

スピーキング力を  
伸ばしながら、  
どう4技能の英語力を  
身につけていくのか？



上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム報告書

SYMPOSIUM REPORT  
2017

# はじめに

この報告書は、2017年12月10日に開催した上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウムの内容をまとめたものです。「スピーキング力を伸ばしながら、どう4技能の英語力を身につけていくのか？」というテーマのもと、中高の先生方、学生、教育行政関係者など多くの方にご参加いただき、調査研究・実践事例の報告、ワークショップ形式の実践研究などを行いました。当日の発表、議論の内容をまとめております。ご活用いただければ幸いです。

ARCLE事務局

## 目次

|  |          |
|--|----------|
| <b>◎調査研究</b>   |          |
| Part1.調査報告<br>スピーキング力が伸びた学校はどんな学校か？—4技能のスコア分析から—<br>発表者：根岸 雅史（東京外国語大学）／森下 みゆき（ベネッセ教育総合研究所）                             | ページ<br>1 |
| Part2.事例報告<br>授業の中でスピーキング力を伸ばす—学校としての取り組みと授業実践—<br>発表者：菅井 亮佑（山形県立新庄南高等学校）  | 9        |
| <b>◎実践研究</b>   |          |
| 「定着系」の活動から「発信系」の活動へ、どのように行い、どうつなげていくか？<br>Part1. 発表者：田中 茂範（慶應義塾大学）   | 17       |
| Part2. 発表者：長沼 君主（東海大学）／工藤 洋路（玉川大学）<br>津久井 貴之（お茶の水女子大学附属高等学校）   | 22       |
| <b>◎自由討議</b>   |          |
| スピーキング力を伸ばしながら、どう4技能の英語力を身につけていくのか？<br>発表者・登壇者：吉田 研作（上智大学）／田中 茂範（慶應義塾大学）／根岸 雅史（東京外国語大学）<br>アレン玉井 光江（青山学院大学）／金森 強（文教大学） | 29       |
| 参加者の声：「シンポジウムで一番心に残った気づきや学び」～参加者アンケートから～   | 34       |
| ARCLE理事・研究員からのメッセージ：シンポジウムを終えて   | 35       |

# スピーキング力が伸びた学校はどんな学校か?

## —4技能のスコア分析から—



発表者：根岸 雅史 (東京外国語大学)  
森下 みゆき (ベネッセ教育総合研究所)

GTECの結果をもとに、スピーキング力を伸ばした学校を特定。力を伸ばしている学校ではどのような指導・学習がなされているか、4技能のスコア分析と質的調査を行った結果を報告しました。

### はじめに～研究の動機と昨年の研究の振り返り～

**根岸先生**：研究の動機は、今年も昨年<sup>\*1</sup>も同じところにあります。授業評価の難しさです。1回の研究授業だけで講評するのは難しく、指導計画の前も後ろもわからず、最終的にどうなるかもわからずに講評をすると、(講評者の)授業のテイストが強化されるところがあります。テイストに合っていれば良い授業とすると、研究にはならず、研究授業の評価が、実証データもないまま行われることになってしまいます。実際はどうか、授業で生徒は力をつけているのか、どのように変化しているのかを知りたいと思いました。

昨年の研究の振り返りになりますが、高校3年間の英語力の伸びをみると、伸びている学校と伸びていない学校があり、学校間の格差がかなりあることがわかりました。英語力の伸びた学校の要因を模索したところ、英語の授業・英語学習の「量と質」に要因がありました。ただ、同じ授業量であっても、伸びている学校とほとんど伸びていない学校があったので、単純に多ければいいわけではありません。

授業の肝である、インプットとアウトプットでみると、実際に生徒が言語処理する量、機会が多ければ多いほど生徒の英語力は伸びていることが、全体的な傾向としてみえました。当たり前と言えば当たり前ですが、教師はずっと話しているが、生徒は英語の処理をしていない、



書いたり話したりをしていないことはよくあることかもしれません。

英語力を伸ばしている学校については、量的な面での分析をした上で、実際の授業やカリキュラムを質的に分析しました。英語力を伸ばしていない学校の分析は、課題として残っています。

英語力が伸びた学校では、英語で授業をしているという特徴がありました。また、授業時間数が多い学校が、必ずしも英語力を大きく伸ばしているわけではなく、授業時間数が多くなくても英語力を伸ばしている学校もありました。

### 関連調査と先行研究について

後ほど、CEFRのA1、A2とレベルのお話が出てくるのですが、これは「GTECスコアとCEFRレベル関連付け調査」<sup>\*2</sup>をもとにしています。

また、調査にあたり、似たような調査が先にありましたので簡単に紹介します。「日本の高校生英語スピーキング能力実態調査Ⅱ」(アルク英語教育実態レポート Vol.9[2017年4月])は、

小規模で3校の調査ですが、生徒の発話分析が含まれており、個々を深く調査したものです。3年間の追跡調査の2年目の結果では、調査校3校のうちB校が大きく伸び、A校とC校は、あまり伸びていないという結果でした。図は、スピーキング能力が大きく向上したB校の特徴をまとめたものです(図1-1)。①「主に知識の習得や定着を目的とする活動」(基本的なトレーニング)と②「主に発信することを目的とする活動」(会話やディスカッションなど、実際の言語使用に関わる活動)、この両方を行っていることが特徴です。

## 研究概要

我々の今回の研究手法は、昨年と同じで、GTECを用いてスコアの伸びをみています。(図1-2) 全体的な調査デザインは昨年と同じですが、今年は英語のスピーキング力にフォーカスし、スピーキング力の伸びを中心にみています。そのうえでスピーキングを含めた4技能のスコアの分析と質的調査を行っています。

調査対象校は(図1-3)です。スピーキングテストの受検校が少ないため、昨年より少なめになっています。公平な条件での比較を行うため、高1時と高2時で、受検人数に大きな差がない学校、学習日数に大きな差がない学校に絞っています。また、同じ時期にリーディング、リスニング、ライティングの受検をしている4技能の結果がみられる調査校は21

図1-4

校でした。今回、4技能での分析が可能となりましたが、スピーキングを受検している学校には、やや偏りがあります。これらの学校はリーディング、リスニング、ライティングのスコアが平均的に高く、スピーキングの能力値も平均より高めと思われます。点数が高く、英語教育により前向きである学校がスピーキングテストも受け

ているように感じます。

## 全体結果

結果(1)「スピーキングスコアの伸びの実態」です(図1-4)。20点近く伸ばしている学校もある一方で、得点の上昇のほとんどない学

図1-1

| 日本の高校生英語スピーキング能力実態調査 II<br>スピーキング能力が大きく向上した学校の特徴   |   |
|--|---|
| 主に知識の習得や定着を目的とする活動   | 主に英文を作って発信することを目的とする活動  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・単語・フレーズ等の発音練習</li> <li>・教科書本文やキーセンテンスの暗記</li> <li>・教科書本文の音読</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・会話・ディスカッション</li> <li>・先生の質問に答える</li> <li>・スピーチ・プレゼンテーション</li> <li>・スキットなどのロールプレイ</li> </ul> |

図1-2

## 研究手法

英語力の指標としてGTECのスコアを用いて、英語のスピーキング力の伸長の著しい学校を特定し、それらの学校の英語教育のあり方を分析することで、英語のスピーキング力の伸びの要因を探る。

スコアの分析+質的調査(質問紙+インタビュー)

図1-3

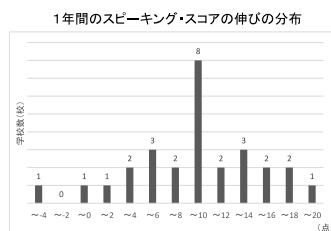
## 調査対象校

- ・GTECスピーキングテストを学校単位で、受検した高等学校のうち、1年時(2015年冬)と2年時(2016年冬)において受検している学校を調査対象校とする。
- ・なお、本調査では、小規模校の学校については対象外とし、受検者数50人以上の学校を今回の対象とした。
- ・さらに、なるべく公平な条件での比較を行うために、1)受検人数の増減が10%以内、2)学習日数が1年間±70日以内という条件で、学校を絞り込んだ。その結果、28校を抽出した。
- ・そのうち、21校が、同期間にGTECリーディング、リスニング、ライティングテストを受検しており、4技能での分析が可能。

## 結果(1):スピーキングスコアの伸びの実態

- ・スピーキングスコアを1年間で、20点近く伸ばしている学校がある一方で、得点の上昇のほとんどない学校もある。

(調査対象校がスピーキングテスト受検時2015年度、2016年度のスピーキングテストの上限値は170点)





校もあります。これは学年全体の平均なので、もっと伸びている生徒もいます。

次に「出発点による伸びの違い」をみます(図1-5)。初回(高1)のスピーキングスコアが100点前後でも、20点近くまで伸びている学校がある一方で、スタート地点の点数が高かった学校が、マイナスになっている場合もあります。高1でスタートした時点がピークで、あとは伸びず、下がる感じです。出発点とスコアの伸ばし方に関連があるとは、必ずしも言えないことがこのデータでわかります。

図1-5

## 結果(2): 出発点による伸びの違い

- 出発点異なっても、それぞれにスコアを伸ばしている学校とそうでない学校がある
- 初回のスピーキング・テスト・スコアが100点前後でも、20点近くまで伸びている学校がある一方で、伸びがマイナスの学校があるという具合で、開きはかなり大きい。

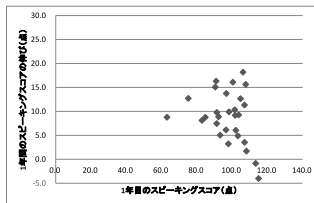


図1-6

## ヒアリング調査対象校

ヒアリング実施期間: 2017年4月～9月

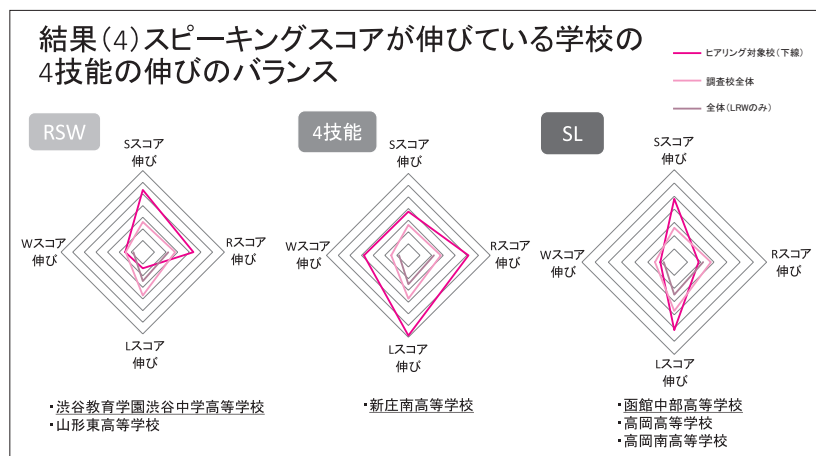
| 学校名(訪問地)       |    | ご協力いただいた先生(高1・2)                |
|----------------|----|---------------------------------|
| 山形県立山形東高等学校    | 公立 | 阿部久美子先生、井家 勝巳先生、小野 雅仁先生、山下 智昭先生 |
| 山形県立新庄南高等学校    | 公立 | 石山 優先生、菅井 亮佑先生                  |
| 渋谷教育学園渋谷中学高等学校 | 私立 | 北原 隆志先生、野尻 礼子先生、細川 慎先生          |
| 富山県立高岡高等学校     | 公立 | 中藪 文乃先生、山本 祐子先生                 |
| 富山県立高岡南高等学校    | 公立 | 片山 直子先生、畑野 真志先生                 |
| 北海道函館中部高等学校    | 公立 | 弦木 裕先生                          |

## 伸びている学校の抽出と学校別の結果

スピーキングスコアの伸びの平均は8.8点でした。本調査では、スピーキングスコアが12点以上伸びた学校から4技能で結果がみられる学校を抽出し、実際にお話を聞きました。ヒアリング調査対象校は、山形東高等学校、新庄南高等学校、渋谷教育学園渋谷中学高等学校、高岡高等学校、高岡南高等学校、函館中部高等学校の6校です(図1-6)。

結果(4)は、ヒアリング調査対象校の4技能の伸びのバランスを表したものです(図1-7)。これ以外のバランスパターンもあるかもしれま

図1-7



せんが、伸びたところを分析すると、3つのパターンに分けられました。

パターン1: リーディング(R)とスピーキング(S)とライティング(W)が伸びているがリスニング(L)の伸びは少ないパターン。

パターン2: 4技能がどれも伸びていて、特にLが伸びているパターン。

パターン3: SとLがよく伸びているが、WとRの文字言語の伸びが平均並み、または平均より低いパターン。

インタビュー結果からヒアリング調査対象校のうち3校のインタビュー結果からの気づきです。

渋谷教育学園渋谷中

学高等学校は（図1-8）、高1から高2のスコアの伸びが大きく、全体の中で伸びた量が一番大きい学校でした。CEFR 対応でスピーキングのスコアをみると、最初からA2にいて、そこからスコアは大きく上がっています。活動にも特徴があります。リーディングは、ディスカッションやディベートなどを最終的なゴールとしてイメージしながら、テーマに沿った素材を読み

みます。オーセンティックな素材、時事的なものなど、幅広く発信するためのインプットとして読んでいます。私立ですが、3年間の授業時間数は、21時間未満で、特に多いわけではありません。リスニングスコアの伸びが小さいのは、適切なレベルの教材と他の活動に見合ったリスニング教材が不足しているためです。そのため、音声レベルのインプットが、授業での英語のやり取りに限られてしまっているそうです。トピックとして合う教材があっても、生徒に十分理解可能な音声レベルとは限らないことが、課題であるとのことでした。

次に、新庄南高等学校（図1-9）。A1の中での伸びが高い学校です。即興で話せることを目指し、授業を工夫しています。話すときに原稿を書き、暗唱し、みんなの前で発表するのではなく、その場で考え、即興で話す機会を積極的に取り入れています。表現や語彙を定着させる活動、小さな発信活動を繰り返し行い、下地固め、トレーニングをしているそうです。

函館中部高等学校は（図1-10）、高1の4月から3か月で「コミュニケーション基礎」を履修させていることが特徴です。ただ本調査の1回

目の受検が12月なので、既に終わっている状態でデータを取っています。音読、発音、フレーズ練習、ペアワークなどの下地固めも行われている様子ですが、単元のテーマを掘り下げたディスカッション、単元の最終課題として、スピーチ、プレゼン、ディベートなどを積極的にを行っています。

このように「知識・技能の習得」のための訓

図1-8

### インタビュー結果から

RSW 【渋谷教育学園渋谷中学高等学校】

- ・私立、3年間の英語授業：21時間未満
- スピーキング活動
- ・英語に限らず、合科で、クリティカルシンキングにより論理的発信力をつけることを目指している（SGH）。
- ・テーマ（global issues）設定された「リーディング」の授業内で実施。
- ・「読む」→「小さい活動」→「読む」→「小さい活動」→「読む」→「大きな活動」
- ・テーマに沿って、単元ごとプロジェクト型の大きな発信活動（ディスカッション、ディベート、ネゴシエーション）。
- ・外国人教師の授業あり。
- 他技能との関係
- ・R：テーマに沿ったauthenticな素材。発信のためのインプット。
- ・W：エッセイライティング（毎週提出）
- ・L：適切なレベルとトピックの教材が不足しているために、他技能の活動にフィットしない。

