英語展望

ELEC BULLETIN

NO. 122
WINTER
2015

特集 グローバル・リーダーを育てる英語教育のグランドデザイン

ELEC賞授与式 特別講演

赤阪 清隆　求む! 国際社会の日本人リーダー

向後 秀明　グローバル化に対応した今後の英語教育改革 ― 小・中・高における英語教育改善の方向性 ―

小池 生夫　我が国の戦後英語教育政策の展望と「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」分析

池田 真　グローバル・リーダーの素養を伸ばすCLIL型授業

砂田 薫　グローバル・リーダーを育成するために、なぜギャップイヤーが必要なのか ― 産官学民各セクター連携による人材育成 ―

座談会

ICTを活用した効果的な授業

小西 正恵 × 伊藤 正彦 × 入江 潤 × 山内 豊

英語教育の情報と資料（58）

松永 隆　CLILを高等学校の検定教科書で実践する

研修のススメ

田村 岳充

School Spotlight

大阪女学院中学校・高等学校／愛知県立時習館高等学校

ELEC賞と私

斉田 智里

2013年度ELEC賞受賞論文

A部門：中野 達也［東京都立白鴎高等学校］

特別寄稿

福田 昇八　英詩を知らない日本人

書評

『新しい英語科授業の実践 グローバル時代の人材育成を目指して』
石田 雅近／小泉 仁／古家 貴雄 著（金星堂）

『提言　日本の英語教育　ガラパゴスからの脱出』
小池 生夫 編著（光村図書）

『英語で教える英文法　場面で導入、活動で理解』
卯城 祐司 編著（研究社）

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC.

ELEC 英語研修所

お得な受講料と入学金無料が魅力

総合英会話コース（初級～上級）

会話の土台となる文法・語彙等を確認しながら、会話力アップにつなげていきます。それらが固まっていないと、なかなか会話力が向上しません。そうしたポイントをしっかり押さえながら進めていきます。ELECの総合英会話クラスで“ゆるぎない英会話力”が身につきます。

曜日	午前	午後	夜間
月	—	13:00-15:00	19:00-21:00
火	10:00-12:00	15:10-17:10	19:00-20:30
水	—	—	19:00-21:00
木	—	15:10-17:10	19:30-21:00
金	10:00-12:00	—	19:00-21:00
土	10:00-12:00	13:00-15:00	—

プライベートレッスン

レッスン内容をご希望に合わせカスタマイズいたします。英会話だけではなくライティングやリーディングなどに特化してスケジュールを組むことも可能です。月曜日から土曜日 9:00～21:00 のご希望の時間帯で1コマ45分から実施しています。

※上記クラスのほか「ディスカッションクラス」「ムービークラス」「ビジネス英語クラス」「ビジネス Email ライティング」（通信添削）等もございます。無料体験レッスンを随時実施しておりますので、お気軽にお問合せ下さい。

日本人講師・外国人講師による授業の委託業務のご案内

ELEC 英語研修所では小学校から大学、一般企業への授業委託業務も行っています。現在約40の大学・企業等において講座を実施しています。お問合せお待ちしております。

最寄駅：竹橋　大手町　神田　御茶ノ水

ELEC
THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC

東京都千代田区神田錦町 2-9 コンフォール安田ビル 4 階
Email: info@elec.or.jp　TEL: 03-3219-5221
http://www.elec.or.jp

安心して学べる
(社)全外協

英語展望 ELEC BULLETIN NO.122 2015年 冬号

Edited by Ikuo Koike

新理事長就任挨拶 ……草原克豪 2

特集 グローバル・リーダーを育てる英語教育のグランドデザイン

特別講演：求む！国際社会の日本人リーダー ……赤阪清隆 3
グローバル化に対応した今後の英語教育改革
ー小・中・高における英語教育改善の方向性ー ……向後秀明 10
我が国の戦後英語教育政策の展望と
「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」分析
……小池生夫 16
グローバル・リーダーの素養を伸ばす CLIL 型授業 ……池田 真 22
グローバル・リーダーを育成するために、なぜギャップイヤーが必要なのか
ー産官学民各セクター連携による人材育成ー ……砂田 薫 28

座談会：ICT を活用した効果的な授業
……小西正恵／伊藤正彦／入江潤／山内豊 34
研修のススメ：受講者・講師・担当者で創る学びのトライアングル
……田村岳充 42
School Spotlight Ⅰ ……大阪女学院中学校・高等学校 44
Ⅱ ……愛知県立時習館高等学校 48
特別寄稿：英詩を知らない日本人 ……福田昇八 52

英語教育の情報と資料（58）
CLIL を高等学校の検定教科書で実践する ……松永 隆 54
ELEC 賞と私
ELEC 賞受賞の経緯と展望：
項目応答理論と等化の英語テストへの応用 ……斉田智里 60
2013年度 ELEC 賞受賞論文
A 部門 速読力向上を目指した指導
音韻処理を自動化するための方策 ……中野達也 62

書評：『新しい英語科授業の実践
グローバル時代の人材育成を目指して』……馬場哲生 74
『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』…寺内 一 76
『英語で教える英文法 場面で導入、活動で理解』
……佐野富士子 78
編集後記 …… 80

新理事長就任挨拶

草原克豪

このたび小池生夫前理事長の退任に伴い、後任の理事長に就任いたしました。

英語教育協議会（ELEC）は、1956（昭和31）年に日本人の英語コミュニケーション能力の向上を目指して日本英語教育研究委員会として発足し、その後1963（昭和38）年に財団法人英語教育協議会として認可を受け、2012（平成24）年に一般財団法人に移行した団体で、２年後には創立60年を迎えることになります。

発足当初は、戦後の６・３・３制に基づく新しい学校制度の下で、アメリカで開発されたオーラル・アプローチによる英語教授法を広め、全国の中学校および高等学校における英語教育の改善に大きな役割を果たしました。その後も、フルブライト留学生の英語研修、英語教員・社会人・学生の英語研修、録音事業などに取り組むとともに、『英語展望』の出版や、優れた英語教授法の研究・実践に対するELEC賞の授与などを通じて、我が国の英語教育の発展に寄与してまいりました。

その間に、我が国の国際化の進展に伴って、英語教育を取り巻く環境も大きく変わりました。今ではELEC以外にも多くの機関・団体が多様な教授法を模索しながら、英語教育の発展に貢献しております。ラジオ・テレビや録音教材はもとより、ポッドキャストをはじめとするインターネットを活用した多様な学習形態が登場するようにもなりました。

昨今はグローバル化の急速な進展に伴い、日本人の海外渡航者数も、海外からの訪日外国人の数も、増加の一途を辿る一方で、６年後には東京オリンピックが開催されることになり、文部科学省や各都道府県においても、これまで以上に積極的な英語教育の振興方策が講じられるようになってまいりました。

こうした新しい時代の要請に応えるため、ELECは文部科学省と連携して、現職英語教員のための研修事業を毎年実施しているほか、２年前からは英語教員のためのポータルサイト「えいごネット」による情報提供に力を入れて、学校における英語指導の向上に貢献しております。大学生のコミュニケーション能力を高めるために、大学より業務委託を受け、ネイティブ・スピーカー講師による授業も実施しております。

ELECとしては、今後ともこれらの活動を積極的に展開してまいりますが、同時に、これまでの諸事業を根本から見直し、思い切った改革を進めていく方針です。

その中で、本誌『英語展望』についても、今日では英語教育に関する政策の動向や、学校で指導に当たる現職教員の役に立つと思われるさまざまな情報が、すでに文部科学省の協力を得て当財団が運営している「えいごネット」を通じて容易に入手可能になっていることから、そうした状況を踏まえ、外部有識者の意見も聴きながら、今後のあり方について検討を進めているところです。

また、それとも関連しますが、今後とも「えいごネット」の内容充実に向けて重点的に取り組むとともに、ELECウェブサイトの積極的な活用を通じて、全国の英語教育関係者のニーズに応える多様な情報をより迅速に提供できる体制を強化してまいります。

本誌の読者の皆様には、今後ともELECに対する厳しいご叱声と、暖かいご支援ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。

求む！国際社会の日本人リーダー

赤阪清隆

はじめに

こういう素晴らしい機会にお呼びいただきまして大変ありがたく思っています。中野先生おめでとうございます。

私は国際機関で働くことが長かったので、そこで英語を使ってはいたのですが、教えるほうは全然わかりませんので、今日は国際社会でもっと日本人リーダーが欲しいというテーマで、皆様が英語を教えられる際にお役に立ちそうなところをお話させていただきたいと思います。

国内および海外でのグローバルな課題

今、世界が直面している「グローバルな課題」というのを挙げてみたいと思います。シリアの内戦、ウクライナやタイの反政府デモ、各地で発生するテロ事件。北朝鮮の核の問題、中東和平、イランの核開発疑惑。東アジアでは、日韓、日中および日露の領土問題、歴史問題、慰安婦問題等をめぐる対立関係も続いています。他にも、核軍縮、貧困削減、人権擁護、気候変動等が挙げられます。

日本にとっての課題を外務省のウェブサイトから取り上げますと、安全保障政策、集団的自衛権の問題、日米安保の問題、その他の問題ではODA、環境問題、防災問題などがあります。経済外交では、ご存知のとおり、TPP ― 環太平洋戦略的経済連携協定を巡る協議が続いています。

少子化・高齢化問題については、世界中に同じような問題を抱えた国がたくさんありますので、日本の対策というものが注目されています。さらには、経済格差の是正、地球規模問題への対応等、様々な課題を抱えているわけですが、今日私が皆さんにお話ししたいのは、世界的な視野から日本を見た場合に、もっと危機的な状況があるということです。日本は少し前までは世界第２位の経済大国で、それなりの重要性を持ってきたわけですが、これから国際社会におけるプレゼンスが益々小さくなりそうだということをまずデータで示してみたいと思います。

50年後の世界、そして日本

2010年の国民総生産（GDP）を、物価を勘案した購買力平価で比較しますと、アメリカが約14兆ドル、中国が８兆ドル、日本が４兆ドルということになります。2050年の世界ではGDPがどうなるか見てみましょう。経団連の21世紀政策研究所が2011年に出した報告書によりますと、中国は24.5兆ドルで世界１位、アメリカは24兆ドルで２位、その後EU、そしてインドが14.5兆ドルですが、日本は2010年と変わらず、中国やアメリカの1／6、インドの1／3ぐらいの経済になるであろうと予測されています。

次に2050年の世界の一人あたりのGDP（購買力平価）比較を見てみましょう。イギリスのエコノミスト誌が出した『*MEGA CHANGE: THE WORLD IN 2050*』によると、アメリカを100とした場合、なんと韓国が105でアメリカ人よりも豊かな状況になります。そしてドイツ、フランス、ロシア、イギリス、イタリアときて、日本は58.3

2014年２月22日、ELEC賞授与式・特別講演ELEC英語研修所にて収録　（文責編集部）

です。つまり韓国の半分のレベルになるということを示しています。中国は52.3ですから、日本とほとんど変わりません。2050年の世界は、今の我々の住んでいる世界と大きく違うものになりそうだという予測です。

人口については、今世界全体で71億人で、そのうち中国は13.4億人、インドが12億人、日本は１億2,800万人。これが2050年になると、インドが中国を抜いて17億人、中国は若干減って12億人になります。アフリカ諸国は現在約10億人ですが、2050年にはもっと増えて、世界最大の人口を持つ大陸になります。移民が多いアメリカも2050年で４億人。メキシコやフィリピン、ベトナムは今は日本よりも少ない人口ですが、2050年には日本をはるかに上回るのです。そして日本の人口は、厚生労働省の『高齢社会白書』によると2050年には１億人を切って8,000万台まで減り、働き盛りの15歳から59歳の人口が半分近く減って、75歳以上の人が今よりもぐっと増え、高齢化と少子化が非常に極端な形で進むことを示しています。このような社会になると日本の経済はどうなるのか、国民はどういう生活をするのか、ということに世界が注目しています。

国際社会における日本のプレゼンスとグローバル人材の育成

国際社会における日本のプレゼンスが人口や経済という観点からは小さくなるというシミュレーションの中で、経団連会長の米倉弘昌氏は「わが国企業にはこれから、国際的な現場の問題への積極的な対応能力と、外国語によるコミュニケーション能力をあわせ持つ『グローバル人材』が必要だ」という提言をしています。

では、グローバル人材とはどういう人のことでしょうか。民主党政権時代に出された「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」で３つの要素が挙げられています。

①「語学力・コミュニケーション能力」が必要で、②「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」を持ち、③「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」を有する。これがグローバル人材の定義となっています。

経済産業省が2012年に実施した「大学におけるグローバル人材育成のための意識調査」では、日本の企業がグローバル人材を170万人ほど要求していたのに対し、2017年には410万人、すなわち2.5倍ほど必要になるであろうという予想が出ました。企業の海外への進出が増えるので、グローバル人材の需要量が急速に増えます。

また「日本人留学生を採用するか」「外国人留学生の採用を予定しているか」を尋ねた（株）ディスコの調査では、日本人留学生の採用を予定している企業が年を追うごとに増えています。特に1,000名以上の大企業では、45％が日本人留学生の採用を予定していて、外国人留学生についても48％の企業が雇いたいという意向を示しています。

ニーズは増加、でも若者の気持ちは…

このようにニーズは増えているのですが、日本の若い人はそのニーズに応える用意があるのでしょうか。2013年６月８日付の読売新聞のアンケート記事を見てみると、「今からグローバル化のための教育を受けても自分は間に合わない」と思っている高校生が50％、大学生が55％。「将来、グローバルに活躍したい」と思っている高校生が40％、大学生が30％です。

また、2013年の新入社員に日本能率協会が行ったアンケート調査結果によると「あなたは海外赴

任をしてみたいと思いますか」という質問に対して、なんと51％が「海外赴任は嫌だ」という回答をしています。半数以上の新入社員が海外赴任をしたいと思わない時代になっているのです。私どもの時分は、私自身も外務省に入りましたし、英語を勉強していた友達は全員希望して海外赴任をしました。その状況は今や大きく変わっているのです。そして「あなたは今後どのようなキャリアを歩みたいですか？」という質問に対しては、なんと57％が「今の会社で定年まで勤めたい」と回答しています。「転職したい、独立・起業したい」というのは、たかだか4.4％でした。

日本の労働環境を研究しているハーバード大学のメアリー・ブリントン教授は、『リスクに背を向ける日本人』という本の中で「日本の若者が内向きになっていると言われているのは、内向きにならざるを得なくしている日本の雇用状況があるからです。会社を辞めて別の会社に移る時にポジティブな評価が与えられるまで至っておらず、アメリカのように次々会社を替えても、別の会社に移ることがすぐできるという状況ではありません。そのような社会ではリスクを取りたくないため、今の会社で定年まで勤めたいという人が多いのではないでしょうか」と指摘しています。

海外へ出ることに消極的な若者たち

青年海外協力隊の応募者数の推移を見てみると、約10年前の応募者は5,000人を越えていましたが、2012年には1,000人に減りました。この間、要請数はあまり変わっておらず、2012年の段階で要請数よりも応募者数が少ないという状況が起きています。昔は青年海外協力隊で海外に出てボランティアをやりたいという人がたくさんいましたが、右肩下がりで減っています。

日本とアメリカ、中国、韓国の高校生を相手に「外国へ留学したいか」ということを尋ねたアンケートを見ると「高校在学中に留学したい」「高校を卒業したらすぐに留学したい」とも、日本が一番少ないです。「大学期間中、留学したい」は少し多くなっているのですが、「大学卒業後、留学したい」となると少なく、「留学したいと思わない」は50％以上で日本が最大です。中国は子供が一人なのにもかかわらず、両親が自分の子供を留学させたい、場合によっては留学先へ後を追う形で行きたいという人が結構いるようです。中国が海外留学に対して非常に積極的な姿勢を見せているのに対し、日本は高校生で留学したいと思わない人が国際的に見て多いという状況です。それは実際の数字でも表れており、高校生の３カ月以上の海外留学生数を見ると、1992年度は一番多く4,487人、2008年度は3,200人と31％減っています。また大学生の海外留学生数は2004年がピークで８万3,000人いたのが、右肩下がりで６万人を割っています。アメリカへの留学生は、2010年を見た場合、２万5,000人から前年比で3,500人ほど減っています。イギリスもオーストラリアもフランスへの留学生数も同様です。他方で中国や台湾、韓国への留学生は増えています。ただ、アジアへの留学生の数が、アメリカやヨーロッパへの留学生数の減少をカバーしているわけではありません。全体としても、やはり減少しているのです。

国際的に見ると、2008年で中国の海外留学生は50万人以上になりその後も右肩上がりで急速に伸びています。韓国、インドも伸びています。他方で、日本は減少しています。減少傾向が一番激しいのが、アメリカにおける日本人の留学生数です。1996年頃は、アメリカにおける外国人留学生の中で日本人がトップで４万人を越えており、次に中国、インド、韓国という状況でした。それが、今は２万人を切るところまで来ています。2012年から13年のアメリカへの留学生の出身国を見ると、中国は23万5,000人、続いてインドが10万人、３番手に韓国が７万人、それからサウジアラビアが急に増えて４万4,500人です。そしてカナダ、台湾と来て、日本は第７位、２万人を切りました。アメリカは同時多発テロ以降治安の問題がある、あるいは大学の学費が日本に比べると高い、その魅力が減ってきた等いろいろな要素が指摘されますが、中国やインドや韓国やサウジアラビア、カナダといった国の学生は、アメリカの非常にレベルの高い大学への留学をなお目指しています。

国内の取り組み、グローバル人材育成に向けて

安倍首相が進める成長戦略では、「世界に勝てる若者が必要」ということでいろいろな施策が取られています。先ほど言いましたように留学生数は全体で6万人を切っていますが、「日本の若者たちには、広い世界を自分の目で見て、足で歩いてほしい。意欲と能力のある『すべて』の日本の若者に、留学機会を実現させたい。そのために官民が協力し、留学生の経済的負担を軽減するための新しい仕組みを創る」ということで、予算増を含めて政策が具体化されつつあります。

2013年6月の日本再興戦略についての閣議決定は、小学・中学レベルの英語の授業強化と、「スーパーグローバルハイスクール」というものを作ると決めました。留学生を援助する、外国からの留学生を受け入れる、ALT（外国語指導助手）を海外から招くという内容です。

大学については「今後10年間で世界ランキング100位以内の大学を現在の2校（東大と京大）から、10校に伸ばす」ということで、「グローバル30」として大学に補助金が出されましたが、間もなく「スーパーグローバル大学」を指定して、Aタイプの10大学には1校あたり5億円ぐらい、Bタイプについては、2～3億円あたりの予算がつくことになります。多くの大学にとって、この「スーパーグローバル大学」の指定を受けるか受けないかが非常に重要になっているようです。そこで何が必要かというと、やはり中心になるのは英語教育です。留学生を増やし、海外からの留学生を受け入れ、外国人の教師をもっと増やして、国際的なランキングを高めるという内容です。

海外への留学生についても、6万人を2030年までに12万人ぐらいまで増やし、経団連の協力等を得ながら、留学した学生が就職しやすいように施策が練られています。

2013年12月には文部科学省が「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表しました。小学校3、4年生から英語を必修化し、5、6年生では教科化する方針が出されました。高校ではもう既に始まっていますが、中学校でも2018年度から段階的に英語の授業は基本的に英語で行うことになりました。大学入試には、民間試験を活用するという方針が出されています。

このように文部科学省が中心となって政府機関、産業界、教育機関が三位一体で、教育の再生、留学支援、国際的なリーダーの候補者作りを行っていこうと、ありとあらゆるところでグローバル人材育成のための施策が強化されています。グローバル人材が国内で増えるほど、民間の海外展開、大学の国際的なイニシアティブ、それからメディア、あるいは文化関係、国際機関等で日本人が国際的なリーダーになる基盤が強化されうるのではないかと思います。

そういう動きの中で、ではコミュニケーション能力の向上とは何を意味するのでしょうか。先ほど紹介させていただいたハーバード大学のメアリー・ブリントン教授は「日本人のコミュニケーションと言うのは、感情に重きを置き過ぎではないか。日本ではコミュニケーションというときに、心を通い合わせる、わかり合うという感情面が中心で、それでコミュニケーションが通じているということになるが、アメリカ人はそういうことではない。もう一つ必要なのは、自分の意思や考えや能力を相手にきちんと伝えるためのコミュニケーションスキルだ」と言っています。

なぜ英語を勉強する必要があるのか

なぜ英語を勉強しなくてはいけないのでしょうか。なぜコミュニケーション能力を高めなくてはいけないのでしょうか。それを道具・技術として向上することが必要になるのは、やはり仕事のためです。日本ないし外国で仕事をする上で、外国語が必要な人は言語を勉強します。あるいは情報の入手や研究のため、留学や旅行、原語で読書をするため、友達との会話、さらには言語学的な関心等、いろいろな観点から、「何かをするために」英語あるいは他の言葉を勉強するということではないかと思います。私が地方の国立大学に行った時にも、「赤阪さん、なんで英語を勉強しなくちゃいけないんですか？私は将来英語を使う機会があるとは思いません。まわりを見たら外国人がい

るわけじゃないし、仕事の上で英語が必要とは思われない」という質問を受けました。確かに、道具としての言葉ということを考えたら、何か目的がないとやる気が起きません。そういう意味では、目的のひとつとして、外国へ日本の情報を出すために、英語で喋り、英語で書ける人が、実はもっと必要なのです。

少ない日本から世界への情報発信

日本は外国からの情報入手には熱心ですが、外国に向けて発信する努力が欠けています。アメリカはCNN、AP、THOMSON REUTERSが、イギリスは昔ほどではなくても*The TIMES*の影響力は大きく、*The ECONOMIST*、BBC、*The Financial Times*などもあります。フランスは政府が力を入れていて、TV 5だとかFrance 24、それから*Le Monde*、*L'Express*、*Le Figaro*などが、国際的な影響力を持っています。ドイツも*Frankfurter Allgemeine Zeitung*等、非常に影響力があります。中国も力を入れていて、CCTVのプログラムを見ていただくと、言葉も8か国か10か国ぐらいあり、テレビチャンネルが豊富で、世界中でCCTVを見られます。こういう国々に比べると、日本からの情報は少ないのです。確かにthe Japan TimesやJapan Today等、情報発信をしているところはあるのですが、国際的な影響力を考えると日本は遅れています。受信能力には優れていますが、発信しようという人が少ないのです。現下の領土問題や歴史問題にしても、日本経済の活性化や再興についても、日本人同士の議論は盛んですが、世界に情報が伝わっていないのです。もっと海外への情報発信努力が必要だと思います。

私は去年から今年にかけていろいろな国に調査に行きましたが、インドやタイには日本人記者が15人ほどもいるのに、東京にインドやタイの特派員は誰もいません。世界から情報を取ることに積極的なのは日本のいいところですが、日本の情報をインドやタイに流しているのはブルームバーグやロイターなどで、外国の特派員の目や経験を通じて間接的に伝わっているというのが現実なのです。

極端に少ない国連で働く日本人

私が働いていた国連ではプロフェッショナル・スタッフは、全部で3万1,000人ほどいますが、日本人は765人ほどで比率で言うと2.4％です。日本の国連への予算の分担率は11％ですが、10年ほど前は、20％を超えていました。予算の11％というと、国連だけで毎年1,000億円の分担金を払わなくてはいけません。それに自発的な拠出金が1,500億円ぐらいありますから、ものすごいお金が払われているにもかかわらず、日本人の国連職員はたかだか2％。国連本部だけを取ってみますと、日本人の数は全部で245名、アメリカは2,371名ですから日本の10倍です。予算はアメリカが22％で、日本が11％です。予算ではアメリカは日本の倍で1位、日本は2位なのですが、日本人の数はアメリカの1／10です。フランスやイギリスよりもはるかに高いお金を払っていますが、職員数で見るとフランスの1／5、イギリスの1／3です。こんな不公平なことを許しておいていいのでしょうか。

国連に払っている1,000億円の約7割から8割は、人件費と年金基金への支払いです。例えば、30年も国連で働いて辞めた人は、日本の国家公務員の年金の3～4倍ぐらいの、非常に高額の年金がもらえます。それだけのいい待遇が保障されているのですが、その恩恵にあずかる日本人は、たかだか1％以下です。11％もの分担金を払いながらも、その恩恵に浴する人が1％以下というのは不公平ですよね。

日本のプレゼンスを感じさせていた時代

2013年に亡くなられましたが、世界保健機関（WHO）の元事務局長であった中嶋宏さんは、日本人として初めて国際機関のトップになった人です。緒方貞子さん〔元国連難民高等弁務官（UNHCR）〕、明石康さん〔元国際連合事務次長〕、松浦晃一郎さん〔前 国際連合教育科学文化機関（UNESCO）事務局長〕のような方々が国際場裡で活躍し、日本のプレゼンスを感じさせる時代がありました。今、国際原子力機関（IAEA）の事

務局長に天野之弥さん、また国際海事機関（IMO）の事務局長に関水康司さんがおられます。しかし、松浦さんがおられたUNESCOは職員が約5,000～6,000人、緒方さんのおられたUNHCRも、とても大きいところです。明石さんがカンボジア、旧ユーゴスラビアで国連事務総長の特別代表をやられた時は、部下は1万人以上でした。このような大きな組織のヘッドに日本人がいなくなったのは寂しい限りです。

国際機関で働くためには

なぜこのように国連職員の中で日本人の割合が少ないのでしょうか。それはやはり言葉の壁があるからです。私は経済協力開発機構（OECD）や国連で、採用のための面接に何十回も参加しましたが、日本人は一般に面接に弱いです。言葉ができないのではなく、言葉を使って自分の気持ちなり意欲なり理想をアピールする力が弱いのです。フランス人やアメリカ人、インド人やナイジェリア人などは、身体からエネルギーが溢れ出るぐらいの勢いで、面接官に自分がなぜ国連に入りたいのかをアピールをしてくるのですが、日本人の場合は、非常に真面目なのですが、謙虚すぎて、自分をアピールする力に欠けています。

国連の職員になる一般的な方法は、「空席公告」に応募することなのですが、これは一つ公告が出されたら世界中から100人あるいは200人の応募者が来ます。各国からの応募者を相手に一人だけ選ばれるというのは、よほどの実力がない限り難しいと思います。日本人は一年に数人ぐらいしか合格しません。国連のヤング・プロフェッショナル・プログラム（YPP）という、2011年から始まった競争試験があります。その前の競争試験では、日本人は毎年数人ぐらい合格していたのですが、2011年、2012年は、数百人応募したにもかかわらず、合格者はゼロでした。試験としては非常に厳しくなっています。国連職員になる一番の近道としてお薦めなのが、外務省のジュニア・プロフェッショナル・オフィサー（以下JPO）派遣制度です。JPO派遣制度というのは、日本人同士の競争で、年間30名ぐらいの人が外務省の負担で2年間国際機関に派遣される制度です。2年間勤務するといろいろな人脈ができるので、その後空席公告に応募した場合、非常に受かりやすくなります。今、日本人の国連専門職員の43%、330名がこのJPO出身者です。ただJPOの応募者数を見ると、これも右肩下がりです。2004年の段階で応募者数は1,000人を超えていましたが、2012年は285名にまで応募者が減っています。以前は50～60人ほど選ばれていましたが、今は30名しか選ばれていません。285名のうちの30名ということは、競争率で言えば8倍から9倍です。先ほどの空席公告では、一つのポストに100人から200人ですから、100倍から200倍、しかも各国からの手ごわい応募者を相手に競争しなくてはならないのに対して、JPOは競争率が8倍から9倍で、相手は日本人なのでずっと入りやすいわけです。

コミュニケーション能力の向上を目指して

英語は何かをやるための道具なので、その「何か」というのを若いうちに持てばモチベーションになるのではないでしょうか。福沢諭吉がこのように言っています。「家を建つるに槌鋸の入用なるがごとし」― 英語と言うのは、家を建てる時の槌（つち）や鋸（のこぎり）のようなものだ、と。

明石康さんは、『サムライと英語』という本で、「なぜ明治のサムライたちが英語の達人になったかというと、やはり日本を先進国までに引き揚げようという、『英語を使って何かをやってみよう』という意識があったからだ」と書かれています。国のために働こうという強い動機を持っていたことこそが、明治のサムライが英語の達人になった秘訣でしょう。鈴木大拙や新渡戸稲造も、そのような動機を持っていました。英語を使って何かをやってみようという意思を貫くための強い目的意識があれば、はるかに上達が早くなるのではないか、と明石さんは仰っています。

道具としての英語を楽しく学ぶために

皆さんはFREE RICEというゲーム（http://freerice.com/）をご存知でしょうか。国連のワー

ルド・フード・プログラム（WFP）が運営しているゲームです。英単語のクイズで、１問正解すると10粒、途上国にお米が提供されます。ずっと続けると、いつのまにか数時間で1,000粒途上国のためにいいことをしたというようなことになります。これには世界中からスポンサーがついているのですが、ゲームとしても面白く、英語の勉強にもなり、途上国の食糧援助にもなるという素晴らしいプログラムです。

もう一つ、「模擬国連」— Model United Nations —というものが、学生の英語への関心を高めてくれる良策かと思います。大学生レベルで50万人とも、100万人とも言われていますが、今世界中で５万ほどの団体が模擬国連をやっています。日本でも模擬国連はありますが、高校レベル、あるいは大学レベルで模擬国連という形で英語を勉強すると言うのも面白いので、是非とも広めたいと思っています。

おわりに

最後に、いくつか言葉を紹介したいと思います。ファッションデザイナーの森英恵さんは、「原発事故、災害、環境、エネルギー、領土問題、少子高齢化、安全保障など日本が抱える難しいテーマはたくさんある。満ち足りた幸福な社会だとはまだいえない。日本人には、世界に先駆けて様々な問題に取り組むべき宿命がある。そうした強い使命感が新たな創造のパワーを生み出すのではないかと思う」と仰っています。前東大総長の小宮山宏さんは『日本「再創造」—「プラチナ社会」実現に向けて』という本の中で、「日本というのは課題先進国だ。日本にはたくさん課題があって、それを一つ一つ克服してきた。その克服の努力というのは、今までもこれからも続けていかなくてはならないし、それが世界のいろいろな問題への解決に役に立ち、日本がリーダーシップを取れる」と仰っています。

ユニクロ会長の柳井さんも、“After the war, people had the guts to go abroad and establish their brands. Out of the rubble, Sony and Honda started to tap into the rest of the world. So did Panasonic and Toyota.” “This is another opportunity to stand up against the defeat.” —いま日本がかなり経済的にも落ち込んでいる時期だからこそ、若い世代の人には立ち上がって世界のリーダーになってほしいということを仰っています。

先ほど私が申し上げたように、日本はこれから経済レベルも人口も縮小していきます。そういう中で世界に影響力をもって、日本なりに世界に対して貢献ができるためには、人材教育しかないというということを強く感じます。グローバルな人材を育成しようと、今機運が非常に高まっている時ですから、この機会をとらえて、高校レベル、大学レベル、いろいろなレベルで若い人にもっと世界に目を向けてもらい、世界には問題がたくさんあるけれど、日本が持つ技術や経験を世界の人と共有して、いい仕事をやれるよ、ということを教えていただきたいと思います。そうした中で、どんどん裾野が広がって、やがてはもっと多くの日本人に国際社会のリーダーになっていただきたいと思います。

私が経験した国際機関では、もっと多くの日本人を待っているのです。日本人は誠実で責任感があり、きれい好きでチームワークを大切にするので、ニーズもたくさんあるのです。それに応えていくためには、やはりグローバルリーダーになれる人を育てていかなくてはなりません。だからこそ、英語教育が死活的に重要だと思います。英語教員の方々のご活躍が大変重要だと思いますので、今後ともご健闘をお祈りする次第です。

ご清聴どうもありがとうございました。（拍手）

（あかさか　きよたか／公益財団法人フォーリン・プレスセンター）

グローバル化に対応した今後の英語教育改革
—小・中・高における英語教育改善の方向性—

向後秀明

中・長期的展望に立った英語教育改革の必要性

我が国の日常生活において、人々が英語を使用する機会は限られている。しかし、東京オリンピック・パラリンピックを迎える2020年はもとより、現在の児童生徒が社会の中心として活躍するであろう2050年頃には、社会は大きく変化していることが予想される。黙っていても海外で日本製品が売れる時代は、既に終わりを迎えつつある。2014年のノーベル物理学賞を受賞した米カリフォルニア大サンタバーバラ校の中村修二教授は、平成24年10月25日付け日本経済新聞で、『日本人は能力で他国の人々に劣っていない。共通語を身に付ければ必ず勝負できる。自らの技術や製品、サービスについて外国に説明し、売り込めないようではダメだ』と述べている。今後は、日本国内でも海外においても、様々な言語や文化的背景を持つ人々と協調し、時には競争をしながら生きていくことが求められる。それほど遠くない将来、日本の人々にとって多文化共生や異文化コミュニケーションはますます重要な課題になっていくだろう。

このような状況にあって、国際共通語としての英語を活用して思考し、判断し、表現する能力を育成することは、児童生徒の可能性を大きく広げることにつながっていくはずである。昨日までの常識が今日は通用しないというほど日々激しく変化するグローバル社会を逞しく生き抜いていくことができるよう、大学入試といった直近の目標だけに振り回されるのではなく、児童生徒の数十年後、その時の日本社会における英語の存在を見据え、中・長期的な視野に立って英語教育を展開していく必要がある。

英語教育史上最大のチャレンジ

平成25年12月、文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（以降、「実施計画」）を発表した。これは、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることを目的とした計画である。さらに、「実施計画」を具体化するために、平成26年２月から９月にかけて「英語教育の在り方に関する有識者会議」（以降、「有識者会議」）が９回開催され、その審議のまとめとして、「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の５つの提言～」（以降、「５つの提言」）がまとめられた。その中で、設定すべき生徒の英語力の目標として、次の２つが示されている。

◇「第２期教育振興基本計画」（平成25年６月14日閣議決定）において設定された英語力の目標

中学校卒業段階で英検３級程度以上、高等学校卒業段階で英検準２級程度から２級程度以上を達成した中高生の割合50％

◇高校生の特性・進路等に応じ、生徒の多様な英語力の把握・分析・改善を行うために設定する英語力の目標（例）

高等学校卒業段階で英検２級から準１級、TOEFL iBT60点前後以上　等

「５つの提言」では、「英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要である。アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき」としている。文部科学省が実施した調査によると、平成25年度高

等学校第３学年に所属している生徒のうち、英検準２級以上を取得している生徒は11.0%、取得はしていないが英検準２級以上相当の英語力を有すると思われる生徒は20.0%で、合計しても31.0%である。この現状からすると、今回は壮大な目標設定をしていると言えるであろう。筆者は、全国の自治体や学校を訪問しているが、現行学習指導要領の趣旨に即した授業を行おうとする教員の並々ならぬ努力とその成果を肌で感じている。全体としての方向性は決して間違っていない。しかし、今回の「実施計画」や「５つの提言」は、ここまで行ってきた改善に加え、グローバル・スタンダードで見た場合、４技能の総合的なコミュニケーション能力の育成について更なる改善が必要であるという強いメッセージが送られたと受け止めるべきであろう。確かに、ハードルはかなり高い。今後の英語教育改革は、社会総がかりで行っていくことになるであろう。

では、具体的にどの部分で、どのような改革が必要となってくるのだろうか。「５つの提言」において示された内容（「改革１」から「改革５」）のうち主要な事項をいくつか取り上げ、今後の英語教育改善の在り方を考えていきたい。

改革１：国が示す教育目標・内容の改善

○学習指導要領では、小・中・高等学校を通して①各学校段階の学びを円滑に接続させる、②「英語を使って何ができるようになるか」という観点から一貫した教育目標（４技能に係る具体的な指標の形式の目標を含む）を示す。
○高等学校卒業時に、生涯にわたり４技能を積極的に使えるようになる英語力を身に付けることを目指す。

