



TEACHING ENGLISH NOW

英語教師のための情報誌

特集 アクティブ・ラーニングの授業

巻頭エッセイ

「悔しい」を原動力に 立川志の春 01

特集

英語授業におけるアクティブ・ラーニングの実質化をめざして ... 竹内 理 02

生徒と共に創る「教えない」授業

—自立した学習者の育成のためのアクティブ・ラーニング— 山本崇雄 04

アクティブ・ラーニングを可能にするプロジェクト型学習 興津紀子 08

アクティブ・ラーニングとしてのタンデム言語学習 佐々木顕彦 10

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：話し方の勤どころ【番外編】 田邊祐司 12

評価クリニック TO-DO リスト, WISH リスト, CAN-DO リスト 根岸雅史 14

授業レポート

生徒の目が輝く！ アクティブ・ラーニングの考えを取り入れた授業 枝迫香菜 16

小学校英語 Just Now

英語表現に触れる頻度を高めるカリキュラム—モジュール導入 その1 ... 松宮奈賀子・清水由美子 19

単語の文化的意味 88 gentleman 森住 衛 21

Essay Learning about Values and Language Thomas Hardy 22

英語指導のスパイス 原稿の行方 一定期試験での再利用 田嶋美砂子 23

AROUND THE WORLD 英語から見たタイ語 [1] 峰岸真琴 表紙裏

表紙写真について コペンハーゲンと自転車 編集部 表紙裏

Vol.31

FALL 2015
SANSEIDO

タイ王国とタイ語

タイは東南アジア、インドシナ半島の中央部にある王国である。タイ人の大半はタイ語を母語としており、上座仏教を信仰しているが、北部や東北部には少数民族がおり、マレー半島南部のマレーシアとの国境付近にはマレー系イスラム教徒がいるなど、多民族からなる国である。

タイを旅行する日本人に比べて、以前は日本を観光するタイ人は少なかったのだが、最近ではタイだけでなく東南アジア各国からの日本への観光客が激増している。タイ語で書かれた個人旅行者用のガイドブックが何種類も発売され、そこには東京近郊だけでなく、日本各地の観光地の情報も掲載されている。タイ人旅行者と私達が日本各地で出会い、英語で話す機会も増えてきている。

そこでタイ語の基礎を少し学んでみて、タイ人に話しかけてみてはどうだろうか。学んだ外国語が通じたときの喜びは格別である。初級の学習者の立場を味わうことも、初心にかえる意味で新鮮な経験かもしれない。

まず、タイ語の概要を見ておこう。あるタイ語コーパスの頻出語上位 200 語を見ると、その 90% 以上が 1 音節語である。このように単音節を基調とする点は英語と共通している。発音面では、同じ子音と母音からなる音節であっても、声の高低の違いにより単語の意味が異なる「声調言語」である。この点では中国語に近い。

文法面では、単語が活用形を持たない、いわゆる「孤立語」である。英語はインド・ヨーロッパ諸言語の中では「孤立的」と言われるが、名詞の単数・複数形、代名詞の格変化、動詞の過去形、分詞形などに変化形が残存している。一方、タイ語にはこういった形態変化が一切ない。

基本語順は、主語＋述語（＋目的語）で、名詞と述語動詞との関係を表すため、前置詞を使うことがある。名詞を修飾する形容詞・名詞を、一貫して名詞の後に置く点を除けば、タイ語は英語とよく似ている。形容詞は名詞の前に、関係節は名詞の後に置く英語の方がむしろ例外的と言えよう。

このような言語類型論的、あるいは対照言語学的な観点は、少なくとも外国語の初歩の学習段階では役に立つと思われる。例えば日本語と韓国語の場合のように、一般に発音、文法、語彙の面で母語と共通性の高い外国語は学びやすい。一方、今回挙げたタイ語の特徴だけを見ると、どれも日本語とは大きく異なっている。それではタイ語は日本人にとって学びにくいかというと、一概にそうともいえないようである。

次回から、タイ語の特徴を学びながら、それが英語や日本語とどう似ており、あるいは異なるのかを比べていく。対照言語学的な知識がタイ語の初歩を学ぶ際に役に立つかどうか、実際に試してみよう。

表紙写真 について

コペンハーゲンと自転車

編集部

デンマークの首都・コペンハーゲンを歩くと、道がほぼ平坦であることに気づく。その象徴的な光景が、写真のような自転車通勤者の多さで、実に通勤者の 35% が自転車を利用しているという統計もある。自転車を走らせ通勤する人々は整然と、それでいてどこか楽しげで、東京の朝の通勤ラッシュに比べると遥かにストレスフリーに思えて、このコペンハーゲンの「チャリ通」がとても羨ましく思えた。

コペンハーゲンでは自転車通勤を促進する数々の施策を行っており、

ざっと思い浮かべるだけでも以下の 3 つある。

[1. 専用レーンの整備] 場所によっては、レーンに沿って緑のランプが点滅する。このランプが点滅しているスピードに速度を合わせて自転車を漕いでいくと、交差点で赤信号に捕まらない仕掛けになっている。

[2. ゴミ箱] 自転車を走らせながらゴミを捨てられるように、専用レーンに向かって口を開けているゴミ箱を道路の至るところに設置している。

[3. 電車への持ち込み] S トーという近郊電車への自転車の持ち込みが

無料で、自転車を固定するストッパーが完備された持ち込み用の車両もある。無料化したことで鉄道の利用者が倍増したというデータもある。

周知の通り、北欧に位置するデンマークは世界屈指の高福祉国家であり、高い税率と高い物価の代わりに医療費は原則無料である。そのため、自転車通勤をこれらの施策で奨励し、市民の健康を増進させ、ひいては医療費の低減を図る、という好循環を狙っているという。彼らが「幸福な国ランキング」で毎回上位にいるのも頷ける話である。





「悔しい」を原動力に

立川志の春 Tatekawa Shinoharu

小学校時代の三年間、父親の転勤でアメリカに住んでいたんですが、英語に関しては悔しい思い出があるんです。

アメリカに行って、現地校に通い始めて半年あまりが経った頃のことでした。ある冬の日、クラスの人気者の手袋が片方なくなったという事件がありました。クラス中で教室のどこを探しても出てこない、もう諦めるしかないかと思った時、彼が私のところへ来て言いました。「お前の手袋、俺のと同じ色してたよな。お前が盗ったんじゃないか？」運の悪いことに、その日に限っていつもの優しい担任の先生が休みだったため、代理の若い先生が入っていました。彼の言葉を受け、その先生が言いました、「盗ったのなら早く出しなさい」。クラス全員の注目が私に集まりました。

自分に疑いがかけられているのだということがわかるくらいは、英語が話せるようになっていました。けれども自分に向けられた疑いを晴らせるほどには、うまくはなっていませんでした。「なんで同じ色の手袋をしているだけで僕を疑うんですか？」「なくしただけ、うちに忘れただけじゃないんですか？」「僕を盗人扱いしたあなたのことを、孫の代まで許しませんよ」。言いたいことは頭の中に色々ありましたが、口から言葉は出てきませんでした。かわりに目から悔し涙がポロポロポロポロこぼれ落ちていました。

しばらくして、人気者のジャンパーのポケットから、迷子になっていた手袋が出てきました。その時私の心の中で「カチッ」とスイッチが入る音が聞こえました。「二度とこんな悔しい思いをしないように、早くしゃべれるようになるんだ」。同時に「困った時に自分の身を守るのは誰もいない、自分だ」と、

心の中に悪魔を飼い始めた瞬間でもありました。それから性格は少し悪くなりましたが、英語力は飛躍的に向上しました。言いたいことが言えるようになりました。自己主張が出来るようになるにつれ、友達が増え、アメリカのことも好きになりました。

悔しいという思いはその後の原動力になります。アメリカでの大学進学、帰国しての会社勤めを経て、落語家になって前座修業を始めると、徒弟制度のもとで自己主張は徹底的に否定されました。「言いたいことがあるなら、早く言える立場になりなさい。やりたいことがあるなら、早くやれる立場になりなさい」ということです。これも、早く前座を卒業しようという思いの原動力になりました。その割には人の倍の八年もかかっているのに、あまり説得力はありませんが。

褒めて伸ばすのが喜びを原動力とする教育ならば、けなして伸ばすのは悔しさを原動力とする教育なのでしょう。両方あっていいと思います。今は徒弟制度以外ではけなして伸ばす式の教育方針は流行らないようです。でも悔しい思いをする機会が奪われてしまうというのはもったいない気がします。今、私がしゃべる職業についていて、日本語に加え英語でも落語を演っているのは、どこかであの時の悔しい思いがきっかけになっているのだと思いますから。

だからと言って常にけなされたいわけではありません。最後に言っておきますが、私は褒められるのは大好きです！！

たてかわ しのはる

落語家。立川志の輔の3番弟子。2002年10月入門、2011年1月二つ目昇進。幼少時と学生時代の計7年間を米国で過ごす。米国イェール大学卒業後、総合商社にて3年半勤務。古典落語、新作落語、英語落語を演じる。著書に「誰でも笑える英語落語」(新潮社)ほか。

英語授業における アクティブ・ラーニングの実質化をめざして

竹内 理

(関西大学)

