

理論編

高等学校における 言語活動の実施・評価方法とその諸問題



複合関係詞
whateverなど

自己紹介

- **扇菌尚孝（おおぎぞの なおたか）**
- 私立近畿大学文芸学部文学科英語英米文専攻言語コミュニケーションコース
（現・国際学部）卒業（2004年～2008年）
→樋口忠彦先生のお世話になりました
- 国立兵庫教育大学大学院学校教育研究科言語系コース卒業
（2008年4月～2010年3月）
→故・山岡俊比古先生の下でSLAの研究をしました
- 2013年より兵庫県で正規採用 2024年で12年目
- 現在は兵庫県立尼崎工業高等学校に所属。
- 令和6年度教科主任 総務部（人権担当）

後半のお品書き

1. パフォーマンステストの実施方法
 - ・ Rubricの作り方
2. 観点別評価の方法と実態
 - ・ 3 観点は「横並びではない」
 - ・ 主体的に学習に取り組む態度の評価方法
 - ・ 観点別評価を3年間運用した結果
3. 高校における言語活動の諸問題
 - ① クラスサイズとタイプの問題
 - ② 高校英語はCummins(1984)の学習言語能力(CALP)であるという問題
4. まとめ

研究会になじみの薄い方もいらっしゃるかと思いますので、
専門用語や略語は、お手持ちのハンドアウトでも説明しています
また、今回はスライドの資料も併せてお配りします

令和4年度「英語教育実施状況調査」結果より

- 小学校では、「話すこと」を評価するためのパフォーマンステストを実施している割合は97.2%と、ほぼすべての小学校で実施されている。
- 中学校では、「話すこと」「書くこと」のパフォーマンステストを両方とも実施している割合は、90.1%となっている。

【小学校】



【中学校】



高校では . . .

- 高等学校では、**48.6%**の学校で「話すこと」「書くこと」の両方のパフォーマンステストを行っている。
- 兵庫県は**34.9% (R4) 38.8% (R5)**

→尼工は実施側です!

- R5年度は全体の割合データなし
(おそらく微増程度?)

【高等学校】



高校の実施率は義務教育の半分未満!

小・中の先生、ごめんなさい

どうやってパフォーマンステストを行うか

具体例をご紹介します

①パフォーマンステストの実施方法

②Rubricの作り方

③観点別評価の方法と実態について

その前に、なぜ言語活動が必要なのか、第二言語習得理論から
「そもそも論」を確認します

なぜ言語活動が必要？SLA研究の概観

- SLA研究の起こりはCorder (1967)の"Error in Error Analysis"から (山岡, 1997)
→かなり若い学問分野。 実は今でもわかっていないことが多い
- Selinker (1972)が、「中間言語」 (interlanguage) を提唱
→この二つの学説以降、研究が盛んにおこなわれていく (山岡, 1997)
- Krashen (1985)のinput仮説
→習得には、目標言語 (英語) をシャワーのように浴びればよい。
- Swain (1993)のoutput仮説
→inputをもとに、自分が立てた言語規則の仮説を実際に使用して習得
- Long(1996)のinteraction仮説
→言語習得には「やり取り」内のフィードバックも必要

inputとoutputの役割 (input仮説・output仮説)

- 過去形の習得を例に考えましょう



I played soccer yesterday.
I used a small ball. (input)

過去の動作は、
-edを付けるんだ！ (仮説)



→大量のinputから、学習者の「**言語規則の仮説**」が作られる



I played soccer yesterday, too.
I goed to Amagasaki.(output)

What?
“Goed”?



言語規則の仮説に基づき、実際の会話で使ってみる (**仮説検証**)

interaction（やり取り）の役割（interaction仮説）

- goedは文法的に間違っていますが、習得には必要な失敗（中間言語）



やばい。goed
では伝わらない。

Oh! You went to Amagasaki!
Right? (フィードバック)



ああ、goはwentに
なるんだ！
(仮説修正)

- やり取り (interaction) の中で仮説が修正される
- やり取り内の相手からのフィードバックも大切！

そして生まれた教授法が・・・

- 目標言語をoutputする場を設定するため、コミュニケーションのための言語活動(タスク)を設定する必要性が出た。

そこで登場した教授方法が・・・

Communicative Language Teaching (CLT) Task-Based Language Teaching (TBLT)

世界的に流行し、日本の学習指導要領にもその流れが取り入れられている
前半の発表の授業もSlow Learner向けのCLTやTBLTを模索したもの

理には適っているが、日本の高校の学校現場には合わない所も

言語活動（タスク）の定義について

- TBLTにおけるTaskには、いろいろな定義や要素があり複雑なものです
- 今回の発表では「自分の気持ちや考えを、英語で話したり書いたりして表現すること」と定義します。
- 複雑な要素を持つTaskとの違いを分かりやすくするため、「言語活動（タスク）」と表記します

1. パフォーマンステストの実施と評価方法



パフォーマンステストを実施する前に

- ①授業単位で授業計画を立てず、**単元単位で授業計画**を立てGoal設定
→中嶋洋一先生のBackward Planning
- ②計画立案時に、**Rubricを作成する**
- ③Rubricを元に、自分でも発表を作ってみる
→授業内のModelにもなる
- ④単元開始か、パフォーマンステスト準備時にRubricを配布
→生徒にどのような発表を作らせるか周知する

パフォーマンステスト実施時

- ビデオカメラやタブレットを用意し、**必ず発表を録画する**
 - 微妙なラインの判定や聞き漏らしの対策のため
 - のちのフィードバックや作品共有にも使える
- クラスサイズは**20人**が望ましい。
 - 本校は1年・2年の間は前半と後半にクラスを分割しています
- 記名の上、生徒にRubricを持ってこさせ教師が採点する

インタビューテストや音読の場合

- 廊下か隣接する空き教室で、教師・生徒用の机と椅子を配置する
- 廊下で実施する場合、静かに交代。職朝などで他教員に実施する連絡を
- 同じくビデオ録画やICレコーダーで録音する。
- 待機中はWriting課題やワークブックなどに取り組みさせる
= **空白時間を作らない**

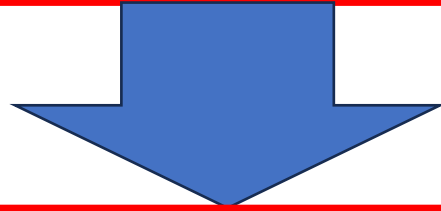


パフォーマンステスト実施後

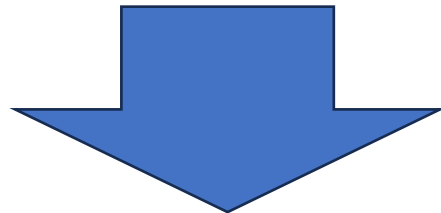
- Rubricを返却する
- Common Mistakeへの気づきや、さらにブラッシュアップするためのアドバイスを必ず与える
= **フィードバック**を行う
- 時間があるなら、個別のフィードバックも行う
→Rubricにコメントを書く
- 振り返りシートに取り組む

Rubricの作成手順

①単元内のGoal=評価規準（のりじゅん）を決定



②評価規準を要素に分けて3観点に振り分ける



③各観点の評価基準（もとじゅん）を作成する

用語の整理

- **評価規準（のりじゅん）** : **Evaluation Standard**

授業や単元を受けた後、「最終的になってほしい生徒の姿」のこと
「〇〇することができる」という形で表記する
簡単に言えば、授業や単元の「目標（Goal）」と言ってもよい

