

ICT を活用した主体的・対話的で深い学びを実現する英語の授業実践

～文部科学省特別支援教育に関する実践研究充実事業
(新学習指導要領に向けた実践研究) 報告～

松本 邦子 田万 幸子 澤口 真弓 大平 真奈美

高等部普通科が 2018 年度から 3 年間委託を受けてきた、特別支援教育に関する実践研究充実事業(新学習指導要領に向けた実践研究)の報告である。英語科では、ICT を活用し、新高等学校学習指導要領【外国語】(以下、新学習指導要領)で目標の一つに挙げられている「話すこと(やりとり)」を中心とした活動を、継続して実践してきた。事業委託 3 年次となる 2020 年度は、全ての学年の全ての習熟度別学習グループで、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングを行ったり、普通科 1 学年の全習熟度別学習グループにやりとりを通じた教科書の英文読解の授業を展開したり、1 学年次から継続して実践研究を行っている普通科 3 学年の習熟度上位グループでは、大学入試共通テストの難易度の英文読解を英語でのやりとりを通して行うなど新しい試みを加え、より広く多様な生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に努めた。

キー・ワード：主体的 対話的 深い学び ネイティブ英語講師 チーム・ティーチング

1 研究の経緯

高等部普通科英語科は、2018 年度から 2020 年度までの 3 年間、文部科学省特別支援教育に関する実践研究充実事業の委託を受け、タブレット端末や壁面固定プロジェクター等の ICT 機器を活用し、個々の生徒が主体的に深く考え、対話を通して学ぶプロセスを重視する授業実践を行い、主体的・対話的で深い学びの実現を目指して研究を行ってきた。

2020 年度は、2018 年度及び 2019 年度の研究の反省を踏まえ、2019 年度に行った英語ディベート実践の改善、全学習グループへのネイティブ英語講師と日本人英語教師とのチーム・ティーチングの実践、普通科 1 学年では、全習熟度グループでやりとりを通じた教科書の英文読解の授業の実践、普通科 3 学年の習熟度上位グループでは、検定教科書よりも難易度の高い大学入学共通テストのリーディングを想定した英文を、やりとりを通して読解するなど、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した新しい取り組みを行った。

2 研究の方法

(1) 英語ディベート

① 2019 年度の実践の反省

2019 年度に普通科 2 学年の習熟度上位グループを対象に行った英語での競技ディベートを、2020 年度の普通科 2 学年の習熟度上位グループを対象に実施した。

実施にあたって、昨年度の反省点である難易度が高すぎる論題を避けることと、立論作成までの準備授業に時間をかけ、インプットを丁寧に行うことの 2 点を重視した。また、準備授業にはネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングによる英語でのやりとりを通じた英文読解や資料分析を取り入れ、語彙や知識のインプットの段階から、生徒が英語で考え、英語で表現する力を養いながら、資料の読み取りや使用の仕方を学べるよう配慮した。

② 今年度の実践の工夫

2020 年度は、6 月から 8 月にかけて 2 週間に 1 度、ネイティブ英語講師 1 名と日本人英語教員 2 名のチーム・ティーチングで、競技ディベート本番に向けての準備授業を行った。教員は「日本の人口減少による労働力不足と外国人技能実習生の就労問題」というトピックについて、複数の英語の読み物や、記事、資料等を準備した。それらを英語でのやりとりを通して読解し、考察を深めたり、議論を重ねたり、資料を分

析したりしながらディベートに必要な知識や語彙を習得させた。また、英語でやりとりをしながら読解することで、英語で考えて表現する力を養った。その後、夏季休業中に各自が立論を作成し、2学期に肯定側及び否定側のチームでの活動を経て、競技ディベートを行った。

ディベートの論題は“Japan should change the Technical Intern Training Act so that the program can be conducted as a means of adjusting labor supply and demand.”「日本は技能実習法を改正し、技能実習を労働力の需給の調整の手段とできるようにすべきである。」だった。