図1-9

### インタビュー結果から

4技能 【新庄南高等学校】

- ・公立、3年間の英語授業：21時間未満
- スピーキング活動
- ・コミュ英の授業内で継続的に実施。（3年前に県の指定校になり、共通理解が進む）
- ・即興で話せるようになることを目指し、定着系の活動からステップを踏んで力をつけている。
- ・表現や語彙を定着させる活動（音読、キーワードドリブプロダクション）と小さな発信活動（スマールトーク、自分の意見を言う活動、先生とのQA）を行っている。
- 他技能との関係
- W：コミュ英で、話したことを書く。平日課題で読んだ長文について3作文文。
- L：話すことで、聞く機会が増えた。ペアワークや音読でも意味を考えて聞くことを重視。
- R：音読などの活動と合わせて、なぜそのような形（文法、表現）になるのか、理解した上で使えるようにしている。

図1-10

### インタビュー結果から

SL 【函館中部高等学校】

- ・公立、3年間の英語授業：21時間未満
- スピーキング活動
- ・コミュ英の授業内で実施。（SELHI時代から指導改善の歴史があり）
- ・高1の4月から3か月で、コミュニケーション基礎（1単位）を履修（その後、コミュ英Ⅰ（3単位））。易しめの本文で英語による授業、テーマをもとに英語で話す授業に慣れる。（高3でも試験問題等の素材を用いながら、スピーキング活動を取り入れた授業を実施）
- ・音読、発音、フレーズ練習などと、ペアワーク（フリートーク）、単元のテーマについて掘り下げたディスカッション（ペアで9クラスで先生リードのもと）、単元の最終課題として、スピーチ、プレゼン、グループプレゼン、ディベートなど。
- 他技能との関係
- R：読み方に特化した活動は意識的には行っていない。（高2時点ではSLの伸びが顕著だが、例年、高3になると、もあわせ全体の処理能力が上がりRもかなり伸びている。）

練の量は、生徒の英語力によって異なるようです。A1レベルの学校では、意味を意識した「音読」「リプロダクション」等の活動を行います。A2レベルの渋谷教育学園では、下地固めの活動に重きを置かず、できることを前提に、次のステージから始まるというお話でした。

### スコアの伸びと授業時間数

「スコアの伸びと授業時間数」を表したグラフです(図1-11)。平均的な授業時間数、21時間未満で、伸びにバラツキが見られます。また、21時間以上のスコアの伸びをみると、時間が長いからスコアが伸びるわけではないようです。例えば、授業時間数が40時間ほどであっても、それほど伸びてはいないということもみられました。

### 結論

最後に結論です(図1-12)。1つは、学校間の格差がかなりあることが改めてわかりました。データが増えてくると、紹介した3パターン以外のパターンもあるかもしれません。次に、授業時間数が多い学校が、単純にスピーキング力を伸ばしているわけではないようです。他の技能が伸びているのかもしれませんが、スピーキングは、授業の質が伴わなければ、それほど伸びません。スピーキング力を伸ばしている学校の特徴をみると、即興での活動が多いです。ここには、チャットも含まれます。1学期に一度のスピーキング大会、スピーチ大会だけに力を入れるのではなく、毎時間、毎日話す機会がつくられています。また、知識・技能の習得のための練習量は、生徒の英語力のレベルによって異

なっています。ディベートやディスカッションへ、知識・技能が十分に習得されていないまま、いきなり飛び込んでしまうと、ポロポロな状態で活動を行う可能性があります。各調査校では、それぞれの生徒の状態に応じた練習を適切に判断し、行っていることがみてとれます。

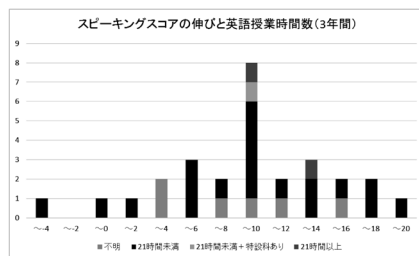
また、A1を脱すると(例:渋谷教育学園)、全体的な認識として「発信活動」に振れてくるようです。B1レベルの学校が今のデータにはないのですが、10年後にはそういうデータで語れるようになりたいと思っています。

少し単純化し過ぎているかもしれませんが、A1とA2のCEFRのレベルを基に活動のイメージを図式化しました(図1-13)。定着活動と発信活動とに分けたとき、定着活動に重点が置かれるのがA1の段階にある学校で、A2の段階にある学校は、発信活動に重点が置かれ

図1-11

### スコアの伸びと授業時間数(3年間)

- 授業時間数が多ければ、それだけスピーキング・テストのスコアが伸びるというわけではない。



※授業時間数は、例えば5時間で週に5コマ、英語の授業があることを意味しています。

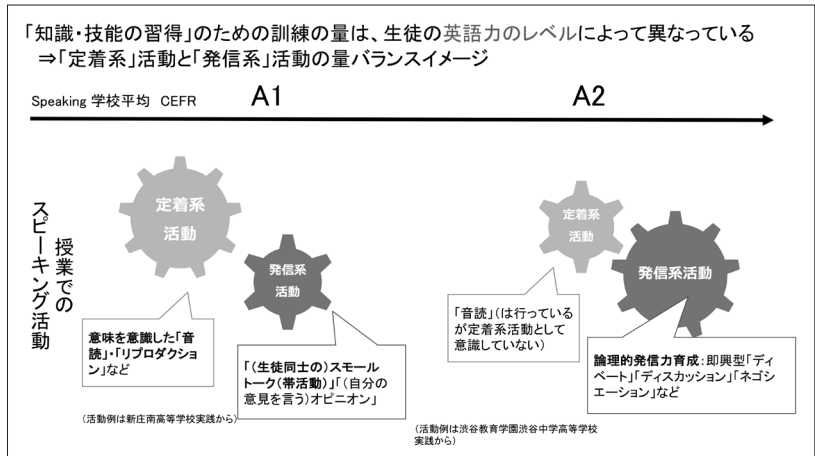
図1-12

### 結論

- スピーキング力の伸びには、学校間の格差がかなりある
- スピーキング力が伸びている学校でも、4技能の伸びのパターンは多様
  - ・RSW型
  - ・LRSW型
  - ・SI型
- スピーキング力を伸ばす要因は、英語授業の質
  - ・授業時間が多い学校が、スピーキング力を伸ばしているわけではない
- スピーキング力を伸ばしている学校の特徴
  - ・(即興で)話させている
  - ・継続的に話す活動を行っている
  - ・「知識・技能の習得」のための訓練の量は、生徒の英語力のレベルによって異なっている
  - ・A1を脱すると「発信活動」に振れてくる

ています。A1からA2の間の段階は、定着活動をやり、地盤が固まった段階で発信活動に移っていきます。論理的発信力育成は、基盤があってこそやれるものなのかもしれません。また、他の教科でのディベート活動、他教科でやっているさまざまな活動などが、英語での活動にうまく機能しているとの話もありました。

図1-13



### 研究からの示唆

次に示唆です(図1-14)。1つ目は、スピーキング力を伸ばすには、「知識・技能の習得」と「発信活動」の両方が必要ということです。「万能の」指導法よりは、「最適な」指導法、つまり生徒の状況に合った判断が必要です。2つ目は、テスト結果に基づいたPDCAサイクルを回すこと。生徒の能力判定だけのためにテストを受検させるのではなく、教師もそこから学ぶ必要があります。その際、自校の生徒だけでなく、他の学校、日本全体の傾向もみていくことが望ましいです。3つ目は、データ解釈の難しさです。エピソード的なお話になりますが、データ結果をお見せした時、「もっと詳細までしっかりやらなければ

いけない」等と解釈されることがありました。データがあっても、もともと持っていた自分の信念に戻るだけ、強化するだけでは意味がありません。

### 伸びている学校の実践から事例紹介

**森下**：ここからは、ヒアリング調査対象校の授業内容、発信活動の内容を具体的にご紹介します。新庄南高等学校につきましては、この後、菅井先生からお話がありますので、残りの2校についてご紹介します。

まずは渋谷教育学園渋谷中学高等学校です。教科横断で論理的発信力をつける活動に取り組まれています。高1からA2の力があるので、英語では、単元ごとにディベート、ディスカッション、ネゴシエーションなど、プロジェクト型の発信活動をされています。こちらの図は(図1-15)、同校の「グローバル・リーダー育成授業のプロセス」です。一番左側に「基礎知識」、次に「自調自考(自分の手で調べて、自分の頭で考える)」、「日本語による発信」があります。例えば、国語での日本語のディベート活動、校外研修、ソーシャルワークなど、活動し発表する機会などを多く持たれています。このような活動が、話し合い、発信することへのレディネスを高めているとのことでした。また生徒たち

図1-14

### 示唆

- ・「知識・技能の習得」と「発信活動」
  - ・「万能の」指導法よりは、「最適な」指導法
- ・テストが導く英語教育改革
  - ・エビデンスに基づくPDCAサイクル
- ・データ解釈の難しさ
  - ・データがあっても、信念を強化するだけのケースも

は、日本語でのディベート活動に既に慣れているので、英語でやるときには中身から入ることができ、スムーズにいくとおっしゃっていました。

日本語による発信活動を経て、英語による発信になりますが、2つポイントがありました。1つ目は、Global Issuesのテーマ設定です。例えば、2050年の世界はどうなっているだろうか、深い内容ですが、生徒も興味を持てるテーマが設定されています。2つ目は、教科横断で行い、他教科での知識も活用していることです。例えば、高1のProject Hiroshimaは、社会科、英語科、国語科で、教科横断で行います。広島研修の後、紹介パンフを英語で作成し、最終的には、姉妹校のフロリダの生徒に審査をもらうプロジェクトです。このように、合科をみんなでやることで「2ついいことがあります」とおっしゃっていました。地理と科学が関わるエネルギー問題では、地理選択と科学選択の生徒それぞれが、英語のディベートグループに入るようにしているそうです。そうすることで、英語が得意でない子にも、知識のシェアという活躍の機会が与えられます。また、エネルギー

問題を考える際に、授業で習った知識が役に立つことを生徒が実感し、地理の授業の受け方が変わったそうです。同じ活動を全て行うのは難しいと思いますが、日本語による発信、テーマ設定、教科横断の考え方は真似でき、参考になると思います。

次に函館中部高等学校です(図1-16)。考えて伝える活動を通して英語力をつけることを目標とされ、英語教育の改善に努めてこられた学校です。インタビューに伺った際、「ただパワーポイントを作って発表する、だと、生徒はすぐにできるようになってしまい、飽きてしまう。テーマを深める発問を教師は必死で考えている。発問を深めることで、生徒の関心が上がり、言いたいことが出てくる」と話されていました。そのために教師は、次の3つの発問のカギを意識しているそうです。1つ目は、生徒の好奇心と英語レベルの両方につりあう発問、2つ目は、テーマを咀嚼し、的を絞り込んだ発問、3つ目が多角的に考えることができ、回答が多岐にわたる発問です。拝見した高3の授業では、センター試験対策用の長文問題から銃規制をテーマに、ディスカッションをしていました。

図1-15

## 事例：渋谷教育学園渋谷中学高等学校

### 教科横断で、論理的発信力をつける

#### グローバル・リーダー育成授業のプロセス

基礎知識

自調自考

日本語による  
発信

英語による  
発信

話し合い発信することへのレディネス

国語で日本語のディベート活動  
校外研修やソーシャルワークなど活動し発表する機会

Global Issuesのテーマ設定

教科横断で行い、他教科での知識も活用

例：高1 Project Hiroshima  
(社会科、英語科、国語科による。  
広島研修のあと、紹介パンフ制作。  
最終的には姉妹校のフロリダの学校の生徒に審査してもらう。)

インタビューおよび、北原先生「大学入試における英語5技能検定活用にむけたこれからの進路・教科指導を考える研究会」ご発表資料より抜粋とめ



“Why is Japan safe?” と身近なことから話し始め、その後、Gun ownership should be prohibited more strictly. について for と against のペアに分かれ、ペアワークをしていました。この活動を「ディベカッション」と呼んでいるそうです。活動を進める中で、「銃は規制したほうが良い」だけでなく、against 担当から「銃産業の人は急に仕事を失ったら大変」などの意見が出始めました。最後に先生は、「もし自分がアメリカにいるなら銃を持つか持たないか」と働きかけます。「持つ」という意見が出た後に、「銃を持っていても、自分は人を撃てない」という意見が出るなど、さまざまな意見が出るので、生徒は他の意見にもしっかり耳を傾けていました。この後は、家庭学習で長文を読み、問題を解くということでした。

今回ご紹介したのは2校ですが、伺った6校

全てにおいて、スピーキングを授業外で取り扱っているのではなく、授業の中で伸ばされているということでした。私からは発信系活動を中心にご紹介しましたが、この後、菅井先生からは、定着系活動と発信系活動の量のバランス、どのようなステップを経てスピーキング力を伸ばされているかをお話させていただきます。

- ※1. 2016年上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウムにて、調査報告「英語コミュニケーション能力を伸ばしている学校はどんな学校か？」を行いました。ARCLEのWEBサイトで報告書を御覧いただくことが可能です。  
<http://www.arcle.jp/report/2016/0003.html>
- ※2. 「GTECスコアとCEFRレベル関連付け調査」(2017) (財) 進学基準研究機構  
[http://cees.or.jp/pdf/reports/2017/Standard\\_Setting\\_Report.pdf](http://cees.or.jp/pdf/reports/2017/Standard_Setting_Report.pdf)

図 1-16

## 事例：北海道函館中部高等学校


### 「考えて伝える」活動を通して、英語力をつける

「ただパワーポイントを作って発表する、だと、生徒はすぐにできるようになってしまい、内容的には深まらず、つまらないものになってしまう。テーマを深める発問を教師は必死で考えている。深めることで、生徒の関心があがり、言いたいことがでてくる。」

<発問のカギ>

- ・ 生徒の好奇心と英語レベルの両方につりあう発問
- ・ テーマを咀嚼し、的を絞り込んだ発問
- ・ 多角的に考えることができ、回答が多岐にわたる発問

自分だったら、とさらに深める  
If you lived in America, would you like to own a gun?



テーマの中心  
Gun ownership should be prohibited more strictly.  
For / Against

身近なところから  
Why is Japan safe?

