

平成28年9月

# グローバル人材に 求められる 英語力の育成

調査研究シリーズ No.

# 64



## はじめに

グローバル社会において、英語力はグローバルリテラシーとして基盤となる重要な能力となった。それに伴い、英語教育は質的転換が迫られている。そのような認識の下で本研究は、急速に進展するグローバル社会を生き抜く生徒たちに求められる英語力とはいかなるものかを考察し、それを育成するための指導の在り方を検討することを目的としている。

グローバル化の波は容赦なく急速に押し寄せ、教育界でもその対応に迫られている。国境を越えて地球規模でヒト、カネ、もの、サービスが日々高速で移動する社会では、共通に理解できる言語が求められており、実質的にその役割を果たしているのが英語である。単に日常的なコミュニケーションができるだけでは不十分で、交渉したりプレゼンテーションしたりする場面で論理的に表現できる能力など高度なレベルの英語力が求められている。

しかし、わが国の英語教育は依然として「入試のため」という理由で、知識中心の文法訳読式の指導法から脱却しきれていないのが実情である。さらには、「コミュニケーションのため」と言っても、非日常的で発達段階に合っていない活動がなされることも多い。

グローバル化は目覚ましく進展し、日本の学校を卒業した生徒が外国の大学に進学したり、学校を卒業した後に海外の企業への就職を求めるような社会になっている。そのような社会で活躍する人材に求められる英語力とはどのようなものを検討し、それを育成する指導方法を開発することには大きな意義がある。

本研究は、大学教員、中学校および高等学校教員のみならず、教育課程調査官、指導主事と幅広いメンバーで取り組んだ。これからの英語教育の在り方を検討するには最高のチームであると思っている。

グローバル人材に求められる英語力について、文献などを基に考察する段階と、そこで明らかになった指導のポイントを基に教材や指導方法を開発する段階を設定し、2年間にわたって8回の会合を重ねた。その成果として、英語科固有で付けるべき学力（縦軸学力）である英語によるコミュニケーション能力の育成に関しては、より高いゴールの設定、認知レベルに合った指導、幅広い場面や状況の設定、言語活動に必要な表現の指導、他教科で活用できる活動の導入の5点をポイントとして指導の在り方を検討した。加えて、思考力・判断力・表現力など通教科で汎用的に付けるべき学力（横軸学力）の面から、思考スキルとの関連で指導方法を開発した。

英語力は、実質的な見直しが必要な時を迎えている。本研究の成果が、その議論に寄与し、子どもたちの英語力の向上に貢献できればこの上ない幸いである。

最後に、公益財団法人日本教材文化研究財団には多方面からご支援、ご協力いただいたことに対して心から感謝申し上げたい。

平成28年 5月

研究代表者 松浦 伸和

# 目 次

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| はじめに                     | 1   |
| 第1章 グローバル人材に求められる英語力の育成  | 3   |
| 第2章 コミュニケーション能力を伸ばす指導の展開 | 15  |
| 第1節 より高いゴールの設定           | 16  |
| 第2節 認知レベルに合った指導          |     |
| 2-1 理論編                  | 25  |
| 2-2 実践編                  | 37  |
| 第3節 幅広い場面や状況の設定          | 50  |
| 第4節 言語活動に必要な表現の指導        | 60  |
| 第5節 他教科で活用できる活動の導入       | 71  |
| 第3章 思考力等を伸ばす指導の展開        | 79  |
| 第1節 思考スキルの指導方法           | 80  |
| 第2節 横軸学力を伸ばす指導           |     |
| 2-1 実践例1                 | 86  |
| 2-2 実践例2                 | 96  |
| 第4章 英語授業デザインの考え方         | 105 |
| おわりに                     | 119 |
| 主要参考文献                   | 120 |
| 執筆者一覧                    | 123 |

## 第1章 グローバル人材に求められる英語力の育成

## 第1章 グローバル人材に求められる英語力の育成

広島大学大学院教育学研究科 教授 松浦 伸和

### 1. はじめに

グローバル化の波は容赦なく押し寄せ、教育界においてもその対応に迫られている。長らくの間、生徒に付けるべき学力は、それぞれの国の置かれている状況に応じて独自に決められていた。しかし、国境を越えて地球規模でヒト、カネ、もの、情報が日々高速で移動する現在のグローバル社会では、批判的思考力や論理的表現力など必要とされる資質・能力も世界中で共通化されてきた。その結果、学校で付けるべき学力も共通化され、PISA調査に代表されるように、統一の尺度で測定されるようになった。

英語教育の在り方も、それに伴い変化を余儀なくされている。英語教育の目的は、岡倉(1911)による実用的価値と教育的価値の分類以後、「実用か教養か」という二元論で捉えられてきた。「役に立つ英語」を目指す実目的が大勢を占めてきたが、大正時代、昭和初期など幾度か英語教育廃止論が唱えられ、そのたびに教養論を盾に反論されてきた。平成に入ると国際化の進展ならびに社会言語学の発展を受けてコミュニケーション能力の育成が学習指導要領の目標となり、それは現行版においても最重要項目とされている。

現行の学習指導要領(2010)においてコミュニケーション能力の育成とは、「実際のコミュニケーションを目的として外国語(英語)を運用することができる能力を養うこと」を意味するとされている。それは、幅広いコミュニケーションの場面で英語を運用する能力を包含するという解釈が可能であるが、例えば中学校学習指導要領の「英語」の目標には「初歩的な英語」とされているため、教えられている内容も日常的な容易な表現や生徒の認知レベルからかけ離れた簡単な(幼稚な)内容が教えられていたりすることが多い。高等学校においては依然として「入試のために教える」という意識が強く、知識中心の文法訳読式の指導法から脱却しきれていない状況が多いのも事実である。

英語は、アメリカ、イギリス、オーストラリアなどそれを母語とする国の人たちの言語から、グローバル社会の基盤となるリテラシーの一つへと変わってきた。Harvard Business Review(2012)によると、世界の人口約70億人のうち、実用的に英語が使える「英語人口」は約17.5億人で4分の1に達しているものの、そのうち英語母語話者はわずか22%にすぎないとのことである。さらに英語力は、広範なコミュニケーションのための重要な能力であるばかりか、思考力や表現力などの基盤として位置付けられ、わが国でもその育成が図られなければならなくなった。折しも、英語教育については、開始年齢の低年齢化や時間増が検討されようとしている。まさに英語教育の見直しの絶好の機会である。

本研究は、進展するグローバル社会を生き抜く生徒たちに必要な英語力とはいかなるものかを考察し、それを育成する指導の在り方に関して検討することを目的としている。

### 2. グローバル人材に求められる資質・能力

グローバル人材に求められる資質・能力に関しては、教育界のみならず経済界などさまざまな分野で議論されている。その中で、よく引用されるものが、『グローバル人材育成推進会議 審議まとめ』(H24.6)であり、それは以下の3つの要素から成り立っている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性，チャレンジ精神，協調性・柔軟性，責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

この中で語学力は要素Ⅰとして，もっとも基盤となる能力として挙げられており，重要な位置を占めている。

### 3. 学校教育で付ける資質・能力

学校教育において付けなければならない資質・能力についても世界中で標準化されてきた。それについて，国立教育政策研究所の『社会の変化に対応する資質や能力の育成する教育課程編成の基本原則』で整理されているので，以下に引用する。

グローバル化した現在，世界のさまざまな国や地域で，人間の全体的な能力をコンピテンシー (competency) として定義し，それをもとに目標を設定し，政策をデザインする動きが広がっている。具体的には，OECDのDeSeCoプロジェクト(1997～2003)による「キー・コンピテンシー」の概念が，PISA やPIAAC などの国際調査にも取り入れられ，世界に大きな影響を与えている。EUでは，キー・コンピテンシーを独自に定義して，域内の教育政策を推進する枠組みとした。同じ頃，北米を中心として，「21世紀型スキル」を定義し，評価のあり方を検討するプロジェクトが進められた(The Partnership for 21st Century Skills)。また，「21世紀型スキルのための教育と評価プロジェクト」(ATC21S) は，PISA2012の問題にも取り込まれた。このような動きを受けて，キースキル(イギリス)，汎用的能力(オーストラリア)，キー・コンピテンシー(ニュージーランド)など，呼称は異なるが，21世紀に求められる資質・能力を定義し，それを基礎にしたナショナルカリキュラムを開発する取り組みが潮流となっている。図1は，各目標のカテゴリーや内容に応じて，横に対応するように並べたものである。

| DeSeCo                          |   | EU                      | イギリス                            | オーストラリア        | ニュージーランド                | (アメリカほか)  |
|---------------------------------|---|-------------------------|---------------------------------|----------------|-------------------------|---|
| キーコンピテンシー                       |   | キーコンピテンシー               | キースキル<br>と思考スキル                 | 汎用的能力          | キー<br>コンピテンシー           | 21世紀スキル   |
| 相互作用的<br>道具活用力                  | 言語・記号の<br>活用                                      | 第1言語<br>外国語             | コミュニケ<br>ーション                   | リテラシー          | 言語・記号・テキスト<br>を使用する能力   | 情報リテラシー<br>ICTリテラシー                                       |
|                                 | 知識や情報の<br>活用                                      | 数学と科学技術の<br>コンピテンス      | 数字の応用                           | ニューメラシー        |                         |   |
|                                 | 技術の活用   | デジタル・<br>コンピテンス         | 情報テク<br>ノロジー                    | ICT技術          |                         |   |
| 反省性(考える力)<br>(協働する力)<br>(問題解決力) |   | 学び方の<br>学習              | 思考スキル<br>(問題解決)<br>(協働する)       | 批判的・<br>創造的思考力 | 思考力                     | 創造とイノベーション<br>批判的思考と<br>問題解決<br>学び方の学習<br>コミュニケーション<br>協働 |
| 自律的<br>活動力                      | 大きな展望<br>人生設計と個人<br>的プロジェクト<br>権利・利害・限界<br>や要求の表明 |                         | 進取の精神<br>と起業精神                  | 問題解決<br>協働する   |                         | 倫理的行動   |
|                                 | 異質な集団<br>での交流力                                    | 人間関係力<br>協働する力<br>問題解決力 | 社会的・市民的コン<br>ピテンシー<br>文化的気づきと表現 |                | 個人的・<br>社会的能力<br>異文化間理解 | 他者との関わり<br>参加と貢献  |

図1 国や地域で提唱している学校教育で養う資質・能力

図1から4つの特徴が以下のようにまとめられている。

- ① どの目標も、言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと、思考力や学び方の学びを中心とする高次認知スキル、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できる。
- ② 従来の領域や教科名が直接現れるのは基礎的なリテラシーに集中し、認知スキルや社会スキルは教科を超えた汎用的な能力を規定したものとなっている。
- ③ 全体のバランスとして、認知スキルと社会スキルに重みが置かれており、社会スキルは、社会の中で「生きる力」に直結するものになっている。
- ④ 社会スキルは、各国の社会・文化・歴史的背景の影響を一番大きく反映するためか、国や機関ごとにより用語や内容が異なり、多様である。

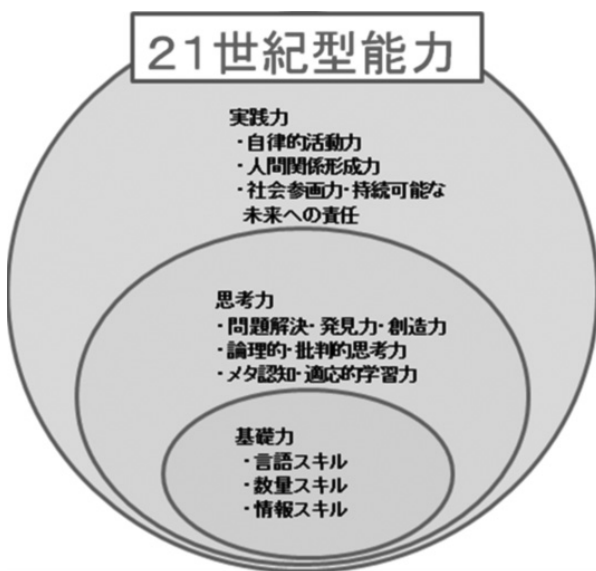


図2 21世紀型能力

それを踏まえて、図2のように、日本人に求められる21世紀を生き抜く力を「21世紀型能力」と名付け、その試案が提案されている。「思考力」、「基礎力」、「実践力」から構成される。

ここにまとめられた能力は、グローバル人材に求められる能力であり、すべての教科において育成されなければならないものであろう。そのうち、「基礎力」の部分は教科固有の学力であるが、「思考力」「実践力」はすべての教科で付けなければならない汎用的な学力（generic skills）である。それを図示すると、以下の図3のようになる。本稿では、以下、教科固有で付けるべき学力を「縦軸学力」、通教科で汎用的に付ける学力を「横軸学力」と呼ぶこととする。

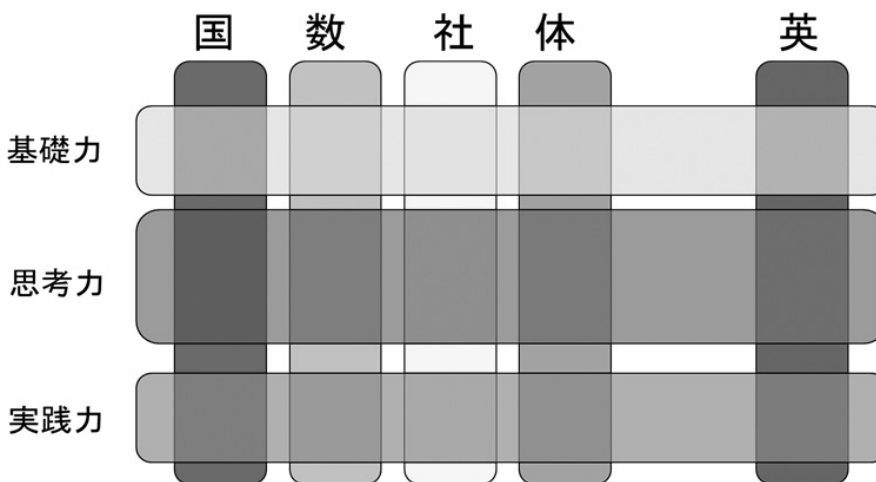


図3 通教科で付ける学力



## 4. 英語科で付けるべき力

### 4.1 縦軸学力

#### 4.1.1 縦軸学力の捉え方

P.4～6までの動向を背景として、英語科で付けるべき学力を整理する。まず縦軸学力から検討する。

現行の中学校学習指導要領では、外国語科の目標を以下のように示している。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

その上で、「外国語科の目標は、コミュニケーション能力の基礎を養うことであり、次の三つの事項を念頭に置いて指導する必要がある。

- ① 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
  - ② 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
  - ③ 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」
- という解説が加えられている。さらにその後段には、「③は、外国語によるコミュニケーション能力の育成を掲げたものであるが、これを最後に置くことによって、最重要事項であることを強調している」という説明がなされている。これらのことから、英語科の教科目標は「英語によるコミュニケーション能力の育成」とまとめることができ、それが英語科の縦軸学力といえる。だが、一口にコミュニケーション能力と言っても、挨拶や簡単な日常会話から国際会議でのプレゼンテーションや学術論文に至るまで、それが包括する範囲は著しく広い。それぞれにふさわしい語彙や表現、文体などが存在している。わが国の英語教育の実情では、その中でも、かなり初歩的な部分のみが教えられていると言えよう。

#### 4.1.2 縦軸学力の指導のポイント

グローバル人材に求められる英語という視点から、縦軸学力の指導において配慮しなければならない点を、松浦（2014）を加筆修正する形でまとめたい。

##### （1）より高いゴールの設定

現行の学習指導要領は、授業時間を各学年140時間に増やして「一層幅広いコミュニケーションを図ることができるようにする」とした。そのために、領域ごとに示す言語活動の指導事項がそれぞれ1項目ずつ追加または再編成された。それを活用して課題を解決したり、より高い運用レベルに到達させなければならない。そのことは、授業時間が増えたにもかかわらず、それに比例して語彙数が増えた以外には文型や文法項目が少しも増えていないことからもうかがえる。ところが、残念なことに、単に授業進度を遅くして、一つの単元にかける時間を多くしているだけのことが多い。小学校へ外国語活動が導入されたことで、少なくともコミュニケーションの素地を養った生徒達に増えた授業時間を活用して指導するのであるから、それぞれの技能の到達させるゴールをかなり高く設定しなければならない。



## (2) 認知レベルにあった指導内容

英語教育は、長年にわたって中学校1年生で開始されてきた。12～13歳というのは認知的な成長が大人に近い程度に到達した年齢である。だが、生徒の認知的な発達段階よりも教える英語の難易度に焦点を当てて指導内容が設定されてきた。すなわち、言語的に単純な構造を教える際には扱う内容まで容易なものになるのである。その状況は外国語活動が導入された現在もほとんど変わっていないため、国語の時間は『走れメロス』、英語の時間は「Is this your book? - Yes, it is.」を学んでいる状況にある。

その現状は、グローバル社会に求められる英語力という点からも再考が必要である。This is ～. という単純な文構造を、小学校の最初なら児童に身近な This is my book. という内容で導入することは理解できる。しかし、社会に出てその表現を口にする場面はほとんどない。中学校での指導では、将来を見据えて、様々な背景を持った人々に自分の意見を述べる際に必要な This is my opinion. や This is my idea / dream. などの表現を教えておくべきである。同様に、接触節の指導では、This is the watch I bought last Sunday. という日常生活での場面にとどめずに、Environmental destruction is a problem we have to solve soon. (環境破壊はすぐに解決しなければならない問題である) などの文を扱うことで、社会に出た後に活用できるだけでなく生徒の知的レベルに合わせることができるのである。

## (3) 幅広い場面や状況の設定

現行の『中学校学習指導要領解説』の中に、道案内の例としてA: Excuse me. Is there a police station near here. B: Sorry, I don't know. I am a visitor here. という例が示された。これまではコミュニケーションが順調に進む例ばかりが示されていたが、このように順調に進まない例が示されたことはコミュニケーションの広がりという点で望ましい。時間数の増加を活用する一つの例であろう。

グローバル人材に求められる資質として、コミュニケーション能力と併せて「交渉力」が挙げられることがある。ビジネスの社会では特に必要とされ、自分の要望や希望をうまく通すために相手とやりとりする能力である。特に考え方が異なる人たちとの間で必要なことが多い。英語での交渉のやり方は中学校から指導する必要がある。

例えば、「苦情を言う」などはその一つである。例えば買い物をする場合に品物を探して料金を支払うという一連の行為は単語レベルのやり取りだけでできる。なぜなら、「買い物では、店は品物を売り、客は代金を支払う」という一連の行為は国が異なれども「買い物スキーマ」の階層性やデフォルト値 (Rumelhart & Ortony, 1977) として理解されているからである。また、そこでの主導権は客にあるため、客が英語が話せなくても店員は品物を買ってもらう努力をするものである。重要なのは、例えばその後で不良品であることが分かった時に新たな商品と取り替えてもらうように交渉する場面を設定することである。

## (4) 言語活動に必要な表現の指導

その考えは、現行の学習指導要領において各教科を貫く重要な改善の視点である言語活動の充実にも寄与する。平成18年の言語力育成協力者会議による「言語力の育成方策について(報告書案)」では、「国語科は言語能力育成の中心的な役割を果たす」「国語科で育成を図る言語力については、他教科等での活用も視野に入れ」などとの指摘がなされた。どの教科

においても行われる記録，要約，説明，論述，討論などの言語活動を行うのに必要な能力を国語科で培いすべての教科で活用することの必要性を指摘したものである。例えば「意見を述べる」時には、「導入，展開1，展開2，まとめ」といった枠組みを設定して，それぞれ「私は〇〇だと思います」「まず最初に・・・，それに加えて他にも・・・」「したがって～すべきです」などのような表現を使用することを国語科で教え，それぞれの教科でふさわしいテーマを設定して，その枠組みや表現を活用して意見を述べさせるのである。

グローバル社会においては「国語」の部分「英語」と読み替えて，中学校段階からそれらの活動を英語で行うのに必要な展開方法や表現を指導することが重要である。枠組みは日英であまり差はなかるうから，I think we should ～，First ...，In addition, there are some...，Therefore we have to～など英語で意見を述べる際に用いる表現を指導する必要がある。

### (5) 他教科で活用できる活動の導入

世界に目を向けると，予想以上にグローバル化対応が進んでいる。ヨーロッパを例に取るまでもなく，韓国や中国，台湾など近隣のアジア諸国でも ICT を活用して海外と結んだ双方向授業の実施，海外留学，さらには海外の大学への進学などがふつうに行われている。その後世界をリードする企業で職を得ている人数も多い。そのための最大の問題は，「授業を受講できるだけの英語力」である。

ヨーロッパでは，デンマークなどごく一部の国を除いて CLIL (Content and Language Integrated Learning) を取り入れており，参考になる。CLILは，例えば数学の授業において，数学の指導内容をすべて英語で教える，あるいはそれを英語の授業で教えるものではない。数学の指導内容を一部英語の授業で教える，あるいは数学で学習した内容の一部を英語の授業で教えるものである。無理することなくできる範囲で実践して，徐々に英語で教える時間を増やすなどの工夫をしている。

啓林館から英語で出版されている小学校1年生向けの算数の教科書を見ると，「引き算」の単元に

There are 12 persimmons. If I take 5, how many will be left?

という問題が載せられている。英語の教師がこれを見ると，未来の受身形が使われていると驚くであろう。しかし数学(算数)の教師から見ると小学校1年の単元である「引き算」が教えられているにすぎず，これを式にして答えを得るのである。日常生活など身近な場面に限定せず，このような文脈で受身形を練習するような応用力が求められる。そうすることで，足す，引く，式，答え，計算など算数や数学で必須の語彙と英語力の両方を統合的に指導できる。

高等学校ではインターナショナルバカロレア認定校やスーパーグローバルハイスクールの指定などを契機として他教科の授業を英語で行う取組みが始まった。上述したような配慮を中学校段階から意識して行うことで，そのような取組みの円滑な実施にも寄与できる。

ここまで述べてきたように，特に中学校では「導入期」という点に意識が向きすぎていたため，コミュニケーションできる範囲が，生徒の発達段階や将来的な必要性という視点を考えずに設定してきたように思える。「初歩的な英語」とは言語的に単純であり使用頻度の高い文型や文法事項を指しており，内容的な幼稚さを指すものではない。他教科で扱われている内容などを参考にして，知的なレベルに合った内容を教える配慮が必要であろう。

## 4.2 横軸学力

### 4.2.1 思考力とは

英語科で付けるべき横軸学力を検討するにあたり、横軸学力は汎用的な能力なので、その内実を整理する。

思考、あるいは思考力とは広い概念を持つ用語であるが、平成22年に閣議決定された『新成長戦略』に「課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力や多様な観点から考察する能力（クリティカル・シンキング）などの育成・習得が求められているところである」などと記載のあることから、ここで扱うのは「クリティカル・シンキング」とほぼ同等であると解釈できる。

批判的思考力について楠見（2011）はそれに関するさまざまな定義の共通点を基にして、以下の3つの観点から定義している。

- （1）論理的・合理的思考であり、規準（criteria）に従う思考である。
- （2）自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的（reflective）・熟慮的思考である。
- （3）より良い思考を行うために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である。そして、「その中核は、目標に基づいて行われる論理的思考であり、意識的な内省を伴う思考である」、また、「さまざまな市民生活、職業、学問領域において適用できるジェネリックスキルであり、転移可能なスキルである」と述べている。

すなわち、これらが前提となる思考で、このような要件を満たしている思考であることを認識し、指導においてもその点を念頭に置いておく必要がある。

### 4.2.2 思考スキル

人はどのような時に思考していると言えるのか、この問いに対する答えは容易ではない。浅い、深いは別とすれば、何をしている時でも常に思考しているとも言えるためである。しかし、上述したように、ここではクリティカル・シンキングに限定して考えると、整理しやすい。

筆者は、次節で述べる英語の指導場面で考えやすくするために、「思考スキルを使用している時に思考しているとする」という定義で以後、考察する。もちろん、その前提として前節で述べた要件を充たしておかなければならないことは言うまでもない。

思考スキルとは、「考えるための方法であり、思考を「比較する」「分類する」などといった具体的な動詞に落として表現したもの」であり、「思考を具体的に記述した言葉」である（泰山 パナソニック教育財団の先導的実践研究）。それに関しては、国内外でさまざまな分類が成されている。その例を以下に示す。

| Anderson (2001) | 平井 (2015) | 泰山 (2014)                                   |
|-----------------|-----------|---|
| 解釈する            | 分析        | 変換する  |
| 例示する            |           | 具体化する                                       |
| 分類する            | 分類・整理     | 分類する  |
| まとめる            |           | 抽象化する, 要約する                                 |
| 推論する            | 推論        |   |
| 比較する            | 比較        | 比較する  |
| 説明する            | 情報提供・説明   |   |
| 差異化する           |           |   |
| 組織化する           | 統合        | 構造化する<br>関連付ける<br>変化をとらえる<br>順序立てる<br>理由づける |

これらを伴う活動（タスク）をしている時に「思考している」と言えるのである。  
新潟大学教育学部附属新潟小学校（2012, 2013）では、それら思考スキルを以下のように「思考のことば」として授業で活用している。抽象的な動詞で表されている思考スキルを児童にとって理解しやすい表現に置き換えたもので参考になる。

1. 仮定する 「もし～ならば, ～となる」
2. 推量する 「～は, ○○になっている。だから, ～は△△なのではないか」
3. 比較する 「○○と△△を比較して, その違いから～がわかる」
4. 視点（立場）, あるいは観点を変える  
「もし～の観点（視点・角度・理論・立場）から見たら, どうなるだろうか」
5. 共通の基準で見る 「～にあてはめると～になる」
6. 関係付ける 「○○と△△がどのように関係しているのか」「～の原因として, どのようなことが考えられるだろうか」
7. 帰納的に見る 「A, B, Cから, ～のきまりがいえる」
8. 類推する 「～でうまくいったので, ～でも, うまくいくであろう」
9. 演繹的に見る 「～のきまりからDが説明できる」
10. 拡張する 「他にもっとよいやり方はないかな」「では, ～の場合はどうなるだろうか」
11. 焦点化する 「まずできるだけたくさん可能なものを挙げて, その中から, 一番よいものを選んでみよう」
12. 逆発想する 「もし～でなく, その逆（反対）であったらどうなるだろうか」
13. 再分類・再編成する 「他の基準で分類したらどうなるだろうか」「構成要素は何であるか, もう一度見直してみよう」
14. 加減する 「～の時は, 何を使ったら, よいかな」「もし～がなかったとしたら, どうなるだろうか」
15. 変換する 「大きさ（長さ・重さ・体積・傾きなど）が変わったら, どうなるかな」
16. 具象化する 「図を書いて考えてみてはどうか」



17. 連想する「～と似たものにどんなものがあるだろうか」

4.2.3 思考の対象

思考スキルを使用するタスクを設定するにあたって、その内容について検討する。例えば「比較する」という思考スキルを伴うタスクを設定するとして、英語科においては「何を」比較すればよいかを検討していく。

理科や社会のような内容教科では、「日なたにおいて育てているアサガオと、日蔭で育てているアサガオの成長を比較する」などそれぞれの教科の内容を基に比較することになる。英語科の場合、上述したように他教科で活用できる活動をするという点から言えば、さまざまな教科で扱う内容を活用することが対象の一つとなる。英語で書かれた情報や意見など内容そのものを対象とするのである。先ほどのアサガオの例を英語で答えるタスクとするのであるが、その場合には morning glory, in the sun/shade, vine などと答えるのに必要な語句を覚えておく必要がある。

もう一つは、英語の語彙、文体、表現方法など英語そのものが対象となる。思考力が重視されるきっかけとなったPISA調査の「落書き問題」の間4「…手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください。」というのがその例で、2つの手紙を意見文のスタイルの点で比較する問題である。ちなみに欧米では、この面を対象とすることが強調され、例えばイギリスの Qualifications and Curriculum Authority (2001-2002) は、

- (1) 目標言語（外国語）と母語（英語）との語彙、文法の関連を見出し理解する
- (2) 未知の言語や予想できない応答（responses）から推測する
- (3) 母語の文法知識を使って新出語句や文の意味を推測する
- (4) 言語を創造的に使って自分の考えや態度、意見を述べる
- (5) 自分の目的に応じて言語を adapting and revising する
- (6) 言語のパターンを見つけ出し使用する
- (7) 自分自身の言語学習方略を駆使する

のような活動を組み込むことで思考力を伸ばすことが求められている。

4.2.4 横軸学力を伸ばすタスク例

ここでは、思考スキルから「比較」を取り上げ、中学校1年でのタスク例を挙げる。

<例1>

○A君とB君の一日の行動を比べて、どちらがより健康的な暮らしをしていると言えますか。理由とともに日本語で答えなさい。【比較する（内容）】

(A君)

I get up at 6. I always run for 20 minutes before breakfast. I go to school by bus.

I am a member of the soccer team. I play soccer after school every day.

(B君)

I get up at 7:20. I don't eat breakfast. I go to school by bike.

After lunch I sometimes play basketball with my friends.

この問題は、書かれている内容を比較の対象としている。二人の日常を比較するのであるが、「規準」として「どちらの暮らしが健康的か」を設定して判断することとした。具体的にはそれぞれの運動量を比較してより「健康的な生活」を判断するのである。A君は食事前のランニングやサッカー部の活動をしており健康的であるが、B君は学校まで自転車で通学している点がポイントである。本当は通学時間の記載が必要であるが、その点を指摘することも大事である。

<例2>

○次の二人の紹介は、どちらの方がまとまりのある紹介ですか。理由とともに日本語で述べなさい。【比較する（表現形式）】

This is Jun. He lives near the park. He likes soccer very much.

This is Jun. He is a good soccer player. He practices it every day.

この問題は、書き方を比較する問題である。規準は「まとまり」としている。漠然とした表現であるが、中学1年生の問題のためそのようにしている。

以上、グローバル人材に求められる英語力を育成するための指導の在り方を検討するために、英語科で身に付けるべき学力を、教科固有で付けるべき英語によるコミュニケーション能力を「縦軸学力」、思考力・判断力・表現力など通教科で汎用的に付ける学力を「横軸学力」としてそれぞれ指導のポイントを検討した。

第2章からは、それぞれ指導のポイントごとに具体的な指導方法を検討し、その結果開発した事例や指導案を挙げている。



## 第2章 コミュニケーション能力を伸ばす指導の展開

## 第1節 より高いゴールの設定

広島県立尾道東高等学校 教諭 多賀 由里

従来の英語の授業では、教科書に書かれている事実を確認する事実発問や内容の要約、イディオムや文法の運用能力といった基本的な知識・技能の習得のための練習が多く取り入れられている。そのため、単元目標に「本文の内容を理解し、適切に要約することができる」、「新出表現の～を使って適切に表現することができる」といったものが掲げられた授業が多くみられる。しかし、事実発問に答えることができ、要約することもできて、本文の内容を深く理解したとは言い難く、要約する力や新出表現を使って表現することが、実際のコミュニケーションの場面で使えるものになっていないと感じる。特に現場で教えていて痛感することは、生徒たちの対話能力の低さである。自分の言いたいことだけ言って終わる1分間スピーチ、やり取りを必要としない要約や再話といった活動は比較的得意であるが、ディスカッション、ディベート、ロールプレイングといった即興性を必要とし、やり取りを必要とする活動、さらにそれが生活、社会、環境に関する課題の解決など、内容を伴うやり取りとなるとなかなか話が続かなかつたり、言いたいことが言えなかつたりする生徒が多い。

生活、社会、環境に関する課題の解決などについて、英語を使って即興でやり取りをする力を付けるには、グループやペアなどで協働して活動し、思考を深めていく授業を設定することが不可欠となる。その際に、従来のように知識・技能の習得のための練習を積み重ね、その後で、ディスカッションやディベートができるようになる、といった考え方では目指すレベルに到達するのは困難である。英語の授業において、授業で扱っている単元の内容の理解を深めていくために4技能や思考スキルなどを統合的に使うような学習活動を授業に組み込み、討論・議論、交渉といった説得型のやり取りができる等、より高い技能が必要とされるゴールを設定する。そのことにより、英語の知識・技能の習得は勿論、教科書本文の深い理解も自ずと進んでいく。例えば、単元の終わりに、ディスカッション、ディベート、ロールプレイングなど、根拠を持って自分の意見を話す、書くといったやり取りを必要とする学習活動を組み込むと、「概要を理解し、要約する」ことを目標として掲げなくても、話す、書くために何度も教科書本文を読み直し、理解することが必要となり、結果的により深い読みが促される。また、話す、書く過程において、要約する必然性も生じてくる。さらに、話す、書くために必要となる語彙・語法といった知識・技能を自発的に習得しようとする態度も育成される。それを最後に個に返し、やり取りの中で深まった思考を自分の中で振り返りながら、まとめていくことで、メタ認知が向上してくる。

このような考え方により、本実践の授業計画では、英語の4技能や思考スキルを統合的に使う学習活動を組み込み、「相手を説得するための反論を書くこと」を「高いゴール」として設定している。

### 1 実践について

#### (1) 本単元と高等学校学習指導要領との関連

##### 2 内容 (1)

エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどにつ

いて、まとまりのある文章を書く。

## 2 内容 (2)

イ 論点や根拠を明確にするとともに、文章の構成や図表との関連などを考えながら読みだり書いたりすること。

(高等学校学習指導要領「コミュニケーション英語Ⅱ」)

### (2) 本単元で育成したい思考力

- ・論理的・批判的思考力
  - ii. 理由付けや判断力
    - ・状況に適切な理由付けを行う
    - ・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する
    - ・問題発見解決力・創造力
  - iii. 協働による創造力
    - ・集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施する

### (3) 本単元で必要な思考スキル

- ①『理由づける』(泰山 裕 2013)
- ②『視点(立場)、あるいは観点を変える』

### (4) 本単元の単元目標

- ①フィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら積極的に情報や考えなどについて書く。  
(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
- ②『理由付ける』『視点(立場)、あるいは観点を変える』などの思考スキルを用いて、状況に適切な、理由付けを行ったり、情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断し、説得力のある意見文を書くことができる。  
(外国語表現の能力)
- ③まとまりのある英文を読んで、その概要と作者の主張を適切に読み取ることができる。  
(外国語理解の能力)

### (5) 本単元について

本単元は、大洋における波の力や地球の磁場を巧みに利用した航行技術といった、人間には想像もつかない生態を持ちながら、絶滅の危機に瀕しているアカウミガメを題材とした説明文である。

その数の減少について、主な原因は人間にあり、その生態系をよく知ることでアカウミガメを救うことができるのではないかと、日本はその役割を担うべきであるという作者の主張を正しく捉えさせた上で、「人間とは全く関係ないことなのでアカウミガメが絶滅してもよい」という意見を投げかけ、それに対する反論を考えさせることで、「アカウミガメを救う」とことと、自分自身との関係を考えさせ、説得力のある意見文を完成させることをゴールとする。

授業の中にグループ活動を取り入れ、主張と根拠の間の関係を丁寧に検証し、適切な理由付けに必要な情報を探し、評価して選択することを学習させる。これは、グローバル人材育

成のために必要な資質・能力のうち，論理的・批判的思考力の構成要素である「理由付けや判断力」，問題発見解決力・創造力の構成要素である「協働による創造力」の育成につながると考える。

### (6) 指導計画

| 時 | 主な学習内容   | 思考スキル<br>(思考のことば) |
|---|--|-------------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>本文を読み通し，概要を理解しストーリーマップを完成する。</li> <li>内容理解に必要な補足資料を読み，概要を理解する。</li> </ul>   |                   |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Part 1～3</li> <li>本文の内容を理解し，自分の言葉で説明する。</li> </ul>  |                   |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Part 4, 5</li> <li>本文の内容を理解し，自分の言葉で説明する。</li> </ul>   |                   |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>単元全体の REPRODUCTION をする。</li> <li>Main Idea を正確に捉え，本文の要約を書く。</li> </ul>  | 要約する              |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの生徒が「人間の生活とは全く関係ないことなのでアカウミガメが絶滅してもよい」という意見に対する反対意見文を書く。</li> <li>グループ内で回しながら，それぞれが書いた意見文に対する反論を書き加えていく。</li> </ul>             | 視点(立場)，あるいは観点を変える |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>書き直す前の意見文とその反論について，クラス全体で意見を出し合いながら意見と根拠をつなぐ理由付けの適切さについて考える。</li> <li>その分析を参考に自分たちの意見を見直し，不足しているところを補うための資料を準備するように指示する。</li> </ul> | 理由付ける             |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>前時の学習をもとに，グループごとに自分たちの反論を再度見直し，グループで1本ずつ説得力のある意見文を完成させる。</li> <li>完成した意見文をクラス全体で評価する。</li> </ul>                                    | 理由付ける             |

### (7) 指導計画について

指導にあたっては次のような工夫をする。

#### ① 高いゴールに到達させるための基礎力を付ける（1時間目から4時間目）

作者の意見と事実に分けながら単元全体を読み通し，ストーリーマップを書かせることで，概要を掴ませる。内容を理解した後，口頭で再話させることと，さらに英語で要約を書かせることで作者の主張を適切に捉え内容理解ができているかを確認する。

ストーリーマップの作成，再話，要約は，いずれも生徒の能動的な作業を促す活動で，生徒は必然的に何度も教科書本文を読み直し，筆者の主張を捉え，自分で内容を理解しようと努める。しかし，この段階で与えられている情報は教科書の本文に限られている。ここで授業を終わってしまうと，生徒は「アカウミガメが絶滅しかかっているのに，救わなくてはいけない」という彼らが当然だと思っていることを再確認するだけとなり，理解は深まることなく終了してしまう。

② 視点（立場）、あるいは観点を変える（5時間目から7時間目）

教科書の本文に対する次のような意見文を読ませ、簡単にブレインストーミングする時間を5分ほど与え、特に資料を与えず自由に反論を書かせる。（ステップ1）

OPINION

We don't need to protect the loggerheads and other threatened species.

