

= プレテスト受験後編 =

市町村教育委員会関係者、および、
高校英語科先生対象

「英語を話した」だけで終わらせない授業デザイン ～TOEFL Junior® 受験後のB1をB2へ引き上げる 「やり取り」中心の言語活動～

立命館大学 国際関係学部 准教授
元京都教育大学附属高等学校 進路指導主任・英語科主任
一般社団法人国際教育英語試験協会 理事
佐古 孝義

(※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—なぜ「やり取り」なのか	p.2
2. TOEFL Junior®という「物差し」の性格	p.3
2.1 熟達度テストとしての設計	p.3
2.2 テストの性格は「使い方」で変わる	p.4
2.3 定点観測としての運用	p.5
3. B1からB2への壁の正体	p.5
3.1 「英検準1級を持っているのにB2に届かない」現象	p.5
3.2 次期学習指導要領の審議も同じ場所を指している	p.11
4. 授業デザインの核——〈摩擦〉を設計する六つの仕掛け	p.12
4.1 「話させれば伸びる」わけではない	p.12
4.2 仕掛け①：〈摩擦〉の前に「名前」を配る—考えるための語彙を先に渡す	p.12
4.3 仕掛け②：役割で〈摩擦〉を「制度化」する—構造化ディスカッション	p.13
4.4 仕掛け③：ミニディベートとsteelmanning—「論破」から「相互理解を 経由した批判」へ	p.14
4.5 仕掛け④：「言えなかった」と「考え直した」を回収する—やり取りと 書くことの往還	p.15
4.6 仕掛け⑤：TOEFL Junior®の素材を「言語活動の入力」に変換する	p.15
4.7 仕掛け⑥：題材の選定	p.16
5. 評価との接続	p.17
5.1 学力の三層「知っている・できる」「わかる」「使える」	p.17
5.2 「習得してから活用」ではない	p.17
5.3 プロセスの評価へ	p.18
5.4 評価が誘発する演技と波及効果の設計	p.19
6. やり取り重視で、難関大入試に対応できるのか	p.19
7. AI時代の留意点—〈摩擦〉を外注しない	p.21
8. おわりに	p.21
明日の授業のために——仕掛け別・次に読む一本	p.23
引用・参考文献	p.27

【本稿について】

本稿は、2026年7月24日に大阪府教育庁GLHS英語教育推進プロジェクトチーム会議で行った講演「TOEFL Junior®を活用しながら、生徒の英語運用能力を伸ばすためには、どのような言語活動が効果的か」の内容を、TOEFL Junior®受験後にCEFR B1帯に達した生徒をB2へ導くことを課題とする全国の高等学校の先生、教育庁・教育委員会の皆様に向けて、レポートとして再構成したものである。

1.はじめに——なぜ「やり取り」なのか

全国の高等学校の英語教育は、いま一つの分岐点に立っていると言えます。政府の第4期教育振興基本計画（2023～2027年度）は、高等学校卒業段階でCEFR B1レベル相当以上を達成した生徒の割合を3割以上とする目標を掲げており（文部科学省，2023）、各都道府県・政令指定都市はこの指標に向けて英語教育改善プランを策定しています。しかし、本稿が対象とする各地域の中核校（生徒の多くが英検2級を「取れて当たり前」として高校生活を始めるようないわゆる進学校）にとって、この国の指標はすでに通過点でしかありません。実際、大阪府のグローバルリーダーズハイスクール（GLHS）の一つである茨木高校では、生徒の約9割が英検2級を取得しているが、同じ生徒たちにTOEFL Junior®を受験させると「結果は生徒によってかなり差がある」ことが報告されています（リシード，2025）。級の物差しではもう見えない差が、熟達度の連続尺度では見える。そしてその差の多くは、B1とB2の間にあります。

では、そのB1からB2への移行を、教室での授業は何によって支援できるのか。本稿の答えを先に一文で述べておくとうくなります：

TOEFL Junior®は「対策するテスト」ではなく「授業を映す鏡」として使う。そして鏡に映すべき授業の核心は、準備された「発表」ではなく、生徒同士の意見が本気でぶつかる——筆者の言葉で言えば〈摩擦〉のある——「やり取り」の言語活動である。

「発表ではなくやり取り」という対置は、単なる活動形態の好みの問題ではありません。

現行の高等学校学習指導要領（平成30年告示）は「話すこと」を〔やり取り〕と〔発表〕の二領域に分割し、両者を異なる資質・能力として位置づけました（文部科学省，2018）。国際的にも、CEFRの2020年増補版（Companion Volume）は、産出（production）と相互行為（interaction）を別個の能力記述尺度で扱い、相互行為には話者交替・意味交渉・リアルタイムの応答という産出には還元できない要素が含まれることを明確にしています（Council of Europe，2020）。つまり、原稿を準備し練習して披露する「発表」がどれほど上手になっても、それだけでは「やり取り」の力が育つ保証はない、というのが制度と理論の両方が指す前提です。加えて、文部科学省自身の調査分析も、生徒の英語力向上に影響する要因として生徒の英語による言語活動の量と質、教師の英語使用を挙げています（文部科学省，2024）。つまりここでの問題の核心は、その「言語活動」を発表型で満たすのか、「やり取り」型で満たすのか、ということになります。

本稿は、後者を選ぶべき理由と、選んだ場合の具体的な設計原理を、筆者自身の授業実践に基づいて示してみたいと思います。

筆者の立ち位置をあらかじめ明らかにしておきます。筆者は現在、CEFRでいえばB1後半からC1程度の大学生を対象に、英語運用能力を伸ばすための授業を立命館大学国際関係学部で担当しています。京都教育大学附属高校で英語科主任・進路指導主任として高校生を教えた経験もあります。また、研究の専門は、協働学習における〈摩擦friction〉、

すなわち多様な視点と出会ったときに生じる
内的な葛藤や不快感を、批判的思考を育てる
触媒としてどう授業に設計するかという課題
です。同時に、一般社団法人国際教育英語試
験協会 (GEET/ジート) の理事・アドバイザー

として、TOEFL Junior®の普及に関わって
います。だからこそ本稿では、単なるテストの
宣伝ではなく、テストというものを教室でど
う使えば毒にならず薬になるのかを、批判的
な留保も含めて論じてみます。

2. TOEFL Junior®という「物差し」の性格

2.1 熟達度テストとしての設計

言語テスト論は、テストを大きく二
つに分けます。到達度テスト (achievement
test) は、特定のカリキュラムや授業内容に
「どれだけ到達したか」を測るもので、参照

点は過去の学習内容にあります。熟達度テス
ト (proficiency test) は、特定のカリキュラム
に依存せず「いま、英語を使って何ができる
か」を測るもので、参照点は将来の言語使用
場面にあります(図1)。

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。



図1 「英語力の全体像」2×2マトリクス(知識量×運用力)。出典：国際教育英語試験協会

TOEFL Junior® Standardは後者として設計されています。Listening Comprehension、Language Form and Meaning、Reading Comprehensionの3セクション各200～300点、合計600～900点で、合否はなくスコアとバンドレベルで結果が返り、セクションごとにCEFR判定と「何ができるか」のディスクリプタ、リーディングにはLexile（レクサイル）指数が付きます（ダンケゼア, n.d.）。スコアとCEFRの対応は、ETSの基準設定研究によってA2・B1・B2の各レベルのカットスコアとして確立されており（Baron & Tannenbaum, 2011）、公式の

スコアレポートで各セクションのCEFRレベルが返却されます（Educational Testing Service, n.d.）（図2）。

熟達度型設計の要点は、幅広い難易度の問題が一つの試験に混在していることにあります。級別試験は「その級のレベル」の問題を中心に、出題範囲が事前に画定されるが、TOEFL Junior®は年齢相応の題材を使いつつ英語面では幅広い難易度を出題します。だからこそ「今できること」と「次にできるようになりたいこと」を、同じ一本の物差しの上で繰り返し測ることができるわけです。合否がないため「合格したら終わり」という学習の打ち切りも起きにくい。B1帯にいる生徒がB2という次の目標を同一尺度上に見通せる。これが、B1→B2を課題とする学校にとってのこのテストの構造的な利点と言えるでしょう。

