

TEN

TEACHING ENGLISH NOW

英語教師のための情報誌

Vol. 53
SPRING 2024

特集

どのようにして「読む力」をつけるか

巻頭エッセイ

表紙裏 過去からのエールに気づく力 比嘉 淳子

特集 どのようにして「読む力」をつけるか

- 01 「読む力」を伸ばす指導 臼倉 美里
- 04 「英文を読む」素地をつくるために 工藤 洋路
- 06 なぜ「読む」のか — 相手を意識した読む目的とその活動 林 さなえ
- 07 学習タスク・練習タスク・評価タスクのサイクルで「読む力」をつける 源田 洋平

連載

- 08 実践 NEW CROWN —わたしの授業紹介— ボンド 良子
- 10 英語教師のための基礎講座 「話すこと」の指導と評価をデザインする 根岸 雅史
- 11 Essay Don't Be So Serious! Jonathan Sherr
- 11 リクツで納得! 学校英文法の「文法」代わりは効かない代名詞 巨理 陽一
- 12 明日の授業と評価をブラッシュアップするQ&A 津久井 貴之
- 13 TEN通信 NEW CROWNについてのお知らせ

SANSEIDO

過去からのエールに気づく力

比嘉 淳子 Higa Junko



1965年沖縄県那覇市生まれ。明治生まれの祖母に琉球民話や琉球礼儀作法を習う。現在は、沖縄のしきたりに関する本の執筆や、子ども向け番組の企画・監修などを行う。著書に『沖縄マジメ図鑑』（主婦の友社）、『おきなわ暮らしの雑記帳』（ポニーインク）など多数。『うちなーであそぼ』（NHK沖縄放送局）昔話アニメ脚本担当。

コンプレックスのかたまりであった私は、ある出会いをきっかけに
先人からのエールに気づき、根本から考えを改めることができました。

今から40年ほど昔、社会全体が高揚感に包まれたバブル景気前夜ともいべき年に、私は大学の看護学部に進学しました。沖縄から離れた東京での暮らしは、何もかも初めてのことばかり。電車の乗り方がわからず、沖縄訛りのせいで会話は二度聞きされ、共通語だと信じていたことが方言だとわかるなど、よどみない標準語を話し、きらびやかに着飾る学友と自分を比べ、惨めに感じたものです。

そんな大学1年生の夏、長期休暇を利用してデンマークでの研修に参加しました。母国語でさえ自信を失っていた私は、異国のことばに圧倒され、周囲とのコミュニケーションを避けて常に単独行動をとっていました。研修が中盤になった頃、雑貨屋でイギリスから来たという老婦人が、**紅型のプリント**を施したシャツを着た私に「リュウキュウビンガタ？」と話しかけてきました。上手に日本語を話す老婦人は、日本の芸術文化に感銘を受けたことから、しばらく日本に住んだ経験があり、特に沖縄の紅型や民話はエキサイティングで、しかも琉球はイギリスと同じ王国だから共感するところがある、また豊かな海洋国であり、自然を神と捉え畏怖しそれを芸術に昇華していると、興奮気味に話しました。



中国との交易で使用された「進貢船（シンコウセン）」

この老婦人との出会いは、異国の雑踏に数百年前の琉球人がほほ笑みながらたたずんでいるように思え、この縁は祖霊からのエールに違いないと思わずにはいられませんでした。振り返れば、私の中の僻みという負の感情は、周りの人とは無関係であり、ねじれた自尊心を隠すために自分が作ったものであったという思いに至り、なんだかわからないけれど、「**板子一枚下は地獄**」という危険をものともせず**外国に名を残した祖先の血脈を感じ、得々としたものです。**

それにしても当時の私は、沖縄についてあまりにも浅薄でした。しばらく従事した看護職を辞した後、その穴を埋めるように沖縄民俗学に没頭するようになりました。

星の位置を読み、季節風と海流を利用して貿易し、得た異文化をカスタマイズした沖縄の先人。例えば、沖縄語の「チュファアラ」と中国語の「チューパオラ」は共に「満腹」という意味で、琉球料理の多くは中国と日本のハイブリッドです。目を閉じると、多民族の賑やかな会食シーンが浮かび、料理の匂いすら鼻をかすめるようで、つくづく交流は人と文化を豊かにすると思うのです。また“touch wood（心の傷は木を触れば癒される）”とい



琉球王国時代に中国からの使節団などに出された饗宴料理「東道盆（トウダンブ）」

うイギリスの言い伝えがありますが、沖縄にも同じおまじないがあり、人を癒す術は万国共通だと胸にしみ入りました。

今や民俗学を生業としている私ですが、過去に得た看護学の知識は現在でも役立っています。例えば、SOAP（主観的情報・客観的情報・評価・計画）という看護記録様式があります。患者の訴えを聞き、看護師が多角的に観察し総合的評価をした上で、看護の具体的な計画を立てるもので、物事の整理がつき分析しやすくなります。例としてはミク口過ぎましたが、私のような者でさえ**過去の自分に救われることがあり、過去は決して無駄ではなかった**わけです。

点と点が線になるように過去と未来は地続きです。歴史は過ちを犯さないための予言書にもなり、未来の攻略本にもなると思います。

今をどう生きるのか、何を選ぶのか、未来に責任を取れるのか。歴史は毎日更新されています。今日より明日、今年より来年が輝かしくあるために、**子どもたちには時空を超えたメッセージに「気づく力」を養ってほしい**と願っています。



自然を神として祀っている「御嶽（ウタキ）」

どのようにして 「読む力」をつけるか

学習指導要領では、「読むこと」の目標として、必要な情報を読み取ること、概要や要点を捉えることが設定されています。

本特集では、「英文を読む」「概要や要点を理解する」とはということなのか、白倉美里先生に解説いただきます。

また、教科書を使用した「読むこと」の活動例を工藤洋路先生に、授業の実践例を林さなえ先生、源田洋平先生に紹介いただきます。

01 「読む力」を伸ばす指導 白倉 美里

04 「英文を読む」素地をつくるために 工藤 洋路

06 なぜ「読む」のか ―相手を意識した読む目的とその活動 林 さなえ

07 学習タスク・練習タスク・評価タスクのサイクルで「読む力」をつける 源田 洋平

「読む力」を伸ばす指導

白倉 美里 (東京学芸大学)



英文を「読める」とはどういうことか

多くの先生が「一文一文はなんとなく意味がわかるけれど、文章全体になると何を言っているのかイマイチよくわからない」という生徒のつぶやきを耳にしたり、あるいはそういった状況に苦しんでいる生徒の姿を目にしたりすることがあるのではないだろうか。文章に含まれている一つひとつの英文（以下、単文）の意味がわかれば、おのずとその集合体である文章全体の理解につながると私たちは期待するが、実はそう

とは限らない。文章を読むという作業には、単文理解以外にも、やらなければならないことがたくさんある。文と文のつながりを理解したり、行間を読んだり、背景知識を活用したり、読んで理解した情報を忘れないように最後まで覚えておいたり、とにかくいろいろである。例えば、「ある日、アケミは居間の掃除をしているとき、お母さんのお気に入りの花瓶を落としてしまいました。翌日、彼女は近所の雑貨店に行きました。」

という文章を読むとき、読み手は「花瓶は壊れてしまったんだろうな」という推論を働かせなければならない。このように、英文を読む過程では、「1+1」が「2」以上の情報を含むことがあり、複雑な情報処理が求められる。

この複雑な作業をやり遂げるためには、文中の単語や文構造を理解できるだけでは事足りず、それらの作業を「速く」できなければならない (Carver, 1993)。つまり、単文を楽に難なく読めなければならないということだ。単文を理解するのに時間がかかると、それだけ認知資源 (エネルギーのようなもの) を消費してしまうことになる。その結果、単文理解以外の様々な処理に使う認知資源が足りなくなってしまう、文章全体の理解ができずに終わってしまう。

