

「佐賀メソッド」と次期中学校学習指導要領

—英語教育における「資質・能力」—

田 中 彰 一

“Saga Method” and the New Course of Study for Junior High School —The “attributes and abilities” in English education—

Shoichi TANAKA

要 旨

本論文は、佐賀県中学校教育研究会英語部会において取り組まれている「佐賀メソッド」の英語指導を英語教授法として確立するため、次期学習指導要領に示された「資質・能力」の三つの柱の学力養成との整合性を検証するための議論を行う。佐賀メソッドは逆向き設計論を内包し、プロジェクト活動やパフォーマンス課題に取り組んできており、次期学習指導要領で示された英語教育改革の方向と軌を同一にしていることを明らかにする。一方で、「学びに向かう力・人間性等」については、さらに検討すべき課題があることを論じる。

【キーワード】 佐賀メソッド, 学習指導要領, 資質・能力, 動機づけ

1. はじめに¹

筆者は先に田中（2016）において、佐賀メソッドの教授法的妥当性の予備的研究を開始し、逆向き設計論による授業設計に設定されるパフォーマンス課題と評価の在り方を確認して、佐賀メソッドの授業構想と、佐賀メソッドで特異的に取り組まれている Small Output 活動を活用した授業展開について考察した。

佐賀県でそのような佐賀メソッドを用いた授業設計の研究の深化が進む中²で、文部科学省による英語教育改革の方向が進められ、2013（平成25）年12月に文部科学省より「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」として外国語教育の抜本的強化案が発表され、小学校英語を高学年の5，6年生に教科（外国語）として導入する計画が示された。同時に、中学年の3，4年生から外国語活動の授業を開始することも示された。さらに、2016（平成28）年12月に中央教育審議会の答申³「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が発表され、その答申にもとづいて、小・中学校の学習指導要領が平成29（2017）年に、高校のそれは平成30（2018）年に公示され

た。そこでは、2020年の東京オリンピックからさらに10年後の2030年の社会と子供たちの未来を見据えた視野に立って、教科等の目標と内容が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という3つの柱に整理された。この3つの柱から「資質・能力」が構成されることになる。

本稿は、次期学習指導要領の「資質・能力」の3つの柱による学力養成の構想がどのような方向性をもっているか、また、それは佐賀メソッドで取り組んでいる英語の授業実践研究と符合するかどうかを論じ、そうすることによって今後の英語教育の方向性と課題を論じる。

2. 次期学習指導要領の学力観の整理

文部科学省によれば、「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力を一体的に育成する過程を通して「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を育成することを目指す必要があることを明確に示したということになる。この3つの柱は、文科省の解説⁴では以下のように示された。

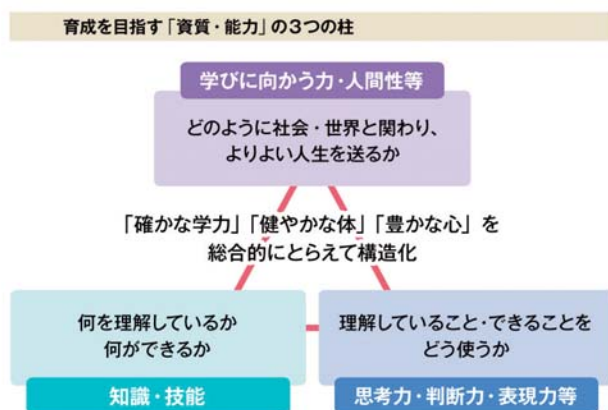


図 1

今回の改訂では、全教科等において、知・徳・体の「生きる力」を具体化して、上の3つの柱の三角形として整理された。つまり、「知識及び技能」は何を理解しているか、何ができるかの視点、「思考力・判断力・表現力等」については、その知識・技能をどう使うかの視点となっている。三つ目の「学びに向かう力・人間性等」については、どのように社会・世界と関わり、よりよい生活を送るかの視点から再整理された。「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」については、外国語（英語）の授業において構想しやすい内容とすることができのに対して、「学びに向かう力・人間性等」については、「情意や態度等に関わる学力」とすると、外国語（英語）科においてその内容や涵養の方法に検討すべき課題があることを第4節で論じる。

3. 次期中学校外国語科の目標と「見方・考え方」

次期学習指導要領では、中学校外国語科の目標⁵を以下のように示した。

目標 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を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり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・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、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、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して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。

教科によらない「資質・能力」の内容については、第2節で見たとおりであるが、ここでの「簡単な情報や考えなどを理解したり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」を育成するためには、以下3.1、3.2、3.3にそれぞれ示す「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に関わる外国語科の能力を育成するということになる。中学校外国語科の資質・能力について見る前に、目標の最初に出てくる「見方・考え方」とは何であろうか。それは、各教科ごとに示された小中高に共通の「物事を捉える視点や考え方⁶」と定義されており、ここでは当然外国語科のための見方・考え方となる。改訂の答申で「この教科を学ぶことで何が身につくのか」の観点から整理されたものである。言わば、それぞれの教科の中核的な学力養成観が示されているとされている。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方⁷」は次のように示された。