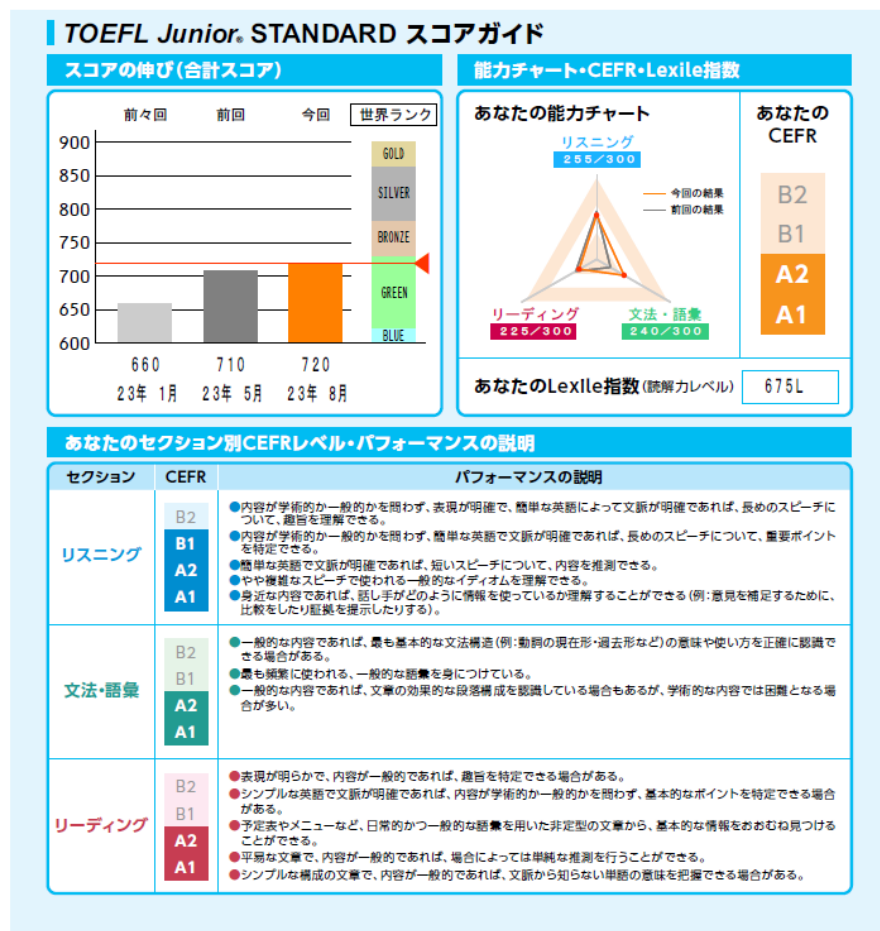


図2 TOEFL Junior® STANDARD スコアガイド
出典：Educational Testing Service, n.d

2.2 テストの性格は「使い方」で変わる

ここで注意しておかなければいけないのは、熟達度／到達度という区別は、テストの設計思想の区別であって、テストの社会的機能を保証するものではない、ということです。Messick (1989) 以降の妥当性論、そして Bachman and Palmer(2010)の assessment use argumentの枠組みに立てば、テストの性格は「何を測るつもりで作られたか」だけでなく「実際にどう使われ、どんな準備行動を誘発したか」によって事後的に変質するものです。

身近な例が英検です。設計上は運用能力の測定を掲げているものの、級ごとの出題範囲の画定、長期に安定した形式、飽和した対策市場、そして入試や行政指標での利用が重なった結果、実質的に「学習指導要領を暗黙

のシラバスとする到達度テスト」に近い機能を帯びているとよく言われます。重要なのは、これが英検固有の現象ではなく、ハイステークス試験一般の構造的リスクだという点です。TOEFL Junior®も、もし各校が「スコアを上げるための直前対策」「過去問演習の時間割化」などを始めてしまえば、同じ問題を引き起こす可能性はあります。スコアは上がるかもしれないが、その上昇分の中身は英語運用能力ではなく受験技術 (test-wiseness)、測定論でいう construct-irrelevant variance になっていく…。導入を検討する教育委員会・学校が最初に共有すべき原則は「テストを対策の対象にしない。授業は言語活動で組み、テストは年2回程度、その成果を映す定点観測として使う」ということになるでしょう。

2.3 定点観測としての運用

これは何も理想論ではなく、すでに実例があります。前述の茨木高校では1年生の春と2年生の冬の2回受験とし、高校の英語教育で

英語運用能力がどれだけ伸びたのかを計測して、GLHS10校の英語教員の間で議論し研鑽を積むという位置づけを明確にしています。同校の教員は、生徒たちの変化を見る中で教員自身が授業のスタイルや取組みを振り返る機会が得られることを、このテストのメリットとして挙げています (リシード, 2025)。また同校では、思うような結果が出なかった生徒にとってはスコアが努力の必要性を実感する契機になり、上位者の把握は授業運営(オールイングリッシュの雰囲気づくりのための意図的指名など)にも活用できるという運用も報告されています。

茨木高校の実践に見られるような、1年次と2年次の2つの時点測定という設計は、次章で述べる「授業で何を育てるか」の議論と対になって初めて意味を持ちます。物差しだけ導入して育て方 (授業) を変えなければ、せっかくのテストの導入も効果を発揮しないでしょう。

3. CEFR B1からB2への壁の正体

3.1 「英検準1級を持っているのにB2に届かない」現象

では、TOEFL Junior®という物差しで測ると、何が見えてくるのか。ETS公認トレーナーの田中周作先生による最新レポートは、高校現場の実感を端的に記述しています。英検準1級を取得した生徒であっても、TOEFL Junior®のような熟達度試験でCEFR B2に届かないケースが珍しくない、と田中先生は言います (田中, 2025)(図3)。CEFRのB1とB2の間には、語彙や文法の知識だけでは越えられ

ない質的な壁があるのです。B1は「身近な話題について自分の意見をまとまりをもって述べる」段階であるのに対し、B2で新たに要求されるのは、同レポートの整理を借りれば三つ (ibid)。

第一に論理的展開——主張、理由、具体例、再主張という一貫した組み立て。

第二に即時応答——相手の発言に応じて、その場で根拠や反論を提示する力。

第三に多角的視点——自分と異なる立場からの意見も踏まえて発言する力。

表1 B1／B2ディスクリプタが要求する処理の差を例題で見る(生物の授業での議論)

観点	B1が要求する処理の例	B2が要求する処理の例
スクリプト (英文)	Basic 設問30～33(生物：トビウオは飛ぶか滑空か) <i>N: Listen to a discussion in a biology class.</i> W: The flying fish does not fly. It actually glides. Can anyone tell us the difference? B: Birds fly when they move their wings. They glide when they just hold their wings out and don't move them. W: Exactly. A flying fish is able to glide through the air with the help of its wings. It also swims very fast, about 60 kilometers per hour. The fish pushes itself into the air with its tail. Then, it spreads its wings and glides. But it doesn't move its wings, so it can only glide for about two hundred meters. When it nears the water's surface, it hits the water with its tail and lifts itself again for another two hundred meters and so on. B: So it bounces off the water like a flat rock. You know, like when you throw a rock and it bounces off the water two or three times. W: That's right! The fish uses its tail to keep bouncing. This helps them stay in the air longer. There are a few other animals that also glide but don't fly. Can anyone think of one?	Advanced 設問38～42(生物：カモノハシは哺乳類か) <i>N: Listen to a teacher talking in a biology class.</i> 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.

観点	B1が要求する処理の例 Basic 設問30～33(生物：トビウオは飛ぶか滑空か)	B2が要求する処理の例 Advanced 設問38～42(生物：カモノハシは哺乳類か)
スクリプト (英文)		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.
設問(★＝正解)	30. What is the class mainly discussing? ★(C) How a flying fish stays in the air 31. Why does the boy mention birds? (A) To ask if flying fish have wings (B) To compare flying fish to birds (C) To explain that birds can glide for very long distances ★(D) To answer the teacher's question about flying and gliding	38. What is the main topic of the discussion? → ★(B) Why the platypus is an odd mammal 39. Why does the teacher mention whales and dolphins? ★(C) To emphasize that all mammals share some characteristics 40. What does the teacher imply about the first Europeans to encounter the duckbill platypus? ★(A) They did not know how to classify it.

