

財団法人 言語教育振興財団 助成研究 (平成30～令和1年度)

外国語学習指導要領改訂と
英語教育の現状と課題

英 語 小 委 員 会

令和2年5月

財団法人 言語教育振興財団 助成研究 (平成30～令和1年度)

外国語学習指導要領改訂と 英語教育の現状と課題

英 語 小 委 員 会

令和2年5月

はじめに

小池 生夫

この度『外国語学習指導要領改訂と英語教育の現状と課題』という表題で本一般財団法人言語教育振興財団英語小委員会の 2019 年度の共同研究報告書を出版することになった。この時にあたり、その経緯、内容などについて一言述べておきたい。

遡って、28 年前の 1991 年、平成 3 年 8 月 26 日に本財団は光村図書出版株式会社の格別の社会貢献への志を受けて設立されたものである。設立にあたり当初から部分的に携わり、それ以来今日でも関係している者のひとりとして記憶をたどってみよう。

その設立はなんといっても当時の星野巖社長の熱心な思いがあつてこそのお蔭である。星野社長はベテランの営業マンとしての熱意ばかりでなく、社会への感謝の気持ちをお持ちで、今日社業が繁栄できたのは小中高の国語教育を中心とする言語教育の関係者の皆さんのお蔭である。ついては、国語教育、外国語としての日本語教育、英語教育の 3 分野の先生方の研究に貢献し、その分野での発展に寄与したいとして、毎年研究費を提供するべく基金を寄付して当財団を設立したものである。初代理事長には星野社長が就任し、運営を行ったが、その後常田（ときだ）寛氏が第 2 代理事長に就任し、今日に至っている。

本財団は今日に至るまで文科省、都道府県教育委員会及び全国の関係諸団体と個人に応募を依頼し、希望者の中から選考して研究費を提供している。また幹となる共同研究団体として上記の 3 分野から特定研究団体の国語小委員会、外国語としての日本語小委員会、英語小委員会を発足させ、研究を依頼してきた。今日ではそれも拡充されて図書館教育、情報教育、メディア教育、美術鑑賞、ことばと学びを開く会、美術による学びの会の 9 共同研究団体にわたっている。毎年研究補助金をいただいた研究者は研究結果を報告し、財団はこれをまとめて報告書を出版している。

さて、本英語小委員会は財団設立以来継続して研究活動を続け、いくつかの研究報告を出してきた。最初に『「コミュニケーション能力の育成を阻害する問題点を克服するための指導法の開発」に向けて—学習者の意識調査とその考察』として平成 8 年から 11 年にかけての研究結果を報告書として出版した。それについて『英語学習意欲を促進する要因—意識調査とその考察—』を平成 12 年から 16 年までのまとめとして、『英語学習意欲を促進する要因(2)—意識調査の因子分析と項目分析—』を平成 17 年に、『2017 年度外国語学習指導要領改訂と教授・学習の到達目標の設定を巡って』を平成 26 年～29 年に出版している。そして今回『外国語学習指導要領改訂と英語教育の現状と課題』を平成 30 年から令和 1 年の研究報告として出版することとなった。

その間に単著『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』（小池生夫編著）を 2013 年、平成 25 年に光村図書から出版し、我が国の英語教育の歴史的展望と現在の英語教育の主要な研究テーマを連結してまとめており、ほとんど在庫がなくなるほど好評を博している。今回で以上 6 冊の研究報告書を出版することができたのは、研究費をいただいたの継続研究のお蔭であると改めて財団に感謝申し上げたい。

本年、令和 2 年、2020 年 4 月から小学校 5、6 年に教科としての英語教育が導入されるが、そればかりでなく小学校から高校まで一貫してコミュニケーションとしての英語能力を養成することを謳った新学習指導要領が実施される。この時期にあたり英語教育の現場にはどのような問題が学校現場、さらに教員養成、自動通訳など一般社会に存在するだろうか。また改革されるにはなにがどのように必要であろうか。これらの問題を今回ベテランの各研究者が研究、実践を通して考察した。

それら論文の内容を簡単に紹介しておこう。論文は小、中、高、大、教員養成、AI と英語教育全般の順序に掲載されている。まず公立小学校の英語の授業を参観して、その問題点を指摘し、なにを改革するべきと考えたかを紹介する。つぎに Retelling と Rewriting に中心をおいた中学校の授業の成果、横浜 5 ラウンドシステムを通じての中学検定教科書の扱い方とその成果、CLIL の手法を用いて高校生が英語で表現したいことを表現できるようにする指導法、ある都立高校における 4 技能統合型による英語力の向上をもたらした指導法と成果、大学進学にむけて高校での academic writing skill を育てる教師の指導法と考え方、大学の教職課程でのコミュニケーション重視の英語模擬授業を通じての提言、教員養成・現職教育に資する〈教師の CAN-DO リスト〉J-POSTL の提言、AI の発達とこれからの英語教育の在り方などが率直に述べてある。

最後に本誌の編集出版にあたり、今回もまた編集を引き受けてくださった会員の金子哲氏に感謝する。また本研究会の運営の実務を長年引き受け、今回の編集作業の手順をまとめてくださっている志村修司氏にも改めて御礼を申し上げる。加えて、論文を提出してくださった 9 名の会員諸氏にも感謝する。査読は小池生夫がすべての論文について行った。

最後になったが、本論文集を出版するにあたり、本財団とその事務局をはじめ、多くの関係者にお世話になったことを感謝する。

目 次

はじめに	ii
小学校における英語教育本格実施直前の現状と課題	1
Retelling と Rewriting に重点を置いた 4 技能統合型指導法の 成果と課題 —パーマー由来の語学教育研究所の指導法を参考に実践して—	9
横浜 5 ラウンドシステムと COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE	18
生徒の知的発達に相応しい英語力がつく指導法 —CLIL の手法を用いた授業と文法、語彙指導の必要性—	29
高等学校における四技能統合型授業の実践と成果	43
ライティングスキルを育てる教師のフィードバック	55
教職課程の模擬授業に見る中高英語教育の実際 —コミュニケーション重視の授業実践のための提言—	74
英語コミュニケーション能力育成に関する考察と提言 —教員養成・現職教員研修における〈教師の CAN-DO リスト〉—	86
AI とこれからの英語教育	96
あとがき	109
執筆者一覧	110

小学校における英語教育本格実施直前の現状と課題

志村 修司

要旨

2020年4月から小学校において英語が教科として教えられることになる。その直前の小学校の例を3校挙げて現場の課題を明らかにし、その課題に対する具体的な提言を試みる。教員の負担を軽減しつつも授業の質の均一化とレベル向上。それには校内研修や情報の共有ばかりでなく外部人材の活用などが欠かせない。

1. はじめに

2011（平成23）年に「外国語活動」が小学校5・6年に導入されてから9年間の準備期間を経て、いよいよ2020（令和2）年度より小学校3・4年に「外国語活動」が、5・6年に教科「外国語」が導入され、小学校において英語教育が本格実施となる。その間に、2018（平成30）年6月「第3期教育振興基本計画」が閣議決定され、政府は世界に太刀打ちできる人材育成を目指して、国家戦略として日本人に英語力をつけさせる方針を打ち出した。つまり小学校から英語を始め高校卒業までに50%以上の人がCEFRのA2までの英語力をつけることを目標にしたのである。

そうすると、その入り口である小学校の英語教育がどれだけ重要であるかは言うまでもないが、教育現場は本格実施を前にどのような状態であろうか。その課題と今後の在り方について述べることにする。

2. 小学校に教科「外国語」が導入されるまで

1986（昭和61）年総理大臣直属の諮問機関である臨時教育審議会の第二次答申で公立小学校での英語教育が話題になり、1991（平成5）年文部省内に「外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議」が設置されて文部省内で議論が始まった。

1992（平成4）年文部省は大阪市立高津中学校を小中一貫の教育課程の研究開発校に指定し、その教育課程で英語教育を通じて国際理解教育を行う研究開発校として市立味原小学校と市立真田山小学校を指定した。その後小学校で英語教育を通じて国際理解教育を行う研究開発指定校の数は増えて1996（平成8）年度には各都道府県で最低1校の指定校が存在するようになり、2000（平成12）年度までに延べ68校が指定校となった。

2000（平成12）年度から「総合的な学習」の時間の中で国際理解教育の一環として外国語会話等が実施可能となった。2002（平成14）年度から「生きる力」を育てる「ゆとり教育」の導入に伴い、設置された「総合的な学習」の時間の中で「国際理解教育」の一環として「英語活動」が始まった。

2004（平成16）年3月「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専門部

会」が設置され、2006（平成 18）年 3 月 27 日小学校 5 年生から英語を必修化すべきだと提言する報告書をまとめた。

2009（平成 21）年文部科学省から共通教材として『英語ノート』が全国の 5・6 年生に無償配布され、2010（平成 22）年前後から公立小学校の 5・6 年で週 1 回の英語の授業が始まり、2011（平成 23）年度から「外国語活動」が 5・6 年に導入された。2012（平成 24）年に共通教材『Hi, friends!』が作成された。2013（平成 25）年 12 月に文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。

2017（平成 29）年 3 月 31 日に文部科学省は小学校の新学習指導要領を公示し、2018（平成 30）年度から移行措置期間となり、多くの小学校で先行実施されることになった。

このような経緯を経て 2020（令和 2）年度から小学校の 3・4 年に「外国語活動」が、そして 5・6 年に教科「外国語」が導入されるのであるが、小学校現場ではどのような英語教育が行われているのであろうか。3 校の例をあげて現状と課題などを記してみたい。

3. 3 つの小学校の英語の授業を参観して

3.1 A 小学校の場合

筆者が参観した A 小学校での授業は担任と ALT が一緒の TT（Team Teaching）で行われていた。まず ALT が英語で挨拶、その後で曜日や天候についての質問などのやり取りが始まる。それが終わるとアルファベットと音の関係を学ぶ発音練習をチャンツで、学級担任がパソコンを操作して液晶ディスプレイで児童に映像と音声を与えて児童がこれを真似て繰り返す。これは軽快なリズムと相俟って児童も楽しく練習し、アルファベットと音の関係を学ぶのに大変役立っているようである。また、教科書にあるリスニングなども、映像を伴ったものがパソコンに入っており、それを使つての授業を行っているので、高校の授業より教育機材の活用が進んでいると感じさせられた。ALT もそれなりの教授法を心得ていて、ALT が‘He’と言ったら男子児童が立ち、‘She’と言ったら女子児童が立つような活動を取り入れたりして、自然に He と She が理解できるようにしていた。月の名前を覚えるのに、‘January’と ALT が言ったら、1 月生まれの児童を立たせ、‘February’と言ったら、2 月生まれの児童を立たせるような活動など工夫が見られた。ゲーム感覚の言語活動もかなりあった。児童 2 人 1 組でペアになり、2 人の間に消しゴムを 1 つ置いて両手は頭の上に置く。ALT の後について単語を発音し、予め決めておいたキーワードが聞こえたら消しゴムを素早く取る。これはいろいろなクラスで行われていた。クラスによっては日本文化紹介のところで、Kanda Festival / Nikko Toshogu / Tanabata Festival 等からキーワードを選んで行う活動があったが、果たして英語の聞き取り能力を伸ばすのに役に立っているのだろうかと思われるようなものもあった。

授業は学級担任と ALT の TT であったが、同じ日に初めて 5 年生 2 クラスを見たときには、クラスによってなんでこんなに授業の仕方や内容が違うのかと驚き、もしかしたら異なった単元の授業をやっているのかと思い、2 週連続で授業を参観したが同じであった。また同じ日に参観した 6 年生 2 クラスも同様であった。参観した 5 年生と 6 年生のクラスによっては ALT がかなりの役割を担って児童に英語で語りかけたり質問したり指示をして活

動させたりしていた。担任は ALT の英語での指示が理解できない子供がいそうだなと判断すると日本語で説明したりしていた。一方あるクラスでは担任の主導で授業が進み ALT はほとんど出番がなく暇そうであった。担任だけの授業であれば、それもありうると納得したかもしれないが、ALT との TT の授業でなぜそのようなことが起こるのかが理解できなかった。高校で教えていた筆者は小学校では担任がいろいろな科目を教えるのは分かっていたが、英語の授業での教え方が教員によってこうも異なることに思いが至らなかった。

TT で授業を行うとなると、自分一人で授業を行うのと違い、いつもより入念にティーチングプランを考え、互いの役割分担をはっきりさせるなど、事前の打ち合わせが必要となる。現状ではほとんど授業直前に短時間の打ち合わせができればいい方で、授業中に ALT と話しあいながら授業を進めているのが現状のようであった。授業の主導権は担任が取り、ALT は補佐であるというのが原則である。しかし ALT がもう少し授業の流れの中で大きなウェイトを占めるようになれば、クラスが違ってもある一定のレベルを保つことができ、授業形態の統一が取れる。

後日、ALT の役割等について市の教育委員会の指導主事に話を伺う機会があった。その内容をいくつか列挙しておく。

- ① 各学校に英語を中心になって担当する教員を配置しようとしてはいるが、異動などがあり、必ずしもそのような環境になっていない学校もある。
- ② ALT の役割は、あくまで日本人の担任の補佐であり、担任が必要とした時に対話練習の相手を務めたり、模範的な発音をして見せたりするのがよい。
- ③ 担任と ALT とは授業の進め方などについて十分な打ち合わせの時間が取れていないかもしれない。

教育委員会の見解はもともとであるが、A 小学校の授業を参観し、同じ学年の担任団で共通理解がなく授業にばらつきがあるようなら、同一学年の 2 クラスを同じ視点から見ている ALT がイニシアチブを取って授業をした方がよっぽど良いように思われる。その学校の教員の一人からは、英語の専任教員を配置してほしい。それができないなら ALT を常駐させてほしい。それもできないなら ALT と打ち合わせをする時間を作ってもらいたい等の声が聞かれた。

3.2 B 小学校での研究授業と研究授業協議会

小学校の教員は一体どのようにして英語の授業力を上げているのであろうか。その一つの方法が各学校で行なわれている研究授業とその後の研究協議会（研修会）であろう。小学校では研究授業がある時は、そのクラス以外のすべての児童を下校させ、すべての教員がその研究授業に参加することを知って驚いてしまった。筆者は高校の教員であったので、そのような形態で研究授業をやったことも参加したこともなかったからである。

B 小学校の 2 年生の英語の研究授業を参観した後で研究協議会を見学した。そこで小学校の教員がどのようにして授業技術を共有し、高めあっているかがわかった。この研究授業は TT ではなく学級担任だけで行う授業であり、子供達を前にして英語で曜日を覚えさせるような歌を歌ったり、Eric Carle の The Very Hungry Caterpillar という絵本を読んで

聞かせたりして、終始なごやかな雰囲気の中でしかも子供達も生き生きとして授業に参加していた。また、ゲームの英語活動の前には、学校で英語授業の標語にしている **Big voice, Eye contact, Smile, Try it** (略して **BEST**) を児童に復唱させてから活動に入り、途中で活動を中断させて、それらがそれぞれできている4人の児童を立たせて褒めていたのが印象的であった。このあたりは、日頃から児童を見ている学級担任でなくてはできないことだと思った。

研究授業を参観する時、教員は気付いたことをメモできる色違いの大きな付箋を持っていく。赤い付箋には良い点を、青い付箋には改善点を、黄色の付箋には疑問点を書くなどの取り決めがしてある。その付箋をグループ協議の時に大きな模造紙の上に貼っていきながら研究協議する。これは「KJ法」のような手法で同じような項目をまとめていき、協議後にグループごとに発表するような形式を取っていた。その昔の研究協議会だと、年配の教員がかなり手厳しい事を言って終わりということが多かったらしいが、今はこのような形の研究協議はかなり一般的であり、色々な学校で行われているようである。この方法だと、みんなが色々な意見を言うことができ、当事者意識を持ちやすくするなどの利点があるようである。

参考までにグループ協議後の発表内容から一部を紹介する。

- ・ クラスルームイングリッシュがよく使えていた。
- ・ ふだん褒められない子供を褒めたのは良かった。
- ・ ふだんの学級経営がしっかりできていることがわかる授業だった。
- ・ 子供達が全員よく動いていた。
- ・ シールを作ってくれた図工の先生の名前を言ったほうがよかった。
- ・ 絵本を読む時もっとドラマチックにしてワクワク感を出すとよかった。
- ・ フルーツ8つを集めるゲームは多すぎず少なすぎずよかった。
- ・ フルーツ8つ全部でなくて6つ以上できれば良いぐらいで良いのでは。
- ・ ゲームの時間は長すぎなかったか？(約13分間)
- ・ 子供がみんなの前で「振り返り」を発表するとき、もっと大きな声で。
- ・ 子供に発音させる時、もっとゆっくりしっかり発音させたほうが良い。

この小学校では、研究授業で使った教案を他のクラスの教員も使って授業をするなどして教案の共有化を図り、互いの授業力の向上に努めているとのことであった。また、中学校の教員とのTTの授業などの実践を行って教員の英語指導力を向上させているとのことであった。また、研究授業の他に海外日本人学校で教えた経験のある教員の3年生の英語の授業と産休代替の教員の4年生の英語の授業も参観した。特に日本人学校の経験のある教員の授業は児童を授業に引き込む力、授業の展開のテンポの良さ、英語でのやり取り等素晴らしいものであった。この教員の授業形態も研究授業や研究協議会を通してこの学校の他の教員たちに伝わっているのであろうと感じた。

3.3 C 小学校の場合

C 小学校はその地域では先進的な取り組みをしている学校である。校長の話では、東京都では 22 学級以上ある大規模校には英語の専科教員を配置するようにしているが、小学校で 22 学級以上の学校は都内には何校もないのが実情らしい。その小学校は 12 学級の学校なので英語の専科教員は配置されていないが、専科的教員という専科教員に準じた資格のある教員がいるとのことであった。

専科的教員というのは、教師道場などで都の研修などを受けたり、海外派遣研修なりでそれなりの知識と経験を積んでいる教員で、その教員が自分のクラス以外のクラスで授業をする場合は、東京都は講師時数をその学校に与えることができるようにしているとのことであった。ただでさえ少ない小学校の英語の専科教員の確保が難しい現状ではこれも一つの解決策かもしれない。

4 年生の 2 クラスの授業を参観してみると、授業の流れは 2 クラスとも同じで、細かなところに担任教員の工夫などが見られたが、途中の活動やメインの言語活動への導入の仕方なども同じように行われ、見ていて安心感がある良い授業であった。その 2 つの授業の教案は、その学校の英語教育の中核となっている専科的教員が以前に授業を行った時に作ったものであった。やはりそのような中核となる教員がいて、その教員が自分で行った授業の記録を残し、後に続く方がその教案に自分なりの工夫を加えたりして授業を行い、児童の反応や自分なりの工夫の出来栄などをさらに記録して残していくことが必要となってくる。

この C 小学校のあり方が現場の教員にとっても望ましい姿であり、何よりも児童にとってはより高いレベルの授業をクラスによるバラツキがなく均等に受けられるという利点があるように思われる。

2018 (平成 30) 年 2 月に東京都教育委員会が作成した「東京グローバル人材育成計画'20 (Tokyo Global STAGE '20)」によれば、東京都教育委員会は独自の「英語教育推進リーダー」を 2017 (平成 29) 年より加配措置しているという。この「英語教育推進リーダー」が専科的教員に当たると思われるが、まだまだその数は限られているようである。

2020 年からは新しい検定教科書を使っての授業となるだけに、現場の教員の負担は大きくなる。その負担を少しでも軽減し、現場の英語教育のレベルを上げるためにも専科的教員の養成と配置が望まれる。

4. 教員養成

東京都教育委員会は 2019 年 12 月に出した「小学校教育の現状と今後の在り方検討委員会提言」の中で、「小学校における「外国語 (英語)」等の新たな教育内容は専門性の高い教員による系統的な指導が有効である。特に、第 3、4 学年の「外国語活動」、第 5、6 学年の「外国語科 (英語)」の指導については、専科教員等による指導体制を構築することが望まれる。」と言っている。

また、2019 年 12 月 13 日の読売新聞は、2022 年度から小学 5・6 年生に教科ごとに専門の教員が教える「教科担任制」導入をすべきだとする方針を中教審初等中等教育分科会で

論点取りまとめ案として示される見通しであり、正式な答申は、来年（2020年）末にも示される見通しであると報じた。しかし、2020年末に正式な答申が出されたとして、2022年度から全ての学校で必要な教科担任をどのようにして確保するのだろうか。専科教員になるには、小学校教員の免許の他に中・高等学校の英語の免許も必要となる。しかし、小学校教員の中・高等学校英語免許状所有の割合は、2018年の時点で全国でも5.9%にとどまっている。

一方、教員養成について文部科学省は2016年2月に英語教育コアカリキュラム（試案）を公表し、翌年2017年3月に正式に公表した。それを受けて教員養成をしている各大学ではコア・カリキュラムを策定し始めたのが現状である。また、文部科学省では教職員免許法及び施行規則の改正を行い、2018年度に各大学の新課程の審査・認定を行い、2019年度から各大学は新課程を実施し始めたばかりである。しかし、小学校ではその8年前の2011年度より小学校5・6年に「外国語活動」がすでに導入されている。

コア・カリキュラムに則った新課程で勉強した学生が教員として教壇に立つのが2023年4月からであるのに、その1年前から専科教員による5・6年生の授業を始めるという。どのようにして人材を確保するのであろうか。

5. まとめ

目標を定めてそれに向かって具体的な施策を行うのが道理である。しかし十分な具体的な施策を行う余裕もなしに目標だけ決めて、あとは現場の努力に任せるような現在の状態では現場が混乱するばかりである。教員養成や教育行政の不備がいろいろあり十分な準備が整っていない学校もあるものの、本格実施に動き出してしまっている小学校の英語教育をどうしたらいいのか。やはり最後は子供達のために現場でどうにかするしかない。その現場でできる幾つかの方策を挙げてまとめとしたい。

5.1 各学校に望むこと

専科教員または専科的教員がいる学校にはすぐにはならないのなら、せめて校内研修を中心にして教員の力量を高めるとか、ALTを今以上に活用するなど工夫して現状を乗り切るしかない。

5.1.1 校内研修と教案の共有化、情報交換

佐藤学（2009）によれば、教員が資質向上のために役立ったことの第1位は「自分の授業の反省」、第2位は「同じ学年・教科による授業の研究」、第3位は「校内研修」であり、教育委員会の研修や大学研究者の講演などは最下位になると云う。研究授業と研究協議の充実、そして教案を共有化して負担を軽減し、教員間の情報交換を密にして互に授業のレベルを高めるように努めるべきであろう。

5.1.2 ALTの有効活用

授業中にALTが中心になって活動する時間帯を決めておくことである。例えば毎回の授業の中で10分とか15分の帯を決めておき、次の時間にはどのような活動をするかを予め

聞いておけば、担任はそれを土台にした教案作りができる。そうすることによって同じ学年の中で共通の活動ができ、ある程度レベルの統一などが図れるのではないだろうか。

5.2 教育委員会など行政サイドに望むこと

5.2.1 打ち合わせ時間の確保

ALT との打ち合わせの時間を週に 1 時間は取るように契約をすること。各市町村の教育委員会で予算計上して対処してもらわなければならない。

5.2.2 専科教員等の配置

予算措置が必要となるのですぐに実現できるか疑問であるが、英語を重点的に教えたり教案の原案を作成したりできる東京都教育委員会の「英語教育推進リーダー」のような専科教員または専科的教員が各学校に 1 名配置されることが望まれる。それができないならせめて教員と一緒に教案を作ったり TT で授業を行ったりできる日本人の市民講師または外部指導員を配置することであろう。例えば J-Shine の訓練と経験を積んだ講師を採用する。

5.2.3 教案の提示

各学校に日本人の市民講師または外部指導員 1 名の配置も難しいなら、市の教育委員会で一括採用の教科書なら同教育委員会で教案の提示をすることも考えられる。当然その中で必ず ALT の時間帯を入れたものを作る。各学校の学級担任はその教案を参考にして自分が受け持っているクラスの実情に合わせた自分なりの教案を作って授業を行う。

2020 年度から新しい教科書で小学校の英語教育が始まる。現場の教員は今まで培ってきたノウハウを生かして新しい教科書を使ってどう授業をするか新たに工夫しなければならない。そればかりか 2020 年度からはプログラミングも小学校で教えることになっている。小学校の教員の負担が大きすぎる。

いずれにせよ、この 10 年間で正念場となろう。その 10 年間で日本の小学校における英語教育の基本パターンが出来上がってしまう。

今回この報告書を書くにあたり授業を参観させていただき小学校の教職員には大変お世話になった。この場を借りてお礼を申し上げたい。

参考文献

- 大津由紀雄編著. (2006). 『日本の英語教育に必要なこと』. 慶應義塾大学出版会.
- 佐藤学. (2009). 『教師花伝書』. 小学館.
- 寺沢拓敬. (2020). 『小学校英語のジレンマ』. 岩波書店.
- 鳥飼玖美子. (2006). 『危うし！小学校英語』. 文藝春秋.
- 村野井仁. (2018). 『コア・カリキュラム準拠 小学校英語教育の基礎知識』. 大修館.
- 柳瀬陽介・小泉清裕. (2015). 『小学校からの英語教育をどうするか』. 岩波書店.
- 吉田研作監修、小川隆夫・東仁美. (2017). 『小学校英語 はじめる教科書』. mpi 松香フ
ォニックス.

Retelling と Rewriting に重点を置いた 4 技能統合型指導法の成果と課題

—パーマー由来の語学教育研究所の指導法を参考に実践して—

平出 敏

要旨

パーマー由来の語学教育研究所の英語の指導法は三つ特徴がある。①題材や文法項目を導入するのに授業者が絵や写真を掲げ、生徒と英語でやりとりをする。②様々な手法で音読をする。③ペアの相手に自分の英語で題材の要約と感想を話す(retelling)。またそれらを書く(rewriting)。更に筆者は retelling や rewriting を発表させた。生徒の反応はアンケートによると約 87%が肯定している。

1. はじめに

筆者はパーマー由来の語学教育研究所の英語の指導法を実践してきた。4 技能を統合して伸ばすことができるすぐれた指導法なので紹介したい。

ロンドン大学講師ハロルド・E・パーマー(Harold E. Palmer)は 1923 年に文部省英語教授顧問になり「英語教授研究所」を設立した。これは後に一般財団法人語学教育研究所となり一世紀に渡り英語の指導法を研究している。次の三つの特徴がある。一つ目はパーマーのオーラルメソッドを取り入れ、授業者が題材や文法項目の内容に沿って絵や写真を提示し、英語でやり取りをすることによりコミュニケーション能力が育成できる。二つ目は様々な手法で音読をさせ、発音と読解力を向上させることができる。三つ目は絵や写真を配置したワークシート(picture sheet)を使い、ペアで題材の要約と感想を自分の英語で話すこと(retelling)と書くこと(rewriting)によって表現の能力が育成できる。

さらに筆者は retelling や rewriting を生徒の前で発表させることによって共有させた。課題が三つある。一つ目は題材について絵や写真を掲げながら生徒に英語で質問するので授業者が題材をよく理解し暗記しておく必要がある。二つ目は書かせるので添削する時間が必要になる。三つ目は絵や写真とワークシートが必要になる。筆者の場合は 1 学年分で約 1,200 枚になった。図 1 は 2 学年分の絵や写真とワークシートが入ったファイルである。

図 1 2 学年分の掲示用の絵や写真とワークシートの入ったファイルの写真



課題はあるものの4技能を統合して育成できるすぐれた指導法なので詳細を紹介したい。

2. パーマー由来の語学教育研究所の指導法を参考にした指導法の詳細

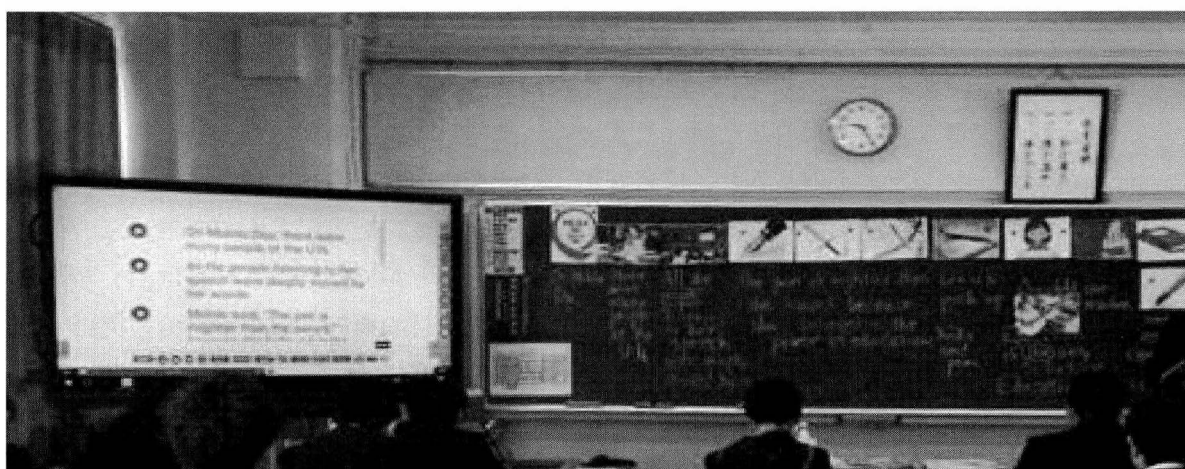
題材中心の指導法と文法事項中心の指導法に分けて紹介したい。

2.1 題材中心の指導法

2.1.1 絵や写真とワークシートの準備

目標は自分の英語で題材の要約と感想をワークシートの中の絵や写真を指し示しながら話すこと (retelling) と書くこと (rewriting) である。そのためには授業者が生徒に掲げて英語でやりとりするための絵や写真が必要になる。筆者は教科書の挿絵やインターネットの Google の画像検索で入手した。絵や写真は A4 版なので教室の後ろから見てもわかりやすいものや生徒が興味・関心を持ちやすいものを選ぶようにする。なお授業に使う絵や写真の著作権は 2016 年の改定で許諾されることになった。図 2 は題材中心の指導法のとときの教室前方の写真である。授業者が題材について絵や写真を掲げ、生徒と英語でやりとりしたあとマグネットで黒板に貼り、その下に題材から語句を抜粋して板書してある。写真の左はデジタル教科書の画面で教科書の本文を写している。

図 2 題材中心の指導法のとときの教室前方の写真



また黒板と同じように絵や写真を配置したワークシートが必要になる。

2.1.2 題材を中心とした授業の流れ

題材を中心とした授業の流れを詳述したい。50分授業で2時間かかる。

2.1.2.1 題材を中心とした授業1時間目(50分間)

2.1.2.1.1 オーラルインタラクション(Oral Interaction)(15分間程度)

筆者は主人公の絵や写真を使い背景を説明してからデジタル教科書で題材を聞かせた。その後絵や写真を掲げながら生徒と英語でやりとりをしながら題材の内容を導入した。絵や写真は都度マグネットで黒板に貼り題材から抜粋した語句を板書した。具体的には

次のようなやりとりをした。

例えば SUNSHINE の 3 年生の教科書 Program 9 section 4 では Malala Day のポスターを掲げて Malala was giving a speech at the United Nations. The U.N. called the day Malala Day. と言って絵をマグネットで貼りその下に On Malala Day と板書した。Please listen to the PC. と言ってデジタル教科書で本文の内容を聞かせた。

次に国連で Malala が演説をしている写真を掲げ What is Malala doing? と生徒に聞き生徒は She is giving a speech. と答えた。筆者は Very good. Who were deeply moved by Malala's words? と質問し生徒は All the people listening to her speech were. と答えた。Very good. と褒めた。

ここで生徒は教科書の本文をそのまま All the people listening to her speech were deeply moved by her words. と答えることもある。そのときは All the people listening to her speech were. がベストの答えであることを伝える。これは実用英語技能検定の二次面接試験等で満点が取れるようにするためである。

また All the people を listening to her speech が修飾していることにも触れる。また英語だけではわかりにくいところは意味の区切りごとに日本語で説明する。また deeply と moved は新出語句なので色チョークで板書しコーラスで発音練習をする。

2.1.2.1.2 新出語句の練習 (5 分間程度)

新出語句の紹介は前の活動で終わっているがまとめて復習する。筆者はデジタル教科書のフラッシュカードの機能を使い単語の意味を表示させて 5 回程度繰り返させている。デジタル教科書は大画面で発音と意味も提示されるのでわかりやすい。発音練習させるときに大画面の英単語をよく見て練習をするように言うといい。例えば arrive という単語を発音練習させるときに見ながら発音させると a-rr-ive と r がダブっていることに気が付きやすい。

2.1.2.1.3 コーラスでの音読練習 (Chorus Reading) (5 分間程度)

授業者がモデルを示しコーラスで生徒に音読練習をさせるのが望ましい。なお長い英文を繰り返せない生徒がいる。その場合は文の後ろから意味の区切りごとに区切って練習すると良い。例えば All the people /listening to her speech/ were deeply moved /by her words. の場合 by her words から繰り返させると良い。

2.1.2.1.4 個人の音読練習 (Buzz Reading) (5 分間程度)

全員を起立させ自分のペースで 4 回音読し読み終わったら座るように指示する。さらに座っても練習を続けるように指示する。理由が二つある。座っても練習させるのは練習量を増やすだけではなく読み終わった生徒が座ると読み終わっていない生徒が目立ち練習しにくくなるためである。また起立させるのは授業者が机間巡視をしたときに生徒の発音を聴きやすくするためである。なお生徒の発音を聴いていて課題があるときには授業者がモデルを示し繰り返させると良い。その際生徒の意欲を削がないために優しく丁寧に対応することが望ましい。

