

英 語 科

肥 沼 則 明
植 野 伸 子
中 島 真紀子
栖 原 昂

新学習指導要領を踏まえた指導のあり方 (3)

－変わらないこと、変えてきたこと、変えていくこと－

1. はじめに

(1) 新学習指導要領について

2017（平成 29）年 3 月 31 日に公布された小学校及び中学校の新学習指導要領の改訂の基本方針では、育成すべき資質・能力が「知識・技能」, 「思考力・判断力・表現力」, 「学びに向かう力・人間性」の 3 つに再整理された。また、各教科の目標に教科独自の「見方・考え方」が新たに組み込まれ、指導の方向性として「主体的・対話的で深い学び」を目指すように謳われている。一方、現行の高等学校指導要領と同様に、中学校外国語科（英語）の具体的な指導法として、「授業は英語で行うことを基本とする」ということも示された。

ただし、同年 7 月に文部科学省のホームページで公表された学習指導要領の解説（文部科学省，2017b）をよく読むと、改訂の基本方針の根底に流れていることは決して新しいことではなく、むしろこれまでも大切だとされながら、なかなか教育現場で実行されてこなかったことを、新たな切り口を加えてより細かく説明しようとしているのだということがわかる。したがって、まずは学習指導要領をしっかりと読み込み、学習指導を行う上で大切にすべきことは何であるかを改めて理解する必要がある。

(2) 本校英語科のこれまでの歩み

本校英語科は、その前身である東京高等師範学校附属中学校時代の 1910（明治 43）年には既に、英語を英語のまま理解するには音声中心の訓練から始めることや、英語の授業をできる限り英語で行うこと等を、現在の指導計画にあたる『教授細目』（東京高等師範学校附属中学校，1910）に定めて授業を行っていた。さらに、1923（大正 12）年に H.E.Palmer が同校を氏の提唱する Oral method の実践校としてからは、同指導法に則った形で「聞くこと」「話すこと」を中心としたその指導法を脈々と受け継いできた。もちろん、その伝統に甘んじることなく、時代の変化を見定めながら、目の前にいる生徒の実態に合った指導法を確立すべく新たな取り組みもしてきている。そして、現場の指導者として本当に必要なことは何かということに重点を置いた研究を進め、その成果を以下のように研究協議会で発表してきた。

- 平成 8 ～ 11 年度……「育てたい生徒像」を設定し、「聞くこと」「話すこと」を中心とした創造的な言語活動の 3 年間の指導計画を作成した。
- 平成 12 ～ 15 年度……「自立した学習者」を育てるための 4 つの要素を相補関係を持たせて指導することの重要性と、その具体的な指導内容を提案した。
- 平成 16 ～ 18 年度……入門期指導のあり方と具体的な指導内容を提案した。
- 平成 19 年度 …………… 小中連携と中高連携を意識した中学校の具体的な指導事項を提案した。
- 平成 20 ～ 24 年度……「新学習指導要領に対応した授業作りの工夫」をテーマに、技能統合的な活動の例、カリキュラム編成上の課題、新しい教科書への対応、小中連携を考えた入門期指導の実践例などを提案した。
- 平成 25 年度 ……………「意味を伝える音声指導」をテーマに、授業における様々な工夫や具体的な指導内容を提案した。
- 平成 26 年度 ……………「『読める』生徒を育成する系統的指導」をテーマに、生徒が最終的に長文をスラスラと読めるようになるための指導内容を提案した。
- 平成 27 年度 ……………「確かな英語力を身につける学習者の育成」をテーマに、主体的に学習する生徒を育てる指導のあり方を提案した。
- 平成 28 年度 ……………「『授業は英語で行う』ことの基本と留意点」をテーマに、授業を英語で進めるための基本的な考えと具体的な方法を提案した。
- 平成 29 ～ 30 年度……「新学習指導要領を踏まえた指導のあり方」として、授業を実際のコミュニケーションの場面にする方策や「主体的・対話的で深い学び」をする生徒の育成について提案した。

このように、本校英語科は時代の要請による事柄はもちろんのこと、英語教育において恒久的に追究されるべき内容も研究してきた。そして、英語科教員全員が最終的に「育てたい生徒像」に関して共通理解を持ち、誰が、いつ、どの学年の、どのクラスを担当しようとも、生徒が戸惑わないような指導を心がけながら、日々の学習指導を行ってきている。

なお、直近数年分の発表要項の内容は、『次世代を担う先生方のための英語学習指導』（肥沼、2019）においてPDFファイルで読むことができる。

2. テーマ設定の理由

中学校の新学習指導要領の完全実施を再来年に控え、本校では過去2年間、「新学習指導要領を踏まえた指導のあり方」をテーマに研究を行ってきた（筑波大学附属中学校、2017; 同2018）。今年度も引き続き同テーマの第3弾として「変わらないこと、変えてきたこと、変えていくこと」に焦点を当てた研究を進めることにした。主な理由を以下に述べる。

(1) 学習指導要領の観点から

学習指導要領が改訂されるたびに、新しいフレーズに現場は振り回され、慌てがちである。平成以降の改訂では例えば、1989（平成元）年の「4領域4技能（1領域だった「聞くこと・話すこと」が「聞くこと」「話すこと」の2領域に）」「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」、1998（平成10）年の「実践的コミュニケーション能力」「ゆとり教育（学習内容・時数削減）」「生きる力」、2008（平成20）年の「確かな学力」「4技能を総合的に育成、統合的に活用」「言語活動の充実」「思考力・判断力・表現力」「はじめて規定撤廃」、そして今回2017（平成29）年の「主体的・対話的で深い学び」「やりとり」「授業は英語で行う（中学校）」「小学校教科化」などである。

しかし、1. (1) で述べたように、これらのフレーズを通して何が重要視されているのかをしっかりと理解する必要がある。例えば、文部科学省が今回の改訂の説明を行った際の資料には以下の記述がある。（文部科学省、2017c）

3 どのように学ぶかー主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）ー

我が国の教育実践の蓄積に基づく授業改善

我が国のこれまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化により、子供たちの知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育てていくことが重要。

小・中学校においては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかりと引き継ぎつつ、授業を工夫・改善する必要。

つまり、「学習指導要領改訂に応じて新しいことを始めねば」「今までのやり方を変えねば」と焦るのではなく、これまでの優れた実践の蓄積を共有し、さらに工夫・改善を重ねてゆくことが重要であると述べられている。

本校では育てたい資質として「自主自律の精神」や「積極的な創意と探求心」などを掲げており、自主的に学び、協力しながら学びを深め合う姿勢を重んじる創立以来の伝統がある。長い伝統の中で日々紡がれてきた教育活動において、様々なすぐれた研究や実践の蓄積がある。学習指導要領の変遷を含め、このような過去を学ぶことで、今後私たちがどのような教育を行っていくべきか、何を残し、何を变えていくべきかが見えてくるのではないかと。改めて本校の研究・実践の歴史をふり返り、共有し、またさらなる工夫・改善のための貴重な機会としたい。

(2) 日々の授業や見学・研究の実践を通して感じていることから

本校は前身の東京高等師範学校附属中学校として1888（明治21）年に開校し、今年で創立131年になる。その長い歴史の中で、大切にすべき指導の柱や育てたい生徒像などの基本方針は変わっていないように見えるが、詳しい実践をふり返ると、その時々々の生徒の実態や社会の状況などに応じて様々な変革が行われてきたことがわかる。本校には全教科の教員が集まる「職員室」がなく、代わりに教科ごとに準備室が設置されており、英語科の教員は常に同じ部屋で机を並べている。そのため、日々の取組みのふり返りは、腰を据えた教科会での議論からカジュアルな立ち話まで様々なレベルで日常的に行われている。今回そういったふり返りを改めて言語化し、まとめ直すことで、本校が大事にしていることをきちんと共有し、これから進んでゆくべき方向性を見定めたいと

考えている。

これまで本校を訪れた授業参観者の方々の多くが事後にくださったコメントの一つに、「教える先生が違って指導内容や方法に一貫性を感じるが、事前にどれくらい打ち合わせを行っているのか」というものがある。同じ準備室で過ごし、授業の進め方に関して密な意志疎通ができるということもあるが、細かい指導方法の自由は認めつつ、共通の到達目標を定め、指導に関する理論や技術の基本をしっかりとおさえた上で日々の実践を共有できていることが大きいのではないかと考えている。ここでいう「基本」とは例えば、聞く→話す→読む→書くの4技能の基本的な順序を守る（聞けない、話せないことをいきなり読ませたり書かせたりしていないか）、意味を理解させてから音読させる（内容を理解していない文章をいきなり音読させていないか）などといったことである。日々の実践を支える理念を共有することの重要性は、以下に示す中央教育審議会の答申でも言及されている（中央教育審議会、2016）。

第1部学習指導要領等改訂の基本的な方向性 第7章どのように学ぶか－各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実－

一方で、こうした工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性だけに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている。

また、本校英語科では指導の共通理念として「育てたい生徒像」（筑波大学附属中学校、1996）を明文化し、卒業時の到達目標として共有しているが（詳細は4. (2) ①を参照）、これが確定されてから20年以上の歳月が流れ、スタッフの顔ぶれもずいぶん変わった。開校以来100年を超える本校英語科の歴史を全員がきちんと学び、今後のより良い指導につなげてゆくことは、大変意義のあることであり、過去の資料がきちんと残されている本校だからこそ取り組むべき研究であろう。その研究過程で得た英知や成果を自分たちで共有して終わりにするのではなく、このように発信し、共有の輪をさらに広げてゆくことも同様に重要であると考えている。

(1) (2) で述べたように、本校英語科の歴史を紐解き、過去に学び、現在の状況を見極め、未来のあるべき姿を考察することは、新学習指導要領を踏まえた指導を行ううえで、本校の教員のみならず他校の先生方にも参考になるであろうと判断するに至った。よって、「新学習指導要領を踏まえた指導のあり方(3)－変わらないこと、変えてきたこと、変えていくこと－」を本年度の研究発表テーマとして取り上げ、議論を進めることにした。

3 変わらないこと

本校の英語科の教員は、それぞれの個性の違いはあれ、ある一定の共通認識のもとに授業を行っている。本章では、時代が変わっても本校の英語科で脈々と受け継がれ、現在でも英語を教える上で全員が大切にしている原則をご紹介します、それらの原則がいつから受け継がれてきたのか、その源流を辿ることとしたい。

(1) 本校の英語科で大切にしてきたこと

本校では授業を行う際の原則が明文化されているわけではないが、本校の英語科が授業を行う際や教育実習生を指導する際に長年にわたって以下のようなことが共通して大切なこととして意識されてきた。

- ① 「英語の授業は英語で」を原則とする
- ② 「聞くこと」「話すこと」を中心に音声を重視した指導を行う（「聞くこと→話すこと→読むこと→書くこと」）
- ③ 生徒の気づきや思考を重視した帰納的な導入を行う（Oral Introduction/Interaction）
- ④ 基礎基本を徹底し定着を図る
- ⑤ 音読を重視する
- ⑥ 文字と音を関連づけて指導する
- ⑦ 家庭学習は「復習」を中心とする
- ⑧ 教科書使用前の「入門期指導」を十分に行う

上記のようなことについては、現在の英語科の教員全員がその理由も含めて理解・共有していることであるが、それを共有できている背景には教員間の良好な関係や日頃からの豊富なコミュニケーションがあることに加え、本校英語科が行ってきた過去の実践がしっかりと受け継がれてきていることも大きい。本章では上記の①～⑧に

ついて、「なぜ大切にしているのか」といった理念を、その源流ともなる過去の文献の引用を交えて紹介する。

(2) 『教授細目』と岡倉由三郎

上記の項目に関する基本的な理念の多くは、その元をたどると本校の前身である東京高等師範学校附属中学校（以下、高師附中）で1910（明治43）年に作られた『教授細目』に記されていることがわかっている。『教授細目』とは1902（明治35）年に文部省から公布された『中學校教授要目』（現在の学習指導要領）を受けて、各中学校が作成した学習指導計画である。高師附中では最初の『教授細目』が1907（明治40）年に作られており、その改訂版として作成されたのが1910（明治43）年の『教授細目』であった。40年版と43年版の『教授細目』を比較すると、その内容は大きく異なっており、現在の英語科の原点ともなる上記のような理念が具体的に記述されるようになったのは明治43年版の『教授細目』からであった。その背景には当時東京高等師範学校の教授であった岡倉由三郎という人物の影響があったことが挙げられる。

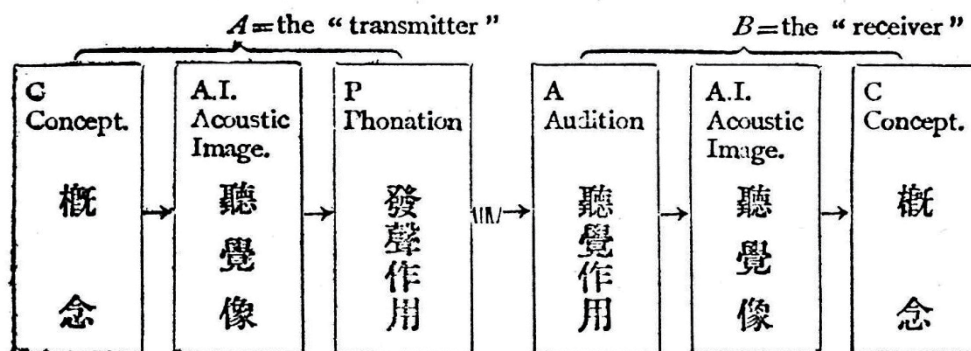
岡倉由三郎は戦前の英語教育を牽引した東京高等師範学校において長年に渡って最も影響力のあった人物である。1896（明治29）年に東京高等師範学校の講師、そして翌年からは教授となり、その後、1902（明治35）年からの3年間は文部省の留学生としてドイツとイギリスで語学教授法や実験音声学などを学び、自身の語学教育論を構築していく。1905（明治38）年に帰国し、その後は留学中にヨーロッパで学んだ新教授法を紹介するなど日本の語学教授法の改善において中心的な人物となるが、高師附中の明治43年版『教授細目』はそうした時期の岡倉の指導の下に作成されたものである。岡倉（1911）は、言語について「元來耳に聽いて了解せらるべきもので、目に據るのは、畢竟一種第二位の手段に外ならぬ」という確固たる信念を持ち、直読直解のためには、まず音声による理解が重要だと考えていた。

このような背景をもとに、現在に至るまでの音声を重視した本校英語科の指導の根幹は、岡倉由三郎の理論とそれをもとに作成された『教授細目』にその原点を見ることとし、次項では具体的な内容を見ていくこととしたい。