1. アクティブ・ラーニングとは何か

昨今、アクティブ・ラーニングというコトバが教育の現場で盛んに使われるようになり、さまざまな試みが行われている。その試みの中では、生徒たちを能動的に学習活動へ取り組ませ、自律性を育み、結果として協働して学び合うような関係性をも作り出していくことが狙いとなっている。しかし、そもそもアクティブ・ラーニングとは、「思考を活性化させる学び」のことを指している。学習指導要領にも強調されているように、学びにおいては、「思考」、「判断」、「表現」(発信)が大切になるが、この中でも特に「思考」の部分の起点とした学びの形態が、本来のアクティブ・ラーニングといえるであろう。この本来の意味から考えると、今までのように知識を注入して、この定着量だけを評価する学習ではなく、また単に技能の習得と自動化をめざすだけの活動でもない、「知識・技能を統合して思考を深め、その結果を自ら判断して表現(発信)しながら、(何らかの)目的を達成していくような学び」が、真のアクティブ・ラーニングとなるのであろう。

思考を深めるためには人と人との関わり(対話や相互作用)が有効であり、また昨今のコミュニケーション指向型の英語教育の潮流とも相まって、プロジェクト・ワークやディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、「教え合い」といったグループ活動のみがアクティブ・ラーニングと同一視される傾向にある。しかし、アクティブ・ラーニングには多種多様な形態が存在している。たとえば、教員と生徒の英文ダイアリー交換の活動も、生徒が自ら調べる文法学習の活動も、そこに上述したような「思考」を深め、主体的に「判断」する過程があり、知識

と技能を統合しながら「表現」(発信)し、「目的」を達成していく要素があれば、十分にアクティブ・ラーニングと呼ぶことが可能になる。

2. アクティブ・ラーニングは万能薬か

アクティブ・ラーニングの効能を語るとき、必ずといってよいほど引用されるのは、図1に示した Learning Pyramid であろう。このモデルによると、アクティブ・ラーニングの形態で学べば、70～90%もの学習の定着(記憶)があるという。しかしながら、Benjes-Small & Archer (2014) が指摘するように、このピラミッドには科学的根拠が十分に存在していない。また、山地(2014)も「アクティブ・ラーニングをやってみたというだけでは所期の学習が成り立つとは限らない」と、実質化していないコトバだけが一人歩きすることへ警鐘を鳴らしている。

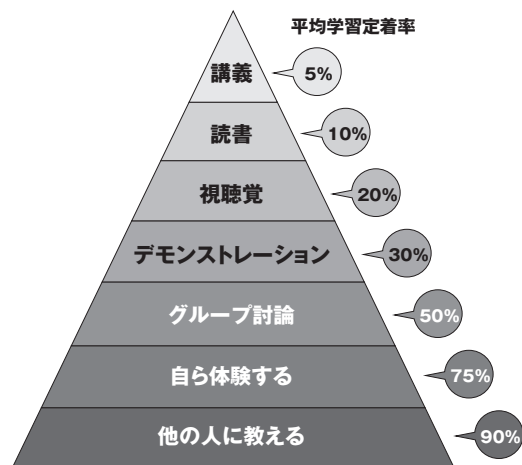


図1 (Source: National Training Laboratories)

それでは、アクティブ・ラーニングを実質化し、学びを成立させるためには、何に注意すればよいのであろうか。そこには、教員側の緻密な授業設計とフィードバックへの主体的な取り組み、そして信念や態度の変容までもが求められているのである。

3. その良さを引き出すためには

「授業設計」の視点からみたアクティブ・ラーニングの良さを引き出すための所作としては、まず、目的・目標の設定と共有化があげられる。生徒たちにわかりやすい形で学びの目的・目標を提示し、それを生徒と教員でしっかりと共有することが、アクティブ・ラーニング実質化の第一歩となる。また達成へ向けたロード・マップ(計画)を示し、生徒たちに不安を与えないようにすることも、大切な所作の1つといえよう。

目的・目標の設定・共有化と関連して、評価指標を事前に明確に示しておくことも、授業設計上、重要である。授業はアクティブ・ラーニングの形態だが、評価は従来型のテストで知識の定着量を問うということであれば、この学習形態はうまく成立しない。

これらに加えて、「知識や技能の習得」を主にめざす活動と、「思考を深める」ことを主とする活動をうまく連動させることも大切になる。英語の授業では、知識や技能の定着という基盤があって、そこから思考を深めるという学習形態が可能になる場合も考えられるため、この両者の連動はおろそかにできない。授業設計の段階で、「知識や技能の習得」と「思考を深める」活動を分断してしまわないよう、(両者を関係づけることに)十分に留意しておく必要がある。

「授業運営」の面からみると、グループ・ワークを使う場合は、いわゆる「ただ乗り」への対応が必要となる。自らは何もせず、集団の成果を利用しようとする学習者を減らすためには、活動ごとに各学習者の果たす役割を変える、グループ間での競い合いを導入して一体感を高める、などの所作が必要となる。また、自らのアクティブな働きかけがなければ学習そのものが成立しないような仕掛け(たとえば

グループ活動+個人活動)を入れたり、ポートフォリオ(個人)を利用して、振り返りを重視し、過程と蓄積が評価されるようにしたり、といったさまざまな工夫も必要となろう。この際、フィードバックの与え方も重要となる。具体的な問題の指摘に加えて、生徒一人ひとりを注視しているというメッセージをコンスタントに送るような、情意面に対する地道な働きかけが、従来よりも一層強く求められるようになる。

「授業運営」では、生徒と教員、および生徒と生徒の関係性の構築も大切となる。「他者から受け入れられるのか」という不安を抱いたままのアクティブな学習は通常あり得ないため、学びの過程で、関係性へ十分な配慮が必須となる。

最後に、教員の「信念や態度」であるが、本号で山本(2015)が述べているように、「説明したい欲求」を抑え、まずは生徒たちに考えさせることが重要となる。はじめから教え込まないで、生徒たちが「考える」ことの確認者・促進者になろうとすることは、多くの教員にとって、これまでの信念や態度の変容までが求められる大きな転換である。しかし、アクティブ・ラーニングの効果的実施においては、この転換が必須となる。

4. おわりに

アクティブ・ラーニングは、導入すれば必ず成果が保証されるという万能薬(panacea)のような学習形態ではない。その実質化に向けては、上述したような諸側面を考慮に入れる必要があり、教員側の積極的な関与が絶対の条件となる。「アクティブ・ラーニングはアクティブ・ティーチングでもある」ということを忘れずに取り組んでいきたいものである。

【参考文献】

- Benjes-Small, C., & Archer, A. (2014). Tales of the undead...learning theories: The learning pyramid. Retrieved from <http://acrlog.org/> 2014/01/13/tales-of-the-undead-learning-theories-the-learning-pyramid/
- 山地弘起 (2014). アクティブ・ラーニングとはなにか『大学教育と情報』146, pp.2-7.
- 山本崇雄 (2015). 「教えない」授業の魔力ー自立した学習者の育成のためのアクティブ・ラーニングー *Teaching English Now, Vol.31*, pp.4-8.

特集 アクティブ・ラーニングの授業

生徒と共に創る「教えない」授業
—自立した学習者の育成のための
アクティブ・ラーニング—

山本 崇雄

(東京都立両国高等学校)

1. 「教えない」授業の魔力

「もっとクラス全体が関わり、クラスを巻き込める授業にしたかった」「生徒と話しながら、生徒の反応との関わり合いで授業をすすめられればよかった」「発表の時間を十分にとりたかった」「リーディングの流れを順序よく組み立てておけばよかった」…

これらの反省を読んで思い当たる節がないだろうか。事実、英語の研修会でもこれらはよく聞かれる。だが、これらは、私の生徒(当時中学3年生)が中学最後の授業のリフレクションシートに書いたものである。中学最後の授業では、生徒が「教える」ことに挑戦した。1つのレッスンを6班で分担し、生徒が授業を行う内容である。生徒が指導案を書き、ワークシートを準備し、授業では担当箇所の教師になる。授業の準備段階での議論はまるで教員の研修会のようにだった。本番の授業で、生徒たちが教師となり、クイズやスキット、自作の動画などを使い、堂々と楽しみながら授業をしていた。そのとき、魔法にかかったように心が震えたのを覚えている。

ここに至るまでには、自立をめざしたアクティブ・ラーニング(以降AL)型の授業があった。自立をめざしたAL型の授業では、生徒は能動的に学習に取り組み、自学力を身につけ、生徒同士教え合い、学び合う集団に育つことができる。本稿では、自立をめざしたALの活動を具体的に紹介していく。

2. 学び方を知るためのAL

(1) 辞書の使い方を知る

自学力を育てる第一歩は辞書指導である。次の写



真は中学1年生の3学期に撮影したものだ。付箋の数は2000を超えている。教科書や英検などの学習で出会った単語を調べた際、付箋を付ける。付箋には調べた順番の番号とその単語をメモする。新しい付箋に次の番号を書いておく。ただそれだけの活動であるが、意欲的に辞書を引き、さらに辞書に愛着がわくようになる。

辞書を引く習慣をつけさせるためには、入門期において、授業中に辞書を引く場面を設定することも重要だ。ペアで問題を出し合ったり、レッスンの新出語をグループで調べ合ったりするとよい。

英語教師をしていると生徒から語義の質問を受けることがよくあるだろう。しかし、「先生、○○の意味は何ですか?」に簡単に答えてはいけない。教師に依存するようになるからだ。教師の「説明したい」という欲求を押さえるのも、自立をめざしたAL型の授業では重要なことである。

(2) 文法の学び方を知る

文法の理解も、教師が教え込むのではなく、まずは生徒からわかったこと、調べたことを発信させたい。NEW CROWNでは各文法項目に対する説明のページである「文法の要点」が充実している。レッ

