

財団法人 言語教育振興財団 助成研究（平成26～28年度）

2017年度外国語学習指導要領改訂と 教授・学習の到達目標の設定を巡って

英語小委員会

平成29年5月

財団法人 言語教育振興財団 助成研究（平成26～28年度）

2017年度外国語学習指導要領改訂と
教授・学習の到達目標設定を巡って

英語小委員会

平成29年5月

2017年度外国語学習指導要領改訂と 教授・学習の到達目標の設定を巡って

はしがき

小池 生夫 代表

2017年(平成29年)3月31日、2017年度の最後の日にかねて準備中であった小学校、中学校学習指導要領が告示された。「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が2013年に文科省から発表されて以来具体的にこの改訂作業が動いていたが、小、中の指導要領の改訂版の完成に4年かかったことになる。高校は本来なら同時に告示されるはずであったが、来年度末に告示予定とされた。前回の指導要領の告示は2008年(平成20年)であった。それまでは10年に一度のリズムでの改訂作業が行われてきたが、今回は9年間での突貫工事となった。これには理由がある。当時の下村文科大臣の指示に従い、一刻もはやくグローバル化に対応できる人材を供給しなければならないという危機感があった。また具体的には東京オリンピックの2020年開催を期に新指導要領によってグローバル人材育成教育の歴史的な節目にするという意図があった。

本研究会は一般財団法人言語教育振興財団の事業方針によって英語教育部門のうちの共同研究を担当してきた。1991年(平成3年)8月に財団発足以来研究会も発足した。本年で25年になる。この間、研究成果として『提言 日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』(光村図書、2013)を出版し、英語教育改革への提案を現場サイドから出してきた。また数次にわたって研究報告を出している。

今回私達がおこした研究テーマは上記のタイトルの通りである。新指導要領はかつてないほどの大幅改革になった。その中心となった考え方は国際基準にそった学習到達目標を設定して、日本人の英語力の向上を図ろうという考えであった。その原点は欧州にあり、その中で戦後いち早く立ち上げた欧州評議会(Council of Europe)が開発し、欧州全体で広く行われるばかりでなく、今や世界的に利用されつつある。それはCEFR(Common European Framework of References)(Cambridge University Press,2001)「欧州共通参考枠」である。これは英語コミュニケーション能力を6段階に分け、それを学校教育の初歩から高校、大学まで一貫してこの方式でおこなうことができる。文科省はこの方式を取り入れて実際に「聞く、やりとり、発表、読む、書く」の5領域で利用するものである。指導要領では最終的に考え方を部分的に取り入れたものにした。それではこの考え方を基

本に現場の小、中、高の英語教育ではどのようにして教えたらよいかを検討しようというテーマが今回の私達のテーマである。

この報告での研究や意見のまとめるにあたって以下の三部構成にした。執筆者は本研究会の会員である。残念ながら小学校英語教育の意見はない。また未発表の会員もいる。発表は三部構成、13論文にした。

1. CEFRと日本の英語教育の動向。大学 4名の論文
2. CEFRを活かす各学校段階での取り組み。中、高 5名、大学 2名
3. CEFRをわきまえた評価と教材つくり。中、高 3名

以上に従い、14名の論文、報告が掲載されている。私達はこれをさらに発展させて、具体的な教授法、学習法、評価などについてさらに研究を積み上げたい。今回は小学校英語教育についての論文、報告がなかった。これを機会に会員一層精進してこの問題に取り組みたい。諸氏の研究のご発展を祈り、本研究会としても一層の精進を重ねたい。

目 次

●はしがき	ii
I CEFR と日本の英語教育の動向	1
外国語（英語）学習指導要領改訂と到達目標	2
CEFRに基づく英語教育の改善と大学入試の改善	12
CEFR が我が国の英語教員養成と入試に及ぼす影響	16
CAN-DO リストによる授業改善を可能にする	
教師のリフレクティブ・プラクティス	20
II CEFR を活かす各学校段階での取り組み	31
中学校英語教育における CEFR/CEFR-J の活用	32
コミュニケーション・アプローチに基づいた中学校での授業スタイル例	44
CAN-DO LIST に基づいた中学・高校での授業の取り組み例	54
到達目標策定の傾向と例示—高校での取り組み例	65
高等学校における CEFR 活用について	73
日本の高等教育における CEFR 導入の現状、実態、課題、及び提言	83
III CEFR をわきまえた評価と教材つくり	93
CEFRに基づいたスピーキングテスト	
—TEAP、ケンブリッジ英検、Progress の比較	94
CEFR は教材作りにどのように影響を与えていたか	102
CEFR の考え方とこれからの英語教科書の在り方	112
●あとがき・執筆者一覧	122

I CEFR と日本の英語教育の動向

外国語(英語)学習指導要領改訂と到達目標

小池 生夫

1 学習指導要領改訂をめぐる問題と意義

1. 1 第9回学習指導要領改訂の主旨

学習指導要領は国の教育課程の基準を示すもので、日本では10年に一度改訂される。この間に新指導要領が告示されると、教科書が作成され、全国的にそれにそって教育が実施され、調査され、評価され、その結果を踏まえて次の方向性が示されるなどやることがたくさんある。討議は改訂の5年くらい前から始まり、指導要領への評価、変わる時代からの要求、国際情勢への理解などがなされる。それを今回はオリンピックの開催の関係から9年で実施を目指している。

前回は2011年（平成23年）4月に小学校新学習指導要領が実施、2012年4月に中学指導要領、2013年4月に高校指導要領が実施された。今回は2020年（平成32年）に実施、ただし小学校ではその指導要領を2018年（平成30年）から繰り上げて実施する。これを実施することは準備する側の文科省にとって容易ならぬ仕事である。

一体学習指導要領とはなにか。規定によると「全国的に同じ水準で教育を受けるようにするために、学校教育法に基づき、教育課程を編成する際に頼りとする基準」と言うことになる。また、指導要領の性格はなにか。それは法律に準ずる規定となっており、法的拘束力を持つ。これは1958年（昭和33年）、10月の日本教職員組合旭川学力テスト妨害事件に対する最高裁の裁定で確定しているところである。

第2次世界大戦後新教育制度が実施されるのに伴い、カリキュラム（教育課程）という概念が米国によってもたらされ、それを基礎に学校教育の全体、および各教科での教授、学習、評価が実施されてきた。このことは今日では関係者には基本的な常識のはずであるが、実際はそうはないという声もある。現場の教師にはあまり関心を示さない人も多くいる。罰則規定がないから罰せられるという緊張感がないからであるという声もある。教科書会社は文科省検定があるので真剣そのものである。

戦後第9回目の指導要領は2017年3月までに小、中まで完成し、3月31日には文部科学大臣告示によって国民に提示された。ただし、高校の指導要領告示は一年遅れることになった。今期の改革はかつてないほどの大幅改訂である。文科省の指導要領作成への提言のまとめによると改革の基本方針はつぎの3点である。（1）「グローバル化、人工知能の進化など、社会の加速度的な変化を受け止め、予測が困難である社会の中でも、志高く未来を創りだしていくために必要な資質、能力を子供一人ひとりに確実に育む学校教育を

実現すること」、（2）「より良い学校教育を通じてより良い社会を創るという目標を学校と社会が共有し、連携、協働しながら新しい時代に必要な資質、能力を子供たちに育む社会に開かれた教育課程を実現すること」、（3）「「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」の視点から指導要領を改訂すること」。このうち理解を深めるために（3）を解説する。

第一に「何を学ぶか」である。それは新しい時代に必要となる資質、能力を踏まえた教科、科目の新設、目標、内容の見直しである。具体的にいえば、グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化（小学校高学年での教科化等）や、伝統的な文化に関する教育の充実や、国家、社会の責任ある形成者として、また自立した人間として生きる力の育成に向けた高校教育の改善（地理総合、歴史総合、公民科における「公共」の設置等）、新たな共通必修科目の設置、科目構成の見直しなど抜本的な検討を行うものである。

第2に「どのように学ぶか」である。これは「主体的、対話的で深い学びをする。つまりアクティブ・ラーニングを全教科で授業の基本にすることである。自分で主体的に考えを創造し、批判し、相手と論じ合い、答えを究めあっていく」ことである。

第3は「何ができるようになるか」というを考えるとき「新しい時代に必要となる資質、能力の育成、学びを人生や社会に生かそうとする力の養成、また生きて働く知識、技能の習得、未知の状況に対応できる思考力、判断力、表現力の育成」ができることである。これらが具体的に各教科内容に生かされる。

1. 2 外国語科における改訂の趣旨：学年及び学校種間の学習到達目標の設定

全教科にまたがる原則的な改訂の原則に基づき、特に英語科目では中学校から高校まで「英語の授業は英語で教える」こととした。総語彙数は3,000語から5,000語へと増える。これは英語力を基礎力養成から応用力養成重視への移行と中国、韓国、台湾などの指導要領で示されているレベルと肩を並べる必要があることを意味する。重要なことは小学校3年から高校3年まで年間計画を立てて、各年度末に学習者の評価をあらかじめ定めた到達目標に達するように教師と児童・生徒一人一人が努力することである。その際「聞く、話す（お互いに話す、人前でスピーチする）、読む、書く」の4技能のそれぞれの到達目標を学年ごとに設定する。学習指導要領外国語では以上の基本的能力を設定し、学校現場ではそれに従って、到達目標をより具体的に教師、生徒、評価者などのために設定するのである。この学習到達目標を小、中、高の各学年で設定するという政策の理由は、学習者、教授者が具体的な目標、そのための計画を実行するためである。これは国際基準に合わせて教育計画を立て、努力目標を最終段階まで継続的に立てることが国際間での信頼性を高めるからである。

世界的傾向のグローバル社会に立ち向かうために必要な英語コミュニケーション能力のレベル・アップをはかるためでもある。英語教育の修業年を8年から10年することによって、英語コミュニケーション能力をより高く引き上げることを意図するのは国際的レベ

ルに多くの者が達することが必要だからである。それに対応するために高校卒業生の英語レベルを引き上げるためには、語彙数の増強ばかりでなく、習得の効率化をはかり、学校種間のギャップを埋めて、教授や学習が円滑に進むように工夫するなどの政策が必要である。

1. 3 大学英語入試 4 技能型への改革

さらに、文科省は高校と大学の橋渡しの実効性を高めようと大学入試英語の内容を変える政策を取り出した。たとえば、大学入試に 4 技能試験を導入する。英文の量を増やし、限られた時間に多量に英文を読んで理解する力、英語を聞いて理解する力、自由に英語エッセイを書く力、そして英語を話す力を試す問題に変えるということである。その実現性を高めるために、大学入試センター試験から英語をはずし、信頼がおける民間のテスト業者に実施を移すというものである。目下、その実施可能性を文科省、大学入試センター等で検討中である。すでにそれにむけて日本英語検定協会では TEAP なる 4 技能型のテストを上智大学と共同で開発し、それを上智大学、その他の私立大学で入試に取り入れるところが出てきた。

1. 4 英語教員の現職教育並びに教員養成のコア・カリキュラム作成に向けて

文科省は、中、高英語教員の英語コミュニケーション能力の向上を目指して彼らの英語能力の到達目標を英検準 1 級以上に引きあげ、5 年後には中学英語教員の 50%がそれを達成、高校英語教員の 75%が達成することを目標とした。しかし 1 年目では中学 27.7%、高校 52.3% にとどまっている。一方生徒のほうは、中学校 3 年で英検 3 級程度、高校 3 年までで英検準 2 級から 2 級程度を目指すと決めた。現在では、中学 3 年で 31.2%、高校 3 年で 31.0% が達した。これを 5 年後にはそれぞれ 50% にするという国家政策である。小学校教員の英語力を引き上げるとともに、英語の授業を実施するために ALT と地域人材の活用を目指す。その実現可能性が問題であるが、今後努力することである。

また、文科省から資金を提供しての依頼に応じ、東京学芸大学が中心となり「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業—英語教育コア・カリキュラムの策定に向けて—」の研究が 2016,17 年度の 2 年間で行われた。この目的は小学校教員、中・高の英語担当教員の教職課程、現職教員研修の現状、課題を明らかにするとともに、指導要領改訂に向けた英語力、指導力の向上に資する、教員養成、現職教員研修の一体的コア・カリキュラムの開発、検証をおこなう具体的設計図を提供することである。これは成案を得てこの 3 月に発表された。今後この線にそって英語教員の育成が指導要領と一体化して行われる。画期的である。

以上の改革は、過去の英語教育政策に比べても大規模であり、しかも今までの宿題がここにきて一斉に総合的に、具体的に動きだしたといえる。2020 年のオリンピック、パラリンピック東京大会を控え、観光旅行で来日する外国人数が年間 3,000 万に達することを目

標にしているという政府の動きもあり、今や英語コミュニケーション能力の向上が真剣に求められている。

1. 5 英語教育はなぜ改革されるのか。

どうしてこのような英語教育の改革がおきてきたのか。これは最近第一に世界が急激にグローバル化されるという現象が顕著になったからである。政府、経済界などが危機を感じて、グローバル人材育成が急務であるという認識を政府が公的に固めたからである。

グローバル社会で活躍するうえに日本人の英語コミュニケーション能力は低く、とても対応できていない、どうしてもこれを改革しなければ日本は国際競争、安全保障の世界でも対応できない状態になるであろう。このような真剣な思いを持つ人たちがこの10年で急激に増えてきた。このようなインタナショナル化からグローバル化社会への変化が顕著になり、政治、行政側にそれを反映する危機意識がでてきた。

第2に政策作成者である文科省内部の主導的立場にある人たちの意思統一ができやすい人事になってきて、指導要領の改革時に向けて全体的に歩調を合わせて思い切って動く行動をおこした。それは、この10、20、30年来の英語教育改革の動きが一歩一歩積みあげられて形になってきたことに拠る。具体的な例として歴代関連審議会での討議内容の公表、文科省内に外国語教育推進室の新設による専任スタッフが常時配置されたこと、そこに英語教育の専門家たちの発言が文科省の政策立案に伝わりやすい布陣になり、具体行動を起こさないと時間的制約にひっかかる状況も手伝って、改革の声が大きなうねりとなって、一举に動き出したものである。勿論このような流れに反対の意見もあったが、このことが顕在化したことによって一層この問題が理解されるようになった。

2 欧州評議会(Council of Europe)と CEFR の関係

今回の学習指導要領の改訂内容でその中核となっているのが教授、学習、評価の到達目標の段階的設定であり、しかもこれは欧州での外国語能力の基準の開発と質的にほぼ同じ到達目標の設定になっている点でグローバル世界に対応するわが国の姿勢をしめしている。そこでその内容や経過を簡単に纏めてみよう。

欧州評議会 (Council of Europe) で定めた外国語、第2言語の教授、学習、評価のための到達目標、A1 から C2 までの基準がある。その説明の前に欧州評議会とはなにか簡略に説明をしておきたい。欧州評議会は1949年にロンドン条約によって正式に成立した。第2次世界大戦の終了によって勝利を得た国も敗北した国も大きな傷跡を欧州全体に残した。このような悲惨な経験を2度としてはいけないと各国の政治家、市民が集いあってつくった欧州45か国の人権、民主主義、教育等の協力体制である。それに遅れて1967年欧州では欧州共同体 (European Union, EU) が生まれたが、これは欧州の政治経済の統合体を目指したものである。人権、平等、文化、教育、特に言語教育、言語コミュニケーション

の強化を通して欧州各国の共同体をこしらえていったのとは少し異なる。しかし両者は言語教育についても相互協力を目指している。

さて、欧州評議会の設立は、欧州 47 か国が加盟して成立しているが、その目的は one greater European nation を目指して、人権、大義、平等の精神を維持し、政治、社会の原理としての民主主義を維持することである。組織運営は加盟国の外務大臣を代表としての議会を最高決定機関とし、その下に各種委員会、事務局を置いて活動している。中でも欧州加盟国の人々の意志の疎通を目指しての言語教育の振興には共同の原理、原則をもって協力体制を維持、発展させるための scheme を 40 年にわたって作り上げた。しかも各国の言語教育の独自性を重んじながらも共通の枠組みを完成させ、それを弾力的に運用している。現代語教育の専門家が中心になって学問的にも組織的にも優れた現代語教育の教授、学習、評価の一貫性を EC の加盟国で通用させている。さらに世界のその他の地域、国々の現代語教育、つまり第 2 言語、外国語教育のモデルとして注目を浴び、国際化からグローバル化への流れに大きな影響力を与えている。

EC では 3 つの組織がある。ひとつは言語教育の政策上の問題をあつかう Language Policy Unit (LPU) である。この組織は France の Strasbourg の Council of Europe の中心的機構の一部として存在している。もう一つは Austria の Graz にある、European Centre for Modern Language (ECML) という言語教授、学習評価の方法の研究、意見交換の欧州センターである。もう一つは Portugal の Lisbon にある the North-South Centre で欧州と Africa の地中海周辺国との人権の平等と文化交流振興事業を手掛けている。

そこに欧州各国の言語教育関係の専門家が集まって 30 年以上の研究と政策の実施をおこなってきた。そのリーダーは Dr. John Trim、Cambridge University 言語学科主任教授（故人）である。LPU を創り出して、現代語教育の世界で最も影響力を与えている “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, and assessment” (CEFR) という現代語教育の Bible のような本を 2001 年に Cambridge University Press から事実上 Trim 教授を中心として共著で出版している。

今期の学習指導要領改訂にあたり、小から高までの到達目標の設定の一貫性を文科省は打ち出している。欧州の傾向として我が国の英語教育が English as a foreign language (EFL) から English as a second language (ESL) の方向に変わっていく現代において、そちらに舵を切っていく方向に日本も進むべきであると考える。さらに CEFR の考え方を人類共通の文化財として積極的に我が国の外国語教育政策の中心に備えるべきであると主張してきた。それはその枠組みが国境を越え、人類共通のコミュニケーション能力を育てるうえに重要であるばかりでなく、Trim 博士たちの人格と信念に敬意をもつからでもある。この考え方は今日多くの人々に基本的に賛同を得ている。勿論、我が国でこの考え方がとりいれられるには文科省現場での理解と工夫が必要である。

さて、CEFR の基本的構想はどのようなものであろうか。これは言語観、言語学習、教授、評価観を欧州全体の何十万の人々の協力を得てつくり、理論の確立を通して、長年の努

力を積み上げてきた言語教授理論観である。これは Oral method, Grammar-translation method など特定の教授法に肩を並べるものではない。その根底にある言語の役割、現代語 (modern language) 教育の根本的な在り方、特定の technical な方法の奥底にある哲学的かつ実践的な教授と学習と評価に共通する言語の役割を提供している。それは現実の言語を用いたコミュニケーションの総合的分析から成り立っている。それは行動指向アプローチ (action-oriented approach) であり、言語使用者とは社会行為をおこなう者と考え、言語行為はある目的をもって行動することによって生じると考える。

3 共通参照レベルと教授・学習・評価の到達目標

CEFR は共通参照レベル (common reference level) の構想を提案している。これは縦軸と横軸の構成で表を作る。横軸には「聞く、話す (やりとり、発表) 、読む、書く」の 5 技能を並べる。縦軸には A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 段階を言語能力の低いレベルから native 並みの高いレベルとして設定する。この枠組みの枠ごとに生じたスペースのなかにそのレベルの能力の表示をおこなう。この分類が 3 段階法に基づくのは、A (基礎段階の言語使用者) 、B (自立した言語使用者) 、C (言語に熟達した言語使用者) の 3 レベルをつくっているからで、さらに各 2 分割し、A1～C2 の 6 レベルを設定したわけである。横軸には、4 技能、ただしスピーチングだけは話す (やりとり、発表) の 2 区分にして、他は「聞く、読む、書く」の 3 技能としている。そこで縦軸と横軸で作る枠にはまる能力記述文はそのレベルが「～ができる」という表現で短くまとめる形式をとっている。

この枠組は、これだけ見ても読み手によって理解がまちまちになる恐れがある。それに関連し共通参照レベルの枠組みにあわせてより詳しい語彙、文法、表現の分類とその豊富な例示を持ち、具体的理解が深められる、標準的な Threshold Level を B1 レベルに相当する英語コミュニケーション能力を示すものとしている。

これは標準的な言語コミュニケーションをする場合にその構成要素としてのことばの表現、意味、話題、コンテクスト、ストラテジー、文法構成要素を合わせて一般的日常生活のなかでコミュニケーションが成立する、そのための総合的要素として作成した外国語の教授と学習の基準テキストになる。これは 1975 年に出版されるが、後に CEFR に発展する基礎的モデルとなっていました。Threshold Level は当時シラバスデザインやカリキュラム設計、試験の工夫、教材作成等に幅広く利用された。語や表現の機能と概念の範疇が言語学習と教授の枠組みの中に取り入れられ、具体的な場面と状況と結びついた枠組みを言語学習の場に提供した。この本を基準にそれよりやや難しい B2 レベルを具体的に示したものが Vantage, 逆にやや優しい A2 レベルが Waystage、もっとも初歩のコミュニケーション能力を示す A1 レベルに当たるテキストが Breakthrough となっている。それらを読むと A1, A2, B1, B2 がわかる。C1 の Effective Operational Proficiency、C2 の Mastery については出版されていない。

欧州各国での高校卒の外国語学習で到達目標はB2であると John Trim 博士はいう。またこれらのレベルに対応する有名なテストは実験と調査によりそれぞれ対応するレベルが今日ではできている。例えば、英検テストでは C1 と 1 級が対応する。Cambridge English Test では C2 と Cambridge English Proficiency(CEP)が対応する。

表 1. 各試験団体のデータによる CEFR との対照表

CEFR	英 検	GTEC CBT	GTEC for Student	IELTS	TEAP	TEAP CBT	TOEFL iBT	TOEIC /L, R	Cambridge
C2				8.5-9.0					CEP
C1	1 級	1400		7.0-8.0	400	800	95-120	1305- 1390	CAE
B2	準 1	1250- 1399	980	5.5-6.5 399	334- 333	600- 795	72-94	1095- 1300	PCE
B1	2 級	1000- 1249	815- 979	4.0-5.0	226- 333	420- 595	42-71	790- 1090	PET
A2	準 2	700- 999	565- 814	3.0	150- 225	235- 415		385- 785	KET
A1	3- 5	-699	-564	2.0				200- 380	

注. 上記の表は文科省の外国語ワーキンググループ審議会での資料を基にしている。

ところで、A1 の下には Pre-A1 を新たに設置するのが妥当である。はじめて英語を学ぶ場合にはコミュニケーション能力はないわけで、発音、単語の基礎、固定表現の挨拶語といった基礎の基礎ともいるべき level が学習の第一歩として存在する。この認識から CEFR での基礎的コミュニケーション能力の中に Pre-A1 レベルが明記されるべきという主張である。この主張の導火線になったのは、CEFR-J の研究チームの研究である。我が国ではじめて CEFR に着目し、その利用を文科省に働きかけたのもこの主張による。

4 到達目標設定を利用した小、中、高の学習者のレベル設定

CEFR の基準をわが国にあった形で利用する、あるいは、それに近づける方法はあるのだろうか。上記の各種テストのスコアはそれぞれのテストの受験成績が CEFR のどのレベルに相当するのかを各機関が自ら調査して示したものであろう。

表2. 小、中、高を通じての到達目標として推定される語彙数(イメージ)

現学習指導要領からの推定語彙数	新指導要領でのレベル別習得語彙数
C1 約 8,000 語	C1 約 8,000 語
B2 高校卒 約 5,000	B2 高校卒 約 5,000
B1 高校 約 3,000	B1 高校 3,200~3,400
A2 高校 B1 とあわせる。	A2 中学校 1,600~1,800
A1 小学校、中学校 約 1,200	A1 小学校 (3-6年) 600~700
Pre-A1 小学校 5,6年 (約 300?)	Pre-A1 小学校 3,4年(約 300?)

上記表2は 現行指導要領と今回的小、中の改訂指導要領で示されている語彙数を参考に仮にPre-A1からB2までに語彙数を割り振った私個人のイメージである。上限は高卒で達するレベルで、欧州各国の高校卒で外国語能力が達する水準と同じ水準B2(英検準1級)を到達目標にしてある。ここには今回告示された小、中の指導要領に記載された語彙数を参考にしている。しかし、高校指導要領はできていないので過去の討議を参考にした。

さらに新指導要領には到達目標のPre-A1からC1までのレベル設定は討議の過程で消えている。

文科省の2015年度「英語教育実施状況調査」の発表では英検2級(B1)以上の合格率は高3で34.3%であった。政府発表によると2017年度に高卒の生徒の50%がそのレベルに達することを期待している。一方中3では英検3級(A1)以上で26.6%であった。政府の2017年度の期待値は50%であった。また英語教員の英検準1級の合格率は、高校で57.3%(前年度55.4%)で政府期待値75%を大きく下回った。中学では30.2%(前年度28.8%)であり、政府期待値50%を大きく下回った。高校卒から大学卒にかけてC1(英検1級)を取得する学生、生徒は存在するが、一般の目標ではない。

5 大学での英語能力到達目標

大学卒業時にどのくらい英語コミュニケーション能力を持っていれば高度のビジネスで実力を十分に発揮できるであろうか。それはTOEIC Reading and listening testで900点以上の能力がある場合である。これが研究の結果である。それ以下、つまり800以上でもそれに耐える力が場合によってはあるが、不安定であるというのが結論である。それ以下は簡単なことしか通用しない。この結果はどこからでてきたか。

『企業が求める英語力』(2010) はわが国最大のビジネスパーソンで7,354名に対するアンケートを2006年に実施した結果の分析である。これは小池科研研究(2007)の研究報告の一部である。これは今日の国の英語教育政策に方向性を与えるほどの影響を及ぼした。その中でさまざまなことがわかったが、ビジネスパーソンが持つ英語力の克明な分析は衝撃的であった。

その一部をここに紹介している。たとえば、TOEIC で 900 をとっている人は 11.3%、850～900 は 21.2% であり、800～850 は 32.2% である。つまり、本当に役立つ英語を駆使する人は全体の 1 割程度になる。今、ほかのデータで日本の企業で高度の英語能力が求められる人数は 2017 年には約 411 万人が必要であるといわれている。大学の卒業生は毎年約 57 万である。その 1 割が英検 1 級、準 1 級である。約 57,000 人である。これでは圧倒的に少ない。日本の国際企業は英語力が高い native または英語を第 2 言語として使用する外国人を採用しているのである。大学生の英語コミュニケーション能力を飛躍的に高く、役立つ人間を多くしなければ国家の弱体の問題になり、企業の国際化が進むことによって本当に役立つ人は外国人にとってかわられる。厳しい現状に直面している。

大学の 4 年間は非常に重要な時期である。専門を身につけなければならぬ。それとともに英語力を伸ばす必要が自分自身のために必要である。それは C1, 英検 1 級など表 1 で換算数値を示してあるものである。では、そのために大学はどのようなシステムをつくるなければならないだろうか。この問題に取り組んでいる大学も多い。しかし、実質的にはどうであろうか。外国語センターで集中訓練を行っているほか、学部全体、大学全体で英語を使って専門教育をおこない、海外留学の道を拡充し、熱心にとりくんでいる大学もある。しかし、その教員の質、教授法、学生の学習法、評価法など研究しなければならない問題が山積している。これらはさらに必要になる。

6 新学習指導要領告示に見る到達目標

2017 年 3 月 31 日に新学習指導要領が告示された。この中で小学校、中学校の外国語(英語)の内容を読むと、CEFR やそれに関係することについては、文科省内で討議されたにもかかわらず一切触れられていない。それはなぜか。それでは意味がないと思われるが、実際は CEFR に関する多くの内容が含まれている。グローバル人材の育成に必要な英語力の向上、そのための小学校 3 年から一貫して追求される英語能力到達目標が実質的に「目標」として過去の指導要領にない詳しさで述べられている。さらに「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の 4 技能が話す(発表、やりとり)が 2 分化されて 5 技能になっている。それぞれに目標がついている。さらに、現行の指導要領を一部引き継いで、行動目標を細かく設定している。このような考えは CEFR の考え方から影響を受けている。また、CEFR が規定しているように、各国の実情に応じて変更を若干加えることは当然である。ましてや、Council of Europe に加盟していない日本ではそれに従う義務はない。しかし、国際基準化されつつある A1 から C2 にかけての到達目標を一貫した線に乗っての各レベルにするから意味があるのであって、国別にかけてにつくれば、それは換骨奪胎であるし、またグローバル化に対応するものではない。今回の指導要領の目標の具体的表現はそれに沿ってのぎりぎりの線にあるというのが印象である。また Pre-A1 は日本から出て国際化しそうな傾向にあり、それにあたる小 3, 4 年がどのようなレベルから出発するかの起点を示す意味

で重要な示唆を与えている。今後実際の指導政策をどうつくっていくかによって指導目標の在り方がグローバル化に対応するのかしないのか問われるところである。

参考文献

- 小池生夫他. (2007). 科学研究費補助金研究. 基盤研究 A『第 2 言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携を図る英語教育の先導的基礎研究』.(課題 16202010)(2004~2007 年度研究).
- 小池生夫,寺内一,高田智子,松井順子,一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会. (2010). 『企業が求める英語力』朝日出版.
- 小池生夫編著. (2013). 『提言日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』 光村図書出版.
- 投野由紀夫編. (2013). 『CAN-DO リスト作成・活用英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店.
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new_cs/youryou/syo/
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new_cs/youryou/chu/

CEFRに基づく英語教育の改善と大学入試の改善

高野 敬三

1 はじめに

文部科学省は、平成 25 年 12 月 13 日、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。この計画において、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるために、小学校における英語教育の拡充強化や、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図るための方向性を示した。

同計画で示された方向性の具体化に向けて、同省は平成 26 年、「英語教育の在り方に関する有識者会議」を設置し、小・中・高等学校を通じた英語教育改革について議論を行った。

平成 26 年 9 月に報告された「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」では、教育目標・内容をはじめとする改革や更なる取組の充実等について提言された。

これらの計画や提言を踏まえ、同省は平成 27 年 6 月に「生徒の英語力向上推進プラン」を公表した。本プランでは、生徒の着実な英語力向上を目指し、国及び都道府県で明確な達成目標を設定することや、その達成状況を公表することにより計画的に改善を推進することを、英語教育改革の考え方として示している。

2 改革の柱となる CAN-DO リスト

ところで、この「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、「英語を用いて～することができる」という形式（CAN-DO リスト）で目標を具体化し、小・中・高等学校を通じて一貫した学習到達目標を設定することを求めている。

実施計画の公表に先立ち、文部科学省は、各県教育委員会や学校が CAN-DO リストを作成する際の参考として、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」を公表した。

このことは、まさに、外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠である CEFR によって示された到達度を参考に作成すべき CAN-DO リストによる英語到達度指標を、国、都道府県を挙げて、各学校が生徒の実態を踏まえて作成して、生徒の四技能統合した総合的な英語力の育成を図ることを狙いとしていると言えよう。

小学校における英語の教科化という現実を視野に入れて、小学校から高等学校まで一貫した CAN-DO リストを作成し、具体的な到達目標を設定することは、英語教育改革の大きな柱である。

今年度中には、告示される新「小学校学習指導要領」と新「中学校学習指導要領」における教科・外国語（英語）においては、こうした CEFR の英語到達度指標を参考に、「英語を用いて～できる」というものに基づく学習を生徒が行うことができるよう、授業を改善するものとなる。また、来年度中には告示される新「高等学校学習指導要領」では、少なくとも、必修科目である「英語コミュニケーションⅠ」においては、CEFR の A2 レベル程度、新たな選択科目である、「論理・表現Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」などでは、CEFR の B1 レベル程度の学習を求める内容となることが想定されている。

なお、平成 28 年 8 月、「高大接続改革の進捗状況について」が公表された。この中で、国は、平成 32 年に実施される、大学入試センター試験に代わる、新たな、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）において、リスニングとスピーキングを取り入れた四技能統合型へ移行すると明記されている。この新たな大学入試においては、英語に関する各種資格検定試験の活用も案の一つとなっている。このため、入試で活用する場合は、各種資格検定試験の横ぐしを刺した共通尺度が必要となってくることは当然であり、この CEFR の英語到達度指標は、その際の重要な尺度となる。

3 大学入試の課題

現在、国において、大学入試における英語四技能実施について鋭意検討を重ねているが、ここでの課題を以下の 2 点で整理してみることにしよう。

【1 点目 民間の資格・検定試験の活用に関する課題】

- (1)大学入試センター試験では、従来コミュニケーションを重視した出題範囲の設定や、リスニングの導入などに取り組んできたが、「話すこと」「書くこと」を含む 4 技能の総合的な評価を行うとすれば、50 万人以上が受験する現行のセンター試験では困難であり、四技能を評価する民間の資格・検定試験の活用が、それに代わるものとなるか。
- (2)民間の資格・検定試験は、現在 9 種類あるが、そもそも、全国にいる高校 3 年生が受験できる体制を民間の団体でカバーできるか。現在、センター利用の受験生は 50 万人にものぼる。
- (3)そもそも、民間の資格・検定試験にはそれぞれの目的があるものであり、それらがすべて学習指導要領に沿って設計されているとは言えない。国は、英語の大学入試を改善することで、高校や中学校に対する、いわゆる wash-back effect を期待していることは分かるが、教育の成果としての英語の力を大学入試でみるということであれば、民間の資格・検定試験はそのような趣旨で作成されたものを活用すべきではないか。