- **評価基準（もとじゅん）** : **Evaluation Criteria**

規準に対して、どれだけ達成できたかを示す指標
ABCや点数で表記する

「ソシヤゲ」のタスクを例に考えてみましょう。

ソシヤゲのタスクは、Rubric（規準と基準）を理解するのに役立ちます。

『ポケモンスリープ』を例に考えてみましょう

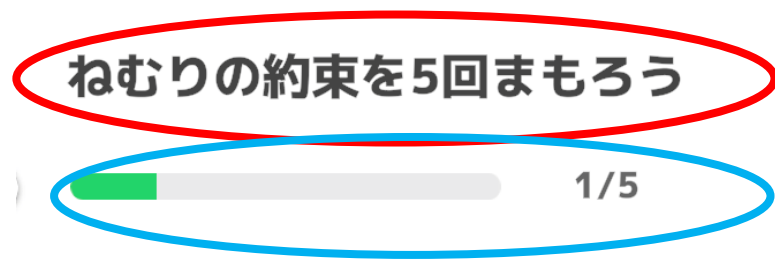
睡眠習慣の改善のためのRubric

評価規準：ねむりの約束（12時就寝）を週に5回守ることができる

評価基準：ねむりの約束を5回以上守った→A→3点（アイテム入手）

ねむりの約束を4回まで守った→B→2点

ねむりの約束を3回まで守った→C→1点



評価規準（のりじゅん）

評価基準（もとじゅん）

評価基準の作成方法

- ポケモンGOやポケモンスリープなどの、ソシャゲのタスクの要領で策定

例) 「○○の内容を3つ以上」
「○○の表現を3種類以上」など

- 「種類」としたのは同じ表現の繰り返しをさせないため
- 具体的な内容や数値を明記し、担当者間で評価に差が出ないように設定する。
= テストの信頼性 (Reliability)の確保

A (3点) ⇨	かかる時間、費用、行先でできることをすべて伝えることができた。⇨
B (2点) ⇨	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか <u>2つ</u> を伝えることができた。⇨
C (1点) ⇨	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか <u>1つ</u> を伝えることができた。⇨

A (3点) ⇨	相談相手に共感したり励ましたりする表現を <u>3種類</u> 正確に使用できた。⇨
B (2点) ⇨	相談相手に共感したり励ましたりする表現を <u>2種類</u> 正確に使用できた。⇨
C (1点) ⇨	相談相手に共感したり励ましたりする表現を <u>1種類</u> 正確に使用できた。⇨

実際に使用したRubric（英語コミュ）

2年生英語コミュニケーションⅡ Lesson 1 Communication Task Rubric

評価規準：自分の旅行プランを、目的地に着くのにかかる時間や費用、そこでできることも含めてクラスメイトに提案することができる。

評価基準	思考・判断・表現 (Targetの文法事項が使えているか、Taskの達成度合いを評価)		主体的に学習に取り組む態度 (聞き手に伝わるよう努力しようとしているかを評価)
A (3点)	かかる時間、費用、行先でできることをすべて伝えることができた。	Targetとなる文法事項をすべて使い、文法のミスなく話ができている。(ミス1つまで)	原稿を見ずにクラスメイトに向かって旅行プランを提案できた。
B (2点)	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか2つを伝えることができた。	文法のミスが2つ以上あるが、話ができ た。 もしくはTargetとなる文法事項2つのうち、片方を使用しなかった。	原稿を1回以上見てクラスメイトに向かって旅行プランを提案できた。
C (1点)	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか1つを伝えることができた。	文法のミスが3つ以上あるが、話ができ ている。 もしくはTargetとなる文法事項2つのうち、どちらも使用しなかった。	原稿を2回以上(もしくは常に)見てクラスメイトに旅行プランを提案できた。
0点	上記の内容を満たしていない。もしくは発表を行わなかった。		

Rubricでの採点方法の例

評価規準：自分の旅行プランを、目的地に着くのにかかる時間や費用、そこでできることも含めてクラスメイトに提案することができる。

評価基準	思考・判断・表現 (Targetの文法事項が使えているか、Taskの達成度合いを評価)		主体的に学習に取り組む態度 (聞き手に伝わるよう努力しようとしているかを評価)
A (3点)	かかる時間、費用、行先でできることをすべて伝えることができた。	Targetとなる文法事項をすべて使い、文法のミスなく話ができている。(ミス1つまで)	原稿を見ずにクラスメイトに向かって旅行プランを提案できた。
B (2点)	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか2つを伝えることができた。	文法のミスが2つ以上あるが、話ができている。 もしくはTargetとなる文法事項2つのうち、片方を使用しなかった。	原稿を1回以上見てクラスメイトに向かって旅行プランを提案できた。
C (1点)	かかる時間、費用、行先でできることのいずれか1つを伝えることができた。	文法のミスが3つ以上あるが、話ができている。	原稿を2回以上(もしくは常に)見てクラスメイトに旅行プランを提案できた。
0点	上記の内容を満たしていない。もしくは発表を		

思考・判断・表現：5 / 6点

主体的に：2 / 3点

合計：7点 / 9点

具体的なRubricがあれば . . .

- 「感度の高い」生徒は、満たさなければならない条件を満たそうとして思考を重ねる
- 内容・表現ともに条件や数が明記されているので、長い文章を書かざるを得なくなる
- Rubricの想定以上のパフォーマンス (**S**) を見せる生徒も出る

力のある生徒なら、複雑で濃い内容のパフォーマンスが完成する

Slow Learnerの指導をするときも

- 感度が低かったり、英語が苦手な生徒であっても、最低限の条件を満たす手立てやアドバイスを中間指導の際に教師側が与えやすい

- Cの生徒がBになるために・・・

「準備ワークシートにある内容で、何が書けるかな？」

- Bの生徒がAになるために・・・

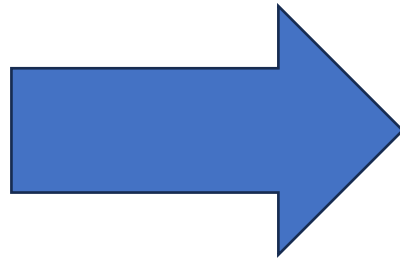
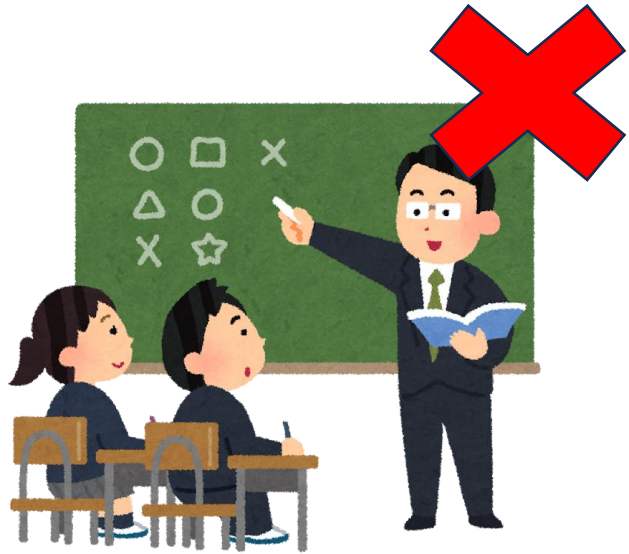
「この2文は関係代名詞でつなげられるけど、どうすればいいかな？」

