

06	尾張旭	尾張旭市立東中学校	ハラ シンタロウ	
			氏名	原 慎太郎
分科会番号		02	分科会名	外国語教育

研究主題

AI 時代だからこそ「伝わる」英語表現を育てる探究的な授業づくり
 ― 英語力アンケートを起点とした授業改善を通して ―

1 主題設定の理由

生徒の実態と主題設定の理由

近年、生成 AI や翻訳機能の普及により、生徒は必要な情報や英文を容易に得られるようになった。一方、授業では、翻訳された英文をそのまま使用したり、ICT を使うこと自体が目的になったりする姿も見られる。情報を容易に得られる時代だからこそ、目的に応じて必要な情報や手段を選択・吟味し、自分の考えとして活用する情報活用能力の育成が求められる。英語の学習においても、「何を」「誰に」伝えるのかを意識し、得た情報を「伝わる」表現へと再構成する力が重要であると考え。

また、教師が「できている」と捉えていることと、生徒自身の「できた感」は必ずしも一致しない。同じつまづきに見えても、その背景にある「困り感」は一人一人異なる。そこで、生徒の「できた感」や「困り感」を可視化し、自らの学びに関する情報として生徒自身が活用するとともに、教師が授業改善に生かすため、「英語力アンケート」を「学習改善や自己調整を促す学習支援教材」として開発した。

英語力アンケートは、学習指導要領や教科書の CAN-DO リストを参考に、五領域及び学習方略に関する自己評価、困り感等を可視化するものである。生徒は結果から自らの学びを分析し、次に伸ばしたい力や学び方を考える。一方、教師は同じ情報を診断的評価として、生徒理解や授業改善に活用した。

【表① 4月当初英語力アンケート結果（学年全体）】

聞くこと	70.86
読むこと	65.53
話すこと（やり取り）	61.90
話すこと（発表）	63.26
書くこと	60.03
学習方略	68.75

アンケート結果から、「書くこと」の自己評価が六観点の中で最も低く、生徒は既習事項を活用して、自分が伝えたい内容を英語で表現することに課題を感じていることが明らかとなった。また、自由記述では、「正確な英文で表現できるか不安である」「自分の英文で考えが相手に伝わるか自信がない」「何から書き出せばいいかわからない」といった回答が見られ、伝えたい内容を既習事項を用いて表現することに困難さを感じている生徒が多い実態がうかがえた。学年全体の4月当初の「書くこと」の自己評価は60.03であった。

本研究では学年全体の実態に加え、生徒Aの変容にも着目した。

【表② 4月当初英語力アンケート結果（生徒A）】

聞くこと	75.00
読むこと	75.00
話すこと（やり取り）	75.00
話すこと（発表）	87.50
書くこと	62.50
学習方略	93.75

生徒Aは、全体的に英語力及び学習方略の自己評価が高く、英語学習に主体的に取り組む姿勢が見られる生徒であった。一方、「書くこと」の自己評価は62.50と他の領域に比べて低く、自分が伝えたい内容を英語で表現することに課題意識をもっていた。また、自由記述には、「英語は苦手ではないし頑張りたいけど、英文で書くことはあまり自信がない」と記述しており、自分の考えを英語で表現することへの不安が表れていた。

このような実態は授業中にも見られた。「書くこと」の活動では、自分が伝えたい内容をそのまま英語にしようとして行き詰まったり、翻訳機能に頼ろうとしたりする姿が見られた。アンケートによる診断的評価と授業中の見取りから、生徒は「伝

えたいこと」があっても、それを現有の言語材料を用いて表現することに課題を抱えていることが明らかとなった。ICTや生成AIを活用すれば、英文は手に入る。だからこそ、それらを使うこと自体を目的とするのではなく、「何を」「誰に」伝えるのかという目的を明確にし、自らの思考や得た情報を問い直しながら、「自分が言える」かつ読み手に「伝わる」表現へと再構成する力を育成する必要があると考え、本主題を設定した。

2 研究の概要

（1）研究対象：中学校第2学年

（2）単元：第1学年既習教材『Gon, the Fox』を活用した発展的なライティング活動

本実践では、第1学年で学習した英語版『Gon, the Fox』を第2学年で再度取り上げた。既習教材をもう一度理解することをねらいとするのではなく、「Was Gon dead?」という新たな問いから本文を読み返し、既存の理解や自らの解釈を問い直すことをねらいとした。

