

平成 22 年度
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
平成 22 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)
研究課題番号：22320112
Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research (22320112)

英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究

*A Comprehensive Study on the Framework of
English Language Teachers' Professional Development in Japan*

JACET 教育問題研究会

研究代表者 神保尚武（早稲田大学）

平成 23 年（2011 年）3 月

謝 辞

本研究にあたり、国内外の多くの方々のご協力を頂いています。その方々の協力がなければ、この報告書の発行は不可能でした。本来は、お一人お一人にお礼を申し述べるべきですが、報告書の冒頭に当たり、お名前を掲載させていただくことで、一括して感謝申し上げます。お許しいただければ幸いです。

なお、本研究成果が、皆様の今後の活動や研究にお役に立つことを期待しています。

【J-POSTL の現職教員対象調査】

- ・ 現職教員調査
京都府教育庁指導部高校教育課指導主事 宮島勇二先生
- ・ 初任者教員調査
岐阜県教育委員会教育研修課指導主事 中原泰男先生

【アイルランド・イングランド訪問調査】

During the research trip to Ireland and the UK we were assisted by many professionals. We are especially indebted to the following individuals for their willingness to share their expertise with us:

- ・ Professor David Singleton, Chair of Centre for Language and Communication Studies Trinity College, Dublin
- ・ Professor Lorna Carson, Lecturer in Applied Linguistics, Trinity College, Dublin
- ・ Mr. Stephen Bearpark, Coordinator, Vocational Education Committee, County of Dublin
- ・ Dr. Marie Griffin, CEO, Vocational Education Committee, County of Dublin
- ・ Ms. Chie Oda, University College Dublin (retired)
- ・ Ms. Treasa Lowe, Principal, Scoil Choilm Primary School, Dublin
- ・ Professor Barry Jones, Homerton College, University of Cambridge
- ・ Dr. Kate Pretty, Principal, Homerton College, University of Cambridge
- ・ Dr. John Trim, University of Cambridge (retired)
- ・ Ms. Philida Schellekens, Chair of Schellekens Consultancy, London
- ・ Ms. Melissa Cudmore, ESOL Manager, British Council, London

【ヨーロッパ現代言語センター（ECML）訪問・研修】

We are grateful to the staff of the European Centre for Modern Languages (ECML) for organizing and delivering a very substantive and practical program for the JACET

group. We owe a particular mention to:

- Dr. Waldemar Martyniuk, Director, the European Centre for Modern Languages
- Dr. David Newby, Professor, University of Graz
- Ms. Evelin Fuchs, Officer, the ECML
- Ms. Grete Nezbeda, Officer, the ECML
- Mr. Michael Armstrong, Administrative officer, the ECML
- Ms. Ursula Newby, Officer, the ECML
- Teachers and administrators at the following institutions located in Graz, Austria:
Bundesgymnasium Ursulinnen, Bundesgymnasium, Graz International Bilingual
School, Volksschule Berlinerring
- Dr. Hans-Jürgen Krumm, School of Germanic Studies, University of Vienna

平成 23 年 3 月 17 日

科学研究費・研究代表者 神保 尚武

JACET 教育問題研究会・代表 久村 研

目 次

謝 辞	(i)
研究組織	(iv)
研究経費	(iv)
研究成果	(v)
概要 (第 1 部調査結果のみ)	
CEFR について意識調査	1
現職教員調査	3
第 1 部 研究・調査結果	
J-POSTL: 教育現場への文脈化の試み	5
CEFR について意識調査	46
現職教員調査	62
第 2 部 海外訪問調査・研修	
アイルランド・イングランド訪問記録	72
アイルランドの言語政策と「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」	73
アイルランドの成人移民(難民)の言語的統合	88
ヨーロッパ現代語センター(ECML)訪問・研修	93
第 3 部 英語・独語・仏語教育合同シンポジウム	
第 1 回合同シンポジウム「CEFR の日本への文脈化を考える」	
基調講演: CEFR, ELP, EPOSTL のヨーロッパにおける文脈化…David Newby	122
提案 1: 日本における「言語教育学」の成立の課題と展望:『ヨーロッパ言語共通参照枠』からの発想と展開	西山教行 136
提案 2: 日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容—ドイツ語教育と日本語教育を例に—	平高史也 144
提案 3: EPOSTL の文脈化について	久村 研 151
第 2 回合同シンポジウム「CEFR とポートフォリオの導入を考える」	
基調講演: 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠の発展と言語の指導・学習における活用	Barry Jones 158
講演: 言語学習における自律のためのポートフォリオの有用性	Francis Carton 171
提案 1: フランス語教育へのポートフォリオの導入: その理論的背景と効果	大木 充 180
提案 2: 『外国語ポートフォリオ』と到達レベル 国士舘大学の試み	鷺巣 由美子 194
提案 3: CLT の日本への文脈化とポートフォリオ	酒井志延 201

研 究 組 織 (JACET 教育問題研究会)

研究代表者 (科研代表)	神保尚武 (Jimbo, Hisatake) jimbo@waseda.jp	早稲田大学商学学術院教授 (Professor, Waseda University)
連携研究者 (研究会代表)	久村 研 (Hisamura, Ken) dzj01411@nifty.com	田園調布学園大学子ども未来学部教授 (Professor, Den-en Chofu University)
連携研究者 (研究会副代表)	酒井志延 (Sakai, Shien) shiensakai@nifty.com	千葉商科大学商経学部教授 (Professor, Chiba University of Commerce)
連携研究者	石田雅近 (Ishida, Masachika)	清泉女子大学文学部教授
連携研究者	Yoffe, Leonid	早稲田大学商学学術院専任講師
連携研究者	伊東弥香 (Ito, Mika)	東海大学外国語教育センター准教授
連携研究者	浅岡千利世 (Asaoka, Chitose)	獨協大学外国語学部准教授
連携研究者	高木亜希子 (Takagi, Akiko)	青山学院大学教育人間科学部准教授
連携研究者	臼井芳子 (Usui, Yoshiko)	獨協大学国際教養学部准教授
連携研究者	清田洋一 (Kiyota, Yoichi)	明星大学教育学部准教授
研究協力者	河内山晶子(Kochiyama, Akiko)	明星大学教育学部教授
研究協力者	中山夏恵 (Nakayama, Natsue)	共愛学園前橋国際大学国際社会学部准教授
研究協力者	大崎さつき(Osaki, Satsuki)	創価大学文学部専任講師
研究協力者	今村洋美 (Imamura, Hiromi)	中部大学国際関係学部教授
研究協力者	高梨庸雄 (Takanashi, Tsuneo)	弘前大学名誉教授
研究協力者	鈴木利彦 (Suzuki, Toshihiko)	早稲田大学商学学術院准教授
研究協力者	中西千春 (Chiharu, Namanishi)	国立音楽大学准教授
研究協力者	遠藤雪枝 (Yukie, Endo)	清泉女子大学言語教育研究所専任講師
研究協力者	山岸信義 (Yamagishi, Nobuyoshi)	日本教育大学大学院客員教授
研究協力者	小田眞幸 (Oda, Masaki)	玉川大学文学部教授

研究経費

(単位千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 22 年度実績	5,100	459	5,559

2010 年度研究成果

1. 研究書の発行

- ・ 『英語教師の成長－求められる専門性』（英語教育学大系第7巻）2011年3月，大修館書店

2. 英語版報告書の発行

- ・ *Developing English Teacher Competencies: An Integrated Study of Pre-service Training, Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems.* edited by Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Leonid Yoffe. July 2010

3. 論文発表

- ・ 久村研「教員の成長」『英語教育』10月増刊号（第59巻第8号）、pp. 12-13. 大修館書店
- ・ 酒井志延「大学リメディアル教育」同上、pp. 30～31. 大修館書店
- ・ 酒井志延「リメディアルと向き合う」『英語教育』2011年2月号（第59巻第12号）、pp. 10-12. 大修館書店
- ・ 清田洋一「否定的な学習意識を協働学習で考える：自尊感情の向上を目指して」同上、pp.31-33, 大修館書店
- ・ 久村研「英語教師としての成長を見据えて－「絶対授業感覚」を育むために」『英語教育』2011年3月号（第59巻第13号）、pp. 10-12. 大修館書店

4. 学会発表

- ・ JACET 関東大会，東洋学園大学，6月27日（日），ワークショップ：「英語教職課程履修生のためのポートフォリオの可能性を探る」（浅岡、伊東、臼井、清田）
- ・ JUSTEC（日米教師教育コンソーシアム），玉川大学，7月24日（土），共同発表：Developing a self-assessment tool for EFL teachers in Japan（伊東、今村、大崎）
- ・ Asia TEFL, ベトナム国ハノイ市，8月6～8日（金～日），発表：Seeking the possibility to adapt *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* to the Japanese educational setting（神保、久村）／シンポジウム：Improving students' learner autonomy in Japanese educational settings（酒井、高木、清田）
- ・ 草津セミナー，8月23日（月），講演：Adapting the EPOSTL Self-assessment Descriptors to the Japanese Educational Context（久村）
- ・ JACET 全国大会，宮城教育大学，9月8日（水），シンポジウム：「英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発」（清田、今村、高木、大崎、酒井）
- ・ AACTE（全米教職大学連合会）年次大会での JUSTEC 研究会，アメリカ・ボストン市，2月24～26日，合同シンポジウム発表（伊東）

概要

第1部調査結果のみ

CEFR についての意識調査

I 目的

CEFR の理念が英語教員に理解されているかについての実態を調査すること。

II 調査結果

1. 基礎統計データ

- 1) 対象：2009 年度版の JACET 会員名簿に掲載されている会員。
- 2) 方法：手書きで回答できる調査紙を宅急便にて配布し，着払いの郵便で回収した。
- 3) 期間：2010 年 12 月から 2011 年 1 月。
- 4) 回答者数：278 通。

5) 調査項目

i) CEFR の用語の認知度について 10 問，ii) CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについて 7 問，iii) 東アジア地域そしてグローバルな人的交流を盛んにするために，英語以外の言語の必要性について関して 7 問＋その他。iv) 自由記述。

2. 結果

1) 用語の認知度について

4 段階の尺度（4 良く知っている。3 ある程度知っている。2 聞いたことはある。1 初めて聞いた。）でたずねた。項目 1 「Can-do リストの認知」，項目 2 「CEFR の認知」，項目 3 「CEFR の言語能力の 6 段階レベルの認知」，項目 4 「CEFR の複言語主義の認知」，項目 5 「CEFR の複文化主義の認知」までが，最頻値は 3（ある程度知っている）で，平均は 2 点台であった。つづく項目 6. CEFR の行動志向の言語教育観について，項目 7. CEFR のいう言語活動の領域について，項目 8. CEFR の学習者自律について，項目 9. ELP についてまでは，最頻値は 1（初めて聞いた）だが，平均値は 2 点台であった。しかし，項目 10. EPOSTL については，平均値も 1 点台であった。（詳細は表 1, 2, 3）そして，項目 9 と 10 は，フロア効果を示した。

2) CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについて

このセクションは，5 段階尺度（5 賛成である。4 どちらかと言うと賛成である。3 なんとも言えない。2 どちらかと言うと賛成できない。1 賛成できない。）でたずねた。項目 11 共通参照レベル（A1～C2）で分けて学生を指導する，項目 12. 共通参照レベル（A1～C2）で教育カリキュラムを作る，項目 13. 英語以外の言語も履修科目として設定する。項目 15. 授業を行動志向の（Action-oriented）言語教育観で組み立てる，の 4 項目

は最頻値が 3 (なんとも言えない) で、平均値は 3 点台であるので肯定の方に針が振れていると推察できる。項目 14.英語圏文化以外の文化講座も履修科目として設定すると項目 16.学生が必要とする言語活動の領域(公的, 私的, 職場, 教育環境)に焦点を当てた指導するは、最頻値が 4(どちらかというと賛成である)であり、平均値も 3 点台であるので、肯定の方向に針がさらに触れていると推察できる。項目 17.外国語学習は一生続けるという考えを指導するは、最頻値が 5 で、平均点も 4 点台なので、ほとんどの回答者が賛成していると推察できる。項目 17 が天井効果を示した。

3) 英語以外の外国語学習についてその必要性の度合いについて

このセクションも 5 段階尺度 (5 必要である。 4 どちらかという必要である。 3 なんとも言えない。 2 どちらかと言う必要でない。 1 必要でない。) でたずねた。項目 18. 中国語と項目 19. 朝鮮・韓国語は、最頻値が 4 (どちらかという必要である) で、平均値も 4 点台なので、多くが必要と思っていると考えられる。項目 20. ロシア語, 項目 21. ドイツ語, 項目 22. フランス語, 項目 23. スペイン語は、いずれも最頻値が 3 で、平均値も 3 点台なので肯定の方に針が振れていると推察できる。最後の項目 24. 日本語は、最頻値が 5 で、平均値が 4 点台であった。ただ、無回答者の数は、他の言語がひとけたなのに対して、日本語は 25 件であった。また、中国語の必要性と日本語の必要性が天井効果を示した。

3. 因子分析

抽出された因子は 2 つ。第 1 因子「学生の指導」、第 2 因子「複言語複文化」

4. 相関関係

用語の知識が、勤務先に適合させたりして導入することについてどのように影響しているのかを調べた。項目 2 「CEFR」、3 「共通参照レベル」、4 「複言語主義」、5 「複文化主義」は項目 11 「共通参照レベルで分けて指導」、12 「共通参照レベルで分ける教育カリキュラムを作る」に弱い相関($r>0.200$)があり、項目 8 「学習者自律(言語学習を生涯続けて学習する姿勢)」は項目 12 と弱い相関がある。

IV 考察

本調査により、CEFR が、Can-do リスト、言語共通参照レベル、そして複言語、複文化主義の認知にとどまり、行動志向言語教育観、言語活動領域、学習者自律、そしてポートフォリオなどがきちんと認知されていないことが明らかになった。しかし、CEFR の理念には、理解されれば、賛同する教員が多い傾向があることが分かった。また、第 2 外国語教育に対して、理解は示すが、自分の授業とは別であると考えていることも明らかになった。

現職教員調査

I 目的

英語科現職教員の振り返り成長のためのベンチマークを作成するためである。

II 研究の方法

2010年11月30日に開催された京都府の公立中学、高校および中高一貫校に勤務する英語科教員の研修会に参加した教員に調査紙（補遺1参照）と返信用封筒を配布し、持ち帰って記入し返送していただいた。

III 結果

1) 返送数： 26通（中学校8通，高等学校，15通，中高一貫校2校，無回答1通）

2) 回答者の経験年数：

1年～15年経験 6通，16年～25年経験 8通，26年以上経験 11通，無回答 1通

3) 天井効果

項目1「学習指導要領に記述された内容を理解できる」，

項目2「外国語を学習することの意味を理解できる」，

項目7「生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる」，

項目42「文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる」，

項目50「教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる」

4) 因子分析

天井効果を示した5項目を除いて、因子分析を試みたが、因子を抽出することはできなかった。

5) 信頼性

26通の回答に対する信頼性は、クロンバック α で0.983を示した。

6) 分散分析

経験年数を因子として分散分析を試みたが、経験年数別には、有意をもった差を示す結果は得られなかった。

7) 範疇別平均値

表1 範疇別平均値

範疇	教育環境	教授法	教授資料の入手先	授業計画	授業実践	個別指導	評価
Ave	4.15	3.74	3.90	3.87	3.83	3.61	3.73

IV 考察

- ・ 表1より分かるように、すべての範疇の平均値が3.5を超えていた。このことは回答が肯定の方へ針がぶれていると考えられる。もちろん、範疇の中の項目すべてがそう

であるとは限らないが、この J-POSTL の 7 つの範疇を、現職教員は、実施が不可能ではないと考えていると言える。

- 表 1 にある 7 つの範疇を平均値だけで、段階別に分けてみると、日本の教員が「だいたいできている」と考えているのが「教育環境」、「教授資料の入手先」、「授業計画」、「授業実践」であり、前の 4 つの範疇より低いと感じているのが「教授法」、「評価」、「個別指導」であると言えよう。したがって、全体的な研修目標では、「教授法」、「評価」、「個別指導」により重点を置くと、さらに資質の向上が図られるのではないだろうか。
- 前年度実施した 6 教育委員会の初任者に対する J-POSTL 調査で、今回の調査を比較すると、天井効果については、ほぼ同じ傾向があると考えられる。
- 昨年度の初任者 33 名に対する調査で低かった項目は、7 項目:19, 40, 60, 78, 86, 92, 97 である。今回の調査で重複したのは、項目 92 である。ICT を使った教育があまり一般的でない現状を示しているのであろう。それ以外の項目で、19 と 78 は、初任者に比べて高いが、それほど伸びている項目とは言えない。しかし、他の項目では現場の経験が教員を成長させているといえるであろう。
- 因子に分解できない原因を考えてみると、サンプル数の不足が大きい。そのために、因子分析等ができないということも考えられる。ただ、前年度調査の初任者のサンプルを足して 59 にして実施してみても因子を抽出しなかった。このことは、この J-POSTL の調査項目は、日本の現職教員の意識の中で分解できないほど結束力が強いと考えられる。つまり、彼らが考える教育または指導と言える概念の中で、項目同士が強く関係していると考えられる。

V 今後の課題

今後に現職教員を調査するリストからは削除する必要がある。そうすれば、新たに調査したい項目を付け加え、さらに日本の教育現場に適したチェックリストを作成することが可能となる。そこで、削除可能な項目は、以下の 15 項目である:項目 5, 6, 10, 12, 13, 14, 36, 42, 48, 65, 68, 69, 72, 75, 77 である。今後の現職教員に対する調査リストからは、この 22 項目は外して新しい項目を入れるべきであろう。

第 1 部 研究・調査結果

J-POSTL : 教育現場への文脈化の試み

清田洋一, 酒井志延, 伊東弥香, 浅岡千利世, 高木亜希子, 白井芳子, 久村 研

I 背景と目的

1. 背景

J-POSTL (Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages) とは, 2009~2010 年に本研究会 (以降, 教問研) が, EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages 「言語教育履修生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ」) を翻案化して開発した「言語教育履修生のための日本ポートフォリオ」である。現在のものは第 1 版であり, 試行調査中である。第 1 版の開発過程と詳しい内容は昨年度の報告書 (教問研, 2010) を参照されたい。現在のところ J-POSTL は, 英語教育だけで研究・開発している関係で, 内容は英語教育から見た記述となっている。今後, 他の外国語教育研究者や教育実践者との共同研究により, 内容を外国語教育全体に敷衍する必要がある。

J-POSTL の基になった EPOSTL の源泉は, CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) と ELP (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) である。ELP は CEFR の教育実践ツールであり, EPOSTL は ELP の一種で, 言語教育履修生と現職言語教師対象のリフレクション・ツールである。CEFR はあくまで参照枠でこの 2 つのツールの源泉であるから, 1 種類しか存在し得ない*注¹が, 同じ言語でも対象や目的によって内容の異なるものも含め, ELP のバージョンは現在約 110 種類が正式に認定されている*注²。一方, EPOSTL は現在 11 ヶ国語に翻訳されているが, ELP と異なり, 内容は同じで, 翻訳されたものである。従って, J-POSTL の試みは異例であり, EPOSTL 開発者である Newby 氏など関係者からも注目されている。日本とヨーロッパでは教育的文脈が異なるから, EPOSTL を翻案化する必然性はあるだろう。

*注 1 : ECML (European Center for Modern Languages) の ELP 開発スタッフ (Nazbeda, 2011) によると, CEFR の A1 レベルをさらに下げて, A1-1 とか A1-2 などと細分化しようとする動きがあることを認識し, その可能性を認めてはいるものの言明は避けた。

*注 2 : 認定の手続きは 2010 年末に廃止されている (ibid, 2011)。

2. 本稿の目的

本稿の目的は、J-POSTL の記述文 (descriptors) を、実際の教育現場で受容できるように、次の観点から、さらに可視化、透明化しようと試みるものである。

- ・ クラスサイズ：35～40名，男女共学
- ・ 日本人英語教員1名で授業。
- ・ 授業は検定教科書を使った，主に英語で行う CLT (Communicative Language Teaching)。
- ・ descriptor によって難易度に差があるが，実習生が使用することを考慮し，基本的に中学初級レベルから高校上級レベルをカバーする。
- ・ すべてを網羅する必要はないが，実習生がそれぞれの descriptor を実践の上で具体的に理解できるような記述とする。
- ・ 実習生も学習者も，教室英語を自動化する。
- ・ ベテラン教師の持っている暗黙知としての know-how を透明化する，など。

J-POSTL は，CEFR，ELP，EPOSTL を源泉としている以上，当然の帰結として，それらの文書の理念を反映している。本書掲載の Newby 氏の講演原稿の翻訳 (pp. 122-135) 及び昨年度の報告書を参照すれば，理念の概要は把握できるだろう。J-POSTL は，これらの理念の言語観や教育観を共有しているが，最大の課題は日本への文脈化である。その先には，次の展望が存在する。

- ・ 学習・教育形態を，教師中心から，学習者中心のパラダイムにシフトする。

3. J-POSTL の理念の文脈化の観点

上述の通り，本稿では教育現場で有効に J-POSTL が活用されるために，授業力 (didactic competence) の更なる可視化を試みるものである。しかし，その前提として，理念的な部分で理解しておかなければならないと思われる観点がある。現在のところ，次の2点に絞られるだろう。

- ・ 行動志向の言語観 (Action-oriented view of language) ⇒ CLT (Communicative Language Teaching : コミュニケーション中心の言語教育) の文脈化に関連
- ・ 生涯学習 (life-long learning) ⇒ 学習の動機付け (motivation)，自己管理 (ownership)，自律 (autonomy) に関連

行動志向の言語観は，CEFR の理念である複言語・複文化主義から由来し，その教授法は，場面・概念・機能シラバスが中心となる。この教授法は，CLT である。つまり，この理念を日本に文脈化するということは，CLT を文脈化することに他ならない。詳しくは，本書掲載の酒井氏の発表原稿 (pp.201-210) を参照されたい。

一方，生涯学習については次のように解釈してはどうだろうか。

これまでの日本の学校英語教育では，概ね「(英検や TOEIC などの) 能力試験で良い成

績をとる」,「入試に合格する」,「仕事で使える」という3種の英語力を,それぞれ個別に,あるいは,継続的に,主たる目標としてきたし,今でもそうであろう。これらの目標は,現実に,学習者の動機付けになってきたことは確かである。しかし,よく考えて見ると,これらの目標は,短期または中期の目標にはなりえても,長期の目標とは言えないし,また外的な動機付けでもある。もしこれ以上の目標が日本にないとするれば,言語学習の長期目標や,内的動機付けとしての具体的な観点が欠落していることになる。確かに,「コミュニケーション能力を高める」という目標は長期で,内的動機付けにはなりうるが,果たしてその具体的な記述は可能か。その目標を達成するためのツールはあるか。答えは, None. である。

生涯学習は,この解決策になる可能性は十分にある。Newby氏は,講演(2010)で *life-long learning* という用語の使用には賛成しかねる,という意味のことを述べられた。つまり,「流行に相乗りしたにすぎない」(“jumping on a band wagon”) と言うのである。しかし,この意味するところは,「(自ら)学習するようになること (*learning to learn*)」である。つまり,自学自習ができる⇒自分の学習管理ができる⇒自律学習につながる,ということである。必要なときはいつでも,どこでも,自分の意思で言語の学習を始めることができるということである。言語学習は楽しいという充実感,役に立つという実用感を生涯持ち続けるという長期目標,つまり,内的動機付けを,言語学習指導に取り入れるという意味であると解釈できる。

Learning to learn を身につけるためには,何ができるようになればよいのかを透明化する (*transparency*)。透明化された記述文を使って自己を省察する (*reflection*)。省察を習慣化することによって,適切な自己評価ができるようになり (*self-assessment*), 学習を自己管理するようになる (*ownership*)。そして,自律へと向かう (*autonomy*)。一旦自律すれば,一生継続 (*life-long*)。この考え方が, *CEFR*, *ELP*, *EPOSTL* の1つの主要な理念であり, *J-POSTL* の現場への文脈化の観点ともなるだろう。

II 本稿の活用方法

J-POSTL は,履修学生が,教職課程や実習で学んだことを継続的に記録し,自分の成長に役立てるものである。本稿は, *J-POSTL* の記述文 (*descriptors*) を履修学生が教師の資質・能力について理解を深め,教職課程の学習において参考にするために,日本の教育現場における個別の項目の具体的な参考例を示したものである。それゆえ,ここで示された指導や実践例は,日本の学校現場における英語教育実践に関する全ての具体例を網羅しているわけではない。

また,各例は取り組みやすい例から高度なものへと配列するよう心掛けたが,教職経験の度合いによって,実際の取り組みやすさは個人差がある。履修学生は実践経験が少なく,本稿で示された各例においてもその取り組みに自信がないものも少なくないだろう。これ

らの具体例は、長期にわたる自己の成長の目安として使用することを目的としているので、教職課程の段階ですべてを完璧にこなせることを意図しているわけではない。それぞれの成長段階では、各項目についてできることは部分的になるだろうし、まして履修学生の場合は、実践力はより限定的になるだろう。

本稿の目的の一つは、履修学生が英語教師の資質能力についての J-POSTL の記述文 (descriptors) をより具体的に理解できるようにすることである。それゆえ、教職課程や実習での学びの際に、現段階でどのレベルまでできれば良いのかを自省し、不明な点については担当教員と相談して進めることも重要となる。

III J-POSTL 記述文の現場への文脈化

I 教育環境

A. 教育課程

1. *学習指導要領に記述された内容を理解できる。

(学習指導要領に記述された内容)

- ・ 実践的コミュニケーション能力の育成を行う。
- ・ 4 技能の統合を図る。
- ・ 既習事項を繰り返して指導し、定着を図る。
- ・ 授業で英語を使い、生徒が英語を使う場面を作る。
- ・ 生徒の実態や教材の内容に応じて、学習形態や活動を工夫する。
- ・ 小学校外国語活動の目標・内容を理解し、小中高連携を意識した授業づくりをする。

*学習指導要領 (3, 54を参照)

B. 目標とニーズ

2. 外国語を学習することの意味を理解できる。

(外国語を学習することの意味)

- ・ 母語と異なる言語を学ぶことによって、言語そのものへの関心を深め、言葉の構造や働きについての理解を深める。
- ・ 言語の背景にある文化を理解することで、異なった文化や考えをもつ他者を尊重する。
- ・ 他文化を理解することで、客観的かつ相対的に自国の社会や文化を見つめ直す。
- ・ 海外の人とのコミュニケーションを通じて、多様な考えや知識を学び視野を広げる。
- ・ 国際社会において自ら考え、その考えを相手に明確に主張できる価値観や物の見方を育成する。

3. *学習指導要領と*生徒のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。

(到達目標を考慮する際に行うこと)

- ・ 学習指導要領の目標を確認する。
- ・ 生徒が外国語学習を学習する動機をアンケート調査などで把握する。
- ・ 生徒がこれまで学習してきた内容を確認する。(例：前年度の教科書の内容を確認する。)
- ・ 生徒がどの程度英語が身につけているか把握する。(例：生徒の学習到達度を知るために、学力テストを行う。前年度の英語授業を担当していた教員から生徒の様子を聞く。)

*学習指導要領 (1, 54を参照)

*生徒のニーズ (項目29, 34, 40, 49, 54, 87を参照)

4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮できる。

(外国語を学習する動機の例)

- ・ 英語を勉強することで視野を広げたい。
- ・ 海外旅行で使える英語を身につけたい。
- ・ 外国の人と友達になりたい。
- ・ 字幕なしで洋画が理解できるようになりたい。
- ・ 入試に合格したい。
- ・ 就職で役に立つから。

(動機を喚起する方法)

- ・ 教科書の内容に関連したオーセンティックな教材を取り入れる。(例：英字新聞、海外の広告・雑誌・映画、洋楽)
- ・ 生徒が授業で英語を使用する場面をもうける。(例：ロールプレイや問題解決型タスク)
- ・ 教室外で英語を使用する機会をもうける。(例：ALTと廊下で話す。E-palとメールをやりとりする。)
- ・ 自分の考えを英語で表現する機会をもうける。(例：教科書の内容についてディスカッションをする。教科書の内容について英語で意見を書き、生徒同士で読み合う。)

5. 生徒の知的関心を考慮できる。

(知的関心を考慮した授業の工夫)

- ・ 授業で使用する題材を通して生徒に社会問題、人生などを考えさせる。(例：環境問題の題材を読み、各自ができるリサイクルの方法を考える。)
- ・ 生徒の創造力を引き出す活動を取り入れる。(例：アンネ・フランクの日記を読んだ後、彼女に宛てた手紙を書かせる。)
- ・ 生徒の感性に訴える活動を取り入れる。(例：詩や歌詞の意味を考えさせる。)
- ・ 日本語と英語を比較する教材を取り入れる。(例：日英のことわざの意味を比較する。)

6. 生徒の達成感を考慮できる。

(達成感を考慮した授業の工夫)

- ・ 授業の到達目標を明確にする。(例：1分間に100 wordsの英語を読む。)
- ・ 毎回の授業で同じ活動に取り組みせ、学習過程を記録させて進歩を実感させる。(例：毎時間速読の教材に取り組みせ、1分間に読めた語数を記録する。)
- ・ 段階を踏んで目標を達成させる。(例：5分間のスピーチを完成するのに、内容のブレインストーミング、イントロダクション(序論)の原稿作成と練習、メインアイデア(本論)の原稿の作成と練習、コンクルージョン(結論)の原稿作成と練習、全体練習、発表と手順を踏む。)
- ・ 生徒が一人でできそうと思える宿題を出す。

C. 語学教師の役割

7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。

(英語学習の意味や利点)

- ・ Bの2を参照のこと。

(説明の方法)

- ・ 授業中に口頭で生徒に説明する。
- ・ ニュースレターに英語学習の意味や利点についてのコラムを書き、生徒や保護者に読んでもらう。

8. 生徒の日本語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。

(生徒の日本語の知識に配慮した英語指導)

- ・ 教科書の内容に入る前に、題材に関する生徒の背景知識を活性化する。(例：日本語で題材に関する質問をする。題材に関するキーワードのマップを書かせる。)
- ・ 日本語と英語のリズムの違いを比較しながら音読指導をする。
- ・ 日本語と英語の概念を比較しながら語彙指導をする。(例：英語の「go」と「come」の概念と日本語の「行く」と「来る」の概念を比較し、違いを教える。)
- ・ 日英のライティング形式の違いを比較しながら、提示する。(例：日本語の起承転結の段落構造と英語のトピックセンテンスを含んだ段落構造を比較する。)

9. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。

(理論の理解)

- ・ 外国語学習の教授法(オーラル・アプローチ、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング、タスクベース・アプローチなど)についてそれぞれの利点と問題点が見える。
- ・ 外国語として英語を学ぶ生徒の言語習得の特徴が見える。(例：学習者言語は体系的に発達する。学習者言語は母語の影響を受ける。)

- ・ 外国語学習者の成功を左右する学習者要因が分かる。（例：動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジー）
- ・ 4技能（リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング）の指導理論を知っている。

（自分の授業の批判的な評価）

- ・ 授業中に生徒の様子を観察し、授業後に課題について反省と原因の分析をする。
- ・ 口頭やアンケートなどによる生徒からのフィードバックに基づき、課題について反省と原因の分析をする。
- ・ テスト結果などの学習成果に基づき、課題について反省と原因の分析をする。
- ・ 授業をビデオで撮影し、観点別（授業展開、発問の適切性、各活動の時間配分、生徒へのフィードバックの方法など）に利点と問題点を評価する。

10. 生徒からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。

（生徒からのフィードバックや学習の成果に基づく自分の授業の批判的な評価）

- ・ 日常の授業で生徒を観察し、なぜ積極的に活動に参加していないのか原因を分析する。
- ・ 生徒が授業で理解できなかった点についてアンケート調査し、なぜ理解できなかったのか原因を分析する。
- ・ 定期テストにおいて、生徒が点を取れなかった箇所を確認し、授業のどの点に問題点があったのか分析する。
- ・ 小テストや宿題のプリントで生徒が間違えた部分を確認し、なぜ間違えたのか原因を分析する。

（状況に合わせて変える）

- ・ 活動の時間配分を変える。（例：生徒の話す力がついていない場合、話す力を伸ばすための活動の時間を増やす。）
- ・ 活動の難易度を変える。（例：生徒がペアで話す活動に積極的に活動していなかった場合、話しやすいテーマに変更したり、会話の雛型が書かれた補助プリントを作成する。）
- ・ 活動の内容を変える。（例：生徒の読む力がついていない場合、教えていなかった語彙の推測やスキミングやスキヤニングなどの読解ストラテジーを明示的に教える。）
- ・ 言語材料の提示や練習方法を変える。（例：生徒に現在完了形の概念が定着していない場合、生徒がより理解しやすい導入方法を工夫し、定着のための練習方法を変える。）

11. 他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。

- ・ 厳しい批判でも反発せずに謙虚に受け入れ、授業を改善する。
- ・ 問題点を指摘された場合、どのようにその問題点を解決し改善できるか考え、自分の授

業を修正する。

- ・ 問題点が指摘され、その改善方法について提案があった場合、改善案を取り入れて実践してみる。
- ・ 改善案を実践してみてもうまくいかない場合は、自分で別の改善案を考え授業で再度実践してみる。

12. 他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。

(建設的なフィードバック)

- ・ 授業の良かった点と改善点について、観点別（声の大きさなどの言語スキル、ジェスチャーなどの非言語スキル、時間配分、言語材料の提示方法、生徒への対応など）に述べる。
- ・ 生徒の様子を観察し、実習生が気づいていない点について述べる（例：ペア活動を先に終えていたが、他のペアが終わるまで退屈そうにしていた。）
- ・ 授業者の授業の意図を理解した上で、生徒の立場から授業に対してコメントをする。
- ・ 改善点についてどのように改善したらよいか具体案を提示する。

13. 計画・実行・反省の手順で、生徒や授業に関する課題に気づくことができる。

(計画・実行・反省の手順)

- ・ 授業を計画する際に、前時を振りかえり、課題に気づきその解決策を考える。
- ・ 授業を実施している際に、生徒の様子を観察し気づいた課題を書きとめる。
- ・ 授業後、本時の授業を振り返り、課題に気づきその解決策を考える。

(生徒や授業に関する課題の例)

- ・ 生徒の興味・関心を把握していない。
- ・ 生徒の興味・関心を引き出す導入（活動）の工夫がされていない。
- ・ 生徒の緊張感、集中力を維持できるような工夫や指導ができていない。
- ・ 生徒の発話に対して、適切なフィードバックができていない。
- ・ 生徒への発問の内容や意図が明確でない。
- ・ 各活動の時間配分が適切でない。

14. 授業や学習に関連した情報を収集できる。

(授業や学習に関連した情報の収集方法)

- ・ 英語教育に関する書籍を読む。
- ・ インターネットで教材や授業実践例を収集する。
- ・ 『英語教育』や『新英語教育』などの英語教育専門雑誌を定期購読する。
- ・ 教育関連の出版社や学会のホームページの掲示板等を定期的にチェックし、講演会やワークショップに参加する。

- ・ 英語教育に関するメーリングリストに参加する。
- ・ 同僚と授業方法や教材についてアイデアを共有する。
- ・ 教科書を見ないで、生徒を機器からの音声だけで理解させるようにしている。

D. 組織の設備と制約

15. 実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる。

(CD playerなど音声を出す機器の場合)

- ・ 教科書を見ないで、生徒を機器からの音声だけで理解させるようにしている。
- ・ 生徒を機器からの音声についてリピートをさせている。
- ・ 生徒を機器からの音声を使いロールプレイをしている。
- ・ 生徒を機器からの音声とともに読ませるオーバーラッピングをさせている。
- ・ 教科書を見ないで、生徒を機器からの音声について読ませるシャドーイングをしている。

(VTRやDVDなど映像を出す機器の場合)

- ・ 背景知識を活性化または与えるために、教科書に関連したトピックの映像を教科書の本課に入る前に視聴させる。
- ・ 教科書付属の映像を教科書の本課に入る前に視聴させる。
- ・ モノログの課の場合、教科書付属の映像を、音読やリスニングの練習などで使用する。
- ・ 対話の課の場合、教科書付属の映像を、対話練習などで使用する。

(ビデオカメラの場合)

- ・ 生徒にパフォーマンスをさせる場合、先輩が演じた映像をモデルとして見せる。
- ・ 生徒のパフォーマンス指導に活用する。
- ・ 生徒のパフォーマンスを評価するために使用する。

(PCの場合)

- ・ 教材を作成する。
- ・ 評価の計算をする。
- ・ 生徒のデータベースを作る。

II 教授法

A. スピーキング活動

16. 話しやすい雰囲気の中で具体的な言語使用場面を設定することにより、活動に積極的に参加させる指導ができる。

(話しやすい雰囲気の中で・積極的に参加させる)

- ・ クラス内で授業ルールを決め、毎回の授業内活動をルーティン化する(生徒のaffective filterを下げる活動)
- ・ ペア・ワークやグループ・ワークにおいて全員が活動することによって、生徒1人に注

目が集まらないようにする（生徒中心の活動， **affective filter**を下げる活動）。

- 基本的に英語を教室の言語とし，英語授業に対する認識や意識を高める。
- 英語を使う姿勢や，具体的な使い方の見本を教師自身がやって見せる。
- 教室英語（**classroom English**）を多用することによって，実際に英語を使うことに慣れさせる。
- 生徒の間違いの直し方を工夫することで（**rephrase**を含む），生徒に間違いを恐れず，積極的に英語を使う気持ちを持たせる。
- 生徒の身近な暮らしに関わる場面における特有の表現例を練習し，英語をコミュニケーションの手段であることを実感させる（あいさつする，質問する，謝る，希望を伝えるなど）。
- コミュニケーションを円滑にするために，言葉のやりとりを円滑にする手だてを学ばせる（相づちをうつ，聞き直す，繰り返すなど）。
- 気持ち・情報・考えや意図を伝えるための言葉の働きを取り上げる（礼を言う，褒める，説明する，賛成するなど）。
- 相手の行動を促すための言語の働きを取り上げる（質問するなど）。

（具体的な言語使用場面を設定する）

- あいさつの表現例を練習した後に，クラスの中でチームを作り，各チームでリーダーにあいさつをするリレー・ゲームを行う。
- ペアになって自己紹介の練習をした後に，クラス内でビンゴ・シートを使ってインタビュー・ゲームを行う。
- 買い物の表現例を練習した後に，グループになって，ファーストフード店での店員と客のロール・プレイを行う。
- ペアで道案内の表現例やジェスチャーを練習し，スキットを作って発表する。

17. 自分の意見，身の回りのことおよび自国の文化等について適切に伝える力を育成するための活動を指導できる。

（自分の意見，身の回りのことおよび自国の文化等）

- 自分の日課，趣味，特技など，個人的な情報について **show and tell**を行う。
- 教科書の単元で学んだトピックについて5行スピーチをする（例：介助犬について）。
- 日本の四季について，自分の好きな季節を選んで，その理由を説明するスピーチをする。
- 日本固有の行事について調べ，その特徴をグループごとにまとめてスピーチする（例：節分にすること）

（適切に伝える力）

- 教科書の単元で学んだ語，連語及び慣用表現を使ってゲーム（例， **three hint game**）やスピーチをする
- 得られた情報や話題について問答する

18. 発表や討論等などができる力を育成するための活動を指導できる。

(発表や討論等などができる力を養成する)

- ・ 生徒にとって身近なテーマや、教科書の単元で学んだトピックを選び、ペア・ワークやグループ・ワークによって生徒同士で（日本語による）ブレインストーミングする機会や時間を設けて、プレゼンテーション、ディスカッション、あるいはディベートを始める前にウォーミングアップする。
- ・ 意見が明確に分かれるトピックを用意し、賛成派・反対派のグループに分かれて、それぞれの理由を発表させる（例：一戸建て vs 集合住宅、制服 vs 私服）。
- ・ 教師がテーマやトピックを選び、既習の表現例や、教科書で学んだ表現を使って、生徒が1分スピーチを作り、個人発表する。

19. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。

- ・ 同僚と情報交換しながら、生徒が関心を持ちそうなテーマやトピックを扱った、市販のCD・DVD教材や印刷教材、あるいは新聞や雑誌（日本語、英語）を入手し活用する。
- ・ 生徒に馴染みのあるキャラクターが登場する4コマ漫画を使い、ペア・ワークでせりふの部分を考えさせるためのワークシート教材を作成する。
- ・ アニメ、ドラマ、映画の1シーンを音声なしで見せて、グループで登場人物のセリフを考えさせて発表させる。

20. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を指導できる。

- ・ つなぎ言葉（Let me see, Wellなど）や相づち（I see, Sureなど）が会話を続けるために有用な表現であることをきちんと生徒に説明する。
- ・ つなぎ言葉やあいづちを使うことを恥ずかしく感じる生徒がいると思われるので、教師が日頃から授業の中で使ってみせる。
- ・ （A-16と同様に、具体的な言語場面を設定して、）つなぎ言葉や相づちを加えたスキットを考えて発表させる（例：道案内など）。
- ・ 教科書の登場人物のせりふにつなぎ言葉や相づちを加えて、生徒同士でロール・プレイを行う。

21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。

- ・ 歌、チャンツ、ライムを使って、全体の流れから英語特有の音に慣れさせる（例：マザーグース）。
- ・ 教室英語の中にチャンツやライムを取り入れて、授業の中で自然に使えるようにする

(例：Eenie, Meenie, Minie, Moe / See you later, Alligator)。

- ・早口言葉で英語の強勢やリズムを練習して、チームに分かれて早口言葉のリレーを行う
(例：Peter Piper)。
- ・教科書の付属CDなどを使い、教科書の音読、シャドーイング、リピーティングを行う。

22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。

- ・絵カードで単語の意味を確認させながら、繰り返し発音させる。
- ・ペア・ワークで、自分達で言語使用場面を設定し、日常生活でよく用いられる慣用表現を使ったスキットを作って発表する(例：excuse me, I'm sorry, thank you, you're welcome, I have no idea. No problem.)。
- ・平常文とは異なる語順、動詞の形が変化したりする疑問文に慣れるために、ペア・ワークで疑問文を使ったロール・プレイを行う(例：orを含む選択疑問文, wh-疑問文)。
- ・授業中に生徒の発言に間違いがあった場合には、教師が正しい英語の表現で言い換える。
- ・既習の語彙や文法を使ったスピーチを書き、教師が添削し、発音指導をした上で発表する。

B. ライティング活動

23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。

- ・目的別のカード(例：お礼、お詫び、お見舞い、お祝い、時節の挨拶など)の書き方や表現例を提示する。また、実際に書かせる。
- ・私的な文章の書き方と公的な文章の書き方の違いを提示する。
- ・口語的な文を文語的な文に言い換える(paraphrase)練習をさせる。また、その逆の練習をさせる。
- ・メモの取り方の練習をする。
- ・効果的なメモがとれるようによく使われる記号の一覧を提示する。(例：because→b/c, with→w/, without→w/oなど)
- ・各自覚えやすい記号を考える活動をする。
- ・比較、原因・理由、例示、分類、列挙と目的に応じたパラグラフの構成の見本を提示し、構成要素の分析をする。
- ・比較、原因・理由、例示、分類、列挙と目的に応じたパラグラフを書く練習をさせる。
(例：質問・課題に答える)

24. 生徒がEメール等のやり取りを行う手助けとなる活動を評価・選択できる。

- ・Eメール(一般的)のひな形を提示する。
- ・Eメールの書き方の良い例、悪い例をそれぞれ提示し評価する活動をする。

- ・ 生徒にテーマ（例：課題を提出する，課題について質問するなど）を与え，教員に対してEメールを送る活動をする。
- ・ ALTの先生にEメールを書く活動をする。
- ・ 海外に姉妹校等がある場合，その生徒とEメールを交換する活動を計画し，実施する。

25.生徒がライティングの課題のために情報を収集して共有を手助けできる。

（情報収集）

- ・ 情報の選定・評価の仕方について説明する。
- ・ ウィキペディアなどの情報は必ず引用・参考文献を確認させる。
- ・ 情報の収集方法について説明する。（キーワードの設定の仕方，データベースの種類・使い方，参考文献リストの参照の仕方等）
- ・ 情報源の記録の仕方について説明する。
- ・ 剽窃について説明する。
- ・ 剽窃を回避する方法について説明する。

（収集した情報の共有）

- ・ グループごとに持ち寄った資料について口頭で発表する。（情報源を提示し，自分の言葉で説明する）
- ・ グループごとにお互いの資料を評価する。（信憑性，適切性など）

26.生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。

- ・ クラス全体で一つのテーマ（例：「制服」）を設定し，ペアなどでマインドマップする活動をする。その上で，ペアごとに発言を促し，黒板・白板に一斉にマインドマップする。
- ・ 上記で板書されたキーワードのカテゴリーごとに分類する。（分類化の例：「制服」の利点・弱点）
- ・ 各自テーマに関する自分の意見・立場を考える。（例：「制服」に賛成，反対）
- ・ アウトラインの見本（モデル）を提示する。（例：「制服」に賛成の場合のアウトラインおよび反対の場合のアウトラインを提示する）
- ・ 収集した情報（例：「制服」についての利点や弱点について書かれている新聞や雑誌記事）をアウトラインにあてはめる活動をする。（使える情報とそうでないものの取捨選択も含む）
- ・ 各プロセスの目的を明示的に，目的を意識しながら活動させ，自立に導く。

27.生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。

（パラグラフを書く）

- ・ パラグラフの特質について説明する。（例：新しい段落の始めは半角 5 スペース空けるもしくは一行空ける，150～180 単語程度(目安)，主題は一つなど）

- ・ パラグラフの構成について説明する。
- ・ 分かりやすいトピックセンテンスとそうでないものを区別するワークシートをつくる。
- ・ 短めのパラグラフを読み、トピックセンテンスを見つける活動をする。
- ・ 日英のパラグラフ（段落）の修辞法を比較し、相違点・類似点を見つける活動をする（エッセイを書く）
- ・ エッセイの構成について説明する。
- ・ パラグラフを分解し、接続詞等のヒントを使いながら、再構成する活動をする。
- ・ 比較、原因・理由、例示、分類、列挙と目的に応じた接続詞等について説明する。
- ・ 序論（introduction）の構成について説明する。
- ・ 序論（introduction）でどのように読み手を引きつけるか考える。
- ・ thesis statement について説明する（役割、本論や結論との関係なども含む）。
- ・ 本論（body paragraphs）の構成について説明する。
- ・ 結論（conclusion）の構成について説明する。
- ・ 結論（conclusion）では新情報は追記しないことを説明する。
- ・ 題名（title）の付け方について説明する。
- ・ ペアになり、互いに書いたパラグラフやエッセイの題名（title）をつける活動をする。
- ・ 日英のエッセイ（小論文）の修辞法を比較し、相違点・類似点を見つける活動をする。

28.生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を評価・選択できる。

（語彙・文法）

- ・ 生徒たちが提出したライティング課題の中で散見された語彙や文法の誤用を一覧にし（匿名）、生徒たち（個人、ペア、グループ）で修正する活動をする。
- ・ あるライティング課題において、クラス全体で語彙や文法の誤用について、説明する。また、ワークシートを作成する。
- ・ ある文法事項に焦点をあて、その点についてのみ提出前のライティング課題を各自確認させる。
- ・ 生徒が間違いやすいポイントを一覧にした自己チェックリストを作成し、提出前のライティング課題を確認させる。
- ・ 教員が修正したライティング課題を振り返らせ、自分の誤用について振り返りレポートを書かせる。
- ・ 自己チェックリストを使用し、ペアでピアレビュー（お互いの課題のチェック）をさせる。
- ・ 辞書（活用辞典など）のツールとその使用方法について説明し、練習する。

（綴り）

- ・ 文章作成ソフトのワードのスペリングチェック機能およびその注意点（英語で存在する

単語の場合、誤用であっても指摘されないことなど) について説明する。

- ・ 生徒が綴りを間違えて覚えてしまっていると思われる語彙もしくは綴りの区別が分かりにくい語彙について明示的に説明する (例: adopt/ adapt, low/law など)。

C. リスニング活動

29. *生徒のニーズ, 興味, 到達度に適した教材を選択できる。

(生徒のニーズ, 興味, 到達度)

- ・ 生徒が興味・関心を持っているテーマやトピックについてアンケート調査を行う (例: 好きな歌手, 行ってみたい国)。
- ・ 生徒自身に自分の英語力や到達度についてアンケート調査を行う。
- ・ 中学生の場合, 小学校外国語活動で「聞くこと」についてある程度慣れ親しんでくることになるので, 入学時に生徒が「聞くこと」について実際にどの程度の状況にあるかを調査・分析し, 入学後は授業観察, 小テスト, 定期テストなどを通して生徒の実態を把握する。

(適した教材を選択)

- ・ 英語の音声に慣れていない生徒には, 音 (音素) への気づきを促すために, 初頭音が同じものの絵を選ぶワークシートを作成する (例: C – car, cookie, cow, carrot, camera, cake, cat, corn, candle)。
- ・ 教科書の中のパラグラフを使って, 生徒のスキーマを活性化させるようなディクテーションやディクトグロスのワークシートを作成する。
- ・ 教科書で習った文法事項を含んだ歌のワークシートを作成する (例: Help! - 時制, 代名詞, 比較級など)。
- ・ 生徒が興味・関心を持っているテーマやトピックを扱ったビデオ教材を準備する (例: You Tube)。

*生徒のニーズ (項目3, 34, 40, 49, 54, 87を参照)

30. 生徒がリスニング教材に関心が向くよう, 聞く前の活動を計画できる。

- ・ 教科書の単元タイトルを板書し, それから想像できるテーマやトピック, 内容について, ペア・ワークやグループ・ワークによって生徒同士で (日本語による) ブレインストーミングする機会や時間を設ける。
- ・ リスニング活動で扱う内容に関連した質問をいくつか用意し, 生徒に英語で考えさせる (例: 介助犬 – Do you have a pet? Do you like dogs? What kind of dogs are service dogs?)。
- ・ リスニング活動で扱う内容について, 事前に宿題として調べさせて, 生徒の問題意識を高めておく (例: 地雷)。

31. 生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。

(生徒が持っている関連知識を利用する)

- ・ 生徒の興味・関心に合わせる。
- ・ 生徒の既習内容と関連づける。
- ・ 他教科との横断的な学習を検討する。
- ・ 話題となっている社会問題や時事問題を扱う。

32. リスニングストラテジー(要旨や特定の情報をつかむなど)の練習と向上のために、様々な学習活動を作成・選択できる。

(リスニングストラテジーの練習：ボトム・アップの場合)

- ・ 日本語と英語の違いに気づかせるように、英語の音素や音変化を聞き分ける練習を行う。

(リスニングストラテジーの練習：トップ・ダウンの場合)

- ・ リスニング活動前に、教科書の単元タイトルを板書したり、絵や・写真を見せて、生徒に質問したり、生徒同士で話し合わせて、聞く内容を想像させる。
- ・ リスニング活動前に、内容理解に役立つキーワードを先に与えておき、キーワードに着目して聞くように指示する。
- ・ リスニング活動前に、リスニングの中に出てくる語句(難語・未習語を含む)や文法を事前に説明しておく。
- ・ リスニング活動中に、想像したり、話し合った内容を確認しながら聞くようにさせる。
- ・ リスニング活動中に、メモを取りながら(note taking)、キーワードを聞き取らせるようにする。
- ・ リスニング活動中に、強く発音される語に着目させて聞くようにさせる。
- ・ リスニング活動中に、シャドーイングをさせて音声の記憶を残すようにさせる。
- ・ リスニング活動後に、聞く前に想像した内容と比べながら、生徒同士で聞き取った内容について話し合い、確認作業を行わせる。
- ・ リスニング活動後に、キーワードや強く発音された語について発表させて、内容理解を促す。

33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。

- ・ 英語の音変化(連結, 同化, 脱落, 短縮形)に気づかせるようなディクテーションのワークシートを作成する。
- ・ 英語の話し言葉では一語, 二語, あるいは完全な文でなくても意味が通じるという特徴(断片発話(fragment utterance), チャンク(chunk)など)を説明し, 実際に生徒に表現例を示す。(例: Tea or coffee?)。
- ・ 英語の話し言葉における冗長表現(言い直し(recast/repair), 言いよどみ(disfluency),

言い換え (paraphrase) , 繰り返し (repeated utterances) など) について説明し, それが使われている映画やドラマの1シーンを見せる。

D. リーディング

34. *生徒のニーズや興味, 到達度に合った教材を選択できる。

(動機付けを高める補助教材を使用する)

教員が選択する

- ・教科書本文と関連のある学習者向けに書かれた新聞 (例: *Student Times* など) や雑誌記事 (例: 英語版アエラなど) を読ませる。
- ・生徒の到達度に合わせ, 原文を安易な表現に書きかえる。または, 簡潔に要約する。

生徒が選択する

- ・インターネット等から適切な情報を選択できるよう教示する。
- ・教科書本文と関連のあるテーマで生徒に情報検索をさせる (例: ガーナの障害者スポーツ選手についての本文があったとしたら, 日本の障害者スポーツ選手について調べさせ, 英語で報告できるよう本文に似通ったひな形を準備し, 情報を埋めることによって完成できるようにスキュフォルディングする。日本語で調べ, 英語で報告させる。また, ガーナに焦点をあて, ガーナについて調べたり, 他のアフリカ諸国について調べる活動をする。)

*生徒のニーズ (項目3, 29, 40, 49, 54, 87を参照)

35. 生徒が教材に関心が向くよう, 読む前の活動を計画できる。

(興味付けをする活動をする)

- ・主題と関連した写真を見せ, その写真が何を表現しているかペアもしくは3名のグループで話させ, 数名に話した内容を発表させる。
- ・タイトルを板書し, 内容を推測する。(例: ペアもしくは3名のグループで話させ, 数名に話した内容を発表させる。)
- ・テーマと関連のある映像を見せたり, 放送を聞いたりする。(例: 読む前活動としては全編を視聴するのではなく, あくまでも興味付けなので, さわりの部分に留める。必要や時間的余裕に応じて, 本文を読んだあとに残りを視聴する。)
- ・内容と関連した質問を投げかけ, 考えさせる (例: Do you know 名前?, freediverの話しだったら, How long can you hold your breath?と聞き, 実際に (危険のないように) チャレンジしてもらった上でDo you know how long freedivers can hold their breath?と聞く, など)

36. 生徒が文章を読む際に, 持っている関連知識を使うよう促すことができる。

(持っている関連知識を使うよう促す)

- ・ 他教科と関連付ける。
- ・ 時事問題と関連付ける。

37.様々な文章の読み方（例：音読、黙読、グループリーディングなど）を適切に行わせることができる。

（文章の読み方を工夫する）

音読

- ・ 教員が読み聞かせをする。（例：生徒は教科書をふせ、聴解をし、覚えていることについて2,3名で話し合ったり、イメージしたことを描く）
- ・ クラスで一斉に、しかし各自のペースで音読する。（例：生徒が躊躇せずに声が出せるよう教員も一緒に音読する）
- ・ ペアになり、互いに読み聞かせをする（例：発話する際は本文を見ずに、相手の顔を見る：read, look up, speak）

黙読

- ・ 段落ごとに黙読させ、覚えている内容についてペアで話させる。

38.読む目的（例：スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。

（目的を設定してストラテジートレーニングをする）

スキヤニング

- ・ 新しい読み物に入る前、題名を板書し、本文の内容を推測する。
- ・ 題名と関連した語彙（キーワード）を「スキヤニング」する。
- ・ 推測に基づき、関連語彙を「スキヤニング」する。時間制限などを設け、集中できるようにする。終了後、クラスで確認する。
- ・ Howeverなどの接続詞に焦点をあて、スキヤニングする。

スキミング

- ・ 新しい読み物に入る前、タイトルを板書し、本文の内容を推測する。
- ・ 第1段落目および最終段落を読み、主題を見極める。
- ・ 主題をクラスで確認したあと、各段落1文目を読み、読み取れたことを確認する

主題文・トピックセンテンスの選定

- ・ 各段落を読み、主題文・トピックセンテンスに下線を引かせる。
- ・ 各段落の主題を余白に書かせる。

新出単語の意味を文脈から推測する

- ・ 段落ごとの新出単語（もしくは意味の分からないと思う単語）に印をつけさせる、もしくは新出単語（キーワードとなるものを含む）を板書する。
- ・ 接頭語や接尾語、語幹の意味から推測する活動をする。

