

高校英語科における「書くこと」の表現力を高める授業デザイン

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 切刀 也代衣

1. 研究の背景から目的までの概要

1-1. 研究の背景

文部科学省(2019)「英語の4技能に関する現状・課題・今後の方向性」によると、高校英語教育における課題は以下の4点である。

- ・生徒の英語力について、4技能全般、特に「話すこと」と「書くこと」の能力が課題
- ・英語の学習意欲に課題
- ・言語活動、特に、統合型の言語活動（例：聞いたり読んだりしたことに基づいて話したり書いたりする活動）が十分ではない
- ・グローバル時代において、英語学習に関する生徒の多様化への対応が必要

また同資料によると、高校英語における育成すべき資質・能力等として、以下が挙げられている。

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、他者を尊重し、聞き手・話し手・読み手・書き手に配慮しながら、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図るとともに、日常的话题から時事問題や社会問題まで幅広い話題について、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝え合ったりする能力を養う」

これらにより、高校英語教育では特に「話すこと」と「書くこと」のアウトプット能力が課題であり、生徒の学習意欲を伸ばすことが重要であるとわかった。そして、統合型の言語活動を通じて、表現力と意欲の向上が求められると感じた。

1-2. 研究のねらい

本研究のねらいは、上記の課題を解決し、育成すべき資質・能力を育む、新しい「書くこと」の授業デザインを1人1台端末(BYOD)の活用を交えながら行うことである。

1人1台端末は、2022年度より高等学校に学年進行で導入され、現在すべての学年で使用され

ている。しかし、十分な時間がない中で急速に導入され、教員は多忙な中でその活用方法を模索している。英語教育とICTの親和性は高く、適切な活用により英語教育の水準を高めることができると考えられる。本研究の成果を通じて、1人1台端末の活用法を考案し、現場の教員がその成果を実践に反映できるようにすることも、本研究のねらいを構成する重要な要素である。

1-3. 授業デザインの検討プロセス

「書くこと」の能力向上に必要な要素をマインドマップで検討した(図1)。

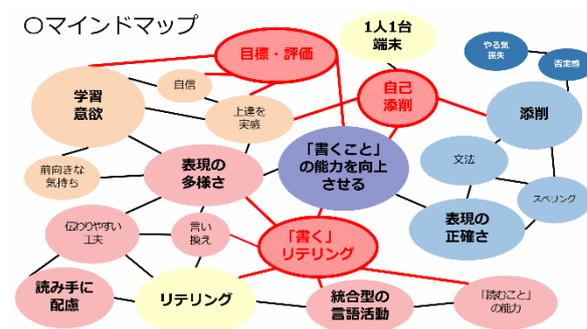


図1 マインドマップ

Canale & Swain (1980)の定義する4つの能力(文法能力, 社会言語学的能力, 談話能力, 方略的能力)に基づいて考えると、「書くこと」の能力は文法能力と社会言語学的能力に関わる「表現の正確性」、談話能力と方略的能力に関わる「表現の多様性」に分けられる。これらすべてを同時に伸ばすことは相互干渉の可能性があり難しい。表現の正確さを重視すると、学習者は文法的誤りを避けようとするあまり、多様な表現を試す意欲が削がれる可能性があるからである。

「読み手に配慮しながらコミュニケーションを図ろうとする態度」や「適切に伝え合う能力」を育成するためには、表現の正確性を伸ばすことよりも、表現の多様性を重視した指導が必要

だと考えた。そのためには言い換えや伝わりやすい工夫、読み手への配慮が重要であり、指導方法として「書く」リテリング活動を採用した。

表現の多様性を向上させるためには、文法やスペルミスに気を取られず、他者からの添削でモチベーションを低下させないことが重要だと考えた。そこで、1人1台端末を活用した自己添削という形のフィードバックの工夫を取り入れることにした。また、上達の実感と「できる」という自信が学習意欲につながると考え、目標設定・評価の工夫も行うことにした。