「小・中連携」や「中・高連携」の大切さが叫ばれる一方、実際には英語教育における学校間の接続が十分であるとは言えない。異校種でどのような指導や評価が行われているのかについて、ほとんど知らないという教員さえいる。現行学習指導要領においても「コミュニケーション能力」の育成という共通の柱はあるが、進学後にそれまでの学習内容を発展的に生かすことができるよう、小・中・高等学校を通じてより一貫した方向で英語教育が行われる必要がある。

学習指導要領において、「英語を使って何ができるようになるか」という視点から一貫した教育目標を示すことについて、「有識者会議」の検討資料として文部科学省が出した「小・中・高を通じた目標及び内容の主なイメージ」では、「話すこと」に係る小・中・高等学校の各段階での目標例を次のように示している。

〈Spoken Production（SP）の目標例〉

小学校高学年	SP1 自分の考えや気持ち、事実などを、聞き手を意識しながら初歩的な英語で伝えることができるようにする。 SP2 与えられたテーマについて、初歩的な英語で簡単なスピーチをすることができるようにする。
中学校	SP1 自分の考えや気持ち、事実などを、聞き手を意識しながら英語で伝えることができるようにする。 SP2 自分の意見や主張を基に、与えられたテーマについて短いスピーチをすることができるようにする。
高等学校	（必履修科目）日常的な話題や自分の関心のある分野について、英語話者が理解できる程度の英語を用いて、 SP1 情報や考えなどを適切に伝えることができるようにする。 SP2 要点を整理し、関連情報や具体例などを付け加えながら、まとまった内容のスピーチをすることができる。 SP3 要点を整理し、関連情報や具体例などを付け加えながら、まとまった内容のプレゼンテーションをすることができる。

これまでの学習指導要領においても、「外国語」の目標及び科目ごとの目標、内容等が示されているが、次期改訂では、技能ごとに具体的な指標の形式で目標を入れることが検討されていくであろう。このことに伴い、各技能について、児童生徒がそれまでどのような目標に基づいた指導を受けてきているかを十分に把握し、特に中学校第１学年及び高等学校第１学年では、例えば、経験したことのあるタスクのレベルを上げて再度行うなど、前年度までの学習を生かした学びが可能となるよ

うに留意する必要があろう。

教育目標の改善と併せ、高等学校卒業時に、生涯にわたって4技能を積極的に使えるようになる英語力を身に付けるためには、教育内容も見直す必要がある。「改革1」では、小学校中学年での外国語活動、小学校高学年での教科化を含め、各学校段階の教育内容が次のように示されている。

○小学校：中学年から外国語活動を開始し、音声に慣れ親しませながらコミュニケーションの素地を養うとともに、ことばへの関心を高める。高学年では身近なことについて基本的な表現によって「聞く」「話す」に加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。学習の系統性を持たせるため教科として行うことが求められる。
○中学校：身近な話題についての理解や表現、簡単な情報交換ができるコミュニケーション能力を養う。文法訳読に偏ることなく、互いの考えや気持ちを英語で伝え合うコミュニケーション能力の養成を重視する。
○高等学校：幅広い話題について発表・討論・交渉などを行う言語活動を豊富に体験し、情報や考えを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を高める。

これまでの実践や成果を踏まえた小学校中学年への外国語活動の導入は、児童の英語学習に対する動機付けや音声面での向上が期待されよう。また、抽象的な思考力が高まる小学校高学年で教科として外国語教育を行うことは、聞いたり話したりすることに加え、積極的に英語を読もうとしたり書こうとしたりする態度の育成につながるものと思われる。ただし、早期に英語嫌いを作ってしまうような事態とならないよう、中学校での学習内容を単に前倒しするのではなく、児童の発達段階に応じた指導を過度な負担を与えることなくできるかどうかが大きなポイントになるであろう。

改革2：学校における指導と評価の改善

○生徒が英語に触れる機会を充実し、中学校の学びを高等学校へ円滑につなげる観点から、中学校においても、生徒の理解の程度に応じて、授業は英語で行うことを基本とする。
○各学校は、学習指導要領を踏まえながら、4技能を通じて「英語を使って何ができるようになるか」という観点から、学習到達目標（例：CAN-DO形式）を設定し、指導・評価方法を改善する。

「改革2」では、中・高等学校では、主体的に「話す」「書く」などを通じて互いの考えや気持ちを英語で伝え合う言語活動を展開することが重要であり、高等学校に加え、中学校でも「授業は英語で行うことを基本とする」ことが適当であるとしている。文部科学省が平成25年度に行った調査によると、中学校で、「発話をおおむね英語で行っている」又は「発話の半分以上を英語で行っている」教員の割合は、第1学年で44.5%、第2学年で42.9%、第3学年で41.2%となっている。この数値を上げていくこと自体は、それほど高いハードルではないであろう。ちなみに、高等学校における同割合は、平成22年度の「英語Ⅰ」では15.6%だったが、平成25年度の「コミュニケーション英語Ⅰ」では53.1%と大きく増加している。

ただし、ここで気をつけるべきは、授業を英語で行うこと自体が目的ではなく、それは、コミュニケーション能力を育成するための手段だということである。コミュニケーション能力を育成するためには、生徒が理解の程度に応じた英語にできるだけたくさん触れるとともに、生徒自身が実際に英語を使う場面を豊富に設定しなければならない。教師だけが英語を用いて話し続けるような授業にならないよう、十分な注意が必要である。

授業での使用言語と同様、或いは、それ以上に大切なのは、明確な学習到達目標に基づく指導と評価が行われることである。中・高等学校では、教科書の言語材料に関する知識がどれだけ身に付いたかという観点で授業が行われ、教科書に出ている順番ですべてを“こなす”必要があると考えている教員が少なくない。今日の授業が年間の指導の中でどの位置付けにあるのか、今日の授業によって生徒が何をできるようになることを目指すのかがはっきりとしていなくてはならない。そのためには、学習指導要領に基づいたCAN-DOリスト形式の学習到達目標を設定することが重要になる。このことについて、「5つの提言」の「改

革１」と「改革２」の関係は、次のようになる。

国
学習指導要領において、教育目標（４技能に係る具体的な指標の形式の目標を含む）を提示

↓

各学校
上記を踏まえ、４技能について、生徒に求められる学習到達目標（CAN-DO リスト形式）を設定

現在、多くの学校では CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定に取り組んでいるが、残念ながら“CAN-DO リストを作成して終わり”という傾向も見受けられる。CAN-DO リストの作成は、教員が指導と評価の改善に生かすことを主目的としており、むしろ作成後にその効果が発揮されるべき性質のものである。そうなるように、今一度、次の点について見直すようにしたい。

・学習到達目標が、教科書等の教材、生徒の学習状況、授業時数等を踏まえたものになっているか（現実離れしたものになっていないか）。
・各能力記述文が、できるだけ分かりやすく、具体的に設定されているか。
・CAN-DO リストを受けて作成する年間の指導と評価の計画が、各学習到達目標を達成するための指導を行う単元、指導内容（言語活動）、達成度を測るための評価を行う時期及び具体的な評価方法を含む構成になっているか。

学習評価は、各学校において設定した学習到達目標に沿って行うことになるが、ここで言う CAN-DO リストと観点別学習状況の評価との関係についても整理しておく必要がある。

このように、CAN-DO リスト形式の学習到達目標は、観点別学習状況の評価のうち、「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」の評価について活用するのに適している。この２つの観点の評価を行うに当たっては、筆記テストのみならず、面接、エッセー、スピーチ等のパフォーマンス評価や活動の観察等、様々な評価方法の中から生徒の学習状況を的確に評価できる方法を選択することが重要になる。

同時に、観点別学習状況の評価においては、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」及び「言語や文化についての知識・理解」の観点と併せて、その実現状況を着実に評価する必要がある。特に、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」は、他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素であり、生徒がコミュニケーションへの関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を身に付けているかどうかを評価することが求められる。平成21年度の文部科学省委託調査では、高等学校において、「定期テストなどに加え、平常点を加味して、評価を行っている」と回答した教員は76.7％に上る。“定期テスト８割、平常点２割”といった考えから脱却するためには、外国語科だけではなく、学校全体が組織的に学習評価の改善に取り組む必要がある。

改革３：高等学校・大学の英語力の評価及び入学者選抜の改善

○入学者選抜における英語力の測定は、４技能のコミュニケーション能力が適切に評価されることが必要。
○入学者選抜に、４技能を測定する資格・検定試験の更なる活用を促進。そのため、学校、テスト理論等の専門家、資格・検定試験の関係団体等からなる協議会を設置し、適切な資格・検定試験の情報提供、指針づくり、試験問の検証、英語問題の調査・分析・情報提供等の取組を早急に進めることが必要。

指導と評価の一体化は、学校内に限ったことではない。コミュニケーション能力を育成するための授業を受けてきた生徒に対する入学者選抜は、コミュニケーション能力を測定するものでなけれ

ばならない。キーワードは、「４技能の測定」である。公益財団法人日本英語検定協会が全国の国公私立大学入試関係者（回答数100件）に対して行った調査によると、「大学入学者選抜において４技能を測定すべきだと思いますか」という問いに「そう思う」と回答したのは、国立61.9％、公立100％、私立66.7％となっている。一方、「大学が独自で４技能を測定する試験を実施することは実現可能だと思いますか」という問いに「そう思う」と回答したのは、国立9.5％、公立25.0％、私立11.1％にとどまっている。現在、大学入学者選抜において、４技能を測定する試験はほとんど行われていない。大学自体で４技能の測定が難しいのであれば、すでに国内外で広く認められている資格・検定試験の活用を考えるべきであろう。「改革３」では、資格・検定試験を活用するための情報提供や指針づくり等を進めるため、大学、高等学校及び中学校の学校関係団体、テスト理論等の専門家、資格・検定試験の関係団体等からなる協議会の設置を提唱している。今後、この協議会において、各試験の評価の妥当性、多様な生徒の能力への適合性、各試験間の妥当な換算方法、受験のしやすさ、試験の実施体制等について議論がなされていくことになると思われる。併せて、現在検討されている「達成度テスト」が具体的にどのような方法・内容で行われることになるのかについて注目する必要がある。

入学者選抜については、資格・検定試験による代替に議論がフォーカスされがちだが、同時に、現在行われている入学者選抜における英語の問題についても調査・分析をし、早急に改善を進めていくことが急務であると思われる。例えば、現在の英語の試験においてほとんどの割合を占める「読むこと」の能力を測定する問題についても、学習指導要領の趣旨に沿った出題になっているか、出題意図が明確で妥当性があるか、といった点について検証していくことが重要である。「有識者会議」では、各大学が行う個別試験を含め、大学入学者選抜の在り方を抜本的に見直すべきであるという指摘もあった。筆者も毎年、様々な個別試験の英語問題に“挑戦”しているが、コミュニケーション能力が育成されているかどうかという観点からは疑問である出題形式・内容や、年度（又は問題作成担当者）によってテスト・スペックが異なるのではないかと思わざるを得ない出題に出会うことも少なくない。入学者選抜で測定されている内容が怪しいのであれば、そこで犠牲になるのは間違いなく受験者である。

改革４：教科書・教材の充実

○小学校高学年で教科化する場合、学習効果の高いICT活用も含め必要な教材等を開発・検証・活用。
○主たる教材である教科書を通じて、説明・発表・討論等の言語活動により、思考力・判断力・表現力等が一層育成されるよう、次期学習指導要領改訂においてそのような趣旨を徹底するとともに、教科用図書検定基準の見直しに取り組む。
○国において音声や映像を含めた「デジタル教科書・教材」の導入に向けて検討を進める。

小学校高学年では、これまでの外国語活動の成果や中学校における学習への円滑な接続などを踏まえ、アルファベット文字の認識、日本語と英語の違いやそれぞれの特徴、英語の語順などへの気付きを促す指導が行われることが予想される。教科化する場合は教科書が必要になるが、それが整備されるまでの間、国において、新たな教材を開発し、配布することとしている。

中・高等学校については、現在使用されている教科書は、文法事項を中心とした言語材料の定着を図るための活動が中心になっているものが多い。中・高等学校の英語担当教員の多くは、教科書を使って言語活動を展開するために“教科書の再教材化”を行っており、そのためのワークシート作成などに非常に多くの時間を費やさざるを得ない状況にある。教科書が、各単元で示された話題や内容について、言語材料を活用しながら、説明・発表・討論などの言語活動を行うことを通して思考力、判断力、表現力等が育成されるような構成になっていれば、教員の負担も軽くなるはずである。その意味において、「改革４」で「教科用図書検定基準の見直しに取り組む」と踏み込んだ提言をした意義は大きいであろう。

ICTの活用については、例えば、テレビ会議シ

ステムを利用した海外の学校との交流において、発表や意見交換を行うなどの先進的な取組が見られるようになった。一方、ICTの活用以前に、その環境整備が整っていないという学校も多い。授業でプレゼンテーションソフトを利用するためだけに、教員が休み時間にPC、プロジェクタ、時にはスクリーンまでも台車に乗せて移動している姿を見るにつけ、まずは、ハード面の整備が急務であると感じる。最近ではタブレットを活用した授業も増えてきているが、そもそも、校内に無線LANが整備されていない、或いは、セキュリティ等の理由から無線LANの設置が認められていないというケースも少なからずある。今後、ICTを活用した授業を拡大していくためには、このような根本的な問題を解決していかなくてはならない。

改革５：学校における指導体制の充実

○各学校では、校長のリーダーシップの下で、英語教育の学校全体の取組方針を明確にし、中核教員等を中心とした指導体制の強化に取り組むことが重要。
○小学校の中学年では、主に学級担任がALT等とのティーム・ティーチングも活用しながら指導し、高学年では、学級担任が英語の指導力に関する専門性を高めて指導する、併せて、専科指導を行う教員を活用することにより、専門性を一層重視した指導体制を構築。小学校教員が自信を持って専科指導に当たることが可能となるよう、「免許法認定講習」開設支援等による中学校英語免許状取得を促進。
○2019（平成31）年度までに、すべての小学校でALTを確保するとともに、生徒が会話、発表、討論等で実際に英語を活用する観点から中・高等学校におけるALTの活用を促進。
○大学の教員養成におけるカリキュラムの開発・改善が必要。同時に、小学校の専科指導や中・高等学校の言語活動の高度化に対応した現職教員の研修を確実に実施。

小学校高学年で教科化になった場合、誰が指導するかが大きなポイントの一つになることは言うまでもない。当面は様々な人材を総動員していくことになるだろうが、小学校の教育では学級担任が大きな役割を果たしており、その専門性を高めていくことが重要になる。文部科学省では、平成26年度から、「外部専門機関と連携した英語指導力向上事業」において、地域の中心となる「英語教育推進リーダー」の養成（小・中・高等学校の全校種）を開始している。

現職教員に対する研修と併せ、今後の英語教育改革に対応できる人材を育成・確保する視点から、教職課程の見直しも重要な課題である。小学校における英語指導に必要な基本的な英語音声学や英語指導法、中・高等学校における第二言語習得理論を含めた英語学や４技能の総合的なコミュニケーション能力を指導・評価するための科目などを充実していく必要があるだろう。大学の教職担当者は、求められる英語教員の育成に向けて、今まで以上に重責を担うことになる。そのため、小・中・高等学校、さらには教育委員会と密接にタイアップし、各学校種におけるこれまでの成果や課題を確実に把握した上で教員養成に当たることが大切である。

以上のように、「５つの提言」では多岐にわたる改革案が示された。これらが着実に実行されることにより、学校での学習が児童生徒一人一人に対し、生涯にわたって自ら外国語を学び、実際にコミュニケーションの場面で使おうとする動機付け、つまり、自律的な学習者の育成に結び付くものとなることを切に願っている。

引用資料

1　日本経済新聞「辛言直言」 日本経済新聞社　平成24年10月25日
2　「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 文部科学省　平成25年12月
3　「今後の英語教育の改善・充実方策について　報告～グローバル化に対応した英語教育改革の５つの提言」 英語教育の在り方に関する有識者会議　平成26年９月
4　「平成25年度英語教育実施状況調査」 文部科学省　平成26年９月
5　「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」（文部科学省委託調査）　財団法人日本システム開発研究所　平成22年１月
6　「大学入試ヒアリング調査中間報告」 公益財団法人日本英語検定協会　平成26年６月

（こうご　ひであき／文部科学省初等中等教育局教育課程課・国際教育課外国語教育推進室教科調査官）

我が国の戦後英語教育政策の展望と「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」分析

小池生夫

1．はしがき

2013年12月13日に文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を下村文部科学大臣自ら発表し、TV、新聞などでこの様子が伝えられた。これは戦後の英語教育改革政策の中でも改革の実施工程を決めて発表しようという画期的な試みである。日本の英語教育の国家政策の経緯は内向きの様相を呈しながら、この数年急激にグローバル人材の育成に向かって外向きへと舵を切ってきた。世界の多くの国々でグローバル化が急速に進んできた中で、日本のグローバル人材の育成に最も中核的な役割を果たすべき英語教育は戦後どのように変化して、今日に至ったのか。長らく外国語教育政策の策定に関わってきた者の一人として戦後の学習指導要領改訂と英語教育政策の両面を辿りながら、この度の改革実施計画を分析したい。

2．学習指導要領改訂と英語教育政策策定

2.1．学習指導要領と英語教育政策の発展３段階

戦後の学習指導要領と英語教育政策の改革の流れを鳥瞰すると、大きく３つの時期に分けられる。第１期は1947年（昭和22年）に戦後最初の指導要領（試案）が発表されてから1972年（昭和47年）中学、1973年（昭和48年）高校までの体制の立ち上げの時期まで、一方政策では1949年（昭和24年）吉田内閣の教育刷新委員会の外国語教育の開始の提案から1975年（昭和50年）までの英語教育の体制の整備、英語教員の資質向上等の政策の策定時期である。第２期は1981年（昭和56年）の中学指導要領を中教審のゆとりの教育政策の開始に沿うとしてから2002年（平成14年）中学指導要領改訂までの時期、政策では1986年（昭和61年）の臨時教育審議会第２次答申発表から2003年（平成15年）の「「英語が使える日本人」の育成についての行動計画」までである。第３期は2011年（平成23年）小学校「外国語活動」創設から今日までの脱ゆとり教育への転換、政策では同年グローバル人材育成推進会議の「～５つの提言」から今日までのグローバル人材育成の計画等である。

2.2．体制立ち上げの戦後の外国語学習指導要領と外国語教育政策（第１期）

戦後の外国語学習指導要領改訂と外国語教育政策の関係を辿ってみる。1945年の敗戦により、米国占領軍の監督のもとで1947年（昭和22年）に憲法、教育基本法が施行された。1946年（昭和21年）に米国教育使節団が来日し、日本の教育制度などを調査、その結果を発表した。これが戦後の日本の教育方針の基になる。当時の吉田内閣はそれに基づき、新しい教育制度の骨組をつくるための教育刷新委員会（中央教育審議会の前身）を同年に立ち上げ、文部省に６．３、３．４制を建議した。さらに同委員会は1949年（昭和24年）に外国語教育改革案を文部省に建議した。これが戦後日本の初めての英語教育政策の指針である。そのなかには時代に適応する教科書内容、ラジオの利用、外国語事情研究機関の設置、外国語教授法はオーラル・ディレクト・メソッドに重点を置くことなどが提言されている。1947年に中学・高校の学習指導要領が始めて実施されたが、強制力のない試案であった。しかし内容は現在の指導要領よりも

表1　外国語学習指導要領改訂と外国語教育政策実施の比較

英語学習指導要領改訂実施年（一部告示または発行）	英語教育政策実施年（主に文科省）
第1期. 1．1947, s22 学習指導要領英語編（中・高）（試案）発行。詳細記述6，3，3，4制（教育基本法）	1．1949, s24 教育刷新委員会（文部省への外国語教育刷新建議）
2．1952, s27 中、高外国語科英語編（試案）発行 詳細記述	2．1960, s35 英語教育改善協議会、教員養成、現職教育、教材開発等
3．1958, s33 中 告示（法的拘束力をもつ）1962, s37 実施。1960, s35 高 告示 1963, s38 高 実施、英語 A, B	3．1975, s50 英語教育調査研究協力者会議 基礎の習熟、教養、英語指導教員の研修、指導法、高校英語科設置等
4．1972, s47 中、1973, s48 高、初級英語, A, B, 会話	4．1986, s61 臨時教育審議会２次答申、1987, s62 JET プログラム開始、現在まで63ヶ国、約61,000名招致
第2期. 5．1981, s56 中、ゆとり教育開始、週３時間開始、1982, s57　高、ゆとり教育、英語Ⅰ，Ⅱ，英語 A, B, C	5．1991, h3 外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議、大型総合政策の提案、小学校英語実験導入提案、1992, h4 同実験校指定
6．1993, h5 中、ゆとり、1994, h6 高、ゆとり、英語Ⅰ，Ⅱ，オーラルコミュニケーション A, B, C, リーディング，ライティング、学習内容、時数削減	6．2000, h12 英語指導方法等改善の推移に関する懇談会、21世紀日本の構想懇談会、グローバル化対応
7．2002, h14 中、英語必修、ゆとり、2003, h15 高、オーラルコミュニケーションⅠ，Ⅱ，英語Ⅰ，Ⅱ，リーディング，ライティング、完全週５日制、総合的学習の時間、学習内容、時間３割削減	7．2003, h15「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」
第3期. 8．2011, h23 小、５，６年に、外国語活動週１時間導入、脱ゆとり教育、授業時間増	8．2011, h23 外国語能力の向上に関する検討会「国際共通語としての英語力向上のための５つの提言と具体的施策」2012, h24 内閣グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略」
9．2012, h24 中、教科、選択、2013, h25 高，コミュニケーション英語基礎、コミュニケーション英語Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ 英語会話、英語で授業	9．2013, h25 内閣教育再生実行会議第３次提言、小英語早期化、教科化、教育振興基本計画でグローバル人材の育成、国際共通語としての英語力向上閣議決定、「CAN-DO リストでの学習到達目標設定の手引き」、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」小、中、高一貫性到達目標設定
10．2016, h28 指導要領改訂予定、2020, h32 実施予定	10．2014, h26 英語指導の専門性、小中連携による抜本的充実、教員養成、英語教育の在り方に関する有識者会議開催

注：s-昭和、h-平成、小-小学校、中-中学校、高-高校　・高校の年は学年進行の１年目を示す

はるかに詳しく、指導要領の原型をなすものであり、目標、選択科目制、高校は週６時間、４技能、風俗習慣の教授などが入る。５年後の1952年（昭和27年）にさらに改訂試案が出された。これは詳細を極め、目標、教育課程、言語材料、指導計画、教材、評価など英文、和文で書かれたものであった。それ以降学習指導要領は大綱化され、10年毎に改訂されることになった。1958年（昭和33年）になって初めて指導要領はその告示から法的拘束力をもつことになった。一方外国語教育政策会議は15年に一回のペースで開催され、1960年（昭和35年）、1974年（昭和49年）、1991年（平成３年）と外国語教育の政策提言が文部大臣になされた。この政策会議の目的は外国語学習指導要領の実施に効果をあげるための政策の提案であった。1960年答申の中身は、外国語教育の目的論、教員養成、

現職教育、教材の精選、視聴覚教材、生きた英語の指導などであった。英語教育の目的は、「国際的視野に立つ広い心を持った人間形成であり、英語の理解力、英語による表現力の獲得にある」とした。この考え方はその後の学習指導要領、外国語教育政策に引き継がれている。1975年（昭和50年）の英語教育調査研究協力者会議では英語指導力向上のためのリーダー研修、基礎の習熟の徹底、高校英語科の創設などが提言された。

一方学習指導要領改訂は1962年（昭和37年）に中学、1963年（昭和38年）に高校編の改訂となり、1972年（昭和47年）改訂へと続いた。中学は基礎、高校１年は共通科目、２，３年は学年選択制による複数科目を提案する形態をとった。それは以降の学習指導要領の形式に発展定着した。学習指導要領の目的は作成以来、「聞く、話す、読む、書く」の４技能の育成と言語と異文化の理解が２大目標である。中国、韓国などの学習指導要領ではこれに幅広い国際的活躍ができる人格の練磨の指導要領、愛国心の養成などが加わる。外国語教育が国家の発展に直接貢献するという基本的態度が強いのであるが、我が国ではこの部分は指導要領の総則にあり、外国語教育に特化していないのである。文法、文型などの詳細な教授指定が特徴で、近隣諸国に比較して教科書の頁数や単語数が少ない。国際競争下にある外国との比較に関心が薄かったのであろう。

2.3. ゆとり教育指導要領と外国語コミュニケーション能力の育成が主目的の政策（第２期）

この時期はゆとりの教育で、５日制の開始、授業時数、指導内容の精選、削減が打ち出され、「生きる力」の養成が重視された。児童、生徒の学力の低下を憂える声もあがる時期である。一方外国語教育政策はその目的が英文和訳よりもコミュニケーション能力の育成を主とする方向を明確にし、以降その方向で英語教育が展開された。

1981年（昭和56年）改訂中学、1982年改訂の高校学習指導要領は教育課程がゆとり教育に舵を切った内容で、中学の授業時間が週３時間に減り、教科内容、言語材料の精選がおこなわれた。これ以降、ゆとりの教育がつづき、1993年（平成５年）の中学、1994年の高校指導要領改訂を経て、2002年（平成14年）の中学、2003年の高校指導要領改訂まで続いた。

一方英語教育の主たる目的はコミュニケーション能力の養成であるとまとめたのは1986年（昭和61年）の中曽根内閣の臨時教育審議会の第２次答申においてであった。これは膨大な努力の割には英語力がつかないのは目的が多様で勉強の方向が分散するからとした。

この決定はその後の指導要領、外国語教育政策策定の大黒柱となった。1987年（昭和62年）にはJETプログラムが発足し、今日まで参加63ヶ国、約61,000名が全国で活躍してきている。

臨教審の答申を受けて、1991年（平成３年）の外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議は画期的な大規模外国語教育政策の提案をし、総合政策を網のように立ち上げた。大学入試にリスニングテスト導入、英語教員の英語力到達目標設定など今日の英語教育改革の提案が続々出され、その後の英語教育政策の枠組み設定に貢献した。

この時提案された小学校の英語教育の開始については、1992年（平成４年）の文科省の実験校指定があり、それ以降急速に全国に実験校が広がったが、その後歩みが遅く、指導要領改訂で英語が「外国語活動」として小５，６年に週１時間実施された2011年（平成23年）まで20年を要した。

臨教審の第２次、第３次報告を受けて出された1994年の高校外国語学習指導要領は画期的でその後の指導要領改訂の基礎となった。これは目標に４技能の習得、言語や異文化理解に加えてコミュニケーションの積極的態度の養成を新たに入れたことである。また指導要領にはじめてカタカナ語が導入された。「コミュニケーション」、それに新科目名として「オーラルコミュニケーションA, B, C」「リーディング」「ライティング」などが用いられた。今日の主張を先取する「ディスカッション」「ディベイト」なども入った。2000年には英語指導方法等改善の推移に関する懇談会が開催され、小渕内閣の21世紀日本の構想懇談会では初めてグローバル化教育の必要性が論じられた。

2002年（平成14年）の中学学習指導要領ではゆとり教育が継続実施されたが、英語をそれまでの

選択科目から初めて必修科目に変更した。2003年の高校指導要領改訂は1993年（平成５年）改訂をさらに実践的にコミュニケーション能力をつける方向に推し進めた。一方、ゆとりの教育方針に合わせて週５日制、学習内容の削減、生きる力の育成、総合的学習の時間を取り入れた。当時の遠山文科大臣は「学びのすすめ」で学習指導要領を越える範囲の学習を容認した。

外国語教育政策の方針に大きな影響を与えたのは、同じ2003年「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」であった。これは遠山大臣の指揮による外国語教育の総合政策で、SELHi、小学校英語教育の推進、大学入試センター試験にリスニングテスト導入、英語教員の英語力の到達目標設定などに加えて、関連予算の増強、内閣の基本政策への格上げなど今日のグローバル人材育成政策の橋渡しになった。

以上、ゆとりの教育時期の政策を総括すると、英文和訳中心から英語コミュニケーション能力育成へ舵を切り、改革のための総合政策を展開し、突破口を見出そうと真剣に努力を重ねた。一方、ゆとり政策による教科内容の30％精選、授業時数の削減、５日制の導入等「縮小」という枠組みの中では最大の努力でも生徒たちの学力低下を防げなかった。目を外に転じるとシンガポール、香港、中国、韓国、台湾などは欧州評議会のCEFRの影響を受け、ほぼ等質の到達目標を設定して、学習時間、教科書の頁数、学習の単語数など我が国よりはるかに質量の高い内容を設定して効果を上げつつあった。日本とは逆に英語能力の向上を目指した彼らの強化政策を比較したとき、この差は大きかった。ゆとりの時期の末期、グローバル時代の競争に遅れをとっているという危機認識が爆発的に政府、文科省、経済産業省、通産省、経団連などで広がり、グローバル人材の育成が焦眉の急であるという機運が大学を含む教育界を引っ張った。それに伴い軌道修正を行うべく関連した政策が矢継ぎ早に設定された。

2.4. グローバル人材の養成を目指す学習指導要領と外国語教育政策（第３期）

2011年（平成23年）の指導要領改訂で小学校５，６年に初めて「外国語活動」を創設し、学力増進を目指し、脱ゆとり教育政策に転換した。OECDのPISAの結果報告で日本の子どもたちの学力低下に危機意識を覚えたことに誘因の一端がある。

政策面をみると、同年文科省はグローバル人材育成推進会議を立ち上げ、「国際共通語としての英語力向上のための５つの提言」をまとめた。これは英語コミュニケーション能力の達成状況の把握、英語教員の能力向上、グローバル世界の理解と動機付け、高校生の留学推進、英語教育活動の周知のためのポータルサイトの設置、拠点校の全国展開と成果の普及などが例示される。「行動計画」との連携継続プレイである。2012年（平成24年）には中学英語を必修教科として４時間にし、さらに英語を選択できるようにした。2013年（平成25年）の学習指導要領改訂には高校でコミュニケーション能力を一層育成するために授業は英語を用いて行うことを原則とすると記され、高校英語教育現場で大きな転換期を迎えている。

同年、内閣教育再生実行会議の第３次提言が出された。ここで小学校の教科化、低学年化、一貫した学校英語教育の改革を決め、第２期教育振興基本計画では、グローバル人材育成計画、国際共通語としての英語力向上を閣議決定した。さらに「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表、政府、自民党、文科省、その他関連各省あげてグローバル人材の育成に取り組み出した。

2014年（平成26年）には、内閣教育再生実行会議第５次提言として英語指導の専門性を高めること、小中連携による抜本的充実、教員養成の改革、英語教育の在り方に関する有識者会議の設置などを決めた。同会議は小中高大の連携に関する討議を行い、同年９月に報告書をまとめた。グローバル人材の育成が焦眉の急の原因になっている国際競争があり、我が国は真剣な対応を迫られている。2016年（平成28年）には、学習指導要領の全面的改訂がグローバル人材の育成をはかることを目標に小、中、高、大も視野に入れて実施される予定である。一貫した学習内容、到達目標の設定と実施を目標にし、小学校英語教育の拡大、現職教員の教育、専科教員の採用、教材の充実がはかられる。

3.「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」の設定の意義と問題

外国語教育政策で文部科学省が発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」は従来の英語教育改革政策にない改革作業工程を示した。さきに2003年（平成15年）3月に発表した小学校から大学までの大型英語教育政策「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」の限定5年が終了した。その後にその新規継続策として，2011年（平成23年）6月に外国語能力の向上に関する検討会による「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」が策定された。

また2012年（平成24年）6月に政府のグローバル人材育成推進会議がまとめた「グローバル人材育成戦略」、さらに2013年4月に出された自由民主党、教育再生実行本部成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言における英語教育の抜本的改革、同じく5月に出された教育再生会議による「これからの大学教育等の在り方について」（第3次提言）、その2か月前の同3月にまとめられた「各中・高校の外国語教育におけるCAN-DOリストの形での学習到達目標設定のための手引き」が各県市町村教育委員会を通して全国中、高校に配布され、各校のCAN-DOリストが制作されつつある。このような提言をまとめて我が国の英語教育改革で実効をあげるために具体的に計画、実施する英語教育改革実施計画が発表された。

それは2020年（平成32年）に開催される予定の東京オリンピック、パラリンピックの年に新学習指導要領の全面実施を目標に2014年度（平成26年度）より開始する。その目的は「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校英語教育の拡大強化、中学、高校の英語教育の高度化など英語教育全体の抜本的充実を図る」ことである。

計画には内容と時間の要素がある。この時間軸によると本年2014年から2020年までの約7年間に小中高の一貫した学習到達目標を設定することにより英語コミュニケーション能力を確実に養うカリキュラムを作り、日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実をはかる。英語コミュニケーション能力を高校卒業までにCEFRのB1からB2程度に引きあげるためのあらゆる体制、組織、内容を造りあげる。その中核が学習指導要領の改訂で、ここに主要施策を取り込み、骨格をつくる。その作成はかなり厳しいスケジュールになるが、今秋から中教審では小、中、高の教育課程部会に外国語専門部会を立ち上げ、審議に入り、2016年度に指導要領を決定するであろう。その後教科書検定でその作成を2017年度、検定を18年度、採択を19年度に終える。2020年度から2年の間に新学習指導要領に基づいた施策を小、中、高に全面実施していくという計画である。

この計画のなかで最大の構造改革は小学校の英語教育改革である。その構想では、小学校3，4年を活動型英語教育とし、週1～2コマ程度の授業数で学級担任とALTを中心に指導し、英語コミュニケーション能力の素地を養うとする。さらに5，6年生に教科型（モジュール授業も活用）授業で週3コマを配当する。その目的は初歩的な英語の運用能力をつけるものとする。授業担当者は学級担任に加えて地域人材から専科教員を積極的に活用するという。これは免許法改正によって身分を確定するが、これからである。ALTも全国公立小学校に1名派遣し増員を図るという。

このように積極的に行動を起こす理由は、グローバル人材のかなりの不足が指摘され、これを充足するには政府官庁あげて取り組まなければならないという背景があるからである。「グローバル人材育成推進会議の審議まとめ」によると、2012年6月でグローバル人材は約168万と推計されるが、5年後の2017年には約411万程度が必要とされる。4年制大学卒業者は毎年約57万で、グローバル人材基準は英検1級、準1級とするとこの一割にも達しないであろう。国家のグローバル化政策にとって危機的状況である。

学習到達目標については、小、中、高と一貫したシステムを考えている。これは欧州評議会（Council of Europe）が策定したCEFRの考え方を基本的に取り入れている。同書は欧州評議会が40年かけて作成した欧州言語教育の中核の書である。この影響力は世界各国に及び、アジア諸国も

それを利用し、学習指導要領に反映させている。グローバル世界での共通基準が望ましいところからA1, A2, B1, B2, C1, C2のレベルは日本人に適した枠組みに変えながらCEFRとほぼ等価値にするのが妥当であろう。

これにしたがって、生徒の英語コミュニケーション能力のレベルは現在の方式では中学卒業までではCEFRのA1程度、換算では大体英検3級程度等のレベルに到達させるのが従来の目的だが、これを本計画ではA1～A2程度、英検3級～準2級程度に引き上げるのを目的にする。高校ではCEFRでA2～B1レベル、英検準2級～2級程度が現在の到達目標であるが、これをB1～B2、英検2級～準1級程度に引き上げるように政策設計をする。欧州各国では外国語コミュニケーション能力について高校卒業までにB2まで到達するのが一般的である。しかし、日本では容易ではない。これを実現させられるか否かは小学校3，4年からはじまる英語コミュニケーション能力の養成が小、中、高と綿密に一貫して行なわれるかどうかにかかっている。

小学校の3年から6年卒までに到達させる英語コミュニケーション能力はCEFRの到達目標を多少日本風に変更することを提案する。これは小池科研、投野科研、川成科研で提案されているA1の下に位置付けるPre-A1という新しいレベルの設定である。CEFRのレベル設定は最低がA1で、これは簡単な日常行動でのコミュニケーションが成立するレベルである。しかし日本ではその環境をつくるために音、単語、意味の基礎的連結が必要になる。それを土台に小学校6年でコミュニケーション能力がA1の初期のレベルに達すことを目標にしたい。そのためには、中学年と高学年を区切らず、円滑にしなければならない。

さて、この英語教育政策のために有識者会議が開催された。その報告によると、グローバル化の進展の中で、英語力の向上は日本にとって重要であり、アジアでのトップクラスの英語力を目指すべく5つの改革を提案した。また英語教育改革の実施計画では、平成26年度から強力に推進する事業として小学校における英語教育推進リーダーの養成、専科教員、学級担任の英語指導力向上を目指す。同様なことを中、高英語教育でも計画する。たとえば、推進リーダー養成、英語科教員の指導力と英検準1級程度以上の英語力の保持、外部人材の活用促進、ALTの配置拡大、指導用教材、ICT教材の開発を目指す。その結果生徒の英語力を向上させ、高校卒業段階で英検2級～準1級程度以上をとる、大学入試では4技能の測定可能なテストの活用をはかることにしている。

この計画は中教審の教育課程部会に出され、新指導要領改訂の検討に参考にされるであろう。この過程でCAN-DOリスト文科省版が審議され、小、中、高と一貫する到達目標が設定されるであろう。以上の計画の実現には山あり谷ありであり、従来も実現には相当の計画、実施、検証の努力が必要であったが、今回はグローバル世界での生存と人類への貢献をかけて努力をすることが必要である。実現に向けて政府、文科省、産業界、教育現場の自覚と協力体制を組み、努力を重ねることである。かつてない英語教育改革の総力戦が始まる。

〈参考文献〉

Council of Europe (2001), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment". John Trim 他 Cambridge University Press,『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』吉島茂/大橋理枝他訳、朝日出版社、2004.