つまり、ガソリン切れで走れなくなった車のような状態になってしまうということだ。単文をある程度の速さで読み進めることが文章理解には不可欠であるということにピンと来ない場合には、英語で書かれたある文章を、一語一語をものすごくゆっくり（イライラするくらいスピードで）読み上げてみると、単文理解のスピードが遅いことが、文章全体の理解を妨げるという疑似体験をしていただけるだろう。これと同じことが、

「一文一文はなんとなくわかるけれど、文章全体になると何を言っているのかわからない」と言う生徒の頭の中で起きているのである。

さらなる補足として、「解読」と「読解」は別物であるという話をしておきたい。「解読」（「解析」とも言う）とは、単文に含まれる文字や単語、文構造を解き明かすことを目的とする読みである。一方、「読解」とは文章の真意や本質を理解することで、

「読む力」とは「読解する力」と同義である。つまり、単語を調べたり文構造を分析したりしながらじっくりゆっくり読む行為は、「読解」ではなく「解読」であり、それが「読むこと」の指導のゴールになってはいけない。そして、生徒が英文を「読解」できる力をつけさせるためには、前述したように、ある程度のスピードで読み進められるようにすることを目指すなければならない。



「英文を読む」素地をつくるために—教科書の役割

では、「読む力」を育てるために、教科書を使った日々の授業では何ができるのか。答えは、英語を読む力の素地をつくることである。文章を読んで理解するためには単文をある程度の速さで読み進められるようにならなければならないが、いきなりは難しい。日々の授業でまず目指すべきことは、教科書に出て来る単語や文法の定着である。定着とは「ある程度のスピードで自在に使いこなせること」なので、授業を通して教科書本文の英語を使って話したり、書いたりできるようにさせることが、生徒の「読む力」を伸ばすことにつながる。

音読は読む力の素地をつくる

教科書本文の英語を定着させるための活動の代表例に「音読」がある。「音読」は「読む力」の素地をつくるのに役立つと考えられている。その仕組みを見てみよう。

まず、読解のプロセスを簡略化すると、「ディコーディング（音韻符号化）」と「読解」に分けることができる（Gough & Tunmer, 1986; Samuels, 1994, 2006）。ディコーディングとは、文字を認識し、それを頭の中で音声化することである。音声化された情報は心内辞書（メンタルレキシコン）に貯蔵された単語の意味・概念と照合され、理解される。つまり、私たちが英

語を読んで理解するとき、視覚的な処理（文字の認識）だけではなく、音声的な処理も行って、むしろそれが理解の前提・土台となっているのである。さらに、流暢な読み（＝読解）のためには、ディコーディング過程の自動化が不可欠であるとされている。文字の認識と音声化が楽にできれば、認知資源に余力が生まれ、単文理解ひいては文章理解が容易になるからである。

前述の読解のプロセスのうち、音読はディコーディングの高速化・自動化に寄与し、読みの効率的な処理を実現すると考えられている（門田、2020; 2021）。ディコーディングの過程で行われている「文字を認識して頭の中で音声化する」という処理を、音読では頭の中ではなく実際に声に出して（強制的に）行うことから、繰り返し音読練習を重ねることで、ディコーディングがより楽に、速く行えるようになることが期待できる。

教科書を使って「読み方」を学ぶ

教科書本文は、生徒にとって新出の単語や文法事項が含まれていたり、あまり馴染みがない題材が扱われていたりすることから、「読解（＝ある程度のスピードで読み進める）」させるには難しい場合がある。そのようなときは、無理に読解させようと

するのではなく、読み取らせるポイントをあらかじめ絞り込むなどして、教科書本文を使って「読み方」を指導することができる。

例えばNEW CROWN(以下NC)のUSE ReadのSTAGE 2には、概要・要点を把握するための問いが用意されている。これらの問いは、生徒の読みをガイドする役割を果たして、私たちが文章を読むとき、細部に至るまでの理解が求められる場合と、そうではない場合があるということを生徒に体験させることにつながっている。もし、授業時間にも生徒にも余裕があるようであれば、STAGE 2が終わった後に、細部の理解を求める追加の質問を提示して、再び本文を読ませてもよい。あるいは、STAGE 2に自力で取り組ませるのが難しいという場合には、STAGE 2のGoalに掲載されている概要をまとめた英語の表や要約文を日本語にしたものを提示し、ざっくりと内容を理解させた上で本文を読ませ、Guide 1, 2に取り組ませるといった逆引きの手順を試してみてもよい。教科書本文に付属している様々な活動は十分に練られたものばかりなので、順番通りにやるばかりが全てではなく、王道から外れるとしてもそれが生徒の読みを助けるのであれば、柔軟な発想を持って思い切って活用するとよいだろう。



教科書を使った「英文を読む」活動

過去の単元の本文を活用する

ここまで読んで、読者のみなさんには「素地をつくるだけで終わってよいのか？ 実際

に『読む』行為をさせなくてもよいのか？」という疑問が浮かぶかもしれない。もちろん授業中に「読む」行為をさせる機会もつ

くるべきである。ここでポイントとなるのが、どのような英文を読ませるかということである。「読む」という行為はある程度のスピー

ドで読み進めることを指すということ踏まえると、生徒がある程度すらすら読める英文を読ませるべきである。今まさに学習中の単元の本文は、おそらく生徒にとって難しすぎて「読む」ことはできない。

では、教科書の中で生徒がすらすら読むことができそうな英文はどこにあるのか？ もっとも手軽に手に入るのは、「過去に扱った単元の本文」である。例えば2年生に、1年生の教科書本文を読ませたり、3年生に1～2年生の教科書の本文を読ませたりするということである。このとき、NCのGETの場合は本文や指導書に付属しているQ&Aを、USE Readの場合はSTAGE 1、STAGE 2、STAGE 3の中から全てあるいは一部の活動を、それぞれ再利用し、辞書などを使わずに本文を読み、それらの質問に答えられるかを試す。その上で、答えがわからない箇所があったら、簡単に復習して内容を確認するとよい。「すでに一度読んだ本文を再び読ませると生徒は飽きるのではないか」という不安を感じる方もいるかもしれないが、おそらく生徒は前の年に扱った本文の内容を細かくは覚えていないことが多いのではないだろうか。まずは生徒が飽きるかどうかを確認するためにも、過去の教科書本文を読ませる活動を試してみていただきたい。

さらに発展的な活動として、過去の教科

書本文を使ったスピードリーディングがある。例えば3年生を対象に、1年生と2年生の教科書本文をB4あるいはA3サイズの使用紙の両面に全て印刷して配布する。教師のスタートの合図で、生徒はできるだけ速く本文を読み進める。教師はタイムキーパーとして経過時間を黒板あるいはスクリーンなどに示す。そして、用紙の両面に印刷された本文をすべて読み終わった時点での経過時間を、各自で記入させる。経過時間と読み終えた語数を使えばWPM (words per minute : 1分間で何語読めるか) を算出することもできる。生徒に、たった今学習したばかりの本文を速くすらすらと読むことを求めるのは無茶だが、このように、1年前、2年前に学んだ文章を使えば、スピードを意識した読みの練習をさせることができる。

リスニングスクリプトを活用する

NCの巻末にあるリスニングスクリプトを、読むための教材として活用することもできる。一つめの利点としては、リスニング用に書かれた文章であることから、教科書本文（特にUSE Read）よりは多少なりとも易くなっているため、「読む」活動を行いやすい。さらに二つめの利点としては、一度リスニングで使った教材を繰り返し使う機会にもなることから、言語材料の定着につながる。また、GETやUSE Read