- (4) 外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目し捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること

ここでは、外国語とその文化を十分に理解すること、対人コミュニケーションを状況に合わせて柔軟に行うこと、さらに習得した外国語の知識や概念を繰り返し整理して使える情報として身につけることである⁸と読みとれる。ここで指摘したいのは、言語能力の「習得」という観点が盛り込まれているように読めるということである。「再構築」は、単に整理された情報を組み直すという意味合いを超えて、学習者が主体的に言語習得にかかわるということを含意しているはずである。というのも、「再構築」は第二言語習得研究でいう restructuring⁹であり、学習者が主体的にインプットして情報を取り込み、自ら外国語のための知識に気づき、理解し、取り込んでシステムとしての知識体系を構築することを指している。システムであるので、知識体系はアウトプットとして外国語を創り出すことができる。このような再構築の考え方は、他の教科の見方・考え方には使われておらず、外国語に特異なものであるということができよう。今回の改訂で、外国語科の学習は従来の言語の「学習 (learning)」のイメージから「習得 (acquiring)」のイメージに変わってきたと感じられる¹⁰のである。

ここで、第二言語の習得のイメージを知るために、第二言語習得研究における標準的習得モデルを見ておきたい。

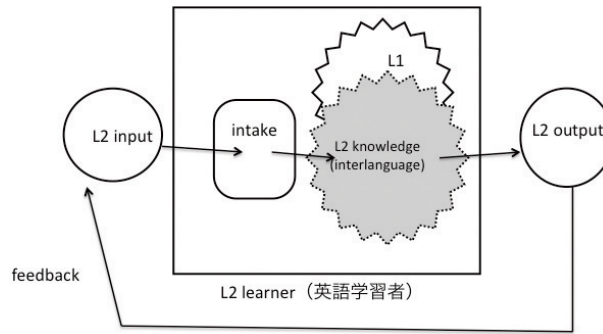


図 2

左の L2 input の入力から、英語学習者が intake として情報を整理するために、「情報に気づき、理解し、取り込んで」いく過程が第二言語習得である。L2 knowledge として示されている中間言語(interlanguage)がシステムとしての知識体系となり、L2 output の出力を生成することができる。情報の「再構築」は、この中間言語を体系立てていく際に、言語知識としての仮説の修正や確認として起こると考えられている。

以下では、中学校外国語科の目標(1)(2)(3)を順に見ていく。

3.1. 「知識及び技能」

中学校外国語科の目標で見たように、資質・能力について「次のとおり育成される」内容について、まず「知識及び技能」を見る。(以下に(1)を再掲)

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと¹¹による実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

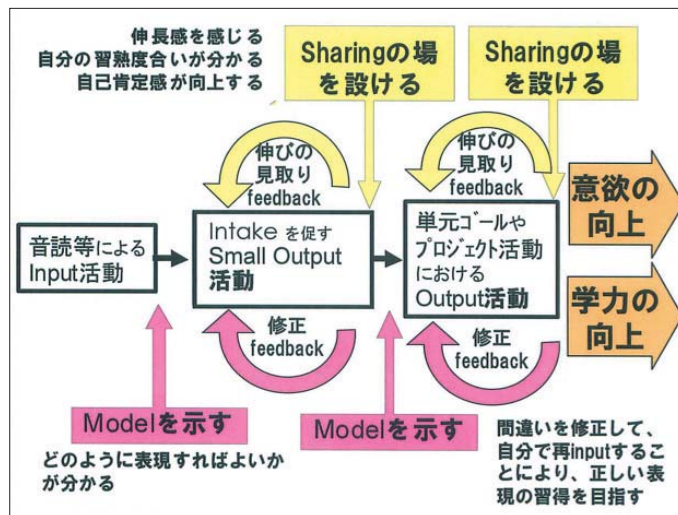


図 3

「知識及び技能」は、学習指導要領第2の2(1)にある「英語の特徴や決まりに関する事項」である。ここでのねらいはいわゆる基礎的・基本的な知識の確実な習得であり、課題としての言語活動のために必要な材料となる部分である。通常の授業で取り組まれている授業設計では、おそらく帯学習¹²や導入部分、教科書を用いた基本的な新出事項の押さえの情報になると思われる。そこで、この内容が「佐賀メソッド」の授業設計でどうなるかを以下の佐賀メソッドにおける図3の授業構想図で見てみよう。