川成美香他、(2013).『外国語コミュニケーション能力育成のための日本型CEFRの開発と妥当性の検証研究成果報告書』平成22年度～24年度科学研究費補助金基盤研究B. 研究課題番号22320108.

小池生夫他 (2006).『第2言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究 研究成果中間報告書』平成16年度～平成19年度科学研究費補助金基盤研究A1. 研究課題番号16202010.

小池生夫他 (2008). 同研究成果報告書平成20年3月

投野由紀夫他 (2012).『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証研究成果報告書』平成20年度～平成23年度科学研究費補助金基盤研究A. 研究課題番号 20242011.

（こいけ　いくお／慶應義塾大学・明海大学名誉教授）

グローバル・リーダーの素養を伸ばすCLIL型授業

池田　真

はじめに

特定の分野で流行する専門用語をバズワード（buzzword）という。教育における昨今のバズワードをあげると、グローバル人材とかグローバル教育に見られるような「グローバル」であろう。ただ、その実体は、学生のみならず、教師にとっても（多分それを唱えている人たちにとっても！）、捉えどころがなく、実感が伴わない。そういった点でも、「グローバル」という語は「一見、説得力があるように見えるが、具体性がなく明確な合意や定義のないキーワードのこと」（ウィキペディア）という定義そのものである。

本稿では、国際社会で活躍する「グローバル人材」が備えるべき条件を具体的に示したうえで、そのような人間を育てる効果的教育法として近年のヨーロッパで急速に普及しているCLIL（クリル）（Content and Language Integrated Learning ＝ 内容言語統合型学習）の理論と実践を紹介する。CLILは理科や社会などの教科を英語で学ぶことで語学力を伸ばすメソッドと見なされがちだが、本質はそうではない。科目力と語学力だけでなく、思考力と協働力も育てる包括的学習法であり、グローバルにもローカルにも21世紀を生き抜く世代に必須の知識と技能を備える教育法である。それを実現するための仕組みと仕掛けを明らかにすることが本稿の目的である。

グローバル人材の定義

「グローバル人材」とは何か。その概念を知るためにインターネットで検索すると、ビジネススキルを列挙した限定的なものから地球市民意識を論じた抽象的なものまで、様々な定義や条件が出てくる。

そのような公の情報や私的に付き合いのある種々の国籍、民族、宗教、母語を背景とした職業人に共通する属性を総合すると、「グローバル人材」の特徴は4つのCに縮約されるように思える。1つにはCommunicationである。言語による意志の疎通が出来なければ何も始まらない。好むと好まざるとにかかわらず、現状では英語でのコミュニケーション力ということになる。2つめはCompetitionである。これは競争に勝ち抜くということもあるが、切磋琢磨といったほうがしっくりくる。つまりは、各個人が専門性や強みを持ち、それを武器として戦い成長していくということである。それには明晰かつ多面的な思考力が前提となる。3つめはContributionである。地球社会の一員として生きている以上、自分の仕事を通じて、その分野や人類の発展に貢献しなければならない。そのために必要なのが、最後のCollaborationである。地球全体の安定や発展のためには、個人や一国民の力だけでは限界があり、他国の人たちと協働する力も求められる。そのためには、よく言われるように、自文化を知り、他文化を理解し、多文化を尊重する必要がある。

こう見てくると、外資系企業にヘッドハンティングされるようなエリート人材を思い浮かべるかもしれないが、そのような大げさなものではない。例えば、海外ボランティアでも、自分の強みを生かして様々な国籍の人たちと英語を用いて協力し役割を果たせば、立派なグローバル人材である。

グローバル人材の教育

では、実社会に出てからそのような力を発揮するには、学校教育の段階でどのような能力を養成すればいいのか。国際的に活躍する人材の育成は、日本だけでなく、他のアジア諸国やヨーロッパを含む多くの地域や国に共通する教育目標である。ここでは説明のために、よく引き合いに出されるアメリカ発の国際プロジェクト ATC21 (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) による「21世紀型スキル」を見てみよう。それは次のように提示されている（『週刊東洋経済』、2014年９月20日号、68頁より一部改変）。

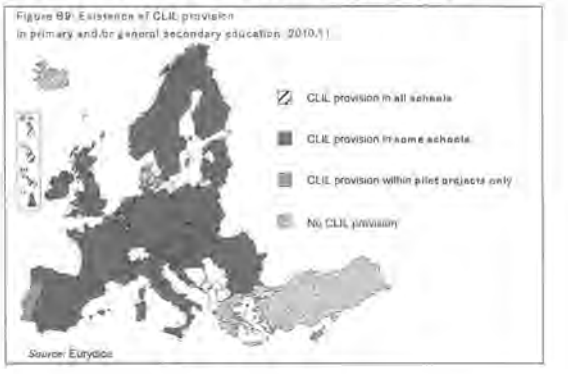
●思考の方法
①創造性とイノベーション
②批判的思考、問題解決、意思決定
③学び方の学習、メタ認知
●働く方法
④コミュニケーション
⑤コラボレーション
●働くためのツール
⑥情報リテラシー
⑦ICT リテラシー
●世界で生きる方法
⑧地域と国際社会での市民性
⑨人生とキャリア設計
⑩個人的責任と社会的責任

このほとんどの項目をカバーし、教育方法としてパッケージ化したのが CLIL である。それは以下のような考え方からなるものである。

CLIL の背景と原理

CLIL という頭文字語が誕生したのは1994年とされる。その背景には、「母語＋２か国語」の習得を求める欧州連合（EU = European Union）の複言語主義（Plurilingualism）がある。これは EU 域内の平和と安定を達成するための言語政策である。今世紀に入ると、その実践は西ヨーロッパ全域に広まり、図１のように今ではほとんどの国で行われている（Eurydice 2012: 39）。

図１　欧州での CLIL 実施国（2010～11年）



学術論文や学会発表では、スペイン、オランダ、オーストリアのものがよく目につくが、ドイツやフランスでも盛んであり、ここ最近の動きとしてイタリアでは中等教育の最終年に最低１科目の CLIL 科目の履修が必修化された。では、CLIL とは何なのか。

最も頻繁に引用される定義は以下のものである。

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1)

ここに端的に示されているように、CLIL は言語習得と教科学習の両方に等しく焦点を当てた教育法である。CLIL に関する最も多い質問は、イマージョンや内容重視型指導法（CBI = Content-based Instruction）との相違点であるが、この「等しく焦点を当てる」点に CLIL の特徴がある。大胆に一般化して述べるならば、イマージョンは英語を母語とする科目教師が教科を英語で教えることで結果的に語学力が育つことを期待するものであり、そこには言語指導の技法はあまり見られない。逆に、CBI は英語の運用力を伸ばすことが主眼であり、その題材として語学教師が教科やトピックを用いるもので、内容的なものを本格的に扱うものではない。それに対して CLIL は、内容と

言語の両方の定着を目指すものであり、後述するように、そのための一定の指導原理がある。

ただ、以上の説明は差異を際立たせるために単純化したものであり、実際にはこの３者は重なり合うところが多く、しばしば相互互換的な用語として使われる。実際の授業を見ても、「英語で内容を教える」という点は共通であり、表面的には違いが見いだせない。決定的相違は、むしろ指導する側の意識にある。それは、「４つのC」と呼ばれるCLILの大原則を、教材研究、指導計画、授業実践、学習評価の各段階で教師が意図的に組み合わせて指導しているか否かである。そのことについて、節を改めて説明しよう。

CLILの「４つのC」

CLIL教師の頭に常に存在しているのは、いかにして内容（Content）、言語（Communication）、思考（Cognition）、協学（Community/Culture）を有機的に統合するかである。Contentとは理科や社会などの教科内容や地球温暖化や絶滅危惧種などの横断的トピック、Communicationとは語彙や文法などの言語知識と読む、書く、聞く、話すといった言語技能、Cognitionとは暗記、理解、応用などの低次思考力（LOTS = Lower-order Thinking Skills）と分析、評価、創造からなる高次思考力（HOTS = Higher-order Thinking Skills）、そしてCommunityないしCultureとは他者との協働や地球市民意識のことである。

以上の４Cを具体的な授業内容に当てはめてみよう。高校の理科を取り上げると、例えば「熱の伝わり方」といった単元がContent、それを学ぶためのキーワードconduction（伝導）、convection（対流）、radiation（放射）といった語彙や、説明を聞き、教科書を読み、課題を話し合うといった言語技能がCommunication、暖房器具の長短比較といった思考を伴う発展学習がCognition、そういったタスクをペアやグループで行うことがCommunity/Cultureとなる。以下ではこの例を使って、実際の授業の流れと指導法を紹介する。

CLILの授業例と指導法

上で述べたように、「CLIL= ４C」と考えてよいが、文献研究や授業観察を行うと、その具体的指導法は表１の10項目に集約される。

表１　CLILの指導技法

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

これを念頭に置きつつ、「熱の伝わり方」に関する授業（筆者が高校生に英語で行った 'Science and human life: How would you choose your heating appliances?'）を誌上で再現してみよう。

CLILでは、activating（内容の導入）→ input（内容の提示）→ processing（内容の処理）→ output（内容の産出）という流れで授業が構成されることが多い。以下ではこのフレームワークに沿って説明を進めていく。

(1) 内容の導入（activating）

授業の冒頭では、学習への期待を高めたり、既存の知識を活性化させるためのプレタスクを行う。この授業では、パワーポイントで６種類の暖房器具（エアコン、ガスストーブ、灯油ストーブ、ホットカーペット、灯油ファンヒーター、床暖房）を見せ、それを英語で何と言うかを答えさせたり、家ではどの暖房装置を使っているかを尋ねたりする。CLILで使われる単語はどうしてもアカデミ

ックなものに偏りがちなので、日常的な英語も扱うための意識的指導である。

次にペアで話し合い、それらの暖房器具を3つに分類させる（Task 1 : Classify the heating devices on the screen into three groups based on your own criterion.）。最も多い分類は熱源（電気、ガス、灯油）に基づくものだが、形状（円柱形、箱形、平面）による分け方など、予期せぬものも出てくる。一通り出尽くした後で、次のような組み合わせも可能であることを示し、「熱の伝わり方」が本時の学習内容であることを告げる。

Group 1 (convection)	Group 2 (radiation)	Group 3 (convection)
air conditioner oil fan heater	gas heater oil heater	electric carpet floor heating

(2) 内容の提示（input）

以下の英文を読ませ、conduction, convection, radiation といったキーワードを中心に、英問英答で熱伝達のメカニズムを理解できているかをチェックする（ここでは冒頭の段落のみ示す）。その際には、下線を引いた単語がこの単元を学習する上で必須の語彙（content-obligatory language）であることも指摘する。このように、CLIL では常に言語意識（language awareness）を持ちながら指導を行う。

Transfer of heat energy

The transfer of heat energy is very common. When objects are at different temperatures, heat or thermal energy is transferred from the object at a higher temperature to the object at a lower temperature. There are three main ways in which heat can be transferred.
(Kauser & O'Donoghue 2010: 147)

(3) 内容の処理（processing）

CLIL で最も重要なのはこの思考活動である。本時では、グループで2つの暖房器を取り上げさせ、長所と短所を表にまとめさせる（Task 2: Discuss the advantages and disadvantages of the two heating appliances you choose.）。例えば、灯油ストーブならば、以下のような表が出来上がる。

Heater	Advantage	Disadvantage
oil stove	Very warm Quick to start up Cheap to buy and run	Need to feed oil Sometimes smells bad Need ventilation

このタスクを行う際は、1時間当たりの暖房代などのデータを与え、判断の材料に加えさせる。統計リトラシーを習得させることも、CLIL の重要な要素のひとつである。

(4) 内容の産出（output）

最後に、大人になって家を建てるとしたらどのような暖房設備を備えるかを考え、英語で書く宿題を出す（Task 3: In your future home, which heating system would you like to use? Write about three rooms.）。生徒に一定の英語力がある場合は自由に書かせてよいが、そうでない場合は以下のようなライティング・フレームと呼ばれる足場を用意する。

In (which room?), I would/want to/would like to use/put/install (which heater?) because/as/The reason is that (why?). It warms/heats up the room by (which heat transfer?) .

これを使うと、どの生徒でも次のような文章を書くことが可能となる（多用すると単なる入れ替え練習になってしまうので、注意が必要）。

In the living room, I would put a wood-burning stove because I love to see a burning fire. It heats up the room by radiation and convection. In my bedroom, I would like to ...

以上のように、CLIL の授業では、学習内容（Content）を英語の4技能（Communication）と様々な思考力（Cognition）を駆使しながら、他者と共に学ぶ（Community/Culture）。そのような授

業を設計する際に役立つのが、表2のタスクチェック表である。

表2　タスクチェック表

	低次思考力（LOTS）			高次思考力（HOTS）		
	暗記	理解	応用	分析	評価	創造
Solo		RC				Task 3
Pair				Task 1		
Group					Task 2	
Class						

これは学習形態と思考形式の多様性を確認するためのものである。本授業の学習活動をこの表に書き込んでみると、低次思考力に属するのは説明文の読解（RC = reading comprehension）だけであり、暖房機器の分類（Task 1）、暖房器具の長短比較（Task 2）、暖房設備の選択（Task 3）のすべてが高次思考力を使う学習で、かつソロ、ペア、グループといったバランスのよい学習形態となっている。伝統的な知識注入型授業だと表の左上（個人での暗記や理解）に学習方法が偏ってしまう。CLILが多様な能力を伸ばす総合的教育であることがお分かりいただけよう。

CLILの効用と可能性

第二言語習得におけるCLILの特徴として、しばしば次のような利点が指摘される。

- 中身のある内容により、動機づけが高まる。
- 意味のある豊かなインプットが与えられる。
- インターラクションを行う必然性が生まれる。
- 深い思考を伴うので、記憶に定着しやすい。
- 聞く・読む・話す・書くを有機的に統合できる。

語学面だけでもこのような合理的長所を有するが、何度か言及したように、CLILは単なる英語教育メソッドではないので、更なる効用がある。それは、一言で言うと、社会に出てから必要とされる能力や技能を用いて学習を進める点である。具体的には、以下のような力である。

- 仕事に必要な新しい知識や情報を獲得する。
- 言語力を活用して提案し、議論し、協働する。
- 思考力を駆使して、立案、企画、実行する。
- 同僚と協力してプロジェクトを推進する。

これらは上から順にCLILの4C（Content, Communication, Cognition, Community/Culture）そのものであり、知識を試験で評価するいわゆる詰込み型の教育ではカバーできない能力である。グローバル化した知識基盤型社会においては、こういった力をつけないと、個人的にも社会的にも大きな損失となる。

では、日本でCLIL型の教育を行うにはどのような方法があるのだろうか。それを考えるには、CLILを強形と弱形に分ける必要がある。強形とはヨーロッパ式の科目教育のことで、カリキュラムに位置づけられたCLIL教科を専科の教員が英語で教えるものである。それに対して弱形は、語学教育の一環として英語教員がトピックを選んで行う。科目の性質と担当教員こそ異なるものの、原理と技法は共通である。この分類に即して日本での波及先をまとめたのが表3である。

表3　日本におけるCLILの実践可能性

強形CLIL（欧州型）	弱形CLIL（日本型）
- 国際バカロレア校での初等中等教育 - スーパーサイエンスハイスクールでの理科 - 大学での教養および専門科目	- 小学校英語活動 - 中高検定教科書の発展授業 - 中高での学校設定科目 - 大学での一般語学科目

この他に、母語の言語活用という視点に立てば、日本語で行われる小中高の全教科および大学での講義にもそのまま適用できる。日英両語でのCLILが可能になれば、相乗効果で先にあげた学習効果が飛躍的に高まるだろう。

CLILの課題と発展

これまで述べてきたように、CLILは授業の密度を高め教育の質を上げる原理であり実践であるが、それが十分に機能するにはいくつかの制約が

ある。ヨーロッパの文献や学会で繰り返し指摘されるのは、研修、教材、英語力の３つの不足である。これは日本にもそのまま当てはまる。良質な教員研修の実施、多様な教科書の開発、教師の英語授業力の向上が CLIL 普及の鍵となる。

CLIL は本場ヨーロッパでもここ十数年に台頭してきた教育法であり、現在も進化の途上にある。それを詳述する紙幅は残されていないが、３つの用語、概念、文献を紹介することで大体の方向性を示しておく。

１つめは、授業例でも触れた言語意識（language awareness）である。CLIL は科目教師が教えることが多いため、気をつけないと単に教科を英語で教えるだけになってしまう。特に重要なのは、内容を学ぶ上で不可欠な語彙に対する意識である（Linaires, Morton & Whitetaker 2012）。

２つめは内容（意味）と言語（形式）の釣り合い（counterbalanced approach）である。これは Lyster（2007）の用語だが、日本型 CLIL にとって極めて重要な概念を含んでいる。CLIL が広まっている西ヨーロッパの諸言語は印欧基語というひとつの言語から派生したものであり、基本的な文法構造は同じである。つまり、ヨーロッパの CLIL では単語さえ分かれば（それすら共通するものが多い）それなりに英語で学べるのである。日本ではそうはいかない。やはり必要に応じて文法も入れていかなければ内容学習が進んでいかないし、言語学習の伸びも期待できない。

最後は英語と母語の相互言語活用（translanguaging）である。これにはまだ一致した定義がないのだが、最大公約数的にまとめると、「内容を学ぶ際に学習者の頭の中では母語と外国語の両方が使われているのだから、教師は計画的に両言語の活用を考えるべきだ」といった考えである（詳しくは García & Weigh 2014参照）。これが広まれば、CLIL における母語観の一大転機となる。というのも、従来は CLIL での母語使用は外国語で学習が成立しない時の妥協とネガティブにとらえられてきたのに対し、第一言語に一定の役割を認め、それも積極的に高めていこうというポジティブでアクティブな見方に方向転換するからである。実際、「英語で読んだり聞いたりした内容を日本語でメモする」、「英語で得た知識や情報を使って日本語の文章を作成する」、「日本語で話し合った内容を英語で伝え、それを基に議論する」といった日本語と英語の行き来は日常的によくある言語使用である。今後、日本の CLIL が世界の CLIL に貢献する際には、この方面での実践と研究が期待される。

おわりに

先に言及したように、グローバル人材の育成は日本だけでなく、文字通り地球規模で各国が躍起になって取り組んでいる。その背景には、ヒト、モノ、カネのみならず、サービスや情報のやり取りの活発化があげられようが、特に日本のような少子高齢化に伴う消費者人口と労働者人口の急激な縮小が避けられない国にとっては、世界との競争と共存が達成出来ないと死活問題になりうる。今の教育を受けている生徒たちが社会の中核を担う21世紀後半になると、現在よりも格段にグローバル化が進んでいるだろう。そのための備えを今から進めることは、現在の教育に携わっている者に課せられた崇高な使命である。CLIL にはそれを担うための理論と実践がある。

引用文献

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.

García, O. & Wei, L., 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kauser, S. & O'Donoghue, S., 2010. *Oxford Content and Language Support: Science*. Oxford: Oxford University Press.

Linaires, A., Morton, T. & Whittaker, R., 2012. *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, R., 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

（いけだ　まこと／上智大学）

グローバル・リーダーを育成するために、なぜギャップイヤーが必要なのか

～産官学民各セクター連携による人材育成～

砂田　薫

1．はじめに～ギャップイヤーの定義から

昨年10月に文部科学省に「学事暦の多様化とギャップタームに関する検討会議」が立ち上がった。「学事暦」と会議名に入っているが、５回の会議で議論されたのは、ほとんどギャップイヤーに関してだった。会議の名称に入っている「ギャップターム」も論点になったが、東大の造語であり、敢えて国際通用性の観点から使用する必要もないという合意ができ、今年５月の報告書には「ギャップイヤー」で統一された。

さて、この「ギャップイヤー」とはそもそも何を意味し、どこに価値があるのだろうか。英国の教育・技能省（2004年当時）の定義では、「親元・教員から離れた非日常下での国内外での社会体験（ボランティア・課外留学、旅等）や就業体験（インターンシップ・ワーホリ等）」となる。1960年代から、多くの“オックスブリッジ”の入学予定者が高校卒業後、親離れと見聞を広げることを目指し、世界に飛び立った。翌年彼らが、“おとな”として成熟して母国に戻り、大学入学することが認知され始めた。1990年代には「ベルリンの壁崩壊」後の交通の自由さを象徴するように、EU 域内の航空自由化が始まり、運賃の廉価なども手伝い、２番手グループの大学以降にもこの活動が伝播し、「制度」でなく「慣習化」していった。そして、個人で計画や旅程を創るものもよいが、ギャップイヤー支援の NPO や旅行会社も多数生まれ、大小360団体を超えるとも言われている。

“イヤー”となっているが、必ずしも“１年”である必要はなく、おおよそ期間は、３～24か月であると調査を委託されたロンドン大学は記述している。また、時期は高校卒業から大学入学を延期しての transition（接続）期が多いが、①大学卒業後で、大学院入学前や就職前の社会修行や、②学部内での休学（現在の日本で多い）や欧米の長い夏休みを利用した３ヵ月程度のもの、③就職してから、転職するまでのものもある。図１に示したが、ギャップイヤーは４層に分かれている。

第１層から第３層までは、「教育」の一環、もしくはその関連性で議論されるものだと言える。ただここで強調しておくが、ギャップイヤーは「ゆとり教育」の回帰とは関係ない。むしろ逆で、初等教育時代から、切れ目なく教室内で“オン状態”で大学受験が目的化している生徒や、「就活」で疲弊した大学４年生（日本では、職歴なき既卒未経験者・卒業３年未満退職者含む）が主体となろう。ストレスが高く日常性に満ちた構内での学業を離れ、視座を変え、落ち着いて自分を見つめ直し、諸活動を行う意味合いだ。comfort zone（居心地よいぬるま湯的日常）から「社会修行」をすることが、世界の先進国で注目されている。

第３層は、自主的なテーマを持ち、奨学金なしで個人かグループ単位で、貯金等自己財源で行うもの。例えば、自分は経済学部に入るが、これからは中国の動向が世界の経済に大きな影響を与える。だから、事前に中国語をマスターしに１年間の語学留学をするという「課外留学」もこの層になる。日本に多い休学をしての世界一周旅行もこれだ。

第２層は、学生がプランを立て、大学や公的機関にテーマや課題を提示して実行するものだ。例えば、国際教養大学のギャップイヤー入試（９月

図１　ギャップイヤーの４階層

出所：論文「ギャップイヤー導入による国際競争力を持つ人材の育成」（砂田　薫、日本学生支援機構、2012年３月）に加筆

入学までの半年間の自主的テーマで研修。入学後３単位付与）や、東大のFLYプログラム（新１年生対象の奨学金付特別休学制度）がある（図２）。最上の第１層については、米国プリンストン大学の入学予定者向けの「ブリッジ・イヤー・プログラム」や、２年間の国際ボランティア活動Peace Corps（平和部隊）など、課題やスケジュールが事前にある程度設定されているものだ。層が上に上がるに従って、徐々にプログラム化され、自由度・選択度が低くなる一方、より公的、研修的に高等教育に関与していくといえる。

２．なぜギャップイヤーが世界で注目されるのか（世界４大陸の発展の概観）

本業である学業や正課目から抜け出す、いわば課外活動のギャップイヤーが、なぜ世界の高等教育機関の人材育成やリーダシップ開発の視点で注目をされ、奨学金や単位付与する事態にまでなっているのだろうか。

ひと言で言えば、ギャップイヤーの概念は日本の若者の人材育成の３つの諺に関係が深いと筆者は考えている。すなわち、「かわいい子には旅をさせよ」は「課外留学、テーマを持った長期の旅」であり、「情けは人の為ならず」は「ボランティア」、「他人の釜の飯を食う」は「インターンシップ、就業」に他ならない。この三つの要素がギャップイヤーの真髄であり、若者が“おとな”

図２

として生きていくために予行演習として必要なことだ。換言すれば、ギャップイヤーは「空白」ではなく、生きる力であるソフトスキル醸成や、レジリエンス（resilience、精神的復元力・抵抗力）向上という「機会」の獲得と捉えることができる。また、座学主体の大学教室内から一歩踏み出して、企業やNPOと協働し、リアルな課題を学生達に検討させるPBL（課題解決型授業）やサービス・ラーニングを導入する大学が増えたが、その究極形が、教員や親元から離れたところでのギャップイヤーとも位置づけられる。

今や先進国、開発途上国を問わず関心を集めているギャップイヤーだが、①ユーラシア（英国）②アメリカ（米国）③オセアニア（豪州）④アフリカ（南アフリカ）の４大陸に分け、現状やトピックスを概観してみよう。

2.1　ユーラシア（英国）

まずユーラシアでは、ギャップイヤー発祥の国である英国の進展を考察する。ギャップイヤーの体験者数の把握は“母国”でも実は難しいとされている。大学入学予定者がdeferral（延期届）を出して正規に実行する者から、高校時代にＡレベル資格試験にうまくいかなかった若者が、翌年の追加試験を受験する前までの期間を活動する場合もある。日本と違って「新卒一括採用」など存在しないので、機は熟したとして、大学卒業後に満を持して飛び立つ若者もいる。そのような背景から、おおよそ２割程度の若者が、ギャップイヤーを体験すると観ている。ちなみに、バーミン

ガム大学が、高校卒業後、大学入学前のギャップイヤー体験者歓迎のビデオを昨年制作したが、学生獲得担当官が、「本学の入学者では、12%が体験」と公表している。ちなみにオスロにある「北欧イノベーション・リサーチ・教育研究所（the Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education）」によると、「ノルウェー、デンマーク、トルコなどでは大学入学前のギャップイヤー取得者は50%をはるかに超えている」と言う。

最近の話題としては、2012年に社会的課題にチャレンジする若者養成をミッションとする“ギャップイヤー社会起業”が誕生したことだ。そのNPOの名称は「Year Here」。「“1年”を海外ではなく、“ここ”英国で」という思いからのネーミングだ。

具体的には、若者に英国国内にとどまってもらい、“地域変革”のために一汗かいてもらうという「課題解決型プログラム」だ。モデルは、現在スタートアップ期にある社会的企業（social enterprises）や小規模慈善団体に、若者達をインターン生として受け入れてもらう。「フェロー」と呼ばれる各“ギャップイヤー生”は、団体でインターンとしてまず3カ月実習をする。その後の半年は、非営利団体・学校や託児所など、より大きな組織の職場の前線に立ちスキルを磨く。現在3期生が生まれた。

「組織は大きくなるほど、イノベーティブでなくなるが、若者には何か意義ある就業を提供したい」「できれば、プログラムに参加した若者は、その後もなんらかの形で継続して地域問題克服に尽力してほしい」とグラハム代表は語る（ガーディアン電子版2012年3月16日付）。また、BBCのインタビューには、「今や、大学学位だけでは不十分。ギャップイヤーで社会課題に直接関わることで、スキルや経験、そして真の人的ネットワークを構築できる」と発言している。

「Year Here」のモデルは日本でも、筆者が成立に関わったが2013年に「京都ギャップイヤー」として誕生している。京都府も今や京都駅から40キロ圏内に限界集落が生まれている。京都の学生に「地域」に入ってもらい、地元の団体や人々と地域課題の解決策を見出すという仕組みだ。学生が関われば、京都に愛着を持ってくれ、卒業後はいったん京都を出ても、いつかサケのように戻って来てくれるのではという期待も膨らむ。京都府のウェブサイトには次の記述がある。「高校生や大学生が地域や社会での実践活動を通じて、社会性や思考の柔軟性、現実の事象を客観的に捉え分析する力や課題発見・整理力を培い、実践による解決体験を得ることで、次のステップにおける対応力をつけるとともに、地域を愛し地域に貢献するマインドを醸成すること等を目的として、『京都ギャップイヤー』事業に取り組んでいます」

出所：京都府ウェブサイト http://www.pref.kyoto.jp/daigakukyodo/gap.html

2.2 アメリカ（米国の進展）

英国に比べると、ギャップイヤーの普及は20年遅れていると言えるが、「経験的ギャップイヤー研究書」が2013年年末に発行された。著者のジョー・オーシャ氏は、フロリダ州立大学学部生研究室長だ。副題は「大学入学延期は、どのように世界が必要とする人材に変えるのか」と興味深い。

ギャップイヤーがどう若い学生や市民を育ててきたかを経験的分析から考察している。大学や教育者が効果的なプログラムをどう構築すべきかの具体的な方策も提言している。米国でも名門大学が、学生に入学を遅らせ、世界を体験させるよう促している。英国のように自然発生を待つというより、名門大学が戦略的な拠点となって、ギャップイヤー制度を創るトレンドとなっている（図3）。

英国の「Year Here」同様、ソーシャル・イノベーションの文脈で、「Global Citizen Year」が、NPOとして2008年に誕生している。2009年以降、「フェロー」という名で、10代の高校卒業生を毎年100人規模で途上国に送り出している。代表のアビー・ファリック氏は、ハーバード・ビジネス・スクール在学中、自身が米国の「ピース・コー（平和部隊）」に大学入学前に参加したかったのに資格がなかった無念の想いを胸に、その構想と事業をプレゼンしていた。セネガル、ブラジル、エクアドルに送り、9か月間ボランティアで活躍してもらうプログラムに成長している。中身は現

図3　日米主要大学の主なギャップイヤー・プログラム

大学名（呼称）	内容（4層別カテゴリー）	募集人数/1学年定員（2013年調べ）	支援体制（備考）
プリンストン大学（ブリッジイヤー・プログラム）※2009年～	海外ボランティア（派遣国5ヵ国）もやるべき社会貢献活動も決められている（第1層）	35人/1200人＝2.9%	生活費用等は基本大学持ち。地元のNPOと提携するので、危機管理はそこが担う。近隣国在住のOB・OGも定期的に見守りとして関与。
ノースキャロライナ大学チャペルヒル校（グローバル・ギャップイヤー・フェローシップ）※2011年～	海外ボランティアやインターン、研究の混合プログラムを大学側にプレゼンして決定。内容は自分でプレゼンする（第2層）	7人/8200人＝0.085%	$7,500（約75万円）の奨学金。教職員の十分な指導と支援の下、参加者は社会奉仕を中心としたギャップイヤーを自分で作り出していく。「GAPPL」と呼ばれる、ギャップイヤー体験者達による全学規模の学生コミュニティからのサポートもある。
エロン大学（ギャップ学期プログラム）※2012年～	半年国内外で、リーダーシップ教育・サービスラーニング・国際経験。13週9単位（第1層）	12人/1400人＝0.8%	教員も同伴移動するケースもある。通常入学する費用と同額で、学長奨学金と同額が、自動的に付与される。
タフツ大学（1＋4プログラム）※2015年～	国内外両方で、ボランティア機関に配属予定（第1層）	50人/3400人＝1.4%	事前オリエンを受け、その後も年間を通して教員と連絡。終了後に経験振り返り。300万円奨学金付。
セント・ノアバート大学（ギャップ体験プログラム）※実施開始時期不明	1年のプログラムであるが、最初の半年が学外（第1層）	20人/500人＝4%	渡航のための航空運賃は別だが、あとは基本は学費で賄えるプログラム。翌年2年生。
東京大学（FLYプログラム）※2013年～	自主テーマ（第2層）	11人/3000人＝0.36%	初年度特別休学制度。よって翌年は1年生から。最大50万円の奨学金。
国際教養大学（ギャップイヤー制度）※2008年～	自主テーマ（第2層）	12人/175人＝6.9%	入学後に、インターンシップとして2単位認定。
（参考）文科省「トビタテ！留学JAPAN」※2014年～	プログラムの一部はギャップイヤー（第2層）	323人合格者の内、約60人＝20%（推定）	カテゴリーは、世界トップ大学、自然融合、多様性、新興国コースの4種があり、合格者の個々の留学計画の発表はないので推定。

地で、語学や文化を学ぶと共に、小学校の図書館造りやコーヒー農園での就業体験が待ち構える。

このプログラムは、実は大学も注目している。ニューヨーク市内にある“都心型”大学でリベラルアーツを標榜しているユージン・ランゲ・カレッジ（ザ・ニュー・スクール大学傘下）が、2012年から提携し、この1年間プログラムを修めると30単位が付与され、翌年晴れて「2年生」として、大学に入学できるのである。つまり、ギャップイヤーは「1年分の総授業に相当」と大学が判断したことになり、画期的だ。早速、社会起業支援の「アショカ」がこの試みに対して、「高等教育イノベーション賞」を授与したほどだ。

この仕組みに近いものに、プリンストン大学の無償のギャップイヤー制度があるが、これはあくまで、“大学入学予定者”が、途上国で社会貢献するプログラム。1年後は大学に入学して新1年生になる。そこが違いだ。

米国では、大学入学後、学部変更が8割にも及び、その結果、多くの学生が卒業まで5年かかると言われている。また中退も極めて多い。なかなか18歳で何をしたいかを明確にできないのは当然かもしれない。ハーバード・MIT・スタンフォードなど一流大学がギャップイヤーを推奨するのは、中退予防効果と帰還後の就学力の向上を認めているからに他ならない。

2.3　オセアニア（豪州）

まず、2010年シドニー大学のアンドリュー・マーティン教授の世界教育心理学会の査読論文はギャップイヤー研究としては、画期的だった。「豪高校卒業後の学習意欲とその成績の関係調査(350

人)」では、ギャップイヤー経験者が未経験者より、「適応能力・企画力・時間管理力」等が高かったことが統計的に証明され、世界で注目された。時間管理力は、ピーター・ドラッガーも、経営リーダーとして重要な資質に挙げているほど重要なものだ。同教授は、また昨年904人の高校卒業生の学業成績と大学延期（すなわちギャップイヤー）の有無を追跡調査し（女65%、男35%）入学後の4学期（すなわち丸2年）の美術、社会、科学の成績を調べた。当該調査で、建設的なギャップイヤーは、学生のスキル獲得と好成績に資することがわかった。多くの学生にとって、「ギャップイヤーは意思決定を明確にし、自己開発・自己制御のスキルを開発し、コンピテンシーを拡張し、自己組織化とおそらく彼らの自信を持たせる」とマーティン教授は語る。

国立職業教育研究センター（NCVER）が昨年6月に発表した研究（注1）では、ギャップイヤーを経験する若者が2000年から2010年の間で倍増し、20%になっているという。ギャップイヤーの中身は、就業体験関連（インターンシップやアルバイト）が40%、社会体験関連（課外の留学・研究や何らかの訓練）が33%、主活動が旅という学生はわずか3%止まりだった。つまり、多くの豪州の若者は、堅実で費用がかからない選択をしていることがわかる。

