

TEACHING ENGLISH NOW

英語教師のための情報誌



特集 座談会「少人数授業を考える」

巻頭エッセイ

英語落語で世界を笑わす! 大島希巳江 01

特集

座談会 伊地知義信・金井 睦・関口和弘・高梨庸雄・高橋貞雄 02

連載

英語教師のための基礎講座 Team-Teachingの基礎・基本3 渡邊時夫 12

評価クリニック スピーキング・テストの採点はどのように 根岸雅史 14

授業レポート 「話すこと」の指導と評価[3] 原田尚孝 16

小学校英語 Just Now

意欲的に英語でコミュニケーションする姿をめざして

—小中一貫教育を見据えた英語教育のあり方— 高見美智子 19

単語の文化的意味 65 English 森住 衛 21

Essay

The Concept of the Learner: Influence on Curriculum and Instruction Ron Martin 22

英語教師のリソース チャンツを活用しよう 稲岡章代 23

AROUND THE WORLD 環境に優しい言語学のすすめ[3] 呉人 恵 表紙裏

表紙写真について シドニーの魚市場 見上 晃 表紙裏

Vol.7

SPRING 2005
SANSEIDO



環境に優しい言語学のすすめ[3]

文法に刻印された動物資源観

呉人 恵 Kurebito Megumi (富山大学人文学部)

前回で語彙は民族独自の文化によって規定されるものであり、貧しい語彙、豊かな語彙といった「優劣」はそもそも存在しない、あるのはただ「違い」だけだということをご理解いただけたのではないかと思います。

ところで、文化を抜きにして理解できないのは語彙だけではない。文法もしかり。ツンドラの動物資源である家畜トナカイ、野生動物、魚などに対するコリャークの認識の違いは文法にも現れている。

日本語ならば、家畜であれ野生動物であれ、絶命させる行為は「殺す」と言えばそれでよい。ところが、コリャークの場合は違う。わかりやすく日本語にたとえてみよう。例えば、家畜トナカイと野生トナカイ。同じ「トナカイ」でありながら、殺しを一般的な出来事としてとらえた場合、家畜には格助詞「を」を介さず名詞と動詞がくっついた「家畜トナカイ・殺す」が用いられる。一方、野生の場合には「*野生トナカイ・殺す」は文法的に正しくない。代わりに、「食べる」を意味する接尾辞をつけて「野生トナカイ・食べる」としなければならない。

「食べる」のような普通は独立の語で表わされる意味が接尾辞で表わされるのも、コリャーク語の奇抜さの片鱗をうかがわせる。が、それはさておき、「殺す」という自立動詞を用いるか、「食べる」という意味の接尾辞を用いるかという文法的振る舞いの違いは、家畜か野生



「名無し」という名の魚

かにより「殺し」が認識上峻別されていることを暗示する。1年を通じ必要に応じ、群れから捕獲されて屠殺され人のコントロールが及びやすい家畜トナカイと、非日常的に銃殺され、コントロールが及びにくい野生トナカイでは殺しのありようそのものが異なるのである。

では、魚の場合にはどうであろう。そう、野生といえど野生だが、冬の厳寒時以外は常に捕獲され野生トナカイなどに比べればコントロールがしやすい魚では、実際、「魚・殺す」「魚・食べる」両形とも可能なのである。

主語と目的語と動詞をどのように配列するかなどという、一見、文化とは縁もゆかりもなさそうな文法にも、実はしっかりと文化はその影を落としている。語彙的にせよ文法的にせよ、ことばには文化そのものが刻印されている。言語学者がどんな小さな言語の命運にも無関心でいられないのは、まさにそのためなのである。

表紙写真について

シドニーの魚市場

見上 晃 Mikami Akira (拓殖大学)

「どいた! どいた!」っと一心太助の昔から魚河岸は生きのよいもの。取扱高世界第2位のシドニーの魚市場も活気のある様子是一緒。(1位? 1位は日本の築地ですよ。)しかも築地の場外市場と同じに、その場でおいしい食事ができるとなればその人気は抜群。場内にワインを売っている店もあり、オーストラリアの南にある自然が豊かなタスマニアから来る栄養豊富な水が流れる海で採れる牡蠣の味も最高で、大人気だ。その場で食べられる大判のフィ

ッシュ&チップスであるフィッシュ・プラターや、すぐに食べられるようにゆでである海老、むいてある生牡蠣が所狭しと並べられている。値段は1 ダースや1 キロで表示されていてわかりやすい。町中の食堂で何の魚かと尋ねると fish と答えが返ってくるだけだが、ここではいろいろな名前が見られる。中には「ひらまさ」と名がついた魚も並べられている。

「ひらまさ」と言えば「ぶり」の間で、黄色の線があるのが「ぶり」



との違いと聞いているけど、それほどはっきり線がない。でも日本語が使われているのにはびっくり。そう言えば場内の寿司屋で“Sea urchin, please!”と頼んだら、奥から日本語で、「ウニ売りきれ」と返ってきた。日本人はここにも進出しているらしい。最近は寿司屋が増えたせいか、頼めば買った魚を刺身してくれる。ワサビをつけてくれるがそこにははっきり日本語で「山葵」と書かれているし、生産したのは日本の企業。ここまで来ているんだな。



英語落語で 世界を笑わす！

大島希巴江 Oshima Kimie

英語落語をプロデュースするようになってから、8年がたつ。1997年のアメリカ公演をかわ切りに、毎年様々な国で公演活動を行ってきた。古典落語の創作翻訳をし、現役の落語家に丸暗記してもらい、海外向けに演じるための指導をする。反対にこちらは落語家に落語の技術を習う。そうして出来上がった英語落語をひっさげて、私たちは世界を笑わせて回っている。このような活動を始めた理由は、笑わない、ユーモアがない、英語が下手、という定着した日本人のステレオタイプをなんとかくつがえしたい、という思いからである。そして笑いを通して日本文化を紹介していきたい、と考えている。

笑いには不思議な力がある。異文化を好意的に受け入れさせる、パワーがあるのだ。だからどの国の観客も英語落語を観ると、彼らにとって異文化である日本文化を、笑いながら受け入れてしまう。こんなことがあった。「時うどん」という落語で、落語家が勢いよく大きな音をたててうどんをすすり、だし汁をズルズル飲むという場面がある。通常、欧米文化ではこれは許しがたいテーブルマナーとされている。顔をしかめて、嫌悪感をあらわにするかもしれない。しかし、英語落語の観客の反応は違った。「あんなことができるなら、是非日本に行ってみたい。日本に行ったら思い切り音をたててnoodlesを食べてみたい！」とアンケート用紙に書いた観客が多かった。日本はなんと野蛮な国だろう、と思わせるのではなく、行ってみたいと感じさせることができたのである。落語の底力と、ユーモアのなせる技である。

落語の笑いが外国人にわかるのか、という質問をよく受ける。答えはYes. だ。観客はひっくり返っ

て大笑いし、日本と違って客層が若いだけに、盛り上がり方も大変なもの。落語は、長い歴史を持っている。逆にいえば数百年の間、すたれずにどの時代の人たちも笑わせてきたのである。江戸時代の日本人は現代の日本人と比べれば、それはもう外国人と日本人のように異文化の持ち主である。落語は普遍的なユーモアを芯としているストーリーが多いため、どこでも誰にでもうけるのである。

そんなにうけるほど落語家たちの英語はうまいのか、というとそうではない。彼らの英語はベタベタの日本語発音である。しかし、ひとつの会場に集まった800人以上の英語ネイティブの観客を前に、全員を大爆笑させることができるほど、彼らの英語は見事に通じているのだ。そしてその日本語発音の英語は、私たち日本人のアイデンティティなのではないか。英語にしても文化にしても、それぞれが異なることは当たり前なのである。

異文化理解において重要な点は、異なる部分を指摘することではなく、共通点を見出すことである。それがコミュニケーションにつながり、異なる部分さえも理解しあえる関係を作り上げる。笑うという行為は世界共通である。一緒に笑い合うという共通点を見出すことによって、私たちはよりよいコミュニケーションをとることができるのである。

おおしま きみえ

東京都出身。コロラド州立大学卒、教育学（社会言語学）博士。英語落語プロデューサー、文京学院大学外国語学部講師。専門は社会言語学、異文化コミュニケーション、ユーモア学。NHK国際放送局「Hello From Tokyo」キャスター。「世界を笑わす！ Rakugo in English」（研究社）など著書多数。

特集：座談会

伊地知義信

IJICHI YOSHINOBU
(東京都豊島区立西巣鴨中学校)

金井 睦

KANAI MUTSUMI
(栃木県栃木市立栃木南中学校)

関口和弘

SEKIGUCHI KAZUHIRO
(神奈川県横浜市立大正中学校)

高梨庸雄

TAKANASHI TSUNEO
(京都ノートルダム女子大学)

高橋貞雄(司会)

TAKAHASHI SADAO
(玉川大学)

少人数授業を考える

高橋 本日の座談会では「少人数授業を考える」というテーマのもと、先生方からお話を伺います。英語教育界における改革が進んでおりますが、その取り組みのひとつとして「少人数授業」が多くの学校で実施されています。1クラスの生徒数という観点から国際比

較をしてみると、日本におけるクラス・サイズは欧米に比べ「倍くらいである」と言われています。この点から考えると、少人数授業が行われ始めたことは、一般論としてはよいことのように思えます。しかし、実際はどのようなのでしょうか。少人数授業が導入されるに

至った背景にはどんな状況があったのか、また導入の結果として、授業における何が改善されたのかを検証することが大切だと思います。さらに、そこに新たな問題が起きているのであれば、それについても把握しておく必要があるでしょう。

少人数指導導入の経緯

高橋 それでは、まず導入に至る経緯についてのお話から伺いたいと思います。

高梨 小渕内閣のときに「教育改革国民会議」がスタートしました。この会議で審議され、まとめられた内容が7つあったため、虹の7色にたとえて「レインボープラン(7つの重点戦略)」という名前がつけられました。その7つのうち1つめが「わかる授業で基礎学力の向上を図ります」という内容であり、その中に「基本的教科における20人授業、習熟度別授業の実現」という文言が入っていました。これがそもそもの少人数指導

の始まりであったと言えます。もちろん、厳密には「少人数指導」と「習熟度別指導」とはイコールではありません。ただ、習熟度別指導を実現する具体的な手だてとしては、少人数指導があるわけですから、その意味で同意語的に使われることもあるようです。

「レインボープラン」は、出された当初はあまり大きな話題になりませんでした。ところがその後、新学習指導要領(平成10年)が、教科によっては「この内容では不十分」と批判され、文部科学大臣が指導要領の位置付けについて「最低限度を規定したもの」であ

ると発言しました。平成15年度には学習指導要領の一部改正もあり、より習熟度別指導がしやすい形となりました。該当箇所を引用すると、「各教科等の指導に当たっては、生徒が学習内容を確実に身につけることができるよう、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導」という表現が使われています。また、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として