の本文を扱った後に、教科書を閉じてリスニングさせることも、間接的にはあるが読む力の向上に役立つ。読んで理解した内容を聞いてもわかるようになるということは、そこに含まれる単語や文法の定着が進んでいる証だからである。例えば、本文を聞かせた後に口頭による英問英答をしたり、ペアになって聞き取った内容を英語あるいは日本語で伝えさせたりしても良い。ここで決して忘れてはいけないのは、生徒がわからない箇所があったときには必ず本文を見て確認させるということだ。聞きっぱなしではいけない。

質問を作らせる

教科書本文を使って質問を作らせることは、生徒の能動的・主体的な読みを促す。質問の種類は、事実質問（本文に書かれた情報を読み取らせる）が中心でよいが、余裕がある生徒には推論質問（本文の情報をもとに、本文には直接示されていない内容を推測させる）や評価質問（本文に対する読み手の考えや態度を表明させる）を作らせてみてよい。質問を考える過程で生徒は教科書本文をより深く読むことを求められ、それが学習を促す適度な負荷となる。なお、自分が作った質問への答えを考えさせることも忘れてはいけない。



おわりに

最後に、生徒自身が文章を「読んでいるか」を確かめる方法をご紹介したい。それは、本文を見ないで、読んだ内容を英語（または日本語）で再生させるというやり方である。これは、内容理解を測る手法の一つとしてリーディング研究で使われている「再生法 (recall test)」に通じる。例えば、既習の教科書本文を生徒に黙読させた後、文章を見ずに、覚えている内容を英語あるいは日本語でできるだけ詳しく書き出させ

る。再生できた分量が多ければ多いほど、その文章を「読んでいる」度合いが高い。また、内容を再生できなかった箇所は本文に再び目を通させることで復習にもなる。

新しく学ぶ単元の本文を使った指導では「読む力の素地」をつくり、過去に学んだ単元の本文を再利用して「読む力の伸長」を確認する。このような指導は、一見すると遠回りに思えるかもしれないが、実は「読む力」を育てる近道になる。



白倉 美里

・東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程 英語教育専攻修了
・昭和女子大学人間文化学部助教授などを経て、現在東京学芸大学准教授

【参考文献】・Carver, R. P. (1993). *Merging the simple view of reading with reading theory*. *Journal of Reading Behavior*, Vol.25 (4), pp.439-455
・Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading, and reading disability*. *RASE: Remedial & Special Education*, 7, pp.6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
・Samuels, S. J. (1994). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.), (pp.816-837) International Reading Association.
・Samuels, S. J. (2006). *Toward a model of reading fluency*. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*, (pp.24-46) International Reading Association.
・門田修平 (2020) 『音読で外国語が話せるようになる科学』SBクリエイティブ
・門田修平、高瀬敦子、川崎真理子 (2021) 『英語リーディングの認知科学』くろしお出版



工藤 洋路
(玉川大学)

「大きな読む技術」を支える「小さな読む技術」

学習指導要領が提示している「読むこと」の目標を見ると、「必要な情報を読み取る」、「概要を捉える」、「要点を捉える」という3種類の読む技術を育成することが必要であることが分かる。こうした読む技術の練習のためにNEW CROWNでは各レッスンにUSE Readという読む言語活動を設定している。また、USE Readだけではなく、教科書に掲載されている他の英文を用いることで、この技術の下支えとなるより小さな読む技術のトレーニングが可能になる。

ここでは、ある程度の長さの英文を読むための素地として、やや短めの英文を読む練習を紹介したい。例として、2年生のLesson 5のGET Part 3の英文を取り上げてみる。この文章の設定は「ジンが、インターネットで、日本を訪れた海外からの観光客の感想を読んでいます。」である。

My Trip to Japan September 25
Tri (New Zealand)

When I visited Japan with my daughter, we went sightseeing and shopping. We also participated in cultural activities. They were as interesting as sightseeing or shopping. My daughter liked *shodo*, Japanese calligraphy, the best. I liked wearing a kimono better although the fee was quite high. We learned a lot and had fun.

では、この英文を使って、どのような読む技術を育成できるだろうか。設定で示されているとおり、この文章には「感想」が書かれているが、すべての文が感想を表しているわけではない。例えば1文目は、事実（より具体的に言えば過去の体験）を表している。感想（あるいは主観的な表現）が現れるのは、3文目の“interesting”、4・5文目の“liked”、6文目の“had fun”の箇所である。つまり、この文章は、過去の体験について、それを体験した人たちの感想が述べられている文章である。概要は「日本での文化的体験（事実）が楽しかった（感想）」となる。

このように、「各文が事実なのか感想なのかを区別しながら読む」ことは、概要を捉えたり、要点を捉えたりするために必要な読みの技術のひとつである。「令和5年度全国学力・学習状況調査」でも、次のとおり、この技術を問う問題が出題されている。

次の英文には、事実や考えが書かれています。考えが書かれている英文を、下線部1から4までの中から1つ選びなさい。

There is a mountain in our city. It is 815 meters high. 1 I went there this summer with my family. I saw

a lot of garbage. I was surprised to see it. We cleaned the place for about 3 30 minutes. 4 Everyone should bring their garbage back home.

本調査の報告書によると、この問題の趣旨は、『「事実・情報を伝える」と『「考えや意図を伝える』という言語の働きを理解し、事実と考えを区別して読むことができるかどうかをみる』である。特定の技能が身に付いているかどうかを測る問題のため、評価の観点は「知識・技能」である。このような特定の技能は、コミュニケーションの目的・場面・状況が設定されている問題（評価の観点としては「思考・判断・表現」に資する問題）で問われる「必要な情報を読み取る」、「概要を捉える」、「要点を捉える」といった、より大きな読む技術を下支えするものであるため、教科書に掲載されている様々な英文を用いて育成を図っていく必要がある。以下は、その他の小さな読む技術の例である。

- ▶ 文と文のつながり（例：時系列、因果関係、逆接関係、具体と抽象の関係など）を捉えながら読む
- ▶ 登場人物の心情を追いつながりながら読む
- ▶ 5W1Hを押さえながら読む

情景などをイメージしながら読むこと

読むことの指導で大切なことは、読んだ内容を頭に保持できるようにすることである。次の文章は、3年生のLesson 5のGET Part 2であるが、この英文を読めるとはどういうことであろうか。

This is a story most Americans know. One day Rosa Parks, a

black woman, was on a public bus. She was sitting near the 'Whites Only' section. Soon that section filled up. The driver said, "Give up your seat, or I'll call the police." She refused. The police came and arrested her.

この英文が読める人は、おそらくRosa

Parksがバスに乗っている情景を頭に思い浮かべているだろう。そして、徐々にそのバスが混雑してきて、運転手が彼女に「席を譲れ」と言っているシーンが具体的に頭の中に想起されているであろう。このプロセスをたどることができる読み手は、英文それ自体を順番に頭の中に記憶しているわけではない。英文を記憶する代わりに、各



「英文を読む」ための素地をつくる活動として、教科書を使用した具体例を紹介いただきます。

文が表すイメージ（ここでは情景）を頭に思い描くことで、記憶の負担が軽くなり、より多くの内容を保持できるということである。このように、英文が表す内容を頭に残すことができるように、読むことの指導では、写真や映像を先に見せるのではなく、生徒がまずは英文を読んで、自身で内容をイメージ化するプロセスを経験させることが必要である。この作業にまだ慣れていない生徒に対しては、多くの文を一度に処理

するのではなく、1文ずつイメージを共有しながら授業を進めていく方法が考えられる。あるいは、映像教材の最初だけを見せて、そのあとは生徒が英文を読みながらその内容を頭にイメージしていく方法も考えられる。

