

# = 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

## 「文法は得意」で終わらせない授業デザイン ～TOEFL Junior® 受験後のA2をB1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—知識は足りているのに、リスニングだけが苦手？          | p.2  |
| 2. 導入校で繰り返し観察されるパターンと三つの手がかかり           | p.4  |
| 2.1 手がかかり①：知識指標とリスニングの乖離——それは受験の価値でもある  | p.4  |
| 2.2 手がかかり②：「境界直下」への滞留——最も動かせる層が最も厚い     | p.4  |
| 2.3 手がかかり③：生徒の実感がスコアと一致している             | p.5  |
| 2.4 自校データを読むときの三つの注意                    | p.5  |
| 3. A2からB1への壁の正体                         | p.6  |
| 3.1 ディスクリプタが示す壁：「明示」から「推測」へ、「短い」から「長い」  | p.6  |
| 3.2 なぜ文法・語彙の追加投入では越えられないのか              | p.10 |
| 3.3 「知識は豊富だが実際には使えない」象限からの脱出            | p.13 |
| 4. 対策の設計原理：「文法中心ではない」とは文法を捨てることではない     | p.14 |
| 4.1 文法・語彙の役割の再定義：「主役」から「点検・確認」へ         | p.14 |
| 4.2 「やり取り」が習得を押し上げるという実証的根拠             | p.14 |
| 4.3 課題は量から質へ                            | p.15 |
| 5. 授業デザインの提案——A2をB1へ引き上げる六つの手立て         | p.15 |
| 5.1 手立て①：音の帯活動                          | p.15 |
| 5.2 手立て②：教科書を「やり取り」に変換する                | p.16 |
| 5.3 手立て③：リプロダクションからリテリングへ               | p.17 |
| 5.4 手立て④：小さな〈摩擦〉のやり取り                   | p.17 |
| 5.5 手立て⑤：「言えなかった」を回収する                  | p.18 |
| 5.6 手立て⑥：TOEFL Junior®の素材を「言語活動の入力」に変える | p.19 |
| 5.7 一時間の授業モデル                           | p.20 |
| 6. 評価との接続——「受験英語」とどちらも伸ばすために            | p.21 |
| 6.1 語彙・文法テストと、やり取りの評価の分業                | p.21 |
| 6.2 「どちらも伸びる」根拠——共通テストとの水準対応            | p.21 |
| 7. おわりに                                 | p.22 |
| 明日の授業のために——手立て別・次に読む一本                  | p.24 |
| 引用・参考文献                                 | p.28 |

# 1. はじめに——知識は足りているのに、リスニングだけが苦手？

文部科学省の令和6年度「英語教育実施状況調査」によれば、高校3年生のうち CEFR A2 相当以上の英語力を有する生徒は51.6%に達した一方、B1相当以上は21.2%にとどまります(文部科学省, 2025)。第4期教育振興基本計画は高校卒業段階でB1相当以上3割という目標を掲げていますから、両者の差——A2には届いたがB1に届かない、高校生の約3人に1人——こそが、現在の日本の高校英語教育における最大の政策課題層だと言えます。本稿が対象とするのは、この層を母集団の中心とする学校です。

それは、英語が「特別に苦手」な学校のことではありません。むしろ逆です。英検2級の取得者が多数派を占め、定期テストや文法・語彙の指標では十分な水準にありながら、TOEFL Junior®のような熟達度テストで測ると、判定の最多数帯がA2になる。これは全国の進学校でも、まったく珍しくない姿です。実際、生徒の約9割が英検2級を取得している学校でさえ、TOEFL Junior®の結果には生徒によって大きな差が出ることが報告されています(リシード, 2025)。級という物差しでは見えない差が、熟達度の連続尺度では見える。そしてその差分の相当な部分が、A2とB1の間にあります。

筆者は、一般社団法人 国際教育英語試験協会(GEET)のアドバイザーとして、各地のTOEFL Junior®導入校のスコアの分布などを分析する立場にあります。その分析の中で、学校や地域を越えて繰り返し出会う、一つの特徴的なパターンを見出しました。それは、「知識の指標は足りている(あるいは安定している)のに、リスニングだけが低い(あるいは

伸びない)」という組合せです。英検®の保持状況、TOEFL Junior®の文法・語彙(Language Form and Meaning)とリーディングの平均は、学年間・年度間でほぼ安定した水準を保っている。ところが、同じ生徒集団のリスニングの平均だけが、目に見えて低い水準にとどまる、あるいは年度間で低下している。受験直後のアンケートでも、文法・語彙や読解については過半数の生徒が「これまで習得してきた知識を活かした」と答えるのに、リスニングでそう答える生徒は少数にとどまっています。同様の非対称は、英検2級・準1級レベルの上位層を対象とした公開の分析でも報告されており、そこではリスニングを「上手くできた」と答えた生徒はわずか7%、9割以上が「難しかった」と回答しています(田中, 2025a)。

この構図を一枚の図にすると、「英語の知識量」を横軸、「英語を実際に使う力」を縦軸にとった2×2のマトリクスの右下——「知識は豊富だが、実際には使えない」象限(図1の右下の象限)——に、多くの生徒が滞留している姿が浮かび上がります(提供：国際教育英語試験協会資料)。日本の学習指導要領に準拠した①知識量中心のテスト(英検®・GTEC®・定期テスト等)では見えにくく、運用力を重視して測る②世界基準のテスト(TOEFL Junior®等)で初めて可視化される領域です。同じ「CEFR B1相当」という表示でも、①知識ベースの読み替えと、②運用測定の結果とでは、測っている力が違うためイコールではないのです。この点に留意することは、本稿全体の前提でもあります。

## 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

このパターンが示唆することは重大です。文法・語彙の知識を積み増すルートは、この生徒たちにおいてすでに一定の水準まで機能している。それでも運用(特にリスニング)は(思ったほどは)伸びていない。だとすれば、これ以上同じルートに投資を重ねても、A2からB1への移行は起きない可能性が高い。必要なのは、知識の追加ではなく、すでに持っている知識を「使える知識」へ変換する回路を授業の中に設計することです。

もう一点、プレテストというデータの位置づけを確認しておきます。高校1年生の春に実施されるプレテストのスコアは、当然ながらその高校の授業の成果ではありません。それは、中学校・塾・高校入試までの学習の帰結であり、いわば出発点です。高校の授業が

問われるのは、そこから2年次前後のポストテストまでの間に、生徒をどれだけ B1、そしてB2へと引き上げたか、です。だからこそ、プレテストの数字が厳しかった学校ほど、この期間の授業デザインには大きな「伸びしろ」がある、本稿はそういう前向きな読み方を提案するものでもあります。

以下、第2章で導入校に共通して観察されるパターンを整理し、あわせて各校が自校のデータを読む際の注意点を示します。第3章ではA2からB1への壁の正体をディスクリプタと言語習得プロセスの両面から特定し、第4章以降ではその対策を考えてみたいと思います。その対策の中心にあるのは、「やり取り」を中心とする言語活動です。

## 2. 導入校で繰り返し観察されるパターンと三つの手がかり

本章では、前章で述べた「知識と運用の乖離」を、三つの手がかりとして少し立ち入って整理します。あわせて、これからTOEFL Junior®等の熟達度テストを導入する(あるいはすでに導入している)学校・教育委員会が、自校・自地域のスコアレポートを読み解く際の注意点を述べます。あくまで個別の数値の良し悪しではなく、全体的な傾向(パターン)の読み解き方をお伝えすることが本章の目的です。

### 2.1 手がかり①：知識指標とリスニングの乖離——それは受験の価値でもある

第一の手がかりは、前章で述べた選択的な乖離そのものです。英検®保持状況・文法語彙・読解という複数の独立した知識指標が揃って安定を示す中で、リスニングだけが低迷する。この三角測量(トライアングレーション)的な構図には、二つの含意があります。

第一に、測定論的な含意です。もしTOEFL Junior®が文法・語彙の知識で解けるテストであれば、知識指標が安定しているのにリスニングだけが低迷する、という現象は説明できません。リスニングセクションが選択的に動くという事実は、このテストが知識とは独立の構成概念(音声の実時間処理という運用能力)を測り分けていることの、実地での証拠になっています。言い換えれば、この乖離が自校のデータに現れたとき、それは落胆すべき結果であると捉える以前に、**知識偏重の測定では見えなかったものが初めて見えてきた**という、受験の価値が示されたと言えるのです。

第二に、教育的な含意です。リスニングは、語彙・文法の知識を持っていたとしても、その知識が音声知覚と結びついて自動化されていなければ発揮できない技能です。聞き取れない原因は、①語彙不足、②音声知識不足(知っている語なのに音として認識できない)、③処理スピードの問題、④話題に関する背景知識(スキーマ)の不足、の四つに大別できるとされています(新多, 2019)。知識指標が安定している集団においてリスニングだけが低いなら、主因は①ではなく、②～④にある、すなわち「**知識を音声処理につなぐ経験**」の量と質にあるのではないかと推定するのが自然です。

### 2.2 手がかり②：「境界直下」への滞留——最も動かせる層が最も厚い

第二の手がかりは、スコア分布の「形」にあります。ETSの公式な総合スコアレベルでは、総合625～725点が「典型的プロファイルがほぼA2」、730～780点で「ほぼB1」へ切り替わるとされています(Educational Testing Service, n.d.-a)。筆者の観察では、母集団の中心がA2帯にある学校の分布は、多くの場合、このA2/B1境界の**すぐ直下**に最頻値を持つ一山型になります(図2参照)。つまり、学年で最大のグループが、B1の入口まであと数点から数十点という位置に立っている。B1帯が薄く見える一方で、境界直下のA2後半に最大のボリュームゾーンが形成されているわけです。

