

TEACHING ENGLISH NOW

英語教師のための情報誌

特集

座談会「中学校における『読み』の授業とは」

巻頭エッセイ

夢・出会い・感謝 京谷和幸 01

特集

座談会

..... 高島健治・谷口友隆・福島美記子・和田朋子・根岸雅史 02

連載

英語教師のための基礎講座

授業マネジメントの勤どころ：「まなざし」の共有を求めて(2) 田邊祐司 12

評価クリニック さよなら、「総合問題」 根岸雅史 14

授業レポート ICTと英語の授業(3) — 学習の基礎・基本に立ち返る 杉本 薫 16

小学校英語 Just Now

ビデオを使った「リフレクティブ・ティーチング」— 教師発話分析に着目して 立花千尋 19

単語の文化的意味 81 difference 森住 衛 21

Essay Future Dreams, Better Realities Robin Sakamoto 22

英語教師のリソース 『アキラの地雷博物館とこどもたち』 編集部 24

AROUND THE WORLD 日本語とエチオピアの言語の共通点(Sidaama 語) [2] .. 河内一博 表紙裏

表紙写真について 様々な思いが交錯するイスラエル 大島希巳江 表紙裏

編集部からのお知らせ 23

Vol.24

SPRING 2013
SANSEIDO

日本語は、最後までものをはっきり言わない言語だと言われることがある。実際、日常会話に注意して耳を傾けると、主語 - 目的語 - 動詞が揃っていなかったり、文末の動詞が文を完結させる形式ではなかったりするが、発話として成り立っていることが非常に多い。特に「から」「ので」「て」「ば」「たら」「ても」「が」「けど」「し」といった接続助詞を使い、不完全に文を終えても、発話としては完全なものとして機能している「言いさし表現」が頻繁に使われる。例えば、(1)「ここに本を置いておくから。」や(2)「たくさんご飯を食べて。」のような表現である。言いさし構文では、あとに続くはずの主節が省略されて途中で終わっているが、主節がなくても聞き手は理解できるため、会話が成り立つのだ。

Sidaama 語にも何種類もの言いさし構文がある。どれも日本語に非常によく似ている。例えば日本語の「から」「ので」に相当する理由を表す節は、話し手が意図した命令を、文脈に応じて聞き手に解釈するよう暗示する(上の(1)に類似)。「て」に相当する副動詞の形式は、依頼したり聞き手を非難したりする(上の(2)に類似)。

条件節による言いさし構文は、非常に多義的である。この構文も日本語に類似して、主語の人称、および省略された主節が何か(節で表された出来事によって影響を受けるのは話し手と聞き手のどちらか、その影響が有益不利か)によって、様々な意味を持ちうる。さらには

動詞のアスペクトと発音のしかた(動詞の高いピッチの位置)によっても意味が変わる。

(3) *waá abbatta-ro.*

水 持ってくる - あなた(女性)が - ならば
⇒文字通りには、「あなた(女性)が水を持ってくれば。」

(3)の例文は、話し手にとって有益な出来事であると捉えられるならば、願望「持ってきてくれたらよいのに」、依頼「持ってきてください」、命令「(私に)持ってきてなさい」、聞き手にとって有益な出来事であると捉えられるならば、提案・助言「持ってきたらどうか」、命令「(聞き手自らに)持ってきてなさい」といった意味になる。(3)で動詞が完了形であった場合、話し手にとって有益な出来事であったと捉えられるならば、過去の事実に対する願望や後悔「持ってきてくれればよかったのに」や非難「持ってくるべきだった」を表す。

英語にも条件節による言いさし構文はある(例: *If you come this way.*)。この場合も、省略された主節の出来事が話し手自身にとって有益であるということが、構文全体の意味に関係してくる。このように、特に条件節による言いさし構文のような省略表現は、その生産性や多義性は言語によって違っていても、似たような原理があるのかもしれない。文脈に応じて構文の意味を聞き手が理解できるため、主節の省略が慣習化されているようである。

表紙写真
について

様々な思いが交錯するイスラエル

大島希巳江 Oshima Kimie (文京学院大学)

ユダヤ教、キリスト教、イスラム教の聖地とされるエルサレム。様々な宗教の信者が数多く訪れる。チリからきたキリスト教徒の陽気な女性は、イエスが十字架を背負って歩いた道(右上)ではひれ伏して涙を流し、トルコからきた二人組のユダヤ人男性は嘆きの壁(右下)で長時間祈りを捧げていた。少し東へ行けば死海があり、マッドスバや浮遊体験をする観光客も多い。いまや観光地となったエルサレムは活気にあふれ、全ての宗教を超越したにぎわいとそれぞれの思いを馳せる静けさ

錯する不思議な空気に満ちていた。

今回はテルアビブ大学での講義と英語落語公演のためにイスラエルを訪れた。アジア研究をしている学生の中には、公演後に流暢な日本語で話しかけてくれた人もいた。親日派の人が多く、とても好意的に受け入れられた印象である。大学付近の海岸沿いにはヤシの木が並ぶ白い砂のビーチが広がり、海水浴客や学生が夕方まで楽しんでいる。爆弾テロなどとは無縁に見えたが、実は町中には多くの銃弾の跡が残されている。

テルアビブ大学に招致してくれた

ラケル教授は、17歳の息子と14歳の娘を持つ母親でもある。ちょうど私の滞在中に、息子の徴兵通知が届いた。高校卒業後、男女共に兵役義務があるのだ。ラケル教授いわく、「イスラエルのすべての親はこの国と世界の平和を誰よりも願っている。何かあれば自分の子どもたちが危険にさらされるのだから。ほんの一部の過激派のために、イスラエル人のイメージが悪くなってしまっているのはとても残念。多くの一般市民は、日本人と一緒に。平和に暮らしたいと思っているのです。」





夢・出会い・感謝

京谷和幸 Kyoya Kazuyuki

最近、小学校や中学校へ講演に行く機会が多くなってきているのですが、そこでいつも思うことは、「夢を語れる子ども」が少なくなっているということ。親や先生たちは、「夢を持つことは大事だよ」「夢を持ちなさい」と子どもたちに伝えていると思う。確かに、夢を持つことは大事だと私自身も思っています。ただ、私は、夢を持つことは「楽しい」と子どもたちには伝えていきたいのです。

夢は「自由」。人はそれぞれ性格も考え方も価値観も違います。だから、夢の形や大きさだって違ってたって良いはずなのです。そしてその夢は、人と比べるものでもないし、人とやかかと言われるものでもない、自分だけのものなのです。私も小学校5年生のとき、「プロサッカー選手になりたい」という夢を持っていました。現在のようにJリーグはなく、プロになるためには海外に行くしかありませんでした。周りには「無理だ、現実を見ろ」と言われましたが、それでも自分だけの夢を追い続けたのです。辛く苦しいことがあっても、夢を実現している自分の姿をイメージすると、自然と「ウキウキ、ワクワク、ドキドキ」して、次の行動を起こさせてくれました。夢に向かって行動している自分が、どんどん変化していくのが本当に楽しかったのです。

夢に向かって行動していると、必ず「出会い」が訪れます。人との出会いはもちろん、耳から入ってくる音声、目に入ってくる映像、ある出来事、それらも全てが出会いです。出会いは、夢のイメージを大きく膨らませてくれるし、挫折や失敗をして立ち止まってしまったとき、背中を「ボン」と押してくれます。サッカーをやっていたときも、車椅子バスケットをやっていたときも、監督やチームメイト、家族や仲間たちの何気ない言葉で、私は何度も救わ

れたし、自分の進むべき道を再確認させてくれたこともありました。出会いは“チャンス”。出会いは、夢に向かっていて自分に、大きな「気づき」と「学び」を与えてくれるものです。この気づきと学びが、更なる行動を起こさせ、夢の実現に近づけてくれるのだと思います。

この出会い（チャンス）を増やすためにはどうしたら良いでしょうか？ それは、一つ一つの出会いに「感謝」の気持ちを持つということだと思います。相手に対して、「ありがとう」という言葉はもちろんですが、「笑顔」を加えなければ、本当の意味で相手に感謝は伝わらないと思います。相手に笑顔で「ありがとう」と言ったとき、相手はどうなっているのでしょうか？ きっと、相手も笑顔になっているはず。その笑顔が更なる出会いを運んでしてくれるのです。笑顔はプラスの氣を発します。プラスの氣を発した人には、必ずプラスの氣が寄ってくるものです。

夢は、年齢や性別、障害のあるなしにかかわらず、誰もが持っているもの。夢を持つことで、いろんなことをイメージできるし、それに向かって行動を起こせば、多くの出会いが訪れるのです。この出会いが、夢の実現、目標達成に繋がっていくのですから、こんなに楽しいことはないですよね？ 私はこれからも自分の夢を持ち続け、その夢に向かって行動していきます。そして、これからも、多くの子どもたちに「夢を持つことの楽しさ」を伝えていきたいと思っています。胸を張って、自分の夢を語る子どもたちが増えることを願って…。

きょうや かずゆき

北海道出身。元Jリーガー・車椅子バスケットボール選手。1993年、交通事故により車椅子生活となる。リハビリの一環として車椅子バスケットボールを始め、日本代表として2000年シドニーから2012年ロンドンまで、4大会連続でパラリンピックに出場する。

特集：座談会

高島 健治

TAKASHIMA KENJI
(千葉県浦安市立浦安中学校)

谷口 友隆

TANIGUCHI TOMOTAKA
(神奈川県相模原市立由野台中学校)

福島 美記子

FUKUSHIMA MIKIKO
(東京都板橋区立高島第三中学校)

和田 朋子

WADA TOMOKO
(工学院大学)

根岸 雅史《司会》

NEGISHI MASASHI
(東京外国語大学)

中学校における『読み』の授業とは

根岸 平成 24 年度版 NEW CROWN の構成は、旧版から大きく変わりました。その1つに、リーディングが「USE Read」として独立したことが挙げられます。

今回の改訂にあたり、NEW CROWN 編集委員会では「教科書本文とは何か」という議論をしました。これまで教科書本文は、教科書の中の重要な位置を占めてきました。たとえば、NEW CROWN の初版(昭和 53 年度版)は 9 割が本文です。また、本文は、文法の導入・音読・和訳・会話練習・内容理解などいろいろなことに使われてきました。さらに NEW

CROWN は題材を重視した教科書なので、人間教育の面も含めて本文がすべてを担っていたという側面があります。導入時のオーラルイントロダクションの活動などは、まさにそういった教科書本文ゆへの指導法だったと思います。しかし、オーラルイントロダクションのような指導では、自分で読まなくても内容が理解できてしまう、という実態がありました。

高校入試や現実の生活を考えると、学習者はいずれひとりで英語を読む場面に直面します。授業中に、補助がある状態で読めたような気持ちになっけていても、実際は

読めていないのかもしれないのです。そういったことから、「読む」ことに特化した活動を入れよう、ということで USE Read が導入されました。

しかし、「Read」を独立させたことで、中学校ではあまりされてこなかったであろう訳読(英文和訳)指導が増えるなど、新たに出てきた問題もあります。この座談会では、中学校におけるリーディング指導とはどのようなものなのか、また、USE Read を使ってどのように指導していったらよいかを考えていきたいと思います。