スンのまとめで、生徒に白紙を渡し、「文法の要点」や教科書本文を参考に、まとめさせる。集めた後、よくまとまっているものを印刷し、全員に配り、授業で使う。各クラスで、作った生徒に解説してもらい、教師が補足する。



不定詞のまとめ (生徒作品)

生徒は、よくまとまっている作品に学び、毎回、まとめ方のクオリティーを上げることができる。

また、文法は「習うより、慣れる」ことも重要なので、機械的なトレーニングをペアやグループで行うとよい。『たてよこドリル』(正進社)を使えば、簡単にパターン・プラクティスができる。ペアを組み、一人が番号または日本語をランダムに言い、その英文を素早く答えていく(クイックレスポンス)。三単現のsなどは、理屈抜きに反発的に言えるようになる。

15 He plays soccer. 「…は」「～する」「～る」の文①		期	月	日
play plays (活用) (活用)		Read!	Read!	Read & Write
読み比べておぼえよう (活用) (活用)		1文/20秒	1文/20秒	1文/2分
		soccer	tennis	baseball
I	1 わたしはサッカーをします。 I () soccer.	2 わたしはテニスをします。 I () () .	3 わたしは野球をします。 I () () .	
You	4 あなたはサッカーをします。 You () soccer.	5 あなたはテニスをします。 You () () .	6 あなたは野球をします。 () () baseball.	
We	7 わたしたちはサッカーをします。 We () soccer.	8 わたしたちはテニスをします。 () () tennis.	9 わたしたちは野球をします。 () () baseball.	
They	10 彼らはサッカーをします。 They () soccer.	11 彼らはテニスをします。 () () tennis.	12 彼らは野球をします。 () () baseball.	
He	13 彼はサッカーをします。 He () soccer.	14 彼はテニスをします。 He () () .	15 彼は野球をします。 He () () .	
She	16 彼女はサッカーをします。 She () soccer.	17 彼女はテニスをします。 () () tennis.	18 彼女は野球をします。 She () () .	
Ken	19 ケンはサッカーをします。 Ken () soccer.	20 ケンはテニスをします。 Ken () () .	21 ケンは野球をします。 Ken () () .	

『英語のたてよこドリル 1年』(正進社)

(3) 本文の学び方を知る

私の授業では教科書の本文を理解させていくために、次の7つの手法を用いている。

① Guess Work

教科書の絵を使い、内容についてのGuess Workを行う。“What (Who) can you see in the picture?” “What’s the story about?”といったやり取りをペアやグループで行い、読む前の準備を行う。

② Jigsaw Reading (4 corners)

教科書本文を4つに分断し、カードにして教室の四隅に貼る。4人組のグループで1人1カ所ずつ分担し、読んで理解したことを共有することによって、本文全体の理解につなげる。「グループのメンバーのために」読むことが動機付けとなり、責任を持って読むことで理解が深まる。この活動の後に、全体を黙読させるとよい(この活動については、本誌特別増刊号 Vol.2 に詳しく掲載)。

③ Big Question の提示

授業の最初にレッスンの目標になるようなオープンクエスチョン(Big Question)を提示する。生徒は問いに対する答えを考え続けながら授業を進めて行き、最後に自分の答えを言えるようにするのが1つのゴールとなる。例えば、1年 LESSON 8 School Life in the USA では、“What are the differences between school life in the USA and in Japan?” “Which do you want to go to, Japanese school or American school?”などが考えられる。この問いの答えを考えながら授業を受けることになる。

④ Q&A

本文に関するQ&Aを6～10問程度与える。生徒は個人、ペア、グループで解答を作る。その後、模範解答を与え、ペアでQ&Aのやり取りを行う。ペアをかえて、同じQ&Aを複数回行うことにより、内容の理解を深めていく。この活動を複数回行い、模範解答のモデル文を何度も繰り返すことによって、適切な答え方も学ぶことができる。

⑤ Picture Drawing

<Read & Draw>

本文を読んで、内容を表す絵を描いて理解を深める。その絵を使って、ペアで内容を説明し合う。

<Listen & Draw>

本文を聞きながら、内容を表す絵や図をメモ的に

描く。聞いて頭の中にイメージしたものを形にするトレーニング。慣れないうちは、1文ずつポーズをし、描く時間を与えるとよい。

⑥ Sight Translation の利用

意味の固まり（チャンク）ごとに改行した文を左に、対応する日本語を右に配列したワークシートを準備する。

例 NEW CROWN 3年 LESSON 6 USE Read より

In 1955, /	1955年に
there were many things/	たくさんがあった
black people /	黒人が
in the United States/	アメリカの
could not do /	できなかった
under the law.//	法の下で。

この Sight Translation Sheet を使って、ペアでさまざまなトレーニングを行う。

<Small Teachers>

ペアでじゃんけんをし、勝った方が先生となって1行ごとにモデルリーディングをし、負けた方は紙を見ずにリピートする。この活動の後、CDを聞かせ、発音を修正させる。

<English-Japanese Quick Response>

クイックレスポンスは、文字通り素早く答えること。ペアで一方が英語を言い、それを日本語に直す。

<Japanese-English Quick Response>

上記の逆で、ペアの一方が日本語を言い、片方が英語に直して行く。これも素早さが重要。

<Reading Aloud>

音読練習も、ペアでお互いに聞き合うようにするとよい。一斉に音読練習をさせるのに比べて、ペアで音読を聞き合う方式は倍の時間がかかるが、「誰かに向かって英語を発信する」ことは重要である。片方の音読を聞いて、内容を要約する指示を出しておけば、聞くことにも集中することができる。

<Shadowing Check>

シャドーイングとはCDの音声に2～3語遅れて、発音をまねながら音読するトレーニングである。これも、ペアで活動し、一方がシャドーイングをし、もう一方が聞く。これも、聞く人がいるだけで、活動のモチベーションが上がる。

⑦ Oral Presentation

①の Guess Work で使った絵を使い、内容を英語で説明する。最後に、③で示した Big Question の答えを述べる。学年が進むにつれて、Big Question の内容を充実させ、意見を言うことに重点を傾けていくと論理的なスピーチの指導へとつながる。

(4) ペアワーク・グループワークの工夫

①ルール

以上述べてきた様々なタスクをスムーズにこなしていくには、学級の集団作りが欠かせない。英語の授業では以下のことをルールとして大切にしている。

Everyone should ...

1. Listen, speak, read, write and move.
2. Enjoy making mistakes. (Use English.)
3. Say, "Thank you." when your friends do something for you.

ルール1の最後にある“move”は教室中を動いているということの意味する。例えば、グループワークで行き詰まったとき、他のグループに行って、アイデアを得ることもできる。クラス全体で足りない所を補い合い、伸びていくイメージである。ルール2では、まず、生徒に間違いを恐れず発音に挑戦させることから始めるとよい。教師の“Repeat after me.”は、時に“Don't make mistakes.”と伝わる。まずは、生徒にやらせて、安心して失敗させ、その後“Repeat after me.”“Listen to the CD.”で誤りを修正させるとよい。この力は自宅でCDを使って、自分の発音を修正して学んでいく力につながる。ルール3は、最も重要だと考えている。学校生活の中で、感謝したり、されたりする場面は意外と少ない。私の授業では英語を話すときは必ず聞き手が存在する。そのことに感謝し、“Thank you.”を言う。この経験が、自分の存在意義を高め、クラスを居場所と感じ、クラスを「互いに認め合い、学び合う集団」に育てていく。

②フォークダンスのようにペアをかえる

私の授業では、下図のようにタスクごとに右また

特集 アクティブ・ラーニングの授業

アクティブ・ラーニングを可能にする プロジェクト型学習

興津紀子

(神戸大学附属中等教育学校)

1. はじめに

本校の生徒は、中高6年間を通してプレゼンテーション場面を想定した活動を行っている。学習した内容をもとに、その内容を絵・写真・グラフで示したり、新たにリサーチしたデータを使ったりして発表を行い、聞き手とその内容について意見交換を行う。中学1年生にも、scaffoldingの度合いを変えることで同様の活動を行うことは可能である。そのねらいは、5技能(4技能+「対話すること」)を総合的かつ統合的に学習することや、思考・判断・表現の機会を増やし、それらの力を高めることである。

2. プロジェクト型学習

プレゼンテーションをはじめとする表現活動を final outcome として、その過程で生徒の主体性を引き出し、意欲を高めることができる実践的な指導法として「プロジェクト型学習」がある。

以下に示した Stoller(1997)の ten-step process を参考に、プロジェクト型学習を実践している。

- 1) Agree on a theme (テーマの中で取り組む内容を考える段階)
- 2) Determine the final outcome (どのような発表形式にするのかを考える段階)
- 3) Structure the project (発表まで backward design をしていく段階)
- 4) Prepare students for the demands of information gathering (情報収集の方法〔例 インタビューの仕方〕等の必要なスキル・文法事項・語彙等を学ぶ段階)
- 5) Gather information (情報収集の段階)

6) Prepare students to compile and analyze data (さまざまな情報をまとめたり、分析したりする方法を学ぶ段階)

7) Compile and analyze information (情報をまとめる・分析する段階)

8) Prepare students for the language demands of the final activity (発表に必要なスキル・文法事項・語彙等を学ぶ段階)

9) Present final product (発表する段階)

10) Evaluate the project (自己・相互評価、教師のフィードバック等による振り返りの段階)