（注1）国立職業教育研究センター（NCVER）の調査結果：Who takes a gap year and why? By Marilyn Lumsden, John Stanwick http://www.ncver.edu.au/publications/2496.html

2.4 アフリカ（南ア）

2008年にスタンフォード・ビジネススクールの卒業生2名が設立したアフリカの若手指導者養成学校（African Leadership Academy：ALA）は、2年間の大学入学前のギャップイヤープログラムである。

毎年3千人規模の応募があり、100人しか合格しない。1年の学費は約250万円。しかし90%が奨学金利用。アフリカ大陸から将来が見込まれる15－19歳の優秀なリーダー候補生が集まり、起業家精神とアフリカ学を学び、社会貢献活動を行う。卒業後、多くは、ハーバード大、MITなど、世界の一流大学に奨学金付で留学する。既に卒業生はアフリカにインパクトをもたらす38のNPOを立ち上げ、起業が5件あり、世界経済フォーラムは、ALA出身の5人を表彰している。

ALAのサイトには「ギャップイヤー・プログラム」で身につくとされるソフトスキルの資質が以下のようにまとめられている。

• International Perspective（国際的視野）• Decision-making（意思決定力）• Relationship-building（関係性構築力）• Problem-solving and Resourcefulness（問題解決力と独創性）• Communication, especially across cultures（異文化コミュニケーション）• Organization and Responsibility（組織力と責任力）• Teamwork and Flexibility（チームワーク力と柔軟性）• Maturity and Self-Awareness（成熟と自覚）• Independence and Self-Confidence（独立性と自信）• Language Fluency（言語能力）

ギャップイヤーはグローバル人材、社会課題解決型人材、リーダーシップと親和性が高いことがわかる。

出所：http://www.africanleadershipacademy.org/
http://www.huffingtoNPOst.com/deji-olukotun/african-leadership-academy_b_2103731.html

3．日本の進展～文部科学省の有識者会議でギャップイヤーが議論

2011年からこれまでの過去3年のギャップイヤーの進展を概観してみよう。

2011年は、日本における「ギャップイヤー元年」であったように考える。手前味噌だが、ギャップイヤーの研究・推進・啓発をミッションとする完全非営利運動体のJGAPの設立に始まり、なすすべない東北大震災を経て、人材育成・評価の重要性が再認識された時期だ。6月に経団連の「グローバル人材育成」提言書に、ギャップイヤーをポジティブに評価する記述がされ、7月に東大の「全学秋入学とそれに伴う半年ギャップイヤ

図4

ー」構想が明るみになった。結局東大は学内議論を経て、秋入学の前段階として、「4学期制」導入でいったん落ち着いた。

2013年5月の「教育再生実行会議第三次提言」や同年6月に閣議決定された「日本再興戦略－Japan is BACK－」においても、秋入学など学事暦の柔軟化に伴うギャップイヤー等を活用した、留学等の体験活動への支援を抜本的に強化する方針が示された。そこで、学事暦の多様化とギャップイヤー期間中の活動を推進するために、海外のギャップイヤーの状況や国内の先行事例の情報を収集し、日本に相応しい環境整備の在り方について審議するために、同年10月に、文部科学省内に有識者会議である「学事暦の多様化とギャップタームに関する検討会議」が設置された。注目だったのは、東大、一橋大、広大、国際教養大、慶大の学長5人を始め、経団連や東商・日商、日本貿易会の代表者計3名、民間企業の代表者とNPOから各2名など、産官学民各セクターから合計15名が選出されたことだ。今年5月に報告書が下村文科相に提出されるまで、精力的に5回開催された。日本で、公の席で、初めてギャップイヤーが議論されたともいえ、画期的な進展だった。また公務の中、大臣は一回も欠席しなかったことも本気度を示している。報告書の結論は「学生の社会経験の支援をし、日本もギャップイヤー推進へ」ということに尽きる（図4）。文部科学省は報告書を受け、「学外プログラム」を導入する大学に対し、経費補助など支援策を検討していくだろう。

報告書は、「学外プログラム」として海外に限らず国内でも課外留学やボランティア、民間団体でのインターンシップ、小中学校の教員補助などを想定している。主体的に学ぶ姿勢に欠ける受け身の学生が多いとされる状況を改善するため、入学後の早い段階で少なくとも1カ月間以上の活動を経験するのが望ましいとしている。

また、学外活動の現状の課題としては、受け皿不足や留年への懸念があり、「大学は単位認定も視野に入れた多様なプログラムを自主的に導入すべきだ」と指摘している。

産業界は、検討会議の中でも「学外活動を経験

（p.80へ続く）

●座談会

ICTを活用した効果的な授業

小西正恵（津田塾大学）
伊藤正彦（大妻多摩中学・高等学校）
入江　潤（明星（みょうじょう）学園小学校）
山内　豊（東京国際大学）

山内　ICT（Information and Communication Technology）を活用すると、英語の音声と使用場面を生き生きと提示でき、個々の学習者の興味・関心・レベルに合わせた個別学習が展開できるので、学習意欲を高め、効率的な学習が継続してできます。メールやブログやテレビ会議などを使った交流学習を進めることにより、コミュニケーション能力を高め国際理解も深化させられるといわれます。さらに、精緻に作成されたICT教材は教員の指導面やテスト作成・評価面などの負担を軽減し、教師支援の役割も果たせるといわれます。

今回は、先生方の教育現場で、これまで実際にどんなふうにICTを活用して授業されてきたのか、そしてどんな成果を上げられているのかを、お一人お一人に簡単にご紹介いただければと思うのですが、それぞれの先生方にお話し頂いてよろしいでしょうか。

まずは小西先生いかがですか。

大学・教職課程科目の中でのICT ～ 津田塾大学のケース

小西　私はいま津田塾大学で「教育メディアの研究」という教職科目を担当しています。メディアを活用することで子供たちに英語学習をどのように促せるかをテーマとし、紙の教科書と黒板という伝統的な授業ツールだけでなく、新しいメディアを利用して授業のできる教員を育てたいと考えています。英語教育が中心の授業ですが、英語免許だけでなく社会や数学・情報の免許を取りたい学生も履修しています。英語が好きで得意な英語教員になりたい学生だけでなく、英語が嫌いだったり苦手だったりする英語以外の免許取得希望の学生も一緒に学ぶことにより、互いに気づかされることも多いようです。授業では、タッチタイピングから始まり、eラーニング教材の分析をしたり、パワーポイントやホットポテト（https://hotpot.uvic.ca/）というフリーソフトを用いてオリジナルの教材を作成させたりします。そして最後にはCMC（computer-mediated communication）を実践します。

先学期は日本語を学んでいるメルボルンの高校生や大学生とSkypeで話す機会を設けましたが、話が盛り上がって、1時間以上も一生懸命話していました。日本のアニメやオーストラリアでの流行についてなど、同年代ならではの話題が嬉しかったようで「本当に友達になった感じがした。このような機会が一学期に一度でもあれば、その晴れ舞台を目指して日々の授業も地道に英語力をつけるために頑張れる気がする」などと感想を述べていました。振り返りの課題を読むと学生達の心理的変化が感じられます。英語は勉強の対象であるだけでなく、コミュニケーションのための道具だと実感できれば、教師になったときに英語という教科の指導にコミュニケーションを取り入れられるはずだと考えてCMCを体験させています。

伊藤　海外の高校生とか大学生は、どうやって見つけられましたか。

小西　私自身がメルボルン大学に留学していたので、日本語学科に知り合いがいたり、現地に友人がいたりします。どんなつてをたどっても、相手は知り合いの方がいいと思いますが、Skype in the Classroomのようなクラス単位で交流を希望する先生方が登録しているサイトの利用も可能性

があると授業では紹介しています。

伊藤　やはり、知り合いのほうが確実ですよね。

小西　はい。姉妹校など、実際に会える可能性がある相手だと、継続性もあり、親近感も違ってくると思います。

入江　交流の中身のことで伺いたいことが二つあります。一つは、既に小・中・高でコミュニケーションの楽しさを体験してきた子どもたちに対する、大学での国際交流のあり方についてです。先生が理想とされる大学生レベルのコミュニケーションの中身はどのようなものでしょうか。もう一つは、先ほどの話はオーストラリアという英語圏についてでしたが、今後は韓国や中国といったアジア圏の人達との関わりも大切だと思います。そのあたりについてはいかがお考えでしょうか。

小西　一つ目の「コミュニケーション」については、残念ながら現状では高校までに楽しさを知って大学に進んでくる学生は多くありません。教職科目を担当し始める前は、英文科に入って英語の先生になりたい人たちはもっと英語が好きで、英語でいろいろな人たちと交流したいと思っていると勝手に期待していたのですが、授業のフィードバック課題を読んでいると悲しい気持ちになります。いわゆる進学校から来ている学生達は、ゲーム感覚のある語彙獲得のｅラーニング教材を使わせると、こんな遊びのような教材では語彙力は身につかないと反対しますし、英語の勉強は苦労してこそ力がつくものだという意識から抜け出せない学生が多いように感じます。

伊藤　「教わったように教える」ですね。

小西　そうです。そのため教師になる前に一部分でもほぐしておきたいと思って教職科目の授業をしています。大学生になってから「コミュニケーションの楽しさ」に気づかせなければならないとは遅いと思うのですが。一方で、大学で学んだことを素直に取り入れて、コミュニケーション重視の授業を母校の高校での教育実習で実践しようとしたら、進学校ではそんな悠長なことをしている時間などないのだと却下されたと、教育実習後に報告に来てくれる学生もいます。

もう一つのご質問については、アジア圏とのコミュニケーションに意味がないと思っているわけではないのですが、よい条件で実施できるのでオーストラリアを選んでいます。知り合いがいる上に、時差が少ないので、授業時間中の交流では時間設定が楽にできます。また今回の相手は日本語学習者なので、こちらの学生たちが母語話者として教えてあげる立場も経験できます。普段は教わるばかりで劣等感が先に立ちがちですが、英語・日本語のどちらかでやり取りをする中で、意志疎通の楽しさを感じさせたいとも考えています。

山内　入江先生のお話にあった、大学生としてのコミュニケーションで何をするのかということは非常に重要な問題ですね。ご質問の中には、Skypeで内容のしっかりしたコミュニケーションをどう深めていくのかということも入っていたと思います。Eメールや自分のウェブサイトを作っておいて情報交換をした上で、関心のあるトピックや自分達の学部等、専門についてディスカッションするのが効果的かなという気がします。また、アジアとの交流についてですが、学生同士の交流がうまく進むかどうかは舞台裏にいる教員同士がどのくらい信頼関係を築けているかによるのだと思います。アジアで知り合いを作るには、ウェブ上で学校・教室同士の交流を求めている人を探すのもいいですが、アジアの英語教育関係の学会に参加して教員同士がフェイス・トゥ・フェイスで進め方を相談できると長続きする気がします。

入江　国際交流でのICT活用に関してですが、私が毎年オーストラリアに連れていく小学生を見ていると、このところ、現地の方々と別れる際に「See you on Skype!」と伝え合ってカラッと帰ってくる子どもが増えてきています。（一同笑）以前は今生の別れのように号泣する子も多かったのですが…。今後、ICTによって「一期一会」ということばも無くなっていきそうで少しの寂しさと懸念を抱くのですが、どう思われますか。

小西　でもそこで交流が続くと、コミュニケーションとしての英語の使い方が深まりますよね。そのためSkypeを通してまた交流できることは、大きな希望ではないでしょうか。

入江　そうですね。ただ、その瞬間に起きている事との向き合い方が軽くなっていくような気がしたので…。今後、人間関係だけでなく学習面

小西正恵氏

でも、例えば「後でタブレットで見られるからいいや」となって、一つひとつの授業への向かい方が軽視されるようになりはしないかと心配になったりします。

小西　私が個人的に見ている小学生達は月に一度同じオーストラリアの子とSkypeで話すことを2年近く続けています。最初は緊張していましたが、今ではすっかり打ち解けて互いの流行や日常の出来事について伝え合っています。私も最初はビデオ通話を奇妙なコミュニケーションだと感じましたが、ホームステイから帰って来てからもSkypeで顔を見て気軽に交流する回数を重ねていけば、関わりはかえって濃く深みを増すのではないでしょうか。

入江　なるほど…。Skypeでの交流にしても、タブレットを使った授業や家庭学習にしても、ICTを学びの深化に繋げていけばいいということですね。逆に、深化に繋がらないようなICT教材や取り組みなら、子どもたちに悪影響を及ぼしかねませんし、使用しないほうがいいかもしれませんね。

小西　授業中にはできなかったことをICTを使って家庭で復習や発展学習をすれば学びも深まりますし、Skypeも日常に組み込んで互いの情報を積み重ねるようにしていけば、深い交流が実現できるのではないかと思います。

中高のICT ～ 大妻多摩のケース

伊藤　本校でのICTの使い方ですが、CALL教室中心にいろいろなことをやっており、その一つにインターネットの活用があります。私がオーストラリアの大学院で受講したCALL教材開発の授業では、インターネット上に無数にある英語学習用サイトをもっと活用することを学びました。

今、中学生にはウォーミングアップとして時々ネット上にある多様なESLラーニング用の活動をやらせています。例えば、出てきたアルファベットを打って正解したら音が鳴るというものです。高校では、インターネット上の情報をまとめてプレゼンテーションをさせています。例えば、自分の関心がある国の世界遺産サイトを読み、その問題点と魅力を皆に紹介するというものです。多読はもちろん、4技能を統合する活動になります。

また、リスニングの授業では、基本的にTED（http://www.ted.com）を音声教材として使い、ワードで作成したタスクシートを開いて使っています。音声教材はUSBに保存して自分のパソコンで何回も聞く、というように普段の家庭学習とリンクさせています。

さらに、選択OCの授業では、ブログサイトを通してeラーニングのようなことをやっています。生徒にライティングの入試問題やプレゼンテーションの原稿などの課題を提出させ、評価・点数を配信しています。話を具体的にするために、関東甲信越英語教育学会で発表した生徒のプレゼンテーションの映像を見ていただきたいと思います。

（映像を見ながら…）

伊藤　この世界遺産の発表は、高校2年生の一学期にやったものです。自分の関心ある国の世界遺産なので、自然に能動学習になっています。

次の映像は三学期に行ったもので、世界の環境問題について「大妻多摩ニュースを作って報告する」というものです。ニュース原稿を書く時には、ブログ上に置いた英語の段落構成の説明を参考にするよう指導しました。何回か原稿を書くうちに、生徒達は理由を列挙して書いたり、段落構成を意識できるようになりました。

次は3年生で、「中高で一番影響を受けたものを説明しなさい」というタスクです。何度か発表を繰り返

すうちに、原稿を全部頭に入れて堂々と発表できるようになりました。高校生はやらせればできるのに、このようなことを全く習わないまま大学に行ってしまうのは残念に思います。

次は、TED をもじって TEM = Tama English Mania をやった時の映像ですが、文化祭で家族や他の生徒の前で、同じ内容でプレゼンテーションをやってもらいました。

最後は、高校3年生最後のタスクで、グループで開発カンパニーを作り架空の島の開発プログラムを考えるというプロジェクト・ワークです。カンパニーのスローガン、強み、実績を、各人に割り当ててプレゼンテーションします。受験直前でしたが、楽しく取り組み素晴らしい出来でした。(映像終了)

入江　しばしば、日本の英語教育は“内容が無い”“易し過ぎる”と言われることがありますが、今見せていただいた取り組みではその両方がクリアされていますね。

中高教員のパラダイムシフトの難しさ

伊藤　私は楽しさと学力というのは、プラスの相関関係があると思っています。ICT は楽しく多様な活動を増やせるので、生徒のモチベーションを上げるのに効果的です。習ったことを ICT を使ってプレゼンテーションさせるのも定着に効果的と思います。今お見せしたようなビデオを学会でお見せすると、先生の学校の生徒さん達は楽しそうですね、と言われますが、楽しくて力がつけば生徒達は黙っていても勉強します。ICT は活用次第で、プラスのスパイラル効果を与えられます。いまだに優秀な生徒達が文法訳読式の授業しか受けていないと聞くと、哀しいです。

小西　教わった通りに再生産してしまう傾向にあるからこそ、教える立場の先生方に対して ICT の楽しさを知ってもらう授業をしたいですね。

伊藤　そうなんです。恵まれた私立の話でしょ、というような冷ややかなレスポンスが多かったので、昔はこのような発表を外で行いたくなかったのですが、オーストラリアに行って認識が変わりました。クラスメイトの韓国や台湾の先生に「東京のプライベートスクールにいるのに、まだ黒板とチョークなの？」と、からかい半分に言われたのです。ICT を使い慣れていて、プレゼンテーションが上手な学生も大勢いました。アジアはどんどん変わってきて、日本は国際社会の中で遅れをとっているのではと思いました。それならば「恵まれた学校の話でしょ」と言われても、自分の実践を紹介して、先生方の意識を変えていく必要があると思ったのです。

伊藤正彦氏

小西　この夏に津田での教員免許更新講習の一コマとしてメディアを活用した教材開発を担当した際に、設備がなくても活用できる ICT 教材を体験してほしいと考えて、パワーポイントのアニメーション機能を使った簡単な教材作成を取り上げました。ある公立中学校を見学した際、そこの先生が自作された口頭作文のための教材が素晴らしかったので、それをモデルにしてオリジナルの教材を実際に講習時間内で作成していただきました。このようなものでしたら予算の少ない学校でも取り入れてもらいやすいだろうと思います。その時の受講生からも「2学期から早速使ってみます」という反応をいただけました。誰もが使える機器から ICT 活用を広げていけたらいいなと思います。

伊藤　大学院で指導してもらったマイク・レヴィ先生は CALL 教材開発が専門でしたが、ワードとパワーポイントでも十分だとお話しされていました。私もいまリーディングで、パワーポイントとワードを主に使っています。Google イメージで写真を探し、ウィキペディアの英語の解説をワードに貼れば、それだけでイントロダクションで使えますので、そういう簡単なところから始められると思います。

入江　潤氏

山内　リスニングやリーディングなどのボトムアップの作業についてもICTを使って工夫されていますか。

伊藤　YouTubeで動画や写真を取り込んで、イントロダクションを行います。また、パワーポイントを使って復習の時にキーワードを言わせ、それを画面に表示して生徒にサマライズさせる。そしてスライドを一つ変えると、私の作ったサマリーが出てくるので、自分のものと比較しながら確認できるところや、高校3年生でパラグラフリーディングをする際に、原文をそのまま表示できるところです。第十段落でもパッと出てくるし、拡大したりアンダーラインを引いて消すこともできます。黒板ではまずできないですよね。音読も、ワードで一部を消せば穴あき音読ができるし、何十枚も印刷する必要はないわけです。ワードとかパワーポイントでもいろいろなことができます。

山内　映像で見せていただいた生徒さん達は、ICTを使いながらプレゼンをしていく中で、楽しいだけではなくて、受験レベルに十分達した英語力はもちろん、ハーバードやコロンビアをはじめとするアメリカのアイビーリーグの大学も目指せるぐらいの英語力になっている。ICTを使ってこのようなレベルまで生徒さん達を持っていくために心がけていることはありますか。

伊藤　彼女達を担当したのは中1と高2、高3だけですが、その間を私以外の先生達も同じような目標を持って教えているので、ここまで到達できるのだと思います。本校の英語科は、受験英語を超える総合的な英語学習が目標なんです。

山内　できる生徒さんがいることで、英語に苦手意識をもっている生徒さん達には、どのような影響がありますか。

伊藤　やはり差が開くので、下位の生徒達は「あぁすごいなぁ」と思っているところもあるのですが、下位の生徒こそ、音声や活動でやると食いついてきます。映像が出てきて楽しかったりするので、モチベーションを上げる点ではスローラーナーにはICTこそいいかな、と思いますね。

山内　ありがとうございました。それでは、小学校でいまどうやってICTを取り入れているのか、小学校だからこそできるようなICT授業ということについて、入江先生お願いいたします。

小学校でのICT ～ 明星学園小学校のケース

入江　今では、使用しているテキスト自体がデジタル版なので、ICT無しには自分の授業を語れないというのが実際です。そもそも、小学校の場合、具体物を通して子どもたちに様々な概念を掴ませることが多いですし、何といっても音声活動が主になるということもあって、必然的にICTの教材や教具を使うことが多くなります。例を挙げればきりがありませんが、例えば、教員へのインタヴューをICレコーダーやビデオカメラなどで録音・録画して“can”や“like”のやりとりをしたり、インターネット上にある動物の鳴き声を使って“What's this?”のやりとりをしたり…。インターネットの利用で言えば、Martin Luther King, Jr.やSevern Cullis-Suzukiのスピーチを見せて、ことばのパワーや影響力に触れさせたりもします。もちろん、PCやCD、DVDの市販のデジタル教材も頻繁に使用していますし、必要に応じて書画カメラやスマートフォンも利用します。そう考えると、「何を教えたいか？」が結果としてICT教材・教具の使用に繋がったという感じです。今、世間ではタブレットの話題が盛んですが、小学校英語ではまだまだあまりいい実践が見られません。これも、本来は「何を？」が先にあってこそ「タブレットで！」となっていくんでしょうけれど、その「何を？」がはっきりしないので…。今のままでは、せっかく利用価値のあるタブレットもその効果が感じられないまま時が過ぎていってしまうかもしれませんね。やはり、今、小学校で問題なのは、「何を？」が定まっていないこと

なんです。それは、今後 AR（Augmented Reality 拡張現実）やクラウドを授業で活用しようとしても同じことが言えるでしょうね。

ICT を進める上での良質なソフトの重要性

入江　私は長崎のある島の出身で、帰省する度に、島の教育事情について情報を集めます。この夏も、島の小学校に勤める知り合いから、小学校の英語事情について話を聞きました。今回、私が最も驚いたことは「小学校英語で特に困っていることはない」ということばでした。某教科書のデジタル版を使用していて、子どもも先生も困っていないと言うんです。私としては、故郷の子どもたちが教材中のあのチャンツやあの映像に触れ、「これをまねていれば英語ができるようになるんだ」と信じてあの英語を健気にリピートしているかと思うと辛くなります。現場の先生たちも、子どもたちが声を出す姿に安心して、教材を疑うこともなく授業をしているんですよね。教材の影響力って本当に絶大ですし、だからこそいい教材が必要です！ですから、今後に向けて発言させていただくとすれば二つあります。一つは、どんなに僻地の学校でも、どんなに英語が得意でない先生でも「これを使えば子どもたちは英語ができるようになっていく」という教材が必要だということです。もう一つは、家庭や地域、個人の差に対応できるように、個人や家庭で学習できるシステムや教材があればと思います。学校で一人一台ずつタブレットを貸し出して、確認や発展のクイズに取り組めるようにするというのもいいし、音声認識を利用して Web 上で自分の英語の発話チェックができるようにするというのもいいですね。

山内　確かに音声認識の技術も進んでいますので、児童が発音して機械が認識すると文字になって絵本が進んでいくような音声認識を使ったディクテーション等、いろいろなものができてくるかもしれませんね。それがまた海外と繋がり広がることで、ネイティブと一緒に作り合えるとなると違ってくるかもしれません。

入江先生は外国語教育メディア学会で、ICT を使った中学校や高校の模擬授業等をご覧になっていると思いますが、小学生で ICT を使った場合では何か違いがありますか。

山内　豊氏

入江　そうですね…。授業ということで言えば、そもそも、小学校のほうが中・高よりも ICT を利用することが多いのではないでしょうか。それは、小学校英語の活動が文字に頼らず音声中心になることや授業者が英語教育専門の教師ではない場合も多いこと、更には様々な教科を担当する担任が授業を持つ場合が多いといったことが背景にあるからだと思います。小学校の教師にとっては、発音や会話など英語の面で自分に足りないものを補ってくれるもの、更には、教材のリユースや共有によって多忙さを助けてくれるものとして、ICT の活用は必然なのだと思います。なお、今後については、個人差や家庭学習への対応として、また、文字指導の導入によって ICT のニーズは更に高まっていくのではないかと思います。

山内　学年別に ICT 教材の活用を考えることも重要かもしれません。以前、私は NHK で「えいごリアン」という小学校英語番組のウェブサイトの監修をさせていただきましたが、3、4年生向けには単純なゲーム、5、6年生向けになると、クリアするのに時間がかかるような長いゲームが向いているようです。やはり小学生の認知的な発達段階に応じて教材を選んだり、授業のやり方を変えたりというのは大切だと思います。

伊藤　オーストラリアで小学校を見学した際、クィーンズランド州は ICT の導入が進んでいて、e ラーニングのために全生徒にノートパソコンが一台貸与されていました。4年たった今は、ノートを使わずに生徒はタブレットに入力しているそうです。日本人の先生は教材というと本や写真、新聞などを使う傾向にありますが、現地の先生方

は良い悪いは別にしてインターネットを非常に活用されていました。生徒が関心を示すような教材研究がとても大切だと言っていましたね。

入江　そうですね。私の知るオーストラリアの学校でも、調べ学習やプレゼン、家庭学習などで子どもたちがタブレットを頻繁に使っています。あちらのほうがICTに対する壁が低いのか、意識が高いのか…。ただ、私自身は、勤務校の方針が「子ども期には五感を使って実物に触れさせることが重要！」ということもあって、どの段階でどのようなICT教材・教具を用いるか常に悩みます。保護者も気にしていますしね…。例えば、3年生の授業で、私はネイティブスピーカーがいても『えいごリアン（2000年～2001年）』の映像教材を使用するのですが、以前「せっかく先生が教室にいるのだから、映像じゃなくて生のやり取りをしてほしい。」と書かれた連絡帳が届いたこともありました。（一同笑）

山内　ネイティブの教員が実際いて、やり取りができる環境でさえも、「えいごリアン」のようなものがより役に立つのは、どうしてなのでしょうか。

入江　『えいごリアン（2000年～2001年）』を例に挙げると、使用するのには大きく三つの理由があります。一つは、場面設定も英語の質もよく考えられているので、子どもたちにauthenticな英語を提供できるということです。これは、場合によっては、教師以上に子どもたちがイントネーションや発音、英語の使用場面を掴む助けとなってくれます。次に、普段教室の中でなかなか見せにくい「英語が実社会で使われている場面」や「複数の人たちが英語を使い合う姿」を見せられることです。もう一つは、この映像を見ることが、子どもたちだけでなく教師にとっても価値があるということです。実際、同僚のネイティブスピーカーは『えいごリアン』を通して、演者のやりとりや映像を見る子どもたちの反応に触れ、授業観や指導方法が変わってきていると思います。

山内　きちんと目標設定をして、それが実現できるように構成されたICT教材は、場面によってはネイティブの直接の対話にも劣らない効果を持つし、またそれはネイティブの教員に対してプラスの影響を与えるという感じでしょうか。

入江　はい、そうだと思います。

ICTが浸透するには

山内　お話がいろいろと進展してきましたが、ICT授業を今後より浸透させるには何が必要なのかご意見をいただきたいと思います。伊藤先生いかがでしょうか。

伊藤　公立の小、中学校の電子黒板の普及率が75.3%というデータがありますが、かなり普及していますよね。ただ、実際には使う人は限られているようなので、もっと使う意識や意義を高めなくてはダメだと思います。いきなり高いハードルを見せられて戸惑っている人も多いと思うので、まず環境を整えて、拠点校を作り、そこからいろんな学校にノウハウを伝えていく方が効果的だと思います。

山内　使う意識を高めるためには、コミュニケーション活動とかICTを活用すると受験勉強にはマイナスになるからやらないというような、いわゆる教員の免罪符を取り払う必要があると思うのですが、そのためには何が必要なのでしょう。

伊藤　それもよく聞かれる質問ですが、要は生徒が“鍵”だと思うのです。例えば、組んでいる先生が文法訳読式ばかりというような場合には、その先生の授業よりも伊藤先生の授業の方が楽しいっていう生徒の口コミ、それからテストで負けないことが大事だと思います。

山内　テストで負けないようにするには、どうしたらいいのでしょうか。

伊藤　基本的にテストは、教えた内容を確認するものが主ですよね。よくある日本語から英語を書かせる問題の対策でも、書く活動にバリエーションがある方が有利です。単に100回書くよりも、音読やICTを活用しながら様々なバリエーションの中で練習する方が有効です。カードをたくさん持っている先生の方が、生徒を飽きさせず能動的な勉強に誘導できます。そして、能動的に勉強している生徒の方が絶対勝ちます。

よりよい学びを実現させるために

山内　最後に、これだけは話をしておきたかった、というようなことがありましたら、お一人ずつお話しいただければと思います。

小西　ICT 浸透のためには何が必要かというお話がありましたが、ICT の普及が自己目的化してはいけないと思います。ICT を使うとより authentic な教材を提供でき教員が余裕を持って授業ができる、生徒がより自発的に学ぶのに有効だという点が重要なのであり、それを理解する方が増えていけば自然と普及していくだろうと思います。また、先生はとかく教室をコントロールしたい傾向にあると思いますが、生徒が自律的に学ぶためには先生は脇からサポートする役割に徹する必要があると思います。教師の役割を変える必要があり、それを理解させる教師教育が重要になってくると思います。先生が背中を押してあげることで、生徒は戸惑いながらも自ら英語を使い、通じて嬉しかったという体験ができるはずです。学校での英語教育を見ていると、英語は使うものではなく勉強の対象だと考えている生徒がまだまだ多いようですが、ICT 活用と同時に教師の支援の仕方が変われば、生徒のコミュニケーションへの意欲も高まるはずだと思います。

山内　今後の大学での英語教育では、高いレベルのコミュニケーションがどれくらいできるかという点をもっと評価すると、学生も変わってくる気がします。読むにしても、アメリカの大学で出される宿題のように部厚い原書の多くのチャプターを限られた時間内で読ませる多読課題を与えれば、今自分に足りないものが分かってくる可能性があると思いました。それと、交流学習を進めるのに、教員が舞台裏で色々と準備をするのも重要ですが、教員同士でやっていることをイニシアチブをとれる学生に段々と移していくと先生の負担も減りますし、学生の自律性も高まっていると感じました。

入江先生はいかがですか。

入江　小学校に関して述べますが、何よりもまず「小学校英語で何を？」を明確にする必要があると思います。その結果、目標に繋がるいい教材ができ、目標達成のために教師と ICT が必要な部分を補完し合い、子どもたちにとってのよりよい授業ができていくようになるのではないでしょうか。

山内　伊藤先生はいかがでしょうか。

伊藤　ICT というと、機械に詳しい人でなければできないとか、生徒とのコミュニケーションが苦手な人が機械に頼っているのでは、という誤解が根底にあるのではないでしょうか。そうではなくて、小西先生と入江先生が仰ったように、子どもをどう育てたいかという目標があって、そこに ICT を活用するだけなので、目的と手段を間違えないことが大切なのだと思います。

小西　機械が苦手で活用を躊躇っている先生には、操作の説明よりも、ICT の持つ授業や生徒を変える力を体感していただく機会の方が、背中を押す力を持っているのではないでしょうか。

山内　ICT を上手に使える先生というのは、アナログの授業しかできない環境でもいい授業ができる人なのかも知れません。生徒達に興味関心を持って自主的に学びを体験させ、力を伸ばす授業をしたいという欲求から ICT を使うようになり、最終的には伊藤先生に示していただいたような学習者中心の発表の場であるとか、国際交流ができるような授業も作れるのかな、という気がします。

今日は先生方のご協力のお陰で、まずよりよい学びを実現させることが何より大切で、それを実現させるために ICT を活用すると有効だということ、今までの知識中心のあり方、授業で中心的存在だった教員の役割が今後は支援者やコーディネーターになる方が重要になってくること、また教材も教科書だけでなくウェブ上の文章や映像や音声情報が活用できることなどが確認できました。そして ICT を実際に使っている様子や成果も伺うことができて理解を深めることができたのではないかと思います。この座談会の内容が新しい視点を得ることに少しでもお役に立てば幸いと存じます。

どうもありがとうございました。

（文責　編集部）

受講者・講師・担当者で創る学びのトライアングル

田村　岳充

1　現場の実際

次々と新しい取組が学校に求められ、空き時間がどんどん少なくなり、教師の学び合いの機会が奪われています。出張旅費の削減や、校内の指導体制を維持することを理由に、研修・出張の機会も、指定研修以外にはなかなか許可されない状況も生まれています。

初任者研修、10年目研修など、官制の研修に参加する機会はあります。私が受講した時代に比べ、指導主事の先生方のご尽力により、現在ではより充実した研修内容が実現されてきていると思いますが、教科指導に充てられる時間が限られていることや、個別のニーズに合った研修となると、十分とは言えないかもしれません。

では、こうした官制研修以外にはどんな研修があるのでしょうか。

各地区には、通称「中教研」（地区によって呼称に違いがあります）と呼ばれる研究会があります。年間数回、中教研主催の研修会が行われます。

中教研の夏期の研修としてよく企画されるのが、著名な大学の先生を招いた講演会です。こうした講演会は、マクロな視点から英語教育について見つめ直す機会となり、新しい気づきが得られる貴重な時間になる反面、新学期の自分の授業に還元される具体的な処方箋を得るのが難しいこともあります。学校現場で授業を行う教師にとっては、研修の成果によって少しずつ授業が改善され、子どもたちに研修の成果が還元されるものとなるために、彼らの学びの姿が見える研修が求められているのです。

2　ELEC の研修

ELEC の英語教員研修会の講座と講師の顔ぶれをご存じでしょうか。その内容・講師陣は非常に充実しています。大学で教えておられる研究者、現場経験を経て大学へ移られた研究・実践者、そして私も含め、現場で日々授業に取り組んでいる受講者と同じ立場の仲間もいます。

指定で受ける研修とは違い、日頃の悩みやレベルアップしたいことをもとに、受講者が主体的にコースを選択し、受講できます。

私自身も、毎年研修を受講させていただいています。どの講座を受講しても同じように感じるのは、受講者が授業改善に学びの成果を還元できるように工夫がなされていることです。そのため、ELEC の研修は、どの教師にとっても、適切な研修の機会になりうると思います。

3　私が講師として心がけていること

私が講師となるのを後押ししてくださったのが、筑波大学附属中学校の蒔田先生です。蒔田先生が研修を行う私にアドバイスしてくれたことは、「技術の切り売りをしてはいけない」ということでした。表面的な指導技術を伝えるだけではなく、その根底にあること（指導理念・育てたい生徒の姿など）を受講者の方々とシェアすることの大切さを教えてくれた言葉としてずっと自分の中に刻んでいます。

受講者のみなさんにも、１時間の授業の中で生徒を楽しませる、というような近視眼的な考えだけに陥ることなく、１年後、３年後にどんな生徒

に成長していてほしいのか、そんな生徒を育てるために、どんなことを考えていく必要があるのか、ともに考えてもらえるようにしています。

これまで何度も研修を担当しましたが、研修内容、配布される資料など、毎回練り直しをしています。前回の研修後に寄せられる受講者アンケートのまとめを生かし、研修内容の改善も行っています。半日の研修内容を検討するために、何日も時間をかけて練り上げます。受講者の方の熱心さに応えるために、講師としても最善を尽くしています。

4　私の講座の土台

英語の授業を担当し始めてから21年目になります。改めて考えると、自分の授業はこれまでずっと変容をし続けていると思いますが、特に大きく変化をしたのは、35歳のときでした。

自分の子どもが小学校に入学し、先生方からどんな声をかけられているか、連絡帳にどんなコメントをもらってくるか、そんなことを考えているうちに、自分がいかに自分本位（teacher centered）な授業作りをしてきたかに気づいたのです。

また、40歳で大学院に現職派遣された機会も非常に大きな転機になりました。自分が学び手になったとき、授業中に生徒がどのように学び、どんな気持ちになっているのかを体験できました。こうした経験によって、私の担当する講座名には、毎回「生徒の学びに寄り添う」というキーワードが掲げられているのです。

私の講座のポイントは主に２つです。

●１年後、３年後にどんな生徒を育てたいか
（どんなことができるようになっているか）

●そのためにどんな手だてを講じるか
（中長期的に、短期で、双方の視点から）

若い頃は、研修をするたびに学んできた指導技術を切り貼りし、50分間に盛りだくさんになった活動をこなしていることで、よい授業をしていると錯覚をしていたように思います。でも今はむしろ、授業はシンプルに、活動も精選されてきていると感じています。