USE Read を使った授業実践の紹介

根岸 それでは、USE Read を使って実際にはどのような授業をされているのかを、まずはうかがいたいと思います。

目標別の授業展開(2年L5, 3年L6)

谷口 USE Read の授業展開は、そのときの達成目標や生徒の発達段階に合わせて変えているので、レッスンによって違います。たとえば 2 年 L5 “My Dream” の USE Read はスピーチ原稿なので、ゴー

ルはスピーチの発表にします。2 年の 3 学期にきちんとしたスピーチをさせたいので、前段階としてこの時期にしっかりとしたスピーチの骨子をpushしておきます。

まずは、どう理解させるか、ということからスタートします。1 時間目は、ALT や日本人教師が、登場人物になりきってスピーチ発表をします。内容は、教科書の内容をパラフレーズしたものです。

分量は特に気にしませんが、新語はなるべく使わないようにします。その際、大まかなアウトラインをとらえるようなシンプルなタスク(「私の夢は何ですか」など)を与えておいて、聞かせたあとに答えを確認します。その後、読まないと思われ部分の問題(リーディングタスク)にして、教科書の本文を読ませ、答えさせていきます。Q&A を 2 回するこ



TAKASHIMA
KENJI



TANIGUCHI
TOMOTAKA



FUKUSHIMA
MIKIKO



WADA
TOMOKO



NEGISHI
MASASHI

とで、徐々に理解を深めさせるイメージです。USE Readの突き詰めていくと難しいところ、たとえば、第3パラグラフのtheseはなぜtheseか、new onesはなぜthemではないのか、などは、どの辺まで理解させるか、英語科で議論しました。

次は、新語の音と意味を一致させるために音声化していきます。in conclusion, worth doingなどはイディオム化して押さえます。また、必要があれば文単位で導入していきます。それが終わると、本文を短くしたサマリーの音読をします。L5はスピーチ原稿なので、大事なところを強調して読むこと(音量、ポーズを置く場所)を自分なりの理由をしっかりと意識させながら音読させていきます。音読は ①音声化できるか、②強調して読めるか、③伝わる音読ができるか、というところにポイントを置いています。

2時間目はオーラルイントロダクションから始めます。“What is her dream?”などと聞きながら、子どもたちの答えがサマリーに近づくようにしていきます。その後、ピクチャーカードで内容確認をし、フラッシュカードで単語練習をして、もう一度音読練習をします。その際、ポーズや強調させるところ、キーセンテンスなどを考えさせ、印をつけさせて、スピーチ音読に向けての指導をしていきます。

また、このレッスンに関しては、パラグラフ構成も考えさせます。各パラグラフの役割を考え、タイトルを付けさせたり、必要に応じてチャンキングをしたり、キーセ

谷口先生の授業プラン

●2年 Lesson 5 (2時間)

- ALT, 日本人教師による「なりきりスピーチ」→Q&Aでアウトラインを確認
- 本文を黙読→タスクで細部の確認
- 新語・表現・文を音声化して意味確認
- 音読(大事なところを強調して読ませる)

- オーラルイントロダクション
- ピクチャーカードで内容確認
- フラッシュカードで単語練習
- スピーチに向けての音読練習
- パラグラフ構成を考えさせる
- 次の活動(スピーチ)への橋渡し

●3年 Lesson 6 (3時間)

- 新語の導入(絵, 別の読みもの, タスク)
- 本文を黙読→問題を解く
- 解説(難しい単語・表現の確認)
- Post-Reading(要約)
- 要約文の音読
- キング牧師の人物紹介
- 黙読(鑑賞のリーディング)

- ローザ・パークスのことをまとめさせる
- キング牧師のスピーチを聞かせる
- キング牧師のスピーチを参考に音読させる

ンテンスを見つけさせたりして、どういう構成になっているか、考えさせます。最後に次のスピーチの活動に少し触れて終わりです。

根岸 レッスンによって授業展開が違うとおっしゃいましたが、2年L5と対照的なレッスンがあればご紹介ください。

谷口 3年 L6 “I Have a Dream”は対照的です。

まず、新語を導入するところから始めます。これは絵や別の短い読みものを作ったりして覚えさせ、線つなぎのタスクなどを与えます。活動が5分を超えると生徒が飽きるの、いかに短い時間でたくさんの単語を導入できるかが勝負です。単語のチェックをしたあと、本文を最初から最後までひととおり読ませます。机間指導をして、読むのが難しいと感じている生徒には、難しい単語にルビを振った補助プリントを渡します。

読ませるときには問題を解かせるようにし、ここで大まかな意味をとらせませます。その後の解説で、難しい単語は取り出して指導します。

次に、p.73のPost-Reading(要約)をさせます。大変内容の濃い文でしたが、子どもたちはほとんど理解できたので、その後この要約文の音読をさせました。

ここでいったんUSE Readから離れて、キング牧師の人となりや平易な英文で紹介します。暗殺されたこと、また暗殺前日にそれを予見するような手記が残されていたことなどを知り、生徒はショックを受けていたようでした。またインターネットでスピーチを聞かせると、生徒は再び興味をもったので、次は鑑賞のリーディングとして、もう一度USE Readを読

PROFILE



谷口友隆

神奈川県相模原市立由野台中学校教諭。英語授業研究会理事。現在、『英語教育』(大修館書店)にて「英語でニッポンを紹介しよう」を連載中。人格形成に役立つ英語教育のあり方を模索することに力を入れている。興味のあることは、「アドラー心理学・コーチング」。

ませました。また、先ほどのキング牧師の人物紹介にはローザ・パークスのことも出てきたのですが、その部分は空白にしておき、生徒たちにまとめさせて、グループでシェアさせました。

その後、キング牧師のスピーチのスク립ト（和訳付き）を見ながら音声で聞かせました。教科書で省かれているところも聞かせたあと、キング牧師の音声を参考に、スピーチのドラマティックリーディングをさせました。生徒は「先生、怒りがあるから速いんだね」「どうしてポーズをとっているのかな」などと、楽しんだりいろいろ考えたりしながら取り組んでいました。

根岸 補助プリントを使えば、スローラーナーの生徒も読めますか。

谷口 はい。英語が苦手な生徒たちには、英語ができないのではなく単語がわかっていないこと、語彙を習得すれば読めるようになることを伝えています。

デジタル教科書を使って(2年L5)

福島 私はデジタル教科書を使ってUSE Readの指導をしています。区の研究会で、USE Readは学年で段階的に語数が増えてい

ること、入試は400～600語の英文を読んで自力で答えなくてはいけないこと、読む力をつけるためにこのページがあること、などを聞いたので、それを生徒にも説明しました。その後、生徒の意識も変わってきたように思います。

2年L5の導入では、まずデジタル教科書の動画を見せたあと、新語をフラッシュカードの機能を使ってリピートさせます。単語は書けるようにならなくてもいいので、意味を頭の中に残すために見せています。教師の声でも読む、日本語→英語の順番にするなど、2～3回バージョンを変えて、頭に残るようにします。

次に本文に入ります。まず読む目的（久美は何になりたいのかを読んでみよう、など）をはっきりさせてから、ピクチャーカードを見せながら、一度音声を聞かせます。その後、教科書を開いて、黙読をさせますが、その際、生徒の読む目標になるように、2学期からストップウォッチを前に表示してWPM (words per minute) を計らせるようにしました。生徒には速く読むことが目的ではないこと、内容をきちんととることを伝えています。生徒のモチベーションも上がるし、ストップウォッチがどんどん進むので、全員がしっかり取り組んでいるように思います。

読んだあとにIn-Readingの答えをノートに書かせます。得意な生徒は文で、苦手な生徒は単語だけでもいいので、答えられたら褒めるようにしています。スローラーナーの生徒の扱いが難しいと言われますが、Q&Aの最後にパ

福島先生の授業プラン

- 2年 Lesson 5 (1～2時間)
- 関連動画を見せる
- 単語の導入 (フラッシュカード、パターンを変えて)
- ピクチャーカードを見せて音声を聞かせる
- 黙読 (WPMを計らせる)
- In-Reading (Q&A) (- Check)
- 答え合わせ・解説

ラグラフ番号が入っているので、それが助けになっているようです。また、少し難しい問題については、黒板に単語数だけ線を引くなどのヒントを書き、必要であれば見られるようにしています。

英語の得意な生徒については、Checkのところまで取り組ませます。教科書に鉛筆で線を引いたりするように指示を出します。

ほとんどの生徒が終わったところで、解説をしながら答え合わせをします。デジタル教科書は、ぱっと答えが出るので大変便利です。

ここまでの1～2時間で、集中して読ませました。私の場合は、このUSE Readからスピーチの活動にはつなげなかったのが、特に音読はさせませんでした。まずはとにかく読んで、100%でなくてもよいので理解できること、In-ReadingのQに答えられること、WPMを伸ばしていくことを目指して指導しました。

生徒はこの学び方に慣れてきたようで、英語が苦手な生徒もQに答えられるようになってきてはいるのですが、どの程度内容理解が伴っているかわからず、そこが課題です。内容が理解できたのではなく、Qの答え方がわかっただけかもしれません。

PROFILE



福島美記子

東京都板橋区立高島第三中学校教諭。平成21、22年度東京教師道場部員。生徒同士の学び合いがある授業づくりに力を入れている。また、デジタル教科書を取り入れた授業にも取り組んでいる。興味のあることは、生徒の正しい力をはかるテスト作成。



TAKASHIMA
KENJI



TANIGUCHI
TOMOTAKA



FUKUSHIMA
MIKIKO



WADA
TOMOKO



NEGISHI
MASASHI

中学校における『読み』の授業とは

L7は、すでにGETで単語や背景知識がほとんど入っており、新語も音で聞けばわかるようなもので、単語の導入をあえてせず一気に読ませます。

読ませるとき、Qを先に提示しておきます。まず1回目は1分間、2回目はわからない単語に線を引かせながら黙読させます。2回目の黙読のあと、わからなかった単語の数を聞きます。このレベルの文章で未知語が10個以上ある生徒は語彙不足であると思いますので、読めるようになるには語彙を増やすべきだと伝えます。未知語が少ない生徒には、わからない単語があっても読めるし、止まらないで読み進めることが大切なのだと言います。そして、3回目の読みでは、音声を聞かせながら、目で文を追って読ませます。

その後、In-ReadingのQ&Aをします。いきなり口頭で答えるのは難しいので、答えにあたる文に印をつけさせたあと、口頭で答えさせます。ただ、In-Reading 2(3)など、複雑な答えは板書します。

その後、フラッシュカードで単

PROFILE



高島健治

千葉県浦安市立浦安中学校教諭。英語の授業を通して思いやりの心を育てること、習熟の差があっても全員が楽しめる授業づくりに力を入れている。興味のあることは、生徒が自主的に夢中になって取り組める発音指導、音（呼び鈴や効果音）を用いたリスミカルな授業。

谷口 単語をフラッシュカードで導入する意図を教えてください。また、新語の中にはsuchなど大事な語もあると思いますが、そのケアはどうしていますか。

福島 フラッシュカードでの導入ですが、カードには本文で使われている意味が書いてあるので、それをフラッシュさせて頭に残し、読む手立てにしています。また、大事な単語については、ほかで出てきたときに辞書を引かせたりしています。単語については、そこでこだわってつまづいている生徒はあまりいないようです。入試や英検でもわからない単語は出てくるので、USE Readのページはわからない単語があっても内容を読み取ることを目標にしています。