プロジェクトの過程で、ペアや4人組の小集団での活動を積極的に取り入れている。これらの学習形態を意図的に使うことで、関西大学今井裕之教授が研修会でおっしゃっていた「各々が考え、自らの役割を演じ、教え尋ねあうことで、他者の学びに貢献する」協働的な学習が実現できる。また、既習の文法事項や英語表現を繰り返し使用することで定着を図ることができるのがプロジェクトの醍醐味である。

3. プロジェクト型学習の実際

前任校では「外国の方に兵庫県のみちを紹介しよう」、「世界ユースサミットで世界の諸問題に対して解決策を提案しよう」等のさまざまなトピックでプロジェクト型学習を行ってきた。今回は本校の中学1年生を対象に実施した「海外の学校とe-mailを通じた交流プロジェクト」を紹介する。

本校の教育目標である「グローバルキャリア育成」のため、基礎期(中学1・2年)に自己理解・他者理解をテーマとして掲げている。中学1年生では自己紹介・他者紹介ができることを目標に据え、

e-mail を通して海外の同年代の生徒とお互いに自己紹介を行い、交流相手のことを自分のクラスメートに紹介するプロジェクトを立ち上げた。

順序不同ではあるが、先に提示した Step1 ~ 10 の要素を取り入れたプロジェクトの過程を以下に示す。

- ①生徒がペアを組み、アメリカの交流校から送られてきた相手生徒のリスト（「バスケットボールが好き」等、興味・関心が書かれているもの）から自分たちの興味・関心に合うパートナーを選ぶ。
- ②自己紹介を個人で考える。その後、交流相手をクラスメートに紹介するプレゼンテーションがあることを踏まえ、ペアで協力して、交流相手からほしい情報を質問にし、e-mail の文を完成させる。
- ③4人組の小集団のペア同士でお互いの e-mail を読み peer editing を行う。
- ④peer editing のアドバイスをもとにペア内で revise する。
- ⑤教師に提出。添削された原稿が返却されたら自分たちの写真を添付し、送信する。
- ⑥交流相手からの e-mail を読む。交流相手は英語母語話者であることから、送られてきた e-mail は personal かつ authentic で、未習の英語表現が含まれている。文脈から推測して読んだり、辞書を使ったりするなど、ペアと協力して読む。
- ⑦交流相手をクラスメートに紹介するプレゼンテーションに向けて、e-mail の内容を1人称から3人称に変えて原稿を書く。さらに交流相手の興味・関心・住んでいる街等に対して、説明を加えるためのリサーチを行う。
- ⑧プレゼンテーション練習。小集団内のペア同士でリハーサルを行い、peer evaluation を行う。そのアドバイスをもとに、本番に向けてプレゼンテーションを改善する。
- ⑨クラス内プレゼンテーション。内容に関する英語の質疑応答を行う。質疑応答に関して、中学1年生では難しいため、あらかじめ渡しておいた質問集を参考に質問ができるようにする。
- ⑩振り返りを行う。
上記の過程で、教師が行うべきことは以下である。
・生徒が見通しをもって計画的かつ自主的にタスクに取り組めるようにするため、プロジェクトの全

容と評価基準を最初に提示する。各レッスンのねらいも授業の最初に提示する。

- ・教師が前に立って説明する時間を減らし、生徒の活動時間を確保するため、簡潔でわかりやすい指示・良質のモデル提示を行う。
- ・各ペアの直面している課題に個別に対応するため、活動中には机間指導を行う。
- ・生徒が効率的に情報収集できるように、辞書準備や資料検索ができる学習環境の整備（例 タブレット端末の利用）を行う。テーマに即した vocabulary list を先に提示する場合もある。
- ・生徒がプロジェクトを行う意義、英語を使う目的を理解して活動できるように、プロジェクトの「設定」を提示する。先に紹介した前任校の取り組み「外国の方に兵庫県のまちを紹介しよう」では、自分の立場（兵庫県に住む生徒）、オーディエンス（日本を旅行している外国人）、目的（兵庫県のよさを外国の方にアピールする）を明示することで、生徒は目的意識をもって取り組むことができた。今回紹介した「海外の学校と e-mail を通した交流プロジェクト」は、海外に交流校がなくても、交流校があると想定して行い、ALT に e-mail を読んでもらうこともできる。自分の立場・オーディエンス・目的をはっきりとさせることで、プロジェクトは成立し、生徒の動機づけが可能になる。

4. おわりに

プロジェクト型学習の過程において、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」を促進することができる。生徒のより効果的な学びのために、教師が“the teacher as a guide” (Sheppard and Stoller, 1995) であることを自覚し、適切なフィードバックを与える等、生徒の活動をサポートし、よりよい方向に導いていくことが大切である。

【参考文献】

- Sheppard, K., & Stoller, F.L. (1995). Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum* 33, 2, 10-15.
Stoller, F.L. (1997). Project work: A means to promote language and content. *English Teaching Forum* 35, 4, 2-9, 37.

アクティブ・ラーニングとしての タンデム言語学習

佐々木 顕彦

(関西学院 中学部)

1. はじめに

グループ・ワーク、調べ学習、ディスカッションなど、学習者が能動的に学習を進めるアクティブ・ラーニングでは、教師が直接教えない分、生徒たちが責任を持って学習に取り組まなければなりません。また、教師から与えられる知識の習得が目的の通常の授業と違い、アクティブ・ラーニングでは生徒が自らの思考を深めることが期待されます。

本稿では、アクティブ・ラーニングの1つとしてタンデム言語学習を紹介します。これは、本号で竹内(2015)が定義している真のアクティブ・ラーニング、つまり、生徒同士が既存の知識を活用して「ことば」への思考を深め、目的に向かって自律的に取り組む学びになり得る学習活動です。

2. タンデム言語学習

タンデム言語学習(Tandem Language Learning, 以下 TLL)は、相手の母語(L1)を学習言語(L2)とする2人の外国語学習者(たとえば、日本人英語学習者とアメリカ人日本語学習者)がコミュニケーションを行い、自国の文化や習慣、自身の知識や経験などをパートナーと共有すると同時に、お互いのL2学習を支援する互恵的な活動です。この活動は、他に language exchange などと呼ばれることもあり、また、コミュニケーションの方法も直接対面で話す、手紙や e-mail, Skype を使うなどさまざまですが、いずれも活動の中身と目的は同じです。

一般の「英文手紙交換」と TLL の違いは、前者が monolingual であるのに対して、後者は bilingual、つまり、学習者はそれぞれ自分の L2 を使っ

てコミュニケーションするという点です。さらに TLL では、学習者はお互いの L2 (自分の L1) 使用に対して母語話者の観点でフィードバックを与えます。したがって、英文手紙交換などの従来の形式が片側(すなわち英語学習者)の L2 学習に焦点を当てているのに対して、TLL は両者の L2 学習をサポートします。

筆者は過去、日本で英語を学ぶ中学3年生を対象に e-mail を介した TLL (e-mail TLL) を実践しました。相手は日本語を外国語として学ぶアメリカの高校生(9th-11th grade)。日米の距離や時差といった環境的制限を気にせずコミュニケーションができるという理由で e-mail を使いましたが、この活動に興味を持った生徒たちは授業時間だけでなく、休み時間や帰宅してからも、e-mail ができる PC を使って TLL に取り組んでいました。以下、TLL 学習者の「ことば」への思考の深まりや自律的な学びを具体例をまじえながら紹介します。

3. L2 学習

TLL の学習者は、パートナーから与えられるフィードバックによって、自分が L2 で言いたかったことと実際に言えたことのギャップに気づきます。もっと簡単に言うと、パートナーのコメントを読んで「こんな単語があったのか」、「こう言えばよかったのか」と気づき、自身が見える L2 表現が増えていくわけです。第二言語習得理論によると、母語話者のフィードバックによって起きる気づきは L2 発達にはとても重要です。筆者は、自身の e-mail TLL で生徒に「振り返りシート」を持たせ、毎回の e-mail コミュニケーションで気づいたこと、

学んだことを記録させました。それによると、生徒は通常の英語授業では得られない、さまざまなL2知識を得ていました(Sasaki & Takeuchi, 2011)。

ある生徒(A君)の例を紹介します。彼は、自己紹介で“I belong to the tennis club.”と書いて送ったところ、“The sentence ‘I belong to the tennis club’ could be changed to ‘I am in the tennis club.’”と返ってきました。彼は「belong toは授業で習った言い方だから正しいはず」と考え、パートナーと数回やり取りをした結果、「belong toは友人同士ではあまり使わないカタい表現とわかった」と振り返りシートに書いていました。これは、A君がTLLを通してL2の語用論的知識を得た例ですが、その過程は、学習者同士が既存の知識を出し合い、パートナーは自身のL1に、A君は自身のL2にそれぞれ気づいた、つまり「思考を深めた」という、まさにアクティブ・ラーニングそのものであったと言えます。

4. L1 への気づき

TLLでのことばへの気づきは、パートナーにフィードバックを与える際にも起こります。通常、私たちは日頃無意識に使っているL1の明示的知識(言語の規則を説明する知識)を持っていないため、パートナーのL2誤使用に対して「何が」間違いで「どのように」いうべきかは言えても、「なぜ」間違いなのかは簡単に説明できません。しかしTLLでは、少しでも良いフィードバックをパートナーに返すため、L1規則をあらためて勉強する生徒もいます。

