

英語の授業を
コミュニケーションの場
にするには



～スピーキングとライティング指導の充実にむけて～

上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム報告書

SYMPOSIUM REPORT
2019

は | じ | め | に |

この報告書は、2019年12月1日に開催した上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム当日の発表、議論の内容をまとめたものです。「英語の授業をコミュニケーションの場にするには ～スピーキングとライティング指導の充実にむけて～」というテーマのもと、小中高の先生方、学生、教育行政関係者など、英語教育に関わる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。これからの英語教育を考える資料として、ご活用いただければ幸いです。

ARCLE事務局

目 | 次 |

	ページ
調査報告	
「英語学習に関する継続調査」から考える指導のありかた 発表者：根岸 雅史(東京外国語大学)／酒井 英樹(信州大学)	1
実践報告	
メモに基づくスピーキング・ライティング指導 ～教科書を入りに～ 発表者：吉澤 孝幸(秋田県立秋田南高等学校中等部)	10
実践研究	
高校の授業におけるスピーキング・ライティング指導を考える 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)	16
自由討論	
新教育課程における発信活動の充実にむけて 発表者・登壇者：吉田 研作(上智大学)／田中 茂範(PEN言語教育サービス)／ 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)／ 吉澤 孝幸(秋田県立秋田南高等学校中等部)／津久井 貴之(お茶の水女子大学附属高等学校)	25
ARCLE理事・研究員からのメッセージ シンポジウムを終えて	34
参加者の声 「心に残った気づきや学び・これから取り組みたいこと」～参加者アンケートから～	36

※シンポジウム当日の投影・配布資料はARCLEホームページ<http://www.arcle.jp/>に掲載しています。

調査報告

「英語学習に関する継続調査」から考える指導のありかた

発表者：根岸 雅史（東京外国語大学）／酒井 英樹（信州大学）

2019年に実施した「英語学習に関する継続調査」（ベネッセ教育総合研究所）の結果を報告するとともに、結果を基に参加者の皆さんとディスカッションを行いました。



酒井先生：私からは、2019年3月から4月上旬に、現高2生を対象に行った英語学習に関する調査結果（調査実施時は高1生）の報告をさせていただきます。前半は高1生の英語学習の実態について報告し、後半は「話すこと」と「書くこと」に焦点を当てながら、指導について考えていきます。

本調査の有効回答数は全国の高1生971名であり、回答者の一部は、小6生時、中1生時、中3

生時も合わせて4回の調査（図1-1）を受けています。

調査結果を見ていきましょう。まず、「授業でしていること」（図1-2）では、「英文を日本語に訳す」が最も多く、9割近くが「よくしている」「ときどきしている」と回答しています。その次に、「文法の問題を解く」「単語や英文を読んだり書いたりして覚える」「単語の意味や英文のしくみについて先

図1-1

【調査概要】

調査テーマ 高校生の英語学習に関する意識と実態

調査方法 郵送法による自記式質問紙調査

調査時期 2019年3月～4月上旬

調査対象 全国の高1生（現高2生）971名（有効回答数）

*配布数1460件 回収率66.5%

*本調査の一部回答者は、小学6年生のときに「小学生の英語学習に関する調査」（2015年3月～4月実施）、

中学1年生のときに「中1生の英語学習に関する調査」（2016年3月～4月実施）、

中学3年生のときに「中3生の英語学習に関する調査」（2018年3月～4月実施）にも回答している。

*東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活学び」研究P Jの調査モニター

調査項目 授業時間／英語の授業でしていること／英語の授業での活動／授業で英語を話す時間／授業や宿題で英語を話す時間／英語の授業に対する意識／英語の授業での関心・意欲・態度／評価／先生の英語使用割合／授業中の先生の働きかけ／授業の理解度／授業の楽しい・楽しくない／英語の好き・嫌い／英語の得意・苦手／苦手と感じるようになった時期／英語の成績の自己評価／英語のつまずき／勉強時間／授業の予習・復習／学校外学習／自主的に英語に触れること／外国や英語との関わり／英語に関する意識／身につけたい英語力／英語の必要性／将来の英語使用／英語学習観 など

*2014年3月に、同様の調査テーマで「中高生の英語学習に関する実態調査」を実施している。対象は全国の中1生～高3生6294名。調査方法は郵送法による自記式質問紙調査。本資料内で、参考値として「中高生の英語学習に関する実態調査」の高1生の数値を紹介している。調査の詳細については、<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>を参照されたい。

生の説明を聞く」がそれぞれ8割を超えています。

また、参考として2014年に行った調査※と比較すると、「自分の気持ちや考えを英語で書く」は、2014年時の42.3%から今回57.3%となり、15ポイント伸びています。「自分の気持ちや考えを英語で話す」も2014年時の38.6%から54.3%となり、15ポイント以上伸びました。

次は、「授業での活動」(図1-3)についてです。「教科書本文を音読する」「内容がわかっている教科書本文の音声聞く」「日本語の文を英文に訳して書く」といったプラクティスに近い活動は、比較的多く行われていますが、「身近な話題について、その場で考えて先生や友だちに英語で伝える」「その場で考えながら先生や友だちと英語でやりとりする」といったプロダクション系の活動は、少なめであることがデータから読み取れます。

それから、「生徒が授業で英語を話す時間」(図1-4)についてですが、ここでは、音読やリピート練習は含めず、各授業における、およその時間を答えてもらっています。結果は「5分未満」が69.1%で、「5分以上」が25.6%でした。学校の1コマの授業時間を50分程度と考えると、「5分以上」授業で英語を話す時間がある生徒は、授業のほしい10%くらいを英語で話していることになります。また、「授業や宿題で英語を書く機会」の回答結果を見ると、「週に1・2回以上」の頻度が29.1%でした。

図1-2

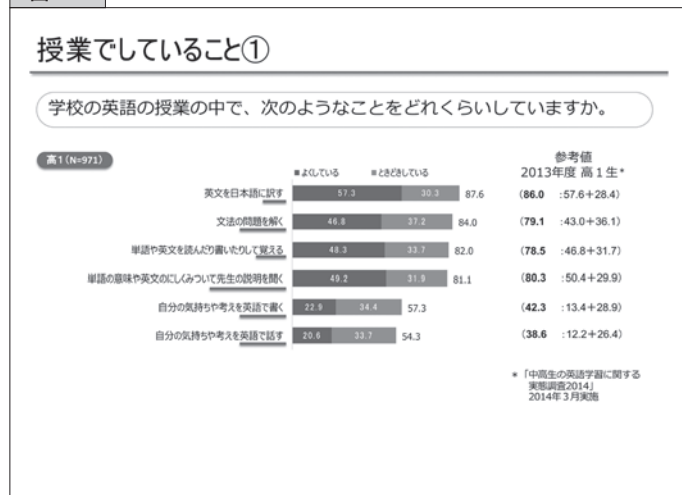


図1-3

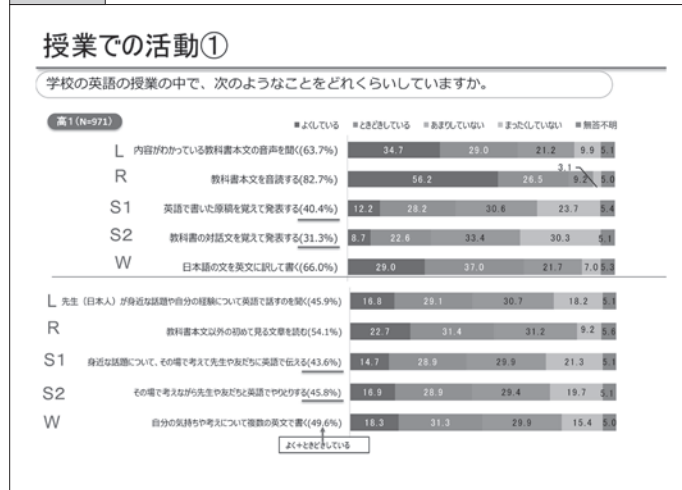
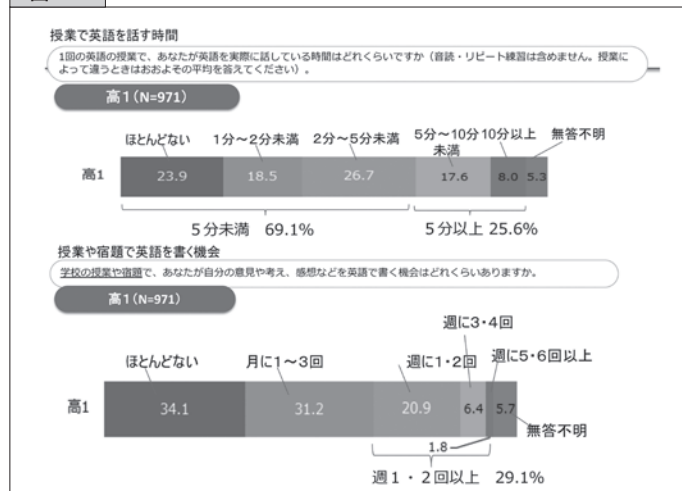


図1-4



次に「先生の働きかけ」(図1-5)です。「英語で言ったことの文法や単語の誤りについて正しい英語で言い直してくれる」先生は8割以上おり、「英語で言ったことに対してGood!やOK!と言ってくれる」先生も多いようです。一方、「英語で言ったことに対して、英語で感想や意見を言ってくれる」先生は56.1%、「英語で言ったことに対して、さらに英語で質問してくれる」先生は、55.8%と少なめです。

次に「英語の授業の理解度」です(図1-6)。「あなたは学校の英語の授業をどれくらい理解していますか」と尋ねたところ、「半分くらいわかっている」「30%くらいわかっている」「ほとんどわかっている」が合わせて5割以上になりました。小6生、中1生、中3生、高1生別に見ると、徐々に「理解していない」に該当する回答が増えていきます。2014年の結果*と比べても大きな変化はなく、改善しているとは言えません。

次の表(図1-7)は、中3生時と高1生時の英語の授業理解度をクロス集計し、理解度の変遷を示したものです。ここでは「70%くらいわかっている」「ほとんどわかっている」を○とし、理解度が半分以下の場合を×としています。中3生時、高1生時ともに理解している生徒は4割程度、高校生になり理解度が下がった生徒は2割います。高校進学時に理解度が上がった生徒も1割弱いますが、中学校でも高校でも理解していない生徒は3割もいます。

家庭での勉強時間についても質

図1-5

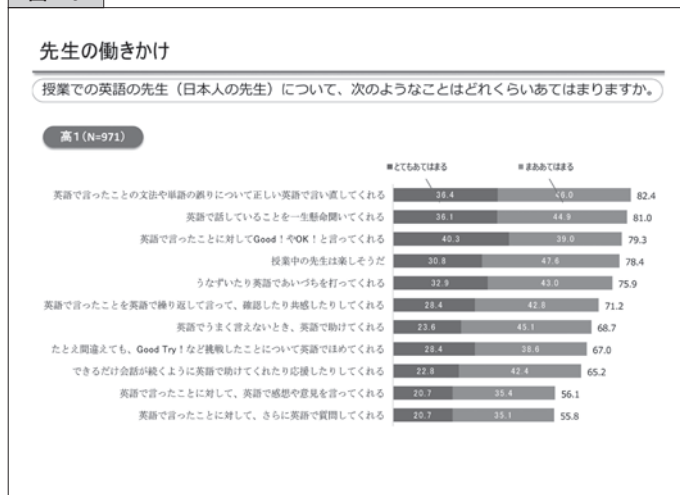


図1-6

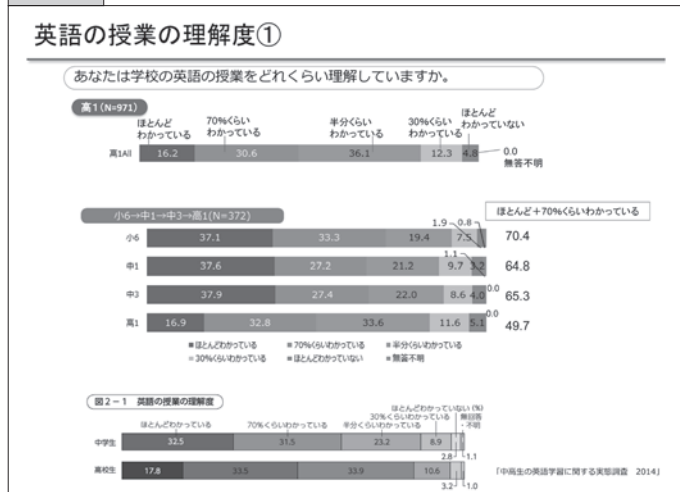
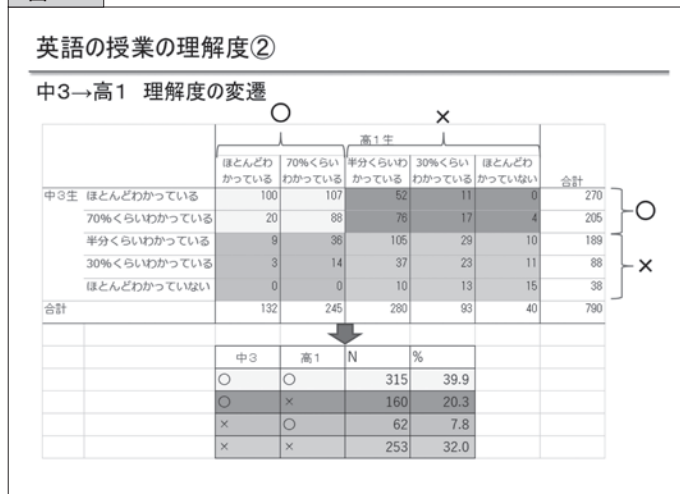


図1-7



問しています。高1生の「学校の授業以外の平均1日あたりの勉強時間(塾も含む)」は、「ほとんどしない」が26.6%で、中学生に比べて多い割合となっています。さらに「英語の勉強をする時間」を尋ねたところ、高1生の43.7%が「ほとんどしない」と回答しています(図省略)。

次に「英語の授業の得意／苦手」を見ます。44.0%の高1生が、英語が「得意」「やや得意」と答えていますが、小6生時、中1生時、中3生時からの割合と比較すると、学年が上がるにつれて得意と感じる割合は低くなります(図省略)。

続いて、「英語学習のつまずき」(図1-8)を見ると、「文法が難しい」が、生徒の苦手意識としてあるようです。また、英語を苦手と感じている生徒は、「英語のテストで思うような点数が取れない」「教科書の本文を理解するのが難しい」「英語の文を音読するのが難しい」などの項目で、英語が得意な生徒より特に数値が高くなっています。