中間指導時に、Rubricを元に対話形式で具体的にアドバイスする

GoalとRubricは指導の根幹を成す重要な要素

Rubricの「具体性」が授業と発表の質を高めると言っても過言ではない

2. 観点別評価の方法と実態



観点別評価の前提

- 講義形式「だけ」行っているだけでは観点別評価の意味はない



- 生徒が学習した**知識・技能**を活用し、思考・判断・表現する場面を必ず入れる



→でなければ「主体的に学習する態度」も「評価不能」になる

3 観点は横並びではない (今井, 2022)



思考・判断・表現を伸ばすのが目的

それを支えるために**知識・技能**と**主体的に〜**がある

知識・技能の主な問題

- 単語・フレーズや発音の問題
- 文法や表現の（ ）の穴埋めや記号問題
- 英文の並べ替え問題

→ **主にワークブックの文法問題やプリントの演習問題から**

文法問題に弱い生徒が多い場合、ひねった問題を出さなくても差がつきやすい

思考・判断・表現の主な問題

- 長文の内容確認問題 = 読解問題
- 初見の和文英訳問題（ただし、本文中にヒントあり）
- 初見の中文～長文問題
- 自己表現問題

単語や文法知識（=知識・技能）を利用して読解するので思考・判断・表現に

→観方によっては「技能」扱いする人も・・・

読解問題を振り分け、パフォーマンステストの出来もプラスされるので、**比較的点数が取りやすく、B以上が付きやすい。**

初見の和文英訳・自己表現ができるかがBとAを分ける

定期考査の工夫

- 各項目でグレーディングされるように問題を工夫する

- ①誰でも取れてほしい問題（できない生徒はC） 20点程度
- ②授業に取り組めば解ける問題（B～A） 20点程度
- ③授業で取り組んだ内容を応用すれば解ける問題（A） 10点程度

①の例・・・本文中の次の意味の単語を探して書きなさい・2択の問題

②の例・・・オーソドックスな内容確認・文法問題

③の例・・・本文中の表現を参考にして次の日本語を英語に直せ
初見の中文を読解する問題
意見を述べさせる自由英作文など

主体的に学習に取り組む態度について

- **単なる「平常点」ではないことに注意**

- 松浦（2022）のELEC同友会における講演より

「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとしているか」

・・・が評価対象

以下の2つの側面で見とる

① 「粘り強く学習に取り組む側面」（＝学習の粘り強さ）

② 「自らの学習を調整しようとする側面」（＝学習の自己調整）

粘り強い取り組み

• 従来の「関心・意欲・態度」の評価法と同じでよい

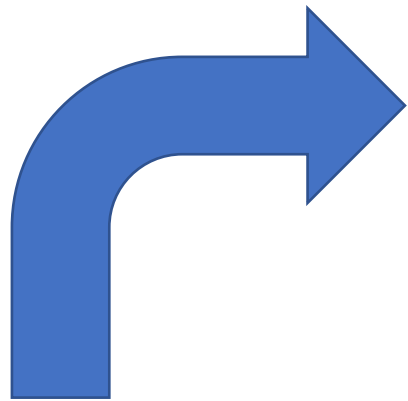
- 授業時の活動に取り組んでいるか→音読活動や作文を「しているか」
- コミュニケーションの継続
 - 継続させようとしていればOK
 - 言い換え・ジェスチャーなど用いているか
- 言語活動（コミュニケーション活動）時に・・・

- 発表する内容の収集
- まとめた内容をペアで発表しあう
- 指摘された箇所を踏まえて内容を修正する

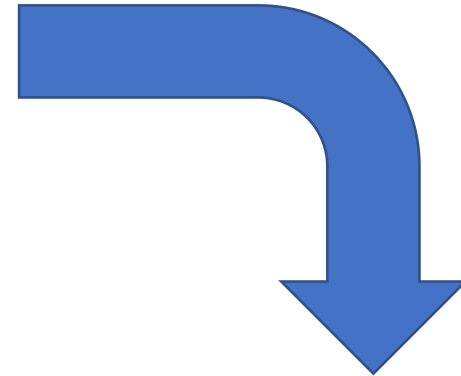
**「態度」なので、授業や課題で上記のようなことを
「取り組んでいれば」よい**

