

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
2.1 本解説書の基本構成.....	5
2.2 「コミュニケーション英語 II」の活動の特徴.....	6
2.3 Can-Do リスト作成にあたっての活動の段階化.....	6
2.4 本解説書利用にあたっての留意事項.....	7
3. 本文理解からコミュニケーション活動へとつなげるための Can-Do 尺度例.....	8
3.1 本文理解の深さを問う活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方.....	8
3.2 本文理解の深さを問う活動における発問シナリオの展開の仕方.....	19
3.3 本文の要約的理解活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方.....	29
4. タスク・ベースによるスキル活動の Can-Do 尺度例.....	39
4.1 パッセージ・レベルのスキル活動の尺度化.....	39
4.2 パラグラフ・レベルのスキル活動の尺度化.....	41
4.3 センテンス・レベルのスキル活動の尺度化.....	42
4.4 その他教室内活動における尺度例.....	43
5. 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.....	45
5.1 年間計画でレッスンの軽重をつける.....	45
5.2 単元計画でスパイラルに活動を設ける.....	45
5.3 尺度設計で条件のバリエーションを設ける.....	46
5.4 観点別シラバスに Can-Do リストを反映させる.....	47
5.5 発問シナリオで生徒の思考と理解を引き出す授業の流れを作る.....	48
6. おわりに.....	50
参考文献.....	50
観点別シラバス及び自己評価チェックリスト例.....	51
本解説書 Can-Do 尺度一覧	

【編集】 長沼君主（東海大学教授）

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タ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、自己への批判的な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在化には、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 II」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。

改訂版では従来のチャートを利用した 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ロ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し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、そのためにも事実的な発問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。本解説書では、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いつつ、深い学びの工夫を取り上げる。また、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

2.1 本解説書の基本構成

本解説書では、「Revised LANDMARK English Communication II」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

本解説書は、「Revised LANDMARK English Communication I」の Can-Do リスト解説書を踏まえた上で、より発展的な内容を扱うようにしている。本解説書の理解にあたっては、前解説書におけるそれぞれの活動の尺度の説明を適宜参照してほしい。「コミュニケーション英語 I」と「コミュニケーション英語 II」の教科書を比較した際に、全体の構成に大きな差はなく、いずれも上記の基本的な活動の流れに沿っている。

「Revised LANDMARK English Communication I」Can-Do リスト解説書

<http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/kokyoka/english/index2.html>

（上記リンク先より PDF ファイルにてダウンロード可）

ただし、本解説書では、上記の活動のそれぞれを柔軟に組み合わせ、内容を考えさせるための「本文と関連したテーマによる Communication 活動」とのつながりを深めるため、以下のような構成のもとで、それぞれの活動との有機的な関係を示すようにした。また、英語で英語の授業の中心となる発問活動については個別に取り上げた。「コミュニケーション英語 I・II」における実際の授業の流れを想定した「発問シナリオ」例も上記サイトで公開しているので、別途参考にしてほしい。

- ① 本文理解の深さを問う活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方
- ② 本文理解の深さを問う活動における発問シナリオの展開の仕方
- ③ 本文の要約的理解活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方

「発問シナリオ」では、本文理解の深さを問う発問活動に関して、「前提」「命題」「展開」といった情報理解を進めて行く上で、理解への足場作りをどう行い、表面的な理解に留まらず、個人的理解に落とし込んでいくために、それぞれの質問をいかに関連づけ、文脈化していくかを、具体的な授業展開のシナリオに書き起こして示している。実際の授業においても、こうしたシナリオを毎回の授業に先だって開発し、教員間で共有することで、後に詳しく述べるような本文の理解の深さを段階的に記述した Can-Do リストが形骸化することなく、授業に組み込まれる一助となる。「コミュニケーション英語 I」と「コミュニケ

ーション英語 II」とでは、発問の深さや授業展開の仕方も変えており、また、アウトプットにつなげるため深く扱うレッスンやインプット理解に留めて軽く扱うレッスンなど、異なる深さの発問シナリオのサンプルを示しているので比較して欲しい。

2.2 「コミュニケーション英語 II」の活動の特徴

「コミュニケーション英語 II」では、「本文と関連したテーマによる Communication 活動」として、Listening 活動において音読されたエッセイの穴埋め要約を行う活動にバリエーションが設けられている点が特徴である。前半のレッスン（Lesson 1、4、6）では、モデル・エッセイの音読の聞き取り活動において、エッセイ原稿（スクリプト）がそのまま掲載されており、数語の語句レベルの穴埋めを行うといった「コミュニケーション英語 I」で設けられていた活動と同様の部分的ディクテーション形式であった。

一方で、後半のレッスン（Lesson 7、10）では、エッセイ原稿そのものでなく、エッセイの要約の穴埋めを行う活動であり、一段階、認知的負荷の高い活動となっている。ディクテーションとは異なり、そのまま聴こえて来た音を書きとるのではなく、いったん理解を整理した上で、随所で言葉が置き換えられた要約文と自分の理解とをつけ合せながら、空所に抜けている情報を補う活動となる。

また、スクリプトが文字で示されていた前半のレッスンの活動とは異なり、聴こえてきた音声と読んでいる文字とが合致していないため、活動のやり方にもよるが、ひとつの情報を聞きながら、同時に別の情報を読んで、その上で判断するといったマルチタスクを強いられることとなる。ただし、その点を考慮して、空所自体は単語レベルとなっている。パラフレーズも省略にあたっての構造的な言い換えが多く、空所の周辺の語句は聞き取った内容と同一である。その意味ではディクテーション活動的な要素が強く、過度な負担とならないような配慮がされている。

実施にあたってはメモを取りながら、リスニングを行い、そののちに穴埋めを行うなどをさせることで負荷を下げるができる。また、その際にテキストを追ってしまい、部分的な聞き取りだけとなることを避けるために、テキストを見ずに聞き取りをまずはさせるなど、様々に難易度を工夫することができるだろう。

2.3 Can-Do リスト作成にあたっての活動の段階化

Can-Do リストの作成で重要なのは、こうした活動の背後に想定される能力（意図）をいかに読みとるかである。また、教科書では紙面の都合などもあり、段階的な足場活動が十分でない、または他のバリエーションの足場の方が前後の活動を考えた際に望ましい場合などに、いかに目の前の生徒に合わせたテイラーメイドの工夫ができるかが、できる感を失わずに、適度な挑戦をさせ、能力発達を促すことにつながる。Can-Do リストはそうしたガイドラインを示したものでもあり、教師にとっての活動の設計書であると同時に、学習の指針を示すものとなる。

本解説書では、「コミュニケーション英語 I」の解説書と同様に、Can-Do リストの作成にあたって活動の段階化を行っている。すなわち、「何ができるか」だけでなく、「何がどのようにできるか」を考えることによって、学習到達過程の指針を示すとともに、学習者と共有することによって、活動の取り組みへのメタ認知を高め、主観的な判断によらない、

より客観的な自己評価（モニター）が可能となるものとなる。また、こうした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** 尺度における段階化の基準は以下の通りである。それぞれの活動の到達目標の到達の度合いを 4 段階で尺度化し、記述している。

- 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

授業においては、こうした活動の段階を念頭に置きながら、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、適宜調整をしていくことで、自己効力を感じさせることのできる授業としていく。**Can-Do** リストの尺度化による到達段階の作成で、個々の活動の到達目標が評価指標としても機能するようになり、学習の場であるとともに、パフォーマンス評価の場ともなる。

2.4 本解説書利用にあたっての留意事項

本解説書では「コミュニケーション英語 I」の解説書ですでに扱った **Can-Do** リストをそのまま「コミュニケーション英語 II」の教科書にあてはめた具体例を扱うというよりは、それをどのように応用し、発展的な内容を扱っていくか、教科書全体を通して、能力発達を促していくかに解説の比重を置いている。そのため、個別の活動に関しては、事例に乏しい部分もでてくるが、その際には「コミュニケーション英語 I」の具体例を参考にされたい。

「コミュニケーション英語 I」の解説書では、それぞれの活動において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するにあたって参考となるものとなるようにした。また、**Teacher's Manual (TM)** に掲載されている要約文などを工夫して利用することで、活動の具体的作成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た。「コミュニケーション英語 II」での利用にあたって同様に、**TM** の素材等を最大限に活かして、いかに負担の少ない持続可能な開発環境を整えて行くかも、作成をした **Can-Do** リストの運用にあたって大事となる。

また、本解説書は、教科書ベースによる内容重視の授業展開を想定した **Can-Do** リスト作成のためのガイドとして書かれているが、実際の授業では、スキル重視の授業展開をいかに組み合わせていくかも重要となる。そのため、補足的にスキルベースの **Can-Do** リストの作成例と活用の具体例についても示す。

次ページより、**Lesson 5 「Science of Love」** を取り上げながら、全体のレッスン構成にも触れ、尺度開発の具体例と方法を説明していく。

注) 文部科学省では、「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に関する検討会議」が設けられ、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』が公表された。本解説書は、「手引き」を参照し、その主旨を最大限活かすように作成している。詳細は、http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm を参照のこと。

3. 本文理解からコミュニケーション活動へとつなげるための Can-Do 尺度例

3.1 本文理解の深さを問う活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方

教科書の内容ベースの Can-Do リストを作成するにあたって、まず、考える必要があるのは、どのように本文を理解することを目標とし、それをどのように表現活動へとつなげ、産出における目標を定めていくかといった、インプットからアウトプットへのレッスンを通した見通しである。そのためには、本文に書かれている内容を字義どおりに理解することを目標とするだけでなく、コミュニケーション活動ではどのようなテーマについて考えさせた上で発信させるのか、また、本文の内容はどのくらいそのテーマを考える上で参考になるのかの吟味をすることが重要となる。

教科書に設けられているコミュニケーション活動はあくまでもひとつの展開例であり、それぞれの学校やクラスで重視する目標や生徒の到達状況などに合わせて、柔軟な調整を行うことが望ましい。その上で、コミュニケーション活動で想定されるパフォーマンスを具体的に念頭において、本文理解活動を行いながらどのような「仕込み」を行うかを、逆向きに設計していくことが、インプット活動とアウトプット活動が切り離されてしまい、アウトプット活動の負荷が高くなる状況を避けるのに役に立つ。

例えば、Lesson 5 の「Science of Love」では、コミュニケーション活動として、「コミュニケーション英語 I」でもよくあった形式のモデル・スピーチのリスニングを行いながら、表を完成させていき、アウトプット活動では同様の表を自分で埋めた上で、スピーキングを行うといった活動の流れとなっている。技能統合の面からも足場作りの意味においても、いきなりスピーキング活動を行わせるのではなく、まずはモデルを理解する活動を通して、期待されるディスコース（談話）の流れや発話のレベルを体感させることによって、「できそうかどうか」を判断（予見）し、次の発話活動への自己効力（できる感）を持たせるのに役に立つだろう。

本文の理解が前提となるこうした活動は、まさにインプットに基づいたアウトプット活動として求められるものであるが、そのためには本文の理解のさせ方が重要となる。モデル・スピーチのリスニングをする上では、本文で説明されているそれぞれの理論を十分に理解している必要があり、テキストを読み返さなくても、理解した内容と結びつけて、それぞれのモデルにおける意見を理解できるだけの本文の理解が要求される。また、モデル・スピーチでは、理論の内容を自分の言葉で説明し直している箇所もあり、まとめ的な理解力も要求されていることがわかる。

例えば、Mika のスピーチでは、以下のように、理論の説明を簡潔にした上で、理論に当てはまる事例について述べている。さらには理論にいかに関与力があるかを再度別の言葉でまとめている。（下線部まとめ部分。網かけ部分は談話の流れを示す）

According to this theory, we are attracted to people who have different types of genes from our own. I think this is true of my parents. (中略) Now I understand why they love each other in spite of their big differences. Their genes love their differences. There may be other reasons, though.