「個に応じた指導の充実」というスローガンも挙げられています。このような指導要領上の変更があったことで、少人数指導が脚光を浴びることとなりました。

もうひとつの原因は、教員の配置計画の変更、つまり「加配」です。各教育委員会では、加配という制度ができたからには「(先生を)もらわなければ損だ」という発想のところも多かったようで、それによって少人数指導が瞬間に全国に広まったという側面もあったようです。

少人数指導の導入に伴って、いくつかの問題点も出てきました。1つめは、いつ、どの教科を少人数でやるかという「年間指導計画」

の問題。2つめは、どのような原則に基づいて生徒を少人数に分けるのかという「分け方」の問題。必ずしも成績に応じて分ける必要はないのですが、実際には習熟度別にしている例が多いようです。3つめは、教材の問題。いくつもの習熟度別グループがあれば、それぞれの集団に応じた教材を教師が用意する必要があります。4つめは、少人数に分けた場合、評価をどうするかということ。使う教材が違ったり、扱い方が違う場合、その評価のものさしはどうするのか、ということです。5つめは、学校内の体制の問題。一般的には、ある学年の英語の授業をすべて同じ時間帯に集めて、

複数の教員が同時に少人数で授業を展開するということが行われます。つまり、誰がどのクラスを担当するのか、時間割をどうするのかという点が、より複雑になるわけですが、これが最後になります。保護者や学校外の方に対する説明の問題です。日本では戦後、教育は「平等」ということを旨としてきた経緯があります。このような流れの中で、成績別に生徒を分けることが「不平等である」というかなり厳しい批判がありました。このような経緯をふまえると、習熟度別指導を実施するにあたっては、かなり丁寧な説明が求められるでしょう。

各地域の実施状況

高橋 ではここで、先生方の地域、あるいは学校における少人数授業への取り組みについて、概略をお聞きしたいと思います。

金井 本校では、去年と今年、学力向上フロンティア校の指定を受けて研究をしています。その前年にあたる一昨年、ちょうど少人数指導が注目を集め始めた頃に、初めて少人数指導を取り入れました。2年生の2クラスを合わせて、名簿の順に3グループに分けるという方式でした。

やってみると、確かに教員にとっては、事務的な面などでいいこともありました。テストや提出物の添削指導にしても、生徒数が少ない分、時間は短くなります。しかし、それが実際に学習効果を高めているのかどうかの判断をす

るのは難しいと思いました。

いくつかの問題点もありました。まず、生徒指導上の問題を抱える生徒が複数いるグループでは、授業に集中しない生徒が増えたようでした。また、それぞれのグループの担当教員を固定したのですが、それによってグループ間の指導に差が出てきてしまったということもありました。これが一昨年の取り組みです。

去年、フロンティア校の指定を受けたので、再挑戦のチャンスであると考え、今度はやり方を少し変えてみようということになりました。検討の結果、現在の授業形態として最も多いのはT-T (Team-Teaching) です。ただ、習熟度別の指導もうまく取り入れれば効果があるだろうということ

で、場面に応じて随時行うようにし

ています。基本的には、生徒間に習熟度の差が出たときに、その差を埋めるための方策という発想で少人数指導を取り入れています。

関口 横浜市では、一昨年の調査で、84%の中学校で少人数指導が実施されていることが分かりました(平成14年度横浜市教育委員会調査)。実施教科のほとんどが数学と英語です。加配人員の関係で、全学年で少人数指導を行うことはできませんので、各学校の生徒の実態に応じて、学年を選んで実施することになります。

本校では昨年、3年生で実施を始めました。主なねらいは、進路を見据えた基礎学力の定着です。各クラスを2つのグループに分



IJICHI
YOSHINOBU



KANAI
MUTSUMI



SEKIGUCHI
KAZUHIRO



TAKAMASHI
TSUNEO



TAKAHASHI
SADAO

け、各グループの生徒数は17～18名でした。担当教員は学期の途中で入れ替え、また生徒集団も編成を変えました。最初は出席番号の前半と後半を単純に分割し、後期には番号の奇数と偶数で分けました。全般に、昨年度の取り組みは生徒たちにも評判がよく、教員側にとっても一人ひとりの生徒に余裕を持って目を行き届かせることができたという評判でした。

昨年度の成功を受けて、今年は1年生で少人数指導を実施しています。クラス分割の方式は、昨年と同様、習熟度別ではなく、均等割です。1年生を選んだ理由は、英語の学習にとってはスタートの時期が最も大切だと考えたからです。1年生のうちにたくさんの言語活動を経験し、多くのインプットとアウトプットの機会を与えることで、基礎学力が定着するのではないかと思います。今はその結果を楽しみにしているところです。

伊地知 東京都では、数年前から



伊地知 義信

東京都豊島区立西巣鴨中学校教諭。ELEC 同友会英語教育学会実践研究部員。英語教育にとどまらない学習指導と能力開発に興味を持っている。できるだけ多くの生徒が英語を好きになって卒業できることを目標としている。

3校ほどのパイロット校で英語・数学を中心に少人数授業の取り組みを始めました。当初均等割でクラス分けをした学校もあったのですが、都から要請があり、2年度めは習熟度別にしたようです。基本的には2クラスを3グループに分ける形でした。

豊島区には中学校が10校ありますが、このうち2校が東京都の方式を導入しており、そのほかに数校が豊島区の方式を導入しています。豊島区の方式とは、学校が希望する教科について、区が独自に講師を採用するというもので、本校ではこの方式に従って、英語・数学・理科の3教科について講師の方に来ていただいています。

豊島区の方式では、各クラスに専任教員1名と講師1名がつくので、クラスを2グループに分けて少人数指導をしてもよいし、または分割せずにT-Tをしてもよいことになっています。本校では、習熟度別の少人数を基本としながら、状況に応じてT-Tによる一斉授業も取り入れています。スピーチの発表やコンピュータを使った授業などには、一斉授業のほうが向いているようです。

1年生の入門期に限っては、まだ習熟度に差がないので、生徒を均等割し、「聞く・話す」を中心とする6時間を担当する教員と、「アルファベット・書く」を中心とする6時間を担当する教員が、3時間交代で両方のグループの授業を行いました。

その後は「習熟度別」になるわけですが、分ける際の最終決定は生徒の希望によります。教員から

はアドバイスやカウンセリングはしますが、最終的には生徒の希望を尊重します。よって、英検3級取得者が基礎のグループにいることもあります。この生徒たちは中国籍のため、発展コースに不安があるようです。

高橋 先生方のお話を伺う限り、各学校の実態や子どもたちの実態に合わせて柔軟に実施方法を調整しているようで、ある意味ではまだ確立したフレームワークはないという印象を受けました。

高梨 関口先生の実践例に、担当教員も生徒集団も途中で入れ替えがあるということがありましたが、これは非常によいことだと思います。関口先生の場合は出席番号による分割とのことでしたが、習熟度別の場合にも同じことが言えます。生徒集団が途中で入れ替え可能ということであれば、生徒としては、全体の中での自分の位置付けを自分なりに把握し、あるいは教師から伝えられ、それに基づいた目標設定ができます。つまり、その目標がクリアできれば上のクラスに行けるという具体的な目標です。こうした見通しがたてば、生徒のモチベーションも高まるでしょう。担当教師の入れ替えについても、よい発想だと思います。実は以前に調べた実践報告に実際にあったのですが、生徒の中には、教員との相性のようなものを重要視する者もおりますから、少人数編成になる前の担当教員の方がよかったとか、以前の先生のように指導してほしいというコメントが出るようなこともあったようです。もちろん、そのこと自体

少人数授業を考える

が少人数制の是非を決めるということではありませんが、担当教師の入れ替えという工夫はよいと思います。

栃木では、担当教員を固定したためにグループ間の指導に差が出てしまったとのことでしたが、これはある意味では当然のことだとも言えます。教員にはそれぞれに個性もあれば経験の違いもあるわけですから。この差をどう埋めて、どこで統一をとるか、ということだと思います。その上で重要になってくるのが、生徒の伸び具合

がよく分かるような指導計画を立てるといことでしょうか。いわゆる、「総括的評価」に対する「形成的評価」、つまり他の生徒との比較ではなく、以前の自分と比べて、頑張った成果がどう表れているのかということがわかるような評価というものがある、あるいは成績についての教師からのわかりやすい説明が、求められるということになると思います。形成的な分析に基づいた、きめこまかな指導計画が必要となるでしょう。

もう一点、豊島区の報告に、英

語・数学が中心だというお話がありました。これは他の地区でもだいたい同様だと思います。なぜかという、英語と数学は学力差が出やすい教科であり、学年が進むにつれてその差も開く傾向があるからでしょう。また、理科・社会・国語に比べ、英語・数学は、知識や技能を中心に考えればの話ですが、比較的短期間でも効果が表れやすい、ということもあるでしょう。限られた授業数の中でも指導の結果がわかりやすいということで、英語と数学が選ばれることが

習熟度別か，均等割か

高橋 少人数指導をする上で、生徒の分け方や担当教員の配置には、多様な例があるようですので、ここで整理したいと思います。まず、生徒を単純に均等割する方式と、習熟度別に分割する方式。それぞれにメリットとデメリットがあるかと思います。また、教える側としては、クラスを分割をせずに複数教員がT-Tをする方式と、分割してひとりで担当する方式がありました。それぞれの方式について、どんなお考えをお持ちでしょうか。

関口 本校では、出席番号を使って分けていますので、均等割ということになります。いきなり習熟度別を取り入れることには、やはり不安があります。能力的に差をつけられたという差別意識のようなものを、生徒本人や保護者が感じないかということが心配です。それが習熟度別に踏み切っていない理由のひとつです。

もうひとつの理由は、英語科の授業の大きな役割のひとつとして、「生徒同士の深い関わりを作る」ということがあると考えているからです。今、なかなか他者との関わりを持っていないという生徒が増えています。そんな中、英語の授業は、活動を通して生徒同士が親しくなれる、お互いを理解できる素晴らしい機会ではないかと考えています。そう考えると、いろいろなタイプの生徒が一緒に存在している集団の中で学ばせたい、そんな中から助け合いや学び合い、教え合いも起こってくるのではないかと考えています。これが均等割のメリットであると思います。

高橋 英語という教科ならではの特色を生かした編成ということですね。仮に習熟度別を取り入れたとしたら、どうでしょうか。

関口 習熟度別のメリットは、「授業がわからない」という気持ちを

持った生徒が、少しでも「わかった」という喜びを感じられることだろうと思います。誤解を恐れずに言えば、習熟度別で「発展」のクラスにいる生徒は、教師からの適切な方向付けがあれば、自分の

PROFILE



関口和弘
 横浜市立大正中学校教諭。平成14年度、横浜市教育センター第一種研究員として、「少人数指導」の研究に取り組んだ。現在、横浜国立大学大学院に内地留学中。主な著書に、『児童英語キーワードハンドブック』（ピアソン・エデュケーション、共著）『中学校英語科の新評価問題づくり』（明治図書、共著）などがある。



