

話せる生徒をプロデュース

『英語で議論できる効果的な発信能力を育成するためのステップアップ・プログラムの研究開発』

広島市立舟入高等学校スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)の軌跡

広島市立舟入高等学校

教諭 西 巖弘

1. 舟入高から平和の願いを世界へ

広島市立舟入高等学校は、広島市の比較的中心部に位置します。本校の前身である広島市高等女学校では、昭和 20 年 8 月 6 日、アメリカにより人類最初の原子爆弾が市街地へ投下されたことにより、広島市内で最も多い 676 名もの生徒と教師の尊い命が犠牲となりました。

そのため、本校は広島市内で唯一の「国際コミュニケーションコース(国際コース)」を持つ学校として、広島市立の学校の「英語教育におけるリーディング校」であるという位置づけとともに、被爆地ヒロシマにあって、かつて多くの犠牲を被ったという歴史的な背景に基づき、「平和の願いを世界へ」と発信することのできる基礎能力を身につけた人材を世に送り出すという、極めて重要な「使命」を担っています。

2. 「ヒロシマ」の高校生の「意欲」と「責任感」

「平和の願い」に限らず、世界には賛否両論のある問題がいたるところに存在しています。英語という「言語」を学習するプロセスであっても、実際はこのような controversial な問題に高校生なりにどう関わっていくかという「姿勢」を育てない限り、学ぶべき知識も技術も本当の意味では身につかないのだと思います。

その点で、幸いにも、本校の「国際コース」に入学する生徒は、世界中で起こっている様々な問題に関心を示し、自ら関わっていききたいという「意欲」と「責任感」を持っており、「使える英語」「議論で

きる英語」を身につける素質は十分備えていました。

ところが、このような「意欲」や「責任感」は、実際は、本校の生徒に限らず、どの地域、どの学校の生徒の心の中にも確実に存在し、それを生かすべき環境や目的が与えられたとき、大きく開花するのだという実感を、SELHi での研究を終えた今、私は持っています。

3. ディベートで「悔し涙」を流す生徒

しかし、「意欲」だけではどうにもならない「壁」もまた存在しました。

SELHi の指定を受け、「英語で議論」する力を育成するための研究を始めた平成 16 年度より以前には、英語には自信を持つべき「国際コース」の生徒が、ディベートやディスカッションの活動の最中、主張や質問など自分の言いたいことを、うまく英語で表現することができず、泣き出してしまうということもありました。

言いたいことが英語で言えないもどかしさ、意見や質問を相手に投げかけたいのに、それが言葉として思い通りに出てこない悔しさ。

広島に育ち、「平和」を愛し、世界と深く関わろうという熱い想いを持って「舟入の国際」に入学した生徒を、このような「もどかしさ」と「悔しさ」を抱えたままで卒業させて本当によいのか。

こういった現状認識を、教師の側の「意欲」や「責任感」の問題として、英語科の教員間で共有することによって、「英語で議論できる能力」を育てようという、SELHi への応募の動機と目的が明確になりま

した。

4. 生徒は本当に議論できるのか？

「生徒が英語で自分の思いを話せていない」「即興で議論できるほどの発話能力が育っていない」など、文部科学省による最初の実地調査(平成16年9月)では、厳しくも的確なご指摘をいただくこととなりました。

これは、英語の発信能力について、私自身の考え方を大きく変える出来事でもありました。

それまで、スピーキングに関する指導は、スピーチ、プレゼンテーション、ディベートなどで、これらはいわゆる「非即興(prepared)」の発話が大部分を占める活動です。

このような「準備された原稿を読む」という活動の中で、例えば「死刑の是非」といった社会的な価値を問う難題を生徒たちに論じさせて、そこに登場する語彙・表現や論理性のレベルの高さに、生徒も教師も満足していたという、今思えば滑稽なほど不完全な状態でした。

しかし、このような指導法のままでは、議論の場において自分自身のオリジナルな意見を「即興的」に述べる力など、到底育ちません。

5. 即興性、即興性、即興性…

スピーキングの「即興性」をいかに育てるかがその後の大きな課題となりました。

そもそも、SELHi 初年度の取り組みは、英語で議論できる生徒を育てるためのベースとなる「シラバス」「評価規準」「評価方法」の整備でした。

その中にこの「即興性」を育てる仕組みをどう取り入れるのかということも最終的な課題となります。

しかし、現実に生徒の能力が育たなければ、このようなアクション・リサーチに資料や文献としての価値は創出できても、教育現場や学校としての実際の、教育的な価値や意義は見いだせません。