根岸 単語に関していうと、どう導入するか、読むときにどう生徒にわからせるかなど、課題がいろいろですね。フラッシュカードは、意味が消えてしましますが、そのあたりはどうでしょうか。

福島 そうですね。確かに、意味が消えてしまうのは気になるところではあります。机間巡視をしていると、単語を聞いてくる生徒もいるし、辞書や巻末の単語の意味を見ている生徒もいるので、重ねて指導する必要性を感じています。

谷口 この本文の押さえはどこかですのでしょうか。

福島 In-ReadingのQ&Aは重要なところを聞いているので、それに答えながら確認していきます。たとえば、L6“Uluru”のQ&Aに答えるときは、Ananguを理解するために重要な本文の箇所や写真を抜き出して説明しました。

根岸 スピードを意識させる指導は、訳読とは対照的な指導法です。また、何度も読むことは大切ですね。USE Readのページの右上にリーディングのマークがあるので、何回か読むたびにそこに秒数を書かせると、だんだん速くなっているのがわかります。宿題などで取り組ませると、読めているという実感も出るかもしれません。

福島 3学期になったら、これまで学んだUSE Readを全部読み直させるとよいかもしいですね。

内容理解を促す読み方(1年L7)

高島 今年、他社版から変わりました。担当は1年生なので、担当する生徒たちは抵抗なく使っていますが、教員は大幅に違うタイプの教科書に戸惑っていることが多いように思います。GETが短く、Readが長いので、その扱いをどうするか、ということは話題になっています。

現時点(10月)では、USE Readのあるレッスンにはまだ入っていないので、USE ReadのあるL7の授業案を考えました。USE Readはまとまっている文章なので、GETとは指導の目的を変えて、長い文を速く読むコツを教えたり、内容を深く味わわせたりしたいと思っています。

まず、オーラルイントロダクションをしますが、本文に書かれている情報は話しません。話してしまうと読む前に内容がわかってしまうからです。なので、京谷選手の経歴や、以前京谷選手のチームと交流させていただいたときの実際のエピソードなどを話そうと思っています。

高島先生の授業プラン

- 1年 Lesson 7 (2時間)
- オーラルイントロダクション
- Q を与えておく
- 黙読① (1分間)
- 黙読② (わからない単語に線を引きながら)
- 黙読③ (音声を聞きながら)
- In-Reading (Q&A)
- 単語の確認 (フラッシュカード)
- 音読
-
- 主語・動詞に線を引かせる
- スラッシュを入れさせる
- 文法的な観点で説明 (Check など)
- スラッシュの区切りで訳しながら読む
- ① Picture Description /
- ② Q&A 作り

語の確認をし、本文を音読します。

以上が1時間目で、ざっと読むということを目指したいと思います。

次に2時間目は、まとまった文を読むコツを教えていきます。長文の読み方は1年生から段階的に取り入れようと思っています。

長文を読むためには、語彙の量、主語・動詞がわかること、一文が長くてもチャンクを意識できることが大切だと思うので、まず本文が書かれている別プリントを用意して、主語と動詞に線を引かせます。次に、スラッシュを入れる練習をさせますが、初めてなのでプリントを出しながら入れ方の指導をします。そして、Checkにあるような指示語の問題や grammar

hunt など、文法的なとらえ方をさせようと思っています。そのあと、スラッシュのところで区切りながら、前から意味をとらえて読んでいくことをさせます。

2時間目の最後は、①左ページの文章をある程度覚えさせて、ピクチャーカードを使って紹介させる、②生徒たちに左ページのQ&Aを作らせる、のどちらかにしようと考えています。

入試問題の量を読ませるためにはテクニックの指導も必要ですが、せっかく Read が充実した内容なので、それを味わわせたいという思いもあります。テクニック半分、内容を味わわせること半分で授業を進めていこうと思っています。

福島 疑問文でも主語・動詞に線を引かせますか。

高島 L7 では、疑問文は引かせないかもしれませんが。GET だと口語が多いので、USE Read でこういう活動をさせたいと思っています。

和田 パラグラフについての指導もしますか。

高島 1年は段落が短いので、パラグラフリーディングは2・3年になってからしようと思っています。

根岸 未知語があるまま読ませるというのは、考え方としておもしろいですね。未知語は外国語・母語を問わず存在するものなので、知らない単語があるのは当たり前

であることを知らせるのはおもしろいと思います。ただ、未知語などの程度だとギブアップしないのか、という問題はあります。以前に羽鳥博愛先生が30語に1語という基準を提案されていましたが、それに当てはめると、L7で許容できる未知語は3語ほどになります。しかし一方で、新語として出てきている Japan, shoot などなじみがある単語でもあるので、この程度ならよいのかもしれませんが、どうでしょうか。

和田 聞けばわかるけれど、文字で見ただけではわからない単語もあるかもしれないですね。少し言ってあげればわかるようになる、ということもあると思います。

高島 そのために、読みの3回目に、音声を聞いて目で追う作業を入れてみました。

福島 フォニックスなどをきちんとやっておくと、Read などにもつながるのかなと思います。

谷口 確かに、文字の音声化は、トレーニングでできるようになるものだと思います。ただ、ある程度、自分の中でまとめられるくらいの語彙を確保できて初めて、つづりと音がつながる、というところはあります。

根岸 そうですね。ルールを導入するのは、ある程度単語を学んだあとがよいと思います。

和訳／スラッシュリーディング

谷口 根岸先生は冒頭で、中学校で和訳はあまりされてこなかった、とおっしゃいましたが、「和訳をどうしているか?」というのは、教員同士で意外によく出る話題の1つ

です。

根岸 私たちは母語を共有しているので、訳もうまく使えば効率的だと思います。問題は和訳を目的化することや全訳なのではないで

しょうか。先ほどの福島先生の授業例のように、ポイントだけ訳すようなやり方ができればよいのだと思います。

谷口 訳は生徒の理解をはかるの

に手っ取り早いときもあります。先ほど福島先生もおっしゃっていましたが、生徒たちが英語をどれだけ理解できているかをQ&Aだけで判断するのはなかなか難しいと思います。

和田 理解がはかれないのは、そのQ&Aが問題なのだと思います。理解がはかれるようなタスクづくりを教師側がすればよいのではないのでしょうか。

谷口 そうですね。ただ、一方で、文章のメッセージを理解するというだけでなく、英語を構造的に理解させたいという教師の思いもあります。

和田 GETがそういうページなのではないのでしょうか。

谷口 そうなのですが、文法自体に焦点が当たっているような文ではなく、Readのような流れの中で英語自体を理解させたいということです。

根岸 メンタリティーとして、「全部わからないといけない」と思うのと重複するところがありますね。先ほどの「Q&Aで出たところだけわかればいい」と割り切ってよいかということと関係してくるでしょう。現実の読みだと一語一句すべてわかるということはないので、そこをどうとらえるかです。

谷口 中学校の段階では、アウトプットにもつながるので、しっかりと英語を理解させたい、と思うのかもしれませんが。

根岸 USE Readは読むための素材といえど、まだ「教科書本文」としての性格を残しているということが、今日お話をうかがってわかりました。確かに、私たち

は現実生活でも、読んだ文の中から「この一文を使ってみよう」などと思うことはあります。そういうことも考慮して、長い本文のどこをとりわけケアしたらよいのか、を考える必要がありますね。

福島 その1時間の授業で完結しないといけないと思うと苦しいので、3年間でどれくらいできるようになるかというふうにと考えるとよいのだと思います。同じ単語や表現に何度も出会って、そこからなくても、2年生で気付いたり、3年生で急に書けるようになることもあります。だから、学年の終わりに最初からもう一度読ませて、もう少しハードルの高いQを与えるのもよいのかなと思いました。

根岸 そう考えるのは、リーディングを「スキル」としてとらえているからで、全部その場でわからないといけないと考えるのは、Readに出てくる英語を「知識」としてとらえているからだだと思います。

谷口 先ほど和田先生もおっしゃいましたが、GETとUSE Readの扱いの違いを、教師がどれだけ理解するかということにつきます。やはり、これだけのテキスト量があるので、「ここでできることは何か」ということを意識することが大切だと思います。

根岸 和訳の話が出ましたが、高島先生が先ほどおっしゃった、スラッシュリーディングについてはどうでしょうか。

高島 これが果たしてこれまでの訳読式とどれくらい違うのか、ということではありますが…。このやり方は、文構造や切れ目を意識

中学校における『読み』の授業とはし、前から訳していくという感覚を身につけさせるために取り入れている先生方も多いと思います。区切ったところでそのまま読んでいけば、内容は理解できるので、きれいな日本語にする必要はありません。むしろ、きれいな日本語をつくらうとすること自体難しいと思います。チャンク→訳、チャンク→訳と、リズムカルに文を訳させていくので、停滞することはありません。変な日本語かもしれませんが、前から訳していくことで全体像はつかめるのかなと思っています。

根岸 スラッシュリーディングは、直訳直解への橋渡しですよ。以前に読んだりサーチによると、スラッシュがあった状態で読ませるのは下のレベルで、上のレベルの生徒は自分でどこに入れるかを考えながら読むように移行していくのが大事だということでした。

また、不必要に細かくスラッシュを入れると、逆に時間がかかってしまうので、気をつける必要があります。さらに、全部日本語にする必要はなく、わかりにくい部分だけ日本語に直すと理解しやすく

PROFILE



和田朋子

工学院大学准教授。専門は英語教育学（言語テスト論）。ELEC 同友会英語教育学会、日本語テスト学会所属。著書に『はじめての英語論文』（すばる舎）ほか。英語の授業を通して「考える人間」を育てることに力を入れている。興味のあることは、文法の機能面を重視した文法指導。



TAKASHIMA KENJI



TANIGUCHI TOMOTAKA



FUKUSHIMA MIKIKO



WADA TOMOKO



NEGISHI MASASHI

なるかもしれません。そうやっていくと、ここから直接イメージがわくようになるのだと思いますが、練習量も必要です。

和田 私自身も授業でスラッシュ

リーディングをさせていますが、チャンクがどういう意味だったかを考えさせながら、3回くらい読ませたりします。その中で、“this is” といったら「これは」ではなく、

「何かを示している」ものだというイメージをもってくれているといいなと思います。これだけのテキストがあるので、何ができるかを考えることが大事だと思います。

音声の扱い／音読について

福島 読むときに理解しやすいようにと思って、本文を読む前に音声を聞かせているのですが、どうでしょうか。今はいろいろと試しながらやっているところです。

根岸 読みについての音声を聞かせるか聞かせないか、また、音読をさせるかさせないか、させるとすればタイミングはいつかという問題がありますね。

福島 デジタル教科書だと、ピクチャーカードと音声が一緒に流れるので、内容理解の助けにはなっているかなと思っていたのですが、初見で読んでることにはならないですね。

根岸 最初に読ませて、その次に音声を聞かせて「そういうことだったのか」と思わせるといいかもしれませんね。

福島 そうですね。そのあとにIn-Readingに進めば、生徒ももっとQ&Aに答えられるかもしれません。

谷口 音声を聞かせるかどうか、というところは、テキストの難易度とタスク内容、生徒の発達段階が関係してくると思います。2年L5は音声を聞かせたのですが、それはTryで「スピーチの工夫」を問うところがあったからです。他では聞かせないこともあります。

