

# 英語 展望

E L E C B U L L E T I N

NO. 121

WINTER  
2014

特集

## CAN-DOリストは 英語教育を変えるか

ELEC賞授与式 特別講演

太田 光春

今、変わろうとする日本の英語教育  
— 英語教師に求められるもの —

川成 美香

CEFR準拠の新たな英語到達基準JS「ジャパン・スタンダード」の策定  
Japan Standards for Foreign Language Proficiency-based on CEFR

笹島 茂

JSにおける言語材料参照表の概要と利用

吉田 章人

高等学校におけるJapan Standardsの活用

寒河江 和広

岩手の英語教育改善への取り組み — CAN-DOリスト活用を通じて —

柳瀬 和明

CAN-DOへの関心の高まりと「英検Can-doリスト」

英語教育シンポジウム

基調講演

我が国の外国語教育改革の方向性  
神代 浩

パネル  
ディスカッション

CAN-DOリストの設定の実践と課題

下山田 芳子 × 小金 聡 × 松尾 美幸 × 柳瀬 和明  
モデレーター：根岸 雅史

英語教育の情報と資料 (57)

大塚 達雄 認知的基盤を持つ教授用文法

English Teaching Forumを読む

馬場 千秋

ELEC賞と私

飯田 毅

2012年度ELEC賞受賞論文

A部門：木村 記子 [白鷗大学足利高等学校]

B部門：柳川 浩三 [法政大学]

書評

『戦後史の中の英語と私』

鳥飼 玖美子著(みすず書房)

『第二言語習得と英語科教育法』

JACET SLA研究会 編著(開拓社)

『英語到達度指標 CEFR-Jガイドブック』

投野 由紀夫著(大修館書店)

## 特集 CAN-DO リストは英語教育を変えるか

特別講演：今、変わろうとする日本の英語教育—英語教師に求められるもの .....太田光春	2
CEFR 準拠の新たな英語到達基準 JS「ジャパン・スタンダード」の策定 Japan Standards for Foreign Language Proficiency-based on CEFR .....川成美香	8
JS における言語材料参照表の概要と利用.....笹島 茂	14
高等学校における Japan Standards の活用.....吉田章人	20
岩手の英語教育改善への取り組み — CAN-DO リスト活用を通じて.....寒河江和広	26
CAN-DO への関心の高まりと「英検 Can-do リスト」.....柳瀬和明	32
英語教育シンポジウム	
基調講演：我が国の外国語教育改革の方向性.....神代 浩	38
パネル・ディスカッション：CAN-DO リスト設定の実践と課題 下山田芳子／小金聡／松尾美幸／柳瀬和明／モデレーター：根岸雅史	40
英語教育の情報と資料 (57)	
認知的基盤を持つ教授用文法.....大塚達雄	46
<i>English Teaching Forum</i> を読む	
授業を活性化させるヒント探し.....馬場千秋	52
ELEC 賞と私	
ELEC 賞受賞と現在の私の課題：Oral Approach、Action Research から メタ言語能力研究とグローバル人材育成教育へ.....飯田 毅	54
2012年度 ELEC 賞受賞論文	
A 部門 Focus on Form —学習者中心の授業とその効果 日本の高等学校 (EFL) における授業実践を通して.....木村記子	56
B 部門 Introduction of the Center Listening Test: Perceptions of English Teachers and Students.....柳川浩三	66
書評：『戦後史の中の英語と私』.....小松達也	74
『第二言語習得と英語科教育法』.....白畑知彦	76
『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』.....工藤洋路	78
編集後記.....	80

## 今、変わろうとする日本の英語教育

—英語教師に求められるもの—

太田光春

はじめに

みなさん、こんにちは。本日は「今、変わろうとする日本の英語教育—英語教師に求められるもの」というテーマでお話しをさせていただきます。

実は、学習指導要領外国語科の目標は、現行においても新しい指導要領においても「コミュニケーション能力の育成」ということで変わりはありません。「今、変わろうとする」と取って代わってタイトルに書いたのは、指導の実態が今大きく変わろうとしているからです。本日の講演では、この学習指導要領を踏まえた指導をするために「英語教師に求められるもの」は何か、ということを中心に説明させていただきます。会場には大学の先生も大勢いらっしゃいますので、私たちが取り組もうとしていることについて理解し、応援していただければと思います。

### 高校生の意識調査から

2011年3月に日本青少年研究所が日本、アメリカ、中国及び韓国の高校生の心と体の健康に関する調査結果を発表しました。その調査項目のうち、「私は価値のある人間だと思う」という問いに対して、日本は「全くそうだ」7.5%、アメリカ57.2%、「まあそうだ」を含めて日本は36.1%、アメリカは89.1%、中国は87.7%、韓国は75.1%と、日本の高校生の自己肯定感は、他の国の高校生と比べて著しく低いことが分かります。

「私は努力すれば大体のことができる」という問いでは、日本は「全くそうだ」が8.4%、アメリカは60.0%、「まあそうだ」を加えるとアメリカ、中国はほぼ90%です。日本は45%を切っています。韓国は83.7%でした。「私ができることはいっぱいある」も同様の結果でした。

そして何よりもショッキングなのが、「私は先生に優秀だと認められている」に対する結果です。「全くそうだ」と答えた日本の高校生は2.2%です。アメリカは40.2%、中国は12.1%、韓国は6.2%でした。「まあそうだ」を含めると、日本は18.1%ですが、アメリカは81.7%です。これは国民性の違いという説明で片付けられる問題ではありません。日本の高校生の大半が自分のことを肯定的にとらえることができないという調査結果を見ると、「教育の果たすべき役割は何か」という原点に戻って学校教育を振り返る必要があると強く感じます。

医者であれば、適切で的確な診断結果をもとに、手術をしたり、投薬をしたり、食事や運動など生活習慣について適切な助言をしたりして、病状を改善させるとともに患者に生きる希望や自信を与えるでしょう。教師だって同じです。教師は「学び」ということに関して、医者と同じ役目を果たさなければなりません。学習意欲の乏しい生徒から、旺盛な生徒まで、どんな生徒に対しても学習の次の段階に到達する手立てを的確に示し、必要であれば手術や治療のような指導を施して、学習者に学ぶ意欲や自信を与え、学び方について適切な助言をすることが求められています。それができなければ、教師として責任を果たしていることにはなりません。残念ながら、先ほどの調査結果

によると、実に8割以上の生徒が、「先生に優秀だと認められている」とは思っていない。小中高の教育を通して、私たちは学習者に対して学ぶ意欲や自信を与えているのだろうか、それとも打ち砕いているのだろうか、と考えずにはいられません。

このような結果に至った要因はいくつかあると思いますが、一つには、正解が一つしかない入試や模擬試験の対策を中心とした学習指導をしてきたことが挙げられると思います。毎時間の授業や各種テストを通して、知識の有無や量の確認を繰り返し、学習者に「自分には知らないことがたくさんある」「自分は学習には向いていない」という思い違いをさせてしまったのです。その結果、生徒の self-efficacy、self-worth、self-confidence、self-respect などが著しく損なわれてしまったと考えられます。

## 教育の質

“Every child matters.” は教育の原点です。ペーパー&ペンシル・テストで高得点をとる生徒を鍛えて偏差値の高い大学や高校への合格者数を増やすことが自分たちの使命だと思ひ込み、そうではない生徒を大切にしない実態が一部にあるようです。すべての生徒が大切なのにはです。教育は生徒の将来を創るためにあります。それが、我が国の未来を創るのです。少子高齢化が急速に進む中、すべての若者がこれからの日本を支えて行く貴重な存在なのです。天然資源の乏しい我が国の未来を切り開いていくためには、教育を通して人を育てていくしかありません。誰もが自分の持ち味を生かして社会貢献をするという意欲をもち、胸を張って世の中に出ていくようであれば、我が国の未来はないのです。

東日本大震災以降、宮城県や岩手県に足を運ぶ機会が何度もありました。そこで出会った多くの指導主事や先生方が、「復興を待っていたら生徒たちは学校を卒業してしまう。彼らの学校生活は一度きりだから、今出来る最善のことをしたい」と、おっしゃっていました。県の復興のためにも生徒の将来を創るためにも「確かな学力」を身



に付けさせたいとおっしゃっていました。彼らは、テストで測ることのできる一面的な学力のことを言っているわけではありません。漁業従事者、農業従事者、その他あらゆる分野で活躍できる人を育てることを言っているのです。社会の有意な一員として様々な分野で働く人を育てない限り、そして大人たちがそのような多様性の価値を本気で認めない限り、県の復興はあり得ないし、生徒達の未来もないとおっしゃるのです。

## 知識基盤社会において大切なこと

私たちが暮らす社会は、知識基盤社会 (Knowledge-based Society) と呼ばれる科学技術の進歩がめざましい、変化の激しい社会です。このような時代に生きて、自分の人生をより豊かなものにし、自分の持ち味を生かして社会貢献をしていくためには、生涯にわたり学び続けること (Life-long Learning) が重要な鍵になります。だから教育では、生涯にわたり学習を続ける自律した学習者 (autonomous learners) を育てなければなりません。

平成20年1月17日の中教審答申は、「これからの学校は、進学や就職について子どもたちの希望を成就させるだけではその責任を果たしたことにほならない」と指摘しています。私も全く同感です。中学校や高等学校の使命は、進学や就職をさせることではなく、生涯にわたり学習する基盤をつくることです。このことは平成19年に追記さ

れた学校教育法30条第2項にも明記されています。学校は学ぶ場所、社会は学校で身に付けた知識や技能を切り売りして仕事をする場所という考え方はもはや通用しなくなっています。国民の一人一人が、自律した学習者として学校で身に付けた知識や技能を絶えず更新し、必要に応じてそれらを用いて社会貢献できる人になるよう、その基盤づくりをするのが学校の使命なのです。大学に合格したら勉強を止めてしまうような生徒を生み出しはいけないのです。

次に、なぜ「基礎的な知識及び技能を習得させる」のかということについてお話します。知識や技能は、社会で私たちが直面する課題を解決するために必要となります。学校で身に付けた知識や技能が課題解決に資するためには、「思考力 (reasoning proficiency)」「判断力 (decision-making ability)」「表現力 (ability to express oneself in a certain language)」が極めて重要な役割を果たします。この中の「思考力」に関して言えば、たとえば批判的思考力、論理的思考力、分析的思考力など、様々な思考力を養うことが大切です。

学習指導要領が公示されたときに、マスコミの一部や大学の先生の一部から、「オール・イングリッシュ」は無理、絵に描いた餅、現場を知らない愚かな考えなどと様々な批判がありました。一部ではありますが、本来、事実に基づいて発言をすべきマスコミや学者が、学習指導要領の「授業は英語で行うことを基本とする」という記述、すなわち原典にあたるでもなく、日本語の使用について言及している学習指導要領解説を読むでもなく、激しい批判を繰り返したこと、風評を基にして根拠のない批判を続けたことには大いに驚かされました。健全な思考力が働いていないのです。

これまでの授業の多くは、入試を強く意識するあまり知識偏重になっていました。先生が一方向的に講義をする知識注入型の授業が主流だったので。その結果、生徒の多くは知識は豊富だけど、それらの知識が頭の中で断片的に存在していて、それを紡いで考えにしたり、課題解決に活用したりする術(すべ)を身に付けることはできませんでした。このような授業では、効率(短時間でいかにたくさん詰め込むか)を優先するので、考え

たり意見をまとめたりする時間はほとんどありません。生徒も、考えるのは時間の無駄で、正解を言ってほしいと思うようになります。日本人は、知識は豊富だが自分の意見を持たないと揶揄されることがありますが、ここにその原因があると思います。

次に、「判断力」「表現力」についてお話します。学校教育法30条2項及び学習指導要領総則は、自分が集めた情報等を基にして私はこう考える、私はこうしたいという「判断力」を養うことを求めています。そしてその決定が個人内で完結してしまわないよう、それを人に伝える「表現力」や表現する意欲と手段としての言語をしっかりと身に付けさせることを求めています。各教科において、生徒の「言語活動の充実」を求めているのはそのためです。

更に、「主体的に学習に取り組む態度」についてお話します。

毎日テストをしたり、週末課題をたくさん課したり、土曜補習をしたりして、本当に主体的に学習に取り組む態度が育つでしょうか。学校の強制力がなくなったら、強いられて学習をしてきた生徒の多くは、学ぶことを止めてしまうでしょう。受験が良い例です。生徒の多くは、いったん合格してしまえば、彼らにとって辛い体験であった勉強を止めてしまいます。「学士力」の問題の根っこはここにあります。

一方、学ぶことの楽しさ、大切さ、意義がちゃんと分かっている生徒は、宿題を出さなくても、漢字テストや英単語テストを毎日やらなくても自ら学びます。また、学校を卒業してからも学び続けるはずで。授業では、このような学習に主体的に取り組む態度を育むことが求められます。教員は、どのようにしたらこのような態度を育むことができるかを真剣に考える必要があります。

## 学校教育の現状

学校教育法第30条2項を英語に当てはめて考えてみましょう。「基礎的な知識」は、語彙と文法の知識ということになります。これらは知識として備えているだけでは意味がありません。コミ

コミュニケーションを図るという課題を解決するために、活用できるものにする必要があります。次に「技能」です。英語に関しては、当然のことながら「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能を指します。なお、「話すこと」に関しては、ProductionとInteractionという視点から捉える必要があるので、一方的に話す技能だけではなく、人との関わりの中で話す技能も忘れてはなりません。毎日の授業でコミュニケーションに資する技能を伸ばすための指導を十分にしているでしょうか。あるいは、まとまりのある内容の文章を書けるようにする指導を行っているでしょうか。読むことや聞くことに関してもそうです。英語を英語のまま理解できるようにする指導を行っているでしょうか。4技能を伸ばす学習方略を教えているでしょうか。Communication Breakdownを乗り越えるためのStrategiesを教えているでしょうか。英文を多角的な視点から捉えて、それに対する意見を構築し、それらを発表することができるようにする指導をしているでしょうか。学習者に、学ぶ自信や意欲を与える指導や評価をしているでしょうか。できないことを指摘する授業やテストではなく、英語を用いてできるようになったことを明らかにする、学習者の意欲や自信を高める授業や評価をしているでしょうか。Motivational Feedbackを日常的に提供し、授業を成功体験の機会にしているでしょうか。そのような授業ができていないと、生涯にわたり英語を学習する基盤は培われません。生徒を自律した英語学習者に導くことはできません。

### 学習指導要領が求めていること

学習指導要領は、思考力、判断力、表現力を育成するために「生徒の言語活動を充実する」ことを求めています。「生徒の言語活動を充実すること」は、小中高の共通の課題です。すべての教科等において言語活動を充実させる必要があります。国語でも社会でも数学でも算数でも家庭科でも体育でも言語活動を充実させるということです。これは授業形態のパラダイムシフトを意味します。わかりやすく言うと、先生が野球のグラウンドでプ

レーをし、それを生徒がスタンドから眺めているという授業スタイルから、生徒をプレーヤーにし、先生は審判やコーチ、監督の役割を果たす授業スタイルに変えるということです。学習の主体は生徒だから、生徒がプレーをしないといけないのです。従来多く見られた教師が、「これは大事だから覚えておくように」と50分言い続けて、生徒はただひたすら顔も上げず、教師の言葉をノートに書き写すという授業スタイルを改めることを求めています。言語習得を目指す英語の時間では、ましてやです。他教科等において日本語による言語活動を、小中高を通して充実させます。だから、英語の時間は、安心して英語による「生徒の」言語活動を充実させていただきたいのです。英語の時間まで、日本語による言語活動を充実させていただく必要はありません。

### 日本の英語教育の諸問題

高等学校外国語科に「コミュニケーション英語基礎」「コミュニケーション英語Ⅰ」「コミュニケーションⅡ」「コミュニケーションⅢ」という科目を用意しましたが、これらの科目では何を扱うことが期待されているでしょうか。それは、「コミュニケーション」です。コミュニケーションを扱うわけですから、当然、聞き手や読み手に配慮して言葉を使う姿勢やRespecting personsの大切さを教える必要があります。ましてや、「コミュニケーション」を扱う教員が、同僚や生徒とうまくコミュニケーションが図れないということなどあってはなりません。

次に、英語表現という科目についてお話しします。これは「表現」する能力を育成することを期して設けられた科目です。つまり、生徒の「話すこと」「書くこと」の能力を伸ばすことを目的にしているのです。だから授業は、即興で話す能力やまとまりのある内容の文章を書く能力を伸ばすものでなければなりません。オーラル・コミュニケーション導入前まで時計の針を巻き戻して文法を教える科目を文部科学省が用意したと一部に誤解があるようですが、決してそうではないということを改めて強調したいと思います。

## EFL だからこそ必要なこと

英語の先生が授業で日本語しか使わなかったら本当に英語の先生と言えるでしょうか。英語の先生は、子供たちのために彼らの理解できる英語を使うことができるという特殊性によって他教科の先生と区別され、英語の先生と呼ばれるのです。生徒のために英語を使うことは、英語の先生のアイデンティティと言っても過言ではないと思います。

日本の言語環境は、EFL (English as a Foreign Language) です。

EFL は ESL (English as a Second Language) と違います。ESL の環境では、学校外でも英語を身に付けるチャンスはたくさんあります。一方、EFL の環境では、教室から一歩出たら英語に触れる機会がほとんどありません。生活において英語の必要性がほとんど感じられないので、生徒が英語に触れることができる機会は教室にしかないと言っても大げさではないと思います。だからこそ、教室の中に、生徒がおおむね理解できる英語を聞いたり読んだりする機会が豊富になればなりません。同時に、英語を使って通じたという経験をたくさんしなければなりません。教室にそれらがなかったら生徒はどこでそのような体験ができるでしょうか。EFL の環境であるからこそ授業は英語で行わなくてはいけないのです。繰り返しますが、授業の主役は生徒です。だから、教師以上に生徒が英語を話したり書いたりするような授業でなければ、良い授業とは言えません。学習指導要領が発表されたとき、「50分間アメリカ人のように英語を話せと言うのか」とか「文法を英語で説明しろと言うのか」という批判がありました。全くの誤解です。50分の中で誰が最も輝いているべきか。それは生徒に決まっています。生徒が無言で顔も上げず、ひたすらプリントに何かを書き込んでいるような授業は、コミュニケーション能力を身に付けさせる授業ではあり得ないのです。

嬉しいことに、生徒を主役にした授業が全国的に増えてきています。特に専門学科の授業の変化は著しく、ともすれば英語を苦手と思い違いをし

ていた生徒達の多くが、今や授業の主役となって、目を輝かせながら英語によるコミュニケーションを楽しんでいるという報告を各地から受けています。そして、教師の役割も、生徒のできないことを叱ることから、生徒ができたことを褒めることにシフトしているようです。学習指導要領が公示されてから4年ほど経ちますが、このような嬉しい報告が毎日のように調査官や私のもとに届いています。本当に嬉しくなります。

言語活動を中心にした授業をしていたら教科書が進まない、試験範囲を終えることができないとおっしゃる方もいますが、授業は生徒一人一人の学力を向上させるために行うのであって、教科書をを進めるために行うものではありません。また、教科書の内容を理解させるために授業があるのではなく、教科書の内容を素材にして、それから得た情報を伝えあったり、それについての意見や気持ちを伝えあったりするために授業があるのです。教科書はあくまで素材であり、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのです。教師には、どのような力を身に付けさせるか(学習到達目標)ということ、常に考えながら、教科書の内容という素材を美味しい料理(言語活動)に変えるシェフの役割を演じていただきたいと思います。

## 生徒を自律した学習者にするために

主体的に学習する態度を育成するために効果的で必要不可欠だと思うことが二つあります。それは、毎日の授業を小さな成功体験の場にするのと、生徒が学習者としての自信を高められるような評価をすることです。毎日の授業では、英語学習への動機付けとなるようなフィードバックを惜しみなく与えるようにします。そうすることで生徒は徐々に学習者としての自信を高め、自律した学習者へと育ってきます。答え合わせ中心の授業、教師の頭の中にある正解を生徒に当てさせる授業では、こうはなりません。

「英語で行うことを基本とする」授業では、大雑把に言って5種類の英語を使うことが教師に求められます。それらは、「1 授業を展開させるための英語」「2 音声モデル」「3 理解を手助けす

る英語」「4 言語活動を成功に導く英語」「5 動機付けのためのフィードバックをする英語」です。私は、言葉は、人と人をつなぐための道具であるべきだと思っています。だから、聞き手や読み手に配慮して言葉を使うようにしなければいけないと思っています。お年寄りに話す時はゆっくりと大きな声で、幼児に話す時は易しい言葉を選んで、というような配慮ができない人は本当の意味でコミュニケーション能力が備わっているとは言えないと思います。コミュニケーション能力の前提としてなくてはならないのは、mutual trust and respectです。教師も生徒も互いをリスペクトする必要があります。

### 可能性を信じて

教育は、生徒の学びの可能性を信じることを前提とした営みです。「授業は英語で行うことを基本とする」という学習指導要領が発表されたとき、「そんなの絶対無理。ハードル高過ぎ！」とか、「先生たちのTOEICの点数を見たら、中高の英語の先生は英語を教える立場というより、英語を習わなければならない立場にある。日本にある英語関係の仕事で、英語ができなくても勤められるのは中高の英語教員だけである」という内容の批判が全国紙に掲載されました。とても厳しい指摘です。私はそれを目にした時、悔しくて仕方ありませんでした。先生方には、授業を見事英語で行って、英語の専門家としてのアイデンティティを取り戻してほしいと強く思いました。「授業は英語で行うことを基本とする」という文言は、教師と生徒の可能性を強く信じることができなければ書けないものです。私は、英語教師の英語の能力は潜在的にとっても高いものであると信じています。ただし、英語で授業をすることに慣れていないことは事実です。生徒の理解の程度に応じた英語を使うよう配慮しながら授業をしていくうちに、教師の英語力は飛躍的に向上するはずです。また、向上しないような授業では、生徒のコミュニケーション能力の向上に資する英語(Comprehensible Input)を提供していないことになります。言い換えれば、Teacher Talk ができていないということ

になります。多くの先生方が経験したことのないことに取り組むわけですから、不安な気持ちになることは理解できます。でも、不安な気持ちに負けて、足を踏み出すことを躊躇していたら、前進はできません。授業を効果的なものに変えることはできません。生徒のロールモデルであるべき教師は、古いものにしがみついているのではなく、率先して新しいことにチャレンジする必要があります。生徒はその後ろ姿を見ています。

### おわりに

最後に授業づくりのポイントをいくつかお話しして、私の講演を終わりにしたいと思います。「英語で行うことを基本とする」授業を円滑に行うためには、教師と生徒の親和関係をいち早く構築する必要があります。教室を間違いの許される環境にして、生徒がRisk-takingし易くするためです。

次に、Teacher Talk ができるよう専門性を高める必要があります。忙しいことを理由に、打撃練習や守備練習をしないプロ野球選手はいません。

また、知っているか知らないかを確認する授業ではなく、知識を活用できるようにする授業にする必要があります。そのためには情報や考え、気持ちを伝え合う言語活動を授業の中心に据えなければなりません。そして、その言語活動は少しチャレンジングだけど、教師の指導や友達の協力によって達成できるものでなければなりません。

授業は、インタラク션을軸にして展開します。教師の一方的なレクチャーではなく、本当の意味での student-centered にしてください。ポイントは、教師が話し過ぎないことです。生徒が学習の主体だと再認識していただきたいと思います。生徒を指名するのではなく、ボランティアを募ることも大切です。その際、考える時間を十分に与えてください。

motivational feedback は惜しみなく与えることがポイントです。笑顔で褒めてください。

それから、生徒の学びの可能性を信じる強さが伝わる授業をしていただきたいと思います。

評価については、医者が病気の原因を指摘でき

(p.25へ続く)

# CEFR 準拠の新たな英語到達基準 JS「ジャパン・スタンダード」の策定

Japan Standards for Foreign Language Proficiency-based on CEFR

川成美香

## 1. はじめに

世界中でグローバル化が加速度的に進展している。日本のグローバル人材育成に関する昨今の諸事業・施策では、日本人がグローバル人材となりうる要件のひとつに「語学力とコミュニケーション能力」が謳われている。英語教育については、文部科学省が2011年7月に発表した「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の中で、「中・高等学校は学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する」ことを推奨した。それに続き、2013年3月に「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」が発表され、現在日本の英語教育の現場は、この『CAN-DO リスト』をめぐる新たな局面を迎えている。

『CAN-DO リスト』とは、「当該言語を使って何ができるか」の言語運用能力を行動中心 (action-based) の具体的記述により表わした一覧表のことで、もともとはCEFR「ヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) で用いられている到達目標の標記方法である。『CAN-DO リスト』導入にあたっては、CEFRの理念やその背景をふまえておくことがまず必要であろう。

## 2. CEFRとJSプロジェクト

CEFRは、2001年に欧州評議会 (Council of Europe) により公表された。その背景には、ヨーロッパ市民の誰もが複数の言語を駆使し、相

互に意思疎通ができるという「複言語主義」(plurilingualism) の理念があり、CEFRは平和共存をめざすヨーロッパ社会の言語教育・学習における基準を共通化することを目的に策定された。その「共通参照枠」(common reference levels) の言語運用能力尺度の汎用性から、CEFRの影響力はその後ますます高まり今や世界基準になりつつあるといわれている。

そのような国際的動向のなかで、外国語教育におけるCEFRの影響にいち早く着目し研究対象にしたのが、小池生夫氏が代表となった小池科研(基盤研究(A)2004-2007)であった。筆者は、岡秀夫氏(目白大学)笹島茂氏(埼玉医科大学)とともに、その小池科研のCEFグループとして活動した。その活動内容は、『小池科研最終報告書』(2008)を参照されたい。

その後、我々はやり残した仕事を発展的研究として推し進めるために、2010年に川成科研として新しいプロジェクトをスタートさせた。基盤研究(B):研究課題「外国語コミュニケーション能力育成のための日本型CEFRの開発と妥当性の検証」(2010-2012)である。その中心は、CEFRに準拠した、研究課題名にある「日本型CEFR」の開発である。我々はこれを、「外国語(とくに英語)運用能力に関するジャパン・スタンダード(Japan Standards for Foreign Language Proficiency-based on CEFR: JS)」と称し、その策定と検証を「JSプロジェクト」として取り組んできたのである。その成果は、2013年3月開催の最終報告会にて公開し、成果報告書はブログサイト <http://kawanarikaken.blogspot.jp> より閲覧・ダウンロードが可能となっている。

本稿では、JSの基本構想、基本的枠組み、開発のプロセス、現場での応用実践の可能性などを紹介するとともに、CEFRの理念を日本の英語教育に導入する課題などを考察したい。

### 3. JSプロジェクトの2つの特徴

#### 3.1 CEFR 準拠、そしてフィンランドに学ぶ

JSプロジェクトの大きな特徴は2つある。1つには、JSが世界基準であるCEFRに準拠していること。すなわち、CEFRをそのまま日本へ直輸入するのではなく、世界基準との整合性を保ちつつ日本の社会文化的なコンテクストに適合するよう策定してある。この実現のために、CEFR準拠のフィンランドの*National Core Curriculum* (2003)の'Language Proficiency Scale' (LPS)と、Cambridge ESOLの*Cambridge Young Learners English Tests* (2007)を基に作成したプロトタイプ(小池、2008)を、質的手法により精緻化して、「CAN-DO ディスクリプター」と「言語材料参照表」から構成される「JS言語能力記述一覧表」を完成させた。その際、CEFR参照レベル記述(reference level descriptors: RLD)のプロジェクトである*English Profile* (2012)や*A Core Inventory* (2010)、フィンランドの教科書等も参考にした。

さらにJSプロジェクトは、フィンランドやEU全体の言語政策に深く関わっているDr. Sauli Takala(フィンランド・ユバスキュラ大学名誉教授)を海外研究アドバイザーとして招聘し、ディスクリプター作成のポイントからJS英訳版の文言の精査に至るまで、さまざまな貴重な示唆をいただいた。今や教育立国であり英語能力も世界トップをいくフィンランドに、あくまでもJSプロジェクトはこだわったのである。「JS言語能力記述一覧表」のディスクリプターの基本的な提示方法は、CEFR準拠の*National Core Curriculum*を参照しているが、これにはフィンランド教育省の了解をすでに2007年当時を得ている。また、川成科研での2011年フィンランド・スウェーデン訪問の際には、現地の授業視察や担当教師との懇談に加えて、フィンランド教育省の言語政策担当者やCEFR研究専門家に、「JS言語能力記述一覧表」

の原案をみていただきアドバイスを得た。このようにして、JSは世界基準との整合性を保つべく、でき得る最大限の工夫を施したものである。

#### 3.2 現場とタイアップ—策定から授業実践まで

JSの2つめの特徴は、JSプロジェクトを学校現場の教師とタイアップして進めたことである。「JS言語能力記述一覧表」の作成段階から、日本女子大学附属高等学校英語科の4名の先生方に協力をお願いし、我々の作成したJS原案を、ディスクリプター検討会で膨大な時間を費やし議論を重ねて集約していった。

ディスクリプターの作成だけではない。さらに高校の教室現場でJSのBレベルをとり入れた授業実践をとおして、目標設定・教材作成・評価などにJSがどのように活用できるかを実証的に提示していただいた。(詳細は本誌の吉田章人氏の論考)また、初級者レベルであるPre-A1レベルについても、聖学院大学附属小学校に、授業実践を通しての検証をお願いした。そのようにして得られた知見をディスクリプター改善にフィードバックし、JS言語能力記述一覧表の精緻化を試みたのである。このような研究者と現場教師とのタイアップこそが、JSの策定プロセスであり検証プロセスの重要な側面である。<sup>1</sup>

### 4. 「JS言語能力記述一覧表」の基本構想

CEFRの最大の特徴は、尺度の普遍性にある。すなわち共通参照レベルである全体的な尺度(global scale)は、世界基準として、学校種別や学年、言語や国を越えて共通の物差しとして機能する。ところが、普遍性を追求した包括的な記述であるがために、潜在的に2つの問題があるといえる。(1)能力記述文(descriptors)の表現が抽象的で一般的な表現にならざるをえず、具体性に欠ける。また、(2)レベル分けが6段階とい

1 小池科研を引き継いだ形の日本型CEFRの取組のもう1つに、投野由紀夫氏を代表とする「投野科研」(基盤研究(A)2008-2011)があり、「CEFR-J」として公開されている(2013)。

う大雑把なものでは能力の差別化が難しく、現場では使い勝手が悪い（小池 2008）。その結果、日本の EFL コンテキストへそのまま適用するとすると、(1)「～できる」という能力記述が実際の英語の表現としてはどのような形になるのか不明確である。たとえば「～を頼むことができる」という descriptors でも依頼表現には、文体的にも、談話的な丁寧度においてもバリエーションがあるのに、「～できる」だけでは実際にはどのような英語の表現を示すのか、はっきりしない。また、(2) 日本人の平均的な英語力を 6 段階で評価すると、レベル的に中学校 3 年間はすべて A1、高校 3 年間はすべて A2 になる恐れがあり、それでは弁別力に欠けてしまう。その結果として学習者の学習意欲を喚起することに結びついていかない。

この 2 つの問題点を克服するために、JS プロジェクトでは主に 3 つの具体的対応を試みた。上記 (1) に関しては、① JS の CAN-DO ディスクリプターは、場面や対象を具体的に表わし、表現に統一性をもたせるために、『JF 日本語教育スタンダード』（2010：12-13）を参考にして、「CAN-DO」= **条件** + **話題・場面** + **対象** + **行動** という形式で明示することにした。また、ディスクリプターを階層化して、1 技能 / 1 レベル枠に、「総論ディスクリプター」（general descriptors）と、より具体的で action-based な技能である「各論ディスクリプター」（specific descriptors）の 2 種類を掲げた。（詳細は本稿 6.2）さらに、② JS では言語材料を具体的に語彙、文法、表現により明示した。ディスクリプターの能力記述が具体的にどのような単語や文構造、表現に相当するのか、その典型例を明示した。（詳細は本誌の笹島茂氏の論考）また、上記 (2) のレベルの問題に関しては、③ とりわけ日本の中学校、高等学校レベルに関連するレベルとして、A1 は 3 レベルに、A2、B1、B2 はそれぞれ 2 レベルに細分化し、手厚くレベル分けをした。さらに日本の早期英語教育の現状に鑑み、A1 以下の初級者向けの PreA1 レベルを新たに設定した。これら 3 つの改善策を通して、JS では、CEFR の能力記述文を日本の EFL コンテキストに適用して具体的に把握できるように実体化し、レベル設定に弁別力があり実際に現場で

役立つような実用化をめざしたのである。

## 5. 「JS 言語能力記述一覧表」の基本的枠組み

前記の基本構想のもと、JS の「言語能力記述一覧表」は「CAN-DO ディスクリプター」と「言語材料参照表」から構成され、全体像は以下のようになっている。

レベル	CAN-DO ディスクリプター	言語材料参照表
C2	CEFR とほぼ同じだが、4 技能に分けてレベル記述	
C1		
B2.2 B2.1 B1.2 B1.1 A2.2 A2.1 A1.3 A1.2 A1.1	CEFR の記述に準拠して、フィンランド LPS (Language Proficiency Scale) を参考に、日本の言語文化事情を考慮して、4 技能に分けて、レベル記述	語彙例 文法構造例 テキスト例
Pre-A1	日本の言語文化事情を考慮して、独自に設定	別表

図 1. 「JS 言語能力記述一覧表」のレベル設定と枠組み

レベル設定は、C2～Pre-A1 までの能力の高い方から提示した 12 レベル。ディスクリプターは「聞く、話す、読む、書く」の 4 技能で構成され、言語材料は語彙、文法構造、テキストの典型例を提示している。言語材料参照表のみ、B2.2～A1.1 の範囲で作成してある。JS の学校現場での使用を前提としたとき、中等教育で期待される到達度が B2 であることから、C2、C1 の上級レベルははずした。また逆に Pre-A1 については、さらに、3 レベルに細分化し言語材料も併せて、別表として提示してある。小学校英語教育が 3 年生開始、教科化となる方向性がみえてきた状況からすると、やがてこの Pre-A1 の需要が見込まれるであろう。このような「JS 言語能力記述一覧表」の全貌は、上述したブログサイトにてご覧いただきたい。

