

高等学 校

令和6年度

教育研究員研究報告書

外国語

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究構想図	2
III	研究の視点	3
IV	研究仮説	3
V	研究方法	4
VI	研究内容	8
VII	研究成果	11
VIII	今後の課題	15

研究主題

デジタル上でのルーブリックの活用を通じた 「話すこと [やり取り]」の力を育成する指導の工夫 ～「個別最適な学び」及び「協働的な学び」の実現に向けて～

I 研究主題設定の理由

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中央教育審議会 令和3年1月26日）（以下「答申」という。）では、急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、自らの可能性を最大限に発揮し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越える資質・能力を育成すること及び「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められていることが示されている。

上記の背景を踏まえ、研究主題を設定するに当たり、以下二つの課題に着目した。

1 高校入学後、「学校生活への満足度」や「学習意欲」が中学校段階に比べて低下している。

「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）～多様な生徒が社会とつながり、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」（中央教育審議会初等中等教育分科会 令和2年11月13日）では、「高等学校には多様な入学動機や進路希望、学習経験など様々な背景を持つ生徒が在籍しているという現状を踏まえて教育活動を展開することが極めて重要である。」「学校生活への満足度や学習意欲は中学校段階に比べて低下している。」とあり、高校生の学習意欲を喚起する必要性が示されている。そのため、本研究では、外国語の授業での学習意欲を高める工夫を研究することとした。

2 小学校・中学校と比べて、授業内での「話すこと」の活動の機会が少ない。

「高等学校学習指導要領解説外国語編英語編」では、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の言語活動とこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することが求められている。一方で、「令和5年度『英語教育実施状況調査』概要」（文部科学省）では、「授業における、生徒の英語による言語活動」の割合が小中学校と比較すると高等学校では減少していること、4技能5領域の言語活動の中で、「話すこと[やり取り]」の割合が高等学校では減少していることの2点が示されており、高等学校段階になると「話すこと」を評価する機会も減っていることが分かる。

他者と協働して様々な変化に対応するためには、他者とのインタラクションである「話すこと[やり取り]」が重要な要素の一つである。中学校からの接続として、効果的な指導を行っていくことや、高等学校段階での「話すこと[やり取り]」の授業内での指導の工夫が必要であると考えた。これらのことを踏まえ、本部会では、研究主題を「デジタル上でのルーブリックの活用を通じた『話すこと[やり取り]』の力を育成する指導の工夫」とし、副題を『個別最適な学び』及び『協働的な学び』の実現に向けて」と設定した。

Ⅱ 研究構想図

共通テーマ 「全ての生徒たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」

高校部会テーマ

全ての生徒の資質・能力を育成する、個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けた授業改善
～各教科の見方・考え方を働かせた探究的な学習の実現～

外国語における「資質・能力」について

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る力

高校部会テーマにおける現状と課題

【現状】

- ・高校入学後、学校生活への満足度や学習意欲が中学校段階に比べて低下している。生徒の学習状況にばらつきがあるにもかかわらず、同じ目標で学習している。（「答申」では、『みんなと同じことができる』『言われたことを言われたとおりにできる』上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた中で、『正解（知識）の暗記』の比重が大きくなり、『自ら課題を見つけ、それを解決する力』を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある。』と示されている。）
- ・小中学校と比べて、授業内での「話すこと」の活動の機会が少ない。（令和5年度英語教育実施状況調査（文部科学省））

【課題】

- ・目標設定を教師が行っているため、生徒の主体性が育まれない可能性がある。
 - 生徒自身に目標を設定させる。
- ・「話すこと」の活動の評価に時間を要する。評価基準の設定が難しい。
 - ルーブリックを用いたピア・フィードバックによる評価を取り入れる。

デジタル上でのルーブリックの活用を通じた「話すこと [やり取り]」の力を育成する指導の工夫
～「個別最適な学び」及び「協働的な学び」の実現に向けて～

仮 説

- 1 生徒自身が「目標の項目」を選択したり、「目標値」を設定したりして、課題に取り組むことで、生徒の自ら学ぶ姿勢が涵養され、英語を積極的に「話す」ようになる。
- 2 ピア・フィードバックを授業内に取り入れることで、協働的な学びが実現し、英語の学習意欲が高まる。

研究方法

【具体的方策】

- ・生徒自身が目標を設定できる「デジタル・ルーブリック」を用い、活動に取り組みせる。
- ・生徒の「話すこと [やり取り]」の活動において、「ピア・フィードバック」を行う。

【検証方法】

- ・同一目標を提示した「話すこと」の活動と「デジタル・ルーブリック」を示し、生徒各自が目標を設定した上で、「話すこと」の活動に取り組ませた後の生徒の変容を比較する。
（生徒の積極的に「話すこと」の態度の変容、生徒の達成感・自己効力感の変容、生徒の「話すこと [やり取り]」の力）

Ⅲ 研究の視点

1 生徒の学習状況の個人差に留意した指導（個別最適な学び）

「答申」では、「学習指導要領ではこれまで『個人差に留意して指導し、それぞれの生徒の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること』、『個性を生かす教育の充実』等の規定がなされてきた。その一方で、学校では『みんなで同じことを、同じように』を過度に要求する面が見られ、学校生活においても『同調圧力』を感じる子供が増えていったという指摘もある。」と示されている。そこで、本研究では、全員が同じ目標を設定するのではなく、まず身近な目標を設定し、成功体験を重ねながら、徐々に難しい課題に取り組んでいくことができる手だてが効果的であると考えた。そして、生徒が各活動における「目標の項目」を選択したり、「目標値」を設定したりする個別最適な学びを実現することにより、生徒の積極性の向上につなげていくことを目指すこととした（図1）。