ディベート実施後の生徒への質問紙調査の結果は次のとおりである。

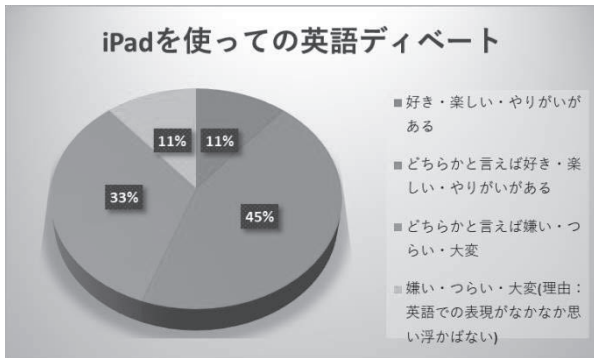


Fig. 1 英語ディベートについての意識

難しいと感じた点	人数	生徒比率
夏期休業中の課題として立論を作成すること	5	55.6%
自分が支持していない立場の立論を作成すること	5	55.6%
グループで立論を作成すること	5	55.6%
資料などを探したり、適切に用いたりすること	4	44.4%
立論を発表すること	4	44.4%
立論や反駁に対して質疑をすること	7	77.8%
質疑に回答すること	6	66.7%
反駁をすること (第1反駁)	4	44.4%
反駁に対して反駁をすること (第2反駁)	4	44.4%

Table 1 英語ディベートの難しさ

英語技能の向上に役立ったと思うこと	人数	生徒比率
個人課題として立論を作成すること	7	77.8%
自分が支持していない立場の立論を作成すること	2	22.2%
グループで立論を作成すること	4	44.4%
資料などを探したり、適切に用いたりすること	0	0.0%
立論を発表すること	1	11.1%
立論や反駁に対して質疑をすること	1	11.1%
質疑に回答すること	2	22.2%
反駁をすること (第1反駁)	2	22.2%
反駁に対して反駁をすること (第2反駁)	1	11.1%

Table 2 英語ディベートの効果 (自己評価)

2019年度の英語ディベートの対象グループは「どちらかと言えば嫌い・つらい・大変」と答えた生徒が30%で、「嫌い・つらい・大変」と回答した生徒はいなかった。しかし、2020年度の対象グループでは、合わせて半数近い生徒が「嫌い・つらい・大変」、「どちらかと言えば嫌い・つらい・大変」と回答した。(Fig. 1)

また、2019年度は「グループで立論を作成すること」を難しいと回答した生徒は20%しかいなかったが、2020年度の対象生徒の55.6%がグループ活動を難しいと回答した。(Table 1)

このように、ディベート活動に肯定的な認識を持つ生徒と否定的な認識を持つ生徒が約半数ずついたことが、「グループで立論を作成すること」が難しいという認識につながったと推察できる。

更に、2019年度のグループでは生徒の30%が「個人課題として立論を作成すること」が役に立ったと回答したのに対して、2020年度のグループではそれを大きく上回る77.8%の生徒がそのように回答した。このことから、2020年度については、個人で立論を作成すること自体が生徒にとって難しくやりがいのある活動だったため、グループ活動を行う段階にまで至らなかったのではないかと推測できる。(Table 2)

2020年度の対象生徒にとって、立論を作成すること自体が難しかったのではないかと推測に関しては、立論添削回数からもその証拠となるデータが読み取れる。2019年度のグループの平均添削回数が肯定側3.5回、否定側2.7回であったのに対し、2020年度の生徒で、2019年度の平均回数を超えた生徒は肯定側が2名、否定側が4名であった。(Table 3)

	立論添削回数	
	肯定側立論	否定側立論
生徒A	1	3
生徒B	2	3
生徒C	3	2
生徒D	4	4
生徒E	1	1
生徒F	1	3
生徒G	5	2
生徒H	1	1
生徒I	1	1

Table 3 立論平均添削回数

2019年度の実践と比較すると、2020年度は、立論に活用できる資料や記事などを準備授業でより多く提示し、それらをネイティブ英語講師と日本人英語教師との議論を通して、丁寧に読解したり分析したりした。教員は、そうすることによってチームの立論の完成度が高くなるだろうと予想していた。しかし実際には、教員の予想は外れ、肯定側も、否定側も、立論を3分以内にまとめることができず、ディベート本番で立論を全て発表し終えることができなかった。

これには、4月、5月のCOVID-19の感染拡大による休校により夏季休業が例年よりも短かったこと、グループや個々の生徒の特性の違いなどの複数の要因が考えられるが、立論の作成は、個々の生徒にとってそれまでに経験したことがない語数の英作文課題となり、2020年度の対象生徒の多くにとっては難しい課題だったのではないかと推察できる。