- (4) それぞれの資格・検定試験が CEFR で示された参照枠に基づいて正確に制度設計されているか。民間の資格・検定試験の団体が示した CEFR の 6 段階のバンドに相当する得点がバラバラであり、そもそも、それらに信ぴょう性があるのか。
- (5) 国は、それらの資格・検定試験を精査して、何種類の資格・検定試験を大学入試として活用すべきものであると認定するのか。
- (6) 国が認定した民間団体の資格・検定試験を受験するにおいて、それぞれの試験内容に統一性がない以上、受験生に有利不利が生じないか。
- (7) 受験生は、高校何年生のときから、国が認定した資格・検定試験を受けることができるのか、複数回受験できるのか、あるいは、受験生において、国が認定した資格・検定試験を複数種類受験することができるか、そういった場合において、大学入試といった選抜試験でどのように合否判定がされるのか。
- (8) 民間団体において設定されている検定料は、様々であり高額に設定されているところが多く、そのことが受験生の経済的負担とならないか。

【2 点目 四技能英語を大学入試に活用することに関する課題】

- (1) そもそも国は、現行のセンター試験（5 教科 7 科目）に代わる新たなセンター試験の英語に 4 技能評価を求めていたが、それは、その範囲までであり、各大学の個別入試や、AO 入試や推薦入試にも、同様の四技能評価を求めるのか。
- (2) 国は、昨年の 8 月には、2 つの案を示している。案 1 として、大学はセンター試験を活用せず、4 技能を測ることのできる資格検定試験だけを活用する。案 2 として、大学は、センター試験を活用せず、4 技能を測ることのできる資格検定試験のみを活用するか、あるいは、センターで当面実施する英語共通テスト（読む・聞く）の活用に加え、各団体が行っている資格・検定試験のうち 2 技能（話す・書く）を併せて活用する。とともに、4 技能を測ることのできる資格検定試験を活用する。この案 2 でいう資格・検定試験のうち 2 技能だけを抽出することは可能であるのか。
- (3) 仮に、前述の案 2 を採用するとしても、国が当面実施する英語共通テストで測る「読むこと」「書くこと」についても、CEFR でいうところの英語到達度指標に基づく試験内容にすることができるのか。
- (4) 国は、現在、すべての大学入試の英語については、その結果を CEFR のバンド表記で求める考えをもっている。CEFR は、そもそも A1 から C2 までの 6 段階（バンド）であるが、選抜試験という 1 点刻みの選考を大学では決定しなければならないものであり、そもそもバンドのみ大学で活用して選考することは無理であるのではないか。他の教科は 1 点刻みとなっているのに、英語だけはバンド表示を活用することになるのか。

4 まとめ

これまで、英語教育の改善の声は幾度となく国民から提起されていたが、このたびの学習指導要領の改訂、大学入試の改革といった流れの中で、その重要な役割を果たしきったのが、CEFR といった考え方である。

英語教育学者による CEFR に関する丁寧な説明、教育行政関係者の理解、小中高・英語教員への浸透と教育実践、更には大学関係者の英断などが、今後さらに求められると考える。

CEFR が我が国の英語教員養成と入試に及ぼす影響

志村 修司

1 はじめに

平成 32 年度に小学校、平成 33 年度に中学校、平成 34 年度に高校と、順次改訂される予定の次期学習指導要領の英語においては、児童・生徒のコミュニケーション能力を伸ばすことが強調されそうである。それは以前から文部科学省は各校で CAN-DO リストを作成してそれを実施することを求めたり、次期学習指導要領では五技能の各領域での目標を設定しようとしていることからもうかがえる。

つまり文部科学省は教養としての英語教育から、コミュニケーション能力を伸ばす英語教育に舵を切ることになり、児童・生徒のコミュニケーション能力を伸ばすことを英語教育の最重要課題として英語教育を再編成することになるだろう。

そのような状況の中で必要なのが、一貫したコミュニケーション能力の到達目標である。ヨーロッパでは第二次世界大戦後に様々な言語の統一基準を CEFR という形で作り上げてきたが、我が国ではつい最近まではそのようなものが存在しなかった。しかし、現在は投野科研によって CEFR を基にして日本の実情に合うようにアレンジされた CEFR-J がある。今後我が国の英語教育は、CEFR や CEFR-J を基にして小学校から高校までの一貫した英語教育の到達目標を作成し、更に大学教育もその延長で考えることになるであろう。

平成 29 年 3 月末に文部科学省から発表された小学校と中学校の次期指導要領の英語の内容を見ると、領域ごとの到達目標の設定や従来は四技能としていたものを五技能としたことからも CEFR の影響が色濃く表れている。

そのような状況下では、コミュニケーション能力を伸ばす英語を教える教員の養成こそが一番の課題となるであろう。

2 長期見通しに立った教員養成こそ急務

文部科学省では平成 25 年 12 月より「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を推進し、第 2 期教育振興基本計画の成果目標として、「中学卒業段階で英検 3 級以上、高校卒業段階に英検準 2 級～2 級程度以上を達成した中高校生の割合を 50%」を目指すとしている。そのような成果を達成するための方策として、現職教員をどのように指導するかについては述べられているが、これから英語教員となる者に対する大学での教員養成の体制やその内容については述べられていない。

今までの学習指導要領でも生徒の四技能を伸ばし、コミュニケーション能力を伸ばすことは述べられてきたが、教育現場はなかなか変わらずに現在に至っている。これは先に目標を設定し、現場の教員を研修させることでその目標を達成させようとしてきたが、教員養成のための大学におけるカリキュラムやその内容へまで踏み込んだ取り組みが弱かったことに原因があると思える。

平成 27 年度の文部科学省の新規事業として「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」が始まった。それによると、調査項目 1 は「次期学習指導要領の改訂に向け、教育委員会を中心とした現職の小・中・高等学校の教員の英語力・指導力の向上のための研修等の実施状況の調査及びプログラム開発を行う。」である。そして調査項目 2 は「次期学習指導要領の改訂に向け、主に大学等における小・中・高等学校の教員養成の現状を調査し、効果的なプログラム開発につなげる。」となっている。

現在の英語教員を養成する大学でどのような教育が行われているかに関する調査研究がようやく始まったところである。

2.1 大学における英語教員養成課程

これからの中等教育の目標は、生徒のコミュニケーション能力を伸ばすために統合的に五技能を向上させることである。そのためには大学においてそのような教育をする教員の養成課程のカリキュラムを検討し、それを実施する必要がある。

現職教員の研修については、文部科学省から各都道府県の教育委員会を通じて研修実施にはそれほど時間はかかるない。しかし、教員養成のために大学の教育内容に踏み込むとなるとその整備をするだけでも 10 年以上かかると思われる。

現在文部科学省では教育職員免許法及び施行規則の改正を行い、平成 29 年 6 月に教職課程コアカリキュラムの策定を行い、平成 30 年度に新課程の審査・認定を行い、平成 31 年度から新課程を実施する予定である。

しかし次期学習指導要領は平成 32 年度に小学校から順に始まり、平成 34 年度には高等学校でも実施となる。平成 31 年度から始まる教員養成の新課程で教育を受けた教員が教壇にたつのはその翌年の平成 35 年度からであろう。そして実際に大学での新課程の教育の成果が問われ、再検討されるのはその後のことである。そのようにして養成された教員に教えられた生徒が教員になってようやく児童・生徒のコミュニケーション能力を伸ばす授業が軌道にのることになる。そうなるまでには 20 年以上の時間がかかるのではないだろうか。

現職教員に対する研修と平行してこれから教員になる人たちの質を変えることによって未来の英語教育を変えていくことになる。150 年以上の歴史を経て現在の英語教育があるのでから、それを 20 年で変えることになれば、時間がかかりそうであるが一番の近道かもしれない。

2.2 教員採用の応募資格

教員志願者は B2 レベル以上を取得していることを応募資格とする。(文部科学省が示している英語の能力検定の試験を行なっている団体の基準と CEFR との対照表によると、B2 は概ね「準 1 級」に相当する) というような思い切った方針を打ち出す必要がある。

文部科学省は英語教員の英語力を英検準一級以上としたいとしているが、平成 28 年文部科学省の「英語教育実施状況調査」では、準一級以上の教員の割合は平均で高校 62.2%、中学 32.0% なので、平成 24 年度からの 4 年間で高校が 9.9% 増、中学が 4.7% 増となっている。文部科学省の目標の数値が、高校 75%、中学 50% なのでこの調子で行くと、高校あと 8 年、中学あと 15 年はかかることになる。

2.3 現場で先進的実践をしている教員の活用

英語の教員に求められるものはただ単に英語の実力だけではない。文部科学省が発表した上記の「英語教育実施状況調査」においても、英語の教員の英語力が高い都道府県の生徒の英語力が必ずしも高い訳ではないからである。英語教員養成の講座では、理論だけでなく生徒のコミュニケーション能力を伸ばすための様々なスキルや教師としての在り方・心構えも教える必要がある。(教師としての在り方・心構えについては、小池生夫他 (2013)『提言 日本の英語教育 一ガラパゴスからの脱出一』光村図書の第 6 章を参照のこと) 現在中学や高校の教育現場でコミュニケーション能力を伸ばすための先進的な取り組みをしている教員を大いに活用して教員養成することを望むものである。

3 これからの大学入試や高校入試

現在大学入試でも英語検定のある基準を満たしていれば、優遇措置を取る大学が増えてきている。しかし、まだ推薦入試や AO 入試などが多いが、今後徐々に一般入試にも採用されるであろう。実際、筑波大学では 2018 年度の推薦入学で英語検定などを優遇措置として採用し、2019 年度からは一般入試で採用し、医学系では CEFR の B1 レベル (英検 2 級に相当する) ではなく C1 (英検 1 級に相当する) レベルを望むことを発表している。

このように将来的には大学の一般入試でも英語は B1 以上を取得している生徒は、英語の試験を免除したり、得点に加点をするようにして何らかの優遇措置を取るようになるであろう。

また、現行の一般の大学入試においてはセンター試験も含め一回の試験で英語力を評価されてしまう。しかし、センター試験は 2020 年に大学入学希望者学力評価テストに変わり、英語はそのテストからははずされて外部の能力検定の結果を使うことが検討されている。英語検定試験などを活用し、過去 2 年以内に取得した一定基準以上の力を持っている人は英語の試験を免除されたり、加点などされて優遇されたりする措置が一般入試などでも採用されるとなると、受験生は 1 回目に不得手であった分野を改善する努力をして 2 回目の検定試験に臨むことになり、たった一回の入学試験のための勉強ではなく、生涯学習に結びつく学習

に発展する可能性も出てくる。

4 中学校や高校の授業の改革

これまで文部科学省は学校現場の英語教育を変えようとしてきたが、大学入試や高校入試があることを理由に、高校や中学での授業がなかなか変わらなかった。

しかし以上のような大学入試、高校の入試を実施するとなると、五技能のバランスの良い生徒を育てなければならないことになる。そうなると各領域で設定された到達目標を達成するため CAN-DO リストを活用して中学校や高校の授業での英語教育の内容も変えざるを得ない。

大学入試と現場の英語教育が同時に変わろうとしている。今こそ変革の時である。

参考文献

小池生夫.(2013).『提言　日本の英語教育　—ガラパゴスからの脱出—』光村図書.

文部科学省.(2016).「平成 28 年度『英語教育実施状況調査』(中学・高等学校関係)」.

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm

文部科学省.(2016).「『教育職員免許法改正』、『再課程認定』、『教職員課程コアカリキュラム』の検討状況について」.

http://www.u-gakugei.ac.jp/~soumuren/28.10.6/monkasho/01_kyouikushokuinmenkyoho_u-kaise.pdf

文部科学省.(2016).「平成 27 年度『英語教員の英語力・指導力強化のための調査』」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362173.htm

英語 4 技能試験情報サイトスーパーグローバル大学導入事例筑波大学.(2017).

http://4skills.jp/selection/sgu_sgh/tsukuba_univ.html

CAN-DO リストによる授業改善を可能にする
教師のリフレクティブ・プラクティス
～自律と協働をめざす教師集団、生徒集団の育成への試案～

醍醐 路子

1 はじめに

文部科学省次期学習指導要領において、各学校での CAN-DO リスト作成が義務化される見通しとなった。もともと CAN-DO 形式の能力記述文は CEFR の行動志向アプローチの理念（学習者の自律的な成長）を具現化するために考案されたものであり、その目的達成のためには等しく教師の自律的な成長が欠かせない。

CEFR の枠組みは総合的で複雑なため、ヨーロッパでは学習者用の教育実践ツールとして ELP（ヨーロッパ言語ポートフォリオ：各国・各機関で 100 種類以上が開発されている）が、また言語教師用として E-POSTL（ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ：Council of Europe 2007）が開発され、多くのヨーロッパ諸国で活用されている。

CAN-DO リストによる授業改善を考える前提として、ヨーロッパの教師達はいかにして CEFR の理念、CAN-DO リストのシステムを理解し、CLIL の方法論を基にして生徒の自律的な成長を促し、CEFR の理念である複言語主義、異文化間能力の育成、行動主義、生涯学習の目標達成に向かっているのかを理解することは不可欠である。

その E-POSTL の翻案として世界で唯一 Council of Europe のコピーライトを得ているのが日本の J-POSTL（言語教師のポートフォリオ）である。J-POSTL は、JACET（大学英語教育学会）の「教育問題研究会」メンバーである研究者たちの 5 年に亘る研究調査（対象：大学教職課程研究者、中高の現職英語教員、教育委員会関係者など）をへて日本の英語教育諸条件ならびに学習者の特質・実態をふまえて完成したものであり、今後我が国で CAN-DO リストを用いた授業改善を図るうえで教師にとって有用な指標となることや、我が国の教員養成におけるリフレクティブ・プラクティスの資源となることが期待されるものである。

2 E-POSTL の基本理念

2.1 CEFR の主な言語教育観

CEFR は学習者中心の教育方法論を採用している。以前は、教師や彼らが用いる指導法や教材に視点が置かれており、教師が学習者に知識や技能を伝達するという教師中心の考え方方が主流であった。しかし、CEFR では、多様な学習者がどのようにして言語を習得す

るかという観点から、彼らの特性や効果的な学習方法に着目している。この考え方には、言語学習者は言語使用者、社会で何らかの課題を達成する社会的行為者、そして生涯学習者であるという CEFR の理念に反映されている。

この理念を具体的に表現するものが「行動志向アプローチ」「共通参照枠」「生涯学習者」の 3 つの概念である。「共通参照枠」については近年認知度が高まってきているため、ここでは「行動志向アプローチ」と「生涯学習者」について概観する。

2.2 行動志向アプローチ

言語は使用するもの、生命を持ち変化するものであるという言語観に基づいて開発された教授法・学習法が、コミュニケーション・アプローチである。このアプローチは、CEFR の前身である『スレショルドレベル』によって、1980 年代には欧米各国の言語教育の規範となるに至った。具体的には、個別の言語形式に左右されない、概念や機能を中心とした言語活動に基づく、コミュニケーション主体の教授法 (CLT) である。CLT は CEFR にも受け継がれ、「行動志向アプローチ」として発展を遂げてきた。

行動志向アプローチでは、言語学習者も言語使用者と区別せず、「社会的行為者」、つまり「与えられた条件、特定の環境、個別の領域の中で、必ずしも言語とは関連しないが、課題を達成することが求められている社会の一員」と見なされる。この社会的存在としての個人は「一般的能力」と「コミュニケーション能力」を使って言語活動を行い、その言語活動は、特定の生活領域に属するテーマと関連する。

2.2.1 言語活動

4 技能にインタラクションを加えた 5 技能を構成要素としている。受容（読む、聞く）と産出（話す、書く）はインタラクションのための基本技能である。インタラクションは、2 人以上の間で意見をやり取りすることである。しかし、単なる言葉のやり取りだけではなく、相手の言葉を聞きながら、その趣旨を前もって想定し、さらに自分の次の発言内容を準備するというプロセスが入るわけで、つまりは受容と産出を同時にに行っていることを意味することから、対話する技能ということもできる。言語学習においては、コミュニケーションの中心的な役割を果たす技能として、インタラクションはきわめて重要なものである。

2.2.2 領域

次の 4 つに分類している。

- ・ **公的領域**：ビジネスと行政体、公共サービス、公共的性格の文化・娯楽的活動、メディア関係など通常の社会的交渉。
- ・ **私的領域**：家族内の関係や個人の社交的な行動。
- ・ **教育領域**：一定の知識や技能を習得することを目的として制度化された、学習と訓練の場。
- ・ **職業領域**：職業上の行為に関係する個人の活動とつながりのある全てのもの。

教室では上記の領域との関連性を常に意識してテーマを設定し、言語活動を行うことが求められる。一方、日本の『グローバル人材』での段階別目安（2012年『グローバル人材育成戦略』にて示され、要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力 Ⅱ：主体性・積極性・チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感 Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ のうち要素Ⅰを初步から上級まで段階別に目安を設定したものすなわち、①海外旅行会話レベル②日常生活会話レベル③業務上の文書・会話レベル④二者間折衝・交渉レベル⑤他者間折衝・交渉レベルの5段階である）は、CEFRの領域に比して、かなり限定的な分類といえよう。

2.3 生涯学習者

CEFRの生涯学習の概念は、次の3つの自律的学習観に支えられている。すなわち

- ・自分の言語と学習を振り返って、状況にふさわしい結論を引き出す能力
- ・自ら学ぶようになるための方略を開発する能力
- ・自己の学習に責任をもつ能力

この3つの自律的能力は、一朝一夕に育成できるものではなく、第1の能力にある力、すなわち「省察」の能力が鍵となる。省察する能力が身につくにしたがって、第2、第3の能力が育成されると考えられている。大多数の学習者は、学校教育の中で、教師や仲間との協働的な学習を通じて、徐々に獲得していくと考えられ、ヨーロッパではその省察に役立つツールとしてポートフォリオが開発されているのである。

3 J-POSTLの活用を通して英語教師を育成し、授業改善をもたらす

リフレクティブ・プラクティス

3.1 J-POSTLの骨格

J-POSTLでは、次の7つの分野に関してCAN-DO形式で96項目の自己評価記述文を設けている。

I 教育環境

II 教授法

III 教授資料の入手先

IV 授業計画

V 授業実践

VI 自立学習

VII 評価

ここで強調されるのは自らの「振り返り」の重要性と協働的研修（教師間、教師・メンバー間）であり、評価項目は職務査定につながる勤務評価に使われるべきではないということである。

このうち、例として I 教育環境、II 教授法（5技能の育成に関して）の自己評価記述文とともにまずはリフレクティブ・プラクティスの実例をあげてみたい。

（＊は、自己評価記述文の内容をどのように読み解くか、リフレクティブ・プラクティスへのヒントである。これを協働的研修により深め、自律できる力をつけていくのである。）

3.2 教育環境（Context）に関して

A 教育課程（Curriculum）

1 学習指導要領に記述された内容を理解できる。

* 学習指導要領の文言を正確に理解するのはそうたやすいことではない。学習指導要領の成立過程、ねらい、歴史的意義を理解し、凝縮された表現からねらいを的確に読みとり、指導計画と CAN-DO リスト作成に反映させることが必要である。

また、CAN-DO リストを生徒と共有し、学習指導要領の目標達成に至る道筋を設計するためには、教師集団の協働も欠かせない。

B 目標とニーズ（Aims and Needs）

1 英語を学習することの意義を理解できる。

2 学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。

3 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。

4 学習者の知的関心を考慮できる。

5 学習者の達成感を考慮できる。

* 生徒や保護者たちは英語学習に何を期待しているのだろうか。「道を尋ねる、教える」、「買い物」、「英語の歌を歌える」、「洋画を字幕なしで観たい」などなど、様々なニーズから、願望に近いものまである。また、受験に役立つ力を望まない親子はおそらく存在しない。また、学習の動機は時代の変化とともに変化することもある。しかしながら、英語の学習がめざすものはこれだけではないのであって、<異文化理解>や<コミュニケーション能力>、<言語そのものについての関心、論理的・批判的思考力><人格形成>に至るまで幅広いものである。こうした学習の意義を見失うことなく、これらの「意義」を生徒と共有することが、学習意欲にも影響を与えることを共通理解しておきたい。

学習指導要領と学習者のニーズ、自校と自校の立地する地域に基づく CAN-DO リストを協働して作成し、到達目標を生徒に明示しての実践は、授業改善の出発点である。

学習者の知的関心を考慮し、ニーズを組織的に把握したうえで、行動志向の授業を設計し、形成的評価を中心に適切な評価を行い学習者に達成感を与える方策を協働して構築することが必要である。

C 言語教師の役割（The Role of the Language Teacher）

1 学習者と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる。

2 学習者の母語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。

3 教授理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。

- 4 学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
 - 5 他の実習生（教師）や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。
 - 6 他の実習生（教師）の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
 - 7 計画・実行・反省の手順で、学習者や授業に関する課題を認識できる。
 - 8 授業や学習に関する情報を収集できる。
- * ヨーロッパの複言語環境とは異なり、日本の生活環境のもとでは生きた英語に触れることは少なく、学校授業の教材が主な資源である。どうしても日本語との距離を感じながらの学習になるのは止むを得ないが、そのことが英語学習の阻害要因となりがちであり、母語との明確な違いを説明し、理解させることが必要である。英語では必ず主語を表現するなど、日本語との差異をメタ認知させることは少ない授業時間を補填するうえで有用である。

教授法については大学時代に概観して習得するわけだが、実際の場面でうまく応用できないために訳読方式に頼る教師も少なくない。教授理論、指導法の意義を理解して学習活動に結びつけるようなリフレクションを教師集団で行うことが重要である。

文部科学省の調査で、「教師集団で研究実践を行っている学校ほど、授業で英語を有効に使っている割合が高い」（『文部時報』 2011）という調査結果もある。教師が孤立している状況であると、仮に一部優秀な教師がいたとしても全体の指導技術はレベルダウンしていきがちである。

学習者のフィードバック（アンケート方式など）により、自らの授業が自律に至る協働をとりいれたものになるよう、同僚からの意見に耳をかたむけ、互いに情報交換しながら刺激を与え合うことが、CAN-DO リストによる授業改善に結びついていく。

D 組織の設備と制約 (Institutional Resources and Constraints)

- 1 実習校（勤務校）における設備や教育機器を授業などで状況に応じて活用できる。
- * 財政状況により、実習校（勤務校）の設備や教育機器の整備状況は異なる。ICT の利点を活用しながらも、メリット・デメリットの双方を熟知していることが必要である。
- また、ICT により省力化が図れたとすれば、その分をより有効な指導法開発に振り向けるべきである。

3.3 教授法 (Methodology) について

A スピーキング活動 (Speaking / Spoken Interaction)

- 1 学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。
- 2 自分の意見・身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。

- 3 発表や討論などができる力を育成するための活動を設定できる。
 - 4 つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。
 - 5 強勢・リズム・イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる。
 - 6 語彙や文法知識などを用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。
- * 生徒集団を協力的な集団に育成していることが、スピーキング活動成功の鍵である。集団が競争的であったり、失敗に対して不寛容であったりすれば、スピーキング活動は進展しにくい。また、生徒たちは教師集団の協力体制を見抜くともいわれている。生徒に協働学習をさせる前提として教師集団が協力的であることが求められる。
- 自分の意見・身の回りのことや自国のこと表現する前提として、自分自身や自國に対する適正な自己肯定感と理解が必要である。このことも英語科のみならず、他教科の教師集団とも連携して進めるのが有効である。
- ペア、小グループ、学級、学年、学校の規模で順次発表機会を計画することもモチベーションの向上につながる。
- 語彙や文法知識の正確さについては、言語使用場面に応じて Accuracy の必要レベルが異なることを理解させたい。
- また、Communicative Competence のうちで、日本人がもっとも苦手とするのが Strategic Competence であるという調査結果もある。「つなぎ言葉」や「あいづち」などを有効に用いることで、Interaction の能力と自信をつけさせていく。
- B ライティング活動 (Writing / Writing Interaction)**
- 1 学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。
 - 2 学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。
 - 3 学習者がEメールなどのやり取りを行うのを支援する活動を設定できる。
 - 4 学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。
 - 5 学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。
 - 6 学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる。
- * これまでの4技能のうちでも、Writing は授業内になかなか時間確保が難しい分野であった。CEFR ではさらに Writing Interaction の力をつけることも目標としている。表現にかかるストラテジーをしっかりと身につけさせるために、Eメールのメディア・リテラシーや論理的思考力・表現力の観点からも使用場面に応じた表現力を育成していく。
- 日常的な学習（家庭学習における英文日記の指導など）も組織的に展開していくことが有効である。使用場面により、有効な表現があることを知らせ、的確な表現能力を身に付けさせる。

論理的思考力に基づき、相手に分かりやすく伝わりやすい表現をいかに選ぶか、支援の力を教師集団が身に付けていく。

C リスニング活動 (Listening)

- 1 学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。
 - 2 学習者が教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
 - 3 学習者がリスニングをする際に、教材のトピックについてもっている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。
 - 4 リスニング・ストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を立案し設定できる。
- * リスニングに関しては、他の活動にも増して pre-Listening, post-Listening の重要性が意識されなければならない。学習者の興味、関心を呼び起こすような働きかけが功を奏する。学習者のもっている背景知識の活用であるが、まずは学習者の生きる時代と環境の特徴を把握しなければならず、またそれは刻々と変化していくため、教師集団の共通理解が重要となる。バスケットボール部の生徒がどれほど B-League に関心をもっているか、共通理解によって彼らの schema を把握することができる。

また、<予測>の力であるが、話される状況により内容がある程度予測できることを、トレーニングを通じて知らせ、自信をつけさせていく。

D リーディング活動 (Reading)

- 1 学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。
 - 2 学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を設定できる。
 - 3 学習者が文章を読む際に、教材のトピックについて持っている関連知識を使うよう指導できる。
 - 4 文章に応じて、音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入できる。
 - 5 読む前の目的（スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディング・ストラテジーの練習と向上のために様々な活動を展開できる。
 - 6 学習者に難語や新語に対処する様々なストラテジーを身につけさせるよう支援できる。
 - 7 リーディングとその他のスキルを関連づけるような様々な読んだ後の活動を選択できる。
- * リーディングにおいても、学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材が選択されなければならない。日本においては、精査された検定教科書が主に使用されるわけであるが、選択課題などの方法により、関連した興味深い教材を与えることも学習者の興味・関心を呼び起こすことにつながる。「読む前の活動」を通じてスキーマの活性化をはかることが重要である。音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入する際も、適切なタスクの設定と併せ、有効な方法を模索する必要がある。

難語や新語に対処する様々なストラテジーの観点では、言語学的知識（語源）も必要

になるし、学習者がいかにそうした＜世界の言語の歴史と総体＞に興味をもっているかも、共通認識をもつことが重要である。「英語はその昔ドイツ語だった」というような事実も彼らの「英語という言語に対する興味・関心」をより深く刺激するのではないか。

Reading の展開として、近年 Storytelling や Oral Interpretation, Musical などの表現活動が注目されている。小学校での実践にめざましいものがある。

4 CLIL を目指した授業の開発研究

まず、CLIL (Content and Language Integrated Learning) について概観するために
1 拡大の背景 2 日本における受け止め 3 歴史 4 ヨーロッパにおける普及の概要
5 アジアでの CLIL 6 日本での実践 7 CLIL における足場 (Scaffolding) の諸相に
わたって述べ、現時点での創造的開発的な実践を紹介する。

4.1 CLIL 拡大の背景

欧州連合 European Union (1993 年発足) の政策の柱として、知識基盤社会における持続的経済成長や包括的・多文化社会の実現のための、教育や人材育成における取り組みがある。

「多様性の中の統合」を理念として「多言語主義」を掲げる EU にとって市民のコミュニケーション能力の向上は重要課題である (加盟国 28 カ国、公用語は 24 言語)。したがって、母語の他少なくとも 2 つの EU 言語の習得、言語学習の早期開始、新しい教授法の推進や教師教育の充実、少数言語の学習の促進などが目標となっている。

EU の教育理念の重要な柱は、「生涯学習」、「移動性」、「流動性」であり、以下はそのために必要となる主な 8 つの能力である。

- ① 母語によるコミュニケーション ② 外国語によるコミュニケーション
- ③ 数学力及び科学技術における基礎力 ④ デジタル力 (情報・通信技術力)
- ⑤ 学習力 ⑥ 社会・市民力 ⑦ 率先力・起業家精神
- ⑧ 文化的認識及び表現

外国語の教育や学習を支援するための LINGUA プログラム (旧)、包括的な生涯学習プログラム (2007-13) 等が実施されてきており、新たに Erasmus+ プログラム (2014-2020) による助成が行われている。各国においては、昨今 EU 諸国の学校教育制度のもと、従来の外国語科目の学習の他に、教科内容と外国語教育を統合し外国語運用能力の育成を目指す 2 言語使用教育 (CLIL) が拡大しつつある。

4.2 日本における CLIL の受け止め

日本においては、当初以下の理由をあげて CLIL に否定的な見解が多かった。すなわち、

- ・バイリンガル教育は一部のエリートのもので、一般には馴染まないのでないか
- ・英語で教えることは大切だが、CLIL に限定する必要はないだろう
- ・日本はやはり国語教育が重要

- ・日本では英語教育でさえまともにできていないのに教えられる先生がいない 等々である。

4.3 CLILの歴史

CLILとして知られたタイプの学習形態は5000年前の現在のイラクのあたりまで遡ることができる、シュメール人がアッカド人（シュメール人を支配した）に神学、植物学、動物学などを教えるのに、指導の言葉としてシュメール語を用いた例や、ラテン語がヨーロッパの大学の指導言語として使われ普及した例などがその好例である。

4.4 ヨーロッパのCLIL普及の概要

CLILの基本的な理念は、それぞれの国の言語の尊重である。母語を排除するのではなく、むしろ有効に活用する場面もありうるという前提を注目したい。以下の3点を特徴とする。

- ① 「母語+2言語」という政策
- ② ELP (European Language Passport) (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) の使用
言語パスポート (language passport)、言語履歴 (language biodata)、記録 (dossier)による学習者の自立的学習の促進を核に、自身の言語能力をEU内で示す。
- ③ CLILは早期外国語教育の指導法のひとつ
CLILはほとんどのヨーロッパの国の早期外国語学習に組み込まれており、実施していない国はデンマーク、ギリシャ、キプロス、アイスランド、リヒテンシュタイン、トルコといった少数の国にとどまる。

4.5 アジアでのCLIL

バイリンガル教育、あるいはイマージョンプログラムと同様に考えられ、英語による授業 (EMI)、内容重視の授業 (CBI)、早期英語教育 (ELL) とほぼ同様のアプローチとして捉えられがちである。マレーシアでのTESME (CLILを志向した英語による理科・数学授業) は成功したとは言いがたく、指導システムの改善を模索している。

4.6 日本でのCLIL実践

以下の実践が以前から知られているが、新しい創造的実践も続々と発表されている。

- 森村学園初等部の実践 (ブリティッシュカウンシルとのタイアップ)
- 川越女子高校の実践 (SSH)
- 埼玉医科大学、上智大学、大阪教育大学の実践
- 栃木県内における小・中・高連携の実践

ほか

4.7 CLILにおける足場づくり (Scaffolding)

Scaffolding=学習者の自律性を尊重し段階的に支援するプロセスが、CLILでは大変重要である。

- 例)
- ・答えが正しくなくても、どのような発言でも建設的にコメントする
 - ・重要なポイントは生徒が分かることばで説明する
 - ・ブレイン・ストーミングをしながら、生徒の理解のレベルを確認する
 - ・文は短くする
 - ・情報を小分けする

- ・学習に対する障害を精査する
- ・絵や実物などを利用する
- ・生徒がパラグラフに見出しをつけてテクストをまとめる etc.

日本でも中学校、高校のみならず小学校においてもここ数年 CLIL の創造的開発的実践が進み、めざましい実践成果が続々と発表されるようになってきている。

日本において CLIL が功を奏している実践のほとんどが、「反転授業」と“Active-Learning”を取り入れていることが興味深い。ヨーロッパの環境とは異なり、教科と言語教師のチーム・ティーチングの形態をとることが困難であることや、学級規模の大きいことなどの条件を克服する方法として、上記の指導法は有効である。

また、小学校では全教科を教える担任が英語活動も受け持つという特性から、「反転授業」と“Active-Learning”を有機的に融合し、日本の昔ばなしやミュージカルを発表目標とする意欲的な実践なども進んでいる。内容についても、栃木県の実践例では、小・中・高の発達段階に応じた<人権課題>をテーマにするという注目に値する例も発表されている。

Soft CLIL あるいは Light CLIL が中心となるであろうが、生徒たちの意欲的な反応が見られるという報告がなされ、実践の発展が今後期待される。

5 まとめ

以上みてきたように、CEFR の理念は、教師・学習者ともに自らの学習歴を記録したポートフォリオをもとに、CAN-DO リストの目標にむかい、自律的でありながら協働的に学習を進めていくことにある。そのうえで、CLIL の方法論を用いて複文化・複言語主義を貫き、異文化間能力を育成していくのである。CAN-DO リストはそうした総体的な CEFR の理念と併せて理解され、作成・実施・検証されることが望ましいと考える。

<自律と協働>の概念にもとづくこうした指導と評価の方法論は日本の学校英語教育においても生徒の学習意欲の向上に寄与し、教員の授業改善にも大きな役割を果たすであろう。

参考文献

- 石田雅近他.(2011).『英語教育学体系 英語教師の成長 求められる専門性』大修館書店.
 神保尚武他.(2014).『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』JACET 教育問題研究会.
 小池生夫.(2009).「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』ELEC (英語教育協議会) .
 笹島 茂.(2011).『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?—』三修社.