2.1.2.1.5 1人1文音読させて発音を確認 (Chain Reading) (5分間程度)

一人ひとりの発音を確認するために筆者は窓側の一番前の生徒から席順に1文ずつ音読させている。その発音に課題がある場合は優しく丁寧に指摘しモデルを示し繰り返させている。その後モデルを示し class と言ってコーラスで生徒全員に練習させている。これは他の生徒も同じような発音の課題を抱えている場合があるからである。

なお個人での活動をしていると読み終わった生徒が集中しないことがある。そこで事前に「会話はキャッチボールなので英語が話せるようになるためには少なくとも今まで習った英文がすぐに言えるレベルでなければならない。そのためには何度も練習する必要がある。他の人が読んでいるときも心の中で練習しよう。」と話しておく。また英語を話すときはイントネーション、リズム、アクセント、個々の発音、ポーズが大切なことも伝えておく。

2.1.2.1.6 個人での音読 (Individual Reading) (5分間程度)

筆者は名簿順に4人程度指名して全体の前で評価しながら音読をさせている。評価基準はイントネーション、アクセント、リズム、個々の発音、ポーズと内容を総合して表1の5段階で評価している。音読の後良い点を褒めている。

表1 音読の5段階評価基準

	評価項目	内容の正確さ
5	完璧に評価項目を満たしている	完璧に内容がわかる
4	ミスは2カ所以内	ほぼ内容がわかる
3	少しミスがある	だいたい内容がわかる
2	ミスが多い	少ししか内容伝わらない
1	かなりミスが多い	ほとんど内容が伝わらない

2.1.2.2 題材を中心とした授業2時間目 (50分間)

2.1.2.2.1 前時の復習 (20分間程度)

題材を中心として授業の1時間目の内容を簡単に復習する。オーラルインタラクション、新出語句の練習、コーラスでの音読練習を短縮して実施する。

2.1.2.2.2 ペアで題材の要約と感想を話すこと (Pair Retelling) (10分間程度)

題材の内容を示す絵や写真が配置され題材から抜粋した語句が書かれたたワークシートを生徒全員に配布する。考える時間を2分間とる。その後生徒はワークシートの中の絵や写真を指差しながらペアの相手に題材の要約と感想を話す (retelling)。

ところで題材の要約や感想を話すためには語彙が増えてこないといけないが筆者は中学1年生の始めから retelling に取り組ませた。題材に会話文が多いので例えば Yuki said, “ ”というような表現方法を教えた。1年生も he, she など習うと retelling しやすい。さらに retelling に必要な語彙は教科書に出ていなくても紹介した。授業者が黒板に貼られ

た絵や写真を指差しながらモデルを示すと良い。中学2、3年生では語彙が増え **retelling** しやすい。慣れないうちは教科書の本文を見ながら **retelling** させても良いが、何も見ないで絵や写真を指差しながら自分の英語で本文の要約と感想を言えるのが望ましい。

2.1.2.2.3 生徒の前で題材の要約と感想を話すこと (Class Retelling) (10 分間程度)

数名ずつ指名し黒板に貼ってある絵や写真を指差しながら生徒の前で題材の要約と感想を発表させることによって話す力を高めることができる。発表後授業者は生徒の良いところを褒めると良い。

2.1.2.2.4 題材の要約や感想を書くこと (rewriting) (10 分間程度)

題材の要約と感想を書く (rewriting)。具体例を示した方が書きやすい。また初め感想は I like ~. などと簡単な表現が多いが語彙が増えると豊かになる。さらに何度も書かしているとミスが減ってくる。これは生徒が英文をよく観察するようになるためと思われる。

2.1.2.3 題材の要約や感想を書いた英文の活用

2.1.2.3.1 要約や感想を書いた英文の交換 (5 分間程度)

題材の要約と感想を書かせた後授業者が添削しランダムに配布し他の生徒の英文を読む機会を作る。次回書くときの参考になる。

2.1.2.3.2 要約や感想を書いた英文の発表 (5 分間程度)

さらに全体で共有させるために名簿順に数人に全体の前で読ませると良い。発表する力も伸ばすことができる。なお指名する生徒は事前に話しておくが良い。

2.2 文法項目中心の指導法

次に文法項目を中心とした指導法を紹介したい。基本はパターンプラクティス (pattern practice) である。

2.2.1 絵や写真とワークシートの準備

絵や写真を使って生徒と英語でやり取りしながら文法項目を導入するので絵や写真とペーパーで練習する時に使うワークシートが必要になる。

2.2.2 文法項目中心の指導法の授業の流れ

2.2.2.1 基本文の提示と説明 (10 分間程度)

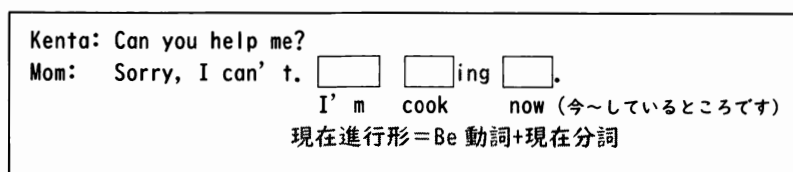
いきなり基本文を生徒に提示するのではなくその基本文が話されている状況を明確にしてから提示する。例えば SUNSHINE の 1 年生の教科書 Program 9 section 1 の Basic Dialog A: Can you help me? B: Sorry, I can't. I'm cooking now. という文を次のように導入する。

まず登場人物の一人である健太君の絵を掲げて生徒に Who is this boy? と聞く。生徒が He is Kenta. と答える。Very good. と褒めマグネットで健太君の絵を黒板に貼りその下に Kenta と書く。同じように宿題をしている男の子の絵を掲げて What does this boy do? と聞く。生徒が He does his homework. と答える。答えないときは「宿題をする」は do his homework だったね、などとヒントを出し、その生徒が答えられるように支援する。健太

君の絵と同様にマグネットで絵を黒板に貼り、do his homework と板書する。最後に健太君の母の絵を掲げ This is Kenta's Mom. と紹介し黒板にマグネットで貼りその下に Mom と板書する。次に This is a conversation between Kenta and his Mom. Please listen. と言ってデジタル教科書などで会話を聞かせる。このように健太君は宿題がわからなくてお母さんに手伝って欲しいと思って話しかけていることをはっきりさせてから基本文を聴かせる方が生徒に理解しやすい。

次に基本文の内容を確認する。例えば黒板に貼られた健太君の絵を授業者が指さしながら What does Kenta say to his Mom? と聞く。生徒は Can you help me? と答える。次に授業者は How does his Mom answer? と聞く。生徒は Sorry, I can't. I'm cooking now. と答える。黒板の健太君の絵等の右の横に図3のように板書し現在進行形について説明する。

図3 文法項目を導入するための板書例



2.2.2.2 オーラルインタラクション (Oral Interaction) (10 分間程度)

絵や写真を使って生徒と英語でやり取りをして現在進行形の文を練習させる。例えば次のような会話をする。

授業者がプロ野球のピッチャーがボールを投げようとしている写真を生徒に見せながら Please look at this man. What is he doing? と生徒に聞く。生徒は He is playing baseball. と答える。授業者は Very good. Please repeat after me. He is playing baseball. と言ってコーラスで2回生徒全員に練習させる。写真を黒板の一番下にマグネットで貼り写真の上にキーワードの he play baseball を板書する。

同様に別な絵や写真を使って現在進行形の文を作らせて練習させる。この時現在分詞形で putting, running, making などが出てきたところで ing をつけるときのルールを紹介する。

また新出語句が出てきたときはその場で意味を確認しコーラスで練習する。図4は文法項目中心の指導法のときの教室前方の写真である。

2.2.2.3 新出語句の練習 (5 分間程度)

新出語句の紹介は前の活動で終わっているがまとめて復習する。筆者はデジタル教科書を使っている

2.2.2.4 コーラスでの練習 (5 分間程度)

黒板に貼った絵や写真を指差しながら授業者がモデルを示しコーラスで2回音読練習をさせている。次に絵だけを指差して言わせている。

図4 文法項目中心の指導法の際の教室前方の写真



2.2.2.5 列ごとに生徒の発音の確認 (Row Reading) (5分間～10分間程度)

生徒の発音を確認するために黒板に貼られた絵や写真を指し示しながら筆者は窓側から一列目の一番前から順に基本文を言わせている。その列の最後の人と言いつつ class と言って全員に言わせている。

2.2.2.6 ペアでの練習 (Pair Work) (5分間程度)

黒板と同じ配置で絵や写真と語句が書かれたワークシートを配布する。生徒はワークシートの中の絵や写真を指差しながらペアの相手に交替で基本文を言う。

2.2.2.7 練習した文を書くこと (5分間程度)

ペアで言った英文をワークシートに書かせる。授業者は集めて添削し返却する。

3. 生徒のアンケート結果

授業のそれぞれの活動を生徒がどのように捉えているか2020年1月14日東京都中野区立中野東中学校1年生82名にアンケートを通して調査した。

3.1 絵や写真を使ったオーラルインタラクション (Oral Interaction) について

図5からわかるように絵や写真を使った英語の勉強については90.2%の生徒が肯定している。生徒の感想は「英語だけではなく絵や写真があるのでとてもわかりやすい。続けてほしい。」「イメージができてわかりやすい。」「絵を使えば場面などが分かりやすく面白い。」「絵や写真が多すぎると黒板一杯になり読みづらい。」などがあつた。

3.2 自分の英語で題材の要約と感想を言う活動 (retelling) について

図6のようにペアの相手に題材の要約や感想を自分の英語で話す活動 (retelling) は81.7%が肯定している。生徒の感想は「話す練習になるのでとても役に立つ。英検の面接に役に立つ。」「外国人と話すときの練習になり良い。」「他の人と英語で交流できるので良い。」「相手に伝えるときの練習になるので良い。」などがあつた。

図5 絵や写真を使った英語の勉強について

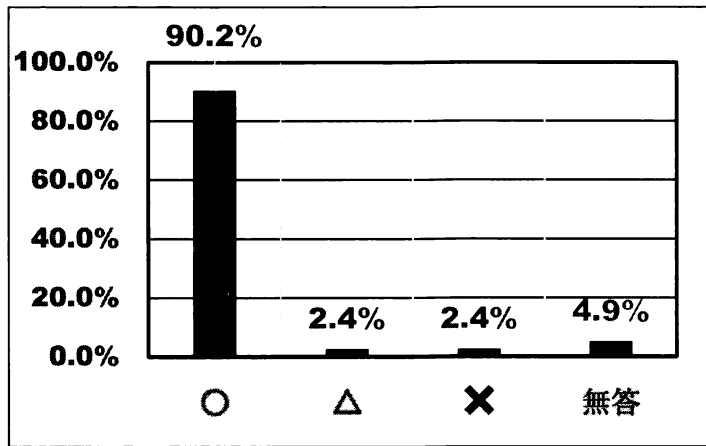


図6 ペアの相手に題材の要約や感想を自分の英語で話す活動 (retelling)

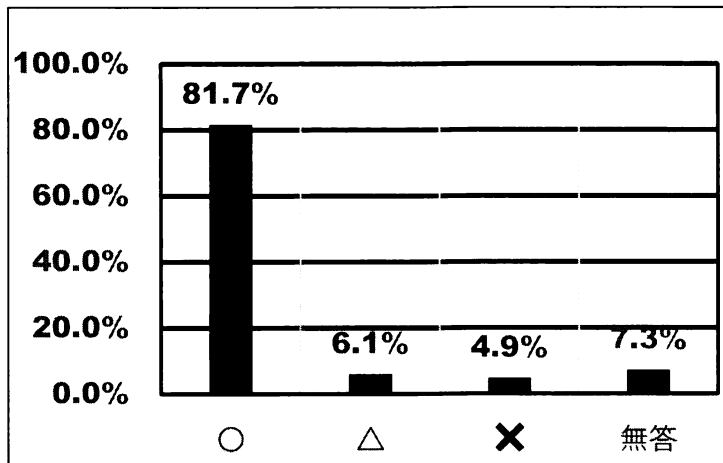
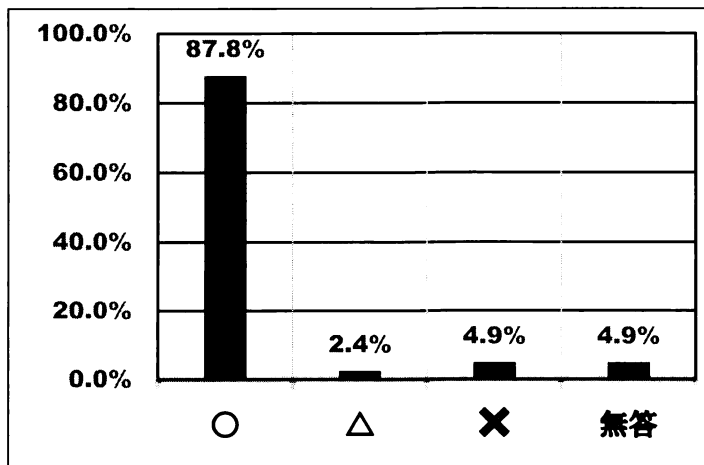


図7 題材の要約と感想を自分の英語で書く活動 (rewriting)



3.3 自分の英語で題材の要約と感想を書く活動（rewriting）について

図7のように題材の要約と感想を自分の英語で書く活動（rewriting）は87.8%が肯定している。生徒の感想は「書く練習になるので良い。」「英文の書き方がわかる。」「試験の時の筆記に役に立つ。」「先生からのアドバイスを書いてもらい役に立った。」「最初は難しかったがだんだん分かってきた。」「難しいけれど勉強になる。」などがあつた。

4. あとがき

パーマーに由来する語学教育研究所の指導法は4技能を統合して伸ばすことができるすぐれた指導法であり推奨したい。さらに改善するために三つの課題がある。一つ目は真性コミュニケーション活動が少ないことである。語学教育研究所の文法事項の指導法はパターンプラクティスで何度も繰り返すので文法事項が定着しやすいが生徒にとっては言わされている感じがある。そこでコミュニカティブ・アプローチに取り入れられているようなコミュニケーションに類似した事態を作り出して生徒同士に会話させると良い。例えばHow long have you lived in this town? For three years.という文法事項を学習したあとでペアの相手にHow long have you lived in this town?と聞いてみる。クラスの中を歩き回りHow long have you lived in this town?と聞いて誰が一番長く住んでいるか探してみるなどの活動を工夫すると良い。二つ目は同じ考えの教員による教材の共同開発が望まれる。題材や文法項目のワークシートと絵や写真を筆者の場合は1学年で約1,200枚作成した。二学年または三学年を担当することが多く膨大な量が必要になる。そこで同じ考えの人同士で分担できるとよい。三つ目はパーマーに由来する語学教育研究所の指導法の普及である。少人数指導が広まり2クラスを3つに分けて指導することが多い。授業者による差がでないようにということで学期ごとに少人数クラスの教員を変える例が多い。生徒にとっては学期ごとに指導法が変わってしまい定着しにくい。少人数指導クラスは同じ指導法で揃えれば良いが今でも訳読文法式に近い指導法や1時間に数個の言語活動をしていて教科書の本文はあまり扱わないような授業が横行している。

最後に本稿を通して指導法を見直す機会を与えてくださった東京都中野区立中野東中学校の校長先生始め生徒や教職員の皆様に感謝したい。

参考文献

- 大西泰斗, ポール・マクベイ. (2019). 『英文法パーフェクト講義 上』. NHK 出版.
- 大西泰斗, ポール・マクベイ. (2019). 『英文法パーフェクト講義 下』. NHK 出版.
- 小菅和也他. (2008). 『語研ブックレット2 指導手順再検討』. 語学教育研究所.
- 小菅和也他. (2011). 『語研ブックレット4 オーラル・ワーク再入門』. 語学教育研究所.
- 松畑熙一他. (2015). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 1』. 開隆堂出版株式会社.
- 松畑熙一他. (2015). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 2』. 開隆堂出版株式会社.

横浜 5 ラウンドシステムと COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE

金子 哲

要旨

横浜 5 ラウンドシステムという指導法が注目されている。1 年間に教科書を 5 回繰り返して学習するという指導法である。これは即興で英語を話す力を育てることをねらった指導法であり、COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE というストーリー性のある教科書が大きな役割を果たしている。本稿は、5 ラウンドシステムのねらいと特徴、COLUMBUS 21 が欠かせない理由を考察し、あわせてこれからの指導法と教科書の在り方を提言する。

1. はじめに

横浜 5 ラウンドシステムという新しい指導法が注目を集めている。これは以前、横浜市立南高校附属中学校の教諭であった西村秀之先生が考案した指導法で、その名前の通り 1 年間で教科書を 5 回繰り返して学習するものである。通常は教科書の Unit を順次学習していくが、この指導法では教科書の全 Unit を続けて短期間で学習し、それを 5 ラウンド行う。

- ① Unit の本文を聞く。
- ② 本文の音声と文字を一致させる。
- ③ 音読する。
- ④ 穴あき音読をする。
- ⑤ リテリングをする。

という 5 つのラウンドである。ただし、これは中学 1 年の流れであり、2 年と 3 年では②のラウンドがなくなって 4 ラウンドになる。

この指導法のねらいを一言で言えば、「繰り返し教科書に触れて、教科書の英語を頭に残し、それを使えるようにする」ということである。

この指導法によって南高校附属中学校では中学校 3 年終了時に英検準 2 級が生徒の 80% 以上、という好成績を上げている。5 ラウンドシステムを取り入れる学校や自治体が全国で広がりつつあるのも、大いにうなずけるところである。

西村先生がこの指導法を考案した背景には、「英語を即興で話せる生徒」「自分の言葉として英語を話せる生徒」を育てるにはどうしたらよいかと考え続けてきたことがある。そしてもう一つ、学校が採用した COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE が本文のストーリー性が強い教科書だったことも理由だと言う。教科書のストーリー性を生かし、物語を読むように教科書を繰り返し読むことで生徒の英語力を高めることができると考えたのである。

本稿では、英語を即興で話せる生徒、自分の言葉として英語を話せる生徒を育てるうえでなぜ 5 ラウンドシステムが有効なのか、その理由を考えるとともに、なぜそのシステム

に COLUMBUS 21 が適しているのか、ひいてはこれからの英語教育における望ましい指導法や教科書の在り方とはどういうものか、といったことを考えていきたい。

2. 5 ラウンドシステムのねらいと特徴

2.1 即興で話す力を育てる

西村先生が 5 ラウンドシステムを考案したのは 2012 年前後だと思われるが、当時において「英語を即興で話せる生徒」を育てることを目指していたのは、これからの英語教育の方向性を正しく捉えていたからだと言えるだろう。というのも、2017 年に告示された新しい英語科の学習指導要領のキーワードが「即興性」だからである。

中学校学習指導要領の外国語科には「話す[やり取り]」の目標として、「ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。」とあり、また「話す[発表]」の目標にも、「ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができるようにする。」とある。周知の通り、従来「話す」技能としてひとくくりにされていたものが、新学習指導要領で「話す[やり取り]」と「話す[発表]」の 2 つの領域に分かれたわけだが、どちらにおいても即興性が強調されているのである。新学習指導要領が施行されるに伴って、今後「即興で話す力」を育てることはますます注目されるはずである。その意味で西村先生の先見性を評価したい。

2.2 5 ラウンドシステムの授業の内容

5 ラウンドシステムの授業の内容について説明しておきたい。

4 月	5 月	6 月	7 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月
帯活動（カードゲーム・スモールトーク・チャットなど）										
ラウンド 1 Unit 1～11 本文を聞く		ラウンド 2 Unit 1～11 音と文字の一致		ラウンド 3 Unit 1～11 音読		ラウンド 4 Unit 1～11 穴あき音読		ラウンド 5 Unit 1～11 リテリング		

5 ラウンドシステムを図解すると上のようになる。

ラウンド 1 は、Unit 本文を聞いてストーリーの概要を捉えることが目標であり、具体的にはピクチャーカードを場面の流れに合うように並べる活動をする。また、登場人物の 1 人を選んでその人物の台詞を集中して聞く「なりきりリスニング」や、その人物といっしょに台詞を言ってみる「なりきりスピーキング」という活動も行う。

ラウンド 2 の音と文字の一致では、人物の台詞をばらばらに並べたハンドアウトを配布して、音声を聞きながら台詞の順序を並べ替える活動をさせる。これは小学校英語で音声に触れるのみで文字に触れていなかった生徒を文字に慣れさせる活動であり、前に述べた

ように1年だけに設けられている。

ラウンド3は音読で、ここでは全員が声をそろえて読む（コーラルリーディング）、一人一人が自分のペースで読む（バズリーディング）、英語の音声に自分の声を重ねて読む（オーバーラッピング）などさまざまな形式で繰り返し音読する。形式を変えることで、飽きずに音読を繰り返させることがねらいであり、そうすることで教科書の英語が自然と生徒の頭に残るようにしている。

ラウンド4の穴あき音読は、教科書の対話文の一部の語句を隠したシートを配布し、その語句を補って音読させる。動詞だけを隠したシートや単語の初めの文字だけを残したシートなど、数種類の穴あきシートを用意しておき、好きなシートを選んで挑戦させる。教科書の英語が頭に残るとともに文構造についての理解も深まることになる。

ラウンド1からラウンド4までは基本的にインプットの活動であり、ラウンド5で初めてアウトプットの活動になる。ラウンド5のリテリングは、各Unitのストーリーの内容を自分の言葉で説明する活動である。教科書の言葉をそのまま再現するのではなく、ストーリーの内容について自分の考えも入れて、自分の言葉で伝えることが目標である。

また、5ラウンドの授業では、前の図で示したようにラウンド部分に入る前に帯活動を行うが、この帯活動が大きな役割を果たしている。ここは生徒が英語を使う場面で、主にスモールトークやチャットなどを行う。教科書には文型や対話例を示してそれに倣って対話練習をするような、言わば「しつらえた」言語活動が多いが、そうした活動は行わず、もっぱら帯活動のスモールトークやチャットで文型に囚われずに英語のやり取りをするのが5ラウンドの特徴である。

以上のような5ラウンドシステムのねらいと特徴をあらためて整理すると、次のようになる。

- ① 聞くことと読むことによるインプットをひたすら繰り返す。
- ② アウトプットを急かさない。強要しない。
- ③ 教科書の英語を生徒の頭に残す。頭に残った英語を自然に使えるようにする。
- ④ 生徒が英語を使う場面として帯活動を設ける。
- ⑤ 文型の練習など、しつらえた言語活動はあえて行わない。

2.3 5ラウンドシステムが即興性を育む理由

5ラウンドシステムが生徒の即興的に英語を話す力を高める理由はいくつか考えられる。

まず挙げられるのは、インプットを繰り返し、アウトプットを急かさないことの利点である。従来から教育現場で広く行われているのは、言語材料を提示（presentation）し、それを練習（practice）し、表現（production）する、いわゆるPPPという指導法であるが、提示された言語材料を理解して練習することはできても、自分のことを表現することができない、あるいは、その場では表現することができてもすぐに忘れてしまい定着しない、といったことがよく問題になる。このような事態を招くのは、生徒へのインプットが十分

行われていないのに、性急にアウトプットを求めるためではないだろうか。

第二言語習得理論によれば、インプットがアウトプットにつながるためには、インプットが学習者の知識に取り込まれ（内在化）、まとまった表現として発話できる（自動化）ようにならなければならない。つまりインプットからアウトプットへの移行は時間がかかるのである。1時間の授業、あるいは1Unitの数時間の授業でそれを行うことには無理があると言わざるをえない。5ラウンドは、このインプットからアウトプットへの移行を、1Unitの数時間の授業ではなく1年をかけて行うわけである。インプットを十分に与えたうえで、アウトプットを急かさず、生徒の中から自然に英語が出てくるのを待つという5ラウンドのスタイルは、言語習得の理に合っているとと言えるだろう。

もう一つ、帯活動を生徒が英語を使う場面とする一方、文型の練習など、しつらえた言語活動は行わないというのも重要なポイントである。

教科書などのしつらえた言語活動は、だいたい「こういう言い方でこういうことを伝えよう」と投げ掛けるものが多い。たぶんに機械的であり、「こういうことを言いたい。どんな英語を使おうか。」と生徒が考える場面は意外に少ない。即興的に話す力を育てるには、「どんな英語を使おうか」と考える場面を生徒が多く経験することが必要であり、その点でスモールトークやチャットを帯活動として位置づけるのは有効であると考えられる。そこでは、教師と生徒、生徒同士のやり取りが「学習」ではない形で行われる。つまり、決まった文型で何かを言うのではなく、言いたい内容がまずあり、それを伝えるために「どんな英語を使おうか」と考えるからである。

ラウンド5で行うリテリングも、「こういうことを言いたい。どんな英語を使おうか。」と生徒が考える言語活動としてふさわしいものだろう。5ラウンドの指導でラウンド5になると、ストーリーの内容は生徒たちの頭の中にすっかり入っている。言いたい内容がはっきりしているのだから、どんな英語を使うかを考えるのに生徒が集中できることになる。これは表現活動における生徒の負担をかなり軽減するはずである。

通常あるテーマについて英語を使って自己表現を行う場合、そのテーマについて自分の考えを構築し、それを英語で伝えるということになるが、生徒の負担はかなり重い。よく最近の生徒は英語以前に自分の考えを構築することができないと言われるが、「自分の乏しい英語で伝えられるように自分の考えを構築する」というのは相当難しい作業であり、生徒が挫折しても不思議ではない。しかし、リテリングならば、この「自分の考えを構築する」負担がかなり軽くなり、それだけ自己表現がしやすくなる。

以上のように、いくつかの点で、5ラウンドシステムは、これからの英語教育に求められる「即興的に話す力」を育むうえで優れた指導法だと言えるように思う。

3. 5ラウンドシステムに欠かせない COLUMBUS 21

「英語を即興で話せる生徒」「自分の言葉として英語を話せる生徒」を育てるために考案された5ラウンドシステムだが、この指導法が生まれた背景に COLUMBUS 21 という教

科書の存在がある。というよりも、5 ラウンドシステムを有効に機能させるのに欠かせないのが COLUMBUS 21 であり、COLUMBUS21 の特色を最大限に引き出したのが 5 ラウンドシステムなのである。なぜそうした関係が成り立つのだろうか。

3.1 COLUMBUS21 のストーリー性

COLUMBUS 21 の特色は、本文が 1 年から 3 年まで一貫したストーリーになっていることである。5 ラウンドシステムは、ストーリーが連続しているのでどんどん次が読みたくなるというこの教科書の特色を生かしている。ストーリーが続いているからこそ 1 年間の本文を通して聞いたり読んだりする必然性が生まれ、ストーリーが続いていることで次はどうなるかという期待や予想が生まれ、それが学習を進めていく推進力となるのである。

また、COLUMBUS 21 の本文は、次の展開が予想できるような伏線がはられていたり、前の場面を振り返ってみたいくなるような仕掛けがほどこされたりしている。5 ラウンドシステムは 1 年間を通して何度も本文を学習するが、あらためて本文を聞いたり読んだりすることで新しい発見があるのも COLUMBUS 21 の特色である。

1 年のストーリーを実際に見てみよう。主人公の Tina がアメリカから日本にやってきて、同級生の Taku、Aya、Min-ho と友達になり、4 人でバンドを結成する。Unit 6 は Tina の家の朝食の場面である。なお、冒頭の日本語の文は、もう一人の主人公 Taku のモノローグという設定である。ただし（ ）の説明は筆者が加えたもので、もとの教科書にはない。

Unit 6 Breakfast Time

きみは朝、何時に起きて、朝食に何を食べるかな。

Tina の家の朝の様子をのぞいてみよう。ところで、ちょっと気がかりなことがあるんだ。

(Tina の弟の Nick の部屋。母親が Nick を起こす。)

Mrs. Rios: Wake up, Nick! Wake up!

Nick: OK. OK. What time is it?

Mrs. Rios: It's seven thirty, sleepyhead!

Later: (しばらくして、母親が階下から声をかける。)

Mrs. Rios: Breakfast is ready. Hurry up, kids. You're late.

Nick: I'm coming.

(Nick が階下に降りてくる。)

Nick: Hi, Mom. Hi, Dad.

Mr. Rios: Good morning, Nick.

Mrs. Rios: Which would you like, toast or pancakes?

Nick: Pancakes!

Mr. Rios: Pancakes, please.

Nick: Sorry. Pancakes, please.

Mrs. Rios: Good. Here you are.

Nick: Thanks.

Mr. Rios: Where's Tina?

Nick: She's in her room.

Mr. Rios: Is she still in bed?

Nick: I don't know.

Mr. Rios: Hey, Tina! It's almost eight o'clock.

Mrs. Rios: Come on, Tina. You're very late!

Tina の弟の Nick が、トーストとパンケーキとどちらがいいと聞かれて、Pancakes! と答えると、父親が Pancakes, please. とたしなめる。家族の普段の様子がわかる場面だが、主人公の Tina が姿を現さないという気がかりなことがある。それが次の Unit につながる。

Unit 7 Cheer up, Tina

この何日か Tina が学校に来ていない。少し前まであんなに元気だったのに。

おなかでもこわしたのかな。風邪でもひいたのかな。心配だな。

(Nick が読者に語りかける。)

Nick: Tina's my sister. She studies hard every day.

She plays music, too. She has some drums.

She's in a pop band. She's usually an active girl.

But these days she's a little different.

(Tina の母親が診療所の医師に電話をかける。)

Mrs. Rios: Hello. This is Mrs. Rios in Ichibancho.

May I speak to Dr. Tanaka, please?

Dr. Tanaka: Hello, Mrs. Rios. This is Tanaka speaking.

Mrs. Rios: Oh, hello, doctor. It's about my daughter, Tina.

Dr. Tanaka: Yes?

Mrs. Rios: Well, she's very quiet these days...

Dr. Tanaka: Does she go to school?

Mrs. Rios: No, she doesn't.

Dr. Tanaka: Does she sleep at night?
Mrs. Rios: Yes, she does. She also sleeps during the day.
Dr. Tanaka: Does she eat three meals?
Mrs. Rios: No, she doesn't eat breakfast.
Dr. Tanaka: I see. Don't worry, Mrs. Rios.
Bring her to the clinic this afternoon.
Mrs. Rios: OK. Thank you, Doctor.

Tina は体の具合が悪くなったようで学校に行っていない。Unit7 では、その様子を母親が電話で医者には話している。あまり心配はないようだが、原因はよくわからない。Unit 8 では元気になってみんなでバンドの練習をするが、Unit 9 で Tina が心の内をのぞかせる。

Unit 9 Tina's School Life

今日は球技大会。Tina は日本の学校の様子をアメリカの友達に見せたいと言って、ビデオカメラを用意している。ぼくや Min-ho が出る試合も撮るつもりらしい。

(Tina が競技大会の様子をビデオ撮影している。)

Tina: This is our gym. Over there, some girls are playing volleyball.
Over here, some boys are playing basketball. They're my classmates.
This is Min-ho. He's the captain of our team.
The team is playing very well.

(ALT のブラウン先生が現れる。ブラウン先生はオーストラリアから来ている。)

Ms. Brown: Hi, Tina.
Tina: Hello, Ms. Brown.
Ms. Brown: What are you doing?
Tina: I'm shooting a video about my school life here.
It's for my friends in the U. S.
Ms. Brown: Oh, very interesting.

Tina: May I ask something?
Ms. Brown: Sure.
Tina: Do you miss Australia, Ms. Brown?
Ms. Brown: Yes, but why?
Tina: Well, I sometimes miss my life in America, too.
Ms. Brown: Oh, that's natural, Tina.

But are you enjoying your life in Japan?

Tina: Yes, I am. I have a lot of good friends.

Ms. Brown: That's very nice.