It might be cruel to say this, but they are just animals. Even if they go extinct, it has nothing to do with us. It is true that it is sad to see something die, but does it affect our lives directly? The answer is "No." There might be some tears, but no harm to humans.

完成した反論を4人のグループの中で回しながら、次のような型を使って、それぞれの反論に対して不十分なところを指摘するアタックを書くよう指示する。それぞれの生徒が書いた反論について、3人からアタックがもらえることになる。（ステップ2）

グループ内で互いの反論へのアタックを書かせることで、視点を変えて相互評価させる。協働学習によるフィードバックを活用し、自分自身の理由付けに気付かせ、思考を深めていくことができると考える。

P You said that

R But that's not true.  
But that's not significant.  
But that's not always true.  
But that's not clear. etc.

Because

E For example,

P So, your argument is

\*P(oint)R(eason)E(xample)P(oint)は本校で意見を述べるときに使わせている型

最初に書いた反論とそれに対するアタックを取り上げてクラス内で共有し、主張、根拠、理由付けの関係の妥当性を検討させ、論理的な文章を書くために必要となるポイントをクラス全体で考え、共有・確認していく。

③ 理由付ける（6、7時間目）

次に、学習した内容を踏まえて、必要と思われる資料をそれぞれで集め、グループで本づつより説得力のある意見文を書く。でき上がった文章を評価させ、振り返りをさせる。

①②③のように、自分で書く→視点を変えて他人の書いた意見にアタックを書く→全体でポイントを確認する→書き直し→振り返りというステップを踏むことにより、「理由付ける」「視点（立場）、あるいは観点を変える」という思考スキルを繰り返し生徒に使わせ、問題解決の方略を学習させる。

## 2 実践の詳細

### (1) 教材

使用教科書：PROMINENCE COMMUNICATION ENGLISH II (東京書籍)

Lesson 5 “Wonders Will Never Cease – Can the Loggerhead Survive?”

### (2) 視点 (立場), あるいは観点を変える (5時間目から7時間目)

#### STEP 1 新しい視点を持たせる

教科書の本文の内容を理解した生徒たちに、教科書の本文に異論を唱える意見文を読ませ、この意見文に対する反論を書くというステップである。

ここまで、「日本はアカウミガメが絶滅危惧種のリストから除外されるために重要な役割を果たすべきだ。」と締めくくられている主張を肯定的に捉え、当然であると思っている大方の生徒にとって、このステップで初めて思考が揺さぶられることになる。「アカウミガメの死は人間と関係ないのでアカウミガメを救う必要はない」という意見は、生徒には新しい視点であり、自分が当然と思っていたことに疑問が投げかけられ、ブレインストーミングもなかなか進まず、戸惑う生徒も見られた。

その結果、次の生徒の反論例 (B) のように、単元の初めに読んだアカウミガメの食性に関する資料を上手く利用して、「全ての生き物は繋がっている」ということを根拠とし、「アカウミガメの死は、クラゲの異常増殖に繋がり、結果的に人間の生活に確実に影響を与える」ということを論拠とした、一見すると論理的であるように思えるものとなっているものが半数近くあったものの、反論例 (A) のように、「水族館でアカウミガメを見られなくなると悲しむ人が多い」といった主観的な理由付けしかできなかった生徒が予想以上に多くみられた。⇒このように、一人で思考するステップでは、思考が揺さぶられるが、戸惑っただけで終わっている生徒が多く、思考が深まったとは言えない。

#### 生徒の反論例 (A)

I disagree with this opinion.

I think we should protect loggerheads. You say that loggerheads' extinction has nothing to do with us, but that's not true because loggerheads sea turtles have been a very popular and attractive animal for Japanese people. For example, we can see them in Japanese folk tale, "URASHIMATARO", so they have been loved by Japanese people for a long time. If we lose them, we won't see them in aquariums and many people would feel sad. So, their extinction has much to do with us. That's why I think that we should protect loggerhead sea turtles.

#### 生徒の反論例 (B)

I disagree with this opinion.

I think that we need to protect the loggerheads because all living things on the earth are connected with each other and the extinction of one species will surely affect our lives. For example, loggerheads eat jellyfish, and jellyfish, a kind of large plankton, eat smaller



plankton. So, if loggerheads go extinct, the number of jellyfish which eat smaller plankton will increase. Then, the number of smaller plankton which is normally the food which fish and other organisms eat will decrease. Eventually, we will lose a lot of fish we eat. The loggerheads' extinction affects our lives indirectly. That's why we should protect the loggerheads sea turtles.

## STEP 2 他人の意見を批判的な視点で見る

お互いの反論を評価し、アタックを書いて貼っていくステップである。ここでは、主張を論理的に成立させるための留意点等についての指導を事前には行っていない。

### 生徒の反論例 (A) について

自分で反論を書いた時には、生徒の反論例 (A) と同じような主観的な理由付けをしていた生徒たちでも、他人の反論を「批判的に読む」という新しい視点を与えて他人の反論を読ませると、次のアタック例①②③のように「アカウミガメは魅力的だ、愛されている、いなくなると悲しい」というのは主観的な考えで事実ではない、という気付きを持ってアタックを書くことができていた。

#### 生徒の反論例 (A) に対するアタック①

You say that many people would feel sad. But that's not true, because there are many people around me who don't like turtles and they would never feel sad even if all turtles go extinct. For example, do you know how many people go to aquariums every year? I am seventeen years old, but I have visited an aquarium only once so far. Even without aquariums, I would not feel sad. Loggerheads' extinction has nothing to do with us. So, your argument is not true.

#### 生徒の反論例 (A) に対するアタック②

You say that we can see loggerhead sea turtles in Japanese folk tale, "URASHIMATARO", so they have been loved by Japanese people for a long time. But that's not necessarily true because we can also see other animals in Japanese folk tales which are not loved by many people. For example, there are many tales about mice, snakes, centipedes, or spiders, but they are not always popular or loved by people. So, your argument is not necessarily true.

#### 生徒の反論例 (A) に対するアタック③

You say that if we lose them we won't see them in aquariums and many people would feel sad, so their extinction has much to do with us. But that's not significant because we have a lot other animals and fish to see in aquariums. For example, dolphins are more popular

in aquariums. Also, even if we don't have aquariums, we can live our lives happily. So, your argument is not significant.

### 生徒の反論例 (B) について

また、一見すると論理的であるように思われる反論 (B) についてのアタックでは、根拠の裏付け資料が不足しているために、「主張の重要性が明確でない」、「推測にすぎない」といった意見が多くみられた。自分自身は全く客観性のない意見文を書いている生徒でも、「批判的に読む」という視点を与えると、適切な指摘をすることができている。

#### 生徒の反論例 (B) に対するアタック①

You say that the loggerheads' extinction affects our lives indirectly and we will lose a lot of fish we eat. But that's not significant, because we have many other things to eat except fish. For example, we can eat meat or vegetables. Moreover, we can simply farm the fish we eat. So, your argument is not strong enough, and easy to solve.

#### 生徒の反論例 (B) に対するアタック②

You say all living things on the earth are connected with each other. But your opinion is not clear because you did not show us enough evidence to prove how significant the problem is. For example, how many loggerheads die each year? How many jellyfish do loggerheads eat a year? You should show us how harmful effect the extinction of loggerheads will have a harmful effect on humans. So, your argument is not clear.

#### 生徒の反論例 (B) に対するアタック③

You say that we will lose a lot of fish we eat. But that is not clear because it is just your assumption. For example, do you have some evidence about the decrease of fish catch? You should show us some clear evidence. So, your argument is not clear.

このように、「批判的に読む」という視点を与えることで、生徒たちの思考が大きく変化している。自分自身の意見文について十分に吟味できなかった生徒でも、他の人が書いた論証の妥当性を吟味することによって、自分自身の書いたものを振り返る手がかりとなる気付きを得ることができている。

⇒他人の意見を批判的な視点で見ることによって思考が深まり、理解の手がかりが得られている。

### STEP 3 気付きをクラスで共有する

反論例 (A) (B) を取り上げ、クラス全体でアタックを参考にしながら分析する。ここで初めて、論理的な文章を書くために留意する点を全体で学習する。

## 生徒の分析例

- ・根拠となる事実は、客観的なものでなければならない。
- ・理由付けを裏付ける証拠として数値や調査結果が必要である。裏付けが不十分では、主張の重要性や緊急性がわからない。
- ・自分では当然と思っている事実について「本当にそうなのか」と検討する必要がある。
- ・“It goes without saying that ...”, の内容が必要だ。当然だと思っていることを具体的に言わないと十分に説得力のある理由付けにならない。

### (3) 理由付ける (7 時間目)

前時で行った分析をもとに、グループで一番良いと判断した反論を書き直した。多くのグループが理由を裏付ける証拠として数値や調査結果を見つけるという部分で苦勞した。「アカウミガメの減少と環境への影響」を立証する十分な資料がない、という事態になり、食物連鎖の破壊について同様な例を挙げて緊急性を示すという新たな方略を考えたグループもあった。このように「理由付ける」「視点 (立場), あるいは観点を変える」という思考スキルを使って何度も考え直していく経験によって、応用的な思考ができるようになってきていると思われる。

書き終えてからの相互評価では、「動物が人為的な理由でより速い速度で絶滅していく環境は人間にも害がある、という理由はよく考えられている。」「アカウミガメの資料が不十分な部分をハチの例で補ったのは面白いし、わかりやすい。」「アインシュタインのハチの例が古すぎるのではないか、もっと似たような新しい裏付けを探すべきだ。裏付け資料の新しさは大事だ。」など、深く評価する視点を持てるようになってきている。

⇒思考スキルを繰り返し使う経験により、次に繋がる問題解決の方略が得られている。

## 書き直した生徒の意見例

I disagree with this opinion.

You say that loggerheads' extinction has nothing to do with humans, but the environment where animals, like loggerheads, go extinct at a far higher speed than before has harmful effects on human beings. So we need to protect the environment so that endangered species can live safely.

Because of natural climate change or competition from better-adapted species, species have become extinct throughout history. In modern times, however, species are threatened by human activities and becoming extinct at a higher speed. What is especially damaging to loggerheads right now is human activity. They may die from eating human debris such as plastic bottles on the beach or in the water. A lot of loggerhead sea turtles die in the waste belt called "The Great Pacific Garbage Patch," which is twice the size of Texas and up to nine feet deep and the weight of the debris there is estimated more than seven million tons. A lot of loggerheads mistake plastic bags floating there for their prey, jelly fish, and die from eating them.

Albert Einstein said, "If the bee disappeared off the face of the Earth, man would only

have four years left to live.” They help the plants pollinate. If the bees disappear, many of them will not be able to grow. This would lead to a serious food shortage. The same is true of the extinction of loggerheads. Loggerheads eat jellyfish or shrimps, and the absence of loggerheads will lead to the excessive increase of their prey. Eventually, this will lead to the disturbance of ecosystem and a serious food shortage.

In this way, the environment where animals extinct has harmful effects on human beings. That's why we should protect the environment where loggerheads can live.

#### (4) 生徒の変容

本実践において、生徒の変化が一番見られ、思考が深まったのは、他人の意見文について批判的に検討するという「視点(立場)、あるいは観点を変える」思考スキルを使っているときであった。自分自身の意見文を吟味する段階では、批判的な視点を持つことができていなかった生徒が多いが、批判的な視点を持ち他人の意見文を検証することで、今まで気付かなかった問題点に気づき、自分の考えを形成し深める手がかりを得ることができていた。自分の思考過程と違う過程を経て産出されたものを評価することで、より客観的なものの見方ができるようになったと考えられる。そこで、さらに、もう一度自分の書いたものを評価し直し、学習過程を振り返らせることで、次に繋がる問題解決の方略を得ることができている。

先に述べたように、ストーリーマップの作成、再話、要約は、いずれも生徒の能動的な作業を促す活動で、生徒は必然的に何度も教科書本文を読み直し、筆者の主張を捉え、自分で内容を理解しようと努める。しかし、この教科書の理解から踏み出したところにゴールを設定すること、特に、討論・議論、交渉といった説得型のやり取りができることなど、オーセンティックなコミュニケーションの場面で英語を使う活動を取り入れ、より高い技能を必要とするゴール設定をすることで、生徒の深い思考を促す主体的な学習態度にスイッチが入るのを感じる。

この実践で扱った単元の次の単元は、インターネットと脳の関係について書かれたものであったが、「高いゴール」として、「インターネットを使いたい」子どもが「インターネットの使い過ぎは脳に悪い影響がある」というお母さんを説得するという場面設定をしたロールプレイングを活動として取り入れた。より高い技能を必要とするゴールを設定し、前もって伝えることで、本文の読解、再話、要約といった活動の目的が明確になり、それぞれの活動を積極的に行うようになった。生徒の振り返りにも、「再話は難しいと思っていたが、最近、あまり難しいと思わなくなってきた」「資料を沢山読まなくてはならないので、読むのが速くなってきたと思う」「しっかり考える授業は大変だけど楽しい」というものが多くみられ、彼らは、楽しみながら知らず知らずのうちに知識・技能を伸ばしてきている。

4技能や思考スキルなどを統合的に使うような学習活動を授業に組み込み、「討論・議論、交渉の場面で説得力のある意見を述べることができる」等、より高い技能が必要とされるゴールを設定し、実際に即興でやり取りをする経験をさせることにより、英語の知識・技能の習得は勿論、教科書本文の深い理解も自ずとすすんでいき、生徒たちは英語学習についての自己エンジンを備えていくことができると思う。

## 第2節 認知レベルに合った指導

### 2-1 理論編

群馬県立女子大学 准教授 神谷 信廣

#### 1 「グローバル人材に求められる英語力の育成」のために、なぜ「認知レベルに合った指導」が必要なのか。

この章では、英語科における「認知レベルに合った指導」について論じる。一口に「認知レベルに合った指導」と言っても様々なアプローチが考えられるが、この章ではその中でも「思考力」に絞って考察することとする。

##### 1.1 英語科と思考力

中学校1年生の入学後間もない4月の授業風景を覗いてみる。英語の授業だ。生徒同士が立ち歩き、ある生徒が別の生徒に元気に挨拶をしている。“Hello. How are you? My name is ... Nice to meet you.” 相手も負けじと大きな声で挨拶をする。“Hello. How are you? My name is ... Nice to meet you, too.” 活動が終わり、生徒が席に着いたのを見計らって、先生が黒板にアルファベットを書く。生徒はそれを黙々とノートに書き写す……。

そんな中で、不意に日本語が耳に飛び込んで来た。どうやら隣のクラスは国語のようだ。日本語で書かれた詩を音読している。しかし詩の主人公はどうもカマキリらしい<sup>1</sup>。先生がカマキリ的心情を問い掛け、生徒が推測して答えている。クラスで意見を交流した後で、それぞれが想像するカマキリの気持ちになって、改めて音読をしている。先生は音読の仕方によって、聞き手に与える印象が全く異なることを、生徒からの感想で導き出す……。

ピアジェの思考発達段階説によれば、中学校に入学する11～12歳頃には、論理的思考を発達させ、更に抽象的思考力、仮説演繹的思考力等が形成される「形式的操作段階」を迎える（Ginsburg & Oppen, 1987）。言い換えれば、大人と同等の質を持った思考力を確立し始めるのがこの時期である。このことは中学校学習指導要領解説総則編にも、以下のように明記されている。「中学校段階は小学校段階と比べ心身の発達上の変化が著しく…知的な面では抽象的、論理的思考が発達する…」(p. 21)。それに伴い、中学校の各教科の内容は小学校に比べて高度化し、これらの思考力を活用し、かつ育む様々なカリキュラムが用意されている。

しかしながら残念なことに、英語科がこの点において著しく他教科に後塵を拝している事実を認めざるを得ない。確かに現行の学習指導要領においては、正式な英語の学習は中学校1年生から始まるため、まだ中学校段階においては、英語科の中で思考力を育むような活動は困難であるという論が成立するかもしれない。しかしながら、高等学校の学習指導要領の外国語編、並びに英語科編の両者においても、「思考」という言葉が皆無であり、かつ解説においても2回しか登場しないという事実を突きつけられたら、この現象がもはや言い逃れの出来ない瑕疵であると言っても過言ではないだろう。

一方で、そもそも英語は「ツール」に過ぎないので、思考力を問うこと自体がナンセンス

1 この例は、光村図書出版の国語の教科書で、中学校1年生の最初の単元である「野原はうたう」を参考にしています。



であるという論拠も成り立つ。英語が「ツール」の範疇を超えないかどうかは議論の余地が残る部分だが、その答えの如何に関わらず、英語という「教科」の枠組みで考えれば、「思考を伴わない」英語の授業を構築することは不可能である。というのも、昭和33年度版の学習指導要領の中で、教科は「学習者の認識を変えるもの、認識の仕方を変えるもの」と定義されており、純然たるツールの習得のみを目的とした場合、この「認識の質的变化」が副次的な産物として産み出されることはあっても、それ自体を第一義的な目的として設定することが困難であるからである。また、仮に単純にツールを習得するための授業であったとしても、その練習過程においては伝えるべき内容があって初めてツールを活用できるのであるから、英語を使ってコミュニケーション活動を行うとすれば、必然的に思考する場面が生まれることになる。ただしこの時求められる思考の質が、他教科に比べて著しく劣っているという事実に対して、我々は真摯に向き合い、対応策を考えなければならない。

## 1.2 思考力とグローバル人材

それではなぜ、グローバル人材の育成に思考力が必要なのかを考察したい。1997年、OECDの国々は、学習者が社会で活躍する上で必要とされる知識や技能の習得状況を把握するために、Programme for International Student Assessment (PISA) を立ち上げた。そのPISAが1997～2003年にかけて行ったThe OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Projectにおいて、今日の社会において人間が生きる上で必要な能力をキー・コンピテンシーと定義し、それらが何であるかを整理した。そして、それらの根幹を成す要素として、「reflectiveness」が挙げられている。しかも、「the heart of key competencies」という副題付きで、以下のように定義されている。

*An underlying part of this framework is reflective thought and action. Thinking reflectively demands relatively complex mental processes and requires the subject of a thought process to become its object. For example, having applied themselves to mastering a particular mental technique, reflectiveness allows individuals to then think about this technique, assimilate it, relate it to other aspects of their experiences, and to change or adapt it. Individuals who are reflective also follow up such thought processes with practice or action.*  
(DeSeCo, n.d., p. 8)

その後、これに追従する形で、キー・コンピテンシーと同様のものが諸外国（EU、イギリス、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ等）でも宣言されている。名称や内容に差異は見られるものの、これら全てにおいて思考力が共通項目として挙げられていることは注目に値するだろう（勝野 et al. 2013）。それでは日本において思考力はどのように捉えられているのだろうか。勝野 et al. (2013) は、「21世紀型能力」として、「実践力」「思考力」「基礎力」の3つの教育目標を提唱している。その中でも「思考力」を「21世紀型能力の中核」として位置付け、以下のように述べている。

「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」としての「思考力」を位置づける。「思考力」は、問題の解決や発見、新しいアイデアの生成に関わる問



題解決・発見力・創造力, その過程で発揮され続ける論理的・批判的思考力, 自分の問題の解き方や学び方を振り返るメタ認知, そこから次に学ぶべきことを探す適応的 (adaptive) な学習力などから構成される。(p. 84)

このような状況の中, 決して文部科学省がこれまで思考力を軽視してきたわけではない。PISA型学力観が日本にも取り入れられて, 2007年6月に, 学校教育法教育法第30条の第2項が以下のように規程された。

前項の場合においては, 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう, 基礎的な知識及び技能を習得させるとともに, これらを活用して課題を解決するために必要な思考力, 判断力, 表現力その他の能力をはぐくみ, 主体的に学習に取り組む態度を養うことに, 特に意を用いなければならないものとしたこと。

これを受けて現行の学習指導要領においては, 学力の3要素として「基礎的知識・技能の習得」「主体的に学習に取り組む態度」に加えて, 「課題解決を図る思考力, 判断力, 表現力の育成」を掲げている。更に現在検討が進んでいるセンター試験に代替する「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」においても, 「思考力・判断力・表現力」を中心に評価する方針が, 中央教育審議会から出されている(中央教育審議会, 2014)。このように日本の高等及び中等教育はもちろんのこと, 初等教育においても「思考力」が重要視されるようになってきており, その涵養を実現することが, 学校現場において求められている。

### 1.3 認知レベルと英語の授業の乖離

認知レベルに合った思考力を駆使する授業が他教科で展開されている一方で, 英語科ではほとんど思考力を問わないか, あるいは学習者の現在の認知レベルよりも低次の思考力しか活用しないような授業が見られる。冒頭の例は中学校のものだが, 小学校でも同様のことが起きている。例えば「What's this?」と聞いて, シルエットクイズを出し合っている児童が, 国語の授業では「大造じいさんとガン」を読解し, 傷付いたガンをあえて撃たなかった時のじいさんの心情を想像して, 意見を述べ合っている<sup>2</sup>。

一方, 高校の教科書で扱われる読み物教材の中には, 外国語という特質上, 扱われている言語そのものの難易度は高くなくとも, 内容に関して見れば, ある程度高次の思考を誘発する発問を引き出せるものも見られる。ピアジェの思考発達段階説によれば, 高校生の思考力は大人のそれと遜色なくなるはずだから, これらを活用することは十分に可能なはずである。しかし実際の高校現場において, どれだけそのような発問が行われているのだろうか。生徒の英語力の無さを嘆きながら, 限られた時間数の中で教科書を終わらせなければならないプレッシャーの中で, 「英語の習得」という第一義的な目的を達成するために, ドリル的な文法や語彙の習得や, ややもすると英文和訳を通して, 単文単位での英文理解に終始し, 作品をマクロ的な視点から観賞したり議論したりする部分が抜け落ちてはいないだろうか。もしそうであれば, 私たちは英語科の中で, 生徒の思考力を育む貴重な機会を無駄にしてはいない

2 これらの例は, 「Hi, friends! 1」のLesson 7と, 光村図書出版の国語の教科書で, 小学校5年生の単元である「大造じいさんとガン」を参考にしてしています。

だろうか。

加えて、今は学校現場や英会話学校等、様々な機関で英語の多読が実践されているが、ここでも学習者の認知レベルと英語力の乖離により、「辞書無しでも困難無く読める」本の英語のレベルが低いことにより、「英語は読めても、内容が面白くない」という現象が見受けられる。逆に内容を優先して本を選定すると、今度は「難しくて読めない」というジレンマに直面する。

このようなことから、「認知レベルに合った指導」を行うことが英語科においても望まれながらも、これまで十分にそれが行われてこなかったことが伺える。その大きな原因としては、外国語の習得を第一義的な目的としている特性上、思考力を伴うような授業の構築には困難が伴うという点が挙げられる。また別の理由として、これまで長らく英語の学習開始が中学校であったことも挙げられるだろう。つまり、大人と同じ思考力を持つ年齢になってから初めて英語を学習するので、小学校から学習が始まる他教科のように、学習者のその時々認知レベルを考慮する必要が無かったということである。しかしだからと言って、学力の定義、学習指導要領、そして大学入学試験の中に思考力が問われる時代を迎えた今、いつまでもこの乖離を看過し続けるわけにはいかないだろう。幸いなことに今後、小学校において英語科が新設されることにより、学習者の英語力の到達度がこれまで以上に高くなることが期待される。その時にこそ、これまで言われてきたような、「そもそも教科書の英文が読めないのだから、それを理解させるだけで手一杯」という理由付けが、言い訳や思い込みに過ぎなくなることが希求される。

## 2 「認知レベルに合った指導」を行うためには、どうすれば良いのか。

### 2.1 国語との関係

では英語科の授業の中で、どのようにしたら学習者の「認知レベルにあった思考を育む指導」が可能となるのか、ここではいくつかの具体的な方策を論じたい。まず注意しておきたいのは、同じ「言語」を学習対象にしているというだけの理由で、「国語」で扱っている教材をそのまま英語で行うことは非現実的であるという点である。国語は多くの学習者にとって母語であるが故、誕生時から途切れる事無く、大量のインプットやフィードバック等を浴び、同時に数多くのインターアクションやアウトプットをこなしてきた言語である。小学校入学までに、すでに平均で合計2万時間以上、その言語に接してきた計算になる (Lightbown & Spada, 2013)。国語という教科が、学習者が既にある程度の知識や技能を習得しているという前提の基に、それらを更に高めたり深化する目的のために教材が選択され、カリキュラムが編成されている一方で、英語はその最初の、ごく初歩的な段階から知識や技能を習得する部分に焦点が当てられているからである。前述のカマキリの詩を例として挙げれば、そもそもカマキリという英単語すら知らないのが現実である。中学校入学時から英語を学び始めるとして、既に12年間の蓄積がある日本語とほとんど0ベースの英語で、同じレベルの文章を扱うこと自体が暴挙と言っても過言ではなからう。

## 2.2 AuthenticityとPersonalization

そこで、「認知レベルにあった指導」を可能とする方策の1つとして、本稿ではまず「教材のauthenticity」と「情報のpersonalization」化を提唱したい。具体的には前者は、「タスク内で扱う教材を、意図的に創作されたものではなく、本物の教材にする」ということを意味し、後者は、「タスク内において、学習者それぞれが保持している個人の情報を用いる」ということを意味する。これらの具現化として、固定的なペア活動のタスクとして道案内、流動的なペア活動のタスクとして好きなスポーツを例として取り上げる。更に最後に、「コミュニケーションのauthenticity」の重要性を述べる。

### 2.2.1 固定的なペア活動 道案内

一般的な道案内の活動は以下のような感じだろう。教師から生徒に地図が渡される。その地図は分かりやすい碁盤の目になっていて、教師が予め決めた場所にいくつかの建物等が描かれており、それぞれに英語の名称が明記されている。教師が英語で道案内をして、生徒は全員その指示に従って道を進んで行く。到着した所で、教師がどこに着いたかを尋ねる。その次は生徒がペアになって、同じ手順を役割を交代しながら行う。

対象が小学校低学年であったり、活動前の練習として行うのであれば、これでも十分かもしれない。しかし小学校高学年ともなれば、実際の道がこのように秩序整然と並んでいないことを十分に認知しているので、この教材自体に「authenticity」を感じられなくなってしまふ。これにより、教材で扱っている情報と学習者の認知レベルとの間に差を生じさせ、結果として活動に対するやる気を阻害したり、取り組んでもすぐに興味を失ってしまったりする現象がしばしば起きる。

それではこの活動に「authenticity」の要素を付加するとしたら、どうなるだろうか。それは「実際の地図を使う」ということになる。と言っても、あまり複雑なものではなく、あくまで学習者のレベルを鑑みて、道案内ができる程度のものが望まれる。具体的には、学習者の通っている学校の校区や、住んでいる市町村の中心部等の地図等が挙げられる。こうすることによって、学習者は教材に臨場感を感じ、更には実生活に役立つ有用感を持って、タスクに取り組むことができる。もちろん、碁盤の目ほど実際の道は単純ではないので、活動中、時々困難を来す可能性もある。しかし生徒は案外臨機応変に対応して、持っている知識で問題を解決することができる。更に、それが機能しない時には、生徒が必要感を持った言語情報を、教師が提供することができる。これらはどちらも言語習得においては、大変重要な要素である。

次に、この活動に「personalization」の要素を付加するとどうなるだろうか。例えば上述のように校区の地図を使って、友人をある場所に案内するタスクに取り組むとする。その時、案内する場所が教師によって、予め機械的に決められてしまっていたとしたらどうだろうか。もしかしたら案内する生徒は、そこに行ったことすらないかも知れない。行ったことがあっても、あまり好きな場所ではないのかも知れない。いずれにしても生徒がそこに友人を案内する必然性は皆無であり、それによって活動に対する動機付けが損なわれる可能性が高い。小学校低学年であっても、校区内には自分の家があるのだから、友達を自分の家まで案内して、「ここに私の家があるよ」と紹介することはできる。また、自分と仲の良い別の友達の家まで案内して、「ここが～さんの家だよ」と紹介することもできる。更に小学校高学年ともな

れば行動範囲も広がり、かつ様々な自分なりの「こだわりの場所」とそれに付随する理由が生まれているはずである。であれば、校区の中で自分のお気に入りの場所を選んで、そこに友人を案内する、という活動が展開できる。もし事前の準備が可能であれば、その場所の写真を実際に本人に撮影してもらい、それを持って来てもらって地図に貼っておく、などの工夫ができれば、更に臨場感が生まれる。このような「personalization」された情報を基に行う活動のもう1つの利点として、その後の活動に広がりを持たせることが可能であるという点が挙げられる。例えばある場所に案内された後に、ペアで「なぜそこが行きたい場所なのか」「どうやってその場所を発見したのか」等という発展活動ができる。そこには驚きや発見が生まれるかもしれない。このようなやり取りが、教師が機械的に案内する場所を割り当てた活動では不可能であることは、想像に難くない。

別の例として、例えば修学旅行において、他の都市で班ごとに自由にコースを決めて研修する活動があるとすれば、その発表交流の場面において、道案内を取り入れることもできるだろう。訪問する都市の地図を提示し、予定しているコースに沿って相手を案内し、その先々で訪問先とその場所を選択した理由を説明することもできる。このように「authenticity」と「personalization」を含蓄した活動は、他教科との融合、例えば総合的な学習の時間や特別活動などでの実践の可能性を広げるものである。

### 2.2.2 流動的なペア活動 好きなスポーツ

中学校1年生で、一般動詞の疑問文を習う時によく使われるタスクの1つとして、好きなスポーツを答える活動が挙げられる。生徒にはビンゴシートが配付されて、そこには様々なスポーツ名がびっしりと書かれている。予めマスの中に印刷されている場合もあれば、リストの中から自分で選んで、好きな場所に書く場合もある。教師はそれらのスポーツ名が1つずつ書いてある小さな紙を生徒一人ひとりに配る。教師がモデル会話を提示して、生徒にも練習させた後で、生徒全員が立ち歩いて、話し相手を見つける。1人が尋ねる。“What sport do you like?” 聞かれた生徒は、自分の持っているカードに書かれたスポーツ名を入れて、“I like baseball.”等と答える。聞いた生徒は自分の持っているビンゴシートの“baseball”をチェックする。役割を交代して同じ会話をする。話す相手を常に入れ替えながらこの活動が続き、教師が予め設定した一定の時間が経過するか、一定の人数がビンゴになったら終了の合図が出される。