「自らの学習を調整しようとする側面」

- 高度な側面でプロセスでとらえるべき。次のプロセスでとらえ、個々のTaskに当てはめる



①予見の段階
課題分析
目標設定
方略の計画
課題価値・関心



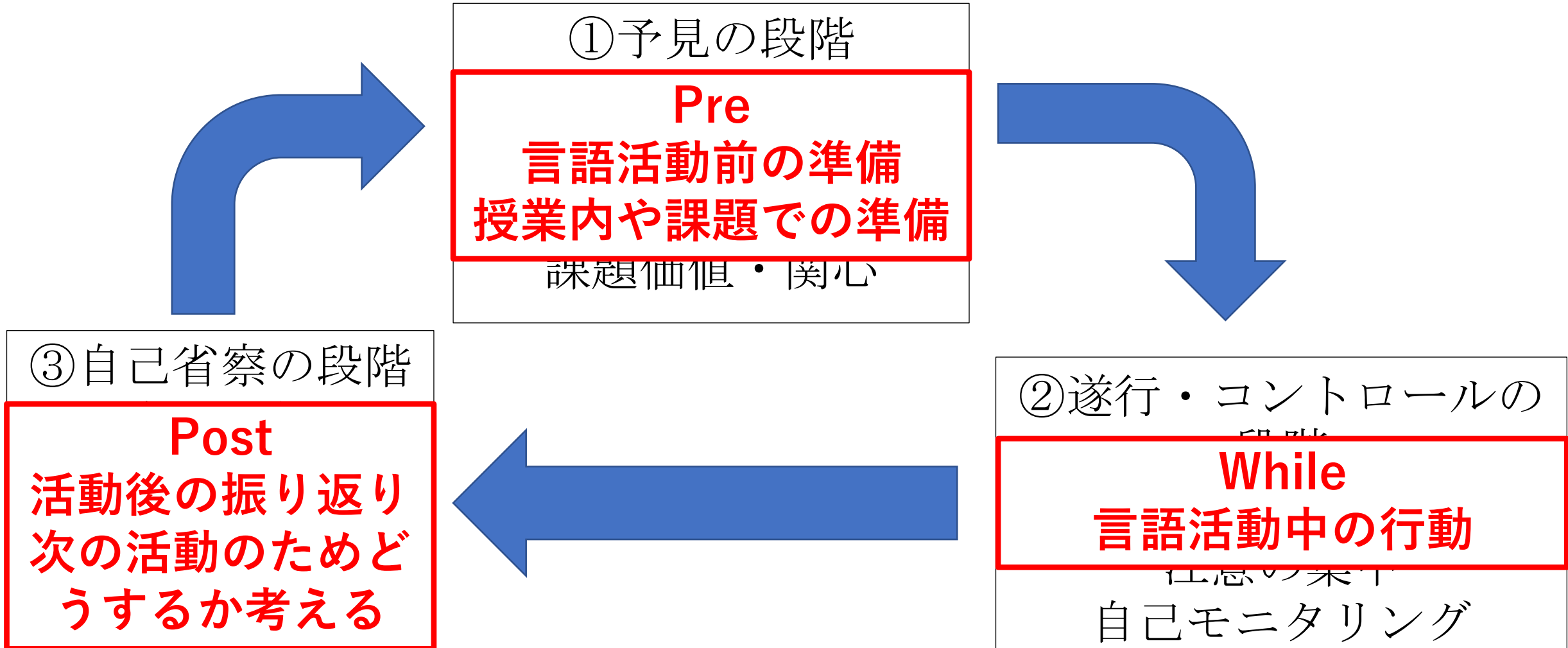
②遂行・コントロールの
段階
課題方略
注意の集中
自己モニタリング



③自己省察の段階
自己評価
自己反省
適用

「自らの学習を調整しようとする側面」

- 高度な側面でプロセスでとらえるべき。次のプロセスでとらえ、個々のTaskに当てはめる



言語活動（コミュニケーション活動）は必須

- Pre→While→Postの流れのある活動でないと評価不能
=思考力・判断力・表現力を伴う活動（=言語活動）で評価する
- ただし、両者が同じ評価でなければならないというわけではない。
- あくまで「態度」を見るので「質は伴っていない」こともあり得る。
中身（質）は思・判・表で評価する。
- 少しやればBが付きやすい

主体的に学習に取り組む態度の指導

主体的に学習に取り組む態度も指導と評価の一体化を目指す＝指導を必ず入れる

①予見段階の指導例

「いきなり作文するのではなく書く材料を集めよう」

「集めた内容の中でどれを選ぶのか整理しよう」・・・と指示を出す 発表準備ワークシートも作る

②学習を高める指導

自律性：自分で進んで取り組んでいる気持ちを持たせる＝題材を選ばせるなど

有能性：肯定的なフィードバックを与えてできるという気持ちを持たせる

関係性：ペア、グループワークを通して協力して課題に取り組ませる

③評価に対する意欲の向上→評価をしたくなる工夫をする

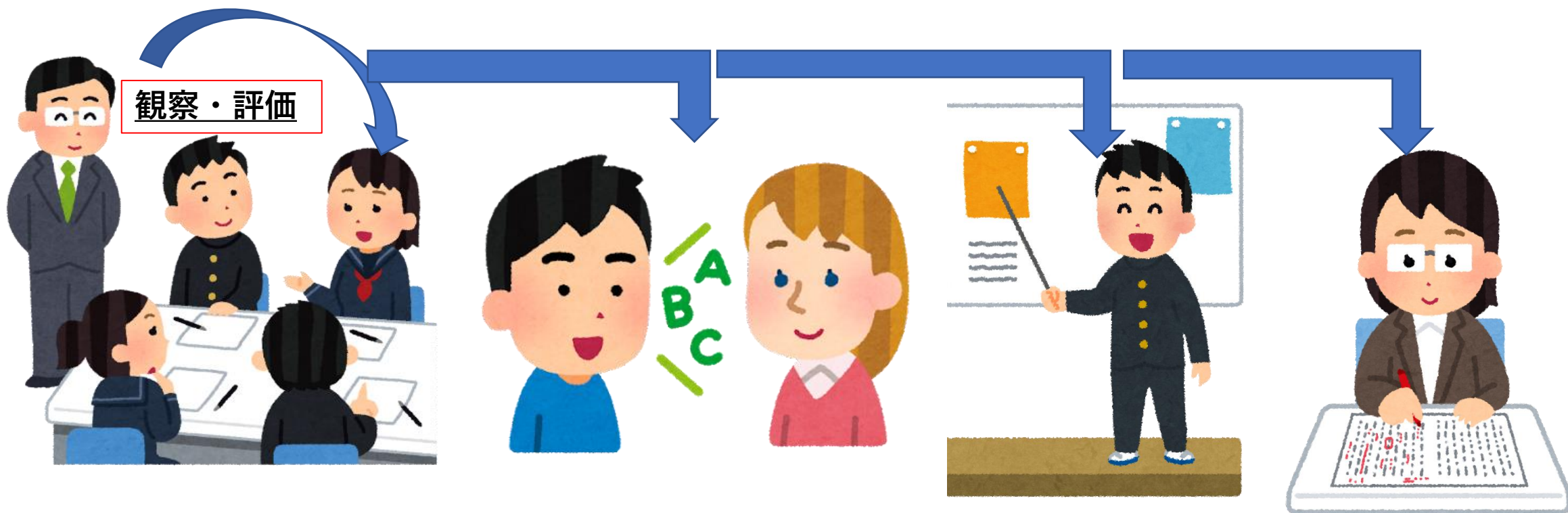
・年上の人に丁寧をお願いすることが、今日の授業でどれくらいできるようになりましたか？

→ゲージを用意しておき、生徒に塗りつぶさせる。定規で測らせ、cmで表記

・次の発表をよくするために、今後の授業で何をしますか？

主体的に学習に取り組む態度を評価するには、
パフォーマンステスト（自由英作文）が必須！

取り組んでいる姿や成果物から評価する



1年間の評価計画 = 全体像をはっきりさせる

令和5年度2年生英語コミュニケーションⅡ 成績算出方法

1学期

中間考査				期末考査				パフォーマンステスト		春休み課題		1学期合計				
100		10		100		10		6	4	10		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～	評価素点 合計	
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～		思考・判断・表現	主体的に～		提出					考査
		ワーク	ファイル			ワーク	ファイル		テスト時	振り返り						
50	50	5	5	50	50	5	5	6	3	1	5	5	100	106	34	240

2学期

中間考査				期末考査				パフォーマンステスト		夏休み課題		2学期合計				
100		10		100		10		6	4	10		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～	評価素点 合計	
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～		思考・判断・表現	主体的に～		提出					考査
		ワーク	ファイル			ワーク	ファイル		テスト時	振り返り						
50	50	5	5	50	50	5	5	6	3	1	5	5	100	106	34	240

3学期

				学年末考査				パフォーマンステスト		冬休み課題		3学期合計			
				100		10		6	4	5		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～	評価素点 合計
				知識・技能	思考・判断・表現	主体的に～		思考・判断・表現	主体的に～		提出				
ワーク	ファイル	ワーク	振り返り												
				50	50	5	5	6	3	1	5	50	56	19	125

- 1年の評価計画は6月までには完成させ、教科内で共有する。
= **行き当たりばったりはダメ**
- **「1点の重み」**が変わらないように各学期の点数の割合・合計点（分母）が均等になるようにする