ゆえにこの「即興性」をどう育てるかについての暗中模索、試行錯誤の日々は、私にとって研究期間のうち、最も苦慮した時期でした。

6. 「生徒から学べ」

教師は「生徒から学べ」とよく言われます。

通常の授業のことであれば、指導法に行き詰まっ

たとき、あるいは生徒の理解度に自信が持てなくなったときなど、「一人で悩む」「同僚と話し合う」という以外にも、とりあえず「生徒に尋ねてみる」ということは、これまで私自身もごく自然に行っていました。

しかし、こと「研究」となると、なかなかそこに思い至ることができません。

そんな中、本校のSELHi 運営指導委員の先生が、「生徒に聞いてみられたらどうですかね」という一言を与えてくださいました。その一言に触発され、本校のSELHi 研究開発3年間で最大の転機が訪れたように思います。

7. あの「悔し涙」が突破のカギに

「生徒から学べ」でまず思い出されたのが、あの「悔し涙」を流していた生徒たちです。言いたいことが言えない。英語で喋りたいのに言葉が出ない。このもどかしさをどう捉えるか。

迷った末に行ったのが、SELHi 研究開発の一環であるライティングとスピーキングのテスト(通称、WSA テスト)を生徒が受けているとき、「どのような困難さを感じたか」「すらすらと話せない(書けない)のはなぜだと思うか」をテスト直後に尋ねるとい、いわば「回顧的な発話思考法」による調査でした。

これによって、英語で発信するという活動において生徒にどのような「負荷」がかかるのかを把握し、その負荷を克服できるように指導法を改善していこうというものです。

その生徒の回答を集計したものが、次の図1です。

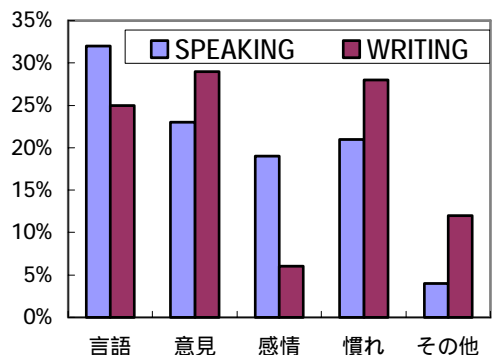


図1 英語で発信することに付随する生徒の負荷

8. 何を話せばよいのかわかりません(泣)

生徒の自由記述による回答は、「言語」「意見」「感情」「慣れ」「その他」の5つに大別されました。

一番目に、最も頻度が高かったのは「言語」と「意見」でした。

「言語」は言いたいことはあるが、それが英語にならない状態を表します。また「意見」は言いたいことそれ自体が思いつかない状態を表します。

どちらもよくある負荷のように思えますが、よくよく考えると、互いに性質と順序が異なることに気づきました。決定的なことは、「そもそも意見(話すべき内容)がなければ言語(意見を英語に変換する)活動には繋がらない」ということです。従って、「意見を持たない生徒は英語が話せない」という極論にまでたどり着きます。

もしそうであれば、我々はいつまでも生徒の「悔し涙」を見続けることになってしまいます。

そこで大切だとわかったのが、「どのようなテーマをどの順序で生徒に与えるか」について、もっともっとデリカシーを持たなくてはならないということでした。

例えば、「昨夜何をしたか」というテーマなら、よほど何もしていないか、人に言えないことをしていたかではない限り、「意見(この場合は話す内容)」に困ることはありません。このレベルのテーマなら、「言語(言いたいことを英語で表現する)」を重点的に鍛えることができますし、「意見を持たない生徒でも英語を話せる」という自信をつけさせることもできます。

一方、「携帯電話のメリット・デメリット」や「小学校からの英語教育の是非」など、生徒たちの日常経験の範疇にある身近な問題であり、かつ賛否両論もあるというテーマなら、「言語」と「意見」をバランスよく関連させて鍛えることができるのではないかと思います。

