

Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか — Can-do 研究の方向性 —

The Potential of Can-do Scale to Provide Better English Education

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

清泉女子大学

Seisen University

Abstract

In recent years, “Can-do” scales or statements are being developed and used for the interpretation of test scores by major high-stakes English test organizations such as TOEFL®, TOEIC®, STEP, or GTEC for STUDENTS as more qualitative indicators of current English abilities of test takers. Another source of “Can-do” statements is derived from Common European Framework of Reference for Languages and other such frameworks prepared by governmental organizations in England, Canada, Australia, or the U.S. as goals for learners to pursue and standards for the level of achievements. This paper discusses the potentiality of “Can-do” scales as a tool for the support of autonomous learning and for the improvement of teaching practices in language classrooms. Several attempts to introduce “Can-do” statements into the classroom in SELHi (Super English Language High School) schools are described as a model of the development of localized “Can-do” scales. The future direction of “Can-do” studies is then indicated and the role of motivation along with the use of “Can-do” scales are emphasized.

Keywords

Can-do Scale, Self-assessment Checklist, Evaluation Task, Language Learning Motivation

1. 背景

1.1 テストスコア解釈のための CDS

昨年、英検 Can-do^{注1}が公開され、Can-do Statements(CDS)の世間的認知が高まった。これは各級の合格者が「できるであろう」行動を文として記述(statements)し、リスト化したものであり、その意味で Could-do リストであるとも言える。TOEFL®でも同様に iBT になるにあたって、Can-do 形式による能力記述文(Competency Descriptors)を冊子に盛り込んでおり^{注2}、スコアバンドごとに学習者ができるであろう行動を、パーセントイルで表している。TOEIC®ではすでに旧テストにおいて Can-do ガイドが公開されていたが^{注3}、リニュー

アルに伴って、ECD(Evidence Centered Design)の概念のもと、新たに Can-do が開発されており、Score Descriptors がスコアシートに記載される形となった。

ただし、この新 TOEIC®における Can-do はテスト項目を分析することにより、テストタスク上のようなことができるかの指標を表したものであることに注意をする必要がある。その点で、英検や TOEFL® iBT、旧 TOEIC®におけるような、日常、職業、学術場面等での行動を描写した、コミュニカティブ／アカデミックタスクに基づいた Can-do とは異なる。

GTEC for STUDENTS ではすでにこのようなテストタスクの分析結果に基づく Can-do(Proficiency Guidelines)に加え、日常または教室内での学習タスクに基づく Can-do Statements をフィードバックで利用しており、グレードごとにできるであろうことが、スコアとともに参照できるようになっている。

日本語教育の分野に目を移しても、JETRO のビジネス日本語能力テスト(BJT)でも Can-do が公開されており、国際交流基金の日本語能力試験(JLPT)においても新試験への改訂にあたり、Can-do リストを開発中である(長沼他, 2007)。このように近代型のテストの多くでは、テストスコアといった量的能力指標では具体的に知ることはできない、そのスコアの学習者が実際にどのようなことができるのか(Can-do)を示す、質的能力指標も示すようになってきている。

1.2 自己能力評価のための CDS

これら Can-do 尺度の開発の背景には、欧米諸国における言語能力発達段階記述の枠組み(Framework)の開発がある(長沼, 2005 参照)。欧州評議会(Council of Europe)では複言語複文化主義のもと、Common European Framework of Reference for Languages(CEFR)が開発されており、異なる言語間、異なる学習機関間で、同一の基準による能力判断を可能とするフレームワークのもと、実際に言語パスポート(Language Passport)が発行され、汎ヨーロッパ的な労働力の流通を可能としている(Council of Europe, 2001, 2002; North, 2000; Morrow, 2004)。また、イギリスでは国内の教育カリキュラムの基準の統一の必要性から National Curriculum for England が、アメリカでは州ごとに異なる教育水準の是正を目的として Standards for Foreign Language Learning が開発されている。他にもカナダでは、移民の言語能力診断の必要性から Canadian Language Benchmarks が開発されており、オーストラリアでも LOTE(Languages Other than English)の政策のもと、Australian Language Levels (ALL) Guidelines といった外国語教育カリキュラムのガイドラインが出されている。

現在、イギリスで開発中の Languages Ladder と CEFR の対応づけがなされており^{注4}、カナダでも Benchmarks と CEFR の関連が図られている(Vandergrift, 2006)。また、アメリカでもヴァージニアなどいくつかの州が共通の LinguaFolio と呼ばれる ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)のスタンダード(ACTFL Proficiency Guidelines)を基にしたフレームワークを開発しており、そこでも CEFR と同様にポートフォリオ(portfolio)的デザインのもと、自己評価チェックリストや言語パスポートが提供され、CEFR との対応も示されている^{注5}。

このように欧米諸国ではそれぞれの背景や目的に応じて異なる理念のもと、言語能力フ

フレームワークが開発されてきており、CEFR を中心に相互参照可能な形でのまとまりの動きを見せている。CEFR では European Language Portfolio(ELP)として学習者が学習の記録を残せるように工夫されており、自己評価フレームワーク(self-assessment grid)と自己評価チェックリスト(self-assessment checklist)により自己のレベルを診断できるようになっている^{注6}。チェックリストは6段階のそれぞれのレベルで技能ごとに到達可能な行動をリスト化したものであり、他者評価に加えて学習目標の欄も設けられ、学習の指針としての目的も併せもつことがわかる。

2. Can-do 尺度の開発

2.1 外部指標と内部指標としての CDS

Can-do 尺度としては、「テストスコア解釈を目的とした CDS」と「自己能力評価を目的とした CDS」の大きく2つの目的に分かれることを示したが、それらは英語教育の現場においてどのような利用の可能性があるであろうか。1つにはテストスコアから分かる学習者の Can-do 能力をもとに、扱う教材のレベルを調整することが挙げられる。また個々の学習者にとってもこのような情報は学習を進めていく上での指針となり、学習を促進する動機づけともなりうるだろう。ただし、これらはテストスコアから推測される能力レベルであり、現実にその行動ができることを保証するものではない。その意味で、前述したように「できるであろうこと(Could-do)」であるとも言え、学習者の能力に関する大まかな情報を与えるに過ぎない。どちらかという、該当する級やグレード、スコアバンドの能力像を具体化するというイメージの明確化に貢献し、発達軸は与えるものの、指導目標や学習目標としてはあいまいさが残る。

もう1つの利用方法としては、すでに公開されている既存の Can-do リストを学習者に自己診断させる、もしくは教員が対象学習者のレベルを判断するのに用いることが考えられる。例えば、レベルごとに分かれた CEFR の自己評価チェックリスト^{注7}などを用いることにより、現在、どのレベルのどの段階に学習者がいるかを判定することができる。CEFR には DIALANG(Alderson, 2005)と呼ばれる、スピーキングを除く3技能及び文法力と語彙力を測定する CBT(Computer Based Testing)のツールが公開されているが、同時に診断用の簡便な Can-do リストも公開されており^{注8}、まずは大まかにレベルを診断した後に、それぞれのレベルの詳細な Can-do リストにあたることにより、具体的に現在の能力を知り、学習可能(learnable)な行動を知ることは、現実に到達可能(attainable)な学習目標を設定していく上で役立つだろう。

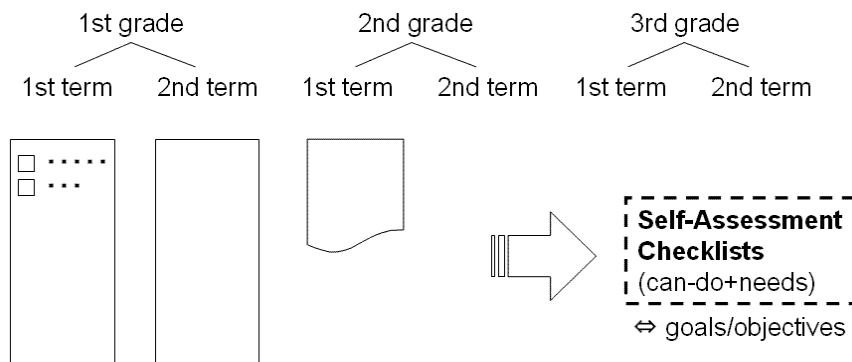
しかしながら、これらはあくまでもサンプル指標(sample descriptors)としての Can-do リストであり、学習すべきこと(Should-do)のリストではないことに注意する必要がある。CEFR のポートフォリオ(ELP)には、Can-do バンク(Bank of Descriptors)も公開されており(Lenz & Schneider, 2004)、自己評価チェックリストをそのまま用いるのではなく、それぞれの教室の文脈や学習目標に合わせて、Can-do Statements の選択および修正を行っていく必要がある。フィンランドでは国家レベルでこのような取り組みをしており、A1 レベルを A1.1, A1.2, A1.3 の3つのレベルに細分化して記述するなど(Finnish National Board of Education, 2003)、CEFR の枝分かれ的なレベルの考え方^{注9}を取り入れ、柔軟な対応を

可能としている。

これらのいわゆる「外部指標としての CDS」は、学習者の到達段階を知り、現実的な学習目標を発達の観点から考えていく上では有効であるものの、利用者を限定しない一般的な能力記述がなされており、目の前の実践場面においてそのままの形で適用することは難しい。特定の学習経験に左右されずにより多くの学習者に当てはまるような記述を目的としていることから、個々の学習タスクを扱うには抽象の度合いが高かったり、扱われている活動の幅が広がったりする。そこでこのような「外部指標としての CDS」を、統一的な基準のもとでのレベルを参照するために用いながらも、より具体的な学習目標を設定し、能力評価を行うために、個々のシラバスに基づいた実際の教室活動を反映した「内部指標としての CDS」を開発していく必要がでてくる。

2.2 CDS の設計と利用

内部指標としての Can-do 尺度の開発にあたっては、「今、ここ」の教室場面で、過去において現実に達成された到達基準を用い、個々の教室場面に応じ、現実感を伴った能力記述となることが要求される。そのためには、例えば、CEFR の基準に照らし合わせ^{注10}、各学年、またはそれぞれを前後期に分けた上で、各段階で学習者の 70-80%ができるであろう活動を書き出し、リスト化していくことが考えられる(図表 1)。このようにしてできた Can-do リストが現実に学習者によって自己診断的に用いられ、授業実践の中で実際に学習を行いながら検証されていくことで、現実的に到達可能で妥当なリストとなっていたかの確認および修正を行う。