マインドマップを元に授業デザインのコンセプトマップを作成した(図2)。ここでのリテリング活動は「読むこと」と「書くこと」を統合した言語活動であり、読んだ的確に理解し、書いて適切に伝える能力を身につけることを目指している。言い換え表現を学ぶことで「書くこと」の能力の一部となる表現の多様性を身に付け、伝わりやすさを考慮することで読み手への配慮を養うことをねらいとしている。さらにフィードバックの工夫を取り入れることで、書く力の向上と学習意欲の喚起を図り、多様な生徒のニーズに対応できるようにする。また、目標設定と評価の工夫を通じて、生徒の意欲を高め、多様化に対応するアプローチを強化することを目指した。

○授業デザイン コンセプトマップ

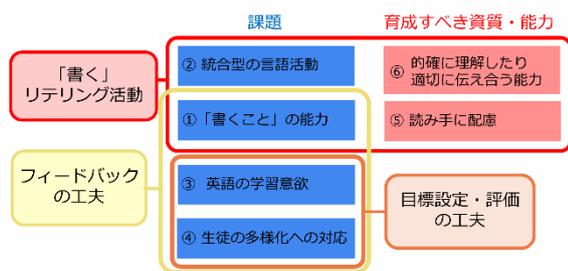


図2 授業デザインのコンセプトマップ

1-4. 研究の目的

研究の目的は、目標設定と評価、フィードバックを工夫した「書く」リテリング活動を行い、学習者に「書くこと」に前向きな姿勢を持たせ、表現力を高めることである。

そこから期待される学習者の姿は、前向きな気持ちで、読み手を意識して伝わりやすいよう工夫して書く姿である。

2. 研究の手立て

2-1. 「書くこと」で行うリテリング活動

リテリング (retelling) とは、The Oxford Advanced Learner's Dictionary の retell の定義によると、読んだり聞いたりした内容を言い換えて第三者に伝える活動である。本研究ではリテリングを、「本文を読み、その内容を自分の言葉で言い換え、補助的なメモを見ながら、口頭でまたは書いて第三者に伝える活動」と定義する。この定義には「書いて」伝えることも含まれる。これは、前述の辞書の tell の定義に”to give information to somebody by speaking or writing”と”writing”が含まれており、佐々木も著書の中で「書くこと」を加えた類似の定義を示していることに基づく。

2-2. 授業デザインの工夫

(1) 目標設定・評価の工夫

目標設定を段階的に行い、それぞれの段階と評価基準を緊密にリンクさせ、学習者にとって明確な評価となるようにした。それぞれの工夫を以下に示す。

目標設定について、全員に同じ目標を与えるのではなく、各自の力に適した目標段階を学習者自身が選択する形とした(図3)。目標は9段階の階段状で作成し、言い換えのレベルで大きく3段階に分かれている。各自が自分の力に適した目標を選択することで、多様な生徒がそれぞれ「できた」という実感を味わい、さらにその一つ上の段階を目指す意欲につながることをねらいとする。

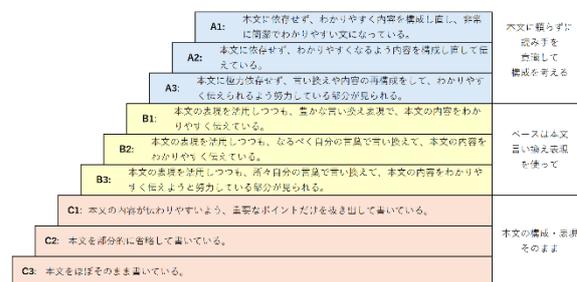


図3 9段階の階段状の目標

評価は文法やスペリングの正しさではなく、目標基準に対する到達度とその取り組みの姿勢をルーブリックで評価する(図4)。これにより、学習者は文法やスペリングのミスに気を取られず、目標基準となる「伝わりやすくする工夫」や

「言い換え」の表現に専念して取り組むことをねらいとしている。

	A (3点)	B (2点)	C (1点)
思考・判断・表現 (添削前)	目標A1~3に到達している	目標B1~3に到達している	目標C1~3に到達している
思考・判断・表現 (添削後)	目標A1~3に到達している	目標B1~3に到達している	目標C1~3に到達している
	A (4点)	B (2点)	C (0点)
主体的に学習に取り組む態度 (添削)	添削やブラッシュアップに対して非常に積極的に取り組み、相手にわかりやすく伝えようとする姿勢が顕著であった。	添削やブラッシュアップに取り組み、相手にわかりやすく伝えようとする姿勢が見られた。	添削やブラッシュアップに積極的に取り組む姿勢が見られなかった。