③ 今後の英語ディベート活動

2019年度、2020年度と2年連続で、普通科2学年の習熟度上位グループで実践した競技ディベート方式の英語ディベートは、共に対象生徒の70%を超える生徒が「個人課題として立論を作成すること」が英語技能の向上に役に立ったと質問紙調査で回答した。3分間で発表できる立論に相当する英文は約300～400語である。このような長い英作文を行うことは、生徒の日常の英語活動として行うことは少ないが、長期休業中の英作文課題としては適切であったと思われる。

また、2019年度は70%、2020年度でも44.4%の生徒が「もう一度英語ディベートをやりたい」、2019年度は30.0%、2020年度は22.2%の生徒が「他学年、他グループの人と英語ディベートをやりたい」と回答しており、英語ディベートに興味・関心を抱いた生徒がある程度の比率で存在することもわかった。

しかし、「質疑応答が難しかった」、「反駁が難しかった」と感じる生徒の比率は両年共に高く、2019年度は、これらの活動が「役に立った」と回答した。つまり2019年度は難しい課題に挑戦することにやりがいを感じられた生徒の比率が高かったが、一方で2020年度のように、生徒の多くが、活動が難しすぎ

てできないと感じる場合もあることがわかった。

今後は、普通科1学年から質疑応答と第一反駁を伴う平易な内容を扱った討議を日常の授業でのやりとりに取り入れ、討議の難易度を徐々に上げていながら、より多くの生徒に、より難しい課題に挑戦したいという意識を持たせていく必要がある。

(2) ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチング

① これまでの実践と2020年度の試み

ネイティブ英語講師と日本人英語教師とのチーム・ティーチングは、2018年度の実践で、習熟度上位グループと学校設定科目「英語演習」の履修生を対象として行った経験がある。

2020年度は、毎週金曜日の午前中に、普通科1学年必修の「コミュニケーション英語Ⅰ」、普通科2学年全員履修の「英語表現Ⅱ」、普通科3学年全員履修の「コミュニケーション英語Ⅲ」、及び学校設定科目「英語演習」の4時限の授業で、それぞれ習熟度別全学習グループを対象に、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングを行った。

授業は、普通科3学年の上位グループと普通科1学年の全グループでは、iPadのデフォルトアプリ「メッセージ」を用いた英語での即時的なやりとりを中心に行い、その他のグループでは、アプリ「ロイロノート・スクール」のカード送信機能を用いて、日本人英語教師とネイティブ英語講師が共に英作文を添削しながらやりとりをし、授業を展開した。チーム・ティーチングの頻度は、1時限50分間の授業を時間で区切って2分割し、1時限につき2グループにネイティブ英語講師が来られるように工夫した。結果として、各習熟度別学習グループに対して、毎週チーム・ティーチングを行うことができたわけではない。

② 高等部普通科1学年の実践

2020年度普通科1学年に関しては、全習熟度で「メッセージ」を用いたやりとりを通しての英文読解を行った。習熟度中位、下位グループでの英語でのやりとりを通じた読解は、2019年以前に試みた際には、生徒が英語ではなく、日本語でチャットを始めてしまう

という問題が見られることが多かったが、2020年度の普通科1学年に関しては、休校明けの6月初めから、1日2グループを目安にネイティブ英語講師と即時的にやりとりを行う機会を継続的に設けたところ、つたないながらもネイティブ英語講師に英語で伝える態度が全ての学習グループで見られた。

また、中位グループでは読解対象の検定教科書の英文に関して、日本人英語教師が独自の質問を事前に「ロイロノート・スクール」で配布し、提出させ、添削することで、授業中のやりとりの中での即興の質問の比率を低くし、全ての生徒がやりとりに参加しやすくなるよう工夫した。習熟度下位グループでは、教科書に記載されている設問を中心としたやりとりを日本人英語教師の授業で行い、ティーム・ティーチングでは日常会話を多く扱うようにした。

普通科1学年の全生徒(27名)を対象に行った質問紙調査の結果は以下のとおりである。

iPadを使った英語での質疑応答や議論への参加方法	人数	生徒比率
(質問されなくても)積極的に自分の考えや意見を言う	4	14.8%
全ての教師の質問(発問)に対して発言するまたは発言しようとする	18	66.7%
教師に指名された時に発言するまたは発言しようとする	22	81.5%
他の生徒に指名された時に発言するまたは発言しようとする	6	22.2%
自分にとって簡単に答えられそうな質問(発問)には発言する	16	59.3%
他の人の発言を参考にして発言する	18	66.7%
他の人の発言に対して英語で反応を示す	2	7.4%
他の人の発言を読んでなるほどと思う	20	74.1%
やりとりを活性化するために絵文字やGIFを使う	1	3.7%
英語に自信がないので絵文字やGIFを使う	1	3.7%
後からゆっくり読めばいいのでその場では会話は見ない	0	0.0%