図表 1 内部指標としての Can-do 尺度の開発

これまで公開されている Can-do 尺度には、CEFR のような「チェックリスト型」の他、旧 TOEIC®に見られるような「段階尺度型」、GTEC for STUDENTS で用いられているような「到達指標型」等がある。英検 CDS のように開発時には段階尺度で調査を行い、最終的には各級ごとのチェックリストにまとめるケースもあり、どのような目的のもとで開発をするのか、利用の意図を明確化した上で、適切な回答方式の選択を行うことが、Can-do 尺度の開発の手始めとなる。

① チェックリスト型 CDS

図表 2 に示した CEFR の自己評価チェックリストのような「チェックリスト型」は、ある学習段階で到達すべき目標とされる行動がリスト化されているという点でイメージしやすい。学年や学期ごとに目標とする学習行動をリスト化し、到達できたかの事前事後の確認を行うことが考えられる。CEFR では「通常の状況でならできる(I can do this under normal circumstances.)」と「楽にできる(I can do this easily.)」の二段階でチェックを行う形になっているが、同時に目標とする度合いも objective と priority の二段階でチェックを行うようになっている。リストの行動はともすると長大になりがちであり、また現在できない行動の方が多くなりがちで、「Cannot-do」リストになってしまう懸念がある。しかし、こうして「能力」と「目標」の両側面から現実的な学習設計を行い、また学習者にも目的意識を明確にした学習を促すことで、自律的学習(autonomous learning)を促進できる。

CEFR の利用例として、イギリスの CiLT(The National Center for Languages)で公開されているポートフォリオ(ELP)には^{註 11}、Language Biography として「現在できる(I do this now.)」ことと「将来できるようにになりたい(I'd like to do this in future.)」ことを記録するようになっているが、「できると思うこと」ではなく、実際に自分が行っていて、確実に「現在できる」ことを記録している点に注意したい。これは Can-do 尺度が主観的の評価でありながらも、過去または現在の経験に基づく客観的な記述による評価であることを示しており、学習者の学習経験や使用経験には十分な配慮を行った上で、Can-do 調査を行う必要がある。学習者が現段階で、どのようなことを「経験」しており、どの程度「できる」のかを知ることにより、より学習者の能力段階にあった「目標」を立てることができる。併せて何をできるようにしたいのかといった「ニーズ」も調査することにより、カリキュラム上の目標と学習者のニーズのずれを認識し、ニーズは低い目標とすべき行動については、いかにニーズを開拓していくかを考え、ニーズは高いがこれまであまり取り扱ってこなかった行動については、その後のカリキュラム設計に役立てていくことができる。

Self-assessment Checklist		Level B1 2 3.3		
Language: _____				
<i>Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list – perhaps with your teacher – other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.</i>				
Use the following symbols:				
<i>In columns 1 and 2</i>		<i>In column 3</i>		
✓ I can do this under normal circumstances		! This is an objective for me		
✓✓ I can do this easily		!! This is a priority for me		
<i>If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level B1.</i>				
Listening		Me	My teacher/another	My objectives
		1	2	3
I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.				
I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.				
I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.				
I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.				

図表 2 The Swiss Version of European Language Portfolio

「チェックリスト型」の Can-do 尺度の利用方法としては、「目標」を明確化し、学習者と教師とで共有した上で、随時「能力」の確認を行いながら学習を進めていくといった「自律的学習支援のための道具」としての利用が考えられる。また、その際にはこれまでの学習経験や使用経験、ニーズ調査も併用しながら、学習設計を行っていくことが望まれる。ただし、ここで注意をしなくてはならないことは、CEFR のような能力発達段階の明確なフレームワークに基づいたチェックリストと、そうではない単に学習項目を並べただけのチェックリストとの違いである。CEFR は明確な能力基準とレベル設計のもと、自己評価フレームワークを設けており、Can-do Statements もその基準のもとで作成されている。これは英検 Can-do のような級が先にある、その級の合格者ができるであろう行動を分析し、リストアップしたものと異なる(図表 3)。例えば、CEFR において、B1 レベルは Threshold レベルと位置づけられ、Independent User の入り口の段階とされて先行して開発された。そしてそれに続いて、その前段階の学習段階を詳細に記述する必要性から Waystage レベルが開発されるなど、社会上の必要性等も考慮に入れながら、開発が進められてきた^{注 12}。どのような能力観のもとで、どのような能力基準を立て、どのように発達段階を記述していくか、諸外国のフレームワーク等も参照しながら、考えていく必要がある。

英検 Can-do リスト	
2 級 Can-do リスト	
英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い	
記 述	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。
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般向けに書かれた説明的な文章を理解することができる。(旅行者向けのガイドブックなど) ・ 実用的な文章 (How to もの) を理解することができる。(料理のレシピ、ガーデニングなど)
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語の注や説明がついた英字新聞で、興味・関心のある話題に関する記事を理解することができる。(週刊 ST/ Asahi WEEKLY など)
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 簡単な内容であれば、まとまった量の英文の要点を理解することができる。(講義や研修での課題図書や資料など)
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 簡単なチラシやパンフレットを理解することができる。(商品の値段、セール情報など) ・ 1つのパラグラフ(段落)において、主題文(段落の主題を伝える文)と支持文(主題文を支える例など)の区別をすることができる。
	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。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 日常生活の身近な話を理解することができる。(セールの情報、地域のイベントなど) ・ 簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。(外国の文化や生活の紹介など) 	

図表 3 英検 Can-do リスト

② 段階尺度型 CDS

「チェックリスト型」の Can-do 尺度は、ある能力発達段階でできる行動を記述したものであり、それぞれのレベルの到達の度合いを知るには適している。しかし、ある特定の行動がレベルごとに、どのようにできるようになっていくかの発達度合いを知るには、複数のレベルを分析的に読み込んでいく必要がある。これに対して、「段階尺度型」の Can-do 尺度では、ある特定の行動がどの程度できるかを、数値で段階的に回答する形式となっている。旧 TOEIC[®] の Can-do ガイドでは、1) Not at all, 2) With a great deal of difficulty, 3) With some difficulty, 4) With very little difficulty, 5) Easily の5段階でそれぞれの項目を回答している。そしてその結果はそれぞれの技能を5つの段階に分けたスコアバンドご

とに、「できる(Can Do)」、「難しいができる(Can Do with Difficulty)」、「できない(Cannot Do)」の3段階にリスト化される(図表 4)。

TOEIC Reading Score of 355 - 425

	Reading	Writing
Can Do	<ul style="list-style-type: none"> ◆ read, on storefronts, the type of store or services provided (e.g., "dry cleaning," "book store") ◆ read and understand a train or bus schedule ◆ read office memoranda written to me in which the writer has used simple words or sentences ◆ read and understand traffic signs ◆ read and understand simple, step-by-step instructions ◆ read and understand a travel brochure ◆ read and understand a letter of thanks from a client or customer 	Writing <ul style="list-style-type: none"> ◆ write a list for items to take on a weekend trip ◆ write a one- or two-sentence thank-you note for a gift a friend sent to me ◆ write a brief note to a co-worker explaining why I will not be able to attend the scheduled meeting ◆ write a postcard to a friend describing what I have been doing on my vacation
Can Do with Difficulty	<ul style="list-style-type: none"> ◆ read and understand a restaurant menu ◆ find information that I need in a telephone directory ◆ read and understand an agenda for a meeting ◆ read and understand magazine articles like those found in <u>Time</u> or <u>Newsweek</u>, without using a dictionary ◆ read and understand directions and explanations presented in computer manuals written for beginning users ◆ identify inconsistencies or differences in points of view in two newspaper interviews with politicians of opposing parties ◆ read highly technical material in my field or area of expertise with no use or only infrequent use of a dictionary ◆ read and understand a popular novel 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ fill out an application form for a class at night school ◆ write clear directions on how to get to my house or apartment ◆ write a letter requesting information about hotel accommodations for a future vacation ◆ write a short note to a co-worker describing how to operate a standard piece of office equipment (e.g., photocopier, fax machine) ◆ write a memorandum to my supervisor explaining why I need a new time off from work ◆ write a letter introducing myself and describing my qualifications to accompany an employment application ◆ write a memorandum to my supervisor describing the progress being made on a current project or assignment ◆ write a complaint to a store manager about my dissatisfaction with an appliance I recently purchased ◆ write a letter to a potential client describing the services and/or products of my company

図表 4 TOEIC® Can-do Guide

「チェックリスト型」と異なる点は「段階尺度型」では1つの Can-do Statement が複数のレベルから記述されていることである。そのことにより、ある行動がどのレベルでどの程度できるようになるのかといった発達の度合いを知ることができる。TOEFL® iBT では、さらにそれらをパーセンタイルで視覚的に表し、Very unlikely(- 50%), Unlikely(50-65%), Borderline (66-80%), Likely (81-95%), Very likely (95%-)の5段階の濃淡で、スコアバンドが上がるごとにリストにある行動ができる可能性(likelihood)が高くなることを示している(図表 5)。これらの数値を「チェックリスト型」に落とし込むにあたっては、レベル判定のボーダーラインをどこに設定するかが問題となる。裏を返せば、スコアが上がるごとにどのような行動ができる可能性が高くなるかがわかっても、あるスコアバンドの学習者の能力像はつかみづらく、スコアが何点以上であればどのような学習段階にいるのかといったことを質的に判断することには難しさが残る。

旧 TOEIC®の Can-do 尺度は CEFR と同じ Interaction を含む5技能からなっており、それぞれ 15 項目の合計 75 項目から構成されている。そして、会話、旅行、注文、買い物といった日常場面における活動(Daily Life Activities)と各技能領域における職業場面における活動(Basic Job Activities)の大きく2つのカテゴリーを設けている。CEFR においても様々な活動領域を仮定した上で Can-do 項目が作成されているが、場面を意識し、目の前の学習者にとって、どのような領域における Can-do が必要とされるのかを考え、利用や開発を行っていくことが重要である。日本語能力試験の Can-do 尺度の試行版の開発にあたっては、CEFR や DIALANG の Can-do 項目をベースとした上で、いくつかのカテゴリーに項目を分類し、各技能 20 項目に絞り込んでリストを作成した(長沼他, 2007)。開発にあたっては、このようにやみくもにリストの項目を増やすのではなく、適切な項目数とカテゴリー

間のバランスに配慮をする必要があるだろう。

ETS **TOEFL** TOEFL iBT – Overall Language Competency Descriptors

Competency Descriptors	TOEFL iBT Score Levels (0-120)								
	< 30	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-99	>= 100
My instructor understands me when I ask a question in English.									
When I speak in English, other people can understand me.									
When my instructors speak English, I can understand their directions about assignments and due dates.									
I can understand major ideas when I read English.									
I can understand a speaker's attitude or opinion about what he or she is saying.									
I can write a summary of information that I have read in English.									
I can write an essay in class on an assigned topic.									
I can recognize why an English speaker is saying something (for example, to explain something, to complain about something, or to agree with someone).									
I can talk in English for a few minutes about a topic I am familiar with.									
When I read English, I understand charts and graphs in academic texts.									
When I write in English, I can support ideas with examples or data.									
I can understand how the ideas in an English text relate to each other.									

