

## 事例発表②

「CAN-DO リストを利用した学習と評価のサイクル化に基づく授業の効率化－生徒と教師の内省のための道具として」

永末温子（福岡県立香住丘高等学校教諭）

福岡県立香住丘高等学校は 1985 年に開校した福岡県の公立高校である。本校は、普通科一般、普通科数理コミュニケーションコース、英語科から成り立っており、本日研究データとして報告するのは英語科である。英語科は 2003 年～2005 年の 3 年間 SELHi (Super English High School) の指定を受けており、SELHi 後の 2006 年～2011 年は Post-SELHi として研究を継続した。また、2011 年～2015 年の期間は、SSH (Super Science High School) の研究指定を受けており、主たる対象は普通科数理コミュニケーションコースである。これらすべての期間にわたって、東京外国語大学の長沼君主氏と共同研究を行っており、最初の 2 年間は学習動機づけ、そして 2005 年には Can-Do 研究を開始した。

SELHi 申請時から Can-do statements の形式で到達指標を 4 技能について構築してあった。Pre-SELHi の時点での到達指標の例として、1 年生の「読む」ことにおいては「3000 語レベルの英文を 1 分間 80 語で読むことができる」となっており、これが 2 年生では「4500 語レベルの英文を 1 分間 100 語で読むことができる」となり、3 年生では「6000 語レベルの英文を、1 分間 100 語で読むことができる」となる。ここでは語彙レベルと読むスピードの観点で指標が作られていることが分かる。このような Can-do statements の形での到達目標を作る上で、入試を選ぶのか Can-Do を選ぶのかが問題となったが、本校ではちょうどその間に位置づける方針で、Can-do statements に対して入試目標も設定した。例えば、「読む」ことであれば、大学入試センター試験に対応できる力としては、Can-do statements では 2 年生の記述である「4500 語レベルの英文を 1 分間 100 語で読むことができる」がそれに対応する。3 年生の Can-do statements の記述は、入試における大学個別の 2 次試験のレベルに対応するというように、入試と Can-do statements を照合することができるようにした。同様に、「話す」ことの Can-do statements については、英語検定試験の 2 次試験で問われる能力との対応関係を構築し、「書く」ことについては、九州のいわゆる難関大学における入学試験で問われる能力に 2 年生で到達させ、3 年生では 200 語程度の作文を 2 本書くことが求められる大学入試に対処できるような力を養うといったように、入試と Can-do statements の対応関係を作り上げた。このように到達度指標を作る必要がある際に、到達目標だけを定めるのではなく、必ず評価と一体となったものを構築することが重要であると言える。

フレームワークの構築に関しては、2005 年に提示された「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想について、行動計画の検証を依頼されたことが 1 つの契機になっている。その成果物が香住丘 Can-Do グレードである。最新のバージョンは 2012 年の 3 月に更新されたものであり、初回版とは大幅に異なっている。この最新版を参照すると、6 段階のレベル設定となっていることから、その意味では CEFR と同じと言える。各グレードごとに下位技能ごとの能力記述があり、記述にあたっては教師の経験に基づく直観も考慮に入れている。また、各項目で求められている能力は約 70～80%の生徒が到達することを想定したものである。シラバスは、技能統合型のものであり、各学年の到達指標は抽象的なレベルではあるが Can-do statements として記述し、教室内活動やタスクについてはより具体的な Can-do statements を作成した。また、各グレードにおいて、GTEC for STUDENTS や英検そして TOEIC などの外部到達指標も組み込み、例えば、英検 2 級に合格できる能力に対応する Can-do statements のディスクリプタはどのようなものなのかというように、両方で参照し合えるようなフレームワークとなっている。また、CEFR の記述文に関して、教室内の活動と整合性があると思われるものをフレームワーク

に組み込む作業も行ない、教室内で達成された能力と実際のコミュニケーションでできることを対応させて、それを生徒に示すことによって、教室での学習内容についての説明責任を果たすことにもつながる。

Can-do statements は、訳読型の授業で下線部和訳を行なっても作成することはできない。まずは、シラバス開発をする必要があるが、それは技能中心のものであるべきである。そのシラバスの中で、技能トレーニングのために同じコンテンツを繰り返し使用していくことで、生徒の認知技能の発達を促進することができる。

Can-do statements の作成の方法については、例えばリーディングであれば、何を読ませるかという素材の選定に関わることや、精読なのか速読なのかという読み方の種類、また、それが速読であれば、どのくらいの速さを求めるのか、等の視点から Can-do statements の作成を行っていくことになる。さらに、スピーキングとライティングについては、スピーチの前に書かせる等、技能統合型の活動を行うことが多いので、Can-do statements も技能統合型のものが生まれることになる。このように Can-do statements を作成していくと、Can-Do は英語教育と切り離せないものであるという認識になる。各技能について Can-Do の記述文を作成することで、それまで問題なく指導をしていたと思う領域でも、技能ごとに並べることによって、能力発達を明示的に示すラダーがどこかで途切れてしまうことに気がつくことになる。その結果、その点は指導が行き渡っていない点であることが把握できる。特にリーディングについては、Can-Do ディスクリプタを作ることがなかなかできなかったことから、そのことで、指導が入試型のものに偏っていたということ把握できた。このように、Can-Do 研究とは、作成したディスクリプタを精緻化しながら、自分の指導を振り返っていくことであると言える。