Table 4 英語での質疑応答や議論への参加方法 (2020年度普通科1学年)

2020年度普通科1学年の生徒のほとんどは、英語でのチャット、質疑応答や議論に対して肯定的な認識を持っており、生徒の習熟度にかかわらず、全体の80%を超える生徒が教師からの指名に対して発言するまたはしようとするや回答している。また70%を超える生徒が他の生徒の発言に興味を持っており、65%を超える生徒が教員の指名がなくても全ての質問に答え、他の生徒の発言を参考にして回答しようとしていることがわかる。

一方で、他の生徒の発言に興味を持っており、それらを参考にして発言してはいるものの、個々の生徒の発言は、教員からの発問に対しての回答がほとんどで、多くの生徒が他の生徒の発言に対して直接的に反応を示すまでには至っていない。

この調査結果を2020年度の普通科3学年の上位グループの2018年度(1学年次)時点での調査結果と比較すると、2020年度の普通科1学年の生徒は、2018年度の普通科1年生と比べて、生徒同士のコミュニケーションという面では積極性が低いことがわかる。しかし、他者の発言を読むだけではなく、それを参考にしながら教員の発問に対して回答している生徒の比率は2020年度の普通科1学年のほうが高い。また、2020年度の普通科1学年は、絵文字やGIFの使用が少なく、英語を用いて発言している生徒がほとんどであることも大きな特徴である。(Table 5)

2020年度当初の6月からネイティブ英語講師とのティーム・ティーチングを行ったり、日本人英語教師が、習熟度を問わず、英語でのやりとりを通じた読解授業を展開し続けたりしたことにより、生徒にとって英語でのやりとりが特別なイベントではなく、日常の授業活動となったことが要因であると思われる。

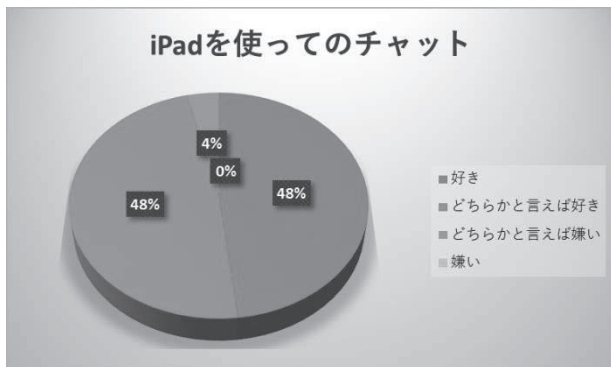


Fig. 2 英語でのチャットについての意識 (2020年度普通科1学年)

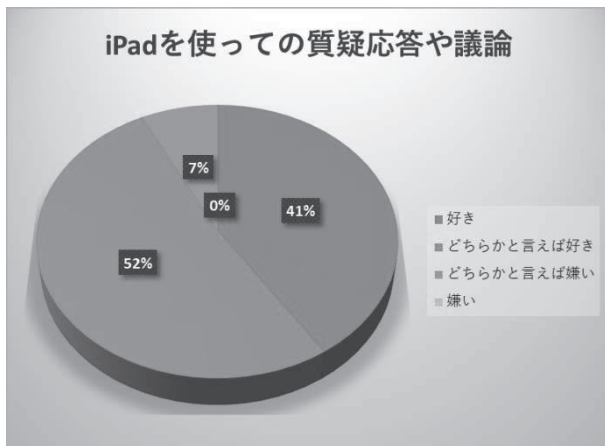


Fig. 3 英語での質疑応答や議論についての意識 (2020年度普通科1学年)

iPadを使った英語での質疑応答や議論への参加方法	2018年度	2020年度
(質問されなくても)積極的に自分の考えや意見を言う	27.3%	14.8%
全ての教師の質問(発問)に対して発言するまたは発言しようとする	45.5%	66.7%
教師に指名された時に発言するまたは発言しようとする	72.7%	81.5%
他の生徒に指名された時に発言するまたは発言しようとする	45.5%	22.2%
自分にとって簡単に答えられそうな質問(発問)には発言する	63.6%	59.3%
他の人の発言を参考にして発言する	45.5%	66.7%
他の人の発言に対して英語で反応を示す	27.3%	7.4%
他の人の発言を読んでなるほどと思う	100.0%	74.1%
やりとりを活性化するために絵文字やGIFを使う	54.5%	3.7%
英語に自信がないので絵文字やGIFを使う	18.2%	3.7%
後からゆっくり読めばいいのでその場では会話は見ない	0.0%	0.0%