英語版では、日本語版と比較して登場人物の心情や情景描写が簡潔であり、物語の結末にも解釈の余地が残されている。そこで、本文から根拠となる情報を集め、他者との対話を通して比較・吟味しながら自分なりの考えを形成し、

その考えを意見文及び創作物語文として表現するライティング活動へと発展させた。

(3) 目指す生徒像

得た情報を基に自らの考えや表現を問い直し、目的や読み手に応じて
情報を選択・整理・再構成しながら、「伝わる」英語表現を生み出す生徒

(4) 本研究における探究の捉え

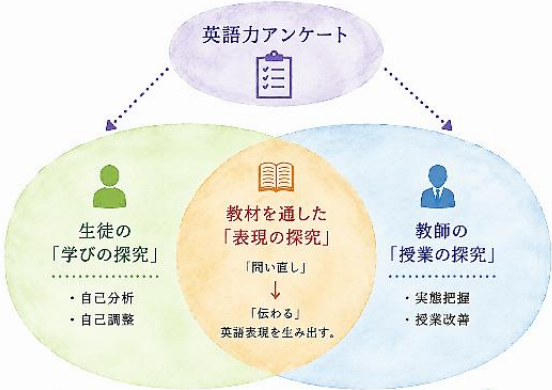
本研究では、探究の過程を「目標・課題設定—情報・データ収集—対話・討論—整理・分析—まとめ・表現—評価・改善」と捉えた。そしてこの過程を外国語科の学びに位置付け、本実践における探究を次の三つの側面から整理した。

【表③ 本研究における三つの探究】

探究	起点	探究する対象	目的
生徒の「学びの探究」	英語力アンケート	学習状況・学び方	自己調整し、よりよい 学び方を見いだす
教材を通した「表現の探究」	問い・教材・他者	情報・解釈・表現	「伝わる」英語表現を 生み出す
教師の「授業の探究」	英語力アンケート	単元構成・手だて	生徒の実態に応じて 授業を改善する

三つの探究は独立するものではない。英語力アンケートを共通の情報基盤として、生徒は自らの学習を、教師は授業を問い直し、その両者が交わる授業実践において教材を通した「表現の探究」が展開される。本研究では、自分・教材・情報・解釈・表現・授業を目的に照らして「問い直す」ことを、三つの探究を相互に関連付け、次の学びへと循環させる働きとして位置付けた。

【資料① 英語力アンケートと3つの探究の関係図】



3 研究の仮説と手だて

英語力アンケートと授業中に見取りによる診断的評価から、生徒は「考えること」ができないのではなく、「言いたいことはあるが、英語では言えない」という困り感を抱えていると捉えた。中学生は、日本語では自らの考えを豊かに形成できても、その思考をそのまま英語で表現できるだけの言語材料を十分に身に付けているとは限らない。すなわち、日本語による思考の広がり、英語による表現力が追い付いていないことが課題の一つであると考えた。

そこで、伝えたい内容そのものを諦めたり、翻訳機能によってそのまま英文化したりするのではなく、「どうしたら英語で表現できるか」と問い直し、現有の言語材料で「言える」かつ読み手に「伝わる」形へと再構成する学習が必要であると考えた。そのため、「何を伝えるか」を形成・整理する読解・討論活動と、読み手を意識した「はがき新聞」を設定するとともに、「どのように伝えるか」を支える方略として意味順とパラフレーズを位置付けた。

以上のことから、次の二つの仮説を設定した。

仮説1：本文や他者から得た情報を比較・吟味し、自らの考えを形成した上で、読み手を意識した「はがき新聞」によるライティング活動を設定すれば、生徒は目的に応じて必要な情報を選択・整理し、「伝わる」英語表現へと再構成することができるであろう。

仮説2：日本語で形成した自らの思考や表現を問い直し、意味順とパラフレーズを活用する学習を取り入れれば、生徒は複数の表現を比較・吟味し、現有の言語材料を用いて、自らの意図に合う「伝わる」英語表現を生み出すことができるであろう。

英語力アンケートは、二つの仮説を設定するための診断的評価及び授業改善の起点として位置付けた。これらの仮説を検証するため、本研究では次の三つの手だてを講じた。手だて1を生徒の実態把握と授業改善を図る研究全体の起点とし、手だて2によって仮説1、手だて3によって仮説2を検証することとした。