佐賀メソッドの授業の導入段階においてはまず音読が行われ、英文についての慣れ親しみや発音・書記法の確認によって、英語のインプット活動を行う。モデルが示されたあとに、Small Output 活動¹³のアウトプット活動によって、英語の定着を図る活動となる。そのように基本的な知識や技能がある程度定着して、それらにもとづく単元ゴールの活動やプロジェクト活動を行うことができると考えられている。以上を、佐賀メソッドでは、「Modeling→Small Output 活動→Feedback→Sharing」の指導過程として「MO-S-F-SHA」と呼んでいる。このように、佐賀メソッドには、「知識及び技能」を Small Output 活動の表現活動から単元ゴールやプロジェクト活動に高めていくための授業構想が組み込まれている。

3.2. 「思考力・判断力・表現力等」

次に「思考力・判断力・表現力等」については、身につけた知識技能をどのように使うかの視点から次のように資質能力の育成と関係づけられている。((2)を再掲)

- (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、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。

この内容は学習指導要領第2の2(2)において「情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」として整理されている。さらに、言語活動及び言語の働きに関する事項として第2の2(3)に、聞くこと、読むこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]、書くことの四技能五領域の内容が示されている。したがって、この能力は、実際のコミュニケーションに近い言語活動、すなわち本物の (authentic) 状況を設定した言語活動において、四技能を駆使して課題に取り組むために必要な能力であると考えられている。すなわち、図3におけるプロジェクト活動のように言語活動において、実際に英語を意識して生成する Output 活動を行うのである。前節で述べたように、その前に Small Output 活動に取り組むので、その表現活動が Small Step として働く。そうすることによって、知識や技能を単なる練習としての「模倣」から「使える」知識となると考えられているのである。この内容がまさに、目標にある「理解したり表現したり伝え合ったりする」コミュニケーション活動である。このための典型的な授業設計が「パフォーマンス課題¹⁴」であると言えることができる。パフォーマンス課題については、佐賀メソッドにおいても、ループリックを用いた「パフォーマンスをパフォーマンスとして評価する手法」にいち早く取り組むことを開始しており、検討の結果、逆向き設計論を授業構想に取り入れた¹⁵のである。

例えば、次のようなパフォーマンス課題¹⁶ (中学校1年生) を想定してみよう。

- (5) 「あなたは、附属中学校国際交流ボランティアの一員です。日本に来て間もない留学生がいて、佐賀大学周辺にどんな施設や店舗があるのか知りません。まずは身近な周辺の地理について知ること、で、彼らの生活は豊かになるでしょう。大学周辺マップを作って、グループで紹介してみましょう。」

このような課題解決型のコミュニケーション活動において、生徒は思考力、判断力、表現力を用いて達成すべき課題に取り組むことになるが、そのための段階的な準備がなければ、課題解決は困難であろう。(5)の紹介ができるようになるには、必要な英語表現（知識、技能）を表現活動の前に身につけておかなければならない。場所表現、移動表現、所要時間を表す表現などが考えられる。また、道案内や移動の指示表現、建物の年代についての記述など、一定の表現集が考えられる。それらは、前節で見た「知識及び技能」と見なすことができ、例えば、次のようなテストで定着を計ることができると思われる。つまり、筆記テスト又は口頭テストによる評価が可能である。

(6) 括弧に適語を入れる問題¹⁷

How () does it take? どのくらい時間がかかりますか。

(7) 対話に合う英語表現を答える問題¹⁸

A: 図書館に行くにはどうしたらよいですか?

B: この道沿いに行って下さい。そうしたら見えます。

しかしながら、(5)のような、おすすめの店紹介のパフォーマンスについては、パフォーマンスをすることが目標となっているので、目標に準拠した評価として、パフォーマンス評価を実施する必要がある。典型的にはそのためのループリック作成に取り組むことになる。そのようにして、パフォーマンスをパフォーマンスとして評価することが可能となる。

上で見たように、知識・技能が単なる棒暗記型の情報ではなく、思考力・判断力・表現力の言語能力として試されることで、学び直しや仮説検証がなされる。パフォーマンス課題に取り組むことの効果は大きい。しかしながら、ループリック作成による評価の手間がかかることなどから、実践で取り組むことに消極的になる場合もあるようである。それでも、今回の改訂による次期学習指導要領が目指しているところは、思考力・判断力・表現力を駆使して複合的に課題に取り組むことで、統合的な学力が養成されることが期待されている。佐賀メソッドは、元々四技能の統合的な発達を目指してきており、「自ら発信する力・人と関わり合う力を育てる」ために、「質問・応答する力」「説明する力」「要約する力」「コメントする力」のための言語活動の授業開発を行ってきた。

3.3. 「学びに向かう力・人間性等」

「学びに向かう力・人間性等」の目標は以下のように示された。(3)を再掲)