- ・ 同格の読点やthat isやin other words等の言い換えを教示する。
- ・ 文中に定義されていないか確認する活動をする。

能動的に読む：クエスチョニング・ストラテジー

- ・ 本文で難解な部分について質問を書かせる。(What does ... mean?, What does the author mean by ...?など)
- ・ 自分の意見(I agreeやI disagree because...など)を余白に書かせる。
- ・ 筆者に対する質問を余白に書かせる。(Why does the author say...?, How can the author be so sure that...?など)
- ・ 上記活動で使う表現を教示する。

39.リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。

(スピーキングと関連付ける)

リプロダクション

- ・ 段落ごとに黙読させ、ペアで内容を再生産 (reproduction) させる。
- ・ 段落と段落のつながり、もしくは文と文のつながりを意識させる活動をする。(例：段落 (もしくは一文) ごとのプリントを用意し、一人一段落 (もしくは一文) 配布する。各自配布された段落を黙読し、同じグループのメンバーと本文を見せあわずに、口頭で情報交換をし、話しの正しい順序に並べ替える。完成したら、話しの順番ごとに一列に並び、一人ずつ自分の段落 (もしくは一文) を読みあげる。)

ストリーテリング

- ・ 読んだ内容をペアの相手に分かりやすく伝える。(例：小学生の子どもに伝えることを前提とするなどの条件をつける。)

ディスカッション

- ・ 本文の主題に対する意見交換をグループでする (ディスカッション)。グループで話し合った内容をクラス全体に報告する。

(ライティングと関連付ける)

- ・ 言い換え (paraphrase) の方法について教示する。
- ・ 生徒と対話をしながら、言い換え (paraphrase) をし、黒板・白板に見本を見せる。
- ・ 分かりにくい文を分かりやすい表現に自分の言葉で言い換え (paraphrase) する。
- ・ 要約の見本を見せる。
- ・ 穴埋め式の要約ワークシートを作成する。
- ・ 要約の方法について教示する。
- ・ 自分の言葉で、英語で要約する。
- ・ 読んだ内容に対する感想・意見を書く。

40.多読指導において、*生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。

(読み方や多読の目的を明らかにする)

- ・多読のガイドラインを提示する。(例：辞書は使わない、つまらなかつたら途中でやめる、など。)

(生徒のレベルに合った本・教材を選ぶ)

- ・生徒が自分のレベルに合った本を選べる活動をする。(例：①graded readersの各レベル1-2ページコピーし配る、②1ページ2,3分、1文に新出単語1,2個などの目安を提示し、いくつかのレベルを読ませ、適切なレベルを判断させる。)
- ・本を読むことを習慣化する。(例：毎授業最初の5-10分を読書にあてるなど)

(動機づけをする活動をする。)

- ・到達目標を設定し、進度を可視化する(例：5ページ読むごとに一マス塗りつぶし、到達目標を達成するとゴールにいたる、など。)
- ・読んだ本について話す機会をもうける。(例：同じ本を読んだもの同士で感想を述べ合ったり、それぞれおすすめの本(自分が読んだもの)について短い発表をする、など。)
- ・英語で発表できるよう初級学習者には穴埋め形式やひな形の提示によってタスクを単純化する。
- ・先生自身もおすすめの本の英語で発表をする。

*生徒のニーズ(項目 3, 29, 40, 49, 54, 87 を参照)

E. 文法

41. 生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。

- ・教科書で扱う語彙やイディオムなどを使って、辞書の使い方を指導する。
- ・ワークシートを使って、生徒にとって未知語が含まれる文を利用して、実際に生徒が辞書を使って、語彙の意味を調べる活動を行う。その際に、語彙には複数の意味があり、文脈から類推するなどのポイントを指導する。
- ・目標言語材料として教科書で扱った文法事項を説明し、さらに補足的に辞書の用例を示して、生徒自身の情報を使って英文を作成させる。
- ・学習した文法事項の理解と定着を深めるために、教科書の「文法のまとめ」を利用して、いくつかの文法事項の復習的な学習を行う。
- ・文法事項の参照など、生徒の自律的な学習を促進するために、適当な文法の解説書などの副教材を選び、その使い方を指導する。

42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる。

- ・助動詞の文法事項を学習する際に、Could you ~? Will you ~? といった用法を、生徒が理解、使用できるようにするために、店でのやり取りなど、丁寧に依頼し、それに応える

場面を設定し、ロールプレイ活動を行う。

- ・ 動詞の過去形を学習する際に、日記形式の文を提示し、生徒に身近な出来事を書かせる活動を行う、
- ・ パラグラフライティングを学習する際に、英語の段落の特徴を説明し、説得力のある論を展開する際に必要な接続詞や表現などを指導する。

F. 語彙

- | |
|---|
| 43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。 |
| 44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。 |
| 45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。 |

(以上3項目未検討)

G. 文化

- | |
|---|
| 46. 英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を指導できる。 |
|---|

文化に関する活動ができるようになるための知識・技術（構成要素）には、次のようなものがある。

(英語学習)

- ・ 日本では、英語を外国語（EFL: English as a Foreign Language）として学習する・教える考え方と、国際語（EIL: English as an International Language）として学習する・教える考え方があることを認識している。

(文化的知識)

- ・ 「ことばと文化」に関する文献を読んだことがあり、基本的な知識を持っている。
- ・ 文化の概念についてある程度整理して述べることができる。
- ・ 日常生活・行事・ジェスチャー・発想・連想・スピーチレベル・論理などにおける日本と海外の文化的類似性と相違を、文化圏ごとにある程度整理して述べることができる、
- ・ 英語を母語とする国々（イギリス、アメリカ、カナダ、アイルランド、オーストラリア、ニュージーランド）が共有する文化的背景の基本的な知識がある（例：聖書、マザーグース、シェイクスピア、ギリシャ・ローマ神話、迷信・俗信、ことわざなど）。
- ・ 上記各国独自の歴史的・社会的背景（例：植民・移民、先住民、政治体制、地理的特徴、ヒーロー、文学、音楽、芸術、祝日、行事など）についての基本的な知識がある。
- ・ 英語の広がりや英語文化の多様性、特に、英語を公用語や第2言語としている国々における英語の役割と特徴について、基礎的な知識がある。
- ・ 日本を含めた国際社会が共有する文化的な話題（平和、環境、自然、科学、世界遺産、

など) や時事問題に関する知識がある。

(活動の形態)

- ・ 文化的情報を知識として教えたり, ビデオを見せたり, 辞書や百科事典で調べさせたり, また, 個々の事実, 情報の基底にある価値観, 世界観などを教えたり, 資料を与えて考えさせたり, 調べさせたりする受信型の活動がある。
- ・ 日本の文化を海外に紹介したり, 日本と海外の文化の類似点と相違点を論じたり, 世界的な話題について自分の意見を発表したりするような発信型の活動がある (e.g. Show & Tell, Speech, Email, Discussion, Essay, etc.)。

III 教授資料の入手先

47. 生徒の年齢, 興味, 英語力に適した教科書や教材を選択する。

(場所)

- ・ 書店などで, 本から。
- ・ 新聞や雑誌から。
- ・ ウェブページから。
- ・ テレビやラジオ番組から。
- ・ 市販のDVD等から。
- ・ 有料の教材から。

(方法)

- ・ 学習者の心理をつかむ努力している。
- ・ 学習者の興味関心を知る努力している。
- ・ 学習者の英語力を把握する努力している。
- ・ 学習者が属する年齢層が英語力を伸ばすために適した教材群を探そうとしている。
- ・ 学習者が興味を持つ教材群を探そうとしている。
- ・ 学習者が理解できる教材群を探そうとしている。
- ・ 学習者が発表に使いやすい教材群を探そうとしている。

48. 生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。

- ・ 生徒のだいたいの英語力を把握できる。
- ・ 生徒が自分で辞書を使わずに読むことが可能な文章を選択する。
- ・ 生徒が自分で辞書を使えば読むことが可能な文章を選択する。
- ・ 生徒が教員の手助けがあれば読むことが可能な文章を選択する。
- ・ 生徒が自分で辞書を使わずにできる言語活動を選択する。
- ・ 生徒が自分で辞書を使えばできる言語活動を選択する。
- ・ 生徒が教員の手助けがあればできる言語活動を選択する。

49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、*生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。

文学作品、新聞、ウェブサイトなどを読んだり見たりするときに、

- ・ 学習者の興味関心を刺激する補助教材となりうるかを考えている。
- ・ 学習者が読んで英語力を高める補助教材となりうるかを考えている。
- ・ 学習者が利用して英語力を高める補助教材となりうるかを考えている。
- ・ 学習者が語彙を定着させるのに役立つ補助教材となりうるかを考えている。
- ・ 学習者が文法を理解するのに役立つ補助教材となりうるかを考えている。

*生徒のニーズ（項目3, 29, 34, 40, 54, 87を参照）

50. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。

（教科書付属の教師用指導書や補助教材にある）

- ・ アイディアを自分の学習者用に合わせて利用できる。
- ・ 指導案を自分の学習者用に合わせて利用できる。
- ・ 教材を自分の学習者用に合わせて利用できる。

51. 生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。

- ・ 教科書の例文を指導する時に、学習者が情景とともに例文を記憶できるように工夫している。
- ・ 教科書にある言語活動の発展版を行わせるときに学習者がすぐ活動に入っていけるように情景を工夫している。
- ・ 『英語教育』や『新英語教育』で授業実践などの記事を読んでいる。

52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。

- ・ 日ごろから、学校に送られてくる参考書や辞書の見本を良く研究している。
- ・ 日ごろから、書店で学校に送られてこない参考書や辞書を良く研究している。
- ・ 日ごろから、電気店等で電子辞書を良く研究している。

53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。

- ・ 自分が情報検索のために日ごろから英語のサイトで情報を検索している。
- ・ 自分の学習者が使用できる英語のサイトの情報を集めている。
- ・ 英語のサイトで使われる基本的な単語について学習者に指導できるように語彙リストを作成している。

IV 授業計画

A. 学習目標の設定

54. *生徒のニーズを考慮し、*学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。

- ・ 生徒が英語をうまく発音したいという期待を考慮し、教科書の単元で扱う語彙や表現を使用して、語と語の連結や語、句、文における強勢など英語の発音の基礎を理解する学習目標を設定する。
- ・ 生徒が英語で話したいという希望を考慮し、教科書の本文を暗唱して発表することや教科書の単元のテーマに沿って自分の考えをまとめ、そのスピーチを発表するなどの学習目標を設定する。
- ・ 生徒の英語が使用されている国や地域への関心やあこがれを考慮し、教科書の単元で扱われている地域や人々の生活や文化について発展的な情報を提供し、その理解を深めさせる。
- ・ 生徒が授業で関心を持った題材をさらに深く学びたいという希望を配慮し、教科書の単元のテーマや言語材料に関連した発展的な自習教材（英字新聞、雑誌などの記事）を提供する。
- ・ 生徒の定期試験や受験での対応力向上への関心に配慮し、語彙や文法項目の定着を目指して、読み取りの活動で受信用の語彙力を伸ばしたり、文型練習に既習語を意図的に加えて復習するなどの学習目標を立てる。

*生徒のニーズ（項目3, 29, 34, 40, 49, 87を参照）

*学習指導要領（1, 3を参照）

55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。

- ・ 例えば、聞く力に関しては、「日常生活の身近な話（セールスの情報、地域のイベントなど）を理解することができる。」というような、1年間でどのような英語力を身につけさせるか配慮し、教科書の単元を年間でどのように配分するか、指導計画を立てる。
- ・ 年間の指導目標を元に、月単位での目標を設定する。例えば、「教科書の単元全体の文章を聞いて、その内容を理解できる」など。
- ・ 月単位の指導計画を元に、週間および個別の指導計画を立てる。例えば、「教科書のパート毎のALTの英語の質問を理解できる」など。

56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。

- ・ 教科書の新しい単元の題材に興味を持たせ、意欲的に学習に取り組みせるように、写真や映像などを使って具体的な情報を提供する。
- ・ 教科書の単元を学習する際に、例えば買い物の題材ならば、「自分の買いたいものを店員に伝えることができる」などのCan-do項目を提示し、具体的に自己評価できるような

学習目標を設定する。

- ・ 各単元の最終目標としての自己表現活動の目標を事前に示し、その活動に向けて生徒が取り組む課題を理解し、意欲的に取り組むことができるような学習目標を設定する。
- ・ 協働学習を促進し、生徒同士が互いに協力して学習に取り組めるような学習目標を設定する。

57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。

- ・ 生徒が英語のテレビ放送や映画などをもっと理解できるようになりたいという期待を理解し、教科書の単元に関連した視聴覚教材や英語の歌などを使って、聞き取り能力の向上を目指した学習目標を設定する。
- ・ 生徒が辞書なしで英語の物語を読みたいという期待を理解し、読解力向上のために、理解力に配慮しながら、一学期間で読むべき本の冊数など目安を提示するなどの多読活動を活用した学習目標を設定する。
- ・ 生徒の定期試験での成績への関心を理解し、それまで学習した単元毎の語彙や言語材料をまとめて提示し、その理解と定着を自己判断できる学習目標を設定する。
- ・ 英語力を低、中、高の3レベルに分け、学習目標をそれぞれ設定できる。例えば、中学校の例として、夏休みに何をしたいかという課題に対し、英語力の高い生徒は語彙の量的、内容の複雑さにおいて充実したものを書けるような目標を設定し、中位の生徒にはモデル文の情報を自分の例と置き換えて、書けるように目標を設定する。低位の生徒には言語材料として、例えば未来形の文法事項の理解と定着を目指し、基本的な文例を示し、その文例に沿って自分の情報を使って書くなどの目標を設定する。

58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。

- ・ 中学校、または高校の教科書の単元毎の評価として、4領域それぞれに「関心・意欲・態度」、「理解の能力」、「表現の能力」、「言語や文化の知識・理解」といった観点がある理解し、以下の具体例の目標を設定する。
- ・ 「聞くこと：理解の能力」では、例えば、買い物の場面の店員と客のやり取りを聞いて、客が何を買いたいのか理解できるように目標設定する。
- ・ 「話すこと：表現の能力」では、例えば、教科書で美術作品を扱った時に、自分の好きな絵について話せることができるように目標設定する。
- ・ 「読むこと：言語や文化の知識・理解」では、例えば、異文化的な内容の題材を扱ったときに、その国の文化について、生徒が社会科などの教科ですでに身につけた知識を活用して、教科書の記述を正しく理解できるようになることを目標設定する。
- ・ 「書くこと、及び統合的活動：関心・意欲・態度」では、例えば、扱った題材に対して

自分の意見をまとめ、クラスで発表するといった活動において、生徒自身に取り組みの度合いを振り返らせることができるように、または相互評価ができるように、態度評価のチェックリスト（声の大きさは重であったか、聴衆の方を向いて話せたかなど）を使った目標を設定する。

59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。

- ・ 毎回の授業の学習活動で、自分がどのような活動をし、何を学ぶことができたのか振り返ることができるように、ポートフォリオを使った学習目標を設定する。例えば、「乗り物に関する語彙を覚えた」「教科書の内容を十分に理解できた」「ペア・ワークで相手の質問に答えることができた」など。
- ・ スピーチなどの自己表現に関する学習活動に取り組む際に、事前に活動の評価項目を渡しておき、その点を留意して準備できるような学習目標を設定する。
- ・ プレゼンテーションやスキットなどの発表形式の学習活動に取り組む際に、評価用紙を使用して生徒自身が相互評価を行い、学習活動を振り返る際の観点を常に意識できるような学習目標を設定する。
- ・ ペアやグループの調べ学習とその発表などの言語活動を行ったときに、活動終了後に反省点を述べ合う場を設定し、さらに良い活動にするにはどうしたらよいか考える機会を与えるような学習目標を設定する。

B. 授業内容

60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。

- ・ 年間指導計画で4技能の習得目標をそれぞれ設定した場合、その目標達成への指導方針が一貫している。例えば、書くことの技能向上では、1年を通じて、日頃から生徒自身が身近に経験したことについて自分の考えを書き留めるなどの学習活動を行う指導計画を立てる。
- ・ 話すことの向上を目指して、挨拶や指示など日常の授業で教師と生徒の使用する英語を自動化し、年間を通して、生徒が使用する英語の量を増やす工夫をする。
- ・ 月単位で扱う単元とその授業回数を元に、個別の授業で扱う文法事項や語彙や表現といった言語材料と、四技能の内、どの技能を特に中心として扱うのかを具体的な使用場面を設定して計画する。例えば、題材がラジオ番組でスポーツ選手へのインタビュー放送を扱っていた場合、理解と定着を計る目標言語材料はwh-questionsで、質問する能力とそれを聞き取り答える能力の向上を目標として、生徒同士のインタビュー活動を設定する指導計画を立てる。

61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。

- ・ 実際の生活における言語活動を想定し、リスニングとスピーキングの統合した活動計画を立てる。具体例として、聞き取った電話の内容を他の人に伝えるなど。
- ・ 「聞くこと」と「読むこと」の統合した活動計画を立てる。具体例として、ラジオ放送で聞いたニュースについて、新聞や雑誌の記事で確認するなど。
- ・ 「聞くこと」と「書くこと」の統合した活動計画を立てる。具体例として、ディベート活動において、相手の言った内容をメモにまとめて、それに反論する意見を書き留めるなど。
- ・ 「読むこと」と「話すこと」の統合した活動計画を立てる。具体例として、商品のカタログを読んで、その商品を電話で注文するなど。
- ・ 「書くこと」と「話すこと」の統合した活動計画を立てる。具体例として、スピーチの原稿を作成し、それをクラスで発表するなど。
- ・ 「読むこと」と「書くこと」の統合した活動計画を立てる。具体例として、手紙を受け取り、その返事を書くなど。

62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。

- ・ 歴史と文化への関心を高めるために、例えば世界遺産を取り上げ、自分が将来訪ねてみたい地域について調べて、発表させる指導計画を立てる。
- ・ 発展途上国の子どもの現状と日本の現状を比較して考えさせるために、例えば、アジアのフォスター・プログラムを取り上げ、海外の子どもたちの日本とは大きく異なる生活について知り、考えさせる指導計画を立てる。
- ・ 言語と生活習慣などへの関心を深めるために、例えばニュージーランドのマオリ族の言語や生活習慣を取り上げ、地域の独自性を知り、自分たちの文化と比較し、考えさせる指導計画を立てる。

63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。

- ・ 語彙力を強化するために、例えば教科書の動物を扱った単元で、生徒同士で写真や絵を利用して、次のような質問形式のやり取りを行う。Q: How many (動物名) can you see in this picture? A: I can see (数) lions. またはQ: How do you say (動物名) in English? A: It is a penguin.
- ・ 文法指導を行う際に、タスク活動を利用した指導計画を立てる。例えば、文法項目の比較級を理解させ、定着させようとするときに、生徒が店員になって、ライバル店より自分の品物が優れている情報を述べたり、客になって商品を比較して、両者の違いを質問するといった、実際の情報伝達を意識した活動を計画できる。

64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。

- ・ 年間の指導計画を元に、教科書の単元ごとの指導案を作成する。

- ・ 指導案の構成として、その単元が扱う題材と言語材料を考慮し、全体の大きな目標から、個別の授業ごとの目標に沿って活動計画を立てる。
- ・ 予定した時間では学習活動が終了しなかったり、予定より早く終わってしまった場合も考慮して、指導計画を立てる。
- ・ 生徒の理解や定着が目標にしていた到達度に達しなかった場合、追加的な学習が必要なことも考慮して、指導計画を立てる。
- ・ 教科書で携帯電話の使用について賛否両論の意見が述べられた内容の本文を読み取り、その内容を基に携帯電話を使用する上でのメリットやデメリットを箇条書きの英文にまとめさせるといった活動に、それぞれどのくらいの時間が必要か予測し、指導計画を立てる。

65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。

- ・ 生徒がそれまでに学習した語彙を復習できるように、いくつかの単元をまとめて、絵や写真を利用したワークシートを使ってコミュニケーション活動をさせる。
- ・ 生徒がそれまでに学習した文法項目を復習できるように、いくつかの単元をまとめて、店での買い物の場面や道案内の場面などを想定し、ペアやグループのコミュニケーション活動をさせる。
- ・ 環境問題などの教材を扱うときに、生徒がそれまで他の教科で学習した知識を活用して、環境問題の例を発表させる活動を設定する。社会的な問題や歴史などに関連した教材でも同様の活動を設定する。

66. 生徒のやる気や興味を引き出すような学習活動を設定できる。

- ・ 学習した言語材料の理解と定着を目指して、生徒自身の情報を活用する学習活動を設定する。例えば、3人称単数形の文法事項を学習した時、写真を使って、**This is my favorite singer. He / She likes ~.**というように、生徒自身が好きなアイドルやマンガのキャラクターを紹介する活動を設定するなど。
- ・ 授業内の英語使用を活発化させるために、warming-up活動として、**My Favorite Music / Actor / Actress/ Sport**などのテーマでsmall talkなどの活動を設定する。
- ・ 教科書の内容の理解をペアで確認する活動として、インフォメーション・ギャップを利用した学習活動を設定する。
- ・ 視聴覚教材を活用して、生徒の興味を喚起する活動を設定する。例えば、自然保護の教材を扱う場合、動物の生態の映像を見せて、その印象を簡単に英語でメモさせたり、それを元に生徒同士で質問する学習活動を設定する。
- ・ 教科書の単元の最後の発信的な活動を、学習の最終の目標活動として提示し、その目標を意識して単元を学習できるように目標設定する。
- ・ 生徒の協働学習を促進させるために、コミュニケーション活動がスムーズにできるよう

な人間関係を構築できるような配慮を行う。例えば、自己表現活動に慣れさせることを目指して、教材のテーマ（音楽、環境、地域）に沿って、それぞれの好みや意見などの情報交換しながら互いの信頼関係を築くことを目指すなど。

67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定できる。

- ・ 生徒の学齢による興味や関心を理解し、それに適した学習活動を設定する。例えば、小学校の高学年や中学1年では英語学習の入門期に当たるので、細かい言語的なルールを解説し、理解させようとするよりも、音読活動やチャンツ読みなどの教材を利用した音声面に慣れることを目指した学習活動を行う。
- ・ 生徒の知的関心を喚起するような題材を扱うとき、生徒がそれまでに学んだ知識を活用し、さらに発展的に調査を必要とする発表形式の学習活動を設定する。

68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映できる。

- ・ 新しい言語材料の学習で、生徒の理解度が十分でないと判断した時、次の授業において補足的な学習を計画する。
- ・ 新しい単元の導入の際、題材を紹介し、関心を持たせるための教師と生徒、あるいは生徒同士の活動が不活発な場合、改善点を分析して、次の授業計画に活用する。
- ・ 学期ごとの生徒の授業アンケートを基に、それまでの授業の取り組みを省察し、その後の授業計画に活用する。

C. 授業展開

69. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。

- ・ 教科書の新出語句の意味や用法を理解させたい場合は、フラッシュカードを用いて、発音練習させたり、意味を確認させる指導計画を立てる。
- ・ 教科書の本文を正確に音読させたい場合は、個人やペアでの練習の際に、机間巡視し、発音が苦手な生徒を個別に支援する。
- ・ 四技能の内、例えば「読む力」の向上を目指して、学習させようとする場合は、その学習目標に沿って、生徒各自が自分のペースで多読や精読に取り組むような授業形式を選ぶ指導計画を立てる。
- ・ 四技能の内、例えば「読む力」と「話す力」の向上を目指して、学習させようとする場合は、ペア活動形式で相手の書いた手紙やコメントを読み、それについて意見を言うなどの異なる技能を統合させた活動計画を立てる。

70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。

- ・ ウォーミングアップ活動として、簡単なwh-questionsを書いたカードを配布し、生徒同

士で好きな食べ物、スポーツ、音楽など自分たちに関連した情報について、質問し合う活動を設定する。

- ・ 授業で学習した言語材料の応用を目標に、発展的な活動を設定する。例えば、**There is (are)**の表現を学んだとき、生徒同士で自分の家の近隣にある施設（公園、図書館、駅）を伝え、どのように利用しているかを伝え合う活動などを設定する。
- ・ 英語の自己表現能力の向上を目標とした授業の場合、単元で扱ったテーマに沿ったスピーチを行い、クラスの前で発表する授業計画を立てる。
- ・ 課題の英語で書かれた物語の感想文などを生徒同士で交換し、共感した内容や解釈の違いなどを報告しあう。
- ・ 生徒の自律性を促すために、授業で学習した内容について、生徒自身がさらに調査して、発表する活動計画を立てる。例えば、環境問題についての単元では、個人やグループで自分の関心がある環境問題や自分の近隣の環境問題について調査し、発表する計画を立てる。

71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。

- ・ 新しい単元の導入の際、扱う題材に対して生徒の興味や関心を持たせるために、写真やビデオなどの視聴覚教材を使って、教師と生徒、および生徒同士の英語で互いに知っていることをやり取りする授業計画を立てる。
- ・ 夏休みなどの長期の休みの後などに、生徒自身が行った活動について、ショートスピーチを行う授業計画を立てる。
- ・ 学習した文法事項や表現などを使った、生徒同士のコミュニケーション活動を考案して授業計画を立てる。例えば、関係代名詞を学習したときに、**What Am I?**クイズとして、次のようなやり取りを行う。A: **What am I? I am a person who builds a house.** B: **Well, I think you are a carpenter.**
- ・ 教科書の単元で、「若者の携帯電話の使用」といった論議の対象となるテーマを扱った際に発展的な取り組みとして、グループでディベートを行う授業計画を立てる。

72. 指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。

- ・ ペアやグループでのやり取りを中心とする学習活動を行う際に、ALTとのチームティーチングで、そのモデルを示す授業計画を立てる。
- ・ 英語が話される国の情報源として、ALTが、アメリカやイギリス、オーストラリアといった自国の文化を紹介する学習活動を取り入れた授業計画を立てる。
- ・ 生徒がALTにインタビューを行う授業計画を立てる。
- ・ ペアやグループの活動の際に、指導教員やALTと共に、各グループの質問を受けたり、活動を促進する助言を行う授業計画を立てる。
- ・ 授業後に指導教員の指導的なフィードバックを受けることを前提とした、チームティーチングの授業計画を立てる。

V 授業実践

A. 指導案の使用

73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。

(生徒の関心を引きつける方法)

- ・ 挨拶を英語で行ない、英語の授業への雰囲気を作る。
- ・ 生徒の学校や家庭における生活を話題にする。
- ・ 生徒の話題に関連させて、教師が英語で語りかける。
- ・ 教室英語を多用し、英語の授業が開始することをしっかり意識させる。
- ・ 英語の歌や本時の内容と関連した視聴覚教材などを用い、心理的負担を取り除く。
- ・ 前回の授業までの既習内容を復習し、新出内容に備える。

74. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに生徒の興味に対応できる。

- ・ 本時の主な達成目標を把握し、指導案の流れを理解する。
- ・ 各活動の目的を理解し、目的によって、教師の説明、個人での活動、ペア・ワークやグループ・ワークなど活動の形態を変える。
- ・ 各活動の手順を理解し、わかりやすい英語や例を用いて指示する。
- ・ 各活動の内容によって、わかりやすく板書したり、視聴覚教材などを適切に取り入れる。
- ・ 生徒の理解度を適宜モニターし、必要に応じて具体例を追加したり、補助教材を取捨選択する。
- ・ 具体例として以下75～83を参照する。

75. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。

(予期できない状況)

- ・ 教師の指示や説明に思ったより時間がかかる、あるいは計画よりスムーズに進む。
- ・ 個人での活動やグループでの活動に思ったより時間がかかる、あるいは計画よりスムーズに進む。
- ・ 生徒が教師の発問に答えられない。
- ・ 生徒からの予想外の質問や反応がある。

(調整・対処の方法)

- ・ 教師の発問・説明・指示を反復したり、より簡単な語句を使って言い換えたり(たとえば“Raise your hands.”を生徒がわからない場合、教師が自分も片手を挙げて“Put your hands up.”と言い直す、など)、生徒の身の回りに関連するヒントを与えて答えを引き出す。
- ・ 言語活動を始めたり、答えをクラス全体で合わせたりする前に、生徒同士でペアになってお互いに理解の確認を行わせる。

- ・ その授業の一番重要な指導項目と、端折ったり次回の授業に回してもよい項目にあらかじめ分けておく。
- ・ 早く終わった生徒やグループ用に、別の関連した、もしくはより発展的な活動(例：活動で練習した表現や文法項目を使って文章を自由に書く、など)を行う。
- ・ クラス全体でより発展的な活動(例：読んだ内容についてどう思うかについて話し合ったり、書かせたりする、など)を行う。
- ・ 時間内に活動が終わらない場合(たとえばペアで「予約をする」状況について短い会話文を作成し、時間内に終わらない場合)は宿題とし、次回に確認したり発表したりする。
- ・ 次の授業で前回理解が難しかった点を復習する。
- ・ 次の授業で前回理解が難しかった点を練習する別の活動を行う。

76. 生徒の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。

(授業活動の種類と時間)

- ・ 生徒の理解度や目標の難易度によって柔軟に時間配分する。たとえば「導入」と「展開」を同時に行い30分くらい時間をかけたり、授業の最初「復習」に20分ほど重点的に時間をかけたりする。
- ・ 教師の一方的な説明だけでなく、生徒自身が考えたり、他の生徒と話し合ったりする時間を設ける(たとえば未来形 **will/be going to** を導入する際に、二つの違いを教師が説明するのではなく、例文を提示し、まずは生徒自身が一人で数分考え、そのあとペアになって話し合う時間を5分設ける)。
- ・ 教師の説明や板書内容の理解のための時間と、ノートに書き写す時間を明確に分ける。板書事項はあらかじめ決めておき、内容が一目で理解しやすいように配置や量を確認する。
- ・ 活動の目的や内容に応じて、個人で行う活動、ペア・ワーク、グループ・ワークなど活動の形態を変え、それぞれ適切に時間配分する。たとえばインフォメーションギャップの活動を行う場合、まず自分に与えられた情報を確認したり教師にわからない語句などを質問する時間(3分)、ペアになって情報を交換し、会話の型などを練習する時間(5分)、ペアでできた会話文をクラス全体の前で発表する時間(10分)など。
- ・ 個々の活動にかかる時間が長くなりすぎないようにする。
- ・ 生徒個人の成果やグループ・ワークの成果を発表する時間を設ける。

B. 内容

77. 授業内容を、生徒の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて教えられる。

(授業内容を生徒の興味・関心と関連づける)

- ・ 生徒の背景知識や個人的な経験を引き出し、授業の内容と関連付ける。たとえば新しい課のテーマが「ボランティア」の場合、生徒に今までどのようなボランティア活動をしたことがあるか、今後どのようなボランティアをしてみたいか、ボランティアをする意義は

何だと思うか、など質問し、反応を引き出す。

- ・ 導入した単語や概念，テーマが生活のどこでどのように使われているかを生徒に考えさせる。
- ・ 身近な出来事やニュースを授業内容と関連付ける。たとえばノーベル賞の提唱者であるノーベル氏について読解する場合，最近日本でノーベル賞を受賞した人の名前をまず生徒から引き出す。
- ・ 他教科の内容を授業内容と関連付ける。たとえば「酸性雨」について読解する場合，社会科や化学などの授業で日常生活の中で何が燃料として使われると学習したかをまず生徒から引き出す。

C. 生徒とのインタラクション

78. 授業中，生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。

(授業への集中)

- ・ 声の大きさや話す早さ，アイコンタクトに留意し，教師が英語話者としてのモデルになる。
- ・ 教師の英語による指示や説明などに対する生徒の理解度を確認する。
- ・ 生徒から反応や情報を引き出しながら導入・説明する。
- ・ ひとつの活動にかかる時間はなるべく短くし，生徒が英語を使うよう工夫する。
- ・ 十分に内容を理解できない生徒に対応する。
- ・ クラス全体を見て，活動がスムーズに進んでいるか把握する。

79. 生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援できる。

(生徒間のインタラクション)

- ・ 学習した言語材料を用い，定着するような活動を考える。たとえば未来形を導入した後に未来の予定(週末の予定や夏休みの計画など)について話し合う活動，など。その際に，言語活動で用いる対話例や質問(例：Do you have any plans for this weekend?)などを活動前に口頭練習したり，使えそうな表現を与える(例：go on a trip, do homework, practice baseball)。
- ・ 生徒が自分の生活や考え，感情と関連付けて発話できるような言語活動を与える。たとえば“want to infinitive”を導入した後に，将来なりたい職業やその理由について話し合わせる。
- ・ 英語での発話に自信を持ち，顔を上げ目を見て話すように促す。
- ・ グループ活動において，生徒に明確な役割(司会，まとめ役，メモ取りなど)を与える。
- ・ 生徒の英語力の差を考慮し，ペアやグループの組み合わせを考える。

80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。

(様々な学習スタイル)

- ・ コミュニケーション主体の活動や、文法知識に関する分析的な学習活動など多様な言語活動をバランスよく用意する。
- ・ 視覚的情報を好む「視覚型」学習者には説明の際に文字や絵，図，実物などを利用したり，耳からの情報を好む「聴覚型」学習者のために口頭やCDなどの音声情報を与えたり，体を動かしたり触れるものを使用することを好む学習者のために，立ち上がって教室内を移動しながら情報を探す活動を行ったり，異なる優先感覚を持つ学習者に配慮して様々な言語活動をバランスよく用意する。
- ・ 個人で学習することを好む学習者とグループ学習を好む学習者に配慮し，グループで情報を交換したり話し合ったりした後は個人でわかったことをまとめる時間を与える，など，様々な言語活動をバランスよく配分する。

81. 生徒が学習ストラテジーを適切に使えるように支援出来る。

(学習ストラテジーの指導)

- ・ 学習者に自分がこれまで使ってきたストラテジーを考えさせる。たとえば知らない単語を見つけた場合，前後の文脈から意味を推測する，辞書を引く，接頭辞や接尾辞から意味を推測する，など。
- ・ 教師が言語活動に適したストラテジーを説明し，実際にやってみせる。たとえば，パラグラフを読む際に，まずどのセンテンスを読み，そのあとはパラグラフのどの部分を読むと効果的にパラグラフの大意が把握できるか，を実際のパラグラフを提示しながら実際にやってみせる，など。
- ・ 学習者が説明されたストラテジーを実際に練習するための活動を与える。たとえば，いくつかのパラグラフを実際に読んで大意を把握してみる，など。
- ・ 学習者に活動に適したストラテジーを選択させる。たとえば，読解の際にわからない単語が出てきたらどのようなストラテジーが使えるかをまず話し合い，その後，実際に大意を把握するという目的でパラグラフを読ませ，どのストラテジーがよいか選択させる，など。
- ・ 言語活動前に学習者に目標を設定させる（たとえば，辞書を使わずになるべく早くテキストを読む，など）。
- ・ 言語活動後，学習者に自分のストラテジーの使い方について自己評価させる。

D. 授業運営

82. 個人学習，ペア・ワーク，グループ・ワーク，クラス全体などの活動形態を提供できる。

(様々な活動形態)

- ・ 教師の説明の内容理解，テキストの音読や黙読，ペア活動に入る前に活動で使われる表現の発音確認，グループ・ワークに入る前に自分の考えのまとめ，グループ・ワーク後に

練習した表現を使って自由に書く活動，など個人学習に適した活動を提供する。

- ・ 役割を与えて二人一組で行う対話練習や，道案内や二つの絵の間違い探しなど異なる情報を二人に与えて解決方法を見つけさせるインフォメーションギャップ練習など，ペア・ワークに適した活動を提供する。
- ・ お互い異なる情報を交換しながら「犯人探し」を行ったり，順不同に並べられたパラグラフの部分部分を話の展開を考えながら並び変えたり，話し合っって優先順位やランク付けを決める，など与えられた課題を相談しながら解決方法を見つける，グループで行うことに適した活動を提供する。
- ・ 教師の説明の内容理解，語彙習得のためのビンゴゲーム，ペア・ワークやグループ・ワークで使用する対話や表現の練習，教師の後についてのテキストの初めての音読，グループ・ワークでわかったことの報告，などクラス全体で行うことに適した活動を提供する。

83. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材が活用できる。

(視聴覚教材の作成・活用)

- ・ 単語の発音，綴り，意味を導入する際に提示するフラッシュカードやパワーポイントのスライドなどを効果的に作成する。
- ・ 英語を日本語に置き換えるだけではなく，実物や絵を使って示したり，単語が使われる文脈を提示する。
- ・ 内容が理解しやすいよう絵や図表を利用して提示する。
- ・ 内容が理解しやすいようプリントや板書のレイアウトに工夫をする。
- ・ 場面説明のためのピクチャーカードを使用する。
- ・ DVDやCDなどの音声を用いて，読解内容の大意を聞きとらせたり，前回までの内容を振り返らせたりする。

E. 教室での言語

84. 英語を使って授業を展開するが，必要に応じて日本語を効果的に使用できる。

(英語を使って授業を展開する－TPR)

- ・ 教師がモデルとして自ら動作をして，生徒に指示の意味を理解させる。
- ・ 教師は説明するよりやってみせる。
- ・ 教師は「分らない」と言わせない覚悟を持ち，生徒に英語活動の時間は英語でがんばろうということを了解させる。
- ・ 教師が指示し，生徒に教師と一緒に動作をさせる。
- ・ 教師が指示し，生徒だけで動作を行わせる。
- ・ 指示の順や組み合わせに変化をつけて，動作を連続して行わせる。
- ・ 生徒が相互に指示を出し，動作し合わせる。

(英語を使って授業を展開する－英語を使う時のポイント)

- ・ 最後まではっきりと言い切る。
- ・ 視線を合わせる (eye contact)。
- ・ いつも生徒から見えるところにいる。
- ・ 声の調子に気をつける。
- ・ 言葉以外のコミュニケーション方法を活用する (実物, 実例を見せる, 絵に描く, ジェスチャーを活用する, 顔の表情)。

(必要に応じて日本語を効果的に使用できる)

- ・ 英語と日本語の使い分けを前もって計画しておく (授業を運営する時にはどのような表現を使うか, どの表現が簡単で英語でもできるか, どの表現が日本語でされるべきか, など)
- ・ 英語で指示を出してから日本語に訳すことはせずに, 状況に応じて英語か日本語のどちらかを使う方が良いかを考える。
- ・ 教師が日本語を使い始めると, 生徒は英語を聞く努力をしなくなり, 日本語を待つ習慣が身についてしまうので注意する。しかし, 全てを英語で言ってしまうと, 混乱や学習意欲低下を招くことになるので, とりわけ学習の初期段階には日本語が重要な役割を持つことも忘れないようにする。
- ・ 生徒の理解度を確認するには, 教師が①生徒をよく観察する, ②言葉で確認する。例えば, 理解していないであろう生徒の気持ちをくみ取るような言葉かけをしたり (例: Is that right? What do you think? Put up your hand if you don't understand.), 与えた指示の内容を日本語で言わせてみる (例: Tell me in Japanese what I said.)。

85. 生徒が授業活動において英語を使うように促すことができる。

- ・ 英語を使って授業をすることの必然性を生徒に理解させる。英語の指示の意味を教える時には, 授業の中で初めてその表現を使う場面が出てきた時にその場で教えるようにする。なぜならば, 生徒がその場でその表現の意味を知ることには必然性があるからである (例: ゲームをする時にジェスチャーを交えながら, Make a group of four. と指示を与えて4人のグループを作らせる)。
- ・ 英語を使って授業する, 教室英語を教えていくことを通して, 生徒に授業の場面において新しい表現を学んでいることを実感させるようにする。つまり, 英語がコミュニケーションの手段であることを体感させることができる (例: Very good, well done. と言って生徒を褒める)。

VI 個別学習

A. 学習者の自律

86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導ができる。

(目標の種類)

- ・ 大きく分けて、1学期あるいは1年間の短期目標、卒業時までの中期目標、卒業後将来にわたる長期目標の3つが考えられる。

(目標の例)

・ 短期目標

- (1) 昨日の出来事についての英語の会話を8割程度聞きとることができる。
- (2) 昨日したことについて、1分間英語で会話を続けることができる。
- (3) 昨日したことについて、5文以上の英文が書ける。

・ 中期目標

- (1) 英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できる。
- (2) 英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができる。
- (3) 英検2級に合格する。

・ 長期目標

- (1) 海外旅行先で英語で日常会話ができる。
- (2) 英語圏の留学先で英語で日常生活が送れ、授業を受けることができる。
- (3) ビジネスの場で英語で交渉ができる。

(目標を立てる手助けや指導)

- ・ 年度あるいは学期の初めに授業で各自が目標を立てる時間を設ける。
- ・ 昨年の先輩の目標例を提示し、生徒に具体的な目標のイメージを湧かせる。
- ・ 生徒同士で目標のブレインストーミングをさせる。
- ・ 短期目標は、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの観点別で目標を立てさせる。
- ・ 各自が立てた目標を生徒同士で共有させ、目標が具体的でない場合は修正させる。

(学習計画を立てる手助けや指導)

- ・ 年度あるいは学期の初めに、学習計画を立て提出させる。
- ・ 学習計画を立てる際に、短期目標を達成するための行動を書かせる。(例：1日5回、教科書の音読をする。1日5文以上の英文日記をつける。)

87. 生徒が*各自のニーズや興味に合ったタスクや活動を選択する手助けができる。

(生徒のニーズや興味の把握)

- ・ 生徒が現在興味や関心を持っている話題について、アンケート調査などで調べる。
- ・ 生徒が英語を勉強する動機や到達目標について、アンケート調査などで調べる。
- ・ 生徒の学力レベルを授業観察、小テスト、定期テストなどから把握する。

(各自のニーズや興味に合ったタスクや活動の提示)

- ・ 生徒が各自の興味に基づいてテーマを選択できるような活動(例：スピーチのテーマを

3つから1つ選ぶ)を取り入れる。

- ・ 生徒が各自の学力別(基礎・標準・応用)に選択できるワークシートを準備する。
- ・ 生徒の英語学習動機や到達目標に合った活動を準備する。(例:「昨日したことについて、1分間会話を続けること」が短期目標である場合、音読、同時読み、シャドーイングの活動を提示し選択させる。)

*生徒のニーズ(項目3, 29, 34, 40, 49, 54を参照)

88. 生徒が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。

(学習過程の自己評価の支援)

- ・ 学期の初めに立てた計画どおりに学習が遂行できているか、学習過程を自己モニターするために、学習記録をつけさせる。
- ・ 定期的に(1か月に1回など)各自の学習記録を点検させ、学習計画を達成していなければ修正させる。

(学習成果の自己評価の支援)

- ・ 学習成果は、テスト結果のみならず、学習記録、提出物などをポートフォリオとして保存させ、学期の初めに立てた目標及び学習計画を達成できているか振り返りさせる。
- ・ 学習成果を点検し、学習目標及び学習計画を達成していなかった場合には、その理由と改善点について書かせ、提出させる。

B. 宿題

89. 生徒にとって最も適した宿題を選択できる。

(生徒に最も適した宿題)

- ・ 語彙の定着を図る宿題を出す。(例:単語練習、語句を用いた英作文)
- ・ 授業で扱った内容の定着を図る宿題を出す。(例:教科書の音読・暗唱、教科書の本文の写し、授業で扱った文法事項の練習問題)
- ・ 授業で扱った内容を発展させ、発話につなげる宿題を出す。(例:教科書本文を活用したスキットの作成、スピーチやshow&tellの原稿作成や練習)
- ・ 学習習慣を身につけるための宿題を出す。(例:テレビやラジオ講座を視聴、英語日記、自由学習ノートで英語に関する勉強。)
- ・ 生徒に負担にならない宿題の量に配慮する。(例:20~30分程度で終える宿題を出す。)

90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。

(生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援)

- ・ 宿題の目的を明確にする。(例:単語の宿題を出した際に、語彙の定着を図ることが目

的であることを生徒に伝える。)

- ・ 宿題のプリント・ノートなどを提出させ、内容についてコメントをする。コメントを書くことにより、生徒のやる気を喚起する。
- ・ 宿題の提出状況が悪い場合、口頭あるいはアンケートなどで、その理由を生徒に尋ねる。

(学習時間の管理の手助け)

- ・ 宿題をするのに、どれだけ時間がかかったか記録し報告させる。
- ・ 学習習慣を身につけるための宿題を出した場合、学習時間を記録し報告させる。(例：学習時間が分かるように1時間ずつマスを塗りつぶし、1週間、1ヶ月間の各自の英語学習時間が分かるようにする。)
- ・ クラスの英語学習時間(平均時間など)を定期的に(1か月に1回など)示し、各自の学習時間の量を振り返らせる。

91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。

- ・ 宿題の内容や種類により、宿題をしたか、していないかのチェックだけでよいもの、内容を確認するもの、小テストなどで定着度を図るもの、コメントを書いて次に生かすものなどに分けて評価する。
- ・ 教科書音読・暗唱の宿題を出した場合、観点を明確にして授業で評価する。(観点例：適切な音量で音読する。適切なイントネーションで音読する。聴き手に内容を伝える。)
- ・ 単語練習の宿題を出した場合、定着しているかどうか授業で単語テストを行う。(例：ペアで意味確認テストを行い、1分以内にどれぐらいの数の単語の意味を言えるか確認する。個人での単語書き取りテストを行い、書き取れる単語の数を確認する。)

C. バーチャル学習環境

92. インターネットなどのICT を活用でき、生徒にも適切に指導できる。

- ・ 習熟度の異なる学習者について、機器使用で指導内容を異なるものにしてしている。
- ・ 授業外の補習を、機器を使って学習させようとしている。
- ・ 授業中に個別学習をさせるときに、インターネットやeラーニングなどの機器を使わせている。
- ・ 授業外で個別学習をさせるときに、インターネットやeラーニングなどの機器を使わせている。

VII 評価

A. 測定具の考案

93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。

- ・ 年度当初に、使用する教科書で、学習者に対して年間を通してどのような能力を養成す

るかを考え、その能力の養成はどのような形式で評価すべきか考える。

- ・ 各学期の前に、使用する教科書で、学習者に対してこの学期を通してどのような能力を養成するかを考え、その能力の養成はどのような形式で評価すべきか考える。
- ・ 授業の前に、使用する教科書で、学習者に対してこの授業を通してどのような能力を養成するかを考え、その能力の養成はどのような形式で評価すべきか考える。

94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。

- ・ 学習者が授業へ参加する態度を評価するために座席表などを利用することを考える。
- ・ 学習者が言語活動をする態度を評価するために座席表などを利用することを考える。

B. 評価

95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。

- ・ 本人の得意・不得意分野を指摘できるように、授業を受け持ったら、できるだけ早く学習者の顔と名前が一致するように心がける。
- ・ 座席表や個人別カードなどを利用し、授業中に学習者のできたところとできないところをチェックしておく。
- ・ 小テストで間違えたところを学習者に必ず確認させるようにしている。
- ・ 定期テストで間違えたところを学習者に必ず確認させるようにしている。

96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。

- ・ 学習成果の伸びを図表やグラフで示せるように、学習者の評価をコンピュータで管理している。

97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。

- ・ 学習の伸びを妥当性のあるテストで評価しようとしている。

C. 言語運用

98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。

- ・ 適切に評価するために、自分の話したり書いたりする能力を常に向上させるように努めている。
- ・ 適切に評価するために、チェックリスト、Can-doリストやポートフォリオを作成している。

D. 国際理解

99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。

- ・ 英語圏文化の学習を心掛けている。
- ・ 英語圏文化についての指導を心掛けている。
- ・ 日本の文化と英語圏の文化の違いを学習者が認識できるような授業を心掛けている。
- ・ 日本の文化と英語圏の文化の違いの受容を学習者が積極的に行おうとする態度を評価する。
- ・ 日本の文化と英語圏の文化の違いの発表を学習者が積極的に行おうとする態度を評価する。

E. 誤答分析

100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。

- ・ 生徒が間違いをおかしたときに間違いを責めるのではなく、成長させるように努めている。
- ・ 生徒の誤りに遭遇した時に、その原因を語彙面、文法面など語法的に探ろうとしている。
- ・ 生徒が発表する時の間違いで、文法的には間違っているかもしれないが意図は伝わる些細な（ローカル）エラーと意図が伝わらない致命的な（グローバル）エラーについて、指導を区別している。

執筆分担

*ローマ数字はセクション番号、アラビア数字はチェック項目番号

清田洋一：Ⅱ, 41,42, 54-72

酒井志延：5, 47-53, 92-100

伊東弥香：16-22, 29-33, 84, 85

浅岡千利世：73-83

高木亜希子：1-14, 86-91

臼井芳子：23-28, 34-40

久村 研：Ⅰ, 46

CEFR について意識調査

酒井志延

I 背景

「はじめに Can-do リストありき」だった。その用語は、いつの間にか英語教育で普通に耳にする言葉になっていた。つづいて CEFR の言語能力の 6 段階 (A1~C2) の共通参照レベルが語られだした。また、Can-do リストが普及しだしたころ、学習者自律という言葉も使われだした。そして 2 年ほど前になってやっと、これらの用語は CEFR が源になっていることに気付いた。JACET 教育問題研究会では、CEFR に目を向けたのは、2008 年からの EPOSTL の研究を始めてからである。その関係で、言語学習ポートフォリオについても研究しているが、どうも一般には CEFR を言語学習に応用できるポートフォリオについては、ほとんど認知されているとは言い難い。CEFR が重視している複言語主義や、行動志向の言語観については、CEFR を研究している英語教育関係者の口から聞くことはまれであった。つまり、日本では、CEFR の評価の枠組みだけが取り上げられているという状況ではないかと思うようになった。

そこで、日本の英語教育の実践及び研究の担い手である英語教育関係者は、CEFR についてどの程度の知識を持っているのか、そして CEFR が掲げる理念についてどのような意識を持っているかについての実態を調査してみることは、CEFR の理念やその実施方法を正しく啓蒙するために重要であると考え、実態調査を実施することにした。

II 調査結果

1. 基礎統計データ

- 1) 対象：2009 年度版の『JACET 会員名簿』に掲載されている会員。
- 2) 方法：手書きで回答できる調査紙を宅急便にて配布し、着払いの郵便で回収した。
- 3) 期間：2010 年 12 月から 2011 年 1 月。
- 4) 回答者数：278 通。
- 5) 調査項目（補遺 1 参照）
 - i) CEFR の用語の認知度について 10 問, ii) CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについて 7 問, iii) 東アジア地域そしてグローバルな人的交流を盛んにするために、英語以外の言語の必要性に関して 7 問+その他。 iv) 自由記述。
- 6) 処理方法：回収したデータを MS EXCEL2007 にて集計し、統計処理には SPSS19.0J

を使用した。無回答については、平均値と標準偏差を計算する場合は空欄で処理した。

2. 結果

1) 用語の認知度について

このセクションは、4段階の尺度（4 良く知っている。3 ある程度知っている。2 聞いたことはある。1 初めて聞いた。）でたずねた。項目 1「Can-do リストの認知」、項目 2「CEFR の認知」、項目 3「CEFR の言語能力の 6 段階レベルの認知」、項目 4「CEFR の複言語主義の認知」、項目 5「CEFR の複文化主義の認知」までが、最頻値は 3（ある程度知っている）で、平均は 2 点台であった。つづく項目 6. CEFR の行動志向の言語教育観について、項目 7. CEFR のいう言語活動の領域について、項目 8. CEFR の学習者自律について、項目 9. ELP についてまでは、最頻値は 1（初めて聞いた）だが、平均値は 2 点台であった。しかし、項目 10. EPOSTL については、平均値も 1 点台であった。（詳細は表 1, 2, 3）そして、項目 9 と 10 は、フロア効果を示した。

表 1 用語の認知度について（4 段階尺度）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ave.	2.90	2.78	2.60	2.49	2.39	2.11	2.04	2.15	2.00	1.61
最頻値	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
SD	1.01	1.01	1.08	1.10	1.10	1.07	1.01	1.03	1.03	0.86

2) CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについて

このセクションは、5 段階尺度（5 賛成である。4 どちらかという賛成である。3 なんとも言えない。2 どちらかと言うと賛成できない。1 賛成できない。）でたずねた。項目 11 共通参照レベル（A1～C2）で分けて学生を指導する、項目 12. 共通参照レベル（A1～C2）で教育カリキュラムを作る、項目 13. 英語以外の言語も履修科目として設定する。項目 15. 授業を行動志向の（Action-oriented）言語教育観で組み立てる、の 4 項目は最頻値が 3（なんとも言えない）で、平均値は 3 点台であるので肯定の方に針が振れていると推察できる。項目 14. 英語圏文化以外の文化講座も履修科目として設定すると項目 16. 学生が必要とする言語活動の領域（公的、私的、職場、教育環境）に焦点を当てた指導するは、最頻値が 4（どちら

表 2 CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについて（5 段階尺度）

	11	12	13	14	15	16	17
Ave.	3.34	3.25	3.78	3.93	3.71	3.76	4.53
最頻値	3	3	3	4	3	4	5
SD	0.91	0.91	0.95	0.94	0.86	0.91	0.75

かという賛成である)であり、平均値も3点台であるので、肯定の方向に針がさらに触れている。項目17.外国語学習は一生続けるという考えを指導するは、最頻値が5で、平均点も4点台なので、ほとんどの回答者が賛成していると推察できる。項目17が天井効果を示した。

3) 英語以外の外国語学習についてその必要性の度合いについて

このセクションも5段階尺度(5 必要である。4 どちらかという必要である。3 なんとも言えない。2 どちらかと言う必要でない。1 必要でない。)でたずねた。項目18. 中国語と項目19. 朝鮮・韓国語は、最頻値が4(どちらかという必要である)で、平均値も4点台なので、多くが必要と思っていると考えられる。項目20. ロシア語、項目21. ドイツ語、項目22. フランス語、項目23. スペイン語は、いずれも最頻値が3で、平均値も3点台なので肯定の方に針が振れていると推察できる。最後の項目24. 日本語は、最頻値が5で、平均値が4点台であった。ただ、無回答者の数は、他の言語がひとけたなのにならして、日本語は25件であった。また、中国語の必要性と日本語の必要性が天井効果を示した。

表3 東アジア地域そしてグローバルな人的交流を盛んにするために、英語以外の外国語学習についてその必要性の度合いについて (5段階尺度)

	18	19	20	21	22	23	24
Ave.	4.27	4.00	3.11	3.11	3.17	3.42	4.17
最頻値	4	4	3	3	3	3	5
SD	0.73	0.90	1.00	0.96	0.95	0.95	1.02

3. 因子分析

1) 分析対象と欠損値の処理

項目11から17は、CEFRを自分の勤務先に適合させたりして導入することについての意識調査であるので、その部分を因子分析することにした。天井効果を示した項目17は分析の対象から外した。このセクションにおける無回答は各項目とも7個または8個であったので、処理の手続き上、欠損値は、「無回答」で値は0とした。主因子抽出法で、因子間に相関が想定されるのでプロマックス回転を使った。抽出された因子は2つ。第1因子を構成する項目は、11, 12, 16, 15であり、「学生の指導」、第2因子を構成する項目は、13, 14であり、「複言語複文化」と名付けた。

4. 相関関係

1) セクション1とセクション2の相関(表4参照)

用語の知識が、勤務先に適合させたりして導入することについてどのように影響しているのかを調べた。項目2「CEFR」、3「共通参照レベル」、4「複言語主義」、5「複文化主義」は項目11「共通参照レベルで分けて指導」、12「共通参照レベルで分ける教育カリキュラム

を作る」に弱い相関($r>0.200$)があり、項目 8「学習者自律（言語学習を生涯続けて学習する姿勢）」は項目 12 と弱い相関がある。

表 4 セクション 1 とセクション 2 の関係

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	.165**	.211**	.243**	.204**	.202**	.161**	.173**	.197**	.156**	.101
12	.189**	.232**	.269**	.201**	.213**	.174**	.181**	.231**	.174**	.127*
13	.081	.119*	.153*	.170**	.197**	.124*	.157**	.162**	.171**	.152*
14	.050	.094	.116	.112	.165**	.076	.121*	.136*	.128*	.095
15	.132*	.081	.098	.107	.085	.130*	.125*	.116	.050	.029
16	.014	.009	.026	.050	.064	.013	.082	.062	.017	-.008
17	.123*	.053	.103	.065	.072	.013	.077	.118*	.071	.070

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。*．相関係数は 5% 水準で有意（両側）です。

2) セクション 1 とセクション 3 の相関(表 5 参照)

このセクション同士は、ほとんど相関関係が無いが、ロシア語だけが項目 4, 5, 10「EPOSTL」と弱い相関がある。

3) セクション 2 とセクション 3 の相関(付表 6 参照)