○ 手だて1 英語力アンケートを活用した診断的評価と授業改善

単元の実施前後に英語力アンケートを行い、生徒一人一人の英語力及び学習方略、課題意識を把握する。生徒は結果を自らの学びに関する情報として分析し、学習課題や目標を明確にする。教師は同じ情報を診断的・形成的評価として捉え、単元構成や学習活動を見直し、生徒の実態に応じた授業改善を行う。

○ 手だて2 読み手を意識した「はがき新聞」による表現活動

単元のまとめとして「はがき新聞」の作成を位置付ける。「新聞」という読み手を意識した表現活動を設定することで、生徒が「どのように書けば相手に伝わるか」という目的をもち、本文や他者から得た情報を比較・吟味し、必要な情報を選択・整理しながら、現有の言語材料を活用して表現を工夫する場を設定する。

○ 手だて3 意味順とパラフレーズを活用した表現の再構成

日本語で形成した思考に英語による表現力が追い付かず、そのままでは表現できない場面において、伝えたい内容を

諦めるのではなく、「どうしたら英語で表現できるか」と問い直し、現有の言語材料で表現可能な形へと再構成する方略としてパラフレーズを活用する。その際、一つの言い換えを正解とするのではなく、教師や他者との対話、自己内対話を通して複数の表現の可能性を生み出し、自らの意図や、目的・読み手に照らして比較・吟味し、「自分が言える」かつ「相手に伝わる」表現を選択することを重視する。さらに、意味順を活用して再構成した内容を英文の骨格へと整理し、自ら英語表現を組み立てられるよう支援する。

4 研究の実践と考察

(1) 手だて1 英語力アンケートを活用した診断的評価と授業改善

英語力アンケートの結果を生徒に返却し、自らの学びに関する情報として分析する場を設定した。その際、生徒はアンケート結果を単なる数値として捉えるのではなく、各領域の結果や自由記述を手掛かりに、「自分は何ができていて、何に困っているのか」「今後どのような力を伸ばしたいのか」という視点から自らの学習を分析した。そして、その結果を基に、今後の学習で意識することや具体的な目標を設定した。このように、自らの学習に関する情報を分析して現在地を捉え、次の目標や学び方を考える過程を、生徒の「学びの探究」の起点として位置付けた。一方、教師は学年全体の結果を診断的評価として分析した。その結果、「書くこと」の自己評価が最も低いことと、「伝えたいことはあるが、英語ではうまく表現できない」という課題が明らかとなった。

そこで、ライティング活動を充実させるためには、表現方法を見つめ直すだけでなく、その前段階で生徒自身が「何を伝えたいのか」という考えを形成する必要があると考え、単元構成を見直した。第1学年で既習の英語版『Gon, the Fox』を再活用し、「Was Gon dead?」という問いを設定した。

単元実施前には92.3%の生徒が「英文を作業的に読んでいます」と回答し、生徒Aもその一人であった。本研究では、単語や文法を手掛かりに内容を理解することだけに留まる読みを「作業的な読み」、登場人物の行動や心情、物語全体の流れを捉えながら、自らの見方・考え方を働かせる読みを「文章を味わう読み」と捉えた。

生徒は「Was Gon dead?」という問いに対して、「ごんは死んだ」「死んでいない」と考える根拠となる情報を本文から探し、それぞれの立場に分かれて討論を行った。討論では結論を一つに決めるのではなく、他者の考えや根拠を新たな情報として捉え、自らが本文から得た情報と比較・吟味しながら、自分の解釈を形成・更新することを重視した。この読解・討論は、それ自体を最終的な目的とするのではなく、その後のライティングにおける「何を伝えたいのか」を形成する過程として位置付けた。【表④ 討論で出た生徒の意見（一部）】