スピーキング活動においてもこうしたモデルに従って、当てはまる身近な事例を考えた上で、どの理論に興味を持ったか、または共感したかを、理論のこうした面が事例に当てはまるといった説明を加えた上で述べることができる。そのためには、本文の理解の過程においても、理論を理解したその場で事例について考えたり、クラスで事例を共有したりする機会を設けながら、少しずつアイディアを整理していくことが、コミュニケーション活動への足場づくりとなる。さらには、それぞれの理論の要点を理解し、口頭でまとめる機会を設けることも足場となり、モデル・スピーチを聞いた際に、自分でもできそうだという「できる感」を感じることの助けとなるだろう。

こうした要約的活動に関して、Lesson 5 ではモデレータ（司会）役の生徒が、理論についての発表を受けてコメントを指しはさむ形でまとめを提供している。簡潔なまとめではあるが、要点をつかむ助けとなるとともに、コミュニケーション活動での発信のモデルとしても機能しており、本文で繰り返し出会う中で、相手の意見を聞いた上で、内容を確認しながら、自分の考えを述べるための基本姿勢を身につける役に立つ。

What an interesting experiment! What Megumi is saying is that according to this theory, genes determine our preference in choosing a partner. Thank you, Megumi.

また、発表者自身も発表の最初で理論の概要を述べている。

I'd like to give an explanation from genetics. According to this theory, we are attracted to people who have different types of genes from our own.

上記の二つの例は遺伝子に関する理論のまとめ的な文章であるが、コミュニケーション活動におけるモデル・スピーチにおける説明は、後者の発表者の冒頭の説明から取られていることが分かる。また、Quick Review の穴埋め要約では、“According to this theory, we are attracted to people who have different (genes) from our own.”と、さらに簡略化されたまとめの文が用いられており、こうした本文の理解を活用することによって、コミュニケーション活動への橋渡しを行い、発信活動の負荷を下げるができる。

一方で、モデレータのコメントのように、理論の異なった部分を取り上げて、説明を加えることもできるだろう。まとめの仕方は必ずしもひとつに決まるという訳ではなく、引用の意図に応じて、どうまとめるかが影響されることに気づかせ、コミュニケーション活動において、事例に適したまとめの説明をさせるのも理解のさせ方のひとつであろう。

C5. 教科書本文を読んで、要点を踏まえた上で、自分の意見を述べることができる。

- ① 要点を伝える部分を理解し、抜き出して述べることも難しい。
- ② 要点を伝える部分を抜き出すことはできるが、引用して意見を述べるのが難しい。
- ③ 要点を伝える部分を引用しながら、自分の意見を述べることができる。
- ④ 要点を自分の意図に合わせて言い換えながら、意見に組み込むことができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストからの連番

下記の Daisuke のスピーチでは、事例にからめて理論が説明されており、スピーチ意図に合わせた柔軟な言語使用が観察される。

The theory from psychiatry can explain why I like girls who are similar to my mother. I thought that's because I'm her only child and I've had all of her love in my childhood. This may be true, but the theory from psychiatry tells me more.

実際にはテキストでは、説明において similar とは明言されておらず、a certain look or smell についての言及があるのみである。Daisuke はテキストにある情報を統合して、事例に引きつけて解釈を試みており、「要点を自分の意図に合わせて言い換えながら、意見に組み込むことができる」ことを示していると言える。

When we are attracted to somebody, it could be because he or she reminds us of good childhood memories. (中略) Thus, the person becomes “the only one” if he or she actually has a certain look or smell that brings back very deep memories to us.

Daisuke はまた別の理論についても言及をしているが、これも直接的な引用ではなく、こちらでは恋愛とは異なる事例を引き合いに出しながら比較した上で説明をしている。

I'm also interested in the theory from biology. I've heard of dopamine, which is produced when I'm playing baseball. When I'm in love, I'm as excited as when I'm playing baseball. So, I agree dopamine is responsible for falling in love.

テキストでは、Dopamine is a chemical which is produced when we do something exciting or enjoyable.との説明がなされており、説明の文の構造を理解するだけでなく、構造を自分のものとして取り入れて（インテイク）、独自に言い換えた上で説明につなげていることがわかる。その上で、自らの事例と照らし合わせて理論が説明力を持つことに同意して結論づけており、高度な認知活動がなされている様子が見て取れる。まさに内容と言語が統合されて、自己の考えを伝える上で自らの言葉として使いこなされており、こうした統合をもたらすことが、テーマを設けて内容に注意を向けさせ、言葉を生きた知識として、「使いたい」、「使うことができる」と思わせるために重要となってくる。

それに対して、Mika は説明にあたって、according to ～と直接的な引用を行っており、その後の事例も事実に基づく事例の例示が主であり、「要点を伝える部分を引用しながら、自分の意見を述べることができる」ことを示していると言えるだろう。Now I understand ～以下の結論部分では、独自の説明の工夫が見られるが、Daisuke のスピーチと比較すると、より型に落とし込みやすく、モデルとして模倣しやすい。以下は事例のパートであるが、具体的な例示でわかりやすく、理論を理解していることが伝わる内容となっている。

My father and mother are very different. My father is tall and quiet, while my mother is small and active. When they choose a TV program to watch, they usually have

different opinions. But they always get along very well.

モデルがモデルとして機能するためには、こうした談話の構造やこういった認知活動が行われているのかを把握した上で、適切な難易度のモデルとなるように調整を行ったり、活動設計において前段階での足場づくりを行ったりする必要が出てくる。また、いかにテキスト理解の段階でそうした気づきを与え、理解を理解で終わらせず、事例を考えるなどさせる中で個人化することで、文脈化された内容の深い理解へとつなげていくかが、コミュニケーション活動における高度な思考を促すだろう。

モデル・スピーチは、認知的には高度だが、日常知と結び付けた身近な具体例を扱っており、抽象的な議論をしているわけではないため、取り組みやすいモデルとなっている。しかしながら、TM に掲載されている実際の発話例をみると、期待されるパフォーマンスは 30～40 語程度のスピーチであり、それぞれ導入の部分を除いても 90～100 語程度のスピーチは、モデルとしては長い印象を与えるかも知れない。

これはひとつにはリスニングとして十分な長さのスピーチを聞かせるという意図があり、また、能力発達像を示す意味でも、こうしたやや挑戦的ともいえる長さのモデルを聞かせることには意味があると思われる。ただし、生徒が長さだけに着目して圧倒されてしまい、自分にはできないと思ってしまうようだと、Can-Do リストの設計や活用していく上での配慮が必要となる。

例えば、「コミュニケーション英語 I」の解説書では、Lesson 4 の「Gorillas and Humans」におけるコミュニケーション活動を取りあげながら、いくつかの Can-Do リストの具体例を示したが、その内のひとつをアレンジしてデザインを考えてみたい。「Gorillas and Humans」のコミュニケーション活動では、今回取り上げている「Science of Love」のレッスンと似た形式で、理解活動として絶滅危惧種の置かれた現状に関するスピーチを聞いて、表形式で情報を埋めた上で、発信活動として、今度は現状を踏まえた解決策についての別の絶滅危惧種の動物のモデル・スピーチを聞いた上で、あらためてリスニングで聞いたインプットをもとに、または教科書で扱ったゴリラや他の動物について、自分でもスピーチを行うという流れとなっている。

今回の「Science of Love」で言えば教科書の本文がインプットとなっているが、ひとつの違いは、「Gorillas and Humans」では、レポートを書いた上でスピーチを行うといった Writing & Speaking の活動として位置付けられている点であろう。「Science of Love」は Speaking の活動としての位置付けであり、表を埋める際にメモ書き程度にライティングをする程度で、原稿を準備して読み上げることは想定されていないが、橋渡しとして、ライティングをした上で、スピーチをさせることも考えられる。また、「Gorillas and Humans」では、スピーチのフォーマットも教科書に与えられており、同様のフォーマットをモデル・スピーチの談話をもとに作成をして与えることも足場作りとなるだろう。

以下は、「Gorillas and Humans」のコミュニケーション活動における Can-Do 尺度例とモデル・スピーチのフォーマット例である (p.17)。リスニングした内容を参考にしながら、絶滅危惧種の外見や生息地の紹介と絶滅に瀕している理由を置き換え、解決策に関して考えた上で提案を行うことになるが、解答例では具体的な提案にまでは至っていない。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

<モデル・スピーチ（解答例）>（下線部は教科書掲載フォーマット部分）

I'd like to talk (write) 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.

「Gorillas and Humans」では、リスニング活動においても、3つの絶滅危惧種について聞いて表を埋める形式であったが、生息地や絶滅理由に関して選択肢となるキーワードが与えられるなど、随所に足場が設けられており、まずは聞いた情報をもとにしながら、書いたり話したりするといった技能統合に無理なく取り組ませるための工夫がされている。

「Science of Love」では、「コミュニケーション英語 II」として、どの程度の発達感を出しながら、できる感を失わせないための足場の設計ができるかのバランスが問われる。

「Gorillas and Humans」では、具体的な解決策に関しては、挑戦的な段階としての位置づけであることが読み取れるが、挑戦させる際にも足場がけをすることで、方向性を示すことが、「よりできるようになりたい」といった自己実現志向を促し、現実的に到達可能であるとのイメージを抱かせて、取り組みへの自己効力を感じさせる助けとなるだろう。

「コミュニケーション英語 I」の解説書では、Lesson 4 の Extra Reading の Giant Panda に関する補足資料を用いて、資料から必要な情報を補いながら、スピーチを完成させることで足場がけを行った（pp.18-20）。

環境問題は個人で解決するには大きな問題であり、パンダのスピーチではとりわけ中国における人口増加に伴う森林伐採の問題が取り上げられており、説得力のある解決策を考えるのは難しい。一方で補足資料では、保護種として指定されたことや動物園での繁殖が試みられていることなど、中国における解決の試みが扱われており、こうした情報をもとに批判的に吟味し、伝えるといったことも考えられるだろう。

補足資料の内容はやや高度であり負荷が高いようであれば、例えば、パンダの有名なロゴから WWF（世界自然保護基金）の活動を紹介し、より身近にできることを考えさせることもできるだろう。実際、WWF Global の英語のサイトには、You Can Help のコーナーも設けられており、リサーチ活動へとつなげていくこともできる。また、リスニング活動ではシロクマも取り上げられているが、絶滅危機の理由としては、地球温暖化があげられており、比較的身近な取り組みを考えやすい内容となっている。「Gorillas and Humans」の本文では、ゴリラについて述べながら、携帯電話などで使われているレアメタルと環境破壊の問題が取り上げられており、本文自体が考える上での情報源ともなっている。

以下に解決策まで具体的に考えさせたり、補足資料を使って情報を補足したり、さらにリサーチ活動を行うといったように段階的に難易度を変えた Can-Do 尺度の例を「コミュニケーション英語 I」の解説書から引用する。C1a ではフォーマットを使いながら、モデル・スピーチと同等の水準のアウトプットをすることを目指しているが、それを最初のドラフトとして、徐々に高度なスピーチ活動へと発展させていくこともできるだろう。

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。

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。

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、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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

その際に、最初から高度な到達目標を設定するのではなく、活動の段階に応じた Can-Do リストを工夫し、それぞれの段階で適切な足場がけをすることによって、少しずつ引き上げて行くことが重要となる。なお、C1b では表を完成するだけでは、必要な情報をすべて網羅したことにはならないことから、インプット理解の段階でつまづいているのかを確認するための段階を設けている。

「Science of Love」でも、なぜその理論に興味を持ったのか (Why am I interested in it?) について、箇条書きの穴埋めをする形でヒントを与えているが、リスニングにおける負荷をコントロールし、よりモデルの聞き取りを重視した活動とすることもできるだろう。以下の例では、発展として意見を引用させることで、理解できているかを引き出している。