中国語が項目 13「CEFR の複言語主義に則り、日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために、英語以外の言語も履修科目として設定する」と項目 17「必修のコースが終わったら、外国語学習をやめるような考えではなく、外国語学習は一生続けるという考えを奨励するし、指導する」には中程度の相関($r>0.400$)があり、この 2 項目以外のセクション 2 の項目とは弱い相関がある。朝鮮・韓国語は、項目 11, 12 だけに相関無く、この 2 項目以外のセクション 2 の項目とは弱い相関がある。日本語は、項目 13, 14「CEFR の複

表 6 セクション 2 とセクション 3 の関係

	11	12	13	14	15	16	17
18	.252**	.278**	.440**	.376**	.262**	.317**	.472**
19	.120*	.130*	.395**	.318**	.274**	.240**	.399**
20	.102	.154*	.271**	.176**	.146*	.154**	.211**
21	.014	.017	.234**	.149*	.141*	.135*	.203**
22	.026	.031	.277**	.187**	.134*	.095	.236**
23	.153*	.190**	.342**	.246**	.186**	.161**	.283**
24	.139*	.110	.324**	.250**	.141*	.182**	.306**

**．相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。*．相関係数は 5% 水準で有意（両側）です。

文化主義に則り，日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために，英語圏文化以外の文化講座も履修科目として設定する」，項目 17 と弱い相関がある。次に，セクション 2 からの視点で観てみると，項目 13 と項目 17 がすべての外国語の必要性和相関がある。

IV 考 察

1. 用語についての知識は，平均点が 2 点台で，最頻値が 3（ある程度知っている）である項目 1 から 5 までは，ある程度一般的に認知されていると考えて良いであろう。しかし，項目 6 から 10 までは，最頻値が 1（初めて聞いた）であるので，認知されていないと推察できる。とくに，項目 9 の ELP と項目 10 の EPOSTL は，フロア効果も出ており，ほとんど認知されていない。本調査により，CEFR が，Can-do リスト，言語共通参照レベル，そして複言語，複文化主義の認知にとどまり，行動志向言語教育観，言語活動領域，学習者自律，そしてポートフォリオなどが一般的に認知されていないことが明らかになった。
2. セクション 2 の選択肢は，用語の認知度に左右されないように，用語の説明を加えたため，用語の趣旨を理解されたためか，すべての項目で平均値が 3（どちらともいえない）以上だったので，肯定の方に針がぶれているのが分かる。このことから，CEFR の理念には，理解されれば，賛同する教員が多い傾向があることが分かる。とりわけ，項目 17 「必修のコースが終わったら，外国語学習をやめるような考えではなく，外国語学習は一生続けるという考えを奨励するし，指導する」は，天井効果を示したのでほとんどの回答者が賛成したと考えられる。
3. セクション 2 の因子分析で，第 1 因子「学生の指導」と第 2 因子「複言語複文化」を抽出した。したがって，回答した教員が，「CEFR の枠組みを使つての教育」と「複言語複文化の指導」を自分の意識の中で分けて考えていることわかる。第 2 因子を構成する 2 つの項目の平均値は，第 1 因子を構成する 4 つ項目のいずれの平均値よりも高いので，この第 2 因子が表す理念に対しては多くの教員が賛同する傾向にあると言える。ただ，第 2 因子は，第 1 因子より CEFR のより理念的な側面に関係する項目であるので，第 1 因子の制度的な側面での受容より高い次元での受容が必要である。その点において，回答者がこの 2 つを分けて考えていると言える。この調査が英語教員に対して実施された結果であると考えると，第 2 外国語教育に対して，理解は示すが，自分の授業とは別であると考えているのであろうか。複言語複文化主義を日本に紹介するために今後の研究が必要なところであろう。
4. セクション 1 で，認知度が一番高い項目 1 「Can-do リストの認知」が，セクション 2 および 3 を構成する項目と相関が全くなかったことから考えると，Can-do リストは，CEFR の理念と関係なく使われていることもありうると考えていいたろう。
5. 中国語がセクション 2 の項目と相関が高かったのは，日本で英語以外の複言語と言う

と、多くの学習者の母語で日本語を除くと中国語と考えている人が多いことを表している。

6. セクション 2 とセクション 3 の相関において、朝鮮・韓国語では、他の項目との相関はあるが、指導とカリキュラムだけに相関がないという結果になった。それは、朝鮮・韓国語の授業のニーズは理解しながらも、授業が少ない実態を表していると言える。

V 今後の課題

回答しなかった人が必ずしも CEFR についての関心が低いとは言えないかもしれないが、やはり英語教育研究を担っていると考えられる人たちを対象にした人たちへの回答数が 1 割強であるということを考慮に入れると、日本の英語教育関係者の中での CEFR の関心は高いとは言えない。

では、CEFR についての関心が高くないのに、なぜ Can-do リストや能力の共通参照レベルは日本で話題になったのだろうか。これは、本調査結果から導き出されるものではないが、以下の推測は可能であろう。近年、社会が教育に数値的目標を求めだした。学士力や質的保証などの言葉が飛び交う。当然、英語教育にも数値目標が求められるようになった。忘れられない光景がある。2006 年の 2 月にカナダのケベック大学を視察した時のことだ。日本の大学から短期留学で送られてきた学生たちの授業を見学した。10 数人の授業だったが授業の内容は TOEIC 対策だった。せっかくカナダまで来てなぜ TOEIC 対策の授業なのかとケベック大学の担当者に聞いたところ、送り先の日本の大学が留学の成果を求めらるので、このような授業を実施するしかないとのことだった。日本の大学でも TOEIC の試験対策の授業が花盛りになった。Can-do リストや CEFR の能力共通参照レベルはこの延長上にあると考えられるだろう。学生の能力の数値目標を語るのに都合がいいので、この点だけがもてはやされた結果と言えるだろう。

CEFR は突き詰めて言えば、人的交流を促進することにより平和を求めるという EU 理念からのトップダウンと Threshold level からの CLT の実践によるボトムアップによって生み出されたものである。その理念と実践は価値あるもので、日本における外国語教育でも当然学ぶべきものである。TOEIC のための授業が悪いとは言わないが、最高学府の大学で外国語を教えるということは CEFR が持つ理念が、外国語教育に存在し、それを多くの人に持たせたいという点も大きいからであろう。そして、本調査の結果は、CEFR の理念が、日本の英語教育関係者の中に受け入れられやすいことも示唆している。用語の認知度が低い項目であっても、その理念を紹介してその実施の可能性をたずねると、賛成度が高いからである。たとえば、表 2 より項目 6 「CEFR の行動志向の (Action-oriented) 言語教育観」は、平均値が 2.11 (4 段階尺度) で最頻値が 1 (はじめて聞いた) であるが、項目 15 「授業を行動志向の (Action-oriented) 言語教育観で、CLT の理念に基づき、語彙を幾つ知っているとか、文法を学んだかどうか、知識があるかということよりも、概念・機能・

場面の観点で学習言語を実際にどの程度使えるかということを重視する考え方で組み立てる」は、最頻値は3（どちらとも言えない）であるが、平均値は3.71（5段階尺度）である。また、項目8「CEFRの学習者自律（言語学習を生涯続けて学習する姿勢）」は、平均値が2.15（4段階尺度）で最頻値が1であるが、項目17「必修のコースが終わったら、外国語学習をやめるような考えではなく、外国語学習は一生続けるという考えを奨励するし、指導する」は、最頻値は5（賛成である）であり、平均値は4.53（5段階尺度）である。したがって、CEFRは、Can-doリストや能力の共通参照レベルだけでなく、理念も同時に普及させることが可能であると推察できる。しかし、CEFRのポートフォリオであるELPとEPOSTLは、ほとんど知られていないのが現状である。それは、今まで日本の教育界において、学習のロードマップを明確にすることや省察の考えはほとんど紹介されてこなかったためであると推察できる。このツールを有効に使っていかないと、Communicative Language Teachingや学習自律の推進は望めない。したがって、機会を捉えて、ポートフォリオの考え方と理念の啓蒙活動を行うことが重要である。

VI 自由記述について

本調査への回答数は、278通であったが、そのうち記名回答が148通で53.2%であった。また、自由記述欄等にコメントを書いた回答は107通で、38.5%であった。そのコメントには、「CEFRについて、あまり知らないので申し訳ない」というようなコメントもあったが、傾聴すべきものもあった。そのコメントは大別すると、3つに分けられる。CEFR、複言語主義、外国語教育についてである。外国語教育については珍しい意見はなかったので省略する。前の2つの項目について、分析を試みようとした。質問項目1から10までの点数の平均点で個別の意見を分けてみたが、特に、その点差による意見のまとまりや違いはなかった。意見の後のカッコの中の数字は平均点である。編集の都合で一部文言を修正したが、文意を変更してはいない。

1. 自由記述のまとめ

1) CEFRに関して

- ・ 日本語教育は国際交流、単位互換などの必要性からCEFRに合わせた形でやるのはあたり前になってきています。質問項目11「自分の勤務先で、学生をCEFRの言語能力の6段階（A1～C2）の共通参照レベルで分けて指導する」と質問項目12「自分の勤務先で、学生をCEFRの言語能力の6段階（A1～C2）の共通参照レベルで分ける教育カリキュラムを作る」に関してだが、日本語教育では既に実施(3.90)
- ・ 質問項目15「授業を行動志向の（Action-oriented）言語教育観で、CLTの理念に基づき、語彙を幾つ知っているとか、文法を学んだかどうか、知識があるかということよりも、概念・機能・場面の観点で学習言語を実際にどの程度使えるかということを重視す

る考え方)で組み立てる」に関して、全く賛成ですが、同時に課する **Task** を行う為に必要な語彙・文法項目を特定し、徹底的にドリルし使えるようにする必要があると思います。CLT というと語彙・文法ということが時々軽視されてしまうことがあるので。

(3.90)

- 英語以外の外国語学習の必要性は感じますが、どの外国語を選択するにしても。中等教育では **Action-oriented** につなげるための基盤育成が大切だと考えます。学習者が目標言語をどのように使用するかは学習者が将来どのような状況に置かれるかにより異なるからです。(3.90)
- 欧州評議会のような組織を東アジアに設置できるかどうか大きな鍵になると思います。・その設置へ向けて **EU** が行って比較的成功的な"教育支援プログラム" (ex. コメニウス、レオナルド・ダ・ヴィンチ他) を各関係国(東アジア)に構築するところから始めたらどうだろうかと思えます。・**ELP** はまだ加盟諸国において周知徹底されているようには感じていません。・**CEFR** 設置についてですが、欧州の政治的、文化的、歴史的コンテキストと日本を含めた東アジアのそれとは異なることにも留意すべきだと思います。・東アジア言語共通参照枠を議論するのであれば、それは英語ではなく(A1~C2) 韓国・朝鮮語/中国語/日本語を中心に考えるべきだと思います。・東アジアの人種教育も含めて東アジア言語共通参照枠は議論した方が良いでしょう。(3.80)
- 質問項目 11 と質問項目 12 と質問項目 13 「**CEFR** の複言語主義に則り、日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために、英語以外の言語も履修科目として設定する」ですが、「**CEFR** をそのまま応用する」という前提で回答しました。**CEFR** の基準は特に **B, C** のレベルはハードルが高すぎて現実的に日本のコンテキストにそのままあてはめられるとはとても思えません。もうひとつ、学習者言語使用の限られた日本で、どのように言語使用を想定した指導が出来るかがカギで、**Can-do** のリストに限定されることなく、まずは学者が個人の自発的な言語使用をうながすような指導が必要だと思います。**CEFR** は個人的にも関心を寄せており、先生方のご研究の成果を楽しみにしております。(3.80)
- 学会として **CEFR** の研究に取り組まれていることに敬意を表します。設問 11・12 に関してですが、英語能力が **A1~C2** の 6 段階の **A1** 以下が大半、**B1** 以上などは例外的というような学生で占められているような、現在私が教えているような大学では残念ながら無意味です。(3.80)
- **CEFR** についてはすでに多くの研究があり、それらを調べれば **CEFR** を安易に日本に導入するだけでは使い物にならないことは明らかである。問題は **CEFR** をヨーロッパとは異なる日本の環境にどのようにカスタマイズし、その精神を学習者にどのように理解させるかである。また、**CEFR** が単なる sentence レベルの語学力を目標にしているのではなく、インタラクションが出来る人間の育成を目指している点は特に重要で、今の日本に欠けている視点である。今の教育を **Can-do** リストに合わせて分類し直すだけ

では意味はないと思う。(3.80)

- 2006年より CEFR を基に全学生共通プログラムのもとで教育を行っております。(3.70)
- ヨーロッパの考え方の枠をアジア・日本のニーズに合わせて modify/localize する必要を感じています。その際 CEFR 自体が経てきた検証をしないといけないと思っています。(特に validity について、Dr.Weir が *Language Testing* (2005) に書いていらっしゃるような側面の質問項目 11, 12 の CEFR を localize したものを実施中。(3.60)
- 大学における外国語教育のみではなく、国語教育も含めた「言語教育」として、日本では CEFR を考えるべきだと思います。(3.60)
- CEFR を日本の EFL 環境にそのまま適合させるのは無理があると思います。現在すすめられている CEFR-J が empirical に精査され、ゆくゆくは教育行政の礎になる指標ができることを願っています。(3.60)
- CEFR の抽象性とポートフォリオの煩雑性に実用化への壁を感じています。情報があれば特に現場での活用について教えていただきたいです。(3.40)
- CEFR は、本学の共通教育英語の到達目標を設定する時に参考にしました。(3.40)
- ①CEFR の 6 段階は荒っぽい枠組みであり、日本の学習者には A1-A2-B1 あたりを細分化して組み立て直す必要がある。②CEFR は言語横断的な指標として使える点で勝れている。③CEFR の背景にヨーロッパの国際連携と平和主義があるが、東アジアでは如何?(3.30)
- CEFR の考えを東アジアに合わせて適用するという考えには賛成ですが、ヨーロッパにおいて用いられている語学検定のレベル (KET、PET など) 達成のための教材も利用すると抵抗が多いことが予想されると思います。(3.20)
- 日本の英語教育という視点から考えて、リーディングを基本に 4 技能を総合的に向上させる指導が必要である。CEFR の利用については懐疑的にならざるをえない。(3.20)
- CEFR を導入したい気持ちは有るが、それには英語教育スタッフ全員の合意が必要。勤務校の場合、自分一人が専任教員で、他は非常勤扱いなので、意思統一は難しい。(3.20)
- 日本人英語学習者の約 90% が A レベルに属すると推定される現状では、CEFR の 6 段階をそのまま大学教育に導入しても十分活用できないのではないのでしょうか。(3.00)
- CEFR の導入により、技能が明示化されることは動機づけとして役立ちますし、クラス編成にも良いと思います。一方、短期的局所的な力の育成だけでは地力がつきません。多読や多聴と組み合わせ、Out put を意識させるために CEFR を基準として併用するという形が望ましいのではないかと思います。(3.00)
- 質問項目 16 「学生にオールラウンドな能力をつける指導ではなく、学生が必要とする言語活動の領域 (公的, 私的, 職場, 教育環境) に焦点を当てて、そのために必要な外国語能力を身につけることを指導する」については学生の将来を予想できない面があるので、特定化することは望ましい結果を生むとは限らない。現状を見る限り、尺度も大切かもしれないが、学生の絶対学習量が不足していることが最大の問題と感じている。

きちんと勉強する学生はそれだけ伸びている。(3.00)

- CEFR そのものに賛否というよりは、もっと細かく段階別に分けた教育が大学では必要と考えます。上智大学では 10 レベルに分かれていると聞きますが、それくらいは必要でしょう。従って、CEFR の背景にある考えは賛成ですが、日本の実状に合わせたものを開発すべきと思います。(3.00)
- 群馬大学では、来年度より工学部の教養英語必修授業のカリキュラム改訂を実施しますが、CEFR を導入しようかと検討中です。(2.80)
- 質問項目 15 「授業を行動志向の (Action-oriented) 言語教育観で、CLT の理念に基づき、語彙を幾つ知っているとか、文法を学んだかどうか、知識があるかということよりも、概念・機能・場面の観点で学習言語を実際にどの程度使えるかということを重視する考え方) で組み立てる」に関してだが、両者が現実として必要と思われます。(2.80)
- 質問項目 16 「学生にオールラウンドな能力をつける指導ではなく、学生が必要とする言語活動の領域 (公的, 私的, 職場, 教育環境) に焦点を当てて、そのために必要な外国語能力を身につけることを指導する」に関してだが、義務教育、高等教育における教養英語 (必修) においては前者が、後者はそれぞれの教育機関及び、専攻等により目標が異なってくると思われます。なお、前者の指導と質問項目 17 「必修のコースが終わったら、外国語学習をやめるような考えではなく、外国語学習は一生続けるという考えを奨励するし、指導する」は連動していると考えます。(2.80)
- CEFR は地続きの国同士、ユーロ (通貨) を使う国々の話である。複数の言語の Discourse Community として日本とは全く環境の違う教育は、そのまま使えない。ヒントはもらうにしても、教育開発者が日本人で日本の学習者を育てる環境の中では特有の discourse community が構築されるのではないのでしょうか。(2.80)
- CEFR のスタンダードや Can-do リストが日本人学習者にどれだけ適合性があるか検証する必要があると思います。また、独自のスタンダードを使った場合、CEFR との整合性が問題になってくると。これらの理由から、私の教育現場では足踏み状態のままです。(2.80)
- CEFR で生み出された理論・実践を詳細に調べ、東アジアの文脈に根付いた枠組みの構築にむけた研究を加速させるべきだと思っております。(2.80)
- CEFR の考え方を日本という環境にどう乗せていくのかが課題になりますので、貴研究会の活動成果に期待しています。(2.80)
- 日本の英語教育、各大学の学生のニーズや学生のレベルに応じて調整した CEFR なら。(2.70)
- 質問項目 13 については、英語以外の言語の先生方との協力がないと出来ない。(2.70)
- 質問項目 17 についてだが、少なくとも大学 4 年間は指導したい。(2.70)
- 2012 年の学部再編を区切りに、CEFR を積極的にカリキュラム、クラス編成に生かす予定である。(2.60)

- 筆者の大学では、CEFR を概念的に参考にして独自の 4 技能別 3 段階レベルの学習目標を作成し、全英語教員がそれを教育指導のしぼりにしています。(2.60)
- 質問項目 11「自分の勤務先で、学生を CEFR の言語能力の 6 段階 (A1~C2) の共通参照レベルで分けて指導する」と質問項目 12「自分の勤務先で、学生を CEFR の言語能力の 6 段階 (A1~C2) の共通参照レベルで分ける教育カリキュラムを作る」には賛成であるが、A1~C2 の区分は日本人大学生には合わない。ほとんどの学生が A1~B1 レベル。A1、A2 を細分化した日本独自の基準を用いて行うことに賛成です。(2.50)
- TOEIC や TOEFL に代わる基準もしくは到達目標として CEFR (日本版) に期待しています。ポートフォリオが大学教育界に広まるのが実現すれば、学生全体の英語力向上につながると思います。(2.50)
- CEFR のコンセプトの多くはとても役に立つと思うので日本の外国語教育に取り入れる価値が大いにあると考えます。(2.40)
- 興味深い研究です。個人的には、Can-do List を評価として使用できないか、ということを考えておりました。今後も情報をいただければ幸いです。(2.30)
- Cambridge から出ている本を現在 Chapter3 まで読んだところです。Positive で additive な評価の捉え方、Plurilingualism などその精神にひかれました。CEFR をそのままの形で、我が国の外国語教育に採用できるとは思いませんが、この精神をベースに日本の外国語教育の枠組を作っていくことは必要ですし、何よりも私は現在の勤務先という Specific な context における framework を開発したいと考えております。(2.30)
- 各国語は人やものの流れを盛んにするきっかけにはなると思うが、東アジア地域というように大きく据えた場合、コミュニケーションの手段は共通の言語 (現在で言えば英語) に頼らざるを得ないと思います。勤務校 (広島修道大学) で CEFR、英検の Can-do statements をもとにした独自のチェック項目を作成中です。TOEIC Bridge スコアと対応したレベル別のものを想定しています。1 月上旬~中旬完成を目処に作業しております。(2.30)
- 質問項目 15, 16, 17 の要素は教育姿勢として特に大切と思う。(2.20)
- CEFR の 6 段階では日本の外国語教育の現状に対応できない。(2.20)
- ビジネス界からの要望を反映させるような形で小学校低学年からの英語教育導入が声高に主張されたり、就職に有利だからという理由で TOEIC 受験やそのための指導が奨励されたりしています。もともとの日本語力が低く、言語に対する意識が低い学生に対して、たとえば TOEIC で要求されている語彙・文法力を身につけさせることは、CLT だけではなかなか難しい状況だと思います。ESL という状況とは違う EFL という状況の中で、CEFR を利用することによって学習者の英語力を向上させることができるなら、とても意義深いことだと思います。懸念は学習者の動機づけにどこまで CEFR が貢献できるのか、それとも動機づけについては何とも言えない状況なのかということです。(2.10)

- ・ 外国語の自律学習という視点から、CEFR の研究は非常に有意義であると思います。(2.00)
 - ・ ポートフォリオを使う学習は、これからどんどん注目されると思います。「海外研修英語」という科目で、次年度から活用してみたいと思っていますが、なかなか良いモデルが今のところ見つかりません。(1.80)
 - ・ CEFR に限らずなんらかの国際的指標の導入は必要である。(1.70)
 - ・ 質問項目 11 に関して、余りにも細かいグループ化は、学習者の自律的な「学び合い」を妨げることになるので注意が必要。(1.60)
 - ・ 質問項目 13：学生の負担を増やさないう、選択の幅を広げる形で設定することが好ましいと思う。(1.60)
 - ・ 質問項目 17：大賛成だが、そのためにコース内に学習者同士が学び合い、身近にモデルとなる仲間がいるような環境を作ることで学習者に対する動機づけを高めておくことが重要ではないかと考えます。(1.60)
 - ・ 「ヨーロッパ共通言語参照枠」→「東アジア共通言語参照枠」の策定等に名称を変えてはどうでしょう。・各大学が様々な特色のあるプログラムで英語教育を行っており、その成果の（あくまで）一指擦として参照枠があるという程度の理解です。この参照枠を授業の到達目標としたり、クラス分けの基準とすることにはあまり興味はありません。(1.60)
 - ・ 20 年前、ソニーの海外駐在員していた頃、CEFR に近い現地会社のスタッフと話し合いましたことがあります。今後の英語教育には CEFR の導入と運用が重要になり、積極的に CEFR の活動を促進させてください。(1.00)
- 2) 複言語主義について
- ・ どの言語をと尋ねられても回答に困りました。個人としては朝鮮・韓国語に関心を持っていますが、大学としての組織となると選択の幅をもたせることが必要と考えるからです。(3.80)
 - ・ その学生の将来にあわせて選ぶことに賛成です。(3.60)
 - ・ 選択枠があると良いと思います。(3.40)
 - ・ 日本国内の多言語化を考えるとポルトガル語、スペイン語、タガログ語なども学習する必要性があると思う。(3.30)
 - ・ 世界の平和のために、英語のみならず外国語を広く学ぶ意義を大学を中心に再認識すべきであると思っています。また「使える」ことも大事ですが、外国語を学ぶことによって養われる「知力」の重要性も見逃すべきではないと思います。(3.00)
 - ・ 国際的な交流のツールとして、ますます英語の地位が向上するかと思っておりましたが、ある調査ではインターネット上の言語に占める英語の比率は年々減少の傾向にあるとのこと。複言語主義でいくべきです。(2.80)
 - ・ 人的交流を図る為、それぞれの言語文化を学び理解を深めるという意味では諸言語学習

は重要と思います。ただし、現実的には学術・ビジネスの場で使用されているのは英語であり、東アジア地域での共通交流語は英語として機能するかと思われま。今後、中国語は使用増大するかもしれません。(2.80)

- ・ 全ての学生に外国語が必要なのか、その際に選ぶ外国語はどれなのか、それぞれ事情が異なるので、なんとも決めがたいため。(2.70)
- ・ 昔のように第二外国語の必修化、教育学部においても世界へのフィールドワークの必修化などの検討が必要かなと思います。(2.70)
- ・ 英語至上主義ではないが、英語でことたりることが多いと思う。英語以外に、というよりも母国語による発言・発表・思考能力を高めないと、いくつの言語を話せても中身がないので意味がない。(2.60)
- ・ 英語中心の外国語学習・国際化教育を複文化的視点に立ったものに改めるべきだと考えます。例えば、JACET 大会での研究発表や紀要での発表者氏名のローマ字表記は依然として given name first の順になっています。(2.50)
- ・ 英語以外の一つは学ぶべきだが、どれが重要かは本人次第。(2.40)
- ・ 英語以外の外国語教育や多文化教育が、縮小傾向にあるので、CEFR の複言語主義、複文化主義は日本の教育現場に良い影響を与えたいと思います。(2.40)
- ・ 学生のレベルの低下と複数言語学習との併立はなかなか難しいです。(2.40)
- ・ これらの外国語を必修にするのかどうかで回答が変わります。選択科目としておくことは賛成ですが、全学生にとっての必修としては賛成しません。専攻等で異なる扱いにすればよいと考えます。(2.30)
- ・ 英語は共通語として不可欠であり、まずは一定基準を満たすよう教育すべき。他言語は選択肢としてあることは必要であるが、まずは英語ありきと考える。(2.20)
- ・ 質問項目「14. CEFR の複文化主義に則り、日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために、英語圏文化以外の文化講座も履修科目として設定する」について：私は小学校英語活動指導者養成をテーマに研究しております。子供たちに異文化や外国人への差別をさせないためには子供の頃から国際理解教育が必要であると思っております、多文化教育は人権教育につながりますので、教育養成課程においてカリキュラムに含まれて欲しいと思います（英語圏だけではなくアジアや他地域も）。子供たちは外国について学ぶことを楽しんでいます。教師がその機会を十分に与えるべきだと思います。(2.10)
- ・ 特定言語をひとつ...と言われると難しいが、英語以外の外国語学者は最低一つは必要と思います。(1.50)
- ・ 複言語、複文化主義は外国語教育にはもともと必要な考え方であり、教育の根幹にかかわる概念のはず。新しい理念とは感じない。一部の日本における導入には興味があるが、小・中・高・大学教育に全く言語や異文化観は自己や異質なものについての組織的な教育が現実できないのに可能性を感じない。強力な Top down が大切だと思う。(1.40)

- ・ 外国語教育において、日本人ほど精神論を強調する国民（民族）は少ないと思います。この母語への思いはとても大切です。「その上で」ということを認識して、世界の一員になれる努力が、これからの日本人には要求されるものだと理解しています。事実上世界の共通語としての英語は、本当に共通語として学びとること、また、アジアの一員として、アジアの言語を学ぶことがエチケットになる日が来ると思います。(1.10)
- ・ 履修科目の設定についても、選択科目としてならばあればあるほど良いだろう。費用等を考えなければ、必修科目としてならば「反対」である。多言語についても専門領域等によって異なると思われる。日本で就職するつもりなら当然日本語は必須だが。(1.20)

2. 考察

- ・ CEFR についてのコメントをまとめてみると、多くの教員は、日本の文脈に CEFR を適応させたいと考えているが、日本にどのように文脈化させるか、また人的資源、そして学生の低学力のために、頭を悩ませているという現状が浮かび上がった。この問題の解決には、教育問題研究会が J-POSTL の開発で実施しているように、教員と学習者が使用する到達目標が透明性を持ったポートフォリオを共同で開発し、多くの学校で使えるようにすることが重要であると考えられる。
- ・ 複言語主義についても同様で、多くの教員が英語を主たる言語と考えながらも他の言語を学ぶ方がいいと考えている。しかし、上記の問題と同じように、人的資源、そして学生の低学力のために、実現ができない現状が浮かび上がった。確かに、規模の小さい大学が複数の外国語講座を開講することは、予算と人的資源の面で困難がある。この問題の一つの解決方法は、各大学が放送大学と単位互換協定を結び、放送大学の語学講座を各大学で選択履修が可能にすることではないかと考える。放送大学では、現在、日本語、英語、中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、アラビア語の学習ができる。この講座を履修出来るようになれば、各大学の負担は、個別に外国語講座を開設する場合よりもかなり少ない。世界の多くの国では、インターネットなどによる遠隔教育を普及させてきているので、実施することに制度上の問題は解決できるはずだ。確かに、普通のクラスでの授業と TV 視聴での授業とでは、学生の出席管理や成績管理で勝手が違うし、学生自身も自律性が要求される。そのために、各学校が、管理体制を整えたり、学生に自律性を高めるための教育をする必要もある。しかし、TV 視聴で外国語を学習できるようになれば、学生は、必修の授業が終わった後や大学卒業後も NHK の語学講座で外国語を継続的に学習する習慣を持つ可能性が高くなると思われるので、この方法はぜひとも試す価値があると考えられる。
- ・ 「東アジア地域そしてグローバルな人的交流を盛んにするために、英語以外の外国語学習についてその必要性の度合いをどのようにお考えか、5 段階でお答えください」という設問に、「日本語」を選択肢の中に入れたことは、意外にも波紋を呼んだ。・ 誰にとって？(2.70)、・ 日本以外のコンテキストでも...ということでしょうか...？(2.40)、・ 日本語

は留学生用に必要と考えます。(2.30), ・「日本語」は外国語でしょうか?(2.30), ・日本において? or 海外(アジア)において?(2.20), ・英語以外の外国語学習について・・・、24、25>誰にとっての外国語なのか?(日本人学生と思っていたのですが)日本人なら当然なのでは?外国語学習に入っている理由がよくわからない。(1.70), ・アンケート項目の中に「日本語」がありますが、日本語が外国語である人のための項目でしょうか。(1.40), ・質問は「日本学習者が」なのでしょうか?それなら24は日本語は「外国語学習」ではないと思うので、この項目は不要でしょう。(1.00) 東アジア地域というコンテキストがあれば、日本での外国語学習だけでは無いというメッセージを込めたつもりであったが、残念ながらうまく伝わらなかったようだ。どうも、自分の指導している学生を中心に考え、東アジアやグローバルに目がいかない教員がいるのかもしれない。

補遺 1 調査項目

i) 用語の認知度について

以下の1～10について4段階の尺度でお考えを教えてください。

4 良く知っている。3 ある程度知っている。2 聞いたことはある。1 初めて聞いた。

1. Can-do Statements (Can-do リスト) ()

2. CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) ()

3. CEFR の言語能力の6段階 (A1～C2) の共通参照レベル ()

4. CEFR の複言語主義 ()

5. CEFR の複文化主義 ()

6. CEFR の行動志向の (Action-oriented) 言語教育観 ()

7. CEFR のいう言語活動の領域 (公的, 私的, 職場, 教育環境) ()

8. CEFR の学習者自律 (言語学習を生涯続けて学習する姿勢) ()

9. ELP (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) ()

10. EPOSTL (言語教育実習生のためのヨーロッパポートフォリオ)
 ()

ii) CEFR を自分の勤務先に適合させたりして導入することについてお答えください。また、勤務先が複数ある場合は、最も時間数の多い学校を想定して、以下の5段階でお答えください。

5 賛成である。4 どちらかという賛成である。3 なんとも言えない。

2 どちらかと言うと賛成できない。1 賛成できない。

11. 自分の勤務先で、学生を CEFR の言語能力の6段階 (A1～C2) の共通参照レベルで分けて指導する。 ()

12. 自分の勤務先で、学生を CEFR の言語能力の6段階 (A1～C2) の共通参照レベルで分ける教育カリキュラムを作る。 ()

13. CEFR の複言語主義に則り、日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために、英

- 語以外の言語も履修科目として設定する。．．．．．()
14. CEFR の複文化主義に則り，日本を取り巻く東アジアでの交流を盛んにするために，英語圏文化以外の文化講座も履修科目として設定する。．．．．．()
15. 授業を行動志向の (Action-oriented) 言語教育観で，CLT の理念に基づき，語彙を幾つ知っているとか，文法を学んだかどうか，知識があるかということよりも，概念・機能・場面の観点で学習言語を実際にどの程度使えるかということを中心とする考え方で組み立てる。．．．．．()
16. 学生にオールラウンドな能力をつける指導ではなく，学生が必要とする言語活動の領域 (公的，私的，職場，教育環境) に焦点を当てて，そのために必要な外国語能力を身につけることを指導する。．．．．．()
17. 必修のコースが終わったら，外国語学習をやめるような考えではなく，外国語学習は一生続けるという考えを奨励するし，指導する。．．．．．()

iii) 東アジア地域そしてグローバルな人的交流を盛んにするために，英語以外の外国語学習についてその必要性の度合いをどのようにお考えか，5 段階でお答えください。

- 5 必要である。 4 どちらかという必要である。 3 なんとも言えない。
2 どちらかと言うと必要でない。 1 必要でない。

18. 中国語．．．．．()
19. 朝鮮・韓国語．．．．．()
20. ロシア語．．．．．()
21. ドイツ語．．．．．()
22. フランス語．．．．．()
23. スペイン語．．．．．()
24. 日本語．．．．．()
25. その他 () もし，あれば具体的に名前をお書きください。

現職教員調査

酒井志延

I 背景

学習者の要求が多様化し、教室内環境が大きく変化している現在は、教師が絶えず成長を求められる時代と言っても過言ではない。まして、英語科教員には、グローバル化社会を迎え、英語教育そのもののパラダイムシフトが図られようとしている。しかし、元来、日本では残念ながら国立大学の教育学部とその大学が所在する都道府県の教育委員会以外の大学や研究機関は、ほとんど関係や協力関係が持てない状況である。そういう事情もあり、英語科に限らず、現職教員がその継続的に職業的な成長(continuing professional development)を測ろうとする際に、目安となる成長のスタンダードやベンチマークに関する研究や提案は、初任者研修等があるために研究しやすい初任者に対する研究報告以外ほとんどと無いと言ってよい。そこで、教育委員会が主催する研修会に講師を派遣費用無料で派遣するという事で全国の教育委員会に依頼したら、京都府教育委員会が応じてくださり、初年次以外の現職教員に J-POSTL の 100 項目について回答していただくことにより教員の成長のためのスタンダードやベンチマークを調査することができた。したがって、本研究の目的は、英語科現職教員の振り返り成長のためのベンチマークを作成するためである。

II 研究の方法

2010年11月30日に開催された京都府の公立中学、高校および中高一貫校に勤務する英語科教員の研修会に参加した教員に調査紙(補遺1参照)と返信用封筒を配布し、持ち帰って記入し返送していただいた。

III 結果

- 1) 返送数： 26通(中学校8通, 高等学校, 15通, 中高一貫校2校, 無回答1通)
- 2) 回答者の経験年数：
1年～15年経験 6通, 16年～25年経験 8通, 26年以上経験 11通, 無回答1通
- 3) 天井効果

項目 1「学習指導要領に記述された内容を理解できる」、
 項目 2「外国語を学習することの意味を理解できる」、
 項目 7「生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる」、
 項目 42「文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連付けて指導できる」、
 項目 50「教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる」

4) 因子分析

天井効果を示した 5 項目を除いて、因子分析を試みたが、因子を抽出することはできなかった。

5) 信頼性

26 通の回答に対する信頼性は、クロンバック α で 0.983 を示した。

6) 分散分析

経験年数を因子として分散分析を試みたが、経験年数別には、有意をもった差を示す結果は得られなかった。

7) 範疇別平均値

JPOSTL には、7 つの範疇がある。教育環境（項目 1 から 15）、教授法（項目 16-46）、教授資料の入手先（項目 47 から 53）、授業計画（項目 54 から 72）、授業実践（項目 73 から 85）、個別指導（項目 86 から 92）、評価（項目 93 から 100）ある。その平均値を求めた。

表 1 範疇別平均値

範疇	教育環境	教授法	教授資料の入手先	授業計画	授業実践	個別指導	評価
Ave	4.15	3.74	3.90	3.87	3.83	3.61	3.73

IV 考察

1. 表 1 より分かるように、すべての範疇の平均値が 3.5 を超えていた。このことは回答が肯定の方へ針がぶれていると考えられる。もちろん、範疇の中の項目すべてがそうであるとは限らないが、この J-POSTL の 7 つの範疇を、現職教員は、実施が不可能ではないと考えていると言える。
2. 表 1 にある 7 つの範疇を平均値だけで、段階別に分けてみると、日本の教員が「だいたいできています」と考えているのが「教育環境」、「教授資料の入手先」、「授業計画」、「授業実践」であり、前の 4 つの範疇より低いと感じているのが「教授法」、「評価」、「個別指導」であると言えよう。したがって、全体的な研修目標では、「教授法」、「評価」、「個別指導」により重点を置くと、さらに資質の向上が図られるのではないだろうか。

3. 前年度実施した6教育委員会の初任者に対するJ-POSTL調査で、天井効果がでた調査項目は、項目1「学習指導要領に記述された内容を理解できる」、2「外国語を学習することの意味を理解できる」、項目7「生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる」、項目11、「同僚や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる」、項目21「強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる」、項目50「教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる」、項目82「個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる」の7項目である。今回の調査での天井効果と重なり合うのは、項目1、項目2、項目7、項目50である。初任者が天井効果を出している他の項目は、項目11が4.82、項目21が4.99、項目82が4.87である。また、今回の調査で天井効果を示し、前年度の初年次教員の調査で天井効果を示さなかった項目に、項目42「文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連付けて指導できる」があるが、初年次の調査でも4.58なので、天井効果については、今回の調査対象の教員と初年次教員とほぼ同じ傾向があると考えられる。
4. 天井効果を計算する方法（平均値＋標準偏差値）で、4.00を切った回答項目は、教員が「あまりできないと思う」と考えている範疇に入る項目と言える。昨年度の初任者33名に対する調査では、その計算方法で、4ポイント以下であった項目は、以下の7項目である。項目19「スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーディオで多様な教材に精通している」、項目40「多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる」、項目60「年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる」、項目78「授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる」、項目86「生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる」、項目92「インターネットなどのICTを活用でき、生徒にも適切に指導できる」、項目97「生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる」である。今回の調査で重複したのは、項目92の3.95である。ICTを使った教育があまり一般的でない現状を示しているであろう。それ以外の項目では、項目19が4.04、項目40が4.27、項目60が4.46、項目78が4.11、項目86が4.50、項目97が4.28である。項目19が求めるスピーキング指導、項目78が示す生徒を集中させる指導は、初任者に比べて高いが、それほど伸びている項目とは言えない。しかし、他の項目では現場の経験が教員を成長させているといえるであろう。
5. 因子に分解できない原因を考えると、サンプル数の不足が大きい。そのために、因子分析等ができないということも考えられる。ただ、前年度調査の初任者のサンプルを足して59にして実施してみても因子を抽出しなかった。このことは、このJ-POSTLの調査項目は、日本の現職教員の意識の中で分解できないほど結束力が強い

と考えられる。つまり、彼らが考える教育または指導と言える概念の中で、項目同士が強く関係していると考えられる。

V 今後の課題

1. 本調査の結果は、回答者が1府の在籍者であり、回答者も26通しかなかったため、全国的な平均とは言い難い。しかし、1府でもあっても応じてくださった貴重なデータであり、回答者の経験年数にはばらつきがあるものの、回答の信頼性が高いし、今後の研究に参考になると考えられるので、分析した。教員は、そのキャリアステージの全期間に応じて研修し成長することが期待されているので、成長の目安となるスタンダードやベンチマークを適切に設定していくことは必要である。したがって今後も多くの教育委員会に働きかけていく必要があるであろう。
2. J-POSTL の元となった EPOSTL は教員養成課程履修生が、自己を振り返り成長するためのチェックリストである。J-POSTL の開発は日本の教育実習生のためのものであった。それを現職教員の成長のための振り返りのためのチェックリストを作成するために利用している。したがって、当然、多くの現職教員にとって当然できていると考えられる項目があるはずである。調査の実用性から考えると質問項目を100項目以上には増やせないため、現職教員ができて当然と思う項目は、今後現職教員を調査するリストからは削除する必要がある。そうすれば、新たに調査したい項目を付け加え、さらに日本の教育現場に適したチェックリストを作成することが可能となる。そこで、削除可能な項目を検討する必要がある。まず、前述した天井効果が出た7項目が候補に挙がる。それ以外に、前年度調査の初任者と今回の調査対象者の合計59名の75%が「できると思う」、「たぶんできると思う」のどちらかに回答した項目を削除候補とした。その項目は、前述した天井効果を示した7項目を除くと、以下の15項目である：項目5, 6, 10, 12, 13, 14, 36, 42, 48, 65, 68, 69, 72, 75, 77である。今後の現職教員に対する調査リストからは、この22項目は外して新しい項目を入れるべきであろう。

補遺1

教問研 2010-3

中間期研修会に参加の先生方

2010年11月

大学英語教育学会教育問題研究会

研究代表 早稲田大学商学部教授

神保尚武

アンケートについて（依頼）

先生方におかれましては、時下ますますご清栄のこととお慶びを申し上げます。

ご多忙中申し訳ありませんが、アンケートにご協力をお願いします。

本研究は、生涯のキャリアとして英語科教員が成長を図るために、自分の活動を振り返る時に参考にしたり、成長の目安として活用したりするためのチェックリスト作成を文部科学省の科学研究費を使って実施しているものです。この調査は貴重な基礎データとして使わせていただきますので、みなさまには、以下の実施要領でご協力いただけますようお願い申し上げます。

【お詫び】回答用紙（マークシート）は、市販のもので、「学年」とか「クラス」、「番号」とか書いてあるものを使っておりますので、不愉快に思われる先生もいらっしゃるかと思います。ただ、経費節減のためでありますので、ご容赦願いますようお願いいたします。

実施要領

1. 今回同封したものを確認してください。同封物は、本紙（お願い文とアンケート）回答用紙（マークシート）、そして返信用封筒です。
2. 回答用紙には、「学年」欄、「クラス」欄、「番号」欄があります。
3. 「学年」欄に、0 から 9 までありますが、中学校にご勤務の先生は「0」を、高等学校にご勤務の先生は「1」を、中高一貫校にご勤務の先生は「2」を、それ以外の校種にご勤務の先生は「3」をマークしてください。
4. 「クラス」欄には、勤務年数について 2 つの数字をマークしてください。5 年目の先生は「0 5」とお願いします。12 年目の先生は「1 2」とお願いします。
5. 「番号」欄には、何もマークしないでください。
6. 回答は、1 から 100 の解答記入欄にマークしてください。
7. 回答用紙は、同封してある返信用封筒に入れて返送してください。
8. 何か疑問点がある場合は、酒井志延（千葉商科大学）がお答えしますので、shien@cuc.ac.jp までメールをください。

この調査は、日本の英語教育の向上につながりますので、ご協力をよろしく願いいたします。

*回答者情報の記述方法

以下の 100 項目の記述について、あなたができると（今現在）思うかどうかについて、あなたの考えを 5 段階で所定のマークシートの点数記入欄に記入してください。

- 5 できると思う。 4 たぶんどけると思う。 3 どちらとも言えない。
2 たぶんどけないと思う。 1 できないと思う。

[教育環境] についておたずねします。

(カリキュラム)

1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。

(目標とニーズ)

2. 外国語を学習することの意味を理解できる。

3. 学習指導要領と生徒のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。

4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮できる。

5. 生徒の知的関心を考慮できる。

6. 生徒の達成感を考慮できる。

(語学教師の役割)

7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。

8. 生徒の日本語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。

9. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。

10. 生徒からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。

11. 同僚や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。

12. 同僚の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。

13. 計画・実行・反省の手順で、生徒や授業に関する課題に気づくことができる。

14. 授業や学習に関連した情報を収集できる。

(組織の設備と制約)

15. 現任校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる。

[教授法]についておたずねします。

(スピーキング活動)

16. 話しやすい雰囲気の中で具体的な言語使用場面を設定することにより、活動に積極的に参加させる指導ができる。

17. 自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化等について適切に伝える力を育成するための活動を指導できる。

18. 発表や討論などができる力を育成するための活動を指導できる。

19. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。

20. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を指導できる。

21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。

22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。

(ライティング活動)

23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。
24. 生徒が E メール等のやり取りを行う手助けとなる活動を評価・選択できる。
25. 生徒がライティングの課題のために情報を収集し共有することを手助けできる。
26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。
27. 生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。
28. 生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を評価・選択できる。

(リスニング活動)

29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選択できる。
30. 生徒がリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
31. 生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。
32. リスニングストラテジー(要旨や特定の情報をつかむなど)の練習と向上のために、様々な学習活動を作成・選択できる。
33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。

(リーディング活動)

34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。
35. 生徒が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。
36. 生徒が文章を読む際に、持っている関連知識を使うよう促すことができる。
37. 様々な文章の読み方(例:音読、黙読、グループリーディングなど)を適切に行なわせることができる。
38. 読む目的(例:スキミング、スキヤニングなど)に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。
39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。
40. 多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。

(文法指導)

41. 生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。
42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる。

(語彙指導)

43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。
44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。
45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断

し、それらを指導できる。

(文化の指導)

46. 英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を指導できる。

[教授資料の入手先] についておたずねします。

47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選択できる。

48. 生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。

49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。

50. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。

51. 生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。

52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。

53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。

[授業計画] についておたずねします。

(学習目標の設定)

54. 生徒のニーズを考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。

55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。

56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。

57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。

58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。

59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。

(授業内容)

60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。

61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。

62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。

63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。

64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。

65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。

66. 生徒のやる気や興味を引き出すような学習活動を設定できる。

67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定できる。

68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映できる。

(授業展開)

69. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。
70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。
71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。
72. 指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。

[授業実践] についておたずねします。

（授業案の使用）

73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
74. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに生徒の興味に対応できる。
75. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
76. 生徒の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。

（内容）

77. 授業内容を、生徒の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて教えられる。

（生徒とのインタラクション）

78. 授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。
79. 生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援できる。
80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。
81. 生徒が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。

（授業運営）

82. 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
83. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。

（教室での言語）

84. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
85. 生徒が授業活動において英語を使うように促すことができる。

[自律学習] についておたずねします。

（学習者の自律）

86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導ができる。
87. 生徒が各自のニーズや興味に合ったタスクや活動を選択する手助けができる。
88. 生徒が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。

（宿題）

89. 生徒にとって最も適した宿題を選択できる。
90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。
91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。

(バーチャル学習環境)

92. インターネットなどの ICT を活用でき、生徒にも適切に指導できる。

[学習評価] についておたずねします。

(測定具の考案)

93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。

94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。

(評価)

95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。

96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。

97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。

(言語運用)

98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。

(文化)

99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。

(誤答分析)

100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。

ご協力ありがとうございました。

第2部 海外訪問調査

アイルランド・イングランド訪問記録

参加者：神保尚武，レオニード・ヨッフエ，伊東弥香

期間：2010年10月30日–11月7日

10月30日（土） ダブリン到着

10月31日（日） 資料収集

11月1日（月） 午前：面談調査

Professor David Singleton, Chair of Centre for Lang. and Communication Studies

Professor Lorna Carson, Lecturer in Applied Linguistics, Trinity College Dublin

午後：面談調査

Mr. Stephen Bearpark, Coordinator, Vocational Education Committee, Dublin

Dr. Marie Griffin, CEO, Vocational Educational Committee, Dublin

11月2日（火） 午前：面談調査 Ms. Chie Oda (formerly of University College Dublin)

午後：面談調査 Professor Sarah Smyth (Trinity College Dublin)

11月3日（水） 午前：学校訪問・面談調査 Scoil Choilm Primary School.

Ms. Treasa Lowe, Principal

11月4日（木） ケンブリッジ 午前：面談調査

Professor Berry Jones, Homerton College, Cambridge University

Dr Kate Pretty, Principal of Homerton College,

午後：面談調査 Dr. John Trim (University of Cambridge, retired)

11月5日（金） ロンドン 午前：面談調査

Ms. Philida Schellekens (Chair of Schellekens Consultancy)

Ms. Melissa Cudmore (British Council ESOL manager)

午後：資料収集

11月6日（土） 資料収集，移動

11月7日（日） 帰国

アイルランドの言語政策と「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」

伊東弥香

ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio; ELP) は、ヨーロッパ言語年 2001 (European Year of Languages 2001) の期間中にヨーロッパ規模で開始された。ELP は、生涯続く言語学習 (the lifelong learning of languages) を奨励し、学習者の能力に対する自己評価力 (the learner's ability to assess his/her own competence) を育成し、学習者の言語スキルのプロフィールを提供することによってヨーロッパ内の移動性を高め、複言語主義 (plurilingualism) と異文化間の学習を促進するものである。2000 年以來、ELP 認定委員会 (The European Language Portfolio Validation Committee; EVC) によって 101 以上の ELP モデルが認可された (PPLI, 2011)。

アイルランド共和国は、ELP 開発に貢献している国の 1 つであり、とくにダブリン大学トリニティ・カレッジのデービッド・リトル教授は、ヨーロッパ評議会の現代語部門 (The Modern Languages Division) (現在の言語政策部門) との連携を進めながら、アイルランドの ELP プロジェクトの多くを担ってきた。アイルランドでは、移民のための英語教育の一環として ELP が活用されており、中等教育における外国語学習のための ELP 導入の試みも行われている。しかし、必ずしも ELP 施行がうまくいっているとは言えない現状である。

本項では、文献資料およびアイルランド・ダブリンでの訪問調査 (2010 年 11 月) から得た情報をふまえながら、アイルランドの言語政策と ELP の概要について報告する。なお、本項で紹介する事例の情報提供者は、次の方々である。

- ・ ローナ・カーソン博士 (Dr. Lorna Carson, Coordinator of Language Modules and Lecturer in Applied Linguistics at Center for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin)
- ・ デービッド・シングルトン博士 (Dr. David Singleton, Professor at Center for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin)
- ・ 織田智恵氏 (former Asian Languages Coordinator and Lecturer at University College Dublin; UCD)
- ・ トリーサ・ロウ氏 (Ms. Treasa Lowe, Principal at Scoil Choilm Community National School)

1. アイルランドの言語学習環境

1.1 人口

アイルランドの人口は、海外からの非アイルランド人の移民、アイルランド生まれの帰国者の両方による影響を受けてきた (Department of Education and Science, 2006: 5)。例えば、

- ・ 1970 年代：1922 年の自由国 (the Irish Free State) 設立以来、海外からの移民 (immigrants) の数が海外への移民 (emigrants) の数を上回った最初の時期であった。
- ・ 1980 年代：海外への移民が始まった。
- ・ 1990 年代：アイルランドが雇用と繁栄の時代を迎えると、再び移住の傾向が反転した。

2002 年統計において 3,917,203 人だった人口は、2006 年統計 (Stationery Office, 2007) によると 4,239,848 人 (2006 年 4 月 23 日時点) で、322,645 人増 (8.2% 増) という結果であった (The Stationery Office, 2007)。また、2002 年統計において、国籍に関する質問が初めて導入されたが、住民 (the usually resident population) のうち、アイルランド国籍 (91.6%)、二重国籍 (1.3%)、非アイルランド国籍 (5.8%) のうち、約半数が英国 (2.7%)、次いで EU 国籍、その他のヨーロッパ国籍、さらにアジア、アフリカ、アメリカと続くという結果であった。さらに国籍に関して、2002 年統計と 2006 年統計を比較すると表 1 になる。2006 年統計当時にアイルランド居住のアイルランド国籍者は約 370 万人であり、2002 年統計時より 12 万人 (3.4%) 増であった。また、非アイルランド国籍者も増加していたが、アフリカ、アジアとともに、EU の国籍者の増加が最も目立った。

表 1 : Table M Usually resident population by nationality, 2002 and 2006 (Stationery Office, 2007: 24)

Nationality	2002		2006	
	Thousands	%	Thousands	%
Irish (including dual Irish/other)	3,585.0	92.8	3,706.7	88.9
UK	103.5	2.7	112.5	2.7
Other EU 25	38.4	1.0	163.2	3.9
Rest of Europe	14.7	0.4	24.4	0.6
Africa	21.0	0.5	35.3	0.8
Asia	21.8	0.6	47.0	1.1
USA	11.4	0.3	12.5	0.3
Other Countries	11.2	0.3	22.4	0.5
Multiple nationality	2.3	0.1	2.4	0.1
No nationality	0.8	0.0	1.3	0.0
Not stated	48.4	1.3	44.3	1.1
Total	3,858.5	100.0	4,172.0	100.0

1.2 使用言語

アイルランドにおける使用言語と学習言語に影響を及ぼしてきたものには、過去および

最近の出来事、何百年にわたる英国支配、20世紀初頭のアイルランド独立に関する決定事項、そして、ここ数十年の他言語使用者の移住などがある (Department of Education and Science, Ireland, 2005-2006: 5)。アイルランド固有のアイルランド語は長年のイギリス支配によって英語に取って代わられてしまったが、近年はアイルランド語復興政策が行われている。憲法第8条において、アイルランド語が第1公用語、英語が第2公用語と定められているが、実際には英語は大多数の人々にとって母語である。

- ・ アイルランド語：ゲールック語 (Gaelic or Gaeilge)。スコットランド高地のゲールック語 (Scottish Gaelic) とマン島語 (Manx) と密接に関わるケルト言語 (Celtic language) の1つである。少数派アイルランド人の母語であるアイルランド語は、継承 (heritage) や国のアイデンティティ (national identity) にとって極めて重要であり、教育・文化的生活において重要な役割を果たしている。
- ・ 2002年統計によると、人口の約40%にあたる157万人 (3歳児以上) しかアイルランド語を話すことができない。アイルランド語を話すことができるとした回答者のうち、日常的に話すのは約1/4で、そのうちの76.8%は就学年齢児、全く話さない、あるいは毎週のように話さないのは2/3以上であった。
- ・ 近年では、アイルランドへの外国籍者流入 (就労のため、亡命申請のため、難民のため) によって、アイルランドにおいて話される言語の数が増大した。2004年のEU拡大以降、この傾向はとくに強まっている。顕著な例としては、中国語、ポーランド語、リトアニア語、ルーマニア語、ベトナム語、ヨルバ語、アルバニア語、モルドバ語、ロシア語。
- ・ アイルランド社会が変容している結果：アイルランドの学校では、英語、アイルランド語のどちらもが母語ではない児童・生徒の数が増えており、他文化への気づきも増している。

1.3 教育制度

アイルランドは、12世紀のイギリス国王ヘンリーII世 (1133~89) の頃よりその支配を受け、1800年のイギリス・アイルランド連合法成立により、翌年に法的に完全にイギリス帝国に併合された。1922年に自由国 (the Irish Free State) となったアイルランドでは、1924年に教育省が設立され、1926年に義務教育が始まったが、アイルランドの教育の発展は、1949年にイギリス連邦脱退後、とくに1960年代以降の経済発展にともなうもので、その時に成立した教育制度が現行制度の基盤となっている。

アイルランドの教育制度は、初等教育、中等教育、高等教育の3段階に分けられている。全ての児童は6歳 (First Class) から16歳まで、あるいは3年間の中等教育を修了するまで義務教育を受けなければならない。

(1) 初等教育 (First-level / Primary School education)

- ・ 4歳~12歳 (8年制—うち6年間は義務教育) (from Junior Infant Class to Sixth Class / an eight year cycle)

- ・ アイルランドに初等教育が導入されたのはイギリスによる統合後の 1831 年であるが、アイルランドの初等学校のほとんどは特定の宗派教義に基づくものであり、通常、国民学校 (national school) と呼ばれる。これら教区の教会 (ほとんどがカトリック) が運営する学校は国の補助によるものであり、私立学校は少ない 2008 年度の初等学校の在籍者数は約 50 万人であった (Carson and Extra, 2010)。
- ・ それぞれの学校は保護者、教師、地域共同体の代表者を含む管理委員会により監督されている。
- ・ カリキュラムはカリキュラム評議会によって定められ、各学校において教育規定が正しく運営されているかを教育省の検査官チームが監督する。

(2) 中等教育 (Second level / Post-primary education)