死んだ派の意見	生きている派の意見
○ 煙をわざと青で書いたのは、死の暗示。青は悲しみを表す色だから。 ○ 殺意をもって火縄銃を撃っている。 ○ 弱くうなずいたなら、もう生きる力は残っていなかった ○ ごんは死をもって償ったと考えるべき ○ 青い煙は化学反応。銅製の銃弾を使ったと考えられる。銅製の銃弾は柔らかい。そのため、弾頭が裂けるマッシュルーム状が起き、殺傷力が上がった。これが起きたと暗示しているのが、文中に出てくる mushrooms だ。 など	○ 文頭で「ごんはいたずらギツネ」とわざわざ書いてある。銃弾も当たったふりで「ドッキリ大成功!!」というおちだろう ○ Was it you?の台詞の後に、ごんがしてくれていたことと、自分のしてしまったことに気づいて手当てをした。 ○ 死んだと書かれていない。 ○ 火縄銃の発砲には約30秒かかる。その時間にごんが逃げたと仮定すると、約430mほど離れることになる。銃弾が当たるとは考えられない。 など

活動後には75.0%の生徒が「文章を味わって読むことができた」と回答した。また、単元前に「英文を作業的に読んでいた」と回答した生徒のうち70.8%が、「ごんの読解では文章を味わって読むことができた」と回答した。一方、25.0%の生徒は「文章を味わって読むことがあまりできなかった」と回答しており、全ての生徒が十分に自己解釈を形成できたとは言えない。生徒Aは「文章を味わって読むことができた」と回答し、本文を根拠に自分の考えを形成しながらライティング活動へ意欲的に取り組む姿が見られた。

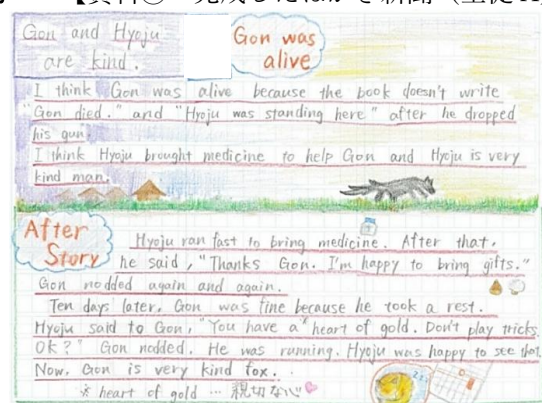
以上から、英語力アンケートは、生徒にとって自らの学びを分析し、目標を設定することで次の学びへつなげる手立てとなるとともに、教師にとって生徒の実態を捉え、授業を問い直し、改善するための診断的評価として機能した。また、その結果を基に「何を伝えたいのか」を形成する読解・討論活動を位置付けたことは、その後の主体的なライティングを支える土台として有効であったと考える。一方、文章を味わって読むことに難しさを感じた生徒も見られたことから、発問や交流の在り方には更なる工夫が必要である。

(2) 手だて2 読み手を意識した「はがき新聞」による表現活動

形成した自分の考えを表現するため、単元のまとめとして「はがき新聞」の作成を位置付けた。「新聞」は読み手の存在を前提としたメディアである。また、紙面が限られているため、伝えたい内容を際限なく書くことはできない。そこで、「読み手」と「限られた紙面」という二つの条件によって、必要な情報を取捨選択し、整理・要約する必然性を生み出した。

上段では、「Was Gon dead or alive?」という問いに対し、自分の考えを本文の根拠とともに意見文としてまとめた。生徒は本文を読み返し、討論で得た他者の考えも踏まえながら、自らの立場を支えるために必要な情報を選択した。「Blue smoke rose from the gun.」という描写を根拠に「ごんは死んだ」と解釈する生徒がいる一方、「死んだとは書かれていない」ことなどを根拠に「生きてい

【資料② 完成したはがき新聞（生徒A）】



る」と考える生徒も見られた。

下段では、「Blue smoke rose from the gun.」に続く物語を創作した。上段で形成した自分の立場と一貫性をもたせる必要があるため、生徒は自らの解釈を基に「何を伝えるか」をさらに整理しながら物語を構想した。

【資料③ はがき新聞ライティングの様子】



ライティング活動が進むにつれて、「言いたいことはあるけれど英語で言えない」「この表現は英語で何と言えよいいのだろう」といった困り感が教室全体で表出した。これは、単元実施前の英語力アンケートで把握した、「伝えたいこと」はあっても、それを現有の言語材料では十分に表現できないという実態が、実際のライティング場面で顕在化したものと考えられる。この課題に対する支援については、手だて3で述べる。

完成したはがき新聞は、教室内で交流会を行い、互いの作品を読み合った。交流会は、自らが「伝わる」ことを意識して作成した表現が、実際の読み手にどのように受け止められるかを確かめる場として位置付けた。また、生徒は書き手から読み手へと立場を変え、自分とは異なる物語の解釈や表現に触れることで、教材に対する見方や考え方を広げたり深めたりする姿が見られた。