しかし、こういう視点に立つと、「死刑の是非」や「原子力問題」などを英語で議論することは余程の発話能力を身につけるか、あるいは十分な prepared の状態でしか成り立たないとわかります。従って、本校の場合、「国際コース」という特性上、このよう

な難しいテーマにアプローチすることは究極の使命ではありますが、高校入学まで中学校で普通の英語教育を受けてきた生徒たちが、このレベルまでたどり着くまでの道のりがいかに起伏に富んだ果てしないものであるかが想像できます。

最終的に、この「言語」と「意見」の負荷は、リーディングにおいても「英文を(辞書を引ながら)日本語になおせる(訳せる)けど、書いてあることの本当の意味はわからない」という生徒が出現するプロセスを逆にたどっていったようなものだと気付くようになり、「英語」や「英語」の授業でもそのことを考慮して指導するようになりました。

9. 「習うより慣れろ」のトレーニング型学習活動

二番目に、「慣れ」の問題も上述の2つとほぼ同程度に生徒にとって大きな負荷となっているようでした。しかし、ある意味、この「慣れ」の問題は意外と単純な方法で解決できるのです。

そのものずばり、「慣れさせる」ことです。

このあたりまえすぎてそれまで見落としていた「慣れさせる」という視点を導入することによって、ステップアップ・プログラムの中の「トレーニング型」の学習活動、つまり、どの授業でも毎時間必ず行う、「音読・暗誦・即興」の活動が始まったのです。

再度記しますが、徹底的に「慣れさせる」のです。

一方で、恥ずかしさ、焦り、不安などの「感情」の負荷は、はじめ、スピーキングでは最も多く見られるものと予想していたので、他の3つの要因のほうが多く挙げられたことは意外でした。確かに「感情」も頻度としては、決して少なくありません。しかし、「言語」「意見」「慣れ」といったメジャーな負荷を克服することによって、次第に消えていくのではないかとこの時点では考えましたし、現実には「トレーニング型」の学習活動を導入してからは、スピーキングの活動で「感情」の負荷が問題になることはありませんでした。

10. 「筋トレ」だけでは試合に勝てない

「慣れる」ためのトレーニングとはいえ、スポーツに例えるなら、ただ闇雲に「筋トレ」のようなことばかりをしていては、確かに基礎体力それ自体を鍛えることはできますが、実戦(公式試合など)で

即効性のある力には繋がりません。

ここに基礎体力作りから、実戦で役立つ応用的な技術を養成するためのトレーニングまで、いくつかの段階があることが想像できます。

表1 英語とスポーツの練習・指導段階の対比

STEP	英語学習 ENGLISH STUDY	スポーツ SPORTS
	従来型（語彙・文法） CONVENTIONALS	基礎練習（筋トレ） BASIC TRAINING
	トレーニング型 TRAININGS	フォーメーション練習 FORMATION TRAINING
	イベント型（ディベート・ディスカッションなど） EVENTS	練習試合 PRACTICE MATCH
	国際交流型（海外研修・修学旅行） INTERNATIONAL	公式試合 REGULAR MATCH

英語教育もスポーツと同じように実技的な側面があり、これを重視した場合、「語彙・文法・訳読」など、英語を運用するための基礎的な知識・技能（基礎体力）を育成することと、ディベートやディスカッションなど、実践的な知識・技能との間には大きな「隔たり」が存在します。

この「隔たり」に気づくことと、この「隔たり」を効果的な「繋がり」へと昇華させるためのトレーニングを実践することによって、本校の SELHi は目的とする能力を生徒に身につけさせることに成功

したのだと考えます。

すなわち、これまで、表1にあるSTEP のような基礎的な学習・練習とSTEP 以上の実践的な能力との間にある大きな乖離について、STEP のトレーニングを位置づけることで効果的な繋がりを導きだそうとしたのです。

11. 「音読」「暗誦」「即興」のトレーニング

「隔たり」を埋めるためのトレーニングで行ったことは、表2に示しているような「音読」「暗誦」「即興発話」の学習活動の徹底です。

「音読」は教科書を声に出して読むこと、「暗誦」は暗記した例文やテキストを暗誦することです。

この単純な定義に加えて、「音読」では発音・スピード・リズムなど、発話のための「身体的な準備状態」を高めるための活動と評価の規準を与え、学習内容を生徒自身が「顕在化」して捉えることを主眼としました。