2 授業内の「話すこと [やり取り]」の活動におけるピア・フィードバック（協働的な学び）

研究員所属校でも、「話すこと [やり取り]」の活動においては、授業内で実施してはいるものの、生徒同士が話す（ピア・インタラクション）だけで終わってしまうケースが見受けられた。今回は、生徒同士が相互にフィードバックを行うこと（以下「ピア・フィードバック」という。）を取り入れる。即時フィードバックにより、生徒が自分の学習効果を実感することができ、自己効力感の向上につながることは、トロント大学メリル・スウェイン教授が1985年に提唱した「アウトプット仮説」などで示されている。本研究では、このピア・フィードバックを取り入れ、「話すこと [やり取り]」の活動の充実を図り、授業内に取り入れやすくすること、及び即時フィードバックやクラスメイトのモデルを見ることなどで、協働的な学びをより一層推進するように工夫した。

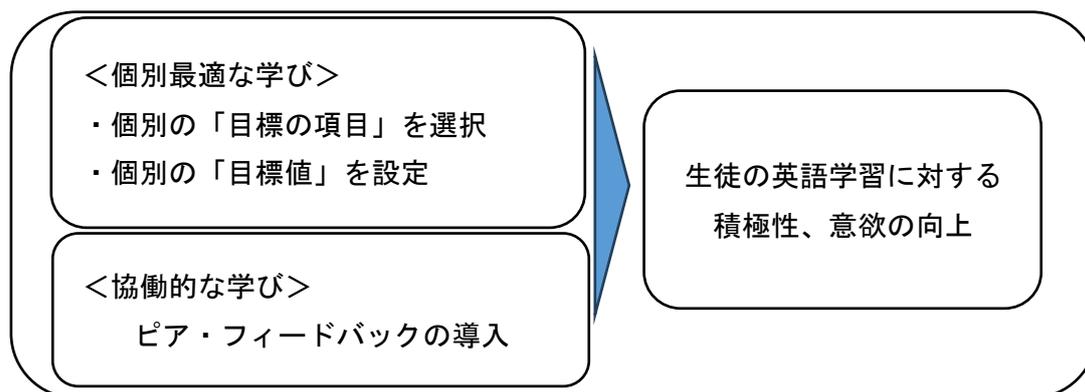


図1

Ⅳ 研究仮説

- 1 生徒自身が「目標の項目」を選択したり、「目標値」を設定したりして、課題に取り組むことで、生徒の自ら学ぶ姿勢が涵養され、英語を積極的に「話す」ようになる。
- 2 ピア・フィードバックを授業内に取り入れることで、協働的な学びが実現し、英語の学習意欲が高まる。

本研究では、「話すこと [やり取り]」を含む活動において、「生徒自身が目標を選択」することで、英語をより積極的に話すようになるのではないかと考えた。

次に、生徒の習熟度に寄り添い、実現可能かつ適切な学習負荷を感じ、挑戦できるよう、「生徒自身が目標値を設定」することが有効であると考えた。

これらの仮説を基に、授業改善を行い、「話すこと[やり取り]」を含む活動における生徒の意欲と技能の習得状況の推移を分析し、本研究を進めていくこととした。

V 研究方法

1 デジタル上でのルーブリック(以下「デジタル・ルーブリック」という。)を用い、生徒自身が目標を設定し、課題に取り組む。

「答申」では、「デジタルかアナログか、遠隔・オンラインか対面・オフラインかといった、いわゆる『二項対立』の陥穽に陥らないことに留意すべきである。どちらかだけを選ぶのではなく、教育の質の向上のために、発達の段階や学習場面等により、どちらの良さも適切に組み合わせて生かしていくという考え方に立つべきである。」と述べられている。これを受け、本研究では、対面授業において、活動を行う際のルーブリックとそのピア・フィードバックシートについて、統合型学習支援サービスを活用し、生徒同士で共有することとした。

まず、本研究の「話すこと[やり取り]」が中心となる活動において、適切な目標設定とレベル選択ができるよう、「話すこと[やり取り]」のルーブリック「『目標の項目』選択及び『目標値』設定用ルーブリック」(表1)を作成し、統合型学習支援サービス上で閲覧できるようにした。

(1) デジタル・ルーブリックの項目の作成について

学校ごと又は単元や学期ごとに応用して使用できるよう、本研究のルーブリックにおける基本的な項目は、高等学校学習指導要領外国語編 第2節 第3節 コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱの目標ア、イを踏まえ設定した。

- ① 既習の知識を活用する力 ……「知識・技能」
- ② 相手や場面に応じて考えや情報を伝える力 ……「思考・判断・表現」
- ③ やり取りを続けようとする姿勢 ……「主体的に学習に取り組む態度」

①は、あらかじめテキスト等で提示された言語材料などの支援を活用しながら、コミュニケーションができる力を指す。

②は、うまく会話を継続する力や質問する力、論理性のある発話をする力を指す。

③は、つなぎ言葉等で沈黙を作らない力、コミュニケーションに必要なジェスチャーや相槌ができる力などを指す。

表1 「目標の項目」選択及び「目標値」設定用ルーブリック(例)

		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
「目標の項目①～③」から一つを選択し、「目標値3～1」を設定する				
目標の項目①		制限時間	伝わりやすさ	コミュニケーションの継続
目標値	3	制限時間内に話をまとめることができる	伝えたいことが伝えられている。	沈黙を作らずにやり取りを継続しようとしている。
	2	制限時間内に80%話をまとめることができる。	伝えたいことがおおむね伝えられている。	5秒以上の沈黙を作らずにやり取りを継続しようとしている。