Table 5 英語での質疑応答や議論への参加方法
(2018年度生と2020年度生の比較)

ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングに対する生徒の意識については、普通科の全学年に対して行った質問紙調査(在籍者数80名に対し、回答者数74名)で、「毎週でなくてもよいので来て欲しい」と回答した生徒が50.0%、「毎週来て欲しい」と回答した生徒が48.6%、「来て欲しくない」と回答した生徒はわずか1名(1.4%)だった。

ネイティブ英語講師に「来てほしい」と回答した98.6%の生徒の回答理由は、「自然な英語に直してもらえるのがよい」が71.6%、「外国人と話すのが楽しい」が66.2%、「生きた英語にふれることができる」が59.4%、「外国に関心を持つようになった」が45.9%で、「ネイティブ英語講師と日本人英語教師とのコミュニケーションが勉強になる」、「自分の英語が通じるのが楽しい」、「リスニング(発音)の勉強になる」、「他の生徒が英語で発言するのが見られる(聞ける)のがよい」という回答が続いた。自由記述では、「おもしろい」、「英語の勉強にやる気が出る」、「外国人の価値観を知ることができるのがよい」、「文法の間違いを指摘してくれるのがよい」、「ネイティブ英語講師が実際に話しているところを見るのが楽しい」、「外国の文化等の話が聞けるのがよい」という回答があった。

この結果から、生徒が外国の文化や英語学習に対する興味関心が増したという実感を得ることができたことはもちろん、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングが、生徒自身の英語の語法、文法、表現、及びリスニングの学習において、役に立ったという自己評価をしているということがわかる。

③ ロイロノート・スクールを用いた英文添削

アプリ「ロイロノート・スクール」のカード送信機能を用いて、日本人英語教師とネイティブ英語講師が共に英作文を添削することを通して授業を展開した実践からは、ネイティブ英語講師の添削によって、生徒の思考に変化が生じた事例が見られた。(Fig. 4, Fig. 5)

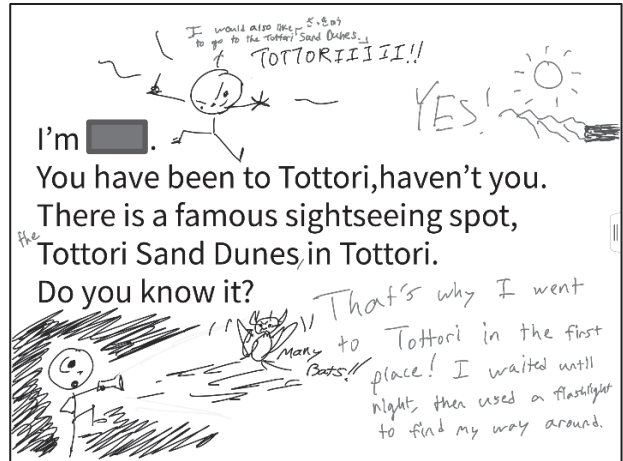


Fig. 4 年度当初の生徒Jの英作文及びネイティブ英語講師の添削

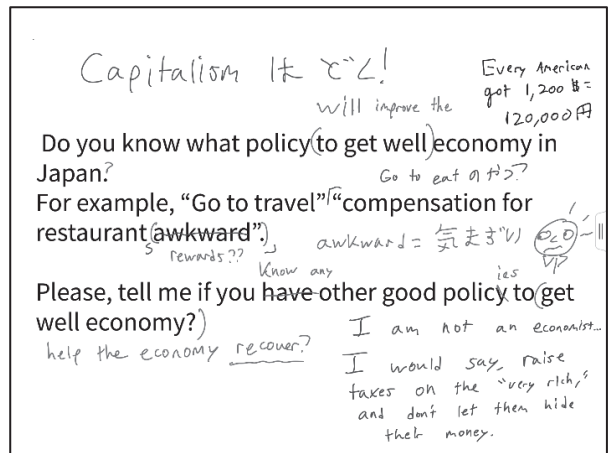


Fig. 5 ティーム・ティーチングを半年間継続した後
の生徒Jの英作文及びネイティブ英語講師の添削

普通科3学年の習熟度中位グループに属する生徒Jの英作文は、ネイティブ英語講師と日本人英語教師とのチーム・ティーチングの機会が増すにつれて、その内容に変化が見られた。具体的には、生徒Jの英作文は、日常会話からネイティブ英語講師に日本の社会問題について意見を求める内容に変化した。生徒Jは観光産業に関心があるが、年度当初には特定の観光地についてネイティブ英語講師に質問したにすぎな