Tina が球技大会の様子をビデオ撮影している場面だが、ここで ALT の Ms. Brown に“I sometimes miss my life in America.”と心の内を明かす。前の Unit で Tina が体調を崩して学校に行かなかったのは、ホームシックが原因だったのだろうと読者は理解する。Unit 7 で読者は、Tina はどうしたのだろうと疑問を持ったり、Tina の心情を予想したりしたはずだが、ここでその答えと思われる言葉に出会うわけである。

以上のように、1年の Unit 6, 7, 9 のストーリーの流れには連続性があり、後のストーリーの伏線があり、さらに後の Unit の内容が前の Unit を思い起こさせるようになっている。

なお、ここで題材になっているのは、Tina の登校拒否である。教科書の題材は明るく前向きなものが多いが、現実の中学生が体験するのは明るく前向きなことばかりではない。登校拒否、けんか、いじめなど、さまざまなトラブルがある。現実の中学生の心情に寄り添って、あえてそうしたトラブルを取り上げているのも COLUMBUS 21 のストーリーの特色である。中学生の生活や心情に即した題材を取り上げているので、生徒はストーリーを身近に感じることができ、感情移入することができるのである。

3.2 ストーリーを支えるもの (1) 登場人物の個性と心情

中学校の英語教科書は、いろいろな話題が盛り込まれているにせよ、どれも一定の登場人物がいて話は続いているのだから、ストーリーがあると言えばある。しかし、COLUMBUS 21 のストーリーは、ただ話が続いているのではない。そこにはストーリーがリアリティを持つためのポイントがいくつかある。その一つは登場人物の個性である。

COLUMBUS 21 の主たる登場人物は Tina、Taku、Aya、Min-ho の 4 人だが、Taku は音楽が好きでスポーツは苦手、Min-ho はスポーツマンでバスケットボールが得意、というようにそれぞれの個性が設定されている。そして、それぞれの個性がその人物の言葉や行動に反映している。

当たり前のことのように思うかもしれないが、ためしに手元の英語教科書に話者 A と話者 B が対話している場面があったら、A と B を入れ替えてみてほしい。おそらく入れ替えてもそれほど違いはないはずである。なぜ違いがないかと言えば、多くの教科書の場合、人物が質問応答しているのはある話題を展開するためであって、その人物の個性が発話に反映することがあまりないからである。しかし、それは本来おかしいことであって、話者 A の発話には A の個性が反映するはずであり、そうでなければリアルな対話とは言えない。これに対して、「こういう個性の人物ならば、この場面できっとこう発話し、こう行動するだろう」と思える対話なら、読者はリアリティを感じるのである。

登場人物の心情もポイントの一つである。COLUMBUS 21 の 2 年に、普段は仲の良い Taku と Min-ho が喧嘩をする場面があるが、ちょっとした言葉の行き違いが軋轢を生じさせる様子が描かれている。人の言葉に傷ついたり、自分の不用意な言葉が人を傷つけたりすることを、多くの中学生が経験している。彼らはその対話にリアリティを感じ、Taku と Min-ho の心情を理解するとともに、言葉やコミュニケーションについて考えを深めることになる。

登場人物の個性や心情がはっきりすると、読者はその人物に感情移入しやすくなり、「きっとこういう気持ちでこの言葉を言っているのだろう」という読みや共感が自然と生まれてくる。「どんな気持ちで言っているのかな」といった、教師の「正解がない、学習者に考えさせる」発問もしやすくなる。登場人物の個性や心情を重視することによって、ストーリーにリアリティを持たせるとともに、生徒を人物の言葉や行動に引き付け、考えさせることができるわけである。

3.3 ストーリーを支えるもの (2) 生きた場面、生きた言葉

ストーリーを支えるうえで、登場人物の個性や心情と同時に大切なのは、生きた場面と生きた言葉である。

教科書の対話文の多くで、人物が質問応答するのはある話題を展開するためだと前に述べたが、これは言ってみれば説明文を対話形式で書いたようなものである。だいたい何かについて論じ合っている対話文で、場面にすると 2~3 人の登場人物がただ座って話しているだけで、体の動きがない。これでは「生きた場面」という印象を与えない。登場人物が動いている、何かを行っている場面を考えると、その場面は生き生きしたものになる。

教科書教材はどうしても題材の教育的価値が前面に出るので説明的な対話文になりがちなのだが、それでは対話のリアリティが生まれず、生徒の心を捉えることはできない。動きのある場面を作ることが大切なのである。実際の授業でも、動きがある対話場面は、ロールプレイで動作・表情・言い方を考えて本文を演じるなどの活動ができておもしろい。

「生きた場面」と同時に「生きた言葉」も大切である。人物の動きがなく、ただ何かを論じている場面が生き生きした感じを読者に与えないように、抽象的な言葉や直接心情を表す言葉は往々にして読者には表面的なものとしか受け取れない。具体的な物や行動や事実がより深いものを読者に伝える。読者に想像したり考えたりすることを促すことによって、読者をよりストーリーに引き付けるのである。

コミュニケーションとしての言葉には、常に特定の場面と文脈があり、特定の話者（個性・心情・人間関係）があり、特定のコミュニケーションの目的がある。それがはっきりしていれば、それは「生きた言葉」だと感じられるはずである。しかし、教科書の英語にはしばしば「生きた言葉」だと感じられないものがある。コミュニケーションの観点よりも文型や表現、語彙を提示することを優先するからである。

教科書の英語が「生きた言葉」だと感じられれば、生徒はその言葉を覚えて実際のコミ

コミュニケーションの場面で使おうとするだろう。5 ラウンドシステムは、教科書の英語を繰り返し音読し、その英語を身に付けることをねらっている。そのためには、身に付けるべき教科書の英語が場面に即した「生きた言葉」でなければならないのである。

3.4 ストーリーを活用した表現活動

ラウンド 5 で行うリテリングについてはすでに触れたが、伝えるべきストーリーの内容が生徒の頭の中にあるので、どんな英語を使うかに考えが集中できるという利点のほかに、登場人物の気持ちや個性などについて自分が推察したことを付け加えて内容を膨らませることができるということを付け加えておきたい。つまり、学習者の「読み」の個性が反映するということである。

例として、南高校附属中の1年の生徒が書いた文章を紹介したい。前に挙げた1年 Unit 6 のリテリングを文章化したものである。

Mrs Rios comes Nick's room. Nick is Tina's yonger brother.

Mrs Rios is Tina's mather. It's seven thirty now.

But, Nick is still in the bed. Later, Mrs Rios ready breakfast.

Then she calls Nick. Because Nick isn't living room yet.

Nick changes clothes and go to the living room. He meets Mrs Rios and Mr. Rios.

They say "Good morning."

After that Ms Rios asks "Which would you like, toast or pancakes?"

Nick chooses pancakes. But, Mr. Rios is angry.

Because Nick didn't say please. He is strict about manners.

いろいろと文法やつづりの間違いが多いが、1年でこれだけの分量を書けるのは5 ラウンドの指導の成果だろう。Nick が please と言わなかったことを Mr. Rios が注意したことに着目して、Mr. Rios を He is strict about manners.と書いているのは、生徒の読みの個性が表れていると言っていいと思う。

COLUMBUS 21 のストーリーが学習者の想像力を触発し、読みの個性を引き出すこと、また5 ラウンドシステムが、表現活動においても COLUMBUS 21 のストーリーのよさを引き出していることを確認したい。

4 これからの英語の指導法と教科書の在り方

5 ラウンドシステムは英語教育関係者に注目され、徐々に広がりつつあるものの、実践する現場教師の数はまだまだ少ない。従来の指導法の大きな変更を迫られるだけに、採用する教師は覚悟と勇気が必要だろう。5 ラウンドシステムのよさはわかるが、文法の指導はどうなのか、書くことの指導が不十分ではないか、などの不安もあるにちがいない。実際、

この指導法を採用している学校も試行錯誤のようだ。

しかし、インプットを繰り返し、アウトプットを急かさず、生徒が自分の言葉として英語を話すのを待つという 5 ラウンドの考え方は、第 2 言語習得理論が明らかにした言語の習得過程に適合したものであり、実際に指導法を採用した学校でめざましい成果を上げつつある。これからの英語の学習指導の方向性を示唆するものだと思う。今後、現場での実践がさらに広がり、指導法の研究が深まることを期待したい。

5 ラウンドシステムによって、教科書のストーリー性の価値が見直されたように思う。COLUMBUS 21 のようにストーリー性を重視した教科書が今後さらに登場することを期待したい。しかし、ただストーリーがあればよいのではない。登場人物の個性と心情、生きた場面、生きた言葉を考える必要がある。これからの教科書編集に携わる人に考えてほしい点である。

さらに付け加えれば、言語活動の在り方も検討する必要がある。教科書の言語活動は、「こういう言い方でこういうことを伝えよう」と投げ掛けているものがほとんどである。生徒が「こういうことを言いたい。どんな英語を使おうか。」と考える場面を数多く経験できるようにすることを、これからの教科書の課題として挙げておきたい。

参考文献

- 太田 洋. (2012). 『英語の授業が変わる 50 のポイント』. 光村図書出版.
- 金谷 憲 監修, 西村秀之・梶ヶ谷朋恵・阿部 卓・山本丁友他 . (2017). 『英語運用力が伸びる 5 ラウンドシステムの英語授業』. 大修館書店.
- 金谷 憲, 西村秀之. (2017). 『What's 横浜 5 Round System ～2017.10 ライブ! 英語教育・達人セミナー』①②. JAPAN LAIM.
- 東後勝明他. (2012). 『COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 』. 光村図書出版.
- 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.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFile/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf

生徒の知的発達に相応しい英語力がつく指導法

—CLILの手法を用いた授業と文法、語彙指導の必要性—

佐藤 留美

要旨

「Active Learning で学ぶ英語の授業」、「Communicative な英語力をつける授業」を多くの教師が実践している。しかし、子どもたちは、学年が上がるにつれて、英語に興味を失くしていくように見える。それは音声活動を重視するあまり、授業自体がルーティーン化してしまっているからではないか。ここでは、CLILの手法を用い、文法指導や語彙指導にも重点を置き、生徒の知的発達に相応しい英語力を養う指導法を提案したい。

1. はじめに

「英語指導は英語で」という意識が教師の間に定着し、生徒を中心に据えたコミュニケーション重視の授業が行われるようになってきた。小学校3、4年生では生徒も大きな声で反応し楽しく学習している。しかし、学年が進むにつれて、生徒の反応は少し異なってくる。英語学習がルーティーン化してしまい、生徒は授業で知的刺激を得られないからではないか。つまり、知的に成長した彼らに相応しい英語力がつく授業になっていないからだと思われる。

その一因として文法事項が全く教えられていないということがあげられる。外国語の習得は、母語習得とは異なる。言語の規則を学ぶことは言語習得には非常に有効であるというのは我々も周知のことで、外国語を学ぶ小学生にとっても同じである。「なぜ」、「どうして」を知っていれば、自ら考え応用することができる。そして、自ら気づき学んだことは忘れない。定着する。ルーティーンの授業から脱却し、生徒の自学力を引き出し、生徒が自由に自己表現できる英語力を身につけられる授業を提案したい。

2. 現在の英語指導の問題点

初期学習者に対する授業の多くは、英語の母語話者の言語習得の過程を踏襲している。例文を提示し、パターンプラクティスを繰り返して理解させ、習得させる。いつの間にか英語の仕組みを理解し、ある程度のことは英語で表現できるようにさせる。しかし、生徒は、あくまでも「ある程度のことを表現できる」力しかつかない。こういった授業の課題を新指導要領では以下のように指摘している。

2.1 新指導要領で指摘された課題

- ・ 音声活動中心で学んだことが中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に継続され

ていない。

- ・ 日本語と英語の音声の違い、英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある。
- ・ 高学年は児童の抽象的な思考力が高まる段階で、より体系的な学習が求められる。
- ・ 学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じる。学校種間の接続が不十分。学習内容や指導方法等を発展的に生かしていない。

つまり、『聞くこと』、『話すこと』を中心とした活動を通し、外国語に慣れ親しみ外国語学習への動機付けを高め」たうえで、「発達段階に応じ、段階的に文字を『読むこと』、『書くこと』を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行い」、「中学校への接続を図ることを重視する」ように、ということが課題として指摘されたということである。

日本では学校の教室以外では英語に触れる機会がほとんどない。欧米のように、日常的に英語やその他の言語に接する機会があれば、母語学習者と同じような習得方法でもよいかもしれない。しかし、日本ではそういった方法では「ある程度の英語力」しかつかないということである。興味関心から学習し始めた言語をレベルアップさせるためには、「なんとなく」規則を当てはめて理解するよりも、しっかりとした規則を学び、その土台をもとにさらに高度な英語力を積み上げていくことが効率的で理にかなっている。そのために、中学校では次のような授業を提案したい。

1年次には、英語に慣れさせるために英語のみで授業を行う。2年次からは1時間、文法を日本語で教える。文法の授業は、ノートやプリントを使用し、問題を解かせ、書かせて定着を図る。理屈を教えることにより、応用が利くようになる。この時間は英文和訳の授業ではない。言語を使用するための基礎力を養う授業である。日頃、音で理解している単語を文字として認識し、音と文字の確認作業をする授業である。中学校の授業を、日本語での文法学習の授業と教科書の英語素材を使って英語で英語を習得する授業の両輪とすることで学習者の英語力を伸ばしていくことができる。

2.2 音声とデジタル教材中心の授業の弊害

多くの教科書にはデジタル教材が用意されている。特に中学校ではそれを活用して授業する指導者が多い。提示される本文と音声の流れ生徒はそれを見ながら音読をする。しかし、教室では後ろの席の生徒は前の生徒の陰になってスクリーンが見えなかったり、スクリーンに映される文字そのものが小さく見えなかったりと、多くの生徒は結局、音だけを頼りに音声をリピートすることになる。そういった授業では以下の弊害が生まれる。

- ・ were、white 等、音声を聞いてリピートできるが、書かれている文字を見ただけでは読めない。
- ・ be 動詞と一般動詞が常に一緒になって使われる。
- ・ Listen & Repeat 中心の授業は repeat する内容を吟味し、自分の意見を述べる機会が少なくなりがちで、自己の意見を構築する訓練ができにくい。

ここで 2019 年度の全国学力調査の問題から、その弊害を考察してみたい。

9

(1) 次の①, ②について, () 内に入れるのに最も適切な語を, それぞれ 1 から 4 までの中から 1 つ選びなさい。

① Let's play tennis tomorrow () it's sunny.

1 and 2 if 3 but 4 or

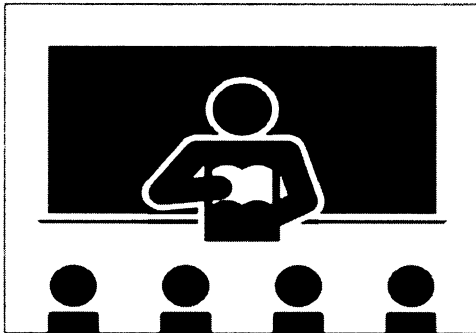
② I saw a friend of mine at the station, () I had no time to talk to him.

1 if 2 or 3 but 4 because

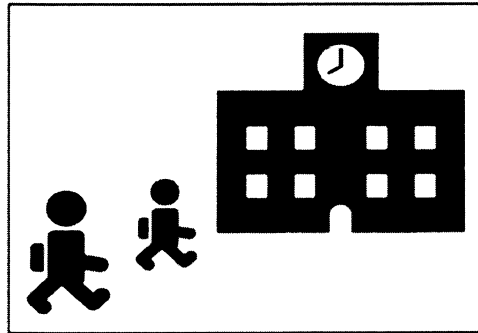
10

海外のある町が, 外国人旅行者にも分かりやすいタウン・ガイドを作成するために, 「学校」を表す2つのピクトグラム(案内用図記号)のうち, どちらがよいかウェブサイトで意見を募集しています。どちらかの案を選び, 2つの案について触れながら, あなたの考えを理由とともに25語以上の英語で書きなさい。

【 A 】



【 B 】



※ 短縮形 (I'm や don't など) は 1 語と数え, 符号 (, や ? など) は語数に含めません。

(例) No, I'm not. 【 3 語】

解答例【Aの場合】

I think A is better. It shows a teacher and students in a classroom, so it looks like a school. I don't think B is good because it looks like a library.

全国学力調査で出題された英語の「話す」問題から

会話を聞いて即興で質問できるかをみる

あなたは、ユイコとアラン先生と話しています。まず、ユイコとアラン先生が、2人で話している場面から始まります。そのあと、あなたが尋ねられたら、2人のやり取りの内容を踏まえて、会話が続いていくように英語で応じてください。解答時間は20秒です。それでは始めます。



A: Look at this picture of my family.

A: This is my favorite picture.

Y: Nice! Who is she?

A: Oh, she is my mother, Nancy.
And he is my brother, Tom. He
can cook very well.

Y: I see. What kind of work does your mother do?

A: She is a teacher.

A: Do you have any other questions about them?

正答例

What kind of food does your brother cook?

この学力調査では「考えの過程」、「説明力」を問う問題が出題されたが、その結果は「中一で学習する」基礎英語の正答が3割で、多くの英語教師を驚かせた。たとえば、9の②の問題は「駅で友人に会った」と「彼に話しかける時間がなかった」の2つの文の意味を考えた上で、適切な接続詞を4つの選択肢から選ぶ内容であったが、59.2%の生徒が正答の「but（しかし）」を選んだ一方、「because（なぜなら）」とした生徒も35.1%に達する結果となった。文章を論理的にとらえる基礎的な力がないということだが、単純に接続詞の使い方を学んでいない、学習していないとも言える。

また、自分の意見を25語以上で述べる問10は、最も正答率が低く、完全正答率は0.1%

で、文法などに重大な誤りがない正答も 1.8%しかなかったということだが、基礎力がなければ当然の結果と言える。パソコンを使用した「話す」テストの平均正答率は 30.8%であった。先生と生徒のやりとりをふまえ、即興で質問する問題は、更に低い 10.5%であったが、前述した通り、「Listen & Repeat 中心の授業は repeat する内容を吟味し、自分の意見を述べる機会が少なくなりがちで、自己の意見を構築する訓練ができにくい」ということの当然の結果だと言える。

全国学力テストの結果が示す基礎英語の定着率が 3 割ということは、今一度英語の授業の在り方を見直す必要があるということであろう。朝日新聞では『『聞く・読む』に比べ『書く・話す』に課題があることが明らかになった。『発信力をつける』授業を」と述べられているが、「発信力」以前に基礎力をつけることが急務だということである。「接続詞」の用法でつまづいている生徒に、しっかりと語彙・語法の基礎力をつけ、日常で使える英語力を定着させることが最優先課題であることを示した試験結果だったといえよう。

3. 語彙・語法を定着させ、思考力・発信力をつける授業

学力調査結果で明らかになった課題をどう解決すればよいのか。音声重視のデジタル教材を活用した音読、リピートを中心にした授業をどう改善すればよいのか。

単語を口頭でリピートするだけでは語の定着は難しい。また、パワーポイントを使用した授業は画面が次々と変わり、生徒がメモを取ろうにも追いつかないことが多い。授業後には授業内容を全く覚えていないと訴える生徒も多い。英語の授業は教科書の英文を実際の場面でも使えるようにするのが最終的な目標ではあるが、その目標に向かい、ひたすらリピートし覚えさせても、それを応用し自分の意見を述べることはできない。英語の教材を素材にして、それについて批判的に読み、自分の意見を述べる訓練を行わないと発信できる英語力は身につかない。

また、教師が英語で授業をしても生徒が自分の頭で考えるような授業をしないと真の Active Learning ではない。音声から文字へ、文字から文へ、文から文章へと自己表現ができるために必要なのが語彙語法の知識である。また、文章から作者や話者の考えを理解し、それを批判的にとらえ、自らの意見を構築するためには語彙、語法を知らないと思いは発信できない。

語彙、語法の基礎力をつけ、初級学習者から脱却する授業を行うには、生徒の知的好奇心を喚起する素材で、多方面の分野へ関心を広げ、知識を深め、自己の意見を形成できるような授業を工夫することであろう。「話せばいい」というが「何を」話すのであろうか。「話せる」ようになる授業では将来社会に出てから使える英語力の基礎はつかない。ではどういった授業を行う必要があるのだろうか。以下に試みを示す。

3.1 投入教材を活用した授業例

以下の 3 点に留意して教材を選び、英語学習期間が長くなっても興味関心の持てる授業が展開できると考える。

- ・ 記憶に残りやすいストーリー性のあるものを素材に選ぶ。
- ・ 子どもの心情を問うもの、子どもの心情に訴えるものを扱った素材を選ぶ。
- ・ 意見は日本語でも自らの思考を鍛えることになるので日本語で表現することも可である。

「おもしろい、主体的に学ぶ」仕掛けは①記憶に残りやすいストーリー性のあるものを題材に選び、②生徒自らが自分で考える余地のある授業を行い、③授業内で「書かせ」、「話させ」、「エンディングを推測させる」と生徒は飽きず授業を楽しみにするようになる。以下に実際の授業を紹介する。

3.1.1 Pixar 動画 を使った授業

ピクサーの動画は 6 分程度のアニメーションである。音響効果は使われているが、登場人物は意味のわかるセリフを発しない。動画を生徒一人一人の感性で英語で書いてまとめる授業である。授業手順は以下の通りである。

1. 動画を見る。
2. 動画の内容についてグループ内で話し合う。
3. クラス全体で動画の内容を話し合う。
4. ストーリーを書くために必要と思われる語彙をワークシートで学習させる。
5. 授業者の Questions に答えながら、クラス全体でストーリーを構築するヒントを得る。
6. ワークシートを使いペアになり語彙定着を図る。

授業内では 6 までを行い、課題として「次回の授業までに学習した語彙を使い、ストーリーを作成」してくるよう指示する。次回の授業で各自のストーリーをクラス内で輪読や音読をして共有し、コメントする。

3.1.2 Pixar Project

1 年の最後にお気に入りの動画に合わせてナレーションを作成し、それを吹き込むというプロジェクトである。例に挙げるのは“Lifted”の動画を利用したプロジェクトである。

1. 各自のストーリーを持ち寄りナレーションを作成する。
2. ナレーションのパートを決め音読練習をする。
3. iPad を使い録音する。
4. 得意な生徒が動画と一緒に編集する。

今までに利用した動画は“Bao”, “Kitbull”, “La Luna”, “Lifted”, “Pip”などがある。次のページに示したのは動画“Bao”で使用した語彙ワークシート(一部)と生徒のサマリー(一部)である。

3.1.3 BBC Learning English “6 Minute English”を使った授業

この番組は、英語が母語でない英語学習者のために BBC によって作られたものである。6 分間のラジオ番組仕立てになっていて、語彙は多少難しいものも使われているが、そういった語彙は、番組内で解説され、理解できるように工夫されている。話題も、“Improving

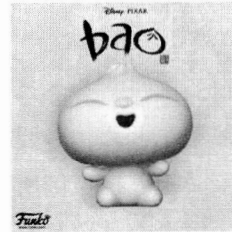
VOCABULARY WORKSHEET: "BAO"

Directions: Fill in the blanks with the correct word that matches the definition.

1		n., a kind of bread that is made by steaming wheat: often filled with meat, bean paste, or other filling
2		n., a thick mixture of flour and liquid, used for baking into bread or pastries
3		v., to become alive
4		v., to be a symbol of something, to mean something
5		n., a thing that represents something else, especially an idea

Word List

apologize	argue	childhood
come to life	dough	fiancé(e)
fragile	resemble	steamed bun



bao
SUMMARY ~

Bao is a short film made by Pixar. The story is about the bao that is a steamed bun comes to life.

The woman make a lot of steamed bun and eat with her husband but, the husband is hurry to go to work. She eat steamed bun alone but, the steamed bun come to life. She take care of the bun as a child, feed the meat go shopping together, etc. One day the bao grow up, he want to play soccer with other kids but, The woman is overprotection and its maus bao feel that he want independence. When the bao introduce his fiancé and he try to move out of the woman house, the women try to stop bao from leaving, but not effective. The woman angry. She eat the bao! after she cried over the thing she had done. She lies in bed and her real son enters the room, the whole things that happen is just a dream. The son do the same treat that his mom do with steamed bun. After they understand each other

your memory”, “Can robots care for us?”, “Why’s it called ‘mother tongue?’”などと多彩である。授業手順は以下の通りである。

1. 放送を聞く。
2. 放送された話題について確認、議論する。
3. トランスクリプトをペアで読む。
4. 読めない語彙、わからない語彙を確認する。
5. 再度放送を聞く。
6. トランスクリプトを再度ペアで読む。

このサイトには transcript もプリントアウトできるようになっており、編集も可能である。

3.1.4 BBC Learning English “6 Minute English” Project

学期中に扱った “Insomnia”, “Memory”, “Environment” のトピックを組み合わせ「子ども電話相談室」のラジオ番組をコンセプトにスクリプトを作成し、録音した。手順は以下の通りである。

1. 各自、興味あるトピックについての放送原稿を作成する。
2. 原稿をまとめ、必要な箇所は修正する。
3. 役割分担と担当箇所を決める。
4. 担当箇所を練習し録音する。
5. 得意な生徒が音声を編集する。

音響効果も入り、とてもいい出来であったので、文化祭の学年発表の教室で音源を流した。後日、授業内での録音風景の動画に録音したものを入れ込んだ授業案内の動画を作成した。学校説明会で生徒がその動画を使って、本授業の紹介を行った。記念に残るプロジェクトとなった。以下はそのスクリプトの一部である。冒頭の KGJ は Kojimachi Gakuen Joshi のことで、BBC をもじったものである。

6 Minute English from KGJ Learning English.com

R: Hello and welcome to the 6 Minute English. I’m A- .

H: And I’m K- .

R: In this KGJ program, with the help from professionals, we hope to give advice to kids who have some problems. Today we are going to talk about three interesting topics. Now let’s begin with the first one. It is insomnia.

H: What is insomnia?

R: Well, insomnia is having difficulty in sleeping.

H: So if you cannot sleep, you have insomnia.

R: Right. The girl on the phone is suffering from insomnia.

G: Hello, I’m Y- . I cannot sleep well at night these days, and I cannot concentrate on my studies in

class. Do you have any good advice for me?

R: OK, we've invited Dr. J -. Let's hear her advice.

Dr.: Hello, I'm Dr. J -. The best advice is "get out of bed when you cannot sleep."

H: Thank you for joining our program today!!

RH: Bye, everyone!

6 Minute English from KGJ Learning English.com

3.2 CLIL とは

CLIL (Content and Language Integrated Learning) とは、1994 年にヨーロッパで提唱された学習法で、非母語で科目を学ぶことにより、科目内容・語学力・思考力・協同学習という 4 つの要素をバランスよく育成できると考える教育法である。『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 2 巻 実践と応用』に 10 の原則が次のように記されている。

1. 内容学習と語学学習の比重は 1 : 1 である。
2. 4 技能 (読む・聞く・書く・話す) をバランスよく統合して使う。
3. タスクを多く与える。
4. さまざまなレベルの思考力 (暗記、理解、応用、分析、評価、創造) を活用する。
5. 協同学習 (ペアワークやグループ活動) を重視する。
6. 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
7. オーセンティック素材 (新聞、雑誌、ウェブサイトなど) の使用を奨励する。
8. 文字だけでなく、音声、数字、視覚 (図版や映像) による情報を与える。
9. 内容と言語の両面での足場 (学習の手助け) を用意する。
10. 学習スキルの指導を行う。

そして CLIL で授業を行う利点は次のようにあげられている。

1. 中身のある内容やオーセンティックな教材により、学習への動機づけが高まる。
2. 異文化意識が育つことで、国際社会に参加するための英語習得という「統合的動機(受験勉強のような「道具的動機」に対する概念)」が生まれる。
3. 意味のある豊かなインプットが与えられる。
4. 英語を使って学ぶので、インタラクションやアウトプットを行う必然性が生まれる。
5. 「聞く・読む・話す・書く」を有機的に統合できる。
6. 深い思考を伴うので、言語知識が記憶に定着しやすい。
7. 文字、音声、数字、視覚など多様な知能 (multiple intelligences) に訴えるので、さまざまな学習スタイルに適合しやすい。

3.2.1 CLIL の手法を用いた英語コミュニケーション I の授業

三省堂 *MY WAY I* の Lesson 9 *Sesame Street* を扱った授業の取り組み例を紹介する。9 課は子ども向けテレビ番組「セサミストリート」が世界中でどのような理念や登場人物で

放映されているかを扱った課である。英語は平易ではあるが課にはいろいろなテーマを取り上げられる種がたくさんある。

例えば、「セサミストリート」は北アイルランド、メキシコ、アメリカ、ペルー、ブラジル、インド、オランダ、エジプト、南アフリカなどの多くの国で放映されていると述べられている。これらの国々を扱えば地理の授業が可能である。例えば、1. 地図上の位置、2. 話される言語、3. 国旗、4. 気候などに触れることができる。英語が不得意な生徒でも地理が得意な生徒もあり、そういった生徒が活躍できる場にもなる。

また、“In Latin America, children can see the same program in more than 30 countries.”に着目して、“Why is it possible for children in more than 30 countries to see the same program?”と問えば、南アメリカの植民地支配の歴史を扱う授業ができる。

「セサミストリート」に取り上げられているキャラクターは多彩で、南アフリカのキャラクターKamiはHIV positiveと設定されている。Kamiを取り上げて、HIV、エイズ等の病気や途上国の医療、公衆衛生、ひいては南北問題を取り上げる授業が可能である。

しかし、CLILの手法を用いるためには、教師自身がトピックについて深い知識を持つことが必要になってくる。必然的に授業準備には多くの時間がかかることになる。また、トピックについて自分で理解したとしてもそれを生徒に英語でどう伝えるか。彼らの習得語彙に合わせた英語で授業を行うことのためにさらに準備をすることになる。

時間と手間のかかる授業準備になる。しかし、授業準備が楽しい。準備をしていると教師自身も学んでいる実感がわく。授業で扱われている素材を膨らませ、生徒の知的好奇心を刺激し、生徒の想像力を働かせる授業を組み立てると、生徒も教師も飽きずに授業に取り組める。

ある授業で、“Now, let's stop here today.”というとき、一人の生徒が「もう授業終わり?」と言ったことがある。至福の時である。そういった授業が「脳（思考力）を activate」させる、本来のActive Englishの授業なのだと思う。授業手順は以下の通りだが、授業者が事前に授業のQ&Aのスク립トを準備しているのが大前提となる。

1. 授業の最初に起立して各自音読する。読み終わったものから着席する。
2. 自分が音読できなかった語を挙手して授業者に確認する。
3. 授業者の後について音読する。
4. CDと一緒に音読する。
5. Q&Aで内容を理解する。
6. 各自で音読する。
7. グループで語彙ワークシートに取り組む。
8. クラス全体でワークシートの答え合わせをする。授業者について語彙を音読する。
9. ペアになり、一人が定義を読み、一人が語彙をワークシートを見ないで答える。
10. 役割を交代して語彙を覚える。
11. 各自で語彙を音読し、発音等を確認する。

授業内では Q&A が授業の山場となる。取り上げたいトピックを中心に授業を進める準備が授業の成否を分ける。

3.2.2 質問作成の際の注意点

1. Q&A をたどっていけば本文の内容が理解できるような質問を準備する。
2. 生徒の語彙力に合わせてパラフレイズできるように語彙も準備しておく。
3. 誰もが答えられるような簡単な質問も準備しておく。
4. Which character is your favorite? And why do you like it?などのように自分の意見を述べるような問いを用意する。
5. 教科書に書かれている内容を自分に引き寄せて、想像して考えられるような問いを工夫する。

教科書で扱っている内容はあくまでも素材であって、それに対して生徒がどう考えるのか、取り上げられた素材に対してどんな知識を持っているのか、また、書かれている内容に対して想像力を働かせているのか、を問う質問を常に投げかけられる用意をすることが大切である。

3.2.3 語彙指導

各セクションを終了した後に、英語で定義した語彙ワークシートを用いて語彙定着を図る。教科書の英語が平易であるため、学習語彙を増やすために英語での定義を用いている。概念等の語彙の定義は日本語のほうがわかりやすいため日本語を使用している。以下は *MY Way I* 9課のセクション3のワークシートの一部である。生徒のワークシートには左のコラムに単語は入っていない。

9 Sesame Street ③	
1 positive	showing clear evidence that a particular substance or medical condition is present
2 productive	producing or achieving a lot
3 experience	knowledge or skill that you gain from doing a job or activity, or the process of doing this
4 adventurer	a person who enjoys exciting new experiences, especially going to unusual places
5 waterfall	a place where a stream or river falls from a high place, for example over a cliff or rock
6 neighboring	located or living near or next to a place or person

授業では以下のような手順でワークシートを扱っている。

1. 本文内容のQ&Aの後、本文を再度音読してグループで語彙を埋める。
2. その後ペアになって、definitionを読む生徒と、ワークシートを見ないで答える生徒に分かれて1分間覚える。さらに1分間、役割を交代して覚える。
3. 次の時間の最初に語彙テストを実施し定着を図る。周りの生徒と答案を交換し、採点する。

3.2.4 語彙を定着させる

生徒たちはスマートフォンや iPad、PC などに囲まれ、自分の手で文字を書くことが非常に少なくなってきた。そしてインターネットの普及で、人は自分の脳を使って考えなくなったといわれる。例えば、「国旗が一色の国はどこか」と問われると、ネット検索する。即座に、「緑一色はリビア。赤一色はフジャイラ」と分かる。しかし、その結果を覚えることはない。覚えなくてもまた検索すればよいからだ。

子どもの脳の発達を研究する学者はこの風潮を危惧する。多くの学者は、子どもが、歴代の大統領の名前を覚えたり、九九を覚えたりすることが脳の発達には不可欠であるという。そういった丸暗記の脳の素地があって初めて思考力が育つという。Rubin Battino もオハイオ州立ライト大学の *Provocative Opinion* の “*On the Importance of Rote Learning*” に、“The most important factor influencing learning is what the learner already knows.” — 「学びに大きな影響を及ぼすのは、すでに学んでいることである」と述べている。

「丸暗記」というとよくないイメージがあるが、語彙はしっかりと、目で見た単語を音読しながら手を使って書いて脳をフル回転させて覚えさせたい。

3.2.5 Supplementary Material の活用

生徒の興味を引く素材を扱った課では、動画などを利用して、素材に対する別の視点を与えたり、素材に対する深い理解を得られるように活用することが考えられる。

“○○ for Kids”というサイトは多くの素材を扱っており、使われている語彙も「生徒の語彙力+α」で上位学習者には刺激になる。“The Olympic Games for Kids”や “Kanakuri Shizo”など活用できるサイトは多くある。ここでは‘Sesame Street’の軌跡をまとめた5分ほどのNBC News SUNDAY TODAY: “‘Sesame Street’ Turns 50: How It’s Impacted The World”の動画 (<https://youtu.be/-nuRIY3QWgo>) を扱った授業を紹介する。