エクセルシートの手伝

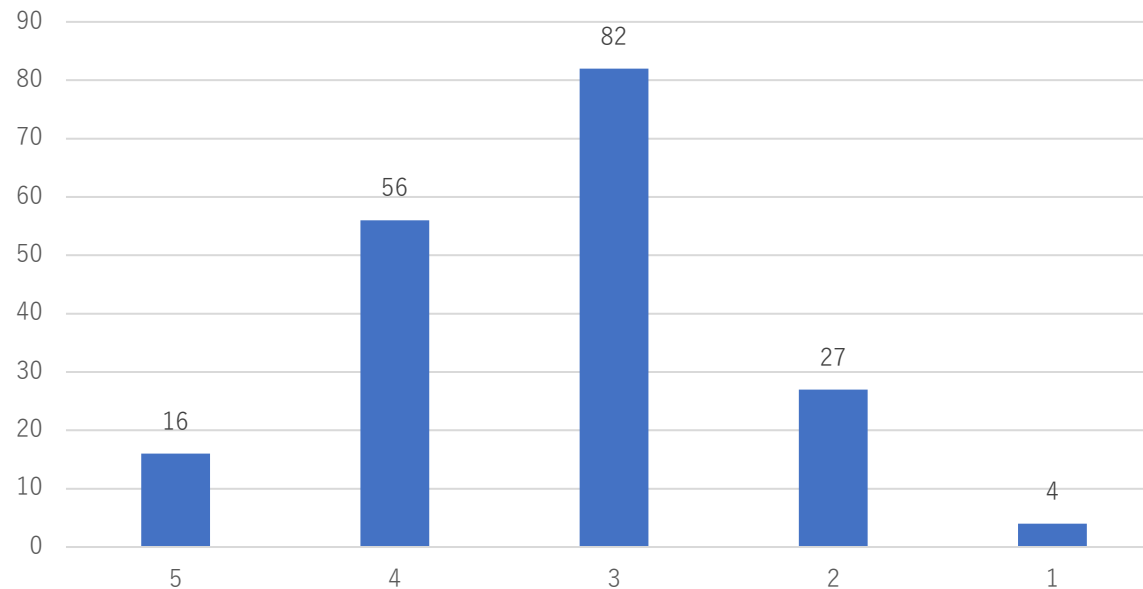
- ①ABCは基準に合わせて**if関数**で自動算出
=if(セル>=Aの基準数値,"A", if(セル>=Bの基準数値, "B", "C"))で算出
- ②算出したABCを**concatenate関数**で1つのセルにまとめる
=concatenate(知識・技能セル, 思考・判断・表現セル, 主体的～セル)
- ③**VLOOKUP**で換算表を参照し、自動的に1～5が割り振られるようにする
- ④CSVにコピー→校務支援システムに読み込ませれば成績処理終了

同僚と共有し、会議資料もさっと作れるようにしています

観点別評価を3年間運用してみても

- ABCに分かれるように定期考査とRubricを作れば学期末評価も山形に
- 欠点にしてしかるべき生徒もあぶりだせた
= 「**妥当な評価**」 となった

2年生英語コミュニケーションII 学年末評価 人数



観点別評価は教師にも「知識・技能」
「思考・判断」が問われる評価法である

生徒に範を「表現」しなければならない



3. 高等学校における言語活動の諸問題



高校でパフォーマンステストが実施されない理由

高校教師も「手抜き」をしているわけではありません。

次の2つの要因をもとに、なぜ義務教育ほどパフォーマンステストが実施されないかを分析します。

①パフォーマンステストとクラスサイズ・タイプの問題

②Cummins (1984)の生活言語能力と学習言語能力の違いの問題

高校のクラス人数について

- 公立高校は、1学級40名を標準としている
「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」（標準法）（昭和37年施行）
- 英語コミュニケーションは、ホームルーム単位で行うことが多い。
→一人の教師が40人同時に見る必要がある。
- 1つの公立高校の教員配置数は、1クラス40人学級が何クラスあるかで決定
- 兵庫県は5～8クラスを「適正規模」と考え、高校の再編を進めている（10年者研修）
→一人の教師が1つの学年のすべての授業を持つことはまれ
→複数の教師（2～3人）が同一学年・同一科目を担当する
→担当間の「指導の一貫性」（指導方法や内容を担当者間で統一すること）が求められる。
（実は、これは3つ目の要素です。扇菌(2023)のワークショップでお話しましたが、今回は触れません）

タイパ（タイムパフォーマンス）とは

タイパ＝時間と効果・満足度の関係

「コスパ（コストパフォーマンス）」の時間版
(稲田, 2022)

→短い時間で大きい効果が得られればタイパが高い

→長い時間をかけたのに効果が小さいとタイパが低い

英語授業では、「時間的制約」と考えてください。

40名と発表やインタビューすると



1分間の
発表
インタビュー

$$\times 40 \text{ 人} = \underline{40 \text{ 分}}$$

発表者の交代を合わせると50分ぎりぎり

前半・後半が1クラスで発表した場合、時間が超過した

高校では深くいろいろ話させたい。・・・となると2分は欲しい

2分 × 40人と考えると80分となり、明らかに2時間分かかる

福崎高校（初任校）でのインタビューテスト

- 1年生の時は、1時間ALTとのチームティーチングがあったので、Rubricを共有しJTEとALTが二手に分かれてインタビューテストを実施

ALT



2分

× 20人
= 40分

JTE



2分

× 20人
= 40分

それでも 3分以上の会話は不可

Writingの添削も・・・豊嶋（2023）より

- 一人 **4分** 添削にかかるとしても・・・
- 学年単位で（= 60人）見ると・・・



$$4 \text{ 分} \times 60 \text{ 人} = 240 \text{ 分} = 4 \text{ 時間}$$

- とてもじゃないが、マンパワーで即刻返却することは不可
→ 豊嶋（2023）は自らが開発した添削AIでタイパ実現を提唱

教室内の現実の生徒の発表・インタビューは倍速不可

- YouTubeやNetflixの動画のように倍速視聴できない
= 40名の生徒の発表を50分以内で裁くのは時間の制約上、不可
- 昼休みや放課後に呼び出してインタビューテストをするとすると、生徒の塾や部活、教師側の勤務時間の問題が・・・