教師の多くは熱心で、生徒思いです。先生は自分の生徒たちを思うが故に、どの生徒にも指導内容を理解させたいと強く願い、その結果として、授業の中で、転ばぬ先の杖として長い文法説明をしたり、何度もドリルを繰り返したりしてしまうのではないでしょうか。説明やドリルが悪いというのではありませんが、短期間のうちに学習内容を定着させることや、正確にアウトプットさせることを求めすぎているのではないかと感じずにはいられません。だからこそ、

●ことばはどのように学ばれるのか
（第二言語習得研究の知見より）

●生徒はどのようにことば（英語）を学んでいるのか

この２つの視点を大切にして講座を組み立てています。

5　受講者のみなさんとともに

私は、担当者の方に毎回、受講者の座席表を作成していただいています。生徒を大事にするように、受講者一人一人とつながりたいと思っているからです。

研修中は机間を巡って受講者の方に声をかけたり、座席表をもとに個々の名前を呼びながら問いかけたりするようにしています。

研修には、生徒のパフォーマンスの様子や、授業を実際に行っている映像をたくさん使います。私の生徒たちの姿を通して、受講者のみなさんが自分の教室と生徒たちを頭の中に思い浮かべられると考えているからです。

授業で生徒に考えさせたいときも同じだと思いますが、深く考えるためには時間が必要です。１つ１つの映像を見た後や問題提起をした後には、受講者の方がじっくり考えるための時間や、受講者同士が意見を交わし、学び合うことができるようにもしています。

私の講座に興味を持っていただけたなら、ぜひ一緒に学び合いませんか。受講者・講師・担当者による学びのトライアングルを創りましょう。

（たむら　たかみつ／宇都宮大学教育学部附属中学校）

Authentic な英語教育を求めて
～大阪女学院の英語教育と「英語科課程」のあゆみ～

大阪女学院中学校・高等学校

1．はじめに

2000年、経団連より「グローバル化時代の人材育成について」の意見書が発表され、小、中、高校においてコミュニケーション能力を養う取り組みが始まった。2011年より小学校の外国語活動が完全実施となり、更に2013年、高等学校では、「英語の授業は基本的に英語で行う」ということが目標にあげられるようになった。

戦後70年の間、日本の英語教育は大きな変化を遂げてきた。特にここ20年の変化は劇的であった。本校での英語教育も時代の変化に対応しながら常にコミュニカティブな英語教育を目指し、創造的に取り組んできたと自負している。それとともに、時代を超えて変わることなく求められる、人と人とが理解し合うための人間教育としての英語教育を行ってきた。長年にわたる大阪女学院中学校・高等学校の英語教育の取り組みと、その中で生み出された授業実践と効果を紹介する。

2．大阪女学院中学校・高等学校

大阪女学院は今年130周年を迎える、大阪市内にある私立中高一貫校の女子のミッションスクールである。旧ウヰルミナ女学校時代から今日まで「生きた英語教育（Authentic English）」を提供してきたことから、今日でも、「英語の大阪女学院」という評価をいただいている。

毎朝の礼拝、学習そして様々な行事を経験していく中で生徒たちは国内外の問題に目を向け、神から与えられている時間を世の人々のために「愛と奉仕」の気持ちを持って用いたいという信念を抱いて卒業していく。「愛と奉仕」は130年間生徒たちが守り続けた本校のモットーである。本校の教育は、「キリスト教教育」と「英語教育」の２本柱から成り立っており、キリスト教教育の土台があるが故に生徒たちは在学中、自分の価値（神によってこの世に生を享けたかけがえのないもの）を見出し、「自信」を持って学習に励む。英語学習についても、単に「受験科目」の１つと考えるのではなく、世界の人々とつながるための「国際言語」であることを意識して学習する。従って、生徒たちの中には、中学校の段階から、高等学校へ進学後、短期もしくは長期留学の機会を得て「生きた英語」に直接触れたいと考え、英語を学ぶことに意欲的な者が多い。

3．大阪女学院の英語教育

3-1．本校で英語を学ぶ目的

ウヰルミナ女学校時代から今日に至るまで「英語を学ぶ」という目的の中心は、国際的な「コミュニケーション能力を養う」ことである。ウヰルミナ時代の生徒たちは宣教師の教員から、日本の外の世界を知る手段として英語を学んだ。今日の生徒たちの多くも、「外国のことをもっと深く知りたい」ということに加えて、「メールや携帯で外国の人達と自由に語り合えるようになりたい」という目標を持っている。中には、「受験の時に有利だから」と考え英語学習に取り組む生徒もいるが、そのような生徒たちにも、現代のコミュニケーションには英語が必要不可欠であるという認識はむろんあり、たとえ英語教科としての英語の力が身についたとしても、「生きた英語」とし

ての力に伝達力がなければコミュニケーションには結びつかないと感じている。本校では、英語による「コミュニケーション能力」とは、単なる英語の知識の集積ではなく、「自分の世界を広げる」ことから始まり、「世界の人々とつながっていく」ことに結びつくことであると伝えることに力を尽くしてきた。また、そのために、様々な工夫を行ってきた。その1つ目は、海外から歌手のジョセフィーヌ・ベーカーや「奇跡の人」で知られるヘレン・ケラーをはじめ、数々の宣教師を招き、生徒たちのために講演会や演奏会を催し、ほんものの「生きた英語」を思想や芸術として提供してきた。また、2つ目は英語授業の取り組みである。もとより英語習得のためには、リスニング、スピーキング、リーディングとライティングの4技能をバランスよく学ぶことが大切である。そして、4技能の中のリスニング力が最も発達するのは中学校時代である。リスニング力が身につけば、自然とスピーキング力が上がり、やがてリーディングとライティング力につながっていく。リスニング力を伸ばすには、中学校の段階で「英語音」に慣れることが大切である。本校では、大阪のどこの中学、高校よりも早く、1963年にLL教室を設置した。そしてこの年、高等学校で「英語科」課程が誕生した。今日、日本全国多くの高等学校にも国際コースや英語コースなどが設置されているが、本校では1960年代に、「生きた英語教育」の必要性に気づき実践を行っていたのである。

「生きた英語」教育を行うためには、日々、学習者と社会、両者からのニーズと向き合わねばならない。より多くの女子に英語学習に励んでもらう一歩として、1980年、英語科主催で「関西女子中学生英語暗誦大会」(ウキルミナ杯、英文毎日杯)を開催することとし、今日まで続いている。この大会には毎年、関西地区50校以上の参加がある。また、1990年にはオーストラリアのシドニーにある名門女子校 Ravenswood School for Girls と姉妹校提携を結び、毎年交換留学を続けている。

2003年に文部科学省より、大阪の私立高等学校では初めてのSELHi(スーパーイングリッシュハイスクール)指定校に選ばれた。これを機に、生徒たちに、さらに進んだ「生きた英語」を提供するため、日本語を全く使わない宿泊プログラムである「英語キャンプ」や異文化を学ぶ「マルチカルチャーデー」という英語科課程オリジナルの行事を作り、生徒たちにも好評である。

3-2. 中学校の英語教育とその取り組み

中学校に入学してくる生徒たちは、女学院で「生きた英語」が学べることを期待している。生徒たちの中には、すでに中学1年生の段階で高等学校に進学したら「留学」することを考えている者がいる。留学まで考えていない生徒たちも、英語の習得の重要性についてはよく理解している。

現在、中学校の英語の時間数は週7時間である。以下が現在の英語科目と時間数である。

中学校英語の英語科目及び時間数

	英語	AC	英語演習
中1	5時間	2時間	
中2	5時間	2時間	
中3	4時間	1時間	2時間

中学1、2年の週5時間の英語、中学3年の週4時間の授業では検定教科書とオリジナルプリント、暗誦プリントと副教材に問題集を使用している。この授業では主に日本語と英語の違いを伝え、文法事項を中心としてリーディングとライティングに力を入れている。1990年代までは週1時間行っていた英会話の授業は現在AC(アクティブコミュニケーション)と改名し、ネイティブ教員と日本人教員とでチームを組んで授業を行っている。2005年までACの授業はティームティーチングの形で中学1年から3年まで行ってきたが、2006年よりティームティーチングは中学1年次のみとし、2年次からはより多くの時間を「生きた英語」に触れる機会として提供するため、ネイティブ教員だけの授業に切り替えた。既に英語音に慣れている小学生が増えていることを考慮した結果である。中学1、2年のACは主にリスニングとスピーキング力を伸ばすことを目的とした授業である。

中学3年生のACではこの学年から導入している英語演習とつなげる工夫をしている。英語演習の授業では、洋書を使い、読解と作文に力を入れ

ている。英語演習の時間に生徒が書いた作文は、ACの授業でミニスピーチやプレゼンテーションの題材として生かせるようにネイティブ教員と連携して授業計画を立てていく。どの学年も「生きた英語」の習得を目指し、多彩な内容で授業を展開してきた。昨年12月下村文部科学大臣が目標とする「中学校において英語で授業を行う」という計画にもつながるであろう。

3-3. 高等学校の英語教育とその取り組み

高等学校には、普通科文系と理系そして英語科がある。普通科文系においても英語教科については、日常的なコミュニケーション能力の育成を考えたカリキュラム編成となっている。英語科では、日常的な英語レベルに加えて、より専門的な分野（時事問題、政治、教育関係など）においても意思伝達できる力、つまりディベートができるレベルの英語力を目指したカリキュラムを提供している。本校の中学で英語を学習していく中で、英語への関心が深まり、高等学校では「英語科」を希望する生徒が多い。以下に英語科の英語の科目と時間数を紹介する。

英語科の英語科目及び時間数

	総合英語	英語表現	時事英語	AC4
高１	４時間	３時間	２時間	２時間

	総合英語	英語表現	時事英語	実用英語	異文化理解
高２	３時間	２時間	１時間	２時間	２時間

	英語読解	英語表現	実用英語	異文化理解	LL演習	英語演習
高３	３時間	２時間	２時間	２時間	２時間	２時間

高校１、２年の「総合英語」、高校３年の「英語読解」では検定教科書を使い、本文の内容の読解を行う。教材として「リーディングジャーナル」（本文を読み、英問英答、内容要約、感想などを書くワークシート）を使っている。リーディングジャーナルは、その学年の英語担当の教員が話し合って作成している。この授業はすべて「英語」で行っている。

英語表現では英文法主体の授業を行っている。文法を学ぶことは、受験に必要であるだけでなく、AC4の授業で行う英字新聞作成、作文やメールでコミュニケーションをとる時にも役立つ。高校１年の「時事英語」、高校２年の「実用英語」においては、英字新聞を読んだり、学内新聞などを作成する授業を行っていたが、近年は海外大学への進学、留学などのニーズに合わせてTOEFL、TOEICなどを中心に資格試験対策の授業も取り入れている。

高校３年生の「英語表現」は作文中心の授業であったが、大学入試に対応する力の養成に主眼を置いて「入試問題」の演習の形で授業を行っている。従来の作文授業は「実用英語」の授業で行うことにした。英語演習では、作文力を身につけるために洋書“Insight”を使って授業を行っている。

4．個性ある英語教育の取り組み

4-1．ACの取り組み

1990年から始まったACは中学１年のAC1から始まり、高等学校１年のAC4の４年間で完結する内容となっている。

AC1の授業はリスニングとスピーキングを中心としたティームティーチング形式で行う。副教材に、教師手作りのオリジナルワークシート、フォニックス、Talk and Talk 1とDVD（外国の子供向けの番組）を用いている。中学２年のAC2の授業はネイティブ教員と日本人教員の分割で行っている。週１回２時間連続授業の最初の１時間目クラスの前半の生徒がネイティブとの授業を行っている時、クラスの後半生徒は日本人教員とマルチメディア教室（リスニングを行う専用教室）でリスニングを中心とした授業を受ける。そして２時間目に前半と後半生徒が入れかわる。２年生より、生徒たちは日本人教師の力を借りずに外国人教師と授業を展開している。つまり、現在高等学校に導入されている「英語の授業は基本的に英語で行う」ということを本校では中学２年生よりACの授業で行っているのである。中学３年生のACの授業は、週１回１クラス２分割（18人前後）で行っている。各クラス、ネイティブ教員が１人ずつ授業を担当する。AC2の教材には、Oxford University Pressから出ているビデオ教材

"Wallace and Gromit" の作品と教師手作りのオリジナルワークシートをリスニングの練習用に、また "Talk and Talk 2" をスピーキング活動に副教材として使用している。

中学３年生からは週２時間、英語演習の授業を導入している。この授業では長文読解と英作文に力を入れている。生徒が書いた作文は、AC3の授業でスピーチやプレゼンテーションにも生かされている。教材には、Cambridge から出版されている洋書 "Face 2 Face"（Second Edition）をリーディング教材に用い、教師手作りのオリジナルワークシートをライティング教材に活用している。ネイティブ教員は、オリジナルワークシートを使ってスピーキング活動を中心とした授業を展開する。

AC の最終目標は高等学校１年生の AC4である。授業は１クラス２分割で行い、すべてネイティブ教員だけで授業を行っている。授業についての連絡会は、週１回、日本人教員１名と行っている。

教材には、洋書、英字新聞や洋画を使って独自の新聞を作る。グループを作り、一人ひとりがレポーターになって記事を集め、１つの新聞を作る作業の中で、生徒たちは見出しや記事の書き方などの表現を通して異文化を学ぶ。この学びから、「外国の人達に日本の文化を上手く伝えられるようになりたい！」という気持ちが生まれ、更に英語への学習意欲を高めることにつながっていく。

4-2. 異文化理解の取り組み

高校１年の AC4を更に発展させた授業が高校２年生と３年生が行う異文化理解である。１クラス２分割で行われ、洋書 "Topic Talk Issue"（ELF Press）を使用。授業中、生徒同士の意見交換はすべて英語で行われる。高校２年では、プレゼンテーション、"role play"（自作ドラマ）を通して、自己表現力の習得を目指している。生徒たちは授業の中で英語を語る時の表情やスタイル、そしてその場面にふさわしい表現を通して異文化を学ぶ。高校３年生では、時事問題をはじめ様々なトピックを通して話し合い、自分の考えや意見を論理的に発表し、ディベートを中心とした授業に取り組んでいる。１クラス２分割、ネイティブ教員指導の授業を通して生徒たちは、論理的に説明するための独特のスタイルや表現に加えて英語的な思考や発想をも学ぶ機会が与えられるのである。異文化理解の授業は、将来、生徒たちが外国で、現実の問題に直面した時、必ず役立つ内容といえよう。

5．まとめ

今年、英語科は開設51年になる。時代とともに、価値観など激しく移り変わっていく中、現代に求められる英語教育の構築は、本校が長きにわたって実践してきた「生きた英語教育」が目指すところと全く同じであり、これからもこの目的のために弛みない努力を一筋に続けるのみである。これまで同様、様々な困難と時代の波を乗り越えて行かなければならないと感じている。

学校現場は他教科の教員とのチームワークも大切である。教科内容の改善、英語の時間数の確保、教材研究、ネイティブ教員とのコミュニケーションなど限られた時間の中で検討を続け、改善を積み重ねてきた。それは、すべて「明日を生きる生徒たち」にとって一番良いものを提供したいという気持ちからである。頑張れたのは、卒業生の多くが本校で学んだことを生かし、各々が与えられた現場で美しい「花」を咲かせており、現在、目の前にいる生徒たちの未来もまた希望に満ちたものであろうとイメージできるからである。

時代の流れとともに変化していく英語教育を創造するため、本校の教員は常に授業内容を改善し、教授法の工夫を行ってきた。数多くの困難を乗り越えながら常に "Student-centered" =「学習者が一番学びたいと思っている内容やコミュニケーションに役立つ英語教育」を提供してきた。その道のりを振り返る時、どのような時代や社会に変わっても本校の英語教育の柱としてきた「生きた英語教育」はこれからも脈々と受け継がれていくと信じている。130年間受け継がれてきた「英語教育」の基盤は、人間的な触れ合いを第一に考えた人間教育である。今後どれだけの時間が流れ、どんな時代を迎えようとも、本校が守り続けた柱は決して揺らぐことはないであろう。

（中藤優子／大阪女学院中学校・高等学校）

時習館高校における英語授業改善の取組

愛知県立時習館高等学校

1　はじめに

本校は、江戸時代の藩校・時習館として愛知県東部・豊橋の地に誕生し、今年度で創立121年目を迎えた。平成20年度よりスーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）に、また今年度よりスーパー・グローバル・ハイスクール（SGH）アソシエイト校に指定されている。

本校の教育が目指すところは、①「自ら考え、自ら成す」ことができ、②幅広い視野と高い見識を持ち、③健全な心身と豊かな感性を持って逞しく生き、④国際人としての資質を持つ、人間の育成である。この目標を実現すべく、SSH校としての科学技術教育に、イギリスおよびドイツの姉妹校との国際交流を融合させたグローバル教育を実践している。

2　SSH校としての取組

英語科の授業改善について述べるに先立ち、本校のSSH事業の中で、英語に関係する取組を２つ紹介したい。

1）SSグローバル・科学技術人材育成重点枠

これは、平成23年度に当時の「コアSSH」として採択された研究開発を、昨年度より名称を変更して実施しているものである。

本事業に参加する生徒は、イギリスで毎年３月に行われる「日英独３ヶ国の高校生による合同研究発表会」で科学的研究の発表を行うことを目標に、約１年にわたり研修を積む。当然ながら発表は英語で行われるため、研修では近隣大学の留学生の協力を得て、英語による発表練習を幾度も行う。また、発表会における活発な質疑応答を想定し、英語によるコミュニケーション能力を育む機会も設けている。

発表を日本語から英語に切り換えたばかりの頃には不安が拭えない様子の生徒も、発表会では自信をもって発表できるようになっている。一方で、相手の話すスピードに追いつけず、内容が理解できないために悔しい思いをする生徒もおり、この研修が更なる英語学習への動機づけとして機能しているともいえよう。今年度は県内34名（うち本校10名）の生徒が、３月に訪英する予定である。

2）英語村

１年次から養ってきた双方向的なコミュニケーション能力をより実践的に生かす場として、２年次には様々な国の人々と１日中英語を使って交流するイベント「英語村」を開催している。希望者が対象で、例年100人程の生徒が参加している。

午前中は、国際企業勤務のドイツ人の方に講演をしていただいている。ビジネスの第一線で活躍されている方から英語でお話しいただくのは、生徒に良い刺激となっている。講演後の英語での質疑応答には時間を割いているが、生徒と講師とのやりとりは絶えることがない。

午後には近隣の大学から40人近い留学生に来ていただき、生徒３人に留学生１人が加わったグループに分かれ、グループごとに自由に会話をする時間を全４回設定している。昼食を食べながらの１回目は45分、２回目から４回目はそれぞれ30分の時間をとっており、話題は自分の趣味や学校生活から文化や社会問題まで多岐にわたる。参加す

る留学生はマレーシア、インドネシア、中国、韓国、タンザニアなど多様であり、大半がノンネイティブ・スピーカーである。ネイティブではなくても堂々と英語で話す留学生と交流することで、生徒も自信を持って萎縮することなく話す姿勢が高まり、英語で意思の疎通が図れることを存分に楽しみながら、コミュニケーション・ツールとしての英語の有用性も感じることができている。また、1回ごとにグループのメンバーを入れ替えながら行うため、生徒は様々な文化的背景の人たちと交流することができ、文化の多様性を実感する機会にもなっている。

これまで英語村は本校2年生希望者とSSグローバル英国研修参加者を対象に行ってきたが、今後は2年生全員が履修する学校設定科目「SSイングリッシュⅡ」の授業の一環としてクラス単位での実施を検討中である。生徒全員に実践的な場を提供することで、コミュニケーションへの意欲を更に高め、国際感覚を養う機会としていきたい。

3　英語授業改善にあたり時習館高校英語科が目指したもの

1）授業改善の背景

文部科学省の「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」にも明記されているように、「政治・経済をはじめ様々な分野でグローバル化が加速度的に進展」する時代にあっては「英語をはじめとした外国語は、グローバル社会を生きる我が国の子どもたちの可能性を広げる重要なツールであるとともに、日本の国際競争力を高めていくうえでの重要な要素」となっている。しかし、当時の高等学校における英語教育の状況は、必ずしもこれを受けたものになっているとは言い難い面があった。本校もこの例外ではなく、英語科教員の中には、常に忸怩たる思いがあった。グローバル化に向けて大きく舵を切る学校運営方針も追い風となり、本校では新学習指導要領の実施以前である平成23年度より「英語コミュニケーション能力」「思考力」「表現力」、そして何より「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を備えた人材を育成するための英語授業改善へと動き始めた。個々の英語科教員がこれまで蓄積してきたものと、新たなアイディアを織り交ぜ、学年共通指導のための方策を模索し、日々試行錯誤を繰り返した。そして昨春、これまでとは全く異なる成長過程をたどった最初の生徒達が卒業していった。彼らは特別に意識することなく、「英語はコミュニケーション・ツールである」という至極当たり前のことを、当たり前に捉えている本校初めての卒業生達であったと思う。

2）目指した姿と方策

新学習指導要領の「コミュニケーション英語Ⅲ」の中に「社会生活において活用できるようにする」という表現がある。これが本校の英語科が授業改善にあたって目指したゴールである。

> 学習指導要領　コミュニケーション英語Ⅲ
> 目標
> 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を更に伸ばし、社会生活において活用できるようにする。

では「社会生活において英語を活用できるようにする」ために最も必要なものは何か。それは「英語を用いてコミュニケーションを図ろうとする意欲」である。「意欲」は言わばその人間を動かす「エンジン」であり、これなくして「活用」は望めない。では「意欲」を養うためにはどうしたらよいか。それは「成功体験」を多く積むことである。「友達とコミュニケーションをして楽しかった」「今日はよい表現を思いついて嬉しかった」「英語で思いのほか日頃の思いを伝えられた」といった経験はみな「成功体験」である。授業をこうした場にしたいと思ったのが授業改善の原点である。詳しくは後述するが、どの授業も基本的な流れは次の通りである。

①教材（題材）を読む・聞く → ②キーワードを図式化して要約する → ③要約を口頭発表する（記述の場合もある）→ ④要約の後に自分の意見・感想を付け加える → ⑤ペアで意見・感想を

述べ合う（特に④⑤の活動が重要である。これがあって初めて「コミュニケーション」活動となる）

では「成功体験」で授業を終えるためにはどうしたらよいか。

本校では③④⑤のペアワーク活動を相手を変えて10回は行う。はじめメモを見てたどたどしく話していた生徒達は、次々に相手を変えてペアワークを繰り返していくうちに、メモを必要としなくなり、間違いを恐れることなく、純粋に話の内容にのめり込み、声も身振りも大きくなっていく。最終的にはクラス全体が賑やかなコミュニケーションの舞台となり、チャイムが鳴ってもやめようとしない。人は本来コミュニケーション活動が好きであることを実感する。また、生徒達が楽しそうにコミュニケーションをしている授業風景は、純粋に我々英語教員をも楽しく、充実した気持ちにさせてくれる。意図したとおり、こうした授業では互いの間違いを許容する雰囲気が自然に醸成される。こうして「また、英語で話してみたいな」という気持ちが次の学習への意欲となり、「成功体験」を重ねるスパイラルが生まれる。

大学に入学した卒業生から、大学の授業においても積極的に英語でコミュニケーションを図っているという報告を多く耳にする。「社会生活において...」に繋がるリレーは順調に繋がっている様子であり、英語科教員として心から嬉しく思う。

4　授業の取組について

1）コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ

「コミュニケーション英語」における本校の取組の大きな特徴は、教科書の内容を理解した上で行う発信活動に照準を定めて授業を展開することである。その中心となる活動が、キーワードをもとに本文の内容を再生するRetellingである。

Retellingに用いるキーワードについては、指定する語句によって難易度を調整し、最終的には生徒自ら語句を選択させる。また内容によってはフローチャートを描かせ、思考を整理させる。このような取組は、要約力の養成のみならず、自分の意見を発表をするための訓練にもなる。

内容把握の段階では、その後の発信活動を念頭に置き、生徒が使える表現の幅を広げるよう工夫している。英文の内容把握は主にQ&Aを用いて行うが、できるだけ既習の表現で言い換えて発問をする。それは生徒の理解を助けるとともに、Retelling活動において生徒が活用するための仕掛けでもある。生徒に発信活動において自分の言葉として使わせることによって表現の定着を促す。

基本的に授業の予習は課さない。授業中に語句の意味を推測させたり、Q&Aに取り組ませるなどして、その場で考えさせる時間を大切にしている。また文法事項や内容の解説に頼らずに、音読を繰り返すことで徐々に理解を深めさせる。したがって音読活動は毎回繰り返し行う。単調にならないようにペアワークなど様々な方法で音読をさせるよう工夫している。

各Lessonは、Lesson全体を通して読み、英語によるQ&Aなどの活動を通して全体の話の流れを大まかに理解することから始まる。その後、各Partについて詳細な理解に向けて必要な部分については解説も交えながら、全体から部分へと理解を深めていく。さらに、PartごとにRetelling活動を行い、最後にLesson全体の要約を書かせたり、口頭で発表させる。さらに発展的学習としてLessonの内容に関連した別の英文を読ませ、その内容について自分の意見を発表させることもある。

2）SSイングリッシュⅠ・Ⅱ

本校では、SSH校として定める研究課題を達成すべく、様々な教科において、学習指導要領に定める科目を多くの学校設定科目に再編している。英語科では「英語表現Ⅰ・Ⅱ」を「SSイングリッシュⅠ・Ⅱ」として再編し、文理とも同名称・同単位数にて教育課程に入れている。これは本校のSSH事業が、専門的な研究者・技術者の育成のみならず、科学技術の発達を支える人材の育成をも目標としており、文理を問わず全ての生徒に対して展開されているためである。

インプット作業を伴うReadingを基本とし、インタラクティブな活動につなげていくコミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱと違い、SSイングリッシュⅠ・Ⅱは、ライティングやペア・グループ活動などのアウトプットを主体としている。

たとえば、1年次のALTとJTEが協力して授業を行うティーム・ティーチングでは、ALTが主体となり、文化比較や、グラフや図などのVisual Aidを利用した英語でのペア活動を行っている。また、JTEが行う授業では、あるテーマについて内容把握・意見構築を目的としたペア活動をした後、文の構成を意識したWritingを行っている。

2年次のSSE Ⅱでは、活動の難易度をさらに上げ、長期休業中に課題として読ませたサイドリーダーのロールプレイングをしたり、自分の思い出の品物を発表するShow&Tell、グラフや図を用いたプレゼンテーションを行い、10月中旬に来校するイギリス・ドイツの交換留学生に対し、学んだ内容や技術を用いてグループで発表させる。また、教科書を用いた授業では、リスニング後にT or Fをしたり、ディクテーションを行い、残った時間でペアやグループで設定されたトピックについて意見交換をする活動を行っている。

5 Jishukan Interactive English Forum

本校英語科では、「対人的な場面におけるコミュニケーション能力」を持った生徒を育てることを指導目標とし、そのための取組として、"Jishukan Interactive English Forum"（以下JIEF）という行事を実施している。この行事を1年間の英語学習の総まとめとして設定し、授業を通して行事の実施に必要な技能を生徒に身に付けさせていく。JIEFにおいて、生徒は3人1組のグループで、与えられたトピックについて7分間自由に会話をする。ジャッジについても生徒が行い、規定のジャッジ・シートに従い採点をし、各グループ内での最優秀者を選出する。各クラスで実施される予選にてクラス代表を選出し、最終的に体育館にて学年決勝を行う。この行事の実施は、英語科が考える生徒に身につけて欲しいコミュニケーション能力のイメージを学年全体で共有する良い機会となっている。また行事全般を通して、生徒には「話す側・聞く側のコミュニケーションの姿勢」の重要性を認識させることができる。そのために、JIEFのジャッジ・シートの観点として、「話の聞き取りやすさ、理解のしやすさ」や「会話への貢献度（質問、適切な応答、相槌など）」などを設けており、1人で難解な単語を使い多くのことを話し続けることが高い評価に繋がるのではなく、いかにグループ内のコミュニケーションを活発にすることに貢献できるかという点を評価の対象としている。さらには、生徒同士が会話を盛り上げようと努力し、それを互いに評価し合うことで、学年全体が「学び合いの集団」であるということを実感する場にもなる。今後はこの行事を続けていくのみならず、同様の形態の活動を2年次以降の様々な科目に取り入れ、生徒が「双方向的なコミュニケーション能力」を高めることができるよう指導していきたい。

6 おわりに

ここまで時習館高校における英語授業での様々な取組について紹介したように、本校では多くの試行錯誤を経ながら授業改善に取り組んできた。

こうした取組のために大切なことは、英語科教員全員が1つのチームとして協力できる同僚性であると強く感じている。時習館で学んだ生徒にはこういう英語力を身につけて巣立って欲しいという共通認識のもとに、個々の教員の持ち味やノウハウを生かした授業アイデアや、授業でうまくいった活動や逆に失敗した経験を共有して、次の授業デザインに生かしていく。前学年団の取組を基盤として、新学年団が新たな発想やアイデアで改善を積み重ねる。そうした小さな成功や失敗、試行錯誤の積み重ねの成果が、時習館高校の現在の英語教育を形成している。

こうした授業改善を通して育ててきた生徒の英語力は、コミュニケーションへの積極的な姿勢・大意把握力・発信力・表現力など、様々な面において、これまでの生徒が身につけてきた英語力とは大きな違いがある。こうした生徒の新しい英語力を、Can-do list形式の到達度設定、パフォーマンステストの実施、観点別評価への総括などを取り入れた、指導と一体化した評価方法と、生徒の自律的学習の手助けとなる効果的な評価のフィードバックの在り方が今後の課題である。

（愛知県立時習館高等学校 英語科）

●特別寄稿

英詩を知らない日本人

福田昇八

古代ギリシャ人の知恵

昔々の話だが、古代ギリシャで政治家を志す若者には、ホメーロスの詩を朗誦できるという要件があったそうである（高津春繁著『ホメーロスの英雄叙事詩』岩波新書）。この民族的大叙事詩はヘクサメター（6歩格）の行で書かれ、この韻律のおかげで暗唱できたのである。「教師は、道徳上のよい忠告や訓戒や昔の偉人たちの賞讃をまじえた話を含む詩を生徒たちに与えて、これを暗唱させる。それは子供たちがそこから教訓を得て、自分たちもまたそれにならうようにするため」であったという。

このような古代ギリシャ人の知恵を思い浮かべると、学校英語から英詩が完全に消えたことはまことに残念なことである。どうして消えたのか。全員英語の時代に、英詩まで教えなくともという考えが教科書編集者の間にあったろうが、現実的な理由があったようで、ある高校教師から私は明快な説明を得た。

「英詩をどう教えたら良いかを教師自身が知らないから、英詩が載っている教科書は学校で採用されなくなった。教科書会社は売れない本は作らなくなり、学校英語から英詩は消えた。」

こうして英詩を知らない世代になったが、英米人の心の糧になっている名詩を知らないで良いのか。日本の英語教育には大事なものが欠けているのではないか。そのような気持ちから、私は自分の学生に名文句を暗唱させていた。その中の一人がアメリカに留学したとき、ある席上で、スペンサー作「プロサレイミオン」のレフレイン："Sweet Thames, run softly till I end my song." を口ずさんだら、みなは驚嘆し、「日本の英語教育は進んでいる！」と言われ、それからは尊敬の目で見られるようになったという。これこそ真のコミュニケーション英語ではなかろうか。

英詩には thou art とか thou hast など古風な言い方が出て来る。だから無用と言えるのか。我々は生徒の力を見くびってはいけない。英語嫌いの生徒でも、英詩の行の音節数を数えたり、脚韻を調べたりといったことには喜んで取り組む者もいるだろうし、会話英語にはない深みのある言葉や、音楽的な響きにはきっと反応するはずだ。教師が朗々たる声で有名な詩行を読み上げてやったら生徒たちはきっと目を輝かし、そうして覚えた詩行は学校英語の思い出として残るであろう。

英詩の名文句で授業に潤いを

日本は英詩敬遠の時代になった。いま「英詩を読もう、英詩を教えよう」と言っても通じない。それでも私は、だまされたと思って英詩の名文句を教えることを提案する。英詩は英米人の誇りだ。授業の合間に遊び感覚で教えてはどうか。1回1行の英詩は、授業活性化の切り札になりうることに注目しよう。

『英詩のこころ』（岩波ジュニア新書 2014年）は、私が英詩復活の悲願をこめて書いたもので、上田敏訳のような七五調訳で英詩を紹介し、有名な行は原文でも引用した英詩入門書である。訳詩集であるから、まずは韻文訳で読み上げてみよう。そして原文でも習いたいという声が上がったら、原文を教えてやればよい。今の子供たちは機器を使い慣れている。歌や詩の部門でヒット回数リ

ストをチェックすれば、上位にフロストの“The Road Not Taken”が出ていて、原文の朗読を聴くこともできる。世界中の人たちはこうして英米名詩を日常的に楽しんでいるのだ。人生の分かれ道はだれでも一度は経験することだから、生徒にとっては真剣な問題として考える機縁になる。英詩は若者に生きる力を与える好題材であることは、試してみれば実感できるであろう。

七五調訳で読む英詩

日本で詩の翻訳と言えば、原文の意味を忠実に伝えることが第一で、行の文字数は無視されてきたが、私は原文の韻律を反映させるべきと考え、一定の文字数で訳した。日本語の詩的韻律は七五調であり、５＋７（または７＋５）の12文字で訳すことを詩訳の基本とした。

『英詩のこころ』は訳詩集である。これを読めば英米人はどのような詩を読んで育つかを、韻文の訳詩によって知ることができる。高度な作品もあるが、七五調訳だから英語力と関係なく楽しめる。この本から英語の精髄といわれる名文句を見つけて、授業の合間に生徒に紹介して頂きたい。生徒にとっては、有名な詩行を知ることは知的好奇心を満足させるであろうし、実用英語にはない慰めを感じるであろう。

この本では、英米で名文句になっている詩行は太字にしてある。例えば、英語で最も有名な詩と言われるワーズワスの水仙の歌は第１連と第４連が太字になっている。原文は８音節の行を６つ重ねて一つの連が出来ている。それを７＋５の12字に訳したもので、最初の連は次の通りである。

I wandered lonely as a cloud
That floats on high o're vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees
Fluttering and dancing in the breeze.
ひとり寂しく雲のごと
野越え山越えさまよえば
あらわれいづる一群(ひとむ)れの
野を埋め尽くす黄水仙、
池のほとりに木の下に
舞いつ踊りつそよ風に。

詩の韻律は句読点でも表される。原文は４行末がセミコロン、６行末がピリオドで、６行連全体がワンセンテンスで書かれている。訳ではテンとマルで、切れ目も原文と一致させた。このように句読点に至るまで原文の息づかいを忠実に反映させた訳詩は、日本で初めての試みである。

この本で私は、詩は韻律であり音楽であることを紹介し、英語への興味を喚起することに努めた。本書には、テイラーの“Twinkle, twinkle, little star”からワーズワスの「虹」、ロングフェローの「人生賛歌」など、かっこいい歌、Sweetな歌があり、元気の出る歌がある。そして最後に『カンタベリ物語』から『失楽園』まで、10音節の叙事詩を七五の響きで味わうこともできる。シェリーの「西風讃歌」の解説には、これがダンテの『神曲』の詩形を反映したものであることを示し、冒頭の３行をイタリア語で引用した。日本の中高生には、ダンテの原文を朗踊できる者もいるといわれるような愉快な時代が、各地の心ある英語教師の賛同を得て、きっと来ると私は期待している。

本書には授業に役立つことが随所に盛りこまれているから、教師は自信をもって英詩を生徒に説明できる。「行の音節数を数えてみよう」とか、「行の脚韻を調べてみよう」と言えば、生徒たちを授業に積極的に参加させることになる。生徒たちは何よりもリズミカルな名文句に目を輝かすであろう。そして、その喜びがネットでささやかれるようになれば、英詩を知る時代が始まることになる。

ジュニア新書ながら、読者の声はシニアからで、「ジュニアからシニアまですべての日本人に読んで欲しい本」との感想が寄せられ、さらに専門の学者から、「名詩・名訳・名解説」との評が届いている。世界一忙しい日本の中高教師に役立ててもらうことを願って、ここに紹介させていただく次第である。

（ふくだ　しょうはち／熊本大学名誉教授）

CLIL を高等学校の検定教科書で実践する

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ　松永　隆

一昨年の11月初旬にゼミ卒業生からメールが入った。名古屋近郊の私立高校で英語教諭として勤めていて、翌年度から検定教科書を使って英語の授業をできるだけ英語で実施する方法をワークショップで教えてほしい、という内容であった。すぐに以下のようなコミュニカティブ・アプローチの原則を思い浮かべた。

1．言語はコミュニケーションを通して習得される。

2．英語でコミュニケーションができるために学ぶというスタンスより、英語を使用することによって英語を学ぶことが重要である。

3．英語でコミュニケーションをすることが最優先で、コミュニケーションをするために英語を教えるのではなく、コミュニケーションを通して教えることが大切である。これらの原則は、content-based language teaching、task-based language teaching、participatory approach などにもみられる特徴である。

またすべての形態の授業について共通しているクラスルームでの TESOL standards で要求される条件を、Egbert (2005, pp. 6-8) は以下のように引用している：

1．Learners have opportunities to interact socially and negotiate meaning.