動画は2回視聴させる。1回目は「早すぎてわからない」と生徒はざわつき、文句をいう。そのあと、語彙や着目すべき箇所等を解説した後の、2回目の視聴では、打って変わったように静かに集中して視聴し、一気に理解が深まっているのがよく分かった。「わからない」とこぼす生徒に辛抱強く threshold を準備し、+1の授業を試みるのも生徒の意欲を喚起する手段となる。

また、教科書を使った授業の進め方も、1課から順次進めていくというのではなく、生徒の興味のあるもの、教えたものをピックアップして課の順序にとらわれない授業の計画を立てるのも一考である。

以下が使用した語彙リスト（一部）である。

Sesame Street YouTube		
1	PBS	Public Broadcastin Service; 全米ネットの公共放送網： NHK教育番組チャンネルのようなもの
2	tackle	to try to deal with a difficult problem
3	premiere	初公開する
4	preschoolers	未就学児
5	get divorced	離婚する
6	be confused	混乱する
7	homelessness	ホームレスであること

4. まとめ

William Arthur Wardのいう “The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.”の言葉通り、教えるということは生徒に自ら学ぶ意欲を起こさせるということに尽きる。特に日本で英語を教えるということは、日本語以外の言語を目や耳にする機会がほとんどないということで、英語力を伸ばすには、学校以外でどれくらい学習者が自ら進んで英語を学習するかにかかっているということだ。しかし、生徒一人一人のやる気は異なる。そのため、生徒のやる気を引き出すには、教師がどれくらい多くの引き出しを持っているがカギとなる。

アメリカ国務省の付属機関である FSI (Foreign Service Institute) が「英語を母国語とする人が他の言語を習得するのに必要な時間」を表した。それによると、フランス語 600 時間、ドイツ語 750 時間、スワヒリ語 900 時間、ギリシャ語 1,100 時間、日本語 2,200 時間が必要としている。これから逆算し、日本人が英語を習得するのに必要な時間は 2,200 時間と言われている。中学・高校の英語の授業で学ぶのは約 1,200 時間。あとの 1,000 時間をどうするか。どう生徒の意欲を喚起し、「英語はおもしろい」と思ってもらえるか。我々授業者の肩にかかっている。日々研鑽を重ねたい。

最後に、このような実践を行い、まとめることができたのは、授業に積極的に参加してくれた生徒のお陰である。彼女たちの意欲的な授業への取り組みがなければ私の授業は成り立たなかった。また、そういった生徒を育てるべく日々情熱をもって授業に取り組んでおられる勤務校の先生方の努力失くしても私の実践は成り立たなかった。勤務校の生徒と先生方にここに深く感謝申し上げたい。

参考文献

- Battino, Rubin. (2020). *On the Importance of Rote Learning: Provocative Opinion*, Wright State University, Dayton, Ohio.
(<https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed069p135>)
- Nation, Paul. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*: Heinle Cengage Learning.
- 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 大修館書店.
- 和泉伸一・池田真・渡部良典. (2012). 『CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』. Sophia University Press 上智大学出版.
- 上野創、貞国聖子、三島あずさ、山下知子. 「考えの過程、問われる説明力 全国学力調査・結果と分析」.朝日新聞. 2019-08-01, 朝刊, 22面.
- 上智大学 CLT プロジェクト. (2014). 『コミュニケーション型英語教育を考える』. アルク選書

高等学校における四技能統合型授業の実践と成果

中村 隆道

要旨

令和4年度より年次進行で実施される高等学校の新しい学校指導要領においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現が重視され、英語教育においても、アクティブ・ラーニングを取り入れた（四技能）五領域を伸ばさせる統合的な指導が求められている。

筆者が勤務する高等学校は、長い歴史と伝統をもち、英語科においても効果的な指導法については多大な蓄積がある。しかし一方で、激動するグローバル社会で求められる英語力の育成について、柔軟性をもって十分に対応しきれていないという側面もあった。6年前に四技能統合型授業へと舵を切り始めた当初は、成績低下を憂慮する声も多かったが、生徒の真摯な取組と教員たちの情熱によって、生徒たちの英語力は伸長していった。

本稿では、本校が指導の方向性を改善していった経緯、そして現在第一学年で実践している四技能統合型授業の実践例と、それについての生徒のフィードバックを示し、さらに生徒の英語力が確実に伸長しているデータを示す。

1. はじめに

令和2年度より小学校では新しい学習指導要領が全面実施され、小学校3年生から外国語活動が始まるなど、英語教育の充実、特にコミュニケーションにおける運用力重視の必要性が共通認識となりつつある。アクティブ・ラーニングを取り入れた四技能統合型の授業開発についても知見が深まり、徐々に実践が広がっている。高等学校においても、そういった授業実践が浸透しつつある一方で、依然としてペーパーテスト式である大学入試という現実的な問題を抱えており、必ずしもそういった実践が主流になりきれていないという側面があり、現場でも日々議論が行われている。

筆者が勤務する高等学校では、英語科教員の授業改善、教材開発をとおして、四技能を統合した英語力の育成を目指している。生徒の熱心な取組により、CEFRを評価スケールとする「ケンブリッジ英検」でも着実に成果を上げ、またいわゆる大学受験を想定した予備校等の作成する全国模擬試験等でも堅調な結果を出している。

大学入試センター試験においても、平成29年度より外国語「英語」の学年全体の平均点が3年連続で9割以上を達成した。最後のセンター試験となった令和2年度においても、平均点が前年よりも7.4点減とかなり難化したにもかかわらず、本校の平均点の減少は4.7点に留まり、実質的には前年を大きく上回っている。後述するが、このように高い平均点を出し始めた時期は、四技能統合型の授業を取り入れた学年が卒業を迎えた時期と一致することは注目に値する。

伝統的な英語教育のもとで生徒たちは一定の成果を上げてきたが、四技能統合型の授業を取り入れてからさらにその力を顕在化させ、CEFRのようなグローバル・スケールにおいても、大学入試のための模擬試験等においても、国内トップクラスの成績を安定的に出し始めた経緯について述べていく。

2. 本校が抱えていた課題

長い伝統に裏付けされた本校の英語教育の質の高さには定評がある。専門書の蔵書の多さ、教材のレベルの高さ、考查問題の質や量、作問の厳しき、年度末の総括科会など他校には比類がないと思われる数々の日比谷ならではの財産がある。それは今日の英語科の教育力の礎となっている。

しかし一方で、時代に流されない確固たる教育理念があるからこそ、ある意味では変革期にあっては、軽々に変質することを恐れ、迅速に対応しきれない側面もあったように思われる。

平成26年に私が本校に着任した時には、いわゆる伝統的な指導法が主流であり、座学中心の講義形式が多くみられた。課題としては以下のようなものがあった。

- ・ 授業は訳読式で、生徒が英語で発話する機会はほとんどない。
- ・ リスニング教材等での演習はあるが、話し手の意図を把握するような活動はほとんどない。
- ・ 相当量の英文を読むが、内容理解が中心で、書き手の意図を把握したり、英文を目的に応じた捉え方をしたりするような指導が十分ではない。
- ・ 相当量の和文英訳問題を扱うが、論理性に注意してまとまりのある文章を書く機会が少ない。

着任して直ぐに1学年担任となり、学年生徒に対して大きな責任を感じ、四技能統合型の授業運営を模索することとした。しかし前述のように、伝統的な方式からの脱却は周囲の十分な理解を得られず、新しいアプローチには懐疑的な声が多く聞かれた。以下のような不安点が聞かれた。

- ・ 文法力が落ちて、正確性の低い文章しか書けなくなるのではないか。
- ・ 吸収する知識が少なくなることはもとより、思考力が落ちるのではないか。
- ・ 帰国子女だけが活躍する授業にならないか。
- ・ 模擬試験でも受験でも点数が取れなくなり、進路実績が落ちるのではないか。

特に「進学実績」について憂慮する声が大きく、導入は厳しい状況であったが、授業運営を全面的に変えるということではなく、部分的に四技能統合型の要素を導入する、という提案からスタートした。以下が提案内容であった。

- ・ 「コミュニケーション英語Ⅰ」における発表活動の導入
- ・ 視聴覚教材の導入
- ・ 英語使用を促すための英語での授業
- ・ 授業の最後に 60～80 語のまとまった英文を書く活動
- ・ 定期考査は英語で作問
- ・ 提出物の徹底(家庭学習の徹底)

最後の事項である「提出物の徹底」については、四技能統合型の授業導入に一見関係のない提案に思われるが、実際は大きな課題である。伝統的な授業においては、本来的には自分自身で進めるべき学習内容を授業で行っていることが少なくない。それが「時間が無い」等の四技能統合型授業の導入を不可とする根拠となっている部分でもある。もちろん、以前は自主的に学習を進めるエイドが少なかった時代背景もあるかもしれないが、現在では情報へのアクセスが容易になり、学習を支援するデバイスやアプリケーションも充実しており、ほとんどの生徒がそれらを活用できる状況にある。「授業で扱うべきこと」を精査し、自主学習が可能なものとそうでないものを分けて考える視点が必要である。ただし、自主学習として生徒に委ねたものは、その進捗についてのモニターが必要であり、取組が不良な生徒には指導が求められる。本校ではすべての提出物の提出状況を記録しており、追指導も行っている。

新しいスタイルでの指導は、開始当初は生徒側にも戸惑いが見られたが、一学年の秋口になると生徒の取組方も次第に積極的になり、発表活動等ではより主体的に参加する態度が見られるようになった。後述するが、当該生徒たちに行ったアンケートでも授業に対する評価はとても好意的なものであった。四技能統合型の授業は、言わば「生徒に背中を押される」形で拡大し、さらに改善されていくことになった。憂慮されていた模擬試験等での結果も向上し、周囲の理解も少しずつ得られるようになり、それと並行して授業内容も幅をひろげ、さらに進化していった

つぎに、新しい取組の中でも、特に生徒が主体的に取り組むようになり、四技能統合型への授業と大きく潮流を変えていった活動について紹介する。

3. 1年生で定着した「プレゼンテーション活動」

1年生の「コミュニケーション英語Ⅰ」において導入した「プレゼンテーション活動」は、生徒の言語活動に対するモチベーションを大きく上げることになり、他の活動への取組にも肯定的な波及が見られた。

プレゼンテーション活動で行う具体的な活動は以下のとおりである。活動はすべて英語をとおして行われる。

3.1 プレゼンテーション活動 (発表側)

- ① 4人グループで発表する。発表グループは放課後等を活用し、発表用のパワーポイント資料を事前に作成し、発表の練習をしておく。4人グループのうち1人は教科書本文のサマライズを行い、残りの3人は教科書本文の内容に関連した事項について発表を行う。

(例)

教科書本文のテーマ:人種差別問題

生徒1:本文内容のサマライズ

生徒2:国内の人種差別問題について

生徒3:国外の人種差別問題について

生徒4:LGBT*に関する日本の対応について (生徒2、3、4が扱った内容についての今後への提言)

(注) LGBTとは、Lesbian (女性の同性愛者)、Gay (男性の同性愛者)、Bisexual (両性愛者)、Transgender (性別移行) の頭文字をとって組み合わせた言葉で、性的少数者を表す言葉の一つとして使われることがある。

- ② 生徒は用意したパワーポイント資料をもとに、ポインターを使ってプレゼンテーションを行う。
(原則的に原稿は読むことはしない。それぞれの生徒の発表が「点」になることがないように、発表全体が一連の流れを持つことに留意させる。1人が1分以上話すことが原則であるが、実際には2～3分程度は話すことが多い。)
- ③ 発表終了後、ALTとJETからフィードバック等を受ける。
- ④ 自席に戻り、ワークシートを活用して自分たちのプレゼンテーションを「省察」する。
- ⑤ 聴衆側より受けた質問をそれぞれが分担して担当し、質問を書きとる。
- ⑥ 質問に対しての意見や考えをそれぞれが発表する。

3.2 プレゼンテーション活動 (聴衆側)

- ① ワークシートを活用し、プレゼンテーションの内容を書きとったり、発表者の評価を行ったりする。
- ② 発表終了後は、個人でワークシートを完成させる。
- ③ 4人グループで活動。それぞれが役割をもち、ワークシートを活用してプレゼンテーションに関する意見交換を行う。

グループ内での役割は以下のとおりである。

Discussion Leader→議論を進める進行役となる。

Note-taker→議論の内容を書いていく。ハンドアウト裏面のスペースにまとめる。

Question master→グループ内で決めた質問を、プレゼンテーションしたグループに伝える。

Time keeper→指示された時間で活動が行われるよう、グループをリードする。

- ④ 意見交換をとおして、プレゼンテーション・グループに対しての「質問」をグループで決める。
- ⑤ Question master はプレゼンテーション・グループの席まで行き、グループで決定した質問を口頭で伝える。
- ⑥ プレゼンテーション・グループが質問に答える準備をしている間、グループ・ディスカッションを継続する。

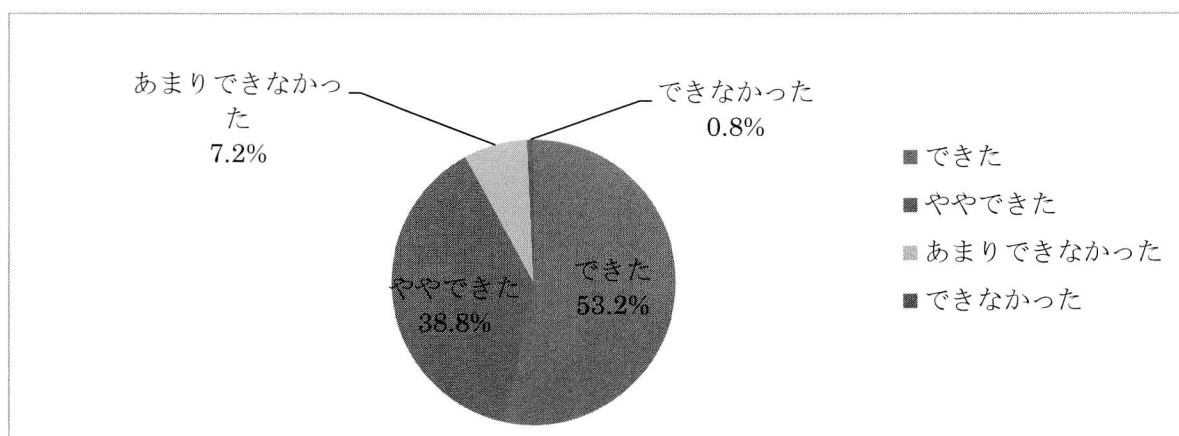
3.3 プレゼンテーション活動についてのアンケート

1 学年末に、プレゼンテーション活動を行ったクラスの生徒にアンケートを実施した。プレゼンテーション活動について、発表者側として、そして聴衆者側として積極的に、そして協力的に取り組めたかを聞き、さらにその取組をとおして改善できたと思われる技能についても聞いた。また、自由記述欄も設けた。グラフの下に関連した自由記述を示す。

設問1 プレゼンテーション活動（発表者側）に積極的に取り組むことができましたか？

(回答数 263)

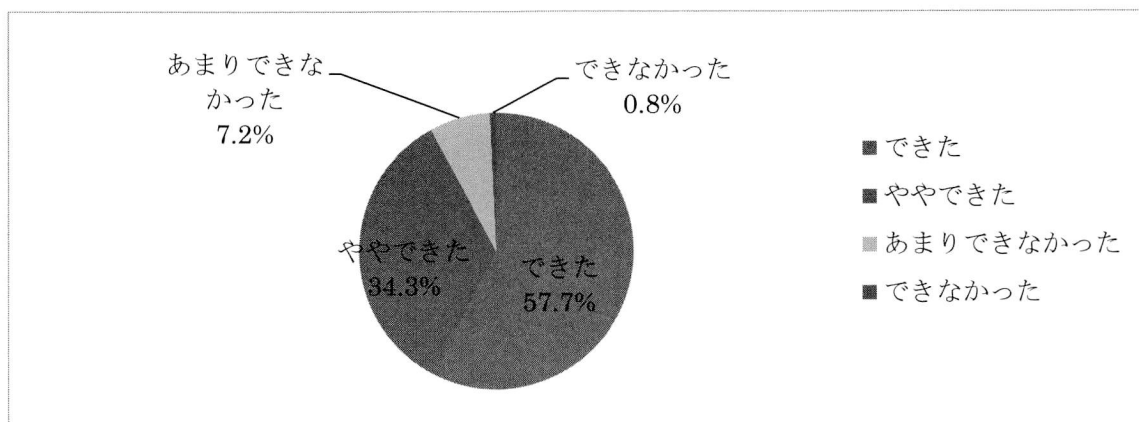
できた	ややできた	あまりできなかった	できなかった
140	102	19	2
53.2%	38.8%	7.2%	0.8%



- ・ プレゼンテーションにおいて、効果的な発表をするにはどうしたらよいか、どうしたら論理性を高められるか、グループ内でよく話して、互いに連携をとりつつ準備ができたと思う。
- ・ 発表者側として、前々から得意にしていたライティング力を話すことにつなげるのを意識し、原稿作成ではより「伝わる」表現をするように取り組んだ。

設問2 プレゼンテーション活動（発表者側）において、グループ内で協力して活動することができましたか？（回答数 265）

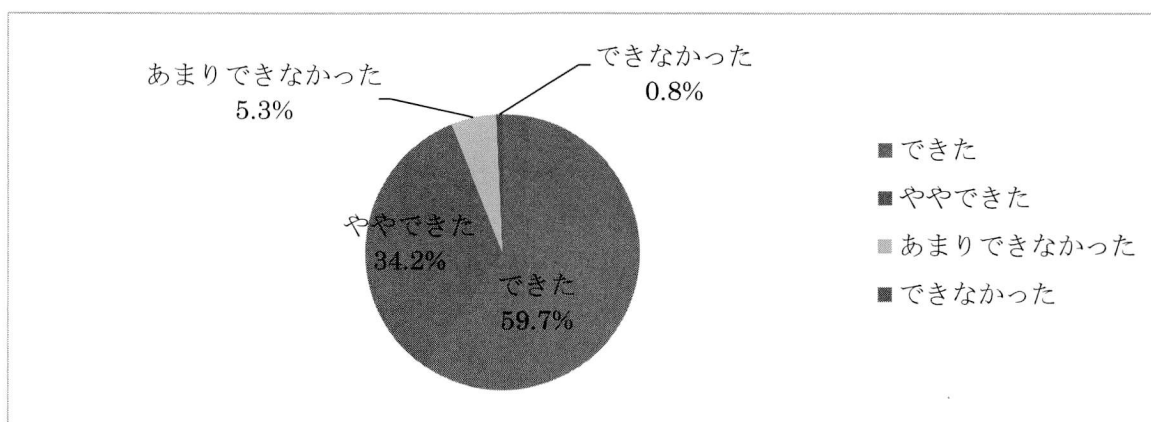
できた	ややできた	あまりできなかった	できなかった
153	91	19	2
57.7%	34.3%	7.2%	0.8%



- ・ グループのメンバーと協力してプレゼンテーションをすることができた。自分が発表をするときは、聴衆が聞きやすいように話したりして、工夫を凝らすのは大切だとわかった。
- ・ チームとしてのプレゼンとなるようそれぞれの発表を質問で繋げたり交互に発表したりと工夫することができた。

設問3 プレゼンテーション活動（聴衆者側）に積極的に取り組むことができましたか？（回答数 263）

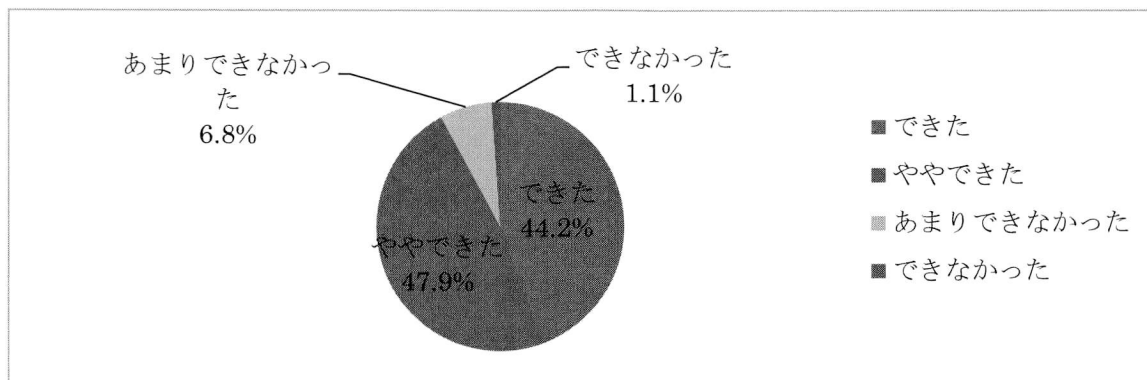
できた	ややできた	あまりできなかった	できなかった
157	90	14	2
59.7%	34.2%	5.3%	0.8%



- ・ 発表をする以外にも、そのほかにも、自分が聴衆者として話を聞いている面で、英語の力になっていくと思った。
- ・ 毎回の授業でプレゼンテーションが終わるとそれについて意見を言ったり、質問したりするため、自分でもしっかり話を聞こうと思うことができるし、より議論に積極的になれると思った。

設問 4 プレゼンテーション活動（聴取者側）において、グループ内で協力して活動することができましたか？（回答数 265）

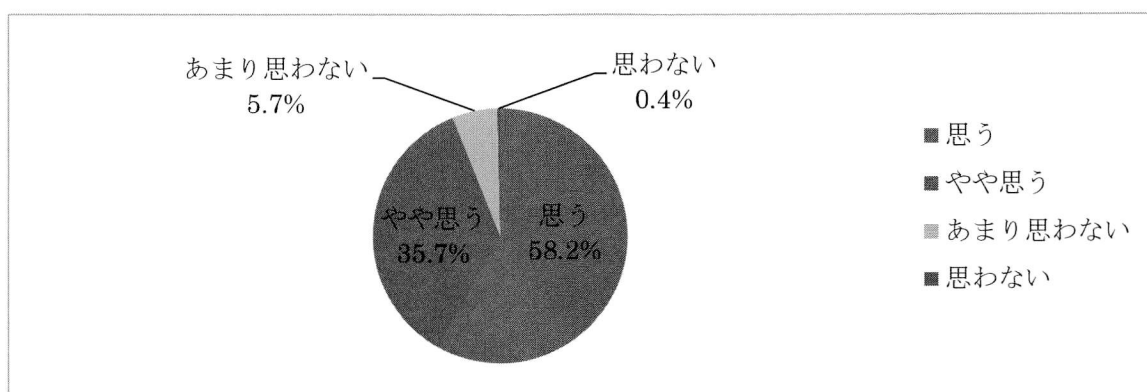
できた	ややできた	あまりできなかった	できなかった
117	127	18	3
44.2%	47.9%	6.8%	1.1%



- ・ 聴衆側では、英語を聞きとることはもちろん、その人の意見などをひろって自分たちではどうか考えることができた。知識はもちろん、そのことについて考え議論するのを当たり前にしたのは収穫だと思う。
- ・ 自分以外のグループについては、特に 2 回目はどんどんレベルが上がっていったので、とても刺激を受けた。他グループが次々に出してくる説得力のある表現方法に感激して、自分のグループ活動の参考にすることができた。

設問 5 プレゼンテーション活動をとおして、さまざま分野における知識や情報を増やすことができましたと思いますか？（回答数 263）

思う	やや思う	あまり思わない	思わない
153	94	15	1
58.2%	35.7%	5.7%	0.4%

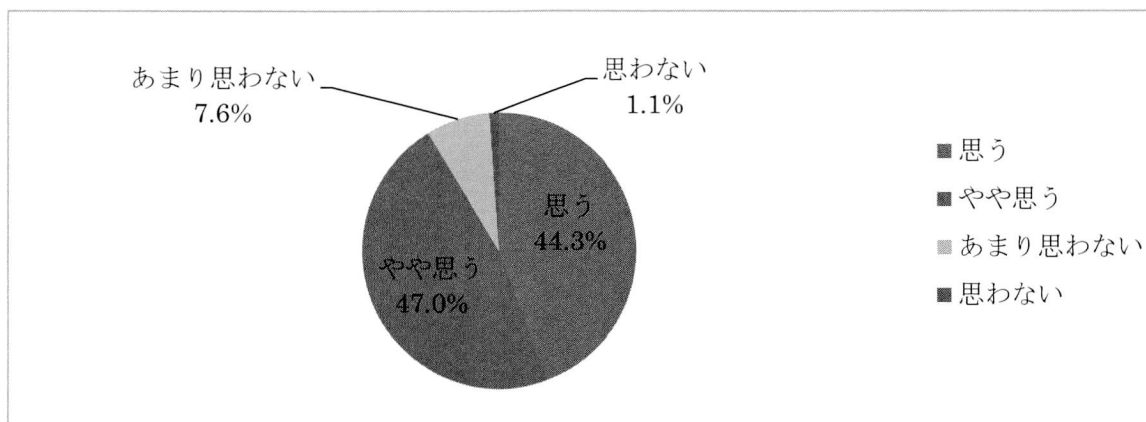


- ・ プレゼンテーションを作る上で必要な情報を沢山調べたので、それに関する知識とそれを英語で表現する知識が少しでも身についた気がする。
- ・ プレゼンテーション自体、最初から嫌いではなくて、積極的に取り組みたい気持ちが強く、聞いていても楽しいし、話す側でも楽しいので、様々な分野について広く教養が身についたと思う。

設問 6 プレゼンテーション活動をとおして、英語を「話す力」が伸びたと思いますか？

(回答数 264)

思う	やや思う	あまり思わない	思わない
117	124	20	3
44.3%	47.0%	7.6%	1.1%

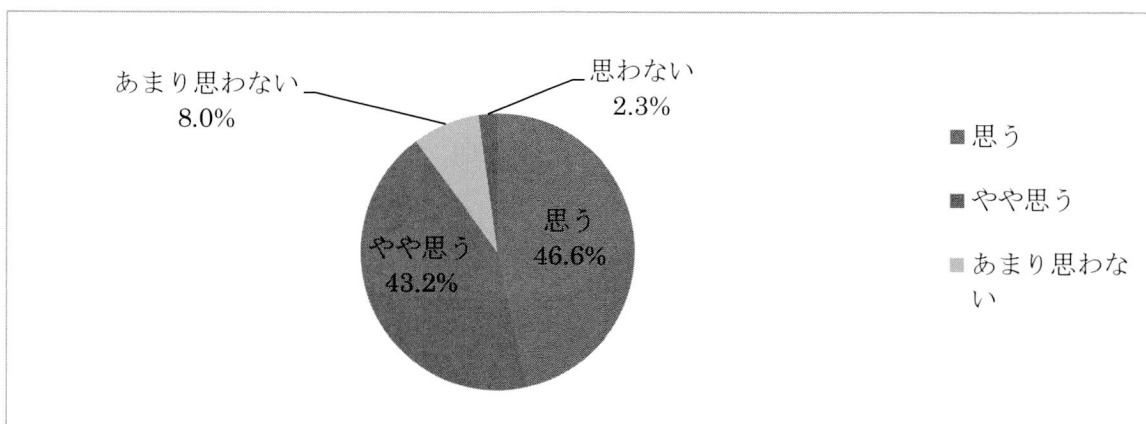


- ・ 自分も周りも内容やスピーキングそのものの質が上がったと思う。
- ・ 自分の言いたいことをしっかり話せた。質問にも短時間で答えられたので、話す力がついたと思う。

設問 7 プレゼンテーション活動をとおして、英語を「聞く力」が伸びたと思いますか？

(回答数 264)

思う	やや思う	あまり思わない	思わない
123	114	21	6
46.6%	43.2%	8.0%	2.3%

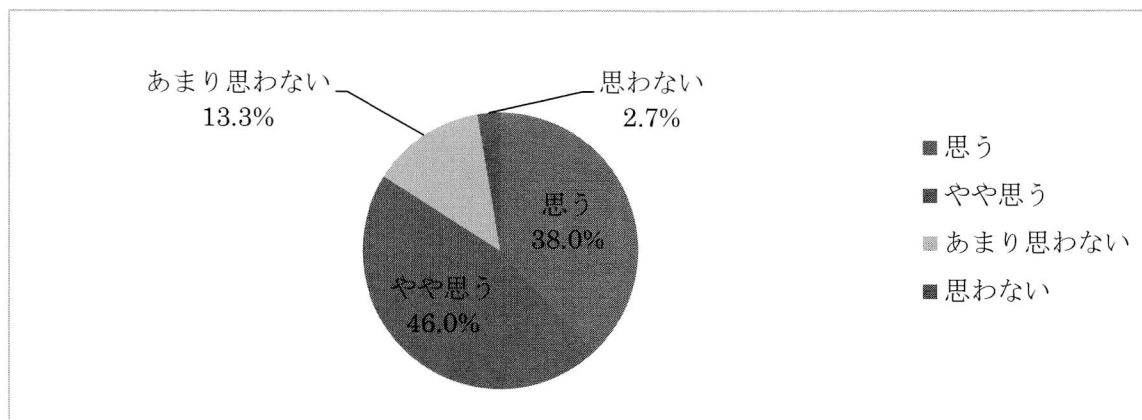


- ・ 英語の発表を聞くのも初めてで、前期は本当に何を言っているのかがわからなくてメモも全然取ることができなかったが、だんだんと聞き取ることができるようになり、最初の頃よりメモの量は格段に増えたと思う。
- ・ 英語で発表することはあまりない経験でした。最初のころに比べてかなりよく英語を聞き取れるようになった。

設問 8 プレゼンテーション活動をとおして、英語を「書く力」が伸びたと思いますか？

(回答数 263)

思う	やや思う	あまり思わない	思わない
100	121	35	7
38.0%	46.0%	13.3%	2.7%

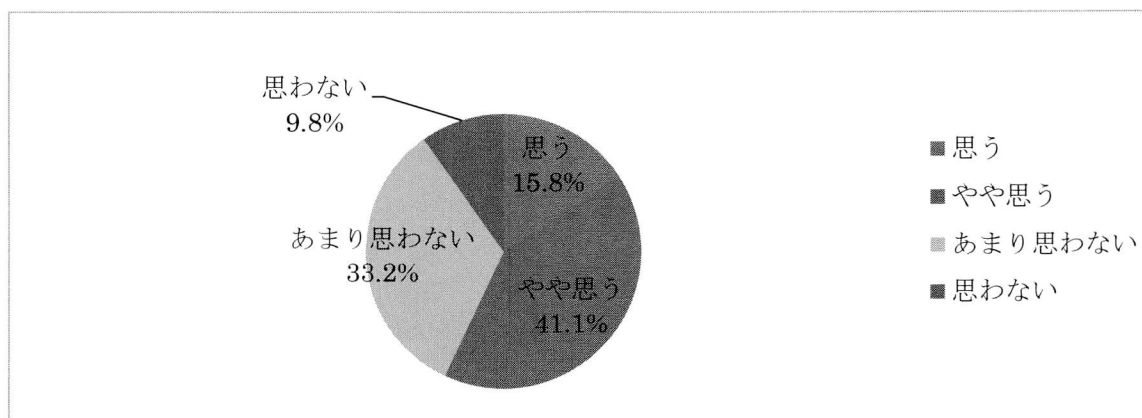


- ・ 回を重ねるごとにメモを取ったりパワーポイントをしっかり読んだりできるようになった。また、質問もたくさん思いつくようになった。書く量もプリントが最初は多く感じたが、スラスラ書けるようになって良かった。
- ・ テクニカルな文章をかくのではなく、いかに人に伝わる英文を書くことができるのかということを学んだ。

設問 9 プレゼンテーション活動をとおして、英語を「読む力」が伸びたと思いますか？

(回答数 246)

思う	やや思う	あまり思わない	思わない
42	109	88	26
15.8%	41.1%	33.2%	9.8%



- ・ 聞く側の時は、最初のうちはあまり聞き取れず内容があまり理解できなかったが回を重ねるごとにメモを取ったりパワーポイントをしっかり読んだりできるようになった。
- ・ 僕が4月にはじめてプレゼンを行ったときは調べ学習の延長線に過ぎなかったが、回を重ねるにつれて調べた内容から自分達の意見をのべることの重要性を理解できた。

アンケート結果および自由記述からもわかるように、活動的な授業に対してほとんどの生徒が肯定的な回答をしている。課題としては、「読む力」について、生徒自身が達成感を得られるような授業開発をしていくことである。

4 「ケンブリッジ英語検定」の結果における向上

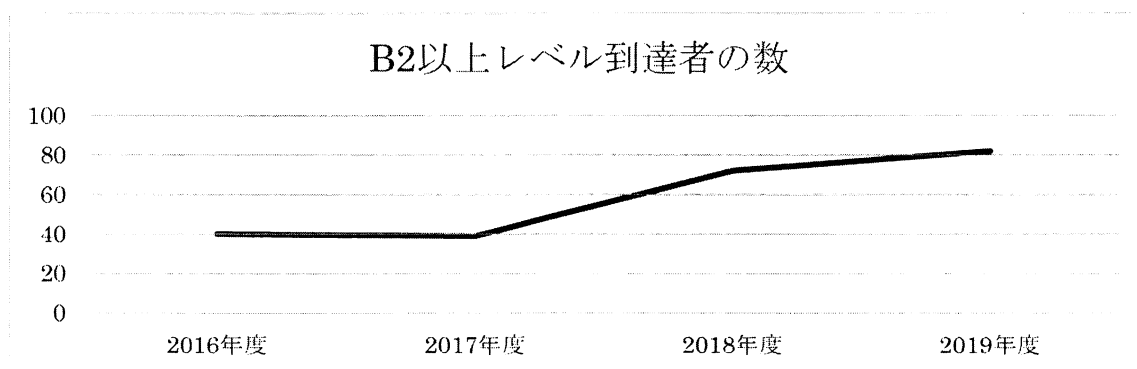
「ケンブリッジ英検」は、その検定受検者の能力を証明する目的やレベルに合わせていくつかの種類があり、それは CEFR における到達度や能力の目的別によって分類されている。本校では1学年で「B1 Preliminary (PET)」を、「B2 First (FCE)」を2学年で全員受検させている。本校における同検定の活用については、校内的な議論を重ね、東京都教育委員会からの補助を受けて平成28年より実施している。(中村 2017, 77-81)。