C1e. 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 リスニングしたモデル・スピーチの内容をもとに、表を完成させるのが難しい。
- ② 何を聞きとるのが与えられれば、表を完成させてスピーチをすることができる。
- ③ 表が与えられなくても、モデルを踏まえた上でスピーチをすることができる。
- ④ モデルで述べられた意見を引用しながら、自分の意見をスピーチすることができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストからの連番

「Science of Love」のコミュニケーション活動は、そうした意味では身近な事例を考えやすいテーマであり、モデル・スピーチであげられている自分の両親や自分自身のことについての事例は、とりわけ補足的な情報がなくても取り組みやすい。また、そうした事例を考えることを通じて、本文で説明されているそれぞれの理論の理解が深まり、適切に理解できているかを示すことにもつながる。

これをより高度な思考を求める活動として設定をするのであれば、それぞれの理論に「興味を持ったか」ではなく、より明示的に「どれだけ説得力（説明力）があるか」を身近な事例から考えさせることもできるだろう。実際、モデル・スピーチでは、単に興味を持ったかどうかを超えて、事例をもとにどれだけ理論の説明に納得がいったかについて述べている。モデル・スピーチでは、肯定的な証拠のみをあげているが、否定的な証拠について述べさせたり、部分的な賛成も意見として含めたり、または、理論間の比較をさせたりするなど、本文理解を深めるための位置付けをすることもできる。

以下は TM に掲載されている「興味を持ったか」のテーマ設定によるスピーチの発話例であるが、例えば、1 つ目の遺伝子による説明に興味をもったというスピーチでは、本文の理論を理解した上でのスピーチかどうかは定かでない。それに対して、2 つ目のスピーチでは、本文にあるモデレータによるまとめの表現（From a psychiatrist's point of view, we love someone because our hidden memories are activated.）を使いながら、自分の事例について述べており、より本文の理論的理解を反映した内容となっている。

【発話例 1】 I'm interested in the theory from genetics. I've recently watched a lot of TV programs on genetics. I've learned that genes play an important role in survival. So the theory from genetics sounds reasonable.

【発話例 2】 I'm interested in the theory from psychiatry. When I love a boy, I myself feel my hidden memories are activated. I think I have met him before. I cannot explain why I think so, but it's true.

発話例 1 は日頃の興味を述べている点で、スピーチの導入としての位置付けもできる。モデル・スピーチの構成をもとに、より明示的にスピーチの方向性を示し、引用した理論のまとめ的な説明と理論を支持する事例を考えさせることによって、より高度な言語活動が実現可能となるだろう。またモデル・スピーチの構成を借りることで、見かけの長さは長くとも、より自己効力を感じさせることにもつながりうる。

意見を考えさせる上での参考となる情報の取り扱い、高度な認知活動を支える足場となり、アイディア・ジェネレーションの負荷を下げる。また、インプット自体がアウトプットの足場ともなり、適切な引用を行ったり、言い回しなどの表現を借りたりすることによって、足場なしでは成し遂げえなかった言語活動に取り組むことを助けてくれる。

モデル・スピーチのフォーマットの提供もそうした足場のひとつであるが、それを発展させ、与えられモデルや資料、または教科書本文から、談話的な気づきや手掛かりを得て、フォーマット自体を作るといった活動も考えられるだろう。例えば、モデル・スピーチを聞いて、内容面の聞き取りをするだけでなく、構造面に関して自分がスピーチを行う上で参考となる表現を書き止めさせ、形式を模倣しながらスピーチをさせることもできる。

C1f. 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 例となるフォーマットがあっても、スピーチをすることが難しい。

② 例となるフォーマットが与えられれば、スピーチをすることができる。

③ モデル・スピーチの流れを書きとめた上で、フォーマットなしでもスピーチができる。

④ モデル・スピーチの流れを書きとめた上で、情報を付け足してスピーチができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストからの連番

「コミュニケーション英語 II」のレッスンのうち、下記のレッスンでは、モデル・スピーチをもとにスピーチを行うといった「Science of Love」と同じ形式の活動となっている。それぞれのコミュニケーション活動でどの程度本文との内容的なつながりがあり、思考を深めるための足場がけとなりうるかを考えることが、「コミュニケーション英語 II」で求められる認知的に高度な活動を実現する上で重要となってくる。

Lesson 2 「Tokyo's Seven-minute Miracle」

・・・日本が世界に誇ることができるものとその理由について

Lesson 3 「Saint Bernard Dogs」

・・・人間と犬（動物）の密接な関係を示す具体例について *モデルは犬について

Lesson 5 「Science of Love」

・・・人を好きになる理由を説明する理論のうち、どれに興味を持ったかについて

Lesson 8 「Edo: A Sustainable Society」

・・・もったいないと思うこととその理由、何ができるかの解決策について

Lesson 9 「AI and Our Future」

・・・「人口知能（AI）の開発を可能な限り速やかに進めるべきである」の討論テーマへの賛否とその意見を支持する理由について

以下は学習指導要領からの抜粋であるが、「コミュニケーション英語 II」においては、結論をまとめる力も要求されており、散逸的に意見を述べるだけでなく、より整理された思考が求められていると言えるだろう。その意味でもいかに思考の足がかりを設けて、深いテーマ設定を設けて行くかが、工夫のしどころとなる。また、その際に本文の内容とのトピック的なつながりだけではなく、テーマ的なつながりを持たせ、本文の理解がコミュニケーション活動の土台となり、コミュニケーション活動での発信があるからこそ、理解が焦点化され、深まるといった循環をもたらすことが望まれる。

「コミュニケーション英語 I」

ウ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする。

「コミュニケーション英語 II」

ウ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合うなどして結論をまとめる。

Lesson 2 では、新幹線の清掃スタッフの仕事ぶりが海外でも着目されている事例が取り上げられており、コミュニケーション活動ではこうした日本が海外に誇ることでできる文化についてモデル・スピーチを聞き、ペアで話し合う活動となっている。本文では海外でこのような試みを取り入れようとした時に直面する困難点に触れながら、背後にある日本の清掃文化について述べ、その具体例を示している。また、社会背景として日本の電車が時間に正確であることにも触れられており、コミュニケーション活動でも単なる表層的な事例紹介に留まらず、背景となる価値観などの深層文化についても考える機会とすることができる。事例として日本人として紹介したいことだけでなく、海外の人々から見た視点を通すことで、日本の文化を再発見するようなねらいを持たせることもできるであろう。

Lesson 3 は、人間と犬との長年の深い関係について、セントバーナードを題材として扱った文章であり、コミュニケーション活動のモデル・スピーチでは、いわゆる忠犬と呼ばれた犬の個別のエピソードを紹介している。発話例では他方、身近な人物のペットとの関係についてのエピソードを語る例が掲載されているが、いずれもどちらかという事物や事柄を説明する力ではなく、人物や場面について物語る力が問われている。

幅広いスピーキング能力を育てて行く上では、具体的な事例を語る際に支えとなる、こうしたナラティブな力を養うことは重要であり、Lesson 5 でも事例を語る際に必要な力となるため、うまくこの段階で引き出しておくことは、自己効力をつけることになるだろう。一方で、より本文のテーマとの結ぶつきを深めるには、身近な動物との歴史的な関わりについて考えたり、人間社会にとっての役割について考えたりすることもできるだろう。

例えば、本文の救助犬に対して、映画にもなった盲導犬クイールを例にあげるなどしながら、職業犬について考えたり、または、発話例のエピソードを広げて、コンパニオン・アニマルと呼ばれるような、愛玩動物ではなく伴侶としての動物が求められるようになっている時代背景について考えたりすることで、関係の変化を考察することもできる。

Lesson 8 では、江戸時代の持続可能なリサイクル社会についての話であり、Part 5 であげられた現在に受け継がれている「もったいない」の精神について、コミュニケーション活動で扱っている。モデル・スピーチでは、水の無駄遣いや食べ残しなど、もったいないと思う身の回りの事例を語っており、これまでのレッスンと同様に身近な事例と結び付けながら考えさせることで、教科書を学んでいるのではなく、教科書を通して何かを学びながら考えることを促している。発話例でもトイレのペーパータオルの使用や教室の電気のつけっぱなしなど、解決可能な問題を取り上げており、取り組みやすい例となっている。

より直接的に本文の内容と結び付けるとすれば、さらに、こうした日本の精神に共鳴し、MOTTAINAI の言葉を世界に広げた、環境保護活動家であり、ノーベル平和賞を受賞したワンガリ・マータイの活動について触れながら、本文でも紹介されている 3Rs に Respect を加えた 4Rs の考えについて議論をしたり、もったいないと思う事例の解決策が、3R のどれにあてはまるか考えたりすることもできる。また、江戸時代に可能だったことが、なぜいまは可能ではないのか、または可能なこともあるのかなどといった議論を深めるなど、教科書で扱われているテーマを批判的に吟味することも、本文の読みを動機づけるだろう。

Lesson 9 では、人工知能の発達とそれがもたらす未来について議論しており、コミュニケーション活動でも、人工知能開発の功罪について討論するなど、本文と直接的なつながりのある活動となっている。本文理解活動としてチャートを穴埋めしながら、明るい未来

と暗い未来を整理させており、モデルとなる会話のリスニングで整理した内容と合わせて再度整理をさせることで、議論の土台を作ることができる。活動では立場を決めて、さらに支持する理由を3つに絞り込んでペアでお互いにスピーチをすることになっているが、内容面だけでなく、言語面でも本文から表現を借りることで説得力を増す工夫ができる。

Lesson 5 も含めてこれらすべてのレッスンで本文の内容と深く関連させたコミュニケーション活動を展開することは、現実には時間的制約等から難しいことも多いだろう。「コミュニケーション英語 II」のコミュニケーション活動は、こうしたモデル・スピーチをもとにしたレッスンのほかは、特色でもある音読されたエッセイの内容を聞いて、穴埋め要約を行い、それをモデルとしてエッセイを書くパターンのレッスンで占められている。身近な例からテーマを深く掘り下げていくといったアプローチは、モデル・スピーチをもとにしたレッスンで行いやすく、例えば、学期に一度程度はテーマを深める機会をプロジェクト的に設けることで、認知的に高度な、より深い達成感を体験させることができるだろう。

「コミュニケーション英語 I」の解説書では、本文のテーマと結び付けたコミュニケーション活動に関して、下記のような Can-Do 尺度を設定し、取り組みの段階を設けた (p.20)。例えば、Lesson 5 の「Science of Love」であれば、興味を持った理論について部分的に述べながらスピーチをする段階から、理論間の比較を加えながら全体的なテーマについてスピーチができる段階、さらに、疑問点を感じたことなどについて、自分の考えを述べるといった批判的情報理解を自発的に行える段階を挑戦的に設けることもできる。

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、スピーチすることができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

また、別の段階の設け方としては、これまで述べて来たように、身近な事例を考えるに留めるか、より本文の内容と密接に関連したテーマについて、本文理解を深めながら考えさせるかどうかで、Can-Do 尺度を設計することもできるだろう。「Science of Love」のレッスンは、そもそも本文の理論を直接的に議論で扱った内容となっているため、必然的に本文の深い理解が前提となるが、他の「Tokyo's Seven-minute Miracle」「Saint Bernard Dogs」「Edo: A Sustainable Society」「AI and Our Future」などのレッスンではどの程度の関わりとするか、年間の全体のレッスンの扱いを見通した設計が必要となる。

C2d. 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・スピーチを聞いても、身近な事例を考えて述べるのが難しい。
- ② モデル・スピーチを参考に、身近な事例について考えて述べるができる。
- ③ 身近な事例をもとに、本文で扱われたテーマについて意見を述べるができる。
- ④ 本文で扱われたテーマを本文の内容と関連させながら意見を述べるができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストからの連番