例えば、B君は、パートナーが書く不自然な日本語を分析した結果、その主な原因が格助詞の間違ひにあることに気づきました(e.g., お母さんが私に学校を送ってくれます)。彼は日本語の格助詞の規則を勉強してパートナーに簡単な説明をし、最後に「日本語は助詞が名詞の格を決めるから、助詞を正しく使いましょう」とパートナーにコメントしました。さらにそれだけでなく、彼はその思考を自分のL2に拡げ、「助詞がない英語は語順で主語や目的語が決まる... だから(英語の)先生が『英語は語順

が大切!』と言っていたんだ」と振り返りシートに書いていました。こちら、TLL学習者が自分の知識を活用してそれぞれのL2やL1に対する理解を深めた例ですが、B君はL1分析から自身のL2に対する思考まで深めました。これも学習者が積極的・能動的に学ぶアクティブ・ラーニングの成果です。

5. 自律的学習

TLLでは学習者が互いに教えあいます。そこでは「相手から学びたい」という欲求と、「相手に教えないといけない」という責任、そして「教えてくれた相手の努力に報いたい」という気持ちが生まれます。A君のパートナーは、belong toについてA君が納得するまで説明しました。B君もパートナーのために格助詞のルールを勉強しました。いずれもTLLの互恵性による能動的・自律的な活動例と言えます。

6. おわりに

TLLをアクティブ・ラーニングとして成功させるには、活動の目的と課題、評価方法を生徒にわかりやすく提示することが必要です。筆者は、「アメリカの家庭・学校生活で日本と異なる点(異文化学習)」、「新しく学んだ英語表現(英語学習)」、「外国人日本語学習者が苦手な日本語表現(ことばへの気づき)」といったテーマで毎時間振り返りシートを書かせ、最後にポートフォリオにまとめさせて評価しました。また、教師側のこまめなチェックやフィードバックなど、生徒の学びに教師が積極的に関わることで、中学生にも実施可能な活動になったと考えています。

【参考文献】

- Sasaki, A., & Takeuchi, O. (2011). EFL students' metalinguistic awareness in e-mail tandem. In M. Levy, F. Blin, C. Siskin, & O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: International perspectives on computer-assisted language learning* (pp. 55-69). NY: Routledge.
- 竹内理 (2015). 英語授業におけるアクティブ・ラーニングの実質化をめざして *Teaching English Now*, Vol. 31, pp. 2-3.

授業マネジメントの勘どころ： 話し方の勘どころ 【番外編】 ～Speaking力を伸ばすあの手、この手②～

田邊 祐司 Tanabe Yuji (専修大学)

熟練教師が超多忙な教師生活の中でどのようにスピーキング力を磨いてきたのかをお届けする第二弾です。

田邊：今回はinput手法の話でしたが、ここからはoutputへと移ります。inputしたものをoutputに連絡し、“もまない”とせっかくのinputも運用知識にはなりにくい。連絡の方法をカナダの応用言語学者 M.Swain が“pushed output”と名付け、P.Nation なども盛んに言及しています。校務やクラブ活動などで、先生方は十分過ぎるほどpushされて、これ以上どうするのかと言われそうですが、そうした逆境の中、いかにしてスピーキング力を磨かれているのかという話をお願いします。

A 先生：まず、日頃から自己発信をする場合にはできるだけ英語を使うことを心がけることでしょう。pushed outputの正式なところはわかりませんが、授業そのものが、私たちにはその場に当たると考えます。生徒に英語で話すということは、それがoral introであろうと文法説明だろうと、BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) から CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) までを含む幅広いoutput力を要求される真剣勝負です。こちらも準備には手を抜けません。例えば音読などを見事にこなした生徒に、「はい、みんなで拍手！」などとほめますが、“Let’s give him a big hand!”というワン・パターンだけではなく、“Big applaud!” “Clap our hands!” “Let’s hear it for Yuki!” などバリエーションに富んだほめ言葉を使おうと意識するのです。そんな意識で英語を使う、それこそが私なりの“pushed

output”だといえます。

B 先生：同感です。私はかれこれ20年、その日の出来事を1分間スピーチとして教室で披露しています。ただトピックが長いものや難解なものは、当然ダメですね。英字週刊紙(The Student TimesやThe Asahi Weeklyなど)をsourceにしていますが、ニュースは生ものです。そこで辿り着いたのが、News on Japanというサイトです(<http://www.newsonjapan.com>)。

このサイトはNHKやJapan Newsなどからの短信(文字のみ)で構成されています。先般の新幹線の事件では3年生の授業で、The man set himself on fire on a Tokaido Shinkansen train. という文を含んだ記事を使いました。記事をパソコンのスピーチ機能で読み上げさせ、それをiPhoneで録音し、音声データをメールでパソコンに送信して取り込むのです。それを通勤の車中で流してinputし、それから授業にのぞみます。もちろん私が一方的にスピーチをするのではなく、The man () himself on () on a Tokaido Shinkansen () .のようにcloze test風に仕立て、dictoglossとして使ったり、さらには文のshadowingに使ったり、通訳のまねごとをさせることもあります。これが私なりのpushed outputとなるでしょうか。

C 先生：面白い！ 私も真似します(笑)。私の場合、授業の場を少し拡大解釈し、職場といいますが、学校そのものもoutputの場になるのではないかと考えています。例えば、職員会議、英語科会、ALTとの折衝やPTAとの会合、入学・卒業式などの式

典のあいさつなどは格好の素材です。発言やあいさつを通訳したり、それがかなわないときには頭の中で英訳するのです。そして瞬時に訳せなかったときにはそれらをあとでチェックします。よい例なのかはわかりませんが、「お疲れさま(さん)」という表現を今、思い浮かべました。同僚同士で頻繁に使うあいさつですが、英語には相当する表現がないなど、思っていました。海外の sit-com の中で、「Good work today.」と言っているのを耳にしました。しめしめと思って、早速 ALT に使ってみると、「少し違うけどほぼ同じ。"Good job today." という場合もあります」と教えてくれました。このように、自分が今いる環境でも、入れて(input)、出して(output)、内在化するというサイクルをちゃんと作ることができるんだと納得した次第です。

A 先生: 私の場合も同僚との small talk では、極力英語で話しかけるようにしてきました。新人教員は最初少し面食らうわけですが、こういう性格ですので(笑)、押し通していくと、5月頃には向こうの方から“Good morning.”と応じてくれるようになり、科会なんかでも ALT の有無にかかわらず、英語による発言も自然に出て、英語環境が英語科で広がっていきました。こちらの心がけ次第でいろいろな形での pushed output は創造できるのです。

田邊: pushed output は部活にたとえるなら運動部の練習試合、地区大会や県大会などが相当すると思います。そうした対外的な機会を利用して、push を図られたことはありますか。

C 先生: 最近はなくなってしまい、残念の一言ですが、かつて存在した英語教員のスピーチコンテストに何度も挑戦したことがあります。最高で3位入賞したことはありませんでしたが、スピーチの構想からはじまり、原稿書き、発音練習などを経て、本番では聴衆という人前で話すという試練! ああいうのがスピーキング力を鍛えてくれるんですよね。

B 先生: そうそう。昔は英字新聞などのコンテストものが結構ありましたよね。新人の頃はよく利用し

たものです。それから私は野球部と英語部(ESS)の顧問だったので、区のレシテーションやスピーチコンテスト、海外ペンパル、国際交流行事などなどに生徒を参加させました。彼らに指導することで、すっかり自分が練習したりもしていました。

A 先生: 確かに同じようなことを自分もやってきました。今ではコンテストなどの審査・講評を務めさせていただいていますが、審査をし、英語で講評をするということ自体“pushed output”ですね。

C 先生: 同じように英検などの面接官の機会があれば、これも若い時分からぜひチャレンジしてみてください。事実上、年に3回は無理かもしれませんが、interview というのは務める側にも大きな責務があり、大いなる“pushed output”なのです。

A 先生: 最後になりますが、研究授業を引き受けるというのもためになります。うちの場合、区の中英研が主体の研究授業がありますが、授業力もさることながら、何よりも「聞かせる英語」に自分の英語を仕上げていかなければならない。運動部の中体連の大会、いやその全国版と同じような磨き込みが必要です。発音から表現など、これから学べることは数多くあります。さらに、私たちには敷居の高いところもありますが、学会(語研、全国英語教育学会など)や研究会(全英連、英授研)などで、英語で発表してみるというのも若い諸君にはお奨めします。

田邊: お話を伺っていると、身の周りの環境、そこにある機会を眠らさずに活かしてこられたことがよくわかります。その過程には input → output → reflection/revision → output というサイクルが見えます。時間はかかるかもしれませんが、こうしたサイクルを積み重ねることでしか、スピーキング力、さらに言えばプレゼン力は身につかないのかもしれない。みなさん、今回はどうもありがとうございました。



TO-DOリスト, WISHリスト, CAN-DOリスト

根岸 雅史 Negishi Masashi
(東京外国語大学)

1. CAN-DO リストは TO-DO リストではない

今日、各学校で作成された CAN-DO リストをいろいろと目にするようになった。しかし、これらの中には、「これは本来想定していた CAN-DO リストなのだろうか」と、首をかしげたくなるものも少なくない。

その代表的なものは、観点別学習状況の評価における単元の評価規準を「CAN-DO リスト」の形で示し、これらを各学年や卒業時における学習到達目標としているというものである。この「CAN-DO リスト」では、各単元に技能ごとの CAN-DO ディスクリプタが挙げられているので、年間では山のようなディスクリプタが提示されることになる。

しかしながら、この件に関しては、『各中・高等学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』(文部科学省初等中等教育局, 2013) (以下、『手引き』)に、次のような記述がある。