(3) 「大切にしてきたこと」とその理念

① 「英語の授業は英語で」を原則とする

本校の英語の授業は原則として教師が英語を使用し、生徒は英語を英語で理解した上で自身も英語を使用する場面が多く設定されている。こうした「英語による授業」は2008（平成20）年に高等学校の学習指導要領に、続いて2017（平成29）年には中学校の学習指導要領に「授業は英語で行うことを基本とする」と明記され、一般的にも広く言われるところとなってきたが、母語を介さずに英語を教える教授法はDirect Method（直接教授法）として18世紀の終わり頃には既に提唱され、目標言語を目標言語のまま理解・表現することを理念として実践が行われてきた。生徒が英語を使えるようになるためには、生徒の頭の中に母語を介さず英語を英語のまま理解する回路を作ることが必要である。この回路についてはPalmer（1924）も、「聴覚作用」→「聴覚像」→「概念」に至る過程（図1）として示している通りであり、例えばa big houseという音を耳が捉えた（聴覚作用）とき、それが知っているbigやhouseという単語であると認識（聴覚像を形成）し、それが意味しているもの（概念）を頭に浮かべるという過程が想定できる。このときに「大きい家」という日本語の文字や音声を思い浮かべなくても、その意味するところが理解できるかどうか、英語を聞く力に限らず、読む力、話す力、書く力を育てる上で重要と言える。



【図1】 伝達の最も基本となる回路のモデル図（Palmer, 1924, p.12）

高師附中ではこうした Direct Method の理念を取り入れようという試みが少なくとも 1900 年代初頭には見られ、それを反映した『教授細目』（1910）には、授業の原則として以下のような記述が見られる。

外国語の教授時間には生徒をして其の外国語の行はるゝ社會中にある如き感を抱かしむるを可とす。例へば、教場管理に關する事項を談話する場合、既に授けたる語句を用ひて説明し得る場合、國語を用ひずとも繪画、身振等の助をかり英語にて説明しうべき場合、及び復習、練習に用ふる問答等は成るべく英語のみを用ふ、されど、例へば事物の名称の如き英語を用ひては徒らに長き説明を要するもの、並びに文法上の説明の如き正確を要するものには國語を用ふることゝす。(p. 237 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の大要 第四、教授一般に關する注意)

注目すべきは、『教授細目』が純粹な Direct Method をそのまま取り入れているのではなく、日常的に英語を使うことがあまりなかった当時の日本の環境と、日本人教師が教授するということを踏まえた上で、必要に応じた適切な母語の使用を推奨している点である。これは、その後 1922 年に来日し、高師附中にも影響を与えた H.E. Palmer の理念とも一致するところである。

ちなみにこうした「英語の授業は英語で」の原則は、戦後の新制中学においても受け継がれている。高師附中の教師陣によって書かれた『新制中学研究叢書・第 4 卷 外国語（英語）東京高師附中新教育研究会編』（石, 1949）には以下のように説明されている。

（前略）人間は言葉によって考える。日本人は日本語で考え、米英人は英語で考える。それ故、敏速且つ正確に英語を了解し発表する爲には、英語を運用しつつある際におけるわれわれの思考は、日本語から離れ、英語的にならなければならない。即ち英語を聞いたり読んだりする時には、米英人と同様に、直接に英語の意味を了解し、話したり書いたりする時には、発表すべき内容が英語の形で頭に浮かんでくるようになっていなければならない。その爲には、平生から「英語で考える習慣」を養って置くことが肝要である。しかしこの習慣を養うには、なるべく日本語の使用を避け、英語を通じて英語を教えるように努め、生徒をして英語を運用せざるを得ないような環境、所謂英語の雰囲気を作ることが望ましい。(p. 12 英語教授の理論と方法 第 2 章 言語の性質と英語教授のあり方 3. 英語を通じて英語を教えること)

このように、「英語の授業は英語で」の原則は、東京高等師範学校附属中学校、東京教育大学附属中学校、筑波大学附属中学校と時代が変わっても、その理論・理念とともに脈々と受け継がれ、実践され続けてきたことがわかる。

② 「聞くこと」「話すこと」を中心に音声を重視した指導を行う（「聞くこと→話すこと→読むこと→書くこと」）

本校では、伝統的に「聞くこと」「話すこと」を中心とする音声を重視した指導を行ってきた。これはもちろん「読むこと」、「書くこと」をおろそかにしているということではなく、「聞くこと → 話すこと → 読むこと → 書くこと」の習得順序を大切に、生徒が「読むこと」「書くこと」を行う前には、十分な音声による導入と練習を行うことを原則とすることを共通認識として指導を行ってきたためである。特に、英語学習の初期の段階ではこのことを徹底し、中学 1 年生の最初の授業でも生徒にこの学習順序についてはっきりと説明することが多い。言語（母語）習得の順序から考えても自然なことや、声に出さなくても何かを読んだり考えたりするときには自然と頭の中で音声が流れていることを説明すると、生徒も納得できるようなのである。加えて、戦後の石（1949）には、「最初から読本を開いて文字を教える如き方法は、文字と音声を同時に教えようとするもので、学習者にとって骨が折れるばかりでなく、言語の性質に抵触する無理な方法であると言わなければならない」（p. 10）という理由も書かれており、これはそのまま「なぜ Oral Introduction を行うのか」に対する理由の一つでもあると言えよう。こうした音声や習得順序を重視した指導についても、元をたどれば高師附中の『教授細目』に以下のような明確な記述がある。

（前略）謂はゆる直讀直解の讀書力を養はんとせば、文字を読み解する力の基礎として、先づ聲音の英

語を聞き解する力を養はざる可からず。されば、初級にては聴方を以て中心とし、最初は教材を先づ聴方にて授け、次に之を言方にて練習し、次に之を讀方にて練習し、最後に之を書方にて練習することとす。(p. 224 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 三、各方面の教授の關係及び配合)

ここで興味深いのは、当時の高師附中では、英語を教える主目的に「読書力の養成」を置いていた点である。この目的は、当時の卒業生の多くが卒業後に実際に英語と関わる場面のほとんどが、「読むこと」であったという時代的な背景を踏まえて設定されたものであり、そのように教授細目』にも明記されている。読書力の養成が主目的であってなお、「聞くこと」「話すこと」を中心とした音声を非常に重視している点に、本校の現在に通じる確固たる言語習得観が感じられる。

また、当時の『教授細目』には、次のような原則に縛られない柔軟な記述もみられる。

初歩にては讀本の教材を大抵聴方にて了解せしむるを主とし、(聴方及言方の項参照)程度進みて第四讀本以上文章語漸く加はるに至れば、反對に讀方にて了解せしむる部分を次第に多く、聴方にて了解せしむる部分を少くす。(p. 228 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第二、讀方(譯解を含む))

つまり、音声重視の原則は守りつつも、音声と文字の処理が同時にできる程度に英語に習熟した段階になれば、「読むこと」による理解も十分でき、それを踏まえた指導の手順もあって然りだと解釈できる。「初めて見る英文を自力で読む訓練にならない」という Oral Introduction への偏った見方に対しても、十分に対応し得る記述であろう。

ちなみに、伊村(1997)は1927(昭和2)年10月17日～19日に高師附中で行われた第4回英語教授研究大会(※)で、当時高師附中の教員であった黒田巍が行った授業実演の授業の流れを紹介しているが、そこには既に現在本校で行われている授業の原型が見られるので興味深い(各項目の後ろにつけた英語による項目名は、本章執筆者が便宜的に後からつけたもの)。

※現在の(財)語学教育研究所の前身にあたる英語教授研究所が主催していた研究大会。現在の語研大会に当たる。

<第4回英語教授研究大会における黒田巍による授業実演の流れ>

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| 1. 明日の遠足について英語で問答(10分) | Small Talk |
| 2. 既習構文を使った口頭英作文練習(10分) | Grammar Review |
| 3. 既習部分についての問答とスペリング練習(5分) | Text Review |
| 4. 新教材への口頭導入(20分) | |
| (1) 教師が平易に気軽にテキストを話して聞かせる | Oral Introduction |
| (2) Explanatory Reading | Explanation |
| (3) テキストに関する問答 | Test Questions |
| 5. リーディング(範読と音読)(5分) | Chorus Reading, Individual Reading |
| 6. 整理(15分) | Consolidation |
| 7. 宿題 | Assignment |

教材や目標によって授業の流れは当然変わるが、「Small Talk/Warm-up → 前時の復習 → 新教材のオーラル・イントロダクション → 読み(音読含む) → まとめ」という基本的な型は、戦前から変わらず行われてきたことがわかる。

このように、本校の英語科では、前述の言語習得観や指導観を共有しながら、新出の語句や文法、教科書本文の内容の多くは、生徒に十分に音声で聞かせ、音声と意味を一致させ、生徒が自分でも言えるようになって初めて文字を提示することを基本とする「音声中心」の授業を、110年近く行ってきたことがわかる。

③ 生徒の気づきや思考を重視した帰納的な導入を行う (Oral Introduction/Interaction)

前項②の最後で述べたように、本校では新出の文法事項を導入する際にも音声を用いたいわゆる Oral Introduction/Interaction によって導入している。これは板書(文字)を用いた演繹的な説明から文法を導入するのではなく、生徒に教師が話す英語を聞かせながら、視覚教材や新出表現が用いられている文脈などをもとにその意味と形式に気づかせるといった、帰納的な学習を中心に置いた方法である。この方法を用いている背景には、①その文法が使われている文の意味するところを母語を介さずに英語で理解・表現することができる、②その文法が使われている文を、使用されるべき適切な文脈とともに導入することができる、③インタラクションを通して、文法がコミュニケーションのための手段であることが意識できる、④導入に続く口頭練習も「練習のための練習」に陥ることなく、文脈と必然性を持った文を用いて練習できる、などの利点が考えられる。特に①のことから Direct Method の理念をもとに指導が行われていた高師附中でも、文法項目は帰納的に導入されていたことが想像される。実際の『教授細目』にも下記のような記述があり、帰納的な過程を経ずして記憶した文法規則を応用することは不可能であるということが、はっきりと示されている。

成るべく既知の事項を集めて歸納せしめ、歸納によりて得たる知識を讀方、書方に於いて演繹的に應用せしむ。書方にても、讀方にても遭遇せざる煩瑣零碎の除外例などを先づ文法にて記憶せしめて、讀方、書方に於ける應用の機會を俟つが如きは不可なり。(p. 236 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第四、教授一般に關する注意)

また、『教授細目』には以下のような帰納的な学習のねらいも書かれている。

本科に實用上の價值と心的陶冶の價值あり。此心的陶冶の價值は讀書・作文・會話等實用的練習に伴ふ副貳的産物なれども、若し全く之を眼中に置かずして、ただ自然に生じ來るを待つのみならば、却って此方面の利益をも收め得ざるのみならず、延きて實用上にも正確なる知識を得る能はざるに至る。故に平常教授の際讀み、言ひ、書く等實用的練習と共に、分解總合等心的陶冶の利益をも收めらるる様注意せんとす。(p. 224 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意)

ここでいう「心的陶冶の価値」とは、「分解総合等」と書かれているように、帰納的に理解し、演繹的に応用するといった思考法・学習法を身に付けることであり、新学習指導要領の「深い学び」にも通じる記述である。

いずれにせよ、本校の英語科では文法項目を教師が演繹的に説明するのではなく、自然な文脈の中で生徒の気づきや思考を大切にしながら導入していく方法が、その後生徒が実際に英語を使うためには最善の方法であると考えている。ちなみに、帰納的に導入した文法事項は、どこかのタイミングで母語によって整理・確認すること、一度導入したら終わりではなく、繰り返し扱われるべきことも、『教授細目』の時代から変わっていないことも補足する。

④ 基礎基本を徹底し定着を図る

本校の研究協議会における公開授業のテーマは2006(平成18)年度以降、一貫して「基礎基本の徹底から表現活動へ」としてきた。これは公開授業に限らず本校の日々の授業における基本的な方針でもあり、特に生徒が新たな言語材料を学習する際には「導入」と「表現活動」の間に必ず徹底的な基礎基本の反復練習を行っている。戦前の高師附中の理念を受け継ぐ石(1949)では、「言語の学習は言語習慣を形成することであるから、英語教授においては、単に英語についての知識を授けるだけでなく、英語を運用する技能を得させなければならぬ。しかして技能の錬磨には反復練習が最も大切である。従ってあるいは齋唱を用い、あるいは当て方を工夫するなどして、時間の節約を計りつつ、反復練習を出来るだけ多く行うことが肝要である」と反復練習の重要性が述べられている。

こうした主張を支える理論的な根拠として、本校でも授業実践を行っていた H. E. Palmer の影響は大きいだ

ろう。例えば、Palmer (1923) の示す言語習得の5習性 (the five speech-learning habits) には、繰り返し練習を必要とする言語習得の習性が示されている。Palmer (1923) の言う5習性とはすなわち、1) Auditory Observation (耳による観察)、2) Oral Imitation (口による模倣)、3) Catenizing (口ならし)、4) Semanticizing (意味づけ)、5) Composition by Analogy (類推による作文) である。3) の Catenizing は、九九をすらすら言えるのと同様に、次に何を言うか特別の関心を向けずとも、正確にフレーズや文が出てくる状態になることをさし、4) の Semanticizing は、あるフレーズや文を聞いたときに、その意味するところが分析的にはなくありのまま理解できる状態になることを指す。その上で5) の習性のように自ら文を生み出せるようになり、最終的に言語が習得されたと言える。1)、2) は導入段階で何回か聞かせたり言わせたりすることで実現されるが、3) や4) の段階となると、かなりの反復練習が必要となることは容易に想像できる。

「コミュニケーション」や「アクティブ・ラーニング」といった言葉だけが一人歩きすると、言語材料を導入してすぐに自己表現活動をさせ、さも学習した表現が使えたかのような錯覚に陥ってしまいがちであるが、本校ではそうした「できたつもり」に陥らないよう、徹底的な反復練習を行い、基礎基本の定着を図ることを共通認識として持ち、明治期から現在に至るまで実践し続けてきている。

⑤ 音読を重視する

本校では、音読を「話すことの基礎を支える活動」と位置づけ、授業における重要な活動として扱ってきた。東京教育大学附属中学校時代に本校で教鞭をとっていた土屋 (2004) は、音読を「基礎的言語能力」を育成する最適な方法であると考え、その効用として、1) 音韻システム獲得、2) 語彙チャンクの蓄積、3) 文法規則の自動化、の3点を挙げている。同様に、石 (1949) を見ると、「音読が上手にできるということは、文字、音、意義の直接的結合の完全さを示すものであって、それが確実に行われることは、授業の目的の大半は達せられたとも言い得るのであるから、時間の許す範囲において、何度となく繰り返し練習することが望ましい」(p. 89) という記述があり、戦前より本校の指導における音読の重要性が伺える。

ちなみに、「上手な音読」と一言で言っても様々な要素が含まれるが、最もミクロな視点で言うと「発音」の正確さが挙げられるだろう。本校では、中学1年生の最初の時期から正確な音を出せるように徹底した指導が行われている。そうした発音指導の徹底ぶりについては、すでに『教授細目』に以下のような記述が見られる。

発音は精密に教師の発音を聴き分けしむると、之に模倣して発音せしむることを主とし、必要の場合には舌、歯、唇等の位置を説明し、又は発音圖を示す。(p. 235 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第四、教授一般に關する注意)

現在でも中学1年生には最初の授業から手鏡を持ってこさせ、教員の口の形と自分の口の形が同じになっているか確認させたり、調音部位を示した図を見せたりと、当時と変わらぬ指導が行われている。

もちろん音読は、こうしたミクロなレベルだけでなく、区切り、音変化、強勢、イントネーションなども含めた文全体の英語らしさを意識的に練習させる意味でも効果的である。ただし、正確に音声化することだけが目的化しては音読が機械的になり、その先につながらない活動となってしまう。明治期の高師附中における音読の位置づけと、現在の本校の音読の位置づけは必ずしも一致はしないが、音読において現在にも通ずる認識が1910年当時の高師附中でもすでになされていたであろうことは、『教授細目』に書かれた「読むこと」の目的から推察できる。

教授の目的 普通の英文を明瞭正確に了解し、且、他人にも了解せらるゝ様正確に誦讀するに至らしめ、兼ねて彼我人情風物の異同を知らしむるを以て目的とす。(p. 228 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第二、讀方 (譯解を含む))

ここでいう「誦讀」とは声に出して読むことであり、つまりは音読のことであるが、特筆すべきは「他人に

も了解せらるる様に正確に」とある点だろう。「読むこと」の目標の中に、他者に伝えるという視点が入っていることは、ある英文を「読む」ことのゴールが単なる意味理解や解釈ではなく、その先の表現まで見据えていた証拠であろう。

先述の土屋（2004）でも、「基礎的言語能力」にかかわる3つの効用に加え、4つ目の効用として「スピーキングへの発展」を挙げ、コミュニケーションの基礎を作る音読の重要性を強調している。本校では現在、音読を「話すこと」の評価項目とし、音読のゴールを単に「文字を認識し、音声化できること」や「上手な発音で読めること」といった技能的な段階ではなく、誰かに対して教科書の英語を「自分が言っているつもり」で伝えるといった、自己表現の域まで生徒を到達させることとしている。音読を「話すこと」と位置付けた経緯とその実践については次章の「4. 変えてきたこと」で詳しく紹介されているが、音読が重要であるとして活動の中心に据えてきたことは、本校の伝統といってよい。

⑥ 文字と音を関連づけて指導する

本校では、文字を読ませる前にその音声を聞かせることを原則としており、教科書等の英文を読ませる際にも Oral Introduction を行うなどして、「意味」と「音」と「文字」を同時に処理させる負担を極力強いることのないようにしている。ただし、音声を先に聞かせていれば自然と文字が読めたり、正しい綴りを書けるようになるというわけではなく、そこには必ず文字や綴りと音とを結びつけるための意図的な指導が必要である。そうした文字や綴りと音に関する指導については、以下のように『教授細目』の頃から既に意識されていたことがわかる。

綴りは、或る語と同類の綴方同類の発音のものあらば列挙して綴字と発音との間に一定の関係ある事を示す。而して発音と綴字とは聴方、言方、誦讀の基礎なれば、前記の数時間を過ぎたる後も、言方或は誦讀の際、機會ある毎に綴字表的に類例を列挙して練習し又書取の際、普通の書取の外、單語の書取をも課して綴字に熟せしむることに注意す。」(p. 235 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第四、教授一般に關する注意)

発音と綴り字を「聞くこと、言うことおよび音読」の基礎とするということは、音を聞いてその通りに正しく発音できるだけでなく、綴りを見てもその文字が表す音を正しく発音できなければ上手な音読はできないことを示している。明治期から現在に至るまで、本校では文字を「読む」「書く」ということは、正しく「聞く」「言う」ことの上に成り立つという一貫した文字に対する考え方が受け継がれてきた。ただし、当時はこうした文字・綴りと音の関係を系統立てて教えていたわけではなく、「機會ある毎に」その関係に触れて、徐々にその感覚を磨こうとしていたようである。しかし、英語学習の初期段階においては、ほとんどを音声による学習を進める入門期と、文字の読み書きを必要とする教科書使用後の学習の間で生徒の戸惑いが生じるのは必然であるため、現在では入門期に英語の文字・綴りと音の関係をある程度系統立てて教えるようになった。その経緯と具体的な実践については次章の「4. 変えてきたこと」で詳しく紹介しているため、併せてご参照いただきたい。

⑦ 家庭学習は「復習」を中心とする

本校の英語の授業は予習を前提とせず、家庭学習は「復習」を徹底して行うように指導している。これは先述のように音声を重視し、帰納的な導入を行ってきた本校の授業のあり方とも大きく関係するところだろう。その証拠に、『教授細目』には以下のような明確な記述が存在する。

第一、第二學年に於ては教材の量を少くし、豫習を禁じて復習に全力を用ひしむ。是れ基礎教授を爲すべき此期間に於ては豫習の利益なきのみならず却つて之が爲に發音、意義等の誤れる知識を得しむる恐あればなり。(p. 237 一 細目編纂の趣旨及び教授上の注意 七、各教授事項の目的・材料及び方法の概要 第四、教授一般に關する注意)

予習を禁じるというのはかなり思い切った記述ではあるが、音声面にせよ意味内容にせよ、英語に最初に触れる機会を非常に重視している授業のあり方を考えると、予習よりも復習を重視することも頷ける。

また、そうした予習のマイナス面だけでなく、学習の定着という観点からも、復習の重要性は強調されてきた。2002（平成14）年の本校の研究協議会では、「自立した学習者」を育成する指導モデルとして、「ア）最も大切である授業と、イ）家庭学習が相補う形で行われると同時に、ウ）生徒が教室外でも良質のインプットを確保し、エ）授業場面を離れて英語を使う独自の楽しみを見つけ出す」ことで、安定して生徒が学習を進めることができることが提案されている（筑波大学附属中学校，2002）。このモデルでは学習の主体があくまで生徒であるという観点と、外国語習得には反復練習が欠かせないという観点から、家庭学習の重要性と授業との相補関係が示されており、ここで言う授業との相補関係は、授業で行ったことを定着させるために家庭で繰り返し「復習」を行うことで実現される。「④基礎基本を徹底し定着を図る」では授業内の反復練習を中心に紹介したが、そうした反復練習が授業外でも行われることが効果的であることは疑いようがない。

上記のような理由から、本校では明治時代から一貫して、「復習」を重視する指導が行われてきた。

⑧ 教科書使用前の「入門期指導」を十分に行う

本校では中学校での英語学習における最初の期間を「入門期」とし、特にその初期の数週間は教科書を使用せず、文字を介さない口頭での指導を行うことで、耳と口の徹底的な訓練を行っている。こうした「入門期指導」は1910（明治43）年版の『教授細目』には具体的な記述がなく、当時は音声中心としつつも、中学1年生の初めから *National Reader* という読本（教科書）を用いた授業が行われていたようである。「入門期指導」に関する具体的な記述が最初に見られるのは、1928（昭和3）年の『教授細目』で、以下のような新たな章が立てられている。

第1学期最初の五、六週間は、主として口頭で英語を授け、これを耳に、口に慣れしめて、或程度まで容易に平易な英語が聞き分けられ、且つ自由に言へる様に鍛錬する。（中略）かうして生徒が英語の音に慣れた時始めて、讀本に入り、讀み方、綴り方、書き方の順に授けるのである。（p.3 一、初學年の教授）

明治43年版の『教授細目』にはなかった、いわゆる「入門期指導」に関する記述が新たに加えられた背景には、1922（大正11）年に文部省語学教育顧問としてイギリスから来日した H. E. Palmer が著した *The First Six Weeks of English* の影響があったと考えられる。この著作は、昭和3年版『教授細目』の翌年の1929（昭和4）年に『英語の六週間』として日本語版が発行されている。この本の中で Palmer は、英語教育における入門期指導の重要性を繰り返し強調し、生徒に英語を「思想傳達の用具としてのみ—それ以外の何ものでもない—」として提示すること、外国語は「規則、公式、符號等の集積」ではなく、母語と同様の「自然で且つ單純なもの」とであると認識させること、そして授業は音声中心で進めることが必須であり、A, B, C や綴字法から始めたり、翻訳から始めることは避けること等を主張している。また、入門期指導に関する理念の説明に続いて、その具体的な指導案が台本付きで6週間分（全30課）掲載されている。

Palmer は1929（昭和4）年の4月に高師附中において、*The First Six Weeks of English* の実験授業を4時間（最初の5課分）行っており、これが高師附中での入門期指導の最初の実践となった。さらに、同年秋の第6回英語教授研究大会では、高師附中の山辺吉也がこの教材を使った授業実演をしており、高師附中で入門期指導を積極的に取り入れようとしていたことがわかる。また、1948（昭和23）年には『英語入門教授法（英語の初歩6週間）』と題した *The First Six Weeks of English* 改訂版（30課から24課に再編成）が作られ、戦後も Palmer の入門期指導が脈々と受け継がれてきたことがわかる（伊村，1997）。

本校では長らく、「入門期」を教科書を用いた指導に入るまでの音声のみを用いた指導期間として捉え、生徒に Palmer が主張したような英語観を持たせること、英語の音に耳と口が慣れ、英語の音声感覚を身に付けさせること、英語を学ぶ意味を考えさせ、学習方法を学ばせること、などをその目的としてきた。ただし、現在では2005（平成17）年度から行われた入門期の再考を経て、「読むこと」「書くこと」にスムーズにつなげるため

の「文字の音」や「音とつづりの関係」の指導や、教科書を使用してからの「読むこと」「書くこと」の指導を含めてより広く捉えるようになってきている。それについては次章の「4. 変えてきたこと」に詳しい変遷が紹介されている。

4. 変えてきたこと

前節では、本校の英語学習指導の中で「変わらないこと」として綿々と引き継がれてきていることを議論した。そして、それらは本校以外の学校においても、時代の変化にかかわらず恒久的に追究されるべきことでもあるとした。しかし、だからと言って、本校英語科がそのような伝統的とも言うべき指導方法にあぐらをかき、何も改善してきていないということではない。むしろ、現状を見据えて足りないと感じたことや、本来あるべき姿からずれてしまっていると感じたことは、積極的に改善してきている。ここでは、それらの主な点について、改善の意図と方向性、そしてその具体的な内容を紹介する。

(1) カリキュラムの変遷

学習指導要領では、高等学校の英語が伝統的に科目（現行は「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」, 「英語表現Ⅰ・Ⅱ」など）に分けられているのに対して、中学校の英語は「英語」という1つの教科として扱われている。したがって、一般的な公立校では時間割上も同じ「英語」の授業が週に4時間あるだけで、指導する教員も同じであることがほとんどであり、カリキュラムを編成するという発想はあまりないかもしれない。しかし、本校では以前（少なくとも45年以上前）から普通授業に加えて、領域を限定した“科目のような時間”を設定してきた。現在のカリキュラムは表1のとおりである。

表1 現行の授業形態別英語科授業週時数

		1	2	3	4 (時数)	
1年生	前期	普	普	普	普	普…普通授業 S…スピーキング中心の授業 (TT)
	後期	普	普	普	S	
2年生	前期	普	普	普	R	R…リーディング (読解) の授業
	後期	普	普	普	S	
3年生	前期	普	普	普	S	
	後期	普	普	普	R	

現行のカリキュラムは2009（平成21）年度から続いているものであるが、そこに至るまでにはいくつかの大きな転換点を経てきた。その中には学習指導要領等の外的要因によるものもあるが、英語科独自の指導方針によって変えたものもある。そこで、ここでは後者の主な変更について、その内容と理由を記すことにする。

① 「英全」の廃止

「英全」とは、同じ学年の全クラスを、同じ時間帯に、放送を使って、英語科全教員で一斉に指導するという授業である。1年間の教育活動を記録してまとめた年度ごとの『所報』という冊子によれば、遅くとも1972（昭和47）年度には行われており、1984（昭和59）年度からはスタジオからテレビを使って行われるようになった。当初は1年生に週1時間設定されていたが、後に1年生の前期のみ週2時間設定されるようになった。当時は国語科でも「国全」という時間があり、長年行ってきた「英全」は本校独自の授業方法として定着していた。

しかし、生徒の反応を反映できない放送での一方通行の指導や、その他の授業では指導を受けていない人間関係が希薄な教師の指導を受けるよりも、平素の授業で人間関係ができてきている教師が、生徒一人一人の顔を見ながら直接指導の方が効果があがるのではないかという意見が大勢を占めてきたことから、1997（平成9）年度を最後に「英全」を廃止した。これは、過去の実績にとらわれずに、その時点で最善と思われることを実行しようという当時の英語科スタッフの意思の表れであった。

② 特定の技能を中心とした授業の設置とその変遷

先述のとおり、中学校の英語科の授業は、多くの学校では科目に分けられずに行われている。しかし、本校では通常の教科書を使った普通授業に加えて、特定の技能を中心とした授業も行ってきた。具体的には、リーディング（読解）の授業とスピーキングを中心とした授業である（ただし、時間割上は両方とも「英語」である）。これらの授業の特徴は、通常授業が「学習活動」を中心としているのに対して、こちらは「言語活動」を中心とした授業内容を設定していることである。以下にそれぞれの授業の内容とこれまでの変遷を記す。

（ア）リーディング（読解）の授業

リーディングの授業は、未習の語彙や文法を過度に気にせず、概要把握や要点把握に焦点を当てた多読の活動を行うことを目的に始められた。本校では長年「聞くこと」「話すこと」を中心とした授業を行ってきた関係で、教科書の読み物教材もオーラル・イントロダクションで導入することが多かった。そこで、純粋に「読むこと」の力をつけるために設けたのが本授業であった。先述の『所報』によると、遅くとも1972（昭和57）年には3年生で通年週1時間設定され（平成18年からは後期のみ）、2009（平成21）年からは2年生でも前期のみ週1時間設定されて現在に至っている。

この授業では、基本的に副読本（海外製や国内製の教材本）を教材として用いるが、担当者の判断で別途投げ込み教材を追加で扱うことも少なくない。授業中は逐語訳は行わず、速読をする中で概要や要点を把握することを目的とした活動を行う。また、読んだ内容を使った表現活動（話すこと、書くこと）を行う場合もある。したがって、ほとんどの授業で、その教材を最大限に生かす活動を行うための自作のワークシートが用意される。生徒はそのワークシートに書かれている課題（活動）を行うことで、長文の概要や要点を理解する力を身につけ、発展的な言語活動を行うことで「話すこと」「書くこと」の表現力も高めることができるのである。

（イ）スピーキング中心の授業

スピーキング中心の授業は、非常勤のALTが確保できたことから設定されたものである。「聞くこと」「話すこと」の学習活動や言語活動で身につけた力を、ネイティブ・スピーカーと話すことで実践的な力とすることを目指して設定された。既出の『所報』によれば、1990（平成2）年度に2、3年生の後期に週1時間設定されたのが始まりで、翌年には2年生の分が通年週1時間となった。そして、2000（平成12）年度からは全学年で半期週1時間設定されるようになって現在に至っている。

初期の頃は、2年生では毎回Show and Tellというスピーチをさせて、各スピーチ後にその内容に関するQ&Aの活動や内容を要約して書くという活動を行い、3年生ではスピーチやディスカッションなどの活動を行っていた。1年生までALTを利用できるようになった際には、教科書を用いた普通授業の中でチーム・ティーチング（以下、TT）による話すことを中心とした授業を行い始め、その後、2、3年生でも普通授業の中でTTを行うようになった。しかし、非常勤講師のALTの勤務日に合わせて普通授業のTTを行うことが大変であったため、後に全学年とも再び独立したスピーキング中心の授業を行うようになって現在に至っている。

（2）三年間を見通した指導内容の構築

1989（平成元）年に改訂された学習指導要領では、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」ことが外国語科の目標とされた。そして、「知識中心的学力」から「自己教育力」への学力観の移行、「生涯学習」としての英語学習、国際社会に対応できるコミュニケーション能力の育成が、以前にも増して求められるようになった。いわゆる「コミュニケーション活動」なるものが全国的に行われるようになったのもこの頃である。そこで、本校英語科でもそれに対応した指導を行うことを考えるようになった。

① 「育てたい生徒像」の具現化（1996（平成8）年度～）

英語科の学習指導は、単に教科書をこなせばいいというのではなく、授業をとおして生徒に何を伝え、どのような生徒に育ててほしいのかという教師の願いを明確にした上で、それを実現できる指導を行うことが大切である。そのような考えに立ち、英語科の教員全員が共有できる「育てたい生徒像」を考えて、それに基づいた指

導を行っていかうということになった。そして、1996（平成8）年の夏休み中に連続して3日間の教科会を持ち、各教員が持つ「育てたい生徒像」のイメージを持ち寄って議論を行い、それを以下の2点に集約した。

ア) 「生きた」ことばでコミュニケーションができる生徒

いくら英語が正確に話せるようになっても、話し手の気持ちがこもっていないことばでは聞き手の心に染み通らない。そこで、発表活動などを行わせる際に、ことばの投げかけ方に重点を置いて指導することになった。また、聞く側の指導としても、いかに目的をもって聞かかということに重点を置いた指導を行うことにした。

イ) 困難に対して臨機応変に、かつ粘り強く取り組むことができる生徒

コミュニケーション能力の育成を目指した指導を行う際に重要なことは、第一に困難な状況に対して臨機応変に目の前の状況に対応させることである。そして、いかに課題を的確にとらえ、主体的に粘り強く取り組ませるかということも重要である。そこで、創造的な言語活動を普通授業に継続的に設定していくことにした。

上記の「育てたい生徒像」は、単に表面的なスローガンのような目標として掲げるものではなく、実際に3年後の生徒の姿として目に見える形で実現させようということになった。そして、それを達成するために平素の指導の充実を図る一方、それまでは行っていなかった言語活動を年間指導計画に位置づけて実行することにした（次項参照）。なお、これら2つの「育てたい生徒像」は、20年以上経った現在の指導においても本校英語科の指導の中核をなす理念として生き続けている。

② 継続型言語活動の創造（1996（平成8）年度～1998（平成10）年度）と昇華

かつての本校英語科の指導は、伝統的に「聞くこと」「話すこと」を中心とした指導を行うことで、個々の目標表現を習得させることには成果を上げていたが、長期的な見通しをもって継続して言語活動を行う中で、総合的な英語の力を育成することに関しては不十分であった。

そこで、1996（平成8）年度から、新出事項を使って行う言語活動に加えて、既習事項を総合的に使わせる言語活動を年間指導計画に位置づけて実行していくことにした。その際に重要なことは、学習の進捗状況による達成目標を考えることで、最初に以下のような学年別の達成目標を考えた。

ア) 第1学年

- ・英語で行われる授業に進んで参加することができる
- ・教科書をもとにしたスキットを作成し、級友の前で演じることができる
- ・級友の前で自分の伝えたいことを堂々と発表することができる

イ) 第2学年

- ・200語程度のスピーチ原稿を十分な時間をかけて作成し、原稿を見ずに級友の前で発表することができる
- ・読んだり聞いたりした内容について、質問したり、応答したりすることができる

ウ) 第3学年

- ・短時間の準備で、ある事柄について質問したり、意見を発表したりできる
- ・相手の意見を聞き、質問・同意・反論などをすることができる

そして、各学年の年間指導計画に以下のような「聞くこと」「話すこと」を中心とした継続型の言語活動を位置づけ、普通授業の中で実践していくことにした。

ア) 1年生 後期 「クイズショー What Am I?」 ※詳細は後述

イ) 2年生 後期 「ニッポン紹介」スピーチ

※すでに年間をとおして Show and Tell のスピーチは独立した時間で行っていた

ウ) 3年生 前期 「スピーチとコメント」及び「スピーチとディスカッション」

※すでに後期に Communication Activity を独立した時間で行っていた

上記の継続型の言語活動は、いわゆる「帯活動」として授業の最初に毎時間行うようにし、いずれの活動においても全生徒が一度は発表者として活動できるようにした。その結果、どの活動においても生徒は意欲的に活動し、本校英語科が掲げる「育てたい生徒像」に近づいた。

しかし、1998（平成10）年の学習指導要領の改訂で2000（平成12）年度から週時間数が減り（それでも本校は各学年とも3.5時間を確保した）、他の学習活動もある普通授業の中で毎時間10～15分かかる言語活動を行う

ことが難しくなった。

そこで、1年生のWhat Am I? 以外は独立した時間でいうスピーチ活動に創造的な言語活動の時間を集約することにした(What Am I? については後述する)。

(3) 入門期指導の変化

本校では、90年以上前から「聞くこと」「話すこと」を中心とした、教科書を使わない、文字に頼らない入門期指導を約2ヶ月間行っており、誰が指導してもほぼ同じ内容になるようなカリキュラムが組まれている。しかし、だからといってその伝統に甘んじた指導をただ漫然と行っているというわけではなく、大きな柱は変えずに守りつつも、改善すべき点は変えながら今日までやってきた。以下にその主な「変えてきた」例を紹介する。

① ハンドアウトの作成

25年以上前の入門期指導では、授業中に音声を中心とした学習活動の内容を生徒が家で復習を行うための視覚教材(ハンドアウト)が提供されておらず、無地のノートに授業で使ったピクチャーカードの絵を模写させるという方法が採られていた。これでは全生徒に均一に質の高い家庭学習をさせることは困難である。そこで、1995(平成7)年度より全時間に自作のハンドアウトを配付するようになった。そのハンドアウトには、授業中の活動に使われた、練習のヒントとなる絵や写真があるのはもちろんのこと、自分で練習できるように活動の指示も入っている(資料1)。

家庭学習ではどのハンドアウトを使って勉強したかを「家庭学習の記録」という用紙に記録して毎週提出することになっているが、そこには生徒がハンドアウトをくり返し使って練習していることが記されている。

なお、これらのハンドアウトは、他の教員も含めて次年度以降の指導に使えるように、毎年クリアファイルに入れた紙原稿と電子データで整理されている。そしてそれらは、新たな実施者によって課題点が改良されたり新規の内容が追加されたりして、より豊かな内容に進化したものが年々引き継がれるようになっている。特に、電子データは10年ほど前から英語科の共有サーバーに保存され、誰もが必要に応じてアクセスして利用できる体制が整えられており、日々の急な教材の使用においても活躍している。もっとも、これらは入門期指導のものだけでなく、全学年のすべてのものが同じ要領で引き継がれている。



資料1 入門期指導のハンドアウトの例

② アルファベットの丁寧な指導

アルファベットを指導する際には、大文字のAから読んだり書いたりすることが普通であろう。しかし、日本語のひらがなやカタカナとちがいで、英語のアルファベットの順番には学習を進める上での難易度は考慮されていない。漢字に比較すれば「簡単だ」と思われているアルファベットであるが、各文字の特徴を理解してから読んだり書いたりする活動を行わせれば、生徒の興味・関心を引きつつ、より丁寧な書く指導を行うことができるはずである。そこで、1998(平成10)年度よりアルファベットの指導をより丁寧に行うようになった。具体的には以下のとおりである。



資料2 自作のペンマンシップ

(ア) 大文字に使われている線別の導入

アルファベットの大文字は、3つの直線(縦、横、斜め)と曲線で構成されている。そこで、最も簡単に書けそうな「縦と横の線だけで構成されている文字」(E,F,H,I,L,T)から始め、順に「斜めの線がある文字」(A,K,M,N,V,W,X,Y,Z) → 「曲線のみ文字」(C,O,S) → 「直線と曲線でできている文字」(B,D,G,J,P,Q,R,U)と書かせるようにしている。もちろん、市販のペンマンシップでは対応できないので、アルファベットを書く練習を始めるときは、自作のプリントを作成している(資料2)。

(イ) アルファベットの歴史の導入

アルファベットを書くことは、小学校4年生の国語の時間（ローマ字の指導）と小学校の外国語活動で行っている。したがって、中学校でそれを同じようにやったのでは生徒の知的好奇心を刺激できない。そこで、本校では、アルファベットの歴史を扱うことで、単調になりがちな作業に意味を持たせている。具体的に扱う内容は、(i)「大文字と小文字はどちらが先にできたか?」、(ii)「小文字はどのように大文字から変化してできたか?」、という疑問を解決する活動である。(i)は漢字とひらがな・カタカナとの関係から考えさせ、(ii)は変化していく途中経過を考えさせている。なお、詳細な指導内容例は肥沼の私設HP『目から鱗が落ちる英語学習』(URLは「参考文献」)で紹介しているので、そちらを参照いただきたい。

③ 文字の音とつづりの指導の導入

「聞くこと」と「話すこと」のみによる入門期指導は長年の経験によりある程度の実績をあげていたが、そこから「読むこと」や「書くこと」へどのように橋渡しをするかという点についてはややあいまいで、両者の間に比較的大きな溝があり、丁寧な指導ができていなかった。そこで、1999（平成11）年度よりアルファベットを書く活動と並行して文字の音とつづりの指導を行うことになった。具体的には、『スラすら・読み書き・英単語』（手島良著、NHK出版）を参考に、オリジナルのハンドアウトを作成して指導した。

これによって、生徒は文字に音があるということを明確に理解し、かつ自分でも発音できるようになり、しかも英単語の多くはつづりのとおりに発音するということを理解して、未知の単語に出会ったときに発音を推測することができるようになった。その後、文字の音を導入する際の基本ハンドアウトが2000（平成12）年度に作成されて現在まで使われているほか、音とつづりの指導のハンドアウトは新たな担当者によって何度か改良が加えられて現在に至っている。

④ レコーダーの導入

音声中心で学習した内容を自宅で復習するための方策として自作ハンドアウトを導入したことは①で述べたが、それでも復習のための音声がなかったという課題が残っていた。教科書を使っていないために、教科書準拠の音声教材を使わず、自作ハンドアウトには基本的に文字が書かれていないので、ハンドアウトを見ただけでは単語や英文を再生できなかったのである。そこで、授業中に学習した表現等を録音して持ち帰る方法がないかを考えた。しかし、本校にはLL教室がなく（以前はあったが1978（昭和53）年に廃止）、コンピューター室も英語科だけが毎時間使えるわけではないので、普通教室で気軽に全員が録音できる方法が必要であった。そこで考え出されたのが、小型レコーダーを個々の生徒に貸し出し、そこに自分の声を録音して持ち帰るという方法であった。

授業中に生徒の発言を録音するという方法を取り入れた経緯については後述するが、入門期におけるこの方法の効果は絶大であった。まず、生徒は家庭学習をする際に授業中の音声をそのまま使えることになり、既習事項を効率的に復習することができるようになった。ちなみに、この方法を導入する前と後とでは、ほぼ同じ条件（教員、指導内容）で行った入門期指導の定着率が全くちがうことが、前期中間考査の結果にも表れた（平均点が1996（平成8）年度の85点から2001（平成13）年度の93点に上がった）。また、家庭で録音を聞くことで家族にも授業の様子がわかるようになって保護者に安心感を与えられるようになったほか、保護者や兄弟姉妹も一緒に勉強しているという家庭が少なくないこともわかり（いずれも毎週集める「家庭学習の記録」の保護者のコメントより）、家族を巻き込んだ学習指導もできるようになった。

⑤ 小学校の外国語活動を踏まえた指導

小学校に外国語活動が取り入れられる前までは、たとえすでにどこかで英語を学習した経験がある生徒がいたとしても、全員が初めて英語を学ぶという前提で授業を行っていた。したがって、文型や語句の導入も丁寧に行っていた。しかし、前回の学習指導要領の改訂によって全員が2年間の外国語活動を経験するようになってからは、そのような指導方法では生徒を飽きさせてしまう恐れがあり、入門期の指導内容を変える必要があった。

具体的に変えた部分は、大きく2つある。1つは、新教材の導入を以前より簡略化し、それで浮いた時間を練

習や自己表現等の活動に回したことである。これによって、学習した内容の定着率が以前よりも高まった。もう1つは、以前よりも読んだり書いたりする時期を早めたことである。生徒はすでに外国語学習で「読むこと」や「書くこと」の活動を経験してきており、早くもっと読んだり書いたりしたいという欲求が強かった。これによって、以前よりも書いたり読んだりする活動への移行がスムーズになった。

一方、外国語活動を経験してきた生徒には、以前にはなかったマイナスの傾向も見られた。それは、英語は授業中に楽しく活動するだけでよいものと思われ、授業中に学習したことを復習して定着させる必要があるという意識が以前の生徒に比べて薄くなってしまったことである。そこで、小学校で学習したことの成果を認めつつ、中学校で教科として学ぶ英語では家庭学習が重要であることを以前よりも時間をかけて説き、その実行度合いをより丁寧に観察・指導するようになった。

(4) 定番の言語活動の進化・昇華

1989（平成元）年度の学習指導要領の改訂によって「話すこと」と「聞くこと」の領域が独立し、特に「話すこと」の力を付けるためにいわゆる「コミュニケーション活動」が数多く開発され、全国の英語教師によって実践されるようになった。ただし、それらの中にはゲーム性をもたせることで生徒の意欲喚起には成功したものの、生徒がそのゲーム性だけに飛びついていて、言語を習得するという観点では疑問符が付くものもあった。したがって、そのような視点で活動を見直してみないと、英語教師の間で定番となっている活動でも、生徒が活発に活動している割には学力はついていないということに気づかないまま長年実施してしまう可能性がある。

本校にも長年行ってきた定番の活動があるが、全教員が毎年のように行うことで、その活動の課題点を見だし、それを改善することによって、その活動を新たなステージに進化させてきたという実績がある。ここではその代表的な例をいくつか紹介する。

① リーディング・ショー（音読テスト）

音読テストは以前から不定期に行われていたようであるが、1996（平成8）年度に「育てたい生徒像」を構築したことを機会に、「『生きた』ことばでコミュニケーションができる生徒」を実現させるための一方策として、全学年で定期的に公開方式の音読テスト（「リーディング・ショー」）を行うことになった。当初は実施時期が学年によってバラバラであったが、すぐに全学年とも長期休業後に年間3回行うことを基本とするようになり、現在に至っている。

実施方法は、当初から1単位時間でクラス全員が発表できる形を採った。発表時間を一人1分程度（すぐに50秒で定着した）とし、チャイムでそれを知らせて、入れ替えも含めた持ち時間制とする方法が現在まで続いている。対象教材は当初は教科書のみであったが、やがて全員に聴取させているNHKラジオ講座『基礎英語』のテキストも加えられるようになり、年によっては副読本を対象とすることもある。読む箇所は生徒自身があらかじめ選んだページを読むということが多いが、同じ教材をリレー・リーディング（前の生徒が読み終えた次の文から読み始める）という方法で行ったり、全員が同じ教材で発表したりすることもある。

当初は特に事前指導を行わずに発表させていただけであったが、回を重ねるうちに評価観点が見えてきたので、事前指導の際にそれを生徒に伝えた上で発表させるようになった。現在は、ほとんどの学年で「態度」（Read and Look upができていないか）、「英語」（英語らしい発音やリズムで読めているか）「演出」（場面に応じた抑揚をつけているか）の3観点となっている。この3観点が教師が生徒に求める上手な発表の基本となることを生徒にも明示的に伝えてあるので、生徒たちは毎回それに合わせた発表を行っている。

また、聞き手としての態度と評価する力を養うために、生徒自身にも上記の3観点で仲間の発表を評価させるようになった（資料3）。そして、上手な発表を行ったと思う生徒を投票で選び、その結果を発表して活動意欲を高めている。さ

春休み明けSpeaking Show No. 003

1 評価の観点
 ① <態度> 十分な声量で、恥ずかしがらず、Look upして声を出しているか
 ② <英語> 口を大きく動かして、英語らしい発音・リズムで読んでいるか
 ③ <演出> 場面・意味・内容を理解し、聞き手にそれが理解し伝わるよう、表情豊かに読んでいるか。

2 評価の基準
 上の評価観点を参考に、各段階で具体的な実践を評価しよう。
 ① 評価観点をかなり高いレベルで満たしている。「Sゴッド」
 ② 評価観点を高いレベルで満たしている。「Sゴッド」
 ③ 評価観点を満たしている。「あつうだ」
 ④ 評価観点を満たしていないものがある。「やややや」
 ⑤ 評価観点を全く満たしていない。「イタダ」

3 評価表（3名）

氏名	態度	英語	演出	計	氏名	態度	英語	演出	計
1				25					25
2				25					25
3				25					25
4				25					25
5				25					25
6				25					25
7				25					25
8				25					25
9				25					25
10				25					25
11				25					25
12				25					25
13				25					25
14				25					25
15				25					25
16				25					25
17				25					25
18				25					25
19				25					25
20				25					25
21				25					25
22				25					25
23				25					25
24				25					25
25				25					25
26				25					25
27				25					25
28				25					25
29				25					25
30				25					25
31				25					25
32				25					25
33				25					25
34				25					25
35				25					25
36				25					25
37				25					25
38				25					25
39				25					25
40				25					25
41				25					25

投票者情報（3名、縦書き）
 (1) 氏名: _____ (2) 氏名: _____ (3) 氏名: _____
 ※上記3名には及ばないが「得意でより上手だな」と感じられる人(3名、縦書き)
 (4) 氏名: _____ (5) 氏名: _____ (6) 氏名: _____
 投票者: _____ 氏名: _____

資料3 リーディング・ショーの相互評価

らに、最近「前回よりも上手になったと思う生徒」の投票も行うようになった。これによって、ともすれば毎回同じような生徒だけが表彰されがちであったところに、誰でも表彰の対象になる可能性があるという要素が加わり、より多くの生徒の活動意欲を喚起できるようになった。

一方、比較的早い時期から発表はすべて録画するようになってきた。これによって、生徒は「撮られている」という良い意味での緊張感を持って取り組むようになった。また、上記の互選による投票で優秀発表者に選ばれた生徒の発表を集めたダイジェスト・ビデオを作成し、全クラスで視聴することによって、学年全体のレベル・アップを図ることに成功した。さらに、そのビデオを下級生の発表の前に見せることによって、あらかじめ達成規準を目に見える形で示すということもしている。これは、生徒たちに「先輩たちに追いつけ、追い越せ」という動機付けにもなり、年を追うごとのレベル・アップにつながっている。

なお、以上のようなこともあるため、本校では2000（平成18）年度より音読を「読むこと」ではなく「話すこと」の評価項目に入れている。それは、音読が「話すこと」の基礎を支える大切な活動だと考えているからである（英語科、2006）。

② What Am I?

既習事項を総合的に使わせる継続型の言語活動として1年生に取り入れられたのは、“What Am I?”という活動であった。この活動は、生徒一人一人が出題者となり、クラスの残りの生徒全員が質問をしながら答えを当てるといふものであり、古くから“Who Am I?”とか“Twenty Questions”などと呼ばれていたクイズ形式の遊びを、授業中の活動として構成したものである。1996（平成8）年度より毎年1年生の後期に必ず行うものとして指導計画に位置づけられ、毎回2人の生徒が出題し、約20回続く「帯活動」として行われた。そしてそれは、活動を開発した教員だけでなく、英語科全教員が実践する中で、大きく変貌（進化）していく活動となった。

（ア）BGMの導入

本活動は、実施方法にゲーム性を持たせてあるが、毎時間10～15分かけて行われるので、楽しい時間帯となるような演出がないと生徒が飽きてきてしまう傾向が見られた。そこで、1998（平成10）年度から活動の開始時と終了時に定番の曲（「ドラゴン・クエスト」のマーチ、使用許可取得）を使い、活動全体が1つの劇場空間となるような演出をすることにした。そうしたところ、生徒が毎回本活動を心待ちにするようになった。また、出題中にも活動を盛り上げるような曲を流すようにし、しかもあえてボリュームを大きくして流すようにしてみたところ、出題者も質問者も発言を曲にかき消されないように大きな声で話すようになった。さらに、後述するのルール改訂後は出題中に流す曲をすべて持ち時間（3分）で終了するように編集し、曲の終了が活動時間の終了の合図になるようにして、毎回の活動時間が一定になるようにした。

（イ）活動の録音

本活動には「What Am I? カード」というワークシートがあり、生徒はあらかじめそれを使って問題と予想される問答を考え、活動後は出題中のやりとり等を記録することになっていた。しかし、多くの生徒が出題中のやりとりをまったく覚えていないという事態が発生した。それだけ仲間の前に一人で立って出題するというのは緊張する活動であったわけである。そこで、実施2年目の1997（平成9）年度より、ポータブル・テープレコーダーで活動を録音させるようにした。そうしたところ、全員が出題中のやりとりを書き起こすことができ、充実した振り返り学習をすることができるようになった。

（ウ）ルールの変更

初期の活動では、質問者（仲間）が答えを当ててしまうと活動はそこで終了となるというルールであった。したがって、出題者は仲間の質問に対して最低限の情報しか返答しない傾向があった。そのような状況の中、実践3年目の1998（平成10）年度にこの活動を根本から変える出来事があった。

ある生徒がChinaを答えに、“I am a country.”で出題を始め、“Do you speak English?”という質問に対して迷わずに“No, I don't. I speak Chinese.”と答えた。すると全員が大声で笑い、“Are you China?”という質問が出て、“Yes, I am.”で活動が終了した。

ところが、たまたまその活動を見学していた本活動未経験の同僚から、「Do you speak English? に対して、

No. や No, I don't. と答えられるだけで立派である。さらに I speak Chinese. とまで言えた。完璧な答えをした生徒がなぜ笑われなければいけないか？ それで笑われるというのは、ルールがおかしいからだ。」という指摘があった。そこで、何らかの対策が必要であるということになり、「答えがわかっても、すぐに答えを出さずに一定時間は質問をし続ける」というルールに変えることにした。

このルール変更は、本活動に対してこちらの想像以上の変化を与えた。それまでは答えを出すことばかりに熱心であった生徒たちが、仲間との Q&A を楽しむということに目的をシフトしたのである。質問者は質問を工夫して作るようになり、出題者は質問に対してより良い答えをするようになった。結果として、質問・答えともに量も質も大幅に向上することになり、その他の活動においても質問したり答えたりする活動が活発になった。

このルール変更で得られた教訓は、同じ活動を長期にわたって行うには、**ゲーム性よりも生徒の知的好奇心を刺激する内容と方法が必要である**ということである。以来、何か新しい言語活動を始める際は、生徒の知的好奇心を刺激するためにはどのような運営上の工夫が必要であるかということを考えるようになった。

また、平成 11 年度には、質問をし続ける時間を 3 分間の Question Time とし、その後に答えを当てる Answer Time を設けたことで、毎回の活動時間が一定となり、活動時間のマネジメントがしやすくなった。

このように、What Am I? は本校英語科を代表するような言語活動となったが、平成 21 年度から後期の週 4 時間のうちの 1 時間で毎回 ALT とのティーム・ティーチングができるようになったことから、What Am I? は 2010 (平成 22) 年度から帯活動としては行わないことになった。What Am I? はあくまでも擬似的なコミュニケーション空間で行う活動であったが、その活動で培える能力をより実際的なコミュニケーション活動の中で養うことができる環境が整ったからであった。その後は、この活動はスピーキング中心の授業の中で単発で行われる程度であるが、簡単な説明と例示だけでも生徒は活発に活動に取り組んでおり、その様子から他の活動において本活動に必要な力を身に付けられていることがわかる。

③ スピーチ

スピーチは生徒の表現力を高める活動として長年行われてきている。発表者はスピーチの原稿を書くことで「書くこと」の力をつけ、それを仲間に話すことで「話すこと」の力を伸ばすことができる。また、聞き手は仲間の発表を繰り返し聞くことで「聞くこと」の力を伸ばすことができる。ただし、全員が発表するとなると、かなりの時間を取られるので、普通授業の中で行うには帯活動のような時間を設定して、ある程度の期間をかけて実施することになる。一方、スピーチを行うことに特化した独立した時間を設ければ、1～2 時間で全員に発表させることができる。そこで、ここでは両者の実践の変遷について記すことにする。

(ア) Show and Tell

この活動は、2 年生に設定されたスピーキング中心の独立した授業で行われていた。スピーチの長さは 3 分間という、2 年生にとってはかなりハードな活動であった。『所報』によれば、1990 (平成 2) 年度に行われたのが始まりで、以降 16 年間続けられた。何か見せるものを示して (show) 話す (tell) 活動で、スピーチの形としては情報提供型 (informative) のものであるが、生徒によっては単に何かを見せて紹介するという域を超えて、自分の意見を加えた説得型 (persuasive) のスピーチをする者もいた。表現はもとより内容面でも工夫をしようとする生徒がいて、他の生徒もそれに刺激を受けるといった学び合いの場となる活動であった。

一方、この活動の最大の課題は、発表者以外の生徒の活動をどのように保証するかであった。まず、発表中の聞く姿勢をしっかりさせる必要があったので、各発表の要点をワークシートに書かせ、発表後に感想や質問を書かせて、それを発表者に渡すという方法をとった。次に、発表後の活動をどうするかという課題もあった。初期の頃は各発表の後に生徒から自由に質問をさせていたようであるが、質問者が固定されてしまうという問題があった。そこで、クラス全体を 6 グループ (各 6～7 人) に分け、グループ対抗の「Q&A 大会」という活動を行い始めた (開始年度不詳)。この活動はゲーム性もあったため、生徒がとても活発に活動する姿が見られ、定番の活動として数年間続けられた。

しかし、それでもまだ全員が必ずしも活動しているとは言えない状況があった。そこで、各スピーチの後に、その内容を客観的な立場から見た文章に書き起こすという活動を 2002 (平成 14) 年度に導入した。これであれ

ば、全員がスピーチの最中もその内容をしっかりと聞き、キーワードを書き留め、それを基に文章を書くという作業を行うことができると考えたからであった。それまでの Q&A 大会に比べると、表面上は華やかさのない活動であったが、全員が落ち着いて活動に臨むと共に、文章を書くという作業を約 40 回も行うことで、「書くこと」の力を伸ばすことができた。その成果は、3 年次に受けた『英語コミュニケーション能力テスト』（ベネッセ）のライティング部門の自由記述問題で、進学校とされるある都立高校の 2 年生よりも本校の生徒が高得点をあげたという実績につながった。

これだけの成果をあげていた活動ではあったが、授業時数削減の中で独立したスピーキング中心の授業を設けることが普通授業の指導内容を圧迫していたので、この時間は 2005（平成 17）年度を最後に廃止され、2007（平成 18）年度からは普通授業の中で新たな形を探りながら行っていこうということになった。

(イ) スピーチと Q&A

前記の Show and Tell の時間に代わって、2007（平成 18）年度に設定された活動である。まず発表者がスピーチを行い、その後に ALT が発表者に質問をする。一人一人の持ち時間は 2 分（スピーチ：50 秒、Q&A：60 秒、入替：10 秒）または 1 分 30 秒（同様に 30 秒、50 秒、10 秒）で、これであれば 1 時間に約 20 人が発表でき、2 回でクラス全員が発表することができる。スピーチのテーマは時期や普通授業の教材に合わせて設定された。

当初は TT で行う 2 年生の普通授業の中で複数回発表の機会を設けていたが、授業時数が再び 4 時間となり、全学年で半期ずつの TT の時間を設定できるようになってからは、改めて設定された独立したスピーキング中心の授業の中で全学年で行われるようになり、それが現在まで続いている。なお、運営をスムーズにするため、進行は JTE、Q&A は ALT が行い、評価は JTE と ALT の両者で行っている。

④ チャット

チャットは、既習事項を総合的に使わせる活動として意味のある活動であり、教科書によっては定期的に「話すこと」のページで取り上げられている。しかし、「ただ話をしと言っても、生徒は話をしない」とか、「活動のコントロールが難しい」ということなどから、一度はやってみたものの、あきらめてやらなくなったという教師も多いと聞く。本校では 10 年以上前から帯活動で行ったり不定期に行ったりしているので、長年実施してきた経験から、活動の質を上げるために行ってきた工夫を何点か紹介する。

(ア)「キャタピラー・チャット」

通常、チャットは座席のとなりの生徒と行って終わりということが多い。しかし、これだと相手が固定されていて新鮮さがない上に、やり直すことも通常はできない。そこで、同じテーマで次々と相手を変えて実行するようにしてみた。教師の合図で列ごとに時計回り（または反時計回り）に一人ずつ相手を変えていくようにするのである。その動きがまるで重機のキャタピラーの動きに似ていることから、このニックネームが付けられた。

この活動であれば、例えば活動時間が 1 分のチャットなら、5 分で 5 人と同じテーマで話すことができる。しかも、毎回相手が変わるので、同じテーマでも少しずつ話す内容が変わり、新鮮な気分で話すことができる。また、回を重ねるごとに、それより前の回では言えなかったことを工夫して言う機会が得られ、表現を上達させていくこともできる。短い時間で質の高い活動ができるというわけである。

(イ) + レポートイング（ポスト・アクティビティー）

チャット活動の課題の 1 つは、「何のために話すのか？」という目的が明確でないことが多いことである。生徒が本活動に意欲的に取り組まないという状況がある場合、それが原因の 1 つかもしれない。そのような場合は、活動の目的を明確にするものを用意することが必要である。

本校では、チャットの後に話した内容をレポートする活動を設定することが多い。チャットはペアでやることが多いが、そこで得た情報を他の生徒に話すのである。具体的には、2 ペアを 1 グループとして、互いに相手の話した内容をレポートさせる方法がある。こうすると、チャットの後にその情報を使った別の活動が待っているということが動機付けになって、チャット活動そのものに意欲的に取り組むようになる。もちろん、パートナーからの情報を相手ペアに説明するという活動をすることによって、相手から聞いた内容を客観的な立場

から第三者に説明するという力を養うことにつながるというのは言うまでもない。

ウ) クラスメートの前での ALT とのチャット

ペアやグループで行うチャットは同時にすべての生徒が活動できるという意味で効果的な活動であるが、本当に正確な意思疎通ができていのかどうかはわかりにくい。また、生徒もお互いの了解のもとで擬似的な外国語によるコミュニケーションの場面を作っているという意識があり、気を抜くと母語での会話になってしまうという問題がある。そこで、それらを解決するために、各個人がクラスメートの前で ALT とチャットを行うという活動を設定することがある。この活動であれば、各生徒は自分の発する英語がきちんと相手に伝わるかどうかを確認することができ、またネイティブ・スピーカーの話す英語がわかるかどうかを確認することもできる。

ただし、この活動には実際に ALT と話している生徒以外の生徒にどのような活動をさせるかという課題がある。そこで、リーディングショーやスピーチのときのように、各生徒に評価票や記録用紙を渡して、仲間の発表をしっかりと聞かせる工夫をしている。また、ALT 2名と JTE 1名の3名で授業ができるときは、クラスを2つや3つに割って、それぞれの教師と話したり、3人の教師と順番に話したりするような活動を行うこともある。

(5) ポータブル・レコーダーの導入

すでに入門期指導や What Am I?, チャット等の活動のところでもふれているが、本校では授業中にほぼ毎時間のようにポータブル・レコーダーを使って活動している最中の音声を録音させている。そこで、その方法を導入した経緯とその後の使用状況の変化について記しておきたい。

① 第1期：導入～発表の録音

そもそものきっかけは、本年度の指導助言者でもある太田洋先生（東京家政大学教授）が東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校の公開授業で実践されていたことを見たことであった。太田先生はグループ・ディスカッションを4人グループで行わせ、各グループにポータブル・テープレコーダーを渡して生徒の発言を録音させていた。ちょうどその頃、コミュニケーション能力を育成する言語活動として3年生でディスカッション活動を行わせることを考えていた本校でも、その手法を真似させてもらうべく、4人に1台を行き渡らせることができる10台を購入して、授業で使い始めた。そして、録音した発言（意見）を各グループで聞き直し、より良い表現を考えさせさせたりした。

同時期に1年生では What Am I? を、2年生では「日本紹介スピーチ」という活動や Show and Tell を行っていたので、そちらでも発表者の発言を録音することに使い始めた。発表者は、その録音された自分や仲間の発言を書き起こし、振り返りレポートを作成することに役立てた。なお、発表を録音して書き起こすという使い方は、その時から現在まで行われている。

② 第2期：入門期の使用～他学年の使用

入門期指導のところでもふれたが、以前は教科書を使わずに行う入門期指導の音声をどのように生徒に供給するかということが課題であった。それに対して CD を作成して配付するという案も検討されたが、授業内容を毎年まったく同じにすることは困難であったので、各年度の実施内容に合わせた別の方法を探ることになった。

そのときに、発表活動で使われているポータブル・テープレコーダーを使用する案が出された。問題は1クラス40人分、しかも2人の教員が同時に使う可能性も考慮して、80台そろえられるかということであった。幸い、1台5,000円程度であったので、残りの70台も後援会の援助で購入することができた。そして、2001（平成13）年度の1年生から入門期指導で毎時間使用することができるようになったのである。その効果のほどは先述のとおりである。

なお、後の全授業での使用が始まってからもそうであるが、使用する機器は学校で準備したものを扱い、それを授業開始時に配付し、授業終了時に回収するという方法を採用して、個人の機器を持参することは禁止した。これは生徒に随時機器を持たせることで起こる問題（休み時間に使う、勝手に授業を録音する等）を回避することや盗難を防ぐためであった。カセットテープは個人持ちとして、いつでも持ち帰れるようにした。

③ 第3期：全授業での使用

入門期指導でポータブル・レコーダーを使い始めると、他学年でもその効果を授業で生かしたいという声が高まった。そこで、2,3年生でも入門期の授業の合間を縫って使ったり、入門期が終わると他学年で優先的に使えるようにしたりして、全学年で利用できるようにした。

主な使用場面は、音読発表（リーディング・ショー）やスピーチなどの発表活動のほか、チャットなどのコミュニケーション活動、テストの放送問題、などである。これによって、ともすれば「話しっぱなし」で終わってしまい、振り返ることができない生徒の発言を教材として用いることができるようになった。また、時には平素の音読を録音して、それを聞き直して読み方の修正を行うという活動にも利用したりした。

④ 第4期：ICレコーダーへの移行～現在

第3期が始まって数年たったところで問題が起り始めた。それは、家庭学習を行う際にカセットテープを再生する機器がないという家庭が目立ち始めたことであった。さらに、それ以前にカセット・レコーダーの使い方がわからないという生徒も増え始めていた。その時期は一時期流行したMDプレーヤーもピークを過ぎ、ICレコーダーに移行し始めていた頃でもあった。そこで、1台7,000円程度のSDカード式ICレコーダーに移行することを決め、2013（平成25）年度の1年生からそれを使い始めた。生徒の家庭には、入学前に行われる入学準備説明会でSDカードを再生できる環境を整えてもらうように協力を依頼した。

他学年用も順調にICレコーダーへの移行が進み、2015（平成27）年度には4人の教員全員が同時に使える40台×4セットをそろえることができ、現在に至っている。ただ、SDカード式の安価なICレコーダーの機種は限られており、今後も同様のものがそろえられるかはわからない。また、手持ちの機器に直接データをダウンロードすることがあたり前になりつつある中で、そもそも学校と家庭を行き来するメディア（現在はSDカード）が今後も存在し続けるかどうか不明である。

なお、この方法にも問題点があって苦慮している。ICレコーダーは授業開始時に配付し、授業終了時に回収するという手はずを採っているが、授業中に指示されたこと以外の場面を録音したり、それをネット上にアップしたりする生徒が現れたのである。その事件が判明した時点で厳しく指導を行い、それ以降は事前指導を以前より細かく丁寧に行っているが、手軽に利用できるデジタル・データだけに、扱いには細心の注意が必要である。

(6) 振り返り学習の導入 — 「自立した学習者」の育成と「深い学び」 —

従来の学習活動では、教師が必要なことを教え、生徒はそれを学ぶということが一番大切なことであるとされていた。したがって、教師は教科書に書かれていることを隅々まで丁寧に教えることが生徒の学力向上につながると考えて指導していた。しかし、近年はそのような指導は生徒を「わかったつもり」にさせるだけで、確かな学力を身につけさせることにはつながらないとされている。そして、新学習指導要領ではさらに「主体的・対話的で深い学び」をさせることが確かな学力を身につけさせる方法であるとしている。

本校では、以前から全教科で、生徒が主体的に学習するための動機付けになる導入を行い、生徒同士が互いに学び合う場面を多くし、学習中に思考・判断・表現をさせる場面をしっかりと設けるという授業を行ってきた。ただし、未知の言語そのものを学ぶことが目的の1つである英語科の授業では、学習した表現そのものを深く追究（思考）したりするという事は難しかった。特に、「聞くこと」「話すこと」の学習では、対象の音声教材はもちろん、教師や生徒が話す英語もその場かぎりのものなので、後からじっくり内容を振り返ることができないと考えられていた。

しかし、自分や仲間の話した表現を振り返って、より良い表現を考えることができれば、生徒は自分自身の力で表現力を高めることができるのではないだろうか。このような考えから、本校英語科ではそれを「自立した学習者」の育成という形で2000（平成12）年度より研究してきた（「1. はじめに」参照）。そして、その「自立した学習者」を次のように定義した。

- ・「英語ができるようになりたい」と自分自身が思っている。
- ・力をつけるのは自分の行動次第だということを知っている。
- ・英語の力をつけるためにはどうしたらいいかを自ら考え、工夫し、実行する。

このような生徒を育てることは、新学習指導要領で求められている「主体的・対話的で深い学び」を実現することにもつながるのではないかと思われる。それは、生徒自身が自らの力で自分の学習過程を見つめ、思考・判断・表現という言語活動の意義を理解した上で学習を進めることを意味するからである。

そのような学習スタイルとしては、いわゆる「振り返り学習」が重要な方法の1つとして考えられる。それは、学習したことをそのままにしておくのではなく、自分で学習したことを振り返り、自分に必要な課題を発見し、その課題を自分の力で解決することが、確かな学力を身につけるのに必要なことだと思われるからである。実は、本校英語科では以前から「振り返り学習」を行ってきているので、その主なものを紹介する。

① 発表レポート

本校では、カセットレコーダーを取り入れたときから、発表活動を行う際にはその様子を録音させ、それを使ってレポートを作成させている。実は、レコーダーを導入する以前からレポート自体は作成させていたが、発表内容は事前に書いてあった原稿や発表時の記憶に頼って書かせており、レコーダーの導入によってより正確な記録とそれをもとにした振り返りが可能になった。

リーディング・ショーでは、読んだ部分をすべて書き起こし、自分が工夫した部分を青で、上手にできなかったり工夫の余地があると考えられる部分を赤でコメントさせるようにしている。また、自分が選んだ優秀発表者については、その発表者のよいところと自分の発表に生かせる点を述べさせている。一方、スピーチとQ&Aでは、スピーチについては事前に書いた原稿と実際に話したことの相違や工夫した点と改善すべき点を述べさせ、ALTとのQ&Aはやりとりをすべて書き起こした上で、実際の自分の答えと改めて考えたよりよい答えを述べさせている。

これらの一連の課題によって、生徒は自分の発表の良い部分と改善すべき点を意識化することができ、次の発表に向けて努力すべき目標をより明確にすることができるようになった。

② 授業中の振り返り

全学年の授業で同時にレコーダーが使えるようになってから、単に発表の記録を残すということ以上の使い方を模索し始めた。そして、平素の音読やチャットなどの活動を録音し、その場でそれを聞いて改善点を自分で考えるという活動を行い始めた。具体的には、録音した音声を個人やペアで聞いて、より良い表現を考えたり、どのように言ったらいいかわからない表現を一緒に考えたりさせている。

この活動の利点は、自分や仲間が話した英語を、教科書等書かれている英語と同様に教材として扱い、より良い表現を考えさせる材料とすることができたことである。そして、生徒は自分の話した英語を聞き、それを自分の力で修正するという作業を行うことで、過去の自分よりも進歩した自分を自分の力で獲得するという経験をできることである。実際、この活動を始める前よりも始めた後の方が生徒の発音が格段に良くなった。また、より良い表現で話そうとする意欲と実際の会話中の修正力も身につけたように感じられる。

③ テストノート

「テストノート」とは、定期テストの後にテストを利用した復習用のノート課題のことである。テストを単なる評定をつけるための評価材料に終わらせるのではなく、形成的評価の材料にも使おうというものである。英語科では少なくとも25年以上前から行われており、現在は英語科以外に国語科、社会科、数学科、理科でも行われている。もっとも、学校として全教科統一して行おうとして始まったものではなく、各教科で自然発生的に始まったものである。その点からすると、各教科ともテストノートを使った振り返り学習が確かな学力を身につけるために重要であると考えているのであろう。

英語科の場合、教員によっていろいろな課題の与え方をしてきたが、長年の実践の中で現在は全学年でほぼ以下のような作業をさせることに落ち着いている。

- ア) テスト問題、解答用紙、事後指導資料（後述するもの）等の貼り付け
- イ) 問題の再実施（放送問題を含む）
- ウ) 正答への道筋の解説（文法問題、表現問題）※誤答分析をさせることもある

エ) 反省と抱負 ※1年次は保護者の感想を書いてもらうことが多い

上記の中では特にウ)が重要であると考え、力を入れて指導している。この課題は、各問いの答えがなぜその正答になるのかを論理立てて説明するというものであり、この活動をとおして各問題に対する深い理解を得ることを目的としている。つまり、なぜその答えになるのかを説明できて初めてその問題に取り上げられた事項を深く理解していると言えるということであり、それを生徒にもわかってもらおうというものである。これは長い間の試行錯誤の上にたどり着いた課題であるが、近年の研究でも学習定着率が最も高いのは「他の人に教える」(teach others)という行為であると言われていることから、理論的にも証明された方法と言えるであろう。かなり高度な課題で生徒の負担も大きいですが、これまでの実践で「テストノートで力がついた」と言う卒業生は多く、大きな成果をあげている実践である。

テストノートを作成させるにあたっては、教師側から以下の資料を配付している。

- ・再実施用解答用紙…テスト当日とほぼ同じものを再度渡し、確実に実施させる
 - ・放送問題台本…放送はすべて録音しておいたものを流すが、その録音時の台本を渡す
 - ・模範解答…解答用紙に模範解答や採点基準を入れたものを渡す
 - ・評価観点別得点表…問題はすべて評価観点別に大問が構成されており、総得点と大問の平均点を示す
 - ・得点度数分布表…自分の得点順位がわかる総得点、実力分析に役立つ大問別、観点別得点のものを示す
- なお、上記の他に各学年の導入回では、テストノートの作り方や正答分析の実施例などを渡すことが多い。

5. 変えていくこと

前の2つの章でも述べてきたように、本校の英語教育では指導理論や基本方針など、変わらないものを大切にし、一方で時代の流れや目の前の生徒の実態に応じて、必要だとされる部分は変化させてきた。そして今、学習指導要領の改訂により、小学校、中学校、高校ともに今までにない大きな変革が求められている。中学校では、小学校で教科としての英語を2年間学んできた生徒を受け入れる接続部分、いわば中学校の「入口」の指導をどのようにしていったらよいのか。そしてさらに高度なコミュニケーション力が求められる高校へ送り出す「出口」では、どのような生徒を育てておかなければならないのか。本章ではこの2点、即ち小学校から中学校への「入口」の指導、そして高校の英語学習への素地を育成する指導について考えていく。

(1) 中学校英語の初期指導に関して変えていくこと

今回の改訂により、小学校の5・6年生は「教科」として英語を学んでくることとなる。生徒たちの英語の経験値が大きく変わってくる中、それに伴って中学校の英語指導のスタートをどのように変えていくかは、大きな課題の一つである。私たち中学校教師は、小学校で生徒たちが学んできたことを把握し生かしていかなければならないが、個人差や習熟度を無視して「これは小学校でやっているからできるはず」という思い込みで授業を進めることも危険である。また、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』には「新学習指導要領では、外国語活動が高学年から中学年へ、また、高学年は中学校の内容が前倒しされたかのような印象を受ける。しかし、そのようなことを考えることは、その目標を見誤ることにつながりかねない」(文部科学省, 2018b)とも明記されている。そこで、私たち中学校英語教師は、生徒が小学校で触れてきた項目を確実なものとし、その上でスムーズに中学校での英語の学びに移れるような、それぞれの学校での学びを重ね合わせる「のりしろ」の役割を持つ初期指導を工夫して行っていく必要がある。さらに、私たち英語教師は、小学校での学び方の特徴である「その表現が使われる場面を大切にする」、「意味を推測させる」、「習ったことを自分に近づける」(太田, 2018)を引き継ぎ、生徒たちが「小学校で学んだことが役に立っている」と実感するような授業を展開していかなければならない。

本校では、4.(3)で述べたように、生徒が中学校に入学してからの約2ヶ月の間、本校独自の入門期指導(資料4、以下「入門期指導」)を行っており、時代の英語教育の流れに応じつつ、さらに良いものとしていくために、それを充実・進化させてきた。しかし、今回の指導要領の改訂により、この「入門期指導」を見直していく必要

に迫られている。それは、「入門期指導」の指導項目のほとんどは小学校で触れてくることとなり、今までと同じ指導項目では、小学校の学びを生かし切れていないように思われるからである。そこで、小学校での学びを生かしきれていないように思われるからである。そこで、従来の「入門期指導」を、「英語の授業は英語で」という方針は維持しつつ、新課程における小学校での学びを確認し、確実に定着させることを重視する時期としたい。「入門期指導」そのものが、英語教育の「変わらないこと」を大切にしつつ、改良を重ねて「変えてきた」本校の叡智の結晶であり、さらに新課程に合わせて「変えていくこと」で、新たな「初期指導」としたい。

中学校での初期指導において、まず考えなければいけないことは「文字と音」の扱いである。3.(3)②でも述べているように、英語学習、特にその初期段階では言語習得の順序が重要であり、「聞く→話す→読む→書く」の段階を経ることで、英語学習がスムーズに進むのは明らかである。また、文字を書き始めたところで英語学習につまずく生徒が比較的多いと言われていることから、音と文字の関係は丁寧に扱っていく必要がある。今回、小学校英語科で音声から文字への指導を行うこととした理由として「音声で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない」ことが指摘されている(文部科学省, 2018c)。その一方で、「高学年に導入された『読むこと』『書くこと』は慣れ親しませる段階であることに留意」(文部科学省, 2018b)しなければならない。そこで、中学校の英語学習のスタート時には、小学校の授業でどこまで英語の音を習得し、書くことができるようになってきているのかを把握した上で、最適な授業を考えていかなければならない。一方で、小学校ではSmall Talkでの口頭でのやりとりが活動に組み込まれていたり、スピーチ活動があったりと想像以上に高度な「口頭による表現活動」を行ってくることになることも念頭におく必要がある。以上のような点を踏まえ、中学での「入口」の指導をどのようにしていくかを今から考え、準備をしておかなければならない。そのため、ここでは中学校英語の入口指導として「文字と音に関する指導」と「小学校で学んできた表現を生かしていく指導」について考えていくことにする。そして、同じ視点で、本校の初期指導も見直してみることにした。

資料4 筑波大学附属中学校 令和元年度英語科入門期指導

時	主な指導内容/口頭指導文法項目等	補助指導項目	文字指導/発音と綴り/読む/書く	ハンドアウトNo.
1	オリエンテーション1(本校の英語授業、英語学習の方法、持ち物)、挨拶①			1, 2
2	オリエンテーション2(なぜ英語?、ICレコーダーの使い方、家庭学習の記録)			3. 家庭学習の記録
3	挨拶復習、数字①(0~20)		アルファベットの名前(大文字)	4, 5, 6
4	数字②(21~100、電話番号)		アルファベットの名前(小文字)	6, 7
5	This(That) is my(your) ~.	単語(部屋)		8
6	Is this(that) your ~? Yes, it is. It is my ~. / No, it is not. It is your pen.		文字の書き方①(大文字)、ペンマンシップ(大文字)(宿題)	9, 10, 11
7	Is this(that) Mr.(Ms.) -'s ~? Yes, it is. It is his(her) ~. / No, it is not. It is -'s ~.	New ABC Song	文字の音①(破裂音他)	12, 13
8	Long Answer (No, it is not. It is not my/his/her ~. It is -'s ~.)	7 steps (2)	文字の音②(摩擦音他)、文字の歴史	14, 15, 16, 17
9	(復習)	単語(リビッドと住所)、単語(曜日)、7曜日の歌	文字の音③(その他の子音)	18, 19, 20
10	Whose ~ is this(that)? It is -'s ~.		文字の音④(母音)、アプクソング、大文字テスト	22, 23
11	This(That) is a / an ~.	数字(足し算・引き算)		24, 25, 26
12	Is this(that) a / an ~? Yes, it is. / No, it is not. It is not a/an ~. It is a/an ~	単語(動物)	小文字を書く(ペンマンシップ)	27, 28
13	What is this(that)? It is a / an ~.		母音に気をつけて単語を読む	30, 31
14	This is ~. He(She) is -'s ~.	単語(家族・親族)		29, 32, 33
15	(復習)	単語(教室と教科)	アルファベット・チャンツ①(言う)	34, 36
16	Who is this? It is ~. He(She) is -'s ~.		音と綴りの関係①	35, 37
17	Is Mr./Ms. ~ ...? Yes, he/she is. No, he/she is not. Who is absent?		音と綴りの関係②	38, 40
18	復習 + Yes, he is. He is <u>her</u> husband.		アルファベット・チャンツ②(読む)	39
19	I am / You are ~. Are you ~? Yes, I am / No, I am not. / I'm from ~		既習表現を読む①	41, 42
20	We(You, They) are ~s.	複数形	単語の書き方	43, 44, 45
21	(復習)	単語(スポーツ)	アルファベットチャンツを書く	46
22	I (don't) like ~. Do you like ~? Yes, I do. No, I don't. What ~ do you like?	単語(色)	既習表現を読む②、アルファベットチャンツテスト	47, 48, 49
23	Lesson 1 GET Part 1&2の内容確認と音読、中間考査について			50, 52
24	前年度中間考査体験			53, 54

① 文字と音に関する指導

小学校の英語学習では「音」を重視しており、すでにたくさんの英語の音に触れてくる。また新学習指導要領対応の小学校外国語教材 *We Can!* (文部科学省, 2018b) を見ても、たくさんの文字を目にしたり、真似して書いたりしてくることになるのがわかる。そのような学びを経験してくる生徒に「文字」と「音」に関する指導はどのように展開していったらよいのだろうか。

まず、大切なのは生徒の実態を知ることであり、「小学校で習得してくるようになっていく項目」、「習得までは至っていないが触れてきている項目」、そして「英語学習の初期段階ではおさえておきたいが小学校ではやっていない項目」を把握することであろう。この3つの項目については以下のように整理できる。

i) 小学校で習得してくるようになっていく項目

- ・ アルファベットの大きい文字・小さい文字の名前が言える
- ・ 個々のアルファベットが表す音を発音することができる
- ・ 個々のアルファベット (大きい文字・小さい文字) を4線の補助ありで正しく書くことができる
- ・ 既習の単語であれば、単語を聞いてその単語の語頭の音の文字がわかる
- ・ 既習の単語や表現であり、なおかつ文や単語が例示されていれば、単語を置き換えて文を作ることができる
- ・ 4線の補助ありで、単語や文を書き写すことができる

ii) 小学校で習得までは至っていないが触れてきている項目

- ・ 既習の表現であれば、英文を自力で読むことができる
- ・ 英文を書く際のルール (文頭は大きい文字であること、ピリオドやカンマ等の使い方、単語間はスペースを開けること) を理解し、実際にルールに従って書き写すことができる
- ・ 複数の英文を、行を変えずに続けて書く際のルールに従って書き写すことができる
(・「入門期指導」において口頭で導入する文法事項)

iii) 英語学習の初期段階ではおさえておきたいが、小学校ではやっていない項目

- ・ 綴りのルールを知って、自力で単語を読むことができる
- ・ 既習の単語であれば、音を頼りに綴りを自力で書くことができる
- ・ 既習の表現であれば、音を頼りに英文を自力で書くことができる
- ・ 英文を4線の補助なしで、1本の線の上に正しく書くことができる

「i) 小学校で習得してくるようになっていく項目」は、中学校入学時に習得しているかどうかを確認したい項目であり、「ii) 習得までは至っていないが触れてきている項目」と「iii) 英語学習の初期段階ではおさえておきたいが、小学校ではやっていない項目」に関しては、中学校の初期段階で確実に習得させたいものである。そのために、全ての項目を、言語習得に適した順序に従い、授業に入れ込んでいく必要があるだろう。しかし、すでにたくさんの文字や音を、活動を伴う小学校英語の中で触れてきた生徒達にとって、1時間の授業の全てを使ってアルファベットの個々の文字や音声を指導したり、さらには何度も歌ってきているであろうABCの歌等を一から歌ったりするような授業では、生徒がついてこないのは明らかである。さらに、小学校では、やりとりも含む、英語での表現活動を豊富に行っているということも踏まえ、上記に挙げた「音と文字」に関する項目を確実にできるような小学校以上の学びをさせていく必要がある。

以上のことを踏まえての一つの例として、授業毎に時間を決め、「初めて教えるもの」ではなく、「習熟させる」という感覚で指導を行い、帯活動としてスパイラルに指導していくことが考えられる。その際に「これできるかな? 覚えているかな?」「ここまでできるんだね! すごいね!」というスタンスで授業に臨む必要があるだろう。その上で必要であれば「小学校で聞いたり、口にしたりしていたことは、実はこういうことだったんだよ」と、より正確な「知識・技能」として習得させていく。生徒たちには、「小学校でやったからわかる!」という気持ち

を持たせつつ、少しハードルをあげ、「そのことについてもっと知りたいな」「うまくいかないから、できるようになりたいな」という気持ちを持たせるようにする。また、小学校でやってきたことの確認で終わるのか、中学校でもう一度やり直す必要があるのか、今まではやっていなかったが中学校の学びへとスムーズに移行させるためにやる必要があることなのか、を見極め、指導に生かしていく必要がある。どの項目をどのように、そしてどの程度継続して指導していくかを適切に判断し、目の前の生徒に合わせて対応していく柔軟性が必要となる。

本校での初期指導でも i) ii) iii) であげた項目は、軽重をつけたり、順番に配慮したりしながら、授業に計画的に帯活動として組み込んでいきたいと考えている。もともと文字と音の関係は、「入門期指導」で丁寧に指導してきた経緯があり、今後の初期指導において、その授業での扱い方や時間のかけ方が変わったとしても、言語習得の基礎基本を大切にしながら今までの指導方法を生かすことができるだろう。ブラッシュアップを重ねながら受け継がれてきた「入門期指導」のハンドアウトも有効活用でき、さらにより良いものとするチャンスでもある。

一方で、扱う時期を大きくずらしたり、今までの「入門期指導」ではあまり指導してこなかった項目を新しく指導に組み込んだりなど、英語学習をよりスムーズにしていくための新しい仕掛けを組み込んでいくチャンスでもある。例えば、口頭のみによる文法導入（資料4参照）で扱う英文を文字で見せ、音と一致させて読む時期を大幅に早めることが考えられる。「入門期指導」では音を十分に聞かせ、たくさん練習をさせた上で、「入門期指導」の後半に入ってやっと文字を見せ、音と文字を一致させて自力で読ませてみる、という過程を経ている。しかし、現在口頭のみで導入している文法項目は、既に小学校で「音」として聞いており、口に出したことがあるというものがほとんどである。また、文字として視覚的に触れている可能性も十分にある。こうしたことから、インプットの量や口頭練習の時間はこれまでほどは必要なくなるはずである。また、もう一つの例として、音を聞いて綴りを書かせる活動はこれまでほとんど行ってこなかったため、聞こえた音を正確に綴ることに慣れさせる活動を入れることも考えられる。まずは、単純な「子音+短母音+子音」の単語からスタートし、th や sh, ch (tch), ph などの特殊なものを少しずつ知識として伝え、発音と綴りを連動させ、そして書けるところまで帯活動で少しずつ慣れさせていく方法をとっていくとよいであろう。