その他、「コミュニケーション英語 I」の解説書では、モデル・スピーチで扱った別の事例に関するスピーチを参考にして、本文で扱われている事例について要約的にスピーチを行う活動設計を行った (p.21)。「Gorillas and Humans」のレッスンでは、コミュニケーション活動として、ライオン、シロクマ、パンダの各絶滅危惧種のおかれた現状に関して、解決策をスピーチする内容であったが、例えば、これらの動物で短いインプットをもとに練習を行ったのち、より豊かな情報を得ることができる、本文で述べられたゴリラの状況について考えて、あらためてスピーチを行うなどの流れが考えられる。もしくは、より理解をしているゴリラから始めて、他の動物に応用するといった逆の展開もできるだろう。

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。

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、本文をつなが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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

上記の C2b と C2c の Can-Do 尺度は同じ活動を別の視点から記述したものであるが、C2b ではどのような本文の情報の読み取りのプロセスを経て、スピーチ活動を行えるようになっていくのかの段階を示しているのに対して、C2c では発話面により着目し、本文からコピーした情報のられつとなっていないかといった発話の質を段階的に記述している。いずれにおいても、批判的な情報理解を奨励しており、自ら不足している情報に気づくといった探究的読解力が求められる。

こうしたアプローチは、例えば、Lesson 3 の「Saint Bernard Dogs」のレッスンでも適用可能だろう。他の動物と人間の関わりについてのモデル・スピーチにならって、本文で述べられているセントバーナード犬について紹介を行いつつ、救助犬として役に立つからというだけではない深い関わりについて、他の動物も引き合いに出しながら、考えさせることができるだろう。実際、CD-ROM に収録されている補充資料でも、セントバーナード犬の新たな役割について触れられており、現在では救助犬としての活躍の機会は減っているものの、本文にもあるように伝統を守ろうとする声のほか、セラピー犬としての新しい関わりの方が生まれている様子についても述べられている。

補充資料にはそれぞれのレッスンの内容を深めるのに助けとなる情報が書かれており、教科書ではどうしても紙面の都合などもあり、書き切れなかった内容や発展的な内容にも、こうした情報を参考にして触れながら、いかに内容についての探索的興味を深めていくかと同時に、考えるに値するテーマを掘り起こすかが、コミュニケーション活動の設計とそ

れに伴う本文理解のさせ方において重要となる。

こうした興味づけにおいて、もうひとつ重要な役割を果たすのが、導入にあたってのオーラル・イントロダクション（インタラクション）である。TM に掲載されている「英語による展開例」では、扉ページの Activator、図や写真を使った導入例が、それぞれのレッスンで工夫して示されており、一方的な説明によるイントロダクションではなく、インタラクションのやり取りを通した興味づけがなされている。下記は「Science of Love」における冒頭のやり取りの後のイントロダクション部分であるが、その前には、教師の初恋の話から生徒に話を振り、Activator の“Have you ever fall in love?”や“What kind of person do you like?”といった問いを投げかけてトピックの活性化がなされている。

In this lesson, “Science of Love,” four high school students are giving a presentation on this topic. Three of them introduce different theories. One theory is about childhood experiences, another is about genes, and the other is about a chemical. I’ll tell you a little bit about it. The name of the chemical is dopamine, and it is scientifically shown like the illustration at the upper right-hand corner on page 74. According to that theory, a lot of dopamine is found in our brain when we are in love. Okay, let’s read the text and find more about the science of love.

ここでは生徒が一度は耳にしたことがあるであろうドーパミンについて言及し、本文の内容を少し先取りして説明することで、Science of Love の科学的な側面を強調している。さらにインタラクティブにドーパミンについて知っていることを、やり取りを通して確認したりすることで、背景知識の過多による理解のばらつきを少なくし、日頃見聞きしたことのある日常的知識と結び付けて考える時間を与えることにもなるだろう。

しかしながら、ここでひとつ注意する必要があるのは、教師から過度な説明を与えてしまうことで、自律的な読みの機会を奪ってしまう危険性もあるということである。教科書の内容をかみ砕いて言い換えなどをしながら理解を促進し、読みの場面では音読などのスキル活動に重きを置くと言った授業展開も考えられるが、その場合どのような能力を伸ばしているのか、全体でどういった到達目標の能力バランスを想定しているのかを考えることが Can-Do リストを考えることになる。

3.2 本文理解の深さを問う活動における発問シナリオの展開の仕方

△△△（状況）において、□□□（条件）であれば、○○○（行動）することができる

Can-Do リストは、一般的に上記のような構成で記述することができるが、例えば、内容理解確認の質問に答える際に、初見の状態で行うのか、予習をさせた状態で行うのか、開本で行うのか、閉本で行うのかといった条件によっても、求められるパフォーマンスは異なってくる。以下は「コミュニケーション英語 I」の解説書に示した Can-Do 尺度の例であるが (pp.11-12)、個々の活動でこうした前提となる状況やパフォーマンスにおける条件

を考えることで、それぞれの活動で何を到達させようとしているのかが明確になる。

その上で、活動を学習場面として位置付けるのか、パフォーマンス場面として位置付けるのか、または、両方の機能を持たせるのかの判断を行うことになるが、学習者にとってもこうした透明化により、メタ認知を高め、自己の能力を客観視することで、次になすべき段階が明確になることで、自己効力を持ちやすくなることが期待される。

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 速読をしただけで、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。

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。

* レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

例えば、上記の例では、A6a では「精読した後で」（状況）、「閉本であっても」（条件）質問に答えることができることを目標としているが、足場としては、「開本であれば」と条件を変えている。逆に挑戦的な段階としては、状況を「速読しただけで」としており、これは「初見において」と言い換えることもできるだろう。さっと読んだだけで、内容が頭に残り、大筋の展開を問う質問に答えることができる到達段階が想定される。もちろん、細部の情報には注意深い読み直しが必要となることが考えられるが、十分に実践的な読みの能力であると言えよう。

実際にはここに読んでいるテキストの難易度や既有知識の有無などが影響して、現実的なパフォーマンスが決まる。そうした条件なども記述に加えることもできるが、ここでは教科書を念頭に置いた活動ということで、共通の条件であることから、省略した書き方をしている。こうした暗黙の条件をすべて事細かに記述しようとすると煩雑な記述となり、可読性が低くなることから、個々の段階においては、基準となる特徴を記述するに留めている。どこまでの共通認識をもとにした記述なのかも、Can-Do リスト（尺度）を解釈または設計する上では考慮する必要がある。

一方で、A6b の記述はパフォーマンスの段階をひとつ落とした記述となっている。「質問に答える」という行動がそもそも難しい場合に、質問で尋ねられている「該当箇所を見つける」という一段階下の活動に置き換えている。こうした条件等の組み合わせは無数に考えられ、例えば、何回読むのかとか、音声聞きながらペースに合わせて読むのかとか、様々に設定することができる。

重要なのはこういった目的でそういった足場や段階を設けているのかに自覚的になり、教師にとってもまた学習者にとっても、活動への取り組みをモニターする助けとなること

である。そうしたモニタリングがあってこそ、足場が機能していたのか、挑戦的な段階の距離はどうだったかなどを内省することが可能となり、柔軟な調整を行いながら、自己効力を感じさせるような活動への展開していくことができるようになる。集約的な到達目標段階の設定は、こうした日々の知見に裏打ちされてこそ意味を持ち、予測される到達段階を **Can-Do** リストとして設定しつつも、こうした条件等による段階を目の前の学習者に合わせて行うことが、**Can-Do** 尺度を設計する意義となる。

「英語で英語の授業」を展開するにあたっては、こうした内容理解確認の **Q&A** を用いた発問活動を、どのような状況や条件のもとで行うのかに加えて、どういった発問を設け、実際にどう問いかけるかを考える必要がある。「コミュニケーション英語 I」の解説書では、テキストの理解の深さを、「前提」「命題」「展開」部分が理解できているかで段階化して、こうした段階的な理解を個別にばらばらに問うのではなく、一連の発問シナリオの中で、どこまで深く理解できているかを確認していくプロセスを示した (pp.6-7)。

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。

* レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

例えば、Lesson 5 の「Science of Love」の Part 1 では、上記の「前提②」、「命題③」、「展開④」の展開で発問を以下のように段階的にシナリオ化することができる。

② Have you ever fallen in love with someone? **Can you say everyone falls in love?**

— Yes, most of people fall in love.

Is it universal that people fall in love?

— Yes, it is universal.

③ Right. The fact that people fall in love is universal. Then, **how do people feel when they fall in love with someone?**

— Some cannot think of anything else because they are so crazy about someone.

For example? **Can you tell me more about what you cannot do?**

— They might even lose their appetite and have a lack of sleep.

④ Yes, sometime people become like that. They can't sleep and eat. They do nothing but think of someone they love. **Can you control such a feeling of love?**

— No, we can't. It's often beyond our control.

何を「中心的なメッセージ」(命題) とみなして発問の流れを構成するかは、テキストの解釈と、何を読み取らせたいかにもよって異なり、必ずしも正解が決まっているわけではないことに注意する必要がある。この発問シナリオでは、テキストで説明されている恋に陥った時の症状を中心的にとらえ、その前提として、人は恋に落ちる存在であり、それは

普遍的な現象であることを確認する流れとした。その上で、そうした恋の感情はコントロール可能かどうかをさらなる展開として、派生的に尋ねる形とした。

こうした恋が統制不可能 (beyond our control) であるという情報は、そのあとの恋の不思議な感情 (strange feeling) や複雑な感情 (complicated feeling) という表現にあらわされ、そうした不思議さを解明する理論があるといった説明へとつながっていく。展開部分の後で、そうした理論についての確認の流れをまでをシナリオに含めることもできる。

④ You are right. Love seems to have a power that is often beyond our control. Is there any theory which explains what brings us that strange feeling of love?

— Yes, there are three theories from the fields of psychiatry, genetics, and biology.

Okay. What can you learn from the theories from those different viewpoints?

— I think we can learn the cause of the complicated feelings of love.

Yes, each theory explains why people fall in love and/or how they choose the people they love. Let's first see what the psychiatry theory tells us in the next part.

発問により理解を引き出す上で難しいのは、引き出したい情報を説明してしまわないようにすることである。例えば、前提の発問として設けた普遍的 (universal) であるかを尋ねるくだりは、ともすると教師の方で説明してしまうこともあるだろう。ここでは most of people という数と普遍的であるということのつながりに気づかせるための発問の流れを作っている。universal であると言えることの根拠を引き出すのであれば、例えば、下記のような発問の流れとすることもできるだろう。

② Have you ever fallen in love with someone? Is it universal that people fall in love?

— I think it is universal.

Why do you think it is universal?

— Because most of us have fallen in love with someone before.