これは、ビンゴというゲーム性を追求するあまり、「authenticity」と「personalization」を犠牲にした典型的な活動例である。あるいは、「ビンゴを揃える」という外発的動機付けを高めるために、「情報を知りたい」という内発的動機付けが損なわれたということもできる。

“I like baseball.”と言っている生徒が、本当に野球が好きなのかどうかは問われない。生徒にとって、それが真実かどうかは完全に無視されているのである。もっと極端な例を挙げれば、“I like lacrosse.”と言っている生徒自身、ラクロスというものが一体どういったスポーツなのか、これまでに一度も聞いたことも見たことも無く、全く無知である可能性もある。それでも「私はラクロスが好きです」と言い放てる活動は、発言内容自体に全く責任が無い活動になっているとも言える。（そもそもこの活動自体が、単に“Lacrosse”などとスポーツ名だけを言えば事足りることからも、この点は自明である。しかしそうすると、もはや一般動詞の疑問文の活動にならない。）また、“I like lacrosse.”と言ったところで、これが“I like



to WATCH lacrosse.”なのか，“I like to PLAY lacrosse.”なのか，あるいは両方なのかも分からない。もちろん，そんな質問を返した所で，たまたま偶然に当たったスポーツ名だけのことなので，答えに窮するだけなのだが。

これを「authenticity」と「personalization」を取り入れた活動にしたらどうなるだろうか。例えば前の時間までに予め，クラスの生徒全員が好きなスポーツを調べておく。それを生徒の名前を消した状態で一覧表にしたり，ビンゴシートにしたものを配付する。そして前述のようにクラスメートと会話をし，本当に自分が好きなスポーツ名を答える。全てのスポーツ名にチェックが付いたり，ビンゴになったりしたら段階で終了する。こうすればゲーム性を損なわずに，扱う情報の質を高めることができる。あまりたくさんのスポーツ名が集まらないのであれば，「見るのが好きなスポーツ」と「自分でするのが好きなスポーツ」の両方を生徒から集めておくこともできる。そうすれば，“What sport do you like?”という質問に対して，“I like to watch baseball and I like to play it too.”とか，“I like to watch baseball, but I do not like to play it.”などという答えが自然と生まれてくる。もちろん，生徒にとって真実の情報を扱っているので，“Why do you like it?”や“What is your favorite team?”などと言った追加の質疑応答を加えることも可能である。このようにやり取りする情報そのものに対する興味・関心が高まれば，もはやそこにビンゴのようなゲーム性を取り入れなくとも，生徒は自然と積極的に活動に参加するのではないか。そしてそこで用いる「思考力」こそ，コミュニケーションに真に不可欠なものなのではないかと思う。

### 2.2.3 コミュニケーションのauthenticity

ただし上記のような活動を，ただ「教師に言われたから」というだけで行うのであれば，そこに「コミュニケーションのauthenticity」は生まれにくい。実生活のコミュニケーションは，情報や意見を収集する等，何らかの目的があり，その目的の達成のための手段として用いられる。つまり授業内における活動においても，その前段階として，特定の情報や意見を相手から聞き出す必要性を持たせることにより初めて，その質問をして，更には活動後に収集した情報や意見を，その目的の達成のために活用する必然性が生み出される。前述の好きなスポーツを聞く例で考えれば，例えばクラスでスポーツ大会を控えていて，種目を自由に決めて良いという課題があるとすれば，自然とクラスメイトが好きなスポーツを聞いて，それを基にして種目を決めようと思うだろう。その場合には，生徒はあくまで集計結果をまとめるための手段としてコミュニケーションをしているので，個々の生徒がバラバラに聞いただけでおしまいということにはならない。集計結果をグラフ化したりして，プレゼンテーションをするような活動が，活動のゴールとして事後に必ず必要になる。同様の活動は，2，3年生であれば例えば修学旅行の自主研修先を決めるような場合にも活用できるだろう。“What do you want to do?”，“Where do you want to visit?”，“What do you want to eat for lunch?”等，計画を立てる上で班員から得なければならない情報は山のようにある。

このように行事との紐付けができない活動であっても，必然性を生み出すことは可能である。例えば血液型は，地域や種族によってその比率が大きく異なることが分かっていることを説明し，他の国のデータをいくつか例示した後で，日本人の比率を調べるという目的で，お互いの血液型を聞き，集計して発表するという活動が考えられる。あるいは逆に，予め日本人の血液型はおおよそ「A型が40%，O型が30%，B型が20%，AB型が10%」であることが

分かっていることに言及した上で、その割合がクラスにも当てはまるかどうかを確かめてみるという活動も可能であろう。誰が誰に輸血できるのかを明らかにするという課題解決を設定することもできるし、血液型による性格判断にどのくらい信憑性があるのかを確かめてみるという活動も面白いだろう。いずれにしても単純に意味も無く、“What is your blood type?”と聞いておしまいにならないような活動を構築するための、教師の創意工夫が求められる。

### 2.3 ピアジェの思考発達段階説に沿った文法指導

ピアジェの思考発達段階説によれば、子ども達の思考は年齢によって、いくつかのステージに分かれる。前述通り、11～12歳、つまり中学校入学段階からは大人と同じ思考体系である形式的操作段階に入る。それ以前の7～11歳、つまり小学校時代は具体的操作段階と呼ばれ、ここでは未だに抽象的思考力や仮説演繹的思考力は確立されていないが、論理的思考力が芽生え、帰納的思考力が徐々に確立されてくる。

今後、小学校高学年に英語科が導入されるに伴い、小学校でも文法の指導が行われる。その時にこのような認知の発達レベルを考慮することが無ければ、児童が適切に取り組めないタスクを設定してしまう可能性がある。ここではその中でも特に帰納的思考力と演繹的思考力に絞って、小学校と中学校でどのような異なるタスクを設定することができるのか、具体的な例を挙げる。

#### 2.3.1 小学校高学年におけるConsciousness-raising task

具体的操作段階の後期となる小学校高学年では、帰納的思考力を活用することが可能となる。つまり、様々な例から法則性を発見するというタスクを設定することができ、それを具現化した1つの例として、Consciousness-raising taskというものが挙げられる。これは指導項目を教師から明示的に教えるのではなく、それを含んだ文章等を複数児童に提示し、話し合いを通して、児童が自ら文法法則等を発見していくというタスクである。例えば時間を表す3つの基本的な前置詞(at, in, on)を導入するとする(Ellis, n.d.)。教師は事前に、これら3つの前置詞を複数含む文章を2パターン用意し、別々の紙に印刷する。児童はペアになり、教師はそれぞれの児童に異なる紙を渡す。児童は各自、自分がもらった文章の中の前置詞句を見つけて下線を引く。結果を基にペアで話し合い、これら3つの前置詞が、それぞれどのような時間を表す時に使われるのか、その法則を導き出す。最終的に結果をクラスで共有し、正答を確認する。

#### 2.3.2 中学校以降におけるDictogloss

形式的操作段階に入る中学校以降では、演繹的思考力を活用することが可能となる。つまり、1つの法則を様々な例に適用することによって、結果を予測するようなタスクを設定することができる。それを具現化した1つの例として、Dictoglossというものが挙げられる(Wajnryb, 1990)。これは教師が読み上げる文章を生徒が聞き取り、それを後に再現するというタスクである。再現にあたっては、個人で行うこともあるが、ここではペアで行う形を紹介する。例えば過去形に関する導入を終えたとする。教師は生徒に、これからあるまとまった文章を読むので、メモを取りながら聞き、後で再現して書くように指示する。ただし文章の中には間違いが含まれているので、必要に応じて修正するように注意する。教師の読み



方には様々なパターンがあり、読む回数や、読むスピードの調整等は生徒の実態に合わせて教師が決めれば良い。メモを基にしてペアで話し合い、教師の読んだ文章を再構築していく。ただし動詞については、あえて過去形であるべきところがそうになっていないケースもあるので、演繹的思考力を用いて、適宜適切な形に変えて書く必要がある。教師がもう一度文章を読んで正答を確認し、最後にどこの部分に修正が必要だったのかを共有する。

### 2.3.3 ドリル練習の是非

教師が明示的に文法事項を説明し、それを様々な文章の書き換え練習に適用させていくようなドリル練習がある。それだけで授業時間の全てを費やしてしまうことは学習指導要領の趣旨にそぐわないが、あくまで短時間の練習問題として実施するとすれば、演繹的思考力が備わった中学生や高校生には対応可能であり、効果があると言える。しかし演繹的思考力がまだ未発達の小中学生にとっては、このような問題への取り組みには困難を来す可能性がある。くれぐれも小学生の認知レベルを超えた文法項目の指導が行われないように配慮する必要があるだろう。

## 2.4 高等学校の教科書を利用した、論理的思考を促す発問

前述通り、高校生ともなると、大人と同等の論理的思考力を駆使することができるようになる。高等学校で使用している教科書の中には、発問の仕方によっては、このような思考を促すことができる読み物がある。ここでは『Powwow English Course 2』のLesson 2「The Father of the Century」を用いて、英語そのものに関する論理的思考を促す例と、内容に関する論理的思考を促す例の2つを紹介したい<sup>3</sup>。以下は本文の抜粋である（下線部は筆者）。

*Dick Hoyt is not the average father. He has pushed his son, Rick, in a wheelchair in 85 marathons. Eight times he has pushed Rick 42.2 kilometers, swum 3.86 kilometers pulling Rick in a small boat, and pedaled 180.2 kilometers with Rick seated in a chair at the front of the bike — all in the same day! Not only that, Dick has gone mountain climbing with Rick on his back, and he has pulled him in a cross-country race. This story of love began in Massachusetts in 1962. It was the year when Rick was born with his brain damaged. He was unable to speak. “He’ll never think or move for the rest of his life,” doctors told Dick and his wife when Rick was just 9 months old. “Put him in an institution.” But the Hoyts refused to do so. “There’s nothing going on in his brain,” researchers at a university told Rick’s parents when he was 11. But the truth was that a lot was going on. With a computer that he could control by touching a switch, Rick was finally able to communicate. His first words were “Go Bruins!”*

### 2.4.1 英語そのものに関する発問

最初の下線部である“cross-country”には、意味が2つあり、1つは「田舎、あるいは国を横断する」で、もう1つは「クロスカントリースキー（歩くスキー）」である。この本文ではこのどちらの意味で使われているのかを答えさせる、というものである。読者の皆さんには、答えが分かるだろうか。

---

3 この例は、北海道札幌清田高等学校の三上全先生の実践報告を基に、筆者が記述した。

もし答えが前者だとしたら、テキストの内容から考えて、このレースはマラソンか自転車競技になる。しかしそこで、この文に着目してもらいたい。

*Eight times he has pushed Rick 42.2 kilometers, swum 3.86 kilometers pulling Rick in a small boat, and pedaled 180.2 kilometers with Rick seated in a chair at the front of the bike ...*

この文から、マラソンにおいては父親は息子を後ろから「押し」、自転車競技においては「自転車の前部の椅子に座らせる」ということが分かる。一方問題になっている英文は以下のようにになっている。

*... he has pulled him in a cross-country race.*

ここで使われている動詞は“pull”であるから、このレースはマラソンでも自転車でも無く、何か別のものであることが推測できる。よってこの場合には、「クロスカントリースキー(歩くスキー)」と選択するのが最も妥当であるという答えに辿り着く。ここから分かる通り、本文をきちんと読みこなし、論理的に考えなければ正解を導き出すことはできない。

#### 2.4.2 内容に関する発問

2つ目の下線部に“Go Bruins!”という台詞がある。Bruinsとは彼のお気に入りのプロアイスホッケーチームの名称であり、この台詞は単にそのチームを応援する時にファンが発する決まり文句に過ぎない。ではなぜわざわざ、このあまり意味の無さそうな、実際の彼の台詞を教科書に載せる必要があったのだろうか、という発問である。読者の皆さんには、答えが分かるだろうか。

ここで鍵となるのは、以下の医者と研究者の言葉である。

*He'll never think or move for the rest of his life ...*

*There's nothing going on in his brain ...*

もしも彼の脳が、医者と研究者が述べたように一切の活動を停止していたが、様々な医療的介入によって、少年になってから初めて思考力を得たとすれば、彼が最初に発言する言葉は、単純な一語文であるはずだし、恐らくもっと自分の身の回りの単語を選択したに違いない。しかし自分が好きなプロアイスホッケーチームを応援する台詞を記憶し、いきなり発言できたということは、彼がずっと以前から普通の少年と同じようなことを、同じように考えていたということを示す証拠となり、ひいては以下の文の根拠を示していることになる。

*But the truth was that a lot was going on.*

つまりここで、彼が発言した言葉が書かれなければ、この文の真偽が判断できないということになる。その意味において、一見すると読者には重要性の低いようにも見える彼の実際の台詞を、わざわざ引用して読者に提示することは、文脈上必要不可欠なのである。

### 3 まとめ

「認知レベルに合った指導」を実践することは、全ての教科の中で、恐らく英語科が一番困難であろう。確かに私たちは、母語が英語である人たちが生まれた瞬間から習得し始める言語を、小学校高学年や中学生になってから初めて学び始めるのだから、特に初期段階においては、習得する言語知識が幼稚なものにならざるを得ないことは避け難い事実である。しかしだからと言って、扱う教材や内容まで幼稚にする必要は無い。

この章では、扱う言語レベルを落とすこと無く、児童・生徒の認知レベルにあった思考力を要するような授業の手法をいくつか提言させていただいた。しかし英語科の授業で求められる思考レベルが、児童・生徒の認知レベルと合致していないと一番肌で感じ理解しているのは、他ならない現場の先生方である。であれば、先生方の創意工夫によって、いつまでも子どもだましのゲームで児童・生徒の外発的動機付けを息切れさせるような授業を打破する突破口は、いつでもこじ開けられると信じたい。そのために本章が、少しでも貢献できたのであれば、筆者の喜びの至りです。

なお最後になりますが、拙稿の執筆にあたり、実践報告の使用を快く許諾していただいた北海道札幌清田高等学校の三上全先生に、この場をお借りして心より感謝申し上げます。

## 2-2 実践編

広島大学附属中・高等学校 教諭 小橋 雅彦

中学生になると英語科以外で扱われる学習内容が、小学校段階と比較してより抽象的な内容の教材の種類、扱う教材の量や資料等、論理的な文章を理解したり考えを論理的に述べたりする機会などが飛躍的に増加する。このことは、中学生になると認知レベルが同様に高まる発達段階であることを意味しており、教材や到達目標はそれぞれの科目で生徒の認知レベルに合わせて設定されるのである。

しかしながら、英語科の教科書に見られる認知レベルは、母語を使用する教科における認知レベルと大いに異なっており、比較的低位に設定されている。小学校における外国語活動で英語にはある程度慣れ親しんでいる素地があるとはいえ、文字の導入は中学校1年生からであり、教科書の内容をできるだけ分かりやすく親しみやすいものにするこゝで、言語材料の習得や技能の習得にかかる負担を和らげようとする配慮によるものであると考えられる。

たしかに、学習の初期段階では、新たな言語材料の導入時に使用されるテキストの内容は学習者へ与える負担が少なければ少ないほうが円滑に習得を促すという利点はある。しかし、活用をさせて言語材料をさらに定着させる段階になると、認知レベルが意図的に制限されたテキストを使用した従来の指導のままであると、教材が思考力を誘因するまでの力を持っていないのが現状である。

そこで、本実践においては基本的には教科書をそのまま用いて、言語材料の扱いにおけるゴールの設定は「原級、比較級、最上級の基本的な使い方について理解し、運用できる」ことにとどめながら、「理由付け」という思考スキルを付加的に与え、学習者の本来有している認知レベルに合わせた指導を試みた。

### 1 実践について

#### (1) 本単元と中学校学習指導要領との関連

##### 2 内容 (1) 言語活動 (イ) 言語活動の取扱い

##### イ 話すこと

(ウ) 自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること。

##### ウ 読むこと

(ウ) 物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。

(オ) 話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりするなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること。

##### エ 書くこと

(ウ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。

(オ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して書くこと。

## (2) 本単元で育成したい思考力

- ・論理的・批判的思考力
  - ii. 理由付けや判断力
    - ・状況に適切な理由付けを行う
    - ・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する
- ・問題発見解決力・創造力
  - iii. 協働による創造力
    - ・集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施する

## (3) 本単元で必要な思考スキル

- ①『理由付ける』
- ②『推量する』
- ③『視点（立場）、あるいは観点を変える』

## (4) 本単元の単元目標

- ① 『理由付ける』、『推量する』、『視点（立場）、あるいは観点を変える』などの思考スキルを用いて、状況に適切な理由付けを行ったり、情報・証拠・見解を効果的に分析したりしたものを、書いたり話したりして表現する。（外国語表現の能力）
- ② まとまりのある英語を読んで、大切な部分などを正確に読み取る。（外国語理解の能力）
- ③ 相づちをうったり、質問をしたりして会話を続ける。（コミュニケーションへの関心・意欲・態度）
- ④ 原級、比較級、最上級の基本的な使い方について理解する。（言語や文化についての知識・理解）

## (5) 本単元について

題材は、オーストラリア、シドニー近郊にホームステイしているアヤが、小学生のアリスやステイ先で知り合った高校生のジョージとの交流を通じた、オーストラリアの文化の紹介や、地球温暖化をキーワードとした環境問題がテーマとなっている。

原級、比較級、最上級が言語材料として取り上げられ、それらを活用して2つ以上、3つ以上のものを比較し、状況に応じた説明ができることを目標としている。しかしながら、この単元に表れている談話をよりまとまりのある英文として書き直させたりすることにより、いたずらに高次の認知レベルの別教材を与えるのではなく、生徒の認知レベルに合うchallengingな教材として教科書そのものを発展的に活用することができる単元としてとらえることができる。

具体的には、各パートの指導において、対話文や説明文が表している意味の表面的な理解やそこで扱われている言語材料の習得に終わらせるのではなく、教科書の本文に基づき適切な理由付けを行い発展的に談話を再構築したり、本文が示している内容について資料を収集し分析して事実や論拠を示しながら考えを述べたり、環境問題に関する説明文の要点をとら



えた上で、本文で述べられている意見を批判的に読み、論理性のある説得力を持った意見に書き直したりする活動が考えられる。また、そこからさらに発展させて、グループ単位で生徒自身の考えを述べ合ったり、本文で示されているアイデア以外のものを考えさせたりする言語活動も考えられる。

また、これらの言語活動を通して、グローバル人材育成のために必要な資質・能力のうち、「論理的・批判的思考力」の構成要素である「理由付けや判断力」や、他者との対話を通して解決策を探ろうとする力、すなわち「問題発見解決力・創造力」の構成要素である「問題発見解決力的思考力」、「創造的思考力」および「協働による創造力」を誘引する単元であると位置付けることができる。なお、このことについては生徒が産出した英語をもとにして関連性を示す。

## (6) 指導計画

| 時間 | 主な学習内容   | 思考スキル               |
|----|--|---------------------|
| 1  | ・ 2つのもの、3つ以上のものを比べる。<br>・ 原級，比較級，最上級の基本的な使い方について理解する。  |                     |
| 2  | Part 1<br>・ 2つ以上のものを比べて、好みを説明する。<br>・ 文化によって事象をとらえる視点が異なることを理解し、教科書に示された談話を発展させ、まとまりのある対話を再構築する。 | 「視点(立場)，あるいは観点を変える」 |
| 3  | Part 2<br>・ ラグビー，オーストラリアン・フットボール，野球のどれが一番面白いかを理由とともに述べるための準備をする。                                 | 「理由付ける」             |
| 4  | Part 2<br>・ ラグビー，オーストラリアン・フットボール，野球のどれが一番面白いかを客観的なデータをもとにして，説明する。                                | 「理由付ける」             |
| 5  | Part 3<br>・ 環境問題に関する英語を読んで，大切な部分などを正確に読み取る。  | 「要約する」              |
| 6  | Part 4<br>・ 会話の内容を批判的に捉え，自分の考えと併せて論理的に理由付けをする。   | 「理由付ける」<br>「推量する」   |

## (7) 指導計画について

この単元では「思考力」を構成する要素である「論理的・批判的思考力」，「問題発見解決力的思考力」，「創造的思考力」および「協働による創造力」を育成するために，学習者の学習意欲や知的好奇心を十分に引き出すことを目的とした。

具体的な方法として，Part 1では談話における一貫性(coherence)や結束性(cohesion)を保持したまま自由に会話を発展させ，そのことにより会話全体がより自然なものになるような課題を設定した。Part 2ではアヤとジョージが好きなスポーツについて持論を述べている場面であるが，観客動員数等の資料をもとにして，それぞれの発言が十分な説得力を持つ「適切な理由付け」を考えさせる課題を設定した。Part 3は環境問題に関する説明文なので，「説明文の大切な部分などを正確に読み取ること」を目標とし，その内容をふまえた上で



Part 4では、それぞれの登場人物の発言に説得力を持たせる工夫として、トゥールミン・ロジックの手法を用いて「論拠」を考えさせる課題を与えた。

指導内容を中学校2年生の認知レベルに合わせるとともに、「協働による創造力」を育むことを目的として、生徒と教師、生徒と生徒が適宜協働しながらタスクを遂行させることとした。したがって、指導形態は個別による学習機会を保障したうえで、協働的な学習の機会をPart 1から段階的に導入した。

また、本単元での学習過程を振り返らせるときに、学習した価値を効果的に内面化させ、「メタ認知」を育成することを併せて目的とした。具体的には、言語活動遂行のための手掛かりとして「思考スキル」を単元の目標と併せて明示したり、各タスク遂行後は生徒が産出した英語を教材化し、その教材を活用してクラス全体への「フィードバック」および個人による「振り返り」を行ったりして、「思考の方法」を学習者に意識させ「メタ認知」を促す指導を試みた。

## 2 実践の詳細

### (1) 教材

使用教科書：One World English Course 2 (教育出版)，  
Lesson 7 “Homestay in Australia”

※以下で引用するテキストには、タイトルや空所、番号を部分的に設けるなど、改変した箇所がある。

### (2) 生徒の認知レベルに合わせて独自に与えた課題

#### Part 1

大陸の数が最初のトピックである。教科書ではAliceが“No, in Australia we count seven.”と発言の後、Ayaが“That’s interesting. What about the seasons?”と話題を大陸からいきなり季節へ切り替える設定となっている。しかしながら、大陸の数が日本とオーストラリアで異なるということは、生徒にとっては大変興味深い点であり、社会科でもそのことを既に学習していることが十分考えられる。そのことを踏まえて認知レベルに合わせてすれば、以下のような指導が可能である。

**思考力** (論理的・批判的思考力)

・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する

**思考スキル**

③『視点(立場)、あるいは観点を変える』

課題：Ayaのように “That’s interesting. What about the seasons?” とすぐに話題を変えるのではなく、間になされるであろうAliceとのやり取りを自由に考え、まとまりのある対話を完成しなさい。

#### “Count Seven?”

Aya : What did you find out, Alice?

Alice : Well, for example, Australia is larger than Japan.

Aya : Right. Australia’s a continent.

Alice : My teacher said it's the smallest of the seven continents.

Aya : Seven? Don't you mean six?

Alice : No, in Australia we count seven.

Aya : That's interesting.

Alice :

Aya :

Alice :

Aya : What about the seasons?

Alice : In Japan, January is the coldest month, but it's the hottest here.

Let's go swimming !

Aya : After your social studies homework !

### 認知レベルに合った解答であると判断した例

1. What are the seven continents?
2. They are Europe, Asia, South America, North America, Africa, Antarctica, and Australia.
3. Oh, I understand. There is a difference between Japan and Australia.
4. That's right ! I didn't know that you count six in Japan. But I understand, too.

上の例では、生徒が世界の大陸に関して学習したことを通して得た自分の知識に照らし合わせて、7大陸とは具体的に挙げると何なのか、日本における大陸の数え方と何が違うのか思考し、そのことを談話において表現しようとした例であると判断できる。また外国語表現の能力の観点から見れば、この例は思考した内容を前後の文脈を考えながら談話を構築し、次の話題に移る工夫が見られる。

### この例を含めた他の解答例に対する生徒の気付き

1. 大陸名を具体的にあげさせ、会話を膨らませる構成を多くが取っている。(複数回答)
2. 「①質問 ②回答 ③気付き ④まとめ」の会話形式を多くが採用している。
3. “Oh, that's the difference.”とAyaが教えるのではなく、Aliceに相違点について気付かせているところが良い。
4. 6大陸を7大陸と数える理由が分かるまで会話をさせているところが良い。

これらの記述から分かることは、大陸について持っている生徒の認知は、大陸数が文化によって異なるならば、具体的な大陸名を挙げた上でお互いに気付くことがそのことに関する「気付き」のスキーマとして自然であると生徒がとらえているということである。したがって、与えた課題は生徒が思考スキル【視点(立場)、あるいは観点を変える】を活用して、教科書の内容を自分の持つ認知レベルにより近付けさせるという目的にかなっていたと考えられる。

## Part 2

比較級を用いてAustralian footballのほうがrugbyよりも人気があり、面白いと述べている場面である。一般的によく見られる授業では、比較級を用いて大小、長短等の言われなくても見れば分かるような内容を表現させることが多いが、得てしてそのような場合はFormの習得が優先され過ぎるあまり、Useに対する配慮を欠き、生徒が比較級の意味を実感できることが少ない。したがって、このパートでは、自分の主張を相手に納得させるために、客観的なデータ（集客人数、選手の年俵など）を用いて2つの競技を「比較」し、主張の根拠とする課題を与えた。

**思考力**（論理的・批判的思考力、問題発見解決力・創造力）

- ・状況に適切な理由付けを行う
- ・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する
- ・協働による創造力

**思考スキル**

### ①『理由付ける』

課題：次の対話はAyaとGeorgeが、適切な理由付けをしないで、お互いの主張を述べ合っている場面です。配付された資料（※省略）を参考にして、下線部①～④の発言を裏付ける理由を付け加えなさい。

### “What is the most exciting sport?”

George : Are you coming to my Australian football match on Saturday?

Aya : Australian football?

George : It's like rugby. ①But it's more popular than rugby at my school.

「適切な理由付け」であると判断した例

- , because AFL has the most fans in all the Australian sports leagues.  
- AFL is the most popular sports competition in Australia.

AFL (Australian Football League) とオーストラリアにおける他のスポーツリーグを集客人数データから比較し、“more popular”の根拠とした例である。客観的な数値を比較して適切な理由付けを導き出している。

Aya : Is it more exciting than rugby?

George : ②Of course !

「適切な理由付け」であると判断した例

- Rugby stops many times during the game. But Australian football keeps on playing. So Australian football is really exciting.

“exciting”の程度を両者のルールを比較し、ゲームの中断回数の少なさから主張を裏付けた例である。英文3文で表現しており、but, soなどの接続詞を用いてまとまり（一貫性）のある文章となっている。

Aya : Then I'll be there! Thanks for inviting me.

George : What's the most popular sport at your school?

Aya : Basketball. But I'm a baseball fan myself.

③It's more interesting.

「適切な理由付け」であると判断した例

- *Baseball rules are simpler than those of basketball. So I think anybody can enjoy.*

上記の例と同様にルールの簡素さを根拠にしているが、注目すべきは、簡素さのみを野球の面白さの理由として述べておらず、簡素さがゆえに誰でも楽しめるところに面白さの理由を見いだしているところである。このような理由付けの手法は、根拠（事実）→論拠（理由付け）→主張という論理的思考を用いていることを示しており、思考力が十分働いていることをうかがわせる例である。

George : Baseball? ④That's for kids!

「適切な理由付け」であると判断した例

- *In Australia, baseball players are mostly kids. You said "anybody" can enjoy, but I mean "kids" can enjoy.*

この例は対話における文脈を適切にとらえており、論理的に主張を述べて野球が面白いと理由付けた発言のanybodyの語用を正確に把握している。すなわち、「誰でも」ということは「子どもでも」という意味であり、相手の発言の隙を突きよく練られた理由付けである。

### Part 3

要約という作業は、書かれている内容を完全に理解した上で、できるだけ使用語数を少なくして、要点を中心に述べることである。したがって、要約を課題として与える場合はあらかじめ読んだ後で要約の作業があることを知っておくことがReading Skillの伸長に役立つ。つまり、漫然と読むのではなく、読み落としてはならないところ（要点）は何かを常に意識して読むようになる。また、要点をつかんだ後で要約をする際には、要約に必要な要素、不必要な要素、具体例を要約に含めるか否か等の判断をする必要が生じ、このことが思考力を伸ばすことに役立つ。

#### 思考力

・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する

#### 思考スキル

『要約する』

課題：次の文章の要点を述べなさい。

Global warming is changing our world. Look at Graph A. The earth is getting warmer and warmer. As a result, the ice is melting and the sea level is higher than before.

The water is rising, and some island countries in the Pacific Ocean are disappearing under

the water. We don't have much time. Global warming is happening now! Our earth is as important as our lives.

この文章の要点は「地球温暖化がますます深刻化しつつある。」ということであり、ほぼすべての生徒がそのことが理解できていた。しかしながら、生徒の認知レベルは教科書が提示している内容にとどまらず、他教科で様々な知識を地球温暖化に関して得ている。本実践ではそのような生徒の認知レベルに合わせるために、Part 4においてPart 3の内容と関連付けた指導を行った。

#### Part 4

Part 3での要約を除いて、理由付けに関する指導を教科書の本文に準拠してこの単元を通して行ってきた。Part 4ではより論理的に自分の主張を述べる方法について考察し、教科書の本文を批判的に読みながら説得力のある主張をする指導を試みた。また、あえて生徒の現下の認知レベルを超えた明日の認知レベルに合わせた指導を試みることで、思考力がさらに伸長することが期待される。このパートでは、論理的に考えを述べる際に参考となる理由付けの手法を紹介し(指導1)、その後教科書の本文に表れている理由付けをその手法に基づいて書き換えさせる指導を試みた(指導2)。

#### 思考力 (論理的・批判的思考力)

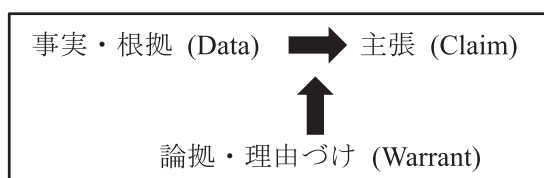
- 1 情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する
- 2 状況に適切な理由付けを行う

#### 思考スキル

- ①『理由付ける』
- ②『推量する』

#### 指導1 ワラントを用いた理由づけの紹介 (情報の効果的な分析)

- (1) 説得力を持つ理由づけの方法の一つとして、下の図のようなトゥールミン・ロジックを紹介した。普段は、当たり前のこととしてあえて示すことがない論拠を大前提として述べることによって、自分の主張が説得力を増すことを説明した。



- (2) 例として、マララ・ユスフザイさんの国連でのスピーチ (2013年7月12日) の一部を題材にして、トゥールミン・ロジックの視点から分析を行い、このスピーチが説得力を持つ要因を考えさせた。当時、“One child, one teacher, one book and one pen can change the world.”の部分が映像とともにたびたび引用され、その力強く堂々としたスピーチに圧倒されたが、実はこの部分は彼女のスピーチの中で主張部分ではなく、Warrant (論拠)にあたる部分である。主張はむしろ“Education is the only solution. Education First.”の部分であり、それほど彼女が用いた論拠は力強く多くの人に訴えかけたと言うことが



できる。生徒にはこのことを説明した上で、スピーチ映像を視聴させた。

### Warrant

The wise saying “the pen is mightier than sword” was true. The extremists were and they are afraid of books and pens. The power of education frightens them. They are afraid of women. The power of the voice of women frightens them.

### Data

And that is why they killed fourteen innocent students in the recent attack in Quetta. And that is why they killed female teachers and polio workers in Khyber Pakhtunkhwa. That is why they are blasting schools every day.

### Warrant

Because they were and they are afraid of change, afraid of the equality that we will bring into our society.

(中略)

### Data

Dear brothers and sisters, we must not forget that millions of people are suffering from poverty, injustice and ignorance. We must not forget that millions of children are out of their schools. We must not forget that our sisters and brothers are waiting for a bright, peaceful future.

### Claim

So let us wage a global struggle against illiteracy, poverty and terrorism. Let us pick up our books and pens.

### Warrant

They are our most powerful weapons.  
One child, one teacher, one book and one pen can change the world.

### Claim

Education is the only solution. Education First. Thank you.

## 指導 2

課題：下の会話は、小学生のBeth, Tom, Aliceの3人が学校で環境問題について学習している場面です。理由付けについて考えてみましょう。

### “Which one is the best? And why?”

*Mr. Davis* : How can we save the earth? Here are three ideas.

Which one is the best?

Beth : I like B the best. We can cut CO<sub>2</sub> if we don't use plastic bags.

Tom : I like A better than B. A bicycle doesn't use gas.

Mr. Davis : How about in the future, Tom?

Tom : I'll buy an electric car.

Alice : I like C better than the others.

Among these choices, I like C the best. I already do that.

- A Use a bicycle, not a car.
- B Carry your own shopping bag.
- C Turn off the lights when you're not using them.

### Beth

課題：Bethの考察としてビニール袋の製造量が減れば、CO<sub>2</sub>の排出量を削減できることを根拠にして“own shopping bags”を持参すべきであるという主張をするために、「そもそも」どういう事実が大前提として存在するのかを<Warrant>として述べなさい。

<Data> We can cut CO<sub>2</sub> if we don't use plastic bags.

<Warrant> \_\_\_\_\_

<Claim> So, we should carry our own shopping bags.