- (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。

この能力は(4)の見方・考え方で見た、「外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目し捉え」の内容と関連する。図1で見たように、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」のための能力である。文部科学省(2018:15)にあるように、生徒が主体的に言語活動に取り組むことが外国語習得には不可欠であるため、極めて重要な観点とすることができる。(図1で、この能力が三角形で示された頂点を占めるのはそうした意味づけがあると思われる。)

改訂前の外国語科の目標においては、以下の3点に重点を置いていた。

1 言語や文化に対する理解

2 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度

3 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎

(3)では、これらを再度確認するように、まず「背景にある文化に対する理解」が示された。次に、四技能を用いたコミュニケーションへの参加者の持つ文化への配慮を持つことが必要であることが示されている。最後に「主体的に」コミュニケーションを図ろうとする態度の養成を目標としたところは、この「学びに向かう力・人間性等」の能力が外国語を用いて取り組む言語活動を通して育成されることから考えられたものであるとすることができる。

この主体性から、「どのように学ぶのか」を示したアクティブ・ラーニング¹⁹を押さえるべきであろう。「主体的・対話的で深い学び」とは何であるのか。この概念は、必要な知識や技能を思考力・判断力・表現力を用いて習得するための活動において、質の高い理解を図るための学習課程の改善と学習指導の改善を指して²⁰いる。そのような改善により、学びの深まりを目指すものとされている。外国語習得のためには、主体的で対話的に外国語による言語活動に参加することで、知識や技能への学び直しや修正が起こり、より深い学びにつながると考えられている。特に、課題や評価について、自分たちで自ら決定し、話し合い、まとめ、発表し合うような授業²¹では効果がある。

この「学びに向かう力・人間性等」の評価についてはどうであろうか。先の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の学力の評価については、目標に準拠した評価から観点別の学習状況評価として捉えやすい側面があり、佐賀メソッドとの比較においても述べたように、テスト評価やパフォーマンス評価及び評定として考えることができるのに対して、「学びに向かう力・人間性等」の評価については、松沢等(2018)が述べているように、その目標は示されたが、その内容は示されなかった。文部科学省(2017: 5)においても、この資質・能力が「感性や思いやりなど幅広いものが含まれる」として、観点別学習状況評価になじまないとされ、対象外とされている。そのため、評価の観点としては「主体的に学習に取り組む態度」として設定するという提言になっている。その結果、「学びに向かう力・人間性等」の評価は(i)「主体的に学習に取り組む態度」としての観点別評価と、(ii)個人内評価を通じて見取る部分があることとなっている。

この「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力は、3つの柱のひとつであるにもかかわらず、松沢等(2018)が述べているように、その「内容」をどのように構想すればよいのかが明確になっていない。しかも、この資質・能力は極めて重要な観点であり、学習の方向を決定する情意や態度としての「学力」ということができる。上で見たように、「学びに向かう力・人間性等」の評価が(i)「主体的に学習に取り組む態度」の観点別評価と(ii)個人内評価となっているが、捉えにくい。「情意」ということになれば、英語学習への意欲、やる気、動機づけの課題を考える必要があるのではないであろうか。次節では、この問題を論じる。

4. 英語学習における意欲について

前節で見たように、「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力については、目標(3)にある「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、言語活動に参加することで養成し、英語学習への意欲を醸成するように導くような方向を含んでいる。しかしながら、より根源的に「学ぶ意欲」を考察してみると、学びに向かう力を他律的に「持たせる」ことは問題を含んでおり、「植え付け、押しつけ」られていると生徒に感じられると疎外的な影響が出る²²と見られている。

本節では、「学びに向かう力」としての英語学習における「意欲」をどのように醸成するのかという課

題を見る。

4.1. 英語教育における「学びに向かう力・人間性等」

松沢等（2018：35-36）では、「学びに向かう力」を根源的欲求として生徒に内在するものと考えることができ、心理学者のマズローの欲求階層仮説にもとづいて見ることができると提言されている。自己肯定感を高め、自己実現の最上層に向けた取り組みは「あこがれの自分」になりたいという欲求が「学びに向かう力」の原点であると述べられている。また、「人間性等」の内容については、英語教育において次の人間形成的要素がこれまで広く指摘されてきたと指摘している。

- (8) (a) 異文化理解・異文化適応力の育成
- (b) 授業中のコミュニケーション活動を通じての社会性の育成
- (c) 教材内容を通じての世界的な視野の広がり
- (d) 言語の仕組みに内在する対人交渉文化の学び
- (e) 多言語使用による精神的・社会的自由の拡大

これらの要素は、言わば全人的な教育とかかわる英語教育の側面である。著者たちが述べているように、これらの要素は英語の授業において自動的に学習されるような内容とはなっていない。扱う教材の内容や文化的な背景を指導者が学習指導案に組み入れて実現されていくもの²³であろう。しかも、目標で見たように、これは、講義型の受講ではなく、外国語を通した言語活動として主体的に学習される。以上で見たことから、今後「学びに向かう力・人間性等」については、その指導と評価についてさらなる検討や授業実践を待ちたい。