図表 5 TOEFL® iBT Competency Descriptors

③ 到達指標型 CDS

「段階尺度型」ではある言語行動の発達段階を知ることが可能となるが、抽象的ないくつかの数値による段階における自信の程度を測っているにすぎず、具体的な発達過程を知ることには限界がある。「到達指標型」の Can-do 尺度はこのような点で、ある1つの活動に対して、それができるようになる過程を複数の段階で質的に記述しているところに特徴がある。GTEC for STUDENTS の Can-do 尺度では(図表 6)、分析にあたって実際に活動の経験のある学習者のみを対象とするため、回答において経験を尋ねる形式を取っている(根岸, 2006)。経験の有無に関しては、過去に行ったことがあるということが現在もできることを保証するわけでないことや、逆に過去に行ったときの水準より、現在できる水準が上回っている可能性があること、また、経験の頻度が少ない場合に、いつでも安定した遂行ができることが必ずしも明らかでないことなどにも配慮する必要があるが、少なくとも具体的な経験に基づいた回答を求めることは、結果の客観性を高める上で有効であろう。

GTEC for STUDENTS においては、項目は大きく「学校・教室内で英語を使う場面」、「学校外の日常生活で英語を使う場面」、「日本国外(英語圏)で英語を使う場面」の3つの場面に分かれており、最後の海外生活場面における Can-do 項目では、別途、留学経験を尋ねることもしている。これまで挙げてきた Can-do 尺度と比べると、より教室内活動に焦点をあてた内容となっており、「英語教科書の本文を声に出して読む」や「英語教科書の本文を耳で聞いて理解する」といった活動に対して、「授業で習ったところなら一習っていないところでも」といった基準を設けて段階化を行っている。TOEFL® iBT でもアカデミックな場面での Can-do 項目が扱われていたが、“I can understand major ideas when I read English.”といったような、より抽象的な記述であり、具体的な活動を扱っているわけではない点で異なる。

「内部評価としての CDS」を開発するにあたっては、日常または職業場面などにおける

BICS 的なコミュニケーションタスクを扱ったものなのか、それとも教室などの学習場面における CALP 的なアカデミックタスクを扱ったものなのかを考える必要がある。例えば、「電話の受け答えをすることができる」や「道案内を聞いて理解することができる」といったような、コミュニケーションタスクを遂行できるかどうかに関する情報は有用ではあるものの、教室での学習場面を考えるとかなり限定された活動とならざるを得ない。また、国内の EFL 環境においては経験の頻度も低く、実際の場面で使用し、できるという感覚を持ち、効力感を得ることも難しい。むしろ音読や速読といった、よりスキルベースの汎用的な学習タスクにおける Can-do の度合いを尋ねた方が、教室での学習活動との親和性が高い。

学校外の日常生活で英語を使う場面や活動に関する質問

質問23) 英語での自己紹介

1. したことがない。
2. 名前や出身地くらいなら言える。
3. 名前や出身地の他に、自分が何に興味があるかについて簡単に話せる。
4. 数分程度のスピーチができる。

質問24) 英語での電話

1. 電話を受けたことがない。
2. 名前とあいさつ程度なら英語で言える。
3. 相手の用件はほぼ理解できるが、うまく英語で答えられない。
4. 相手の用件を理解し、適切に英語で対応することができる。

質問25) 英語での説明(例えば、英語で道をたずねられたり、切符の買い方をたずねられたとき)

1. 話しかけられたことがない。
2. 話しかけられて、少しぐらいは説明することができる。
3. 話しかけられて、どうにか説明することができる。
4. 話しかけられて、ほぼ正確な英語で正しい説明ができる。

図表 6 GTEC for STUDENTS Can-do Statements

「清泉アカデミックCan-do尺度」(長沼・宮嶋,2006)は、大学英語教育カリキュラム改革のために開発された尺度であるが、前述で紹介した考え方により特化しており、現実的な日常的行動場面の記述でなく、教室学習場面での学習タスクに基づいた言語行動を記述している(図表7)。記述にあたっては、1年生および2年生の必修英語クラスを想定し、上級クラスと通常クラスにおける基準を分けた上で、4段階の学習段階が設けられた。

具体的には、「高校の教科書レベルの短いテキストを音読することができる」という項目では、「モデル音声を何回か聞いても、つかえずに自然に読むのが難しい」というできない段階から、1年生の通常クラスでは、「モデル音声を1回聞けばできる」といった段階、2年生の通常クラスまたは1年生の上級クラスでは、「モデル音声を聞かなくてもあらかじめ黙読をすれば音読できる」といった段階へと進んでいく。そしてさらにその上の段階として2年生の上級クラスでは、「モデル音声を聞かず、黙読しなくても音読ができる」といった段階が目標として設定されている。

「清泉アカデミック Can-do 尺度」では各技能5項目ずつの活動が記述されており、なるべく包括的でスキルのバランスを取るようにデザインされている。また同時に経験やニーズも尋ねる形式となっている。これらの項目はクラス内の内部評価としての尺度というよりは、

カリキュラム運営側の立場から、いわば外部指標として開発されたものであり、それぞれの授業で行われていることを質的に把握し、具体的な到達目標を提供することを目的として開発された。現在、埼玉県外国語科設置校を対象とした教育委員会との共同研究によるプロジェクトにおいても活用されており、各学校における指導改善の効果検証および指導内容のスキルバランスを見るために利用されている(長沼, 2007)。

「内部指標としての CDS」は授業内容を反映した具体性と妥当性の高い尺度となりうる一方で、リストで扱われている技能に偏りが生じる可能性がある。そうしたことから、このような「外部指標としての CDS」を並行して利用することは有効であり、全体的な能力のバランスを俯瞰しながら、カリキュラムで扱われている技能を具体的に検証して伸ばしていくことが可能となる。すべての技能をバランスよく扱うことは困難であり、どの段階でどの技能のどの領域を伸ばしていくのかを設計していく上でも、このような見取り図的な「外部指標としての CDS」を利用しながら、コアスキルを特定し、文脈に合わせた Can-do 尺度を部分的にでも開発していくことが求められる。その中で、並行している授業科目間や、学年間の縦の軸でのスキルの取り扱いに発達的な視点が生まれ、授業間につながりがでてくる。

C. リーディング【READING】

① 日常的に接する英語で書かれたテキスト(広告、雑誌、新聞の記事等)を読んで、必要な情報が理解できる【回答31】

- a. よく目にする英語であっても、理解するのが難しいことがある
- b. よく目にする英語であれば、問題なく理解することができる
- c. 見れない内容であっても、なんとか理解することができる
- d. どのような内容であっても、大体理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答32】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答33】

② 高校の教科書レベルの短いテキストを、ある程度の速さで読むことができる【回答34】

- a. 読むスピードが遅く、内容もあまり覚えていない
- b. 読むスピードは比較的ゆっくりだが、内容は大体覚えている
- c. ある程度の速さで読むことができるが、内容を覚えていないところがある
- d. ある程度の速さで読むことができ、内容も覚えている

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答35】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答36】

図表 7 清泉アカデミック Can-do 尺度

「清泉アカデミック Can-do 尺度」は、中央教育研究所の小中高大連携プロジェクト(鳥飼 玖美子他)でも利用されており、連携のための一つの道具として、小学校版と中学校版が開発されたところである。例えば、高校・大学版ではプレゼンテーションの技能を尋ねていた項目を、中学校版ではレシテーションの技能とし、小学校版では Show & Tell の活動とするなど、それぞれの発達段階に合わせてタスクを変更しながら背後にあるスキルを連携させていく試みを始めている(小河他,2007)。現在、調査が始まったところで、具体的な検証はこれからであるが、「内部指標」と「外部指標」を使い分けながら、発達軸を探っていくことが求められる。以下では SELHi(Super English Language High School)指定校での共同研究プロジェクト^{注 13}における事例などを紹介しながら、具体的な開発のプロセスについて検討していきたい。

3. Can-do 尺度に基づいた教育改革

3.1 香住丘高等学校の事例

平成 15-17 年度 SELHi 指定校である福岡県立香住丘高等学校では、SELHi 指定年度の最終年度に、それまでの取り組みを総括する形で、4技能統合型シラバスに基づく「香住丘 Can-do グレード」の開発を行った(長沼・永末, 2006)。「香住丘 Can-do グレード」では、各学年を前期と後期とに分けた6段階(グレード)のそれぞれの段階で「できること」を、実際の授業経験に基づいて、過去に到達された基準から記述した。記述にあたっては、外部指標として CEFR の Can-do リストにおける項目のチェックも行い、その内、授業内で扱っている活動を入れ込むことにより、CEFR との対応付けを図った。そして、GTEC for STUDENTS や TOEIC®のスコア、英検の合格級の割合など、外部試験の結果も併記することにより、量的なスコア発達と質的な能力発達の両面からの記述を行った(図表 8)。

