

高等学校英語科の先生・教育委員会関係者対象

『CEFR B1からB2へ： ディスカッション・ディベートで 鍛える即時応答力と論理的思考力』

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

1. はじめに～ CEFR B1からB2の壁と日本の英語教育～	p.2
1.1 CEFR B1からB2への壁	p.2
1.2 TOEFL Junior®受験後のアンケート分析から見える課題	P.5
2. 理論的背景	p.8
2.1 アウトプット仮説(Swain, 1985)	p.8
2.2 インタラクシオン仮説(Long, 1996)	p.8
2.3 論理的思考と批判的思考(Bloom, 1956; Facione, 2011)	p.8
2.4 「やりとり」型活動の意義(文部科学省, 2018)	p.8
2.5 学習者関与とエコロジカル・アプローチ(Van Lier, 2004)	p.9
3. 英語授業におけるディスカッションの導入と実践例	p.9
3.1 授業でのディスカッション導入の難しさ	p.9
3.2 目指すべきディスカッションのゴール	p.9
3.3 グループ・ディスカッションの役割分担	p.10
3.4 各役割のサポートフレーズ例	p.10
3.5 ディスカッションのやり取り例	p.10
3.6 授業でのディスカッション成功のために	p.12
3.7 ディスカッション後のライティング活動	p.12
3.8 「言えなかった表現」の共有と学び合い	p.13
4. 英語授業におけるディベート活動の導入と実践例	p.13
4.1 「英語ディベートは難しい」を変える第一歩	p.13
4.2 ディベートの授業モデルと育成スキル	p.13
4.3 クラスの状況と授業設計	p.14
4.4 理由を出し続けるゲーム(多角的思考の入口)	p.14
4.5 立論スピーチの型を習得する	p.15
4.6 生徒が実際に作った立論の例	p.16
4.7 反論スキルの習得	p.17
4.8 試合形式の実施	p.18
4.9 生徒の成長と授業の影響	p.19
4.10 ミニディベートを取り入れる	p.19
5. CEFR B2レベルの模擬問題から考える生徒のつまずき	p.21
第一章：TOEFL Junior®のCEFR B2レベルの精選3問を読み解く	p.22
1.1 Listening Q41 話者が何を疑問に思っているか	p.22
1.2 Reading Q38 発症前と発症後を区別する	p.25
1.3 LFM Q42 接続語を選ぶ前に関係を決める	p.29
1.4 問から見える指導の焦点	p.33
第二章：模擬テスト結果を授業に生かす	p.34
2.1 学校生活の英語から教科内容を学ぶ英語へ	p.34
2.2 知っていることとできること(初見でも使えること)を確かめる	p.34
2.3 技能別の結果と教室での姿を合わせて見る	p.35
6. おわりに：CEFR B1からB2への架け橋としての授業設計	p.35
※付録：和訳	p.36
※参考文献・参照資料	p.38

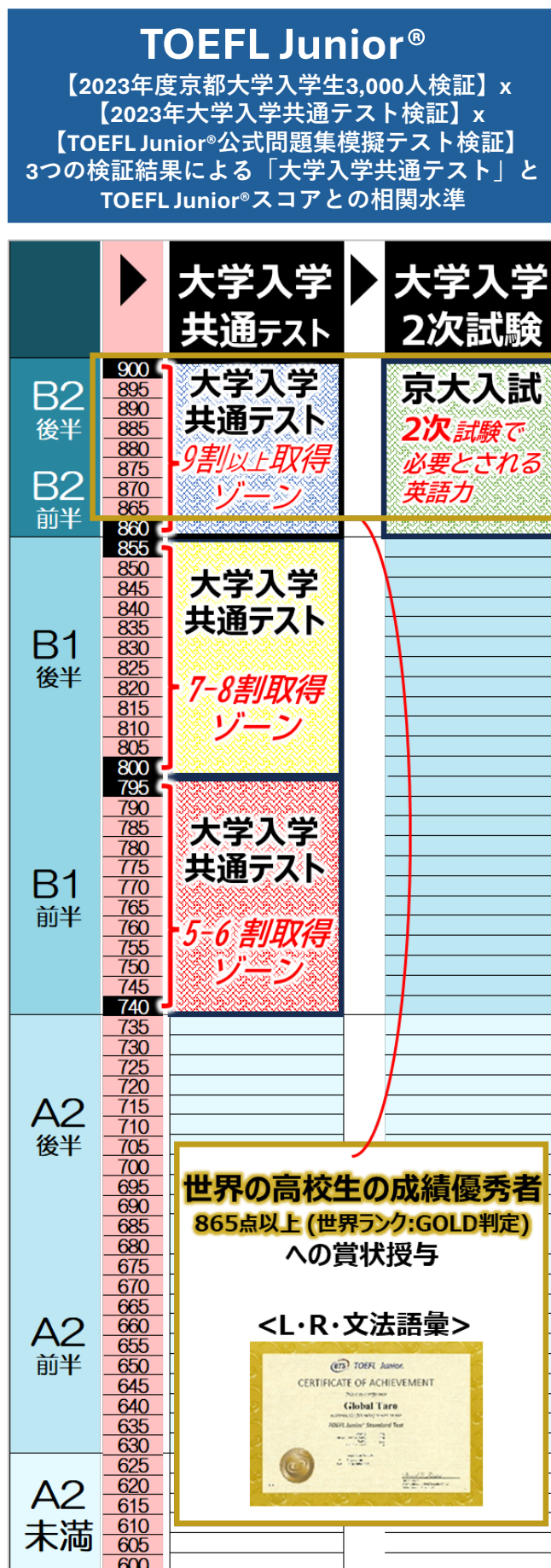
1.はじめに ～ CEFR B1からB2の壁と日本の英語教育 ～

1.1 CEFR B1からB2への壁

(※1)CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)におけるB1とB2の間には、語彙や文法の知識だけでは乗り越えられない壁が存在します。B1レベルでは、身近な話題について自分の意見を述べたり、一定のまとまりを持って話すことが求められますが、B2レベルではそれに加えて、論理的な構成で自らの立場を展開し、相手の意見に即時対応しながら議論を深める力が求められます。具体的には、B2では以下のような能力が求められます。

- ・ **論理的展開**：「主張 → 理由 → 具体例 → 再主張」のように、一貫性を持って意見を組み立てる
- ・ **即時応答**：相手の発言に応じて、その場で根拠や反論を提示する
- ・ **多角的視点**：自分と異なる立場からの意見も踏まえた発言を行う

しかし、高校の現場では、英検準1級を取得した生徒であっても、(※2-1, 2-2、3)TOEFL Junior®のような熟達度試験でB2に届かないケースが珍しくありません。その背景の一つに、日本の英語教育の「知識偏重」の傾向があると考えられます。そのため、単語や文法を覚え、読解に生かす力は伸びても、聞いて即座に理解し、即座に応答するといった言語の即時運用力が十分に鍛えられていないという課題があります。



(※2-1) TOEFL Junior®資料 (京都大学金丸准教授、および、GEET共同開発資料)

TOEFL Junior®

成績優秀者の表彰制度と水準

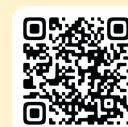
表彰制度

TOEFL Junior® Standard (リスニング、文法・語彙、リーディング) の団体テスト及び公開テストを受験された方のうち、以下の方々へETS発行の賞状を授与いたします。

TOEFL Junior® Standard の**GOLDランク**

TOTAL Score 865点以上

(Overallスコアレベルの5 : Superior) を取得された方
英語を母語としない世界中の中高生英語学習者の上位7%に相当。



<https://www.toefl-junior-primary.jp/guid/junior/result/>

水準

比較評価軸	水準
【TOEFL iBT】	72点～94点(CEFR:B2)相当
【IELTS】	6点～ 6.5点(CEFR:B2)相当
【英検】	「準1級」保持者 受賞比率10%～20%
【ボーディングスクール(高校)】	海外高校で英語で授業を受講できる水準 ※スコアは入学資格要件に活用されています。
【IB校 DPコース(高2・高3)】	IB校で英語で受講が可能な水準
【Lexile判定】	Lexile-1,000以上判定水準で、母語同様にストレスなく英語書籍を読める水準
【大学入学共通テスト】	大学入学共通テスト90%以上取得水準で、二次テストにも十分対応できる水準

7. TOEFL Junior Standard テストスコアの妥当性は？

TOEFL Junior Standard テストは、英語で教え、英語で学ぶアカデミックな環境におけるコミュニケーション能力を正確に測定するよう作られています。テストは中学・高校生に求められる言語タスクで構成されています。

これらのタスクは、次のものを含む幅広いソースに基づいているのが特徴です。

- ◆ 英語が外国語として教えられている国（例えば、チリ、中国、フランス、韓国、日本）における英語の基準、カリキュラム、教科書
- ◆ アメリカ合衆国の中学校・高校の英語学習者を対象とした英語運用能力の基準（例えば、カリフォルニア、コロラド、フロリダ、ニューヨーク、テキサス州の基準など）
- ◆ 経験豊富な言語測定専門家からの提案
- ◆ アカデミックな状況で使われる文献

収集されたデータの慎重な分析の結果、以下の3つの分野が重要であることが明らかになりました。

- ◆ **Social and Interpersonal**：「社会的・対人的分野」は、人間関係を築き維持するために使われる英語の範囲です。例えば、生徒は、くだけた会話で友人が言っていることを理解したり、友人や先生からの個人的なEメールを読むことができればなりません。
- ◆ **Navigational**：「指示的分野」は、学校や学科に関係した内容について、仲間、先生、他の学校スタッフとコミュニケーションをとるための英語の範囲です。例えば、宿題について、先生の口頭での指示を理解したり、学校関連のお知らせから重要な情報を得ることができればなりません。
- ◆ **Academic**：「アカデミックな分野」は、アカデミックな内容を学習する際に必要な英語の範囲です。例えば、いろいろな教科の授業や講義で話される意見や、書かれた文章を理解したりすることを含みます。

TOEFL Junior Standard テストのリスニングおよびリーディングセクションの問題は、上記で定義した3つの分野ごとに、受験者の英語でのコミュニケーション能力を総合的に測定するよう作られています。さらに、文法・語彙セクションのタスクは、英語でのコミュニケーション能力の基礎となる、文法や語彙の知識を測定します。



(TOEFL Junior®テスト公式問題集 [改訂版] p.8)

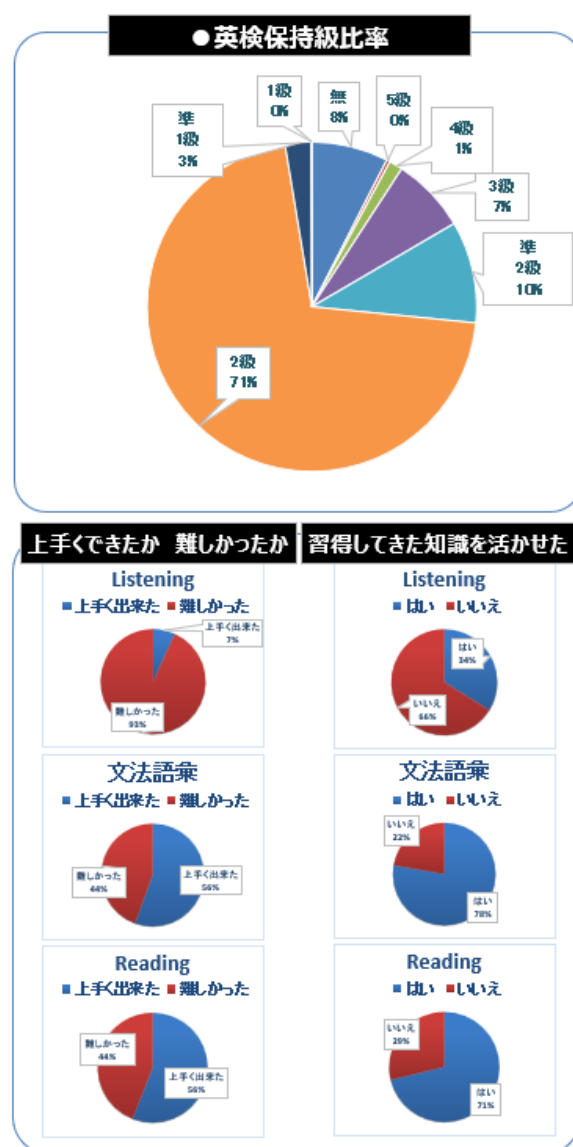
1.2 TOEFL Junior®受験後のアンケート分析から見える課題

この課題を裏付けるデータとして、TOEFL Junior®実施団体の公文教育研究会が受験後に実施している、主に英検2級・準1級・1級取得者の高校生を対象にした(※4-1、4-2)アンケート(Step UP体感シート)の分析結果があります。その結果によると、TOEFL Junior®の「Listening」「文法・語彙」「Reading」の3分野について「上手くできたか？難しかったか？」という質問項目で、「文法・語彙」に関しては、50%以上が「上手くできた」、「Reading」に関しても、50%以上が「上手くできた」との回答が得られたのに対し、(※5)「Listening」に関しては、わずか7%しか「上手くできた」と回答した生徒がおらず、実に90%以上が「難しかった」と答えました。Listeningが苦手な背景には、「日本語を介して理解しようとする習慣」があります。文章読解や文法問題では日本語で考える余地がありますが、リスニングはそうはいきません。B2レベルのListeningとは、英語を英語のまま理解し、適切に応答できる状態、すなわち「日本語脳を介さない英語運用力」が求められます。さらに、中高生の中には正しい発音や音読の訓練を十分にせずに学習を進めているケースも多く見られます。英検上位級を持つ生徒でも、正しい発音やイントネーションで音読することができなったり、フォニックスの知識が十分になかったりします。私自身、学生時代に発音・音読指導を十分に受けないまま進学し、文法や読解は得意でもListeningとSpeakingにはかなりの苦手意識を抱いていたということがありました。その苦手意識を払拭し、自信が持てるようになったのは、