【資料④ 交流会後の生徒の振り返り（一部）】

はがき新聞交流会を踏まえて（考えが変わった、意見が深まった、新しい視点を手に入れた、感想など）

考えが変わってはいないけど、死んでいないという意見にも納得した。同じ死んだ派でも理由が、いろいろあった。と現実的な意見があった。例えは、この風いなかから、いきなり出てくるのは... 似たような意見は、全く別の理由で違っていて、考えも変わるんだ!! と思った。

はがき新聞交流会を踏まえて（考えが変わった、意見が深まった、新しい視点を手に入れた、感想など）

同じ死んだという意見の人の中でも同じような意見の人はいれば、全く思いつかなかった意見をもっている人まで聞いて興味深かった。考えは変わらなかったけど、死んでいないという意見も聞くとなんか納得できて理解も深まった。何より楽しかった。

交流後の振り返りからも、自分とは異なる結末やその根拠に触れたことで、新たな見方に気付いたという記述が見られた。これは、他者の作品を新たな情報として捉え、自らの解釈と比較することで、教材に対する見方・考え方を広げる機会になったことを示している。

（3）手だて3 意味順とパラフレーズを活用した表現の再構成

そこで、一学期から継続して指導してきた意味順を基盤とし、パラフレーズを活用した。タブレットは単語や表現を調べるために使用することを認めたが、翻訳機能によって生成された英文には未習語や未習文法が含まれ、読み手である生徒が十分に理解できない場合があるため、教師は「読み手が読めない英文では、伝えるという目的は達成できない」と伝え、「伝える」という目的から使用する手段や表現を判断することを重視した。

生徒Aは、「兵十はごんの手当てをするために急いで駆けつけた」という内容を英語で表現したいと考えていた。しかし、「手当てをする」「駆けつける」という表現を現有の言語材料だけでは表現できず、手が止まった。これは、生徒Aに「伝えたいこと」がないのではなく、日本語で形成した思考に英語による表現力が追い付いていない状態である。

そこで教師が「手当てをするときには何を使ったの」と問い掛けると、生徒Aは「薬」と答えた。さらに「薬は英語で何と言う」と問うと、「medicine」と答えた。こうした対話を通して、生徒Aは「手当てをする」をそのまま英訳しようとするのではなく、自分が伝えたい内容を問い直し、「薬を持ってきた」という現有の言語材料で表現可能な内容へと再構成した。その後、意味順を活用して英文の骨格を整理し、Hyoju ran fast to bring medicine. と表現することができた。【資料② 中央付近】

また、「兵十は親切な心をもっている」と表現したい場面では、単に kind とするのではなく「心」という意味を残したいと考え、級友や教師との対話、ICTの活用を通して複数の表現を検討し、最終的に heart of gold を選択した。一方、それが読み手には難しいことにも気づき、「heart of gold・・・親切な心」と日本語で注を加えた。【資料② 下部】ここでは、自らの意図を保つことと読み手に伝わることの双方から表現を比較・吟味し、目的に応じて表現方法を選択する姿が見られた。

このような問い直しは、生徒同士の対話にも広がった。

【資料⑤ 対話する生徒の様子】



生徒B「『安心した』って何て言うの？」
生徒C「わからんなー。落ち着いたじゃだめ？」
生徒B「うーん、ちょっと違う。」
生徒A「じゃあ、喜んだならどう？」
生徒B「あーその方が近いかも！いいね！happyにする！」

ここで生徒は、提示された「落ち着いた」という表現をそのまま採用しているのではない。「安心した」という自らの意図と照らして意味のずれを判断し、別の表現可能性を生み出して比較・吟味した上で、現有の言語材料から自らの意図により近い表現を選択している。