観点	B1が要求する処理の例	B2が要求する処理の例
設問(★=正解)	Basic 設問30～33(生物：トビウオは飛ぶか滑空か) 32. According to the teacher, how does the flying fish push itself into the air? ★(A) It uses its tail. 33. What will the teacher probably discuss next? ★(A) Other animals that glide	Advanced 設問38～42(生物：カモノハシは哺乳類か) (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? ★(C) It produces milk from its mammary glands.
「明確」から「暗示的」へ	4問とも根拠が明言されています。設問31の「なぜ鳥に言及したか」も、先生の“Can anyone tell us the difference?”に生徒が答えた、という発話の連鎖がそのまま根拠です。ディスクリプタ「表現が明確で…長めのスピーチについて、趣旨を理解できる」。	設問40の正解「分類の仕方が分からなかった」は、<u>どこにも明言されていません</u>。 “They couldn’t believe such an odd animal really existed.”と“confusing”から聞き手が引き出す含意です。ディスクリプタ「表現が明確か暗示的かを問わず、趣旨を理解できる」。

観点	B1が要求する処理の例	B2が要求する処理の例
イントネーション・アクセントからの推測	Basic 設問30～33(生物：トビウオは飛ぶか滑空か) 該当なし。	Advanced 設問38～42(生物：カモノハシは哺乳類か) 設問41は、生徒が MAMMAL／JUST AS EASILY／REPTILE／BIRD に強勢を置いたという事実から、「なぜ哺乳類と呼ぶのが不明確だ」という異議の立場を読み取らせませす。根拠は語の意味ではなく音の使い方です。ディスクリプタ「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」。
話し手の情報の使い方	生徒の「平たい石のように跳ねる」という比喻には、先生が“That’s right!”と即座に正誤を告げます。比較の目的を聞き手が推し量る必要はありません。	設問39は、先生がクジラとイルカを挙げた目的(「哺乳類はみな特徴を共有する」という主張の補強)を問い、話し手はその目的を口にしません。設問42では、先生が一次的特徴と二次的特徴という基準を持ち込み、生徒の異議に基準で応じます。ディスクリプタ「学術的か一般的かを問わず…話し手がどのように情報を使っているか理解できる(比較・証拠)」。
長さと言彙	182語、約70秒、5ターン。低頻度語は glide, bounce の活用形と kilometers 程度です。	303語、約2分、7ターン。mammal, reptile, classify などの学術語彙が増えますが、mammary glands は直後に“produce milk”と言い換えられ、いずれも文脈内で処理できる範囲です。設問42はこの語彙が分かれば答えられます。設問40・41を分けているのは語彙ではありません。

出典：LEARN21 (2023a, p. 11)・LEARN21 (2023d, p. 89)。正解と設問タイプは解答冊子 (LEARN21, 2023b; 2023e) に従いました。

表1の右の列で新たに要求されているものを、本章の三要件に重ねてみます。設問41で聞き手に求められるのは、生徒の異議の意図を、強勢という音の手がかりからその場で読み取ることです。これは即時応答の受容面、すなわち相手が本当に言っていることを聞き取る力にほかなりません。設問39と設問42で求められるのは、先生が比較(クジラとイルカ)と基準(一次的特徴と二次的特徴)によって自説を補強していく筋道を追うこと、すなわち論理的展開の把握です。そして設問40は、初めてカモノハシを見たヨーロッパ人の側に立ってその困惑を押し量らせ、生徒の問い返しそのものが「哺乳類」とは別の分類の見方を教室に持ち込んでいます。多角的視点です。左の列にこれらはありません。生徒の比喻には先生が即座に“That’s right!”と正誤を告げ、鳥への言及は問いへの答えとして明示され、含意も強勢も問われない。同じ生物の授業の議論でも、B1の設問は「何が言われたか」を、B2の設問は「何が意味されたか」を問うています。

右の列のやり取りそのものにも目を向けてください。生徒は“Hold on!”と割って入り、“But, I don’t understand.”と食い下がり、「なぜ珍しい哺乳類と呼ぶのか、珍しい爬虫類や鳥と呼んでもよいはずだ」と、分類の基準そのものを問い返しています。先生はこれを退けず、一次的特徴と二次的特徴という基準を示して応じています。これは次章で述べる認識的葛藤の、教室での模範例です。B2のリスニングが測っているのは、こうした〈摩擦〉のあるやり取りを聞き手として追いかけて話し手の意図と立場を実時間で読み取る力です。準備された発表を聞く経験だけでは、この力は育たず、「やり取り」が大事になるわけでは

3.2 次期学習指導要領の審議も同じ場所を指している

この診断は、現在進行中の学習指導要領改訂の審議とも一致します。中央教育審議会の外国語ワーキンググループ(WG)資料は、「英語が話せない」原因として「英語で伝える内容が十分整理されていない」「自分の意見が母語で十分言語化されていない」ことを挙げ、対応として「自分の意見を根拠に基づいて説明する活動の徹底」「心理的安全性が確保された授業づくり」「恥ずかしがらない練習量の大幅な増加」を掲げています(文部科学省中央教育審議会外国語ワーキンググループ, 2025a)。また高等学校の目標イメージ案には「対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、他者との相互理解を深め、外国語の習得に継続して取り組もうとする態度」が明記されています(文部科学省中央教育審議会外国語ワーキンググループ, 2025b)。

さらに2026年2月のWG資料は、育てるべき力を「コミュニケーション・レジリエンス」すなわち完全さを前提にせず、相互理解を更新しながら相互行為を維持し、主体的に自らの考えを形成・発信・再構成し続ける志向性と実践と概念化し、高校段階のキーワードを「批判的更新」としました(文部科学省, 2026)。批判的更新、すなわち、やり取りの中で自分の理解と主張を更新し続ける力のことです。

ここまでの話をまとめてみると、TOEFL Junior®が測るB2の要件と次期指導要領の方向性は同じ一点を指していることが見えてきました。次章では、その一点に向かう授業を具体的にどう設計するかについて考えてみます。

4. 授業デザインの核——〈摩擦〉を設計する六つの仕掛け

本章では、理論だけでなく、筆者自身が今年度、立命館大学国際関係学部の1年生向けに設計・担当している二つの授業(EIS1(English for International Studies I)とBIS1(Bridge to International Studies I))での実践、そして京都教育大学附属高等学校などで高校生を教えてきた経験から、「やってみて分かったこと」を交えて、授業設計についてヒントとなることを述べてみたいと思います。

4.1 「話させれば伸びる」わけではない

最初に、うまくいかない典型から考えてみましょう。田中(2025)は、現場でディスカッションが機能不全に陥る要因を三つ挙げています。ゴールが見えない(発表でも勝敗でもないため目的が曖昧になる)、意見を並べるだけで終わる(順番に自分の意見を言うだけで、他者の意見を受けて発展させる「議論」にならない)、そして沈黙とフリーライダー(発話量の偏り)。

筆者の研究の言葉で言い換えると、これらはすべて〈摩擦〉の不在である。筆者は協働学習における〈摩擦〉を「多様な視点と出会うことで生じる、学習者の内的な葛藤や不快感を伴う多角的な現象であり、適切にマネジメントされることで、批判的思考態度を育むための不可欠な触媒となるもの」と定義しています(参考として、佐古(2026)など)。意見を順番に並べるだけの活動には、肝心の視点の衝突がありません。衝突がなければ、B2の要件である即時応答も多角的視点も出番がありません。生徒は「英語を話した」けれども「やり取り」はしていない、ということになってしまいます。ここが「言語活動の充実」

を考えるときの分水嶺と言えるでしょう。

ただし、〈摩擦〉なら何でもよいわけではありません。社会心理学者のDarnonらは、学習場面の葛藤を「認識的葛藤(epistemic conflict: どちらの考えが妥当かをめぐる争い)」と「関係的葛藤(relational conflict: どちらが上か、誰が敵かという対人的な争い)」に区別しています(Darnon, Muller, Schrager, Pannuzzo, & Butera, 2006)。前者は学びを深め、後者は学びを壊す。ここから言えることは、効果的な言語活動の設計とは、認識的葛藤を最大化し、関係的葛藤を最小化する仕掛けづくりにその要点があるということです。

以下、6つの仕掛けを、筆者の教室で実際に起きたことと併せて紹介します。

4.2 仕掛け①: 〈摩擦〉の前に「名前」を配る——考えるための語彙を先に渡す

順番が意外に思われるかもしれませんが、最初の仕掛けは、話させる前の準備です。筆者の今年度の実践はEIS1とBIS1の二段構えになっています。EIS1では、教科書に沿って「事実と意見はどう違うか」「思い込み(assumption)や偏り(bias)はどこに潜むか」「藁人形論法(straw man)のような議論のずるい手口をどう見抜くか」という考えるための道具と語彙を、28回かけて一つずつ学生と考えていきます。そしてBIS1で、その語彙を装備した学生たちが高強度の討論に入っていく。