- ・ 12 歳～最高 18 歳まで (5 年ないし 6 年制)
 - ① ジュニア・サイクル (中等部 / 3 年間－義務教育) (a three year Junior Cycle)
 - ② 移行年プログラム (an optional Transitional Year programme)
 - ③ シニア・サイクル (高等部 / 2～3 年間)
- ・ ジュニア・サイクル、シニア・サイクルの 2 期に分かれている。
- ・ 義務教育であるジュニア・サイクルの修了時には、ジュニア認定 (Junior Certificate) のために 9 科目以上の統一試験を受ける。
- ・ ジュニア・サイクル修了後に 1 年間の「移行年プログラム」を受けることができる。人間形成や、人生における社会意識や技術に関する教育を目的としたプログラムであり、70%以上の学校がガイドラインに従って独自のプログラムを提供している。
- ・ シニア・サイクルは「卒業認定プログラム (Leaving Certificate)」(3 種類) である。修了時にシニア認定 (Senior Certificate) の統一試験を受けると、そのポイントが大学進学への成績になる。
 - ① シニア・サイクル卒業認定プログラム (Leaving Certificate)
 - ② 職業プログラム卒業認定プログラム (Leaving Certificate Vocational Programme / LCVP)
 - ③ 応用卒業認定プログラム (Leaving Certificate Applied / LCA)

(3) 高等教育 (Third level)

- ・ アイルランドの高等教育機関には国立の総合大学、技術研究所、専門学校、教育大学がある。
- ・ 4 つの総合大学：
 - ① ダブリン大学トリニティ・カレッジ (Trinity College Dublin; TCD)
 - ② アイルランド国立大学 (The National University of Ireland; NUI) 4 校
 - ・ ユニバーシティ・カレッジ・ダブリン (UCD)
 - ・ ユニバーシティ・カレッジ・コーク (UCC)
 - ・ アイルランド国立大学ゴールウェイ (NUI Galway)

- ・ アイルランド国立大学メイヌース (NUI Maynooth)
- ③ リムリック大学 (University of Limerick)
- ④ ダブリン・シティ大学 (Dublin City University)

2. アイルランドの言語政策と ELP

2.1 国語に関する政策

アイルランドでは、国語に関する政策は明文化されていない。また、外国語学習は義務付けられていないが、現実的には中等教育の生徒の多くは卒業認定レベルまで外国語を学習する。

- ・ 初等教育：アイルランド語、英語（必修科目）
- ・ ジュニア・サイクル：アイルランド語、英語（必修科目）
- ・ シニア・サイクル：アイルランド語（必修科目）

アイルランドの初等教育カリキュラムでは、アイルランド語と英語の 2 言語を学ぶことを特徴としているが、初等教育におけるアイルランド語はコミュニカティブで、タスクを用いたアプローチ (task-based approach) で、児童はコミュニケーションの有効な手段として言語を使うことを学ぶ。授業時間数については、ジュニア幼児とシニア幼児 (4 歳～5 歳時) に対して週 3 時間以上 (第 1 言語)、週 2.5 時間以上 (第 2 言語)、その他の学年には週 4 時間以上 (第 1 言語)、週 3.5 時間以上 (第 2 言語) を推奨している (Department of Education and Science, 2006: 17-19)。

中等教育においては、アイルランド語はアイルランドの継承とアイデンティティとして重要な要素と考えられているため、ジュニア・サイクルとシニア・サイクルで必修科目である。英語はジュニア・サイクルまで必修であるが、実際には、大多数が英語を履修する (Department of Education and Science, 2006: 20)。

2.2 中等教育カリキュラムにおける言語政策と ELP

アイルランドでは、2003 年終わりから中等教育カリキュラムにおける言語の見直しが始まった。その第一段階には以下の項目が含まれていた (NCCA 2005: 3)。

- ・ Publication of a background discussion paper
- ・ A survey on languages in the curriculum
- ・ A member of invitational seminars
- ・ Consultation with NCCA course committees for languages
- ・ A series of meetings with schools in the Gaeltachtaí (ゲールハタト＝ゲール語使用地区)
- ・ A call for submissions

ダブリン大学トリニティ・カレッジのデービッド・リトル教授による *Languages in the Post-Primary Curriculum: a discussion paper* (Little, 2003) (以下, discussion paper) も 2004 年初めに全ての中等教育学校向けに発行され, *A Survey on Languages in the Post-Primary Curriculum* とともに配布された。校長や語学教師は本調査の回答が求められたが, 広く学校教育関係者からの回答も歓迎された。また, National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) のウェブサイト上でオンライン回答も可能であった。

Discussion paper は, アイルランドの中等教育カリキュラムにおける言語 (英語, アイルランド語, 外国語) に関する条項を検討し, 中等カリキュラムが直面する課題について次の 4 つの視点から考えることを目的としていた (Little, 2003: 1)。

- ① 変化するアイルランドの言語状況
- ② 国際化 (internationalisation) とアイルランドのヨーロッパとの関係 (Ireland's membership of Europe)
- ③ EU 加盟国の言語教授・学習 (language teaching/learning) を支援するために, ヨーロッパ評議会によって最近開発された新しい 2 つの教育ツール
- ④ 外国語教授 (language teaching) の最近の傾向

また, 課題を討議するに際して指摘された現行カリキュラムの問題点は, 以下の通りであった (Little, 2003: 1)。

- ・ 中等教育カリキュラムにおいて, アイルランド語以外の言語を含めることを規定するような包括的な言語政策がない。
- ・ 統合的な言語カリキュラムはなく, お互いに独立している一連の言語カリキュラムが存在する。
- ・ アイルランド語カリキュラムについては, アイルランド語を母語とする, あるいはアイルランド語を媒体言語とする学校に通う少数派の生徒のためのものと, アイルランド語を第二言語として英語を媒体言語とする学校に通う生徒のためのものが同じである。
- ・ アイルランドには言語政策や統合的な言語カリキュラムがないため, 新しい外国語を導入するか, 新入生の母語に配慮するかなど, 多様化・多様性 (diversification) に対応するための基準がない。

Discussion paper で「新しい 2 つの言語ツール」として紹介されたのが CEF (ヨーロッパ言語参照枠) と ELP (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) であった。ELP については, 次のように説明されている (Little, 2003: 29-31, 33)。

- ・ ヨーロッパ評議会によって提案・開発された ELP (1997 年) は, CEF と一対となるものである。
- ・ ELP は「義務的な (obligatory)」3 つの構成要素から成る: a language passport, a language biography, a dossier。

- ・ 「義務的」であるゆえんは、ELP が複言語主義 (plurilingualism) を育成することを目的に作成されたからである。複言語主義は「正規の学校教育において、あるいは学校教育外で習得されたかにかかわらず、学習者が持つ言語能力と異文化間能力と経験の全てを尊重する」。
- ・ 中等教育において、ELP は 2 つの機能を持つ。
 - ① 学習者が自分自身の学習を計画し、モニターし、評価する (plan, monitor and evaluate) ための能力を育成することを通して、学習者のさらなる自律を手助けする
 - ② ポートフォリオによる学習のより一般的な現象の特別なケースとして扱われることにより、学習者の到達度の形成的評価を導く。
- ・ ヨーロッパ評議会の主張：ELP は学習者一人ひとりの属性 (property) であり、自己評価が ELP 使用の中心的役割を果たしている。
- ・ 学習者の自律は、アイルランドの中等カリキュラムにおける外国語にとって重要な到達目標である。諸外国と同様に、アイルランドにおいて ELP は言語学習者の自律を支援する有用な手段であり、中等教育の言語学習において、ELP の有用性がさらに調査研究されるべきである。

なお、discussion paper 巻末には、2003 年 3 月時点までに認可された全 ELP リスト (39 点) に加えて、アイルランドで開発された ELP リスト (7 点) (表 2) とそれらの特色が記されている。例えば、「29. 2002: cercles」については次の説明がされている。

- ・ European Confederation of Language Centers in Higher Education (CercleS) によって配布された。
- ・ この「標準的な (canonical)」バージョンは英・仏のバイリンガルで、ダブリン大学トリニティ・カレッジ (Centre for Language and Communication Studies: CLCS) によって開発された。
- ・ 大学生の学習者全ての熟達レベルを照準に定めている。
- ・ language biography の到達目標と自己評価リストは、CEFR の全 6 レベル (A1-C2) をカバーしている。
- ・ その結果、本 ELP は 20 言語以上に翻訳されるであろう。

表 2： アイルランドの ELP (2003 年 3 月時点)

10. 2001: Ireland	ELP for language learners at post-primary level
11. 2001: Ireland	ELP for newcomers learning English as a second language in primary and post-primary schools
12. 2001: Ireland	ELP for newcomers learning English as a second language in primary and post-primary schools
13. 2001a: Ireland	ELP for adult newcomers who are newly arrived in Ireland with little or no proficiency in English
13. 2001b: Ireland	ELP for adult newcomers who have already spent some time here and/or have some proficiency in English

14. 2001: Ireland	ELP for adult newcomers preparing for mainstream vocational training and employment
29. 2002: CERCLES	CercleS ELP for use in higher education

2.3 成人移民のための ELP

上記の表 2 のほか、成人移民のための ELP として挙げられるのが、Milestone Partners による Milestone バージョンである。

- ・ 37. 2002- EN: The Milestone European Language Portfolio

Milestone Partners とはドイツ、フィンランド、アイルランド、オランダ、スウェーデンであり、アイルランドのダブリン大学トリニティ・カレッジ CLCS と Integrate Ireland Language and Training が参画した。Milestone バージョンは、移住先の国語を学ぶ成人移民のために作成されたものであり、学習者の幅広く、多様なニーズに対応するものである。自己評価と評価手順は CEFR レベルに準じている。本 ELP を使うことによって、教師は次のことを可能にすることができる。

- ・ 学習者が他の言語ですでに出来ることを正確に把握する。
- ・ 学習者一人一人のニーズに応じて将来の学習計画を緻密に立てる。
- ・ 学習者の効果的な学びのために、学習者自身の自己評価を支援する

Milestone (アイルランド) バージョンの構成要素の 1 つである Language biography の項目は以下のようになっている。

① Part 1

- ・ Personal identification
- ・ Linguistic identification
- ・ My language proficiency (for different languages / A1, A2, B1, B2, C1, C2)
- ・ Language and intercultural experiences
- ・ Past, Present and Future
- ・ My first self-assessment (very bad to very good / very badly to very well)

② Part 2

- ・ My personal expectations of this course
- ・ Learning contract
- ・ Cultural awareness
- ・ The ways I learn best
- ・ Learning outside school (at home / in work / activities, interest, hobbies)
- ・ Goals and self-assessment (Levels A0, A1, A2, B1, B2)
- ・ Learning about learning: My learning skills

例えば、Personal identification では、写真あるいは絵のためのスペースが上部にあり、学習者は自分の氏名、住所、電話番号、出生地、国籍、アイルランドへの移住年月日、祖国での職業、アイルランドでやってきたこと、アイルランドで将来したい仕事や就きたい職

業を記入する。

2.4 CercleS

ヨーロッパ 22 ヶ国のそれぞれ独立した団体による連合として、CercleS はフランス・ストラスブールに 1991 年に設立された。高等教育機関の言語センター、大学の学部など、言語教授を行う 290 の団体によって構成される CercleS には、数千人の教職員や、世界の主要言語を学ぶ約 25 万人の学生が加盟している。CercleS は言語教育と研究の高い基準を目指している。

- ・ CercleS の目的：
 - ・ 適切な技術的・教育的リソースによって言語トレーニングが裏付けられるという考えのもと、ヨーロッパ高等教育機関の言語センターを支援する。
 - ・ 国際レベルで外国語学習の研究を促進する
 - ・ 各センターの目標達成を可能にするために、言語センター間の国際的・学際的な協力を奨励する。
- ・ CercleS の活動：
 - ・ 会議の開催、全メンバーへの雑誌 *Bulletin* の配付（年 2 回）、電子掲示板の運営、会議録・講演集の発行を行う。
 - ・ スタッフ・トレーニング、言語センター間のスタッフ交換、言語教授と言語学習に関する研究、技術開発の維持、学術書発行を促進する。

2.5 ELP と日本語教育

アイルランドでは、中等教育レベルの学校における言語教授を多様化し、強化し、発展させるために、2000 年 9 月に「中等教育言語戦略構想（The Post-Primary Languages Initiative, PPLI）」が策定された。

- ・ 多様化：幅広い言語の選択を生徒に与える
- ・ 強化：言語の地位を強めて、教材や研修の面で教師達を支援する
- ・ 発展：より多くの学校で、より多くの生徒に、より学びやすくする

本戦略構想によって、まずスペイン語、イタリア語、日本語が選ばれ、数年後にロシア語が加えられた。このことにより、日本語は中等教育カリキュラムで選択科目となり、大学入学の際の外国語科目として認められることになった。

今回の訪問調査で面談したアイルランドの日本語教育第一人者である織田智恵氏（元ユニバーシティ・カレッジ・ダブリン）によると、ユニバーシティ・カレッジ・ダブリンでは、応用言語センター（Applied Language Centre）がアラビア語、中国語、チェコ語、英語、フランス語、ドイツ語、ハンガリー語、イタリア語、ポーランド語、ロシア語、スペイン語、スワヒリ語、そして日本語を提供している。当センターでは、全外国語コースで CEFR 参照レベルを提示し、2001 年度から CercleS ELP も使用している。2005 年度から

の大学のモジュール化にともない、全学生が日本語を選択できるようになったため、各コースの明確なレベル提示の必要性、受講生の言語学習経験や言語能力を把握する必要性において、CEFRとELPが大きな役割を果たしている。

しかしながら、大学の日本語教育にELPを活用することは決して容易なことではないようである。織田氏は、ELPに関して次のような意見を述べられた。

- ・ユニバシティ・カレッジ・ダブリンでは年間約100人の日本語受講生がいる。
- ・日本語教員（フルタイマー1人、パートタイマー5人）全員にELPの全てについてのトレーニングを行うのは難しい
- ・時間的制約などから、授業内容にELPを入れるのは難しい（チェックリストを使うなど）。
- ・今後はオンライン化し、各学生がELPオンラインのアクセス権を持つようになる（チェックリストは日本語）。
- ・ELPについては、目標設定とリフレクションは学習者の自律に役立っている。
- ・CEFRのCan-do statementsについては設定通りに行くかは疑問である。
- ・アイルランドはデービッド・リトル教授がいるにもかかわらず、ELP使用状況は遅れている。言語政策が確立されていないからである。
- ・ELPにはさまざまなバージョンがあるが、成人移民のためのELPが最も成功しているようである。

3. アイルランドの言語政策とELP: 課題と示唆

3.1 言語教育の現状

先に述べたように、リトル教授は *discussion paper* (Little, 2003) の中で、アイルランド語以外の言語を含めることを規定する包括的な言語政策がアイルランドの中等教育カリキュラムに欠如している点を指摘しているが、2009年時点においてもその状況は変わっていないようである。リトル教授作成資料(Little, 2009)には、アイルランドと言語教育について以下のような記述がある。

- ・アイルランドには、アイルランド語に関する政策はあるが、一般言語政策はなく、言語教育政策もない。
- ・ナショナル・カリキュラムもない。
- ・3科目（アイルランド語、英語、数学）のみが必修である。
- ・外国語はアイルランド国立大学の大学入学試験に必要なため、アイルランドの中等教育機関において外国語は生き残っている。
- ・言語と社会的統合の問題、言語と異文化間コミュニケーションの問題を再検討するような国策フォーラムはない。
- ・アイルランドは伝統的に移民の国であり、二言語・二文化 (bilingual/bicultural) の

社会ではあるが、その大多数は一言語・一文化 (monolingual/monocultural) である。

- ケルトの虎 (Celtic Tiger) の誕生によって、かなりの数の移民が流入し、新しい言語コミュニティが生まれ、新しい教育チャレンジがもたらされた。
- 今やケルトの虎は死んだが、新しいコミュニティは残り、教育チャレンジの多くが未解答のままである。

さらに、今回の訪問調査で面談したトリニティ・カレッジのカーソン博士とシングルトン博士も、アイルランドの言語教育の現状について同様の見解を示されていた。

- アイルランドには統合的な英語の言語政策はない。
- ELP 使用は大学や学校において必修ではないが、有用な教育ツールとして今も認識されている。
- 学校の先生や関係者との協議の上、トリニティ・カレッジの教授陣達はさまざまな ELP バージョン (初等レベル, 中等レベル, 成人移民のための) を作成してきた。とくに Milestone バージョンは統合アイルランド (Integrate Ireland) によって陣頭指揮を執られたものである。
- トリニティ・カレッジでは、言語モジュール・プログラム (Language Modules programme) において、全ての教職履修生に対して ELP と、ヨーロッパ評議会によるその他の言語政策関連文書を熟知するように義務付けている (カーソン博士は本プログラムの 11 人の教員を束ねるコーディネータである)。
 - 履修生は、年間を通して様々なプロジェクトに取り組む。各プロジェクトは「ミニ ELP (mini-ELP)」として ELP の前段階で行われるもので、ワークシートを使って言語能力 (individual phonology, individual fluency, individual grammatical control, individual vocabulary, overall group presentation) に関する自己評価チェックおよびプロジェクトのタスクの質に関するモニタリング活動を行う。
 - プロジェクトの学習目標は CEFR に準じたものである。取り組むプロジェクトの数については、外国語クラスの場合、A1-A2 レベルは 2~3, B1-B2 レベルは 4 である。プロジェクト提出の際には、dossier (未完成品, 完成品の両方) も提出する。
 - このミニ ELP のほか、次の段階を見極めるために、あるいは学生の ELP を最新バージョンにしておくために ELP を使う教員もいる。これは 1 年間海外に行こうとしている学生などにとっては有用である。
 - プロジェクトの大きな課題の 1 つは、1 つのフォルダーに dossier をまとめて管理することである。教員によって厳しさが異なるのは当然であるが、学生もきちんと個人の学習や実践の記録を残していくことの価値は理解しているようである。
- カーソン博士とシングルトン博士はアイルランドの外国語教育のお粗末な状況を嘆いている。総合的な言語政策の欠如に加え、ほとんどの教師達が不十分なバージョンを使って、「CLT 人気」に喜んで飛び乗ったため、その結果、学習者達はある程度、

簡単な会話技術を身につけるが、文構造の深い理解には至らないのである。

- ・現在の厳しい財政危機は必然的に教育分野における予算カットを意味するものであり、アイルランドの学習者の外国語能力を高めることはアイルランド政府の優先事項ではない。

3.2 コミュニティ国民学校：新しい初等学校の形

ケルトの虎とは、1995年から2007年まで続いたアイルランドの急速な経済成長を指す表現で、1980年代から1990年代までの「東アジアの虎（大韓民国、シンガポール、香港、台湾）」にならったものである。2008年以降、ケルトの虎は世界金融危機をうけて瀕死の現況にあるが、ケルトの虎の時期、アイルランドは西ヨーロッパにおける最貧国から最富裕国になり、アイルランド国内への移住者数は国外への移住者数を上回り、人口動態が大幅に変動した。Carson and Extra (2010)によると、アイルランドには全大陸からの移民の波が押し寄せ、過去10年間に、アイルランド生まれの帰国者と新来者達（専門家、季節労働者、亡命希望者、難民）が従来とは全く異なる人口と言語の環境を作り上げ、ダブリンは今や多文化・多言語の都市（a multicultural and multilingual city）になっている。このような変化は、アイルランドの教育環境や言語学習環境に影響を与えるものであり、アイルランド以外の出身者が87%~95%を占めるような親を持つ児童が通うダブリンの学校など、多民族・多文化社会（a multiethnic/multicultural society）で生きる子ども達をどのように支援するかが大きな課題である。

この課題に取り組むための試みの1つが、コミュニティ国民学校（Community National School: CNS）である。2007年、学校不足や、外国人の流入にともなう状況悪化を解決するために、教育省によってコミュニティ国民学校が「緊急学校（emergency school）」として設立された。既存の国民学校のほとんどが宗派に基づくカトリック系であったのに対し、コミュニティ国民学校はいかなる宗派、あるいは無宗教の児童も受け入れることに特色があり、英語をもう1つの言語（English as an additional language）として学ぶ非アイルランド人のための学校とも言える。

今回の訪問調査で見学の機会を得た Scoil Choilm コミュニティ国民学校は、変わり続けるアイルランド社会を反映した、新しい学校支援の形として、ダブリン・ポーターズタウン（Porterstown）地区に2007年9月に設立された（Scoil Choilm Community National School, 2010）。

- ・全ての宗教または無宗教の子どもを受け入れる
- ・特定宗派に偏らない
- ・授業日の間、複数の信念に基づく教育や信念の形成の機会を与える
- ・包括的な精神と（宗教上の、非宗教上の）全ての信念に対する尊重に基づき運営する
- ・独立した運営委員会のもとで運営する

Scoil Choilm コミュニティ国民学校のトリーサ・ロウ校長から伺った現状は次のとおり

である。

- ・ 学校は 86 人の 4, 5 歳児で始まった。これらの子ども達はそれ以前に正式な初等教育を受けておらず、学校や社会性についての概念を持っていなかった。
- ・ 現在は 265 人で、ナイジェリア、スーダン、ルーマニア、ロシア系の子どもが多い。
- ・ 入学時に子ども達の家庭言語調査 (Home Language Survey) を行っている。
- ・ 教師一子どもの割り当て (quota) によって、児童 20 人に対して教師 1 人という割合になっている。但し、これは最初の 2 年間のみに適用される。
- ・ 教育省による標準テスト (Standardized Test) (8 歳児と 11 歳児が対象) の結果において、リーディングと算数が平均よりはるかに低い。
- ・ 英語教員は 3 人である。
- ・ 教員は 1 年契約 (temporary contract) と終身契約 (permanent contract) の 2 通りあるが、教員研修はダブリン・ウェスト教育センター (Dublin West Education Centre) で行っている。
- ・ 保護者が移民の場合、保護者自身のコミュニティへの帰属意識、文化適応、英語力の問題がある。カウンティ・ダブリン職業教育センター (County Dublin Vocational Education Centre) が行っている成人移民のための英語クラスに通う保護者もいる。
- ・ 多様な宗教を受け入れる Scoil Choilm の今後の課題は、後援 (patronage) を探すことである。

3.3. 日本への示唆

原則的にアイルランドは 2 言語 (アイルランド語, 英語) 国家である。しかし, 第 1 公用語であるアイルランド語は国や人々の継承・アイデンティティにとって重要であると考えられているが, 実際には, 第 2 公用語である英語が大多数の人々にとって母語であること, また, ケルトの虎に象徴されるように, 経済発展と低迷に翻弄されるアイルランド社会にとって, 今後も国内外の人々の流動性や, それにともなって変容する言語環境に対応することなど, アイルランド語, 英語, 外国語に関する政策や, 統合的な言語教育政策の望ましい在り方が問われている。国内に存在する多様化・多様性への気づきと社会的結束性を高めながら, 国際化を目指すために, 言語教育に関して, 一貫した理論, 政策, 実践が求められている。その意味において, アイルランドが中等教育言語戦略構想を策定し, 複言語主義の考えに基づく CEFR の理念を具現化するために, 教育ツールとしての ELP の開発に貢献してきた背景, 経緯, 現状, そして課題について学ぶことは, 言語・教育環境が大きく異なる日本にとっても意義を持つものである。

最後に, 本項で略述した文献および訪問調査を通して浮かび上がった点の中から, とくに示唆的なものを以下に挙げる。

- ・ 政策の立案は, 教育現場, 教育機関, 研究者・専門家および関係者との協議の上で行われるべきであり, 根拠に基づく, 実現可能な目標設定が必要である。また, 政策の

実施にあたっては、実証的モニタリングと評価による裏づけが必要である(Little, 2009)。

- ・ 学習者の自律は、アイルランド中等カリキュラムの外国語において、重要な到達目標とされているが、ELP を使用し、学習計画を立て、学習進行の状況を記録していくことには、学習者のリフレクションを促し、自律学習を支援するのに有効である。また、ELP の利点は、CEFR 参照レベルが基盤となっているので、どこの国で、どんな言語を学習する場合も、学習者が自分の言語能力を示すことができることである。
- ・ しかし、CEFR や ELP は、「教授法などのいわゆる『権威』に頼りきるのではなく、学習者が自分の力で行動し、常に批判的に自己の学習を省みようという趣旨に基づいて提案された」(山川, 2008: 107) ものなので、語学教師は CEFR の評価基準や Can-do statements に飛びつく前に、CEFR の理念や作成の背景を知ることが不可欠である。
- ・ ELP が教育現場でその有用性を十分に発揮するためには、CEFR の評価基準や Can-do statements を用いた言語カリキュラムにおいて用いられることが前提条件となるであろう。
- ・ 大学の教職課程プログラムにおいて、あるいは現職の語学教員の研修において、CEFR, ELP を熟知するように位置づけることが重要である。
- ・ アイルランドでは、2007 年にコミュニティ国民学校が設立されたが、この新しい初等学校の形は、多様性への気づきを与える教育として、日本の小学校英語教育のあり方を考える上で参考になる。

なお、今回の訪問調査で面談したカーソン博士は、トリニティ・カレッジの教職履修生を対象とした ELP プロジェクトのコーディネータを務めているが、その動向についても調査を続けたいと考える。

引用文献

Carson, Loran and Guus Extra (2010). *Multilingualism in Dublin: Home language use among primary school children*, Report on a pilot Survey by Trinity College Dublin and Tilburg University.

Central Statistics Office (2007). *Census 2006 Principal Demographic Results*. Dublin: Stationery Office.

<http://www.cso.ie/census/documents/Final%20Principal%20Demographic%20Results%202006.pdf> (2011 年 2 月 15 日引用)

Department of Education and Science (2006). *Country Report 2005-2006: Ireland in Language Education Policy Profile Series*, Dublin: DES.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/IrelandCountry_report_EN.pdf (2011 年 2 月 15 日引用)

Little, David (2003). *Languages in the Post-Primary Curriculum: a discussion paper, November 2003*, Dublin: NCCA.

<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/languagesdiscussionpaper.pdf> (2011年2月15日引用)

Little, David (2009). *Languages in Europe: Theory, Policy Practice “We don’t do policy here” The case of Ireland*. (London, 18 December 2009).

<http://www2.lse.ac.uk/language/pdf/LETPP%20-%20David%20Little.pdf> (2011年2月15日引用)

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)(2005). *Review of Languages in Post-Primary Education: Report of the First Phase of the Review*, April 2005, Dublin: NCCA.

<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Reportonfirstphaseofreview.pdf>

Scoil Choilm Community National School (2010) . Scoil Choim Community National School brochure, Porterstown Road Dublin 15.

山川智子(2008).「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題－plurilingualism 概念のもつ可能性－」, 『ヨーロッパ研究』, 7, 東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター, pp.95-114.

http://www.desk.c.u-tokyo.ac.jp/download/es_7_Yamakawa.pdf(2011年2月15日引用)

ウェブサイト

Council of Europe: <http://www.coe.int/>

CercleS : <http://www.cercles.org/en/main.html>

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA): <http://www.ncca.ie/>

The Post- Primary Languages Initiatives (PPLI): <http://www.languagesinitiative.ie/>

Trinity College Dublin: <http://www.tcd.ie/>

University College Dublin: <http://www.ucd.ie/>

アイルランドの成人移民（難民）の言語的統合

レオニード・ヨッフエ，神保 尚武

1. 人口状況

1999年から2007年にかけて、アイルランドは流入する移民の未曾有の増加を経験した。2003年から2006年にかけて同国の非アイルランド人住民の数は約225,000人から420,000人に増加した。この数字は伝統的な移民受け入れ国の移民受容と比較すると驚くほどには見えないかもしれないが、アイルランドの状況では、4年間で87%の増加となったのである。強靱な経済に引かれて、移民は主にポーランド、ラトビア、リトアニアなどのEU加盟国からやってきた。合計すると、188の非アイルランド国籍の人々が流入した。最多の5カ国は、英国、ポーランド、リトアニア、ナイジェリア、ラトビアであった（中央統計局、2010）。これらの移民集団は200以上の言語の話者である。2007年以来、アイルランドの経済状況が悪化し、経済危機に陥り、2010年にはIMFとEUの緊急援助が実施された。結果として、アイルランドは新移民にとっていまやそれほど魅力的な目的地ではなくなった。新しい人口調査は2011年半ばまで待たねばならないが、状況証拠によればアイルランドに流入する移民の全体的数は著しく減少している。例えば、2009年に発行された就労ビザの数は、2008年と比較して41%の減少となった（企業・貿易・雇用省、2010）。移民の流入が弱まったとはいえ、移民はアイルランド社会の不可欠な部分である。統計によれば、すでにアイルランドにいる移民の大多数が同国にとどまることを選択しているため、効果的な統合政策の周到な準備が政府にとっての最優先事項となっている。

2. 亡命申請者

2つの主な移民集団は、難民/亡命申請者と移動労働者である。この報告は成人の移民に対する言語対策に焦点をあてる。理由はアイルランド政府は現在移民の集団への体系的言語統合政策を持ち合わせていないことである。職業教育委員会は、算段さえつけば、難民の資格にかかわらず、限られた英語力の持ち主に無料で言語教育を与える。更に、EU以外の難民の方がEU加盟国からの新参者よりも英語教育をより必要としていると予測される。

アイルランドの避難民の数は、2002-2003年に劇的に絶頂に達した。1997年の約4,000人から2002年の11,634人に増加した。2003年には8,000人に減少し、2004年以来年4,000人へと平均化した（難民申請局、2010）。過去数年間アイルランドの亡命申請の認可率は約10%であり、2000年から2008年にかけて約8,500名の市民が難民の資格を得た。2007年以前は、ほとんどの亡命申請者はナイジェリアとルーマニアからやってきた。2007年にルーマニアがEUに所属してからは、申請の4分の1以上がナイジェリアの市民からのものであった。

3. 難民の言語の必要性

21 世紀の初頭における難民の著しい増加がアイルランド政府に、亡命申請者に必要な言語のメカニズムを含む統合政策を早急に創設することを迫った。この政策展開はいくつかの重要な研究に影響されている。おそらく最も中心的なものは『難民の統合化—両方向の統合に関する省庁間のワーキンググループの報告書』である。2000 年に発表されたこの報告書は、受け入れられた難民の圧倒的多数が社会的サービスにあずかったり、アイルランド社会に参加するのにふさわしい英語力を欠いていることを示した。2002 年のダブリン郡職業教育委員会(VECs)による次の研究は、成人移民への体系的な言語教育の緊急性を強調した。それによると難民の 50%以上がまさに全く英語力ゼロであることを示した。その結論はもうひとつの難問を指摘した。即ち、亡命申請者の 7%が彼らの母語の識字能力を有していないということであった。

4. 政策対応

アイルランド政府は、これらの研究に対して、1988 年に設立された難民言語支援団体を 2001 年にアイルランド言語・訓練統合機構(IILT)に合併することで対応した。この新設された組織は、成人の難民に対する英語訓練の提供と言語プログラムを与えることで VECs を支援することを調整する責任を担った。組織上の構成は変化したが、成人難民のプログラムの本質を支持している教育的原理や哲学はほとんど無修正である。

5. 成人難民プログラムの言語部門の主な要素

- 1) 言語訓練を含む訓練は、難民の資格を所有している者にのみ与えられる。
- 2) プログラムへの参加費は、週 20 時間で 1 年間は無料か最低限の費用である。総じて、参加者には 920 時間の気前のよいプログラムとなる。
- 3) 言語授業に加えて、プログラムは難民に雇用と教育機会、政府のサービス、より広範な社会の特徴の情報へのアクセスができるように援助する。
- 4) それぞれの参加者の英語能力は最初にオックスフォードのクイック・プレイスメント・テストで評価される。言語訓練を必要とする者は責任者がそれぞれの優先順位を決める助けとなるニーズ分析を受ける。
- 5) クラスサイズは 16 名に限られている。
- 6) プログラムの言語訓練は最終的評価を要求していない。終了の標準的指標を設定しないという決断は学習者の広範な教育歴や識字度を考慮したり、コース内容の評価方法の影響を避けたり、参加者のストレスを最小化したりするためになされた。しかしながら、原則は一般コース終了後は、学習者は CEFR の A2 レベルに達することが期待されている。言語プログラム全体としては B1 レベルを目指している。これらの原則に沿う形で、参加者はケンブリッジ大学のオンラインの BULTAS (Business Language Testing Service)試験を受験するように勧められている。

6. 英語コースのタイプ

プログラムの管理者は学習者のニーズに合った枠組みのカリキュラムを面談して開発しようとしているが、個人的ニーズにシラバスがどれだけ微調整できるかには明らかに限界がある。学習者の2つの集団が特に難問である。一つは識字度が全体的に低い集団であり、もう一つはA2レベルからB1レベルへ移行しようと努力している集団である(Bearpark, 2011)。概観すると、プログラムの範囲内で提供されているESLのコースは次の3種類に分類できる。

1) 一般英語コース

このコースはサバイバルするための英語力獲得に焦点がある。週20接触時間で16-17週が基本である。授業は午前と午後と同じ内容が与えられており、働いている人々に出席を容易にさせている。コースは4技能をカバーしており、シラバスはアイルランドに住むために必要な話題を含んでいる。即ち、健康、教育、金銭問題、官僚との交渉、履歴書の準備などである。コースの間に参加者は面接により2-3回評価される。その結果は書面による報告となり、次の学習段階の根拠となる。一般英語コースはプログラムで提供されている最も人気のある学習部門で、プログラム参加者の約75%が登録している。それは国中にVECsにより提供されており、共同体の明確な必要性を前提としている。イスラム教徒の移民と認知された言語の必要性のある共同体では、宗教上の理由で共学の授業に出席を許されない女性の必要性に合わせるために、このコースは現地のモスクで開講されている。これらの環境では英語の価値が特に高かった。理由は、女性に受け入れ国で活動をするのに必要な英語力を与えるだけでなく、より重要なことは彼女たちが現地の人々と接触しなければならない唯一の機会を与えていたからである。

2) 学術目的のための英語

これらの授業は高等教育で研究を遂行する専門家の資格や十分な教育的背景を持った学習者向けのものである。主にダブリンで、いくつかの講座が用意されている。3-4カ月の期間で、主にノートの取り方やレポートの書き方やTOEFLの受験準備や他の専門英語の必要性に焦点をあてている。

3) 就職前語学授業

成人の難民を主流の職業訓練への準備を目指すこれらの授業は2005年まで存在した。この「橋渡し」的機能はもはや存在しない。一般英語コースの終了後、参加者はFFTAC (Further Education and Training Awards Council)により提供されている職業訓練校に転校することができる。

7. 教室でのヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)の役割

CEFRのベンチマークに連結した結果により、ELPは大人の移民に対する言語訓練の提供に1役割を果たしている。ELPの「マイルストーン」版は言語パスポート、言語学習記録、学習記録保管用資料集の3構成要素を取り入れているが、他のELP版とは異なる重要な特

徴を持っている。「マイルストーン」版はヨーロッパの4カ国の教育者と協力してアイルランドで開発され、受け入れ国の言語を習得する成人の移民の必要性に焦点をあてている。このツールは学習者の母国の文化や言語的背景を考慮に入れ、学習者が新しい環境で直面する言語問題を取り込んでいる。教室での ELP の使用は学習者にある程度の自信を与える進行中の自己評価を促進する。しかしながら、自己評価だけでは、資格の認定や労働市場や教育へのアクセスのような外的目的には十分ではない。故に前に述べたように、学習者は正式の試験を受けることを勧められている。

8. プログラムの結果

アイルランドにおける成人移民に対する英語教育が成功したかどうかを何らかの正確さをもって断定することは困難である。何故ならば、参加者に対する教育の影響を評価する総合的な長期的研究が存在しないからである。2004-5年に収集された限定的結果によれば、参加者の大多数は1年以内に一般英語コースを終了している。2004-5年の統計によると、参加者のほぼ74%が「継続教育、訓練や雇用への参入を支持する程度に上達したり、彼らの必要度に見合う程度の上達度に達した」(Integrate Ireland Language and Training, Measure of the EHRDOP, 2006)。この記述は非常におおまかなもので、言語プログラムの本当の有効性に関し少しも有用な情報を述べていない。明らかに、言語提供の質を評価するためにはプログラム参加者のより体系的な追跡調査が必要である。

2007年の4月にアイルランド職業教育協会(IVEA)は難民に対するESL訓練の提供者(主にVECs)から情報を収集するアンケート調査を行った。調査は言語プログラムの適切な優良実践とより効果的な提供を阻んだ考えうる障害に関するものであった。回答者により明らかになった課題は以下のようにまとめられる。

- 1) 外国語としての英語(ESOL)についての国家的戦略の欠如;カリキュラム編成や評価実践に関して提供者間の一貫性の欠如
- 2) ESOL教師の訓練の欠如;教育集団の欠如
- 3) 勤労学生の時間割を組む困難さ;地方では教室の所在地への通学が多くの参加者にとって難問である
- 4) 連携の稚拙さから生じる同内容の繰り返し
- 5) 学生が望んだり必要としている程度の熟達度を獲得させるためには不十分な授業時間(IVEA ESOL Survey report, 2007)。明らかに、この調査の結果はより正確に言語プログラムの提供の欠陥を指摘しており、政府に提出した勧告の基礎となった。

9. 勧告と結論

前項で提出した懸案の中でも最も緊急性の高いものは、国家的ESOL戦略を策定し、VEC提供者間のより高度な連携を保障することである。IVEAの報告書で後者の目的は成人移民への言語プログラム提供の質を保障する権限を付与された国立ESOL支援局を設立するこ

とにより達成できると示唆されていた。

21世紀の初頭から、アイルランド政府は成人難民への言語訓練の提供に巨大な投資をしてきた。多くの国家の公共サービスの削減を招いた今日の経済的苦境の中でも、亡命申請者の言語的統合は予算を微減にとどめた形で政府の優先課題となっている(Bearpark, 2011)。この納税者のお金の投資が予期した結果を生みだしたかどうかは明らかではない。事例によると、難民の多くは彼らが受ける言語訓練の質に満足していることを示唆している。しかしながら、実証的データがない状況では決定的結論を導くことは不可能である。参加者の達成度に関する厳格な数量的評価が必要である。アイルランド政府の不安定な経済的立場がこの仕事を促進させるかもしれない。

言語プログラム提供の質を保障する適切な基盤を構築することが重要な優先課題である。現時点では、ESOLの提供を監督する調整機関が存在しない。しかしながら、最近政府は教員訓練、カリキュラム編成、資源の配分をより一貫したものにする努力のために、今まで自立的に経営されてきた33のVECsを16に合併すると発表した。

Bibliography

Bearpark,S.(2011). Personal communication.

Department of Education and Skills (2010).*Intercultural Education Strategy, 2010-2015*.
Dublin: Department of Education and Skills.

Irish Vocational Education Association (2007). *ESOL Survey*. DUBLIN: IVEA

WRC Social and Economic Consultants (2005).Integrate Ireland Language and Training
Measure 17 of the EHRDOP. Dublin: Equality Studies Unit

(on-line references)

Central Statistics Office

<http://cso.ie/>

<http://cso.ie/statistics/popnclassbyreligionandnationality2006.htm>

County Dublin Vocational Education Committee

<http://www.codubvec.ie/en/index.cfm/do/refugeeprogramme>

Department of Enterprise, Trade and Employment 2010

<http://www.deti.ie/labour/workpermits/publications.htm>

Office of the Refugee Applications Commissioner 2010

<http://www.orac.ie/pages/Stats/statistics.htm>

ヨーロッパ現代語センター (ECML) 訪問・研修

(まとめ：遠藤雪枝、中西千春、酒井志延)

I 全体日程

期間：2011年2月7日(月)～10日(木)

出張先：オーストリア国グラーツ市、ヨーロッパ現代語センター European Centre for Modern Languages (ECML)

目的：ヨーロッパの言語政策と言語教育、特に「ヨーロッパ共通言語参照枠」と「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」の普及度の調査、関係者との意見交換、関係資料収集を行う。

- 概要：1) ヨーロッパ現代語センターでのセミナー参加
2) グラーツ市の初等・中等学校への訪問と授業視察
3) グラーツ大学の David Newby 氏を訪問

2月7日(月)

14.00-17.00	Self-introduction Working session of the JACET group at the premises of the ECML Working session on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
17.00-	Welcome reception with staff members from the Centre

2月8日(火)

07.30	Meeting in lobby of the Hotel Weitzer: transfer to schools (in 3 groups)
07.45-10.30	School visits in Graz: 1) Bundesgymnasium Ursulinnen http://www.ursulinen.asn-graz.ac.at/ 2) Bundesgymnasium Oeversee gasse http://www.oeversee.asn-graz.ac.at/ 3) Graz International Bilingual School www.gibs.at Transfer back to ECML
10.45-11.00	Coffee at the ECML
11.00-12.30	Working session on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) WS1: Theoretical background and objectives of the CEFR: Present status and challenges (Waldemar Martyniuk)
12.30-14.00	Lunch

14.00-18.00	<p>Working session on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)</p> <p>WS2: Contextualization of the CEFR in the European settings (David Newby)</p> <p>WS3: Relationship between CEFR and ELP: Essential factors for developing an ELP within the constraints of the national educational structure(s) (David Newby)</p>
-------------	--

オーストリアの Lower and upper secondary levels の学校では、全ての現代語に関する授業のシラバスは CEFR を基底として考えられている。教育基準も、CEFR を考慮している。また、高校の卒業試験（18 歳・19 歳で受験）も CEFR をベースに作られている学校もある。英語を教えるには、CEFR の C1 に達する必要があるだろうとのこと。

午前中のグラーツ市内学校訪問は、3 グループに分かれた。それぞれの学校の校長先生と英語担当の先生から聞き取った内容は以下の通りである。

1) Bundes gymnasium Ursulinnen (nice school とされている)

- ・ 学校で目指している英語レベルは B2 レベル、大学で C レベルに入るという前提である。
- ・ 外国語として英語を選択する生徒が最も多い。
- ・ 英語を日常使用している生徒もおり、授業以外でも英語を使用する機会がある。
- ・ 課題を出すとしたら、リーディングでは1回数ページ、ライティングでは 2 週間の課題として 3 枚程度が目安である。

○5 th grade (15 歳 13 人：男子 1 人、女子 12 人) の英語授業の様子：

- ・ オーストリア人の先生とアメリカ人の ALT との team teaching (TT)
- ・ ALT が、地理の授業で学んだ自然災害に関する単語 (tornado, tsunami, volcano eruption etc.) が定着しているかを確認。指名された生徒は災害を表す単語について、英語でひとり 1 分程度で説明した後、他のクラスメートがその単語が何であるかを当てるという形式で授業が進められた。授業はほとんど英語のみで行われていた。

2) Bundes gymnasium Oeverseeegasse

- ・ 生徒には移民もおり、彼らの母語には多様性がある。学校での共通語はドイツ語。それぞれの母国を理解し合おうという目的で作成した、生徒の親によるレシピ本をくれた。生徒の親が学校で、実際に料理のデモンストレーションをしている。
- ・ 10 歳以上の生徒が通っており、10 歳の時点で、約 4 割は vocational school に進学することを決める。残りの約 6 割は、一般の学校へ進学する。
- ・ 授業時間は、60 分
- ・ 授業は英語で行われるが、生徒はわからない箇所をドイツ語で質問してもよい。また、生徒が英語での説明を理解できないと思われる場合には、先生はドイツ語で説明する。

- 英語学習 6 年目のクラス (15 人) の様子 :
 - ・ オーストリア人の先生一人での授業。テキストは *Headway* (オーストリア版)、*Intermediate* を使用。
 - ・ まず、C.V.のライティング活動から始まり、次にペア・ワーク で **job interview** (スピーキング活動) を行う。一人が雇用主、もう一人が職を探しているという設定。最後に先生が、どの職業にどの学生が一番適しているかを質問していた。授業配分は、**Pre-activity** (10 分)、**Procedure** (30 分)、**Extension** (20 分)。
- 英語学習 5 ヶ月目のクラス (20 人) の様子 :
 - ・ オーストリア人の先生一人での授業。テキスト *You & Me* (オーストリア版) とそのワークブックを使用。生徒はおそらく、移民の子が多いのではないかと推測される。それゆえ、ドイツ語もまだ習得中という生徒が多い。
 - ・ メカニカルなドリル中心の授業で (足し算の練習や時計の読み方などを先生がドイツ語で質問し、生徒が即座に英語に直すという練習の繰り返し) コミュニカティブ活動はほとんどなかったが、生徒の学習環境を考慮すると、そうならざるをえないのだろう。このことを授業後に担当の先生に伺ったら、学習内容の定着を図るため、多くの宿題やドリルを与えているということだった。ドリルを沢山やっているせいか、英語を始めて 5 ヶ月目にしては、リスニングなどの問題がきちんと解けていた。
 - ・ 答えたくて挙手している生徒を当てずに、授業は進められていた。
 - ・ 生徒の発話に対して、前置詞の使い方などの間違った部分も直していた。
- リスニング **football** (女子は **softball**) 選手のクラス (21 人) の様子 :
 - ・ 海外に遠征してメダルを取っている写真が貼ってあり、学校としてスポーツに力を入れているようだ。
 - ・ テキスト *Headway* (レベル 7) を使用。アクセントのある聴き取りにくい英語だったが (おそらく、日本の学生は聴き取ることは難しい)、聴き取ることのできる生徒が多かった。先生はテープをまとまった内容ごとに流した後、内容に関する様々な質問を投げかけるという形式で授業は進められる。ペア・ワークやグループ・ワーク、コミュニケーション活動はなかった。
- 英語学習 3 年目 (13 歳) のクラスの様子 :
 - ・ 教育実習生による授業で、中間テスト後の授業。“Fly an Egg”というコミュニケーション活動の授業。グループでゆで卵を落とし割れないように工夫させた後、実際に落としてみる。そして、その様子を各グループ代表者がプレゼン。”自分がゆで卵だったらどのような気分だったか “を書いてくるという宿題あり。ドイツ語直訳の英語が目立つ。**Intersentential code-switching** も見られた。
 - ・ この学校では、ELP は使用されているようには思わなかった。コースブックに沿った授業では学年が上がるにつれコミュニケーション活動が多くなるようだが、先生の工夫次第という感じである。

3) Graz International Bilingual School

- ・ 生徒の 9 割はオーストリア人で、入学時は英語の知識はゼロに近い。
- ・ 地域で唯一のバイリンガルスクールなので、入学希望者が多く、選考に苦勞している。この学校の生徒は、**highly gifted children** が多い。
- ・ まず、**Intensive phase** で英語に慣れたあと、英語での授業を受ける。ついていけない生徒の比率は少ないが、必要に応じて補習も行なう。
- ・ 教師は全員英語を教えることができ、それ以外にもう 1 科目を教える。教員養成訓練を約 5 年受けるが、資格を得たばかりの教員は 1 年間メンター付きで実習を行なう。
- ・ **CEFR** に準拠した、**Spanish / French / Russian / Latin** の授業もあるが、特別に異文化理解の促進を目指したクラスはない。

○ 1 年生の英語の授業 (約 20 人)

- ・ **Intensive phase** は済んでおり、教員 2 名の **TT**。
- ・ 学習内容は、人の外見を描写する表現、家具を表す名詞、前置詞を使った空間表現、部屋の内部についての写真描写だった。

○ コンピュータ実習室での地理

前半はイラクについての生徒の発表が行なわれ、後半はフェアトレードについての導入学習と情報リテラシー学習をかねた活動が行なわれた。後半はペアでインターネットを利用した情報収集を行い、ワークシートにまとめる活動だった。(発表は次の回に行なうとのこと)。

○ 歴史のクラス (14, 15 歳)

- ・ 教員 1 名、生徒約 20 名。
- ・ 授業冒頭、3 名の女子学生が日本についてのプレゼンを行う。その後、グループで第一次世界大戦に関する学習。例えば、自分が兵士になった気持ちで手紙を書かせていた。友人とのやりとりはドイツ語だが、英語もよく使っていた。どのクラスでも「言語は使用するために学ぶ」という意識が強かった。これは日本の **CLT** の示唆と感じた。

(清田洋一)

2 月 9 日 (水)

08.00-08.45	Introduction to the school visit (Evelin Fuchs) Transfer to the Volksschule Berlinerring
09.00-13.00	Visit to the Volksschule Berlinerring - applying CLIL in a primary context http://www.pze.at/vs-berlinerring/ Transfer to The University of GRAZ Q&A session (Participants and David Newby)
13.00-14.00	Lunch at The University of GRAZ Transfer to ECML
14.00-17.00	European Language Portfolio Workshop 4: Using ELP in the classroom; integrating with existing syllabi and adjusting testing mechanisms (Grete Nezbeda)
17.00-18.00	Visit to the ECML Resource Centre

オーストリアの小学校（6歳～10歳）では、1年生から外国語（英語、フランス語、イタリア語、スラブ語など）を学習するが、9割以上が英語を選択する。学級担任の先生が、外国語のクラスも担当。

午前中の小学校 the Volksschule Berlinerring 訪問の前に、Evelin Fuchs 氏による CLIL についての講義あり。（この小学校はグラーツ市で CLIL を導入している唯一の学校である。）CLIL とは Content and Language Integrated Learning のことであり、内容と言語の両方に注目した学習を指す。つまり、科学や地理などの内容が英語を通して教えられ、言語は学ぶために使われている。そして、様々な活動を通し、生徒の考える力が養われるようになっている。授業は英語で行われるが、生徒はわからない箇所をドイツ語で質問・答えてもよい。生徒のドイツ語での答えに対して、先生は英語で言い直している。英語の授業による生徒の理解へのサポート（scaffolding）として、1）手に触れたり、動かしたりできる活動（科学実験など）を盛り込む、2）生徒の動機づけを高くするような教材を選ぶ、3）絵や視覚にうったえるような教材を使用する、4）表やチャートなどを使用する、5）生徒を褒めたり、質問しやすい環境を作る、などがある。

この小学校では CLIL を 2008 年から導入しており、1, 2 年生は週に 4 時間、3 年生は週に 5 時間の授業がある。CLIL 担当者は、学級担任の先生であり、2009 年 9 月からは TT を行うこともある。まだ新たな取組みなので、大学の先生からアドバイスを受けながら、授業準備などを行っている。準備にかかる時間が莫大であり、その費用も先生が負担している。授業でどの内容（科目）を扱うのかは、先生の判断に任されている。授業中にワークシートが配布されるが、それを生徒は、最初は内容ごとに分類せずにファイルに入れ保存する。そのファイルは後に科目ごとに区分される。

the Volksschule Berlinerring では、1 年生～3 年生のクラスを視察した。

1 年生のクラス：生徒 10 人前後。学級担任でなく、CLIL 担当者が授業を行っていた。（学級担任は、机に座り観察。）洋服の名前を覚えさせ、それをどの季節に着るかを学ばせる授業だった。まず先生がジェスチャーのみで、覚えてばかりの英語（毛糸の帽子、スカーフ、ズボンなど）を言わせて復習。次に、車座になり春夏秋冬の絵を提示し、それぞれの季節の絵の上に洋服の絵を置いていく。最後に、机に戻って、一人ひとりがワークシートをこなす。（ワークシートは、どの季節にどの洋服を着るのかをチェックさせるものだった。）

2 年生のクラス：生徒 24 名。学級担任が授業を行った。歌、先生の豊かなジェスチャーとフェイシャルエクスペッション、わくわくするようなゲーム感覚、グループワーク、視覚物の使用（ボトル、香水、リンゴなど）、ワークシートなど、先生の創意工夫が 50 分の授業時間すべてに行きとどいていた。生徒は、先生の質問にすぐに反応し、大多数の生徒が挙手をし、指名されるととてもうれしそうに答えていた。「五感」がテーマであり、五感に関する単語（名詞、動詞）を使って、新文法項目もたいへん自然に、無理なく導入していた。「楽しい」英語授業であった。最後に、机に戻って、一人ひとりがワークシートを記入し、どの五感を使ってどの単語を使うかチェックした。生徒は文字は書かなかった。

先生が確認をして、ファイルに入れさせていた。

3年生のクラス：目的は、seven continents の名称と場所を覚える。(content-based)
最初に地球儀を出し、地球の形"sphere," Arctic, Antarctic, the North Pole, the South Pole. など、既習済みの単語を生徒たちに質問していった。それらの大陸とそこの状況(This is Africa. It's so hot.)というような文を先生が言って、それを生徒たちが chant でリピートしていった。次に、World map の大きなものを見て、continent の名前を発音し、確認した。その後、生徒それぞれに小さいマップが配られ、その地図に大陸の名前をかいた単語カードを個人で貼るという作業。どの大陸にどういった動物が住んでいるかクラス全員で確認。生物の授業のようだった。ここでは、I think here is ~. I think there is ~. の構文を学習させるつもりのものでそれらを板書して、生徒たちに発音させていた。大陸に動物の写真を置きながら、I think here is Asia. I think there is an orangutan.などの文を言わせ、それを使って、生徒たちは自分の地図と与えられた動物のシールを置きながらペアでその文を言っていた。それから、動物がどの大陸にいるかという activity に発展していった。最後に listening をやり、簡単な quiz で、正しい文にチェックをつけるようなものであったようだ。listening に入る前に難しい単語は先生がドイツ語で生徒に教えていた。授業内での指示はすべて英語で行い、生徒たちもそれを理解していた。よくしつけられてもいた。

<ELP のパイロット調査に関して>

1998年～2000年、ヨーロッパの18の教育機関において、2,000人の教師と30,000人の生徒が参加して、ELPを使用した言語学習プロジェクトを展開した。その結果、以下の結果が得られた。

- 1) ELP 中心の言語学習は、リフレクションと自己管理を推進する。
- 2) ELP を使用した“記録をする”という作業と従来の教授法とは、互いに上手く機能し合っている。
- 3) ELP が言語学習の中心である場合、学習者は ELP の重要性を認識する。
- 4) ELP の使用回数が少なかったり、単にチェック項目に記すのみであると、学習者は ELP に飽きる傾向にある。
- 5) ELP の使用は、教師と学習者双方をサポートすることができる。

<オーストリアでの ELP 使用>

・年齢ごとに ELP を導入している。例えば、6歳～10歳、10歳～15歳、15歳以上、大人、という区分。

・教師の役割を変えることになる。また、コースブックの役割を見直し、テキストと ELP を併用。

2月10日(木)

09.00-09.45	Lecture on the CEFR (summary) (David Newby)
09.55-11.00	Wrap-up session: Reflection Free discussion among participants

酒井志延先生からグラーツ視察旅行のまとめがあった。

- ・日本の英語教育は間違っていると言われるが、これは日本の文脈を考えずに外国から持ってきていることにある。CLTも、これによる誤りである。CEFR導入にあたって、日本の文脈に合わせる必要がある。文脈化に何が必要かを考えるのが重要である。
- ・日本の英語教育の研究は、内向きな傾向があるので、外に向ける必要がある。また、研究を日本語と英語の両方で発表する必要がある。

・【参加者への課題】

本視察旅行の前後で、次の4項目(CEFR、ELP、EPOSTL、CLIL)について自己の見解がどのように変化したか振り返りをし、記すこと。

II 参加者の課題

1. 遠藤雪枝(清泉女子大学)

今回のグラーツ訪問は、収穫の多い有意義なものであった。文献上でしか目にしなかったCEFRが、身近に感じられた訪問であった。また、参加された先生方との情報交換も成果物となった。以下にCEFR、ELP、EPOSTL、CLILに関しての感想を述べたい。

1) CEFRに関して

実際にCEFRを導入せざるを得ない状況下にあるヨーロッパの現状を目の当たりにし、CEFRの理念をそのまま日本に適用するのは無理があるのではないかと思った。その理由は2つある。①日本では複言語主義・複文化主義が広く認知されておらず、また、現況では、そのような状態には当てはまらない。②日本には、TOEICやTOEFLのような、点数の出るものでなければ客観性に欠けるといった考えが残っている。従って、日本では利用できるCan-do listのみに焦点が当てられがちなのが納得できた。しかしながら、CEFRのアプローチの「美味しいところ取り」をし、日本の教育環境に適応させるならば、こんなに素晴らしいものはなく、日本の英語教育はより良い方向に向かうと信じている。

2) ELPに関して

非常に良いツールだと思うが、日本で根付かせるのには時間がかかり、先生によってはその使用を面倒だと思う人がいるかもしれない。また、ELPは一部の私立学校などで使用できても、EU全体で使えるような汎用性を持つとは考えにくい。日本では「自己評価」を

積極的に、恒常的にさせる習慣を身につけさせるのが、当面の課題だろう。ELP は従来実施してきた定期試験などの評価法とは異なるため、今後はカリキュラムとどのようにつながり、授業運営にどのように活かされていくのかを検討する必要がある。個人的には、ELP を授業に導入したいと思っている。今回の訪問で、ELP の実際の使用方法を見たかったが、それが実現されなかったことは残念であった。

3) EPOSTL に関して

これも非常に良いツールだと思うが、ELP と同様、日本に根付かせるのには時間がかかると思う。自分が教職課程に携わっているから特に EPOSTL を効果的に使用したいが、生徒に「自己評価」をさせる習慣を身につけさせるのは容易ではない。今回の訪問で、やはり、EPOSTL の実際の使用方法を見てみたかった。