インタビューおび、弦木先生「コミュニケーション能力を育成する授業への取り組み」研究紀要より抜粋まとめ



# 授業の中でスピーキング力を伸ばす

## —学校としての取り組みと授業実践—

発表者：菅井 亮佑 (山形県立新庄南高等学校)

ヒアリング調査対象校から、山形県立新庄南高等学校の菅井亮佑先生に、どのようにスピーキング力、4技能の力をつけているのか、同校での学校・英語科としての取り組みと授業実践についてお話しいただきました。

**菅井先生**：新庄南高等学校は、1 学年 160 人程度の中規模校です。進路も多様です。6 割は大学、短大に進学しますが、ほぼ推薦で決まっています。今の時期で、ほぼ9割の進路が決まっており、センター試験に勝負をかける生徒は1割程度です。例年のセンター試験の平均は70点ぐらいの学校です。

### 山形「スピーク・アウト方式推進事業」の指定

本校は、4年前に県から「スピーク・アウト方式推進事業」に3年間指定されました。研究内容等については(図2-1)を参照ください。研究には、県内で進学校1校、実業校1校と本校の3校が指定されました。最初は手探りで、英語科の職員で、どうしたらいいのか、何をしたらいいのかという不安から始まったことを覚えています。外部講師に、神奈川大学の久保野



山形県立新庄南高等学校 菅井 亮佑  
教職歴9年。同校に赴任して7年目。英語科。調査対象の現高校3年生を担当。

雅史先生に来ていただき、年3~4回公開授業と校内研究協議会を行い、授業改善をしてきました。外部試験GTECや語彙サイズテストで、定点観測も行いました。

スピーク・アウト以前の状況としては、頑張っていたのですが、計画性のない活動が多く、一貫性がありませんでした。音読が多く、授業はガチャガチャ。活動は多いが、つながりがなく、何のためにこの活動をしているのかが曖昧でした。また、1回教えれば、生徒はできるという思い込みから、教えるだけの指導になっていました。実際は、忘れるのが前提で、使えるまでには反復練習が必要なのに、使わせる練習を繰り返す意識はなく、説明することが多かったと思います。教員同士の交流も多くなく、授業内容を報告するのみで、学年間で担当教員の授業方法は異なっていました。

図2-1

#### 山形「スピーク・アウト」方式推進事業

- 研究指定  
平成26年~28年までの3年間研究校に指定
- 研究内容 進学校のモデル授業の開発
  1. 教員・生徒の英語使用増加
  2. 生徒の英語コミュニケーション能力の向上
  3. 即興的に英語を使用できる力の養成
- 研究方法
  - 外部講師を招いて年3回~4回校内研究協議会(校外への公開授業、研究協議会1回含む)
  - 外部試験や語彙サイズテストで定点観測
    - ・ GTEC for STUDENTS (毎年各学年2回、7月、12月 3年のみ7月1回)
    - ・ GTEC Speaking test (毎年各学年1回)
    - ・ 英検受験の促進



## 新庄南高等学校のスピーク・アウトの柱

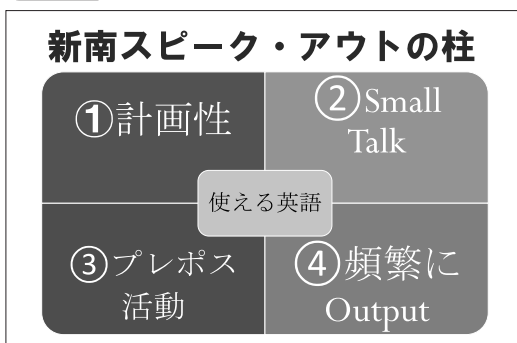
本校では、スピーク・アウトの柱として、4つの柱をみんなで考えました(図2-2)。使える英語を中心に①計画性、② Small Talk、③即興で話す活動:プレポス活動(Pre-ActivityとPost-Activityをつなげた言葉)④ Outputを頻繁に、です。

### スピーク・アウトの柱:①計画性

各柱について説明します。まずは「計画性」です(図2-3)。逆算して授業を構成することを大切にしています。3年間でどういう生徒を育てたいのか。その中で1年間どのようにしていきたいのか。1レッスンで何を目標にし、最終的には1時間をどのようにするのかを逆算して考えています。また、レッスン毎に軽重をつけることを大事にしています。

私は、年度当初、1年間分の教科書を読みます。全てのレッスンをメインとして取り上げるのではなく、おもしろそうな題材、生徒に考えさせたい内容、いい言語活動ができそうなレッスンをあらかじめ選択しておくためです。環境問題について考えさせたいときには、関連したレッスンを3レッスンまとめて行うこともあります。また、教科書のレッスン順にやるのではなく、必要に応じて順番を変えたり、扱い方に軽重をつけたりしています。教科書10レッスンある中で、メインは4レッスン程度、普通に進めるのが3レッスン程度、軽めにやるのが3レッ

図2-2



ン程度という形で1年間やっています。

また、Oral Introductionから最終目標まで体系的に学べるようにしています。ロボット研究者古田さんの話を扱ったときを例に説明します。このときの最終ゴールは、プレゼンテーションです。鉄腕アトムの天馬博士に興味を持ち、ロボット研究者になった古田さんの話を読み、自分が興味を持っていること、大ファンである人についてプレゼンテーションすることを最終目標としました。最後の活動では、教師が提示した Model Presentation を参考に、これまでの授業内容を盛り込んだ原稿を作成させます。① One of robots he made ② What do you think of Dr.Furuta Takayuki? ③ A person you're a big fan of の流れで原稿を作成、練習し、最後に発表します。このような形で最終タスクを生徒に活動させることを目標にレッスンプランを組むようにしています。また、授業では、「わかる、何度も復習、使える」ことを意識した構成にし、Input → Intake → Output の形を意識しています。

次は、計画性で、教員が意識したことです(図2-3)。4技能のつながりを意識し、教科書をいきなり読ませるのではなく、リスニングをさせてから読む活動に入り、「どんな内容だった?」と聞き、話をさせてから読ませています。書く

図2-3

### 新南スピーク・アウトの柱①

#### 計画性

- 3年間→1年間→1レッスン→1時間
- レッスン毎に軽重をつける
- Oral Introductionから最終目標まで体系的に
- 分かる⇒何度も復習⇒使える
- Input⇒Intake⇒Output

#### 教員が意識したこと

- 聞く⇒読む 話す⇒書く
- 焦点を絞った指導  
(生徒に使わせたい英語に絞る)
- 同じ言語活動を繰り返す
- できない(Pre-activity)⇒できる(Post-activity)  
→授業の初めと終わりで成長が実感できる  
→生徒に出来ない所を気づかせる

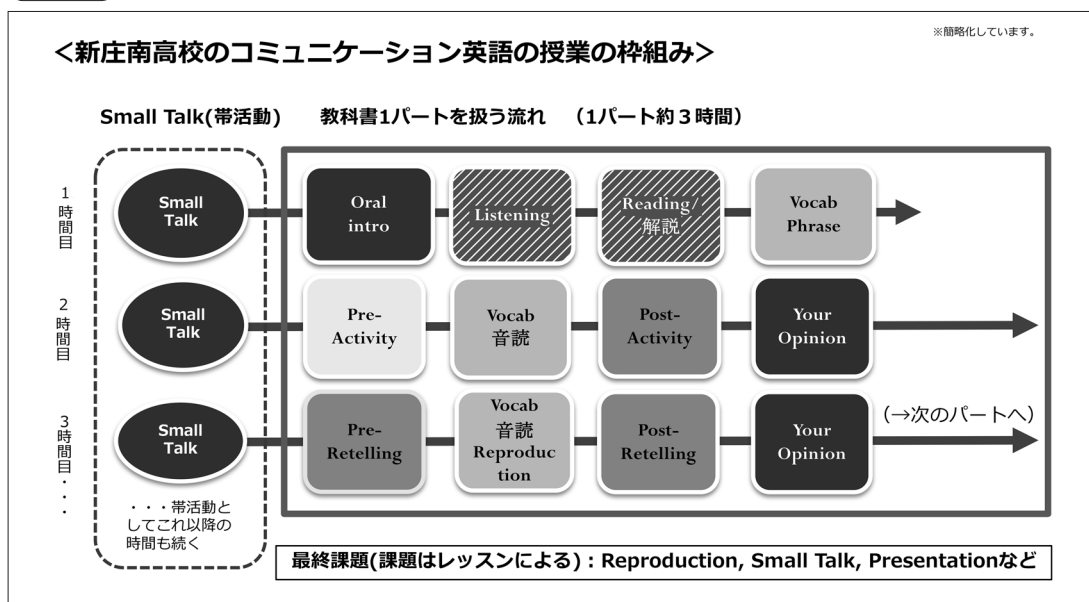
活動も、まず話をしてから書くという順序です。場合によっては、「聞く」→「話す」→「書く」の時もあります。また、言語活動では、生徒に使わせたい英語に焦点を絞った指導を意識しています。教科書の1パートが、100～150語と多めのときは、あらかじめ使わせたい英語を決め、授業のプリントに落とし込んでいます。さらに、最初のプレ活動 (Pre-Activity) で「あれ？これ、言いたいけれど言えないな」という、できないモヤモヤを感じさせ、語彙や音読練習をし、もう一度同じ活動 (Post-Activity) をするという流れを意識しています。その結果、授業の始めと終わりまで、生徒が成長を実感できるようになるのです。

### 授業の枠組み

授業の枠組みを図式化したものです (図2-4)。教科書1パートを約3時間で扱う流れにしています。図左の Small Talk とは、帯活動で、即興で話していく活動です。こちらについては後で詳しくお話しします。授業の1時間目には、導入から理解までを Oral intro → Listening → Reading、補足解説→単語練習の順で行います。

2時間目では、生徒の理解度はまだ確かではないので、教科書内容の Q&A を Pre-Activity として行います。その後、音読、フレーズと単語の練習→ Post-Activity →最後に Your Opinion の順に進めていきます。2時間目は、Intake、つまり、定着の時間と考えています。3時間目には、教科書の内容を Retelling させます。教科書の絵、キーワードを使って Retelling をさせ、生徒が忘れてるところを練習 (単語練習、音読など)、Reproduction → Retelling → Your Opinion をさせます。次のパートの始めに、もう1回、前時のパートの Retelling の復習をしてから、次のパートへいきます。Small Talk、Oral intro、Your opinion は、即興性があります。単語練習、音読、Reproduction は定着活動です。Retelling、Post Activity は、定着活動と発信活動の真ん中、教科書の言葉が自分の言葉になるための活動です。Retelling は、教科書は見せず、閉本させてやっています。生徒は、1パートを通して単語練習、音読を3回行うことになり、教科書の言葉を自分の言葉として使えるようになります。1回、2回の練習だと忘れてしまいがちですが、3回練習すると定着率

図2-4



が上がり、自分の言葉になっていくという実感があります。お見せしている授業の枠組みは、メインとして扱うレッスンのときで、普通は2時間目で終わることが多いです。本文、教科書を使わず、簡単なサマリーを使って1時間で簡単に終わるレッスンもあります。ここまでが、①計画性についてです。

## スピーク・アウトの柱：② Small Talk

2つ目の柱は、「Small Talk (図2-5)」です。この活動は英語を即興的に使用するトレーニングをすることと Conversation Strategies を使って英語でのコミュニケーションの取り方を学ぶことが目的です。入学時、生徒たちは、会話の始め方、終え方、続け方、進め方を知らないで、Conversation Strategies という自作教材を使って、教師が導入しながら Small Talk をします。例えば、最初は Hello. から始めよう、

図2-5

### 新南スピーク・アウトの柱②

#### ◆Small Talk

##### > 目的

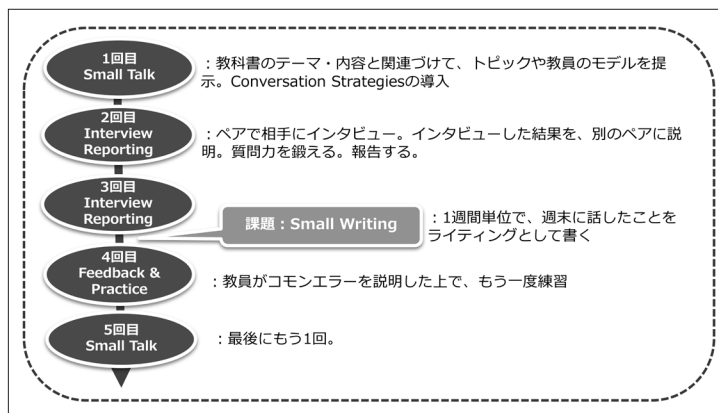
- ① 英語を即興的に使用するトレーニングをする。
- ② Conversation Strategies を使って英語でのコミュニケーションの取り方を学ぶ。

(How to communicate)

##### > 概要

- 帯活動として授業の始めに行う。
- 生徒の身近なトピックから始め、教科書の内容へ発展させる。
- 1週間同じテーマで何度も行う。

図2-6



終わりは Nice talking with you. 言葉が出てこないときに Let me see. 相手が何か言ったときには沈黙ではなく、That's nice. I see. と頷きながらすると良いなどを教えます。

生徒同士の Small Talk の1週間の流れを図式化したものです(図2-6)。これは1年生の導入時の内容です。学年ごとに流れを変えています。最初の Small Talk は、身近なトピックから入ります。1回目の Small Talk は、Conversation Strategies を導入しながら、教科書のテーマと関連づけながら、教員がモデルを提示します。2回目は、トピックは同じですが、手法を変え、ペアで相手にインタビューをさせ、生徒の質問力を鍛えます。ペアでインタビューした後、別のペアに説明をするというレポーティングの活動もさせます。3回目は、ペアを変えて行います。同じトピックですが、ペアを変えることで、内容に変化が生まれ、再度話す意味が生まれます。3、4回 Small Talk を終えた段階で、話したことをライティングさせます。1年時で20語程度、できる子で30~40語書けます。教員はそれを添削し、多かった文法的な間違い、コモンエラーを後日提示します。例えば I am exciting. → I am excited. だね、とコモンエラーを説明し、再度練習させます。そして最後の5回目の Small Talk では、会話時間を1分から2分に延ばし、始めより長い時間、即興で話せることを実感させ、達成感を持たせます。

Small Talk で教員が意識していることは、Conversation Strategies を使った導入です(図2-7)。特に1年時には、初期指導として1か月ほど導入を意識的に行っています。「How are you? だけでなく、What's up? もあるよね。練習してみようね」など、様々な言い方を教えます。2年時の年

度当初にも1か月程度 Small Talk 時に導入する時間を設けました。また、特に意識しているのは、教員のモデル提示です。トピックを与えられただけでは、生徒はできないので、まずは教員や ALT が見本を見せます。このモデルでは生徒が使えるような単語、既習の単語を使うようにしています。使わせたい単語や表現を意識的に入れてモデルを見せることもあります。

Small Talk 時は、意味中心でやりとりをしますので、文法の間違いは recast して気づかせる程度にしています。“She like to play tennis.”と言ったら、“She likes to play tennis.”と間違ったところを強調して返し、気づかせます。決して「sがないよね」と、文法的な間違いを指摘することはしません。ライティングで気づ

図 2-7

### 新南スピーク・アウトの柱②

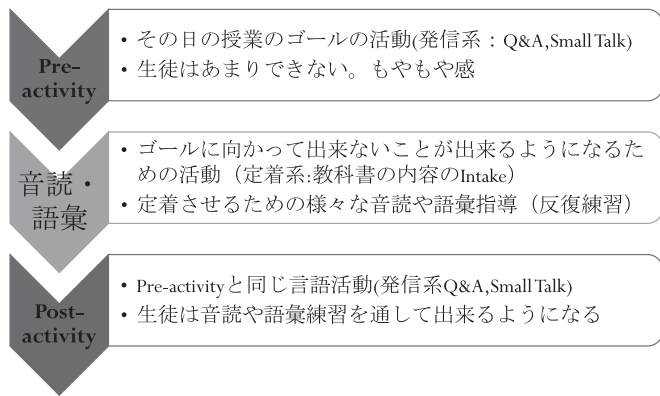
教員が意識したこと

- Conversation Strategies を使った導入
- 生徒に身近なトピック⇒教科書の内容へ
- 教員のモデル提示  
⇒生徒が話せそうなモデルを
- 意味中心でのやりとり  
⇒文法の間違いは recast して気づかせる
- 導入期は質より量重視  
⇒まずは1分間会話を続けることから
- Your Opinion や Small Discussion へ応用

図 2-8

### 新南スピーク・アウトの柱③

生徒に気づきと達成感を与えるプレ・ポスト活動



かせることもあります。導入期は、意味中心でのやりとり、質より量を重視しています。

Small Talk の応用として、自分の意見を言う Your Opinion や Small Discussion なども行っています。また会話だけでなく、1分間話し続ける Small Speech も2年生、3年生になるとできるようになります。