IJICHI YOSHINOBU



KANAI MUTSUMI



SEKIGUCHI KAZUHIRO



TAKAMASHI TSUNEO



TAKAHASHI SADAO

力で伸びていくことができます。大事なのは、「基礎」のクラスの生徒たちが、いかに自信を持ちながら伸びていけるかということだと思います。

ひとつ心配なのは、習熟度別にした場合、教師と生徒との関わりを通して学力が伸びたとしても、生徒同士の学び合いはうまく成立しないのではないかということです。いろいろなタイプの生徒と関われば、その中から自分のモデルとなる生徒を見つけて、そこへ近づこうとして頑張る生徒もいます。また、学力面では不十分でも、素晴らしい個性やアイデアを持った生徒もいて、スキット作りなどの活動で活躍しています。習熟度別で分けたとき、それぞれの個性を生かしたような活動が生まれてくるのかどうか、それも心配です。習熟度別編成には、学力面でのメリットがあると思う反面、そのような心配もあるということです。

伊地知 本校では習熟度別編成を2年間実施していますが、習熟度別に踏み切るまでには、半年間ほどいろいろと考えました。というのも、以前はソシオメトリーを使ったペア学習、つまり英語が得意な生徒と不得意な生徒がペアになって学習を進められるような場面を意識して指導をしていたのです。生徒同士が助け合い学習をできるような場面作りですね。そんな時期を経て、少人数授業を始めたので、いろいろと考えました。

習熟度別編成のメリットもいくつかあると思います。そもそも少人数授業では、担当教員の個性に

よって授業に差が出てくるので、均等割で同じ授業を前提とするよりは、習熟度別にして、違う授業を行うことを前提としたほうが現実的だとも言えます。また、語学は習熟度別でやるべきだ、という主張もあるようです。確かに、アメリカなどと違って日本社会には、飛び級や同一学年の再履修のようなことは受け入れられにくい体質があるでしょう。ただ、アンケートの結果などを見ると、(習熟度別編成でも)まあ大丈夫かな、という印象をもっています。もちろん、習熟度別とは言っても、選定には本人の希望を入れていますし、入れ替えも多少あります。また下のクラスには、なるべく劣等感を持たせないようにする配慮はしています。いやすい雰囲気を作っているのが、居心地よく感じている生徒が多いようです。

高橋 習熟度別ではあっても、生徒の希望も重視する、やはりそういった対応が必要でしょうか。

伊地知 必要だと思います。クラス分けに当たっては、まず教員が案を作り、それをもとに生徒と個別にカウンセリングのような相談を持ちます。だいたい教員の案通りになりますが、違う希望を出す生徒もいます。その場合、それを尊重します。よってクラス分けについての不平も出ません。ただ、3つのレベルを設けるとどうしても真ん中に希望が集まってしまっていて、時には30人を超えるクラスになってしまうなど、問題も生じるでしょう。そういった面も含めて、習熟度別がいいのかどうかの検証は、これからも継続的に

行う必要があると思います。

高橋 金井先生の学校では、均等割の少人数から始め、今ではT-Tが多いとのことでしたが。

金井 一昨年に話を戻しますと、2クラスを合わせて3つに分ける少人数指導をやりました。このときは名簿の順に均等割にしたのですが、先述のとおり、生徒指導上の問題を抱える生徒が同じグループに入ってしまったたり、教員間の指導に差が生じたりなどが目立って、あまり少人数制導入のメリットを感じませんでした。

昨年と今年は、グループ間の差を生じさせないために、T-Tを中心とする取り組みに変えました。結果として、T-Tのメリットをいくつか感じています。例えば、一方の教員が廊下で個別のインタビュー・テストをしながら、もうひとりが教室で残りの生徒を指導することもできます。授業内を行う教師同士のデモンストレーションも、生徒の興味・関心を高め、いい影響を与えているようです。そんな中で折を見て、英語の苦手な生徒に対してのケアが必要なときや、上位の生徒にさらなる満足感を与える発展的な学習をしたいときなどに、習熟度別に分けた少人数授業を随時行っています。

少人数授業を継続的に行うと、生徒の心の中に「あちらのグループでは何をやっているんだろう」という不安や焦りが生まれてくることもあるようです。また、どうしても進度に差が生じます。これらのデメリットを防ぐ上で、現在の取り組みは成功しています。時折はさむ習熟度別授業も、上位の

少人数授業を考える

PROFILE



金井 睦

栃木県栃木市立栃木南中学校教諭。「楽しく、そして充実感が感じられる授業」を目指している。現在、勤務校が文部科学省・栃木県教育委員会から「学力向上フロンティア事業」の指定を受け、授業改善の研究に取り組んでいる。

生徒にとっては自分の実力をのびのびと発揮する場となり、低位の生徒にとっては他の生徒に気兼ねなく、いい意味で開き直って発言できる場となっているようです。これが生徒の充実感につながっています。

高梨 基本的に私は、生徒の希望

を加味した編成が望ましいと考えています。生徒は希望を述べるからには、そこに責任が伴います。また、どのグループに入りたいかを考えることは、自分自身を客観的に見つめ、自分の力を把握することにつながるでしょう。勉強の過程でも、自分なりの目標設定や、そこにどれだけ近づけたかという自己反省を意識できるようになるのではないのでしょうか。

ただ、学校によっては、あるいは地域社会によっては、同じ学年の生徒が能力別に区別されたような印象を持って、これを拒否したがる人たちがいることも否定できないでしょう。

ここでちょっと海外に目を転じてみましょう。日本での習熟度別指導の実践を、海外との比較を通して見直してみると、バランスがとれているという点で、日本の実践は欧米よりも優れていると思います。日本では、全教科にわたっ

て習熟度別指導を実施しているわけではないですから、多様な生徒を含むホームルームというミニ・コミュニティでの人間関係や経験を活用できます。一方、ヨーロッパでは、学校を選択する段階で、生徒が習熟度別に分けられることになり、実質的には将来の進路(track)も決められてしまいます。Tracking System と呼ばれるこの制度は、いろいろな調査の結果、どうもそれではうまくいかないということが言われ始めて、欧米では現在再検討に入っています。日本では、原則的にはホームルームという集団のよさを維持しながら、差がつきやすい教科でのみ習熟度別指導を取り入れているということで、バランスがよいと思っています。

高橋 「個を大切に作る教育」が大切であるという示唆をいただいた気がいたします。

少人数授業の実践報告

高橋 少人数制では、どんな授業が実際に行われ、何が教えられているのでしょうか。伊地知先生は、習熟度別少人数授業の実践報告をされているようですが。

伊地知 本校では3学年すべてで、クラスを習熟度別に半分に分けた少人数授業を行っています。私は基礎コースをすべて受け持ち、講師の先生が発展コースを担当しています。

3年生の基礎コースを中心にお話ししますと、やはり不得手な生徒が多いので、深めたり発展させ

たりといった授業はなかなかできません。授業の前半では、基礎力を補充するために、1年生の教科書を使ってディクテーションをさせています。また単語や代名詞の置き換えなどの練習プリントを何度も繰り返し行い、この1年ほどでだんだんと定着してきたという実感があります。教科書をまったく進めないわけにはいきませんので、授業の後半では、3年生の教科書を進めています。教科書については、発展クラスの先生と相談して進度を合わせています。

注意しているのは、極力ポイントを絞って「これだけは覚えてほしい」というのを明確に伝えることです。また、なるべく丁寧に、T-Fテストなども口頭で分からなければ板書をして解説しています。どうしても時間がかかりますので、英作文などは省くこともあります。ただ、例えば修学旅行の報告のライティングなどは、両コースで同時にやらせて、いっしょに発表させました。

高橋 基礎コースでより丁寧な指導、確実に定着ができるように



IJICHI YOSHINOBU



KANAI MUTSUMI



SEKIGUCHI KAZUHIRO



TAKAHASHI TSUNEKO



TAKAHASHI SADAO

なったという点にメリットを感じているということですね。発展コースでは、より高い目標を持ち、より発展的な内容をやるとなると、コース間の格差が広がるということはありませんか。

伊地知 確かにペーパーテストでは発展コースのほうが高い点数を取ります。しかし、スピーチをさせたときに、基礎コースの生徒がALTによる評価でオールAを取ったこともありました。本人も大変喜んでいました。山登りにたとえてみると、基礎コースと発展コースは、「同じ頂上を目指しつつ、登り方が違う」ということなのだと思います。ですから基礎コースの生徒にも劣等感はありませんし、どうせ下のクラスだからというような雰囲気もありません。

高橋 個に応じた指導を考える上で、山登りにたとえたことばは大変印象的な表現ですね。

PROFILE

**高橋 貞雄**

玉川大学教授。専門は応用言語学・英語教育学。言語習得論、教授方法論、外国語教材論などに特に力を入れている。現在、大学英语教育学会(JACET)の理事としても活躍中。著書に『ロングマン応用言語学用語辞典』(南雲堂)、『外国語の教え方』(玉川大学出版部)ほか。

続いて、均等割方式による少人数指導について伺います。

関口 生徒数の減少に伴って教室数に余裕ができましたので、そのひとつを英語教室としてもらいました。クラスを2分割し、半分は自分の教室で、残りの半分は英語教室で授業をするという形になっています。そのほか、ミーティング・ルームという広い教室や視聴覚室なども随時利用しています。

少人数制の利点は、「いかにインタラクティブを増やせるか」ということだと思います。それができなければ、少人数をやる意味がないとすら感じています。私が特に注目しているのは、少人数になったからこそ可能になる教室空間の自由な活用です。生徒が少ないために空いたスペースをめいっぱい活用しながら、インタラクティブを活性化した授業をしたいと思っています。そのために、コミュニケーションの壁となる机を取り払い、いすだけ、あるいはいすも取り払って床に座らせて授業をします。17~18人なので、教師のまわりに生徒が半円形に並んだとき、すぐ手の届くところに全員の顔が見えます。生徒の集中力も高まりますし、生徒同士お互いに全員の顔が見えるということが、コミュニケーションを活性化させる大きな要因ではないかと思っています。このほかにも、2列に向かい合わせたり、グループに分かれたり、いろいろな形態を随時取り入れてコミュニケーション活動に取り組んでいます。40人のクラス・サイズでは、なかなかこんなに自由に形態を組み替える

ことはできないだろうと思えます。

高橋 少人数制を取り入れることによって、空間活用の自由度がどれだけ高まるか、また生徒のインタラクティブの量や質がどれだけ変わるかということを示唆していますね。特に授業が質的に変わる可能性があるという認識が大切であると感じました。

金井 先生方の研究に大変感服し、敬意を表したいと思います。教室空間の使い方については、なぜ今まで気づけなかったのだろうと思いました。今後ぜひ取り入れたいと思います。

今後の課題として考えているのは、発展的な教材や活動です。基礎コースの教材はイメージしやすいのですが、発展コースをさらに伸ばすための教材となると、なかなか思いつきません。栃木県では、発展的な学習に関する指導事例集というものを教育委員会が作成してくださったので大変参考になっていますが、これからも研究が必要であると感じています。

現在の指導要領では、関係代名詞は表現の能力までは求めないということになっていますが、先日発展コースの生徒にやらせてみたところ、思ったよりもできました。“Who am I?”のゲームの中で、“I have a friend who likes ...”などという文を使って友だちを紹介する活動ですが、発展的な指導として十分可能であると感じました。そして、一斉授業の時に、発展コースの生徒が発問する形で、クラス全体でゲームに参加したのですが、授業が活性化しました。エン