「FCE」の合格者は CEFR における B2 に相当し、文部科学省の「各資格・検定試験と CEFR との対照表」によれば、実用英語技能検定(英検)では準1級、TOEFLiBT では72以上、IELTS では5.5以上に相当するとされる。(文部科学省 2019)。本校では高校卒業時に半数以上の生徒に B2 に到達させる、高い目標を掲げている。

本校の2年生が毎年12月に受験している FCE の経年成績は以下のとおりである。数字は各レベルを達成した人数を示している。

	2019年度	2018年度	2017年度	2016年度
C1	4	4	2	8
B2	83	68	37	32
B1	161	189	194	166

B1 レベル以上の到達者数は確実に増え、特に B2 レベル到達者の数が大きく伸びている。四技能統合型の授業を導入した学年の1つ下の学年からのデータとなるが、活動型の授業が定着し、確実に英語の運用能力が向上していることがわかる。

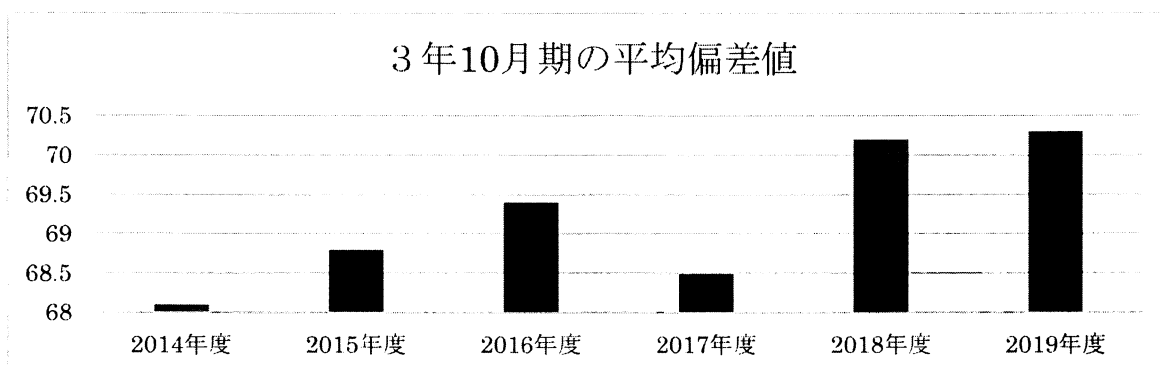


ここには示していないが、特に伸長を見せたのは Speaking と Writing の技能である。四技能統合型の授業においては、自らの意見や考えを発信する場面が必然的に増えるため、アウトプット領域に大きな改善が見られる。

5 全国模擬試験結果の改善

予備校等が作成する大学受験のための全国模擬試験は、入試問題対策に特化している部分があり、英文和訳や和文英訳等、検定試験とはその目的も問題形式も大きく異なる。1でも述べたように、授業改善の開始当初には、こういった模擬試験での成績低下を不安視する声が少なくなかった。ところが、結果は真逆のものとなり、四技能統合型授業への転換から、成績が大きく向上している。

以下は、3 学年 10 月時に実施される記述式の模擬試験であり、全国的にも受験者数が最も多い模擬試験の一つである。



2014 年度は 1 年次から四技能統合型の授業が導入された学年の生徒の結果である。2017 年度に一時的に落ち込みを見せたが、全体としては向上してきている。

4 の「B2 以上レベル到達者の数」のグラフと比較してもわかるように、CEFR における到達度を測る検定試験においても、大学入試対策を目的とした模擬試験等においても、同じような改善状況が見られている。「四技能統合型授業は受験には適さない」という根強い不安は、実際の結果とはかけ離れている。各技能をバランスよく身につけられていることで、問題形式に左右されない安定した成果を上げることができている。

6 まとめ

平成 26 年より始まった本校における四技能統合型授業への転換は、当初の懸念された事項が結果的には杞憂であったことが、さまざまな成果から証明されている。

現在は、英語科の四技能統合型の活動的な授業は全学年で行われており、英語科の教員も自信を持っており、校内的な信頼も得ている。新しいアプローチがネガティブにとらえられる声はほぼ聞こえなくなっている。

今後の課題は、さらに生徒が主体的に学びを深めることができるような授業開発を行っていくことである。“... successful learning is reflected in such a transfer of responsibility from the teacher to the learner” (Neil Jones and Nick Saville, 2017: 44) とあるように、学びの主体、いわば責任をどれだけ生徒に渡すことができるか、である。これまでにない授業のデザイン、評価方法が求められることになり、さらなる研究が必要になる。

また、現状の課題として、特に「読解力」の育成がある。活動に入る前に十分なインプ

ットを与えてはいるが、やはり読解については「本文理解」というレベルを超えておらず、批判的な思考や、類推力を伴った読解が十分ではない。さらなる授業開発が必要になる。

最後に、こういった実践を行うことができ、成果を生むことができているのは、日々真摯に勉学に励む生徒たちのひたむきな努力、そして日々前向きに指導にあたる同僚教員たちの情熱のおかげであることに改めて感謝を表したい。さらなる授業改善にむけて、今後も研鑽を重ねていくつもりである。

参考文献

Neil Jones and Nick Saville. (2017). *Learning Oriented Assessment: A systematic approach*. : Cambridge University Press:

中村隆道. (2017). 「高等学校における CEFR の活用について」『2017 年度外国語学習指導要領改訂と教授・学習の到達目標の設定を巡って』. 財団法人 言語教育振興財団助成研究.

文部科学省. (2019). 「各資格・検定試験と CEFR との対照表」.

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/_icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610_1.pdf#search=%27cefr+%E5%AF%BE%E7%85%A7%E8%A1%A8+2019%27

ライティングスキルを育てる教師のフィードバック

藤田 真理子

Abstract

This paper reports on how Assessment for Learning (AFL) was implemented in a high school writing class in Japan where examination-oriented Assessment of Learning (AOL) is common. First, a checklist for 200-word essays was developed to help students notice and edit their errors. The results of the two tests and the questionnaire show that the checklist was beneficial for students to develop their summarizing and paraphrasing skills and to become aware of the academic writing style which requires clarity and conciseness. Second, students were asked to edit and revise their 500 to 700-word essays through five kinds of feedback: self-assessment, peer assessment, teacher commentary, implicit teacher feedback and explicit teacher feedback. The questionnaire reveals that students did not think they benefited from self-assessment nor peer assessment. It was found that students heavily depend on teacher feedback, which inhibits them from noticing their errors and correcting them on their own. The difficulties writing teachers face in the AOL context also discussed.

1. はじめに

1.1 ライティングの授業における教師の役割

ライティングの授業に向かう教師の心構えとして、木村（2012）は「たとえ生徒が書いた英文であっても、教師は一人ひとりの生徒を一人の著者としてコメントし、フィードバックを教師と生徒の共同作業の過程として捉えるべきだ」と主張している。さらに、多くのライティングの授業は「英語の文法および構成上の特徴を学ぶだけで、生徒の思考を深めるような授業になっていないのでは」と指摘する。生徒の思考を深めるような教師のフィードバックはどうあるべきなのだろう。

高校のライティングの授業における教師の役割は生徒の英文にコメントし、包括的エラー（global errors）や局所的エラー（local errors）（Burt, 1975）といった内容や文法の誤りがあれば、直接的にまたは間接的にフィードバックを与えることであり、一方、生徒の役割は教師のコメントやフィードバックを参考に修正し、書き直すというのが一般的である。生徒は書き直しをするなかで、自分の英文の不十分な点に気がつき、次に英文を書く時は注意すると期待されるが、現実と同じような誤りを繰り返す生徒が後を絶たない。単なる機械的な修正になっているからであろう。一方、教師は何時間もかけたフィードバックは徒労に思え、フィードバックをする意義に疑問を持ってしまう。

白畑（2015）は、生徒の作文の包括的エラーと局所的エラーをすべて教師が訂正し、そ

れを基にして生徒に再度書き直させるのは効果的ではないので、生徒の間違いは「放っておく (p.175)」のがよいと結論づけている。彼の主張によると、局所的エラーは学習者の英語レベルが上がれば消えていくものであり、包括的エラーを訂正することは、生徒の習熟度レベルを超えているので、むやみに教師が誤り訂正しても、効果がないと主張する。しかし、白畑の研究は大学生を対象にしている、高校生を対象にしたものではない。また生徒が書いた英文に何かしらの形でフィードバックを与えない教師はいないだろう。白畑の「放っておく」という主張は高校の現場では現実的ではない。しかし、ライティングの指導では生徒は受け身であることは間違いない。教師が誤りを指摘または修正してくれるのを待ち、生徒はそれを見て、機械的に書き直す。退屈な作業になっていないか。

生徒の受け身的な学習を打破し、生徒が能動的に自分の英文を評価し、自分で誤りに気づいて修正することができるようになるには、教師はどんなフィードバックをいつ、どのように与えるべきだろうか。

1.2 ライティングにおける Assessment for Learning

Assessment for Learning (AFL) とは“the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Assessment Reform Group, 2002, p. 2) である。これは試験や成績のために教師が生徒を評価する Assessment of Learning (AOL) と異なる。AFL では生徒が生徒自身を評価する。AOL は教師による総括的評価であるが、AFL では、生徒が自己評価やピア評価によって、自分がたてた到達目標までに何が足りないか、どうすれば達成できるかを意識しながら学習する。AFL における教師の役割は、生徒がまだできていない部分のみならず、よい部分も指摘して、目標までに何ができるかを示し、指導レベルを生徒に合わせる。Lee (2017) は AFL で最も大切なのは、教師の総括的評価ではなく、形成的評価であると主張している。ライティングにおいて、教師が生徒に与える効果的なフィードバックについて Williams (2005) は *Effective feedback is focused, stimulates thinking, consists of comments only, refers explicitly to success criteria, and provides concrete guidance on how to improve (rather than giving complete solutions)*. すなわち、効果的な教師のフィードバックとは、生徒が書く英文に文法の誤りについて、教師が全ての誤りを直接的に修正するのではなく、一つの文法事項に限定して、生徒にヒントを与えながら、生徒自身で修正できるようにするということであろうか。また、Lee (2017) によると、feedback は *feed up, feedback*, そして *feedforward* という 3 つに分れると説明している。まず、*feed up* では教師が生徒にライティングの「到達目標」を具体的に示す。*Feedback* は教師が *feed up* で示した到達目標に対してどのくらいできていないかを示し、生徒は自分のライティングがどのような観点で評価され、どのようにして修正すべきかを理解する。最後に、*feedforward* では、教師による形成的評価やクラスメートによるピア評価を通して、生徒が「学習を振り返る」ことであると説明している。

試験のために英語を学び、試験が英語力の評価となる AOL のアプローチをとる中国、台湾、香港、日本といったアジアの EFL のコンテキストでは、AFL を導入することは容易ではない (Lee & Coniam, 2013)。日本の高校では、教師は生徒の誤りを指摘し、訂正するのが「普通」であり、生徒の自己評価やピア評価はあまり重要視されていないのが現状である。一方、AFL では生徒が書けるようになりたいと思う英文が到達目標となる。それに到達できるように、一人ひとりの生徒に応じて、具体的な方法やストラテジーを教師はコメントでフィードバックし、生徒の英文に対して直接的な誤りの訂正は行わない。

AFL が強調する「教師による形成的評価、生徒の自己評価、ピア評価」が、生徒のライティングスキルの向上に有効なものか、本稿では筆者が担当する高校 3 年生のライティングの授業を紹介しながらそれを検証したい。

2. ライティングの到達目標と新指導要領

高校におけるライティングの最終到達目標は何か。現行の高校のライティング教科書によると、高校におけるライティングの目的は英作文のようなセンテンスレベルではなく、パラグラフ単位で自分の意見を論理的に書くことである (仲川、2017)。

一方、新学習指導要領 (平成 30 年公示) の「論理・表現 II」では現状のパラグラフライティングを超えたアカデミックなスキルを目指している。その解説は以下の通りである。

主張を述べる論証文のような文章では、より説得力のある文章にするために、主張を支える根拠として情報を効果的に引用することが大切である。情報の引用に関しては、原文から直接引用したり、パラフレーズのように原文の言い換えをしたりするなど、自分の文章の文脈や内容に応じて行う。情報の引用や言い換えに関しては、直接引用する場合は出典を明示すること、言い換えを行う場合には、原文の趣旨から逸脱しないように気を付けることなどを指導することが必要である。(下線部は筆者による)

つまり論文の基礎である、引用の仕方や原文の言い換えができるようになることを目指している。高校から大学への架け橋となるアカデミックライティングの基礎をどう教えていくかが課題となっている。

3. TEAP を使った授業の指導と評価

3.1 教材としての TEAP

私が担当する高校 3 年生のライティング授業の生徒数は 2 クラス 53 名であった。授業の目標は **To become a better reviser and editor of one's writing** である。つまり、自分の書いた英文をより効果的なものにするために、英文を整える力を身につけることを目標とした。これは最初から生徒は正確で論理的な英文を完璧に書くことはできないことを前提として

いる。文章の論理的展開や文法・語法の不備に気がつき、自分で正しく訂正できるスキルを身に付けることを目指すものである。生徒には最初の授業で「文法や語彙の誤りに気がついて、自分で修正できるようになる」という目標を説明した。

ライティングの授業の教材は TEAP（日本英語検定協会）の形態を参考にして教員が TEAP の問題を作成している。

TEAP によって文法・語彙の正確な使い方といった *accuracy*、決められた時間内に書くといった *fluency* を高める練習ができ、アカデミックライティングに必要なデータの説明の仕方、要約、言い換えの練習ができる。

TEAP は TEAP A と TEAP B に分かれている。TEAP A (70-word summary) は 280 語の課題文を 70 語前後に要約する。所要時間は 15-20 分である。この問題には以下のスキルが必要である。

1. 課題文のテーマを探し、キーワードを見つけるスキル
2. 対峙する考えを見つけ、自分の言葉で要約したり、言い換えたりするスキル

一方、TEAP B (200-word essay) は問題を提起するグラフを英語で説明し、2つの異なる視点から書かれたテキストにある 4 つの解決策を探し、自分の英語で言い換えて説明し、最後にその解決策のうち、自分の意見として、どの解決策が最も良いと思うか、そしてその理由を書く。全部で 200 語前後の 4 パラグラフでまとめ、所要時間は 35 分である。この問題をクリアするのに必要なスキルは 5 つある。

1. グラフが示す数字を読み取り、数・量の増減を英語で表現するスキル
2. 2つのテキストの中からそれぞれ解決策を 2 つずつ読み取るスキミングスキル
3. 解決策を自分の言葉で要約し、言い換えるスキル
4. グラフが示す問題と解決策をつなげ、解決策を対比して書く際に、適切なディスコースマーカースキンを使えるスキル
5. 最後のパラグラフでどの解決策が最も有効かを書き、その理由を説明できるスキル

3.2 TEAP を使った授業

最初の授業では問題をクラス全員で読み、内容を理解させてから、授業中に 200-word essay や 70-word summary をノートに書かせた。グラフや表を英語でどう説明するか、4 つのパラグラフのうち、どのパラグラフに何を書き、どうつなげるかを指導した。生徒が慣れるにつれて、授業外で、問題を取り組み、書くという練習をさせた。教員は課題毎に、生徒のノートを集め、包括的エラー (global error) と局所的エラー (local error) の両方をフィードバックし、次の授業で生徒に返して、生徒はフィードバックを見て書き直すという流れを繰り返した。教員のフィードバックは *explicit* つまり明示的なものと *implicit* つまり暗示的なものの両方を使っている (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; 白畑, 2015)。自分のエラーに気がついて、自分で訂正できないだろうと教師が判断した時は、*explicit feedback* を使い、生徒自身で訂正できると判断した場合は、*implicit feedback* を与えるよ

うにした。また、英語の力が弱い生徒には、明示的なフィードバックの上に、文法や語彙の使い方の説明も加えた。

生徒が教師のフィードバックを参考にして、書き直すという作業を重視した。生徒が自分が書く英文の誤りに気がついて、次回は同じ誤りをしないようになってほしいという願いを込めて、生徒の誤りほぼ全てに対して赤ペンで修正した。また、生徒共通のエラーを見つけて授業で指摘した。授業では、その他に、テキストのテーマやキーワードの見つけ方、要約の方法、パラフレーズの方法の練習を行った。

TEAP は時間制限の中で書くことを要求する。TEAP の練習を続けることによって、英文を書く fluency (Casanave, 2004) を高めることができると考えている。最初は TEAP B の 200-word essay を完成するのに 1 時間ほど必要としたが、問題に慣れていくうちに半年間で約半分の時間でできるようになった。

3.3 TEAP B の評価

日本英語検定協会は TEAP の評価を公表していない。そのため、TEAP に関する参考書をいくつか比較すると、解答の仕方は統一されていない。そのため、TEAP B の 200-word essay に関しては、学校独自の評価基準を作成した。それは書くときのチェックリスト (Appendix 1) で、何ができれば何点になるかを示したものである。このチェックリストを使って、生徒は TEAP B に取り組み、教師はそれを使って点数を出す。何ができていて、何ができていないか、できていない場合はどうすればいいのかを明確にすることができる。このライティングの授業が終わる学年末に、生徒に無記名のアンケートをしてチェックリストの有効性を調べた。生徒 53 名中、36 名からの回答があった。その結果、生徒の大半 (89%) がチェックリストは役にたったと答えた。(Appendix 2)。テレビでフィギュアスケートや体操の演技を見ていると、どの業で何点加点とか、どの失敗で減点は何点といった評価の数字が出ることがあるが、英語のライティングでは、何ができれば何点になるのか、またできなかつたら何点減点かといった評価はあまり目にしない。TEAP B のチェックリストをもっと進化させてわかりやすいものに作っていきたい。

毎回の定期考査に、教員が同様な形式でオリジナルの TEAP 問題を作成した。扱う内容は生徒にとって身近なテーマを扱う。高齢者ドライバーの事故の増加、ボランティア活動に参加する生徒数の減少、京都市を訪問する観光客の増加、日本における米消費量の減少、藤沢市小中学校における児童・生徒の怪我の増加、日本の中高の教員の労働時間の増加、日本における大麻使用の増加を出題した。解答を書くときのチェックリストの評価基準を定期考査でも用いた。これによって、授業での練習の評価基準と定期考査での評価基準を同じにすることができた。TEAP B の点数 (24 点満点) を比較すると、生徒の 1 学期の中間テスト (平均点 11.85, 標準偏差 5.157) と 2 学期の期末テスト (平均点 15.47, 標準偏差 4.721) で、有意差 ($t=4.65$, $df=52$, $p<0.00$) が出た。

4. ロングエッセイの指導と評価

TEAP の発展として 500-700 語のロングエッセイを課した。テーマは自由に選ばせ、5-7 パラグラフで自分の意見を書かせた。その際、3つの参考文献（1つは英文、2つは日本語の参考文献）を引用することを条件とした。参考文献は CiNii や Google Scholar（論文検索サイト）で検索させた。論文、新聞記事、インターネット上の記事の文中引用の基本的なやり方は APA スタイル（Hacker & Sommers, 2017）を使って指導した。ロングエッセイの評価にあたっては AFL の考え方をできるだけ取り入れるようにした。

4.1 文中引用と参考文献の書き方の指導

生徒は日本語の論文での文中引用や参考文献の書き方をすでに知っていたが、生徒のロングエッセイの最初の原稿では以下の点が散見された。

1. 引用の使い方が間違っている。自分の主張のサポートとして topic sentence の後に、使うべきところ、パラグラフを引用で始める。
2. 間接引用するとき、原文の一部をそのままコピーしたり、自分の言葉で書くことができず、剽窃になっている。または孫引きになっている。

間違った引用や参考文献の書き方は修正させた。学年末のアンケートで授業目的のうちどれが達成できたかという質問に対して、アンケートに答えた 36 名中 20 名が「剽窃の深刻さを理解して、避けることができる」ようになったと答えた。

インターネットが生活に浸透し、情報を簡単に入手できる時代になったため、参考文献の価値をクリティカルに吟味することなく、内容を鵜呑みにし、簡単に受け入れる傾向があった。また一方では、コピー&ペーストができるので、安易に引用していた。特に、引用するときには、単なるパラフレーズでは足りない。原文を丸ごと全く違う文にする必要がある。4月の最初の授業で、剽窃の危険性について話し、Plagiarism statement（剽窃をしたことがわかった場合、ライティングの授業の単位がなくなることに同意する書面）にサインさせ、「この授業で提出するものはすべて自分が書き、他の人に書いてもらったり、人が書いたものを自分の文章とすることはしない」と宣言させている。しかし、生徒の中には、参考文献からキーワードを拝借して、自分の言葉と混ぜたり（Das & Panjabi, 2011）、日本語の参考文献を英語に直訳している者が多く、知らず知らずのうちに、悪意がなくても剽窃をしてしまう可能性があるようである。

対策としては、あるパッセージを読み、理解したら、そのパッセージを見ないで要約する練習を今後実施していきたい。200-word essay では原文から、連続して4語そのまま使った場合は減点にしているが、もっと厳しく指導していきたい。また、最近では Plagiarism checker などのアプリが開発されていて、生徒に使わせて注意喚起することも可能であろう。また生徒のアンケートでは「もっと本物の英語の論文を読みたかった」という指摘があったので、アカデミックライティングに触れる機会を増やすこともできるだろう。

4.2 5種類のフィードバック

生徒が書くエッセイに5種類のフィードバックを与えて、どのフィードバックが最も有効かを調べた。5種類のフィードバックとはAFLが推奨する「教師のコメントのみのフィードバック、生徒の自己評価、ピア評価」の3種類に加え、AOLのコンテキストで普段行われている「教師による間接的なフィードバック」と「教師による直接的なフィードバック」の2種類である。

第1原稿を書く際に、生徒にはモデルとなるようなエッセイは与えなかった。なぜなら、生徒はそのエッセイをそっくり真似て書くことが予想できたからである。第1原稿では自分が何を書きたいのかをしっかりと考え、どのように組み立てていくのかを考えてほしかった。第1原稿はコメントのみのフィードバックで、生徒のエッセイには直接書かず、別の紙で与えた。内容が論理的か、thesis statementがあるか、パラグラフの流れについて主にコメントし、文法や語彙の誤りを指摘したり、修正したりすることは避けた。その1例として、生徒Aのエッセイに対して与えた私のコメントのみのフィードバックを下に挙げる。生徒Aのエッセイは高校生が新聞を読まなくなった原因を分析し、どのようにしたら、高校生がもっと新聞を読むようになるかを提言した内容だった。

私が生徒Aの第1原稿に与えたコメント

1. セクションの題名ははずしてください。セクションを設定する場合は各セクションに1~3ページ書くことが普通です。
2. 最初の文はおそらく「私達は多量な情報に触れて生きている」と言いたいのだと思いますが、情報を touch するとは英語ではいいません。We live in the information age.にしてはどうですか。
3. 表は必要ないです。
4. 新聞を購読しない保護者が増えているので、その子供たちも新聞を目にすることが減っているのではないですか。新聞離れは学生だけの問題ではないのでは。
5. Kurihara (2008) で Nobumasa はカットしてください。同様に Toshiyuki もカット。姓を使い、名前は使わない。
6. 「新聞を読まないのは問題ではない。他のメディアから情報を得ているので新聞に頼らなくてもいい。新聞など紙媒体から離れていくのはデジタル社会では仕方がない。」という意見にはどう反論しますか。
7. 学生の新聞離れがデジタル化によって拍車がかかったというデータはありますか。自分が知りたい情報しか必要としない学生が増えたのでは。インターネットは学生の世界を広げるのではなく、狭めているのでは。
8. 日本のジャーナリズムは健全ですか。真実を伝えていますか。必要な情報を伝えていますか。新聞離れにはジャーナリズムに対する不信があるのではないですか。
9. インターネットは間違いが多くて、信用できないものが多いですが、一方新聞は信

- 用できるものなのに、学生は読まない理由は、新聞の利点を知らないからでしょう。それは家庭の教育と関係していませんか。
10. References の最初の文献は以下のように書きなさい。
 The survey of attitudes on newspapers among 18-year-olds. (n.d.). Retrieved July 20, 2019 from <https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2018/20181015-9959.html>
 また参考文献の順番はアルファベット順です。
11. Tを使わないで書いてみてください。より客観的になります。
12. なぜ新聞を読まないことが問題かをもっと明確にしてから、その対策を書きなさい。最後のパラグラフ（新聞の良い点）を最初の方に置いてから、現状（読まない学生が増えている）。次に thesis statement そして対策を3つ並べるという流れにしてください。

今、この1例を見ると、私は文法や語彙の誤りを指摘しないはずであったのに、知らず知らずの内に指摘していたことに気が付く。他の生徒52人に対するコメントのみのフィードバックも、再度読み返すと、同様に、Content や Organization 以外の文法や語彙に関するコメントを入れていたことがわかった。Mak & Lee (2014) の香港の小学校の教師たちも、AFLのアプローチに賛同しながらも、結局は従来のAOLに従って、生徒が書いた英文の誤りを直接全て訂正してしまったと報告している。私もAFLのアプローチに慣れていないため、AFLでなく、AOLのやり方を使ってしまっていた。

次に生徒は私のコメントを参考にして、書き直し、第2原稿を書いた。次にセルフチェックリストを使って自己評価してから、第3原稿を書いた。セルフチェックでは、評価規準を設けた。また、生徒が私のどのフィードバックを参考にしたか、無視したか、そしてどのように書き直したかを振り返らせた。

自己評価用のセルフチェックリスト

チェック項目	内容	Satisfactory	Unsatisfactory
Formatting	エッセイの体裁（余白、文字サイズ、フォント、タイトルの配置、行間、均等割り付けをしない、各パラグラフの最初のスペース、参考文献の配置）が正確か		
Citation	本文中の引用はサポートとして使用したか		
References	参考文献の書き方（本文中とエッセイの最後）は正確か		
Paragraph flow	エッセイは流れているか		

Grammar & Vocabulary	文法・語彙は適切で正確か		
Number of words	語数 500-700 語 エッセイの最後にワード数 が書いてある		
Total Score	Satisfactory の場合は 5 点		/30

1. Which teacher comments did you agree? Why?
2. Which teacher comments did you ignore? Why?
3. How did you revise your essay? Explain.

ここまでで、生徒は自分が書いた英文に否が応でも 3 回は向き合うことになる。この頃になると、エッセイ全体の流れが整ってきたが、文法・語彙の誤りが目立つ。第 3 原稿に対して、教師はカラーマーカーで文法・語彙の誤りや英文として成立していない部分にマークして、間接的なフィードバックにとどめた。間接的なフィードバックとは不備を指摘するだけで、修正はしない。

第 4 原稿にはピア評価を与えた。ピア評価の方法は Lam (2010) を参考にして作成した (Appendix 3)。クラスメートのコメントを受けて、不備な点に気がつき、訂正して、書き直す過程で、生徒が何を学んだかを振りかえらせた。クラスメートのコメントや鋭い指摘は受け入れて書き直してもいいし、または無視してもいいことにした。フィードバックを受け入れるか、無視するかを生徒に選ばせたのは、生徒を一人の **writer** とみなし、生徒自身に自分が書いた英文に責任を感じてほしかったからである。ピア評価の際の生徒の顔が何かに気がついたときの表情をしていた。ピア評価シート (Appendix 3) には「自分のエッセイをクラスメートに読んでもらうことで、初めて教師以外に、自分の英文の「読み手」を意識することができた」「読み手にわかるようなシンプルな英文を書くことが大切だ」や「クラスメートのエッセイを読むことによって、異なる視点があることに気がついた」というコメントが目立った。ピア評価については好意的な反応があったように思えた。

生徒はピア評価を参考にして、第 5 原稿を書いた。教師は生徒のエッセイの紙に、文法・語彙の誤りがあれば、全て訂正して、直接的なフィードバックを行った。この直接的な誤り訂正は普段は最初に行う教師の作業であるが、これを最後に行ったのは、それまでの過程で、自分の不備な点に気がつき、自分で訂正する機会をたくさん与えたかったからである。これをもとに生徒は最終原稿を書いた。

フィードバックのプロセスをまとめると以下のようなになる。

- 第 1 原稿 教師によるコメントのみのフィードバック (AFL)
- 第 2 原稿 生徒自身によるセルフチェック (AFL)
- 第 3 原稿 教師による間接的なフィードバック (AOL)
- 第 4 原稿 クラスメートによるピア評価 (AFL)
- 第 5 原稿 教師による直接的なフィードバック (AOL)

4.3 フィードバックに対する生徒の反応

学年末のアンケートでエッセイの 5 種類のフィードバックに関して、どれが役にたったと思うかという質問をした。アンケートは無記名で、生徒 53 名のうち、36 名が答え、アンケート結果集計は英語科アシスタントの大学生にお願いした。生徒は答えを 1 つ選ぶ質問でも複数選んでいた者がいたが、生徒の回答は全て集計に入れてもらった。

その結果、大半の生徒はセルフチェックやピア評価よりも、圧倒的に教師のフィードバックがコメント、間接的、直接的にかかわらず、全て最も役にたったと答えた。残念ながら、これは生徒は依然として教師に依存していることを示す。自己評価をしたり、ピア評価から学んだりすることに慣れていないせいだろうか。特に自己評価は全く役に立たなかったようだ。

学年末のアンケート結果

Long essay を書き直す上で一番役にたったものはどれですか	
a. 第 1 原稿の内容に対する藤田のコメント	15
b. 第 2 原稿に対する自分の自己評価	0
c. 第 3 原稿の内容・文法・語彙に対する間接的な藤田のコメントや訂正	15
d. 第 4 原稿に対する peer feedback	3
e. 第 5 原稿の内容・文法・語彙に対する直接的な藤田の訂正	11
それはなぜですか。	
a と回答した生徒の理由	大まかに変えてくれたから
	具体的にどこを訂正したら良いか明確だった
	まず方針についてわかりやすく教えてくれたから
	先生の意見が最も参考になるから
	それ以降のは細かい指摘が多かったから
	自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから
	そもそもの内容に対するアドバイスは助かった
	2~5 以降は、原案に対して、どのように変えていいのかの方向性は大事だと思うから
	的確だったから
	的確だと感じたから
大まかな内容に対して適切な指摘から適切な対処が出来た	
c と回答した生徒の理由	わかりやすかった
	適切だった
	それまでの抽象的なアドバイスとはかなり違うものだったから
	二度指摘を知ることによって本当の間違いを知れるから
	文法は自分で直せないから。それが正しいと思って書いているから

	一番参考になった
	問題点を自分で見つけ出すのが難しいので、コメントでサポートされることによって、うまく問題点を発見し、かつ自分の力で修正する練習が出来たのでとても良かった
	くわしく書かれていたから
	自分の書き間違いや伝わらない文を把握できた
	先生の意見が最も参考になるから
	自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから的確だと感じたから
d と回答した生徒の理由	新たな視点が増えた
	同世代の意見は賛同しやすい
	意外と伝わりにくいことが自分のエッセイにあったから
e と回答した生徒の理由	先生の意見が最も参考になるから
	自分では満足していても、他の人から見たらまだまだだから的確だと感じたから
	a~e まですべてoにしたいが一番役に立ったのはe
	何がだめかはっきり分からない
	一番直しやすい
	何がいけないのか明確だから
	基礎レベルの高い直しをしてくれるから
	直接的に指示された方がわかりやすい
Long essay を書き直す上であまり役に立たなかったものはどれですか	
a. 第1原稿の内容に対する藤田のコメント	2
b. 第2原稿に対する自分の自己評価	12
c. 第3原稿の内容・文法・語彙に対する間接的な藤田のコメントや訂正	4
d. 第4原稿に対する peer feedback	15
e. 第5原稿の内容・文法・語彙に対する直接的な藤田の訂正	3
それはなぜですか。	
a と回答した生徒の理由	あまり直っていなかった
	形式的なことでどう直せば良いかよく分からなかった
b と回答した生徒の理由	自己評価がうまく出来なかった
	あまり中に踏みこめていなかったから
	どこを直したら良いか、自分の評価なので曖昧だった
	自己評価は自分では分からない間違いが見つからないから
	自分が見ること出来ていない点が残ってしまうから

	自己評価は難しかった
	自分では合っていると思って書いているから
	自分自身で評価しても意味ない
	先生以外が評価しても微妙
c と回答した生徒の理由	あまり直っていなかった
	あまり参考にならなかつたり、解釈違いがあった
	よめない
	このときから直接的コメントがほしかった
d と回答した生徒の理由	あまり中に踏みこめていなかったから
	先生以外が評価しても微妙
	自分では訂正されたくないところを何度も指摘されたから
	ほぼ直されている応対での生徒同士の採点だから
	読んでもらう人によって、その時間の意義が変わるため→自分たちで読んでもらう人を決めても良いと思う
	辞書なしでは理解が難しかったから
	友人もあまり英語が得意ではないから、間違いが分からなかった
	あまりよいアドバイスが来なかった
	一点も直されなかったから
	フィードバックをする時間が少なく、参考にならずこなすだけになっていた
	ほぼチェックなかった
	お互いに指摘することがなかった
	あまりフィードバックをもらえなかった、与えるのも難しかった
e と回答した生徒の理由	あまり変わらなかった気がするから
	何回も直しすぎて自分でも何をやっているのかよく分からなくなってきたから
	一通り直してからのコメントなのでやる気が出なかった