2．Learners interact in the target language with an authentic audience.

3．Learners are involved in authentic tasks.

4．Learners are exposed to and encouraged to produce varied and creative language.

5．Learners have enough time and feedback.

6．Learners are guided to attend mindfully to the learning process.

7．Learners work in an atmosphere with an ideal stress/anxiety level.

8．Learner autonomy is supported.

このようなことを考えながら、ワークショップの内容を考え始めていた。メールを受け取った翌々日、この高校で翌年度使用予定の教科書が送られてきた。*New Stream: English Communication I*（増進堂）のコンテンツ・ページを見てみると、次のようなテーマが各チャプターで取り上げられていた：Coexistence, Challenges & Dreams, The Science of Reading, Appreciating Japanese Culture, The Surprising History of Food, Friendship & Self-esteem, Saving the Environment, Creativity, Respecting Life & Living in Peace, Rethinking Communication。そして最初の数チャプターに目を通しているうちに、筆者が大学の英語リーディングの授業でいつも心がけているアプローチ、content and language integrated learning approach（CLIL）を高等学校の検定教科書を使って実践することが最適であると考え、高校教員を対象としたワークショップをデザインした。

本稿においては、CLIL と検定教科書をテーマとすることにした。文部科学省の高等学校学習指導要領（外国語編・英語編）が提案するガイドラインとの整合性はぴったりであると判断した。CLIL アプローチの概略と原則については、Liz Dale and Rosie Tanner, *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*（Cambridge 2012）の Part 1（Background to CLIL）を資料として用いながら解説する。また、CLIL の原則を英語の授業で実践するための手順について

は、D. Coyle, P. Hood, and M. David, *Content and Language Integrated Learning* (Cambridge 2010) の第 4 章 (The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice) を資料として説明する。

Dale and Tanner (2012) は、パート 1 の冒頭部分で Coyle, Hood, & Marsh (2010, p 1) を引用して、CLIL とは何かを捉えようとしている：

> Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

この定義の中で、コンテンツと言語の教育がメッシュのように編み込まれている、という点がキーとなる。毎回の授業で、コンテンツと言語の教育が同じ比率で実施されるとは限らない。時には文法・語彙にフォーカスをする (focus on form)、コンテンツを理解するために必要な言語を教えるということが優先される。

Dale and Tanner (2012, pp. 3-10) は、あるコースが CLIL アプローチを採用していると判断できる特徴を概観し、これらの特徴を満たした授業の具体例を展開している。Content-based language teaching (CBLT)、content and language integrated learning (CLIL)、immersion programs について、Dale and Tanner (2012, pp. 4-5) はわかりやすく相違を説明している。CBLT は、言語を教える授業の中でコンテンツを教える。一方 CLIL では、教科のすべてもしくはその一部、言語を教えるコースの一部に組み込まれた CLIL によるモジュールなどにおいて、教科または特定のテーマについて教えること、言語を教えることが同程度の比率で行われる。またイマージョンでは、インターナショナルスクールなどにおける教育で実施され、教科を目標言語で教えることが目的であり、言語の教育を意図したものではない。

Dale and Tanner は、この 3 つのアプローチを連続体としてとらえている。CBLT は、言語の教師がコンテンツを通して言語を教えるものであり、クラスで提供される言語インプットが特定のコンテンツ、テーマ、ジャンルに基づくものである。一方イマージョンでは、常に母語とは異なる特定の言語で教科が教えられる。CLIL は両者の中間的な存在であり、言語以外の教科もしくは言語クラスにおいて学期を通して、または少なくとも数週間、母語以外の言語でコンテンツを教えるアプローチである。3 つのアプローチの相違点が表の形でわかりやすく示されているので、Dale and Tanner (2012, pp. 4-5) を参照してほしい。

CLIL の形態はそれぞれの教育機関の事情によって大きなバリエーションがあり、単一のモデルというものは存在しない。Coyle, Hood, and Marsh (2010, p. 14) は以下のような要因をあげ、CLIL には様々な形態が存在することを指摘している：

1．CLIL アプローチを授業で実施できる教師の存在が不可欠となる。特に CLIL モデルをデザインする段階においては必須条件である。また、教師個人が実施するのか、チームワークが可能なのかなどによっても、計画の立案から実施まで影響する。

2．実際に授業を教える教師の CLIL 言語の言語運用能力レベルが、教室における教師の役割とインプットを決定する。

3．CLIL モジュールの目標設定は、割り当てられる時間数により異なってくる。英語以外の教科で実施されるのか、またその際に学期を通して実施されるのか、数週間に限定されるのか、複数の教科を通して CLIL がカリキュラムの中で実施されるのか、などの要因が CLIL のモデルに影響を与える。

4．コンテンツと言語がどのような形で組み込まれるのかが両者の取り扱いに影響を与える。CLIL コースを始める前に言語学習の準備を別途実施するのか、言語学習に CLIL コースを組み込むのか、CLIL コースと言語クラスが協調的に並行して実施されるのか、など様々なバリエーションが考えられる。

5．CLIL コースを教育機関単独で実施するのか、他の国内外の教育機関と共同で進めるのか、

CLIL に関わる教師間のネットワークの構築などが、CLIL モデルのスケールと目標に影響を与える。

6．教育評価のプロセスもモデルのデザインに影響する。形成的評価、到達度評価のプロセス、コンテンツのみの評価、言語だけの評価、言語とコンテンツ両方の評価が要因となる。

Coyle, Hood, and Marsh (2010, p. 14) は CLIL コースのスケールを大きく２つに区分している。一つは、カリキュラムが提供する科目を広範囲にわたって英語を教授言語として使用して、教科の学術的な知識・スキルを教え、その中で教科の概念・論理的思考に必要な様々な言語知識も教える、広範囲に及ぶスケールの CLIL プログラムである。日本の大学でもこれだけの規模の CLIL を実施することは難しく、実施には相当の準備期間と周到な計画が必要となる。高等学校において大規模なスケールを実施することはさらに困難と思われる。そこで実現可能なモデルとしては、ある教科もしくは英語科目の一部を CLIL モジュールに変更するという、限定的な実施である。実施するのは教科担当者もしくは英語科目の担当者で、年間スケジュールの一部に CLIL モジュールを組み入れる。大規模なスケールのモデルと同様に、言語、コンテンツ、認知能力に同比率のフォーカスが置かれる。また、必要に応じて母語を使用しながら教育効果を最大限に引き出すことも重要である。以下においてこの３つの概念を、Coyle, Hood, and Marsh (2010, pp. 27-35) をもとに具体的に説明する。

学習のコンテンツは実施責任担当者により当然異なってくる。英語科目の担当者が実施する場合には使用する検定教科書が提供するテクストのテーマ・ジャンル・分野がコンテンツを決めることになるであろう。CLIL においては、教師がファシリテーターの役割を果たすことが重要であり、情報伝達者ではなくコンテンツの知識を学習者が自分の中で構築し、既存知識の中へ組み込むことができるように手助けし (scaffolding)、新たな知識の創造へと導くことが、基本的な教育・学習観である。(ibid, pp. 28-29)

学習者中心のアプローチであるため、学習者がコンテンツとどう認知的にかかわるのかが、重要課題である。可能な限り高度な認知処理に従事させるようなタスクをデザインすることが教師に求められる。参考までに認知処理プロセスのタイプを以下に示す (Anderson & Krathwohl, 2001, pp. 67-68)：

1．Remembering (recognizing, recalling)
　記憶から適切な情報を呼び出す
2．Understanding (interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, explaining)
　体験、情報源から意味を創造する
3．Applying (executing, implementing)
　ある手順に従って実行する
4．Analyzing (differentiating, organizing, attributing)
　概念を構成要素に分析し、全体との関連を説明する
5．Evaluating (checking, critiquing)
　批判的な判断、解釈をおこなう
6．Creating (generating, planning, producing)
　様々な情報を関連付け新たな意味、新たなものを創造する

Coyle, Hood, and Marsh (2010, pp. 37-38) は CLIL アプローチの重要な３種類の言語観を記述している：language of learning, language for learning, language through learning。

Language of learning は、教科のテーマあるいは取り上げたトピックに関連する基本的な重要概念を理解し、必要とされるスキルを習得するために不可欠な言語を意味する。たとえば第２言語習得理論、外国語教育論などの講義を筆者はすべて英語で教えているが、zone of proximal distance (ZPD)、scaffolding などは専門用語であり、この分野では特有の概念である。また類似した植物の相違点を説明し、理解するためには、植物の各部分の名称を理解しなければならない。このために不可欠な言語がよい例である。コンテンツが要求する言語の機能的・概念的な難易度にも教師は注目する必要がある。

Language for learning は、英語授業で英語によるコミュニケーションを効果的におこなうために必要となるコミュニケーション・ストラテジーといえる。ペアワーク、グループワークなどでコミ

ュニケーションするためには様々なストラテジーを習得することが学習者の課題である。また、教師にとっても十分な scaffolding に心がけなければならない。(ibid, pp. 37)

Language through learning は、学習者による積極的な認知プロセスと言語への関与が効果的な学習に不可欠である、という原則に基づく概念である。学習者が自分の理解を振り返り、コンテンツの分析、評価、判断などをおこなうことによって理解が深まる。新たな知識を構築するためには新たな言語が必要となり、この言語がその一例である。また授業レベルにおいては、ペアワークやタスクなどの学習活動に取り組むことを通して（コンテンツを学ぶことを通して）学習される言語を意味する。学習を通してどのような言語が学ばれ、習得されるのかを予測することは不可能であり、言語発達のためには体系的なスパイラルな発達を心がけなければならない。(ibid, pp. 38)

ここまで CLIL アプローチの基本的な重要概念を述べてきた。具体的な授業の流れについては、Dale and Tanner (2012, pp. 30-37) を資料として紹介する。

1．Activating

授業の初めに何らかのウオーム・アップをおこない、トピックへの導入をイラスト、写真などのビジュアルを利用しながら進めていく。この過程で学習者の既存知識・体験が活性化され、自分の中で学ぶ意義を見出し、興味関心が高まることを促すことが教師の役割となる。また、ある科目、テーマの概念的理解に必要な言語 (language of communication) を事前に特定し、適切なタスクをデザインすることも重要である。学習者と教師のインターアクションを通して、Vygotsky が導入した Zone of Proximal Development (ZPD) が学習者に提供されるように配慮することも教師に求められる役割となる。

2．Guiding understanding

タスクで用いられるテクスト (spoken text, written text)、音声・ビデオなどの教材は、難易度をしっかりと判断して選定しなければならない。難易度は言語的な要素とタスクの要素があるので、言語的な難易度が高い場合は、タスクの難易度によって調節できることも覚えておきたい。Cummins (1984) が導入したマトリックスを用いて、Coyle, Hood, and Marsh (2010, pp. 43-44) は、授業の流れの中で難易度を配慮したタスクの順番が重要であると指摘している。この CLIL Matrix によれば、言語要求度(高、低)と認知的要求度(高、低) があり、ウオームアップや最初のタスクにおいて双方とも「高」にすることは絶対に避けなければならない。

また、コミュニカティブ・アプローチなどとも共有する特徴であるが、様々なメディアを通して、広い幅のジャンルを代表するテクストをインプットとして提供することにも配慮しなければならない。リスニング、リーディングのスキルを練習するときには、インプットのどこをどのように理解してほしいのかを学習者に明示することも、理解を促進することにつながり、同時にこれらのスキルを効果的に使用するためのストラテジーを教えることも可能である。学習者がインプットを認知的に処理する際には、できるだけ高度な認知処理も含め難易度のバランスを考慮しなければならない。

3．Focusing on language

言語へのフォーカス、すなわち文法、語彙、慣用表現、など言語要素の学習である。この点については、Dale and Tanner (2012, p.33) に示されたチェックリストが参考になる。Language of learning, language for learning, language through learning に十分注意しながら、具体的なコンテキストにおいて言語フォーカスがおこなわれるよう留意する。

4．Focusing on speaking

Spoken text、written text のインプットを処理した結果がアウトプットへと有機的に統合されるようタスクをデザインする。言語、コンテンツ、認知プロセスの重要概念にも留意する。また、Cummins (2000) が導入した2種類の言語的な側面、日常会話的側面と学術的な側面の識別も意識して、Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) と Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) を区別すること。また、CLIL においては特に CALP の発達を促進できるようなタスクのデザインが求め

られる。到達基準についてはCommon European Framework of Reference for Languages（CEFR）が大変参考になる。もちろんアセスメントにおいてはなおさらである。

5．Focusing on writing

スピーキングで指摘した留意点はライティングについても同様である。これらに加えて、プロセスを重視したライティングの指導が教師には求められる：generating, focusing, drafting, editing, proofreading。また、ライティングで生成されたアウトプットのジャンル、テクストの種類のバラエティにも十分配慮すること、そして読み手と目標を明確にしてタスクをデザインすることも重要である。

6．Assessing, reviewing, and giving feedback

形成的評価、到達度評価、教師による評価、自己評価、相互評価などを総合的に活用して、多面的な測定尺度を活用することが求められる。評価対象はCLILを計画した時に設定した学術的目標、言語的目標となる。ポートフォリオ評価を試すことも十分考えられる。評価の詳細については、Dale and Tanner（2012）のPart 3 第6章を参照してほしい。

CLIL教師が果たすべき役割について、授業の前、授業中、授業後の3段階に分けて、Dale and Tanner（2012, pp. 21-24）を資料として、その一部を紹介する。

1．授業の前

・英語教師が取り上げることにしたテーマの教科担当者に協力を求め、適切な素材の選定、難易度の特定、タスクのデザインを行う。

・活動で使用される言語を特定する：language of learning、language for learning、language through learning。

・テクストの種類、テクストに固有の言語を特定する。

・練習させるスキル、学習ストラテジー、コミュニケーション・ストラテジーを特定する。

2．授業中

・学習者の理解度、プロダクションをモニタリング。

・学習者の言語使用に対して適切な認知的、情緒的フィードバックをおこなう。

・学習者の言語使用における問題点をモニタリングし記録する。

・学習者への質問を適切に行い、タスクに相応しい言語を学習者から引き出す（elicitation）。

・タスクに相応しいストラテジーの組み合わせを使用することを促し、適切なストラテジーを練習させる。

3．授業後

・注目すべき言語について学習者へフィードバックをおこなう。

・必要に応じてフォローアップ練習を実行する：語彙、文法、発音など。

・必要に応じて各種スキルのフォローアップ練習を実行する：リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングなど。

CLILをさらに具体的に示すため、Coyle, Hood, and Marsh（2010）の第4章（The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice）を資料として概略を示す。詳細については同章を参照し、最後のセクションの応用に挑戦してほしい。

Stage 1: A shared vision for CLIL

CLILのモデルを模索する。

Stage 2: Analyzing and personalizing the CLIL

CLILのモデルデをザインする。

Stage 3: Planning a unit

Step 1: コンテンツを考える

Step 2: 内容にふさわしい認知プロセスを特定

Step 3: コミュニケーション・タスクのデザイン

Stage 4: Preparing the unit

上記ステージで計画したコンテンツに相応しいテクストの選定、テクストの編集、タスクの作成、ワークシートなどその他の資料を作成する。その際に、異文化理解の視点も含める。

Stage 5: CLIL授業のモニタリングと評価

Stage 6: Towards inquiry-based professional learning communities

モニタリングと評価の結果を学校の同僚と共有する、研究会・学会などで発表をすることによって共有し、さらなる改善を目指してCLILを実践する。アクション・リサーチの形態をとり、professional developmentの一環とする。

最後のセクションでは高等学校の検定教科書からテクストを抜粋し、それに関連した資料の一部、筆者が用意した資料すべての URL を示すので、これらを用いた限定的な CLIL モジュールを計画、実施に挑戦してみていただきたい。

以下のテクストは、MAINSTREAM English Communication I（増進堂）の抜粋である：

What is coral?

Coral is made of millions of tiny meat eating animals called polyps.

What is s a polyp?

Polyps live in groups called colonies. The polyp consists of a stomach with a mouth at one end. The mouth is surrounded by stinging tentacles. When a small creature brushed against the tentacles, it is stung and eaten. Polyps cannot move from their limestone homes.

How does a polyp reproduce?

A polyp reproduces in either of two ways: dividing its own body to form two polyps, or by spawning sperm and eggs.

How is a coral reef built up?

Each polyp builds a shell of limestone around itself. It is like a house, with a floor and walls. This remains after it has died and forms a foundation for another polyp to build a house on, putting a floor on the roof of the old one. When these limestone formations increase, they are called a coral reef.（Chapter 4, Introduction, p. 45, イラスト、polyp の図、産卵の模様、略）

I am a "coral man." I work to increase the amount of coral in the sea. I got this idea when I saw something unusual about the coral in the sea around Okinawa in 1998. .That day the sea was shining white. When I dove under the sea, I was shocked. The coral had been brightly colored just a month before, but now they turned all white. The fish and another marine animals around the coral were all gone. The coral reef had died out.

I wondered why no one was doing anything to protect our beautiful sea. So, I decided to raise coral myself and return the sea to the way it had been. I knew that raising coral and having it spawn would be extremely difficult, but I strongly felt that someone had to make a move.（Chapter 4, Section 1, pp. 46-47, イラスト、きれいな海とサンゴが死滅した海、略）

Section 2ではサンゴの移植プロセス、Section 3では移植が成功し産卵、Section 4では Mr. Koji Kinjo の今後の目標をトピックとしたテクストが展開される

インプットとして利用され得るテクスト、イラスト、写真、ビデオ：

サンゴ礁の基本的な情報：生態系と分布
http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/oceans/coral_reefs.cfm

サンゴの基本的な情報：生態系と分布
http://animals.nationalgeographic.com/animals/invertebrates/coral/

サンゴの基本的な情報：生態系と分布
http://seaworld.org/animal-info/animal-infobooks/coral-and-coral-reefs/habitat-and-distribution/

サンゴ礁はなぜ重要なのか
http://reefrelief.org/the-importance-of-coral-reefs/

サンゴ礁が危機にさらされる原因
http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/oceans/risks_to_oceans.cfm#coral-reef-damage

海洋を守るためにできること
http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/oceans/protecting_the_oceans.cfm

海洋のごみ問題
http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/oceans/risks_to_oceans.cfm#marine-litter

海洋のデッド・ゾーンとは何か
http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/oceans/risks_to_oceans.cfm#dead-zones

参考文献

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *Content and*

（p.80へ続く）

ELEC 賞受賞の経緯と展望：項目応答理論と等化の英語テストへの応用

斉田智里

2003年度ELEC賞B部門（研究論文）「Application of IRT to Prefecture-Wide English Tests for High School Students」（Saida & Hattori, 2004,『英語展望』No.111, 56-61,71）を受賞してからおかげ様で、今年で11年になります。この受賞を励みにその後の研究を継続発展し、大学の研究職に就くことができました。私の人生に大きな転機を頂いた受賞でした。審査員の先生方や英語教育協議会関係者の方々に心より感謝申し上げます。この11年間を振り返り、今後の展望について考える貴重な機会を編集部より頂きました。今後ELEC賞に応募しようという方々に、何か参考になることがあれば幸いと思いお引き受けしました。本稿は、ELEC賞受賞の経緯とその後の展開、展望についてまとめたものです。

ELEC賞を頂いた2004年２月は、県教委の現職教員派遣制度による大学院修士課程（2000-2002）を無事修了し、高校復帰後２年目の年度末でした。大学院派遣前は、茨城県高等学校教育研究会（高教研）英語部の作問委員として、英語学力テストの作成に携わっておりました。毎年蓄積する膨大なテストデータを前に、教育効果の検証等に有効に活用できないかと考え、大学院での研究を希望しました。

大学院派遣前年の1999年７月に、日本で初めてLTRC（国際言語テスト学会）がつくば国際会議場で開かれ、私は初めて「学会」というものに参加しました。ウェルカムパーティの席で、主催者の大友賢二先生に思い切ってご挨拶をさせて頂き、緊張しながらも、テストに関する研究をしたいという熱い気持ちをお伝えしたことを今でも覚えております。大友先生には、ご著書『項目応答理論入門』（1996、大修館書店）を勉強するようにとのご助言を頂きました。そのことがELEC賞への出発点だったように思います。実は、それ以前にも大友先生のご講演を拝聴し感銘を受けたことがございました。茨城県高教研の研究会で大友先生が英語テストに関するご講演をされた際、世の中にはこんなに面白い学問があるのかと、大いに感動しました。その時一緒に参加した同僚は、眠かったなどと言っておりましたので、逆に私にはこの道の研究が向いているのかもしれない、という思いを強くした覚えがございます。

2000年４月から、筑波大学修士課程教育研究科英語教育コースで研究する機会を茨城県教育委員会より頂きました。大友先生は既にご退官でしたが、日本で初めて項目応答理論を導入し、開発され実用化された「筑波英語検定」（1994）のおかげで、項目応答理論を研究しようという熱い雰囲気が研究科に溢れておりました。言語テスト研究の望月昭彦先生やJohn Shillaw先生のご指導も仰ぎ、研究成果を英語教育現場で活かすという視点から卯城祐司先生のご指導の下、修士論文『An Analysis of Ibaraki Prefectural English Tests for High School Students: Validation and Test Equating Based on the Item Response Theory』（2002）をまとめることができました。修士課程２年目は現職に復帰しながらの論文作成でしたので、厳しい時間のやりくりの中で、気持ちを切らさず研究を続ける時間管理術を身を持って学ぶことができました。この経験が、ELEC賞論文の作成やその後の研究生活に活かされたと思います。

ELEC賞受賞論文は、修士論文を発展させ、茨城県高教研英語部が作成する英語学力テストの

垂直尺度化に取り組んだ研究です。当時英語部では、高校１年生対象の英語テストＡと高校２、３年生対象の英語テストＢの２種類を実施していました。対象学年が違うため、テストの難易度は異なるでしょうし、受検者の英語力もテストＡよりはテストＢの方が高いと思われるのですが、本当にそうなのか、どのようにしたら検証できるかというのが研究課題でした。ＡとＢの平均点をそのまま比較しても、意味ある結果は得られません。両者のテストの難易度が異なるかもしれないからです。また、Ａを受けた生徒が翌年Ｂを受けたとし、その得点の上昇をもって英語力が伸びたとも言えません。同様の理由からです。従ってこのままではテストはやりっぱなしとなり、データを有効に活用できません。そこで、項目応答理論と等化という技術をうまく活用して、既に実施した対象学年の異なるテストの得点や難易度を比較できるようにしました。垂直尺度化です。その結果、テストＡよりテストＢの難易度の方が確かに高かったことなどが実証されました。尺度化された値を用いて適応型テスト（adaptive tests）の開発も行いました。

大友先生が『英語展望』の同号（2004, No.111, 54-55）に「論文審査経過報告と講評」をお書き下さり、本研究の内容と意義をわかりやすく解説して下さいました。専門的で複雑な内容を平易にかつ的確に伝えることの重要性を学びました。受賞式にはもちろん『項目応答理論入門』を持参し、この本のおかげで研究を進めることができましたというスピーチを致しました。大友先生から賞状を授与され、感動の一時でした。

その後、英語学力テストの水平等化の研究に取り組みました。水平等化というのは、毎年実施される同じ対象学年のテストを、横につなげていき、受験者の能力値の経年変化を共通尺度上で明らかにすることです。当時、学校教育現場では、コミュニカティブ・アプローチが推進されるものの、英語指導法について誤解と混乱とが生じ、英語コミュニケーション能力の基礎となる英語力が不足している高校入学者が多くなってきているようでした。水平等化の研究により、このテストで測られる学力が1995年から2002年まで年々低下していたことが明らかになりました。この研究は、後に国際学術誌である *Language Testing*（2008, 25(2), 187-210）に掲載されました。初めての海外ジャーナル投稿で、査読者たちの20頁以上にわたる鋭いコメント一つ一つへの対応にかなりの時間を費やし、何度もあきらめそうになりましたが、ようやく海外学術誌に掲載された時の充実感は何物にも代えがたいものがございました。さらに水平等化の研究を続け、中学英語の授業時数が週４回から週３回に減少した学習指導要領改訂の影響を検討しました。その結果、2003年度以降中位層から下位層にかけて、このテストで測られる学力が大きく低下していることが判明しました。

以上の項目応答理論と等化の研究を博士論文としてまとめ、名古屋大学大学院教育発達科学研究科の教授野口裕之先生に提出し、2010年３月に博士（心理学）が授与されました。その後問い合わせを頂くようになったため、科研費（学術図書）の支援を得て、『英語学力の経年変化に関する研究』（2014年、風間書房）として刊行することができました。ELEC 賞論文の内容は、許可を得て第２章に掲載をさせていただいております。

ELEC 賞受賞翌年の2005年４月、茨城大学に異動しました。そこで初めて研究者番号を頂き、科研費で研究ができるようになったことが何より嬉しかったです。2011年４月には横浜国立大学に異動し、念願の英語教員養成の仕事に携われることになりました。英語教育に対する学生、院生、現職教員それぞれの問いに対して、どう向き合い乗り越えていくか、一緒に悩み研究しております。その中から、いつか ELEC 賞受賞者が生まれることを願っております。

今後も実証データに基づいた英語教育実施効果の客観的な評価に関する研究を、継続してまいりたいと思います。現在、大学入試に４技能型テストを導入するという議論が進行しています。項目応答理論もこの10年間で普及し実用化されてきました。客観的で比較可能な意味のある結論を導けるよう、こうした測定理論に基づいたテスト開発が求められます。エビデンスに基づいた教育政策の実現こそが、グローバル化への対応だと思われます。

（さいだ　ちさと／横浜国立大学）

速読力向上を目指した指導

音韻処理を自動化するための方策

中野達也

1．はじめに

現代はまさに情報化の時代である。総務省（2011）によれば、その情報量は平成13年度から23年度までの10年間で約２倍に増えている。また Internet World Stats（2010）によれば、インターネット上でもっとも使われている言語は英語で、全体に占める割合は26.8％に上る。この情報化社会を生き抜くためには、英語で書かれた情報をすばやく処理する英文速読力が求められる。それはまさに、「私たちに今後必要となっていく読み方は、英語を英語としてそのまま読んでいく、重要な情報をすばやくくみ取りながらつなげていくというものです。そのためには、速読、つまり、速く、的確に情報をつかむという訓練をしていくことが必要になります。」という吉田（2011）の発言そのものである。

学校現場においても、新学習指導要領の導入に伴い、軒並み検定教科書のボリュームが増し、英文量も多くなっている。大学入試における英文量の増加も例外ではない。ここ数年のセンター試験の英文量を計算してみると、素材文の英文量は過去３年間に2,406語（2011年度）、2,644語（2012年度）、2,830語（2013年度）と連続して増加している。

このような状況下では、生徒の速読力向上を目指した指導を行わなければならない。筆者の勤務校においても中学３年生から速読練習を導入して、高校１年生になった今も継続中である。Nation（2009）が言うように、読解スピードを記録し、それを越えるスピードで読むような練習をすることが、読解スピードを上げることに有効であることは間違いない。後述するように、その点は筆者の実践結果とも一致する。しかし、速読指導は、速読練習だけで培われるものではない。日常的な取り組みによってこそ、速読力は伸びるのである。ではどのような指導が必要なのか。

筆者は速読指導の過程で、「心内音読」の影響について学ぶ機会を得た。心内音読とは、黙読する際に「心の中で音声化する」ことであり、多くの学者が速読を阻害する要因の一つとして取り上げているものである。筆者自身も、これまでは排除することを考えてきた。しかしながら、最近になって、この考えに疑問を持つようになってきた。少なくとも、速読練習の初期段階では、必ずしも排除すべきものではないように思えてきたからである。本論文では、心内音読の役割をむしろ逆手にとって、速読力向上に利用しようという試みについて述べることとする。

以下、速読と心内音読についての先行研究を紹介し、その上で、速読力向上のための指導法の一つとして、音韻処理の自動化を促す指導の必要性を説き、その実践事例および効果について論述するものとする。

なお、ここで使用する「速読力」とは、「より速く、より正確に」読み取ることができる力であると定義する。速さのみならず正確さにもこだわる理由は、筆者が求めている速読力がセンター試験問題を意識しているからである。膨大な量の英文を読みこなしつつ、できる限り100％の正答率を得させたいと考えるのは高校の英語教員として当然の願いである。

2．先行研究

2-1．速読の定義

速読の定義及び速読に対する考え方は実に多岐にわたっている。英語母語話者を対象とした研究では、次のような例がある。最も端的な説明は、Richards & Schmidt（2002）のもので、彼らの主張では、速読とは、できるだけ速く読み、かつその内容をある程度理解できる読み方だという。しかし、内容理解度については言及していない。Carver（1990）は速読を reading rate と呼んで、読んでいる間にどれだけ速く単語を処理することができるかを表す概念であると説明している。彼は、読解速度を車のギアに例えて、読解プロセスに応じて５段階に分類する。母語話者の大学生を対象とした速読の数値は、情報検索読み（scanning）では600wpm、大意把握読み（skimming）では450wpm、最も一般的な読み方で、内容理解をするための読み（rauding）では300wpm、学習のための読み（learning）では200wpm、最も遅い記憶のための読み（memorizing）では138wpm という数値を示している。母語話者に対する速読指導においては、rauding 以上のスピードをめざし、その際の目標となる正確さはおよそ75％としている。Adler & Doren（1972）は、特定の数値は示さず、読んでいる本の特性や複雑さに合わせて読みの速さを変えられるようになることが大切だと言っている。

英語を外国語として学習している（EFL: English as a Foreign Language）日本人に対する速読の定義もさまざまである。Nation（2009）は、読む題材に未知語が無く、文法や内容も易しい場合の目標値を次の３段階に分けている。それは、150wpm を目指した Oral reading、250wpm を目指した Careful Silent Reading、そして500wpm を目標とする Silent Expeditious Reading である。この中で、彼は Careful Silent Reading を最大限の速度で最大限の理解を示す読み方であると考えている。谷口（1992）は、「幾分易しい教材に焦点をあて、理解度を保ち速く読み取る読書術である」と定義づけ、日本の高校生は50％～60％の理解度を目標とするのが妥当であろうと説明を加えている。松本（2004）は、60～70％の理解度を保つという前提で、英語読破力実力測定表を作っている。金谷（2003）は、日本における英語教育では、ネイティブスピーカーが普通に読む速さと定義している。古谷他（2004）は、日本人が英語の原稿を声に出して読むスピードを基準であるとし、150wpm を目標としている。岩城（1980）は、70％程度の理解度を読みの目安として、中学生で100wpm、高校生で150wpm、大学生で200wpm 程度を妥当な数字だとして具体的に示している。

ここまでの研究から、一般的に高校生に求められる速読の目標値は「70％の理解を伴いながら150wpm 程度で読む」ことだとまとめることができそうである。

2-2．速読を阻害すると考えられる要因

Nation（2009）は、速読ができない学習者の特徴として、（１）大きなまとまりとして捉えることができず、単語ごとに固視が起こること（２）それぞれの固視にかなりの時間がかかること、そして（３）すでに読んだところへの逆行が多いことを上げている。Cutler（2002）は、心内音読が速読を阻害するという立場をとり、心内音読を５つに分類している。それは Lipping（唇読：唇を動かす読み方）、Tongue Warbling（さえずり読み：唇は閉じているが舌が発音を形成している読み方）、Jawing（顎を動かす読み方）、Adam's Appling（のど仏が動いている読み方）、Diaphragming（横隔膜が動く読み方）である（カッコ内は筆者による和訳）。テーブルの上に置いた握りこぶしに顎を載せて読む、ガムを噛みながら読む、鉛筆をくわえながら読むなどの心内音読防止対策も示している。

2-3．心内音読の定義

上記のように、速読を阻害する要因は様々であるが、筆者は日ごろの実践を通じて、速読指導初期段階において心内音読の果たす役割について注目するようになった。では心内音読とはどのようなものなのだろうか。

実は、心内音読についてはいまだ未知の部分が多い。Richards & Schmidt（2002）は、

subvocalization および subvocal reading という呼び方をし、時には舌や唇、声帯の動きを伴って、読者が読書中に静かに発音することと定義している。さらに、この現象はすべての読者に起こりうるものであると言う研究者もいれば、能力の低い読者にのみ起こりうるものであると言う研究者もいると説明を加えている。門田（2006）によれば、音韻情報が読解過程の中でいかに利用され、どのような役割を果たしているかについては十分にわかっておらず、心内音読についても未知なる部分が多いと言う。彼は、心内音読には、観察可能な顕在的なものから内在的なものまで３種類あることを示している。口唇や咽頭などの音声器官が筋肉運動を伴う隠在的調音（silent articulation）、筋肉活動はなくても、内的、心的に音韻イメージを形成する内在的音韻イメージ（auditory image）、語の再現に最小限必要なプロミネンスのある一部の音節のみを音韻符号化する部分的音韻（reduced phonology）がこれにあたる。

2-4. 心内音読の影響

心内音読の是非にかかわらず、心内音読が現実に起こっている、あるいは起こりうるという主張は多い。大東（2002）は、日本語の漢字は表意文字であり、それ自体が伝えるべき情報を持っているので文章中に散在する漢字とその周辺に注意して読み飛ばしていけば内容の見当はつくが、英語のアルファベットは表音文字であるから、声を出さずに目で追っていく場合でも、意味のまとまりを成している語句の単位ごとに音声化する必要があると主張する。森田他（1992）も、読み方が上達するにつれて、黙読へと移行する訓練は必要としながらも、文章の中の重要な部分はその語句をサブボーカライズすることは普通によく行われていると言う。Head（2012）は、日本人大学生に対して速読指導をした後、その指導内容が行き届いているかどうか質問紙法を用いて調査した。彼女は指導の中で、速読中は音声化しないよう注意を促してきたが、約３分の１の学生が黙読中に自分の声を聞いていると答えている。また、自分の声を聞く読み方と聞かない読み方のどちらを選ぶかと言う質問に対して、「選ばない」と答えた数はわずかに半数を超えるにすぎず、両者の数は拮抗していた。ここから、心内音読を止めることは困難であると同時に、心内音読が何らかの意味で読者に安心感をもたらす可能性があることが想像できる。木地（1994）も大学生に対して質問紙法を用いて調査を行っている。小声あるいは、心の中で語句を発音し読み進めるかどうかを問う質問に対して、「いいえ」（１）から「はい」（10）までのスケールで調査をしたところ、平均値が約7.4となった。これは、かなり多くの大学生が心内音読をしていることを示す結果であろう。