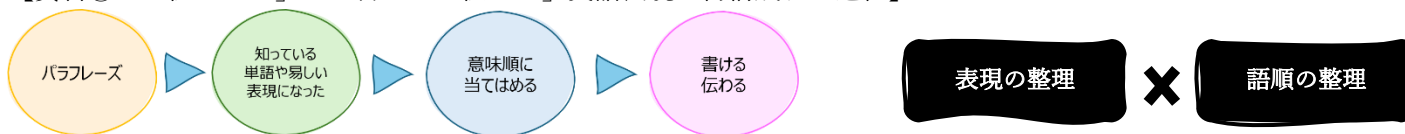
また、他者との対話だけでなく、「この言い方で本当に伝わるだろうか」「もっと知っている英語で言えないだろうか」と自ら問い返す自己内対話を行う様子も見られた。生徒は教師との対話、他者との対話、自己内対話を往還しながら、複数の表現を比較・吟味し、自らの意図に合う表現を選択していった。

生徒Aも活動後の英語力アンケートで、「伝えたいと思う文章を英語で伝えられなかった時に何通りも他の言い方を考えて自分の知っている英単語だけで自分の考えなどを伝えられるようにする力が身についたと思います。」と振り返っている。この記述からも、一つの表現に固執するのではなく、複数の表現を比較・吟味し、現有の言語材料から自らの意図に合う表現を選択・再構成するという方略を、生徒自身が獲得したと実感していたことがうかがえる。

以上から、本実践におけるパラフレーズは、単に難しい英語を簡単な英語へと言い換えるための方略ではない。日本語による思考の広がりや英語による表現力との間に生じるギャップに対して、「本当に伝えたいことは何か」を問い

直し、複数の表現可能性を比較・吟味しながら、意味をできる限り保ちつつ、現有の言語材料で「言える」かつ読み手に「伝わる」形へと再構成する学習過程であったと考える。そして、パラフレーズが「何を、どのような意味で伝えるか」を再構成し、意味順が「それをどのように英文として組み立てるか」を支えることで、両者が連鎖的に生徒のライティングを支えたと考える。

【資料⑤】 「伝えたい」を「言える・伝わる」英語表現へ再構成する過程



5 仮説の検証と成果・課題

(1) 仮説1の検証

英語力アンケートによる診断的評価を基に授業を構想し、「Was Gon dead or alive?」という問いから本文や他者の考えを比較・吟味する活動を設定したことで、生徒は自らの解釈を形成・更新することができた。また、「はがき新聞」では、読み手と限られた紙面を意識し、目的に応じて必要な情報を取捨選択・整理・要約する姿が見られた。

特に、生徒 A がはがき新聞のライティングの中で、内容や表現を整理し直したことから、読み手の存在が情報や表現を目的に照らして問い直す契機となったと考える。以上から、本文や他者から得た情報を比較・吟味して自らの考えを形成した上で、読み手を意識したライティング活動を設定したことは、目的に応じて必要な情報を選択・整理し、自分の考えを「伝わる」英語で表現する上で有効であり、仮説1はおおむね支持されたと考える。

(2) 仮説2の検証

意味順とパラフレーズを活用したことで、生徒は日本語で形成した思考をそのまま英語に置き換えられない場面でも、「この表現で意図を保てるか」「読み手に伝わるか」「知っている英語で言えないか」と自らの思考や表現を問い直す姿を見せた。また、他者から得た表現をそのまま受け入れるのではなく、複数の表現可能性を自らの意図と照らして比較・吟味し、選択・再構成する姿が見られた。