少人数授業を考える

カウンター的な発想で、生徒のよいところを見つけていることを目的とした授業実践です。

高梨 今回ご参加の3人の先生方の報告を伺って、少人数指導が中学校現場に着実に根付きつつあるという印象を受けました。

関口先生の座席配置とインタラ

クションに関する着眼点は大変ユニークです。伊地知先生のおっしゃる山の登り方の話のように、学習方法は一人ひとり違うのだから、「個」において初めて学習が成立するものだという認識も非常に大切です。また金井先生の報告にあるように、発展学習の実践例

をシェアするということも必要でしょう。どんな領域に重点を置いて発展させるのかということも、生徒の実態に合わせて考える必要があるでしょう。

いずれにしても、大変素晴らしい実践報告を聞いて、ある意味で安堵しています。

少人数ならではの活動と評価

高橋 もうすでにいくつかの具体的な例を紹介していただきましたが、ここで改めて、少人数授業をするにあたって「こんな活動をするよ」「こんな観点で活動を考えたらよ」といったアドバイスを話したいと思っています。また教材についても工夫などがあれば伺いたいと思います。少人数だからこそ可能な活動、少人数の利点を最大限に生かした活動という点で、心得のようなものが見えてくればと思うのですが。

伊地知 基本的なことですが、音読の指導にしても、少人数ならば生徒を教室の前に出でこさせ、Read & Look up をやらせることができます。全員を指名することも時間的にやりやすくなります。教師と生徒、あるいは生徒同士のインタラクションも増え、質問しやすいつか、何回も当たるとか、そういうことが生徒に「きちんと見てもらっている」という信頼感を持たせるようです。

関口 少人数授業ではアットホームな雰囲気作れるので、気軽に取り組める活動という観点が大事だと思っています。生徒のアンケートを見ても、40人学級では

発言できなかったことが少人数になって言えた、という意見が多く見られました。

音読にしても、40人で一斉指導だと「自分が関わらなくても進んでしまう」という面がありました。少人数で生徒を円形に並ばせて音読させると、やはりそこに関わらないわけにはいかないような状況が作れます。みんなが関わり合い、感じ合い、そして一体感を生むというような活動を取り入れたいと思っています。

金井 少人数あるいはT-T指導を取り入れるようになって、評価の面でも変化がありました。先ほどの話にもありましたが、面接法による評価が可能になりましたし、また作文指導でも、授業時間内に添削してすぐに返却することもできます。このような変化は大きいと思います。個に応じた指導がやりやすくなりました。

高橋 少人数制の評価には、いろいろ難しい点もあると聞いています。評価についての工夫、あるいは問題点があれば、ここで伺えればと思います。

金井 少人数制にとっては、評価が課題であると実感しています。

担当教員が指導計画と同時に評価計画も合わせる必要があります。習熟度別に分かれたクラスの場合でも、同じ活動をするのであれば、評価規準は同じでなくてはならないと思いますので、担当教員間の打ち合わせが重要となります。なかなか時間を確保することが難しいのですが、この2年間の取り組みの中で、少しずつ効率的に打ち合わせを行い、歩調を合わせられるようになってきました。

関口 私も担当者同士の打ち合わせが重要だと感じています。同じ学年を担当している教員でも、なかなか同じ授業展開をすることは難しいので、最低限ここだけは合わせようという部分を先に決めておく必要があると思います。

本校では生徒に「自己評価表」を持たせていますが、そこにはその学期に行う言語活動がすべて書き込まれています。これらの活動については、評定につながるので、きちんと教員間で打ち合わせをして、各クラスの足並みをそろえるようにしています。それ以外の部分については、各集団の特長や教員の個性を生かした授業展開が可能ということですが。

SPECIAL



IJICHI YOSHINOBU



KANAI MUTSUMI



SEKIGUCHI KAZUHIRO



TAKAMASHI TSUNEKO



TAKAHASHI SADAO

生徒にとっても、言語活動が事前に示されていると、学習の見通しを持ちやすいですし、教員からの評価と自己評価をつき合わせて話し合うこともできますので、メリットは大きいと思います。

高橋 評価で大切なのは、「生徒が納得できる評価である」ということだと思います。その意味で優れた実践ですね。

伊地知 本校でも、習熟度別に分かれてはいますが、担当教員間で協力し合い、定期テストや小テストは共通のものを使っています。また、自己紹介やスピーチなどの発表活動を行うときには、準備はそれぞれ別々に進めながらも、発表のときには両コース合同で行うようにしています。

高梨 習熟度別の編成に批判的な人たちは、「生徒間の差がますますひろく」ことを理由としてあげようのですが、私は必ずしもそうではないと考えています。発展コースの生徒について言えば、従来の指導では、あたかも天井が低くて生徒の伸びを妨げていたような部分がありました。習熟度別によってその天井をとっばらうようなことになるわけですから、生徒の資質によって大いに伸びる可能性があるわけです。確かに、生徒間の差を一本のものさしで測れば、差が大きくなることもあるでしょう。しかし、少人数・習熟度

別指導の一番の狙いは、「基礎・基本をできるだけすべての生徒に定着させたい」ということ、つまり英語教育の「底上げ」であると思います。この「底上げ」がなされている限りにおいては、上位の生徒がさらに伸びていくこと自体を問題視する必要はないのではないでしょうか。学力に差がつくことをすなわち「悪」と考えるのではなく、伸びる可能性のある生徒は伸ばし、一方で従来の指導では目が行き届かなかった生徒にも基礎・基本を身につけさせることができる、そういった意味での底上げができていくことが大切だと考えています。

少人数・習熟度別指導は決して万能薬ではなく、文部科学省の表現を借りて言えば「引き出しのひとつだ」ということです。生徒を指導する上では、教師の側にいろいろな引き出しがあってよいと思います。先生方の話にもあったように、様々なタイプの生徒が混在したクラスのほうがバランスがとれてよいという考え方も引き出しのひとつです。ただ、従来の一斉指導では、どうしても配慮が十分に行き届かない生徒がいるということ、その一方で退屈してしまう生徒もいるということを考え、両者の不満をできるだけ少なくするということが、少人数・習熟度別指導のメリットであると言えるの

PROFILE



高梨庸雄

京都ノートルダム女子大学大学院教授。専門は英語教育学。目下の関心事は「評価」（特に、生徒の英語力並びに教師の英語力・指導力）。著書は『英語リーディング事典』、『教室英語活用事典』、『英語コミュニケーションの指導』（以上、研究社）など多数。近刊に『英語の「授業力」を高めるために』（三省堂）がある。

ではないでしょうか。

評価を考える上で、担当教員間の差が問題となるようですが、教え方の個人差が出るのはある意味当然のことです。あまり細かいところまで合わせようとする、窮屈になりますし、教員の個性のよい面までつぶすことにもなってしまいかねません。本日は「ここだけは合わせよう」という部分を決めておくという工夫の例をいくつか教えていただきました。そうした共通化を図った部分で評価を行うということが、この問題へのひとつの答えではないでしょうか。

今後の課題

高橋 少人数を生かした授業展開や評価の問題について出していますが、そのほかの課題と

してはどんなことが挙げられるでしょうか。

高梨 今後の課題として挙げられ

るのは、少人数に分けて授業を行うことに対して生徒や保護者が抱いているある種の不安です。例え

少人数授業を考える

ば「他のグループでどんなことをやっているのか気になる」ですとか、「グループ分けせずに、いろいろな考え方の人がいるクラスで勉強したい（させたい）」などという意見がアンケートでも多数出ています。このような心理的な抵抗を和らげるためにも、保護者会などの機会を見つけて、少人数・習熟度別のねらいやメリットについて丁寧に説明し、理解してもらう必要があるでしょう。

金井 運用面から見ると、施設や教材・教具が足りるかどうかという問題があります。それから、教員一人ひとりの持ち時数の検討や、弾力的なカリキュラムの検討も必要です。

情緒面での不安については、やはり他のクラスが気になるということはあるようです。そこで、印刷物を配布するとき、裏面に他クラスの内容を載せておくなどの工夫をしています。

何よりも大切なのは、何のために少人数指導をしているのかということを生徒にしっかりと伝えることだと思います。「君たちにできるようになってほしいからやっているんだよ」という目的を、生徒にしっかりと伝えることです。そうすれば、生徒の口から各家庭にも伝わるようになるでしょう。

関口 カリキュラムとの関係では、一斉授業と少人数指導の混在に苦労するという話を聞きます。例えば月曜と水曜は一斉授業、金曜は少人数指導ということになると、ちょうど金曜日に少人数指導に適した活動が来るような工夫が必要ですし、また月曜には一斉指

導に戻れるように、各グループの授業内容を揃えなければなりません。カリキュラムの中での少人数指導の適切な位置付けが必要になってくると思います。

伊地知 東京都が採用している2クラスを3グループに分けるといふ方式には、様々な運用上の問題があると聞いています。どうしても中位のグループに人気が集まり、生徒数が30人以上になってしまうようなこともあるようです。時間割をつくる上でも、専任教員2人に講師1人が完全に固定してしまうわけですし、教室が足りない場合には体育で空いている教室を使ったりなどの話も聞きます。

習熟度別編成には、ほとんどのケースで生徒の希望が加味されていると思いますが、学力的には下位グループのほうが合っていると思われる生徒が上位グループでがんばろうとしている場合、やる気があるのはけっこうなのですが、学習効果を考えると疑問に思うこともあります。

少人数になることで、個人的に最も気になるのは、自分が授業を担当していない生徒の存在です。以前は全校の生徒を教えていたので、全体を把握することができたのですが、少人数となると教えない生徒も出てきます。途中でコースの担当者を変えることも考えましたが、これは山登りの途中で先導者が変わるようなものなので、学習法についての混乱が生じるなど、別の問題が発生するのではないかとこの恐れがあります。よって現在は担当を固定しています。

今後の話ですが、担当教員の得意分野や興味・関心を生かしたコース編成ができればおもしろいと思います。例えばリスニング・インプット中心の先生と、教科書や文型中心の先生などで担当コースを分けるような形ですね。ALTとJTEで考えるとわかりやすいかもしれませんが。表現の観点での習熟度も考えられます。

高橋 教師の資質を活かした少人数指導ということも、今後はあり得るかもしれないですね。

関口 小学校での英語教育の動きが気になります。現在は、中学1年生は基本的にみな同じスタートラインに立って英語の学習を始めるわけですが、数学の場合、小学校の算数ですでに興味・関心や理解に差がついた状態で入学してきます。すでに同じスタートラインではないのです。小学校での英語教育が、中学校の学習への架け橋として、プラスに作用してくれることを願っています。

高橋 本日は、冒頭の「わかる授業で基礎学力の向上を」という話に始まり、確かな学力を保証するための取り組みのひとつとしての少人数指導について、お話を伺ってまいりました。少人数指導の現状を把握し、具体的な実践をふまえての様々なアイディアや問題点を交換し合うことができたと思います。出された問題点や課題は、これで解決というわけではありませんので、さらなる実践研究を続けてゆければと思います。ありがとうございました。



IJICHI
YOSHINOBU



KANAI
MUTSUMI



SEKIGUCHI
KAZUHIRO



TAKAMASHI
TSUNEO



TAKAHASHI
SADAO

Team-Teachingの基礎・基本3

ALTとともに鍛えたい力②

—生徒を引きつける英語のインプット—

渡邊時夫 Watanabe Tokio

(清泉女学院大学)

授業の発展の段階（一応予定していた section や lesson の内容理解が終わった段階）で、どのような活動が考えられるかについて、具体例を挙げてみたい。（今回は、カナダ出身の ALT が partner ということにして論をすすめたい。）

1 「読む」意欲を引き出すインプット

NEW CROWN BOOK 1, LESSON 6, p.50

This is the school cafeteria. Students choose their favorite lunches.