4) CLIL に関して

CLIL 登場の背景的理念には賛成で、これを日本でも導入できれば良いと思う。英語使用に関して、イマージョンよりも縛りが緩く、日本の先生や生徒にとっても、心理的負担は軽減されると思う。CLIL は新たな理論だと言ってはいたが、似たようなアプローチで英語教育を行っている先生は日本にもいるような気がする。この CLIL を今後は日本にもっと浸透させ、CLT への橋渡しとなるようにしたいと思った。

5) 全体の感想

学校訪問は、とても有意義で楽しいものであった。アレンジなど大変な面も多いと推測されるが、もっと色々な学校を訪問し、より多くの授業を見学し、多岐にわたる CEFR 実践例を視察したかったとも思う。

今回の ECML ツアーでは大変お世話になり、本当にどうもありがとうございました。心より御礼申し上げます。

2. 加藤千博（防衛大学校）

1) CEFR

CEFR に関する研究発表が近年顕著に増加しているが、その主な内容は framework（共通参照レベル：自己評価表）の A1、A2 といったレベル判定と Can-Do statements である。しかし今回の研修で学んだ最大のことは CEFR の理念がまず重要だということである。理念を置き去りにして小手先の方法論に関する研究が日本では先行しているという現状を知ることができた。

複言語主義の意味は理解していたが、それが実際にどのように機能しているのかを視察することができた。オーストリア人にとっては、オーストリアの国語であるドイツ語、ヨーロッパで最も広く普及している第二言語としての英語、さらに外国語としても一言語

を学び、移民の者にとっては、母国語、第二言語としてのドイツ語、そして第三言語としての英語を使用する。こうして3言語以上を各個人が使用することを目指すEUの究極的な目的は「戦争の悲劇を二度と繰り返さない」ということであり、この理念は日本及びアジアにも通低する基本的な考え方であり、アジアがヨーロッパに見習うべき姿勢である。

言語学習が一生のものであるということは理解していたが、今研修を通じてより一層その重要性を知り、またこの観点が日本の英語教育に大きく欠落している点であることを認識した。

2) ELP

ELPが3要素（言語パスポート、言語学習記録、資料集）からなることは文献を通じて理解していた。言語学習記録に関してはリフレクション・シートとして記入させることが自律的な学習態度を養成する上で有効であるという日本の実践研究論文を幾つか読み、自分自身でも実践してその有効性は認識していた。しかし、ECMLで実際に目にした各国のポートフォリオのサンプルは日本の研究者が実践研究として報告しているものとは異なり、言語学習記録は大部分がCan-Do方式の自己評価（チェックリスト）であり、現在の学習記録は、毎回記入するよりも単元ごとや学期ごとであり、さほどスペースを割いていなかった。

ポートフォリオはそもそも学習が続く限り記載し続けるものなので、5年、10年と続けていくものである。よって学習記録を毎回学習ごとに記入する必要はなく、恐らく日本の研究者は半期や1年の短期間におけるポートフォリオの有効性を検証するため毎時間ごとに記入させているのであろう。日本の現状では複数年に渡りポートフォリオを記入するシステムができていない限り、教員ごとに1年単位で行うのが限界である。すると毎授業ごとに記載させるのはやむを得ず、しかもそうすることは効果的だと思われる。

3) EPOSTL

夏の草津セミナーでEPOSTLのことは学び、またフィンランドの教育制度を本で知り、教員養成におけるポートフォリオの意義は予め認識していた。よって今回の研修でEPOSTLに関して新たな知見は得られなかったが、教員養成の重要さは非常に実感した。視察した学校でも教員間のレベルの差は歴然で、同じ学校内に優れた語学教員とそうでない教員がおり、言語学習の環境とともに教員の重要さも実感した。

日本では今後教員養成系の大学での導入が考えられるが、すでに教壇に立っている教員に対する研修の一手段として有効だと思われる。教員免許更新講習で、チョムスキーやシェイクスピア専門の教授が現役の中・高教員に講義をすることの無意味さを考えれば、EPOSTLを紹介することの方がよほど有益である。大学においてFDの一環として言語教育に関わる教員に使用させることができれば授業評価と相まって効果があると思われる。ベテランの教授陣に押し付けることは難しいので初任者研修としての使用価値は高いだろ

う。

4) CLIL

聞いたことはあるが何の略称だったかいつも考えなければならぬほど理解は浅かった。今研修で最も理解が深まったものがこの CLIL である。

Volksschule Berlinerring で 3 年生の授業を参観した。社会と理科の内容を英語を通じて学んでいくものであったが、そのレベルの高さに驚愕した。英語を学習し始めて 3 年でこのレベルまで到達させるこのプログラムと教員の力量に感動した。イマージョン教育だと学んだ教科内容の母国語での理解が得られないが、CLIL では英語を通じてその教科内容を学び、さらに母国語（共通言語としてのドイツ語）でもその内容を学ぶので、他言語だけで学ぶ弊害は出てこない。恐らく相乗効果で理解が深まるのではと思われる。

日本の小学校に導入するのは現状では不可能であろう。なぜなら教員の養成が追いつかないからである。グラーツでも視察した学校のみで行われていることを考えると普及には時間がかかりそうである。しかしその学習効果は非常に大きいことがわかった。

日本の大学では 1-2 年生を教養英語と捉え、3-4 年生の英語授業が設置されていない大学が多い。3-4 年生対象に CLIL を真似た専門英語（専門科目を英語を通じて学習する）を設置することでその専門分野の理解と英語学習を行うことができ、英語の継続学習に寄与することができると思われる。問題は単位を専門科目として扱うか語学単位として扱うかという点と、専門の教授陣をどう説得して授業を担当してもらうかである。ちなみに私の以前の勤務校では英語で授業を行ってもよい教員を募ったところほとんど皆無であったため、その後の全ての新規採用の条件に自分の専門科目を英語で授業できることが含まれるようになった。英語で授業を行うことに対してはよほどのインセンティブがない限り誰も引き受けてはくれないだろう。

5) 個人としての目的意識の変化

今回の私の目的はポートフォリオ、特に言語学習記録が実際どのようなものであり、どう活用されているのかを現物を見て知ることであった。残念ながら視察した学校では言語学習記録の実物を見ることはできず、ECML のリソースセンターでサンプルを見るにとどまってしまった。しかしそのサンプルと講師陣との質疑を通して具体的な利用方法の理解が深まった。ポートフォリオが大学での自分の授業でも活用可能であることの自信が深まった。ただし自らオリジナルのポートフォリオを作成する必要があり、大変な作業ではあるが、なんとか春休み中に作成し、新学期からどこかのクラスで試験的に導入し、毎年それを改善し、そしてさらにポートフォリオの効果を検証してみたいと考えている。

英語教育が充実していると思われるオーストリアでさえ CEFR やポートフォリオが思ったほど普及していないことを考慮すると、日本での普及は非常に難しいことを実感した。しかし Volksschule Berlinerring で CLIL が成功していることを見ると、条件さえ整えば日本でも CEFR の導入は可能である。大学の一教員としてできることは、自分のクラスでポ

ートフォリオを導入して、その学習効果を他の教員へと広めていくことであろう。つまり草の根からの普及活動である。いずれ自分が学科長、学群長になった折にはトップダウンでの導入ができるよう研究と準備、そして根回しをしておきたい。

今回は英語教員としてこの研修に参加したが、複言語主義というヨーロッパにおける理念は文学・文化研究をする自分にとっても通低する大きなテーマの発見であった。英語教育の一分野として **CEFR** を研究するだけでなく、文学・文化研究の対象としても **CEFR** を研究することが可能であることを認識した。よって英国以外のどこへでも出張が可能となった（予算はまた別の話ですが...）。

3. 清田洋一（明星大学）

1) 概念的な知識としての **CEFR**, **ELP**, **EPOSTL**

このツアーに参加するまでは、**CEFR**, **ELP**, **EPOSTL** について、自分にとってそれぞれは重要なテーマではあった。この3つのプロジェクトは、**European Centre for Modern Languages**（以下、**ECML**）が、欧州評議会の言語部門政策部門として、言語教育に関して、開発したものだ。特に **EPOSTL** は教育問題研究会で、**J-POSTL** として日本への文脈化に取り組んでいるので、自分でもそれなりに分かっているつもりだった。しかし、実際にそれに携わった人々と意見交換をしたり、関係校の授業を見学して、やはりそれは表層的な、概念的な知識であったことを痛感した。

2) **CEFR** について

EU の国々の言語教育の憲法のような位置づけの、ヨーロッパ言語共通参照枠(**Common European Framework of Reference for Languages**:以下 **CEFR**)については、日本の大学でもその学習目標の指標として、導入や独自の視点で研究している。それらは主に **Can-do** リスト的な使用法を志向しているようだ。自分でも **CLT** の日本への文脈化をテーマとして意識していたので、外国語学習の目標の透明化、社会的な視点での **action-oriented** な方向性に可能性を考えていた。しかし、**ECML** の多国籍なメンバーの構成、ヨーロッパの **EU** 統合への道のりとその言語政策部門である **ECML** の設立、その **ECML** が置かれているオーストリアという国の歴史や成り立ちといった背景が、特に **EU** の平和的な安定へ希求を込めて、ヨーロッパの言語政策の憲法のような **CEFR** の策定を目指したことは間違いない事を実感した。

例えば、グラーツの英語のバイリンガル教育を行っているミドルスクールで歴史の授業を見学した。そこで使用されている英語力の高さに驚いたが、その内容が、第一次大戦の戦争の状況を読み取り、兵士の気持ちになって手紙を書くという取り組みがあった。また、このクラスの冒頭では、日本をテーマにしたプレゼンテーションがあり、そこでは「原爆の子の像」についての発表もあった。生徒の内の一は、私に「日本の兵士の自己犠牲の精神」について尋ねた **ECML** の若いスタッフで、この学校の引率をしてくれた **S** は、この

学校の卒業生で、サラエボの内戦のこと、それに伴う移民の増加、学校におけるその言語や文化的な問題について話してくれた。言語教育と内容の必然性がそこにあった。

3) ELP、EPOSTL、CLIL について

ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio: 以下 ELP)は、言語教育のツールとして、ヨーロッパの各国で使われ、ECML の資料室に様々な国のバージョンがあった。これらを眺めながら、「言語学習に対して自分で責任を取る」ことの意味が分かったような気がした。日本の学校での外国語学習に欠けている「学校という枠を越えた視点」を痛感した。

「言語は使うために学ぶ」という当たり前な姿勢は、CLIL の試行教育を行っている学校でも当然のように見受けられた。ELP のワークショップで、ECML のスタッフに、私はリメディアル教育を念頭に、「あまり言語学習が得意でない生徒が、Can-do リストで何度もできないことを意識させられるのは逆効果ではないか」と質問をした。そのような否定的な質問に丁寧に、looking at positive sides の大切さを強調していた。日本の外国語学習は、主に定期試験などでは「できること」より「できないこと」を強調するような内容になっている。そのスタッフと個人的に話をしたとき、オーストリアでも事情は同じで、written test を中心として、「知らないこと」を意識するような評価になっていることが多いと言っていた。だからこそ、生徒を励ますような意味合いで、ELP のような自己評価ツールが必要であると言いたいようだった。

4) CLIL

CLIL(Content and Language Integrated Learning)は、今回の ECML 研修でも大きな収穫の一つであった。私が見学した CLIL の試行教育を行っている学校の教師は、よくトレーニングされていて、非常に効果的な授業を行っていた。日本の小学校英語で担当が不十分な研修で、担当しなければならない状況がいかにか厳しいことか痛感した。

4. 栗原文子 (中央大学)

1) CEFR について

すでに多言語、多文化社会が形成されているヨーロッパという文脈において、マイノリティーの言語や文化を尊重し他者への理解と共感を深め、平和な社会への構築へつなげていくという CEFR の理念は、非常にわかりやすく、実践的であると感じた。日本では社会構造が異なるため、そのまま持ち込んでもうまく機能しない可能性はある。しかし、世界は言語や文化の壁を越えた人・モノの交流が急速に進んでおり、その流れに積極的に加わり、活躍できる人材の育成は急務である。したがって、CEFR の理念は決して日本の文脈に当てはまらないわけではない。ヨーロッパと比べて多言語、多文化社会ではない日本だからこそ、学校教育において意識的に外国語と異文化教育がなされるべきであろう。また

CLT と言われて久しいが、適切なタスク（課題）がそのために開発、実施されていないため、到達目標が以前の **structural syllabus** のときと実質的にほとんど変わっていないのではないか。今後、CLT に基づいて設定された **CEFR** の理念や枠組みを大いに利用して、中・高等教育において明確な到達目標とそれに基づく教材、アセスメント方法を研究、開発し、実施すれば、真のコミュニケーション能力の育成を期待できるのではと感じた。

2) ELP について

自律的学習者を育てるために、ポートフォリオが有効であることは理解できる。しかし、膨大な数のチェックリストは日本人の学習者にとってはかえって学習動機を失わせる可能性があるのではといった疑問はぬぐえなかった。自律的学習を支えるための学習方略やリソースの使い方を教えるなど、日本人の学習者にとって有益なアプローチを盛り込んだポートフォリオを作成していくことが望ましいのではないか。またラングエッジパスポートも日本の文脈では必要なのか、よくわからない。内省することは有益だと思うが、さまざまなやり方があるはずである。ポートフォリオはあくまで手段であり、それを作成することが目的になってはならないと思う。

3) CLIL について

CALP に基づき、学習者の認知プロセスを重視した教授法を実践している授業見学は大変参考になった。ターゲットとなる文法項目を実際のコミュニケーション活動で使用させ定着させること、また内容重視の授業の中で、学習者の認知レベルに合致したコンテンツが選ばれていることに感銘を受けた。一方 CLIL を実践するには、オーストリアにおいても教員に対してさまざまなサポートがあって成り立っているのだとわかった。

4) EPOSTL について

EPOSTL についても、ELP と同じく、ポートフォリオ作成のメリットは認められると思う。とくに教師の役割が多面的に整理され、自分がどこを補えばよいかははっきりわかるので、日々成長につなげることができると思う。ただ、成長につなげるには自分の苦手な部分をどのように改善できるのか、具体的にきめ細やかなトレーニングが大切であり、それがなくては、ポートフォリオを作成する意味が半減するよう感じた。

5) 自分の目的意識

今のところ、自分の所属している大学の英語教育において、**can-do list** と **needs analysis** に基づき、カリキュラムを見直したいと考えている。また、コンテンツベースの新科目設置についても、専門科目の教員と連携しながら、模索したいと考えている。さらに、最近取り組んでいる異文化教育のための英語タスクについての研究も深めていきたい。

5. 河野 円 (星薬科大学)

1) CEFR について

今回のセミナーを通し、参照枠ということの意味が理解できたと思う。また、CEFR の背景にある複(多)言語社会に実際に接することにより CEFR が開発された必然性を痛感した。また、今回のセミナーに参加して最も大きな収穫であったのは、学習者が何をできないかではなく、何をできるかに焦点をあてた教育を行う、ということであった。

そうは言いながらも学校訪問などを通して感じたことは、CEFR の C1 や C2 に達するためには、日本人は日本語でいいからもっと読み書きを鍛えたほうがいいのでは、ということである。日頃、大学生を見ていると日本語ですら C1 に達しているか危まれる学生が多い。外国語でそのレベルに達するには、何語でもいいから深く思考し多量の文を読み、自分の考えを表現するという習慣をつけさせることが必要ではないかと考えた。

2) ELP について

資料室で具体例を見ることにより ELP とは何かを理解できたと思う。日本の大学の薬学部では 5 年前より日本薬学会による「コア・カリキュラム」に準拠した英語教育を行うことになっており、具体的な目標が Can Do Statement で書かれている。例えば、「薬学に関する英語の専門用語のうち代表的なものを列挙しその内容を説明できる。」など。思えばこれは ELP の一例と言える。今の「コア・カリキュラム」は英語のレベルという点では漠然としているので現在の到達目標を CEFR(ELP)の観点からもう少し細かく構築できないかと思っている。

3) EPOSTL について

初めて耳にした言葉であった。教職とはかかわっていないので、いまだにピンとこないのが正直なところであるが、この考え方は FD に使える気がしている。

4) CLIL について

参観した小学校 2 年生の英語の授業は、CLIL というより普通の英語の授業という色合いが強く、小学校英語教育という観点から参考になった。授業の target sentences は、I hear /see/smell/touch/taste ~. という五感に関する表現の習得を目指したもので、生徒は 1 クラス 22 人、教師は生徒の理解度を確かめながらゲームや歌、踊りを行ったり、生徒を教室の前方に集めたりしながら楽しく授業を進行していた。このようなやり方は日本の小学校教育でも多いに参考になるであろう。

CLIL という観点からは、プログラムの成否は教員の力量に負うところが大きく、中学、高校、大学のレベルでは学校や大学全体での英語の教師と科目の教師の協力が必要であると思われた。

5) その他

バイリンガリズムの観点から Graz International Bilingual School の参観が特に有意義であった。この学校は地域で唯一の公立のバイリンガルスクールであり、入学希望者が多く、入学者選考に苦勞しているとのことである。トータルイマージョンであるこの学校では、1) 授業中の生徒同士の会話は L1 が多くその使用は禁止されてはいないこと、2) 教材(教科書)を L1 と L2 で持っていることなどが観察された。先生からのお話として、授業についていくためには家庭でのバックアップが不可欠であるとのことが印象に残った。このことは、以前、静岡県に加藤学園を参観した時にも見られたことで、いわゆるイマージョン教育の特徴であると思われる。

*以上、簡単かつ雑ですが reflection とさせていただきます。滞在前、滞在後、大変お世話になりありがとうございました。

6. 小林和歌子(国立音楽大学・中央大学・明星大学)

JACET 教育問題研究会主催 ECML (European Centre for Modern Languages) 視察ツアーが 2011 年 2 月 6 日から 13 日に Austria の Graz と Vienna で開催された。この視察ツアーの目的は、現代の外国語教育研究で最も進んだしかも普及している、学習者自律の概念を打ち出した CEFR(Common European Framework of References)を開発し、啓蒙している ECML を訪問しそこでセミナーを受けるとともに、CEFR に基づいて教育されている小学校・中学校の授業を見学すること、また、言語教育実習生のためのポートフォリオの開発者の一人である Dr. David Newby 氏を Graz 大学に訪ね講義を受けることである。

2 月 6 日 Vienna 到着翌日に世界遺産であるセメリンク鉄道にて 2 時間半ほどで Austria 第二の都市 Graz に移動した。2 月 7 日の午後には早速 ECML 構内で JACET グループによるワーキングセッションが行われた。そこでは参加者 19 名(1 名インフルエンザにより欠席)が簡単な自己紹介とともに CEFR についての様な関心を持って参加したのか等々活発に日本語で述べた。17 時よりセンターのスタッフメンバーの方々と共にウエルカムレセプションが開かれ暖かな歓迎ムードの中、これからの行程・スケジュールに私は胸を躍らせていた。

2 月 8 日のスケジュールは多彩であった。朝 7 時半に集合し 3 つのグループに分かれて① Bundesgymnasium Ursulinnen, ② Bundesgymnasium Overseegasse, and ③ Graz International Bilingual School での授業を見学した。授業見学の後、私の参加した①の学校では担任の先生、教頭先生と私達と話し合いの機会も与えられた。11 時に ECML に戻り 12:30 分まで Waldemar Martyniuk 氏によるセミナー, “The Impact of the Common European Framework of Reference for Languages on Language Education in Europe”を受講した。私は個人的に plurilingualism(複文化主義)について十分な理解を持ち合わせて

いなかったのだが Martyniuk 氏の説明を聞いて、expandable, individual language ability であり、building up していくものであり not multiplying competence であることが分かり、目から鱗が落ちたような気分であった。

午後には、14:00~17:00 まで昨年の JACET 草津セミナー講師を務められた Dr. David Newby 氏による二つのセミナー、“Contextualization of the CEFR in the European setting”, “Relationship between CEFR and ELP: Essential factors for developing an ELP within the constraints of the national educational structures”を受講した。日本ではまだあまり知られていない Can-do descriptors における partial competences の概念の重要性を Newby 先生より再度学ぶ機会が与えられた。それは従来の holistic competences とは異なるものであり、英語学習における positive 思考の大切さ、効果的にコミュニケーションをとるためにそれぞれの言語 skills を発展させることの有用性について考えさせられた。CEFR の青本 (p.135) によれば、例えば郵便局員が外国人利用者に最も一般的な郵便局の業務について相手の言語で説明できる能力のことで partial competence というのである。

2月9日は再び貴重な学校訪問の為に8時から Dr. Evelin Fuchs 氏による、“Introduction to the school visit”のセミナーから始まった。9時よりその CLIL (Content and Language Integrated Learning) を teaching approaches として採用している Graz 市内の小学校 Volksschule Berlinerring を訪問し、授業を3つのグループに分かれて見学させて頂いたことは大変貴重な経験であった。授業見学の後、担当教師と校長先生と私達でディスカッションする機会も与えられた。午後には Graz 大学に Newby 先生を訪ねて、メモリアルホール・図書館・研究室を見学させて頂きカフェテリアで素晴らしいランチを共にすることが出来、非常に嬉しかった。15:00~17:00 までは ECML センターに戻り Grete Nezbeda 氏のセミナー、“Using ELP in the classroom; integrating with exiting syllabi and adjusting testing mechanisms”を受講した。ここでも、Can-do statement による self-assessment の効果、それにより autonomous learning となり motivation も上がることが強調された。

2月10日はセミナー最終日であり Newby 先生によるラップアップセミナーが45分程あり、参加者による活発な質疑応答が行われた。その後、神保先生、酒井先生による closing remarks があり、4日間にわたる Graz におけるセミナーは終わりを迎えた。

このセミナーで私達参加者は、主として CEFR, ELP, EPOSTL, CLIL について学習する機会を与えられたが、いずれにおいても plurilingualism, autonomous learning, motivation, partial competence, context driven languages などが強調された。特に CLIL においては、学校訪問という大変貴重な機会を与えて頂き、授業において実物を観察し、日本の英語教育（特に小学校英語教育）では取り入れるべきだと思った。私は、昨年初めて Can-do statements を使って一年間に三回、学生たちに self-assessment をしてもらったのだが、改めて、その重要性について考えさせられた。自分の担当する授業でポートフォリオを作成するなど、まず今年度から部分的に self-assessment を査定に取り入れていこうと思った次第である。

最後に、このような貴重な視察ツアーを企画・実行して頂いた JACET 会長神保尚武先生、酒井志延先生、教育問題研究会に深く感謝する。

7. 戸出 朋子（新潟福祉医療大学）

1) 参加の動機

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)のことを初めて知ったのは、一昨年、札幌で行われた JACET の全国大会だった。その時なんとなく気になるものがあり本だけは買っておいたが、自分の研究領域に直接的なつながりはないため、それを開けて読むことはなかった。ただ、勤務校の教養課程の英語教育で多くの教員が一つの科目を担当する中で、説明責任の果たせる妥当な評価法に関する大学内共通枠の構築の必要性は、私の中に問題意識として常にあった。また、勤務校で、国際的な視野を持つ学生を育成するという目標が掲げられる中で、英語教育・外国語教育の役割について考えるにつれ、あの青い本を手にとって読んでみた。すると、**plurilingualism** という言葉がまず飛び込んできた。私はこの考え方にまず魅かれた。そして、**Can-Do** という **positive** な評価、**action-oriented approach** など、私が現在取り組んでいる **task-based language teaching (TBLT)** と共通する面があると感じた。そんな折、今回の研修旅行のことを知り、どうせなら本場で実際に見聞して、**CEFR** のことをもっと知りたいと考えた。

2) 参加して考えたこと

2.1. CEFR を生み出した土壌について

今回新たに認識したのは、**CEFR** が対象にしているのは、単なる「外国語」能力の向上だけではなく、**minority** の言語や学校教育で使われる指導言語の能力の向上も視野に入れているといことである。その懐の深さに驚いた。言語がいわば空気のような存在である日本と違い、**mobility** に富むヨーロッパ社会では、おのずと人々の間に「言語」に対する感受性が育つ。まず、この土壌があってこそこの **CEFR** だと認識すべきだろう。

では、このヨーロッパの土壌は、日本の言語教育と無関係で日本の土壌に应用不可能なのだろうか。そうではないだろう。むしろ、言語が空気のような存在であるからこそ、**CEFR** や **ECML** のサポートの在り方を参考にすべきである。そして言語教育に関わる我々外国語教員が、学生・生徒の言語や文化に対する感受性を高めるべく、いかに教育していくかを考える必要がある。それを行う中で、日本の文脈にあった **Common Japanese Framework of Reference for Languages** を構築すべきだろう。

2.2. 日本への文脈化について

今回の研修では、**CEFR** や **language portfolio** の基本理念が中心で、その開発の具体的な方法に関してはあまり触れられなかった。私はむしろそれでよかったと思う。それは、我々が今後研究を積み重ねることにより、構築されるべきものだからである。

今回、最初の **pre-session** で、**CEFR** と **language portfolio** の関係性が整理された。その開発の順序としては、まず共通枠を定め、それに沿ったポートフォリオを下位の文脈で設

計していくというのが通常の考えだろう。しかし、逆の方向性も考えられはしないだろうか。「文脈」と最も密着しているのは「現場」である。CEFR の理念を理解した教員が、自分が属す教育機関で自らの学生・生徒を対象に設計したポートフォリオは、我々の目指す方向性からは、そう外れたものにはならないと思われる。それを学会などで発表し、多くの実践研究を共有する中で、共通枠が次第に創出されるのではないか。トップダウンのアプローチと、ボトムアップのアプローチの相互作用を活用し、文脈化を目指すべきだと思う。

もう一つ付け加えるべきことがある。それは、**learning-centered** (**learner-centered**ではない) の視点を忘れてはならないことである。1つ下の **Can-Do** から次の段階の **Can-Do** に到達するには、第2言語はどのようなプロセスで学習されるのかという第2言語習得研究の成果を考慮すべきである。特に日本のように、教室外で英語を使う機会が非常に限られ、上述したように言語への感受性も高くないと思われる環境においては、教室内第2言語習得研究(私の専門分野)の知見を考慮し、日本の英語学習者の学習が促進されるような **Can-Do statements** を設定すべきである。その点で、今回紹介のあった **Content and Language Integrated Learning (CLIL)** は、学習プロセスがよく考慮された指導法で、小学校英語教育のみならずすべての段階に応用できるアプローチであると思った。

3) これから

最後に、今回の研修を私自身の教育・研究にどう生かしていくかを述べたい。現在私は、勤務校で、英語習熟度が低い学生を対象に福祉をテーマとする **TBLT** を開発し、学生の発達を時系列で分析する研究に取り組んでいる。この分析は、研究者にとっては興味深い、**user-friendly** ではない。この研究に **TBLT Can-Do statements** を加え、学生や大学にとってわかりやすい評価を行おうと考えている。この **classroom Can-Do** は、研修の参加者の一人から頂いたヒントで、この研修に参加しなければ思いつかなかったことである。そういった意味でも、今回の研修は、意義深いものであった。

以上述べたことは、CEFR の主流の研究路線からは外れているかもしれない。しかし、**wrap-up session** で酒井先生が言われたように、これからは、たこつぼの研究でなく、各領域の境界を越えた研究が必要なので、私のようなアプローチも CEFR の文脈化に貢献できるのではないかと考えている。

8. 田中幸子 (帝京大学)

私は、2年前から **J-POSTL** のアンケートに協力させて頂いていたことがきっかけで、今回の研修旅行に参加させていただきました。このように収穫が大きく、かつ楽しい研修に参加する機会を与えていただきました日本のスタッフの先生方に感謝いたします。

また、**Graz** の **ECML** のスタッフの方々の素晴らしいセミナーのアレンジメントとスウィートなホスピタリティに心から感謝いたします。世界遺産の素敵な街で、有意義なアセミナー、資料閲覧、学校訪問など、学会参加などでは味わえない感動を覚えました。

心から感謝もうしあげます。

1) CEFR について

今回現地を訪問し、オーストリアの歴史を見て回って、ヨーロッパでは、第三の世界大戦を防ぐためには、個人や自国及び地域のアイデンティティを尊重し、さらにヨーロッパ共通のヨーロッパ人・アイデンティティを育む事が肝心だという考えを持っていて、そのためにはヨーロッパにおける文化及び言語の多様性の受容を確立し、移民や外国人に対する偏見のない寛容な態度を培う事が必要であるという背景から CEFR が成り立ったことを強く体感することが出来ました。一昨年、訪問したストックホルムよりも、CEFR に取り組む熱意が強いを感じました。7つ国に囲まれ侵略などの繰り返しの歴史の違いがあるのかなと感じました。

今回特に学んだことは、①少数言語も含めた言語の多様性を推進していくことを大切にしていること、②「早期化」の方向性、つまり初等教育段階からの外国語教育の推進していること、③TOEIC などのテストでは、他の受験者との得点比較によりランク分けがされるが、CEFR の能力記述表に示された何ができるという評価を行なうことはできないが、CEFR は、言語の学習者にとっての到達目標を示していると同時に、その基準に達しているかどうかの判定基準にもなっているのです、評価基準として優れているという点である。

2) ELP、EPOSTL

学び不足でお恥ずかしいことですが、今回の研修で CEFR から ELP、EPOSTL が生まれたことを学びました。JPOSTL のアンケート協力から、EPOSTL が先に作成されたのではないかという考えがインプットされていたので、大きく修正することが出来て良かったです。

文部科学省から教職履修カルテが義務付けられるとのことですので、是非、よりよい J-POSTL に改善されていくこと（昨年よりも今年の方が良いです、授業でも有効に使えています）、e-ポートフォリオの作成までにたどりつけば素晴らしいと思います。私も実践しながら、研究し、ご協力できればと、今回の研修で強く思いました。

ELP での報告をみて、日本のように指導要領や検定教科書の縛りがなく、学校、教員の裁量に任せ、教員が協力して教材研究、開発をしているところに、日本との大きな差を感じました。

3) CLIL

CLIL とは、Content Language Integrated Learning であることを学んだ。Content Based Teaching とか Cross-Curricular Teaching とどのように異なるのでしょうか。学校訪問をした小学校では感動的な授業を参観することが出来た。GIBS の小2の英語クラスでは、CLILに加えて Communicative Language Teaching のアクティビティであった。

日本の小学校でもこのような授業が出来たら理想的だなと思った。この教員を日本にお呼びして、教員訓練などが実現出来ないかなあ、教材開発など出来ないかなあと思いました。

4) 感想

英語はゲルマン語族であり、日本語とは、文法的においても、音声においても全く異なります。ヨーロッパの人達はそれぞれ母語を持っているが、遡ればゲルマン語群から派生した言語であるので、非常に似ており、普通の日常会話を互いの母国語、つまりは異なる言語同士で会話を行った場合、大抵のことをすんなり理解できるようである。

そしてヨーロッパでは「英語」はよく耳にする音であり、自然と耳に入ってくる機会が多い。英語を学ぶための環境、話さなければならない必要性というものが、根本的に日本で暮らす私たちに比べはるかに違うことを、オーストリアを訪問して痛感しました。日本の英語教育改革にはまだまだ多大な努力が必要だなと感じました。

9. 中西千春（国立音楽大学）

グラーツの ECML や学校見学にうかがったことで、CEFR や ELP, EPOSTL, CLIL を間近にみることができ、知識は増えた。と同時に、疑問もたくさん持った。疑問の内容は主に、もっと実態調査をしてみたいということと、検証の方法を知りたいということである。

1) CEFR

- ①ヨーロッパでは、CEFR を実際の教育機関でどの程度の教師が意識しているのだろうか
最も意識して行っている学校はどこなのだろうか
どのくらいカリキュラムに反映させているのだろうか
- ② 生徒・学生は CEFR をどのくらい意識しているのだろうか
また、どの程度意識するように教えられているのだろうか
- ③ CEFR の導入で、学生にはどのようなメリットがあったのだろうか
- ④ CEFR を日本に導入するメリット・デメリットは何か
日本の文脈に合わせるためには、何が必要か
必要性はどの程度あるのか
日本とヨーロッパの違いは何か
- ⑤ 日本で CEFR を取り入れていくという試みは、組織として行わない限り無理だろうか
- ⑥ 日本で個人の授業レベルで CEFR を取り入れるとどのようなメリットと限界があるのか
- ⑦ 個人レベルで始める CEFR 導入の草の根運動は、組織を変える原動力になるか
- ⑧ 日本の大学英語教育では、時間数の上限などがある。この際に、CEFR の A2 のスピーキングの項目を取り入れるのもよいのか

⑩ CEFR を導入した際の妥当性はどのように検証したらよいか

2) ELP

各国の各機関が出し、その有効性を認められた ELP を見て、日本で取り組みを行う時のことを考えた。

- ① ELP の根底に評価を学生と教師がともにするという考えがあった。日本の従来の評価の仕方、受験などは ELP の考えに合致していない。これをどのように考えていったらよいか。
- ② ELP を授業に取り入れるには、時間がかかりかかると思われる。このような時間はどのようにねん出したらよいのだろうか
- ③ ELP の導入は個人の取り組みでも可能だろうか
- ④ ELP の妥当性はどのように検証をしたらよいか

3) EPOSTL

ヨーロッパの国々での導入の実態を知った。教師教育が、EPOSTL では Can-do を使ったり、内省を行うことで、従来よりもポジティブに行えるように思った。EPOSTL を通じて、CEFR を導入し、ELP を導入することが、教育の世界に CEFR を導入する道筋として早道であり、王道であるように感じた。日本の JPOSTL で、教師教育を行うことが、CEFR 普及に効果があると思えた。

EPSOTL の項目は 195 であったが、JPOSTL にする際に、100 項目に絞ることで、その妥当性に変化はないのかが心配であると感じた。

4) CLIL

全く知らない概念だったが、コンテンツベースと語学教育を合わせたベースで教育を行うことは、非常に現実的だと思った。もっと CLIL について調べて、具体的に授業に導入したい。参考文献などがあれば、教えていただきたい。

10. 福岡悦子（関東学院大学）

このワークショップに参加した動機はバイリンガリズム研究会で研究する内にバイリンガリズムで知られている CALP（内容理解）と CEFR の理念と一致するところがあり、その中身を知ればバイリンガリズムを知るのに役立つと思われたからです。また、多言語社会であるヨーロッパの人々が言語をどのように習得するのかこの目で見てみたかったからです。ECML（European Centre for Modern Language）でのワークショップのあと、帰国しそれらを検証します。

1) CEFR

複合言語社会のヨーロッパに合った素晴らしい言語政策と理論だと思います。この言語政策を日本に導入するに当たり、そのまま多少修正して CEFR を取り入れるのでしょうか。それ以前に、日本の学習者をマレーシア・シンガポールのような複合言語社会に入れる必要があります。

2) ELP

とてもよい語学習得方法だと思いますが、日本語と日本文化に合わせて項目を変えるべきでしょう。

3) EPOSTL

同じく日本の言語・文化に合わせて項目を変えるべきでしょう。

4) CLIL

外国語習得に当たり、content-based（内容理解）で他言語を学ぶと言語習得は上達が早いので、社会科等のその国の文化に即した科目はその文化圏に合う扱いが必要ですが、訪問させて頂いた Bilingual International School ではそれが行われていました。歴史の授業では、第一次世界大戦のプロパガンダを英語で学んでいました。

ヨーロッパという言語・文化がぶつかり合う大陸では、言語習得は毎日の生活で見られる光景で、日本のように学校在籍中のみではないことを知らされました。例えば、ECML の職員は海外旅行とその国の言語習得を一緒にしてしまうそうです。その反対に、ホテルの客や道で出会う人々が親切ではあるが、英語を話してくれないのかまたは、話そうとしない人々もいました。やはり、言語習得は努力しなければ、誰にでもできる能力ではないので、CEFR の理念を学校のみでなくヨーロッパ社会に広めることは必要です。日本でも学校のみならず広く社会に言語習得の必要性を訴えれば、より多く語学習得に取り組むのではないのでしょうか。

今回のワークショップに一般参加させて頂きありがとうございました。CEFR について勉強不足のためつまらない reflection になってしまったことをお詫びいたします。

11. 松浦 浩子（福島大学）

まずは、ECML におけるセミナーへ一般会員として参加の機会を与えて下さった JACET 教育問題研究会メンバーの先生方、そして ECML 及びグラーツ大学の先生方に改めて感謝の気持ちを表したいと思います。どうもありがとうございました。課題として提示された 4 項目（CEFR, ELP, EPOSTL, CLIL）のうち、EPOSTL と CLIL については現地にて初め

て知った事柄でありますので、このレポートでは、主として CEFR と EPF の before and after について述べたいと思います。

1) CEFR

多言語、多文化が狭い範囲に厳然として混在するヨーロッパ社会において、個人の中にヨーロッパ共通のアイデンティティをはぐくみ、複言語、複文化の知識や態度や行動を涵養しようとするヨーロッパ評議会の言語政策のねらいを具現化したものが CEFR である。この辺りの基本姿勢については、グラーツ到着以前に文献から学んだつもりであった。しかしながら、今回改めて、複言語主義、複文化主義が持つ意味合いが、従来の多言語主義、多文化主義とは異なり、ひとつの言語でその言語の母語話者並みの運用能力を目指した後に次の言語の習得へ進むものではなく、異なった場面で、様々な能力を使い分け、効果的なコミュニケーションを行うことであることが理解できた。この点については、日本の教育現場においても言語習得の現実的な目標として共感できる（というより、現状ではそうならざるを得ないものがある）。

6 段階の言語能力レベル設定、4 つのドメイン、言語の 4 技能の組み合わせは、教材作成の際、難易度と教育内容をより具体的に示すことができる点において有効であろうとの印象を持っていたが、今回、参観した 15 歳クラス（学習暦 5 年目クラス）の英語授業においては、表紙に A2 と記されたマクミラン社の教科書を使用しており、レベル表示に活用されていることが確認できた。ただし、（多くの参加者が指摘していたように）、日本の高等教育機関の多くは現状では A2 レベル、B1 レベルまでの範囲に収まり、A レベル、B レベルのさらなる下位区分が必要となろう。今後初等教育から一貫した言語教育政策が行われ、より高レベルの学習者が出現するまでには相当の時間を要すると思われる。

ヨーロッパ評議会が複言語・複文化主義を提唱しているとはいっても、この学校では大多数（？）の生徒が英語を選択しており、人気のある言語とそうでない言語とがあることがわかった。ひとつのヨーロッパ言語の習得が別なヨーロッパ言語の習得を容易にするという側面はあるものの、出だしの段階では国際語としての英語の絶対的地位を認めざるを得ない状況が見られた。

授業参観で印象深かった点は、15 歳クラスの授業に EIL (English as an international language) の観点を取り入れていたという点である。オーストリア人教師とチームを組んで授業を担当していたアメリカ人授業助手は「アメリカでは～」、「オーストリアでは～」というよくある 2 国間の違いに気づかせるような言い方を頻繁にしていた。一方で、教科書のリスニング・コンプリヘンション問題（ごく特定の問題だけに限定されたものであろうと想像されるが）はノンネイティブスピーカーによって吹き込まれたものであった。授業参観後の懇談の中で、校長先生がノンネイティブ英語や異なる英語の varieties に親しむことは生徒たちにとって必要ことだから、英語学習初年度から取り入れているという話をして下さった。これについては、初めから色々な英語を聞かせると生徒が混乱するという考えもある一方で、特定の英語を偏重せず、多様な発音への慣れ、寛容性を養うためには

重要なポイントであると感じた。General American や Received Pronunciation などのコア・イングリッシュとの分量を調整すれば、多様な英語を取り入れることは日本においても可能であるとの印象を持った。

今回は、15歳クラスと2年生クラスを授業参観したが、6段階の言語能力レベル設定、4つのドメイン、言語の4技能の組み合わせを日本の高等教育機関に応用する上で、「公的領域」や「職業領域」に特化した授業も参観してみたかった。高等教育段階では、(実際のレベルは低くとも)この領域での指導が今後ますます重要となってくるであろうと思われる。

2) ELP

ELP は、学習者が取得した資格や、言語的異文化的体験を具体的に記録し、生涯にわたって活用できる個人の言語学習記録であるとのヨーロッパ評議会の定義やまた国際交流協会資料から、学習した言語で何ができるかを **can-do-statement** にチェックすることによって明確に示し、その裏づけとなる証明書等の記録を添付し、対外的にも認知され、上級学校(クラス)への進学や就職活動などにも活用できるものなのであると解釈していたが、(活用の事例を聞き逃したのかもしれないが)そのような言語運用力のアセスメント目的、レポート目的での使用の事例説明はなかった。ELP が自律学習を促進するツールとして開発されたということが今回のセミナーでは強調されていた。また国ごと、年齢グループごとに独自の ELP が作られていることもわかった。言語学習記録のチェック項目は、学校内外での言語体験に応じて入れ替えることが可能であるということもわかってきた。さらに、EC加盟国内にいくつもの **validated model** が存在することもわかった。

ということは、日本で同様のものを作る際には、文化的側面から、また言語運用能力の側面から独自のポートフォリオを作らざるを得ないのではないだろうか。その場合、ELP に見られるヨーロッパ横断的な一貫性と質をどう保証するのか、もし近隣諸国がポートフォリオを作る場合、それらとの整合性をどう確保するのか懸念される場所である(個人的には、日本独自のガラパゴスポートフォリオでも、国内での教育内容の一貫性が確保できればよしとしたいところではあるが・・・)。

また、大人を除く思春期以降の日本人学習者の特性かもしれないが、ある程度の外圧、他者との相対的アセスメント目的が付加されないとポートフォリオが活用されないのではないか、またアセスメント目的に使用された場合、自律学習を促進するためのツールというポートフォリオの本来の目的が薄れてしまうのではないかという懸念もある。

最終的に言えることは、ELP を日本語に翻訳した日本版ポートフォリオを作ったとしても、ELP と同等のものにはならないし、日本人学習者には利用しにくいものになるのではないかということである。独自のポートフォリオの開発を期待したい。

3) EPOSTL

European Portfolio for Student Teachers of Languages のこと。教育実習生としての言

語運用力を涵養することを目的とするポートフォリオを意味する。自身の言語力の内省的分析、can-do-statement、教育者・学習者としての自律学習、生涯学習を核とする。これらは一般的 ELP と同様の重点であるが、can-do-statement のチェックの仕方に工夫が見られる。単にできる項目をチェックするのではなく、実施した日付を記入することによって、同じ項目を繰り返し内省し、自身の進化の過程が確認できるようになっている。教育や学習に終わりはないという示唆に富む工夫である。

4) CLIL

CLIL とは、Content Language Integrated Learning のこと。教科学習をしながら目標言語を学ぶことを意味している。教える content は科目内容と関連性を持たせる、学習過程・思考過程を重視する、(人工的ではなく) 自然な方法で学ぶ、異文化理解・地球市民としての生き方を学ぶ、など 4 つの観点を教育の枠組みとする。学習者は新しい概念を学び、理解を深め、現実的な教材から学ぶことが求められている。また、必要に応じて母語の使用が認められる。

2 番目に参観した小学 2 年生のクラスは、CLIL の実践授業であるはずだったが、上述のような CLIL 的要素はあまり感じられなかった(実際の授業内容は、see, feel, hear などの五感を表す動詞とそれに結びつく名詞との関連性について activity を通して学んでいた。)。CLIL 的要素を取り入れた授業としては、この 2 年生クラスよりも最初に参観した 15 歳クラスがそれに近いと思った。Nature について教科書を通して学び、自然災害に関する英単語をゲーム的要素を取り入れながら、クラスメートにわかるように目標言語を使って説明するというものであった。CEFR の教育領域をカバーする観点からも CLIL は重要な指導ポイントであると考えられる。

12. 山内真理 (千葉商科大学)

今回のヨーロッパ現代言語センター(ECML)訪問および学校視察は非常に中身の濃い、刺激的な体験となった。

1) CEFR

これには A1-C2 までの共通参照レベルについて漠然とした知識をもっているだけだったが、各レベルの descriptors を、言語活動の種類(読む、聞く、話す、書く、やりとりをする)や言語使用のコンテキスト(私的領域、公的領域、職業領域、教育領域)ごとに、きめこまかく示すことができる点に魅力を感じていた。ワークショップとディスカッションを通じて、partial competence や非線形的な発達も念頭におき個々の言語学習者/使用者の、それぞれのコンテキストにおける言語能力を把握しうる柔軟な枠組みを目指していることを知って、日本の特に自分が教える学生たちに使いやすい descriptors を選択あるいは開発して活用したいという思いを強くした。また、当初、CEFR についての背景知識が乏しく、CLT がしばしば同時に話題にされるのはなぜだろうと思っていたが、多言語コ

コミュニティであるヨーロッパで多様性を保持しつつ人々の **mobility** を促進するという主目標をかかげる **CEFR** が、コミュニケーション重視の言語教育／学習を目指すのは自然な流れであると納得できた。また、ヨーロッパとは言語使用状況の全く異なる日本への **CLT** の文脈化にとりくむことの重要性が確認できた。

2)ELP と EPOSTL

この2つは **CEFR** に対応した、学習者用および教師を目指す学生用のポートフォリオである。自分の学習プロセスにおける活動記録を集積し、そこから「プラス」（「学び」「伸び」）を見いだすというポートフォリオの考え方には魅力を感じていたが、**ELP** や **EPOSTL** では、主観的な評価の集積にとどまらず、**CEFR** に準拠することで、授業や学校、就職などでの能力評価にも使える客観性／共通性も目指している点に感銘を受けた。私がとりかかるとすれば、まずは個々の授業レベルから始めるのが現実的だろうと思う。対象となる学習者が大学生であることから e ポートフォリオの導入も、検討する価値があると考えている。

言語能力の **descriptors** の選択／開発、**CLT** の日本への文脈化、ポートフォリオの授業での活用など、いずれの側面についても教員の力量が鍵であると強く感じた。バイリンガル教育実践校（ほとんどの生徒の母語はドイツ語で、英語で教科教育を行なう）と、**CLIL** (**Content and Language Integrated Learning**) を実践する小学校を訪問して、**L2** である英語を（中心的な）**working language** とした見事な授業を観察し、担当の先生や校長先生とのディスカッションを行なう機会も得たが、教員が十分に鍛え上げられていることが体感され、同時に十分な訓練をつむ機会が保証されていることを知った。こうした点から日本の状況を見ると、教員が良質の訓練を受ける機会（赴任の前後ともに）を確保することが急務であると感じさせられる。

なお、帰国後、スイスで英語を教えている知人に **CEFR** について話を聞いてみたところ、スイスでも現場では、**CEFR** 導入当初は「どう使ったらいいのか全く分からない」と感じる教員も多かったらしく、現在でも **CEFR** は「最近始まったばかり」で「やることはまだまだたくさんある」が、定期的なワークショップがあり、これが非常に助けになっているとのことだった。今後、この知人を含め、様々な環境での実践経験についての情報もできるだけ集めながら、自分の授業、あるいは日本の小・中・高それぞれの英語教育という文脈で、**CEFR** の考え方をどう生かせるかを検討していきたい。

13. 山本成代（創価大学）

今回の **ECML** ツアーの前に個人的に **CEFR** に触れる機会があり、関連文献に目を通し内容を理解しようとしてきた。しかしあまりにも漠然としていて実態を理解することができなかったというのが本音だ。そういう経緯はあったが、今回ワークショップ参加にあたって配布された文献を読み、また実際に **ECML** の方々のレクチャーで少しずつ **CEFR** の概要がつかめるようになった。**CEFR** の言語観 **plurilingualism** もなかなか把握できないもの

であったが、今回のツアーでかなり明確になった。個人の言語体験の中で複数の言語知識やその文化が作用しあってコミュニケーション能力が成立しており、さまざまな場面で能力を使い分けて効果的なコミュニケーションをとるという考えは、ヨーロッパという地理的背景から出てきた考えである。それを日本の文脈で考えていくとどうなるだろう。日本の中では今のところ英語だけが目立っているが、ゆくゆく中国語・韓国語といったものも、日常生活の中で簡単なコミュニケーションを行う必要性が出てくるのかもしれない。そういつたときに、この **plurilingualism** の概念が明確に体験できるのかもしれない。CEFRの提供している共通参照レベルも興味深いものだ。ヨーロッパのニーズに合わせるために開発された枠組みであるが、これらを日本での文脈化で考えると、**Action-oriented approach** により能力の尺度を明確にし、現在いろいろな資格試験（TOEIC・TOEFL・英検など）が氾濫していて学習者のレベルを判断するのに統一されていない状況を改善する一つの手段となるかもしれない。

ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）に関しては、大変有効なツールだと感心した。ここまで徹底して学習者の履歴を記録し集めていくことができれば、日本においても英語学習の改善になるだろう。大学に入ってきた学生のポートフォリオがあれば、その学生のこれまでの英語学習についての履歴が一目瞭然である。私個人としては、自分の授業を開始する前にこれまでの個人の英語学習経験を英検資格などと共に、最初に **personal history** に書かせて提出させてきていた。そこにこれまでの海外旅行や留学の経験、英会話学校での学習の有無、ラジオやテレビの英語番組の視聴経験、自分が英語学習について目標とすることも記入する欄を作って学生の英語学習を振りかえらせるようには仕向けていた。そういったこともあり、今回のELPの詳細を知り、大変感銘を受け、これが日本でも実行されれば効果的な英語学習が実践されるのではと希望をいただいた。ELPの目標に「自立学習ができる能力を開発する」という項目があるが、これに関しても長年一般成人の英会話学習に携わってきて、生涯学習の拠り所となるものがないのではと痛感していたので、こういったポートフォリオの開発により、英会話スクールにしか頼ることができない成人学習者に何か指針を与えることができるのではとも思った。

今回のECMLツアーの中でも実感したが、やはり教育の効果は教師の力量によるところが大きい。いくらしっかりした理念があっても、教育は人とのふれあいである。理念がうまく生かされるように教師が授業を組み立てていかないと、その理念は何の効果ももたらさない。そのためにはそれを実行する教師を教育することが最も重要なことであろう。そういった意味からも、EPOSTLについて学んだことは有意義だった。EPOSTLの中の**Self assessment** セクションでは、**descriptor** のそれぞれの文章に感激した。このようにひとつひとつに教師が自分のやってきた授業を振り返れば良い授業が行われるようになることは間違いないだろう。もちろん実際にはここまでやれる時間をとるのはなかなかむずかしいが。個人的には、これまで **group work** にフォーカスして授業をやってきたが、**cooperative learning** の見地から **group work** を成功させるためにはいろいろな配慮が必

要であり、どのような配慮が授業をうまく作動させているのかチェックリストを作ってみるのも面白いと感じた。自分の中で漠然と考えていた **cooperative learning** における **facilitator** としての教師の役割を明確にするためにも、この **Self assessment** にある **descriptor** のようなものを作ってみようかとも思っている。教師の役割といえば、今回の学校訪問で私が選んだ多国籍の学校では、生徒を巻き込みながらすばらしい授業をされていた先生もいらっしゃれば、まったく一方通行で、よく生徒たちが飽きずについていると思わせる授業をされていた先生もいらっしゃった。オーストリア、日本に限らず、教育はやはり教師の力が大きな鍵となると痛感した。

上記のことを考えてみると、今回 **CLIL** を行っている小学校 3 学年の先生はすばらしかった。生徒の興味を飽きさせることなく、次から次へと様々な教材を駆使しながら、そこに多くのことを盛り込んでいた。あそこまで そつなく生徒の集中力を切らせずに授業を進めていけるのは、大変な下準備と先生の勉強の成果だと感じた。生徒に文型や学習内容を英語で行っていることをあまり意識させずに、英語学習を行わせるというテクニックは教師の力量によるところが大きい。個人的には、そういった授業を行うことに大変興味があり意欲が沸く。**CLIL** を成功させるためには、**supporting / scaffolding** が大きな位置を占めると思うが、今後はそういった点に関して **CLIL** について情報交換していければと思った。

14. 高梨 庸雄 (弘前大学名誉教授)

A. 収 穫

1. **CEFR, ELP, EPOSTL** 等の理念をより深く理解できるようになった。
2. 学校訪問に際し、授業参観の機会を与えていただき、上記理念の具体化の方法について示唆を得ることができた。
3. 参加者からの質問や意見に接し、日本の大学レベルにおける情報の伝達に関して、理論と実践をバランスよく見聞できるような研修の重要性が明らかになった。
4. 教育行政側のサポート体制が重要であることを改めて感じられた。

B. 省察と改善への視点：

1. 学校訪問に際し、重要ポイントに焦点を当てた質問が少なかった。
学校側、**ECML** 側の事情も考慮しなければならないが、できれば研修 3 日目あたりに学校訪問が組まれておれば理念と実践との関連をもっとよく理解できて、質問するに値する問いかけがもっと多く出たかもしれない。
2. 出発前の情報は豊富であったが、どこまで消化して参加したかは個々によってかなり異なっていたようなので、**Web** を利用してでも、もっと気楽に参加できるオリエンテーションが必要かもしれない。
3. 二つの大きな彼我のギャップに気づいた。一つは教師の英語力、二つには行政側の

取り組み方。英語力に関しては母語と近親的な関係にない日本人は最初からハンディがあるので、同じ俎板で比較はできないが、行政側の施策については、もっと多くのアイデアとそれを押し進める予算の裏付けが欲しい。

C. 総括：

参加者の談話や断片的に見ることができた報告等から判断しても大変有意義な研修であったことは間違いない。今回の研修を振り返り、さらに充実した研修を継続的に計画することは、学会等では得ることが難しい理解と協働の意識を高めることができるであろう。それが、今回、率先して裏方を務めて下さった方々の労に報いる道ではないだろうか。

Relevant links

Common European Framework of Reference for Languages

- Common European Framework of Reference.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
- Classroom Assessment related to the Common European Framework of Reference for Languages (ClassRelEx): <http://relex.ecml.at/>
- Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages: <http://ayllit.ecml.at/>

European Language Portfolio

- European Language Portfolio website: <http://www.coe.int/portfolio>
- Training teachers to use the European Language Portfolio :
<http://elp-tt2.ecml.at/>
- The European Language Portfolio in whole-school use:
<http://elp-wsu.ecml.at/>
- ELP implementation in Europe: <http://elp.ecml.at/>
- Preparing teachers to use the European Language Portfolio - arguments, materials and resources: http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/

European Portfolio for Student Teachers of Languages

- Piloting and implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages
<http://epostl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/en-GB/Default.aspx>

ECML Call for submissions

“Learning through languages” programme, 2012-2015: <http://www.ecml.at/call>

Contact numbers

Michael Armstrong (office +43 323554 22, mobile +43 (0)676 4236878)

Ursula Newby (office+ 43 316 323554 23, mobile +43 (0)6767452952)

第3部 英語・独語・仏語教育合同シンポジウム

● 第1回「英語・独語・仏語教育合同シンポジウム」

日時：2010年8月20日（金） 場所：早稲田大学11号館4階大会議室

基調講演：CEFR, ELP, EPOSTL のヨーロッパにおける文脈化

David Newby (The University of Graz)

日本語訳：山本 梓

日本語訳校閲：久村 研

1. はじめに

2001年に欧州評議会によって出版された「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」は、ヨーロッパの言語教育のさまざまな局面に対して、多大な影響を及ぼしてきています。そのCEFRについての私の考えと解釈を、皆さまとここで共有できることを光栄に思います。さらに、CEFRの姉妹出版物である「ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）」と、私も編集に携わった「言語教育実習生のためのポートフォリオ（EPOSTL）」についても言及し、これらの文書に共通する理念に特に注目します。なぜなら、CEFR, ELP, EPOSTLの導入の成否は、政策立案者、教師教育担当者、現職教員などの使用側がどの程度深くそれら文書の目的と理念を認識しているか、また、CEFR等の教育的言語学的知見が、個々の国の学習および教育文化の中でどの程度文脈化できるかという点に関わっているからです。

私がこれから申し上げることは、理論面だけではありません。理論に加え、オーストリア・グラーツ大学での教師教育担当者として、また教科書ライターとして、これらヨーロッパ評議会の出版物を授業で使用しながら得られた知見についてもお話します。更に、欧州評議会のプロジェクト・コーディネーター及びコンサルタントとして、様々な国で私自身が経験してきたことも組み入れ、次の3つの観点から意見を述べたいと思います。

- a) (CEFR など) 検討中の課題や原理をどのように導入することが出来るか。例えば、ナショナル・カリキュラムの中で。
- b) そのことによって、どのような利点がもたらされるか。
- c) 特に実際の教育現場に限れば、どのような課題が (CEFR のような) 革新的な観点から生じるか。