	1	制限時間内に 50%話をまとめることができる	伝えたいことが部分的に伝えられている。	5 秒以上の沈黙があったがやり取りを継続しようとしている。
目標の項目②		単語・表現	質問に対する応答	非言語的コミュニケーション
目標値	3	単元で習った以上の単語と表現を使っている。	質問に論理的に答えることができる。	声量、スピード、あいづち、アイコンタクト、ジェスチャーに気を付けている。
	2	単元で習った単語と表現を使っている。	質問に文章で答えることができる。	声量、スピード・相づちに気を付けている。
	1	単元で習った単語を使っている。	質問に単語で答えることができる。	声量・スピードに気を付けている。
目標の項目③		質問・補足	自分の意見・主張	話の広がり
目標値	3	質問や補足を 5 個以上できる。	自分の意見を理由とともに伝えることができる。	社会的な話題の範囲まで広げてやり取りしようとしている。
	2	質問や補足を 2 個以上 4 個以下できる	自分の意見を伝えることができる。	身近な話題の範囲に広げてやり取りしようとしている。
	1	質問や補足が 1 個できる。	自分の意見を何とか伝えることができる。	教科書で学んだ範囲でやり取りしようとしている。

表中の  は、以下 2 の活動のための生徒の記入例として記載した。

2 生徒の「話すこと」の活動において、ピア・フィードバックを行う。

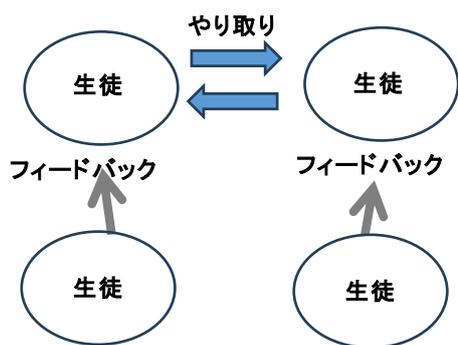
1 で選択及び設定した「目標の項目」と「目標値」をピア・フィードバックシート（表 2）に記入させる。

表 2 ピア・フィードバックシート

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
選択した「目標の項目」	制限時間	自分の意見・主張	非言語的コミュニケーション
設定した「目標値」	目標値 2	目標値 3	目標値 2
目標値の内容	制限時間内に 80%話をまとめることができる。	自分の意見を理由とともに伝えることができる。	声量、スピード・相づちに気を付けている。
ピア・フィードバック			
換算したスコア	「換算したスコア」については後述する。		

話すこと [やり取り] の活動を行い、各生徒が作成したピア・フィードバックシートを使用し、生徒同士でピア・フィードバックの形態（図 2）を用いて、フィードバックする生徒が、A～Cをピア評価として付ける。

○ 4人1組の例



○ 3人1組の例

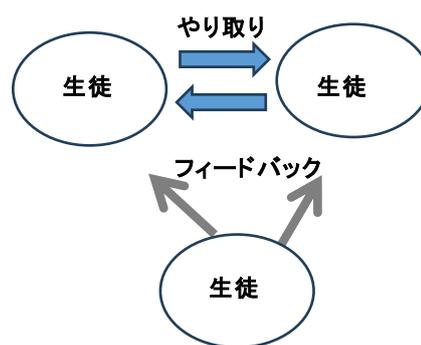


図2 ピア・フィードバックの形態

ピア・フィードバックシートは、統合型学習支援サービス上で「目標の項目」と「目標値」を一斉に入力できるようにした。さらに、共同編集機能を用いてペアの生徒がフィードバックを入力することで以下の「スコア換算表」(表3)に基づいて容易にスコアが算出できるようにし、生徒が自身のパフォーマンスを数値で振り返ることができるようにした。目標値を低くすると、目標内容も難易度が下がるように設定した。したがって、ピア・フィードバックでの評価が同じAだとしても、目標値の高い方が換算スコアも高くなる。また、生徒がより高い目標を設定しようと思えるように、低い目標値でピア・フィードバックがAだった場合のスコアと、一つ高い目標値でピア・フィードバックがBだった場合の換算スコアが同じになるよう設定した。

表3 スコア換算表

目標値	ピア・フィードバック	スコア	目標値	ピア・フィードバック	スコア	目標値	ピア・フィードバック	スコア
3	A	9	2	A	6	1	A	3
3	B	6	2	B	4	1	B	2
3	C	3	2	C	2	1	C	1

この換算表に基づくと、例示しているピア・フィードバックシートは、表4のようになる。

表4

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
選択した「目標の項目」	制限時間	自分の意見・主張	非言語的コミュニケーション
設定した「目標値」	目標値 2	目標値 3	目標値 2
目標値の内容	制限時間内に 80%程度、話をまとめることができる。	自分の意見を理由とともに伝えることができる。	声量、スピード・相づちに気を付けている。
ピア・フィードバック	B	C	A
換算したスコア	4	3	6