KASUMI CAN-DO GRADE (Revised Edition) Version 3

英検(準1級)			
英検(2級)	5~10%合格	60~70%合格	95%合格
準2級	85~90%合格	100%合格	
香住GRADE	GRADE1(1年第1学期)	GRADE2(1年第2学期~第3学期)	GRADE3(2年第1学期)
TOEIC			497.7
L			323.7
R			174.0
GTEC		487.7(G4) 527.6(G5)	543.3(G5)(換算値)
L		193.4(G4) 208.4(G5)	
R		188.9(G4) 212.7(G5)	
W		105.5(G4) 106.5(G4)	
香住CAN-DO	GRADE1(1年第1学期)	GRADE2(1年第2学期~第3学期)	GRADE3(2年第1学期)
READING	教科書レベルの短いテキストを読むスピードは比較的ゆっくりだが、内容をほぼ理解できる。	教科書レベルの短いテキストをある程度の速さで読むことができ、内容を理解できる。 Reading Power のReading Fasterのセクションのテキストを120 wpmで読むことができる。 3000語レベルのテキストを1分間80語で読むことができる。【到達指標】	教科書レベルの短いテキストをある程度の速さで読むことができ、内容を正確に理解できる。 毎日ウィークリーレベルの英文記事を読み、重要な意味を簡単に理解できる。
		調べ学習において必要な特定の情報を得るために、簡単な新聞記事や、インターネット上の英文の	調べ学習において必要な特定の情報を得るために、新聞記事やインターネット上の英文の

図表 8 香住丘 Can-do グレード

「香住丘 Can-do グレード」は CEFR のような能力発達段階を想定したレベル記述に基づくフレームワークとは異なり、実際にそれぞれのグレードの学習期間で行われ、到達されている学習行動を記述したものである。ただし、外部テストスコアなどの能力指標から、それぞれのグレードのレベルを他のフレームワークと比較することができるような形となっている。CEFR のような共通枠組みとしての能力記述はこういった内部評価基準としての能力記述を補完するものであり、それぞれの技能における能力発達段階をより客観的に把握し、学習項目の妥当性を検証するための道具としての役割を果たすことが期待される。

こういった「香住丘 Can-do グレード」のようなフレームワークは、教室で行われている学習の全体像を見渡す上では有用であるものの、教師の視点からのものであることから、学習者にとってわかりやすい記述とは必ずしもなっておらず、一定の汎用性を保つため、抽象的な記述となっている。学習者によりわかりやすい形で提示するには、スキルバランスを

考慮しながら、コアとして学習している項目に絞り込み、実際に用いている教材名をあげるなどして、記述を具体化していく必要がある。このようなことから、香住丘高等学校では、Post-SELHi 研究として、「香住丘 Can-do チェックリスト」(図表 9)の開発を行った(長沼・永末, 2007)。

「香住丘 Can-do チェックリスト」は、回答にあたって「できる度チェック(Can-do)」と「やりたい度チェック(needs)」の双方を4段階で尋ねる形式となっている。「できる度チェック」においては、1-4 のような抽象的な数値による段階で答える形式は避け、「できる度チェック」においては、単に「できる」、「できない」の判断に加えて、「困難を覚えるができる」といった旧 TOEIC®の Can-do 形式と、「楽にこなせる」といった CEFR の Can-do チェックリストの形式を合わせた形で尋ねている。また、「やりたい度チェック」も単にニーズの度合いを尋ねるのではなく、「できるけどもっとやりたい」、「できないけど興味がない」といった、能力との関連から判断を促すようにしている。

チェックリストは、フレームワークで記述した能力が実際にどの程度達成されているかを、生徒の主観的評価から実証するものであると同時に、学習者にとって今後の学習指標を与え、自己の能力発達段階をモニターする有効な道具となる。その上で、「清泉アカデミック Can-do 尺度」のような外部指標としての Can-do 尺度も併用することにより、各グレードのチェックリストの到達度だけでなく、グレードを越えて一貫した指標のもとでの到達段階も確認できるようになる。そのような中で、学習者に主体的に学習に取り組み、継続的な能力発達を意識させることが意図されており、自律的学習を支えるものとなる。

Self-Assessment Checklist		GRADE 4	
CLASS	NO	NAME	
Can-Do(できる度チェック)			
4: I can do this easily.			
3: I can do this under normal circumstances.			
2: I can do this with difficulty.			
1: I cannot do this.			
Needs(やりたい度チェック)			
4: I can do this, but I want to do this more			
3: I can do this, so I don't want to do this.			
2: I can't do this, but I don't want to do this.			
1: I cannot do this, so I want to do this.			
Reading		Can-Do	Needs
		1~4	1~4
R41	Reading POWER のテキストを、150WPMで読むことができる。		
R42	ディベートの準備において必要な特定の情報を得るために、新聞記事やインターネット上の英文を十分に理解できる。		
R43	朝学習で、英語の物語やエッセイを読むとき、辞書を引かなくても、ある程度推測しながら読み飛ばして理解することができる。		
R44	授業の英文テキストにおいて、論理の流れを理解しながら、内容を詳細に理解できる。		
R45	TOEICのリーディングセクションにあるような、英語で書かれたインターネットのサイト、料理のレシピ、薬や製品の説明書など日常的なテキストを理解できる。		

図表 9 香住丘 Can-do チェックリスト

香住丘高等学校の Post-SELHi 研究では、「香住丘 Can-do チェックリスト」の開発に引き続いて、「Can-do 評価タスク」の開発を行った(長沼・永末, 2008)。Can-do 項目に基づいたタスクとしては、自己評価形式によるチェックリストで申告された能力が、現実に達成可能かを判断するための「評価タスク」と、Can-do 項目で記述されている能力を伸ばすための「学習タスク」の2つが考えられる。評価タスクとしては、GTEC for STUDENTS でも Can-do リストの項目の妥当性を検証するための研究が行われている(工藤, 2006; 吉池, 2006)。また、英検 Can-do でも研究助成金制度の一部門として委託研究を行い、Can-do 項目の内容に関する実証的な研究を奨励している^{註14}。その他、埼玉県外国語科設置校を対象とした「英語運用力向上推進事業」でも評価タスクの開発が試みられたが(長沼, 2007)、評価の視点を盛り込んだタスクの設計は難しく、評価方法の開発と同時に、学習タスクとして行った行動が、Can-do の能力記述による基準を満たしているかの判断を数値的に行うための客観的な基準作りが必要となってくる。

香住丘高等学校では開発にあたって、チェックリストの分析を行い、自信の程度の低かった Can-do 項目を対象として、評価基準を明確にしたタスクの開発を行い、学習タスクとして継続的に記録を取ることを試みた。精読スキルを補完するタスクでは、単に精読スキルに焦点をあてるだけでなく、速読スキルとの関連を考慮し、長沼・和田(2007)を参考に、「速読／精読」タスクの開発を行った。また要約スキルを補完するタスクの開発においては、ライティングでの「ディクトグロス(dictogloss)」(Wajnryb, 1990)に基づいたタスクと並行して、ディクテーションの代わりに、ある程度の速さで速読をした文章をコピーイングさせることによる、「コピーグロス(copygloss)」のタスクを開発した(図表 10)。

【速読／精読タスク】

「まとまった文章をある程度の速さで読みながら、正確な理解をすることができる」

1. ゆっくりと時間をかけて読んでも理解できないところがある。
2. ゆっくり時間をかければ大体理解できるが、速く読むと分からないところが出てくる。
3. ある程度の速さで読んでも大体理解でき、ゆっくりと読めばほぼ完全に理解できる。
4. ある程度の速さで読んでも、ほぼ完全に理解できる。

【ディクト／コピーグロスタスク】 *コピーグロスにおいては「聞く→読む」

「ある程度まとまった量の英語を聞いて、重要な部分を書きとめてまとめることができる」

1. 2回聞いても部分的な理解であり、全体の概要が理解できない。
2. 2回聞けば全体の概要を理解できるが、とりこぼしてしまい、書きとめられない部分もある。
3. 1回聞いただけでは分からない部分もあるが、2回聞けば重要な部分をほぼ書き取れる。
4. 1回聞いただけで、重要な部分をほぼ書き取り、まとめることができる。

図表 10 Can-do 評価－学習タスク

「評価－学習タスク」の開発に当たっては、到達指標型 CDS の開発も同時に行い、Can-do 尺度の段階的記述と対応した具体的数値によるタスクの到達基準を定めた。また、「速読／精読」タスクにおいては、素材難易度も考慮し、教材の難易度をあげながら、自信を高めていけるようにデザインした。こういった評価的視点を設けた学習タスクが授業に組み込まれることにより、授業が次第にモジュール化し、難易度を調整しつつ、素材等を自由に組み替えながら、学年間で継続的に能力発達を促すことができるようになる。また、そのことによりシラバスが可視化し、実際に目で見、触れることができるものとなり、クラス間での学習の質を保証することにもつながっていく。

3.2 村上中等教育学校の事例

平成17-19年度 SELHi 指定校である新潟県立村上中等教育学校では、香住丘高等学校のようにフレームワークを作成し、チェックリスト化を行うというプロセスとは逆に、チェックリストを開発し、それをもとにフレームワークを作成していくというプロセスによる Can-do 尺度の開発を行った。村上中等教育学校では、内部進学生のみによる中高一貫の教育システムが採られており、A クラスと B クラスの2つの習熟度別クラスによる英語教育が行われている。また、習熟度別クラスは学年を通して固定されてはおらず、考査ごとまたはレッスンごとにクラス移動が可能となっている。習熟度に応じたクラス分けは単純にテスト得点により輪切りをする形式ではなく、「個に応じた指導」^{注15}を実現するため、レッスンごとの「単元カリキュラム」を作成し、それぞれのレッスンにおける学習目標の到達度をチェックさせる「習熟度アンケート」を行う形式で行われた^{注16}。

単元カリキュラムは、SELHi 指定年度の2年目から、「英語で何ができるか」を問う Can-do 的視点をより明確にする形で改訂が行われ、文法項目などの言語材料(language resources)とは分ける形で^{注17}、学年間での一貫したスキルベースによるカリキュラム作成を目的として開発が進められてきた(図表 11)。チェックリストの開発においては、「曜日の名前を言うことができる」、「5文型がわかる」といった、言語材料に焦点をあてた Can-do 項目の記述がされることがあるが、一見したところ Can-do Statements の形式をとってはいても、それらの言語材料を使って現実的に何を行うことができるかを記述したものにはなっていないことに注意する必要がある。同様の理由により、単元カリキュラムの改訂にあたっては、「辞書を引くことができる」といった学習スキルも分けて記述を行った。