2. CEFRの学習者観

過去2～3年間、言語教育方法論における多くの革新的な実践の核心は、言語教授法を教師や彼らが使用する方法や教材からの視点で見るというところから、例えばさまざまな学習者がどのようにして言語を習得するかというような学習者の特性および学習者自身が彼らの学習をより効果的にする為にどのような方法を取っているかに注目するという点へと変わってきました。この傾向はさまざまな新しい名称で呼ばれています。‘learner-centred’ (学習者中心) , ‘learner independence’ (学習者自立) , ‘learner autonomy’ (学習者自律) , ‘self-directed learning’ (自己決定学習) などです。CEFRに関して言えば、殊に有意義で、かなり異なった3つの理念を表す学習者中心の考え方があります。それらは、下記のように纏めることができます。

- a) 言語学的観点：学習者は言語使用者であり、学習・教育へのコミュニカティブ・アプローチの原則と、CEFRの「行動志向の」言語観に反映されています。
- b) 教育的観点：学習者を生涯学習者として考えることです。それは学習者自律の考え方に反映されています。
- c) 社会政治学的観点：学習者をCEFRの用語である社会的行為者(CEFR, p.1)としてみなすこと。それは、複言語主義や異文化認識などの概念の中に反映されています。

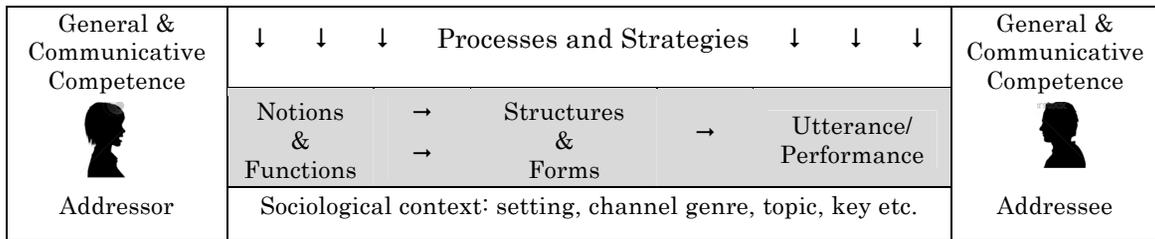
CEFRの詳細を検討する前に、統合されてはいるが、それぞれ別個の理念を次のような点から考える事は有益だと思います。a) CEFRの理念が特定の教育文化の中で、教師と学習者に受け入れられるか、受け入れられないか。b)たとえば、ナショナル・カリキュラム又は教員養成課程で、もしCEFRの内容と知見が導入されるならば、どのような方策が必要か。

3. 理念1 ー言語学的観点：言語使用者としての学習者

3.1 (言語) 使用者に基づく言語観

まず、言語教育の歴史を振り返ってみましょう。1970年代に私は教師としてのキャリアを始めました。その当時はコミュニカティブ・アプローチが言語教授法として革命的な流れを起していました。周知のごとく、コミュニカティブ・アプローチは Hymes, Halliday, Austin そして Searle の様な言語学者から広まったコミュニケーションに基づく言語使用理論の導入を目指す応用言語学者によって始まりました。

言語は使用するものであるという言語観は、欧州評議会の初期の出版物である Threshold Level (初版1975年、改訂1991年)の柱であり、現在もCEFRの行動志向の言語観に受け継がれています。次に示された、CEFRによって「コミュニカティブ・イベント」と命名されている簡潔なコミュニケーション・モデルはこの理念を説明する一つの方法です。



このモデルの有意性は、単純な形で、言語はプロセスであることを、言語使用者の視点から表そうとしている点です。また、このモデルは重要な二点を示しています。第1に、全ての言語は文脈の中で生起するという点、第2に、言語の形態(形態素・単語・文)は、語用論(挨拶・謝罪等の言語機能)または意味論(時や場所を言及する文法や語彙の観念)を反映しているという点です。

上図のように言語を描写する事は、とても意味のあることです。これによって1つの重要な結果が得られます。つまり、カリキュラムまたは教科書で教授目標を定める時、現在完了形や不定冠詞などの文法形態の観点からではなく、言語の概念・機能のような意味上の観点から言語を特定する必要がある、ということです。

3.2 Threshold Level の言語観

Threshold Level は、コミュニケーション・モデルに見られる文脈、機能、概念などのカテゴリーの分類を提供することから始まりました。コミュニケーションに基づくアプローチを言語記述に取り入れるには、言語学的な理由以外にも、さまざまな理由があります。明らかに、上記のカテゴリーはコミュニケーションなカリキュラムや教科書のデザイン、また、コミュニケーションな指導法には必須のものと言えるでしょう。

3.3 CEFR における言語観

多くの点において、CEFR は Threshold Level に採用されたカテゴリーを共有しています。そのカテゴリーは、長い間 CLT(communicative language teaching)の主要な構成要素でありました。CEFR 中での言語記述については述べるのが沢山ありますが、特に私が重要だと思う以下の観念に焦点を当ててみたいと思います。

- a) CEFR のコミュニケーション能力 についての包括的な記述：Canale and Swain, 1980, Bachman, 1990 等のモデルを基にし、Threshold Level の中で提供された内容をさらに拡大したもの。
 - b) 行動志向のアプローチ：言語能力を超えて、言語使用の側面に焦点を当てる。
 - c) 言語能力だけでなく言語運用にも焦点を当て、同時に、メタ言語における言語運用を明らかにすること。
 - d) 言語運用の測定や評価の手段として、これらの記述文を利用すること。
- 上記の主に b), c), d) の言語運用の観念についてこれからお話します。

言語試験では、学習者の知識や能力の評価に焦点を絞るという長い伝統があります。Anderson (1990:219) は宣言的知識と手続き的知識を区別し、それぞれ次のように定義しています。宣言的知識は事実や物事についての知識を表し、手続き的知識はさまざまな認知活動の遂行方法に関する知識を表します。文法・語彙などの言語記号について言えば、テストは文法や語彙の使用能力ではなく、生徒の知識を試す穴埋め問題の場合が多いのですが、これらのテストは、教育内容や、教師と教科書による学習者へのインプットを反映しています。この手順は従来の教授法とコミュニカティブ・アプローチの両方に当てはまります。何が違うかと言えば、教育内容を形式的な用語（文法用語）で規定するか、あるいは、概念・機能の用語で規定するかという点です。

従来の教授法とコミュニカティブ・アプローチの指導法の両方において、手続き的知識を求める言語スキル、あるいは、CEFR が「言語活動」と呼んでいる、リーディング、ライティング、スピーキング、リスニングなどの試験は、常に行われてきました。しかし、特にライティング力などの産出能力に関する評価は、しばしば一貫性を欠きがちです。CEFR について、刷新的であるとして一番良く知られている点は、明確な can-do 記述によって、言語のアウトプット、すなわち、学習者の言語運用を、記述可能でグレード別にしようという試みです。コミュニケーション・イベント・モデルでは Utterance/Performance の部分を指しています。この部分は、言語のコード化過程の最終段階であり、また学習者のコミュニケーション能力がうまく活用された結果を表しています。したがって、従来の言語能力モデルとは違い、CEFR は能力 (competence) と運用 (performance)、教育専門用語で言うと、「教育のインプット」と「学習の成果」の両方を記述していることとなります。

CEFR が次の様に述べていることも付け加えます。CEFR は教条的ではありません。つまり、変更できないものでも無いし、数多くある言語的・教育的理論や実践に対して排他的ではありません (CEFR, p.8)。しかしながら、コミュニカティブ・アプローチの原則が、CEFR の「行動志向の言語観」の中核を成していることは確かです。

3.4 使用者中心の言語観の導入・利点・課題

3.4.1 導入

コミュニケーションを意味に基づいて分類して得られたこの言語の定義には、政治的な意味合いもありました。伝統的なカリキュラムでは、言語の定義は、言語形式に基づいているので、それぞれの言語に特化されています。例えば、英語はロマンス系またはスラブ系言語と少ししか共通点が無い、という考えに基づいて、英語のカリキュラムはスペイン語やロシア語と別々にデザインされます。しかし、もしカリキュラムが「機能」または「概念」の様な単位から始まれば、機能や概念はそれぞれの言語特有のものではないということがわかります。語用論機能の分類に関して言えば、学んでいるその言語で、学習者は挨拶をし、謝罪をし、助けを求め、招待する必要があります。場面、社会的役割、話

に関して言えば、これらは学んでいる言語に左右されません。このように、教えられているどの言語においても、ヨーロッパの至るところで、同じフレームワークをカリキュラム・デザインに使う事が出来るのです。Threshold Level が出版された後の時代での重要な進展は、ヨーロッパ中の多くの国々のカリキュラムが似たような分類形式を使い始めたということです。これは CEFR の唱える「調和のとれた言語教育アプローチの創造と、人的流動性と意見交換の促進」への最初の力強い動きでした。そしてその動きは、CEFR によってさらに強化されました。

CEFR の出版によって、殆どの学校や大学のカリキュラムでレベル別の定義がすぐ広まりました。下記の修了レベルの例は、私の国であるオーストリアでの教育事情から引用したものです。

- A2 – 中学校修了時 (8 年生, 年齢は 14 歳)
- B2 – 高校修了時 (12 年生, 年齢は 18 歳)
- C1 – 言語関係の学部修了時 (3 年間の修学)
- C2 – 言語関係の修士課程修了時 (2 年間の修学)

更に付け加えると、新しいオーストリアの中学校のカリキュラムでは、Threshold Level の出版に続いて 1980 年代に導入された、インプットに基づく特定の言語内容の定義を、事実上廃棄するというかなり過激な一歩を踏み出しました。何を教えるべきかに関する参考資料は、もはや存在しません。その代わりに、到達目標のスキルに基づく記述文が、CEFR から直接抜き出されてリストアップされています。

明確な can-do 項目の導入は、試験や評価においても変化を呼び起こしました。いくつかのヨーロッパの国々では CEFR の定義に合致するように評価手順を変えました。オーストリアでは、スキルに基づく理念と一致するように、卒業試験はすっかり改善されています。

3.4.2 利点

使用者中心の言語観は、以下のような様々な利点をもたらします。

- 目標はコミュニケーションと意味中心
- コミュニカティブな教授法への踏み台の提供
- 教育やカリキュラム・デザインなどにおいて、知識だけではなく、言語使用能力を重視—この点、雇用者などが言語学習に期待しているものと一致する
- 学習者に対し (言語) 能力を可視化—学習者は自己評価によって自己の言語能力レベルを把握する
- 明確な記述文によって、体系的な方法で、言語能力の評価手段を教師に提供
- 明確な記述文とレベル別の定義による比較可能性—例えば、国を超えて教師たちは共通の基準に沿って言語を分類し、評価する

3.4.3 課題

- 伝統的なやり方に反し、言語を概念的・機能的分類で捉え直す為には、言語の本質を再考する必要がある。
- 教師は CEFR のメタ言語を十分理解する必要がある。
- 言語をインプット／目標とアウトプット／運用の両面で捉えることは、教師の責任を増やすことになる。つまり、運用に基づく評価は、スキルを伸ばす能力に焦点が当たり、そのため、これらのスキルをどの程度伸ばすかという教師の能力が、間接的に評価されることになる。

4. 理念 2 – 教育的観点：生涯学習者としての学習者

前述のように、CEFRは教条的ではなく、特定の学習観を押し付けようとするものではありません。「利用者が考慮して、適切な状況で使いたいときに使う」という一連のオプションとして、教育的な論点が提示されているところがCEFRのデザインの特徴です。

CEFRのSection 6.4.2.3.には、次のような質問が提出されています。つまり、「学習者はどの程度、以下の事項について期待され、あるいは、求められているだろうか：

- a) 行儀良く従順に教師の指示にのみ従い、また指された時にだけ話すこと
- b) 自律に向けて確実に進歩していくためには、教師や他の生徒と協力し学習プロセスに積極的に参加して、目標と方法について合意し、妥協を受け入れ、学習者同士で教え合い評価し合う活動に従事すること。」 (CEFR, p.144)

教師と生徒の役割に関するこの正反対の見解について、CEFRは明確な意見を提供していませんが、CEFRの基盤を成す学習の理念は、上記の a)よりもb)に一致していることを示す記述は、さまざまな箇所にあります。

この理念の核心にあるのは生涯学習という概念です。確かに、「各学習段階や生涯というベースで、学習者の進歩が測定可能である」(CEFR, p.1)のは、レベル別定義の1つの重要な側面です。そこで生ずる疑問は、学習者が始めたどの学習プロセスと学習行動が、生涯学習を促進することになるのかということです。そこで、生涯学習に貢献する3つの側面を確認しておきましょう。

- 自分の言語と学習を振り返って、適切な結論を引き出す能力
- 自ら学ぶようになるための方略の開発
- 自己の学習に責任を持つ能力

上記から分かるように、「生涯教育」という概念は、まさに定義上、自律的学習観とつながっています。CEFRが言及するように、「教育が終了したら、そこから先の学習は自律したものでなければならない。“自ら学ぶようになること”が言語学習の必須事項と考えられれば、自律学習は促進され、その結果、学習者は自分の学習方法、自分に与えら

れた選択肢, さらに, 自分に一番よく合っている選択肢にますます気付くようになる」(CEFR, p.141)わけです。

この時点で, CEFRの内容と同様, イデオロギーの領域に存在する根本的な主題を見る事が出来ます。つまり, 学習者は自律的に責任を持って行動できるように「能力を与えられる」べきであるということで, それは民主主義の市民権 というコンセプトにもつながっています。CEFRの4ページに言語学習の目的に関して, 次の声明があります。「社会的スキルと責任感と共に, 思考・判断・行動の自立を強化する言語教育の教授法を促進すること。」

学習者自律という概念の核心にある1つの側面は, 自分自身の学習を振り返る能力です。CEFRの記述文を使えば, 学習者は容易に自己評価をすることができます。Can-do記述は, それを使って「私はこれができる」と示すことができます。CEFRの26ページに「自己評価のための枠組み」がありますが, これは, 就職の応募書類で利用したり, 言語コース開始時のプレイスメント・ツールとして使うといったように, 生徒によって, また, 生徒のために, さまざまな目的で利用できます。更に, この自己評価のツールとしての目的に加え, 教育的な目的もあります。つまり, 学習者自身が自分の能力を振り返って確認することによって, 自己の長所と短所に気付き, 自分の学習を改良するのに今までもまたこれからも役立つであろう方略を考える事ができるのです。このことについては, ヨーロッパ言語ポートフォリオについてお話する時にまた触れることとしましょう。

4.1 生涯学習の導入・利点・課題

ナショナル・カリキュラムでは, 生徒の一生涯の学習ではなく, 学校教育の中で何が学ばれ教えられるかという点に照準が当たっています。したがって, 教育機関は今まではほとんど「生涯学習」という概念を考慮していません。しかし, 現在, ヨーロッパでは, 生涯学習はよく聞く言葉になりましたし, 多くの言語専門家によってますます使われるようになり, 学校カリキュラムでは一般的な教育のゴールとしてよく使われています。しかし, 学校の教師たちにとっては, 幾分内容が伴わない用語 だと思われがちです。現実的なレベルでは, この用語の最も一般的な適用は「学ぶようになること」と関係しており, 多くの教科書の中では「学びのコツ」という形で発見する事が出来ます。

更なる課題は, 教育の哲学に由来する学習者自律という複雑なコンセプトに関わりません。私は, 教師たちとの討論の中で, Holec (1981) やLittle (1991) が意味する自律学習という言葉には何が含意されているかという事を, 教師たちがあまり理解していないことに気付きました。彼らはグループワーク等の漠然とした学習者中心の活動を, 自律学習だと考えています。革新的なことには様々な側面が伴いますが, 言語教育の専門家—教師教育担当者やカリキュラム作成者—と, 革新的な理論に触れることが余り無い現職教員たちとの間に溝が広がっているという危険性に, 私たちは気付く必要があります。

5. 社会政治学的：社会的行為者としての学習者

CEFR の革新的な側面は、他のコミュニケーション能力の定義と比べて、言語を中心にしたものだけでなく、「一般的能力」と称するものも含んでいることです。これはさまざまな観点から分かりますが、最も注目されるのは、文化的能力の観点です。

CEFRにおいて文化に付与された重要性は、「言語は文化の主要な1面であるばかりでなく、文化の表出に近づく手段でもある」(CEFR, p.6)という一般的な見解に由来しています。具体的に言うならば、CEFRにおける文化は、本論で論じている次の3つの理念に基づいています。

- a) 言語学的：言語は「社会言語学的能力」(p.119)と言及される文化的規範の表現と見做すことができる。
- b) 教育学的：言語教室は、「文化間の気づき」や「実存的能力」—例えば、「文化の相違に対する因習的態度から自己を遠ざける能力」(CEFR, p.105)—のような範疇において見られる、異文化理解育成という目標を促進する適切な環境を提供する。
- c) 社会政治学的：外国語教育は、「複言語主義」や「複文化主義」を推進するための公共討論の場を提供する。CEFRにおいて、多言語主義・多文化主義という言葉と、複言語主義・複文化主義という言葉の区別は、かなり重要な部分である。かいつまんで言えば、複言語的という意味は次の通りである。つまり、学んでいる言語と関連する文化的表出は、別々に実在するものではなく、統合された1つのもの、つまり学習者個人の言語的文化的習性と称されるものとして見做される、ということです。学習者は、「言語のあらゆる知識や経験を活かし、言語が相互に関係し作用しあうようなコミュニケーション能力」を養成すべきだ、とCEFRは述べています(p.4)。

5.1 社会的行為者の導入・利点・課題

CEFR で詳説されている文化観は、学校の教科書や教室内で示される文化とかなり違っています。学校の教科書や教室では文化は事実だけに基づいていることが多いものです。たとえば、クリスマスはどの様に祝われるかといったように、事実や儀式について、対象となっている文化の情報を学習者は与えられます。一方、学習者自身の文化を振り返ることも含む、文化間の気づきを伸ばす教育的目標は目立ちません。この教育目標が加わったために、教師たちは、これまでの伝統的な授業を変える必要があるのです。

同様に、「複」というコンセプトは教師たちにとって新しいものです。例えば、以前は、干渉による間違いを恐れて、教師たちは母語と外国語を厳密に区別しておく傾向がありました。しかし、母語は学習において有効な資源であるという認識によって、言語間の関係を改めて評価する必要が生まれています。ヨーロッパにおいて「複」の理念は、移民の家族背景を持つ生徒、家庭の言語が自分の住む国の公用語ではない生徒にとって、特に意味のあることなのです。以前は、このような生徒の母語や文化は、「統合」に対する脅威と

見做されていました。つまり、住んでいる国の言語を身につけるべきであると考えられていました。しかし、今では、学習者に、自分の第1言語は個人的遺産の大切な一部であるばかりでなく、他の言語を学ぶ時の貴重な資源であると考えよう促す努力が続けられています。

CEFRの底流にある文化観が、ヨーロッパでの教師教育に相当な影響を及ぼしていることは間違いありません。複文化主義という理念と、異文化間の気づきというアプローチが、教師教育の内容に加わりました。しかしながら、学校の教科書の試験では、知識中心のアプローチが依然として優位を占めています。

6. CEFR についての観察

CEFR についての話から離れる前に、ひとつ付け加えるなら、学校の先生方の多くは、CEFR がナショナル・カリキュラムに組み入れられているかもしれないとしても、その内容に比較的気付いていません。先生たちは通例 A1-C2 のレベルについて知っていますが、そのほかの事についてはほとんど知りません。これにはさまざまな理由があります。まず、CEFR は分類が複雑で、理解するのは簡単ではありません。私は自分の学生には、CEFR の機能と構造について私が入門的な説明をした後、あるいは、『CEFR からの知見』 (*Insights from the Common European Framework*, Morrow ed. 2004) のような本を読んだ後に、図書館に行って CEFR を読みなさいと指導しています。第二に、CEFR は包括的な分類をしているために、教科書ライターやカリキュラム策定者にとって関係があるかもしれませんが、全てのセクションが先生方に直接に関わるわけではありません。もし先生方が CEFR を正しく理解すべきであれば、補助資料や現職教員研修セミナーが必須の対策となります。CEFR の基盤である言語・文化・教育等の理念に気づくことのほうが、CEFR 本文の細かい知識より重要であると私には思えます。したがって、CEFR を導入し、支援対策を考案する場合、言語政策立案者は、なぜ CEFR について知ることが教師の利益になるのか、そして、CEFR のどの面が伝えられるべきかということを検討しなければなりません。

7. ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)

ELP は、学校または学校以外のところで言語を勉強している、または勉強した人々が、自己の言語学習と文化経験を記録し省察することができるポートフォリオです。ELP は、原則と内容のかなりの部分を CEFR と共有しています。すなわち、コミュニケーション能力と文化の分類に基づいた 'I can' 記述文や、自己の言語と経験を省察することが学習方略、複言語・複文化への気づきを促すための重要なステップであるという考え方、などです。CEFR は1つの版しかありませんが、ELP は CEFR と違い、国ごとに独自のポートフォリ

オを開発しています。更に、小学校、中学校などの教育段階によって、異なるバージョンを作っています。現在までに約100の異なったバージョンが作成されています。ELPの長所は、地域の学習者ニーズと教育文化に応じて設定を変えることができるという点です。ヨーロッパ・レベルの一貫性を保つために、欧州評議会によってポートフォリオを作る際のひな型が利用できるようになっています。作成されたポートフォリオは評議委員会によって認定されます。ただし、この認定は2010年末に終了することになっています。

ELPは2つのかなり異なった機能があります。

- a) 教育的機能：学習者の動機付けを高めることを目指し、彼らの目標、学習方法、言語学習の成果を省察する手助けをし、彼らの複言語と異文化経験を高めることを促す機能
- b) 報告のための機能：例えば、転校する場合や、仕事に応募する場合雇用者に提示する最近、Maria Stoicheva, Gareth Hughes, Heike Spetzによって、欧州評議会の委嘱調査が行われました。以下、その調査結果についてお話ししましょう。

7.1 ELP 導入に必要な支援策

- 最も成功したプロジェクトは、教育省が主導するか、教育省の支援を受けて、国の教育の優先事項に明確な形で文脈化させたものである
- 支援対策－現職教員研修など－は、「教えること」から「学ぶこと」へ、さらには「学習者自律」へとパラダイムシフトを促す必要があった
- ナショナル・カリキュラムとELP/CEFRとを全体的に両立させることによって、ELPを更に研究・適合させる状況を生み出す。公的なカリキュラムの目標は、"can-do"形式で記述されることになる
- 教員養成機関は、継続的に通常のトレーニングと教育研究を提供する

7.2 ELP の利点

- ELPは、真にヨーロッパ共通の作品という感覚を与える
- ELPは、特に移民の子供たちの間で、複言語主義のコンセプトを植えつける
- 'I can'という記述文の前向きな考え方
- 学習者と教師両方にとっての学習の透明性。特に早期教育の段階で、生徒たちが実際に学習してきたことを明らかにする
- 中等学校の教師たちにとって、生徒たちがこれまで何をやってきたかを知るために大変有益である

7.3 課題

- 現在の教育実践において本質的な変化が要求される
- 教師たちは、より学習者中心への変更を受け入れなければならない
- ELPは、負担がかかりすぎるものと考えられることがある

- ELPの導入を保証する管理システムや財政的な問題

8 教師の能力

8.1 言語教育履修生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL)

これまで私は、学習者に注目してきました。そこで出てくる疑問は：もし私たちが CEFR の中にある行動志向の言語観を採用し、また、学習者に省察力と生涯学習力をつけさせることを目指すとするならば、どのようにして、教師たちに、これらの難題に立ち向かうための備えをさせることができるか。そして、これらの理念と合致する方法で、教師教育を組織するにはどうすればよいか、ということです。

2004年、私は欧州評議会のヨーロッパ現代言語センターに、5カ国の言語専門家と共に、1つのプロジェクトを遂行するために招聘されました。目的は、教師教育で用いる文書を作成することでした。CEFRの原理を補足し、ヨーロッパ内の教師教育の調和に貢献するための文書の作成です。このプロジェクトが、2007年にEPOSTLとなって実を結びました。

EPOSTLは、教員養成課程で学ぶ学生のために編纂されたもので、これを使用することによって、言語教育に必要な実践的な知識とスキルの省察を促し、自己の授業力の評価に役立ち、自分の進歩を確認することができ、さらに、教員養成期間にわたって、自分の教育経験を記録できるようにしました。EPOSTLは3つの主要なセクションから成り立っています。

- 個人履歴：教員養成課程開始当初に、教育に関連した一般的疑問を省察するのに役立ちます
- 自己評価：授業力に関連した‘can-do’リストで構成されています
- 個人資料：個人の進歩や、教員養成と将来の職業に関わる職業体験を記録します

EPOSTLの核心は、自己評価セクションにある‘I can...’で始まる195個の授業力についての記述文です。そのうちの2項目をあげてみましょう。

- 学習者がスピーキング活動に参加できるような、協力的な雰囲気を作りだすことができる
- 様々な学習スタイルに対応できる

上記2つの項目には異なる機能があります。例えば、次のような機能です。

- 学生に、教師の努力目標となる能力について省察を促すことと、その省察を授業に反映させる方法
- 学生の能力の自己評価を促進すること
- メンターと教員養成担当者との話し合いに役立つ資料を提供すること

このように、記述文は単なるチェックリストではなく、省察と議論のたたき台を提供しています。上記の2つの項目の最初の例では、どのようにしたら「協力的な雰囲気

作れる」のか、ということを経験者たちは考慮する必要があります。2つ目の例では、学習スタイルとは現実にはどのようなものかという複雑で理論的な分野について考察しなければなりません。

ヨーロッパ中の教員養成者の EPOSTL に対する反応は、すこぶる肯定的です。英語・フランス語・ドイツ語版の出版以来、ECML では、加盟国から、EPOSTL を翻訳したいという申し出を数多く受けています。現在の翻訳数は 11 に上ります。上記 3 言語に加え、クロアチア語、オランダ語、ポーランド語、ルーマニア語、ハンガリー語、リトアニア語、ギリシャ語、イタリア語、ロシア語、そしてスペイン語があります。殆どは EPOSTL のウェブサイトからダウンロードすることができます。現在、EPOSTL はトルコ語にも翻訳されつつあります。

CEFR の基となる様々な原理は、EPOSTL にも適用されています。

- 学習と教育の省察モード
- ‘I can’形式の自己評価能力記述文
- 学習と教育に対する自律観
- 生涯教育—言語学習が生涯プロセスであるように、「教えるようになること」も職業キャリアを通じた教師の属性としてのプロセスである

ELP と同じように、EPOSTL にも ‘I can’ 記述文のリストが含まれています。違いは、ELP は言語能力を記述しているのに対し、EPOSTL は授業力を記述しているところです。しかし、両者の間には相補性があります。例えば、ELP には、「私は一般的な日常語で書かれた短く簡単なテキストを理解することが出来る」というような、学習者中心の記述文があります。一方、EPOSTL には、この記述と補完的な、「私は学習者のニーズと言語能力レベルに適したテキストを選ぶ事が出来る」という教師中心の記述文があります。

8.2 EPOSTL の導入

EPOSTL はヨーロッパ中の教員養成機関で広く使われています。次の方略的な観点は、EPOSTL をうまく導入するためには重要であると思われます。

- 現行の教員養成プログラムに EPOSTL を統合する
- 教育機関の全ての教員養成者が EPOSTL を使用する
- 教授法あるいは授業力養成講座、教育実習、人的移動プログラム、講座の課題、学期レポートなど、EPOSTL を利用するための様々な選択肢を探求する
- 教員養成者の間で、EPOSTL を活用するための目的・内容・時間的制約など具体的な実行案を合意する
- メンター（学校での実習指導担当者）を加える
- EPOSTL を導入する際、教員養成者、メンター、その他関係者ためのワークショップや研修会などの支援対策が必要となる
- 国家的 EPOSTL ネットワークを設置する

8.3 EPOSTL によって提供された利点

下記は EPOSTL の主なメリットです。

- 包括的で体系的な能力中心の記述文を提供する
- 教師教育において省察を促進する
- 能力、目標、内容を透明化する
- 教育実習生の自己評価を促す
- 教育者、メンター、学生間の対話と議論を奨励する
- 教員養成者機関と学校との架け橋を創る
- 教員養成者がカリキュラムを計画する際に役立つ

8.4 EPOSTL を使う上での課題

EPOSTL のような革新的な道具を使う際、さまざまな問題を解決する必要があります。教員養成者としての私自身の観点では、次のような難問があります。

- 学生たちは、事実を与えられるのではなく、教師教育の省察モードを受け入れなければならない
- 学生は自己評価をすることに乗り気ではない
- 最初、学生は 195 項目に圧倒されてしまう
- 大学のすべての教員養成者に EPOSTL を体系的に使わせることは、相当なエネルギーと組織化が求められる

EPOSTL を用いたことがある学生からの発言の引用で、この稿を閉じたいと思います。「初めはそうは思っていなかったが、今は、EPOSTL を使うことは良いと思っている。EPOSTL はとても役に立つことがわかりました。自分の進歩を見つけることができたし、実際、自分の教授スタイルについて深く考えたのは初めてだった。EPOSTL は TEFL における自己成長の日記のような働きをしたし、そして自分のスキルをチェックすることができた」。

9. 結論

これまで述べてきた欧州評議会の成果は、私自身の専門家としての人生にも、ヨーロッパ中の言語教育に対しても、多大な貢献をして来ました。しかし、それらのツールを使う利益を最大限にするためには、ツールの原理が政策立案者だけではなく、現職教師にも理解され、評価されることが不可欠だと思います。そうすれば、教師は、導入される様々な観点によって疎外されるのではなく、自己をそれらの観点と同一視することになるだろうと思います。

References

- Anderson, J.R. (1990) *Cognitive Psychology and its Implications*. 3rd edition. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division/Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy, 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Morrow, K. (Ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press.
- Newby, D. (2000) 'Notions and Functions'. In M. Byram (ed) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Newby, D. (2002) *A Cognitive+Communicative Theory of Pedagogical Grammar*. Habilitationsschrift. Karl-Franzens Universität Graz.
- Newby, D. Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg: Council of Europe Press.
- van Ek, J.A. and Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*, Strasbourg: Council of Europe Press.

Downloads:

EPOSTL: <http://epostl2.ecml.at/>

CEFR: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/

Link:

European Centre for Modern Languages: www.ecml.at

提案 1: 日本における「言語教育学」の成立の課題と展望:

『ヨーロッパ言語共通参照枠』からの発想と展開

西山教行 (京都大学)

1. はじめに

『参照枠』が公開され 10 年近くが過ぎた。この間に、日本において『参照枠』の知名度は飛躍的に高まり、少なからずの論文や適応の試みが続けられている(西山 2009a, Nishiyama 2009b)。今回の集まりもその一環であり、ヨーロッパ発の言語教育思想への関心の高さを示している。

しかし管見によれば、関心の多くは「共通参照レベル」に集中し、『参照枠』の訴える複言語・複文化主義に関わるものは、その重要性に比べて少ない。

今回の発表は、複言語・複文化主義をめぐる課題の中でも言語学習・教育の縦断性を取り上げ、フランス語教育において行われている議論を批判的に紹介し、『参照枠』の適応の可能性を探りたい。またそれと同時に『参照枠』に対する批判をいくつか取り上げ、日本における文脈化への議論を深めたい。

2. 『参照枠』の構想する「言語教育学」の可能性

『参照枠』第 1 章はその目的を次のように規定している。

「CEF はヨーロッパのさまざまな教育制度の違いが原因となって、現代語の分野で働いている専門家相互間の対話が妨げられている現状の打開を意図している。」(p.1)

またその先にも以下の目的が明記されている。

「対象領域、内容、方法を明示的に記述するための共通基盤を示すことによって(. . .)，現代語の領域で国際的共同作業を前進させようとするものである。」(p.1)

この箇所は、『参照枠』の求める国際性と学際性、多言語性を示すものである。そこで、この課題をヨーロッパ統合のプロセスというマクロ的視点から考えてみたい。

ヨーロッパ統合の運動は、75 年間の間に 3 度の戦火を交えた独仏の不戦の決意から生まれ、戦争の原因ともなり、戦争の資源ともなった石炭と鉄鋼の共同管理に端を発し、

1951年の欧州石炭鉄鋼共同体の結成を起源とした運動である。その後、原子力の共同管理（1957年）、そして関税の撤廃（1968年）など経済統合を進め、その成果はユーロの導入（2004年）という通貨統合として、そしてEU憲法の実現をめざす歩みへと進んできた。ヨーロッパ統合の歩みはハードからソフトへの進展にある。

しかし、ソフトの最たるものである教育は、欧州委員会の主導する統合の流れに位置づけられることなく、各国の管轄によって実施されてきた。各国の教育制度はそれぞれの国民文化と伝統、歴史の表れとして固有の価値を備えており、ヨーロッパ諸国間で共通性に乏しかったのである。このような問題は教育制度と共に、外国語教育学の存立にも関わる。

『参照枠』の目的は、このヨーロッパ域内の人的移動の促進をめざしたもので、そのために各国の異なる教育文化の一部である評価制度を共有できるよう制度に共通の指標を与えることにあり、さらには評価制度を支える言語教育学に共通基盤を示すことにある。

ヨーロッパでは、国が異なれば、言語も異なることもあり、対応する用語で指示される内容は必ずしも同一ではない。これは教育制度だけではなく、言語教育の概念についても同様である。言語教育学そのものが言語文化の表出であり、言語教育学は言語に応じてその特殊性や個別性を保ってきた。これはヨーロッパだけではなく、世界各国に共通の事情であり、英語教育学で使用されている概念や思考法、問題意識は、日本語教育学やフランス語教育学のそれと異なる。かりに対応する同じ用語が用いられているにせよ、その意味内容や概念の成立の歴史、伝統は同一ではない。

『参照枠』はこのような傾向に対して、共通基盤となる用語体系を提供することをめざしている。『参照枠』を共通の教育基盤とすることで、国内の異なる言語教師間の対話が進み、言語の枠が取り除かれ、より統合的な言語教育が進む。これはまた、国境を越えた異言語教師間の対話をも可能にするものである。

このように『参照枠』の構想は、個別言語の教育学を外国語全般に関わる言語教育学に変貌させる可能性まで示している。この場合、複言語主義は個人内部での複数言語の複層的共存を意味するだけではなく、外国語教育学自体の複層性をも作り出す。これは言語教育学の構造を刷新する視座といえる。

日本の「外国語教育学」は「応用言語学」の「読み替え」として理解されており、アングロサクソンの文脈での理解が一般的のようで、複言語主義からの発想は今のところ認められない（小池, 2003, p. 2）。

一方、フランス語圏には言語教育学 *didactique des langues* という概念があり、これは英語、フランス語、ドイツ語など言語の種類により分類される場合と、言語の地位に着目し、母語、外国語、第2言語に分類される場合がある。英語教育学、フランス語教育学など個別言語に従う分類はその下位区分に、母語教育学、外国語教育学、第二言語教育学などを位置づける。また母語教育、外国語教育、第二言語教育による分類はその下位区分の単位が個別言語となる(Cuq et Gruca, 2005, 66-67)。

しかしこのような類型化は、いずれも個別言語の教育学が相互に独立し、自律しているもので、相互の交流はなく、ましてや統合型の外国語教育学ではない。

『参照枠』の構想する複言語主義に基づく言語教育学とは、統合型の言語教育学であり、個別言語および個別言語教育学を縦断する性質を持つ。その中では、たとえば「部分能力」や「仲介能力」などは個別言語の問題ではなく、言語教育学を縦断する概念として機能し、それを周知するため言語縦断型の教員研修を構想することが必要となる。

『参照枠』が言語縦断型の装置であることを標榜することから、『参照枠』は現在までのところヨーロッパ系の言語だけではなく、日本語や中国語、韓国語といったアジア系の言語にも翻訳されている。2009年現在、36言語の版が刊行され、ルーマニア語、スロベニア語版が準備中で、おそらく言語教育の資材がこれだけ多くの言語の版を備えたケースはない¹。これは、現在24言語の版を持つ *Threshold level* を大幅にしのいでいる²。

ここで『参照枠』がそもそも欧州評議会の公用語である英語とフランス語によって作製されたことを思い起こしていただきたい。この二つの版はいずれかの翻訳ではなく、共著者4名の内イギリス人が3名、フランス人が1名を占めていることから、ある章は英語で最初に執筆され、またある章はフランス語で最初に執筆され、その後それぞれ加筆修正が行われた。このことからそれぞれの版が正本であり、英語とフランス語において主要概念を共有できることを前提としている。

しかし『参照枠』の原典たる英仏語版において専門概念は言語を縦断し、意味内容を共有しているのだろうか。『参照枠』が言語を縦断する共通基盤となる使命を持つとするならば、まず英仏の2言語においてこれは十分に実現しているはずである。ところがこの対応関係は必ずしも自明ではない。

そのひとつは「評価」をめぐるもので、この概念は英語では *evaluation* と *assessment*, *testing* が意味に応じて使い分けられているが、フランス語においては *évaluation* という単語がその3つを包摂している。またフランス語の *contrôle* は英語での *assessment*,

¹ 2009年現在、36言語の版（アルバニア語、ドイツ語、英語、アラビア語、アルメニア語、バスク語、ブルガリア語、カタルニア語、中国語、韓国語、クロアチア語、デンマーク語、スペイン語、エスペラント語、エストニア語、フィンランド語、フランス語、フリウーリ語、ガリシア語、グルジア語、ギリシア語、ハンガリー語、イタリア語、日本語、リトウアニア語、モルダビア語、オランダ語、ノルウェー語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、セルビア語、スロバキア語、スウェーデン語、チェコ語、ウクライナ語）が刊行され、ルーマニア語、スロベニア語版が準備中である。

² 現在までに次の言語により *Threshold level* が刊行されている。ヨーロッパの大言語だけではなく、地域語や小国の言語も取り上げられ、欧州評議会が言語の平等を通じて民主的社会を構築しようとする意思を読み取ることが出来る。英語（1975）、フランス語（1976）ドイツ語、スペイン語、イタリア語（1982）、デンマーク語（1983）、オランダ語（1985）、ノルウェー語（1988）、バスク語（1988）、ポルトガル語（1988）、ガリシア語（1993）、ガロ語（1996）、レトン語、エストニア語、リトウアニア語、マルタ語（1996）、ロシア語、ギリシア語（1999）、チェコ語、ハンガリー語、ルーマニア語、スロベニア語、スウェーデン語、カタルニア語（1992）

evaluation, monitoring の3つの用語と概念を共有している(宇仁 2010)。このような相違は、フランス語には英語と比べて語彙が少なく、分析的論証により思考を文節化する傾向があること、「評価」という概念そのものがアングロサクソンの文化に生まれ、フランスに移入されたことなどが関連している。

もう一つの例は *interculturality*, *interculturalité* に認められ、これは日本語版では「異文化適応性」(p. 44)と訳されている。しかし、『参照枠』は異文化に適応することを問題としているのだろうか。この用語の指示する概念はアングロサクソンの言語教育学とフランス、あるいは日本の言語教育学の文脈では必ずしも一致しない(Himeta2009)。

これらは一例に過ぎないが、英仏語、あるいは日本語による言語教育学は共通の理解に立脚するとは限らない。それでは『参照枠』の構想は絵空事に過ぎないのだろうか。私は、『参照枠』が新たに生み出した、「部分能力」や「複言語・複文化主義」といった概念については、ある程度の共通理解が可能ではないかと考える。その意味で、異言語の教師間で『参照枠』を論ずるにあたるには、「共通参照レベル」だけではなく、『参照枠』の創出した概念について、理解を深めることが必要であり、これが複言語・複文化主義の文脈化につながる統合型言語教育学の成立に必要であると考えられる。

3. 『参照枠』への批判

日本では「参照枠」に対する正面からの批判をほとんど耳にすることがない。このような肯定的評価は、当面のところ、この新しい装置の理解や紹介に汲々としているためか、あるいは外国語教育関係者には欧米に由来する学術に対する盲目的信頼があるためか、いずれかであろうし、またそのいずれにもあてはまるためと考えられる。ではヨーロッパにおいてもその事情は変わることなく、各国の教育関係者はこの言語教育政策の装置をみな好意的に受け止めているのだろうか。これには相当の留保が必要であり、『参照枠』に対する批判は決して少なくない。

そこで、ここではその批判のいくつかを取り上げ、いわば悪魔の弁護士を演じつつ、議論を深めたい。

『参照枠』に対する批判は、その言語教育観そのものに向けられている(Migeot, 2008a, 2008b)。

『参照枠』の提唱する複言語・複文化主義を言語教育政策として普及するために作製された『ヨーロッパ言語教育政策ガイド』(2007)によれば、複言語主義には能力の側面だけではなく、価値の側面もあり、後者は言語のアイデンティティ機能と深い結びつきがある(Beacco, 2007)。言語教育は道具としての言語の能力を養成すると同時に、アイデンティティ機能や社会統合機能に結びつく。確かに『参照枠』は道具主義的言語観のみを喧伝しているわけではなく、異文化間能力や文化能力、また媒介能力についても言及しているが、全体の中でそれらの占める比率は低く、能力記述文や行動主義アプローチが主要な地位を

占めているように映る。そして能力記述文に基づく言語能力評価や行動主義アプローチに基づく教授法は、ともすれば、言語を機能的側面に還元し、言語使用者が何らかのタスクを行うことが出来るか、否かのみを集約する恐れもある。

また、『参照枠』は「学習者」という概念を「社会的行為者」という概念へと刷新することにより、学習者を教室より解放し、教室の外へ、社会のただ中へと解放する意図を持っている。しかし、『参照枠』を子細に見ると、すべての箇所ですべて「社会的行為者」が導入されているわけではなく、学習者や、さらには言語使用者という概念も依然として使用されている(p. 44)。

言語教育をもっぱら機能的価値に還元し、能力の有無へと分割してしまう視点は、人間を市場に対応する人的資源と見なすもので、言語のアイデンティティ機能や社会統合機能を考慮するものではない。

もっとも『参照枠』は構想の当初からグローバリゼーションへの対応を狙って、機能的言語能力の規範を作り上げようとしていたのではない。著者の一人 Coste によれば、91年に構想を立ち上げたときは、ヨーロッパに複数存在する英語の言語能力資格についてなんらかの共通の評価システムを導入し、透明性を高めることを目的のひとつとしており、グローバリゼーションの加速する中で人的資源としての人間に実利的な言語能力を作り上げることを目的とはしなかった(Coste 2009)。

またその後も、欧州評議会は欧州文化協定に基づき、隣人の言語を学び、相互理解を高め、民主的社会の構築に寄与することをめざすといった、社会的価値を追究する教育観や、機能主義に還元されない言語教育を訴えてきた。ところがグローバリゼーションの進展は、『参照枠』の活用を当初の構想とは必ずしも一致しない方向へと向けつつある。

2007年にEUが多言語主義担当委員のポストを新設し、言語政策への傾斜を深めるようになってから、EUは『参照枠』の成果をEU全体の言語教育政策へ活用しようと努めている。近年のEUはグローバリゼーションの加速する中でアメリカの一極支配に対抗し、多極的世界の構築をめざしている。このような国際政治の文脈において、EUは国際的競争力を高めるため、新自由主義的傾向の強い言語教育政策を打ち出し、そのいずれもが、何らかの形で『参照枠』に連動している。

そのひとつは、ボローニャ宣言(1999年)に基づく、「ヨーロッパ高等教育空間」構想である。これは、ヨーロッパ各国の異なる高等教育の制度に、学士4年間、修士2年間、博士3年間の標準年限を導入することにより、ヨーロッパ各国の高等教育制度を標準化し、その質を高め、アメリカの高等教育に対抗しようとするものである(上垣 2009)。ボローニャ宣言の提示したLMD(学士、修士、博士)制度以前に各国の使用していた「修士」の制度はそれぞれ異なり、高等教育において何年間の第一段階(学部)を経た学生を受け入れるのか、修士課程の標準年限、また博士課程への進学要件に必須であるか否か、さらには修士課程そのものが存在せず、学士の上位免状が博士である国など、教育制度は国民文化の一部として各国で異なっており、文化そのものの表出である。『参照枠』が学

生や市民の域内移動を言語能力評価の共通化により推進するのであれば、「ヨーロッパ高等教育空間」は教育制度上の学生の移動を促進するものである（ルイス 2005；木戸 2008）。

そしてこの大学間交流を円滑に進める装置のひとつが「ユーロパス」である。これは EU の主導のもと、加盟各国の学生が言語能力並びに職業能力を「可視化し、共通のフレームにより第三者への情報提供を可能にするもので、このような装置の導入により、域内移動の促進を狙っている。実際いくつかの大学では域内留学に当たって学生に「ユーロパス」の提示を求めている。そして「ユーロパス」での言語能力基準には『参照枠』の「共通評価レベル」が統合されているのである。これにより域内移動について、『参照枠』の基準が標準化されたといえる。しかし「ユーロパス」の喚起する問題は、言語能力を職業能力と同等の資源と見なすことのみにあるのではない。「ユーロパス」がモデルと考えた「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」との根本的な相違のひとつは、「ユーロパス」が言語の個別能力を自己評価するために共通参照レベルを統合する一方で、言語履歴を意図的に統合していない点にある。これにより学習者の内省的な能力や自律学習能力などは評価の対象外となり、もっぱら能力としての言語のみが強調される結果となっている。さらにここでの言語能力はあくまでも個別言語の運用能力であり、『参照枠』の推進する複言語・複文化能力とは異なる。

さらに EU は母語プラス 2 言語の多言語教育の進展を調査し、この言語教育政策の推進を図るために、域内において生徒の学力調査の実施を予定しており、これにあたり、評価基準となる「ヨーロッパ言語能力指標」もやはり『参照枠』の共通参照基準に準拠するもので、その評価観は「ユーロパス」に導入された共通評価基準に近い。このように『参照枠』はその構想とは必ずしも一致しない方向へと活用されつつある。

さらに移民教育と『参照枠』の連動という問題もある。『参照枠』は域内の学生や市民の移動を促進し、相互理解を深め、民主的社会的建設に寄与するという高邁な理念を掲げている。しかし、この一方で、ヨーロッパへ流入する域外の市民を規制する装置として機能しつつあり、これはダブルスタンダードとも受け取られかねない。

現在のところ、ヨーロッパの主要国は何らかの形で滞在許可と言語運用能力を連動させている(Délégation générale à la langue française et aux langues de France 2005)。フランスは中でも移民に求める言語能力が最も低く、A1 より低い、A1.1 というレベルを新設し、この取得を滞在資格と連動させている。ドイツでは移民に B1 のレベルを要求し、これに到達するまでの経費を移民の個人負担としている。ここでは移民に言語能力を求めることの是非は論じないし、またその経費についても触れない。

問題は、移民の選抜に『参照枠』の共通参照レベルを使用することの教育的意義である。ヨーロッパ域内の人的移動の推進のため『参照枠』が導入されるのは、この点だけに限れば、その目的のひとつであることから意義があり、各国の言語教育が『参照枠』に準拠しようとすることも意味がある。

しかし、移民の送り出し国にとって、移民の選抜が『参照枠』に準拠して実施されるのであれば、移民の送り出し国は今後、『参照枠』を無視することが出来なくなるだろう。ヨーロッパ人は『参照枠』を移民の出身国に強制することはないが、結果として『参照枠』の基準は移民送り出し国に対して有形無形の圧力になる。その点で『参照枠』は期せずして、また構想の意図に反するかのようになり、新植民地主義の発現となりかねない。つまりヨーロッパが南の国の教育制度を間接的に支配することになる。南の国では今後、望まざりしても、またそれが現実の社会的文脈といかに齟齬を生むにせよ、『参照枠』を無視することが困難になるだろう。

4. まとめ

今回の報告では、『参照枠』をめぐり「共通参照レベル」の問題を意図的に避け、統合型教育学の可能性ならびに、これまで日本ではあまり正面から論じられることの少なかった『参照枠』への批判を検討した。学問の進展には批判的まなざしが不可欠であるが、時に、日本では欧米由来の学術に対する盲信が見られることもある。その意味では、新自由主義に回収されつつある『参照枠』に対する懸念を検討することは意味のあることと考える。

参考文献

- 欧州評議会, 吉島茂・大橋理枝(他)訳(2004)『外国語教育II 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.
- Beacco Jean-Claude, Byram Michael (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Coste Daniel (2009), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : de la conception à la contextualisation », *Actes du séminaires, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en contextes scolaires plurilingues : le cas du Liban*, 5 et 6 novembre 2009 Palais de l'UNESCO Beyrouth, 93 p.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 452 p.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2005), *L'intégration linguistique des migrants adultes, Rencontre 26/27, 9, 2005*.
- Himeta Mariko (2009), « A propos de la version japonaise du Cadre Européen Commun de Référence. Réflexion en compagnie des traducteurs », pp. 78-87. *Français dans le monde (Le), Recherches et applications N° 46, La circulation internationale des idées en didactique des langues*.

- 上垣 豊(2009)「ディシプリンと教養教育—日仏の大学史の比較から」, 上垣 豊編『市場化する大学と教養教育の危機』, 京都: 洛北出版, 272 p.
- 木戸 裕(2008), 「ヨーロッパ高等教育の課題—ポローニャ・プロセスの進展状況を中心として」『レファレンス』平成20年8月, pp. 1-27
- 小池生夫編集主幹(2003)『応用言語学事典』, 研究社, 2003.
- ルイス, リチャード, 吉川裕美子訳(2005)「講演録:ポローニャ宣言—ヨーロッパ高等教育の学位資格と質保証の構造への影響」『大学評価・学位研究』第3号, pp. 77-90.
- Migeot François (2008a), « Le Cadre européen commun de références pour les langues : Quel enseignement des langues pour l'Europe ? Langues pour le Marché, marché des langues », *Terres de FLE*, n° 1, pp. 101-112.
- Migeot François (2008b), « L'Europe et ses Cadres : vers l'encadrement de l'énonciation et la mise en grille du sujet », communication présentée au Colloque international « EXTERRITORIALITÉ, ÉNONCIATION, DISCOURS », à Cadix - Faculté de Philosophie et des Lettres, 21 et 22 février 2008, <http://www.skolo.org/IMG/pdf/EuropeCadres.pdf>
- 西山教行 (2009a) 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」, 『言語政策』第5号, pp. 61-75.
- Nishiyama, Noriyuki (2009b) « L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du *CECR* », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n. 1, pp. 54-70.
- 宇仁和人 (2010), 「『ヨーロッパ共通参照枠』における外国語教育の概念の言語間の翻訳移行は可能か—フランス語版, 英語版および日本語訳における評価に関する概念と専門用語の比較対照—」 (京都大学大学院人間・環境学研究科提出修士論文), 68 p.