This is my friend, Carl. He comes here every day. He likes tacos very much.

この section を学習すると、アメリカの制度をうらやましく思う生徒が多いようである。「うらやましい」という気持ちを持たせただけで終わってはならない。ここで ALT の存在が必要となる。カナダもアメリカと lunch の制度がほぼ同じであることを知っている JTE は、ALT に次のような条件で lunch 制度の背景を英語で書いてもらうことにする。

<カナダでもメニューを選択できる→様々な人種や宗教の人々がいる→これはカナダの歴史に関係している>

JTE の要求に応じて ALT は、次のような passage を書く（生徒の英語レベルに照らして JTE と ALT は相談して推敲する）。（口頭では長野県須

坂市立森上小学校 6 年生でほぼ下記と同様の実践があった。）

In my country, Canada, students can choose their lunches from the menu. Some students bring their own lunches. Some go out to a McDonald shop and buy their lunches.

In Canada, there are many people from India and they cannot eat beef. There are people from the Middle East. Many of them cannot eat pork. Some are vegetarians.

Japan is a very old country. Most of the people in Japan are Japanese. But Canada is a very young country. In the nineteenth century, a great number of people came to live in Canada. There are many different races. Their customs are very different and their favorite food is different too.

①「うらやましい」としか思っていなかったが、アメリカやカナダには日本と違った給食制度が必要な事情があるんだ、②知らなかった日本の一面を知ることができた、などという感想を持つ生徒が多いであろう。異文化理解を深める教育が可能となる。

また、カナダの学校で日本のような給食制度をとったらどんな問題が起こるか、カナダと日本の歴史の違いは何か、などの課題を与えて上記の文章を読ませると、「目的を持った reading」が可能になる。

2 「書く」意欲を引き出すインプット

NEW CROWN BOOK 2, LET'S READ 1,
この課は、モンゴルを訪問中の丘先生の滞在記である。pp.32-34

丘先生は草原で、馬に乗り羊の群れを連れたモンゴルの少年に出会う。

ほとんどの教員は、丘先生の滞在記を真似て生徒に自分の生活を日記に書くタスクを課すであろう。

筆者は、ALT にも参加してもらってちょっと変わった形で生徒に日記を書かせることを考えた。それは、「視点 (point of view) を変えて語る」という方法である。ALT には次のようをお願いする。

<あなたがモンゴルの少年になったつもりで、日記を書き換えてみてください。あなたの日記をモデルとして生徒に提示し、同じ趣旨で生徒にもモンゴル

の少年になりきって日記を書かせます>

Today I met a stranger on my way home. The man is from Japan. When he saw me, he came to me. He said to me, "May I take your picture?" I was a little surprised but I said, "Yes, please." He had a really nice camera. Soon after that, he showed me his picture. Great!

He asked me a lot of questions about our life. He said, "You are a good horse rider. I never touched a horse." "How do young people move around in Japan?" I asked him. "By cars and motorbikes," he said.

We became good friends. Tomorrow he is going to visit us. He said, "I will bring some pictures of Japan." I'm excited to see him again.

テキストの言語材料を新たな発想で使用できる (creative writing への第一歩), 実践的コミュニケーション能力の育成に役立つだけでなく, 友達の作品を楽しむことができる (reading input としても生き生きとしている)。生徒の作品を2つほどあげてみよう。(以下, 原文のママ)

(Student 1)

A Japanese teacher visited my family. He came to my house. When he came in, I said, "Be careful. Watch your head." The front door of our ger is very low.

My mother made some traditional dishes. He said, "It's very delicious." He looked very happy to eat them.

At night I played the batokin. He was happy with our songs. "How is Japanese song?" I asked him. He sang some children's songs. I'm very interested in Japanese songs. I had a good time with him. Today was a very nice day.

(Student 2)

Today I met a Japanese man. His name is Oka. He came to me and said, "You ride a horse very well." I never talked with a foreigner like that. So I was very happy.

Oka and I became good friends. I invited him to my home. I introduced my family and played the batokin. Oka said, "The sound is sad and sweet." I was glad to spend nice time with him.

We talked many difference of culture. Oka surprised Ulaanbaatar life. Because modern life

and traditional life come together. In Japan, there is only modern life. Japanese people learn traditional life from old people; grandparents, or history class in school and so on.

Today we had nice time together.

Point of view を変えて表現するという方法は, ほとんどすべての課で応用できる。また, この手法がわかれば, 電話での打ち合わせだけで, ALT は自分が何をすべきか十分理解できるようになるであろう。

3 「もっと知りたい」意欲を引き出すインプット

NEW CROWN BOOK 3にある Dr M. L. King の課を勉強したあと, カナダにも「奴隷制度」があったのだろうか, とか黒人差別がないのだろうか, といったことについて考えさせた。ALT にまとめてもらった下記の情報を教材として読ませた。各課のテーマやトピックと関連して出身国の歴史や文化などをやさしい英語で紹介することは, ALT の大切な役割の1つである。

(1)

Canada knows a very different situation than America. Slavery was not a part of Canadian history.

When slaves were set free in America, many of them tried to escape America to live in Canada. But it was not easy to escape (run away from) America and so they got help from the "Underground Railway." It was not a real railway. It was a line of houses. Black people from America moved from one house to another secretly on their way to Canada.

(2)

There was discrimination (差別) in Canada as well, but there were never segregation laws against black people.

Now in Canada, each year there is a special week. During the week, teachers talk about discrimination and racism in schools. People are educated about this. Students try to think about their own actions (what they can do).

How about in Japan?

(平成16年度長野県英語教員集中研修会で筆者とALTが実践したものを一部修正)

次回は, One-Shot Visit のALT とどんな授業が



スピーキング・テスト の採点はどうする

根岸 雅史 Negishi Masashi
(東京外国語大学)

1. 広まるスピーキング・テスト

「聞くこと・話すこと」を中心とした中学の英語教育では、その評価を「紙と鉛筆のテスト」だけで行うことは整合性がないだろう。いくら授業中一生懸命話していても、それは評価されないことになってしまうのだ。しかしながら、近年は（とりわけ、絶対評価の導入後は）、授業観察が強調されたこともあり、「話すこと」の評価がずいぶん頻繁に行われるようになってきている。この場合は、もっぱら教室での様々なスピーキング活動を「観察評価」しているわけであるが、実は「テスト」による評価もここに来てかなり増えてきているように思われる。ただ、せっかく広まりつつあるスピーキング・テストであるが、問題がないわけではない。その問題は、スピーキング・テスト自体の問題と採点の問題とに大きく分かれる。スペースの都合で、今回は、採点の問題に焦点を当て、スピーキング・テスト自体の問題については、次号で扱う予定である。

2. スピーキング・テストの採点

スピーキング・テストの採点には、誰が採点するかという問題とどう採点するかという問題がある。

2.1. 誰が採点するか

スピーキング・テストの採点を誰が行うかと言った場合、単純には教師自身ということになるように思われる。しかし、実際にはALTに任せているという例が意外と多い。英語のネイティブ・スピーカーが採点するというのは、一見すると妥当な判断のよ

うに思われる。しかし、必ずしもうまく機能しているわけではない。それは、いわゆる「ALTへの丸投げ」というケースである。つまり、採点は（そして、多くは面接も）すべてALTが1人でやっているのである。もちろんALTが採点してうまく行く場合もあるが、それは担当の日本人教師が、そのときのスピーキング・テストの目的や評価基準を十分に伝えている場合である。ところが実際には、丸投げを行っている日本人教師は、往々にしてALTと十分なコミュニケーションがとれていないことが多いのである。

スピーキング・テストの目的や評価基準を十分に伝えていないと、ALTは自分の持つ基準で採点してしまう（しかも、これがいつも「発音」や「流暢さ」であったりする）ので、結果的には「しゃべれる子はいつでもしゃべれる」となっていることが少なくない。つまり、本来の評価基準への到達の有無に関係なく、採点が行われてしまっているのである。

実は、日本人が採点している場合でも、無意識のうちに「評価基準」と異なった基準で採点してしまっていることがあるので、注意が必要である。誰が採点するのであれ、指導目標との整合性は常に心がけなければならない。

また、ALTが採点するかどうかという問題以外に、スピーキング・テストの実施者が採点者を兼ねるかどうかも大きな分かれ目である。一般に、スピーキング・テストを実施しつつ、信頼性の高い採点を行うことは難しいとされる。それは、多くの場合、テストの実施に気を取られて、採点に十分な注意が向けられなくなってしまうからである。もし諸般の事情で、採点者がテストの実施者を兼ねなければならない場合は、以下に述べる「全体的採点」を行うか、

また、「分析的採点」を行う場合でも、その観点の数をかなりしぼる必要がある。

2.2. どう採点するか

スピーキング・テストの採点方法は、大きく分けて2つある。1つは「全体的採点 (holistic scoring)」であり、もう1つは「分析的採点 (analytic scoring)」である。前者は、受験者の行動を全体的に捉えて採点する方法であり、後者は、それをいくつかの観点に分けて、分析的に採点する方法である。以下、それぞれの方法について考察する。

まず、「全体的採点」である。この方法ではその目的によりいくつかの段階に受験者を分類するが、その際には、それぞれの段階の行動の特徴が記述されたバンドを用いる。このバンドの記述には、課されたタスクにより、「発音」や「文法的正確さ」「内容」など様々な観点が含まれるが、特徴は、複数の観点が1つのバンドの中に入れられている点である。

この方法を「印象主義的採点 (impressionistic scoring)」ということがある。しかし、いわゆる「印象」によって、「よくできる」のでA、「中ぐらい」なのでB、「あまりよくできない」のでCなどと判断しているわけではないので、この呼び方はやや誤解を招くかもしれない。

この「全体的採点」では、あたかもこれら複数の観点が「手と手を取り合って、仲良く」発達していくという想定 (holistic-universal view) のもとにあるということは認識しておいた方がいいだろう。つまり、例えば、「発音」がよい生徒は「文法」も正確で、「語彙」も豊富というような想定である。例えば、「バンドC：強弱のリズムの習得がまだ充分ではなく、現在進行形の文を正しく作れないこともある。また、単語の選択にも時々誤ることがある。」というような具合である。こうした前提が崩れない限りは、「全体的採点」は、採点者側としては、簡便なよい方法ということができるかもしれない。