図4 評価のためのルーブリック

(2) フィードバックの工夫

フィードバックは教員が添削するのではなく、学習者自身が生成 AI を活用して自己添削・ブラッシュアップする形にした。そのねらいは、多様な表現を学び、表現力を高めることである。

学習者は作成した英文をタイピング入力し、生成 AI に添削を依頼する。その結果、即座に誤りや不自然な表現が指摘されるだけでなく、その理由も理解することができる。さらに、同じ意味を持つ別の表現や、より平易な表現も提示されるため、言い換えの幅を広げることができる。

本研究では、英語学習に特化したサイトである TRANSABLE (<https://transable.net/>) を使用した。限られた選択肢の中からプロンプトを選んで使うため、迷いなく使用できる点、個人情報漏洩等の危険も少ない点が利点である。そして親権者の許可についても大きな利点があった。ChatGPT や Copilot などの生成 AI は、13 歳以上 18 歳未満のユーザーが利用する際、親権者または法定後見人の許可が必要である (2025 年 1 月現在)。実習校での生成 AI 使用にはこの点が大きな問題となった。TRANSABLE は教育機関が教育活動および研究活動において利用することを想定しているサイトである。未成年の利用は禁止されているが、アカウント登録を行い、教育機関において教育目的で利用する際には、法定代理人の同意が得られているものとみなされ、利用について教育機関の代表者 (学校長や管轄の教育委員会の担当者) 等の了承を得ている場合、未成年でも利用可能となる。よって、実習校の学校長の許可を得て、アカウント発行を依頼し、学習者が使用できるようになった。

3. 授業実践

3-1. 実施プロセス

実習校の英語コミュニケーション I の授業内で、Lesson1~4において、1回ずつ「書く」リテリング活動を実施した。Lesson1・2 では従来の方式、Lesson3・4 では研究実践の新しい方式で行った。なお、実習校では 45 分授業を採用している。

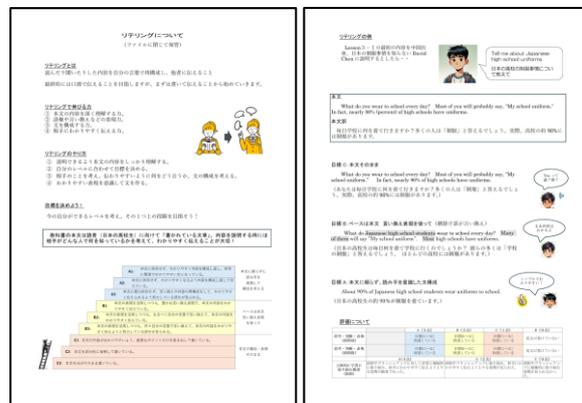
3-2. 研究授業 1

〈実習校〉山梨県立 A 高校 (普通科)
 〈クラス〉1 年次 1 クラス (40 名)
 〈科目〉英語コミュニケーション I
 〈教科書〉LANDMARK English Communication

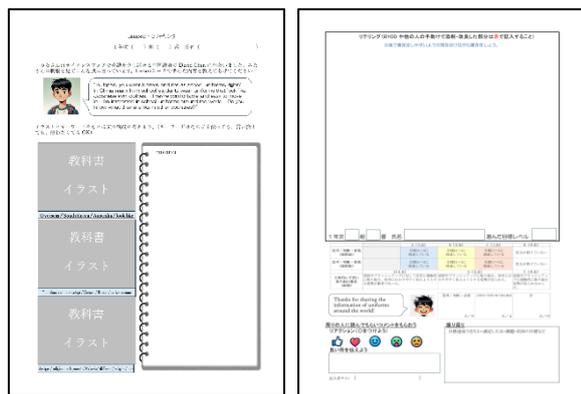
Lesson3 School Uniforms Part2 (啓林館)