ここからは、これまでの調査報告を聞き、気になった点、考えたこと、その理由などを近くの方とお話いただければと思います。

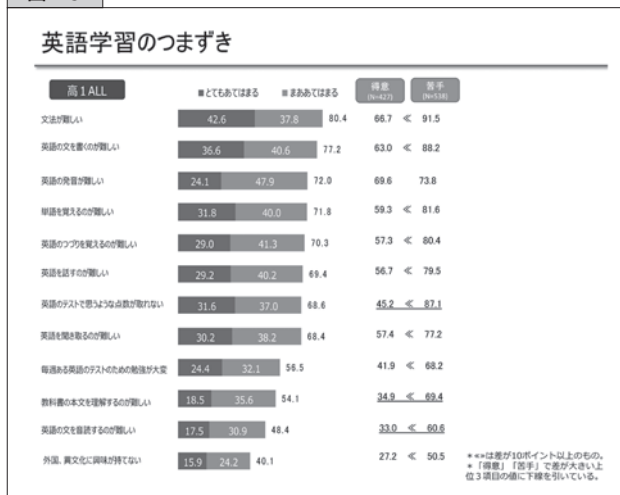
(グループディスカッション)

それでは、会場の意見共有をお願いします。

グループA:「英語学習のつまずき」において、授業での問い方、評価方法の影響が大きいのではという話をしました。中学校に比べ高校のテストでは、正確さに重きを置いた評価をします。また、「教科書の本文を理解するのが難しい」と生徒の5割以上が感じるのは、内容はだいたい分かるけれど、それを英語で聞かれ、英語で答えることに、難しさを感じるからかもしれません。

グループB: 高1生になったタイミングで、勉強時間が明らかに減ることと、英語の授業への関心・意欲・態度が下がっていくことには、相関があるのかを話し合いました。

図1-8



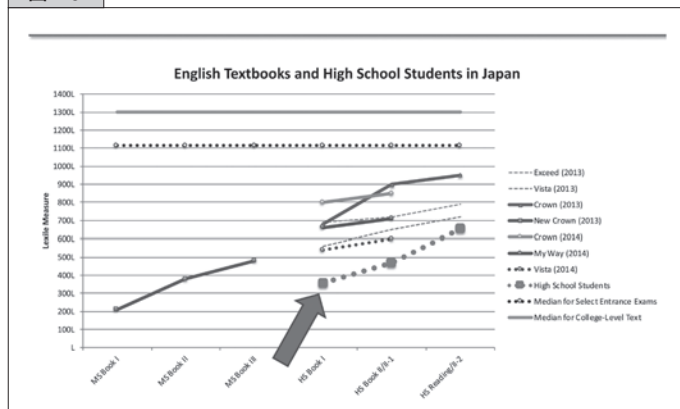
酒井先生: 個々の学校や生徒の置かれている状況によって、調査結果の解釈も異なるものになるのかなど、ご意見を聞きながら感じました。それでは根岸先生、お願いします。

根岸先生: 皆さんそれぞれがじっくり味わえるデータだったと思います。中学校から高校に向けて、だいぶ変わる印象で、中学校の場合は、人とコミュニケーションをしている状況ですが、高校になるとテキストとのコミュニケーションになります。本当はテキストとのやり取りにも面白味があるはずですが、そこには至らず、中学時代の人とのやり取りが面白かったことに比べると、英語としての面白さが少し減ってしまっている感じがしました。

理由の1つには、教科書の難しさがあります。この図は、私が以前にLexile measureを使い、中学校の教科書と高校の教科書を分析したのになります(図1-9)。Lexile measureとは、テキストの読みやすさを指標としたもので、その尺度に学習者の能力も乗せることができ、同じレベルにあるならだいたいそのテキストが理解できるという指標です。中1から中3生へと学年が上がるにつれ、200ぐらいから400、500と上がっていきます。高校の検定教科書は、どの出版社も3レベルほど設定されており、一番下のレベルが、中3生レベルからの差が少ない中4生的なレベルにあた

りますが、それ以外のテキストには、大きなギャップが見られます。限られたデータではありますが、このグラフ内で矢印で示している線のレベルが、偏差値が中程度の学校の生徒の英語読解力レベルです。この生徒たちが大きな負担感なく自力で読めるのは、中2の教科書ぐらいであることが分かります。このレベルからテキストのLexileレベルを引くと、マイナス

図1-9



方向に400ぐらいの違いがあることが分かります。このくらい違いがあると教科書の理解度は3割程度、自力で理解できる生徒が約3割という状態になります。ですから、生徒にとってはかなりの崖をのぼっている感じです。その崖を最短距離でのぼろうとしますが、先生や付属教材、ワークシートなどの助けがなければのぼれずに落ちてしまうような教科書が選択されていると考えられます。仮に、自分の英語力より低い教科書を採用している高校に進学した場合は、中学校より高校のほうが分かりやすいこともありますが、多くの場合、高校に入って難しく感じるようです。授業の理解度も低下するので、苦手意識が増大してしまっているように思われました。

酒井先生：ここからは「話す」「書く」活動に焦点をしばって考えていきたいと思います。まずは、近くの方とスピーキング・ライティング指導をどのように行っているか、大切にしていることや課題について、お話しください。

(グループディスカッション)

これは、「授業で英語を話す時間」×「授業や宿題で英語を書く機会」のマトリックスになります(図1-10)。授業の中で書く機会が「ほとんどない」「月に1~3回」で、話す時間が「5分未満」なのが全体の52.7%。書く機会が「ほとんどない」「月に1~3回」だが、授業の中で話す時間が「5分以上」が12.6%。書く機会が「週に1~2回以上」だが、話す時間は「5分未満」が16.0%。書く機会が「週に1~2回以上」で話す時間も「5分以上」が13.0%です。話す時間や書く機会が十分あるとはいえない結果になりました。

図1-10

「授業で英語を話す時間」×「授業や宿題で英語を書く機会」

生徒が授業で英語を話す時間(音読・リピート練習は含めない)

		ほとんどない	1~2分未満	2~5分未満	5~10分未満	10分以上		
生徒が授業や宿題で自分の意見や考え感想などを英語で書く機会	ほとんどない	52.7%	151	66	68	33	13	12.6%
	月に1~3回	58	85	84	58	18		
	週に1~2回	20	22	80	55	25		
	週に3~4回	2	4	19	21	16		13.0%
	週に5~6回以上	1	3	4	3	6		
								16.0%

*「生徒が授業で英語を話す時間」についての問い、「生徒が授業や宿題で自分の意見や考え、感想などを英語で書く機会」についての問いの「無答不明」者は表から省略している。

次に、「先生の英語使用割合」から見た生徒の英語を話す時間、英語を書く機会です(図1-11)。先生が授業で英語を「ほとんど使っていない」場合は、52.8%の生徒が「ほとんど話す時間がない」と答えています。一方「ほとんど英語で授業している」場合は、生徒の5割以上が「5分以上話している」と答えています。先生の話す英語の割合と生徒が英

語で話す割合は関係していることが分かります。書く機会についても同様の関係性が表れており、先生が英語を「ほとんど使っていない」場合には、6割近くが「ほとんど書く機会がない」と答えています。一方、「ほとんど英語で授業している」場合には、5割近くが「週に1～2回以上」書く機会があるようです。

次は、「授業でしていること」と「授業で話す時間」のクロス集計になります(図1-12)。上方が「訳す」「問題を解く」「覚える」「説明を聞く」といった英語を理解し、練習を行う活動で、下方は「自分の気持ちや考えを書く・話す」といった言語活動になります。注目したいのは「5分以上」話す時間があると、「自分の気持ちや考えを英語で書く」機会も比較的増えることです。また、話す時間が少ない授業では文法演習が中心で、説明や訳読が多い傾向ですが、英語を話す時間が多い授業でも、説明を聞いたり、訳したり、覚えたり、文法の問題を解いたりすることを言語活動と同様に行っていることが示されています。

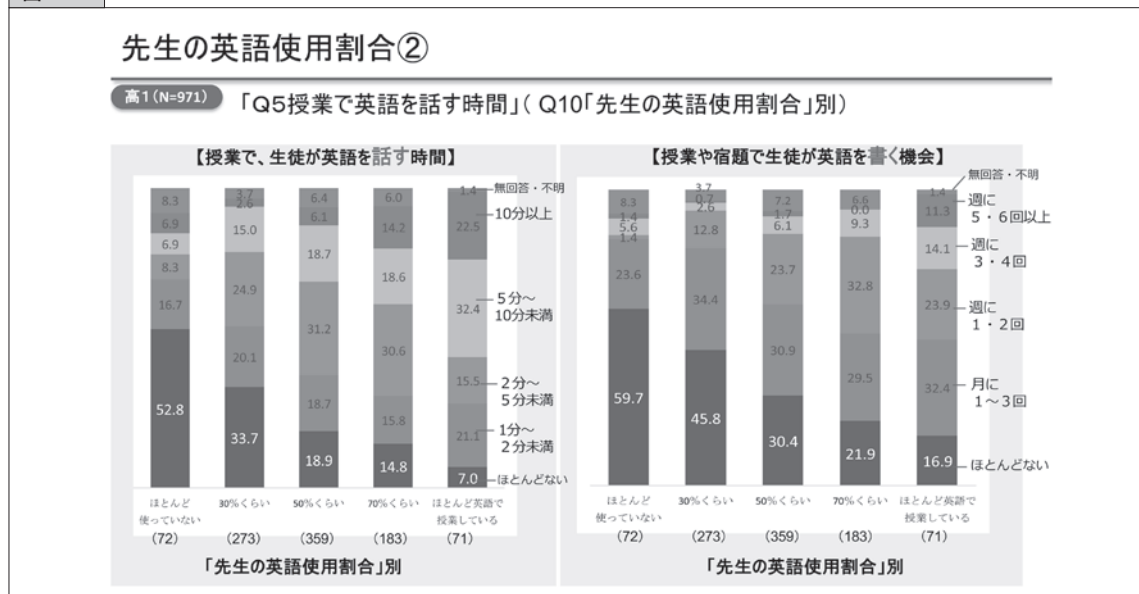
「授業でしていること」と「書くこと」のクロス集計も同様の結果で、書く機会が多ければ多いほ

ど、自分の気持ちや考えを英語で話し、書いている傾向があります。また、書く機会が多いと、単語や英語を読む、書く、覚える、訳す、説明を聞くといった活動も、比較的多く行われていますが、書く機会がほとんどないと、これらの活動が少ない傾向にあります。

次は、「授業の予習・復習」との関係を見たいと思います。授業で英語を話す時間が「10分以上」の場合、全体の平均値と比べて10ポイント以上高い予習内容は次の通りです。「単語練習」「スピーチやプレゼンテーションなどの発表の練習をする」「英語で意見や感想を書く」(図省略)。また、復習と「書くこと」のクロス集計(図1-13)を見ると、「英語で意見や感想を書く」「授業の内容に関連したことを調べる」等が多くなっています。話す時間と書く頻度が高い生徒は、宿題や予習・復習として家庭でも話す・書くに関連づけた学習を行っていることが、結果から読み取れます。

さらに、関心・意欲・態度との関係を見ていくと、話す時間が増えるほど態度面もプラスになっていますし、分からない単語や英語があっても聞き続けようとする意欲も高くなります。また、「5分以

図1-11



上」話す機会がある場合には、話している人の気持ちや考えを理解しようとする傾向が見られます。一方で「ほとんど話していない」場合は、意欲面も低い傾向があります。ただ、英語を話すことへの恥ずかしさ、緊張感、話す時間とあまり関係がないようでした。

「先生の働きかけ」に関しては、話す時間に関係なく

比較的どの先生も、誤りの訂正やGood! OK!は言っているようです。一方、英語で言ったことに対して先生が「英語で感想や意見を言う」「英語で質問し返してくれる」については、生徒の話す時間との関係性が顕著に出てきます。生徒の話す時間が多くなるほど、先生からの意見や感想、英語での質問が増え、時間数に比例しています。

次は、「先生の働きかけ」×「英語でのやりとりが楽しい」に関するクロス集計です(図1-14)。先

生から英語での感想や意見がある・ないに分割した場合、感想があるほうが、先生や友だちと英語でやり取りするのが楽しいと思う生徒が多く、5割強に上ります。一方、先生からの感想や意見の働きかけがないと、2割程度に減ります。質問も同様の傾向で、質問を返してもらえると、先生や友だちと英語でやり取りするのが楽しい生徒が5割を超えますが、質問を返してもらえない場合には、2割程度に減ってしまいます。

最後に、「先生や友だちと英語でやりとりする

図1-12

授業でしていること①(授業で英語を話す時間別)

高1 (N=971)

Q3「授業でしていること」(Q5「授業で話す時間」別) 「よく+ときどきしている」の%。

	全体	ほとんど ない	「よく+ときどきしている」の%			
			1分~2 分未満	2分~5 分未満	5分~10 分未満	10分以上
訳す	971	232	180	259	171	78
問題を解く	81.2	72.4 <	78.9 <	88.0	85.4	83.3
問題を解く	87.5	84.1	87.8	89.2	88.9	84.6
覚える	82.0	72.0 <<	87.2	87.3	84.2	82.1
説明を聞く	83.9	76.7 <	85.0	87.3	86.0	88.5
自分の 気持ちや考 えを書<話す	57.3	36.2 <<	54.4 <<	64.5	68.4 <	80.8
自分の気持ちや考えを英語で話す	54.3	30.2 <<	44.4 <<	64.1 <	71.9 <	78.2

*太字は、全体の平均値よりも5ポイント以上、 **XX** は10ポイント以上高いもの。
 * は、全体の平均値よりも5ポイント以上、 は10ポイント以上低いもの。
 * <> は、差が5ポイント以上、<<> は差が10ポイント以上のもの。