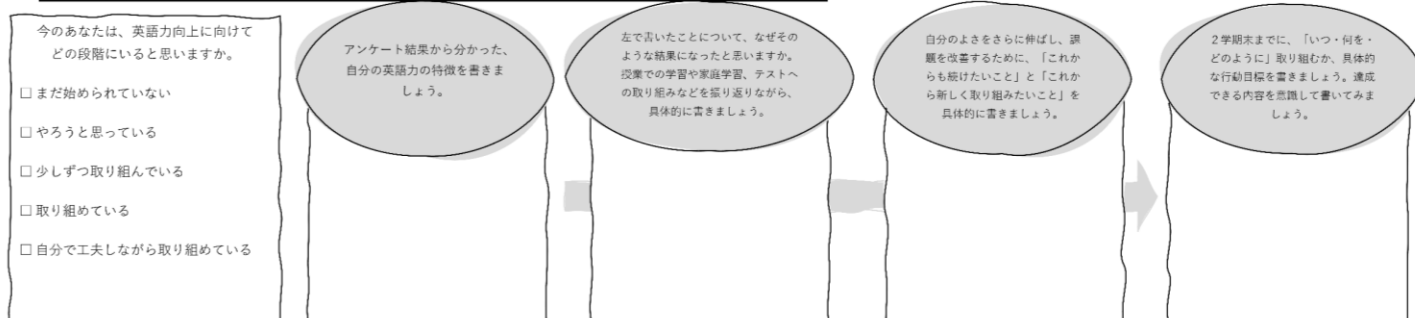
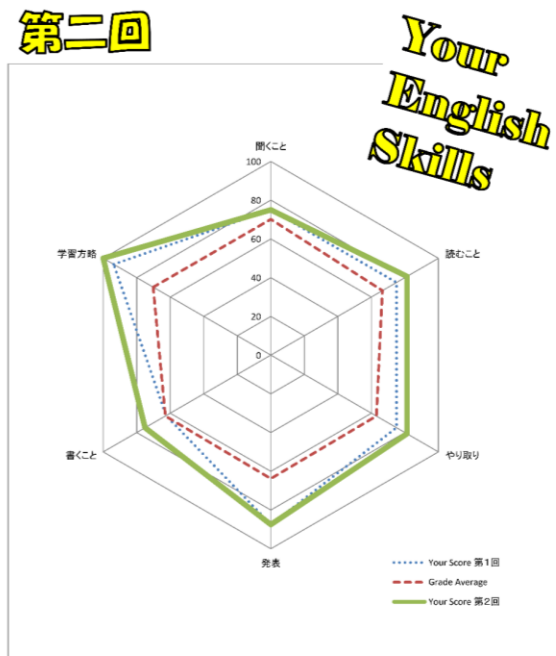
生徒 A の実際の表現過程や、「何通りも他の言い方を考えて、自分の知っている英単語だけで自分の考えなどを伝えられるようにする力が身についた」という振り返りからも、パラフレーズによって「言える」「伝わる」内容へと再構成し、意味順によって英文を組み立てる学習方略を活用できたことがうかがえる。以上から、意味順とパラフレーズを活用して思考や表現を問い直す学習は、日本語による思考と英語による表現力とのギャップをつなぎ、自らの意図に合う「伝わる」英語表現を生み出す上で有効であり、仮説2もおおむね支持されたと考える。

(3) 研究の成果

【資料⑥】 英語力アンケート第二回の結果 (生徒 A)

英語力アンケート 第二回

Questionnaire Results		2 年 組 番 氏 名														今までの平均	
		第1回		第2回		第3回		第4回									
		回答	平均 (個人)	回答	平均 (個人)	回答	平均 (個人)	回答	平均 (個人)	回答	平均 (個人)	個人	学年				
聞くこと	1	授業で聞いていることについて、自分自身の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	2	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
	3	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3	2.83	3	2.78							2.81				
	4	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								2.5				
読むこと	5	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	6	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
	7	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3	2.62	3	3.25	2.7						2.66				
	8	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
話すこと (やり取り)	9	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
	10	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	11	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3	2.48	3	3.25	2.56						2.52				
	12	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
話すこと (発表)	13	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	14	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
	15	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	4	3.5	2.53	3	3.5	2.57					2.55				
	16	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	4		4								4				
書くこと	17	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		3								3				
	18	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	2	2.5	2.4	3	2.63						2.5	2.52			
	19	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	20	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	2		2								2				
学習方略	21	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	3		4								3.5				
	22	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	4	3.75	2.75	4	2.87						4	2.81			
	23	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	4		4								4				
	24	授業で聞いていることについて、自分の理解や他者の理解を深めようとする。	4		4								4				



【表④ 生徒 A 及び学年全体の英語力アンケート結果の変容】

項目	生徒 A			学年全体		
	第一回	第二回	変化	第一回	第二回	変化
聞くこと	75.00	75.0	0.00	70.86	69.42	-1.44
読むこと	75.00	81.25	+6.25	65.53	67.52	+1.99
話すこと（やり取り）	75.00	81.25	+6.25	61.90	64.06	+2.26
話すこと（発表）	87.50	87.50	0.00	63.26	63.30	+0.04
書くこと	62.50	75.00	+12.50	60.03	65.85	+5.82
学習方略	93.75	100.00	+6.25	68.75	71.63	+2.88