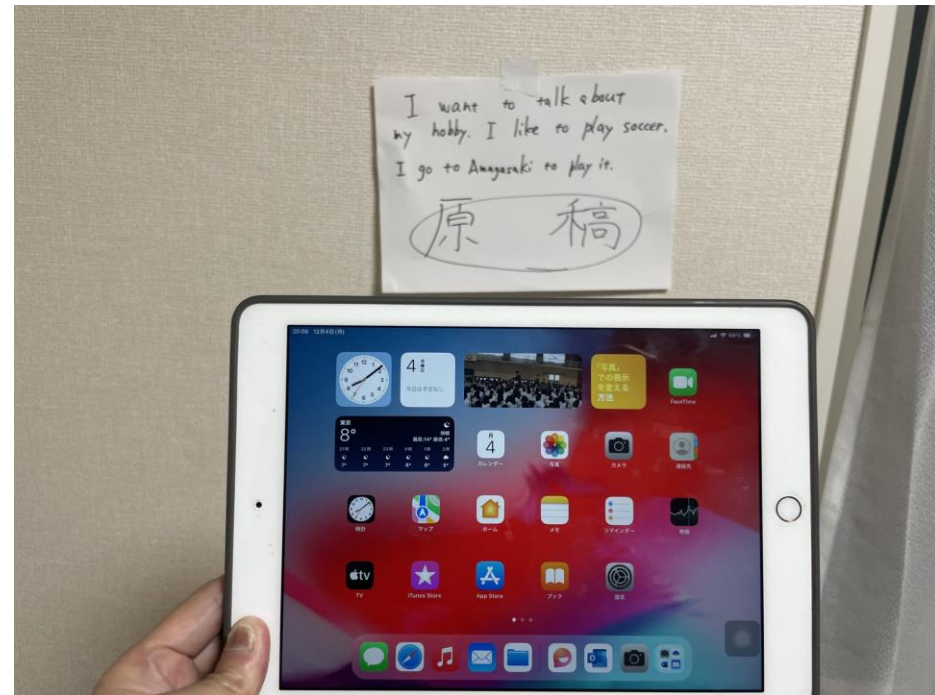
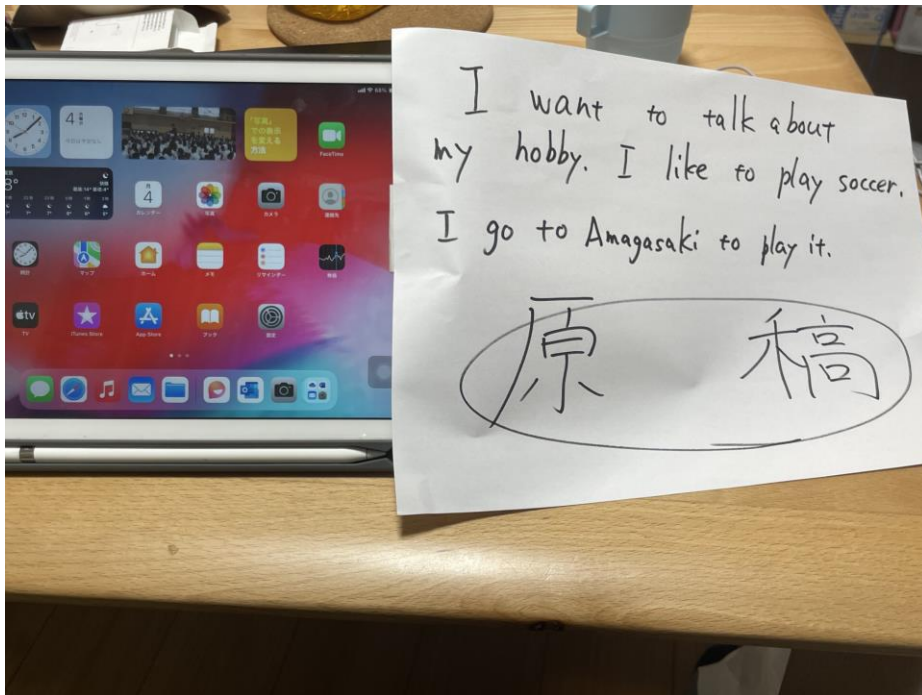
「そこまで時間をかけて得られるものは・・・？」

= 「タイパと合うの？」と思われてしまう



タブレットでの発表提出も注意！

- 画面の見えないところに原稿（プロンプター）を置き、あたかも覚えて
いるかのように見える発表ができてしまうリスクがある。



不正を防ぐには . . .

- ロイロノートやTEAMSを使って一斉開始・終了し、一斉回収するのが理想
- しかし、一斉に複数の生徒が多量のデータ通信をすると、回線がパンクするWi-fi環境では不可
- よしんばできたとしても、隣の声が入ったり、隣の声を聴いてテストが受けれる（ESAT-Jで指摘されている問題）

どうしても発表・インタビューが、敬遠される

生活言語能力(BICS)と学習言語能力(CALP)の違い

- Cummins (1984) は言語能力を以下の二つに分類し、定義している
 - ① 生活言語能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills; BICS)
 - 日常生活に必要な基礎的な対話力
 - ESLの環境ならばL2のBICSは、2年で習得可能
 - ② 学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency; CALP)
 - 教科学習をするときに必要な、読み書きを中心とした言語能力
 - 日常会話で使う頻度が低い語彙や複雑な構文、抽象表現を理解し産出する能力
 - ESLの環境でもL2のCALP習得には5~7年必要
 - 母語のCALPが低いと10年
子どもは成人よりもCALPの習得に時間がかかる

それぞれの特徴 (Cummins, 1984) (中島, 2016)

生活言語能力 (BICS) は . . .

- 場面依存度が高い (= 一目でわかる)
= 日常生活の具体的な事物・事象と関連して習得する
- 認知的負荷は低い
→ 具体的な事物や文脈などが助けになり、頭をそんなに使わなくてもよい



学習言語能力 (CALP) は . . .

- 場面依存度が低い (= 一目ではわからない)
= 言葉のみの勝負。抽象的でわかりにくい。
- 認知的負荷も高い
→ 場面や文脈から切り離されるため、頭を相当使わなければならない



現在のBICSとCALPの扱い(中島, 2016)

- Cummins (1996)で以下の3つの種類に再分類

BICS → 会話の流暢度 (Conversational Fluency; **CF**)

CALP

弁別的言語能力

(Discrete Language Skills; **DLS**)

教科学習言語能力

(Academic Language Proficiency; **ALP**)

CALPの中にも、短期間で習得しやすいものもあるので**DLS**を定義

本発表では、議論しやすくするために旧来の2分法で考えます

この区分が大切な理由

- 日本にやってきた外国人児童の例を考えてみましょう
- 2年も生活していれば日常会話はできるようになる
= 生活言語能力 (BICS) は、比較的短い時間で身につく



しかし、それだけでは不十分。

算数や国語などの教科学習や「知的な作業」に対応するには 「漢字の言葉」 (= 書き言葉) や修飾構造のある長い文の理解と産出が必要

書き言葉の例：最小公倍数 割合 蒸発 武家諸法度

修飾構造のある長い文の例：「割る数・割られる数ともに一の位が

「0」の問題で、あまりがあるものを集めてみよう」

= 学習言語能力 (CALP)

学習言語能力が不十分だと
学校生活に適応できない

「割る数・割られる数ともに一の位が0の問題で、あまりがあるものを集めてみよう」

武家諸法度



「分数の分母は、最小公倍数を出して揃えよう」

割合

蒸発

日本の英語教育に当てはめると・・・

高校	CALP	
中学校	中3	BICS + CALP
	中2 中1	BICS
小学校		

- 義務教育では**BICS**の涵養が中心になる。
- 中3から**CALP**の要素（分詞の後置修飾、関係代名詞など）が徐々に入る。
- 高校になるとCALPに移行する。

BICSはCLTやTBLTと親和性が高い

- Goalとなる言語活動（タスク）が組みやすい

現在形→毎週末に何をしているか、クラスメイトに話そう

過去形→夏休みの思い出について話そう／日記を書こう

未来の表現→冬休みの予定を発表しよう

To不定詞→将来の夢とその実現のために何をするか発表しよう

**具体的で自分事としてとらえられるし、話したくなる
「指導対象となる文法事項を使わなければタスクが達成できない状態」
を作りやすい**

指導がうまい先生はカリスマ教師になる

田尻悟郎先生

稲岡章代先生

中嶋洋一先生

パーマー賞を取る中学教師は発問・活動を工夫している
中学英語で生徒たちの発信を「作家」レベルに引き上げられる

CALPになると…言語活動（タスク）が組みにくい

- 分詞構文を日常の会話で使う？
→分詞構文は「書き言葉」
- 関係詞の非制限用法(, which…)は？
→音声上では判別不可
- A is to B what C is to D構文 (AとBの関係はCとDの関係と等しい)
の目的・場面・状況は？
- A whale is no more a fish than a horse is.のクジラ構文
の目的・場面・状況は？

A whale is no more a fish than a horse is.のクジラ構文

- 『スターウォーズ』などのSF映画や学术论文の修辞法（レトリック）で使われているが、我々Non-Nativeが会話する際、使う必要はある？

It seems Thi-Sen doesn't trust you any more than you trust him.