(1) 第 1 時

第 1 時では、新しい方式の目標設定・評価の説明 (10 分)、生成 AI の使用法と注意点の説明 (10 分) をワークシート① (資料 1) を使用して行った。さらに、ワークシート② (資料 2) で場面設定を説明 (5 分) し、事前のマッピング (20 分) を行った。



資料 1 ワークシート①



資料2 ワークシート②

(2) 第2時

第2時では、同じくワークシート②を使用して目標設定の記入(前時に選んだもの・1分)、リテリング(15分)、生成AIを使用した自己添削・ブラッシュアップ(15分)、ピア・フィードバック(7分)、振り返り(7分)を行った。

4. 分析・検証

4-1. 学習者のリテリング分析

(1) 生徒1(研究授業前と研究授業2自己添削前のリテリングを比較)

研究授業前の最初のリテリングでは、7文中5文が教科書本文と一致しており、2文のみが本文の表現を言い換えていた(図5)。言い換え部分がわずかに見られるだけで工夫はなかった。しかし、研究授業2(図6)では、9文中7文が本文とは異なり、伝わりやすい工夫が施されていた。具体的には、簡略化、具体化、複数の文をまとめることや、文全体をまとめることなどが行われ、本文の内容を一度取り込み、読み手が理解しやすく、伝わりやすい表現に言い換えられたことがわかる。

教科書本文 9文	→	リテリング 7文
		5文: 本文抜き出し
		1文: 違う語句を使って文全体を書き換え
		1文: 単語を1語書き換え(However→But)・一部省略

図5 生徒1 研究授業前

教科書本文 13文	→	リテリング 9文
		2文: 本文抜き出し
		2文: 違う語句を使って一部を書き換え
		2文: 内容を簡略化(数値→言葉で説明)
		1文: 内容を具体化(大きさがわかる→小さい)
		1文: 複数の文をまとめ(2文の内容をまとめて1文に)
		1文: 文全体まとめ

図6 生徒1 研究授業2

(2) 生徒2(研究授業1の自己添削前・後、研究授業2の自己添削前のリテリングを比較)

研究授業1の自己添削前のリテリング(図7)では、1語「Also」を加えただけで、ほぼ本文と同じ文を使用していた。これに対し、生成AIを使用してブラッシュアップしたリテリング(図8)では、生成AIの補助を受けながら、表現を変えて言い換え表現を用いたり、2文の内容を1文にまとめたり、具体例を加えて詳しく説明するなどの工夫を施した。生成AIを活用してリテリングをブラッシュアップすることで、異なる表現や伝わりやすい表現への工夫に挑戦する経験を得た。その結果、研究授業2(図9)では、多くの言い換え表現や工夫を取り入れたリテリングが可能となった。単に文の構成を工夫するだけでなく、話し手を意識し、情報を付け足したり、自分の感想を加えたりする工夫も行えた。以上のことから、生成AIを活用したブラッシュアップの経験が、言い換えや工夫を通じた多様な表現の獲得につながったと考えられる。

教科書本文 11文	→	リテリング 8文
		7文: 本文抜き出し
		1文: 文頭にAlsoを追加

図7 生徒2 研究授業1 自己添削前

リテリング 8文	→	リテリング 7文
7文: 本文抜き出し		4文: 本文抜き出し
1文: 文頭にAlsoを追加		1文: 文頭にAlsoを追加
		1文: 複数の文をまとめ
		1文: 詳しく説明(例を入れる)

図8 生徒2 研究授業1 自己添削後

教科書本文 13文	→	リテリング 8文
		1文: 本文抜き出し
		1文: 違う語句を使って一部を書き換え・一部省略
		2文: 内容を簡略化(数値→言葉で説明)
		1文: 情報の付け足し(本文外の情報を入れる)
		1文: 一般化(詳細を略して一般的な表現に)
		1文: 自分の感想(「聞いて驚いた」)
		1文: まとめ(いくつかの文の内容をまとめ)

図9 生徒2 研究授業2 自己添削前

4-2. 学習者の思いの変化分析

(1) 生徒1の思いの変化

生徒1は研究授業前、「本文を写してしまう癖があるため、リテリングはあまり得意ではない」と感じていた。しかし、研究授業後に「色々な表現方法を使ってリテリングができるようになった」という「できる実感」を得て、リテリングがどちらかといえば得意であると考えられるようになった。