USE Readでは、比較的長い文章を読む必要があるが、概要や要点を捉えるためには、英文を読み進めながら、それまで読んだ内容を頭から消さないようにする必要

がある。その際、英文それ自体を頭に残すのではなく、それが表すイメージをいかに頭に保持しながら読み進めることができるかが課題となる。このプロセスは、USE Readのような長い英文で行うだけでなく、GETなどで提示されている短い英文でも訓練ができる。読む力の育成を目指す場合は、絵や写真や動画を最初に見せると、この理解のプロセスを阻害することになることに留意したい。



自分ごととして捉えながら読むこと

教科書の英文には社会的な話題も多く、生徒にとってあまり身近ではないものも含まれる。生徒が題材に興味を持っていない場合、意欲が下がり、読む活動にしっかりと取り組んでももらえないことが大きな課題となる。そこで、英文を自分ごととして捉えてもらうためのアプローチを考えてみたい。次の英文は、2年生のLesson 6のUSE Readの最初の部分である。

SETTING

ジンのいとこのメイが働いている、北京のお茶のお店のウェブサイト、中国茶の説明が掲載されています。

About Chinese Tea

① Tea has its roots in China. We Chinese have enjoyed tea for thousands of years. We drink it with every meal.
(以下省略)

この英文およびその内容に生徒が少しでも身近に感じるようになるためには、「速く読む」とか「正確に読む」ことをいったん忘れて、生徒が英文に入り込む余地がどこにあるかを、指導する側の教師が考える必要がある。例えば、SETTINGにフォーカスしてみる。このSETTINGが示すとおり、この文章は中国にあるお茶のお店のウェブ

サイトに掲載されているものである。そこで生徒に次の質問をしてみる。

▶中国にある店なのになぜ英語で中国茶の説明があるのか？(This shop is in China. Why is this website in English?)

▶この英語のウェブサイトは誰が読むことを想定しているのか？(Who will read this website?/Who is this website for?)

この質問に対して生徒はおそらく「外国人観光客がよく来るお店だから、英語でお茶の説明を書いて掲載している」といった答えを出すだろう。続けて、“Are you foreign visitors when you are in China?”と問えば、生徒自身もこのウェブサイトが想定している読み手であることが確認できる。さらに続けて、“Do you want to go to this tea shop? Let’s decide after you read this website.”といった指示を出す。このようにすれば、生徒の読む目的は、この店に行きたいかどうかを判断することにシフトする。このような仕掛けがなければ、難しい英文を読み進めることが読むことの目的になり、一部の生徒は、それは難しく大変だと感じ、読むことに意欲的に取り組めない。読んだ後のタスクを設定することで、読むことが手段に代わ

り、少しでも読みやすくなる可能性がある。

実際に英文を読み進める際には、次のような取り組みを行いたい。例えば、1文目(Tea has its roots in China.)であれば、生徒に“What kind of Chinese tea do you know?”といった質問をしたい。ここには答えは書かれていないが、自分の知っているお茶についての話であることが認識されれば、少しは読む意欲の向上に繋がる。また、2文目(We Chinese have enjoyed tea for thousands of years.)であれば、「このWeは誰を指す？みんなは入る？ジンは？メイは？」といった投げかけをして、多くの生徒はこのWeには該当しないことを確認する。その後、「では、“Japanese people have enjoyed Chinese tea.”だったら、“For how many years?”と問いかけて、時間が許せばインターネットで調べてみるなどして、自分ごととして考える機会を作る。このように、本文と生徒を結びつける取り組みを地道に行うことで読む意欲を少しずつ高めることができる。さらに言えば、自分の考えや経験などと結びつけながら読むことが、本来のreal-lifeな読みであることから、意図的にこのような仕掛けを作る意義は大きい。



林 さなえ
(兵庫県立芦屋国際中等教育学校)

A B C リーディングの指導で目指していること

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』の「読むこと」に、「学習者のレベルに合ったまとまりのある文章を最初から最後まで通して読む機会をできるだけたくさん設定することが必要である。この際も、逐語的な読みから脱却し、意味のまとまりごとに英文を捉えさせることが必要である」と記されている。しかし、どうすれば生徒たちが意味のあるまとまりごとに英文を捉えたと判断できるのか。また、この「読むこと」は思考力・判断力・表現力等に該当するが、英語運用能力に差がある生徒たちが集う教室で、知識・技能に偏らず、思考や判断に訴えかける授業をどのよ

うに展開すべきか、悩みは尽きない。

これらの悩みを解決するために、単に教科書に掲載されているから読むのではなく、「読むこと」の先につながる活動を用意し、それをふまえた目的を設定するようにしている。「読む目的」を持つことで生徒たちは内容を意識し、その目的を達成するために「読む」ようになるのだ。

「読むこと」の授業の考え方を換えようと思ったきっかけは、ひとえに「長文がわからない」という生徒の言葉を耳にしたからだ。それまでの授業では、まず新出単語を確認し、次に注意すべき文法事項を英文の中から取り上げ、教科書の問題を解きなが

ら内容に関することも丁寧に説明した。しかし、授業の終わりに「今日はどんな内容の記事を読んだか」と問うと、生徒は「わからない」と首を傾げる。そんな反応を見て、「読むこと」の授業方法や扱うべき内容を考え直す必要があると感じた。生徒が「読めた」と実感でき、「内容がわかった」と自信を持てるようにするため、授業でできることは何かを考えるようになった。そうして辿り着いた答えは、読む活動を、そのあとの活動を行うための手段として位置づけることだ。「読むこと」だけで終わらないように、相手を意識した目的を設定することで、読む活動を充実させられる。

A B C 読む目的を2つ設定する

NEW CROWN 1年 Lesson 4 USE Readでは、ALTのブラウン先生が故郷のイギリスについて紹介する学校新聞の記事を読み、ブラウン先生に質問したいことを考える活動が設定されている。ここで考える質問には、生徒たちが本文の内容について理解したことと、本文を読んで興味・関心を持ったことが反映される。そのため意味のまとまりごとに英文を捉え、思考・判断しながら読むことができたかを判断することができる。よってこの活動を最終的な「読む目的」に設定し、授業を展開した。以下は指導手順である（2時間設定）。

- ⑦ 本文の概要を捉えるタスクに取り組む
- ⑧ ブラウン先生への質問を考える

①の段階で生徒たちは、「ブラウン先生」という相手を意識して質問を考えることを理解しているが、⑧までの間に、相手意識を持って活動に取り組む練習として⑤のステップを行う。

⑤では、限られた時間の中で自分が読み取れたことを別の人に説明しなければならない。わかりやすく相手に伝えるには、読み取るべき内容を考え、それらを整理し、伝えることが必要になる。「読むこと」が自分の理解だけで完結しないため、自然と目的を持って本文を読むことができる。また、ペアやグループの相手が自分の話を理解できなかったり、それぞれの理解が異なった場合は、本文に戻ってその原因を考え、自分たちで解決することを目指す。この過程全体が思考・判断・表現の全てに関わっていると見える。ペアやグループで行うた

め、一人で英文を読むことに抵抗のある生徒が取り組みやすいのも利点である。

話の内容を学級全体で確認する場合は、照応関係や因果関係を利用しながら行うと、生徒たちの理解度を高めることにつながりやすい。

この活動を通して生徒たちが考えた質問は、“Does the clock tower have another melody?”, “Does Edinburgh have a festival in winter?”, “Do you like traditional music concerts?”, “Why do performers dress up as statues?” など、教科書を読んで新たに「知りたい」と思ったことであり、本文を読んで理解した内容を反映したものと判断できる。

相手を意識した読む目的を与えることで内容に対する興味・関心も引き出すことができ、また、自己完結しない「読む」活動にすることができる。

- ① 読んだあとに行う活動（=⑧）の確認
- ② 新出単語の発音練習
- ③ 本文のリスニング
- ④ 黙読（3分）
- ⑤ 読んで理解したことを書き出し（2分）、ペアやグループでシェアする
- ⑥ 音読（コーラス→ソロ：3分）