## 6. JS ディスクリプター開発のプロセス

JS プロジェクトが2010年度当初に直面したのは、ディスクリプターの再策定作業であった。試行錯誤を重ねた結果、メンバーの共通理解事項として主に4つの指針を掲げた。以下に示したい。

### 6.1 JS：ディスクリプターは4要素で構成する

改訂の指針とした第1のポイントは、上述の「JF 日本語教育スタンダード」における『Can-do の構造モデル』を参照した考え方である。

このモデルでは、CEFR (2001) のすべてのディスクリプターが、「条件」+「話題・場面」+「対象」+「行動」の4要素から構成されているものとして、要素分析を試みている。①「条件」は、「このような条件が整っていれば」②「話題・場面」は、「このような話題に関して、このような場面・状況で」③「対象」は、「この程度のもの（テキストタイプ、素材）を」④「行動」は、「この程度～することができる」と規定する。

またこの点、Dr. Sauli Takala からも「good descriptors には4要素を含めるべき」とご教示いただいた (Dr. Sauli Takala, personal communication, 2010)。それゆえ我々は、この4要素方式を採用して、JS のすべてのディスクリプターの構成要素を細かく分解し、それを再構築するという形で大々的な改訂を行った。これにより、JS ディスクリプターは、構成が明確で、表現に統一性をもつに至ったのである。

### 6.2 JS：「総論ディスクリプター」「各論ディスクリプター」

第2のポイントは、ディスクリプターの記述内

容・順序の統一化であった。JS は、1 技能 / 1 レベルのグリッドに、4～5 以上の複数のディスクリプターが含まれるため、いかにわかりやすく並べるかが重要なカギとなった。そこで、グリッドの先頭には、そのレベル・その技能でできることのエッセンスを総合的に記述する「総論ディスクリプター」を、2 番目以降には、そのエッセンスをより具体的で action-based な技能として個別的に記述する「各論ディスクリプター」を配置した。(図3) さらにその内容は、語彙・文法などの制約の順に記述した。この方式は、筆者がディスクリプター改訂を集約する過程で、帰納的に見出したルールである。これにより全体像がとらえやすく、個別的な具体性が生まれ、参照する際の使いやすさに貢献する。

### 6.3 JS：ディスクリプター4技能の難易度決定要素の明確化

第3のポイントは、4技能の難易度を決定する要素を明確にし、これにより各技能の能力記述の精密化を図ったことである。(図4)

たとえば英語のニュースを「聞く」ことにおいて、スピードが遅くても未知の話題は聞き取りづらく、逆に速くてもよく知る話題であれば容易に理解できることがある。あるいは、同じ語彙レベルの読み物でも、専門性や抽象度の高い内容は、身近な話題よりも理解するのが困難と感じる。4技能それぞれの難易度は、さまざまな要因からかもし出されるのである。JS では、このような側面での矛盾を生じないように、まずレベルごとに4技能を横に並べて、1レベル内の能力記述内容の整合性をチェックした。次に、能力記述内容の難易度がレベル順にそっているかを、4技能ごとに

Can-do =	条件	+	話題・場面	+	対象	+	行動
B1	話し方が比較的ゆっくりとはっきりしていれば	+	本人の関心ごとである話題について	+	インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど多くのテレビ番組の	+	内容をおおた理解できる
A2	映像が実況のほとんどを説明してくれるならば	+	出来事や事故を伝える	+	テレビのニュース番組の	+	要点がわかる

図2. 「Can-do」：ディスクリプターの構成要素

1. 1 番目：「総論ディスクリプター」 (General descriptor)
2. 2 番目以降：「各論ディスクリプター」 (Specific descriptor)
3. 語彙・文法などの制約、の順に記述する
< JS, B1.2, Listening : General descriptor > <ul style="list-style-type: none"> <li>●標準的なことばで発音もはっきりしていれば、自分の得意分野や興味あるテーマについて、日常生活や仕事の話のほかに、抽象的・文化的な話題についても、内容のポイントや概要を理解できる。</li> </ul>
< JS, B1.2, Listening : Specific descriptors > <ul style="list-style-type: none"> <li>●英語学習者向けの一般的な話題に関連するニュースやインタビュー、短い講義や講演、電話のメッセージなどを聞いて、内容の大部分を理解できる。</li> <li>●ゆっくりはっきり話されたテレビ番組であれば、身近な内容から既知の時事問題などでも、要点や内容のほとんどを理解できる。</li> <li>●教科書などで使われる標準的な発音であれば、馴染みのない表現であっても、多少長くても、話された内容をほぼ正確に聞き取ることができる。</li> <li>●母語話者との具体的内容をともなう対話では、あまりよく知らない話題になると、聞き取りに問題がある。</li> </ul>

図3. JS : 「総論ディスクリプター」と「各論ディスクリプター」(川成 2010)

レベルを縦に通して精査した。

6.4 JS : 想定する学年対応モデル

第4のポイントとして、もともとJSはCEFRと同様に学年枠や学習指導要領にとらわれない英語運用能力の基準である。現実を見ても高校生でも大学生を越える者がいたりして「履修主義」ではもはや語れない。しかし現場での参考までに、レベルの学年対応イメージについて、次のような「理想的推定モデル」を考案した。(図5)

この「理想的推定モデル」の詳細は、大学卒業時に身につけるべき英語レベルとしてC1とB2の2つのケースを設定し、学年と到達度レベルとの対応を、大学から小学校まで学年を降ろしながら推定したものである。また、小学校での英語教育の開始学年を、1年次とする場合と、韓国・中

「聞く」 ①音声認識 ②語彙・文法力 ③スピード ④話題 ⑤話者の多様性(出身地、年齢、教育程度、職業など)	「話す」 ①「対話」と「発表」 ②内容(専門性、抽象度)・話題 ③場面 ④発音・イントネーション・アクセント(正確さ、流暢さ) ⑤文法、語彙(正確さ、適切さ)
「読む」 ①内容(専門性、抽象度)・話題 ②テキストの種類 ③分量・スピード・読み方 ④表現	「書く」 ①内容(専門性、抽象度)・話題 ②論理構造の種類 ③スタイル(文体) ④文法、語彙、文章構成力

図4. JS ディスクリプター4技能の難易度を決定する要素

学年	B2レベルを到達目標としたモデル
大学4年	B2
大学3年	B2.2 - B2.1
大学2年	B2.1
大学1年	B2.1 - B1.2
高校3年	B1.2
高校2年	B1.1
高校1年	A2.2
中学3年	A2.1
中学2年	A1.3
中学1年	A1.2
小学校6年	A1.1
小学校5年	Pre-A1
小学校4年	Pre-A1
小学校3年	Pre-A1

図5. 「理想的推定モデル」:  
JSの想定する学年対応(川成 2008)

国・台湾などと同様に3年次とする場合の2つに分けて提示した。図5は、「B2モデル」で、大学4年次の到達目標をB2として、小学校3年生から英語教育をスタートする場合のモデルである。

推定の根拠としたものは2つある。1つは、韓国・中国・台湾の小3から高3までの英語の到達度レベル設定。これは小池科研・教科書国際調査班がそれら3カ国の英語教科書を分析して推定

したレベル設定である。(詳細は、小池2008)も  
う1つは、我々のJSがこだわっているフィン  
ランド学習指導要領に明記されている英語の到達  
レベル。(小6でA1.3~A2.1、中3でA2.2~B1.1、  
高3でB2.1) 英語教育の成功例の国々を精査す  
ることで、日本人の英語力向上のために目標と  
なるレベル設定を推定したのである。

このモデルを推定した2008年当時は、小学校外  
国語活動の5・6年生での必修化が始まったばかり  
であった。しかしこの2013年6月、政府の教育  
再生実行会議は小学校での英語教育実施学年の早  
期化や教科化などを発表した。JSプロジェクトは、  
小3開始の英語教育に対応できるよう、さらに細  
分化したPre-A1レベルの「言語能力記述一覧表」  
を策定し、その活用実践事例も提示してあるので、  
現場での実践の参考となれば幸いである。

## 7. JSの利用価値と現場での活用法

JSプロジェクトは、前記の基本構想にもとづ  
き、質的手法により「JS言語能力記述一覧表」  
の策定と検証を進めていった。いわゆる sorting  
exercise の繰り返しであったCAN-DOディス  
クリプターの策定プロセスも、また教室現場での  
検証作業も、JSは経験豊富なベテラン教師とタイ  
アップして進め、改訂を重ねて集約していった。  
我々のこのような研究の手順は、CEFRが約40年  
もの歳月をかけて、策定しては現場に降ろすとい  
うプロセスを繰り返したのち集大成されたのと同  
じ経緯である。それゆえに、「JS言語能力記述一  
覧表」はCEFRに準拠し、妥当性と信頼性に富  
むばかりではなく、実用性も兼ね備えていると  
言えよう。とくに教育現場での使い勝手に配慮し、  
汎用性の高いものをめざした。

では、このようなプロセスを経て完成したJS  
は今後、具体的にどのような形で利用できるの  
であろうか。JSは、この科研課題名が示すとおり、  
CEFRに準拠したジャパン・スタンダードと  
なることをめざしている。英語教育のさまざまな  
活動や局面が、このJSを基準として展開される  
ことを期待するものである。JSは包括的で一貫  
性があるため、すべての段階の英語教育に適用で

きる。つまり、JSは学年卒を超え、英検2級や  
TOEIC700点といった日本的な尺度を越えるので、  
その通用性は国際的なものとなり、世界の共通尺  
度に等しくなる。このような意味で、JSの導入  
は日本の英語教育の発想を根本的に変え、改善を  
もたらす試金石になるのではないかと考える。

JSの利用価値は高い。その応用は、到達目標  
(カリキュラム)、教材、指導法、評価(テスト)、  
自律学習(ポートフォリオ)と広範囲におよぶ可  
能性を秘めている。文部科学省は「手引き」の中  
で、『CAN-DOリスト』の形での学習到達目標の  
設定手順を示して、中・高等学校に推奨している。  
とはいえ、各学校で恣意的に作成した『CAN-DO  
リスト』では、世界基準である参照枠のCEFR  
とどのように関わられるのであろうか。よく見受  
ける「2,000語レベルの単語の意味がわかる」と  
か「to不定詞の形容詞用法を使った文が書ける」  
というような文法事項に特化したディスクリプ  
ターでは、CEFRの理念であることばを使って行  
う言語行為とはいえなくなる。各学校での現状に  
合わせて『CAN-DOリスト』を設定する場合には、  
まず基準としてのJSを参照しながら、そのフレ  
ームワークを、どのように英語教育の諸活動に応  
用するのかを検討することになる。

この点、「手引き」では、「学年ごとの学習到  
達目標の設定」には『ヨーロッパ共通参照枠  
(CEFR)』やCEFRを踏まえた国内における取組、  
外部検定試験の実施団体が開発した『CAN-DO  
リスト』等を参照することが可能である」として  
いる。(傍線筆者) JSは、CEFRを踏まえた国内  
における取組の1つとして位置づけ利用できる。

実際に、2013年8月に筆者が開講した「あなた  
にも作れるCAN-DOリスト—新しい英語の到達  
目標」と題する教員免許状更新講習では、JSを  
利用したワークショップを行った。受講者がふだ  
ん使用している教科書を用いて、『CAN-DOリス  
ト』を作成・活用した授業実践を考案するという  
ものである。「手引き」でいう「学年ごとの学習  
到達目標設定」と「年間の指導と評価の計画への  
反映」には「JS総論ディスクリプター」を、「単  
元ごとの指導と評価の経過への反映」に「JS各  
(p.80へ続く)

## JS における言語材料参照表の概要と利用

笹島 茂

はじめに

CEFR はヨーロッパでは一般に 'Framework' と言われている。CEFR は、2000年初頭に全体が提示され、その後ヨーロッパだけではなく、他の地域にも影響を与えるようになった。JS は、その CEFR に準拠した日本人外国語学習者を対象とした国/地域言語参照レベル記述 (Reference Level Descriptions for National and Regional Languages: RLD) の一つである。ここで取り上げる言語材料参照表は、その RLD 理解のための具体的な言語材料の提示方法なのである。

### 国/地域言語参照レベル記述 (RLD)

RLD とは、多様な状況に適應できるように CEFR を加工して提示することである。CEFR は、CLT (Communicative Language Teaching) をヨーロッパの状況に合わせて、学習、教授、評価という観点から、コミュニケーション能力のレベルを多様に示している。共通参照レベル (Common Reference Levels: CRL) のディスクリプターは、エッセンスを提示しているのが、一般には理解しにくい面もあり、利用しにくい。また、ディスクリプター自体は必ずしも実証的ではなく批判もある。(e.g. Fulcher, 2008) しかし、たとえ完璧ではなくても、そこには多くの知見があり、利用価値が高い (e.g. North, 2007) として受け入れられ、RLD 化は異なる状況で進行している。公的には英語の代表例は English Profile である。現在、English Profile は、語彙、文法などをコーパスデータなどにもとづき、多角的に検

証して、レベルごとに言語面のガイド (language-specific guidance) を示そうとしている。日本では CEFR-J が English Profile と連携している。

### JS のディスクリプターと言語材料

JS の特徴は、当初の小池科で提示した言語材料などをもとにして、事例研究に焦点を絞り、質的な調査からディスクリプターの改訂作業を進め、より実践的に活用できる可能性を追求したことにある。

筆者が CEFR と関わるようになった 2002 年頃、the ACTFL Proficiency Guidelines や Canadian language benchmarks などいくつかの言語力を示す尺度がすでに存在した。日本では、CEFR 日本語翻訳版 (吉島・大橋, 2004) が出版され、特に英語テストの面で、CEFR は注目されるようになっていた。しかし、CEFR は単にレベルを示すだけではなく、学習や教授に対する理念が精緻に盛り込まれていた。その頃、フィンランドのコアカリキュラム (the Finnish National Core Curriculum for Basic Education) (2004) も注目されるようになっていた。CEFR をフィンランドの外国語教育カリキュラムに取り入れ、学習者の到達度レベルを明確に示したのである。

フィンランドの外国語教師は、その到達度を示す言語力尺度 (Language Proficiency Scale) のディスクリプターを拠り所に授業をしていると聞いた。筆者は確認のためにフィンランドに行き、その開発に関わった Sauli Takala (その後 JS 開発アドバイザー) に話を聞き、CEFR の理念が教師に浸透していることを理解した。その話の中で、具

体的な言語材料を提示しない理由について尋ねた。CEFRが言語材料を明示していないのと同様、フィンランドのカリキュラムも、検討は重ねたが、結局明示していない。主な理由は、英語だけを対象言語としていないからであるが、別の理由として、明確に提示するのがむずかしいというのである。その代わりに、フィンランドのカリキュラムではテーマを設定した。

テーマ、別の言い方をすれば、内容 (content) や状況 (context) である。それが決まれば、自ずと言語材料は決まってくるという考え方である。背景には、フィンランドの教師の自律性が担保されているということがある。言語材料の扱いは、教師の判断によるというのだ。フィンランドでは、それが受け入れられ、全体としてこれまである程度成功してきている。日本の状況とはかなり異なるので、フィンランドのように展開できないが、ある面で納得のできる考え方である。しかし、日本の外国語教育では、ディスクリプター理解のために具体的な言語材料の提示は必要であると判断された。「ディスクリプターだけでは分からない」「この語はどのレベルか?」「現在完了形はA2かB1か?」などという質問が常にあるからである。

### ディスクリプターと言語材料の提示

JSの言語材料参照表は、4技能別にB2.2からA1.1までの9段階を36の表として提示している。日本人英語学習者には必要性が低いので、C2、C1は表から除外した。また、PreA1は別表扱いにして提示してある。理由は、PreA1は日本的な扱いであり、レベルをさらに細分化して、指導事例として提示するほうがよいと結論したからである。さらに、PreA1は言語材料の提示だけでは把握しにくい。言語材料の理解という以前の要素、つまり、非言語のコミュニケーション手段や情緒的な要素や、指導者の役割が重要な要因と考えられたからである。B2.2からA1.1までを表した言語材料参照表の価値は、典型例を示すことによって、ディスクリプターのレベルの理解を助けるという点と、教師が授業で利用する教材や活動内容の選定が容易になるという点である。

ここで、言語材料参照表の構成 (次ページ) を、A2.1「聞く」を例に具体的に説明しよう。表はできるかぎりコンパクトにまとめ、総論ディスクリプター、各論ディスクリプター、語彙、文法、テキストの典型例、評価基準参考から構成されている。総論ディスクリプターを様々な状況に合わせて理解するために各論ディスクリプターがある。各論ディスクリプターを理解するために、語彙、文法、テキストを典型例とともに提示し、判断の指針として各レベルの評価基準参考を示した。

目的は、あくまでディスクリプターを理解することにある。そのために典型例と評価基準の目安を一覧表にした。この表によりA2.1の「聞く」のレベルを理解し、教師が授業で利用するという意図である。例えば、表では、「thousand」という語を提示し、「There are five thousand people at this event.」という例を示した。また、文法では前置詞句を取り上げ、「The author's name is on the cover of the book.」の例を示した。文とテキスト例も前置詞句に関連して提示してある。評価基準参考として、「典型例のような日常的な発話であれば、重要な点はくり返しが必要な場合もあるが、ほとんど理解できる」を示し、各論ディスクリプター理解を助けている。このような言語材料の例を参考に、A2.1の「聞く」活動の教材を選定して授業を行うことを想定した。

A2.1の「聞く」の総論ディスクリプターは、「簡単なことばとはっきりした発音でゆっくりと話されれば、日常に最も直接的で基本的な話題や事柄について、内容をだまかに理解できる」である。学習者一人ひとりのレベルは異なるので明確には言えないが、学年段階で言えば、高校1年生の「コミュニケーション英語I」の活動に相当すると考えられる。学習指導要領によれば、「コミュニケーション英語I」の目標は、「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育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う」となっている。この目標だけでは、何をどうすればよいのか指針が明確ではない。頼りになるのは教科書だけである。しかし、JSを利用すれば、この言語材料参照表をもとに、ある程度のレベル

JS 言語材料参照表 (A2.1 「聞く」) の構成例

このレベルを個別に記述するディスクリプター		このレベルを総合的に記述するディスクリプター				テキスト例に関連した評価基準の例を具体的に示した。これにより、各論ディスクリプターのレベルを判断する目安とする。		
A2.1	聞く	LISTENING						
総論ディスクリプター		簡単なことばとはっきりした発音でゆっくりと話されれば、日常に最も直接的で基本的な話題や事柄について、内容を大まかに理解できる。						
GENERAL DESCRIPTOR		Can understand the outline of basic topics or events encountered in everyday life, provided speech is slowly and clearly articulated with simple words.						
各論ディスクリプター		典型例 (TYPICAL SAMPLES)						
SPECIFIC DESCRIPTOR		語彙 VOCABULARY	例 EXAMPLE	文法 GRAMMAR	例 EXAMPLE	文 SENTENCE	テキスト(タスク) TEXT (TASK)	評価基準例 ASSESSMENT
重要な点をくり返してもらえらるなら、個人的に直接かわる事柄(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物など)についての短いスピーチや日常会話をだいたい理解できる。	Can mostly understand a short speech or daily conversation concerning everyday topics, such as personal and family information or shopping, with the help of the repetition of key points.	thousand	There are five thousand people at this event.	前置詞句	The author's name is on the cover of the book.	Our plane stopped at Singapore and arrived in Bangkok two hours late.	As for Jerry and I, we love living in the sticks. We get on with our neighbors like a house on fire and don't have any weirdos living next door like we had in London. We both go to the quiz night in the local pub on Tuesday evenings, which has been a great way to meet people and have a laugh.	典型例のような日常的な発話であれば、重要な点はくり返しが必要な場合もあるが、ほとんど理解できる。
標準的な発音で適切な速さで言われれば、日常生活に関する簡単なメッセージ(短かい指示やお知らせ)は、多少込み入った内容でも、要点をほとんど理解できる。ただし、何度かくり返してもう必要がある場合もある。	Can understand most of the main point of simple or somewhat complicated messages such as short instructions or announcements related to daily life, provided they are delivered at suitable speed and in standard accent. Needs to ask for repetition if necessary.	last (adj.)	Who was the last person to live in the Tower of London?	副詞句	Above all, we know that he is a very good footballer.	It is raining all the time at the moment.	The service will be short so that afterward, you and your family can celebrate together. I pray this will be part of your tradition this year and in years to come. By the way, we will have no services on Wednesday, December 26, so that our staff and leaders can continue spending time with their families.	典型例の発話であれば、多少込み入った内容でも、礼拝が行われない日がいつかなどの要点は理解できる。
		sound (v.)	It sounds so weird to me.	付加疑問	It's just one thing after another for her, isn't it?	You are going to punish them, aren't you?	A: Hi, we can't carry all this. B: Oh, I see, we're just going to drive a cart, right? A: We're going to try. We aren't doing this for the exercise, so we just try to get what we can, don't we? B: No way. This is going to happen.	典型例のような会話で、標準的な発音で適切な速さで話されれば、日常生活のことはほとんど理解できる。ただし、多少聞き逃すことがあるかもしれない。
各個別ディスクリプターに適切と思われる語彙とその具体的な使用例を提示してあるが、必ずしもそれに限定されるわけではない		各個別ディスクリプターに適切と思われる文法項目とその具体的な文を2例示したが、必ずしもそれに限定されるわけではない。			文法項目が使われているテキスト例を示した。左の用例とこのテキストにより、文脈から各論ディスクリプターのレベルを判断できるようにしてある。			

の目安を立て、教材の選定とシラバス作成が可能になると考える。

JS 言語材料参照表をもとに CAN-DO の作成

JS の言語材料参照表は、絶対的な基準として利用されるべきではなく、各状況に応じて、教師が工夫して適宜必要に応じて利用することを想定している。JS の基盤は CEFR にあるので、利用にあたっては、CEFR の理念がそうであるように、学習者の自律 (learner autonomy) を基本とすべきであり、ディスクリプターは学習者自身が自己評価できる (CAN-DO) ように利用されることが

望ましい。文部科学省が提言する各学校での外国語学習到達目標としての「CAN-DO リスト」の作成においては、CEFR は参照例として手引きの中に取り上げられているが、明確な指標は示されていない。各学校がそれぞれの基準で CAN-DO を作成すると、それは学習者にとってはあまり意味のないものとなる危惧がある。

CAN-DO リストは学習到達目標でもあり、評価でもある。明確な指標にもとづく必要がある。その指標をもとに、学習者の自律、つまり、「ふりかえり (reflection)」としての利用が望ましい。例えば、A2.1 の「聞く」のディスクリプターをもとに、授業では次のような具体的な CAN-

## JS 言語材料参照表を利用した CAN-DO と活動の例：A2.1「聞く」

聞く CAN-DO	重要な点をくり返してもらえらるなら、次のような前置詞句を含んだ発話を理解できる (A2.1) e.g. Our plane stopped <u>at</u> Singapore and arrived <u>in</u> Bangkok two hours late.
聞き取り タスク	Hi, I'm Toru, I live <u>in</u> Nagano <u>with</u> my wife, Yuri. <u>As for</u> Yuri and I, we love living <u>in</u> the country. We get on <u>with</u> our neighbors <u>like</u> a house <u>on</u> fire and don't have any strange persons living next door like we had in Tokyo. We both went <u>to</u> the party <u>in</u> the local restaurant <u>on</u> Tuesday evenings, which has been a great way to meet people and have a laugh. But we didn't always like having such a party.
質問例	Q1 : Where do Yuri and Toru like to live? Q2 : When did they go to the party in the local restaurant in Tokyo?
ふりかえり	[分かる] 5 — 4 — 3 — 2 — 1 [分からない]

DO を設定して展開することができる。実際の授業では、「聞く」活動にだけ特化する必要はないし、前置詞句に特化する必要もない。ポイントは、A2.1というレベルに焦点を当て、CAN-DO を設定して、活動を考え、学習者の自律につながるふりかえりを育成するということにある。

JS の言語材料参照表を CAN-DO に利用する重要な点は、根拠を明確にすることにある。JS は、CEFR に準拠し、事例をもとに検証したディスクリプターを提示している。さらに、そのディスクリプター理解のための具体的な言語材料の例を提示している。つまり、JS の言語材料参照表を、各学校、各英語授業で利用することは、CEFR という枠組にもとづくのである。学習者がそのことをよく理解し、自分の学習に自信を持つことは大切である。

## JS 言語材料参照表の背景と作成の過程

言語材料参照表の背景と作成過程をここで説明し、根拠を明確にしておきたい。典型例を選定するにあたっては、小池科研の CEFRjapan の言語材料を前提としたことはもちろんであるが、入手できた CEFR 関連の文献や教材などを参照し、専門家の知見 (Sauli Takala, Sepo Tella などフィンランドの言語教育関係者) をもとに検討を重ねた。JS のプロジェクトは、本来日本人のための外国語学習全般を対象としたが、英語に特化する方向で研究を進めた。理由は、英語学習ニーズが圧倒的に高く、その他の外国語に関しては、英語

の JS を参照すればよいと考えたからである。

研究の過程で、CEFR に関する研究と実践も進み、CEFR 準拠の教材が多く作成され、CEFR を取り巻く環境が変化し、語彙、文法などに関する研究も多くなり、CEFR の 6 レベルと英語の言語材料の対照例が示されるようになってきた。それによって新たな課題も生まれた。一つには、語彙や文法のレベルを普遍的に特定できるのかという問題である。例えば、語彙では、referendum という語は、English Vocabulary Profile (English Profile が提供する語彙リスト) では C2 に分類されているが、状況によってはそうとも言い切れない。その語を CEFRjapan では B2.2 と分類したが、明確な根拠はない。文法においても、CEFRjapan では、仮定法過去完了の if の省略を B2.2 とし、if 節を B2.1 としたが、そのように単純にレベルを特定できない。同じ語彙、同じ文法構造であっても、それが実際にどのように使われているかという文脈や、文化的な状況を含めて、レベルを理解する必要があるということが示唆された。そこで、語彙や文法などの言語材料は、各技能に応じて、また、場面や状況を考えて、各レベルのディスクリプターを理解するための資料として提示されるべきものであるという結論に達したのである。

JS は、フィンランドの実践に根ざして開発したので、フィンランドの教科書にあらためて着目した。問題は、フィンランドの教科書はテーマを設定しているが、言語材料に関しての基準は特に設けていないことだった。各学年レベルの教科書の言語材料を整理し拾い上げても、各レベルを反

映しているということにはならない可能性が高い。しかし、教科書作成に携わった人たちに話を聞くと、彼らの専門的な経験から語彙や文法を選定していることが分かったので、語彙や文法の選定にレベルの概念が経験的に反映されていると判断した。つまり、フィンランドのカリキュラムは高校卒業の到達目標を B2.1 に設定しているのので、フィンランドの教科書内容を精査することで、ある程度の語彙、文法、テキストに関する情報が有効に得られるということになる。しかし、社会文化的にも単純に日本と比較できない面が当然あるので、その点に配慮しながら、言語材料参照表を作成するにあたり、次の 3 種類の教科書を主に参考にした。

『Open Road 1, 2, 3』(出版社 Otava)  
(高校レベル) → B1.1 ~ B2.2 相当  
『Spotlight 7, 8, 9』(出版社 WSOY)  
(中学校レベル) → A2.1 ~ A2.2 相当  
『Wow! 3, 4, 5, 6』(出版社 WSOY)  
(小学校レベル) → A1.1 ~ A1.3 相当

いずれも広く使われている教科書であるが、基本的に CLT にもとづく教材であり、フィンランドのカリキュラムに準拠した教科書である。

語彙レベルに関しては、辞書などにも CEFR の 6 レベルが参照されるようになり、研究も進んだ。そこで、上記のように選定した語彙のレベルに関しては English Vocabulary Profile を主に参照した。English Vocabulary Profile は、学習者コーパスデータなどにもとづき実証的に語彙をコーケーションとして提示し、CEFR レベルを個々の語彙の意味別に設定した点に特徴がある。例えば、have という語は A1 から C2 まですべてのレベルを含む。一つの語彙でも意味や文脈によりレベルが異なり、相当に複雑であることは容易に分かる。社会文化的にも異なる可能性が指摘されるが、現時点で信頼性の高いレベル設定であり、参照する価値が高いと判断した。

文法項目に関しては、語彙よりもさらにレベル設定が困難であろうと考えられた。ある程度の文法項目は、CEFR の前身である英語学習に関する *T-series* (*Waystage, Threshold, Vantage*) な

どですでに提示されているが、ノーショナル・ファンクショナル・シラバス (notional-functional syllabus) (Wilkins, 1976) の考えに基づいているので、日本の英語教育事情では利用しにくい面がある。しかし、RLD を作成する際の指針を示している *Guide for the production of RLD* (CoE, 2005) では、文法はコミュニケーションを目的とした記述とし、関連として能力 (competences) を示すことが大切であると指摘しているように、JS でも、文法項目を網羅的に示すよりも、その文法項目が表すレベルを具体的な文脈の中で示すことが必要と判断し、その趣旨を生かすこととした。

English Profile や *A Core Inventory for General English* (North, Ortega, & Sheehan, 2010) でも、文法項目を大まかに提示し例文を示している。例えば、*English Profile Information Booklet version 1.1* (2011: 11) では、発話例とともに文法項目を提示し、さらに、予想される誤りも具体的に示している。*A Core Inventory for General English* も同様の観点から、各場面や状況に応じて CEFR レベルを理解し学習に利用する趣旨で、Scenario というアプローチを提示している。CEFR の柱である教えることや学ぶことを明確に意識して作成されている。

このような点を参考に、JS でも同様の視点に立って文法項目の典型例を示すこととした。JS の言語材料参照表での語彙と文法項目の選定などについて整理すると次のようにまとめられる。

フィンランドの上記の教科書から抽出した項目を、English Profile、*A Core Inventory for General English* などに照らして確認し、判断できない場合は、さらに別の文献や教材などに当たり、確認できないものに関して排除し、最終的には、作成者側の経験に基づいて選定した。

## CEFR の理念と言語材料参照表

CEFR は、そもそも実際のコミュニケーション活動を意識して設定されている。その基本は行動志向のアプローチ (action-oriented approach) である。Little (2008) によれば、コミュニケーション

オン能力は普遍的ではなく、状況に応じて考える必要があり、社会文化や実用を意識し、言語活動やタスクを組み立て、そのためのストラテジーを提示しながら学習を考える必要があるというのが、CEFRの基盤となっているという。

CEFRの理念からすると、言語材料の提示において、語彙や文法を各レベルに応じてすべて詳細に提示することは適切ではないということが言えるだろう。しかし、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」(文部科学省, 2012)の中の提言1では、「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」とあり、それに関連して具体的に外国語能力の学習到達目標をCAN-DOリストとして提示することを目指している。そのような背景から、JSは、具体的に言語材料を提示することで効果的に教師や学習者がJSを利用できるようにすることを目指し、一つの試案として、シンプルに具体的に言語材料の典型例を含んだ表を提示することとした。

## おわりに

さいごに、作業する過程で気づいたことを2点添えておきたい。まず、文法項目の具体的な提示はやはりむずかしいということである。理由は、日本の学習指導要領に示された文法項目、あるいは、実際に利用されている英語教科書の文法項目が、CEFRの理念からすると難易度が高いということである。批判を恐れずにあえて言えば、日本の英語教科書の多くは、文法構造の知識に焦点を当て、コミュニケーション能力を目標とした発話にはあまり重点を置いていない。言い換えれば、知識としての理解に重点を置いているために、構造としては難易度が総じて高い。例えば、English Profileでは次の表現はA2として設定している。

We came back and went to bed. (重文)

しかし、日本の英語教科書では中学2年生で指導する文法事項に相当し、CEFRではA1にあたる。このようなギャップをどう埋めるのが言語材料参照表作成において考慮される必要があった。

次に、具体的な言語材料であっても、理解は人によってあるいは状況によって異なるという、人の認知の問題である。人の認知はその知識や経験によってかなり異なる。CEFRが設定した6レベルは、ある程度精通し教えることの経験がある教師には、ほぼ納得される。その6レベルをさらに細かくする作業をJSは行った。この調査研究に携わって分かったことは、それは相当に困難であるということだ。たとえば、次の二つの例を見てほしい。

I bought a book. (私は本を買った)

I bought a book of tickets. (私は回数券を買った)

同じbookという単語でも、その難易度の感じ方は人により必ずしも一致するものではない。それをカバーするために、レベルを調整するためのトレーニングは定期的実施される必要がある。その前提として、言語材料の提示は、あくまでコミュニケーション能力を示す一つの目安に過ぎないということを明確にする必要があった。しかし、そのことは今後も常に議論を要することになるだろう。

日本では語彙指導や文法指導は欠かせない指導目標となっているので、各学校でCAN-DOリストを作成するにあたっては、語彙や文法を分かりやすくディスクリプターと関連して提示し、コミュニケーション能力のレベルの理解に役立てることは、おそらく有用であろう。言語材料参照表はその目的のために作成されたので、授業の中で参考にして活用していただければ、ありがたい。

JS言語材料参照表／引用文献等は川成科研ブログ参照：<http://kawanarikaken.blogspot.jp>

(ささじま しげる／埼玉医科大学)

## 高等学校における Japan Standards の活用

吉田章人

### 1. はじめに

現在、日本の高等学校の現場において、学習者の英語能力はどのように記述されているのだろうか。新学習指導要領がすでに施行され、国の英語教育の方針が、ますます「コミュニケーション重視」に大きくかじが切られようとも、現場では相変わらず予備校の模擬試験に基づいて算出された偏差値を指標として、授業やテスト作成が行われている。