なぜこの順番なのか。筆者の経験則から次のことが示唆されます。名前のない不快感はただのストレスである一方、「いま、私の

前提(assumption)が揺さぶられている」などと言語化できる不快感は、観察と制御の対象になる。討論で意見をぶつけられたとき、“That’s just your opinion.”と返して終わる学生と、“I think your argument assumes that…”と返せる学生の違いは、(単に)英語力の違いではなく、自身の内的な不快感(つまり〈摩擦〉)に名前をつける語彙を持っているかどうかの違いで(も)あります。〈摩擦〉を経験する前の「メタ認知」のための道具の配布。これが、激しい意見の衝突を破壊的でなく生産的に保つ安全装置になる、そのように考えています。

このようにいうと、すごく難しいことを述べているように感じられるかもしれませんが、実際に高校現場への翻訳することはそれほど難しいことではありません。例えば一単元に一つ、fact / opinion / assumption / evidence / counterargument といった「考えるための語」を5分のミニレッスン(帯活動)で導入し、その単元末のディスカッションなどではその語を最低一回使うことをルールにする(例えば「では、今回のディスカッションではfact / opinionの区別を意識して話しましょう」など)。それだけで、生徒のやり取りは「感想の交換」から「議論」へ一歩踏み出すことができます。なお、事前の語彙支援がタスクの学習効果を高めることは、早稲田大学の鈴木祐一先生らの近年の教室実験(単語リストを渡してからタスクに取り組んだ群のほうが語彙習得も学習に対するポジティブな心理も高かった)でも実証されているようです(鈴木, 2025; Suzuki & Nakamura, 2026)。「準備なしの即興」が常に正義ではない、ということでもあるでしょう。

4.3 仕掛け②：役割で〈摩擦〉を「制度化」する——構造化ディスカッション

第二の仕掛けは役割分担です。田中(2025)でも提案され、実際に多くの教室現場でも実践されているであろう3人グループによるディスカッション型は、この観点から見て非常に優れています。①Idea Generator (最初に意見を提示する)、②Devil’s Advocate (あえて反対・別の立場から述べる)、③Clarifier + Summarizer (双方を要約した上で自分の立場を明確にする)という役割を割り当て、1ターン目は必ず全員が発話するルールとし、各役割にサポートフレーズ(たとえばDevil’s Advocateなら “I see your point, but I think…”)を配布する。

注目すべきは、Devil’s Advocateという役割の意味です。反対意見を役割として述べさせることで、反論が人格攻撃ではなく「ゲームのルール」になります。つまり認識的葛藤を保証しながら、関係的葛藤のリスクを構造的に切り離します。心理的安全性の確保と意見の衝突の確保は、しばしばトレード・オフの関係にあると捉えられがちですが、実は役割の設計によって両立できるのです。これが〈摩擦〉マネジメントの基本形です。なお、Clarifier + Summarizerの発話を、導入期は「要約のみ」、慣れてきたら「要約+自分の意見と理由」へと二段階で設計する運用も、B1からB2への橋渡しとして理にかなっています。要約は相手の意見の正確な理解を強制し、そこに自分の立場を接続する行為は、まさにB2の「多角的視点を踏まえた発言」の練習になるからです。

筆者の授業では、これをさらに一歩進めたChallenging Classmatesという仕組みを設けています。クラスメイトの主張に対して、

全員が必ず一つは挑戦・異議 (challenge) を投げることを課す活動です。この活動をやってみて分かったことが二つあります。

一つ目。この活動を初めて課したとき、沈黙する学生が一定数いました。当初筆者は「〈摩擦〉を回避しているのだ」と解釈しかけたのですが、リフレクションペーパー（振り返りシート）を読むと、反論したいことはあるのに、英語で反論する余力がない学生がかなりいたということがわかりました。第二言語でのディスカッションでは、当然ですが認知リソースの多くが言語処理に食われてしまいます。よって、沈黙＝意欲の欠如、と即断してはいけません。これが、「生徒の理解度に応じた適切な英語使用」が決定的に重要になる理由でもあります。筆者の授業では「質問は英語でも日本語でもよい」と学生に繰り返し述べています。オールイングリッシュの原則と矛盾するように思われるかもしれませんが、「やり取りの本体は英語で行い、やり取りを支えるメタなレベル（確認・質問・振り返り）には母語の使用を許す」という使い分けが、言語的な壁で認知的な〈摩擦〉まで殺してしまうことを防ぐ策になると考えています。

二つ目。挑戦を「全員の義務」にした途端、教室の空気が変わりました。挑戦されること、異議を唱えられることが例外でなく標準になると、それは人格攻撃ではなくなります。関係的葛藤への転化が起きにくくなるのです。

4.4 仕掛け③：ミニディベートと steelmanning——「論破」から「相互理解を経由した批判」へ

第三の仕掛けはディベート、特に授業に埋め込みやすいミニディベートでの工夫です。

理由提示練習 (“Why?” への即時応答) から立論構築練習 (現状の問題→解決策→重要性)、反論練習へと進む3段階モデルなどを使い、授業に (ミニ) ディベートを取り入れていらっしゃる先生も多いかと思います。短時間のディベートを日常の授業に繰り返し織り込むことで、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が積み上がるという考え方は、理論的にもSwain (1985) のアウトプット仮説、Long (1996) のインタラクティブ仮説、Van Lier (2004) のエコロジカル・アプローチなどと親和性が高いと言えます。

ここに、筆者の授業での中核ルールを一つ付け加えて提案してみます。

ディベートの目的を「勝つこと」に置くと、生徒は相手の議論の弱いところだけを探すようになってしまいますが、これは批判的思考の観点からは実はあまり効果的とは言えません。むしろ逆のベクトル、すなわち steelmanning (反論する前に、相手の議論を最も強く公正な形で再構成すること)こそが大事になってきます。筆者の授業では「反対意見を、批判する前に、最も強く公正な形で提示できること」を到達目標の一つとしてシラバスに明記し、成績評価の対象にまでしています。このように言うと、とても高度な知的技能を要求しているように聞こえるかもしれませんが、実際の運用は簡単で、反駁の冒頭を “If I understand you correctly, your strongest point is…” で始めるように学生たちに繰り返し指導することで十分です。

実際にやってみると、面白いことが起きます。最初、学生はこれを(先生に言われて渋々やる)形式的な儀式みたいなものと考えています。

ところが数回繰り返すうちに、相手の発言を「反論するために」ではなく「正確に再構成するために」聴くように態度が変わってきます。聴き方が変わると、反論の質が変わります。相手の一番弱い一言に飛びつく反論から、相手の議論の可能性の中心と自分の議論の核心が本当に対立している点を特定する反論へ。これはCEFRのB2が要求する「相手の意見に即時対応しながら議論を深める力」を伸ばすための、おそらく最短の訓練法ではないでしょうか。そしてまた、この活動の副産物として、steelmanningは相手への敬意(respect)の表明として機能するため、関係的葛藤への転落を防ぐ防波堤にもなるのです。

4.5 仕掛け④：「言えなかった」と「考え直した」を回収する——やり取りと書くことの往還

第四の仕掛けは、活動後の回収です。やり取りの最中、生徒は必ず「言いたかったのに言えなかった」経験をする。この言語的な〈摩擦〉(＝伝わらないもどかしさ)は、放置すればただのストレスだが、回収すれば最良の教材になります。活動後に「言えなかった表現」を書いて提出させ、「みんなの言えなかった表現集」として共有し、どう英語で言うかを再び考えさせたり、ディスカッション後に同じテーマでライティングを行えば、即興で生まれた発想を精緻化できます。

筆者の授業では、この「回収」にも一工夫を入れています。「うまく言えなかった」を二系統に分ける作業です。振り返りシートに「A：英語がうまく出てこなくて苦しかった場面」と「B：意見がぶつかって・揺さぶられて苦しかった場面」をあえて別々の欄で書かせます(この部分は日本語可)。なぜ分ける

のか。外国語のディスカッションでは、「伝わらない苦しさ」と「考えを揺さぶられる苦しさ」がしばしば学習者の中で混線します。これを分けて書かせると、教師には「この生徒に必要なのは表現の補給なのか、それとも考える時間か」が見え、一方学生・生徒自身には自分の中で何が起きていたかを観察する「メタ認知」の練習になります。中教審資料の言う「伝わらないもどかしさや失敗を乗り越えるレジリエンス」(文部科学省, 2026)は、もどかしさを感じさせ、名前を与え、次のやり取りで再挑戦させるこのループの中で育つ、というのが筆者の実感です。

さらにBIS1では、スピーチとディスカッションをメインに授業を組み立てているのですが、このスピーチ原稿を「下書き提出→ディスカッションとフィードバック→最終稿」のサイクルで課し、下書きにも独立の配点(15%)を与えています。ディスカッションで揺さぶられた考えが、下書きから最終稿への改稿の差分として痕跡を残すわけです。やり取り(話す)と書くことの往還は、表現の精緻化のためだけでなく、第5章で述べる「プロセスの証拠」を残すためでもあります。