4.2. 佐賀メソッドにおける意欲を高める取り組み

佐賀メソッドにおける「学びに向かう力・人間性等」は、どのように考えられるであろうか。まず図2（再掲）の授業構想図の「伸びの見取り feedback」や「sharingの場を設ける」部分と関係すると言える。図3左上の「伸長を感じる、自分の習熟度合いが分かる、自己肯定感が向上する」の記述は、これらの feedback, sharing の活動にあてはまるであろう。さらに右の矢印内の「意欲の向上」「学力の向上」は全体のプロセスから期待される効果²⁴である。

さらに、佐賀メソッドでは、以下の項目が「意欲を高める手立て」²⁵として平成30年の研究項目にあげられている。

- (9) 意欲を高める手立てについて
 - (a) 「プロジェクト活動」「単元ゴールの Output 活動」「単元中の Small Output 活動」「帯学習」「宿題・課題」をリンクさせる。
 - (b) Small Output 活動や単元ゴールの Output 活動・プロジェクト活動の際は、「読み手・受け取り手」を意識させる。

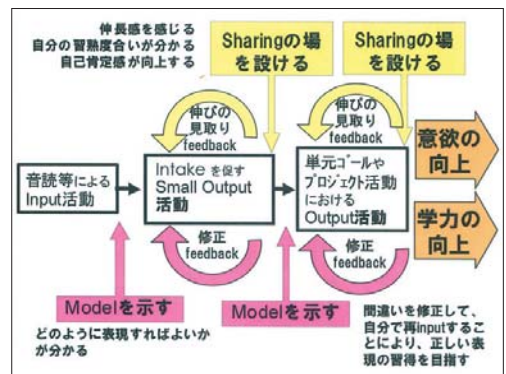


図3（再掲）

- (c) Small Output 活動や Output 活動の前に到達可能なモデルを示す。
- (d) Small Output 活動中のエラーについては、状況に応じて個または／および全体に対して修正 feedback を行うことで、文法事項の確認を行う。
- (e) 活動の際は、エラーと同時に個の伸びについての見取り feedback も行う。
- (f) Small Output 活動や Output 活動後に Sharing の場を設け、互いに認め合ったり学び合ったりさせる。
- (g) rubric 評価表を使用し、活動前に生徒が到達したい目標を設定させ、活動後にはその到達度を自分自身で確認させる。

方策としては、授業設計に関係する項目と授業において配慮すべき指導者の動きの項目が混合しているように見えるが、意欲を高める指導者の配慮を授業構想のどこに置くべきかが示されている。特に、(9g)で明記されているように、佐賀メソッドでは「到達したい目標」を意識させ、主体的に一連の言語活動にかかわることを求めている。課題としては、そうした配慮をしている授業をどのようにデザインするか²⁶である。

4.3. 心理学における動機づけ研究の動き

本節では、「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力に着目し考察を進めた。この能力は、文部科学省による学習指導要領改訂の視点²⁷において、生徒の資質・能力全体を決定づける情意や態度とされており、メタ認知として、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力など」とされていたものである。

上で見たように「学びに向かう力」を根源的欲求として生徒に内在するものと見なすことができるとすると、情意や態度としての「学力」を問うことになり、英語教育で「なぜ英語を勉強するのか？」の問いへの態度に結びつく。「学ぶ意欲、やる気」と言われる動機づけの問題である。最後に、本小節では、この問題を心理学における動機づけ研究から考察したい。

動機づけ研究でまず印象的な研究としては、心理学者のウォルター・ミシェルがコロンビア大学で行ったマシュマロ・テスト²⁸である。1970年頃に行われたこの研究では、幼児を対象に、マシュマロなどのお菓子を（その場ですぐに食べてもいいけれど）15分ほど待つことができればお菓子を倍もらえるというテストであった。子どもは、自分で決めた通りに待つことができるかどうか、自制心を保つことが試された。なんとか時間まで待つことができ、倍のお菓子を手に入れることができたのは約30%の子どもたちであった。子どもたちは当時4歳ほどで、その後長期の追跡調査が行われた。その調査では、待つことができた子どもの方が待てなかった子どもに比べて、青少年期の問題の少なさ、理性的な行動、試験での好成績、成人後の肥満指数の低さ、対人関係能力や自尊心の高さなどで優位に立つことが判明した。この結果をどのように考えるかの問題があるものの、自己調整能力として先延ばしをできる自制心や意志の力が長期にわたって人間の行動に影響を与える可能性があるということを示していると考えられた。