発音・音読練習に本格的に取り組んだ後のことです。

こうした背景から、B1からB2への引き上げには、英語でのやりとりの場면을授業内で意識的に増やすこと、そして発音・音読・フォニックスを土台とする音声指導の継続が不可欠だと考えています。さらに、英語のやりとりの場面では、単に英語で話すのではなく、英語で考え、根拠を伴った主張を即時応答できるかといったところが大切になってきます。本稿では、特にディスカッション・ディベートといった活動に焦点を当てて、B2レベルの運用力を育てる具体事例を紹介します。

偏差値70以上の進学校の高校生を対象とした
TOEFL Junior®受験後アンケート結果



(※4-1) TOEFL Junior®受験後アンケート結果(GEET開発資料)

TOEFL Junior 『Step Up 体感』 シート

STUDENT NUMBER									

ローマ字 名まえ

■以下のQ1～Q4のアンケートに記入をお願いします。

Q1 あなたが持っている英検級のうち、最上級の級を下記の中からどれか1つ選び、当てはまる記号（A～J）を□に記入してください。（先生・保護者記入可）

【A】1級 【B】準1級 【C】2級 【D】準2級プラス 【E】準2級
【F】3級 【G】4級 【H】5級 【J】持っていない

Q2 Q1の英検に合格したのはいつですか？下記の中からどれか1つ選び、当てはまる記号（A～D）を□に記入してください。（先生・保護者記入可）

【A】1年以内 【B】1年以上2年以内 【C】2年以上 【D】取得経験なし

Q3 各セクションの受験した感想で当てはまるものを下記の中から選び、○を黒くぬりつぶしてください。（複数回答可）

感 想	リスニング	文法・語彙	リーディング
上手く出来たセクションは？	☐	☐	☐
難しかったセクションは？	☐	☐	☐
次回、伸ばしたいセクションは？	☐	☐	☐

Q4 TOEFL Juniorは英語圏のオーセンティックな場面を想定したテストです。学校・家庭学習・塾等で習得した英語の知識を今回のテストで実際に使うことができましたか？「はい」「いいえ」のどちらかを1つ選び、当てはまる記号（AかB）を□に記入してください。

感 想	選択肢	
リスニングは、使うことが出来た	【A】 はい	【B】 いいえ
文法・語彙は、使うことが出来た	【A】 はい	【B】 いいえ
リーディングは、使うことが出来た	【A】 はい	【B】 いいえ

■以下のQ5～Q6のアンケートは、『今回、TOEFL Juniorの受験が2回目以上の方のみ』回答してください。（今回初めての受験の方は回答しないでください。）

Q5 前回受験した時と比べて「上手く出来た」と感じたセクションを下記の中から選び、○を黒くぬりつぶしてください。（複数回答可）

☐ リスニング ☐ 文法・語彙 ☐ リーディング ☐ どのセクションも上手く出来ていない

Q6 TOEFL Junior（熟達度テスト）を受験して、今までの学校等で学習した内容で、テスト結果に効果があったと感じた授業・学習方法・教材があれば、下記の枠内に記入してください。

--

お疲れさまでした。ありがとうございました。

（※4-2）アンケート内容(GEET開発資料)

▶ Listening Comprehension リスニング

リスニングセクションは、社会的、対人的、指示的、そしてアカデミックな目的におけるリスニング能力を測定します。このセクションには次の3種類のタスクがあります。

▶ Classroom Instruction 校内の指示

校内の指示の問題で、先生、校長先生、図書館司書などの学校職員による短い話を聞きます。それぞれの話は20～45秒間です。音声を聞いた後、1つの設問に答えます。各設問には4つの答えの選択肢があります。リスニングセクションには、校内の指示の設問が通常6～10問あります。各設問の間には12秒のポーズがあります。音声は1度だけ流れます。

▶ Short Conversation 短い会話

短い会話の問題で、2人の生徒間や生徒と学校職員（例えば、先生や図書館司書）の間の会話を聞きます。それぞれの会話は60～90秒間です。音声を聞いた後、3～4つの設問に答えます。各設問には4つの答えの選択肢があります。リスニングセクションには、短い会話の設問が通常15～20問あります。各設問の間には12秒のポーズがあります。音声は1度だけ流れます。

▶ Academic Listening アカデミックなリスニング

アカデミックなリスニングの問題で、アカデミックなトピックに関する教室での講義や討議を聞きます。音声を聞いた後、4～5つの設問に答えます。講義や討議は120～210秒間です。各設問には4つの答えの選択肢があります。リスニングセクションにはアカデミックなリスニングの問題が、通常15～20問あります。各設問の間には12秒のポーズがあります。音声は1度だけ流れます。

これらのタスクには、以下の複数の設問タイプがあります。

Main Idea (要旨)：トピックや要旨を特定する

Detail (詳細な情報)：重要な詳細情報を特定する

Speaker's Purpose (話し手の目的)：話し手がなぜその発言をしているのか特定する

Rhetorical Device (間接的な表現)：話し手がなぜ、比較したり例を挙げたりという間接的な表現を使うのか識別する

Pragmatic Meaning (実際の意図)：強調やイントネーションが、話し手の意図をどのように伝えるのか識別する

Inference (推測)：話し手によってはっきりと述べられていない情報に基づいて推測する

Prediction (予想)：述べられていることに基づいて、話し手がどのような行動をとるのか予測する

(TOEFL Junior®テスト公式問題集 [改訂版] p.12 & 14)

2.理論的背景

B1からB2への英語運用力の壁を乗り越える上で、なぜディスカッションやディベートが効果的なのか、この疑問に答えるためには、言語習得や思考力育成に関する理論的な裏付けが必要です。以下では、第二言語習得研究や教育学の主要な理論から、その効果を支える根拠を整理します。

2.1 アウトプット仮説(Swain, 1985)

カナダの言語学者Merrill Swain(メリル・スウェイン)は、学習者が実際に言葉を「使う(アウトプットする)」ことが、単に聞いたり読んだりするだけ(インプット)とは異なる学習効果を持つと指摘した。話したり書いたりする過程で、自分の知識の不足や曖昧さに気づき(=気づきの効果)、それを埋めるために新しい文法や語彙を意識的に使おうとする。この繰り返しで、正確さや表現の幅を伸ばす。ディベートはこの「アウトプットの質と量」を飛躍的に増やす活動である。

2.2 インタラクション仮説(Long, 1996)

アメリカの言語学者Michael Long(マイケル・ロング)は、会話中に意味を確認したり、聞き返したり、言い換えたりするやりとり(negotiation of meaning)が、理解と習得を大きく促進するとした。こうしたやりとりの中で、学習者は相手の発話を理解しようと集中し、自分もわかりやすく表現するよう工夫する。この双方向の調整が、文法の定着や語彙の適切な使い方を強化する。ディベートやディスカッションは、この「意味交渉」を頻発させる代表的な学習形態である。

2.3 論理的思考と批判的思考(Bloom, 1956; Facione, 2011)

教育心理学者Benjamin Bloom(ベンジャミン・ブルーム)が1956年に提唱した「認知の分類(Bloom's Taxonomy)」では、思考を「知識・理解・応用・分析・評価・創造」の6段階に分けている。さらにPeter Facione(ピーター・ファシオーネ)(2011)は、批判的思考(Critical Thinking)を「解釈・分析・評価・推論・説明・自己修正」などの技能として定義した。

CEFRのB2レベルでは、単なる知識や理解を超え、「分析(Analyze)」「評価(Evaluate)」「創造(Create)」のレベルでやりとりできることが求められる。ディベートは、主張の構築や反論、代替案の提示などを通じて、この高次思考を直接的に鍛える活動である。

2.4 「やりとり」型活動の意義(文部科学省, 2018)

2018年改訂の新学習指導要領では、「話すこと」を「発表(prepared speech/presentation)」と「やりとり(interactive communication)」に分けた。「発表」は事前準備が可能なため、内容や表現を十分に練り上げられる。一方、「やりとり」は相手の反応に即応しながら話を進める必要があり、言語運用力・思考力・判断力が同時に試される。ディスカッションやディベートは、この「やりとり」の最も高度な形であり、即興性・論理性・相互理解力を総合的に鍛えることができる。

2.5 学習者関与とエコロジカル・アプローチ (Van Lier, 2004)

Van Lier(ヴァン・リア)は、言語習得を「学習者が意味のある活動に積極的に関与し、その中で相互作用するプロセス」として捉えた。特に、学習環境を「生態系(ecology)」としてとらえ、教師・学習者・教材・状況が相互に影響し合う中で、言語使用が促進されると述べている。この視点から見ると、ディベートやディスカッションのような即興的で目的のある活動は、学習者の関与度を高め、言語の自発的使用を引き出す効果がある。

これら5つの理論は、ディスカッションや

ディベートが授業で有効であることを多面から裏付けています。Swainは発話が学習を深めること、Longは意味交渉が理解を促すことを示しています。BloomとFacioneは高次思考スキルの重要性を、文部科学省は「やりとり」活動の必要性を示しています。さらにVan Lierは、こうした活動が学習者の関与を高め、教室を活発な学びの場に変えると述べています。ここから、ディスカッションやディベートは、B1からB2への移行に必要な力を総合的に伸ばせる実践的な活動であるといえます。

3. 英語授業におけるディスカッションの導入と実践例

3.1 授業でのディスカッション導入の難しさ

日本の英語教育現場では、スピーチやプレゼンテーションは比較的取り入れやすく、多くの中学校や高校で実践されています。一方で、ディスカッションは導入や指導が難しいと感じる教師が多いようです。その背景には、次のような要因が考えられます。

- ・ **ゴールが見えにくい**：スピーチやプレゼンテーションのように「発表」することがゴールでもなく、またディベートのように「勝ち負け」というゴールがあるわけでもないため、活動の目的が曖昧になりやすい。
- ・ **ただ意見を並べるだけで終わってしまいがち**：自由に話し合ってみようとしても、結局は順番に自分の意見を述べるだけの場になり、他者の意見を受けて内容を発展させる「議論」になりにくい。

- ・ **沈黙や一部の生徒の不参加**：大人数グループでは特に、発話量の偏りや「フリーライダー」が生まれやすく、結果的に活動の効果が下がってしまう。

3.2 目指すべきディスカッションのゴール

ディスカッションで目指したいのは、「多様な意見から新しい視点や折衷案を生み出すこと」です。ディスカッションのゴールは、勝敗ではなく、異なる立場や考えを持ち寄り、それらを組み合わせ、より良いアイデアや解決策を見つけることにあります。そのためには、以下のポイントが重要です。

- ・ 全員が発言する機会を持つこと
- ・ 他者の意見を理解し、それを自分の言葉で要約すること
- ・ 他者の意見に対して賛成・反対だけでなく、新しい視点を加えること

3.3 グループ・ディスカッションの役割分担

ディスカッション導入のハードルを下げるために、3～4人グループで役割を設定し、1ターン目は必ず全員が発言する流れを作ります。

役割(3人グループの場合)

① アイデア提示係(Idea Generator, IG) :

最初に意見を提示する

② 反対意見係(Devil's Advocate, DA) :

反対または異なる立場から意見を述べる

③ 要約+意見係(Clarifier + Summarizer, CS) : 双方の意見を要約し、自分の意見を述べる

※ 4人グループの場合は、最後に自由コメント(Free Comment)係を追加し、CSの意見に賛成・反対や補足を行わせます。

3.4 各役割のサポートフレーズ例

各役割を担当する生徒が発話に詰まらず、自信を持って英語でやり取りできるようにするために、発話の足がかり(scaffolding)となるサポートフレーズを初めのうちは示してあげるとよいでしょう。授業中に配布したり、黒板やスライドに提示しておくことで、生徒は役割ごとの発話の流れをイメージしやすくなります。特に、即興的な発話が苦手な生徒にとっては、最初の一文を言えるかどうか心理的ハードルを下げるカギになります。

① アイデア提示係(Idea Generator, IG) :

最初に自分の意見を提示し、話し合いの土台をつくる。

・ I think we should/should not... because...(～すべき／すべきでないと
思います。その理由は…)

・ One reason is that... For example...
(理由の1つは～です。例えば…)

② 反対意見係(Devil's Advocate, DA) :

あえて反対や別の立場から意見を述べ、議論を深める。

・ I see your point, but I think...
(あなたの意見はわかりますが、私は…
だと思います)

・ On the other hand... What about...?
(一方で…はどうですか?)