また以前研修で学んだ、あらかじめ型を作ってから Small Talk をさせる方法を3年生で実践しています。例えば Your Opinion 時の活動を始める前に、「意見→理由→例の提示→説明→再度意見」の型を提示してから生徒に Your Opinion をさせています。

では、ここで Small Talk のパフォーマンステスト映像を見ていただければと思います。3年生の7月に行ったものです。これまでの授業の Small Talk で行った4テーマの中から、教員がランダムで1つテーマを選び、当日に決まったペアと会話をします。

#### (ビデオを上映)

2分以上の会話を目標としていますが、3分程、自由に話をしています。右側の生徒は、Conversation Strategies (Let me see… や It is a difficult question.) を使っています。左側の生徒は、授業で学んだ言葉を多く使っています。

#### スピーク・アウトの柱③: プレ・ポスト活動

3つ目の柱は、「生徒に気づきと達成感を与えるプレ・ポスト活動」です。プレ・ポスト活動と呼んでいます。活動の流れは図(図 2-8)をご覧ください。Pre-Activity があることで、生徒達は自分ができないことを理解し、語彙練習や音読をする必要性に気づきます。また、Post-



Activityがあることで、できなかったことができるようになる達成感を、生徒に持たせることができます。

また、このプレポス活動は、教科書の内容に関連させた活動でないと思いがたいと思っています(図2-9)。何のために教科書の音読や語彙の練習をしているのかを生徒に意識させるためです。また、練習は、生徒に使わせたい英語に絞ることにも気をつけています。量が多すぎて、生徒ができないまま中途半端に終わることは避けたいからです。ただ、どれくらいの量を練習させるかは生徒のレベルに合わせて良いと思います。教科書のQ & Aをプレポス活動でやること多いのですが、Q & Aを作成するときには、生徒に使わせたい語彙に絞り、内容が不自然にならないように気をつけています。

さらに、プレポス活動は、教科書を閉本させて行います。なぜなら自分の言葉で語るためのステップとして位置づけているからです。Visual Aids(絵や写真)やKey Wordsを黒板に貼り、英語の内容を引き出す手助けをします。定着活動で練習した表現を使う生徒がほとんどですが、英語力の高い生徒は自分の言葉で語る生徒もいます。内容中心にプレポス活動を行っているため、生徒が多様な表現を使うことが可能になります。

プレポス活動の定着活動では、さまざまな音読方法でIntakeをさせています(図2-10)。Overlapping、Shadowing、Buzz Readingは、

図2-9

### 新南スピーク・アウトの柱③

プレポス活動で教員が意識したこと

- 教科書の内容に関連させた活動  
→何のために音読や語彙の練習をしているのか
- 生徒に使わせたい英語に絞って音読や語彙の練習  
→生徒のレベルに合わせて
- プレポス活動の時は教科書を閉本させる。  
→自分の言葉で語るためのステップ
- Visual AidsやKey Wordsの使用  
→教科書の内容に関する写真やKey Wordsの使用で英語を引き出す。

自分できちんと読めることを目標にし、Read & Look Upは、頭に英語を入れることが狙いです。虫食い音読は、動詞の形や前置詞、接続詞に絞り、文法も意識させて音読させています。

校内での研究協議会で久保野先生は、Read & Look Upの重要性、文法を意識させる穴埋め音読の大切さ、聞き手が内容を理解しやすいように音読することの重要性を強調されていました。音読というと、意味や構造を分からずに読んでいる、棒読みになってしまう、などの懸念があると思いますが、英文を相手に読み聞かせる意識で音読させると生徒は読めるようになります。聞く人は教科書を閉じ、相手の音読を聞き、聞き手が内容をわかるかを確認する活動です。文字がないので、話し手が、意味や構造を理解して音読しないと聞き手は理解できない。そのために、音読練習時から「聞き手が理解できるように音読すること」を意識させます。最初の頃は、棒読みで、意味を分からずに音読している様子でしたが、「相手を意識して、相手が理解できるかどうかの観点に立って音読するように」と伝えると、生徒の音読の質は上がっていきました。

また、語彙練習は、単語だけでなく、フレーズで練習させています。なぜなら、話す時の最小単位は単語ではなく、フレーズだからです。単語が言えても、話すことはできないので、最終的には使わせることを意識し、フレーズで言えるように訓練させています。

図2-10

### 新南スピーク・アウトの柱③

◆様々な音読で十分なインテイク

- ①様々な音読を通して、ゴールのポスト活動へ  
Overlapping / Shadowing / Buzz Reading  
Reading Check / Read & Look Up / 虫食い音読
- ②聞き手が内容を理解しやすい音読  
聞き手は教科書を閉じて話し手の音読を聞く。  
意味や構造が分かって音読すると理解できる。
- ③フレーズをIntake  
教科書で使われているフレーズを覚える。

## スピーク・アウトの柱④：頻繁なアウトプット活動

4つ目の柱は、「アウトプットの多さ（図2-11）」です。使える英語を目指すために、生徒に英語を話すことを恐れさせない、また、頻繁にスピーキングさせる機会を与えています。パフォーマンステストでは、生徒にテストをする意義を伝えます。最終目標は英語が使えるようになることであると意識させるためです。教師側としてはパフォーマンステストを通して習ったことを生徒に復習させることも狙いの1つです。評価項目は細かくせず、1つに絞り、4段階評価A、B、C、Dで評価し、B以上を合格としています。例えば、Read and Look upができていればB、暗唱や写真だけで話せていたらAと評価しています。C（不合格）の結果でも「もう1回練習してやってごらん」と再チャレンジの機会を与え、生徒のモチベーションを確保しています。パフォーマンステストは、継続することが大切なので、音読テスト、Read

and Look up、Small Talk、Shadowing、Speechなど、さまざまな形でやっています。

スピーキングが伸びた理由については、Small TalkやYour Opinion、Retellingなどの即興的な発信活動と音読や語彙練習などの定着活動を繰り返し交互に行ってきたことだと考えています（図2-12）。

## 組織的な授業改善の取り組み

学校・教科として取り組んだ授業改善（図2-13）は、オーソドックスですが、授業をみんなで見て、みんなで話し合うことを、年に3回続けました。組織的に授業改善を継続した結果、次のような教員の変化がありました（図2-14）。授業を一緒に見ているので、育てたい生徒像の共有ができ、目指すべき授業の共有がしやすくなりました。教員間の情報共有量も大幅に増えました。指導方法、定期テストは、全学年ほぼ同じ形になっています。また、テスト

図2-11

### 新南スピーク・アウトの柱④

アウトプットの多さ…使える英語を目指すための授業で

Small Talk / Your Opinion / Retelling  
Reproduction / 教員とのQ&A / Presentation  
Speech / Show & Tell / Discussion

○パフォーマンステストで

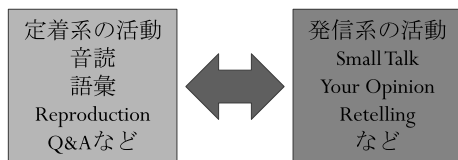
音読テスト、Reproduction Test、Small Talk

・話す→書くの順序で

・Think→Pair→Shareを繰り返す。

図2-12

### スピーキングが伸びた理由



発信系と定着系を繰り返す

図2-13

### どのように組織的な授業改善に取り組んだのか

- ①公開授業（英語科員全員で参観）
- ②事後研究（教員中心に議論）
  - ⇒自分ならどうするか
  - ⇒生徒の様子（何ができて何ができていなかったか）
- ③指導者の助言

図2-14

### 組織的に授業改善を継続した成果

教員の変化

- ・意識の変化と育てたい生徒像の共有
- ・教員間の情報共有
- ⇒科会の時間が相談や情報共有の時間に
- ・指導方法の共有
- ・定期テストの共有
- ⇒事前にテスト設計図を配布することで学習すべき箇所を明確にする。

前には、生徒にテストの設計図を配付し、学習方法を伝えるようにしました。その結果、事前準備が可能になり、家での勉強がしやすくなったと思います。

### 生徒の意識の変容と生徒への働きかけ

これは、「生徒の意識の変容（図2-15）」です。素直でいい子たちが多いので、全体の数値が高いのだと思います。アンケートを見ると「前よりできるようになった」と答えている子がとても多いです。以前より英語ができるようになった気持ちが、意識を高め、良い結果につながったのだと思います。

「生徒への励まし・動機付け（図2-16）」で



すが、常に「ゴールは入試ではなく、英語を使えること」と伝えていきます。また、「できたことを褒める」ことも大切にしました。3年間を通して「英語ができなかった」ことで生徒を叱ったことはありません。もちろん、課題や復習などやるべきことをやらなかった時は叱りますが、英語で表現している時には「できているよ」をしっかり伝え、達成感を持てる授業構成に努めることが、生徒たちのやる気を上げていくと思っています。

最後、足早に終わってしまいましたが、これで私の発表を終了したいと思います。ご清聴ありがとうございました。

図2-15

## 生徒の意識の変容

| 実施時期       | 1年4月  | 1年12月 | 2年12月 | 3年7月  |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| 人数         | 110   | 112   | 107   | 109   |
| 英語が好き      | 67.5% | 72.7% | 82.3% | 80.7% |
| 英語が得意      | 31.5% | 42.7% | 64.5% | 66.9% |
| 英語の学習意欲がある | 89.2% | 90.0% | 91.6% | 86.2% |

授業アンケート 1 とてもそう思う 2 そう思う 3 そう思わない 4 全くそう思わない のうち 1と2の合計パーセンテージ

図2-16

## 組織的に授業改善を継続した成果

生徒の変化（アンケートより）

- Small Talkが楽しい
- Small Talkが前より話せるようになった
- 以前より英語が書けるようになった
- 表現の幅が広がってきた
- テストの点数が上がってきた
- 家で勉強するようになった

### 生徒への励まし・動機付け

- ゴールは入試ではなく英語を使えること
- できたことを褒める
- GTECや模試の結果で伸びていることを伝える
- 達成感を持つことができる授業構成
- Small TalkやYour Opinionで意味中心のやりとり





# 「定着系」の活動から「発信系」の活動へ、 どのように行い、どのようにつないでいくか

Part1. 発表者：田中 茂範（慶應義塾大学）

午前の発表で取り上げられた「定着系」活動、「発信系」活動について、どのように行い、どう定着から発信につなげるか、実践研究を行いました。Part1.では、定着系の活動のアイデアとして、チャンキングの発想を生かした文法指導について田中先生にお話しいただきました。

## 表現力を高めるための方法論

**田中先生**：今日は「Grammar in Chunking」ということで、不定詞と関係代名詞について話します。現在僕は、中学校2年生を月2回程教えており、それをベースに話をしたいと思います。表現力を高めるための方法論(図3-1)で、身につけなければいけないものは、口頭表現力です。まず声を鍛える、それから瞬発力。ボイストレーニングは、重要だと思います。それから表現を紡ぐ。英語表現を紡いでいく力が必要です。このために有効なのが、チャンキングで表現をつなげる訓練(Chunking Training)です。

## Grammar in Chunking

～チャンキングの発想を文法指導に生かす～

チャンキングとは何かと言うと、難しく言うと、言語の特性としてリニアリティ、時間軸に沿って言語は流れていくことであると、言語学



者ソシュールは言っています。またその都度、paradigmaticとsyntagmaticの2面があり、paradigmaticとは、ここで選択し、次のチャンクを選択することで、それをつなぐのがsyntagmatic、syntaxであると言っています。この言語システムが、チャンキングの大切な特徴です。

チャンクには、2つの考え方があります。1つは、Computational efficiency、区や節で切る。もう1つは、Communicative efficiencyで、コミュニケーション上の意図が反映されるチャ

図3-1

### 表現力を高めるための方法論

いろいろなスピーキング・タスクをこなすためには、

- (1) 声を鍛え、
- (2) 瞬発力を高め、(3) 英語表現を紡ぐ自然な方法を身につけなければならない

そのために有効なのが、

チャンキングで表現を繋げる訓練(Chunking Training)である

図3-2

### チャンキングの発想を文法指導に生かす

文法項目に注視したチャンキング

Grammar in Chunking (GIC)

文法力とは(1)チャンクの作り方と(2)チャンキングのしかたに関わる

ンクです。例えばオバマさんは、たくさんのチャンクをゆっくり話します。息継ぎが、チャンキングのバウンダリーになっているのです。

チャンキングの発想を文法指導に生かすということで、今日は、Grammar in Chunking という言い方を使います (図3-2)。このときの文法力とは、チャンクの作り方とチャンキングの仕方に関わります。チャンクのつくり方、名詞チャンク、動詞チャンク、あるいは副詞チャンクのつくり方と、それをつないでいくチャンキングの仕方、配列が、文法です。

文法力は、言語力の要です。文法のない言語は存在しません。プロの英語教師は、英文法が指導できなければならない (Larsen Freeman)。ネイティブスピーカーでも、プロの英語教師であるかどうかの決め手は文法力です。文法は、コミュニケーションの基盤であり、文法が軽視されたことはありません。ですが、文法を知っていても、表現力につながっていかないことが問題です。

### Grammar in Chunking 事例：不定詞

今日は、文法用語を使わないで、文法力の指導はできないかを考えていきます。不定詞、関係代名詞などの言葉を使わないで、指導ができないか。それから日本語の使用を最小限、できれば日本語を使わないで文法指導ができないかを考えます。

事例「不定詞をチャンキングの中で使う」を紹介します (図3-3)。対象は、中学2年生

図3-3

#### 事例1:不定詞をチャンキングの中で使う

対象: 中学2年生 5月頃

目的(objectives)

- まとまった内容のことを言う際の瞬発力を付ける
- 一気に長いストレッチの文を発話することができる
- to do(不定詞)の使い方を身に着ける
- チャンキング的発想を身に着ける
- 自分の表現を作ることができる

の5月頃です。目的は、まとまった内容を言う際の瞬発力を付けることと、一気に長いストレッチの文を発話できるようにすることです。不定詞という言葉は使わずに、使い方を身につける。そして、チャンキング的な発想を身につけることを目的に授業を行いました。

ちょうど不定詞が導入された頃だったので、「英語のtoは何?」から始めました。生徒は、I went to a swim park last Sunday. など、いろいろな例文を出します。

これは豆知識ですが、不定詞は辞書のどこで扱われるかご存じですか (図3-4)。前置詞の中です。つまり前置詞のtoと不定詞のtoは、別ものとして扱ってない。言語学的に見ても、この2つにはリンクがあります。前置詞のtoは、I went to the convenience store. と、空間的にもいや場所に向き合う。went to は、その場所にもう到着しているわけです。I want to go to the convenience store. と言えば、行為に向き合う。何かに向き合うことにおいては、共通性があり、これが空間的なのか時間的なのか、物なのか行為なのか、ということです。

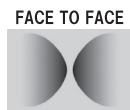
授業内容に戻ります。to do は、「これから~すること」を表します (図3-5)。例えば、to go to Hawaii、to study very hard、to learn real English、to clean my room など。次に、I really want という自分の気持ち(チャンクA)に、「これから~すること(チャンクB)」をプラスします (図3-6)。これがチャンキングです。肯定的な気持ちだけでなく、「絶対にし

図3-4

#### 教師のための豆知識

《前置詞toと不定詞toは共通点もある》

To 前置詞:空間的に 物や場所に向き合う  
to  
I went ) ( the convenience store.



To 不定詞:時間的に 行為に向き合う  
to  
I really want ) ( go to the convenience store.