このように、心内音読が現実には起こりうるだろうことは、多くの研究者が認めるところである。ところが、心内音読の影響については意見が分かれる。その中で、心内音読が読解速読を阻害するという考えはかなり多く見受けられる。飯野（2003）は、高校３年生に対して質問紙法を用いて、自分で英文を読んでいるとき、頭の中で音声にして読んだかどうかを調査している。ここから、英語力の低い生徒の方が心内音読をしている傾向があるという結果を得ている。黙読条件では注意資源が内的音声化に向かい、そうすることで音韻処理に負荷がかかり、その結果読みの速度が遅くなると分析している。Johnson（1973）は、３種類の読み手が存在すると主張する。ひとつは The Motor Reader で読解速度はおよそ150wpm、２つ目は The Auditory Reader で約300wpm、そして800wpm を越える読み手を The Visual Reader と呼んで区別する。その中で、最も遅い The Motor Reader は話す速さと一緒であり、遅くなってしまう原因が心内音読であると主張する。Johnson も Cutler も、自分の話す速さよりも速く読むことが重要だと言っており、非常に興味深い主張である。

一方、これらの意見にまったく相反する考え方や実験結果もある。椎名（2001）は、心内音読を「内的音声」と呼び「黙読しているときに心の中でというか、頭の中でというか、静かに文を読んでいる“声”」であると定義している。興味深いのは「内的な声に注意を向けながら本を読んでも、文字通りの音読よりは約二倍位は速読みができる。」という点である。心内音読をしたとしても、音読よりはかなり速い速度で読むことが可能

だというのである。

心内音読が読解速度におよぼす影響については見解が分かれるところだが、理解におよぼす影響については心内音読を支持している例は多い。黒岩（1993）は、日本語における研究の中で、心内音読に該当する言葉を「ツブヤキ」と呼び、成人が読書をする場合でも、特に理解困難と考えられる部分では「ツブヤキ」が観察できる例を示している。Baddley 他（2007）は、心内音読を抑制した実験を行い、心内音読しない場合、読解プロセスにおいては何ら影響が見られなかったが、複雑な文を読むときに内容理解がしにくくなると言っている。Sannomiya（1985）も同様の実験で、内的音声の抑制は、視覚提示条件下では文章理解に妨害的に働くことを明らかにしている。寺田（2006）は、音声化をなくすとか、音声化が残っているとスピードが上がらないという主張はすべて妄想だと言い切る。実際には、1ページ5～6秒のペースまでは音になり、確かに読んでいるという感覚が残ると言う。脳内の音声化という仕組みは、人間が言語を音声として使ってきたという歴史がある以上、なくしようがなく、これをコントロールすることもトレーニングも不可能だと主張している。その前提の上で、頭の中で読み上げないと理解できないという固定観念を捨て、過度に音声化しないことが大切だという見解を示している。Daneman & Newson（1992）は、心内音読には、なじみのない単語の意味を理解するときと、ワーキングメモリ内に長く保持するという2つの役割があると主張し、その必要性及び重要性を述べている。さらに、二人は心内音読は内容理解の上でも欠かせないものであると述べている。心内音読ではないが、Miller & Smith は、音読と黙読による理解度の違いを研究している。得点の高い児童はどちらも違いがなかったが、得点の低い児童では音読の方が黙読よりも得点が高かったという実験結果を示している。同様の研究には、内田（1975）がある。内田は、5歳児を被験者として、声に出して復唱する条件（外言群）、心の中で復唱する条件（内言群）、ただ聞くだけの条件（統制群）を設け、物語の学習過程における言語化が、物語の記憶と理解にどのような効果を及ぼすかを研究した。その結果、外言化することで記憶が促進され、内言化することで、物語の基本的伝達内容の理解が促進されたという結果を得ている。

これらの先行研究から、次のことがわかる。

（1）心内音読は日常的に起こりうる現象である

（2）心内音読は速読を阻害するという主張が多いが、そうではないという主張もある

（3）理解を促進するためには、心内音読は有効な可能性が高い

（4）低学力もしくは低年齢には、心内音読を含めた音声化が有効である可能性が高い

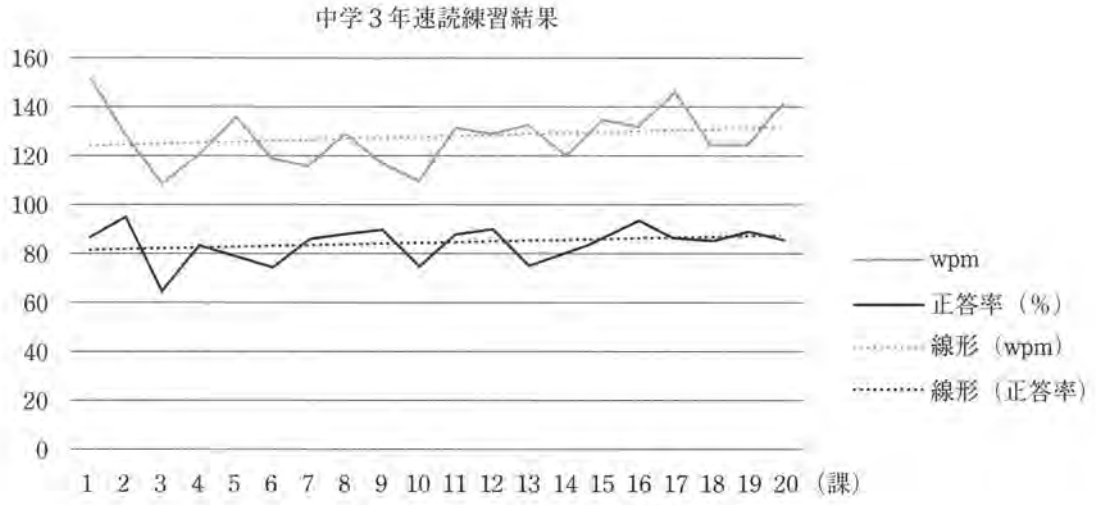
3．心内音読の実態

筆者は以前、速読の際には音声化しないで読むように指導していた。しかし、多くの生徒からそれは難しいという声が聞かれた。そこで、質問紙法を用いて心内音読についての調査を行った。質問作成に当たっては、前述の飯野（2003）の質問紙法を参考に、それを簡略化したものを使用した。実施したのは、今年度4月、実験協力者は、筆者勤務校の高校1年生235名である。調査方法は、英検2級程度の長文を黙読した後、どんな読み方に近かったかを問うものである。

ここから、90％以上の生徒が心の中で音声化していたことが明らかになった。調査と並行して、生徒の感想を自由記述させたところ、次のような感想がみられた。以下生徒の感想をそのまま引用する。

「なるべく頭の中で音声にしないように努力するが、音声化してしまっている。」「音声化しないようにしたが、できない。」「読み方がわからない単語があると止まってしまう。」「分からな語が出てくると、読むリズム（？）みたいなものが崩れる」「知らない単語を音声にして読んでいることが多いと思いました。」

この現状を見る限り、やみくもに心内音読を抑制しようとするのではなく、逆に正しく発音できる語彙を増やし、音韻処理を自動化できるようにすれば、速読力が向上するのではないかと考えた。つまり、音韻処理にかかる負担を極力抑えること



グラフ１　中学３年速読練習の結果

で、ワーキングメモリにかかる負担も軽くすることができ、ひいては読み取りにかかる時間を軽減できるのではないかという仮説である。同様のことは、山口（2004）の中でも論じられている。彼は、高校生を対象とした調査で、音韻符号化ができないことが速読力の妨げになっているのではないかという見方をしている。つまり、心内音読が発生することを前提の上で、単語を正しく発音できないがために、音韻符号化が遅れるという考えである。

したがって、心内音読をしている生徒に対しては、まずは単語を速く正しく発音できるように、音韻処理を自動化させる取り組みを日常の授業の中で行うべきではないかと考えた。

４．目指すべき速読力

指導をするにあたって、本校高校１年生が目指すべき速読力を設定することにした。筆者の勤務校は中高一貫校である。現高校１年生のうち、中学から入学してきた生徒（中入生）が中学３年生の際、約１年間にわたって速読指導を行った。2012年の４月から指導を開始した。週に１回、150語前後の英文を読み、時間を計測し、wpm を記録するという一連の活動を、12月末までに20回実施した（対象者157名、分析可能データ 108名）。使用した教材は、文英堂の『英文速読演習 Fast Reading in 10 Minutes［Stage 1］』である。この結果、最初の１～２回は試行錯誤のためか数値が大きく揺れ、３回目に平均109.1wpm となり、その後徐々に上昇し、最終読解速度は平均141.5wpm となった。速読練習により読解速度は速くなることが確認された。

速読指導では、チャンクを意識しながら戻り読みをしないよう指示を出し、練習してきた。速読後には５問程度の内容にかかわる TF クイズを行い、その正答率も記録させた。その結果、速読が安定しなかった最初の２回を除くと、最も正答率が高く、読解速度も最も速かったのは、指導16回目で、正答率が約94.1％、平均読解速度が132.1wpm のときであった（グラフ１参照）。つまり、この数字が中学３年時点での理想的な速読力であると判断することができる。

中学３年時の結果から、高校１年生が目指すべき速読力を「150wpm の速さで、理解度が100％に限りなく近い読み」と設定した。読解速度については、前述の岩城（1980）の主張とほぼ一致するが、理解度を70％にとどめておかないところが彼の定義とは異なる点である。この目標を実現するために行ってきた指導方法について述べることとする。

5．音韻処理を自動化するための取り組み

正確に音声化する、しかもそれを瞬時に行うためには、スピードと正確さを求めた指導が必要となる。以下は、音韻処理を自動化させるための方策としてこれまでに取り組んできた指導例である。これらの活動を２学期には特に重点的に行った。

（１）視認語の増強　その１

高校１年生であれば、cat という単語を見れば、c-a-t とすべての綴りを目で追わなくても、瞬時にしてその発音や意味を認識できるはずである。ところが、environment ならどうであろうか。認識できる生徒とできない生徒がいるかもしれない。Nakano（2005）でも、中学校既習語に比べ、高等学校既習語において、視認語（sight vocabulary）が少なくなっていることがわかっている。つまり、語彙が難しくなればなるほど、意味をとらえにくくなる傾向がある。したがって、瞬時に認識可能な視認語が多ければ多いほど、１回の固視で即座に単語の発音も意味も理解できることになり、読む速度が速くなると考えられる。視認語の増強にあたって、本校では、アルク発行の『キクタン Basic 4000』を４単位の「オーラルコミュニケーションⅠ」の授業の冒頭10分程度を使って指導している。１回で学習する単語は16個。最初に教師に続けてリピートをさせ、その後、意味理解補助となる情報を与える。たとえば、guarantee という単語が出てきた場合には、「芸能人のギャラはこの単語に由来する」などというものである。音声を聞きながら、単語と意味の両方を口ずさむ。音声はチャンツになっているため、発音と意味をリズムに乗せて覚えることができる。その後、１分間で個人練習、さらにペアになって１分交代で単語の意味、あるいは発音確認を行っている。

（２）視認語の増強　その２

上記『キクタン Basic 4000』の既習語彙について英単語の日本語の意味の４択問題を100題15分で解答するテストを月に１回のペースで実施している。単純計算では９秒で１問解答しなくてはならない。次は問題の一例だが、選択肢が似通っているため、解答するうえではスピードと正確さが求められる。

例）　press

A. 報道機関　B. 強打　C. 印刷　D. 落胆

（３）視認語の増強　その３

教科書新出語句の定着を図るため、パワーポイントを使った指導を行っている。使用教科書は東京書籍の『Prominence Communication English Ⅰ』である。新出語句の意味をスクリーン上に提示し、その英単語を素早く答えさせるものである。日本語の意味はスクリーン上の様々な場所にランダムに現れる。出現から消滅まで約２秒間しかない。次から次へと登場するため、反復練習が可能である。図１は、exchange という単語を答えさせるために、スクリーン上に現れた日本語の意味のイメージである。

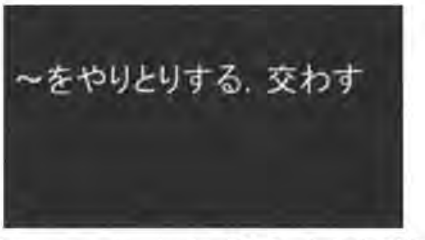


図１　スクリーン上に提示した日本語訳

（４）発音・アクセントの練習

正しい発音とアクセントを定着させるために、図２のような発音・アクセント練習用のハンドアウトを使用して、教科書の新出単語を練習している。定期テストや模擬試験でアクセント問題の得点が振るわなかったことから、重点的に取り入れた。リズムマシンを使用し、BPM（beat per minute）120～130で繰り返し練習を行う。この活動の後、上記（３）の活動を行うと定着を促進することができる。

（５）チャンク・リーディング

「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書を使用した音読練習の一つ。One day in 1947, / during practice before the game, / Jackie was playing first base, // の英文中の／　／で囲まれた部分をチャンクまたはフレーズという。このチャンクごとに音読を繰り返す。慣れた読み手は、１語１語の単語を目で追うのではなく、このようなチャンクごとに読み取っていく。この読みを行うことで、１回

Lesson 8　The Sea Is Longing for the Forest　Words & Phrases List
No more アクセント苦闘（発音記号と品詞は自分で記入―これも勉強です）

総数	Part	英　語	発音記号	アクセント	品詞	日　本　語
1	1	long		long		切望する、熱望する
2	1	marine		ma·ríne		海の、海洋の
3	1	oyster		óys·ter		カキ
4	1	pile		pile		積み重ね、山
5	1	shell		shell		貝殻
6	1	farming		fárm·ing		農業、農場経営；養殖（業）
7	1	bay		bay		湾、入り江
8	1	successful		suc·céss·ful		成功した、上首尾の
9	1	success		suc·céss		成功、上首尾、好結果
10	1	quality		quál·i·y		質；性質；品質

図２　発音・アクセント練習用ハンドアウト

の固視で取り込まれる情報量が増え、結果として読むスピードが速くなるものと思われる。この際、必ず声に出して読むので、音声も同時に取り込むことができる。

（６）音読練習

山口（2013）を参考に、筆者がパワーポイントで作成したスライドショーである。チャンク・リーディングを紙ではなく、スクリーン上で行うものである。「コミュニケーション英語Ｉ」の教科書１レッスン、１パート分を３枚のスライドに分割する。それぞれ１分間意味を考えながら音読する。次のステップでは、その英文がスクロールアップして画面から消える。その間約30秒である。１画面あたり約60語～70語なので、約120wpm 程度で読み終えなくてはならない。この活動は Stage 1 では全文を表示するが、Stag 2 および３では空欄を設けた Cloze reading になる。Final Stage では Key word のみからストーリーリテリングを行う。いずれも１分間の音読練習のあと30秒間のスクロールアップになるが、30秒という時間は実時間よりもかなり短く感じられる。音読活動の際に机間巡視をしたり、教壇の上から生徒の口許を観察してみると、発音の分からない単語があるとそこで止まってしまう傾向にある。これは Cloze Reading のような、記憶力に頼る面が多い活動でも同様だと思われる。音声がきちんとわかっていなければ暗記もできないので、これら一連の活動は音韻処理の自動化を促進するのに有効な手立てではないかと考えている。図３は、そのパワーポイントのテキストのイメージである。

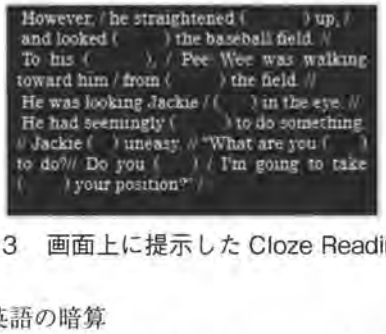


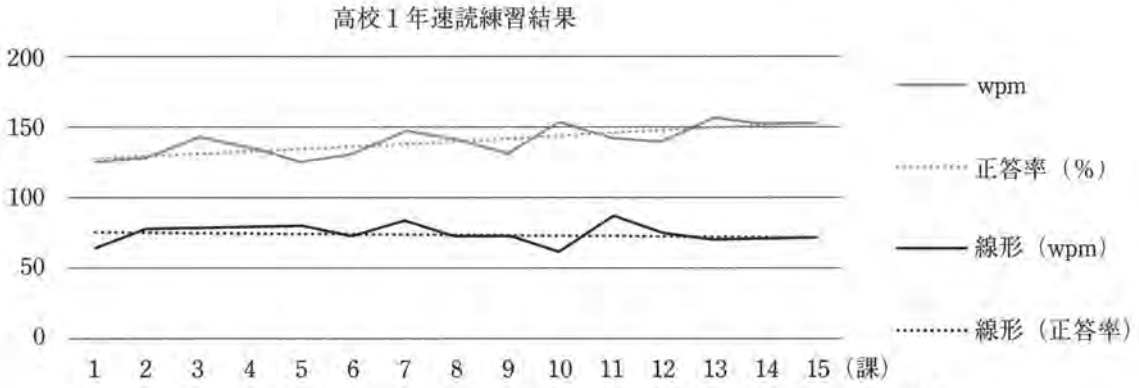
図３　画面上に提示した Cloze Reading

（７）英語の暗算

アルク『リアクショントレーニング　基礎編』を使用し、CD から流れてくる英文を瞬時にリピートしたり、同じく CD から聞こえてくる日本文を瞬時に英文にするような、いわゆる「英語の暗算」を行うことで、文法力・作文力も養う。

（８）シャドーイング

速読トレーニングで使用している問題付属の CD を使ってシャドーイングを行う。この音声 CD はおよそ140wpm のスピードで録音されているため、そのスピードを体感しながら音読練習することができ、結果的にその速度で読む練習が可能となる。また、目からの視覚インプットをもとに、その言語の音韻表象を自動的に脳内に形成できるなどの効果もある。



グラフ２　『システムリーディング入門編』を使用した速読練習の結果

6．結果

高校１年の４月から美誠社の『システムリーディング入門編』（全15回）を速読練習教材として扱ってきた。平均 wpm と平均正答率を分析したところ、グラフ２のようになった。今回調査の対象となったのは、筆者が「コミュニケーション英語Ⅰ」を担当するクラスのうち、11月中旬までに『システムリーディング入門編』が終了した２クラス78名である。そのうち、記録不完全のためデータ分析の対象外となった６名を除く72名についてデータ分析を行った。その結果、最終的な読解平均速度は140.6wpm、平均正答率は75.1％であった。学期ごとに分析すると、１学期の速読平均速度は132.1wpm で平均正答率は74.4％。２学期は、読解平均速度は144.2wpm で平均正答率は73.4％であった。１学期の読解速度と、２学期の読解速度の平均点の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、SPSS を使って t 検定を行ったところ、有意水準１％（両側）で差が認められた（t（71）＝3.86, p＝ .000）。一方、１学期と２学期の正答率については、同様の検定を行ったところ、t（71）＝ .716, p＝ .476であり、両者には有意な差がないことが認められた。この結果１学期と２学期では正答率に変化はなかったものの、２学期に読解速度が上がったことがわかる。つまり、音韻処理を自動化させるための指導を重点的に行った２学期にその成果が出たものと考えられる。また、速読力が最も発揮されたのは143.2wpm で読んだ時の正答率86.6％であった。

さらに、読解速度と正答率の関係について Peason の積率相関係数を調べたところ、両者にはわずかではあるが相関があることが認められた（n＝73, r＝ .383, p<.001）。しかし、目標とした150wpm を超えた生徒22名について正答率との相関を同様に調べたところ、相関は認められなかった（n＝22, r＝ .255, p＝ .251）。

7．考察

以上の結果から、音韻処理を自動化させるための指導を重点的に行うと、正答率を維持したまま読解速度を上げ、結果的に速読力を向上させることができるものと考えられる。

一方で、本研究を通して、音韻処理を自動化させることが速読力を促す最終目的ではないかもしれないという側面も見えてきた。音韻処理を自動化させる方法は、ある程度の速読力を身につけるまでの通過点ではないのだろうか。このように考える根拠には、次の３つの事例がある。

１つは、心内音読に関する質問紙の中に書かれた以下の生徒の感想である。「前の結果と比べると、すぐ意味が出てくるよく知っている単語（importance, under など）は音声化せずぱっと見ただけで流せるようになってきました。」「頭の中の音声化は少し遅れてきこえてくるから、ちょっと先を読んでいる文字とごっちゃになって、たまに戻って読み直す必要がある」この２つの感想の

中で注目すべきは、視認語は音声化しなくなる傾向があるということと、読みが速くなると目の動きに音声が付いてこなくなるという点である。1つ1つ音声化していては、速読にブレーキをかけてしまうことを示唆する事例である。

2つ目は、心内音読と読む速度の関係である。今回の調査対象となった72名の中には平均して150wpm 以上の比較的速い速度で読んでいる生徒が22名いた。この22名の中に、心内音読に関する調査の結果、心内音読をしていないと答えた生徒が5名含まれている。この時、心内音読しないと回答した生徒は233名中24名だったので、24名の中の約4分の1が読解速度が速い集団にいることになる。表1の中の、生徒1、生徒4、生徒17、生徒18、および生徒21が該当生徒である。特に、22名中最高速度284.9wpm を出した生徒1と、220.7wpm を出した生徒4が上位に位置している。このことから、心内音読が排除されると、読解速度はさらに速くなることが推測できる。

そして、最後の根拠は次の実験結果である。普段心内音読をしている生徒5名、心内音読をせずに読んでいる生徒2名に対して、通常の速読練習のやり方を、黙読ではなくあえて音読させて試してみた。読ませた題材は英検2級の長文問題である。問題を読んだ後、正答を一つ選ぶという4択問題4題で内容把握を確認した結果、心内音読をしている生徒については、黙読時の成績と大差なかった。ところが、心内音読をしない二人の生徒は、黙読時ならほぼ満点を取っているにも関わらず、音読時にはほとんど内容理解ができず誤答がいつになく多かった。二人は、その理由を「音読すると音声に気を取られて内容に集中できなかった」と答えている。音声化することが読解を阻害しているものと考えられる。

以上のことから、読みの熟達度が進み、速読力が増すと、これまで必要としてきた音韻処理が必要なくなる可能性があることが想像できる。

Spargo (1989) は、速読により著者の意図がより速く伝わり、その結果即座に理解できるのだと主張しているが、「より速く、より正確に」読めるようになる閾値とでも言うべきものはあるのだろうか。あるとすれば、それはどれくらいの速さで、どのくらい理解ができているときなのだろうか。また、高梨他 (2000) で指摘されているような読解速度と理解度は反比例の関係にあるという結果は今回は認められなかったが、日本人の英語学習者にとって、速読の限界値とでもいうものもあるのだろうか。

表1　150wpm 以上の速度で読んでいる生徒

生徒	最終正答率	最終 wpm
生徒1	84.8	284.9
生徒2	90.4	246.6
生徒3	92.6	228.7
生徒4	87.4	220.7
生徒5	63.7	213.2
生徒6	90.7	212.5
生徒7	91.7	211.6
生徒8	81.1	184.7
生徒9	70.0	181.3
生徒10	92.2	174.5
生徒11	63.3	172.7
生徒12	64.1	172.2
生徒13	84.8	170.3
生徒14	70.0	168.3
生徒15	91.1	166.4
生徒16	62.2	166.3
生徒17	93.0	165.6
生徒18	78.5	163.9
生徒19	49.6	163.9
生徒20	91.1	154.6
生徒21	89.3	154.0
生徒22	80.7	152.9

この目に見えない速読のプロセスを究明するにはまだまだ時間が必要だ。本研究以降も速読練習は続けていく。並行して音韻処理を自動化させる指導も継続する。こののち3か月、あるいは半年後の結果を改めて検証したい。

速読力向上のために必要なのは、必ずしも音韻処理の自動化だけではない。語彙力や文法力などが必要なことも十分に想像できる。今後も多角的な研究を積み重ねることで、速読指導に関する教育的示唆が得られるものと期待している。

8．参考文献

Adler,M.J. and Van Doren,C.(1972). *How to Read a Book*. Simon & Schuster, Inc: NY.

Baddley, A., Eldridge, M. & Lewis, V., (2007). The role of subvocalisation in reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*

Carver, R.P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. San Diego, CA, US: Academic Press.

Cutler, Wade.E. (2002) *Triple Your Reading Speed.* New York: Pocket Books Reference.

大東俊一. (2002).「大学生のための英文速読法」『人間総合科学大学紀要 人間総合科学』3, 137-151

Daneman, M., & Newson, M.,(1992). Assessing the importance of subvocalization during normal silent reading *Reading and Writing* Volume 4, Issue 1, pp 55-77

古谷千里・ケネス・サガワ. (2004).『英語速読第１歩　辞書なしで読める25のエピソード』創元社

Head, E., (2012). Designing a Reading Syllabus: The Great Speed Reading Controversy Kansai Gaidai : JALT 2012 Hammamatsu October 14th Poster Session 11.30-1.30 Rm 31

飯野　厚. (2003).「教師の音読をともなった繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果」『STEP BULLETIN Vol.16』239-243

Internet World Stats　*Top Ten Languages in the Internet 2010 - in millions of user* <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>, retrieved on December 9, 2012.

岩城禮三. (1980).「精読と速読」『英語教育』9月号 大修館書店 pp.21-23.

Johnson, B., E. (1973). *How to Read Better & Enjoy It More*. Resource Publications

門田修平. (2006).『第二言語理解の認知メカニズム　英語に書きことばの処理と音韻の役割』くろしお出版

門田修平・野呂忠司・氏木道人. (2010).『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店

門田修平. (2012).『シャドーイング・音読と英語習得の科学　インプットからアウトプットへ』コスモピア

金谷　憲. (2003).『英語リーディング論』河源社

金谷　憲. (2011).『Sherpa 英語定着シリーズ 1 日５分！　英文法リアクション・トレーニング 基礎編』アルク

木地泰治. (1994).「内容読解における内的音声化の弊害：大学教養課程の英語学習者の場合」『JACET 全国大会要綱』

黒岩　督. (1993).「児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果」『Japanese Journal of Educational Psychology』41, 79-84

松本道弘. (2004).『速読の英語』プレジデント社

Miller, S.D., & Calvo, M.G. (1985). Differences in Literal and Inferential Comprehension after Reading Orally and Silently. *Journal of Educational Psychology*, Vol 77(3), Jun 1985, 341-348.

森田勝之・吉田研作. (1992).『スピードリーディング　科学的英語の速読』荒竹出版株式会社

Nakano, T. (2005). *L2 Word Recognition of Japanese Junior and Senior High School Students.* A Thesis Submitted to the Faculty of the Department of English Language Educating Tokyo Gakugei University.

Nation, I.S.P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing.* New York: Routledge, Taylor & Francis

Richards, C. J., & Schmidt, Richard. (2002). *Longman Dictionary of Language & Applied Linguistics.* Essex: Pearson Education Limited.

Sannomiya, M. (1985). The effect of suppressing subvocal speech on text processing during auditory and visual presentation. *Japanese Psychological Research*, 27(1), 41-44.

椎名　健. (2001).「ことばの情報処理『第八回二つの内的音声』」『定有堂書店 Web サイト』

http://homepage2.nifty.com/teiyu/idea/sk_0102.html（2012.12.9アクセス）

清水正雄.（発行年不明）.『システムリーディング・バラテスト　入門』 美誠社

総務省.（2011）.「平成23年版 情報通信白書」 http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h23/html/nd1g0000.html（2012.12.9アクセス）

Spargo. E.(1989).*Timed Readings Third Edition Fifty 400-Word Passages with Questions for Building reading Speed Book One*. New York: Glencoe McGraw-Hill

杉　武史.（2007）.『キクタン【Basic】4000』アルク

高梨庸雄・卯城祐司.（2000）.『英語リーディング事典』研究社

谷口 賢一郎.（1992）.『英語のニューリーディング』大修館書店

田辺正美他.（2012）.『Prominence Communication English Ⅰ』東京書籍

寺田昌嗣.（2006）.「速読修得に「音声化」は悪？」『フォーカス・リーディング公式サイト』 http://www.office-srr.com/speedreading/subvocalization.html（2012.12.9アクセス）

内田伸子.（1975）.「幼児における、物語の記憶と理解におよぼす言語化・内言語化経験の効果」『日本教育心理学会第15回総会論文集』386-387

山口和彦.（2004）.「読解力を高めるLL授業」『GTEC 通 vol.10 ベネッセコーポレーション』 http://gtec.for-students.jp/gtecmag/contents/vol10_3.htm（2012.12.9アクセス）

山口和彦.（2013）.「進学校版「山形スピーク・アウト方式（高校英語教科書を２度使う！）」第34回　英語の先生応援セミナー（仙台）「英語力を高めるトレーニングと指導方法」（2013年11月２日）

吉田研作.（2011）.「KUMON スピード・リーディング・システム学習のご案内」日本公文教育研究会

（なかの　たつや／東京都立白鷗高等学校）

システムリーディング入門　記録用紙

組　　番　氏名												※自分が読んだ wpm を塗りつぶす		←目標：この数字を下回らないように		
実施日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日	月　日
課	入門１	入門２	入門３	入門４	入門５	入門６	入門７	入門８	入門９	入門１０	入門１１	入門１２	入門１３	入門１４	入門１５	
総語数	159	214	228	147	222	206	214	235	233	269	273	252	222	279	275	
分																
10"	954	1284	1368	882	1332	1236	1284	1410	1398	1614	1638	1512	1332	1674	1650	
20"	477	642	684	441	666	618	642	705	699	807	819	756	666	837	825	
30"	318	428	456	294	444	412	428	470	466	538	546	504	444	558	550	
40"	239	321	342	221	333	309	321	353	350	404	410	378	333	419	413	
50"	191	257	274	176	266	247	257	282	280	323	328	302	266	335	330	
1'00"	159	214	228	147	222	206	214	235	233	269	273	252	222	279	275	
1'10"	136	183	195	126	190	177	183	201	200	231	234	216	190	239	236	
1'20"	119	161	171	110	167	155	161	176	175	202	205	189	167	209	206	
1'30"	106	143	152	98	148	137	143	157	155	179	182	168	148	186	183	
1'40"	95	128	137	88	133	124	128	141	140	161	164	151	133	167	165	
1'50"	87	117	124	80	121	112	117	128	127	147	149	137	121	152	150	
2'00"	80	107	114	74	111	103	107	118	117	135	137	126	111	140	138	
2'10"	73	99	105	68	102	95	99	108	108	124	126	116	102	129	127	
2'20"	68	92	98	63	95	88	92	101	100	115	117	108	95	120	118	
2'30"	64	86	91	59	89	82	86	94	93	108	109	101	89	112	110	
2'40"	60	80	86	55	83	77	80	88	87	101	102	95	83	105	103	
2'50"	56	76	80	52	78	73	76	83	82	95	96	89	78	98	97	
3'00"	53	71	76	49	74	69	71	78	78	90	91	84	74	93	92	
3'10"	50	68	72	46	70	65	68	74	74	85	86	80	70	88	87	
3'20"	48	64	68	44	67	62	64	71	70	81	82	76	67	84	83	
3'30"	45	61	65	42	63	59	61	67	67	77	78	72	63	80	79	
	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	wpm	
以下は READ FAST「速読」用の問題です。速読の時には英文は読み直してはいけません。内容を記憶しながら、できるだけ速く読みましょう。																
問１	/15	/10	/5	/5	/10	/5	/5	/10	/10	/1	/3	/7	/10	/5	/5	
問２	/1									/4	/5	/1				
満点○																

ELEC賞受賞者一覧

第１回　1966年　茨城県水海道市水海道中学校英語科
第２回　1967年　該当論文なし
第３回　1968年　佐賀大学教育学部附属中学校英語科
第４回　1969年　北海道登別町立幌別中学校英語部会
第５回　1970年　該当論文なし
第６回　1971年　石川喜教（浅野高等学校）
第７～10回　1972～1975年　該当論文なし
第11回　1976年　久富節子
第12回　1977年　山浦昭雄（愛知県岡崎市立南中学校）
第13回　1978年　該当論文なし
第14回　1979年　牧野高吉（北海道教育大学）
第15回　1980年　山田純（高知大学）
第16回　1981年　島岡丘（筑波大学）
第17回　1982年　土屋伊佐雄（静岡市立美和中学校）
第18回　1983年　細田健次（東京都立小山台高等学校）
第19回　1984年　大内義徳（横浜市立洋光台第一中学校）
第20回　1985年　田代敬二（福岡女子商業高等学校）
第21回　1986年　Karen L. Campbell（愛知県立大学）
第22回　1987年　A部門：伊勢野薫（神戸市立赤塚山高等学校）　B部門：田中典子（東京都立第三商業高等学校）
第23回　1988年　A部門：トキワ松学園中学校・高等学校英語科研究グループ
第24回　1989年　A部門：関典明（成城学園中学校・短期大学）B部門：白畑知彦（常葉学園大学）
第25回　1990年　A部門：竹中重雄（京都教育大学附属高等学校）　古川法子（大妻中学校・高等学校）
第26回　1991年　A部門：栗原由郎（埼玉県立和光国際高等学校）B部門：田中実（インディアナ大学大学院在学）
第27～28回　1992～1993年　該当論文なし
第29回　1994年　A部門：野澤重典（長野県戸倉上山田中学校）
第30回　1995年　該当論文なし
第31回　1996年　B部門：飯田毅（同志社女子大学短期大学部）
第32回　1997年　B部門：峯石緑（広島大学大学院在学）
第33回　1998年　B部門：宮迫靖静（岡山県立倉敷古城池高等学校）
第34回　1999年　B部門：Lynne Parmenter（福島大学）
第35回　2000年　B部門：秋山朝康（メルボルン大学大学院在学）
第36回　2001年　A部門：岩見一郎（青森県立八戸商業高等学校）
第37回　2002年　A部門：久保裕視（伊丹市立伊丹高等学校）　B部門：杉田由仁（山梨大学）
第38回　2003年　B部門：斉田智里（茨城県立並木高等学校）　服部環（筑波大学）
第39回　2004年　A部門：飯田浩行（世田谷学園高等学校）
第40回　2005年　A部門：甲斐順（神奈川県立外語短期大学附属高等学校）
第41回　2006年　該当論文なし
第42回　2007年　A部門：竹下厚志（神戸市立葺合高等学校）　B部門：鈴木久実（東京都立桐ヶ丘高等学校）
第43回　2008年　A部門：武田千代城（八幡浜市立愛宕中学校）　B部門：行森まさみ（日本大学豊山女子中学校・高等学校）
第44回　2009年　A部門：岩田哲（北海道函館中部高等学校）
第45回　2010年　A部門：大塚徹（北海道静内高等学校）
第46回　2011年　B部門：飯塚秀樹（自治医科大学）　長橋雅俊（駿河台大学）
第47回　2012年　A部門：木村記子（白鷗大学足利高等学校）　B部門：柳川浩三（法政大学）
第48回　2013年　A部門：中野達也（東京都立白鷗高等学校）

書　評

『新しい英語科授業の実践　グローバル時代の人材育成を目指して』

石田雅近・小泉仁・古家貴雄著
A５判、312頁　本体3,000円　金星堂

馬場　哲生

1．はじめに

本書は2013年11月に刊行された、英語科教育法の概論書である。対象は、「英語科教育関係科目の担当者をはじめとして、英語科教職履修生、新任英語教員、小学校外国語（英語）活動担当教員」である。全体は大きく、「第Ⅰ部　実践・展開編」「第Ⅱ部　理論・指標編」「第Ⅲ部　応用・発展編」からなる。

2．本書の特徴

2.1．英語科教育に関する包括的な概論書

本書は、英語科授業の実践に必要な知見や情報が惜しみなく盛り込まれた、非常に密度の高い本である。第Ⅰ部では、中学校、高等学校、小学校における授業の構成と内容、指導形態と学習形態のバリエーションと指導上の留意点、そして指導案の書き方が例示される。第Ⅱ部では、指導法の理論的基盤、授業を豊かにするために必要な資質や知識、そして学習指導要領における英語科目や英語活動の位置付けが詳述されている。第Ⅲ章では、音声指導、文法指導、語彙指導、テストと評価、授業改善、教育実習生の心得などが扱われている。包括的な概論書として充実した内容を擁する本であると言える。