③ 要約+意見係(Clarifier + Summarizer, CS) : これまで出た意見を整理・要約し、自分の立場を明確にする。

・ We have two opinions here. The first one is... The second one is...(ここには2つの意見があります。1つ目は～で、2つ目は～です)

・ In my opinion... because...(私の意見は～です。その理由は…)

このように、役割と発話の型をセットで提示することで、全員が発言しやすい環境をつくることができます。

3.5 ディスカッションのやり取り例

以下は、3人グループでのディスカッションのやり取り例です。役割は上述した通りです(IG : Idea Generator, DA : Devil's Advocate, CS : Clarifier + Summarizer)。CSの発話は、英語レベルに合わせて 初期版(要約のみ)→発展版(要約+自分の意見)の2段階で実施できます。ここでは両方の例を示します。

Example 1: Should students be allowed to use smartphones at school?

IG(意見提示) : I don't agree with the idea of using smartphones at school. Students have many other things to do at school, such as studying and club activities. Using smartphones might interrupt these activities and reduce their concentration.

DA(反対意見提示) : I understand your concern, but I disagree. Smartphones can actually help students in many ways — for example, by letting them search for information during class or by protecting them in emergencies.

CS(初期版)(要約のみ) : We have two different opinions. The first opinion is that smartphones should not be used because they might distract students from studying or club activities. The second opinion is that smartphones should not be banned because they can be useful for learning and emergencies.

CS(発展版)(要約 + 意見) : We have two different opinions. The first opinion is that smartphones should not be used because they might distract students from studying or club activities. The second opinion is that smartphones should not be banned because they can be useful for learning and emergencies. In my opinion, I agree with the first view because laptops or tablets can replace smartphones, and students might be tempted to play games while pretending to use educational apps.

Example 2: Should school uniforms be mandatory?

IG : I think school uniforms should be mandatory because students don't have to worry about what to wear every day. Without uniforms, some students might be late for school because they can't decide what to wear. Also, there could be discrimination between students who wear fancy or expensive clothes and those who don't.

DA : I understand your point, but I disagree. If uniforms are optional, students can express their individuality and feel more comfortable. Uniforms can be expensive too, especially when families have to buy both uniforms and casual clothes. In addition, in

very hot summers or cold winters, casual clothes can be more practical than standard uniforms.

CS(初期版) : We have two different opinions. The first opinion is that school uniforms should be mandatory to reduce students' stress and prevent discrimination. The second opinion is that uniforms should be optional to allow self-expression and comfort.

CS(発展版) : We have two different opinions. The first opinion is that school uniforms should be mandatory to reduce students' stress and prevent discrimination. The second opinion is that uniforms should be optional to allow self-expression and comfort. I agree with the first opinion because students can express their individuality in many other ways at school — through their personality, skills, and achievements — not just through clothing. While uniforms can be expensive, you only need one uniform and a few shirts. Without uniforms, you would need to buy many casual outfits, so the total cost might be similar in the end.

このように、CSの発話を2段階で設計することで、導入期は負担を軽くし「聞いて要約する」スキルに集中させ、慣れてきたら「自分の意見+理由」を加え、B2レベルの発話へ発展するように促していく形で、生徒のレベルや学期の進行に合わせた運用が可能になります。

3.6 授業でのディスカッション成功のために

授業でディスカッションを成功させるためには、まず「1ターン目は必ず全員が発話する」というルールを設定することが大切です。これによって、最初から一部の生徒だけが発言し続ける状態を防げます。さらに、役割カードや発話例のプリントを配布しておくことで、生徒は自分の役割や発言の入り口を明確に理解でき、沈黙が生まれにくくなります。フィードバックの際には、文法や発音などの英語の正確さよりも、やりとりの質や意見のやりとりがどれだけ深まったかに重点を置く

ことが効果的です。活動が終わった後には、「相手の意見で新しく知ったこと」を共有させる時間を設けると、生徒は他者の意見を聞く習慣を身につけやすくなります。このように、ゴールを明確にし、役割を分担し、発話を支援する仕組みを組み合わせることで、B1からB2レベルへの橋渡しとなるディスカッション活動を、授業に無理なく取り入れやすくなります。

3.7 ディスカッション後のライティング活動

ディスカッションの後に、そこで扱ったテーマについてライティング活動を行うと、学習効果がさらに高まります。すでにスピーキングでアイデアや表現を一度アウトプットしているため、白紙の状態から書くよりも文章が書きやすくなります。また、ライティングはスピーキングよりも思考する時間があるため、話している時には出てこなかった表現を追加したり、「あの時はこう言えば

良かった」という部分をブラッシュアップしたりすることが可能です。

このように、スピーキングで生まれた即興的な発想を、ライティングで精緻化する流れは、表現力の質的向上につながります。

3.8 「言えなかった表現」の共有と学び合い

ディスカッション中、「言いたいことがあったのに英語でうまく言えなかった」という経験は多くの生徒に共通します。そこで、活動後に「言えなかった表現」を日本語で紙

に書いて提出させます。集めた内容を「みんなの言えなかった表現集」として共有し、全体で「英語ではどう言えばよいか」を一緒に考える時間を設けます。さらに、これをグループごとに考えさせ、「どの英語表現が最も適切か」を競わせる活動にすれば、学び合いの要素も加わり、表現力向上へのモチベーションが高まります。こうした振り返りの時間を入れることで、生徒は自分の弱点を具体的に意識し、それを次のやりとりに活かすことができるようになります。

4. 英語授業におけるディベート活動の導入と実践例

4.1 「英語ディベートは難しい」を変える

第一歩

現場では「ディベートは難しそう」「どう指導していいのかわからない」という声をよく耳にします。私自身も日本語でのディベート経験がほとんどなく、「英語ディベート」と聞くと非常に敷居が高く感じていました。この状況を変えてくれたのが、『英語ディベート練習ハンドブック〔即興型〕初めての英語ディベート』（小林良裕 著）です。この本は授業ですぐに使えるワークシートやアクティビティが豊富で、生徒が段階的にディベートスキルを楽しく習得できる仕組みが整っています。特に魅力的なのは、理由を出し続けるゲームや反論フォーマット練習など、即興性と多角的思考を同時に鍛えられる点です。

4.2 ディベートの授業モデルと育成スキル

前任校(都立中高一貫校)では、短期間でディベートを成立させることを目標に、以下

最低限のスキルを身につけ、授業内では、mの3段階モデルを採用しました。この3段階モデルディベートに必要な即興性・論理性・柔軟性をバランスよく鍛えるための最小構成であり、短期間でも成果が出やすい構造になっています。

1. 理由提示練習 — “Why?”への即時応答力を高める
2. 立論構築練習 — 論理構成(現状の問題 → 解決策 → 重要性)を習得する
3. 反論練習 — 5種類の反論型を使い分ける

この順序で進めることで、生徒は次のような力を総合的に伸ばすことができます。

- ・論理的思考力：意見を構造的に組み立てる力
- ・批判的思考力：相手の意見を分析・評価する力
- ・即興性：制限時間内に適切な応答をする力
- ・多角的視点：肯定・否定双方から議題を考える力

- ・言語運用力：理由提示、例示、比較、因果関係など多様な表現を使い分ける力

この3段階は、後述する、理由を出し続けるゲーム→立論構築→書いてディベート、という3つの実践事例に直結しています。また、Swain(2005)のアウトプット仮説が示す「発話による気づき」や、Van Lier(2004)の「意味のあるタスクによる関与促進」の観点からも、この3段階モデルは有効な学習設計であるといえます。

4.3 クラスの状況と授業設計

ここからは前任校の中学校3年生でのディベート実践例を紹介します。クラスは20人×3クラスで、いずれも中～上位レベルの生徒たちでした。英語の授業は週4コマで、普段は検定教科書を用いていましたが、3学期に教科書の学習を終えたため、このディベート活動を導入しました。中学1年からスピーチやプレゼンを継続してきたため、話す活動に慣れている生徒が多かったことも追い風となりました。スピーチやプレゼンは比較的取り組みやすい「話す(発表)」活動でしたが、即興性を伴う「話す(やりとり)」活動一特にディベートは指導が難しいと感じていました。そこで、この壁を破るために、型と練習法を明確にし、全員が挑戦できる授業設計を行いました。ディベートは「いきなりやってみよう」では成立しません。論理構築や即時応答には複数のサブスキルが

必要であり、それらを順序立てて鍛える必要があります。本実践では、前述の『英語ディベート練習ハンドブック〔即興型〕初めての英語ディベート』(小林良裕 著)を利用し、3段階モデルを軸に段階的にトレーニングを実施しました。

4.4 理由を出し続けるゲーム(多角的思考の入口)

まずは理由を多角的に考える練習からスタートしました。ディベートでもディスカッションでも、意見を裏付ける「理由」がなければ説得力は生まれません。しかし授業中、“Why?”と聞かれた途端、言葉が出なくなる生徒は多いものです。そこで、以下の流れで「理由を出し続けるゲーム」を実施し、意見と理由を必ずセットで話す練習を行いました。

活動の流れ

- ① 4～5人の小グループを作り、グループごとに円になる
- ② 1つの議題に対して肯定派(または否定派)の理由を順番に出していく(同じ理由は禁止)
- ③ 最初の発言者を決め、一つ理由を言ったら、時計回りでバトン(人形)を回していく(制限時間は3分)
- ④ タイムアップ時に各グループでバトンを持っている生徒が、クラス全体の前で理由を1つ発表する

実際に使用した議題

“Our school should keep penguins in the swimming pool.”

(私たちの学校はプールでペンギンを飼うべきである)

やりとり例(肯定派)

生徒A: Our school should keep penguins because we can learn how to swim from them.

生徒B: Our school should keep penguins because we can feel relaxed when we see them.

生徒C: Our school should keep penguins because we can learn about penguins' life.

生徒D: Our school should keep penguins because we can cook and eat them in an emergency.