この他、エッセイを書く際にできるようになったことは何かをアンケートで調べた。
エッセイに取り組んで、自分ができるようになったことは何ですか。(複数可)

a. 何度も自分が書いた英文に向き合えた	21
b. 自分の意見を言う時には他人の意見を引用したり、数字を使うことができる	11
c. I think を書いたら、必ず理由をつけることができる	13
d. 一番言いたいこと(thesis statement)は最後のパラグラフに書かない	8
e. 一番言いたいこと(thesis statement)は最初のパラグラフに書く	16

f.	各パラグラフの topic sentence を書ける	18
g.	パラグラフとパラグラフのつなげる言葉 (Meanwhile, On the other hand, However,) を使える	18
h.	自分の立ち位置 (意見) が最初から最後まで一貫している	7
i.	読み手にわかりやすい文法や語彙 を使える	8
j.	フォーマット (文字サイズ、行間、フォント、インデントなど) にそって書ける	18
k.	文中の参考文献をエッセイの最後の References に明確に記す	10

5 学習を促進するフィードバックの模索

エッセイに関して、自己評価やピア評価よりも教師のフィードバックが最も役にたったと答え、この授業の目標である *to become a better reviser and editor of one's writing* からほど遠いことがわかった。評価される生徒と評価する教員の関係から考えれば、生徒が教師のフィードバックに最も反応し、それにそって学ぼうとするのは当然であろう。しかし、生徒が教師依存から脱却しない限り、自分が書いた英文の質を高め、不備を自分で修正することはできないだろう。まさにライティング教師のジレンマである。教師は生徒の英文の内容をコントロールしつつ、教師のコントロールから離れてほしいと願うのである。

AFL のアプローチは教師が生徒のコントロールを放棄し、学習を生徒中心にすることを目指し、まさに日本の教師や生徒の学習のパラダイムシフトを求めていると言えよう。今回の結果は AFL に教師も生徒も慣れていなかったことが原因であろう。アジアの諸国で AOL のアプローチをとる理由は、生徒の人数が多いことが挙げられる。私はエッセイの第 1 原稿のフィードバックはコメントのみであるが、1 人あたり、少なくとも 1 時間はかかった。またアジアの教師は欧米の教師と違い、授業以外の雑務に追われることが共通の問題点になっており、生徒一人ひとりの英文に丁寧に対応できる時間がないことも AOL のアプローチをとる理由かもしれない。

最近、ライティングの評価方法を見直す研究が始まっている。Writing assessment literacy (Matsuda, 2019) は、教師が教えたこと英文のみに焦点を当てて、Pass/Fail, Satisfactory/Unsatisfactory, Exceeds/ Meets/ Approaches Standard (平均を超えている、平均、平均以下) のように、教師の負担にならないように、シンプルな評価ルーブリックを作成することを奨励している。授業の目的や習得してほしいスキルから Can-Do statements を作成する。生徒はその評価を見て、何ができて、何がまだ足りないかがわかるという。実際には達成目標を Can-Do に書き直して、それを評価ルーブリックにすることも可能であろう。またセルフチェックをさらに細分化して具体的に何ができていて何が足りないかを示すような自己評価を作成することもできるだろう。

一方、ライティングの評価をルーブリックなどで単純化すべきでないという警鐘を鳴らす研究者もいる。Goldstein (2004) は学習者によっては教師のコメントを理解できなかったり、「この部分はもっと詳しく書きなさい」というフィードバックをもらっても、どのように書いていいのかわからないケースがあると述べている。本研究でも生徒の中にはフィード

バックをもらっても「次にどうしていいのかわからない」者がいた。Goldstein は学習者が教師のフィードバックを理解できないことに教師は気がつかないため、同じようなフィードバックを何度も与えてしまうケースがあると報告している。生徒に書く方向性やストラテジーを与え、生徒にとって役に立つライティングのフィードバックを与えることはそれだけ複雑なのだと主張している。だからこそ、教師によるフィードバックはコメントであろうと、間接的、直接的な誤りの修正であろうと、生徒と教師の共同作業の大切な部分であるということ、そして教師がフィードバックを生徒に与える時は、細心の注意が求められることに私自身が気がついたことが本研究の「収穫」である。

Assessment for Learning のアプローチを使って、生徒にとって有効なライティングのフィードバックを探求してきた。生徒は内容・文法・語彙に関する機械的な修正は教師に指摘されれば、できるようになってきたが、書いた英文の不備な点に自ら気がついて自分で修正できるところまでは至っていない。生徒が教師依存から抜け出し、生徒の深い思考を促し、生徒が学習目的を意識できるような効果的なフィードバックの方法をさらに模索していきたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、教師のライティングフィードバックはどうあるべきかを教えてくれた慶應湘南藤沢高等部の生徒に心より感謝申し上げます。また、適切な助言をしてくださった小池生夫先生にも感謝いたします。

参考文献

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principals*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 53-63.
- Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Das, N., & Panjabi, M. (2011). Plagiarism: Why is it such a big issue for medical writers? *Perspectives in Clinical Research*, 2, 2, 67-71
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28, 2, 339-368.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, 13, 63-80.
- Hacker, D., & Sommers, N. (2017). *A writer's reference ninth edition*. Bedford.

- Lam, R. (2010). A pee review training workshop: coaching students to give and evaluate peer feedback. *TESL Canada journal*, 27 (2), 114-127.
- Lee, I. & Coniam, D. (2013). Introducing assessment of learning for EFL writing in an assessment of learning examination-driven system in Hong Kong. *Journal of second language writing*, 22, 34-50/
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Nature: Singapore.
- Mak, P., & Lee, I. (2014). Implementing assessment for learning in L2 writing: An activity theory perspective. *System*, 47, 73-87.
- Matsuda, P. K. (2019). Writing assessment literacy for the classroom. Special invited speech at the 58th JACET International Convention. Nagoya, Japan. August, 2019.
- Williams, J. (2005). *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education*. New York: Kluwer Academic.
- 木村友保. (2012). 時事英語によるライティング指導の中のフィードバックの意義について —英語教員の現職教育を中心に—. 名古屋外国語大学院現在国際学部紀要第 8 号 55-70.
- 白畑知彦. (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正』. 東京：大修館書店
- 仲川浩世. (2017). 『高校教科書と大学教材内のパラグラフ・ライティングタスクの分析』 広島大学大学院教育学研究科紀要第 2 部第 66 号 103-110.
- 文科省. (2018). 『外国語編 英語編 高等学校学習指導要領解説』.

Appendix 1: TEAP B 200-word essay のチェックリスト

	第 1 パラグラフの最初の文は現在完了進行形 (or 現在進行形) でエッセイのテーマ (何が問題なのか) をはっきりさせる。
	グラフの説明は過去形で書く。その時、ただ「減った」「増えた」だけでなく、いつどのくらい減ったのか増えたのか、数字を使って説明する。
	A, B, and C accounted for 30%, 25%, and 10%, respectively. データの数字は大きいものから順番に並べる。
	全体で 200-230 語なので各パラグラフは 50-60 語は書くようにする (第 1 パラが長かったり他のパラは短くならないようにバランスをとる)。
	第 2, 第 3 パラでは人の名前→役職の順番に書く。役職→人の名前の順番ではない。
	第 3 パラの最初は On the other hand, か Meanwhile, を、第 4 パラの最初に In my opinion, か All things considered, といった discourse markers をつける。
	第 2, 第 3 パラの伝達動詞は現在形を使う suggests, points out, argues, thinks, believes, finds, examines, argues, proposes, describes, reports, considers, recognizes, insists を使う。
	ワンパターンの表現の繰り返しは避ける。例えば、Aida has two suggestions. First, he

	insists ～. Second, he believes ～. そして次のパラグラフも同じような表現を繰り返えず生徒がいる。とても稚拙な印象を与える。上の場合、Aida, principal of Keio SFC High School, suggests that ～. (第1案) Moreover, he points out that ～. (第2案) がよい。
	問題文に In your conclusion, say which of the solutions you think would work the best based on the reason given.とあるので、誰の、どちらの案で、どんな案がベストかをはっきり書くのが望ましい。Aida's first solution of ～ing will work the best.というテンプレートを使うとよい。
	第4パラの理由のところ、I や we を使わない。あくまでも客観的一般論を書いたほうが説得力がある。I を使うと主観的になり弱い印象になる。
	第4パラの理由のところ、テキストの内容と同じようなことを繰り返してはいけません。自分の立場からオリジナルの理由をつける。
	テキストを4語以上そのままコピーした場合は減点です。まずテキストをじっくり読んで案の部分抜き出して、自分で理解してから、自分の言葉で言い直す習慣をつけること。

Appendix 2: アンケート結果

200-word essay を書くとき、チェックリストは役にたったか	
Yes	32
No	4
yes と回答した生徒の理由	
見返すプロセスにおいて	自分のものを見直す基準になった
	基準がわかりやすかった
	テスト前などに見返しやすかった
	最後確認するとき、実際に間違いを訂正できた
	自分で気づくことが出来て提出の前に直せたから
	確認できるから
	自分に足りていないところが分かった
	自己評価する際に、基準があることで誤りを見つけやすいため
大切な要点を理解する場合において	自分が見落としていたところが見つかる
	ポイントがわかりやすい
	簡単に確認できる
	一目で要点が分かる
	まだポイントを覚え切れていないため

	やらなければならないことがリストになっていてわかりやすかった
	必ず何かしらの項目を忘れていた
	具体的にどこを注意してみたら良いかが分かった
	見直しをするポイントがわかりやすいから
	項目が多くなかったら何か忘れてしまうから
チェックリストの形式に関して	使いやすかった
	表にまとめられていて見やすかった
	わかりやすかったから
	何に気をつければ良いかわかりやすい
	まとまっていてわかりやすい
	形式がわかりやすかった
	形式をわかりやすく理解することが出来た
書くプロセスにおいて	何を書けば良いのか明確になったから
	書き方が慣れないときにチェックリストがあれば確認しながら書けた
	自分の意見が整理できる
	見ながら書いた
	明確な書き方や方向性が定まっていない状態で書き始める
	書き方が分かった
no と回答した生徒の理由	
直接書いてほしい	
あまりみなかった	
見なくてもある程度の点数はとれるから	
意味を感じなかったから	

Appendix 3: ピア評価の方法

1. ペアで原稿を交換。
2. 鉛筆で thesis statement と topic sentences に下線を引く
3. 次に必要なコメントを書く。以下を参考にしなさい。
 - A. 書いた意図をはっきりさせる
 - Do you want to say...?
 - Could you explain why you think ...?
 - Do you mean that ...?

What is the purpose of this paragraph?

Why did you put ... in this paragraph?

B. 問題点を示す

Do you realize that ... and ... are incompatible?

It seems to me that this issue you presented is too subjective.

It seems to me that ... and ... should not be compared in this dimension.

C. なぜ問題だと思ふのかを説明する

You may be wrong here because...

This example may not be suitable to illustrate the idea of the topic sentence.

This quote may not be relevant to what you are discussing. You should say ... instead.

D. 解決案を提案する

Why don't you change the idea from ... to ...?

I think you should give more information about ... in the second-last paragraph?

You might use the word ... rather than

You need to add a phrase concerning ... here.

- 次に訂正できそうな文法の間違いにハイライトかボールペンで下線を引く。間違いは訂正してはいけません。
- 次に Peer assessment シートの採点をする。Satisfactory か Unsatisfactory かのどちらかに○をつけ、Overall effect には 1-10 点までの点数を付ける
- パートナーに原稿を返し、コメントや文法の間違いを静かに読んでもらう。原稿の内容で、わかりにくい箇所について質問して、パートナーに説明してもらう。
- 一方、パートナーはコメントが不適切・不必要であると反論できる。
- ペアでの話し合いが終わったら、パートナーのコメントをもとに原稿を書きなおす。
- Peer Assessment の紙に、どのパートナーのコメントを取り入れたのか、どれを無視したのかとその理由を書く。また、パートナーのエッセイを評価したことと、自分のエッセイが評価されたこと両方を通じて、何を学んだかを書く。
- 書き直した原稿は Peer Assessment の紙といっしょに提出する。

ピア評価シート

チェック項目	内容	Satisfactory	Unsatisfactory
Formatting	エッセイの体裁(余白、文字サイズ、フォント、タイトルの配置、行間、均等割り付けをしない、各パラグラフの最初のスペース、参考文献の配置)が正確か		
Citation	本文中の引用はサポートとして使用したか		
References	参考文献の書き方(本文中とエッセイの最後)		

	は正確か		
Paragraph flow	エッセイは流れているか		
Grammar & Vocabulary	文法・語彙は適切で正確か		
Overall impression	全体的な印象（わかりやすく、読みやすいか 10点）		
Total Score	Satisfactory の場合は 5 点		/35

1. Which peer feedback did you decide to incorporate in the third draft?
2. Which peer feedback did you decide not to adopt? Write your reasons.
3. What did you learn from assessing your partner's essay and from being assessed by your partner?

教職課程の模擬授業に見る中高英語教育の実際

—コミュニケーション重視の授業実践のための提言—

中野 達也

Abstract

When students in teacher-training courses at Komazawa Women's University do their teaching practice trial lessons, most of them set out to teach English using the grammar translation method. These teaching practice classes reflect the way in which students were taught English at their junior and senior high schools, and the fact that it is a likely supposition that the grammar translation method is still widely used at many schools. Therefore, it is often difficult for the students to teach in their own original ways. As a significant move must be made away from the grammar translation methods and toward a communicative approach, it is necessary for teachers in teacher-training courses at universities to give students enough time to think about what is important for improving their future students' English abilities. It is also necessary for university teachers to introduce new teaching models to their students in order to bring about a great change in English education fields. Based on practical reports from the university classroom, this paper suggests what university teachers can do to address these issues.

1. はじめに

コミュニケーション重視の英語教育は 100 年以上も前から叫ばれながら、未だに大きな変化は感じられない。筆者は 4 年間にわたって大学で教職課程の授業を担当しているが、毎年模擬授業をさせてみて驚くことがある。初回の模擬授業では、学生のほとんどが文法訳読式で、説明中心の授業を実践しようとするのである。中学生に対して新出文法を扱う際も、いきなりチョークを持って板書をしながら文構造から説明しようとする。中には、「he/she とは何か」をメタ言語で説明させようとする学生もいる。ペアになって、「she とは女性を表す名詞の代名詞である」と日本語で確認させ合うのである。また、高校教員になることを勧めた学生からは、「私は高校の指導の方がいいかもしれません。読んで訳すという授業の方が慣れていきますから。」という回答が返ってきたこともある。彼女たちは、教師が説明し、文法訳読式で行うものが英語の授業だと思っているのである。

「人は教わったようにしか教えられない」とはよく耳にする言葉であるが、まさにそれを痛感する日々である。学生たちの模擬授業を見れば、彼女たちが中学で、あるいは高校

でどのような授業を受けてきたかが手に取るようにわかる。本論文では、教職課程を履修する学生たちの模擬授業や、彼らが作成した指導案の様子を紹介しながら、中高英語教育の実態を考えるとともに、教わったことのない指導法を実践させるまでの筆者の指導について記述し、コミュニケーション重視の授業実践をするための提言をしようというものである。

2. 先行研究

2.1 ベネッセ教育総合研究所のデータから

『中高の英語指導に関する実態調査 2015』（根岸・他 2015）は、全国の中学校・高校の校長および英語教員のべ 3,935 人を対象として行われた英語教員の意識調査である。この調査結果によれば、「中学校の指導方法・活動内容は、「音読」「発音練習」「文法の説明」「教科書本文のリスニング」などが9割（「よく行う」+「ときどき行う」の%、以下同）を超え、音声を中心とした指導や文法指導が多い。高校に比べ、「自分のことや気持ちや考えを英語で書く」「英語での会話（生徒同士）」「スピーチ・プレゼンテーション」は特に多い。」という。一方で、「高校の指導方法・活動内容は、中学校と同様に「音読」「発音練習」「文法の説明」が多い。それに対して、「自分のことや気持ちや考えを英語で書く」「英語で教科書本文の要約を話す」「即興で自分のことや気持ちや考えを英語で話す」「英語で教科書本文の要約を書く」などの「話す」「書く」活動の実施率は低く、特に「ディスカッション」「ディベート」は1割未満と低い。」というのが現状のようである。このことは、後述するアンケート調査結果とも共通する点が多い。

2.2 アンケート調査結果から

以下は、筆者の専門ゼミに所属する学生が、個人研究で行ったアンケート調査結果である。福原（2017）は、東京都内の女子大学の学生（国際文化学科、日本文化学科、人間関係学科の1～4年生）566名にアンケートを取り、その結果をまとめたものである。2017年の実施のため、現役合格者であれば、その当時の大学3年生以上は高校において旧学習指導要領下で学んだ学生であり、1、2年生は現行学習指導要領下で学んだことになる。福原は、中学、高校それぞれの英語の授業について以下の10項目について、「よくあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4件法で質問した。

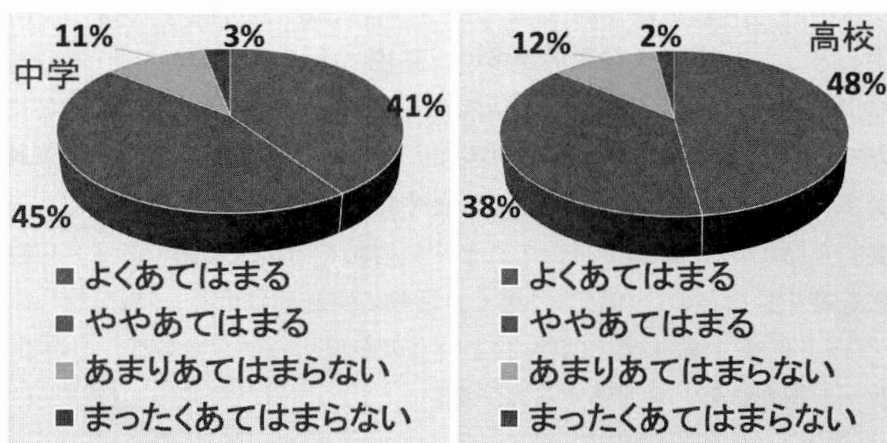
質問事項は以下のとおりである。

- 質問1 中学（高校）の時、英語の授業は好きでしたか
- 質問2 教科書を読んで訳すという授業が中心でしたか
- 質問3 単語や文章の音読を行いましたか
- 質問4 英語でプレゼンテーションを行いましたか

- 質問 5 英語で討論を行いましたか
- 質問 6 ディクテーション（読み上げられた単語や文章を書きとる）を行いましたか
- 質問 7 シャドーイング（音声を聞いた後に即座に復唱する）を行いましたか
- 質問 8 ネイティブ（ALT）と話す機会がありましたか
- 質問 9 教師は英語を使って授業を行いましたか
- 質問 10 学校の英語の授業で英語は話せるようになりましたか

これらの項目のうち質問 1（グラフ 1）、質問 2（グラフ 2）、質問 9（グラフ 3）、質問 10（グラフ 4）の結果と考察を以下に示す。

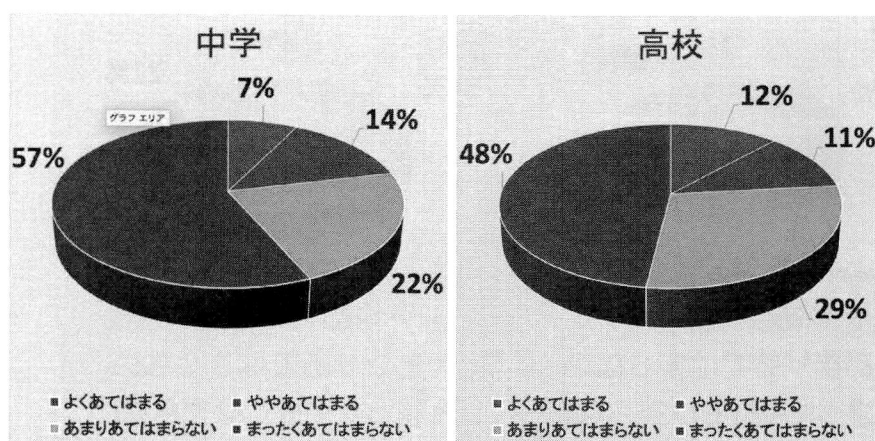
質問 1「教科書を読んで訳すという授業が中心でしたか」



グラフ 1

高校では「よくあてはまる」48%に「ややあてはまる」38%を加えると、なんと 86%が文法訳読式の授業が行われていたことになる。中学でさえ、「よくあてはまる」41%と「ややあてはまる」45%で、高校同様 86%が文法訳読式である。全体の 9 割近くが英文を読んで訳すというスタイルであることには驚きを隠せない。とりわけ、対話文形式の短い英文が多い中学校でさえ、和訳をしていることは驚きを通り過ぎてショックでもある。筆者が担当する教職課程の学生が、中学の教科書を使って模擬授業をする際、内容確認として日本語訳しか考えられないということも十分に納得できる数字である。

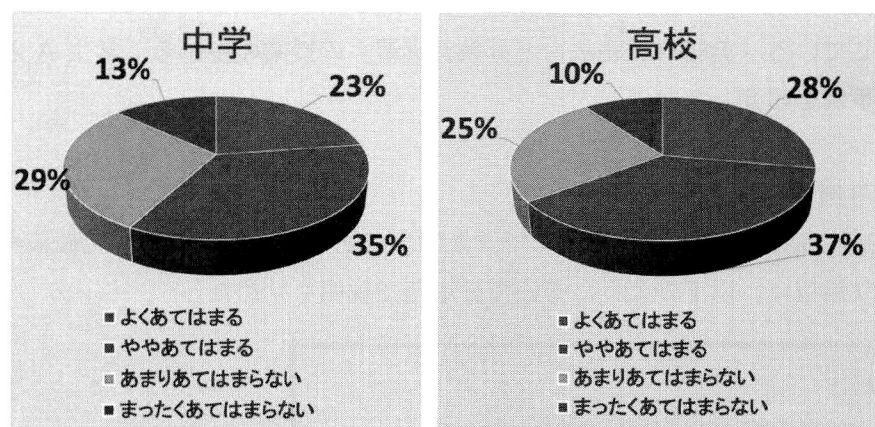
質問 2 「英語でプレゼンテーションを行いましたか」



グラフ 2

中学では「よくあてはまる」7%、「ややあてはまる」14%で、合計 21%。高校では、中学よりも若干多いとは言え、「よくあてはまる」12%、「ややあてはまる」11%で全体としては 23%である。中高で発表活動をした経験のある学生は全体のわずか 1/5 から 1/4 程度である。文法訳読式が中心の授業であれば、プレゼンテーションなど発表活動が行われていないことは想像に難くない。

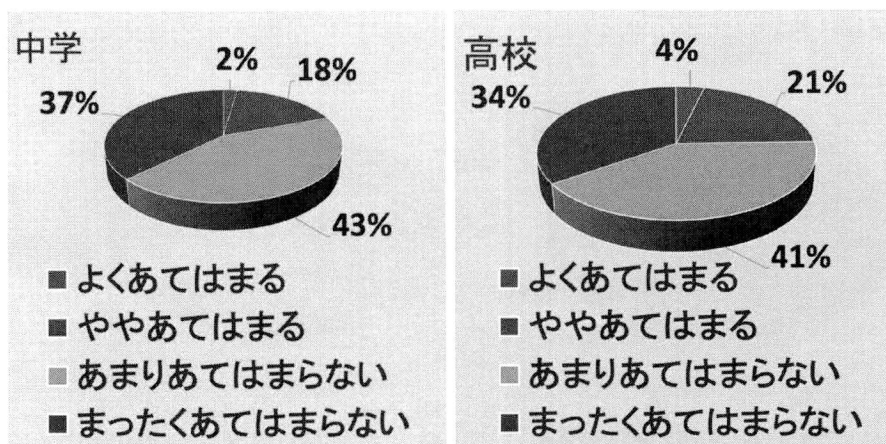
質問 9 「教師は英語を使って授業を行いましたか」



グラフ 3

中学では「よくあてはまる」23%、「ややあてはまる」35%で、全体としては 58%。高校の方が若干多く、「よくあてはまる」28%、「ややあてはまる」37%で全体としては 65%である。「英語の授業は英語で」が現行学習指導要領の目玉のように言われてきたが、それでも全体としては 6 割程度。本来英語を使うべきは生徒であって教師ではないはずだが、それでも教師がこの状態であれば、生徒の英語発話量は推して知るべしであろう。

質問 10 「学校の英語の授業で英語は話せるようになりましたか」



グラフ 4

中学では「よくあてはまる」が 2%、「ややあてはまる」が 18%で、全体としては 20%。高校では「よくあてはまる」4%、「ややあてはまる」21%で全体としては 25%である。中学高校で、教師が英語を使って話すことなく、文法訳読式の授業をしている状況下では、コミュニケーションが十分に行われているとは言い難い。学生たちもそのような授業により英語力が伸びたという実感はないようである。

3. 学生の模擬授業から

筆者が担当している「英語科教育法」と「教育実習」の授業の中から、学生 A と学生 B の模擬授業の事例を紹介したい。

3.1 学生 A の事例

学生 A は中学・高校共に旧課程で学んできた学生である。この学生は、比較級を導入した際、いきなり黒板に、以下のように書いて日本語で説明を始めた。

比較級
S + be 動詞 + 形容詞または副詞 er + than ~.

その際、中学 2 年生に対していきなり文構造を板書して説明を始めて理解できるかどうかを問うたところ、自身は中学時代にこのような指導しか受けていないので、他の方法が思いつかないとのことであった。そこで筆者は、ロシア人形のマトリョーシカに似たパンダの人形（写真 1）を使用して、bigger と smaller がわかるような導入を実際にやって見せた。一番小さなパンダと二番目に小さなパンダを並べて、二番目のパンダを示しながら



写真 1

bigger」と言い、次々に少しずつ大きなパンダを示しながら bigger を繰り返すという単純なものである。smaller についても同様である。すると、そのような指導方法があることを知り、非常に驚いた様子であった。

次のページの表 1-1 と表 1-2 は、3 年次の「英語科教育法」から、4 年次の「教育実習」で行った模擬授業の指導案の一部を授業実施日ごとに並べたものである。3 年の段階では、「説明する」といった教師主導の学習が目立つが、教育実習直前の指導案では視覚的教材を使って、暗示的に導入し、生徒たちが興味を持つような工夫ができるようになってきたことがわかる。

「英語科教育法」の授業では、模擬授業の際、自身のスマートフォンを使用して授業の様子を録画し、家庭で見直して振り返ることを課題として行わせている。ビデオを見て気づいたことを「模擬授業ふりかえり」シートに記入して提出させている。比較級の指導後の振り返りには、「比較級は目に見える形で説明した方が良く、写真など沢山用意して、生徒に気づかせるように促した方が良く」と記録されている。また別の授業後は、「読む回数が少ないと感じました。繰り返すことが大切なのに、文法でも言えますが、少ないので、リピートをこれから多くしていきたいと思いました」とも記録しており、音読を含めた生徒の活動の大切さに気づいたようである。12 月の段階では、「自分の中では、わかりやすいように説明している、やっぱり、多すぎて、書いている文も多すぎて、生徒達に混乱を招いてしまっている、考えていかなければと思いました。」という記述があり、生徒の立場になって授業を行う気持ちが生まれ、その思いが強くなってきたことが確認できる。



写真 2

4 年次 9 月に行った教育実習では研究授業を参観する機会があった。和訳や説明に終始せず、音読活動や生徒が英語を使って活動する場面が多く見られた。笑顔で生徒たちとやりとりする姿も見られ、現場での実習の効果や彼女自身の成長を見ることができた。

写真 2 は学生 A による教育実習の研究授業の様子である。

表 1-1

模擬授業 実施日	学習活動	教師の働きかけ	生徒の学習活動	指導上の留意点(○) 評価(◎)
2017.7.20	文法確認 (13分)	・パワーポイントを使用し、比較級の説明をする。	・プリントやパワーポイントの画面を見て、音読し、構造を理解する。	・プリントを使用 (○)ただの音読にならないようにする (◎)構造を理解しているのか
2017.10.26	まとめ (5分)	おさらい ・日本語で要点を簡単に説明する	再確認し、理解する	(○)本時の内容を簡潔に説明する
2017.11.9	文法導入 (10分)	・パワーポイントで絵を沢山使い、絵と対話形式で、話を進める ・最初は前の単元の現在形(主に三人称単数)を使った文を出し、助動詞canの文に言い換えリポートさせる ※途中から生徒に質問し答えさせる ・(初め)She plays the piano. (生徒に質問し自分について答えさせる)	・前の単元を理解しているようにする ・言い換えが理解できるようにする	(○)助動詞canを強調して言い換える (◎)助動詞canをある程度理解し、文法確認でもスムーズに入れるか
2017.12.7	本文導入 (10分)	・次に、Do you like sports?という説明をなげかけ、様々なスポーツの写真と共に名称を表示し、リポートさせる ※途中から生徒に質問し答えさせる ・wheelchair basketballについて話をする	・スポーツについて興味を持てるようにする	(○)生徒がついてきているのか確認しながら進める

表 1-2

模擬授業 実施日	学習活動	教師の働きかけ	生徒の学習活動	指導上の留意点(○) 評価(◎)
2017.1.14	文法導入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビューしてきた内容を話す。 <p>→Katsuo likes baseball.</p> <p>He can run fast. He wants to be a baseball player. Sazae likes dramas. She is good at copying other people. She wants to be an actor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ・訳してもらい、 <p>want to ~の文は何て言っているか考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・文法の構造を理解する ・今まで習った事が分かっているようにする 	(○)生徒に質問をなげかけることを忘れない (◎)文の内容を理解しているか
	文法確認 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板を使い、want to ~の説明をする <p>※不定詞の名詞的用法ということも説明する</p>		(◎)説明した内容が理解できているか
	文法練習 (20分)	<ul style="list-style-type: none"> ・誰のことを言っているのかゲームで、want to ~の文の確認と職業の名称を覚える 	<ul style="list-style-type: none"> want to ~と職業の名前を覚えるようにする 	(◎)間違いを恐れずに、文を作ることができる
2018.7.7	本文導入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ・オーストラリアについて話をする(実物、絵、イラストを加える) <ul style="list-style-type: none"> ・本文に入る 	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな知識をつけることが出来るようにする ・興味を持つようにする 	(○)生徒がついてきているのか確認しながら進める

3.2 学生 B の事例

学生 B は、中学 3 年生から、そして高校では入学時から現行学習指導要領下で学んできた学生である。しかしながら、学習指導要領が変わったからと言って、学校現場の指導法は旧態依然としていたことが、彼女の模擬授業から推察された。彼女の指導法の特徴は、生徒に文法の説明を日本語でさせることである。確かに、自身の言葉で文法事項などを説明できることは深い理解につながることもあるだろう。しかし、中学初期段階でいきなり行うべき活動ではない。彼女が作った模擬授業のシナリオ(表 2)には、以下のように書かれている。

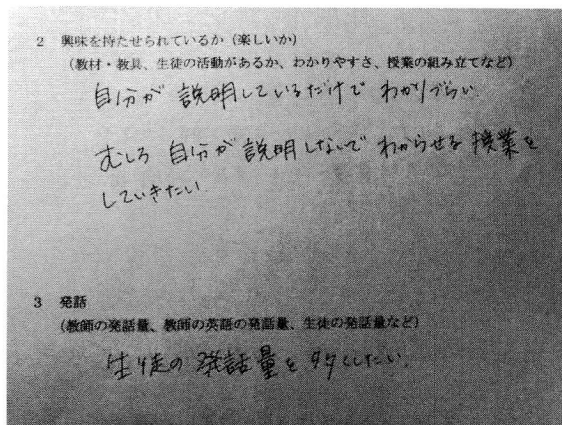
表 2

導 入	・あいさつ Hello, everyone! / How are you? What day is it today? / What's the date today? / How's the weather today?
	・キャラクターで She / He の説明をする。 (例えば、ディズニー映画『アラジン』の登場人物で説明する。) ○ジャスミン: This is <u>Jasmine</u> . ↙ <u>She</u> is a princess.
	○アラジン: This is <u>Aladdin</u> . ↙ <u>He</u> is a robber. (rob = <動詞> 盗む)
	○ジーニー: This is <u>Genie</u> . ↙ <u>He</u> is <u>his</u> friend. ☐ his とは、(所有格)~の、という意味の、代名詞です。 ここでは、 <u>Aladdin</u> (アラジン)のことを指しています。 ◎代名詞は最も直前にある名詞を意味します。
	・ペアで She / He の使い方を説明しあう。 今、説明したことを、隣の人に、同じように説明してください。
・本時の目標を確認する。 本時の目標: 【She / He ~.】 の表現を理解し、使えるようになろう。	