これに対して、「分析的採点」では、複数の観点が立ち、その観点ごとに採点していく。このため、一般に、「全体的採点」に較べ高い信頼性が得

やすいと言われている。また、学習者へのフィードバックも診断的な機能を持たせやすい。

ただ、このようなメリットを実現するには、いくつかの注意が必要である。まず、「観点の独立性の問題」である。例えば、「発音」と「文法的正確さ」という観点が立っていたとすると、「発音のよさ」にまどわされずに、「文法的正確さ」を判断しなければならない。次に、どのような観点を立てるかである。ここで立てる観点は、当然のことながら、指導目標に適合していなければならない。さもないと、評価は指導目標とまったく異なった観点でなされてしまうことになる。これは、上で述べた「ALTへの採点の丸投げ」にも起因することである。さらに、その観点の数も問題である。1つのテストであれこれ見たいという気持ちは分からないではないが、そう多くの観点を高い信頼性を持って見ることはできない。とりわけ、定期試験などでは、毎回評価基準が異なるために、採点者がそれぞれの基準に徐々に習熟していくというわけには行かない。であれば、本当に見たい観点にしぼって見る必要がでてくる。

例えば、「話すこと」において、現在進行形が使えるかを見たとする。タスクは、校庭で5人の生徒がいろいろなことをしている絵を見て、それを描写するものとしよう。「言語的正確さ (現在進行形の使用)」と「発音の正確さ (強弱の適切なリズム)」という2観点の基準は次のようになる。

| | 言語的正確さ (現在進行形) | 発音の正確さ (強弱のリズム) |
|---|-------------------|--------------------|
| A | 5文すべて正確 | 5文すべて正確 |
| B | 3, 4文が正確 | 3, 4文が正確 |
| C | 0, 1, 2文が正確 | 0, 1, 2文が正確 |

こうした基準をもとに、それぞれの観点で判断するわけであるが、もちろん文の数といった「量」での記述でなく、「質」での記述をすることもありえる。いずれにしても、評価の基準となる具体的な行動を記述しておくことが重要である。

「話すこと」の 指導と評価 [3]

— スモールステップを踏んだ指導のプロセス —

原田 尚孝 Harada Naotaka (熊本市立京陵中学校)

はじめに

過去2回の連載で、Show and Tell と Speaking Test の実践について報告した。最終回となる本稿では、ある程度英語で自己表現ができるようになるまでに必要な「話すこと」の指導のプロセスについて述べてみたい。私自身は生徒の「話す力」を育成するために、スモールステップを踏んだ指導を行っている。これから、その取り組みについて具体的に報告する。

く使う英語表現を一覧表にして4月の最初の授業で生徒に配布する。やり方は、教師が発問し、生徒が挙手か、あるいは教師の指名により答えるというものである。この活動は、重要文型の定着を図ることで、実践的コミュニケーション能力の基礎・基本を育成するための段階である。毎時間繰り返すことで、テンポよくスムーズに行うことができるようになる。以下はその一部である。

T: What day is today?

S1: It's Wednesday.

T: What is the date today?

S2: It's December 3rd.

T: How do you spell December'?

S3: D-e-c-e-m-b-e-r.

T: What's your favorite class?

S4: It's English.

T: What time did you go to bed last night?

S5: I went to bed at 11 o'clock.

T: What time did you get up this morning?

S5: I got up at 5 o'clock.

T: How long did S5 sleep last night?

S5: She slept for 6 hours.

① 「話すこと」の指導のスモールステッ

プ

ある程度まとまりのある英文を話すことができるようになるために、私が実践しているスモールステップを踏んだ指導は以下の5つで構成されている。

I 基礎練習段階1 … Free Conversation

II 基礎練習段階2 … Row Game

III 発展練習段階1 … Pair Work

IV 発展練習段階2 … Skit Presentation

V 発展練習段階3 … Show and Tell

これを実践するための留意点は、次の2点である。

- ・それぞれの段階で、学習活動や学習形態を工夫することにより、「話すこと」への意欲を高める。
- ・基礎練習から発展的練習へと段階を踏んで指導していく。ただし、基礎練習も必要に応じて、何度でもスパイラルに繰り返し、指導していく。

以下、段階ごとにその取り組みを報告する。ただし②については第5号で報告済みのため省略する。

2. I 基礎練習段階1 (Free Conversation)

授業中に用いる Classroom English や日常的によ

3. II 基礎練習段階2 (Row Game)

これは教室の縦、横の列 (Row) を使って行うものである。生徒は教師の言った英文を聞き、それに関する疑問文をその場で作り、質問するというものである。以下に例を示す。

T: I went to New York with my daughter last summer. Please ask me questions about it.

S1: How long did you stay in New York?

T: I stayed there for a week.

S2: Did you have a good time there?

T: Yes, I did. I had a very good time.

S3: How did you go there?

T: I went there by plane.

S4: Do you want to go there again?

T: Yes, I do.

4. III 発展練習段階 1 (Pair Work)

(1) Answer + a

B になったつもりで、() に自分がやったこ

A: What did you do last weekend?

B: I (). + a (関連する 1 文)

実際の対話例を示す。下線部が + a の部分である。

S1: What did you do last weekend?

S2: I went shopping. I bought a bag. What did you do last weekend?

S1: It was rainy. So I stayed at home.

次にこの 2 人の会話の内容を教師が他の生徒に尋ね、確認する。これにより、他の生徒も友達の発言内容を真剣に聞く習慣ができる。

T: What did S2 do last weekend, S3?

S3: She went shopping. She bought a bag.

T: That's right. Very good. Then, what did S1 do last weekend, S4?

S4: It was rainy. So he stayed at home.

(2) A を疑問文以外の文で始める

A: I didn't eat breakfast this morning.

B: ()

実際の B の例を見てみると、対話文の最初を疑問文以外の文で始める方が、B の応答に内容の広がりが見られる。

- Did you have no time to eat?
- Why didn't you eat it?
- Me, either. I'm very hungry.
- Do you want anything to eat?
- It will be lunch time soon.

5. IV 発展練習段階 2 (Skit Presentation)

本年度の 3 年生の選択英語 (生徒数 16 人) での実践である。3 人あるいは 3 人一組で、スキットを作成する。そして自分たちの作品をみんなの前で発表することで「話すこと」への自信をつける。以下は、この実践の詳細である。

(1) 作成上の留意点

- 登場人物は 2, 3 人で外国人と日本人との会話とする。
- 自然な流れのストーリーの展開とする。
- パンチの効いた落ちをつくる。
- 学習した文法事項や単語を使い、誰にでも理解できる内容とする。

(2) Skit 作品例

A ~ F までの 6 つのグループによる発表会を実施した。その中の 2 つのグループの作品を紹介する。

あ ら す じ

外国に旅行に行き海で泳いでいた久美は、おぼれてしまった。するとマイクという少年が助けてくれた。次の日、街へ行くとマイクラしき人を発見。久美はお礼を言おうと彼に話しかけるが、実は彼はマイクの双子のトムだった。

~ On the beach in Hawaii ~

Kumi: Help me! Help me!

Mike: Are you all right? Grab hold of me. Let's go.

Kumi: Thank you for saving me.

Mike: You're welcome. By the way, you are Japanese, aren't you?

Kumi: Yes. My name is Kumi. What's your name?

Mike: I'm Mike. Are you here on holiday?

Kumi: Yes, I am. I hope we can meet again.

Mike: Me too. Take care!

Kumi: See you.

~ Next day in town... ~

Kumi: Oh, hi, Mike. Thank you for saving me yesterday.

Tom: What are you talking about?

Kumi: Don't you remember me?

Tom: I've never seen you before.

Kumi: Aren't you Mike?

Tom: Oh, I get it. I'm Tom. Mike is my twin brother.

Kumi: Wow! Really? Unbelievable!!



Skit 発表の様子



Skit 発表の様子

(3) Skit の評価について

評価の観点を次の3つに絞り、教師の評価とともに生徒にも自己評価及び他者評価をさせた。

(A…とてもよい B…よい C…あと一歩)

- ① はっきりと大きな声を出したか。
- ② 単に暗記しているだけでなく、表情やジェスチャーが豊かにできたか。
- ③ 対話の内容が自然でわかりやすかったか。

またスキット発表終了後に、感想や意見を自由に書かせたところ、以下のような記述が見られた。

- ・身ぶり、手ぶりを工夫したり、みんなで協力してできて、達成感があった。
- ・一人ひとりが役割を持ってでき、発表が終わったあとに充実感があった。
- ・スキットを作って、英語は楽しいと思ったし、また難しいと思った。すごくいい体験になった。
- ・自分たちでストーリーを考え、英文を作るのは大変だった。
- ・発表のときに緊張した。もう少し感情をこめてやればよかった。

終わりに

「話すこと」の指導においては、スモールステップを踏んだ指導を行い、そしてそれを繰り返すことが重要であるとする。生徒にとっては基礎的基本的な英語表現を身につけ、それらを使って自分なりに表現することで「話すこと」への自信にもつながる。そして最終的には speech や debate の段階まで高めていきたい。評価についても、日々の授業での観察や speaking test などを通して適切に行い、結果を生徒に feedback して、今後の励みとなるようにしていくことが大切であろう。

あらすじ

1月1日の元旦にユキとアンディーが神社で会う。ユキはアンディーに日本の正月の文化について教える。最後におみくじを引くが、アンディーは大吉、ユキは大凶を引いてしまう。

Andy: Hi, Yuki. A Happy New Year!

Yuki: Hi, Andy. A Happy New year!

Andy: What are you doing now?

Yuki: I'm waiting in line to pray to a shrine.
Shall we go together?

Andy: Yes, let's. By the way, what do you usually do on New year in Japan?

Yuki: Mmm... We usually eat osechi, get otoshidama and do shodou.

Andy: What's shodo?

Yuki: It's Japanese writing. And we also write our purposes of the year.

Andy: Wow, that's so interesting.

～お参りを終え、おみくじの所へ行く～

Yuki: Now, let's take omikuji.

Andy: Omikuji? What is it?

Yuki: It's like fortune-telling.

Andy: OK. I see. Now, let's take it! Lucky! I've taken a 'daikichi'!!

Yuki: Oh, no. Oh, my god! I've taken a 'daikyo'.

Andy: Never mind.