香住丘 Can-Do グレードは、教師用のものであるため、記述に抽象的な部分が多い。そこで生徒の自己評価のために開発したものが香住丘 Can-Do チェックリストである。このリストには、グレードごとに、4 技能それぞれについて 5 項目ずつ、普段よく行う活動に関連した具体的な記述が組み込まれている。このリストの特徴は、「できる・できない」のチェックに加えて、「やりたいか・やりたくないか」という生徒のニーズや動機も調べることができることである。「できる・できない」については、単にこの 2 段階で自己評価させるのではなく、チェックリストの各項目では、4 段階の発達段階を提示することで、その技能について、今どの段階まで到達したかを生徒自身に把握させることができる。

Can-do statements を作成する際には、教室内の活動をまずは洗い出し、どの時期にどのような活動を行っていくかを記述していくことから始めるとよい。Can-do statements を用いて評価を行うと、通過率が悪い項目が生じることがある。その場合は、それを中心に新たな学習・評価タスクを作ることが大切である。学習・評価タスクとは、到達度評価をしていく中で到達度が低いと評価されたことに関しては、学習を促して能力を伸ばしていくという考えの下で作成されたタスクであり、評価と指導の両面を行うことができるタスクである。評価タスクの作成は、まずは、どのような素材や課題を設けるかという点から始め、タスクを行う手順、そして評価の基準、またタスクを通して把握できる能力およびその限界点などを、個別に書き出していくことで実践することができる。このような方法で開発したタスクは、速精読タスク、Copygloss Task、Dictgloss Task、Discourse Completion Task、Sentence Summary Task などがある。このようなタスクを実践していくと、その技能自体の能力を適切に身につけることができるため、例えば、大学入試において問題形式が急に過去のものから変更になったとしても、生徒には対応できる能力が備わっていることになる。また、このように多くのタスクを揃えていることで、タスク間に相互補完的な関係が生まれ、技能全体の能力を向上させていくことにつながると言える。タスクはモジュールとして利用が可能のため、ある一定の期間のみ実施するといったようにフレキシブルに活用できることが利点である。また、タスクを導入することで技能中心の指導へ切り替えることも可能になる。Can-do statements を作成することになった場合は、トップダウンで全体的な 3 年間の枠組みを作ることから始めるので

はなく、まずはあるタスクを導入して、その効果検証からスタートするというボトムアップな方法も可能なのではないか。

Can-Do タスク導入前後での英語力のスコアの比較研究から言えることとして、タスクを導入したからといってすぐに効果が表れないこともある。その場合は、あきらめるのではなく、生徒と一緒に地道に取り組むことによって、いつの時点かで効果が表れるようになる。継続的なタスク活用の結果、全体的な英語力として下位層が不在になったという効果が表れた。

これまでの話の中で、いくつかの Can-do statements についての説明を行なったが、独自に開発した香住丘 Can-Do グレードは、学習到達度を見るものであり、診断評価のための Can-do statements としては、Seisen Academic Can-do Scale を用いている。一方、CEFR は参照する 1 つの枠組みとして考えている。スコア解釈のための Can-do Statements としては、TOEIC Can-Do Guide、STEP (Eiken) Can Do List、TOEFL iBT Competency Descriptors などが活用できるが、これらを上手に使い分けていく必要がある。生徒の能力は 1 つの指標で測ることができるものではないため、教師が複数の指標をバランスよく使っていくことが大切である。

本校の英語科と普通科について、自己評価による Can-Do スコアの比較を通して分かることは、スキル指導しないと 2 年間たっても生徒たちの能力の自己評価は変わらないことである。特にタスクを導入したところは伸び率が高い。また、力を入れて指導を行っていないところは伸びないことも分かる。その場合は、生徒の力が伸びていないから失敗であったと考えるのではなく、指導していないから伸びていないということを認識することも大切である。

Can-Do グレード、Can-Do チェックリスト、Can-Do 学習・評価タスクを作ってきたが、これらを通して、生徒からのフィードバックを教師が受けることができ、そして教師自身が自己調整をすることができた。生徒の自己評価も教師に対するフィードバックとなることから、Can-Do 研究を行なったことで、そのような道具が完成したと言える。また、Can-do statements を作っていく中で、教員間のコミュニケーションが活発化したという効用もたらされた。Can-Do 研究を行う上で一番大切なことは、PDCA サイクルを完成させていくことである。その結果、3 年間を見通した学習体制の強化を図ることができる。

今後は SSH の研究指定校として、数・理・英の科目間共同プロジェクトを進めていくことと、CEFR-J の検証を行っていきたい。