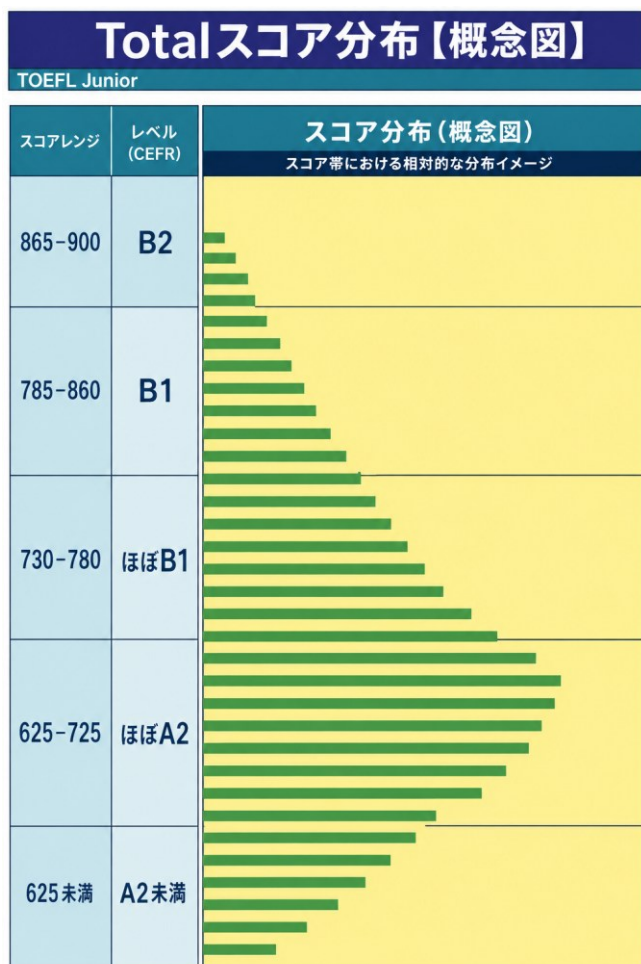


図2 A2/B1境界直下に最頻値を持つ山型分布の模式図(出典：Educational Testing Service(n.d.-a)の区分に基づく筆者作成)

この分布形状から、二つのことが言えます。分布の山が境界線のすぐ下にあるということは、授業デザインの改善によって B1へ動く生徒の絶対数が、他のどの帯よりも多いということです。A2→B1は、少数のエリートを引き上げる仕事ではなく、学年の中核集団をまるごと一段引き上げる仕事なのです。もう一つは、上位層との関係です。こうした学校群でも、B2帯や成績優秀者(総合865点以上：ETS発行の賞状対象であり、TOEFL iBT® 72～94点・IELTS® 5.5～6.5相当のB2水準とされます)は小さいながら存在し、安定して(ときにむしろ増え)る傾向すら観察されます。つまり課題は「全体の底が抜けている」ことではなく、中間のB1帯が上と下に分布が割れて

いく可能性にあります。この見立ては、対策の焦点を「スローラーナーへの補習による底上げ」ではなく「中核集団の通常授業の質」に定めるべきだ、という次章以降の議論につながります。

### 2.3 手がかり③：生徒の実感がスコアと一致している

第三の手がかりは、生徒自身の声です。前章で触れた通り、受験直後のアンケートでは、文法・語彙と読解については「習得してきた知識を活かした」という実感が多数派を占める一方、リスニングでは少数にとどまる、という非対称が、レベル帯を問わず一貫して観察されます(参考として田中(2025a; 2025b)など)。文章読解や文法問題では日本語で考える時間的余地がある一方、リスニングにはそれがなく、英語を英語のまま実時間で処理する力(即時応答能力)がそのまま試されるからです。生徒の主観とテストスコアが同じ課題を指しているという事実は、次章で述べる「壁の正体」の診断に確かな足場を与えてくれます。ちょっと蛇足にはなるかもしれませんが、この一致は現場での合意形成にも使えるのではないのでしょうか。例えば、スコアの数字だけを教科会議や職員会議に示すより、**「生徒自身が、文法では知識が通用し、リスニングでは通用しないと感じている」**という生の声を併置するほうが、授業デザイン転換の必要性は伝わるかもしれません。

### 2.4 自校データを読むときの三つの注意

以上のパターンを踏まえたうえで、自校・自地域のスコアを解釈する際に陥りやすい三つの注意点を挙げておきます。

第一に、年度ごとの高1プレテストの比較は、

同一生徒の追跡ではなく、異なる学年集団の比較であるということ。前年より平均が下がったとしても、それは「生徒の力が落ちた」ことも「授業が悪化した」ことも意味しません。入学者集団そのものの分布が違った、というのが第一の解釈候補です。授業の効果을 測りたければ、同一生徒のプレ・ポスト差を見るほかありません。

第二に、受験者層の変動という交絡要因です。特に2026年度は、高等学校等就学支援金の所得制限が撤廃され、私立高校についても全国平均授業料水準（年45万7,200円）を上限とする支援が全世帯に拡大されるという大きな制度変更がありました（文部科学省, 2026a）。この種の変更は中学3年生の進路選択に影響し、公立・私立を問わず各校の入学者層の構成を変え得ます。年度間のスコア変動を解釈する際には、こうした外部環境の変化を必ず考慮に入れる必要があります。

第三に、一般に「しきい値効果」と言われているものです。2.2で見た通り、この層の分布はA2/B1境界の直下に山がきます。

この形状では、平均のわずかな変動が、CEFR構成比の見かけ上大きな変動として増幅されて現れます。「B1の生徒が1年で1割減った」といった数字は衝撃的に響きますが、境界直下に人口が密集している分布では、平均がほんの数点上下するだけでそのように見えてしまうのです。構成比の変動を学力の劇的な変化と読み替える前に、ヒストグラムの分布そのものの「形」を確認してください。

三つの注意は、裏返せば一つの提言になります。**熟達度テストは、単年度の構成比で一喜一憂するためのものではなく、同一生徒のプレ・ポスト2時点測定として運用して初めて、授業の鏡になる、**ということです。とはいえ、これらの注意点をすべて考慮してもなお、手がかり①で説明した乖離（知識指標は安定しているのにリスニングだけが動かない）は、依然として質的に重要な所見として残ります。集団が入れ替わっても消えないこの乖離こそ、高校の授業デザインで直接働きかけられる変数なのです。

## 3. CEFR A2からB1への壁の正体

### 3.1 ディスクリプタが示す壁：「明示」から「推測」へ、「短い」から「長い」へ

対策を設計するためには、まず「B1で新たに何が要求されるのか」を、テストのディスクリプタのレベルで正確に押さえる必要があります。TOEFL Junior®のスコアレポートには、セクションごとにCEFR判定と「何ができるか」の記述（ディスクリプタ）が付されます（Educational Testing Service, n.d.-b；グローバル・コミュニケーション&テストティング,

2025）。リスニングを例に、A2（210–240点）とB1（245–285点）の記述を並べてみましょう。

A2の記述は、「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できる」というものです。キーワードは「短い」「明らか」「強調されている」。つまり A2とは、**条件が整えられた音声なら処理できる**段階です。

B1の記述ではこう変わります。「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」。

| リスニングセクション CEFR レベル/Descriptors |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>B2</b><br>300<br> <br>290    | 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。<br>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。<br>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。<br>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。<br>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）。              |
| <b>B1</b><br>285<br> <br>245    | 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。<br>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。<br>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。<br>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。<br>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）。 |
| <b>A2</b><br>240<br> <br>210    | 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。<br>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。<br>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。<br>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。                                                                                 |
| <b>A1</b><br>below<br>210       | 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。<br>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。<br>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。                                                                                                                                    |

(TOEFL Junior®団体スコアレポートテストー技能別CEFRレベル/Descriptors)

図3 リスニングセクションの A2/B1 ディスクリプタ対比表

A2とB1を分けているのは、新しい文法項目でも難単語でもありません。第一に**長さへの耐久性**、すなわち処理が途中で破綻せずに持続すること。第二に**推測**、すなわち明示されていない内容を文脈と背景知識から補うトップダウン処理。第三に**イディオム等の定型表現**、すなわち語を一つずつ組み立てるのではなく、かたまりとして瞬時に認識する処理です。三つとも、知識の量ではなく**処理のあり方**に関わる要件です。文法・語彙セク

ションでも同様に、A2が「最も基本的な文法構造の意味や使い方を正確に認識できる」段階であるのに対し、B1ではパラグラフ全体の文脈の中で形式を判断する力が求められます。**A2→B1の壁は「知っている」を「使える」に変換する最初の関門**だと言えます。

この差は、実際の問題で確かめることができます。表1は、GEETが学校・団体向けに提供している非売品データ版『TOEFL Junior® Test 模擬テスト』のBasic(目標スコア700

点、A2後半からB1前半の学習者を想定：一般社団法人国際教育英語試験協会，n.d.-d)から、いずれも「先生が教室で話す」場面の2題を選び、上述の三つの壁に沿って並べた

ものです。左は表現が明示され強調されている短いアナウンス、右は学術的な内容の長めのスピーチで、ディスクリプタで言えばそれぞれA2とB1が要求する処理を含んでいます。