こうした現状の中で筆者は、川成科研で策定されたCEFR準拠のJapan Standards for Foreign Language Proficiency –based on CEFR（以下JS）を偏差値に代わる英語力の尺度として注目した。本稿は、筆者の勤務校のライティング指導において、カリキュラム開発、教材作成、授業、評価という指導の一連のサイクルの中で、JSのCAN-DOリストを活用した実践を報告するものである。

なお、この実践は主に2012年度のものであるため、各科目は、旧学習指導要領（平成10年度改訂）をもとに設定されていることをご了解いただきたい。

### 2. 勤務校におけるライティングの指導環境

勤務校では、ライティング指導そのものは、総合科目である英語Ⅰ・Ⅱでも行われ、更にオーラルコミュニケーションⅡ、リーディングにおいても付随的に取り入れられているが、集中的、かつ直接的に指導するのは、①必修ライティング（2年次）②選択ライティングA（3年次）③選択ライティングB（3年次）の3科目である。

○勤務校の科目「ライティング」の配当学年と単位数（旧課程カリキュラム）

学年	科目名	単位数
2年次	必修ライティング	1
3年次	選択ライティングA	2
	選択ライティングB	2

この中で、筆者は、2年次の必修ライティングを担当しているが、3年次の選択ライティングA、選択ライティングBの担当者と共に、ライティングにおけるJSのCAN-DOリスト活用を試みた。

### 3. JSを活用した指導目標のレベル設定

JSを科目「ライティング」で活用する際に最初に行ったことは、活用する以前に設定していた指導目標が、JSのCAN-DOリストではどのレベルに属しているのかを調べることであった。JSのディスクリプターには、該当する英語力のレベルを大まかに示す「総論ディスクリプター」と具体的な行動として何ができるかを示す「各論ディスクリプター」がある。後者のディスクリプターと各ライティング科目の目標を比較してみると、以下のディスクリプターが、科目の目標に合致することを発見した。

○2年次 必修ライティングの指導目標におけるJSの該当箇所

JSレベル	能力記述文（各論ディスクリプター）
B1.2	・複雑な内容でなければ、主題文に支持文を加え、読み手を意識してパラグラフ構成をしっかりと書ける。

B1.1	・個々の句をつなげて長い文を作り、単純につながりあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章（手紙、説明、物語、報告、記録など）が書ける。
------	---

○3年次 選択ライティング A の指導目標における JS の該当箇所

JS レベル	能力記述文（各論ディスクリプター）
B2.1	自分の得意分野の事柄について、1000語程度のエッセイ、レポート、サマリーなどをパラグラフ構成法に基づいて書ける。

○3年次 選択ライティング B の指導目標における JS の該当箇所

JS レベル	能力記述文（各論ディスクリプター）
B1.2	・自分の得意分野の事柄について、2～3パラグラフ（2～300語）程度で構成された文（簡単なエッセイ、スピーチ原稿、レポート、説明、講義ノート、本や記事の要約、議論や発表のまとめなど）が書ける。
B1.1	・個々の句をつなげて長い文を作り、単純につながりあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章（手紙、説明、物語、報告、記録など）が書ける。 ・学校や日常生活で起きた出来事や自分の予定や将来について、日記などに必要に応じて詳細に記述できる。

このように各論ディスクリプターと、教室で行ってきたライティングの指導目標との一致点を見いだした後、同じレベルの総論ディスクリプターを改めて見ることで、これまで自分の目指してきた指導の方向性も確認することができる。更に、間接的に世界基準である CEFR のどのレベルを目指して授業を行っていたかを知ることができる。

その結果、勤務校でのライティング指導では、CEFR の B1 レベルを中心に、一部、B2 の初歩的なレベルを扱っていることが分かった。

#### 4. 指導目標の Small Step 化

前述した指導目標のレベルを把握した後に必要

なことは、それを教材や指導法に適用できるだけの具体的な目標に降ろしていくことである。この Small Step 化を行うために、以下の方法を試みた。ここからは、筆者が直接授業を担当した「必修ライティング（2年次）」に限定して稿を進める。

指導目標の Small Step 化を行うためには、JS ディスクリプターの示す言語行動を「できる」ようになるための必要な項目を新たに考えることである。例えば、必修ライティングの指導目標と合致する B1.2 の各論ディスクリプターを眺めてみると、「主題文に支持文を加え、パラグラフ構成をしっかりと書ける」という記述がある。この目標を達成するためには、少なくともその前提として、①主題文が書ける ②支持文が書ける、という二つの項目を達成する必要がある。では、「主題文が書けるためには、どんな能力が必要なのか?」「支持文を書くために必要な要素は?」といった質問を自問自答、あるいは同僚と話し合うことで、Small Step として機能する下位項目が明らかになってきた。

この作業を実際に行った結果、上記、B1.2「複雑な内容でなければ、主題文に支持文を加え、読み手を意識してパラグラフ構成をしっかりと書ける」のディスクリプターは、以下の下位項目で構成されていることが分かった。

○B1.2各論ディスクリプターの下位項目一覧

1. パラグラフの構成を理解している。
  - 2.1 話題 (topic) と主題 (main idea) の違いを理解している。
  - 2.2 主観と客観の違いを理解している。
  - 2.3 主観的な気持ち・判断を表す形容詞を使って文を書くことができる。
3. 支持文が書ける。
  - 3.1 主観と客観の違いを理解している。
  - 3.2 抽象と具体の違いを理解している。
  - 3.3 無生物主語の構文が書ける。

このように、JS ディスクリプターを下位項目

に細かく分解して気がついたことは、現場の英語教員が日々多くの時間を割いている文法・構文等の言語材料の指導の必要性である。例えば、B1.1の各論ディスクリプター「個々の句をつなげて長い文を作り、単純につなぎあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章が書ける」の中の「結束性のある定型スタイルの文章」として物語文を選び出した際には、物語の地の文との時間の関係を表すために「過去完了」が、話者のセリフを効果的に表現するために「話法」がそれぞれ必要とされる。

このように言語使用の場面が記述されたJSディスクリプターを、文法・語彙などの言語材料のレベルまで分解してゆくことで、たとえ文法ベースで編纂された教科書であっても、常に言語使用の場面との接点を意識しながら、指導することが可能となる。

## 5. 年間指導計画の作成

このようなスモールステップ化を経て、右のような年間指導計画を作成した。

カリキュラム表の右端の「教科書該当範囲」を見ると、教科書を扱う順番が、レッスン番号の順番には並んでいないことが分かる。教科書のレッスンはある考えを持って並べられてはいるが、その順序は必ずしも担当教員の意図と一致するものではない。

また、4単位で扱うものとして編纂された教科書を、勤務校では1単位で扱わなければならない現状もある。そうした場合、よく言われるように「教科書を」教えるのではなく、「教科書で」教えるという発想が必要となる。そして、「教科書で」教えるためには、その前提として教員自身の中に「何を、どのような順番で」教えるのかという考えが備わっていなければならない。

その点において、JSディスクリプターの能力記述文から「何を」教えるべきか、更にJSのレベル設定から「どのような順番で」教えるべきかについて、大きな示唆を得ることができた。

## ○JSを活用して作成した年間カリキュラム

目標	教科書該当範囲
<b>【前期中間試験】</b> ●パラグラフの構成 [書く：B1.2] 複雑な内容でなければ、主題文に支持文を加え、読み手を意識してパラグラフ構成をしっかりと書ける。 ○主語の立て方：無生物が主語の文を書くことができる。	Lesson 26 例証の表現 Lesson 30 順序の表現  Lesson 1 文の要素 Lesson 18A 無生物主語
<b>【前期期末試験】</b> ●物語文を書く [書く：B1.1] 個々の句をつなげて長い文を作り、単純につなぎあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章が書ける。 ○時制 ○話法	Lesson 32 昔話を書く  Lesson 8 過去完了形 Lesson 4 話法
<b>【後期中間試験】</b> ●説明文を書く  ○IT 構文	Lesson 22 結果の表現 Lesson 23 理由の表現 Lesson 27 対比の表現 Lesson 17 it
<b>【学年末試験】</b> ●意見文を書く [書く：B1.1] 個々の句をつなげて長い文を作り、単純につなぎあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章が書ける。 ○名詞構文	Lesson 28 譲歩の表現 Lesson 29 意見を表す表現  Lesson 18B 名詞構文

JSディスクリプターそのものは、高度な英語能力を記述しているように見える。しかし、分解された下位項目を1つ1つ「できる」ようにさせることを目標に日々の授業に取り組んでゆくことで、最終的に高度な英語能力が習得できることを知ることは、教員だけではなく、生徒にとっても、大きな学習の動機付けになることが確認された。

## 6. 教材の作成と授業の実施

上記のように明確な目標とそれを達成する下位

項目までが適切に配列されると、続いて、それを実現するための教材が用意される。教材は、自分で作成する場合と作成された教材を選択する場合が考えられるが、どちらにしても目的を達成するために必要な“what to teach”が盛り込まれた教材かどうかを見極める必要性が生じる。以下で JS ディスクリプターから導き出された下位項目を達成するための自作の教材を提示する。

● 教材例①

◆以下の会話をペアで行いなさい。

A : What do you think of school uniforms?

B : I think school uniforms \_\_\_\_\_.

A : What is your opinion on smoking in public places?

B : In my opinion, smoking in public places \_\_\_\_\_.

◆次のトピックについて、あなたの主観的な意見を書きなさい。

Topic : Tokyo Sky Tree

Your opinion : \_\_\_\_\_

教材例①は、「複雑な内容でなければ、主題文に支持文を加え、読み手を意識してパラグラフ構成をしっかりと書ける」(書く: B1.2) というディスクリプターの下位項目である主題文(主観的な自分の意見を述べる文)が書けるようになることを目標として作成された教材である。

● 教材例②

◎今回は、以下のような構造でパラグラフが書けることをテーマとします。

**第1文** あなたの主観的な意見 (Topic Sentence), because それを支える客観的な事実 (Supporting Sentence 1: SS1)

**第2文以下** SS1を裏付ける具体的な物語

以下の英文を読み、構成を確認しましょう。

In my opinion, the best way to make friends is to show them how much you like them, because we

like people who like us. When I was five years old, my father bought a puppy for five cents. I named him Tippy. He was the joy of my childhood. As soon as he heard my voice or saw me, he came running towards me. When I got closer, he began to wag his tail. If I stopped and patted him, he jumped to show me how much he liked me. Tippy was the best friend of mine for five years. One tragic night, however, he was killed by lightning. Tippy's death was the tragedy of my boyhood. In this way, my dog taught me that we could make friends by becoming genuinely interested in other people.

	メモ
Who?	
When?	
Where?	
What?	
How?	
Why?	
Opinion	

教材例②は、「個々の句をつなげて長い文を作り、単純につなぎあわせたテキストにし、結束性のある定型スタイルの文章(手紙、説明、物語、報告、記録など)が書ける」(B1.1 書く)というディスクリプターの中の「物語が書ける」ための下位項目である「物語文の構成を理解する」ことを目的として作成された教材である。まず典型的な物語のモデル文を読み、そしてその構造を把握するために、5W1Hを指摘させるというタスクを生徒に課している。こうしたタスクは、一見すると「実際に書く」という要素が少なく、日常生活でこのような行動をすることはあまりないので、非実践的な活動と思われがちであるが、下地を作るための必要なステップとして作成した。このような教材を踏まえた後、生徒自身が「物語文を書く」というタスクを課した。

以上、2年次の必修ライティングの教材作成における JS の CAN-DO リスト活用事例を述べた。教材作成に当たっては、JS で示されたディスクリプターを下位項目に分解する。そして、学習者の英語力に合わせて、そのステップの細かさを調

節することが大切となる。つまり、比較的英語力の高い学習者には、最初からディスクリプターの記述に近いタスクを与え、逆に英語力に不安のある学習者の場合には、下位項目に該当する言語材料等の習得に役立つドリルやプラクティスのような活動を組み合わせることで、最終的にディスクリプターの達成を目指すように教材を作成・選定することが必要となる。

## 7. 生徒による自己評価

2012年度のライティング授業におけるJS活用の効果を確認するため、「必修ライティング」を履修している2年生の生徒352名を対象に、JSディスクリプターを元に作成した自己評価アンケートを実施した。アンケートの内容は以下の通りである。

1. 英語らしいパラグラフ構成が理解できる。
2. 主観的な文と客観的な文を区別することができる。
3. 主観的な自分の考えを一文で書くことができる。
4. 無生物を主語にした文を書くことができる。
5. 物語を使って、自分の意見をサポートすることができる。
6. 原因・理由／目的・結果の表現を用いて、自分の意見を論理的に説明することができる。
7. 比較・対象の接続詞を使って、2者を比較しながら自分の意見を論理的に説明することができる。

8. 複雑な内容でなければ、主題文に支持文を加え、読み手を意識してパラグラフ構成をしっかりと書ける。

項目1～8の質問に関して、「できる自信がある」を「4」、「できる自信がない」を「1」とし、「よくできる」「まあまあできる」「あまりできない」「ほとんどできない」の4段階で自己評価してもらったこととした。

項目1～7は、項目8の下位項目となっており、項目8は、JSのB1.2の各論ディスクリプターである。

今回このアンケートは、各授業の履修者が年度末を前にした時期において、それぞれの授業で扱われた内容を十分に習得したと自己評価できるかどうかを試す目的で実施された。結果は右の通りである。

1のパラグラフ構成に関する項目と2および3の主観的な文・客観的な文に関する項目については、「必修ライティング」の履修者のうち概ね58%～69%の生徒が「できる」と答えている。無生物主語を用いた文の作成に関する項目である4についても、約半数の生徒が「できる」と答えている。一方、センテンスレベルを超え様々な形である程度まとまった内容を記すことができるかを問う項目5～7の質問に対しては、肯定的評価を下した生徒が33%～43%に留まっている。同様に到達目標とした項目8についても、前向きな評価を下した生徒は36%となっている。

この数値から考察されることとして、「パラグラフ構成の知識」や「主観的な文と客観的な文の

### ○必修ライティング352名の自己評価の結果

No.	1：ほとんどできない		2：あまりできない		3：まあまあできる		4：よくできる		その他・無回答	
1.	30	9%	116	33%	158	45%	46	13%	2	1%
2.	21	6%	86	24%	177	50%	67	19%	1	0%
3.	26	7%	92	26%	175	50%	58	16%	1	0%
4.	61	17%	123	35%	125	36%	42	12%	1	0%
5.	65	18%	168	48%	103	29%	15	4%	1	0%
6.	54	15%	145	41%	127	36%	25	7%	1	0%
7.	74	21%	147	42%	110	31%	20	6%	1	0%
8.	76	22%	148	42%	109	31%	17	5%	2	1%

区別」のように到達目標が「理解」までで留まっている項目では、自己評価が高い。また、一文単位での「無生物主語が書ける」ことについての自信の度合いは総じて高いが、パラグラフ単位でのライティング活動には、まだ自信が持てない生徒が多いことが分かる。

この結果を得て、次年度以降は、これまで以上にパラグラフ単位で書く活動を増やすなどの方向性で指導を改善してゆきたい。

このような反省材料を得ることができたのは、年度の当初から、JSのCAN-DOリストを活用して到達目標を設定し、PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルで指導を行ってきたためである。JSを日本の学校現場で活用することは、英語教育における「目標設定」・「教材作成」・「授業」・「評価」という個々のフェーズをPDCAサイクルとして有機的に機能させる手段となり得ることが確認できた。

## 9. まとめ

以上、高等学校のライティング指導の中で、JSのCAN-DOリストの活用を試みた。その結果、JSとは、カリキュラム開発、教材作成、授業、評価等の様々な分野における英語教育学の研究成果を1つの尺度で整理し、現場で応用する際の有効な指針となる可能性を秘めたものであると言えるであろう。

### 参考文献

川成美香（代表）（2013）「外国語コミュニケーション能力育成のための日本型CEFRの開発と妥当性の検証」『平成22年度～平成24年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書』

吉田章人（代表）（2010）「本学園の高等学校・大学における英語教育の一貫したカリキュラム・シラバスの開発－日本女子大学英語教育スタンダードの構築を目指して－」『日本女子大学総合研究所紀要』Vo. 13, pp.75-129

（よしだ あきと／日本女子大学附属高等学校）

（p.7より続く）

なかったら信用を失うと最初に述べましたが、教師も同様です。学校における評価も大学入試による評価も、生徒のコミュニケーション能力を測るための妥当性と信頼性を担保するように常に改善する必要があります。特に、学校で行う学習評価は、生徒に学習者としての自信を与え、学習の指針を示すものでなければなりません。

ご静聴ありがとうございました。（拍手）

（おた みつはる／文部科学省）

## ELEC 英語研修所の活動の歩み

教員の資質向上を通じて英語教育改善を進めるだけでなく、すでに社会人になっている人への要望に応じて1961年に常設のELEC英語講習会（英語名：The ELEC Institute）を東洋英和女学院短大を会場に開設。1955年より会場をELEC会館に移してELEC英語研修所と改め、「科学的教授法（オーラル・アプローチ）・優秀な外国人講師・厳格なトレーニング」で企業・官庁などの要望に応じる。

1977-94年、水谷修氏を中心に国立国語研究所、米加大学連合日本研究センターほかの協力のもとに日本語教師養成コース開設。

1991年、全国外国語教育振興協会加盟。

一般英会話研修だけでなく、目的に応じた様々な英語テストプログラム（STD、TAS、PTSAシリーズ、インタビュー・テスト、ビジネス英語ほか）を開発。また官庁・銀行・商社への企業派遣研修プログラムを提供。

メディア英語の理解と討議を中心とする上級英語研修を基に、内容本意のコミュニケーション能力を養成する指導用IMPLEMENTATION Processを開発。TOEFL/GMAT受験準備、アメリカ研究などのプログラムを提供。

2003年より、文部科学省・教育委員会の公立中高英語教員悉皆研修の一翼を担い、コミュニケーション型な授業実践のためのワークショップを実施。大学におけるコミュニケーション型な英語教育への養成に応じてプログラムの開発に協力。

資料：「ELECの沿革と事業」（ELEC. 2004）

「ほんものの英語ってなんだ?」。『資料日本英学史② 英語教育論争史』（大修館書店. 1978）

## 岩手の英語教育改善への取り組み

### — CAN-DO リスト活用を通じて —

寒河江和広

#### CAN-DO リスト作成に至るまでの経緯

岩手県教委での CAN-DO リスト作成の契機は 2005 年まで遡る。その年、中高の英語教員の授業力アップのために、中学校と高校の英語担当指導主事がペアとなって県内全域の学校を訪問する事業が始まる。この時、指導主事が毎日のように中高の授業を参観することとなったが、高校の指導主事が中学校の授業を見て参考になったことのひとつに「本時のゴールの板書」があった。今まで高校では授業のはじめにゴールを示し、生徒と共有し、そのゴールを達成するために授業を行うという考えも習慣もなく、教科書の進度や各種の外部試験で目標とする点数あるいは偏差値を取らせることが指導の中心であった。よって、授業参観後に授業者に対して「本時のゴールは何でしたか」とたずねると「今日の目標はテキストの 16 ページを終えること」と何の違和感もなく答える教員が多く存在していた。

本時の学習到達目標を示し、そのゴールを達成させるよう授業を組み立てるといったことが、その当時高校では習慣化されていなかったのである。そこで、その後の学校訪問ではゴールを提示して生徒と共有するよう、言い続けてきたが、その考えはなかなか思うようには浸透していかなかった。

2009 年に新たな転機が起きる。県教委事務局に新たに「学力・授業力向上担当」という部署ができ、新たに教員セミナーの実施や学校訪問指導を強化した英語担当指導主事が中高 1 名ずつ配置となった。その際、「学習到達目標の見える化」の実現のために、高校では CAN-DO リスト作成の検討が始まった。まずは学習到達目標達成のため

の授業を県内の英語教員へ広げるための資料収集とその手段の検討を開始した。

収集した資料は主に全国の SELHi 校での研究成果やウェブ等で一般に公開されているもの、大学での研究成果や書籍類である。これらを活用して岩手の先生方に「使えそうなリスト」の作成に着手した。この時点でヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) のように学習者の英語力を客観的に把握するものとして使用するのではなく、具体的な学習到達目標そのものをリスト化するという方向で話を進めた。

次年度から予定している新規事業に向けて CAN-DO リスト作成会議に係る予算を組み込むことで検討に入った。そして 2010 年 4 月、「中高連携英語力向上推進事業」がスタートした。

#### 中高連携英語力向上推進事業

本事業を推進するにあたって予算の大部分を占めたのが中高での英語力の伸びを客観的調査する費用である。これは、英語検定協会の「英語能力判定テスト」を「英語チャレンジテスト」と県内独自の名称とし、県内のすべての中学校 3 年生に受験させ、客観的に英語力を測定した。高校では県内の 64 の県立高校を 3 グループに分け、3 年かけてすべての県立高校を指定し、県内の中学 3 年生と高校 2 年生での英語力の伸長度を検証した。また、英語検定協会には無理を言って中学校 3 年生で受けたスコアと高校 2 年生で受けたスコアを個人レベルで比較するために同一人物のスコアマッチングを行い、学校ごとに比較も行った。その他、英語チャレンジテストを受験することになっ

た学校に対しては各校で CAN-DO リストの作成を依頼し、県教委では各校から提出された CAN-DO リストの検証を行った。

## CAN-DO リストの学校現場への周知

CAN-DO リストを使った英語教育改善について、一筋縄ではいかないのが、現場の先生方に対する周知についてであった。中高連携英語力向上推進事業では、研修会を開く予算を組み込んである。ねらいは、来るべき新学習指導要領の実施を前に、県内の英語教員のベクトルを一致させることと、学習到達目標を明確にした授業を日常化してもらうために CAN-DO リストについての理解を得ることの2つであった。2010年に行った最初の研修会では、本県の SELHi 校での研究主任より CAN-DO リストの概要、その効果、作成までの経緯等について発表してもらい、さらに CAN-DO リストの作成演習を行った。

## CAN-DO リスト作成演習

CAN-DO リスト作成演習は、大きく3つに分けられる。第1に、県教委からのリスト作成の具体的方法についての行政説明。第2に、実際に教材を見てリストの作成体験。そして最後は、各グループで体験作成した仮想 CAN-DO リストを共有し、実際に勤務校に帰ってからそれぞれでリストを作成するに当たって想定される課題や問題点の協議である。

県教委からは、4技能ごとにどのようなリストを作り、どのように活用していくかについて具体的に説明した。例えばリスニングの CAN-DO に「比較的ゆっくりと話される120から140語程度の身近な話題の英文の概要を理解することができる」というディスクリプターを書いた場合、実際には、まず身近な話題の120から140語程度の初めて聞く英文を相当数用意する必要があるとか、聞き取った英文の概要を理解しているかどうかのチェック問題をどの程度のものにすべきか決定し、生徒に達成の基準等を伝えておかなければならないといった具合である。このように先生方には4

技能それぞれについて、CAN-DO リストとその評価方法をセットにして考えてもらった。これは後ほど述べることになるが、CAN-DO リストを作成することによって授業や評価方法までも改善を加えることを意図して行ったためである。特に、高校で未知の領域でもあるスピーキングに関しては、例えば「聞いたり読んだりしたこと、学んだり経験したことについて、情報や考えをまとめて自分の言葉で60秒で発表することができる」というディスクリプターを書くならば、日頃からインプットしたことをアウトプットさせる活動を行ったり、Timed-Speech をさせ、生徒に発話慣れをさせておかないと、この CAN-DO は達成できないという具合である。教師の頭だけで考えた「達成できない理想ばかりのリスト」を作っても全く意味がない。また、練習をさせずにいきなりやらせても、いとも簡単に達成してしまうような要求度の低いものを作成してもいけない等、具体例を多く示すことで、先生方が「これは使えるかも」と思ってもらうことが大切であると考えた。言うまでもないことだが、CAN-DO リストは作ることが目的ではない。CAN-DO リストを活用して生徒の英語力を高めることが目的なのである。

先生方への CAN-DO リスト作成演習の際は、生徒の英語力が似かよった学校をグループにして作成演習を行った。このことによって他校との情報交換も授業レベルで行うことができ、それぞれ具体的な CAN-DO リストの案が出来上がっていった。また、最後にグループごとに作成した CAN-DO リストの試案を参加者全員で共有し、その問題点等をあぶり出すことも試みた。

## 岩手県版 CAN-DO リストの作成

2010年の最初の指定校は、CAN-DO リストの概念を十分理解していないまま作成し、県教委に提出となったため、正直なところ、学年ごとに分担して作成されたリストとなった学校が多かった。また、当初の目的であった「日々の授業で活用する」レベルには至らなかった。この反省から、県教委では SEIHi で研究を重ねた CAN-DO や、英検等の一般的な CAN-DO を参考にしただけでは

各校で実際に使えるリストが作成できないと判断し、具体的な岩手県モデルの作成に着手することとなった。

2010年の反省を生かし、2011年には県モデルを示したうえで各校にCAN-DOを生かした英語教育を行ってもらおうと、県版のCAN-DOリストに着手したわけだが、そこで最初の壁となったのは、すべての学校に当てはまるようなCAN-DOモデルを作成するのは難しいという現実であった。県内には生徒の多くが大学進学を目指している高校もあれば、工業高校のように学年が進行するに従って専門教科の時間は増えるが、英語のような普通教科の時間が減少する学校もある。また、総合学科高校のように校内で生徒の進路や科目選択が異なり、学年でひとつのCAN-DOリストでは機能しないという学校もある。それらを解決するには、各技能別にCAN-DO GRADEのような尺度表を作成し、個人レベルでそれぞれグレードアップしながら英語力を高める方法が適しているが、各校でCAN-DO GRADEを作成するのは難しいことと、あくまでも学習到達目標をCAN-DOリストの形で可視化して授業を行うという趣旨から離れていくという理由からこの案は取りやめた。

結論としては生徒の多くが大学進学を希望する学校で利用できるCAN-DOリストと、専門高校や就職希望の多い普通高校でも使えるCAN-DOリストの2種類を県モデルとして作成し、各校ではそれぞれの生徒の実態にあわせて組み合わせたりしながら作れるものを作成することとなった。

## 県モデル CAN-DO リスト作成の手順

県モデルの作成に当たっては第1期と2期に分かれる。第1期は岩手県版CAN-DOリストの作成であり、第2期はCAN-DOリストを県内に広めるためのCAN-DO活動実践例集の作成である。

第1期は、県内から8名の教員に協力を仰いだ。まずは生徒の実態に合わせるとどのレベルまでなら達成できるのか、英語検定等の外部試験ならばどのレベルなのか等、年に3回ほど集まってCAN-DOのディスクリプターの検討を行った。県教委主導とは言いながら、現場の教員に協力し

てもらったのは、実際に作成したCAN-DOが本当に達成できるレベルのものかどうか、それぞれの検討委員が実際の授業で確認してもらうためである。集まった8名の先生方には、忙しい中、会議で決めたディスクリプターの実地検証を各校で行ってもらった。この場を借りて心から御礼申し上げます。

CAN-DO作成会議において最も話題に出たトピックが、外部試験や検定試験での目安を入れるかどうかという点であった。実際のところ、学習到達目標を何の説明もせずに現場の先生方に書いてもらおうと、大学進学希望の多い学校は大学入試センター試験の得点が入り、就職希望の多い学校でも英語検定等の級が入る。高校では今までそういう基準で英語力を測定してきたことの証である。しかし、今回作成するのは英語の4技能をバランスよく指導し、目標を達成できるかどうかの問題であるため、本来的には試験についての記述は好ましくない。次に「教科書レベル」という記述はどうかという問題になった。例えば「100語程度の英文を…」というディスクリプターを書いたとしても、どの英文レベルの100語なのかという問題が付きまとうのである。そこで出てきた「教科書レベルの英文」についてであるが、各校で採択された教科書をみると、本当にその学校に適した教科書なのか疑問が残る場合がある。高校の場合、教科書は各校で採択するため、採択する英語教員の意図によって、実際の生徒の英語力と比べてレベルが高すぎたり、あるいは低すぎたりする場合も見かける。そこで議論を重ねた結果、先生方の共通理解のためにも、指標となる英文レベルは示した方が効果的であろうということから、外部試験等の記述をあえて入れることとした。

また、それぞれの技能のCAN-DOの中になるべく数値目標を入れ、その目標が達成できたかどうかが生徒自身にも客観的にわかるようにした。例えば、ライティングの項目であれば、「自分に関することや日常的に経験していることであれば、50語程度で簡潔に書くことができる」とか、リーディングの音読についての項目であれば、語数と秒数を書き入れて、「50語程度の英文を60秒以内に相手に伝わるように音読することができる」と

いった具合である。数値を入れることで練習時はもちろん、達成チェックも生徒同士で出来るようになったり、教室内に学び合いの雰囲気が生まれたり、家庭で親や兄弟相手に練習してきたりといった場面も想定した。

このように数回の会議や各校での実地検証等を踏まえ、様々な議論や修正を加えながら、2種類の県モデル CAN-DO リストが完成し、配付することで第1期が終了した。

### CAN-DO リストに基づいた言語活動実践例集の作成

翌年の第2期はディスクリプターの小改訂と CAN-DO リストに基づいた言語活動実践例集の作成である。県教委では、CAN-DO リストを提出した学校に対し、指導主事が学校を訪問してその活用状況を確認している。その際に明らかになったのは、前述したとおり、実際に CAN-DO リストを作成し、県教委に提出はしたものの、肝心の活用には多くの課題があることが判明したことである。つまり、活用までには至っていない学校が多かったのである。そこで、CAN-DO リストを実際に活用している学校にお願いし、CAN-DO リストに基づく言語活動例を動画付きで作成して各校に配付することとした。第2期に協力を依頼したのは県内の英語教員7名。ほぼ第1期と同じ教員である。今回は実際に勤務校で行っている CAN-DO リストを達成するための言語活動を、そのプロセスから実際までを端的にまとめて文字と動画で示すことを目標とした。以下は、作成した言語活動実践例集のコンテンツの一部である。

- 1 マインドマップトークから英作文へ
- 2 トップダウン的な読みを促す活動
- 3 読解からアウトプットにつなげる活動
- 4 SHOW & TELL
- 5 広告等の読み取り活動
- 6 リレー式英文作成活動
- 7 時系列の4コマ説明活動
- 8 One Minute Talk から Speaking 活動へ

- 9 Whisper Game
- 10 ジグソーリテリング活動
- 11 生徒による1分間スピーチ
- ：

(以下省略)

作成した22のコンテンツのすべてに、対応する CAN-DO をつけ、15のコンテンツには2分から8分程度の動画を DVD に入れ、実際の活動の様子がわかるようにした。

言語活動実践例集を作成して、すべての県立高校に配付すると同時に、県版のモデル CAN-DO リストのディスクリプターについては、指導主事による参観授業や先生方との対話をもとに県教委で文言や数値等の修正を行い、第2期を終了した。

### 若手教員による授業実践

なかなか英語教員の中に浸透していかない CAN-DO リストであるが、40代から50代のベテラン教員に比べ、20代から30代の若手教員にはその浸透率が高い。そこで、2010年に立ち上げた中高連携英語力向上推進事業の中に若手教員育成の趣旨から「英語中核教員研修」を事業予算に入れた。この研修の概要は以下の通りである。

「岩手県の教育行政区割りである6つの教育事務所管内ごとに、今後中高での接続を踏まえた英語指導をリードするおおもね30歳代の教員を中学校から各2名、高校から各1名、つまり県全体で18名を集めて英語指導力向上を目的とした集中宿泊研修を行い、今後各地域で中核となって英語教育を実践する教員を育成する取組」

この研修を受講した教員は、各勤務地域で公開授業をすることになっていることから、高校では CAN-DO リストに基づく授業を展開し、公開授業に参加した教員に対し、直接その効果を体験してもらうよう計画を立てて実施している。現在は中核教員も徐々に増え、各地で現場レベルでの中高連携が図られている。

この中核教員は各勤務校でも良い波及効果を生んでいる。若手の中核教員が良い授業をし、生徒が生き生きと活動しているのを見たベテラン教員に火がついた学校が出てきたのである。教育現場

では、新しいことをすぐに導入できない風土がある。それは特にベテラン教員に顕著である。今までの指導法を変えることはそう簡単ではなく、例えば10年以上投手として活躍してきたプロ野球選手が、「あなたの投球フォームは古いので新しい投球フォームで投げなさい」と言われても急には変えられないのと同じように、学校訪問や研修会で様々な提案をしても、なかなか受け入れることができない教員は、英語科に限らずどの学校にも存在する。特に、ここ数年での変化が大きい英語教育界においては、あまりに変化が大きすぎて拒否反応を示す教員さえ存在する。しかし、良い授業は誰が見ても良い授業であり、実際に若手教員が授業の目標を掲げ、教員と生徒が生き生きと英語を話している場面を見て、自らの英語教育魂が再点火するベテラン教員が出てきたことは、好ましい傾向である。知識や経験が豊富なベテラン教員が実行力のある若手教員とタッグを組めば、その学校での英語教育は加速度的に前進して行くのは明らかであり、今後もそのような化学反応が各地で起こることを期待している。

## CAN-DO リスト導入で変わった定期テスト

CAN-DO リストを作成したならば、そのリストが達成されたかどうかチェックしなければならない。そこで、県教委では従来のペンシル&ペーパーだけの定期テストを変えるべく、テストの見直しについて先生方に訴えてきた。CAN-DO リストが4技能別に作成してあるため、まずは4技能のバランスのとれた定期テスト作成が必要である。そのため、特に、パフォーマンステストの実施について、研修会や学校訪問の度に先生方に実施をお願いしてきた。同時に、県内すべての公立高校の定期テストを回収し、調査も行っている。

その甲斐あって、各校で定期テストに変化がみられてきた。2013年1月の調査では、定期テストに改善を行ったと回答した学校が90%に上った。改善内容として、「読解問題は初見の英文で行うことにした」「インタビューテストを導入した」「英作文は自由記述型にした」「リスニングテストの回数を増やした」「音読テストを評価に加えた」