図1-13

授業の予習・復習②

復習として

	All	1回の英語の授業で英語を実際に話している時間					英語の授業や宿題で自分の意見や考え、感想などを英語で書く機会				
		ほとんど ない	1分~2 分未満	2分~5 分未満	5分~10 分未満	10分以上	ほとんど ない	月に1~ 3回	週に1・ 2回	週に3・ 4回	週に5・ 6回以上
問題を解く	46.0	38.4 <	48.3	49.8	46.8	50.0	34.7 <<	48.8 <	58.1	53.2 >	47.1
単語練習	40.5	34.1 <	40.0 <	45.9	45.0 >	38.5	35.3 <	40.9 <	49.3 >	41.9 <<	52.9
教科書本文やキーセンテンスを覚える	35.9	28.9 <	37.8	37.1	40.4 >	48.7	28.1 <	37.0 <	43.8 <	53.2 <<	64.7
教科書本文を音読する	34.7	26.3 <	29.4 <	39.0	39.2 <	47.4	26.3 <	34.7 <	40.9 <<	54.8	52.9
教科書本文を和訳する	29.6	26.7 <	29.4	31.7	32.2	28.2	25.1 <	28.4 <	36.0 <	40.3 >	35.3
単語の意味を調べる	29.2	23.7 <	29.4	30.9	34.5 >	29.5	22.7 <	31.0 <	36.0 <	33.9	35.3
教科書本文を読んで要点や要約を英語で書く	19.3	10.3 <	20.6	22.4	22.2	26.9	12.4 <	18.8 <	26.1 <<	35.5 >	23.5
教科書本文をノートに写す	16.8	15.5 <	13.3	17.8	18.1	16.7	13.0 <	16.2 <	18.2 <<	29.0 >	11.8
授業の内容に関連したことを調べる	16.2	10.8 <	14.4 <	22.4	18.7	15.4	11.5 <	16.2 <	20.2 <<	32.3	29.4
英語で意見や感想を書く	15.6	7.8 <	9.4 <	20.5	22.8	26.9	5.1 <<	16.2 <<	27.1 <	33.9	35.3
スピーチやプレゼンテーションなどの発表の練習をする	13.7	8.6 <	8.3 <	17.8	16.4 <	25.6	5.4 <<	16.5 <	21.2	24.2 >	17.6

*太字は、全体の平均値よりも5ポイント以上、 **XX** は10ポイント以上高いもの、 * は、全体の平均値よりも5ポイント以上、 は10ポイント以上低いもの、 * <> は、差が5ポイント以上、<<> は差が10ポイント以上のもの。

のが楽しい」×「これからも英語を頑張って勉強したい」のクロス集計です。「これからも英語を頑張って勉強したい」は英語を学び続けて、いろいろなところとかかわりたいという願いの表れです。この願いが高ければ学びに向かう力が高くなるでしょう。中3でも高1でも英語でのやり取りが楽しいと感じられた生徒はこれからも英語を頑張って勉強したいという思いもより強いようです。一方、中3、高1どちらも英語でのやり取りの楽しさを感じられなかった場合は、これからも英語を頑張って勉強したいと思

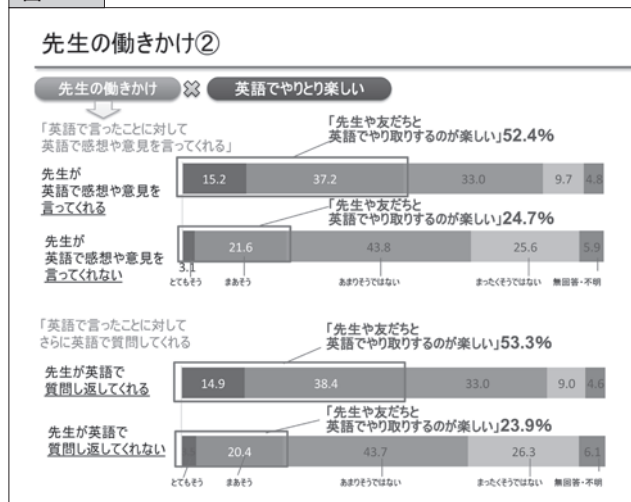
う割合は、6割程度です。高校でもやり取りを楽しむこと、楽しさを感じさせることが大事であるという示唆であると思います(図1-15)。

後半では、話すこと、書くことの時間や機会を軸にして、他の項目との関係を示しました。ここからは、「スピーキング・ライティングの時間の確保と内容の充実のために、どのようなことができそうか」を周りの人と話してみてください。

(グループディスカッション)

グループC: 私が授業をしている高校では、生徒全員がタブレット端末を持っており、英語ではライティングやスピーキングの授業の資材として使っています。ライティングの場合は、ハンドライティングも必要な場合があるので、ある程度長い内容

図1-14



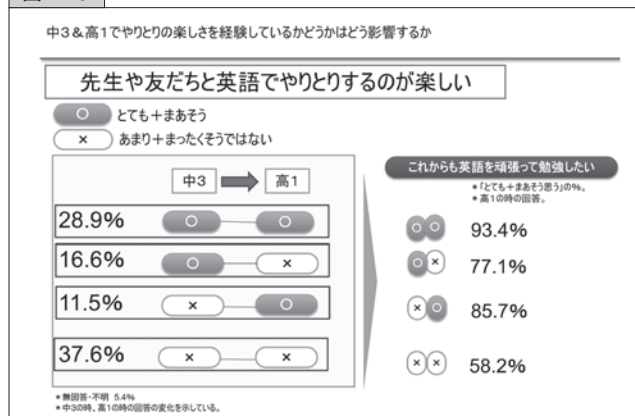
の100語以上のライティングについては紙ベースで提出させています。3文ぐらいの簡単な内容で週2、3回提出させるものは、タブレット端末を使って生徒に送り、添削をして戻し、授業の中でそれを共有しています。スピーキングについても画像や音声を録音したものを教員に送り、共有しています。今は、生徒のパフォーマンスレベルを教員がある程度フィードバックしながら確認できるように、検討しているところです。

酒井先生: 今後ICT機器の活用はますます増え、個人での活用も浸透していきます。高校の次期学習指導要領には、ライティングの中に、タイピングの活用も入っています。大学生の中には、高校時代にタイピング経験がなく、できない子もいる

ので、タイピングは必要な経験になっていきます。最後に根岸先生お願いします。

根岸先生: 前半に続き、後半もとても豊かなデータで、授業や学習にはさまざまな要因がかかわっており、それらが連動しているのだと思いました。コミュニケーションをどのように捉えるかが、授業での活動内容と深くかかわります。小・中学校で中心となる、人とのコミュニケーションから、高校では、テキストとのコミュニケーションに視点が少し移ることでの影響も大きい

図1-15



のかと思いました。

私が面白いと思ったのは、先生の働きかけです。英語で感想や意見を言ってくれること、英語で質問を返してくれることのあり方と、生徒が授業を楽しんでいることに、とても強い関連性がありました。先生の働きかけとして、文法や単語の誤りを言い直すことや、生徒が英語で言ったことに対してGood!やOK!と言うことに比べて、このような働きかけは、全体的に少ない傾向にあります。少ない中でも行っている場合には、生徒が授業を楽しんでいることは、とても興味深かったです。生徒が言ったり書いたりした内容に対して先生が反応しているから、生徒は楽しいと感じるのだと思います。先日、教科教育法の授業の中でマイクロティーチングをしましたが、そこで“That's a perfect sentence.”とコメントした（教師役の）学生がいました。“perfect sentence”は、「あなたは今、正しい英文を言いましたね」になります。「自分がしたことがあること」を話す活動だったのですが、“perfect sentence”と先生が言った途端に、「先生は正しい現在完了の文に関心があるのだな」という方向にシフトしてしまいます。本当は、「そんなことやったことがあるんだね」「何年ぐらいやっているの?」「私はやったことがない」などと返すのが、自然な反応だと思います。このことを考えると、私たちはある種、言語形式として教えており、こちら側の意図としては教えている内容があるわけですが、言語活動をするときには、そこから意味にシフトする必要があるように思いました。

ですから、普段の言語活動である日本語でコミュニケーションする時も、少し意図的にコメントしたり、興味を示したりすることが、言語を身につけるには必要なかもしれません。教員養成の中でも、まず内容に関するコメントをして、質問をする練習が必要なかもしれません。質問は簡単でよく、5W1Hを基本に「いつ行ったの?」「誰と

行ったの?」「どんなふうに行ったの?」「誰と会ったの?」「何をしたの?」程度で十分です。そのようなコメントや質問をするだけで、生徒は「自分の言った中身について先生が反応してくれた」と感じます。そのようなモデルを言語活動の中で先生が示すことで、生徒同士のコミュニケーション、やり取り、チャット等の中でも自然と出てくるようになります。スピーキングインタビューにおいても多く語る必要はなく、言葉として“So?” “And?”や“Why?”の一言で、生徒から引き出すことができます。新学習指導要領の中にもありますが、教室を実際のコミュニケーションの場面とするのは、そういうことなのだと思います。それが、生徒が授業を楽しく感じることに繋がっていくのだと思います。

高校に入り生徒は、テキストに難しさを感じるかもしれませんが、人との対話と同じくらいの面白さを、テキストとの対話を通して感じさせられたらと思います。日本の検定教科書に取り上げられているようなテキストの中身に疑いを持つことや、反対意見を持つことは、少し難しいかもしれませんが、指導の工夫次第で、そのようなテキストとの対話自体が楽しめるフェーズまでいけたら面白いと思いました。

最近、これからの時代のタイピング、ライティングは、どのような形になっていくかについて考えます。時代によって、書くツールが随分変わってきています。ほとんどが電子的なツールで書く時代へと移りつつある中、鉛筆で書くだけの指導でよいのかについて考えています。なぜなら、ほとんどの日本語学習者は、携帯電話で日本語を調べ、携帯電話から出てくる候補を参考にしている中で、その練習として鉛筆で漢字を書く学習は、やや乖離していますし、同様のことが英語でも考えられるからです。

酒井先生：これで終わりたいと思います。ディスカッションのご協力ありがとうございました。

メモに基づくスピーキング・ライティング指導 ～教科書を入りに～

発表者：吉澤 孝幸（秋田県立秋田南高等学校中部）

秋田県立秋田南高等学校中部の吉澤孝幸先生に、
中学校での実践として、メモに基づくスピーキング・ライティング活動と
その指導について、授業VTRを交えて紹介していただきました。

吉澤先生：本日の実践報告に際し、教科書を入りに口とした「メモに基づくスピーキングおよびライティング指導」をテーマとしていただきました。しかしながら、生徒に教科書の内容に興味を持ってもらうのは、なかなか難しいのが実態ではないでしょうか。教科書題材を基にして、どのように生徒を教科書の土俵に引き上げるかが、教師の大きな役割だと考えます。このことを私は、「教科書をひらく」と表現しています。「教科書をひらく」とは、ありきたりから脱却するということでもあります。例えば教科書には、童話を題材としたものがありますが、「童話にはあまり興味がないな……」という生徒もいるかもしれません。そのような時は、教科書にはない情報を生徒に伝え、関心を向かせていきます。例えば、童話の作者は自分の願いを主人公のキャラクターに投影していると考えられていることを、オーラルイントロダクションで導入するような工夫です。これは一例ではありますが、このようにして、教科書をひらいていきます。教科書には制約もありますが、まずは、生徒を教科書の土俵に引っ張ってくるのが大切です。

中学校の新学習指導要領を考えたときに、言語活動の高度化というフレーズがついて回ります。高度化するとは、簡単に言えば、難しくなることだと私は捉えています。限られた時間の中で、言語活動の高度化を図るためには、「即興力」が大きな切り口となると考え、2012年頃から、伝える活



動やコミュニケーションそのものから入る場面を増やしてきました。

新学習指導要領の「話すこと」には、やり取りと発表がありますが、その核を成す要素は、受信した内容や聞いたり読んだりした内容を、まずは自分の言葉で伝えることだと考えます。中学校の場合は英文量に制限がありますから、口頭要約といえないかもしれませんが、与えられた英文の概要や要点を落としてはなりません。自分で作成したメモに基づいて、理解した内容を第三者に伝えられることをもって、その英文を理解したと規定して、それを目指した言語活動をするようにしています。そ

して、聞いたり、読んだりした内容を自分の言葉で伝えたいと、今度は自分の意見や気持ちをメモに基づいて伝えるという2つの要素が、新学習指導要領の「話すこと」の大きな核になっていると考えています。

さて本日の発表の骨子ですが、1つめは、何をもち「即興力」というのか、2つめは、なぜ即興力なのかということについて考えたいと思います。3つめは、即興力と言っても中学生ですから、一足飛びに即興的なスピーチをするのは容易ではありません。そこに行くまでの橋渡しや手段として、メモを使いながらのスピーキング指導について話したいと思います。4つめは、私が指導している生徒の様子を収録した映像をご紹介します。最後に、これからの提案ということで、若干の私見を申し上げたいと思います。

まず「即興力」の定義ですが、聞いたり読んだりして受信した英文の中で、落としてはならない情報を、自分で作成したメモに基づいて、口頭で伝えることができるということです。メモだけでは大

変な場合は、イラスト等も使用します。そのうえで、自分の感想や意見を限られた時間(1~2分)で形成して、合わせて伝えられるようになることをもって、「即興力」と規定しています。ですから、軽い事柄について会話を継続することを目的にしておらず、統合の要素を含めた意味での即興力を、当初からの目標にしてきました。それにあたって、発表の前に英文原稿は書かないことを生徒との共通理解にしてきました(図2-1)。

次に、なぜ今「即興力」なのかです。学習指導要領の切り換えの時期で、いろいろな媒体で「即興力」という言葉に触れるようになりましたが、私は2012年頃から「即興力」の大事さを考えてきました。時間をかけて分かるのと、即座に分かるのとでは、時間的な差以上に理解の質的な差があるのではないかと思ったからです。

どんな状態であれば英文を理解したと言えるかを考え始めた当初は、左側に英文をチャンクごとに切ったもの、右側にその対訳を対比したハンドアウトを渡し、それを音読させて理解度を見ていま

図2-1

「即興力」の規定

与えられた英文の落としてはならない情報を、自分で作成したメモに基づいて口頭で要約することができる。

その上で…



英文の内容に対する感想や意見、関連した経験などの伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモに基づいて口頭で伝えることができる。

英文原稿は書かない

た。ところが、外部の専門家から「理解とは何でしょう。もう一度英語科の先生方で、何をもって理解したとするかを話し合ったほうがいいですよ」という指摘を受け、いろいろ議論し直し、結果として今の基準に達しました。

次の映像は、中3生が教科書を読んだ後、理解した内容のキーワードを、生徒同士で伝え合う活動を録画したものです。生徒は、アウンサンスーチーさんの題材をパート3あたりまで読み、自分なりの解釈も盛り込みながら伝え合っています。ここでは、一方的な語りではなく、聞き手は相づちを打ったり、話し手からの質問に対応したりしています。

この後に紹介する映像は、先ほど生徒同士で伝えあった後に、各自が作成したメモを基に発表している様子です。発表の場面では、教科書の英文をそのまま暗記したものを話しがちですが、一人めの生徒は、教科書本文中の“a big decision

that they made together”に自分なりの解釈を加え、ミャンマーのリーダーに要請され、それを受け入れたことをthe first decision、1つめの大きい決断だったとし、夫の死に直面した時にイギリスに渡るかミャンマーに残るかという決断を迫られたことは、the second decisionと自分なりに解釈し直して、発表しています。2人めの生徒は、私がオーラル・イントロダクションであらかじめ伝えていた、本文にはない内容をスピーチで用いています。当時、身の危険があったアウンサンスーチーさんが、ノーベル平和賞を取れば公人となり、身の安全が保たれるだろうと旦那さんが考えたことを、うまく内容に取り入れて発表をしています。

午前中の調査報告では、生徒の話した内容に対する英語でのフィードバックが教師からあるとよいという話がありました。生徒は基本的に、まとめられることや型に入れられることを嫌います。型に入れられたくない生徒ほど、内容で伝えてこようと

図2-2

ABCDプレゼンテーションで生徒が実際に書いたもの

◆ABCD プレゼンテーションで話した内容を書いてみよう。	◆ABCD プレゼンテーションで話した内容を書いてみよう。
Mr. Nakazawa's father always played the violin for his family after dinner. I think that his father was kind to the son. I felt moved when I read the story.	Mr. Nakazawa's father always played the violin for his family after dinner. I think that his father was great.
In my case, when I go to school in the morning, I meet one neighbor everyday. He usually takes his dog for a walk. He always greets me with a smile.	I felt moved when I read the story.
Thanks to him, even if I'm tired, I can think "Let's work hard". So, I think greeting is important.	In my case, My grandfather got sick about two months ago.
It takes only a second. But it makes us happy and gives us hope. I have tried to greet my family, my friends, our teachers with a smile. I want to give hope to many people around me.	So the doctor operated on my grandfather, and then I was worried about it. During the operation, I listened to music.
	It was my favorite band's music. The music made me happy and I was given hope. Thanks to this experience, I could feel the power of music. I think that Mr. Nakazawa's word is true. His word has lived in my mind.