(タイ＝センがあなたを信用していないのと同様に、あなたは彼を信用していないようだ。)

“The Clone Wars”より

→映画の使用場面は「**知能指数の高い『当てこすり』をする**」時・・・。
「**賢い**」けど「**人を傷つけるような**」コミュニケーションは好ましい？
高校の文法事項の大多数は、使用場面が小さく汎用性が低い

前半の発表でやったタスクも . . .

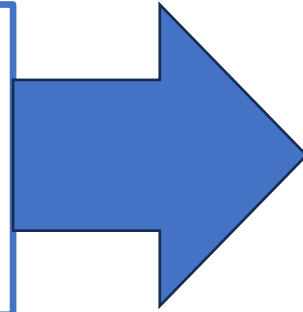
- タスク（旅行プランの作成）を達成する **「だけ」** なら中2までの事項で十分

I want to suggest Fukusaki town.

It takes 2 hours to go there.

It costs 1200 yen to go there.

What we can do is to see Yokai.



I want to go to Fukusaki town.

(Let's go to Fukusaki town.)

We need 2 hours (to go there).

We need 1200 yen (to go there).

We can see Yokai.

suggestを使わなくても「行きたい」と相手にいえば「提案」になる。

Let's go to Fukusaki town.にしたらto不定詞すら不要。

わざわざ形式主語の構文や関係代名詞のwhatを使う必要なし！

一定の言語使用制限をかけて言語形式を指定しなくなればなくなる。

タスク達成のために目標となる事項を使う「必然性」が落ちる「逃げ道」ができ、新しい事項の仮説検証や練習の場にならない

出口の大学入試における表現タスク

- 東京大学は2018年より自由英作文と和文英訳の両方を課している

絵を見て思ったことを作文

和文英訳

自由英作で自分の考えが正確な文かつ深い内容で述べられるか測定

和文英訳で語彙・構文の知識や英語にしにくい日本語を英語に直そうとするスキルを測定

もちろん、リスニングやリーディングもあり。英文和訳もあり。東大の問題は、難度も年々高くなっている。

国公立二次試験は東大の過去の出題形式を元に誘導を入れて作られることがあるので、東大は良い指標になる。

出題者側もタスク作成が困難なことを理解しており「和文英訳」を出さざるを得ない

TBLTの欠点は大学院生時代に習いましたが…

- 「タスクの達成に、目標事項を使う必要性が薄くなること」は、大学院生時代に習っていましたが、しかし、いまいち実感が湧きませんでした。
- 今回の実践で「言葉」でなく「心」で理解できました・・・。

理論と実践の往還は大事です！

高校は「網羅主義」的に文法を教える

- 『Vision Quest 論理・表現 I』 Lesson 10（関係詞の単元）の文法事項



that, which, who,
whom(中学の復習)



関係代名詞
whose



前置詞＋
関係代名詞



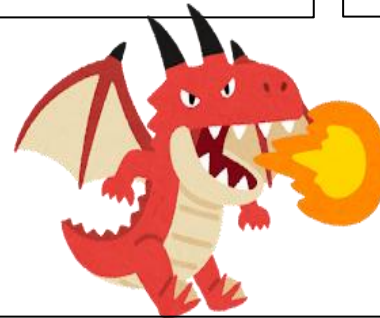
関係副詞
when, where, how, why



非制限用法



関係代名詞
what



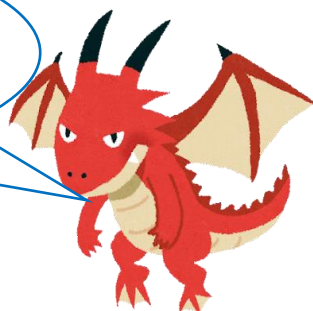
複合関係詞
whateverなど

中学の既習事項も3年分を1年で復習する。ほかの単元も似たような構成。

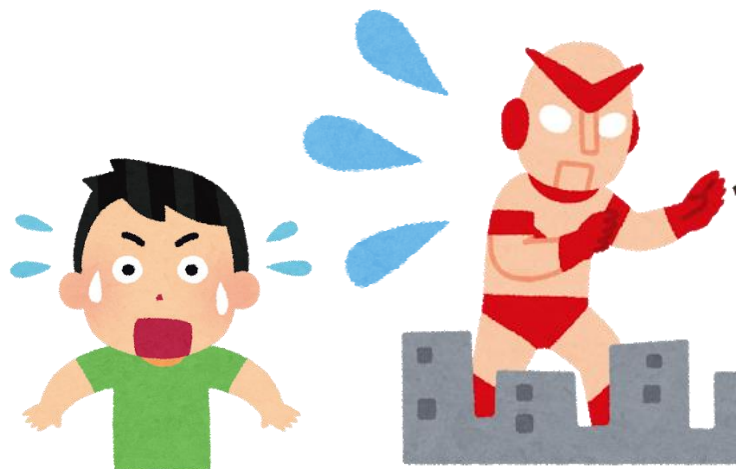
ウルトラマンも裸足で逃げ出す状況

仲間の怪獣（新規文法事項）
をたくさん連れてきたよ

新登場! 新登場! 新登場!



新登場! 新登場! 新登場!



1つの単元で複雑な新規事項が6つ同時に出現する **6 正面作戦!**

それらを使って英語で帰納的に教え、かつタスクが組める?

(ちなみに論理・表現 I は **2 単位** の授業です)

関係代名詞には「習得の普遍的順序」がある

- Keenan and Comrie(1977)の「**接近可能性階層**」 **Accessibility Hierarchy**

subject (SU) > direct object (DO) > indirect object (IO) > oblique object (OBL) > genitive (GEN) > object of comparison (OCOMP)

- Gass(1979)

理解の難度と習得の順序は関連しており、理解しやすさの順序 (Accessibility Hierarchy)がそのまま習得順になる。

関係詞代名詞の主格→関係詞代名詞の目的格→前置詞+関係代名詞→関係代名詞の所有格の順番で、理解しやすいものから順に普遍的に (=話者の母語に関係なく) 習得していく

習得順があるので、一気に消化することは不可
しかし、時間の制約上扱わざるを得ない

網羅的に文法を教えるには、結局こうなる

●日本語をどんどん使ったの長々とした文法説明。

教え込むタイプ

太田（2007）『英語を教える50のポイント』より

太田（2012）『英語の授業が変わる50のポイント』（初版）より

講義中心になり、どんどん詰め込まなければならない・・・

中学校で「うまい先生」に帰納的に教えられた生徒は耐えられるか？

CALPのタスク設定や帰納的教授法が難しい理由

CALPの特徴が、BICSと「真逆」だからと考えればよい。

• 場面依存度が低い

= 言葉のみの勝負。抽象的でわかりにくい。

→ Visual Aidや状況による意味理解の補助がだんだん難しくなる

= 場面や文脈から切り離される → 言語使用の汎用性が低くなる

→ Taskも「書き言葉」中心で限定的に。下手すると組めない。

• 認知的負荷も高い

例) 部分否定 (not always ~ 「いつも～というわけではない」)