習熟度別クラスの運営にあたっては、とりわけ下位クラスの生徒にとって実現可能な目標を与え、達成感および効力感を感じさせることが重要となる。そのため単元カリキュラムを基にした Can-do チェックリストの作成においては、コア(core)スキルと発展(extension)スキルとを分け、それぞれのクラスの能力段階に応じて現実的に達成可能な目標を設定した上で、さらに下位クラスに対しては、補助的な学習段階を加えて足場作り(scaffolding)をすることにより、スキル到達を保証するためのリメディアル活動(reinforcement)も取り入れられた。このようなスキルベースの Can-do チェックリストの開発により、単元が変わる中で繰り返しスキルトレーニングを行い、スパイラル(spiral)なスキル発達をさせることを目指した、一貫したカリキュラムの開発が試みられた。

単元タイトル：Lesson 9 【My Heart Will Go On】	
学年：4年【科目名：英語Ⅰ】	時間数：(13)×48分
Learning objectives (学習目標)	
<p>【Core】(A、Bクラス共通) (英語のスキル)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 教科書のページ下の「注」にある語句について、正しく読めて、意味が分かって、書くことができる。 <input type="checkbox"/> 教科書に登場する語句の一部は、定義を聞いたり読んだりして、言い当てることができる。 <input type="checkbox"/> 本文を聞いて、「概要」(話のあらすじやおおよその内容)をつかむことができる。 <input type="checkbox"/> あらかじめ提示された「要点」(聞き落としてはならない重要なポイント)を、聞き取ることができる。 <input type="checkbox"/> WPM80のスピードで読んで、教科書の各パートの問いに対して、正答率6割で答えることができる。 	<p>【Extension】(Bクラスのみ) (英語のスキル)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 教科書のページ下の「注」にある語句について類義語や反意語がわかる。 <input type="checkbox"/> 教科書に登場する語句の一部の定義を、自分で考えて説明することができる。 <input type="checkbox"/> 自分で「要点」を探しながら、本文を聞くことができる。 <input type="checkbox"/> WPM80以上のスピードで読んで、教科書の各パートの問いに対して、正答率8割で答えることができる。

図表 11 村上中等教育学校 Can-do チェックリスト(単元カリキュラム)

Can-do チェックリストの作成により、スキル目標を明示することで、学習者はクラスが変わっても戸惑うことなく継続した学習が可能となる。また、教師にとっても、基礎クラスでは基礎のラインが明確なため、安心して授業ができ、また発展クラスでも意欲的に発展的な指導を行うことができる^{注18}。学習者が身につけるべきスキルを意識させ、その伸びを実感できる指標としての Can-do チェックリストを運用していくにあたっては、現時点の能力段階を実感させるだけでなく、上の段階の活動や下の段階の活動を経験させながら、自分の力を相対的に客観的な基準のもと、とらえられるようになることが重要となる。

こうした単元カリキュラムに基づく Can-do チェックリストの作成は、毎回の授業をスキルのにとらえ、具体的な活動の中でスキルをどのように扱っているかを記録として残し、授業と授業の間に連携をもたせるという点で有用である。ただし、単元間でのスキル発達や、学年間でのスキルのつながりをみるには情報が過多になり、煩雑になりすぎるきらいがある。そこで村上中等教育学校では、習熟度アンケートにおいて、こうした単元カリキュラムで記述される項目のうち、いくつかのコアスキルに絞って学習者に分かりやすいように記述を改めて、実際の授業における到達度をチェックさせるようにしている。こうしたコアスキルを中心として、授業を組み立て直し、中高での一貫したスキル発達の過程を描いた、見取り図的なフレームワークを作成していくことが、今後の Post-SELHi 研究の課題となってくるであろう。

3.3 南稜高等学校の事例

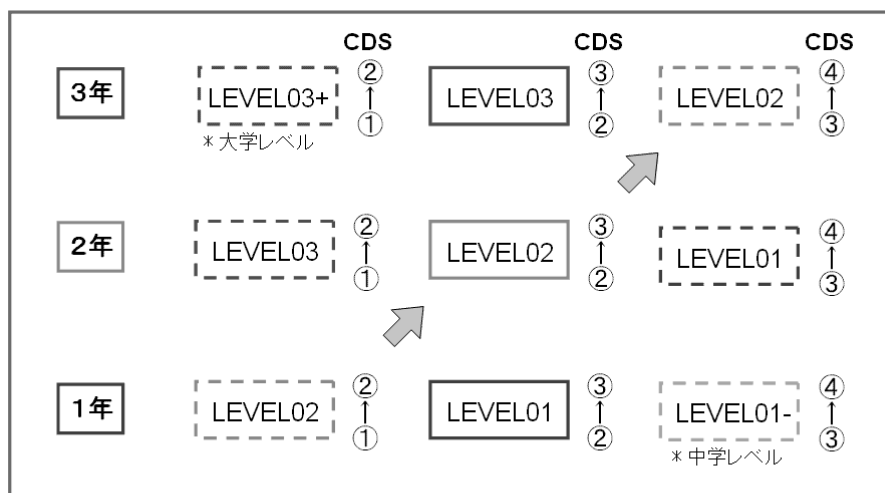
平成 17-19 年度 SELHi 指定校である埼玉県立南稜高等学校では、こういったチェックリスト開発型の Can-do 研究とは異なり、現在行われている学習タスクを分析する中で、Can-do 的視点を取り入れていくことを行った(小河他, 2007)。これまでは教員の長年の経験に基づく直感的で内的なシラバスにより運営されていたタスク群を、タスクの内容的連続性および難易度を整理する形で「タスクフレームワーク」の開発を行った(図表 12)。タスクは3つの軸から分類されており、その1つの軸の「Phase」では、SELHi 研究テーマでもある「国際コミュニケーション・リテラシー」の視点を育むため、自分から周囲へと話題(topic)を広げていっていることがわかる。また、「Level」ではタスクで扱われるスキルが段階的に上がっていき、「Step」では同じスキルレベルであっても使われる言語素材のレベルが上がっていくようにデザインされた。こうしたフレームワークを開発することにより、これまでシラバスの中に散らばっていたタスク群が、有機的なつながりをもつようになり、連続性をもって授業内で運用していくことが可能となる。

	Phase 1 自分を見つめる (About Yourself)	Phase 2 周囲を考える (About surroundings)	Phase 3 世界に広げる (About global society)
LEVEL3	<i>Future and Way of Life</i>	<i>Emergency and Health</i>	<i>Peace</i>
	STEP3 : 100 people who changed the world (例) バラグラフライティング→スピーチ	STEP3 : Protect yourself and family	STEP3 : Presenting your opinion with data back up
	STEP2 : Merits and Demerits of going to college (例) ALTの意見や経験談→映画のシーン→ディスカッション→インタビュー→テスト	STEP2 : Role-playing at the emergency situation	STEP 2 : Problems and Solutions
	STEP1 People you respect (例1)どんな人物か紹介しあう (例2)有名なスピーチを暗誦する	STEP1 : Recognizing signs and announcement - Finding an Emergency Exit	STEP 1 : If the world were the village of 100 people
LEVEL2	<i>Diversity</i>	<i>Food and Health</i>	<i>Environment</i>
	STEP 3 : Fact Files (例) 祭り・習慣・自然・制度など調べて発表する	STEP 3 : HIV-Aids	STEP3 : Presenting your opinion with data back up
	STEP2 : Our Magazine (例) テーマを決めて記事を集め編集する	STEP2 : Having breakfast is important	STEP 2 : Responding to newspaper article

図表 12 南稜高等学校タスクフレームワーク(内容シラバス)

このようなスキルレベルと素材難易度の関係を整理したものが図表 13となるが、「タスクレベル」は対象とする Can-do の「スキルの難易度」と、扱われる言語素材の「素材的難易度」により決定される。つまり、到達指標型 CDS を考える際には、ある段階で到達されたレベルが、素材の難易度が上がることにより、到達することが難しくなるという可能性を考慮していく必要がある。例えば、1年生のテキストでは一定のレベルの速読ができるようになったとしても、2年生のテキストに進んだ時には、一つ下のレベルでしか速読できなくなってしまうことが考えられ、常に素材レベルを意識しながら、スパイラルにスキル発達を考えていくことが要求される。逆に言うと、2年生の段階で1年生のテキストを速読させることにより、さらに上のレベルで速読をすることができることを実感させたり、反対に、3年生のテキストを速読させることにより、その後のスキル発達を意識させることもでき、このようなタスクデザインは、学習者が自己の能力を相対化し、タスクに対する効力感を獲得し、発達のイメージを持つことに寄与する。またそのことは同時に Can-do 尺度を開発する際には、常に素材難易度を具体的に想定し、どのように授業の中に位置づけ、タスクを設計するかを考える必要があるこ

とも示唆している。



タスクレベル = CDS段階(①~④) × 素材レベル(01-03) | LEVEL02を基準として CDSの段階化
 language skills | language resources

図表 13 CDS の段階化と素材レベルの階層化

南稜高等学校ではこのようなタスクフレームワークの開発に続いて、それらのタスクを実現するためのスキルを Can-do 項目として記述していく試みを行った(図表 14)。Can-do 尺度はコアスキルに絞って開発され、4技能を統合する目標としての Can-do Statements(CDS)を記述した上で、関連した各技能のコアスキルの CDS を記述し、それぞれにおいて4段階の到達指標を設けた。そして、1段階目から2段階目にはどのようなタスクが考えられ、さらに次の段階に上がるにはどのようなタスクを行っていくかといったような、Can-do 尺度のそれぞれの段階に対応したタスクの記述を行った。

香住丘高等学校の Post-SELHi 研究におけるタスク開発では、最初から評価タスクの開発を意図し、1つのタスクの到達段階を4段階の CDS として記述し、具体的なタスクの数値的到達基準を設けたが、南稜高等学校では、すでに存在する学習タスク群を整理する形で、大きな枠組みとしての CDS を作成し、それぞれの到達段階にタスクを割り当てていくことを行った。香住丘高等学校で開発されたタスクが、1つの決まった形式のタスクの素材難易度を上げていきながら、それぞれのグレードにおいて常に一定の到達段階(スキルレベル)を保ちつつ、スパイラルに能力を上げていくデザインであるのに対して、南稜高等学校でのタスクは、それぞれのグレードに応じて目標とする Can-do 尺度の到達段階を上げていき、タスクそのものも段階的に、グレードに合わせた異なるタスクを設定していくというデザインである。各グレードにおけるタスクはある段階から次の段階へと上がることを想定したものであるが、下位や上位の段階の到達基準も同時に視野に入れながら、学習者の到達段階に応じた、きめ細やかな運用を行っていくことが重要となる。