します。伝えたいことがあるので、言語形式は二の次で、内容を重視してくるのです。このような時は、内容をくみ取り、内容に対するフィードバックをしていかないと、生徒のモチベーションも減退してしまいます。

教師の役割で一番大事なことは、教科書の話題をきっかけにして、どのような言語活動を体験させるのかということだと考えます。教科書はあくまでも入り口なのです。例えば、アウンサンスーチーさんを取り上げた授業では、要約をさせた後、投げ込み教材を与えました。京都大学でアウンサンスーチーさんが講演をされた際、「後悔のないdecisionをするにはどうすればいいですか」との質問があり、これに対して「いろいろな選択肢がある。Bを選択したが、時間経過とともにAの方がよかったのではないかと思う場面がきつと出てくる。しかし、自分が選んだBのdecisionがベストだったとするために、その後の努力はとても大事である。自分がいったん選んだものをベストだと思えるように、その後頑張ることこそベストな選択をする秘訣

だ」と話されていました。ぜひこれを英文で読ませたいと思い、投げ込み教材を英文で準備し、自分の似たような体験を生徒に語らせました。

このような言語活動を充実させた授業を行うことに対しては、「教科書が遅れませんか。進度が合いませんよ」と質問されることもあります。でも、私は「教科書を順調に終わらせるのと、生徒が納得できる言語活動をしたと感じるのと、先生はどちらを採りますか。私だったら後者です」と申し上げています。

次は、「即興力」への橋渡しとしてのメモについてです。メモの観点については、指導の中で変遷がありました。最初は、Tim Murphy先生の「Language Hungry!」という本を参考にABCDプレゼンテーションと名づけ、次の4つの観点(A)Something happens. (B) We think something. (C)We feel something. (D)We behave. をメモ書きの観点として取り入れました。この方法は、限られた時間で伝える内容を整理することに役立ちました(図2-2)。しかし、数年すると

図2-3

即興力への橋渡しとしての「メモ」

- ①伝える内容を整理する。
- ↓
- ②キーワードでメモを構成する。
- ↓
- ③頭の中で英文を構成し、伝える。
- ↓
- ④うまく伝えられなかった部分を修正する。

生徒に型に縛られるのを嫌う様子が見えてきたので、より自由にメモを作成させるようにしていきました。

受信した内容を自分のメモから話す場合は、教科書からキーワードを抜きながら、メモを作成しています。何をもってキーワードとするかに迷うかもしれませんが、キーワードは生徒自身が、これがあれば発話しやすいと思うもの、内容を優先したものでよいとしています。メモには、自分の考えを整理して発信するためのメモと、受信した内容を的確に残しておくためのメモの2種類があります。ここでのメモは、自分の考えを整理して発信するためのメモなので、自分が必要と思う単語でよいと考えるからです。メモから話す段階で、伝えたい内容を自分で整理し、自分のキーワードでメモを構成します。そして、それを頭の中で英文に構成して伝えます。できれば、ここまでのステップを短時間でを行い、将来的にはそれを同時に行いながら発話することが適切かと思えます。練習させて、定着させてからだ時間がかかるので、言語

形式と内容を切り離さない形で指導していきたいといつも考えています。言語形式等について気づきを促す場面は、必要に応じて増やし、生徒自身で気づけるようにしています。そして発表後には、うまく伝えられなかった部分を修正するために、話した内容を書く時間を設けています(図2-3)。

次の映像では、生徒の考えを引き出すためのフィードバック例を紹介します。この時は、教科書から少し発展させ、アメリカ大使館発行の「アメリカン・ビュー」から投げ込み教材を用意しました。タイトルはI'm a 14-year-old Japanese. で、教室の外で英語を使い、そのコミュニケーションが成立した例として、生徒に紹介したいと思いました。簡単に概要をお伝えすると、東日本大震災の際に北海道に住んでいた、当手中2生であった少女のお父さんの漁船が、震災の津波で流されてしまいました。生計を担う大事な漁船がないと生活していけないので、彼女は英語で、お父さんの漁船を見つけてほしいことをメールに書いて、アメリカ海軍に送信したのです。メールの英文には間違いも

図2-4

まず「内容を優先」そして・・・

「しっかり表現を練習・定着させてから」
まず、ここから考え直しませんか？

**言語形式と内容を
切り離さない**

あったそうですが、コミュニケーションが成立し、アメリカ海軍から海上保安庁に連絡が行き、お父さんの漁船が戻ってきたという話です。

映像の生徒はこの投げ込み教材を読み、感じたこと、自分の考えをメモにまとめ、I think it is important to use English outside the class.という内容のスピーチをしました。私はその発表を受け、Do you use English outside the class room? Most of us might think English is only for the class room.と生徒に投げかけました。このように、生徒のスピーチをより発展させることを目的にした、生徒から引き出すフィードバックを中心的に行うことを心がけています。

このような教科書をきっかけとした言語活動では、自由度が高くなります。その結果、生徒の文法事項への意識が届きにくくなり、新しい文法事項を導入した直後よりも間違いは増えます。しかし私は、これは言語形式に気づかせる絶好の機会ではないかとも考え、自由度の高い言語活動をあえて多く行うようにしています。しかし、「話をさせっ放しで本当によいのですか?」「正確さはどうされるのですか?」とよく聞かれます。また、フィードバックとして「ライティングはどこまで修正しますか?」と聞かれることもあります。以前の私は、修正をしっかり行い、正しい英文を書かせた方がよいのではないかと考えていましたが、「いや、まだいい。今はまだいいよ」と外部の専門家から助言を受けてからは、文法的な修正は極力言わないようにしています。すると、中2の秋から中3にかけての時期に、自由度の高い言語活動をする時には、生徒が考えながら自らの英語をモニターする様子が見られるようになりました。話しながら、言い直しを入れているのです。いわゆる文法的なことを学習して、それを働かせているのだと思います。もし私が、中学校の初期の段階でエラーコレクションを多く行っていたら、生徒の英語の正確性は上

がったかもしれませんが、発話量はかなり減少していたのではないかと思います。ですから、中学1、2年のうちは量の重視でよいのです。まず量を優先させ、それから言語形式へのフィードバックをする流れがよいと考えています(図2-4)。

振り返りとよく言いますが、「何を振り返るのか」「どのように振り返るのか」「振り返った後に何をやるのか」という3つに、生徒が自分で気づくことは難しいと思います。生徒が書いたものを見ると「今日はよく頑張った」や「パソコンがうまく動いた」からの脱却が難しいのが現状です。形式的な振り返りであれば、私はいらないと思います。その代わりに、自分が話した英語そのもの、言語の本質を振り返るような振り返りが必要ではないかと提案したことがあります。

最後に、現任校の中1生が、冒頭で紹介した童話を題材とした教科書本文を読み、メモ書きから1、2分で考えをまとめたスピーチの映像を紹介したいと思います。この生徒は、スピーチ用のメモでdifferent とキーワードを書いていた。それがどういう形に出るかに興味を持ち、発表してもらいました。

(ビデオで紹介された生徒の発表内容の一部)

My mother has three children. (中略)
We are all different. Peter's members are all different, too. The people in this world are all different. But it's OK. My favorite word is we are all different. We are all wonderful. (ビデオの内容はここまで)

教室のコミュニケーションの定義にはいろいろあります。しかし、私は教室に立つ者として、教師がどういったものを自分の教室のコミュニケーションと定義するかをしっかりと持つことが、一番大事なことではないかと思っています。

高校の授業における スピーキング・ライティング指導を考える

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)

実践研究では、午前の調査報告を受けて、参加者の皆さまと一緒に実際に生徒役を体験しながら、授業での教師の英語の働きかけについて考えました。



工藤先生：このセッションでは、ライティングの指導を考えるにあたって、2つのワークショップを体験していただきます。1つめがwritten interaction、2つめが高校の教科書テキストを使った活動になります。

午前中の調査報告から、高1生における授業や宿題で英語で自分の意見や考え、感想などを書く機会を見ると、「ほとんどない」が34.1%もあり、書く機会の少なさがうかがえます。書く機会が少なければ、フィードバックをする機会が少なくなり、必然的に力を伸ばす機会も少なくなります。どのように書く機会を提供していくかが、ポイントになるのではないのでしょうか。また、なかなか思い切って書くことができない背景には、生徒のライティングへのつまずき感があります。英語学習のつまずきの調査

データを4技能別にみると、「難しい」に対して「とてもあてはまる」と「まああてはまる」と回答した合計値はライティングが一番高く、特に高1生が難しさを感じているようです。

教科書本文の難しさが高校の課題であることは、午前中から繰り返し話に上っています。本文理解に難しさを感じている生徒とそうでない生徒が混在している学級(授業)では、「本文を読んで、何かを書く」という技能統合型の活動は、難しいように感じます。このように苦手意識が高いライティングですが、今日は、津久井先生にデモンストレーションをしてもらいながら、新たな可能性を提案できたらと思います。

本日に向けてわれわれは、事前に何回かディスカッションをしてきました。なぜ書く活動が難しいのか、生徒は課題をどこに感じているのか。そして、

図3-1

ライティング指導における課題

<学習者視点>

- 文が書けない(主語+動詞が書けない)
- 何を書いてよいか分からない
- どう書いてよいか分からない(単語レベルから文章レベルまで)
- モデルがないと書けない
- モデルがあるとモデルの置き換えになってしまう
- ある程度の分量が書いても、内容的な一貫性や論理性がない文章になってしまう(羅列的な文章になってしまう)
- topic sentence → supporting sentences [first - second - third -] → concluding sentence という構成を過剰に使用してしまう(この型以外を使えない)

指導側の視点からも課題を話し合いました(図3-1,3-2)。

生徒が抱える課題は個々に違います。そもそも1文を書くのが難しい、主語・動詞もままならないケースもあるかもしれません。分量は書けても内容的に一貫性がない、羅列的な文章になってしまうケースもあるでしょう。中学校でも型を教える指導が増えていますが、ここにも課題が見えています。topic sentence → supporting sentences → concluding sentenceという型は知っているが、その型以外を知らない、あるいは、型を過剰使用してしまうといったことです。例えばカジュアルに誘う手紙なのに、I have two reasons. First, ...と書き出してしまふなどがあてはまります。教師側にも書く活動をする時間がない、時間がかかる、添削が大変など、様々な課題があります。また、書く前、書く途中の段階で、指導者がどのような支援をしていくのかを考えることも大事です。

高校の教科書本文の多くは説明文ですが、実際のライティング課題の多くは、それを読んで感想・意見をまとめることです。普段は説明されることが多い文章を読み、「意見を書きなさい」と言われても、ライティングは難しいでしょう。そのためモデルが必要となり、急きよ与えられたモデルを参考にして書くため、ライティングが継ぎはぎ的になってしまうことは、否めません。それを踏まえ、インプット

とアウトプットのテキストタイプをどのようにするかは、課題の1つです。

高校の場合、「コミュニケーション英語」と「英語表現」の中で、ライティング活動をどのように行っていくかが大事になります。「コミュニケーション英語」においては、教科書本文にかかわるライティング活動をどう設定するかがポイントになります。例えば、summary writingやretellingなどは、リソース型の活動と言えますが、本文の内容や言語材料を使って書く活動になります。一方で、本文内容に対して意見を書く活動などは、本文を参照しながら書く活動なので、リファレンス型の活動と言えます。「英語表現」は、文法シラバスの教科書を効果的に使えるかが鍵になります。本来は、自分で文法を選択して使っていくのが、ライティングです。文法シラバスに沿って、あらかじめ「今日は、現在完了を2回使ってライティングしよう」と思うことはなく、内容に合わせて文法を選択していくというのが自然な流れです。形式が規定されている型から、形式を自分でどのように判断していけるかが大事になります。

では、ここから皆さんに2つのライティングを体験していただきます(図3-3)。われわれが想定した高校生は、文を書くことにあまり慣れていない生徒と、分量はある程度書けるが、つながりやまとまり、テキストタイプの意識が少し薄い生徒です。1つ

図3-2

<教師視点>

- (本文理解に時間を要するため) 書く活動ができない
- 書かせても、添削が大変
- 和文英訳でも自由作文でも、書くプロセスへの手当てが少ない(プロダクトへの手当てが多くなってしまふ)
- 書く前や書く途中の段階での効果的な支援(足場掛け、フィードバック)の方法が分からない
- インプットをしている英文とライティングでアウトプットしている英文のテキスト・タイプが異なる
⇒ 教科書本文は説明文タイプが多い
⇒ 生徒が書く英文は意見文タイプが多い
- 授業のメインである「本文」に対して、継続的に、どのようなライティング活動を行ってよいか分からない(技能統合型の言語活動のデザインの方法が難しい)

