

新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や 能力とその教育実践研究

The Communicative Qualities and Competence Demanded in MEXT's
New Curriculum Guidelines: Practical Research for Education

江頭 理江

Rie EGASHIRA

英語教育ユニット

桑野 健太郎

Kentaro KUWANO

九州国際大学附属高等学校

上原 正信

Masanobu UEHARA

九州国際大学附属高等学校

須本 雅美

Masami SUMOTO

九州国際大学附属高等学校

藤下 美貴

Miki FUJISHITA

九州国際大学附属高等学校

(令和3年9月30日受付, 令和3年12月23日受理)

1. 問題と目的

高等学校新学習指導要領(平成30年告示)に, 英語の「授業は英語で行うことを基本とする」(179)という文言がある。これは単一言語指導(モノリンガル・アプローチ)の手法を取ったものと言える。伝統的とされる文法訳読法では「外国語を使えるようにならないという批判から, Natural Approach, Direct Method, Audiolingual Methodのような, 目標言語のみを使用する指導法が人気を博すようになった」(鳥飼 81)。一方で, これらの「指導方法を学校教育で導入しても期待されたほどの効果が上がらない」(鳥飼 81)ことから, 近年は「外国語習得は, 発達過程としてだけでなく, 学習者間の相互交渉を通じた意味の創造としても見られ始めた」“Foreign language learning started to be viewed not just as a . . . developmental process but also as the creation of meaning through interactive negotiation among learners” (Brown 245)。その結果, 第2言語習得において, コミュニケーション能力という言葉が注目されるようになった。また, やり取りを通しての学びが教育現場に導入されるようになることで, Content-Based Instruction (CBI) といった学習者中心の専門的内容と言語習得が合わさった教授法が登場した。CBIは教科内容を外国語で行う教授法で, 「学習者は, 教科学習を通して外国語に触れ, 何が言われているのか, または書かれているのかに関心を持ち, そのメッセージの内容を理解しようと試み, それに対して自分の意見を述べる」(玉井 54)過程を介し, 外国語を習得すると考えられている。CBIは, 協働学習の形態を取ることの多いアクティブラーニングと組み合わせたり, 「生徒の英語能力を発達させ, 英語を学ぶ意欲を強化する手助けとなり得る」“ . . . can help develop students' English proficiency and enhance their English learning motivation” (Miyasako 219)など, その教育的効果の可能性を見せている。

日本の高等学校における外国語教育は, 上述の第2言語習得論の影響を受けつつ, 2022年度より高等学校学習指導要領が全面実施され, 新展開を迎える。学習指導要領の外国語の目標には「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【略】コミュニケーションを図る資質・能力を」(163)育成するという表記がある。この言葉からも, 高等学校では, 英語使用を基本とした, モノリンガル・アプローチ

の手法を採用し、生徒のコミュニケーションを図る資質や能力の育成を目指していることが伺える。新学習指導要領に則った、英語コミュニケーションⅠや論理・表現Ⅰの教科書を見ても、改訂前よりも、コミュニケーションを重視した活動が展開されている。このような変化と共に、高等学校の教育現場では、2022年度より新たな指導が始まることになる。しかし、ここで立ち止まり、考えるべきことがある。それは『「ことばを教える」とは、どういうことか。「ことばをコミュニケーションに使う」とは、どういうことか、という根本的な問題』（鳥飼 81）について考えることである。つまり、学習指導要領において、コミュニケーションを図る資質や能力の育成が求められてはいるが、そもそも外国語教育におけるコミュニケーションを図る資質や能力とは何か、十分取り扱われていないという問題がある。抽象的で、個々の解釈によって、その言葉の意味が変わってしまうのでは、現場に混乱をきたしてしまう。単にモノリナル・アプローチという教授法が現場で採用されたとしても、育成すべき資質や能力に関して、教員間で一定の共通認識が得られていなければ、それは形式だけが広がっているに過ぎず、適切な指導計画を立案したり、生徒のコミュニケーションを図る資質や能力を育成したりすることにはつながらない。

そこで本教育実践研究では、新学習指導要領に基づく日本の高等学校での外国語教育における、生徒に求められるコミュニケーションを図る資質や能力とは何かについて分析していく。次に、その分析に基づいたコミュニケーションを図る資質や能力の育成を主眼とした4名の高等学校の教員による実践をまとめる。そして最後に、その成果と課題を考察する。

2. 高等学校新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力とは何か

高等学校の外国語教育において、生徒に求められるコミュニケーションを図る資質や能力とは何か。外国語教育において、コミュニケーションを図る場面では、他者が存在する。そして、他者が存在する文脈の中で、「調和した社会生活を維持するために、コミュニケーションはどのような状況でも、公平かつ平等に行われるべきである」“In order to maintain a harmonious social life, communication should be carried out fairly and equally in any situation.” (Kuwano 11)。公平かつ平等なコミュニケーションには、相互理解、すなわち他人同士で互いに双方の考えや価値観がどのようなものであるかを理解することが不可欠である。Michael Byram は外国語教育に潜む問題点として、「もし仮に、誰もが英語をリングフランカとして話すことができたなら、相互理解はそれに付随するという暗黙の了解”the unspoken assumption that if everyone was to speak English as a lingua franca, mutual comprehension would follow” (Developing a Concept 113) が存在すると指摘する。つまり、linguistic competence (言語を正しく使うことができる能力) さえ身に付けば、コミュニケーションを図る資質や能力は、自然に身に付くと考えている人々の存在を示唆している。確かに言語を正しく使う能力が、ある程度備わっていなければ、コミュニケーションを図ることは困難である。しかし、その能力以外にも重要なことがある。例えば、次のような問題は言語能力だけでは解決することはできない。

英語の‘citizen’という言葉は、フランス語で‘citoyen’という言葉で容易に理解される。同様に、英語の‘citizen’という言葉は、ドイツ語で‘Burger’と訳される。しかし、概念レベルにおいて、英語の‘citizen’や‘civic’という言葉は、ノルウェー語では適当な同義語が欠けている。ノルウェー語の(「同市民」を意味する)‘medborger’が、この問題を克服するために使われる。

The English ‘citizen’ can be easily understood as ‘citoyen’ in French. Likewise, the English ‘citizen’ is translated as ‘Burger’ in German. However, at the conceptual level, the English words, ‘citizen’ and ‘civic’, lack good synonyms in the Norwegian language. The Norwegian, ‘medborger’ (which means ‘co-citizen’), is used to overcome this problem. (Kuwano 13-14)

このように、社会制度などの違いから、コミュニケーションを図る相手が有していない概念などを考慮して、相互理解を得る必要がある。この観点から考えると、言語を正しく使う能力だけでは相互理解を得ることは困難で、それ以外にも、何かしらのコミュニケーションを図る資質や能力が必要とされていることが分かる。それらを明らかにすることによって、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や

能力について、理解できるのではないだろうか。本節では、新学習指導要領の表記と Byram が提唱する相互文化的能力を結び付け、具体的に学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力とは何かを分析していく。