等々であり、何らかのパフォーマンステストを導入していると回答した学校は全体の69%に上った。

評価が変われば授業も変わり、生徒の学習も変わってくる。いち早く CAN-DO リストを活用した授業を行い、CAN-DO リストに沿った評価を行っている学校は、生徒も教員もその評価方法に慣れ、生き生きとした授業が展開されている。評価を変える意義は大きく、今後、国内の英語に係る試験や入試も変わっていけば、授業も変わり、日本の英語教育は案外短期間で変わるのではないかとさえ感じている。

## 中高での CAN-DO リスト連携

2011年から作成を始めた各校の CAN-DO リストであるが、2013年にすべての県立高校の CAN-DO リストが完成した。英語教育は中高の接続が大切であることは言うまでもない。そこで2013年の春に岩手県すべての公立高校の CAN-DO リストを1冊にまとめ、中学校の英語担当指導主事に配付し、中高の英語授業の学習到達目標の共有化を図った。中学校の英語担当指導主事は、地域の教育事務所や市町村教育委員会に所属して、中学校の英語教員を指導する立場にあるため、それぞれの担当地域の全公立高校の CAN-DO リストがあれば、中学校段階までにつけておきたい英語力はどこまでなのか、また高校3年間でどこまで要求されるのかを明確にすることができ、中高がひとつのベクトルでつながる。

岩手県では、2013年から県内のすべての公立中学校でも CAN-DO リストの作成に着手し始めた。中高で CAN-DO を共有し、いつ、何が、どこまでできているべきなのか、できていないときはどこまで戻って指導したらいいのかが明確になることは生徒にとっても教員にとっても大変有益なことである。

## CAN-DO リストに基づく英語教育の課題

私の考える大きな課題は2つある。ひとつは、高校における英語教員同士の連携の問題である。高校はよほど小規模でない限り、英語教員は学校

に複数おり、お互いに分担しながら授業やテスト作成を行っている。よって複数教員で同じ目標を持って事に当たれば、かなり強力に英語教育を推進できるが、実際の現場ではそうでない場合の方がむしろ多い。実のところ、現場での教員同士の連携が最も難しい。本県の場合、まず職員室内の机の配置が学年ごとになっている場合がほとんどであり、教員の授業担当クラスも学年単位の場合が多い。よって他学年の情報は自ら求めないと入りづらい。学校によっては教科書が学年で異なり、いきなり他学年の授業を参観しても今までの指導の経緯や目標がわかりづらい現状もある。加えて、高校教員は長年の間、授業は自分で計画を立て、自分でプリントを作成し、自分で授業を組み立ててきたため、よほどリーダーシップのある教員がいない限り、多くは教科指導において連携や協力をしながら授業に臨むことが少ない。そのことを解消する手段のひとつがCAN-DOリストによる学習到達目標の共有化なのであるが、長きに渡ってひとりで行ってきたものを複数教員で協力して行うよう言われても抵抗感を拭いきれない教員も多い。

2つ目の課題は、CAN-DOリストに書かれている数値目標を生徒に達成させようとするあまり、授業がトレーニング中心になってしまっているケースが多くなってきたことである。外国語教育の目標は外国語によるコミュニケーション能力の向上であることは言うまでもない。そのためには授業で外国語を使用したコミュニケーションを実際にさせないと身につかない。しかし、目の前の数値目標をクリアすることだけに着目してしまうと、肝心のコミュニケーションの場面を設定しづらくなり、結局はトレーニングだけの授業になってしまう。そういう授業では多くの場合、教師の話す英語は指示英語のみで、生徒は笑顔もなく指示された活動をただこなすだけの授業になっている。この場合、表面的には授業は英語で行われ、生徒も言語活動を行っているが、肝心のコミュニケーションがすっぽり抜けている。授業者も参観者の中には、これを生徒中心の良い授業だと勘違いしてしまうこともあり、注意が必要である。授業では訓練も必要であるが、そればかりでは自律した

学習者は育たず、結局のところ英語で何かしようとする意欲はなくなってしまふ。CAN-DOも使い方を間違えると生徒を英語嫌いにしてしまふ危険性ははらんでいる。

## 今後の岩手の高校英語教育の方向性

本県では県教委主導でさらに2つの取組を始めた。文部科学省委託事業での拠点校やその協力校を対象とした「イングリッシュキャンプ」と「英語ディベート」の導入である。イングリッシュキャンプでは拠点校及び協力校の英語担当教員とその生徒約100名を対象として行い、ALTの協力を得て、3日間を英語で過ごす。このキャンプを通して、生徒も教員も英語はコミュニケーションツールであることを再認識させる。2013年は2回目となるが、高校生の順応の早さに驚くばかりである。初日は英語で何を言っているかわからないと不満の生徒も、2日目から笑顔になり、3日目には自ら積極的に英語で話しかけるようになった。そんな姿を見た英語教員も、今までの自分の授業を客観的に振り返り、授業改善に向けて意欲的になる。「日本語ではできないことも英語でならでできる場面もあり、外国語の持つ力を感じた。」とは参加した英語教員の言葉である。主催者としてはうれしい限りである。

もうひとつの取組「英語ディベート」であるが、これは2013年からの新規事業であり、本県では「授業ディベート」を基本にしながら興味ある生徒には「競技ディベート」にも挑戦してもらっている。ディベートは難しいイメージがあるが、英語の4技能を使う点、思考・判断・表現といった一連の流れの中で行う点、クリティカルシンキングやロジカルシンキングを養成する点等、今後生徒に身につけさせたい英語力にびたりと合致する。新しいことを始めれば良いというわけではないが、常にアンテナを高くし、良いと判断した方向には思い切って舵をきってゆく。岩手の英語教育はそうありたいと考えている。

(さがえ かずひろ／岩手県教育委員会)

# CAN-DO への関心の高まりと「英検 Can-do リスト」

柳瀬和明

## 1. CAN-DO への関心の高まり

日本の中学校や高等学校において、CAN-DO という用語が広く取り上げられるようになった大きなきっかけは、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(外国語能力の向上に関する検討会, 2011)と言えよう。具体的には、この中の提言1において、「学校は、学習到達目標をCAN-DO リストの形で設定・公表し、達成状況を把握」という表現が使われたことで、「CAN-DO リストとはどういうものか」ということがいろいろな場面で論じられるようになった。

2013年3月には、文部科学省による「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」が出され、この取り組みをテーマとした中学校や高等学校の先生方の研修会が盛んに行われている。

## 2. 外部指標としての「英検 Can-do リスト」<sup>(\*)1)</sup>

実用技能英語検定(以下、英検)は多くの中学生や高校生が受験していることから、各級合格者に対する調査に基づいて作成された「英検 Can-do リスト」が提言1に取り組む際の参考資料の1つとして活用されている。

〈活用例〉

- ▶ 能力記述文の参考例として
- ▶ 能力記述文が示す英語力の上下関係の目安として

初級レベルから上級レベルまで、多くの能力記述文(「…できる」文)が技能別に掲載されてい

るので、先生方が勤務校の実情に合うものを選んだり、手を加えたりして利用しているようである。

## 3. 「英検 Can-do リスト」の概要

「英検 Can-do リスト」は2003年に調査を開始し、2006年に公開された。その概要をまとめると以下のようになる。

### ①調査目的

1級から5級までの各級合格者が英語を使ってどのようなことができる(自信がある)のかということをも具体的に示すことで、英語学習者だけでなく、英語教育関係者に情報提供を行う。

### ②調査対象者・有効回答数

各級の合格者で合格直後の方々を対象とし、合格者の分布(得点、年齢、性別)に基づいて、各級2,000名を任意抽出して質問紙を送付した(質問紙の詳細は3の④と⑤を参照)。ただし、1級については、そのときの検定試験1回分だけでは合格者数が少なかったために、その前の回次の合格者も含めて調査を実施した。

調査は第一次から第三次まで3回行い、それぞれの有効回答者数は〈表1〉に示す通りである。第二次調査では、第一次調査の結果を踏まえて、2級から4級に焦点を当てた調査を実施し、第三次調査では、それまでの調査結果を踏まえて、あらためて全級を対象として調査を行った。

〈表1：有効回答者数〉

	第一次 2003/12	第二次 2004/2	第三次 2004/12	合計
1級	1,200	—	1,267	2,467
準1級	1,247	—	1,320	2,567
2級	1,193	1,260	1,277	3,730
準2級	1,069	1,249	1,123	3,434
3級	1,070	1,150	1,148	3,441
4級	1,020	1,097	1,078	3,195
5級	989	—	972	1,961
合計	7,788	4,756	8,185	20,279

## ③調査方法

上記の調査対象者に対して、4技能別に準備した能力記述文（1人当たりの回答項目数は、各技能20～25、合計80～100）を送付し、各能力記述文について、5段階で自信の度合いを自己評価してもらった。（能力記述文作成の詳細は④を参照）

〈例〉自分の将来の夢や希望について、話すことができる。（訪れたい国、やりたい仕事など）

- 1 ほとんどできない（と思う）
- 2 少しできる（と思う）
- 3 ある程度できる（と思う）
- 4 だいたいできる（と思う）
- 5 よくできる（と思う）

## ④能力記述文の作成

調査を始めた2003年当時、日本における英語学習者を想定して国内で作成・公開されたCan-doはほとんどなかった。そこで、中学校・高等学校学習指導要領、各種英語検定教科書、そして英検のテスト課題を踏まえて能力記述文のリストを作成した。さらに、海外で公開されている主要なCan-doに基づいて、初級レベルから上級レベルの全体を俯瞰しながら、準備した能力記述文の量的・質的充実を図った。この中には、2001年の公開以来、世界的に注目を集めているCommon European Framework of Reference for Languages（Council of Europe, 2001）も含まれている。

準備した能力記述文のほとんどのものに、そ

れが表す典型的な例を（ ）で示した。例を入れることについては意見が分かれるところがあるようだが、能力記述文が意味するところを回答者によりよく理解してもらえるようにという配慮から、例を入れることとした。

〈能力記述文の作成において参考にした資料〉

- ▶ 中学校学習指導要領（文部省，1998）
- ▶ 高等学校学習指導要領（文部省，1999）  
※学習指導要領の文言を能力記述文の形に書き換え
- ▶ 中学校検定教科書（各出版社）
- ▶ 高等学校検定教科書（各出版社）  
※教科書で扱われているタスクを能力記述文の形で表現
- ▶ 文部科学省（2003）「中学校・高等学校教員へのアンケート」（英語教育に関する研究第一グループ）
- ▶ 英検各級のテスト課題  
※出題されているテスト課題を能力記述文の形で表現
- ▶ ACTFL Proficiency Guidelines
- ▶ ALTE Can-do Statements
- ▶ Canadian Language Benchmarks
- ▶ Common European Framework of Reference for Languages
- ▶ Dialang Self-assessment List
- ▶ TOEIC Can-do Guide

## ⑤質問紙の作成

上記④で準備した能力記述文（初級レベルから上級レベルまで）はかなりの数になったため、これらを1つの質問紙にまとめて掲載して調査を行うことは、回答者に大きな負担をかけることになることが予想された。そこで、以下に示す方法で質問紙を作成した。

（1）各級のレベルを考慮し、能力記述文を4技能別に英検の7つの級（1級～5級）に分類

（2）質問紙を〈表2〉に示すように、セットA～Eの5段階に分け、隣接するセットに共通の能力記述文を配置

このような形で質問紙を用意することで、回

〈表2：5つのセットの構成〉

	1級	準1級	2級	準2級	3級	4級	5級
セットA	←————→						
セットB		←————→					
セットC			←————→				
セットD				←————→			
セットE					←————→		

答者の負担を軽減すると同時に、結果の分析に際して、共通する能力記述文をアンカー項目として、セットA～Eまでを等化することを可能にした。

#### ⑥検証手法

得られたデータの分析は次の2つの観点から行った。

##### (1) 能力記述文の尺度化

「項目反応尺度の等化」(尾崎, 2003)に基づき、回答者が各能力記述文を「どの程度易しい(難しい)」と判断したかということについて、選択肢(1～5)ごとに数値化し、各セット間で共通する能力記述文(アンカー項目)をもとに、セットA～Eにあるすべての能力記述文を1つの尺度に乗せる処理を行った。

##### (2) 能力記述文ごとの選択率

各能力記述文に対して、回答者が5段階のどれを選択しているかを以下の2つの観点から算出した。

- (a) 選択肢3以上を選んだ回答者の割合
- (b) 選択肢4以上を選んだ回答者の割合

この割合を算出したのは、上記(1)によって尺度化された多数の能力記述文を、級ごとに区切る際の目安を決定するためである。具体的には、(a)が80%以上かつ(b)が50%以上という条件を設定し、1つ1つの能力記述文について、それをどの級のものとして採用するかどうかを決定する際に、この条件を満たしていることを基準とした。

このような条件を設定した理由は、5段階での回答において、いわゆる中心化傾向(選択肢3に引っ張られる傾向)があると言われていたことから、(b)の基準を設けることで、

実際にできる可能性がより高い能力記述文を採用するためである。

#### 4. 「英検 Can-do リスト」の妥当性研究

能力記述文で表現されたことを、該当級の合格者が実際にできるのかどうかということを検証した研究として、竹村(2008)と臼田(2009)がある。

前者は、3級と準2級の「書く」分野における能力記述文をタスク化し、それを該当級の合格者に実際に行わせ、その達成度に基づいて妥当性を検証している。結果は、準2級「簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)」において、達成度がやや低かったが、その他の能力記述文については、タスクの達成度が高く、その妥当性が検証された。

後者は、準2級の「話す」分野における能力記述文をタスク化し、それを該当級の合格者に実際に行わせ、その達成度に基づいて妥当性を検証している。結果として、タスクの達成度は高く、対象とした能力記述文の妥当性が検証された。

能力記述文で表されたことが実際にできるかどうかを検証する場合は、その記述文に基づいて具体的なタスクを作成し、そのタスクの出来具合を評価するというプロセスが一般的であろう。ここでの難しさとして、「タスクの適切さ」と「達成と見なす基準の設定」がある。能力記述文によって想起されるタスクの種類がどの程度共有されるのかによって、出来上がるタスクのレベルも左右される可能性がある。また、評価基準をどのように設定するのかによって、達成ラインの解釈が微妙に異なってくる。このような難しさに対処するには、複数の担当者が能力記述文のタスク化につ

いて意見交換をしながら最終タスクを決定し、さらに、どの程度できれば達成と見なすのかについて意見交換しながら評価基準を決定していくことが大切である。

## 5. 「英検 Can-do リスト」の中学校での活用

中学校における「英検 Can-do リスト」の活用可能性を探った研究として北原（2008）がある。これは、5級から準2級までの能力記述文を中学生向けにわかりやすく修正して、教室での使いやすさを高めるというものである。

英検の場合、その合格者は中学生だけではないので、「英検 Can-do リスト」の能力記述文も教室内の言語活動だけに特化したものとは限らない。そのような記述文を中学校での英語指導場面に則して、より具体的なものにし、それによって日々の授業との関係をより密接なものにしようという

試みである。

もとになる能力記述文にあまり修正を加えてしまうと、その難易度に影響を与えることになるので注意が必要であるが、その点に気をつけながら、教室における日ごろの言語活動と結びつけていくことは望ましいことである。

## 6. 「英検 Can-do リスト」から見えること

4技能それぞれの能力記述文を細かく見ていくと、到達段階の違いを示すような特徴的な用語や表現がある。初級から上級に向かうにつれて、「自分を中心とした、身近なこと」から「幅広く、社会のこと」へ、また、「具体的なこと」から「抽象的なこと」へというように、言語運用力における量的・質的な変化を見て取ることができる。

〈表3〉は、「英検 Can-do リスト」にある「各

〈表3〉

	読む	聞く	話す	書く
1級	社会性の高い幅広い分野の文章を理解することができる。	社会性の高い幅広い内容を理解することができる。	社会性の高い幅広い話題についてやりとりすることができる。	社会性の高い話題についてまとまりのある文章を書くことができる。
準1級	社会性の高い分野の文章を理解することができる。	社会性の高い内容を理解することができる。	社会性の高い話題について、説明したり、自分の意見を述べることができる。	日常生活の話題や社会性のある話題についてまとまりのある文章を書くことができる。
2級	まとまりのある説明文を理解したり、実用的な文章から必要な情報を得ることができる。	日常生活での情報・説明を聞き取ったり、まとまりのある内容を理解することができる。	日常生活での出来事について、説明したり、用件を伝えたりすることができる。	日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる。
準2級	簡単な説明文を理解し、図や表から情報を得ることができる。	日常生活での話題や簡単な説明・指示を理解することができる。	日常生活での簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる。	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。
3級	簡単な物語や身近なことに関する文章を理解することができる。	ゆっくり話されれば、身近なことに関する話や指示を理解することができる。	身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べるができる。	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。
4級	簡単な文章や指示・掲示を理解することができる。	簡単な文や指示を理解することができる。	簡単な文を使って話したり、質問することができる。	簡単な文やメモを書くことができる。
5級	アルファベットや符号がわかり、初歩的な語句や文を理解することができる。	初歩的な語句や定型表現を理解することができる。	初歩的な語句や定型表現を使うことができる。	アルファベット・符号や初歩的な単語を書くことができる。

級・分野別まとめ表現」である。これは、各級における個々の能力記述文の特徴を踏まえて、簡潔にわかりやすくまとめて表現したものである。初級から上級に向かうにつれて、どのような変化が見られるのかを概観する上で有効と思われる。級別の詳しい能力記述文は「英検 Can-do リスト」の本体を参照されたい。

## 7. 「英検 Can-do リスト」の意義

テスト結果（スコアや級）だけでは、受験者が目標言語を用いてどのようなことができる可能性が高いのかを知ることは難しいものがある。テスト結果がどういう意味を表すのか、受験者が目標言語を用いてどのようなことをすることができる（可能性が高い）のかということを示すために、テスト実施団体は受験者に対する様々な調査・分析を行い、それに基づいた CAN-DO リスト、Can-do statements を公開している。

〈例〉

TOEFL® iBT Competency Descriptors<sup>(\*2)</sup>

IELTS Band Descriptors<sup>(\*3)</sup>

GTEC for STUDENTS Can-do Statements<sup>(\*4)</sup>

「英検 Can-do リスト」の場合、その意義は以下のようなになる。

- ① 合格者が英語を使ってできる（可能性の高い）ことを級別に具体的に表示
- ② テストとの関係で、「結果の解釈」をより具体的にできるような形で表示
- ③ 学習者が「今の英語力」と「目指す英語力」を具体的に把握

特に、③は学習者に対して、自立（律）的学習の促進・支援につながるものとなる。

## 8. CAN-DO がもたらすもの

CAN-DO の考え方を取り入れることの有効性について、指導者と学習者の両面から見てみよう。両者は表裏一体なので、項目としては類似したものになるが、それぞれの立場から整理してみると次のようになる。（長沼，2009；酒井，2012；白倉，2012；高梨，2012）

〈指導者〉

- ① 指導目標の具体化  
学習者に身につけてもらいたい言語運用力の具体化、動機づけに役立つツール
- ② 指導のふり返り  
目標を達成するための手法の検討と成果のふり返り
- ③ 学習者の評価  
具体的な視点（能力記述文）からの評価

〈学習者〉

- ① 学習目標の具体化  
目指す言語運用力の明確化、効力感（自信）、動機の維持
- ② 学習のふり返り  
目標に向けた学習の管理・ふり返り
- ③ 自己評価  
学習成果の自己評価（診断）

## 9. CEFR-J という指標<sup>(\*5)</sup>

最後に CEFR-J という指標について少し触れておきたい。これは、Common European Framework of Reference for Languages（以下、CEFR）に準拠して、それを日本の英語教育の枠組みに適用したものである（投野編，2013）。紙面の関係で詳細な点には触れられないが、その大きな特徴として、CEFR における「基礎段階の言語使用者」（A1, A2）と「自立した言語使用者」（B1, B2）をさらに細分化した上で、A1 の前段階として Pre-A1 という段階を設け、日本の英語学習者に適用しやすい到達度指標を目指している（〈表 4〉参照）。提言 1（前出）で言われている、「学校は、学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定」において、大変役立つものと思われる。

〈表4：CEFR と CEFR-J のレベル関係〉

	CEFR	CEFR-J
熟達した 言語使用者	C2	C2
	C1	C1
自立した 言語使用者	B2	B2.2
		B2.1
	B1	B1.2
		B1.1
基礎段階の 言語使用者	A2	A2.2
		A2.1
	A1	A1.3
		A1.2
		A1.1
	Pre-A1	

## 10. まとめ

外国語学習において指導者の役割・責任が大きいことは言うまでもないが、指導者が常に学習者のそばにいて指導をすることは実際には不可能であろう。言い換えれば、学習者自身が自らの学習をふり返りながら、学習を継続する積極的な姿勢が求められることになる。

CAN-DO によって到達段階の全体像を学習者に提示し、各段階における特徴を指導者と学習者が共有することは、この点において非常に有効である。学習者自身が「今の英語力」を認識し、その上で「目指す方向」を認識できれば、いつまでも指導者に依存するのではなく、自らの学習を「管理」できる、いわゆる、「自立（律）した学習者」につながるであろう。この意味で、CAN-DO は「GPS 機能を備えたカーナビ」と言えそうである。

〈\* 1〉

<http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/>

〈\* 2〉

<http://www.etweb.fju.edu.tw/elite/ETS%20->

[%20EngLangCompDescriptors.pdf](#)

〈\* 3〉

[http://www.britishcouncil.org/israel-education-exams-ielts-information\\_for\\_candidates\\_2007.pdf](http://www.britishcouncil.org/israel-education-exams-ielts-information_for_candidates_2007.pdf)

〈\* 4〉

<http://gtec.for-students.jp/cando/>

〈\* 5〉

<http://www.cefr-j.org/>

〈参考文献〉

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press [吉島茂／大橋理枝訳・編 (2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社]
- 白倉美里 (2012)「CAN-DO リストによって『振り返り』を促す」『英語教育』11月号 大修館書店
- 白田悦之 (2009)「英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証」財団法人日本英語検定協会 STEP BULLETIN vol. 21
- 尾崎幸謙 (2003)「項目反応尺度の等化」『共分散構造分析－構造方程式モデリング－ [技術編]』豊田秀樹編著 (2003) 朝倉書店
- 外国語能力の向上に関する検討会 (2011)「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf)
- 北原延晃 (2008)「英検 Can-do リストを使った Self-access Learning—授業の諸活動と英検各級合格者との関係を明らかにする—」財団法人日本英語検定協会 STEP BULLETIN vol. 20
- 酒井志延 (2012)「CAN-DO リストを使って英語使用を増やす」『英語教育』10月号 大修館書店
- 高梨庸雄 (2012)「CAN-DO リストの出発点」『英語教育』12月号 大修館書店
- 竹村雅史 (2008)「英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証」財団法人日本英語検定協会 STEP BULLETIN vol. 20
- 投野由紀夫編 (2013)『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 長沼君主 (2009)「評価としての Can-do と動機づけのための Can-do」  
<http://www.arcl.jp/note/2009/0001.html>
- 文部科学省 (2013)「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」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf)
- (やなせ かずあき／公益財団法人日本英語検定協会)

## 我が国の外国語教育改革の方向性

神代 浩

皆さん、こんにちは。今、ご紹介いただきました神代と申します。本日は、ELEC 英語教育シンポジウムに御招きを頂きまして誠にありがとうございます。これから我が国の英語教育・外国語教育がどのような方向へ向かおうとしているかということについてお話ししたいと思います。

まず、ここにETSが公表している各国のTOEFL平均スコアの最新データがあります。従来日本人の英語は、読み書きはある程度できるが「聞く」「話す」が苦手と言われていました。しかしこのデータを見る限り、読み書き能力も他国より優れているとは言えません。つまり、これまでのやり方の英語教育全般に課題がある。まずこの認識から出発する必要があります。

英語教育・外国語教育に関しては、これまで色々な形で審議会や有識者会議で取り上げられてきました。例えば、平成23年には「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」が出されました。学習指導要領改訂を受けて発表された提言です。その中の【提言1】では、「国は、国として学習到達目標をCAN-DOリストの形で設定することに向け検討」する。また「学校は、学習到達目標をCAN-DOリストの形で設定・公表し、達成状況を把握」ということが打ち出されました。さらに【提言5】で、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を総合的に問うタイプの入試問題の開発・実施を促進」

「AO入試・一般入試等においてTOEFL・TOEIC等の外部検定試験の活用を促進」とあります。

TOEFLは第二次安倍政権発足後、今年4月に公表された自民党教育再生実行本部の提言の中でもクローズアップされ、「大学において、従来の入試を見直し、実用的な英語力を測るTOEFL等の一定以上の成績を受験資格及び卒業要件とする」とされました。この中でより重要なのはTOEFLの前後の文言です。まず「実用的な英語力を測る」ということです。そのような試験の中で国際的に汎用性が高く広く使われているという意味でTOEFLが出てきたわけで、最初からTOEFLありきで議論されたわけではありません。次に「TOEFL」の後の「等」ですが、実用的な英語力を測る試験であれば英国のIELTSや上智大学と英検協会が開発しているTEAPもあります。これらの中から大学自身の判断で選ぶというのが、この提言の趣旨です。

また、この提言が新聞報道されると「来年の大学入試からTOEFLをやるのか？」と思われた方もいらしたかもしれません。しかし、これは自民党から政府に対する提言であり、これを受けて政府が具体的政策を検討するという流れになっているのです。

その後、政府は教育再生実行会議で5月28日に第三次提言を出しました。この中では「小学校の英語学習の抜本的拡充」を打ち出し、「実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等」について検討することとされました。また、「中学校における英語による英語授業の実施」も提案されました。併せて、「ネイティブ・スピ

ーカーの配置拡大、イングリッシュキャンプなどの英語に触れる機会の充実」も打ち出されました。小中学校の英語教育強化については、もちろん次の学習指導要領の改訂で正式に決めることとなりますが、大まかな方向性が示され、それに沿って来年度予算も含め具体的な政策として取り組むべく作業している段階と考えて下さい。

もう一つ、教育再生実行会議第三次提言で盛り込まれたものに、スーパーグローバルハイスクール(SGH)があります。最近グローバル人材の育成についての議論が盛んですが、ここで言うグローバル人材とは、日本人としてのアイデンティティをしっかり持ち、自分の考えをきちんと英語で発信でき、諸外国の人たちと英語で議論ができ、彼らと協力しながら世界規模の課題を解決できるような人材をイメージしています。そのために英語だけでなく、文系理系を問わず幅広い教養を身につけ、自分の考えを発表して議論するような活動をどんどん取り入れてもらうような高校を支援したいと考えています。これも来年度新規事業として100校指定を目指して予算要求しているところです。

小学校で英語の教科化、授業時数の増加、開始学年の早期化を行うとなれば、当然中学・高校の英語教育の内容も見直していく必要があります。そして、その結果どういう目標を目指すのか、すなわち小中高それぞれの学習到達目標の設定が必要になります。しかもこれらの目標が国際的にも通用するものでなければ意味がありません。だからこそ「CAN-DO リスト」形式による目標の設定が極めて重要な課題として位置づけられているわけです。

これからの英語教育は相当変わっていくであろうと思います。ここで強調しておきたいのは、このような改革が単に方向性や検討課題として示されているだけでなく、既にその一部については着々と動き始めているということです。例えば「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の設定については、平成24年4月に検討会議を立ち上げ、本年3月に中学・高等学校で目標を設定するための手引きを作成しました。検討会議の課題として残っているのは、国として学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定することです。これにつ



いても省内の検討はすでに始まっており、近々この検討会議を再開させる予定です。

最後に、「釜石の奇跡」で有名になった「津波でんでんこ」という言い伝えがあります。この言葉自体は以前から岩手県沿岸部などで知られているものだそうですが、群馬大学の片田敏孝教授は釜石市内の小中学校の子供たちに、これを「想定に捉われるな」「最善を尽くせ」「率先避難者たれ」という3つのメッセージに翻訳して伝えました。これを知った当時の鈴木寛文部科学副大臣は、この考え方は20世紀型学校教育のある種の否定であり、21世紀型学校教育の理念を象徴していると喝破しました。すなわち、「想定に捉われるな」とは「教科書を信じるな」、「最善を尽くせ」とは「間違えても構わない」、「率先避難者たれ」は「先生の指示を待つな」ということだと解釈したわけです。ここから先は私のオリジナルですが、さらに翻訳して「英語でんでんこ」を作ってみました。「想定に捉われるな」とは「教科書を鵜呑みにするな」。教科書には色々な会話文が出てきますが、実際の生活場面でこの通りの会話をするのはまずありません。「最善を尽くせ」とはもちろん「間違えても構わない」ということ、「率先避難者たれ」とは「自分から話そう」ということです。この3つの理念が小中高の普段の授業に浸透していけば我が国の英語教育は劇的に変わっていくだろうし、子供たちが社会に出て使える英語が身につくのではないかと確信しています。どうも有難うございました。(拍手)

(かみよ ひろし／文部科学省)

## CAN-DO リスト設定の実践と課題

下山田芳子（茨城県教育委員会）

小金 聡（宮城県教育委員会）

松尾美幸（岩手県立福岡高等学校）

柳瀬和明（公益財団法人日本英語検定協会）

根岸雅史（東京外国語大学）：モデレーター

### はじめに

根岸 本日は大勢お集まりいただき、誠にありがとうございます。今日のディスカッションでは、実際に CAN-DO で取り組んでこられた方々の知見を共有し、色々と難しい点についても忌憚なく話ができればと思っております。このディスカッションは3つに分け、①「英語教育改善への取り組みについて」②「CAN-DO リスト設定の取り組み」③「そこから浮き上がってきた問題」を取り上げながらディスカッションをしていく予定です。パネリストの柳瀬さんには英検の立場と元高校教員の立場でご意見を頂ければと思います。本日のパネリストの先生方は震災地域から来られていますので、その辺の事も少しお話を伺えたらと思います。では、松尾先生からお願いします。

### 被災地の教育の現状

松尾 私が勤務する福岡高校は岩手県北部の内陸にあり、直接津波被害はありませんでしたが、初任で赴いた釜石高校の元教え子たちの数名が犠牲になりました。彼らと同期の若者たちが、今復興の中心メンバーとして頑張っています。しかし、まだ復興と言っても目に見えて大きく進んでいるわけではなく、元教員住宅の駐車場等には仮設住宅が建ち並んでいます。子どもたちは、将来自分

たちが復興の中心にならなければという自覚が強く、地元地域のために何をすべきかを真剣に考えて勉強しています。

岩手県では、「チーム岩手」として授業改善プロジェクトを進め、英語教育の中で生徒を励ましながら教育を行っています。震災は非常に悲しい経験でしたが、たくさんの国からの支援で子どもたちは世界と繋がっている実感を持ち、世界とのやりとりに対して非常に意欲が出てきたと感じます。

根岸 有り難うございました。宮城県はいかがでしょう。

小金 まず、この場をお借りしまして、ご支援いただきました皆様に感謝を申し上げます。宮城県も震災で被災した場所は、現在、瓦礫がなくなり何も無い状態です。ある学校では津波で校舎が被害を受け、仮設校舎で授業をしていましたが、その校舎まではバスで約1時間も移動を要しました。また、石巻のある学校は何ヶ月もの間、避難場所でありましたので、学校が勉強する場所であるとともに生活の場所でもありました。このように厳しい環境ではありましたが、生徒は色々な形で一つになるという経験をしました。その学校では震災の翌年の文化祭で「ライオンキング」という英語劇を行いました。生徒と英語科教員だけではなく、数学や保健体育など、他教科の先生方も加わった英語劇でした。私はその劇を見て、これが、学校が一つになる事なんだ、学校の力とはこういう事なんだ、という思いを持ちました。

根岸 有り難うございました。では茨城県はいかがでしょう。

2013年10月12日、ELEC 英語教育シンポジウム

パネル・ディスカッション

ELEC 英語研修所にて収録

（文責編集部）

下山田 茨城県は東北地方の各県と比べると被害は大規模ではなく、東北地方に送る支援物資を中継する場所になりました。世界各国から送られてくるミネラルウォーターに書かれてある読めない言語を見て、「地球はひとつなんだ」と私は間接的に感じました。そのようなことを生徒にも伝える努力をしてきましたが、何より生徒にとって一番刺激になったのは、原発事故で茨城に避難して来られた大勢のご家族の生徒が、本当に頑張っているのを見たことで、むしろ我々が学んだことが非常に多くあったと思います。こうしたことを風化させないように、我々は指導していかなくてはならないと思っています。本当に色々なご支援を頂き有難うございました。

### 学校における取り組み

根岸 ありがとうございます。では議題に入り、まずは行政の立場で色々見て来られた指導主事の下山田先生と主任主査の小金先生、そして松尾先生には学校の中での取り組みについてお話をお願いいたします。

下山田 茨城県の場合は、「ディベート・チャレンジ」という事業をおこなっており、ディベート活動の中で論理的な思考力を育成し、4技能をバランスよく育成する取り組みを広げています。「ディベート・チャレンジ」校として、21校（県内100校中）を指定し、それぞれ公開授業や公開研修会を行っています。21校のうち3校は、文部科学省の拠点校（コアチャレンジ校）事業として外部アドバイザーを呼び、英語で行う授業を先行実施するなどの取り組みをしてきました。この事業の発想の原型になったのが、大分前から独自に立教大学の松本茂先生を外部アドバイザーとして定期的に授業をチェックしてもらい、アドバイスを頂きながらグローバルな視野を持った英語教育への改善を進めてきた県立竹園高校です。今年3年目となり事業が終わりますが、県が率先してディベートの研修の機会を与えた事は意義があったかと思います。しかし「日本人は論理的思考力は優れているが、quick responseが絶対的に遅い。それはいつも英語で話していないからだ」という