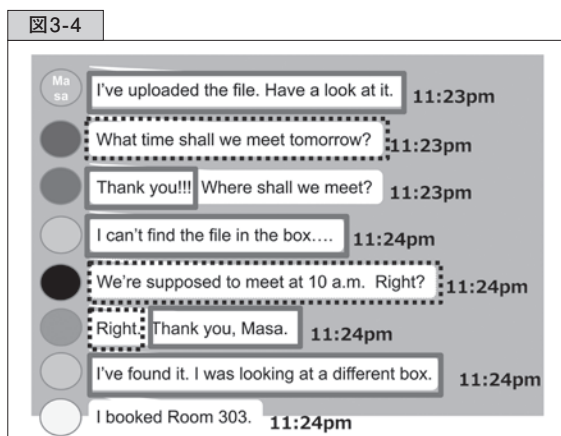
図3-3

このセッションで扱う2つのライティング

(どんな生徒?)	(Wの指導では何が大切?)	(母語で慣れている)
1文レベルを書くことに慣れていない(習熟していない)生徒	今の時代のライティング(=文字媒体でメッセージを発信すること)を考えると、SNS上での即時のやり取りなど、written interactionは大切	written interactionを通して、英語で書くことに慣れる
分量は書けるようになってきているが、つながりやまとまりのある英文を書く力が不足している生徒	高校の主要科目である「コミュニケーション英語」では、本文(=インプット素材)をどのようにアウトプットへと繋げるかが課題 → 「技能統合型」の言語活動が大切	「R」と「W」を繋げるために教師と生徒のインタラクションを行う

めのライティングは、SNSを使った written interactionになります。生徒たちは普段母語においても、SNSで書くというよりも打つライティングをしています。母語でも慣れてしている written interactionを通すことで、英語でも慣れていくのではないかと考えました。2つめのライティングは、インプット素材とアウトプット素材をつなげた、技能統合型の活動になります。リーディングとライティングをつなげるための橋渡しを、インタラクションを通して体験していただこうと思います。

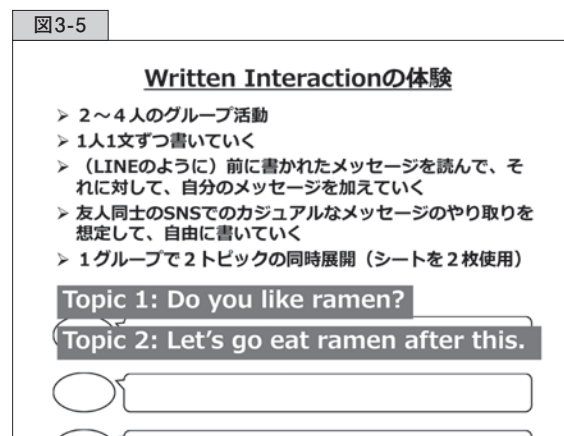
では、written interactionから始めたいと思います。私の数年前のゼミで、SNSでのメッセージのやり取りを英語にしたものです(図3-4)。私は何度も読まないと分からなかったのですが、written interactionでよくありがちですが、いろいろなメッセージが飛び交っています。実線(一重線)部分だけを追っていくと少し分かりやすくなり、ファイルをどこかにアップロードしたことについてみんなで話しています。その間に、明日会う時間や場所に関する別の話も入ってきており、この written interactionの中で3つほどのトピックが話されています。これは少し極端な例かもしれませんが、普段から母語ではこのような written interactionを自然に経験しているので、同じことを英語でやってみると、慣れるための一歩になるのかもしれないという発想です。



皆さんにも実際にやっていただきたいと思います。お手もとの紙を使って、1人1文ずつ書いて回してください。本来のSNSは、自分が言いたいときに発信するので、必ずしも順番に1文ずつ書くというわけにはいきませんが、今回は前に書かれたメッセージを読んで、それに対する自分のメッセージを加えてください。1人の方は、Do you like ramen?で書き始め、もう1人の方は、Let's go eat ramen after this.からスタートしてください。カジュアルな会話、友人とのやり取りとして、即興的につながっていきましょう(図3-5)。

(グループワーク)

では、終わりましたら、どのような内容で展開していったかをグループでシェアしてください。この活動にはそれなりの楽しさがあります。自分が書いたことに対して、次の人がすぐにメッセージを返してくれるので、コミュニケーションをしている感覚が生まれるからです。また、この活動だと、言語的に直されて返ってくることは、ほほないと思います。結果的にリキャスト(言い直し)のようになる場合もあるかもしれませんが、それはリキャストとしてやっているわけではなく、内容面への即時のコメントを続けているに過ぎません。普段は1~2文書くのが難しい生徒も、単発の文だと3~4文、あるいはもっとたくさん書けるかもしれません。書きたい気持ちや何となく書ける感覚が続きます。「50語書きな



い]だと全然書けない生徒には、このような活動を通して、慣れさせていくことができるかもしれません。このwritten interactionは高度ではありませんが、いろいろなスキルを使っています。相手に対して同意したり、反対したり、何かを補足説明したり、提案したり、質問したりと、いろいろな言語機能を、それぞれの文で行っています。ですから、書いた文を分析すると、全部が同じ言語機能ではないはずです。どの表現を選択するかを考えたり、習ったことを中心に使ったりすることで、意味のあるトレーニングになります。ただし、即時性を必要とする活動なので、生徒自身がすぐに使える言語材料、スタンバイ状態にある言語材料を瞬時に出していかなければなりません。じっくり辞書を使って行うこともできますが、止まってしまうし、即座にやっていく練習として行う方がよいと思います。また、振り返りとして「この表現はすぐ使えたけど、この表現はすぐ使えなかった」、「言いたかったが、言えなかった表現は何だろう?」とシェアすることもできます。同じテーマであればクラスの中で似た話の展開になるので、先生から、「このグループはこの表現を使っていたよ」と内容をシェアしてもよいと思います。帯活動としても、今後の可能性があるのではないかと思います、やっていたきました。

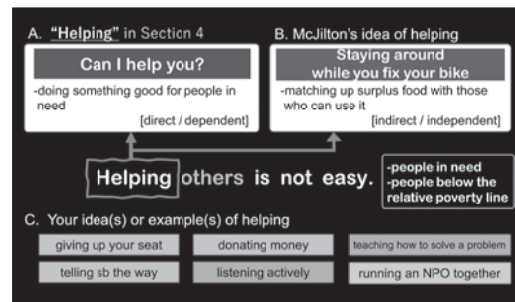
次は、ライティングにつながるTeacher-student Interactionの体験を津久井先生に行っていただきます。使用教科書は高校1年生のCROWNの「コミュニケーション英語I」です。今日は、レッスン5のパート4をやる設定で、ライティング活動を取り入れながら本文をどう扱っていくかの実演になります(図3-6)。



図3-6

津久井先生の実演概要

- ① First Writing
 - 本文に入る前に、“Helping others is not easy.”を1文目とした文章を自由に書く(8分)
- ② 本文を読み解く
 - (1) “Helping” others is not easy. で始める
パート4を読む
 - (2) First Writing で使った1文め
Helping others is not easy. との違いを話し合う
They sound the same, but can you see any differences between those two?
 - (3) パート4の本文を読み、理解を深める
 - (4) 2つのタイプの“Helping”について考える
→ directなCan I help you? 型とindirectな Staying around型
 - (5) 自分の考えをワークシートに整理する
 - (6) それぞれが考えるhelpingのアイデアを共有する
- ③ リライト
 - First Writingとワークシートのメモを参考に
リライトする



工藤先生：津久井先生ありがとうございました。本来は高校生が相手なので、もう少し時間が必要ですが、今日は短縮バージョンで行いました。この表は、通常の授業の指導手順と今回の授業の指導手順を比較したものです(図3-7)。ライティング活動における本文の扱い方、やり方がいろいろとあるのは承知しています。通常、Oral Introductionをした後にReading Comprehensionをし、高校の教科書だと日本語を使った説明が必要な部分もあるのでExplanationを行い、音読をし、時間があればStory Retellingを入れ、ライティングという流れが多いのではないのでしょうか。しかしだいたい時間は足りなくなり、ライティングまでたどり着かないことが多いので、今回は本文を読む前にライティングを入れる提案をしました。本文を読む前に1回書いておくと、本文を扱うときに書いたものと照合できるので、理解が深まります。また、自分が書いた作文と本文の内容を照合するので、違ったタイプの読みが誘発できると思います。今日は時間がないため行えませんでした。本文レビューや本文理解をした後に音読をし、もう一度同じテーマでライティングさせることもできます。最初の時とは違う視点が出てくるかもしれませんし、友だちの意見やhelpingの場合分けを先生から聞くことで理解が深まり、最初と最後のサンドイッチ型のライティング活動になります。

ライティングのテーマ設定については、教科書にもライティング活動例が載っていますが、サンドイッチ型で行う時は、当然ですが、本文を読む前に書ける内容でなければいけません(図3-8)。本文を読まないと書けないものは、最初に持ってくることはできません。生徒が自分の作文と見比べながら本文を読むことができ、本文を読んだ後に再度書くことができ、内容を深めることができるトピックの設定が大切になります。

高校の教科書はテキストタイプの設定が曖昧な文章が多いため、ライティングのモデルになりにくいイメージがあります。しかし、せっかく教科書として読むので、書くことを通しても学べるよう、ライティング活動でも使っていくことが大事です。本文を本文のまままで終わらせず、ライティングのリソースとしても活用しないもったいないということです。

今回扱った本文では、helpingとはこういうものだと言語を述べていますが、I agree. や In my opinion, First~, second~, This is because ~等の表現は使わずに、意見を展開するパターンを使っています。また、事例はありますが、エピソードではなく、現在形で一般論として書かれています。さらに、比喩的な具体例も入っています。このように、ライティングをする参考として、本文から学べることもあります。本文を見た時に、どのようなことがライティングとして学べるのかを掘り起こ

図3-7

Teacher-student Interaction、 体験してみてくださいか？	
<通常の授業の指導手順> 1. Oral Introduction 2. Reading Comprehension 3. Explanation 4. Reading Aloud 5. Story Retelling 6. Writing	<今回の授業の指導手順> 1. Writing 2. Oral Interaction 3. Reading Comprehension 4. Explanation 5. Review What You Wrote 6. Reading Aloud 7. Writing
本文を読む前のライティング活動の可能性	

図3-8

Teacher-student Interaction

Direct or indirect?

Who?

Examples?

Helping others is not easy.

インタラクションを通して、

- > プロンプトを分析し、お題を深掘りする
- > 本文を理解させる
- > 書いたものと本文を照合させる(「テキストの対話」を引き起こさせる)
- > 2nd Writingでの修正ポイントを提示する

すことも大事です。

これは、同じ活動を行った高1の生徒が書いた文です。“Helping others is not easy.”というトピックセンテンスで始まり、この文のothersをpeopleに、not easyをdifficultに変え、“I can say helping people is difficult from those reasons.”としたconcluding sentenceで文章を締めくくっています。さらには、First～、second～のパターンも途中で入れています。このような型に沿った形もよいのですが、テキストから学んだ意見の書き方、主張したいことの書き方は、そのような形ばかりではないことを学ぶと、ライティングも広がります。津久井先生は、Helping others is not easy.でhelpingのタイプがdirectなのかindirectなのかという話や、othersとは具体的に誰なのかについて、皆さんが書いた事例から、インタラクションを通じて引き出していきました。今日は英語で行いましたが、生徒のレベルによっては日本語で行ってもよいでしょう。それが2回目にライティングをする際の橋渡しになるのです。

今回のプロンプトは、この1文に対して続きの文章を書きなさいというものでした。そして、これをインタラクションで深掘りしていきました。本文理解も並行して行い、自分が書いたものと本文を照合させました。午前中に根岸先生が、テキストとの対話について話されていましたが、これがその1つの方法になるかと思います。自分の書いたものと、自分の意見とテキストとを照らし合わせてテキストと対話をした後に、second writingで修正ポイントを明示的でない形で提示していくインタラクションでした。教科書本文とライティングをうまく橋渡しできれば、1つの授業の中でもパッケージ的に技能統合ができるのではないかという提案です。では、全体のまとめを長沼先生お願いします。

長沼先生：今回われわれは、シンポジウムのテーマに合わせ、ライティングをコミュニケーションの場面にするには、どうすればよいかを考えてきまし



た。1つめは、口頭でのスモールトークをライティングでもやれるのではないかと考え、オンライン的なやり取りを扱いました。パラグラフ・ライティングは重いライティングのイメージがあるので、もう少し軽い、量を重視したライティングとして考えました。また、オンラインでの会話だと、考える時間がありながらも即興的に発話思考していけるので、口頭では難しく言えないことを書いたり、書いた後に口頭へと少しずつ慣らしていったりする方法として、このような中間的なモードは有用ではないかと思っています。今回、Do you like ramen?とLet's go eat ramen after this. の2つのトピックを同時展開しましたが、2つは結構違う感覚だったと思います。トピックでスモールトークを回すことも多いですが、機能的な発話をしていくことで、会話が続く感覚を体感できます。今回のように、トピックで興味・関心を持って続けていく前者と、タスクベースで少し機能的な会話をしていく後者という2パターンに取り組むことで、会話を維持しながら発話を促すことができます。生徒が興味を持ちそうなトピック提案も重要ですが、どのような話題が出て共感的な態度で自分が興味・関心を持ち、それを示していける力が、学びに向う力・人間性等の資質として必要だと考えます。

最近増補版として出されたCEFR Companion Volume(CV)から4つのコミュニケーションモードを持ってきました(図3-9)。図では技能を個別ではなく、理解と産出のモードの中間的なモードとしてインタラクションを位置づけています。4技能型から5領域へと学習指導要領は変わっていきませんが、ライティングにおけるインタラクションの重要性が今、強調されています。チャットでは、割り込みなどのいろいろなコミュニケーションスタイルが出てきますが、今後はオンラインも含めた多様な書きでのやり取りがより求められてくるということです。CEFR/CVのインタラクションでは、Written and online Interactionの項目が追加され、A1からどのように発達していくかが記述されています。A2だとrefer to an online toolと記述されており、B1にはuse online toolsとあります。オンライン上で予測変換機能を使うのは当たり前で、それも個々の能力の一部として捉えられ、can-do記述にも含まれています。また、即興的な思考でのライティングにおいて、A2+ではenough time is allowed to formulate responses.と記述されており、ゆとりを持ってレスポンスできる中間的な足場活動を併用してもよいということです。

小学校英語においても、対話での返しや対話を続けるためのストラテジーを身につける必要があるとされています。小学生のうちから、相手の発

言を繰り返して確認をしたり、一言感想を付け加えたり、発言の内容に興味をもってさらに質問したりする機能を少しずつ使いながら、慣れていくことが必要だと思います。使用から学習へと促し、先に教え込むのではなく、使いながら身につけ、間違いながら身につける学習観が必要になってくるのだと思います。中学校移行教材でも、インタラクティブな導入の後で、まず生徒同士のやり取りをして、共有した後で再度やり取りをするといった、サンドイッチ型で学ばせるタイプのモデルが出ています。先ほどの津久井先生の実演もそのような発想を踏まえての提案になっています。

次に示すのは、教科書の本文を活用したライティングのプロンプトやモデルづくりについてまとめたものです(図3-10)。まず書かせることで「書き手」としての読みを深めることができ、テキストから書きの視点を取り入れることができます。今回の実演では、間接的と直接的なhelpingとして、Can I help you? 型とStaying around型とに位置づけて投げかけました。これが「helpingにはいろいろな考え方がある」という視点の深まりを生み、後で自分に問いかけができる力になります。そのためには、教師が対話を通して足場がけをしていく必要があります。今回は時間の関係上、helpingを2つのタイプにあらかじめ分けましたが、これを生徒から引き出していくこともできます。

図3-9

ライティングをコミュニケーション場面とするには？

- ☑ 口頭でのSmall Talkからオンライン的な書きでのやり取りへ
 - ・ライティングの流暢さ(量)と正確さ(質):即興的発話(思考)への橋渡し
 - ・トピックベースとタスクベースやり取り:継続的な発話(始発・維持・終了)
 - ・学びに向かう力・人間性等の資質:話題(相手)への共感的態度(興味・関心)

4つのコミュニケーションモード(The CEFR Companion Volume, 2018)

Written & Online interaction

- ・Correspondence
- ・Note, messages, & forms
- ・Online conversation & discussion
- ・Goal-oriented online transaction & collaboration

➡ ライティングでのインタラクションモード(4技能→5領域→6○○?)
* オンラインインタラクション特有のコミュニケーションスタイル?