観点別学習状況の評価における単元の評価規準がそのまま「CAN-DO リスト」の形で設定する学習到達目標となることは考えにくく、年間を通じて、複数の単元における学習を通して、ある学習到達目標を達成することになります。(p.37)

したがって、観点別学習状況の評価における単元の評価規準を CAN-DO にしただけのリストは、「TO-DO リスト」ともいべきもので、文科省が求める CAN-DO リストではないということがわかる。

つまり、『手引き』は、特定の単元に基づいて、CAN-DO ディスクリプタを作るのではないと言っているのだ。

現行版の *NEW CROWN* で考えてみよう。観点別学習状況の評価であれば、2年の LESSON 5 “My Dream” の「外国語表現の能力」としては、「自分の夢について、スピーチすることができる。」(①: TO-DO 型 CAN-DO) とでもなるだろう。しかし、自分の夢についてスピーチするのであれば、どういふきっかけでその夢を持つようになったのかを説明したり、将来どうしたいかを語ったりすることも含められる。「きっかけを説明する」ことは、LESSON 1 USE Write の「春休みの思い出」や LESSON 2 Mini-project の「自分史エッセイ」での活動を通して、「将来について語る」ことは、LESSON 3 GET Part 3 Practice の活動を通して、身につけられると考える。そう考えれば、『手引き』の言う「複数の単元における学習を通して」達成される学習到達目標は、「自分の夢について、その夢を持つに至ったきっかけや、将来どうしたいかなどに触れながらスピーチすることができる。」(②) といったものになるだろう。

2. CAN-DO リストは WISH リストではない

しかしながら、単にいくつかの「単元の評価規準」を集めて書けば、学習到達目標になるというわけでもない。次の CAN-DO ディスクリプタを見てほしい。これは、どの段階の学習到達目標と考えるだろうか。

I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

実は、これは CEFR, Spoken Production の B1 のディスクリプタである (Council of Europe, 2001: 26)。CEFR は、ご存じの通り、下から A1, A2, B1, B2, C1, C2 となっている。

このディスクリプタの「自分の夢を語る」という部分は、①の TO-DO 型の CAN-DO と重なっており、中学の「話すこと」のディスクリプタとしても、この類のものが挙がっていることはよくある。しかし、先日発表になった「英語教育改善のための英語力調査」では、高校 3 年生の「話すこと」についての到達度は、ほとんどが A1 以下であるということが明らかになった。だとすると、中学の到達目標としては、前掲のような B1 ディスクリプタは、現時点では相当な高望みであるということになる。

以前に行われた特定の課題に関する調査 (英語: 「話すこと」) (中学校) の結果を思い出してほしい。好きな季節を 1 つ選んで、それを選んだ理由やその季節にどのようなことをしたいかなどについてクラスの友達に話す (準備時間 30 秒, 解答時間 1 分) という問題があった。この問題は、正答 5.6%, 準正答 26.6% で、これらを合わせた通過率は 32.2% だ。準正答は、好きな季節・その理由・その季節にやりたいことというすべての要素が入っているが、「各事項について単一の文を話しているだけ」となっているものである。各事項を膨らませて話していれば、正答となる。準正答の解答例としては、“I like summer because I like summer vacation. I want to swim in the sea.” が挙げられている。

1 分間にこの程度以上話せる日本の中学 3 年生は、3 割程度ということだ。こうした現状を考えれば、上の②の到達目標は、日本の中学生にとって当面は相当に高いハードルと言える。これは、むしろ「WISH リスト」に入るようなものと言った方がいいだろう。

3. CAN-DO リストはどう作るか

では、どうしてこのようなことが起こるのであるのか。教師は生徒に教えたことはできるようになってほしいと思い、そのために指導を行う。したがって、学習到達目標は「指導したことができるようになること」となる。「自分の夢について、その夢を持

つに至ったきっかけや将来どうしたいかなどに触れながら、スピーチすること」も授業でやっているのだから、できるようになっているはずのディスクリプタとなる。

教えていないことはできるようにならないが、実際には、教えたことでもなかなかできるようにはならない。また、教室でできるようになったからといっても、それには入念な準備をしたり、先生や友達の助けがあったりしてできているのだ。学習は複雑である。できるようになるにはかなり時間がかかるものがたくさんある。教えたときはできるけれども、すぐにできなくなってしまうもの、使おうと思えば使えるけれども、面倒なのでなかなか使わないもの、それ単独に集中できるときには使えるけれども、他のことと一緒にになると使えなくなってしまうもの、等々…。

こうしたことを諸々踏まえた上で、卒業時に本当に生徒が自力で何がどのくらいできるようになっているのか、考えてほしい。たとえば、先ほどの CAN-DO ディスクリプタ②のレベルでは WISH リストに入ってしまうようなものでも、パフォーマンスの条件を緩めたり、言語の質のレベルを下げたりして、ディスクリプタの難易度を下げることができる。つまり、「あらかじめ準備をした上で、メモを見ながらであれば、自分の夢について、その夢を持つに至ったきっかけや将来どうしたいかなどに触れながら、短いスピーチをすることができる。」(③) とすれば、多くの中学生でも達成可能な目標となるだろう。

CAN-DO リストを使って学習到達目標を設定する場合は、③のようなディスクリプタを作った上で、そこに到達するためには、指導と学習において、どのような言語活動と学習活動をどのくらい繰り返すし、定着させる必要があるかを考えなければならない。さもないと、英語学力調査の結果は、いつまでも「驚くような結果」のみである。

【参考文献】

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

文部科学省初等中等教育局 (2013). 「各中・高等学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」

授業レポート CLASS REPORT

生徒の目が輝く！ アクティブ・ラーニングの 考えを取り入れた授業

—USE Readにおける授業の工夫—

枝迫 香菜 Edasako Kana (鹿児島県奄美市立名瀬中学校)

1. はじめに

教師をしていると、さまざまな先生方の授業を見ることがあります。その中で、「すばらしい授業だった！」「こんな授業がしてみたい！」と思う授業には、ある共通点があります。それは、「生徒の目が輝き、生徒が自ら積極的に学んでいる」ということです。私自身も、「教えたかったことをうまく説明できた」という授業よりも、「生徒が自ら学ぼうと目を輝かせていた」授業に対しての充実度の方がはるかに高いという実感があります。

このような、生徒の能動的な学びにフォーカスした教授・学習法が「アクティブ・ラーニング」です。この言葉に出会ったとき、「私が考えていた良い授業の正体はこれだったのか」とすぐに納得したのを覚えています。

本連載においては、私なりに試行錯誤しながら行ってきた「アクティブ・ラーニングを取り入れた授業」の実践例を3回にわたって紹介したいと思います。

2. USE Read における実践

(1) 実践を行うきっかけ

地区の研修会などがある際、英語教師同士でよく話題になるのが「USE Read どうしてる？」ということですが。

私自身、「長文を見るだけで生徒がやる気をなくす」「教室がしーんと静まりかえって、居心地が悪い」「教えることがたくさんありすぎて時間がかかる」「生徒の集中力が続かない」などの悩みを持っていました。

そこで、「アクティブ・ラーニング」の考えを取り入れることで、もっと楽しく、活動的にUSE Readの授業を展開できないかと考え、この授業を行うことにしました。

(2) 授業のポイント

今回紹介するのは、1年生 LESSON 7 の USE Read における実践です。ご存じの通り、NEW CROWN においては、LESSON 6 以前には USE Read は存在しません。GET で扱われる対話や 30 語程度の文を見慣れた生徒にとって、突然現れる 87 語の長文は、かなり衝撃的なものではないでしょうか。どこか 1 カ所でも躓きを感じてしまえば、たちまち読む意欲が薄れてしまいそうです。

そこで、本実践においては、生徒の思考をアクティブな状態に保つために、次のような工夫をすることにしました。

- 【生徒の思考をアクティブな状態に保つための工夫】
- ① 文の大切な部分などを正確に読み取ることに力点を置き、その他を欲張らない。
 - ② 生徒の思考を活性化させるような活動の流れを工夫する。
 - ③ ペア活動の視点を明確にもたせられるような発問(課題)を工夫する。

具体的には、①については、特に新出語句等の取り扱いに注意しました。GET では、本文を読む前に新出語句の意味や発音を確認し、フラッシュカードを用いてくり返し練習させています。しかし、ここでは GET の約 2 倍の量の新出語句が扱われており、また、their や own のように、語単体よりも文脈の中の方が意味を理解しやすい語もあります。そこで、「しっかり覚えらるるまで練習させよう」と欲張らず、意味と発音を確認する程度に留めることにしました。なお、本文を読む際にはいつでも意味を確認できるよう、ワークシートの右端に新出語句とその意味をまとめて提示しました。

次に、②については、「First Reading (個)」→

「First Reading (ペア)」→「First Reading (全体)」→「Second Reading (個)」→「Second Reading (ペア)」→「Second Reading (全体)」という流れで読み進めていくことを板書しながら示しました。ここで大切にしたのは、「個→ペア→全体」という流れです。「個→ペア」の流れを意識させると、ペア学習に向けて、生徒個々が自分の意見をもつ必要性を感じながら読み進めることができます。また、「ペア→全体」の流れを意識させると、自分の考えや読み方をペアで検証してから全体の活動に取り組める、という安心感をもたせることができます。また、First Reading では概要の把握を、Second Reading では内容の理解を目的として読ませることで、常に新鮮な気持ちで本文を読み返せるように工夫しました。