**表表1 A2／B1ディスクリプタが要求する処理の差を例題で見る**

| 観点            | A2が要求する処理の例<br>Part 1 設問3(数学の先生の連絡)                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | B1が要求する処理の例<br>設問26～29(社会科の先生の講義)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| スクリプト<br>(英文) | <p><i>N: Listen to a teacher talking in a math class.</i></p> <p>W: Your final exam is Friday. I will allow you to bring a study sheet. That means you can bring some notes on a piece of paper. The reason is I don't expect you to memorize all the formulas. It's more important that you know which one to use and how to use it.</p> | <p><i>N: Listen to a teacher talking in a social studies class.</i></p> <p>W: There is an old saying, "The clothes make the man." In other words, success depends on how well one dresses. This may be true today. But for much of history, it was actually the wig that made the man. In Ancient Egypt, the wig was a symbol of success. The people wore wigs to show how rich and important they were. Wigs were so dear to ancient Egyptians that they were buried with their wigs on. The Romans also wore wigs to make themselves look more attractive. They wore wigs in many styles. Of course, some wealthy Romans owned a lot of wigs. One Roman empress, Faustina the Elder, was said to own over 300 wigs. Wigs were also very popular in Europe, beginning in the seventeenth century. Europeans thought that wigs were more beautiful and easier to take care of than real hair. But wigs cost a lot of money. So only the wealthy wore them in Europe. In general, all important men and women wore a wig in public. This did not change until the nineteenth century.</p> |

| 観点                | A2が要求する処理の例<br>Part 1 設問3(数学の先生の連絡)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | B1が要求する処理の例<br>設問26～29(社会科の先生の講義)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 設問(★ = 正解)        | <p>What is the purpose of the announcement?</p> <p>(A) To tell students that they need to memorize all the formulas</p> <p>★(B) To tell the students that they can bring a study sheet to the exam</p> <p>(C) To remind students that there will be many formulas on the exam</p> <p>(D) To warn students to use study sheets when they study for the exam</p> | <p>26. Why is the teacher discussing wigs? → ★(C) To explain about the importance of wigs in history</p> <p>27. What is one reason that Egyptians wore wigs? → ★(C) They wanted to show how important they were.</p> <p>28. Why does the teacher mention the Roman empress Faustina the Elder?</p> <p>(A) To explain the importance of wigs in Rome</p> <p>★(B) To give an example of a wealthy Roman who owned many wigs</p> <p>(C) To contrast her wigs with those of the Pharaohs of ancient Egypt</p> <p>(D) To note that only the empress wore wigs</p> <p>29. Why were wigs only worn by the wealthy in Europe? → ★(A) Wigs cost a lot of money.</p> |
| 壁①<br>長さへの耐久性     | 53語、約20秒。設問は1つで、聞き終えた直後に答えます。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 178語、約70秒(左の約3.4倍)。4つの設問に答えるために、冒頭の諺から末尾の「19世紀」まで要点を保持し続けなければなりません。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 壁②<br>「明示」から「推測」へ | 正解の根拠 “I will allow you to bring a study sheet.” が、直後に “That means you can bring some notes on a piece of paper.” と言い換えられて強調されます。ディスクリプタ「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できる」の文字通りの実演です。                                                                                                                                                                          | 設問28は、皇后の名を挙げた理由(裕福なローマ人の一例)を問います。話し手は「これは例です」とは言いません。ディスクリプタ「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)」に対応する、文脈からの推測です。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| 観点                    | A2が要求する処理の例<br>Part 1 設問3(数学の先生の連絡)             | B1が要求する処理の例<br>設問26～29(社会科の先生の講義)                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 壁③<br>イディオム<br>等の定型表現 | 該当なし。語を一つずつ聞き取れば足ります。                           | 冒頭の諺“The clothes make the man.”を<br>“In other words, …”と言い換え、さらに<br>“it was actually the wig that made the<br>man”と振ります。諺をかたまりとして瞬<br>時に受け取れなければ、この振りも講義全<br>体の主題(設問26)も掴めません。ディス<br>クリプタ「やや複雑なスピーチで使われる一<br>般的なイディオムを理解できる」に対応し<br>ます。 |
| 語彙                    | 一般的な英語コーパスで低頻度に属す<br>る語は formulas, memorize のみ。 | 低頻度語は wig, empress と固有名・序数<br>のみ。語彙の負荷はほとんど上がっていま<br>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で目を引くのは、右の列で増えているのが語彙ではないことです。B1側で未知語になり得るのは wig と empress くらいで、英検2級を持つ生徒にとって語彙の壁はほとんどありません。増えているのは、聞き続けなければならない時間、明示されていない「なぜその例を挙げたのか」を文脈から補う処理、そして諺をかたまりとして受け取り、その振りに気づく処理です。右の列で立ち止まる生徒は、語彙が足りないのではなく、持っている語彙を音声の流れの中で使い続けることに失敗しているのです。

### 3.2 なぜ文法・語彙の追加投入では越えられないのか

この壁の性質は、第二言語習得研究の標準的な枠組みで説明することができます。学習者が言語を習得するプロセス(図4)は、ごく簡単に言えば、インプット(理解可能な入力に触れる)→気づき→インテイク(理解し、定着し、使える知識になる)→アウトプット(産出する)→練習による自動化、という流れで捉えられるとされています(鈴木, 2025)。TOEFL Junior®が測ろうとしているのは、このうちインプットからインテイクまでが十分に機能しているか、言い換えれば、受け取った情報を実時間で「使える知識」として処理できるかという力です(注1)。

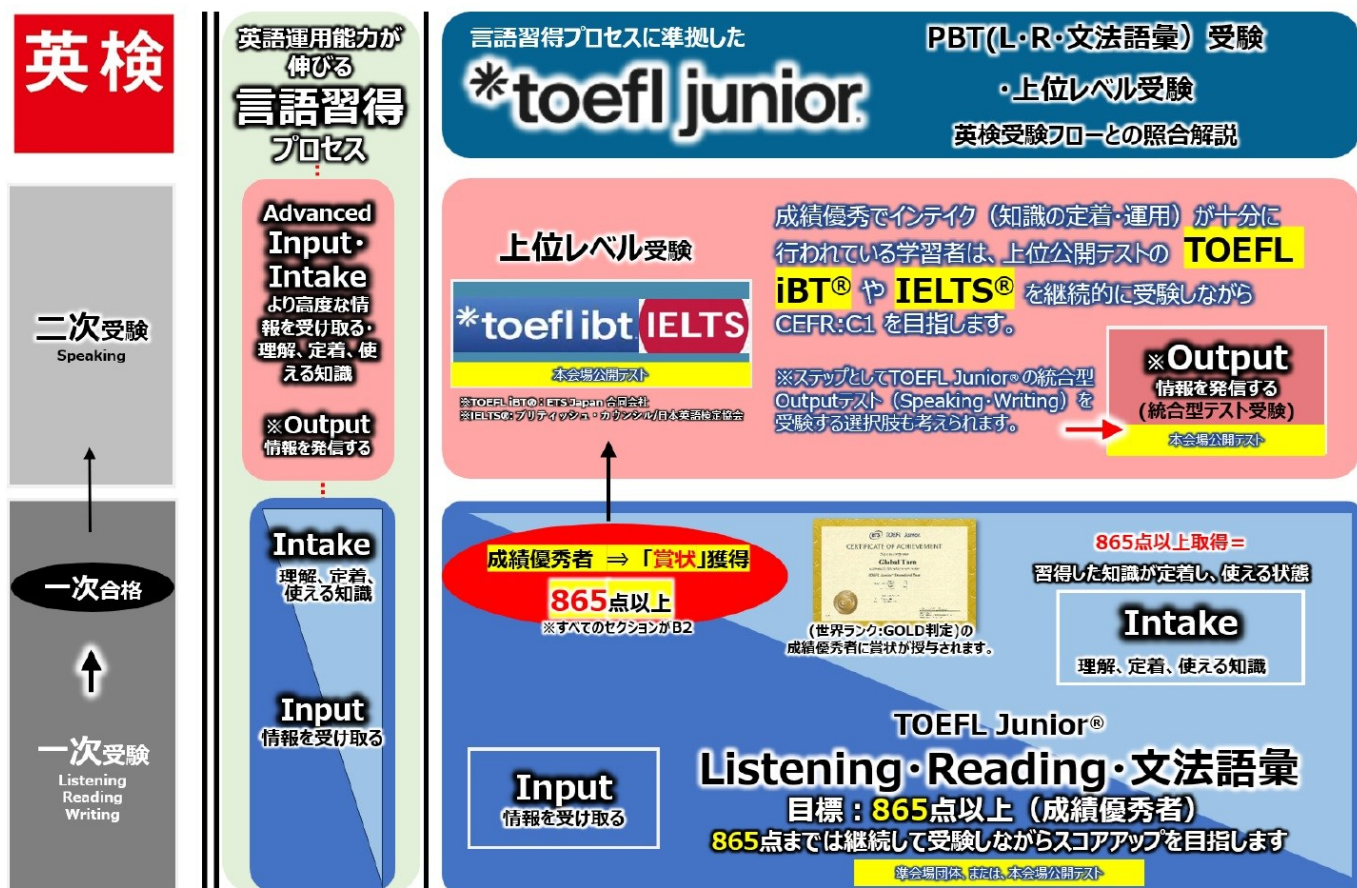


図4「言語習得プロセスと受験フロー」（出典：国際教育英語試験協会）

日本語による文法・語彙の詰め込みは、このプロセスの入口に宣言的知識（～について知っている、という知識）を積み上げる作業です。宣言的知識は、時間をかけて日本語で考えられる場面（例えば文法四択や精読）では威力を発揮します。だから文法・語彙とリーディングのスコアは安定する。しかしリスニングでは、その知識を数百ミリ秒単位の音声処理に変換しなければならず、変換の経験（＝音と意味を結びつけ、定型表現をかたまりで認識し、聞きながら次を予測する経験）が不足していれば、知識は宝の持ち腐れになり

ます。リスニングは受動的ではあっても決して受動的な活動ではなく、聞き手が既有知識や文脈に基づいて能動的に意味を構築するプロセスであり(Rost, 2013)、インプットを浴びるだけで習得が進むという素朴な見方は、現在の研究では支持されていません(中田編, 2022)。

第2章で述べた「知識は安定しているのに、リスニングだけが動かない」というパターンは、この理論的な図式の、いわば教室規模での実演です。

## 同じ会話の中で分かれるA2とB1

表1の右の列が学術的な内容だったために、「B1とは学術的な話題を聞き取る力のことだ」と受け取られてはいけません。B1のディスクリプタは「内容が学術的か一般的かを問わず」と明記しています(図3)。次の会話は同じBasic模試から採ったもので、学食で友人同士が弁当を交換するだけの日常場面です (LEARN21, 2023a, p. 9)。

*N: Listen to a conversation between two friends at the school cafeteria.*

B: Hi Janet. Why aren't you eating?