### 生徒の解答例

「適切な理由付け」であるとは判断しなかった例

- *We make CO<sub>2</sub> when we make plastic bags, so if we use our own shopping bags and stop using them, we can cut CO<sub>2</sub>.*
- *If we carry our own shopping bags, we don't have to use plastic bags.*

生徒が産出する英語によく見られる例である。これらはWarrantとは言えず、DataあるいはClaimを焼き直して表現したに過ぎないため、適切な理由付けとは認められなかった。

「適切な理由付け」であると判断した例

- *When we go shopping, we always get plastic bags there.*
- *We use plastic bags when we buy something.*
- *We have plastic bags every time we buy something.*

教科書本文では触れられていない「ビニール袋」と「レジ袋」の関連性を論拠として適切に述べた例である。この1文が追加されたことで、「マイバッグ」を持参することの主張が説得力を持つのである。ただ、買い物に行くとレジ袋がついてくるのはほとんど当たり前のことであるので、その当たり前の事実である大前提が生徒には当た

り前過ぎてなかなか思いつかなかったことが感想として述べられている。しかしながら、論理的に表現するためには当たり前であっても大前提として述べることによって説得力が増す。また視点を変えてみれば、このことは普段母語（日本語）を用いて思考する際には、大前提は読み手あるいは聞き手が勝手に補うであろうという期待が無意識に働いていることを示している。したがって、このような形式での論理的思考は学習者が習熟しておらず、そのことを学習者が強く意識して行うよう促す必要がある。

### Tom

課題：自転車が“gas”を必要としないことを根拠として、車ではなく自転車を利用することを主張するためには、自転車には「そもそも」どのような利点が存在するのかを<Warrant>として述べなさい。

<Data> A bicycle doesn't use gas.

<Warrant> \_\_\_\_\_

<Claim> So, we should use a bicycle, not a car.

### 生徒の解答例

- *Using gas causes global warming. Cars use a lot of gas.*
- *We don't have much energy source. We have to save energy.*
- *Gas is made from oil, but oil is limited energy source.*
- *Using gas makes the air dirty. Air pollution is a big problem.*

上記の例は、生徒が他教科等の学習で習得した環境問題についての知識をもとにして、生徒が教科書の内容を自らの認知レベルに合わせて解答したものであると判断できる。また、前Partで学習したglobal warmingを用いたり、energy source, save energy, pollutionなど未習の語彙であっても、自ら表現したい内容については辞書などを参考にして積極的に表現しようとする意欲もうかがうことができる。これらのことから、中学校の教科書で扱うにしては多少難易度の高い語彙であっても、学習者の認知度に合わせて語彙を適宜与えていくことが、表現しようとする意欲を向上させる点からも必要であることが分かる。

### Alice

課題：Aliceは“Turn off the lights when you're not using them.”がベストであると主張しているが、“I already do that.”のみではその根拠を述べたことにならない。ここでは、論拠<Warrant>とともに根拠<Data>も併せて考え、論理的な筋道を経て主張へと至るように発言を書き換えなさい。

<Data> \_\_\_\_\_

<Warrant> \_\_\_\_\_

<Claim> So, we should turn off the lights when we are not using them.

## 生徒の解答例

<D> *The lights use electricity.*  
 <W> *We generate it by burning fossil fuels, but they are limited.*

前の例と同じく、生徒が他教科等の学習で習得した環境問題についての知識をもとにして、自らの認知レベルに合わせて解答した例である。この段階での課題はWarrantだけでなく、Dataも併せて考えなくてはならないことから、内容的なまとまりにも注意を払って思考することになる。この例はそれらの要素を踏まえ、使用していない電気を消すことの論拠が化石燃料との関連で述べられ、豊かな思考力をうかがわせるものである。繰り返すようになるが、生徒の産出する文章でよく見られるのが、このWarrantを省いた文章であり、Warrantは読み手や聞き手に委ねられてしまい、説得力に欠けてしまうのである。

**(3) 生徒の変容**

以下に記述した生徒による「Part 4の振り返り」を通して、「認知レベルに合った指導」として課したタスクが生徒の「思考力」をどのように誘因したかを検証する。

1. Dataから考えるのではなく、Claimから考えた方が楽なのかと思った。
2. DataやClaimを焼き直してしまうのは、何がDataを表していて、何がClaimでというのが分かっていてもそれをうまくWarrantにつなげられないからだと思う。「関連」と「逆算」を混合しているのかなと思った。

主張を引き出すための根拠を選択し判断するプロセスの重要性に気付いた例である。振り返りが「思考」のためのプロセスに関するメタ認知として機能しており、主張をするためには根拠として何が適切か、その2つを結び付ける大前提としてはどのような事実が存在しているかを思考の方法としてとらえ直すことができたことが分かる。「関連」と「逆算」の混同というのは、Claimを行うためにはDataから積み上げるのではなく、Claimに都合のよいDataを探す思考をすることは分かっているが、その論理構成を支える論拠(Warrant)の存在に気付かず、関連性のある事実よりも同じ事実を言い換えることで同じ事実を遡ってしまう傾向があることに気付いているのである。

1. 「ガソリンを使うと何が生まれる」という大前提に戻るのが難しかった。実際に生活する上で、当たり前となっている事実を改めて見直すことが難しかった。エネルギーが与えている影響を大前提とするのが面白かった。
2. エコバッグを持っていくなどの環境に対してできることの例が私たちの中で当たり前の認識を持っているので、当たり前のことだと言葉にするのが難しく、同じような文になってしまった。
3. 論拠ではDataの内容と同じことを述べてはいけませんが、全く違うかけ離れたことも述べてはいけなないので、内容を関連付かせながらも、同じことを言わず違う表現の仕方書き表すのが難しかった。また、いつも当たり前のようにスルーしているようなことを敢えて深く読んでいくのが難しかった。

「論拠」として述べる「大前提」は普段お互いが何となく共有していて、いざ論理的に考えようとするとき意外に難しいことに気付いた例である。一方で、これらの記述は大前提としての事実に対する認知能力を生徒が備えていることを示しており、論理的・批判的思考力を育むためには、教科書で扱われる内容がいかに易しいものであっても、生徒の認知能力に合わせた指導の工夫の余地が多く残されており、生徒にとって分かりやすいと同時にやりがいのある課題に取り組ませる授業展開が十分可能であることが今回の実践を通して分かった。

今後は、通教科的に見て認知可能な事実や考えなどを、英語科において利用する際に、それらが英語の効率的な学習を阻害する要因になるととらえ、いたずらに下位の認知レベルに合わせた課題を与えるのではなく、英語において身に付けさせたい技能レベルはそのまま保持したまま、生徒の発達段階に応じた適切な認知レベルに合った指導を工夫することこそが、グローバル人材に求められる英語力の育成にかなう指導法の可能性があることを再認識し、教科書で扱われている内容の見直しや教材の開発を行うことが課題である。



### 第3節 幅広い場面や状況の設定

国立教育政策研究所教育課程研究センター 教育課程調査官 平木 裕

#### 1 「グローバル人材に求められる英語力の育成」のために

グローバル人材に求められる資質・能力として、コミュニケーション能力と併せて例えば「交渉力」が挙げられることがある。これは、ビジネスの社会では特に必要とされるものであり、自分の要望や希望をうまく通すために相手とやりとりする能力である。こうしたことを英語でも行うことができるよう、小・中・高等学校を通じて段階的に指導していく必要がある。ここでは、幅広い場面や状況を設定することを取り上げ、中学校段階を中心に考えてみたい。

中学校学習指導要領では「英語を理解し、英語で表現できる実践的な運用能力を養う」ために、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の各領域において言語活動を行うこととした上で、それぞれ5項目の指導事項を掲げている。その指導に当たっては、「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」が重要、としつつ、語や文法事項等の「言語材料について理解したり練習したりする活動」も必要であることが『中学校学習指導要領解説 外国語編』（以下、「解説」）に示されている。

要は両者のバランス、ということになるが、思考力・判断力・表現力等の育成のためには、前者のような活動、すなわち「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」を重視するのが基本スタンスであろう。これは、例えば「文法事項の取扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心とにならないよう配慮し、実際に活用できるように指導すること」、あるいは「語、連語及び慣用表現については、運用度の高いものを用い、活用することを通して定着を図るようにすること」（波線は筆者）といった学習指導要領での規定からも明白である。

こうした活動を行うためには、言い換えれば、生徒が実際のコミュニケーションをする目的で英語を使うためには、「具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにする」という視点をもつ必要がある。そこで、解説にある次の一節に注目したい。

英語の学習においては、ともすれば生徒全員が同じ表現を使うような指導になりがちであるが、実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動の中では、表現しようとすることを個々の生徒が自ら考え、ふさわしい表現を選択できるように配慮することが大切である。

自分自身の「考え」や「気持ち」は、当然それぞれで異なるはずである。そういった考えや気持ちを抱き、それを言葉で表現するためには、具体的で分かりやすい場面や状況を設定した上で、どのような表現をすればどのような考えや気持ちが伝わるかを例示することが必要になってくる。その具体例として示されているのが「言語の使用場面」や「言語の働き」の例である。

「言語の使用場面」について解説では、例えば「電話での応答」の場面において、

A : Hello. This is Hiroshi. May I talk to Tatsuya?

B : Sure. Just a minute, please.

といったごく一般的なやり取りが示されているが、一方で、

A : Hello. This is Hana. Can I speak to Mary?

B : I'm sorry, but she can't come to the phone. Can I take a message?

のような例も加えており、状況に応じて多様な表現をすることが求められることを示唆している。

さらに、「道案内」の場面では、

A : Excuse me. Is there a police station near here?

B : I'm sorry, I don't know. I am a visitor here.

という例を掲げている。実際の場面でのコミュニケーションは順調に進むものばかりではなく、こうした例を示すことにより、コミュニケーションの広がりという点からも、幅広い場面や状況を設定することの必要性を強調していると言える。週4コマ相当に増加した授業時数を活用する上でも、このような視点は欠かせないであろう。

「言語の働き」については、例えば「断る」として、

A : How about going to the movies this afternoon?

B : I'm sorry I can't. I have to visit my uncle.

や、

A : Would you like something to eat?

B : No, thank you. I'm full.

などが挙げられている。

前述の「交渉力」に関しては、「苦情を言う」の表現例として、

It's too expensive.

などを示しているが、中学生にとって身近な交渉の場面となり得る「買物」や「食事」などを取り上げれば、言語活動を通してコミュニケーションの広がりを実感させることが可能になりそうである。

買物をする場合に、品物を探して料金を支払うという一連の行為は、単語レベルのやり取りだけでもできる。なぜなら、「買物では、店は品物を売り、客は代金を支払う」ということが、「買物スキーマ」として理解されているからである。また、そこでの主導権は客にあるため、たとえ客が英語を話せなくても、店員は品物を買ってもらおう努力をするものである。

一方、コミュニケーションは順調に進むものばかりではないという面から考えると、例えば、商品の購入後にそれが不良品であることが判明し、商品を取り替えてもらうように店と交渉する、といった状況を設定することが考えられる。

なお、直接の関連があるわけではないが、「繰り返す」の項には、

A : I went to Hiroshima last weekend.

B : Oh, you went to Hiroshima. Me, too.

が例示されている。相手との会話をスムーズに継続・発展させる上でも、こうした「言語の働き」を明確にし、表現として活用させることが生徒のパフォーマンスを支えてくれるであろう。

## 2 「幅広い場面や状況の設定」の具体例

以上のような考え方を基に、幅広い場面や状況を設定した言語活動の例を、学年ごとに1つずつ示してみる。

### <例1 (中学校第1学年) >

あなたは、イギリスでホームステイをしています。親友のキャシー (Cathy) から休日にメールが届きました。返信メールを送ろうと思いますが、★のところではどのようなことを伝えますか。英語で書きなさい。

Hi ○○○,

How are you?

My brother and I went fishing this morning. We caught a lot of fish!

My parents and I are cooking them now. Can you come to my house for lunch today?

Cathy

※ ○○○には、あなたの名前が書いてあるものとします。

(注) went fishing : 魚釣りに行った

caught ~ : ~を釣った (catchの過去形)

返信メール

Hi Cathy,

★

Goodbye,

○○○

この活動では、送られてきたメールには書き手からの誘いが込められていることを理解した上で、その誘いにどう応えるかを書いて表現させる。メールではなく、例えば留守電に残されたメッセージという設定にして同内容を聞かせれば、口頭 (電話) で応じるタスクに変更できる。誘いに対し応じるか断るかは自分で判断することになる点もポイントであるが、自分の置かれている状況を問題の中で明示することにより、応じ方をある程度限定してしまうことも可能である。

<例2 (中学校第2学年)>

あなたは2泊3日のイングリッシュ・キャンプ（英語合宿）に参加しています。今日の予定について英語で放送が流れてきました。ルームメイトのケンが部屋に不在であるため、彼のためにメモを作成します。最も伝えなければいけない点は何でしょうか。〈さよならランチの案内〉を見ながら放送をよく聞き、メモの★のところに記入する適切な内容を英語で書きなさい。

〈さよならランチの案内〉

**The Goodbye Lunch**

Date : August 10 (the final day)

Time : From 11:00 a.m. to 1:00 p.m.

Place : The garden

*Let's enjoy our final day  
at English Camp!*

メモ

To Ken,



<リスニングスクリプト>

Good morning. Are you enjoying this year's English Camp? I hope you've made many friends. I'm sure the camp will be a wonderful experience for you.

Today is the final day. We're going to have the goodbye lunch from eleven a.m. to one p.m. But it is raining now, so we cannot use the garden. We will eat in Room One, not in the garden. OK?

Let's enjoy our final day at English Camp.

この活動では、放送の要点、すなわち予定されていたイベントが雨のために会場を変更して行われることを理解した上で、メモ程度の簡単な英語で友人に伝えさせる。一般的には、まとまりのある内容を聞き、単にその概要や要点、詳細の情報などを理解できたかどうかをみる場合が多いが、聞いた内容の要点を整理した上で、それを別の人に伝える必要があるという設定に注目したい。なお、ここでは「書くこと」のタスクとしているが、実際にケンに口頭で伝える活動（「話すこと」）とすることもできる。

<例3 (中学校第3学年)>

あなたのところに、近所に住んでいる友人のキム・メイソン (Kim Mason) さんから、次のようなお茶会 (tea party) への招待カードが届きました。しかし、その日は理由があつて行けません。「あなたからの返事の手紙」を、(1)から(3)の  にそれぞれ適切な英語を書いて完成させなさい。その際、行けない理由は自分で考えること。

<キム・メイソンさんからの招待カード>



<あなたからの返事の手紙>

February 23, 2014

Dear Kim,

Thank you for inviting me to your tea party.

It sounds great, but  (1).

On that day,  (2).

(3) next time.

Thank you  
Your friend, ○○○

※○○○には、あなたの名前が書いてあるものとします。

これは、「特定の課題に関する調査 (英語: 「書くこと」)」 (平成22年度, 国立教育政策研究所教育課程研究センター) での実際の出題例である。お茶会への招待カードの内容を理解した上で、断りの手紙を書くというものである。依頼への断りをするようになるため、前述の「断る」という言語の働きを生かした表現を活用させたい言語活動である。断る理由は自分で考える、という点もポイントである。「書くこと」のタスクではあるが、問題の設定



を電話で返事をするものに変更することで、「話すこと」の活動とすることもできる。

以上、幅広い場面や状況を設定した例を3つ示したが、共通するのは、「聞くこと」/「読むこと」→「話すこと」/「書くこと」、すなわち技能統合型の言語活動になっているということである。学習指導要領には、

「話すこと」(ウ)

聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること。

「書くこと」(ウ)

聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどすること。

といった技能統合型の言語活動が示されているが、具体的な場面や状況が明確になっていないと、聞いたことや読んだことを基に、何をどのように発信すればよいかが決まらないであろう。さらに、聞いたり読んだりしたらその場で(即興で)反応することが求められる場合も実際の生活では多い。

技能統合型に限定せず、幅広い場面や状況を設定した言語活動としては、これら3例の他にも例えば次のようなものが考えられる。

○例4

あなたはハンバーガーショップの店員です。ALT演じる客がやって来ましたが、いろいろ面倒な要求をしてくる客です。要求していることをよく聞き、丁寧に英語で対応しましょう。

<対話例>

A: May I help you?

B: Yes, can I have three cheese burgers?

A: OK. Anything else?

B: No, but discount, please. I'm going to buy three!

A: Uh, sorry, we cannot.

B: Then, how about giving me one more cheese burger for free? ...

○例5

あなたは野球場のチケット売り場に友達と来ています。2人で並んで座りたいのですが、空席情報を見たところ、並びで座れる席は残っていません。売り場の人に何とかお願いしてみましょう。

<対話例>

A: Hi. How many?

B: Two of us. We want to sit together.

A: Sorry, there are no more side-by-side seats. All you can do is sit separately.

B: No, we cannot do that! ...

これらはいずれも、上記3例と同様、誰と、どのような場面で、自分がどのような状況に置かれたコミュニケーションを図るのが明確に示されており、その上で、どのように対処すべきかを思考・判断しながら表現することを求めている点がポイントである。

### 3 授業でよく行われている実践との比較

ここまで示してきたように、様々なコミュニケーションの在り方を想定し、幅広い場面や状況を設定した上で言語活動を行わせることが重要であるが、実際の授業においては、そういった意識が十分とは言えないのが実状である。そこで、実際によく展開される言語活動の例をいくらか提示し、それぞれの改善案を考えてみたい。

#### <ケース1（中学校第1学年）>

（一般例）次の対話例を参考に、二択のものについてどちらが欲しいかをペアで質問し合ひましょう。

Q： Which do you want, A or B?

A： I want A.

#### 【A or Bに入れるものの例】

a dog or a cat

rice or bread

tea or coffee など

これは、単純に自分の好みを答えればすんでしまう言語活動である。しかし、よく考えてみれば、どのような場面・状況の中でその二者択一を求められているかによっては、例えばご飯かパンのどちらが欲しいかは異なってくる可能性がある。逆に言えば、そうした場面・状況の中で自分はどうか、なぜそれを選択するか、といったことを考えさせる余地がない点に、この言語活動の限界がある。また、実際の生活においては、二者択一を求められてすなりと一方に決まってしまうことばかりではないことなどにも着目する必要がある。

そういった視点から、次のような言語活動へと改善するのはどうであろうか。

（改善案）あなたは家族と一緒に無人島で1週間過ごすことになりました。次に示す組み合わせを例に、その無人島に持って行くのならばどちらが欲しいかを尋ね合ひましょう。必要があれば、一方を選んだ理由も聞いてみましょう。また、どちらも欲しくない場合は、そのように伝えた上で、代わりに何が欲しいかを提案しましょう。

#### 【A or Bに入れるものの例】

a baseball or a soccer ball

a lighter or a knife

a cow or a rabbit

a CD player or a mobile phone など

こうすることで、例えば次のような対話が行われる可能性がある。

A : Which do you want, a cow or a rabbit?

B : Well, I want a cow.

A : Oh, why?

B : Because we can drink milk!

A : I see. That's a good idea!

といった展開であったり、

A : Which do you want, a baseball or a soccer ball?

B : Let me see ... neither.

A : Then what do you want?

B : I want a volleyball.

A : Volleyball? Why do you want it?

B : Because we can play beach volleyball!

などのように、与えられた場面・状況に応じて想像力をふくらませながら、思考力・判断力・表現力を発揮することができるかもしれない。決まったことを言って終わり、ではなく、相手の発話を受けて即興で言葉を返す展開となり、まさに「互いの考えや気持ちを伝え合う」ような言語活動が期待できる。whyやbecause, neitherなどは、第1学年では未習の場合もあるだろうが、このように必要性があればどんどん活用させるのもよいのではないだろうか。

## <ケース2 (中学校第2学年) >

(一般例) わが町の紹介文を書きましょう。町内のどこを紹介するのか、そこはどのような場所なのか、訪れる人にどのようなことを伝えたいか、を内容に含めること。

実際によく行われる言語活動であるが、誰が対象で、伝える目的は何なのか、また、なぜ話すのではなく書いて伝える必要があるのか、といったことが示されていないだけに、生徒にしてみれば、実際のコミュニケーションを行っているという実感が得られにくい可能性がある。さらに、書き上げた紹介文はグループ内やクラス全体で発表させることが多いが、その意味や目的もはっきりしない。

こうしたことを踏まえ、次のように場面や状況を明確にした上で取り組ませてみてはどうだろうか。

(改善案) 1か月後、このクラスにカナダからの留学生が来ることになりました。彼女にわが町のおすすめの場所を事前にメールで知らせてあげましょう。まず、すすめたい場所を各自1か所ずつ選び、その場所の特徴やおすすめのポイントなどについて友達同士で情報交換してみましょう。友達から新たな情報が得られた場合はそれも含めて、メール文を書いてみましょう。

この改善案のポイントは次のとおりである。

- ・ 伝える相手をはっきりしている上、自分との間にインフォメーション・ギャップが成立しているため、伝える意味があること
- ・ 書いて（メールで）伝える必然性があること

- ・各自おすすめの場所は異なる可能性が高いため、生徒間においてもインフォメーション・ギャップがあり、互いに伝え合う意味があること
- ・伝える内容を整理したり、より豊かな内容にしたりするために、書く前に生徒同士で話して伝え合うという技能統合が図られていること

### <ケース3 (中学校第3学年) >

(一般例) 次の対話例を参考に、「It is+形容詞+for+人+to不定詞」を用いて友達にインタビューしましょう。

A : Do you like playing basketball?

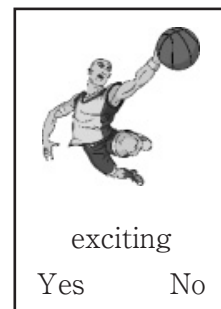
B : No, I don't. Is it exciting for you to play basketball?

A : Yes, it is.

B : Oh, really?

A : It's exciting for me to play basketball.

※ワークシートには、右の例のように、好きかどうかを問う内容のイラストとともに、使うべき形容詞が示され、さらに自分が答える時のYes / Noを選んでおく欄が設けられており、このようなものが複数用意されている。



この言語活動の特徴は次のような点である。

- ・全ての生徒が同じワークシートを共有しているため、ペア・ワークを行う際に、相手が例えばバスケットボールが好きかどうかは分からないことを除けば、2人の間にほとんどインフォメーション・ギャップがない
- ・どの内容について聞いているのかをワークシートで確認するため、お互いにワークシートを見ながらの「会話」になってしまう可能性が高い
- ・Yes / Noを事前に選んでいるため、質問されたことに対してその場で考えて答えるということがない
- ・「It is+形容詞+for+人+to不定詞」を使わせることが主目的になっており、型にはめ過ぎているため不自然な使い方になっている

このような点を改善するため、例えば次のように工夫することが考えられる。

(改善案) 「ワークシートA」を持っている人と「ワークシートB」を持っている人でインタビューをしましょう。イラストに示された内容だけでなく、オリジナルの質問をしても構いません。さらにインタビュー後、会話をした友達のことを英語で書いて紹介しましょう。

※ワークシートは省略。「A」と「B」で情報が異なるだけでなく、形容詞が複数示され、Yes / Noの欄はなくなっている。また、「Your Original」として、何のイラストもないものが含まれており、自由に質問を考える余地が工夫されている。

こうすることで、例えば次のような会話が行われることが期待できる。

A : Do you like playing basketball?

B : No, I don't. How about you? Do you like it?

A : Yes, I do. It's exciting for me to play basketball.

B : Oh, really?

A : Yeah, why don't you play with me?

B : OK, I'll try !

あるいは、

A : Do you like playing basketball?

B : Oh, basketball? Yes, I do.

A : Is it exciting for you to play basketball?

B : Yes, of course ! How about you?

A : Well, it's difficult for me to play basketball.

B : Come on. Let's play together now !

といった、ワークシートが異なることのメリット、すなわち即興性が前面に出た展開にもなり得るであろう。また、ペアで話したことを基に書いて表現することについては、〈ケース2〉と同様、技能統合の面からの改善であるが、友達にインタビューすることの意味付けをするというポイントもあることを付言しておく。

場面や状況をどのように設定するか、そのちょっとした工夫で生徒のモチベーションは随分違って来るであろうし、様々な局面に即興で対応する経験を豊富に積ませることが大切であることを再度強調しておきたい。



## 第4節 言語活動に必要な表現の指導

京都府立嵯峨野高等学校 教諭 伊藤 文昭

高等学校新学習指導要領の「英語表現Ⅰ」「英語表現Ⅱ」では、「事実や意見などを多様な視点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力」の育成を目標に掲げている。筆者が英語表現の指導で常日頃感じることは、伝える内容が自分の興味・関心のあることであれば、生徒の表現意欲が自ずと高まるということである。しかし、生徒が興味や関心を持ち、かつ社会性があり質の高さとまとまりのある内容を扱わせようとすると、調査やデータ収集の他、分析、思考、判断を伴うリサーチが必要となり、限られた外国語の指導時間でそのリサーチのための時間を確保することはできない。

そこで、文部科学省のスーパーグローバルハイスクール（SGH）事業の開始に伴い「総合的な学習の時間」等で多くの学校が行うようになった「課題研究」で生徒が調査研究した内容を英語で発表することを通して、高校生の認知レベルに合う高度な英語の表現力の育成に取り組めると考えた。

以下は、筆者の勤務校（SGH及びスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校）でのこれまでの取り組みをもとに提案する指導例である。英語プレゼンテーション作成の段階では、「事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力」の育成を図り、質疑応答の準備と実施の段階では、学習指導要領の「与えられた話題について、即興で話す。また、聞き手や目的に応じて簡潔に話す」態度と能力の育成をねらいとした。

### 1 実践について

#### （1）単元の目標

生徒が「課題研究」の取り組みで作成した京都の課題とその解決策の日本語での提案を活用し、外国人に対して英語で同様の提案を異文化コミュニケーションの視点から行い、質疑応答を行う力を付けることを目標とした。生徒の興味・関心のある課題について既に提案した内容を扱うため、情報やデータが担保され、実際に地域に在住している外国人を学校に招いて英語プレゼンテーションすることで、表現する意欲を高めて実践的な表現の能力を身に付けることができると考えた。なお、英語発表原稿及び英語スライドのファイルをクラウド上のグループウェア（注1）で共有することで生徒の協働編集作業を促し、発表原稿とスライドに英語教員やALTが常にどこからでもアクセスして添削できるようにした。

#### （2）単元の指導計画

第1時

（生徒の活動）

「京都の持続可能な発展」への提案の英語スライド及び英語発表原稿を作成する。1提案をグループメンバー4名で行う。1名あたりの担当箇所2分程度。

（教員の指導）

英語口頭発表方法（発表時間8分、質疑応答3分）、発表原稿とスライド作成の注意を

行う。「発表の論理的展開に役立つ英語表現リスト」を参考にさせる。

#### 第2時

(生徒の活動)

英語教員及びALTによる英語発表原稿及び英語スライドについての添削やコメントに従い、自らの英語スライド及び英語発表原稿を完成する。

(教員の指導)

第1時(2週間前)に提出された英語スライドおよび英語原稿を添削した結果について、全員に共通する事柄(よくある間違い、便利な表現等)についてプリントを使って講評を行い、あわせて個別の添削指導やコメントについての生徒からの質問に答える。

#### 第3時

(生徒の活動)

まず、講座内の他の生徒の英語発表原稿と英語スライドを読み、質問を書き込む。次に、質問への応答を書く。このサイクルを繰り返す。

(教師の指導)

「質疑応答で使える英語表現例」を用いて質疑応答の事例を示して指導する。

#### 第4時

(生徒の活動) 自らの提案について英語想定質疑応答集をグループメンバーと協働して作成する。自らの提案を様々な視点から捉え、英語表現を工夫する。

(教員の指導)

提案内容を外国人に的確に伝えるために役立つ英語表現例を示し、異文化コミュニケーションの視点から生徒の想定質疑応答集の作成をサポートする。

#### 第5時

(生徒の活動)

クラス内で英語プレゼンテーションのデリバリーの模擬練習をする。  
発表を聞き、質問とコメントをクラウドのグループウェア上に書き込む。

(教師の指導)

デリバリーについて、発音イントネーションなどのバーバル面、及び表情・身振り手振りなどのノンバーバル面について改善点を指導する。あわせて、質疑応答に必要なニュアンス等にかかわる高度な表現について指導する。可能であれば、グループウェアを活用してコメントしたり添削する。

#### 第6時

(生徒の活動)

来校している海外のパートナー校の生徒に対して英語でプレゼンテーションと質疑応答を行う。

(教師の指導)

様子を観察し、評価票に記入する。生徒に自己評価シートで評価させプレゼンの改善の視点に気付かせる。

#### 第7時

(生徒の活動)

地域に在住の外国人に対して英語でプレゼンテーションと質疑応答を行う。

(教師の指導)

様子を観察し、評価票に記入する。生徒に自己評価シートで評価させプレゼンの改善の視点に気付かせる。

第8時

(生徒の活動)

自らのパフォーマンスについての評価者の評価やコメントを読み、振り返る。

(教師の指導)

単元の指導を振り返り、全体の講評を行う。

## 2 英語プレゼンテーションの SCRIPT と SLIDE の生徒作品例

生徒たちが「課題研究」において4人のグループで「京都の持続可能な発展」という観点から学校の近くの嵐山地域について調査・研究を行い、その課題を発見し解決策を提案した取り組み内容を活用した取り組み例を紹介する。

外国人観光客が急増する嵐山について現地でアンケートやインタビューを行ったり、ウェブや図書を用いて調査を行い、外国人のニーズ(無料Wi-Fi, 英語のマップ, 英語観光案内所)や不満(嵐山の混雑等)を捉え、「外国人旅行者が快適に楽しめる嵐山」というビジョンを設定し、その実現方策として、英語対応可能なスタッフバッジや大学生語学アルバイトの導入、無料Wi-Fiの設置、スタンプラリーで観光客を嵐山の周辺部へ誘導すること等を提案した例を下に示す。


We are going to start our presentation. We came up with a vision called “An Arashiyama which foreign tourists can enjoy comfortably” and conducted our research to propose ways to realize the vision. The reason why we thought of this vision is that we thought that foreign tourists may experience difficulties in Arashiyama area and may not be able to enjoy it to the fullest. Therefore, we carried out a questionnaire and interviewed foreign tourists on the streets in Arashiyama. We found out what kind of problems they have in the area and what kind of improvements would allow them to enjoy Arashiyama more. We found out that they want access to free Wi-Fi, English maps, and more information booths. Many of them also said Arashiyama is too crowded.

Now we would like to propose a set of three plans to realize our vision. The first plan is that shop clerks wear name tags that say “I can speak English” if they can, and introduce signs that say “we can speak English.” To get English speaking shop clerks, we would like to propose employing local university students who study English language in Kyoto. This system is not only good for shops that do not have people who speak English, but also good for university students who need chances to practice English.

The second plan is to increase the number of free Wi-fi areas so that tourists can have access to the Internet and get information to enjoy the area. Such information would include local events and shop information.

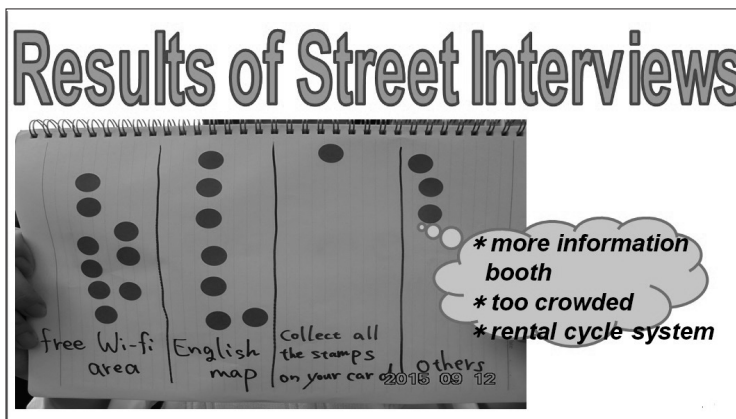
The third plan is to hold a stamp rally. This will solve the problem of overcrowdedness of the central area of Arashiyama. We can introduce foreign tourists to the nice shops on the outskirts of Arashiyama and to the very beautiful natural areas that surround Arashiyama. This will be good for vitalizing Arashiyama as a whole and will contribute to decreasing the number of tourists in the overcrowded central area of Arashiyama.

(英語プレゼンテーションスライドからの抜粋)



**Vision :**  
**Arashiyama** which foreign tourists can enjoy comfortably

(ビジョン：将来構想)  
「外国人観光客が快適に楽しめる嵐山」



**Results of Street Interviews**

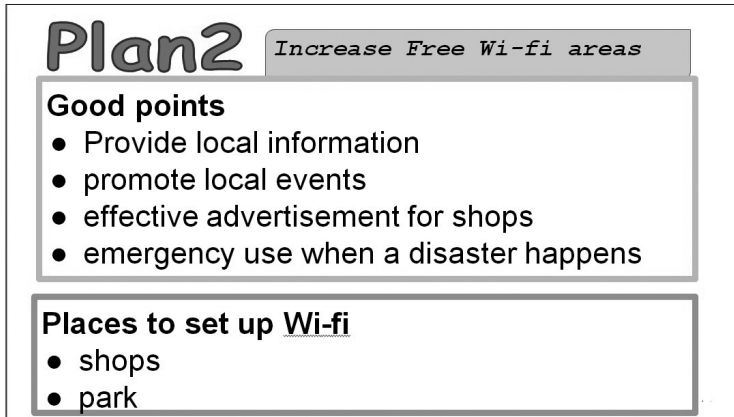
free Wi-fi area    English map    Collect all the stamps on your car    Others

\* more information booth  
\* too crowded  
\* rental cycle system

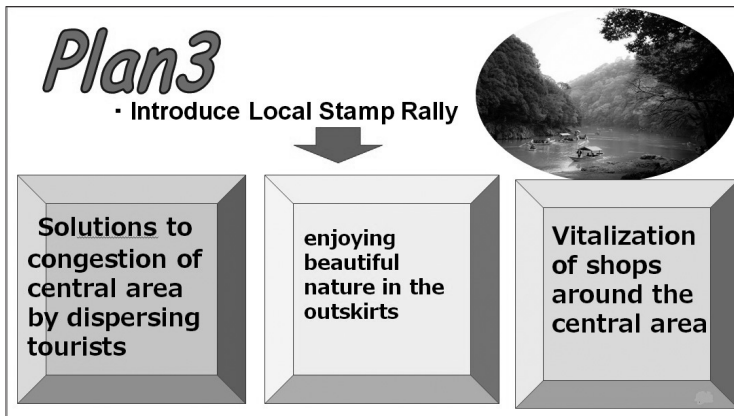
(現地の路上インタビュー結果)  
無料Wi-Fiや英語マップの要望、人が多過ぎるという不満



(ビジョン実現のための方策1)  
“I can speak English.”という名札を店員が身に付ける。



(ビジョン実現のための方策2)  
無料Wi-Fiエリアの拡張とその  
メリットと設置場所



(ビジョン実現のための方策3)  
嵐山中心部の混雑緩和のために  
スタンプラリーを導入し、嵐山  
周辺部に観光客を誘導、自然な  
などの周辺部の魅力の紹介や店舗  
の活性化に繋げる。

### 3 実践の詳細

#### (1) 第1時の指導 (英語発表原稿と英語スライドの作成)

##### ①指導事項1

「課題研究」で作成したプレゼンテーションをもとに、論理的でわかりやすくまとまりのある構成の英語発表原稿と英語スライドを作成させる。

- i) プレゼンで伝えたいメッセージ (ビジョンと具体的方策) をわかりやすく英語で表現する。(表現例) Our vision is ... We propose the following 3 plans ...
- ii) プレゼン全体を貫く流れが明確で、各スライドのポイントをわかりやすく英語で表現する。
- iii) プレゼン全体の簡潔なまとめをつくる。
- iv) 文字は必要最低限に抑える。発表英語原稿をそのままスライドに書かないこと。
- v) スライドの写真や図の数は必要最低限にし、効果的に使うこと。
- vi) 内容の論理的関係を示す矢印や文字の大きさを適切に設定すること。

##### ②指導事項2

下の「発表の論理的展開に役立つ英語表現リスト」を参考にさせる。

##### (a) 意見を述べる

I believe[think]... / In my opinion[view], / My opinion[idea] is that ...