2.1 高等学校新学習指導要領におけるコミュニケーションを図る資質や能力

文部科学省は、高等学校新学習指導要領の中で、外国語教育の目標を次のように示している。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを明確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。(163)

これらの目標に基づいて、文部科学省が求める、育成したいコミュニケーションを図る資質や能力について整理していく。

まず1つ目に示されているものは、知識である。外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きに関する知識が、コミュニケーションを図るために必要とされていることが理解できる。この知識が多少なりとも備わっていることを前提として、コミュニケーションを図る資質や能力が発揮されることになる。2つ目に示されているものは、知識を活用できる技能である。知識を、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能が、コミュニケーションを図る能力の一つとして挙げられている。3つ目に示されているものは、理解力、表現力、そして伝え合う力である。理解力の取り扱う内容として、概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解することができる力が挙げられている。そしてこれらの理解力を活用して、情報や考えを適切に表現したり、伝え合ったりすることができる力が求められている。最後に示されているものは、態度である。外国語の背景にある文化への理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度が挙げられている。これらを簡潔にまとめると、文部科学省が育成したいコミュニケーションを図る資質や能力とは、相手に配慮をしながら、外国語に関する知識を目的や場面、状況に応じて、的確な意図に沿って、適切に表現したり伝え合ったりする力であると解釈できる。

現場の教員が、文部科学省が定めるコミュニケーションを図る資質や能力について、一定の共通理解を得るためには、これらの表現は抽象的であり、生徒のコミュニケーションを図る資質や能力を育成したり、適切な指導計画を立案したりするためには、より具体的な説明が必要であると考えられる現場の教員は少ない。そこで、次の項では、これらの高等学校学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力をより具体的に分析するために、Byram が提唱する相互文化的能力に関してまとめていく。

2.2 相互文化的能力

Byram は長年にわたり、相互文化的能力に関して研究を行い、欧州連合の言語政策の理論的背景を構築した。Intercultural Competence (相互文化的能力) と Intercultural Communicative Competence (相互文化的コミュニケーション能力) の両方の構成要素について、モデル (図1) を作成し、詳細に説明している。

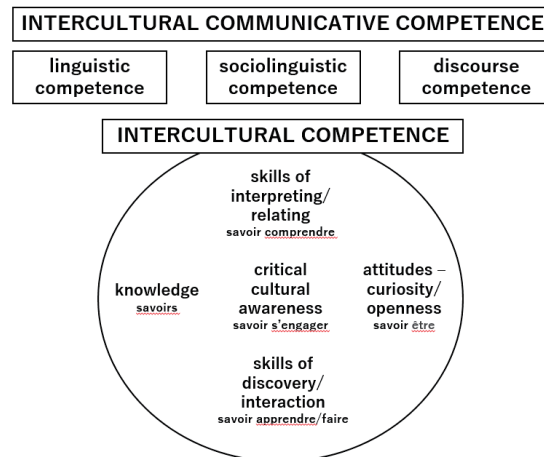


図1 The Components of Intercultural Communicative Competence (Byram, *Developing a Concept* 118)

このモデルは、being bicultural（2つの文化を併存した状態）と being intercultural（相互文化的な状態）を区別したところに独自性がある。相互文化的な状態は、「2つの文化を併存した状態に関する記述的モデルとは異なる。相互文化的能力の目標と、言語的もしくはコミュニケーションの目標の統合を提案している」“... differs from a descriptive model of being bicultural, and it proposes an integration of linguistic/communicative objectives with intercultural competence objectives” (Byram, *Developing a Concept* 116)。ここで言う2つの文化を併存した状態とは、一方の文化ではその文化の価値観を用いて、またもう一方の文化ではその文化の価値観を用いて、自分を変えながら、コミュニケーションを図ろうとする状態のことを指す。この状態は、相手の顔色をうかがって、自分自身の立場や立ち居振る舞いを変えており、調停者として振る舞おうとする相互文化的な状態とは異なっている。相手は自分とは異なった価値観を持っているので、深く関わらずに、無難にその場をやり過ごすという考えでは、社会的アイデンティティや社会的役割が多様化する時代において、調和の取れた、快いやり取りを達成することはできない。Byramは「人々は、言語的、またコミュニケーション能力以上のものを必要としている。彼らは相互文化的能力も必要なのだ」“people need more than linguistic or communicative competence[.] [T]hey need intercultural competence too” (*Language Teaching* 6) と主張し、相互文化的コミュニケーション能力を重要な要素としている。

上述の通り、Byramのモデルは、相互文化的コミュニケーション能力と相互文化的能力の2つから成り立っている。相互文化的コミュニケーション能力とは、言語運用に関する能力である。異なる文化、価値観、振る舞いを持つ他者とコミュニケーションを図るときに必要となる。Canale and Swain (1980) と Canale (1983) によって提唱されたコミュニケーション能力の4つの構成要素を引用しつつ、Lengは、次のように相互文化的コミュニケーション能力についてまとめている。

言語能力とは、言語を正しく使う能力である。社会言語能力とは、言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力である。そして、談話能力とは、文脈の中で自然に言語を使う能力である。

[L]inguistic competence is the ability to use language correctly, sociolinguistic competence is the ability to use language appropriately in accordance with the social rules of language, and discourse competence is the ability to use language naturally in context. (10)

次に、「相互文化的能力とは、他者と相互文化的にやり取りを行う人々が、内に有している知識、技術、そして態度に関する能力である」“... intercultural competence is an ability of knowledge, skills, and attitudes that people who interact intercultural with others have innerly” (Kuwano 15)。Lengは相互文化的能力の考え方として、「言語能力そのものというよりも、その人物の価値観や態度に、より注意を払っている」(10) と分析する。Byramは、態度、知識、解釈と関連付けに関する技術、発見とやり取りに関する

る技術, 批判的文化意識の5つの側面を用いて, 相互文化的能力の要素をまとめている。1つ目の態度の定義を「好奇心や寛大さ, 言い換えれば他の文化に関する不信や自分自身の文化に関する信念を停止する準備性」“... curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own” (Byram, *From Foreign Language Education* 163) としている。2つ目の知識の定義を「自国と対話者の国の社会集団と共通する要素の集合や慣習に関する知識, そして社会的・個人的やり取りに関する一般過程に関する」“... of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction” (Byram, *From Foreign Language Education* 163) ものとしている。3つ目の解釈と関連付けに関する技術とは「他の文化の文書や事象を解釈し, それを説明し, 自分自身の文化の文書や事象に関連付ける能力」“[the] ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own” (Byram, *From Foreign Language Education* 163) のことを指す。4つ目の発見とやり取りに関する技術とは「文化や文化的慣習に関する新たな知識を獲得する能力やリアルタイムのコミュニケーションややり取りの制約下において, 知識, 態度, そして技術を運用する能力」“[the] ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under constraints of real-time communication and interaction” (Byram, *From Foreign Language Education* 163) であると説明されている。最後に, Byram は批判的文化意識を次のような能力と定義している。