II CEFR を活かす各学校段階での取り組み

中学校英語教育における CEFR/CEFR-J の活用

野島 ゆい

1 はじめに

本章では、中学校における教科英語の達成目標として、CEFR および CEFR-J の言語習熟到達度指標を適用することについて考察する。CEFR や CEFR-J といった共通参照枠を、各学校や各授業における生徒の達成目標として適用することの最大の利点は、学校や授業者（指導者）の違いによるところなく、一定の尺度で個々の生徒の英語力を計り、公平に示すことができることである。また、共通参照枠として CEFR および CEFR-J を採択するのは、これらの内容が、言語の構造のみでなく、言語の概念 (notion) と機能 (function) に焦点を当て、「言語使用者」としての学習者が「何をどの程度できればよいか」という目標を明確に示したものであるためである。近年、日本では、英語をコミュニケーションのツールとして捉え、「聞く」「読む」「話す」「書く」という 4 技能の総合的な習得が不可欠であるとされている。現行の中学校学習指導要領においても、「英語を理解し、英語で表現できる実践的な運用能力を養う（文部科学省 p.105）」ことが目標とされ、その指導の過程では「言語の使用場面や言語の働きを取り上げる（文部科学省 pp.106-107）」ことが求められている。その点で、学校における英語教育の到達目標として、「適切にコミュニケーションをするための言語運用能力」の段階を示す CEFR や CEFR-J の指標を適用することは妥当であると考える。

2 中学校における英語到達目標レベル(提案)

中学校英語の到達目標として適用するレベルは、CEFR における A1~A2、CEFR-J における A1.2~A2.2 とすることを提案したい。その根拠として、(1) 中学校学習指導要領が示す目標との整合性、(2) 現在、公立中学校で使用されている検定教科書の内容との整合性を示す。

2.1 中学校学習指導要領目標との整合性

CEFR の A1 および A2 レベルは「基礎段階の言語使用者」が達成すべき目標を示したものである。このレベルでは、学習者自身や学習者の身の回りの人物・出来事について、具体的・直接的な内容を扱い、日常的・基本的な表現を用いてコミュニケーションをとることができることを目指している。これは、まさに中学校学習指導要領外国語（文部科学省 2008 年）の目標である「コミュニケーション能力の基礎を養う」という内容にあたる

ものと考えられる。また、同指導要領「英語」の目標にある「初歩的な英語を用いて（文部科学省 p.105）」という部分は、CEFR の A レベルで求められる「日常的で基本的な表現」と重なる。さらに、学習指導要領では、指導にあたって配慮すべきこととして、言語活動を行わせる際は、「自分の気持ちや身の回りの出来事などの中から簡単な表現を用いてコミュニケーションを図れるような話題を取り上げること」と明記されている（文部科学省 p.107）。このことからも、CEFR の A1~A2 レベルを中学校における英語到達目標に適用することが妥当であると言える。【資料 1】

CEFR と比べて、CEFR-J では、初級者が圧倒的に多い日本人の学習者の実態に合わせて、到達度目標のレベルがより細分化されて示されている（投野 2013, p.93）。同じ A1 レベルであっても、A1.1 レベルは、Pre-A1 レベルと同様に、基本的な表現を用いてコミュニケーションする前の「ごく初期の導入段階」の内容である（投野 2013, p.93）。よって、Pre-A1 ~A1.1 レベルに関しては、日本の小学校における英語教育で扱うべき内容であると考え、A1.2~を中学校の目標とすることを提案することとした。

その上で、CEFR-J の内容と学習指導要領との整合性を考察すると、学習指導要領が「言語活動の取扱い」の中で示す「言語の使用場面の例」および「言語の働きの例」の内容と、CEFR-J A1.2~A2.2 レベルのディスクリプタに示されているトピックやタスクの内容は概ね合致することが分かる。【資料 2】よって、CEFR-J の A1.2~A2.2 レベルを中学校における英語到達目標に適用することは妥当であると判断できる。

2.2 検定教科書との整合性

CEFR と中学校英語の検定教科書の内容が適合するかを考察するにあたっては、CEFR Self-Assessment Grid を用いる。この指標は、CEFR の各スケールのより詳細な設定が記述されているもので、CEFR-J はこのリスト化された CAN-DO 記述に基づいて作成されている（投野 98）。また、現在使用されている検定教科書の例として、平成 28 年度版の *NEW HORIZON*を取り上げる。特に、CEFR と比較する対象として、教員向けの資料『平成 28 年度版 *NEW HORIZON*目標と評価の明確化「CAN-DO リスト」作成のために』に示されている『「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標』を参照する。【資料 3】

上述の 3 つの指標を並べると、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」すべての技能において、扱うトピックやタスク、程度や難易度は概ね共通していることが分かる。資料 3 は 4 技能のうち「聞くこと」について示したものだが、これを見ると、聞き取りや理解が目指される音声は、学習者にとって “basic” “familiar” “personal” “simple” “concrete”なものであると CEFR の記述が示している。このことは、CEFR-J では、「身近な」「自分自身や自分の家族・学校・地域などの」「短い」「簡潔な」「明確で具体的な」と表され、*NEW HORIZON* の学習到達目標では「短く初歩的な」という表現に反映されている。扱われるトピックについては、CEFR-J で具体的に、「趣味やスポーツ、部活動」「日常生活」「買い物や外食」「公共の乗り物や駅や空港のアナウンス」等が挙げられている。

これらは、*NEW HORIZON* の「CM」「ラジオ」「友達の自己紹介」「思い出の行事」「交通事情」「天気予報」「空港や機内での放送」等と重なる。

以上のことから、中学 3 年間という大きな枠で捉えた場合の到達目標として、CEFR および CEFR-J の到達度指標を用いることは適切であると言える。ただし、検定教科書には、3 年次目標の「日本文化や世界の国の文化についてのスピーチ」や「議論での話者の主張」など、一部、CEFR の A レベルを超える発展的な内容も含まれている。また、学習指導要領では、「言語の使用場面」「言語の働き」の例や、扱うべき「言語材料」は示されているが、あくまでも 3 年間を通して扱うものとして提示されていて、それぞれの難易度や習得順序は示されていない。よって、各検定教科書はそれぞれ独自の配列によって、言語の働きや言語材料を扱っており、それらは CEFR や CEFR-J の示すレベル（難易度設定）と必ずしも一致しない。【資料 4】これらの点は、CEFR および CEFR-J を中学校英語の到達目標として用いる場合、教科書の在り方や扱い方を再考する必要を示唆している。

3 CEFR および CEFR-J を到達目標とした際の教授法

CEFR および CEFR-J を到達目標とした場合、それらの達成を目指す指導（教授法）は、Communicative Approach によるものであるべきである。その理由は、CEFR の言語観および言語教育観に求めることができる。

CEFR の言語観および言語教育観は行動指向アプローチ（action-oriented approach）に基づいている（投野 2013, p.11）。行動指向アプローチとは、「言語使用者をある特定の社会において行動する社会的な存在であると捉え、発話行為は、特定の活動領域において言語使用者がなすべき目的を達成するために行う言語活動であると考える」ものである（投野 2013, p.13）。よって、言語の学習者は、その言語の使用者として、「言語によるコミュニケーションを効果的に用いて目的達成を目指す（投野 2013, p.13）」能力を育成することが期待されている。また、行動指向アプローチでは「言語学習も言語使用の 1 つであると考えられている（投野 2013, p.13）」ため、その教授・学習の過程においても、該当言語によるコミュニケーションが効果的かつ活発に行われることが望ましい。

さらに、英語という言語について、CEFR・CEFR-J に基づいて中学校での授業および学習を考える場合、Communicative Approach の中でも特に Task-Based Language Teaching の考え方や手法が有効であると考える。そもそも、CEFR のディスクリプタには原則として、①どのようなタスクができるか、②どのような言語の質ができるか、③どのような条件下でできるかという 3 要素が含まれている（投野 2013, p.102）。よって、授業において、実生活で起こり得る自然な言語使用の活動をタスクとして生徒に課し、そのタスク（=行動目標=言語使用の目的）の達成を図る中で、それぞれの言語コミュニケーション能力を向上させることは、まさに CEFR、CEFR-J および学習指導要領の目指す「実践的な言語運用能力」を育成することに等しい。

4 言語材料(文法・語彙)の扱い

CEFR や CEFR-J を基盤として、実践的なコミュニケーションを主眼とした英語教育を行うことを考えると、言語材料、つまり文法や語彙の指導が軽視される印象を与えがちであるが、言語の学習者（使用者）が言語を適切に運用するためには、文法や語彙の習得が不可欠である。CAN-DO 形式で示される CEFR や CEFR-J の達成度指標には、それぞれのタスク達成のために用いることが想定される文法や語彙は明示されていないが、「実際のタスクを作成する際にはその「できること」に見合った語彙や文法を CAN-DO に紐づけて、タスクの難易度をコントロール」する必要がある（投野 2017, p.28）。そこで有効なのが「Reference Level Descriptions（参照レベル記述、以下 RLD）」である。

RLD とは、各言語における CEFR レベル別の語彙・文法のリストのことと、CEFR の CAN-DO リストに基づいた外国語教育を具体化する際に作成・参照することが推奨されているものである（投野 2017, p.28）。主要な英語の RLD 資料には、①British Council の *EAQUALS Core Inventory for General English* (2010) ②ケンブリッジ大学が中心となって作成している *English Profile (Grammar / Vocabulary)* ③Pearson の独自スケールである GSE に基づく *Pearson Global Scale of English Learning Objectives* (2015-) ④CEFR-J プロジェクトの一環で作成された *CEFR-J Grammar / Text / Error Profile* (2016-) などがある（投野 2017, p.29）が、今回は①の RLD を参照する。

このような RLD 資料を活用することで、それぞれのタスク活動を行う際に必要となる、もしくは注目すべき、文法や語彙が明確になり、またそれらの難易度によってタスクの難易度を調節することが可能となる。しかし、ここで忘れてはならないのは、「文法・語彙学習のためにタスクを設定する」のではなく、「タスク達成のために有効な文法・語彙を結びつける」という視点である。実践的な言語使用の場面を考えるとき、1つのタスクを達成するためには、様々な表現や方法を用いることが可能である。RLD 等で示される文法や語彙は、あくまでもそのタスク達成のために有効であるというだけで、その使用が義務付けられるものではないということを、学習者と指導者双方が認識しておくことが重要である。

また、文法・語彙を結びつけやすいのは「話すこと」「書くこと」などの発信技能の CAN-DO である（英語教育 投野 28）という点も一考に値する。例えば、①British Council の *EAQUALS Core Inventory for General English* (2010) では、A2 レベルの機能表現の一つとして「要求する (request)」がリストされており、それに該当する英語表現として “Can you open the window?” など英文が例示されている。そこから、「人に何かを要求する・頼む」というタスクに、「依頼」を表す助動詞 can の用法を結びつけることが考えられる。一方、「聞くこと」「読むこと」などの受信技能の CAN-DO は多くの場合、文法項目との対応に向かない。その理由を投野は次のように説明している。

受信技能の CAN-DO は「～が理解できる (I can understand...)」という形式のデ

イスクリプタが大半で、どのような種類のテキスト (text type) に接するかが中心である。よって、難易度調整も「どのような長さ・複雑さ・語彙レベルのテキストを読むか」「どのくらいの精度（詳細・概要・要点など）や速さで読むか」といつて観点で行われ、特定の文法事項などは含まれない。（投野 2017, p.30）

よって、5技能すべての CAN-DO に文法・語彙を結びつける必要はなく、特に受信技能については、受信するテキストの特性を CEFR の各レベルと照らして、タスクの設定および難易度調整をすることが望ましいと言える。

5 指導／活動の例

最後に CEFR および CEFR-J を到達目標にした場合の指導／活動の例を以下に挙げる。

- (1) Task Type : Problem Solving
- (2) Level : CEFR : A2 / CEFR-J : A2.2 / 中学3年生
- (3) Skills and CAN-DO :

Reading	I can understand short simple personal letters.(CEFR : A2) 生活、趣味、スポーツなど、日常的なトピックを扱った文章の要点を理解したり、必要な情報を取り出したりすることができる。 (CEFR-J : A2.2 ②)
Writing	I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something. (CEFR : A2) 聞いたり読んだりした内容（生活や文化の紹介などの説明や物語）であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる。 (CEFR-J : A2.2 ②)
Speaking - Interaction	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities.(CEFR : A2) 簡単な英語で、意見や気持ちをやりとりしたり、賛成や反対などの自分の意見を伝えたり、物や人を較べたりすることができる。 (CEFR-J : A2.2 ①)

- (4) Source : written : correspondence : informal letters : short & simple (A2)
- (5) Function : advice / obligation and necessity (A2)
- (6) Grammar : modals: obligation and Necessity: must /mustn't/have to/ should (A2)
- (7) Topic : education / work and jobs / hobbies and pastimes (A2)

※ (4)～(7) のレベル表記は Core Inventory for General English(British Council) より

(8) Procedures :

Pre-task Activities

① Ask students what they have to do and what they want to do during a week.

OR

How were the tests? / How well did you prepare for the tests? / What did you have to do during the week before the tests? / What did you want to do during the week before the tests?

*Write down what students say on the black board (: recasting)

② Show a picture. --- Everyone has 24 hours. We have to think how to use the time.

③ Let students guess the topic : time management

④ Let students read **a letter from “Busy Bee”**

⑤ Check the understanding by asking some questions:

- Is he excited with his school life? --- No.
- Why? ---- He is very busy.
- Why is he so busy? --- He has a lot of HW, club activities...
- Does his club have a day off in a week? --- No.
- What else does he like to do in his free time? --- using the Internet, play video games, hang out with his friends.

⑥ Teach some vocabulary: manage(ment), effective(ly), balance ---

*Use some pictures to help students understand the meanings of the words

Task Activities (Directions)

① Work in groups of 4 or 5.

② Discuss what “Busy Bee” can do to manage his time.

③ Produce as many ideas as you can and write them down on your group worksheet.

④ Choose 3 ideas which you think the most effective.

⑤ Make a poster: Write a letter to “Busy Bee” to give him advice on how to manage his time.

*Have to include the 3 ideas you choose in your group.

*Can use some expressions below to give advice

Example

You should You have to You can

It is [important / necessary / good / bad / effective / ---] (for you) to ~

It is too --- to ~

It is --- enough to ~

Post-task Activities (Directions)

- ① Put your poster on the wall.
- ② Walk around the classroom with your group members and read every poster. Discuss the ideas on each poster and put marks on the ideas you like or agree.

<配布プリント>

Dear Mr. Cool Cucumber,



Hi. I am a 15 years-old boy living in Tokyo. I am in the third year of junior high school in Nerima. My school is new and a little special. I took an entrance examination and passed it to enter this school. I was really looking forward to my school life here. However, it hasn't been as amazing as I thought. I am not so happy because I am very busy.

First, I have a lot of homework every day. Also it is necessary for me to review the lessons that I take each day. It takes 2 or 3 hours for me to finish them all. In addition, my English teacher gives us a lot of extra homework for each weekend.

Also, I belong to a basketball club at school. Mr. Matsumoto who is in charge of our club always tells us to practice as hard as we can, and he doesn't allow us to take a day off. I understand that it is important for us to practice hard to win games. So I want to try to do my best. However, it is difficult for me to balance study and club activity.

Actually, I like using the Internet. If I have some free time, I often do netsurfing or chatting with some online friends. I like to play video games, too. Sometimes, I want to hang out with my friends after school or on weekends.

See? I have a lot of things to do. I am too busy to do all these things in my daily life. I want to know how to manage my time effectively. I have so many more problems, but maybe this is the biggest one. I would very much like you to give some advice to me! Please help me!

Desperate for advice,
Busy Bee



【資料1】

CEFR Global Scale		中学校学習指導要領「外国語」 平成20年3月告示
A1	<p>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.</p>	<p>【目標】</p> <p>外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーションの基礎を養う。</p> <p>【各言語の目標及び内容等：英語】</p> <p>1. 目標</p> <p>(1) 初歩的な英語を聞いて、話し手の意向などを理解できるようにする。</p> <p>(2) 初歩的な英語を用いて、自分の考えなどを話すことができるようになる。</p> <p>(3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようになる。</p> <p>(4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどをかくことができるようになる。</p>
A2	<p>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.</p>	

【資料 2】

CEFR Global Scale (日本語版)		CEFR-J 例 「話すこと (やりとり)」		中学校学習指導要領 「外国語」
A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟をだしてくれるなら簡単なやりとりをすることができる。	A1.2	①基本的な語や言い回しを使って日常のやりとり(何ができるかできないかや色についてのやりとりなど)において単純に応答することができる。 ②スポーツや食べ物などの好き嫌いなどのとてもなじみのあるトピックに関して、はっきり話されれば、限られたレパートリーを使って、簡単な意見交換をすることができる。	<p>【言語の使用場面の例】</p> <p>a 特有の表現がよく使われる場面 ・あいさつ・自己紹介・電話での応答 ・買い物・道案内・旅行・食事など b 生徒の身近な暮らしにかかる場面 ・家庭での生活・学校での学習や活動 ・地域の行事など</p>
			A1.3	<p>【言語の働きの例】</p> <p>a コミュニケーションを円滑にする ・呼び掛ける・相づちをうつ・聞き直す ・繰り返すなど b 気持ちを伝える ・礼を言う・苦情を言う・褒める ・謝るなど c 情報を伝える ・説明する・報告する・発表する ・描写するなど d 考えや意図を伝える ・申し出る・約束する・意見を言う ・賛成する・反対する・承諾する ・断るなど e 相手の行動を促す ・質問する・依頼する・招待するなど</p>
A2	ごく基本的な個人的情報や家庭情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係のある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。	A2.1	①順序を表す表現である first, then, next などのつなぎ言葉や「右に曲がって」や「まっすぐ行って」などの基本的な表現を使って、単純な道案内をすることができる。 ②補助となる絵やものを用いて、基本的な情報を伝え、また、簡単な意見交換をすることができる。	<p>【配慮事項】</p> <p>…自分の気持ちや身の回りの出来事などの中から簡単な表現を用いてコミュニケーションを図れるような話題を取り上げること。</p>
			A2.2	<p>①簡単な英語で、意見や気持ちをやりとりしたり、賛成や反対などの自分の意見を伝えたり、物や人を較べたりすることができる。 ②予測できる日常的な状況(郵便局・駅・店など)ならば、さまざまな語や表現を用いてやり取りができる。</p>

【資料3】一聞くこと

CEFR Self-Assessment Grid		CEFR-J		検定教科書の学習到達目標 NEW HORIZON	
A1	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	A1.2	①趣味やスポーツ、部活動などの身近なトピックに関する短い話を、ゆっくりはっきりと話されれば、理解することができる。 ②日常生活の身近なトピックについての話を、ゆっくりはっきりと話されれば、場所や時間等の具体的な情報を聞きとることができる。	1年	短く初歩的な表現をくり返し用いたCMや、友達の自己紹介、初歩的な語彙や表現を用いた交通情報や、友達の一日の生活についてのスピーチ、初歩的な語彙や表現で話されるラジオDJや、友達の思い出の行事についてのスピーチを聞いて、主な内容を聞き取ることができる。
			①ゆっくりはっきりと話されれば、自分自身や自分の家族・学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができます。 ②(買い物や外食などで)簡単な用をたすのに必要な指示や説明を、ゆっくりはっきりと話されれば、理解することができる。		2年 空港や機内での放送や、友達の将来の夢についてのスピーチ、天気予報やニュース、友達の町紹介についてのスピーチ、映画ヒットチャートのランキングや、友達の好きなことものについてのスピーチなどを聞いて、概要や要点を聞き取ることができる。
A2	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	A2.1	①ゆっくりはっきりと放送されれば、公共の乗り物や駅や空港の短い簡潔なアナウンスを理解することができます。 ②学校の宿題、旅行の日程などの明確で具体的な事実を、はっきりとなじみのある発音で指示されれば、要点を理解することができる。	3年	日本文化や世界の国の文化についての友達のスピーチ、議論での話者の主張や、学校生活についてのまとまりのあるスピーチの内容を正確に聞き取ることができる。自分になじみのない場所や外国についての話を聞き、地図やグラフを参考にして、概要や情報を正確に聞き取ることができる。
			①スポーツ・料理などの一連の行動を、ゆっくりはっきりと指示されれば、指示通りに行動することができる。 ②視覚補助のある作業(料理、工作など)の指示を、ゆっくりはっきりと話されれば、聞いて理解することができる。		

【資料4】 平成28年度版 NEW HORIZON 教材の配列(文法事項抜粋)とCore Inventory for General English (British Council)のGrammar レベル

1年	CEFR レベル	2年	CEFR レベル	3年	CEFR レベル
I am / You are	A1	be 動詞の過去形	A1 / A2	受け身	B1
This [That, He, She] is	A1	過去進行形	A2	Would you like ...?	A2
一般動詞	A1	未来: be going to	A1	現在完了	A2
複数形/ How many ?	A1	不定詞: 副詞的	A2	Would you like to...?	A2
命令文	A1	不定詞: 名詞的	A2	現在分詞・過去 分詞	A1
Let's...	A2	不定詞: 形容詞的	なし	間接疑問文	B1
Wh- 疑問詞	A1	have to / must / must not	A2	関係代名詞	B2
人称代名詞	A1	未来: will	A2		
現在進行形	A1	接続詞 if	A2		
Can	A1	接続詞 that / when / because	A1		
一般動詞の過 去形	A1 / A2	There is	A1		
		動名詞	A2		
		比較表現	A1 / A2		
		Shall I..?	A2		

参考文献

- 投野由紀夫(編). (2013). 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』大修館書店.
- 投野由紀夫.(2017).「言語材料とのリンクが広げる CAN-DO の可能性」『英語教育 1, 2017, Vol.65, No.11』大修館書店.
- 文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領』東山書房.

コミュニケーション・アプローチに基づいた 中学校での授業スタイル例

平出 敏

1 はじめに

2度の世界大戦を経験して疲弊した欧州は、欧州議会で平和への取り組みを話し合った。多民族、多言語、多文化で十分なコミュニケーションが取れていないことが課題となった。これからは、母語と近隣の言葉、その他に1つと3言語が使えるようにすることが目標となった。40年に及ぶ研究を通して、言語能力の共通の指標としてヨーロッパ言語共通参考枠（CEFR：Common European Framework of Reference for Languages）を定めた。初歩からA1,A2,B1,B2,C1,C2の6レベルを定めた。それぞれの指標は、「～することができる。」という行動目標(CAN-DOリスト)で示された。また、「話すこと」を「やりとり」と「発表」に分け、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やりとり）」「話すこと（発表）」「書くこと」の5技能に分けた。

日本でも研究が進み、CEFR-Jが発表された。A1の前にpre-A1レベルが加えられた。この指標にあてはめると、中学校卒業時にA2レベルを達成することが目標となる。本稿は、その目標を達成するために、コミュニケーション・アプローチ(communicative approach)を取り入れた1単位時間の授業スタイル例の紹介である。

一方、日本の英語教育では、長らく文法訳読式の授業が続いていた。1975年、平泉渉、渡部昇一の「英語教育大論争」が起り、「役に立たない英語教育」という批判がおきた。改善策の一つとして、1987年、英語指導助手招致プログラムが始まった。

そこに、欧州評議会で開発されたコミュニケーション・アプローチが紹介され、ペアやグループなどの言語活動が取り入れるようになった。しかし、一つ一つの活動がばらばらで、場当たり的に言語活動が行われていることが多い。

これでは、CAN-DOリスト方式の到達目標を達成することが困難だと思われる。そこで、一つ一つの活動が統合された指導法が必要である。もとは、語学教育研究所創立者ハロルド・E・パーマーのオーラルメソッド（口頭教授法）に基づき、語学教育研究所の「基礎講座」講師の小菅和也、小菅敦子、江原一浩、淡路佳昌、山崎勝が講義している指導法を参考にしている。生徒が自主的に英語を話す活動が多く、今、話題になっているアクティブ・ラーニングにつながる。

絵や写真を見せ、英語が使われている状況をはっきりさせながら、英語で生徒とやり取りをし、文法事項や題材を導入する方法を具体的に紹介する。

2 オーラル・イントロダクション(Oral Introduction)

絵や写真を見せながら、生徒と英語でやりとりをしながら、文法事項や題材内容を導入する。絵や写真をマグネットで黒板に貼り、その下にヒントとなる語句を書くことによって、新出語句の導入や練習ができる。文法事項と題材内容に分けて紹介する。中学校では、文法事項の導入があるので、最初に、文法事項の導入から紹介したい。

2.1 文法事項の導入

2.1.1 文法事項用オーラル・イントロダクション用の絵や写真の収集

文法事項のオーラル・イントロダクションには、基本文の紹介と基本文の練習がある。

準備段階として、基本文を読み、誰が、どんな状況で言っているのか分析し、英文が使われる状況を再現できる絵や写真を集める。絵や写真は、教科書の挿絵や、デジタル教科書の絵や写真、インターネットが便利である。インターネットの検索で、「画像」を選択するとたくさんの絵や写真を収集できる。

また、基本文練習用の英文は、教科書や副教材から集めるとよい。こうすることによって、生徒は、二度三度、同じ英文に触れることになり、定着しやすい。

2.1.2 文法事項用ピクチャー・シート（板書計画書）の作成

基本文や練習用の英文が準備できたら、板書計画をたてる。絵や写真の並べ方やその下に書く語句を考える。これを1枚の紙にまとめたものをピクチャー・シートと名付けている。次の基本文で、具体的に紹介する。

基本文 22 The dolphin is larger than the tuna.

The blue whale is the largest of all animals.

以下の図のように（図1）、文字が入るところを白抜きにすると、パターン・プラクティスをするときに便利である。基本文は、□の下に書く。

図 1 白抜きの基本文例

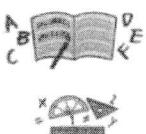
		(e)r than	
the dolphin is	large	the tuna	
	the	(e)st	
the blue whale is	large	of all animals	

全体は、次ページのピクチャー・シート（板書計画書）（図2）になる。ピクチャー・シートの上半分は基本文で、下半分はその練習である。一通り英文の紹介をしたあとで、もう一度全員で練習をする。窓側の列の先頭から一人ひとり指名し、英文を言わせ、列の最後の生徒が言い終わると、教師が class といって、全員で英文を繰り返させる。このピクチャー・シートでは、基本文と合わせ、6文ある。教室の列数に合わせるとよい。

図 2 板書計画（ピクチャー・シート）

p.101 7-1 larger the largest

イルカの絵 dolphin	マグロの絵 tuna	<input type="text"/> the dolphin is <input type="text"/> (e)r than <input type="text"/> the tuna.
鯨の絵 blue whale	<input type="text"/> the blue whale is <input type="text"/> large	<input type="text"/> the <input type="text"/> (e)st large <input type="text"/> of all animals
	<input type="text"/> the father get(s) up <input type="text"/> early	<input type="text"/> in his family







English	Japanese	the father get(s) up early →earliest in his family	the sister tall(est) in her family	the boy run(s) fast(est) in his class
Math	social studies			
easy	easy			

2.1.3 絵や写真（A4）の準備

ピクチャー・シート（板書計画書）が完成したら、A4 サイズで絵や写真の印刷をする。教室の後ろから見て、B4 や A3 サイズの方が見やすいが、黒板にマグネットで貼り、その下に板書することを考えると、A4 サイズがよい。絵や写真は、教室の後ろから見てもわかるように、単純なものを選ぶとよい。仕上がりがきれいなので、写真用紙に印刷している。絵や写真の裏に、教科書のページ、単元、絵や写真を貼る順番、絵や写真の下に書く語句を書いておくと便利。

2.1.4 文法事項用オーラル・イントロダクションの原稿作成

絵や写真、ピクチャー・シート（板書計画書）が完成したら、生徒とどのようにやりとりしながら、文法事項の導入をするかを考え、原稿にまとめておくとよい。次は、文法事項用オーラル・イントロダクションの原稿の例である。導入しようとする基本文は次である。

基本文 22 The dolphin is larger than the tuna.

The blue whale is the largest in all animals.

この基本文には、比較級と最上級の 2 つが扱われている。

文法事項用オーラル・イントロダクションの例

導入 Oral Introduction

【基本文の導入】※イタリック体は予想される生徒の発話

（イルカの絵を掲げて）Please look at this picture? Do you know what this is? Yes. It's a dolphin. That's right. （といって、その絵をマグネットで黒板に貼り、その下に、

dolphin と板書。)

【イルカとマグロの大きさの比較】

(マグロの絵を掲げて) Please look at this picture? Do you know what this is? Yes.

It's a tuna. That's right.

(黒板に貼ったイルカの絵と手に持っているマグロの絵を交互に指さしながら)

By the way, which is larger, the dolphin or the tuna? *The dolphin is.* That's right. The dolphin is larger than the tuna.

(といって、その絵をマグネットで黒板に貼り、その下に、tuna と板書する。)

(その後で (e)r than .)

the dolphin is large the tuna

と板書する。) large の語尾に r がつくと、「より大きい」という意味になります。e で終わっている単語は r だけつけます。than は「～より」という意味で、比較するときの相手の前におく前置詞です。比較級という。(The dolphin is larger than the tuna. の文を 2 回全員で練習する。)

(シロナガスクジラの絵を掲げて) Please look at this picture? What is this? *It's a blue whale.* That's right. The blue whale is the largest of all animals.

(といって、その絵をマグネットで黒板に貼り、その下に、blue whale と板書する。)

(その後で、 the (e)st .)

the blue whale is large of all animals

と板書する。) large の語尾に st がつくと、「一番大きい」という意味になります。e で終わっている単語は st だけつけます。the をつけます。これを最上級といいます。(The blue whale is the largest of all animals. の文を 2 回全員で練習する。)

【英文が使われる状況を明確にした文型練習】

【英語と数学の比較】

(英語を勉強している絵を掲げて) Please look at this picture? What subject is this? *It's English.* That's right. (といって、その絵をマグネットで黒板に貼る。)

(数学を勉強している絵を掲げて) Please look at this picture? What subject is this? *It's math.* That's right. Which is easier, English or math? *English is.* O.K. English is easier than math. Easier は y が i に変わって、er がつきます。(といって、その絵をマグネットで黒板に貼り、English math easy と板書する。English is easier than math. の文を 2 回全員で練習する。)

以下、生徒とやりとりをしながら、基本文の練習文を紹介する。

次に、絵や写真を使い、題材内容の導入をする方法を具体的に紹介する。

2.2 題材内容の導入

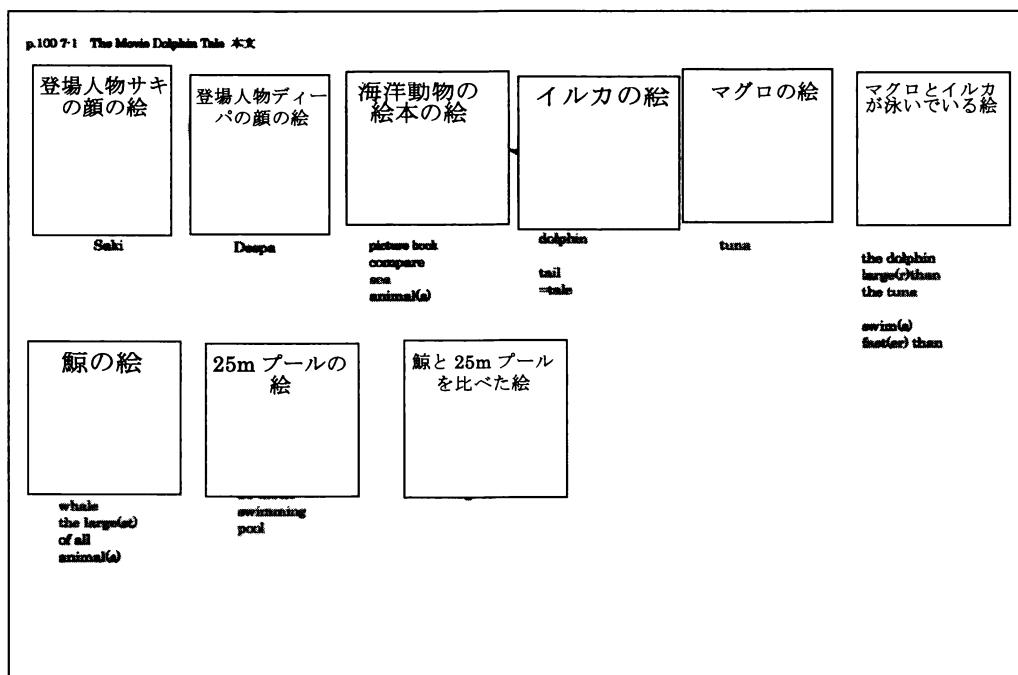
2.2.1 題材内容用ピクチャー・シート（板書計画書）の準備

最初に、題材を読み、いつ、どこで、誰が、何を、なぜ、どのようにしたかなどを読み取る。次に、場面や状況がわかるように、必要な絵や写真を集め。絵や写真は、教科書やデジタル教科書の挿絵、インターネットなどから入手できる。文法事項の導入と同様に、インターネットの検索で「画像」を選ぶとさまざまな絵や写真が収集できる。

2.2.2 題材内容用ピクチャー・シート(板書計画書)作成

まず、題材に合わせて、下書きをする。だいたい決まつたら、右のようなピクチャー・シート(板書計画書)を作る。(図3)

図3 ピクチャー・シート(板書計画)



2.2.3 題材内容用オーラル・イントロダクションの原稿作成

オーラル・イントロダクションは、15分程度なので、そこで扱う内容と、その後の「説明(explanation)」で扱う内容を、事前に分けておく必要がある。教科書の題材内容をほぼ暗記しておく必要がある。

次は、題材内容のオーラル・イントロダクションの原稿の例。

導入 Oral Introduction ※イタリック体は予想される生徒の発話

(サキの絵を掲げ) Look at this picture? Do you know who this girl is? Yes, she is Saki. That's right.