4.6 仕掛け⑤：TOEFL Junior®の素材を「言語活動の入力」に変換する

五番目に、テスト活用の具体についても述べてみたいと思います。テスト素材は対策演習に使うのではなく、言語活動の入力に変換して使うのが良いのではないのでしょうか。TOEFL Junior®活用レポートにも具体案が示されています(グローバル・コミュニケーション&テストティング, n.d., p. 20)が、リスニングのダイアログスクリプトをロールプレイの素材にする(感情を乗せて話す練習となり

口語表現が定着する)。読解の論説文はパラグラフ構造分析とライティングの手本に、Eメール文はそのまま使えるテンプレートにする、などが考えられます。表1右のような授業での議論のスクリプトは、やり取りの「型」の手本にもなります。“Hold on! ... I thought ...” “But, I don't understand. So, why do we call it X when we could just as easily call it Y?” という生徒の切り込み方と、基準を示して応じる先生の返し方をペアで音読・再演させれば、4.3の Challenging Classmatesで使う異議の表現と、それを受け止める側の応答の両方を、生徒は具体的な音として手に入れることができます (LEARN21, 2023d)。

筆者自身、別のレポートでTOEFL Junior®を受験する高校生向けに『「読む力」を「思考力」に高める』と題した文法・語彙とリーディングの独習ロードマップを提案しています (佐古, 2025)。そこで意図したのは、副題のとおり、読解を情報の受け取りで終わらせず思考の起点にすることです。

その延長で、本稿では二つの授業内活用案を提案したいと思います。一つは、リーディングセクションの論説文を、構造化ディスカッションやミニディベートの論題ソースにすること。TOEFL Junior®の論説文は世界の中高生向けに設計され、立場が分かれうる社会的話題を含む。しかも、B2帯のリーディング・ディスクリプタが要求するのは「書き手の意図を読み解く」「アイロニーなどの含意を解釈する」力である (ibid)。そこで発問を、内容確認の “What does the author say?” から “What does the author assume?” (筆者は何を前提にしているか) へ一段上げ、“Do you agree with the author?” から役割分担

ディスカッションに接続する。読解 (受容) → 批判的分析 → やり取り (産出) という統合的言語活動のための良い素材をTOEFL Junior®は提供してくれます。

もう一つは、スコアレポートのディスクリプタを生徒自身に読ませ、自分の学習課題を英語で説明させる活動です。「生徒自身がテストから学ぶ自立した英語学習者」を育てる具体的方法であり、次期指導要領の「学習を自ら調整する」態度の育成にも直結するのではないのでしょうか。

4.7 仕掛け⑥：題材の選定

素材とか論題といった点に言及したところで、最後にもう一段踏み込んだ論点を、筆者自身の設計の反省を含めて述べたいと思います。制服の是非、レジ袋禁止…こうした定番論題は、導入期のスキル訓練には最適かもしれませんが、生徒の誰も本気で怒ったり、時に傷ついたりしないような話題は、裏を返せば誰のassumptionも揺さぶりはしません。筆者はこれを「安全過ぎる〈摩擦〉」の問題と考えています。実は筆者も、目下絶賛この問題と格闘中です。国際関係学部らしく、ウクライナ、パレスチナ、Brexitといった国際的な題材を並べたはみたものの、やってみて気づいたのは、日本人学生の多数にとってこれらは他国を批判したり批評したりする側に安全に (あるいは安易に) 立てる題材だ、ということ。全員が同じ側から批判するディスカッションには、視点の衝突という意味での〈摩擦〉はほとんど生じません。まるでみんなで観客席から同じ方向に野次を飛ばしているかのような状態です。逆に、当該地域出身の留学生が同じ教室にいたりするような場合には、今度は〈摩擦〉が強すぎて、Darnonら

の言う関係的葛藤（誰が敵か味方かの争い）に転落する危険を孕んでしまいます。つまり、〈摩擦〉の強度と質は、題材そのものではなく「題材×教室にいる生徒の属性」で決まるのです（当然と言えば当然ですよ）。これが筆者の実践から得た生きた教訓です。先生自身が目の前の学生・生徒をつぶさに観察し、その題材が適切な〈摩擦〉を生むかどうかを見極めなければならないのです。

高校現場に即して述べると、次のように言えるでしょう。導入期は定番論題で型を鍛える。型が身についたら、その教室の生徒たちの間で本当に意見が割れる題材へ移行する。

それは必ずしも重い政治的課題である必要はありません。部活動の意義であったり、探究とAIの使い方とか、理不尽に思える校則の是非など、生徒が当事者である問いのほうが、遠い国の大問題より深い〈摩擦〉を生むことは決して想像に難くないでしょう。「この場面であなたならどうするか」というケーススタディ型の発問は、視点の対立を教室の中に実在させることができます。教材の内容と生徒自身の人生観・経験を結び付ける工夫が、〈摩擦〉を「他人事の議論」から「自分事の葛藤」へ変えるわけです。

5. 評価との接続

5.1 学力の三層——「知っている・できる」「わかる」「使える」

ここまでの話を、評価の観点から捉え直してみましょう。次期学習指導要領の審議で有識者として発表された京都大学の石井英真先生の枠組みを補助線にすると、本稿の議論全体が一枚の見取り図に収まります。石井(2020)は、学力・学習の質を三つのレベルで捉えています。知識の獲得と定着（知っている・できる）、知識の意味理解と洗練（わかる）、そして知識の有意義な使用と創造（使える）。この三層を本稿の議論に重ねてみると、第3章で見たB1からB2への壁（論理的展開・即時応答・多角的視点）は、まさに「使える」レベルの学力のことを指していることが見えてみます。英検準1級を持つ生徒がB2に届かない現象とは、「知っている・できる」「わかる」の層は厚いのに「使える」の層が薄い、という学力の偏りにほかなりません。

そしてTOEFL Junior®のスコアが可視化するのは、主に受容技能における熟達度のプロダクト（産物）であって、やり取りの中で立場を更新し理解を修復する「使える」のプロセスそのものではありません。三層のどこを、どの物差しが照らしているのか。この整理なしに「評価の話」をすると、外部テストと授業内評価のシナジーは生まれません。

5.2 「習得してから活用」ではない

先述の石井先生による有識者会議資料には、本稿の提案の順序を正当化してくれる決定的な一節があります（石井, 2025）。パフォーマンス課題等の大きな問いや統合的な言語活動を軸に、知識・技能、思考・判断・表現が自ずと結集・統合され、吸い上げられ獲得されるような単元づくり。それは「習得→活用」という段階論ではなく、活用や探究を促す課題の中で知識を使うことを通してこそ知識・

技能をよりよく習得していく、「活用→習得」も含めた一体的な学びのプロセスの実装です。

これは現場の実感に反するように聞こえるかもしれません。「まだ語彙も文法も足りないのに討論なんて…」とおっしゃる先生もおられるでしょう。しかし含意は逆です。ディスカッションやディベートは、知識が完成した後の「ご褒美」ではなく、知識を吸い上げるための装置・仕掛けとして単元の軸に据えよ、ということを石井（2025）は示唆しているのです。第4章の「言えなかった表現」の回収を思い出してください。やり取りの中で「言えなかった」という穴が空くからこそ、その穴を埋める語彙・表現の習得が切実になり、定着する。これが「活用→習得」の具体的な姿の一例です。鈴木（2025）の語彙支援研究と併せれば、事前に最小限の道具を渡し（仕掛け①）、活動の中で穴を空けさせ（仕掛け②③）、活動後に穴を埋める（仕掛け④）という一体のサイクルとして、「やり取り型の言語活動」を単元設計の中心に置く根拠は、評価論の観点からも論証されます。

5.3 プロセスの評価へ

その上で、「使える」をどう評価するか。2026年2月のWG資料は踏み込んだ整理をしています（文部科学省, 2026）。AI時代には成果物の質が学習者の内部状態を反映しないため、パフォーマンステストの妥当性が根本から問われます。だから表面的なアウトプットだけに依らないプロセスの評価の仕組みが必要であり、具体的には、談話標識や定型表現による理解の修復・継続などリアルタイムの運用能力（知識・技能）、改稿時の差分や更新過程における判断の記録（思考・判断・表現）、