図3-10

ライティングをコミュニケーション場面とするには？

- ☑ 教科書の本文を活用したライティングのプロンプトやモデル作り
 - ・まずは書かせて見ることで「書き手」としての読みの深まり:視点の取り入れ
 - ・自律的な書き手としてのプロンプトへの問いかけ:教師の対話的足場がけ
 - ・本文のパートごとでの投げかけ(ゆさぶり):テキストとの対話と興味・関心づけ

深い学び=深い内化による深い外化+深い関与 (cf. 松下, 2015) 面白がり?

動機づけ ➡ 方向づけ ➡ 内化 ➡ 外化 ➡ 批評 ➡ コントロール
(コンフリクト)(達成目標) (インプット) (アウトプット) (再構築) (内省)

Learning Cycle (Engeström, 1994)

- ・本文の一文を利用したプロンプト(書き出し)による「型」からの脱却
- ・本文における多様なスタイルへの気付き:論述型と叙述(ナラティブ)型の融合
- ・教師との協働的なマインドマッピングによる思考の整理:類型化やラベル付

"Helping" others is not easy. (賛否型) ➡ How can you help others?(問題解決型)
『コミュニケーション英語』 『英語表現』



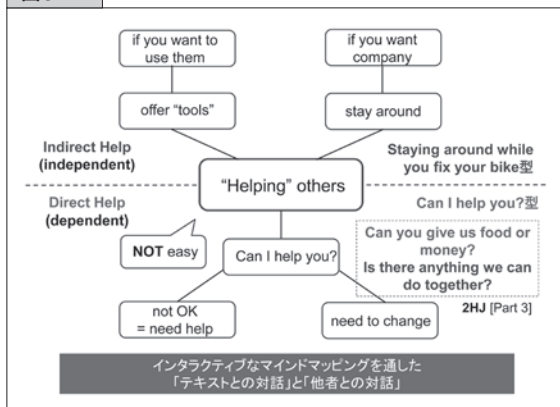
また、今回は教科書本文のパート4を使用しましたが、パート2や3にも似たような使い方ができる部分があります。教師が「面白い!」や「どういうことだろう?」と感じたセンテンスを教科書から探し出し、興味を持ったところについて考え、書き出しの一文に使うことで、生徒がテキストと対話をするきっかけにつなげることができます。興味・関心づけ、働きかけだけでなく、深い問いの投げかけにより生徒の心をゆさぶり、面白がれる心を育てる事が重要だと考えます。先ほど工藤先生から、型からの脱却についての話がありましたが、ライティン

グに今回のような書き出しを設定すると、型から脱却して、とりあえず書いてみようという雰囲気が生まれるかもしれません。

今回実演で扱った教科書本文は、著者が自分の体験をベースにした、比喩なども入った社説に多いタイプの文章でしたが、物語文と意見文の融合的なテキストタイプとして、型にはまらず書くには有効なタイプといえるかもしれません。今回は、ワークシートを見せながら行いましたが、もう少し発展させると、協働的なマインドマッピングを加えることで思考の整理もできるかもしれません。

これはマインドマップの例(図3-11)です。例えば今日のhelping othersには、Staying around型とCan I help you?型があり、さらにStaying aroundだけでなく、offer "tools"のhelpingもあるなどとマッピングをします。実際には、発問での対話的なやり取りを通して、インタラクションしながら板書していき、マッピングしていくことで、少しずつ整理していくことができます。ラベルは教師が与えるのではなく、生徒に考えさせ、「何か違うな」「helpingにはいろいろな捉え方がありそう」と、気づかせていくのが望ましいです。実際の教科書でも、最後のコミュニケーション活動として、考える活動を提案しています。中にはマインドマップをうまく使えない生徒もいるので、そういう場合は、実際に書く場面でも、対話を通してライティングモデルのマッピングをしていくとよいでしょう。テキストとの対話と他者との対話を合わせていくことが、重要だと

図3-11



いうことです。

これはELEC同友会英語教育学会のライティング部会で、工藤先生と一緒に発表した内容になります(図3-12)。教師と生徒のインタラクションの後に、生徒が使えるチェックリストを作成しました。自律的な書き手になるには、自問自答ができるようになる必要があります。最終的には自分でプロンプト分析ができ、テキストとの対話ができるようにしていくことが必要だと考えます。

型を与えることが過剰な足場がけになってしまい、そこから脱却できなくなってしまうことがあります。ですから、インタラクションを通してさまざまな型への気づきを促し、マッピングで広げていくこと、そして、ひとつのライティングとして収束させるところまでを教師が支援することが必要であると言えるのではないのでしょうか。

図3-12

対話的学びから自律的な学びへの橋渡し

自律した書き手の自問自答	生徒自身が見えるチェックリスト	教師と生徒のインタラクション
誰に伝える？外国人観光客か。つてことは、うちの町のことはあまり知らないってことだな。	①指示文に読み手の設定がある場合 → 別の読み手を自分で設定して、その読み手と課題で設定されている読み手は何が違うのかを考えた。(YES/NO) ②指示文に読み手の設定がない場合 → 自分で具体的に読み手を設定した。(YES/NO)	T: 誰に向けて書くの？ S: 外国人観光客。 T: 日本人観光客に向けて書くときと、何が違う？ S: ... T: 外国人観光客は、日本人観光客に比べて...

「ELEC同友会英語教育学会ライティング研究部会発表(2019)より」

型=足場
→重さ?過剰?

守 破 離

型を破るための教師の働きかけ

守 破 離

型への接触場面と気づき
・マッピングの拡散と収束
・フィードバックと媒介

新教育課程における 発信活動の充実にむけて

発表者・登壇者：吉田 研作(上智大学)／田中 茂範(PEN言語教育サービス)／
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)／
吉澤 孝幸(秋田県立秋田南高等学校中等部)／津久井 貴之(お茶の水女子大学附属高等学校)

自由討論では、吉田先生にこれまでのプログラムの振り返りをしていただき、その後、金森先生、アレン先生、田中先生にご発表いただきました。後半では、参加者からいただいた質問に先生方に答えていただきました。

吉田先生：最後に、ARCLEの先生方にそれぞれの立場からお話をいただきたいと思います。その前に私から、今日のシンポジウムを通して気づいたことをお話しさせていただきます。

午前中の調査報告で興味深かったのは、スピーキングを10分以上行っていると答えている生徒たちの授業では、文法や訳読もたくさん行っていることです。それに対して、スピーキングの時間が少ない授業では、文法や訳読、言語形式に関する時間が少なめでした。ディスカッションや自分の意見を言うなどのスピーキング活動の機会が多い場合、焦点化がしやすいため、必要な文法や語彙の説明がその場で綿密にできます。サンドイッチ型の活動紹介が今日ありましたが、最初の部分で活動をし、そこで生まれた疑問を言語形式的にもしっかり説明をし、最後にもう1回ライティングを行うと考えたときに、言語活動を中間に入れることはとても大切だと考えます。

授業は基本的に英語でやりましょうと学習指導要領にありますが、100%英語でとはどこにも書いてありません。つまり、よく分からない点や自分の言いたいことを十分に説明できない時は、教師がその気づきに応える形で、言語形式や文法を教えるよいのです。そのような流れで言語形式を導入すると、焦点が絞られ、より密度の濃い形で言語

形式の指導が行えます。つまり、スピーキング活動の時間が多いと、言語形式の指導もより濃い内容になると、私は解釈します。

吉澤先生の実践報告もとても素晴らしかったです。メモを暗記のために使うのではなく、メモをベースにできるだけ即興で話をさせる実践を数年前からされており、その結果がよい形で出ていたと感じました。もう1つは、生徒が発表したときのコメントの仕方です。「英語うまいね」はコメントとして好ましくなく、内容についてのコメントが大切であるとお話が、根岸先生、吉澤先生からもありました。「英語うまいね」や「どこで習ったの?」は、生徒が一生懸命考えた内容に何も触れておらず、形のことばかりです。内容についてのコメントがない、質問がないのは、寂しいと思います。



※根岸先生はご登壇予定でしたが、当日の都合により「自由討論」のプログラムはご欠席でした。



実践研究で提案されたチェーンライティングはいいですね。テーマに合わせて思いついたことを書いていくので、「この時はどう言うのだろうか?」という気づきが生まれます。そして、教師はそれに対する知識を与えることができます。新しい学習指導要領は、まず言語活動があり、それに合わせて言語形式を教えていく形になっていますが、私もそれが一番よい方法ではないかと思います。この後は、3人の先生にご発表いただきます。最初に金森先生をお願いします。

金森先生：受信と発信を氷山モデルに例えると、発信は氷山の上の部分で、下の部分に十分な広がりがないとうまくいきません。下の部分をいかに豊かにするかが大切になります。例えば、リーディングにおいても、読んで内容を理解するのではなく、読みながら用いられている言語形式を自身の発信に利用することを意識させるようにすることで、生徒の読み方が変わり、発信活動につながっていきます。読んで終わりではなく、読んだことについて発信する統合的な活動にするわけです。

最近気になっていることの1つが、スモールトークです。気の利いた短く面白い話は、子どもたちも思わず聞きたくなりますが、面白くない内容は聞きたくないものです。また、スモールトークには、子どもを引きつける内容に加えて話術も大切になります。小学校の先生にとって簡単なことではないで

しょう。では、スモールトークは、何のために行うのでしょうか。スモールトークを言語活動のモデル/デモンストレーションとして捉えると、音声言語として、オーラルイントロダクション、オーラルプラクティス、オーラルコミュニケーションなど、音声としての英語に触れる機会を与えることにほかなりません。その際、大切なことは、REM (Review, Envision, Motivate) です。先生のデモンストレーションを聞いていたら、今まで活動を通して学んだことを思い出す(Review)。先生のデモンストレーションを見ていたら、今日やること、自分がこれからすることが分かる(Envision)。さらに、先生の話の内容や話しぶりから、学習者もやってみたいという気持ちが芽生える(Motivate)。このようなデモンストレーションが、オーラルで行われることが大切なのです。

教室にはいろいろな才能(Multiple Intelligence)を持った児童・生徒がいて、それぞれに合った指導をしないとライティングもスピーキング能力も伸びないと思います。それぞれの知性に応じた教育実践のためにも、小学校の頃から、全教科を通して「聴き解く力」を育てる必要があると考えます。読解力を重視する風潮がありますが、読解力の前に「聴くこと」ができなければ、読解力も育ちません(図4-1)。

本日のライティングの活動でも気づかれたと思

図4-1

「聴き解く力」

読解力の前に育てておくべき力

ACTIVE LISTENING

LOGICAL LISTENING

CRITICAL THINKING

いますが、母語でしっかりと考えることができないと、英語で書けるはずはありません。全教科、全教育課程を通した外国語能力も含めた言語力育成のための言語教育政策をこれからつくっていく必要があると思います。

学習指導要領に応じた検定教科書を使って授業が実践されることを考えると、教室で教えられる内容はほとんど変わらないはずですが、先生のクラスで、この仲間と一緒に勉強したその瞬間のその気持ちは、その場所で学んだ人にしか味わえません。それが教育の醍醐味です。それがこの仕事の素晴らしいところです。それぞれの教室で、児童・生徒たちと一緒に学び、一緒につくる授業、先生方には、毎回の授業を楽しみながら教員生活を送ってほしいと思います。

アレン玉井先生：私からは、小学生のことを中心に話をさせていただきます。新しい学習指導要領では、言語活動という言葉を使って、英語教育改革の意気込みを出しているのだと思われまます。言語活動とは、実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う活動を意味し、言語材料について理解したり、練習したりするための活動とは区別されます。これまでは、言語材料の理解、練習まででしたが、自分の考えを伝えるために、言語活動が小学校で新しく再定義されました。

新しい学習指導要領を見ますと、話すこと(やり取り)では、指示、依頼をしたり、自分の考えや気持ちなどを表現し、その場で質問したりするとあります。小学生においても、即興性が少し取り入れられています。『We can!』には、各ユニットで教えた言語材料を繰り返しチャンツを使って練習させるために、「Let's chant.」があります。私としては、言語材料を教えるだけのチャンツだけではなく、伝統的なチャンツもするべきだと考えていますが、子どもたちは教科書の言語材料が言えることに楽しさを感じ、嫌がらずにチャンツをするので、

効果はあると思います。

先ほどスモールトークのお話がありましたが、スモールトークは高学年の新教材で設定されている活動であり、2時間に1回程度の帯活動として、新学習指導要領の肝になっている活動の1つです。指導者の負担感は分かりますが、あるテーマの下、まとまったことを英語で話し合う時間は大切です。先生方にも工夫をして、乗り越えていただきたいと思うところです。また、スモールトークは、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりできる活動なので、最初は少ないやり取りですが、少しずつやり取りが長くなるように指導していきます。児童同士がやり取りを長く行うためには、必要な言葉を適宜使う練習を意識的に行う必要があります。