また「暗誦」では、ただ覚えて言うというのではなく、「覚えた英語を意味ある形で使う」ことを重視し、サイト・トランスレーション（サイトラ）、リスニング・トランスレーション（リストラ）など、よく知ったテキストを、日英・英日の両方で翻訳する訓練や、ディクテーションを行い、暗記した語彙・表現を実践場面で使用するための「頭脳的な準備状態」を高めるための活動と評価の規準を与え、学習内容を生徒の中に「内在化」することを主眼としました。

表2 「トレーニング型」の3要素のパフォーマンスに必要な3つの「操作」

主な操作対象	音読 READING	暗誦 RECITING	即興 SPEAKING
BODY 「身体」 （身体を使う）	発音 スピード リズム マラソン音読	*	*
MIND 「言語」・「知識」 （語彙表現・文法を使う）	コンプリヘンション ディクテーション	サイト・トランスレーション リスニング・トランスレーション	*
SPIRIT 「観念」・「理念」 （自分の思考や感情を表す）	プロソディー	プロソディー	1分モノログ （身近な話題） 2分モノログ トーキングマッチ （賛否両論の話題）

そして「即興発話(即興)」では、表1の イベント型の活動(ディベート・ディスカッション)に最も接近した高度な技能として、「モノログ」と「トーキング・マッチ」を行い、自分の思考や感情を思いのままに英語で表現できるための「概念的・理念的な準備状態」を高めるための活動と評価の規準を与え、学習内容を生徒自身が「自在化」することを主眼としました。

これは、生徒ひとりひとりが自立した発話の主体として、友人(他者)に頼ることなく、独力で自分の意見や主張を連続して述べ続けるという、一見孤独で過酷な活動です。しかし、これを継続して行うことによって、生徒は技能の向上とともに「話せる」という大きな自信を得ることができるようでした。

これら3種類のアウトプットのためのトレーニング活動を、表3のようにすべての英語の授業に位置づけて、その授業で扱うインプット型の題材と関連させながら、どの授業でも5~10分程度、毎時間必ず行うこととしました。

表3 トレーニングの授業科目への位置づけ

科目の系統	音読	暗誦	即興
リーディング系			
ライティング系			
コミュニケーション系			

12. 「たくさん話すほどよい」

「生徒には話したいことがたくさんある」ということが英語でモノログをさせてみるとわかります。

「即興」の「1分モノログ」では、1分間、自分自身の経験や思いなどを英語で語ります。ここでは、生徒の成長・発達と学校生活の様子などを考慮して、どのようなトピックを与えるかという教師の側のデリカシーも重要ですが、それ以上に、同じ言葉の繰り返しであってもよいから、生徒たちができるだけたくさん話そうとする姿勢を肯定する空気を作り出すことが重要と思われます。

指示として、「言いたいことをとにかく英語で言い

なさい」「同じ言葉の繰り返しでもよいから英語で話し続けなさい」「3秒間黙ったらアウトです」など、「たくさん話す」ということについての教師側の思いを生徒に投げかけます。

そして、「たくさん話した」ことの成果が、最も客観的で明らかな量的指標である「数字」として呈示されることで、生徒の話すことへの「必然性」と自身の技能向上に向けた「意欲」は一気に加速します。

やがて、「2分モノログ」や「トーキング・マッチ」で、さらに controversial なトピックが与えられると、生徒は自分の意見を持つこと、ロジカルに考えて表現することの大切さに気づき始めるということに繋がっていきます。

つまり、発話の「流暢さ」を鍛え、自分は英語を話しているのだという実感を生徒自身に持たせることがすべての出発点ではないかと考えるのです。

しかし私自身、このように「流暢さ」の育成について、基本的な考え方は以前から持っていたにもかかわらず、具体的な指導の要点や方途には、なかなかたどり着くことができないままでした。

13. 「ワード・カウンター」の発明

「英語で議論できる発信能力」を生徒が身につけているかどうか、について、SELHi 研究開発自体の成果の一部としても、評価する必要がありました。

本稿では詳述を避けますが、「議論能力」「発信能力」の指標として、本校のSELHiでは「WSAテスト(Writing & Speaking test for Argumentation)」の開発を進めていました。