困難に直面しても対話を継続しようとするレジリエンスの情意的側面（学びに向かう力）を評価対象とする方向が、観点別評価の三観点に対応させて示されています。

第4章の仕掛けは、そのままこの評価の証拠収集装置になっています。二系統の振り返りシートは省察記録そのもの。下書きから最終稿への改稿差分は「更新過程における判断の記録」。steelmanningの発話は「理解の修復・継続」のリアルタイムの証拠です。指導と評価の一体化とは、評価のための追加業務を増やすことなく、綿密に設計された言語活動が自動的に評価の証拠・痕跡を蓄積するように仕組むことを意味しています。

「やり取り型の言語活動」を評価する上で、実務的な要点を三つに絞ります。

第一に、やり取りの評価では、正確さより「議論が深まったか」を見ること。第二に、「立場を考え直したこと」を減点でなく加点にすること。筆者の授業では「新しい証拠や議論に基づいて自分の立場を考え直す意欲を示した学生を評価する」とシラバスの評価基準に明記しています。ともすれば意見を変えることは「ブレた」とか「負けた」と生徒たちは考えがちかもしれませんが、「立場を考え直したこと」を加点すると明言することで生徒たちの先入観を反転させると、彼らにとって〈摩擦〉は「我慢するもの」から「使うと得をする資源」に変わるでしょう。WG資料が高校段階のキーワードとしていた「批判的更新」の、評価による制度化といえます。第三に、「言えなかった表現」の提出物・振り返り・改稿差分を、観点別評価の証拠としてポートフォリオ化すること、すなわち見えない〈摩擦〉と成長の痕跡データの蓄積です。

5.4 評価が誘発する演技と波及効果の設計

先ほど述べた要点について留保を二つ付け加えておきましょう。

「考え直したら加点」と公言すれば、考え直したふりをする生徒も現れるかもしれません。評価は必ず最適化行動を誘発します。省察記録・改稿差分・日々の発話といった複数の徴候を突き合わせて本物の変化を読み取る方法論(巨理(2026)の言う「徴候解読型アプローチ」などを参照)にも通じる「教師の目利き」が必要になってきます。ここは各校・各地域の先生方の経験知が問われるところであり、教員研修の主題として最も生産的な論点

の一つだと考えます。

二つ目には、内容の重点化や評価改革は学習指導要領の構造化だけでは完結せず、入試における問題の問い方の改革が必要不可欠です。逆向きに言えば、入試と外部試験の使われ方が変わらない限り、教室の評価改革には常に「それで大学受験は大丈夫なのか」という重力がかかり続けます。だからこそ、TOEFL Junior®を入試対策の代替物としてではなく、対策の効かない熟達度の鏡として運用し続けることが、評価改革の防波堤としても効いてくるのです。

6. やり取り重視で、難関大入試に対応できるのか

おそらく今、読者の頭の中に浮かんでいる(あるいは職員室で同僚から必ず出るだろう)問いを、筆者のほうから先に口にしておきます。「そうは言っても、やり取り重視の授業で、うちの生徒たちは難関国公立の入試に間に合うのか」。進学実績への責任を背負う進学校の先生方にとって、当然の問いです。筆者自身、京都教育大学附属高校で進路指導主任をしていた経験から、この問いの重さは体感としてわかります。

その上で、筆者の答えはYESです。精神論ではなく、二つの根拠を示しましょう。

第一の根拠は、難関大入試が測っている力と、やり取りが育てる力は、同じものだということです。難関国公立の二次試験が要求する力を分解してみると、長文の論旨を自分の言葉で再構成する要約。根拠に基づいて意見を展開し、しばしば反対の立場にも言及することを求める自由英作文。「筆者はなぜこの

例に言及するのか」と、書き手の意図や前提の把握を問う内容説明。そして実時間で音声処理するリスニング。この四つを、第4章で紹介した言語活動の隣に並べてみます。Steelmanning(反論の前に相手の論旨を最も公正な形で再構成すること)は、要約の口頭版そのものです。ミニディベートの立論の型(主張→理由→具体例→再主張)は、自由英作文の設計図。Challenging Classmatesで訓練される「反対の視点を想定して応答する」力は、反対意見への言及を求める英作文の「中身」を鍛える方法。即時応答は、リスニングの実時間処理を高める上で効果的です。難関大入試が測っている力と、やり取りが育てる力は見事に一対一で対応しています。つまり、「入試のための力」と「やり取りの力」という二つの別の力があるのではないのです。石井(2020)の学力の3層論に従えば、どちらも「使える」レベルの学力であって、違うのは

訓練の文脈(紙の上か、教室の生身のやり取りの中か)だけなのです。

第二の根拠は、TOEFL Junior®の設問を分析することで明らかになります。「熟達度テストと入試は別物では？」と思われるかもしれませんが、模擬問題集の設問(LEARN21, 2023)を実際に見てみましょう。Reading Comprehensionでは、たとえばエリス島の移民史を扱った説明文に、こういう設問が付いています: Why does the author mention a \$10 gold coin? これは情報の検索ではなく、筆者の修辭的な意図を問うていますよね。国公立の記述で頻出する「筆者が〜に言及するのはなぜか、説明せよ」と、問いの型が同型です。物語文では、始業ベルを待つ生徒たちを「スタートラインで待つマラソン走者」に喩えた一文の意味を問う設問があります。比喩と含意の解釈の問題です。TOEFL Junior®のListening Comprehensionでは、話者の発話は何を含意(imply)しているかを問う設問が繰り返し出てきます。表1右の設問40・41がその例で、同種の設問は、竜巻を扱った理科の議論で生徒が“winds are SUPPOSED to blow straight, aren't they?”と強勢を置いて言った意図を問うものなど、他の模擬問題にも繰り返し現れます。これは、教室のやり取りで相手の発言の意図を聞き取る訓練、まさにsteelmanningの聴き方が、そのまま得点力

になる領域と言えるでしょう。文法・語彙のセクションも、短文単位の四択ではなく、パラグラフ全体の文脈の中で時制や態や接続語を判断させる形式で、これは和文英訳・自由英作文の正確さの土台になります。

ゆえにこう整理して良いと思います。1年生の春にTOEFL Junior®で測り、〈摩擦〉のあるやり取りで徹底的に鍛え、2年生の冬にもう一度測る…この間に伸びている力は、3年生で立ち向かう入試が測ろうとしている当の力である、と。「やり取り重視」は入試対策の放棄ではなく、入試が測る学力そのものを、紙の上より本物に近い文脈で鍛える王道とまで言い切って良いと筆者は思っています。当然ですが、入試問題特有に出題形式への習熟(時間配分、答案の書き方、過去問演)が不要だとは言いません。ただしそれは3年生からでも間に合うでしょうし、やり取り重視の授業とも完全に両立可能です。進路指導の経験則から言っても、土台のある生徒ほど、形式への適応は速いです(きっと首肯してくださる先生は多いと思います)。逆は成り立たない。過去問演習(だけ)は、要約すべき論旨を掴む力や、展開すべき意見を持つ力そのものは鍛えられない。「対策」と「育成」を対立させるのではなく、「育成」こそが、最大の「対策」と考えるべきではないでしょうか。

7. AI時代の留意点——〈摩擦〉を外注しない

最後に、避けて通れないAIの話をごく短く述べます。WG資料は、AIを学習者の更新行為を増やす道具(反復・個別化・省察支援)と位置づけ、高校段階では対話を通じた表現・内容の随時更新といった批判的活用を想定し、教師・ALTの役割をコミュニケーションを持続する力の育成、成果物ではなくプロセスの重視に置いています(文部科学省, 2026)。

筆者はこの整理に基本的に賛成した上で、本稿の議論に即して一つ警鐘を鳴らしておきたいと思います。AI相手の英会話練習には果たして〈摩擦〉はあるでしょうか。AIは怒らないし、傷つかないし、こちらの意見に本気で反対してこない(…はずです。生成AIに感情があるのかどうかと言うことは議論の余地があるかもしれませんが)。「恥ずかしがらない

練習量の大幅な増加」にAIは最適だが、練習で終わらせてはいけません。B2の壁を越えるのに必要な即時応答や多角的視点の獲得は、「予測できない他者」「譲らない他者」とのやり取りの中でしか本番を迎えないからです。AIによる知的な負荷の肩代わりが進むほど、学習に必要な生産的な認知的苦闘(本稿で筆者が繰り返し述べてきた〈摩擦〉)が失われる危険を注視したいと思います。

であれば、AIと教師(あるいは授業)の役割分担はこう要約できます。AIで練習量を、教室の協働で〈摩擦〉を。教室でしかできないことに教室の時間を使う。授業を実際のコミュニケーションの場とするオールイングリッシュの方針は、AI時代にこそ価値が増す方針だと考えてみてください。