- (1) 自分自身の文化や他の文化の文書や事象にある明示的, もしくは, 暗に示された価値観を見極め, 解釈する。
- (2) 明示的観点や基準について言及する文書や事象に関して, 評価的分析を行う。
- (3) 知識, 技術, そして態度を用いることによって, 必要な場合, ある一定の相互文化的変化を受け入れることを取り決めながら, 明示的な基準に従って, 相互文化的やり取りの中で, 関わり合いを持ち, 仲裁する。

- (1) identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures;
- (2) make an evaluative analysis of the documents and events which refers to an explicit perspective and criteria;
- (3) interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of those changes by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes. (*From Foreign Language Education* 163)

Byram は「目的としての理由と教育的理由の両方の理由によって, 言語教育は, 言語能力と文化的能力の両方を指導することを含んでいなければならない」“For both instrumental and educational reasons, language teaching must involve teaching both linguistic and cultural competence.” (*Language Teaching* 1) と述べており, ただ単に言葉として, 第2言語が話せるように指導することだけが, 外国語教員の責務ではないと解釈することができる。この点において, 言語指導に終始せず, コミュニケーションを図る資質や能力の育成を目指す, 日本の高等学校学習指導要領と共通したものを有していると言える。

次の項では, 本項で取り上げた Byram の相互文化的能力に関する定義を活用し, 高等学校学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力を具体的に言語化し, 現場の教員にとって, より共通理解が得られやすいものとして, まとめていく。

2.3 学習指導要領と相互文化的能力

学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力と, 前項で取り上げた Byram が示す相互文化的(コミュニケーション)能力の関連を分析することによって, 抽象的とされるコミュニケーションを図る資質や能力を具体的に言語化し, 現場の教員にとって, 共通理解が得られやすいものとしていく。次の表1は, 2つの関連を簡潔にまとめたものである。この表1を基にそれぞれの項目を詳しく分析していく。

学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力	Byram が示す相互文化的（コミュニケーション）能力	概要
外国語の音声や語彙，表現，文法，言語の働きに関する知識	相互文化的コミュニケーション能力（言語能力）	言語を正しく使う能力
知識を，目的や場面，状況などに応じて適切に活用できる技能	相互文化的コミュニケーション能力（社会言語能力）	言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力
意図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力	相互文化的コミュニケーション能力（談話能力）	文脈の中で自然に言語を使う能力
文化への理解を深め，相手に配慮しながら，外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	相互文化的能力（好奇心や準備性に関する態度，知識，解釈と関連付けに関する技術，発見とやり取りに関する技術，批判的文化意識）	文化的差異や価値観の違いに関する知識を獲得しようとする姿勢

表1 学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力と Byram の相互文化的（コミュニケーション）能力の関連

まず，1つ目に示されている，外国語の音声や語彙，表現，文法，言語の働きに関する知識に関しては，Byram が言及している相互文化的コミュニケーション能力の中の，言語能力に相当すると考えられる。学習指導要領に記載されている，英語の特徴やきまりに関する事項は，Byram が述べる言語を正しく使う能力と関連している。自分の思い描いている概念を，どれだけ英語で正しく表現できるかという観点とも言える。この観点は，不定詞の用法や動名詞の用法などの，いわゆる学校文法だけに終始しない。例えば「車があれば，目的地に速くたどり着くことができる。」という内容を，“If you use cars, you will be able to arrive at your destination quickly.”と，英語で正しく表現することができるだけでなく，“Cars would allow you to arrive at your destination quickly.”と，別の表現でも表現することができ，そのニュアンスの違いを説明することができる能力まで含む。言語能力における正しさは，学習指導要領が示す音声，句読法，語，連語及び慣用表現，文構造及び文法事項など多岐にわたる。

学習指導要領が求めるコミュニケーションを図る資質や能力の2つ目に示されている知識を目的や場面，状況などに応じて適切に活用できる技能については，Byram が示す，相互文化的コミュニケーション能力の社会言語能力と関連している。文脈における言葉の使用の適切さに関する観点と言える。例えば「環境を脅かす最も深刻な問題は，地球温暖化です。」という内容を，“The most serious environmental problem is global warming.”と，英語で表現する場合と，“The most serious issue which threatens the environment is global warming.”と，英語で表現する場合を想定する。学術論文で使用する場面では，problem よりも，issue の方が適切である場合が多い。社会言語能力が扱う範疇は，書くことだけではなく，目上の人との対話など，社会的規則に従う必要があるすべての場面がその対象となる。

学習指導要領が求めるコミュニケーションを図る資質や能力の3つ目に示されている，概要や要点，詳細，話し手や書き手の意図などを的確に理解したり，これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりする力については，Byram が示す，相互文化的コミュニケーション能力における談話能力と関連している。価値観や評価基準といった，自分とは異なる主観的要因を持った人とコミュニケーションを図るためには，自分の想いをどのように伝えるべきかを考える必要がある。例えば，以下の日本の高校の英語授業における，教員と生徒間の対話の分析が参考となる。

Teacher (T): What is one of the advantages of cars?

Student (S): We can go everywhere we want to go.

T: Um ... what is your point?

S: ...

T: How about answering like this? “One of the advantages of cars is about ...”

S: Oh, I see. One of the advantages of cars is about *convenience*.

T: Your point is about convenience. Tell me more.

S: If we have cars, we can go everywhere we want to go.

この対話において、教員は車の利点について問いかけをする。生徒はどこにでも行くことができることが利点の1つであると答えた。一見、対話が成立しているようだが、生徒が主題文ではなく、具体的な支持文から話を始める伝え方は適切ではないと判断したため、教員は、あなたの論点は何かという質問をさらに行った。論点という言葉聞いた生徒は無言になり、何を求められているのか理解していない様子が伺えた。そこで教員が具体例ではなく、まずは主題文を述べさせるように誘導することで、生徒はまずは利便性という主題を示し、その次に具体例を挙げるという適切な伝え方で、対話を行うことに成功した。このように、多くの日本の高校生は、既に相手と論点は共有済みあり、具体例を示すだけで、自分の想いを適切に伝え合ったりすることができると思う傾向がある。だからこそ、上記の対話のように、論点となる主題文を述べることなく、具体例となる支持文から述べ始めてしまい、論理性に乏しさを感じさせてしまうのではないだろうか。この談話能力は、対話から文章作成まで、多岐にわたる場面で重要となる。

最後に、学習指導要領が求めるコミュニケーションを図る資質や能力の4つ目に示されている、態度については、Byram が示す、相互文化的能力と関連している。外国語に関する知識だけでなく、自分と対話者の文化的差異や明示的または暗に示された価値観の違いに関する知識を獲得しようとする姿勢が、学習指導要領では、配慮という言葉で説明されているのではないだろうか。このような態度を養うためにも、外国語の授業では、生徒が好奇心や寛大さを抱けるような話題や言語活動を通して指導することが大切である。なぜなら、それらの指導の中で、生徒は主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとするようになるからだ。

新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力と Byram が示す、相互文化的（コミュニケーション）能力の間の関連を分析することにより、新学習指導要領が示す、生徒に求められるコミュニケーションを図る資質や能力に関して、より詳細に言語化することができた。次の節では、4名の高等学校の教員による教育実践を示すことによって、現場の教員にとって、これらの内容をより理解しやすいものとしていく。