もちろん根拠としては強い根拠ではなく、あくまでも経験則に過ぎないが、テキストの論旨展開に気づかせ、読み取らせることにこそ意味がある。テキストの深い理解を促すためには、言い換えの表現に気づかせたり、行間から論理的なつながりを読み取らせたりするためのこうした推論的な問いかけが重要となる。

A7. 教科書本文を読んで、テキストの情報のつながりを深く理解することができる。

① 事実や出来事に基づいた質問に答えることが難しい。

② 事実や出来事は答えられるが、大きな論理的流れを答えることが難しい。

③ 大きな論理的な流れは答えられるが、細かな行間の流れを答えることが難しい。

④ 細かな行間の流れに加えて、足りない情報を推測で補いながら答えることができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストからの連番

上記はそうした推論的発問を利用したやり取りにおける Can-Do 尺度の例であるが、明

示的ではない情報のつながりを推測するだけではなく、情報のつながりが弱かったり、欠けていたりしたときに、推測を加えながら理解していく過程を挑戦的な段階として設けている。上にあげたような、**beyond our control** と **strange feeling** をつなげてとらえたり、さらには **fall in love** の恋に落ちるといった表現とコントロールが効かない感覚をつなげたりといった推測を行うことは、言語的ニュアンスを深くとらえることにもつながる。先ほどの **most of people** や **universal** と関連させながら、人が恋に落ちることは事実であるといった **the fact that...** という文法事項への気づきを与えることもできるだろう。以下は「コミュニケーション英語 I」の解説書における Can-Do 尺度の例である (p.49)。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

「コミュニケーション英語 I」の「Gorillas and Humans」のレッスンでは、**seem to** が文法事項として取り上げられていたが、下記に示すように観察可能な「あいさつをする」とか「遊びに誘う」といった文には **seem to** がついておらず、「よい関係を保つ」という考察部分において **seem to** が用いられていることに注意を向けさせることで、言語的ニュアンスに気づかせるとともに、「事実」と「考察」を分けて話したり、書いたりするといった科学的態度の学びを促した。

For example, just as humans do, they usually make eye contact with each other. They do this when they greet each other or when they want to invite others to play. They **seem to** keep good relationships by face-to-face communication instead of body contact.

「Science of Love」においても同様なニュアンスで **seem to** が用いられており、観察可能な「食欲がなくなる」とか「眠れなくなる」という部分は事実として述べられているのに対して、**Love seems to have a power that is often beyond our control.** といった「統制不可能な力がある」という考察的部分では **seem to** が用いられている。こうした気づきを得ることは単に文法を知識として学ぶのではなく、どういった文脈で使われるのかといった談話的な気づきを得ることでもある。また、同時に科学的理解をする上では、些細に見える言葉のニュアンスが重要な意味を持つことに気づくことにもつながる。

実際の教室における発問はシナリオで扱ったいわゆる中心となる情報以外にも、言語的ニュアンスを確認するターンや、より周辺的な事実に関する確認をするターンも出てくるだろう。以下に TM に掲載されている Oral Questions と TF Questions を、参考までに示すが、例えば、発表者の数やモデレータとしての役割に関する質問など、メタ的な情報に関する質問を、発問の流れが途切れない範囲で適宜混ぜながら進めることもできるだろう。

<TM 掲載 : Oral Questions> (参考) *網かけ部分は本文脚注質問

1. What is the role of Garcia in the presentation?
— It is that of a moderator. [He is the moderator.]
2. What is the topic of the presentation of the four students? [Q1]
— It is why people love someone.
3. Do the four students think about the topic from one viewpoint?
— No, they don't.
4. What theories will the three students introduce? [Q2]
— They will introduce theories that are from the fields of psychiatry, genetics, and biology.
5. Who will introduce one of the theories first?
— Andy will.

<TM 掲載 : TF Questions> (参考)

1. Four high school students are giving a presentation in a class. — T
2. A “moderator” on a TV program is called a “master of ceremonies”. — T
3. The four students are going to talk about their love stories. — F
4. The four students lose appetite and don't sleep well because they are giving a presentation. — F
5. The students will explain psychiatry, genetics, and biology. — F

それでは、こうした発問シナリオを用いて本文の理解を深めながら、どのようにコミュニケーション活動へとつなげていけばよいだろうか。「コミュニケーション英語 I」の解説書では、本文で扱われているテーマを派生的に深め、意見を答える発問を設けた (pp.7-8)。コミュニケーション活動に関する Can-Do 尺度では、本文からの流れを重視したテーマの掘り起こしが、より深い思考と理解をもたらすことを強調してきたが、「前提」「命題」「展開」といった事実的な情報の流れの読み取りや推論的理解を促す発問に加えて、本文を批判的に読み解き、探究的な理解を促す発問を設けることが、「コミュニケーション英語 II」ではより重視されるだろう。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

以下、具体的に「Science of Love」の Part 2 以降の各理論の説明を読み解きながら考えてみる。Part 2 の精神医学の見地からの説明では、子どもの時の physical closeness が重

要であり、その経験が **comfortable** であったことを脳が覚えていることに起因するとの説明となっている。**physical closeness** は具体的には **being held in a mother's arms** を示しており、腕に抱かれていた記憶が後の説明の **a certain look or smell that brings back very deep memories** へとつながることが類推できる。

記憶に関しては、**good childhood memories** を呼び起こす相手に引き付けられるとの説明があるが、この **good** とは上述した **comfortable** ということである。さらには、**enjoy comfort and affection again** との説明もなされており、居心地のよさだけでなく、愛情を感じていることも子どもの頃の記憶を形成しているのであろう。**comfortable** の説明の箇所では、**affection** に関する言及はないが、こうした類推を行うことが、A7 の挑戦段階における「足りない情報を推測で補いながら理解する」ことになる。心理学の用語には、**attachment**（愛着）という言葉があり、まさにこうした現象を指している。

また、**deep memories** の記憶の深さは **seek the same sort of experience without being aware** といったように意識せずに同様の経験を求めてしまうという説明と呼応し、さらにはモデレータのまとめの **hidden memories are activated** の発言意図を理解する上でも重要なつながりとなっている。**activated** はやや難しい言い回しだが、**bring back** との関連が読み取れば、十分に推測が可能である。

言語的ニュアンスとしては、**it could be because** といった明言を避ける言い方がなされているが、その後の **if he or she actually has** の表現と対比して理解することで、最初にひかれたのは子どもの頃の記憶を想起したからかも知れず、実際に似た見かけや匂いを持っていると分かった時に、より深い記憶が呼び起こされて、「愛する人」となるに至るとの流れを読み取ることもできる。この **the only one** が意図するものの推測も重要である。

Part 3 は遺伝学による説明であり、まずは、異なる遺伝子が組み合わさった時に、**the immune system gets stronger** となることを理解する必要がある。何となくの理解として流してしまわず、それが何を意味するのかを理解するには、その後の **more likely to have a healthier baby** とのつながりを適切に読み解く必要がある。**healthier** とはここでは免疫システムが強いことを意味し、遺伝の法則などをひも解きながら、より発展的な理解を深めることもできるだろう。

また、実験では **genetically different** である相手を選んだとあるが、これも具体的にどういった意味かを考えさせることで、字義的な理解で分かった気になるのではなく、分からないことを保留にしたままにしない理解の姿勢を身につけさせることにつながっていくだろう。実験では匂いがかがせることをしており、補充資料によれば、自分の親や兄弟と似た体臭の相手は避ける傾向にあったと言う。こうした傾向は近親婚をタブー視する文化が世界的に見られることとも関連しているだろう。分からないことに疑問を持つ、批判のまなざしを常に持ち、分からないからこそ知りたいという探究的な興味から、発展的な内容を調べてみたいと思うことで、自律的な理解が生まれるだろう。

そうした批判的な理解は、パート間の情報の比較を行うことから生まれる。発問に基づく理解はどうしてもパートごとにまとまりがちであるが、パートを超えた推論的発問を交えることで、レッスン全体を通した一貫した理解を促すことにつながる。**Part 2** の精神医学による説明と **Part 3** の遺伝学的説明がどのように異なるのか、理論間の比較をさせ、考えさせることで、コミュニケーション活動における意見を支えることにもなる。

すぐに気がつくのは、Part 2 では肉親に似た相手、つまり遺伝学的に言えば、近い相手にひかれるのに対して、Part 3 では遺伝的に遠い相手にひかれると正反対の説明となっていることであろう。また、Part 3 で **smell** を用いた実験を行ったのに対して、Part 2 でも **a certain look or smell** との言及があり、判断材料は共通している。もうひとつ面白いのは、Part 2 では **in the future** ではなく、**back to the past** に重きを置いているのに対して、Part 3 では、子孫を残すことを遺伝子が優先するといった内容であり、未来に目が向いているということである。種としての存続と個人的な安心感 (安全) のどちらが優勢になるのかは、個人によっても意見や傾向が異なるであろう。こうしたテーマを見つけて行くことが、教科書を教科書のまま読むのではなく、内容的に考えながら深い理解をすることになる。

Part 4 の生物学的説明では一方で、どういった相手を選ぶのかではなく、どういう原理で恋に落ち、その関係が持続するのかについての理論となっており、スタンスがこれまでの 2 つの理論とはやや異なることを確認する必要がある。その上で、ドーパミンというより一般的な化学物質による説明を恋愛にもあてはめており、ドーパミン自体は **something exciting or enjoyable** をしている時に生み出され、それが、literally “on a high” と呼ばれる生物学的に興奮してアップな状態であるとの説明となる。恋愛における **the first stage of passion** はまさにこうした状態であり、情報間の推論的な橋渡しをしながら理解をしていくことで、情報間につながりができる。人間関係における相手との相性を **chemistry** と言ったりもするが、このような説明と重ねて理解をすることで理解が深まるだろう。

しかしながら、こうした状態は長くは続かず、**eventually decline over time** となるのは、最初に **on a high** な状態であるからこそ生じうる。その後、代わって説明力を持つてくるのがオキシトシンの働きであり、こちらは対比的に **connection with others** を感じる時に産出される。例として、**hugging children** も出されており、Part 2 の精神医学的理論の **physical closeness** や **in a mother's arms** といった説明が思い起こされる。そしてこうしたオキシトシンの産出が **feel closer each other** を助け、関係性が続く要因となると言う。

このように比較すると、Part 4 の生物学的理論は、Part 2 の精神医学的理論と似たように見え、最終的には似た相手を探すということになるかも知れない。ただし、恋愛初期の興奮状態は、異なる相手にひかれるといった Part 3 の遺伝学的理論の説明にも当てはまり、こうして比較しながらお互いの意見を述べ合うことが、深い協同的な理解へとつながっていく。ドーパミンは **people's moods and body movements** と、気持ちだけでなく、行動も左右すると述べられており、ここから Part 1 で描写されていた食欲不振や睡眠障害などの恋愛の症状に戻って考えさせることも、意見を述べさせるよい機会となるだろう。

こういった思考を促す発問は必ずしも教師主導で与えるばかりではなく、生徒が自律的に探究的理解をできるようになることが目的となる。「コミュニケーション英語 I」では、教師による発問を中心として、こうした理解の型に慣れて行くことも重要だと思われるが、「コミュニケーション英語 II」では、より自発的な問いの設定ができるように促していくことも必要となるだろう。以下は、「コミュニケーション英語 I」の解説書のこうした作問に関する Can-Do 尺度である (p.10)。A5a は A1 の「前提」「命題」「展開」の流れでの事実的理解に関する発問、A5b は A2 のより発展的内容に関する発問と対応している。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

教師による発問では、前提となる理解からの順序立てたシナリオによる発問となるため、足場がけが行われながらの理解確認となるが、こうした作問も交えることで、自律的読みの深さを違う角度から確認することもできる。A5b の発展的発問では問いは作れても、自分の意見を述べるのが難しいことが想定されることから、想定される回答までも含めて段階化を行っている。例えば、事实的理解の発問に加えて、発展的内容の発問を 1 つ考えさせるなどして、2 つの尺度を併用することもできるだろう。

作問の進め方としては、協同学習でお互いに質問をさせて、全体で理解の共有を図るといった流れが考えられるが、問いを投げかけて、返答が返ってこなかった時にどうするかである。ひとつの方法としては、質問を考える際に WH 型の質問だけではなく、ヒントとなるような Yes/No 型の質問も考えさせることである。また、お互いに交互に口頭で時間をおかずに質問をし合うだけでなく、紙面で質問を交換して、時間をかけて回答をした後に、あらためて口頭で確認し合うといった流れも考えられるだろう。以下は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書の Can-Do 尺度例となる (p.10)。発問側の尺度だけでなく、回答側の尺度もあることで、それぞれの難易度やできる感のバランスを図ることができる。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