3 検証方法

(1) アンケート

ア 目的

生徒の「話すこと」に係る態度、(イ)達成感・自己効力感、(ウ)パフォーマンス能力のスコアがどう変容するかについて調査をするため

イ 時期及び回数

9月から11月中旬にかけて合計4回

ウ 対象

研究員所属校生徒

有効回答者数：410人（内訳 1学年94人、2学年285人、3学年31人）

エ 条件設定

(ア) 第1回

生徒全員に、従来のルーブリック表の項目を提示し、自身でフィードバックを実施した後

(イ) 第2回～第4回

「デジタル・ルーブリック」を使用し、生徒個人で目標の項目の選択し、ピア・フィードバックを行った後

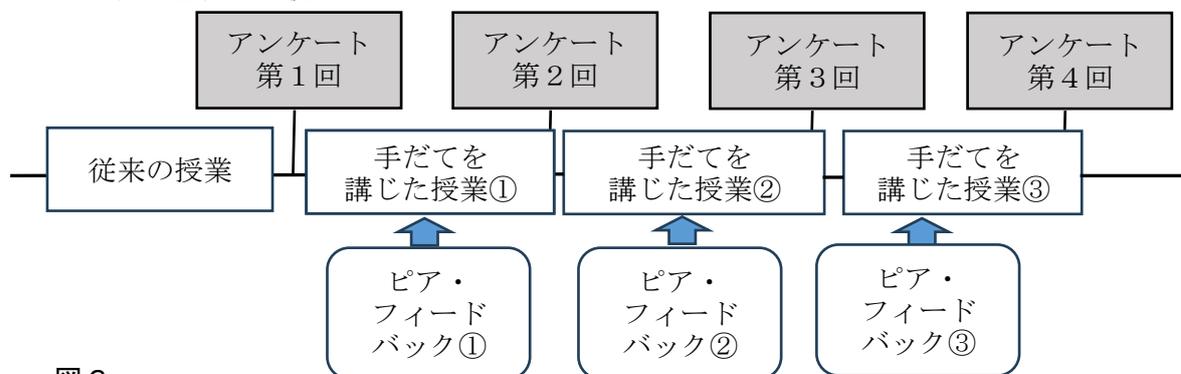


図3

オ 内容

質問項目は表5のとおりである。

表5

第1回	各活動後(第2回、第3回)	最終活動後(第4回)
①スピーキング活動を楽しんでできましたか。	①スピーキング活動を楽しんでできましたか。	①スピーキング活動を楽しんでできましたか。
②ペアと協力して、活動に取り組むことができましたか。	②ペアと協力して、活動に取り組むことができましたか。	②ペアと協力して、活動に取り組むことができましたか。
③具体的な目標を達成することを意識して活動に取り組むことができましたか。	③具体的な目標を達成することを意識して活動に取り組むことができましたか。	③具体的な目標を達成することを意識して活動に取り組むことができましたか。
④やればできるという意識をもって活動に取り組むことができましたか。	④やればできるという意識をもって活動に取り組むことができましたか。	④やればできるという意識をもって活動に取り組むことができましたか。
⑤-1活動を通して、自分が目標とした項目の技能が向上したと思いますか。	⑤-1活動を通して、自分が目標とした項目の技能が向上したと思いますか。	⑤-1活動を通して、自分が目標とした項目の技能が向上したと思いますか。

		⑤-2 (⑤-1で「そう思う、どちらか」というとそう思う選んだ場合のみ) どの要素が最も向上に寄与したと思いますか。
⑥この活動を通して英語を話す自信をもてるようになりましたか。	⑥この活動を通して英語を話す自信をもてるようになりましたか。	⑥この活動を通して英語を話す自信をもてるようになりましたか。
⑦この活動を通して英語を話そうという意欲が高まりましたか。	⑦この活動を通して英語を話そうという意欲が高まりましたか。	⑦この活動を通して英語を話そうという意欲が高まりましたか。
⑧またこのような話す活動を行いたいと思いますか。	⑧またこのような話す活動を行いたいと思いますか。	⑧またこのような話す活動を行いたいと思いますか。
⑨-1 今後、同様の活動を行う際に、どのようなこと(単語・表現・文法)を知っていると良いか明確になりましたか。		
	⑨-2 今後、同様の活動を行う際に、達成したい目標が明確になりましたか。	⑨-2 今後、同様の活動を行う際に、達成したい目標が明確になりましたか。
		⑩活動を通して、英語を話すときにどんな知識が必要だと感じましたか。
		⑪今後、どんな技術をもっと身に付けたいと思いましたか。
		⑫活動前後で英語を話すことに対して変化したことがあれば書いてください。

カ 内容の分類

アンケート内容の分類は、表6のとおりである。

表6

項目	アンケートでの質問番号
(ア) 生徒の積極的に「話すこと」に係る態度の変容	①②③④⑦⑧
(イ) 生徒の達成感・自己効力感の変容	⑤⑥⑨
(ウ) 生徒のパフォーマンス能力の変容	⑩⑪⑫

(2) ピア・フィードバック

デジタル・ルーブリックを使用し、デジタル上で共有したピア・フィードバックシート上の生徒自身が設定した目標値の変化や、換算スコアの変化から読み取れることを分析した。

VI 研究内容

1 デジタル・ルーブリックを用いた「話すこと[やり取り]」の力を育成するための授業実践

本研究では令和6年9月から11月中旬にかけ、都立高等学校6校にて、検証授業を行った。

(1) 授業内のスモールトークでの実践(トピック:身近な話題)

使用したトピック例は、表7のとおりである。

表7 使用したトピック例

第1回	What food do you dislike? Why?
第2回	What color do you like? Why?
第3回	What do you do on Christmas Day?
第4回	Which do you prefer, the city or the countryside? Why?