3. 教育実践

本節では、4名の高等学校の英語教員による、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力の育成を主眼とした教育実践についてまとめていく。4名全員は、第2節で取り上げた新学習指導要領の表記と Byram が提唱する相互文化的能力の結びつきについて学び、共通理解を得た後に、それぞれの指導を行った。

3.1 桑野による教育実践

桑野は、検定教科書を用いて、外国語の語彙、表現、文法、言語の働きに関する知識を働かせ、それらの知識を目的に応じて適切に活用できる技能、書き手の意図を的確に理解し、適切に表現する力、そして文化への理解を深め、相手に配慮しながら、外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する教育実践を行った。

English Communication I のレッスンに、日本の包みの文化に関するトピックが挙げられている。桑野は、そのレッスンの読後の活動として、生徒たちに要約文を作るタスクを課した。生徒たちは、そのレッスンで学んだ語彙、文法、言語の働きに関する知識を働かせ、それらを適切に使用しながら、本文の要約文を完成させた。次の図2は、実際に生徒が作成した要約文である。要約文の中には、三単現のsが欠落していたり、冠詞の使用が不十分であったりと、文章を正しく書けていない箇所がいくつか見受けられる。外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きに関する知識を育成するため、correction code と呼ばれる、誤った箇所を、明示的ではなく、暗に示す記号を付して、生徒に要約文を返却し、書き直しのタスクを課した。言語能力以外の観点においては、生徒は主語に“I”を使用しないなど、主観を交えない、客観的な文章を作成しようとする姿勢が伺える。つまり、生徒は要約文を作成するうえで、書き手としての意図を的確に理解し、適切に表現しようとしている。また要約文は、主題文から始まり、結論を表す文章で終わっている。この点において、文脈の中で自然に言語を使う能力を発揮していると言える。さらに内容に関しても、自国の

文化がテーマとなっているため、本活動自体が、文化への理解を深めるものとなっている。このタスクだけでも十分、学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力を育成していると言えるが、学習効果を高めるため、桑野はこの要約文を活用した、追加タスクを課した。

summary

Washi and furoshiki have both helped the Japanese to develop a rich wrapping culture.

Washi became popular in the Edo Period and was used to wrap a present. Furoshiki became popular in the mid-Edo Period and was used to carry toiletries and a change of clothes when people went to a bathhouse or to get dressed on it. They lost popularity in the Showa Period. However, recently the use of washi and furoshiki have made a comeback as part of an eco-friendly lifestyle.

Washi is made from natural materials and require only a small amount of chemicals. On the other hand, people can reuse furoshiki.

Adopting the old ways of wrapping helps us to bring both beauty and eco-friendly ways into our daily lives.

図2 生徒が書いた要約文

追加タスクを設計する際に、特に重視した点は、社会言語能力、談話能力、そして相互文化的能力の3つである。知識を目的や場面に応じて適切に活用できる技能と、相手に配慮しながら、外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するために、生徒が学んだ日本の包みの文化に関する知識と、1つ目のタスクで作成した要約文を使用して、外国の生徒にニュースレターを作成するタスクを課した。次の図3は、図2の要約文を書いた生徒が作成したニュースレターである。

Wrapping in Japan

Have you ever seen washi that is a traditional Japanese paper? It became popular in the Edo Period and was used to wrap a present. It lost popularity in the Showa Period but, it has made a comeback as part of an eco-friendly lifestyle. It's made from natural materials and requires only a small amount of chemicals. Washi helps us to bring both beauty and eco-friendly ways into our daily lives. Why don't you learn your country's wrapping culture?

(73) words
83

図3 生徒が書いたニュースレター

追加タスクを課すことにより、まず生徒に、談話能力をさらに発揮させる機会を与えることに繋がった。例えば、要約文をニュースレターに変換する際に、生徒は新たに見出しを書くなど、ニュースレターというジャンルの文章を書く意図を的確に理解したり、適切に表現したりする力を発揮している。このことは、談話能力である、文脈の中で自然に言語を使う能力を養っていることを意味する。次に、生徒に社会言語能力を発揮させる機会を与えている。例えば、要約文では主題文から書き始めていたが、ニュースレターでは疑問文から書き始めている。このことは、既存の知識を目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を発揮していることを表している。読者を想定して、ニュースレターを読んでもらう場面において、どのよ

うにすれば興味を持ってもらえるのかについて考えている。この点において、社会言語能力である、言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力を養っていると言える。最後に、生徒に相互文化的能力を発揮させる機会を与えている。図3のニュースレターで、最後の1文が表現されることの意味は大きく、読者が生徒自身とは違った環境にいる人物であり、読者にも自国の身近なものの中に、実は素晴らしいものがあるのではないかと、訴えかけている。この観点から、生徒は相互文化的能力の中の、特に好奇心と、発見とやり取りに関する技術を発揮していると言える。

桑野の教育実践から、検定教科書の内容に独自の活動を加えることにより、言語能力だけでなく、社会言語能力や談話能力、そして相互文化的能力を養う機会を増やすことができることが分かった。タスク設計には、時間と労力はもちろんのこと、独創的なアイデアが求められる。生徒自身が活動を楽しみながら、自然に知識や技能を向上させ、態度を養うことができれば、それ以上の教育はない。試行錯誤を繰り返しながら、まずは焦点となる資質や能力を基にタスク設計を行い、実際に授業を実施することが大切ではないだろうか。

3.2 上原による教育実践

上原は、検定教科書を用いて、外国語の語彙、表現、文法、言語の働きなどに関する知識を、実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能と、異なる文化を持つ他者に対する理解を深め、その他者に配慮しながら主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する教育実践を行った。本実践では、その態度の中でも、Byramが提唱する相互文化的能力の好奇心や寛大さと、発見とやり取りに関する技術を育成するためのデザインを施したことを強調しておきたい。

上原の実践は、English Communication IIの起業家を題材にしたレッスンの読後の活動にて行った。上原は生徒たちに、レッスンの文章を読んだ後、人々が起業するに至る経緯を話し合わせた。その後、世界では生徒たちと同世代にも関わらず、起業している人たちがいることを伝えた。彼らの起業の動機や生徒たちのキャリアに関する悩みを相談するために、メールを利用して、生徒たちが世界の起業家たちとやり取りをする活動をデザインした。

まず初めに上原は、生徒たちに人々が起業する経緯について話し合わせる中で、個人的な見解だけでなく、世界の国々の起業率に関する客観的データを使い、日本の起業率や、機会をどの程度認識しているか、自分の能力をどの程度評価しているか、失敗をどの程度怖れているかなどにおける日本人の傾向を生徒に馴染みの深い国々のそれらと比較させ、自国と他国の違いについて考えさせた。この点において、生徒たちは、自国の文化との比較の中で、異なる文化に対する理解を深め、その異なる文化を持つ他者に配慮をしてコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと言える。言い換えれば、他国の傾向に関する知識を得ることで、異なる文化を背景に持つ他者とコミュニケーションを図る上で、生徒たちが持つ文化的価値観が、異なる文化においては当然ではないという心の準備をすることができたと言える。