マズローの欲求階層仮説では本能的・生理的な欲求が満たされないと自己肯定感や自己実現欲求が満たされないという説明がなされているが、学習者の動機づけについてはどうであろうか。外国語学習と関係する動機づけ研究において、いろいろなアプローチから研究や提言がなされているが、ここでは、心理学者リチャード・デシの内発的動機づけ研究とゾルタン・ドゥルネイの動機づけ研究に言及する。

デシの研究によれば、動機づけの要因として鍵となるのは以下の三つの欲求²⁹である。

- (10) (a) 自律性 (autonomy)
- (b) 有能性 (competence)
- (c) 関係性 (relatedness)

ここで詳しく見る余裕はないものの、これらは内発的動機づけの要因として必須のものであり、自律的に決めた課題を十分に達成できる見込みをもっており、承認される関係が重要であると述べている。デシの研究でさらに重要であるのは、外発的な動機づけは、内発的動機づけを高めるのではなく減退させる場合があるということである。減退の影響を最小限にするには自己決定をしているかどうかの自律性がかかわることを多くの研究で明らかにしてきている。そうであれば、教室の外国語学習についても、褒め言葉や制約的なテストや試験³⁰について注意が必要であり、指導者の意図に反して内発的動機づけを減じることがないように配慮をする必要がある。

ドゥルネイの動機づけ研究は、外国語学習に多くの示唆に富む研究結果を明らかにしてきたが、ここでは廣森（2015：100）で紹介されている Dörnyei and Csizér（1998）の外国語学習者を動機づける10か条を引用する。

- (11) (a) 教師自身の行動によって、見本を示すこと
- (b) 教室に、楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと
- (c) タスクを適切に提示すること
- (d) 学習者と良い人間関係を築くこと
- (e) 学習者の言語に対する自信を高めること
- (f) 授業を学習者の関心を引くようなものにすること
- (g) 学習者の自律を促すこと
- (h) 学習プロセスの個人化を図ること
- (i) 学習者の目標志向性を高めること
- (j) 学習者に目標言語文化に慣れてもらうこと

以上のように列記すると、(10)で見た自律性（gと対応）、有能性（eと対応）、関係性（dと対応）のデシの動機づけ要因との関係を指摘することができる。さらに、佐賀メソッドの授業構想との関係は、モデリング（aと対応）、単元ゴールやプロジェクト活動（iと対応）の過程があることを指摘する³¹ことができる。このように、ドゥルネイの研究は、第二言語習得研究における動機づけとして英語学習に役立つ内容を提案しており、特に第二言語動機づけ自己システム（L2 Motivational Self System³²）の理論的枠組みは、生徒の動機づけ分析に新しい視点を与えてくれると注目されている。

動機づけを「資質・能力」として養成するとなれば、その方法と評価の内容は検討すべき課題として出てくることになる。(10)の3つの要求や(11)の10か条も、それぞれの理論的枠組みとともに、検証する必要がある。

5. 結 語

以上、本稿では次期学習指導要領の「資質・能力」の3つの柱による学力養成の構想がどのような方向性をもっているかを検討し、それらが佐賀メソッドで取り組んでいる授業実践研究とほぼ符合することを

論じた。英語教育における佐賀メソッドの手法が、次期学習指導要領で進められる改革計画と同じ方向に向かっていることを示したことになる。3番目の柱である「学びに向かう力・人間性等」については、今後「動機づけ」を進める方法の検討など課題があることを指摘した。