このような活動では、さまざまな視点から理由が次々と飛び出し、中には思わず笑ってしまうような答えが出てくることがあります。笑いやユーモアは、生徒の感情的な関与を高めるだけでなく、記憶の定着にも効果的です。教師は「それはちょっと…」と笑いながらツッコミを入れたり、軽く倫理的な視点に触れたりしてフォローアップすると、活動がさらに深まります。また、人形を「バトン」に見立て、制限時間3分の間に次々と理由を出し、そのたびに人形を回していく方法はとても盛り上がります。制限時間が近づくと、生徒はまるで人形が時限爆弾であるかのように急いで回し始め、教室は笑い、緊張感と歓声に包まれます。このように、楽しみながら多角的な視点から即時に理由を生み出す力を養うことができる、とてもエキサイティングな活動です。

このゲームを繰り返すことで、生徒は1つの立場からさまざまな角度の理由を出す習慣がつきます。同じ議題で否定派バージョンも同様に行うことで、視点の切り替えも自然に練習できます。この活動は即興性と多角的思考を同時に鍛えることができます。

4.5 立論スピーチの型を習得する

ディベートや意見文で生徒がよく陥るのは、「自分の意見や解決策だけを唐突に提示してしまう」というパターンです。例えば「花火大会を禁止すべきだ。なぜならうるさいからだ。」とだけ述べてしまうと、聞き手にとっては背景がわからず、説得力や論理性に欠けます。このような立論では、主張の意図や重要性が十分に伝わらず、相手を納得させることが難しくなります。

そこで授業では、立論スピーチを「現状の問題 → 解決策 → 解決の重要性」という3段構成で作ることを指導しました。この構成に沿うことで、まず現状に問題があることを明確に提示し、その上で自分の解決策を述べ、最後にその解決策がなぜ重要なのかを強調できます。こうすることで、主張全体が筋道立った流れとなり、聞き手にとって理解しやすく、納得しやすい内容になります。

議題例

We should ban firework festivals.(花火大会を禁止すべきだ)

構成例

- ・ 現状の問題: Fireworks are too noisy and disturb people's sleep.(花火がうるさくて眠れない人がいる)
- ・ 解決策: If we ban them, people can enjoy quiet nights.(花火大会をやめれば静かな夜が訪れる)
- ・ 重要性: Everyone has the right to enjoy a peaceful night's sleep.(誰もが静かな夜と快眠を享受する権利がある)

弱い立論の例

「花火大会を禁止すべきだ。なぜならうるさいからだ。」このような立論は理由が一つしかなく、背景やその理由の社会的な重要性が示されていないため、説得力が弱くなります。聞き手が「本当にそれだけで禁止する必要があるのか？」と感じてしまう可能性が高くなります。

強い立論の例

「花火大会は深夜まで続くことがあり、その大きな音は多くの住民の睡眠を妨げています。もし花火大会を禁止すれば、地域の人々は静かな夜を取り戻すことができます。そして、誰もが安心して眠ることができる環境は、健康と生活の質を守るために非常に重要です。」このように、現状の問題を具体的に説明し、解決策を提示し、その重要性を強調することで、聞き手の納得感が大きく高まります。

このように「現状の問題 → 解決策 → 解決の重要性」という型を使うことで、生徒は主張の前に「なぜそれを議論する必要があるのか」という前提を築き、その上で解決策を

提示し、さらにその解決策の価値をしっかりと伝えることができます。結果として、主張全体がより論理的で一貫性のあるものとなり、聞き手の共感や賛同を得やすくなります。また、この構成を繰り返し練習することで、生徒はどのようなテーマでも一定の説得力を持った立論を作れるようになり、ディベートの場で自信を持って発言できるようになります。

4.6 生徒が実際に作った立論の例

立論指導を繰り返し行い、3段構成の型がある程度身についてきたタイミングで、ある議題について生徒に自由に立論を書かせ、その後グループ内で発表をさせました。さらに、各グループで「これは面白い！」と思った立論を1つ選び、クラス全体に発表してもらいました。すると、生徒それぞれのユニークな視点が次々と飛び出し、教室は笑いと感心の渦に包まれました。このとき取り上げた議題は、“Christmas should be banned.”(クリスマス廃止すべきだ)というものです。以下は実際に生徒が作った立論の一部です。

生徒A: The reason is “inequality.” Children born in December 25th get only one present, while others get two. My birthday is December 25th, and I only get one. It's unfair. If we ban Christmas, every child will receive presents equally.

「理由は“不平等”です。12月25日生まれの子どもはプレゼントが1回しかもらえませんが、それ以外の日に生まれた子は2回もらえます。私は12月25日生まれなので、いつも1回しかもらえません。不公平です。もしクリスマスを廃止すれば、すべての子どもが平等にプレゼントを受け取れます。」

Aは自分の経験を理由にしています。ただし、自分の家庭の例が全ての子どもに当てはまるとは限りません。「誕生日とクリスマスの贈り物を分ける」という解決でもよいのではないかと提案の必要性を問い直せます。

生徒B: The reason is “Santa’s health.” Santa Claus is over 70. He must deliver presents to billions in one night. It’s unethical. If we ban Christmas, Santa can finally rest.

「理由は“サンタの健康”です。サンタクロースはもう70歳を超えています。それなのに一晩で何十億人にもプレゼントを届けなければなりません。これは非倫理的です。もしクリスマスを廃止すれば、サンタはついに休むことができます。」

Bはサンタの負担に着目した架空の議論です。設定を受け入れたとしても、「仕事を分担する」などの代替案があります。問題を捉えたことを認めた上で、廃止以外の方法を比較させます。

生徒C: The reason is “Children’s happiness.” Many couples marry on Christmas without thinking. Some divorce soon, making children unhappy. If we ban Christmas, we avoid this problem.

「理由は“子どもの幸せ”です。多くのカップルはクリスマスに勢いで結婚しますが、その中にはすぐに離婚する人もいて、そのせいで子どもが不幸になることもあります。もしクリスマスを廃止すれば、この問題は避けられます。」

Cでは、「クリスマスに結婚する→離婚する→子どもが不幸になる→クリスマスを廃止する」というつながりに、裏付けのない前提が重なっています。What evidence connects Christmas weddings with divorce?と問い、推測と根拠を分けます。

発表が進むにつれ、「その発想すごい!」「そんな理由考えたことなかった!」といった驚きや笑いが絶えませんでした。教師としては、「面白い視点だけど、もう少し説得力を強めるために具体例を加えてみよう」とフィードバックを入れ、笑いながらも論理の厚みを加える練習へとつなげました。

こうした活動では、単に型通りの論理展開をするだけでなく、ユニークな切り口を持ちながら、いかにそれを論理的に支えるかがポイントになります。生徒たちは互いの意見に耳を傾け、型と創造性の両方を意識しながら、より説得力のある立論を作る力を身につけていきました。

4.7 反論スキルの習得

ディベートで欠かせないのが反論(rebuttal)です。前述の『英語ディベート練習ハンドブック』には、初学者にも使いやすい5つの基本パターンが紹介されています。

- ・ Not true(事実ではない)
- ・ Not always true(常に正しいわけではない)
- ・ Not important(重要ではない)
- ・ Not relevant(関係がない)
- ・ The opposite(むしろ逆である)

しかし、いきなり即興で反論を行うのは、多くの生徒にとって非常にハードルが高いものです。理由は、相手の発言を理解しつつ、その場で論理的な切り返しを組み立て、英語で表現するという複数の処理を同時に行わなければならないからです。そこで有効なのが、「書いてディベート」という練習法です。

この方法では、まず自分の立論を書き、その後で相手の立論に対して反論を書き、さらにその反論に再反論を書くという手順を踏みます。書く時間を与えることで、思考を整理

し、言語化する余裕が生まれます。こうした過程は、反論スキルを少しずつ獲得するためのscaffolding(足場かけ)となり、最終的には即興口頭での反論にもつながります。

活動例：「書いてディベート」

- ① 全員が同じ議題について簡単な立論を書く。
- ② ペアで立論を交換し、相手の立論に反論を書く。
- ③ シートを返し、反論に対して再反論を書く。

「書いてディベート」のやりとり例

生徒A(立論): We should have school uniforms because they save time in the morning.

生徒B(反論): It's not always true. Some students still take long to get ready because of hair and makeup.

生徒A(再反論): But even if they take time for hair, choosing clothes still takes longer without uniforms.

この「書いてディベート」では、即興よりも思考時間が確保されるため、生徒は安心して参加できます。また、書き言葉で論理を整理してから口頭で共有するプロセスは、アウトプットの精度と流暢さを同時に高める効果があります(Van Lier, 2004)。言語化のハードルを段階的に下げつつ、批判的思考と英語運用力の両方を鍛えることができる活動です。

4.8 試合形式の実施

最終段階では、クラスを4人チームに分け、試合形式のディベートを行いました。流れは以下の通りです。

- ① 肯定側立論1
- ❶ 否定側反論 + 立論1
- ② 肯定側反論 + 立論2
- ❷ 否定側反論 + 立論2
- ❸ 否定側まとめ
- ③ 肯定側反論 + まとめ

ジャッジ役も生徒が担当し、定型進行文を読み上げながら両チームの発言をジャッジペーパーに記録。ジャッジ経験は「聞きながらメモを取る」高い集中力を養う機会になりました。

4.9 生徒の成長と授業の影響

ディベート活動を通して、以下の変化が顕著に見られました。

① 発話量の増加と即時応答力の向上：

“Why?”と聞かれても沈黙せず、反射的に理由を述べられる生徒が増えた。

② 論理構築力(Logical Thinking)の定着：

主張→理由→具体例→結論の流れが、スピーキング・ライティング双方で自然に使えるようになった。

③ 批判的思考力(Critical Thinking)の芽生え：

相手の意見を鵜呑みにせず、妥当性や前提条件を検討できるようになった。

④ 心理的耐性の向上：人前での発話や、反論を受けることへの恐れが減少。失敗や意見の衝突を成長の糧として受け止める姿勢が育った。

特に印象的だったのは、ある生徒がディベート後にこう話してくれたことです。“Before, I was afraid of making mistakes in English. But now I think making mistakes is part of learning.”これはB1→B2への移行で最も大切なメンタリティの一つです。

4.10 ミニディベートを取り入れる

今回紹介してきた三段階ディベートモデルは、フォーマルな英語ディベートに比べると大幅にハードルを下げた形です。しかし、それでも「まとまった時間を確保するのが難しい」という先生方もいらっしゃるでしょう。そうした場合におすすめなのが、“ミニディベート”です。

ミニディベートであれば、「英語コミュニケーション」や「論理・表現」の授業に、時間があるときだけスポット的に導入できます。論理・表現の授業では、教科書のトピックやタスクをそのまま活用可能です。英語コミュニケーションでは、レッスンのまとめとして関連トピックでミニディベートを行うと効果的です。たとえば、海洋プラスチック問題を扱ったレッスンの最後に、“We should ban plastic bag use.”(ビニール袋の使用を禁止すべきだ)という議題でミニディベートを行うことができます。肯定側は環境保護の観点から使用禁止を主張し、否定側はビニール袋の有用性や生分解性素材の可能性を挙げて禁止に反対します。形式はシンプルです。4人1組なら、肯定側立論 → 否定側立論 → 肯定側反駁+まとめ → 否定側反駁+まとめ、という流れにします。2人1組なら、肯定側と否定側に分かれ、それぞれ立論と反駁を交互に2回ずつ行います。このように簡略化しても、議題を多角的に捉える思考力と即興的なスピーキング力を十分に鍛えることができます。

例1：4人1組でのミニディベート(議題：We should ban plastic bag use.)

肯定側立論(A)：I think we should ban plastic bag use because they cause serious environmental problems. Many plastic bags end up in the ocean, harming marine life.

否定側立論(B)：I disagree. Plastic bags are convenient and cheap. If we ban them, many people will face inconvenience, especially elderly people.

肯定側反駁＋まとめ(C)：You said plastic bags are convenient, but reusable bags can be used many times and are more eco-friendly. In conclusion, banning plastic bags will protect the environment for future generations.

否定側反駁＋まとめ(D)：You mentioned reusable bags, but some people forget to bring them. In conclusion, instead of banning plastic bags completely, we should promote biodegradable plastic bags.

例2：2人1組でのミニディベート(議題：We should ban plastic bag use.)

肯定側立論(A)：We should ban plastic bags because they pollute the ocean and kill many sea animals.

否定側立論(B)：I disagree. Plastic bags are useful for carrying heavy items, and banning them will make daily life harder.

肯定側反駁(A)：You said they are useful, but we can use cloth bags instead, which are strong and eco-friendly.

否定側反駁(B)：Cloth bags are good, but they are expensive and need to be washed, which uses water and energy.