根岸 音読についてはどうでしょうか。音読はある程度授業の中で

定着しています。

福島 目的にもよるかもしれないですね。2年L5などでスピーチをさせたい、ということであれば音読もよいかもしいのですが、2年L7の“Good Presentation”は音読させなくてもよいかと思います。

谷口 どうしても読ませたいなら、教師がサマリーを作るのはどうでしょうか。押さえたい文が含まれているものをGETの本文くらいの量に作り替えるのも1つの方法だと思います。また、ここはどうしても音読させたいという表現が含まれている文章を5行だけ読ませる、というようなこともしています。

和田 なぜここで音読をさせるのか、教える側が目的を考えることが必要です。何を教えたのかを常に戦略的に考えていかないと、いろいろなテキスト素材を与えても全部が無駄になってしまう。音読がとても大事なレッスンもあれば、そうでないと思われるレッスンもあります。たとえば、すぐく気持ちの入ったレッスンであれば、最後に気持ちをこめて読むという活動をするので、アクティビティの総仕上げになります。

根岸 音読するかどうか、というのは文化や宗教の違いもあるかもしれません。声をそろえて教典を

唱えるような文化のあるアジア圏・イスラム圏の方が、ヨーロッパに比べてみんなでそろってやる意識が強いように思います。リーディングの考え方として、Reading for languageとReading for comprehensionがあって、前者はテキストタイプに関係なく音読などをやる、後者はテキストタイプを意識するので、相応しくないものは音読しなくてもよいと考えられます。

和田 声に出すことで、抑揚などが響きとして頭の中に残るという作用はあると思います。習慣的にそういうトレーニングをしていると、黙読しているときにもチャンクの切れ目などがわかります。逆にそれがないと、淡々と語を読むだけになってしまいます。そういう意味では、どこかの時点で音読することは大切なのだろうと思います。

高島 私は授業計画に音読を入れていたのですが、お話を聞いていて、はたして入れるべきなのか考えてしまいました。たとえば、1年L7の左ページ(京谷和幸選手の紹介)は、他者紹介につなげるなら音読をする必要性はあるかもしれない。もしつなげないのならば、音読はせずに別の活動をした方がよいですね。むやみに音読をすればいいわけではないと思いました。

また、右ページの車椅子バスケットボールのルール説明は、もし目的がないのであればわざわざ時間

をかけて音読する意味はないかもしれませんね。

福島 やはり教師が何につなげて

中学校における『読み』の授業とはいくかというところが関係してきますね。

単語をどうするか／スローラーナーへの配慮

根岸 USE Read で出てくる単語をどのように扱うか、という話題が、先ほど実践を紹介していただいたときに出てきました。単語をどのタイミングでどうやって学習させるのかというのは課題の1つでもあります。

単語については、中学校の段階で、どこまで求めるかということを考える必要があります。たとえば in conclusion のような、意味さえわかればよい語句もあれば、しっかり書けるよう求められる語句もあると思います。NEW CROWN では、Words の欄で分類して明示してはいるのですが、先生によって指導は様々かと思えます。またこれはテスト作成にも影響してくることかと思えます。

福島 この段階で全部しっかり覚えさせるのは教師も生徒も大変ではないかと思えます。太字の単語を押さえられたらよいのではないのでしょうか。

谷口 読む技術と同じく、語彙をどういうふうに着させていくかというのは重要だと思います。放っておいてもダメだし、大量に押しつけてしまってもダメ。どう繰り返し仕組んでいくとか、語彙をどう指導していくかを考えることは大きな課題で、今までどおりに考えてはいけなと思います。受容語彙と発表語彙に分けるというのは1つのやり方だと思います。

根岸 単語の定着には何度も出てくることが望ましいと思うのですが、そういう単語ばかりではありません。もし、一度しか出てこない場合などは、先生方はどのように指導されていますか。

谷口 Read はテキストタイプによっては生徒のアウトプットのモデルになるので、そこで出てくる単語は一番定着すると思います。やはり生きた表現として、実際に使って覚える方法は効果的だと思います。

和田 私は、オーラルイントロダクション、インタラクションの中で、教師がどれだけ繰り返し使うことや使わせることを意識できるかということがポイントだと思います。その意味で、高校の「英語で英語を教える」指導にもつながります。英語で英語を教える、というのは、英語で難しいことを説明するということではなく、学んだことを普段に生かしていくということ、つまり、外国語として英語を学んでいるハンディキャップをこれで払拭しようということなのだと思います。常に使う、何度も出す。教師の力量で、授業の中にもうまく投げ込んであげるとよいのかなと思います。

谷口 確かに、どんなオーラルイントロダクションにしようか考えるときに「この単語・文法事項は学習したから使えるな」などと考えることもあります。オーラルイン

トロダクションで既習事項を出したり、あえて途中で教師の発話を止めて生徒に続きを言わせるなど工夫することで、効果的なインプットになると思います。

単語といえば、英語が苦手な生徒は、苦手な理由として「単語がわからない」ということが一番多いです。そういった生徒をカバーするためには、生徒がどこでつまづいているかを教師が知ることが大切だと思いますね。文字が読めないのか、単語がわからないのか、ただやる気がないだけなのか。

根岸 全体的にとっても先を急ぐという傾向にありますね。本当はもっとその段階のものをたっぷり与えてあげなければいけないのに、どんどんと先へ進むことで、落ちこぼしてしまっていることがあるかもしれません。そういう意味でも、繰り返し提示したり、前の学年のものを読ませるといったことはやってよいかもしれないですね。

PROFILE



根岸雅史

東京外国語大学教授。専門は英語教育学・言語テスト。現在、日本言語テスト学会・英語運用能力評価協会・外国語教育学会の理事、ARCLE 研究理事。著書に「コミュニケーション・テストへの挑戦」(三省堂)、「テストの作り方」(研究社出版)ほか。「笑いのある授業」に力を入れている。



TAKASHIMA
KENJI



TANIGUCHI
TOMOTAKA



FUKUSHIMA
MIKIKO



WADA
TOMOKO



NEGISHI
MASASHI

予習・復習をどうするか

高島 予習は一切させていません。特に Read は、予習をさせたら意味がないのではないかと思います。

福島 私も予習はさせません。その時間で読んで理解することが大事だからです。

和田 その分、復習をしてほしいですね。

福島 そうですね。USE Read をもう一度読む機会にできるといいですよ。

根岸 復習させるとき、時間を計って黙読を何度もさせるという方法もあります。また何度か読んだあと、十円玉を本文の上にくっつけて置いて、単語を隠して読むという方法もありますね。

和田 復習させるときのポイント

は、生徒が一人でやっても教師側の意図している成果が得られるような課題を与えることです。ただ「読みなさい」だけではなく、「どういうふうを読むのか」というところまで、ワークシートなどで指示を与えておく必要があります。また、Read のあとの活動が Read とつながっているときには、その準備をさせるような課題を与えるのもよいと思います。

谷口 行間を読ませる問題とか、Try にあるような課題を与えるのもよいですね。「筆者が一番言いたいことを表す文を探してきなさい」など、違った視点での問いを与えると、もう一度黙読をするし、読解にもつながります。

根岸 家に帰って、もう一度読ま

せる仕掛けが必要、ということですね。

谷口 そうですね。また、クイズ合戦をやるから、ということで、Q&A や本文の3行を任意で選ばせて、そのうちの1語だけ変えたクイズを作らせる、という課題もあります。これなら、生徒が課題を忘れても休み時間にできます。(笑)

和田 大学の授業でも、「次の授業で出欠をとるときに気になる文を言ってもらいます」と言うと、生徒はそれぞれの目線で文を選んでくるので、生徒目線での復習になります。ただ、出欠をとる時間はかかってしまうのですが…。

谷口 中学校でも少人数授業であればできると思いますよ。

リーディングの評価

根岸 USE Read のテストはどうされていますか。

福島 1学期のテストには、Read は出しませんでした。2学期は、単語と文をいくつか抜いた要約文を出して、答えを選択肢から選ばせました。もちろん、in conclusion のような語句や新出文法を書かせたりはしません。テスト前に、USE Read の内容がわかっているといい、ということも生徒に伝えておきました。このような形式にしたのは、授業中に生徒が本当に内容を理解できていたのかわかると思ったのと、テスト勉強で Read をもう一度読ませたかったからです。

谷口 私は段階によって違うもの

にしています。まず、最初の段階の例として、2年 L5 ならば、firework artist を astronaut にするなど、キーワードだけをかえます。ここがかわると文章全体の内容は変わりますが、形式や構成は同じになるようにします。次の段階としては、テキストタイプは同じで、中身を違うものになっています。たとえば3年 L5 “Houses and Lives” は、エスキモーの家について調べて文章を作り直しました。さらに、最終段階では、構成もテキストタイプも全く違うものを出题します。L6 のテストは人物紹介、というつながりで、JFK かマザー・テレサにしようかと思っています。

そういったテストをするので、授業でレッスンに入るときには、USE Read の形式についても生徒に意識させるようにしています。また、どれだけストラテジーを使って読めるかということが重要だとも思っているので、パラグラフのキーセンテンスをテストポイントにすることもできます。できる生徒にはパラグラフの切れ目を探させるような問題を出したりもします。

根岸 平成23年に国立教育政策研究所から評価規準の作成についての参考資料が出ています。これは新しい学習指導要領に対応しているのですが、その中には「教科書とは別の同じような時間軸で構



成された物語」「教科書とは異なる物語を読むペーパーテストにおいて」「教科書とは異なる文章およびその内容について感想を書く」…などと繰り返し出ています。これは、これまで教科書で学習したことはテストに出るということが当たり前だったことから考えると、影響の大きい話です。今までのテストでは、何となく結果が出て、そこそこの点数がとれる仕組みになっていたけれど、この考え方ではそうはいきません。

この評価方法で考えなければいけないのは、「教科書と異なる」文章とはどういうものかということです。1, 2年生はある程度単語の置き換えで済むのかもしれませんが、3年生のキング牧師の文章は単語だけを置き換えるわけにはいきません。キング牧師のような文章では、ジャンルを置き換えたり、別の話にする必要があるかもしれません。しかし、離れすぎると、その教師の指導で読む能力が保証できているのかを見るのが難しくなります。

また、新たなトピックだと未習語が出てくるので、それをどうするかということもあります。

福島 このUSE Readのテストを本当に読む力を測るのが目的の

テストにするのならば、谷口先生のおっしゃるような、違う文章を読むテストも必要だと思います。

谷口 本文の内容とテストの本文をどれだけ離すかということには注意が必要です。「じゃあ、授業を聞かなくてもいい」になってしまったら困るので、どこかでテストとの接点をつくりながら、ストラテジーを共有させるようにしています。それは計画的に行わなければいけないことだと思います。

和田 評価がそういう形で行われることが伝われば、「先生は最後から2行目のこの文を訳してくれなかった!」と言う生徒はいなくなるはずです。訳すことではなく、読めるようになることが大切なんだという理解にもつながりますね。