った。また、リテリングについて「嫌なイメージ」から「楽しい活動である」と思うようになり、前向きな気持ちへの変化も見られた。

(2) 生徒2の思いの変化

生徒2は研究授業1で生成AIによる自己添削・ブラッシュアップを体験して、「自分なりの英文にあまりできなかったので、今回はもう少し表現の幅を広げていけるようにしたい」と考えるようになった。そして研究授業2終了後には、「自分で考えた文章表現を混ぜながらリテリングを行うことができた」という「できた実感」を得て、「楽しくできた、成長できた」という前向きな気持ちと上達の実感を得るに至った。

4-3. 「書くこと」への気持ちの変化検証

質問紙分析を行い、学習者全体の「書くこと」への気持ちの変化を検証した。

(1) 前向きな気持ちになったか

「リテリングが得意である」という問いに対して、事前と事後のアンケート結果の変化を分析する。回答者40名のうち、事前アンケートでは30%に当たる12名が「そう思う」と回答した。事後アンケートでは60%に当たる24名が「そう思う」と回答し、倍に増加した(図10)。その自由記述を分析すると、事前アンケートで「そう思わない」と回答した28名の学習者の内、13名が「できないから・英語力がないから」と能力・英語力の欠如を理由として回答した。また、事後アンケートで「そう思う」と回答した学習者24名の内、16名がその理由を「すらすら書けるようになったから」「うまくまとめて書けたと思うから」などのできた実感を理由として回答した(表1)。リテリング活動を通じて「できた」という実感を得たことが、「リテリングが得意である」という前向きな気持ちにつながったと考えられる。

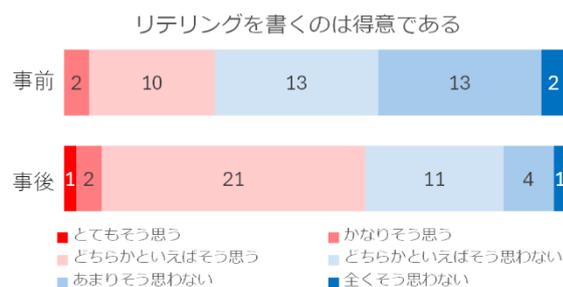


図10 リテリングは得意か

表1 リテリングは得意か 自由記述

コード	得意		コード	得意でない	
	事前	事後		事前	事後
できる・できた	2	16	できない・できなかった	8	2
英語力がある	2		英語力がない	5	3
特定スキルがある	3	5	特定スキルがない	12	9
消極的肯定	2	2	消極的否定	1	
感情的要因	2	4	感情的要因	2	1
その他	2	1	その他	1	
計	13	28	計	29	15

事前 n=40 (得意12 得意でない28)

事後 n=39 (得意24 得意でない15) 複数該当回答あり

(2) 目標設定・評価の工夫は前向きな気持ちにつながるか

「段階別の目標を自分で選ぶのと全員に同じ目標が与えられるのとどちらが前向きな気持ちにつながると思うか」という質問に対し、85%に当たる34名の学習者が、段階別の目標を自分で選ぶ方が前向きな気持ちになると回答した(図11)。理由としては「個人差・能力差に合わせた目標を選べる」や「レベルアップが感じられる」という記述が見られ、段階別の学力に合わせた目標を自ら選ぶことで上達を実感でき、前向きな気持ちにつながったと推察される。

前向きな気持ちにつながるのは？



■ 段階別の目標を自分で選ぶ ■ 全員に同じ目標

図11 目標について

次に「評価について、思うことを自由に書いてください」という問いに対し、回答者40名の62.5%に当たる24名の学習者がポジティブな評価をし、7.5%に当たる3名がネガティブな評価をした(表2)。ポジティブな評価としては、「段階が多くてよい」、「適切な評価だった」、「うれしい」など評価の妥当性や良い点が挙げられ、評価のわかりやすさが上達の実感につながったと考えられる。一方、12名の学習者が「特になし・無回答」となり、評価への理解不足や評価に対して意見を書くことへの不安が推察される。