このテストでは、controversial なトピックに関するライティングとスピーキングの能力について、「流暢さ(WPM)」「適切さ(logic)」「正確さ(spelling / pronunciation / grammar)」の3つの観点から評価します。評価は、JTLとALTが協力して行います。

スピーキングは2分間、LL教室で1クラス40名の生徒がヘッドセットをつけて一斉に話します。それをカセットテープに録音し、教師が後でひとつひとつ聞いて採点・評価をします。

そこで問題となったのが「流暢さ」の評価です。

我々は「流暢さ」の数値化にWPM(words per minute: 1分間の発話語数)を採用しました。しか

し、一語一語数えるという作業が、実際にカセットテープを聴きながらその発話語数を数える段階になって、非常に面倒な作業であることが明らかになりました。

指を折ったり、「正」の字をつけたり。

現代の IT 技術を持ってすれば、コンピュータによる音声認識など、優れた方法があるはずですが。しかし、教育現場で普遍的に用いることのできる方法はできるだけ単純・安価でなくてはなりません。

その試行錯誤の中から、図 2 に示す「ワード・カウンター」が誕生しました。

相手の発話を聞いて、カードに書かれた 1 から 250 までの数字を指でなぞっていくだけという単純なものです。それ以来、WSA テストの採点から、授業中のペアワーク、グループワークまであらゆる場面で使用するものとなりました。

この「ワード・カウンター」をモノログやトークン・マッチで使用することによって生徒の「たくさん話す」ということに対する姿勢は劇的に変化しました。

「1 分モノログ」などの発話語数をパートナーが数えてすぐに教えてくれるので、自分の出来・不出来が明確になります。その結果を毎回記録していきます。家に帰って、親や姉妹を相手にモノログを練習する生徒も出てきました。

中でも注目すべきなのは、「流暢さ」が突然訪れるという場面にいくつも出会ったことです。それまで 40~50WPM で停滞していた生徒が、ある日突然に 80~100WPM も話せるようになったと、授業が終わった後、本当に嬉しそうに報告してくれます。

このような取り組みを通して、研究開発の第一年次、最初の WSA テスト（平成 16 年 10 月）では、それまで英語に特化したカリキュラムで学んできたはずの卒業目前の国際コース 3 年生ですら、平均で 45.5WPM の「流暢さ」でした。しかし、「流暢さ」を意識し、評価規準を明確にした取り組みによって、翌年の最終回（平成 17 年 12 月）では、3 年生の平均は 93.2WPM と大きく躍進しました。

確かに「流暢さ」だけを重視することは不適切だとの批判もあるとは思いますが、しかし、本校の ALT

やその他ネイティブの英語教育関係者からの助言は、「相手を待たせないコミュニケーション」を重視すべきとのことでした。というわけで、この「流暢さ」に関する規準をすべての科目のシラバスに数値目標という形で示したのです。

ワード・カウンター										年 組 番 名前	
1・2分用 たて型										WPM TOPIC	
1	26	51	76	101	126	151	176	201		1	
2	27	52	77	102	127	152	177	202		2	
3	28	53	78	103	128	153	178	203		3	
4	29	54	79	104	129	154	179	204		4	
5	30	55	80	105	130	155	180	205		5	
6	31	56	81	106	131	156	181	206		6	
7	32	57	82	107	132	157	182	207		7	
8	33	58	83	108	133	158	183	208		8	
9	34	59	84	109	134	159	184	209		9	
10	35	60	85	110	135	160	185	210		10	
11	36	61	86	111	136	161	186	211		11	
12	37	62	87	112	137	162	187	212		12	
13	38	63	88	113	138	163	188	213		13	
14	39	64	89	114	139	164	189	214		14	
15	40	65	90	115	140	165	190	215		15	
16	41	66	91	116	141	166	191	216		16	
17	42	67	92	117	142	167	192	217		17	
18	43	68	93	118	143	168	193	218		18	
19	44	69	94	119	144	169	194	219		19	
20	45	70	95	120	145	170	195	220		20	
21	46	71	96	121	146	171	196	221		21	
22	47	72	97	122	147	172	197	222		22	
23	48	73	98	123	148	173	198	223		23	
24	49	74	99	124	149	174	199	224		24	
25	50	75	100	125	150	175	200	225		25	

目標：1分100語

©NISHI Itsuhiro (2004)