Just Now

意欲的に英語で コミュニケーションする 姿をめざして —小中一貫教育を見据えた 英語教育のあり方—

高見美智子 Takami Michiko
(岐阜県大垣市立小野小学校)

I 小中一貫教育の取り組み

大垣市では、中学校区を1つのブロックとしてそこへ進学するいくつかの小学校教師と中学校教師がお互いの学校を兼務し、T-Tで授業を行う小中一貫教育を行っている。英語についても3年前から小野小と英語教育先進校である中川小、それぞれの小学校から進学する星和中学校の3校で英語教育を9年間のスパンでとらえ、共同で研究をしている。今年度の研究内容は次のようである。

研究内容 I 英語学習におけるつけたい力の明確化とその手立ての工夫

研究内容 II 小学校の英語活動の題材指導計画の工夫・改善

研究内容 III 学ぶ楽しさを味わうことのできる中学校の言語活動の工夫

実際には、小学校の英語活動で身につけた力を基盤にして、指導内容や学習過程を工夫した中学校の英語学習を展開することにより、英語でのコミュニケーション能力の育成をより効果的に図ることができると考え、さまざまな工夫をして取り組んでいる。

II 2つの小学校での取り組み

中川小学校は平成8年度から全学年年間35時間英語活動に取り組み、現在も英語活動の研究推進に力を入れている。小野小学校は今年度から全学年年間35時間の取り組みが始まったところであり、おのずと指導内容は異なってくる。

しかし、英語活動から中学校の英語科へスムーズにつながるためにも、他教科や他領域と関連させつつ、なるべく同じような題材や場面、言語材料を扱いたいと

考え、題材の開発を行っている。

小野小6年「世界旅行に出かけよう!」では、中川小4年「世界旅行をしよう」と中川小5年「旅に出かけよう」の内容を、小野小6年生の実態に合うように組み合わせで題材指導計画を作成し、実施した。総合的な学習の時間と関連させ、興味・関心のある国について有名な建物や食べものなどを調べ、世界旅行のコースを作る活動を取り入れた。自分が作成した旅行コースのパンフレットを使って活動することで、意欲的に取り組んだ。

また、日常生活に関連した題材「どうしたの?」は、どちらの小学校も6年生で3時間扱いとした。中川小はコミカルで楽しい「おち」のあるスキット制作という知的好奇心を満足させる言語活動を出口の活動として出口の活動とした。小野小では具合の悪い人を保健室や職員室などに連れて行き、薬を渡すゲーム活動を出口の活動とした。経験年数の違いから活動内容は異なるが、言語材料や使用するピクチャーカードは同じものを使用した。



Ⅲ 中学校の取り組み

週1回学級担任がT1、ALTがT2で行う中川小の英語活動の授業にT3として入る中学校の兼務教師は、小学校の英語指導の成果やよさを次のようにまとめた。

- ・英語でコミュニケーションすることを楽しんだ経験がある。
- ・コミュニケーションの基本姿勢を小学校で身につけている。
- ・語彙や会話表現など言語活動に用いる表現を知っている。
- ・リズムによってテンポよく英語を言ったり、手話やふりをつけながら歌ったりした経験がある。
- ・繰り返し練習し、語彙や会話表現を定着させた上で、言語活動を行っている。
- ・視覚的な教材教具を用いるなど、理解を容易にするための手だてが充実している。

小学校の基本的な学習過程と中学校の学習過程を関連付け、以下の表のように整理し、小学校のよさやつながり意識して授業内容を工夫した。

星和中2年「Let's talk 2体の具合はどう？」では、教師のスキットを見て、課題『体の具合が悪くなった場面のスキットを作ろう』をつかみ、ペアでスキット制作を行った。小学校の英語活動での既習

表現は、簡単な発音確認にとどめ、未習表現 (Does it hurt much? My hand hurts. Take care of yourself. It's kind of you.) の使い方や発音練習を重点的に行った。従来の新出単語や新出表現の練習に費やす時間を削減でき、その時間をスキット制作にまわすことができた。生徒は、小学校の既習表現や活動を思い出しながら、意欲的に楽しくスキット制作に取り組み、発表し合うことができた。

小学校の英語活動では、コミュニケーションの基本となる観点 (Good listener, Eye contact, Clear voice, Nice smile, Big gesture, Active, Anybody, Good idea, Application, Helpfulness, etc.) を、絵カードを使って示し、それをもとに振り返りの時間に自己評価や相互評価をしている。できるだけ英語を用いて自分の気持ちを伝えたり、仲間のよさを認め合ったりしている。中学校での対話活動でも、小学校のコミュニケーションに関わる観点をもとに、同じ絵カードを使って基本的な項目に response を加え、意識して取り組ませることで、積極的にコミュニケーションする態度の育成を図っている。

中学校の英語教師がこのように小学校の英語活動を知ることで、小学校でのコミュニケーションにおける意欲・態度への指導の実情や児童の実態を把握し、中学校でも継続的な指導を続けることができ、さらにコミュニケーション能力を高めていくことができると考えている。Let's enjoy English!

〈小学校の学習過程を生かした星和中中学校での学習過程の工夫と実際〉

| 小学校 | 中学校 | | |
|--|--|---|------------------------|
| 【導入】 Let's sing a song Today's topic Today's aim | 【授業の warm-up の持ち方】 ・ALTやJTE1、JTE2自身に関わる話題、世の中に関わる出来事や思いを絡めて話す ・単元を貫く言語材料をもとにペアで自分自身に関わる話をする ・仲間の話を聞く ・歌を歌う | | ←単元や学期の中で見通しを持った活動をする。 |
| 【展開】 Let's chants Let's try | 【Oral Interactive Introduction】 ・ALTやJTE1、JTE2の説明や対話などから、本時の課題をつかむ | | ←願いの持てる活動が設定できるようにする。 |
| 【終末】 Today's treasure | 【コミュニケーション的な授業展開】 ・ゲーム ・小学校での既習表現を取り入れたスキット作り ・コース選択による少人数指導 ・リズムによって単語の発音、text reading | ・教科書の内容理解 ・言語材料 (文法事項など) 単元を貫く言語活動を仕組む | ←繰り返し楽しく練習する場を設定する。 |
| | 【英語による相互評価、自己評価】 ・抽出ペアの表現に対して ・ペアとの活動について ・ALTやJTEからのコメント | | |

The Concept of the Learner: Influence on Curriculum and Instruction

Ron Martin

(IEC, Waseda University)

As plain as *team-teaching* may sound, it is still often misconstrued to mean what roles two or more teachers play *during* a lesson. Furthermore, the role of the native English speaking teacher (NT a.k.a. ALT) is commonly restricted to oral communication classes, and in some cases, limited only to the role of listen-and-repeat or textbook model reading.

Team-teaching should be much more. *Team-teaching* should begin with curriculum development and end with curriculum evaluation. Far too much focus is put on individual activities, and far too less focus is put on what kind of language learners a curriculum hopes to create. Over a series of four articles I will refer to Figure 1, which stands as a model, ideal as though it may be, of curriculum development. From this perspective, I will discuss the following in coming articles: instruction plans and evaluation of (1) writing; (2) reading; and (3) grammar. Each discussion will focus on how an NT can play a greater role in each of these areas. In this introduction, allow me to focus on curriculum design.

Curriculum Design

At Figure 1 shows, a curriculum designer must be able to answer the question, "What is your concept of a learner?" Using writing as an example, "What kind of writer do you expect your students to be able to become?" Discuss these and similar questions with colleagues. Answers to these questions will lead to a curriculum design, which in turn will aid in writing instructional plans. Then team-teachers will be able to implement the instructional plans, creating or doing necessary activities along the path of the curriculum.

Answering the question of "What kind of writer do you expect your students to be able to become?" is not necessarily easy. Perhaps coming up with general goals is not too difficult, yet it is all the more difficult to answer the outcomes of teaching as a whole as depicted in Figure 1. "What kind of learner?" and "What kind of learning?" can the teacher aim to achieve.

In relation to writing, how will the students approach writing? What will they think of it? Once they begin, will they follow through by

editing and re-writing? Will they take pride in what they write? What kind of writer (learner) will they be?

In relation to writing, what will the students learn? Will they understand the grammar of English? Will they understand how to put sentences together to form a clear, overall meaning? Will they be able to express their thoughts, opinions and beliefs in an effective way? What kind of learning (about writing) will they have attained?

The challenge is to be able to answer these questions. The answers to these questions will shape the curriculum and should, of course, be the guide for the specific students for which the curriculum is designed. Once the curriculum is designed instructional plans can be made. Yet before the curriculum can be designed, what is your concept of your learners?

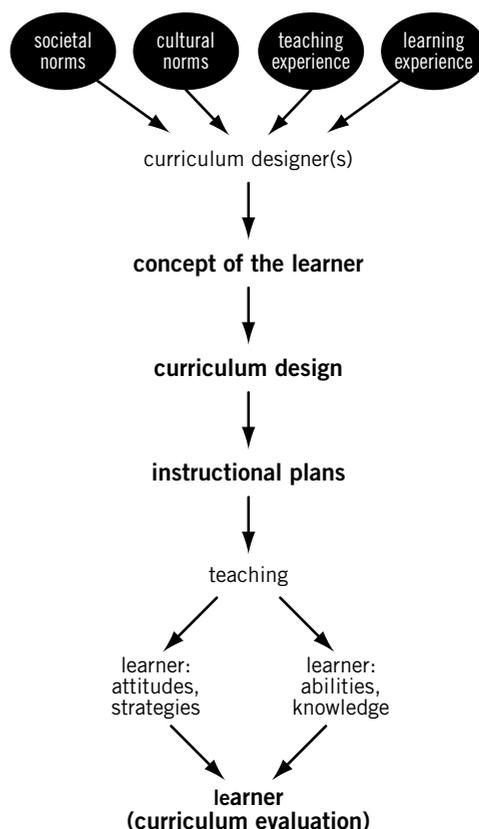


Figure 1. Curriculum design model starting with the concept of the learner and focusing only on teachers as curriculum designers.

英語教師の リソース

RESOURCES FOR
ENGLISH TEACHERS

チャンツを 活用しよう

稲岡章代 Inaoka Fumiyo
(兵庫県姫路市立豊富中学校)

授業でよくチャンツを活用します。英文の快いリズムやイントネーションを通して、英語独特のストレスの置き方や表情のつけかたを学べるとともに、教室内の雰囲気明るくし、活気ある学習態勢を整えることができます。チャンツは生徒にも大人気です。そこで本稿では、授業で利用するのに便利なチャンツが掲載されている本をご紹介します。

まずは *READY for Learning World* (中本幹子著、アプリコット社) です。この本は幼児向けに書かれたものと思われそうですが、楽しいチャンツを見つけることができます。その中から生徒の興味を 100% 捉え、特にチャンツに初めてチャレンジするときにも最適な作品 (同書 p.20, 下線筆者) をご紹介します。

Tick, tock, tick, tock, what time is it?

School time, **study** time. It's **nine** o'clock.

Tick, tock, tick, tock, what time is it?

School time, **study** time. It's **nine** o'clock.

原文をマスター後、下線部を入れ替え、その時刻に自分たちは日頃何をするかを話題に、グループで発表させると生徒の興味を一層引くことができます。できればジェスチャー付きで発表させたいものです。ここで生徒の発表の 1 つをご紹介します。

Tick, tock, tick, tock, what time is it?

Dinner time, **TV** time. It's **seven** o'clock.

Tick, tock, tick, tock, what time is it?

Reading time, **video game** time. It's **eight**



o'clock.