次に上原は、メールの書き方について学ぶ活動を生徒に課した。社会言語能力育成の観点から、面識のない相手に対して、メールというコミュニケーションの手段を用いて、どのような文体で、どのような言葉を使えばよいのか、モデルを示しながら説明をした。つまり、この活動の中で、生徒は言語の社会的規則に従って、その言語を適切に使用する能力を養ったと言える。

続いて上原は、生徒たちにメールを作成させた。生徒たちがメールを送ることができる起業家は、上原があらかじめ英語を母語とする人物を探しておき、生徒に提示した。生徒たちはグループに分かれてメールを送りたい起業家を決めた。そして上原は生徒に、起業家たちの経歴や人物像などの調査をした後、尋ねたいことをメールに書くよう指示した。ここで生徒たちは、ただ自分たちが訊きたいことを一方的に訊くのではなく、世界の国々の起業率に関する客観的データを振り返り、起業家たちの国の傾向を踏まえつつ、メールの読み手である彼らの文化的価値観に配慮した上で質問をする準備をした。この準備を通して生徒たちは、相互文化的能力における、異なる文化に対する好奇心や寛大さ、言い換えれば他の文化に関する不信や自分自身の文化に関する信念を停止する準備性を養い、それと同時に他者の文化や文化的慣習に関する新たな知識を獲得する能力や知識を他者とのやり取りの中で運用する能力を育むことができたと言える。

生徒たちがメールを作成した後、相手の気分を害するような表現がないか上原が文面を確認し、生徒たちは起業家たちにメールを送った。実際に2名の起業家から返信をもらうことができ、それをクラス全体で共

有した。次の図4は生徒が送ったメールのうちの1通と、それに対する起業家からの返信である。生徒の質問に対して、両名の起業家は自身の経験を踏まえながら丁寧に答えてくれた。生徒全員が起業家から返信をもらったわけではないが、学校外に存在する異なる文化を持つ他者と実際に英語でコミュニケーションを営むことができたという事実が、自分たちの言語能力、社会言語能力、そして相互文化的能力が機能したという生徒たち自身の実感につながったと推察できる。



図4 生徒が送ったメールと、それに対する起業家からの返信

生徒たちはこの活動を通して、起業家たちの背景を調べるにあたり、Byramが示す相互文化的能力の異なる文化に対する好奇心や寛容さと、発見とやり取りに関する技術を育むことができたと言える。さらにメールを送る目的と状況を明確に設定することで、生徒たちは言語能力だけでなく、社会言語能力を養う機会を得ることができた。

3.3 須本による教育実践

須本は検定教科書を用いて、学習指導要領が示すコミュニケーションを営む資質や能力、およびByramが示す相互文化的（コミュニケーション）能力を育成する教育実践を行った。本実践にあたり、須本はByramが示す相互文化的能力のうち、批判的文化意識の涵養に重点を置いた。

English Communication Iの授業において、現在世界中で広く行われているスポーツの発祥や起源を記した題材を扱った。読前の活動として、須本は4つのタスクを設計した。まずTask 1として、生徒たちに10種類のスポーツを示し、それらの人気を順位付けするタスクを課した。図5はその際に使用したハンドアウトである。タスク内で、話し合いや外部資料などの情報利用を制限したため、生徒たちは、自身が持つ材料のみで順位を決定する必要があった。このタスクにより、生徒たちは自分自身の文化の事象にある、明示的もしくは暗示的に示された価値観を見極める機会を得たと言える。

次にTask 2として、生徒たちにTask 1で作成した順位表を用いて、お互いが設定した順位を伝え合うタスクを課した。須本は、順位を伝え合う場面で有効となる表現（Useful Languages）を示し、言語能力、つまり外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きに関する理解および知識の育成を図った。生徒たちは、図6で示された資料を参考にしながら、既存の知識を交え、適切に情報交換を行った。このタスクにより、生徒たちは他者の価値観を見極めながら、やり取りに必要な言語能力を身に付けるとともに、社会言語能力、つまり外国語の知識を目的や場面、状況などに応じて適切に活用する技能を発揮したと言える。

Task 1: Ranking

- You are going to hold a sports event as a whole school.
- To choose the sports you play, you have got a list of 10 popular sports in the world.
- Guess how popular they are and make a ranking of these sports.

10 popular sports in the world

Baseball / Basketball / Cricket / Hockey / golf
Rugby / Soccer / Table tennis / Tennis / Volleyball

Rank	Your idea	Your partner's idea
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

図5 Task 1 で使用した資料

Useful Languages

- Which sport do you think goes to the top? / comes 2nd/3rd/4th...?
- I think *basketball* comes 2nd/3rd/4th...
- I think *Cricket* is more/less popular than *Golf*.
- How about you? / How about *Rugby*?
- Why do you think so?




図6 Task 2 で使用した資料

Task 3として、須本は生徒たちに、世界の人気スポーツを順位付けした記事を示し、Task 1で作成した順位を検証するタスクを課した。なお、Task 1で示した10種類のスポーツは、Task 3で示した記事に挙げられているものと同一である。生徒が記事を読む前に、須本は生徒たちに以下の図7の資料を示し、読み取るべき情報を確認させた。生徒たちはその資料を活用し、記事の内容を適切に整理した。このタスクにより、生徒たちはTask 1で見極めた自身の価値観、およびTask 2で得た他者の価値観に対し、他の文化の文書にある価値観を見極める機会を得たとともに、情報を視覚化することで、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細を理解する能力を高めることができたと言える。

Top 10 Popular Sports in the World

Rank	Sport	Number of Fans	Regional Popularity
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.	Baseball	500 million	US, Japan, Cuba, and the Dominican Republic
9.			
10.			

図7 Task 3 で使用した資料

記事の情報を整理した後、須本は記事に示された popular という語の定義について、生徒たちに口頭で質問を行った。以下は須本と生徒たちのやり取りである。なお、記事はファンの数が最多であることを most popular としており、他に most popular が意味するものとして、most-watched sports, most played sports, most revenue-generating sports といった指標が挙げられている。

Sumoto (T): What does this article mean by “popular?”
 Students (Ss):
 T: OK, so ... according to this article, what is the most popular sport?
 Ss: Soccer.

T: That's right. But ... why? Because soccer can make a lot of money?
 Ss: No.
 T: Because many people play soccer?
 Ss: ... No.
 T: So why is soccer the most popular sport?
 Ss: It has many fans.
 T: Great. If the sport has more fans, the sport is more popular. Right?
 Ss: (nodded)
 T: So, in this article, "popular" means ...?
 Ss: number of fans ...?
 T: Exactly.