##### (b) 順に列挙する

First, ... Second, ... / First of all, / Furthermore, / Also, / In addition, / Moreover,

##### (c) 追加・補足する



Similarly, / Likewise, / Also, / too, / and ... (too), / Furthermore, / In addition, / Moreover, / both ... and ... / not only... but also ... / (just) as / like / similar (to) / equal (to) / equally / the same (as) / Besides, ... / What is more, /

(d) 理由を述べる

because ... / because of ... / for / since / as / be caused by ... / be due to the fact that ...

That's because ...

(e) 結果を述べる

So ... / Therefore ... / Consequently, / As a result, / The result is that ... / That's why ...  
~ lead to ... / ~ result in ...

(f) 結論を述べる

For these reasons, / It is clear that ... / These examples show ... / In brief, /  
In conclusion, / To conclude, / Our conclusion is that ... / We conclude that ... / In short,

In summary, / To summarize, / To sum up, / You can see that ...

You can see from these examples that ...

(g) 対比する

On the other hand, / However, / In contrast, / but / yet / while / whereas /  
different (from) / differently / unlike / differ (from[in])

(h) 譲歩する

Though / Although / Even though (if) / Despite (in spite of) ... / Admitting (Granted) that...

(i) 例をあげる

For example, / For instance, / such as ... / An example of ... / Some ... others ...

(j) 言い換える

that is (to say) ... / or ... / in other words / ~ which means

(h) 観点を示す

As for ... / Concerning [Regarding] ... / With regard [respect] to ... / As far as ... is concerned

(2) 第2時の指導 (クラウド上の教員の添削とコメントを参考にて英文を推敲する)

①指導事項1

i) 提案のビジョンを、英語でわかりやすく表現する。

(表現例)

・ The vision of our proposal is a town which foreign tourists can enjoy to the fullest.  
We would like to change the Arashiyama area so that foreign tourists may enjoy  
the natural beauty of the river and mountains and also experience Japanese  
traditional culture.

ii) ビジョン設定の理由を、英語でわかりやすく論理的に表現する。

どんな問題があるから、そのビジョンを設定したのか。例えば、地域での聞き取り

調査で明らかになった問題を行政の施策と関連付け、独自のビジョンを設定する。

(表現例)

- ・ The reasons we came up with this vision are as follows : First, ... Second, ... Third, ...
- ・ According to our interviews with foreign tourists in Arashiyama, we found the following problems: First, ... Second, ...
- ・ Our vision has relevance to the policy of the Kyoto City Government, which is to increase the number of foreign tourists who stay in Kyoto City from 1.1 million to 2 million a year.

iii) ビジョン実現の具体的方策を、英語でわかりやすく表現する。

(表現例)

- ・ We believe the vision can be achieved if we can put the the following plans into practice: First, ... Second, ...
- ・ We believe that these plans create benefits for both foreign tourists and local people.

### (3) 第4時の指導

質疑応答練習 (即興で話したり、聞き手や目的に応じて簡潔に話す力の育成)

本番のグループ・プレゼンテーションの前にグループで発表原稿を読み、想定される質問を作成したり、発表者として応答案を作成する。作成作業はウェブ上のグループウェアのスプレッドシート (エクセルファイルに似ている) 上で行うので、グループ内のメンバーが作成した想定質問や応答案を共有しながら作業できる。チームとして広範な想定質疑応答集を作成しつつ、質問に的確に回答する英語表現を学ぶ。「質疑応答で使える英語表現例」(次頁参照)を参考にする。



発表グループ毎に集まり，Wi-Fiと接続したクロムブック（低価格PC）を使い，スライドを確認しながら，スプレッドシート上に同時協働作業で想定質疑応答集を作成。

#### 「質疑応答で使える英語表現例」

##### ① 質問者に対する応答を始めるとき

Thank you for the question / That's a difficult question but I will try to answer it. /  
I cannot answer it off hand, but.

##### ② 質問がわからない場合

I don't understand. / What do you mean? / I don't understand. What do you mean? /  
Could you repeat that? / What do you mean? Could you repeat that? /  
Could you explain a little more about ... / What did you mean by ...

##### ③ 質問者の考えに同意する場合

Definitely ... / Yes, very much. / I agree. / So do I. / That's right. / That's right. I〔we〕  
agree with you. / That's right! So do I! / I agree completely. / That's right! I agree with  
you completely. / I agree with your point about... / Yes, that's right. I agree with you about  
that.

##### ④ 質問者の考えに同意しない場合

Well, I'm not sure. / I'm afraid I disagree. / Well, I don't think so. /  
Really? I'm surprised you think that. / Well, I'm not sure. I'm afraid I disagree. /  
Really? I'm afraid I disagree. / Really? I'm afraid I disagree. I think that ... /  
No, not so much. / Really? I think that ... /

##### ⑤ 意見を述べる

In our opinion〔view〕 ... / We think that ... / It is the opinion of this group that ...

#### （４）第５時の指導

英語プレゼンテーションのデリバリーの模擬練習。口頭での質疑応答は数分間に限り，全ての生徒が質問をグループウェア上に書き込む（次頁の写真参照）。発表者は後に応答を書き込む。英語で集中的にコメントや質問を受けて応答することを通して，論理的に考え英語を使う行為を通して，英語表現力を身に付けることをねらいとする。



(質問と応答の例)

P. 64の3に掲載した「外国人観光客が快適に楽しめる嵐山」提案の模擬発表時（上の写真参照）生徒たちがPC上で書き込んだ質問やコメント及びその応答の事例を下に記す。

(質問やコメント)

- ①「大学生を語学バイトとして採用する案はすごくいいと思う！でも観光客が集まる昼間は、大学生も授業があると思いますが、いかがですか。」（質問）

“I think employing university students as a side job is a great idea, because it will be beneficial to both the students and shop owners. But university students might have classes at university. What do you think of that?”

- ②「英語以外の言語を話せる人も雇うほうが良いと思います」（コメント）

“I think you need to employ speakers of languages other than English.”

- ③「アルバイトの大学生は嵐山が地元の人でないと、嵐山のことを聞かれたりしたら困ると思いますが、どうしますか。」（質問）

“What will you do to teach university students how to answer the questions from foreign tourists. If university students are not from this area, they may have a difficult time.”

(上の質問やコメントに対する応答)

- ①“I agree with you. Most of the students may have lessons during the daytime on weekdays. But there must be some students who have free time, especially when they are in senior years after they got jobs. Moreover, because the job gives them great practical opportunities to learn a foreign language, there should be some students who will try and find available time for this job.

- ②“Yes, that’s right. I agree with you about that. In the Arashiyama area, there are many Chinese tourists. Therefore, I think we need to employ speakers of other languages

besides English.

- ③ That's right. I agree with you completely. Those who are around the students can help them with the knowledge. Moreover, I would like to encourage them to learn about Arashiyama little by little to do this job.

#### (5) 第6～7時の指導

英語のプレゼンテーションの様子を観察し、次の項目について、ABCで評価し生徒にフィードバックする。

- ①提案のビジョンが聞き手に十分に伝わったか。
  - ・音声面（声の大きさ・発音・リズムイントネーション） ・話の構成
  - ・英語の表現
- ②ビジョン設定の理由が聞き手に十分に伝わったか。
  - ・音声面（声の大きさ・発音・リズムイントネーション） ・話の構成
  - ・英語の表現
- ③ビジョン実現のための方策が聞き手に十分に伝わったか。
  - ・音声面（声の大きさ・発音・リズムイントネーション） ・話の構成
  - ・英語の表現
- ④質問やコメントへの応答の状況
  - ・音声面（声の大きさ・発音・リズムイントネーション） ・話の構成
  - ・英語の表現

#### 4 まとめ

以上は、筆者の勤務校（SGH及びSSH指定校）の取り組みの一環として取り組んだ英語の授業、総合的な学習の時間の取り組み、海外の学校との交流、ICT環境整備などの実績をもとに提案したものである。内容面では、学校の地元である嵯峨嵐山の未来ビジョンを描き、その美しい自然環境や長い歴史と文化をもつ地域を維持・発展させる、つまり地域を持続可能なものとし、人々が幸せを実感し続けるための提案をするという点で、現行の指導要領から取り入れられている

持続可能な発展のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）の理念に通じ、地域社会と直接の繋がりをもつ教育を英語で行うものである。

高等学校の教育課程上必置とされている総合的な学習の時間で取り組んだ課題研究の成果物を活用し、生徒が自ら興味・関心に基づき探究した内容について英語で伝える試みであり、生徒間のインフォメーションギャップ（情報差）を活用してコミュニケーションを中心とした授業を展開することができる。また、神谷の提唱する「教材のauthenticity」（タスク内で扱う教材を、意図的に創作されたものではなく、本物の教材にする）及び「情報のpersonalization化」（タスク内において、学習者それぞれが保持している個人の情報を用いる）という条件を備えた活動であり、内発的動機付けが強く、認知レベルの高い言語活動とすることができる。

従来より高度な英語コミュニケーション力の育成を図るという時代の新しい要請に応えるためには、新しい取り組みが必要になると考える。そこで、次の3つのことを提案したい。



まず、教科の枠を越えて、生徒が他教科の発展的な学習や総合的な学習の時間で学んだ内容を、英語の授業に取り入れること。また、地域に在住している外国人に協力してもらい発表の聞き手になってもらうなど、生徒が英語を使う必然性のある教育環境を創出すること。最後に、クラウドシステムを活用して、生徒はインターネットでの情報収集だけでなく、発表原稿や英語想定質疑応答集の編集において生徒間の協働作業や授業時間外の分担作業を促したり、教員が生徒の英語の作成状況を常にどこでもモニタリングできるようにし、添削指導の効率化を図るとともに、グローバル人材に必要なICT活用スキルを身に付けさせることもあわせて提案したい。

注1

クラウド上のグループウェア

本校では、生徒が英語の授業においてグーグルドライブとグーグルApps for Education というクラウドシステム（無料）を活用している。生徒と担当教員とALTがクラウド上のファイルを共有することで、インターネットに接続した低価格PC（クロムブックなど）であれば、いつでもどこからでもファイルにアクセスし、ファイルの編集に参加したりコメントや添削を行うことができる。

## 第5節 他教科で活用できる活動の導入

広島市教育委員会 指導主事 小田 久美子

### 1 英語科の授業において「他教科で活用できる活動を導入すること」の意義

ここでは、グローバル人材に求められる英語力を育成するために、英語科と他教科との関連を視点に、英語科として寄与できることは何かを考察する。

#### 1.1 グローバル社会に求められる英語力

OECD等の統計によると、我が国の学生等で海外の大学等に留学した日本人は2005年をピークに減少傾向にあり、また、中学生・高校生を対象にした調査においては、アメリカ・中国・韓国では、「可能であれば海外に留学したい」とする割合が高いのに対し、日本では、「留学を希望しない」割合が高い。文部科学省が高校生を対象に行っている「国際交流等の状況について」等の調査でも、日本人学生の海外留学者数が年々減少していることや約6割の高校生が将来留学することに対して否定的であることが明らかになっている。その理由として最も多く挙げられたのが「言葉の壁」、つまり英語力の低さであり、英語を指導する者としては、とても残念なことである。

日本の若者の英語力の課題については、平成26年度に全国の高等学校3年生7万人を対象として実施された英語力調査において、スコア分布がCEFRのA1～A2下位レベルに集中し、他国の同年代の生徒と比べると低いことが明らかにされている。（平成27年度と同調査では、改善が見られているため、今後の改善は期待できる。）

興味深い点は、同調査において、英語力が高い（CEFRのB2, B1レベル）生徒ほど、「英語を使って、国際社会で活躍できるようになりたい」「大学で自分が専攻する学問を英語で学べるようになりたい」のように、英語を将来の職業や学問と結び付けて考えているが、一方で、最も多かったA1レベルの生徒は、「海外旅行などをするとき、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい」「大学入試に対応できる力をつけたい」のように、英語は単に受験などの一時的に必要な知識に過ぎず、自分の生き方に関わるものとして捉えられていないということである。

先に述べた調査において、英語力の高さと将来英語を使いたいという希望の関係性は定かではないが、他国の若者に比べ、自己肯定感が低く、内向き志向であると指摘される日本の若者が、海外へ目を向けにくい原因の1つは自身の英語力に対する自信のなさであることは間違いない。しかしながら、これらを前向きに捉えれば、将来使える英語力を着実に身に付けさせることにより、英語力に自信をもった日本の学生が、海外へ目を向ける可能性を秘めていると言えるのではないか。

平成27年8月に教育課程企画特別部会から報告された「論点整理」においても、「児童生徒が将来の進路や職業などと結び付け主体的に学習に取り組む態度等を含めて育まれるよう、学習・指導方法、評価方法の改善・充実を図ることが求められる。」と指摘されていることから、少なくとも学校教育において、全ての生徒に、「英語は将来働く上で必要なコミュニケーションツールである」という認識をもたせることが必要であり、そして、将来、世界中の企業で活躍する人材へと育成する観点から、日本の学校で行われる英語の授業中に、教室

内だけで通用するような英語力ではなく、「将来活用できる英語力」を身に付けさせる授業を行う必要がある。そうすることで、将来、言葉の壁を越え、予測不可能な課題に対して他国の人と対話しながら解決することができる人材へと育つと考える。

そこで、我が国の学校を卒業し、将来、「海外の高校や大学で授業を受講するために必要な英語力」すなわち、「将来授業を受講できる英語力」を身に付けさせるために、中学校における英語の授業でどのような工夫ができるかを考える。

## 1.2 他教科で活用できる活動

世界では、予想以上にグローバル化対応が進んでいる。ヨーロッパを例に取るまでもなく、韓国や中国、台湾など近隣のアジア諸国でもICTを活用して海外と結んだ双方向授業の実施、海外留学、さらには海外の大学への進学などがふつうに行われている。その後に、世界をリードする企業で職を得ている人数も多い。そのための最大の問題は、「授業を受講できるだけの英語力」である。

ヨーロッパでは、デンマークなどごく一部の国を除いてCLIL (Content and Language Integrated Learning : 内容言語統合型学習) を取り入れている。(池田(2013))は、CLILのメリットとして、学習への動機づけが高まることや意味のあるインプットが与えられること、アウトプットの必然性が生まれること、深い思考を伴うので、言語知識が記憶に定着しやすいことなどを挙げており、CLILは英語と知識と思考を駆使して他者と協働して新たな価値を創造する力を養うことができることから、グローバル人材を育成するために役立つ学習であると言える。

CLILは、たとえば数学の授業において、数学の指導内容をすべて英語で教える、あるいはそれを英語の授業で教えるものではない。数学の指導内容を一部英語の授業で教える、あるいは数学で学習した内容の一部を英語の授業で教えるものである。このように、無理することなくできる範囲で実践して、徐々に英語で教える時間を増やすなどの工夫をしている点は、日本のこれからの英語教育においても参考になる。

啓林館から英語で出版されている小学校1年生向けの算数の教科書を見ると、「ひき算」の単元に

There are 12 persimmons. If I take 5, how many will be left?

という問題が載せられている。英語の教師がこれを見ると、未来の受身形が使われていると驚くであろう。しかし数学(算数)の教師から見ると小学校1年生の単元である「引き算」が教えられているにすぎず、これを式にして答えを得るのである。日常生活など身近な場面に限定せず、このような文脈で受身形を練習するような応用力が求められる。そうすることで、たす、ひく、式、答え、計算など算数や数学で必須の語彙と英語力の両方を統合的に指導できる。今後、中学校の英語教員には、英語の授業では、こうした発想が必要となってくる。

教育課程企画特別部会の論点整理(平成27年8月)では、「教科等を学ぶ本質的な意義を大切にしつつ、教科等間の相互の関連を図ることによって、それぞれ単独では生み出しえない教育効果を得ること」が、今後の目指す教育課程の在り方だとされており、高等学校ではインターナショナルバカロレア認定校(IB)やスーパーグローバルハイスクール(SGH)の指定などを契機として他教科の授業を英語で行う取組みが始まっている。

中学校段階からCLILのような実践や他教科の教材や内容を活用した授業をするなどの工夫を意識して行うことで、そのような取組の円滑な実施にも寄与できるはずである。

## 2 他教科で活用できる活動の実際

### 2.1 英語授業の現状と課題

日本でもやがて、中学校や高等学校の授業において、英語のための英語の授業ではなく、英語を使って他の教科の授業を教えられるなど、教科の枠を超えて指導される時代が訪れる可能性がある。

しかしながら、英語授業において、まず、文法事項を教え込み、理解させてから使わせるBottom up型の授業が行われたり、文法を習得することが目的となり、真のコミュニケーションとは言えない言語活動が行われたりしている現状が見られることが指摘されている。

現行の学習指導要領では、「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。」と示されていることから、さすがに、新出の文法事項を教師が説明し、プリントの穴埋め問題などで知識の習得を促し、生徒が実際に英語を使う言語活動を行うことなく次の単元へ進むことを繰り返すといった、教師中心の講義型の授業は少なくなっているはずである。しかしながら、実際に授業でよく行われている言語活動の中には、あたかも、学習指導要領が、文法事項の意味や機能の理解を促すことを目的として言語活動を行うよう示してあるかのように、誤った認識のもとで行われているものも少なくないのではないかと、過去の自責の念も込めて思う。

ここで示されている内容は、説明する必要はないと思うが、あくまでも文法を指導する際の留意点であり、文法の指導をコミュニケーション能力の育成と切り離して考えず、コミュニケーションを実際に行う言語活動と効果的に関連付けて指導することの重要性を示したものである。

今後もこのような、文法の習得を目的とした言語活動が行われ続ければ、日本の多くの学生にとって、英語はいつまでも「受験や海外旅行で困らない程度に、一時的に必要な知識」に過ぎないものとなってしまふ。

本来、英語科の目標は、英語によるコミュニケーション能力を育成することであることから、「英語を用いて何ができるようになるのか」を明確にした上で、実際のコミュニケーションで活用できる英語力が育成されるよう、自分の考えや気持ち、事実などを伝え合うなどの活動を行わせる必要がある。そして更に、グローバル人材を育成する観点から、今後は、英語科で育成すべきコミュニケーション能力自体を、単なる日常会話の一コマで使えるものとして捉えるのではなく、例えば生徒が、高等学校でCLILのような授業を受講したり、海外の大学等へ進学したりした場合、そこで行われるであろう他教科での言語活動にも十分に対応できる英語力と捉えたり、また、英語で議論したり交渉したりするなど、将来世界中の企業で働く際に必要なコミュニケーション能力と捉えたりすること、そしてそれらを育成するために必要な言語活動は何かを考えることが必要なのではないだろうか。

### 2.2 言語の働きに注目した指導の必要性

英語教育においては、「英語を用いて何ができるようになるか」という観点から、学習到達目標を明確にした上で、それを達成するために必要な言語活動を行わせることが大切であり、



そのためには、grammatical syllabusよりfunctional syllabusにもっと目を向けて指導することが有効である。

中学校1年生の英語の授業では、例えば、現在進行形の表現の定着のために、教師が生徒と、もしくは生徒同士で、

T : What am I doing?

S1 : Are you eating ice cream?

T : No, I'm not.

といった、ジェスチャーゲームのような言語活動が行われることがある。これは、英語教員が、生徒全員に学習への興味や関心を保たせながら、英語での言語活動を行わせるために思考錯誤して生み出した活動であるが、その結果、日常生活とは逸脱した、非現実的な場面での不自然な会話になってしまっていないだろうか。

本来ならば、

A : Can you read Chinese?

B : No, I can't. But my grandfather can.

のように、何か困った状況において相手の行動を促すために行われる「質問する」という言語の機能が、上記の会話では全く無視されており、答えを知っている本人が、知らない人に向かって答えを求めるといった不自然な状況設定の中で、生徒に英語で会話をさせていることになる。

このように、grammatical syllabusで作られた現在の教科書を用いて、出てきた文法事項を定着させることだけを狙った、言わばその場しのぎの言語活動を積み重ねていくだけでは、今後、英語で討論や議論、交渉するなど、グローバル人材に求められる英語力は身に付かない。

『中学校学習指導要領解説 外国語編』には、言語活動の取扱いの配慮事項として、「言語活動を行うに当たり、取り上げるべき言語の働き」として以下のような例が示されている。

- |                   |
|-------------------|
| a コミュニケーションを円滑にする |
| b 気持ちを伝える         |
| c 情報を伝える          |
| d 考えや意図を伝える       |
| e 相手の行動を促す        |

「d 考えや意図を伝える」の例として、「意見を言う」「賛成する」「承諾する」「断る」などがあるが、例えば、先ほどの現在進行形の表現の指導を、「断る」という言語の機能を学ぶ過程の1つとして位置付け、

A : How about going to the movies this afternoon?

B : I'm sorry, I can't. I'm studying math for the next exam.

といった会話をさせるなど、今後は「言語の働き」に注目した指導を今以上に充実させていくことが必要ではないだろうか。そうした活動を通して、生徒自ら既習の表現等を選択しながら活用することができ、文の構造等の理解や定着も図られていくはずである。



### 2.3 思考力と言語活動の充実

平成20年の答申では、言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要であるとし、このような観点から、現行の学習指導要領では、言語に関する能力の育成を重視しており、各教科等においては、国語科で培った能力を基本に、それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえて、言語活動を充実させる必要があるとされている。

また、思考力・判断力・表現力を育むためには、次のような学習内容が重要であり、このような活動を各教科等において行うことが不可欠であるとしている。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

さらに、これらの学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であり、言語を通した学習活動を充実することにより「思考力・判断力・表現力等」の育成が効果的に図られることから、いずれの各教科等においても、記録、要約、説明、論述などの言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要としている。

このように、「思考力・判断力・表現力」は、全ての教科で身に付けるべき汎用的能力であるが、各教科において、言語活動を通してこれらを育成することとしていることに注目したい。英語は、当然のことながら言語活動が中心の教科であることから、各教科で行うべき言語活動と英語の授業で行うべき言語活動とがオーバーラップする部分があるはずである。そこを明確にすることで、グローバル人材を育成する観点から英語科が担えること、つまり今後、英語科が言語活動を仕組む上で工夫すべき点が見えてくるのではないだろうか。

### 2.4 各教科で充実すべき言語活動と英語授業における言語活動の接点

前述の通り、思考力・判断力・表現力の育成のために、言語を通した学習活動を充実することが必要であり、各教科において、記録、要約、説明、論述等の言語活動を生徒の発達段階に応じて行うことが大切とされている。

今後生徒が、他教科の授業を英語で受講することなどを想定し、他教科で充実すべき言語活動の面から、英語科で行っている言語活動がどのように役立っていくか、また、そのためには授業の中でどのような工夫が必要なのかなどの方向性を考えてみる。

例えば、社会科では、様々な資料を適切に収集・選択・活用して、社会的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する学習活動を充実することが大切であり、地理的分野においては、世界の様々な地域の調査や身近な地域の調査において、地図を有効に活用して事象を説明したり、自分の解釈を加えて議論したり、意見交換したりするなどの学習活動を充実することが求められている。

具体的には、アフリカの農業や鉱業の豊かさを表す写真や地図と、ガーナと日本のGDPの違いがわかる表から、豊富な農業や鉱産資源をもちながら豊かになれない理由を輸出品目のグラフや農産物や資源の国際価格の変化と関連付けて論述する。その際、「輸出品目のグラフから、アフリカの国々はわずかな種類の商品作物や鉱産資源の輸出に頼っている。」とか「一次産品の輸出に頼る経済は、天候や国際価格の影響を受けやすく、収入が安定しないのではないか」のように、根拠として読み取った事象を説明し、自分の解釈を加えて論述するといった言語活動である。

また、理科においては、科学的な思考力・表現力の育成を図る観点から、問題を見出し観察、実験を計画する学習活動、観察・実験の結果を分析し解釈する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動が重視されており、事実や根拠に基づいて結果を予想したり、検証方法を議論したりしながら考えを深め合ったり、結果を図、表、グラフなどの多様な形式で表したり、モデルと比較したりするなどの言語活動の充実が求められている。

数学においては、生徒が学んだ数学を活用して考えたり判断したりすることをよりよく行うことができるよう、言葉や数、式、図、表、グラフなどの数学的な表現を用いて、論理的に考察し表現したり、その過程を振り返って考えを深めたりする学習活動が重視されており、思考の過程や判断の根拠などを数学的に表現して説明したり、数学的に表現されたものについて話し合って解釈したりする言語活動の充実が求められている。

その他にも、家庭科では、生活の中の様々な情報を言葉や図表等にまとめて分析し、根拠に基づいて説明したりする活動や、保健体育では、健康に関わる概念や原則を基に、自分たちの生活や事例と比較したり、関係を見つけたりしたことについて、筋道を立てて説明する活動など、様々な言語活動が各教科で必要とされている。

さらに、中学校の発達段階として重視する必要がある言語活動の例として次のような言語活動が挙げられている。

- ・帰納・推論、演繹等の推論を用いて、説明し伝え合う活動を行う。
- ・日常生活の中で気付いた問題について、自分の意見をまとめ説得力ある発表をする。
- ・グループで協力的に問題を解決するため、学習の見通しを立てたり、調査や観察等の結果を分析し解釈したりする話し合いを行う。
- ・新聞、読み物、統計その他の資料を基に、根拠に基づいて考えをまとめ報告書を作成する。
- ・実験や観察の結果、調査結果などを整理し重点化し、相手に分かりやすく、ポスターやプレゼンテーション資料などに表現する。

各教科等で必要とされているこれらの言語活動は、P.74の『中学校学習指導要領解説 外国語編』で「言語活動を行うに当たり、取り上げるべき言語の働き」として例示されている中の、「c 情報を伝える」や「d 考えや意図を伝える」という言語の働きとオーバーラップしている。

「情報を伝える働き」には、①説明する ②報告する ③発表する ④描写すると示され、「考えや意図を伝える働き」については、①意見を言う ②賛成する ③反対する などが示されている。

また、これらについて、『高等学校学習指導要領解説 外国語編』では、先ほどの重視すべき言語活動との重なりがより大きくなる。まず、「情報を伝える働き」については、①説明する ②報告する ③発表する ④描写するに加え、「⑤理由を述べる」「⑥要約する」「⑦訂正する」が示されており、これらによって情報や考えをより有効に伝えたりできるようになる。また、「考えや意図を伝える働き」についても、①意見を言う ②賛成する ③反対するに加え、「④主張する」「⑤推論する」「⑥仮定する」等が示されており、適切な表現を選択し、論理の展開を意識しながらまとまりのある考えや意図を伝えられるようになる。これらは、新潟大学教育学部附属新潟小学校の「思考のことば」の中の「仮定する」、「推量する」、「帰納的に考える」とも一致することから、英語科においても思考力を伴う活動が必要とされていることがわかる。

知的活動（論理や思考）に関する言語については、「事実等を正確に理解し、他者に的確にわかりやすく伝えること」や「事実等を解釈し説明するとともに、互いの考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること」の指導を行うことが大切である。これらを踏まえ、他教科と英語科の言語活動においてオーバーラップする部分について、英語科が他教科に寄与できることの具体を考えていく。

## 2.5 「他教科で活用できる英語力」を育成する活動

数学や理科を英語で教える時代が来ると、教科としての英語は縮小される可能性もある。

そのため、英語科で習得したことを、他教科でも活用できるようにするための指導の工夫をすることと同時に、「文章の質を高める」、「より高度な書き方をする」、「自分の気持ちなどを相手により上手に伝える」など、language artsを高めるといった英語科だからこそできる指導を、今まで以上に充実する必要がある。

例えば、英語授業において、「自分の気持ちなどを相手により上手に伝える」ことや「文章の質を高める」ことは、先ほど述べた、中学校段階として重視する必要がある言語活動の例の中で、「調査結果などを整理し重点化し、相手に分かりやすく、ポスターやプレゼンテーション資料などに表現する」ことにつながる。

相手に分かりやすく伝えるためには、単に文を羅列するのではなく、内容的にまとまりのある一貫した文章を書いたり、論理的に整理した文構成で話したり、書いたりする指導が必要である。また、説得力のある発表（話）をするためには、理由や根拠を示しながら話したり、書いたりする指導が必要である。

これらは、工夫次第では、中学校1年生の段階から指導できる。例えば、ALTに向けて自己紹介をさせる際、「5文以上で自己紹介をする」というタスクでは、既習の表現を正しく使うことだけに意識が向きがちになり、教科書や教師が示したモデルの文章に従って、皆同じような5文で自己紹介をすることになる。これを、「5文以内で自分のことが相手に最もよく伝わるように自己紹介をする」というタスクに変えるだけで、5文という制限内で、自分の特徴を表すためには、どの情報を、どのようにわかりやすく伝えるかを考えることになり、文章の質を高めることにつながっていく。

また、英語の授業において「より高度な書き方をする」ことは、高等学校学習指導要領で取り上げるべき言語の働きとして示されている「情報を伝える」働きのうちの「理由を述べる」ことや「考えや意図を伝える」働きのうち「推論する」「仮定する」ことであり、これらは、

他教科の言語活動における「日常生活の中で気付いた問題について、自分の意見をまとめ説得力ある発表をする。」ことや「新聞、読み物、統計その他の資料を基に、根拠に基づいて考えをまとめ報告書を作成する。」ことと共通している。

このことから、中学校段階の英語の授業において、スピーチやプレゼンテーションを行う指導の際には、自分の考えなどをただまとめ発表させるのではなく、接続詞becauseやsoなどの表現を用いるなどして理由を示しながら話すことに加え、複数の資料やデータから情報や事実を読み取る活動などと連動して活動を行わせること、そしてそこから得た情報を整理し、自分の考えの理由や根拠として簡潔に伝えたりする活動を充実させ、時に、なぜそのような結果になるのか原因や根拠まで考えて表現させる活動へと発展した活動を行わせたい。

その他にも、伝えたい内容を簡潔に伝える力を育成するためには、教科書の本文を用いて、Story Retelling等のReproduction活動を行うなどして、中学校の早い段階から英語で話したり書いたりして発信する力の育成を図る活動を充実する必要がある。

### 3 まとめ

国際舞台で活躍できる「グローバル人材」が求められる現在、日本の生徒達が英語力に自信のないことを理由に、グローバル人材となり得るチャンスを逸してしまうことのないよう、英語科の授業において、他教科で学んだ内容と関係付けた指導を工夫をしたり、読んだり聞いたりした内容を自分の言葉で要約する、プレゼンテーションで説明するなど、他教科でも活用できる英語力の育成を目指した言語活動を充実させ、自信をもって英語で自分の考えや情報を相手に分かりやすく発信する力を育成することで、我が国の学校を卒業して世界中の学校へ進学し、世界中の企業で活躍する人材が多く育っていくことを期待したい。

### 第3章 思考力等を伸ばす指導の展開



## 第1節 思考スキルの指導方法

広島大学大学院教育学研究科 入船 弘毅

### 1 思考スキルと思考力

本報告書の中で松浦伸和教授は「思考スキルを使用している時に思考しているとする」としている。つまり、授業においてこの思考スキルを指導することで生徒の思考力を伸ばすことができると考えられる。そこで本章では思考スキルの指導方法について述べ、英語の授業での展開例を提案する。

### 2 思考スキルの指導方法

思考スキルの指導について泰山・小島・黒上（2014）は以下のように述べている。

「思考スキル指導には、思考スキルの習得と併せて、習得した思考スキルを活用し実際に問題解決をする学習活動が必要である。従って思考スキルの指導には、手続き的知識の習得だけではなく、それを繰り返し活用する場面を準備し、体系的に指導することが必要となる。」(p.376)

このことから、思考スキルの指導は思考スキルの使用方法を教え、さらに、授業の中でその思考スキルを使う機会を多く与え、繰り返し活用させることが大切であると考えられる。

また、佐藤（2012）は学習した思考スキルが転移する条件として「メタ認知への働きかけ」「方略に対する有効性の認知」の2点を挙げている。「メタ認知への働きかけ」は思考スキルの使用方法を教えることの実効性を表している。まず、思考スキルの使用方法を教えることで生徒はその使用方法を意識しながら、つまり、メタ認知しながら使用できるようになる。また、「方略に対する有効性の認知」は授業の中でその思考スキルを使う機会を多く与え、繰り返し活用させることの必要性を証明している。ただ使用方法を教えるだけでなく、実際に使わせることで、生徒はその思考スキルの有効性を認知することができる。以上、泰山・小島・黒上（2014）と佐藤（2012）から思考スキルの指導方法についてまとめると以下のようになる。

- ① 思考スキルの使用方法を明示的に教える。
- ② 授業の中でその思考スキルを使う機会を多く与え、繰り返し活用させる。

この手順で思考スキルを指導するためには、それぞれの思考スキルの使用方法が明確である必要があるが、明確化されていないのが現状である。そこで思考スキルの使用方法の明確化の一例として、思考スキルの中から「比較する」という思考スキルに着目し、その使用方法を考えた。次の3ではその使用方法について述べる。