2.2．豊富な指導例

本書には、中学校・高等学校の英語授業および小学校の外国語活動について、最新情報に基づいた豊富な指導例が掲載されている。特に、高校の授業の指導例が充実しており、新学習指導要領における「コミュニケーション英語Ⅰ／Ⅱ」「英語表現Ⅰ／Ⅱ」の授業について、詳細な記述がある。指導案の作成手順の解説（第７章　pp. 115-132）も丁寧であり、指導案の紹介にとどまらず、作成上の注意点についての記載が豊富で有益である。

授業外の個別指導についての解説（pp. 107-113）も重要な視点だ。「予習・復習の指導」「苦手分野の克服」「中学校と比べて成績が悪くなった高校生への対応」「英語が好きな生徒への対応」「自律学習者の育成」など、気配りが行き届いている。

2.3．バランスの取れた記述スタンス

万人にとって最善の唯一絶対の指導法はない。あたかもそれがあるかのような書き方をしている本は眉唾物である。その点、本書においては、様々な指導法・学習法について、これまでの研究成果、学説、理念を踏まえた上で、冷静で穏当なバランスの取れた記述スタンスが採られている。この点は英語科教育法の概論書にとって非常に重要である。

たとえば、文法指導における帰納的指導と演繹的指導については、「どの指導法をとったらよいのかは、生徒に定着させたい文法事項の性質によりますし、また学習者の理解度や言語活動の種類にもよります」（p. 202）としている。語彙指導における incidental learning と intentional learning については、おのおのの長所・短所を踏まえた上で、これらは「相補的」なものであり「両方を組み合わせて実行すること」（p. 220）を推奨している。小学校英語については、「小学校英語導入への賛否」という項目があり、賛成派と反対派の意見が整理されている（pp. 159-160）。

2.4. 豊富な補足情報

各章の末尾などに挿入されているコラムも非常に有益である。たとえば、筆記体についての情報(pp. 76-77)、学力調査の結果に関する問題提起(pp. 113-114)、諸外国の教育実習期間に関する情報(p. 262)など、英語教師の知見として役立ち、かつ興味深いトピックが選ばれている。巻末などに有益なウェブサイトのURLが掲載されているのもよい。

3. 改善すべき点

3.1. 事実認識の正確さ

本書は、全体としては特定の理論や指導法に偏らない中立的で折衷的なスタンスで書かれているが、一方で根拠の不明確な物言いも散見される。たとえば、第1章「中学校の授業」の中で、これまでの英語教育について、「運用力よりもむしろ知識を中心に教えられる傾向にありました」(p. 12)とあるが、現実の中学校の授業では運用力をつけるための様々な活動が採り入れられている。高校の英語教育については、「大学入試においての出題傾向がそのまま高等学校の英語教育の内容や方法をほぼ決めてしまう」(p. 177)と述べられ、英文和訳の例が挙げられているが、毎年50万人以上が受験するセンター試験には英文和訳問題は皆無である。そのほか、細かいことだが、「日本語でも英語でも教師が3分以上続けて話すと、生徒の注意力が持続しません。」(p. 83)とあるが、話の内容や話術によって、聞き手の集中力の持続時間は全く異なるはずである。常に正確な事実認識に基づいて記述することを求めたい。

3.2. 記述の統一

本全体を通して説明が不統一なものがある。たとえば、Read-and-look-upについては、p. 197およびp. 276では、最初に生徒は黙読すると書かれているが、p. 18では「まず英文を見ながら音読させて、その後顔を上にあげて音読させる」とある。Shadowingについては、p. 198の指導例では聞いたり読んだりしたあとに行うことが想定されているが、p. 277では、「使用する文や文章は、初めて聞くものであること」が条件だと書かれている。Overlappingについても、p. 63では文字を読むことは想定されていないようだが、p. 198では「流れてくる音声にかぶせるようにして、同時に音読する」とあるので、文字を見ながらの活動であると解釈できる。これらの指導技術には様々なやり方があるので、どれか1つが正しいというわけではないが、記述が不統一だと、両方を読んだ読者は混乱する恐れがあり、片方だけを読んだ読者は偏った知識を得てしまう恐れがある。

3.3. 記述の正確さ

英語表現の誤りや解説の誤記が散見されるのが残念である。たとえば、p. 148のWhat did you say this?やp. 222のMy car is also very new one.には文法的な誤りがある。解説における明白な誤記として、p. 210において日本語の語順が「(主語)+動詞+目的語」と書かれている箇所や、p. 221において単語の暗記をRoute learningと呼んでいる(正しくはRote learning)箇所などがある。

また、一部の用語・概念等の解説に正確さを欠くところがある。たとえば、p. 23で、高校学習指導要領は「英語の授業は原則として英語で行う」と規定していると、引用符付きで書かれているが、指導要領上の実際の記述は「授業は英語で行うことを基本とする」である。p. 197ではフレーズ・リーディングを「意味解釈が終了した時点で行う音読」と位置付けているが、フレーズ・リーディングは通常、黙読の概念であろう。また、p. 228において、proficiency testは集団規(基)準準拠テストで、achievement testは目標規(基)準準拠テストだと書かれているが、実際にはいずれのテストにおいても、その結果を集団基準・目標基準の両方で分析・表示することが可能である。

4. 終わりに

本書は、指導法の例示や指導に役立つ情報が豊富であり、かつ理論と実践の両面においてバランスの取れた記述スタンスが採られた概論書である。今後の増刷や改訂の際には、説明と表記の正確さに磨きをかけていくことが望まれる。

(ばば　てつお／東京学芸大学)

書　評

『提言　日本の英語教育　ガラパゴスからの脱出』

小池生夫編著
A５判、288頁　本体2,500円　光村図書出版

寺内　一

本書は、一般財団法人言語教育振興財団・英語小委員会が1996年と2000年に行った生徒の学習意欲に関する調査結果を分析した３冊の報告書の内容を、次代の英語教師に伝えるべく、さらに、急速に進んでいる世界のグローバル化への日本全体の英語教育の対応という大きな視野からの必要性をも含んだ提言書として作られた。

本書を紹介しているWebサイトによれば以下の３つのポイントを含むという。

1.生徒の学習意欲についての調査・研究を基に、実際に生徒を目の前にして英語を教える現場教師に知ってもらいたいことを整理。2.生徒の学習意欲について、「研究理論」や「生徒の実態」を紹介するとともに、具体的な「教師の在り方」や「授業の工夫」の提案を体系的に記述。3.文部科学省の「英語を英語で教える」や教育再生実行会議の「小学校英語の早期導入」の背景を歴史的な観点や国際比較の視点から解説。

本書は、全８章で構成されている。第１章では、日本の英語教育のスタートをフェートン号事件とし、それ以降の英語教育の歴史を概観し、最後には現代のグローバル世界における英語教育の可能性を述べている。特に。文法訳読法が何故日本の英語教育に根強くあるのかの部分は、明治・大正を経て、戦後の日本全体の教育に結び付き非常に面白い。それに続く、1946（昭和21）年の「6-3-3-4」の教育体制に始まるという文部省（文部科学省）の英語教育政策の変遷の部分は、中学校学習指導要領と高等学校学習指導要領の語彙数の変遷の表を見るとその流れがひとめでわかる。また、小学校の英語教育というものを政府がどのようにとらえてきたか、さらには今後の方向性にまでを視野に入れて書かれている。章の最後には、戦後の英語教育における英語教授法の変遷がわかりやすくまとめられている。

これに続く第２章では、英語教育を国際比較することにより、グローバル化に対応した日本の英語教育の方向転換の必要性が強く説かれている。巻末の年表とともに英語教育史、言語政策を専門とする読者にも役に立つであろう。

両章とも文字通り日本の英語教育を牽引してきた小池氏の執筆であり、氏の日本の英語教育に対する熱い思いが伝わってくる。ここで、氏は本書のタイトルの一部となっている日本の英語教育の「ガラパゴス化」を以下のようにまとめている。

「『ガラパゴス化』とは、孤立した環境で、内向きに独自の進化・発展を遂げたため、国際的に通用しなくなった状態を意味している。いろいろな分野で使われる言葉のようだが、日本の英語教育ほど、この言葉に当てはまるものはないと言ったら言いすぎであろうか」

こうした小池氏の日本の英語教育全般の現状把握と問題提起に対応して、第３章から第７章までは本書のバックボーンとなる生徒の学習意欲（動機づけ）に関しての見解がまとめられている。

第３章では学習意欲を心理学と第二言語習得という理論的側面から解説し、それを日本人の英語学習に対する意欲に的を絞って解説している。この章を執筆した倉住修氏は学習意欲を動機づけとほぼ同義で扱っているエマ・ウシオダ（Ema Ushioda）氏の指摘を基本としているので紹介しておく。「研究者は心理メカニズムの解明を面白がってばかりいないで、そこから得られた理論をどうやったら現場の問題解決のために活用できる

かを提案すべきで、現場の英語教師は、動機づけあるいは学習意欲について、「問題だ」と言うばかりでなく、そのメカニズムを理解し、実証データを検証するといった科学的アプローチを取り入れて問題の根本を探る必要がある。理論と現場経験の両輪でものを考えることによってしか、根本的な解決法を見出すことができず、これが本書を通じて現場の教師に提案したいことである」と力説している。この意図を頭に置きながら、第3章以下を読んでいくと理解が進むであろう。

第4章と第5章では、1996年4月と2000年7月に行った2つのアンケートから見た生徒の学習意欲に関する分析結果が記述されている。その基となる報告書は以下の3冊である。『「コミュニケーション能力の育成を阻害する問題点を克服するための指導法の開発」に向けて―学習者の意欲調査とその考察―』(2000)であり、その対象を中学生892名、高校生1,134名、大学生1,123名としている。「英語学習意欲を促進する要因―学習者の意識調査とその考察―」(2005)、『英語学習意欲を促進する要因(2)―意識調査の因子分析―』(2006)の報告書は、中学生859名、高校生1,070名、大学生1,226名が同じ対象である。

第4章は学習意欲に関する調査と私たちの問題意識、学校段階共通の学習意欲、学校段階で変化していく学習意欲の3項目に分けて考察している。本書では、2回目のアンケートの項目が紹介されており、所属や性別、及び英語全般についての基本的なものに始まり、英語の授業でやる気になったとき・ならなかったときに関する34の質問と、学校外でやる気になったとき・ならなかったときの8の質問で構成されているという。各々について3冊の報告書のグラフの一部を再録するやり方でわかりやすく説明している。具体的には、例えば「英語の先生に褒められたとき」に対して、1.全くやる気をなくした、2.少しやる気をなくした、3.特に何も感じなかった、4.少し勉強する気になった、5.ものすごく勉強する気になった、6.無回答という回答が全体、中学生、高校生、大学生別に「%」提示で比較されている。

続く第5章では、アンケート調査結果を因子分析し、肯定的な体験、否定的な体験、外国文化・外国人との接触体験、機械的練習、授業での不安感、受験のための英語学習という6つの学習意欲を構成する要因に分けてその結果を報告している。

次に続くのが、それまでのアンケート結果の応用編となる第6章と第7章であり、理論と研究結果を理解した英語教師が現場でどう活動するかということについて説明している。第6章の「生徒の学習意欲を促進する教師の在り方」は高校の現職教諭である佐藤留美氏が執筆しており、第7章の「生徒の学習意欲を促進する授業の工夫」は、第4章担当の志村修司氏、先の佐藤氏と現職の中学校教諭である平出敏氏が論じている。そのどれもが、学習者に意欲を持たせるための具体的示唆を含んでいるので、大いに参考にすることができる。

最後の第8章では、日本の英語教育への提言が、小学校の外国語活動への提言、中学校の英語教育への提言、高校の英語教育への提言、大学の英語教育への提言がそれぞれ提示されている。それぞれの内容は微妙に異なるものの、現状把握と問題点の整理、提言がまとめられているので各項目のポイントをあげておく。

小学校の外国語活動への提言は、新『学習指導要領』完全実施後の現状把握から始まり、賛否が分かれる小学校5年生で英語活動を始めることについての妥当性への言及が続き、中学校英語教育の望ましい連携とは何かという流れとなっている。続く中学校の英語教育への提言は、新『学習指導要領』の目標を足掛かりに、学習意欲の阻害要因、小学校英語からの接続ポイント、スパイラルな学習設計、テストの見直しと続き、最後に英語教育に軸足を置こうという提言となる。高校への英語教育の提言は、「わかる英語」から「使える英語」への発想の転換と英語で授業をするときの工夫が、さらには、学校ごとの到達目標と「教科書で」教える授業と新しい視点に立った教材開発が提唱されている。最後の大学への英語教育の提言は、大学教育の目的を考え直し、教育機関としての大学の課題とは何かという構成となっている。

唯一、難点をあげるとすれば、前半の理論編で論の拠り所となる部分には、もう少し丁寧な出典情報があれば読者にとってはさらに有益であろう。

(てらうち　はじめ／高千穂大学)

書　評

『英語で教える英文法　場面で導入、活動で理解』

卯城祐司編著
Ａ５判、238頁　本体2,300円　研究社

佐野富士子

時代の要請に応える文法指導ガイドブック

文部科学省が昨年の12月に発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」には、中学校では「授業を英語で行うことを基本とする」、高校では「授業を英語で行うとともに、言語活動を高度化（発表、討論、交渉等）」とのガイドラインが示されている。これを2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、全国の学校では対策が急がれており、逐次改革を推進するよう求められているので、英語教員としても大幅な意識改革と英語指導法の見直しを迫られていると言えよう。

そのような中、グローバル化に対応するための英語教育のあり方について上記の改革実施計画を読んでみると、中学では「身近な話題についての理解や簡単な情報交換、表現ができる能力を養う」、高校では「幅広い話題について抽象的な内容を理解できる、英語話者とある程度流暢にやり取りができる能力を養う」と明記してある。これを実行するためには、コミュニケーションのための英語運用能力を育成することが必要である。

コミュニケーション能力を構成する下位能力のひとつとして文法能力があり、コミュニケーションを支える文法をどう教えるかが、英語教育の今日的課題のひとつであるとの認識は広まったと言える。グローバル化に対応したコミュニケーション能力育成の素地をどう作ろうかと頭を悩ませている教員が改めて文法の教え方を学び直すための書物であり、タイトルが示しているとおり、場面で導入、活動で理解する方法を丁寧に解説している。

例えば、第２章１節では「文法指導の思い込み」と題し、文法は使わなければ使えるようにはならず、問題演習のみでは文法事項の定着には逆効果であることを力説している。さらに、第２章２節では、英語で授業を進める意義は「生徒たちに英語を使わせるときにある」とさらなる力説を加えている。今、まさにこういった教員側の意識改革が必須で、英語でコミュニケーション活動をしているなかで遭遇した英語の言語面での誤りや不備をとりあげ、生徒の文法知識の補完や更新を行うのが、これからの文法指導であろう。このやり方がフォーカス・オン・フォームであり、言語の形式、意味、機能を三位一体で統合し定着させるための文法指導である。

具体的な導入法は第３章と第４章で、それぞれ中学校編、高等学校編に分け、合計27の文法項目について指導のポイント、導入場面、生徒の活動の三部構成で紹介されている。優れた導入例が多数掲載されており、一般の文法書には詳解を見つけるのが難しいと思われるネイティブの感覚に触れている箇所があちこちにみられる。例えば、３章３節の代名詞の説明の中で、主語や目的語を省かず代名詞で代用するという、日本語にはない英語の習慣を生徒に定着させるために、その例を teacher talk の中で頻繁に使っていくとある。３章５節の助動詞 should では、導入にはアドバイスの場面を使うよう勧めている。３章８節の there 構文では、状況を設定することの必要性、絵などに見えていないものを説明するのにこの構文を使うことの適切さを提案している。３章14節の受動態では、受動態を使う理由として、焦点化されている主語と対応する場合、原因に触れる必要がない場合に加え、「触れたくない場合」を挙げている。受動態の使用場面についてこの指導が

あれば、借りた物を壊してしまった場合に "I'm sorry, I broke it. But I didn't mean it." と言うべきところを間違って "It's broken." と言い、相手をさらに怒らせてしまうといったトラブルは回避できるであろう。文法を正しく知っていれば、コミュニケーションも適正にとれる例である。

生徒の活動についても、文法項目の理解を超え、自由な発想と生徒の知識や思考力を動員し、英語を練習しているという意識を忘れてコミュニケーションできる例が掲載されている。例えば、同じく受動態で、国を紹介する活動が紹介されている。

［例］_____ is located in _____. It is surrounded by _____, _____is/are spoken there.

という枠組みが用意され、生徒はそこへ発表したい国の情報を加え、写真、地図、グラフその他のビジュアルエイドを使って発表する。聴衆はそれぞれの発表を聞いて「良かった点」についてコメントし、発表者へのフィードバックとする。この活動はまさに情報の双方向のやりとりができるコミュニケーション活動であり、生徒が他教科で習った知識を活用して英語で情報の伝達を行う、いわば実生活に向けた予行演習が教室でできる。これは将来、生徒がグローバル化した社会に出たとき、即、役立つスキルであり、内容を中心とした言語教育の好例であろう。

さらに、SVOC についても、3章12節では、グローバル化に必須な知識の提供を受けて生徒が生き生きする授業が紹介されている。ビル・クリントンが William Jefferson Clinton であることを導入に使い、生徒を授業に引き込む。生徒は、William, Bill を発音してみれば、Bill のほうが発音しやすいことに気づくであろう。Elizabeth, Liz も同様である。このように、気づきを促す授業であるのと同時に、グローバル化とコミュニケーションに必要な知識の導入と定着を図る授業である。さらに109頁に挙げられているニックネームの例は、生徒は知っていると海外の人たちとのコミュニケーションをとる第一歩がスムーズにいくであろう。同じく3章12節で紹介されている「あなたの考えは？」という活動は、有名な本などについての読後感を英語でやり取りする活動である。極めて自然な実生活でのやりとりである。生徒たちは将来大人になったとき、自分の考えを活発に表明し交換するための基礎をこの授業で学ぶことであろう。

高校で扱う文法事項は複雑さが増すため、口頭での活動に発展させにくい文法が増えてくる。しかし、生徒の自己表現意欲をかき立て、活動が成立したときは知的満足度も与えることができる「生徒の活動」の例が掲載されている。4章8節では仮定法過去を使って「もしも歴史上の人物に会えたなら」これを聞きたい、これを見せたい、これを伝えたい、という思いを表現させる活動が紹介されている。授業中は、生徒の発話には文法の間違いが頻出するかもしれないが、教師は机間巡視を行って、生徒の誤りに反応して適切なインタラクションを行うと、差に気がついた生徒は言語の正しい形を取り込むことができる。また、数々の間違いをメモし、活動の後に文法に焦点を当てたフォーカス・オン・フォームによる文法指導を行うことと生徒の英語力の向上が期待できる。

今後は、生徒が英文法を使って生活の中や教室の中で英語を使ってコミュニケーションする活動例を豊富に収録した続編、英語の文章構成を理解させて使わせる本、言語の適切性を理解させて適切な表現を使わせる活動集などの刊行を期待したい。特に英語の文章構成や表現の適切性については、コミュニカティブな活動やタスクを行う中で、気づき（noticing）、意識高揚（consciousness raising）、フォーカス・オン・フォーム（focus on form）が有意差をもって効果を表す領域であるので、続編にますますの期待を込めたい。

最後に、文部科学省の要請に応えるためには、英語教員の質的向上だけではなく、クラスサイズの大幅な見直しも急務であろう。35人ではなく、20人またはそれ以下のサイズでないと、教員の目は行き届きにくく、いくら優れた教員でも生徒全員の英語力大幅向上や底上げは至難の業である。本書の執筆陣のような高い英語力と優れた授業力を持ち合わせた英語教員になるためには高い英語力のみならず、広くて深い専門知識が必要で、そのためには大学の教員養成課程の改革も必要かもしれない。

（さの　ふじこ／横浜国立大学）

(p.33より続く)
した学生を採用の際に積極的に評価する」と表明しており、一歩進め、個別企業がそれぞれ、今後、春・秋入社、通年採用など、学生の活動を側面から支援する意味でも、柔軟な採用の対応が望まれる。

いずれにせよ、産官学民の4セクターが、SNSやITで知識はあるが、「失敗を恐れ、実体験(real experience)が少ない」とされる若者の育成に注力する方向性を示したものとして注目される。

4. 総括～ギャップイヤーはキャリアの一つ

戦後から1980年代後半のバブル崩壊を経て、就職氷河期までは日本のその時の若者のキャリアは、大量生産・大量消費を背景に、「昨日より今日、今日より明日はさらによくなる」と言った理由で、「組織の成長とともに、人は育つ」「企業は家族のように年功序列で終身雇用」という考え方が支配的で、労働流動性が低い「キャリアは一本道」が普通だった。失われた経済の20年を経て、これまでの一本道の連続したキャリアはぐらついてきた。今後は社会に出ると、自主的転職、非正規雇用、人員削減、希望退職等無数の不安定で非連続なキャリアが待ちかまえる。社会に出る"予防注射"のためにも、所属なしや、不安定なギャップイヤー体験は、貴重なものになると考える。

ギャップイヤーが生み出す人材は①グローバル人材、②社会的課題に挑戦する人材、③視野広く、多様性を理解したリーダーシップを持つ人材であり、それは日本が待望する若者の人材像である。

(すなだ　かおる/一般社団法人日本ギャップイヤー推進機構協会代表理事、お茶の水女子大学特任准教授)

(p.59より続く)
language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Dale, L. and Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A Resource for subject and teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Egbert, J. (2005). *CALL Essentials: Principles and practice in CALL classrooms.* Alexandria: TESOL.

(まつなが　たかし/南山大学)

新刊案内

『英詩のこころ』 福田昇八著、新書判、219頁、本体820円　岩波ジュニア新書

英詩の父チョーサーから20世紀生まれのトマスまで、代表的な作品を選び原文のひびきを伝える7-5調訳で紹介する名詩選。英語を読める人も読めない人もきれいな英詩を味わうことができます。

編集後記

先日、群馬県にある諏訪峡大橋で高さ42メートルの場所からバンジージャンプをするという経験をしてきました。ちょうど紅葉がみごろで、天気もよく大勢の観光客で賑わっていました。色とりどりに染まった山々の美しさを見て感動するはずなのですが、極度の緊張感で私の目には入ってきません。待ち時間も過ぎ、とうとう順番がきてしまいました。橋の欄干を跨ぎ目の前に絶景が広がった瞬間、ものすごい早さでカウントダウンが始まったのです。躊躇する間もなく無意識に足が橋から離れ、その後はあまり記憶がありません。気がつけば、ゴムは伸びきり逆さで宙づりの状態。些か間抜けな格好ですが、何とも言えない達成感は味わうことができました。友人4人での試み、誰が言い出したのか、いまだに謎のままです。

(Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin)　第122号
本体800円+税
2015年1月5日発行
編集代表　小　池　生　夫
発行人　草　原　克　豪
印刷所　日本ハイコム株式会社
発行所
一般財団法人英語教育協議会出版部(ELEC)
〒101-0054 東京都千代田区神田錦町2-9　コンフォール安田ビル4階
電　話・(03) 3219-5221　http://www.elec.or.jp
FAX・(03) 3219-5988　振替・00130-9-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC

英語教育研修会

あなたの授業に生徒は
満足していますか？

あなたの授業にすぐに

役立つ英語指導法、評価法、

その実践法を

ELEC 英語教育研修会で

見つけてください。

より生徒のためになる授業を。
授業に活かせるアイデアを。
他の先生方の実際の授業を見てみたい。

ELEC 英語教育研修会は、夏・冬・春期の
年３回開催。全国の英語教員の方々、
教員志望の学生の皆様を対象に、生徒を
惹きつける授業のヒントと実践方法、
指導方法を一緒に考え、身につけていきます。

■厳選されたテーマ

英語教育専門家委員会によって具体的なテーマを毎回設定。コミュニカティブな授業を実践するための課題とその方法を取り上げています。講師・受講者が一緒になって考え、明日の授業に活かせるヒントを得られます。

■トップレベルの講師陣

中・高・大学、研究所などで実績ある英語教育の専門家、現役英語教員を講師に迎えています。

■参加しやすいスケジュール

夏期、冬期、春期の学校休暇期間中に開催。各コース１日制、９：30-16：20。興味のあるテーマのみ、コースごとの参加申込が可能です。

あなたの英語力・指導力を
サポートするエレック

出張英会話レッスン「ELEPACK」
職場の英語教員グループで英会話
レッスンができます。

詳細お問合せ先
一般財団法人英語教育協議会
ELEC（エレック）英語研修所
教育事業部
TEL03-3219-5221，0120-39-8685
http://www.elec.or.jp

ELEC 企業・学校英語研修

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC

What do you want to say in English?
あなたは英語で何を話しますか？

**話すためのレッスンを
日本人への教授経験豊かな
ネイティブ講師を派遣し
目的に応じた
オリジナルレッスンを提案、
行っています。**

話したいことを話す。
だから話せる、エレックのメソッド。
企業で、大学で、数多くの方が
体験しています。

■ レベルにあった英語を大量インプット
オリジナルテキストを使って興味のある分野の情報を読む、聞く。自分の意見を持つことで多くの発言（アウトプット）を引き出します。

■ 講師が聞く
講師は生徒の言葉に常に耳を傾けて、誤りを直すなどフィードバックを与えます。

■ ペアで話す
各受講生ができるだけ多くの時間、話す・聞く練習ができるように会話にはペアワークを多く取り入れています。

■ 長く話す
ペアワークでは各人が短いセンテンスではなく十分な長さの正しい英語を話すようにします。話す内容を組み立てて話す力をつけます。

⇩

だからエレックのレッスンは２時間が基本。英語で理解し、英語で考える練習を十分な時間行う。この長さが上達の理由です。

お問合せ先
一般財団法人英語教育協議会
ELEC（エレック）英語研修所
TEL03-3219-5221，0120-39-8685
http://www.elec.or.jp

ELEC の日本語テキスト

▶コミュニケーションのための表現力をつける
新しい外国語／第二言語教授法の成果をもとにしたコミュニケーションのための日本語テキスト。日常生活の基本表現、適切な感情表現、的確な論理的表現、文化・社会の問題を話しあうための知的な表現など、学習者のレベルと目的にあった表現力が習得できます。
▶“使える文法”が系統的に身につく
日本語を理解し、表現するために必要な文法項目がそれぞれの場面での実際的な機能・表現と結びつけて導入され、積み上げられていき、日本語の構造・文法が体系的に身につきます。豊かな表現力とともに表現の正確さが養成され、総合的な表現力が形成されます。
▶興味深い内容、使いやすい構成
学習者の知的背景を考慮した内容を盛り込み、多数のイラストを配して表現内容のイメージ化をはかり、印象的で興味深い学習を可能にします。セクションごとにまとまった言語活動が導入され、一貫した方針にもとづく練習が用意され、効率的で使いやすい構成になっています。

日本語で話そう　1

Spoken Japanese for Basic Communication
ELEC　編
テキスト 2,800円
カセット 6,000円

はじめて学ぶ人のコミュニケーションのための日本語教材。自己紹介、家族のこと、趣味とスポーツ、旅行、買い物、パーティーでの会話など、日常生活に必要な基本表現と具体的な場面での応用表現が無理なく習得できます。

日本語で話そう　2

Spoken Japanese for Better Communication
高柳和子／広瀬万里子　共著
テキスト 2,800円
カセット 6,000円

将来の夢、日本の印象、旅行の予定、電話などのトピックスをあつかい、動詞の活用をおぼえながら、意志、予定、可能、願望、推測、意見、伝言、経験などの表現を学び、日常会話の表現力と日本語の基礎が確実にマスターできます。

日本語で話そう　3

Spoken Japanese for Smoother Communication
高柳和子／石崎晶子／広瀬万里子　共著
テキスト 2,800円
カセット 6,000円

日常会話が一応出来る人を対象に、豊かな感情表現力、人間関係を考えた適切な表現力を養成します。家族、訪問、贈り物、貸し借り、事故や社会問題などのテーマをあつかい、敬語を含めた待遇表現、感謝、迷惑の気持ちなどを表わす表現に習熟します。

日本語で話そう　4

Step toward Intermediate Level Communication
高柳和子／広瀬万里子　共著
テキスト 2,400円
カセット 6,000円

論理的な構成力と細かいニュアンスに習熟し、複合した考えを表現し、自然な流暢さを身につけさせます。住宅、仕事、健康、環境などの社会問題をあつかい、初級日本語の完成とともに、知的な会話とスピーチができる中級レベルの日本語へ導きます。

＊表示の価格はすべて税込みです。

ELEC（エレック）（一般財団法人英語教育協議会）

英語展望　バックナンバー案内

No.121　(Winter 2014)
CAN-DO リストは英語教育を変えるか　太田光春
川成美香、笹島茂、吉田章人、寒河江和広、
柳瀬和明、神代浩、大塚達雄、小松達也、白畑知彦、
工藤洋路

No.120　(Winter 2013)
グローバル人材育成と日本の英語教育　吉田研作、
中嶋嶺雄、定森幸生、ウェンドフェルト延子、山
本新治、大谷泰照、田中春美、本多敏幸、寺内正典、
佐野正之

No.119　(Winter 2011)
小学校外国語活動の可能性を求めて　直山木綿子、
金森強、高橋美由紀、滝沢広人、野山広、和田稔、
寺村繁、吉田研作、松永隆、蒔田守、橋内武、村野
井仁

No.118　(Winter 2010)
地球語としての英語を考える　中曽根康弘、鳥飼玖
美子、大河原良雄、小田眞幸、本名信行、李洙任、
日野信行、田中慎也、松永隆、大友賢二、静哲人、
田近裕子

No. 117　(Winter 2009)
CEFR と日本の英語教育　鷲津名都江、小池生夫、
松本青也、境一三、野田小枝子、田中春美、山本新
治、渡部良典、隈部直光、小林祐子、明石康、菅正
隆

No. 116　(Winter 2008)
世界水準の英語教育を考える　小松達也、小池生夫、
岡秀夫、寺内一、伊村元道、川端康雄、田中春美、
清水公男、渡部昇一、本間長世、坂脇史郎、

No. 115　(Autumn 2007)
世界の英語、日本の英語教育　國弘正雄、小松達也、
高見澤孟、小田眞幸、渋谷英章、小菅敦子、竹下厚
志、中野達也、河端奈々、金田一真澄、師岡カリー
マ・エルサムニー、和田稔、大塚達雄、安原美代

No. 114　(Special Issue 2007)
ELEC 創立50周年記念号
英語教育のナショナル・ストラテジー　船橋洋一、
グレン・フクシマ、手塚義雅、金谷憲、小池生夫、
本名信行、吉島茂、佐野正之、淡路佳昌、向後秀明、
伊藤正彦、村野井仁、秋山朝康、和田稔、小島ゆか
り、イ・ヨンスク
　ELEC と英語教育の50年

No. 113　(2006)
21世紀の英語教育を創る　山本正、大谷泰照、平田
和人、阿野幸一、金谷憲、小泉仁、小笠原林樹、小
池生夫　教授法・テスト・教員研修　下村勇三郎、
大友賢二、和田稔

No. 112　(1990)
変わろう英語教師、変えよう英語教育　田近裕子、
H. オリファント、岡秀夫、淡路佳昌　鳥飼玖美子、
金谷憲、白畑知彦、小泉仁

No. 111　(2004)
「英語が使える日本人」はこう育てる　和田稔、石
田雅近、酒井志延、佐野正之、金谷憲、岩手県教委

No. 110　(2003)
英語教育改革へのロードマップ　小池生夫、松畑熙
一、新里眞男、渡部良典、明石達彦、久保野雅史、
今井信光

No. 109　(2002)
教室の英語を世界の舞台へ　柏木昇、A. ザルーム、
広瀬久和、小池生夫、根岸雅史、Kenneth D. Butler、
小菅敦子、寺内一　山家保教授・若林俊輔教授追悼
座談会　大友賢二、長勝彦、浅野博、和田稔

No. 108　(2001)
日本人に必要な英語力　金谷憲、船橋洋一、田中
慎也、K. Tolbert、松本茂、久保田治郎、K. Butler、
鳥飼玖美子、木村松雄、原田昌明、藤井昌子、R.
Juppe

No. 107　(2000)
言語政策としての“英語”論　船橋洋一、本名信行、
田中慎也、月尾嘉男、國弘正雄、長島安治、水谷
修、小池生夫、石塚雅彦、新里眞男、和田稔、小泉
仁、緑川日出子

No. 106　(1999)
グローバルコミュニケーション能力を高める―学習
指導要領を生かす英語教育改善への指針　新里眞男、
江畑謙介、高見澤孟、静哲人、松本茂、沖原勝昭
外国語は楽しく学ぼう　A. ティノコ、R. メイ、高
橋茅香子

No. 105　(1998)
小学校の英語教育　大久保洋子、後藤典彦、田中慎
也、冨田祐一、松川禮子、和田稔、山本新治、松原
真沙子、木村松雄

No. 104　(1997)
入試と英語―教育改革の視点と方法　國弘正雄、田
村哲夫、田辺洋二、金谷憲、根岸雅史、三浦愛三、
中村優治、大友賢二

＊各本体619円＋(税) 117号以降　本体800円＋(税)

エレック　一般財団法人
ELEC(英語教育協議会)
〒 101-0054 東京都千代田区神田錦町 2-9コンフォール安田ビル4F
Tel. 03-3219-5221　FAX 03-3219-5988　info@elec.or.jp

英語教員のための
ポータルサイト

えいごネット
EIGO-NET

http://www.eigo-net.jp

一般財団法人　英語教育協議会（ELEC）　運営
文部科学省　初等中等教育局　協力

1200語で
読める
英語ニュース

を授業で
使える

世界で活躍
する人の
インタビュー

が
読める

英語教育の
専門家への
インタビュー

が
読める

ニュースや
研修情報

が
知れる

教材や
指導案

を
探せる

お問合せ先
一般財団法人　英語教育協議会（ELEC）
TEL:03-3219-5221　Email: info@eigo-net.jp
URL:　http://www.elec.or.jp

Genius
ENGLISH-JAPANESE
DICTIONARY
5th Edition

8年ぶりの大改訂。

さらに使いやすくなった、
学習英和の決定版！

[語法]欄を全面見直し
最新の語法情報にアップデート。学習者が疑問に思うこと、間違えやすいことについて具体的にわかりやすく解説。

コロケーションをより重視
用例に太字で示す高頻度コロケーションを大幅増。学校やビジネスに関わる基本語に［コロケーション+］欄を新設。

Picture Dictionaryを新設
巻末にカラーイラストページを新設。教室、家、街路、植物、人の動作などのイラストに事物の名称を多数表示。

新語・新語義を多数追加
インターネットや新しいライフスタイルに関わる語を中心に追加。

★学習英和最大級！
収録語句 10万5000
ISBN978-4-469-04180-4

ジーニアス英和辞典 第5版

［編集主幹］南出康世　根幹部分である語義・用例、定評のある語法解説などを全面的に見直し、アップグレード。また、［コロケーション+］欄やカラーイラストページの新設などにより、英語学習の心強いパートナーとしてさらに一歩前進！

◉B6変型判・2,496頁・2色刷　定価＝本体3,500円＋税

前置詞がよりわかりやすく
イメージ図や新設の「意味ネットワーク」で意味の関連や広がりが理解しやすい。

語義の区分・配列を再検討
わかりやすい語義区分と、使用頻度に合わせた語義配列を採用。重要な多義語には、インデックスを新設。

用例を大幅差し替え
使用実態に即したより適切な用例となるよう大幅に差し替え。用例中の見出し語はすべてスペルアウト。

［類語比較］欄を増強
約170か所に大幅増。訳語を比べてもわからない類語の違いを、用例を示しながらわかりやすく解説。

2014年12月中旬発売予定

大修館書店
〒113-8541　東京都文京区湯島2-1-1
販売部電話：03-3868-2651
http://www.taishukan.co.jp

英語展望（ELEC Bulletin, No. 122）二〇一五年一月五日発行
年1回　1月発行
本体八〇〇円＋税
101-0054 東京都千代田区神田錦町2-9 エレックコンフォール安田ビル4F
ELEC（一般法人団体 英語教育協議会）発行

Published by ELEC, Tokyo, Japan
雑誌 01969—1
4910019690153
00800