発問や作問によるパートごとの深い内容理解の積み重ねが、そのままコミュニケーション活動のテーマへとつながり、もう一度全体をまとめて考える機会となることが望ましい。その際には、スピーチを行うだけでなく、お互いの意見に対して、感想や疑問点などの意見交わし合いながら、ゆるやかに結論を導きだしてけるようになることが期待される。学習指導要領にも「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合うなどして結論をまとめる」とあるように、一方向的なスピーチのやり取りで終わらせないことが「コミュニケーション英語 II」では求められる。

以下は「コミュニケーション英語 I」の解説書のスピーチの後の質疑からディスカッションの流れの Can-Do 尺度例となる (pp.24-26)。ディスカッションの場をスピーチとは区切って設けるというよりは、スピーチの質疑が聴衆を巻き込んだ議論へと発展していくイメージである。スピーチを一通り終えてからの構造立てたディスカッションよりは、その場でのカジュアルな議論による合意形成に重きを置いている。議論の流れから次のスピーチが指名され、それを聞く姿勢と一体感が生まれるといったようなチェーン・ライティングならぬ、チェーン・スピーチを行うこともできるだろう。バズ・トークと呼ばれるような聴衆同士で意見を交わす時間を設けてから、質問をするといった流れも心理的負担を下げるには効果的であると思われる。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

しかしながら、こうした質疑応答のやり取りが活発に行われるためには、できる感を失わせないためのそれなりの足場が必要となってくる。以下は、「コミュニケーション英語 I」の解説書の質疑に答える側の Can-Do 尺度例となる (pp.26-27)。C4c はそうした質疑を途中で組み込んだインタラクティブなスピーチの尺度となる。

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。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

3.3 本文の要約的理解活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方

「コミュニケーション英語 II」の教科書のコミュニケーション活動には、これまで見て来たように、モデル・スピーチを聞いてスピーチを行うレッスンと、モデル・エッセイが音読されるのを聞いて穴埋めをし、エッセイを書くレッスンがある。穴埋めは、モデル・エッセイそのままの原稿を読む前半のレッスン (Lesson 1、4、6) と、要約された内容の穴埋めをする後半のレッスン (Lesson 7、10) とに分かれている。

Lesson 1 「I'm the Strongest!」 (車いすテニスプレーヤーと求められる資質)

・・・車いすテニスプレーヤーの例のように、がんばっていることについて

Lesson 4 「Chanel's Style」 (シャネルのファッション史と時代背景)

・・・ナイチンゲールについてのエッセイをモデルに、革新的な人物について

Lesson 6 「Gaudi and His Messenger」 (ガウディーの建築思想とその伝道者)

・・・ガウディーまたはその伝道者である外尾氏について

Lesson 7 「Letter's from a Battlefield」 (硫黄島からの手紙)

・・・硫黄島からの手紙について

Lesson 10 「Bhutan: A Happy Country」 (ブータンの国民総幸福量 : GNH)

・・・GNH の日本への導入についてのエッセイをモデルに、GNH をあげるには

いずれにおいてもエッセイを書く上では、本文の内容の要約的理解が求められることが多い。Lesson 1 では車いすテニスプレーヤーを引き合いに出しながら、自分が取り組んでいることについて述べてもよいし、より直接的には将来の職業について考えることもできるだろう。Lesson 6 のガウディーまたは外尾氏についてのエッセイも、本文の内容を読んで考えたことを書くレッスンであり、まさに要約的理解が求められるレッスンとなる。

Lesson 4 の革新的な人物についてのエッセイは、Lesson 3 のセントバーナード犬のレッスンでのスピーチと同様に、どちらかという調査学習を想定したものであるが、ココ・シャネルについて同様の視点からまとめることもできる。またはよりテーマ的に関連を持たせるのであれば、時代背景とファッションについて考えながら、現在のファッションビジネスについてまとめることもできるだろう。もしくは、冒頭でスティーブ・ジョブズについても取りあげられていることから、革新者に共通する要素や求められる資質についてエッセイを書くことも考えられる。その際にレッスンを超えて、Lesson 1 の車いすテニスプレーヤーや Lesson 6 のガウディーについて考えることも面白い。

Lesson 7 も同じく硫黄島からの手紙を直接的に扱っており、本文の内容への適切な言及が要求される。モデル・エッセイでも映画についての言及があったように、テーマ的には様々な資料もあり、発展させやすい内容であろう。Lesson 10 では、ブータンと比較しながら、GNH の日本での導入をテーマに、豊かさとは何かを考えさせることができるだろう。そのためにも本文で述べられているブータンについての要約的理解が必要となる。

以下は学習指導要領からの抜粋であるが、「コミュニケーション英語 II」では、話すことと同様に書くことにおいても、聞いたり、読んだりした内容に基づいた、まとまった内容の産出が期待されている。その意味でも本文のテーマ的な掘り下げによる理解と目的を持った要約力を培うことが、まとまりのある文章を書く上で下支えとなるであろう。

「コミュニケーション英語 I」

エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。

「コミュニケーション英語 II」

エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、まとまりのある文章を書く。

「コミュニケーション英語 I」の解説書ではこうした要約的理解をさせるための Can-Do 尺度として、発問のやり取りの前後での要約活動を扱った (p.8)。自律的読みを促す上で予習時に作問をさせることも考えられるが、あらかじめ要約をさせることで要点をつかんでいるかの確認をするとともに、授業時に発問に答える足場ともなる。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

ただし、発問のやり取りに答えられたからと言って、それが要約ができることを意味するわけではない。適切なディスコースを作るため必要な回答を選択し、一貫性や結束性に注意を払って言い換えを適宜行う必要がある。下記は「Science of Love」の Part 1 の発問回答例をそのままつなげたものと、要約として適切な流れに書き直したものである。

(回答) Most of people fall in love. It is universal. Some cannot think of anything else because they are so crazy about someone. They might even lose their appetite and have a lack of sleep. It's often beyond our control.

(要約) Most of people have fallen in love. It is universal that people love someone. Some cannot think of anything else when they are in love because they are so crazy about someone. They might even lose their appetite and have a lack of sleep. The power of love is often beyond our control.

発問の回答をつなげたものもややぎこちなさはあるが、それなりにまとまっているが、発問シナリオの想定される回答をつなげたことによっており、実際の授業ではもう少し破たんしたつながりも出てくるだろう。前後の文脈の流れに合わせて、代名詞を処理したり、談話標識を補ったり、新旧情報に配慮したり、要約の流れを整える作業を通して、教科書の言葉が自分の言葉になっていく。発問のやり取りが足場として機能することで、要約と身構えずに、自己効力を持って取り組むことができるだろう。

それでも要約に慣れていない学習者にとっては、難易度が高いと感じられる場合は、さらなる足場を作りこともできる。「コミュニケーション英語 I」の解説書では穴埋め要約を活用した Can-Do 尺度を補助的に設けている (pp.8-9)。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

(穴埋め要約例)

Most of people have fallen in love. It is (universal) that people love someone. Some cannot think of anything else when they are in love because they are so (crazy) about someone. They might even lose their (appetite) and have a (lack) of sleep. The power of love is often (beyond) our control.

(付け足し要約例) * 下線部分加筆部分

(Most) of people have fallen in love. It is universal that people love someone. Some cannot (think) of anything else when they are in love because they are so crazy about someone. They might even lose their (appetite) and have a (lack) of sleep. The power of love is often (beyond) our control.

A3b は内容的なキーワードを穴埋め形式としたものである。穴埋め要約がスキミング活動となってしまうように、閉本で行うことも考えられる。A3c はさらに足場を設け、最初の穴埋めの段階では情報を絞り、足りない情報を下線部に付け足させることで、足場を設けたものである。要約はどのくらいの語数にまとめるかによって、どの程度の情報に絞り込んだり、逆にふくらませたりするのかといった作業が難しいが、こうした段階的要約活動を通して、どの部分が骨子にあたるのかといった、情報の優先度合いを判断する批判的読解が身につくとともに、目的を持った必要過不足ない要約力をつける助けともなる。

教科書の **Quick Review** にはレッスン全体の穴埋め要約があるが、同様のアレンジをすることで、パートを通した一貫した理解を得るための活動とすることもできるだろう。パートを超えた推論発問と同様に、パートごとのばらばらの理解とならず、レッスンを通した理解を得るためにも有効な手段であろう。TM にはまたパートごとの要約も掲載されており、加工して使うことができる。しかしながら、要約は正しい要約が一義的に決まるものではなく、要約の目的によって質的にも量的にもバリエーションが考えられる。TM 付属の要約が活動の目的にかなっているか、判断をした上で加工をする必要があるだろう。以下に Lesson 5 の「Science of Love」のそれぞれのパートの要約を見てみる。

(Part 1)

Four high school students are giving a presentation in a class about why people love someone. One of the students is the moderator of the presentation and the others will introduce theories which explain the causes of those complicated feelings of love.

……上記の要約が恋愛の症状に焦点をあてているのに対して、プレゼンテーション構成についてのメタ的な視点からのまとめとなっている。付け足しをするとすれば、how do people choose the people they love の箇所と、from three different viewpoints または from the fields of psychiatry, genetics, and biology のあたりが候補となる。

(Part 2)

Andy introduced the theory of a psychiatrist. According to the theory, we remember physical closeness as a child and that it was comfortable. When we meet a person who reminds us of good childhood memories, we fall in love with him or her.

……理論についてまとまっており、付け足しをするとすれば、being held in a mother's arm の具体的な内容や actually has a certain look or smell のあたりが候補となる。

(Part 3)

Megumi introduced a theory from genetics. Claus Wedekind supported this theory by carrying out a study called “Sweaty T-Shirt.” The study shows that genes determine our preferences in choosing a partner.

……実験についての記述が半分を占めているため、上記の Part 2 と比べると、理論の要約の面からは情報に欠ける。実験の部分を落とした要約、またはその分、語数にゆとりをもたせて、理論の説明を厚くした要約とすることが考えられる。理論の部分はモデレータのコメントをそのまま引いたものであるが、本文の説明部分を利用する方が、本文理解の確認にはなる。とりわけ、different types of genes あたりの情報は必須となるであろう。

(Part 4)

Beth introduced a theory from biology. Dopamine and oxytocin play important roles in the brains of people. They make people fall in love and make love last a long time.

……理論についてまとまっているが、語数の関係もあり 2 つの化学物質の説明が一緒になってしまっている。2 つの機能の違いを明確にするため、something exciting or enjoyable や feel a connection with others あたりが付け足しの候補となるであろう。

こうしたパートごとの要約活動が発問の積み重ねによる理解に一貫性の視点をもたらすものであるとすれば、パートごとの理解をつなげるものが、レッスン末に設けられている Comprehension のセクションとなる。それぞれのレッスンのテキストタイプに合わせて作成されたチャートなどを利用して、箇条書きされたキーセンテンスの穴埋めによるレッスンを通した全体の情報の整理を行う活動であり、視覚的にも工夫され、全体の情報構造の流れを一覧できるようになっている。

「コミュニケーション英語 I」の解説書では、こうしたチャートを用いた Comprehension 活動として、リスニングによる全体理解とリーディングによる全体理解の 2 つの Can-Do 尺度を取り上げている (p.13)。「コミュニケーション英語 I」の Lesson 4 の「Gorillas and Humans」のレッスンは、研究者へのインタビューの掲載という本文の特徴を踏まえて、チャートも取材メモの形を取っており、リスニングで行う必然性があった。「コミュニケーション英語 II」の Lesson 5 の「Science of Love」においても同様に、プレゼンターによる発表を聞いてのメモと考えると、リスニングで行うことも考えられるだろう。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

活動としては本文全体をもう一度聞き直す、または読み直すことで行うことを想定しているが、Can-Do 尺度のパフォーマンス評価という側面を重視するのであれば、初見の段階で予習を前提としない状態で、まずはどこまで全体を一息に理解できるかの段階を確認するために尺度を用いることもできるだろう。

「コミュニケーション英語 I」の解説書では、さらに、全体の穴埋め要約を利用した Can-Do 尺度についても合わせて設けた (p.14)。箇条書きのチャートによる理解は、発問シナリオに基づいた理解と同様に、全体の流れをつかむことを意図して整理されてはいるものの、それぞれの情報間のつながりを精査し、一貫したディスコースの流れにまとめる形での要約理解を合わせて行うことで、コミュニケーション活動でのまとまった談話の構築につながりやすくなる。

以下は教科書の Quick Review の穴埋め要約であるが、パート別要約などを参考に、情報をさらに付け足したものを作ること、挑戦的な段階を設けることができる。穴埋めにあたって探索的な部分読みを避けるため、閉本と開本の条件も段階として設けている。パート別要約と同様に、要約のあり方はひとつではないため、コミュニケーション活動も踏まえながら、質の面でこういった要約を求めるかを考えることが必要となるだろう。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

(Quick Review)

A group of high school students gave a (presentation) on why people love. Andy introduced a (theory) from psychiatry. He said that people fall in love because of their (childhood) experiences. Megumi gave an explanation from genetics. According to this theory, we are attracted to people who have different (genes) from our own. Beth talked about a theory from biology. She said that (chemicals) in the body may cause love and make love (last) longer.