根岸 評価のためのパラレルなテキストを授業で大学生に考えさせました。題材は1年のLet's Read 2の津波の話です。学生のうち、数人が、「崖が崩れてくる音がして、逃げると言って何人も救った」という話を作ってきました。しかし、それでは読まなくても結果が知りたいわかってしまいます。また、たまたま3年L7のWilliam Kamkwambaさんを題材にしたテストを作った学生がいたのですが、それだと少し離れすぎていま

中学校における『読み』の授業とは。どのくらいか、というのはなかなか難しいと思いました。

谷口 授業をしないでテストだけを作ろうとするのは難しいと思います。授業をすると、ポイントが明確になるので、テストを作るのは比較的簡単です。

根岸 なるほど。そうすると、テストで出題する文章をレッスンに入る前につくっておけば、「自分の授業で、はたして生徒たちがこの文章を読めるようになるのか」と、教師は常に自分への問いかけができるかもしれませんね。

今日は実際の授業例から、指導のポイント、評価まで、多岐にわたるお話をお聞かせいただき、ありがとうございました。(2012年10月)

～こぼれ話～

谷口 テキストタイプによって、読みやすさは変わります。難しいものは短くても時間がかかるし、簡単なものは長くてもすぐ読める。

福島 そういう意味では2年のL2は戸惑いました。

根岸 ざっと読めば済む話ではなく、ロジカルに読まないといけないテキストタイプですからね。また「カレンダーになぞらえる」ことが難しいとも聞きます。そういう場合は、Pre-Readingの活動で、たとえを使った説明の例を考えさせてもいいかもしれないですね。「〇〇は東京ドーム何倍分」とか。

和田 犬の年齢を人の年齢と比較する、などはどうでしょう？

福島 When we make a one-year calendar of its history, ... この文が理解できればいいんですよね。

SPECIAL



TAKASHIMA
KENJI



TANIGUCHI
TOMOTAKA



FUKUSHIMA
MIKIKO



WADA
TOMOKO



NEGISHI
MASASHI

授業マネジメントの勘どころ： “まなざし”の共有を求めて(2)

田邊 祐司 Tanabe Yuji
(専修大学)

1 はじめに

教師なら誰もが生徒のまなざしを一手に集める授業にあこがれます。こうした授業には独特の小気味良いリズムがあります。しかし、「リズムのある授業」と一口に言っても、当然、学校の体制や環境、教師の信念や指導法、語り方、さらには生徒のレベル、モチベーションなど内外の様々な条件が絡み合い、「ここを押さえれば大丈夫!」といった公式は存在しません。にもかかわらず、熟練教師の多くがこうした授業を自家薬籠中のものに行っているのです。それは種々の制約がある中でも、リズムを起す勘どころ (rhythm generators: 以下, RG) を外していないからでしょう。今回はこの RG という観点から、前回同様、3人の熟練教師の考え方を織り交ぜながら、まなざしが共有される授業づくりについて考えてみます。

2 動・静

授業にリズムを持たせるために3人の教師が常に意識している RG が「動・静」という観点からの授業づくりです。

A先生は「動」を、生徒を動かしながら、考えさせ、理解させる部分とし、ペアワークや、生徒からクラス全体への働きかけを含む帰納的なものととらえています。逆に「静」とはじっくり考え、消化するための活動などを意味するとのこと。さらに、「どちらが良い、悪いというのではなく、ゆるやかな発想で、「動・静」を授業デザインの中心に据えておくと、monotonousな授業に勢いが出て、生徒の集中が高まります。」と力説されます。

C先生もほぼ同じ考えですが、彼女の場合、授業過程全体を見通して、授業は「動」から入り、最後

は「静」へと収斂させるイメージを描いており、「動」の部分では生徒に英語を使わせることを意識し、「静」では学んだことをそれぞれが咀嚼する時間を持てるように工夫しているそうです。

B先生は、「動」をよりダイナミックに定義し、例えば新出単語などの導入では、CDを使って listen-and-repeat をしたあとに、ペア同士で向かい合わせ、互いに単語のストレスの箇所を手を叩き合わせながら単語の強弱リズムを身体でつかみとる活動を盛り込んでいるとのこと。

なお、「動」のあと、生徒がざわついて次の段階にスムーズに入れないということがしばしばあります。そういう場合には、キッチン・タイマーを使って時間を意識させたり (B先生はタイマーを20台常備!)、終わったペアから着席させるなどがよくとられる手法ですが、C先生の場合は「活動で気づいたことを自由にノートにメモさせる」「疑問点を付箋紙に書かせる」など、次の指示を与えておくのが一番だと力説されていました。

3 緩・急

「動・静」に次ぐ別の視点が「緩・急」です。これはつまり、授業のそれぞれの transaction のテンポに関する RG です。この RG は実習生と熟練教師の比較研究のときによく指摘されるポイントですが、初心者の場合、余裕がないためか、どの transaction も同じテンポで進めがちです。そんなときもやはり、生徒をスピードにのせる部分と、ゆっくりと噛んで含める部分を交互に織り交ぜることを意識しているという点で、3人の見方は一致しています。

C先生は「緩・急」をとりわけ大切にしています。「初学者だからゆっくりと噛んで含めるように説明

したり、活動させるというのは教育の原則でしょうが、あえてスピードを上げることで、逆に真剣なまなざしを向けてくる場合が多いことを経験から学びました。テンポを下げることが、必ずしも理解につながるとは限らないことを知っておくと、授業のリズムが変わり、まなざしを共有できるようになりました。」と述べています。

A先生は、「学習者中心主義にシフトした今、ゆっくりめに説明したり、時間をかけて練習をさせることが、かえって学習の障がいになっているのでは？」という疑問を抱いています。かつて、受験、実践の両面で成功したといわれる、昭和初期に行われた“福島プラン”は、徹底的なスピード・トレーニングで知られています。学習者におもねるだけはいけないのではと思ひ、対話などではスピード感を重視させるクイック・レスポンスを心がけており、それが授業のリズム、ひいてはまなざしの共有につながっているようです。」と語ってくれました。

B先生の授業ではやはりタイマーが大活躍。発音、音読、Q&A、ペアなどの活動では、積極的に生徒をタイムフレームにはめて、テンポの切り替えを奨励するそうです。

以上のごとく、熟練教師は「動・静」に加え、「緩・急」というテンポも、授業のリズムをつくる大切なRGとして意識し、生徒の反応をうかがいながら、積極的にスイッチの入れ替えをして、生徒の集中力を切らさないように努めていることがわかりました。

4 クライマックス(アンチ・クライマックス)

熟練教師の授業で、「お主、やるな〜!」と感ぜられるのがクライマックス(漸増(層)法)への配慮です(反対はアンチ・クライマックス:漸降(減)法)。これはtransactionのそれぞれにミニクライマックスを用意しながら、徐々にその日の授業の最大のクライマックスへと駆け上がっていく手法です。

B先生は「趣味の登山を授業づくりのイメージにしています。一段登るごとに、小さな達成感を感じることができるような仕掛けをし、山場の頂上で大きな喜びが起るようなリズム感を大切にしています。」と、こうした観点からのリズムづくりもまた大

切なRGだとしています。

A先生はクライマックスを作るためには、「たくさん、盛り込まないことが肝要です。それから文法が目標であるならば、やはり最初からこれはこうだからといった形の提示は控え、あくまで生徒に考えさせながら、その原理をつかませる手法の方がリズムにのって来るように感じています。」としています。

C先生は、クライマックス手法が大事なRGであることは認めながらも、クライマックス後のアンチ・クライマックスでの「降り方」もまた重要と考え、「タスクなどの活動に目が向きがちですが、生徒が活動で学んだことをいかに自分のものにするかにも目を配る必要があり、それが授業全体のリズムや生徒とのまなざしの共有にもつながっています。」との持論を展開されました。ちなみに彼女は授業の終わりには、recapを欠かさないとのことです。これはrecapitulate(「要約する」)を省略した言い方(例: Let me recap what we did today.)で、確かに授業の終わりの認知的な区切りとなり、授業のリズムにも貢献すると思われる。

5 今回のまとめ

まなざしの共有を、授業のリズムづくりという観点からまとめてみました。RGのうち紹介できたのは3つのみで、いずれも教職の授業や研修会で習うようなことだったかもしれません。しかしながら、3人の教師はそれらを理論だけにとどめず、自分の授業へと取り入れ、かつ、自己流のアレンジを施しているのです。紹介した先生方の手法には微妙な差異もありますが、動きを起こし、スピード・アップを図り、山場をこしらえるという点だけでなく、生徒へのアンテナを目一杯に張り、生徒の反応をモニターしながら、実態に合わせた微調整(fine-tune)をし、リズムを起こしているという点も一致しています。こうした勘どころにベテランの技を垣間見た思いがしています。

【参考文献】

赤峰準(2003).「リズムから生み出される英語の力」『TEACHING ENGLISH NOW 別冊18号』三省堂。
滝沢広人(2005).「リズムとテンポをつくり出す英語授業スキル」明治図書出版。



さよなら、「総合問題」

根岸 雅史 Negishi Masashi
(東京外国語大学)

1. やっぱりあった、「総合問題」

これまでに、たくさん定期試験を見てきた。そして、この夏の研修でも、何十という定期試験を見た。そして思ったことは、「やっぱり定期試験はほとんど変わってないなあ」ということだ。

その思いを強くしたのは、いわゆる「総合問題」である。まだ、これほど「総合問題」は存在していたのか。従来でも、ほとんどの高等学校の定期試験には、この「総合問題」が含まれていたが、これが中学校の定期試験にもかなり侵食してきているような気がする。正確に言うと、中学校では、これまで、3年生になると「総合問題」が出現し始めていたが、この「総合問題」の出現時期が早まってきたような気がするのだ。

これは、学習指導要領の改訂で、技能をバランスよく「総合的に」教えるようになったために、これまで以上に、教科書におけるリーディング・パッセージが早い学習段階から明確に位置づけられるようになったことと関係があるように思う。平成23年に出た国立教育政策研究所の『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)』によれば、「読むこと」の評価は、「教科書とは異なる物語を読むペーパーテスト」(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2011; 39)によるとあり、ペーパーテストは「既習」のリーディング・パッセージによらず、「未習」のリーディング・パッセージによるべきとなっている。しかしながら、実際は既習のリーディング・パッセージが定期試験に出題されている。そのために、「読むこと」の評価を装いながらも、「読むこと」を問うことはできなくなっている。授業中にリーディング・パッセージを読んでしまっ

ているために、テストで内容理解を問うことは馬鹿馬鹿しく、リーディング・パッセージ中にある文法事項や単語をあれこれ尋ねることになるのである。

世界的に見ても、きわめて珍しいテスト・タイプである「総合問題」。日本でも、大学入試センター試験にも英検のテストにもTOEFLやTOEICにも「総合問題」は存在していない。それでも、この「総合問題」は日本の定期試験からはなくなるらないのだ。

2. やっぱりやめよう、「総合問題」

「教えたとおりにテストして何が悪いのか、高校入試や大学入試、模擬試験でも(?)総合問題は出ているではないか。」こうした反論はこれまでもずいぶん聞いてきた。それでも、「総合問題」はやっぱりダメだと思う。