### 3 「比較する」という思考スキルの使用方法

「比較する」という思考スキルの手順をまとめると次のようになる。

- ① 課題を分析し、比較の規準を作る。
- ② 作った規準と課題とを見比べ、規準の重み付けをする。
- ③ 比較の対象を見つける。
- ④ 比較する規準に従って、「マトリックス」を作る。

- ⑤ 作った「マトリックス」を参考にし、「思考の言葉」を使って論理的に表現する。
- ①は何のために比較をするのかという目的を課題から明確にして、その目的に沿って比較の規準を作ることである。例えば、「野球のソフトバンクと巨人のどちらの方が良いチームか調べる」という内容であっても、もし「ソフトバンクと巨人のどちらの方が強いかを調べる」という課題であれば「打率」や「防御率」が比較の規準となり、「ソフトバンクと巨人のどちらの方が人気かを調べる」という課題であれば「グッズの売り上げ」や「入場者数」が規準となる。このように課題を分析して、それに合った比較の規準を考えることが1つ目の手順である。
- ②は作った全ての規準に常に同じ比重が置かれるわけではなく課題によって比重が変わるので、どの規準により比重を置くべきかを考えるということである。その際に主観的になることもあるが、納得のできる理由を考える必要がある。
- ③は何を比べるのかという比較の対象を考えることであり、課題に合った適切なもの、考えうるものを見つける必要がある。
- ④の「マトリックス」の作成では、まず図4のような空欄になっている表を用意する。上の1番濃い色で示されている①のところには比較の規準となるものを記述する。次に2番目に濃い色で示されている②のところには比較の対象を書く。最後に一番薄い色で示されている③のところには対象のそれぞれの規準に対しての特徴や数値などの当てはまる内容を記述する。マトリックスにより視覚化することで比較、思考がしやすくなる。

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | ① |   |
|   |  |   |   |
| ② |  |   | ③ |
|   |  |   |   |

図4 マトリックス

⑤では「思考の言葉」を用いて、比較、思考したことを表現させる。例えば「If I compare ○○ with △△, □□.”のような比較に用いられる表現を教えておき、空所部分に思考したことを埋め込むことで表現できる。「思考の言葉」を最初に提示することによって、生徒は「思考の言葉」に合わせて表現しようとするため、「比較する」という思考スキルの使用を誘導する効果がある。

このように他の思考スキルについてもその使用方法について明確化する必要がある。また、思考スキルの使用方法を明確化したら、次に思考スキルを英語科の授業の中でどのように指導するのかを考える必要がある。考える際には2で述べた思考スキルの指導方法に基づいて、コミュニケーション能力の育成と思考スキルの指導の両方を考慮することが大切であろう。次の4では、3で使用方法を明確化した「比較する」という思考スキルを英語科の授業の中でどのように指導するかについての展開例を提案する。

## 4 「比較する」という思考スキルを用いた英語の授業での展開例（話す活動）

### 4.1 今までの話す活動

中学校の英語の授業では生徒にプレゼンテーションをさせる活動がよく行われる。そのテーマは「世界の中で好きな国」や「世界の中で行ってみたい国」などである。現実のプレゼンテーションのテーマは「消費者に対して新しい商品を紹介する」などのように目的が明確になっているのに対して、「世界の中で好きな国」や「世界の中で行ってみたい国」は目的が明確でないため、生徒はただ漠然と主観的な理由を加えて考えを述べるにとどまっている。このような活動では英語を話す練習にはなるが、内容は発表者の主観的な思いを自由に述べるだけであり、思考力を育成するには適していない。そこで生徒にプレゼンテーションをさせるときに「比較する」という思考スキルを使い、思考力を育成することができる活動を考えて。

### 4.2 「比較する」という思考スキルを用いた話す活動

本活動の課題は「修学旅行で訪れる都道府県を決める」とする。加えて、修学旅行の目的は「スキーを行い、冬のスポーツを楽しむ」と明確化する。生徒は広島市の中学生である。旅行は3泊4日で行うこととし、移動手段や経費についての制限はつけない。この活動の目標は「客観的に説得力のあるプレゼンテーションを行うことができるようになる」とする。以下がその活動と解説である。

- ①「比較する」という思考スキルの使用方法を生徒に説明する。
- ②今回の活動の課題を生徒に説明する。
- ③生徒に比較の規準を考えさせ、その重み付けをさせる。また、比較の対象も考えさせる。
- ④生徒の考えた比較の規準と比較の対象を参考に教師がマトリックスを作成し、生徒に渡す。
- ⑤マトリックスをもとにどの都道府県に行くべきか生徒に比較することで思考させる。
- ⑥思考の言葉とプレゼンテーションの原稿のフォーマットに合わせて、考えたことを発表させる。

上の①～⑥について解説する。まず①では「比較する」という思考スキルの使用方法について生徒に説明する。これは先行研究の通り、まず明示的にその使用方法について説明することで生徒が思考スキルの使用方法を意識しながら使えるようにするためである。②では本活動の課題である「修学旅行で訪れる都道府県を決める」と目的を伝える。

③ではこの課題に合わせて比較の規準を作らせ、その重みづけを行わせる。このとき生徒には主観的な理由でも良いので規準の作成ならびに重みづけの理由を考えるように伝える。比較の規準の作成とその重みづけができたなら、次に比較の対象を考えさせ、教師に提出させる。比較の規準の例は「スキー場」、「移動時間」、「交通費」の3つである。「スキー場」は生徒が修学旅行中にスキーをする場所を表す。「移動時間」は広島からその県への最短の所要時間を表す。最後の「交通費」は2つ目の「移動時間」を計算するときの交通手段でかかる費用を書く。これらの比較の規準を定めた理由を説明する。1つ目の「スキー場」を規準とした理由は、修学旅行の目的がスキーを行うことであるので、修学旅行の場所を考える際にはメインの規準にするべきであると考えたからである。2つ目の「移動時間」はこの旅行が3泊4日であり、できるだけ多くの時間生徒がスキーをすることができるように移動時間が短い場所を選んだことが良いと考え、規準とした。最後の「交通費」は、修学旅行に費用がかかりすぎるのも良くないと考えて、比較する規準とした。重み付けは「スキー場」「移動時

間」「交通費」の順番とする。

④では生徒が考えた比較の規準と対象に基づいて教師がマトリックスを作って生徒に渡す。これは生徒にマトリックスを作らせると内容を調べる時間やマトリックスを作る時間が多くかかってしまい、英語を使う時間が減ってしまうからである。表1はマトリックスの例である。

| The objects of comparison | The criteria of comparison   |                           |          |       |
|---------------------------|--|---------------------------|----------|-------|
|                           |  | Skiing Park               | Time     | Costs |
| Nagano                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Shigakogen</li> </ul> There are various levels of skiing slope.                           | About five and half hours | 50640yen |       |
| Niigata                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Naeba Ski-zyou</li> </ul> There is a skiing slope in front of a hotel.                    | About five hours          | 46060yen |       |
| Hokkaido                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>NISEKO Grand HIRAFU</li> </ul> The skiing slope is large and the quality of snow is high. | About six hours           | 41100yen |       |

表1 マトリックスの図

生徒は教師の作ったマトリックスを見ながら修学旅行に行くにはどの都道府県に行けば良いかを考える。このとき、それぞれの規準ごとに比較の対象の記述内容を比較して規準の重みづけを考えながら判断する。どの都道府県に行くべきかを決定したら、考えたことを思考の言葉とプレゼンテーションのフォーマットに合わせてプレゼンテーションの原稿を作らせる。下の表2はそのプレゼンテーション原稿のフォーマットである。

|   |
|---|
| <p>I think ○○ is the best to go to as a school trip.</p> <p>There are 3 reasons.</p> <p>First, (About “the criterion 1”)</p> <p>Second, (About “the criterion 2”)</p> <p>Third, (About “the criterion 3”)</p> |
|---|

表2 プレゼンテーションのフォーマット

生徒はこのフォーマットに合わせて自分のプレゼンテーションの原稿を作る。1文目が思考の言葉であり、またそれぞれの理由の中では規準ごとに比較しているため比較の表現を使うこともできる。以下の表3がプレゼンテーションの原稿の例である。

|   |
|---|
| <p>I think Niigata is the best to go to as a school trip.</p> <p>There are three reasons.</p> <p>First, Naeba Ski-zyou is in Niigata. Other skiing parks have good points but I think Naeba Ski-zyou is the best because a skiing slope is in front of a hotel, so we can ski soon.</p> |
|---|

Second, it takes about five hours from Hiroshima to Niigata. It is the shortest time to go to a destination of the three.

Third, it costs about 23030 yen from Hiroshima to Niigata. It is more expensive than to Hokkaido, but I think “Skiing park” and “Time” are more important than “Costs”, so I think Niigata is the best of the three.

表3 プレゼンテーション原稿の例

## 5 まとめと考察

この章では思考スキルの指導方法について述べ、また思考スキルの中から「比較する」という思考スキルに着目し、その使用方法と英語科授業の中での指導の展開例について述べた。また、思考スキルをどのように英語科の授業の中で指導していくかについて考えると、現在の英語教育の課題として思考スキルを使うこと以前にその思考スキルを使う課題自体を考え直す必要があるのではないかということに気付いた。

現在の英語教育の中では「時間を尋ねたり、答えたりする」「人に家から駅までの道案内をする」のようにじっくりと考える必要のない活動や「行ってみたい国を理由とともに発表する」のように一見思考力を伴っているかのように見える活動がよく行われている。後者の活動では生徒は自分の行きたい国を決め、その理由を一生懸命に考えているが、主観的な内容から客観的な内容までどのような内容であっても間違いではないため、生徒が発表した内容からは思考したのかしていないのかを判断することはできない。これらの活動ではたとえ思考スキルを教えたとしても思考力は伸びない。そこで教師は課題を設定する際に生徒がじっくりと考え、それを客観的に判断できるように論理的に表現しなければならないような課題を設定する必要がある。そのような課題を遂行する際に思考スキルの指導を授業に盛り込むことで、思考スキルの指導が効果を持ち、生徒の思考力を伸ばすことができるのではないかと考える。



## 第2節 横軸学力を伸ばす指導

### 2-1 実践例1

香川県立高松商業高等学校 教諭 河北 健一

グローバル化が進み、人や物・情報などが地球規模で日々移動する現代社会では、違った母語を持つ人とやり取りをするための語学力やコミュニケーション能力はもちろん、様々な考え方をもった人々の中において主体的に、また、そのような人々と協調しながら活動をしていく力が求められる。また、テレビやインターネット等といったメディアを通して得られる様々な種類の膨大な量の情報の中で、それらの情報を比較し、自分に必要な情報とそうでない情報を選別したり、情報における要点を捉えたりする力も必要になってきている。さらに、2016年1月に訪日外国人数が過去最多になったことから分かるように、日本に居る中でも外国人と接する機会が多くなっていることがわかる。このような状況の中で、異文化を理解して受け入れる寛容な態度や、自分自身がどのような人物なのかといったアイデンティティをしっかりと持つことも、このグローバル化している社会においては必要である。

国立教育政策研究所（2013）によると、日本人に求められる21世紀を生き抜く力は「基礎力（コミュニケーション能力）」、「思考力（思考力・判断力を誘引する英語）」、「実践力（交渉力・コミュニケーションスキル）」から構成される。さらに、思考力は論理的・批判的思考力、問題発見解決能力・創造力、メタ認知で構成され、その中で、論理的・批判的思考力は、比較・関連付け、理由付けや判断力等から構成されている。

#### 1 実践について

##### （1）本単元と高等学校学習指導要領との関連

###### 2 内容（1）

- イ 説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。
- エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、まとまりのある文章を書く。

（高等学校学習指導要領「コミュニケーション英語Ⅰ」）

##### （2）本単元で育成したい思考力

- ・論理的・批判的思考力
  - i. 比較・関連付けなど
    - ・比較したり関連付けたりする
    - ・組織的・体系的に考える
- ・問題発見解決力・創造力
  - iii. 協働による創造力
    - ・集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施する。

（国立教育政策研究所2013）

1で考察したグローバル社会で求められる様々な能力の中で、本実践では、「思考力」に着目したいと考える。膨大な量の情報があふれている現代において、情報を受け取る際には基礎的な語学力はもちろん必要であるが、様々な情報を比較したり関連付けたりしながら、それがどれほど重要な情報なのか、また、その情報における要点は何かといったことを思考し、判断することができなければ効率的・効果的に情報を扱うことができない。また、情報を共有したいときや自分の考えを伝えたいときにも、相手にとって必要な情報は何かを考え、伝える内容や伝え方などを比較・検討し、様々な情報を関連付けながら相手に伝わるように論理的に思考して表現することが求められる。このような理由から、本実践では「思考力」に着目し、情報を比較したり関連付けたりする能力の育成を目標にした指導を行う。

### (3) 本単元で必要な思考スキル

- ①『分類する』
- ②『比較する』
- ③『関連づける』

### (4) 単元目標

- 1) フィードバックの活動を活用し、積極的に情報や考えなどについて書く。  
(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
- 2) 『分類する』、『比較する』、『関連づける』などの思考スキルを用いて、本文の内容をいくつかのカテゴリーに分類し、比較したり関連付けたりしながら、内容を整理する。  
(外国語理解の能力)
- 3) 本文の内容を読み手に伝わるように簡潔に要約する。  
(外国語表現の能力)
- 4) 本文の内容に関して、自分の意見や考えを簡潔に書く。  
(外国語表現の能力)

### (5) 単元について

#### ①単元観：

本単元は、報道写真家である山田周生さんが、「バスコファイブ号」というバイオディーゼル燃料で走る車で、現地の人々の助けを借りながら世界一周するという内容である。単元を通して、バスコファイブ号がたどった道のりや山田氏及び現地の人々の行動、旅での問題点、山田氏の感情や考えなどが書かれているため、本文をこういったカテゴリーに分類しながら理解するのに適した題材であると考えられる。また、読み取った内容の中からメインアイデアとなる内容に焦点を当て、分類した内容を比較しながら簡潔に伝えるために必要な情報とそうでない情報を選別したり、内容を関連付けながら統合して簡潔にまとめたりすることで、比較する力や関連づける力を身に付けられる題材である。

さらに、「世界中の一人ひとりが小さな努力をすれば、大きな成果を生むことができる。」という山田氏の教訓があるが、これに関連して、単元の最後に表現力を育成する活動として、自分ならどんなことにチャレンジしたいか、また、今まで何かを達成するために続けて努力していることはあるか等といった内容について簡潔に表現する活動を行うこともできると考えられる。

## (6) 指導計画 (全8時間)

| 時間 | 主な学習内容  | 思考スキル<br>(思考のことば)     |
|----|---|-----------------------|
| 1  | ・レッスン全体を読み通し，本文を分類するカテゴリーを考える。<br>・Part 1 の本文を分類する。   | 分類する                  |
| 2  | ・Part 1 の内容で重要なものとそうでないものを考える。  | 比較する<br>関連付ける         |
| 3  | ・Part 2 の本文を分類する。<br>・Part 2 の内容で重要なものとそうでないものを考える。   | 分類する<br>比較する<br>関連付ける |
| 4  | ・Part 2 を簡潔に要約する。<br>・Part 3 の本文を分類する。  | 分類する                  |
| 5  | ・Part 3 の本文を分類する。<br>・Part 3 の内容で重要なものとそうでないものを考える。   | 分類する<br>比較する<br>関連付ける |
| 6  | ・Part 3 を簡潔に要約する。<br>・Part 4 の本文を分類する。  | 分類する                  |
| 7  | ・Part 4 の内容で重要なものを考える。<br>・Part 4 を簡潔に要約する。   | 比較する<br>関連付ける         |
| 8  | ・「世界中の一人ひとりが小さな努力をすれば，大きな成果を生むことができる。」という山田氏の教訓を参考にし，自分ならどんなことにチャレンジしたいか，また，今まで何かを達成するために続けて努力していることはあるか等といった内容について簡潔に表現する。 | 関連付ける                 |

- レッスン全体を通してどのような内容なのか把握しなければ，分類するカテゴリーを考えるとできないと考えたため，第1時限目はレッスン全体を通して聞かせたり読ませたりした。カテゴリーを教師側が与えることも検討したが，どのようなカテゴリーがあるかを考えることも様々な文を比較し，分類する力に含まれると考えたため，生徒に考えさせるようにした。
- 各パートで簡単な要約文を書かせるにあたり，本文をカテゴリーに分類したものの中で，それぞれの情報を比較したり，関連付けたりしてから要約することで，要約をするまでの間に比較や関連付けといった思考力が働くように留意した。

## (7) 指導計画と思考スキルの関連

### ①分類する

本文を「道のり」、「山田氏の行動」、「現地の人々の行動」、「問題点」、「山田氏の意見・感情・考え」等のカテゴリーに分類する。また、内容理解をする際に本文をいくつかのカテゴリーに分類するが、分類するのが目的ではなく、内容を整理し、様々な情報を比較したり関連付けたりしながら、必要な情報とそうでない情報をまとめていくのが目的であるということ意識させながら活動を行う。

### ②比較する、関連付ける

分類した情報どうしを比較しながら、実際に要約文を書く際に必要な部分とそうでない部分を考える。論理的に考えさせ、その情報が必要であると考えた理由も明確にする。

また、分類した情報のうち、前時で要約文に重要だと考えた文を、接続詞を用いてつなげたり、関連付けながら別の表現で表したりしながら要約する。適宜ペア等で相談しながら行い、お互いのフィードバックを活用してより適切に要約文が書けるように工夫する。実際に要約を行う際には、その文章を読んだことのない人が読んで、簡潔にその内容が把握できるように、要約文の中に入れる情報を選別することを意識させる。また、接続詞やディスコースマーカなどを効果的に用いながら、簡潔で、かつ分かりやすい文章を書くように意識させる。

自分の考えや意見を表現する際にも、主観的な意見だけを述べるのではなく、その根拠となる事実や経験と関連付けたり、違った角度からの考え方などと比較したりしながら、論理的で説得力のある文章を書くように指導する。

## 2 実践の詳細

### (1) 教材

使用教科書：*LANDMARK English Communication I*（啓林館）  
Lesson5 “Biodiesel Adventure”

### (2) 各時間の詳細な指導

ここでは、それぞれの時間で行った指導の詳細を述べる。また、Part 1 及びPart 2 を例に挙げ、カテゴリーごとに分類し、比較したり関連付けたりして情報を選別し、要約する過程を示していく。

#### ○1時限目

##### i 具体的な指導

クラス全体を4つのグループに分けてPart 1～4を分担させ、それぞれの本文がどのようなカテゴリーに分類できるかを考えさせる。グループごとに簡単に発表させ、クラス全体で共有する。

##### ii 生徒の様子

ざっと読んでカテゴリーを考えることができると考えていたが、一部の英語が得意な生徒を除いてはカテゴリーを考えることは難しい様子であった。うまく出てこないグループ

にはヒントを与えていった。

○ 2時限目

i 具体的な指導

1時限目を基に、「旅について・道のり」、「山田氏の行動」、「現地の人々の行動」、「問題点」、「山田氏の意見・感情・考え」というカテゴリーに分類するワークシートを配布。

Part 1 に関して、分類しながらワークシートを埋めていく。初めは個人で考えさせ、ある程度埋められたところで、ペアで確認させる。ペアで相談し、修正するところがあれば、修正しても構わないということにした。

(Part 1)

I am Shusei Yamada, a photojournalist. I drove around the world with “Vasco-5,” an eco-friendly car. The car runs on vegetable oil! It carries a machine which makes biodiesel fuel out of used vegetable oil. I did not buy new oil but collected waste oil from people in many countries.

There were two purposes of this adventure. One purpose was to examine how far I could go with only waste oil. The other purpose was to communicate with people around the world about biodiesel fuel.

Before beginning my journey, I had worried about one thing. In the world, there are many varieties of vegetable oils such as rapeseed, palm, and olive oil. I was not sure if Vasco-5 could process all of these oils. But some people say the only way to learn is “by doing.” So, I started the engine of Vasco-5 in Tokyo on December 5th, 2007.

ii 生徒の様子

はっきりカテゴリーに分けづらい文もあり、そこで止まってしまう生徒もいた。基本的には全ての文を分類するが、分からない文は飛ばしても構わないこととした。この活動をし始めて最初の時間だったこともあり、まだ要領がつかめない生徒が多かったように感じた。

○ 3時限目

i 具体的な指導

2時限目を基に、カテゴリーに分けた各文を比較し、要約に向けてより重要な文とそうでない文を考えさせる。その際、詳しい説明や具体例などは要約から外れやすいこと、1パラグラフ1アイデアが基本であることを伝え、選別する際のヒントとした。また、文と文を比較してより重要な文を選別するだけでなく、文と文を関連付け、1つの文にまとめたり、簡略化したりすることも考えさせた。また、文を選ぶだけでなく、接続詞やディスコースマーカ―を用いたり、簡潔にしてつなげたりして1文にできる文は、つなげてできるだけ簡潔に述べるよう指導した。3時限目はこの作業に慣れるための練習であり要約はしないので、時間をかけて本文の内容を選別させた。



(Part 1)

・「旅について・道のり」

I drove around the world with “Vasco-5,” an eco-friendly car.

The car runs on vegetable oil!

It carries a machine which makes biodiesel fuel out of used vegetable oil.

I did not buy new oil but collected waste oil from people in many countries.

One purpose was to examine how far I could go with only waste oil.

The other purpose was to communicate with people around the world about biodiesel fuel.

・「山田氏の意見・感情・考え」

Before beginning my journey, I had worried about one thing.

I was not sure if Vasco-5 could process all of these oils.

・「山田氏の行動」

I started the engine of Vasco-5 in Tokyo on December 5th, 2007.

ii 生徒の様子

前述したような要約のためのヒントは与えたものの、これまで要約という活動をしたことがない生徒がほとんどで、どの文が要約に重要なのかつかめない生徒が多かった。個人で考えるだけでは止まってしまう生徒がいたが、ペアで話し合う時間をとると、積極的に話し合う姿が見られた。生徒もおおむね、上で例に示したような形で分類ができていた。

○ 4 時限目

i 具体的な指導

まず、2 時限目と同様に、カテゴリーに分けた各文を比較し、要約に向けてより重要な文とそうでない文を考えさせた。

(Part 1)

・「旅について・道のり」

I drove around the world with “Vasco-5,” an eco-friendly car.

The car runs on vegetable oil!

It carries a machine which makes biodiesel fuel out of used vegetable oil.

I did not buy new oil but collected waste oil from people in many countries.

The purposes were

One purpose was to examine how far I could go with only waste oil. and

The other purpose was to communicate with people around the world about biodiesel fuel.

・「山田氏の意見・感情・考え」

Before beginning my journey, I had worried about one thing.

I was not sure if Vasco-5 could process all of these oils.

・「山田氏の行動」

I started the engine of Vasco-5 in Tokyo on December 5th, 2007. **the journey.**

ii 生徒の様子

若干ではあるが、Part 1 の時よりもスムーズに活動に入れている生徒が増えたように感じた。ただ、Part 2 は本文がやや長いので、根気が続かない生徒がいた。ペアで話し合う際には活発な意見交換が見られた。



・次に、選別したり簡略化したりしたものを基に、簡単な要約文を書かせた。接続詞などを用いてつなげたり、物事が起こった順序などに気を付けたりしながら、要約文にしていた。

(Part 1)

・要約

Syusei started the journey to drive around the world with “Vasco-5,” an eco-friendly car, which runs on vegetable oil. The purposes were to examine how far he could go with only waste oil and to communicate with people around the world about biodiesel.

ii 生徒の様子

前時で比較したり関連付けたりして要約に向けて準備したものをそのまま順番に並べて書くだけの生徒が多くいた。しかし、少数ではあったが、中には順番を入れ替えたり、複数の文を、接続詞などを用いて1つの簡単な文にしたりしながら、短くかつ分かりやすくなるように、工夫して書くことができていた生徒もいた。

(Part 2)

After test-driving Vasco-5 in Japan, I sailed across the Pacific Ocean to North America. The first city I visited was Vancouver, Canada. I asked for waste oil in many restaurants and hotels there. However, my requests were often refused because people knew little about biodiesel fuel. That made me feel disappointed. Still, as people heard about my project, they started bringing me waste oil from their homes. It took me a few days to process the oil into biodiesel fuel. After the process was finished, I was able to start on my journey again. When I ran out of fuel, I stopped and asked people for waste oil again.

A month later, I left Vancouver for the US. More and more people helped me on my journey. Some people e-mailed their friends about my project. Surprisingly, when I arrived in their town, they had already collected waste oil for me. In San Francisco, people even held a welcome party for me. I traveled from Los Angeles to the Grand Canyon and then to the East Coast. To save fuel, I had to drive carefully. Vasco-5 and I went across the North American continent and finally arrived in Washington, D.C. on April 19th. Then, Vasco-5 and I got on a ferry for Europe to cross the Atlantic Ocean.

上はPart 2 のテキストである。以下に、このパートを要約した生徒の要約例を2つ挙げ、検討していく。

#### 生徒の要約例

生徒A

The first city he visited was Vancouver. However, his requests were often refused because people knew little about biodiesel fuel. Still, as people heard about my project, they started bringing him waste oil. Next, he went to the US. More and more people helped him. Later, he left Vancouver for the US. There, more and more people helped him.

生徒B

Shusei visited Vancouver, but people knew little about biodiesel fuel. But after people heard about his project, they started bringing him waste oil. Next, he went to the US. More and more people helped him.

生徒Aは、テキストの英文をそのまま用いて、必要であると考えた部分をつなぎ合わせている。ただ、Next や Later, There など、本文中にはない表現を用いることもできていることから、場所の移動や時間差の関係などに着目して要約をすることができていると考えられる。

一方生徒Bは、要約文自体の長さが生徒Aと比べると短くなっており、より簡潔に要約することができている。また、内容を見てみても、波線で示した部分は接続詞を用いながら2つの文を関連付けて表現することができていたり、本文中の表現とは違う表現を用いて、自分なりの言葉で表現しようとしていたりしていることが分かる。

○ 5～7時限目

3～4 限目でPart 2 を要約したように、Part 3 及びPart 4 も同様に要約していく。

(7) 指導で用いたワークシート

①本文をカテゴリに分類してみよう! Part1

|               |  |
|---------------|--|
| 旅について<br>道のり  |  |
| 山田氏の行動        |  |
| 現地の人の行動       |  |
| 問題点           |  |
| 山田氏の<br>感情・考え |  |

②要約するのに重要な文を選び、簡潔にしよう!

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

③要約文を書いてみよう!

|  |
|--|
|  |
|--|

・接続詞を用いて書いてみよう。  
・物事の順序が分かるように書いてみよう。  
・簡潔にかつ分かり易く書いてみよう。

このワークシートでは、①～③までの活動を通して、1つのパートを要約させた。以下に、それぞれの活動で留意した点を挙げる。

①本文をカテゴリに分類する

この活動では、本文を「道のり」、「山田氏の行動」、「現地の人々の行動」、「問題点」、「山田氏の意見・感情・考え」のそれぞれのカテゴリに分類する。本文を何度も読み返しながらか、それぞれの文がどのカテゴリに当てはまるかを考えさせる。まずは個人で考えさせ、その後ペアで意見交換しながら確認する。

②要約に必要な文を選別したり、統合したりする

①で分類したそれぞれの文を比較してどの文が要約するのにより重要かを考えたり、複数の文を接続詞やディスコースマーカーを用いながら関連付けて1つの文にしたり、長い文を簡潔に表現したりしながら、実際に要約文を書く際に必要な文を作成する。このとき、主観的に文を選ぶのではなく、客観的な理由（○○という単語が使われているため、こちらの文の方が筆者の主張がよく表れている、など）を考えさせ、その情報がなぜ必要であるのかを明確にさせる。

③実際に要約文を書く

②で作成したそれぞれのカテゴリの要約文を用いて要約を完成させる。ただ、②で作成した文をすべて使って書く必要はなく、各パートのメインアイデアをよく考えさせた上で、ここでもさらにそれぞれの文を比較して必要な文とそうでない文を考えさせたり、異なるカテゴリの文を接続詞やディスコースマーカーを用いて関連付けたりさせながら、より簡潔

な要約文が書けるようにする。

要約文が書けたら、ペアやグループで読み合い、上手く書けているところ（接続詞やディスコースマーカーが効果的に使えている、上手く文を関連付けられている、など）や改善できる点を簡単にピアフィードバックする。

### 3 実践の成果と課題

今まで本文を分類したりする活動をしたことがある生徒はいなかったため、初めはどのようにすればいいのか分からず、なかなか活動が進まない生徒が多かった。ペアやグループで活動を行っても、活発な意見交換ができずに苦しむ生徒が多かった。しかし、教師側が例を示したり回数を重ねたりしていくことで、徐々にやり方が分かってきた生徒もおり、そのようなペアやグループは活動に積極的に取り組むことができるようになっていったように感じた。

各パートのワークシートをPart 2とPart 4で比べてみると、Part 2では選別した後の文や要約文を見ると、情報を比較して必要な文とそうでない文を考えて選別することはできているようであったが、文と文を関連付け、自分の言葉で表現することができている生徒は多くは見られなかった。しかし、Part 4では自分の言葉で表現することができている生徒が若干増加していた。分類から比較・関連付けを経て要約するという活動を何度か繰り返すうちに、より客観性のある理由で文を選別することができるようになり、効果的に文と文を関連付けて書くことができるようになった生徒が増えてきたように感じた。今回の指導は1つのレッスンのみであったため、何となくやり方を理解できたというレベルにとどまった生徒も多かったが、こういった活動を継続して行えば、より高い質の要約ができる生徒が増えることが期待できると考えられる。

ただ、テキストの本文がより長くなった際に、授業の進め方を工夫しなければ、分類するという活動が煩雑になってしまうことが考えられる。また、カテゴリーごとに分類してしまうと、どの順序で起こったのかが捉えにくく、要約する際に教科書で確認する必要があるように感じられた。さらに、実際に情報を読む際には、カテゴリーに分類するという活動を頭の中で行い、読み進めながら前後の文と比較したり関連付けたりすることが求められる。今回の指導をベースにしながら読む力を身につけ、リテリングなどといったより即興性の求められる活動にまで発展させていくことが必要であると考えられる。



## 2-2 実践例2

広島県立瀬戸田高等学校 教諭 森崎 将彦

## ○横軸学力について（第1章参照）

第1章では、横軸学力は「通教科で汎用的に付ける学力のことである」と説明されている。通教科で汎用的に付ける学力の1つに国立教育政策研究所（2013）が提案した「21世紀型能力」がある。「21世紀型能力」は、「実践力」「思考力」「基礎力」から構成されており、「グローバル人材に求められる能力であり、英語も含めたすべての教科において育成されなければならないものである」とされている。本実践ではその中でも思考力に注目したい。前述したように、思考力は横軸学力でありすべての教科を通じて育成されるべき力である。単元を通して横軸学力について指導した後で、その横軸学力が「様々な市民生活、職業、学問領域において適用できるジェネリックスキルであり、転移可能なスキル」となるように指導していく必要がある。

## ○思考スキル

本実践では、横軸学力の1つである思考力を育成したいと考えるが、思考力を育成するにはどうすれば良いだろうか。そこでキーワードとなるのが思考スキルである。第1章では、「思考スキルを使用している時に思考しているとする」という定義で以降、考察するとされている。思考スキルとは、「考えるための方法であり、思考を「比較する」「分類する」などといった具体的な動詞に落として表現したもの」であり、「思考を具体的に記述した言葉」である。そのため、本実践では図5で示したように、「思考力を育成すること」＝「思考スキルを育成すること」であると定義した上で、用いる教材に適した思考スキルを授業で指導する方法について考察する。思考スキルに関しては国内外で様々な議論がされており、その分類例は第1章に掲載されている。本実践では主に、泰山（2013）が提唱している思考スキルの分類を参考にする。

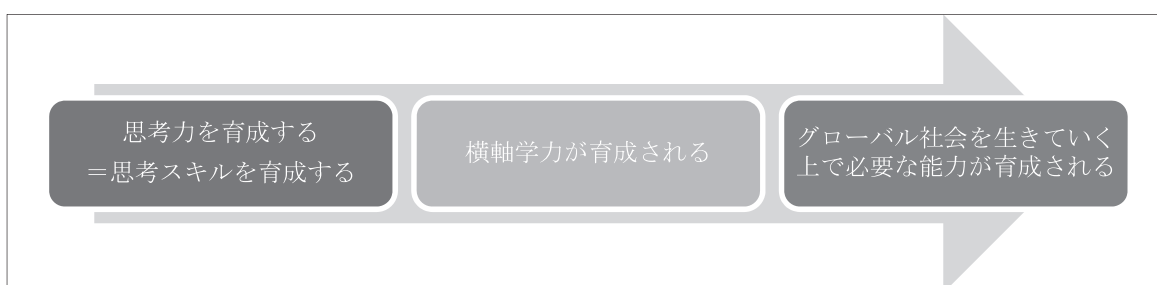


図5 思考スキルと横軸学力の関係

泰山（2013）では、思考力（思考スキル）を指導していく際に重要なのは、考えるための方法を繰り返し授業の中で意識的に扱うことによって、その方法や意味を生徒に理解させることであるとしている（下線は筆者）。このことから、単元の中で特に生徒に求める思考スキルを見極め、その思考スキルについて繰り返して指導していくことが求められる。ここで述べられている「意識的に扱うこと」とは、単元計画の中で意図的に思考スキルを使う機会を

教師が設け、その実践の中で生徒に思考の仕方を指導すること、そして指導した思考スキルを他の場面で活かす事ができているかを評価し、振り返りを行うことであると考え。

## 1 実践について

### (1) 本単元と高等学校学習指導要領との関連

#### 2 内容 (1)

エ 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。

### (2) 本単元で育成したい思考力

- ・論理的・批判的思考力
  - i. 比較・関連付けなど
    - ・比較したり関連付けたりする
    - ・組織的・体系的に考える
  - ii. 理由付けや判断力
    - ・状況に適切な理由付けを行う
    - ・情報、証拠、見解を効果的に分析し、評価して判断する
- ・問題発見解決力・創造力
  - iii. 協働による創造力
    - ・集団的なインプットとフィードバックの活動を活用し、失敗に学びながら新しいアイデアを開発し実施する

### (3) 本単元で必要な思考スキル

- ① 『分類する』
- ② 『理由付ける』
- ③ 『関係付ける』
- ④ 『多面的に見る』

### (4) 本単元の単元目標

- ① 『分類する』『理由付ける』『関係付ける』『多面的に見る』などの思考スキルを用いて、与えられた場面に応じて必要となる情報を選択し、簡潔な英語の説明文を書くことができる。  
(外国語表現の能力)
- ② 辞書等を活用して、読む活動に積極的に取り組む。  
(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
- ③ 読み手が理解しやすくなるように書いたり、書きなおしたりする。  
(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
- ④ まとまりのある英文を読んで、事実と意見を区別して内容を理解する。  
(外国語理解の能力)

### (5) 本単元について

本単元は、高校の美術部に所属しているSaoriが、江戸時代の代表的な浮世絵師である歌川国芳について絵を見せながら口頭で説明しているという場面である。自分の興味のあること、伝えたいことについて他者に説明するという場面は、日本語・英語ともにしばしば見られる場面であり、生徒にとって身近なものである。スピーチの前半では、文字のように見える浮世絵が、注意深く見てみると多くの猫からなる戯画であることを紹介している。一方、後半では浮世絵、歌川国芳について紹介しているという場面である。特に後半部分には、パラグラフごとに<事実→さおり自らの意見>といった構造的な特徴があり、そこに注目させて本文を読み取らせることができると考えられる。本文には、スピーチに必要である“*I'd like to talk about ~.*”, “*Please look at ~*”, “*Thank you for listening.*”などの言語材料が使用されており、生徒が自分の考えをスピーチで発表する際にはそれらの言語材料を利用することができる。また、受動態・名詞節を作る接続詞*that*という文法事項が用いられている。

説明する・紹介するという場面が設定されていることから、生徒に自分の紹介したいものについてスピーチを考えて書かせ、英語で発表させるという言語活動が考えられる。しかし、生徒自身で紹介したいものを決め、発表するという場面設定は漠然としており、さらに生徒の実態からもスピーチを行うのは難しいと予想できる。そのため、読み取った本文の内容について、与えられた場面設定に応じて情報を吟味しながら、必要な情報を精選して適切に書き換えるといった言語活動が考えられる。書き換える文章は、読んだ本文から抜き出した必要な情報が含まれる簡単な説明文とし、生徒の実態に応じて1文レベルから5文程度の簡潔な英文になるようにする。

また、これらの言語活動を通してグローバル人材に必要な資質・能力のうち、横軸学力である思考力を育成する。思考力を育成するということは、考えるための方法である思考スキルを育成することであると考えられる。そのため、本単元における「与えられた場面設定に応じて簡潔な英語の説明文を書く」という目標に関連して、『分類する』『理由付ける』『関係付ける』『多面的に見る』の4つの思考スキルを扱うものとする。『分類する』思考スキルは教科書の本文を事実と意見に分けて分類しながら読む際に、『理由付ける』思考スキルは分類する時になぜそれが事実もしくは意見なのかを考えさせる際に、『関係付ける』思考スキルは理由付けるための根拠を他の情報源から引用する際に、『多面的に見る』思考スキルはjigsaw法(三浦他, 2006)を用いて読んだ英文を各視点にまとめて整理させる際に指導を行うものとする。

(6) 指導計画

| 時間          | ○各時間の目標・学習活動  | 関連する思考スキル                |
|-------------|---|--------------------------|
| 1           | ○本単元で身に付ける技能や理解する内容を知る。<br>○受け身を用いた文の基本的な使い方を理解する。<br>・受け身を用いた文の意味・構造を知る。<br>・受動態が使われる場面を知る。  |                          |
| 2           | ○受け身を用いた文の基本的な使い方を練習する。<br>○名詞節を作る接続詞thatを用いた文の基本的な使い方を理解する。<br>・接続詞thatを用いた文の意味・構造を知る。<br><u>P56</u><br>○Lesson 6 に書かれている内容を理解する。<br>・さおりのスピーチを聞き、聞き取れた情報をメモする。<br>・聞こえてきた内容と本文を比較し、書かれている内容を把握する。                           |                          |
| 3           | ○Lesson 6 に書かれている内容に関連のある英文を読み、背景知識を深める。<br>・expert groupに分かれて英文を読み、内容を把握する。<br>・original groupで読み取った情報を与えられた視点ごとにまとめる。   | 多面的に見る                   |
| 4           | ○事実と意見を区別して内容を読み取る方法について知る。<br>・自分に関連のある事柄について、事実か意見かを判断することで、その違いに気づく。<br>・英語の文章の中にも、事実と意見が混同しており、自分自身で事実と意見を判断しながら情報を収集しなければいけないことを知る。  | 分類する<br>理由づける            |
| 5<br>・<br>6 | <u>P57</u><br>○Lesson 6 に書かれている内容を把握する。<br>・さおりのスピーチを聞き、聞き取れた情報をメモする。<br>・本文を読み、書かれている内容を理解する。<br>・4時間目で学習した事実と意見を区別して本文を読み取る方法を用いて、P57の内容を事実と意見に分けて理解する。<br>・区別した情報が妥当であったかを、今までに読み取った情報をもとにしながら吟味する。<br>・必要に応じて、自分の判断を変更する。 | 分類する<br>理由づける<br>関係づける   |
| 7           | ○与えられた場面に応じて、Lesson 6 についての英文を書く。<br>・本文の内容と表現の復習を行い、表現を使う準備をする。<br>・与えられた場面について、英文を書く。<br>・友人の書いた英文と比較させて、どのようなことを書いているかペア→グループ→クラスの順番に考えを共有し、必要に応じて書き直す。  | 理由づける<br>関係づける<br>多面的に見る |
| 8           | ○与えられた場面に応じて情報を選択し、簡潔な英文を書く練習をする。<br>・本単元で学習した思考スキルを用いて、教科書本文と関連のある英文を読み、そのあとで与えられた場面設定に応じて英語の説明文を書く練習をする。  | 理由づける<br>関係づける<br>多面的に見る |

### (7) 指導計画について

指導にあたっては次のような工夫をする。

#### ①『分類する』思考スキルを育成するための工夫

『分類する』思考スキルを育成するために、本文P57の英文を事実と意見に分けて読み取るよう指導する。指導の際には、事実と意見を区別することが最終的な目的ではなく、事実と本文を分けて本文を読み取り、さらに読み取った事実注目して本文内容を再解釈することで、客観的に本文内容を理解することができるように指導する。また、生徒が場面に応じて本文内容を適切に書き換える際にも、事実と意見を混同しないよう適時指導を行う。ただし、いきなり本文を用いて事実と意見を判断することは生徒にとって難しいと予想されるため、まずは1文程度の短い文を用いて、それが事実か意見なのかを区別するような練習活動を行うことで、段階的に事実と意見という概念を理解させる。

#### ②『理由付ける』思考スキルを育成するための工夫

『理由付ける』思考スキルを育成するために、生徒が自分の考えを述べるときにはその根拠を言う、もしくはワークシートに書き込むように単元を通して一貫して指導する。生徒はもともと自分の考えに根拠を付けて述べるという習慣がないため、まずは授業中の生徒の考えに対して“Why do you think so?”と問い、根拠を付けることが必要であるということに気づかせる。また、自分が根拠と考えているものが本当に根拠になっているのかについて、教師から問いかけたり、生徒同士で協議させたりして吟味・検討させることで、自分の考えを言う際には客観的な根拠を付けるという習慣をつけるようにさせる。また、教科書の本文を事実と意見に分類する『分類する』思考スキル育成のための手立てと関連して、練習プリントや教科書の本文を事実と意見に分類した際には、なぜそれが事実もしくは意見になるのかという根拠を述べるようにさせることで、理由付ける習慣を付ける。

#### ③『関係づける』思考スキルを育成するための工夫

『関係づける』思考スキルを育成するために、『理由づける』思考スキルを育成するための活動の前に、教科書の本文の題材に関連した投げ込み教材を生徒の「情報源」として提供し、その情報を教科書の本文の分類をする際の根拠として関連付けさせる。提供する「情報源」の英文は、教科書の本文を読む前段階で生徒に読ませ内容を理解させておき、いつでも情報を取り出せるようにする。投げ込み教材は生徒が辞書を用いれば理解可能である簡単なレベルのものを用意する。

#### ④『多面的に見る』思考スキルを育成するための工夫

『多面的に見る』思考スキルを育成するために、jigsaw法（三浦他，2006）を用いる。自分が収集した情報をグループの生徒と持ち寄り、教師から与えられた視点ごとに持ち寄った情報を複数の視点からまとめさせる。例えば、『関係付ける』思考スキルを育成する際に読み取った情報について、A：時系列でまとめる場合とB：登場人物でまとめる場合に分けて、視点ごとにどのような情報が必要かどうかを吟味させる。また、本単元の教科書の本文だけでは読む英文の量が不足していると考えられるため、教科書の題材に関連した投げ込み教材をjigsaw法の題材として用いる。



## 2 実践の詳細

### (1) 教材

使用教科書：Lesson 6：A Funny Picture from the Edo Period 奇想天外な浮世絵師 (pp. 55-60)  
*All Aboard! Communication English I* (東京書籍)

### (2) シンキングツールの活用

育成しようとした思考スキルは、『分類する』『理由付ける』『関係付ける』『多面的に見る』である。本実践では、思考スキルを育成するために補助的にシンキングツールを用いた。シンキングツールとは、「考え進める手続きやそれをイメージさせる図として見せることができる」ものであり、いろいろな方法で「考えること」を助けてくれる(黒上他, 2012)。実践を行う生徒の中には、考えることに苦手意識を持っている生徒が多いため、頭だけで考えるのでは生徒の負担が大きいと予想できた。そのため、視覚的な補助となるシンキングツールを用いることで、生徒の思考の手助けとなるようにした。

### (3) 指導の内容

#### (1) 『分類する』

『分類する』思考スキルについては、本単元のP57のSaoriの発言が【事実】と【Saori自身の意見】という構造になっていることに気付けるように、まずは簡単な例から示した。

① “We are students.”のような簡単な例文から意見が分かれるような“We need school uniforms”のような質問を投げかけ、事実と意見の違いについて考えるきっかけを作る。

② 事実と意見の違いについて知る。①から、自分で判断する1つの方法として、事実と意見に分けて読む方法があることを知らせる。事実は、<a thing that is known to be true / everybody can agree / It has an objective basis.>であるのに対し、意見は<your feelings or thoughts / an opinion does not have to be based on facts>であることを、身近なテーマ(例えば、有名人Aはイケメンであると思うというのは、客観的な事実に基づいていないので個人の意見といった具合)を英語で扱い、口頭で練習する。客観性を持たせるためには、数字などのデータや万人に共通する事柄が役に立つことを指導する。

③ 下記のような練習問題を用いて、事実と意見を区別する練習をする。

- (1) The sun rises from the east. (a fact / an opinion)
- (2) I think chocolate ice cream is the best sweet in the world. (a fact / an opinion)
- (3) Curry and rice is a delicious food. (a fact / an opinion)
- (4) I like P.E. and math. (a fact / an opinion)
- (5) We have to eat to live. (a fact / an opinion)

④ ①～③で学んだ考え方を用いて、教科書の本文の概要を把握した上で、本文を事実と意見に区別する。(破線が事実、波線が意見)

This is an ukiyoe print. Ukiyoe was very popular in the Edo period. This picture was created by Utagawa Kuniyoshi. I was amazed when I saw this wonderful ukiyoe print for the first time.

Kuniyoshi used many subjects for his pictures. He used animals, monsters, and historical heroes. I think that he was one of the pioneers of Japanese manga.

Now, Japanese manga is known to people all over the world. Even in the Edo period, there were humorous pictures like this one. It's amazing! Thank you for listening.

(2) 『理由付ける』

『理由付ける』思考スキルを育成するために、『分類する思考スキルについての指導』をした後で、その分類が妥当なものであるかをグループで協議させる。例えば、多くの生徒が “Now, Japanese manga is known to people all over the world.” という英文を事実と判断しているが、そこで教師から、“Really? Mr. ○○(先生の外国人の友だち) does not know manga.” という問いかけをして、この英文にどのような英文を加えれば事実になるのかについて吟味し、実際に英文を付け加える。付け加える英文については、(4)の『多面的に見る』思考スキルを育成するために読む投げ込み教材に載せているので、生徒は手元、もしくは知識としてどれくらい日本のマンガが世界で認知されているかを知っている。その英文の中で出てくる客観的なデータ（例えば、アメリカではマンガの売上が全体の本の売上の1割にも満たないので、アメリカ人全員が知っているとは言えない。それはアメリカに限らず多くの国で共通している）を付け加えるなどして、事実なのか意見なのかを考える。自分が事前に読んで得た知識を教科書本文のものに関連付けて客観的に理由付ける必要があることから、『理由付ける』思考スキルを育成することに繋がる。

(3) 『関連付ける』

『関連付ける』育成スキルは、(4)の『多面的に見る』思考スキルを育成するために読んだ英文から得た既有知識・情報を、(2)の理由付ける際に使用させることによって育成する。自分の持っている知識・情報の中で、理由付ける際にはどの情報を用いるのが良いのか、どの情報を関連付けさせるのが適当なのかを生徒に吟味させる。指導初期においては、生徒は持っている知識・情報のうちどれを使用すれば良いか困惑しているようであったが、クラスのよく出来ている生徒（持っている情報のうち、数字などの客観性の高いデータを自分の考えと関連付けて理由付けしている生徒）の例をプリントアウトして提示することで、関連付けるとはどのような考え方なのかを理解できているようであった。

(4) 『多面的に見る』

『多面的に見る』思考スキルを育成するために jigsaw 法を用いて読んだ英文を、時系列や登場人物、数値といった題目ごとに分けて整理したり、1～2文の簡単な要約を書いたりする。与えられた題目が違うということは、それぞれによって必要な情報も変わるので、まとめたり書いたりする時に本文に入れる内容も変化すると考えられ、そこをペアもしくはグループで考えさせる。

『多面的に見る』思考スキルを育成する際には、シンキングツールの中からイメージマップ、マトリックスを用いて生徒が自分の考えを分類したり整理したりする手助けとした。⇒まとめる言語を英語として生徒に活動させたが、文章を作るだけの語彙と文法力を持ち合わせていないことに加え、教師が適切な支援を行えていなかったため、日本語でまとめている生徒がほとんどであった。

### 3 生徒の変容

#### ○実践終了後に生徒自身が感じている変容（インタビュー調査）

- 今までは英語を読むときに何も考えずに読んでいたが、英語を読む際には事実と意見を区別して読む方法があることを知った。  
→『分類する』思考スキルがあるということに気が付いた生徒の発言である。知識として『分類する』方法があることは理解できたが、実際に分類したものは事実と意見が混在しているものであった。知識として知っている思考スキルをどのように‘使える’ようにしていくかを指導する必要があると考えられる。
- 自分の意見を述べる時に根拠を持つことが重要なのが分かった。でも難しい。  
→『理由付ける』思考スキルがあることを知識として得られた生徒の発言である。なぜ生徒が「難しい」と感じているのかさらに詳しく聞いてみると、「客観的な情報を足す意味があまり良くわからない」と答えた。これは、教師自身の働きかけが良くなかった。客観的とはどういうことなのか、また自分の考えにより客観性を持たせるとどのようなメリットがあるのかについてより丁寧に指導する必要があるがあった。
- 1人ではあまり考えられなかったけど、グループだったら何とか考えることができた。  
→3～6限目の授業では、生徒の理解度の差による教えあいを期待してペアもしくはグループ活動を取り入れた。結果的に、できている生徒の例を参考にしてできていない生徒が考えている様子が見られ、思考スキルを指導する初期段階にはグループ活動が有効かもしれないということが示唆された。
- まとめのお題が変われば、書かないといけない内容も変わることは難しい。  
→『多面的に見る』思考スキルを指導した際に感じたことであると予想できる。何のために視点ごとにまとめるのかという目的がなかったため、生徒もあまり積極的に活動に取り組めなかったように思う。生徒の生活に関連しており、考える必然性があるような場面設定をよく考える必要がある。
- 英語を読むだけなのにこんなに考えないといけないのは初めて知った。面倒。
- 疲れた。  
→一見すると否定的な感想であるが、思考スキルの指導によってしっかりと考えることができた、考えようとしたからこそ生まれた感想である。特に「疲れた」と書いた生徒Mは、普段の授業ではなかなか積極的に活動に参加しない生徒であったが、今回の「思考スキル」に関する指導（特に5, 6時限目の理由付けたり関係付けたりする指導に関するとき）には積極的に活動に取り組んだ。受動的に授業を受けるのではなく、与えられた課題に対して自ら考えるということは、生徒が積極的に授業に取り組む良いきっかけになると思われる。

#### ○教師視点からの生徒の変容

「よく考えるようになった」というのが実践を終えた第一印象である。もともと日本語でも考えることが得意とはいえない生徒が、実践後には簡単な英文ではあるが、様々な「視点」を持って英語を読もうとしているように感じる。実践の中で特に大きな変化があったと感じたのは、事実と意見を分ける際に考えが対立した時である。考えが違う生徒にどうやったら自分の考えを伝えることができるかと考えた時に、「自分の知識だ

けじゃ伝えられない。ネットで調べたい。」というような発言も聞かれた。今までの授業ではなかなか聞かれなかった学ぶ意欲が見られたという意味でも今回の実践に挑戦した意味はあったように思う。

また、今回の実践では多くの「教えあい」が見られた。意図的にペア活動やグループ活動を取り入れたということもあるが、普段の授業よりも多くの生徒の発言が聞かれ、すべての生徒がというわけではないが、多くの生徒が主体的な学習になっていたことは確かである。

#### 4 課題と展望

##### <実践の課題>

本実践を振り返ると、大きく分けて3点の課題があると考えられる。

【課題1】 指導する「思考スキル」の教師の捉え方が曖昧であった

→泰山（2013）でも述べられているように、それぞれの思考スキルは各発達段階に応じて関連し合っている。今回は教材から判断して4つの思考スキルを選んだが、それに加えて生徒の現状（既存の思考スキル、苦手としている思考スキルはあるかなど）も考慮する必要があるだろう。また、各思考スキルの間にある関係性についても整理し、単元で育成すべき思考スキルは何かを完全に明らかにした上で指導を行う必要がある。

【課題2】 国語の授業との違い

→横軸学力である思考スキルを育成する授業であったが、授業中に使用される言語は主に日本語であり、国語の授業のようになってしまっていた。汎用的な学力なのでそれでも良いのかもしれないが、英語という教科であるからこそ教えやすい、もしくは教えるべき思考スキルを見つけて指導できれば、英語という教科で思考スキルを育成する意義はさらに増すのではと感じた。

【課題3】 評価方法

→指導した思考スキルについて、どのように評価していくのかも考えていく必要があるだろう。今回の指導では、生徒の産出物とインタビューから生徒がどの程度思考スキルを獲得できたか判断しようとしたが、より客観的に評価ができるような評価規準が各思考スキルにあると評価もしやすく、さらに生徒へのフィードバックもしやすいと考えられる。

##### <今後の展望>

今回の実践は、自分自身試行錯誤の連続であったと言える。生徒にどのように考え方を教えるか、また考え方が身に付いているのかをどのようにして評価するのかということは、これから先も継続的に考えていく必要があるだろう。

## 第4章 英語授業デザインの考え方



## 第4章 英語授業デザインの考え方

岐阜聖徳学園大学教育学部 教授 加納 幹雄

### 1 英語教育における現代的な課題

#### 1.1 時代の変化に対応する英語教育の必要性

平成の時代を迎えたころ、日本の社会はまわりの国々からそれまでの動きとは違う大きな波を感じるようになってきている。それは、国際化・情報化といったことばで特徴付けられ、メガトレンドと言われ、この平成の幕開けにともない、特に時代に即応した教育の展開が求められるようになった。平成元年度の学習指導要領の改善の基本方針には、「国際化の進展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、特にコミュニケーション能力の育成や国際理解の基礎を培うことを重視する」と説明されている。学校における英語教育は、目標の中に「コミュニケーション能力」の育成という考え方が示された。このカタカナ表記の目標は、初めてのことである。

新しい能力の提示は、国と国との関係性を一層認識する時代として社会が大きく変化してきたことを受けている。異なる文化やことばを理解する必要性を認識したことの表れである。異文化理解とか相互理解といった相手をよりよく理解する重要性を日本社会が肌で感じた結果とも言える。そのような時代の変化に併せて社会が気付いたことは、異なる文化やことばを理解するためには、その間を行き来のできるかけ橋が必要となるということである。それが、多くの国々で共通言語として使用されている英語であり、その道具としての機能に着目しないではいられないということを知ったのである。このことは、外国語科の目標の説明の中で、「コミュニケーションとは、話し手と聞き手、書き手と読み手の意思の疎通ができることである」と示されていることから理解できる。

ところが、この世界における国と国との関係性の深まりや広がりスピードは、その後さらに急速になっていく。国と国との関係性も相手の国を理解するだけにとどまらず、互いに協同的な関係性やいっしょに何かを協働して作り上げるといった新たな局面に進展することとなった。この社会の発展の様相を、「社会のグローバル化」ととらえ、英語教育の在り方も、「国際化の時代」から30年を経て、新たな責務を担うことになった。それが、今回の本題である「グローバル化時代の英語教育」である。

#### 1.2 グローバル化時代の英語教育を展開するための理念や方向性

平成25年12月に文部科学省でとりまとめられた「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」をみると、中学校では、「身近な話題についての理解や簡単な情報交換、表現ができる能力を養う」とし、高等学校では「幅広い話題について抽象的な内容を理解できる、英語話者とある程度流暢にやりとりができる能力を養う」とことと「言語活動を高度化する」として、その活動内容がわかる例として（発表、討論、交渉等）を挙げている。これまでの英語教育の中心が相手と十分に理解し合うことができるようにというスタンスから、交渉といったことばからもわかるように、自らを主張することや場合によっては相手との折衝などにも踏み込むことが期待されていることが読み取れる。

また、平成26年9月26日付けの「英語教育の在り方に関する有識者会議」の「今後の英語教育の改善・充実方策について（報告）」ではこれまでの英語教育の改革を経た更なる改善

として「外国語の効果的運用に必要な能力を伸ばす視点が重要である」として、「運用」への着目が示されている。また、学校種ごとの目標を、技能ごとに「英語を使って何ができるようになるか」という視点から目標を示すことが必要であるとも説明されている。こうして、英語教育への期待が意思の疎通ができるようになるということから大きく前進し、英語を使って何かをすることができるようにするといった段階に引き上げられたことがわかる。

しかしながら、同じく平成26年度に実施された文部科学省の「英語教育改善のための英語力調査事業」の結果では、その概要を示す報告書の3頁目に4技能を活用した言語活動に対する教員の意識の調査のまとめとして「技能統合型の言語活動・指導が十分でない」として、以下のように調査結果を示している。

○授業における言語活動の指導①

〈技能統合型：聞いたり読んだりしたことに基づく話合いや意見交換・書く活動〉

- ・聞いたり読んだりしたことに基づき、情報や考えなどについて、話合いや意見交換を行っている教員（合計：33%）
- ・書く活動を行っている教員（合計：39.7%）

○授業における言語活動の指導②

〈技能統合型：スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション〉

- ・スピーチやプレゼンテーションを行っている教員が少ない（合計：28%）
- ・ディベートやディスカッションを行っている教員が非常に少ない（合計：6.9%）

英語教員に対するこのような質問紙調査の結果をみると、例えば、教科書で読み取った内容について自分の考えを公表するといった「読むこと」と「話すこと」といった異なる技能を統合的に扱い授業を発展させるといった事例がとても少ないという現実が浮き彫りにされた。これは、授業の中心が依然として知識の獲得や技能の獲得に焦点があてられ、そうした授業が広く行われていると予想される。今や英語教育を担うということは、単なる知識の獲得でもなければ4つの技能の養成にとどまるものでもない。授業では、「獲得・養成」の段階から「獲得されたもの・養成されたもの」を用いて、自分の考えを示しながら、双方向のやりとりが闊達にできるレベルに引き上げられていることが理解できる。

このような状況の中で、平成27年8月20日に文部科学省は「教育課程企画特別部会」から「論点整理」（案）といった中央教育審議会の部会資料を公表している。2030年の社会を描き、学校教育の在り方を冒頭で以下のように述べている。

・・・社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことができるよう、そのために必要な資質・能力を身に付けることが重要である。

こうした考え方にに基づき、学力については、これまでの成果を受け継ぎ、引き続き充実を図ることが重要であるとし、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」の三要素からなるとしている。

このような考え方にに基づき、外国語教育の充実に関しては、「英語を使って何ができるか」という観点から小・中・高一貫した目標を設定し英語教育を改善するとしている。特に中学

学校教育段階の部分では、言語活動において繰り返し活用することによって着実な定着を求めることや学習した語彙や表現などを実際に活用する活動を充実させるとしている。

また、高等学校教育段階では、日常的な話題から時事問題や社会問題まで幅広い話題について抽象的な内容を理解できる、英語話者とある程度流暢にやりとりができる能力を養うことが必要であると整理している。その際、言語活動の充実についての説明に「発達段階や生徒の英語力等に応じた発表、討論・議論、交渉等」として例が示されている。

こうして国が考え期待している英語教育は、2つのキーポイントとして「技能を統合する活動を仕組むこと」及び「言語活動を高度化するすこと」と言える。このようなキーポイントを要において、実際にどのような授業を展開することになるのか考察する。

### 1. 3 求められている能力のとらえ方

国がグローバル化という社会的な背景に添うように英語教育を改善するために、例えば先に挙げた「グローバル化に対応した英語教育改善実施計画」や「論点整理」で示されている国レベルでの統一的な見解を踏まえる必要がある。次に、日常の授業の「技能の統合」と「高度化」に関して、授業の考え方、進め方、構想の仕方、具体的な授業計画、言語活動の目的の明確化など授業を構想する手順について提案することが順序であろう。

グローバル化社会が期待する英語の学力は、これまでのような言語知識を獲得してそれを土台にしてスキルを育てていくことに中心が置かれるものとは考えない。いわゆる英語という教科教育の枠内で英語の学力養成に焦点を当てる従来型の教育（縦軸学力）の発想ではとらえきれない。思考力や判断力・表現力といった力は、教科の枠を超えた学力（横軸学力）としての発想である。この点は、本稿に先立つ別項で詳細に論じられている。

### 1. 4 学校全体のカリキュラムデザインの必要性

このような力の養成の枠組みを考えると、教科の学力を考える場合は教科のカリキュラムデザインとして構想すればよいが、教科と教科をまたぐ場合は、教科の枠から学校の教育課程全般の構想の問題となる。基礎的な学力の養成とその基礎的な学力をベースにする発展的な学力の養成という構図をイメージするが、教科の学力も教科を横断する学力も互いに独立した養成過程を持つととらえることにはならないと思われる。教科の学びの特性とどう連携できるのかといった考慮が必要になってくるという意味で、横軸学力の養成は、これまで以上に学校全体としてどういう学力を生徒に身に付けさせるのかという方針や理念をより鮮明にする必要を生み出してくる。

各教科が求める学力は、学習指導要領の各教科の目標に示されている。しかしながら、教科を横断する学力像は、その育成手順や構成要素としての力がまだ明確には確定していない。今回の提案では、初めに、英語の教科の学力を養成する場合のデザインの引き方を示し、事例を取り上げ、次に教科の学力からだんだんと教科をまたぐことになる学力の養成の考え方とその事例を示すこととする。

## 2. 英語の教科書の学力を養成する単元デザイン（縦軸学力）の引き方・手順

ここでは、三省堂のNEW CROWN 2のLESSON 7を取り上げる。

### 2. 1 この単元で何を学ぶのかを見つけ出す

教科書の編集の考え方によって単元の呼称は様々であるが、LESSONとか課とかUNIT などによってまとまりが示される。いずれにせよ、最初に行うことは、そうした単元のまとまりを一括して眺めることである。全体を眺める中で、教科書の特徴を見抜き、その特徴を英語の学力養成に生かす、あるいは過程上に乗せ換えるという手法である。松浦（2011）は、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』の中で、単元の指導に当たって考える方法を示している。次のような、いわば「公式」に当てはめて教科書の特徴を整理すると誰でも教科書の特徴＝その教科書を用いて何をこそ教えるべきであるか、を見つけ出すことができるとしている。

- ①本単元は、・・・という内容である。
- ②・・・という場面で構成されているため、・・・そうした場面でよく用いられる・・・などの表現が多く使われている。
- ③したがって、そうした表現や使い方を教科書を通して学び、実際に英語で・・・できる力を養う。

この「公式」に当てはめ、・・・の部分に、教科書NEW CROWN LESSON 7の特徴を当てはめてみる。

- ①本単元は、エマや健が自分で調べた山や人気のある音楽家などの調べたことを比較しながら発表している内容である。
- ②学級の仲間を前にして調べた結果をプレゼンテーションしている場面で構成されているため、higher than, the most popular, as big as など、調べたことを比較して特徴をわかりやすく述べる表現が多く使われている。
- ③したがって、調べた結果の特徴を比較する表現やその用い方を教科書を通して学び、そうした表現を実際に用いて英語でプレゼンテーションができる力を養う。

となる。この「公式」に当てはめた結果、本単元では「比べるという技法を用いてプレゼンテーションをすることができる」という単元の目標が定まる。これが最初の手順である。

### 2. 2 指導計画の全体像を逆向きに設計すること

松浦（2011）は『観点別学習状況の評価規準と判定基準』で、バックワード・デザイン（逆向き設計）を紹介している。これは、授業の出口（ゴール）を出発点にしてその単元に入る第1時間目に向かって遡って指導内容を固めていくという手法である。表4の「縦軸学力の単元デザインイメージ表」で言えば、第11時間目の「単元の出口を設定する」から「この課で何を教えるかを生徒とともに探す」（第1時間目）に向かって、順に遡っていくのである。あることができるためにはその前に何ができていないといけなかと1つずつ遡っていく手法である。この教科書の単元の構成は、大きくGETとUSEとまとめからなっている。単元末のまとめは適宜の時間で利用することとして、逆向き設計に従えば、USE→GETの順になる。この流れは表4「縦軸学力の単元デザインイメージ表」の←の向きで示されたデザインの流れの第12次～第1次の過程となる。



表4 縦軸学力の単元デザインイメージ表

検定教科書  
NEW CROWN ENGLISH SERIES2 LESSON 7 Good Presentation

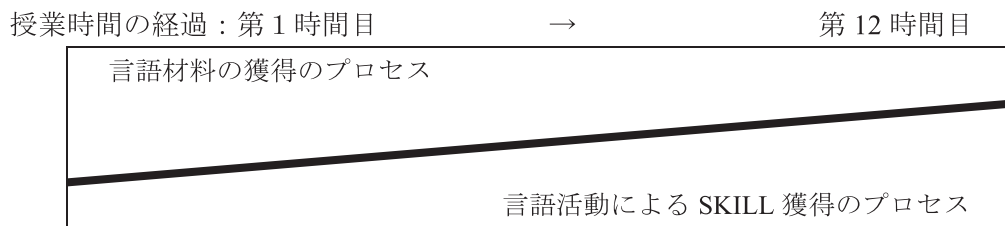
|                                       |   |   |   |   |   |   |   |                     |                             |                     |  |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---------------------|-----------------------------|---------------------|--|
| 第1次                                   | 第2次   | 第3次   | 第4次   | 第5次   | 第6次   | 第7次   | 第8次   | 第9次                 | 第10次                        | 第11次                | 第12次   |
| LESSON7<br>を通して<br>学ぶこと<br>の理解を<br>図る | GET<br>Part 1<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | GET<br>Part 1<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | GET<br>Part 2<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | GET<br>Part 2<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | GET<br>Part 3<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | GET<br>Part 3<br><br>①本文理解<br>②定着練習<br>③出口の<br>関連練習 | READ<br><br>①本文<br>理解<br>②プレ<br>ゼン方<br>法を学<br>ぶ | プレゼン<br>準備<br><br>→ | プレゼン<br>練習<br>最終練習<br><br>→ | プレゼン<br>本番<br><br>→ | 振り返り<br><br>できうにた<br>よなことを<br>め<br>確か<br>る<br>過程 |
|                                       | 習得の段階から   |   |   |   |   |   |   | →                   | 活用の段階へ発展                    |                     |  |
|                                       |   |   |   |   |   |   |   |                     | ←                           | 単元デザインの流れ           |  |
|                                       |   |   |   |   |   |   |   |                     |                             |                     | ↓  |
|                                       |   |   |   |   |   |   |   |                     |                             |                     | ↑  |
|                                       |   | 授業の流れ→  |   |   |   |   |   |                     |                             |                     |  |



### 2. 3 単元シラバスの終末に向かう指導内容の発展的变化を見失わないこと

この表では、全体を12時間で扱うこととしている。この12時間の流れの中に見られる特徴の1つは、英語の学力が時間を経るにしたがって伸びていくようにデザインされている点である。全12時間の各時間が平板に並んでいるのではない。平板に並ぶというのは、水平に横に向かって広がっていくことと考える。そのような平らな広がりでは、1時間目の授業の学力が12時間目の学力と同じ厚みととらえられてしまう。例えば、比較に関する文法の知識を例にとると、1時間目は、er, estを、2時間目は、more, mostを、という具合に知識が量的に広がっていく。しかしながら、それを実践の場で使えるかという尺度を当てはめると、1時間目も12時間目も「使える」ようになる授業の組み立て方がないという意味で同じである、ということになる。こうした広がりだけの授業は、英語の学力を育てていたとは言わない。英語の学習では、授業が先に進み、学習が進むにしたがって、知ることや知っていることが広がるとともに、そうした文法や決まった表現形式を用いて活用することができるようになっていかななくてはならない。このような教育の営みを確実に計画書の中に盛り込むことを単元シラバスを作成するという。

松浦は、同掲書の中で、スラッシュ型授業構成のイメージとしてシラバス全体のイメージを説明している。



この表では、教科書の単元の初めの部分では、文法事項や特定の表現などの言語材料の獲得や使用方法の理解に中心が置かれるが、授業が先に進むにつれて習った言語知識を用いて何かができるという過程に授業の質が変わっていくことを示している。