また、対話の続け方を指導する必要もあります。小学校英語においては、「私がIで言うから、youで言ってごらん」という指導法をよく見かけます。中・高生の先生からすると、ただの練習では意味がないと思われるかもしれませんが、子どもたちは十分に意味を考えながらやっています。大人が考える意味理解では、子どもたちの発達は見取れないのかもしれませんが。子どもは、文法は知らない、語彙もあやふや、でも「分かった!」と思うときがあるようです。私は、子どもたちが自分で言葉が言えると思ったときに、「分かった!」と思うのではないかと想像しています。スモールトークでの発話練習から、子どもたちは言葉を自分のものにしていくのか



もしません。また、スモールトークには、やり取りを続ける、発話をつなげていく方法を知るためのストラテジー学習の側面も含まれています。教材には、“That's good.”や“Sounds nice.”、“Me, too.”、“Excuse me.”等の表現がたくさん入っています。新しい表現をたくさん入れ、同じやり取りを繰り返しながら、話すことにおける思考力・判断力・表現力を、小学校から育てていこうとしています。

私は今でも現場に入り、小学生たちを教えます。どんな形でもよいので、子どもたちの中に英語という外国語が、言葉として育ててほしいという願いからです。第一言語習得においては、1、2歳になるまではずっと聞いており、そして、いったん話し始めるともう止まらないぐらいに言葉が出てきます。しかし、外国語を教える際には「教えたよ、言ってごらん」と発話を優先させます。このやり方で、子どもたちの心と頭の中に言葉が本当に育つのだろうか、心配になります(図4-2)。

言葉は人を通して、意味のある文脈の中からゆっくり育てていくことを忘れてはならないと思います。子どもたちは教科書の活動を通して、限られた言葉でも、外国語で友だちとやり取りすることを喜んでいきます。しかし、しっかりと言葉を育てるところまではできていないと思います。意味のある文脈の中でのSongs and Chants, Storytelling, Book Reading, Theme TPR(Total Physical



Response)は、やはり有効なのではないかと思っています。

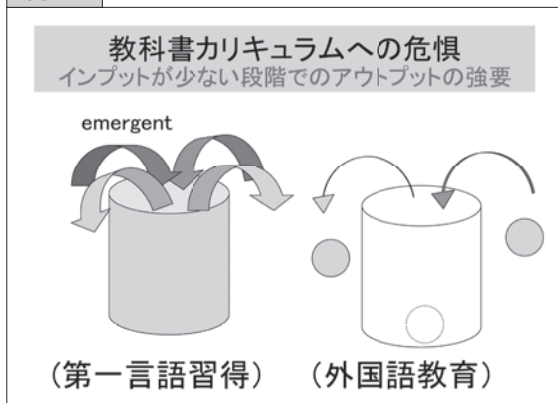
田中先生: 私からは、大きなテーマですが、「アクティブ・ラーニングの再考」についてお話ししたいと思います。新しい学習指導要領の要諦である「活動の中で英語を学ぶ」の考え方の背後には、アクティブ・ラーニングが導きの糸になっています。最近ではアクティブ・ラーニングではなく、主体的・対話的で深い学びという言い方で、学習指導要領でも使われています。一人ひとりが主体的にグループ活動に参加すると、そこにコミュニケーション、対話が生まれ、その結果として深い学び、協働学習ができます。

アクティブ・ラーニングの評価観点には、知識および技能、思考力・判断力・表現力、主体的に取り組む態度があります。特に注目すべきは、自律学習を目指す項目である主体的に取り組む態度です。そして、教師も主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、授業創造を行わなくてはいけないということです。

アクティブ・ラーニングの意図は、次の5つです。
1:教師中心から学習者中心にシフト 2:受動的な学習者から主体的な学習者にシフト 3:講義形式からワークショップ形式にシフト 4:受ける授業から、行動する授業にシフト 5:知識移転型から発見型・仮説検証型にシフト。

一言で言うと、「させられる学習」ではなく「自

図4-2



分です学習」です。したがって、評価も学んだ知識だけでなく、学ぶ力に注目します。これは主体的に学ぶ態度につながります。アウトカムだけでなく、学習意欲・好奇心、持続力、計画力、集中力、プロセスに注目しなくてはならないのが、アクティブ・ラーニングなのです。

ところが、いざ実践しようとすると思えどころがなく、どのような学習をアクティブ・ラーニングと呼ぶのかに迷います。グループ学習、体験学習は、アクティブ・ラーニングなのでしょう。メソッドとしてアクティブ・ラーニングを捉えてしまうと、アクティブな活動ではあっても、アクティブな学びを保障できていない場合があります。グループワーク、実験、ロールプレイをしているが、生徒は何を学んでいるのか分からないということが起こりえます。深い学びは、learning by doingの実践の中で起こりますが、活動(doing)が深い学びを保障するわけではないのです。

アクティブ・ラーニングの3つの評価観点は、主体的に学ぶ態度、思考力・表現力、知識技能になります。英語の場合、深い学びとは思考力・分析力・関連化力を指し、表現する力とは発表力、討論力、他者理解力を指します。知識・技能は、学習項目を学び、使えるようになる運用力になります。そして、これらを実現するには、活動のねらいが考慮されなければならない、どのような活動をすれば

実現できるのかという問いが、とても重要になります(図4-3)。

英語教育における活動のねらいには、大きく分けて「観照の知」と「実践の知」があります。「観照の知」には、理解を前提にするAwareness-raising(気づき)と、バラバラだった知識を関連づけるNetworking(関連化)があります。知識を「知」にしていくために、文法項目を関連化、語彙を関連化するわけです。「実践の知」としては、Comprehension(理解)、Production(産出)、Automatization(自動化)があります。そして、この5つの活動のねらいを評価の観点とかけ合わせると、深い学びはAwareness-raisingやNetworkingへとつながり、表現する力はComprehension、Productionへとつながります。そして、学習項目を学び、使えるようにするのがAutomatizationです。つまり、それらの活動がアクティブ・ラーニングを生み出しているのです。

アクティブ・ラーニングは、生徒が自分の中で生み出す、創り出すものであって、メソッドではありません。つまり、グループ活動を行えば、アクティブ・ラーニングになるわけではないのです。クラスルームでの活動がアクティブ・ラーニングの誘引になる際、気づきを高めるための活動、意味の理解を高めるための活動として、活動の目的を明確に持ち、引き出す必要があると考えます(図4-4)。

図4-3

アクティブ・ラーニングが生徒の中に 起こった結果としてのアウトカム

3つの評価観点からみた成果:英語の場合
評価観点

- 深い学び(思考力、分析力、関連化力など) ←主体的に学ぶ態度
- 表現する力(発表力、討論力、他者理解力など) ←思考力・表現力
- 学習項目を学び、使えるようになる(運用力) ← 知識技能

これを実現するには、活動の狙いが考慮されなければならない!
どういった活動すれば、これこれしかじかのことが実現できるのか?

図4-4

FIN

- アクティブ・ラーニングは生徒が創り出すものであって、メソッド(方法論)ではない。
- グループ活動を行うことが直ちにアクティブ・ラーニングではない。
- リフレクション(REFLECTION)とインクワイアリー(INQUIRY)が深い学びを可能にする。
- アクティブ・ラーニングは所与ではなく、結果である。
- 活動がアクティブ・ラーニングの誘因である⇒活動に狙いを持たなければならない。

吉田先生：ここからは、皆さんから事前にいただいた質問にお答えしていきます。最初は吉澤先生への質問です。即興力を高めるスピーチでは、準備と発表それぞれにどれくらいの時間をかけておられるのでしょうか。

吉澤先生：今日は、即興の前段として、橋渡しとしてのメモ書きからのスピーチをご紹介します。前任校で始めた頃は「メモ書きだよ」「キーワードだけだよ」と言っても、生徒は文を書いていました。1学年300人で、さまざまな生徒がいる学年でしたので、「単語だけでメモをすること」の趣旨を説明する時間を取りました。徹底できるまでに1か月ほどかかりました。授業の場で与える時間としては、だいたい2分を目安にしています。

吉田先生：次は、ライティングに関する質問です。内容へのフィードバックをする方法のほかに、学習者の注意を内容へ向けさせる工夫、writing fluencyを向上させる方法について、ご助言いただければとのことでした。

津久井先生：多くの方がやっておられるかもしれませんが、注意を向けさせる内容をトピックとして選ぶことが大事だと思います。agreeかdisagreeで書かせると、firstの後ろに1個の文、secondの次に1個の文、最後はconcluding paragraphで締めようといった型を優先した、パターン化されたものになりがちです。型にはめると、始まりは書きやすいのですが、途中から多くの生徒はそれを窮屈に感じ始め、ライティングに面白さを感じられなくなっていくように思います。発想としては、いろいろな考え方ができるものを生徒に書かせ、それを共有する形がよいと思います。

以前は、英語通信を週2回ほど紙で配って、そこに生徒の作品などを掲載していたのですが、今はオープンソースのeラーニングプラットフォームに

生徒の発想が見える作品を投稿して共有しています。修正があったり追加があった時にすぐに対応できますし、生徒によっては紙以上に読むようになりましたし、友だちによって考え方が違うことに興味を示しています。友だちのいろいろな書き方を見て楽しんでいるようです。

吉田先生：次は、教材についての質問です。教科書に載っているテーマの中には、生徒にとって身近でなかったり、興味を持たなかったりするものもあると思います。身近でアカデミックなテーマや多少考えさせられるテーマは、どのようなところから、どのように選んでいけばよいのでしょうか。

田中先生：私は30年ぐらい高校生向けの検定教科書にかかわっていますが、テーマの選定は非常に重要です。日常的な素材と社会的な素材、テキストタイプ、地域的な広がりを考慮し、話題はスポーツから宇宙、海洋まで様々です。その中で高校生の心に響くものを推測していきます。こちらが100%の自信を持って選んだものでも、生徒が高い関心を示したというフィードバックが入るのは3割程度です。教科書は生徒の関心だけに合わせて作るものでもないのですが、バランスにはいつも苦慮しています。

津久井先生：教科書を通して見たときに、全部のレッスンで、吉澤先生の言葉を借りれば、「教科書をひらく」ことができるように考えます。少なくとも学期に1つは、このトピックであれば生徒が身近に感じ、活動してくれそうだと思うものをあらかじめ絞っておきます。もちろん私の好みも入りますが、少しアンテナを張っておくと、関連したニュースや新聞記事が気になり始め、ストックができます。例えば、チンパンジーは賢い・賢くない、賢いと思う動物は何か、などです。普段の私であれば引っかけられないニュースでも、あらかじめ教材化を意識するとそ

うしたニュースや記事に関心が向かうものです。また、フリーライティングで、生徒が素で書いたものを見ることで生徒の興味・関心を知ることができます。あらかじめ書くテーマを設定した場合には見られないことが、普段の日記から見ることができます。最初は私から「自主学習的なセルフライティングでは、このトピックでこのようにやるといいよ」と方法や例を示します。新聞でもよいですし、映画を見た後でもよいと、私からいくつか示し、その後フリーに投げると、生徒から興味のあるトピックだけが返ってきます。それらを見ながら、生徒がどのようなところに面白さを感じているかを見ることができます。日記や意見文のようなものを書かせることでも、知るきっかけになると思います。

吉田先生：アレン先生と金森先生には、評価に関する質問があります。正確さの評価は比較的易しいかもしれませんが、流暢さや内容にフォーカスされている場合の評価方法は、どのように考えればよいか、一言ずつお願いできますか。

金森先生：私は教師が評定をつけるための評価というよりも、子どもたちがさらに書くこと、話すことを楽しみにするための評価のあり方を考えたいと思います。自己評価の観点の1つとして、自分が話した内容や書いた内容に友だちがどのように反応してくれたかを、入れることをお勧めします。ライティングは、英語で書く必然性がある相手に向けて書かせるようにしたいものです。昨年もお話しましたが、高知県の中学校の先生が、生徒にマララさん宛てに手紙を書かせ、返事が届いて、学校中が大騒ぎになりました。手紙を書くためには、マララさんのことをしっかり調べなくてははいけません。そのための読む受信活動があり、発信するための書く活動につなげ、手紙を送って、読んでもらい、認めてもらうことで次の学びにつながる評価となるわけです。先生以外の力、ほかの人からのフィー

ドバックも学びにつながる評価になりえるのかもしれませんが。

ある小学校では、机の上に子どもたちが書いたものを置き、友だちがそれを見て回る「お散歩リーディング」を取り入れています。隣の人や友だちに、自分が書いたものを見てもらうのは嬉しいものです。先生がコメントを書いてくれ、ALTが反応してくれる、誰かからのフィードバックがある。特に内容への反応が、次の学びにつながるのだと思います。そういう工夫は、ぜひ行ってほしいと思います。

アレン玉井先生：少し具体的な情報になりますが、学力の3要素、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力と、いわゆるCEFRの5領域をかけた、15の観点で評価する形になるのではないかと思います。小学校においても中学校と同様に、単元テストというリスニング中心のペーパーテストが、業者から出てくる可能性があります。全教科を教えている小学校の先生にとっては、自分で英語のテストを作るのは大変難しいからです。パフォーマンステストを毎回する必要はないですが、1学期に1回程度は見取ることによって、思考力・判断力・表現力を評価するのではないのでしょうか。

小学校の大きな課題の1つには、専科教員制の導入があります。どこまで進んでいくかは分かりませんが、専科教員が入ると働き方改革の影響で、担任が入れない状況も出てきます。その時に誰が評価をしていくのかには、中学校、高校とは違う問題点があります。しかし、「自律的な学習者」を見取るのは、やはり学級担任だと思っています。

吉田先生：最後に会場の皆さんで、今日1日参加してお気づきになった点について、グループで少しお話をいただければと思います。

(グループディスカッション)

グループA: 去年まで公立中学校で教えていました。今日のお話を受けて、どのように教材を深めていき、本質的なテーマに迫っていけばよいのかについて考えさせられました。これまでの自分の取り組みは型にはめたもので、他の先生の真似事を中身もよく分からないままやっていたことに気づきました。

グループB: 僕は学生ですが、先生が授業を英語で行っていると、生徒の動機が高い傾向になることを学べたのが、とてもよい収穫でした。やはり英語で授業をするのは大切だと思いました。