G: There's nothing for me to eat. I'm a vegetarian, so I don't eat meat. Today's menu is barbequed chicken and hot dogs. That's gross.

B: Why don't you bring a lunch from home, then?

G: I live with my dad, and he's always too busy to make a lunch.

B: Then what do you eat for dinner?

G: Tomato spaghetti, fried rice, cheese pizza, bean burritos, stuff like that. I don't mind cooking, but my older sister cooks really well. So she usually does all the cooking at our house.

B: Well, I'll make you a deal. I just have a peanut butter and jam sandwich again today. And I think my mom put an apple and some yogurt there, too. If you go get me a hot dog, I'll give you my lunch.

G: You don't mind?

B: No, no, not at all! I love hot dogs, but I never get them at home. My mom never makes them.

G: OK, wait here and I'll go get it.

13. What is the girl's problem?

(A) She does not have any money to buy lunch.

(B) She does not like the lunch her sister made.

★(C) She does not like the school's lunch menu.

(D) She does not have time to eat lunch.

16. What is probably true about the boy?

(A) He wants to have barbequed chicken.

(B) He does not have any money to buy lunch.

(C) He has never tried the school's cafeteria food.

★(D) He does not like the lunch his mom packed him.

設問13の正解は、“I’m a vegetarian, so I don’t eat meat. Today’s menu is barbequed chicken and hot dogs. That’s gross.” にそのまま述べられています。A2ディスクリプタの言う「表現が明らか」な情報です。一方、設問16の正解「母親が用意した弁当が好きではない」は、どこにも明言されていません。“I just have a peanut butter and jam sandwich again today.” の again と、“I love hot dogs, but I never get them at home.” とを結びつけて初めて到達できる推論です (LEARN21, 2023b)。語彙も文法も、設問13と設問16の間で変わっていません。変わったのは、聞き手に求められる処理だけです。GEETのCan-Doリストがこの同じ会話をA2水準とB1水準の双方に配置しているのは (一般社団法人国際教育英語試験協会, n.d.-c)、この分岐をそのまま映しています。第2章で見た「知識は安定しているのにリスニングだけが動かない」生徒とは、設問13は正解し、設問16で立ち止まってしまう生徒のことです。

A2からB1への移行を阻んでいるのは知識の欠損ではなく、知識をインテイクへ変換する経験の欠損ではないか。これが本稿の見立てです。

### 3.3 「知識は豊富だが実際には使えない」象限からの脱出

診断が定まれば、処方の方角も定まります。目指すべきは、図1のマトリクスでいう右下 (知識は豊富だが使えない) から右上 (豊富な知識を自在に使いこなせる) への垂直移動です。この移動を駆動するのは、知識のさらなる蓄積 (右方向への移動) ではなく、「使う経験」の系統的な積み重ね (上方向への移動) です。そして高校の授業において「使う経験」を最も密度高く供給できる形式が、学習指導要領が「話すこと [やり取り] 」として独立させた双方向の言語活動です (文部科学省, 2018)。

成功事例を一つ参照しておきましょう。

大阪府立天王寺高等学校は、2021年から高1全員でのTOEFL Junior®受験を始め、高2でのポストテストと組み合わせた2時点測定を運用してきました。同校の授業は、リテリング (読んだ内容を自分の言葉で再構成して伝えるで受信と発信を往還させる設計であり、教員は「英語4技能がミックスされた授業が展開できているか」を意識し、テストを日々の授業との相乗効果の中に位置づけていると語っています (リシード, 2021)。同校が高い水準の結果を維持している背景に、この「使う経験」中心の設計があると考えすることは、少なくとも仮説として十分に合理的です。

## 4. 対策の設計原理：「文法中心ではない」とは文法を捨てることではない

### 4.1 文法・語彙の役割の再定義：「主役」から「点検・確認」へ

本稿の表題にある「文法中心ではない授業」という言葉は、誤解を招きやすいので、最初に定義しておきます。それは文法・語彙の指導をやめることではありません。**単元の中での文法・語彙の役割を、授業の主役から点検・確認役へと配置転換することです。**

現在の多くの授業は、「まず文法・語彙を習得させ、十分に貯まったら活用（言語活動）させる」という習得→活用の段階論で組まれています。しかし、学力を「知っている・できる」「わかる」「使える」の三層で捉える枠組みに立てば(石井, 2020)、この順序はむしろ逆転させるべきです。パフォーマンス課題や統合的な言語活動を単元の軸に据え、その活動の中で知識を使うことを通してこそ、知識・技能はよりよく習得される。すなわち「活用→習得」を含む一体的な学びです(石井, 2025)。やり取りの中で「言えなかった」「聞き取れなかった」という穴が空くからこそ、その穴を埋める語彙・文法の学習が切実になり、定着する。文法・語彙は、活動の前の関門ではなく、活動の後の点検・確認として登場するとき、最も効率よく吸収されるのです。

これは精神論ではなく、認知プロセスの整理とも整合します。文法指導は、①インプット段階で形式・意味・機能の結びつきへの気づきを促す指導、②インテイク段階で知識のギャップに気づかせ仮説検証を支える指導、③アウトプット・練習段階で処理を自動化する指導、という形で、文脈のある言語活動の

各局面に埋め込むことができます(鈴木, 2025)。また、授業全体の時間配分としては、意味重視のインプット、意味重視のアウトプット、言語形式重視の学習、流暢性重視の学習という四つのストランド(束)をバランスよく配し、有機的に結びつけることが原則とされます(Nation, 2007; 鈴木, 2025)。文法・語彙を日本語で詰め込む授業とは、この四本のうち「言語形式重視」一本に極端に偏り、とりわけ**流暢性重視のストランド（速読、タスクの繰り返し、時間制限リテリング等、すでに知っているものを速く滑らかに使う訓練）がほぼゼロ**になっている状態です。第3章で見た「知識はあるのに処理が追いつかない」という壁は、まさにこの流暢性重視のストランドの欠如の帰結なのです。

### 4.2 「やり取り」が習得を押し上げるという実証的根拠

「言語活動を増やせば本当に英語力が伸びるのか」という問いには、実は複数の水準の回答(証拠)があります。

まず国内の大規模データです。文部科学省の令和6年度「英語教育実施状況調査」に付された専門的分析(横浜国立大学斉田智里研究室への委託)は、生徒の英語力と、生徒の英語による言語活動、教師の英語使用、ALTの参画等との間に有意な関連を確認しており、中学校データにはなりますが、**言語活動の実施レベルが一段階高い学校はCEFR基準達成者の割合が一定程度高い**という結果も示されています(文部科学省, 2025)。

次に、第二言語習得研究のメタ分析です。対面のやり取り(インタラクション)が習得を促進することは、この分野で最も蓄積の厚い知見の一つで、Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura, & Wa-Mbaleka(2006)は14の準実験研究の統合で直後テストにおける大きな効果を、Mackey & Goo (2007) は28研究の統合で大きな効果量を報告し、しかもその効果は遅延テストでいっそう明瞭に現れました(総説としてLoewen & Sato, 2018)。「遅延テストで明瞭」という点が特に重要です。**やり取り中心の授業の効果は、翌週の小テストにはすぐ現れないかもしれないが、数か月後の熟達度測定(まさにプレ・ポスト型のTOEFL Junior®運用など)にこそ現れる、ということだからです。**タスクを軸とする指導全般についても、Bryfonski & McKay (2019) が52研究のメタ分析で、大きな正の効果 ( $d = 0.93$ ) が報告されています(注2)。

#### 4.3 課題は量から質へ

最後に、対策の力点を定めるために、全国の授業の現在地を確認しておきましょう。

令和6年度「英語教育実施状況調査」によれば、高等学校では過半数の学校が授業の半分以上の時間を生徒の英語による言語活動に充てるようになりました。言語活動の量の確保は、着実に進んでいます。しかし技能別の内訳を見ると、「話すこと」は言語活動時間の3割程度にとどまり、そのうち「やり取り」は2割弱です。しかも、本来「やり取り」の主戦場であるはずの「論理・表現」で言語活動が半分以上を占める学校の割合(48.6%)が、「英語コミュニケーション」(60.4%)を下回るという逆転も観察されます(文部科学省, 2025)。時間だけ確保された言語活動が、音読の反復や準備された発表で満たされ、双方向の「やり取り」にまでは至っていない…この「量と質のギャップ」こそ、A2帯の滞留の背後にある構造であり、次章の手立てが埋めようとするものです。言語活動の量ですでに先進的な水準にある学校・地域ほど、次の一手は「もっと話させる」ことではなく、「話す中身を、知識をインテイクへ変換する設計にする」ことになります。

## 5. 授業デザインの提案——A2をB1へ引き上げる六つの手立て

本章では、第2章でのパターン把握(知識と運用の乖離、境界直下への滞留)と第3章の診断(長さへの耐久性・推測・定型表現という処理の壁)に一つずつ対応する形で、試みに六つの手立てを示してみたいと思います。