これをまた別の表現で特徴付けると、単元の初めの部分は、教室のすべての生徒が同じ内容を学ぶことになる。例えば英語の文法のルールを学ぶときには、誰もが同じように理解しないといけない。ところが、授業がだんだんと先に進んでいっても、学んだことを使って、誰もが同じ練習問題が解けるといったようなことができることは期待されない。できると期待されていることは、AさんとBさんが、同じ言語材料を用いているが異なった場面でも使用できていることである。この特徴については、言語材料の獲得のプロセスでは、「みんなが同じ」と特徴付け、言語活動におけるあるSKILLの使用場面のプロセスでは使用場面について「みんなが違う」と特徴付けるとよりよく理解される。

### 2. 4 単位時間の構成にも単元シラバスの考え方が生かされること

次に、GET の中に設けられているPartの1つの扱いを説明する。あまり望ましい例ではないが、現在でもよく見られる実践例を取り上げる。初めに新しい文法の説明がなされ、黒板に説明書きをノートに写させ、その文法事項の練習問題が扱われる。次に新しい単語に移り、読み方やアクセント、意味を確認する。これが終了すると、未習事項はなくなったと解され、英文の意味を訳させるなどして日本語訳を完成させたり、Q&Aなどにより内容の理

解を確かめる。これで一通りの学習が終了したことになる。この過程の問題点は、知識の獲得のプロセスはあるが、獲得された知識が知識として終了している点にある。獲得された知識を用いるといった使用する機会に関する認識がない点である。これは先に挙げた「スラッシュ型シラバス」の初期段階で留まっていることになる。知識の獲得過程を否定するものではないが、言語材料を理解する段階に留まってしまっていることを問題にすべきであるということである。

このような途中で停滞する学習過程は、どのように改善できるのか。このパートを扱うに当たっても、単元全体の構成の特徴と同じように、3つの段階的な活動を設けることである。1) 言語材料に関する知識の説明を行いその理解を図る段階、2) その知識がどのように使われるかを教科書を用いて学ぶ段階、3) 単元の目標となる出口のSKILLの定着や活用を想定して、SKILLを用いる練習の機会を設けるといった出口の活動に結び付いた活動を行う段階である。この3つの段階で、特に重要となるのは、3)の段階である。例えばこの教科書のPart 1では登場人物が表を用いてプレゼンテーションを行っているし、Part 2ではグラフを用い、Part 3で図を用いている。本単元の最後の段階で、プレゼンテーションを行うことができるようにしなければならないので、それぞれ異なったプレゼンテーションの仕方を各パートでも練習しなければならない。登場人物が先例となり行っていることを学習者も同じようにできるようにすることが、期待されている。これを見逃してはならない。シラバスデザイン表中GETの部分の③の活動に注目させたい。

## 2. 5 学習過程に流れる二つの流れ

単元シラバスに盛り込まれる学習過程は、基本的に言語知識の獲得に関する学習、言語知識や表現の使い方に関する学習、単元の目標となる学んだことを用いる学習と3つに大きく分けられる。しかしながら、この学習過程を別の見方で眺めると、2つの異なった流れがあることがわかる。1つは、比較に関する英語の文構造に関する知識やそれを実践的にSKILLに組み込んでいく、いわば「英語のSKILLの獲得の流れ」であり、もう1つは、その獲得されたSKILLを用いてプレゼンテーションを行うことができるという「プレゼンテーションの方法を学ぶという流れ」である。この項では、英語の教科としての学力（縦軸の学力）を育てる手順を説明・解説しているので、基本的には、知識の獲得やSKILLの獲得をどうデザインするかを考え方を説明している。ところが、プレゼンテーションの方法を学ぶということ、つまり図や表・グラフを用いると、説明内容が視覚的なわかり易さを生み出すことそれらを用いてどのように効果的な説明をするかといったことを学ぶということは、英語科固有の学習とは言えない。つまり、プレゼンテーションの方法を学ぶということは、英語の学力を育てる学習だけではなく、ある意味で、どの教科でも通用する汎用的な力を育てることになり、学習が出口の表現活動に近づくにつれて、教科固有の学力養成から教科を超えた学力養成に移ってくると言える。シラバスデザイン表中の④と⑤に当たる。これが、今回の研究テーマ「グローバル人材に求められる英語力の養成」の汎用的な力の養成の入り口となってくると考えられる。

## 2. 6 単元の進行と学びの内容の変化

三省堂のNEW CROWNの教科書では、各Partの学習が終わると、READと称する文章を

読むパートに移る。この教科書のLESSON 7のReadの例では、プレゼンテーションの方法として、表を用いる場合、グラフを用いる場合、図を用いる場合のメリットを学ぶことになる。つまり、英語の本文が読めて意味がわかるという読むことのSKILLの獲得に関する学習だけが期待されているのではないことがわかる。プレゼンテーションに関する技法を学ぶことになる。日本の英語の教科書では、いわゆる内容を学ぶことがあまりなく、SKILLの獲得のための内容や活動が多くを占めていると言われている。英語を、ことばの知識・技能だけでなく、様々な内容そのものや思考と統合して学ぶ学習としてCLIL (Content and Language Integrated Learning)を思い起こすが、このReadでは、そのような学習法に足を踏み込んで構成することもできるということである。池田(2013)は、このCLILの学習について、いくつかの指導法の特徴を述べているが、その中の一つに内容学習と語学学習の比重が等しくなるという特徴をあげている。それは、単元の学習の途中で、学びの質が順次変わっていることを意味している。このことは、次の「横軸学力の指導」で一層明確になってくる。

## 2. 7 何ができるようになるのか～何を学ぶか～どのように学ぶか。

単元の学習を構想するときは、常に単元の出口(単元の目標)に向かって指導を進めていくことになるが、プレゼンテーションができるようになるには、その手法や手順の学習、つまりプレゼンテーションの知識・技能とそれらを用いて「使える」ようにならなければならない。したがって、この段階(第9時～第10時)では、プレゼンテーションができるために、1)何を扱うのか、どういう方法を用いるのか、調査の方法などプレゼンテーション全体の構成の企画と2)発表原稿を書いたり提示する資料の作成を点検したりするプレゼンテーションの準備や練習が必要となる。

実践例の中には、例えば、「このレッスンではスピーチを扱っているのでスピーチをしてもらいます。」とか、「意見を述べてもらいたいのでスピーチを単元の終わりに設けます。」といった出口を設定する例が散見される。その際、スピーチの方法を教えなかったり、そうした練習を十分にしないで学習者にスピーチやその他の発表を求めたりする例が少なくない。実際、スピーチができるには、筋道の通ったわかりやすい原稿の書き方、音調、立ち振る舞いなど整えなくてはならない学習事項がいくつもある。それを一つひとつ「できる」ようになる過程を仕組まなければ、それは、「行かせた」だけで、スピーチができるようになる教育過程を仕組んだことにはならないということである。

## 2. 8 単元の目標に到達したことを共有する過程

単元の最終段階では、実際にプレゼンテーションを行うことになる。これまで学んできた知識・技能をフル動員して、実演(パフォーマンス)することになる。

## 2. 9 振り返りの過程

単元の終末の授業において何かを発表させたりするとその後に、評価シートを用いて仲間の実演に対する評価を設けるケースがある。しかし、この段階における授業は、仲間の実演の善し悪しを評価するのではなく、単元の学びの成果を評価し合いながら「出来具合を共有する」ことにある。実演の成果を共有するとは、うまくいったとかうまくいかなかったという基準に当てはめて優劣を明らかにすることではない。この振り返りの過程は、何がうまく

できるようになったとか、何がまだ十分にできるようになっていないかを吟味し、うまくできるようになった場合は、その学習成果を生み出した努力を認め合い、足りないことが認められたときは、その不足分を補完する術を考察するなどして、それぞれが自分への今後の学習指針を得る過程として位置付けられるべきである。

### 3 教科共通の学力（横軸学力）を英語科で育てるデザイン

教科書は、ここでは、三省堂のNEW CROWN 3のLET'S READ 1を取り上げる。

#### 3. 1 異なる技能の統合型の授業デザイン

別項でも説明されているように、グローバル人材に求められる英語力は、英語のSKILLを養成するといった教科固有の学力に留まるとは考えない。思考力や実践力ということば自体が示すように、他の教科でも汎用的に用いることのできる力(generic skills)である。この力を「横軸学力」と呼び、ここでは、そうした力を育てる例として異なる技能をあわせて育てたり使ったりする技能統合型の授業を例示して、横軸学力が育つ過程をデザインする。

このLET'S READ 1では、説明文が取り上げられている。自然から人間が多く的事柄を学んでいるといった内容の文章が扱われ、内容の主人公となる自然界の身近な生き物を取り上げて、その特徴を説明しながら、人間社会との関連やその応用について説明されている。技能を中心に据える学習観では、読むことの学習を通して、大切なことごとを読み取る方法や素早く内容をつかむといった読み方の獲得に中心が置かれる。しかしながら、教材によっては、読んだ後に生徒に対して自分の感想を述べさせたり本当にそういう事例が多くあるのかと確かめさせたりといった活動をさせることに適したものに会うことがある。つまり、英語の文章を読んで内容をつかむことができたなら学習過程が終了するのではなく、むしろ、それが新たな出発点にたどり着いたというような場合を想定したい。今回取り上げる例は、そうした「読むこと」の指導に終わらせないで、そこから新たな展開に移る出発点に立ち、「意見を述べる」「自分の言葉で内容をまとめる」「読んだ内容について調べ自分の考えを重ねる」といった学習を広げることができる例として取り上げる。

最初に、英語の学力（縦軸学力）を育てるデザインで示した単元で教えることを探る「公式」に当てはめてみる。

- 1) 本単元は、自然の生き物の生態の特徴が、人間社会の様々な暮らしの中に応用され活かされていることを説明している内容である。
- 2) そのため、具体的で視覚的にも理解しやすい図や写真などが効果的に用いられ、特徴の表し方、例示の仕方、証明の仕方などわかりやすい説明文の構成例が示されている。

「読むこと」の領域の単元として読んで内容を理解することで扱いを止めることもできる単元であるが、このLESSONの最後には、「これ以外にも多くの例があるのでしょ」という発展的な学習を促す言葉も添えられており、柔軟な構成ができる単元と考えられる。

3) そこで、図や写真などの視覚資料を用いながら、わかりやすく説明する仕方を教科書を通して学び、自分で考えたり調べたりしたことを英語で説明する力を養う。となる。こうして、単元全体を通して学ぶ目標や指導過程の全体像を考案する。

ここで留意したいことは、単元の出口の目標に「思考力」や「実践力」について、・・・を



思考する力を養成する、としないことである。このことは重要な認識となる。80頁の「思考スキルの指導方法」で思考力を養成する考え方が示されているが、思考力は思考を促す機会を設けることにより思考力の養成につながっていくという考え方をしたい。繰り返しになるが、「思考している」とは、思考している具体的な「分類する」「比較する」など思考スキルを用いている状況をさしている。このように考えると、異なる技能を統合する活動は、このような具体的な思考スキルを自然と要求することになり、思考する活動を学習過程に設けることによって思考する力が養成されると考えることが重要である。

### 3. 2 教科書の学びの土台を崩さないこと

教科書をどのような扱い方とするかを考えるに当たっては、教科書との脈絡がどこまで保てるかどうかを見失わないことが大切である。教科書以外の資料として各種ジャーナルや図書を利用することは不可欠なこととなるが、授業は年間の指導計画に位置付けられた指導を行うものであるから、教科書から学び取れる関連性・脈絡を失うことは適当ではない。その場合の一番の心配は、その資料を扱う根拠を見失うことである。

表5の横軸学力の単元デザインイメージ表の①にあるように、最初の導入時の考え方は、2で述べた縦軸学力のデザインの考え方と理念的に変わるわけではない。最初の段階では、トピックについて自由に話したりして内容に対する構えを形成するが、単元の終末では、縦軸学力の養成過程と大きく違ってくると思われる。教科書の内容をつかむ上での知識や技能は英語科固有の力が必要になるであろうが、その後の思考スキルを用いる段階では、どのようなスキルを用いて学習を進めていくかはわからないのがこの横軸学力の特徴である。思考力・判断力・表現力といった高次の学力は、学ぶ生徒が自ら思考し、思考スキルを選択して学びを進めない限り高次とは言えない。あらかじめ用意された方法を使って道をたどることを促しても、それは、単に示されたスキルを使っただけで、高次の学力とは言えないと考える。116頁に示されている表2は統合型の授業を仕組むにしたがって授業の中心がどのように変わっていくかを示した例である。次にその変移の特徴を拾い上げる。

### 3. 3 高次の学力への移行モデル

表5のシラバスに構想された段階を説明する。

#### 1) 内容を読み取る段階

最初の授業3回分は、内容の理解に当てはめる。教科書ではトピック等にそれぞれ図や写真が付されている。その図や写真と説明文を一致させる活動

#### 2) 読み取ったことを整理する段階

それぞれのトピックの特徴を顕著にさせ、まとめる活動

#### 3) まとめた内容を、他者に伝える段階

伝えたいことを伝えやすくするなど、伝える相手を意識した活動

この段階から、少しずつ1)と2)で用いた英語の4つのSKILLではなく思考スキルを用いる。伝え方は内容も方法も一律ではなくなっている。一人ひとりが自分の考えにしたがって最も適切な思考スキルを使う段階になっている。



#### 4) 発表されたものや書かれたものを聞いたり読んだりして成果を共有しながら、自分がどのような学習課題を設定するかを決定する段階



表5 横軸学力の単元デザインイメージ表

検定教科書

NEW CROWN ENGLISH SERIES 3 LET'S READ

| 第1次   | 第2次   | 第3次                                   | 第4次                                      | 第5次  | 第6次                     | 第7次                                       | 第8次                         | 第9次    | 第10次  |
|---|---|---------------------------------------|--|--|-------------------------|---|-----------------------------|--------|---|
| 全体の扱いの把握<br>1) READの課である英語の「読む」技能の獲得<br>2) 「自然界から学ぶ」内容を通して、学習的経験                      | 1) 鳥と本文の写真の照合<br>2) 魚と本文の写真の照合<br>3) 葉と本文の写真の照合 | 4) カブトムシと本文の写真の照合<br>5) ミツバチと本文の写真の照合 | 1) ～5)の文章の内容を整理しよう。<br>①日本語で要約<br>②英文で要約 | ③エッセイ原稿作成<br>④原稿完成<br>⑤エッセイコメント<br>読むこと・書くこととの統合 | ⑥成果の共有<br>作品の評価優れた作品の理由 | 課題研究<br>「身近な自然が本当に暮らしているのかを実証する。」<br>課題設定 | 調査<br>調査・分析<br>課題提案<br>試案作成 | 提案書の完成 |   |
| 本課の扱いの理解<br>Reading Skill   | 内容理解<br>Reading Skill                           | 内容理解<br>Reading Skill                 | 要約<br>Reading Skill<br>Writing Skill     | 読むこと・書くこととの統合<br>Writing Skill                   | Writing Skill           | 思考スキルの使用・活用                               |                             |        |   |
|  |   |                                       |  |  |                         |   |                             |        |   |
| 1) の段階  | 高次への移行イメージ →                                    |                                       | 2) の段階                                   | 3) の段階   | 4) の段階                  |   |                             | 5) の段階 |  |

ここでは、仲間がどう考え、何を問題にしているか、どんな主張するかといった着想や発想のおもしろさをつかみ、自らの考えと照らし考察する活動

#### 5) 課題研究を進める段階

教科書の内容と自分の主張をつなげる活動

例えば、身の回りにある「自然」と「自分が暮らしている社会」について考察し、その考察の過程で、よりよい地域づくりの課題を見つけ出し、改善や解決に向けたテーマにそって自ら考え、行動し、まとめ、提案する活動がなされる。

このようにして、1)では、初めは教科書の文章を「読むこと」の活動に位置付けて行うことになる。読むことに関わる知識・技能を用いて英文で書かれた内容を理解することから単元は始まる。したがって、いきなり高次の学力を養成するスタイルを取らない。ところが、2)に入り「まとめる」活動を他者との関係が入ってくると、わかりやすいまとめ方とか、相手が理解しやすい発表の仕方など「思考する」ことが必要となる。つまり、具体的な思考スキルを自ら選択し採用することになる。さらに、3), 4)では、他者の内容に関して積極的な評価を行い、自分の考えと「対比したり」、「分類したり」して考えることになる。ところが、そういう整理が進み、例えば、「この文章は、何を私たちに問いかけているのでしょうか」「この著者は、私たちにどういうメッセージを伝えようとしたのでしょうか」といったような発問を投げかけると、一人ひとりが教科書と対峙して自分の考え方を示すことになり、生徒はより高い価値を示すことの必要性を自覚するだろう。さらに、5)のような過程に進むと、英語科固有の能力の関連性では、「わかりやすい英語を用いる」「わかりやすく説明する」といった「話すこと」の領域に関わるスキルが用いられるが、内容への関わりについては、高次の力として、「抽象化したり」、「推論したり」、「順序立てたり」など様々な思考スキルを駆使し、自分の考えを「生徒自身が求め、作り、提案する」こととなる。

下の表6は、表5の5)の段階に入るときを想定するイメージ表である。太線枠の事項が、高次の学力を要求する段階に行われる活動例である。

表6 教科固有の学習（縦軸学力）から高次の学習（横軸学力）への移行イメージ表

| 縦軸学力            |                     | 横軸学力                  |                                |
|-----------------|---------------------|-----------------------|--------------------------------|
| 教科書本文の各段落の理解    | 教科書本文<br>全体内容の理解    | 本文内容からの学び・メッセージの理解    | メッセージと自分との<br>関わり・社会性          |
| 動植物の特徴・人間社会への応用 | 自然と人間社会への関係性・工夫     | 関係付けを土台にして<br>分析・考察   | 関係付けを土台にして<br>価値付け・意義付け・新価値の提案 |
| 「読む」スキルの使用      | 「読む」スキルの使用・<br>特徴整理 | 思考スキルの使用<br>解釈・推論・要約等 | 思考スキルの使用<br>価値化・抽象化            |

このようにして、教科書教材は、教科固有の英語のSKILLの育成にも役立つし、扱いを工夫すれば、思考力や判断力といった高次のSKILLを用いた活動へと高めることもできる。

### 3. 4 学習形態や参加の在り方と人間関係能力の養成

すでに別項でも説明がなされているが21世紀型能力の構成要素をみると、言語スキルや思考力などに加えて、人間関係形成力といった実践力も考えられている。授業形態の工夫は、

発言のし易さなど活動への積極性を高める方法として取り上げられることが多い。ところが、一人で考察するのかペア・グループで意見交換させ深めるのかといった学習の広がりや深まりを期して授業形態や参加の仕方を工夫することは、グローバル人材に必要とされる人間関係力の養成の点からも期待できる。例えば、ペアやグループという学習形態を取り、協働的な作業を求めれば、人間関係力を育てることにつながる。機械的な練習相手を求めるペア学習と課題を克服し新たな価値を求めるペア活動とは、表面上の形態は同じでも、求められる力は、まったく異なると言えよう。

## おわりに

この数年、筆者が勤務している学部の新入生約550人に対して、入学直後に話をする機会がある。その折に、同級生で海外の大学へ進学した人がいるかどうかを尋ねている。3年前はゼロであったものが、2年前には約10人、昨年は20人と増え、今年は35人程度に増えていた。この数字は少なく思えるかもしれないが、筆者は予想以上の増加率だと思っている。来年4月に同じ質問をすれば、50人程度に上るのではないだろうか。

海外の大学へ進学するには高度な英語力が必要である。上述の状況から考えると、英語力が高くなってきていると思われるかもしれない。しかし、現実はほど遠い。平成26年から、全国の高校3年生をランダムに抽出して英語力の調査が行われている。学習指導要領に基づいた内容で、受験者全員を対象に3技能（聞くこと、読むこと、書くこと）の試験を実施し、1校あたり1クラスを対象として「話すこと」を調査している。その結果が愕然とするものになっている。CEFRというヨーロッパで広く用いられている英語力の段階表（A1からC2まで6段階）に照らして分析されているが、それによると、「読むこと」「聞くこと」はA1上位からA2下位レベル（小学校5年生から中学校1年生程度）、「書くこと」「話すこと」はほとんどがA1レベル、とりわけ「書くこと」については実に3割近くが0点で、加えて4割強が5点以下という惨憺たる状況であることが明らかになった。平成27年には中学校3年生を対象としたテストも実施され、高校3年生が、中学校3年生の目標としているレベルであることが判明した。

このように、わが国の生徒の英語力は著しく低い。この事実を、英語教育関係者は謙虚に受け止め、速やかに対応しなければならない。その第一歩を提案したのが、本研究である。何より重要なことは、単なる日常会話など、身近なコミュニケーションができることをゴールとしないことである。文型や文法事項などの導入場面では、それを扱うことも理解できる。しかし、そこをゴールとせずに、「著しく」高くすることが必須である。折しも、学習指導要領が改訂され、小学校3年生から英語教育がスタートされようとしている。そうなると、現行、中学校で教えられている簡単な日常会話は小学校3、4年生に任せればいいではないか。少なくとも中学校、高等学校では認知レベルにあった高度な内容を扱い、CEFRならB2からC1レベルに到達させたいものである。

松浦 伸和

〈主要参考文献〉

- 池田真 (2013). 「CLILの原理と指導法」 『英語教育』 6月号大修館
- 岡倉由三郎 (1911). 『英語教育』
- 閣議決定 (2010). 『新成長戦略』 「成長戦略実行計画 (工程表)」
- 勝野頼彦 et al. (2013). 平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>
- 楠見孝 (2010). 批判的思考と高次リテラシー 楠見孝編 『思考と言葉』 (pp. 134-160) 北大路書房
- (2011). 「批判的思考とは」 第1章, 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 『批判的思考力を育む』 有斐閣
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012). 「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」 『認知科学 = Cognitive studies : bulletin of the Japanese Cognitive Science Society』 19, 1, pp.69-82
- 黒上晴夫・小島亜華里・泰山 裕 (2012). 『シンキングツール～考えることを教えたい～』 NPO法人 学習創造フォーラム
- 国立教育政策研究所 (2011). 『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料』 教育出版
- (2012). 『社会の変化に対応する資質や能力の育成する教育課程編成の基本原則』 プロジェクト研究調査報告書
- (2013). 「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5」 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』
- 国立教育政策研究所 (2016). 『国研ライブラリー 資質・能力 理論編』 東洋館出版社
- 泰山裕・小島亜華里・黒上晴夫 (2011). 『シンキングツール 考えることを教えたい』 学習創造フォーラム
- (2014). 「体系的な情報教育に向けた教科共通の思考スキルの検討: 学習指導要領とその解説の分析から」 日本教育工学会論文誌 (4) pp375-386
- 泰山裕 (2013). 「思考力育成を目指す授業設計のためのパンフレットの作成」 『財団法人パナソニック教育財団 (平成23年度 先導的実践研究助成)』
- 中央教育審議会. (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来開かせるために～ (答申).  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/a\\_fieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/a_fieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)
- 中央教育審議会 (2015). 「教育課程企画特別部会・論点整理」
- 寺沢拓敬 (2015). 『「日本人と英語」の社会学』 研究社
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2012). 『研究紀要』 第69集 創造的思考力を高める授業
- (2013). 『研究紀要』 第70集 創造的思考力を高める授業
- 新潟大学教育学部附属新潟中学校 (2012). 『この“思考スキル”で高める 思考力・判断力・表現力』 明治図書



- 平井清子 (2015). 「学生の「思考」に働きかける「内容重視型 (CBI)」授業の提案－米国 Content-based ESLの授業から－」『北里大学一般教育紀要』20 (P. 81-103)
- 松浦伸和 (2014). 「中学校学習指導要領実施上の課題とその改善 (外国語)」『中等教育資料』, No. 939.
- (2015). 「他教科との接点を目指した英語科授業の試み」『学校教育』, No. 1178.
- (2015). 「グローバルリテラシーとしての英語力」『日本教材文化研究財団研究紀要』4
- 松浦伸和編著 (2011). 『観点別学習状況の評価規準と判定基準』図書文化
- 松浦伸和・兼重昇ほか (2014). 「英語科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究」『研究紀要第42号特集：「思考・判断・表現」の評価のあり方II』
- 三浦孝・中島洋一・池岡慎 (2006). 『ヒューマンな英語授業がしたい！かかわる，つながるコミュニケーション活動をデザインする』研究社
- 文部科学省 (1999). 『学習指導要領解説外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2011). 「言語活動の充実に関する指導事例集 ～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【中学校版】」
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
- 文部科学省 (2014). 「英語教育の在り方に関する有識者会議」
- 文部科学省 (2014). 「英語教育改善のための英語力調査事業」

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., et al (Eds.). (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman

DeSeCo. (n.d). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES : Executive summary*.

Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

EACEA他 (2012). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*.

Ellis, R. (n.d). *Implicit and explicit knowledge : Using consciousness-raising tasks*.

Retrieved from <http://pseec.miyakyo-u.ac.jp/2013.12RodEllisConsciousness-raising%20tasks%20for%20grammar%20teaching.pdf>

Fisher, R (2013). *Teaching Thinking : Philosophical Enquiry in the Classroom*. London : Broomsbury

Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1987). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. New York, NY : Pearson.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford, UK : Oxford University Press

Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives 2<sup>nd</sup> Edition*. Thousand Oaks : Corwin Press

(R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール著 黒上晴夫・泰山裕 (訳) (2013).

『教育目標をデザインする：授業設計のための新しい分類体系』北大路書房)

OECD (2005). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES*

OECD (n.d.) 「図表でみる教育2013年版」

Qualifications and Curriculum Authority (2001-2002) . *Using Thinking Skills*.

Retrieved

December 10, 2004,

Rumelhart & Ortony (1977) The representation of knowledge in memory. *In schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates

Wanjnryb, R. (1990). *Grammar dictation (Resource books for teachers)*. Oxford, UK : Oxford University Press.

『All Aboard ! Communication English I 』 東京書籍pp. 55-60

『NEW CROWN ENGLISH SERIES 2』 三省堂 pp.77 - 90

『NEW CROWN ENGLISH SERIES 3』 三省堂 pp.47 - 50

『One World English Course 2』 教育出版pp.98 - 105

『PROMINENCE COMMUNICATION ENGLISH II 』 東京書籍 Lesson 5

執筆者一覧（所属は平成28年3月現在）

| 氏名    | 所属                            |
|-------|-------------------------------|
| 松浦 伸和 | （広島大学大学院教育学研究科 教授）            |
| 加納 幹雄 | （岐阜聖徳学園大学教育学部 教授）             |
| 神谷 信廣 | （群馬県立女子大学 准教授）                |
| 平木 裕  | （国立教育政策研究所教育課程研究センター 教育課程調査官） |
| 小田久美子 | （広島市教育委員会 指導主事）               |
| 河北 健一 | （香川県立高松商業高等学校 教諭）             |
| 小橋 雅彦 | （広島大学附属中・高等学校 教諭）             |
| 多賀 由里 | （広島県立尾道東高等学校 教諭）              |
| 伊藤 文昭 | （京都府立嵯峨野高等学校 教諭）              |
| 森崎 将彦 | （広島県立瀬戸田高等学校 教諭）              |
| 入船 弘毅 | （広島大学大学院教育学研究科 院生）            |

# 公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

## 第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

## 第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
  - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
  - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
  - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
  - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
  - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

## 第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

## 第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
  - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
  - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
  - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

## 第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
  - (1) 理事及び監事の選任及び解任
  - (2) 理事及び監事の報酬等の額
  - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
  - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
  - (5) 定款の変更
  - (6) 残余財産の処分
  - (7) 基本財産の処分または除外の承認
  - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
  - (1) 監事の解任
  - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
  - (3) 定款の変更
  - (4) 基本財産の処分または除外の承認
  - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

## 第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
  - (1) 理事 7名以上12名以内
  - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状



況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

## 第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

## 第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

## 第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

## 第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。  

|       |       |
|-------|-------|
| 有田 和正 | 尾田 幸雄 |
| 梶田 叡一 | 角屋 重樹 |
| 亀井 浩明 | 北島 義斉 |
| 木村 治美 | 佐島 群巳 |
| 佐野 金吾 | 清水 厚実 |
| 田中 博之 | 玉井美知子 |
| 中川 栄次 | 中里 至正 |
| 中渕 正堯 | 波多野義郎 |
| 原田 智仁 | 宮本 茂雄 |
| 山極 隆  | 大倉 公喜 |
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

|    |        |        |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長)  | 平澤 興   |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫   |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫   |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂   |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫   |
| 理事 |        | 平塚益徳   |
| 理事 |        | 保田 與重郎 |
| 理事 |        | 奥西 保   |
| 理事 |        | 北島織衛   |
| 理事 |        | 田中克己   |
| 監事 |        | 高橋武夫   |
| 監事 |        | 辰野千壽   |
| 監事 |        | 工藤 清   |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つめまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

## 公益財団法人 日本教材文化研究財団

### 理事・監事・評議員

#### (1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成28年8月31日現在)

| 役名   | 氏名    | 就任年月日                         | 就重 | 職務・専門分野            | 備考                      |
|------|-------|-------------------------------|----|--------------------|-------------------------|
| 理事長  | 村上 和雄 | 平成26年6月6日<br>(理事長就任 H.26.3.7) | 重  | 法人の代表<br>業務の総<br>務 | 筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁   |
| 専務理事 | 新免 利也 | 平成26年6月6日                     | 重  | 事務総括<br>事業運営       | (株)新学社執行役員              |
| 常務理事 | 中井 武文 | 平成26年6月6日                     | 重  | 財 務                | (株)新学社代表取締役会長           |
| 常務理事 | 星村 平和 | 平成26年6月6日                     | 重  | 社会科教育              | 元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員 |
| 理 事  | 角屋 重樹 | 平成26年6月6日                     | 重  | 理 科 教 育            | 広島大学名誉教授 日本体育大学教授       |
| 理 事  | 北島 義俊 | 平成26年6月6日                     | 重  | 財 務                | 大日本印刷(株)代表取締役社長         |
| 理 事  | 杉山 吉茂 | 平成26年6月6日                     | 重  | 数 学 教 育            | 元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授     |
| 理 事  | 中川 栄次 | 平成26年6月6日                     | 重  | 財 務                | (株)新学社代表取締役社長           |
| 理 事  | 中洩 正堯 | 平成28年6月3日                     | 就  | 国語教育学              | 元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授    |
| 理 事  | 原田 智仁 | 平成26年6月6日                     | 重  | 社会科教育              | 兵庫教育大学大学院教授             |
| 理 事  | 菱村 幸彦 | 平成26年6月6日                     | 重  | 教 育 行 政<br>規 則     | 元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員  |
| 監 事  | 中合 英幸 | 平成26年6月6日                     | 重  | 財 務                | (株)新学社執行役員              |
| 監 事  | 古谷 滋海 | 平成26年6月6日                     | 就  | 財 務                | 大日本印刷(株)常務執行役員          |

(50音順)

#### (2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

| 役名  | 氏名    | 就任年月日       | 就重 | 担当職務                  | 備考                         |
|-----|-------|-------------|----|-----------------------|----------------------------|
| 評議員 | 秋田喜代美 | 平成25年12月11日 | 就  | 教育心理学・発達心理学<br>学校教育学  | 東京大学大学院教授                  |
| 評議員 | 浅井 和行 | 平成26年7月25日  | 重  | 教育工学<br>メディア教育        | 京都教育大学大学院教授                |
| 評議員 | 安彦 忠彦 | 平成26年7月25日  | 重  | 教育課程論<br>教育評価・教育方法    | 名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授      |
| 評議員 | 亀井 浩明 | 平成26年7月25日  | 重  | 初等中等教育<br>キャリア教育      | 元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授        |
| 評議員 | 北島 義斉 | 平成26年7月25日  | 重  | 財 務                   | 大日本印刷(株)代表取締役副社長           |
| 評議員 | 木村 治美 | 平成26年7月25日  | 重  | 英 文 学                 | 共立女子大学名誉教授 エッセイスト          |
| 評議員 | 櫻井 茂男 | 平成26年7月25日  | 重  | 認知心理学・発達心理学<br>キャリア教育 | 筑波大学人間系教授                  |
| 評議員 | 佐野 金吾 | 平成26年7月25日  | 重  | 社会科教育<br>教育課程・学校経営    | 元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長 |
| 評議員 | 清水 厚実 | 平成26年7月25日  | 重  | 教 育 学                 | 日本教材学会副会長 学校法人福山大学理事長      |
| 評議員 | 清水 美憲 | 平成26年7月25日  | 重  | 数 学 教 育<br>学 評 価      | 筑波大学人間系教授                  |
| 評議員 | 下田 好行 | 平成26年7月25日  | 重  | 国語教育学<br>教育方法         | 元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授     |
| 評議員 | 鈴木 克明 | 平成25年12月11日 | 就  | 教育工学・情報教育<br>教育メディア学  | 熊本大学大学院教授                  |
| 評議員 | 高木 展郎 | 平成26年7月25日  | 重  | 国語科教育学<br>教育方法学       | 横浜国立大学名誉教授                 |
| 評議員 | 田中 博之 | 平成26年7月25日  | 重  | 教 育 工 学<br>学 術        | 早稲田大学教職大学院教授               |
| 評議員 | 前田 英樹 | 平成26年7月25日  | 重  | フランス思想<br>語 論         | 立教大学教授                     |
| 評議員 | 松浦 伸和 | 平成26年7月25日  | 重  | 英 語 教 育 学             | 広島大学大学院教授                  |
| 評議員 | 峯 明秀  | 平成26年7月25日  | 重  | 社会科教育学                | 大阪教育大学教授                   |
| 評議員 | 吉田 武男 | 平成26年7月25日  | 重  | 道 徳 教 育<br>家 庭 教 育 論  | 筑波大学人間系教授                  |

(50音順)

調査研究シリーズ 64

---

## グローバル人材に求められる 英語力の育成

---

平成28年 9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

---

表紙デザイン (株)エスファクトリー 竹内則晶／印刷 (株)天理時報社