提案 2：日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容

ードイツ語教育と日本語教育を例にー

平高史也（慶應義塾大学）

CEFR が 2001 年に刊行されて以来、日本でもさまざまな反響がある。ここではドイツ語および日本語教育における受容について述べ、最後に CEFR のもつ理念に立ち返り、今後の展望について論じたいと思う。

日本におけるドイツ語教育で学会として CEFR を本格的に導入したのは、日本独文学会（*Japanische Gesellschaft für Germanistik*），日本独文学会ドイツ語教育部会（*Der Japanische Deutschlehrerverband*），東京ドイツ文化センター（*Goethe-Institut Tokyo*）の 3 者が共催者となり、獨協大学の技術協力を得て 2003 年 10 月に開講されたドイツ語教員養成・研修講座（*Deutschlehraus- und fortbildungskurs der JGG*）ではないかと思う。その後、日本独文学会主催のドイツ語教授法ゼミナール（*DaF-Seminar*）でも CEFR は何回か取り上げられた³。そして、2008 年度日本独文学会春季研究発表会で、ドイツ語教育部会主催の講演「CEFR とその理念と限界」およびシンポジウム「CEFR と日本の複数言語教育」が行われた。講演には CEFR の日本語版訳者の一人である吉島茂（よしじましげる）氏が、シンポジウムではドイツ語だけではなく、英語やフランス語教育の専門家も招かれ、CEFR の掲げる複言語主義（*plurilingualism*）の理念には共感を覚えるものの、日本の外国語教育に移入するにはさまざまな問題があるのではないかというあたりが議論の中心となった。

次に、ドイツ語教育における具体的な受容例を見ていこう。その中で、CEFR を日本に移入する際に考慮すべき問題も明らかになるのではないかと思う。

ドイツの出版社で刊行されているドイツ語教科書や、ゲーテ・インスティトゥートやオーストリア政府公認のドイツ語能力検定試験（*Österreichisches Sprachdiplom Deutsch*）などが、CEFR の枠組みに従うようになってから久しいが、日本の出版社で刊行されているドイツ語教科書には CEFR に準拠したものはまだほとんど見当たらない。

これにはいくつかの理由が考えられる。一つはドイツ語教師の間で CEFR 自体がまだあまり知られていないこと、次に、日本のドイツ語教育では、文法や語彙の学習を中心に据え、テキストを読んで訳すタイプの授業が主流なため、行動中心主義を謳う CEFR の考え方とは相容れないこと、最後に、ドイツ語学習者の大半を占める大学でいわゆる第 2

³ たとえば、2004 年 3 月の第 9 回ゼミナール（招待講師 Prof. Dr. Hermann Funk），2007 年 3 月の第 12 回ゼミナール（招待講師 Prof. Dr. Albert Raasch）。

外国語としてドイツ語を学ぶ学生も、週に1, 2コマ(年間時間数45ないし90時間)と授業時間数が少ないため、A1レベルにも到達しないことである。したがって、もしCEFRを導入するのであれば、A1レベルを細分化する作業が必要になる。

例外的にA1に準拠していることをうたっている教科書が何点かある。たとえば、**Start frei!**はCEFRに詳しいGoethe-Institutのメンバーと日本人教員との合作だという。この教科書は10課構成になっていて、最後の第10課がA1(Start Deutsch 1)レベルの模擬試験になっている。また、巻末の単語リストに掲載されている単語にはA1, A2のいずれかの表示が付されているところを見ると、**Profile Deutsch**を参照しているのかもしれない。これが「『ヨーロッパ共通参照枠』の最初のレベル、A1に到達することを目指したドイツ語教材」⁴とされ、表紙の右下にも「A1」と記されている所以であろう。しかし、**Can-do Statements**は用いておらず、どちらかというところ、CEFRそのものに準拠したというよりは、CEFRの影響を受けてドイツ本国でできたA1レベルの試験に合格することを目標として作成し、そこから文法、語彙などを落とし込んでいったという色彩が強い。

日本人ドイツ語教員の間ではCEFRよりもむしろポートフォリオのほうが進んでいるようである。それはおそらく、日本のドイツ語教育でも学習者中心主義的な考え方が浸透しつつあるからであろうと思われる。すなわち、「学びの学び」や、自律的な学習の促進の重要性が認識されるようになり、そのために学習者による学習の自己チェックやふりかえりを可能にするツールとしてのポートフォリオの役割が注目を集めつつあるであろう。

たとえば、国士舘大学では、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、日本語の5言語が共同でCEFRをもとに、独自の「外国語ポートフォリオ」を開発し、授業で使用している。まず、5言語共通の到達レベルを設定するために、各語種、各レベルの科目内容との整合性を考慮しながら、CEFRの能力記述文(**Can-do description**)を部分的に書き換え、「各レベルの目標」として学生に示す。能力記述文はポートフォリオ開発に携わった教員全員で議論しながら作成している。その際、下位レベルでは特に初修外国語(ドイツ語、フランス語、中国語)の教員が、中上位レベルでは英語と留学生を対象とする日本語の教員が、科目内容や教材等を考慮しつつ具体的な書き換え案を出すという方法で進めた。

各言語の能力記述文は大枠である「各レベルの目標」を参照しつつ、各レベルの科目内容を考慮して、各言語の担当者が開発した。ドイツ語はコア科目で使っている教材の学習項目を中心に、平均的な総合教材(**Schritte international**など)の学習内容やその配置も念頭におきつつ、開発したという。⁵

⁴ **Start frei!** (2010:3) 「はじめに」

⁵ 開発に携わった鷺巣由美子(わしのすゆみこ)氏の筆者宛のメールによる。

なお、国士舘大学では外国語の到達レベルを 10 段階に分けており、CEFR のレベル分けとの対応は表 1 のようになっている⁶。これを見ても明らかなように、A1 レベルが 4 段階に分割されている。上で述べたように、日本のドイツ語教育では時間数が非常に少ないために、A1 レベルへの到達すら容易ではない。したがって、このように、A1 レベルを細分化することになる。

表 1 国士舘大学のレベル分けと CEFR との対応

国士舘	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CEFR	A1-1	A1-2	A1-3	A1-4	A2-1	A2-2	B1	B2	C1	C2

さて、日本における CEFR の受容を語るときに忘れることのできないのが日本語教育である。CEFR が 2001 年に発表されたとき、いち早く反応したのはヨーロッパの日本語教員であった。国際交流基金（Japan Foundation）はヨーロッパ日本語教師会

（Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.）に委託し、CEFR や ELP が開発された背景や目的、そして活用例などを調査するとともに、当時のヨーロッパ各国の日本語を含む言語教育の動向をまとめて『ヨーロッパにおける日本語教育と CEFR』として刊行した。そこでは、「日本語教育においても、理念に立脚した共通枠組みの制定が望まれる」⁷とされ、その枠組みは「国際的に通用する基準と比較可能であることを目指さなければならない」⁸とされている。後述するように、これは「JF 日本語教育スタンダード」（JF Standard for Japanese-Language Education）によって実現されたといっておくべきであろう。

同じ頃国際交流基金では、それまでの現地のニーズに応じて日本語教育支援を行うという姿勢から、積極的に日本語普及を推進するという姿勢へと方針を転換しつつあった。CEFR ばかりでなく、アメリカやカナダ、オーストラリアなどでも自国語・外国語の教育・普及政策に資する基盤としてさまざまなスタンダードが開発され、また、海外の日本語学習者が急増している中、国際交流基金は 2005 年に海外での日本語普及の際に必要な日本語事業の見直しの拠り所とするべく、「JF 日本語教育スタンダード」の構築に着手する。2005 年度に開催された 3 回のラウンドテーブルやさまざまな学会での発表などを経て、2009 年に『JF 日本語教育スタンダード試行版』が、2010 年には『JF 日本語教育スタンダード 2010』が刊行された。

グローバル化が進み、価値観が多様化する世界で日本語を普及するのであれば、一方的に日本語を広めるのではなく、多言語社会の中に日本語を布置するという行き方しかありえない。すなわち、多様化する世界のコミュニケーションの選択肢の一つとして日本語

⁶ 国士舘大学外国語部会外国語学習支援プロジェクトチーム（2010:98-99）参照。

⁷ ヨーロッパ日本語教師会（2005:240）

⁸ ヨーロッパ日本語教師会（2005:242）

を位置づけるのである。そのため「JF 日本語教育スタンダード」では「相互理解のための日本語」という理念を掲げている。

『JF 日本語教育スタンダード 2010』は CEFR の考え方にもとづいて開発されている。まず、『JF 日本語教育スタンダード 2010』では、「CEFR のコミュニケーション言語能力 (communicative language competence) とコミュニケーション言語活動

(communicative language activities) の考え方や構成にもとづいて、言語能力と言語活動の関係を整理し⁹、「JF スタンダードの木」として表現している。そこには、「ひとつひとつの根や枝で表された言語能力の構成要素と言語活動を「カテゴリー」と呼び、全部で 53 のカテゴリーがある」¹⁰が、このカテゴリーも CEFR のものを導入している。

次に、『JF 日本語教育スタンダード 2010』に示されている日本語の熟達度は CEFR の A1 から C2 までの 6 段階が踏襲されている。このため、「JF スタンダードを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR の準じて知ること」¹¹ができる。

53 のカテゴリーには 6 段階の能力記述文 (Can-do description) が用意されている。教師はこの Can-do description の中から、自分が担当する授業や学習者に合ったものを選んで書き替え、編集して独自の Can-do (MY Can-do) を作って現場で用いる。その作業を支援するのが「みんなの Can-do サイト」と呼ばれるサイトである。

また、『JF 日本語教育スタンダード 2010』には「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」からなるポートフォリオも用意されているから、教師だけではなく、学習者も自分で学習目標を設定したり、自らの学習をふりかえったりすることができる。

以上をまとめれば、『JF 日本語教育スタンダード 2010』を使うと、「教師は「JF スタンダードの木」を使って学習者のニーズを大まかに把握し、「Can-do」を使ってレベルに合った到達可能な学習目標の設定や学習成果の評価について検討することができる。また、共通の言語熟達度の尺度を利用することにより、教師同士が共通の基盤に立って課題を共有し、解決方法を相談することができる。」¹² このように、『JF 日本語教育スタンダード 2010』は教師にとっても学習者にとっても「内省」と「対話」のツールとなっている。

最後に、CEFR に掲げられたいくつかの理念のうち、人間は言語を用いて一定の課題を遂行する社会的存在であるとする行動中心主義的言語観 (action-oriented approach) と、相互理解にもとづく平和で民主的なヨーロッパの建設に資する複言語主義に立ち返って、CEFR の日本への移入の可能性について論じてみようと思う。

⁹ 島田 (2010 : 77)

¹⁰ 島田 (2010 : 79)

¹¹ 独立行政法人国際交流基金 (ジャパンファウンデーション) (2010:6)

¹² 島田 (2010 : 89)

行動中心主義的言語観にもとづく言語教育を根付かせるのは日本では難しいかもしれないと思う反面、見方を変えれば、日本ほど行動主義的言語観にしたがって言語教育を推進してきた国も少ないのではないかということもできると思う。日本の外国語教育では、文法や語彙の学習を軸として読む能力を身につけ、翻訳をしようという、いわゆる文法訳読法が中心になっている。時間数が少ないなどの制約もあろうが、この方法は古来のものと言っていいだろう。文法や語彙が中心になるという要素主義的な傾向は行動主義的な言語観とは異なる。しかし、行動主義的言語観を「言語を用いて課題を遂行する」という見方に立てば、英語、ドイツ語、フランス語などで書かれた文献を読み解くことによって先進国の文明や文化を吸収してきた日本ほど、ある意味では、行動主義的な言語教育、言語学習が進んでいた国も少ないのではないかと思われる。それもまさに CEFR のいう部分的能力 (partial competence) としての読む能力ばかりを異様に強調し、伸長してきた成果と見ることもできよう。言語を縦横に駆使して議論したり、言語を巧みに使って表現したりという技には長けていない。そのように言語を技術としてとらえるという意味での行動主義的言語観は持ち合わせていない。しかし、読んだ内容を吸収して、自分の置かれている場の問題としてとらえ、応用した結果が、さまざまな文明や文化の進展につながっている。翻訳が多いこともこれと無関係ではあるまい。

次に複言語主義について考えてみよう。言語を異にする複数の国家が平和共存を目指すという理念はアジアにも妥当する。また、移民の増加にともない、国内の多言語化が進み、多文化共生が社会の重要な問題になっているのはヨーロッパ諸国だけではなく、日本や韓国でも同じである。そうした中では、言語政策や言語教育で平和主義や多文化共生を掲げ、世界の平和を希求し、社会の安定を求めるという姿勢はヨーロッパばかりでなく、日本やアジアでも共有できる。しかし、平和や人権擁護を推進する欧州評議会 (Council of Europe) のような機関のあるヨーロッパと、そうした機関のない日本 (アジア) とでは、CEFR のようなフレームワークを構築するプロセスが異なるのではないかと思う。すなわち、これまでヨーロッパでは、おそらく2度の大きな戦争を経験したからであろう、平和希求の理念から出発して、それを実現するための機関としての欧州評議会を作り、欧州評議会がその理念を実現するための手段あるいは基盤として CEFR を生み出すという方向で議論が進んできた。それに対して、欧州評議会のような平和や人権を考える機関のない日本 (アジア) では、まずアジアに共通のフレームワークを作り (それを上記の国際交流基金が主催した第1回ラウンドテーブルで中国代表が CEAFR (Common East Asian Framework of Reference) と呼んだ)、それを出発点として、言語、あるいは言語教育や言語学習が平和構築に資するという方向に進むというように、ヨーロッパとは逆の方向をとらざるをえないのではないかということである。

また、平和を構築するための人間観、社会観もヨーロッパとアジアとでは異なるように思う。ヨーロッパでは平和で民主的なヨーロッパ建設に貢献できる市民の育成がねらいになっていて、そのために CEFR を使って多様な価値観を理解できる人間を育てようと

しているのだろうが、民主主義もそれを実現する市民教育も、そしてそもそも市民という概念もヨーロッパ発の概念である。民主主義、市民教育、市民といった概念が日本も含まれるアジアの国々にも妥当する普遍性をもったものなのか、そうでないのか。CEAFRができたときに掲げる理念は、ヨーロッパと同じく平和なアジアの建設ではあるが、そこに至る道筋は民主主義や市民教育なのだろうか。同じでもよいが、またそれは必ずしもヨーロッパと同じである必要もないのではないか。筆者の仮説ではあるが、「市民」ではなく、「和」や「徳」などといったアジア的な概念を身につけた人間を育てることによって、平和な社会の建設に貢献できる人間を育てる可能性もあるのではないかと思う（「和」をヨーロッパにも理解できる概念として表そうとすると、「相互理解」に近いのではないだろうか）。そうしたアジア共有の概念を通して、あるいはアジア共有の概念を育てて、平和を求めるということはできると思う。CEAFRはおそらく「相互理解の日本語」「相互理解の中国語」「相互理解の韓国語」の束になると思う。CEFRには日本語版、中国語版、韓国語版があり、日本語には「JFスタンダード」があるから、まったくの夢物語ではないと思う。

平和な世界を実現するには、一昔前までは国家の安全保障が重要であった。周知のとおり、冷戦構造の崩壊以来、それに代わって人間の安全保障（human security）が注目されている。世界のグローバル化はますます進み、人の移動は活発化し、異文化や異言語と接する機会はますます増えている。多様な価値観を知り、相互理解を促進し、もって人間の安全保障に貢献するための言語コミュニケーションの重要性は今後いっそう増すに違いない。そういう意味での言語の教育や政策に関わる私たちの役割も決して小さくないはずである。

「市民」にしても、「和」や「徳」にしても、それを次の世代に伝えるのは教育の役割である。平和な世界を実現するための教育の重要性は、ヨーロッパでもアジアでも同じであろう。ヨーロッパ評議会や欧州連合はアジアにはない。もしかしたらこれからできるものなのかもしれないし、できないかもしれない。しかし、平和なアジアを構築することはできる。それをCEAFRの開発を通して考えることができれば、素晴らしいことではないか。

参考文献

- 相澤啓一／吉満たか子（2008）「日本独文学会 2008 年春季研究発表会，ドイツ語教育研究会企画講演会・シンポジウム報告」『ドイツ語教育』13, pp.88-92, 日本独文学会ドイツ語教育部会
- 桂修治（2004）「第9回ドイツ語教授法ゼミナール報告」『ドイツ文学別冊』2004 年秋号 pp.66-71 日本独文学会

- 国際交流基金（2007）『平成 17（2005）年度日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』国際交流基金（ジャパンファウンデーション）日本語事業部
- 国士舘大学外国語部会外国語学習支援プロジェクトチーム（2010）『『外国語ポートフォリオ』導入の試みー「学習者中心主義に立った外国語学習環境整備」プロジェクト報告書ー』
- 境一三（2007）「学術フロンティア推進事業「行動中心複言語学習プロジェクト」の課題と今後の活動についてーCEFR をモデルとした言語教育政策の研究を中心にー」『慶應義塾外国語教育研究』第 4 号 pp.1-30, 慶應義塾大学外国語教育研究センター
- 三瓶慎一（2007）「第 12 回ドイツ語教授法ゼミナール報告」『ドイツ文学別冊』2007 年秋号 pp.67-70 日本独文学会
- 島田徳子（2010）「国際交流基金レポート 8 JF 日本語教育スタンダード～第 2 回 JF 日本語教育スタンダードの内容と活用方法～」『日本語学』第 29 巻第 8 号 7 月号 pp.76-91.
- 独立行政法人国際交流基金（ジャパンファウンデーション）（2009）『JF 日本語教育スタンダード試行版』
- 独立行政法人国際交流基金（ジャパンファウンデーション）（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010』
- 藤原三枝子ほか（2010）『Start frei!』三修社
- ヨーロッパ日本語教師会（2005）『ヨーロッパにおける日本語教育と CEFR』国際交流基金

提案 3 : EPOSTL の文脈化について

久村 研

はじめに

本シンポジウムの基調講演において、David Newby 先生が EPOSTL の紹介をされているとおり、EPOSTL は「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」、 「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」、 「ヨーロッパ言語教師教育プロフィール (Profile)」 (教師教育専門性スタンダード) を源泉として 2007 年に開発された、言語教育実習生のためのポートフォリオです。その理念と構成についてはすでに Newby 先生が言及されていますので、ここでは重複を避け、「EPOSTL の日本への文脈化」に関する JACET 教育問題研究会のこれまでの取り組みと、今後の課題と展望についてお話したいと思います。

CEFR と同様 EPOSTL は 1 つの限られた言語教育を対象としたものではなく、すべての言語教育に応用できる教育実践ツールです。しかし、本研究会は英語教育の研究グループなので、これから述べることは当然英語教育からのアプローチになることをお許しください。

日本には CEFR, ELP, Profile のような源泉となるものがないので、いきなり EPOSTL を文脈化するのは無理だ、とお考えになる方がおられるかもしれません。理想的には、すべてをそろえて開発できればよいのですが、それは神業でしょう。これまで 10 数年積み上げてきた英語教師養成課程や現職教員研修の研究の上に立って、まずは EPOSTL の翻案作りに着手し、第 1 案を作成しました。このねらいは、第 1 案をたたき台として、履修生、現職教員、研究者など教育関係者に対してアンケート調査、インタビュー、ワークショップ、シンポジウムなどの量的・質的調査を行い、翻案の質を高めること、さらに、CEFR や ELP を含め、英語教育以外の言語教育に携わる研究者、教育者の方々と議論を深め、日本の言語教育と言語教師教育の新たな方向性を共有することにあります。この過程で、文科省、教育委員会、大学、研究者、現職教員などが教師教育の専門性スタンダードの重要性に気づき、かつ、言語教育と言語教師教育の方向性の転換への取り組みが開始されることが期待されます。

EPOSTL の利点は、Can-do によって具体的な到達目標が明示されること、教職のキャリア全体、つまり、生涯教育を目指していること、そして CEFR と同様、定義や運用はあくまで参照レベルであるということです。これは、アメリカの National Standard とは異なる特徴で (真嶋, 2010)、日本への応用に適していることを示していると考えられます。

以上の点を踏まえ、本発表では、研究会の報告書（2010）を基に、「英語教師に求められる力」、「リフレクションに基づく英語教師教育の研究と実践」、「EPOSTL 第1次翻案」、「今後の課題」の順序でお話したいと思います。

1. 英語教師に求められる力

1.1 国が求める英語教師力

最近の教師観の動向についてはご存知の方が多いと思います。冷戦時代には、「聖職者論」と「労働者論」の対立がありました。しかし、冷戦終結後、その対立が弱体化して「専門職論」が支配的になりました。つまり、教師は、医者や弁護士などと同様に、教育に必要な高度な専門知識や資格、優れた人格、献身的な自己犠牲など、あらゆる専門性を備えた（あるいは備えるべき）であると考えられるようになりました（綾部，2009）。英語教育改革の中でも、国は英語教師に対して専門的な能力を求めはじめました。久村／神保（2008）は次のように説明しています。

英語教育改革の論旨は、これまでの英語教育ではグローバル化した国際社会で働くことのできる有為な英語の使い手は育てられない。従って、各学校段階において、今後の国際社会で生きていく上で求められる英語によるコミュニケーション能力の指導を推進する（「英語改善懇」2001），ということです。この考え方に沿って、「行動計画」（2003）の中ではじめて英語教員の英語力が、「概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力（英検準1級，TOEFL550点，TOEIC730点程度以上）及び教授力を備える」と明記されました。つまり、英語力に関しては、英検準1級程度以上で、英語で授業を行うことができる力、を国としてはじめて求めたこととなります。

一方、教授力に関しては、「英語改善懇」の報告書（2001）に「21世紀に生きる日本人に求められる英語力」を育成するための指導の指針が記述されています。恐らく、「行動計画」にある教授力はこれをベースとしていると考えられます。例えば、次のような教授力です。

- ・ 英語学習のモチベーション(動機付け)を高める
- ・ 国際社会で日本及び日本人が果たすべき役割について認識させる
- ・ 積極的に英語を使って意思疎通を図ろうとする意欲を生み出す
- ・ コミュニケーションの技術としての英語力を育成する，など。

こうした「行動計画」の理念で2003年度から開始された英語教員悉皆研修は、2007年度を持って終了しました。各教委の裁量に任された研修は、どのような形態と内容で実施されたのか、またその成果はどのようなものであったかなどについては、全国規模の検証が行われていないため、不明です。しかし、2006年に文科省が行った中学と高校の英語教師の語学力は、英検準1級や英語能力測定テストのTOEIC730以上、TOEFL550以

上を取ったことがある英語教師の割合は、中学で全体の 24.8%、高校で 48.4%という結果でした。

2001 年の英語改善懇の報告書内容の流れは、行動計画を経ても依然続いていると見てよいと思います。2013 年から施行される高等学校外国語学習指導要領には「授業は英語で行うことを基本とする」と明記されていることからこのことが窺えます。

1.2 英語のプロ教師とアマ教師の近接化

大谷（2007）は、明治から現在に至る日本人の言語・文化意識の変化を通時的に分析し、過去 3 回にわたって「親英」「反英」のサイクルが存在し、現在は第 4 回「親英」の時代であることを論証しています。つまり、明治初頭から 20 年程度の間隔で、英語重視政策と英語軽視（または排除）政策が交互に繰り返されているということです。そして、「今日ほどネコも杓子も英語を教える時代はかつてなかった。それだけにアマとプロの近接化がとかく問題になったりする(p. 225)」と指摘しています。

例えば、全国でおよそ 70 万人の大学生や大学院生が家庭教師や塾で、アルバイトとして英語を教えています。この数は、全国の英語現職教員の約 1.5 倍に当たります。また、関西のある大学で英語の専任教師を募集したところ、理系のオーバードクターが数人応募してきて、試験官を驚かせたといえます。彼らは口々に「英語なら教えられる」と応えたそうです。一方、教育行政を司る文科省でさえ、この点に関する見識の欠如を露呈しています（久村，2009）。小学校に英語を導入するには、英語のできる教員が不足しています。その対策として行動計画には、例えば海外経験があり仕事で英語を使っていた近隣の定年退職者や、外国人学生を非常勤の特別講師として採用する、などと書かれています。これは、授業で英語を教えるには特別な訓練や専門的な資格は必要がないということで、教師は専門職であるという理念と矛盾しています。

さらに大谷は、「少なくともアマとプロの近接化に歯止めをかけるためには、学生の教職指導、教師の現職研修のいずれにも、かなり思い切った発想の転換が必要（p. 229）」であると主張し、「プロの英語教師とは、異言語・異文化理解のプロ、すなわち他者理解のプロ（p.233）」と定義しています。この定義には異論があるかもしれませんが、教員養成や現職教員研修に対するパラダイムシフトの必要性に関する彼の提案には大きな意味が含まれています。

2. リフレクションに基づく英語教師教育の研究と実践

EPOSTL の副題は「言語教師教育のためのリフレクション・ツール」です。日本の英語教育ではどの程度リフレクションに基づく教師教育が行われているのでしょうか。日本の文脈で EPOSTL の枠組みが普及可能であるかどうかの 1 つは、この点に関わってくると考えられます。

2.1 リフレクティブ・アプローチ

日本の英語教師養成の分野で、リフレクティブ・アプローチを体系的にまとめ、英語教育界の注目を集めたのは八田（2000）です。八田はリフレクションの意義と方法に関する理論と実践を論じることによって、教師教育に方向性の転換を求めています。この書籍が出版された後 10 年の間に、少なくとも教員養成課程においては、取り組みに差はあるものの、リフレクションの意義や理論はかなり普及したと考えられます。

本研究会の 2008 年度の養成課程対象の調査（2008 年度報告書）では、教科教育法において回答者の 92%が模擬授業行い、そのフィードバックをビデオや DVD によって録画し、自己評価やリフレクションを促している例が 40%でした。筆記や口頭（例：ディスカッション）によってリフレクションを行うという例もそれ以上に多く見られました。

2.2 課題探求型アクション・リサーチ

横溝（2009）は、教師教育を「教師トレーニング」という概念から、「教師の成長」という概念へパラダイムシフトする必要があると言っています。つまり、教える現場の営みにおいて、教師同士が非批評的な対話を通して、内省・実践・観察・改善を繰り返しながら変容すべきであると主張しています。横溝は、これを実現する方法として「（協働的）課題探求型アクション・リサーチ(AR)」を提唱しています。その実践ツールとして、教師の観点からの「フィールド・ノート」「ティーチング・ログ」「ダイアリー」をあげています。

2.3 リフレクティブ・プラクティス

2.3.1 リフレクティブ・プラクティスの実践事例

リフレクティブ・プラクティスを大学院の授業に取り入れ、その授業研究法を提唱しているのは玉井（2009a, 2009b）です。玉井は、教師が自分自身を観察対象として考え、学習者と同様に自分自身に対して理解を深め、自身を相対化する過程で、学習者をケアし理解する視点の意味に気がつき、当たり前だと思っていた自身の教育観が変わってゆく結果として、教師としての変化が自覚されることによって教師の成長につながる。この点がリフレクティブ・プラクティスの特徴であると述べています。

玉井は大学院での授業の理論・方法論的柱を、リフレクティブ・サイクルによる経験的学習、内省のフレームとしての KASA（Knowledge, Attitude, Skill, Awareness）、学習者中心主義の 3 本としています。

2.3.2 リフレクティブ・プラクティスの課題

玉井は、リフレクティブ・プラクティスが教師教育に有効であることを立証してはいますが、課題も指摘しています。例えば、「私は授業者であり、同時に学生達がリフレクティブ・プラクティスをしていく上でのメンターになりますから、同一の人間が 2 つの役割を引き受ける功罪がある」（2009b, p.160）と述べています。

大学や大学院での授業においては、玉井のように訓練を受けた指導者であっても、避けて通れない課題があります。また、玉井のクラスは少人数で、ほとんどが現職の教員であり、教育ツールがジャーナルであるという条件を考慮すると、個別的、限定的であると言わざるをえません。つまり、この授業研究法は、優れてはいるが、このままでは養成課程で取り入れることができるような一般化は難しいだろうと考えられます。一般の大学の養成課程では、ジャーナルなどに代わる EPOSTL のような実用性の高いツールの開発が必要であろうと思われます。

3. EPOSTL 第 1 次翻案

以上のような英語教育政策や英語教師教育の現状と、過去 10 数年に及ぶ研究会の研究成果を背景にして、EPOSTL の自己評価チェック 195 項目の翻案を作成することになりました。EPOSTL の項目には自己省察、インタラクション、伝達型から学習者中心、言語観・教育観の確立、教員の自律などの理念が反映されているので、こうした理念を失わないよう配慮しつつ、日本の英語教育現場の実情にできるだけ合致するよう心がけました。研究会以外の英語教育研究者や教育者の協力を得て、最終的に 100 項目からなる第 1 次翻案を作成しました。削除した 95 項目は主に次のような項目です。

- ・ヨーロッパの教育制度や教員政策と密接に関わる項目
- ・日本の中学・高等学校の教育目標、英語指導内容・方法などと合致しない項目
- ・日本の短期間の教育実習で求めるには高度すぎると思われる記述項目
- ・日本の英語教育現場で実際に行われていない記述項目（例えば、プロジェクトや、ポートフォリオの活用などを取り入れた学習、多文化教育環境に関わる項目）

などですが、「日本の教職課程履修生の実態から、大幅な変更を必要とする項目は原則として削除又は修正」したり、「日本の教育環境では内容的に重複すると判断される項目」を統合したり、また、「日本の教職課程履修生にも理解可能な用語や表現を用い」たりした結果、100 項目になりました。

削除された項目には、EPOSTL の理念に抵触するものも含まれていますし、削除すべきではないとお叱りをこうむる項目が含まれているかもしれません。また、採用した 100 項目の中にも、適切とはいえないものがあるかもしれません。しかし、冒頭にも申し上げたとおり、このリストはあくまでたたき台です。今後、このリストを糸口として、他の言語教育に携わる研究者や教育者の皆さんと議論を深め、日本の言語教育の方向性を見定めながら、実践的で実用性の高い教育ツールの開発と普及を目指したいと思っています。

4. 今後の課題

4.1 「到達目標」として開発することは妥当か？

第1次翻案は、養成課程での「到達目標」と位置づけて開発しました。しかし、「幅広く教員資格を与え、優れたものを採用する」という「開放制」と、「キャリア・ベースの雇用体制」をとる日本の制度では、到達目標を設定しても、多くの教員養成機関では実際に機能しない恐れがあります。そこで、自己評価‘can-do’項目を、

- ・ 養成課程における「最終到達目標」として開発するのか、
- ・ 教員志望の学生が努力すれば達成可能な「目標」とするのか、
- ・ すべての履修学生に求める「最低基準」とするのか、あるいは、
- ・ 柔軟な「参照枠」として、教員養成機関が活用可能なものとするのか、

などによって、‘can-do’リストの最終的な構成と内容が決まってくると考えられます。今後調査や議論に基づく検証が必要です。

4.2 専門能力の領域

EPOSTLのチェック項目は言語教育に必要な分野で構成されています。つまり、言語教師の専門能力を「教科の領域」に特定しているということです。しかし現実には、日本の教師の職能は、教科を超えた多様な職域に及びます。学級担任、生活指導、進路指導、課外活動、また、時には事務手続きなど、「生活の領域」を抱え込む職務は、教科指導にも勝る重圧となっています。従って、各教委の教員評価制度では、教師の専門能力に人間性が含まれ、それが評価の対象となっています。

本研究会の調査結果で明らかにされていますが、採用の際、第1に重視されるのは、「人物」であり、「教育に対する情熱と熱意」です。教職実践演習の履修カルテにも、学生の達成目標の1つに「使命感・教育的愛情」ということばが用いられています。こうした人間性や人間の情意的な側面に関する事項は、EPOSTLには含まれていません。これは、EPOSTLの日本での文脈化にとって、大きな課題の1つになることが予測されます。

4.3 専門性スタンダードに向けて

日本には教師教育の専門性スタンダードは存在しません。また、日本には学習指導要領はありますが、それは他国との比較ではナショナルシラバスとは言いがたいと思います。欧州各国では、CEFRやProfileとともに、ナショナルカリキュラムや自国の教師教育の専門性スタンダードとの整合性を図ることによって、自国版EPOSTLを開発しています。つまり、日本版EPOSTLの開発には、対応すべき基準がないと考えてよいでしょう。したがって、特に自己評価‘can-do’項目の開発のためには、研究者と教育実践者が連携することによって、基盤となる理念や原則に関する量的・質的研究成果を収集し、その妥当

性と信頼性を検証する必要があります。この過程を踏むことによって、欧州とは逆のコースを辿りますが、最終的に言語教師に求められる英語力を含めた言語教師教育の専門性スタンダードの開発に至ることが期待されます。

日本版 EPOSTL の開発を含め、専門性の基準策定の方法には次の 3 点が考えられます。

- ・ 国（文科省）の責任において策定する
- ・ 各教育委員会が研究委員会などを立ち上げて策定する
- ・ 大学や学会などの研究者グループが中心となって策定する

日本のこれまでの教員政策は、実質的には中央集権的でありながら、建前は地方分権です。行動計画の悉皆研修，教員評価制度，教員免許更新講習，教職実践演習の履修カルテ，等々，制度は作りますが，運用は地方教育委員会や大学の裁量に任せています。理想的に言えば，この 3 者の協働による開発が期待されるところです。

参考文献

- 綾部保志（2009）「第 2 章 戦後日本のマクロ社会的英語教育文化」，綾部保志（編）『言語人類学から見た英語教育』 pp.87-193. ひつじ書房
- 大谷泰照（2007）『日本人にとって英語とは何か』大修館書店
- 玉井健（2009a）「リフレクティブ・プラクティスと教師の成長」『英語教育』3月号（第 57 巻第 13 号） pp.10-12. 大修館書店
- 玉井健（2009b）「リフレクティブ・プラクティス」吉田達弘他(編)『リフレクティブな英語教育をめざして』 pp.119-190. ひつじ書房
- 八田玄二(2000)『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』金星堂
- 久村研，神保尚武（2008）「英語教師に求められるカー「行動計画」から「免許更新制」へ」『英語教育』7月号（第 57 巻第 4 号） pp.10-13. 大修館書店
- 久村研（2010）「いま求められている英語教員像とは？」『英語教育』2月号（第 58 巻第 12 号） pp.10-13. 大修館書店
- 真嶋潤子（2010）「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践—大阪大学外国語学部の事例を中心に—」 *Forum of Language Instructors* 4(3-12). 2010. http://fliwww.ge.kanazawa-u.ac.jp/files/forum4-lecture_majima.pdf.
- 横溝紳一郎（2009）「教師が共に成長する時」吉田達弘他(編)『リフレクティブな英語教育をめざして』 pp.75-118. ひつじ書房
- Newby, David et al. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe

● 第2回「英語・独語・仏語教育合同シンポジウム」

日時：2011年3月18日（金） 場所：早稲田大学11号館4階大会議室

基調講演：外国語の学習，教授，評価のための
ヨーロッパ共通参照枠の発展と言語の指導・学習における活用

Barry Jones (The University of Cambridge)

日本語訳：小田眞幸，遠藤雪枝，中西千春

日本語訳校閲：高梨庸雄

1. はじめに

1.1 略史

外国語学習のためのヨーロッパ共通参照枠 The Common European Framework for Languages (CEF) は、1982年に行われた欧州評議会の大臣会議の推奨を受けて、「文化領域における共通行動を採用して」、「より大きな統一性を加盟国間にもたらす」という目標達成のためにつくられた(p.2)。この作成にあたって、「言語の学習，教育，研究のあらゆる分野をカバーした情報を交換する欧州共同体制を確立するために必要なステップを踏んで，情報技術を十分に活用すること」が念頭に置かれている(p.2)。

その目的を以下に示す：

- ・異なる国々の教育機関が相互に協力することを推進し，容易にする
- ・言語能力の資格認定を相互に行うための堅実な基盤を提示する
- ・学習者，教師，教員養成者などを援助し，その仕事の位置づけや調整を行う(p.5)

1.2 参照枠の目的と役割：変化するコンテキスト

言語的にも文化的にも多様な教育の分野で，CEFには言語教育や教員養成に関して一つのシステムやアプローチを推進するという意図はなかった。むしろ包括的な参照枠組みを提供し，実践者（学習者，教師，教員養成者）がそれぞれの立場を理解し，教育的な選択の指針を得て，お互い透明かつ一貫した方法による情報交換をすることができるようにすることであった。従ってその目的と役割は，言語教育実践者に現在自らが行っている実践が，適切であるかを振り返らせ，考え直させ，見直させるようにすることであった。

CEFは，時代の変化と共に発展してきた，もはや言語教育の目標は「最終的な目標を単に一つ，二つ，あるいは三つの言語をネイティブスピーカーなみに習得すること」では

なく、「学習者が複言語能力を身につける機会を与えられる」こととみなされている (p.5)。

欧州のすべての国が相互理解できるように複言語主義の概念を発展させるためには、実践者が参考にできる言語教育に対する共通の枠組みが必要である。CEF の目標は、特に、「言語使用と言語能力の具体的な中身であり、言語実践者が目標を明確にし、学習者の多様なニーズ、特徴、知識（力量）に応じて、極めて多様になる到達度を記述することである。」

CEF の序文では、もっと詳細に説明されている：

「（参照枠）は言語学習者が言語でコミュニケーションを行うためには何を知らなくてはいけないか、そして、効果的にコミュニケーションを行うためにはどんな知識や技術を伸ばす必要があるかを包括的に記している。それは、言語がおかれた文化的コンテクストもカバーしている。参照枠は、学習者の熟達度レベルを記述し、それぞれの学習段階で、また、生涯を通して各学習ステージの進捗が測れるように考えられている」(p.1)

CEF の重要な特徴のいくつかは、以下のキーワードで表されている。

- ・言語を使うことと行動中心のアプローチを強調する
- ・教師ではなく、学習者に焦点を当てる
- ・言語のコミュニケーション的な役割、コミュニケーションを効果的に行えるようにするための知識や技能に重点を置く
- ・言語を文化的コンテクストに置く
- ・向上している学習者の言語を使う能力を、学習者と教師が目で見ることができ、わかるように測定する
- ・言語を学ぶことを生涯学習の活動と考える

言語学習および運用に関する上記 6 つの側面は、それらが時間の経過と共にどう変わるかということも含めて、異なる種類の（言語）能力と関係してくる。このプレゼンテーションでは、これらの能力の中身、成長の過程や評価の仕方を追求したいと思う。これらの能力を CEF が導入しているような緻密にかつシステムチックな方法で伸ばすことによって、言語教育と言語学習を強化することができることを示唆したい。

本日の出席者は皆、現代外国語の教育と教師教育に責任のある立場の方か、これに携わっている方か、あるいは語学教師であろう。小中高等学校で学ぶあらゆる学習者を対象として、一貫した、効率的、効果的な最新の言語学習を推進するために、教師トレーニングと教師教育プログラムを如何に発展させるかについて究明するつもりである。

このプレゼンテーションでは、CEF の（関連する）章をなぞって、教師教育者と教室の教師の視点から考察する。CEF が示唆しているように、自分自身を教師トレーニング

と教育プログラムに身を置くように勧める。それは、自分の教育実践に問いかけをし、教師トレーニングと教えるプロセスを振り返るためである。

私のプレゼンテーションは6つの領域からなり、それぞれ異なる焦点を当てることにする。まず、言語学習能力を伸ばすことと、異なった言葉の使い方について考察し、次に、母語と学習中の言語の使用について比較する。それから、コミュニケーションに使われるストラテジー、能力、知識のタイプを概説する。最後に、CEFで詳述されている評価基準の概要を説明する。

【PART 1】

2. 言語学習能力を伸ばす

最初の焦点は、語学教師が学習者に「タスク、活動、プロセスを通して、コミュニケーションのために必要な能力を習得させる」方法を解明することである。

2.1 CEFが強調すべきこと

CEFは、第6章の導入において、研究者たちは必ずしも外国語を学ぶ方法に関して一致していないと述べている。外国語は無意識に学ぶのか、それとも意識的に学ぶのか。もし無意識に学ぶのならば、ある理論家が言うように、学習者が言語習得に必要なのは自分が理解できる言葉に触れることである。理論上は、これで学習者が「(言語)を理解し、使う」(p.139)ことを十分に可能にする。別の理論家は、学習者が「理解できるインプット」に触れることに加えて、コミュニケーションでのやりとりに活発に参加しなければならないと主張している。この理論家は、『言語を言語として教えたり、勉強したりすることは重要ではない』(p.140)と述べている。その極にある論者は、外国語は意識的に学ぶべきだと考えている。その場合、もっと言語形式を重視したアプローチが必要になる。「練習なしで、自分の以前の経験と常識に照らしあわせて、言語を理解し、使用する」ことができる(p.140)。教師の多くは折衷案的アプローチを取り、これら両極端な理論の間に自分を置いている。

CEFの役割は、多くの問題を透明かつ合理的に考えられるようにはっきり表現することである。この目的の達成のために、丸暗記の単語学習からオーセンティックな教材にふれる方法まで、また、お堅い文法学習から、読んだり、聞いたりする中で文法を拾い出すまで、ありえるアプローチの全部をリストアップしている。この考えは、学習者は多様であり、ある学習者には異なるアプローチが他の学習者よりも適しているかもしれないという認識のもとになされている、あるいは、あるアプローチは、ある学習過程の1つの特定の段階で、他の段階よりも役に立つかもしれないという認識のもとになされている。

2.2 コミュニケーションの側面

これらの学習方法のいずれかを指導・学習プログラムに変えるならば、考慮に値するコミュニケーションの側面がある。CEF は、考慮すべきことを詳しく説明するために用いられている。また、非常に重要なことに、その議論をするのに必要な言語（専門用語）を与えてくれる。

言語を使って行うことの多くは、異なるコンテキストで起こり、異なるテーマを持ち、異なるタスクと目的があり、我々を異なるコミュニケーション活動やストラテジーに取り込む。

CEF の第 4 章、その最初の 4 つのセクション (4.1 - 4.4) では、コミュニケーションが行われる場のカテゴリーが詳述されている：家、通り、職場、大学など。これらの場所は、CEF にリストアップされているように、公的、私的、職場、教育環境など幅広い領域に分類されている。このような分類をする意味は、教えていることや学んでいることを正確に明示し、異なる領域の中でどんな言語が必要かを見ることである。

コンテキストには、場所、人々、異なる目的、異なるイベントが含まれることを認識する必要がある。たとえば、学校には、校長、教員、友人がいる、物（たとえば部屋、本、家具、ホワイトボード）や、イベント（先生の話や他の学習者の話を聞く、パートナーと話す、メモを取るなど）がある。これらのすべてが、言語を使う際に影響を及ぼす - 何を言うか、どのように言うか。コミュニケーションはどこで起きるか、誰が関わっているかによって、私たちが出会う言語や発する言語は異なる。

コミュニケーションの第 2 の面は、テーマまたは話題である。CEF の第 4 章 2 節は、テーマがどのように分類されるかを示している - これは、教師が教える時に、必要な要素を確実に適用するのに役に立つ。CEF が挙げている例は、自由な時間とエンターテイメントである。これは、余暇、趣味、スポーツなどのカテゴリーへと下位区分される。そしてさらに、各々は、再度、以下のようなカテゴリーに分けられる - たとえばスポーツを例にとると、スポーツが行われているのはどんな場所か、誰が関わっているか、どんなイベントか、どんな行為をしているのか - 鑑賞しているのか、試合をしているのか、勝っているのかなど。

コミュニケーションの第 3 の特徴は、これから行うタスクとそのタスクを行う人が心に描く目的を含んでいる。CEF は、職業領域から例を挙げている：「一時的な居住者として、学習者は外国人用労働許可証を申請したり、仕事の性質、就職の可能性、雇用の条件について尋ねる、求人広告や応募書類を読んだり、面接に行ったりしなくてはならないのである...」

コミュニケーションの第 4 の側面は、コミュニケーション活動である。これらは、学習者がコミュニケーション活動にどのように参加するかについて言及している；彼らが自分たちのみでメッセージ（テキスト）を発しているか（話す、書く）、（聞いたり、読んだりしたこと）をそのまま受けとめているか、誰と交流しているか（インタラクシ

ン) , 誰にメッセージを送っているか(仲介)。テキストは書き言葉だけでなく、話し言葉を意味することを忘れないようにしよう。たとえば、誰かと話すときは、聞き手が処理してくれるメッセージ(テキスト)を発しているのだ。

これらのより多くの抽象的な考えがどのように例証されるかについて説明するために、実際的な提案をしよう。これを私はタスクと呼んできた。ペア・ワークや教育実習生の小さなグループで使うことができる。

・ タスク 1

自分が母語を使う方法を見てみよう、そして、母語で行っていることと学習中の言語で行っていることを比較しよう。

第1に、母語の場合。

昨日、言語を使用した3つの方法を取り上げてみよう。たとえば、あなたはチケットを購入しようとし、友人に電話し、ラジオを聞いたかもしれない。

以下の4点を考えてみよう。

- (1) コミュニケーションは、どこで誰と行ったものか – コンテキスト
- (2) コミュニケーションは何に関するものか – テーマ
- (3) その言語を使って、何を行ったのか(質問, リーディング, ライティング) – タスク
- (4) 自分でメッセージを発し、メッセージを受け、誰かと交流したかどうか – コミュニカティブな言語活動

リストを他の人と比較しよう。リストに、共通した特徴があるか? あなたの教育プログラムは、リストにある3つの言語使用のいずれかを含んでいるか? 学習者が、次のようなコミュニケーションの面に触れることができるように作っているか? – コンテキスト, テーマ, タスク, コミュニカティブな言語活動。

【PART 2】

3. いろいろな種類の 言語使用

言語を使う時、自分たちがしていることを、話す、聞く、読む、書くに分けることが多い。CEFの第2章(2.1.3 p.14)は、人が関わる異なった形態のコミュニケーションをより正確に考えてみるために、言語の分類の代替案を提案する。これらのカテゴリーは以下の通りである:

3.1 発信的活動: 話す活動 (スピーキング)

書く活動 (ライティング)

中断せずにまとまった長さを持つ発信的言語

3.2 受容的活動：視覚による活動（リーディング）

聴覚による受容的言語活動

誰かが話しているのを聞いたり，誰かが歌っているのを見たり，誰かが書いたものを
読む

3.3 対話的活動：話し言葉のやりとり

書き言葉のやりとり

通常は，対面で，1人または複数の人と発信・受容の言語活動を行う

3.4 仲介的活動：コミュニケーションを直接とることができない人たちのために，コミュニ

ケーションの仲介の役割をする（第三者のために，電話でメッセ
ージを受ける，訳をする，解釈をする，言い換えをする，要約をする
など）

3.5 言語を使うことに影響を及ぼす要因

これらの4つの状況においては，学習者は言語との関わり方が異なり，それは，言語
使用に影響を与える。異なる媒体（メディア）を使用することによって，言語の使用の変
更が必要になる。たとえば，電話でメッセージを送る代わりに，電子メールを送るならば，
一話すことから書くことへ媒体を変えると一媒体の選択は，使用する言語に影響を及ぼ
す。

・ タスク 2

あなたが TASK ONE で行った言語について 3 つのことを振り返ってみよう。それぞれ
に，どんなコミュニケーションが含まれていたかを列挙し，議論しよう。

ひとつの例を使って，コミュニケーションの媒体を変えたときにどのような変更をす
るかを明らかにしたり，議論したりしよう。

メールを送ったとしよう。これをさらに調べてみよう。同僚に，3日遅れのテストの得
点を尋ねる緊急のメールを送るつもりであると想像しよう。3日遅れたことで，試験委員
会と面倒なことになっている。あなたがメッセージを送ろうとしていると，コンピュータ
のシステムが突然動かなくなってしまった。メール（書面という媒体）を送る代わりに，
電話（話し言葉という媒体）をしなければならない。まず電子メールに書いたことで，次
に電話をかけるならば，使用する言語がどのように変わるか話し合おう。

人のコミュニケーションへの関わり方で，言語の使い方がどのように変わるかを見て
みよう。電話で同僚と話す（話し言葉によるやりとりの）代わりに，ボイスメール（口頭
による産出）にメッセージを残すならば，言語は同じままだろうか。もし，言葉の使い方
が変わるのであれば，どのようになるだろうか。

【PART 3】

4. 母語における言語使用と学習中の言語使用の比較

これまで出した例は主に母語におけるコミュニケーションであった。その議論には、以下のような参照枠を含んでいる（CEF4.1-4.3）。

(1) 言語使用のコンテキスト (CEF 4.1)

要約

- ・社会生活が営まれる上での幅広い役割と関係：私的，公的，職場，教育環境
- ・仕事をしているいろいろな状況：場所・組織，時間，関わっている人，イベントが起きている場所，何をしているか，どんな行動をしているか

(2) コミュニケーションのテーマ (CEF 4.2)

- ・何についてコミュニケーションするか

(3) コミュニカティブ・タスクと目的 (CEF 4.3)

- ・何を課題（タスク）とするか

(4) コミュニカティブ言語活動とストラテジー (CEF 4.4) CUP 版に拠る

- ・関わり方
- ・使用媒体
- ・活動の仕方

学習中の言語には、母語と同じ様相が少なくない；誰が、何を、どこで、タスクなど。しかし、学習中の言語と母語には大きな違いがある。

第1は、自分たちが**学習者**という重要で新しい役割になる。学習者として、例えば、わからないとか、繰り返し言ってもらうように頼むとか、単語がどういう意味かを聞くななどの新しい**タスク**がある。学習者としての我々の言語能力はかなり限定されたものである。

第2の重要な違いは、私たちが多分、少なくともある時間は、教師という新しい人物がいる**場所**，すなわち教室にいることである。タスクも異なる。タスクは母語で行動するときと同じように本当のコミュニケーション（例えば本物の質問に答える）を含むこともあるかもしれない。しかし、言語を学ぶという目的に応じて、タスクはことばの練習となるかもしれない。また、後々のコミュニケーションのリハーサルになるかもしれない。

第3の違いは、ことばの形式 (**forms of language**) に焦点が当てられることだろう。言語について、その特徴やそれがどのように機能するか説明するように求められるかもしれない。

・ タスク 3

みなさんが仕事の領域に含めるかもしれない現代語のスキーマには次のようなものがあるだろう：

- ・ 学習者に活動してほしい領域（私的，公的，職場，教育的環境）
- ・ 学習者が行動する予定のより正確な状況 — どこで（場所），誰と —（関係者）
- ・ テーマ・何を
- ・ 学習者が行うコミュニケーション・タスク — 方法，目的，理由
- ・ コミュニカティブな言語活動 — 行動
- ・ テキスト，使用される媒体と言語 — 手段

タスク

『自由時間とエンターテイメント』について現代語で授業を計画しているとしよう。計画には，次のことを入れよう。

- ・ 教える内容の構成 — **領域，状況，テーマ，コミュニケーション・タスク**
- ・ 学習者に期待する行動 — **コミュニケーションな言語活動**
- ・ 教材，**媒体**
- ・ 導入する**言語**

タスク 3 が言語と教室の活動にどのように影響をしたか述べてよ。

【PART 4】

5. コミュニケーションにおけるストラテジーを伸ばす

母語と学習中の言語では，コミュニケーションの前とコミュニケーションをしている間に多くのストラテジーを使用している。ストラテジーという語は，“有効性を最大にするための特別な行動”と定義される。CEF(4.4)では，これらのストラテジーは，事前計画，実行，モニタリング，および修正行動と記されている。

そのようなストラテジーは，どのようなコミュニケーションをしているかによって変わることは明らかである。たとえば，友人と**話している**，自分が計画中の村のバーベキューに来てほしいと頼むことは，例えば，招待したい時間を言う必要があり，天気がよければ歩いて会場に行くことができるということを話そうとすることである。そして次に，会話が交わされる — これは，実行のストラテジーに相当する。私たちは話す時，おそらく，反応をチェックするために相手の顔を見る。言いかえれば，自分の意図したように相手に伝わったかどうかをモニターする。もし，伝わっていなかったら，修復しなければならず，多分違った話し方をするようになるであろう。効果的にコミュニケーションをする

能力は、だんだん多くなるコミュニケーション・ストラテジーをどれくらい上手に操作するかなのである。

読んでいるときにも、同じ 4 つのカテゴリのストラテジーを使っている。たとえば、新聞を読む時には、特定の予想をしており、特定の期待をしている。その手がかりを明らかにし、そこから意味を推測する – これは、実行のストラテジーである。それから、仮説を検証し、どれくらいよくできるかを評価する。仮説を修正しなければならないときには、修復ストラテジーを使う。

CEF では、これらの 4 つのカテゴリのストラテジーを使う能力は多くの詳細なスケール（尺度）で示されており、その中のオーラルプロダクション（口頭による産出）に関しては、CEF 4.4.1.3 に記されている。CEF 4.4.1.3 以外には、書くことによる産出、聴解、読解、視聴覚による受容などに関してのスケール（尺度）が示されている。

この 4 番目のタスクをするために、その計画と評価基準が CEF 4.4.1.3 に示されている。

・ タスク 4

スキーマと評価スケールは以下のことを決める：

(1) どのストラテジーが、学習者に適しているか、そして、どのレベルか。

誰かと一緒に働くとき：

(2) 教育プログラムの中で、これらのストラテジーをつきとめ、明確にし、伸ばすのにどの活動が役立つかを述べること。

【PART 5】

6. 6つの能力と知識のタイプ

私たちがコミュニケーションを行うとき、いくつもの、とても複雑な技能を利用する。たとえばリーディングの場合、印刷された語句をすでに頭のなかにある情報と比較しながら処理を行う。このようにして、単語が何であるかを知り、それに意味づけをする（語彙の知識）。そしてどの語とどの語が密接に関係するのかを整理し（文法の知識）、更にそれらが実社会で意味のあるように組み合わせるのである（一般常識）。

私たちは語や文のまとまりを組み合わせ、次に何が来て、前に何があったかを比較しながら意味を見つけ出し、引き続き自分が読んでいるものと、自分たちにとって何が正常であるかという常識的理解とを関連させるのである。そしてコンテキストについての知識が少なければ少ないほど、リーディングはより難しくなってしまう。同様に、たとえ私たちの母語であっても、文法やテキストが複雑であればあるほど、意味の理解までに行き着くのがより難しい。

私たちがタスクやアクティビティーを実施するにあたって、私たちはそれまでの学習経験において創りだされた、何種類かの能力に依存する。これらの能力あるいは知識のタイプは *savoir* (叙述的知識) の 4 種類の異なった形として CEF に言及されている。

6.1. *Savoir* 直接的知識

Knowledge of the world 世界に関する知識 (一般常識)

物事がどのようになっているかについて関する知識

Sociocultural Knowledge 社会・文化に関する知識

その言語が使われている国や集団に関する知識...

Intercultural Awareness 異文化に対する意識

自文化と他文化の類似、相違についての意識および知識...

6.2. *Savoir-faire* 技能

social skills 社会的技能 — 慣行, しきたりに従う能力

living skills 生活技能 — 日常生活を営む能力

intercultural skills and know-how 異文化に関する技能・知識 — 文化的感受性, ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越える能力

6.3. *Savoir-être* 情意的能力

コミュニケーション能力は学習者本人の態度, 動機, 価値観, 信念などにも影響される。学習者が自分自身について知れば知るほど, 自分の能力を活かし, 弱点を克服すること可能になる。

6.4. *Savoir-apprendre* 学習能力

新たな経験を観察し自ら参加する能力。具体的には, 言語がどのように構成されているかを観察する能力。コミュニケーションの場面を直接観察する, あるいはそこに自ら参加することにより効果的に学習する能力。そして, 自分に合った学習方法を構成する能力。言語がどのように構成されているかを観察する能力。

これらは次の 2 つの方法で強化される。1 つは継続的にコミュニケーション活動に参加すること, そしてもう 1 つは, そういったコミュニケーション活動の中に, 明確な学習目標を含むように工夫することである。言い換えれば私たちはただひたすら読むことを続けることによりリーディングの能力を向上できるが, *Savoir-apprendre* (学習能力) を伸ばすことにより, 私たちが実際に読むときに使うと思われる方略を意識的に特定し実践することにより, リーディングの能力をさらに伸ばすことができるだろう。

・ タスク 5

みなさんの言語学習プログラムの中で、以下の点を示すことが望ましい。

- (1) どのような一般常識を学習者たちが持っていることが想定されているか。
- (2) 学習する言語が話されている国に関しての、どのような一般常識に学習者が精通しておく必要があるか。
- (3) 学習者自身および学習する言語が使われている社会の、どのような生活に関する知識や経験を学習者が新たに習得することが必要か。
- (4) 自国の文化および学習言語の文化のどのような事柄が学習者の理解に役立つのか、あるいは区別しておく必要があるのか。
- (5) 学習者が学習する言語が使われている文化を経験するためにどのような見通しに立っているか。
- (6) 学習者の性格が言語学習、教授、評価を行うにあたって考慮されているか、そしてもしそうならばどのような形で行われるのか。
- (7) 学習者が学習に関する意識を伸ばして行くためにどのような段階を経ているか。
- (8) 学習者がどのような学習技能を使ったり、伸ばしたりすることが奨励されているか。
- (9) 学習者が一層自立して学習し、言語を使用するようになるためにどのような準備がなされているか。

【PART 6】

7. 評価の尺度

CEF の全般にわたって、特に第 3, 4, 5 章及び付帯資料の部分では、以下のことを評価するためのいくつかの例が提示されている。それぞれのプログラムにおける評価に関する議論や決定に役立つかどうか、そして役立つとしたらどれが役立つのかは、各利用者が決めることである。

- (1) 学習者の言語運用の評価 (CEF 3.3 表 1)
- (2) 学習者の自己評価 (CEF 3.4 表 2 「～ができる」という記述)
これは、最近では EPOSTL に代表される様々な構想の先駆けとなった“Can-do statements”と呼ばれるものを指す。
- (3) 言語運用の質的側面 (CEF 3.4 表 3)
- (4) 総合的な話す活動およびその構成要素 (CEF 4.4.1.1.)
- (5) 総合的な書く活動およびその構成要素 (CEF 4.4.1.2.)
- (6) 総合的な聴く活動およびその構成要素 (CEF 4.4.2.1.)
- (7) 総合的な読む活動およびその構成要素 (CEF 4.4.2.2.)

- (8) 視聴覚による受容的言語活動 (CEF 4.4.2.3)
- (9) 総合的な書く活動およびその構成要素 (CEF4.4.1.2)
 - * 訳者注：(5)と重複。Jones 氏の原稿にあるリストのまま
- (10) 総合的な話し言葉のやりとりおよびその構成要素 (CEF 4.4.3.1)
- (11) 総合的な書き言葉のやりとりおよびその構成要素 (CEF4.4.3.4)
- (12) やりとりの方略 (CEF 4.4.3.5)
- (13) 語彙力の範囲と運用 (CEF 5.2.1.1.)
- (14) 文法の正確さ (CEF 5.2.1.2)
- (15) 発音能力 (CEF 5.2.1.4)
- (16) 文字使用の能力 (CEF5.2.1.6.)
- (17) 社会言語学的な適切さ (CEF 5.2.2.5)
- (18) 談話能力 (CEF5.2.3.1.)
- (19) 話し言葉の流暢さ (CEF5.2.3.2.)
- (20) the DIALANG 自己評価の尺度 (appendix C)

* DIALANG = 自分の語学力について診断的情報を求める学習者のための評価システム<訳者註>

- (21) the ALTE の ‘Can do’ statements (appendix D)

* ALTE = 欧州語学教師協会<訳者註>

・ タスク 6

上記の評価尺度の詳細を検討し、どれがあなたのプログラムに適しているかを考え、その理由を述べよ。

8. 結論

本プレゼンテーションで扱った題材は、ある時はより大きな規模で、またある時は小さな規模で皆さんのそれぞれの状況に当てはまるであろう。以下の要約は、語学の教師、あるいは語学教師を養成する者である皆さんが、ご自身のプログラム（年間授業計画）で気になる点を見つけ出し、授業実践力をさらに高めることに役立つことでしょう。

出席者の皆さんは、教師教育や言語教育プログラムを考案する際、以下の点を考慮すると良いだろう。

1. どのようにして実習生、彼らの学習スタイル、能力、文化観、そして一般常識を発見させる手助けができるか。
2. 言語学習を支える（支えない）状況を明らかにし、異なった学習者グループにそれぞれ好ましい状況をどのように作ることができるか。

3. 学習者が言語学習に利用できる（科学技術、学問などの）背景的知識，あるいは直接的な知識
 4. プログラムの計画者と学習者が共通に理解している日常の決まりごと－毎日の行動，食事，食事時間，通勤通学用の交通など。
 5. 言語学習が，イマージョン，二言語併用，またより控えめに言えば，外国語を媒介言語とする(例えば，地理などの)内容言語統合学習（CLIL）などのように，他の学習活動の手段であるかどうか。
 6. 言語学習が，たとえば連続した行動を行うにあたって必要な技能やノウハウ（車の運転，やレシピを見ながら料理をすること），学習者がすでに知っている，あるいは必要であったり，実際に使ってみたいと思っていたりする実践的能力のような手続き的な作業であるか，あるいはそれに基づいているか。
 7. 言語学習が学習能力，そして他の言語や文化，民族などについて発見をして行く素地を前提としているか
 8. 学習者同士が対面したやりとりにおいて，冒険することを厭わず，説明や情報，さらに繰り返しを求めたりすることが出来るか。
- 皆さんの教員養成プログラムは，実習生たちが学習者のタスク活動に用いる学習スタイル，知識，期待，技能などについて，さらに発見して行くための手助けとなる方略を達成させるのか。

Bibliography

Council for Cultural Co-operation Education Committee(2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*.
Cambridge: Cambridge University Press

Note; the page references and the section numbers shown in brackets in this presentation are those taken from the 2001 English edition of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment* published by Cambridge University Press.