註

- ¹ 本論文は、佐賀県中学校教育研究会英語部会の顧問である筆者が、佐賀メソッドの実践者である中学校英語教育の指導者と考察を進めている研究と関係する。予備的研究としての田中（2016）において、逆向き設計論とパフォーマンス課題の理論的な考察を行い、佐賀メソッドの特徴である Small Output 活動のあり方と課題を論じた。本論文は佐賀メソッドと次期学習指導要領において示された「資質・能力」の学力観との整合性を分析する。本研究の一部は科学研究費助成事業（基盤研究(C)17K02890「逆向き設計論にもとづく英語科授業デザインの理論的実践的研究」）の支援を受けている。
- ² 研究の推移については、佐賀県中学校教育研究会英語部会（2018：5-6）を参照されたい。
- ³ 文部科学省（2016b）として参考文献に示した。
- ⁴ 文部科学省（2016b）の補足資料8頁を参照されたい。
- ⁵ 改訂前の外国語科の目標においては、
 - 1 言語や文化に対する理解
 - 2 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度
 - 3 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎
 という3つの事項を念頭に置いていた。
- ⁶ 文部科学省（2016b）参照。
- ⁷ 文部科学省（2016b）参照。
- ⁸ 文科省（2018：10-11）を参照。
- ⁹ 再構築／再構成（restructuring）とは、第二言語習得論では以下のように定義される。
 「学習者が自分の内部にある言語知識を修正、または再編成する際に起きる質的变化」
 （『英語教育用語辞典』大修館書店（p.262-3）から引用）
- ¹⁰ 文部科学省による教職課程認定において、「第二言語習得研究」を英語教員を育てる教員養成課程において授業科目として開講することが進められている。
- ¹¹ この四技能の列記による順序に注目されたい。これまでの学習指導要領における四技能は「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」と音声から文字に関わる技能の順序で表記されてきたのに対して、次期学習指導要領ではこのように「聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」と変更されているのは、後者の順序において、まず入力としての「聞くこと、読むこと」、そして出力としての「話すこと、書くこと」の観点に変わったからであると指摘することができる。第二言語習得研究では、図2で示したように、入力と出力のモデルが標準的である。(4)に関連して述べたように、今回の改訂で、外国語を「習得」と捉えるイメージになったと解釈できる。
- ¹² 帯学習とは、「授業の一定の時間（5分～10分が目安）に同じ課題で一定期間行われる学習活動」と定義できる。パフォーマンス課題に取り組む際には、言語活動で使用する表現を繰り返し導入できるメリットがある。佐賀メソッドで取り組んでいる帯学習の例は以下のようなものである。（佐賀県中学校教育研究会英語部会（2018：12）を参照）
 - (1) チャンツなどによる文型練習
 - (2) 単元目標を達成するための活動（「つつこみ表現集」「コメント表現集」など）
 - (3) 定型会話練習（Quick Q&A, *Let's Talk* など）
 - (4) One Minute Talk（「本日のお題トーク」「Love & Hate」「For or Against」など）
 - (5) Teacher's Talk など
 - (6) Speech, Show and Tell, Quiz Show, Reading Show など
- ¹³ 佐賀メソッドの特徴である Small Output 活動については、田中（2016）や佐賀県中学校教育研究会英語部会（2018）を参照されたい。
- ¹⁴ 「パフォーマンス課題」にもとづく授業設計については、西岡（2008, 2016）、田中（2016）等を参照されたい。
- ¹⁵ 詳しくは佐賀県中学校教育研究会英語部会（2018：5）に述べられている。先見の明があったということができよう。
- ¹⁶ 中学校教諭（当時は佐賀大学教育学部附属中学校勤務）の横山千晴先生の実践。田中（2015）においても報告している。
- ¹⁷ 答は long。

¹⁸ 例えば次のような対話表現が考えられる。

A : How can I get to the library?

B : Go along the street and you can see it.

¹⁹ 奈須 (2017 : 142) によれば、アクティブ・ラーニングの言葉は日本の大学教育改革から始まっている。

²⁰ 文部科学省 (2016b : 47) を参照。

²¹ 文部科学省 (2016b) の補足資料の39, 41, 42ページを参照されたい。

²² デシ・フラスト (1999) の研究による。

²³ 詳しくは同論文と三浦他 (2006) を参照されたい。

²⁴ 全体に、言語活動においては、主体性への配慮が必要であろう。

²⁵ 佐賀県中学校教育研究会英語部会 (2018 : 10-11) 参照。

²⁶ 今後の研究課題としたい。

²⁷ 文部科学省 (2014) 参照。

²⁸ 「もっとも成功した心理学テスト」とも言われており、追テストや、反例となる結果などが報告されている。奈須 (2018 : 67-68) でも取り上げられている。

²⁹ たとえば、デシ・フラスト (1999) を参照されたい。

³⁰ 動機づけに関係することとして、大学生の意欲について述べておきたい。大学で学ぶために入学試験に合格し、学んでいる学生にしばらくして見られるある現象についてである。その言動から、動機減退 (demotivation) もしくは無動機 (amotivation) に近い反応をしているのではないかという学生がいる。他の要因の可能性を探る必要があるものの、ひとつの指摘として以下のような観察と関連している可能性があると思われる。

(i) 人間は変わる、ということについていえば、学生たちを教えているとしみじみ思うのが、彼らは勉強しないという以上に、勉強するという行為の意味を殆ど考えたことがないのではないか、ということです。それをしみじみ感じる。

(ii) 「学ぶ力」というのは、あるいは「学ぶ意欲 (インセンティブ)」というの、「これを勉強すると、こういう『いいこと』がある」という報酬の約束によってかたづけられるものではありません。[中略]「学ぶ力」とは「先駆的に知る力」のことです。自分にとってそれが死活的に重要であることをいかなる論拠によっても証明できないにもかかわらず確信できる力のことです。ですから、もし「いいこと」の一覧表を示されなければ学ぶ気が起こらない、報酬の確証が与えられなければ学ぶ気が起こらないという子どもがいたら、その子どもにおいてはこの「先駆的に知る力」は衰微しているということになります。私たちの時代に至って、日本人の「学ぶ力」(それが「学力」ということの本義ですが) が劣化し続けているのは、「先駆的に知る力」を開発することの重要性を私たちが久しく閑却したからなのです。