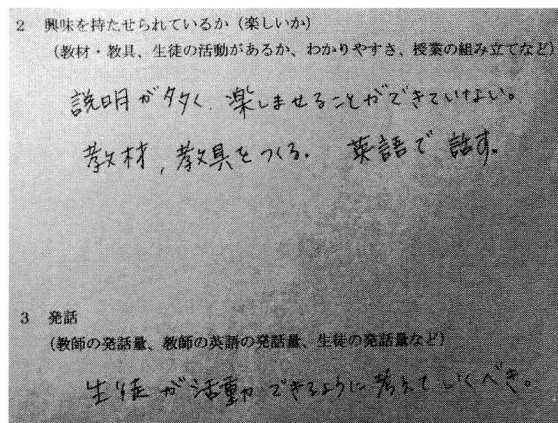
映画『アラジン』を使い、登場人物を紹介しながら he / she を導入するやり方は、生徒の興味喚起としては有効な方法である。しかし、英語による説明は1回のみで、さらに日本語を多用しながら、未知語の robber や未習の代名詞の所有格も説明している。挙句の果てには「今、説明したことを、隣の人に、同じように説明してください。」と日本語で指示を出した後、生徒たちには、ペアで he / she の使い方を説明し合うことを求めてしまうのである。彼女自身、中学と高校ではこのような指導を受けてきたようである。

しかし、模擬授業を繰り返した結果、彼女の「模擬授業ふりかえり」シートに変化が見えるようになってきた。以下は、ふりかえりからの抜粋である。

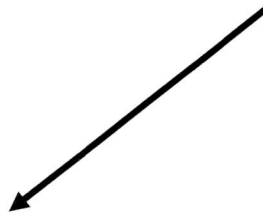
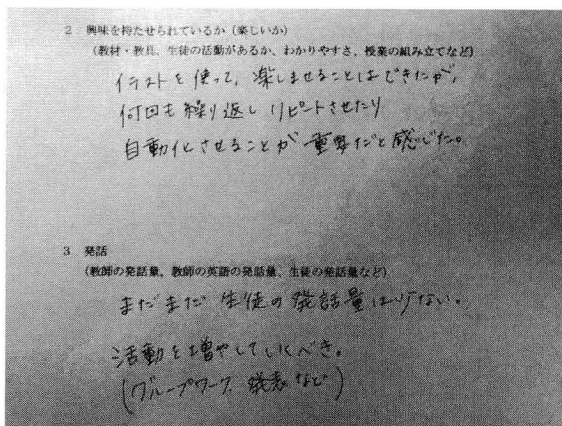
2019年9月26日



2019年10月3日



2019年10月10日



ビデオを見返すことで、教師の説明が多く、生徒の活動が少ないことに気づいている。そして、その点をどうにかして変えていきたいという気持ちが読み取れる。12月に実施した授業公開の折には、自身の専門ゼミの指導教官が参観する中、堂々と英語だけを使って約40分間の模擬授業をやり切った。当初は暗い表情で、眉間に皺を寄せながら授業を行っていたが、模擬授業回数を重ねるごとに、余裕も出てきたのか、明るく笑顔で授業をすることもできるようになってきた。本年の6月には地元の山梨県で教育実習を行うが、彼女自身のさらなる成長を期待したい。

4. まとめ

若林(2016)は、文法訳読式授業を話題として取り上げている。その中で、抽象的文法用語操作を覚えてはいるが、その文法項目が、英語という言葉の中でどのような働きをするのかについては全く無知である高校生の例を挙げた。そして、そのような学びは、高校生の責任ではなく、この高校生を教えた高校英語教師の責任であると主張している。

さらに、若林(1985)(若林2016より転載)は、その著書の中で「こうすれば英語ギラ

イになる」と題して、5つの定理を示している。それは、「定理1 方向を見失わせること」「定理2 質問を無視すること」「定理3 手助けをしないこと」「定理4 難しく教えること」「定理5 ウソを言うこと」である。つまり、これらの行いが生徒たちの「やる気」を喪失させてしまうというのである。筆者が知る多くの中学高校英語教師の中には、この定理に該当するような指導をしている教員は見当たらない。しかしながら、全てに該当しないまでも、どれかに該当する教員は日本全国には相当数いるのではないかと推察する。

上述した書籍のタイトルはずばり『英語は「教わったように教えるな』』である。教わった方法が文法訳読式であることが前提となっている。本研究を通じて、学生たちの模擬授業は、彼女たちが中学高校時代に受けた授業や、担当教員の影響が非常に大きいことを痛感した。これまで体に染み付いた学習方法または指導方法を学び直すことはそう簡単なことではなく、かなりの時間と訓練を要することもわかる。ただ、時間はかかろうとも、柔軟な思考を持つ学生たちは、やがて教育の本質に気づき、生徒のことを考えた授業作りができるようになっていくことも感じている。そのために教職担当教員ができることは何かを考えなくてはならない。

5. コミュニケーション重視の授業実践のための提言

学習指導要領が新しくなり科目名が変わっても、旧科目の読み替えで授業が行われている現実がある。それは教師の意識改革がいかに難しいかを示している。教職課程の学生にも意識改革が必要である。まとめでも述べたように、学生たちは柔軟な思考ができる。ただ、これまでの体験からそのきっかけがなかっただけである。最後の章では、これからの若い教師たちが「教わったようにしか教えられない」状況から抜け出し、コミュニケーション重視の授業実践ができるようになるための提言をして、本論文の締め括りとしたい。

5.1 「よき見本を示す」

日本全国には様々な取り組みをしたり、アイデアを持つ先生方が大勢いる。学習指導要領に則った、そして時代に相応した指導方法の実例を示すことが必要である。ジャパンライムが販売している「達人シリーズ」や、YouTube などでも実際の授業ビデオを視聴させることができる。その際ただ映像を流しっぱなしにするのではなく、時折ビデオを止めながら、「今の活動の目的はなんだと思うか?」とか「気づいたことはないか?」など、学生とのインタラクションを図りながら行うとさらに効果的である。同時に、それぞれの活動には意味があり、手順があることも指導するべきである。ビデオなどの映像だけに頼るのではなく、実際に授業参観を行うことも意味がある。担当教員自らが模範授業を積極的に見せたり、指導法について話をする機会を設けることも大事である。実際に目の前で授業を行うことで、学生は生徒になったつもりで指導法を体験できる。また、その都度わからないことがあれば、直接指導者に問うことができるので、活動の意味などを深く知る機会となる。筆者はこれまでに、「一般財団法人 英語教育協議会 ELEC 英語研修所」や「オ

ックスフォード大学出版局株式会社」、「株式会社アルク」等の主催の教員セミナー、加えて都道府県の教育委員会主催の研修会でも数十回以上にわたって講師を務め、全国の英語の先生方に英語の指導法について話をしている。それらの経験をもとに、研修会でやっていることと同様の話やワークショップを授業内で積極的に行い、学生たちに指導法のノウハウを伝えている。

5.2 「体験を通して学ばせる」

インプットとアウトプットが必要なのは、英語学習法のみならず英語指導法の学びの場面でも同様である。そのためには、学生たちに模擬授業をさせることが一番良い。教職課程における模擬授業の重要性は、『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書』にも明記されているとおりである。模擬授業の実施については、学生数の問題などから難しい事例もある。しかしながら、必ずしも 50 分間の授業である必要はない。導入部分だけでもよいし、生徒の活動の場面だけでもいいので、実際に行うことが大切である。さらに自分の模擬授業をスマートフォン等で録画し、それを見直しさせる。教師の発話量は適切か、生徒の活動は十分行われているかどうかなど、観点を決めて振り返るのである。その上で、時間的な制約が許すのであれば、反省点を改善し、もう一度同じ授業をやり直させたい。これらの体験を積み重ねることで、学生たちは効果的な指導法を身につけ、自信を持って授業を行うことができるようになる。

十分なインプット（授業体験）とアウトプット（模擬授業）こそが「教わったようにしか教えられない」状況から脱却し、教師としての意識改革を図るための最善の策である。このことは、教職課程の学生だけではなく、文法訳読式から抜け出せない現職教員にも有効な手立てであることは言うまでもない。

最後に、本論文は筆者の担当する教職課程で学ぶ学生の協力なくしはできなかったものである。学生に謝意を表す

参考文献

- 東京学芸大学. (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書』 .Retrieved from <http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/>
- 福原萌. (2017). 「中高の英語教育について」 .中野ゼミレポート.
- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 「中高の英語指導に関する実態調査 2015」 .
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>(2020 年 1 月 14 日閲覧)
- 若林俊輔(著),小菅和也,小菅敦子,手島良,河村和也,若有保彦 (編). (2016). 『英語は「教わったように教えるな』』 .研究社.

英語コミュニケーション能力の育成に関する考察と提言

－教員養成・現職教員研修における〈教師の CAN-DO リスト〉－

醍醐 路子

要旨

まず新学習指導要領の具現化を図るコア・カリキュラムとカリキュラムマネジメントのめざすものは何か概観し、次に日本と世界の置かれている時代背景を踏まえて新学習指導要領の特徴について本委員会ですめた理解をまとめ、最後にコミュニケーション能力を育成する中・高等学校の授業改善について〈教師の CAN-DO〉とも呼ばれる J-POSTL について考察と提言を試みる。

1. はじめに

1.1 コアカリキュラムと教員養成・現職研修―背景ならびに要点

2017年に文部科学省は「教員養成・研修 外国語（英語）コア・カリキュラム」を発表し、小学校および中・高等学校の教員養成と教員研修における必要な学習内容と到達目標を明示した。

その背景には、2012年に中央教育審議会（中教審）が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」の提言や、さらには2015年文部科学省教員養成部会より発表された「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」がある。

いずれも〈生涯にわたって学び続ける教員〉の養成を求めるものであり、これからの教員に求められる資質・能力として以下の3点があげられている。

- (1) 教職に対する資質・能力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (2) 専門職に関する資質・能力（教科や教職に関する専門的知識・実践的指導力）
- (3) 総合的な人間力

それらの目標到達のために各大学では「教職履修カルテ」を作成し、具体的な指針をもとに成長を図る努力を傾けているが、英語の現職教員の「専門職に関する資質・能力」を向上させるうえで国内では現在『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）*1が開発・研究されている（JACET 教育問題研究会）。背景には従来の Teacher Training（トップダウン、スキル重視）から Teacher Development（ボトム・アップ、省察重視）への発想・枠組みへの転換ともいえるべき国際的な教員養成・教員研修の大きな潮流があり、我が国でも社会が直面する急激な変化のなかにあつて生徒の学ぶ意欲を育て、多岐にわたる教育課題の解決に向かう資質・能力を備えた教員を養成するため、今後はより一層、生涯にわたって

＜自立的＞で＜協働的＞な学びを基本とした教員研修が重視されることになるであろう。以下に中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラムの到達目標を示す。

- ・カリキュラム・シラバスを理解し、作成する力
- ・生徒の資質・能力を高める指導（領域統合型の言語活動の指導など）
- ・授業づくり
- ・生徒への学習評価力
- ・第二言語習得に関する知識とその活用
- ・英語コミュニケーション力・英語学・英語文学・異文化理解についての専門知識

1.2 カリキュラム・マネジメントの方向性

各学校を編成主体とする教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、総合的に組織した学校の教育計画であり、「カリキュラム・マネジメント」とは、各学校が学習指導要領に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという RPDCA（Research・Plan・Do・Check・Action）の道すじのことである。

今回の学習指導要領の改訂においては、＜教科横断的な視点＞から行われる教育活動の改善、教科領域などや学年を越えた組織運営の改善が求められている。「カリキュラム・マネジメント」は、管理職のみならず、すべての教職員が教育課程の RPDCA に責任を持ち、そのために必要な力を教員一人一人が身に付けていくことが期待されており、教員に求められる能力を明確化する教員養成指標や研修指針の策定、そして教員研修自体を主体的・協働的な学びの要素の濃いものに転換していこうとする提言がなされている。

我が国の教員に対する国際的な評価は高く、とりわけ高い関心の寄せられているのは教員の学び合いを基調とする「授業研究」（レッスン・スタディ）である。その重要性を再認識しつつ、主体性を発揮した不断の学び合い、協働の一層の推進が期待されており、また、子供たちの質の高い深い学びを引き出す「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」は授業改善、組織運営の改善など、学校の全体的な改善を行うための鍵となる二つの重要な概念として位置付けられている。

2. 時代背景と学習指導要領

2.1 時代背景

文部科学省は時代と社会の背景を以下のように捉えている。指導要領全体に通底する課題意識は改定の経緯・基本方針をふまえて以下の諸点に集約されている。

- ・日本のみならず世界が予測困難な時代を迎えつつある。
- ・我が国は成熟社会に入り、少子化・高齢化によるさまざまな課題に対応を迫られている。
- ・AI の飛躍的な進化は 2040 年の＜シンギュラリティ（技術的特異点）＞を予想させ人間と AI の役割の劇的な変化が見込まれる。

- ・複雑な状況変化の中で目標を再構築でき、キャリア形成のできる力を育てる必要がある。
- ・学校が抱える問題の複雑化・困難化が一層進み、学校の工夫だけに解決を委ねることが困難になることが予想される。

2.2 新学習指導要領と留意点

時代背景をふまえ、英語教育の方針を文科省がどのように策定しているかを特に今回新たな制度設計として作成された平成 29 年度告示小学校学習指導要領の主なポイントに即して、教員養成の場でどのような観点を重要視しなければならないか、当小委員会で論議されてきた内容は以下のとおりである。

(1) 指導計画作成上の配慮事項に関して

配慮すべき重要項目として、小・中・高校を通じた領域別の目標設定という観点があげられている。CAN-DO リストの作成は中学校・高等学校では軌道に乗ったところであるが、小学校においても各学校の実態に即して作成が急がれることとなる。小・中・高の相互理解・連携は今後更に重要性を増すこととなり、CAN-DO リストは以下の留意事項への配慮が重要である。

ア 具体的な課題を設定すること

コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識した活動を、5つの領域を駆使し実際のコミュニケーション課題により推進していく。方法としては、まず学習の見通しを立て、児童と目標を共有したうえで Target-Oriented Activities を進行し、授業終了時には学習したことの振り返り活動を行うことが重要である。

イ 学年ごとの目標設定について

「学習到達目標」を各学校において設定する際、小学校では中・高と異なり各担任が行うため、学習到達目標・指導・評価に関して学年教師間の共通理解が求められる。評価が義務付けられる今後は評価の妥当性・信頼性を担保しなければならない。

ウ 言語材料の指導を必要に応じて取り入れること

語句や表現を繰り返して指導し定着を図るよう指導計画を組み立てる。自然な状況・文脈のもと必然性のある内容・活動で導入し興味をもたせたうえで、語句や表現を繰り返して定着に導くことが必要である。

エ 各学校の実態を踏まえること

朝の時間、昼休み前後の時間、放課後の時間などを活用した 10～15 分の短時間学習、45 分と 15 分を組み合わせた 60 分授業、長期休業期間の調整、土曜授業の活用など創意工夫する。英語に触れる回数を増やすことで、慣れ親しむ工夫を行う。

オ 教材の設定や指導方法について

教材は児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作など教科横断的な学習を行ったり、絵本、物語を活用して英語劇、学習発表会のような場で発表の機会を設定する。Target-Oriented Activities は動機付けの観点からも有効であるとされて

いる。また、児童の発達段階を考慮するならば、TPR, Story-Telling, Music などの要素をふんだんに取り入れることが推奨される。絵本に関しては使用語彙の難易度において原作の使用には課題があるため、「反転学習」の応用など工夫が求められるだろう。

カ 障害のある児童の教育的ニーズ、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法について

教育権保障・ユニバーサル教育の観点からも、個々の児童に適合する指導内容・指導方法が求められ、母語（日本語あるいは出身国の言語）を用いた合理的配慮による指導も考慮されなければならない。

キ ネイティブ・スピーカーや英語が堪能な地域人材の活用

教育行政、学校、家庭、地域社会の連携・協力により「社会に開かれた教育課程」としていく。「チーム学校」の構築が求められる。

(2) 指導する内容について

ア 児童の発達の段階に応じて「聞く・読む」意味を理解できる「事項」と「書く・話す」表現できる「事項」を区別する。過度の学習負担を負わせないように配慮し、発問・評価に関して細心の注意が必要であるが、この点に関して小学校教員の研修が特に必要である。理解できれば良い語彙・内容と、定着し表現できることをめざす語彙・内容の峻別表示が必要であろう。

イ 音声と文字を関連付けて指導する。小学校段階では、低学年では聴覚・視覚(chart, pictogram, picture)を合わせた指導を中心に展開し、高学年に至って音声と文字に法則性があることをある程度認識させていく。

ウ 文や文構造の指導を行う。語順の違い（日本語と英語）、基本の文法用語、用法の指導を言語活動を通じて行う。

エ ペア・ワーク、グループ・ワークなどの学習形態、個々の児童の特性に応じた指導内容、指導方法の工夫（コミュニケーションに課題のある児童への配慮）を行う。特別支援を必要とする児童への合理的配慮*2の研修が必須であろう。

オ AV教材、コンピューター、情報通信ネットワーク、教育機器の活用を促進する。

実際のコミュニケーション場面を再現することができ、外国語の背景にある文化の理解が進む。ドリル的な反復学習を脱し、より authentic な必然的な状況を提供する。

カ コミュニケーションの目的、場面、状況を明確にし、育成すべき資質・能力を明示する。主体的な取組を促すことが重要である。自ら学習のまとめを行い、振り返りなど。

(3) 教材選定の観点

5領域の育成に資する教材を選定し、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を総合的に育成する。異文化間能力向上の観点から英語ばかりでなく、日本語や英語以外の外国語を使う人々の日常生活も題材に取り上げ、多様な考え方に対する理解と公正な判断力、豊かな真情を養い、一方では我が国の文化や英語の背景にある文化に対する関心を高め理解を深めようとする態度を養う。そのようにして、文化の多様性に対する理解、他文

化への寛容、自文化の発信力、自他の文化を尊重する態度を育成することが重要である。自国の一員としての自覚、持続可能な社会を国際協調によって創りあげる教材の開発・選定を絶えず行う。

3. コミュニケーション能力を育成する中・高等学校の授業とは

3.1 英語指導に関する中高英語教員の意識

学習者中心の授業、分かる授業、生徒が達成感を得られる指導法が求められる一方でカリキュラム・マネジメントサイクルの Research レベルである「実態の把握」を欠かすことはできない。英語指導に関する英語教員の意識はどのようなものであろうか。2015年の時点で全国規模で集約された民間調査機関（ベネッセ教育総合研究所）の資料によれば、中・高英語教員の課題意識は以下のようである。

- ・生徒に学習習慣が身につけていない。(中 76%、高 85%)
- ・授業準備の時間が十分にとれない。(中 75%、高 70%)
- ・生徒間の学力差が大きく授業がしにくい。(中 74%、高 68%)
- ・コミュニケーション能力の育成と、入試のための指導を両立させることが難しい。
(中 74%、高 74%)
- ・自分自身の英語力が足りない。(中 67%、高 63%)
- ・生徒の学習意欲が低い。(中 53%、高 71%)
- ・効果的な指導方法が見つからない。(中 53%、高 60%)

いずれも、古くて新しい課題であるが、中高ともに学習意欲や学習習慣の問題についてはとりわけ原因を探り改善が必要といえるだろう。

3.2 英語教育施策と教授法理論の変遷

学校で〈コミュニケーションの素地〉を身に付けて入学してきた生徒たちを、中学校ではどのように迎え、中・高等学校でどのようにして英語学習への意欲と学力を高めていくのか。まずは英語教育施策と教授法理論の変遷を概観し、現在置かれている英語教育の環境を理解したい。

昭和 22 年（1947 年）に試案として公表された学習指導要領（‘Course of Study’）から 70 年余の歳月を経て、当初選択教科外国語として発足した英語教育は、その時代の要請を反映して数次の改訂を経てきた。学習指導要領が「試案」の扱いから「国家的な最低基準」としての拘束力をもつようになった昭和 33 年（1958 年）頃から年間総授業時数や必修語彙の提示がなされるようになり、指導のねらいもより具体化された。教授法としてはオーラルアプローチを基本としつつも、テキストの正確かつ迅速な理解を期して文法訳読法も広く行われ、折衷式教授法と称され多くの教室で採用されてきた歴史がある。

平成元年（1989 年）には「コミュニケーションの力を備え、国際社会に生きる日本人の

育成」をキーワードに言語活動も 4 領域と定義され、音声指導の重視が求められるようになるのと期を一にしてコミュニカティブ・ティーチングの実践が拡大、JET*3 や ALT が学校に配置され、教室での TT も一気に拡大していくこととなった。平成 10 年（1998 年）の改訂からは「実践的コミュニケーション能力の育成」をキーワードに授業でも言語活動がより比重を増し、Accuracy と Fluency のニーズのどちらに比重をおくべきか、といった議論も沸き起こり現在に至っている。一方では、2011 年度から導入された小学校外国語活動により中学校の英語教育も小中連携をもとにした学びの連続性と、これまで以上に高校における学びの高度化にむけての基礎力の涵養が期待されることになってきた。こうした英語教育変遷の先に続く、今後の中学校高等学校英語教育はどうあるべきか。

3.3 新学習指導要領の全体的な特徴と留意点

平成 29 年 3 月告示の学習指導要領は、以前のものとは比べ場面・文法事項・達成目標ともにより具体化され、新たな文法事項や目標概念も加わったものとなった。主な着目点をあげれば以下のようなになる。

3.3.1 <思考力・判断力・表現力>の育成をめざして新設された項目

「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」ために、「コミュニケーションを行う目的、場面、状況などに応じて」、「情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に表現する」力をつけることが目標となっている。

3.3.2 <話すこと>の目標が「発表」と「やりとり」に分化されたこと

<話す>ことでは、従来のスピーチなど発表を主とする表現活動にとどまらず「適切な応答」や「自ら質問し返す」などのインタラクティブな力をつけることが期待されている。すなわち、コミュニケーション・ストラテジー*4が多分に意識されるとみることができる。

3.3.3 「授業は英語で行うことを基本とする」の意味すること

生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするために、「授業は英語で行うことを基本とする」ことが明示されている。中学校においては、Classroom English をはじめ、従来から教師・生徒ともに英語の使用率は一定の水準にあったが、これを一層進展させることが目標となっている。一方で重要なのは「その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いる」こととされている点である。また、「障害のある生徒」などについて、学習活動を行う際に生じる困難さに応じた指導内容や方法の工夫が求められ、<合理的な配慮>に関する知見も重要である。グローバル化の進展とともにますます多様な背景をもつ生徒を受け入れることとなる中学校においては英語教育においても<ユニバーサルデザイン>の探究、工夫と配慮が不可欠である。そのことが授業全体の質を向上させ、どの生徒にとっても「分かる授業」になってゆくからである。

3.3.4 その他

「国語科や理科、音楽科など他の教科で学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連づける」こと、指導計画の作成や実施に当たっては「ネイティブ・スピーカーや英語が堪能な地域人材など」の協力を得ること、外国語科においては<英語>を履修させることを原則とすること、が謳われている。日本においては、こうした教科横断型学習に<反転学習><アクティブ・ラーニング>の要素を加味することにより、“CLIL*5”を参考とした内容重視で思考力・表現力を活性化する指導法の実践が開発されている。

3.3.5 <主体的・対話的で深い学び>を目指す指導

文部科学省のコア・カリキュラムには「中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける」という全体目標のもと、自律した英語教師の資質を獲得するための具体的な学習内容や学習項目、到達目標などが掲げられている。

3.4 コア・カリキュラムの具現化に資する具体的な J-POSTL 記述文とその内容

3.4.1 学習者の知的関心、達成感への配慮ができる

学習意欲の喚起には内発的動機付け*6が重要である。教材、言語活動、指導と評価など、すべての教育活動において個々の生徒或いは集団としての学習者の知的関心、達成感への配慮が求められる。調査結果*7によれば学習意欲を高める要因として大きく次の3つの要素をあげることができる。

(1) 肯定的な体験

- ・内容が興味深いものである
- ・授業が理解できる
- ・質問に答えられる
- ・テストで良い点がとれる
- ・英語で言いたいことが言える
- ・文法が分かる
- ・発音がうまくできる
- ・先生に褒められる
- ・授業が楽しい雰囲気である（先生のユーモアも含めて）など

(2) 異文化・外国人との接触体験

- ・外国人の先生に教わる（ティーム・ティーチング）
- ・先生が教科書以外に英語や外国の話をしてくれる
- ・外国の映画やドラマを観る
- ・外国の音楽を聴く
- ・外国人とうまく話ができるなど

(3) 授業中の英語使用

- ・授業でたくさん基本文の口頭練習をする
- ・授業の中でたくさん英語を使うなど

特に中学生の意識において興味深いことは、単語の発音練習や音読、パターン・プラクティス、暗唱のような基礎的トレーニングも、コミュニケーション力につながる大切なものとして肯定的に捉える傾向がある。基礎力定着のためのこうした活動を授業や家庭学習に配置し、努力を評価することも彼らの学力や意欲、達成感を高めることにつながるであろう。

3.4.2 学習者が授業活動において英語を使うように設計し指導できる

これまで多かった<教師中心>の授業から<学習者中心>に発想を転換することで、おのずから「英語で授業を行う力」のあるべき姿がみえてくる。すなわち、授業を英語で行うということは、教師が学習者に理解できる英語を使って知識を与えるのみならず、学習者にできるだけ多く英語を使う経験を与えることにより力点が置かれることになる。例えば学習者の興味・関心が高い話題について、ペアやグループで学び合い考えや気持ちを伝え合うこと（インタラクション）を目的としたアクティブ・ラーニングを取り入れること、タスクを基にした学習者中心の協働学習、ロールプレイ、ディスカッション、ディベート、メール交換等々の活動を取り入れていくことが重要になる。

3.4.3 学習者と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる

「なぜ英語を学習するのか」という問いを、学習者・保護者と共有することが大切である。「英語は国際共通語だから」、「入試の教科になっているから」といった理由のみでは内的動機付けにはつながりにくく、学ぶ意欲の喚起、英語を通して異言語や異文化に関心・興味をもつこと、言語や文化を相対的にみる視点が持てるようになること、バランス感覚、論理的思考力や表現力を獲得することなどが個人や集団の人生を豊かにするばかりでなく、大きくは世界の平和と協調に貢献する力となる意義を説き、長期的・短期的な到達目標を共有することが大切である。

3.4.4 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる

いかにして<学習者中心>の授業を設計していけば良いか。学習者が主体となって能動的に学習に参加し、自ら学習を計画・管理・調整し、自己の学習に責任を持つ自立型の学習者を育てることがアクティブ・ラーニングの根本となる。これまで授業の中心を占めてきた教師の営み、例えば「教材・テーマの選定」、「授業の進行」、「評価」すら、一定の範囲を設けて周到な計画のもと学習者たちに開放し彼らに役割を分担、さまざまな活動形態を設計・駆使することが求められる。教師の役割が「教える (Teach)」のみでなく時には「支援する (Support)」、「調整する (Co-ordinate)」機能を果たす場面も当然増大していくのである。

3.4.5 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる

社会におけるコミュニケーションでは、必ずいくつかの技能が複合して機能していることから、授業でも4技能統合型の協同学習が取り入れられることになる。グループ・ディスカッション、ストーリー・リテリング、インフォメーション・ギャップタスク、問題解決タスク、情報交換タスク、画像描写タスク、ショウ・アンド・テル、ディベート、ロール・プレイ、横浜5ラウンドシステムによるコミュニケーション・タスクなどの活動を通

して能動的なアクティブ・ラーニングを推進することができる。但し、こうした活動に向けても周到な準備（発音、文法などの基礎トレーニング、個人理解、合理的配慮、役割分担など）が十分なされていることが必須条件となる。

3.4.6 文法はコミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を明示して言語活動と関連付けて指導できる

文法は「コミュニケーションを支える」骨格であり、授業では形式と意味、文脈を合わせて指導することが必要である。この際、言語における自然な文法発生機序を体験するかたち近づけるべく、目標となる文法事項はあくまでも意味のある使用場面において紹介することが妥当であり、唐突に文章を提示して文法事項を示すような指導は避けるべきである。現行の検定教科書の殆どが基本的には文法シラバスに則って編纂されているが、概念や機能、場面や状況をもとに構成するシラバスも導入されている。新出の文法項目を既習の文法項目と関連づけるなど、関連項目を振り返りスパイラルに定着に導く配慮も望まれる。

以上の記述文は、個人として自己評価ならびに授業改善のために用いることができるが、より効果的なのは、同僚との協働研修の目標として対話的に研鑽を深めることである。

(注)

*1 J-POSTL(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages):

外国語教育に関して 2017/2018 年度版学習指導要領では CEFR(Common European Framework of References for Languages ヨーロッパ言語共通参照枠)を世界標準と認めその理念を取り入れることとした。従って、日本の学習指導要領は、CEFR における EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages:ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ 教員の成長指標) とかなり親和的であるといわれている。J-POSTL は欧州評議会の ECML (Center for Modern Languages of the Council of Europe) より翻案許可を得て日本の学校教育環境に適合させながら EPOSTL の日本版として開発されたもので、別名<教師の CAN-DO リスト>とも呼ばれ、今後の教員養成・指導法の開発・改善に効果を発揮するものと考えられている。

*2 合理的な配慮

「障害者の権利に関する条約」(平成 28 年)における定義。「障害者が他の者と同様にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使するための必要且つ適当な変更及び調整」例えば構音障害などにより発音が不明瞭な言語障害のある生徒へのスピーチについての配慮など。

*3 JET

JET プログラム (Japan Exchange and Teaching Program : 1987~) により派遣された

青年外国人語学指導員。

*4 コミュニケーション・ストラテジー

コミュニケーション能力を構成する四つの要素のひとつである Strategic Competence の活用。場を読み取り持てる言語材料を駆使する方略。

*5 CLIL

Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習)。

*6 内発的動機付け

知的好奇心と自律性を源とする動機付け。自己決定を許容されたときに有効に作用するともいわれ、持続的という特長をもつ。

*7 調査結果

『提言 日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』(光村図書出版)による。

参考文献

Krashen, S. (1981). "Second language acquisition and second language learning".

Pergamon.

池田 央. (1994). 『現代テスト理論』. 朝倉書店.

鹿毛雅治. (1996). 『内発的動機付けと教育評価』. 風間書房.

小池生夫編. (2012). 『応用言語学事典』. 研究社.

小池生夫他. (2013). 『提言 日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』. 光村図書出版.

笹島 茂編. (2011). 『CLIL 新しい発想の授業』. 三修社.

村野井仁. (2010). 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』. 大修館書店.

久村 研編. (2020). 『「教師の自己評価」で授業は変わる』. 大修館書店.

安井 稔. (2014). 『英語とはどんな言語か』. 開拓社.

大学英語教育学会. (2011). 『英語教育学大系第7巻 英語教師の成長』. 大修館書店.

JACET 教育問題研究会編. (2017). 『行動志向の英語科教育の基礎と実践』. 三修社.

AI とこれからの英語教育

倉住 修

要旨

近年の急速な人工知能 (Artificial Intelligence, AI) の発達によって言語の翻訳の精度が格段にあがってきた。本稿では、AI がどのように開発されてきたのかを概観し、その特徴を理解するとともに、人間の外国語学習に取って代わり得るものになるのかを考察していく。さらにそれを考えるために AI と人間の翻訳の能力について質的・量的な調査が不可欠であることを指摘する。

1. はじめに

筆者はたまに料理をするが、お世辞にも手際よくとはいかない。料理は同時に何品かを作っていくパラレル (平行・並列) 作業なのだが、筆者は一品一品順番に作っていくシリアル (線状的な) 作業しかできないので、いつもパニック気味にキッチンの中を右往左往している。このようなマルチタスクを頭の中で整理しながら手際よく行うわけなので、料理とはとても知能に負担を強いる作業だといつも感じている。

このような時、筆者のようなマルチタスクに弱い人間は外部の知能を借りることになる。キッチンタイマーである。タイマーごときで何が「知能」と思われるかもしれないが、AI による音声認識が組み込まれたタイマーである。パニック気味の料理人が手が塞がった状態でキッチンタイマーをセットするのはそれなりの負担なので、そんな時に言葉だけでタイマーを起動することができるのはとても助かるのである。筆者の場合、Apple 社の iPhone を使っているので、同社の Siri という音声認識機能を使うことになる。行う作業は以下の通り。筆者は表示等を英語の設定にしているので Siri の操作も英語で行わなければならない。

“Hey Siri, (ここで iPhone が起動、Siri がオンになる)

Set a timer for 10 minutes.”

これだけである。すると、

“Your timer is set for 10 minutes.”

と返事が返ってきて、自動的にタイマーが始まる。

やっている内に、Set a timer for なのか to なのかよくわからなくなってきたので、試しに for を to に代えて言ってみた。結果は同じである。発音が日本人訛り丸出しでも、イタリア人っぽく発音してもまったく問題なく望んだ通りにタイマーが開始された。ただし、呼び出し時の Siri の発音が訛ると Siri が起動してくれないという問題はあった。

筆者の妻は、筆者以上に Siri によるタイマーを活用している。妻は非常に効率良く物事を行うタイプなので、冗長な表現はせず、

“Hey Siri, Timer, 10 minutes, please.

とだけ指示をする。その返事は、

“OK, your timer is set for 10 minutes.”