学習タスク・練習タスク・評価タスクのサイクルで「読む力」をつける



源田 洋平
(佐渡市立両津中学校)



パラレルテキストの活用

生徒に「読む力」をつけさせるために、教科書に掲載されているUSE Readに加えて、構成・内容・語彙・言語材料・分量が類似した文章（パラレルテキスト）をくり返し読ませるようにしている。以下の図のように「①学習タスク」→「②練習タスク」→「③評価タスク」の流れの中で、①教科書の文章を読んで「読み方」を学習し、②パ

ラレルテキストを読んで「読み方」を練習し、③さらに別のパラレルテキストを読んで「読む力」がついたかを評価する。新出語彙や文法にくり返し触れながら、教科書と類似した文章を何度も読むので、英語を苦手とする生徒も読みのコツを覚えて、「自力で読めた!」という達成感を得ることができる。このようにして、着実に生徒に「読む力」

をつけていくことができる。

練習タスク・評価タスク用のパラレルテキストの作成にあたっては、授業者がゼロから準備するとなるとかなりの負担となる。そこで、指導書付属のDVD-ROMに収録されているパラレルテキストを活用したり、ALTにパラレルテキストの作成を依頼したりすることも考えられる。

① 学習タスク

授業内で、USE Readを読み、テキストタイプに応じた「読み方」を学習する。

② 練習タスク

授業内で、学習タスクで学んだ「読み方」でパラレルテキストを読む練習をする。

③ 評価タスク

定期テスト等で、学習・練習タスクで学んだ「読み方」で別のパラレルテキストを読む。



USE Readとパラレルテキストを活用した実践例

NEW CROWN 3年 Lesson 1 USE Readを活用した実践例を紹介する。この文章は、「好きな音楽」についてのブログ記事（意見文）である。

① 学習タスク

(1) Pre-reading

文章を読む前に、授業者の好きな音楽について話したり、授業者と生徒間でスマートフォントークを行ったりした。そして、文章を読んだあと、おすすめの日本の歌をALTに紹介するスピーチを行うことをあらかじめ伝えておき、原稿作成の参考にするために記事を読むという目的意識をもたせた。その後、新出語彙の導入を行った。

(2) In-reading

この文章はブログ記事（意見文）なので、概要と要点を読み取ることに重点を置いた。概要・要点把握のために、筆者の「好きな歌と歌手」、「挫折とそれを乗り越えた経験」、「最も伝えたいことは何か」等について、選択問題や日本語で簡潔にまとめる形式で問いを設定した。問いの答え合わせ

をする際、適宜、答えの根拠となる箇所をピックアップして、生徒とやり取りしながら確認を行った。読みを深めるために、単に答え合わせをして終わらせるのではなく、間違った解答も取り上げつつ、それを訂正する中で正しい解釈を得るための道筋を確認することが大切である。これによって、「文章の構成（意見→できごと①②→まとめ）に着目する」「時系列を意識して読む」「1段落と最終段落に着目する」といったブログ記事や意見文特有の「読み方」を生徒は学ぶことができた。

(3) Post-reading

記事を読んだあと、友だち同士で好きな音楽について話し合ったり、USE Readの構成や表現を参考におすすめの日本の歌についてスピーチ原稿を書いたりするアウトプットの活動へとつなげていった。

② 練習タスク

スピーチ原稿作成・発表練習と並行して、練習タスクとして、ALTに作成してもらったパラレルテキスト（好きな音楽とそれにま

つわるエピソードについての文章）を生徒に読ませた。学習タスクと同様に、概要・要点把握のための問いを設定し、学習タスクで学んだ「読み方」や語彙・文法を駆使して、意見文の記事を読む練習を行った。問いの答え合わせをする際は、学習タスクのときに比べて時間をかけず、焦点をしぼって確認した。

③ 評価タスク

定期テストで、さらに別のパラレルテキストと問いを出題し、意見文の記事を「読む力」を評価し、その達成度を生徒にフィードバックした。

このようにして、3年間を通して、さまざまなテキストタイプの文章（スピーチ原稿、新聞・雑誌記事、メール、日記、物語など）に触れさせ、それぞれのテキストタイプに応じた「読み方」を、「学習タスク」→「練習タスク」→「評価タスク」のサイクルで、繰り返し指導していくことで、生徒に着実に「読む力」をつけていくことができる。

岡山大学教育学部附属中学校

ボンド 良子先生



本時の授業

BOOK 3 Lesson 4
4時間目
(GET Part 1)



◆授業を考えるとときに大切にしていること

変化の激しいこれからの時代を生き抜く中で、自ら課題を発見し、その時々求められる最適解を導き出すためには、アクティブ・ラーニングの推進が必要だと叫ばれて久しいです。アクティブ・ラーニングを実現する上で大切にしたい学びの1つに「対話的な学び」が挙げられます。授業中は、学級や班の仲間との対話を中心となりますが、一方で生徒自身の自己内対話も意識するように指導しています。しかし、「話す」活動に取り組むとき、生徒は「声量や目線」という非言語面に注目してしまうことが多いという実態があります。そこで、「話のロードマップ」や「三角ロジック」などを用いて、発話構造自体を見直すよう指導の転換を図っています。現在は、岡山大学大学院教育学研究科の高塚成信先生のご助言もあり、発話の「正確性」を追求すべく、自分の知っている語彙や文法を使って表現したのに対して、翻訳アプリのようなAIからフィードバックを受けたり、より適切な言い換え表現があるかどうかを班やグループで思考したりして、対話的な学びをさらに充実させようとしているところです。

授業紹介

授業
開始

Warm-up
&
Review

Think

Warm-up & Review 前時に学習したことを復習しよう。

①「自分の好きなもの」をキーワードに、Warm-up活動に取り組む。(帯学習／5分)

英語の歌：“Timeless” by Ross Lynch

※毎時間、授業の冒頭に洋楽を歌っている。(1単元1曲のペース) 生徒からのリクエストで曲を選んでおり、今回は、歌うことが大好きで、歌手を夢見る高校生2人組を描いたドラマ“Austin & Ally”の挿入歌を選んだ。

チャンツ：こんな人 大好き! チャンツ

※今回は、高橋一幸・田尻悟郎 (2008) 『NHK CD BOOK 基礎英語 チャンツで楽習! 決定版』, NHK出版から、ターゲット文法である「関係代名詞 (主格)」を含んでいるもの (“I like teachers who teach us well.” など) を使用した。
TEN Vol.52 (2023) でも紹介したとおり、昨今は、生徒との共同制作も含めて、オリジナルチャンツの制作に励んでいる。
今後、音楽科と教科横断の視点で連携し、完全オリジナル作品の制作に励みたい。

② ノートを開き、前々時と前時に学習した文法項目 (関係代名詞・主格) についてペアで復習する。 また、デジタル教科書を用いて、p.53およびp.55のDrillで口頭練習を行う。(ペア・学級／5分)

(例) I have a book that has interesting stories. / I have a friend who can run fast.

Think フランスのイメージを膨らませ、英語でどう表現できるか考えよう。

① デジタル教科書を用いて、新出語句を学習する。(学級／2分)

※本時の内容を理解するために必要な introduce ... to ～と Japan Expoは特にしっかりと触れておく。

② 教師が示す5枚の写真と説明を手掛かりに、Jingが夏休みにどの国を訪れたのかを考える。(学級／3分)

1枚目【マクロン大統領】: Do you know him? He isn't a singer. He isn't an actor. He is the president of this country. He is Mr. Macron, not Macaron.

2・3枚目【マカロン】: But Macaron is also famous in this country. Also croissants are popular for breakfast in this country.

4枚目【モナ・リザ】: Who is this? She is Mona Lisa. This painting is displayed at a famous museum in this country.