### 5.1 手立て①：音の帯活動

A2帯の生徒の多くは、目で見れば分かる語句が、音になると「未知の語彙」になります。

英語では音の脱落・連結・同化が頻繁に起こるため、生徒の頭の中にある単語の聴覚像と実際の音声不一致からです(佐古, 2025b)。この乖離を埋める最も費用対効果の高い訓練が、シャドーイング(聞こえてくる音声を即座に声に出して復唱する練習)です。シャドーイングは音声知覚の自動化、語彙・定型表現・構文の内在化、文発話のシミュレーションという三つの経路でリスニングと

スピーキングの双方に効果を持つことが示されています(門田・玉井, 2017; 中田編, 2022)。A2帯では、意味より音の側面(リズム・強勢・イントネーション)に集中するプロソディ・シャドーイングから始め、慣れてきたら意味を追いかけるコンテンツ・シャドーイングへ進むのが定石です(佐古, 2025b)。

授業への実装は、毎時間の冒頭8~10分の**帯活動**が最適です。素材は前時の教科書本文、または後述するTOEFL Junior®のリスニングスクリプトを使い、①モデル音声を聞く→②スクリプトを見ながらプロソディ・シャドーイング→③ペアで一文ずつ交互に再生し、相手が聞き取れたかを確認し合う、という3ステップを型にします。導入期の素材には、非売品データ版模擬テストBasicのPart 1(各50~60語の教室アナウンスで、表1左の設問3もその一つです)が扱いやすく、音源はGEETのダウンロードセンターで公開されています(一般社団法人国際教育英語試験協会, n.d.-b)。“I need everyone to make a name tag before we go to the museum.”のような教室指示の定型を耳で捉えられるようになることは、授業そのものを英語で運ぶ土台にもなります。③がポイントで、単独の音読で終わらず、**「相手に聞き取ってもらう」という受け手のいる状況**を最小単位のやり取りとして毎回埋め込みます。ここで十分な発話量を確保しておくことが、後段のリテリングやディスカッションを成功させる前提条件になります。十分な音読のプロセスを経ずに再構成型の発話活動へ進むと、生徒の負担が大きく成功体験を得にくいからです(田中, 2025b)。

★明日からのひと工夫： 次の単元から、授業冒頭の5~10分を「聞く→シャドーイング→

ペア再生」に固定する。素材は今使っている教科書の既習パートなど。

## 5.2 手立て②：教科書を「やり取り」に変換する

新しい教材も特別な時間も要りません。今ある検定教科書の扱い方を変えるだけで、授業は「やり取り」の場に変換できます。第一の場面は導入です。「今日からレッスン2の本文を読みましょう」と目的なく読み始めさせるのではなく、教師が本文に関連する話題を口頭で導入し、生徒とやり取りしながら、読む目的と動機、新出語彙の下敷きをつくるオーラルイントロダクションです(多くの先生方がすでに行なっておられることだと承知しています)。ここでのいちばんのポイントは、一方的に英語で話すのではなく、生徒に問いを投げ、答えを拾い、板書に残しながら進めることで、インプットとアウトプットの量を同時に増やすこと。

第二の場面は本文読後のQ&Aです。ここで決定的に重要なのが、「**質問 (Question)**」と「**発問 (Prompt)**」の使い分けです。質問とは、答えが本文の中にある確認的な問い。発問とは、答えが一つに定まらず、生徒の考えや意見を引き出す問いのことです。A2帯の授業では、まず質問を多めに使って理解と成功体験を保証し、そこに発問を一定の割合で織り込みます。たとえば“Why do we need to be careful when using the internet?”(質問：本文に答えがある)で足場を固めたうえで、“Do you check whether online information is correct on a day-to-day basis? How?”(発問：自分の経験を話す)へ渡す。質問はA2のディスクリプタ(=明示された情報の理解)の中で生徒を安心させ、発問はB1のディスクリ

プタ(=推測・自分の考えの表出)へ生徒を一歩引き上げます。ディスクリプタの階段を、問いの設計でワンステップずつ踏ませるわけです。

★明日からのひと工夫：教科書本文で使う問いを準備するとき、「質問／発問」の比率で書き出してみる。発問には正解がないことを、生徒にも明言し、安心感を与える。

### 5.3 手立て③：リプロダクションからリテリングへ

読んだ・聞いた内容を再び言語化する活動には、二つの水準があります。リプロダクションとは、本文の語彙・文構造をできるだけ元の形式に近く再現する活動で、知識の定着が目的です。一方リテリングは、内容を理解したうえで、言い換えや要約を伴って自分の言葉で再構成する活動です。従来この二つは曖昧に混用されがちでしたが、両者を明確に区別し、リプロダクションからリテリングへと認知負荷を段階的に上げていく指導法として体系化したのが佐々木(2020)です。佐々木はリテリングに至る過程を「内容理解→音読による内在化→発話情報の選定→英語への変換→発話」の五つの手順に分解しています。実は、この分解自体がA2帯の生徒にとっては安心材料になります。手順の中に「発話情報の選定」(=すべてを話そうとせず、伝えるべき情報を選ぶ)という段階が明示されているため、「全文を言えないから話せない」というつまづきを、「何を選ぶか」という取り組み可能な課題に変換できるからです。**A2からB1への移行を目指すうえでは、このリプロダクションからリテリングへの段階的な発展こそが要になります**(佐々木, 2020)。指導は、

①教師がお手本を示す(生徒とやり取りしながら、キーワードを板書に残して)、②キーワードや絵を手がかりにしたリプロダクション、③パラフレーズ練習、④キーワードや絵を手がかりにしたリテリング、の4段階で組みます(参考として田中(2025b))。上手に話せなくても、自分のことばで他者に内容を伝える喜びを経験させることを指導の到達点に置く姿勢は、正確さより「伝えきったか」を見る本稿の評価方針(後述)とも一致します。天王寺高校がリテリングを日々の授業の柱に据えていること(リシード, 2021)は、この手立ての実行可能性を示す身近な実例です。

ただし、一点だけ本稿からの追加提案があります。リテリングは、放っておくと準備された独話(つまり「発表」)に収束します。「話すこと[やり取り]」の力を育てるには、**聞き手に仕事を与える**が必要になってきます。具体的には、リテリングを聞く側に「終わったら必ず一つ質問をする」義務を課します(英語で難しければ、導入期は母語(日本語)使用を認めても構いません)。話し手は、準備していなかった問いにその場で応じることになり、ここで初めて、B1の先にある即時応答の芽が生まれます。リテリング+一問一答、を一つのセットにしてください。

★明日からのひと工夫：今学期のどこかの単元末で、キーワード5語だけを頼りに本文をペアで再話させ、聞き手に質問を一つ義務づける。評価は正確さではなく「最後まで伝えきったか」「質問にどのように応じたか」の2点のみで見える。

### 5.4 手立て④：小さな〈摩擦〉のやり取り

筆者は、協働学習における〈摩擦〉(=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現象で、適切にマネジメントされれば批判的思考態度を育む触媒となるもの(参考として佐古(2026)など))を授業設計の中心概念としています。普段は、大学生を相手(B1→B2帯向け)に、役割分担(Devil's Advocate)や steelmanning といった〈摩擦〉を含み込んだ授業を展開しています。しかし、これらをそのままA2帯の生徒たちの現場に持ち込むと失敗してしまうかもしれません。第二言語での討論では認知資源の多くが言語処理に費やされ、A2帯ではその割合がさらに高いため、高度な役割遂行を求めれば沈黙か母語使用への「逃げ」を招くからです。では、〈摩擦〉活用型のディスカッション授業はできないのか…。そうではありません。A2版として幾つかの点に注意すれば、いくらでも展開可能だと筆者は考えます。

A2版の〈摩擦〉活用型授業でのポイントは、「〈摩擦〉を小さく、型で守って導入すること」です。おすすめは「Agree / Disagree + 一言理由」の型です。発問に対して、まず全員がカードや挙手で立場を表明し、ペアで “I agree because ...” / “I disagree because ...” (理由を一言プラス)を交換する。次に、あえて立場の違う者同士でペアを組み替え、相手の理由を一文で繰り返してから (“You say [think] that ... , right?”)自分の理由をさらに言う。この「相手の理由の復唱」は、B1リスニング・ディスクリプタの「重要ポイントの特定」をやり取りの中で訓練することでもあります。サポートフレーズは黒板に常に示しておき、やり取りの本体は英語で、確認・質問・振り返りといったメタなレベルにはときに母語の使用も認めます。この使い分けが、言語的な壁で認知的な摩擦まで殺してしまう

ことを防ぎます。なお、生徒の習熟度に合わせて、事前に理由を考える時間と語彙の支援を与えることはチート(ずる)ではありません。タスク前の語彙支援が語彙習得と学習への肯定的感情の双方を高めることは教室実験でも示されており(Suzuki & Nakamura2026; 鈴木, 2025)、準備なしの即興が常に正しいわけではありません。

★明日からのひと工夫： 単元末の発問一つに対し、Agree/Disagree 表明→同意見ペアで理由練習→異意見ペアで交換、の10分活動を試す。使ってよい理由の型 (“because it is ~ for ...”など)を三つだけ先に配る(足場かけ)など。

## 5.5 手立て⑤：「言えなかった」を回収する

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」「聞き取れなかった」経験をします。この言語的な摩擦は、放置すればただのストレスですが、回収すれば最良の教材になります。活動後の5分で、「言えなかった表現」を(日本語で可)書いて提出させ、次の時間に「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考えさせる。**文法・語彙の明示的な指導は、まさにここで登場させます。**たとえば多くの生徒が「～だったらいいのに、が言えなかった」と書いたとしたら、仮定法はその瞬間に「お勉強のための試験範囲」ではなく「自分に必要な道具」として導入できます。単語テストや文法確認テストも廃止する必要はありません。ただしその位置づけを、「これから使うかもしれない知識の事前審査」から、「使おうとしては初めて気がついた知識の穴の点検・確認」へ変える。この順序の反転が、同じテストの学習効果をまったく別物にします。