吉田先生: 最後に、パネラーの皆さんに一言ずついただきたいと思います。

吉澤先生: 英語での授業運営ですが、教室はコミュニケーションの場であると思っています。今までの学習指導要領では、場面Aには言語の使用場面、例えばレストラン、ショッピング、空港での会話があり、教室は場面Bとして2番目でした。今回の改訂でAとBが逆転しました。どちらが最初というよりも、教室はコミュニケーションの様々な機能を含んでおり、現象を生む場だと考えています。今後はよりその傾向が強くなると、個人的には思っています。

津久井先生: 今回の提案授業を考えるにあたり、自分の生徒にも同様の授業を行いました。最初は英語で行ったのですが、内容が伝わりにくく、2回目は日本語中心で行いました。その授業の中である生徒が自分の学校生活を振り返り「私はbeing helpedだった」、つまり、自分がhelping othersのothersに入った話を語りました。その話を聞いた時、クラス全体がハッと新たな視点に気づいた瞬間がありました。一生懸命こちらが用意した類型

にhelping othersを分けようとする中、生徒がその想像を超えていき、「そうか、helpingする側から考えていたが、逆側から考えてもいい」ということへの気づきがあったのです。教師側にあらかじめそれを拾えるだけの視点の広さがあればよかった、また、無意識のうちに型にはめ、あらかじめ用意した答えに導くことの危うさを感じ、私自身も勉強になりました。

田中先生: 今回のテーマは「英語の授業をコミュニケーションの場にするには」ですが、授業の中で英語を学ぶという論点に、私は非常に共感しています。どうして教室をコミュニケーションの場にするのか、活動の中に英語を位置づけなくては行けないのかということ、これまで英語は教科書と問題集、試験の中にあり、問題を解ける人が英語ができる人であったからです。でも、実際に自分の中に息づく言葉として英語が育っているかということ、なかなかそうとは言えません。テストの点は取れても、生きた言葉として使えないのです。それを実現するためには、教室をコミュニケーション空間にし、その空間をしらけさせないように、教師がいろいろな工夫をする必要があります。

アレン玉井先生: language ownership、言葉がその人の中で息づいていくと、ほかの借りてきた言葉ではなく、英語が自分の言葉になっていくと私は考えます。育てている間は見えないかもしれませんが、根を張らせながら、言葉として英語を育てていきたいと思っています。今では、たった一言、ポツと言った単語の下に、それを支えている10もしくは15の英語の世界や言葉があるのではないかと見られるようになりました。対象が小さい子どもたちなので、特にそう思うのかもしれませんが。言語習得には王道はない。だから、十分に時間をかけていいのです。時間をかけて楽しいと思う、その楽しさを見せるのが、われわれ教師の本当の仕事

ではないかと思っています。

金森先生:2つのことを感じました。1つは、これから、中・高における英語指導のあり方が大きく変わるかどうかということです。小学校外国語科で評定がつくことになる来年度以降、中・高ではどのように対応していかなければならないのか、これからしっかりと考え、準備しなければならないのだと思いました。2つめは、吉澤先生が見せてくださったスピーチの授業で、一人の生徒が“*We are all different. We are all wonderful.*”と言った内容を伝えた時に、それを聴いていた前の席の生徒が、「うん、そうだ!」と友だちの言葉に素直に感動し、仲間の想いを受け止めていることが伝わってくるような、素敵な笑顔を見せていたのがとても印象的でした。あの顔がたくさん生まれる授業を多く見たいと思いました。

吉田先生:今日の実践報告や発表を聞きながら、これからの英語教育が本当に使える英語、思考しながら、英語という言葉を使って自分を表現し、他人を理解していく方向に向いていると感じました。

新しい学習指導要領の中に、概要を聞き取りま

しょうという目標があります。聞いた内容を自分の言葉でまとめ、自分の言葉を使ってもう1回言い直し、人と意見を交わすことで初めて、聞き取れたことを確認することができます。読んだ内容の理解においても、同様の方法で考えたことを確認できます。その確認ができたときに、初めてストンと腑に落ちて定着するのだと思います。それが今回の学習指導要領の大きな特徴ではないかと思っています。

今日は皆でライティングをしましたが、個人だけの作業ではなく、読み手がいるから意味があります。自分のためだけのライティングは、日記以外にはほとんどないと思います。手紙も論文も、自分のためというよりも、自分の意見や考え方を人に読んでもらいたい、意見をもらいたい、という相互作用を求めているのだと思います。高校の学習指導要領のライティングセクションを読むと、互いに書いたものを読み合おうと書かれています。読み合うことによって違う考えに気づき、互いが書いたものを一緒によくしていく方向を考えていけるのだと思います。以上が、本日のシンポジウムを通して私が感じたこととなります。今年も実り多いものになったと思います。これからも皆さんと一緒に、英語教育をさらによいものにしていければと思います。



ARCLE理事・研究員からのメッセージ シンポジウムを終えて

吉田 研作 (上智大学)

今回も例年通り、調査結果を基に小学生から中学生、そして高校生になった生徒たちの英語の学び方や教師の教え方の経年変化を見ることにより、いかに生徒がよりコミュニケーションで内容のある授業を好み、興味関心が生まれるかが分かった。更に、今年のシンポジウムでは、昨年の内容をさらに進化させ、ライティングの指導にまで展開させるワークショップが行われた。プロダクションにあまり重きを置かない日本の英語教育の中で、プロダクション・スキルであるスピーキングは非常に大切だが、最終的には書くこと(ライティング)でそれまでの話をまとめ、更に、自らの考えを整理して表現できるようになることが最も大切だといえるだろう。話したり書いたりすることにより、それまでのインプットで得たはずの理解がより確実になり、定着しやすくなる。その意味からも今回のシンポジウムはそのメッセージを伝える意味で非常に意味のあるものになったと思う。

田中 茂範 (PEN言語教育サービス)

英語は活動の中で学ぶ。すなわち、教室をコミュニケーションの場にする。これは、新学習指導要領の要諦である。だが、40名クラスでどのような活動が現実的か？ 果たして活動を通して確かな英語力が身につくのか？活動に参加することで生徒の中にワクワク感が生まれるか？ いざ、「英語の学びは活動の中にあり」を実践しようとするれば、問題は山積している。これまで、英語の「語学教師」という役割を果たしてきた教師は、有意味でしらけない場づくりを行う「プロデューサー」として役割を果たす必要がある。生徒も、英語を学ぶ「学習者」から、英語を使う「表現者」として積極的に活動に参画する必要がある。教師が変われば生徒は変わる。これは、正鵠を得た見方である。生徒が表現者としてどれだけ真剣に英語活動に取り組むかは、教師の場づくりの力にかかっている。もちろん、場づくりの背後には確たる英語学習観がなければならない。文法や機能表現を学習単位とする考えから、「タスク」を単位とする考え方にシフトする必要があるが、その際に、「タスクがどのような英語学習を可能にするのか」というカリキュラム上の「計算」がなければ、英語活動は方向性を見失ってしまい、従来型の指導に戻ってしまうだろう。

根岸 雅史 (東京外国語大学)

Lexile Measureを用いた研究(根岸、2014)から、日本の中学校の検定教科書と高等学校の検定教科書のテキスト・レベルには大きなギャップがあることがわかってきた。そして、このギャップの大きさは、高校生が自力で教科書の英文を読んだ場合に、ほとんど理解できていないことを示唆していた。

この状況から想像されることはいくつかあったが、今回の「高1生の英語学習に関する調査」は、それらの想像を裏づけるものとなった。小学校から中学校にかけては「授業の内容がほとんどわかっている」生徒は4割程度いるが、これが高校になったとたんに16.9%と落ち込んでしまう。事実、高校になると半分以上の生徒が「教科書の本文を理解するのが難しい」と感じている。これは「英語を苦手と感じる」という生徒が急激に増加している時期と一致している。中学では人とのコミュニケーションを実感していたが、高校では教科書と格闘し、コミュニケーションを実感できなくなっている。

今年のARCLEシンポジウムは、これまでばらばらだったピースが一つになった1日であった。これが、教材のレベルと学習者のレベルのあり方を考え直すきっかけになればと思う。

アレン玉井 光江 (青山学院大学)

今年度のシンポジウムも大変有意義なものであった。また会場は、その週にローマ教皇フランシスコがお話しなさった場所でもあった。まずは、5年にわたる縦断的な調査結果が報告されたが、中でも「先生が英語で授業を使用するほど、生徒は英語を話したり書いたりしている」、また「授業で英語を話す機会があると思う生徒は、先生が英語で言ったことに意見や質問をしてくれると感じている」という結果に納得した。午後の模擬授業に参加し、英語で進む授業において、その豊かなインプットのおかげでアウトプットが可能になることがよくわかった。また、英語を苦手と感じる時期の1つが高1であり、それは増加する英語量(単語)についていけないからとの指摘があった。小学校外国語科導入に合わせ、中学校では新しい教科書が2021年度から使用される。新しい教科書では、かなりの単語が導入されている。高1と同様のことが中1に起こらないように、研究・実践が必要だと感じた。

金森 強 (文教大学)

発信活動を豊かにするには、受信活動において学習者が興味のわく内容と出会い、自分なりの思いや考えを持ち、その内容を発信したくなるようにすることが肝心である。授業においては、発信することを前提に受信活動を持つことで、より効果的な学びが起こる。学習者は、必要となる言語形式や内容をしっかりと意識しながら受信活動に取り組むからである。

また、誰に、何を、どのような目的で発信するかを考えることなしに豊かな発信は起こらない。つまり、発信のための動機づけや基礎的能力の育成が受信活動を通して行われるよう工夫することが大切になると言えるだろう。

その次のステップとして、発信に必要となる知識や技能が与えられることで、豊かな発信活動につながるのである。トピックセンテンスやサポーティングセンテンスの在り方、パラグラフの構成等の知識も必要ではあるが、まずは、受信活動から発信活動への有機的なつながりを作り出すことにこそ発信活動を豊かにする秘訣となるように思える。

長沼 君主 (東海大学)

ライティングをコミュニケーションの場面とするには何が必要だろうか。従来のパラグラフライティングの指導では、ともすると、読み手が不在であったり、型をなぞることから脱却し切れなかったり、使用よりも学習に意識がいていなかったであろうか。CEFRは最近の補遺版(Companion Volume)で、5技能モデルのイメージを払拭するため、受容や産出といったコミュニケーションモードをより前面に出した能力観へとシフトし、ライティングにも「オンライン&インタラクション」のモードを付け加えた。SNSの発達により、より対人的なライティングの重要性は高まっており、質や正確さにこだわり、なかなか授業で時間を確保できない現実を踏まえても、量や流暢さを高めるための、軽いオンラインチャットのようなライティングは有効であろう。また、「型」は足場であると同時に重さや過剰な依存にもつながる。読みのインプットからより多様な談話の型を自律的に吸収し、テーマに興味・関心を持ち、まずは書いて使ってみるといった価値観の変容と、型を破るための教師の口頭のやり取りでの働きかけを考えたい。

「心に残った気づきや学び・これから取り組みたいこと」

～参加者アンケートから～

小学校教師

- ◎スピーキングの時間がしっかり取れた授業では、文法も内容もしっかり行っている。つまり焦点化しているからこそよい効果が出ている。まず活動があり、そこから生まれる疑問を解決していくことが大切だと思いました。
- ◎調査報告の中で話された、中学校では人とのコミュニケーション、高校ではテキストとのコミュニケーションという言葉が印象に残りました。内容を深く読むことができれば、テキストとのコミュニケーションも楽しめるはずで、そのような英語力を目指すべきだと思いました。

中学校教師・中高一貫校教師

- ◎生徒の発話や発表に対して、その「内容に対して反応を返す」ことの大切さを改めて感じました。ライティングをしてからの読解と、再度検討という授業の流れも試してみたいです。

高校教師

- ◎ライティング指導では、「型」にはめることに意識が向き過ぎていたと感じます。生徒には、書く内容を自分で判断できる力を身につけさせることが大切だと思いました。
- ◎教科書を使ったライティングや言語（コミュニケーション）活動を経て、追記やリバイズ（改訂、修正）ができるとういと感じたので、やってみようと考えています。
- ◎内容にフォーカスしたフィードバックが大切だと感じたので、授業内にいろいろな活動を取り入れていきたいです。実践報告での中学生のスピーチが感動的で、ぜひメモを使ったスピーキング活動をしていきたいと思いました。

教育行政・研究者

- ◎これまでスピーキングについては、話すこととフィードバックをくり返した後に、ライティングを行ってきました。しかし、ライティングの授業においてもアウトプットから入ることができると気づくことができました。
- ◎調査報告の高校の英語授業の全体的な傾向から、文法・訳読傾向がまだまだ中心的であることが分かりました。しかし、文法・訳読をやりながらコミュニケーション活動を入れるような、4技能統合の方向性も進んでいることが分かりました。

学生

- ◎生徒の身のまわりにあるものを活用してライティング活動をすることが印象に残りました。人に見せるために書くという意識を持ち、書いたものを生徒と教師が読み合ってフィードバックをすると、モチベーションも上がるのだと思いました。
- ◎教えるだけでなく、生徒とともに成長していけるような教師になるには、どうすればよいかを考えさせられる時間でした。

民間企業

- ◎教科書の理解度の低い生徒が効果的に話す、書くまでできて、さらに楽しさを感じながら学びたいと思えるようにするには、どんな工夫が必要かを考えさせられました。
- ◎子どもにとって「身につける意味のある」英語を教育していきたいと思いました。そのためには、母語による教師と生徒の間のコミュニケーションや関係性も大切だと思いました。



ARCLE Webサイトのご案内



英語教育 アークル

<http://www.arcle.jp/>

ARCLEでの研究活動(イベント情報を含む)・コラム・刊行物などを定期的に発信しています。
本冊子もダウンロードできます。

〈概要〉

- 研究理事
(五十音順) アレン玉井光江(青山学院大学)
金森強(文教大学)
田中茂範(PEN言語教育サービス)
根岸雅史(東京外国語大学)
吉田研作(上智大学)*研究理事代表
- 研究員 長沼君主(東海大学)
小野塚若菜(ベネッセ教育総合研究所)
加藤由美子(ベネッセ教育総合研究所)
杉田美穂 (ベネッセ教育総合研究所)
福本優美子(ベネッセ教育総合研究所)
森下みゆき(ベネッセ教育総合研究所)
渡邊直人 (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)
*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 〒206-8686 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 2020年3月10日発行
企画・発行：Action Research Center for Language Education (ARCLE/アークル)
編集協力：水田真貴
デザイン：MONDO graphic

ARCS19

©Benesse Corporation All Right Reserved.