ディベート世界大会に出場した県立宇都宮高校の報告を聞き、私たちの教育の視座に他国の英語教育の実情が抜けていた事を身をもって感じました。

それから高校自体、多様で専門的に分かれていることから、公開授業や公開協議会などの機会が少ないということもよくわかりました。国立教育政策研究所の「教員の質の向上に関する調査研究報告書」によると、校内研修の体制が出来ているのは小学校が9割、中学校が8割、高校は何と3割しかないのです。つまり先生方が学校の中で研修したり、校外の研修を見たりする機会が少ないのです。茨城県には英語教員が約600名いるのですが、ディベート・チャレンジの公開授業には延べ300名もの先生方が参観に来られ、先生方が公開授業や研修の機会を求めている事を改めて感じました。

根岸 続いて小金先生、宜しくお願いします。

小金 宮城県としては、2年前に本県独自事業として、英語による授業を先行実施する高校を7校指定しました。その指定校では公開授業や英語による授業に関連した研修会等を開催してきました。公開授業等に参加した他校の教員が、指定校での英語による授業を実際に目にすることで、英語による授業のイメージが湧くと考えていましたので、指定校以外の先生方には、指定校での公開授業等に参加してもらうようにしました。また、7指定校には、いわゆる進学校と呼ばれる学校だけでなく、進路先が多様な学校も含まれています。指定校がある地区も7地区にわたっていますので、ほぼ本県を網羅しています。昨年度は、専門学科を設置している高校も含め、さらに4校を指定校

に加えましたので、合計11校で、英語による授業を先行実施しながら、周知を図りました。3年目になる今年の4月の段階では、英語による授業は各校で実施されていたと考えています。

根岸 次に松尾先生お願いします。

松尾 福岡高校は普通科の県立高校で、研究指定校でも拠点校でもありません。

2010年に、E ダッシュプランという独自の校内英語指導改善プロジェクトを始め、HUKUOKA CAN-DO GRADE の原版に着手しました。それを基にしてCAN-DO リスト形式の学習到達目標を設定いたしました。翌年はCAN-DO ディスクリプタ準拠の言語活動のバリエーション開発に取り組みました。3年目はCAN-DO 準拠の評価方法、4年目の今年は観点別評価をどうすればリンクできるかシラバスの作り方を検討し、現在に至っています。CAN-DO リストを授業内の活動につなげて具体的に落とし込みながら、実践に推移して毎年度末にCAN-DO リストの見直しをしています。そして生徒たちの到達度の自己評価と見直しを教員皆で話し合い、その成果を検討しています。E ダッシュプランの柱は3つあり、1つ目は新学習指導要領の趣旨に沿った4技能統合型の授業の実践、2つ目は到達目標・授業・評価の一体化、3つ目は英語科全員がチームになって取り組むという事です。この3つがHUKUOKA-E ダッシュの大きなマニフェストです。受験にしか使えない英語、或いは一生を支える骨太のコミュニケーション能力の育成とどちらが生徒にとって幸せなのだろうかという議論から始まりました。「センター試験で何点取れる」から脱却し、具体的に生徒へどのような英語力をつけて卒業させるかという思いや、授業のスタイルを共有することにしました。4技能統合型の授業スタイルが掴めてくると、なぜCAN-DO が必要なのかが見えてきます。あとは言葉としての英語を教える決意、英語という言葉に息を吹き込んであげるという決意、覚悟を教員の一人一人が持つという言語観の共有。これらがCAN-DO リスト作成以前のチームの土壌作りの大事な要素だと思いました。

根岸 ちょうどここでCAN-DO の話が聞きたいという期待が高まったところで、それぞれの

取り組みについてお話ししたいと思います。下山田先生いかがでしょうか。

## CAN-DO リストの取り組み

下山田 茨城県の高校では、年に1度各学校から1人研修を受けていただき、27年度までには各学校で準備できるような体制を整えているところですが、CAN-DO 以前にチームとしての土壌づくりで苦労しています。おそらくCAN-DO リストの活用の鍵は2つあるのではないかと思います。1つはCAN-DO 活用の土壌となる校内の研修体制づくりです。先ほどの国立教育政策研究所で出された「教員の質の向上に関する調査研究」という報告書では、小中における学校の質の高さを、①教員間のコミュニケーションが十分である ②授業の質が高い ③地域平均より学力が高い ④全国平均より学力が高いという4つの観点で見た場合、研修内容を深める取り組みを個人の先生が持っているかどうか、校内研修の組織的な体制が出来ているかが、その学校の教育の質の高さと非常に相関が高いという結果が出ています。ですから、研修体制の不備は、高校の大きなネックではないかと思います。2つ目のCAN-DO リストの鍵は共有指導體制のツールとして活用できるかどうかです。それが使えるCAN-DO リストの指標になると思います。本県のディベート・チャレンジ校の一つが、ディベートが出来るようになるまでには、どのようなことが出来なくてはいけないのかという学習到達目標をCAN-DO 型で作りました。このリストは教材とワンセットで、このリストと一緒に授業プリントが引き継がれます。CAN-DO リストが教材と別になっていると、結局それを見ないまま終わってしまいます。このCAN-DO が、「こういう力を付けさせるため、こういう言語活動を取り入れたプリントを作る」という先生方の共通理解のもとになるので、授業・教材と一体化したCAN-DO を作らないと利用されないのではないかとすることが課題となっています。

根岸 では引き続き、小金先生お願いします。

小金 先程、英語による授業についてお話しせ

ていただきましたが、英語による授業は、学校または英語科等がチームとして取り組む体制が構築されないと、難しいものであると考えています。CAN-DO リストについても同様です。本県では、先程の7指定校に、平成24年3月までに、CAN-DO リストの形での学習到達目標の作成をお願いしました。また今年度は、各校にCAN-DO リストの作成をお願いするために、CAN-DO リスト研修会を2回開催しました。講師であります明治大学の尾関先生は、CEFRがどうして作成されるようになったかという経緯についてお話しいただきました。CEFRの背景知識を知ることは、CAN-DO リストの形での学習到達目標を作成する上で、大切なことであると思っています。

根岸 それでは、松尾先生お願いします。

松尾 本校ではCAN-DO リストをGRADE1～6という形で作っていますが、評価のためや成果主義のものではありません。できるだけ初期の方はハードルを低くして上に行くほど難しくなるように生徒の学力差に対応しています。そしてその中にCEFR-J、英検のCAN-DO リスト、そしてGTECのディスクリプタ、岩手県版のものを織り込んで自分たち独自のCAN-DO ディスクリプタを使っています。作成の際の問題点として、文法の扱いや数値目標はどうするか、音読はReadingに入れていいのかなど、色々と協議しました。言語処理の速さなどに言及したものについては途中経過の達成度です。あくまで学習到達目標がどのような良質のコミュニケーションにつながっていくのかを主眼にディスクリプタを作ろうと意見をまとめました。評価については、CAN-DO リストに則って問題作成し、パフォーマンステストの実践など、チームでかなり協議するようになりました。検証は定期的に行い、生徒たちの自己評価、達成感・モチベーションも大事にしながら、実際にどういう事が出来るようになったのか、総合的に評価できるよう妥当性・信頼性のあるテストングを考えています。

実際にCAN-DO リストを使ってよかったと思われる点はたくさんあり、GTECなどの結果では各技能がバランスよく伸びました。今では地域のガイドブックを英語で作ったり、有志が集まって

英字新聞を編集したりしています。しかし、最も変容したのは、教師集団です。福岡高校の生徒の英語は全員で伸ばそう、授業力を高めようという意識が高揚したことは大きなことです。先生方の指導力が上がると生徒の意欲も上がり、授業の質も向上します。授業の質が向上するという事は生徒の幸せにつながるという実感を持ちました。

根岸 有難うございました。松尾先生が最初に教えた頃の生徒は、まったく英語を話さなかったと聞いており、授業の取り組みで、それが変化してきたという話もあるようです。次に柳瀬先生には今までの総括やCAN-DO リストの取り組みも含めコメントいただければと思います。

### CAN-DO リストと新学習指導要領の整合性

柳瀬 英検の英語教育研究センターで集計した最新の調査報告（到達目標の設定に関して中学校・高校、中高一貫校・中等教育学校を対象とした大規模な調査）があり、そこから見えてきたのが、CAN-DO リストの形での学習到達目標の設定への取り組みは二極化しているということです。自由記述から見えることを4点述べます。1点目はCAN-DO リストの形でという意味の解釈が非常にばらついているという事です。CAN-DO リストで到達目標を設定する事とCAN-DO リストを作成する事は微妙に違ってきます。色々ところで「～中学（高校）CAN-DO リスト」とタイトルにつけていますが、これは「学習到達目標リスト」とする方が適切かもしれません。実際に文部科学省から出された手引きの中にはどこにも「CAN-DO リストを作成する」と書かれておらず、学習到達目標を設定すると書いてあります。

2点目は先生方が戸惑っておられる大きな理由の一つ、3種類の指標の整理が必要という事です。それらは、学習指導要領という指標、評価規準という指標、今回のCAN-DO リストの形での学習到達目標です。この3つがどういう関係にあるのかという事が非常に判り難いようです。手引きを読めばわかるのですが、いきなり渡されて読む先生方は、そのことがいったいどうなっているのかと解釈に非常に困っている事が自由記述の中か

ら見えました。

3点目はCAN-DOリストの形での学習到達目標という基本的なコンセプトは下から積み上げていく足し算のような考え方で、中学校、高校でだんだん積み上げて、どこまで実際にできるのか、これはCAN-DO的な意味ではとても大切だろうと思うのですが、実は高校の先生方は入試を原点に引き算をします。つまり足し算と引き算のギャップが学校種にもよりますが、高校1、2年で極端に起きてきます。下から積み上げてうまくいっている途中から引き算に変わり、学習者は一気にジャンプをしなくてははいけないのです。

最後に評価という問題と能力記述文については、一個一個の能力記述文を評価するのではないという事は手引きの中に書かれています。高校の場合、最後の評定の5段階をどう出すかという大きな問題がありますが、指導要領の基準と到達目標の関係をもう少し整理する必要があります。それから教科書とCAN-DO的な視点の整合性が今の段階ではとれていませんので、教科書をどういう構成でつくるのかという事が次の改訂に向けて大きな課題になるかと思えます。

根岸 色々な論点が出てきており、国としてのCAN-DOリストが幹で枝葉をそろえるような考え方が示されましたが、国が出したとしても、完成品を選ぶと出来てしまうような到達目標だと、先生自身がどんな生徒を育てるのか振り返る部分が飛んでしまうと思ったのですが、その点についていかがでしょうか。

### 学校内のチームワーク構築

松尾 岩手県の場合は進学校用と実業高校総合学科制用の2通りモデルを作って紹介しています。生徒たちにどういう事ができるようになって欲しいか、皆で考えて目線を合わせることが欠落してしまうと、CAN-DOリストを作る意味が半減してしまうと思います。先ず教員が共有し、そして生徒達も卒業時には英語を使ってこのような事ができるようになりたいという思いを共有する。保護者も「うちの子どもはこの高校に入るとこんな事ができるようになって卒業する」と考えてこの

高校で学ばせたいと、皆が共有できるようにする。そのためには上から下りてきたものをmodifyするより、先ず考える事が大事です。そして作る際には、既存の客観指標などを参考にしながら自分達の思いをディスクリプタに乗せ、授業の中で具体的に落とし込んで行くような流れが良いかと思えます。他の学校が作成したリストをそのまま真似してアレンジしても軸がぶれてしまうので、あくまで自分の目の前の生徒をみつめる目がCAN-DOリストを作る大事な点だと思います。

根岸 チームワークやリーダーシップが特に高校の場合大きな課題となります。うまく機能する事もあるとは思いますが、宮城県では成功例や難しさなどはありますか。

小金 震災を通じて一つになる大切さを、生徒とともに教職員も感じています。また、英語による授業とともにCAN-DOリストの作成も、チームとして取り組む必要があります。各校で作成するCAN-DOリストにより、生徒の目標が明確になります。生徒が目標を達成するために、日々頑張っている。それを教職員が応援する。つまり、教職員の目標は全員同じであり、生徒が目標を達成することであります。そのために、教員はこれまで以上に、コミュニケーションをすることが重要になります。英語の授業におけるクラスの雰囲気と同じように、教員間のコミュニケーションを増やすことにより、Mutual Trust and Respectを高めることが求められると考えています。具体的には、中堅の先生方を中心としてチームワークを作っていけたらとイメージしています。また、総合教育センターとも連携をさらに強化することも必要になります。

根岸 わかりました。良い形で動いていくといいですね。

極端な話、高3になると検定教科書は使わないところもあり、そうすると実際にCAN-DOで立てた行動目標と教材の使い方、今日何をやるのかというアクションとどう結びつくのかが欠落してしまいます。茨城県では、ディベートを導入されましたよね。延べ300人集まったという話を聞いて何が起きているのかと思ってしまったのですが、新しい取り組みを導入する中で何か変化があった

のでしょうか。

下山田 そうですね、ミドルリーダーになる先生が公開授業をし、後輩の先生がそれをみて引きつづ形で繋がっている学校も少しずつ出てきているので、リーダーを育てて活用するというやり方は有効ではないかと思っています。高3の教科書、教材の活用をどうするのかも課題ですが、応用度の高いディベート活動で対応しています。大学の入試では賛否の立場で自分の意見を書かせる問題も多いので、入試問題をディベートと関連させているディベート・チャレンジ校もあります。そのような授業を見て、決して受験指導とコミュニケーション活動は別個ではない事を実感する先生方もいます。

根岸 3年生で入試問題を使ってディスカッションをすることもあり、それも無理なところがあるとすれば、普通にやればよいのではないかという気がします。では、CAN-DO と入試について柳瀬さんからお話いただけますか。

## CAN-DO リストと入試

柳瀬 個々のアイテムについての議論で言えば、日本の大学入試問題の質が昔に比べると良くなったと思うのですが、毎年同じスペックで作られているかどうかというと、入試担当チームが変わると問題構成も変わってしまうことがあるようです。うちの大学が求めているレベルはこうだと公にしているところはほとんど無く、しかも受験後のフィードバックの情報が非常に限られていると思います。選別だけの目的ではもはや学習者は育ちません。どこまで到達しているかという事が大切で、受験に落ちたとしても A2だ B1だという事がわかって初めて CAN-DO と繋がるのだと思います。それが入試になった瞬間に途切れてしまうわけです。

TEAP という試験がありますが、これは日本の英語学習の環境、状況、具体的には学習指導要領の考え方をふまえて高校の学習者がアカデミックな場面、大学レベルの英語を receptive, productive 両方できるようになるには、どのような素養が必要かというテストスペックを全部書

き出してタスク化する作業で作ったテストです。TEAP ではアカデミックな場面における CAN-DO リストもフィードバックします。指導と学習とテストがどうも足し算と引き算で大きな乖離がある事がずっとあたり前でしたが、CAN-DO という視点を踏まえて、大学入試についても早く改善していく必要があるのかなと感じています。

根岸 4技能に関して CAN-DO リストを作ることは、学習指導要領が4技能統合となっているので、その趣旨にぴったりですが、出口がリーディングや文法問題だけだからという不整合が起きてきます。高校現場からするとそういう取り組みの成果が入試の結果にも反映してほしいわけですが、どのような入試制度になってほしいとお考えでしょうか。

松尾 1、2年生とコミュニケーション重視の授業で力をつけてきたから、今度は入試で試すという感覚だと私は信じています。実際に即効性があるやり方ではないという共通の理解でしたが、プロジェクトが発足して2年目の3年生は、学年の半数の生徒が第1希望の国公立大学に合格しました。私が嬉しかったのは入試実績ではなく、ある子が SNS でつぶやいた事に「福岡高校で英語勉強してよかったよね。もう少しで英語がただのお勉強で終わる所だった」とありました。海外留学等にチャレンジするなど、岩手県の二戸市では今まであまり見られなかったほど、子どもたちが「外向き」になってきたのは CAN-DO の1つの成果だと思っています。

根岸 最後にいい話を聞かせていただきましたが「ただの英語の勉強で終わったよね」みたいなものは、日本中の英語教育へのコメントだったかなと思います。

いかがでしたでしょうか。まだまだ話し足りないところもあるかと思いますが、時間になりましたので、以上で終わらせて頂きます。ありがとうございました。(拍手)

## 認知的基盤を持つ教授用文法

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚達雄

### 1. はじめに

表題は、今回内容を紹介する Taylor (2008) “Some pedagogical implications of cognitive linguistics” (in De Knop, S. and T. De Rycker (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. 37-65. Berlin・New York: Mouton de Gruyter.) が記述の中で使用している cognitively-based pedagogical grammar という表現をそのまま訳したものである。本稿の内容を簡潔に言い表していると思われるのでそのままいただくことにしたい。本稿は、このシリーズの (51) (2007年115号) に掲載の拙稿「外国語教育と認知言語学」の事実上の敷衍・続編である。

Newmeyer (1980) で知られる Newmeyer が、ある論文 (2003: 683) で「世界中の言語学者の数という点から見てみると認知言語学の研究者の方が生成文法の研究者よりも多い、というのが私の印象である」と述べている。これを受けて、Taylor と同じく上記の De Knop, S. and T. De Rycker (eds.) に掲載の Chen, L. and J. W. Oller, Jr. (2008: 410) は、別の研究者の「しかしながら、第2言語獲得の研究及び教授法分野で認知言語学を応用することに焦点を当てた研究は乏しい」との見解も紹介している。2013年の時点において上記に引用した後者の見解が、依然として当てはまるかどうかは筆者には明らかではないが、認知言語学の第2言語教育、外国語教育への応用が着実に進んでいることは事実であると思われる。前回取り上げた著作以降出版された著作（雑誌の論文は除く）で筆者の手元にあるものだけでも、Pütz, M. (2007)、Robinson, P. and N. C. Ellis (eds.)

(2008)、先に挙げた De Knop, S. and T. De Rycker (eds.) (2008)、Holme, R. (2009)、Littlemore, J. (2011)、Tyler, A. (2012) がある。

Taylor の論文は、1993年の論文の改訂版で、紹介するにはいささか古い感じではあるが、内容的にはあまり古さを感じさせないので、取り上げることにしたい。使用しているデータも英語だけで、英語教育関係者にはなじみのあるものばかりであるし、認知言語学の論文によく登場する絵とか図が使われていないので、紹介するという点で扱いやすいところがある。また、必要に応じて、関連する比較的最近の論文にも言及することにする。なお、Taylor は600頁余りある大著の認知文法の入門書 Taylor (2002) の著者でもあり、それで名前をご存じの方も多であろう。(以下の2、3、4節で、[ ] で囲った部分は、原文にはなく、筆者が補った部分である。ただし、文脈から明らかな場合は、一々 [ ] を使用していない。認知言語学の用語の日本語訳は、ほぼ辻 (2002) による。)

### 2. 教授用文法と文法における説明：補文

Taylor は、言語理論に大きな革新的変化が生ずると、それは遅かれ早かれ言語教育に影響をもたらすものであると述べ、次のように続けている。

認知言語学者の Lakoff、Langacker、Talmy 等の研究は、過去半世紀の間、言語学の主流をなしていた変形生成文法のパラダイムとの大きな断絶をもたらしたことはほとんど疑いのないところである。認知言語学の展開が力を増し自信を深めてくるに従って、研究者の目が認知言語学のアプロ

一ちの教授の応用の可能性に向いていくのは自然なことである。

教授用文法とは、ある言語を外国語として学ぶ学習者・それを教える教師に向けた当該言語の記述であり、その目的は当該言語への洞察を促進し、それによりその習得を容易にすることである。

したがって、この文法は記述文法 (descriptive grammar) とは根本的に異なるものである。後者 (もしくは後者の断片) は言語学者によって言語学者向けに書かれ、言語理論の要求の必要性に照らして評価される。一方、教授用文法は、言語学習者・教師が必要としているものを満たすために書かれ、その評価は、当該外国語への洞察・習得をどの程度促進させるかによって決まる。目標言語の外国語がなぜそうなっているのかを説明することは、教授用文法に必要な重要な要素の一つである。つまり、教授用文法には、簡潔で、容易に理解できて、直感的に妥当な説明の提供が求められる。説明は洞察を促進させる強力な要素となり、洞察が無ければ、学習は丸暗記以上に進歩することはほとんど無い。

Wierzbicka (1988: 491) によると、20世紀の最後の四半世紀における言語学の主要な特徴は、「文法の非恣意性 (the non-arbitrariness of grammar) を新たに重要視したことである。」これが意味するところは、統語構造は意味によって動機づけられている (syntax is motivated by semantics) ということである。Langacker (1987a: 12) によると、「文法は意味内容の構造化と記号化にすぎない。」Taylor は、このような主張をしている文献を他にも挙げているが、主に1980年代のものであるので、Langacker の比較的最近の論文である Langacker (2008b: 15) (これも Taylor の論文と同じ本の中に収められている) からの引用を加えておこう。「文法形式に意味があるということ (the meaningfulness of grammar) は、文法を効率的に教えるための方略を考え出す上で明らかに認識されていなければならない。」

以上のような命題の下では、動詞が、that- 節、主語のない to- 不定詞<sup>1</sup>、動名詞のどれと共起するかという下位範疇化の問題に対して意味的説明が求められるので、まず、これら三つの構造の意

味的値を提案する必要がある。必然的に、これらの構造が持つとされる意味的値は、個別の事例の語彙内容から抽象化されることになるから高度にスキーマ的になるであろう。こうすることにより、次に、ある文の文法性 (あるいは場合によっては非文法性) が、どのようにして補文の意味と主動詞の意味との両立性 (もしくは非両立性) から導き出されるのかを示す試みを行うことになる。

意味的基盤を持つアプローチが、当該の事実を教授用に提示する上で重要な影響をもつことは明らかであろう。それは Chomsky 流の自立統語論を想定するアプローチとは全く異なるものとなるであろう。後者の立場が示唆するところでは、我々が行うことは下位範疇化の型に従って動詞の目録を余すところ無く作成することだけである。この理論によれば、これらの型は恣意的な事実であって「ただ学習されるのみ」ということになる。一方、意味的基盤を持つアプローチは、学習者が予測するとまでは行かないまでも、提示されたデータの中に何らかの体系性を少なくとも見いだす立場になれるように、様々な範疇の意味的特徴づけを提供することに努めることになる。

意味的基盤を持つアプローチに難しさが無いわけではない。主な難しさは、まさに不定詞補文といった一般的統語型が持つスキーマの意味 [個々の事例に共通する意味] を見つけ出すことにある。それは、個々の事例から簡単に読み取れるというものではない。さらに問題を複雑にする要因は、スキーマ的単位の意味的値が単一ではなく、程度の差こそあれ、多義的であるかも知れないということである。また、少数の事例は真に特異なものでどんな一般化の範囲にも入らないかも知れない。にもかかわらず、このアプローチを追求すべき強力な理論的経験的理由はある。おそらくこれらの理由の中で最も重要なものは、補文を取る動詞が複数の補文と両立できる場合に話し手が見せる補文の選択の仕方である。補文の選択が非常に微妙な意味的相違をもたらすことがある。

(1) a. I propose to leave tonight.

b. I propose leaving tonight.

(1a) においては、話し手は出発する意図を表している一方、(1b) においては、話し手は考慮の

対象としてもらうために出発するという行為を提案している。従って我々の推測としては、(1a)においては出発する人は話し手である一方、(1b)においては出発することになる人は誰なのか明確ではない(話し手かも知れないし、話し手を含むグループかも知れないし、他の人かも知れない)。どのような補文をとれるかによって単に述語の目録を作成しても、それは、補文の選択は意味的考慮によって決まることがあるという事実に対応できないであろう。実際のところ、(1)に見られるような最小対立は、対立する意味的値を明らかにする上で特に有益であろう。

Taylor は、さらに to- 不定詞、動名詞、that- 節の意味を検討するためのデータを挙げ、とその説明を行っているが、それが依拠する論文の一つである Dirven (1989) の方が例文、記述とも相対的に分かりやすいので、以下しばらくは Dirven の議論を見ていくことにしたい。まず次の二文を比べてみる。

(2) a. It's easy to park your car here.

b. Parking the car is a problem.

to- 不定詞は、ある事態もしくは状態の単独の生起、もしくは一連のそういう単独の生起を示す。(2a) では easy という述語が使われていて、何かを行うという概念が含意され、これが単独もしくは一連の事態の生起として自然に述べられている。(2b) では a problem という述語が使われていて、クルマの駐車という現象の非特定の (non-specified) で非有界的な (unbounded) [つまり、一般的で非個別的な] 提示が求められ、より抽象的な概念の処理が必要である。to- 不定詞は、ある人物が駐車を行うという概念を含意するが、動名詞にあっては、これは必要でない。というのは、我々は駐車のプロセスを考えているのであって、それを行う人間についてはあまり考えてはいないのである。

that- 節は不定詞や動名詞と異なり、ただ単に事態もしくは状態を示すのではなく、命題という形式でそれを心的に表示するのである。たとえば、知覚動詞の see は、必ずしも見た出来事を示すのではなく、物理的な知覚から心的に結論を下しうるものを示す。このことは、see の補文として、

ものの欠如や、以前起こったことを示すことが可能であるという事実からも明らかである。

(3) a. I saw that he entered the building.

b. I saw that he didn't enter the building.

c. I saw that he had entered the building already.

より抽象的な that- 節の性質は、動名詞のみ取り得る enjoy といった多くの述語との共起を排除している。

(4) \*I enjoyed that he sang that song.<sup>2</sup>

事態や状態の単独の生起を示す to- 不定詞は単独の生起を条件づける述語と共起する。たとえば意志を示す次のような述語と共起する。

(5) choose, decide, hope, want, would like 等

この中で複数の補文と共起できる述語の場合、共起する補文との組み合わせ方で意味が少し異なることがある。たとえば hope は to- 不定詞と共起する場合には意志を表すが、that- 節と共起する場合には単なる hope の状態を表す。

(6) a. I hope to be able to come. (= I want to come.)

b. I hope it won't rain tomorrow. (= I have no control of the weather and can only express hope, but no volition.)

最後に、不定詞が潜在的に起こりうる行為の単独の生起を表す場合と、動名詞が一般的状態を表す場合の対照的な例を挙げておく。用いられている述語は、同一ではないが、Dirven の分類では「態度及び心的活動を示す動詞」(下の例では love, hate, like) として同じグループに属している。

(7) a. My girl-friend would love to go to the cinema with me tonight; she hates going out alone.

b. I have always loved acting; I would like to see you wearing a Roman toga and reciting Shakespeare.

(7) では不定詞と動名詞の前後に異なる文脈が与えられているので、その違いがわかりやすい。<sup>3</sup>

Dirven は、これまで部分的に観察してきた to- 不定詞、動名詞、that- 節に関する議論のほか、for の付いた to- 不定詞、原形不定詞、現在分詞、

whether/if 節、wh- 構文を取り上げて、それぞれの(予備的な)スキーマ的特徴付けを与えようとしている。各構造のスキーマ的意味は先験的に決められるものではなく、各事例一つ一つについて検討しながら決めるほかはなく、さらに動詞と補文との結合によって意味が異なるケースにも目を配ることになるわけであるから、スキーマ的意味を提示することは簡単ではないと思われる。たとえばスキーマ的意味を提示できても、余りに抽象的すぎると実際の授業では難しすぎて使えないということも起こり得る。抽象化を追求することなく、そのレベルを押さえて分かりやすくするという教育的配慮をするということも必要であろう。ともかく、個々の文法形式・構造に、分かりやすい意味的説明、動機づけが与えられるようになれば、外国語学習者にとって大きな利点となることは間違いない。<sup>4</sup>

### 3. 文法における説明：可算名詞・質量名詞

次に、Taylor が取り上げているもう一つの文法事項である可算名詞・質量名詞の議論に移る。例えば、furniture, information は英語においては質量名詞である。ある項目が形態統語的に可算名詞か質量名詞のどちらに入るかということになると、自立統語論の立場ではそれは本質的に恣意的指定の問題である。つまり、辞書の中のそれぞれの名詞に [+COUNT] か [+MASS] かの印を付けるだけということになるだろう。一方、意味的基盤を持つアプローチにおいては、二つの名詞類のスキーマ的意味を探り出し、任意の名詞がそのスキーマ的値と両立できるかどうかを算定することになる。補文の選択パターンと同様、意味的基盤を持つアプローチを追求する説得力のある理由となるのは、名詞のすべてを可算名詞か質量名詞かに範疇化することは記述的に不十分であるという事実である。名詞の大部分は、意味的な差異を伴って、可算名詞としても質量名詞としても用いられ得る。

Langacker (1987b) は、[COUNT NOUN] と [MASS NOUN] のスキーマ的特徴づけを提案し、可算名詞は「ある領域における有界的 [境界線の

ある] 区域 (bounded region in a domain)」、質量名詞は「ある領域における非有界的 [境界線のない] 区域 (unbounded region in a domain)」と述べている。この特徴づけを教授用に使用するには制約がある。まず第一に、「ある領域における区域」は、Langacker の、より一般的な意味理論の枠の中でのみ理解されうる専門的概念であるから、想定される教授用文法の利用者には分かりやすいとは言えない。第二に、この特徴づけは、名詞がこれら二つの範疇のどちらに入るのかを予測する基盤を提供してはいないということである。名詞が二つの範疇のどちらに入るのかは、かなり言語ごとに異なるのである。[この議論は次節の後半に続く。]

### 4. 対照分析との関連

応用言語学の一つの関心事は、学習者が抱える問題を予測する原理の探求である。この分野でよく知られているアプローチは対照言語仮説 (Contrastive Language Hypothesis) である。それによると、外国語の構造が、学習者がすでに知っている言語の構造と同型でない場合には、学習が困難である (Lado 1957)。この問題に対して認知文法が採る立場は Lado 流の対照仮説に似ていなくもない。違いは、形式要素の分布自体ではなく、これらの形式によって示される意味に焦点を合わせることにある。つまり、目標言語の構造が「特有の」概念化を行っている、すなわち、学習者の母語には見いだされない概念範疇、もしくは学習者の母語にある概念範疇と完全には同型ではない概念範疇を記号化している場合には、学習が難しいという予測が出来る。従って、教授用文法は本質的に対照分析的で、学習者の母語と比較して目標言語に特有なものに焦点を合わせることになる。[以前の対照分析との類似点に留意しながらも、それとは認知言語学のアプローチは異なると述べている文献には、Taylor の他に Littlemore (2011: 6-7), Pütz (2007: 1151-1152) がある。]

概念的の特異性を測定する普遍的な基準に思いを巡らす人もいるであろう。つまり、ある種の概念化は程度の高い認知的「自然さ」を示し、世界中

の非常に多くの言語で記号化され、母語として獲得する幼児ばかりではなくどの言語の話者にも簡単に学習できるであろう。一方、他の範疇は認知的に「有標」とされ、異なる言語に次々と記号化されているとは予想されず（たった一つの言語にのみ存在が立証されるということさえあるかもしれない）、その学習はかなりの認知的努力を要するかもしれない。

この点に照らして、再度英語の可算名詞、質量名詞を考えてみよう。恐らく chair と water がそれぞれ可算名詞、質量名詞とされるのは、その指示物の性質を考えてみればかなりの程度「自然」であろう。もし、ある言語が可算名詞、質量名詞の区別をする言語であるならば、この二つの単語のその言語への訳語も英語におけるように範疇化されるであろう。しかし、三つの名詞 information, advice, news はどうであろうか？一見したところこれらは可算名詞と予想されるであろう。英語の概念化でこれらが質量名詞とされる論理は何であろうか。導管のメタファー (conduit metaphor) によれば、精神は容器として解釈される。伝達には、精神の内容を別の種類の容器、つまり単語に適切に包み込んで、一つの精神から別の精神へと導管、つまり伝達のチャンネルを通して送ることが伴われる。さて、容器、例えば箱やバケツを一杯にするには中身がものであっても良いし (The box is full of books)、物質であっても良い (The bucket is full of water)。単語や精神である隠喩的容器に関しても同じ可能性が見いだされる。この隠喩的容器は、(facts, ideas, thoughts, hints, suggestions といった) 個別的な「モノ」で満たされることもあるし、例えば、(knowledge, learning, experience, wisdom, imagination といった) 状態や属性である、非個別的な「物質」で満たされることもある。可算・質量の区別をする大部分の言語は、information, advice, news を「個別的な」モノとして解釈するのに対して、英語はこういった伝達行為の内容を恐らく幾分特異な分け方で、knowledge, wisdom, learning と同じく「物質」として範疇化しているのである。

## 5. まとめ

「文法の非恣意性」という主張をどこまで追求できるのかという問題と、得られた意味的説明を外国語教育においてどこまで利用できるのかという問題は別物である。Taylor が原著の結論のところで述べているように、教授用文法には、専門家ではない読者が容易に利用できること、という制約がある。Taylor (及び一部 Dirven) が挙げている二つの主な文法現象、補文と可算・質量名詞の議論を振り返ってみれば、前者の議論はある程度分かりやすく英語教育で利用できそうな部分があるが、後者の議論の中の information, advice, news に関する説明は、授業に利用するのは難しいであろう。なぜなら、この三つの名詞が英語においてなぜ質量名詞であるのか、という本質的な問題は、導管のメタファーを引き合いに出しても依然として残っているからである。

前節で、認知文法には以前の対照分析のアプローチとの類似性が見られるという議論を紹介したが、これとは異なる別の種類の類似性について私見を述べておきたい。Oral Approach の提唱者である Fries (1955: 11-13) は、「外国語を学習することは - (中略) - 新しい一連の言語習慣を獲得することである」と述べ、「言語が使用する様々な合図によって示される示差的对立を、自由に使いこなすことを自動的 (automatic) にするパターン・プラクティス」について説明している。この「言語習慣」、「自動的」および「パターン・プラクティス」は、時を隔て、理論的背景はまったく異なるものの、Langacker (2008a: 16) が挙げている四つの認知プロセス (連合、自動化、スキーマ化、カテゴリー化) の一つである、下記の自動化 (automatization) の説明と言わんとするところが部分的に重なり合うように思われる。「自動化は、靴紐を結んだりアルファベットを暗唱したりする学習に観察されるプロセスで、反復や復唱によって複合的構造が完全に習得され、その使用はほぼ自動的で意識的なチェックはほとんど要しないまでになる。認知文法の言い方をすれば、構造は漸進的に定着していき、最終的に一つのユニット (unit) として確立される。」