5枚目【ナポレオン】: Do you know who the man riding on a horse is? He was a political leader of the military government during the French Revolution.

③ フランスについて知っていることをペアで伝え合った後に、デジタル教科書の資料映像 “Travel around France” を視聴し、フランスのイメージを英語でどう表現できるかを考える。(ペア・学級／15分)

【生徒から出た意見】

(例) France is a beautiful country. / We can enjoy a lot of arts. / There are many sightseeing spots. For example, gaisenmon and efferu tower. / Paris is the capital city. / Next Olympics will be held in France.

【デジタル教科書から補足した情報】

(例) The Eiffel Tower stands beside the Seine. / The Arc de Triomphe was built by Napoleon. It's about 50 meters high. / There are many open cafes along the Champs Elysees. You can enjoy drinking coffee, eating croissants, and watching people especially on rainy days.

◆本時のポイント

学習指導要領解説にも明記されているように、「同じタスクを相手や役割を変えながら複数回繰り返しながら学びを深めていくこと」は、言語習得の過程において有効なプロセスと考えます。一方で、人前で英語で発表するということが緊張や不安を感じている生徒にとっては、自分のパフォーマンスをどのように改善すればよいか不明瞭なまま、繰り返しタスクに取り組むことも難しい現状があります。そこで、本時では「トーナメント発表」を採用しました。まず、各自で練習したあと班（4～5人）に向けて発表し、そこから選ばれた代表者がグループ（16～20人）に向けて発表します。そして、最終的に推薦により勝ち残った代表者2名が学級（36名）に向けて発表をします。こうすることで、必ず1人1回は人前で発表する機会を得た上で、級友の上手な発表を繰り返し聞き、単元末のパフォーマンステストに向けて自分の発表をより良くしようという姿勢を養うことができました。

Lesson 4 指導計画

アニメ好きのALTに向けて、日本のポップカルチャーを紹介するビデオメッセージを作成する。日本が誇るアニメ・マンガ文化の自己内スキーマを活性化させながら、他者意識をもって英語を話すことを目指す。

導入(2時間)

言語材料(関係代名詞・主格)の使用場面、形式、意味を理解し、活用する。

GET・USE Read(4時間)

▶1時間目 GET Part 1の内容を踏まえた自己表現活動(本時)

Jingになりきって、フランスについての自己内スキーマを活性化させながら、他者意識をもって「夏休みの思い出」について即興で話す。

▶2・3・4時間目 教科書の内容を踏まえた自己表現活動

まとめ(3時間)

▶関係代名詞・主格の用法を整理する。

▶Lesson 4で学習した知識や情報を活用しながら、アニメ好きのALTに向けたビデオメッセージを作成する。

Speech

Jingになりきって、夏休みの思い出について即興で発表しよう。

① デジタル教科書の資料映像「The World's Manga and Anime ①」を視聴し、Japan Expoについてのイメージを整理する。(学級/5分)

【デジタル教科書で補足した情報】

(例) The Japan Expo is an event for Japanese popular culture. / The event shows many different things from Japan.

For example, people can try several Japanese sports such as *aikido*.

※ここまでインプットした情報はキーワードのみ黒板に残し、この後の活動時には頭の中で文が復元できるように支援した。

② p.52の内容(Jingが夏休みにしたこと)について、ワークシートにメモを取りながら聞く。(個人/3分)

※教師は本文を3回放送し、3回目に字幕を出した。

③ 黒板に残されたキーワード(フランスやJapan Expoについての情報)や、ワークシートに記したメモ(Jingが夏休みにしたこと)をヒントに、Jingになりきって、夏休みの思い出について即興で1分間発表し、良かった点や改善点をフィードバックし合う。(個人・グループ・学級/20分)

※紙面の都合により、生徒作品例は割愛する。

※以下は、この活動を評価するためのルーブリックである。生徒は自分の目標を明確にした上で活動に取り組んだ。なお、発表形態を「個人練習→班→グループ→学級」と変えることで、全員が最低1回は他者意識をもって発表できるようにした。最後は代表者2名が学級に向けて発表することで、どのような工夫が行われていたかを学級全員で共有できるようにした。



話すこと [発表]	S	A	B	C
思考・判断・表現	p.52で聞き取った内容+黒板に示された内容だけでなく、オリジナルの旅行体験記を織り交ぜながら話している。	p.52で聞き取った内容に加え、黒板に示された内容にも触れながら話している。	p.52で聞き取った内容に触れながら話している。	パリの名所や、Jingが何をしたのか掴みきれていないため、曖昧である。
主体的に学習に取り組む態度	自分のメモを見ずに、他者意識(声量・目線)を持って即興で話そうとしている。	自分のメモを見ずに、即興で話そうとしている。	時々自分のメモを見ながら、慎重に話している。	自分のメモを見ながら話しているため、相手に伝わりにくい。

④ p.52を開き、文字を見ながら情報を整理したあと音読練習を行う。

※次時の冒頭に復習としてもう一度新しい班で発表活動を行う。

Speech

授業終了

■ 授業を終えて

多くの生徒が音声のみで得た情報を上手に使いながら、旅行の思い出を語るという模擬体験に楽しく取り組むことができました。また、エッフェル塔や凱旋門、シャンゼリゼ通りなど、日本語や英語とは異なる語句の発音にも気を付けながら、生き生きと話そうとする姿が印象的でした。身に付けた知識を活用しながら、自信をもって楽しく英語を話すためには、スモールステップで繰り返しタスクに取り組みながら、前向きなフィードバックを受けることが大切であると再確認できました。ただ、

フィードバックの際、生徒は非言語面に注目してしまうことが多く、言語使用の側面にふれたフィードバックは教師からが中心となるので、生徒自身がより良い表現や言い換えを指摘し合うことができるようになれば、もっと質の高い言語活動になると感じました。私自身がこの新たな課題に向き合い、より一層教材研究に励み、実践していくことで、生徒やお世話になっている先生方に恩返しできればと思っています。

「話すこと」の指導と評価をデザインする

根岸 雅史 Negishi Masashi (東京外国語大学)

① 話すこと[やり取り]と 話すこと[発表]

平成 29 年告示の学習指導要領から、「話すこと」はCEFRに倣って「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」の二つの領域に分けられることになりました。この分割に関して、『中学校学習指導要領解説 外国語編』は、「複数の話者が相互に話す場合と一人の話者が連続して話す場合という『話すこと』の特性の違いによる。」としています。前者の代表的な言語活動は会話やディスカッション、後者の代表的な言語活動はスピーチやプレゼンテーションです。

従来、「話すこと」はこうした分割はなされていなかったため、「話すこと」の指導をしていると言っても、チャット（現枠組みでは[やり取り]）の指導だけだったり、スピーチの指導（現枠組みでは[発表]）だけだったかもしれません。しかし、この二つのタイプは特徴が大きく異なりますから、これらの指導は「話すこと」の指導としてはバランスを欠いていた可能性があります。この二つの枠組みがあることで、バランスよく指導を計画したり、振り返ったり、また、それに従って、評価を行ったりすることができます。

② 話すこと[やり取り]

では、ここでは「話すこと[やり取り]」

の指導と評価のデザインについて考えてみましょう。

まず、[やり取り]の目的・場面・状況を設定し、その際に話し相手も設定します。これに関連して、話し手としての生徒は素のままの自分で話すのか、何かの役割を演じるのかも意識するとよいでしょう。後者は、いわゆるロール・プレイという活動になります。そして、会話・ディスカッションなどの[やり取り]のタイプを決定した上で、トピックやタスクを決定します。

これで、言語活動の準備が完成したように思われるかもしれませんが、まだ決めなければならないことがあります。準備時間の有無（準備時間ありの場合）その長さ、やり取りの時間の長さを決定しなければなりません。会話は、即興で行うのが普通ですから、準備はなしで行うのが基本かもしれませんが、ディスカッションではある程度の準備を行うこともあります。また、準備を行った場合は、その準備の際に作ったメモを見ていいのかなどについても決めておくといよいでしょう。