あわせて、筆者の授業実践では、振り返りを2種類に分けて書かせることを心がけています。「英語が出てこなくて困った場面」と「相手の意見を聞いて考えが動いた場面」を別の欄に書かせる(日本語で可)。前者は表現の補給が必要なサイン、後者は摩擦が機能し始めたサインであり、教師にとっては次時の指導を考える際のヒントに、生徒にとっては自分の学習を観察する「メタ認知」の練習になります。

★明日からのひと工夫： 次のペア活動の最後に、付箋一枚に(またはICTを使って)「言えなかった一言」を日本語で書かせて回収する。次の授業の冒頭で三つだけ取り上げ、全員で英訳を考える。文法指導はここで重点的に。

## 5.6 手立て⑥：TOEFL Junior®の素材を「言語活動の入力」に変える

TOEFL Junior®を対策の対象にせず、授業は言語活動で組み、テストは定点観測の鏡として使うという視点は、A2帯の学校でこそ切実です。スコア向上への圧力が強い学校ほど、過去問演習を時間割に組み込みたいという誘惑にさらされ、その結果得られるスコア上昇の中身が運用能力ではなく受験技術(construct-irrelevant variance)にすり替わるリスクが高いからです(Messick, 1989; Bachman & Palmer, 2010)。しかし、対策に使わないことと、素材として使わないことは別です。TOEFL Junior®の素材は、中学校・高校の学校生活を場面設定とし、実生活ですぐ使える表現の宝庫であるため(佐古, 2025a; 2025b)、**言語活動の入力素材**としてきわめて優秀です。公式問題集に加えて、GEETのダウンロードセンターでは非売品データ版模擬

テスト(Basic・Intermediate・Advanced)の音源とCan-Doリストが公開され、問題・解答冊子は学校・団体向けに提供されています(一般社団法人国際教育英語試験協会, n.d.-b, n.d.-d)。表1と3.2の囲みの例題も、この模試から採りました。

具体的には三つの使い方を提案します。第一に、リスニングのスク립トを手立て①のシャドーイング素材および**ロールプレイ台本**として使う。たとえば公式問題集の会話素材(校内クイズ大会にチームメイトを勧誘する場面など)は、感情を乗せて演じ分けることで、“You can count me in.”のような口語定型表現が文脈ごと定着します。演じたあとで、設定を一部変えて(勧誘する部活を変える、断る役を入れる)即興で続きを作らせれば、リプロダクションから「やり取り」への橋になります。3.2の囲みに示したBasic模試の学食の会話も、同じように使えます。“I’ll make you a deal.” “You don’t mind?” “No, no, not at all!”と進む交渉の型を演じ分けたうえで、交換する食べ物を変える、断る役を置くといった設定変更で続きを作らせます。第二に、リーディングの説明文・Eメール文を、5.2のQ&Aと5.4のディスカッションの論題ソースにする。リスニングの会話も論題になります。同じBasic模試には、学校が健康的な給食を義務づけたことに生徒が“That’s not fair!”と反発する会話(設問22~25: LEARN21, 2023a, p. 10)があり、“Should schools decide what students eat?”という5.4の発問にそのまま転じられます。第三に、スコアレポートのディスクリプタを生徒自身に読ませ、「自分は今何ができて、次に何ができるようになりたいか」を英語で書かせる／話させる。テストから学ぶ自立した学習者を育てる、最も直接的

な方法となるのではないでしょうか。

★明日からのひと工夫： TOEFL Junior®のリスニング音源から会話素材を一つ選び、帯活動①のシャドーイング→ペア・ロールプレイ→設定変更の即興、という活動(15分)を導入する。

## 5.7 一時間の授業モデル

六つの手立ては、一つずつ独立に導入できますが、揃えると50分授業の骨格になります。研修でのたたき台として、標準形を示します。

冒頭の8分を音の帯活動（手立て①）に充てます。続く10分でオーラルイントロダクション

と語彙チェック(手立て②前半)。12分で本文のQ&Aを行います。質問で足場を固め、発問で一段引き上げます(手立て②後半)。次の14分が中核で、単元前半の時間ならキーワード・リプロダクション、単元後半ならリテリング+聞き手の質問義務（手立て③）、単元末ならAgree/Disagreeのミニディスカッション(手立て④)を置きます。最後の6分で「言えなかった一言」の回収と、前時の回収分に基づく文法・語彙の点検(手立て⑤)。TOEFL Junior®素材(手立て⑥)は、帯活動の素材や単元末の(追加)論題として、この骨格に周期的に投げ込みます(図5)。

## 50分授業モデルと単元サイクル【概念図】

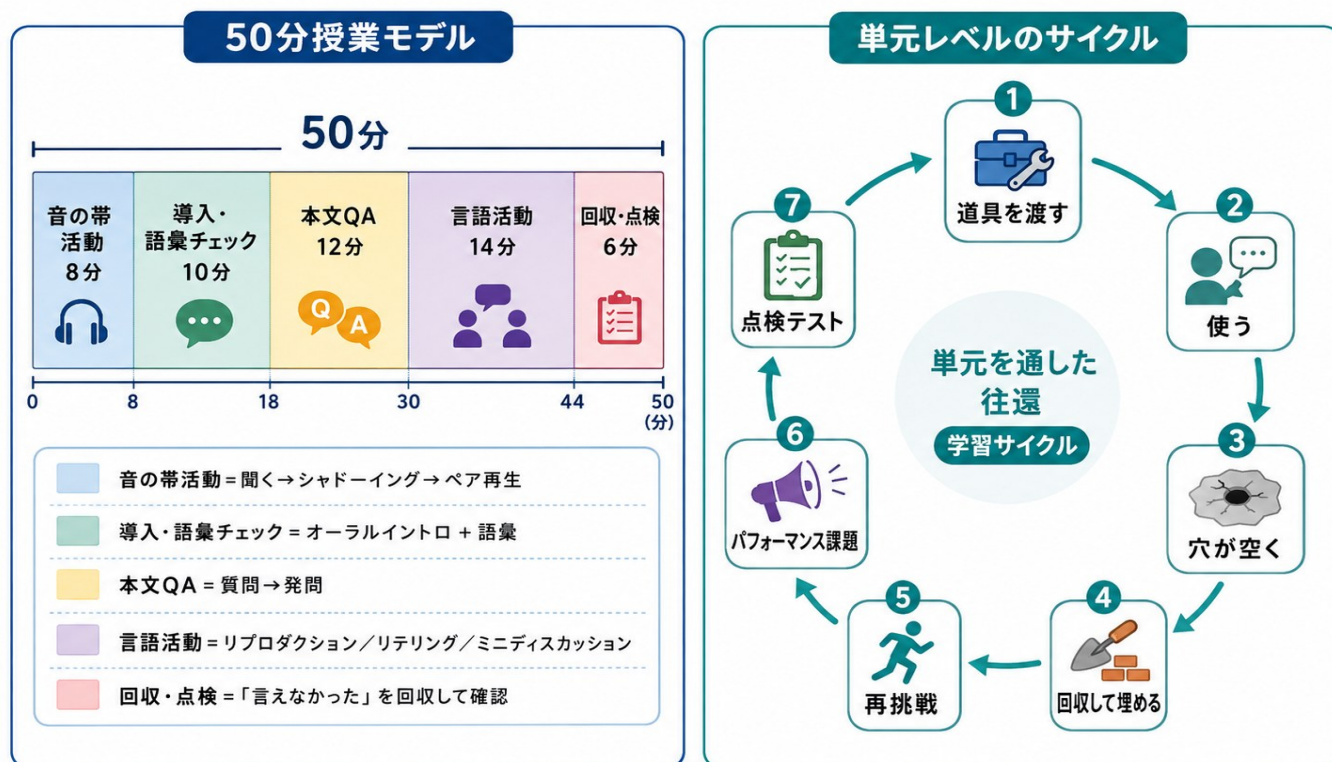


図5 50分授業モデル(筆者作成)

このモデルに「日本語による文法解説から始まる50分」はありません。しかし文法・語彙は、語彙チェック、Q&Aの足場、回収後の点検という形で、毎時間三度(も!)登場してい

ます。「文法中心ではない」授業とは、文法が消えた授業ではなく、文法が正しい場所に置かれた授業のことです。

## 6. 評価との接続——「受験英語」とどちらも伸ばすために

### 6.1 語彙・文法テストと、やり取りの評価の分業

評価の設計は、5章の授業を持続可能にする条件です。原則は単純で、**何をどの物差しで見るかの分業**です。語彙・文法の小テストは、5.5で述べた通り「点検・確認」の診断的評価として残してよいでしょう。やり取りの評価は、正確さの減点法ではなく、「最後まで伝えきったか」「相手の発言に何か応じたか」「(発展的には)相手の意見を聞いて自分の考えが動いたか」を見る加点法にします。意見を考え直したことを減点でなく加点にします。A2帯では「間違えても最後まで英語で粘ったこと」への加点として、より基礎的な形で運用すると良いかもしれません。一方TOEFL Junior®のような外部評価は、こうした日々のプロセス評価では見えない熟達度のプロダクトを、年1~2回の定点で映す鏡として機能させます。