8. おわりに

本稿の提案は、次の五つの原則に集約されます。

1. TOEFL Junior®は対策の対象ではなく、授業改善の定点観測装置として使う。テストの性格は使い方で決まる。
2. B1からB2への壁の正体は「論理的展開・即時応答・多角的視点」であり、このうち即時応答と多角的視点は、準備された「発表」では育たず、〈摩擦〉のある「やり取り」の中でしか育たない。
3. 〈摩擦〉は放任ではなく、教師が設計し観察する。役割分担で認識的葛藤を保証し関係的葛藤を遮断する。

steelmanningで論破を相互理解に変える。「言えなかった」を回収して再挑戦させる。

4. 学力の三層(知っている・わかる・使える)のどこをどの物差しが照らすかを自覚して分業させる。TOEFL Junior®はプロダクトの定点観測、教室はやり取りのプロセスの評価。「立場の更新」を加点し、討論は習得の後のご褒美ではなく「活用→習得」の装置として単元の軸に置く。
5. AIで練習量を、教室の協働で〈摩擦〉を。

生徒が英語で意見をぶつけ合い、揺さぶられ、考えを更新する教室。それはスコアレポートには数字の伸びとしてしか現れないかもしれませんが、その数字の背後で起きているのは、次期学習指導要領が「コミュニケーション・レジリエンス」と呼んでいる、生涯

続く学びの姿勢の形成ではないでしょうか。各都道府県や市町村の中核校での先進的な取り組みの教室が、その最前線になることを願っていますし、筆者自身も一実践者として、〈摩擦〉のある授業への工夫をこれからも行っていきたいと考えています。

明日の授業のために——仕掛け別・次に読む一本

本稿で引用した文献のうち、日本語で読め、明日からの授業改善に直結するものを、第4章の六つの仕掛けと第5章の評価論に対応させて抜き出しました。参考文献の一覧(次節)は研究上の裏づけを示すためのものですが、すべてをお読みいただく必要はありません。ご自身の教室の課題に近い仕掛けから、「まずここを」に示した章・頁だけ手に取っていただければ十分かと思います。GEETの各レポートは、協会サイトの「最新レポート」ページから無料で入手できます。

仕掛け①「〈摩擦〉の前に『名前』を配る」(本稿 4.2)

鈴木祐一(2025)「ISLA研究と実践」外国語教育メディア学会(LET)第64回全国大会 基調講演資料

本稿では：4.2(タスク前の語彙支援がタスクの学習効果と学習への肯定的感情を高めるという教室実験)、5.2(事前に道具を渡し、活動で穴を空け、活動後に埋める一体のサイクル)。

まずここを：タスク前語彙支援の教室実験(Suzuki & Nakamura, 2026)を紹介したスライド。

「準備なしの即興が常に正義ではない」という本稿の主張の直接の根拠です。fact/opinion/assumption といった「考えるための語」を先に配る仕掛け①は、この知見を語彙から思考の道具へ拡張したものと位置づけられます。講演スライドなので短時間で読めます。

仕掛け②「役割で〈摩擦〉を『制度化』する」・仕掛け③「ミニディベートとsteelmanning」(本稿 4.1・4.3・4.4)

田中周作(2025)『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』国際教育英語試験協会

本稿では：3.1(英検準1級を持っていてもB2に届かない現象と、B2の三要件：論理的展開・即時応答・多角的視点)、4.1(ディスカッションが機能不全に陥る三つの要因)、4.3(Idea Generator/Devil's Advocate/Clarifier + Summarizer の3人役割)。

まずここを：第3章の3.1「授業でのディスカッション導入の難しさ」(p.8)から3.5「ディスカッションのやり取り例」(p.9)まで。役割分担とサポートフレーズ、実際のやり取り例が2頁に収まっており、仕掛け②はここから始められます。

仕掛け④「『言えなかった』と『考え直した』を回収する」(本稿 4.5)

田中周作(2025)『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』国際教育英語試験協会

本稿では：4.5(「言えなかった表現集」の共有と、ディスカッション後に同じテーマで書く往還)の部分は必読。

まずここを：本稿の仕掛け④は、田中先生のこの実践に「A：英語が出てこなくて苦しかった場面／B：意見が揺さぶられて苦しかった場面」の二系統の振り返りと、下書き→最終稿の改稿差分への配点を加えたものです。回収の運び方はこちらが具体的、回収したものを評価の証拠にする考え方は本稿5.3をご覧ください。

仕掛け⑤「TOEFL Junior®の素材を『言語活動の入力』に変換する」(本稿 4.6)と、入試との対応(第6章)

佐古孝義(2025)『CEFRとTOEFL Junior®のスコア別 文法・語彙とリーディング独習法ロードマップ——「読む力」を「思考力」に高めるために』国際教育英語試験協会

本稿では：4.6(読解を情報の受け取りで終わらせず思考の起点にする、という本稿の活用案の出発点)。

まずここを：3.2.3「リーディングセクション CEFR B1」(p.10)と3.2.4「同 B2」(p.11)。B1では「なぜ筆者はこの情報をここに記述したのか」を推論する練習、B2では比喻や含意(アイロニーなど)の解釈と「書き手の意図」の読み解きが課題として書かれています。本稿が発問を“What does the author say?”から“What does the author assume?”へ一段上げるよう提案した根拠は、このB1とB2のディスクリプタの差にあります。第4章「スコア帯別誤答パターン分析と対処法」は公式問題集の実問を素材にしているので、論題ソースを選ぶ際の参考にもなります。

佐古孝義(2025)『難関大学入試出題内容とTOEFL Junior®の親和性』(改訂版)国際教育英語試験協会

本稿では：4.6(リスニングのダイアログをロールプレイに、論説文をパラグラフ構造分析とライティングの手本に、Eメール文をテンプレートに、という三つの活用案。p.20)、第6章(難関大入試が測る力とやり取りが育てる力の対応)。

まずここを：第6章「まとめ～TOEFL Junior®の受験価値～」(p.19～)。三つの活用案はp.20に一覧になっています。第6章の「やり取り重視で難関大入試に対応できるのか」という問いに職員室で答えるときは、同レポート第2～5章の、近年の難関大の出題(要約、自由英作文、内容説明、リスニング)とTOEFL Junior®の設問形式を並べた対照が説明資料になります。

LEARN21(著)・ダンケゼア(発行)(2023)『TOEFL Junior® TESTコンセプト版』(Advanced・Intermediate模擬問題)

本稿では：第6章(エリス島の説明文に付いた“Why does the author mention a \$10 gold coin?”、始業ベルを待つ生徒を「スタートラインで待つマラソン走者」に喩えた一文の意味を問う設問、話者の含意を問うリスニング設問)。

まずここを：第6章で引いた設問そのものを、まず1問ずつ実際に解いてみてください。「筆者はなぜこの例に言及するのか」という問いの型が難関国公立の内容説明と同型であることは、解いてみるのが最も早い確認方法です。GEETサイトの「ダウンロードセンター」でリスニング音源とCan-Doリストは誰でも入手でき、問題・解答は学校・団体のご担当者向けに提供されています。

仕掛け⑥「題材の選定」(本稿 4.7)と、定点観測としての運用(2.3)

リード(ReseEd)(2025)「現場の声から探るTOEFL Junior®の効果と期待——茨木高校の実践」

本稿では：第1章(英検2級取得者約9割の学校でもTOEFL Junior®の結果には大きな差)、2.3(高1春・高2冬の2時点測定と、教員自身の授業の振り返り)。

まずここを：「英語4技能を大学入試と実社会に生かす」の節。教材の内容と生徒自身の人生観・経験を結び付ける工夫、「この場面であなたならどうするか」というケーススタディ型の導入、生徒同士のディスカッションが「まだ物足りない」という率直な自己評価が、同校の英語科の先生方の言葉で語られています(校長・英語科教諭へのインタビュー。GC&T提供の取材記事)。

評価との接続(本稿 第5章)

石井英真(2020)『授業づくりの深め方——「よい授業」をデザインするための5つのツボ』ミネルヴァ書房

本稿では：5.1(学力の三層：「知っている・できる」「わかる」「使える」)、第6章(入試の力とやり取りの力は、どちらも「使える」層の学力であり、違うのは訓練の文脈だけ)。

まずここを：第3章「授業づくりのツボ1『目的・目標(Goal)』を明確化する」の中の「『知の構造』を生かした教育目標の精選と明確化」。ここに三層の考え方があります。「TOEFL Junior®はプロダクトの定点観測、教室はプロセスの評価」という本稿の分業論(5.1・5.3)を考えるなら第7章「授業づくりのツボ5『評価(Assessment)』を指導や学習に生かす」へ。