このように、短い時間でもミニディベートを繰り返すことで、議題に対して多角的かつ論理的に考える力と即興的な英語運用

力を養うことができます。日常の授業に時折取り入れることで、ディベートスキルを自然に積み上げることが可能です。

5. CEFR B2レベルの模擬問題から考える生徒のつまずき

ここまで、ディスカッションやディベートを授業に取り入れる方法を紹介してきました。こうした活動では、自分の考えを伝えるとともに、相手の発言を理解することが欠かせません。何を尋ねられているのか、どのような理由でその意見を述べているのかを捉えられなければ、返答や反論もかみ合わなくなります。

では、生徒は英語を聞いたり読んだりするとき、どのようなところで理解につまずくのか。

本章では、TOEFL Junior®に関する GEET 提供資料から、Listening・Reading・Language Form and Meaning (LFM) の問題を1題ずつ取り上げます。発言の意図、書かれた情報から読み取れること、文と文のつながりに注目し、なぜ誤答を選んでしまうのかを考えます。さらに、そのつまずきを補うために、問題演習や教科書の内容理解の場面で取り入れられる、短い問いかけや練習を紹介します。

GEET公式 無料データ版模擬テスト DOWNLOAD サイト



対象							
スコア	600	630	700	740	800	860	900
TOEFL Junior®	Basic 目標スコア：700点 目標CEFR：A2後半からB1前半		Intermedio 目標スコア：800点 目標CEFR：B1前半からB1後半		Advance 目標スコア：900点 目標CEFR：B2前半からB2後半		
CEFR	A1		A2		B1		B2

テストの難易度は、Basic, Intermediate, Advancedの順に難易度が上がります。

Basic 音源

Intermediate 音源

Advanced 音源

※Zipファイルのダウンロードが始まります。

Basic Can-Do

Intermediate Can-Do

Advanced Can-Do

※Juniorのテストを受けた方は、目標スコア別にCan-Do リストにある問題にチャレンジしてみよう！

TOEFL Junior Test 問題・解答（学校/団体専用）

※問題と解答へのアクセスはパスワードが必要です。

※パスワードにつきましては学校・団体のご担当者へお問い合わせください。

アクセス方法

1. GEETホームページのダウンロードセンターへ。
(<https://www.gia-geet.com/download>)
2. 「問題・解答(学校・団体専用)」タブをクリックして、
ゲストサイトからパスワードを入力してアクセス、ダウンロード。



パスワード:toefljpj

第1章 TOEFL Junior®のCEFR B2 レベルの精選3問を読み解く

1.1 Listening Q41

話者が何を疑問に思っているか

<ETS公認 TOEFL Junior® あなたのセクション別CEFRレベル・パフォーマンスの説明>

セクション	CEFR	スコアレンジ	パフォーマンスの説明 (Performance Descriptors)
リスニング	B2	290-300	長めのスピーチについて、内容が学術的か一般的か、また表現が明確か暗示的かを問わず、趣旨を理解できる。長めのスピーチについて、内容が学術的か一般的かを問わず、重要ポイントを特定することができる。話し手のイントネーションやアクセントから推測することができる。より長めで複雑なスピーチで使われるイディオムをおおむね理解できる。内容が学術的か一般的かを問わず、長めのスピーチについて、話し手がどのように情報を使っているか理解できる (例：意見を補足するために、比較をしたり証拠を提示したりする)。
	B1	245-285	内容が学術的か一般的かを問わず、表現が明確で、簡単な英語によって文脈が明確であれば、長めのスピーチについて、趣旨を理解できる。内容が学術的か一般的かを問わず、簡単な英語で文脈が明確であれば、長めのスピーチについて、重要ポイントを特定できる。簡単な英語で文脈が明確であれば、短いスピーチについて、内容を推測できる。やや複雑なスピーチで使われる一般的なイディオムを理解できる。身近な内容であれば、話し手がどのように情報を使っているか理解することができる (例：意見を補足するために、比較をしたり証拠を提示したりする)。
	A2	210-240	表現が明らかであれば、教室での短いアナウンスの趣旨を理解することができる。短いスピーチや会話において、表現が明らかで、強調されている場合には、重要ポイントを理解することができる。シンプルな英語で文脈が明確であれば、話された内容の直接的な言い換えを理解することができる。シンプルな英語で文脈が明確であれば、短いスピーチにおける話し手の目的を理解することができる。
	Below A2	200-	アナウンス、短いスピーチ、簡単な会話の趣旨と重要ポイントを理解できるよう練習しましょう。シンプルかつ文脈が明確な短いスピーチの内容から、話し手の意図を理解する練習をしましょう。シンプルかつ文脈が明確な英語で話されている内容を、正しく適切に言い換える練習をしましょう。

カモノハシの分類についての授業です。生徒は鳥類や爬虫類に似た特徴を挙げ、「なぜ哺乳類と呼ぶのか」と尋ねます。必要なのは、

その発言が何を意図しているかを捉えることです。

Questions 38-42

p. 89

N Questions 38-42. Listen to a teacher talking in a biology class.

M Mammals, we know from our readings, share certain characteristics. They all have hair and teeth. They also have mammary glands, and so can produce milk for their young. They also give birth to live young. Even whales and dolphins give birth to live young, which is why we can easily distinguish them from fish. There are a few unusual mammals, however, that do not share all of the characteristics of a mammal. Today, we are going to talk about one of those rare animals, namely the duckbill platypus.

G Hold on! Platypuses are mammals? I thought they were birds because they have duckbills and webbed feet. And don't they lay eggs?

M Yes, they do. And that is exactly why the Europeans were so confused when they first encountered the platypus brought from Australia around the turn of the nineteenth century. They couldn't believe such an odd animal really existed. Not only were the bird-like characteristics confusing to them, so were some of the platypus's other characteristics. Specifically, its feet were not underneath it like other mammals, but at its sides, like reptiles. Also, its eggs resembled the eggs of reptiles rather than the eggs of birds.

N 38-42 番の問題。先生が生物の授業の時間に話す内容を聞きなさい。

M 資料を読んでわかると思うが、哺乳動物は、いくつかの特徴を共有している。すべて毛と歯がある。また、乳腺があって、子に与える乳を作ることができる。哺乳動物は子を産む。クジラとイルカも子を産むため、これによって魚と容易に区別することができる。しかし、哺乳動物の特徴をすべて持っていない変な哺乳動物も存在する。今日は、その希少な動物の一つであるカモノハシについて話してみよう。

G ちょっと待ってください！カモノハシは哺乳類ですか？アヒル口と水かきが付いた足があるから、私は鳥だと思っています。

M その通り。アヒル口と水かきがある。そしてそのせいでヨーロッパ人たちは 19 世紀初頭にオーストラリアから連れてきたカモノハシを初めて見たとき、とても混乱した。彼らはそのような奇妙な動物が実在するという事信じる事が出来なかった。カモノハシの鳥のような特徴だけではなく、他のいくつかの特徴も混乱を生んだ原因だった。具体的には、カモノハシの足は他の哺乳動物のように下部ではなく、爬虫類のように横に付いている。また、カモノハシの卵は、鳥の卵より爬虫類の卵に似ていた。

G では、それは爬虫類に近いということですね？

M まあ、爬虫類や鳥のように見えるかもしれないが、今の私た

G So it's like a reptile, too?

M Well, it may seem like a reptile or a bird, but we now know it's best classified as a mammal.

G But, I don't understand. The platypus has bird and reptile characteristics, too. So, why do we call it an unusual MAMMAL when we could JUST AS EASILY call it an unusual REPTILE or BIRD? *[with emphasis]*

M Well, no, we should call it a mammal because its primary characteristics—specifically the ability to produce milk from its mammary glands—are clearly those of a mammal. Its other characteristics—those of a bird or reptile—are secondary characteristics; that is, they are not as important.

N Now answer the questions.

Number 38. What is the main topic of the discussion?

Number 39. Why does the teacher mention whales and dolphins?

Number 40. What does the teacher imply about the first Europeans to encounter the duckbill platypus?

Number 41. What does the student mean when she says: "So, why do we call it an unusual MAMMAL when we could JUST AS EASILY call it an unusual REPTILE or BIRD?"

Number 42. According to the teacher, why should a duckbill platypus be classified as a mammal?

ちは、彼らを哺乳動物に分類することが最も適当であることを知っている。

G ですが、私は理解できません。カモノハシは、鳥の特徴と爬虫類の特徴を持っているんですよね。なら、なぜ珍しい哺乳動物と呼ばれるんですか？それと同じくらい簡単に、特異な爬虫類や鳥と呼ぶこともできると思います。[強調して]

M うむ、いや、カモノハシの1次的な特徴、特に乳腺から乳を作り上げることができる能力は明らかに哺乳動物の特徴であるため、哺乳動物と呼ぶべきだ。他の特徴、つまり、鳥や爬虫類の特徴は、2次的な特徴で、1次的な特徴ほど重要ではない。

N 今から質問に答えてください。

38 番. この議論の主題は何ですか？

39 番. 先生はなぜクジラとイルカについて言及しましたか？

40 番. 先生はカモノハシを初めて見たヨーロッパ人に対して何を暗示しましたか？

41 番. 女子生徒の「なら、なぜ珍しい哺乳動物と呼ばれるんですか？それと同じくらい簡単に、特異な爬虫類や鳥と呼ぶこともできると思います。」というセリフが意味することは何ですか？

42 番. 先生によると、カモノハシはなぜ哺乳動物に分類されなければならないのですか？

PART 1

38. What is the main topic of the discussion?

- (A) Who first discovered the platypus
- (B) Why the platypus is an odd mammal
- (C) How Europeans first viewed the platypus
- (D) What makes mammals different from birds

39. Why does the teacher mention whales and dolphins?

- (A) To note that whales and dolphins are not fish
- (B) To stress the difference between whales and dolphins
- (C) To emphasize that all mammals share some characteristics
- (D) To suggest that whales and dolphins are very unusual mammals

40. What does the teacher imply about the first Europeans to encounter the duckbill

- (A) They did not know how to classify it.
- (B) They were unable to catch a live specimen.
- (C) They believed that it was some kind of reptile.
- (D) They were familiar with most animals from Australia.

41. What does the student mean when she says: "So, why do we call it an unusual MAMMAL when we could JUST AS EASILY call it an unusual REPTILE or BIRD?"

- (A) It is not clear why a platypus is considered a mammal.
- (B) It is difficult to classify a platypus as either a reptile or a bird.
- (C) Scientists today know more about platypuses than scientists in the past.
- (D) Scientists cannot explain why the platypus has reptile and bird characteristics.

42. According to the teacher, why should a duckbill platypus be classified as a mammal?

- (A) It has no clear secondary characteristics.
- (B) It has hair and teeth like other mammals.
- (C) It produces milk from its mammary glands.
- (D) It gives birth to live young like other mammals.

■ 正解と解説

38. (B) 主題に関する問題。先生が生徒に哺乳類の一般的な特徴を説明した後、“There are a few unusual mammals, however, that do not share all of the characteristics of a mammal. **Today, we are going to talk about one of those rare animals, namely the duckbill platypus.**”と言う。このことから、この議論の主題が、カモノハシが特異な哺乳類にされる理由に関連するものとわかる。したがって、(B) が正解である。
39. (C) 修辭的構造の問題。先生が “**Even whales and dolphins give birth to live young, which is why we can easily distinguish them from fish.**” と言う。先生が哺乳類であるクジラとイルカについて言及し、哺乳類の一般的な特徴をすべて哺乳類が共有していることを強調していることがわかる。したがって、(C) が正解である。
40. (A) 推論の問題。先生がカモノハシと初めて遭遇したヨーロッパ人の反応を説明しながら、“**They couldn't believe such an odd animal really existed.** Not only were the bird-like characteristics confusing to them, so were some of the platypus's other characteristics.” と言う。このことから、ヨーロッパ人がカモノハシを初めて見たとき、どのように分類すればいいかわからなかっただろうと推測することができるので、(A) が正解である。
41. (A) 話し手の口調の問題。先生が生徒に、カモノハシは複数種のような特徴を持っているが、哺乳類に分類されると言ったら、男子生徒が “**So, why do we call it an unusual MAMMAL when we could JUST AS EASILY call it an unusual REPTILE or BIRD?**” と言う。男子生徒が珍しい “哺乳動物” という部分と “それぐらい簡単に “特異” な爬虫類” や “鳥” と呼ぶこともできるという部分を強調することから、カモノハシが哺乳類に分類されている理由が明確ではないことを意味していることがわかる。したがって、(A) が正解である。
42. (C) 詳細事項の問題。先生が生徒に、カモノハシが複数のさまざまな種の特徴を有しているにもかかわらず、哺乳類に分類される理由を説明しながら、“Well, no, **we should call it a mammal because its primary characteristics—specifically the ability to produce milk from its mammary glands—are clearly those of a mammal.**” と言う。したがって、(C) が正解である。

=Q41=

【なぜ(A)が正答なのか】

学生は、「カモノハシが爬虫類や鳥の特徴を持っているのに、なぜ哺乳類に分類されるのかが分からない」と伝えています。次の二つの表現を結び付けることが、正答の手掛かりになります。

- ① “I don't understand”から、学生が説明を聞いても、まだ理解できていないことが分かります。
- ② “why do we call it an unusual MAMMAL …?”から、分からないのは「なぜ哺乳類と呼ぶのか」という点だと分かります。

二つをまとめると、「なぜカモノハシが哺乳類に分類されるのかが明確ではない」と言い換えられます。これが(A)の内容です。

【なぜ間違いやすいのか】

(B)：爬虫類か鳥かを決めたいのではない。

リスニングでは、聞こえた語やそれに近い表現を多く含む選択肢を選んでしまいがちです。しかし、学生は「爬虫類か鳥のどちらに分類すべきか」と迷っているのではなく、「なぜ哺乳類に分類するのか」を尋ねています。この違いを捉えると、(B)は合わない

判断できます。

(C)：音声には出てくるが、問われている内容とは違う。

過去のヨーロッパ人や現在の知識に関する話は音声に出てきますが、この発言で学生が伝えたいことではありません。「音声で言っていた」というだけで選ばず、「設問への答えになっているか」を確かめる必要があります。

(D)：「なぜ」と尋ねている内容が違う。

学生が分からないのは「爬虫類や鳥の特徴を持つ理由」ではなく、「そうした特徴を持つのに、哺乳類に分類される理由」です。reptileやbirdなどの語が共通していても、尋ねている内容は異なります。