表2 評価について 自由記述内容

コード	回数	ポジティブ内訳	回数
ポジティブな評価	24	よい	9
ややポジティブな評価	1	適切・正しい・妥当	9
ネガティブな評価	3	うれしい	3
その他	2	わかりやすい	2
特になし・無回答	10	その他	1
計	40	計	24

4-4. 表現の変化検証

(1) 読み手に伝わりやすい工夫の数の変化

リテリングを分析し、伝わりやすい工夫の数の変化を調べるため、目的や特徴ごとに工夫を分類した。なお、感染症の影響などで回収できなかった部分があるため、分析対象は4回分すべて回収できた学習者27名分とした。

伝わりやすい工夫を以下の12項目に分類した。

1. 複数の内容をまとめる
2. 結論を述べる・まとめる
3. 内容の再構成
4. 導入の工夫(主題の提示)
5. 段落の要旨の説明
6. つなぎ語(ディスコースマーカー)の使用
7. 情報の付け足し
8. 情報を具体化・詳しく説明する
9. 情報を簡略化
10. 自分の気持ち・感情・感想を入れる
11. 読み手にメッセージ・アドバイスを入れる
12. 読み手に問いかける

上記の分類の内、1~6は「基本的な構成の工夫」であり、7~12は「読み手を意識した内容に関する工夫」であることが明らかになった。

この分類を元に、4回分のリテリングにおける読み手に伝わりやすい工夫の数を数え、出現数をレッスンごとにグラフにした(図12)。

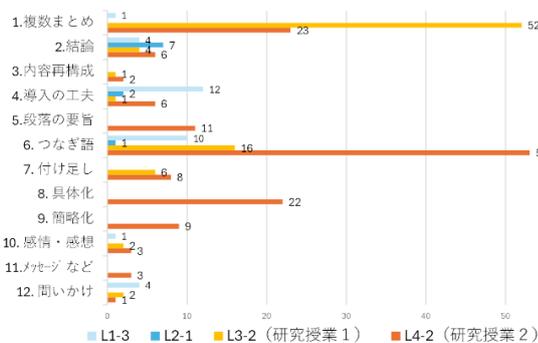


図12 工夫の種別出現数(レッスン別)

このグラフから、研究授業を実施したLesson3-2およびLesson4-2において、学習者の工夫が増加していることが示されている。特に、「読み手を意識した内容に関する工夫」は、研究授業前にはほとんど見られなかったものの、研究授業2で行われたLesson4-2において大幅な増加が確認された。リテリング活動を通じて、読み手への意識が芽生えてきたのだと考えられる。一方で、Lesson1-3よりもLesson2-1で工夫の量が少な

った理由としては、Lesson1-3の評価で文法やスペリングのミスが評価の対象となった影響が考えられる。表現の正確性を求めると表現の多様性が損なわれることが確認された。

(2) フィードバックの工夫は書く力の向上に役立つか

フィードバックの工夫が書く力の向上に役立つか検証するため、質問紙の分析を行った。「フィードバックの工夫が書く力の向上に役立つと思うか」という問いに対し、回答者の40名全員が「そう思う」と回答した。また57.5%に当たる23名の学習者が「とてもそう思う」と回答した

(図13)。自由記述では生成AI(TRANSABLE)が学習者の理解や成長に役立ち、新たな表現方法の習得を助けるという意見が多く、わかりやすさ、言い換え表現を学べる点、自己添削の良さ、即時性の良さなどが、書く力の向上に役立つと評価された。一方、AI依存の懸念や難解な単語の出現といった課題についての記述も見られた(表3)。

Transableを使用した自己添削・ブラッシュアップはリテリングを書く力の向上に役立つ



図13 フィードバックについて

表3 フィードバックについて 自由記述

コード	回数	内容
C1 Transableの効果・便利さ	11	Transableの効果を高く評価
C2 自分の理解・成長につながる	8	AIによる学習の効果が大きい
C3 言い換え表現が学べる	7	多様な表現方法を学べる
C4 自分で添削・修正するよさ	4	自己添削が役立つ
C5 即時性のよさ	3	すぐにフィードバックがもらえる
C6 難しさ・課題	5	AI依存の懸念や難解な単語
C7 その他	2	その他の意見
計	40	