[chemicals / last / presentation / childhood / genes / theory]

要約的活動としては、箇条書きによるチャートや要約文の利用に加えて、グラフィック・オーガナイザーを用いた、図示された情報を利用した理解も考えられる。教科書の **Comprehension** は主に箇条書きによるチャート形式をとっているが、キーワードをコンセプト・マップやフロー・チャートのような形で整理することによって、情報間の因果関係などのつながりを示しやすくなる。「コミュニケーション英語 I」の解説書では、こうしたグラフィック・オーガナイザーを利用した様々な活動を **Can-Do** 尺度化しているが、図示された情報を手掛かりとして本文の理解を再整理した上で、リプロダクション活動により、キーワードを手掛かりに口頭で説明しながら、理解を確認することができる (pp.15-16)。また、バリエーションとして、口頭での要約の後で、要約文を作成することもできる。

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

さらにはこうしたグラフィック・オーガナイザーを作成することも、本文の全体理解を確認する手段として有効である。以下は「コミュニケーション英語 I」の解説書の **Can-Do** 尺度の例である (p.16)。グループやペア活動などの協同作業による足場や、図示のための枠組みを与えて、情報を穴埋めするなどの足場により、少しずつこうした理解の仕方に慣らしていく必要があるだろう。

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。

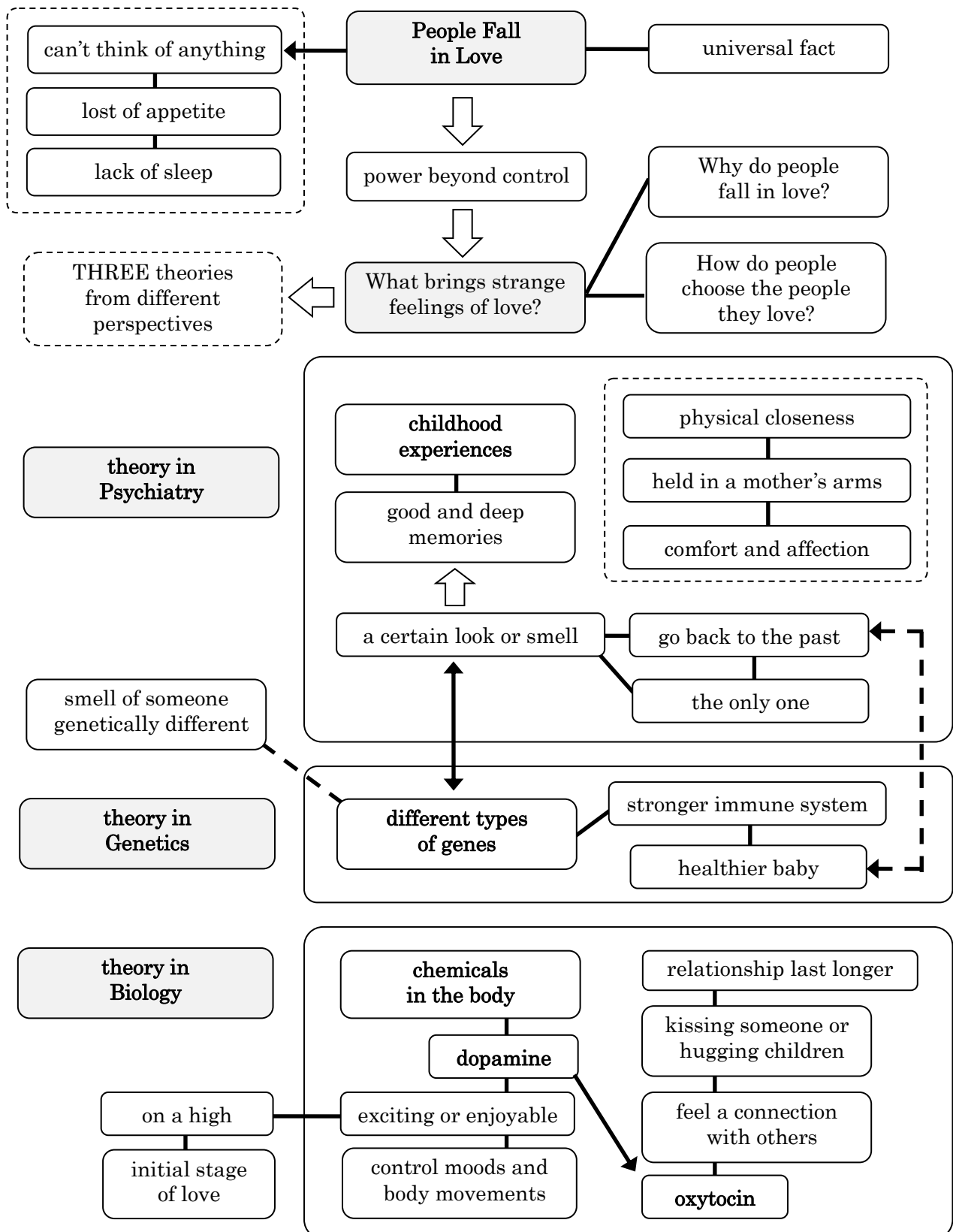
- ① 協同作業を通して図示したテキストの情報構造を理解するのが難しい。
- ② テキストを読みながら、協同でならテキストの流れと関係を整理して図示できる。
- ③ テキストを読みながら、自分でもテキストの流れと関係を整理して図示できる。
- ④ 自分で図示したテキストの流れと関係を人にわかりやすく説明することができる。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

以下は「Science of Love」のグラフィック・オーガナイザー例である。コミュニケーション活動でのスピーチやエッセイの前に、本文の情報を用いてリプロダクションや要約を行うことによって、まとまった談話を構成することを体験させることは、談話の型を学び、コミュニケーション活動における自己効力を高めることにつながることを期待される。



こうしたグラフィック・オーガナイザーに基づいた活動として、グループでパートごとに担当を決めて、それぞれのパートの内容を図示し、互いに伝え合う活動を考えることができる。ジグソー・リーディングの手法を取り入れて、それぞれのパートのエキスパートグループを作り、お互いに相手のテキストの内容を知らない状況のもとで、まずは事前にエキスパートグループ内で理解確認をしてから、もとのグループに戻って伝え合うことで、理解への足場を作ることができるだろう。事前にエキスパートグループ内でグラフィック・オーガナイザーを共有したり、伝え合う活動を行っておくこともできる。以下は、ジグソー・リーディングを想定した Can-Do 尺度例である。

B4. 教科書の内容を図示して互いに説明し、比較・整理して理解することができる。

① 事前に理解確認をしても、テキストを図示して整理し、説明するのが難しい。

② 事前に理解確認をすれば、テキストを図示して整理し、説明することができる。

③ 事前に理解確認をしなくても、テキストを図示して整理し、説明することができる。

④ テキストを図示して説明をした上で、他の人の説明と合わせて比較して理解できる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストからの連番

グラフィック・オーガナイザーに加えて、下記のようなワークシートを設けて比較・整理のための足場としたり、口頭での説明の前に書かせる活動を入れることもできるだろう。

1. Compare the theory in 【Part2】 with the theory in 【Part3】

	Theory in 【Part2】	Theory in 【Part3】
The type of theory	(Psychiatry) Theory	(Genetics) Theory
By who is attracted to?	We are attracted someone who reminds us of our good childhood memories.	We are attracted to someone who is genetically different, <u>not someone who is genetically similar.</u>
Example	<ul style="list-style-type: none"> Someone who has a certain look or smell. She looks or smells like the mother. <u>She must have similar genes.</u> 	
Similarities between the two theories	We are attracted to someone who has a certain look or smell.	In the experiment, the women who participated in the experiment smelled T-shirts and rated them as pleasant or unpleasant.
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Smell is the key to judge whether we are attracted to someone or not.</div>	
Differences between the two theories	We hope to go back to the past to enjoy comfort and affection.	We are attracted to people who have different types of genes from our own. If a child inherits different types of genes from each parent, then the child can be stronger.
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Attention to our past</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Attention to our future</div>

2. Compare the theory in 【Part4】 with the theory in 【Part 2 & 3】

Key for comparison
Theory in Part4 is the one from (biology) Dopamine makes people fall in love, and oxytocin makes love last for a long time.
Which theory is Theory in Part4 similar to? And on what ground? The theory in Part4 is similar to the theory in Part2 in terms of physical closeness. Hugging is similar to the experience of being held by our mother. Oxytocin will be produced when we are in a mother's arms, which may create a comfortable experience. On the other hand, the initial stage of passionate love may be resulted from being attracted to someone genetically different.

3. Of those three theories, which theory do you think sounds the most interesting? Write your opinion with reasons.

【参考（ロパク）】 Which theory do you agree with most? Why?

- I agree with the theory introduced by Andy. Sometimes I like to touch or hug someone whom I love.
- I agree with the theory introduced by Megumi, because I don't actually like the smell of the sweat of my boyfriend/girlfriend.
- I agree with the theory introduced by Beth. I feel high when I start to love someone, and then after a while, I feel I can relax with him/her.