### 6.2 「どちらも伸びる」根拠——共通テストとの水準対応

「そうは言っても、やり取り中心で大学受験は大丈夫か…」この問いに対する理論的な回答は別のレポートでも詳述しましたが(一言で言えば「難関大入試が測る力とやり取りが育てる力は、訓練の文脈が違うだけの同じ『使える』層の学力である」ということ)、A2帯の文脈では、より直接的な数量的根拠を示せます。京都大学金丸敏幸准教授監修による大学入学者集団・大学入学共通テストとの照合検証の総合見解(提供：国際教育英語試験協会資料)では、TOEFL Junior®の総合スコアと共通テストの得点水準が対応づけられて

おり、B1前半帯はおおむね共通テスト5~6割取得ゾーン、B1後半~B2帯は7~9割取得ゾーン、865点以上は9割以上かつ難関国立二次にも対応できる水準とされています。つまり、**A2から B1への移行は、そのまま共通テスト得点帯の一段上への移行に対応しています(図6)。**

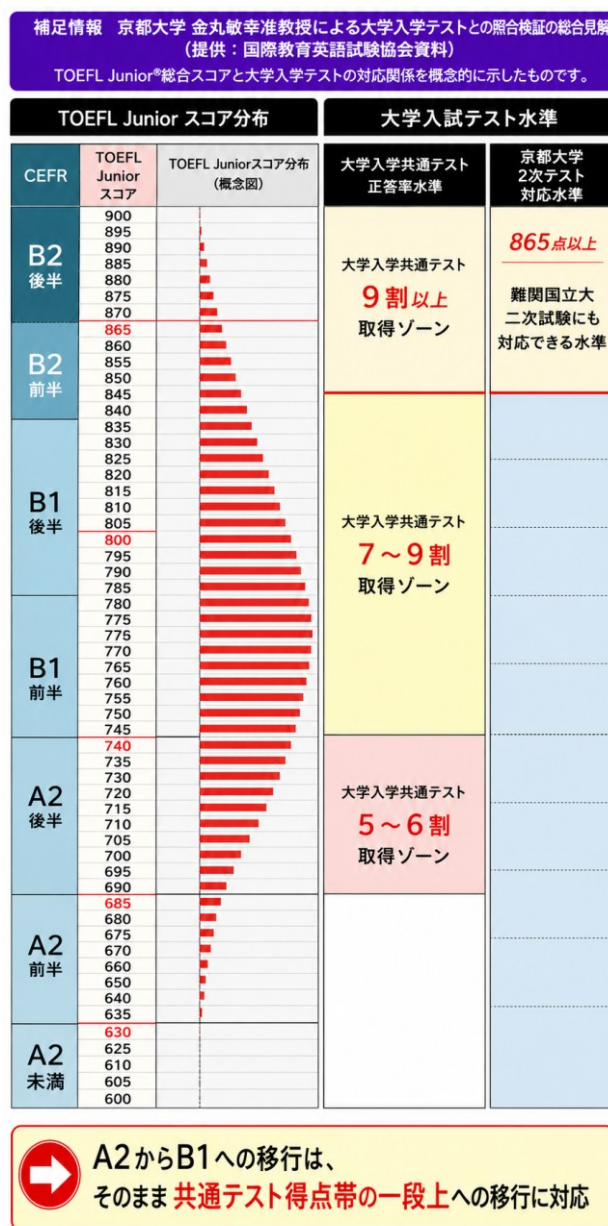


図6 TOEFL Junior®総合スコアと大学入試テスト水準との対応関係(概念図)

京都大学・金丸敏幸准教授による大学入学者集団および大学入学共通テストとの照合検証の総合見解に基づき筆者作成(資料提供：国際教育英語試験協会)

しかも、周知の通り、現行の共通テストはリーディングとリスニングの配点が同比重です。導入校で繰り返し観察される「リスニングだけが伸び悩む」という傾向は、受験指導の観点から見ても放置できない警告です。そしてリスニングは、ここまで述べてきた通り、文法・語彙の追加では動きません。音の帯活動、定型表現の内在化、聞きながら応じるやり取りといった本稿の手立ては、そのまま共通テスト・リスニングの、そして音読とリテリングを通じて読解速度と自由英作文の、

最も本質的な対策になっています。逆説的ですが、知識指標がすでに安定した水準に達している学校においては、その事実自体が知識偏重の学習の限界を示しています。文法・語彙のスコアは天井近くにあり、「伸びしろ」は運用の側にしかないのです。「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である。本稿の結論は、A2帯でこそ文字通りに成立すると言ってよいのではないのでしょうか。

## 8. おわりに

本稿の提案を、以下の五つの原則にまとめてみます。

### 1. プレテストは高校の成績表ではなく、出発点

：高1春のスコアは中学校段階までの帰結であり、高校の授業が問われるのは、そこからポストテストまでに生徒をどれだけ運べたかである。

### 2. A2 から B1 への壁は、知識の壁ではなく処理の壁

：知識指標が安定しているのにリスニングだけが動かない、という導入校に共通するパターンは、文法・語彙の追加投入がこの壁を越える手段にならないことを示している。

### 3. 文法・語彙は捨てない。役割を主役から点検・確認役へ

：やり取りの中で穴が空くからこそ、穴を埋める知識は切実になり、定着する(活用→習得)。

### 4. 音の帯活動、教科書のやり取り化、リプロダクションからリテリングへの階段、小さな〈摩擦〉のやり取りを毎時間の骨格に

：検定教科書ベースで授業を立体的に構築可能。

### 5. TOEFL Junior®は対策せず、素材あるいは鏡として使用

：効果はやり取りのメタ分析が示す通り遅延して現れる。だからこそ、プレ・ポストの定点観測がその成果を映す。

多くの導入校で、高校1年生の最大のグループは、B1の境界線まであと一步のA2後半に立っています。この生徒たちに足りないのは、新しい文法書でも単語帳でもありません。すでに持っている知識を、声に出し、相手に向け、応答され、言えなかった悔しさごと回収してもらえる教室です。その教室を設計する力は、新しい予算でも制度でもなく、明日の授業の最初の10分の使い方から始め

られるものだと、筆者は考えています。本稿がその最初の叩き台として、全国の先生方の職員室で使われることを願っています。

(注1)

なお、「インテイク」という用語自体には研究者からの留保があることも付記しておきます。例えば福田(2026)は、インテイクとは入力のうち「実際に取り込まれたもの」に事後的に付されたラベルであって、なぜある情報は習得に利用され、別の情報は利用されないのかという肝心のメカニズムを説明する概念ではないこと、また「インテイクを促す」という表現は、実際にどの認知処理が生じたのかを検討しないまま何かを説明したかのような印象を与える危険があることを自身のnoteで指摘しています。本稿でもこの語は、学習者の内部過程の説明としてではなく、「持っている知識が実時間の処理で使える状態になっているか」という問題の所在を指し示す実務上の索引として用いています。

(注2)

ただし、Boers, Bryfonski, Faez, & McKay(2021)は元分析に含まれた比較研究の多くが目的に適さないと指摘し、Xuan, Cheung, & Liu(2025)は対象を「タスク支援型(task-supported)」(既存のシラバスや教科書の中にタスクを組み込む形態)として再定義したうえで再分析を行い、より控えめながらも明確な正の効果 ( $g = 0.61$ ) を確認しました。検定教科書を軸に音読・QA・リテリング・ミニディスカッションを組み込むという、日本の高校で現実的に可能な授業形態は、純粋なタスク中心指導ではなくまさに「タスク支援型」であり、批判的な再検証を経てもなお中程度以上の効果が支持されている点は大変重要です。

## 明日の授業のために——手立て別・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5章の六つの手立て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。ご自身の学校の課題に近い手立てから、「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。

### 手立て①「音の帯活動」（本稿 5.1）と、リスニングの壁の正体（第2章・第3章）

**佐古孝義（2025b）『CEFRとTOEFL Junior®のスコア別 リスニング独習法ロードマップ』国際教育英語試験協会**

**本稿では：**5.1（音の脱落・連結・同化／プロソディ・シャドーイングからコンテンツ・シャドーイングへ）、5.6（TOEFL Junior®素材の活用）。

**まずここを：**第2章「なぜ英語は聞き取れないのか？」（p.3）と、4.2「レベル2：土台完成期（Score 210–240／A2）」（pp.8–12）。学年の最頻値がA2後半にある学校では、この4.2がそのまま帯活動の設計図になります。

### 新多丁（2019）『英語の学び方入門』研究社

**本稿では：**2.1（聞き取れない原因の四分類：①語彙不足、②音声知識不足、③処理スピード、④背景知識）。

**まずここを：**リスニングの章。四つの原因のうち、自校の生徒はどれに当たるのかを、スコアレポートと突き合わせて考える材料になります。学習者向けの平易な入門書なので、生徒に勧める本としても使えます。

### 門田修平・玉井健（2017）『決定版 英語シャドーイング 改訂新版』コスモピア

**本稿では：**5.1（シャドーイングが効く三つの経路：音声知覚の自動化、語彙・定型表現・構文の内在化、文発話のシミュレーション）。

**まずここを：**シャドーイングの理論的な仕組みを説明した前半部分。「なぜ効くのか」を教員が説明できるようになることが、帯活動を生徒に納得させる第一歩です。

本稿の帯活動の三ステップ（聞く→プロソディ・シャドーイング→ペア再生）の根拠となる、日本で最も参照されているシャドーイングの解説書です。中田達也（編）（2022）『英語学習の科学』研究社も、シャドーイングを含む学習法の効果を研究知見から平易にまとめており、あわせてお勧めします。