(といつて、その絵をマグネットで黒板に貼り、その下に、Saki と板書する。)

(ディーパの絵を掲げ) Look at this picture? Do you know this girl? Yes, she is Deepa.

That's right.(といつて、その絵をマグネットで黒板に貼り、その下に、Deepa と板書する。)

新出語句 (斜線の赤字で書いた新出語を指さしながら) Please repeat after me. (その単語や語句を2回全体で練習したあとで、窓側の列から、一人ひとり次々と指さし、発音させる。その列の一番後ろの生徒が発音したら) class(といって、全員にもう一度、発音させる。)

以下、絵や写真を掲げ、生徒とやりとりをしながら、本文の内容を導入する。新出語句は黄色のチョークで書き、その都度、列ごと練習させる。

指名は、多くの生徒が発言できるように、列ごと順番に指名するなどがよい。YesかNoで答えられる質問にし、Noの場合には、Any volunteers?などといって、有志に答えてもらうとよい。

以上が、オーラル・イントロダクションの原稿。オーラル・イントロダクションで触れる内容と、次の「説明」で触れる内容と分けておく。

説明 Explanation 例

Please open your textbook to page 100.といつて、教科書を開かせて、次の説明をする。

- ① 1行目の Let's compare ...は、「～を比較しましょう。」
- ② 1行目の the dolphin のtheは、図鑑に出ているdolphinのことを指しているので、aではなく、the。

以下、省略。次はオーラル・イントロダクションで取り上げた題材内容を聞かせたり音読練習をしたりするが、オーラル・イントロダクションにあたっては、次に示すシャドー・ティーチングを行うとよい。

2.3 生徒のいない教室で事前に練習（シャドー・ティーチング shadow teaching）

絵や写真、ピクチャー・シート（板書計画書）ができたら、生徒のいない教室で、黒板を使って、写真や絵を貼って練習するとよい。実際に、絵や写真を黒板に貼ってみると、貼る間隔や位置がわかる。時間を計りながら、15分以内でできるようにする。生徒が聞いていないと効果がないので、生徒が集中できるように、声の大きさなどを考える。

3 題材内容の音読練習

Model Reading

オーラル・イントロダクションと題材内容の説明が終わったら、題材内容全体を聞かせる。教師が発音してもよいが、CDやデジタル教科書の音声を使うことも考えられる。

Chorus Reading

一文一文聞かせて、クラス全体で、繰り返させる。生徒がうまく繰り返せないときは、意味のかたまりごとに(sense group)に区切って、繰り返せる。意味の区切りや発音、アクセント、イントネーション、リズムなどに注意して練習させる。3回程度、全体で音読練習をする。

Buzz Reading

クラス全体を起立させ、3回程度音読練習をさせる。終わった生徒は座って、更に指示があるまで練習をさせる。生徒が練習をしている間に、一人ひとりの生徒の練習を聞く。課題がある場合には、その場で助言する。生徒によって、読む速さに差があるので、座つてからも練習するようにしないと、読むのが遅い生徒が目立つてしまい、練習しにくくなる。

Chain Reading

窓側の列の前の生徒から、一人一文ずつ読ませる。意味の区切りや発音、アクセント、イントネーション、リズムなどに課題がある時は、その場で、教師がモデルを示し、うまくできるまで繰り返させる。うまく発音できたら、教師が *class* といって、クラス全員にも発音練習させる。これは、他の生徒にも、同様な課題がある可能性があるからである。

Individual Reading

その後、順番に、数名の生徒を指名して、クラス全体の前で音読させる。教師は、その音読を評価する。

4 「話す」活動と「書く」活動へ

4.1 題材内容のピクチャー・シート(板書計画書)を使って「話す」の活動へ

題材内容のピクチャー・シート(板書計画書)を生徒に配布し、本文と全く同じでなくともよいので、自分の言葉で、題材内容の概要を再現できるように個人で、準備させる。

だいたいできるようになったら、ピクチャー・シートの絵や写真を指し示しながら、ペアで交互に題材内容を再現させる。(Story Retelling)。

最初のペアでの発表が終わったら、別のペアで発表させる。違った生徒とペアになり、お互いに発表することによって、様々な英文に触れることができる。

最後に、数人に、全体で発表してもらうとよい。

題材内容と全く同じ英文では、独自性がないので、自分の言葉で、発表させることに意味がある。

4.2 題材内容のピクチャー・シート(板書計画書)を使って「書く」の活動へ

題材内容のピクチャー・シートを使って、今度は、本文と全く同じでなくてもよいので、自分の言葉で書かせる。書き終わったら、ペアでお互いに発表させる。ペアを替えて発表させると、様々な英語にふれることができる。最後に、数人に、全体で発表してもらうとよい。

5 1 単位時間の3つの授業スタイル

5.1 授業の流れ

文法事項中心の授業スタイルは 1 単位時間。題材内容中心の授業は 2 単位時間かかることが多い。3 単位時間の授業の流れを紹介する。

文法事項の中心の授業の流れ（1 単位時間）

目標(goal) larger, largest がわかる。

授業の流れ(Procedure)

① warm-up

② 前時の復習

前時の題材内容中心の授業を絵や写真を使って、再現する。3 度目になるので、できるかぎり、生徒に発言させる。その後で、全体で本文を音読する。

授業のヤマ場(Climax)

③ 文法事項のオーラル・イントロダクション（約 15 分間）

絵や写真を使って、生徒とやりとりをしながら、基本文とその練習文を導入し、パターン・プラクティスをする。

④ 教科書の基本練習などをする。

⑤ 基本文に合った言語活動をする。

⑥ まとめと宿題の確認

題材内容中心の授業の流れ（2 単位時間の 1 時間目）例

目標(goal) 本文の内容がわかる。

授業の流れ(Procedure)

① warm-up

② 前時の復習

文法事項中心の授業の復習。絵や写真を使って、再現する。2 度目になるので、できるかぎり、生徒に発言させる。その後で、別の例文がくるように、列ごと言わせる。

授業のヤマ場(Climax)

③ Oral Introduction(題材内容のオーラル・イントロダクション、約 15 分程度)

絵や写真を使って、生徒とやりとりをしながら、題材内容を導入する。

④ Explanation（オーラル・イントロダクションで触れなかったところを説明する）

⑤ Model Reading（教師が読んで、本文を聞かせる。CD やデジタル教科書使用可）

⑥ Chorus Reading(全体で音読練習。教師が読んだあと、繰り返させる。CD やデジタル教科書使用可)

⑦ Buzz Reading(起立させ 2 回音読させる。座っても、全員読み終わるまで音読させる。教師は、生徒の音読をモニターし、必要に応じて助言する。生徒から読み方を聞かれることがある。)

- ⑧ Chain Reading(一人一文ずつ読ませる。棒読みのときは、言い直しをさせる。言い直させたときは、他の生徒も同じ状態のことがあるので、class といって、全体にも練習させる。)
- ⑨ Individual Reading(順番に、一段落ごとに、数名読ませる。会話のときは、話者ごとに数名に指名する。教師は、音読の評価をする。)
- ⑩ Questions and Answers など (True or False Questions でもよい)
- ⑪ まとめと宿題の確認

題材内容中心の授業の流れ（2単位時間の2時間目）例

目標(goal) 本文の内容を再現できる。言える。書ける。

授業の流れ(Procedure)

①warm-up

②前時の復習

題材内容を絵や写真を使って、再現する。2度目になるので、できるかぎり、生徒に発言させる。その後で、全体で本文を音読する。Overlapping や Shadowing をさせてもよい。

授業のヤマ場(Climax)

③題材内容のピクチャー・シート(板書計画書)を配布し、「話す」の活動へ

ピクチャー・シートを見て、個人で、題材内容をだいたいでいいので、再現して、言えるようにする。次に、ペアで、その内容を英語で発表しあう。ペアを替えて発表しあう。数人、クラス全体で発表する。

④ 題材内容のピクチャー・シート(板書計画書)を使って「書く」の活動へ

ピクチャー・シートを見て、個人で、題材内容をだいたいでいいので、再現して、書く。次に、ペアで、書いたものを発表しあう。ペアを替えて発表しあう。数人、クラス全体で発表する。

⑤ まとめと宿題の確認

5.2 授業の目標、流れ、ヤマ場を板書してから授業をはじめる(ユニバーサル・デザイン)

授業の始めに、授業の目標、流れ、ヤマ場を黒板の隅に板書してから始める。生徒にとって、目標を明示して、授業の流れがわかり、ヤマ場がどこかわかった方が理解しやすい。また、黒板に明示することによって、教師にとっても、授業を明確化する意味がある。

6 まとめ

文法訳読式の授業が否定されたあと、タスク中心の言語活動が場当たり的に行われている観があった。絵や写真を使い、生徒とやりとりしながら本文を導入し、板書内容をプリントにし、それを見ながら本文の内容を生徒自身の英語で言わせたり書かせたりする方法

は生徒の反応もよい。語学教育研究所が開発したこの授業スタイルが広まり、中学校修了時に、CEFR-J の A2 レベルが達成できたらと思う。

参考文献

- 笠島準一, 関典明(編著). (2016). NEW HORIZON ENGLISH COURSE 東京書籍.
浜島書店編集部. (2016). Step Up Talking 浜島書店.

CAN-DO LIST に基づいた中学・高校での授業の取り組み例

大塚 有紗

1 はじめに

CEFR が注目されるようになり、学校現場においても CAN-DO LIST に基づいた指導を行うことで、生徒に身につけさせたい力を可視化することが奨励されている。しかし、CEFR そのものを日本で英語を学ぶ生徒に提示することは難易度や学習環境の違いから、分かりづらい部分も多い。私の勤務校では、生徒たちのレベルや学校独自の取り組みを生かした CAN-DO LIST を作成し、生徒に提示している。生徒が身につける事柄を具体的に理解し、意識することで学習効果が増大することが考えられるほか、教員間の指導目標共有にも大きな役割を担っている。この報告書では千代田区立九段中等教育学校英語科（以下、九段）の CAN-DO LIST について、またそれに基づいた中学・高校での授業の取り組みについて紹介する。

2 KUDAN CAN-DO LIST

中等教育学校として 6 年間の教育を行う上で、生徒にどのような力を付けさせるのか、見通しをもって授業を組み立てることが重要である。また、その生徒像を教員間で共有し、同じ目的意識を持ちながら授業に臨むことで、授業の質を維持することができる。卒業時における到達目標は次のとおりである。

- ・ 英語を通じて積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身に付けている。
- ・ 4 技能をバランスよく身に付け、場面に応じてコミュニケーションをとることができる。
- ・ 知識を深めたい分野について、英語を媒介として独学することができる。
- ・ 希望の進路を実現するために、大学入試等において必要な力を身に付けている。

これらの目標を達成するために、九段では CAN-DO LIST を作成し、科全体で共有している。4 月の授業で生徒にも配布し、その年度末にどのようなことができるようになるのかを説明している。LIST には CEFR や英検、GTEC などの外部試験のスコアについても記述があるため、生徒も教員もそれぞれのグレードがどの程度の力を指すのかイメージしやすくなっている。また、九段では全ての授業について、教科担当者間で共通指導案を作成し、共有している。指導案も、この CAN-DO LIST の目標に基づく内容となる。

KUDAN CAN-DO LIST ではグレード 1 からグレード 6 プラスまで、7 段階のグレード

が設定されている。基本的には学年を表す数字と同じ数字のグレードが1年間の目標となる。ただし、個人差を考慮し、全体の80%の生徒が達成できることを目標としている。一方、英語学習経験者なども少なくないことから、グレード6プラスを設けることで、上級英語学習者でも最後まで具体的な目標を持って学習に取り組むことができる。グレード1はCEFRのA1、グレード2はCEFRのA1~A2、グレード3はCEFRのA2、グレード4と5はCEFRのA2~B1、グレード6はCEFRのB1、グレード6プラスはCEFRのB1~B2、とそれぞれCEFRの基準でどのレベルにあたるかも記されている。

各グレードについては、技能別にCAN-DO Statementが示されている。さらに、その4技能を実生活に関わること、授業に関わること、学校行事や九段メソッドに関わることという3つの観点から捉えている。3つ目の観点には、各学年の行事や九段の英語授業や英語関連行事で扱う内容が反映されており、生徒がより具体的に目標を理解し、達成感を味わえるようになっている。年度末に、Statementの内容を達成しているかどうかのアンケート調査を実施し、80%以上の生徒が目標を達成できているかどうか確認している。また、その結果について、科で研修会を開き、分析をしている。特に80%に満たなかった項目については、改善案について意見交換を行う。アンケート調査の分析結果は、指導案作成にも生かされ、毎年、各学年の指導内容や方法が改良されていると感じている。

九段での取り組みは科全員の共通理解のもとに可能になるもので、それは必ずしもどの学校でもできることではない。特に中学生については週当たりの授業時数や少人数での授業が可能であることも恵まれた環境にあると言える。加えて、他のCAN-DOとの比較検討やCEFRや外部試験における目標の信頼性など、今後さらに改良すべき点もあるだろう。しかし、CAN-DOがあることで、生徒と教員が、明確な目標に向かって進んでいけること、その結果、英語を育てるに寄与することは間違いないだろう。

3 前期課程(中学生)の取り組み

次に、前期課程1年生の担当として、KUDAN CAN-DO LISTに基づいて行ってきたことについて紹介する。

前期課程1年生の目指すグレード1(CEFRのA1)の話すことには次のようなStatementがある。(資料1)

[S1-1]食べ物やスポーツなどの好き嫌いについて、即興で述べることができる。

[S2-1]English Showerなどで、初対面の相手にあいさつや簡単な自己紹介を即興でできる。

[S3-1]人物や事物について、準備をすれば、数文程度のスピーチをすることができる。

[S4-1]ごく身近なことを相手に質問したり、質問されたことに対し適切に応答することができる。

このようなスピーチングの力を身につけさせるため、授業の帶活動として7月から生徒

同士による Q&A 活動（本多、2009）という帶活動を取り入れた。これはある質問に対する考え方を定着させるためのものである。ワークシートに 20 個の質問文を用意し、生徒はペアで質問する側と答える側になり会話する。答える側になったときは、質問に対する答えだけでなく、もう一文付け加えて話すように指示することで、話を続ける素地を作ることができる。（本多、2009）今年度は 4 枚のワークシートを用い、計 80 個の質問文に対する答えと追加の 1 文を言う形式で、約 3 ヶ月間練習させた。1 枚目は be 動詞を用いた疑問文と一般動詞を用いた疑問文、2 枚目には how や what など疑問詞を用いた疑問文を追加、3 枚目は三単現を用いた疑問文を追加というように、既習の文法事項を復習できるように作成した。その後、ALT 教員を面接官に、一対一のインタビューテストを行った。テストでは Q&A 活動のワークシートにあった質問文の中から 5 つを選び、それぞれ適当に答えられるかを測った。資料 2 は ALT が面接の際に使用したスクリプトである。試験後、生徒たちには自己評価も行わせることで、これまでの活動の振り返りや今後身につけたい力を明確に持たせるようにした。（資料 3、参照）多くの生徒は大変緊張していたが、テストが始まると落ち着いていつも通りに答えられたとのことであった。また、うまく答えられなかった箇所や考え方を間違えた部分を振り返り、その後の帶活動の中でしっかりと身につけられるよう練習したいと感想を書いていた。

その後、11 月以降の帶活動として、ペアでチャットを行わせた。本多（2009）に説明されている通り、チャットの話題を示す「最初の文」を提示し、生徒同士で 1 分間会話させる。同じ話題について、異なるパートナーと 3 回会話させた。毎回、評価のポイントを 3 つ設定し、会話の技術が意識的に身につくようにした。例えばアイコンタクトやあいづちなどである。そして、それらができたかどうかを振り返り用のワークシートに自己評価を記入させた。またワークシートにはパートナーの話した内容をレポートする欄も設けた。レポートすることで三人称の英文を書く練習にもなっている。（本多、2009）12 月以降はボイスレコーダーで会話を録音させ、生徒が自分自身の発音を確認したり、会話の内容を確認したりすることで、よりよい振り返りができるようにした。2 月には 2 回目のインタビューテストを予定している。ALT との一対一で、チャット活動を通して身につけた会話の技術を測る機会としたいと考えている。また、そのテスト以降は、さらに自然な会話が、即興ができるよう、帶活動の内容を発展させていく予定である。

4 後期課程(高校生)の取り組み

次に、後期課程 1 年生の担当として、KUDAN CAN-DO LIST に基づいて行ってきたことについて紹介する。

後期課程 1 年生の目指すグレード 4(CEFR の A2~B1)には以下の Statement がある。

[W3-4]授業で読んだ文章の要点と感想を、分かりやすい流れで書くことができる。

これに加えて、前年度後期課程の 2 年生を担当した際に、グレード 5 の目標を達成する

ことが難しいことを実感したことから、grade5 の目標も見据えて指導したいと考えた。グレード5のStatementは次の通りである。

[W3-5]自分の関心のあることについて、3部構成（序論、本論、結論）のやや長めの文章を書くことができる。

そこで、上記2つを達成させるべく、授業で読んだ文章をもとに、3部構成の文章を書く練習を取り入れた。教科書で読んだ文章を参考にしながら、意見を書く手順で進めた。例えば、肥満の問題を解決するためにはジャンクフードの広告を廃止すべきだと訴える人たちについて書かれた本文を読み、ファストフードの広告を廃止すべきか否かというテーマで文章を書くといった流れである。週に1時間、生徒たちには3部構成の文章を書くよう、また10分間の制限時間を設けて書かせた。限られた時間の中で、一定量の文章を、分かりやすい言葉を使ってまとめることができれば、高校2、3年生の英語学習、ひいては大学受験に向けた書く力の育成においても大切だと考えたためである。授業中に書かせた文章はその場で回収し、ネイティブチェックを経て、本人に返却し、清書を行わせた。そのような活動を4月から10月頃まで続けた。生徒たちは書くことに少しずつ慣れていったが、説得力のある文章にすることは難しかった。そこで、10月頃からはさらにより文章が洗練されたものになるよう指導するとともに（資料4）、文章量も増やすよう促した。清書させた文章はペアワークで読み合わせ、生徒同士で意見を交換させた。ワークシート（資料5）には3部構成に加えて、展開部分で挙げる理由について必ず具体例などを含めて書けるよう、枠を設けた。4月当初、毎週のライティングタスクに嫌がる生徒もいたが、だんだんと書くことに慣れ、最終的には多くの生徒が150～200語の文章を制限時間内に仕上げができるようになっていた。

また、この1年間の練習はのちに大学に進学した生徒たちから反響があった。大学で課される様々なレポート、授業中のディスカッションなどに、ここで身に付けた力が役立っているという。限られた時間の中で、できるだけ多くの視点で物事を考える。また、それをまとった英文におこすことができるようになり、他の学生ほど苦労を感じずに課題に取り組めているとのことであった。

後期課程の生徒がライティングの力を伸ばしていくことは、なかなか難しい。外部試験の結果を見ても、ライティングの力だけが、なかなか思うように改善されないことが多かった。しかし、このような活動を通して、生徒自身が文章を構成したり、様々な表現を用いて書いたりすることに楽しさを覚え、練習を積むことで、よりよい書き手を育てることに繋がったように思う。また、他の技能や教科書の内容などと関連付けて取り組ませることで、相乗効果を狙うことができるよう感じた。さらに、他の生徒の書いた文章を、良い文章のポイントに留意しながら読むことで、説得力のある文章を見極める目も育成できたと考える。

【資料1】KUDAN CAN-DOリスト (2016-2017)

技能	学年(グレード) CEFRとの関連 項目	第1学年(学年末)		第2学年(学年末)		第3学年(学年末)	
		G1		G2		G3	
		A1		A1-A2		A2	
Listening 聞くこと	実生活に関わること	[L1-1]授業における簡単な指示を聞いて、適切に応じることができる。		[L1-2]ゆっくり話してもらえば、簡単な道案内を聞いて理解することができる。		[L1-3]学校などの施設や乗り物などで、簡単なアナウンスを聞いて理解することができる。	
	本校独自の行事や Kudan Methodに関するこ	[L2-1]English Showerで、講師の先生による簡単な自己紹介を聞いて、概ね理解することができる。		[L2-2]英語合宿で、ゆっくり話してもらえば、講師の先生の英語を概ね理解することができる。		[L2-3]海外研修旅行で、ホストファミリーが自分に向けて話す内容を概ね理解することができる。	
	授業に関すること	[L3-1]人やものについての説明を、簡単な語句で話してもらえば、理解することができる。		[L3-2]教科書の内容や活動のやり方の説明を、ゆっくり話してもらえば理解することができる。		[L3-3]教科書の内容や活動のやり方の説明を、自然なスピードで話されても理解することができる。	
Speaking 話すこと	実生活に関わること	[S1-1]食べ物やスポーツなどの好き嫌いについて、即興で述べることができる。		[S1-2]物事の好き嫌いとその理由を即興で述べることができる。		[S1-3]簡単な表現や決まり文句を使って、何かに説いたり、会う日時や場所を決めたりすることができる。	
	本校独自の行事や Kudan Methodに関するこ	[S2-1]English Showerなどで、初対面の相手にあいさつや簡単な自己紹介を即興でできる。		[S2-2]English Showerや英語合宿などで、簡単な質問に適切に答えることができる。		[S2-3]海外研修旅行で、日本や学校、家族などに関する基本的なことを相手に伝えることができる。	
	授業に関すること (発表)	[S3-1]人物や事物について、準備をすれば、数文程度のスピーチをすることができる。		[S3-2]教科書の内容の一部や自分が得た情報を自分の言葉で他の人に伝えることができる。		[S3-3]商品やアンケート調査結果などを説明するプレゼンテーションができる。	
	授業に関すること (会話)	[S4-1]ごく身近なことを相手に質問したり、質問されたことに対し適切に応答することができる。		[S4-2]ごく身近な話題の会話(チャット)を友だちと協力しながら続けることができる。		[S4-3]相手の話す内容に応じて適切な相づちを打ったり、分からぬところを聞き返したりすることができる。	
Reading 読むこと	実生活に関わること	[R1-1]公共の施設などにある簡単な表示を見て、その意味が理解できる。		[R1-2]Eメール等の短いメッセージを、辞書を使しながら読み理解できる。		[R1-3]海外の学校に掲示されている注意事項やお知らせを読み概ね理解できる。	
	本校独自の行事や Kudan Methodに関するこ	[R2-1]本校多読用図書の絵本を、知っている単語や絵などから内容を推察して、楽しみながら読むことができる。		[R2-2]英語合宿で使用される教材を読んで、指示文や概要が理解できる。		[R2-3]海外研修旅行で用いられるテキストを、辞書を使えば理解することができる。	
	授業に関すること	[R3-1]自分や家族を紹介した手紙などの文章を、辞書を用いないで読んで、内容を理解することができる。		[R3-2]簡単な語を用いて書かれた短い説明文や物語を読んで概要を理解することができる。		[R3-3]中学生用に書かれた長めの英文をある程度の速さで読んで理解することができる。 【目安: 1分間に80語以上】	
Writing 書くこと	実生活に関わること	[W1-1]入国カードなどに、日付、自分の名前、国籍、生年月日などを書くことができる。		[W1-2]数文程度の簡単な日記を書くことができる。		[W1-3]簡単な表現を用いて、感謝や謝罪を表したメールや手紙を書くことができる。	
	本校独自の行事や Kudan Methodに関するこ	[W2-1]手本を参考にして、簡単な絵はがきやカードを書くことができる。		[W2-2]長期休業中や英語合宿中の自分の経験や体験をポスターや新聞などの形式で書くことができる。		[W2-3]辞書を使えば、ホストファミリーに伝えたいことをEメールや手紙に書くことができる。	
	授業に関すること	[W3-1]数文程度の簡単なスキットの原稿を作成することができる。		[W3-2]自己紹介や自分の好きなものについて、数文程度で相手にわかりやすく書くことができる。		[W3-3]授業で読んだ文章の要点を、その内容を知らない人に分かり易く書くことができる。	

外部の検定試験における目標

Listening	GTEC for STUDENTS (リスニング)の目標スコア	120点以上取ることができる。 【グレード1】	160点以上取ることができる。 【グレード3】	180点以上取ることができる。 【グレード4】
Speaking	英検の面接テストの目標スコア	英検3級の面接テストのNo. 2からNo. 5を行い、40%以上の得点を取ることができる。	英検3級の面接テストのNo. 2からNo. 5を行い、70%以上の得点を取ることができる。	英検準2級の面接テストのNo. 2からNo. 5を行い、60%以上の得点を取ることができる。
Reading	GTEC for STUDENTS (リーディング)の目標スコア	85点以上取ることができる。 【グレード1】	130点以上取ることができる。 【グレード2】	170点以上取ることができる。 【グレード4】
Writing	GTEC for STUDENTS (ライティング)の目標スコア	75点以上取ることができる。 【グレード2】	90点以上取ることができる。 【グレード3】	100点以上取ることができる。 【グレード4】
総合的な英語力検定試験の目標	英検()内は達成率	4級(80%)	3級(60%)	準2級(60%)
	GTEC for STUDENTS 平均点	280 【グレード1】	430 【グレード3】	510 【グレード4】

第4学年(学年末)	第5学年(学年末)	第6学年(卒業時)	
G4	G5	G6	G6プラス
A2-B1	A2-B1	B1	B1-B2
[L1-4]買い物で、値段や基本的な使用方法などの商品説明を聞いて理解することができる。	[L1-5]簡単な内容であれば、英語で行われる研修等の内容を概ね理解することができる。	[L1-6]内容について知識のある映画やテレビ番組を見て、画面の情報を助けしながら、その概要を理解することができる。	[L1-6+]内容についてあまり知識のない映画やニュース番組を見ても、推測しながら概要を理解することができる。
[L2-4]学習発表会において、スピーチなどの英語による発表の概要を理解することができる。	[L2-5]English Showerや英語による講演を聞いて、身近な話題であればその概要が理解できる。	[L2-6]ディスカッションやディベートなどで、自分の次の発言内容を考えながら聞くことができる。	[L2-6+]English Showerや英語による講演を聞いて、内容をよく理解できる。
[L3-4]ある程度の知識をもっている物語や事物についての説明を、簡単な語句で話してもうか概要を理解することができる。	[L3-5]ある程度の知識をもっている事物についての説明を聞いて、概ね理解することができる。	[L3-6]話題について知識をもっていれば、長い話であっても、内容を概ね理解することができる。	[L3-6+]話題についての知識があまりなくとも、会話や議論の流れを理解することができる。
[S1-4]店やレストランなどで、品物を頼んだり、商品やメニューの説明を求める会話をすることができる。	[S1-5]旅行やイベントなど印象に残った出来事について、相手に分かりやすく話すことができる。	[S1-6]自分の学校や地域のこと、日本の習慣や文化などを相手に分かるよう話すことができる。	[S1-6+]店、レストラン、公共の施設などで、問題点など自分の用件を伝え、交渉をして解決することができる。
[S2-4]準備をすれば、教科書で学んだことについて、その概略と感想を述べることができる。	[S2-5]準備を行った上で、相手に分かりやすくディベートの立論スピーチをすることができる。	[S2-6]準備をすれば、身近な話題についてディスカッションやディベートができる。	[S2-6+]社会的な問題について、ディスカッションやディベートができる。
[S3-4]簡単なことであれば、即興で自分の意見を述べたり、何かの説明をしたりすることができる。	[S3-5]自分の夢や希望を、その理由を含めて順序立てて詳しく説明することができる。	[S3-6]図表や写真などを有効に利用し、分かりやすいプレゼンテーションをすることができる。	[S3-6+]情報量の多いスピーチを、分かりやすい構成で、聞き手をひきつけながら行うことができる。
[S4-4]身近な話題の会話であれば、相手の反応や質問に応じて説明を補いながら、話を続けることができる。	[S4-5]話し合いをする際、話題に合わせて話したり、自分の意志を述べたりすることができる。	[S4-6]自分の知らないことを言われても、質問するなど適切に対処しながら会話を続けることができる。	[S4-6+]自分が発表したことに相手から質問された際、相手のもっている情報量に合わせて適切に説明することができる。
[R1-4]広告やパンフレットを読んで、値段や特徴などの必要な情報を探して、その内容を理解することができる。	[R1-5]簡単な英語で書かれていれば、旅行ガイドブックなど実用的な本の内容が理解できる。	[R1-6]インターネット上の英語で書かれているサイトから自分の知りたい情報を探し、辞書を使えば、その要点が理解できる。	[R1-6+]一般向けに書かれた英字新聞の興味のある記事を、辞書を多用しないで読み理解できる。
[R2-4]本校多読用図書の簡単な語句で書かれている本であれば、知っている語句から内容を推察しながら読むことができる。	[R2-5]学習を目的として書かれた新聞や雑誌の記事を、辞書を使えば、要点を理解することができる。	[R2-6]学習を目的として書かれた新聞や雑誌の記事を、辞書を多用しないで、要点を理解することができる。	[R2-6+]学校にある副読本や小説を、辞書を使わないで、楽しみながら読むことができる。
[R3-4]コミュニケーション英語Ⅰの教科書本文を、辞書を使わなくても、初見で読んで概要を理解することができる。 【目安: 1分間に80語以上】	[R3-5]コミュニケーション英語Ⅱの教科書本文を、初見であっても、大事なところをとらえながら、読み進めることができる。 【目安: 1分間に90語以上】	[R3-6]高校生用に書かれたさまざまのタイプの文章をある程度の速さで読んで、要点を理解することができる。 【目安: 1分間に120語以上】	[R3-6+]読む目的により、読み方を変えることができ、かなりの速さで読むことができる。 【目安: 1分間に150語以上】
[W1-4]依頼したり誘ったりする個人的なメールや手紙を書くことができる。	[W1-5]その日の出来事や今後の予定を記した個人的なメールを書くことができる。	[W1-6]相手を説得するためのメールや手紙を書くことができる。	[W1-6+]新聞や雑誌などに自分の意見を投稿できる。
[W2-4]日本の文化や慣習などについて、辞書を使えば、書くことができる。	[W2-5]関西研修旅行またはこれまでに行った場所について、オリジナルの観光説明書を書くことができる。	[W2-6]自分が読んだ文章の要点を、辞書を使わないで、その内容を知らない読み手にも分かりやすく書くことができる。	[W2-6+]興味のあることを小論文にまとまり、物語文を創作して書くことができる。
[W3-4]授業で読んだ文章の要点と感想を、分かりやすい流れで書くことができる。	[W3-5]自分の関心のあることについて、3部構成(序論、本論、結論)のやや長めの文章を書くことができる。	[W3-6]自分の関心のある社会の出来事について、必要に応じて辞書を使いながら、読み手に分かりやすく書くことができる。	[W3-6+]社会問題について、読み手を意識した説得力のある文章を書くことができる。

200点以上取ることができる。 【グレード5】	210点以上取ることができる。 【グレード5】	220点以上取ることができる。 【グレード6】	280点以上取ることができる。 【グレード7】
英検2級の面接テストのNo. 2からNo. 4を行い、60%以上の得点を取ることができる。	英検準1級の面接テストのナレーションおよびNo. 1からNo. 4を行い、50%以上の得点を取ることができる。	英検準1級の面接テストのナレーションおよびNo. 1からNo. 4を行い、70%以上の得点を取ることができる。	英検準1級の面接テストのナレーションおよびNo. 1からNo. 4を行い、90%以上の得点を取ることができる。
175点以上取ることができる。 【グレード4】	195点以上取ることができる。 【グレード5】	215点以上取ることができる。 【グレード5】	270点以上取ることができる。 【グレード7】
105点以上取ることができる。 【グレード4】	115点以上取ることができる。 【グレード4】	125点以上取ることができる。 【グレード4】	160点以上取ることができる。 【グレード6】
準2級(80%) 2級(40%)	2級(60%)	2級(80%) 準1級(10%)	
550 【グレード5】	580 【グレード5】	600 【グレード5】	(720 【グレード7】)

【資料 2】

Sept. 7th 2016

1st graders speaking test

Interview 1

S: Hello, Brent / Evelyn.