## 注

- 不定詞には主語のある形と主語のない形があるが、Taylor が例として提示しているのは主語のない形である。
- Taylor (2008: 60) によると、[Dirven と同じく]、Taylor は以前の版で enjoy (the fact) that ... の形は非文法的だと、主張したが、ある書評者からコーパスでこのタイプの用例を見つけたとの指摘を受けたと述べている。コーパスにあるとされている用例の一つは次の文である。  
We all enjoyed the fact that there was no master around to tell us what to do.  
ただし、このような例は、コーパスの enjoy(ed) を使用した例の中の 1 パーセントに満たないとのことである。従って、Taylor は、支配的な用法とは別にして、ある命題に関する知識も楽しみの源になることがわずかながらある、と認めている。
- このような不定詞と動名詞の意味的相違は Dirven (1989) 以前にも指摘されていることに、留意しておきたい。安井 (1983: 257, 1996: 375) によると、「like, dislike, hate, prefer などは、目的語が動名詞のときは一般的な陳述に用いられ、to-不定詞のときは特定の時に行われる個別的な行為に関して用いられる傾向がある。」  
なお、不定詞と動名詞の用法に関する、認知文法からの更なる議論については、Langacker (2008a: 439-440) を参照されたい。
- Taylor (2008: 49) は (I went to the bank に見られるような) 方向を示す前置詞 to と不定詞につく形態素 to との歴史的な関連にも触れている。この前置詞は特定の目標で終了する経路に沿った移動を示す。不定詞補文も、同様に多くの場合、心理的目標、つまり決断の意図した結果を示す。従って、目標の達成を含意する動詞は典型的に to-不定詞を取る。

## 参考文献

- Chen, L. and J. W. Oller, Jr. 2008. The use of passives and alternatives in English by Chinese speakers. In De Knop, S. and T. De Rycker (eds.), (タイトル等は本文参照), 385-415.
- Dirven, R. 1989. A cognitive perspective on complementation. In Jaspers, D., W. Klooster, Y. Putseys, and P. Seuren (eds.), 113-139.
- Fries, C. C. 1955. American linguistics and the teaching of English. *Language Learning* 6: 1-22. 安井稔訳注『アメリカ構造言語学と英語教育 近代英語の語順の発達』(大修館、1957)
- Geeraerts, D. and H. Cuyckens (eds.) 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
- Holme, R. 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Jaspers, D., W. Klooster, Y. Putseys, and P. Seuren (eds.) 1989. *Sentential Complementation and the Lexicon*. Dordrecht: Foris.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 上田明子訳注『文化と言語学』(大修館、1959)
- Langacker, R. W. 1987a. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_ 1987b. Nouns and verbs. *Language* 63: 53-94.
- \_\_\_\_\_ 2008a. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press. 山梨正明監訳『認知文法論序説』(研究社、2011)
- \_\_\_\_\_ 2008b. The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. In De Knop, S. and T. De Rycker (eds.), (タイトル等は本文参照), 7-35.
- Littlemore, J. 2011. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan. [ハードカバー版は2009]
- Newmeyer, F.J. 1980. *Linguistic Theory in America: The First Quarter-Century of Transformational Generative Grammar*. New York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_ 2003. Grammar is grammar and usage is usage. *Language* 79.4, 682-707.
- Pütz, M. 2007. Cognitive linguistics and applied linguistics. In Geeraerts, D. and H. Cuyckens (eds.), 1139-1159.
- Robinson, P. and N. C. Ellis (eds.) 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge.
- Taylor, J. R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- 辻幸夫 編 2002. 『認知言語学キーワード事典』 研究社
- Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York and London: Routledge.
- Wierzbicka, A. 1988. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- 安井稔 1983, 1996. 『英文法総覧』 開拓社
- (おおつか たつお / 文京学院大学大学院 (客員)、  
千葉大学名誉教授)

## 授業を活性化させるヒント探し

馬場千秋

はじめに

現在、多くの大学では、少子化、入試の多様化、ゆとり教育などの影響により、リメディアル教育が必要である。中学、高校の現場でも、英語を不得意とする学習者たちへの対応は欠かすことができない。このような状況下で授業を活性化させるために、教員は学習者の関心・意欲を高め、教材を工夫している。そのためのヒント探しをする場合、*English Teaching Forum* の活用をお勧めしたい。世界各国の英語教育の理論に基づいた実践や、読者がすぐに使える Classroom Activities、the lighter side という語彙やイディオムに関するクイズが紹介されている。本稿では2つの興味深い論文を紹介し、私なりに感じたことを述べる。

**Dennie-Bolton, Sara (2013) The Dialogue Journal: A Tool for Building Better Writer. Vol. 51, No. 2, pp. 2-11.**

英語ライティング力向上のためには、日常的に英語を頻繁に書く練習をする必要がある。この論文では、上記の目的を達成する1つの方法として、ダイアログ・ジャーナルを挙げ、利点や注意点、授業での取り入れ方について紹介している。

ダイアログ・ジャーナルは、日常の事柄について、学習者に書かせ、そのリアクションを他の人が書く。読み手を誰に設定するかというのも、ライティング活動では重要であるが、ダイアログ・ジャーナルを教育の一環として行う場合、書き手が学習者、読み手は主として教員になる。従って、学習者と教員間の「書くことによるコミ

ュニケーション」が行われ、それを通じて学習者と教員間の人間関係が出来上がる。筆者自身もライティングのフィードバックを通じて、教室での「一人対全員」から「一対一」の関係づくりへと変化することを経験している。人間関係が出来上がると、学習者の書く英文の内容にも変化が生じ、個人的なことを書いてくることもある。

この論文では、ネイティブスピーカーのボランティアや、大学生クラスにおける学生同士が読み手になる可能性も示唆している。前者は、中学・高校であれば、ALTに読み手を依頼することができる。後者はクラス内でのペアワークやグループワークで行うことができる。ただし、英語が不得意で、ジャーナルを書くことで精一杯という学習者が多数いる場合は、英語でコメントを書くことの負担を考えると、学期当初からではなく、授業回数を重ね、学習者が「英語を書くこと」に対しての抵抗がなくなった後の導入が望ましい。

ダイアログ・ジャーナルの利点として、「正確さ」よりも「流暢さ」が奨励されることも述べられている。正確さを重視した指導を行うと、間違いを恐れるため、学習者が使う語彙や文法も限られ、英文の全体量も減ってしまう。文法や語彙を正しく使って書くというプレッシャーがなければ、流暢さが養われるので、フィードバックも、文法や語彙の誤り修正ではなく、短時間で内容についてコメントをいくつか書くことが提案されている。筆者も、過去に「文章を書くことが好きであるが、英語が苦手な学習者」を指導した際、自由に英文を書かせ、時に正確さの面についても触れ、書くことを励ました結果、英文量が増し、間違いも減ったという経験がある。

ダイアログ・ジャーナルは、年齢、レベルを問わず、導入できる活動なので、英語を不得意とした学習者にも効果的と言える。ただし、英文量や書く頻度など、「英語が嫌い」という学習者の負担にならないように段階を踏むとよいであろう。

**Rabidge, Michael and Lorenzutti, Nico (2013) Teaching Story without Struggle: Using Graded Readers and Their Audio Packs in the EFL Classroom. Vol. 51, No.3, pp. 28-35.**

この論文では、Graded Readersを使ったBimodal (reading and listening) Narrative Approach (BNA)を開発した。BNAは、extensive reading (ER)のルールを守りつつ、audio packも活用し、listening活動も取り入れるものである。

BNAと関連したERの特徴は、(1)リーディングの目的は楽しみ、情報収集、一般的な理解であること(2)マテリアルは学習者の言語能力の範囲内であること(3)学習者のペースで、一人で静かに読む(4)読むスピードは速めとする(5)教員はプログラムのゴールに学習者を向かわせ、方法を説明する(6)教員は学習者にとっては、読み手のモデルとなる、という6つである。

活動の手順は次の通りである。Warm-up Activityは、これから読む教材のトピックを導入する。映画化されている題材を扱う場合は、1シーンを見せると、主人公について想像することが容易になり、背景知識を得ることができる。その後、Prediction Activityでは、話の断片を伝え、これから読む内容についての予想をさせる。この2つの活動は、中高の授業で行われているOral Introductionに置き換え、背景知識を与えながら、interactionを行うことができる。その後、reading activityでは、12分から15分で読める長さの題材を学習者に読ませるが、ER同様に辞書を使わずに、未知語を前後関係から推測させる。Post-reading discussionでは、グループで、先に行った予測が正しかったかのチェックや、内容についての意見交換をする。

Listeningを行う場合は、学習者が読んでいる

Graded Readersのレベルよりも2レベル下のものを選び、聴き取りを行わせることが重要なルールである。また、スピードについては、英語を不得意とする学習者の場合、通常の82-85%の速さにコントロールするとよい。

実際の活動であるが、warm-upでは本の表紙や主人公の絵を見せて主人公の性格などを話し合い、内容を予測させる。その後、First and second listeningでは、題材で扱われている主な出来事に関する質問に答える。Third listeningでは、穴埋めの1つであるThe double gap fillが紹介されている。通常の穴埋めと違い、予測した語を書き込む欄と実際に聴き取った語を書きとる欄を用意し、同意語や品詞をヒントとして提示している。

Reading, listeningともに、Graded Readers以外の題材でも行うことが可能である。

評価については、エッセイライティング、true/falseやmultiple choice questionなどからなる紙ベースのテスト、リスニングテスト、映像を用いたテストが挙げられているが、題材によって形式は自由に変更できる。毎回、授業時に行った課題の点数を記録することもできるであろう。

### おわりに

私達教員が教室で用いる指導技術は、どのレベルを教える場合も同じである。それをどのようにして目の前の学習者向けに使うかが大切なのであって、*English Teaching Forum*で紹介されている実践例やClassroom Activitiesも、自分なりに変えていかなければ、授業は活性化しない。今後も*English Teaching Forum*からヒントをもらい続けていきたいが、残念なことに、紙媒体での発行は今年限りで、来年からはWebのみとなる。下記のURLにアクセスすれば、バックナンバーをすぐに見ることができる。授業で行う活動に困った時はぜひアクセスするとよいであろう。

<http://americanenglish.state.gov/english-teaching-forum>

(ばば ちあき/帝京科学大学)

## ELEC 賞受賞と現在の私の課題： Oral Approach、Action Research から メタ言語能力研究とグローバル人材育成教育へ

飯田 毅

私は1996年度「21世紀の英語教育、Oral Approach と Action Research」で栄えある第31回 ELEC 賞を受賞できました。その論文の内容は ELEC の原点ともいべき Oral Approach の優れた実践者の実践と私の実践を振り返り、21世紀の英語教育のあり方を提案したものです。

この論文を書くきっかけは、私と ELEC の運命的出会いにあると言っていいでしょう。まず私自身が中学校時代に Oral Approach を通して英語を学んだということがあります。と言っても、ELEC の Oral Approach の研究委嘱校で1966年第1回 ELEC 賞を受賞した水海道中学校で学んでいたわけではありません。当時水海道市全体で Oral Approach を研究していた関係で、私が通った中学校でも、その指導法が受け継がれ、「洗礼」を受けたのです。ELEC とのもう一つの出会いは教員になって4年目に水海道中に異動してきたことから始まります。その夏に ELEC の研修会に参加しました。2週間の研修に自宅から毎朝5時起きで参加しました。Oral Approach は当初の指導法とは大きく変わりましたが、当時は個々の指導技術の良いものを残しながら、新たな指導法を模索していた段階でした。余談ですが、その時研修に参加していた人と縁があって、結婚しました。今では私の研究の良き理解者です。

この運命的な ELEC との出会いの中で、小論が生まれました。それをまとめたのは1996年の4月に同志社女子大学に赴任してからです。それは、私自身の中学・高校での実践と大学院での思考の集大成とも言えます。Oral Approach の名授業で知られる荒井先生や、1960年代水海道中学英語科で教鞭をとっていらっしやった先生方の実践、

また、私自身の ELEC での研修を参考にしながら取り組んだ水海道中学校での実践を取りまとめました。それを基盤にして、2年間の上越教育大学大学院での研修、水海道中学校を辞した後の東京大学大学院言語情報科学での研究を加えて書きました。

私が Oral Approach という言葉を初めて知ったのは大学の英語科教育法の講義です。その授業を受けて初めて私が中学校で受けた指導法の意味が把握できました。確かに英語教育史では Oral Approach の理論的根拠である行動主義心理学と構造主義言語理論が否定されました。しかし、その指導法で教わった生徒に悪影響があったかと言うと必ずしもそうではありません。私自身たいした英語力ではありませんが、英語で研究論文を書くことや発表はできます。つまり、たとえある教授法の理論に問題があったとしても、その教え方で教わった生徒が偏った英語力を持った生徒になるとは限らないということです。教室内の指導技術はさまざまな解釈が可能であり、重要なことはその長所と短所を知った上で、授業内に位置づけることです。

いつの時代でも研究と教育の間の乖離の問題があります。研究と教育が結びついて真に効果を発揮するためには、論文の中でも触れましたが、英語教育における Top down アプローチと Bottom up アプローチの両方が重要であると考えます。まだまだ Bottom up が弱い感じがします。それは、「教育実践から理論への確立」「Oral Approach から Action Research へ」とも表現できます。この論文で表明した英語教育に対する私の基本的な考え方は今でも変わっていません。英語教育史上教

授法、教師論、学習者論、教材論、第二言語習得研究等の知見、研究成果、そして理論が数々提案されてきました。また、文部科学省も英語教育を改善するために、さまざまな実践例やより良い指導法を提案、時には「命令」してきます。そのような最新の研究や提案を学ぶことは重要です。しかし、教室現場はそのような考えばかりに支配されてはいけません。いつの時代でも新しい理論や研究成果を参考にしながらも、常に批判的に捉え、教師自身が考え、実践し、振り返ることは極めて重要です。

さて、受賞後17年の年月が経過しました。早いものです。21世紀を迎えた現在、果たして当時私が提案した通りの英語教育になったのでしょうか、そして何より私自身はどうなったのでしょうか。

現在、1996年と大きく異なる点は、グローバル化の波が一気に押し寄せ、インターネットの役割が増大したことです。今、大学では「グローバル人材育成教育」が重視されてきています。また、英語教育に対する関心が高まると同時に、政治の介入を受ける事態も見えてきました。これは、英語教育に携わる者として今まで以上に英語教育の知見を一般社会の人々に対してきちんと説明する必要が出てきたことを意味します。一方で少子化が進み、大学進学率は50%を超え、大学教育はもはやかつてのエリート教育ではなく、ユニバーサル教育へと変化しました。その中で、相変わらず批判されるのは日本の英語教育です。私はどんな教育にも必ず課題はあり、当たり前のことですが、重要な事は教師自身がその課題ときちんと向き合い、教室の場で実践を通して解決することであると考えています。昨今の Top down の方法で、すべてを解決することは一見「勇ましく」見えますが、多くの問題も含んでいます。以前に比べて確かに英語教育研究は盛んになりました。本年8月に北海道で開かれた全国英語教育学会には一昔よりたくさんの先生や研究者が参加し、よき情報交換の場となっています。ただ、その研究がよりよい実践に結びついているかという点、必ずしもそうではありません。

今必要なのは中学・高校での英語力強化より大学における英語力強化、大学英語教育の充実であ

ると考えます。今までの大学の英語教育は中学や高校で身につけた英語力にかなり頼っていた面があります。大学入試で身に付けた英語力が最高で、それ以後はその「貯金」で英語力を維持してきた、という人が多いのではないのでしょうか。しかし、時代は変わりました。確かに中学・高校の英語力を伸ばすために改善は必要ですが、それ以上に今必要なことは大学における英語教育の改善です。中学・高校で培ってきた英語力を大学で更に伸ばす時期にきています。

そのような背景の中で、私は大学の学科の学生全員を1年間留学させる英語プログラムを同僚とともに立ち上げ、現在7期生を迎えました。全員留学は既に、国際教養大学等の優れた実践がありますが、私の学科には教師自身が学生の留学に深く関わるという特徴があります。現在は科研費をいただきながら、学生の英語力や情意面に関するデータを集め、吟味し、発表し、反省を加え、新たな指導に活かすサイクルである Action Research の方法を用いて実践しています。その中で、明らかになってきたのが、メタ言語能力の重要性です。メタ言語能力とは言葉を言葉で説明できる能力のことです。私の博士論文を含めた一連の研究の中で、言語能力とメタ言語能力の関係が強いことがわかりました。人間は他の動物と違い、言葉を言葉で説明できる力を持っています。その力は母語ばかりではなく、外国語である英語においても必要です。高い言語能力を得るためには、単にコミュニケーションできるだけではなく、母語と外国語である英語を高い位置から常に見つめ、振り返ることができる力が必要です。それは留学中においても重要であると考え、その研究を進めています。

私の研究室に飾ってある表彰状に当時の理事長の清水護先生の「貴論文は教室現場における多年の意欲的な実践に基づいた教授法を更に新しい時代の要望に応え得る英語運用力の養成を期して改善せんとするものでありその積極的な姿勢と方法は今後の英語教育に貢献するところ大であると考えます」という言葉があります。今後もこれを励みに日々実践に精進していきたいと思っています。

(いいだ つよし/同志社女子大学)

# Focus on Form—学習者中心の授業とその効果

## 日本の高等学校 (EFL) における授業実践を通して

木村記子

### 1. はじめに

2013年を目前にして、高等学校の英語教育の現場では、新指導要領でクローズアップされている「英語の授業は英語で行う」ことが、いよいよ開始される。英語教育の理想的な一面を言い表したものであるが、現実には生徒の実態、教師の力量、各学校の状況等で数々のハードルが立ちはだかっている。どのようにこの命題を実践するかを各々試行錯誤をしながら船出するわけである。まず、我々教師がどのような英語力を生徒に身につけさせるべきなのか、そのためにどのようなことができるのか、ここでもう一度熟考する必要がある。

本校では2004年から2006年までの3年間、文部科学省の指定を受けた Super English Language High School (SELHi) の実践を通して、生徒の対話力と表現力を伸ばす指導に取り組んだ。目的は英語科の生徒のプレゼンテーション能力育成と、そのためのシラバス作成、およびティーム・ティーチングの方法の探求である。アウトプットを課することにより生徒達のインプットの取り入れ方に対する意識と意欲が変わり、4領域の技能が伸びると共に、受動から能動へ学習の仕方も変わっていった。その一方で、圧倒的多数の普通科の生徒達の英語力をどう伸ばすかが今後の課題となって残った。

本校は大学進学を主力とするカリキュラムを組んでおり、普通科の生徒の大部分は、国内の国公、私立大学を目指している。OCの指導ではネイティブ教師と日本人教師のティーム・ティーチングで行っているが、故に、その取り組みには難しいものがあつた。大学進学のための指導とどう関連

づけていくかということである。教育目標の一つに「国際的視野を広げる教育」を本校は掲げており、早くからネイティブ教師や海外研修を取り入れた英語教育を行ってきているが、普通科のシラバスと指導方法は訳読文法学習に重きを置いている。21世紀を生きる生徒達にどのような英語力を身につけさせ、自立した学習者に育てていけばいいのか、本校2つの命題（大学進学と global な人材）を達成するための方法を新指導要領の趣旨に沿って考え、実践した授業を以下に報告したい。

### 2. 新指導要領のねらい

2013年から新指導要領（2010）の適用が始まった。その内容をコミュニケーション英語 I では、「聞いたことや読んだことを踏まえた上で話したり書いたりする言語活動を適切に取り入れながら、四つの領域の言語活動を有機的に関連付けつつ総合的に指導する」ものとし、また、英語表現 I では、「与えられた話題について、即興で話す。また、聞き手や目的に応じて簡潔に話す。読み手や目的に応じて、簡潔に書く。聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどをまとめ、発表する。」（アンダーラインは筆者よる）と述べている。

コミュニケーションを外国語学習の中心に据え、リーディングとリスニング（インプット）およびライティングとスピーキング（アウトプット）の4領域を統合することにより、各領域は別々に学習されるものではなく、統合して言語習得を促進するものであると銘打ったところに第二言語習得理論に適った画期的な転換が見てとれる。

では、理論に矛盾せず、4技能を統合し、目標言語習得を可能にするにはどのようにしたらよいのだろうか。それはインプット-インタラクション-アウトプットの自然かつ効果的なプロセスを作り生徒の言語習得を促進していくことである。言語習得が成功したと言えるためには流暢さ (fluency) と正確さ (accuracy) は欠かせないものである。コミュニケーション中心の授業の中で、これを実践するために取り入れたのが、ESL 環境で効果があるとされている Focus on Form (FonF) の考え方である。日本の EFL 環境でも同じような効果が見られるのか検証するために行ったのが、今回の英語 I による「Focus on Form を取り入れた授業展開とその効果に関する実践」である。

### 3. Focus on Form の背景と意義

いかなる言語でもコミュニケーションの場で文法を使うためには、言語形式とそれによって伝える意味内容とどのように使用すればよいかという言語使用の3つの側面が必要である (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1991)。

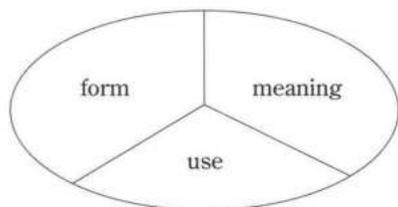


図1 文法構造の3次元

この中のどれ1つを欠いても言語として成り立たなくなる。さらにコミュニケーション能力を養成するためには、バランス良くこの3つの要素を習得していかなければならない。

Krashen を始め多くの研究者による第二言語習得研究が1970年代から急速に発展し、言語習得研究は大きく振り子が揺れて行った。その一端を述べると、目標言語の理解可能なインプット (comprehensible input) を学習者に与えるとする Krashen (1982) の「インプット仮説 (input hypothesis)」は、カナダのフランス語イマージョン教育に代表される ESL 環境では広く行われ

た。明らかに認められている効果はリーディングとリスニング力のネイティブ同様の伸びである。しかし、教師と生徒、生徒と生徒のやり取りである学習環境には限界があり、スピーキングとライティングの伸びには問題が残った。そのためイマージョン研究の当事者である Swain (1985, 1998, 2000) は「アウトプット仮説 (output hypothesis)」で、言語習得には理解可能なアウトプット (comprehensible output) が必要と主張した。これはアウトプットをすることにより目標言語の形式に注意を払い、より正確な言語習得を目指すことを意図したものであった。従ってインプットだけではバランスのとれた言語習得は望めず、インプットなしのアウトプットでは正しい言語習得に繋がらないということがわかる。

さらに学習者は話すことによって自分の言語と目標言語の違いに気づき、それがより正確な言語習得に繋がる、とアウトプットの役割を明確に捉えたのは Long であった。

Long (1983) は、「modified interaction」は言語を理解可能にする重要なメカニズムであるとし、「インタラクション時に行う修正フィードバック (corrective feedback) が大事であり、お互いに理解できない時には意味交渉をしなければならない。この意味交渉がメッセージを伝えるより良い方法を見つけ出すことに繋がり、言語発達の機会を与えることになる。」と「インタラクション仮説 (interaction hypothesis)」を唱えた。

更に Schmidt (1990) は「気づき仮説 (noticing hypothesis)」の中でインプットの過程における学習者の「気づき」の重要性を主張した。「気づきが無ければ学習は起こらない。学習者がインプットの過程で、言語の特徴に気づくまでは、言語習得は始まらない。」と述べた。この一連の研究を振り返ると、「インプット-インタラクション-アウトプット」の枠組みの中で学習者は目標言語に対する「気づき」が促されるということが分かる。

一般にコミュニケーション型の授業は、Focus on Meaning (意味に焦点を当てる) がほとんどであり、use は時々、ましてや form は置き去りにされている。論理的にこれは作動記憶 (working memory) (Baddeley, 1986) の上から止むを得ない

事実である。第二言語習得は、文構造の処理だけでなく、母語よりも記憶に負荷がかかるからである。VanPatten (2004) は「学習者は、インプットの過程では最初に form よりも meaning を認識する。〈中略〉学習者は form に気づいても meaning と use と繋がらないと次の過程で form は記憶から落ちて行く。」と述べている。では、意味中心の授業の中では Form に焦点を当てることは出来ないのだろうか。その疑問に答えたのが Focus on Form (意味中心の授業の中で Form に焦点を当てる教授法) である。これは Focus on FormS (FonFS) で表わされる言語形式中心の授業とは一線を画している。Long (1991) は次のように定義付けている。

Focus on Form.....overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.

和泉 (2009) では、Focus on Form は形式重視のアプローチと意味重視のアプローチの間に位置しており、分析的教授法、内容中心アプローチ、タスク中心アプローチ+教育的介入、トピック・テーマシラバス、タスクシラバス、学習者中心の指導法である。形式重視の伝統的教授法が「教育」を強調し、意味重視のコミュニカティブ教授法が「自然力」を重視しているのに対して、「自然力を養育するアプローチ」(Nurture-the-nature approach — Gurian, 2007) と捉える事が出来るとしている。

では、実際に日本の EFL 環境の中でどのように展開し、どのような効果が期待できるのか、ESL 環境と同じ効果が望めるのか、課題はどこにあるのかを本実践の中で探求していきたい。

#### 4. 実践の概略

##### 1) 対象生徒及び授業内容

###### ①対象生徒

この実践では全日制高校普通科 1 年次 1 クラス (29 名) を A グループとし、同科同学年 1 クラスを B グループ (31 名) として授業を行った。1 年次の英語教科の単位は、英 I (4 単位)、OC (2

単位) である。A グループは、4 年制大学進学を目指す生徒を中心にしたクラスであり、比較的英語学習の意欲は高いが、7 月度進研模試の偏差値は 67 から 44 までと幅が広い。一方 B グループは、偏差値は 64 から 34 までの幅を持っており、4 年生大学から専門学校に至るまで志望校はバラエティに富んでいる。このクラスでは、授業習熟度上・中・下位の生徒がそれぞれ実験に参加している。なお両グループの対象生徒の中には帰国子女は一人も含まれていない。

A グループは FonF と FonFS の授業効果を調べるため、ベネッセ・コーポレーションの GTEC (Global Test of English Communication) を使ってリーディングとリスニングの力が同等になるように 2 グループに分けた。データの結果から、特に GTEC の得点が高かった生徒と低い生徒を外し、特定の生徒によるグループの影響が出ないようにし、最終的に FonF13 名、FonFS12 名の対象者を決めた。

表 1 対象生徒のグループ分けと人数

グループ	対象授業	人数	偏差値
A	FonF	13	67~44
	FonFS	12	
B	文法訳読方式	31	64~34

##### ②本時の目標

学習目標は関係代名詞主格とした。1 年生が 1 学期に学ぶ文法事項では、日本語には無い form の特徴を持っており、文脈の中での読み取りのカギになる項目であるため form に対する注意を向けやすいと考えた。ただし、部分的に中学校 3 年の既習項目 (who だけ既習である) でもあるので、全く白紙の状態ではないことも念頭に置き、授業を行わなければならなかった。学習の目的は、1) 産出として関係代名詞 (主格) を使った短文を正しく作ることができる。2) 短文中で先行詞の違いに気づき、主格の who と which を適切に選ぶことができる、の 2 点である。

##### ③実施期間

平成 24 年の 1 学期で、授業時間は 50 分である。  
2) 授業手順

表2 プロダクションテストの評価基準

点数	評価基準
5	関係代名詞の選択、先行詞とのマッチング、動詞の時制、先行詞と関係節の動詞の人称・数の一致がすべて正確である。
4	関係代名詞の選択、先行詞とのマッチングは正確であるが、先行詞と関係節の動詞の人称・数・時制、及び冠詞のいずれかにミスがある。
3	関係代名詞の選択、先行詞とのマッチングは正確であるが、句としての体裁であり、全体として文になっていない。
2	文の体裁になっているが、先行詞と関係節との結合が正確ではない。間違いが多い。
1	関係代名詞を使っているが先行詞には結んでいない。
0	関係代名詞で結んでいない。又は未記入。

## ①授業方法

FonF グループを3名ずつの小グループに分け、Problem Solving の手法を使ったタスクを行った。同一場面でお互いの状況を知らない3名が自分の立場を説明しながらコミュニケーションを通して、共通の問題を解決していくタスクである。一人ひとりの生徒の持つカードに関係代名詞 (who と which) を使った文を3~4文織り交ぜてタスクを作った (Appendix1参照)。関係代名詞の文法説明は授業前授業後に一切行わず暗示的 (implicit) な扱いとし、個人の持つカードの who、which だけ朱書きした。

一方、FonFS グループは関係代名詞の明示的 (explicit) な文法説明と2文結合の練習を5題行った。この授業では先行詞になるものと関係代名詞に置き換えるものは一切指導せず、朱書きも行わなかった (Appendix2参照)。

## ②授業分析のためのマテリアル

事前、事後、遅延の3種類のテストを作成し (Appendix3参照)、実験授業前、授業直後、授業1カ月後に生徒に解答をさせ、正答率を調査した。其々5つの絵を見て関係代名詞を使った短文を作る英文作成テスト (production test) を5題 (5点×5問)、文脈の中で適切な関係代名詞を選ぶ多肢選択テスト (multiple-choice test) を25題 (1点×25問)、合計50点のテストを実施した。また、Aグループと同じテストを同じ時期にBグループにも解答させ、A (FonF、FonFS) とBの3グループの結果を比較分析した。データは上記の事前、事後、遅延の3種類のテストによる量的なものと同様に事後に行った生徒へのアンケート、インタビューによる質的なものを分析した。なお、

production test の評価基準は表2のように決めた。

## 5. 結果

## 1) 質的データの結果

授業後 FonF と FonFS 対象生徒にそれぞれ「授業の感想アンケート」を取ったところ次のような結果が出てきた。FonF グループでは面白かったが23%、少し面白かった46%、面白くないが31%であった。一方、FonFS グループでは、面白いが8%、少し面白いが50%、面白くないが42%であった。ここで FonF のグループにコミュニケーションの授業 (生徒にはこのように提示している) の面白かった点を挙げてもらうと、会話69%、グループ学習15%、勉強感覚がない8%、新しい形式8%という回答があった。

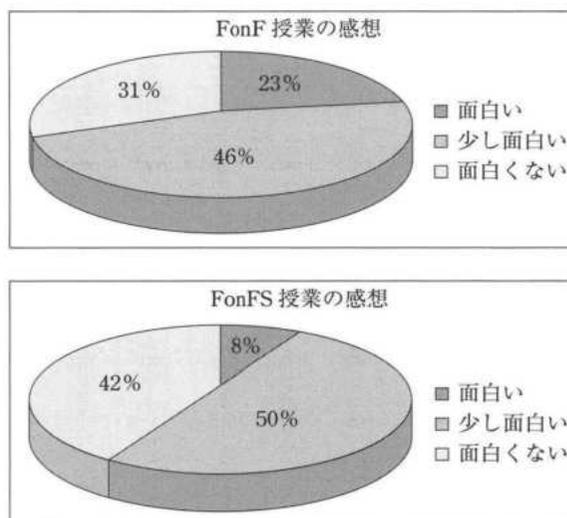


図2 FonF と FonFS の授業の感想

より具体的な調査を行うため、FonF 対象生徒にインタビューを行った。質問と回答は以下に述べる。

Q 1：何故面白かったのですか？

受け身でない。
こういう風に使えるんだと分かる。
英語で理解する。
初めての形式。
勉強感覚がない。
知らないことを教え合う。
グループの話し合い。
違う意見が開ける。

Q 2：コミュニケーションの授業に魅力を感じるのは何故ですか。

モチベーションが上がる。
意見を述べるのは難しいが、考えながら授業ができる。
瞬間的に文の組立てをして、筆記にも役立つ。
話すスピードが速くなる。
発音を気にして学べる。
自由に思ったことが話せる。
話しながらやると楽しい。
協力できる。

次に FonF の生命線であるコミュニケーションの授業の中で対象生徒の form に対する気づきはどの程度起こったのだろうか。FonFS は明示的な文法指導であるので当たり前のように目標文法は理解しているが、一方 FonF は暗示的な指導で行ったため、どの程度、又、どのようにして form に気づいたのかは大事なポイントになる。以下のグラフが示すように、回答は明らかに暗示的指導での form への気づきを示している。

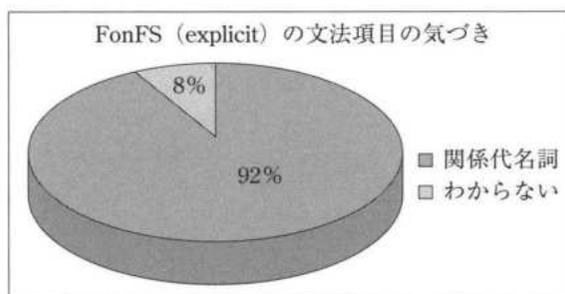
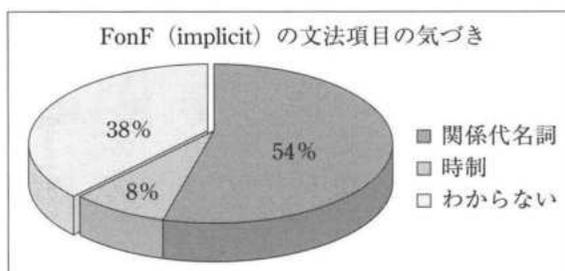


図3 FonF（暗示的学習）と FonFS（明示的学習）における文法項目の気づきの比較

FonF グループで文法事項は関係代名詞であると気づいた根拠を調べてみると次のような点を述べていた。

Q 3：関係代名詞の学習だと気づいたのはどんな時ですか。

who が文の中央に何度も出てくる。
名詞の後に後置修飾が出てくる。
主語と関係節の繋がりが分かった。
訳した文の意味が通っていたから。
読んでいる時に自分の音声で気づいた。
朱書き。
事前・事後テストを見た時。