【授業で加える短いやり取り】

答え合わせの際に、「何番を選んだか」だけでなく、「学生は何が分からないと言っているのか」を日本語で確認します。

教師：この学生は、何が分からないと言っているの？

生徒：カモノハシが、なぜ哺乳類なのかということですか。

教師：どの表現から分かる？

生徒：“I don't understand”と、“why do we call it an unusual MAMMAL”のところです。

教師：そうだね。では、(D)の「爬虫類や鳥の特徴を持つ理由が分からない」とは、何が違う？

生徒：そういう特徴がある理由を聞いているのではなくて、そういう特徴があるのに、なぜ哺乳類に分類するのかを聞いています。

教師：そう。だから、その疑問に合うのは(A)だね。同じ単語が入っているかだけでなく、「何が分からないのか」まで比べると判断できるね。

初めからすべて説明をするのではなく、教師の問いを手掛かりに違いを確かめ、最後に生徒自身の言葉で説明させることが重要です。

1.2 Reading Q38 発症前と発症後を区別する

<ETS公認 TOEFL Junior® あなたのセクション別CEFRレベル・パフォーマンスの説明>

セクション	CEFR	スコアレンジ	パフォーマンスの説明 (Performance Descriptors)
リーディング	B2	290-300	表現が明らかな場合も含め、内容が学術的か一般的かを問わず、趣旨を理解することができる。難易度の高い複雑な英語を用いた文章も含め、内容が学術的か一般的かを問わず、重要ポイントを正確に理解できる。内容が学術的か一般的かを問わず、読む際に、著者が特定の情報を含めた理由を理解するために必要な推測を含めて（例：意見を補足するために、比較をしたり証拠を提示したりする）、効果的に推測することができる。フィクションに登場する人物の態度や考え方を推測することができる。比喻をおおむね理解でき、複雑な英語を用いた学術的な文章においても、文脈から知らない単語の意味を把握できる。
	B1	245-285	表現が明らかであれば、内容が学術的か一般的かを問わず、趣旨を理解できる。文脈が必ずしも明確でなく、知らない単語が含まれていても、内容が学術的か一般的かを問わず、重要ポイントをおおむね特定できる。内容が学術的か一般的かを問わず、著者が特定の情報を含めた理由を理解するために必要な推測を含めて（例：意見を補足するために、比較をしたり証拠を提示したりする）、的確に推測できる場合がある。フィクションの出来事やあらすじをおおむね特定できる。シンプルな構成の文章において、文脈から知らない単語の意味をおおむね把握できる。
	A2	210-240	表現が明らかなで、内容が一般的であれば、趣旨を特定できる場合がある。シンプルな英語で文脈が明確であれば、内容が学術的か一般的かを問わず、基本的なポイントを特定できる場合がある。予定表やメニューなど、日常的かつ一般的な語彙を用いた非定型の文章から、基本的な情報をおおむね見つけることができる。平易な文章で、内容が一般的であれば、場合によっては単純な推測を行うことができる。シンプルな構成の文章で、内容が一般的であれば、文脈から知らない単語の意味を把握できる場合がある。
	Below A2	200-	シンプルかつ明確な英語で書かれた文章の、趣旨と重要ポイントを特定する練習をしましょう。シンプルかつ明確な英語で書かれた文章から、内容を推測できる練習をしましょう。予定表やメニューなど、非定型の文章から基本的な情報を見つける練習をしましょう。知らない単語でも、文脈から意味を把握できる練習をしましょう。

次は、食物アレルギーについての説明文です。ここでの焦点は“later in life”です。「後

になって発症した」という変化から、それ以前の状態を読み取れるかが問われます。

Questions 35-42

p. 105

It is estimated that about twelve million Americans suffer from food allergies. About four percent of adults and five percent of children are allergic to certain foods and exhibit symptoms.

Any food can cause an allergy, but there are eight foods that account for 90 percent of all allergic reactions. The “Big Eight” are milk, eggs, peanuts, tree nuts, fish, shellfish, soy, and wheat. The most common food allergies for children are different from those for adults. And while many children grow out of their allergies, adults can develop new ones later in life, forcing them to give up foods they had enjoyed all their lives.

Milk is the most common food allergy in childhood. About 2.5 percent of children under the age of three are allergic to milk, and nearly all of them develop the allergy within their first year. However, up to 80 percent of children will outgrow this allergy by the age of six.

For adults, shellfish is the most common food allergy. Two percent of adults are affected, compared to 0.1 percent of children. Shellfish allergies often happen later in life, unlike many other food allergies. The most common kinds of shellfish that adults are allergic to are shrimp, crab, and lobster.

People get food allergies when their immune system mistakes a food as harmful. The body reacts by creating antibodies. Symptoms develop when the antibodies fight the offending food. For some people who are very sensitive, even consuming a tiny amount of a food can trigger a reaction. In some cases, people do not even have to eat the food. For example, someone who is severely allergic to peanuts can have a reaction just by sitting next to a person who is eating a food that contains them.

Allergic symptoms and reactions can range from annoying to deadly. Some people may experience nothing more than slight itching. However, some people immediately feel their throat start to close and are unable to breathe. That is why people with severe allergies should always have medication on hand in case of an emergency.

アメリカ人の約 1,200 万人が食物アレルギーで苦しんでいると推定される。成人の約 4%と児童の約 5%が、特定の食品にアレルギーがあり、症状を見せる。

どんな料理でもアレルギーを引き起こす可能性があるが、すべてのアレルギー反応のうち 90%を占める、8つの食品がある。この“8大”食材は牛乳、卵、ピーナッツ、ナッツ類、魚、甲殻類、大豆、小麦である。子どもにとって一般的な食品のアレルギーは、大人のそれと異なっている。そして多くの子どもが、成長するにつれてアレルギーが治まるが、大人になって新しいアレルギーが生まれ、仕方なく生涯の好物だった食べ物をあきらめなければならないこともある。

牛乳は子どもにとって最も一般的な食品アレルギー源である。3歳未満の子どもの約 2.5%が牛乳アレルギーであり、彼らのほぼすべては、生後 1 年以内にアレルギーが発生する。しかし、80%に至る子どもが、6 歳頃になれば、このアレルギーは治る。

成人にとっては甲殻類が、最も一般的な食物アレルギー源である。児童の 0.1%に比べて、成人の 2%に発生する。甲殻類アレルギーは、他の多くの食物アレルギーとは異なり、後天性の場合が多い。成人が、アレルギーを示す最も一般的な種類の甲殻類はエビ、カニ、ロブスターである。

食物アレルギーが起こるのは、免疫システムが食べ物を有害な物と勘違いするためである。体は抗体を作って反応する。抗体がその問題になる食品と戦うときに症状が起こる。非常に敏感な人々は、非常に少ない量を摂取するだけでも、反応を起こすことがある。場合によっては、食べる必要すらない。例えば、ピーナッツに激しいアレルギー反応がある人は、ピーナッツ入りの食べ物を食べている人の隣に座っているだけでも反応を起こすことがある。

アレルギーの症状と反応は過敏なものから致命的なものまで様々だ。とある人は、少しかゆい程度の経験をする場合もある。しかし、一部の人は喉が詰まるような感じがして、息をすることができなくなる。そのため、重度のアレルギー反応がある人は、緊急時に備えて、常に手元に薬を持っている必要がある。

35. What is the passage mainly about?

- (A) Typical food allergy symptoms
- (B) Facts about common food allergies
- (C) How to prevent children from getting food allergies
- (D) Why children have different food allergies from adults

36. Which of the following is NOT part of the "Big Eight"?

- (A) Rice
- (B) Eggs
- (C) Fish
- (D) Wheat

37. When do most children develop an allergy to milk?

- (A) By the age of six
- (B) During their first year
- (C) After their first birthday
- (D) When they are three years old

38. What can be inferred about most adults who are allergic to shellfish?

- (A) They ate a lot of shellfish when they were children.
- (B) They did not eat any shellfish when they were children.
- (C) They had many food allergies when they were children.
- (D) They were not allergic to shellfish when they were children.

39. In line 17, the word trigger is closest in meaning to _____.

- (A) avoid
- (B) start
- (C) delay
- (D) fight

40. In line 21, the word them refers to _____.

- (A) peanuts
- (B) allergies
- (C) symptoms
- (D) antibodies

41. When do people start to develop symptoms from a food allergy?

- (A) When antibodies fight the food
- (B) When the body creates antibodies
- (C) When a person eats a food that is harmful
- (D) When a person's immune system is damaged

42. In lines 28 and 29, the phrase on hand is closest in meaning to _____.

- (A) hidden
- (B) ruined
- (C) available
- (D) examined

STOP

■ 正解と解説

35. (B) 主題に関する問題。文章の最初の段落で食物アレルギーが一般的な疾患だとしながら、"About four percent of adults and five percent of children are allergic to certain foods and exhibit symptoms." と紹介した後、残りの段落では、アレルギーのいくつかのより具体的な側面、すなわち、代表的なアレルギー誘発食品のことと、子どもと大人が苦しむ食品アレルギーにどのような違いがあるかと、食物アレルギーの一般的な原因と症状が何なのかについて説明している。このことから、この文章が食物アレルギーのいくつかの具体的な側面を扱った記事であることがわかるので、(B) が正解である。

36. (A) 詳細事項の問題。アレルギーを起こす "8大" 食材は牛乳、卵、ピーナッツ、ナッツ類、魚、甲殻類、大豆、小麦である。米は含まれていないため、(A) が正解である。

37. (B) 詳細事項の問題。3歳未満の子どもの約2.5%が牛乳アレルギーがあり、ほぼすべて生後1年以内にアレルギーが生じると記されているので (B) が正解である。

38. (D) 推論の問題。成人には甲殻類が最も一般的な食物アレルギー源で、これは他の多くの食品アレルギーとは異なり、後天性の場合が多いと記されている。このことから甲殻類アレルギーの成人のほとんどは、子どもの頃にはアレルギーがなかったと推測することができるので、(D) が正解である。
39. (B) 同義語の問題。非常に敏感な人々は非常に少ない量を摂取するだけでも、反応を “trigger” することがあると書かれている。すぐ次の部分には、場合によっては食べる必要すらない、例えば、ピーナッツに激しいアレルギー反応がある人は、ピーナッツ入りの食べ物を食べている人の隣にいただけでも反応を起こすことがあると書かれている。このことから、非常に少ない量を摂取するだけで反応を “trigger” することが、反応を現す意味であることがわかる。したがって、“始まる” の意味を持つ (B) が正解である。
40. (A) 代名詞の問題。“... someone who is severely allergic to peanuts can have a reaction just by sitting next to a person who is eating a food that contains them.” で、ピーナッツに激しいアレルギーがある人は、単に “them” を含む食品を食べている人の隣に座しているだけでも反応を引き起こすことがあると記されている。すぐ前の部分で、食べる必要すなく反応が起こるとも書かれているので、“them” が含まれている食品が、すなわちピーナッツが含まれている食品であることがわかる。したがって、(A) が正解である。
41. (A) 詳細事項の問題。食物アレルギーは、免疫システムが食べ物を有害と勘違いするときに起き、体は抗体を作って反応し、抗体がその問題の食べ物と戦うときに症状が起こると記されている。したがって、(A) が正解である。
42. (C) 慣用句の問題。とある人々は喉が詰まるような感じがして、息をすることができなくなるので、重度のアレルギーがある人は、緊急時に備えて、常に “on hand” に薬を持っている必要があると記されている。息をすることができないのは、すぐに措置を取らなければ命を失うことになる緊迫した状況なので、薬を “on hand” に持っているということが、いつでもすぐに薬を飲むことができるように準備しているという意味であると推測することができる。したがって、“用意された” の意味を持つ (C) が正解である。

=Q38=

【なぜ(D)が正答なのか】

正答は(D)「子どもの頃は貝類アレルギーではなかった」です。手掛かりは、本文にある次の二つの表現です。

① “adults can develop new ones later in life”

大人になってから、新たに食物アレルギーを発症することがあると述べています。

② “Shellfish allergies often happen later in life”

貝類アレルギーは、成長してから発症することが多いと述べています。

この二つを結び付けると、「貝類アレルギーのある大人には、子どもの頃からではなく、成長してから発症した人が多い」と読み取れます。成長してから新しく発症したのであれば、子どもの頃にはそのアレルギーはなかったと考えられます。これが(D)を選ぶ根拠です。

**子どもの頃は貝類アレルギーではなかった
→ 成長してから発症した**

本文には、(D)と同じ内容がそのまま書かれているわけではありません。“later in life” という発症時期を表す言葉から、「それ以前はどうだったか」を考えることが、この問題のポイントです。