T: Hello. May I have your name, please?

S: My name is S1.

T: How are you, S1?

S: I'm good.

T: Can I have your evaluation sheet?

S: Here you are.

T: Thank you. Please take a seat.

Now, I will ask you some questions. Relax and answer the questions in English.

1. Are you from Kumamoto?
2. Do you have a dog?
3. What is your favorite subject?
4. Does Ms. Matsubara sing well?
5. What do you want for your birthday?

【資料3】

EA 2016 1st grade

Speaking Test Self-Evaluation

Name: _____ Class: _____ Number: _____ Date: _____

① 以下の項目について、5段階で自己評価してみよう。 (5=とてもよくできた)

1. 自然な笑顔で、適切にアイコンタクトをとりながら話すことができた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1
2. 相手に聞こえる声の大きさで明瞭に話すことができた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1
3. 正しい発音で会話できた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1
4. 不自然な沈黙（3秒以上）を作らずに話すことができた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1
5. 質問に対して答える際、"Yes, I do." "No, it isn't." "Yes, she does." など正しい形を使うことができた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1
6. 質問に対する答えに1文追加して会話することができた。	5 • 4 • 3 • 2 • 1

② よくできた点、がんばった点を挙げてみよう。

③ あまりよくできなかった点、これから改善したい点を挙げてみよう。

④ 今日のテストについて感想

【資料 4】

KUDAN ENGLISH

4 年生（7回生）英語科通信 Vol. 126



How to rewrite your EE essays

次の手順に従って、rewriting を完成させましょう。次のレッスンからは、rewriting をクラスメイトと交換して読んでもらうことになりますので、忘れずに持ってきてください。

1 Be on topic!

Essay のテーマ(質問)と Introduction を読み直してください。質問を正しく理解し、それに答えることができていますか？答えていない、または明確でないと感じたら、書き直しや追加をしましょう。

2 Be well-organized!

Introduction / body / conclusion という 3 つの大きなまとまりを作ることができますか？授業中に時間が足りず、書き終えることができなかつたという場合には、付け足してください。Body の理由は First / Second などの単語を使って書き始めると、まとまりがより分かりやすくなるでしょう。

3 Have clear ideas!

Body の中には少なくとも 2 つの理由が書かれていますか？また、それぞれの理由には supporting sentences が続いていますか？rewriting では supporting sentences までしっかりと完成させてください。

4 Be sophisticated!

例えば、I like ~ because . . . So I like them very much. のように、同じ単語(ここでは like)を何度も繰り返し使ったり、and / because / but / so、のような語を文頭で使ったりしていませんか。もし使っていたら、以下の表や辞書（できれば類語辞典）を活用して書き換えましょう。

×	You can use these words instead! (大文字で始まっている表現は文頭で使えます。)
And	In addition / Furthermore / Additionally / Besides / also / as well
Because	This is because / Since / As / Due to
But	However / Nevertheless / Even though / Although / Despite
So	For this(that) reason / Therefore / That's why / Thus / Hence

5 No mistake?

rewriting 全体を読み直し、簡単な間違いがないか確認しましょう。スペリング、時制など、自分で気が付ける小さな間違いは自分で直してくること。

【資料 5】

English Expression I Lesson 16 Science and Technology - Do you agree or disagree with fish farming?

Date: th Dec, 2013

Introduction	
Reason1	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 1	
Reason2	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 2	
Reason3	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 3	
Conclusion	
	() words

Class ____ No. ____ Name _____

Rewriting

Introduction	
Reason1	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 1	
Reason2	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 2	
Reason3	
Supporting ideas/ concrete examples for reason 3	
Conclusion	
	() words

参考文献

本多敏幸. (2009). 『英語力がぐんぐん伸びる！コミュニケーション・タイム 1 3 の帯活動 & ワークシート』 明治図書.

到達目標策定の傾向と例示—高校での取り組みの例

佐藤 留美

1 はじめに

グローバル化の進む中、意思の疎通を図る道具としての英語学習が不可欠になっている現在、どのような授業が行われるべきなのか。「英語の授業は英語で」とはどういった授業なのか。その問い合わせるところが CEFR といえよう。

大学入試を突破するための英語学習ではなく、大学で学問を深めたり、国際人として社会で活躍できるための英語習得のための指標となり得るものだ。CEFR を英語力を図る基準として、高校卒業までにどういったことができるようになるのか、また、どういった授業方法が考えられるかこの章では述べていきたい。

2 高等学校における英語到達目標

高校卒業までには B1、B2 レベルまでの英語力を習得することが望ましいとあるが、高校といつても一括りにはできない。それぞれの高等学校の独自の到達目標もある。本章では、いわゆる難関国公立大学進学を目指す高等学校での到達度について述べていきたい。

2.1 B1、2 レベルとは

B レベルは CEFR の基準では Independent User ということになり、B2 レベルでは以下のことができる記述されている。

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 レベルでは以下のとおりである。

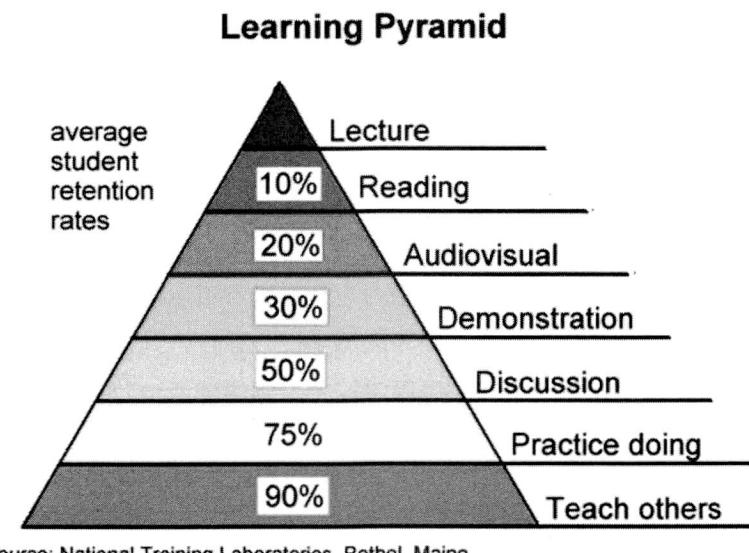
Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can

produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

どちらも、いくら国立難関大学を目指す学力が高いと言われる高校生にとっても容易ではないレベルである。ではどのようにしてそのレベルに達する授業を行えばよいのか。以下に述べたい。

3 授業のあり方

次に示してあるのは、National Training Laboratory の教育学者、Edgar Dale 氏による Learning Pyramid である。



日々生徒と接している我々はピラミッドの最上段に講義が来るのは納得するのではないか。今までの日本の教育では、教師対生徒が対峙する形式が長い間、学校教育で支配的であり、授業は「決められた席」で「静かに聞くもの」との刷り込みがなされていたのは事実である。このピラミッドはそういった、唯一オンリーの教授法に一石を投じていると考えれば多くの示唆を与えてくれるといえる。目の前にいる生徒にとってどの方法が今最善なのかを教授者が考えて授業を組み立てていくことの大切さを伝えていると思う。

小学生が九九を覚えたりする単純な暗記は脳の発達にとって不可欠であり非常に重要であるといわれている。英語の授業の中でも基本的な語彙や表現を定着させるような手法を考えるとき、Learning Pyramid の手法が応用できる。記憶の割合を、授業法の割合と考えればよいのである。

- 1) 授業の最初に各課のイントロダクションを教師が行う
- 2) 生徒自身が素材を読む
- 3) 扱っているテーマのビデオクリップなどを見せて実際に使われている英語を聞く
- 4) 扱っているテーマについて自分の意見や感想を書かせる
- 5) 書いたものをピアとシェアして、意見を交換する
- 6) お互いの意見をピアとまとめると
- 7) まとめたものをクラスでシェアする

そうすれば 100% 学習した内容が定着するはずである。アクティブ・ラーニングとは「生徒主体の授業」で、いかに生徒が授業で生き生きと学習しているかに尽きる。そういう観点で再度自分の授業を振り返ってみるとよいだろう。

学校教育の変革に伴い、大学入試も改革すべく現在、検討が進められているが、どの教科も思考力、判断力、表現力が一層重視されるような改革が進められている。そして、入試改革は、てつと早く授業改善を進める手段として大きく変わろうとしている。

外部試験の結果を利用したり、リスニングやライティングを課すなどが考えられている。生徒の英語の力をつける授業を日々行なっていれば、どんな入試改革があってもあわてることはないはずである。

3.1 授業は英語で

英語力をつけるためには、英語での授業が必須となる。多くの先生は、年度当初に「今年は英語で授業を行う」と決める。しかし授業を進めていくと「何言ってるかわからない」、「日本語で説明して」、「文法も説明して」と生徒が言い始める。また、他の先生も「英語で授業をしていて、生徒が理解しているかどうかをどう確認するのか」などと聞く。そうなると、授業の中で英語を話した後に日本語でほんの少し説明を加える、文法が分からないと困るからと、文法事項を日本語で説明する。そういううちにいつの間にか日本語で授業をしている。こういった経験を毎年している先生も多いのではないかと推測する。英語で授業をするためには教師の側の覚悟がいる。それは

- 1) 生徒の語彙力、英語力に合った英語を使い授業をする。学習してほしい事柄を提示する前にしっかりと生徒の学力を把握する。「高校生なのだからこれくらいの英語力をつけてほしい」とは考えない。目の前の生徒の学力に合わせ、その学力を伸ばすための授業を考える。授業は教師の英語力を生徒に披露し、教師の英語力を伸ばす場ではない。
- 2) 授業のスクリプトを用意する。本文の内容理解の Q&A は必ず文章で用意し手元に持つ。そんなふうして準備に時間をかけていると生徒が理解できる語彙、そうでない語彙が分かるようになってくる。また教師が使える語彙が分かってくる。そうすると自然と生徒が理解できる授業になるはずだ。
- 3) 日本語は使わない。英語の後に日本語で説明をすると生徒は「英語を聞かなくても、

あとで日本語で説明してくれる」と考えるようになり、英語は聞かなくなる。2) の準備をしっかりとしていれば、日本語の説明はいらなくなる。

- 4) 文法の説明はコミュニケーションの時間は極力さける。コミュニケーションの時間は素材の英語を使えるようになるのが目的である。教師の質問に対して答えられるようであれば、文法の説明などはいらない。また内容理解も質問に答えられれば内容も理解されていると考えればよい。わざわざ内容が理解できているかどうかを確認するの無意味ということである。
- 5) 語学学習は、エレベータに乗って次の階に行くわけではない。階を順次上がっていくわけではない。試行錯誤をしながら表現をマスターしていく。文法事項も順をおって習得するわけではない。レベルを行きつ戻りつ、スパイラルに学習していく。今わからなくても英語に触れているうちに分かるようになると達観することも必要である。
- 6) 英語で授業をすることが生徒の英語力を伸ばすことだと自信をもつ。ある生徒は本当に英語が不得意で、英語の音読もクラスで一番遅かった。最初の授業で、「英語で授業??!!」と目が点になっていた。しかし、音読をし、英語での質問に答えているうちに、リスニング力がついてきたという反応を示すようになってきた。センター試験の後に「リスニングが満点だった」と報告してくれた。また、文法に詳しい先生に教わっていたある生徒は多読が不得意だった。音読し、文法事項の解説もなく Q&A をしているうちに「なんとなく英語が読めるようになってきたような気がする」と授業評価に書いていた。また別の英語が不得意な生徒は、英語ができないので授業で置いてきぼりにされているように感じていたが、英語での授業はどんな発言をしても褒められるのでクラスに居場所ができたと授業評価に記してあった。文法中心の授業は知識がないと居場所がない。しかし、英語を使った授業は学習している表現を使い、身に付ける授業であるから、その練習をすれば、褒められこそすれ、「知らない・知識がない」と怒られることはない。そんな授業が嫌いになるわけがない。教科が嫌いでなければ、予習をしてみようという気にもなる。当然英語力はつくことになる。

3.2 機器を使った授業

ICT 機器を使う授業を行う教師は次のようにメリットを挙げる。

- 1) 黒板に英文を書く手間が省けて時間がとれる
- 2) 一回授業準備をすれば他のクラスでも使える
- 3) 具体的な写真等を提示し、生徒を刺激できる
- 4) 教師のスペルミスがなくなる

などが挙げられるが、また以下のデメリットもよく指摘される。

- 1) 意識に残らない
- 2) 生徒との距離ができる
- 3) 机間巡視ができない

4) 生徒が受け身になりがち

ICT 機器は上手に使うととても効果があるという教師もいる。ICT を使っても使わなくとも、要は生徒が英語を勉強したいと考え、英語力が伸びたと思えるような使い方をすればよいのである。

黒板に間違って綴り字を書けば生徒が、「先生、その字、間違ってるよ」とか「その字、辞書には載ってないよ」と指摘し、教師が、「ああ、ありがとう」とやり取りができるいい雰囲気の授業を行えばよいのである。そういった雰囲気で学んでいる生徒は最終的には学力がつくのである。

ICT の教材は一回作ってしまえば、どの教師も同じような授業が可能になる。また同じ科目を何クラスも教えていれば、効率的でもある。言葉で説明するよりも、映像を示せば、インパクトもあり説得力がある。どういった使用方法が効果的なのか、常に考えていくことが必要だろう。

3.3 Autonomous learners の育成

英語力を伸ばすのは、「授業の形式がどうであろうと自分が英語を覚えるか否かである」、「本人の努力次第」と考える既に自律している生徒もいるが、autonomous learners は大きく授業に影響を受ける。自分で「覚えよう」、「もっと勉強しよう」と思える、自発的に学習をしたくなる起爆剤のような授業を教師が行うことが必要となってくる。

そういった授業は必然的に「たのしい授業」である。シーンとして教室で教師の声だけが聞こえる授業からは程遠い授業である。教師自身が楽しんで授業を行う。「高校生だからこれくらいの学力をつけるべき」と目標に向かって構築する授業ではない。目の前にいる生徒がどれくらいの力があり、その生徒の習得している語彙を使い、その一つ上のレベルの語彙を加えつつ授業を楽しんで行うことを目標に授業を組み立てる。生徒や教師とやり取りのある双方向性のある授業である。TV ドラマによく出てくる英語の授業シーン—「○○、ここ読んでみろ」、「△△、○○の読んだところ訳してみろ」—の対極にある授業を考えてみるとよいかもしれない。

使える英語を身に付けるのは「努力次第」だが、どれくらい自分で学習するのに時間を費やそうと思わせるのが大切であろう。

3.4 目標をしっかりと生徒に伝える

「授業としてやる以上、テストで点をとることに重点をおくのか、社会に出て使えるものをやるのか、はっきりしてほしい。いまの学校での授業はすごく中途半端に感じる」という生徒の指摘はもっともある。しかし、生徒が「テストで点を取る授業」と「社会に出て使える英語の習得を目指す授業」が別物であると考えていることが今の英語教育の大きな問題であろう。本当の英語力がつけばテストの点もとれるだろうし、社会でも使える英語力の基礎となる。そういったことを、きちんと生徒に伝えていくことが大切なことで

ある。

今後、入試改革も進み、こういった生徒の指摘はなくなってくることを期待したい。

3.5 授業をチームで

授業は先生によって「当たり、外れ」があると生徒に思われるのはまずい。どの教師に教わっても B2 レベルの英語力を生徒に付けて卒業させることが必要である。学校として全員で生徒の英語力を伸ばしているという、意識が必要である。教師一人ひとりは常に自己研鑽に励まなければならないが、それは一人で授業をするという意味ではない。チームとして 3 年間かけて生徒を伸ばしていくべきだ。構文、文法、語彙をしっかりと定着させる授業と、学習するテキストの書かれている内容について英語で意見交換をしたり、討論したり、意見を書いたりする授業と分け、教師の得意不得意を考慮し、分業するのも一案である。

3.6 授業の雰囲気づくり

クラスは構成員の化学反応で思わぬクラスになるというのは長く教師をしているものが往々にして経験することである。そんなに努力しなくとも、生徒が生き生きと楽しく授業を受けるクラスもあれば、どんなにこちらが授業準備をしたとしても、全く授業がうまくいかないクラスもある。うまくいかないクラスの改善策はなかなか見つからない。一年間うまくいかずには終わってしまうこともある。

うまくいかなくとも、生徒間での交流を深め、授業外で授業者との交流を深め、信頼関係を深めることをやめない努力を続けることだろう。

4 教師の心構え

4.1 英語を教えるプロである

「自分は、高校で英語を教えるプロである。英語を教えることに関しては誰にも負けない」という自負を持つ。そしてそれは自分の設定する目標に生徒を引き上げるというのではなく、「目の前の生徒の力を伸ばすことに関しては誰にも負けない」という自負である。英語はツールであることを肝に銘じて、英語で扱う内容に関しての知識も誰にも負けないという自負を持つ必要がある。英語はツールであるから、英語で書かれたもの、話されたものを理解する近道は、知識を深めることである。英語で扱われている内容が理解できないと英語は役に立たないからである。

4.2 人として尊敬される

生徒に学習意欲を持たせるためには、人として生徒に尊敬されないといけない。人間性を磨くことも非常に大切である。「あの先生の授業は頑張りたい」思ってもらえるよう日々

研鑽したいものである。

4.3 追い詰めない

教師は、生徒に一生懸命勉強させ、少しでも今までより良い点をとり、余った時間には練習問題をやらせようとする。次々と課題を出して生徒を勉強させることがいいことだと思ってしまう。課題を出さない先生を熱心でないとみなしてしまうことも往々にしてある。こうなると生徒は今の自分の学力がどの程度で、自分の学力を伸ばすのには何が必要なのかを考えることをしなくなる。課題が多いので、考える暇もなく言われたことをこなすことになる。「今の子供は言わないと何もできない」、「自分で考えて行動できない」子供たちを教師自らが創っている。

日々追われ、競争にさらされると、他人を意識し、他人より秀でることを考えるようになる。子どもは「失敗する」、「人よりできない」ことは許されないと考える。そんな自分には価値がないと考える。

「失敗する」、「人よりできない」という貴重な体験を子ども時代に経験させ、そこから生きる力を身に付けさせるのを待てる教師でありたい。

遅刻をさせないために、「〇回遅刻すると家庭に連絡」、「〇回以上だと△△」と罰則を決める担任がいる。そうすると生徒は遅刻しそうになると学校を休むようになる。生徒が遅刻する理由は聞かれず、遅刻は悪いことだと叱られる。親も教師から叱られるから子供を叱ることになる。子どもは遅刻も許されない、完全ないい子であることを求められる。そういった学校は息が詰まる。楽しい学校生活などおくれない。教師を信頼などできなくなる。遅刻したら、普通に理由を聞ける教師でありたい。寝坊した生徒を大目に見る教師の多い学校は生徒がのびのびと大きく成長するのではないだろうか。それは「できない自分」「完璧でない」自分を認めてくれる大人がいるからだ。

5 生徒の意識改革

生徒の英語教育に対する意識を改革し、英語に対する苦手意識を取り除き、学習意欲をどう向上させればよいかについて述べてみたい。

5.1 中学英語から高校英語へ

グローバル化の進む今日、英語が今後一層不可欠になっていくことはどの生徒も予測している。必要不可欠な英語だが、なぜ学習をさせられるのか納得していない生徒も多い。そして、「英語は好きだしできるとかっこいいし、これからは必要だと」思うが、「授業の英語は嫌い」いう生徒が多い。だから「英語をやらされている」という意識も持つ。

高校入学時に中学校の学習レベルとの違いに驚くとともに、教師が「これぐらいは中学校でやったよね」と先へ先へと授業が進められる。中学校では経験したことのない「置い

「できぼり」の感覚を持つ。今まででは得意だと思っていた英語が、「できない、自分には無理、不得意な」教科と感じるようになる。

5.2 試験でいい点数が取れないことは英語ができないことではない

「試験でいい点数が取れない」 = 「英語ができない」ことではないとの意識を教師も生徒も持つようになる。「英語ができれば、試験でいい点数が取れる」ことはある。妥当な試験であれば高得点はとれるはずである。試験のために英語を学習するわけではない。入試を突破する英語力と社会に出てからも使える英語力の基礎を高校時代に養成することがなんら別物ではなく、英語ができればどちらにも通用するものである。受験英語を突破する力と英語をツールとして使える力は別物ではない。

6 試験制度

生徒や教師の意識改革のためにも外部試験を利用するというのは、有効な手段の一つであろう。しかし、資格試験を何度も受験できる生徒もいれば経済的に何度も受けられない生徒も多くいる。外部試験や新しい試験制度は帰国子女や海外留学の経験のない生徒にはますます不利な試験になるのではないかと危惧する生徒も多い。

外部試験は帰国子女には有利である。海外で時間を過ごせる経済力が生徒の英語の学力に大きく関係してくるといえるだろう。

平泉 渉と渡部 昇一が『英語教育大論争』で論争したように、英語を学習するものとしないもの、エリート層と非エリート層にますます分断されていくことになるのではないか。学習する意欲も能力もない生徒に多額の税金をかけるような非効率的なことはしないという方向性をとるような社会的雰囲気が出来つつあるのではないか。生徒の家庭の経済格差が、生徒の学力格差とならないような政策がますます必要になってくるだろう。

高等学校における CEFR 活用について

中村隆道

1 はじめに

平成 21 年発出の高等学校の現行学習指導要領において、『授業は英語で行うことを基本とする』という文言が加わり、世間の耳目を集めたことは記憶に新しい。当初はこの文言の表層的な部分のみが焦点化され、その本質的な目的についての議論が少なかったように思われるが、以下に示すように「生徒に英語の運用場面をできるだけ創出する」ことを目的としていることは今では広く認知されている。

英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。

(文部科学省 高等学校学習指導要領解説：115-116)

これまでの解説・訳読型の授業からいわゆる「四技能」を統合した授業への転換を加速させる方向性が明確に打ち出されたわけである。しかしながら実際の教育現場では、その転換は思うように進んでこなかったのが現状であり、具体的な方策や指標を統一的に共有してはこなかったように思われる。そういった状況で、現行学習指導要領発出以後、四技能を測る尺度として広く活用され始めたのが、「Common European Framework of Reference for Languages (ヨーロッパ言語共通参考枠)」、いわゆる「CEFR」である。「CEFR」は、言語機能に基づいた「‘Can Do’ statements」によって、その言語を使って「具体的に何をすることができるのか」が詳細に示されている。こういった言語技能のとらえ方が、ヨーロッパを中心に世界的に広がりを見せているのと同時に、閉塞感のある日本の高等学校の英語教育の現場でも少しづつ浸透し始めている。

本稿では、高等学校の英語教育における「CEFR」活用の拡大の状況とその必要性、そして「CEFR」をベースとする外部検定、「ケンブリッジ英検」を学校に導入した経緯と結果について実践報告を行う。

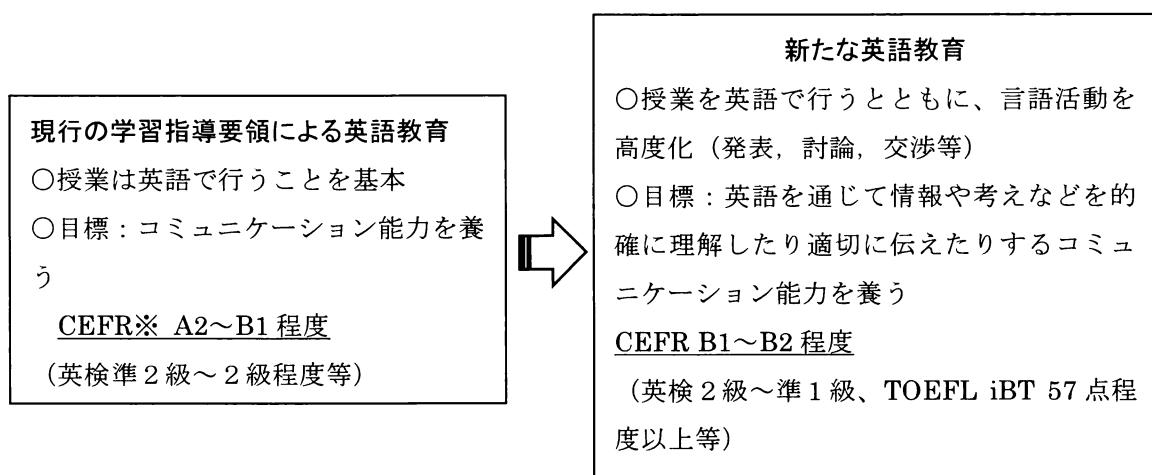
2 「CEFR」活用の拡大

英語力をグローバル・スケールで測る有効な指標として、「CEFR」はさまざまな語学検定試験や語学メディアでも活用され、その活用は拡大の一途をたどっている。一例としては、2012 年度に NHK のすべての英語番組が CEFR を活用し、レベル提示を行うようになったことが挙げられる。

NHK 英語テキストは国際標準の CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)に対応したレベル分けをしています。基準となるのは、「何ができるか(Can-do)」というコミュニケーション能力。目的に応じて講座を選ぶことができます。

(NHK 出版 ホームページ)

また、文部科学省による英語教育改革の諸施策においても広範に活用されている。平成25年12月に公表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、現行指導要領よりもさらに高い目標を掲げ、具体的に目標値として CEFR のスケールを示している。



※ 下線は筆者による

(文部科学省 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」)

この実施計画に伴い、フィージビリティ調査として実施された平成27年度「英語教育改善のための英語力調査事業（高等学校）」においては、CEFR、厳密にはCEFR-Jの概念を活用した分析方法が用いられている。

本調査におけるCEFRレベルの算出は、昨年度調査と同様、「生徒質問紙」の掲載の「英語CAN-DOアンケート」への回答結果をもとに分析した。「英語CAN-DOアンケート」の各アンケート項目は、文部科学省・科学研究費助成事業のCEFR-J研究開発チーム(代表:投野由紀夫)の研究成果を用いた。CEFRの読むこと、聞くこと、書くこと、話すこと(発表)、話すこと(やりとり)の各A1～B2レベルに対応したCAN-DO記述をベースにしつつ、更にA1レベルを3段階に、またA2～B2レベルを各2段階に細分化した。

(文部科学省 「平成27年度英語教育改善のための英語力調査事業報告」)

また、同実施計画に基づき、文部科学省より平成27年6月に発表された「生徒の英語力向上推進プラン」においては、生徒の英語力向上の指標としてCEFRを用いることを明記

している。現状の課題として、高校3年生はA1の上位からA2の下位レベルに留まっていることであり、将来的な目標として「高等学校卒業段階：英検準2級程度～2級程度以上(A2～B1)を達成した中高校生の割合50%」としている。

上述のように、英語力の指標としてCEFRが確実に活用されており、現場の教員間においてもその認識が高まりつつある。ただ依然として、それが実際的な現場での指導に結びついていないという現状が大きな課題である。

3 大学入試における外部検定試験の活用

英語力を測るほとんどの外部検定で、CEFRの枠組みが活用されているのは周知のことである。昨今の大学入試においては、こういった外部検定の活用が急速に進んでいる。平成25年5月に教育再生実行会議第三次提言によって発表された「これからの中等教育等の在り方について」の中で、大学入試や卒業認定について外部検定を活用することが求められたことが大きな要因の一つである。

大学は、大学入試や卒業認定におけるTOEFL等の外部検定試験の活用、英語による教育プログラム実施等の取組を進め、学生に実践的英語力を習得させ、海外留学に結び付ける。外部検定試験については、大学や学生の多様性を踏まえて活用するものとする。

(教育再生実行会議第三次提言)

また、文部科学省が毎年大学に通知する「大学入学者選抜実施要項」においても、語学の資格・検定試験については、四技能を測ることのできる資格・検定試験を推奨している。

入学志願者の能力・適性や学習の成果、活動歴等を多角的かつ客観的に評価する観点から、例えば、以下のとおり、学部等の特性及び必要に応じ信頼性の高い資格・検定試験等の活用を図ることが望ましい。

① 入学志願者の外国語におけるコミュニケーション能力を適切に評価する観点から、「英語力評価及び入学者選抜における資格・検定試験の活用促進について」(平成27年3月31日付け26文科初第1495号文部科学省初等中等教育局長・文部科学省高等教育局長通知)を踏まえ、実用英語技能検定(英検)やTOEFL等、「聞く」「読む」「話す」「書く」の4技能を測ることのできる資格・検定試験等の結果を活用する。

(文部科学省 「平成29年度 大学入学者選抜実施要項」)

大学入試における外部検定活用が奨励されて以来、検定を活用する大学は着実に増えており、現状で43.0%に上る。

以下の表は検定を活用している大学の状況を示している。純計は検定を活用している大

学の数を示しており、大学によっては推薦入試やAO入試などにおいて、複線的に活用しているケースもある。

	純計	推薦	AO	一般
国立	35	18	11	9
	(43.2%)	(23.5%)	(13.6%)	(11.1%)
公立	21	17	8	1
	(26.3%)	(21.3%)	(10.0%)	(1.3%)
私立	243	168	149	34
	(45.5%)	(31.5%)	(27.9%)	(6.4%)
計	299	203	168	44
	(43.0%)	(29.2%)	(24.2%)	(6.3%)

下段の()は、国立81校、公立80校、私立534校、計695校に対する割合

※回答時点における導入予定校も含む。

(特定非営利法人全国検定振興機構 「民間の英語資格・検定試験の大学入学者選抜における活用実態に関する調査研究事業調査結果報告書」)

ただし、国立大学の一般入試では活用がまだ9校のみであり、全体的にも推薦入試、AO入試での活用が主流である。現時点では一般的な入試方法と言える段階ではない。一方で、こういった外部検定のスコアを出願要件としていたり（東京海洋大学など）、推薦入試で語学力の指標としていたり（東京大学など）、外部検定は高校生たちにとっては少しづつ存在感のあるものとなっている。こういった状況において、指導の現場では少なからず混乱が出ている印象がある。というのも、大学入試において活用される外部検定試験は四技能の能力を問う問題であるため、多くの生徒にとっては特別な対策を必要とすると考えることが多く、英語力が相対的に高いと思われる生徒でも必ずしも積極的に受検するわけではない。また、教員側もそういった外部検定についての理解が不足しているという点と、また授業以外での付加的な指導を行うことは時間的に難しいと考えている点で、外部検定を積極的に生徒に奨励する雰囲気であるとは必ずしも言えない。

つまり残念ながら、外部検定で問われる四技能と、学校で学んでいる、あるいは指導している内容が同一だという意識が双方に希薄なのである。現行学習指導要領で示されている「四技能を総合的に育成する指導」が確実に実現されていれば、外部検定への取り組みや意識も今とはだいぶ違ったものになっているはずである。

4 英語力の校内定点観測の課題

多くの高等学校で、ある教科（科目）について何らかの指標をもとに学年間の学力の経年比較、いわゆる「定点観測」を行っている。その分析をもとに、指導の改善を行ってい

くことになる。定点観測自体は、指導の振り返りの1つの材料として有効に活用されている部分もあるが、特に英語については課題が多い。

1 でも述べたように、昨今の英語力とは四技能を統合した総合的な英語運用力を示すものであり、その到達度も CEFR ベースで示されることが多い。ところが、定点観測で用いられるデータは多くの場合、予備校等が製作した大学入試を想定した模擬試験である。模擬試験の結果をもとに、指導を振り返り、授業改善を考えていかざるを得ない状況である。

模擬試験でも、「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」の三技能の能力を問う形式となってはいるが、CEFR の CAN-DO リストにあるようなタスクを行える能力を問うというよりは、設問の要求に答えるために情報を処理する能力があるかを問う側面が大きい。端的に言えば、英語の授業において充実した言語活動をとおして指導を行ったとしても、必ずしも模擬試験等での成果に直結しない部分がある。しかしその結果が指導の振り返りの機会となってしまうので、授業改善についての本質的な議論をするのが難しい状況である。

したがって、四技能を統合したグローバル・スケールに基づいて英語力を測り、その結果を授業改善に反映させていくには、その種の検定を受けることが最良ということになる。こういった点から、校内的にも生徒の四技能を CEFR のようなグローバル・スケールで測定する検定の導入が議論されることとなった。

5 四技能検定導入へのハードル

前項で述べたように、CEFR のようなグローバル・スケールの活用を必須と考え、同時にそれに基づいて英語力を測定する検定の導入が議論され始めていたが、導入には2つの問題が存在していた。1つは「検定料」である。四技能を測る検定には、国内のものであれば比較的廉価なものもあるが、よりグローバルな指標で英語力を測ることが望ましいことと、将来的に海外での進学や就職ということを視野に入れた場合、どうしても外国のテスト・メーカーによる検定が必要となるが、そういった検定は検定料がかなり高額であり、在籍生徒全員を対象とすることは難しい。2点目は、検定会場が校外であることが前提となるため、やはり全員受検を促すのは難しくなることである。「検定料」と「校外受検」というハードルをクリアすることが最大の問題であった。

こういった状況下で、大きな変化となったのが、東京都による「検定料補助」の施策である。筆者の高校は東京都教育委員会より「東京グローバル 10」に指定されており、さまざまな支援を受けている。平成 28 年度より「外部検定試験の受験支援」が実施され、2 学年にわたる生徒全員に 15,000 円の補助が与えられ、検定へのハードルが下がった。また、ケンブリッジ英検団体と折衝を度々重ね、厳しい検定レギュレーションをクリアしながら校内受検が実現することとなったことが、実現に向けての大きな一步となった。

6 ケンブリッジ英検の導入

グローバル・スケールで測定する検定にはいくつかの候補があり、校内的にも議論があつたが、次の5点が導入の条件であった。

- 1) CEFRに基づいて測定され、内外において信頼性が高いこと。
- 2) 検定料が補助金以内であること。
- 3) 校内受検が可能であること。
- 4) 授業にフィードバックが可能であること。
- 5) 結果を学校（学年全体）で分析できること。

検定団体の協力もあり、この条件をクリアできる検定が「ケンブリッジ英検」であり、検定としても信頼性が高く導入が決定した。

1)については、同検定は、CEFR、ALTEを枠組として開発されており、その成績証明は国際的な有効性を持ち、諸外国での修学、就職等でも広く活用されている。TOEFLやIELTS等のように国際的な信頼性を持つ検定試験もCEFRとの関連性を強調しているように、ケンブリッジ英検はそれをまさに基礎とするものであるため、日本の高校生の英語力を世界基準の指標で考察しようとする時に、CEFRをベースにした同検定は適切なものといえる。

Cambridge English helps you to learn English and prove your English language skills. Preparing for a Cambridge English exam will give you the confidence and skills to communicate with people from all over the world. Over 20,000 organisations accept our certificates worldwide including leading companies, universities and ministries like Deloitte, Volkswagen, McGill University Canada and Immigration New Zealand.