→ たくさんinputがあっても、母語で説明されないと気づきにくい

高校でRetellingが流行する理由

- Targetとなる文法事項を引き出すのを考える手間・暇がかからない（＝コスパのいい）言語活動（タスク）はRetellingくらいしかない

なにがなんでも
リテリング！

- 負荷をかけるなどして種類は増やせるが、Retelling
「一本槍」は危険

リテリング一本槍
だあ！

Retelling 「一本槍」 では飽きられる

- 刃先や柄の長さや重さを変えても「槍は槍」
→ワンパターン化し、飽きられてしまう

英語Cなら、最悪文法事項の使用は捨てて
内容重視の自己表現にするなどで対処できる

しかし、論理・表現はどうする？

**教師としては手持ちの言語活動の種類が「3手以上」は欲しい
単元目標に応じて様々なタスクを設定できるようにしなければならない**

高校には、いろいろな教科書があります

- 高等学校には40種類近くの教科書があり、選ぶことが可能
- 今回の東京書籍でも3種類出ている

- All Aboard!やNEW FAVORITEはSlow Learnerにうってつけ
→BICS寄りの活動しやすい文法事項が優先されている

教科書選定の方針

1. 生徒の過負荷にならない（=生徒のレベルに合った）教科書
 2. 学習する文法事項を使う必然のあるタスクが成立している教科書
- ※他教員とのコンセンサスが必要。一人では決定不可ですが・・・**



実は職業系高校で使用される教科書のほうが
言語活動しやすい



ただし、取捨選択のしすぎは危険

- 学術論文や文学作品を読んだり海外留学でレポートを書いたりするには、必要な事項が詰まっている

= 留学や知的労働をするためのCALPの習得・伸長にはどれも必須

→ **英語専門や難関大学を目指す進学校の生徒に "All Aboard!" は不向き**

- スキップしたり軽く扱ったりした事項が模試や入試で出題され、点数が下がったら（もしくは周囲にそう思われたら）「言い訳」が見つからない

『教えたという事実』を作るため、

網羅主義的な従来型の教科書のほうが教員ウケがいいでしょう

高校の言語活動が難しい事情のまとめ

① 1クラス40人という規模による「タイパ」の事情

→ 50分間の授業内で40人のパフォーマンステストを完結させるのが難しい

② 取り扱う言語材料の特性の事情

- 小・中（義務教育）は生活言語能力（BICS）の習得が中心

→ Goalとなる言語活動（タスク）が組みやすい

→ 扱う文法事項は原則1つずつ

= 目標の文法事項を使用した帰納的な教授法がやりやすい

- 高校以降は学習言語能力（CALP）の習得が中心

→ Goalとなる言語活動（タスク）が組みにくい

→ 高校の文法指導は「網羅主義」

= 形式が複雑で意味が抽象的な複数の新規事項が同時に出てくる。

日本語（母語）での説明と学習者の日本語（母語）のCALPの力がどうしても必要

小・中で英語が得意だったとしても、高校で挫折することは十分あり得る

CALPの特性、模試や大学入試を重んじる高校の姿勢が生徒をつぶしてしまう・・・

さっきの図式で考えると

高校	CALP		タスク 設定 難
中学校	中3	BICS + CALP	タスク 設定 易
	中2 中1	BICS	
小学校			

高校英語の抱えるハードルはたくさん

- 大学入試に勝ち抜くには「和訳」も含めた様々なスキルが必要
- 習得に5～7年ないし10年かかるCALPが3年間で詰め込まれている
 - 普通科高校では、ある程度発信力のある生徒でないとCLTやTBLTは厳しい
- 同一学年・同一科目を複数で持つので、他の担当と「指導の一貫性」も担保しなければならない。（3つ目の要因）



網羅主義



タスク設定困難



タイパ



指導の一貫性

大学入試
CALPの習得



私の考える解決策

- 語彙と同じく文法も 使用文法（発信文法） と 受容文法 に分ける
- 使用語彙 → SpeakingやWritingで 使うことができるようになりたい語彙
- 受容語彙 → 話せたり書けたりしなくても、見て意味が分かればよい語彙

この発想を文法にも用いればよいのでは？

- 使用文法 → 使役動詞、It takes…構文、推量の助動詞・・・
- 受容文法 → 関係詞の非制限用法、分詞構文、クジラ構文・・・

CALPの中にも習得しやすくタスクの組みやすい事項があるので、
そちらを「使用文法」に回す。 ＝弁別的言語能力（DLS） の考え方の応用

まとめと提言

- 評価方法を観点別にするのと同時に クラスサイズの縮小もするべき
 - 法改正が必要なので政治家を動かす必要がある
 - 人手不足の状態、英語力があり教授法に精通した教員が集まるか？
- 高校の内容は 「学習言語能力」だと行政・教員ともに分かっておくべき
 - 難しい文の読解のための文法が混じっている = 発信に向かない
 - ESL環境ですら、習得に5～7年（下手すると10年）かかる
= EFL環境の高校3年だけでは、ほぼ無理

高校の現場からは以上です！
ご清聴、ありがとうございました



参考文献・講演・画像の出典（日本語）

- 稲田豊史(2022)『映画を早送りで観る人たち ファスト映画・ネタバレコンテンツ消費の現在形』光文社
- 今井裕之(2022)『評価にまつわるエトセトラ ～みんなで先に、もう一歩先へ行こう』HARVEST令和3年度3月評価研修会講演
- 扇菌尚孝(2023)『指導の一貫性の重要性とその諸問題』令和4年度高英研ワークショップ研究大会
- 太田洋(2007)『英語を教える50のポイント』（初版）光村図書
- 太田洋(2012)『英語の授業が変わる50のポイント』（初版）光村図書
- 中島和子(2016)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク選書
- 豊嶋正貴(2023)『AIを活用した新しい授業への挑戦～個別最適化の実現を目指して』令和5年度英語授業研究学会秋季研究大会
- 松浦伸和(2022)『「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価方法』令和4年度ELEC同友会秋季研究大会講演
- 文部科学省(2023)『令和4年度「英語教育実施状況調査」結果』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00004.htm令和5年9月11日（月）閲覧
- 文部科学省(2024)『令和5年度「英語教育実施状況調査」結果』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm令和6年11月19日（火）閲覧
- 山岡俊比古(1997)『第2言語習得研究』（新装改訂版）桐原ユニ

参考文献（英語）

- Corder, S (1967) The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Cummins, J. (1984) *"Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy"*, Clevedon Multilingual Matters
- Cummins, J. (1996) *"Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society"*, Trentham Books
- Gass, S. (1979) *"Language transfer and universal grammatical relations. Language Learning"*, 19, 327–344
- Keenan, E. & Comrie, B. (1977) *"Noun phrase accessibility and universal grammar. Linguistic Inquiry"*, 8, 63–99.
- Krashen, S. (1985) *"The Input Hypothesis: Issues and Implications"* Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc
- Swain, M. (1993) *"The output hypothesis : Just speaking and writing aren't enough"* The Canadian Modern Language Review. 50, 158-164
- Long, M. (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). New York: Academic Press.
- Selinker, L (1972) "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.