(3) 定期考査における効果検証

リテリング活動が表現の多様性に繋がっているか効果を確認するため、定期考査にリテリング問題を出題し、解答を分析した。本分析では、学習者が生成AIの補助なしに多様な表現を用いることができるか、すなわち、定期考査の解答に言い換え表現や工夫が見られるかを評価した。

分析の対象とした問題(資料3)は、採点基準

を明示した上で出題を行った。言い換え表現の指標の一つとして、「問題文（本文）に含まれていない語を解答で使っているか」を設定した。文中の国名を形容詞形に変換した表現や、”look much like”を”be similar to”に置き換えた表現などが確認された。使用された語彙をジャンルごとに分類し、個数を示した表（表4）を作成した。

さらに、伝わりやすさの工夫として、解答例（資料4）のような「オーストラリアの制服には短パンがある」「日本は着物を制服としない」といった『情報の付け足しの工夫』や、それぞれの国の制服を述べた後、「両者に大きな違いはない」と『結論を述べる・まとめる工夫』などが見られた。確認できた工夫を前述の分類に分け、その個数を示した表（表5）も作成した。

以上の分析結果から、リテリング活動は表現の多様性を高める上で効果的であったことが確認できる。

問題：2ヶ国の制服の違いをベトナム人の小学生に尋ねられ、本文の情報をベースに答える
（Lesson3-2の範囲で出題）
問1 日本とオーストラリア
問2 日本とブータン
採点基準
工夫して伝える…3点
本文を抜き出して伝える…2点
どちらか1ヶ国のみ…1点

資料3 出題した問い

問1 *は誤り
The *differences of school uniforms between Australia and Japan is that Australia has short pants in the uniform, But Japan doesn't.
「日本ではブレザーやネクタイのような制服が着られていて、オーストラリアの制服もよく似ている」という本文に対し、文中にはない"difference"という語を用いて文を作成している。さらに、オーストラリアの制服には短パンもあるという、授業中に教師が話した本文外の情報も含めている。

問2
Japan doesn't *adopting native costumes like Kimono, but Bhutan is adopting their native costumes called "gho" and "kira" as school uniforms.
「日本ではブレザーやネクタイのような制服が着られていて、ブータンでは『ゴ』と『キラ』という民族衣装が制服として着用されている」という本文に対し、「日本は着物のような民族衣装を採用していない」という情報の付け足しを行って違いを述べている。

資料4 学習者解答例

表4 定期考査解答分析1（言い換え）

使用された本文外の単語（スペルミスも含む）

	問1	問2
国名（形容詞形）	23	17
程度	13	2
動作	3	3
服関係	16	6
その他	1	2
計	56	30

表5 定期考査解答分析2（工夫）

筆者が作成した読み手に伝わりやすい工夫の区分に基づく分類

	問1	問2
1. 複数の内容をまとめる	1	0
2. 結論を述べる・まとめる	5	3
4. 導入の工夫（主題の提示）	1	1
6. つなぎ語の使用	1	0
7. 情報の付け足し	7	3
8. 情報を具体化・詳しく説明	1	1
9. 情報を簡略化	0	1
計	16	9

4.5. 分析・検証まとめ

研究授業を通じて、学習者が「書くこと」に対して前向きな気持ちを持てるようになったことが質問紙分析から明らかになった。具体的には、リテリングが得意であると感じる学習者が増加したこと（事前30%→事後60%）、自由記述では否定的な意見から前向きな意見へと変化が見られたこと、85%の学習者が「段階別の目標を自分で選ぶ」ことが前向きな気持ちにつながると回答したこと、62.5%の学習者が「評価」に対してポジティブな意見を持っていることが挙げられる。これらの結果から、リテリング活動を通じて、上達を実感することで「書くこと」への前向きな気持ちが促進されたことが確認された。