③ 話すこと[発表]

次に、「話すこと[発表]」の指導と評価のデザインについて考えてみましょう。

[発表]において、決めなければならないことも、その観点は、[やり取り]とほ

ぼ同様です。[発表]の目的・場面・状況の設定、テキストタイプ（スピーチ・プレゼンテーション等）の決定、タスクの具体化、準備時間の有無（準備時間ありの場合）その長さ、発表時間を決定します。ただし、[発表]の場合は、「話し相手」ではなく「聞き手」となります。これは一人とは限らず、集団に向けてとなることもありますね。

[発表]は、即興で行うこともあります。何らかの準備をすることが多いでしょう。その準備としては、メモや原稿を作成するのかが決める必要があります。また、[発表]の際に、用意した原稿を読むこともあれば、メモをもとに話すこともあるでしょう。パワーポイントを使って発表するような場合も、このメモを見ながらの[発表]とかなり類似しています。

④ 「指導」と「評価」の一体化

こうして指導をデザインしておくと、評価もパラレルにデザインすることができます。[やり取り]と[発表]の整合性のみならず、より細かいレベルでの整合性をチェックしてみるとよいでしょう。これが「指導」と「評価」の一体化の前提条件となります。もちろん、「評価」では即興で話させるとしても、「指導」ではメモなどを使って話させるなどの足場かけから始め、徐々に足場を外していくこともできるでしょう。



Jonathan Sherr (Actor, Narrator)

When I first came to Japan to study abroad, I was excited to speak to everyone. I couldn't wait to try out my hard-won language skills. I had arrived earlier than school was scheduled to begin, and stayed at a youth hostel. In my youthful exuberance, I assumed everyone was as interested to talk with me as I was in talking with them. How wrong I was!

While most experiences were pleasant, there was one awkward encounter with another hostel guest where we both tried to pass through a doorway at the same time. We did that strange dance people do: their eyes meet, and neither knows which direction to go. We shuffled left, then right, getting in each other's way. This happened a few times before, not knowing what else to do, I stuck out my hand and said, "Nice to meet you," and attempted a handshake. He stared at me like I was an alien and muttered, "I am Japanese," before brushing by.

I was terribly embarrassed, feeling that I had somehow made a fool of myself. I was also upset that I had been

so clueless about how to proceed. Now, older and more confident, I understand that situations like this are usually made easier when someone says something humorous to break the tension. At the time I was a bit too serious about myself, but I eventually learned to "play" during interactions like this.

To navigate interactions, second language learners often focus on what to say, and how to say it — vocabulary and grammar. However, there are other important skills to master as well. Learning communication strategies to overcome these moments of "culture shock," where reality doesn't match expectation, is also a valuable life skill. If I'd only known back then what I know now: displaying humor is a great way to ease tension and show that a "mistake" isn't so serious. So, why not learn to laugh at your own mistakes and the strangeness of the moment? It's better than feeling uncomfortable. And, who knows? You might even make a pleasant memory instead of a regret!

NATTOKU!

14

リクツで納得! 学校英文法の「文法」 巨理 陽一 (中京大学)

代わりは効かない代名詞

もし「『代名詞』って、名詞の代わりって書くけど、ちょっと違わない?」と気づく生徒が現れたら、文法に関して相当センスがあると行ってよい。実際そうなのだ。代名詞には、前後の文脈に登場する他の表現に言及する照応的(anaphoric)用法と、todayやhereと同じように、その発話がいつどこで生じ、誰が関わっているかによって意味が決まる直示的(deictic)用法がある(Huddleston, R. D., Pullum, G. K., & Reynolds, B. (2021). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge University Press. pp. 137–138)。

前者について厳密に言えば、代名詞が受けるのは名詞句である。例えば、修学旅行先で丘先生が“Let's listen to him.”と言った際 (*NEW CROWN* 3, p. 36)、“him”が指しているのは“a volunteer guide”もしくは“the person holding a binder”であって、当然ながら名詞だけを置き換えて *a him と言うことも *the him holding a binder と言うこともできない。前回 (*TEN* 52) の定性の議論を踏まえれば、代名詞は、一語で□[OO]という名詞句の全体を表し(それ故に□のメンバーをその前に置くことができない)、名詞(句)と同じように主語や目的語、補語の役割を果たすアイテムである。「名詞の代わり」で

はその構造的特徴を捉え損ねているかもしれない。

直示的用法については、意味・用法に目を向けてみよう。I, we, youを用いるのは、自分や相手の名前、つまり固有名詞の代わりのためではなく、(書き言葉の場合も含め)話し手(の集団)であることや聞き手(の集団)であることを明示するためである。例えば日本語では、酒井先生を前にして「先生にお会いできて光栄です」と言っても不自然ではないが、英語では It's nice to meet Mr. Sakai. とはならず、It's nice to meet you, Mr. Sakai. と、それが誰であるかの前に、誰を聞き手とみなしているかを表示する。つまり、英語の1人称・2人称が果たしている役割は、日本語の「先生」や「(お)兄ちゃん」といった様々な役割を示す語が自他や第三者を指すために用いられるのは異なるのだ(youには、話し言葉ではほとんどの場合無強勢で、特定の人を指さない、いわゆる「一般論のyou」の用法もある)。そのどちらでもない3人称は通常、話し手でも聞き手でもない誰か・何かに言及していると受け取られる。日本語では、3人以上の会話において、本人が目の前においても「彼」や「彼女」を用いて言及することがあるが、英語では同じ状況でhe, she, theyを用いると、話し手・聞き手としてやり取りしている空間から締め出すことになるので注意が必要である。

代名詞に「固有名詞の代わり」が務まるわけではないのだ。

このことを踏まえて、例えばMaroon 5の“*She Will Be Loved*”を聴きながら、歌詞を吟味してみよう。冒頭ではshe/heが用いられているが、この曲の登場人物は2人しかいない。土砂降りの雨の中“your corner”(相手の家がある通りの角)で“I don't mind spending everyday”と語る呼び、あるいは“I want to make you feel beautiful”と囁く甘い言葉は、話し手から聞き手に向けられている。しかし“Ask her if she wants to stay a while”という決意は、直接聞き手に向けられているわけではない。her/sheは彼が(彼女にそうあって欲しいと)探し求める“the girl with the broken smile”を指しており、だからこそ“and she will be loved”という願望を、彼は独りの車中か心中で叫ぶ。関係をハッキリさせず「都合のいい存在」に甘んじる、どうしようもないやつじゃないかと思う方もあろうが、能動態のI (will) love youでもなく、曲題とは異なり直接相手に伝える You will be loved (by me)ですらない、伝えたい…けど…というエモさを代名詞から味わたる曲なのだ。この曲は私の青春の代名詞でもある。アルバム*Songs About Jane*は、私の墓に入れて欲しい。



Question

言語活動や授業を振り返る時間を必ず取っていますが、振り返りをさせる際に気をつけることはありますか。



津久井 貴之 (群馬大学)

Answer

授業のねらいや言語活動の目標を、子どもたちが振り返ることができる具体的な言葉まで落とし込んで指導できているか、先生自身が振り返ってみましょう。



「指導と評価の一体化」では、指導したことを評価する、学習したことが評価されると考えると、評価について考える際に指導や目標設定の在り方を考え直す必要があります。

呼称はさまざまあるようですが、授業を拝見していると、最近はほぼ必ず「単元の目標」「めあて」「学習課題」など、子どもたちが授業を通して何ができるようになるのか、また、何を身に付けさせたいのかを黒板に板書したり、掲示したり、ワークシートに示したりする場面を見かけます。また、それらとセットで授業の終末に「振り返りの時間」が設けられています。