(i)は養老 (2003) から、(ii)は内田 (2009) から引用。筆者の印象としても、学生にあるはずの動機づけがだんだんと薄れてきているように思われる。Dweck (2006) が思い込みや心の在り方として指摘しているように、学生は「成長的マインドセット (growth mindset)」ではなく、固定的な能力の概念である「閉じたマインドセット (fixed mindset)」で対応している可能性がある。このような状況観察が事実であるとすれば、英語教育ばかりでなく、教育全体における課題であるのではないだろうか。

³¹ 今後の課題として、他の項目の具体的な指導内容も検討したい。

³² Dörnyei (2009), Taguchi, Magid and Pati (2009) を参照されたい。

参考文献

- Anthony, E. M. 1963. "Approach, method, and technique," *English Language Teaching* 16, 11-27.
- デシ, E. L・R. フラスト, 1999. 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社. (Why We Do What We Do 桜井茂男 監訳)
- Dörnyei, Z. 2009. "The L2 motivational self system," in *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. 9-42.
- Dörnyei, Z. and K. Csizér. 1998. "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study," *Language Teaching Research* 2, 203-229.

- Dweck, C. 2006. *Mindset*. Ballantine Books.
- 遠藤貴広. 2004. 「G. ウィギンズのカリキュラム論における「真性の評価」論と「逆向き設計」論の連関」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号 262-273.
- 廣森友人. 2015. 『英語学習のメカニズム 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店.
- 市川伸一. 2004. 『学ぶ意欲とスキルを育てる 今求められる学力向上策』小学館.
- 鹿毛雅治. 2012. 『モチベーションを学ぶ12の理論』金剛出版.
- 国立教育政策研究所. 2013. 3 『平成24年度プロジェクト研究調査研究報告 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』
- 国立教育政策研究所. 2014. 3 『平成25年度プロジェクト研究調査研究報告 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』
- 国立教育政策研究所. 2015. 3 『平成26年度プロジェクト研究調査研究報告書 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』
- 松沢伸二・三浦孝・峯島道夫. 2018. 「新学習指導要領の「学びに向かう力、人間性等」を英語教育はどう構想すべきか」『英語教育』8月号, 34-39.
- マズロー, A. H. 1987. 『人間性の心理学』産業能率大学出版部. (Motivation and Personality 小口忠彦訳)
- 三浦孝・中嶋洋一・池岡慎. 2006. 『ヒューマンな英語授業がしたい』研究社.
- 文部科学省. 2014. 『中央教育審議会「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」(2012.12～2014.3)』
- 文部科学省. 2016a. 『教育課程部会「外国語ワーキンググループにおけるとりまとめ(案) [別添資料]』
- 文部科学省. 2016b. 『中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)』
- 文部科学省. 2017. 『教育課程部会「資料5-2 学習評価に関する資料」』
- 文部科学省. 2018. 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』開隆堂出版.
- 西岡加名恵. 2005. 「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」『カリキュラム研究』第14号. 15-29.
- 西岡加名恵. 2008. 『「逆向き設計」で確かな学力を保証する』明治図書.
- 西岡加名恵 編著. 2016. 『アクティブ・ラーニングをどう充実させるか 資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書.
- 奈須正裕. 2017. 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社.
- 根津朋実. 1998. 「「ゴール・フリー評価」(goal-free evaluation)の方法論的検討」『カリキュラム研究』第7号. 15-26.
- Richards, J. and T. Rodgers. 2013. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge U. Press.
- 佐賀県中学校教育研究会英語部会. 2018. 『第20回佐賀県中学校英語教育研究大会 研究紀要』
- Taguchi, T, M. Magid and M. Pati. 2009 "The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study," in Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* Bristol: Multilingual Matters. 66-97.
- 高見砂子. 2010. 「生徒が主体的に取り組む言語活動のあり方に関する研究—「逆向き設計」と「ルーブリック」による中学校英語科における実践—」大阪市教育センター『研究紀要』第193号.
- 田中彰一. 2015. 『小学校外国語活動と中学校英語科の連携カリキュラム開発による授業接続のあり方の研究』平成24年度～平成26年度科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果報告書.
- 田中彰一. 2016. 「『佐賀メソッド』と逆向き設計論—英語教授法確立のための予備的研究—」『佐賀大学教育実践研究』第33号 31-39.
- 田中彰一. 2018a. 「「再構築」とは何か? 一次期学習指導要領の求める所—」平成29年度中英研第2回支部長理事研修会ハンドアウト.
- 田中彰一. 2018b. 「学力と評価について一次期学習指導要領の求める所2—」平成30年度中英研第1回支部長理事研修会ハンドアウト.
- 内田樹. 2009. 『日本辺境論』新潮社.
- Wiggins, G. and McTighe J. 2005. *Understanding by Design*. ASCD.
- 養老孟司. 2003. 『バカの壁』新潮社.