このやり取りの狙いは、記事に示された結論から導かれる判断基準を理解しようとすることで、話し手や書き手の意図などを明確に理解することに関する生徒たちの力を高め、明示的観点や基準について言及する文書や事象に関して、評価的分析を行うことにあった。生徒たちは当初、質問の意味が分からず戸惑ったようだが、理由という観点に置き換えて質問し直したことで、記事の言う popular が示すところに至ったと考えられる。記事の示す判断基準を確認した後、須本は生徒たちに、Task 1で自ら作った順位は何をもって popular としていたかを振り返らせた。これにより、生徒たちは再度、自分自身や他の文化の事象に示された価値観を見極め、解釈する機会を得たと言える。

最後に Task 4 として、生徒たちに、学校行事で行うスポーツ大会の競技決めという状況設定のもと、Task 1で示した10種のスポーツのうち、クラスとして3つの種目を決めるタスクを課した。決定の方法は話し合いとし、話し合いの単位を2人、4人、8人と増やしていくピラミッドディスカッションを採用して、最終的にクラス全員で決定するものとした。また、それぞれの単位で話し合いをする際は、互いの判断基準を明確にし、合意に至った場合のみ、次の単位に進めるものとした。更に、須本は生徒たちに、Useful Languages、および判断基準の材料となるキーワード (Clues for thinking) を示し、活発な議論を促した。以下の図8は、Task 4で使用した資料である。

<p>Clues for thinking...</p> <p>the number of fans / the number of players</p> <p>teamwork / friendship / individual skills</p> <p>health / physical contact / injury</p> <p>keep fit / find a new hobby etc....</p>
--

図8 Task 4で使用した資料

生徒たちは Useful Languages や Clues for thinking を活用し、既存の知識を交えながら、積極的に話し合いを行った。しかし、本実践を行った3クラスのうち、全てのクラスにおいて、全員での合意に至ることはできなかった。生徒たちに難しく感じた点を尋ねたところ、主に①自分たちの判断基準を明確にすること、②相手の判断基準を理解すること、さらにその上で③双方が納得する結論を出すこと、という意見が多かった。Task 4において、タスク自体のゴールは達成できなかった。しかし、このタスクを通して、生徒たちは言語能力、社会言語能力に加え、談話能力、つまり意図を的確に理解し、適切に表現したり伝え合ったりする力を高めるとともに、文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと言える。また、批判的文化意識における、知識、技術、そして態度を用いることによって、必要な場合、ある一定の相互文化的変化を受け入れることを決めながら、明示的な基準に従って、相互文化的やり取りの中で関わり合いを持ち、仲裁する機会を得たと言える。

須本の教育実践により、検定教科書に示された話題を日常生活に関連付けたタスクを作成することで、学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力、および Byram が示す相互文化的 (コミュニケーション) 能力を育成することは可能だと考えられる。特に本実践では、批判的文化意識の涵養という点にお

いて、自分自身の文化や事象に対し、他の文化にある事象や文書にあたるものを、Task 2では他者、Task 3では記事、そしてTask 4では異なる意見を持つ集団と位置付けた。また、それぞれの段階の中で、外国語の知識、知識を適切に活用する技能、意図を理解し適切に伝え合う力、そして相手に配慮しながらコミュニケーションを図る態度を育成する機会を設けることができた。このようなタスク設計には、膨大な時間と労力が必要になることは否定できない。しかし、教員も生徒も楽しみながら、学びの時間を共有し、資質や能力を伸ばしていくことができるのなら、それが最上の言語教育であると思われる。今後も教育的意義のあるタスク設計、およびその実践に挑戦し続けていきたい。

3.4 藤下による教育実践

藤下は、英語表現Ⅱの授業において、意図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力を育成することを目的とした教育実践を行った。この実践ではまず、生徒が受ける授業形式の違いによって、意見や主張を伝える技能や態度にどのような違いが見られるのかを理解するため、1、2年次に受けた授業形式が異なる、2020年度と2021年度の高等学校3年生が書いた英語の文章を比較した。次に、その比較で明らかになった問題を克服するために藤下が行った、適切な理由や根拠とともに意見や主張を伝える力を育成することを目的とした教育実践についてまとめていく。

藤下が担当した2020年度の高等学校3年生は1、2年次に、相手に配慮し、英語を用いてコミュニケーションを図りながら言語を習得しようとする、いわゆるダイアログ形式の授業実施者による指導を受けていた。一方、2021年度の3年生は、1、2年次に、知識の伝達を主眼とした、教員から生徒への一方的な講義を通して言語の習得を図る、いわゆるモノログ形式の授業実施者の指導を受けていた。次の図9と図10は、ダイアログ形式の授業を受けてきた2020年度の高校3年生のレポートである。このレポートでは、科学技術や機器に関して、その利点や不利益に触れながら、英文で適切に表現したり、伝えたりすることが求められた。

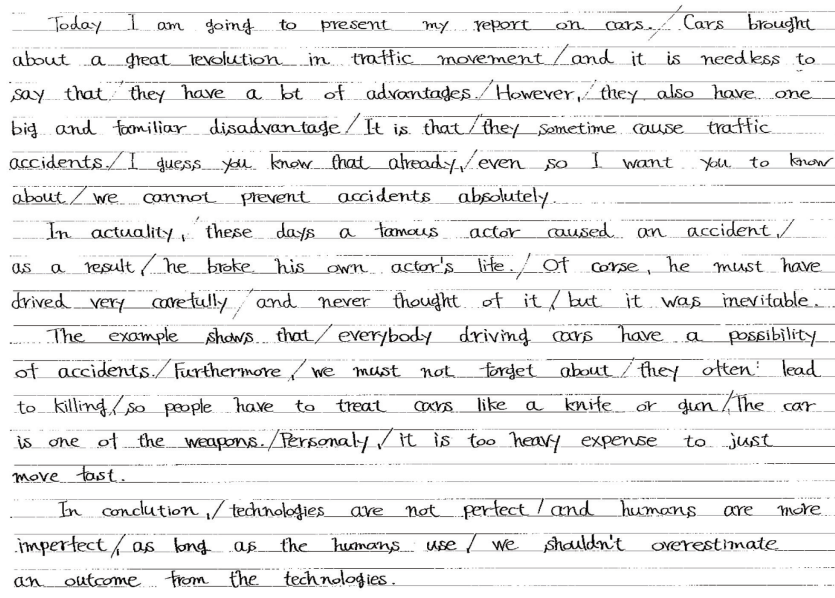


図9 2020年度の高等学校3年生が書いたレポート①

レポート①は、読み手の存在を前提としたトピックセンテンスから書き始められており、生徒はレポートを書く意図を的確に理解していることが伺える。さらに、利点に触れながらも、不利益を強調するという、書き手としての立場が明示されている。不利益の論点は事故であることが示され、続く段落では具体的な例を示すなど、主張を支持する文章も見られる。

Today, I'm going to present my report on smartphone. The main argument I'm going to present is that smartphone affects our day-to-day lives. There are three advantages. The first is that we can turn boring time into fun time. So we will be able to enjoy our life more. The second is that we can get in touch no matter how far we are. So, I can contact my mother, and I can always be picked up to Kufusaki station. The third is that we can immediately look into what we want to know or what we don't know. So, it's easy for us to decide our course. On the other hand, there are ^{some} a lot of disadvantages, such as slandering, bullying and leakage or misuse of personal information. Moreover, we have less chance to write by hand, so it may be easier to forget kanji and so on. It goes without saying that technological innovation will go even further. Better or bad, we are affected ^{and} every day ^{by smartphone} we have to get along with it.