抽出生徒 A の「書くこと」の自己評価は、第一回（4 月当初）の 62.50 から第二回（単元後）には 75.00 へと 12.50 ポイント上昇した。学年全体でも 60.03 から 65.85 へと 5.82 ポイント上昇した。これはあくまで自己評価の数値であり、それのみをもって英語力そのものが向上したと判断することはできない。しかし、実際のライティング場面における表現の再構成や読み手への配慮、生徒自身の振り返りと合わせて捉えることで、「書くこと」に対する認識や学び方の変容を捉える材料になると考える。

本研究の成果は、三つの探究を個別に成立させたことではなく、生徒の学習に関する情報を媒介として、三つの探究を関連付けたことにある。

英語力アンケートという同じ情報を基に、生徒は自らの現在地を分析して目標を設定し、教師は生徒の「できた感」や「困り感」を診断的評価として授業を構想した。そして、その両者が交わる授業実践において、生徒は教材や他者から得た情報、複数の表現を比較・吟味しながら、自らの解釈や表現を形成・更新した。さらに、単元後の英語力アンケートによる評価を、生徒は次の自己調整へ、教師は次の授業改善へとつなげた。

すなわち、本実践では、生徒が自らの学習状況を問い直してよりよい学び方を見いだす「生徒の『学びの探究』」、教材や他者から得た情報を問い直して「伝わる」英語表現を生み出す「教材を通した『表現の探究』」、生徒の声や学習の姿を問い直して授業を改善する「教師の『授業の探究』」が、「問い直し」を介して相互に関連しながら循環していたと考える。

また、本研究における情報活用は、単に情報を集めたり ICT を使用したりすることではない。自己の学習に関するデータ、本文、他者の考え、ICT 等から得た情報や表現を、目的に照らして問い直し、比較・吟味し、必要なものを選択・再構成して活用する過程であった。教師にとっても、生徒の声や学習の姿を情報として捉え、授業改善に活用する過程となった。

このように、探究の過程である「目標・課題設定—情報・データ収集—対話・討論—整理・分析—まとめ・表現—評価・改善」は一方向に進むものではなく、次の目標・課題設定へとつながっていった。英語力アンケートを共通の情報基盤として「生徒の『学びの探究』」と「教師の『授業の探究』」を循環させ、その両者が交わる授業実践に「教材を通した『表現の探究』」を位置付けたことが、本研究における探究的な授業づくりの特徴である。

生成 AI が容易に英文を作成できる現在、生徒に求められるのは、情報や英文を得ることそのものではない。それが自分の伝えたい内容を適切に表しているか、目的や読み手にとって本当に「伝わる」ものになっているかを主体的に問い直し、自ら判断・再構成する力である。本研究は、英語力アンケートを起点として三つの探究を循環させながら、情報を比較・吟味・選択・再構成し、「伝わる」英語表現を生み出していく探究的なライティング学習の一つの在り方を示した実践であったと考える。

（4）研究の課題

本実践では、パラフレーズによって、日本語では形成できてもそのままでは英語で表現できない思考を、現有の言語材料で表現可能な形へと再構成する姿が見られた。一方、パラフレーズによって全ての内容を表現できるわけではない。「言える」形へと再構成する過程で、本来伝えたい内容が単純化され、その意味やニュアンスの一部が失われる可能性もある。したがって、パラフレーズを一つの表現方略として活用するとともに、長期的には語彙や表現を継続的に身に付け、日本語で形成できる思考と英語で表現できる内容とのギャップそのものを縮めていくことが必要である。

また、ICT や生成 AI、翻訳機能を使用しないこと自体を目的とすることも適切ではない。これらはコミュニケーションの目的を達成するために有効な手段の一つであることに違いはない。「何を伝えたいのか」「誰に伝えるのか」という目的を明確にした上で、必要な情報や手段を主体的に選択し、得られた情報を自ら比較・吟味して、自分の考えとして再構成する力を育成していく必要がある。

さらに、本研究で見られた三つの探究を一単元に留めず、継続的な学びへとつなげることも課題である。今後は、英語力アンケート等を活用して生徒の自己調整と教師の授業改善を一体的に循環させるとともに、その両者が交わる授業実践において、目的や相手に応じて情報や表現を問い直す学習を継続的に位置付けたい。その中で、ICT や生成 AI も目的に応じて教育的に活用し、情報を主体的に問い直し、選択・吟味・再構成する情報活用能力と、自ら学びを調整する力を育成する、より質の高い探究的なライティング学習の在り方について研究を深めていきたい。