ワークシートの活用方法としては、グラフィック・オーガナイザーを用いた説明を互いに聞きながら埋めたり、説明の後でお互いに口頭で理解確認をしながら共同で完成させていくこともできるだろう。上記のワークシートでは、3つの理論を同時に比較させるのではなく、まず2つの関係に着目させ、その後でもう1つの理論と比較させることで、認知的な負荷を下げる工夫をしている。このワークシートでは、最終的には意見を書く活動としているが、口頭でディスカッションをしてから書く活動をしたり、逆に個人的な意見を書いてからディスカッションをしたりすることで協働的に思考を形成し、それをさらに個人的な意見として最終的にエッセイにまとめるなどの活動をすることもできるだろう。

B5. 教科書の内容を互いに説明し、議論をした上で、意見を書くことができる。

- ① 自分が説明した内容に関してであっても、意見を書くことが難しい。
- ② 自分が説明した内容に関してであれば、意見を書くことができる。
- ③ 相手が説明した内容と自分が説明した内容を踏まえて、意見を書くことができる。
- ④ 相手が説明した内容に加えて意見も踏まえた上で、自分の意見を書くことができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストからの連番

今回の改訂版で新規に入った Lesson 9「AI and Our Future」では、コミュニケーション活動として討論を行う内容となっているが、Part 3 と Part 4 の内容をもとにジグソー活動を行うこともできる。リスニング活動のスクリプトを用いて3者間のジグソーとするなど工夫もできるだろう。教師主導での理解から離れて、情報差を設けて伝え合う活動を行う中で、主体的かつ協働的に理解や思考を形成し、テキストや互いの意見からものの見方や考え方を取り入れながら、アウトプットを深めていくことがインプット理解も深める。

4. タスク・ベースによるスキル活動の Can-Do 尺度例

4.1 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、3.2「本文理解の深さを問う活動における発問シナリオの展開の仕方」の A6a や A6b の Can-Do 尺度で示したように、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、「コミュニケーション英語 I」で取り上げた (pp.27-31)「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若干の修正を加えて再掲するが、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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

【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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

速精読では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に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。

一方、聴読解では、速精読で速読と精読の理解を比較したのに対し、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。

- ①2 回読んで単語を調べても、要約を書くことができない。
- ②2 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。
- ③2 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。
- ④1 回読んだだけで、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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

【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。

- ①2 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。
- ②2 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。
- ③2 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。
- ④1 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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

速精読では、正確さを伴った速読を目指す。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、要約を行うだけではなく、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。

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は、グラフィック・オーガナイザー等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。

4.2 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。

- ①2 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。
- ②2 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。
- ③1 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。
- ④1 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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

【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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

【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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語 I」の解説書のリストと同一番号

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・サマリーは、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。

4.3 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. ある程度の長さで複雑さの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。

* レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

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、口頭でリポ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に、コミュニケーション上は重要でないミクロ・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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

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。

4.4 その他教室内活動における尺度例

以下は、「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書で取り上げた授業中の様々な活動の補足的な Can-Do 尺度例である (pp.33-46)。具体的な授業展開については、上記解説書を参考にしたい。E1 や E2 は同様にスキルを重視した尺度であり、シャドーイングや直読直解のスキルをとりあげている。E3 と E4 は音読に関連したスキルであるが、プレゼンテーションの前段階としての練習で焦点化したいスキルについて尺度を作成している。

E5 と E6 は 3.1 「本文理解の深さを問う活動から発展した内容を考えさせる活動への展開の仕方」で扱った一連の尺度の補足的な尺度である。こうした尺度を授業全体の設計を

考えながら、それぞれの活動の目的に合わせて柔軟に設計できるようになることが、本解説書のねらいとなる。「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書の授業展開例も参考にして、内容中心の授業を補完するような尺度を組み立てて見てほしい。

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。

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であっても、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であっても、前から意味を取っていくことができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

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。

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

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ことが難しい。
- 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ことができる。
- 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ことができる。
- 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ことができる。

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をすることができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

5. 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

5.1 年間計画でレッスンの軽重をつける

これまで様々に Can-Do 尺度を取り上げて来たが、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させるなどの段階を設けることが考えられる。

中学校の教科書では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、現実になに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 I」と「コミュニケーション英語 II」との間で一貫性を持たせながら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。

5.2 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、一歩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歩進んだ目標を設けることで、さらにできるように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。

5.3 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、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。

5.4 観点別シラバスに Can-Do リストを反映させる

『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』（http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm）が2013年3月に公表され、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「英語を使って何ができるか」といった 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と言えるだろう。

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。

本解説書の最後に参考資料として、観点別学習目標の設定と評価に、Can-Do リストの到達目標を反映させた「観点別シラバス」の例を示した。より包括的には、「手引き」において、学習到達目標から年間指導計画、また単元計画への反映のさせ方の具体的な流れが記載されているのであわせて参照してほしい。

「観点別シラバス」では、「理解」と「表現」の能力の目標・評価の観点について、Can-Do リストの形で簡潔にシラバス上に記述している。それぞれの観点ごとに扱っているレッスン番号を付記しているが、ひとつひとつの目標をそれぞれの単元で毎回すべて扱うのではなく、本文の内容の深め方や活動の焦点に合わせながら、年間を通じて繰り返し扱うように設計している。

また、シラバスを中間期末考查ごとに区切ることでサイクルを設け、観点によっては年間を通じて次第に難易度をあげていくものや通年で伸ばしていくものなど工夫をしている。文系理系といったクラスの内容的興味に応じて、レッスンを選択し、配列を並び替え、それぞれのレッスンを扱う比重を変えながら、コミュニケーション活動を深めるなど、長期的な見通しの下での授業時数の柔軟な調整を行うこともできるだろう。

「言語や文化についての知識・理解」にも内容中心の言語と思考を高める授業展開を反映させて、言語と内容を統合的に扱うアプローチ（CLIL）の視点から、広く内容知識を扱った記述を試みに入れている。テーマ設定のひとつの例として参考にしてほしい。

5.5 発問シナリオによって生徒の思考と理解を引き出す授業の流れを作る

本解説書では、「本文理解の深さを問う活動における発問シナリオの展開の仕方」において教師発問による思考と理解を引き出す Can-Do 尺度の工夫について述べてきた。発問としては、事実発問、推論発問、意見発問などが考えられるが、本解説書ではそれぞれの発問タイプと関連した以下のような段階的な Can-Do 尺度を示した。

< 事実発問 >

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

< 推測発問 >

A7. 教科書本文を読んで、テキストの情報のつながりを深く理解することができる。

- ① 事実や出来事に基づいた質問に答えることが難しい。
- ② 事実や出来事は答えられるが、大きな論理的流れを答えることが難しい。
- ③ 大きな論理的な流れは答えられるが、細かな行間の流れを答えることが難しい。
- ④ 細かな行間の流れに加えて、足りない情報を推測で補いながら答えることができる。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストからの連番

< 意見発問 >

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。

*レファレンス番号は「コミュニケーション英語Ⅰ」の解説書のリストと同一番号

発問シナリオの設計にあたっては、上記 Can-Do 尺度を利用し、発問を「前提」「命題」「展開」に段階分けして理解の深さを問えるように一連の発問の流れを組み立て、教科書から直接読み取れる事実発問の深さを考えることが基本となるだろう。それぞれの発問を個別にバラバラに問うのではなく、前後の文脈に位置付けて問うことで、理解を確認しつつ、次第と深い読みを誘導できるような工夫が求められる。

その上で推論発問を取り入れたり、さらには部分的に意見発問を少しずつ取り入れたりしていくことで、グラフィック・オーガナイザーを用いた情報や意見の整理やコミュニケーション活動における足場を作ることができる。本解説書に付属する資料として開発された発問シナリオ例では、発問と想定する回答のシナリオを作成することで授業の流れを示しているが、発問シナリオの作成に際しては下記の点に留意が必要である。

- ・本文を読んでいないと意味をなさない発問や漠然とした抽象的な問いかけは極力避け、前後の発問の文脈の中で意味を持たせつつ、足場を作りながら段階的に引き出す。
- ・キーワードのスキニング的な読み取りに終始しないように、文構造を変えたり、パラフレイズをしたり、発問の視点を変えながら問いを立てる。
- ・本文を単に抜き出した回答とならないように問いを工夫するとともに、回答におけるキーワードの意味を理解しているかフォローアップの問いかけを行う。
- ・回答を受けてパラフレイズして繰り返したり、いくつかの回答をつなげてまとめて述べたりすることで、回答のモデルを示しつつ、回答者以外の理解も促進する。
- ・前の発問への回答を再度意識させたり、パートをまたいだ理解確認の問いを入れたり、理解した情報を保持しつつ、次へと理解をつないでいく。
- ・必ずしも本文に出てきた順に発問を立てるのではなく、全体の情報構造を踏まえた上で、発問の流れを再構成して、機械的な読み取りとならないようにする。

「コミュニケーション英語Ⅰ」解説書付属資料の「発問シナリオ」例では、Lesson 4 の“Gorillas and Humans”について、CLIL（内容言語統合型学習）的なアプローチを取り入れて、上記 Can-Do 尺度のように本文からテーマを深めて理解をし（インプット）、産出へとつなげていくような（アウトプット）発問の工夫を行った。そのため発問シナリオでは、追加の情報を説明し、テーマ的理解を深めていくやり取りに紙面を多く割いている。

「コミュニケーション英語Ⅱ」解説書付属資料の「発問シナリオ」例でも、ある程度補足の説明を加えることで、テーマを発展させて認知と思考を促す発問を取り入れたが、そうしたテキスト内の事実的な読み取りから、テキスト外の事実的な読み取りへの展開だけでなく、テキストに書かれている情報をより深く推論的に読み解いていく発問に比重を置いた。上記の Can-Do 尺度は事実的な展開の読み取りに加えて、さらに文と文との行間を読む「橋渡し推論」や行間を超えて明示的には示されていない内容を補いながら読む「精緻化推論」ができるようになる段階を意識している。

こうした推論発問は必ずしも先に示した事実発問の深さを示した Can-Do 尺度の「展開」の一環としてばかりではなく、「命題」部分の深い読み取りなどとも関わる。推論はテキストの読みと無関係な当て推量ではなく、テキスト中に根拠となる証拠があることが重要となる。Lesson 5 では、恋に関する科学的理論をそれぞれのパートで扱っており、理論間の比較を促すことで、書かれた事実に基づいた推論的理解をさせるように図っている。

上記サイトの発問シナリオは展開例であり、目の前の生徒に合わせて足場や挑戦度を調整する必要がある。また、多角的理解のため要約活動やグラフィック・オーガナイザーを用いた活動との併用をすることで、他の活動との有機的なつながりをもたらしたい。

「Revised LANDMARK English Communication I・II」発問シナリオ

<http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/kokyoka/english/index2.html>

6. 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」を感じることが重要であろう。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。

本解説書では、「コミュニケーション英語 II」の教科書における尺度開発例について述べて来たが、「コミュニケーション英語 I」の解説書の尺度との整合性ととともに発展性を持たせるように工夫をしてきた。年間の指導計画だけでなく、卒業までを見据えた縦の連携を図ることが、できる感が途切れないためにも必須である。さらには、入学時に中学校でできるようになってきたことを見取ることによって地に足のついた到達目標とし、卒業後の継続的学習につなげていくために、いま何を優先して身につけさせるのかを考える必要がある。

「英語表現 II」との横の科目間連携にあたっても同じことが言え、文法や表現を知識として教えるのではなく、行動中心のアプローチによって、背後にあるコミュニケーション上の機能に対する気づきを与えながら、いかに文脈の中での談話的な使用感を感じさせていくが重要となる。こうした Can-Do 尺度の縦糸と横糸がからまる中で、個人の中で学習が区切れずに統合的にとらえられるようになるための一助となれば幸いである。

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.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2_3-3.pdf)
- 長沼君主・河原清志 (2004) 『L&R デュアル英語トレーニング』 コスモピア
- 長沼君主 (2004) 「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」 上淵寿編『動機づけ研究の最前線』 北大路書房 (pp.30-60)

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。.....21
- 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。.....24
- 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).....30,31
- 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).....27
- 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).....27
- 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)...20
- A7. 教科書本文を読んで、テキストの情報のつながりを深く理解することができる。*.....22

＜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).....33,34
- 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).....35
- 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).....35
- B4. 教科書の内容を図示して互いに説明し、比較・整理して理解することができる。*...37
- B5. 教科書の内容を互いに説明し、議論をした上で、意見を書くことができる。*.....38

＜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。(6)*....12,13,15
- 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。(4)*.....17,18
- 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).....28
- 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).....28,29
- C5. 教科書本文を読んで、要点を踏まえた上で、自分の意見を述べるすることができる。*.....9

＜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。.....39
- 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。.....39
- 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。.....40
- 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。.....40
- 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。.....41
- 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。.....41
- 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。.....41
- 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。.....42
- 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。.....43
- 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。.....43

＜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。.....44
- 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。.....44
- 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。.....44
- 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。.....44
- 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。.....44
- 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。.....44
- 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。.....23

* () 内は尺度のバリエーション数、アスタリスク (*) は新規尺度