③については、次の2つの課題を設定しました。

First Reading
○それぞれの段落には何について書かれている？
1 レポートのテーマについて
2 車いすバスケットボールの()について
3 車いすバスケットボールの()について
4 レポートのまとめ
Second Reading
○ Wheelchair basketballの特徴を4つ書こう！

ポイントは、First Reading の課題を()に言葉を入れる形式にしたり、Second Reading の課題に「4つ」という条件を示したりしたこと。このような課題にすれば、「こっちの()は何て書いた？ どうしてそう思ったの？」とか、「特徴はいくつ見つけた？ 私は3つだけ。4つ目はどこに書いてある？」といった生徒の疑問や質問がペア学習の視点となり、活発に意見交換がなされると考えました。

また、細部にこだわりすぎず、本文全体の大切な部分やだいたいの内容をつかむための読み方に気付けるよう工夫しました。例えば、このレポートでは第2、第3段落が body となっており、それぞれのテーマがリード文にはっきりと書かれています。このような文章の構造に気づくことができれば、「細部にこだわりすぎず、だいたいの内容をつかむ」読み方を生徒が体験的に理解できると考えたからです。

なお、本授業では、本文、新出語句とその意味、

First Reading, Second Reading の課題を示した次のようなワークシートを教材として使用しました。

【授業で使用したワークシート】

Lesson 7 Wheelchair Basketball USE Read		P30	
Wheelchair Basketball		新出語句	意味
① Do you know about wheelchair basketball? Many people play it in Japan.	people	人々	
② This is Mr Kiyoya Kazuyuki. He plays basketball. He is in a special wheelchair.	Japan	日本	
He can move easily in it. 本文 yer. He can shoot very well.	shoot	シュートする	
③ What are some rules of 本文 if? Players can carry the ball on their laps. They can't hold the ball too long. They can push their own chairs one or two times with the ball.	carry	カール	
④ Wheelchair basketball is very exciting. Let's watch a game.	exciting	自分の	
	exciting	またほ	
	game	わくわくする	
	game	試合	
	watch	観る	
	watch	ひび	
First Reading	Second Reading	課題	
それぞれの段落には何について書かれている？	Wheelchair basketballの特徴を4つ書いてみよう！		
① レポートのテーマについて			
② 車いすバスケットボールの()について			
()について			
③ 車いすバスケットボールの()について			
()について			
④ レポートのまとめ			

(3) 授業の実際

実際の授業の中で、最も生徒の思考がアクティブな状態にあったのは、Second Reading の「個」と「ペア」です。当然、「個」の時間には、教室全体が静まりかえっていましたが、指先で文字を追いつつながら必死で読もうとする生徒の姿が見られました。また、タイマーが鳴り「もう少し時間がほしい人」とたずねると、多くの生徒の手が一斉に挙がりました。一方、「ペア」の時間になると、「いくつ見つけた？」「私3つしか見つからなかったの」「どこに書いてある？」と話しはじめました。中には、「先生、本当に4つもあるのですか？」と教師にたずねてくる生徒もいるほど、生徒は必死に本文の内容を読み取ろうとしていました。なお、この発言に対しては、「4つ目が見つからない人は、このスポーツで使う道具について何か情報がないか探してごらん」とヒントを与えました。

最後に、全体の間では、課題に対する答えを確認しながら、次のようなまとめを行いました。

○2段落目に出てくる5つの He は、全て京谷和幸選手のことを指している。このことから、この段落には一貫して車いすバスケットボールの選手(京谷和幸選手)について書かれていることがわかる。

○3段落目の2つの They は、どちらも players を指している。このことから、プレイヤーが「できること」と「できないこと」、つまりルールについて書かれていることがわかる。

○どちらの段落も、最初の文(リード文)に段落のテーマが示されている。

○Wheelchair basketball では特別な車いすを使用している。本文中には「He is in a special wheelchair.」と示されており、この is は「～にいる」という存在を表す用法である。

なお、これらのまとめは、「この He は誰のこと?」というように生徒に問いかけながら行いました。生徒からは答えが次々に返ってきて、「個」や「ペア」での活動の中で、本文をくり返し読んでいた成果だと感じました。

(4) 本授業における工夫と生徒の思考の関係

本授業における工夫と、生徒の思考の関係はおおよそ次のようであったと考えます。

【新出語句の導入場面】



今日の単語難しいなあ。こんなに一気に覚えられないよ。

今日の単語はワークシートに意味まで載っているので大丈夫!



なんだ、それなら安心だ! がんばって読むぞ!

【活動の流れを確認する場面】



えー! こんなに長い文章、私には読めないよ。

今日は、個人で読んだ後、ペアで話し合いをしてもらいます。



ちゃんと話し合えるように、がんばって読まなくちゃ!

【「個」から「ペア」の活動に移行する場面】



車いすバスケットボールの特徴を「4つ」書きましょう。

4つ? 3つじゃないのかな?



ペアで話し合ってください。

いくつ見つけた? 私はここにある3つは見つけたんだけど...

このようにまとめてみると、生徒の思考をアクティブな状態に保つためには、明確な見通しをもつことが大切であることが分かります。つまり、「自分にもできそうだ」「次にこれをするから、まずこれをしなければ」「自分一人ではわからないから、ここを相手に聞いてみよう」といった見通しをもたせるよう工夫することで、生徒の目が輝く Reading の授業を行うことができるということです。そのため、授業を計画する際には、授業の各場面で生徒にどのような見通しをもたせるか、ということを常に意識する必要があります。

(5) 今後の課題

今回の授業については、上に示したように、生徒の思考をアクティブな状態に保つことに、ある程度成功したのではないかと考えています。しかし、課題もあります。それは、教室内で使用する英語をもっと増やすべきだ、ということです。生徒の実態を考えると、どうしても日本語で話す場面が増えてしまいました。しかし、今後は読んだことをもとに、さらに英語でコミュニケーションを図らせることも可能になるよう、授業を改善していきたいと考えています。

3. おわりに

USE Read をアクティブに行うには、Content-Based であることが前提条件だと私自身は考えています。NEW CROWN の USE Read は、語数が多く、難しいという意見をよく耳にしますが、一方で、内容的には非常に興味深いテーマであり、読みがいがあるのが特徴です。つまり、Content-Based の授業や、ここに示したようなアクティブ・ラーニングの考えを取り入れた授業を行うにはもってこいの教材だと言えるのではないのでしょうか。生徒の思考をアクティブに保つための工夫をちりばめながら、生徒の目が輝く USE Read の授業を、今後も研究していきたいと思えます。

さて、今回は、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を成功させるために必要な、英語授業のしつけや、GET における言語活動の工夫について紹介します。

小学校英語 Just Now

英語表現に触れる頻度を 高めるカリキュラム —モジュール導入 その1 カリキュラムと環境整備

松宮 奈賀子 Matsumiya Nagako
(広島大学大学院教育学研究科)

清水 由美子 Shimizu Yumiko
(広島県安芸郡海田町立海田小学校)

1. はじめに

海田町^{かいた}は広島市に隣接する自然に恵まれた町で、4つの小学校と2つの中学校があります。海田町の小学校では平成23年度以前には、学級担任とALTのチーム・ティーチング(TT)で、第1学年から第6学年まで年に数回の外国語(英語)活動を実施してきました。しかしながら、実施時数や指導内容は学校間で大きなばらつきがある状態でした。平成23年度以降は、低・中学年は従来の体制を維持しつつ、高学年ではJALT(日本人専科指導員、1名)が4小学校すべての外国語活動にT2として入り、学級担任とのTT体制を整えてきました。

海田町では、平成25年度までの実践をふり振り返り、そこに見られた課題解決を目指すべく、平成26年度より新たな取り組みを行っています。その新たな取り組みの代表的なものが高学年でのモジュール授業の導入です。本稿では、平成26年度より始まった海田町4小学校全体でのモジュールの取り組みについてご紹介します。



2. モジュール導入の背景

(1) 児童の自己評価から見えた課題

平成25年度終了時点で外国語活動の評価の3観点に対する児童の自信の自己評価を調査したところ、表1の結果を得ました(調査対象第5学年)。「慣れ親しみ」への肯定的評価が他の2観点より低いことが課題として見えてきました。

表1 平成25年度終了時点の児童の自己評価

肯定的評価をした児童(%)	
第5学年	
コミュ	87.1
慣れ親しみ	71.8
気付き	84.4

※コミュ：コミュニケーションへの関心・意欲・態度
慣れ親しみ：外国語への慣れ親しみ
気付き：言語や文化に関する気付き

(2) 授業研究から見えた課題

授業研究を繰り返す中で、授業中に使用する英語の少なさがしばしば指摘されました。特に、日本語での話し合いや、ふり返りの時間が長いことへの指摘がなされました。例えば、劇を行うときに、セリフを考えたり、話し方を考えたりなど、日本語を使って行う時間が長く、児童が英語を活用する時間が短い状況が見られ、英語を使用する、英語に触れる時間の短さが課題として挙がりました。

外国語への慣れ親しみへの自信が低い状況と、授業における英語の使用量の少なさの両方を打開する方策として、英語に触れる頻度を増やすことが考えられましたが、年間35時間の外国語活動の時数を増やすことはできない状況でした。