となる。OK が入る（妻のものはイギリス英語設定、筆者のものはアメリカ英語設定）ものの、結果はやはり同じである。

以上のように Siri は、語彙、文法構造、表現方法（例えば、please をつけるかどうか）、さらに地域的な訛りも含めて様々な違い (variety) をすべて把握し、発話の意味を正しく解釈できているのである。これは、Amazon の Alexa や Google の Google アシスタントでも同様のことが言える。最新の音声認識の正確さは従来の機械に比べて圧倒的である。

この音声認識を可能にしているのが、人工知能、AI の発達である。AI によって機械が音声言語を正しく理解しているのである。ここでもう一度スマートフォンに組み込まれた言語処理の特徴をまとめてみたい。

- ・瞬時にコンテキストも考慮した意味理解をし、話者の意図を正確にくみ取れる。
- ・文型や語彙を変えても、同一の意味であると解釈できる
- ・様々な訛りにも対応している。

これらのことは、長らく人間の能力に機械が及ばないとされてきたことである。つまり、人間の複雑な言語処理と比べて、機械翻訳が苦手としてきたものであった。しかし、上記の Siri のように的確な言語処理ができるレベルまで AI が進化していることを考えると、言語処理において人間の優位性というものまでどこまで残されているのかと疑問に思わざるを得ない。それほどまでに近年の AI の進化には目を見張るものがある。

2. 外国語教育における AI の影響と本章で取り上げる問題意識

周知の通り、外国語の習得は一夜の努力で可能になるものではない。外国語を習得するためには、膨大な時間とその言語への接触量が必ず必要である。言い換えれば、目標言語に多く触れ、語彙、文法などの反復練習など数多くの練習をこなさなければ上達は難しい。量だけではない。意味を持ったやり取りをすることによって、より質の高いインプットやアウトプットを生み出すことも重要である。さらに目標言語圏の文化などについても知識を得ていかなければ外国語によるコミュニケーションは成り立たない。一定のレベル以上の外国語能力の獲得は、そういった努力の先にあるものなのである。

それでも、そのレベルに達することができるのはごくわずかの学習者である。CEFR-J の開発に取り組んだ投野科研（投野 2014: 4）によると、日本人英語学習者の 80%は初級レベル（A2 以下）に属する。日本人の誰もが、膨大な時間と労力を割いて学習をしてきたことを考えると、これは到達レベルとしては低すぎるように思われる。だとすると、外国語学習はコストパフォーマンスが非常に低い学習行動のひとつであろう。

そこに今、その 80%の日本人を上回るかもしれない英語能力を備える機械（たとえばソ

ースネクスト社が販売しているポケトークなど)が、家電量販店で2~3万円を支払うだけで誰にでも手に入るようになった。また、英語だけでなく、一人の人間が一生かかっても習得しきれない数の言語を、現地の人理解できるレベルで翻訳してくれる能力も持っている(2019年11月現在のポケトークの対応言語は地域語も併せて74言語となっている)。専用機でなくても良いなら、スマートフォンの中のアプリという形で機械翻訳が利用できるようになっている。これならすでにほとんどの者がポケットやカバンの中に持っており、新たに機器を買う必要もない。利用しない手はないだろう。

このような圧倒的な言語処理能力を持った機械が身の回りに現れてきたというのに、それでも人間が外国語を学ぶ必要があるのだろうか。以前なら人間の能力に遙かに及ばない嘲笑的に過ぎなかった音声認識や機械翻訳が、ほんの10年、20年の間に「魔法の機械」へと進化してきたのである。このまま機械が進化していくと、人間による外国語学習は徐々に衰退していくことになるかもしれない。だからこそ、外国語の教員は、AIの発展や今後の可能性について、きちんとした知識を持っておくべきなのである。

3. AIの発展

AIという言葉は以前から存在したが、盛んに使われるようになったのは過去5年以内のことである。特に衝撃的だったのが、2016年GoogleのAI囲碁プログラムであるAlphaGoが囲碁の世界チャンピオンに勝ったことであろう。チェスに比べて局面数が遙かに多い囲碁の世界では、人間に勝つことは困難であると考えられていた。IBMのチェス専用のスーパーコンピュータであるDeep Blueがチェスのチャンピオンを破ったのが1997年のことであるから、囲碁で勝つまでにAIが進化するのにほぼ20年かかったことになる。この20年ぶりの快挙の背景にあるのが、それ以前とは大きく異なるニューラルネットワークを活用したディープラーニング(深層学習)である。

同年、Googleは、長年自社で提供していたGoogle翻訳をディープラーニングを使ったものに切り替えた。これによって翻訳の精度は従来のものとは比較にならないほど向上した。筆者自身も突然Google翻訳が進歩したのに驚いた一人である。十分かどうかは人によって意見が異なるが、多くの場面で実用に耐えうるレベルであると筆者は考えている。これで不十分だと言うならば、仕事で外国人とコミュニケーションを図ろうとして、たどたどしくも懸命に使っている人間の英語もまた「実用レベルでない」と切って捨てざるを得なくなってしまう。

このように、単純作業を人間に代わって行うロボットとは一線を画す囲碁プログラムや機械翻訳を支えるAIは、どのように発展をしてきたのであろうか。以下の節で、その誕生から発展までを見ていくことにしよう。

3.1 AIの誕生

AI、すなわち人工知能という用語が初めて使われたのは、1956年のダートマス会議で

のことだとされている。ダートマス会議は当時の認知科学者、コンピュータ科学者などが、機械に言語を使うことができるようにする方法を探求するためにひと夏集って共同研究をしたものである。その会議を催すための提案書が前年の 1955 年に提出されたが、正確にはその提案書の中で使われたのが、人工知能という用語の初出である。

その提案書の冒頭にこの会議の目的が書かれている。

We propose that a 2 month, 10 man study of artificial intelligence be carried out during the summer of 1956 at Dartmouth College in Hanover, New Hampshire. The study is to proceed on the basis of the conjecture that every aspect of learning or any other feature of intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to simulate it. An attempt will be made to find how to make machines use language, form abstractions and concepts, solve kinds of problems now reserved for humans, and improve themselves. We think that a significant advance can be made in one or more of these problems if a carefully selected group of scientists work on it together for a summer. (McCarthy et al. 1955: 2)

「私たちは、1956年夏の2ヶ月間、ニューハンプシャー州ハノーバーにあるダートマス大学において、10名による人工知能に関する研究を行うことを提案する。本研究は以下のことを仮定した上で進められる。つまり、学習のあらゆる側面、あるいはその他の知能の特性を正確に記述できれば、それを機械によってシミュレーションをすることが可能であるという仮定に基づいて研究を進めていくということである。この研究では、言語の使用、抽象思考や概念の形成、問題解決など人間にしか成し得ないと考えられてきたことを、どのようにしたら機械ができるようになるのか、さらに機械自身が自己成長していくための方法を探り出すことを試みる。厳選された科学者たちが一つのチームとなって、ひと夏の間共同研究をしていけば、上記の問題のいくつかにおいてめざましい成果をあげることができると考えている。（筆者訳）」

こうして主催者であるダートマス大学のジョン・マカーシーやマービン・ミンスキーらの科学者が一同に介して人工知能の研究がはじまったのである。外国語教育の立場からすれば、この研究のテーマとして「機械に言語を使うことをできるようにさせる」と明記されていることに注目する必要がある。

機械が言語を操れるようにするという発想は、言語習得理論上とても興味深いものに映る。この当時心理学の分野で考えられていた言語習得の理論と例えば、行動主義心理学の概念に基づいているが、これによると、学習とは外部から様々な刺激を与え、それに対応する正しい反応を産出させるようにすることである。ここには、言語能力とは、単純な「刺激—反応」の集合体である、という見方が根底にある。もしそうであるなら、必要と

されるインプットの量はともかく、単純な学習の積み重ねで機械が言語を使えるようになるのは、それほど困難なチャレンジのように思われない。

しかし、AI の研究者たちが、そのように規則を単純に覚え込ませることで言語が使用できるようになると考えていたとは思えない。言語能力がそれほど単純に獲得できるものなら、人間の認知能力や学習能力をシミュレートするとまで提唱しなくても、もっと単純に言語を使える機械ができてはいるはずだからである。人工知能を提唱した科学者たちの考える人間の言語能力とは、行動主義心理学が考えるようなものとは一線を画しており、人間の持つ認知能力が思考や学習の過程で複雑に働くことを大前提としていたように思われる。心理学者たちよりも彼らの方が人間の言語能力について遙かに正確にその実態をとらえていたとも考えられる。

3.2 機械学習

機械学習とは、人間と同じように認識・判断ができるようにコンピュータに学習させることを言う。まずはトレーニング用のデータで学習をしなければならない。たとえば、「本」を認識できるようにするために様々な本や本でないものの画像をたくさん読み込ませ、本とそうでないものの区別ができるようになるまで学習をする。ある一定の精度で認識ができるようになると、これまで学習した基準にしたがって、未知のデータを見て、それが「本である」、あるいは「本でない」と分類できるように段階へと移行していく。これが一般的な機械学習の手順である。

さて、ディープラーニングも機械学習のひとつではあるのだが、上記のような比較的単純な作業による機械学習とは少し異なっている。それは、ディープラーニングは、ニューラルネットワークを使った学習を行うという点においてである。

ニューラルネットワークとは文字通り人間の脳の神経細胞ネットワークを模したネットワークを想定している。外界の刺激を脳に取り込む際に、それを入力信号に替え、さまざまなニューロンを伝わって信号が運ばれていき、出力層に達するように、コンピュータも入力信号を中間層のノードを伝播し出力層に達するという仕組みをディープラーニングは持っている。その際、頻繁に使われるノードとノードの接続部分は次第に太くなり、同種の信号が入力されるとそこを通りやすくなるので、前回と似た認識・判断をする傾向が強くなっていく。また、入力層の情報だけでなく、中間層でも情報伝達が行われているため、どのネットワークを活用して信号を運んでいくかの判断に中間層が関わってくる。例えば、本と雑誌の区別をするのに、目に見える本の特徴（紙質、厚さ、カバー、装丁など）だけで分類するのではなく、内容や分野といった要素も分類に関わる「隠れた」要因であるかもしれない。このようにして、同じように本に見える二冊が片方は本、もう一方が雑誌に分類される場合、そこに隠れた基準が存在しており、ここからの信号がまた最終的な判断に影響を与えているのである。

また、従来の機械学習と比べてディープラーニングが異なる点は、人間が学習に関与し

なくても自らが学習することができる点である。例えば、画像認識において、何が「A である」のか「A でない」のかは人間が判断して機械に学習させる必要があった。一方ディープラーニングでは、AI 自身が大量の画像データの中から特徴を抽出し、ある画像が A であるか、そうでないかを識別できるようになる。そのため人間が特徴を定義し、それを AI に教えなくとも、「自動的に学ぶ」ことができる。ダートマス会議の提案書にあった機械の自己成長の概念が、ディープラーニングに受け継がれていることがうかがわれる。

3.3 AI の急速な発展を支えるもの

機械学習がより高度なものへと変化していくためには、大量のデータを高速に処理できるだけの性能をもったハードウェアが必要となる。1997 年にチェスチャンピオンを破った IBM の Deep Blue はスーパーコンピュータであったが、この時期は Windows95 によってやっと一般家庭にパーソナルコンピュータが普及し始めた頃である。パーソナルコンピュータにそこまでの高度な処理能力を求められるはずもなかった。しかし、コンピュータのエンジンとも言える CPU（中央演算処理装置）の進化はすさまじかった。ムーアの法則と呼ばれる「半導体の集積率は 18 か月で 2 倍になる」という経験則を証明するかのように CPU が進化したおかげでパーソナルコンピュータでも高度な演算に耐えうる性能が得られる時代に突入した。しかし、2010 年代後半になって急速に AI が進化することができたのは CPU の進化によるものではない。CPU の進化は 2000 年代半ば頃から頭打ちとなり、性能の向上より消費電力や発熱を抑えることが課題とされるようになっていった。したがって、ディープラーニングのような大量の演算処理を必要とする AI を実行するだけの性能を CPU だけで生み出すことは困難であったのである。

ディープラーニングによる AI を支えたハードウェアの進化は、むしろ GPU（画像処理用演算装置）の高性能化によるところが大きい。GPU と言えば、本来はコンピュータの画像処理を司る専用のチップである。汎用の CPU と違って、GPU は単純な演算をひたすら行うことに向いていた。ビデオカード製造の最大大手であった NVIDIA 社はこれに目をつけ、GPU をディープラーニングの高速演算処理に使用することを可能にした。現在ではディープラーニングには当たり前のように GPU が使われている。

ディープラーニングを可能にしたもう一つの要因はインターネットの普及である。これにより一度に大量のデータを収集することが可能になる。いわゆるビッグデータである。ディープラーニングのためには大量の学習用データが必要となるため、ビッグデータの存在はこれを大きく支えることとなった。

このようにして、2010 年代になってようやくディープラーニングの土台が整った。ここ数年で爆発的に AI が進化し、実用化が進んできた背景には、それを可能にする環境の進化が不可欠だったのである。特に実用化の波が大きかったのが、画像認識、音声認識、機械翻訳の領域である。この内後者の 2 つは外国語学習と直接関連がある。現在東京オリンピック・パラリンピックで多くのボランティアが必要とされている。その中で外国語能力

は不可欠なものひとつとされているが、本当に実用に耐えうる外国語能力を持ったボランティアを育成できるのだろうか。むしろ、そういった育成に時間をかけるより、AIによる翻訳サービスを充実させることの方が費用対効果に優れた方策なのではないだろうか。人間の育成か、科学技術の進歩か。実用性が見込めるのは果たしてどちらなのであろうか。

4. 日本人の英語能力

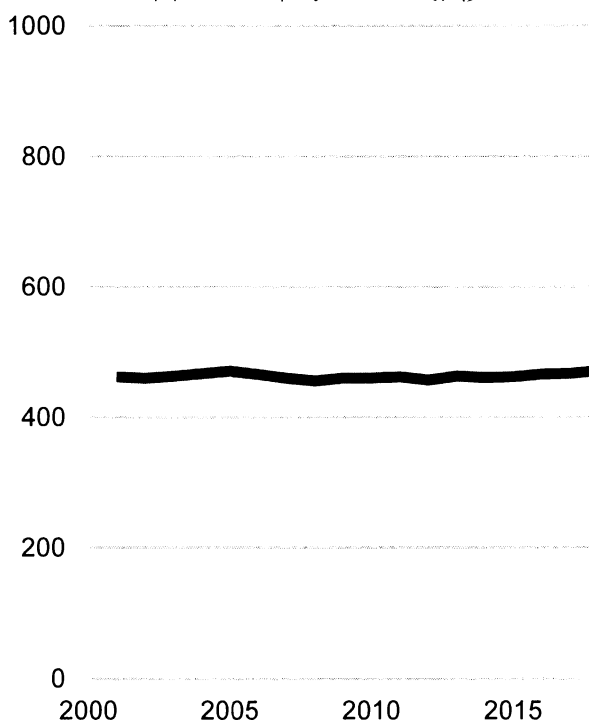
4.1 過去 18 年の日本人の英語能力の変化

まず、日本人の英語能力の全体像を見てみよう。日本人の一般的な英語能力を示す指標として受験者が最も多い TOEIC のスコアを調べ、平均スコアの推移をまとめたものが下の表 1 と図 1 である。

表 1. TOEIC の平均スコア

2001	462
2002	460
2003	463
2004	467
2005	471
2006	466
2007	460
2008	456
2009	460
2010	460
2011	462
2012	457
2013	463
2014	461
2015	462
2016	466
2017	467
2018	471

図1. TOEIC平均スコアの推移



手に入る平均スコアは 2019 年の報告書までなので、2018 年の 471 点というのが最新のものである。表 1 と図 1 からわかる通り、過去 18 年間にわたって平均点は見事な横ばい

状態となっている。つまり、TOEIC のスコアはまったく変化がないのである。良くもなっていないければ、悪くもなっていない。学習指導要領に「オーラル・コミュニケーション」という言葉が導入され、徐々にグローバル社会を生き抜いていくための力として英語コミュニケーション能力の習得を目指して様々な教育の取り組みをしてきたが、TOEIC のスコアの上昇には寄与していない。

しかしながら、TOEIC の平均スコアでは、全体的な傾向しか知ることができない。しかも定量的に測った数値だけがあるだけで、ここで測っていないスピーキングやライティングでは伸びているのかもしれない（ただし、TOEFL のスコアを見ると、スピーキングとライティングはアジアの中ですら最下位レベルで、リスニング・リーディングよりも更に「できない」技能ということがわかっている）。また、コミュニケーションをとろうという積極的な態度は向上しているかもしれないし、異文化への興味も高まっているかもしれない。さらに TOEIC のスコアだけでは、英語学習が質的にどう変化してきたのかを知ることができない。そのため、質的なデータの収集を含めた英語の学習実態調査が今後重要になってくると思われる。

このように TOEIC のスコアからだけでは見られることが限定的だが、それでも日本の英語学習が飛躍的に改善されているのであればここまでの停滞はあり得ないだろう。前述した CEFR-J のグループの言う「80%が初級レベル」という指摘と TOEIC の平均スコアの推移を合わせて考えれば、現在でも日本人の英語学習者のほとんどが、CEFR の言う threshold level (B1 以上とされている) に達していないと結論づけて間違いないであろう。

4.2 日本における英語学習・英語教育

日本人の英語学習の質的な変化もあまりないのではないかという点についてもう少し掘り下げてみたい。この部分は、前節で指摘した通り、もう少し詳細な質的な調査が必要な部分であるので、以下で書くことはすべて推論の域を出ない。それでも、日本人の英語学習にどのような問題が隠れているのかをいくつか指摘することは可能であろう。

筆者の学習者の観察や同僚の英語教員との経験の共有から、多くの大学生が英語の発話を組み立てるのに、（それがスピーキングであろうとライティングであろうと）逐語訳が中心になっていることがうかがわれる。単語ごとに日本語から英語に変換するのが中心で、そのことは学生の辞書の使い方からも推測できる。筆者の場合、教えている学生には英文学専攻の者もいるが、英語が専門であるに関わらず学生たちは非常に良く辞書を使う印象を持っている。自分の言いたいメッセージに必要とされる語彙が英語で即座に出てこない場合、それにあたる単語を辞書で探し出し、文中にそのまま埋め込むということがよく見られるが、自分の限られた語彙と文法を駆使し、その単語を使わずとも「遠回しに言う(circumlocution)」ことを行う学生はまれである。辞書に載っている訳語を欲しがるとの傾向がある。

たとえば、「その選手はコーチに対して反抗的な態度をとった。」というメッセージを英語で表現する際に、「反抗的な」、「態度」、「とる」などをバラバラで調べ、そこで出てきた英語の単語をつなぎ合わせるという手法をとる学生がほとんどである。その結果、

The player took a rebellious attitude to the coach.

というような文を生み出すことになる。それで日本語の意味をほぼ正確に表しつつ、英語として十分に解釈可能な表現になればそれでいいが、学生の多くは後者の部分について無頓着なケースが多い。日本語で表されたものを英語変換できればそこでタスクは終了。聞き手や読み手にそれが「通じるか」どうかまで気を配りながら英語の文を作っている者はごくわずかである。前の段落で「ooというメッセージを英語で表現する」と書いたが、一定の内容を持ったメッセージを言語を替えて、その言語に沿った方法で表現をするというタスクなのに、「訳は何ですか。」と聞いてくる者が多い。その時に学生が言う訳とは、逐語訳のことであろう。そこからは、

The player was disrespectful to the coach.

あるいは、

The player didn't listen to the coach's advice.

のような文全体の意味をとり、コンテキスト情報に照らし合わせて一から英語で文を組み立てるといふ思考法は出てこない。

かつて友人の英語教員が、大学生に趣味について紹介する作文をさせたときに、I give Pachinko.と書いてきた学生の話を紹介してくれた。日本語に訳すと「僕は・パチンコを・やる」ということだろうが、「やる」を give としたためにこのような英語の文になってしまったわけである。この例は極端なものだとしても、他の学生の英語の文を作る作業も本質的にはこのやり方と同じなのである。

ここでは、大学生の例を紹介したが、中学生や高校生には同様の問題は見られないとは言えない。なぜなら、これらの大学生たちは、まさに中学校や高校の英語教育を受けて現在の英語能力や学習習慣を作り上げてきたからである。それらは、大学に入ってから突然身についたものではない。むしろ中学校、高校と長い時間をかけて醸成されてきたものであると考える方が自然である。それは過去から現在に至るまで「逐語訳式」が英語学習のあるべき姿として教員が提示してきたことを反映しているのではないだろうか。

日本人の英語学習者が、英語の発話をする際に日本語からの単純な逐語変換にとどまっている限り、これ以上の大きな言語能力の向上は見込めないだろう。そこには、フレーズとしての単語同士の整合性や文脈に合わせた語彙選択などは考慮されていない。これはまさに、人間から嘲笑されてきた初期の機械翻訳のやり方そのものではないか。その機械翻訳は、ディープラーニングを通じて、すでにそのレベルから脱却しつつある。その一方で人間は停滞したままである。英語学習の breakthrough は、人間にこそ必要なのではないだろうか。

5. 結論：人間による外国語学習と機械学習の関係

外国語の教員に機械翻訳を評価させると、その能力の未熟さを指摘して否定的な評価をする人が少なくない。機械翻訳の潜在的な可能性に脅威を感じているから、ことさらあら探しをしているように思われる時もあるが、機械翻訳の能力など人間のそれに比べると取るに足りないという考えが垣間見られることがしばしばある。そういった人からは、ことさら人間の言語能力の優位性を強調する発言が見られる。一例として、翻訳会社であるクリムゾン・インタラクティブ・ジャパンのウェブに掲載された記事（クリムゾン・インタラクティブ・ジャパン 2019）を見てみよう。それによると、どんなに機械翻訳が発達しても、プロフェッショナルな人間の翻訳者は必要とされ続けると主張し、その理由として、1)言語とは、数学的アルゴリズムだけで処理できるものではない、2)人にしかできない翻訳がある、3)機械翻訳による誤訳の恐れ、4)誤訳は誤解の元、という4つを指摘している。しかし、1と2については、それらが本当に人間にしかできないものなのかの検証が十分でないし、3と4の誤訳の問題については、機械特有の問題ではなく人間にも当てはまることで、人間の優位性の証明にはなっていない。

瀬上（2018）は、自然言語処理や機械翻訳の研究者たちの見解を紹介しながら機械翻訳の限界と同時に人間翻訳の可能性を指摘している。その中で、機械翻訳には依然として克服すべき課題が多く、完璧なものを期待するのは現実的でないとしている。しかし、引用している研究者の文献の多くは、ディープラーニングの登場以前のものであることから、その主張には一定の限界がある。それでも瀬上は、人間にしかできない翻訳の可能性を指摘するとともに、人間が翻訳をするという行為そのものの価値にも目を向けている。

しかし、これらは翻訳家や通訳者からの意見であり、外国語教育に携わる者がこれを論拠として外国語教育の必要性を説いてはならない。これらの主張はあくまでも「プロフェッショナル」な翻訳家が、機械翻訳より優れていると言っているに過ぎないからである。機械が人間の能力をシミュレートする際には、必ず人間の最高峰を超えることを要求され、そこに及ばなければ「まだまだだな。」と蔑まれてしまう。Deep Blue にせよ、AlphaGo にせよ、その時代の世界チャンピオンに勝ったからこそ「人間を越えた」と評価されているのである。町内の囲碁大会で100連勝しようが、無敗記録を更新し続けようが、世界チャンピオンに勝たない限りその能力が評価されることはない。むしろ「機械の限界」をこぞって指摘しに来る人が山のように押し寄せるにちがいない。これが、もし人間だったらどうだろう。将棋なら全盛期の羽生善治に連戦連勝しなければ強いと認められない。あるいは、100メートル走でウサイン・ボルトの持つ世界記録9秒58を破らなければ、その者が100メートル走を走る意味がない。そんな風にあなたの能力を評価されたら不当に高い達成目標を押しつけられていると思わないだろうか。

プロフェッショナルなレベルと比べてそれに及ばないからと言って、機械学習の成果を軽んじてはならないだろう。プロフェッショナルなレベルに及ばないのは、一般の人間も同じだからである。機械には完璧を求め、人間には不完全を許容するでは、正しい評価な

ど到底得られない。だからこそ、一般的な人間との比較が重要になるのである。そして、機械がその人たちのレベルを超えたとき、人間がその学習行為を続ける価値があるのかが問題とされなければならない。仮に機械翻訳がすでに一般的な日本人の英語能力を超えているのなら、すっぱりと英語学習をあきらめ、少額の費用で翻訳機を手に入れる方が合理的な判断とは言えないだろうか。

瀬上(2018)は、このようにも言っている。

人は常に効率や経済を考えて行動するわけではない。サッカーが下手な人はサッカーをしてはいけないなどというルールはない。その証拠にプロにはなれずとも趣味でサッカーをしている人は数多くいる。翻訳も同じであろう。仮に完璧な自動翻訳システムが完成したとしても、翻訳することが好きな人は翻訳しても良いのだ。(20)

これこそまさにプロフェッショナルな立場からの見方であり、一般的なレベルでの議論ではない。サッカーが下手であってもやりたいと思っている人がプレーすることなど誰も止めてはいない。機械の発展とは関係のない話である。問題はむしろサッカーが下手でやりたくない人までがサッカーをするよう強要されていることである。グローバル化という名の下に英語学習が実質的に必修化され、多くの人々が逃げたくても逃げられない状態にあるということに目を向けなければならない。英語学習を苦痛だと考える者はもちろん、望んだような英語能力が十分に得られなかった者にとっても、機械翻訳の発展は光のように見えることだろう。そしてニーズがある限り、機械翻訳はますます普及していくはずである。少なくともその可能性を否定することはできない。

これを踏まえて、英語教育に携わる者は、自主的に英語学習者の学習法、思考法について質的な調査に取り組む必要がある。また、機械翻訳が人間に置き換えるとどの程度の英語能力を有していると考えられるのかについても把握する必要がある。一定の内容の日本語の文章を英語で表現させたときに、書き上がった英語の文章を評価すると、英語学習者と Google 翻訳のような機械翻訳とではそれぞれどのように評価されるのかについてもまだ体系だった調査はない。機械学習に正面から取り組むことで、人間のこれまでの英語学習方法や教育のあり方を見つめ直すことができる。英語の教員が、そういう姿勢で積極的に AI と外国語教育の関係を考えていくようになれば、おそらく英語学習・教育も次のステージに進むことができるだろう。ぐずぐずしては、機械において行かれるかもしれない。

6. 終わりに

英語の教員は、人間が外国語を学ぶ価値がどのようなものであるのかをもう一度問わなければならない。仮にそれが価値ある学習行動だとしても、それが我々人間にとってどのような意義を持っているのかを真剣に考えないと、外国語学習は徐々に衰退していくこと

になるだろう。

街中に置かれてある AI を組み込んだロボットについて考えていただきたい。たとえば、回転寿司の店の入り口にロボットが立っているとしよう。あなたはそこでそのロボットと「会話する」ことになる。

「何名様ですか。」→1名のボタンにタッチする

「テーブルですか、カウンターですか？」→「どちらでもよい」のボタンにタッチする

「カウンター席3番にお進みください。」→番号の書かれた紙を受け取って席に着く

このような感じでスムーズに案内がされていく。

しかし、この程度のことならあらかじめ録音された音声を順次流していただくだけのただの券売機レベルの作業である。とても高度な AI を必要とする作業ではないだろうし、こんなことでロボットをレンタルするぐらいなら、バイトを一人増員した方が安上がりのような気もする。もちろん余剰な人員の削減は店の経費削減に直結するので、トータルでの利益の向上には貢献するかもしれない。それにしても、この職場に AI を活用するという積極的な理由は特になく見える。

しかし、現代の技術の粋がこのロボットに組み込まれているとしたらどうだろうか。多くの AI ロボットには顔認識が組み込まれている。接客する際に「50代男性1名」というデータを記録することだろう。そして、その人がタブレットで何を何皿注文したか、一回にどれほどの代金を支払ったか、そして店に何分滞在したか、などの情報がサーバに送られていることだろう。ひょっとすると顔認識で一度記憶された客は、再来店すると「リピーター」というラベル付けがされていてどの程度の頻度で来店しているかのデータまで残っているかもしれない。これらに、その日の天気や来店の時間帯など様々な情報がサーバに送られ、情報同士がリンクされ顧客情報として活用されることになるだろう。ひょっとしたら、その店舗だけでなく、そのチェーンや、果ては同業者などとも共有され、マーケティングに活用されているかもしれない。

このように、AI を組み込んだ機械は、単純作業を人間に変わって行うだけではなく、様々なタイプの情報の収集からデータの関連付け、分析などを行うことのできる「考える機械」と化しているのである。

一方で人間は外国語でコミュニケーションをしながら、平行してどれほどの情報収集やデータ分析をして他者に送信しているだろうか。本来なら機械よりも人間の方が優位とされてきたデータを統合して判断をするというタスクですら一部では機械の方が優れているかもしれない。どちらが優位かの議論は置いて、少なくとも人間の言語コミュニケーションが単純な機械翻訳レベルにとどまっていれば良いわけではないだろう。その先には、上司に「お前のへたくソな英語になんか誰も期待しちやいないんだよ。いいからスマホ持って早く行け！」と言われるようになる日が待っているのかもしれない。

今はまさに英語教育の転換期である。英語学習・教育が置かれた現状を正しく受け止め、その上で英語教員は英語学習の意味や価値を再定義しなければならない。「こうある

べき」という理想ではなく、「(現状は) こうである」という事実を基に組み立てていかなければ、意味のある教育は成り立たない。英語教員が外国語学習の最先端に立たずして、一体誰が学習者を助けられるというのだろうか。

参考文献

- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. and Shannon, C. E. (1955). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. (<http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>) 2019年11月30日取出.
- クリムゾンインタラクティブジャパン. (2019). 「翻訳自動化—AIが翻訳にもたらす変化」. (<https://www.crimsonjapan.co.jp/blog/translation-automation-leveraging-ai/>) 2019年2月6日取出.
- 梅田弘之. (2019). 『エンジニアなら知っておきたいAIのキホン』. 株式会社インプレス.
- 瀬上和典. (2018). 「機械翻訳の限界と人間による翻訳の可能性」 *Journal of Area-Based Studies*. (<https://dept.sophia.ac.jp/g/gs/wp-content/uploads/2018/10/52a484c937a997630b2a553418a18a49.pdf>) 2019年2月6日取出.
- 投野由紀夫. (2014). 「CEFR-Jの取組について」. 文部科学省. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343401_03.pdf) 2019年11月21日取出.

あとがき

前回の報告書『2017年外国語学習指導要領改訂と教授・学習の到達目標の設定を巡って』をまとめるにあたり、本委員会内で実に様々なことが話題になり意見交換が行なわれた。それは新学習指導要領のことであったり、英語教育の現場での課題であったり、英語教育のあるべき姿であったりして実に多岐にわたるものであった。そのような経緯の中で、次の報告書はテーマを絞らないで各委員の視点から多岐にわたる提言をすることで意見がまとまり、小学校における英語教育から大学での教員養成課程、さらにAIにまでテーマが広がる報告書となった。

報告書の内容や表現について全員で検討する詰めの段階に差し掛かったところで、新型コロナウイルス感染が国内外で拡大し始め、本委員会も会議を持てなくなってしまった。その時本委員会代表の小池先生は全員の原稿に目を通し、表現や内容等で修正すべき箇所を各自にメールや電話で伝え、各委員は書き直した原稿をさらに先生に送り返すという作業を何度も繰り返した。その結果、小池先生には相当のご負担をお掛けすることになってしまったが、おかげでどうにか報告書の形にすることができた。

本来なら2020（令和2）年は4月から小学校で「教科」英語が始まり、夏には東京オリンピック・パラリンピックが開催される記念すべき年になるはずであったが、新型コロナウイルス感染の対策に国を挙げて対応しなければならない大変な年になってしまった。1日も早く感染の収束を祈るばかりである。

最後に、この報告書についてのご意見や今後の研究についてのご助言を頂戴できれば幸いである。

令和2年5月
言語教育振興財団 英語小委員会
幹事 志村 修司

執筆者一覧

小池 生夫 (Koike Ikuo)

慶應義塾大学名誉教授、明海大学名誉教授、一般財団法人言語教育振興財団評議員、同英語小委員会代表、一般財団法人大学英語教育学会 (JACET) 名誉会長、国際応用言語学会名誉会員 (Honorary Member of the International Association of Applied Linguistics, AILA)、一般財団法人日本生涯学習総合研究所 (生涯総研) 英語教育研究センター常任審議委員他

金子 哲 (Kaneko Satoshi)

編集者 (フリーランス)

倉住 修 (Kurazumi Osamu)

白百合女子大学文学部准教授

佐藤 留美 (Sato Rumi)

麹町学園女子中学校高等学校特任教諭

志村 修司 (Shimura Shuji)

元 東京都立北多摩高等学校副校長、言語教育振興財団英語小委員会幹事

醍醐 路子 (Daigo Michiko)

元 東京都豊島区立駒込中学校長、同 青山学院大学非常勤講師

中野 達也 (Nakano Tatsuya)

駒沢女子大学人間総合学群教授

中村 隆道 (Nakamura Takamichi)

東京都立日比谷高等学校主幹教諭

平出 敏 (Hiraide Satoshi)

東京都小平市立小平第三中学校教諭

藤田 真理子 (Fujita Mariko)

慶應湘南藤沢中高等部教諭、慶應義塾大学教職課程非常勤講師

財団法人 言語教育振興財団 助成研究 (平成30～令和1年度)

外国語学習指導要領改訂と 英語教育の現状と課題

共同研究委員会英語小委員会

代表 小池 生夫 (慶應義塾大学名誉教授、明海大学名誉教授)

発行 令和2(2020)年5月

印刷所 有限会社 タナカ企画

〒228-0021 座間市緑ヶ丘3-46-12

TEL (046) 251-5775

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、本書より引用したことをお断りください。