一方「わからない」と答えた生徒は、「コミュニケーションなので文法はない。」と答えた生徒が大半であった。生徒の認識では、コミュニケーションの授業では文法学習はしないものという先入観があるということがわかる。

また、文法事項以外に何を学んだかという質問に、FonF グループでは92%が語句・単語と答え、無回答が8%だった。FonFS グループは文法だけと答えた生徒は83%、語彙と答えた生徒は17%だ

った。次に FonF グループにタスクの中の新出語句をどのように理解したのかを質問した。回答の多くは以下のものであった。

Q 4：知らない語彙の意味が何故分かりましたか。

文の流れの中で推測できた。

会話の中に何度も出てくると辻褃が合う。

友達が教えてくれた。

お互いにコミュニケーションを取りながら、内容を理解し、知らない語句や単語も意味のやり取りの中で推測し、または情報交換をして学んでいるということが分かる。インタビュー時に「今でもその語句や単語の意味はわかりますか。」と質問したところ、「単独で出てくると分からないかもしれないが、文中で見れば分かる。」という回答が多かった。単語・語句は意味内容と結び付いて記憶されていることが改めて分かる。

次に、対象生徒の書いた英文の質の変化を追って、FonF と FonFS グループの form の習得の様子を見るため、特に正答率の変化が見られる生徒、

FonF グループの 3 名 (FonF<sup>1</sup>、FonF<sup>2</sup>、FonF<sup>3</sup>) と FonFS グループの 2 名 (FonFS<sup>1</sup> と FonFS<sup>2</sup>) が production test で産出した英文を事前テストから遅延テストまで順を追って比較した。form の習得を目標にしているため、英文自体の表現力の高さは問わなかった (Appendix4 参照)。

FonF グループは回を追って production の伸びが見られる生徒が多い。上記に挙げた生徒達も遅延テストでかなりまとまった文が書けるようになった。冠詞や 3 単現の s の誤りは見られるものの、概ね書きたい文の内容は完成している。また、who と which の使い方も正しい使い方になってきている。一方 FonFS グループの生徒は、関係代名詞で結ぶことは出来るが、全体としての文が完成されていないことがわかる。徐々に関係代名詞の使用は正しくなるが、文全体としての正確さ、語彙、語句の正確さに欠ける。ここでも一連の文の中で form を使い、学ぶことが大事になってくる。2) 量的データの結果

事前テストでは、FonF グループも FonFS グル

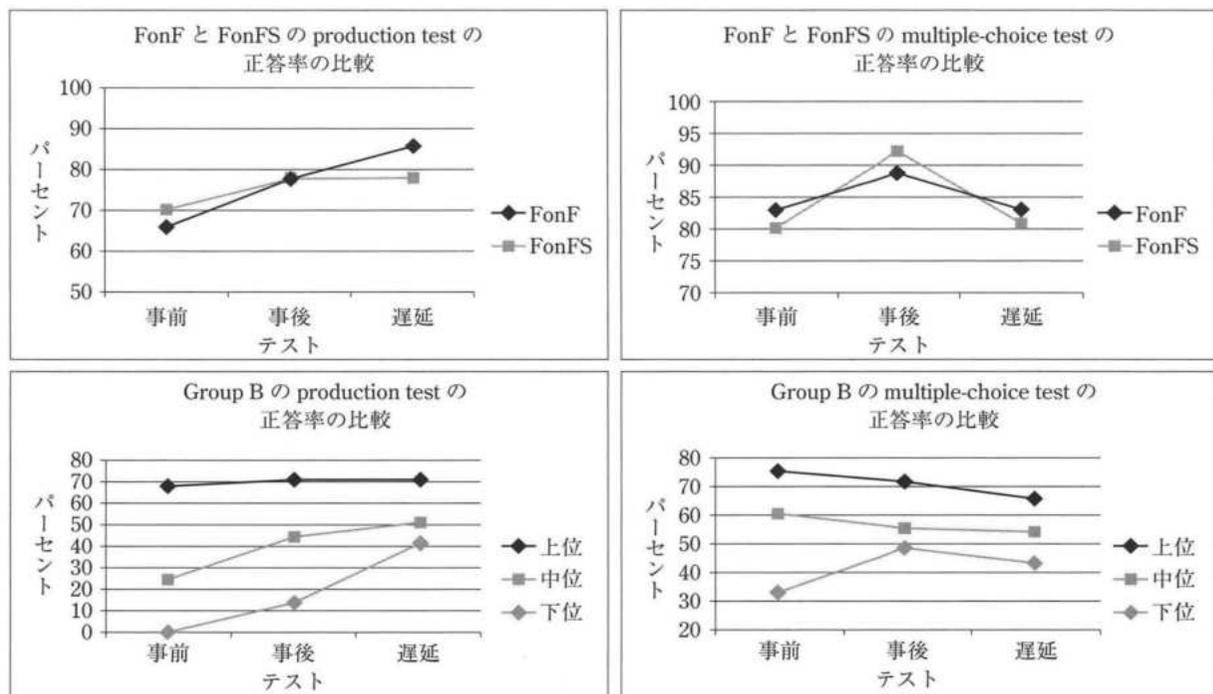


図4 事前、事後、遅延テストにおける production test と multiple-choice test の正答率

ープも共に production test と multiple-choice test において同様のスコアを示した。やや、FonF グループが multiple-choice test の得点が高く、FonFS グループが production test の得点が高い傾向はみられたが、GTEC のデータ通り、英語力はほぼ同等であるとみてよい。事後テストでは、production test は2グループとも偶然に同じ結果であった。multiple-choice test では、FonFS が僅かに高い結果であり、ここでも大きな差は見られなかった。1ヶ月後の遅延テストでは production test で FonF が FonFS にかんがりの差をつけて伸びていた。Multiple-choice test でも FonF は FonFS よりも僅かではあるが上回っていた (Kimura, 2013参照)。一方統制群の中位、下位のグループの production test では、事前から事後、遅延テストと徐々に伸びており、multiple-choice test では授業直後の事後テストで、中位は下がり、下位は上がった。そして遅延テストでは、共に下がるという結果が出ている。注目すべき上位グループを見ると、production test では、関係代名詞の授業直後はわずかに上がり、1カ月後は横ばい状態であった。Multiple-choice test では事前から遅延テストに至るまで徐々に下がっていった。

この結果から、文法だけを単独に学んだ FonFS グループは学習直後には理解度が高く、文の産出も文脈中での文法項目の認識も良く出来るが、1カ月経過すると産出も認識も落ちてくる。反対に FonF グループでは、学習直後はもちろん、1カ月経過してもなお産出は上昇し、文法項目の認識も極端には下降していない。

事前、事後、遅延テストの production test、multiple-choice test の正答率は図4のグラフの通りである (Kimura, 2013, 数値は Appendix5参照)。

## 6. 考察

本実践を通して、form の習得は単独の文法学習よりも複数の文中で理解し、語彙、語句と共に習得をすると相乗効果が上がることが分かる。本実践からも作動記憶の働きによって form は意味内容と共に記憶に定着していくことも納得がいく。

心理言語学の研究では、「人の記憶は言語形式

だけでは長い間覚えていることは難しく、普通覚えているのは形式ではなく、意味内容であるということを示している。形式は意味抽出に必要な処理が済むと、かなり早い段階で忘れ去られてしまうのがふつうである」(Caine & Caine, 1990; Scovel, 1998; Tyler & Tyler, 1990)。「言語形式それ自体を覚えておくことは、実は非常に困難なことであることが分かる。しかし、そこに豊かな意味内容や具体的なコンテキストが加わると、それに付随した形で、言語形式を記憶に留めることが容易になってくる。脳内で、意味内容やコンテキストが、言語形式をつなぎ止める『留め金役』、もしくは脳内ネットワークの『クモの糸』のような役割を果たすからである」(和泉, 2009)。

FonF グループは、与えられた文脈の中で form に気づき、語彙使用と生徒相互のインタラクションの中で新出語彙への気づきも促され、タスクの意味内容と共に目標文法項目の定着が図られたと考えられる。文法訳読方式のBグループ上位の生徒も FonFS と同様、form を学習直後は理解しても、長期記憶に留まっていなかったことから form 学習の持続性の観点で FonF には劣っていると言える。一方、中位、下位のグループは事前テストの時点で form の獲得がほとんど出来ておらず、授業の進度に従って徐々に学習が進んだものといえる。これが production test のグラフが上昇している原因であると思われる。Multiple-choice test が下降するのは、FonFS も B グループも特定の文や教科書掲載の文だけしか読んでいないため、語彙の多使用、文のボリューム、既習 form の応用の点で学習に限界が出ているといえる。

「文法シラバスを生徒の言葉に対する意識 (language awareness) を高める目的で使用するよう、発想の転換をしていくべきである。高められた言語意識は、生徒がコミュニケーションの中で言語を分析するのに役立ち、言語形式がどのように使われ、自らもそれをどのように使っていけばよいのかといった、自主的な気づきを促していけるであろう。つまり、文法シラバスの目的を文法説明、即正確な言語理解と言語使用と捉えるのではなく、意味内容の理解、もしくはタスク達成のための1つの補助として捉えなおすということで

ある」(和泉, 2009, p.160)。

Focus on Form は form の記憶の定着に持続性があるため、文法学習を繰り返し行うよりも、タスクの中で form、語彙、語句の気づきを促し、4つの領域の技能統合を通して言語習得を促進することは、コミュニケーションの中で流暢さを伸ばすと共に form への気づきを促すことで正確さを高めていくことができる。

故に日本のような EFL 環境でも第二言語習得の効果が十分に期待でき、生徒達の大学入試のための学習にも十分効力を発揮すると思われる。

本実践では文法項目は関係代名詞しか取り扱っていないため、他に分詞構文、仮定法等の日本語にはない form を取り上げて同様の実験を行い、さらなる研究を深めることが必要である。

## 7. 終わりに

Focus on Form を実践するに当たって、授業を成功させるには教材の選択、作成が大きなカギとなる。訳読、文法を脱却するにはテキストのみならず、教材に則った効果的なタスクを作成する必要があるからである。これは教師中心の授業から学習者中心の授業へと転換するためには避けて通ることは出来ない。TBLT (Task-Based Language Teaching) を通して、授業を楽しく、知的な興味をかきたてるような展開を考えることと、どのように意味内容豊かなものに作っていくかを考えることによって、生徒のモチベーションは上がり、意図するところの半分は成功すると思う。本実践に参加したグループは、実験後にクラスの授業形態が変わり、従来の一斉授業形態から4人ずつのグループで話し合いをしながら授業を進める形態に変わっていった。一方的に講義を聞くよりも自分達で考える授業に魅力を感じた結果だと思う。さらにこの教材開発には、同学年・同教科・同習熟度の教師がチームを組んで教材を作成し、指導に当たることが望ましいと思う。同様に教師間の授業公開もお互いに行うことが望ましい。共に SELHi 指定期間には当たり前のように行われていたことであるが、終了後はまた、元のように各々の裁量に任せた個別の授業へと返っていった

しまった。

もう一方では、教師の指導力養成の問題が出てくる。教師と生徒、生徒と生徒のインプット-インタラクション-アウトプットを通して、言語への気づき、モニターリングを成功させるために意味内容のあるインプットを、上記の達成目標のあるタスクによって意味のあるアウトプットに繋げていかなければならない。そのために学習者の注意を言語形式へ向けさせ、気づきを促すための教師側の指導が重要になってくる。Lyster & Ranta (1997) が主張しているように、効果的にリキャスト (recast) やプロンプト (prompt) を使い、授業をコントロール出来るだけの英語運用力と指導力である。教師自身が変われば授業が変わり、生徒も変わってくるはずである。我々教師自らの研鑽こそが英語教育のターニングポイントを乗り越えるカギであると確信し、21世紀を生きる生徒のため、日本の英語教育の現状を拓く一步を踏み出していきたいと思う。

## References

- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48, 66-70.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English grammar as a second or foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). (pp. 279-296). New York, NY: Newbury House / Harper Collins.
- Gurian, M. (2007). *Nurture the nature*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- Kimura, N. (2013). Conference presentation at FLLT 2013, Bangkok, Thailand.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-41.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch, & R. Ginsberb (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback

## Appendix

### 1. Focus on Form Task

#### SITUATION

There are many people in the department store on Sunday. One lady **who** has a pink dress comes to the store. She bought it there yesterday. The dress is a little too big for her to wear. She didn't like it very much but the clerk at the department store recommended it to her. He is sure that the dress goes with her. Then a manager **who** is responsible for customers comes to them and hears about her complaint. The manager **also** understands the clerk because she is not so thin to wear a smaller dress **which** she wants.

#### A CUSTOMER

You bought a pink dress **which** was recommended by the clerk. The dress was a little big on for you but the color was so beautiful. Your family didn't like the dress because you looked like a woman **who** was stupid when you wore the loose dress. So you went to the store to exchange it for a smaller one. You are confused by the clerk **who** is confident of his choice.

#### A CLERK

You chose a dress **which** had a pink color for your customer the day before. You believed the dress went with her because she was so pretty but a little fat. She can look so beautiful when she wears the dress **which** is a little larger than a smaller one. You would like her to try it with confidence. You think that she doesn't know herself and she is a lady **who** is charming. You know there are no dresses **which** have the same color and smaller sizes at the corner.

#### A MANAGER

You hear about the trouble between the customer and the clerk. You hear her complaint and understand the clerk **who** has pride about his choice. Then you find there are no dresses **which** has the same color and smaller sizes at the corner. They have all been sold out. You have to persuade her to change her mind.

There are three choices to solve this problem.

- ① to pay back the money **which** cost her to buy the dress.
- ② to recommend the dress **which** has a different color and the same size.
- ③ to recommend the dress **which** has a different color and a smaller size.

### 2. Focus on FormS Task

先行詞	主格	所有格	目的格
人	who	whose	whom/who(口語)
事・物	which	whose	which
人・事・物	that	×	that

Make one sentence with a subjective case of a relative pronoun and put them into Japanese.

1. I know a girl. + She can play the flute.

2. A man was waiting outside. + He wanted to see you.

3. This is the road. + It leads to the city hall.

4. Take the books. + They are lying on the desk.

5. The children were playing in the garden. + They were in the same school.

(数研出版『基礎からの新総合英語』pp.222-225 一部改訂)

and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 206-226.

Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus-on-form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.

Tyler, I., & Tyler, M. (1990). *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

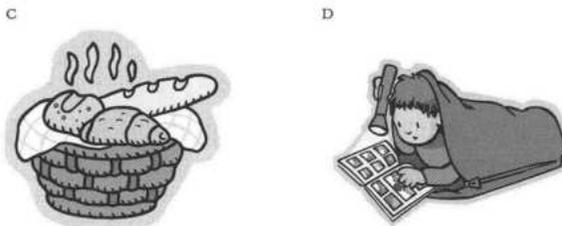
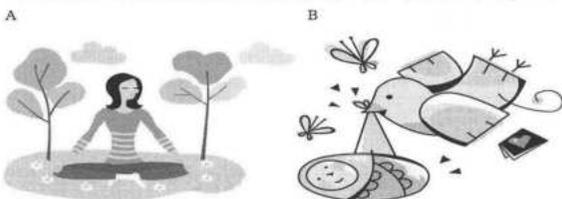
VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Chicago, IL: University of Illinois.

文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領』文部科学省 <http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-cs/youryou/1304427.htm>

(きむら のりこ/東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科在籍 白鷗大学足利高等学校)

3. Test Sample

I 次の絵を使って、関係代名詞を使った文をそれぞれ1文ずつ書きなさい。(5p×5)



II 次の英文を完成するために( )内から適切なものを選び、記号で書きなさい。

(1p×25)

- 1) I know girl ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) has a lizard as a pet.
- 2) The flowers ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) grow in winter make me happy.
- 3) In the city, there are some shops ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) are open until 11 o'clock.
- 4) He is a Major League Baseball fan ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) likes Ichiro very much.
- 5) Many volunteers visited the town ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was hit by tsunami of March 11th.
- 6) The character ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) is in Hayao Miyazaki's animation is brave.
- 7) I have a friend ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) lives near the Tokyo Sky Tree in Sumida Ward.
- 8) The product ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was made by the Apple made a great hit.
- 9) Tell me the teacher ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) is respected most in our school.
- 10) Throw away any food ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) has an unusual odor or color.
- 11) The baby lion ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was brought up by them was called Elsa.
- 12) The singer-songwriter ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) composed the song has gone to the U.S.A.
- 13) The triangular cottage ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) is being built on the hill is very unique.
- 14) I came across a man ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was famous as a CEO of a big company.
- 15) The landscape ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) can be seen from the Opera House is wonderful.
- 16) She is a lady ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) competed with me for the first prize in a beauty contest.
- 17) I met a housekeeper ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was called Mita-san in my childhood.

4. FonF, FonFS グループで大きな差が出た5名の事前、事後、遅延テストの産出文の比較

①FonF <sup>1</sup>	事前テスト	Two girls are riding bikes who are talking.	2点
	事後テスト	There is a man near the mountain who has a video camera.	3点
	遅延テスト	There is the house which has a garden.	4点
②FonF <sup>2</sup>	事前テスト	The boy is having right who is looking pictures.	2点
	事後テスト	There is a man who is reporter.	4点
	遅延テスト	There are trees which have a lot of leaves.	5点
③FonF <sup>3</sup>	事前テスト	He buys things that is beakly.	2点
	事後テスト	There is a women that walks with dog.	3点
	遅延テスト	This is cook who make a cake.	4点
①FonFS <sup>1</sup>	事前テスト	Two girls whose are riding the bike on the street .....	2点
	事後テスト	The girl who is walking with a dog in the rain.....	3点
	遅延テスト	This is the rabbit which is seeing the full moon.	3点
②FonFS <sup>2</sup>	事前テスト	She is sitting that she is in grass.	1点
	事後テスト	The man who is eating the sandwich.....	3点
	遅延テスト	The rabbit which is looking moon.....	3点

\*下線は文法上の誤りが見られる箇所である。

5. production test と multiple-choice test の正答率

production test の正答率

Production	FonF	FonFS	GroupB上位	GroupB中位	GroupB下位
事前	66	70	68	24	0
事後	78	78	71	44	13
遅延	86	78	72	51	42

multiple-choice test の正答率

Multiple Choice	FonF	FonFS	GroupB上位	GroupB中位	GroupB下位
事前	83	80	76	61	34
事後	89	92	72	56	50
遅延	83	81	66	55	44

- 18) The technique ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) is widely used now has brought economic growth to Japan.
- 19) He made her a present of a new book ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was expected to be a best seller.
- 20) A stranger ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) can not be seen around here is standing at the corner of the street.
- 21) Everyone recognized his ability as a director ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) produced "Shall We Dance?" when it was released.
- 22) We got on the limited express ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) had begun to run between Tokyo and Kyushu.
- 23) One of the famous pictures ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) were painted by Munch was auctioned off at a good price.
- 24) She took pictures of her home town ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) was familiar to her when she came home.
- 25) Mr. and Mrs. Smith are the couple ( ア which / イ whom / ウ what / エ who / オ whose ) were agents of CIA.

# Introduction of the Center Listening Test: Perceptions of English Teachers and Students

Kozo Yanagawa

## Abstract

The purpose of this study was to document the current situation of the teaching and learning of listening at Japanese secondary schools. More specifically, this study explored how stakeholders, including high school English teachers, students, and college English lecturers perceive the introduction of the listening comprehension component of the Japan National *Center Test* (henceforth, JNCTL) and to what extent the JNCTL affects their teaching or learning. Group interviews of the three different stakeholders were employed and a large-scale questionnaire was administered to 110 high school English teachers and 391 high school students. The results showed that while teachers have reacted positively to the introduction of the JNCTL, the students have not. This perceptual difference between the stakeholders may be reflected by their teaching or learning; overall teachers are introducing listening into their classes, whereas the students are not introducing listening into their learning. This suggests that the introduction of the JNCTL has so far had limited positive effects on the stakeholders, particularly students.

## Introduction

In Japan, the *Center Test*, developed and administered by the *Daigaku Nyushi Center*, the National Center for University Entrance Examinations (henceforth, NCUEE), is a high-stakes national test. The *Center Test* claims to serve two different purposes: an achievement test and a test for gate-keeping purposes for universities or colleges. As an achievement test, the *Center*

*Test* purports to measure the extent to which high school graduates in Japan have acquired the core knowledge needed by the time of graduation from senior high school (NCUEE, 2010). The *Center Test* also tests candidates' listening proficiency level, as a test used for gate-keeping purposes for the tertiary level of education (NCUEE, 2007). In January 2012, 665 (86 %) out of 780 universities and colleges across Japan (excluding junior colleges), including all 82 national and 79 municipal universities, adopted the high-stakes test for this purpose. The total number of test takers reached 526,311 in 2012 (NCUEE, 2012).

NCUEE added a 50-point listening comprehension component in 2006 to the original 200-point paper-pencil section for the first time in its 26-year history. The introduction of the JNCTL was intended to enhance high school students' ability to listen to spoken English and thereby assess their practical communication ability in English, since this skill has been identified as an immediate national priority in Japan (Watanabe, 2004), where formal English education has long prioritised passive knowledge of grammar and vocabulary and intensive word-for-word reading translation over speaking and listening (Yoshida, 2010).

The JNCTL comprises two parts and six different tasks, as Table 1 illustrates. Different parts are intended to represent different listening comprehension constructs specified in the Course of Study (henceforth, CS) regulated by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (henceforth, MEXT) (NCUEE, 2010). There are 25 items and 21 texts. All items employ multiple-choice questions.

Many people, including educational policy makers, language teachers, test developers, and businesses

Table 1 The JNCTL (based on NCUEE, 2010)

	Part	Targeted Construct	# of Texts	# of Items
Dialogue	1	understanding content or information	6	6
	2	responding in an appropriate way	7	7
	3A	understanding the speakers' intention (medium-length dialogue)	3	3
	3B	understanding the speakers' intention (a longer dialogue)	1	3
Monologue	4A	grasping the outline or main points of the texts (medium-length monologue)	3	3
	4B	grasping the outline or main points of the texts (a longer monologue)	1	3
Total			21	25

showed positive responses to the introduction of the JNCTL (Zen-eiren, 2007; Suzuki, Takashima, Matsuzawa, Kadonaga, Oh, Yoshino, & Namai, 2009). They hoped that it would lead to improvements in the listening ability of high school Japanese learners of English as a foreign language and thus increase their communicative competence in English, which was the goal of the introduction of the JNCTL.

Matsuzawa, for example, states that 'more and more English teachers are focusing on listening as well as on other skills, inspired by the introduction of the listening comprehension section into the *Center Test*' (Suzuki et al., 2009, p. 31). Zen-eiren, or the Association of High School English Teachers, agrees with this; According to Zen-eiren, 'teaching listening has been introduced in secondary schools in Japan to enhance listening abilities of students [since the introduction of the listening test into the *Center Test*]' (Zen-eiren, 2007, p. 378). These optimistic views, however, may be too naïve to believe, since research shows that the fostering of positive backwash effects, which may encourage forms of teaching or learning judged to be appropriate, is not easy to achieve in practice (Watanabe, 1996; Green, 2007). If positive effects are not substantially taking place, then the introduction of the JNCTL cannot be considered to

have achieved its goal. Little research, however, has been conducted to explore the effects of the JNCTL. This study, therefore, documents the current situation of the teaching and learning of listening at Japanese secondary schools, so that future backwash effects can be gauged. More specifically, this study explores how stakeholders, including high school English teachers, students, and college English lecturers perceive the introduction of the JNCTL and to what extent the JNCTL affects their teaching or learning. Three research questions (RQs) are used for this purpose:

- RQ1) How do high school English teachers, students, and college English lecturers perceive the introduction of the JNCTL?
- RQ2) To what extent do high school English teachers teach listening at school?
- RQ3) To what extent do high school students listen to spoken English outside school?

## Method

Group interviews and a large-scale questionnaire were employed to answer the research questions. The questionnaire was composed of two parts: a free comments space and multiple-choice questions.

Table 2 Research Instruments for Each Research Question

RQ	Target	Focus Group Interview	Questionnaire	
			Multiple-choice	Free Comments
1	Perception of the JNCTL	✓		✓
2	Effects on teachers		✓	
3	Effects on students		✓	

With regard to RQ1, as Table 2 shows, the group interviews aimed to provide an in-depth analysis of the perception of the stakeholders, while the free comments space on the large-scale questionnaire aimed to elicit views more reflective of a wider population of the stakeholders. Multiple-choice questions in the large-scale questionnaire aimed to answer RQ2 and RQ3.

## Group Interviews

### Setting

Group interviews were held between October 2008 and January 2009. All interviewees voluntarily participated in these group sessions. Before the interviews, they had been asked to take the 2008 version of the JNCTL at home and to mark their scores by referring to an attached sheet of correct answers. This was intended to ensure that they would all be familiar with the JNCTL by the time of the interview.

### Interviewees

Three stakeholder groups were targeted: high school English teachers, high school students preparing for the *Center Test*, and college English lecturers. These groups were chosen since they were considered to be the most affected by the JNCTL.

Table 3 provides background information about the high school English teachers and college lecturers. All the high school English teachers were acquainted with each other. The researcher believed that this would make the participants feel more relaxed and encourage them to share more candid comments about the JNCTL than they would with strangers. It was felt that this would enhance the validity of the group session. The three high school teachers worked for different schools.

The three college lecturers each came from different colleges. They taught English at their colleges in either full- (Lecturer A) or part- (Lecturers B and C) time capacities. Compared with the high school teachers, they had relatively little teaching experience, as shown in Table 3.

The three high school students (henceforth, Miho, Asami, and Yoko [pseudonyms]) were third-year students preparing for the *Center Test*. They came from the same high school where the researcher used to work as a full-time English teacher. Since they were familiar with one another, it was assumed that they would be more relaxed and that their group interview would be more productive.

### Procedures

The interviews were conducted in Japanese and were recorded with permission from all the participants, who agreed to the recording with a signed agreement. The researcher served as the interviewer for all the group interviews. The participants were informed that no interviewees would be identified in any subsequent report.

To elicit as many candid comments as possible from the participants, the intention was to conduct the interviews as 'focus group interviews', with the interviewer playing a limited role and the interviewees freely discussing issues. However, the interviews had more of a character of 'group interviews', with the interviewer taking a leading role, and the interviewees taking turns to answer the interviewer's questions. This was probably due to a social norm unique to Japanese society, where it is considered rude to interrupt or overlap others' speech, especially during formal discussions such as interviews. The pre-set questions presented across the group interviews were 'What do you think of the introduction of the JNCTL into the *Center Test*?'

Table 3 Backgrounds of the English Teachers Interviewed

	High School Teachers			College Lecturers		
	A	B	C	A	B	C
Sex	m	f	m	m	f	m
Teaching experience (years)	25	20	2	6	2	6
Experience of developing high-stakes English tests		*		✓		
Experience of developing listening tests		*			✓	✓

Note. m = male, f = female, \* = no information available

Table 4 Questions for Each Research Question

RQ	Target	Instruments	Questions
1	Perception of the JNCTL	focus group interviews questionnaire: free comments	What do you think of the introduction of the JNCTL or how do you perceive the JNCTL? Please feel free to tell us your views about the introduction of the JNCTL or how you perceive the JNCTL.
2	Effects on teachers	questionnaire: multiple-choice questions	(teachers' perception) What proportion of English class time is usually spent on teaching listening? (students' perception) What proportion of English class time is usually spent on listening at your school?
3	Effects on students	questionnaire: multiple-choice questions	What proportion of the time spent on learning English outside your school (i.e. at home or cram school) is usually spent on learning listening?

and/or 'How do you perceive the JNCTL?'

at home or cram school) is usually spent on learning listening?

### Large-scale Questionnaire

#### Participants

A large-scale questionnaire was administered from July to November 2010 to 391 high school students from 4 different high schools in different areas in a Japanese prefecture, and to 110 English teachers (female 54, male 52, unknown 4) from 75 different high schools, mainly from the same prefecture as the high schools. About 86 per cent of the students intended to take the *Center Test* six months after completing the questionnaire, and about 70 per cent of the English teachers worked for high schools where more than 70 per cent of the third-year students intended to take the *Center Test* that year.

#### Questionnaire items

The lead question for the free comments space was 'Please feel free to express your views about the introduction of the JNCTL or how you perceive the JNCTL'. The multiple-choice question items were as follows:

(For teachers)

- What proportion of English class time is usually spent on teaching listening?

(For students)

- What proportion of English class time is usually spent on listening at your school?
- What proportion of the time spent on learning English outside your school (i.e.

For the purpose of this study, the questionnaire items were not concerned with particular English classes (e.g., English I) but with English classes more generally. Table 4 summarises the instruments and lead questions for each RQ.

The multiple-choice questions employed a five-point scale, with 5 indicating that 'more than 30 per cent' of English class time was spent on listening and 1 indicating 'not at all' as Table 5 shows. Additionally, 3 (indicating 'between 10 and 20 %') was taken as the cut point for adequate time allotted to listening. This was because 2, which indicated only 'less than 10 %', was considered insufficient, while 4, which indicated 'between 20 and 30 %' was considered too strict as a minimum level of 'adequacy'.

Table 5 Scales for Multiple-choice Questions for RQ 2 and RQ 3

scale	ratio
5	more than 30 %
4	between 20 and 30 %
3	between 10 and 20 %
2	less than 10 %
1	0 % (not at all)

From January to March 2010, the questionnaire

was piloted on 27 third-year high school students whom the researcher used to teach and on 13 high school English teachers from the same school as the students. Based on their responses and feedback, the wordings of the questions were revised to make the items easier to understand. Subsequently, the final version of the questionnaire was prepared.

## Results and Analyses

### RQ 1

#### Group interview

Based on the recordings of the group interviews, the researcher attempted to provide a reasonable summary of each interview. The three high school teachers and college lecturers reviewed their respective summaries to make sure that they reported their views in a true and accurate way. Unfortunately, this could not be done for the high school students as they had graduated and proved difficult to contact. The researcher translated the quotes in the following report.

The three high school English teachers were all positive about the introduction of the listening comprehension component into the *Center Test*, as it is expected that this will contribute to enhancing the listening ability of Japanese high school students. High School Teacher A stated the following:

It appears that the teaching of listening has been better appreciated in actual classrooms since the introduction of the listening component into the *Center Test*.

High School Teacher A was also positive about the JNCTL, as 'It uses a variety of different situations high school students or graduates are likely to encounter in their everyday lives'. Teacher B commented positively, saying that 'The JNCTL appears to use quite natural spoken language, as the texts include many pauses'.

Similarly, the college lecturers seemed positive about the introduction of the listening comprehension component into the *Center Test*. Lecturer A stated the following:

This movement is in line with the increase in emphasis on enhancing practical

communication ability in English in formal English education in Japan. It is expected that speaking and writing tests should follow the listening comprehension test soon.

In sharp contrast, the high school students, who were going to take the JNCTL one month after the interview, tended to be more negative about the JNCTL. Miho argued the following:

The JNCTL does not contribute to improving students' understanding of spoken English, as we do not listen to English. You know, the JNCTL only covers 50 marks out of a total of 250 of the English test, and so it is often the case that we end up checking some useful expressions listed in vocabulary books [which usually accompany CDs], instead of listening to English. On top of that, most private universities we would like to go to do not have listening comprehension tests in their entrance exams.

Asami and Yoko agreed with Miho, saying that 'We do not have time to devote ourselves to the listening section, as we need to use our time for vocabulary, grammar and reading comprehension', which covers a larger part (i.e. four-fifths) of the *Center Test*.

These results show that English teachers are positive about the introduction of the JNCTL, but high school students are considerably negative.

#### Free comments on the questionnaire

Out of the 110 high school English teachers and 391 students, 14 teachers (12.7 %) and 33 students (8.4 %) provided comments in the free comments space. The number of responses was small because this space was not indicated as mandatory for the respondents to complete; rather, they were prompted with 'Please feel free to...'. Nevertheless, the comments provide deep insight into how they perceive the JNCTL.

Overall, students' comments were consistent with the results of their group interviews, where the students were considerably negative about the introduction of the JNCTL. One student made this claim:

A listening comprehension test does not make

any sense, as we cannot learn to speak English even if we get higher scores on the test.

The student seems to sense that getting higher scores on the JNCTL does not necessarily demonstrate higher practical communication ability in the real world. He may assume that he can get higher scores by utilising test-taking strategies, as the JNCTL does not reflect listening in the real world. If justified, this would be a very damaging criticism. If scores on the JNCTL do not indicate practical ability in English (the key aim of the introduction of the JNCTL), then the introduction of the JNCTL would have to be considered a failure.

Another student comments, 'It is not fair, because returnees are favoured by the listening comprehension component'. He adds, 'I don't think it is fair that English ability is measured by our ears' sensitivity'. These comments suggest not only how biased the students might be about L2 listening but also how strongly they disagree even with the introduction of the JNCTL.

Meanwhile, teachers' comments provided in the free comments space did not necessarily coincide with the positive attitudes identified in the group interviews. They tended to be 'relatively' positive about the JNCTL. A teacher made this comment:

The JNCTL is to be appreciated as the first listening comprehension test in NCUEE's history.

This relatively positive comment seems to imply that it will take long before positive effects can be identified.

In summation, the results of the group interviews and the free comments provided on the questionnaire revealed that a gap exists between English teachers, and students' perception of the introduction of the JNCTL. That is, while the teachers are positive about the JNCTL, the students are considerably negative.