い。したがって、ネイティブ英語講師が実際にその観光地に行った時の経験を添削時に返答し、会話にはそれ以上の拡がりや深まりは見られなかった。

しかし、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングを 5 か月間続けた時点での生徒 J の英作文では、COVID-19 の感染拡大により低迷している観光産業への日本政府の施策の経済効果に関して、ネイティブ英語講師の意見を求めている。生徒 J の英作文の語法には誤りが見られるが、その内容は年齢相応の思考に基づいており、ネイティブ英語講師も、自分の出身国の交付金の状況について述べたり、資本主義という単語を用いて政府の施策に疑問を呈したりすることによって、生徒 J に、自身が提供した話題に対して更に深く考えさせるような回答をしている。

このことから、「ロイロノート・スクール」のカードの通信機能を用いたチーム・ティーチングも、生徒の思考の深まりや、語法や英語らしい表現の学習という面で効果的であることがわかる。

(3) 難易度の高い英文読解

やりとりを通した英文読解の実践研究 3 年目となる普通科 3 学年の上位グループは、生徒全員が大学進学を目標としており、多数の生徒が 2021 年度大学入試共通テストを受験した。

対象グループは、1 学年次及び 2 学年次は、検定教科書の英文を、英語でのやり取りを通して読解してきたが、3 学年になった時点で検定教科書の英文は平易だと感じる生徒がほとんどだった。語彙も定着しており、大学入試共通テストの難易度の文章を読む際に、文章中語のほとんどのおおよその意味がわかるほどまでの語彙を獲得していた。

そこで、2020 年度は、大学入試共通テストで扱われる難易度の英文を、英語でのやり取りを通して読解する授業を 6 月から 9 月までの期間行い、その後、大学入試共通テスト対策問題集を用いた日本語での問題演習を 10 月から 12 月にかけて行った。対象生徒にとって教科書ではない英文を英語で読解することは、ディベート学習時以外にほとんど経験がなく、新しい試みとなった。

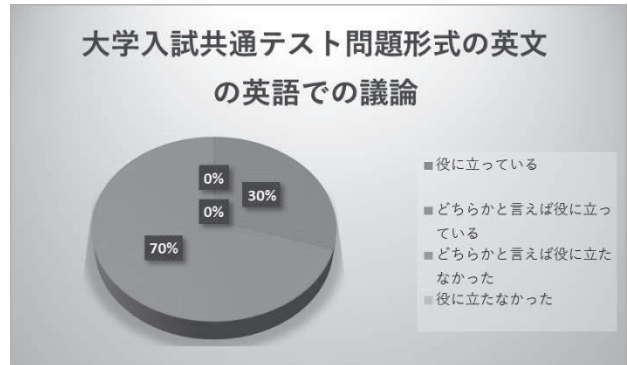


Fig. 6 英語でのやりとりを通した難易度の高い英文の読解に対する意識

日本語での問題演習を実施後に行った質問紙調査で、対象生徒全員が、英語でのやりとりを通した読解が自分にとって「役に立った」、「どちらかと言えば役に立った」と回答した。(Fig. 6)

生徒は英語でのやりとりを通した読解が、実際の英文読解のどの点において役に立ったかという質問に対して、「英文を日本語に訳さずに読めるようになった」60%、「スキミングが速くなった」、「英語から別の英語への言い換えに慣れることができた」20%と回答した。自由記述では、「英文を読むときに止まりにくくなった」という回答があった。(Table 6)

役に立った点	人数	生徒比率
英文を日本語に訳さずに読めるようになった	6	60.0%
スキミングが速くなった	5	50.0%
英語から別の英語への言い換えに慣れることができた	2	20.0%
読解対象の英文について批判的に読む習慣がついた	0	0.0%
英文を読むときに止まりにくくなった	1	10.0%