リテリング活動は、学習者の表現力向上にも効果を示した。研究授業を実施したLesson3-2およびLesson4-2におけるリテリングの分析では、伝わりやすい工夫の数が顕著に増加していることが確認された。さらに、「フィードバックの工夫が書く力の向上に役立つ」との問いに対して全員が肯定的に回答し、新たな表現方法の習得に役立つという意見が多く挙げられた。また、定期考査におけるリテリング問題の解答分析では、本文にない語彙を用いた言い換えや伝わりやすくする工夫が多く見られ、表現の多様性が向上していることが示された。これらの結果から、リテリング活動を通じて学習者の表現の多様性が伸び、表現力が高まったことが確認された。

5. 成果と課題

5-1. 成果

本研究における成果として、学習者が「できる」を実感し、意欲と表現力を高める授業デザインを構築できた点が挙げられる。「書く」リテリング活動を中心に据え、目標設定を工夫することで学習者に「できる実感」を持たせ、評価方法の工夫により、文法やスペリングミスを恐れることなく多様な表現に挑戦させることが可能となった。さらに、生成 AI を活用した自己添削やブラッシュアップを取り入れることで、多様な表現に触れ、表現力の多様性を伸ばすことができた。どの学校でも現場の教師がすぐに実践に取り入れられる、汎用性のある授業スタイルを構築できたことが、最大の成果であると考えられる。

また、本研究により、1人1台パソコンを活用した授業実践の具体例を示すことができたことも成果である。さらに、今後避けられない生成 AI の利用を見据えた先進的アプローチを探求できたことは、英語教育における ICT 活用の一助となると考える。

5-2. 課題

本研究における課題として、表現の多様性と正確性の指導におけるバランスと両立が挙げられる。今回の授業デザインでは表現の多様性を伸ばすことに重点を置いたが、正確性も表現力の向上には欠かせない要素である。今後は、多様性と正確性の指導方法におけるバランスとその両立についてさらなる検討が必要である。

また、生成 AI の活用に関してもいくつかの重要な課題が確認された。例えば、機械トラブルや使用に対する親権者の承諾、英語のタイピング速度の遅さなどが挙げられる。特に、インターネット接続の問題や1人1台端末の不具合、充電不足、利用するサイトの不具合といった技術的な課題は、授業運営において大きな障壁となり得る。また、親権者承諾については、生成 AI パイロット校においても、承諾が得られない学習者への一斉指導における対応が制度的な課題として挙げられていた。さらに、学習者の多くが日本語のタイピングに慣れている一方で、英語のタイピング経験が少なく、タイピング速度が遅

いことは、学習者が生成 AI を活用する際の能力的な課題となる。

またこれから先最も懸念されるのは、生成 AI への依存である。生成 AI の便利さゆえに、学習者が「勉強しなくても AI があれば困らない」と考えるようになり、英語学習への意欲を失う可能性がある。このような教育的な課題に対して、生成 AI と共存する時代を見据え、学習者に正しい生成 AI の活用法を指導することが極めて重要である。そのため、生成 AI を単なる「便利なツール」としてではなく、「学びを深めるための補助的手段」として位置付ける認識を学習者に持たせる必要がある。また、適切な生成 AI の使用方法や活用方法を学ばせるとともに、それを実現するための指導の在り方について、引き続き検討を進める必要があると考える。

○ 参考・引用文献

- ・ 上山晋平. (2022). 『英語リテリング&ショート・プレゼンテーション指導ガイドブック (目指せ! 英語授業の達人)』. 明治書店.
- ・ 啓林館. (2024). 『LANDMARK English Communication I』. 啓林館.
- ・ 佐々木啓成. (2020). 『リテリングを活用した英語指導』. 大修館書店.
- ・ 杉山滉平. (2024). 「生成 AI 等を用いた語学学習ツール「Transable」と教育分野への活用事例」. サイバーメディア・フォーラム, 25, 16-20.
- ・ 文部科学省. (2019). 「英語の4技能に関する現状・課題・今後の方向性.P7 高等学校における英語科目の改訂の方向性として考えられる構成 (たたき台)」
- ・ 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語ワーキンググループ (第6回). (2016). 「学習評価に関する資料」. 6-2.
- ・ Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- ・ Oxford University Press. (n.d.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary (10th ed.)*.