## RQ 2

RQ2 inquired the extent to which high school English teachers teach listening at school. This question was investigated from both teachers and students' viewpoints. The results show that, as illustrated in Figure 1, 45.5 per cent of the teachers

reported that 10 to 20 % of their English class time, a minimum level of 'adequacy', is usually spent on teaching listening. In addition, 16.4 per cent and 6.4 per cent responded that '20 to 30 % and 'more than 30 % respectively of English class time is usually spent on teaching listening. That is, about 70 per cent of the teachers ( $45.5 + 16.4 + 6.4 = 68.3\%$ ) spend more than 10 per cent of their English class time on teaching listening. Since the 10 to 20 per cent range was considered a cut point in the present study, the results show that the teachers teach listening to an extent to which positive effects can be claimed.

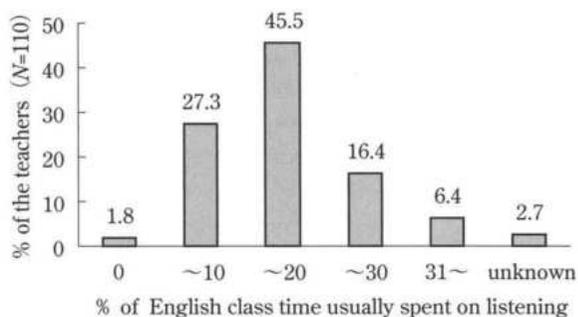


Fig. 1 Teaching listening: English teachers' view

Interestingly, the perceptions of the students are consistent with those of the teachers, as displayed in Figure 2, which shares a similar curve with Figure 1.

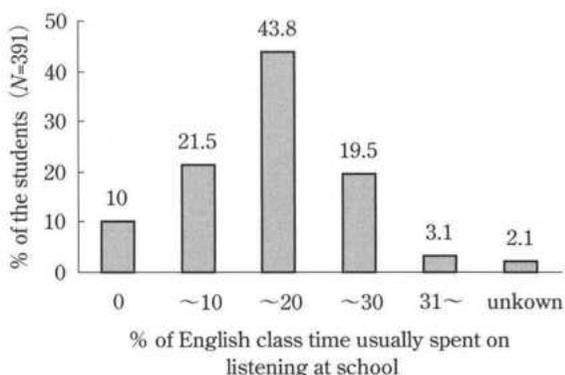


Fig. 2 Teaching listening: students' view

The results show that 43.8 per cent and 19.5 per cent of the students agreed that '10 to 20 % and '20 to 30 % respectively of English class time is usually spent on listening. These results confirm that the high school English teachers, possibly encouraged

by the introduction of the JNCTL, teach listening to an extent to which positive effects can be claimed.

### RQ 3

RQ3 inquired the extent to which high school students listen to spoken English outside school. This question was explored by the responses to the multiple-choice questions in the large-scale questionnaire. The results show that 46.5 per cent of the students reported that less than 10 per cent of the time spent on learning English outside their schools is usually spent on learning listening, as illustrated in Figure 3. In addition, nearly one-third of the students (32.7 %) reported that they did not spend any portion of their time listening to spoken English outside their schools. The results for RQ3, therefore, indicate that students do not listen to spoken English to an extent to which positive effects on students of the JNCTL can be claimed. This result may reflect students' considerably negative attitude toward the JNCTL, identified through the answer to RQ1.

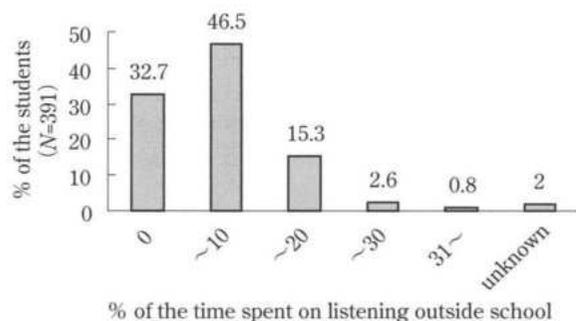


Fig.3 Learning listening: students' view

## Discussion

The answer to RQ1 is that while English teachers have reacted positively to the introduction of the JNCTL, students have not. This perceptual difference toward the JNCTL between the stakeholders is also reflected by the answers to RQ2 and RQ3. That is, while high school English teachers are introducing listening into their classes at school, students are not introducing listening into their learning outside school, suggesting that the introduction of the JNCTL has had very limited effects on the stakeholders, particularly the students.

One possible reason for this is students' presumption that listening is a skill disembodied from the reading or knowledge of grammar, both of which are prioritised in the current university entrance exam system (Yoshida, 2010). Listening seems to them nothing but an additional subject, as Miho claimed in the group interview.

Another possible reason is the relatively low importance of listening in university entrance exams. For example, NCUEE allots only a small ratio of the overall *Center Test* score to the JNCTL (50/250). Some leading private universities do not adopt listening comprehension tests. It is for this reason that listening does not seem to the students as 'rewarding' as reading or knowledge of grammar, and accordingly, they do not regularly listen to spoken English.

These discussions lead to two practical recommendations to potentially enhance the positive effects of the JNCTL on students. First, the importance of listening comprehension tests should be acknowledged in university entrance exams. For example, NCUEE may need to consider allotting a higher ratio of the overall *Center Test* score to the JNCTL than it does at present, while some leading private universities should consider including listening comprehension tests in their entrance exams. Consequently, the students will no longer be able to neglect listening. Second, English teachers should inform the students of the benefits of including listening in their exam preparations. Since listening is a cognitive processing similar to reading (Yanagawa, 2013), it is fair to assume that enhanced listening proficiency may lead to enhanced reading proficiency, and vice versa.

Meanwhile, the finding that English teachers allot a sufficient portion of English class time to teaching listening may partially support the claim by Zen-eiren (2007, p. 378): 'Teaching listening has been introduced at secondary schools in Japan'. If English teachers become aware of the importance of 'spoken' English, they may try to expose their students to it.

The result should be cautiously interpreted for the following reasons. First, 'teaching listening' was not clearly defined in the present study. Different teachers may have had different interpretations of 'teaching listening'. For example, some teachers may have believed that

using a CD player was an approach to teaching listening but others may have not. This is a major limitation of the study. Second, it may not be the case that the introduction of the JNCTL is the reason high school English teachers teach listening. They may have taught listening even before the introduction of the JNCTL. This study did not investigate the effect of the introduction of the JNCTL using comparison to data obtained before the introduction. This is another limitation of this study. Future studies should explore whether or to what extent English teachers have modified their approaches to teaching English after the JNCTL was introduced in 2006. If these studies are able to overcome the aforementioned limitations, they may be in a position to present more significant results.

### Conclusion

This study documented the current situation regarding the teaching and learning of listening in Japanese secondary schools after the introduction of the JNCTL. The results revealed that while English teachers teach listening to an extent to which positive effects of the JNCTL can be claimed, the students do not regularly listen to spoken English, suggesting that the JNCTL has so far had very limited positive effects on the stakeholders. This result is consistent with those of Watanabe (1996) and Green (2007), in that fostering positive effects from a high-stakes test is not easy to achieve in practice. This confirms that the relationship between the introduction of a high-stakes test and the effect on the stakeholders is not necessarily linear. Mediating factors, including teachers or students' beliefs, may have compromised or approximated the possible positive effects.

In conclusion, realising the current situation and manner in which listening is dealt with, educational policy makers, language teachers, and test developers should make greater efforts to enhance high school students' ability to listen to spoken English and thereby foster practical communication ability in English. Only then can the aim of the introduction of the JNCTL be achieved.

### References

Green, A. (2007). *IELTS washback in context:*

*Preparation for academic writing in higher education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). The Course of Study for foreign languages. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm> [2007, 10 March]

National Center for University Entrance Examination (NCUEE). (2010). *Daigaku Nyūshi Sentā shiken-no mondai-to seitō* [Questions and answers of the Center Test]. Tokyo: Author.

NCUEE (2012). Heisei Nijū-yonen-do Shiken Jōhō [Information about the Center Test in 2012] Retrieved from <http://www.dnc.ac.jp/> [2012, 1 March]

Suzuki, S., Takashima, H., Matsuzawa, S., Kadonaga, N., Oh, S., Yoshino, T., & Namai, K. (2009). *Gulóbal-ka jidai-ni okeru daigaku kyōiku-to nyūshi seido* [College educations and entrance examinations in the era of globalisation]. *Daigaku-nyūshi kenkyū-no doukou* [The research trend of college entrance examinations], 26, 7-64.

Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13, 318-333.

Watanabe, Y. 2004. Teacher factors mediating washback. In L. Cheng & Y. Watanabe with A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 129-146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yanagawa, K. (2013). *Lisuningu* [Listening]. In F. Sano, T. Kaneko, H. Saito, M. Nagasaki, H. Kobayashi, & M. Kanda (Eds.), *Daini Gengo Shūtoku-to Eigo-ka Kyōiku-hou* [Second Language Acquisition and Teaching English] (pp. 208-220). Tokyo: Kaitakusha.

Yoshida, K. (2010). *Academikku eigo nouryoku tesuto kaihatu-no imi* [Meaning of the development of Test of English for Academic Purposes (TEAP)]. *Eigokyouiku* [The English Teachers' Magazine], 59, 26.

*Zenkoku Eigo Kyōiku Kenkyū Dantai Rengou-kai* (Zenkoku Eigo Kyōiku Kenkyū Dantai Rengou-kai [Association of High School English Teachers in Japan]) (2007). *Kyōiku kenkyū dantai-no hyōka* [Evaluation by educational institutions]. In *Daigaku Nyūshi Sentā* [National Center for University Entrance Examination] (Ed.), *Daigaku Nyūshi Sentā Shiken-no mondai-to seitō* [Questions and answers of the Center Test] (pp. 378-380). Tokyo: NCUEE.

(柳川 浩三/法政大学)

## 『戦後史の中の英語と私』

鳥飼玖美子著

四六判、272頁 本体2,800円 みすず書房

小松 達也

思えば、第2次大戦後の日本と英語との間には浅からぬ関係があるようだ。アメリカを中心とする連合軍の駐留、映画・音楽などを通しての圧倒的なアメリカ文化の影響、我が国の目覚ましい経済発展とアメリカとの貿易摩擦、押し寄せるグローバル化の波と続く国際情勢の変遷の中で、英語を学び英語が話せるようになることは、私たち日本国民にとって国家的課題といってもいい大きな関心事であった。このことは今でも変わっていないように思われる。

著者鳥飼玖美子さんはこのような状況の中を颯爽と駆け抜け、リードしてきた人物である。彼女自身英語と深く関わった人生を振り返るにあたって、「自分の生きてきた軌跡を同時代の日本社会に位置づけ、なぜ私は言語と共に生きてきたのか探ろうと、これまでの道程を振り返り文章にしてみた」とエピローグで述べている。同時通訳者から英語教育者へという彼女の軌跡を個人として振り返るだけでなく、それを常に時代背景との関連の中で考えようとしているところに、本書が単なる自伝を超えて魅力のある作品になっている理由だろう。

鳥飼さんは英語に関心があり理解のある両親のもとに育った。特に母親は思春期をシンガポールで過ごした帰国子女で、英語は自由に話せた。著者は東洋英和女学院から上智大学へと進むが、小学生のころから近所に住むアメリカ人の少女と一緒に遊ぶ機会に恵まれていた。こうして英語とアメリカに興味を持った彼女は、高校時代にAFSでアメリカに留学する。私の通訳者仲間にもAFS留学の経験者が何人かいるが、この年頃

に1年間留学することは、英語力を身に付ける上で非常に効果的な道である。こうして彼女は読んでいて羨ましいと思うほど恵まれた環境の中ですぐれた英語力を身に付けていった。

このような鳥飼さんの英語習得の過程は、本書の中で何度か取り上げられている先輩の同時通訳者、村松増美氏や國弘正雄氏あるいは私自身の経験とは大きく違う。この3人とも日本の普通の中学・高校に学び、英語とはあまり縁のない環境の中でいわば独力で英語を学んだ人たちだ。しかし異文化に強い興味を持ち、学校での勉強にとどまらず自らの意思と努力で英語力を身に付けていった点は共通している。教育と教師に関する第6章で著者は英語を学ぶ動機について言及している。その中で彼女は自身の小学校での経験に触れつつ、内発的動機付けの重要性を強調する。学校の英語教育だけで英語が話せるようになることは難しい。著者が主張する通り「自律した学習者」になることが大切なのである。

上智大学で著者はスペイン語を専攻する。しかし英語の勉強も怠ることなく続け、大学2年生の時に早くも同時通訳者の仲間入りをする。この過程もまことに順調だ。抜群の英語力に加えて、著者に通訳者としての適性があったことは間違いないだろう。彼女自身、「外向的でおしゃべり、反応が早い」という（通訳者としての）ステレオタイプに合致している、と述べている。そして彼女は一夜にして通訳者という存在を社会に認知させたアポロ宇宙中継の同時通訳も担当する。実は私もテレビ朝日の中継番組で著者と一緒に仕事をしていた。私と違ってテレビ写りもよく頭の回転も

速い彼女は、アポロ中継出演の前後からテレビなどメディア関係の仕事に多く従事する。

ワイドショーの草分けといわれる「木島則夫モーニングショー」では通訳者としてだけでなく出演者の一人としても画面に登場し人気を得た。ラジオでは1971年から21年間にわたって「百万人の英語」の講師として出演した。“Kumiko Chatting Hour,” “Kumiko’s Open House” などという講座名のもと、通訳者としての経験を生かしたこれまた人気のある番組だった。しかしこうしたメディアでの活躍の経験が彼女をして同時通訳者から英語教育者へとキャリアを変えるきっかけになったようだ。本書の中で著者は、「[自分の歌が歌いたくなって] 教員に転身していたのだった」と語っている。「自分の歌を歌う」はもともと國弘氏が言ったものだが、率直に言って私はこの言葉に違和感を感じる（國弘氏への敬意に変わりはないが）。

鳥飼さんはその後1998年からNHKの「テレビ英会話」の講師を担当し、それが2009年「ニュースで英会話」へと発展する。この番組は英語ニュースをそのまま教材として利用するだけでなく、ウェブや携帯電話とも連動するという画期的な試みである。国際関係や経済に深い興味と知識を持ち、番組全体をリードする力量を持った彼女ならではの教育番組といえるだろう。この番組の中で彼女は「国際共通語としての英語」を目指すという彼女自身の英語教育に関する信念を実践している。「国際共通語としての英語はネイティブ・スピーカーの規範に従う必要はなく、非母語話者同士が分かり合える英語であることが肝心な点となる。国際共通語としての英語におけるキーワードは分かりやすさ (intelligibility) である」と著者は第8章で述べている。この考え方は日本の英語教育の望ましい将来を指し示すものだと思う。

第7章「生涯教育を実践する」は短いが興味深い章だ。著者自身がまさに生涯教育を実践しているからだ。彼女は43才で新設された母校東洋英和女学院大学の英語講師に就任する。「ちょうど末の子が小学校に入学する年に開学するというところで、専任職も可能な状況になりつつあった」(第4章)。鳥飼さんには3人のお子さんがある。手

を抜くことのできない多忙な仕事の中で必死の子育てであったことだろう。第3章で著者は「女性と仕事」の問題にかなりのページを割いている。その部分は、「[家庭も仕事も] が当たり前の社会、男女ともに親として子どもに関わることができる社会、そんな社会を願う」という言葉で結ばれている。

本格的に英語教育の道を選ぶにあたって彼女はコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ東京校の英語教育法修士課程に入学し、1990年に44才でMAを取得した。このコースは現職英語教員を対象にした厳しいプログラムだった。著者をはじめ参加者は勉強と仕事、家庭との両立に苦勞していた。「英語教授法」の専門知識を得た著者は立教大学に移り、大学院に異文化コミュニケーション研究科を設立しその責任者となる。さらに彼女は一息つくこともなく博士号習得へと進む。そして「本格的な通訳翻訳研究を日本で進展させたいと願いながら」英国サウサンプトン大学博士課程に入学する。立教大学での仕事をつづけながらの博士論文への挑戦は大変な事業だったに違いない。Ph.D. の学位を取得したのは61才の時だった。それでも彼女は論文作成の過程は「最高に充実した時期であった」と振り返っている。その意欲とエネルギーには感嘆するほかはない。

彼女の博士論文は「通訳者と戦後日米外交」(2007年、みすず書房)として結実する。この作品は戦後日本の同時通訳パイオニア5人とのインタビュー取材による「オーラルヒストリー」を中心とし、関連分野の多くの文献とデータに裏付けられた優れたものである。2009年には英語でも出版され、ユニークな通訳研究として世界で知られている。

著者は現在も英語教育界の指導者の一人として活発な活動を続けている。社会の「英語を使える日本人」への期待がますます高まる中で、我が国の英語教育は小学校への英語の本格的導入、話す英語と大学受験との衝突などを巡って依然として混迷を続けているように見える。著者のますますの活躍を期待したい。

(こまつ たつや/国際教養大学)

『第二言語習得と英語科教育法』

JACET SLA 研究会編著

A 5 判、397頁 本体3,200円 開拓社

白畑知彦

英語教育学の最近の動向を知る格好の書

外国語（本書では英語）教育学が扱う領域は、21世紀になりさらに拡大の様相を呈している。各領域が扱う内容の深淵化、細分化も著しく、一個人がすべての領域で最先端の研究を余すところなく網羅することはほとんど不可能な状態となってきた。また、最近では学術ジャーナルの電子化が進み、大学等の研究機関発刊の紀要バックナンバー、未公刊博士論文等の入手すらネットを通じて極めて容易となっている。そして、日本のみならず世界中で、毎年数々の関連学会が開催され、莫大な数の研究発表がおこなわれ、数多くのジャーナルが発刊されているのが現状である。これは、英語教育学の研究が進んできている証であり、好ましい状況である。しかし、一方で、文献が多過ぎて、手始めに何から読んでいいのか見当がつかない場合も生じてくる。英語教育学のある分野の研究動向を知りたかったり、自分でも研究してみたいのであれば、最近の研究論文を読み、実態を知る必要がある。しかし、取り組み方が分からない。そのような状況に置かれた方に本書は打ってつけである。本書では、拡大・深淵化し続ける英語教育学が扱う多様な研究領域の最近の動向について、各領域の専門家である執筆陣が、目を通すべきと考える主要な基本図書・研究論文を紹介している。巻末の文献リストは pp.315-369まで55頁もあり、掲載文献数は1000を越える。

本書は、大学英語教育学会（JACET）内の研究グループの1つである SLA 研究会のメンバーによる出版物である。同研究会からは、『SLA 研究と英語教育－文献紹介』（2000年、リーベル出版）、

『文献からみる第二言語習得研究』（2005年、開拓社）が出版されている。本書は2005年版の「改訂版」とのことであるが、2005年版は「最新の文献紹介」という趣が強かったことに比べると、今回はその主旨を残しつつも、章の構成方法を一新しており、「新刊書」と言ってよい。文献も、2005年以降に出版された新しいものが豊富に紹介されている。同研究会が長年にわたって精力的に研究活動を続けてきていることが分かる。

本書は21の章と、2つの付録から構成されている。それらの章は「概観」「中間言語」「インプット、インタラクション、アウトプット」「言語間の影響と転移」「意識と気づき」「普遍文法」「語用論的能力の発達」「社会言語学」「動機づけ」「自律」「年齢要因」「言語適性」「コミュニケーション・ストラテジー」「文法能力の習得と指導」「タスク中心の教授法」「リスニング」「スピーキング」「リーディング」「ライティング」「eラーニング」「小学校英語教育」である。同一の内容が複数の章で扱われている場合もあり、読者は2つ以上の章の内容を関連付けて読まれるとよい。「付録」は、「付録1. 学習指導要領が目指すもの」「付録2. 中学校・高等学校の授業例」から構成される。一見すると、本体とは無関係のように感じられるが、これは、付録の資料を使用して実際に模擬授業を行うと英語の習得がどのように進むのか、プロセスをより深く理解でき、授業力もつくはずであるという筆者たちの考えによる。

各章の構成であるが、第2章、第13章以外、「Pre-task」→「はじめに」→「これまでの研究の流れ」→「最近の研究の動向」→「今後の展望」→「教育実践への示唆」→「Post-task」→

「文献紹介」という妥当な流れで構成されている。「はじめに」では、当該分野での全体像を紹介し、「これまでの研究の流れ」では、当該領域の誕生から1990年代あたりまでの研究の流れを、そして「最近の研究の動向」では、21世紀になってからの当該分野の研究結果について、主要な基本文献を数多く紹介することで解説している。そして、「今後の展望」では、これからどのような方向で研究が進むべきか、筆者たちの考えが述べられている。「教育実践への示唆」では、当該領域の研究結果を実際の教室での teaching に活かすにはどのような方法が可能か、筆者たちの意見を披露しながら議論している。「文献紹介」では、基本的に21世紀になってから出版された主要論文・著書10本をあげ、その中で最も重要だと考える3本には内容の紹介が施してある。

Pre-task では当該の章を読む前に考えてみたい事柄、Post-test では読後の整理しておきたい内容が質問形式で1~2題載せられている。たとえば、「第17章 スピーキング」の章の Pre-task では、「1. 学習者にとって、英語を流暢に話すことが難しいのはなぜだと思いますか」「第19章 ライティング」の Post-task では「この章を読んで、一番試してみたいと思った指導技術は何ですか。それはなぜですか」といった問いかけがある。

このような問いかけ形式は面白いが、一方で、「正答」が書かれていないため、自分の答えが「あっている」のか分からないという難点がある。実際、いくつかの質問に対して、本評者にも答えが欲しいものがあつた。たとえば、「第1章 概観」の Pre-task 「1. 教室における教師の役割で大切なことは何でしょう。次の項目に順位をつけましょう。a. 学習者を動機づける b. 学習者の間違いを訂正する c. 効果的な学習法を教える d. 自律的な学習者を育てる e. 外国語学習者としてもモデルとなる f. 学習者が興味を持ちそうな教材を用意する」に対して、順番がつけられなかった。また「2. 外国語の習得や学習成果は人によって様々です。なぜ一様には発達しないと思いますか」に対して、個人差の生じる理由をぜひ教えて頂けたらと思う。

さて、本書のように、限られた紙幅の中で膨大

な数の文献を紹介しようとすれば、1つ1つの文献の紹介が数行となってしまい、どうしても表面的にならざるを得ない。この弱点を補うためにも、読者諸氏にはぜひ原著をダウンロード、または取り寄せ、実際に読まれることを強く勧めたい。また、研究論文は「批判的な目をもって」読まれることをお勧めする。名のある研究者が書かれた研究論文であるから、中身について批判することなどできないなどとはゆめゆめ考えない方がよい。たとえ有名な研究者の研究であったとしても、その内容が完璧であるという保証は何もない。結果や主張を無批判に受け入れるのではなく、どこが優れている点で、どこが問題点なのか、自分自身で考えながら読むことが重要である。

本書が良書であることを認めた上で、若干気になった点をあげさせて頂きたい。まず、章立てであるが、文献紹介を主目的の1つとしている本書であれば、やはり章立てをもう一工夫された方が良かったのではないだろうか。章のタイトルの大きさに凹凸があるようだ。編者は執筆陣の専門性など、ご苦労なさったとは思われるが、大きなタイトルの章（「第8章 社会言語学」）とそうでない章（「第5章 意識と気づき」）が混在している。1つにまとめた方が読者としてはありがたい章（第3章、第5章、第14章）などがある。Teaching の領域と learning の領域でまず大区分するのも1つの方法であったかも知れない。もう1点、（少なくとも本評者の把握する）言語習得の事実とは異なる記述が散見された。たとえば、L1とL2の文法形態素の「習得順序」について、「U字型発達」について、Chomsky のいう competence (I-language) と、英語教育学者の使う competence についての記述などである。

本書は内容の程度が高いため、大学学部生用の英語科教育法の教科書として使用可能かどうか本評者には分からない。しかし、英語教育学の領域にはどのような分野があり、どのような研究がおこなわれているか知りたい人、ある特定の領域を深く研究したいがどのような文献を読むべきか知りたい人、そして、他分野の最新の動向を把握しておきたい人など、様々な方にお勧めの一冊であることは言うまでもないことである。

（しらはた ともひこ／静岡大学）

## 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』

投野由紀夫編

A 5 判、320頁 本体3,200円 大修館書店

工藤洋路

## 1. はじめに

2011年6月に「外国語能力の向上に関する検討会」は、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」の中で、「中・高等学校は、学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する」という提言を行った。この提言から2年以上が経過した現在では、実際にCAN-DO リストを作成し、授業で利用している先生もいるであろう。このようにCAN-DO リストが広まりを見せている背景には、Common European Framework of References for Languages (CEFR) の影響が大きい。CEFR とは、ヨーロッパの中で各個人が複数の言語を使用することを前提として生み出された、ヨーロッパのすべての言語に共通の言語能力に関する枠組みである。そして現在では、ヨーロッパの域を越えて、CEFR は世界的に利用されつつある言語能力のフレームワークと言える。本書は、CEFR を日本の英語教育の文脈に適用するために開発されたCEFR-J という枠組みについて、その開発の方法やその背後にある言語学習や言語教育に関する考え方、そしてCEFR-J の具体的な活用方法について解説したものである。

## 2. 本書の構成

本書は3つのパートから構成されており、Part 1の「CAN-DO リストの原典：CEFR とは？」では、CEFR の開発の歴史的な経緯やその背景にある理念、そして、CEFR が示すA1からC2までの6段階に記述されたレベルが意味するものなどが

説明されている。Part 2の「CEFR-J を理解する」では、CEFR-J の構築の目的およびCEFR との関係性、具体的な能力を記述したディスクリプタの作成とその妥当性の検証などについて述べられている。Part 3の「CEFR-J を活用する」では、Part 2で説明されたCEFR-J の各レベルおよび技能ごとにおけるCAN-DO リストの特徴とその指導法が具体的に提示されている。また、それぞれのパートの章立てについては、「Q1 CEFR ができた歴史的背景とは？」のように、質問形式になっている。そして、各質問に対する回答の概要は各章の最後のページに「まとめ」という形でコンパクトに記載されている。CEFR について多少の前提知識があれば、Q1からQ44までの各章の「まとめ」だけをまずは読むことで、本書の概要がつかめるだろう。

## 3. 各パートの特徴

Part 1：CAN-DO リストの原典：CEFR とは？

CEFR の言語観および言語教育観の1つは、Q 2の「CEFR の理念である『行動志向アプローチ (action-oriented approach)』」で語られている。このアプローチは、特に言語に関する知識に学習や指導の重点が置かれてきた日本の英語教育がこれからより一層取り入れていくべき考え方であり、本書でも、CEFR やCEFR-J を説明するにあたってしばしば提示される考え方である。行動志向アプローチとは、本書によると、「言語使用者を、社会行為を行う者ととらえ、言語行為はある目的で行動することによって生じると考え(る)」(p.11) というアプローチである。この考え方は「言語学習も言語使用の1つ」(p.13) としてとらえるという

教育観にも応用される。さらに、コミュニケーション能力を育成するための指導は「実際の言語使用をおいてしか考えられない」(p.15)と強く言い切っている点は非常に興味深い。実際、CEFRのディスクリプタを見ると、現実の言語使用場面に即したものになっている。つまり、CEFRのCAN-DOディスクリプタには、「センター試験レベルの英文を150wpmのスピードで読むことができる」といったような、テストや学習の場面がそのまま反映されたようなものは入らない。CEFRの核であるこの「行動志向アプローチ」をどのように自分の言語教育観に組み込むことができるかという視点を持って、このパートを読むことをお勧めしたい。

#### Part 2 : CEFR-Jを理解する

このパートでは、CEFR-Jの開発の背景が述べられているが、その中で、日本人の英語学習者の「8割がAレベル」(p.93)という点にも触れられている。そして、「Aレベルといっても、個人が『できること』はかなり異なる傾向があ(る)」ことから、「Aレベルの大幅な細分化」をCEFR-Jの開発の目標の1つに設定したことが書かれている。結果として、A1は3段階、A2とB1とB2はそれぞれ2段階に細かく分けられ、さらに、A1の前にPre-A1レベルが設定された。つまり、CEFRでは4段階だったものが、CEFR-Jでは、9段階となり、さらにより初歩的な段階のレベルを加えたということである。そして、各レベルに、技能ごとにCAN-DOディスクリプタが作成されたが、このディスクリプタの構成要素が非常に興味深い。受容技能であればtask、text、conditionの3要素、発表技能であればperformance、quality、conditionの3要素が設定(p.102)されている。例えばB1.1レベルの「ゲームのやり方、申込書の記入のしかた、ものの組み立て方など、簡潔に書かれた手順を理解することができる」という記述を、3要素に分けると以下ようになる。

task	text	condition
手順を理解することができる	ゲームのやり方、申込書の記入のしかた、ものの組み立て方など	簡潔に書かれた

この3要素は、何らかの言語活動を教師が作成す

るときに大いに参考になる。教師が作った言語活動をこれらの3要素を用いて事前に検証することで、より適切な言語活動を作成できることになる。

#### Part 3 : CEFR-Jを活用する

このパートは、レベルおよび技能ごとに、どのような言語活動が授業内で実施可能かが具体的に提案されている。例えば、ある教材についての内容理解確認のためのQ&Aの問答の具体例や、具体的な指導手順例などの情報が掲載されている。したがって、このパートに見られる例は、明日から使える活動集のような役割を担っている。その一方で、各レベルのCAN-DOリストの特徴についても概説をしているので、単に1つの授業のための活動集としてだけ本書を利用するのはもったいない。具体的な活動例は、その背後の理念や考え方が伴って初めて実際の授業で使われるべきであるため、本パートの具体例および自ら作成した言語活動は、中期的および長期的な計画に基づいてどう利用すべきかを考えるとよいであろう。

#### 4. 本書で提案されたCEFR-Jは 中学校・高校で何に活かされるべきか

CEFRやCAN-DOリストに対して、日本の中学校および高校の英語の先生はどのような印象を持っているだろうか。本書のタイトルにはCEFR-Jの前に「英語到達度指標」という文言が入っているが、「指標」とであるということは、主に評価の場面でCEFRやCAN-DOリストが利用されるととらえているかもしれない。確かに、これらは英語能力の評価を考える際にも有用ではあるが、もともとCEFRには、サブタイトルとして、Learning, Teaching, Assessmentという3つの用語が組み込まれている。つまり、CEFRやCAN-DOリストは、評価だけではなく、学習や指導においても利用すべきものであることがわかる。もちろん、CEFR-Jにもこのことは踏襲されていることから、本書に記載の理念や教育観を踏まえた上で、CEFR-Jを中学校や高校の英語の授業の中で様々な形で活用していくことが期待される。

(くどう ようじ/駒沢女子大学)

(p.13より続く)

論ディスクリプター」を参照してみた。その結果、『CAN-DO リスト』を取り入れた授業方法と、JS ディスクリプターの能力記述文に対して、ポジティブなフィードバックが得られた。今後は、JS を現場で応用する際の具体的な手順マニュアルを示し、応用実践の可能性を高めていきたい。

## 8. CAN-DO リストをめぐる課題と展望

最後に、CEFR の日本への受容を考えるとき、日本の英語教育をとりまく社会的・文化的背景がヨーロッパと異なることを無視できない。根本的な問題点は、CEFR が、言語能力といっても言語に関する知識ではなく言語を使って行う行為に焦点をあてていることだ。つまり、CAN-DO リストは実際の言語使用を反映した action-based なものである。一方、日本のように英語を実際に使うことのない EFL の環境においては、「～できる」といっても、おおよそ教室での擬似コミュニケーション活動の形でしかない。「英語で簡単な手紙を書くことができる」といっても、全く書いた経験がない場合、knowledge-based に語彙、文法の面からみて「書くことができると思う」ということにしかならない。この知識と運用のギャップは、つまり CEFR と日本の英語教育との間にある格差なのである。しかしながら今後、グローバル人材に求められる「語学力とコミュニケーション能力」の育成にあたり、日本の英語教育の果たす役割は重要である。擬似コミュニケーション活動を超越して、国際舞台で活躍できる action-based な言語運用能力を身につけることを志向しなければならない。この JS の開発と利用を通して、日本の英語教育がそのような方向に根本的に改善され、指導・学習・評価のあらゆる面で「使える生きた英語力」につながっていくことを期待し、我々の JS がその一助となれば幸いである。

### 参考文献

British Council / EAQUALS (2010) *A Core Inventory for General English*. ISBN: 978-086355-653-1.  
www.britishcouncil.org, www.eaquals.org

- Finnish National Board of Education. (2003) *National Core Curriculum for Upper Secondary School 2003*.  
Hawkins, J. et al. (2012) *Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. CUP  
小池生夫 (代表) (2008) 『第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究』 科研最終報告書、明海大学国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010』  
川成美香 (2008) 「英語教育における日本版 CEFR 一言語能力到達度目標の素案策定の試みとその方向性一」『応用言語学研究』 明海大学応用言語研究科, 10, 88-98.  
川成美香 (代表) (2013) 『外国語コミュニケーション能力育成のための日本型 CEFR の開発と妥当性の検証』 科研最終報告書、明海大学  
投野由起夫 (編) (2013) 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店  
University of Cambridge ESOL Examinations. (2007). *Cambridge Young Learners English Tests: Handbook*.  
吉島茂他 (訳・編) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社

(かわなり みか/明海大学)

### 編集後記

2020年の東京オリンピック招致決定は、今年、日本列島が最も盛り上がり、誰もが経済効果やグローバル化促進を期待する大きな出来事となった。それとともに富士山の世界文化遺産と和食の無形文化遺産への登録も世界に向けて日本の存在価値を高めた。これが本来の日本の底力ではないか。

2014年は世界へ向けて何を発信し、どう影響を与えていくのだろうか。この発信力を高めていくためには、これからも英語教育が重要な役割を果たしていくことは間違いない。(Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin) 第121号  
本体800円+税

2014年1月5日発行

編集代表 小池生夫  
発行人  
印刷所 相馬印刷株式会社

発行所

一般財団法人英語教育協議会出版部 (ELEC)

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町2-9 コンフォール安田ビル4階  
電話・(03) 3219-5221 http://www.elec.or.jp  
FAX・(03) 3219-5988 振替・00130-9-11798

# ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC