

高等学校英語科の先生・教育委員会関係者対象

『CEFR A2からB1へ： 検定教科書を「使える英語」 につなぐClass Flow』

明治大学附属中野中学校・高等学校 英語科教諭

元東京都専門性向上研修講師

ETS公認TOEFL Primary® / TOEFL Junior® トレーナー

一般社団法人国際教育英語試験協会 理事

田中 周作

(※1) CEFR Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

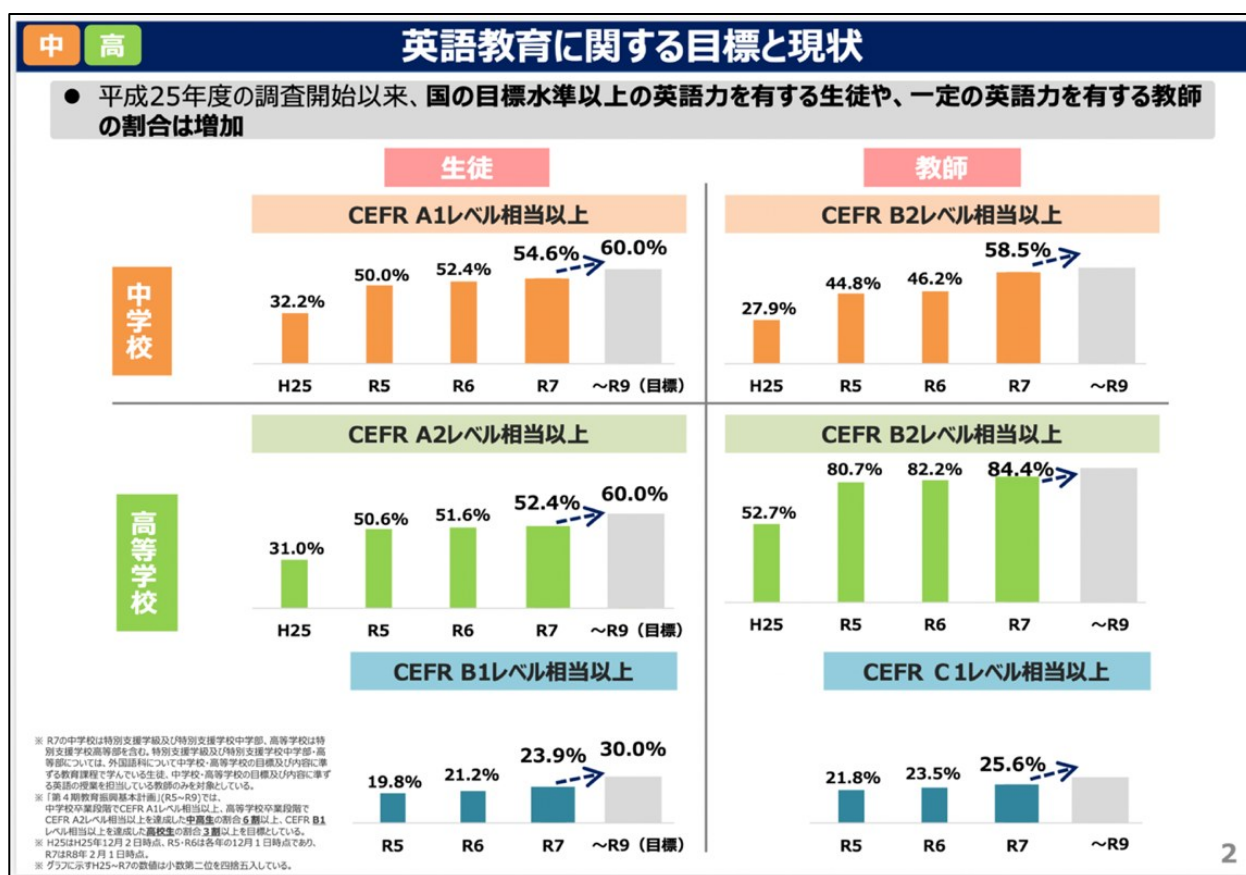
目次

序章	A2からB1へ—「知っている英語」を「使える英語」へ	p.2
第Ⅰ部	教科書の英語を、やり取りに開く	p.6
第1章	教科書を「使える英語」につなぐClass Flow	P.6
第2章	教師の問いで、生徒の応答を伸ばす	p.21
第Ⅱ部	再生から再構成、自己表現へ	p.29
第3章	ReproductionからRetellingへ	p.29
第4章	やり取りからOpinion Writingへ	p.35
終章	A2からB1への歩みを支えるClass Flow	p.42
参考文献・参照資料		p.44

序章 A2からB1へ——「知っている英語」を「使える英語」へ

日本の英語教育は、着実に前進しています。文部科学省の令和7年度「英語教育実施状況調査」によると（図1）、CEFR A2レベル相当以上の英語力を有する高校3年生の割合は52.4%、B1レベル相当以上は23.9%となり、いずれも前年度から増加しました。英語担当

教師についても、CEFR B2レベル相当以上を取得している高校教師は84.4%、C1レベル相当以上は25.6%に達しています。生徒と教師の双方の英語力が伸びていることは、これまでの取組の成果として、まず肯定的に受け止めるべきでしょう。



（図1）英語教育に関する目標と現状 文部科学省『令和7年度「英語教育実施状況調査」（概要）』

一方、第4期教育振興基本計画が掲げる、高校卒業段階でA2レベル相当以上を6割、B1レベル相当以上を3割という目標には、まだ距離があります。とりわけA2からB1への移行には、単に覚えている語彙や文法事項を増やすだけでなく、場面に応じてそれらを選び、情報や考えをつなぎ、理由や具体例を添えながら相手とやり取りするといった、英語使用の

「質的な変化」が求められます。A2からB1への壁とは、「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使って何ができるか」が問われる壁だと考えられます。

本冊子におけるA2・B1の捉え方

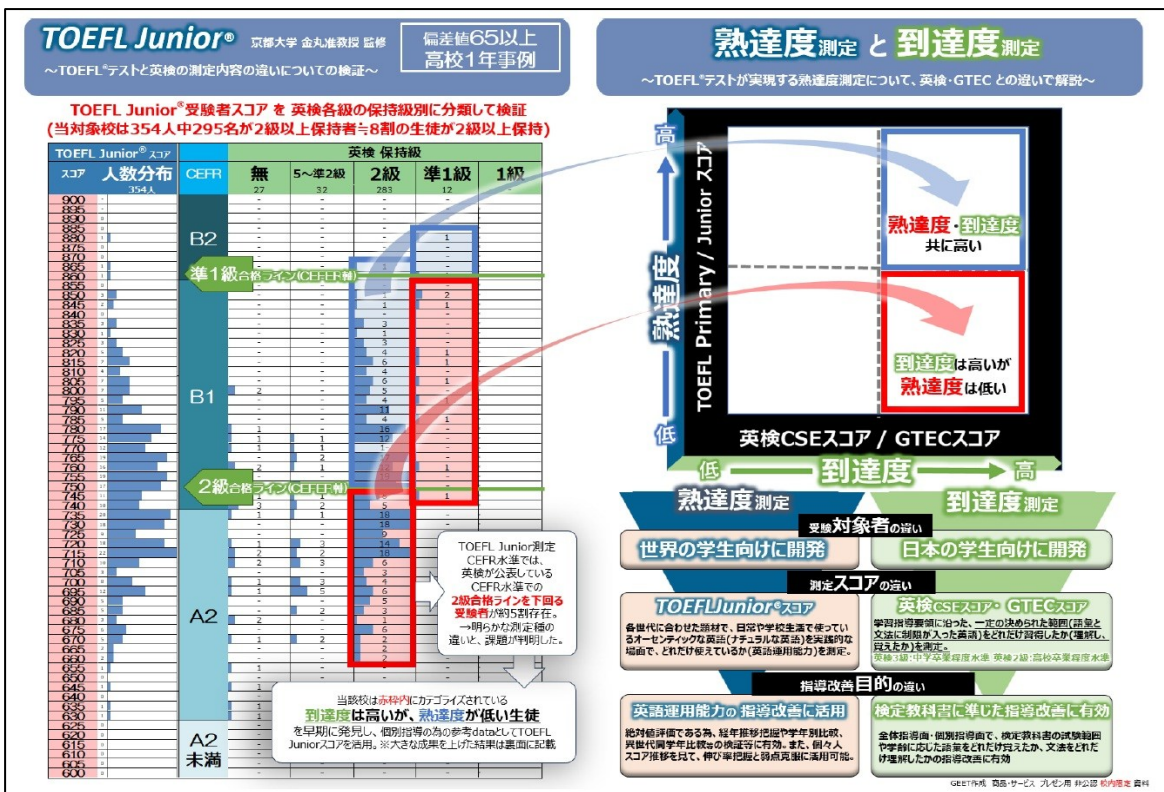
CEFRのレベルは、単発の一文の長さや文法項目だけで判定されるものではありません。本冊子では、五つの技能領域のうち、とりわ

け「話すこと [やり取り]」に焦点を置きます。以下は、CEFRの記述を授業づくりの観点から要約し、本冊子で観察したい姿と対応させたものです。

レベル	CEFR「話すこと [やり取り]」の要点	本冊子で着目する授業内の姿
A2	身近で日常的な話題について、簡単に直接的な情報交換を行う。短いやり取りでは、相手の支援を必要とすることも多い。	単語・句や短い文で答える／教師の言い換えや選択肢を受けて応答を続ける／本文の明示情報を取り出す。
B1	身近な話題について準備なしでも会話に入り、経験や考えを述べる。理由を示し、情報をつなぎ、相手の問いに応じながらやり取りを続ける。	理由や具体例を添える／複数の情報をつなぐ／follow-up questionに応じて説明を補う／相手に問い返す。

この点を考えるうえで示唆的なのが、英検®の取得級とTOEFL Junior®のスコアを照合した資料です（図2）。そこでは、英検2級を取得している生徒であっても、TOEFL Junior®のスコアは、資料上のCEFR A2からB1に相当する範囲に広く分布しています。もちろん、両試験では測定する技能や出題形式が異なるため、この結果だけから原因を断定

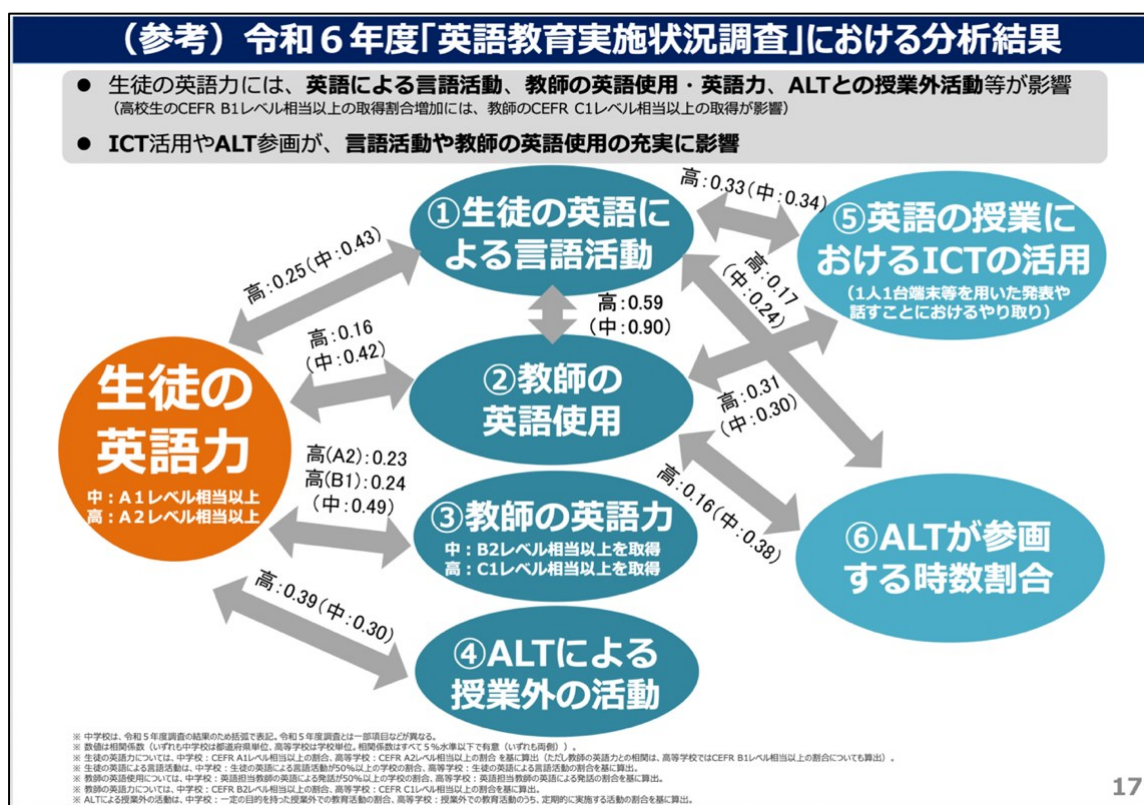
することはできません。また、英検2級の取得という成果の価値が損なわれるものでもありません。しかし少なくとも、同じ級の取得者が一様な英語力を有しているわけではなく、取得級だけでは生徒一人ひとりの技能上の強みや課題、実際の英語使用の様子を十分に捉えきれないことが示唆されます。



したがって、英語力を資格や知識の量だけで捉えるのではなく、英検®の取得級に加えて、TOEFL Primary®/Junior®など異なる尺度のテストや、授業内のスピーキング・ライティングのパフォーマンス評価を組み合わせ、生徒が英語を使って何ができるのかを多面的に捉えることが大切です。評価の目的は、生徒を序列化することではありません。生徒の現在地を把握し、次の授業でどのような言語活動を充実させるべきか、教師自身の指導を見直すための手がかりを得ることにあります。

では、「使える英語」を育てるために、授業では何が求められるのでしょうか。令和7年度調査では、教師の英語力、教師の英語使用、

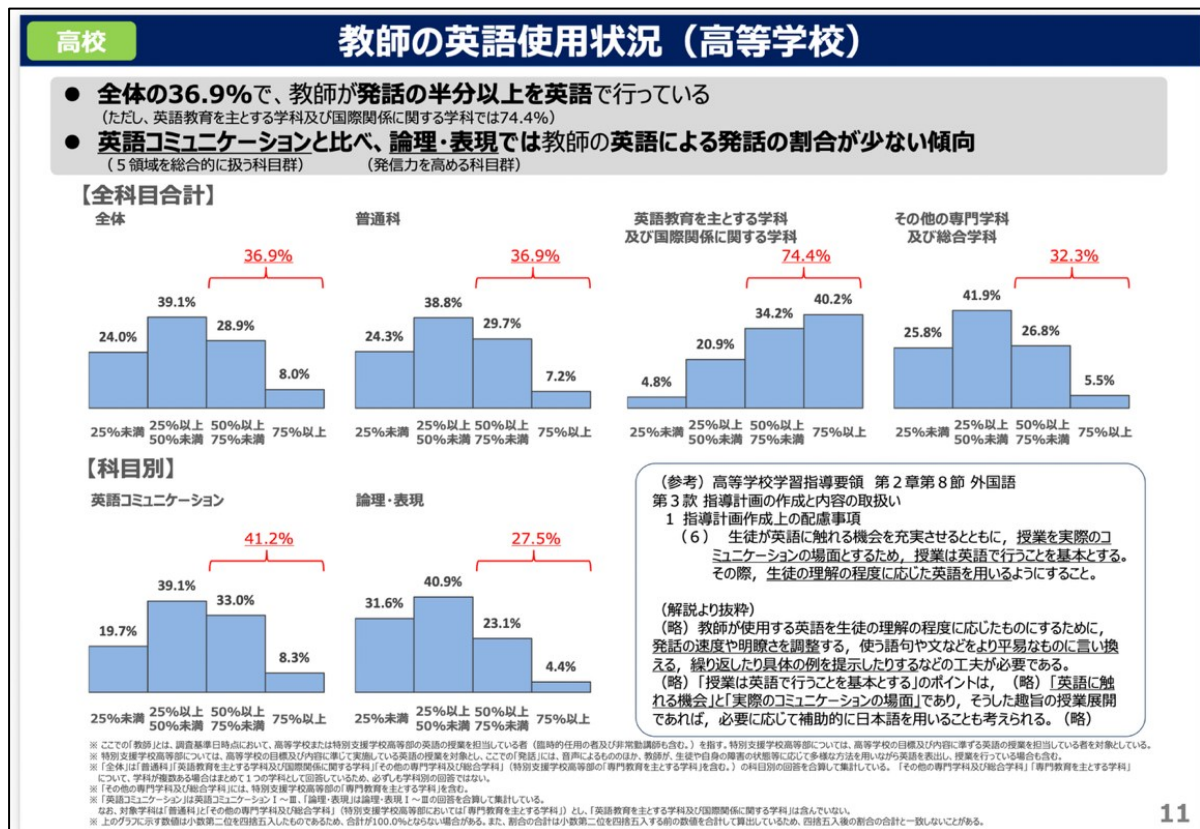
ALTの授業内外での活動、ICTを活用した交流などと、生徒の英語力との間に正の相関が示されています。また、同資料に参考として掲載された令和6年度調査の分析では（図3）、生徒の英語による言語活動と生徒の英語力との間に、特に強い関連が示されました。さらに、ICTの活用は、生徒の言語活動や教師の英語使用を充実させる要素とも関連しています。これらの結果からは、「生徒の言語活動」「教師の英語使用」「教師自身の英語力」「ICTの効果的な活用」が、互いに関わりながら生徒の英語力を支えていることが読み取れます。



（図3）令和6年度「英語教育実施状況調査」における分析結果

その一方で、高等学校において、教師が授業中の発話の半分以上を英語で行っている割合は、全科目合計で36.9%にとどまっています（図4）。学習指導要領では、生徒が英語に触れる機会を充実させ、授業を実際のコミュニケーションの場とするために、授業は英語で行うことを基本としています。ただし、これは日本語を一切使わない「英語だけの

授業」を意味するものではありません。生徒の理解に応じて、話す速さを調整する、平易な表現に言い換える、繰り返す、具体例や視覚資料を示す、必要に応じて日本語で補うといった工夫を重ねながら、教師自身が英語使用者としてのモデルを示すことが求められています。



(図4) 教師の英語使用状況（高等学校） 文部科学省『令和7年度「英語教育実施状況調査」』（概要）』

とはいえ、教科書の進度を確保しながら、毎時間新たなスピーキングやライティング活動を準備することは、教師にとって大きな負担です。そこで改めて目を向けたいのが、日々使用している検定教科書です。現在の教科書には、本文を読んで終わるのではなく、内容についてやり取りしたり、自分の考えを伝えたり、聞いたことや読んだことをもとに

発表・作文したりするためのタスクが数多く組み込まれています。これらを「時間があれば行う活動」ではなく、単元の学びを支える中心的な言語活動として位置付けることができれば、新しい教材を一から作らなくても、生徒が英語を使う時間を増やすことができます。

本冊子の焦点と位置付け

本冊子では、検定教科書に用意された本文やタスクを活用しながら、教師と生徒、生徒同士の英語によるやり取りをどう充実させるかを中心に、具体的な授業実践を提案します。リテリングとライティングは、やり取りで取り出し、つないだ内容を再構成して表現する発展として位置付けます。

A2からB1への移行は、特別な活動を一度行うことで実現するものではありません。

教科書を基盤として、「聞く・読む」ことで得た内容を「話す・書く」活動へ丁寧につながり、自分の英語で意味を伝える経験を積み重ねることが、その移行を支える可能性があります。なお、本冊子は授業実践の提案であり、Class Flowの効果を実証する研究報告ではありません。実際の変化を確かめるための記録方法は、各章末のResearcher's Eyeで示します。

第Ⅰ部 教科書の英語を、やり取りに開く

第1章 教科書を「使える英語」につなぐClass Flow

ここからは、三省堂の検定教科書『CROWN English Communication I』を用いた授業実践を紹介します。取り上げるのは、Lesson 9 “Our Lost Friend”です。本課では、イースター島（ラパ・ヌイ）から持ち出され、現在は大英博物館に収蔵されているモアイ像 Hoa Hakananai’aをめぐる物語が扱われています。

本稿で目指すのは、教科書本文を「読んで、

訳して、内容を確認する」だけで終わらせず、そこで出会った語彙や表現、情報を、その後のやり取り、リテリング、ライティングへとつなげることです。教師による英語のインプットから始め、生徒が本文の英語を声に出し、内容について他者とやり取りし、最後には自分の言葉で再構成・発信するところまでを、一つの連続した学びとして捉えます。

以下に、Lesson 9, Section 1の本文を示します。

CROWN English Communication I

Lesson 9 “Our Lost Friend,” Section 1

Easter Island (Rapa Nui) is famous for its giant statues called moai. But did you know that the most famous statue is in the British Museum? Moreover, it was stolen from the islanders. Here is the story.

The story began when a British ship arrived at Easter Island in 1868. The crew saw huge statues scattered on a hillside. Most of the statues were damaged, but there was one smaller statue, about 2.4 meters in height, in perfect condition.

The crew took the statue without asking permission from the islanders. In short, they stole

it. They brought it to England as a gift for Queen Victoria, who donated it to the British Museum. It is known as Hoa Hakananai'a, Rapa Nui words which can be translated as "Lost Friend."

About 150 years later, the story took a new turn. In 2017, the Rapa Nui people gained control of their land, which had been part of Chile since 1888. One of the first things they did was to try to bring Hoa Hakananai'a back to Easter Island. They formed a delegation to ask the British Museum to let their Lost Friend come home.

(日本語訳)

イースター島（ラパ・ヌイ）は、モアイと呼ばれる巨大な石像で有名です。しかし、その中で最も有名な像が大英博物館にあることをご存じでしょうか。しかも、その像は島の人々から盗み取られたもののなのです。これは、その像をめぐる物語です。

物語は1868年、イギリスの船がイースター島に到着したときに始まります。乗組員たちは、丘の斜面に巨大な石像がいくつも点在しているのを目にしました。そのほとんどは損傷していましたが、高さ約2.4メートルのやや小さな像が一体だけ、傷一つない状態で残っていました。

乗組員たちは、島の人々の許可を得ることなく、その像を持ち去りました。端的に言えば、彼らはその像を盗んだのです。彼らはヴィクトリア女王への贈り物として像をイギリスへ持ち帰り、女王はそれを大英博物館に寄贈しました。その像は、ラパ・ヌイの言葉で「失われた友」を意味する「ホア・ハカナナイア」として知られています。

それから約150年後、物語は新たな展開を迎えます。2017年、ラパ・ヌイの人々は、1888年以来チリの一部となっていた自分たちの土地を、自ら管理する権利を獲得しました。彼らが最初に取り組んだことの 하나가、ホア・ハカナナイアをイースター島へ取り戻すことでした。そこで彼らは代表団を結成し、「失われた友」を故郷へ帰らせてほしいと大英博物館に求めました。

本稿で紹介する教科書本文活用の基本フロー (Class Flow)

- 1) オーラル・イントロダクション (Oral Introduction)
- 2) 語彙指導 (Vocabulary Check)
- 3) 音読 (Reading Aloud)
- 4) 内容に基づくやり取り (Oral Interaction: Questions and Answers)
- 5) リプロダクション / リテリング (Reproduction/Retelling)
- 6) ライティング (Opinion Writing)

ここで示したClass Flowは、一回の授業ですべてを実施するための手順ではありません。一つのSection、あるいは一つのLessonを扱う複数の授業を通して、生徒の理解と習熟の程度に応じながら進める基本的な流れです。実際の授業では、必要に応じて前の段階に戻ったり、音読ややり取りを繰り返したり、一部の活動を組み合わせたりします。

この流れで大切にしているのは、六つの活動を形式的に消化することではなく、同じ内容や表現に、異なる形で繰り返し触れさせる

ことです。オーラル・イントロダクションで聞いた英語を教科書本文で確かめ、語彙指導と音読を通して使える形に整えます。次に、Questions and Answersによるやり取りの中で本文の情報を取り出し、リテリングでは、支援を徐々に減らしながら物語を自分の英語で再構成します。そして最後に、本文から得た情報や表現を活用して、自分の考えを話したり書いたりする活動へつなげます。

このように、教科書本文を共通の土台として、理解、練習、やり取り、再構成、自己表現を段階的に結び付けることで、新しい教材を次々と準備しなくても、生徒が英語を使う場面を授業の中に継続的に生み出すことができます。教科書を「教えるための文章」から「英語を使うための素材」へと捉え直すことが、このClass Flowの基本的な考え方です。

最低限版Class Flow——まず三つから

- ① 読む前に、本文を確かめたいとなる英語の問いを一つ置く。
 - ② Fact → Why → You のQuestion Chainで、事実確認から理由・自己関連へつなぐ。
 - ③ キーワードを支援に、本文を閉じて30秒程度の再話を行う。
- 六段階すべてを毎回行う必要はありません。この三つを核とし、語彙、音読、ライティングを生徒と教材に応じて加えます。

1) オーラル・イントロダクション (Oral Introduction)

オーラル・イントロダクションとは、これから読む英文の話題や背景を、教師が主に英語を用いて導入する活動です。ただし、教師が準備した英語を一方向的に話して聞かせるだけではありません。写真や映像を提示し、生徒の既有知識や経験を引き出しながら、教師と生徒が英語でやり取りすることが大切です。本稿では、このようなやり取りを伴う導入を、特に「インタラクティブなオーラル・イントロダクション」として捉えています。私たちが何かを読むとき、そこには通常、「知りたいことがある」「続きが気になる」「必要な情報を探したい」といった目的があります。ところが英語の授業では、「今日からSection 1を読みます」「本文を読んで、後の質問に答えましょう」という指示だけで、読解が始まる場合があります。その場合、生徒

は「なぜこの英文を読むのか」が曖昧なまま、語句の意味や日本語訳を追うことになりかねません。オーラル・イントロダクションの重要な役割は、本文の内容を先にすべて説明することではなく、生徒の中に「確かめたいこと」や「続きを知りたいという気持ち」を生み出すことです。読む前に適切な問いを持たせることで、英文を読む行為が、教師から与えられた作業ではなく、情報を得るための活動へと変わります。

教科書の導入活動をどう活用するか

『CROWN English Communication I』Lesson 9 “Our Lost Friend”の見開きページには、本文に入るための複数の導入活動・資料が用意されています。まず、Take a Moment to Thinkには、次の二つのWarm-up Questionsがあります。

1. Do you like to visit museums? Why or why not?
2. Where do you usually find statues? Outside or in museums?

これらは本文との結び付きこそ強くありませんが、生徒自身の経験から答えることのできる、取り組みやすい問いです。ペアで短く話し合わせたり、挙手や簡単な投票でクラスの傾向を確かめた

りすることで、その後の活動に入りやすい雰囲気をつくることができます。

また、見開きページのQRコードからは、Watch the Videoの導入動画を視聴できます。映像と音声を通して、イースター島、モアイ像、Hoa Hakananai'a、そして大英博物館というLessonの中心的な情報に触れることができる、優れたIntroductory Videoです。動画のスク립トは次のとおりです。

Watch the Video : 導入動画スクリプト

Many people have seen photos of Easter Island's statues, but here is something you may not know. The most famous statue, called the Lost Friend, is not on Easter Island at all. It is in the British Museum in London. How do you think it got there? Well, the British stole it. Now the people of Easter Island want their Lost Friend to come home. Some important people from Easter Island went to London to ask the museum to return the statue. The museum manager listened carefully, and then.... Find out what happened to the Lost Friend.

(日本語訳)

多くの人がイースター島の像の写真を見たことがあるでしょう。しかし、皆さんが知らないことがあるかもしれません。「失われた友」と呼ばれる最も有名な像は、実はイースター島にはありません。ロンドンの大英博物館にあるのです。いったい、どのようにしてそこへ渡ったのでしょうか。実は、イギリス人が盗んだのです。現在、イースター島の人々は、「失われた友」に故郷へ帰ってきてほしいと願っています。島を代表する人々がロンドンを訪れ、その像を返還してほしいと博物館に求めました。博物館の責任者は彼らの話に注意深く耳を傾けました。そして……。その後、「失われた友」がどうなったのか、確かめてみましょう。

この動画には、写真だけでは分からない物語性があります。特に、博物館側の対応を明かさず、“and then....”で終わる構成は、Lessonの続きを読みたいという気持ちを引き出すうえで効果的です。一方、動画に付された問いは、次の二つです。

1. Where is the Lost Friend now? (「失われた友」は今どこにありますか。)
2. What did the British do with the Lost Friend?

(イギリス人は「失われた友」をどうしましたか。)

これらは、動画の概要を正しく聞き取れたかを確認する問いとして有効です。しかし、二つの答えを確認するだけで活動を終わると、「ロンドンの大英博物館にある」「イギリス人が盗んだ」という情報を再生するだけになり、その後の読みに対する関心が十分に高まらない可能性があります。

そこで、動画を教師によるオーラル・イントロ

ダクションの代わりと考えるのではなく、教師と生徒のやり取りを始めるための「共通のインプット」として活用します。動画で得た情報を教師が問い返し、生徒の感情や価値判断、予想へと少しずつ広げることで、視聴活動を本文

読解へとつなぐことができます。ICTの役割も、映像を見せること自体ではなく、映像をきっかけとして英語によるやり取りを生み出すことにあります。

動画視聴後のやり取りの例 (T : Teacher / Ss : Students)

T: (複数のモアイ像の写真を提示して) Have you ever seen statues like these?

Ss: Yes. / No.

T: Do you know what they are called?

Ss: Moai.

T: Right. They are called moai. Where can we find most of them?

Ss: On Easter Island.

T: Exactly. Most of them are on Easter Island. Now, look at this statue.

(Hoa Hakananai'aの写真を提示して) This is the most famous moai. What is it called?

Ss: The Lost Friend.

T: Right. Is the Lost Friend still on Easter Island?

Ss: No.

T: Where is it now?

Ss: In a museum in London. / In the British Museum.

T: Yes. It is in the British Museum in London. It was created on Easter Island, but now it is in London. How did it get there?

Ss: The British stole it. / It was stolen by the British.

T: That's right. They took it without asking the islanders for permission. Imagine that someone takes something very important to you without asking. How would you feel?

Ss: I would be angry. / I would be sad. / I would want it back.

T: I would feel the same way. How do you think the Rapa Nui people feel about the Lost Friend?

Ss: They are angry. / They are sad. / They want it back.

T: Exactly. Some representatives from Rapa Nui went to London and asked the British Museum to return the statue. They formed a group called a delegation. The museum manager listened to them carefully. What do you think happened next? Do you think the museum agreed to return the Lost Friend?

Ss: Yes. / No.

T: Why do you think so? Now, talk with your partner. Do you think the Lost Friend came home? Why or why not?

(生徒同士で予想と理由を話し合う)

T: Okay. Let's hear some of your ideas.

S1: I think it came home because the British stole it.

S2: I don't think it came home because the museum wanted to keep it.

T: Thank you. We will keep this question in mind as we read Lesson 9. First, let's read Section 1 and find out exactly how the Lost Friend was taken to Britain and what the Rapa Nui people decided to do about 150 years later.

このやり取りでは、まず写真を使って Easter Island、moai、the Lost Friend、the British Museum といった基本情報を確認しています。続いて、steal を take something without asking permission と言い換え、生徒が本文中の重要表現を理解するための足場をつくっています。さらに、“How would you feel?” と尋ねることで、教科書の出来事を自分自身の経験や感情に引き寄せています。生徒の発話は、初めから完全な英文である必要はありません。たとえば、生徒が “In a museum in London.” と答えた場合、教師が “Yes. It is in the British Museum in London.” と自然な英文で言い直すことで、内容を受け止めながら適切な表現を示すことができます。誤りをその都度指摘するよりも、生徒の答えを生かして教師が英語を補い、次の問いへつなげる方が、導入段階ではやり取りの流れを保ちやすくなります。また、教師と数名の生徒だけのやり取りで終わらせず、予想をペアで話し合わせることも重要です。これによって、クラス全員に英語を使う機会を確保できます。理由まで英語で述べるのが難しい生徒には、because it belongs to the Rapa Nui people、because the museum wants to keep it などの表現を提示してもよいでしょう。

「Lesson全体の問い」と「Section 1を読む問い」

この導入では、二つの異なるレベルの問いを設定しています。Lesson全体を通して追究する問いは、次のとおりです。Did the Lost Friend come home? (「失われた友」は故郷に帰ってきたのでしょうか。) 一方、Section 1を読む直近の目的となる問いは、次の二つです。

1. How exactly was the Lost Friend taken to Britain? (「失われた友」は、具体的にどのような経緯でイギリスへ持ち去られたのでしょうか。)
2. What did the Rapa Nui people decide to do about 150 years later? (約150年後、ラパ・ヌイの人々は何をすることにしたのでしょうか。)

動画の最後に残された「大英博物館は像を返したのか」という疑問は、Section 1だけでは解決しません。そこで、この疑問はLesson全体を読み進めるための問いとして残しておきます。そのうえで、Section 1では「像がイギリスへ渡った詳しい経緯」と「約150年後にラパ・ヌイの人々が起こした行動」を確かめるといふ、到達可能な読解目的を示します。このように問いを二層に分けることで、生徒

はSection 1で答えを得る達成感を味わいながら、Lessonの続きを読みたいという関心も持ち続けることができます。オーラル・イントロダクションの目的は、教師が本文の内容を詳しく説明することではありません。教科書の写真、Warm-up Questions、導入動画、Fact Fileなどを活用しながら、生徒の既有知識や感情を呼び起こし、本文を読むための問いを生み出すことにあります。教材に用意された導入活動に、教師による短いやり取りを加えることで、「動画を見る」「質問に答える」という活動を、「続きを知るために英文を読む」という、より目的のある学びへとつなげることができます。

2) 語彙指導 (Vocabulary Check)

教科書本文を読んで理解し、その内容を使ってやり取りやリテリングを行うためには、土台となる語彙知識が必要です。文脈から未知語の意味を推測する力も重要ですが、一つの英文の中に未習語がいくつも含まれていれば、文脈そのものを十分に理解できず、推測の手がかりを得ることも難しくなります。そのため、特に高校1年生の段階では、本文理解の鍵となる語句を読む前に選択的に確認しておくことが有効です。

読解にはどの程度の語彙知識が必要か

語彙研究では、「語彙カバー率 (lexical coverage)」という考え方が用いられます。これは、文章中に現れる語の延べ数のうち、読み手が理解できる語の割合を示すものです。Hu and Nation (2000) は、既知語率を80%、90%、95%、100%に調整した物語文を第二言語として英語を学ぶ学生に読ませ、理解度を比較しました。その結果、既知語率80%の

文章では十分な理解に達した学習者はおらず、90%と95%でも、十分な理解に達したのは一部の学習者に限られました。この結果から、辞書などの助けを借りずに多くの学習者が文章を理解するためには、98%程度の語彙カバー率が必要であると推定されました。

98%の既知語率とは、未知語が約2%、すなわち約50語に1語ある状態です。これに対して、95%の既知語率では約20語に1語が未知語となります。95%と98%の差は数字上ではわずか3ポイントですが、実際に読む際の負担には大きな違いがあります。ただし、語彙カバー率を絶対的な境界線として扱うことには注意が必要です。Schmitt, Jiang, and Grabe (2011) は、8か国661名を対象とした調査から、既知語率が高くなるほど読解成績もほぼ直線的に上昇し、ある一点で突然理解できるようになる明確な「閾値」は見られなかったと報告しています。また、Kremmel et al. (2023) の追試でも、語彙カバー率と読解成績との関係は確認された一方、「98%であれば十分に理解できる」という一律の基準は再現されませんでした。したがって、「未知語が2%を超えたら理解できない」と断定するのではなく、次のように捉えるのが妥当でしょう。

- 既知語率95%は、教師の説明や語注などの支援を受けながら読むための一つの目安である。
- 辞書や教師の支援なしに読む場合には、98%程度が望ましい目標となる。
- 実際の理解度は、英文の内容、文構造、背景知識、読む目的、未知語の重要度などにも左右される。

教科書を用いた授業は、完全な自力読解ではありません。教師による支援を前提とした読解です。しかし、生徒が本文の大意をつかみ、その後の言語活動へ進むことを考えれば、内容理解を妨げる語句については、読む前に一定の支援を与える必要があります。

すべての未知語を教えるのではなく、必要な語句を選ぶ

新出語句を事前に扱うことは、文脈から意味を推測する学習と対立するものではありません。重要なのは、すべての未知語を一律に説明するのではなく、事前に確認する語句と、本文中で推測させる語句を選び分けることです。たとえば、次のような語句は、読む前に確認する価値が高いと考えられます。

- 意味が分からないと本文の中心的な出来事を理解できない語句
- 周囲の文脈だけでは意味を推測しにくい語句
- 本文中に繰り返し現れる語句
- 後のやり取りやリテリング、ライティングで使用させたい語句
- 単語単独ではなく、まとまりで理解した方がよい表現

Lesson 9, Section 1では、gainは「得る・獲得する」、delegationは「代表団」と、まず単語レベルで意味を確認して構いません。そのうえで、本文理解や後のやり取りにつなげるために、それぞれが本文中でどのように使われているかを確認します。

- gain control of their land 「自分たちの土地を管理する権利を得る」
- form a delegation 「代表団を結成する」

ここでgain control of their landやform a delegationというまとまりを示すのは、これらを固定したコロケーションとして暗記させるためではありません。単語の基本的な意味を押さえたうえで、gainが何を「得る」ことを表しているのか、delegationが本文中でどのような行為と結び付いているのかを、文脈の中で具体的に理解させるためです。新出語句は、単語レベルで意味を確認すればよいものと、まとまりで扱った方がよいものとを区別して指導する必要があります。

英日対訳は「入口」として活用する

新出語句をフラッシュカードやワードリストにまとめ、英語と日本語を対応させながら短時間で確認する方法は、多くの授業で用いられています。一方で、一つの英単語に一つの日本語訳だけを結び付けると、その語が別の文脈で使われた際に意味を柔軟に捉えられなくなるといった問題もあります。

しかし、限られた授業時間の中で、すべての新出語句を英語だけで説明することも現実的ではありません。英語による説明の中にさらに未知語が含まれていれば、語義を理解するために別の説明が必要となり、本文を読む前に多くの時間を費やすことになります。

そこで、語彙指導を一度で完結させるのではなく、次の三段階に分けて考えます。

1. 導入時

本文における意味を、英日対訳で短時間で確認する。

2. 本文理解時

語句が実際の文脈でどのように使われているかを確認し、語のまとまりや言い換えにも注目させる。

3. 復習時

英語の文脈や英語による定義を用いて意味を思い出させ、最終的には発話や作文の中で使わせる。

初回の英日対訳は、語彙学習の「完成」ではなく「入口」です。最初に日本語で意味を素早く共有することにより、本文理解やその後の言語活動により多くの時間を使うことができます。その後、同じ語句に英語の文脈、英語による定義、やり取り、リテリングなどを通して繰り返し触れさせることで、単純な一対一対応から、より豊かな語彙知識へと発展させます。

文脈と英語による定義を使った確認

語句の意味を英語で確認する方法には、大きく分けて二つあります。一つ目は、意味を推測できる文脈を提示する方法です。Water is essential for life. People cannot live without it. What does 'essential' mean? 二つ目は、英英辞典に近い簡潔な定義を提示し、該当する語を考えさせる方法です。What word means "very important or necessary"? 最初の例では、cannot live without itという情報が、essentialの意味を考える手がかりになります。二つ目の例では、意味から英語の語形を思い出す必要があるため、より能動的な検索が求められます。Lesson 9のgainとdelegationであれば、次のような教材を作ることができます。

【gain】

1. 本文での意味

gain control of their land「自分たちの土地を管理する権利を得る」

2. 文脈から意味を考える例

At first, Ken was nervous about speaking English. After practicing every day, he gained confidence and could speak in front of the class.

3. 英語による定義

To gain something means to get it, often after time or effort.

4. 復習用の問い

What verb means "to get something, often after time or effort"?

【delegation】

1. 本文での意味

form a delegation「代表団を結成する」

2. 文脈から意味を考える例

Five students were chosen to speak for their school at a meeting. Together, they formed a delegation.

3. 英語による定義

A delegation is a group of people chosen to speak or act for a larger group.

4. 復習用の問い

What word means "a group of people chosen to speak for a larger group"?

このように、同じ語句を「本文での日本語の意味」「推測可能な文脈」「英語による定義」という異なる角度から確認することで、語彙を単なる訳語としてではなく、文脈の中で機能する表現として理解しやすくなります。ただし、英語による定義を理解しただけで、その語を話したり書いたりできるようになるわけではありません。意味を見て英語の語形を思い出す活動や、本文の内容を伝える際に実際に使う活動も必要です。

選択活動：生成AIを活用した語彙教材の準備

意味を推測できる例文や、学習者のレベルに合った英語による定義を、教師がすべて一から作成するには時間がかかります。そこで、

ChatGPTなどの生成AIを授業準備に活用すれば、語彙教材の原案を短時間で作成できます。たとえば、次のようなプロンプトを使用します。

プロンプト例

#命令

次の対象語句に関して、以下に示す(1)～(3)のような4項目を例にならって作成してください。

#対象語句：

1. gain 2. delegation

#4項目

(1) 簡潔な日本語訳

例) essential = 必要不可欠な

(2) 語句の意味を周囲の情報から推測できる、短い英語の文脈

例) Water is essential for life. People cannot live without it.

(3) 英英辞書の定義的な説明

例) Essential means 'very important or necessary'.

(4) 英語の定義から対象語句を答える復習用の質問

例) What word means "very important or necessary"?

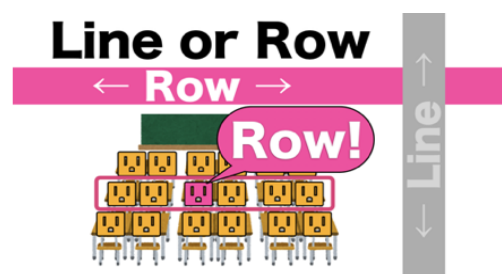
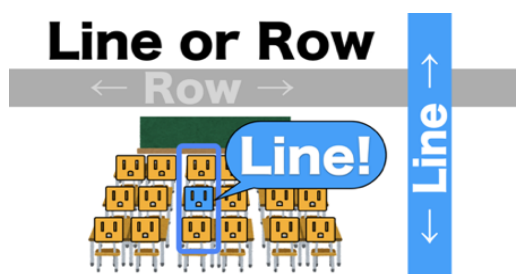
生成AIを「正解を作る道具」ではなく、「教師が選択・修正するための複数の案を短時間で作る道具」として位置付けることが大切です。

語彙復習の活動例

作成した文脈文や定義文は、次のような復習活動に活用できます。

① 教師主導による全体クイズ

教師が文脈文または定義文を読み、生徒が対象語を答えます。ゲーム形式のLine or Rowを取り入れ、楽しい雰囲気を確認していく方法もあります。正解した生徒が縦列または横列を選び、その列の生徒が着席できるというルールです。



② ペアによる出題活動

一方の生徒が文脈文や定義文を読み、もう一方の生徒が語を答えます。互いに問題と解答が異なるInformation Gap形式のプリント

を用意し、交互に出題させることで、英語を読んだり聞いたりする量を増やすことができます。

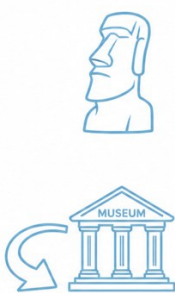
Lesson 9 Our Lost Friend Section 1 Vocabulary QA

Questions

1. ☐ What do you call people who work on a ship?
2. ☐ What word means "spread over an area in different places"?
3. ☐ What word means "harmed or broken"?
4. ☐ What do you ask for before doing something that may not be allowed?
5. ☐ What verb means "to give something to a museum or charity"?
6. ☐ What verb means "to get or obtain something"?
7. ☐ What do you call a group of people chosen to represent others?
8. ☐ What phrase means "with no damage and in excellent shape"?

Sample Answers

1. ☐ A crew.
2. ☐ Scattered.
3. ☐ Damaged.
4. ☐ Permission.
5. ☐ Donate.
6. ☐ Gain.
7. ☐ A delegation.
8. ☐ In perfect condition.



③ QuizletやKahoot!などを用いた復習

英日対訳だけでなく、文脈文や英語による定義を問題として登録します。同じ語句を

日を空けて繰り返し出題することで、短期的な正解だけでなく、長期的な定着を促すことができます。

What do you call a group of people chosen to represent a larger group?

18



0

▲ crew

● islander

◆ delegation

■ statue

スキップ

答え

④ 本文内容を使った発話・作文

最終的には、語句を答えて終わるのではなく、本文について話したり書いたりする中で使用させます。リテリング、Questions and Answers、要約、意見文などに新出語句を再登場させることで、「意味が分かる語彙（Passive Vocabulary）」から「必要なときに取り出して使える語彙（Active Vocabulary）」へと近づけることができます。

Vocabulary Checkの目的は、新出語句の日本語訳を暗記させることでも、すべての語を英語だけで説明することでもありません。最初は効率よく意味を共有し、その後、本文の文脈、英語による説明、繰り返しの検索、実際の言語使用へと段階的に発展させることが重要です。日本語と英語のどちらか一方を排除するのではなく、それぞれの長所を生かしながら、本文理解とその後の言語活動を支えることが、語彙指導の役割だと考えています。

3) 音読（Reading Aloud）

音読は、文字として理解した英文を音声と結び付け、語句のまとまりや英文のリズムを

身に付けるための重要な活動です。英文の意味を理解したうえで繰り返し音読することにより、文字、音、意味の結び付きが強まり、英文を語順に沿って処理する力や、滑らかに発話する力の育成につながります。

ただし、英文の内容を十分に理解しないまま音読させると、生徒は個々の単語を正しく発音することだけに注意を向け、意味を考えずに文字列を読み上げる可能性があります。初見の英文を声に出して読ませることに診断的な意味はありますが、定着を目的とする音読練習は、基本的に本文の概要や文構造、語句の意味を確認した後に行うことが望ましいでしょう。

また、音読はそれ自体で完結する活動ではありません。教科書本文の語彙や表現を繰り返し口にすることによって、その後のQuestions and Answers、リテリング、スピーチ、ライティングで使うための土台をつくる役割があります。ここでは、基本的な音読から、徐々に意味処理や発話の負荷を高める活動までを紹介します。

● Choral Reading（コーラルリーディング：全体音読）

クラス全員が声をそろえて英文を読む活動です。個人の誤りが目立ちにくいので、英語を声に出すことに不安のある生徒も参加しやすく、クラス全体の発話量を確保できます。ただし、周囲の声に合わせているだけの唱和にならないよう、読む前に「意味のまとまりで区切る」「対比されている語を強く読む」など、その回の音読で意識する点を示す必要があります。

● Buzz Reading（バズリーディング：小声音読）

生徒全員が、それぞれのペースで小さな声を出して読む活動です。教室の中に蜂が飛ぶような声が広がることから、Buzz Readingと呼ばれます。一人ひとりが自分の苦手な箇所を繰り返し練習でき、全員の発話時間を確保できることが利点です。教師は机間巡視をしながら、生徒がつまづいている語句や文を確認し、必要に応じて個別または全体にフィードバックします。

● Pair Reading（ペアリーディング：交互読み）

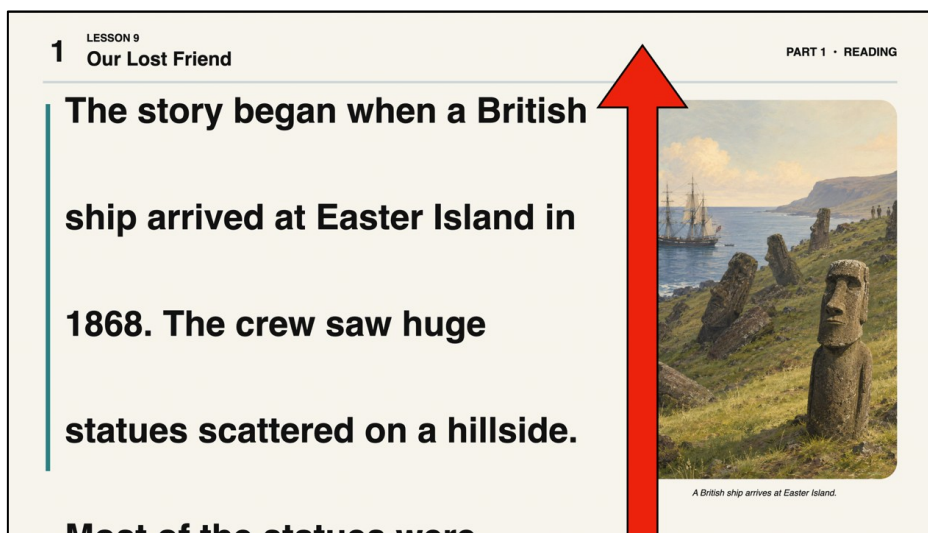
二人一組になり、一文または一段落ごとに交代しながら英文を読む活動です。自分が読む時間に加えて、相手の英語を聞く時間も生まれます。ペア同士でフィードバックさせる場合には、「意味のまとまりで区切れていたか」「文末まで聞こえる声で読めたか」など、確認する観点をあらかじめ示しておくとい良いでしょう。生徒同士で正確な発音を判断することが難しい場合もあるため、活動の前に教師または音声教材によるモデルを十分に聞かせておくことが必要です。

● Timed Repeated Reading（時間計測付き反復音読）

同じ英文を複数回読み、読むのにかかった時間を記録する活動です。他の生徒と速さを競わせるのではなく、前回の自分の記録と比較することを基本とします。目的は、単に速く読み終えることではありません。意味のまとまりや発音の明瞭さを保ちながら、途中で不自然に止まる回数を減らしていくことが重要です。

● Credit Roll Reading（クレジットロールリーディング）

映画やテレビ番組のエンドロールのように、英文をスクリーン上で下から上へ流し、画面から消える前に読み上げる活動です。PowerPointなどを使って表示速度を調整できます。画面から英文が消えるため、文字を一語ずつ追うのではなく、ある程度先を見ながら読む必要があります。ゲーム性があり、反復音読に変化を持たせることができます。ただし、初めから速い速度で行うのではなく、生徒が十分に読み慣れた英文を使い、意味を保って読める速度に設定します。



● Blanked Reading（ブランクリーディング：穴あき音読）

本文中の一部の単語やフレーズを空欄にし、前後の文脈から補いながら音読する活動です。空欄部分を思い出す必要があるため、教科書をそのまま読む場合よりも、語彙や表現を検索する負荷が高まります。最初は重要語句だけを空欄にし、必要に応じて頭文字や日本語の意味を手がかりとして示します。習熟に応じて空欄を語句から節、文へと広げることで、リテリングに向けて少しずつ教科書から目を離す準備ができます。

● Read-and-Respond（問いかけ音読）

本稿では、音読の途中に短い質問を挟み、生徒がその質問に答えてから音読を続ける活動を、便宜上Read-and-Respondと呼びます。これは、通常の音読に簡単な意味処理と応答を加えた活動です。生徒は教科書を開いたまま参加し、質問の答えも、直前に音読した文の中から見つけることができます。そのため、後に行う本格的なQuestions and Answersよりも負荷が低く、音読から内容に基づくやり取りへ移行するための橋渡しとして活用できます。この段階での質問は、推論や詳しい説明を求めるものではありません。「いつ」「どこで」「誰が」「何をしたか」など、直前に読んだ文からそのまま、あるいはわずかな言い換えで答えられる問いを用います。ここでの目的は生徒を試すことではなく、音読している英文を意味のあるメッセージとして処理させることです。Lesson 9 “Our Lost Friend,” Section 1の第2段落を使った例を示します。

本文

The story began when a British ship arrived at Easter Island in 1868. The crew saw huge statues scattered on a hillside. Most of the statues were damaged, but there was one smaller statue, about 2.4 meters in height, in perfect condition.

Read-and-Respondの例（T : Teacher／Ss : Students）

T: The story began when a British ship arrived at Easter Island in 1868.

Ss: The story began when a British ship arrived at Easter Island in 1868.

T: When did a British ship arrive at Easter Island?

Ss: In 1868.

T: Yes, it arrived in 1868. The crew saw huge statues scattered on a hillside.

Ss: The crew saw huge statues scattered on a hillside.

T: What did the crew see?

Ss: Huge statues.

T: Right. They saw huge statues. Where were the statues scattered?

Ss: On a hillside.

T: Yes, they were scattered on a hillside. Most of the statues were damaged, but there was one smaller statue, about 2.4 meters in height, in perfect condition.

Ss: Most of the statues were damaged, but there was one smaller statue, about 2.4 meters in height, in perfect condition.

T: Were most of the statues damaged?

Ss: Yes, they were.

T: Was every statue damaged?

Ss: No.

T: That's right. One smaller statue was not damaged. How tall was it?

Ss: About 2.4 meters.

T: And what condition was it in?

Ss: It was in perfect condition.

この活動では、生徒が“In 1868.”や“On a hillside.”のような短い表現で答えても構いません。まずは、読んだ英文から必要な情報を見つけ、英語で反応することを優先します。教師が“Yes, it arrived in 1868.”のように完全な文で受け直せば、生徒の答えを肯定しながら、自然な英文のモデルを示すことができます。慣れてきた段階では、“In 1868.”を“The ship arrived at Easter Island in 1868.”に、“Huge statues.”を“They saw huge statues.”にするなど、完全な文で答えさせることもできます。後に行うOral Interactionでは、段落全体やSection全体から情報を取り出したり、複数の情報を結び付けたり、生徒自身の考えを述べたりすることが求められます。それに対して、Read-and-Respondでは、教科書を見ながら、直前に読んだ文について答えます。この負荷の違いを意識しておくことで、音読から本格的なQ&Aへ、生徒を無理なく導くことができます。

音読では、同じ英文をただ何度も繰り返すのではなく、回ごとに目的や負荷を変えることが重要です。最初は発音や区切りをまね、次に自分のペースで読み、内容に関する問いに答え、さらに一部を空欄にして読みます。このように、支援を少しずつ減らしながら意味処理と発話の負荷を高めることで、教科書を見ながら行う音読を、教科書から目を離して行うリテリングへとつなげることができます。十分な音読を経ずにリテリングを求めれば、生徒にとっては「内容を思い出す」「英語を組み立てる」「実際に発話する」という複数の負荷が一度にかかります。音読を通して本文の語彙や表現を繰り返し口にし、Read-and-Respondなどで意味を伴う応答を経験させることが、生徒が無理なく次の発話活動へ進むための重要な足場となります。

Researcher's Eye——準備段階を簡潔に記録する

語彙・音読の活動量そのものではなく、それらが本文を閉じた応答へどうつながったかを記録します。

[授業メモ：用いた語彙支援／音読回数／Read-and-Respondで本文を見ずに答えられた問いと支援の種類]

第2章 教師の問いで、生徒の応答を伸ばす

生徒の発話量を増やし、英語の運用力を高めるうえで、教科書本文をもとにしたQ&A活動は有効なアプローチです。Q&Aは、本文を読む前の導入、読解途中の内容確認、読後の復習など、さまざまな場面で実施できます。ここでは、本文の内容を一通り理解した後に、行うOral Interactionに焦点を当てます。前段階のRead-and-Respondでは、生徒は教科書を開いたまま、直前に音読した一文について答えました。答えがほぼそのまま目の前にある、音読からQ&Aへの橋渡しとなる活動です。それに対して、Oral Interactionでは、段落やSection全体から情報を取り出したり、本文中の手がかりから書かれていないことを推測したり、本文を自分の経験や考えと結び付けたりします。教科書の内容を確認するだけで終わらず、本文を共通の話題として教師と生徒、生徒同士が英語でやり取りすることを目指します。

三種類のQuestionsをバランスよく取り入れる

Oral Interactionで用いる問いは、その目的と答えの拠り所によって、次の三種類に整理できます。

- ① Fact-finding Questions (本文の内容を確認する質問)
- ② Referential Questions (自分に関連する質問)
- ③ Inferential Questions (考えを深める質問)

三種類をバランスよく用いるとは、それぞれを同じ数だけ尋ねるという意味ではありません。生徒の理解度、英語力、授業の目的に

応じて、その割合を調整します。英語での応答にまだ慣れていない生徒には、まずFact-finding Questionsを多めに用いて、本文中の情報を使って答える成功体験を積み重ねます。その後、Referential QuestionsやInferential Questionsを加え、本文の内容を自分自身と結び付けたり、理由や背景を考えたりするところへ発展させます。

① Fact-finding Questions——本文の内容を確認する質問

Fact-finding Questionsは、答えが本文中に明示されている質問です。人物、場所、時、出来事など、本文中の具体的な情報を見つけて答えます。Lesson 9 “Our Lost Friend,” Section 1であれば、次のような質問が考えられます。

- What is Easter Island famous for?
- Where is the Lost Friend now?
- When did a British ship arrive at Easter Island?
- What did the crew see on the hillside?
- How tall was the smaller statue?
- Did the crew ask the islanders for permission?
- Who received the statue in England?
- Where did Queen Victoria donate the statue?
- What does Hoa Hakananai’a mean?
- What did the Rapa Nui people try to do about 150 years later?
- Why did they form a delegation?

Fact-finding Questionsは、三種類の中では最も答えやすい問いです。生徒は本文中の語句を使って、単語、短いフレーズ、あるいは一文程度で答えることができます。そのため、英語によるやり取りの入口として重要な役割を果たします。ただし、Fact-finding Questionsだけで活動を終わると、Q&Aが内容確認テストのようになる可能性があります。本文の事実を確認した後、その情報をReferential QuestionsやInferential Questionsへつなげることが大切です。

② Referential Questions——自分に関連する質問

Referential Questionsは、本文を生徒自身の経験、感情、意見、価値判断などと結び付ける質問です。教師があらかじめ一つの正解を持っている問いではなく、生徒によって答えが異なります。Lesson 9, Section 1では、次のような質問が考えられます。

- Have you ever seen a statue that impressed you?
- Have you ever visited a museum with objects from other countries?
- How would you feel if something important to your community was taken away?
- What would you do if someone took something important from you without permission?
- If you were a member of the delegation, what would you say to the British Museum?
- Do you think the British Museum should return the Lost Friend?

- Which is more important: keeping the statue in a famous museum or returning it to its original home?

Referential Questionsによって、教科書の出来事は、生徒とは無関係な遠い国の話ではなくなります。本文の内容を自分自身に引き寄せて考えることで、生徒には「自分の考えを伝えるために英語を使う」という目的が生まれます。一方、個人的な経験や価値判断を尋ねる質問には配慮も必要です。すぐに個人を指名するのではなく、まず一人で考えさせる、ペアで相談させる、複数の選択肢を示す、別の質問を選べるようにするなど、生徒が安心して答えられる環境を整えます。

③ Inferential Questions——考えを深める質問

Inferential Questionsは、本文中に答えがそのまま書かれているわけではないものの、本文中の情報や背景知識を手がかりにして推測したり、結論を導いたりする質問です。Lesson 9, Section 1では、次のような質問が考えられます。

- Why do you think the crew chose the smaller statue?
- Why was its perfect condition important to the crew?
- How do you think the islanders felt when the statue was taken?
- Why do you think they call the statue their “Lost Friend”?
- What does the statue seem to mean to the Rapa Nui people?

- Why did the Rapa Nui people try to bring it back after gaining control of their land?
- Why did they form a delegation instead of sending only one person?
- What do you think the delegation expected the British Museum to do?

たとえば、本文には、乗組員がなぜその像を選んだのかは明記されていません。しかし、「ほかの像より小さかった」「損傷がなく、完全な状態だった」という二つの情報を結び付ければ、次のように推測できます。

They probably chose it because it was smaller and in perfect condition.

Inferential Questionsには、必ずしも一つの正解があるわけではありません。教師は生徒の答えをすぐに正誤で判断するのではなく、次のようなFollow-up Questionsを使って、考えの根拠を引き出します。

- Why do you think so?
- What makes you think so?
- Which part of the text gave you that idea?
- Can you find any evidence in the text?
- Is there another possible answer?

三種類のQuestionsを連鎖させる

三種類のQuestionsは、別々に実施する必要はありません。一つの出来事について、Fact-finding、Referential、Inferentialを組み合わせることで、やり取りを発展させることができます。たとえば、次のようなQuestion Chainが考えられます。

- Did the crew ask the islanders for permission?
- How would you feel if someone took something important from you without permission?
- Why do you think the writer says, "In short, they stole it"?

最初のFact-finding Questionで本文中の事実を確認し、次のReferential Questionで出来事を生徒自身の感情と結び付けます。そして最後のInferential Questionで、本文中の表現を選んだ書き手の意図について考えさせています。もちろん、常にこの順番で進める必要はありません。たとえば、Fact-findingからInferentialへ進み、その後Referentialへつなぐこともできます。

- What does Hoa Hakananai'a mean?
- Why do you think they call the statue their "Lost Friend"?
- How would you feel if an important member of your community was taken away?

大切なのは順番を固定することではなく、生徒の反応を見ながら三種類のQuestionsを往還し、本文理解、思考、自己表現を結び付けることです。

英語であふれる授業を支える「質問量」

生徒との英語によるやり取りを充実させるためには、質問の種類だけでなく、教師が準備している質問の量も重要です。質問が二、三問しかなければ、それらに答えた時点でやり取りは終わります。授業準備の際には、

「この本文から、どれだけ多くの質問をつくれるか」という視点を持つ必要があります。ただし、質問量を増やすとは、準備した質問をすべて矢継ぎ早に尋ねることではありません。質問の量とは、授業中に問いを乱射する量ではなく、生徒の反応に応じて教師が選択できる問いの量です。教師が多くの質問を準備しておくことで、一つの答えから次の問いへ進む複数の道筋を持つことができます。たとえば、次の一文だけからも、三種類の質問を数多くつくることができます。Most of the statues were damaged, but there was one smaller statue, about 2.4 meters in height, in perfect condition.

<Fact-finding Questions>

- Were most of the statues damaged?
- How many statues were in perfect condition?
- Was the statue larger or smaller than the others?
- How tall was it?
- What condition was it in?

<Referential Questions>

- Have you ever seen a statue this tall?
- What would you do if you found a statue like this?
- Would you like to see the statue in a museum?

<Inferential Questions>

- Why do you think the crew chose this statue?
- Do you think its size made it easier to carry?
- Why was its perfect condition important?
- What can we guess about the other statues from this description?

実際の授業ですべてを尋ねる必要はありません。生徒が答えに困っていれば、Yes/No Questionや選択疑問文を使って負荷を下げます。すぐに答えられた場合には、“Why?” “Anything else?” “What makes you think so?”などを加えて負荷を高めます。このように質問を豊富に用意しておくことが、生徒の理解度に合わせた即興的なやり取りを可能にします。

短い応答を積み重ねて、やり取りを長くする

高校1年生の生徒が、教師から質問された直後に、まとまった英語を何文も話すことは容易ではありません。多くの場合、単語や短いフレーズ、あるいは一文程度で返答することが精一杯です。しかし、短い答えは失敗ではありません。教師がその答えを受け止め、適切な英文にして返したり、別の質問を加えたりすることで、英語によるやり取りを続けることができます。

T: Why do you think the crew chose this statue?

S: Because smaller.

T: Yes, because it was smaller. Was that the only reason?

S: No.

T: What else was special about it?

S: Perfect condition.

T: Right. It was in perfect condition. Can you put those two ideas together?

S: Because it was smaller and in perfect condition.

生徒は初めから長い英文を作ったわけではありません。教師による複数の質問に短く答えながら、最後には二つの情報を結び付けた英文を発話しています。教師には、生徒の

不完全な英語を否定するのではなく、意味を受け止めたうえで自然な英語に言い直すことが求められます。

S: Because smaller.

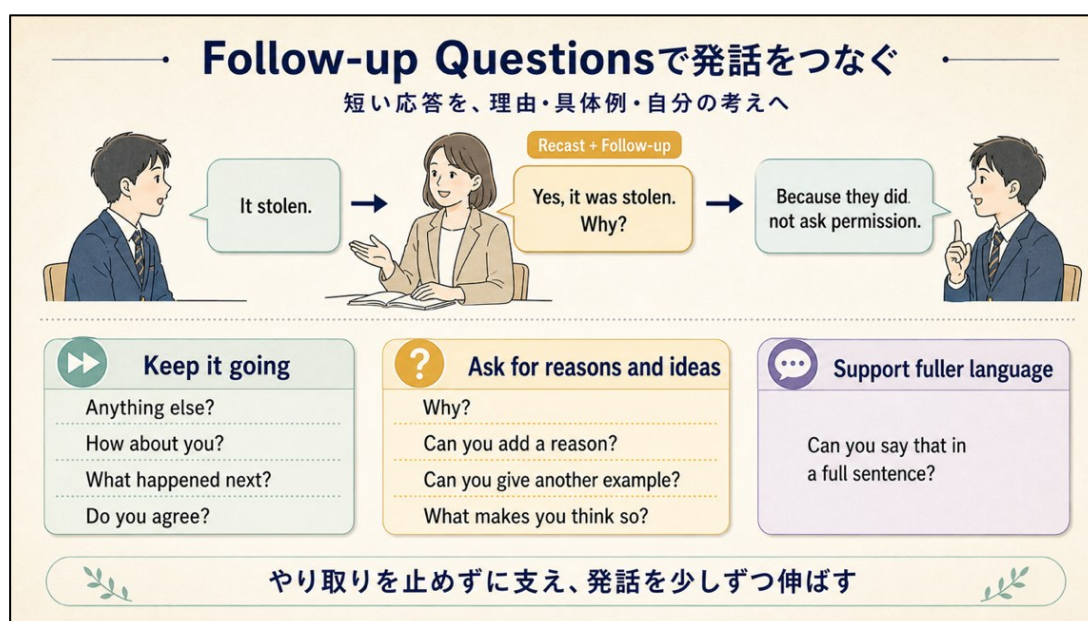
T: Yes, because it was smaller.

S: Museum in London.

T: Right. It is in the British Museum in London.

このような言い直しによって、やり取りの流れを止めずに正しい英文のモデルを示すことができます。さらに、次のような短い

Follow-up Questionsを準備しておく、生徒の発話を少しずつ伸ばすことができます。



一度に長い発話を求めるのではなく、短い応答を何度も積み重ねることで、結果として生徒が英語を使う回数と時間を増やすことができます。

Lesson 9, Section 1を使ったやり取りの例

以下では、三種類のQuestions (F : Fact-finding / R : Referential / I : Inferential) を取り入れながら、生徒の短い答えを次の発話へつなげる例を示します。

T: When did a British ship arrive at Easter Island? [F]

Ss: In 1868.

T: Right. A British ship arrived in 1868. What did the crew see? [F]

Ss: Huge statues.

T: Where were they? [F]

Ss: On a hillside.

T: Yes. They saw huge statues scattered on a hillside. Were all of the statues in perfect condition? [F]

Ss: No.

T: What was wrong with most of them? [F]

Ss: They were damaged.

T: That's right. But one statue was different. What was special about it? [F]

S: It was smaller.

T: Yes, it was smaller. Anything else?

S: Perfect condition.

T: Right. It was in perfect condition. About how tall was it? [F]

Ss: About 2.4 meters.

T: Have you ever seen a statue that tall? [R]

S1: Yes, I have.

S2: No, I haven't.

T: Why do you think the crew chose that statue? [I]

S1: Because it was smaller.

T: That's possible. A smaller statue may have been easier to carry. Was there another possible reason?

S2: It was in perfect condition.

T: Good. Can you put those two ideas together?

S2: Because it was smaller and in perfect condition.

T: Exactly. Did the crew ask the islanders for permission? [F]

Ss: No, they didn't.

T: The text first says that they "took" the statue. Then it says, "In short, they stole it." Why does the writer use the word "stole"? [I]

S: Because they didn't ask permission.

T: Exactly. They took it without asking permission. How would you feel if something important to your community was taken away? [R]

S1: I would feel sad.

S2: I would be angry.

T: What would you want the other country to do? (R)

S: Return it.

T: Yes. You would want them to return it. Who received the statue in England? (F)

Ss: Queen Victoria.

T: And where did she donate it? (F)

Ss: To the British Museum.

T: What is the statue called? (F)

Ss: Hoa Hakananai'a. T: What does Hoa Hakananai'a mean? (F)

Ss: "Lost Friend."

T: Why do you think they call the statue their "Lost Friend"? (I)

S: Because it is important to them.

T: Yes. What does the statue seem to mean to the Rapa Nui people? (I)

S: Family.

T: Good. It may be like a member of their family. About 150 years later, what did the Rapa Nui people try to do? (F)

Ss: Bring the statue back.

T: What did they form? (F)

Ss: A delegation.

T: Why did they form a delegation? (F)

Ss: To ask the British Museum to let the Lost Friend come home.

T: Imagine that you are a member of the delegation. What would you say to the museum manager? (R)

S: Please return our statue.

T: Good. Can you add a reason?

S: Please return our statue because it belongs to the Rapa Nui people.

T: Very good. Finally, do you think the British Museum should return the Lost Friend? Why or why not? (R)

(生徒はペアで意見と理由を話し合う)

この例では、生徒の答えの多くは単語、短いフレーズ、または一文程度です。しかし、教師が答えを自然な英文にして返し、さらに質問を加えることで、一つの答えが次の答えへとつながっています。教師が英語で長く説明することだけが、「英語であふれる授業」ではありません。教師が生徒の答えられる

問いを数多く持ち、生徒の短い答えを拾いながら英語による往復を重ねることで、教室内の英語使用を増やすことができます。

A2からB1へ向かう応答の足場

生徒の応答は、次のように段階的に伸ばすことができます。

1. 単語・短いフレーズ

“In 1868.” / “Queen Victoria.”

2. 一つの文

“The ship arrived in 1868.”

3. 理由を含む文

“They chose it because it was in perfect condition.”

4. 二つの情報を結び付けた文

“They chose it because it was smaller and in perfect condition.”

5. 意見と理由を含む複数文

“I think the museum should return it because it belongs to the Rapa Nui people. It is an important part of their culture.”

最初から段落レベルの発話を要求するのではなく、教師との短いやり取りを何度も経験させることが、より長く、まとまりのある発話につながります。Oral Interactionの目的は、準備した質問をすべて消化することではありません。Fact-finding、Referential、Inferentialという異なる種類の問いを十分に準備し、生徒の反応に応じて選びながら、短い応答を次の応答へつなげることです。質問の量がやり取りの機会を生み、質問の種類がやり取りの深さを生みます。教科書本文に多様な問いを重ねることで、内容確認のためのQ&Aを、生徒が英語を使って考え、伝え、他者と関わるOral Interactionへと発展させることができます。

Researcher's Eye——「応答が伸びた」をどう確かめるか

同じ、または同程度の課題を単元の前後で録音し、匿名化して文字に起こします。例示した教師－生徒対話は授業モデルであり、それ自体は効果の証拠ではありません。

見る観点：①やり取りのターン数 ②最長応答の語数 ③理由・具体例の有無 ④情報をつなぐ表現 ⑤follow-upへの応答 ⑥教師の支援量

第Ⅱ部 再生から再構成、自己表現へ

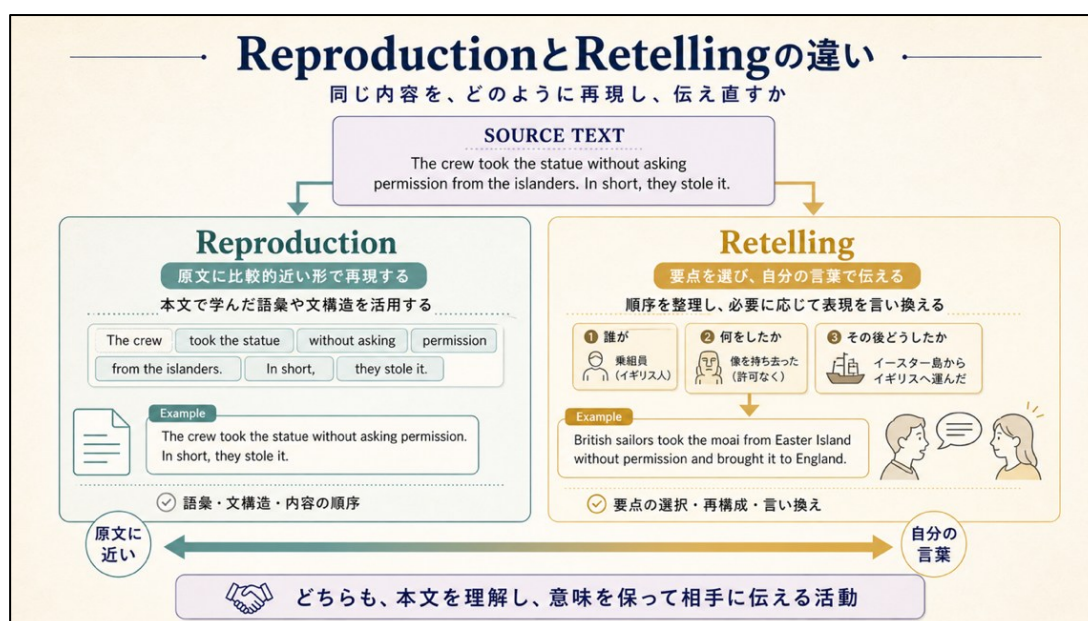
第3章 ReproductionからRetellingへ

リプロダクション（reproduction）とリテリング（retelling）は、いずれも、読んだり聞いたりして理解した内容を英語で伝え直す活動です。両者の違いは、原文への依存度と再構成の程度にあります。

リプロダクション：本文で学んだ語彙や文構

造を活用し、原文に比較的近い形で内容を再現する活動

リテリング：本文の要点を選び、必要に応じて順序を整理したり表現を言い換えたりしながら、自分の言葉で相手に伝える活動



本稿では、リプロダクションをリテリングへの足場として位置付けます。まず、音読やOral Interactionを通して本文の内容と表現を確認し、キーワード、写真、年表、教師のモデルなどを用いて内容を再現します。その後、支援を徐々に減らし、生徒自身が重要な情報を選んで聞き手に分かるように伝えるリテリングへとつなげます。

リプロダクションからリテリングへの段階的な展開

本稿では、次のような流れで指導を行います。

1. 本文の出来事をキーワードや年表で整理する

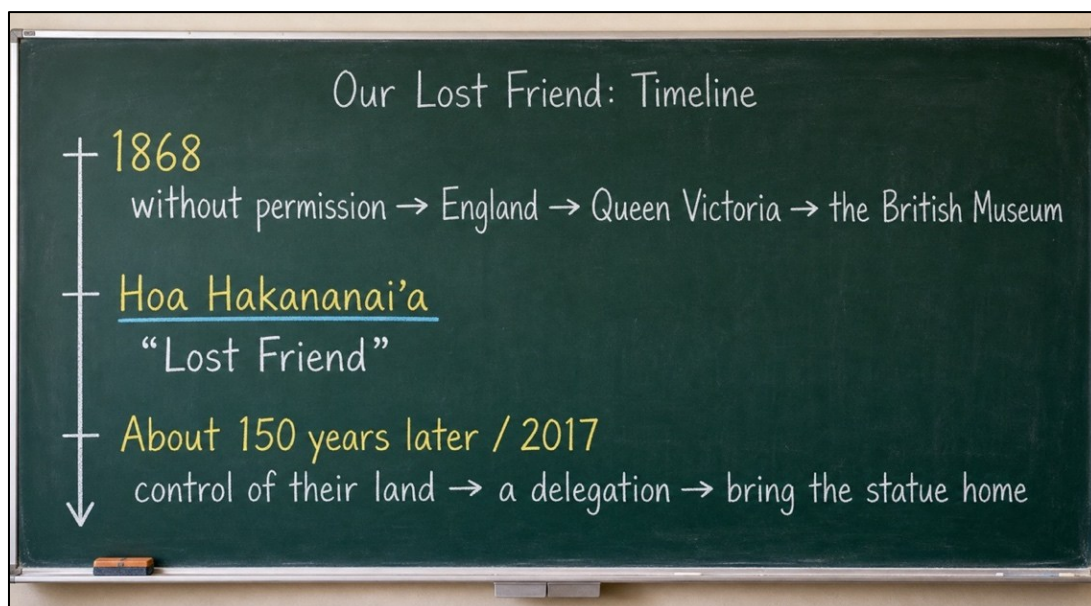
2. 教師と生徒のやり取りを通して、再話のモデルを共同で作る
3. キーワードを見ながらリプロダクションを行う
4. 本文表現のパラフレーズを練習する
5. 支援を減らし、自分の言葉でリテリングする
6. 聞き手からの質問に答え、やり取りへ発展させる

ここでは、『CROWN English Communication I』 Lesson 9 “Our Lost Friend,” Section 1の後半を用いた指導例を紹介します。この部分では、イギリス船の乗組員が像を持ち去ってから、約150年後にラパ・ヌイの人々がその返還を求めるまでの経緯が描かれています。

① キーワードと年表による内容整理

最初に、本文中の出来事を時系列に沿って

整理します。例えば、次のようにキーワードを黒板やスライドに提示します。



この段階では、まだ完全な英文を作らせる必要はありません。「誰が」「何をしたのか」「その後どうなったのか」という出来事のつながりを、生徒が理解できているかを確認します。

② 教師と生徒によるリテリングの共同構築

教師が最初から完成したモデルを一方的に話すのではなく、生徒に問いかけながら情報を引き出し、それらをつないで再話のモデルを作ることが効果的です。

(T: Teacher / Ss: Students)

T: Let's put the events in order. Did the crew ask the islanders for permission?

Ss: No, they didn't.

T: Right. So, what did the crew do?

S1: They took the statue.

T: Yes. They took the statue without permission. In short, what did they do?

Ss: They stole it.

T: Exactly. Where did they take it?

Ss: To England.

T: And who received it?

Ss: Queen Victoria.

T: Good. What did Queen Victoria do with the statue?

S2: She donated it to the British Museum.

T: That's right. What is the statue called?

Ss: Hoa Hakananai'a.

T: And what does that name mean?

Ss: “Lost Friend.”

T: Good. Now let’s move forward about 150 years. What happened in 2017?

S3: The Rapa Nui people gained control of their land.

T: Yes. What did they want to do after that?

S4: They wanted to bring the statue back.

T: Right. How did they ask for its return?

S5: They formed a delegation.

T: Excellent. Now, let’s connect all those answers and tell the story.

ここで教師は、生徒から引き出した情報をあるキーワード（太字）を指しながら、次のつなぎ、黒板、または、スライドに提示してようなモデルを口頭で示します。

In **1868**, the crew of a British ship took the statue from Easter Island **without the islanders’ permission**. In other words, they stole it. They carried it to **England** and gave it to **Queen Victoria**. She later gave it to **the British Museum**. The statue is called **Hoa Hakananai’a**, which means “**Lost Friend**.” **About 150 years later**, the situation began to change. In **2017**, the Rapa Nui people gained **control of their land**. They wanted the statue to return to Easter Island, so they chose a group of representatives and asked the British Museum to **send their Lost Friend home**.

このモデルでは、本文の重要な語彙や情報を残しながら、文を短くしたり、表現を一部言い換えたりしています。教師がこのようなモデルを示すことで、生徒は「本文を一字一句暗記しなくてもよい」「意味を保ちながら、知っている表現で伝えればよい」ということ

を理解できます。

③ キーワードを用いたリプロダクション

次に、生徒は本文を閉じ、キーワードや年表を見ながら内容を再現します。初めはペアで一文ずつ交代して話す方法でも構いません。

S1: The crew took the statue without asking permission.

S2: They brought it to England as a gift for Queen Victoria.

S1: Queen Victoria donated it to the British Museum.

S2: It is called Hoa Hakananai’a, or “Lost Friend.”

S1: About 150 years later, the Rapa Nui people gained control of their land.

S2: They formed a delegation and asked the museum to let the statue come home.

この段階では、本文の表現が多く残っていても問題ありません。まずは、重要な語彙や文構造を用いて、出来事を正しい順序で再現できることを目指します。これが、より自立したリテリングを行うための土台となります。

④ パラフレーズの練習

リプロダクションからリテリングへ移行するためには、「本文と違う表現を使っても、

同じ意味を伝えられる」という経験が必要です。パラフレーズは難しい語を別の難しい語に置き換えることではありません。生徒がすでに知っている、より使いやすい表現に言い換えることも立派なパラフレーズです。

Section 1の英文は、例えば次のように言い換えることができます。

-
- ・ without asking permission from the islanders → without getting the islanders' permission
 - ・ brought it to England as a gift for Queen Victoria → took it to England and gave it to Queen Victoria
 - ・ who donated it to the British Museum → Queen Victoria gave it to the British Museum
 - ・ the story took a new turn → the situation began to change
 - ・ formed a delegation → chose a group of representatives
 - ・ let their Lost Friend come home → return the statue to Easter Island
-

パラフレーズには、主に次のような方法があります。

- 難しい語句を、より易しい語句で説明する
- 受動態を能動態に、または能動態を受動態に変える
- 長い文を二つの短い文に分ける
- 代名詞や接続語を使って、複数の文をつなぐ
- 具体的な情報を、意味を損なわない範囲でまとめる

教師が一つの正解を提示するのではなく、「ほかにどのように言えるだろう」と生徒と一緒に考えることによって、生徒は表現を選択する経験を積むことができます。

目的と聞き手のあるリテリング

リテリングを「先生に本文を覚えていることを見せる活動」にしないためには、伝える目的と聞き手を設定することが大切です。例えば、次のような課題を提示します。

Your partner has not read this section. Tell your partner how the Lost Friend was taken to Britain and what the Rapa Nui people later did to bring it home. (このSectionを読んでいない相手に、「失われた友」がどのようにイギリスへ渡り、その後ラパ・ヌイの人々が像を取り戻すために何をしたのかを説明しなさい。) 生徒によるリテリングの例は、次のようになります。

In 1868, British sailors took a statue from Easter Island without permission. They carried it to England and gave it to Queen Victoria. Later, she gave it to the British Museum. The statue

is called Hoa Hakananai'a, which means "Lost Friend." About 150 years later, the Rapa Nui people began trying to get it back. After they gained control of their land in 2017, they chose some representatives to ask the British Museum to return the statue to Easter Island.

原文とは異なる語彙や文構造を用いていますが、重要な情報と出来事の順序は保たれています。このように「意味は保ちながら、表現を自分で選び直す」ことが、リテリングの重要な部分です。

話し終えた後は、聞き手が一つ質問をするようにすると、リテリングを一方向の発表で終わらせず、Oral Interactionへと発展させることができます。

S1: Why is the statue called "Lost Friend"?

S2: Because it was taken away from Easter Island.

S1: How did the Rapa Nui people try to get it back?

S2: They formed a delegation and asked the British Museum to return it.

リテリングの途中で言葉に詰まった場合にも、聞き手が "What happened next?" や "Who received the statue?" などと問いかけることで、話し手を支援することができます。教師と生徒だけでなく、生徒同士が質問によって発話を支え合うことも大切です。

生徒の実態に応じた支援の調整

すべての生徒に、最初から同じ長さ、同じ条件でリテリングを求める必要はありません。生徒の実態に応じて、次のように支援を調整できます。

支援を多く必要とする生徒

- 写真、年表、キーワードを提示する
- "First," "Then," "Later," "About 150 years later"などの接続表現を与える
- "The crew took …" "Queen Victoria …"などの文頭を提示する
- まず4～5文程度のリプロダクションを目標にする
- ペアで十分に練習してから発表する

より自立して話せる生徒

- キーワードの数を減らす
- 出来事の重要度を自分で判断して要約させる
- 本文とは異なる表現を一定数用いさせる
- 聞き手に応じて説明の長さや詳しさを変えさせる
- リテリング後に、自分の意見や理由を付け加えさせる

例えば、リテリングの後に "Do you think the British Museum should return the statue? Why or why not?" と問いかければ、本文内容の再話から、自分の考えを理由とともに伝える活動へ発展させることができます。ただし、本文の再話と意見表明はそれぞれ異なる活動であるため、まずは内容を正確に伝えられたことを評価したうえで、発展課題として位置付けるとよいでしょう。

リテリングで大切にしたい評価の観点

リテリングでは、原文と同じ英文をどれだけ正確に再生できたかだけでなく、次のような点を評価することが重要です。

1. 内容：重要な情報を正しく選んでいるか
2. 構成：出来事を聞き手に分かる順序で伝えているか
3. 言語：学習した表現を活用しながら、自分なりに言い換えているか
4. 伝達：相手を意識し、聞き取れる声や速さで話しているか
5. やり取り：聞き手からの質問に答えたり、必要に応じて説明を補ったりしているか

活動中の誤りをその都度すべて訂正すると、生徒が話の流れを失い、発話への意欲を低下させることがあります。意味が伝わる誤り

については活動後にまとめて取り上げるなど、流暢さを重視する時間と正確さを確認する時間を分けることも必要です。リテリングは、本文を理解し、必要な情報を選び、順序立てて相手に伝えるという複数の力を統合した活動です。しかし、それをいきなり求めるのではなく、音読、Oral Interaction、支援付きのリプロダクション、パラフレーズ練習という段階を踏むことで、生徒は少しずつ「教科書の英語」から離れ、自分の英語で内容を伝えることを目指します。教科書本文を丸暗記して再生することがゴールではありません。本文で出会った語彙や表現を足場としながら、自分の持っている英語を組み合わせ、相手に伝わる形に再構成することこそが、A2からB1への移行を支える重要な学習経験になり得ます。

Researcher's Eye——再生から再構成への変化を記録する

同じ生徒のReproductionとRetellingを保存し、①残された重要情報、②出来事の順序、③本文からの言い換え、④必要とした支援、⑤聞き手の質問への応答を比べます。

一つの録音だけでレベルを断定せず、複数回の課題と授業中の観察を合わせて変化を捉えます。

第4章 やり取りからOpinion Writingへ

多くの検定教科書では、レッスンの最後に、本文内容を踏まえて自分の考えを表現する活動が設定されています。しかし、授業時間が足りずに省略されたり、「自分の意見を書きなさい」と指示したまま、生徒が一度書いて提出して終わりになったりすることも少なくありません。ライティングは、レッスンの最後に余った時間で行う付加的な活動ではありません。それまでに読んだ内容、学んだ語彙や表現、Oral Interactionで考えたこと、リテリングで伝え直したことを統合し、自分の考えとして表現する活動です。また、生徒が本文をどのように理解し、どの情報を根拠として選び、それらをどのような順序で結び付けているかを、教師が把握する機会にもなります。高校1年生が一段落程度の意見文を書く際、最初から複数段落の長いessayを求めるのではなく、まずは「主張・理由・根拠・結論」がつながった一段落を書けるようにすることが重要です。

Lesson 9のFocus Questionをライティングにつなげる

1. Should the British Museum return Hoa Hakananai'a permanently to Easter Island? (大英博物館はホア・ハカナナイアを永久返還すべきか。)
2. Who should own cultural objects that were taken without permission? (許可なく持ち出された文化財は、誰が所有すべきか。)
3. What would be the fairest solution for the British Museum and the Rapa Nui people? (大英博物館とラパ・ヌイの人々の双方にとって、最も公平な解決策は何か。)

問いを選択できるようにする場合にも、どの問いも本文中の情報を根拠として用いることを共通の条件とします。単に書きやすい

『CROWN English Communication I』Lesson 9 “Our Lost Friend”のとびらには、次のFocus Questionが示されています。Who has the right to own cultural items, their home countries or foreign museums? (文化財を所有する権利を持つのは、その文化財の出身国でしょうか、それとも海外の博物館でしょうか。) 非常に意義深い問いですが、このままでは論点が広く、特に高校1年生にとっては、何を根拠に書けばよいのか分からない場合があります。そこで、本文の具体的な事例に即して問いを絞ります。Should the British Museum return Hoa Hakananai'a permanently to Easter Island? Why or why not? (大英博物館はホア・ハカナナイアをイースター島へ永久返還すべきでしょうか。そう考える理由も述べなさい。) この問いであれば、生徒はLesson 9で読んだ内容を根拠として活用できます。さらに、生徒の関心や英語力に応じて、次のような選択肢を用意することもできます。

話題を選ぶのではなく、同じ本文から異なる視点の意見文が生まれるように設計することが大切です。

Section 1直後のQuick Writingと、Lesson全体読後のOpinion Writing

Section 1を読んだ直後には、まだ大英博物館側の主張は示されていません。その段階では、次のような短いQuick Writingを行うことができます。Do you think the Lost Friend should be returned to Easter Island? Give

one reason for your answer. (「失われた友」はイースター島へ返還されるべきだと思いますか。そう考える理由を一つ述べなさい。) ここでは、40～60語程度を目安に、「自分の立場と理由を一つ書く」ことを目標とします。

I think the Lost Friend should be returned to Easter Island. The British crew took the statue without asking permission from the islanders. The Rapa Nui people did not choose to give it away. Therefore, I think it should be returned to them.

(日本語訳)

(私は、「失われた友」はイースター島へ返還されるべきだと思います。イギリス船の乗組員は、島の人々の許可を得ることなく、その像を持ち去りました。ラパ・ヌイの人々が、自ら進んで像を手放したわけではありません。したがって、その像は彼らのもとへ返還されるべきだと思います。)

Lesson全体を読み終えた後には、ラパ・ヌイ側と大英博物館側の双方の主張を踏まえ、より長いOpinion Writingに取り組ませます。このように、同じ問いに二度答えさせることも有効です。最初の意見と、本文をすべて読んだ後の意見を比較することで、生徒は「新しい情報を得たことで自分の考えがどのように変わったか」を振り返ることができます。

書く前に「根拠」を整理する

生徒が書き始められない大きな理由の一つは、英語以前に「何を書けばよいか」が整理されていないことです。そこで、本文から双方の主張を取り出し、Evidence Bankとして整理します。

Evidence Bank

書く前に「根拠」を整理する

ラパ・ヌイ側の視点	大英博物館側の視点
✓ 像は島の人々の許可なく持ち出された	✓ ロンドンの方が安全に保存できる
✓ 現在も人々の意思に反して所蔵されている	✓ より多くの人が像を見ることができる
✓ モアイは単なる美術品ではなく、祖先や家族を表す	✓ 研究者が像を調査しやすい
✓ 「失われた友」を故郷へ戻したい	✓ 世界全体の文化遺産として展示できる

本文に線を引くだけでなく、それぞれの主張を短い英語に言い換えて、黒板やワークシート

蓄積しておく、ライティングで活用しやすくなります。

Evidence Bank

Useful English Expressions

Rapa Nui

- ✓ It was taken without permission.
- ✓ It represents the Rapa Nui people's ancestors.
- ✓ The Rapa Nui people want their Lost Friend to come home.

British Museum

- ✓ The statue is safer in the museum.
- ✓ More people can see it in London.
- ✓ Scholars can study it more easily.

ここで重要なのは、本文中の文をそのまま書き写すことではありません。本文から必要な情報を選び、自分の主張を支える根拠として使うことです。

ライティングの前に行う事前ディスカッション

いきなり個人で書かせるのではなく、まずペアや小グループで意見を交換します。ただし、「自由に話し合いなさい」とだけ指示すると、英語でのやり取りがすぐに止まったり、日本語での雑談になったりすることがあります。そこで、本文内容の確認から自分の判断へと段階的に進む質問を用意します。

1. How was Hoa Hakananai'a taken from Easter Island?
2. Why do the Rapa Nui people want it back?
3. Why does the British Museum want to keep it?
4. Which side has the stronger reasons? Why?
5. What would be a fair solution?

教師は、最初にクラス全体とのやり取りを行い、その後にペアでの話し合いへ移ります。

(T: Teacher / Ss: Students)

T: Did the British crew get permission to take the statue?

Ss: No, they didn't.

T: Why is the statue important to the Rapa Nui people?

S1: It represents their ancestors.

T: Right. They see it as part of their family. Why does the British Museum want to keep it?

S2: Because it is safer in London.

T: Yes. The museum also says that more people can see it there. Which reason do you think is more important? Please choose one side and explain your reason to your partner.

(ペアでのやり取り)

S1: I think the museum should return the statue because it was taken without permission.

S2: I understand, but the statue may be safer in London. What do you think about that?

S1: That is a good point. However, the museum could help the Rapa Nui people keep it safe on Easter Island.

このように、話し相手から質問や反対意見を受けることで、自分だけでは思い付かなかった視点に気付くことができます。また、一度口頭で表現した内容は、全く話していない内容よりも書き始めやすくなります。

プランニングシートで文章の設計図を作る

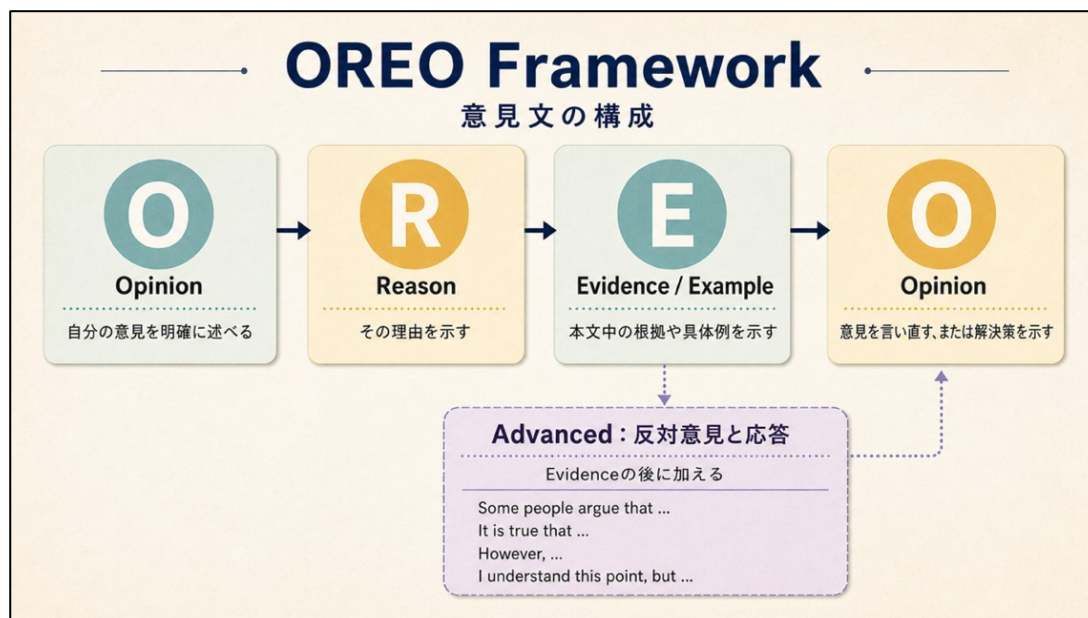
ディスカッションの後、すぐに英文を書き始めるのではなく、次のような簡単なプランニングシートを用いて内容を整理します。

Planning Sheet	
文章の設計図を作る	
項目	自分のメモ
My opinion (自分の立場)	返還すべき／博物館に残すべき／条件付きで返還すべき
Reason (理由)	なぜそう考えるのか
Evidence from the text (本文中の根拠)	どの事実や主張を使うか
Opposing view (反対側の主張)	反対する人は何と言うか
My response (それに対する自分の考え)	反対意見にどう答えるか
Conclusion / Solution (結論・解決策)	最終的にどうすべきか

メモの段階では、日本語と英語が混在しても構いません。まず内容を整理し、その後で既習の語彙や表現を使って英語にしていきます。「考えること」と「正確な英文を作ること」を同時に求め過ぎないことが大切です。

OREOを活用した意見文の構成

文章構成の支援には、OREOの枠組みを利用できます。より発展的な文章では、Evidenceの後に反対意見とそれに対する応答を加えます。



OREOやPREPは、生徒が文章を組み立てるための足場です。この型を使っただけで自動的にB1レベルの文章になるわけではありません。

大切なのは、複数の文を意味のつながりに沿って並べ、理由や根拠を使って自分の主張を支えられるようになることです。

ライティングで活用できる表現



生徒に示すOpinion Writingのモデル

I believe the British Museum should return Hoa Hakananai'a permanently to Easter Island. First, the statue was taken without the islanders' permission, so it is difficult to justify keeping it. More importantly, the moai is not simply an artwork to the Rapa Nui people. It represents their ancestors and is treated as a member of their family. The museum argues that the statue is safer in London and can be seen by more people. However, safety should be discussed with the Rapa Nui people, not used to ignore their wishes. Therefore, the museum and the Rapa Nui people should make a safe plan to return the Lost Friend home.

(日本語訳)

私は、大英博物館はホア・ハカナナイアをイースター島へ永久に返還すべきだと考えます。第一に、この像は島の人々の許可なく持ち去られたものであり、博物館が所蔵し続けることを正当化するのには困難です。さらに重要なのは、ラパ・ヌイの人々にとって、モアイは単なる美術品ではないということです。モアイは彼らの祖先を象徴し、家族の一員として大切にされています。大英博物館は、像はロンドンにある方が安全で、より多くの人が見ることができると主張しています。しかし、安全性はラパ・ヌイの人々とともに話し合うべき問題であり、彼らの意思を無視する理由として用いるべきではありません。したがって、大英博物館とラパ・ヌイの人々は、「失われた友」を故郷へ安全に返還するための計画を、ともに立てるべきです。)

このモデルでは、最初に立場を明確にし、本文中の事実を根拠として用いています。また、大英博物館側の主張にも触れたうえで、自分の考えを述べ、最後に現実的な解決策を提案しています。ただし、モデル文を最初から提示すると、生徒がその英文をそのまま写してしまうことがあります。モデルは、最初のディスカッションやプランニングの後に示したり、立場の異なる複数のモデルを提示したりするなど、生徒自身の考えを奪わないように扱う必要があります。

「書いて終わり」にしないためのピア・フィードバック

最初に書いた英文は完成品ではなく、First Draftです。生徒同士で読み合い、内容が相手に伝わるかを確認した後に書き直します。

ピア・フィードバックでは、細かな文法やスペルの誤りをすべて探させるのではなく、まず次の点に注目させます。

- 筆者の意見が最初に明確に示されているか
- 理由が書かれているか
- 本文中の事実が根拠として使われているか
- 文と文のつながりが分かるか
- 反対側の立場にも触れているか
- 最後に結論や解決策が示されているか

読み手は、次のようなコメントを一つ書きます。

- Your opinion is clear.
- I like your example about ...
- Could you explain this reason more?

- What do you think about the museum's argument?
- I agree with you because ...
- I have a different opinion because ...

その後、生徒はコメントを参考に文章を修正します。教師も、最初からすべての誤りを訂正するのではなく、「内容をもう少し説明する箇所」と「今回重点的に直す言語項目」を絞ってフィードバックすると、生徒が自分で書き直しやすくなります。

生徒の実態に応じた支援

支援を多く必要とする生徒

- 語句リストとEvidence Bankを提示する
- 文頭表現を選択式で与える
- 一つの理由と一つの根拠を書くことを目標にする
- 60～80語程度を目安にする
- ペアで英文を口頭練習してから書く
- プランニングシートを見ながら書くことを認める

より自立して書ける生徒

- 100～150語程度を目安にする
- 二つ以上の根拠を用いる
- 反対意見とそれに対する応答を加える
- 複数の解決策を比較する
- 読み手を意識して説得力のある順序に情報を並べる
- 本文の表現をそのまま写さず、パラフレーズして用いる

語数は目標を明確にするための一つの目安にすぎません。語数を増やすことよりも、主張と根拠がつながり、読み手に意図が伝わる

文章になっているかを重視します。

ライティングの評価で大切にしたい観点

ライティングを評価する際には、文法的な正確さだけでなく、次の観点をバランスよく見ることが重要です。

1. 内容：問いに答え、自分の立場を示しているか
2. 根拠：本文中の情報を適切に用いているか
3. 構成：意見・理由・根拠・結論がつながっているか
4. 言語：学習した語彙や表現を使っているか
5. 伝達：読み手に分かるように表現しているか
6. 改善：フィードバックを受けて文章を書き直しているか

文法や語彙の誤りを減らすことはもちろん必要です。しかし、誤りの少なさだけを評価すると、生徒は間違いを避けるために、短く単純な英文しか書かなくなることがあります。学習した表現を使おうとしたこと、根拠を加えようとしたこと、反対意見に応答しようとしたことも、積極的に評価する必要があります。このように、ライティングを「教師に提出する一度きりの英文」ではなく、話す、考える、構成する、書く、読んでもらう、書き直すという一連の過程として設計することで、生徒の英文はより内容のあるものになります。書く前のOral Interactionと、書いた後のフィードバックを組み合わせることが、ライティングを実際のコミュニケーションへ近づける鍵となります。

Researcher's Eye——書き直しの前後を成果物で見る

[First Draft] [Peer Feedback] [Revised Draft] を一組として保存します。

比較する観点：①主張の明確さ ②理由と本文中の根拠 ③情報のつながり ④読み手への説明 ⑤フィードバックを受けた修正

終章 A2からB1への歩みを支えるClass Flow

本稿では、『CROWN English Communication I』Lesson 9 “Our Lost Friend”を用い、検定教科書の本文と付属タスクを、生徒の英語運用力向上へどのようにつなげることができるかを考えてきました。

本稿で示したClass Flowは、次の六つの段階から成ります。Oral Introduction → Vocabulary Check → Reading Aloud → Oral Interaction → Retelling / Reproduction → Opinion Writing。



これらは、互いに独立した活動ではありません。Oral Introductionで生まれた「知りたい」という気持ちが本文を読む目的となり、Vocabulary Checkが内容理解を支えます。内容を理解した英文を繰り返し音読することで、語彙や文構造が音声と結び付きます。Oral Interactionでは、その内容について教師やクラスメイトと応答し、リテリングでは、本文の情報を自分で選び直して相手に伝えます。そして最後のライティングでは、本文中の事

実と他者とのやり取りをもとに、自分の考えを構成して表現します。この流れは、**生徒の発話を、単語や短い応答から一文へ、一文から理由を伴う複数の文へと伸ばしていくことをねらいます。**また、本文に近い表現を再現するリプロダクションから、自分の言葉で伝えるリテリングへ、思い付いたことを述べる段階から、根拠を示して書き直すライティングへと、自立性を高めるための足場をつくります。

「英語であふれる授業」とは、教師が長時間英語で説明し続ける授業ではありません。教師が理解可能な英語で問いかけ、生徒の短い応答を受け止め、言い換え、さらに問いを返す。そのような小さなやり取りが教室の中で繰り返される授業です。生徒が最初から長く流暢に話せなくても、教師とのやり取りや生徒同士の活動を通して、英語を聞き、読み、話し、書く機会を積み重ねることはできます。

ICTについても、それ自体を使用することが目的ではありません。全員の意見を集める、異なる考えを可視化する、語彙を繰り返し復習する、音声や動画を共通のインプットとして用いる、文章を共有して書き直すなど、言語活動を充実させるために活用することが大切です。

一方で、**本稿で紹介した活動を、すべての授業ですべて実施する必要はありません。生徒の実態、本文の難易度、授業の目標、確保できる時間に応じて、必要な活動を選択します。**毎回新しい活動を準備するのではなく、同じClass Flowを繰り返し使い、生徒が活動の進め方に慣れるようにすることも、教師の準備負担を軽減しながら活動量を確保する上で有効です。

検定教科書には、本文、語彙、音声、動画、問い、言語活動など、授業を組み立てるための豊かな素材がすでに備わっています。

教師に求められるのは、それらをすべて一から作り直すことではなく、「この問いをどのように生徒とのやり取りに変えるか」「この本文を次の発話や作文へどうつなげるか」という視点を加えることです。教科書に掲載された一つの質問も、教師の問い返しや生徒同士の応答によって、意味のあるコミュニケーションへと発展させることができます。

A2からB1への移行は、一度の特別な活動によって達成されるものではありません。短くても英語で答えられた、自分の言葉で本文を伝えられた、理由を加えて意見を書けたという、小さな成功の積み重ねによって支えられます。生徒に英語を使うことを求めるのであれば、まず教師自身が英語使用者として、生徒に語りかけ、応答を待ち、伝わったことをともに喜ぶ存在でありたいと思います。検定教科書を、生徒が説明を聞くためだけの教材ではなく、教師と生徒、生徒同士が英語でつながるための共通の題材として活用すること。その日々の実践を記録し、見直しながら、知識としての英語を実際に人と関わるための英語へつなぎ、A2からB1へ向かう英語使用を支えていきたいと考えます。

文部科学省（2026）『令和7年度「英語教育実施状況調査」結果』

Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.

Kremmel, B., Indrarathne, B., Kormos, J., & Suzuki, S. (2023). Unknown vocabulary density and reading comprehension: Replicating Hu and Nation (2000). *Language Learning*, 73(4), 1127–1163.

田中 周作

【所 属】明治大学附属中野中学校・高等学校 英語科教諭

【学 歴】東京学芸大学大学院教育研究科修了

【活 動】2014年 東京都教育研究員

2015-2016年 東京都教師道場 助言者

2016年 東京都若手教員育成研修、および、東京都専門性向上研修 講師

2018年 英検協会主催英語教員海外研修に参加し、The University of New South Walesで英語教授法を学ぶ

2022年 鹿児島県教育委員会主催 外国語指導助手の指導力向上研修 基調講演

2023年 国際教育ナビ主催のワークショップでは、ラップ（ヒップホップ）の英語学習への応用というテーマで、HIPHOP ENGLISH SCHOOLを開講

2024年 中部地区英語教育学会 三重地区 特別講演

2024年 ETS公認TOEFL Primary® / TOEFL Junior®トレーナーに認定

2024年 株式会社ダンケゼア公認アドバイザーに就任

2025年 ELEC同友会 英語教育学会 講師

2025年 大学英語教育学会（JACET）第64回国際大会 登壇

2026年 一般社団法人国際教育英語試験協会理事に就任

2026年 日本英語教育研究会 高校教師のための夏期英語教育セミナー 登壇

2026年 ELEC同友会夏季英語居幾研修会 講師

【その他の活動】Apple Teacherの認定を受けており、iPadを効果的に活用した英語授業に取り組んでいる。剣道五段、合気道三段、スキー 1 級のスキー部顧問
趣味は、ランニング、釣り、海外旅行、写真・動画編集など

【主な著書】『英文法短期定着トレーニング Speed Grammar 1-5』（文英堂, 2024）監修

『All Set 高校英語入門 Reading & Grammar』（文英堂, 2025）監修

『All Set 高校英語入門 Grammar』（文英堂, 2025）監修

『英語の授業と家庭学習が変わる5領域別ICT活用術』（大修館書店, 2025）著者

MEMO