4技能統合目標:「自分の体験や友人や先生の話、及び外部の情報源をもとにして、自分の意見を発表し、友人と意見の交換ができる」

【Listening CDS】「ニュースやドキュメンタリー、人の話などの概要をとらえて、自分の言葉でまとめることができる」

- | | |
|---|---|
| 1 | メモを取りながらでも、中心となる情報を聞き取るのが難しい |
| 2 | メモを取りながらであれば、中心となる情報を聞き取ることができる |
| 3 | メモを取らなくても、中心となる情報を聞き取ることができるが、話の概要を再構成するのは難しい |
| 4 | メモを取らなくても、聞いたことを自分のことばでまとめて、再構成できる |

【Listening Tasks】

1⇒2	a) ALTの話(自己紹介、旅行の経験等)をメモを取りながら聴き、内容についての質問に答える。 b) 友人の発表(自己紹介、旅行の経験等)をメモを取りながら聴き、内容についての質問に答える。 c) ニュースをメモをとりながら聴き、内容についての質問に答える。
2⇒3	a) 友人のShow&Tellをメモをとらずに聴き、内容についての質問に答える。 b) ドキュメンタリー・フィルムをメモをとらずに視聴し、内容についての質問に答える。 c) ALTの話(文化の紹介等)をメモをとらずに聴き、内容についての質問に答える。
3⇒4	a) ニュースやドキュメンタリーをメモをとらずに視聴し、その内容についてコメントする。 b) まとまった内容の会話をメモをとらずに聴いて、その内容についてコメントする。 c) 友人のスピーチをメモをとらずに聴いて、その内容についてコメントする。
4+	ニュースなどを聞いて、その内容について英語でディスカッションする。

図表 14 南稜高等学校コアスキル CDS およびタスクリスト

南稜高等学校では今後の Post-SELHi 研究の中で、これらの学習タスクの評価基準を具体的に設定し、必要であれば、さらに下位段階の CDS を作成していくということが求められる。大きくひとつの CDS があり、それらが細分化されて、個々のタスクに応じた下位の到達目標が設定されていくアプローチは、CEFR における枝分かれ的なレベルの考え方に即しており、到達目標として大きな段階を設定しながらも、より下位の到達段階も設けることにより、効力感や達成感を持続させ、より細かな足場作りをしていくことが期待される。

3.4 葦合高等学校の事例

平成 17-19 年度 SELHi 指定校である神戸市立葦合高等学校では、プレゼンテーションに必要な技能およびレベル別尺度を CFF(Common Fukiai Framework) (図表 15) という形でまとめており、現在も Post-SELHi 研究に向けて、改訂作業中である¹⁹。葦合高等学校では国際科ではなく、普通科におけるプレゼンテーションを通じたコミュニケーション能力の育成を目指しているが、その取り組みの中で、CEFR をベースとした独自の能力発達段階記述の枠組みとしての「Can-do フレームワーク」の開発が行われた。CFF は CEFR と同様にインタラクションを含んだ5技能を A-F の6段階で記述しており、開発にあたっては、CEFR の能力記述を実際の授業内容に照らし合わせて書き換え、具体化していく作業が行われた。

CFF では普通科の目標を大きく1年次を A レベル、2年次を B レベル、3年次を C レベルといったように定めているが、それぞれの技能での到達の度合いを学年末のテストにより評価し、検証をする試みが行われてきた。現在、現行の6段階から 12 段階へと細分化していく作業も行われており、学習者により細かな能力発達段階を感じさせることができるような形へと改訂が進められている。普通科と国際化の生徒の能力が交わるレベルが C レベルとのものであるが、今後、上位層の学習者への CFF のあてはまりも検証しつつ、必要に応じて学年で目標とするレベルの調整を行っていく必要があるだろう。また、各技能に均一のレベルの目標を設けるのではなく、シラバスに応じてそれぞれの技能に適した発達段階を設けていくことも検討の対象となるだろう。

レベル	全体的特長		聞くこと	話すこと
C	情報の概要を捉えることに優れている段階である。話し言葉、書き言葉の両方において理解力に優れその内容を簡潔にまとめることができる。学習した内容であればかなり自然とコミュニケーションがとれ、breakdownを起こすことは稀である。表現内容についても global error はほとんど見られない。communication strategy はかなり所有している。	2	扱う内容の概要について自分の意見を持ちながら、批判的に聞くことができ、質問できる。	学習済みの時事問題の発表について、少しの準備と練習があれば、流暢かつ論理的に表現することができる。また、その内容について質問を受けた場合、quick response で自分の意見と、その理由を簡潔に述べるることができる。ただ、言葉や表現方法を探すための休止が時々見られる。
		1	扱う内容の概要について予備資料があれば理解でき、話し言葉、書き言葉で簡潔に要約することができる。	学習済みの日常的な話題について、準備なく流暢かつ論理的に表現することができる。また、その内容に関する質問について quick response で自分の意見とその理由を簡潔に述べるることができる。ただ、言葉や表現方法を探すための休止が時々見られる。

図表 15 葦合高等学校 Can-do フレームワーク(Common Fukiai Framework)

しかしながら、そのような試みがフレームワーク自体の記述レベルを変えていくものであるべきかどうかには議論の余地がある。もし仮にレベル自体を変動させる場合であっても CEFR とのレベルの関係性を、ツリー型で枝分かれ的に記述しておくべきであろうし、より望ましくはフレームワークのレベル設定は変えずに、現在試みられているように下位のレベルを細分化していく中で、より現実の学習者に適した細かな目標の設定を行っていくべきであろう。その意味で香住丘 Can-do グレードのようなそれぞれのグレードでの Can-do 記述を書き出したボトムアップ的なフレームワークと、葦合高等学校の CFF のような基準とする外部指標としてのフレームワークを内部指標化していく形でのトップダウン的なアプローチとは異なる。

ボトムアップ型の Can-do フレームワークは、グレードの区切りの基準がともするとあいまいで、それぞれのグレードでの各技能の到達レベルの関係が明確ではなく、CEFR のような外部指標との関連が間接的とならざるをえないのに対して、各グレードで行われている行動の記述が具体的で、時間軸における発達の段階をとらえやすい。そのため「清泉アカデミック Can-do 尺度」のような外部指標としての CDS を実証的に取り入れながら、スキル間の能力バランスや発達の度合いを、一貫した基準のもとで補足的に把握していく必要がでてくるだろう。これに対しトップダウン型の Can-do フレームワークでは、レベルの区切りが明確で、それぞれのレベルで要求される各技能の基準が、同一のレベル内で比較可能な形となっているのに対して、一方でレベルの段階が現実の学習者の学年やそれぞれを前後期に分けたグレードでの発達段階とはずれ、能力の進捗を感じにくいといったこともありうる。そのため葦合高等学校で試みられているように、フレームワークのレベルをさらに細分化し、それぞれのグレードに応じた目標レベルを設定していくことが必要となってくる。また、こうしたフレームワークの記述は、それぞれのレベルでの能力を全体的にとらえる記述となってい

るため、授業中に行われている個々の学習タスクとの関係が意識しづらいといったことも挙げられる。葺合高等学校では CFF に基づいてユニットごとの目標を設定しているとのことであるが、このようなフレームワークと並行して、Can-do チェックリストや評価タスクを開発していくことにより、学習者が主体的に目標を設定し、自己の能力をモニターし、自律的な学習を進めていく上での、支援ツールとしての Can-do 尺度を利用できる環境を整えていくことが求められるであろう。

4. Can-do 研究の方向性

これまで具体的に4つの SELHi 研究における Can-do 尺度を用いた英語教育改革の実践例を見てきたが、それぞれに Can-do 研究へのアプローチが異なることが見て取れる。香住丘高等学校では、Can-do グレードを開発した後、チェックリスト化し、その分析に基づき、評価—学習タスクの開発が行われている。村上中等教育学校では、Can-do チェックリストの開発から、フレームワークの開発へと移行中である。南稜高等学校では学習タスクの分析からフレームワークを開発し、コアスキルの Can-do 尺度化を行っている。葺合高等学校では、CEFR をベースとした Can-do フレームワークの開発が行われ、現在、到達段階の細分化の作業が行われつつある。

Can-do 研究を行っていく上で目指すべきことは、開発の出発点がどこであれ、最終的には、「Can-do フレームワーク(グレード)」、「Can-do チェックリスト(尺度)」、「Can-do 評価(学習)タスク」の3つの道具立てがそろっていくことであろう。それに加えて、「英語力テストスコア」による一貫した客観的能力指標が得られることが望ましい。しかしながら、こうしたフレームワークやチェックリストの開発を独自で行うには時間や労力的な負担も大きく、すべての現場で実行可能であるとは言いがたい。

そこで埼玉県「英語運用力向上推進事業」では、Can-do 尺度を利用した研究プロジェクトの段階的な実施を計画し、実行している(長沼,2007)。第一段階は、既存の Can-do 尺度を利用した「Can-do 調査」や「スキルマッピング」の段階である。例えば、「清泉アカデミック Can-Do 尺度」のような到達指標型の CDS を利用し、図表 16 に示したような「共通フレームワーク」を用いながら、各学年を前後期に分けたグレードで、Can-do 尺度のどのスキルが、どの程度授業で行われているかのチェックを行う。チェックにあたっては、「よく行っている」活動を◎、「行っている」活動を○、「たまに行っている」活動を△、「ほとんど行っていない」活動を×とし、スキルのマッピングを行っていく(Ts)。そしてその上で、重点的に行われている活動の中から、コアスキルとして目標とする活動をチェックする。また同時に、学習者の Can-Do 調査結果も、4段階を◎、3段階を○、2段階を△、1段階を×とし、70-80%の学習者が到達したグレードにチェックを入れるなどして記入していくことにより(Ss)、どのスキルがどのグレードで、どの程度到達されているかを確認していく。

こうした既存の Can-do 尺度を利用した「Can-do 調査」や「スキルマッピング」を行うだけでも、それぞれのカリキュラムにおいて、どのようなスキルが重視され、学年を追ってどのように発達していくのかを見ることができる。そしてコアスキルに関して、授業間や学年間でスキル連携を行っていくことにより、授業が Can-do 的視点によりスキル化し、そのことが到達目標の一貫性を生み出す。現在、埼玉県では外国語科設置校において、このような Can-do