(2) 教科書の社会的な話題をトピックとした「話すこと [やり取り]」での実践

ア 単元計画（「手だてを講じた授業」の2回目）

表8 単元計画

時数	目標	○学習内容・学習活動	知	思	態
第1時	・導入 ・単元の目標の理解 ・本文の概要を捉えることができる。	○スモールトーク （ピア・フィードバックの練習） ○単元目標の確認 ○本文の概要把握 ・リスニング、英問英答			
第2時	【Part 1】 ・F 1 種子についての本文の重要な情報を捉えることができる。 ・本文の内容について、英語で伝え合うことができる。	○新出単語の確認 ・リスニング、音読 ○本文の詳細把握 ・英問英答 （スピーキング（ペアワーク））			
第3時	【Part 2】 ・F 1 種子のメリットとデメリットを捉えることができる。 ・本文の内容について、英語で伝え合うことができる。 ・関連動画を視聴し、種の流通の寡占について理解できる。	○新出単語の確認 ・リスニング、音読 ○本文の詳細把握 ・リーディング （スピーキング（ペアワーク）） ○関連した情報の収集 ・リスニング			
第4時	【Part 2】 ・F 1 種子のメリットとデメリットについて情報を整理することができる。 ・F 1 種子について、自分の意見を英語で伝え合うことができる。	○情報の整理 ・マインドマップの作成 ○自分の意見を伝え合う （スピーキング（ペアワーク））			
第5時 （本時）	・F 1 種子と在来種の立場で討論できる。 ・スピーキングにおいて、客観的にピア・フィードバックができる。	○既習事項を用いて、討論ができる。 （スピーキング （ピア・フィードバック））			
第6時	【Part 3】 ・宙のビジネスについて、本文の重要な情報を捉えることができる。 ・本文の内容について、英語で伝え合うことができる。 ・関連動画を視聴し、日本の固有種について理解できる。	○新出単語の確認 ・リスニング、音読 ○本文の詳細把握 ・リーディング ・スピーキング（ペアワーク） ○関連した情報の収集 ・リスニング			
第7時	【Part 4】 ・宙の今後の活動とメッセージについて、本文の重要な情報を捉えることができる。 ・理解した本文の内容について、英語で伝え合うことができる。	○新出単語の確認 ・リスニング、音読 ○本文の詳細把握 ・リーディング ・スピーキング（ペアワーク）			
第8時	・食料問題について、情報収集・共有し、解決策を考え、アイデアのアウトラインを作成することができる。	○まとまりのある文章を書くために、情報を整理する。 ・マインドマップの作成 ・ライティング			
第9時	・食料問題について、自分の意見を英語で書くことができる。	○まとまりのある文章を論理的に書く。 ・ライティング		○	○
後日	・パフォーマンステスト及び定期テスト		○	○	

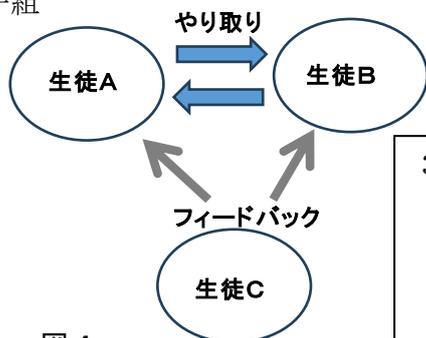
また、ねらいに即して生徒の活動の状況を見届けて指導に生かす。
一斉に全ての評価基準について記録に残す評価は行わない。

社会的な話題についてやり取りができるよう、単元をとおして、教科書のテーマに沿ったスピーキング活動を積み重ねていき、ピア・フィードバックの活動を行った。

イ 使用したトピックと形態

(7) トピック : You are a social entrepreneur. You are searching seeds to use. Two salespersons come to you and talk about their seeds. Choose the seed you want to use in your business.

(イ) 形態 : 3人一組



3人の生徒の役割分担
 生徒A : F 1種を扱う営業担当
 生徒B : 伝統的な種を扱う営業担当
 生徒C : 起業家 (2人の営業担当役に対して英語のフィードバックをする)

図 4

ウ 生徒の発話例

※ 生徒の発話原文を、そのまま記載した。

(A : F 1種を扱う営業担当 B : 伝統的な種を扱う営業担当 C : 起業家)

A: You should buy F1 seeds, because they are very high quality.

B: No, No, No. F1 seeds are expensive. Local variety seeds are better.

A: I don't think so.

F1 seeds can produce many many food, so you can become rich.

B: I don't want wars happens. If F1 seeds control, wars starts.

A: uhh,,

C (Judge) : I choose traditional seeds because I don't want to war.

エ ピア・フィードバックシートの例

表 9 生徒A (生徒Cによる)

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
選択した「目標の項目」	単語・表現	伝わりやすさ	非言語的コミュニケーション
設定した「目標値」	目標値 3	目標値 2	目標値 2
目標値の内容	単元で習った以上の単語と表現を使っている。	伝えたいことがおおむね伝えられる。	沈黙を5秒以上作らずにやり取りを継続できる。
ピア・フィードバック	B	A	A
換算したスコア	6	6	6

表 10 生徒B（生徒Cによる）

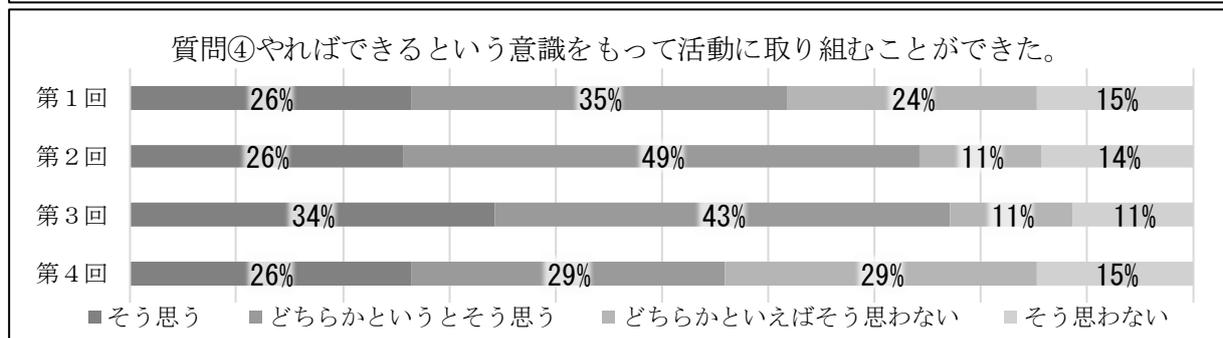
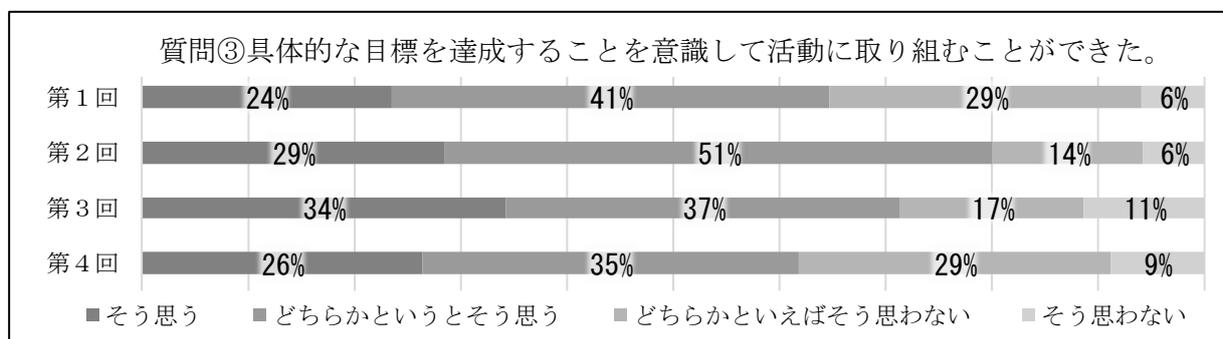
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
選択した「目標の項目」	単語・表現	伝わりやすさ	非言語的コミュニケーション
設定した「目標値」	目標値 3	目標値 3	目標値 3
目標値の内容	単元で習った以上の単語と表現を使っている。	伝えたいことが伝えられる。	沈黙を一度も作らずにやり取りを継続できる。
ピア・フィードバック	A	B	A
換算したスコア	9	6	9