これまで、何度も雑誌原稿や著書に書いたり、講演でもその問題点を指摘したりしてきたが、「総合問題」はなくなるらない。私だけでなく、静哲人氏も、その著書や学会発表、講演の中で、「総合問題」の問題点を指摘している。

静氏や私の批判をまとめるとおおよそ次のようになるだろう。1つは、「総合問題」には、様々なテスト・タイプが含まれているために、テスト・ポイントが不明確であること。これは、とりわけ「指導」と「評価」の一体性が強く求められる「定期試験」においては、問題である。何を測っているかわからないようなテストでは、その結果から、「指導」や「学習」へのフィードバックを得ることはできないのである。

もう1つの問題点は、この問題の解答プロセスが、現実の言語コミュニケーションとはまったく異なる点である。「総合問題」のように、空所やら下線が引

かれた文章を見て、単語やら文法やら発音やらについてばらばらに処理しなければならないということは、現実のコミュニケーションでは決してない。現実の言語コミュニケーションでは、リーディング・パッセージはその内容をとるために読むものであり、これについて何か書くにしても、その内容についてまとまった文章を書くだけである。

こうした問題は、学習への悪しき波及効果をもたらす。というのは、「総合問題」の出題を想定した学習では、まとまったリーディング・パッセージの内容を理解しようとするよりは、その中にある単語・文法項目・発音などをばらばらに確認しようとすることになるからである。私たち英語教師は、このような英語学習を生徒たちに望んでいるだろうか。

さらに、現在の観点別評価では、この「総合問題」の結果は、行き場がないという点も問題である。「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」「言語や文化についての知識・理解」のどこに、この「ごった煮問題」の結果は行くのだろうか。多くの場合は、「総合問題」はリーディング・パッセージを載せているために、「外国語理解の能力」として扱われているようだ。しかし、皮肉なことに、「総合問題」には、思いの外、「外国語理解の能力」を問う問題は少ない。なぜなら、既習のリーディング・パッセージの内容理解を問うことの馬鹿馬鹿しさを誰もがわかっているからだ。

既習のリーディング・パッセージを出しても読めない生徒がいると言うのであれば、それは授業で理解させることができなかつたか、授業では理解させられたことを生徒が忘れてしまったかである。授業の内容を覚えているかどうかを見るのであれば、それは記憶力のテストとなってしまうだろう。

一部の入試や模擬試験で総合問題が出題されているというのは、残念ながら事実だろうが、それらは悪しきモデルである。なぜ、よきモデルに目を向けようとしないのであるだろうか。繰り返すが、大学入試センター試験にも英検にも TOEFL や TOEIC にも「総合問題」は存在していない。

3. さよなら、「総合問題」

まるでゾンビのように生き延びてきている「総合問題」だ。そう簡単にはなくならないのかもしれない。しかし、言語テスト研究者としては、このような問題点を指摘し続けなければならないのは、悲しすぎる。

おそらく英語のテストを作るとなると、組み込まれた遺伝子情報に従うかのように、「総合問題」を作ってしまう英語教師が山のようにいるということかもしれない。何の能力を測るのか、また、その能力をどう測るのかを考える前に、「総合問題」を作ってしまったている。こうした状況にあって、「総合問題」をやめるということは、想像がつかないのかもしれない。

では、「総合問題」をやめるには、どうしたらいいのか。それは簡単なことである。まず、測ろうとする能力が何なのかを考える。もちろん、定期試験では、授業でつけさせようとしていた能力が測るべき能力である。それが確認できたら、次にその能力をどう測るのがよいかを考える。これが決まれば、あとはその能力を測る問題で、大問を構成すればよいだけのことである。

こうして作ってみれば、拍子抜けするほど、簡単に「総合問題」と決別できることがわかるだろう。そして、こうしてできあがった定期試験は、見た目にもすっきりし、大問ごとにテストング・ポイントが明確になっていることに気がつくであろう。測る能力が明確になっていれば、観点別評価での結果の行き先も、誰の目にも明らかになるに違いない。さよなら、「総合問題」。

【参考文献】

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2011).『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)』Retrieved from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/chuu/10_chu_gaikokugo.pdf
- 静哲人(2002).『英語テスト作成の達人マニュアル』大修館書店.
- 若林俊輔・根岸雅史(1993).『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る—正しい問題作成への英語授業学的アプローチ』大修館書店.

ICTと英語の授業(3)

— 学習の基礎・基本に立ち返る



杉本 薫 Sugimoto Kaoru (東京都立両国高等学校附属中学校)

1. 学習の基礎・基本とは

3回にわたる授業レポート「ICTと英語の授業」の最終回は、「学習の基礎・基本に立ち返る」というタイトルを付けた。ここで注目するのは「デジタル教科書」である。しかし、すでにこのTEN23号で、このデジタル教科書の具体的な使い方に触れた記事も紹介されているので、ここではもう一步原点立ち返った視点から見直していこうと思う。

まず「学習の基礎・基本」という言葉についてだが、様々な視点から使われる言葉なので、ここでは次のように定義しておきたい。

- ① 毎日学習すること
- ② ひとりで学習すること
- ③ 自分で評価できること

デジタル教科書を切り口にして、この3点を考えると、英語学習としてまず取り上げなければならないのは、「音読練習」である。

2. 教科書の音読

およそ今日の授業で使った教科書のあるページが音読できなければ、家庭では生徒はひとりで復習することはできない。ひとりで声に出して読めなければ家庭での練習そのものが成り立たない。そもそも声に出して読めない生徒は、英語に自信を持つことは、できないだろう。読めないことがはずかしいから、授業で消極的になるし、そうなれば当然発言や発表からも遠ざかり、決定的な悪循環に陥る。そう考えると、授業中に音読できるようにしておくことは非常に重要である。

音読できるようになるための学習はおよそ次のステップを踏んでいる。学習者のためのスモール・ステップを準備するという観点から、授業の展開とこれらのステップの高さという点から見直してみよう。

Step 1: 英語の音に慣れる

最初に、日頃の授業の中で、「英語で指示されたり、簡単な説明を受けたりする場面」を継続的に用意し、英語の音声によるコミュニケーションを「当たり前」にしておく必要がある。英語の音声のソースはほとんど教師の発する英語になるだろう。使い慣れたリスニングCDやデジタル教科書も重要である。この「当たり前」と感じるのが、スモール・ステップの観点から見ても最も重要な要素になる。

Step 2: 音声を聞きながらある程度の内容がわかる

ここでは、Oral Introduction (with Interaction) として教師が提示する英語とその内容が全てである。Interactionとともに行うことによって、ステップの高さを調節できる。話題が難しい場合に備えて、日頃から日常生活とうまく結びつけることや、生徒が耳にしたことのある外来語(カタカナ英語)を利用するなどして語彙を増やしておくことになる。

ここは、教師の英語がものを言う場面だが、デジタル教科書のビデオやピクチャーカードなどの画像をうまく使った視覚効果を利用することも効果的だ。特に、何回でも同じ場面を見せることができるという再現性に優れている点は、ぜひ利用したい。生徒に教科書の内容を英語で再現させる学習は、この教師が行うOral Introductionがそのまま生徒の発表のモデルになる。同じピクチャーカードを使いながらなら、さらに再現しやすいはずである。

Step 3: 音声を聞きながら、ある程度の視覚(文字)情報がわかる

まず、文字を見ながらリスニングさせる。リスニングとしては、教科書を開く前に行うやり方も想定される。しかし、Oral Introductionをしっかりと行ってしまうと、内容を聞き取って理解する段階というよりも、Oral Introductionの内容を再確認

するために文字情報に接近するステップと考えられる。実際にはリスニングによる理解が中心のページと、Oral Introduction が中心のページを話題によって使い分けることが望ましい。

目標である「教科書を声に出して読めるようになるための音読指導」としては、「フラッシュカード」に注目したい。

「フラッシュカード」の効用については第1回目で述べた。耳で聞いた音声（発音）と目で見た画像（文字）を結びつけて練習することにより、文字情報の音声化を生徒が自分で行うことができるようにする非常に重要なステップである。英語の授業では欠かすことができない。ここでのポイントは2つ。1つ目は、実際にフラッシュさせて、文字情報を一瞬の画像から判断させる練習が必要であること。紙のカードで行うには、教師の方にかかなりの練習が必要である。2つ目は、生徒の学習状況や話題に合わせて必要な語彙を選ぶことである。デジタル教科書のフラッシュカードはこの点では、新出語句に限られているので、やや制限がある。ほとんどの場合、教科書を読み始めるにはこれで充分ではあるが、もう少し復習の語も一緒に練習したいときなどにはやや使いにくいこともある（連載の第1回目（TEN22号）に、無料で使えるソフトを紹介）。

Step 4：音声を真似して読みながら、内容と視覚（文字）情報が一致する

モデルについての反復練習を行う。1文ずつ、必要に応じて、短いフレーズを繰り返す。デジタル教科書でもリスニングCDでも使いこなしによって対応できるが、やはり、教師の範読に付いてこさせることが効果的である。デジタル教科書では音声再生されている部分が明示されるのでわかりやすい。また、アンダーラインなどの機能を使えばさらに強調点をはっきり指導することもできる。

Step 5：内容を理解しながら、視覚（文字）情報を音声化する（音読する）ことによって、相手に内容を伝えることができる

音読練習（Buzz Reading / Choral Reading）を行う。教科書のページを見ながら、モデル音声なしで音読する。必要な箇所はもう一度モデル音声を聞いてさらに練習する。この練習を教室で繰り返して

おくことで、生徒は自分ひとりでも音読練習ができるようになる。

また、ちょっとした工夫だが、声を出しやすくしたり、自分の音声に集中させたりするために、BGM（バックミュージック）を流すことも有効だ。これはまた、時間を意識して練習させる効果もある。

Step 6：内容を伝えることを意識しながら、英語らしい音声を強く意識した読み方ができる

音読練習（Group Reading / Pair Reading / Individual Reading）の段階になると、様々な形でさらに生徒に音読させることになる。緊張感を持って読むためには、聞き手が必要になる。教師はもちろん可能な限りモニターして、アドバイスすることが必要である。最終的には、教室で他の生徒が聴いている中で、ひとりで読ませることになる。そこまでのステップとしては、「となりとのペア」「前後とのペア」「数名程度の小グループ」などの段階を経ていくことで、可能になる。ここでは聞き手の指導も大切で、場合によっては教師よりも有効なアドバイスを交換できることもある。生徒に自信をつけさせることが目標だ。このステップまで到達していれば、ひとりで復習することはそう難しくはない。

前述した、家庭学習としてひとりで練習する姿を思い浮かべると、ここまでのふだんの授業時間の中での到達目標になるはずである。

Step 7：ある程度覚えた上で、自己表現として再生できる

暗唱（Recitation）/ 教科書の内容を自分の英語で発表する Re-Telling（Oral Presentation）/ Speech / Skit / Dramaなどは、音読の練習としっかりリンクさせておかなければならない活動である。単に音読させておけばいつかはできるというものでもない。早い段階で目標として意識させておくが必要である。