石井英真(2025)「次期学習指導要領に向けた内容の重点化・構造化のあり方」中央教育審議会関連有識者会議発表資料

本稿では：5.2(「習得→活用」ではなく、活用や探究を促す課題の中で知識を使うことを通して習得する「活用→習得」を含む一体的な学び)、5.4(内容の重点化や評価改革は入試の問い方の改革と不可分)。

まずここを：「活用→習得」を述べた箇所と、パフォーマンス課題の例(英語)が載った頁。ディスカッションやディベートを「知識が完成した後のご褒美」ではなく単元の軸に据えよ、という本稿5.2の主張は、この資料の一節を英語科に翻訳したものです。文部科学省サイトで無料公開。三層の考え方が次期学習指導要領にどう反映されるかも分かります。

金丸敏幸(2026)「英語教育におけるAI活用の基本的な考え方——学習指導要領の資質・能力を育成する観点から」教育課程部会 外国語ワーキンググループ(第9回)資料2(2026年2月20日)

本稿では：3.2(「コミュニケーション・レジリエンス」と高校段階のキーワード「批判的更新」)、5.3(AI時代にはパフォーマンステストの妥当性が問われるため、理解の修復・継続、改稿差分、レジリエンスの情意的側面を三観点に対応させて評価する)、第7章(AIは更新行為を増やす道具、教師の役割はコミュニケーションを持続する力の育成)。

まずここを：13枚のスライドのうち、「批判的更新」が出てくる頁(8枚目)と、パフォーマンステストの妥当性とプロセス評価を整理した頁(10枚目)。第4章の仕掛けが「そのまま評価の証拠収集装置になる」という本稿5.3の主張は、この2枚と対応させて読むと確認できます。文部科学省サイトで無料公開。

文部科学省中央教育審議会外国語ワーキンググループ(2025a)「『AI時代に外国語を学ぶ本質的意義』・『英語運用能力に関する社会全体の課題と学校教育における対応の方向性』について」／同(2025b)「外国語の『目標』、『学びに向かう力・人間性等』について」

本稿では：3.2(「英語が話せない」原因として「英語で伝える内容が十分整理されていない」「自分の意見が母語で十分言語化されていない」、対応として「根拠に基づいて説明する活動の徹底」「心理的安全性が確保された授業づくり」「恥ずかしがらない練習量の大幅な増加」)。

まずここを：2025aの「英語が話せない」原因と対応方向を整理した頁と、2025bの高等学校の目標イメージ案(「対話・協働を通して考えを広げたり深めたりする」)。仕掛け①(内容を整理する語彙を先に渡す)と仕掛け②(役割で心理的安全性と意見の衝突を両立させる)は、この二つの資料が挙げた原因と対応の一つずつ対応しています。教育委員会向けの説明で、本稿の提案が審議の方向と一致していることを示す根拠になります。文部科学省サイトで無料公開。

引用・参考文献

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baron, P. A., & Tannenbaum, R. J. (2011). Mapping the TOEFL Junior® test onto the Common European Framework of Reference (Research Memorandum No. RM-11-07). Educational Testing Service.
<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-11-07.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766–776.
- Educational Testing Service. (n.d.). Scoring and reporting: The TOEFL Junior® tests. Retrieved July 24, 2026, from <https://www.ets.org/toefl/junior/scoring-reporting.html>
- グローバル・コミュニケーション&テストニング(監修)(n.d.). 『TOEFL Junior®活用レポート』
- 石井英真 (2020). 『授業づくりの深め方——「よい授業」をデザインするための5つのツボ』 ミネルヴァ書房
- 石井英真 (2025). 「次期学習指導要領に向けた内容の重点化・構造化のあり方」 中央教育審議会関連有識者会議発表資料. https://www.mext.go.jp/content/20250228-mext_kyoiku01-000040050_09.pdf
- LEARN21, INC. (2023a). 『コンセプト版 TOEFL Junior® Test Basic 模擬問題』 (熊谷優一, 訳・解説). 株式会社ダンケゼア.
- LEARN21, INC. (2023b). 『コンセプト版 TOEFL Junior® Test Basic 解答』 (熊谷優一, 訳・解説). 株式会社ダンケゼア.
- LEARN21, INC. (2023c). 『コンセプト版 TOEFL Junior® Test Intermediate 模擬問題』 (熊谷優一, 訳・解説). 株式会社ダンケゼア.
- LEARN21, INC. (2023d). 『コンセプト版 TOEFL Junior® Test Advanced 模擬問題』 (熊谷優一, 訳・解説). 株式会社ダンケゼア.
- LEARN21, INC. (2023e). 『コンセプト版 TOEFL Junior® Test Advanced 解答』 (熊谷優一, 訳・解説). 株式会社ダンケゼア.
- 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.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). American Council on Education / Macmillan.
- 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』
- 文部科学省 (2024). 「令和5年度『英語教育実施状況調査』概要」 https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf
- 文部科学省 (2026). 「教育課程部会 外国語ワーキンググループ(第9回) 議事録」 Retrieved July 24, 2026, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/108/gijiroku/1381878_09.htm
- 文部科学省 (2023). 「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における生徒の英語力指標) Retrieved July 24, 2026, from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index_00006.htm
- 文部科学省中央教育審議会外国語ワーキンググループ (2025a). 「『AI時代に外国語を学ぶ本質的意義』・『英語運用能力に関する社会全体の課題と学校教育における対応の方向性』について」 審議資料

引用・参考文献

https://www.mext.go.jp/content/20251030-mxt_kyoiku01-000045617_003.pdf

文部科学省中央教育審議会外国語ワーキンググループ (2025b). 「外国語の『目標』、『学びに向かう力・人間性等』について」審議資料

https://www.mext.go.jp/content/20251117-mxt_kyoiku01-000045922_003.pdf

リシード(ReseEd)(2025). 「現場の声から探るTOEFL Junior®の効果と期待——茨木高校の実践」教育業界ニュースReseEd. Retrieved July 24, 2026, from <https://reseed.resemom.jp/article/2025/09/03/11623.html>

佐古孝義 (2025). 『CEFRとTOEFL Junior®のスコア別 文法・語彙とリーディング独習法ロードマップ——「読む力」を「思考力」に高めるために』一般社団法人国際教育英語試験協会関連資料

佐古孝義 (2026). 教育実習における〈摩擦〉経験が批判的思考態度を涵養するメカニズム：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによるプロセスモデルの生成. 明星：明星大学明星教育センター研究紀要, 16, 1-10.

<https://meisei.repo.nii.ac.jp/records/2000489>

鈴木祐一 (2025). 「ISLA研究と実践」外国語教育メディア学会(LET)関西支部講演資料Retrieved July 24, 2026, from

<https://yuichisuzuki.net/2025/11/23/%E3%80%90%E8%AC%9B%E6%BC%94%E8%B3%87%E6%96%99%E3%80%91%E7%AC%AC64%E5%9B%9E%E5%85%A8%E5%9B%BD%E5%A4%A7%E4%BC%9A-%E5%9F%BA%E8%AA%BF%E8%AC%9B%E6%BC%94%E3%80%8C%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%81%A8%E5%AE%9F/>

Suzuki, Y. and Nakamura, S. (2026), Pre-task Vocabulary Support Enhances Lexical Learning but Dampens Positive

一般社団法人国際教育英語試験協会 (n.d.). 『スコア別～学習範囲の目安～ データ版模試 Basic(Basic Can-Do)』

Retrieved September 4, 2026, from <https://www.gia-geet.com/download>

著者紹介

佐古 孝義

所 属：立命館大学 国際関係学部 准教授

学 歴：京都大学大学院人間・環境学研究科博士課程修了 博士(人間・環境学)

経 歴：主な著書に『コーパス・クラウン総合英語』（編集委員会代表、三省堂）

資 格：IELTS Overall 8.0 (スコア取得年月：2019年7月) 詳細: R8.5/L8.0/W7.0/S7.5

TOEFL iBT® Best Score 112 (スコア取得年月：2020年1月) 詳細: R30/L30/W28/S24。
英検1級

活 動：教育や英語学習に関するテーマでポッドキャスト「Critical Classroom Chat Chat (C3)」配信中。

https://open.spotify.com/show/4lnfpZ820OyJa19vhyYXvt?si=BdAF94_NQYaNSyS8QkrZ2Q

ポッドキャスト
「Critical Classroom Chat (C3)」



MEMO

MEMO