Table 6 英語でのやりとりを通した難易度の高い英文の読解の効果（自己評価）

この質問紙調査の結果は生徒の自己評価である。英語でのやりとりを通した読解活動が、大学入試共通テストの英文読解に実際にどのような効果をもたらすのかは、現時点では不明であるが、60%の生徒が英語を他の言語に翻訳することなく理解することができると実感しているということは興味深い結果である。

3 今後の課題と展望

3 年間の事業委託期間を通して、高等部普通科英語科は、生徒の聴力や聴覚の活用の度合いにかかわらず、英語で英語を学ぶことで、主体的・対話的で深い学びを実現するための活動を数多く実践してきた。

事業委託1年次は、習熟度上位グループを中心に、音声を変動に変える装置を用いてネイティブ英語講師の発音を体感する実践と、iPadとプロジェクター投影を用いて教員と生徒のやりとりを視覚化することで、英語で英文を読解する実践を行った。

2年次は、1年次で構築した英語でのやりとりの方法を、英語ディベート活動や、複数の在日外国人による英語での講義と質疑応答を行う活動に適用した。

3年次は、実践対象を全習熟度別学習グループに拡げたり、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングに取り組んだりした。

その中で、3年間継続的に取り組んだやりとりを視覚化する実践を基に、ネイティブ英語講師と日本人英語教師のチーム・ティーチングを行ったことに関しては、全生徒を対象に行った質問紙調査の結果から、多くの生徒が、ネイティブ英語講師の発話や、ネイティブ英語講師と日本人英語講師のやりとりを聴いて、英語の授業で聴覚を活用しようとしており、生徒が英語のリスニング力の向上を強く意識していることがわかった。

生徒が「リスニング」と認識しているものが聴覚に障害のない生徒にとっての「リスニング」と同じものであるかどうかはこの調査結果からは判断できない。しかし、音声情報の視覚化によって、やりとりの内容がわかるという事実が、生徒の聴覚活用を刺激している可能性が高いと考える。これは、実践研究開始当初に、英語でのやりとりを視覚化することから得られると予想した教育効果ではない。生徒が「リスニング」と認識しているものが何であるのか、また「リスニング」に役立つと回答している点が音声情報だけなのか、視覚情報とあわせての音声情報なのかについては、今後の検証が必要である。

主体的・対話的で深い学びの実現については、2018年度から3年間、継続的に英語でのコミュニケーションに関する調査を継続して行ってきた学習グループの調査結果から興味深い結果が得られた。2018年度の調査では学びに対してやや否定的な認識を抱いていた生徒が、2019年度に1名、2020年度に1名が英語でのやりとりを通して学びに対して肯定的な認識に転じた。(Table 7)

iPadを使つてのチャット(会話)	2018年度	2019年度	2020年度
好き	45.5%	50.0%	30.0%
どちらかと言えば好き	36.4%	50.0%	70.0%
どちらかと言えば嫌い	18.2%	0.0%	0.0%
嫌い	0.0%	0.0%	0.0%
iPadを使つての質疑応答や議論	2018年度	2019年度	2020年度
好き	9.1%	50.0%	40.0%
どちらかと言えば好き	72.7%	40.0%	60.0%
どちらかと言えば嫌い	18.2%	0.0%	0.0%
嫌い	0.0%	10.0%	0.0%

Table 7 英語でのコミュニケーションに対する意識の変化(2018年度入学生)

具体的には、2018年度にチャット、質疑応答や議論共に「どちらかと言えば嫌い」と回答した生徒2名はそれぞれ、2020年度の調査で、「英文を日本語に訳さずに読めるようになった」、「英文を読むときに止まりにくくなった」と回答している。継続的に英語でのやりとりを続けることで、生徒自身が対話の意義を認識し、活動に肯定的な意識を抱くようになったと考えられる。

今後も英語でのやりとりを通して英文読解の継続的な実践が、生徒の意識を高め、主体的、対話的な学びが深い学びにつながっていくという仮説のもと、実践研究を続けていきたい。

【付記】

本研究は、筑波大学附属聴覚特別支援学校研究倫理審査委員会の承認を得ている。

【参考文献】

- 松本邦子(2018)次期学習指導要領に向けての授業実践～英語でのやりとりを通しての英文読解～. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 41, 64-70.
- 松本邦子(2019)新学習指導要領に向けた実践研究～英語ディベートを通しての主体的・対話的で深い学び～. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 42, 91-101.