② 小学校で触れた英語表現を生かしていく授業

小学校6年生では、身近な話題について、主に児童同士がやりとりする活動（Small Talk）を行うということになっている（文部科学省，2018b）。想像以上に高度な英語表現を駆使した「やりとり」や「スピーチ」活動をたくさん経験してくることになる。中学校での、小学校の学びを活かした「のりしろ」の期間には、「文字と音」の学びを確実なものとするのと並行して、小学校で触れた表現を中学校に入ってもどんどん聞かせ、そして使わせていく授業を展開していきたい。新学習指導要領対応の小学校外国語教材 *We Can!*2 を見てみると、6年生の最後は「中学校生活に向けた思いを発表しよう」と題して、下のような文章を元に「自分でも中学校でしたいことを紹介する文を言って書いてみる」という活動になっている。

I want to join the soccer team What club do you want to join? I like running. I can run fast. I want to enjoy sports day. What event do you want to join?
--

生徒たちは、このような表現を聞き、話し、書いてきているので、中学校に入学してからの英語の授業初日から、教師が自分自身のことを英語で語り、生徒自身にも話させてみる活動ができる。そうすることで生徒たちには、「小学校でやった!」「できるかも!」という感覚を最初に持たせることができ、全体的にどのくらい話せるのかを教師が把握するのに絶好の機会である。さらに、教師、クラスメイトの話すことを聞いてメモをさせること

で、どのくらい聞くことができるのかということも把握できる上に、自分が口頭で表現したことの中から（「間違えてもいいから」という前置きをした上で）1文でも書かせてみることで、個々のアルファベットの文字がどのくらい書けるのかを把握することもできるだろう。このようにすれば、初日の授業から、「聞くこと」、「話すこと」、「書くこと」を全て盛り込んだ授業が可能になる。この活動は、初日の授業にとどまらず、*We Can!*1,2の単元で扱われているテーマをピックアップし、毎回の授業にぜひ取り入れるべきであろう。1つのテーマを2,3回にわたって取り上げ、単発的に表現に触れるのではなく、繰り返し使用することでその精度をあげていけるように指導したい。そして、自力で表現活動をさせる中で「これが言いたかったのに言えなかった」という状態を頻繁に作り、全体でシェアをしながら考える機会を設け、どのような表現が使えるのだろうと「思考」「判断」し、そして自ら「表現」させることが大切である。こうした積み重ねが、(2)で触れる教科書の扱いの充実化につながっていくだろう。

これまで本校の初回の授業（「入門期指導」の初日）では、教師が簡単な自己紹介をし、生徒たちも簡単な英語の挨拶に続いて、自分の名前、好きなものを英語で言ってみる、という程度の自己紹介を一人ずつ行い、その後は「英語学習をしていく上で大切なこと」についてのオリエンテーションを丁寧に行ってきた。今後は、オリエンテーションでは「小学校から中学校への学びへ」という視点を織り交ぜたものに改訂していく必要がある。また、自己紹介も上で示したような高度な表現を使って教師が語り、生徒にもどんどん語らせていくことができるだろう。

また、上で示した自己表現活動と並行して、①文字と音に関する指導でも触れたように、「入門期指導」における本校独自の「口頭のみによる文法の指導」を、自己表現活動を支える土台作りとし、今後の初期指導に組み込んでいくことも考えている。小学校では、「音は聞いていて口に出したことがある」という程度の項目だったものを、中学校では、自然と出てくるまで繰り返し練習させたい。この口頭練習は「型」を重視するものであり、「入門期指導」ではその「型」を練習するにとどまっていた。しかし、今後は、ここでの繰り返しの練習は、より高度な自己表現活動を可能にする「知識・技能」の習得過程であると位置づけ、自己表現の場で、練習の成果を発揮することができたという経験を生徒が積み重ねていけるような工夫、そして練習した表現がどの場面で使えるかを「思考」「判断」し、自ら「表現」する機会へつなげられる工夫をしていくことが大切である。「型」を教え、練習させるにとどまっていた「入門期指導」から、「思考力・判断力・表現力」を加味した「のりしろ期指導」は非常に大きな変革であると言える。

(2) 卒業時の到達目標である「出口」に向けて変えていくこと

高校でより高度な言語活動ができる素地を育成するためには、中学校で新しく身につけた「知識・技能」も実際のコミュニケーションで使えるところまで高めていく必要がある。また、中学生に適した知的好奇心を掻き立てるような授業を展開し、「思考力・判断力・表現力」を十分に育成して高校へと送り出す必要がある。そのような授業を展開することで、小学校との棲み分けもでき、中学での英語教育の役割を果たすことになるだろう。

本校では、現在2,3年生は、普通授業の3時間はほぼ「教科書での学習活動」に費やされている。もちろん、教師も生徒も英語を使いながら学習を進めているので、学習活動自体が言語習得の場になってはいるが、普通授業では「教科書の内容を理解し定着させる時間」が中心となっており、「習得した言語を活用する場」までは十分に至っていない点が課題である。この課題を解決し、より充実した授業を展開していくために、普通授業の中にも4技能5領域のバランスを考えた「既習事項を総合的に使わせる活動」を積極的に取り入れ、授業中の指導項目の質を上げていきたい。そのために「言語活動を進化させる」こと、そして「教科書の扱いを考える」ことを大きな2つの柱として考えた。

① 言語活動を進化させる

新学習指導要領では「話すこと」が「話すこと（発表）」と「話すこと（やり取り）」の2つに分かれた。生徒たちは小学校でも英語でのやりとりの経験をたくさんしてきたため、その経験を生かし、中学生の知的レベルに合った即興的かつ中身のあるやりとりを目指して指導していかなければならない。

本校では、自己表現をする言語活動は主に「スピーキングを中心にした授業」で行われているが、スピーチ活

動が中心であること、週に1回であることから、継続的に頻繁に行われているというわけではない。これからは、普通授業にも言語活動を多く取り入れ、充実させていく必要がある。これから実施していきたい（実施を始めている）活動例を示す。

活動例（案）（1～2年生）：教師の Small talk からテーマを提起し、生徒同士のやりとりにつなげる。このときには必ず「場面」を設定し、その場面内でのやりとりを想定して行う。また、その時間に使って欲しい会話のストラテジー、表現等を毎回1つずつ入れていき、自分自身の判断でやりとりに活用する。生徒同士のやりとりの後には、必ず「振り返り」の時間を設け、「言いたいけれど言えなかったこと」をシェアし、次回につなげられるようにする。

活動例（案）（3年生）：毎時間の授業の最初に「私は～について話したい！」という2分程度の時間を個人に与え、1時間に2人ほど順番に教師相手に話を切り出し、話を発展させる活動を行う。他の生徒にはそのやりとりを聞かせた上で、それをテーマに全員にチャットをさせる。

② 教科書の扱いを考える

「思考力・判断力・表現力」を育成する授業を展開していくには、「教科書題材をどれだけ深く扱えるか」が非常に重要であると考えられる。教科書は「訳して音読をするだけの教材」ではなく、「文法や語彙の知識を教えるだけのために使うもの」（高橋，2019）でもないのである。

例えば、新学習指導要領対応の小学校外国語教材 *We Can!* の中には、「聞いて線で結ぼう」「お友達にインタビューしよう」「わかったことを書こう」等の取り組みやすい活動がたくさん盛り込まれている。それらを2年間行ってきた生徒に対して、中学校に入ってから同じような単純な活動しか行わないようであれば、小学校で行ってきたことを生かしているとは言い難い。このような場合は、教科書の本文の内容を使って、生徒の知的レベルを考慮した活動を行っていく必要がある。新学習指導要領を受けて作成される教科書は、場面設定や、技能統合型の活動を意識したり、深く読み込んだりするための教材として作られているはずである。その教科書をフルに活用しない手はない。また、仮定法や現在完了進行形が中学校の指導内容に入ってくることや、教科書に出てくる文法の配列が大幅に変わってくるのが予想される中で、戸惑っている英語教師も多い。しかし、例えば、仮定法を学ぶことで、教科書本文で扱われている内容に対して、「あなただったらどうする？」という活動ができるようになるのである。教科書題材に切り込むには最適な活動である。このように、今まではできなかったが、より自然な形で生徒に表現させることができるようになる絶好のチャンスと捉えていきたい。

本校では、今までも教科書をフルに活用した授業を展開してきていると言える。教科書をオーソドックスに扱いつつも、授業全体をコミュニケーションの場とし、意味のあるやりとりを行える工夫を常に心がけているからである。例えば、教科書題材を導入するときは、生徒と英語でやりとりをしながら行うオーラル・イントロダクションをとおして丁寧に場面設定を行ったり、教科書の題材の背景知識を教師が語ったりしている。また、前時の教科書内容と既習文法事項の復習は必ず行い、既習の事項に何度も出合わせ、それらを活用する機会を最大限もつようにしている。教科書本文の音読も大切にしており、生徒が教科書本文を自分の言葉として語れるようにすることを目的とした授業を行うことも多い。

しかし、教科書を扱う時数の制約もあり、教科書の題材を生かし、内容について掘り下げて考えたり、生徒自身がその内容について感じたこと・考えたことを表現したり、シェアしたりする時間を十分にとることができていない現状もある。今後は「内容を理解し、音読で表現する」で終わらず、教科書本文の内容を使って、より「思考・判断」させ、「表現」させていく工夫をしていきたい。そのような授業展開をすることにより、「音読の先の活動」を意識し、その先の活動がよりよくできるよう、生徒たちが「もっと音読を頑張ろう」と思える好循環を生み出していけるのではないかと思う。さらに、本校の課題である「書くこと」に焦点を当てた活動を意識的に組み込み、「中身があり、かつまとまりのある文章」を書く活動を積極的に取り入れていくことも大切である。そのような授業を積み重ねていくことで、より高度な言語活動ができる素地を身につけた生徒を高校に送り出すことができるのだろう。

6. まとめ

本校の英語教育において「変わらないこと、変えてきたこと、変えていくこと」を議論してきたが、本章ではそのまとめとして、なぜ私たちがこの研究を進めることができたかについて述べたい。

まず、本校は国立大学の附属校であり、教育課程の研究が重要な使命の一つであるため、教育実践を公開・発信する機会が多く、また、様々な取り組みがすべて文書として記録・保管されているという恵まれた環境にあるということがある。これまでの歴史をふり返りたければ、校内に設置されている教育課程研究所に行くだけで、過去（主に戦後）の様々な記録に触れることができる。日々の教育で何を重んじるべきかを暗黙の了解に委ねず「言語化する」ことは、教育観や目標を共有し切磋琢磨することであり、その高め合う気風は教職員のみならず、生徒を含め学校全体に満ちている。

次に2.(2)で述べたように、スタッフルームが大部屋のいわゆる「職員室」ではなく、教科ごとの準備室に分かれていることも要因として挙げられる。専任・非常勤に関わらず、本校で英語授業を担当する教員はALTも含めて全員「英語科準備室」に座席があり、年間計画や研究方針といった大きなテーマから、一つの授業を終えた後の感触やふと気づいたことなどのちょっとしたことまで、様々なコミュニケーションを密に行うことができる。教材・教具はデジタルデータも含めて、現在のものも過去のものもすべて共有している。過去の実践に学んだり、一貫性のある指導を行ったりしやすい環境であり、今回のような研究を実現することができた。

最後に最も大きな要因としては、上記のような環境の利点を活かし、教科内に風通しの良いコミュニケーションがあり、教科の教員全員が共通の目標を目指して、足並みをそろえた実践を協力して行っているということがあるだろう。それゆえ、教育観や問題意識を共有することができ、長年続いている実践であっても、状況に応じて柔軟に必要な変更を行う姿勢を保つことができている。日々の実践の何を変えるべきか、何を変えずに残すべきかを改めて考えるのはハードルが高いかもしれないが、わからないことを質問してみる、授業で気になったことを話題にしてみる、お互いの授業を見に行き合うなど、小さなことから始めれば良いのであり、考えること、ことばにして理解し合うこと、議論して意見を共有すること自体がまず大切であろう。そのためには良い人間関係があることが大前提である。生徒が安心して学習に取り組み、学校生活を過ごせるように、彼らが良好な人間関係を築けることを願うなら、そう願う私たち教員同士もそうあるべきではないだろうか。良い人間関係や風通しの良い雰囲気はただ待っているだけで自然に生まれてくることはない。教育現場へのICT導入が昨今盛んに叫ばれ、導入自体はもちろん有意義なことであるが、そのような技術を利用するのは、やはり人である。良好な人間関係がより良い教育を可能にするという信念の下、これからも「変えること、変えずに続けること」をしっかりと考えてゆきたい。

参考文献

- 石 三次郎編 (1949)『新制中学研究叢書・第4巻 外国語科(英語) 東京高師附中新教育研究会編』日本教育振興会
- 伊村元道 (1997)『パーマーと日本の英語教育』大修館書店
- 太田洋 (2018)「誌上研修 中学校英語指導お悩み相談」『英語教育』2018年12月号 pp.14-15 大修館書店
- 岡倉由三郎 (1911)『英語教育』博文館
- 肥沼則明 (2018)「目から鱗が落ちる英語学習 Nory's NOworRIEs on English Learning」<<https://norysnoworries.jimdofree.com/>>
- 肥沼則明 (2019)「次世代を担う先生方のための英語学習指導 Nory's Junior High School English Teaching」<<https://noryjhsenglishteaching.jimdofree.com/>>
- 高橋一幸 (2019)「4技能5領域のバランスをとった教科書本文を深める授業設計の事例」英語授業研究学会 第24回英語授業サマーセミナー中学グループ補足資料
- 中央教育審議会 (2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」<http://www.next.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf>, アクセス日: 2019-08-21
- 筑波大学附属中学校教育課程研究所 (1972-2019)『所報』22号-69号 ※校内保管資料のため非公開

- 筑波大学附属中学校 (1996-2018) 『筑波大学附属中学校研究協議会要項』 第 24 回 - 第 46 回
- 土屋澄男 (2004) 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 研究社
- 手島良 (1997) 『スラすら・読み書き・英単語』 NHK 出版
- 東京高等師範学校附属中学校 (1910, 1928) 『教授細目』
- 桜庭信之・木村喜吉・高梨健吉・伊村元道編 (1978) 『ある英文教室の 100 年』 福原麟太郎監修, 大修館書店
- 文部科学省 (2008) 『高等学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017a) 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』
- 文部科学省 (2017c) 「平成 29 年度 小・中学校新教育課程説明会 (中央説明会) における文部科学省説明資料」
< http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf >, アクセス日:
2019-08-21
- 文部科学省 (2018a) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』
- 文部科学省 (2018b) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 文部科学省 (2018c) 『We Can! 1・2』 東京書籍
- Palmer, H. E. (1923). *The five speech-learning habits*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Palmer, H. E. (1924). *Memorandum on problems of English teaching in the light of a new theory*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Palmer, H. E. (1929). *The first six weeks of English* (長沼直兄訳 『英語の六週間』). Tokyo: Kaitakusha.