たくない]、「するのを拒否する]、「する計画だ]、「することに決めた]、なども提示します。「何を」は、「これから行くこと」to go to Hawaii、to study very hard、to clean my room になります。ここでのねらいは、to do の形に注目させることです。チャンキングの練習は、「ぜひ～したい」と言った後に、I really want to go to Hawaii. と生徒に英語でリスponsさせます。その後、A と B を自由に組み合わせる練習をします。また、教室の列ごとに、この列は I hate ~、ここは I refuse ~と決めて、練習することもできます。Quick Response(図3-7)

図3-5

**to do**

to do: これから～すること

to go to Hawaii  
to study very hard  
to learn real English  
to clean my room  
to buy a new smartphone  
to make a lot of money  
to work part time






図3-6

**チャンキングA+B**

自分の気持 (チャンクA)  
I really want ぜひ～したい  
I hate … 絶対に～したくない  
I refuse …するのを拒否する  
I'm planning …する計画だ  
I've decided …～することに決めた

何を?

to doの形に注目させる

これから行くこと (チャンクB)  
to go to Hawaii  
to study very hard  
to clean my room  
to buy a new smartphone  
to work part time  
to try surfing



図3-8

**チャンキングA+B+C**

なんで?

I really want --- to go to Hawaii / → to try surfing.  
A B C

I really want to go to Hawaii to try surfing.

Note: 「目的」も「これからする何か」である

活動も有効です。What do you really want to do? と教師が聞き、生徒が、選択肢の中から I really want to study very hard. などを選び、答えます。選択肢がいくつかあるので、生徒は楽しんで活動に取り組みます。また What do you hate to do? I hate to ~、What do you refuse to do? I refuse to ~、と1秒で返す Quick Response 活動も行なっています。

次に、チャンキングA+B+Cのタイプです(図3-8)。I really want (チャンクA) to go to Hawaii (チャンクB)、(ハワイに行きたいのは) なんで? to try surfing. (チャンクC)。不定詞、目的、名詞的用法などの文法説明は、一切行いません。「to do とは、『これから～すること』だけど、『～することを』『～するために』の to do は便利だね。to do の力はスゴイ!」とだけ生徒に伝え、I want to study hard to get in a good university. の例文を見せます(図3-9)。このチャンキングA+B+Cを練習した後は、AとBのダブルチャンキング、I'm planning to go to Hawaii…、I've decided to

図3-7

**Quick Response**

|                                |                    |
|--------------------------------|--------------------|
| <b>Teacher</b>                 | <b>Student</b>     |
| What do you really want to do? | I really want to … |
| What do you hate to do?        | I hate to …        |
| What do you refuse to do?      | I refuse to …      |
| What are you planning to do?   | I'm planning to…   |
| What have you decided to do?   | I've decided to …  |

図3-9

**to doの力はスゴイ!**

to do: 「これから～すること」

「～することを」 「～するために」

I want to study hard / to get in a good university  
～したい 一生懸命勉強することを いい大学に入るために

study very hard……に、なんで？の to have a relaxing time, to get in a good university. (チャンクC) の練習をしていきます。

さまざまなチャンキング練習をたくさんした後、変則的に AB + X (いつ・どこで・なぜ・どうやって) のチャンクを入れます (図 3-10)。「いつ」に関する情報は、this summer、before I graduate from high school、sometime in the future、right now、later くらいです。AB + X (I have to clean my room before I graduate from high school.) を練習した後は、表現できる範囲をストレッチさせ、AB + X + C に挑戦します (図 3-11)。I've decided to clean my room right now to please my mother. これを一息で読みます。チャンキング練習は、英語のリズムを安定させ、ネイティブスピーカーに聞きやすい英語にする効果があります。生徒は、読み方を意識していませんが、チャンクを一生懸命やることで、安

定して読めるようになります。

今度は主語を He や She に変えます。She is planning to go to Hawaii. He decides to study hard. He や She は、彼や彼女のことになるので、絶対確信は無くなります。そこで、確信の度合いを表すチャンク、慣用チャンクを使います。It seems、I think、I'm not sure、but it looks like、Definitely、I'm sure、I maybe wrong、but などです。例えば、It seems he has decided to study very hard to get in a good university. I'm not sure, but it looks like she is planning to go to Hawaii this summer to have a relaxing time. となります。このチャンキング練習を繰り返せば、I'm not sure, but it looks like を、自然な形で、チャンクとして身につけることができるのです。

チャンキングの長さ、どこで切るのは、生徒のレベルに合わせて調整していけばよいです。チャンキングは、音読練習をしっかりと

おくことが大切です。音読練習では、リーディングからプレゼンティングに持っていくことがポイントです。リーディングは、両手読みでただ読むだけです。プレゼンティングは、片手で読み、空いた手でジェスチャリングをします。文字ばかりを見なくなりますし、ジェスチャーによって感情がこもります。

図 3-10

### AB+X(何時・何処で・何故・どうやって)

I really want to go to Hawaii  
I have to clean my room

「何時」に関する情報

this summer この夏に  
before I graduate from high school 高校を卒業するまでに  
sometime in the future 将来のいつか  
right now 今すぐに  
later 後で

図 3-11

### AB+X+C: 一息で表現できる範囲をストレッチする

I've decided to clean my room / right now / to please my mother.

.....  
[I've decided to clean my room right now to please my mother.] 12 words

↓  
I really want to go to Hawaii/ before I graduate from high school /to learn real English.

↓  
[I really want to go to Hawaii before I graduate from high school to learn real English.] 17 words

### Grammar in Chunking 事例： 関係代名詞

ミシェル・オバマさんの Merced の卒業式でのスピーチを例にみてみます。彼女の英語は、どういう状況かという who の連続です。このオバマさんのスピーチを参考に、チャンキングの中で関係代名詞 who を使うエクササイズに取り組みさせることもできます (図 3-12)。

次は、誰かについての複数描写を使っ

たエクササイズです (図 3-13)。例えば、Dr.Hawking について調べたとします。難病と闘っている教授。その理論が広く議論されている教授。多くの宇宙科学者たちに尊敬されている教授。この3つをポイントに、Dr.

Hawking the professor who has been struggling with a serious disease、the professor whose theory is being widely discussed、the professor who is admired by many aerospace scientists、と複数描写を利用し、自然な形で関係代名詞を反復させます。さらに、ネットなどを利用して興味ある有名人を調べ、関係代名詞を使うエクササイズに発展させることもできます。このような Student Generated Exercises に生徒は、意欲的に取り組みます。

もう1つは、日本語的な発想を利用したチャンキングです (図 3-14)。「私はこんな男性だったら結婚したいな。金持ちで、イケメンで思いやりがある人」のつぶやきを英語にします。I want to marry a man who is rich, good-looking, and compassionate. また、「僕は尾崎豊が好きだ。彼の歌は感動的で、人を元気づける」は、I like Yutaka Ozaki whose songs are touching and inspiring. となります。頭に浮かんだちょっとした思いをチャンキングの発想で、関係詞節を使って表現することで、表現の瞬発力をつける練習になります。

チャンクの持つ考え方は、文

法指導において、あるいは表現力を高めるうえで、ポテンシャルがあるのではないかと思います。

図 3-12

## チャンキングの中で関係代名詞whoを使うエクササイズ

関係代名詞のはたらき

somebody who ...

somebodyに「だれてそれは」と説明を足す方法

something which ...

somethingに「どれってそれは」と説明を足す方法

someone whose ...

someoneに「その人の～は」と説明を足す方法

図 3-13

## 1. 誰かについての複数描写 Examples

Dr. Hawking is the professor

・ずっと難病と闘っている教授→

(the professor) who has been struggling with a serious disease.

・その理論が広く議論されている教授→

(the professor) whose theory

is being widely discussed.

・多くの宇宙科学者たちに尊敬されている教授→

(the professor) who is admired by many aerospace scientists .

図 3-14

## 2. 日本語的な発想を利用したチャンキング

1.<私はこんな男性だったら結婚したいな>

I want to marry a man

<金持ちで、イケメンで思いやりがある人>

who is rich, good-looking, and compassionate.

2.<スティーヴン・キングの新しい小説は読んだ?>

Have you read Stephen King's new novel,

<発売一週間で、100万部を売ったやつだけど>

which sold a million copies its first week?

3.<ぼくは尾崎豊が好きだ>

I like Yutaka Ozaki,

<彼の歌は感動的で人を元気づけるんだ>

whose songs are touching and inspiring.





# 「定着系」の活動から「発信系」の活動へ、 どのように行い、どのようにつないでいくか

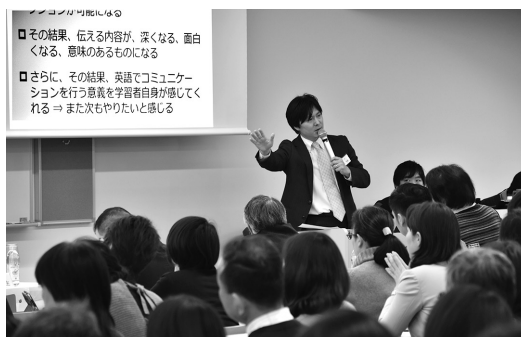
Part2. 発表者：長沼 君主 (東海大学)  
工藤 洋路 (玉川大学)  
津久井 貴之 (お茶の水女子大学附属高等学校)

実践研究 Part 2では、長沼先生、工藤先生、津久井先生に、参加者が実際にグループ活動を体験する形で、「定着系」から「発信系」につなげる橋渡しの活動の提案をしていただきました。

## はじめに

**工藤先生**：このセッションでは、皆さんと一緒に取り組むグループ活動を2つ用意しています。例えばディベート、ディスカッションなどの発信系の活動を考えたときに、特定の文法を使わせることはあまり想定しません。普通、想定するのは、話や内容をつなげていこう、具体的なことを言ってみよう、になります。不定詞を絶対使おう、関係詞を絶対使おうという発信系の活動は、なかなかありません。ですが、今回は学習者が自ら既習の文法事項を使う仕掛けはできないだろうか？と考え、活動を提案してみることになりました。

文法を意識した活動例としては、教科書のターゲット文法を含む例文を読み、練習をし、最後に、教科書の活動例を参考に発信系の活動を行うというのが典型的だと思います。しかし、使うべき文法が明示された状態での活動は、本当にその文法を使って発信していると言えるのでしょうか。我々の議論は、その疑問から始まりました。発信しているのは教科書の中の英語で、学習者自身は、教科書にあるものを借りて使っているだけであり、そのような活動は、どちらかというと定着系の活動で、発信系の活動ではないのではないだろうか。そこで、学習者が、頭の中にある文法を自分で選んで使う活動はできないか、と考えました。ただ、定着系と発信系を完全に分けるのは難しいので、ここでは、橋渡し



的な活動を提案したいと思います。

活動は2種類です(図4-1)。活動1は、生徒が持っている文法をインタラクションの中で、引き出すことができないかを試んでいます。引き出したい文法事項のレベルを下げれば、中学校でも可能です。活動2では、一連のつながりのあるタスク設定の中で、特定の文法を引き出し、自然と使わせる仕掛けを入れた活動です。主に高校生向きです。

図4-1

### <2種類の活動の提案>

#### 【活動1】

教師と学習者のインタラクションの中で、学習者から特定の文法を引き出し、使わせる(文法事項によっては中学生から可能)

#### 【活動2】

一連の活動が繋がっているタスクの設定の中で、学習者から特定の文法を引き出し、使わせる(主に高校生以上向きの活動)

## 【活動1】インタラクションで引き出す

活動1を実際に体験していただく前に、学習者と教師のインタラクションの例をビデオで流します。教師とのインタラクションの中で、明示的に示していない文法事項を、学習者から引き出すよう試みています(図4-2)。対象は都内私立の大学の3年生。前半は比較級を、後半は仮定法を引き出せないかの試みです。

### (ビデオ上映)

教師とのインタラクションで、学習者から比較級を引き出せたので、その後の学習者同士でのペアワークでも使ってくれる期待を持ちましたが、比較級は使ってくれませんでした。後半の仮定法では、If I were able to finish early, maybe I would go to bed early. という文をペアワークで引き出すことができました。これは、仮定法を使うように明示的に示したのではなく、クラスメイトが使っているのに気づいて、それを自分の頭の中で活性化させて、自分もペアワークで使おうという意識につながったのだと思われます。このような活動は5、6分でできる活

図4-2 ※ 比較級の部分のやりとり

<student-teacher interaction>  
 T: Okay. Good afternoon, everyone.  
 Ss: Good afternoon, Mr. Kudo.  
 (中略)  
 T: Wow. Good. Okay. So, how's the weather?  
 Ss: Sunny.  
 T: (中略) I was in Kagoshima. It was really cold in Kagoshima yesterday. It was about 4 or 5°C during the daytime. (中略) How was in Tokyo yesterday?  
 S2: Cold.  
 T: Cold? Okay. Kagoshima was 5 or 6°C, so Tokyo and Kagoshima?  
 S2: Same?  
 T: The same? 5°C?  
 S2: No. 10°C.  
 T: So, how do you say that? It... Tokyo, Kagoshima...  
 S2: Tokyo...  
 T: It was...  
 S2: It was warm.  
 T: Warm?  
 S2: Warmer.  
 T: Warmer.  
 S2: Than Kagoshima.  
 T: In Tokyo?  
 S2: Yeah. In Tokyo.  
 T: Than in Kagoshima. One more time.  
 S2: It was warmer in Tokyo than in Kagoshima.  
 T: Okay. How is today? Yesterday was 10°C? Maybe. And today?  
 S2: More cold?  
 T: Today... colder?  
 S2: I think so.  
 T: Okay. Sentence. It...  
 S2: It is colder than yesterday.  
 T: It is colder than yesterday. Okay. Good. All right. Then, how about tomorrow? You don't know. Okay. So, a new question is... what are you going to do tomorrow? Talk in pairs. I give you one minute.

動なので、やってみる価値はあるのではないでしょう。

この活動は、意味のあるやり取りの中で行うことが大事です。学習者の使える文法が増えると、複雑で多様な文法事項が使えるようになり、1文ずつではなく、1人が数文以上話せるインタラクションが可能になります。その結果、伝える内容が深くなり、面白くなり、意味があるコミュニケーションになっていきます。それが学習者の達成感として残り、また次もやりたいという気持ちにつながっていきます(図4-3)。

ここからは、みんなでチャレンジします。ペアで、教師役と生徒役を両方経験します。教師役は、1分程度のインタラクションの中で、指定された文法を引き出します。引き出す文法項目は、それぞれ違います。どんな質問から始めたらいいのか、相手がどのような答えをするかの想定を頭の中で描いてから、始めてください。

### 〈ペアワーク (役割を変えて2回実践)〉

では、お聞きしたいと思います。最初の文法事項は「比較の最上級」、2回目は「現在完了」でしたが、引き出せたでしょうか？成功したり、失敗したりだと思います。学生が同じ活動を行ったときの例ですが、最上級を引き出す際、世界遺産からトピックを始め、富士山を出させ、なぜ富士山がポピュラーか？と聞いて、最上級を引き出すことに成功していました(図4-4)。

図4-3

#### 意味のあるやり取りの中で 使える文法事項が増えること...

- 複雑な文法事項、多様な文法事項が使えるようになるので、1文ずつのキャッチボールではなく、一人が数文以上話すインタラクションが可能になる
- その結果、伝える内容が、深くなる、面白くなる、意味のあるものになる
- さらに、その結果、英語でコミュニケーションを行う意義を学習者自身が感じられる ⇒ また次もやりたいと感じる



このようなインタラクティブ活動が、文法の定着系から発信系につなげる活動として可能ではということで、提案させていただきました。長沼先生と津久井先生からコメントをお願いします。

**長沼先生**：皆さん、ターゲットの文法を使わずに暗的に引き出すのに苦労されたと思います。今回は理由の問いかけで1回で出て来ましたが、なかなか出てこない場合は、もう少し明示的に高さを尋ねてから、So, it is...と促したり、number oneなどと言い換えをする中で、最上級を引き出すこともできるでしょう。インタラクティブする中で、生徒が単語で返してることがありますが、それをどう戻してフルセンテンスで引き出すかは、なかなか難しいです。さっき工藤先生は、would go shopping を引き出した後に、もう1回重ねて、Where would

you go shopping? What would you buy? と会話をつなげて質問していました。問いを積み重ねることで、生徒の中に少しずつ入り、気づきが高まり、自発的に使えるようになっていきます。こうして追加でフォローアップ Question を入れていくことで、1ターンのやりとりの後、How about you? などと、相手にすぐにターンを返さない態度も生まれるでしょう。

**津久井先生**：全部の文法事項はきれいに引き出せないとは思いますが、生徒と教師でやるインタラクティブは、大事だと思います。「じゃあ、最上級やるよ」と既習の文法を引き出すのと、インタラクティブから出てくるのでは違います。生徒の文法の使い方が多少誤っていても、そこをうまくリキャストしていくことが大事だと思います。

## 【活動2】タスクで引き出す

**津久井先生**：ここからは、一連のつながりの中でタスクを設定・展開することで、学習者から特定の文法を引き出し、使わせる活動に取り組みたいと思います。タスクは、全部で4つあります。まずTask1です。「クラスにイギリスから交換留学生が来ます。クラスの皆さんでどんな歓迎をしたらよいでしょうか。自由に話し合ってください。」これはウォーミングアップ的に背景知識を活性化する活動です。

### 〈Task 1 ワーク〉

Task2では、ALTのSmith先生と高校1年生Yoji君のロールに分かれます(図4-5)。お互いに相手の役割は知りません。Smith先生は、イギリスにホームステイしたことがあるYoji君に交換留学生のホストファミリーになって欲しいと依頼をします。しかしYoji君は、先生の力にはなりたいたいが、色々と忙しく、依頼を断りたいと思っています。それぞれが担当ロールの状況を踏まえ、やりとりをします。

### 〈Task2 ワーク〉

図4-4

#### 学生が行った例②

<最上級を引き出したい>

T: Tell me about the world heritage sites in Japan.

S: Yakushima.

T: How about the mountains?

S: Mt. Fuji. It's very popular.

T: Why is Mt. Fuji very popular?

S: Because it's the highest mountain in Japan.

成功

図4-5

#### Task 2

じゃんけんでロールを決め、やり取りを始めましょう。

Winners: ALT Mr./Ms. Smith Losers: 高校1年生 Yojiくん

Winners Role 【Mr./Ms. Smith】

あなたは、Yoji君のクラスのALT。いつも授業や英語部の活動でYojiくんを指導している。彼に以下の依頼をして下さい。

来月、イギリスから交換留学生が来るので、Yojiくんをホストファミリーになってほしい。  
ちなみに、Yoji君は交換留学先のイギリスにホームステイしたことがある。

Losers Role 【Yoji】

あなたは、Yoji。いつも授業や英語部の活動でALTのSmith先生に、とてもお世話になっている。かつて、学校の交換留学プログラムで、イギリスにホームステイしたことがある。

上記の状況や関係を見ると、Smith先生の力になりたいところですが、あなたもいろいろ忙しい。何か依頼があったら断って下さい。

その後、「Yoji 君に双子の兄 Yoichi 君がいる」設定のインタラク션을 Reflection として聞かせ、自分達のやりとりと比較させます。

### Reflection (紹介された 3 つの例の 1 つ)

**Mr.Smith** : I asked him, can you accept to be a host family?

**Yoichi** : Well... Have you asked other members of English club?

**Mr.Smith** : No.

**Yoichi** : Really? You know. They are great members...If I were you, I would ask Mr. Negishi to host a student from UK because he has been in UK for several years. So I think his family are used to hosting a student from UK.

**Mr.Smith** : I see...

Reflection での狙いは、文法や機能に意識を向け、次の Task で生かせることがないかに気づかせることです。この後の Task3 は、立場を入れ替えて行きます。Task1 の経験を生かし、Reflection で気づいたこと（断りに仮定法が使われていたことなど）を引き出せるようにします。

### 〈Task 3 ワーク〉

最後の Task4 では、今度は先生の立場で考えていただきたいのですが、粘ったのに断られました。次の場面として、どんな状況が考えられ、授業のインタラククション活動としてやるには、どんな文法表現が引き出せるかを考えてみてください。

### 〈Task 4 ワーク〉

今回の活動は、設定した 1 つの場面に、ターゲット文法を設定し、同じ場面のまま練習をして終わるのではなく、タスクを連続させていくインタラククションです。仮定法を意識した活動でしたが、依頼を丁寧に断るフォームの中で、If I

were you も仮定法のオーセンティックなものとして機能的に働くので、引き出したい項目として含めました。

また、スピーキング力を伸ばしながら、どのように 4 技能の英語力を身につけていくかが、今日の大きなテーマですが、技能の変換を起こすのもおもしろいと思いました。例えば、「ホームステイの受け入れ相談にぶっきらぼうな断り方をしてしまい、ごめんなさい。でもこういう事情なんです。」というメールに、テキストで返信させるライティング課題を設定することもできます。そうすることで、前の場面が生きてくる、インタラククション活動とメール文で新たなつながりができ、スキル間のつながりができるのではないかと思います。

**工藤先生** : 今の活動は、ターゲット文法を学習した直後にやるのか、少し熟成させた 1 週間後、1 か月後にやるのかで、活動設計が変わってくると思います。後になると忘れていくだろうし、直後だと似たようなことに陥ってしまうので、活動設計は大切になります。最後に長沼先生から、まとめをお願いします。

### 全体解説

**長沼先生** : ターゲット文法を引き出す上で、どう説明せずに引き出していか、2 つの方法を提案しました(図 4-6)。活動 1 のインタラククションはより明示的な方法で、トピックベースの Small Talk 的なやり取りの中で文法を引き出す活動でしたが、いくつかの引き出し方があったと思います。1 つは、教師がモデルを示し、気づきを促す方法です。教師がやり取りで使う中で、生徒の気づきが高まり、次に自発的に使うようになります。明示的に教師が言ってしまうと、使わなきゃという頭になってしまいます。気づかせながら次につなげていく引き出し方です。2 つ目は、途中まで発話をして、続きの発話を生徒に促すやり方です。3 つ目は、途中で生徒の発話をリキャ

ストし（言い直して）気づかせる方法です。どれも明示的になり過ぎないインタラクションの工夫がいろいろあります。

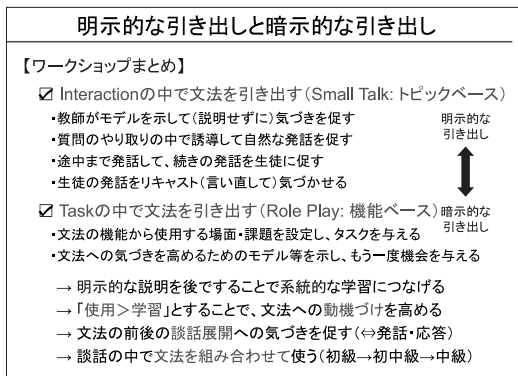
活動2では、文法の機能から使用する場面を設定し、より暗示的に気づかせるタスクを作りました。依頼や断りを丁寧にするときには、仮定法を使うだろうなどと使用する文法から機能を想像し、場面や課題を設定し、タスクを考えました。なるべく明示的にならないように指示を工夫し、同時に文法を引き出し、気づきを促す方向にタスクを持っていくように状況や課題の設定等を考えました。

午前中の菅井先生の発表にもありましたが、生徒にもやや感を作ってから、言語への気づきを促す。タスクを一度経験させた後で「これ使うと便利かも」とモデルで気づかせて、もう1回タスクをやるのも1つのあり方だと思います。また、生徒が気づいた後に明示的な説明をし、系統的な学びにつなげる。使用ファーストで、文法への動機づけを高めることがタスク先行の有用性だと思います。

文法の前後の談話展開は、スモールトークでは一問一答型になりがちですが、タスクだと前後に何か言う必然性があります。1ターンで終わらないという意味では、タスクのほうが、広がりがあり、談話を導きやすいと思います。

初中級ではターゲット文法だけでなく、文法を組み合わせて使えるようになるのも重要だと思います。例えば、仮定法だけを使うのではなく、比較級を組み合わせてみる。今日工藤先生がビデオで紹介したインタラクションの中で、warm から

図 4-6

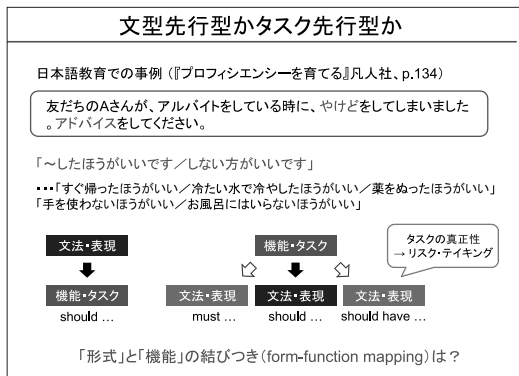


warmer を引き出す場面がありました。その後の sleep early の誤用への気づきを促したやりとりの場面でも、I would go to bed early. の生徒の修正発話に対して、Earlier than usual? と聞き、「いつもよりどれくらい早く寝られるかな」と考えさせた後、You could sleep...と中途終了発話で気づきを誘発し、sleep だったらどっちなのか、sleep more なのか earlier なのかと比較級を使いながら、仮定法を使うことを促せたかもしれません。

日本語教育の書籍『プロフィシエンシーを育てる』の中に、このような場面があります(図4-7)。『友だちのAさんがアルバイトしているときにやけどをしてしまいました。アドバイスしてください。』皆さんは、どのような表現を使いますか。ターゲット文法を想像できますか? 「～した方がいいです/しない方がいいです」がターゲットで、「すぐ帰ったほうがいいですよ」「水で冷やしたほうがいいですよ」「薬を塗ったほうがいいですよ」などを引き出します。

しかし実際は助言の発話には「～しないとけません」など他のパターンもあり、それぞれの助言の度合いも違います。タスク先行で活動を行う際に、ターゲット文法を先に想定してタスクを考えて、表現を絞って特定の言語的気づきを促すか、自由な組み合わせを促すかでもタスクの意味合いは異なります。この場面を英語で考えれば、例えば、should を使わせたいとなります。しかし実際の会話は、should と must を使い分けたり、場合によっては、I should have (told you) ～と

図 4-7

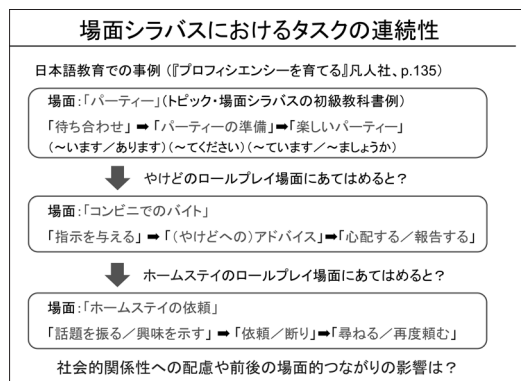


いった助動詞と完了形を組み合わせた表現も使うかもしれません。

タスク先行型の活動で、言語表現を選択したり、使い分けたりする中で、形式と機能の結びつき(form-function-mapping)が必ずしも1対1の対応関係ではなく、多様な結びつきがあることへの気づきを促すのが重要だと思います。ただ、タスク先行型の活動は、生徒からどんな表現が出てくるかわからないという、リスク・テイクの側面はあります。タスクの真正性を高めると、いろいろな表現が出てくるので、教師のコントロール上のリスクは増え、生徒は曖昧さに耐えながら自ら選択して表現を使っていかなければなりません、それこそ必要なことでしょう。

次に、タスクの連続性です(図4-8)。『プロフィシェンシーを育てる』では、場面シラバスを用いたパーティー場面での連続したタスクが紹介されています。先ほどのやけどのロールプレイにあてはめて考えてみると、「コンビニでのアルバイト」という場面において、事前の場面として、業務への「指示を与える」というタスクが考えられます。自分が注意していたのに失敗した場合は、次のやけどの助言の場面でI told you. と言うかもしれませんし、もし注意しなかったらI'm sorry, I should have told you. と言うかもしれません。前の場面があるからこそ出てくる会話があり、そこから相手への配慮、指示文の設定だけからは伝わらない関係性が作られていきます。次の日に出会った場面では、Hello./ Bye. といった決

図4-8



まりきったやり取りではなく、心配する言葉をかけたり、やけどの経過報告を聞くかもしれません。そうした前後の場面の接続性が重要になります。それがタスクを一連のものとして扱う意図でもあります。バラバラのタスクではなく、前後のシチュエーションを考えることで、次につながる連続性を持ったタスクとなるのです。

津久井先生のデモでのホームステイのタスクは、依頼・断りが場面の中心でした。しかし、その前に例えばSmall Talkの場面を設定し、「すごいな、交換留学生が来るんだ！」と興味を示した場合、依頼は断りづらくなります。Small Talkをしたことで、前の会話との接続性ができ、断りの表現が変わります。この状況を予め指示文で示す方法もありますが、実際にスモールトークで体験をし、その関係性をもってタスクに取り組むと、気持ちの表れが随分違ってくると思います。

さらにその後の場面も想定し、「やっぱりもう1回頼んでいいかな?」「もう1回聞いてもらえない?」と尋ね、「こういう条件だったらいいですよ」「こういうメリットがあるのでいいですよ」と引き受けるところまでタスクを設定すると、よりやり取りが深くなります。タスクを次につなげることで、場面のつながりを体験でき、社会的関係性への配慮の必要性を感じさせることもできるのではないかと思います。

先ほどの津久井先生の話の最後に技能展開の話がありましたが、そのもととなっているのは、国際交流基金の『まるごと』というCEFRをベースとした教科書です(図4-9)。その中に次のような場面とタスクがあります。最初に、サッカーの試合への誘いの対話で「行きたいのですが…」を用いた談話があり、次に電話での断りの場面が設定され、「行けなくなりました…」を用いた談話が示されます。さらにその後の場面では、お詫びのメールを出し、「なければなりません」を用いながら口頭だと伝えづらい理由をメールで詳しく伝えます。対面での対話から、次は電話での断り、そしてメールでお詫びをするといったように、



タスクの連続だけでなく、技能展開の工夫もあります。このタスクは、日本語のA2～B1レベルになり、初級から中級へのつなぎのタスクを考える際の参考になればと持ってきました。

最後に、人間関係（ラポール）形成です（図4-10）。人間関係への配慮は、扱うのが難しいですが、先に示したように場面やタスクの連続の中で感じさせる方法があるでしょう。断りにくいものを失礼にならないように断るとか、好意を傷つけないように断る配慮を意識させます。例えば、『異文化理解の語用論』の「車を貸してほしい」という依頼のやり取りを参照すると、いきなり Can I borrow your car? とは言わず、Do you mind if I ask you a big favor? と前置きをした後で、I know you don't like lending your car. と相手の心情への配慮をしてから、But I was wondering if I could ... のような頼み方をします。さらに、if you are not using it then. と相手への負担とならないように条件を付けたり、I need... と理由を付け加えながら依頼を行います。

実際に依頼をする際には、依頼文だけでなく前後に準備、配慮、条件、理由などの談話展開があり、展開パターンを知っていることが重要になります。シンプルに依頼から始める方が良いのに、先に理由を長々と説明してしまい、結局何をしたいのかがなかなか伝わらない談話展開になることもあります。談話展開には文

化差もあり、そのような異文化間のギャップに気づくことも大事です。

また、依頼された側の負担は、車とノートを借りるのでは違います。相手への負担を配慮した談話方略の工夫も必要になります。機能の前後の談話展開のほかにも、言い回し表現の工夫なども行い、表立った文法には表れないですが、possibly を加えたり、間接的な言い回しを用いて、配慮を示す態度が重要になります。

辞退するときも Thanks for the invitation, I'm busy. とか、単に I can't make it. で終わりません。I wish I could make it. とか If you have told me earlier, I could have gone. など、うまい断り方には、仮定法が自然に使われています。この時の談話展開の順序も重要で、例えば、謝罪の際に理由を先に言うことで、自己弁護しているなどと思われることもあるかも知れません。様々な言い方を試しながら、受け取られ方を見て工夫をすることが学びとなります。

こんなところでこんな文法を使うといいなと気づかせ、どの機能をどの順番で使うと良いのかを談話展開で見せていくことで、コミュニケーションにおける文法表現の価値は、さらに膨らむと思います。駆け足になりましたが、以上です。なお、今回の提案で扱った依頼への断りや謝罪などの機能は、CEFRの「社会的言語的適切さ」の尺度で言うとA2くらいから求められ、B1になると適切さや丁寧さが加わります。

図4-9

**タスクの連続性と技能統合・展開**

場面① サッカーの試合への誘い「行きたいんですが…」 対話

A: 試合が日曜日なら大丈夫ですが、山田さんが行くと私も行きます。私は遠慮します。サッカーはわからないから。  
B: テレビで面白い試合になるって言っていましたよ。山田さんも行って言っていました。一度、試合を見たら、ファンになりますよ。

場面② 電話での断り「行けなくなりました…」 電話

A: ああ、じつは明日の試合、行けなくなりました。  
B: え、さんねんだなあ。どうしたんですか?  
A: すみません、じつは中国から知り合いが日本に来るんです。  
B: そうなんですか。だいじょうぶですよ。気にしないで。

場面③ おわびのメール「なければなりません」 メール

A: こんにちは。先日はサッカーの試合、急にキャンセルしてすみませんでした。土曜日は、空港に父の知り合いを迎えにいかなかったはなりません。じつは迎えに行く日曜日が休みのためです。ごめんなさい、…

連続したタスクの中での技能統合と技能に合わせた談話展開？  
国際交流基金『まるごと(初級A2/B1)』三修社

図4-10

**人間関係(ラポール)と機能・タスクの段階性**

日本語教育での事例 (『プロフィエンスを育てる』凡人社、p.135)

「断り」のロールプレイングのレベル

- ・断りの表現が使えるようになる
- ・断りにくいものも相手に失礼にならないように断ることができる
- ・相手の好意を、相手を傷つけないように断ることができる

「依頼」: 車を貸してほしい (『異文化理解の語用論』研究社、p.24)

Do you mind if I ask you a big favor?  
I know you don't like lending your car,  
but I was wondering if I could possibly borrow it  
just for an hour or so on Tuesday afternoon,  
if you are not using it then.  
I need to take care of my mother to the hospital  
and it's difficult getting there by bus.

準備  
配慮  
依頼  
条件  
理由

相手の負担を考慮したラポールへの配慮(方略)?

機能の前後の「談話展開」と「言い回し」(間接⇔直接/格上げ⇔下げ)

# スピーキング力を伸ばしながら、 どう4技能の英語力を身につけていくのか？



発表者・登壇者：吉田 研作 (上智大学) / 田中 茂範 (慶應義塾大学) / 根岸 雅史 (東京外国語大学) /  
アレン 玉井 光江 (青山学院大学) / 金森 強 (文教大学)

自由討論では、吉田先生にこの日一日のプログラムの振り返りとまとめをしていただき、その後、参加者の皆さまでグループディスカッションを行いました。

## これまでのプログラムの振り返りとまとめ

**吉田先生**：今日は、「スピーキング力を伸ばしながらどう4技能の英語力を身につけていくのか？」をテーマにやってきました。スピーキングやライティングのように発信力をベースにしたproductiveなスキルは、技能統合が必要になります。4技能が何らかの形で関わります。

スピーキングには、インタラクションと発表の2つがありますが、インタラクションは、意見を言い合えばよいのではなく、相手が言ったことに賛成なのか反対なのか、自分はどのように思うのかを伝えなければなりません。発表に関しても同じです。発表の後には、質疑応答があります。発表に対して、自分が思ったこと、疑問に思ったことを質問することを含めて発表です。言いつばなしでは、発表にならないのです。またリスニングは、聞くだけでなく、聞いたことに対して意見を述べたり、反応しなければなりません。聴解力ですから、聴いたことに対して反応をしなければ、聴解したことにならないわけです。ライティングにしても、書く前にインプットが必要ですし、書きっぱなしではなく、受け手が書いた内容に何らかの反応をしなければなりません。今回の小中高の新学習指導要領の根幹になっていますが、4技能とは、複数の技能が統合されて行われるものです。そう考えると、スピーキング力を伸ばすとは、スピーキング力に伴う他の技能、他の能力も伸ばしていくことになるわけです。



もう一つ、今日大事と思ったのは、定着とその活用です。定着は、単に丸暗記、例えば、文法項目を丸暗記したから、それで言えるから定着したとは言えません。意味と結びついて使えたときに初めて定着したと言えます。菅井先生の発表にありましたが、言語形式を単なる形式として覚えるのではなく、生徒が自分で興味を持った内容を自分に引き付けて語ることが大切です。文法形式の練習材料は、生徒に意味のある内容でなければ意味がありません。田中先生の実践においても、生徒は、自分で意味を考えながら、チャンク文法的なものを身につけています。単なる形式ではなく、内容面に結びつけた形で、形式を身につけていくことが大切なのです。

練習は、いろんな意味で必要です。音読もパターン練習も必要な練習です。感情を入れて音読をする、意味と言語を結びつけて音読することの大事さは、今日の発表から分かっていただけだと思います。パターン練習にしても、入れ換え練習だけでなく、自分にとって興味のある内容へ文を発展

させていくと良いです。この意味を前提にした形式の練習は、ディベートやディスカッションなどの活動に移る前に、しっかりしておくことが大事です。

1980年代にディ・ピエトロという人がいて、その人の「ストラテジック・インタラクション」という本があります。ストラテジック・インタラクションは、それぞれが同じ状況だけれど違った立場で、お互いに相手の情報を知らずに、意見を戦わせ合います。今日の津久井先生の活動と同じような活動ですが、ディ・ピエトロは、問題があったときに、問題だけで終わらせてはいけない、最後は解決しなければならない、と言っていました。単純なディベートであれば、対立のままでいかもしませんが、ストラテジック・インタラクションは、ストラテジックにインタラクションをする活動なので、お互いに共通の基盤を見いだすのが、目的です。

インタラクションは、なぜ？から入り、お互いに意見を調整する活動です。「私はこう思います」「はい。私はこう思います」「ああ、そうですか。良かったですね」では、ダメなわけです。

今日菅井先生が紹介された実践例は、4技能がそれぞれ育成されており、授業のあり方として素晴らしいと思いました。プレポスト活動もいいですよ。最初は、「あれ？できないな」と疑問を持つ。どうしようかな？と。疑問を持ったことに対して練習を重ねた後、もう1回活動をやってみると、できた！と。この成就感がとても大切だと思います。

気づきも大事です。気づかせるとは何か。問題があることがわかることです。自分にとっての問題が何であるかに気づくことで、授業や他の活動の中でその解決の方法が段々とわかり、最後にもう1回やった時に、うまくいくと成就感が生まれます。その結果、CAN-DO項目に対してYes, I can.と言えるようになります。今回の学習指導要領をつくったときに、一番中心に置いたのは、英語で何ができるようになるかです。小学校から

高校までCAN-DOという形で、体系的にまとめています。CAN-DOリストは、リストを作成して終わりではありません。CAN-DOリストを見ながら生徒が、Yes, I can do this. Yes, I can debate. Yes, I can refuse offers. と、Yes, I can. をどれだけ多く言えるようにするかが、最終目標です。

### グループディスカッション：テーマ1

それでは、ここからグループディスカッションに入ります。

テーマ1：「これまでの発表を受けて、スピーキング力を伸ばすためにやりたいこと、もっと知りたいこと、難しいと感じたこと」

#### 〈10分程ディスカッション〉

それでは、皆さんのディスカッションの結果を伺いたいと思います。

**グループ①**：高校で教えています。男子校ですが、男子は基本的に、しゃべるのが嫌いです。言葉がなくても、「あ、うん」みたいな感じで、側にいるだけで間が持つ。その中で、適切なお題を与えて「話したい」とさせる質問設定に骨が折れます。そもそも日本語でも、家に帰ったら「メシ」「寝る」とか、友だち同士でもSNSでひと言、ふた言でやっている中で、母語以外で、意味のある会話をするのを教員側が認識して、シラバスを組み立てないと「はい、話して」だけでは、絶対無理なところがあります。

**グループ②**：私が教えている学校は、岩手県の中でも県北の、ファーストフードもない、非常に田舎です。そのため、スピーキングと言っても、howを教えてもwhatというか、いろいろな話題のバリエーションが生徒たちにありません。「週末は何をしましたか」と言うと、全員が「部活」。「他には？」と言うと、「宿題に追われていました」と。インフォメーションギャップ、楽しみの部分のバリエーションがなく、スピーキングのときに



楽しく話ができないところがあります。what が欠落している。いかにhowを教えながら、それを絡めてスピーキング力の向上に結びつけていくのが難しいです。もう1つが、どうしても地域性で、反対意見を言うのが苦手で、ディベートが成立しません。反対の意見が出ると「それもそうね」で終わり、それぞれの意見で勝ち負けをつける発想がありません。日本語でできない反論術を英語でどのように育てていくか。うまい仕掛けを考えていきたいと思っています。

### グループディスカッション：テーマ2

**吉田先生**：ありがとうございます。それでは2つ目のテーマです。「4技能を指導するにあたって、難しさや課題と感じていること」

#### 〈10分程ディスカッション〉

発表していただけるグループはありますか。

**グループ③**：私は日本でTESOLを学んでいます。私たちのグループでは、日本の人にとって、リスニングがとても難しいという話になりました。また、学校以外では、英語のインプットの時間がないこと。生徒は学校以外では日本語しか使いません。モチベーションも高くなく、話す機会もあまりない中でどうやって解決したらいいのでしょうか。また、覚えたり、訳したりするのは上手だけど、リスニングは難しい、というような問題もあると思います。

**吉田先生**：確かに教室を離れたら英語を使う場面があるのか、という問題がありますよね。「英語の授業は基本的に英語でやろう」は、英語で教師がずっと話さない、ということではなく、授業以外に英語を使う場面は少ないから、英語の時間は生徒に英語を使わせるように、が趣旨です。その辺が理解されていないのが事実だと思います。この後は、それぞれの先生から、今考えておられることをお話していただきたいと思います。よろしくをお願いします。

### ARCLEの先生方からコメント

**金森先生**：考えたことがいくつかあります。まず、日本語で色んなことを考えていない子、色んな情報を持っていない子が、英語で情報発信することは難しいものです。最近、CLILという言葉をよく聞きますが、コンビニがないところの子でも、他教科で得た情報は持っています。他教科で学んだこと、その中で興味のあること、あるいは新聞で取り上げていることを使えば、田舎の子たちでも、話したいことはあるかもしれません。ただし、話させるためには、言いたくなるような状態をつくってあげる工夫がないと表現することはないでしょう。

また、何のためにこの学びをしているのか、この言語材料を使って練習をしているのが何のためなのかがわからないと、小学生であっても大学生であっても、つまらないです。作っているものが何かもわからずレンガを積み上げさせられているだけでは、長く英語を学び続けられるはずはありません。最終的にどうなるのかどんな場所にいくのかを見せてあげるのも教師の仕事だと思います。コミュニケーション活動を通して、考えをぶつけるのではなく、お互いの妥協点を見出し、一緒に何かをつくり出そうとする姿勢をつくり出す。そういうことができれば、コミュニケーション能力の育成にはいろいろな可能性があると思います。

今一番心配していることは、中学校です。授業は英語で進めなくてはなりません。語彙数は1600～1800語に増えます。この語彙数をこれまでと同じ時間で、音声だけでなく、collocationや使い方まで含めて指導するのは、難しいことだと思います。

最後に小学校です。授業数は、今までの3倍になります。3倍の英語力がつくのか、あるいは、3倍のリスクを負うことになるのか。文科省から「We Can!」という教材が出されました。小学校の先生からは、「いやWe cannot!だ」と返ってきます。いいから「Let's try!」と言われても…。

小学校については、この後、アレン先生が詳しくお話ししてくれると思います。



**アレン玉井先生**：「We Can!」は、既に3、4年生で35時間の学習を終えていることを想定して作られています。6年生に至っては、5年生での70時間を加えた140時間を経験した子どもたちを対象に作られた物ですから、研修を受けていない現場の先生方が「We cannot.」と反応されるのはわかるような気がします。でも「We cannot.」のまま、何もせずに移行期間を過ごす訳にはいきません。来年5、6年生になる子どもたちは、中学校で新しい教科書を使います。文科省からの資料によると、小学校で学習される単語が600～700語、中学校で1600～1800語になっています。それらを合わせると中学校を終わるまでに2200～2500語の単語を学習することになります。中学への橋渡しとしても「We Can!」があるのです。語彙数の増加だけでなく、先生が中心となったインタラクション、スモールトークの導入、さらに、読み書きも入ってきます。小学校の先生たちには、新しい挑戦であり、とても苦しい挑戦になるでしょう。

それでも小学校の先生方は、頑張っていると思います。コミュニケーションの三種の神器は、クリアボイス、アイコンタクト、ジェスチャーですが、この前、パッションという言葉が4番目に入れて指導されている先生の授業を見ました。今持っている言語力で、相手とつながりたい気持ちを育てたい、という先生のお気持ちが全面に出た素晴らしい授業でした。私はこれからもできる限り、

そのような現場の先生方を応援していきたいと思っています。

**田中先生**：僕は、個人的に4技能統合という言葉に違和感を持っています。おそらく4技能という発想を捨てない限り、スピーキング力は身につかないと思います。CEFRは、スキルを問題にしていません。分類は、タスクです。スピーキングはあくまでも表現のモードであり、目的がないからです。

スピーキングは、スピーキングタスクに変わるだけで随分変わります。タスクには、種類があります。例えば、ネゴシエーションするときのタスク、プレゼンテーションするときのタスク。スピーキングタスクには、何をやらなければいけないのかの目的があります。リスニングもそうです。聞くという行為には、相手の悩みを聞く、授業を聞く、エンターテインメントの番組を聞くなど役割があるわけです。タスクに落とし込むことで、初めて指導することが見えてくる。表現モードだけに注目してはダメなのです。

**根岸先生**：今日はこれまでいろいろ話してきましたが、結局、何を言うかが関わってきます。和文英訳という作業は、何を言うかの部分が与えられていますが、実際は、自分の言葉で何か言ったり、自分の考えを書いたりというwhatの部分と、それをどう表現するかofの部分が求められてきます。大学入試改革とか、4技能でと言われていることは、whatの部分が問題になってくるのだということは、あまり議論されていません。実際のコミュニケーションでも、どんなに素晴らしい英語でも、中身がないことは、評価されません。今日キーワードとして、意味のやり取りという言葉が出てきたと思いますが、そこが新たな課題になると思いました。

それから先ほど、男子校の男の子はしゃべらないと。一般的な傾向はそうかもしれません。少し紹介したいのは、波及効果研究で、TOEFLiBT

のスピーキングのテストにどのような準備をするのかを調べた論文があります。これは中国の学生たちの調査です。17個ほどの学習活動を調べています。ほとんどの学生が行っているスピーキングの練習は、一人でできる、模範解答の暗唱、音読でした。最終的にTOEFLで問うているであろう、海外で誰かと話す練習をしている受験生は、一番少なかったのです。しかしこれからは、協同的学び、あるいは、協同研究は、理系であっても大切になってきます。協同は必要なスキルです。

**吉田先生**：内容が非常に濃く、役に立つ話をしていただいたと思います。私からは一つだけ。これまでやってきた英語教員の意識調査からわかったことがあります。教師の英語力の高さが重要なのではなく、生徒の興味のある話題を扱うことが授業をスムーズにさせ、英語力を伸ばすということです。文法が分からないから話せないではなく、話す内容が重要であることを教師が把握しないと、生徒はいつまで経ってもしゃべれないと思います。

言語知識も必要です。文法形式はどのように与えていくと良いのでしょうか。生徒に近いもの、パーソナライズしやすいものを生徒自身が選び、「楽しい、面白い」と興味を持って学ぶことが大事です。今回の学習指導要領では、知識・技能だけではダメで、思考力・判断力・表現力のほうが大切であると言っています。知識・技能がないと、思考力・判断力・表現力の育成はできないので、生徒が興味ある内容に、知識・技能を入れて学ばせていく必要があります。

工藤先生のインタラクションの中で、気づかせること、がありました。教師には、気づかせるための努力が必要となりますが、興味がある内容、パーソナルなことであればある程、言語形式に気づきやすくなります。自分が言いたいから、何て言えばいいのだろう？と考えます。考えているので、「こう言ったらどう？」が「なるほど」につながり、使えるのです。

## 振り返りリーフ

この後は、全体を通してお気づきになったこと、疑問に思われたこと、これからしたいことなどを、お手元のリーフに書いていただき、グループの中でシェアをしていただければと思います。

### (リーフ記入&グループ活動)

リーフに書かれたことで、何かございましたら自由にご発言いただきたいと思います。

**A先生**：私は、一般企業に数年勤めてから教員になりました。その中で、今悩んでいるのが同僚関係です。特に諸先輩方にごう接していくかをすごく考えています。リーフには、色んなことをやりたいと書きました。生徒の学びたい意欲を引き出したいと書いたのですが、一番大事なのは、自分がパッションを持って、思い続けることだと思いました。

思い返してみると、一般企業から教員になるときに、お世話になった先輩から教わったことがあります。ひとつは、PDCAサイクルのPは、プランではなくてパッションだということ。もうひとつは、ドラスティックに物事を変えることはできず、大きな玉を転がすようなものだから、気長にやりなさいということです。今日参加をして、多くの先輩方がパッションを持っていて、色んな話をしていることに勇気ももらったので、これからもパッションを持ってやっていきたいと思いました。

**吉田先生**：大丈夫です。僕は言語教育研究センターでセンター長やっていますが、専任の組織になるまで20年かかりました。気長にやってください。それでは最後になりますが、新しい時代はこれから始まる。今日はそういう時代にふさわしいシンポジウムになったと思います。これからも皆さんと一緒に、日本の英語教育を良くしていくように頑張っていきたいと思いますので、今後ともよろしく願いいたします。

## ■参加者の声：「シンポジウムで一番心に残った気づきや学び」～参加者アンケートから～

### 【小学校教員】

- スピーキングも含んだ4技能を伸ばすことが大切なのだと再認識しました。ありがとうございました。吉田先生がおっしゃった、違った立場で話（依頼・断り）をしたら、解決策を考えるのが大切…とても納得しました。
- パッション 児童・生徒が言いたくなるための火をつけろ！！ できるようになった感を味わわせろ。



### 【中学校教員・中高一貫校教員】

- 「教師は英語力が高いから、授業ができるのではなく、質の高い興味ある問いを生徒に与えることができる方が、授業がスムーズに行く」という吉田先生の言葉に多く気づかされました！
- コミュニケーションのための道具である英語を教えるには、使用場面をきちんと作ってあげないと練習にならないということが、あらためてわかりました。
- 高校でスピーキングを大切にされた指導が行われているのを見て、知ることができ、とても心強く思いました。

### 【高校教員】

- 菅井先生のお話の中にあつた、学校全体で取り組むことの大切さ、ゴールを設定し、それに向かって活動を考えることの大切さを学びました。生徒たちが楽しそうに英語を使っている姿が印象的でした。
- 知識の定着と活用は、行き来しながら相互補完的に取り組んでいくべき課題だとよくわかりました。
- 会場での意見交換は有益であった。

### 【研究者・大学教員】

- それぞれの先生方のお人柄が素のまま出ていて、コメントに出ていた open-minded な方々ばかりだと実感しました。人が教育を創るのだと実感！
- task 作りの大切さに気づきました。

### 【学生】

- 生徒の興味に関わる内容を扱うことの大切さを、より実践的な視点から理解できました。
- 講演会に初めて参加しましたが、レッスンプラン作成のヒントになりました。特にチャックが印象に残りました。
- スピーキングの授業では形式的な教え方よりも、内容を重視した教え方が大事だと気づきました。

### 【民間】

- 意味のあるやり取りの中で学ぶこと。単なる型式を覚える学びでなく、意味とむすびつけることが話す力を高める。気づきを与えてひきだす方法。
- 「気づき」を起こすことに満足せず、生徒にたくさんチャレンジさせ、失敗もさせ「できた！」につなげることが大切。指導側、生徒共に Passion を持つこと。



吉田 研作 (上智大学)

昨年は第10回 ARCLE シンポジウムで、それまでの10年を振り返り、それをベースにその後の英語教育のあり方について議論したが、第11回のシンポジウムは、正にこれからの新しい時代の英語教育を考えるのに相応しいものになったと思う。特に、今回取り上げたスピーキングは、大学入試にも導入されることになっており、菅井先生の実践報告や津久井先生のタスク等、高校の実践現場でもこれだけのことが可能だということを示してもらえたのは有意義だった。スピーキングとライティングは、今回の学習指導要領で強調されている「技能統合」がもっとも良く現れる技能だが、それが、今回のシンポジウムで良く出ていたと思う。話しっぱなし、書きっぱなしでは、コミュニケーションにはならない。話したこと、書いたことに対する何らかの反応がなければならない。コミュニケーションとして言語を使うためには、単に技能別にバラバラに練習してはだめなのである。1980年代に、オーディオリンガル法で有名な Robert Lado 先生がコミュニケーションは A さんが発した情報に対して B さんが反応し、それが A さんに戻り、コミュニケーション・サイクルが完成してはじめて成り立つ、と言ったが、その大切さが今回非常に良い形で示されたのではないだろうか。学習指導要領も、高等学校のものが完成した時点で、小学校から高校まで一貫した Can-do を基に完成するが、小・中・高に関係なく、全ての英語教員に読んでもらい、日本の英語教育がたどろうとしている新しい道について理解していただきたいものである。

田中 茂範 (慶應義塾大学)

今回、活動型の授業に関するプレゼンテーションをみていたとき、ある人の言葉がふっと浮かんだ。それは、1970年代のことだが、応用言語学者と自ら名乗る M.A.K. Halliday が Learning How to Mean という著作の中でいった“People learn a language interactionally”という言葉である。Halliday は、言語習得（第一言語習得）は認知現象であると同時に社会的現象であり、やりとりを通して行われると主張し、そのことを“People learn a language interactionally”という言葉で要約したのである。最近の第二言語発達の研究動向（“social turn” など）からみて、この考え方は第二言語学習にもそのまま当てはまる。Learning by Doing の理論を唱えたのは John Dewey であり、Jerome Bruner である。この doing の部分を明確にして、Learning by Interacting としたのが Halliday である。考えてみるに、Learning by Interacting は、CLT のど真ん中にある理論的支柱である。

最近、「5 領域」という言葉が我が国の英語教育の文脈で使われるようになった。その中に、spoken production に加え spoken interaction がある（注：「5 領域」という捉え方と表現方法には、written production や written interaction が the CEFR でも示されているように問題があるがここではふれない）。筆者が目指したいのはこの spoken interaction である。Learning by Interacting の原理からいえば、英語力を身につける最良の方法は、英語は教科書や問題集の中ではなく、インタラクションの中にあるという考え方を実践することにほかならないからである。教師と生徒のインタラクション、生徒同士のインタラクション、Skype などを使った教室外の人たちとのインタラクションが想定されるが、それをいかにして meaningful で、authentic で、personal なものにするか。これがこれからの英語教育の最大の課題である。

根岸 雅史 (東京外国語大学)

今回も英語力を伸ばしている学校はどんな学校かを調査した。今年は、特に「スピーキング力」にフォーカスした。昨年も今年も共通する結果は、英語教育は授業の「質」と「量」が関わっており、授業の質は、生徒個人個人がどれだけ英語を頭の中で処理しているかによって決まるという点だ。

今年の結果は、「スピーキング力」を伸ばす万能の方法はないということだ。「スピーキング力」に力を入れるとなると、いきおいディスカッションやディベートとなったりするかもしれない。しかし、今回の調査から明らかになったように、A1 レベルの学習者には「定着系活動」に、A2 レベルの学習者には「発信系活動」に重点を置く必要がある。つまり、目の前の生徒たちに「最善の」指導法の選択をするということだ。日本の高校英語教育で、A1 と A2 の間にこのような質的な差があるのであれば、今後見るであろう B の世界や C の世界がどうなっているのか、見てみたい。



## ■ARCLE理事・研究員からのメッセージ：シンポジウムを終えて

アレン 玉井 光江 (青山学院大学)

今年度のシンポジウムはスピーキング能力を伸ばすことをテーマに調査研究、事例報告、実践研究の発表がありました。すべて時間をかけて準備されていたので、大変有意義な調査であり、興味深い発表でした。個人的には「英語を使い切る」ためには、やはり「定着を目的とする活動」と「発信を目的とする活動」のバランスが大切だと思います。今回のシンポジウムではあまり触れられませんでした。2020年度より外国語が教科となる小学校においてもスピーキング力を伸ばし、4技能を統合的に育てていく方向性は同じだと思います。新教材 We Can! においても「やり取り」や「発表」の力を伸ばすための‘Small Talk’や‘Activity’等が用意されています。「自分の住んでいる町」「大好きなヒーロー」「夏休みの思い出」などについて話す経験を通して、児童は英語で様々なことができることを体験していくこととなります。英語教育の大改革、期待したいところです。

金森 強 (文教大学)

小学校における英語教育の教科化および早期化、大学入試改革、小・中・高等学校を通して学ばれる語彙数の増加、即興で英語を用いて思いや考えを伝え合う力の育成等、新たな英語教育の実践が進められています。加えて、今後の教育の重要な基本概念となる主体的・対話的な学び、深い学びが生まれることで、積極的に英語を用いてコミュニケーションを図り、多様なメディアから多くの情報を入手し、直面する課題を多角的な視点から捉え、的確に判断をし、世界に向けて発信・行動できる人材が育つことと期待されます。

その実現のためには、学習者の発達段階にふさわしい教材の使用や効果的な指導法が欠かせません。授業を行う教師の腕のみせどころです。今回のシンポジウムには、例年同様、多くの現場の先生方の参加がありました。一日を通して得たことを、ご自身の教室にカスタマイズした形で実践してくださるはずで、数年後の教育成果に大きな期待ができそうです。

長沼 君主 (東海大学)

定着から発信へとつなぐためには、発信活動が練習やモデルが先にありきの活動になっていないかをもう一度見直す必要があるだろう。PPPモデルはPresentation(提示)→Practice(練習)→Production(産出)の流れで一般的には理解されているが、間のPがProcessing(処理)となっているかが問われる。教師から受け身的に知識を手渡されるのではなく、生徒自身が思考や判断をしながら使用してみる経験が知識の気づきと取り込み(intake)を促す。また、最初と最後のPもいつもこの順でよいのだろうか。時にはタスク先行で使用してから学習してみる経験も、現実場面が必要となるリスクテイキングや曖昧さに耐える力を養い、手放しでタスクに取り組むこと通じて、自己効力(できる感)を感じる場を与え、知識の必要性を認識させて動機づける。できない感を感じさせないように足場がけをするだけでは、できたかどうかの手ごたえや感覚は培われない。過剰な足場がけにならないよう教師が曖昧さに耐える力が必要だろう。



# はじめに

この報告書は、2017年12月10日に開催した上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウムの内容をまとめたものです。「スピーキング力を伸ばしながら、どう4技能の英語力を身につけていくのか？」というテーマのもと、中高の先生方、学生、教育行政関係者など多くの方にご参加いただき、調査研究・実践事例の報告、ワークショップ形式の実践研究などを行いました。当日の発表、議論の内容をまとめております。ご活用いただければ幸いです。

ARCLE事務局

## 目次

|  |          |
|--|----------|
| <b>◎調査研究</b>   |          |
| Part1.調査報告<br>スピーキング力が伸びた学校はどんな学校か？—4技能のスコア分析から—<br>発表者：根岸 雅史（東京外国語大学）／森下 みゆき（ベネッセ教育総合研究所）                             | ページ<br>1 |
| Part2.事例報告<br>授業の中でスピーキング力を伸ばす—学校としての取り組みと授業実践—<br>発表者：菅井 亮佑（山形県立新庄南高等学校）  | 9        |
| <b>◎実践研究</b>   |          |
| 「定着系」の活動から「発信系」の活動へ、どのように行い、どうつなげていくか？<br>Part1. 発表者：田中 茂範（慶應義塾大学）   | 17       |
| Part2. 発表者：長沼 君主（東海大学）／工藤 洋路（玉川大学）<br>津久井 貴之（お茶の水女子大学附属高等学校）   | 22       |
| <b>◎自由討議</b>   |          |
| スピーキング力を伸ばしながら、どう4技能の英語力を身につけていくのか？<br>発表者・登壇者：吉田 研作（上智大学）／田中 茂範（慶應義塾大学）／根岸 雅史（東京外国語大学）<br>アレン玉井 光江（青山学院大学）／金森 強（文教大学） | 29       |
| 参加者の声：「シンポジウムで一番心に残った気づきや学び」～参加者アンケートから～   | 34       |
| ARCLE理事・研究員からのメッセージ：シンポジウムを終えて   | 35       |

# SYMPOSIUM REPORT

## 2017

# ARCLE®

### 〈概要〉

|                |  |
|----------------|--|
| 研究理事<br>(五十音順) | アレン玉井光江(青山学院大学教授)<br>金森強(文教大学教授)<br>田中茂範(慶應義塾大学教授)<br>根岸雅史(東京外国語大学教授)<br>吉田研作(上智大学教授)*研究理事代表   |
| 研究員            | 長沼君主(東海大学教授)<br>加藤由美子(ベネッセ教育総合研究所)<br>福本優美子(ベネッセ教育総合研究所)<br>森下みゆき(ベネッセ教育総合研究所)                 |
| 正式名称           | Action Research Center for Language Education(ARCLE/アークル)<br>*ARCLEはベネッセ教育総合研究所が運営する英語教育研究会です。 |
| 事務局            | 〒206-0033 東京都多摩市落合1-34 ベネッセ教育総合研究所 内   |

上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム報告書 2018年3月22日発行  
編集・発行：Action Research Center for Language Education(ARCLE/アークル)

ARCS17

©Benesse Holdings All Right Reserved.