調査を行いながら、各学校でスキルフォーカスを決めて、授業改善を行っているところであるが、同様のプロジェクトが今年度より山梨県でも始まり、5校が参加している状況である。こうした共通フレームワークにより授業分析を行い、コアスキルを決めた上で、いくつかのスキルに絞って授業改善を行いながら、学習者に Can-do 調査を行って検証をしていくことが、授業に Can-do 的視点を取り入れるための最初の段階となりうる。

目標		1年				2年				3年			
		前期		後期		前期		後期		前期		後期	
		Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss
<input type="checkbox"/>	A1												
<input type="checkbox"/>	A2												
<input type="checkbox"/>	A3												
<input type="checkbox"/>	A4												
<input type="checkbox"/>	A5												
<input type="checkbox"/>	B1												
<input type="checkbox"/>	B2												
<input type="checkbox"/>	B3												
<input type="checkbox"/>	B4												
<input type="checkbox"/>	B5												
<input type="checkbox"/>	C1												
<input type="checkbox"/>	C2												
<input type="checkbox"/>	C3												

図表 16 共通フレームワークによるスキルマッピング

第二段階としてはコアスキルの Can-do 段階の記述を、実際に授業内で行われている学習タスクに応じて修正をすることが考えられる。「清泉アカデミック Can-do 尺度」で記述されている学習段階はあくまでもサンプル記述としての一般的な能力段階の記述であり、外部指標としてスキルのバランスや発達段階を客観的にみる際には有用であるものの、個々の教室の文脈に適した形で内部指標として用いるためには、それぞれの授業での取り扱いに応じて、記述を書き換えていく必要がある。現在、次年度の全英連(全国英語教育研究団体連合会)の大会に向けて開発が進められている「鹿児島スタンダード」^{注20}では、チェックリスト型による独自の Can-do 尺度の開発が行われているが、同時に「清泉アカデミック Can-do」とその中学校版を、鹿児島スタンダードの能力記述に合わせる形で改訂し、実施している。

鹿児島スタンダードの例は、より大きなフレームワーク間での刷り合わせのための修正であるが、個々の教室場面に合わせた記述の修正を行うためには、コアスキルと関連した授業内の学習タスクを分析し、スキルの発達段階を意識することが重要となる。そして次の第三段階では、学習タスクと連動した評価タスクを作成し、能力発達を客観的な基準に基づき実証していくことが求められる。こうしてコアスキルを Can-do 化、タスク化していくうちに、他のスキルに関しても授業内での取り扱いへの意識が変わっていき、授業担当者間で発達の視点が共有されていくことが、自然とカリキュラム改革への流れとつながっていくことが期待される。

Can-do 尺度の現実的な運用にあたっては、このような段階的な導入が不可欠であり、最初から大きなフレームワークを開発しようとするのは必ずしも必要ではない。授業が次第に Can-do 化されていく中で、タスク間に有機的なつながりが生まれ、具体的な Can-do 記述による到達指標により、スキル発達が学習者と教員の双方で意識されていくことこそが意図されるべきである。学習者にスキル発達を実感させるためには、先に述べたように要求するスキルレベルと素材難易度のバランスをいかに取っていくかが重要となるが、田中(2008)が指摘するように、あるタスクが「遂行できる(Can-do)」という時には、どのような言語素材を用いて「いかに遂行するか(Can-say)」の問題を抜きにしては語れず、単に必要な十分な言語表現を用いて達成しているレベルと、より豊かな言語表現を用いて達成できるレベルを区別して考えていく必要がある。このことはリーディングやリスニングなどの受動的技能についても同じことが言え、使用されている言語表現から十分な情報が得られるかだけでなく、タスクの表面的な遂行には不必要と思われる情報の背後に潜むニュアンスをどのように感じ取れるかといった、より深いレベルでの遂行を念頭において、学習タスクの開発を行っていくことが求められようになるものと思われる。

そのためには学習者の動機づけにも配慮をする必要があり、Can-do 尺度を用いることによるスキル発達と関連した達成感や効力感といった動機づけの向上に加えて、言葉を学ぶことそのものの面白さやより豊かな言語表現への興味や関心などを高めていくための工夫が必要となる。香住丘高等学校では Can-do 研究と並行して、「言語学習動機づけ診断尺度」(長沼, 1999, 改訂版)を用いた動機づけの研究も行っているが(永末・長沼, 2007)、スキルと情意の両面のバランスをどのように保っていくかが、今後の Can-do 研究の鍵と言える。中央教育研究所の小中高大連携プロジェクトにおいても、「清泉アカデミック Can-do 尺度」の中学校版と小学校版の開発と同時に、「言語学習動機づけ診断尺度」の中学校版と小学校版の開発を行っているが、このようなスキルや情意を診断するための道具を用いながら、自らの学習をモニターし、主体的にコントロールできる自律した学習者を育成していくことが、連携を考えていく上でも重要となってくるであろう。そのような自律的な学習を支援していく環境を構築していくことこそが、Can-do 研究の進むべき方向性であると言えよう。

注

- (1) 「英検 Can-do リスト」(<http://www.eiken.or.jp/about/cando/cando.html>)
- (2) 『TOEIC® Can-do Guide』(The Chauncey Group International, 2000)
- (3) 『TOEFL® iBT Tips』(Educational Testing Service, 2005)
- (4) 「The Language Ladder」(<http://www.teachernet.gov.uk/languagesladder/>)
- (5) 「LinguaFolio」(<http://www.doe.virginia.gov/linguafolio/>)
- (6) 「European Language Portfolio」(<http://www.coe.int/portfolio>)
- (7) 「Self-assessment checklists from the Swiss version of the European Language Portfolio」(注 4)、以下、CEFR の自己評価チェックリストへの言及はこのチェックリストを指す。
- (8) 「DIALANG」(<http://www.dialang.org/english/>)
- (9) CEFR ではレベルが大きく A, B, C の3段階に分かれた後、それぞれが A1, A2, B1, B2, C1, C2 といった2段階ずつに細分化され、枝分かれしていくデザインを取っている。

- (10) CEFR の自己評価チェックリストでは 80%をレベル到達の基準としている。
- (11) 「CiLT ELP」(<http://www.cilt.org.uk/elp.htm>)
- (12) CEFR のレベルは、A1: Breakthrough, A2: Waystage, B1: Threshold, B2: Vantage, C1: Effective Operational Proficiency, C2: Mastery のように、それぞれに発達的な意味づけがされている。
- (13) 香住丘高等学校, 村上中等教育学校, 南稜高等学校とは運営指導委員等として関わり, (株)ベネッセコーポレーションの協力のもと共同研究を行っている。
- (14) 『STEP BULLETIN Vol.20』(日本英語検定協会, 2008)に2本の研究論文が掲載予定。
- (15) SELHi 運営指導委員である新潟大学の松澤伸二教授の発案のもと, Pachler & Field(2001)の第9章の”Pupil Differences and Differentiation in Modern Foreign Languages Teaching and Learning”を参考にして, 「個に応じた指導」を目指した単元カリキュラムが作成された。
- (16) 『新潟県立村上中等教育学校平成 18 年度 SELHi 中間報告会資料』等を参照。
- (17) 田中(2008)では“Task Handling”と“Language Resources”として, スキルと言語材料とを区別している。
- (18) 坂西和佳子(2006)「運用してみたの感想」『村上中等教育学校 SELHi 中間報告会資料』より。
- (19) (株)ベネッセコーポレーション(2008)『新学習指導要領における英語指導を予想する: SELHi 成功モデルの検証』の冊子中の葺合高等学校事例「授業と結びつく具体的到達度指標の作成」(pp.40-41)参照。
- (20) 「鹿児島スタンダード」(<http://perfect.sunnyday.jp/>)

参考文献

- Alderson, J. Charles. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Inference Between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂他訳 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.)
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of References for Languages : Learning, Teaching, Assessment - Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Lenz, Peter and Schneider, Günther. (2004). *A Bank of Descriptors for Self-assessment in European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.
- Morrow, Keith(Ed.). (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- North, Brian. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- Pachler, Norbert and Field, Kit. (2001). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience*. Routledge.

- Vandergrift, Laurens. (2006). *Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada*. Quebec: The Department of Canadian Heritage.
- Wajnryb, Ruth. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- 小河園子・小川隆夫・細井健・長沼君主 2007. 「小中高をつなぐための道具としての Can-do およびタスクデザイン」 関東甲信越英語教育学会第 31 回千葉研究大会要綱, pp.83.
- 工藤洋路 2006. 「日本人高校生英語電子メール作成能力調査－英語ライティング能力に関する Can-do Statements 開発への基礎研究－」『ARCLE REVIEW』No.1, pp.113-23. Action Research Center for Language Education.
- 田中茂範 2008. 「英語教育における Can-do 研究の構図」『ARCLE REVIEW』No.2, pp.6-33. Action Research Center for Language Education.
- 永末温子・長沼君主 2007. 「動機づけの診断による自律的学習支援環境の構築: ポスト SELHi における個別フィードバックの実践研究」 第 33 回全国英語教育学会大分研究大会発表予稿集Ⅱ, pp. 329-332.
- 長沼君主 1999. 「言語学習動機づけの診断的分析」『On JALT'98: Focus on the Classroom』, pp.57-63.
- 長沼君主 2005. 「到達度評価のための言語能力発達段階記述の枠組みの必要性: テストで測ることができないものとできないもの」『AJALT』第 28 号, pp.18-24.
- 長沼君主 2007. 「清泉アカデミック Can-do 尺度を利用した埼玉県外国語設置校における高校英語教育改善の試み」『清泉女子大学紀要』第 55 号, pp.127-136.
- 長沼君主・大隅教子・和田晃子・伊東祐郎・熊谷龍一・野口裕之 2007. 「JLPT 日本語能力記述文作成の試み: 日本語能力試験(JLPT)Can-do Statements 試行版の分析から」2007 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp.215-218.
- 長沼君主・永末温子 2006. 「SELHi 実践に基づく香住丘 Can-do グレードの開発」第 45 回大学英語教育学会(JACET)全国大会要綱, pp.196-197.
- 長沼君主・永末温子 2007. 「香住丘 Can-do グレードに基づく Can-do チェックリストの開発とその運用」第 33 回全国英語教育学会大分研究大会発表予稿集Ⅱ, pp. 323-324.
- 長沼君主・永末温子 2008. 「香住丘 Can-do チェックリストの分析に基づく評価タスクの開発」大学英語教育学会(JACET)第 47 回全国大会発表予定.
- 長沼君主・宮嶋万里子 2006. 「清泉アカデミック Can-do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』第 54 号, pp.43-61.
- 長沼君主・和田朋子 2007. 「速読と精読におけるテキストタイプとタスクタイプの要因の分析」言語テスト学会第 24 回研究例会発表資料.
- 根岸雅史 2006. 「GTEC for STUDENTS Can-do Statements の妥当性検証研究概観」『ARCLE REVIEW』No.1, pp.96-103. Action Research Center for Language Education.
- 吉池陽子 2006. 「日本人高校生英字新聞読解調査－英語リーディング能力に関する Can-do Statements 開発への基礎研究－」『ARCLE REVIEW』No.1, pp.104-112. Action Research Center for Language Education.