(Cambridge English Language Assessment Homepage)

2)、3)については、同団体の協力もありクリアすることができた。4)については諸条件の中でも重視すべき項目であった。学校全体で受ける検定である以上、日々の授業に還元できるものである必要があるからである。その点で、ケンブリッジ英検の特徴として、Speakingのテストが「ペア」ということは大きい。



スピーキング・テストの様子

(「基礎学力総合研究所」ホームページ)

多くの検定試験では、examiner と examinee が 1 対 1 であることがほとんどだが、同検定は examiner と examinee が 2 対 2 である。授業において、生徒に「ペア・ワーク」をさせているが、そういった授業内の活動が同検定の Speaking テストでの評価につながっていくということが、学校の授業内における活動の動機づけになることが期待できる。

5) については、同団体より、学年全体の結果分析を送付していただけることとなり、経年比較も容易になった。

6. 1 受検種の決定

「ケンブリッジ英検」は、その検定受検者の能力を証明する目的やレベルに合わせていくつかの種類があり、それは CEFR における到達度や能力の目的別によって分類されている。受検種の選択は、生徒の動機づけにつながるため、慎重に選定を行った。

数ある検定種のうち、本校生徒に最も適切なものは何かを決定することにかなりの時間をかけた。教員間でサンプルの問題を相互に参考し検討した。議論のスタートとして参考にしたのは、文部科学省より平成 27 年 6 月に発表された「生徒の英語力向上推進プラン」における「高等学校卒業段階：英検準 2 級程度～2 級程度以上 (A2～B1) を達成した中高校生の割合 50%」という目標設定である。この目標を参考に、かつ本校の相対的に学力の高い生徒層を考慮した時に、候補として挙がったのが「ケンブリッジ英検 ファースト」いわゆる「FCE」と、「ケンブリッジ英検 プレリミナリー」いわゆる「PET」である。上掲の図表にも示されているように、「FCE」の合格者は B2 に相当し、「PET」の合格者は B1 に相当する。

(*Cambridge English Language Assessment Homepage*)

FCE

A Cambridge English: First (FCE) qualification proves you have the language skills to live and work independently in an English-speaking country or study on courses taught in English. (ibid.)

PET

A Cambridge English: Preliminary (PET) qualification shows that you have mastered the basics of English and now have practical language skills for everyday use. (ibid.)

「FCE」はやや高い目標となるが、より高い目標を持たせたいという意味で 2 学年生徒を対象とし、そして 1 学年生徒には「PET」を受検させることに決定した。

6. 2 検定後の生徒の反応

平成 28 年 12 月、2 学年生徒（実受検者数：298 名）が校内において「ケンブリッジ英検 FCE」を受検した。

受検後の生徒からの反応として代表的なものを以下に示す。

- ・ 実力のなさを痛感した。
- ・ 普段、学校で学ぶこととは違った能力が必要だったので難しかった。
- ・ 「Listening」セクションはスピードが速く難しかった。
- ・ 「Listening」セクションが実用的で良かった。
- ・ 「Reading」セクションの問い合わせが新鮮だった。
- ・ 「Speaking」セクションが楽しかった。
- ・ 「Speaking」セクションでは、とっさに言いたいことが言えなかつた。
- ・ 「Writing」セクションは、問い合わせが複雑で書きにくかつた。

これまで四技能を問う検定を受けたことがあった生徒でも、今回の検定試験は難易度を高く感じたようである。

「Listening」セクションについては、いわゆるイギリス英語であり、生徒にとってあまり馴染みがなかつたといえる。また、ナチュラル・スピードであったことも難しく感じた要因であろう。

「Reading」セクションについては、文章の内容それ自体の理解にはあまり苦労しなかつたものの、むしろ設問に戸惑いを感じたようである。授業で扱う問題集等では、多くの場合、設問は本文を照応することで解答できる問題であるが、ケンブリッジ英検の設問では、本文を参照すれば自動的に解答が得られるものではなく、段落の概略を答えさせたり、筆者の意見を推測させたりなど、単なる内容理解ではなく論理の一貫性や批判的な視点を問う問題であり、そういう意味では生徒はあまりその種の問題に習熟していなかつたと思われる。

「Writing」セクションについては、140～190語という、書き慣れていないボリュームを書くことを求められたことや、トピックがただ単に与えられているのではなく、盛り込む情報が指定されていたり、ある資料について書いたりする条件が加えられていたことで、苦労したようである。

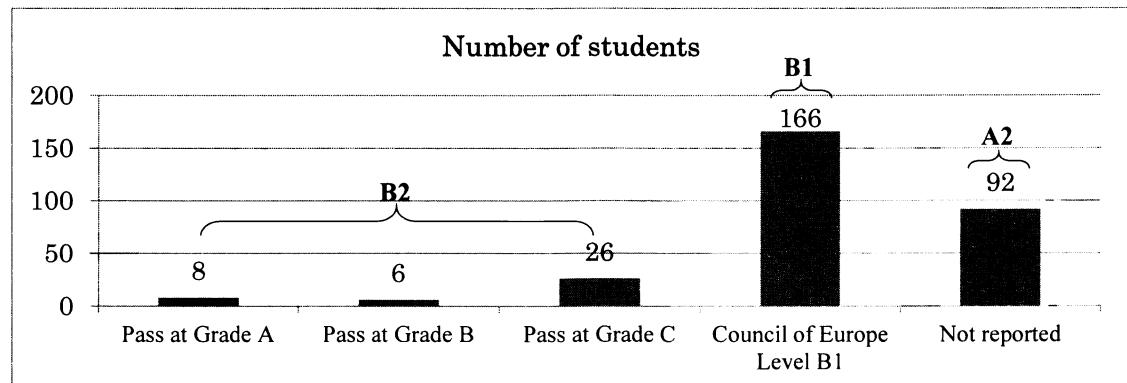
「Speaking」セクションについては、ペアでの受検ということに多少の戸惑いがあったようであるが、授業においてペア・ワーク等には慣れているので想定よりは落ちついて受けられたようである。ただし、やりとりについては思ったほど自分の考えや意見を伝えきれなかつたようである。

6.3 検定の結果

前述のとおり、合格を CEFR の B2 相当とする「ケンブリッジ英検 FCE」は英検準 1 級に相当すると言われ、2 学年生徒に対しては厳しいレベルであることは予想しており、合格者は全体の 3% 程度でないかとみる向きもあった。しかし、結果的には B2 以上に相当する合格者は全受検者（298 名）の 13.4%（40 名）となり、合格とはならなかつたものの B1 相当であるものが 55.7%（166 名）となつた。すなわち B1 以上が全体の 69.1%（206

名) で約 7 割を占めることになる。高校 2 年生の 2 学期の段階としては、相対的に高いものとなった。しかし、一方で 3 割の生徒が B1 に達していないという状況も明らかになつた。この結果に考慮すべき点があると考えられる。ただし、Not reported に位置する生徒の成績を追跡したところ、一部未受験者等を除いて全員が A2 レベルには達していることが判明した。

Result	CEFR level	Number of students	Percentage
Pass at Grade A	B2	8	2.68%
Pass at Grade B		6	2.01%
Pass at Grade C		26	8.72%
Council of Europe Level B1	B1	166	55.7%
Not reported	A2	92	30.87%



6.4 ケンブリッジ英検結果と大学入試模擬試験結果とのギャップ

高等学校の英語力の定点観測において、いわゆる予備校等が製作した大学入試を想定した模擬試験を用いる問題点については 3 で述べた。これは今回の検定結果との比較においても問題点が明らかになった。ケンブリッジ英検と大学受験向けの模擬試験の相関関係を分析するのは困難であるが、大まかな特徴を比較することは可能である。

ケンブリッジ英検では、学年全体の約 3 割が B1 に届かず、高校生の標準レベルとされる A1～A2 層に存在している。一方で、相対的にレベルの高いといわれている大学入試向けの模擬試験（高校 2 年生 7 月に受験：全国で 34226 名が受験）の結果では、平均点の標準レベルとされる偏差値 50.0 以下を取る生徒は 322 名中 25 名、7.8% と極めて少なく、多くが中上位層に位置している。非常に大まかな比較ではあるが、グローバル・スケールにおける英語力では、少なくない生徒が目標到達までに課題を残すものの、大学入試で求められる英語力では多くの生徒が十分な力を着けているのである。このギャップは、ある意味で日本の英語教育の問題点の一端が見えてくる。ただし、ここで着目したいのはグローバル・スタンダードによる英語力に達しているものは模擬試験でも確実に結果を出して

いるが、その逆は必ずしも真ではないということである。

7 まとめ

小学校、中学校のみならず、高等学校におけるさまざまな英語教育改革が CEFR の概念、枠組みを活用して進んでいるのは 1 で述べたとおりである。こういった大きな流れから、CEFR をベースとした検定、「ケンブリッジ英検」を導入することで、高等学校への教育現場で CEFR を活用する一つの事例について述べてきた。

本稿では、特に第 2 学年の生徒が「ケンブリッジ英検 FCE」を受検したケースについて報告した。結果としては、B1 レベル以上の生徒が全体の 7 割を占めており、文部科学省の目指す「高等学校卒業時 B1 レベル 50% 以上」を高校 2 年生の 1 2 月時点でクリアしているという点では、一定の評価をすることができるが、一方で約 3 割の生徒がまだ B1 に達していないという状況もある。しかし一方で、大学入試対応の模擬試験では 9 割以上の生徒が標準以上の英語力を身に付けているという結果となり、大きな隔たりがある。

CEFR をベースとした「ケンブリッジ英検」の導入により、生徒も教員もグローバル・スケールでの英語力について自覚するようになったことが大きいと思われる。授業運営においても、教員側は活動的な内容を増やしたり、生徒もこれまで以上に諸活動に対して強い動機を持つようになったりなど、有形無形の形で良い影響が出始めている。今後は CEFR の内容についての深い考察と、授業運営への投影が大きな課題となる。

参考文献

- Cambridge English Language Assessment Homepage. <http://www.cambridgeenglish.org>
基礎学力総合研究所ホームページ. <http://www.21lri.co.jp/faq/>
文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領.
文部科学省. (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afIELDfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
文部科学省. (2016). 「平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afIELDfile/2016/12/16/1375533_1.pdf
文部科学省. (2016). 「平成 29 年度大学入学者選抜実施要項」.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afIELDfile/2016/06/14/1282953_02.pdf
教育再生実行会議. (2013). 「これからの中等教育等の在り方について（教育再生実行会議第三次提言）第三次提言」. http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf
特定非営利法人全国検定振興機構. (2016). 「民間の英語資格・検定試験の大学入学者選抜における活用実態に関する調査研究事業調査結果報告書」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afIELDfile/2016/05/24/1368985_5_1.pdf
NHK 出版ホームページ. <http://sp.nhk-book.co.jp/text/pdf/cefr.pdf#search=%27nhk+cefr%27>

日本の高等教育における CEFR 導入の現状、実態、課題及び提言

宮原 万寿子 渡辺 敦子

1 はじめに

2001 年に欧州評議会 (Council of Europe) が「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR) を発表して以来、日本の教育現場にもその影響は大きい。本稿では高等教育における CEFR 導入の現状、実態、課題について報告する。ただ、本稿はウェブ上の CEFR 関連文献、及び、ウェブ上で公開されている各校の情報のみに基づくものである。本国内での実態をすべて把握し、網羅することは困難であったため、その結果多くの漏れがあるかもしれないことはお許しいただきたい。

2 大学の外国語教育における CEFR 導入の現状・実態

グローバル化が急速に進む社会において、英語を科目としてではなく、コミュニケーションツールや学びの一つの方法として考えられることが求められるようになってきた。日本人の TOEIC, TOEFL の平均スコアが近隣のアジア諸国に比べて低いこと、および国際化する社会で十分に役立つ英語コミュニケーション能力を備えている人材を大学が輩出していない実態に危機感を覚え、政府や多くの企業から英語教育の強化を大学に要求される。(小池 2013)。そのような要請に応える一つの施策として、大学における本格的な外国語教育プログラムを導入することが考案され、近年は CEFR(Common European Framework of References ヨーロッパ言語共通参照枠)の導入が着目を浴びている。従来の高等教育における外国語教育は同大学の同学部であっても、評価、課題もまちまちで一貫性のある評価の尺度をもった外国語教育プログラムが少なかった。こうした現状で CEFR が提示する共通参照レベル (Common Reference Level) に多くの研究者や教員が着目したのは当然であったかもしれない。CEFR のような参照枠があることで言語教育に対する一定の統一した評価、客観性や透明性、共通性が国内外的にも出てくることで安心感があるのかもしれない。また、CEFR 導入は外国語運用能力に国際基準を与える一方で、その理念の根底に流れる生涯教育としての語学教育が日本の教育の土壤と一致したこと多くの学者、研究者、教員から受け入れられる主な要因となったのではないかと考えられている (拝田 2010)。

CEFR に対する関心が高まっている一方で、実際にその理念、概念、目的をいかに日本

の大学語学教育というコンテキストに文脈化していくかについては各大学摸索している様子が、今回の限られた調査の中ではあるが、明らかになったと思われる。すなわち、教育機関の多くはその機関での CEFR 応用可能性を探っているものがほとんどであった。

さらに下記のような特徴がみられる。

- 1) 英語教育に特化している大学と、CEFR の複言語主義の理念を反映させ、他の言語も視野に入れて取り入れている大学
- 2) 外国語(英語)教育を大学共通科目としている大学と各学部にそれぞれ独自の外国語(英語)プログラムを設けている大学
- 3) 多くの大学では CEFR を取り入れたプログラムに着手したという段階で、現在進行形であること
- 4) 大学のみならず、小中高大の連携を視野に入れて CEFR 導入を試みている大学
- 5) CEFR 全体ではなくそれを部分的に取り入れている（例 Can-do リストのみを採用している。また、Can-do リストを CEFR においての元来の目的である、「到達目標」としているところと、このリストを「評価基準」として定めている言語プログラム）

次に CEFR の導入校の実態をいくつかの具体的な例を挙げる。ただ、これは公表されている論文（押田 2010 等）と各大学が公開しているウェブ上の情報からまとめたものであり、至らぬ点が多々あることをご了承いただきたい。

A 群は CEFR の複言語主義、複文化主義の理念を反映させた例で、B 群は外国語教育と唱えていても、実質、英語教育のみに焦点をあてている試みである。

A 群

1) 大阪大学（旧大阪外国語大学）

大阪外国語大学では 2004 年国立法人化により、大阪大学と統合された。CEFR 導入はその時期に検討され実施された。4 年後、2008 年より、大阪大学の外国語学部において、この時の CEFR の枠組みが継承された。真島（2010）は 2004 年当時の大阪外国語大学では 25 専攻語から成り立っていたが、何一つ共通項がなく、「たこつぼ化」状態であったことを踏まえ、特定の言語の領域を越え、教員間で共通のメタ言語確立の必要性から CEFR 導入を決定し、大幅な言語教育改革を行ったと述べている。ただ、Can-do リストは専攻語の特性を生かしたもののが求められ、それぞれの言語に応じて作成された。

2) 東京外国語大学

東京外国語大学では 2008 年に設立された英語学習センター（English Learning Center

通称、ELC) と 2009 年に設置された世界言語社会教育センター (World Language and Society of Education Center, WoLSEC) において CEFR が導入された。ELT では個々の学生の目標に応じて、全学学生の「英語自立学習支援プログラム、評価システム」の開発、運用を進めている。評価方法としては TOEICIP テストを入学時、一、二年次末に実施し、各学生のリスニング及びリーディングにおける発達指標として参考にし、スコア履歴を CEFR における該当レベルで示した「TUFS 言語パスポート」を 2 年次に発行している。また、ライティングとスピーキングの能力評価情報は「TUFSe 言語パスポート」において、ウェブ上でアクセス可能になっているようだ (長沼、工藤、吉富 2011)。一方、WoLSEC では、27 専攻語を視野に入れて、公平な評価方法を保障する制度構築のため CEFR を導入し、その分析と応用のための基礎研究を行った。複言語主義の理念の体現として 2011、2012 年と国際学会、国際シンポジウムを開催し、様々な言語を教育する研究者を招聘し意見交換を行った。

3) 国士館大学

国士館大学では 2009 年にカリキュラムにある全言語においてポートフォリオ導入を実現した。英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、スペイン語、ロシア語、日本語の 8 言語を包括する「外国語ポートフォリオ」と CEFR 共通参照レベルの到達レベルを参考に「外国語学習到達レベル」を考案した (鷺巣 2011)。

4) 室蘭工業大学

2009 年度よりドイツ語、中国語、ロシア語の授業で使用する CEFR を元にした教材と Can-do-list の開発、統一試験の実施に主に第二外国語教員が携わっている。また、CEFR 準拠教科書作成など教材作成に力を入れている (クラウゼ=小野 2010、2011)。

5) 名古屋外国語大学

CEFR の理念の一つである複言語主義の観点から同大学外国語学部の副専攻語学では学生は 1、2 年次にフランス語、スペイン語、ドイツ語、ポルトガル語、中国語、英語の中から一つ継続して履修し、8 単位が必修化されているようだ。狙いは複数の外国語を自在に使いこなすということである (大岩、西川 2013)。

B 群

下記は英語教育に特化して CEFR の枠組みを採用している大学プログラムである。

7) 茨城大学

茨城大学の総合英語プログラムは一、二年生を対象とする教養英語教育プログラムである。日本初の教養英語プログラムの開発にだずさわった大学とも言われている。同プログ

ラムは4技能を総合的に取得するのが目的で、専門的な英語能力への橋渡しとなるEAP(English for Academic Purposes)プログラムである。CEFR導入へと至ったのはア)個々の学生が受講する週2回の授業それぞれに連動性が欠けており、イ)同じレベル設定の授業でも評価基準や方法が異なるためであった(福田 2009)。

8) 名城大学

全学共通教育英語プログラムがCEFRを基盤として設計されている。農学部、経済学部から試行され、6学部体制となり、2007年から実施されている(只木 2010)。

9) 慶應大学

慶應大学では2003年に設立された外国語教育センターにおいて、2006年に「行動中心複語学習プロジェクト」が私立大学学術研究高度化推進事業の一環として立ち上がった。特徴は大学のみならず、小中高大での連携を目指しているところである。ただ、その多様なニーズに対応するためカリキュラム、指導内容は統一化はせずに英語教育の基本的な枠組みを作り、学校間の情報交換共有や、学習者による記述で熟達レベルを把握し、学校間で共通認識をもつことを目標としている。そのためにCEFRを参考にし、Can-do statementsや言語ポートフォリオの開発に従事している。

以上、このようにここ数年のCEFR導入の試みは欧州評議会の複言語主義に基づいて、他の言語も視野に入れて取り入れている大学もあれば、英語に特化しているところもある。大学全体で取り組んでいる大学と学部がいくつか連携している大学もあるなどその導入の形態は千差万別である。そこで①何を到達目標にするのか(例CEFR-J等)、②どの教授法のアプローチ(例CLT, CLIL, Task Based, EAP等)を指針とするか、③どう評価するのか(例TOEFL, IELTS, TEAP等)などの点につき一貫性が当然必要となってくる。それに伴いカリキュラムやそれの路線に沿った教材作成、学習ストラテジー等をも吟味していくかなくてはいけない。また、それと同時に教師養成の再構成(例EPOSTL)をする必然性がでてくるであろう。CEFRであればCEFRの意義を正しく理解し、その実践における教師教育は必然となる。

上に記載した例は各教育機関でCEFRをそれぞれにカスタマイズした試みである印象が残る。従って、CEFR導入の広がりはCEFR全体を取り扱うのではなく、その一部であるCan-doリストにとりわけ集中しているように見受けられる。酒井(2011)が唱えているように「はじめにCan-doリストありき」で示されるようにCEFRの評価の枠組みだけが一人歩きしているところもあるように見られる。今ひとつ、ここで欧州評議会の目指したCEFRの元来の意義に立ち返る時期であるかもしれない。

(宮原 万寿子)

3 今後の課題と提言

上記 2 で CEFR の日本の高等教育における導入について概観し、その定着、活用にあたり課題としていくつかの点が挙げられることを述べた。学習者の熟達度レベルを 6 つに分け、具体的記述で表した明瞭性、チェック機能も用いて学習者の学習進度を測定可能にする CEFR は、日本の大学の英語教育の授業設定、評価システムなどにおいて導入が容易であったと言えよう（大岩他 2013）。CEFR 導入の学習効果を報告する例（石崎 2016、中野他 2011、真嶋 2010）もあるが、ここでは敢えてその課題を論じ、より効果的な実践にあたり幾つかの提言をまとめる。

3.1 課題

3.1.1 複言語主義・複文化主義

CEFR の日本への導入への課題として先ず論じられるのがその理念である複言語主義・複文化主義の日本への適切性、適応性であろう。上記 2 で CEFR 導入にあたり、複言語主義、複文化主義を反映させている大学（A 群）を紹介したが、その導入を英語一言語においてのみ適用している大学（B 群）もみられた。この点について、一言語の教授に強化、特化することにより CEFR の本来の意義を狭義にしているのではないか（遠藤 2011）、英語のみを特化する言語政策を推進するのは問題があるのではないか（寺内 2011）等、様々な意見がある。また CEFR 導入に関してその基盤となる理念である複言語主義や行動志向の言語観に触れる英語教育関係者は少ないという点も指摘されている。（酒井 2011、Permenter & Byram 2010）。日本で複言語主義・複文化主義を言語教育政策として導入、定着されるには日本版の CEFR を英語に限定するのではなく、A 群の大学に見られるように、英語以外の外国語教育においても CEFR の適用の研究と実践を行い、言語の枠を超えた協働の必要性（石崎 2016）も唱えられている。

しかし複言語主義・複文化主義を導入する際に懸念される点があることは否めない。まず、果たしてヨーロッパとは異なった文化を持つ日本という土壌に導入することが可能であるかという点（真嶋 2010）。さらに英語一辺倒である日本の外国語教育の現状では CEFR、及び複言語主義は英語教育促進の道具とされかねないのではないかという点（拝田 2010）。また、実際のところ日本は「複言語主義」、「複文化主義」というよりはその対立概念である「多言語主義」、「多文化主義」の傾向があり、CEFR の目指す理念とは逆の結果を招いてしまうのではないか（石崎 2016）という点が指摘されている。西山（2010）は CEFR が移民受容の制限のツールとして悪用されるのではないか、また教育機関に入学する際の受験者の足切りのツールとして使用されるのではないかという点を危惧している。

3.1.2 Can-do list への傾倒

上記2でも述べた通り、CEFRを導入した日本の教育現場ではCEFRの共通参照レベルの一部Can-do-listの受容、適用が顕著であり、その導入が言語の熟達レベルをCan-Doで示す記述文方式の開発に留まっているように見受けられる（遠藤2011）。「はじめにCan-do-listありき」でCEFRの評価の枠組みだけが独り歩きしているように思われる（酒井2011）という意見もみられる。この点は上記に述べた複言語主義・複文化主義の軽視にも繋がると考えられる。

3.1.3 「評価基準」か「目標」か

Can-do listの明瞭性ゆえかCEFRは本来の「評価基準」ではなく「到達目標」として理解、導入されている点も否めない（鳥飼2016）。Can-do listを日本の学習指導要領に適用するという動きもあるようだが、東條（2010）はCEFRは言語教育の「目標」ではなく、言語使用の「評価基準」の記述であるということがCEFRと日本の学習指導要領の記述と決定的に異なっている点であると指摘する。到達目標とは各教育機関で異なるはずであるので各教育機関が決めるべきである（鳥飼2016）という意見もみられる。

Can-do listが評価基準ではなく到達目標と理解され活用されることは個別性重視ではなく共通評価重視を示している。本来Can-do-listは自律性を養うために各学習者の個別性を重要視し、各学習者の自己評価を目的とした評価基準である。しかし到達度評価という、学習者の言語能力の共通の縦の物差しを必要としていた大学（真嶋2010）ではその利便性ゆえにCan-do-listは学習者のための自己評価ではなく、教師のための到達度目標として認識され、導入されていると真嶋（2010）は述べている。

CEFRにおける学習者中心的な理念について東條（2010）は次のように述べている。

学習者を起点にして「個」にフォーカスし、具体的に行動を遂行するために必要な英語力をを目指す視点は、日本の英語教育の発想の転換をもたらす一つの観点ではなかろうか。そして、国際的に通用するコミュニケーション力が学習者一人一人にとって「個人的」に意味をなすものにするために、学習者が自分の言語能力を自己評価できるような客観的で具体的な指標を示すことは効果的だ。それによって学習者の動機付けが高められ、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が涵養されるのではないだろうか。（東條、73頁）

学習者の自律性を念頭において考案されたCan-do-listが到達度目標として認識され、本来のあり方とは異なった形で使用されていることも否めない。

上記でCEFR導入に対する課題を数点述べたが、CEFRを導入した大学からその導入が学習者にとって、教師にとって、また語学プログラムにとって有益であるという例はもち

ろん多くのある。CEFR 導入により、石崎(2016)は学習者にとって外国語を勉強する目的が明らかになり、動機付けに繋がることを指摘している。また、真嶋(2010)は CEFR 導入による教師の意識の変化について次のように述べている。

教員の意識の変化にも多少貢献したのではないか。たとえ言語教育学、外国語教育学が専門だと言わない教員であっても、新しい取り組みをすることで教員の意識も少し変わったと思われます (10 頁)

さらに、グローバル化を目指す現在の大学において、大学が CEFR に準拠したカリキュラムを提示することにより、海外の学生への情報提供が容易になり、海外の大学との連携促進に繋がる点 (真嶋 2010) も挙げられている。

3.2 提言

上記課題で挙げたことを鑑み、今後の日本の教育現場においての CEFR 導入に関して次のような提言が挙げられる。

3.2.1 CEFR の理念の発信

遠藤(2011)は CEFR の導入に向けて、「CEFR をわかりやすく説明するための専門家集団の形成」の必要性を述べている。専門家集団の存在により上記で述べられたような理念とのかい離、Can-do-list への傾倒、評価基準と目標の混同を避けることが可能であろう。次期学習指導要領において Can-do-list が非常に重要な位置づけを持つことになり、益々発信の必要性が求められる。幸いなことにここ数年 CEFR に関する発信はさかんになってきた。大学英語教育学会は CEFR の研究会を立ち上げ、また同学会の 2016 年度の国際大会の基調講演者として投野由紀夫氏が登壇した。今後このような発信が続けられていくことが期待される。

3.2.2 振り返りの重要性

Can-do list を教師のための到達度目標ではなく学習者の自己評価のための指標として活用するには振り返りの機会を設けることが必要であろう。国士館大学、慶應大学等はポートフォリオの導入を試みているようであるが、大学教育において生涯学習者としての素地を育むにおいては Can-do list を通して自己の学習を客観的に振り返り、課題を見つけ、その問題点を考え、解決方法を考案し、それを試すというリフレクティブサイクル (Watanabe 2016) に従事することが重要であろう。

3.2.3 大学における理念とのすり合わせ

学習指導要領の基に教育を実践する高等学校までの教育機関と異なり、大学は各大学の掲げる理念のもとに学生を育み、社会に送りだす機関である。それゆえ、大学のカリキュ

ラム開発は、既存のプログラムの一部等を援用するのではなく、各大学の理念に基づき、各大学が独自の外国語教育を考案する必要性がある（ペニントン他 2011）。CEFR 導入についても各大学の理念、文脈を考慮にいれカリキュラムを考案、実施することが重要であろう。具体的には英語運用能力や学習環境などの学生のニーズ分析さらに教師のニーズ分析を行い、大学の理念、ニーズ分析の結果に基づいて各機関が「習熟度判定方法の策定、習熟度毎の目標設定と Can-Do 作成、教材の開発や選定、学習者のポートフォリオの作成、評価方法の設定」（ペニントン他 2011, 39 頁）を考案し、立ち上げることが求められる。

教授法、アプローチなどが他の文化に導入される際にはその文化の言語的背景のみならず社会的、歴史的背景を考慮する重要性を Canagarajah (1999)、Kumaravadivelu (2001, 2008) は提唱する。上記に挙げた提言を念頭に入れ、CEFR を各教育機関に導入、実践することにより、CEFR の成果が現れ、大学卒業後も生涯の学びを続ける自律的学習者の育成に繋がるのではないか。

4 終わりに

大学における CEFR 導入はまだ初步的な段階であると言えよう。それゆえ、上記で挙げた通り課題も多い。しかしここ数年日本国内における CEFR への実践的な取り組みは顕著である。グローバル化した時代に対応すべく日本の英語教育を世界基準で考えることの重要性が一層唱えられる現在、将来学生を企業、大学院等へ輩出し（小池 2013）、留学などにより海外の教育機関との交流が最も盛んである大学教育機関において、CEFR に準拠しそのレベルを明確に提示することは必至であろう。CEFR 導入は今後グローバル化に対応した大学英語教育の一つの重要な鍵であると思われる。

（渡辺 敏子）

参考文献

- 石崎貴士. (2016). グローバル化を目指す日本の英語教育と「CAN-DO リスト」－「複言語主義」と「複文化主義」からの再考－山形大学大学院教育実践研究科年報第 7 号 24-30.
- 遠藤雪枝. (2011). 日本の英語教育における CEFR の適用可能性 明治大学教職課程年報 33 号 43-52.
- 大岩昌子、西川真子. (2013).名古屋外国語大学副専攻語学の現状分析と複言語教育の提案 名古屋外国語大学外国語学部紀要第 45 号 89-117.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, (4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 59-81.
- クラウゼ=小野、マルギット.(2010).「《平成21 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ②》第2 外国語の授業をCEFR で統一するための教材およびCan-do-list の開発」室蘭工業大学-学報No.493, 2010年 7 月, pp.7-8
- (2011).「《平成22 年度教育方法等改善経費実施報告シリーズ③》CEFR に準拠して作成・出版され、今年度より共通使用されている第二外国語教科書の改善およびそれに関わるCan-do-list 等の内容の充実化」室蘭工業大学-学報No.506, 2011 年8 月, pp.24-25. URL: <http://www.muroran-it.ac.jp/syomu/gakuhou/506/index.htm>
- 小池生夫.(2013).「提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出」光村図書.
- 酒井志延. (2011).「CEFR についての意識調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)研究課題番号:22320112, 研究代表者 神保尚武, pp.41-61.
- 只木徹.(2010).「2-1-1. 全学共通教育英語プログラム」『名城大学英語多読プログラム報告書』2010 年3 月, pp.10-15. URL: <http://202.11.0.3/edc/publication/tadoku/>
- 寺内一. (2011).「日本の英語教育は CEFR をどのように受け止めるべきか」『英語教育』2011 年 9 月号, 10-12, 大修館書店.
- 東條加寿子.(2010). CEFR と日本の英語教育 : 一考 大阪女学院大学教職課程機関紙 : OJC 教職活動報告・研究(1), 70-74.
- 鳥飼玖美子. (2016, 11 月).「<グローバル人材育成>政策が英語教育にもたらすもの」大学英語教育学会関東支部月例研究会 (2016 年 11 月 12 日 於 : 青山学院大学)
- 中野道子・大和田和治・上田倫史・大矢政徳・筒井栄一郎・近藤悠介・吉田諭史 (2011) CEFR に基づいたスキル認定書査定への試み 大学英語教育学会関東支部学会誌 No. 848-59.