図10 2020年度の高等学校3年生が書いたレポート②

レポート②は、同じテーマで他の生徒が書いたものである。このレポートにおいても、生徒は読み手の存在を前提としたトピックセンテンスから書き始めており、利点と不利益を列挙している。さらに、具体例を示す前に、書き手としての立場を明確にするなど、論点をはっきりさせようとする姿勢が見られる。

レポート①と②は、どちらも主張を述べ、主張の論点やその理由を示し、具体例を挙げて結論を述べるという形式を取っている。レポート①では、科学技術である車が絶対に安全ではないこと理由として、事故は時に避けられないという事実を挙げている。レポート②では、スマートフォンの利点として、退屈な時間を楽しめることや距離に関係なく連絡が取れることを取り上げる一方で、不利益として、個人情報への不適切な取扱いや記憶力の低下も取り上げている。これらのことから、どちらのレポートにおいても、生徒は理由の妥当性を意識して、自分の考えを相手に伝えていることが伺える。これらの点において、2020年度の高等学校3年生はダイアログ形式の授業を通して、相手に配慮し、英語を用いてコミュニケーションを図りながら言語を習得してきた結果、意図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力が涵養されたのではないだろうか。

図11と図12は、モノログ形式の授業を受けてきた2021年度の高等学校3年生の文章である。生徒たちは将来の夢という題材について、Wordで作成した文章をオンライン上で提出した。

My Future Dream

My dream is to become a dentist. My father is a dentist and my mother is a dental hygienist and my uncle is a dentist and my older brother goes to a dental college and also my ancestor was a dentist so, I want to be a dentist.

図11 2021年度の高等学校3年生が作成した文章①

文章①では、主張と具体例は述べられているが、主張の論点、理由が示されないまま結論が述べられているため、理由の妥当性が感じられない。桑野による教育実践で述べられているように、日本の高校生の多くは、相手と論点は共有済みだと考えている傾向が強い。例えばこの文章は、家系が歯科医ならば自分も歯科医になるべきものだとか皆が信じているという考えのもとに書かれていると推察できる。

Japanese teacher

I want to be a Japanese teacher in the future. To teach Japanese to foreigners use other language is very hard because I have to master other language in addition teaching Japanese. However, I think to it will be happy to teach my favorite Japanese and Japanese literature. Moreover, I am interested in Korea and China so I want to gain knowledge by communicating native Korean or Chinese. Learning and teaching language is very hard, even so I will make an effort because become part of my ability.

図 12 2021 年度の高等学校 3 年生が提出した文章②

文章②では、主張は述べられているが、主張の論点、理由、具体例が混在しており、さらには結論として、能力を身に付けるために努力したいという新しい主張が加わるなど、論理の一貫性がない。

図 9 と図 10 の高等学校 3 年生が作成したレポートと図 11 と図 12 の高等学校 3 年生が作成した文章を比較することで、2 つの生徒集団には、自分自身の文化や他の文化の文書や事象にある明示的、もしくは暗に示された価値観を見極め、解釈する能力に大きな差があると感じられる。前者は 1, 2 年次にダイアログ形式の授業実施者による指導を受け、生徒たちは対話や議論の中で自分の主張を持ち、他者の主張と対峙しながら、自分の主張を再構築する能力を養ってきたと考えられる。さらに、その過程で異なる価値観に対する気づきがあり、自他の区別に気づいたと推察できる。一方で、後者は 1, 2 年次にモノログ形式の授業実施者の指導を受け、生徒たちには言葉の情動的側面が提供され、個を認識する機会はほとんどなかったのではないだろうか。モノログ形式の指導では、言語能力の習得を主な目的とすることが多く、個と個の意見交換の場は少なく、観察する自己や観察される対象を意識する機会は少なかつたはずである。後者から提出される課題に顕著に見られる傾向は、高度に文脈に依存したコミュニケーションの手法であり、社会言語能力や談話能力の不足が課題として挙げられる。生徒たちは、子どものころから日常生活の中で日本人特有のコミュニケーションにさらされ、母語を習得しているため、外国語によるコミュニケーションの手法に矛盾を感じ葛藤を覚える。これを克服するには、やはりダイアログ形式の授業実践の中で他者とのやり取りを行い、思考を外化していくための活動を実践することが必要であると考えられる。そこで藤下は、2021 年度の高等学校 3 年生に対して、適切な理由や根拠とともに意見や主張を伝える力を育成するために、ダイアログ形式の授業実践を行った。まずは、毎回の授業をペアワークによるスモールトークから始めることにした。さらに、毎回のタスクは 3 人もしくは 4 人のグループでの発表を取り入れ、他者からのフィードバックを受けることにした。1 学期の終わりには、スモールトークの中で、意味や理由を問う質問がよく聞かれるようになった。タスク発表とフィードバックでは発表者に静かに耳を傾け、拍手で終わるというグループがほとんどであるが、対話や議論を通したダイアログ形式の授業実践を約 5 か月間実施した。

成果を検証するため、2021 年度の高等学校 3 年生に 2020 年度の 3 年生と同じタスクを課した。次の図 13 は、ダイアログ形式の授業を受けた 2021 年度の高等学校 3 年生のレポートである。このレポートでは、2020 年度のタスクと同様に、科学技術や機器に関して、その利点や不利益に触れながら、英文で適切に表現したり、伝えたりすることが求められた。

Today I'm going to report on 'radio'. I think radio is great machine to get information. First, almost radio is cheaper than other devices such as TV and smartphones. In Japan, we can buy one about 2000 yen. Second, some of them get a manual battery charge. So, we can use whenever and wherever you want. So, it is useful to use radio under a disaster. In contrast, there is only one disadvantage. Radio generate more noises than other devices and most people dislike noises. Radio have some faults, but I love it none the less.

図 13 2021 年度の高等学校 3 年生が書いたレポート③

生徒は、読み手の存在を前提としたトピックセンテンスから書き始めていることから、レポートを書く意図を的確に理解していることが伺える。しかし、その直後には具体例の列挙が続くため、主張の論点がはつき

りせず論理性に乏しい。さらにラジオの不利益な点として、多くの人がノイズを嫌うという文章は、理由としての妥当性に欠ける。ラジオには欠点があるが、それにもかかわらず大好きだという結論には、談話能力ではなく、むしろこれまでに修得した言語能力を生かそうとする態度が見られる。次の図 14 は、別の生徒が同じトピックについて書いたレポートである。

Today I am going to present my report on smartphones. There are two advantages. The first, we can easily get a lot of information So, we can save much time. The second, we can contact friends anytime, anywhere. On the other hand, there are two disadvantages. The first one, if we continue to use it for a long time, our eyes will get worse. The second one, we may depend on it. And if that happens, we'll spend a lot of wasted time. In conclusion, although there are disadvantages as I have said. But, it has a lot of advantages for us.