英語学習ニーズ調査

したことが
ない場合は
想像で!!

STEP1: 学籍番号・氏名を記入する
STEP2: それぞれ□にチェックを入れる
STEP3: 回答番号を確かめ、マークシートに
チェック(転記)する



- (1) 英語を使ってどんなことがどの程度できる(と思う)か
- (2) 今までにそのことを経験したことがあるか
- (3) 機会があればそのことを学習してみたいか

学籍番号(8桁)

名前

A.スピーキング【SPEAKING】

① 高校の教科書レベルの短いテキストを読んで、その内容を英語で説明できる【回答1】

- a. テキストやメモを見ながらでも、説明するのが難しい
- b. テキストやメモを見ながらであれば、なんとかゆっくり説明できる
- c. テキストを見なくても、メモがあれば大体説明できる
- d. テキストやメモを見なくても、大体説明できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答2】
 … 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答3】

② 映像資料を使いながら、よく知っている話題に関するプレゼンテーションができる【回答4】

- a. メモや原稿を見ながらでも、つかえながらの説明になってしまう
- b. メモや原稿を見ながらであれば、なんとかつかえずに説明できる
- c. グループやペアでなら、メモや原稿を見なくてもつかえずに説明できる
- d. 一人でも、メモや原稿をみないでつかえずに説明できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答5】
 … 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答6】

③ 授業で練習した表現を使って、日常的话题に関してペアで会話(ロールプレイ)ができる【回答7】

- a. 台本を読んでしまいがちで、つかえながらの会話になってしまう
- b. 台本を見ながらであれば、なんとか相手の顔を見てつかえずに会話ができる
- c. 練習した会話であれば、あまり台本に頼らずに相手の顔を見て自然な会話ができる
- d. それまで学習してきた表現を交えて、相手の顔を見ながらある程度の長さの自然な会話ができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答8】
 … 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答9】

④ よく知っている話題に関して、数人のグループで会話(ディスカッション)ができる【回答10】

- a. 授業内でワークシートを使って準備をした上でも、会話に参加するのが難しい
- b. 授業内でワークシートを使って準備をすれば、なんとか会話に参加することができる
- c. 授業内でワークシートを使って準備をすれば、積極的に会話に参加することができる
- d. 授業内でワークシートを使って準備をすれば、積極的に会話に参加でき、議論をリードできる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答11】
 … 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答12】

⑤ 日常的な場面を描いた4コマの絵を見て、その内容を英語で説明できる【回答13】

- a. 部分的にしか説明できず、ストーリーの内容を伝えられない
- b. 時間の前後関係や人物関係は正確ではないが、なんとか説明できる
- c. 時間の前後関係や人物関係は正確ではないところもあるが、起承転結をふまえて説明できる
- d. 時間の前後関係や人物関係に問題なく、細部まで具体的に説明できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答14】
 … 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答15】

B. リスニング【LISTENING】

① 日常的な話題や関心のあるテーマのニュースや、映画などを英語で聞いて理解できる【回答16】

- a. 英語のスク립ト(台本)やサブタイトル(字幕)があっても、理解するのが難しい
- b. 英語のスク립ト(台本)やサブタイトル(字幕)があれば、ある程度理解できる
- c. 英語のスク립ト(台本)やサブタイトル(字幕)なしでも、ある程度理解できる
- d. 英語のスク립ト(台本)やサブタイトル(字幕)なしでも、ほとんど理解できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答17】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答18】

② 日常的な話題に関する英語を聞いて、理解することができる【回答19】

- a. 比較的ゆっくりと話された会話でも、原稿をみないと理解が難しい
- b. 比較的ゆっくりと話された会話であれば、何回か聞けば理解できる
- c. ネイティブが普通に会話する程度の速さでも、何回か聞けば理解できる
- d. ネイティブが普通に会話する程度の速さでも、1回聞いただけで理解できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答20】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答21】

③ あまり専門的でない内容に関する、比較的ゆっくりとした英語の説明を聞いて理解できる【回答22】

- a. 板書や資料があっても、メモをとるのが難しく部分的な理解となってしまう
- b. 板書や資料があれば、メモを取りながらなんとか話の流れを理解することができる
- c. 板書や資料があれば、メモを取りながら話の中で重要な部分を判断し理解することができる
- d. 板書や資料がなくても、メモを取りながら重要な部分に加えて細部まで理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答23】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答24】

④ 授業中に教師が話す英語を聞いて理解できる【回答25】

- a. 簡単な指示などであっても、理解するのが難しい
- b. 簡単な指示であれば、大体理解できる
- c. ある程度複雑な指示や解説などであっても、大体理解できる
- d. 授業中に話される程度の内容であれば、問題なく理解できる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答26】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答27】

⑤ 日常的な生活上での英語(駅のアナウンス、店でのやりとり等)を聞いて、必要な情報が理解できる【回答28】

- a. よく耳にする英語であっても、理解するのが難しいことがある
- b. よく耳にする英語であれば、問題なく理解することができる
- c. 聞きなれない内容であっても、なんとか理解することができる
- d. どのような内容であっても、大体理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答29】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答30】

C. リーディング(READING)

① 日常的に接する英語で書かれたテキスト(広告、雑誌、新聞の記事等)を読んで、必要な情報が理解できる【回答31】

- a. よく目にする英語であっても、理解するのが難しいことがある
- b. よく目にする英語であれば、問題なく理解することができる
- c. 見なれない内容であっても、なんとか理解することができる
- d. どのような内容であっても、大体理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答32】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答33】

② 高校の教科書レベルの短いテキストを、ある程度の速さで読むことができる【回答34】

- a. 読むスピードが遅く、内容もあまり覚えていない
- b. 読むスピードは比較的ゆっくりだが、内容は大体覚えている
- c. ある程度の速さで読むことができるが、内容を覚えていないところがある
- d. ある程度の速さで読むことができ、内容も覚えている

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答35】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答36】

③ ある程度の長さの構成のはっきりとした英文を読んで、理解できる【回答37】

- a. パラグラフの中の文のつながりを理解するのが難しい
- b. パラグラフの中の文のつながりは分かるが、全体の流れを理解するのが難しい
- c. パラグラフの内容を理解することができ、全体の流れもある程度理解することができる
- d. パラグラフの内容を細部まで理解することができ、全体の流れも適切に理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答38】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答39】

④ 辞書を引かずに英語の物語やエッセイを読むことができる【回答40】

- a. 辞書を引いても、注釈や説明に頼らなければよく理解できないところが多い
- b. 辞書を引ながらであれば、注釈や説明に頼らなくてもなんとか理解することができる
- c. 辞書を引かなくても、ある程度推測しながら読み飛ばして理解することができる
- d. 辞書を引かなくても、大体の意味を推測しながら、細部まで理解することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答41】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答42】

⑤ 高校の教科書レベルの短いテキストを音読することができる【回答43】

- a. モデル音声を何回か聞いても、つかえずに自然に読むのが難しい
- b. モデル音声を1回聞けば、つかえずに自然に読むことができる
- c. モデル音声を聞かなくても、1回黙読をすればつかえずに自然に読むことができる
- d. モデル音声を聞かず、あらかじめ黙読しないでもつかえずに自然に読むことができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答44】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答45】

D. ライティング(WRITING)

① 英語で書いた原稿を見て、自分で文法的な誤りを直すことができる【回答46】

- a. 自分の書いた原稿を見直しても、どこが悪いのかわからない
- b. 自分の書いた原稿を見直して、文法的に正しくないところは分かるが、直すことができない
- c. 自分の書いた原稿を見直して、辞書や参考書などを見ながらある程度直せる
- d. 自分の書いた原稿を見直して、辞書や参考書などを見ながらほとんど直せる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答47】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答48】

② 高校の教科書レベルの英語を聞いて、メモを取った上で英語で要約することができる【回答49】

- a. ゆっくりとした速さの英語を区切って聞いても、要約することが難しい
- b. ゆっくりとした速さの英語を区切って聞けば、なんとか要約することができる
- c. 自然な速さの英語であっても区切って聞けば、なんとか要約することができる
- d. 自然な速さの英語であっても区切って聞かずに、要約することができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答50】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答51】

③ 英語で一貫したまとまりのある文章を書くことができる【回答52】

- a. まとまりのある文章を書くのが難しい
- b. ある程度理由や具体例をあげることではできるが、一貫した文章を書くことが難しい
- c. 理由や具体例をあげながら、なんとか一貫した文章を書くことができる
- d. 適切に理由や具体例をあげながら、構成のはっきりとした一貫した文章を書くことができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答53】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答54】

④ 英語で出来事や状況を説明する文章をことができる【回答55】

- a. 自分に関することや日常的な出来事であっても、書くのが難しい
- b. 自分に関することや日常的な出来事であれば、なんとか書くことができる
- c. あまり身近でないことについても、状況がある程度説明しながら書くことができる
- d. あまり身近でないことについても、心情を交え、状況を詳しく説明しながら書くことができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答56】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答57】

⑤ 知人や友人、先生からの英語のメールを読んで、返事を書くことができる【回答58】

- a. 予定を伝える、相手を誘うなどのよくある用件であっても、返事をするのが難しい
- b. 予定を伝える、相手を誘うなどのよくある用件であれば、なんとか返事をするすることができる
- c. 条件をつけて応じるといったある程度複雑な用件であっても、なんとか返事をするすることができる
- d. どんな用件であっても、適切に返事をするすることができる

… 今までに経験をしたことが、 a.ある b.ない【回答59】

… 機会があれば、 a.進んで学習したい b.できれば学習したい c.あまり興味がない【回答60】