3. カリキュラム変更—モジュールの導入

前記のような課題と状況を踏まえ、海田町では、学習の頻度を高めるために、カリキュラムを変更し、モジュールを導入することを決めました。

モジュールを導入するにあたり、まず年間指導計画を見直すこととしました。これまでは *Hi, friends!* (文部科学省) を使用し、その指導の順序や内容、教材等は各担任と JALT が相談をして進めていたため、各校で指導内容に違いがある状況でした。平成 26 年度にモジュールを導入する際に、*Hi, friends!* を主に使用することは継続しましたが、指導の順序や単元構成を見直し、4 校共通の年間指導計画を作成しました。また自作の共通教材も取り入れることとしました。

モジュールでは 45 分授業を 20 分と 25 分に分け、週 2 回の授業を行うこととしました。そして、各単元の最終時のみ 45 分授業を行っています。

20 分と 25 分のモジュールと組み合わせる他教科については、各学校の裁量としました。例えば、国語や算数のドリル学習を行ったり、総合的な学習の時間として短時間で行う内容を取り入れたりするなど、各学校で工夫をしていきました。

最初のうちは、児童も指導者もモジュールの形態に慣れていないため、なかなかスムーズに授業を切り替えることができなかつたり、機器の準備に時間がかかって、活動時間が短くなってしまつたりするなど困難な面も見られました。そのため、特別教室への移動を無くし、それまでプロジェクターとスクリーンを準備してデジタル教材を提示していたものを、タブレット端末と大型 TV の使用に切り替えました。またカード教材にあらかじめ磁石を貼り、すばやく掲示できるようにしたり、ICT 教材に変えたり、ふり返しカードを工夫したりするなどの、活動時間の効率化も図りました。

そして単元の最後の時間は 45 分とし、じっくりとコミュニケーションを図る時間を設定し、単元構成を行いました。

4. モジュール導入に伴う環境整備

モジュール導入に伴って、次のような環境(体制・設備)を整えました。

(1) JALT 2 名体制設立

これまで 1 名であった JALT を 2 名採用し、モジュール導入に伴う授業回数増に対応できるようにしました。

(2) 外国語活動コーディネーターの配置

4 小学校全てで、一定の指導を保証するために、町全体で統一のカリキュラム、学習指導案、教材を活用することにしました。そのため、町内小中 6 校を兼務する「外国語活動コーディネーター」を配置しました。コーディネーターは中学校の英語科教員および小学校での学級担任の経験を持っており、カリキュラムや学習指導案の作成から、各校の指導へのアドバイスや研修を担当しています。また中学校を主に担当する「英語科コーディネーター」も配置し、連携を密に行いました。

(3) グローバル教育推進委員会の設置

町全体が一体となって指導に取り組むため、各小学校から 1 名(計 4 名)、中学校は英語科教員全員(2 中学校で 6 名)、上述のコーディネーター 2 名、JALT 2 名の 14 名が委員となり、グローバル教育推進委員会を発足させました。平成 26 年度は 11 回の研修を実施しました。

(4) タブレット端末、ICT 教材の活用

音声・デジタル教材や絵カード等を収容した端末を活用することで、準備にかかる時間を短縮し、円滑な授業実施ができるように工夫しました。

(5) ふり返しカードの工夫

ふり返しカードの記入の時間を短縮するために、短時間でめあてに対して適切なふり返しができるような形式のふり返しカードを作成しました。

次号は、モジュールの授業の様子(内容)とふり返しカードの工夫についての紹介と、モジュールの成果と課題についてご報告いたします。

Learning about Values and Language

Thomas Hardy

(Keio University)

It is a truth universally acknowledged that an English class is as much about culture and values as it is about language. The problem is making students see that connection for themselves. One solution that I have hit on is values clarification exercises.

Values clarification exercises, as SB Simon (at mini.education.ucsb.edu) notes, do not teach values; they make students aware of their own values and the values of other people and other cultures. The hope is that as student awareness increases, they will reconsider their own values: perhaps change them if the values are seen to be poorly founded, or, hold them more confidently as the values have stood the test of review and comparison.

For teachers, there are a few pointers:

- The matters being discussed should be related to real issues confronting students.
- The activities should make students take a clear position about their values.
- The values discussed should not let students be made fun of.
- The students should be given time and language to explain or give reasons for the values they hold. This is the clarification part of the exercise.

These rather abstract considerations are easily understood with an example from an English class I teach to nursing students. I start by observing that clients sometimes do things that they shouldn't and behave in ways that interfere with treatments. The question is, what do you think a nurse should do in these situations? Agree or disagree with the following statements. Use this scale: 1 = agree strongly; 2 = agree; 3 = disagree; 4 = disagree strongly.

A nurse should criticize (注意する) a client if the client _____.	
a.	1 2 3 4 delays going to the clinic
b.	1 2 3 4 drinks a lot of alcohol
c.	1 2 3 4 has unprotected sex

I give them time to think about their positions and make notes about the vocabulary and grammar structures they need to explain their values. They then talk matters over with

students around them, helping each other with English, exploring reasons and developing their thinking. This can take ten minutes or more.

Once students have a sense of their positions and a basic grasp of what lead them to it, I offer a couple of English functions to facilitate discussion (for example, asking opinions and expressing agreement,). The EFL part done, I ask them to stand and talk to other students around the room, students they are not necessarily familiar with. To build fluency, I have them do this two or three times, each time shortening the length of time allowed to exchange information. To end the exercise, students return to their seats and compile rough data sets about the most common answers and report it to me. In this exercise, most of the time, almost all students opt for "1" or "2," the nurse should criticize the misbehaving client.

At this point, I raise cross-cultural issues and ask students to look at the exercise again, in particular the word "criticize." We come to a shared understanding that it is a harsh word in both Japanese and English. I observe that caregiving in Japan is very different than it is in the US, where I am from. I note that I have asked the exact same questions of several nurses and doctors I know in the US. Then I report that all of them answered "4," a nurse should never criticize a client's behaviors. The nurse should explain, educate, teach, help the patient understand, work with the patient on the matter – but never criticize. I don't say the Japanese value of criticism is wrong, just that it is different from the American and is used with a very different set of patients.

I don't expect miracles. Any one exercise is a minor point. But done often and done in ways that connect with students' own goals and interests, these value clarification exercises have proven useful, in English teaching, in helping students come to a better sense of their own values, and in recognizing the values of others, Japanese and foreign. This is a lesson that every nurse, and every student, should learn.



今から3年前、教師生活で初めて中1の授業を担当する機会に恵まれました。それまでは高校生を受け持つことが多かったため、当初は新入生以上に緊張していたように思います。小学校の外国語活動で英語に触れているとはいえ、本格的な学習はこれからという生徒たちです。奇しくも、その年は平成24年度版のNEW CROWN (NC) が使用され始めた年。NCの持ち味を最大限に活かすことができるよう、同じく中1に関わる同僚と相談しながら、授業を進めていきました。

NCは「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を伸長させる活動が豊富です。特に、これらが有機的に結びついたMini-project (各学年3回の統合型活動) には、ある程度まとまった時間を割きたいと考えました。また、活動の成果をできる限り「目に見える形」で残すことも視野に入れました。以下はその年に作成した中1用シラバスの備考欄に記述したものの一部です。

- ・各学期に作品作りやプレゼンテーションの録画撮りなどの時間を設ける。
 - 1学期：自己紹介 [カード作り・発表]
 - 2学期：友達紹介 [ポスター作り・発表]
学校紹介 [新聞作り・発表]
 - 3学期：自分史 [エッセイ作り・発表]

10月に開催された文化祭では、上記の作品のうち、友達紹介のポスターを英語科の会場で展示しました。また、発表時に撮影した映像も、他学年のプレゼンテーションとともに、2日間に渡って放映しました。中1の生徒にとっては、普段聞くことのできない他クラスに所属する仲間、そして先輩の発表に接するよい機会となったのではないのでしょうか。

さて、作品を提出させたり、発表を録画したりすると、そこでその活動は「終了!」という気持ちになってしまいがちです。しかし、せっかく貴重な授業時間を費やして準備したので、定着を図る意味

でも、繰り返し利用したいものです。そこで、作品作りや発表で使用した原稿を自由英作文として、定期試験で再び書かせるということを試みました。

同じトピックでの自由英作文の出題は、賛否が分かれるところです。最大の弱点としては、あらかじめ覚えてきた文章を再生産する試験では、書く力を真に測ることはできないという点が挙げられます。一方、中1といえば、四線紙上での正書法に始まり、通常のノート使用へと自然に移行していく時期です。中には、何度も目にしている英文であるにもかかわらず、それを書くだけで精一杯という生徒がいます。そのような生徒には、時間をかけて練った自身の思いを答案用紙上で表現することにより、まとまりのある文章を書く喜びにもう一度触れてもらいたいと考えました。

もちろん、テストの流儀から外れた分は、その他のところで補います。例えば、「あなた自身について、英語で答えなさい」という指示の下、疑問文への応答を書かせたり、「下線部に自由に語句を入れて、文を完成させなさい」という問いを用意したりと、授業中の活動を応用させた新規の問題も設けるよう、心がけました。

上述したことは、勤務校が中高一貫校であったため、幸いにも6年間の見通しを立てることが可能であった点と関連しています。例えば、長年担当していた高2 (一部) の定期試験では、初見のトピックで80語から100語の自由英作文を課していました。「数年後には中1の生徒もそこまで成長し得る」という体験を伴った実感が原稿を再利用するためらいを消したといえます。学校によって、制度や時間数、授業の様子などはさまざまです。だからこそ、英語教育の理論を学び、それを活用すると同時に、教師自身が日々肌で感じる生徒の実態も定期試験に反映させていくことが大切であるように思います。