図 14 2021 年度の高等学校 3 年生が書いたレポート④

生徒は、読み手の存在を前提としたトピックセンテンスから書き始め、利点と不利益を列挙している。さらに、主張の論点やその理由を適切に示し、具体例を挙げて結論を述べる形式を取っている。スマートフォンの利点として、多くの情報を得られることや友人と容易に連絡が取れることが述べられている。一方、不利益として視力の低下やスマートフォンへの依存について述べられている。これらの文章は、理由としての妥当性が感じられる。このことから、生徒は理由の妥当性を意識し、自分の考えを相手に伝えていることが伺える。

約 5 か月間に及ぶダイアログ形式を意識した授業実践により、生徒たちの、意図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力にどのような変化があったのかに関しては、十分な証拠を得られていない。しかし、図 14 のように主張の論点やその理由や具体例を適切に示すことができる生徒が増えてきた。今後も授業実践を継続させ、生徒たちにどのような変化があるのかを注意深く観察していきたい。

4. 成果と今後の課題

本研究を通して、2つの成果を上げることができた。まず1つ目は、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力に関する分析は、教育実践を行った教員が外国語教育の目標を理解する際に役立ったということである。教育実践において、4名の高等学校の教員は、第2節でまとめた新学習指導要領の表記と Byram が提唱する相互文化的（コミュニケーション）能力の結びつきについて学ぶことによって、新学習指導要領に基づいた授業目標を理解し、各自で目標を立てた上で授業を実施することができた。このことは、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力と Byram が示す相互文化的（コミュニケーション）能力の関連を分析することによって、抽象的とされる新学習指導要領に記載されているコミュニケーションを図る資質や能力を具体的に言語化し、現場の教員が外国語教育の目標を理解する手助けとなる可能性を示唆している。

2つ目は、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力に関する分析は、教育実践を行った教員が授業改善を行う際に役立ったということである。新学習指導要領の総則には「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」(28)と明記されており、生徒がどのように学ぶかに関しては、特定の指導法やその型ではなく、あくまで授業改善の視点が重要視されている。この点に関して、4名の教員は、統一された指導方法を取り入れたわけではなく、新学習指導要領の文言を Byram の理念に沿って解釈した上で、授業設計をする際の手助けとし、独自に授業改善を行った。具体的には、4名の教員は第2節でまとめた分析を参照した上で、各自の教授法を利用して、授業の中で生徒が相互文化的（コミュニケーション）能力を発揮できる状況設定を行った。このことは、本研究が行った分析が、現場の教員が新学習指導要領に基づいた授業改善を行う際に役立つ可能性を示唆している。

本研究の成果とともに、3つの課題が顕在化した。1つ目は、分析に用いる理論に関する課題である。本研究は Byram の相互文化的（コミュニケーション）能力に基づいて、新学習指導要領で求められるコミュ

コミュニケーションを図る資質や能力を分析した。Byram 以外の理論を用いることで、新学習指導要領における外国語教育の目標に関する解釈も変化することが予測される。他の理論を用いた分析を行うことで、新たな気づきを得ることにもつながるため、更なる研究の余地を残している。

2つ目は、シラバスに関する課題である。本研究で、4名の教員は、新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力の育成を主眼とした授業改善を行った。しかし、生徒が身につけるべき項目が事前に定められた状況で、それらを網羅的に指導する観点で授業が実施されていたわけではなかった。つまり、4名の教員が行った教育実践は、体系立てられたシラバスに沿って行われたのではなく、言わば手探り状態で行われていたと言える。今後は、科目や年間を通した細部にわたる項目を設定するなど、シラバスに関する研究が必要となる。

3つ目は、シラバスとも関連するのだが、評価に関する課題である。本研究の成果として、現場の教員が新学習指導要領の外国語教育の目標を理解する手助けとなる可能性を示した。今後は、本分析を参照し、授業改善を行う教員が増えるかもしれない。しかし、授業は目標を立てることがすべてではない。実際に授業を通して、生徒に資質や能力が身に付いたのかを検証する必要がある。そのための手段の1つとして、評価システムの必要性が挙げられる。評価に関しては、2022年度より、新学習指導要領に対応した学習評価の1つとして、観点別評価の視点がこれまで以上に、高等学校に求められることになる。高等学校の現場では、生徒1人1人に対して観察を行い、問題があれば面談などを通して、個人指導を行ってきたものの、指導要録に観点別学習状況の記載欄もなく、組織的に観点別評価を取り扱ってこなかった学校が多いという現状がある。この現状の中、観点別評価を更に充実させることで、新学習指導要領が求める目標と評価が一体となった授業改善につながる可能性があることから、評価に関しては更なる研究が求められる。

新学習指導要領では「文法事項などを中心とした構成とならないよう十分留意し、コミュニケーションを行う目的や状況などを設定した上で、言語活動を通して」(178) コミュニケーションを図る資質や能力を総合的に育成することが求められている。社会がグローバル化する中で、日本の高等学校の外国語教員が果たすべき役割も変化する。「言語教員は、言語指導だけでなく、このグローバル化時代に必要とされる相互文化的能力の育成において、重要な役割を担っている」[L]anguage teachers have an important role not just in language teaching but also in the development of intercultural competence required in this global age” (Kuwano 4) と言える。日本の外国語科の教員1人1人が、2022年度より実施される新学習指導要領を分析し、授業改善への第一歩とすることを強く願う。

参考引用文献

- Allen-Tamai, Mitsue. “Foreign Language Instruction Integrating Language Teaching and Content Teaching: CBI and CLIL.” *Aricle Review*. Vol. 10, 2015, pp. 53-63.
- Brown, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Vol. 4, New York: Longman, 2000.
- Byram, Michael. “Developing a Concept of Intercultural Citizenship.” *Languages for Intercultural Communication and Education*, vol.13, 2006, pp. 109-129.
- . *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters, 2008.
- . *Language Teaching for Intercultural Citizenship*. Keynote Address. Paper Presented at the NZALT Conference, U of Auckland, 2006.
- Canale, Michael. “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.” *Language and Communication*, 1983, pp. 2-27.
- Canale, Michael and Merrill Swain. “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.” *Applied Linguistics*, vol. 1, issue 1, 1980, pp. 1-47.
- Kuwano, Kentaro. “Improving Intercultural Competence in Japanese High School: A Practical Teaching Guide.” *A Collection of Master’s Theses*, U of Teacher Education Fukuoka Graduate School, 2021, pp. 1-41.
- Leng, Jing. “A Study of Foreign Language Education in China: Developing Students’ Intercultural Competence in order to Realize and Form a More Civil Society.” *A Collection of Master’s Theses*, U of

Teacher Education Fukuoka, 2018, pp. 1-41.

Miyasako, Nobuyoshi. "How about Content-Based Instruction in Active Learning?" *New Developments in Second Language Acquisition and English Language Teaching*. Kinseido, 2020, pp. 207-221.

鳥飼 玖美子, 「英語の授業は基本的に英語で行う方針について」, 『学術の動向』, 22 卷, 第 11 号, 2017 年, 78-82 頁, ndl.go.jp/bib/000000099449。

文部科学省, 『高等学校 学習指導要領 (平成 30 年告示)』, 東山書房, 2019 年。