このうちRecitationとRe-Tellingは授業のレッスンとリンクさせて練習させることが可能なので、比較的ハードルは低い。特に、教科書の内容を英語で再現させる Re-Telling は生徒が自分でチャレンジするレベルを選べるので、ふだんの授業の中に「当たり前」学習として定着させることが望ましい。いくつかのキーワードや画像などを調節すれば、1

つ1つのハードルはそれほど高くないし、人前でやる活動なので達成感も高い。このようなシンプルな発表を繰り返すことは、発表者と同時に聴衆側の生徒たちへの指導も繰り返し行うことができる。両者が共に学び共に成長していくことを考えると、これも重要な要素だろう。私の学校では、教科書の音読テスト、リスニングCDの音声を追いかけてながら発話していくシャドーイングとともに、全学年でほとんど毎レッスン終了時に行っている。

「シャドーイング」は画面を見ないで音声の後について暗唱していく練習で、その1つのステップとして、デジタル教科書の「シャドーイング」機能は積極的に使いたい。



(三省堂「NEW CROWN デジタルテキスト1」より)

Step 8: 大切にしたい表現, 重要な表現や言い回しが, 自然に口をついて出てくるようになる

日常生活の中で英語を使う場面が想定される。難しい、珍しい表現ばかりを考えると遠くの話のように感じるが、ふだん当たり前のように行っている英語のあいさつを考えれば、この最終目標もそれほど遠くの話ではなくなる。ここでも課題は2つ。1つ目は、授業の中でそのような発話をさせる場面を用意できるかということ。2つ目は、Step 1~7をどのくらいの頻度で繰り返すことができるか、言い換えれば、「当たり前」にできるかということである。

生徒の家庭学習に立ち戻ると、程度の差こそあれ、どの段階でも適切な音声が必要である。前述のように授業で蓄積することで補うことは可能だが、手元にあることが理想である。そうすると、デジタル教科書が全ての生徒の手元にあるという環境が理想だ。音声だけでなく、リスニングCDを利用することである程度可能であるが、デジタル教科書でこの環

境が実現できれば鬼に金棒であることは間違いない。

3. これからのデジタル教科書に期待すること

最終回なので、これまでに触れられなかった点も含めてデジタル教科書の今後の展開について簡単に述べておきたい。

- ① これは少し触れてきたことだが、生徒ひとりひとりが実際に手にして使えるようになることが理想だ。これが実現すると、教室での学習体験が自分の学習の直接のモデルとして機能してくる。デジタル「教科書」である以上、生徒ひとりひとりが携帯する教科書であることも目指すべきだろう。
- ② デジタル教科書をデジタル黒板として考えると、デジタル教科書は教材提示と同時に、書き込みやまとめなど、さらにインタラクティブな使いこなしができるだろう。
- ③ デジタル機能ならばさらに生徒が記録することもできるはずである。これは言わば「デジタルノート」ということになるだろう。考えてみればパソコンでも携帯電話でも、これに近いことはすでに充分に実現している。
- ④ もしひとりひとりがタブレットのような機器を使って学ぶことができるようになると、デジタル黒板とデジタル教科書、そして、デジタルノートが一体化することもそう難しくはないはずである。

4. ICT活用を考えたときの軸足は

英語の授業にとっては、ICTを活用する・しないにかかわらず、重要なことは全く同じである。ただし、使った方が「興味関心を高めて長続きし」、「音声を重視した学習効果を高めて教室での学びに直接生かすことがしやすい」、そして「自分で工夫しながら学ぶことで発展性を高める」という意味においては、はるかに効果的である。「学習者が自ら主体的に学ぶ」ということを最終目標に置くとすれば、こういった取り組みは、その最初のステップから学習者の姿勢を支えて、背中を押していくことになるといえるだろう。

このように考えると、実は英語教育だけに限った話ではなくなるのも事実である。

Just Now

1. はじめに

本稿は、筆者が小学校外国語活動における「教師発話の研究」を行うために、実際に小学校現場を訪問して授業観察を行う中で、並行して取り組んだ「授業改善」のための実践例を紹介します。日常の授業は「計画—実践—評価（省察）」のプロセスで行われますが、教師の「授業力」は、授業の「省察」を行って高まるものと思われまます。客観的に授業を省察するには、自己省察のほか、他者からの観察など、異なる視点からの意見を聞くことが新たな「気づき」の機会となります。

筆者は、昨年（2011年9月～12月）、兵庫県伊丹市西部に位置する伊丹市立池尻小学校において、授業観察の機会を得ました。そこで、外部の立場である筆者と英語指導員（藤井真弓氏）、並びに担任教師（福永康彦氏）との3者によるある一定期間実施した「リフレクティブ・ティーチング」の取り組みを紹介しします。

2. 伊丹市立池尻小学校の「外国語活動」の現状

様々な授業ファクターの中で、本校の「教員の指導形態」と「絵本の読み聞かせ」の2点について活動状況を紹介します。

(1) 英語指導員と担任教師のT-T

担任教師と英語指導員で、事前の授業打ち合わせを綿密に行い、とても息の合ったT-T（チーム・ティーチング）が行われています。指導過程において、両者による指導の役割分担が明確であり、各々の役割がとてうまく機能しています。担任教師の役割は主としてクラスルーム・マネジメントであり、英語指導員が外国語活動の指導に専念できるように教室運営をしています。授業は、ほぼオール・

ビデオを使った

「リフレクティブ・ティーチング」 —教師発話分析に着目して

立花千尋 Tachibana Chihiro
(近大姫路大学)

イングリッシュで進められ、担任教師も極力英語を用いるように努めています。

絶妙なT-Tのコンビネーションによって、児童の学ぶ意欲をうまく引き出し、児童の応答の際に「指名」をするのは、児童ひとりひとりの個性や学力を把握している担任教師が行います。そのことによって、適切な児童の応答が引き出され、授業がスムーズに進行しています。そして、さらに豊かな発展性のある授業へと展開されています。



担任教師と英語指導員は、役割分担の明確なT-Tにより、児童の積極的な発話や多様な応答を誘発しています。例えば「私は理解しています」という応答として、「I know.」「私に答えさせてください」という応答として、「Let me try.」と英語で活発に応答しています。また、応答できないときは、「Sorry, I don't know.」と言うなど、児童も英語を使うことがとても楽しい様子うかがえます。

(2) 絵本の読み聞かせ

本校の外国語活動の特色の1つとして、「絵本の読み聞かせ」があります。1年間に各学年で2冊の絵本を選定し、授業の最後の5分間を読み聞かせの時間として設定しています。

「目標」である「最終的に絵本を見ながらストーリーが言えるようになること」を事前に児童に伝え

ておくと、目標を目指して真剣に聞くようになります。「ねらい」は、①英文をまるごとインプットして記憶に残るようにする、②暗記した英文を自分の言葉としてすらすら言えるようにする、③文の中で「色」と「動物」を組み合わせさせてインプットする、④動物の鳴き声や色など、日本語と英語との違いから異文化理解をする、などが挙げられます。そして、毎時間読み聞かせる中で、①黙って聞く段階、②自発的に読み始める段階、③大きな声で明確に読める段階へと進展していきます。

3. 授業後のリフレクション(省察)の実際

2週間に1回の割合で、定期的に授業観察を行います。事前に指導案に目を通し、授業の目標と内容を把握して授業観察に臨みます。

具体的な観察方法は、「ビデオ録画による授業分析」と授業中の「観察記録の分析」です。まず、教師と児童のインターアクションの発話を記録します。典型的な教室談話である IRF (I: 教師の開始発話, R: 児童の応答発話, F: 教師のフィードバック発話) に着目して、授業言語を記録していきます。ビデオ録画をトランスクリプトに書き起こし、観察記録と合わせて分析・考察を行います。

(1) 授業後のリフレクション

授業終了後に、授業観察記録と授業者のふり返りをつき合わせながらリフレクションを行います。教師発話に対する児童の理解度や発話の誘発度に焦点を当てて分析・考察を行います。そして、次時の改善点を明らかにします。その後、筆者は次時までにビデオ録画を文字に書き起こし、分析して改善点を授業者に伝えます。



(2) 授業言語に着目したビデオ録画の分析

授業者は、オール・イングリッシュで授業を行うことを前提としています。児童が教師の発話を理解していないと判断したとき、ある手段を用いて理解に導く方略があります。

以下、授業で用いられた事例をいくつか紹介します。

① 英語を簡単な英語で言い換える例

T: What's your **favorite** sport?

S:? (児童は favorite がわからない)

T: What sport do you **like**? (言い換える)

S: I **like** soccer.

T: Oh, your **favorite** sport is soccer.

S: Yes. (児童は favorite がわかるようになる)

② ジェスチャーや場面設定で理解させる例

T: **Make a line**.

S:? (児童は発話の意味がわからない)

T: This is "**Make a line**." (実際に列を作って)

S: I know.

③ 理解の手立てとして日本語を用いる例

簡単な英語で言い換えても理解できないときは、すべてを日本語に置き換えるのではなく、一部のキーワードとなる単語だけを日本語で与えて理解につなげます。

(3) リフレクティブ・ティーチングの成果

外部の観察者を導入し継続的に「授業のリフレクション」を行うことで、授業者自身では気づかなかったことに気づき、より客観的な視点で授業改善ができるようになったとコメントしています。

4. おわりに

本稿で紹介したビデオ録画によるリフレクティブ・ティーチングは、昨今では授業改善の方法として、広く行われるようになってきました。特に目新しい方法ではありませんが、ある一定の期間、定期的に継続して行うことは時間的にもかなり困難なことです。しかし今回取り組んでみて、よりよい外国語活動の授業を構築するには、この方法を強く推奨したいと実感しました。リフレクティブ・ティーチングを通して、「教師の成長」という観点からも、まずは同僚と協働で取り組み、学校全体の授業力向上に繋がることを期待します。

Future Dreams, Better Realities

Robin Sakamoto
(Kyorin University)

Dreams of the Future

As a university student studying for a teacher's license, I would occasionally try to imagine myself in the future. I envisioned having a classroom filled with wide-eyed, enthusiastic students listening to my every word. Never in my wildest dreams did I consider that I would instead be standing on a mountainside, singing in a foreign language as I watched the sunset. Yet, three years after I graduated from university, that's exactly where I was.

The setting was the famous Hakodateyama. I was there on a school trip with a class of junior high school students. Prior to our trip, we had been practicing the same song for weeks in our classroom during lunch breaks, after homeroom, and whenever we had a spare moment. One of the students was our director and made us practice over and over again. It seemed we were never good enough and had to keep trying harder. I was simply amazed at everyone's dedication and could not recall ever having the same type of experience in my junior high school days in the United States.

In the US, if you want to sing, you join the choir. The idea of a homeroom class all singing together is simply not a part of the curriculum. Neither are school trips. Although we occasionally go to an art museum or participate in a volunteer activity, these are usually short excursions and students who don't receive permission from their parents to attend have to stay behind in the school library for the afternoon.

I was therefore ill prepared for the amount of outside classroom activities there would be in Japan. As a junior high school English teacher, I have cooked curry rice in beautiful outdoor settings, spent the day in the park drawing a picture, listened to a tour guide on a bus travelling way beyond the prefecture in which my students live, and played card games while travelling on the Shinkansen

towards yet another new destination. Now that I have lived in Japan for many years, I can see how these early childhood activities lay a strong foundation for developing effective communication among future co-workers and colleagues.