上記の太字の部分にストレスを置いてリズムを作ります。尚、本とともに CD も発売されているので参考にされると良いでしょう。

筆者がチャンツを活用するようになったきっかけは *JAZZ Chants for Children* (CAROLYN GRAHAM, OXFORD UNIVERSITY PRESS) という本との出会いでした。CD も発売されていますが、筆者は生徒がより言いやすいように自作リズムをつけて授業で活用しています。筆者の創作したリズムについては、『授業づくりのアイデア』(樋口忠彦・高橋一幸編著, 教育出版) の第 3 章 2 節に記しましたので参考にしてください。

また筆者自作のチャンツを授業内容と絡めて活用しています。例えば動詞の過去形を学習後、「Last Sunday を話題にしたチャットを 1 分間以上ペアで続けさせることが出来る」という目標を設定した場合、まず次のチャンツをマスターさせ、その後下線部を創作させ、受け答えが一問一答ではなく、深まりのあるものになるように指導を積み上げていきます。生徒たちは楽しそうにリズムに乗って、和気あいあいと練習を深めます。是非お試してください。

Last, last, last Sunday

Did you watch TV?

Yes, I did. I watched baseball on TV.

Last, last, last Sunday

Did you read a book?

Yes, I did. I read a comic book. It was fun.

Last, last, last Sunday

音声指導に役立つ辞書活用法

音声指導をする場合、まずは何度も発音させ、「体で覚えさせる」ということが多いのではないのでしょうか。でも、入試などのことを考えれば、体で覚えたことを頭でも理解させておきたいもの。そのためには、どのようなことを教えたらよいのでしょうか。そんなとき意外と役に立つのが、一見音声指導とは縁がなさそうな辞書。ここでは、昨秋に第2版が刊行された『グランドセンチュリー英和辞典』と『グランドセンチュリー和英辞典』を例に、辞書から得られる音声指導に使える情報を探ってみましょう。

1. 単語の発音

多くの英和辞典には「発音解説」がついています。『グランドセンチュリー英和辞典』の発音解説を見ると、たとえば /i:/ では「日本語の [イー] と同じで構いませんが、唇を横に引くと、なお英語らしくなります」のように、発音のポイントが専門用語を使わずにわかりやすく示されています。このようなポイントを発音練習の際にひと言教えるだけで、生徒の発音もぐんとよくなるはずですよ。

また、日本人が発音・アクセントを間違えやすい語に、「オープン」「テーマ」のようなカタカナ語があ

ります。このような語の発音練習の際には、板書などで発音をカナで示してあげると効果的です。たとえば『グランドセンチュリー英和辞典』で oven をひくと、(ア) アヴン というカナ発音が表示されています。これを利用すれば、発音記号の読めない生徒にもわかりやすく発音のポイントを教えることができるでしょう。

2. 文の発音

同じ英文でも、イントネーションによってニュアンスが違ってきます。たとえば、『グランドセンチュリー和英辞典』の「ありがとう」の用例に、次のような注記があります。(★「ありがとう」を上がり調子で Thank you. と言うと、軽いぞんざいな響きがある。また Thank you. は「こちらこそありがとう」の意)

この情報を利用して、生徒が Thank you. を上昇調で読んだときにちょっと顔をしかめてみてはいかがでしょうか。そのあとでイントネーションの違いによるニュアンスの変化を説明すれば、実感として英文の読み方が理解できるはずですよ。

3. リスニング

より効果的なリスニング練習をするためには、事前に聞き取りのボイ



グランドセンチュリー英和辞典(第2版)
木原研三 監修・宮井捷二・
P. E. ダベンポート編 3,129円(税込み)
グランドセンチュリー和英辞典(第2版)
小西友七 編集主幹 3,129円(税込み)

ントを教えることも必要となります。『グランドセンチュリー英和辞典』には「リスニングの極意」というコラムがあり、「カタカナ語はまず疑ってみよう!」「音そのものの違いに敏感になろう」「音変化に注意」など、リスニングのポイントが具体例とともにまとめてあります。そのまま授業に利用するのはもちろん、入試のリスニング問題対策として活用することもできるでしょう。

このように、辞書には音声指導に役立つ情報が数多く掲載されています。教材研究に活用することはもちろん、生徒にもこのような辞書の活用法を教えてあげれば、辞書離れが顕著な生徒の意識もまた変わってくるのではないのでしょうか。

(外国語辞書編集部)

■国際教育協議会

第29回 新しい英語教師のためのワークショップ
—「英語教師の指導力とは」を考える—

日時: 3月26日(土) 9:50~16:30 / 27日(日) 9:20~16:30
場所: 三省堂文化会館(東京・新宿区)
講師: <26日> 羽鳥博愛, 新里眞男, 田辺洋二, 山岸勝榮
<27日> 本名信行, 吉田研作, 田近裕子, 小泉仁, 遠藤八郎
参加費: 38,000円(税込み)
お問合せ・資料請求: 国際教育協議会 TEL.03-5302-5070

■第55回 全英連岐阜大会

21世紀を生き抜く日本人を育てる英語教育

—実践的コミュニケーション能力の定着を図る指導と評価のあり方—
日時: 11月18日(金) 9:30~16:30 / 19日(土) 9:30~12:30
場所: (18日) 長良川国際会議場, (19日) 岐阜大学
内容: (18日) 記念講演 鳥飼玖美子(立教大学教授), 全体会研究発表(中学校の部・高等学校の部), (19日) 分科会(中学校の部・高等学校の部・共通の部)
参加費: (未定) URL: <http://gakuen.gifu-net.ed.jp/eigoken/>

TEACHING ENGLISH NOW

7号

2005年
1月20日発行
定価80円
(本体76円)

編集・発行人: 八幡統厚
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) 3230-9422(編集)
振替 東京 00160-5-54300
[NEW CROWN ホームページ]
<http://tb.sanseido.co.jp/english/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

編集後記

「同じ頂上を目指しつつ、登り方が違う。」これは今回の特集「座談会・少人数授業を考える」で西巣鴨中学校の伊地知先生が習熟度別指導を表現したことばです。これは子どもたち一人ひとりの学びの姿であるとも思いました。創意工夫の発露である「登り方」を大切にしたいものです。

第

I L E C

言語教育文化研究所主催

2004 JUNIOR HIGH SCHOOL ENGLISH EDUCATIONAL
SEMINAR IN
T O K Y O | O S A K A | F U K U O K A

1

中学校英語教育セミナー

回

テーマ：創造的な授業と評価

2004年中学校英語教育セミナーが好評のうちに終了いたしました。ご参加くださった先生方、ありがとうございました。中学校英語教育セミナーは2005年も開催の予定です。どうぞご期待ください。

大阪会場：7月28日（水）アウィーナ大阪／福岡会場：8月20日（金）アクロス福岡
東京会場：8月27日（金）三省堂文化会館

文化講演



（大阪・福岡）國弘正雄さん

アジアの中の日本と英語



（東京）ピーター・フランクルさん

真の国際人を
目指すために

—世界60カ国の体験から—

分科会

それぞれの分科会の様子を、参加者の感想からご紹介します。



明日から使える教室技術

齋藤栄二（大阪・福岡・東京）

わかりやすく shadowing や writing の
コツを教えていただきとても有意義な
時間を過ごすことができました。2学
期の授業で実践してみようと思います。



題材を活かす授業

— Content-based Approach の
理論と実践 —

高橋貞雄（東京）

今までの授業と違うアプローチなので、
単元によって工夫してみたいと思う。



評価の実際

根岸雅史（大阪・福岡・東京）

たくさんの例題や役に立つ文献の紹介
があり、参考になった。テストでは診
断のみでなく、その後でどうかすか
ということをじっくり考えさせられた。



スピーキングの指導と評価

金子朝子（東京）

スピーキング能力と一言で言うが、こ
れまでの指導の歴史から様々な要素と
それぞれのトレーニングの方法を非常
に明解に教えていただいた。



音声指導ブラッシュアップ

田邊祐司（大阪・東京）

音声指導の様々な activity, 現状等の
理論的なことも聞けてよかったです。



授業の実際と評価

福岡章代（大阪）

楽しくてやる気になる英語の授業、自
分が生徒になってぜひ教えてもらいた
い授業・内容でした。私自身も生徒に
とってそうであるよう、またチャレン
ジしていきたいと思っています。



From Team Planning to Team-Teaching

Ron Martin（東京）

ふだん、ただただ授業に追われて、そ
れを理論づけることが少なかったの
ですが、それを、Ron先生にまとめてい
ただいた感じがしました。

さらに詳しい報告は <http://www.ilec.jp/> をご覧ください。

単行本

森住 衛 著

単語の文化的意味 —— friendは「友だち」か

2,100(2,000)円 A5 256頁 ISBN 4-385-36209-2



friend や drink など中学校で学習する単語を中心に上げ、1つの単語を見開きで解説。日英比較文化の視点からことばの深層に迫る。ことばの背景にある文化を知れば、英語学習はもっとおもしろくなる。

金谷 憲／高知県高校授業研究プロジェクト・チーム 共著

和訳先渡し授業の試み

1,890(1,800)円 A5 264頁 ISBN 4-385-36211-4



高校での英語教育の改革こそが、今、日本人に求められる英語力向上のポイントであるという試論をもとに、和訳を生徒に先渡しし、授業を活性化させる取り組みを、実践データを分析しつつ紹介する。

同時
新発売!!

辞書

木原研三 監修／宮井捷二・P.E. ダベンポート 編

グランドセンチュリー英和辞典第2版

3,129(2,980)円 B6変型 1,904頁 2色刷 ISBN 4-385-10791-2

CD
付き

収録項目数62,000 入試対応の強化をして全面改訂受験に、コミュニケーションに、日常学習に



もっともコミュニケーションを意識した新時代の学習英和辞典。電子辞書では学習しにくい重要基本語を徹底的に増強。多様化する大学入試を単語レベルでコーパス分析し、紙面に反映。

小西友七 編修主幹／三宅 胖・岸野英治 編

グランドセンチュリー和英辞典第2版

3,129(2,980)円 B6変型 1,872頁 2色刷 ISBN 4-385-10738-6

CD
付き

コミュニケーションに役立つ会話例を大幅に増強



丁寧な語法解説、日常生活に即した用例、誤文情報、オーラル面の一層の充実。英語がわかる、英語が書ける、英語が話せる、英語が聞き取れる辞典。英語辞典初のディクテーション対応CD付き。

ニュークラウン生徒用教材〈採用品〉

ワークブック 1・2・3

580円 B5判 オールカラー 88頁

学習内容の確認に！ 学習の心強いパートナー

セクションごとに語彙・文法・語法などの基本練習を、各課ごとに総合問題を配置。教科書の題材理解に必要な記事も掲載。



ドリルブック 1・2・3

420円 B5判 48～60頁

ドリル練習で基礎力アップ！

各課の基本文型を1ページに1項目ずつ取り上げ、基礎的なドリル練習ができる。各課のまとめは単語・語句ドリルと基本文型の発展的ドリルで構成。



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

〒530-0002 大阪市北区曾根崎新地2-5-3

〒460-0008 名古屋市中区栄3-25-43 瑞穂ビル4F

〒810-0012 福岡市中央区白金1-3-1

〒060-0042 札幌市中央区大通西15-2-1 ノヴァ15ビル2F

TEL. 03 (3230) 9411(編集案内)・9551(営業)

TEL. 03 (3230) 9422(英語教科書編集部)

TEL. 06 (6341) 2177

TEL. 052 (252) 9211・9212

TEL. 092 (531) 1531・1532

TEL. 011 (616) 8722