- 長沼君主・工藤洋路・吉富朝子.(2011).「CEFRに準拠した TUFS 言語フレームワーク構築の試み」『東京外国語論集』No.82, 141-182.
- 西山教行.(2010, 8月).「日本における言語教育学の成立の課題と展望—『ヨーロッパ言語共通参照枠』からの発想と展開—『CEFRの日本への文脈化を考える』大学英語教育学会主催（日本独文学会ドイツ語教育部会・日本フランス語教育学会共催）英独仏合同シンポジウム(2010年8月20日 於：早稲田大学).
- 押田清.(2010). 日本の大学言語教育における CEFR の受容—現状・課題・展望— 科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書「EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」.
- 福田浩子.(2009). 「日本の英語教育における CEFR 応用の可能性」茨城大学人文学部紀要『人文コミュニケーション学科論集』Vol. 6, 25-41.
- ペニントン和雅子、鳥越千絵、雪丸尚美 (2011)日本人大学生の英語運用能力自己評価—ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)自己評価表の応用可能性と問題点— 西南学院大学言語教育センター紀要(1), 28-43.
- Permenter, L. & Byram, M. (2010). An overview of the international influence of the CEFR, 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価—ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の適用—』朝日出版社, 9-17.
- 真嶋潤子.(2010). 大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践—大阪大学外国語学部の事例を中心に 外国語教育フォーラム 第4号 2010年3月 金沢大学 3-12.
- 鷺巣由美子.(2009). 「国士館大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ—ヨーロッパの言語共通参照枠(CEFR)とポートフォリオ(ELP)を参考にして」, 『外国語外国文化研究』 (国士館大学外国語外国文化研究会), 19, pp.1-28.
- Watanabe,A. (2016). Reflective practice as professional development: Experiences of teachers of English in Japan. Bristol: Multilingual Matters.

III CEFR をわきまえた評価と教材つくり

CEFRに基づいたスピーキングテスト —TEAP、ケンブリッジ英検、Progress の比較

藤田眞理子

1 はじめに

本稿では CEFRに基づいたスピーキングテストを3つ比較して、そこから得られる示唆について論じたい。CEFRの評価グリッドは日本の英語教育に根付きつつあるものの、そのスピーキングテストはまだ新しい。ここでは2014年に日本の高校生を対象として開発されたTEAP (Test of English for Academic Purposes)、英語検定試験としては最も長い100年以上の歴史をもつケンブリッジ英検、そして、ピアソンが開発したコンピューターでスピーキングスキルを評価するProgressを比較する。

TEAPは上智大学と英語検定協会が開発したアカデミック英語試験で2014年7月から実施されている。ケンブリッジ英検はCambridge English Language Assessmentが開発・実施している検定試験であり、世界130カ国以上で年間500万人が受験している。Progressはピアソンが開発したコンピューターによる英語検定試験である。詳細は <http://product.pearsonelt.com/progress/#.WLfNpyiLShc> を参照されたい。

2020年に大学英語入試は4技能入試となり、スピーキングテストが導入されるのではという期待と不安がある。また、どのようなテストがふさわしいのか議論の余地がある。一方、ケンブリッジ英検やTOEFLといった英語外部テストは日本の高校生にとって難しすぎる (In'nami その他, 2016) と指摘されている。その試験内容は高校で学ぶ英語のカリキュラムに基づいていないからである。つまり、高校生が学校で学ぶ英語と試験に出される英語の問題にはギャップがあるということである。TEAPはそのギャップを埋めるため、日本における高校までの英語学習を踏まえたうえで、そこからさらに大学での英語運用への「架け橋」(柳瀬&松平, 2014) となるように設計されているらしい。果たしてそうなのだろうか。TEAP、ケンブリッジ英検、Progressの評価項目、問題形式、そしてその内容を比較して表に書いてみた (表2、表3を参照)。

2 TEAP、ケンブリッジ英検、Progress の比較

2.1 「やり取り:spoken interaction」と「発表:spoken production」の2つを含んでいるか

CEFR ではスピーキングには「やり取り:spoken interaction」と「発表:spoken production」の 2 つのレベルがある。TEAP は試験官との対面式のテストで試験官の質問に受験者が答えるという「発表」の部分がほとんどで、会話を続けるストラテジーや「やり取り」の部分が評価されていないようである。表 1 が示すように、TEAP の当初はパート 2 の tests the ability to lead conversations という意図があったようだが、現在ではその部分は評価に入っていない。例えば、パート 2 のインタビューでは、4 つの質問を促すプロンプトはすでに文字化されて受験者に与えられており、「会話が続くような工夫」を評価されておらず、「質問を英語で作れるか」という点のみが評価されているようだ。そして 4 つの質問ができれば少なくとも受験生は A2 レベル以上であると評価される。

表 1 テスト内容 (10 min; face-to-face, one-on-one interview) (In'nami その他, 2016)

Part 1	Describing oneself (A2)
Part 2	Role-playing: Interviewing an interviewer (tests the ability to lead conversations) (A2-B1)
Part 3	Making a speech on current issues (B1)
Part 4	Responding to questions on current issues (B2)

TEAP とケンブリッジ英検の問題形式を比較すると（表 2 と表 3）、その違いは歴然としている。ケンブリッジ英検はペアワークがあり、試験官は会話には参加しない。話す順序や会話の展開は受験者たちで管理し、指定された話題について自分の考えや理由を述べるだけでなく、ペアとなった相手の考えを引き出し、対比したりして、双方向的なやり取りが評価される。相手との対話が続くように、説明を加えたり、質問をしたり、能動的に相手に働きかける姿勢が必要になる。つまり、議論の中で、適切な表現や会話を続ける上のストラテジーが使えたかが評価される。

ケンブリッジ英検は CEFR の「やり取り」と「発表」の両方を評価しているが、TEAP は「発表」のみを評価しているといえないだろうか。TEAP に欠けている評価項目は interactive communication (ALTE, 2014) であり、問題形式の改善が期待される。

2.2 CEFR のバンドに沿った内容のテストか

TEAP は CEFR に基づいていると謳っているが、本当に CEFR のバンドと一致しているか検証が必要である。実際、TEAP は日本の英語学習と英語力の評価のギャップを埋めることができたかもしれないが、CEFR のバンドから乖離しているように思える。例えば、表 1 の Part 2 ができた受験生は B1 というバンドに属するとされ、Part 4 ができた受験生は B2 に属するとされている。しかし、表 2, 3 が示すように、ケンブリッジ英検の問題形式とその内容、そして評価項目と比べると、レベルに食い違いがあるのがわかる。ケンブリッジ英検も Progress も B1 レベルは「日常生活でなんとか‘get by’ やっていけるが、海外の大

学の授業に参加するには不十分」というレベルを示し、B2 レベルは「海外の大学の授業に参加できるレベル」であると示している。よって TEAP の Part 4 はそのレベルではないことがわかる。また、ケンブリッジ英検の KET でブックレットをもとに受験者同士が情報を尋ねたり、相手の質問に答えたりするのは、TEAP の Part 2 と類似している。KET ではこの部分ができれば A2 のレベルであるが、TEAP では B1 のレベルと評価されるようだ。

問題のレベルを整理してみると、TEAP の Part 1 と 2 は A2 レベルで Part 3 と Part 4 は B1 レベルの問題であると言えないだろうか。もし、TEAP が示すバンドが CEFR のバンドとずれているとすればテストそのものの妥当性や信頼度にマイナスな影響をもたらすのではないか。

2.3 評価方法の比較

今後文科省は中学 3 年間で A2 に、高校 3 年間で B1-B2 に達し、B1 レベルで大学に入学することを目指しているようだ。B1 のバンドは非常に幅広く高校生で B2 に達するのはごく僅かの生徒である。つまり、同じ B1 レベルと評価しても実はその中には様々な差がある。Progress は CEFR のバンドを 10 点から 90 点に分け、細かい数値によって生徒の伸びを明確にすることでモチベーションを高める効果がある。TEAP のスピーキングテストを受ける高校生のほとんどは A2 か B1 かのどちらかに評価され、弱い B1 の生徒も B2 に近い生徒も同じ B1 として評価されている。Progress のように A2+ や B1+ を提示できるようになるとスピーキングスキルをより明確に分別できるようになるだろう。

3 最後に

TEAP の登場により、スピーキング力がもっと注目されるようになった。TEAP は今後英語教育にスピーキングを重要視するというプラスの波及効果を与えると考えられる。しかし、一方で、TEAP のスピーキングテストでは、比較的簡単に B1 という評価を得ることができたり、やり取りのストラテジーが重要視されていなかったり、またいったん B1 になつたとしてもなかなか B2 になれないためモチベーションが下がるといったマイナスの効果もある。以上の問題をクリアし、信頼度と妥当性が高いスピーキングテストの開発を期待したい。

参考文献

- ALTE (Association of Language Testers in Europe). (2014). The CEFR grid for speaking.
http://www.coe.int/t/.../ALTE_CEFR_Speaking_grid_tests2014.doc./
- In'nami, Y., Koizumi, R., & Nakamura, K. (2016). Factor structure of the Test of English for Academic Purposes (TEAP®) test in relation to the TOEFL iBT® test, *Language Testing in Asia*, 6, 3.
<https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-016-0025-9>
- Nakatsuhara, F. (2014). A research report on the development of the test of English for academic purposes (TEAP) speaking test for Japanese university entrants—Study 1 & Study 2. Eiken Foundation of Japan.
http://www.eiken.or.jp/teap/group/pdf/teap_speaking_report1.pdf.
- Nakatsuhara, F., Joyce, D., & Fouts, T. (2014). A research report on the development of the test of English for academic purposes (TEAP) speaking test for Japanese university entrants—Study 3 & Study 4. Eiken Foundation of Japan.
http://www.eiken.or.jp/teap/group/pdf/teap_speaking_report2.pdf.
- University of Cambridge ESOL Examinations Research and Validation Group. (2009). Examples of speaking performance at CEFR levels A2 to C2. Project overview. University of Cambridge ESOL examinations
- PTE academic score guide version 4 (2012). Pearson.
http://pearsonpte.com/wp-content/uploads/2014/07/PTEA_Score_Guide.pdf
- 『ケンブリッジ英検 PET 実践問題集』. (2016). Z-Kai.
- 『ケンブリッジ英検 KET 実践問題集』. (2016). Z-Kai.
- 入江 泉. (2016) .『TEAP 技能別問題集ライティング/スピーキング』旺文社.
- 文科省. グローバル化に対応した英語教育改革実施計画.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 柳瀬和明&松平知樹.(2014). 「The Test of English for Academic Purposes (TEAP) and the Can-do Statements Used in Test-taker Feedback TEAP の概要とフィードバックにおける能力記述文の作成について」『JACET 全国大会要綱』 53, 60.

表2 Speaking Rating Scale of TEAP, Cambridge Test, and PTE Academic

評価基準	A2
TEAP -発音 -文法の範囲と正確さ -語彙の範囲と正確さ -流暢さ -受け答え	<p>-Speech mostly intelligible; heavy L1 influence on stress, intonation, and individual sounds; some evidence of back-channeling in Part 2. (アクセント、抑揚、個別の音に母国語の影響が大きい。いくつかの発音の誤りがコミュニケーションの妨げとなっている)</p> <p>-Uses some basic grammatical structures and memorized phrases accurately; makes systematic errors. (決まった間違いがある)</p> <p>-Vocabulary limited to routine, everyday exchanges; incorrect word choice and/or lack of vocabulary frequently impede communication. (誤った言葉の選択、または語彙力のなさがコミュニケーションの妨げになっている)</p> <p>-<u>Speaks very slowly</u> with frequent reformulation; <u>hesitation very noticeable</u> and frequently demands patience from listener. (詰まる場面が多く見受けられ、聞き手が頻繁に待ってあげる必要がある)</p> <p>-Almost entirely dependent on examiner; does not signal communication problems effectively; limited attempt to carry out Part 2. (ほぼ完全に面接官頼りになっている。コミュニケーションが頻繁に行き詰まる。やりとりがうまくいかない場合、効果的に示すことができない。パート2(インタビュー)での取り組みが乏しい)</p>
Cambridge 英検 -文法と語彙 -会話のやりとり -発音 -相互コミュニケーション	<p>Relates basic information on, e.g. work, family, free time etc. Can communicate in a simple and direct exchange of information on familiar matters. Can make him/herself understood in very short utterances, even though <u>pauses, false starts and reformulation are very evident</u>. Can describe in simple terms family, living conditions, educational background, present or most recent job. Uses some simple structures correctly, but <u>may systematically make basic mistakes</u>. (躊躇い、出だしのつまずき、言い直しが頻繁にあり、決まった間違いがある)</p>
Progress by Pearson	<p>Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters.</p> <p>Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.</p>

B1	B2
<p>-Speech intelligible; <u>noticeable L1 influence</u> on stress, intonation, and individual sounds (アクセント、抑揚、個別の音に母国語の影響が見受けられる)</p> <p>-Mostly uses basic grammatical structures accurately; <u>errors occur when attempting complex grammatical forms.</u> (複雑な文法形式の場合に間違いがある)</p> <p>-Vocabulary sufficient for everyday topics; <u>incorrect word choice occasionally impedes communication.</u> (言葉の選択の誤りがときどきコミュニケーションの妨げになる)</p> <p>-Speaks slowly with some reformulation; <u>hesitation noticeable and occasionally demands patience from listener.</u> (何回か言い直しをしながらゆっくり話している。詰まる場面が見受けられ、聞き手がときどき待ってあげる必要がある)</p> <p>- Sometimes dependent on examiner; <u>signals communication problems effectively, but awkwardly; some evidence of back-channeling in Part 2.</u> (ときどき面接官頼りになっている。やりとりがうまくいかない場合はぎごちなく示す。パート2ではいくつか相づちが見受けられる)</p>	<p>-Speech easy to understand; accurate stress and intonation; <u>some L1 influence on individual sounds</u> (いくつかの個別の音に母国語の影響が出ている)</p> <p>-Sufficient range of grammatical structures to deal with the range of functions required in the test; very few grammatical mistakes</p> <p>-Range of vocabulary sufficient to deal with the full range of topics presented in the test; <u>word choice occasionally incorrect.</u> (言葉の選択をときどき誤る)</p> <p>-Speaks at natural speed; only occasional hesitation. (ときどき詰まる)</p> <p>-Effective active and receptive communication; indicates communication problems naturally and effectively; gives relevant comments in Part 2. (パート2では面接官の回答を次の質問に取り入れている。または、それに関する感想を述べる)</p>
<p><u>Relates comprehensibly the main points he/she wants to make.</u> Can keep going comprehensively, even though <u>pausing for grammatical and lexical planning and repair may be very evident.</u> Can link discrete, simple elements into a connected sequence to give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest. Reasonably accurate use of main repertoire associated with more predictable situations. (文法や語彙の言い直しがあるが全体的に言いたいことを伝えることができる)</p>	<p>Expresses <u>points of view without noticeable strain.</u> Can interact on a wide range of topics and produce stretches of language with a fairly even tempo.</p> <p>Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest. <u>Does not make errors which cause misunderstanding.</u> (目立つ緊張なく意見を表現し、誤解を引き起こすような間違いはしない)</p>
<p>Can deal with most situations likely to arise whilst traveling 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 and ambitions and briefly <u>give reasons and explanations for opinions and plans.</u></p>	<p>Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization; Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party; <u>Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and independent disadvantages of various options.</u></p>

表3 問題の形式と内容比較

CEFR の レベル	TEAP 約 10 分 受験者 1 人 対 試験官 1 人
B2	<ul style="list-style-type: none"> ● Q&A さまざまな話題についての質問を答える (4分) 例 Should parents limit children's use of the Internet? Are e-books better than printed books? Is it important to make friends from other countries? Do you think Japanese people work too much? Do you think public libraries are no longer necessary?
B1	<ul style="list-style-type: none"> ● 一つのテーマに沿った 1 分スピーチ 例 "Living in the countryside is healthier than living in the city." Do you agree with this statement? Why or why not? "Young people today are not ambitious enough." Do you agree with this statement? Why or why not? "It is good to teach English in Japanese elementary schools." Do you agree with this statement? Why or why not? ● 受験者が試験官にインタビュー (まずインタビューをする相手についての説明がある。その後、質問のリストが書かれたトピックカードを渡される。30秒で準備したら、そのリストに沿ったインタビューを開始する) 例 試験官 : Now I'd like you to interview me. Here are the instructions. For a class report, you will interview a high school teacher, and I'm the high school teacher, OK? トピックカードには以下の内容が書かれている。Begin your interview with this sentence: "Hello, may I ask you some question?" Ask questions about: the grade he/she teaches, the subject he/she teaches, problem in class, advice for future high school teachers (If you have time, you may ask more questions.) 受験者 : Hello. May I ask you some questions? <u>Which grade do you teach?</u> 試験官 : I'm teaching first-year students. 受験者 : <u>What subject do you teach?</u> 試験官 : I teach English writing. 受験者 : <u>Do you have any problems in your class?</u> 試験官 : Yes. Students get sleepy in the afternoons. 受験者 : I see. <u>Do you have any advice for future high school teachers?</u> 試験官 : Yes. Teachers should be patient with their students but also with themselves. 受験者 : Thank you very much. 下線部のように 4 つの質問がつくれるかどうかが評価の焦点になっている
A2	<ul style="list-style-type: none"> ● 受験者に関する質問 3 つに答える 例 Do you like to watch movies? When you were a junior high school student, which subject did you like the most? What do you like to do when you are at home? What do you usually do after school? Is there any country you want to visit in the future? On the weekends, do you go to bed early or late? Which do you like better, spring or winter? In the future, what kind of career would you like to have?

ケンブリッジ英検 受験者 2 人 対 試験官 1 人 & 評価者 1 名	Progress ピアソン Computer-based
<p>FCE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interview 話す時間は 2 分 ● Long turn 写真 2 枚について説明する(4 分) ● Collaborative Task もう一人の受験者と意見を交わす(3 分) ● Discussion もう一人の受験者と意見を交わす(4 分) 例 What do you think is the biggest advantage of living in a place where there are a lot of tourists? 	<p>テストの問題は受験者の解答に応じて出題内容が変化するよう開発されている。4 スキルを測るテストで、試験時間は 30 分。自動採点システムにより数分で結果を算出する。テスト結果のスコアは The Global Scale of English (GSE) というスケールで、それは CEFR のバンドを 10 点から 90 点の間に細かく直したものである。</p> <p>GSE 10-21 <A1 GSE 22-29 A1 GSE 30-35 A2 GSE 36-43 A2+ GSE 36-42 B1 GSE 43-58 B1+ GSE 59-66 B2 GSE 67-75 B2+ GSE 76-84 C1 GSE 85 以上 C2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● スピーキングテストの問題形式 <p>Describe image 写真を説明する</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 他のスキルと統合したスピーキングテストの問題形式 <p>Read and speak 文を音読</p> <p>Listen and speak 文を聞いてリピート</p> <p>Listen and speak 話を聞いて自分の言葉で言い直す</p>
<p>PET</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 試験官との質疑応答 (2-3 分で 6 問) <p>例 試験官 What do you want to be in the future? Have you ever been abroad? What is your English teacher like?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 受験者同士で試験官が述べる特定の話題について、話のヒントとなる複数の絵を見て対話する (2-3 分) 相手とのやり取りが重要になり、発言を正しく聞き取り、同意や相づちの表現を用いて話をつなげる。 <p>例 試験官 : A young woman is going to visit the beach for the weekend, but she can't swim. Talk together about the different things she could do at the beach and say which would be most fun for her. Here is a picture with some ideas to help you.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 何らかの状況にある人の写真を見て、英語で説明する。(1 分) <p>例 試験官 : I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of someone sitting alone.</p> <p>例 写真に映っている人、物などから人が何をしているか、色、服、時間、天気などをできるだけ詳しくもう一人の受験者に伝える</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 前の問題に関連したテーマについて、もう一人の受験者と意見を交わす。(3 分) <p>例 試験官 : I'd like you to talk about together about what you do when you are alone or when you have free time.</p> <p>相手とのやり取りが重要になり、発言を正しく聞き取り、同意や相づちの表現を用いて話をつなげる。</p>	<p>GSE 10-21 <A1 GSE 22-29 A1 GSE 30-35 A2 GSE 36-43 A2+ GSE 36-42 B1 GSE 43-58 B1+ GSE 59-66 B2 GSE 67-75 B2+ GSE 76-84 C1 GSE 85 以上 C2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● スピーキングテストの問題形式 <p>Describe image 写真を説明する</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 他のスキルと統合したスピーキングテストの問題形式 <p>Read and speak 文を音読</p> <p>Listen and speak 文を聞いてリピート</p> <p>Listen and speak 話を聞いて自分の言葉で言い直す</p>
<p>KET</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 試験官との質疑応答 <p>例 How do you spell your name? What is your hobby? Tell me something about your favorite teacher.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ブックレットをもとに、ペアの受験者に情報を尋ねたり、相手の質問に答えたりする。解答するブックレットには日常生活や身近な話題について書かれた広告や張り紙、宣伝カードなどが渡される。 <p>例 受験者 A: How many books do you have at your bookshop? 受験者 B: We have one thousand books.</p>	<p>Progress ピアソン Computer-based</p>

CEFR は教材作りにどのように影響を与えていたか

中野達也

1 調査の目的

海外の EFL / ESL のほとんどの教材には CEFR のレベルが表示されている。たとえば、オックスフォード大学出版局のコースブックには CEFR の表記がある。また、教材ではないが、同じくオックスフォード大学出版局の出版している Bookworms シリーズは、Stage1、Stage2・・・というレベル表記とは別に、CEFR のレベルも示している。教材選びの段階では、これらのレベルが自分が教えようとしている生徒や学生のレベルに適しているかどうか、あるいは学習者自身が自分のレベルに合っているかを見極める際の参考となる。筆者も大学での教材選びの際、この CEFR 表記を参考にした経験がある。

日本においてもいち早く NHK 語学番組が CEFR に準じたレベル表示を導入した。NHK では、CEFR に基づいた「A1」から「C2」のレベル分けに、さらにもっとも初歩的な「A0」を加えて 7 段階とし、NHK 独自のレベルを設定している（図 1）。中学高等学校の検定教科書においても次期学習指導要領では CEFR レベルが導入されることが伝えられている。これまでの「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」という 4 領域に対して、「話すこと」をさらに、「やり取り」と「発表」に分けることで、全部で 5 領域になるということが CEFR の影響の一つである。このように、CEFR は確実に日本の英語教育においても欠くことのできないものとなりつつある。

そのような動きとは裏腹に、現在日本の出版社が作成している、いわゆる教材と呼ばれる類の書籍はまだまだそのような表記がなされていないのが現状である。しかし、今後 CEFR の考え方方が導入され、教員が自分たちの担当する生徒たちがどのレベルにあり、どのくらいのレベルを目指していくのかを意識して指導するようになったときには、CEFR が教材選定の基準になることは間違いない。

教材を作成・販売している出版社は、今現在果たして CEFR を意識しているのだろうか。もし意識しているとすれば、どのような基準を参考にし、どのような書籍を作ろうと考えているのか、状況把握をしたいと考え、本調査を行うこととした。

2 調査方法

2-1 アンケートの実施

中高大学生および一般学習者向けに英語教材を提供している出版社に、アンケートの趣旨を記した鑑文（Appendix 1）とアンケート（Appendix 2）を送付し、回答を依頼した。検定教科書については今後の学習指導要領との関係性が強いので、今回は検定教科書では

なく、教材に限定した。

2-2 アンケート協力出版社（順不同）

株式会社 アルク、東京書籍株式会社、株式会社 啓隆社、数研出版株式会社、光村図書出版株式会社、公益財団法人日本英語検定協会、株式会社 学研プラス、有限会社 美誠社、株式会社 朝日出版社（9社）

2-3 アンケートの集計

9社の内、1社は検定試験等は CEFR を意識して作成してはいるものの、教材作成には関わっていないため、回答いただいたが本集計には加えていない。したがって、全8社の回答について以下（表1）に示す。

質問1	はい	4	
	いいえ	4	
質問2	CEFR	3	※質問1で「はい」の場合のみ回答
	CEFR-J	4	
	その他		
質問3	はい	1	※質問1で「はい」の場合のみ回答
	いいえ	3	
質問4	はい	1	※質問1で「いいえ」の場合のみ回答
	いいえ	3	
質問5	回答あり	1	2017年後半以降
	回答なし	7	

質問6	学年	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他
	中1	2						Pre-A1
	中2	3	1					Pre-A1
	中3	1	1					
	高1	2	2					英検準2級レベル
	高2	1	1	1				英検2級レベル
	高3			1	1	1		英検準1級レベル

表1 アンケート集計結果

その他（自由記述）

・（本編集部）におきましては、国際基準である CEFR や、日本人にあわせてレベルが細分化された CEFR-J を、教材制作時に意識することや、教材使用者に作った教材すべてのレベルを見通していただくために CEFR のどのレベルかを提示することなどを実施、検討しておりますが、まだ全面的に導入する、というところまでは至っていない状況です。※上記は、全社についてのことではなく、学習参考書を担当する部署である、文教編集部の状況であることをご承知おきください。※（ ）内は筆者記述

・単語集などを作成する際のデータベースに CEFR-J の語彙リストを取り込んで、比較参照している程度の利用です。CEFR は英検などの資格試験のレベルを把握する上で意識する程度で、制作にあたっては具体的に何かを取り込んでいるということはない。現時点では一般に CEFR の呼称が広がっていないため、教材の表紙などに大きくうたうこともないが、今後の広がりによって表紙にも CEFR の呼称を表示することも検討したい。

・高校3年生までを考えた場合、仮に最上位の学校向けの教材であったとしても「B2」が

限界になろうかと思います（なお、これはあくまで私個人の考え方であり、会社としての公式見解でないことをお断りしておきます）。

- ・NHKに加え、オンライン英会話の教材をCEFR表記している事業者もあり、普及しているようなので興味はあるのですが。
- ・教育現場からの要望があるなど、必要が生じた場合は導入を検討いたしますが、現時点では導入の予定はございません。
- ・CEFR/CEFRJというよりも、指導要領の内容に大きく影響される。新指導要領の中にどの程度具体的にCEFR/CEFRJの要素が入っているかによって、今後の内容も変わってくる。また、検定教科書ではある程度参考にしてきたが、ドリル的な教材はこれまでのところCEFR/CEFRJの指標は意識していない。
- ・レベルを伝える尺度として浸透すれば、CEFRに基づいたレベル表記をすることになると思います。ただ、CEFRは幅が広いので、短期間で使用する問題集などにはなじまないように感じています。

3 結果と考察

今回ご協力いただいたすべての出版社がCEFRを認識していたが、CEFRを意識して教材作りをしていたのは半数だけであった。意識して教材を作っている出版社については、CEFRのみならずCEFR-Jも参考にしているようである。

しかし、CEFRのレベルを教材に示しているのはわずか1社のみであった。今現在CEFRを取り入れていない出版社に対して、今後取り入れる予定があるかどうかを尋ねたところ、予定があるのはわずか1社のみで、残り3社は今後も取り入れる予定はないようである。そのように考える理由には様々あることが推測されるが、「CEFRを専門に研究されている先生に相談したことがあるのですが、ニュース英語の教材が中心のため、実現が難しいということで止まっております。」というコメントを加えている。制作する教材の内容にもよるという困難な問題もひそんでいることがわかる。

仮にCEFRを取り入れた場合のレベル設定については、各出版社によって解釈はかなり幅があるようである。A1は中学1年から高校2年まで、A2は中学2年から高校3年まで、B1が高校1年と2年、B2は高校3年であった。C1とC2については中学・高校レベルでは該当学年ではなく、かなり高いレベルであると考えられているようである。

このような結果になった理由は、自由記述に垣間見られる。一番大きな理由は、新学習指導要領にどの程度CEFRが取り入れられるかであろう。それだけ学習指導要領が影響力を持っていることがわかる。第2の理由は、CEFRのレベル設定の幅の広さであろう。実際に教材作りに反映する場合には、出版業界全体でかなり同一見解の設定をしないと、その教材を採択する学校現場が困惑するのではないかと思われる。いずれにしても、CEFRが出版社の教材作りに取り入れられ、それが学校現場で活用されるようになるまでにはまだまだしばらく時間がかかるのではないかと思われる。

しかし、このアンケートを実施するにあたって、各出版社からは非常に興味深い研究であるという感想をいただいた。出版各社が CEFR に注目しており、CEFR が今後、教材作りに大きな影響を与えるであろうことは間違いないと確信している。引き続き、CEFR が日本における教材作りにどのようにかかわってくるのかを追跡調査していくことが必要であろう。



図1 NHK英語講座レベル一覧

4 CEFR導入にあたっての提案

最後に、今後 CEFR が教材作りやレベル表記をする際に、レベルをどのように設定し、どのように提示されたら英語を指導する教員や学習者にわかりやすいものとなるかを、すでに CEFR 表記をしている教材等を参考にしながら提案したい。

先述したように、オックスフォード大学出版局の Bookworms シリーズでも CEFR のレベルが表示されるようになった。図2は Level1 の "The Wizard of Oz" であるが、旧版と新版を比較すると、新版には CEFR のレベル表記がある。CEFR のレベルはそもそもレベル

分けされている Stage によって共通している。

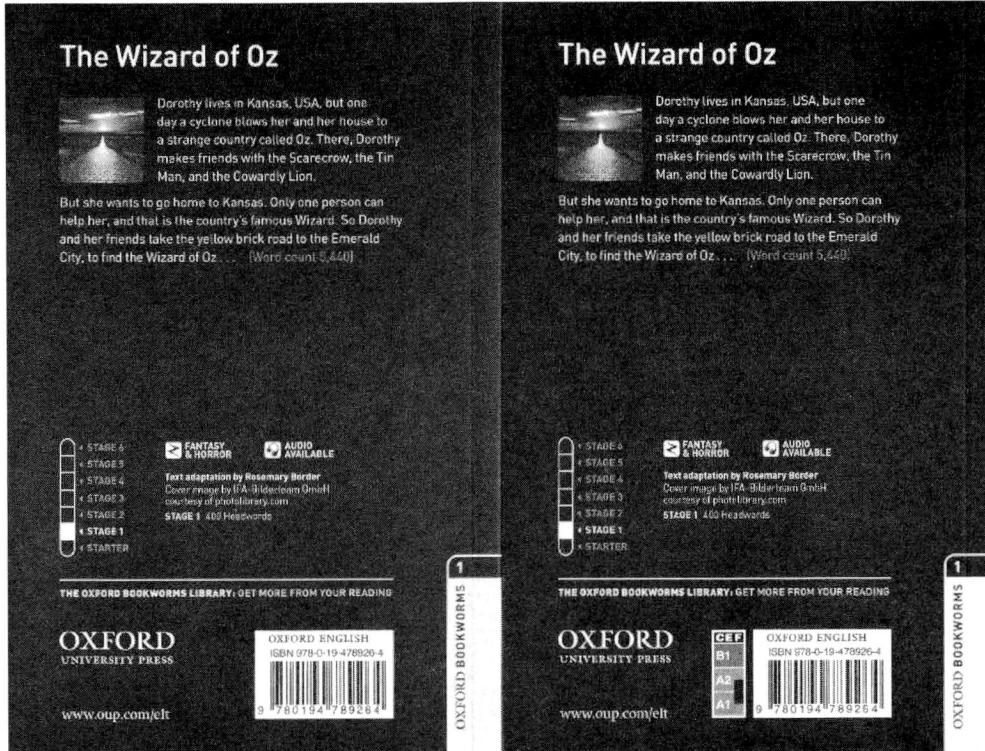


図2 “Wizard of Oz”的旧版（左）と新版（右）の比較

図3は同じく Oxford 出版局の DOMINOES シリーズの CEFR 表記例である。学習者から、シリーズの異なる同じレベルの読み物の難易度について質問を受けることが多々ある。単に Headwords のみでは比較は困難であるし、時には教師の主観的評価になってしまう場合もある。しかし、異なるシリーズであっても、CEFR の表記を参考にすることで、レベルを比較することができる。

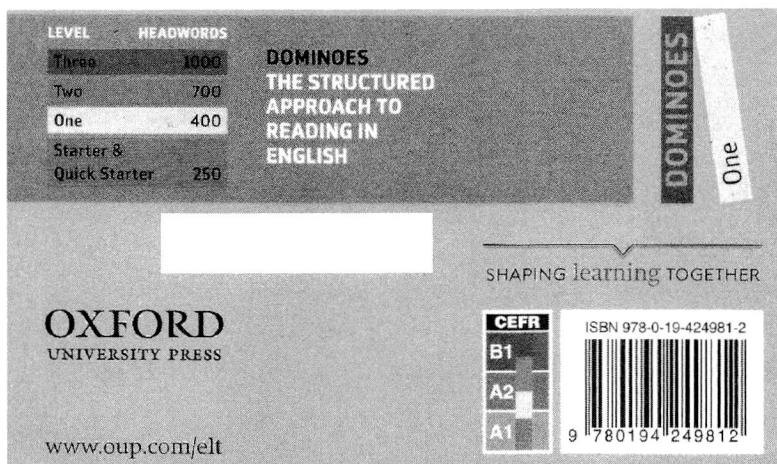


図3 DOMINOES シリーズの CEFR 表記

この例では、Bookworms シリーズのレベル 1 と DOMINOES シリーズのレベル 1 では、どちらも A1 から A2 のレベルが示されていることから、両者が同レベルであることわかる。

また、同出版社のコースブックである”New Headway”シリーズには Beginner、Elementary、Pre-Intermediate、Intermediate の 4 段階があるが、それぞれのレベルを示したものが下の図 4 から図 7 である。この表記を見ると、それぞれの本が、まったく別段階の難易度ではなく、少しずつ重なる部分があることがわかる。

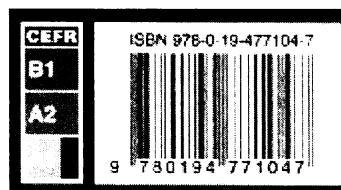


図 4 Beginner

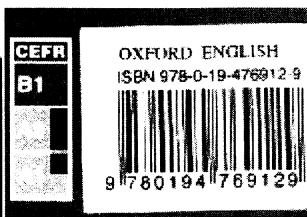


図 5 Elementary



図 6 Pre-Intermediate

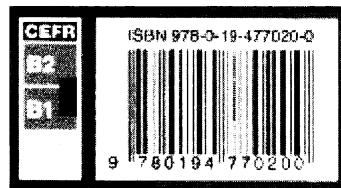


図 7 Intermediate

このように CEFR 表記がされることで、個々の教材のレベルが認識できる。ただし、教材同士のレベルが比較できるような一覧表は必要である。海外のコースブックのカタログには教材間の比較が可能である表が示されている。日本においては NHK が作成した図 1 が参考となる。

一番の関心事は、やはりレベルの設定基準である。先述したとおり、NHK では CEFR に基づいた「A1」から「C2」のレベル分けに、さらにもっとも初歩的な「A0」を加えた 7 段階とし、NHK 独自のレベルを設定している。その内容は表 2 に示した通り、きちんと CEFR および CEFR-J を参考にしていることがわかる。しかも、その内容を極限までそぎ落とし、非常にシンプルにしている。こうすることで、研究者のみならず、指導者や学習者まで理解しやすいものとなっている。そして、学習者はこの表から自分のレベルを見つけ出し、その先どこまでを目指したいのかを考えながら教材を選ぶことができるようになっている。そのような意味でも、NHK のレベル表示は先駆的な役割を担っているものと思われる。

おそらく、出版社によって、あるいは教材によって、レベルの基準が異なることは想像できるが、それがあまりに独自的なものになってしまっては比較することが困難であり、無意味になってしまう。したがって、あくまでも、その拠り所は CEFR や CEFR-J に置きながら、なるべくわかりやすいものが表示されることを強く望むものである。

CEFR レベル	SPEAKING Spoken Interaction	SPEAKING Spoken Production	NHK英語講座 レベル一覧	NHK レベル
C2	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.	ほぼすべての話題を容易に理解し、その内容を論理的に再構成して、ごく細かいニュアンスまで表現できる	C2
C1	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	広範囲で複雑な話題を理解して、目的に合った適切な言葉を使い、論理的な主張や議論を組み立てることができる	C1
B2	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	社会生活での幅広い話題について自然に会話ができ、明確かつ詳細に自分の意見を表現できる	B2
B1	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	社会生活での身近な話題について理解し、自分の意志とその理由を簡単に説明できる	B1
A2	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	日常生活での身近なことについて、簡単なやりとりができる	A2
A1	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	日常生活での基本的な表現を理解し、ごく簡単なやりとりができる	A1
Pre-A1	基本的な語句を使って、「助けて！」や「～が欲しい」などの自分の要求を伝えることができる。また、必要があれば、欲しいものを指さしながら自分の意思を伝えることができる。	簡単な語や基礎的な句を用いて、自分についてごく限られた情報(名前、年齢など)を伝えることができる。	ごく簡単な表現を聞きとれて、基本的な語句で自分の名前や気持ちを伝えられる	A0
	一般的な定型の日常の挨拶や季節の挨拶をしたり、そそした挨拶に応答したりすることができる。	前もって話すことを用意した上で、基礎的な語句、定型表現を用いて、人前で実物などを見せながらその物を説明することができる。		

表2 CEFR / CEFR-J と NHK のレベル比較

参考文献

- 投野 由紀夫. (2013). 『CAN - DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR - J ガイドブック』大修館書店.
- NHK 出版.(2016). 『NHK 英語テキスト 2016 フル活用 BOOK』 NHK 出版.
- Rosemary Border, R., Baum, L.R. (2007). *The Wizard of Oz*, Oxford University Press.
- Sir Arthur Conan Doyle. (2014). *Dominoes: One: Sherlock Holmes: The Top-Secret Plans*, Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. (2010). *New Headway: Beginner Third Edition: Student's Book*, Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. (2010). *New Headway: Elementary Fourth Edition: Student's Book*, Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. (2012). *New Headway: Pre-Intermediate Fourth Edition: Student's Book*, Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. (2012). *New Headway: Intermediate Fourth Edition: Student's Book*, Oxford University Press.