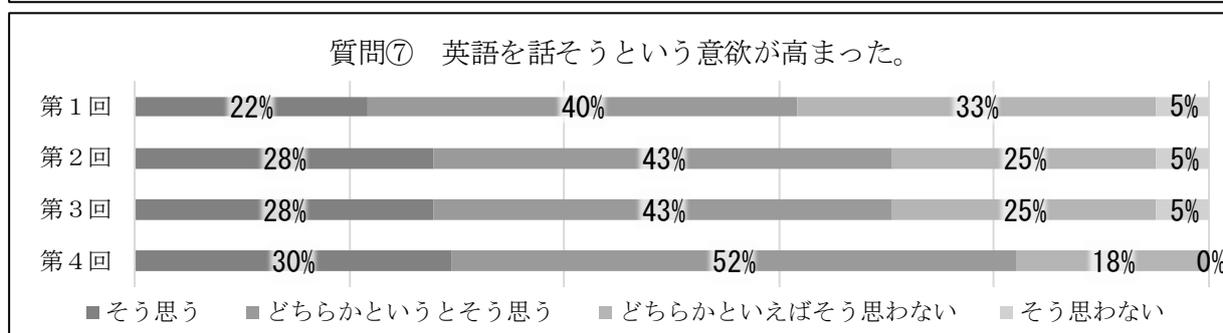
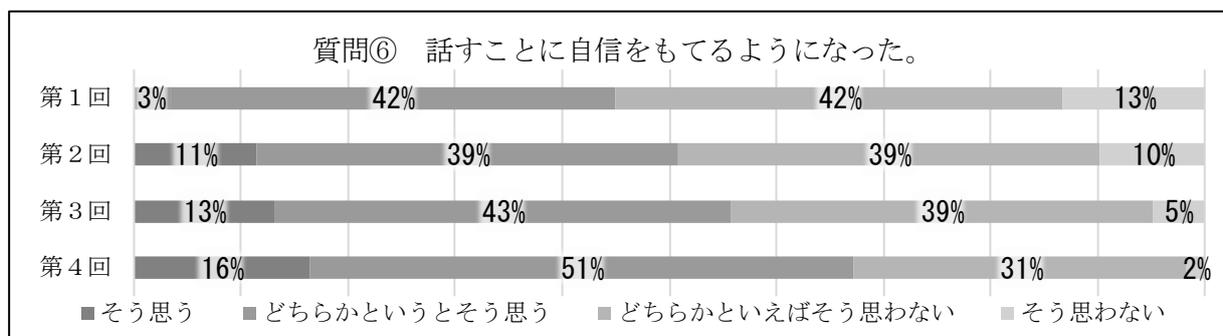
オ 生徒の様子

ピア・フィードバックでは、生徒同士で、英語について話し合い、やり取りの中で使った英語全体を振り返って評価をしている様子だった。評価が進むにつれて、他者が使った表現をうまく活用していることに気付くこともあり、「あの時はこのフレーズが使える」といった気付きを共有する生徒もいた。一方で「ここが分からないよね」、「あれなんて言えればいいんだろうね」といった形で互いに英語が苦手であることを認めながら相手に同調を示す生徒もいた。できたこと、苦手なことを共有することで、共に学びに向かうだけでなく、分からないなりにやってみようとする様子が見られた。生徒の中には、「あまり親しくない生徒を評価するには抵抗がある」と感じる生徒もいたようだが、全体として協働的に学ぶ雰囲気ができ上がることで、抵抗感がやや薄れたようだった。

VII 研究成果

1 「話すこと」に対する態度の変容に関する考察





第1回（従来の授業）と第2回（手だてを実践した授業）を比較すると、顕著な上昇がみられる。第3回以降に上昇だけでなく下降が見られることについては、「Ⅷ 今後の課題」にて後述する。

(1) 生徒自身が目標を設定することについて

<アンケート結果>

- ③ 「具体的な目標を達成することを意識して活動に取り組むことができましたか。」
- ⑤-1 「活動を通して、自分が目標とした項目の技能が向上したと思いますか。」
- ⑨-2 「今後、同様の活動を行う際に、達成したい目標が明確になりましたか。」

上記3つの質問において、肯定的回答が、10%以上増加

今回行ったスピーキング活動はデジタル・ルーブリックを用いるため、目標や到達度が従前のスピーキング活動より明確になったことが増加の要因と考えられる。検証授業を行ったいずれの学校でも、これまでのスピーキング活動は、指導者の設定した一律の目標で行うか、あるいは明確な評価基準を示さずに行われていたため、ルーブリックを用い、かつ生徒自身が自分で目標の設定を行ったことが、肯定的回答の増加につながったと考えられる。