## 手立て②「教科書を『やり取り』に変換する」（本稿 5.2）

田中周作（2025b）『CEFR A2からB1へ：検定教科書を活用した英語運用力育成を目指す授業』国際教育英語試験協会

**本稿では：**5.1（十分な音読を経ずに再構成型の発話へ進むと生徒の負担が大きい）、5.3（リプロダクション→リテリングの4段階）。

**まずここを：**第2章の「1）オーラルイントロダクション」（p.5～）と「4）オーラルインタラクション（Questions and Answers）」（p.14～）。本稿の手立て②は、この二つの実践を「質問（Question）／発問（Prompt）」の使い分けという観点から読み直したものです。続けて「3）音読」（p.11～）と「5）リテリング」（p.18～）へ進むと、手立て①③の実物の手順が確認できます。

## 手立て③「リプロダクションからリテリングへ」（本稿 5.3）

佐々木啓成（2020）『リテリングを活用した英語指導——理解した内容を自分の言葉で発信する』大修館書店

**本稿では：**5.3（リプロダクションとリテリングの区別、「内容理解→音読による内在化→発話情報の選定→英語への変換→発話」の五つの手順）。

**まずここを：**第1章の1.4「リテリングとリプロダクションの違いとは」と1.5「リテリングの手順」。次に第4章「リテリングの手順（Ⅲ）：発話情報の選定」——A2帯の生徒の「全文を言えないから話せない」を「何を選ぶか」に変換する、本稿が最も重視した箇所です。評価まで進めるなら第7章「どのようにリテリングを評価するのか」。リテリングを扱う日本語の本としては現在最も参照されている一冊です。リテリング活動が「音読で終わってしまう」「一部の生徒しか話せない」という学校で、段階の組み方を見直す拠り所になります。

リシード（ReseEd）（2021）「将来につながる英語を学ぶ天王寺高校『TOEFL Junior®』一斉受験の目的と効果」

**本稿では：**3.3・5.3（大阪府立天王寺高校の、リテリングを軸にしたオールイングリッシュの授業設計と、高1・高2の2時点測定）。

**まずここを：**「普段の授業の中で英語による受発信を行い4技能を磨く」の節。校長・英語科教諭へのインタビューです（GC&T提供の取材記事）。

#### 手立て④「小さな〈摩擦〉のやり取り」（本稿 5.4）

田中周作（2025a）『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：**第1章（上位層でもリスニングだけが「難しかった」と答える非対称）、2.3（生徒の実感とスコアの一致）。

**まずここを：**3.4「各役割のサポートフレーズ例」（p.9）、4.4「理由を出し続けるゲーム（多角的思考の入口）」（p.13）、4.10「ミニディベートを取り入れる」（p.18）。本稿の「Agree／Disagree＋一言理由」は、これらをA2帯向けに「小さく、型で守って」導入したものです。

#### 手立て⑤「『言えなかった』を回収する」（本稿 5.5）と、「活用→習得」の考え方（4.1）

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：**4.1（学力を「知っている・できる」「わかる」「使える」の三層で捉え、習得→活用ではなく活用→習得の順序で単元を組む）。

**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。評価の分業（本稿6.1）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。中央教育審議会向け発表資料「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」（石井, 2025）は無料で読め、三層の考え方が次の学習指導要領にどう反映されるかが分かります。

#### 手立て⑥「TOEFL Junior®の素材を『言語活動の入力』に変える」（本稿 5.6）

佐古孝義（2025a）『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：**5.6（TOEFL Junior®の素材が学校生活を場面設定とした実用表現の宝庫であること）。

**まずここを：**自校の最頻スコア帯に当たる節。リーディングの説明文・Eメール文を「読んで終わり」にせず、発問（Prompt）へつなぐ考え方が書かれています。

**グローバル・コミュニケーション&テストイング（監修）（2025）『TOEFL Junior®テスト公式問題集 [改訂版]』くもん出版**

**本稿では：**3.1（セクション別CEFRディスクリプタ）、5.6（校内クイズ大会にチームメイトを勧誘する場面など、ロールプレイに向く会話素材）。

**まずここを：**リスニングの会話問題のスクリプト。まず一つ選び、「聞く→シャドーイング→ペア・ロールプレイ→設定を変えて即興」（5.6 ★明日からのひと工夫）を試してください。公式問題集です。教員用に1冊あれば帯活動の素材の幅が広がります。

**自校のデータを読む・根拠を確かめる（本稿 第1章・第2章・第4章）**

**文部科学省（2025）「令和6年度『英語教育実施状況調査』概要」**

**本稿では：**第1章（高3のA2以上51.6%、B1以上21.2%）、4.2（言語活動と英語力の関連についての専門的分析）、4.3（「話すこと」は言語活動時間の3割、「やり取り」は2割弱）。

**まずここを：**高等学校の結果の頁と、技能別の言語活動時間の内訳。自校の数字を全国の分布のどこに置くかを確認できます。職員会議や教育委員会向けの説明で、自校データと並べて示すと説得力が増します。

**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：**3.2（インプット→気づき→インテイク→アウトプット→自動化）、4.1（文法指導を言語活動の三局面に埋め込む／四つのストランド）、5.4（タスク前の語彙支援）。

**まずここを：**四つのストランド（意味重視のインプット、意味重視のアウトプット、言語形式重視、流暢性重視）のスライド。自校の一週間の授業を四つに仕分けてみると、「流暢性重視」がほぼゼロになっていないかが見えます。本稿4.1の「文法・語彙を捨てない。役割を変える」という主張を、第二言語習得研究（ISLA）の側から支える最新の整理です。講演スライドなので短時間で読めます。

## 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>
- Boers, F., Bryfonski, L., Faez, F., & McKay, T. (2021). A call for cautious interpretation of meta-analytic reviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(1), 2–24.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000327>
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632.  
<https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Educational Testing Service. (n.d.-a). TOEFL Junior® Standard test overall score levels. Retrieved August 1, 2026, from <https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-junior-standard-test-overall-score-levels.pdf>
- Educational Testing Service. (n.d.-b). Scoring and reporting: The TOEFL Junior® tests. Retrieved August 1, 2026, from <https://www.ets.org/toefl/junior/scoring-reporting.html>
- 福田純也 (2026). 「『インテイク』やめたい。」note. Retrieved August 1, 2026, from [https://note.com/fukuta\\_j/n/n7937abbb9a0b](https://note.com/fukuta_j/n/n7937abbb9a0b)
- グローバル・コミュニケーション&テストング(監修)(2025).『TOEFL Junior®テスト公式問題集 [改訂版]』くもん出版
- 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](https://www.mext.go.jp/content/20250228-mext_kyoiku01-000040050_09.pdf)
- 一般社団法人国際教育英語試験協会 (n.d.-a).『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』〔資料〕
- 一般社団法人国際教育英語試験協会 (n.d.-b). ダウンロードセンター. Retrieved August 1, 2026, from <https://www.gia-geet.com/download>
- 門田修平・玉井健 (2017).『決定版 英語シャドーイング 改訂新版』コスモピア
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91–131). John Benjamins.
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- 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.

- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407–452). Oxford University 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 (2025). 「令和6年度『英語教育実施状況調査』概要」  
[https://www.mext.go.jp/content/20250623-mxt-kyouiku01-000042425\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250623-mxt-kyouiku01-000042425_1.pdf)
- 文部科学省 (2026a). 「高校生等への修学支援」 Retrieved August 1, 2026, from  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/mushouka/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/mushouka/index.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 (2025). 「『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  
[https://www.mext.go.jp/content/20251030-mxt\\_kyoiku01-000045617\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251030-mxt_kyoiku01-000045617_003.pdf)
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13.  
<https://doi.org/10.2167/ilt039.0>
- 中田達也(編)(2022). 『英語学習の科学』 研究社
- 新多了 (2019). 『英語の学び方入門』 研究社
- リシード(ReseEd)(2021). 「将来につながる英語を学ぶ天王寺高校『TOEFL Junior®』一斉受験の目的と効果」 教育業界ニュース ReseEd. Retrieved August 1, 2026, from  
<https://reseed.resemom.jp/article/2021/11/22/2809.html>
- 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 August 1, 2026, from  
<https://reseed.resemom.jp/article/2025/09/03/11623.html>
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. Routledge.
- 佐古孝義 (2025a). 『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
- 佐古孝義 (2025b). 『CEFRと TOEFL Junior®のスコア別 リスニング独習法ロードマップ』 一般社団法人国際教育英語試験協会
- 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>
- 佐々木啓成 (2020). 『リテリングを活用した英語指導——理解した内容を自分の言葉で発信する』 大修館書店.
- 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., & Nakamura, S. (2026). Pre-task vocabulary support enhances lexical learning but dampens positive emotions: Interactive task implementation in English-as-a-foreign-language classroom. *TESOL Quarterly*.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.70054>

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- 田中周作 (2025a). 『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』一般社団法人国際教育英語試験協会
- 田中周作 (2025b). 『CEFR A2からB1へ：検定教科書を活用した英語運用力育成を目指す授業』一般社団法人国際教育英語試験協会
- Xuan, Q., Cheung, A., & Liu, J. (2025). How effective is task-based language teaching to enhance second language learning? A technical comment on Bryfonski and McKay (2019). *Language Teaching Research*, 29.  
<https://doi.org/10.1177/13621688221131127>
- 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.
- 一般社団法人国際教育英語試験協会 (n.d.-c). 『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>
- 一般社団法人国際教育英語試験協会 (n.d.-d). 「非売品データ版『TOEFL Primary®/ TOEFL Junior®模試テスト』を用いた効果的な学習方法」 Retrieved September 4, 2026, from <https://www.gia-geet.com/熟達度模試テスト開発部門>
- Speer, R. (2022). wordfreq (Version 3) [Computer software]. <https://github.com/rspeer/wordfreq>

## 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](https://open.spotify.com/show/4lnfpZ820OyJa19vhyYXvt?si=BdAF94_NQYaNSyS8QkrZ2Q)

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