Appendix 1

平成28年12月19日

各位

アンケート調査ご協力のお願い

拝啓

歳末ご多端の折、ますますご清祥のことと存じます。

さて、当方は小池生夫慶應義塾大学名誉教授・明海大学名誉教授が主催する言語教育振興財団英語小委員会で、英語教育に関わる様々な問題について研究を重ねております。

今年度は CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参考枠) について研究を深めてまいりました。

既に海外の英語教材に関しましては CEFR のレベル表記がなされております。日本国内においても、NHK の語学プログラムが CERF に基づいたレベル表記をするようになりました。今後この傾向は日本国内の検定教科書や教材作りに関しても影響を及ぼすことは十分予想されることであります。そこで、この度アンケートを通して現状を把握することを目的とするものであります。

同様のアンケートは数社にお送りし、その結果は当委員会の今年度の報告書でまとめさせていただきます。文書にする際には各社の教材の固有名詞は示さないとともに、アンケートの内容が特定できないよう十分配慮いたします。

つきましては、何かとご多用中のところ恐縮ですが、同封のアンケートにお答えいただきたく存じます。また、ご記入いただいたアンケートは、明年1月15日(日)を目途に下記メールアドレスまで返信いただきますようお願いいたします。

当委員会は、今後ともよりよい英語教育を目指して研究を深めてまいりますので、引き続きご支援、ご協力をよろしくお願い申し上げます。

※当調査に関するご質問等がございましたら、下記までご連絡をいただければと存じます。

駒沢女子大学 人文学部 国際文化学科
担当 中野達也
電話 042-350-7111
t-nakano@komajo.ac.jp

Appendix 2

出版社アンケート

該当する回答に○を付けてください。

質問1 現在教材づくりをするときに CEFR 等を意識していますか？

はい → 質問2、質問3、質問6へ

いいえ → 質問4、質問5、質問6へ

質問2 教材づくりをするときに意識している基準はどれですか？

1 CEFR

2 CEFR-J

3 その他 ()

)

質問3 CEFR 等の表示を示している教材はありますか？

はい

(教材の種類とレベル：例) 単語集 (A1)

)

いいえ

質問4 今後教材づくりをするときに CEFR 等を取り入れる予定はありますか？

はい

いいえ

質問5 CEFR 等を導入する予定時期はいつからですか？

年 月頃

質問6 CEFR を教材に取り入れるとき、教材のレベル設定は学年ごとにどの程度ですか？

学年	レベル						
中1	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()
中2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()
中3	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()
高1	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()
高2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()
高3	A1	A2	B1	B2	C1	C2	その他()

その他 (自由記述)

ご協力ありがとうございました。

CEFR の考え方とこれからの英語教科書の在り方

金子 哲

1 はじめに

CEFR の考え方を踏まえると、英語教科書は今後どうあるべきだろう。現在の日本の英語教科書は一定の変更を迫られると思われるが、どのような方向へどのような改善が図られるべきなのだろうか。このレポートは、こうした問題意識から、英語教科書の編集者を対象にして行ったアンケートの結果を分析しながら、新しい英語教科書の方向性と具体的な改善のポイントを浮き彫りにしたいと考える。

2 教科書編集者は CEFR と英語教科書をどのように結び付けて考えているか

本レポートを作成するにあたって、英語教科書の編集者の意識を調査するためにアンケートを行った。アンケートの対象は、小学校と中学校の英語教科書・教材の作成に向けて仕事を進めている出版社の編集者 8 名である。教科書の編集作業がすでに始まっている時期であり、自社の情報を外部に出すことに対する抵抗感を持たれることが予想されるため、対象は筆者が所属する出版社 1 社のみとした。対象者 8 名の年齢は、60 歳代 1 名、40 歳代 4 名、30 歳代 2 名、20 歳代 1 名である。

アンケートの実施時期は 2016 年 12 月。文部科学省の教育課程審議会で新しい学習指導要領についての議論が行われている段階である。新学習指導要領は 2017 年 3 月に告示される予定なので、その内容がわからない段階でのアンケートにはなかなか回答しづらいところだろうが、各編集者には「現在の自分の意識」ということで回答してもらった。

アンケートの内容は以下の通りである。

2.1 アンケートの内容

Q1 CEFR の CAN-DO リストの内容をご存知ですか。

- ① 知っている。
- ② 少少知っている。
- ③ ほとんど知らない。
- ④ まったく知らない。
- ⑤ これから勉強しようと思っている。
- ⑥ あまり興味がない。

Q2 【資料 1】は CEFR の CAN-DO リストです。ここでは基礎段階の A1 と A2 に關

する記述だけに限って示しました。現在の日本の英語教育や英語教科書の在り方から見て、学ぶべき点があると思いますか。

- ① あると思う。 ② それほどあると思わない。 ③ なんとも言えない。
- ④ わからない。

Q3 【資料1】のようなCEFRのCAN-DOリストの考え方を踏まえると、日本の英語教育や英語教科書に改善の余地があると思いますか。

- ① 大いにあると思う。 ② 少少あると思う。 ③ ほとんど関係ないと思う。
- ④ なんとも言えない。 ⑤ わからない。

Q4 新しい学習指導要領では、英語科において指標形式(CAN-DO形式)の目標を示すことが検討されています。【資料2】は、審議会のまとめで報告された指標形式の目標のたたき台です。CEFRのCAN-DOリストを参考にして作られたものですが、CEFRの考え方を踏まえていると思いますか。

- ① 踏まえていると思う。
- ② ある程度踏まえているが、日本の英語教育の現実を考慮している。
- ③ 踏まえていると言えるが、大きな違いがあると思う。
- ④ なんとも言えない。 ⑤ わからない。

Q5 【資料2】のような指標形式の目標が学習指導要領で示されると、英語教科書の内容は変わると思いますか。

- ① 大きく変わるとと思う。 ② 少少変わると思う。 ③ それほど変わらないと思う。
- ③ 指標形式の目標が最終的にどうなるかわからぬので答えられない。
- ⑤ なんとも言えない。

Q6 CEFRの背景には「多様な言語を学ぶことを通して、言語や文化に対する柔軟な姿勢を育む」という複言語主義の思想があります。今回の文科省の審議会においても、英語と国語という複数の言語の学習を連携させることの必要性が議論されました。英語と国語の学習の連携を進めるべきだと思いますか。

- ① 積極的に連携を進めるべき。 ② 無理のない範囲で連携できればよい。
- ② あまり考える必要はない。 ④ なんとも言えない。 ⑤ わからない。

なお、アンケートの設問にはコメント欄を設けて、各自の自由記述を促した。また、設問にある【資料1】はCEFRの自己評価表であり、【資料2】は2016年12月時点で文部科学省が示している「『外国語』等における小・中・高等学校を通じた国の指標形式の目標（イメージ）たたき台」（以下「指標形式の目標案」とする）である。ただし、【資料1】【資料2】とも、小学校と中学校の英語教科書（A2 レベル以下）の編集者をアンケートの対象としたため、A2 レベル以下のCAN-DOリストの記述を示すのにとどめた。

2.2 アンケートの結果

アンケートの結果を集計すると以下のようになつた。

Q1 CEFRのCAN-DOリストの内容を知っているか。

- ① 知っている。 2名
- ② 少少知っている。 5名
- ③ ほとんど知らない。 1名

Q2 CEFRのCAN-DOリストから学ぶべき点はあるか。

- ① あると思う。 8名

Q3 CEFRの考え方を踏まえると日本の英語教育や英語教科書は改善の余地があると思うか。

- ① 大いにあると思う。 3名
- ② 少少あると思う。 3名
- ③ なんとも言えない。 2名

Q4 文科省の「指標形式の目標案」はCEFRの考え方を踏まえていると思うか。

- ② ある程度踏まえているが、日本の英語教育の現実を考慮している。 4名
- ③ 踏まえていると言えるが、大きな違いがあると思う。 3名
- ④ なんとも言えない。 1名

Q5 指標形式の目標が学習指導要領に示されると、教科書の内容は変わると思うか。

- ① 大きく変わるとと思う。 2名
- ② 少少変わるとと思う。 2名
- ③ それほど変わらないと思う。 1名
- ⑤ なんとも言えない。 3名

Q6 英語と国語の学習の連携を進めるべきだと思うか。

- ① 積極的に連携を進めるべき。 1名
- ② 無理のない範囲で連携できればよい。 6名
- ③ なんとも言えない。 1名

2.3 アンケートの分析

2.3.1 Q1～Q3の回答について

Q1～Q3 は理念的な問題や将来的なビジョンとして、編集者が CEFR の考え方と英語教科書をどう結び付けて考えているかを問う設問だが、Q2 の「CEFR の CAN-DO リストから学ぶべき点はあるか。」という設問に対して、全員が「あると思う。」と回答している。どのような点を学ぶべきだと思っているのだろう。コメント欄には次のような記述がある。

- ① 今後日本版 CAN-DO リストが絶対評価のよりどころになるだろう。
- ② 現状の英語教育の中で、文法・文型と語彙の習得に時間をかけすぎていること（その割に定着していない）、4 技能のうち Reading に偏重しすぎていることなどを改善する方法として学ぶことができる。
- ③ 外国語の学習の目的を実生活での言語使用ということに設定する場合、大いに学ぶべきだろう。
- ④ 言語材料をそれ単体で扱うのではなく、それらが使われる場面と結び付けて扱うという考え方、「知っていても使えない」日本人がたくさんいる現状からみて学ぶべきだと思う。

Q3 の「日本の英語教育や英語教科書は改善の余地があると思うか。」という設問には、「大いにあると思う。」「多少あると思う。」と回答したのが 6 名だが、「なんとも言えない。」という回答も 2 名いる。「改善の余地がある」とする編集者はどんな点を改善すべきだと思っているかを自由記述から探ってみる。

- ① よりいっそう言語活動中心の教科書にする必要がある。
- ② 文法・文型の理解を積み上げないと英語はできるようにならないという思い込みから抜け出す必要がある。
- ③ 評価の在り方で改善の余地があると思う。

この中で①の「言語活動中心の教科書」は複数の編集者の意見である。CEFR の考え方を踏まえたこれからの教科書の在り方として、ある程度共通する方向性だと言えるだろう。

2.3.2 Q4～Q5 の回答について

Q4～Q5 は、現実的な問題として新版教科書をどう考えるかを問うている。文科省が提示している指標形式の目標案と CEFR の CAN-DO リストの関係をどう見るかというのが Q4 の設問だが、ここで特筆されるのは「踏まえていると思うが、大きな違いがあると思う。」という回答が 3 名あったことである。正直に言うと、ここでは「ある程度踏まえているが、日本の英語教育の現実を考慮している。」という選択肢に回答が集中するのではないかと予想していた。実際この選択肢を選んだ編集者が 4 名でいちばん多かったのだが、「大きな違いがあると思う。」という回答が同じ程度あったのには少し驚いた。では、何を指して「大きな違い」と言っているのだろう。

- ① 文科省の指標形式の目標案は、「何ができるか」ということについての具体性が薄まっていると思う。
- ② CEFR のものはあくまでも自己評価表であるのに対して、文科省のものは到達目標と

して示されているため、評定（成績）につながる可能性が高い。

- ③ CEFR の考え方は一人一人の違いを前提にしている。結局は「みんな同じ」ことをよしとするこの国の価値観と根本がずれていると思う。
- ②は複数の編集者が指摘している。「日本の場合はすぐに評定（点数）をどうするかの方向に行く」という意見もあり、それが③の「『みんな同じ』ことをよしとするこの国の価値観」といった辛辣な見方につながっているように思う。

Q5 の「指標形式の目標が学習指導要領に示されると、教科書の内容は変わるとと思うか。」という設問に対しては、「大きく変わるとと思う。」「多少変わるとと思う。」という回答が 4 名、「なんとも言えない。」が 3 名、「それほど変わらないと思う。」が 1 名。Q3 に比べると、現実の選択としては「なんとも言えない。」や「それほど変わらないと思う。」という慎重な回答が増えている。自由記述を見てみよう。

- ① 言語活動の部分が手厚くなる、よりコミュニケーション型になる、オーセンティックな教材を扱うようになるなど、変わらざるをえない部分が出てくるだろう。
 - ② 教科書は User 視点が重要なので、現場での浸透状況を見守る必要がある。
 - ③ 「大きく変わる」のが理想だろうが、結果的には「多少変わった」程度になるのでは。
 - ④ 見せ方は工夫すると思うが、中身はあまり変わらないのではないか。
- ①を除いては慎重な意見ばかりである。学習指導要領が旗を振っても果たして現場がどこまで受け入れるかと考えると躊躇してしまうというのが正直なところだろう。

2.3.3 Q6 の回答について

Q6 は英語と国語の連携という問題を取り立てて問うている。「英語と国語の学習の連携を進めるべきだと思うか。」という設問に対しては、「無理のない範囲で連携できればよい。」という回答が 6 名で、ほぼこの回答に集中した。Q4 の場合とは逆に、おおかたの編集者はこう答えるだろうと予想した通りの結果になった。

- ① 日本では複数言語を連携して教える方法は確立していないので、単純になんでも国語と連携させればよいという極端な考えに陥る人が出てきそうで怖い。
 - ② 無理矢理感が出ては元も子もない。自然に納得できる形のものを見せられるとよい。
 - ③ 近年の国語教育はコミュニケーションのための実践的スキルを重視しており、英語学習とかなり重なると感じる。小学校で担任が両教科を教えるスタイルが確立すれば、英語と国語の連携は比較的わかりやすい形で実現できるのではないかと思う。
- 以上のような自由記述があるが、具体的なイメージが持てないというのが正直なところだろう。また、無理に連携させようとするのは危険だという編集者の感覚があるようだ。

3 これからの英語教科書の方向性と改善のポイント

3.1 言語活動重視の教科書

ここからはアンケートの分析を踏まえて、これから英語教科書の方向性と改善のポイントを考えていきたい。

2.3.1 の分析で見たように、これから英語教科書の方向性として挙げられるのは「言語活動重視の教科書」ということである。ただ言語活動の重視は従来から求められていたはずである。それをさらに重視するとは、具体的にどうすることだろう。

現行の学習指導要領では「習得」と「活用」が強調されている。英語教育の場合、大まかに言えば、文型・文法や語彙などの意味や使い方を理解して練習する段階が「習得」であり、コミュニケーションを図るために「聞く」「話す」「読む」「書く」活動をする段階が「活用」に当たると言えるだろう。習得と活用の学習をバランスよく行なうことが学習指導要領で求められているわけだが、ともすると習得が基本であり、活用は応用発展であるととらえがちである。そうなると、いきおい習得は必須だが、活用は余裕があれば行なう「付け足し」という感覚になってしまう。その要因の1つとして、教科書の単元構成が指導者や学習者にそう感じさせてしまうという点があるのではないか。「習得に活用が付いている」のではなく、「習得と活用は一連のものである」「習得はあくまでの活用の前段階である」といった位置付けが伝わるような単元構成にする必要がある。同時に、言語活動重視ということでわかりやすいのは言語活動の場面を増やすことである。言語活動の手立てを丁寧に示すことも必要になる。これはいきおい教科書のページを増やすことにつながる。

言語活動の位置付けや分量と同時に考えなければならないのは、言語活動の質の問題だろう。言語活動と一口に言ってもその質はばらばらで、文型や文法事項の練習と大差ないものもある。学習者が、自分が習得した言語材料のレパートリーの中から、課題に応じて使える材料を引き出して使うような言語活動の場を設けることが必要である。そうした経験を通して、学習者は言語材料が自分のものになったという実感が持てるだろう。

もう一つ考えたいのは、学習者に言語活動における課題解決のリアリティを持たせることである。2.3.1 で示した編集者の意見に、CEFR の CAN-DO リストは「外国語の学習の目的を実生活での言語使用ということに設定する場合、大いに学ぶべきだろう」という記述があったが、実生活での言語使用を想定することは、課題解決のリアリティを持たせるうえで重要な要素になる。そのためには、CEFR の CAN-DO リストに見られる、アナウンス、広告、メニュー、ポスター、カタログといった、いわゆるオーセンティックな（本物の、加工されていない）教材を取り入れることを考えるべきだろう。

最後に考慮したい点は、CEFR の考え方にある、言語活動における課題解決のためにはコミュニケーション能力とともに一般的な能力や方略が必要になるという点である。学習者が一般的な能力や方略を駆使するような言語活動を工夫する必要がある。

3.2 Reading の言語活動の在り方と問題

ここから CEFR の CAN-DO リストの具体的な記述に注目して、言語活動の在り方と問題点を考えてみたい。まず注目したいのは、CEFR の CAN-DO リストにおける Reading の

A1 レベルと A2 レベルの記述である。

A2	ごく短い簡単なテクストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出せる。 簡単で個人的な手紙は理解できる。
A1	例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。

3.2.1 オーセンティックな教材の必要性

CEFR では A1 および A2 レベルの Reading の主要な材料として、広告やパンフレット、ポスターやカタログといったオーセンティックな教材が想定されている。3.1 で述べたように、これから教科書の在り方として、実生活の言語使用という場面を作り、学習者が課題解決のリアリティを感じることができるようにするために、オーセンティックな教材を取り入れることは大いに考えるべきことである。CAN-DO リストでは「必要な情報を取り出す」ことも重視されている。必要な情報を取り出すためには、テクストの内容を大づかみにして、その中のどの部分にその情報が書かれているかを見極め、そこに焦点を当てて内容を理解するといった読み方が求められる。これは逐語訳で内容を理解する読み方とは異なるものだが、こうした読み方にふさわしいのがオーセンティックな教材だろう。実生活で目にするものなので「具体的に予測がつく」情報であることが多いし、逐語訳で読もうとしても読めないので、いきおい内容を大づかみにして必要な情報に焦点を当てる読み方をせざるをえない。

教材と同時に Reading の課題の在り方も、必要な情報を取り出す力を育てるうえで工夫しなければならない点だろう。テクストが取り上げている話題について自分が持っている知識を振り返ったり、それをもとにテクストの内容を予想したり、未知の語句があっても文脈などから意味を類推したりするなど、2.1 で触れた Reading の「方略」が身に付くような課題を工夫する必要がある。

さらに、学習者の力の育成を考えるなら、同じ課題で複数のテクストを読むことが必要になるだろう。たいていの場合、教科書の Reading の教材には、正誤を問う、質問に答えるといった複数の課題が設けられている。しかし、これは学習者にあくまでも正確な読みを求める考え方に入われているのではないか。1 つのテクストに複数の課題を設けるのではなく、「必要な情報を取り出す」という 1 つの課題に対して複数のテクストを用意するのが望ましい在り方ではないだろうか。

3.2.2 教科書のページ数を増やす

1 つの課題に複数のテクストを用意するとなると、教科書のページ数を増やすことがどう

しても必要になる。これは 3.1 の言語活動重視の方向性で述べたことだが、Reading 教材の在り方を考えるうえで、もう一度取り上げてみたい。

教科書を論じる際に以前からあるのが、教科書はその教科のエッセンスであり、あまり多くの情報を盛り込むべきではないという考え方である。「精選」とか「厳選」という言葉が教科書編集のキーワードだった時代もある。しかし、その結果、日本の教科書は外国の教科書に比べてページ数がぐっと少ないものになっている。これが日本の英語教育の 1 つの足かせになっていると思う。

現行の中学校英語教科書は外国の教科書に比べて、英語の分量が非常に少ない。そして、新出の文型・文法事項、語句を提示するのが教科書の主な役割になっている。少ない分量の英語の中に、未知の言語材料が数多く出てくるので、Reading の教材としては相応しくない。知っている語句を手掛かりに内容を類推するには未知の言語材料が多すぎて、逐語訳で内容を理解するしかなくなってしまう。これは、英語小委員会が以前にまとめた書籍『提言日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』でも触れているところである。現行の教科書のページ数は、「活用」ではなく「習得」重視の時代のものであり、英語は逐語訳でよしとした時代のものであると言うことができる。

とはいっても、現実問題として教科書ページ数を大幅に増やすのには強い抵抗がある。では、どうすべきだろう。考えられる 1 つの方法は、教科書以外に Reading の教材を数多く用意することである。紙に印刷した教材でも、最近注目を集めるデジタル教材でもよい。教科書を主たる教材にしながら、周辺の教材群を今よりももっと充実させて、教科書と教材が一体となったシステムを作るということである。これから時代は、教科書単体ではなく、この「教科書 - 教材システム」を構想することが強く求められていくような気がする。

3.3 Speaking (やり取り) の言語活動の在り方と問題点

Reading に続いて Speaking (やり取り) の言語活動の在り方と問題点を取り上げてみたい。CEFR の CAN-DO リストは、従来ひとくくりだった Speaking を「やり取り」と「発表」に分けており、指標形式の目標案もその考え方を踏まえている。注目したいのは、CEFR の Speaking (やり取り) の A1 レベルの記述である。

A1	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CEFR の A1 レベルでは、Speaking (やり取り) において主に学習者が自分よりも熟達した言語の使用者とやり取りすることを想定している。「ゆっくり話し、繰り返したり、言

い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれる」相手は、A1 レベルの学習者よりも相当熟達した言語使用者でなければならない。たしかに実生活で A1 レベルの学習者がどんな相手と英語でやり取りする場面があるかと考えれば、自然な発想だと言える。しかし、日本の学校教育の場合はどうだろう。生徒にとって熟達した言語使用者となると、まず教師や ALT ということになるが、少なくとも現行の英語教科書にある Speaking の言語活動は、もっぱら生徒同士のやり取りを促すもので、教師や ALT との対話を促すものはほとんどない。実際、授業のウォームアップの場面などで教師と生徒との対話が行われているし、ALT による面接テストなども行われているが、現在のところ教師や ALT との対話が授業における中心的な言語活動として位置付けられているとは言えない。今後の改善のポイントの 1 つと考えてよいのではないか。ALT の面接テストがあるといつても、日常的に経験していないことを評価の場面だけで行うというのは適切ではないだろう。教師や ALT との対話を授業の中心的な活動として位置付ける、そのためには教科書の言語活動に生徒同士のペアワークやグループワークだけでなく、教師や ALT との対話を促す言語活動を取り入れたらよいと思う。

とはいっても、対話とは基本的に 1 対 1 のものなので、教師や ALT が生徒一人一人と個別に対話する時間を作るのは現実には難しいという意見が出てくるだろう。それを解消するためには、授業の形態を工夫する必要がある。生徒を少人数にグループ分けして、それぞれ異なる課題に取り組ませる中で、1 つのグループは教師や ALT の対話をを行うといった授業形態を取り入れれば、一人一人と個別に対話する場面を作り出すことができるだろう。

3.4 CEFR の複言語主義に学ぶ

CEFR には複言語主義という思想がある。これは単純に複数の外国語を学ぶというのではなく、複数の言語に触ることで人格を豊かにし、アイデンティティ感覚を発展させるという考え方である。教育課程審議会の英語と国語の連携の提案の背景に、CEFR の複言語主義の考え方があるのではないかと考え、アンケートの Q6 の設問で水を向けてみたのだが、これについて教科書編集者からの目覚ましい反応は得られなかった。しかし、個人的な考えとしては、英語と国語の連携によって、CEFR の複言語主義のねらいである「豊かな人格とアイデンティティの確立」を目指すことは可能だと思う。そのヒントになると思う例を挙げてみたい。

それは、現行の小学校国語教科書（光村図書）6 年に収録されているドナルド・キーン氏の「かなえられた願い—日本人になること」という文章である。広く知られているように、東日本大震災の後、キーン氏は日本が困難な時を迎えたからこそこの国で暮らしたいと考えて日本の国籍を取得した。この文章は小学校 6 年生に向けてそのときの思いなどをつづったものだが、その中に次のページに示すような「日本のみなさんへのメッセージ」がある。まさに、複数の言語の学習を通して、豊かな人格を形成しアイデンティティを確立することを学習者に促している。

日本のみなさんは、もっと自国のことを探るべきです。よい日本文学を読むこと、そしてよい日本語を書くこと。日本の言語文化には、それだけの価値があります。それから、少なくとも一つの外国語を学ぶべきでしょう。自分の国を知るために、外国のことを知らなければならない。自分が常識だと思うことも、他の国では常識ではないかもしれない。日本語にあって外国語にない言葉や、日本語になくて、外国語にある言葉がある。それを知ることは日本をより深く知ることになるとともに、世界人になることでもあるのです。

たとえば中学校3年などで、このメッセージを実感できるような題材や言語活動を構想することができないだろうか。これまでの英語の学習を振り返って、自分が常識だと思うことが他の国では常識ではないと気づいたことはないか、日本語にあって英語にない言葉や、日本語になくて英語にある言葉はどんなものがあるだろう、と問い合わせて学習者に考えを深めてもらうといったことが考えられると思う。

4 まとめ

以上、CEFRの考え方を踏まえてこれからの英語教科書の在り方について考えてきたが、まとめとして、浮かび上がってきたポイントを整理してみたい。

- ① 言語活動を重視した教科書—言語活動の位置付け、分量、質、課題の工夫
- ② オーセンティックな教材の必要性—実生活との関わり、必要な情報を取り出す力をつける、「方略」を身に付ける
- ③ 教科書のページ数の増加—周辺教材との一体化も視野に入れる
- ④ 教師やALTとの対話の重視—少人数指導など授業形態を工夫する
- ⑤ 豊かな人格とアイデンティティの確立につながる英語と国語の連携

こうした方向性を持ちながら、現場の先生がたの意見を広く聞きつつ英語教科書の改善を図っていくことが教科書編集者に求められていると考える。

参考文献

- 小池生夫. (2013). 『提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出』 光村図書.
ドナルド・キーン. (2015). 「かなえられた願い—日本人になること」(平成27年度版国語6年「創造」所収) 光村図書.

あとがき

平成 8（1996）年に「コミュニケーション能力の育成を阻害する問題点を克服するための指導法の開発」という大きな目標を立てて活動を始めた言語教育振興財団英語小委員会の活動も 20 年に及ぶようになった。

その間にアンケート調査を 2 回実施し、そのアンケートに基づき報告書を 3 回発行した。そしてその集大成として平成 25（2013）年 11 月には『提言　日本の英語教育—ガラパゴスからの脱出』小池生夫編著（光村図書）を出版した。

今回の報告書は平成 26（2014）年度から平成 28（2016）年度までにほぼ月 1 回のペースで続けてきた CEFR と CEFR-J についての研究、及び平成 32 年度に小学校から順次実施される英語の次期学習指導要領についての研究の総括である。

今後我が国的小学校から大学までの英語教育において必要なのは一貫性であり、CEFR がヨーロッパにおける語学教育で果たしている大きな役割を鑑みて、今後我が国においても CEFR が大変重要な役割を果たすものと思われる。

平成 29（2017）年 3 月末に文部科学省から発表された小学校及び中学校における英語教育に関する次期学習指導要領においては、CEFR の影響は色濃く、また、大学入試も変わろうとしている。

今後の日本の英語教育がどうあるべきか考え、この変革期に教育現場において個々の英語の教員が何をしたらいいのか、さらに具体的な教授法等の研究に踏み込んで行く予定であるので、この報告書についてのご意見、今後の研究についてのご助言等をいただければ幸いである。

平成 29 年 5 月
英語小委員会幹事
志村 修司

執筆者一覧

小池 生夫	慶應義塾大学名誉教授、明海大学名誉教授
大塚 有紗	千代田区立九段中等教育学校 教諭
金子 哲	光村図書出版株式会社 嘴託
佐藤 留美	東京都立西高等学校 主任教諭
志村 修司	東京都立五日市高等学校 非常勤教員
醍醐 路子	青山学院大学 教育人間科学部非常勤講師
高野 敬三	明海大学副学長 外国語学部教授
中野 達也	駒沢女子大学 人文学部教授
中村 隆道	東京都立日比谷高等学校 主任教諭
野島 ゆい	東京都立大泉高等学校 教諭
平出 敏	豊島区立千登世橋中学校 臨時の任用教員
藤田 真理子	慶應湘南藤沢中高等部教諭、慶應義塾大学教職課程非常勤講師
宮原 万寿子	国際基督教大学 リベラルアーツ英語プログラム 課程内准教授
渡辺 敦子	文教大学 文学部准教授

財団法人 言語教育振興財団 助成研究（平成26～28年度）

2017年度外国語学習指導要領改訂と 教授・学習の到達目標の設定を巡って

共同研究委員会英語小委員会

代表 小池 生夫（慶應義塾大学名誉教授、明海大学名誉教授）

発行 平成29（2017）年5月

印刷所 有限会社 タナカ企画

〒228-0021 座間市緑ヶ丘3-46-12

TEL (046) 251-5775

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、本書より引用したことをお断りください。