また、ルーブリックを用いた3回目のスピーキング活動では、上記三つの質問に対して、肯定的な意見が減っている傾向がある。最も高い目標値を設定し、換算スコアが満点（9点）を得る生徒が増加していることから、期待値の低下等が原因の一つとして考えられる。

(2) ピア・フィードバックがもたらす効果について

<アンケート結果>

- ② 「ペアと協力して、活動に取り組むことができましたか。」

肯定的回答は、80%程度

「話すこと [やり取り]」の活動におけるピア・フィードバックは、生徒の意欲を高めるのに有効的な方法であると考えられる。

ア 生徒の声

「自分を採点するより、他者を採点した方が、やりやすい。」

「自己評価では、自分の言っていることが合っているか分からないし、自信もない。」

「低い評価を付けるには勇気がいるが、振り返りの中で、被評価者ができていなかったと認識している場合は、自然に低い評価が付けられた。」

「相手の話していることを注意深く聞かなければならないことから、リスニングに集中するようになった。」

「クラスメイトを正しく判定をするために単語や内容を覚えるようになった。」

ピア・フィードバックにより、生徒に責任感をもたせることができ、そこから授業や相手の話を聞く際に、意欲の向上が見られた。

(3) 活動前後の生徒の意欲の変容自由記述によるアンケート結果について

＜アンケート結果＞

質問⑫「活動前後で英語を話すことに対して変化したことがあれば書いてください。」

「英語が楽しくなった。」「もっと話したい。」

「間違っても話すことが必要。」「自信がついた。」

「表現の幅が広がった。」「なんでもいいから言ってみようと思えた。」

※肯定的な意見が多く、否定的な意見は回答者中1名のみであった。

質問⑤「どの要素が最も向上に寄与したと思いますか。」

ループリックによる自己目標設定・・・44%

生徒相互による評価・・・29%

両方とも・・・22%

アンケート評価から、「話すこと」の力の向上に最も影響を与えたのは、ループリックによる自己目標設定と言える。目標が明確になることで、活動に取り組みやすくなったこと、自分で目標を立てるという行為が、授業への参加意識（エンゲージメント）を高めたと考えられる（自己決定理論）。

また、「生徒相互による評価」については生徒同士の学び合い（ピア・インタラクション）とピア・フィードバックの効果がうまく発揮されたと考える。単純に英語を使う量を増やただけでなく、一人ではできないことも他者の助けがあってできるようになり、相手のことを評価するということから、話した英語・聞いた英語に対する分析・内省が行われたと推測できる。実際、相手の使ったフレーズや単語などを模倣する生徒が検証授業内で確認されている。ピア・フィードバックの利点は、受ける側ではなく、する側にあるという可能性も示された。どちらでもないと答えている生徒は、「話す力」の向上の原因が自己決定による動機付けやピア・インタラクションの効果でないと考えている。英語そのものを使う時間があることによって「話す力」が上がったのだと考えているのかもしれない。

2 「話すこと」の活動における生徒の達成感・自己効力感の変容の考察（デジタル・ループリックによって「話すこと」に対して自信を得ることはできたか。）

九つのアンケート項目の中で、八つの質問では一貫して肯定的な回答の割合が60%を超えており、半分以上の生徒がスピーキング活動に前向きな姿勢であることが分かる。

一方で、肯定的な意見は連動すると想定していたが、⑨「英語を話す自信がついたか」については、肯定的な意見が60%を下回っている。楽しむことができ、目標意識がもて、やればできるという実感があり、英語を話す意欲が増し、また話したいと思うのであれば、通常は技能が向上しており、自信がついている状態だと考えることができる。実際、九つの質問のうち、七つの質問において、肯定的意見の割合は60%から70%の間で変動している。（前述の通り、ペアとの協力に関しては80%近い生徒が肯定的な回答をしている。）

しかし、全ての目標値を高く設定し、満点（9点）を得ている生徒でも、その半数以上が、英語を話す自信がついたかを問う質問には否定的な回答をしている。この傾向はデジタル・ループリックを用いた全ての活動において一貫していることから、自らの状態が良くなっていることを実感し、それがループリックの形で示されているとしても、自信をもつことができない生徒の実態があると考えられる。

3 生徒の「話すこと」の力の変容についての考察

換算スコア（ピア・フィードバックシート下部）の推移について

(1) 生徒が設定した目標値の推移

デジタル・ループリック及びピア・フィードバックから得た各平均データの推移は以下のとおりである。

ピア・フィードバック第1回 目標値の平均が2以下	➡	ピア・フィードバック第2回以降 目標値の平均が2以上
-----------------------------	---	-------------------------------

表11 生徒が設定した目標値の平均の推移（最大値：3.0）

	第1回	第2回	第3回
知識・技能	1.8(60%)	2.2(73%)	2.0(67%)
思考・判断・表現	2.0(67%)	2.6(87%)	2.3(77%)
主体的に学習に取り組む態度	2.0(67%)	2.4(80%)	2.3(76.7%)

(2) 換算スコアの平均の推移

ピア・フィードバック第1回 換算スコアの平均が4点～5点	➡	ピア・フィードバック第3回 換算スコアの平均が5～6点
---------------------------------	---	--------------------------------

表12 換算スコアの平均の推移（最大値：9.0）（ ）は得点率を表す。

	第1回	第2回	第3回
知識・技能	4.4 (49%)	4.9 (54%)	5.4 (60%)
思考・判断・表現	5.4 (60%)	6.0 (67%)	6.3 (70%)
主体的に学習に取り組む態度	5.4 (60%)	6.5 (72%)	6.3 (70%)

4 「話すこと」の力が上がらなかった生徒の考察について

本研究は自己決定理論とピア・インタラクションの効果により、英語を話す内的動機付けがなされ、ペアワークを通して協働的に学び、話す力が向上し、より英語を使いたくなるという好循環を目指している。しかし、一部の生徒については成果が見られないことがあった。