図2 ワード・カウンター（発話語数計数票）

14. たかが「評価」、されど「評価」

流暢に話す生徒になってほしいのなら、「流暢さ」の評価規準を示してそれに向かわせる。「流暢さ」の目標値を 75WPM と設定して、そのためのトレーニングをする。

伸ばしたい力を「定義」して、「目標」を設定し、それにあった指導と学習の「手段」を与える。それと同時に自分の能力に対する「評価」がいつも手元にあること、これも重要だと思います。

その意味で、評価の方法が常にペーパーテスト、評価者は教師のみというのでは、生徒自身にとっても、時折返却されるテストの点数は気になるけれど、自分が日々どのような力を身につけているのかということは、漠然としか把握することができません。

スピーキングの力をつけたければ、スピーキングの力をできるだけ頻繁に評価すればよいのです。

同様に、語彙力をつけたければ語彙力を、文法力なら文法力を、リスニング力ならリスニング力を、できるだけ頻繁に評価してやる必要があるのではないのでしょうか。

毎日評価するとなると、毎日飛んでも足が痛まない程度の高さのハードルでなくてはなりません。しかし、それでも毎日、毎日、目標とする力をつける訓練を積み重ねていけば、必ず目標とする力が付いていきます。

そして、「誰が評価するか」です。成績評価のことを考えると最終的にはやはり「教師」ですが、しかし、「友人」や「自分自身」による形成的な評価は決して軽視できません。何よりも語彙などの暗記事項のチェックは友人同士で行うほうが短時間でより頻繁に行えますし、英作文（自由英作文を含む）のチェックは友人のものを見ることによって、採点者の立場に立つことができます。

このように教室内の人的な資源を最大限に活用して、「頭脳に負荷をかけ続ける」ことを目指すことも必要なのではないのでしょうか。

つまり、それが文法事項であれ、英文の理解であれ、語彙力であれ、その時間の最後にどのような力が身についているべきか、という評価規準が、「わかっている」「理解できている」というような「意識レベル」ではなく、「答えられる」「説明できる」などの「行動レベル」で示され、極力頻繁に評価されるべきではないかと思うのです。ただ、ここで言う評価は、必ずしも教師がすべて記録をとる必要はなく、生徒ひとりひとりが自分自身の成長の指針としてチェックしておくという程度でよいのだと思います。

そうすれば、生徒たちは、板書と訳をノートに写す「手」作業に終始して、それで勉強したつもり、思考は停止、ということにはならないのではないかと思います。

以上のことから、ワード・カウンタによるモノログの評価をはじめとして、「音読」「暗誦」「即興」のトレーニングに数値目標と評価活動を導入したことは、本校の英語教育の核心的な楔となりました。

これを「すべての授業で、全員で」ということに尽きると思います。

15. 新たな開拓地

これまで記述した取り組みは、研究開発の最初の1年間でほぼ、その骨格ができあがったと思います。それまでなにげなく行っていた授業が、SELHi という名の下に苦悩と試行錯誤の末に洗練されていきました。

今思えば、ほんの1年間もあれば、生徒も先生も大きく変わるのだなあという感じです。

これらの取り組みを研究期間の残り2年間で精緻化していくプロセスが、東京ビッグサイトにおける「英語フォーラム」(平成19年3月3日)での模擬授業へと繋がったわけです。

しかし、本校 SELHi 最大の成果は、研究に関わった英語科のスタッフだけでなく、他の教科の先生方も認めておられるとおり、「授業中に寝る生徒がいなくなった」「英語を読む声、話す声が大きくなった」「授業を受ける生徒の表情が明るくなった」など、生徒が授業と学校生活を楽しんでいるということにあるのではないかと思います。

一方で、英語を流暢に話す生徒は育ったが、「正確さは？」あるいは「大学受験は？」と、次々と乗り越えるべき波がやってきます。これら一つ一つの波をのり超えるための手法もまた SELHi での試行錯誤を通じて、我々が学んだことを生かすべき「新たな開拓地」であり、現在そこを弛まず前進しているところです。

生徒の人間的な成長の可能性を信じ、彼らの潜在能力を大きく開花させることによって、自分自身も充実感を得ながら教師として成長できる。現実の困難を認識しつつも、そうありたいと願っています。