【なぜ間違いやすいのか】

(A)：子どもの頃に食べた「量」は分からない。

本文には、子どもの頃に貝類をたくさん食べていたとは書かれていません。成長してから発症したことは読み取れても、それ以前にどのくらい食べていたかまでは判断できません。

(B)：「アレルギーがなかった」と「食べたことがなかった」は違う。

子どもの頃にアレルギーがなかったからといって、貝類を全く食べていなかったとは限りません。食べても症状が出なかった可能性もあります。本文から分かる発症時期と、食べた経験の有無を分けて考える必要があります。

(C)：ほかの食物アレルギーがあったかは分からない。

本文には、大人と子どもではよく見られる食物アレルギーが異なると書かれています。しかし、現在貝類アレルギーのある大人が、子どもの頃にほかの食物アレルギーを多く持っていたとは述べられていません。

(A)～(C)は、必ずしも現実には起こり得ない内容ではありません。ただし、いずれも本文の情報だけでは判断できません。推論問題では、「そういうこともありそう」ではなく、「本文のどの表現から、そう考えられるか」を確かめることが大切です。

【授業で加える短いやり取り】

答え合わせでは、“later in life”の訳を確認するだけでなく、発症する前の状態を考えさせます。

教師：貝類アレルギーは、いつ発症することが多いと書いてある？

生徒：大人になってからです。
教師：手掛かりになる表現はどこ？
生徒：“Shellfish allergies often happen later in life”です。
教師：そうだね。では、大人になってから新しく発症した人は、子どもの頃はどうかだったと考えられる？
生徒：子どもの頃は、貝類アレルギーではなかったと思います。
教師：それが(D)だね。では、(B)の「子どもの頃は貝類を全く食べなかった」も言えるかな？
生徒：食べていたかどうかは分かりません。
教師：そう。「アレルギーがなかった」と「食べていなかった」ことは別だね。

なお、本文のoften(しばしば)だけで、設問のmost(大半)に当たる人数まで厳密に分かるわけではありません。この設問では、四つの選択肢の中で、本文の説明に最もよく支えられているものとして(D)を選びます。

1.3 LFM Q42 接続語を選ぶ前に関係を決める

<ETS公認 TOEFL Junior® あなたのセクション別CEFRレベル・パフォーマンスの説明>

セクション	CEFR	スコアレンジ	パフォーマンスの説明 (Performance Descriptors)
文法・語彙	B2	280-300	内容が学術的か一般的かを問わず、難易度の高い文法構造（例：関係詞節など）の意味や使い方をおおむね正確に認識できる。主に学術的な内容で使用する単語を含む幅広い語彙を身に付けている。内容が学術的か一般的かを問わず、文章の効果的な段落構成をおおむね認識できる。
	B1	250-275	内容が学術的か一般的かを問わず、基本的な文法構造（例：形容詞の比較級など）の意味や使い方をおおむね正確に認識できるが、難易度の高い文法構造の意味や使い方は必ずしも認識できない。日常的によく使われる一般的な語彙を身に付けている。一般的な内容であれば、文章の効果的な段落構成をおおむね認識できるが、学術的な内容では困難となる場合がある。
	A2	210-245	一般的な内容であれば、最も基本的な文法構造（例：動詞の現在形・過去形など）の意味や使い方を正確に認識できる場合がある。最も頻繁に使われる、一般的な語彙を身に付けている。一般的な内容であれば、文章の効果的な段落構成を認識している場合もあるが、学術的な内容では困難となる場合が多い。
	Below A2	200-	一般的な語彙を増やしましょう。基本的な文法構造（例：主語と動詞の一致、簡単な前置詞など）に関する知識や使い方をさらに身に付ける練習をしましょう。文章構成の基本的な仕組みを理解する練習をしましょう。

接続語の空所補充では、選択肢の和訳だけを比べると迷いやすくなります。前後の内容

を短く言い換え、どのようにつながるかを先に判断します。

A sphinx is a mythical creature that has a human head and a lion's body. In Greek mythology, the sphinx is depicted as also having the wings of a bird and a woman's head and torso. She is said to have guarded the entrance to the Greek city of Thebes, and travelers were allowed passage only when they succeed in giving the correct answer to the riddles she posed. Unlike the Greek sphinx, the Egyptian sphinx is a guardian who is typically a man. The largest example is the Sphinx of Giza, built in 2558–2532 B.C.E., whose head is thought to be that of Pharaoh Khafra. The Sphinx of Giza is next to the pyramids of Giza and it is safe to say that the Sphinx served an important purpose there, although exactly what that purpose may have been is widely debated. The mythology of the sphinx underwent a great revival in Western culture, when it became a popular subject matter during the Renaissance. As a result, the sphinx began to reappear in art and architecture during the sixteenth and seventeenth centuries.

スフィンクスは人の頭とライオンの体を持つ神話上の動物である。ギリシャの神話に登場するスフィンクスは、鳥の翼と女性の頭と体を持つと描写されている。スフィンクスはギリシャの都市テーベの入り口を守り、旅行者たちはスフィンクスが出すさまざまな正しく答えることで通過が許可された。ギリシャのスフィンクスとは異なり、エジプトのスフィンクスは、一般的に男の守護者だ。これの最も大きい例は、紀元前 2558 ~ 2532 年に建てられたギザのスフィンクスで、その頭はファラオ Khafra 王のものであると考えられている。ギザのスフィンクスはギザのピラミッドのそばにあり、このスフィンクスはそこで一つの重要な目的を実行したとすることができる。正確にその目的が何なのかは論争中だ。スフィンクスの神話はルネッサンス時代に人気のある作品の素材にされ、西欧文化の中で大きく復活した。そしてスフィンクスは、16 世紀と 17 世紀に美術と建築にまた登場し始めた。

PART 2

Questions 35~42 refer to the following article.

35. A sphinx is

- (A) a mythical creature
- (B) a mythical creature is
- (C) creating mythically
- (D) created mythically

that has a human head and a lion's body.

36. In Greek mythology, the sphinx is depicted as also

- (A) having
- (B) has
- (C) to have
- (D) had

the wings of a bird and

a woman's head and torso. She is said to have guarded the entrance to the Greek city of Thebes,

37. and travelers were allowed passage only when they succeed

- (A) to
- (B) on
- (C) for
- (D) in

giving the correct

answer to the riddles she posed. Unlike the Greek sphinx, the Egyptian sphinx is a guardian who

38. is typically a man.

- (A) As large example as
- (B) Larger example
- (C) The largest example
- (D) An example is the largest

is the Sphinx of Giza, built in

39. 2558–2532 B.C.E.,

- (A) who
- (B) which
- (C) whose
- (D) that

head is thought to be that of Pharaoh Khafra.

40.

- (A) The Sphinx of Giza
- (B) To be the Sphinx of Giza
- (C) Is the Sphinx of Giza
- (D) The Sphinx of Giza is

next to the pyramids of Giza and it is safe to say that the

41. Sphinx served an important purpose there, although exactly

- (A) what that purpose may have been
- (B) what may that purpose have been
- (C) that purpose may have been what
- (D) that purpose what may have been

is widely debated. The mythology of the sphinx underwent a great revival in Western culture,

42. when it became a popular subject matter during the Renaissance.

- (A) However,
- (B) As a result,
- (C) In addition,
- (D) Nevertheless,

the sphinx began to reappear in art and architecture during the sixteenth and seventeenth

centuries.



■ 解答と解説

35. (A) 文章の構造の問題。語法を考慮して、be 動詞の適切な名詞主格補語を選ぶ問題である。“that has a human head and a lion's body” は関係代名詞が導く形容詞節なので、その前に必ず名詞が来なければならない。したがって、(B)、(C)、(D) は不正解である。名詞句は関係代名詞が導く形容詞節の前に来ることができるだけでなく、be 動詞の名詞主格補語に使われることができるので、(A) が正解である。

36. (A) 単語の形の問題。前置詞の目的語として使われる動名詞を選ぶ問題である。前置詞 (as) の後には動名詞を使わなければならないので、動詞の現在形 (B)、to 不定詞 (C)、動詞の過去形 (D) は、不正解であり、動名詞 (A) が正解である。

Key Expression: is depicted as also having the wings

37. (D) 語彙問題。一緒によく使われる句を考慮して、適切な前置詞を選ぶ問題である。自動詞 "succeed" は前置詞 "in" と一緒によく使われ、"～に成功する" の意味を表すため、(D) が正解である。

Key Expression: succeed in giving

38. (C) 比較構文の問題。語法を考慮して、適切な形の最上級表現を選ぶ問題である。二つの動詞句 (is the largest と is the Sphinx of Giza) を接続詞なく続けて使うことができないので、(D) は不正解である。比較対象が2つある場合、原級や比較級を使って比較対象が三つ以上であれば、最上級を使わなければならない。世界のスフィンクスの種類が三つ以上である事は確実なので、最上級を使わなければならない。したがって、原級が使われた (A) と比較級 (B) は不正解である。形容詞 "large" の適切な最上級表現は "the+largest" であるため、(C) が正解である。

Key Expression: The largest example is the Sphinx of Giza

39. (C) 関係節問題。語法を考慮して適切な関係詞を選ぶ問題である。関係代名詞 "who"、"which"、"that" は関係節で主語、目的語、補語の役割をしなければならないが、ここでは、そのどの役割もできないので、(A)、(B)、(D) は、不正解である。二つの節を接続する接続詞と所有形容詞の役割をする関係形容詞 "whose" が正解である。

Key Expression: is the Sphinx of Giza, built in 2558–2532 B.C.E., whose head is

40. (D) 文章の構造の問題。適切な主語と動詞を選ぶ問題である。接続詞 "and" の後に主語と動詞があるので、その前にも主語と動詞がなければならない。ところが、選択肢に主語と動詞がないので、選択肢の中から主語と動詞を選ぶ必要がある。動詞がない (A) は、不正解である。to 不定詞は主語に使われることがあるが、主動詞の役割まで行うことはできないので、to 不定詞が使われた (B) も不正解である。主語がない (C) も不正解である。主語 (The Sphinx of Giza) と動詞 (is) がすべてある (D) が正解である。

41. (A) 文章の構造の問題。動詞 "is" の主語として使われた、正しい語順の名詞節を選ぶ問題である。疑問詞が導く名詞節が動詞の主語として使われるとき、正しい語順は '疑問詞 + 主語 + 動詞' である。したがって、(A) が正解である。

Key Expression: what that purpose may have been is widely debated

42. (B) 語彙問題。二つの文の意味関係を考慮して、適切な（接続）副詞句を選ぶ問題である。スフィンクスの神話はルネッサンス時代に人気のある作品の素材に使用され、西欧文化の中で大きな復興を迎えた事と、スフィンクスが 16 世紀と 17 世紀に美術、建築に再び登場し始めたことの意味関係は、原因と結果の関係である。なので結果を示す "as a result" が正解である。

=Q42=

【なぜ(B)が正答なのか】

正答は(B) As a result,(その結果)です。まず、空所の前後で述べられていることを整理します。

前の文：スフィンクスが再び人気のある題材になった。

後の文：スフィンクスが芸術や建築に再び登場するようになった。

この二つは、「人気のある題材になったので、芸術や建築に取り入れられるようになった」とつながります。前の文が原因・背景を、後の文がその結果を述べているため、As a resultが最も適切です。

A)： Howeverと(D) Nevertheless：前の内容に反する展開ではない。

どちらも「しかし」「それにもかかわらず」のように、前の内容から予想されることとは異なる展開を示します。例えば、「人気のある題材になった。しかし、芸術や建築にはほとんど取り入れられなかった」であれば、このような接続語が合います。本文では、人気が復活して作品にも登場しているので、逆の展開にはなっていません。

(C)： In addition：情報の追加よりも、原因と結果のつながりがある。

「人気のある題材になった。さらに、芸術や建築にも再登場した」と日本語に訳すと、つながるように感じるかもしれませんが、しかし、ここでは別の情報を付け加えるという

より、「人気が復活した**結果**、作品に取り入れられるようになった」と読むのが自然です。

日本語に訳して違和感がないかだけでなく、前後の関係を最もよく表す接続語を選ぶ必要があります。

【授業で加える短いやり取り】

答え合わせでは、接続語の意味を確認する前に、空所の前後を日本語で短くまとめさせます。

教師：空所の前の文では、スフィンクスがどうなったと言っている？

生徒：また人気のある題材になったと言っています。

教師：では、後ろの文では？

生徒：芸術や建築に、また登場するようになったと言っています。

教師：「人気が出た」ことと「作品に使われるようになった」ことは、どうつながるかな？

生徒：人気が出たから、作品に使われるようになったのだと思います。

教師：そうだね。では、「しかし」「その結果」「さらに」のうち、そのつながりを一番よく表すのは？

生徒：「その結果」です。

答えが出にくければ、板書で「人気が復活した → 芸術や建築に再登場した」と示し、矢印の部分をどんな言葉で説明できるか考えさせます。選択肢の訳を一つずつ当てはめる前に、前後の内容がどうつながっているかを確かめることが大切です。