考えられる要因の一つは環境である。アンケートから、英語を話すことに不安を覚える生徒が多いことが分かったため、英語を話しやすい環境、すなわち雰囲気作りをする必要があると考えた。具体的には、間違ってもいい雰囲気作りや安心して話ができるペアとの組み合わせなど、考慮する必要がある。

もう一つは、「話すこと」の力の向上をよりダイレクトに感じることでできる仕組みや仕掛けの工夫である。アンケートNo. 5やNo. 9で否定的な回答をしている生徒であっても、自由記述では「英語が楽しくなった。」「もっと話をしたい。」といった肯定的な記載をしているものが多く確認できる。このことから、生徒がより自信をもって英語ができるようになったと感じることのできる機会や仕掛けが必要だと考える。

5 まとめ

本研究では、ルーブリックをデジタル上で生徒同士が共有し、目標設定を生徒自身が行った場合、指導者が画一的に目標を提示する従来のやり方と比べ、「話すこと」の活動に対する生徒の積極的に話す態度、達成感や自己効力感、そして実際の「話すこと」の力が、どのように変化するかを調査した。様々な特色をもつ6校で4回の検証授業を行い、アンケート調査を行った結果、習熟度にかかわらず、全ての学校で、「話すこと」の活動における積極性、達成感・自己効力感、「話すこと」の力の向上が見られた。生徒自ら目標設定を行うことで、生徒が目標を強く意識し、能動的に活動に取り組むようになったことが要因と考えられる。その結果、活動内のパフォーマンスに限定されるが、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度それぞれの観点における目標設定およびピア・フィードバックを換算したスコアが全体的に上昇しており、「話すこと」の力が向上することが示唆された。

また、ルーブリックをデジタル上で共有することで容易に行うことが可能になったピア・フィードバックも、生徒の意欲を高める上で有効であった。

VIII 今後の課題

1 今後の効果の検証の必要性

9項目の質問に対する肯定的な回答の割合は、デジタル・ルーブリックを用いなかった時と比べて、デジタル・ルーブリックを用いた第1回、第2回の授業を行うにつれて増えている一方で、デジタル・ルーブリックを用いた第3回以降の授業アンケートでは、肯定的回答の割合はデジタル・ルーブリックを用いなかった時と同程度だった。

この推移については、デジタル・ルーブリックを用いたスピーキング活動で高得点を取ることへの期待感が影響していると考えられる。なぜなら三観点全てにおいて目標値を最高の3に設定し、かつピア・フィードバックの最高であるAがついた生徒の数が、増加しているからである。つまり、第2回までは最高のスコアを取ることが目標となり得たが、第3回でそれを達成できた生徒が2倍以上に増えており、それ以降はより高いスコアを取ることがで

きない状態になり、デジタル・ルーブリックを使用したスピーキング活動全体に対する肯定的な意見の割合が下がったと考えられる。

本研究では、短期的目標設定となったが、年間又は3年間を見通して、生徒が自身の目標を設定することで、更に、意欲が高まると考えられ、今後も、生徒にもたらし得る効果を検証し、生徒自身に見通しをもたせる指導を充実していく必要があると考える。

2 デジタル・ルーブリックの改善

本研究は、一つのデジタル・ルーブリック例を示し、検証を行ったが、「話すこと [やり取り]」には、様々な種類がある(例:CEFRにおける「口頭のやり取り」の言語活動 ① 対話者を理解する ② 会話(Communication) ③ 友達とのインフォーマルなディスカッション ④ 正式なディスカッション ⑤ ゴールに向かって協力する ⑥ 商品やサービスを得る ⑦ 情報交換する ⑧ インタビューする、インタビューされる ⑨ テレコミュニケーションする)。また、TOEIC等の外部検定試験では、やり取りの評価項目に、「相手の発言を引き出すスキル」なども入っている。これらを踏まえ、「話すこと [やり取り]」のフィードバックの項目に関して、項目が適切であるかは、引き続き、検討していく。

3 各学校の実情に応じたデジタル・ルーブリックの作成について

全体的なスコアの伸長は見られた一方、各校にそれぞれの特徴も見受けられた。今後、要因を明確にし、各校の特色に応じたルーブリック作成など更なる工夫につなげていける可能性がある。例えば、英語が苦手な生徒が多い学校では、3段中、上段の「目標の項目」のみ扱う等、使用する範囲を制限するなどの対応が考えられる。逆に習熟度の高い学校では、例えばCEFRB2レベルを基準に、新たに項目を作成するなどの対応ができる。また、各学校のCAN-DOリストや、CEFR-Jを参考にするなどして作成をすることができる。本研究で用いたルーブリックの汎用性を活かし、よりきめ細やかな目標設定の作成に応用していきたい。

4 他の技能・領域での自己目標設定の効果についての研究の必要性

本研究では、「話すこと」におけるルーブリックにて自己目標設定をテーマとしたが、デジタルの性質上、他の技能・領域「読むこと」「聞くこと」「書くこと」でも、その性質に適したルーブリックを容易に提示することが可能と考えられ、他の領域においても自分で目標を設定できるルーブリックがどのような効果をもたらすか、更なる研究を行いたい。

令和6年度 教育研究員名簿

高等学校・外国語

学 校 名	職 名	氏 名
東京都立小金井北高等学校	主任教諭	◎河井知也
東京都立井草高等学校	主任教諭	磯部圭子
東京都立中野工科高等学校	主任教諭	中田知佳
東京都立練馬工科高等学校	主任教諭	島野貴識
東京都立八潮高等学校	教諭	○漏田武史
東京都立鷺宮高等学校	教諭	縫村聡

◎ 世話人 ○ 副世話人

[担当] 東京都教育庁グローバル人材育成部国際教育企画課
指導主事 榊原 幸平

令和6年度
教育研究員研究報告書
高等学校・外国語

令和7年3月

編集 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6849