そこで、ズバリお聞きします。

子どもたちはその単元の目標や授業のめあてに対する振り返りを書いているでしょうか。

まず、そもそも授業のねらいを明確に持っているか、教師自身が授業を振り返ってみましょう。「明確に」とは、取り組みを通して学んだことを子どもたちが振り返ることができる具体的な言葉になっているか、と考えてみてください。「めあて」によく示される「適切に」「わかりやすく」「効果的に」とは、活動の中で子どもたちに考えてほしいことや使ってほしい表現が、授業や言語活動、単元目標の中で具体的に示されていたか、そして授業や単元を通してそれを指導しようとしていたか、を振り返りましょう。これらがあいまいでは、子どもたちも、板書

された「めあて」の一部をそのまま写して、「習った表現を使ってわかりやすく伝えられた」などと書いて貴重な振り返りの時間が終わりになってしまおうでしょう。

「ALTのCate先生の友人が群馬に遊びに来ます。おすすめの観光地を、わかりやすく伝えましょう。」という「話すこと」の言語活動を例に考えてみましょう。「わかりやすく」の具体例として、以下が考えられます。

・地名をはっきりと伝えたくうえで、可能なものは英語で説明を加える

You should go to Shima Onsen, Shima Hot Springs.

・どれくらいかかるのか、また、なぜそこを薦めるのか、理由や情報を伝えている

It takes about 90 minutes from Kusatsu by car, but Shima Onsen is loved by many local Onsen fans.

・相手に問いかけたり、確認したりしている
Do you have a car? Yes? It's very far, so Cate-sensei and you can share driving!

言語活動や中間指導の中で、これらの語句や表現方法のフィードバックと練習があって初めて、「自分はわかりやすく表現できた(しようとした)かな?」という視点で振り返りを記述することができるのではないのでしょうか。また、「わかりやすく」が具体化されていれば、

「Cate先生の友だちの目を見て問いかけができた。」「温泉の名前を何度も聞き返されていた。速かったのか? 発表映像を家で見直したい。」「ゆっくり2回言った方がいいか、明日ALTの先生に聞いてみたい。」などと、子どもたちが自らの学習上の課題を捉えた振り返りを行うことができるでしょう。できたことを振り返るのも大切ですが、ポイントがわかれば、子どもたちなりに課題を捉え、それをどのように解決していったらよいか、次の学習目標を具体的に考えることができるので、自律的な学習を促すよい機会になるはずですよ。

さらに、振り返りシートなどに教師が観点を示す場合も、「わかりやすく説明できたか」ではなく、「わかりやすく」の具体的な振り返りのポイントを示しましょう。子どもたち自身に観点を考えさせる場合も、言語活動の目的、場面、状況や単元の目標に関連したものになるよう、まずは教師が用意した選択肢から選ばせるなど、段階的な支援をしたいところです。

今回の話は、「一生懸命頑張った」「英語が通じてうれしかった」「英語が少し好きになった」などの子どもたちのつぶやきや記述を否定するものではありません。しかし、目標や指導のねらいを、評価しやすい具体的なものにすることで、子どもたちも教師も、何をどのように頑張れば目標を達成できるのかを意識して、授業中の活動に取り組めるようになると思います。

NEW CROWNについてのお知らせ

令和3年度版NEW CROWNおよび各種デジタルコンテンツをご利用中のみなさまへ、
令和6年度版へのアップデートおよび訂正をご案内いたします。
引き続き、ぜひご活用ください。

▶ 指導者用デジタル教科書(教材)等のアップデートのお知らせ

ことまな学校サポートサイト 

令和3年度版NEW CROWN指導者用デジタル教科書(教材)等について、アップデートを実施いたします。詳細は、指導書・デジタル教科書(教材)等をご採用いただいている学校ごとの専用サイト「ことまな学校サポートサイト」にてご案内しております。そちらをご確認ください。

▶ 教科書訂正に関するお知らせ

三省堂 中学英語 訂正 

令和3年度版NEW CROWNに訂正がございます。訂正は、すべて文部科学省の承認のもと、令和6年度版の教科書では修正して供給いたします。訂正箇所につきましては、弊社ウェブサイトでご確認ください。

先生方や生徒のみなさまにご迷惑をおかけいたしますことを深くお詫びいたします。

ご指導の際にはご留意くださいますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

NEW CROWN — これまでと、これから

三省堂は1881年（明治14年）に創業し、本年4月8日で143周年を迎えます。これもひとえに教育関係者の皆様のご支援の賜物と感謝申し上げます。当社は、その長い歴史の中で、多くの教科書を発行し続け、教育現場に送り届けてまいりました。

1899年（明治32年）に中等学校用英語教科書を発行し、1916年（大正5年）には現在小社の代表的書名となっている『クラウン』を冠した『クラウンリーダー』を発行しています。以来、明治から大正・昭和・平成、そして令和の五代にわたって教育現場に寄り添う、創意工夫した教科書づくりを実現してまいりました。

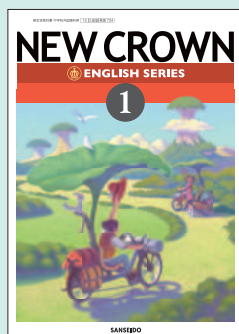
2020年度から実施されている学習指導要領のもと、小学校での外国語科の導入、教科書や教材のデジタル化の推進、思考力・判断力・表現力等を重視した学習など、わたしたちを取り巻く環境は従来とは大きく変化しており、そのような予測困難な時代においては、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、判断して行動する力が求められます。

三省堂では、このような時代の要請と教育現場のニーズに対応すべく、『NEW CROWN』はもちろん、小学校用の『CROWN Jr.』とあわせ、一貫した教育理念に基づく英語教科書をお届けし、豊かな教育の実現に向けて取り組んでまいります。

三省堂の英語教科書 この45年



昭和53年度版（中学校）



平成24年度版（中学校）



令和3年度版（中学校）



令和6年度版（小学校）

\350万人が利用中!/
AI英語学習プラットフォーム

エービーシード
abceed

AI英語学習アプリで 多様な学びを支えます!

三省堂の教科書・教材・辞書がAI英語学習アプリ「abceed」に対応!
GIGAスクール構想に対応した新しい英語学習のスタイルを提案します。

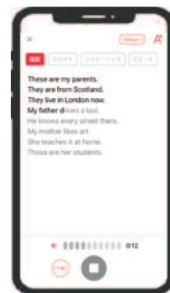


いつもの教科書で、いつでも、どこでも、何度でも

abceedでは、教科書の英文をそのまま音読やディクテーションなどでフル活用できます。リアルタイムに判定が返ってくるので、目標に向かって何度も自然に音読をくり返すことができます。



例文を音読



通し読みで音読



ディクテーションでは
音声を聴いて単語を選択

管理画面で先生がしっかり見守れる



abceedでは、生徒の学びをしっかりと見守ることができます。音読課題や単語テストなどをすぐに配信可能。

管理画面では、音読課題の達成度や生徒が発音した音声ももちろん確認できます。

クラスごとの提出状況はエクセルで書き出しもできるので、集計・管理もスムーズです。

導入
しやすい

教科書対応の
新プランをご案内中!

資料請求はコチラ

<https://lp-school.abceed.com>



abceed運営会社:株式会社Globee

価格、サービスの詳細は
お近くの弊社担当者までお問い合わせください。

三省堂 教科書・教材サイト

<https://tb.sanseido.co.jp/>

▶▶▶ 「ICT実践事例紹介」・「授業レポートプラス」公開中!

三省堂

〒102-8371 東京都千代田区麹町5-7-2

※この冊子は、一般社団法人教科書協会が定めた「教科書発行者行動規範」に則って配布しております。