Formal and Informal

In the US, we tend to separate activities into categories such as "school" and "home" or "work" and "pleasure". Usually the people with whom we do these activities are completely different. It is like having your life in different compartments. A friend at school or work might not be someone you choose to spend your free time with once you are no longer in that setting.

In Japan, however, the people with whom you do activities remains the same and instead the setting in which you do the activities changes. Usually there is a "formal" setting such as a classroom and an "informal" setting such as a campground or mountaintop. The way you relate to each other also adapts to this change in setting. Due to the time spent with students in informal settings, I really got to know them at a completely different level. I could laugh and joke with them in a way I never could in the classroom. But more importantly, I learned that a student who might not be wide-eyed in English class could be the fastest at getting a campfire started or the best choir director.

Ironically when I think back to my best memories of the schools in which I taught, I do not see the classrooms or chalkboards I envisioned in my university days. Rather I remember activities like gazing at the most beautiful night view of Hakodate while singing in chorus with my 40 wonderful students. Formally I must call them my students but informally, in my heart, I call them my very special friends.

平成 25 年度供給の教科書より、文部科学省の承認のもと、以下の箇所を修正いたします。大変申し訳ございませんが、先生がたには、留意してご指導くださいますようお願い申し上げます。

箇所		原文	訂正文
BOOK 1			
前見返し 左ページ	マラウイの 写真		
p.61	ページ番号	sixy-one	sixty-one
p.63	側注の Words	mo <u>u</u> ntain (s)	mo <u>u</u> ntain (s)
p.98	1 の表下	(記載なし)	[school year 学年 semester 学期]
p.126	⑤ 表の 4 行目 'ir' の発音	[əɪr]	[əɪːr]
p.128	右段 下から 6 行目	subject 科目.	subject 教科, 科目.
p.128	右段 下から 3 行目	science 科学.	science 理科, 科学.
p.138	フクロウのふ きだし	15 Novem <u>y</u> er 2012 と書く場合もあるよ。	15 Novem <u>b</u> er 2012 と書く場合もあるよ。
BOOK 2			
p.44	3 の例文	㉞ Is there a farmer's market in this town?	㉞ Is there a farmers' market in this town?
p.56	Drill ① ㉞ イラスト	(鳥が枝に 1 羽)	(鳥が枝に 2 羽)
p.58	In-Reading 2	(5) What remains in people's mind? (㉞)	(5) What remains in people's minds? (㉞)
p.71	Post-Reading	このパンフレットを読んで、3 人の生徒が意見を述べています。	この新聞のコラムを読んで、3 人の生徒が意見を述べています。
p.103	リード文	カンボジアでは 1998 年までの約 20 年間、戦争が続きました。	カンボジアでは 1993 年までの約 20 年間、戦争が続きました。
BOOK 3			
p.21	3 行目	How long have [has] ~? を文の最初に置きます。	How long have [has] を文の最初に置きます。
p.41	側注の Words 'memorial' の 意味	記念碑 (ひ)	記念の
p.73	側注の Check	② 動詞の -ing 形や過去分詞形が語を後ろから修飾している形の文に下線を引こう。	② 動詞の -ing 形が語を後ろから修飾している形の文に下線を引こう。
p.100	側注の Words 'greeting' の 発音	[gri:tɪŋ]	[gri:tɪŋ]
p.109	地図のキャ プション	(記載なし)	当時のスーダン周辺地図
p.127	'memorial' の 意味と初出ペ ージ	㉞ 記念碑, 記念館. 41	㉞ 記念の. 41 一 ㉞ 記念碑, 記念館 72

『アキラの地雷博物館と こどもたち』

— NEW CROWN Book 2 Let's Read 2 原作本
編集部

●元少年兵が語る数奇な運命

「アキラ、畑の地雷を掘ってくれ」「こどもが不発弾で遊んでいる!」。農民の依頼を受けて、無償で駆けつけるアキ・ラー（通称アキラ、カンボジア人）は、棒1本で地雷を掘ることができるエキスパートです。

この本は、アキラの数奇な半生記と、地雷被害者（アキラが養育している子どもたち）の作文で構成。

アキラは5歳でボル・ポト軍に両親（教師）を殺され、兵士として訓練されます。玩具は地雷とAK（自動小銃）。持ち前の才覚で、過酷な飢えも殺戮も生き抜いていく様子や、地雷をまたぐ利口なクマの話などのおもしろいエピソードが紹介されています。

「今でも狩りをしてジャングルで寝るときが一番安心。夜でも目が見える、獣の声も聞き分けられる」というアキラがジャングルを出たのは20歳のときでした。国連軍に入って世界中の人と出会い、初めて学校に行って文字を習うという新鮮な喜びのなかで、アキラは自発的に地雷処理を始めます。そして最後の1個まで地雷を掘ろうと決意します。

“I want to make my country safe for my people.”

●心揺さぶる平和の発信基地

「アキラの地雷博物館」がアンコールワットの近くにオープンしたのは1999年。旅行ガイドで貯めたお金で地雷だらけの土地を買い、処理し、小屋を建て、無料の博物館（兼自宅）を建てます。

小屋の内外にぎっしりと地雷を並べ（レイアウトも美しく!）、小型地雷は文鎮に、大型地雷は椅子にとリサイクルし、入り口にはUSAと刻印のある不発弾を立てました（ベトナム戦争時に米軍が落とした大量の不発弾が子どもに被害を及ぼしています）。

地雷博物館には世界中の若者が訪れます。地雷を



『アキラの地雷博物館とこどもたち』
アキ・ラー [編著] 三省堂

前にしてじっと考え込む人、涙を浮かべながらノートに書き込みをする人、それぞれに深い思いを抱えて国に帰って行きます。傍らでは、片足の子どもがケンケンしながら犬と戯れていたたり、家畜の世話をしていたり、ご飯を食べていたり…。

ここは、戦争中に地雷を埋めた少年兵（アキラ）と、地雷で手足を失った子どもたちが、本物の地雷と共に暮らす、“生きた博物館”なのです。

●誇り高く生きることを伝えるヒーロー

アキラは英語を流暢に話し、日本語・仏語・韓国語・ベトナム語等も話せますが、辞書もノートも使いません。時には手の平に文字を書いて、外国人から直接覚えたそうです。

文字も知らなかった少年兵が、サバイバーとして社会復帰し、迫害や中傷にもめげずに平和活動続けている例は、世界的にも極めて稀です。

アキラは、人生はいつでもやり直しができるんだよと教えてくれているようです。子どもたちの写真の笑顔にも、誇り高く生きる喜びがあふれています。

●地雷博物館とアキラの現在

地雷博物館はバンテアスレイの近くに移転し、欧米NGOの支援で立派な施設に。アキラは館長をしながら念願の地雷処理団体を立ちあげ、先頭に立って地雷処理にあたっています。

（サイト名: The Cambodia Landmine Museum, <http://www.cambodialandminemuseum.org/menu.html>）

また、アキラは2010年、CNNの世界の十大ヒーローのひとりに選ばれました。

（本書を原作とした漫画『ジャングルボーイ・密林少年』（画・深谷陽、集英社）があります。）

書籍のご紹介

NEW CROWN Book 1 Lesson 7 “Wheelchair Basketball”と、今号の巻頭エッセイに登場された京谷和幸さん（元車椅子バスケットボール選手）の半生をつづった著書が、全国書店にて好評発売中です。

『車いすバスケットで夢を駆ける ～元Jリーガー京谷和幸の挑戦～』

京谷和幸 [著] A5判 142ページ

価格 1,365円 (本体 1,300円 + 税)

金の星社



もう一度、あの舞台へ。

発足したてのJリーグで活躍した京谷和幸。

しかし交通事故で二度と歩けなくなった彼はリハビリで出会った車いすバスケットでパラリンピックを目指す。

Jリーガーから車いす生活へ。

そして再び夢をつかむまでの半生を追う。

(金の星社 HP より抜粋)

USE Read サポート資料のご紹介

『NEW CROWN USE Read 指導のヒントと実践例』

USE Read の使い方のヒント、タスク例、授業実践例を掲載。

リーディングの授業づくりにお役立てください。

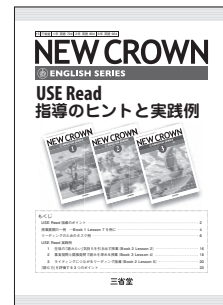
(冊子配布のほか、Web サイトにも掲載予定です。)

内容

- USE Read 指導のポイント
- 授業展開の一例
- リーディングのためのタスク例
- USE Read 実践例

(Book 2 Lesson 2 / Lesson 5, Book 3 Lesson 4)

- 「読む力」を評価する3つのポイント



TEACHING
ENGLISH
NOW

24号

2013年
1月20日発行
定価 80円
(本体 76円)

編集・発行人：北口克彦
発行所：株式会社三省堂
〒101-8371 東京都千代田区三崎町 2-22-14
電話 (03) 3230-9411 (編集)
振替 東京 00160-5-54300
[NEW CROWN ホームページ]
<http://tb.sanseido.co.jp/newcrown/index.html>
印刷：三省堂印刷株式会社
〒192-0032 東京都八王子市石川町 2951-9
電話 (042) 645-6111 (代)

編集後記

今号の特集では、リーディングをテーマにした座談会を行いました。「授業はどのように進める?」「単語は?」「評価は?」などの課題について、様々なアイデアが出されました。指導の型はすべて同じではなく、目標やテキストタイプ、何を学ばせたいかによって変わる…当たり前のことかもしれませんが、改めて気付かされた座談会でした。(な)

現代英語・語法に強い、 学習英和・和英の新本命!

コーパスを全面活用し、「生きた英語」を精緻に分析

ウィズダム英和辞典 第3版

井上永幸・赤野一郎[編]

定価 3,570 円 (本体 3,400 円+税)

B6判 2,240 ページ 2色刷

収録項目数 102,000

*同じ内容の「赤箱」と「白箱(特装版)」を用意しました。



自然な英文を書くために、総合的英語発信を全面サポート

ウィズダム和英辞典 第2版

小西友七[監修]・岸野英治[編]

定価 3,570 円 (本体 3,400 円+税)

B6判 2,112 ページ 2色刷

収録項目数 90,000



「Dual ウィズダム(WEB版)」へのご案内

『ウィズダム英和辞典 第3版』『ウィズダム和英辞典 第2版』をご購入された方は、それぞれの辞典の全データはもちろん、追加情報や音声データも収録した「Dual ウィズダム(WEB版)」をご利用いただけます。

詳しくは、<http://www.dual-d.net/>へアクセスしてください。

三省堂

<http://www.sanseido.co.jp/>

- 本社
- 大阪支社
- 名古屋支社
- 九州支社
- 札幌営業所

〒101-8371 東京都千代田区三崎町 2-22-14 TEL 03 (3230) 9411 (編集)・9412 (営業)
TEL 06 (6341) 2177
〒530-0002 大阪市北区曾根崎新地 2-5-3 TEL 052 (252) 9211・9212
TEL 092 (531) 1531・1532
〒460-0008 名古屋市中区栄 3-25-43 瑞穂ビル 4F TEL 060-0042 札幌市中央区大通西 15-2-1 ラスコム 15ビル 3F