1.4 3問から見える指導の焦点

3問に共通するのは、単語や表現の意味が分かるだけでは、正答を選び切れないという点です。「何を尋ねているのか」「書かれた内容から何が分かるのか」「前後の文がどうつながるのか」まで捉える必要があります。正答と和訳の確認に、次のような短い問いを加えます。

確かめたいこと	授業での問いかけ
発言の意図	この学生は、何が分からないと言っているの？ (Listening Q41)
判断の根拠	本文のどの表現から、そう考えたの？ (Reading Q38)
文と文のつながり	前の文と後ろの文は、どうつながっているの？ (LFMQ42)
本文から言える範囲	それは本文から分かること？ それとも、そうかもしれないと考えたこと？

毎問、すべてを尋ねる必要はありません。生徒が迷った選択肢を一つ取り上げ、「どこまでは合っていて、どこが違うのか」を確かめるだけでも、考え方を見直す機会になります。ディスカッションやディベートでは、相手

の質問に合った答えを返す、自分の意見に理由を添える、その理由で結論を支えられるかを考える、といった場面があります。問題演習で確かめた考え方を、今度は自分たちの発言にも当てはめていきます。

第2章 模擬テスト結果を授業に生かす

2.1 学校生活の英語から教科内容を学ぶ英語へ

TOEFL Junior®(※6)は、学校生活の会話や案内に加え、授業や説明文など、社会的・学術的な場面での英語を扱います。カモノハシの分類を聞く、食物アレルギーの説明を読む、神話と美術の関係を整理するという課題では、英語を「学ぶ対象」としてだけでなく「内容を理解する手段」として使います。こうした学習は、身近な話題でのコミュニ

ケーションから、英語で教科内容を扱う学びへの橋渡しになります。

大学入学共通テストや大学の個別試験にも、目的に応じて情報を選び、複数の内容を結び付ける課題があります。試験形式が同じという意味ではありませんが、本冊子で扱う意図・推論・論理関係の指導は、初見の文章や談話に向き合う授業にも応用できます。

TOEFL Junior® が測ろうとする領域

英語力の全体像：知識と運用力のバランスが未来をつくる

英語の知識を土台に、実際に使う力を伸ばすことで、真の英語力につながります。



※同じCEFR値でも①と②では、測る力が違うため、イコールではない。

※隣国で働くため、学ぶために開発されたCEFRと英語で教える、英語で学ぶ環境におけるコミュニケーション能力を正確に測る目的で開発されたTOEFL Primary®/TOEFL Junior®/TOEFL iBT®やIELTS®などの方が、親和性が高いと考えられる。

(※6) TOEFL Junior®資料 (GEET開発資料)

2.2 知っていることとできること(初見でも使えること)を確かめる

両者は評価の目的の違いであり、特定の試験を単純に二分するラベルではありません。一度読んだ本文の内容を覚えていても、別の

英文で因果を捉えられるとは限りません。既習内容で確かめた後、短い初見素材で同じ処理ができるかを見ると、次の指導が決めやすくなります。

観点	英語の知識量を中心に見る評価	英語を実際に使う力を中心に見る評価
問い	授業で学んだ内容を、どこまで身に付けたか。	学習した力を、未知の場面でどこまで使えるか。
課題の例	学習した本文の要約、単元の表現を使った説明。	初めての英文や談話の理解、新しい相手とのやり取り。
授業への 戻し方	理解が不十分な内容や表現を復習する。	場面が変わると使えなくなる処理を練習する。

2.3 技能別の結果と教室での姿を合わせて見る

TOEFL Junior® StandardはListening、LFM、Readingを測ります。SpeakingやWritingは別のテストであり、Standardの得点だけで即時応答や議論の力を直接評価することはできません。合計点に加えて技能別の結果を見て、教室での発話・記述と照らし合わせます。

例えば、文字で読めば説明できるのに音声では要点を失う生徒には、音の聞き取りと処理速度を確かめます。本文の語句は分かるのに誤答を選ぶ生徒には、根拠と選択肢の意味を比べさせます。原因を一律に「語彙不足」や「日本語で考える習慣」に帰さず、どこで処理が止まるかを観察することが出発点です。

6. おわりに：CEFR B1からB2への成長を支える授業

B1からB2へのステップアップには、語彙や文法の知識を増やすとともに、それを使って理解し、伝える経験を重ねることが大切です。相手の意見を聞いて返答する、理由や具体例を添えて説明する、自分とは異なる見方も踏まえて考える。こうした経験を、日々の授業の中で少しずつ増やしていきたいと考えています。

ディスカッションやディベートは、そのための機会になります。初めから長い議論や即興での反論を求める必要はありません。役割や使える表現を示す、考えを書く時間を取る、短いやり取りから始める。生徒の様子に合わせて段階を踏むことで、自分の意見を述べるだけでなく、相手の発言に応じて話を続ける活動へと広がられます。活動後に「言いたかったのに言えなかったこと」を振り返り、次に使ってみる時間も大切です。

また、本冊子では、聞いたり読んだりする際のつまづきを、三つの問題から考えました。正答を伝えて終わるのではなく、「何が分からないと言っているのか」「どの表現からそう考えたのか」「前後の文はどうつながっているのか」と尋ねると、生徒が理解できていた点と、曖昧な点が見えてきます。こうした問いは、問題演習だけでなく、教科書の内容を理解する場面でも使えます。

授業を大きく変えることから始めなくても構いません。内容確認の後に理由を一つ尋ねる、相手の意見について質問させる、活動後に説明を書き直させる。大切なのは、生徒が安心して試せる場をつくり、その挑戦を具体的な助言で支えることです。「分かった」「伝わった」という手応えを積み重ねながら、理解できる内容と伝えられることを少しずつ広げていく。その日々の指導が、B1からB2への成長を支えていくと考えています。

p.11

例1:学校でスマートフォンを使用することを許可すべきでしょうか？

IG(意見提示):私は学校でスマートフォンを使用するアイデアに賛成できません。生徒たちは学校で勉強や部活動など、他の多くのことをする必要があります。スマートフォンを使用することは、これらの活動を妨げたり、集中力を低下させたりする可能性があります。

DA(反対意見提示):あなたの懸念は理解できますが、私は反対です。スマートフォンは実際には生徒に多くの面で役立ちます——例えば、授業中に情報を検索したり、緊急時に保護したりするなどの用途です。

CS(初期版)(要約のみ):私たちは2つの異なる意見を持っています。最初の意見は、スマートフォンが勉強や部活動から生徒の注意をそらす可能性があるため、使用すべきではないというものです。2つ目の意見は、学習や緊急時に役立つ可能性があるため、スマートフォンを禁止すべきではないというものです。

CS(発展版)(要約+意見):私たちは2つの異なる意見を持っています。最初の意見は、スマートフォンは勉強や部活動から学生の注意をそらす可能性があるため、使用すべきではないというものです。2つ目の意見は、スマートフォンは学習や緊急時に役立つ可能性があるため、禁止すべきではないというものです。私の意見では、最初の意見に同意します。なぜなら、ノートパソコンやタブレットがスマートフォンの代わりになるため、学生は教育アプリを使用しているふりをしながらゲームをする誘惑に駆られる可能性があるからです。

例2:学校制服は義務化すべきですか？

IG:私は学校制服を義務化すべきだと思います。なぜなら、生徒たちは毎日何を着るか心配する必要がなくなるからです。制服がないと、一部の生徒は着る服を決めることができず、学校に遅刻する可能性があります。また、高級な服や高価な服を着る生徒とそうでない生徒の間で差別が生じる可能性もあります。

DA:あなたの意見は理解できますが、私は反対です。制服が任意であれば、生徒は個性を表現でき、より快適に過ごせるでしょう。制服は高価な場合もありますし、特に家族が制服と普段着の両方を購入しなければならない場合です。さらに、非常に暑い夏や寒い冬には、普段着の方が標準的な制服よりも実用的な場合があります。

CS(初期版):私たちは2つの異なる意見を持っています。最初の意見は、生徒のストレスを軽減し差別を防ぐため、学校制服は義務化すべきだということです。2つ目の意見は、自己表現と快適さを許すため、制服は任意にすべきだということです。

CS(発展版):私たちは2つの異なる意見を持っています。最初の意見は、生徒のストレスを軽減し差別を防ぐため、学校制服は義務化すべきだということです。2つ目の意見は、自己表現と快適さを許すため、制服は任意にすべきだということです。私は最初の意見に賛成です。なぜなら、生徒は学校で服装だけでなく、性格、スキル、成績など、他の多くの方法で個性を表現できるからです。制服は高価な場合もありますが、1着の制服と数枚のシャツだけで済みます。制服がない場合、多くのカジュアルな服装を購入する必要があり、最終的な総費用は同じくらいになるかもしれません。

付録：和訳

p15

やりとり例(肯定派)

生徒A:私たちの学校はペンギンを飼育すべきです。なぜなら、彼らから泳ぎ方を学ぶことができるからです。

生徒B:私たちの学校はペンギンを飼育すべきです。なぜなら、彼らを見ることでリラックスできるからです。

生徒C:私たちの学校はペンギンを飼育すべきです。なぜなら、ペンギンの生活について学ぶことができるからです。

生徒D:私たちの学校はペンギンを飼育すべきです。なぜなら、緊急時には彼らを調理して食べることができるからです。

p18

「書いてディベート」のやりとり例

生徒A(主張): 制服を導入すべきです。なぜなら、朝の準備に時間がかからないからです。

生徒B(反論): それは必ずしも真実ではありません。髪やメイクに時間がかかる生徒もいます。

生徒A(再反論): しかし、髪に時間がかかっても、制服がないと服を選ぶのにさらに時間がかかります。

P20

例1: 4人1組でのミニディベート(議題: プラスチック袋の使用を禁止すべきです。)

肯定側立論(A): 私はプラスチック袋の使用を禁止すべきだと思います。なぜなら、それらは深刻な環境問題を引き起こすからです。多くのプラスチック袋が海に流れ込み、海洋生物に害を及ぼしています。

否定側立論(B): 私は反対です。プラスチック袋は便利で安価です。もし禁止すれば、多くの人々が不便を強いられるでしょう。特に高齢者にとってです。

肯定側の反論+まとめ(C): あなたはプラスチック袋が便利だと述べましたが、再利用可能な袋は何度も使用でき、より環境に優しいです。結論として、プラスチック袋の使用を禁止することは、将来の世代のための環境保護につながります。

否定側反論+まとめ(D): 再利用可能な袋について言及しましたが、一部の人は持ち忘れることがあります。結論として、プラスチック袋を完全に禁止するのではなく、生分解性プラスチック袋を促進すべきです。

例2: 2人1組でのミニディベート(議題: プラスチック袋の使用を禁止すべきです。)

肯定側立論(A): プラスチック袋は海洋を汚染し、多くの海洋生物を殺すため、禁止すべきです。

否定側の主張(B): 私は反対です。プラスチック袋は重い物を運ぶのに便利で、禁止すると日常生活が困難になります。

肯定側の反論(A): 便利だとおっしゃいましたが、布製袋を使えば、強くて環境に優しい代替品になります。

否定側の反論(B): 布製袋は良いですが、高価で、洗う必要があり、水とエネルギーを消費します。

参考文献・参照資料

CEFRと評価に関する資料

- ・ Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.
- ・ ETS. About the TOEFL Junior® Tests; TOEFL Junior® Test Content. 学校生活・学術的場面の位置付け、およびStandardとSpeaking・Writingの測定範囲。
- ・ 文部科学省(2026)『令和7年度「英語教育実施状況調査」(概要)』pp.2, 5。図1の数値と調査の対象・定義。
- ・ 文部科学省『外国語教育政策資料・事業・調査研究等』第4期教育振興基本計画の指標。

言語習得と授業設計

- ・ Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition (pp.235–253). Newbury House.
- ・ Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition (pp.413–468). Academic Press.
- ・ Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment.
- ・ van Lier, L. (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. Kluwer Academic Publishers.
- ・ 文部科学省(2018)『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』。
- ・ 小林良裕(2011)『英語ディベート練習ハンドブック〔即興型〕 初めての英語ディベート』S.A.D. Works.
- ・ Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. David McKay.

著者紹介

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夏期英語教育研修会 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