講演：言語学習における自律のためのポートフォリオの有用性

Francis Carton (CRAPEL/ATILF, CNRS/Université Nancy 2)

日本語訳：堀 晋也 (京都大学大学院)

学習者の自律は複数の定義がなされている(HOLEC 1979, LITTLE 1991, BENSON 2001)。それら様々な定義に共通する点は、自律的な学習者は自らの学習に対する責任を持つ能力があるということである。すなわち、自律的な学習者は、学習の目的を定め、教材や活動を選択し、学習を評価、管理することを可能にする能力(知識とノウハウの集合体)を持つということである。

自らの学習に対する責任を持つ能力は生得的なものではなく、習得されなければならない。欧州評議会によって提案され、ヨーロッパ言語共通参照枠 (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*) の登場以降に練り上げられたヨーロッパ言語ポートフォリオ (*Portfolio Européen des Langues* <http://pel.ecml.at>) は、「学ぶことを学ぶ」を促進しながら学習者の自律を強化することをねらいとしたツールとしての使命を帯びている。

参照枠、自己評価の一覧表、ヨーロッパ言語ポートフォリオ、そしてユーロパスといったものは、まず、ヨーロッパのコンテクストに向けられたことを念頭に置かれたい。それらの目的は、言語に関する、公的な政策の連携、ヨーロッパの基準による評価、そして大学間、企業間において人々の(言語)能力の表象に調和が生まれることである。したがってヨーロッパ言語ポートフォリオは、ヨーロッパで使用されている言語に関する能力を証明する、言語パスポートの機能をもつ。これによってヨーロッパ内における人々の移動が促進されるのである。

ヨーロッパ以外の場所では、とりわけ自律の促進、学習者の言語学習の方法や能力の評価に関する内省の刺激を目指した、これらの教育学の観点から提案されたものをどのように利用するのか。ここで取り扱うのはそれらの機能についてである。

1. ヨーロッパ言語ポートフォリオの柔軟性

ヨーロッパ言語ポートフォリオは、以下の3つのパートから構成されている。

- ・ 言語パスポート (*Passeport de langues*)

言語パスポートは、1, 2 ページからなる総合的な自己評価の一覧表、学習者がこれまでに取得したディプロムや証明書のリスト、これまでの言語体験の一覧などによって、学習者のある時点における能力に関する全体的な側面を示す。

- ・ 言語履歴 (*Biographie langagière*)

言語履歴は、これまで受けてきた教育を一覧にし、個人が様々な言語と接触する機会（外国での講習、映画のオリジナル版、言語のクラブ、発表会など）をもった出来事をたどるものである。しかしながら、言語履歴は学習計画、学習についての内省、進捗についての自己評価における学習者の関わりを促すことによって拡大されうるものである。

- ・ 資料ファイル (Dossier)

資料ファイルは学習者に、最初の2つのパートで示された、所得したものと経験（ディプロム、証明書、代表的な業績）を紹介するのに役立つ資料の選択を可能にする。この資料ファイルは、学習者各自のやり方で拡張されていく。

開かれた性質をもつヨーロッパ言語ポートフォリオは、様々な人々に、様々な教育のコンテキストで、そして非常に多様な学習装置において採用されるよう考案されている。ヨーロッパとは別のコンテキストで用いる観点からでも、次の3つの側面は取り入れることが可能である。自己評価（場合によってはヨーロッパ共通参照枠の一覧表に相当する別の基準をもとにして成立することもあり得る）、学習の経験談や日記、そして習得した能力を示す文書。

ここでは、ヨーロッパ以外のコンテキストにおいて意図的に選択された（すなわち教育学的考えの背景化とは、モデルをそっくり導入することではなく、そこから着想を得ることである）、自己統制型学習システムのなかで学習日記を利用した例について述べていく。

2. カイルアン大学（チュニジア）でのヨーロッパ言語ポートフォリオの利用

チュニジアはアラビア語圏で、フランス語が第二言語として存在している国で、すなわち、一部の大学教育が（現在衰退しつつあるが）フランス語で行われているような社会である。

対象の学生は、カイルアン大学のフランス語学科の学士課程の1年生である。彼らのフランス語のレベルは、その学年の学業（授業がフランス語で行われる）で合格するには十分でないと判断されていた。そこで彼らは、「言語補習」（Perfectionnement Linguistique）と銘打たれた教育ユニット（Unité d'Enseignement）のひとつに登録された。この教育ユニットの枠組みのなかで、彼らは1週間に2回、言語リソースセンターに通った。そこでは彼らに、あらゆるひと揃いの学習教材が提案された。例えば、文学作品、学習の手引き（総合的な手引き、あるいは理解または表現に特化した手引き、文明に関する手引き）、フランス語の映画やシャンソン、マルチメディア、CD-ROM、インターネットへのアクセス、会話のグループなどである。学生はあらかじめ講習を受け、これらの教材を利用する様々な方法を、技術的な観点（様々な作品のおかれている場所、インターネットのサイトなど）と教育学的な観点（どのように学習目的、教材、活動を選択

し、どのように自己評価するのか) から同時に説明を受けていた。リソースセンターには、学生のためのカウンセラーが割り当てられ、カウンセラーと学生はだいたい1ヶ月に1度会い、学生の選んだ目的、教材、彼らの取り組む活動についてディスカッションする。学生は最後にポートフォリオ、言い換えれば日記を作成する。そのなかに、彼らは1回ごとの学習活動全てを記していく。

この教育ユニットは、学習者の年間学習プログラムの一部をなしている。したがって彼らは実際に行った学習に対して成績が与えられる。カイルアン大学では、学習すべき能力のなかで進歩した部分についての評価は、この評価のなかに（教育ユニットの総合点の半分）に入ってくるのが決められている。そういうわけで、学生と一緒に評価を行ったポートフォリオを精査することにより、学習の量と質を同時に判断することになる。学習の質における進歩（実際になされた学習の目的、教材、活動の選択の妥当性）が高く評価される。この点が重要なのである。というのも、一方でポートフォリオの作成は学生にとって義務であるが、他方で、彼らの関心を試験の得点から、学習における選択の質に関してなすべき内省へと向けているからである。このポートフォリオ全体の体系的な分析は非常に有益なものになるだろう。ここでは我々の意図を分かりやすく説明するために、これらのなかでいくつかの抜粋のみを分析していく。

a/ 学習の目的

何人かの学生（ただし全てではない）は、学習目的のリスト化を考えた。

学生 A

- ・記述による産出: 複数の誤りを冒さずにテキストを作成する
- ・口頭による産出: 会話によって相手を理解し、自分のことを理解してもらう。どのようにすれば表現豊かな朗読ができるかについて学ぶ。
- ・記述表現: 活用、文法、綴りの誤りを冒さずテキストを作成する。
- ・口頭表現: どのようにすれば表現豊かで誤りの無いスピーチができるようになるのか。オーラル面での障害を取り除く。発音、音声をマスターする。

学生 B

- ・オーラル面の改善: フランス語でよくコミュニケーションをとる、他者をよく理解する、フランス語を十分にマスターする。
- ・記述面の改善: 表記、（性数の）一致の誤りを避ける。
- ・きちんとパラグラフを作成する
- ・フランス語でたくさん話し、たくさん書く。
- ・よりよく書くためによりよく話す。

- ・試験での手助けになるように、今年度の自分の勉強のなかで実践するための情報を集める。
- ・フランス文明（特に 19 世紀文明）に関する知識を増やす。

こうした学生の記述や彼らの定めた目的は、ひとつは彼らのフランス語学習者としての経歴、これまでに受けてきた授業のなかでの習慣（教師が用いる用語）、およびその年度に学習者のなかで関心のあること（例えば、フランス文明（特に 19 世紀文明）に関する知識を増やす／表現と産出の間で起こる違い）によってフォーマット化される。

この 2 人の学生が記したことは、ここでは複数の知識とノウハウからなる、評価のしにくい、非常に漠然とした目的であり、あらゆる種類の学習活動の理由となりうる（例えば、誤りを冒さずにテキストを作成するについて。どのようなタイプのテキストなのか？どのような誤りなのか？）。目的の決定をよりの確なものにするために、学生が行うべき内省のなかで手助けとなるようなサポートが必要である。そこがカウンセラーの役割であり、この学習装置のなかで必要不可欠な役割を果たすのである。

カウンセラーの役割は学生が記述したものを添削することではなく、また彼が到達すべき目標を適切な位置に設定するものでもない。自律学習の手助けは、学習者に代わってそれらを決定することではない。というのも、我々は学習者がそこに責任を持つことを望んでいるからである。カウンセラーは面談のなかで、学習者にこれらの漠然としすぎた目的を、より到達可能な目的へと分節しなければならぬことに気づかせながら、再考させようと試みることになるだろう。

また一方で、カウンセラーはいくつかの彼らの表明を変化させるように試みる必要もあるだろう。「よりよく書くためによりよく話す」、「どのようにして誤り無く表現豊かなスピーチをするのか」と記述したとき、学生たちは、我々は話すのと同じように記述すると信じているようだが、それは学習のなかで彼らにブレーキをかけてしまう恐れがある。

カウンセラーはまた、その時点で学習目的のリストを作成したことの無い学生に対し、そこに学習のなかの重要な側面があるということを示す役割も持つことになるだろう。我々がひとつの活動について、たとえそれが何に役立つかを知っていても、それを実際に評価することはできないのである。

b/学習活動

学生 C この映画を見た後、私は満足だった。というのも俳優の台詞の理解の面で何も問題が見つからなかったからである。しかし、この活動は私の発音の改善にはつながらないことが分かった。なぜならただ聞くだけであったからである。したがって私は次回に、R や S のように私にとって問題のある文字の音声と発音について勉強しなくてはならない。

学生 D 語彙を豊富にする。私は辞書のなかのいくつかの単語の説明について勉強した。どうすればそういったことができるのか？バカロレアのフランス語に関する本のテキストについて勉強する。

学生 E (この学生は自分が聞いたフランス語の歌について説明している)

マレヴァ・ガランテールの歌のリズムはとても早い。それが歌詞の理解を難しくしている原因となっている。オリオヴィア・リュイスの、「離婚を考えるなんて思ってもいなかった」で始まる歌はとても面白く、皮肉っぽい。「おまえを蹴飛ばした」という表現や、また「いびきをする人と豚の比較」はおもしろい。私が気に入ったのは、ララ・ファビアンの歌「もうあの娘のことを彼にいわないで」である。気に入ったのはリズムと、そして何よりその歌詞である。

学生 F 記述されたテキストを理解するのは、オーラルの理解よりも簡単である。私は全ての単語の意味を理解することはできないが、コンテキストによって全体的な考えがよりクリアになる。

ポートフォリオは、遭遇した困難（それが歌詞の理解を難しくしている原因となっている）、実行した学習ストラテジー（どうすればそういったことができるのか？バカロレアのフランス語に関する本のテキストについて勉強する／私は全ての単語の意味を理解することはできないが、コンテキストによって全体的な考えがよりクリアになる）を表している。学生は自分の好み（気に入ったのはリズムとそして何よりその歌詞である／その歌はとても面白く、皮肉調である／私は満足だった。というのも何も問題が見つからなかったからである）について記述している。彼らは自分の興味のある教材を選び、その面白さ、あるいはつまらなさを表している。この学習経験は彼らにとって意義のあるものなのである (BENSON, 2001)。

カウンセラーにはここに至ってもまだ果たすべき役割がある。学生が用いたストラテジーの失敗（この映画を見た後．．．この活動は私の発音の改善にはつながらないことが分かった。）に直面して、どのようにしてその学生をより効果的と思える活動を考えるようにさせられるだろうか？

c/自己評価

学生 G 討論のなかで、それぞれが自分の個性（自分の好きなもの、嫌いなもの）について話をした。

- 私は自分の考えを述べるが難しいと感じた。
- 私はしばしば、文をつくるのに適切な言葉を見つけることができないと感じる。

- 私の発音はきちんとしたものではなかった。
- 私は他の人が言っていることをほとんど全て理解できた。

学生 H 最初の授業で、私は自己紹介にトライした。私たちは複数のテーマについて話した。自分たちの個性（自分の好きなもの、嫌いなもの）について話をした。しかし私はほとんど発言できなかった。私の発音はきちんとしたものではなかった。わたしは自分が話すときに自身が持てない。したがって私はオーラルコミュニケーションの面に欠点がある。

学生 I フランス語の発音を改善するために、私は1時間以上にわたる膨大な量の録音をした。録音したのは哲学の本の数節である。私は多少なりとも流暢に読み始めた。しかし、ひとつの子音の繰り返しのある単語がうまく読めなかった。またいくつかの固有名詞もうまく読めなかった。

学生 J 私は、自分のオーラル面が、他の人との会話を通して改善しているところであるのに気づいた。話すことに対して以前より勇気が出て、ためらいが無くなってきた。この活動は効果的であり、有益である。

学生 K 練習問題に取り組んだ後、私は答え合わせをした。正解と異なっているところが無かったので満足だった。活用と文レベルでのその応用についての勉強は終わったので、今度は他の文法事項について勉強していく。

学生 L 私は非常に満足している。なぜなら私の答えと解答を見比べて、重大な誤りが見つからなかったからである。この活動は非常に有益なものであることが分かり、私は、気軽にこのような本で勉強してすることができた。

学生たちは困難な点、うまく言った点についての言葉を並べている。彼らの評価は習得について（私は他の人が言っていることをほとんど全て理解できた／私は多少なりとも流暢に読み始めた。俳優の台詞の理解の面で何も問題が見つからなかった（学生 C））と、学習、すなわち彼らが学んだ方法について（この活動は効果的であり、有益である／私は、気軽にこのような本で勉強してすることができた）が同時に関わっている。彼らは特殊な養成を受けなくても、ねらいとする目的との関係で評価の基準を定めることができている（私はしばしば、文をつくるのに適切な言葉を見つけることができないと感じる／ひとつの子音の繰り返しのある単語がうまく読めなかった）。また彼らは敷衍、すなわち自分が満足のいくレベルと満足できないレベルの境界が分かっている（私は自分の考えを述べるが難しいと感じた／私は非常に満足している。なぜなら私の答えと解答を見比べて、重大な誤りが見つからなかったからである）。

これらの抜粋は、彼らの多くの間で以下のことができていることを示している。

- ・目的が達成されたか、そして別の目的へと移行できるかについて評価する
- ・自分の産出したものを再び聞いて（学生 J），それを評価し、直面した困難を特定する。
- ・直面した問題をもとにして学習の目的を選択する。

3. ヨーロッパ言語ポートフォリオと自律学習

3.1 学ぶことを学ぶ

カイルアン大学という装置のなかで、学生は学習することによって学ぶことを学んでいる。ポートフォリオの作成が前提とする、経験を言葉に置き換える作業はポートフォリオを、カウンセラーとの面談がそうであるように、特にメタ認知のツールにしていく。それは、学習すべきこと、それを学習すべき理由、そして学習の方法を明示的に意識させることを前提としている。学習者はよく考え、選択し、優先順位をつけ、そして決断することになる。

各々の学習者による学習戦略に関する発見や解釈は必然的に学ぶことを学ぶプロセスのなかにある（学生 C, D, F, I, K, L の示した戦略を参照）。研究者によってあらゆる定義が示されているなかで、我々は、学習戦略は学習者が学習を前進させるために意図的に選択することのできる技術であると言うことができる。選択の概念が暗に示すところは、学習者は直面した問題を意図的に解決しようと試みるということである（MacIntyre, 1994）。戦略は問題に対して向けられたものである。そして意識的に用いられ、修正されたり、放棄されたりすることもあるが、無意識的なものにもなりうる。

使用されるメタ言語やこの学生たちが用いた戦略は、当然のことながら（高校／中学の）生徒であった彼らの過去に強く導かれている。つまり、彼らが目的とそこに至るための方法について説明しなければならないとき、彼らは以前に受けた教育に由来する言い回しややり方を再利用するということである。これらの戦略が実際に有効で、適切であるか否かについて、あるいはそれらが彼らの学習スタイルに合っているか否かについてどのようにすれば分かるのだろうか？各々の学習者だけがそれについて答えられるのだろう。学習者はそれらを試し、修正し、より効果的と思われる他のものに置き換えてみるのである。Kohonen (2000) が述べているように、「経験的な学習は、即時の経験、内省、要約、概念化、行動を統合する継続的で、循環的なプロセスである」。カイルアン大学の学生のポートフォリオによってしっかりと示された、教材、学習活動、習得についての評価の能力は、学ぶことを学ぶというこのプロセスの根本をなしている。ポートフォリオはこうした内省のための場なのである。

他の言語リソースセンター多くがそうであるように、カウンセラーが重要な役割を果たす。ポートフォリオはその場合、彼らの面談の土台となる。

3.2 必要とされる補助

ポートフォリオを使用した経験の大半において、ポートフォリオは学習者の所有物であった。そしてディスカッションや共有の対象となることはまれであった。しかしながら、学習者はまだ学習におけるエキスパートではない、なぜならそうなるために学んでいるからである。カウンセラーには、学習者そこをよりクリアに見せる手助けする余地がある。

カウンセラーは教育を行わず、学習者の言うことを聞き、分析する。そして情報を提供し、心理的にサポートし、提案をし、決断の手助けをする。教師が言語に関する情報を提供する一方で、カウンセラーは言語に関係する活動を発見するためのリソースを提案する。教師はひとつの教材を持って来るが、カウンセラーは複数の教材を提示する。教師はひとつの答えを与えるが、カウンセラーはどのように答えを見つけるかについて提案する。教師は習得したものや出席を評価するが、カウンセラーは学習者の産出、あるいは理解したものについて自分自身で評価する手助けをする。カウンセラーはこのように、学習者が教育というひとつのパラダイムから学習というもうひとつのパラダイムへの移行する手助けするのである。

結論

カイルアン大学のフランス語学科で実施したようなポートフォリオは、それぞれの学生が自分の教育に対するニーズ、優先順位、分析、学習の目的の特定、プログラムの設定、リソースとそれを活用する方法の選択それぞれを可能にしている。そして進度に応じて自分が行ったことの説明（自己評価、印象）や、学習の続き（目標の再設定、新しい方法、教材の採用、アトリエ、会話クラスへの参加など）を定めることも可能にしている。これは学習、そして学習者の自律化を養成するための強力な道具である。

この有効性は教育装置の他の要素によって補強される。カウンセラーは学習者の内省につきあう。リソースセンターは、学習者に実際に自分自身で主導した学習を展開させる。ポートフォリオの作成は義務的だが、学生がそこにもたらした内省の質は試験の配点のなかで評価される。

この経験は、多くの学生たちが、より責任を持ち、より自律的に、より探求的に、より自立的に、より批判的に、より熱心に、より意識的に、より持続的な能力に恵まれるようになったことを示している。

参考文献

- BENSON P., 2001, *Teaching and researching autonomy in language teaching*, Longman, London
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- KOHONEN V., 2000, *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Allyn & Bacon, Boston
- LITTLE D., 1991, *Learner autonomy: definitions, issues and problems*, Authentik Language Resources Ltd , Dublin
- MAC INTYRE P.D. (1994), "Toward a social psychological model of strategy use", in *Foreign Language Annals*, 27, 2.

提案 1 : フランス語教育へのポートフォリオの導入 : その理論的背景と効果

大木 充 (京都大学)

1. はじめに

外国語を習得するための3つのキーワードは、「やる気」、「時間」、「実践」である。ところが、外国語教育に関する論文を見て、なにを些末な議論をしているのだろうと思うことがよくある。そもそも扱っているテーマが日本の外国語教育の現場で本当に研究することが求められているかどうか疑わしいものもある。外国語教育の研究は、他の人文社会科学の研究とは違っている。後者には要求されない「費用対効果」と「優先順位」が前者には求められている。どんなに優れた教授法を開発しても、教育にかかる費用と時間のわりに効果をあげることができなければ意味がない。また、日本で今必要とされているものでなければ意味がない。

日本の大学生(京都大学と北海道大学の学生)のフランス語学習に対する動機づけ(やる気)は、われわれが調査した結果によると、海外(台湾、韓国、オーストラリア、フランス)でフランス語を学ぶ学生の動機づけよりも低い。また、ひとつの外国語をマスターするのに必要な学習時間は、1000時間以上必要と言われているが、日本の大学での初修外国語の授業時間は180時間、もしくは90時間である。

このような日本の大学の外国語教育がかかえている問題を解決してくれる可能性があるのが、「自律学習」である。授業時間外でも自律学習をすれば、学習時間を長くすることができる。問題は、学習者の動機づけである。もともと動機づけの低い日本の学生が授業時間外でも「自律学習」をして、学習時間を増やすことができるかどうかは、彼らの動機づけしだいである。『ヨーロッパ言語共通参照枠』ならびに『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』では、ポートフォリオは自律学習能力を養成し、動機づけを維持し高めるツールとして位置づけられているが、はたして本当に動機づけを維持し、高めることができるのか。Ohki (2010a) では、ポートフォリオを用いて自己評価することが、動機づけ、成績と相関していることを示した。しかし、ポートフォリオを作成することが、動機づけの維持・強化につながるかどうかはまだ検証していない。そこで、今回は、縦断的研究をしてポートフォリオ作成が動機づけの維持・強化につながるかどうかを検証することにした¹。

¹ この発表原稿を書いている現時点では、後期のデータ収集および統計処理はまだ終了していない。シンポジウムでは、ポートフォリオ作成が動機づけの維持・強化につながるかどうか焦点をあてて発表するが、この小論では、その基礎となる理論的背景とリサーチ・クエスチョンについて述べることにする。

2. *La Grammaire Active du Français* のポートフォリオの紹介

2.1. *La Grammaire Active du Français* の特徴

京都大学で現在実施している CALL 授業では、次のようなひとつのパッケージとして開発した ICT を用いた電子媒体の教材と紙媒体の教材の両方を用いている。学習者は、教科書『グラメール アクティブ — 文法で複言語・複文化 — 』（朝日出版社）に準拠したインターネット上の教材にアクセスして、その文法解説を読み、練習問題の解答をキーボード入力するだけでなく、紙媒体の補助教材に書き込みをしながら学習をすすめてゆく。

表1 『CALL フランス語文法』のパッケージ

- | |
|--|
| 1) 教科書（『グラメール アクティブ — 文法で複言語・複文化 — 』） |
| 2) ネット教材 (http://text.asahipress.com/text-web/france/active_call/index.html) |
| 3) ポートフォリオ：テスト結果の記録・分析＋自己評価＋学習過程ふりかえり |
| 4) 学習の手引き 5) 補助教材 6) まとめテスト 7) 確認練習 Check list |

各課は4ページだてで、前半の2ページは教室で教師といっしょに、「*Apprenons en autonomie sur le net* ネットでも自律学習しよう！」というタイトルのついている後半の2ページは学生が教室外で自律学習するようになっている。全体として、「教室授業＋教室外自律学習」というブレンドコースになっている。

ネット教材には、教科書とは違って、学習者が教師の解説なしに文法事項を理解できるように詳しい文法解説がある。また、練習問題はすべて正誤判定機能がついている。「補助教材」はネット教材にある解説や練習問題を紙媒体にしたものであり、解説編と練習問題編がある。解説編は、ネット教材を用いて学習しながら空欄に重要ポイントを書いて完成するようになっている。練習問題編は、「確認練習」の解答を書き込むようになっている²。

2.2. *La Grammaire Active du Français* のポートフォリオ

このポートフォリオの最初のページに、ポートフォリオについて次のような説明がしてある。

ポートフォリオとは？

ポートフォリオとは、自己評価を中心とする学習と評価を一体化したシステムのことです。ポートフォリオは、学習結果だけでなく学習過程を重視する考えに基づいています。

結果だけでなく、その過程を重視する学習活動の中心になるのは自己評価です。自己評価をするのは、みなさんが自ら自分の学習過程を意識化し、今後の学習に役立てるためです。

² この教材ならびに授業方法について、詳しくは大木（2011）を参照されたい。

他に自分の学習過程をふりかえりフランス語学習一般について毎回異なったテーマで自由記述する欄もある。各課のテーマは次のとおりである。これらのテーマは、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』のサイトから入手したものをヒントにして選んだ。

- Leçon 1* 私の希望
- Leçon 2* 目標設定 (1)
- Leçon 3* 目標設定 (2)
- Leçon 4* 外国語学習について
- Leçon 5* フランス語学習について
- Leçon 6* 英語とフランス語学習についての私の考え (1)
- Leçon 7* 英語とフランス語学習についての私の考え (2)
- Leçon 8* 前期試験にそなえて
- Leçon 9* 前期試験の結果について
- Leçon 10* a good language learner
- Leçon 11* intercultural communication 能力
- Leçon 12* 授業時間外に自律学習することについて
- Leçon 13* Time Management
- Leçon 14* なぜ私は英語を学習するのか
- Leçon 15* なぜ私はフランス語を学習するのか
- Leçon 16* 英語とフランス語学習についての私の考え (1)
- Leçon 17* 英語とフランス語学習についての私の考え (2)
- Leçon 18* 「まとめテスト」について
- Leçon 19* 後期試験にそなえて (1)
- Leçon 20* 後期試験にそなえて (2)

3. ポートフォリオ・自律学習能力養成・動機づけ

『ヨーロッパ言語共通参照枠』（以降『参照枠』）ならびに『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』では、ポートフォリオは自律学習能力を養成し、動機づけを維持し高めるツールとして位置づけられているが、はたして本当に動機づけを維持し、高めることができるのか。

3.1. 自律学習能力とは

『参照枠』（p.6）に自律学習（self-directed learning）に関して次のような記述がある。

The planning of self-directed learning, including:

- raising the learner's awareness of his or her present state of knowledge;
- self-setting of feasible and worthwhile objectives;
- selection of materials;
- self-assessment.

この自律学習に関する考えは Holec (1979: 3-4) に基づいている。Holec によれば、「自律」とは “la capacité de prendre en charge son propre apprentissage” であり、「自律的な学習者」とは “capable de prendre lui-même toutes [les] décisions concernant l’apprentissage dans lequel il désire (être), ou se trouve, impliqué” である。具体的には、自律的な学習者になるためには、つぎの能力を身につけていなければならない。

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l’acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ;
- l’évaluation de l’acquisition réalisée.

ここで言う自律学習は、教育心理学の分野で研究されている「自己制御学習」 (self-regulated learning) と類似している³。

3.2. 日本の大学生の自律学習能力

Holec によれば、自律学習能力の大部分は自然に身につくものではなくて、誰かに指導してもらわなければ身につかない。そこで、京都大学の一年生のフランス語受講者を被験者 (N=185) にして、彼らの自律学習能力を 2010 年 7 月中旬に質問紙 (6 段階のリックートスケール) を用いて調べた。質問項目は次の通りである：

目標決定能力

- (1) 私には私なりのフランス語学習の目標がある。

学習内容決定能力

- (4) 私には私のフランス語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている。
- (7) 私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている。
- (10) 私には何が重要なのか、また何に力を入れて学習すればいいのかわかっている。

教材と学習方法選択能力

- (2) 私は私の持っている英語の知識をフランス語学習のときに役立てることができる。
- (5) 私は私の持っている英語の知識をフランス語を勉強するときに用いている。

³ Zimmerman (1990) によると、自己制御学習は次の 14 種類の学習ストラテジーを用いることにより可能になる。1 Self-Evaluation 2 Organization 3 Transformation 4 Goal Setting 5 Planning 6 Information Seeking 7 Record Keeping 8 Self-Monitoring 9 Environmental Structuring 10 Giving Self-Consequences 11 Rehearsing 12 Memorizing 13 Seeking Social Assistance 14 Reviewing

- (8) 私はどのような方法を用いれば私のフランス語学習の目標を達成できるかわかっている。
- (11) 私にはどのような方法を用いてフランス語の学習をすればいいのかわかっている。
- (13) 私はどのような教材を用いて勉強すればいいのかわかっている。
- (14) わからないことがあった場合、私にはどのようにして解決したらいいのかわかっている。

学習管理能力

- (3) 私にはフランス語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかっている。
- (6) 私はフランス語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している。
- (15) 他にしたいことがあるので、授業時間外にフランス語の勉強をするのはつらい。
- (16) 授業時間外に（教師のいないところで）、フランス語の勉強をするのは不安だ。
- (17) 教師の説明がなくても、ネット教材の解説だけでフランス語の文法を理解することができる。
- (18) 教師がいなくても、このネット教材があればフランス語の文法はマスターできると思う。

表2 フランス語学習者の自律学習能力

		平均	標準偏差
目標決定能力	1	4.23	1.207
学習内容決定能力	4	3.55	1.104
	7	3.74	1.153
	10	3.54	1.099
教材と学習方法選択能力	2	4.33	1.150
	5	4.25	1.035
	8	3.52	1.121
	11	3.61	1.089
	13	3.57	1.227
	14	3.46	1.104
学習管理能力	3	3.50	1.163
	6	3.68	1.248
	15	3.77	1.243
	16	3.04	1.296
	17	3.97	1.205
	18	3.51	1.362
学習評価能力	9	3.68	1.090
	12	3.35	1.158

学習評価能力

(9) 私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる。

(12) 私は私自身のフランス語の実力を自分で評価することができる。

平均と標準偏差は表2の通りである。

2011年1月中旬にも同じ質問紙を用いて調査をおこなった。ポートフォリオ作成の結果、はたして彼らの自律学習能力に変化は見られたか。

リサーチ・クエスチョン 1

ポートフォリオ作成により、自律学習能力はどのように変化するのか。

3.3. 動機づけとは

3.3.1. 「自己決定理論」の動機づけ

Deci と Rayon の「自己決定理論」(self-determination theory) では、動機づけを固定的でなく発展的にとらえていて、かつ自律性と動機づけとの関係が理論の中核になっている。自己決定理論における動機づけは、自律性(自己決定)の度合いにしたがって段階的になっている。「無動機」(amotivation)から「内発的動機づけ」(intrinsic motivation)まで6段階に分かれている⁴。内発的に動機づけられている状態は自己決定の一番高い状態であり、無動機は自己決定の一番低い状態ということになる。この理論によると人は生得的に「有能さ」(competence)、「自律性」(autonomy)、「関係性」(relatedness)という3つの心理的欲求を持っている。「有能さへの欲求」により人は自分の能力に合った課題に取り組んだり(optimal challenges)、自分のやっていることはうまく行っているという手応え(positive feedback)を得たりすることで能力を維持し、さらに向上させようとする。「自律性への欲求」は、選択の機会を与えられる

(providing choice)などして強制されるのではなく、当人の意志が尊重される(sense of control)ような環境によって満たされる。この欲求は、まわりの環境から自分に役に立つ情報(informative feedback)を得ることによっても満たされる。また、「関係性への欲求」から人は他の人に受け入れてもらうことを求めたり、組織や団体に所属したりする。

⁴ 外発的動機づけが、「外的調整」(external regulation)、「取り入れ的調整」(introjected regulation)、「同一視的調整」(identified regulation)、「統合的調整」(integrated regulation)の4段階に分かれているので、全体として動機づけは「無動機」(amotivation)から「内発的動機づけ」まで6段階に分かれていることになる。それぞれの動機づけについては、Deci & Ryan (2002)などを参照されたい。

3つの心理的欲求が満たされると、内発的動機づけが保持されたり、外発的だった動機づけがより内発的なものへと移行したりする。学習者が自律的（自己決定的）になるためには、自律性支援を通じて学習者の3つの心理的欲求、すなわち「有能さ」、「自律性」、「関係性」を満たす必要がある⁵。ポートフォリオによってはたしてこれらの心理的欲求は満たされるだろうか。もし満たされないなら、たとえポートフォリオ作成により自律学習能力が上昇したとしても、動機づけの維持・強化にはつながらない可能性がある。

3.3.2. 自律学習と「自己決定理論」

自律学習と自己決定理論との関係を一番早く指摘したのは Dickinson (1995: 169) である。

A strong link between motivation and autonomy can be perceived in the work of Deci and Ryan (1985) into intrinsic motivation. ... Deci and Ryan claim that intrinsic motivation leads to more effective learning and that it is promoted in circumstances in which the learner has a measure of self-determination and where the locus of control is clearly with the learner. ... The key argument in Deci and Ryan's theory is that self-determination leads to intrinsic motivation. Self-determination is where the locus of causality for behaviour is internal to the learner, and can be seen as related to the applied linguistic concept of autonomy (noted above) in its sense of a capacity for and an attitude towards learning.

Little (2006) も同趣旨のことを述べている。

According to a large body of empirical research in social psychology, autonomy – “feeling free and volitional in one’s actions” (Deci 1995, p.2) – is a basic human need. It is nourished by, and in turn nourishes, our intrinsic motivation, our proactive interest in the world around us. This explains how learner autonomy solves the problem of learner motivation: autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning ...

Dickinson (1995) と Little (2006) は自律学習と自己決定理論との関係を指摘することどまっているが、大木他 (2005a, b, c)、Ohki (2007, 2010) は実証的研究に基づいている。英語の分野では廣森友人の一連の研究がある。

3.3.3. 「期待・価値理論」の動機づけ

現代のもうひとつの有力な動機づけ理論である Eccles (2005) の「期待×価値」モデルは、認知部門と社会部門で構成されている。認知部門では、動機づけを「期待」（成功可能性に関する主観的認識）と「価値」（課題遂行にかかわる価値）との積によってとらえ

⁵ 3つの心理的欲求を満たすための e-learning 教材の作成の仕方、授業の仕方に関しては、大木 (2005 a, b, c)、大木他 (2007a) を参照されたい。

ようとする。ある課題に対する動機づけは、成功への期待と課題遂行に対して認知する価値が大きければ大きいほど、強くなる。「価値」には次の4つがある：

「達成価値」 (attainment value) : 課題をうまくやることに対する個人的な重要性を指す。→「重要性」 (importance)

「内発的価値」 (intrinsic value) : 課題遂行から得られる個人的な楽しさや課題に対する個人的な興味。→「楽しさ・興味」 (interest)

「実用価値」 (utility value) : 課題遂行と現在または将来の個人的な目標との関連性 → 「実用性」 (utility)

「コスト」 (cost) : 成功に必要な努力量、ある選択をすることに伴う機会の損失、成功失敗に関する不安や恐れ。課題従事に伴う負の側面。

認知部門のこれらの動機づけ変数は、「期待」も含めて、**expectable (successful), important, interesting, useful, hard** という英語のキーワードにすると理解しやすい。

社会部門は、**Eccles** のモデルを発展させた **Viau (1994)** のモデルが詳しい。この部門は次の4つの動機づけに影響を与える要因からなる。

- 授業要因：教師、評価、賞罰、クラスの雰囲気等
- 学習者要因：個人的特徴、家庭環境等
- 学校（規則）要因：進級・卒業要件、規則、時間割等
- 社会要因：学歴に対する価値観、経済情勢（景気）、失業率等

3.4. 日本の大学生の動機づけ

3.4.1. 「自己決定理論」にもとづく動機づけの計測

自己決定理論の「無動機」から「内発的動機づけ」までの段階を調べるためのものである **Noels et al. (2000)** の質問紙 « **Why are you learning French?** » にもとづいて、日本の大学生向きに質問紙を作成した。それぞれの質問項目は、次の6段階で評価するようになっている。

あなたはなぜ今フランス語の勉強をしているのですか。

内発的動機づけ

- (1) フランス、あるいはフランス語圏の文化に興味があるから。
- (2) 英語以外の言語を勉強するのも面白いから。
- (11) フランス語が他の外国語よりも面白そうな気がするから。
- (12) フランス語を通して新しい発見をするのが楽しみだから。
- (21) フランス語に限らず、もともと外国語を勉強するのが好きだから。
- (24) フランス語を実際に聞いたり、発音してみたりすると面白いから。

外発的動機づけ (1) 同一視的調整

- (3) フランス語圏の人々とはフランス語でコミュニケーションを図りたいから。
- (4) 英語以外の外国語を学ぶことは重要なことだと思うから。
- (13) フランス語の学習を通じて英語圏以外の文化や考え方も知ることが大切だと思うから。
- (15) フランス語をマスターすることは、自分にとって価値のあることだと思うから。
- (19) フランス語の学習を通じてフランス語圏の文化や考え方を学びたいから。
- (22) フランス映画やフランス語で書かれた本などを原語で理解したいから。

外発的動機づけ（2）取り入れ的調整

- (5) フランス語ができるとなんとなく格好がいいと思うから。
- (7) 英語しかできないのは恥ずかしいことだと思うから。
- (8) 英語以外の外国語を学習するせっかくの機会を活かさなければもったいない気がするから。
- (18) 英語以外の外国語も京大の学生としては勉強した方がよいと思うから。
- (20) 英語以外にも外国語ができると知的な感じがするから。

外発的動機づけ（3）外的調整

- (6) (期末試験で) よい成績を取らなければいけないから。
- (10) ただ卒業に必要な単位をそろえるためだから。
- (14) いまフランス語をマスターしておかないと後で専門の研究をする（仕事をする）のに支障が出るから。（フランス語は専門の研究（将来の自分の仕事）に役立つだろうから。）
- (17) 学部の規定で何か第二外国語を勉強しなければいけないから。

非動機づけ

- (9) 正直なところフランス語は勉強したくない。
- (16) 正直に言うとフランス語を勉強するのは時間のむだであると思う。

表3 フランス語学習者の動機づけに関する縦断的調査

	4月		7月		t値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
内発的動機づけ	4.691	1.320	4.369	1.625	2.787**
同一視的調整	5.315	1.331	5.134	1.575	1.772
取り入れ的調整	4.309	1.249	4.131	1.660	1.831
外的調整	3.329	1.613	3.000	1.664	2.788**
非動機づけ	2.362	1.471	2.671	1.617	-2.812**

Note : ** p < .01

- (23) なぜフランス語を勉強しなければいけないのかわからない。はっきりいってどうでもいい。
- (25) 特にフランス語が勉強したかった訳ではなく、なんとなく選択してしまったから。

京都大学の一年生のフランス語受講者を被験者 (N=149) にして、彼らの動機づけを2007年4月中旬と7月中旬に質問紙(6段階のリッカートスケール)を用いて調べた。質問項目は表3の通りである。

自己決定理論における動機づけは、自律性(自己決定)の度合いにしたがって段階的になっているが、「内発的動機づけ」と「外的調整」は有意に下がり、「無動機」は上がっている。つまり、時間の経過とともに動機づけは低くなっている。

2010年7月中旬と2011年1月中旬にも同じ質問紙を用いて調査をおこなった。ポートフォリオ作成は、はたして彼らの動機づけにどのような影響をあたえたか。

リサーチ・クエスチョン 2

ポートフォリオ作成により、動機づけはどのように変化するのか。

3.4.2. 「期待・価値理論」にもとづく動機づけの計測

Eccles 等の作成した質問紙にもとづいて、フランス語学習に関する質問紙を作成した。それぞれの質問項目は、6段階で評価するようになっている。

期待

- (13) フランス語の授業で学習したことはマスターしていると思う。
- (14) 他のクラスメイトと比べて、私はフランス語ができるほうだと思う。
- (15) フランス語の次の試験でいい成績をとれると思う。
- (17) 私は私のフランス語学習の目標を達成できると思う。
- (18) フランス語をマスターできると思う。

達成価値(重要性)

- (2) フランス語をマスターするために努力することは私にとって価値のあることだ。
- (6) さまざまな場面でフランス語がうまく使えるようになることは私にとって重要なことだ。
- (8) フランス語的な物の見方ができるような人になることは私にとって大事である。
- (11) フランス語の授業でいい成績をとることは、私にとって重要である。
- (16) 私はフランス語がよくできるようになりたい。

内発的価値(楽しさ・興味)

- (1) フランス語を学習するのは楽しい。
- (7) フランス語を学習するのが好きだ。

実用価値（実用性）

- (3) フランス語ができるようになることは、将来、私のしたいことをするのに役に立つ。
- (9) フランス語の授業で学んでいることは、将来、役に立つだろうと思う。

コスト

- (4) 私にとってフランス語はむずかしい。
- (5) フランス語の授業で、私がいい成績をとるにはかなり努力しなければならない。
- (10) フランス語ができるようになるために、私は他の楽しいことをあきらめることができる。
- (12) フランス語を学習するのは、いろいろな意味で私の重荷になっている。

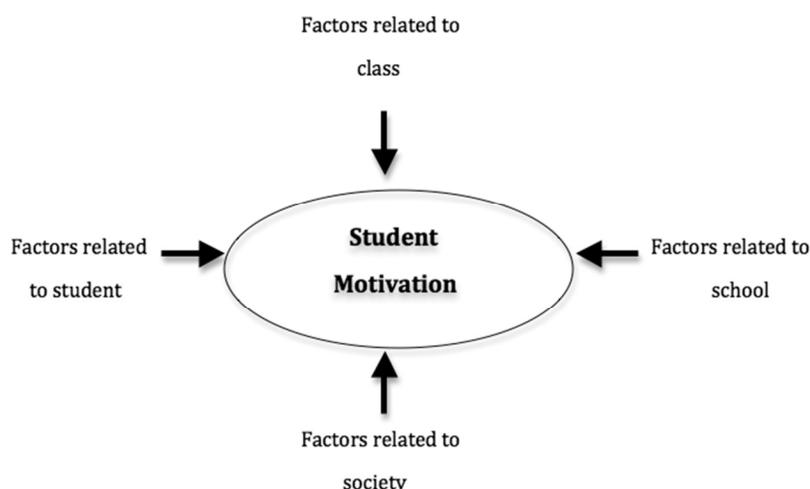
2009年から2010年にかけて、同じ内容の質問紙を用いて日本も含めて5カ国で調査し、次のような結果をえた。なお、質問紙は各国語になおして用いた。

表4 フランス語学習者の動機づけに関する教育機関間の比較（ANOVA）

期待	シドニー大学 ≥ 仏の語学学校 >***台湾の大学 ≥ 韓国の大学 >***京都大学
重要性	台湾の大学 ≥ 仏の語学学校 ≥ シドニー大学 ≥ 韓国の大学 ≥ 京都大学
楽しさ	仏の語学学校 ≥ シドニー大学 ≥ 台湾の大学 ≥ 韓国の大学 >***京都大学
実用性	仏の語学学校 ≥ 台湾の大学 ≥ 韓国の大学 ≥ シドニー大学 >**京都大学
コスト	京都大学 ≥ 韓国の大学 ≥ 台湾の大学 >**仏の語学学校 >***シドニー大学

Note : *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

認知部門の動機づけ変数は、コストを除いて、京都大学の学生が最下位である（Ohki 2009a, b）。この現状をポートフォリオだけによって変えるのは難しいように思える。前述した Viau のモデルを思い出してもらいたい。期待・価値理論では認知部門の動機づけ変数は社会部門の変数によって影響を受ける。



社会部門の変数を動機づけに有利なものに変えない限り、動機づけの維持・強化はむしろか
しいのではないかと思う。

リサーチ・クエスチョン 3

いかにして動機づけを維持・強化するのか

シンポジウムでは、上記の3つリサーチ・クエスチョンに加えて、次のリサーチ・クエ
スチョンについても、アンケート結果にもとづいて発表することにする。

リサーチ・クエスチョン 4

自律学習能力と動機づけは関連しているのか

リサーチ・クエスチョン 5

ポートフォリオ作成の熱心度と成績は関連しているのか

引用文献

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002) *Handbook on Self-Determination Research*, New York: The University of Rochester Press.
- Dickinson, L. (1995) “Autonomy and motivation A literature review”, *System*, 23(2), 165-174.
- Eccles, J.S. (2005) “Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement – Related Choices”. In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds), *Handbook of Competence and Motivation* (105-121), New York : The Guilford Press.
- 廣森友人 (2005) 「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因：全体傾向と個人差の観点から」 *JACET (Japan Association of College English Teachers) Bulletin*, 41, pp. 37-50.
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier.
- Little, D. (2006) Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000), “Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination theory”, *Language Learning* 50, 1, pp. 57-85.
- 大木充 (2005a) 「自律学習と自律型 CALL」 *MM NEWS* 京都大学大学院人間・環境学研究科マルチメディア教育運営委員会 8, 27-32.
- 大木充 (2005b) 「自律型 CALL 教材の構築」自律学習・ICTプロジェクト 慶応義塾大学外国語教育研究センター シンポジウム2 『ICTを活かした新しい学習環境の構築のために』, 32-45.

- 大木充 (2005c) 「自律型 CALL を活かした新しい学習環境の創出」 自律学習・ICT プロジェクト 慶応義塾大学外国語教育研究センター シンポジウム2 『ICT を活かした新しい学習環境の構築のために』, 62-78.
- 大木充 (2007) 「フランス語の取り組み」, 平成 15 年度採択特色 GP 報告書『外国語教育の再構造化 — 自律学習型 CALL と国際的人材養成 — 』京都大学高等教育研究開発推進機構, 71-104.
- 大木充, 松井沙矢子, 堀晋也, 西山教行, 田地野彰 (2007b) 「CALLによる教室外自律学習の
必要性と有効性」, *Revue Japonaise de didactique du français* 2-1, 130-152.
- Ohki, M. (2007) “L’auto-évaluation pour développer l’autonomie, la motivation et la compétence linguistique - étude de cas pour l’enseignement de la grammaire française dans une université japonaise”. *Actes de la Conférence internationale bilingue : Évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l’enseignement supérieur*, Université de Turku, Finlande.
- Ohki, M. (2009a) “Stimuler la motivation de l’apprenant japonais de français en contextualisant l’enseignement au Japon”, *La motivation dans l’enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l’Est ?*, Société Coréenne d’Enseignement de Langue et Littérature Françaises, 90-112.
- Ohki, M. et al. (2009b) “Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français”, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, 71-88.
- Ohki, M. (2010) “L’auto-évaluation pour développer l’autonomie, la motivation et la compétence linguistique : étude de cas pour l’enseignement de la grammaire française dans une université japonaise”, dans F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.) *Nouvelles approches de l’évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l’enseignement supérieur* (pp. 267-282), Peter Lang.
- 大木充 (2011) 「e-Learning における紙媒体教材の必要性」, 『e-Learning 教育研究』第5巻.
- Viau, R. (1994) *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Zimmerman, B. (1990) “Self-regulated learning and academic achievement: an overview”, *Educational Psychologist*, 25-1, pp. 3-17

提案 2: 『外国語ポートフォリオ』と到達レベル 国士舘大学の試み

鷺巣 由美子 (国士舘大学)

1. 導入の経緯

国士舘大学では 2009 年 4 月に、政経、法、文、理工、体育の 5 学部の外国語教育カリキュラムに含まれる英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、スペイン語、ロシア語、留学生対象日本語の 8 言語を包括する『外国語ポートフォリオ』（以下、ポートフォリオ）と共通参照レベルに相当する「外国語学習の到達レベル」（以下、到達レベル）を導入した。私はドイツ語科目を担当しており、本シンポジウムにおいても「ドイツ語」の報告者ということになっているが、国士舘大学のポートフォリオの特徴はカリキュラムに存在する全言語において導入したという点にある。そのため本報告ではまず到達レベルとポートフォリオの概要を紹介した上で、ドイツ語科目、特に私の担当するクラスでのポートフォリオ使用について報告し、最後にポートフォリオ導入の効果と今後の課題について述べたい。

我々はポートフォリオと到達レベルを、国士舘大学の外国語教育が抱えるさまざまな問題の解決策のひとつとして導入した。既習外国語である英語の熟達度が概して低く、また自律的学習能力も不十分な学生が少なからずいる。一方でカリキュラムも学生の能力の低さを補うものとなっていない。外国語科目の卒業所要単位数は 8（外国語科目は 1 科目 1 セメスターにつき 1 単位）と低く、そのため学生の外国語学習時間が圧倒的に少ない。また一部の言語や科目を除き、授業の内容、進度、評価がほぼすべて担当教員に委ねられており、同一レベルに設定された同一名称科目であっても目標、教授方法、教材、評価方法等が異なることも多い。外国語教育とそのカリキュラムについて教員間で議論し認識を共有することが必要だが、コーディネーター役であるべき専任教員の数がきわめて少ないこともあり、議論の場が形成されにくい。これらの諸問題を解決する糸口のひとつとして、ポートフォリオと到達レベルを導入したのである。

導入にあたっては CEFR と ELP を検討し、さらに CEFR の共通参照レベルを応用し「到達度評価」として全言語に導入した大阪外国語大学（現大阪大学外国語学部）の例を参考にした。特に我々にとって重要だと思われたのは、CEFR を貫く行動中心主義とそれが具体化された能力記述文（Can Do statements）、共通参照レベルという一貫性ある体系、そして複言語・複文化主義の理念であった。国士舘大学では、それぞれの外国語の文化や価値体系についての知識も養いながら外国語運用能力を向上させることを、外国語教育の目的としている。この目的に照らして授業および学習を構築するために、CEFR の能力記述文は有効な手がかりになると思われた。さらに共通参照レベルと能力記述文とは、各科目をカリキュラム全体のなかに明確に位置づけ、相互の関連性を明示し、各科目

の到達目標を具体的に記述するための重要な手がかりとなりうる。また我々は、言語と文化との多様性を知り、母語のそれをも含めて相対化する力を養うために、複数の外国語を学ぶことを奨励している。そして学生も、二言語必修の強制はないにもかかわらず、七割近くが二言語を履修している。その動機が英語への苦手意識に支えられている場合も少なくないが、この状況が学生にとってもつ可能性を重視したいと我々は考えている。

ELP については、特に言語パスポートと言語学習履歴とを検討した。ただし ELP では学習者が自らの資格や能力を他者に対して示す言語履歴書という側面も大きいのに対し、我々は学習の振り返りと自己チェックとを促す装置という面を重視した。

もちろん CEFR はあくまで理念的な枠組であり、外国語学習の諸カテゴリーと判断材料を網羅的に提供する「参照枠」である。したがって CEFR の参照レベルとその能力記述文を絶対視することは避け、大学の外国語教育の理念と現状にできるかぎり沿った形のレベル別能力記述文とポートフォリオを開発することを目指した。

2. 到達レベル

到達レベルは、外国語の学習段階ごとに達成すべき能力の目安となるもので、8言語に共通する全体的枠組みとして設定した。CEFR の共通参照レベルを参考にしながら、現行のカリキュラム、授業時間数、学生の学力などを考慮して、初級から上級段階までをレベル1からレベル10までの10段階に分けた。初修外国語の履修者の大半が関わる CEFR の A1 レベルに相当する段階については、1言語の週当たりの授業時間が1時間(90分)という不利な条件も考慮して、4段階に分けた。同様の理由から A2 レベルは2段階に区分した。到達レベルは能力記述文を利用し、「聞く」「口頭でのやり取り」「話す」「読む」「書く」の5技能について、各レベルでどのようなコミュニケーション言語能力が獲得できるのか、獲得されなければならないのかを明示している。

到達レベルを8言語共通のものとしたのは、学生ひとりひとりが現在学んでいる、あるいはこれから学ぶ言語同士を、各人の中で位置づけ相互に関連づけることができるようにという意図に基づく。またすべての外国語科目を一貫した体系の中に位置づけることも狙いであった。各言語とそのカリキュラムの特性は言語別到達度チェックリストに反映させた。このチェックリストは、カリキュラム上設置されている科目のレベルに限定して作成した。たとえば英語はレベル1から8まで、留学生対象日本語はレベル7から10までとなっている。

3. 外国語ポートフォリオ

国士舘大学ではポートフォリオを、学生が日々の学習に意識的に向き合い、そこで達成した能力を確認し、その自己評価を次の目標設定に活かすという一連の内省のための装置

として開発した。これは、現時点での最大の課題のひとつが、学生の自律的学習能力を育てることにあるからである。

現行のポートフォリオは主として次の5つの部分から成っている。

- a. 外国語学習履歴、資格、学びたい外国語、理由、目標などを記述する欄
- b. 言語別チェックリスト
- c. 学習ストラテジーやコミュニケーションストラテジー、異文化コミュニケーション能力のリスト
- d. 在学中の履修履歴
- e. 学びの記録

aは、1年次4月段階での外国語に関する自己プロフィールを記す部分である。学生たちは大学入学前にすでに少なくとも英語、留学生の場合には日本語を学んだ経験をもっている。外国語能力に関する何らかの資格を有している学生もおり、また外国旅行、短期留学等の経験をもつ者もいる。こうした自らの体験を大学での学習の最初の段階でまとめ、今後の学習へのスタート地点を確認し、実現可能な目標を立てることで、学生から主体的・意識的な学習態度を引き出すことを狙いとしている。

bは、到達レベルに基づき言語別に開発したレベル別能力記述文のリストである。学生はこの記述文に拠って自らの能力を三段階で評価する。到達レベルの能力記述文が包括的・一般的であるのに対し、チェックリストはより具体的な記述文となっている。これは、学生が的確に自己判断できるようにという意図に基づく。

cは、効果的に学習を進めるために必要なストラテジーや能力と、外国語を用いてコミュニケーションを成功させるためのストラテジーや態度をまとめたチェックリストである。レベル別の分類は困難であり、また現実にも則していないという理由から、レベル別にはしていない。国土舘大学の学生の多くは、コミュニケーションや学習に必要なメタ認知レベルでの能力に欠けるが、c欄の目的は、こうした学生たちにメタ認知能力の重要さと多様さに気づかせることである。

dは在学中の履修履歴で、履修科目、担当者、評価を半年、1年などの期間毎に記入する。学生が大学での自らの外国語学習を管理するための欄として設けた。

eはいわゆる学習日記である。ELPの学習履歴では、このような日常的で微細な学習経験を記録することは想定されていないが、在学中に学生がもっとも多く外国語を学び使う機会が授業であることを考え、授業を中心とした学習を振り返る欄を設けた。

ポートフォリオ開発にあたっては、専任教員の有志メンバーが調査、議論を繰り返し、まず専任教員間で一定の合意を形成した。さらに導入時には、年度の変り目に例年開催している教員打ち合わせ会で特に非常勤教員に対して説明を行い、授業でのポートフォリオ利用を呼びかけ、欠席の教員には説明文書を配付した。今年度からは、到達レベルやチェックリストの能力記述を参考にした授業立案、シラバス執筆と、シラバスへの到達レベル

明記もお願いしている。学生には 2009 年度新入生から入学時オリエンテーションで配布している。

4. ドイツ語科目での『ポートフォリオ』利用

ポートフォリオの具体的な利用は言語や科目によってさまざまであり、その詳細については報告書『<外国語ポートフォリオ>導入の試み』を参照していただきたい。ここでは私が担当するクラスでの利用について報告する。

ドイツ語科目では、ドイツ語履修者の大半が履修する基幹科目（「ドイツ語 1・2」「ドイツ語 3・4」）において、共通教科書として『スツェーネン 1』（三修社）を使用している。ポートフォリオのドイツ語チェックリストを作成する際には、他の主要な教科書を参考にしつつ、この共通教科書の内容も多分に意識した。『スツェーネン』はコミュニケーション・アプローチ、異文化理解アプローチに基づいて作られており、自己紹介から始まり、家族、持ち物、住居などの説明を経て、過去の体験を語ったり未来の計画や希望を述べたり、といった段階に至る。文法事項としては動詞の現在人称変化、冠詞と名詞の格変化、前置詞、現在完了形、助動詞などの項目が並ぶ。『スツェーネン』には、多様な形式の課題が掲載されたワークブックも付属している。さらにこの教科書を補う副教材として、国士舘大学では、ドイツ語担当専任教員 2 名が、各単元の重要表現と文法説明、チェック問題とチェックリストとをまとめた冊子を作成、配布している。つまりドイツ語基幹科目のクラスでは、教科書、ワークブック、副教材冊子、ポートフォリオの 4 冊を使用することになる。私のクラスではさらに、2010 年 4 月から、單元ごとの学習振り返りシートも導入した。ポートフォリオ、副教材冊子、学習振り返りシート利用の流れは大まかに述べると次のようになる。

学期の初回授業	ポートフォリオのチェックリストおよびレベル別科目一覧表を利用して、当該科目の位置づけと目標を意識化。1 年次秋学期以降は、チェックリストを使って現段階での能力を自己チェック
毎回の授業	授業終了時にポートフォリオの「学びの記録」欄への記入
単元終了時（小テスト前）	副教材冊子のチェック問題を用いて復習・熟達度チェック
単元終了時（小テスト後）	副教材冊子のチェックリストで熟達度の自己チェック 学習振り返りシートへの記入と提出。教員からのフィードバック
学期の最終授業	ポートフォリオのチェックリストを利用して自己チェック 学びの記録と振り返りシートを概観しての振り返り

2009 年度は、学習記録についてはポートフォリオだけを利用し、これを提出してもらっていたが、今年度はポートフォリオの「学びの記録」を学生本人用とし、学習振り返りシートを提出用とした。このシートには、副教材を利用しての自己チェックを経たのちに

次の段階の目標を記入する欄も設けている。さらに、学習に関する記述からだけでは見えてこない学生の関心、希望、疑問等を掬い上げるために、授業へのコメントも記入してもらっている。提出されたシートは、必要に応じて適宜コメントを付して一週間後の授業で返却した。なお基幹科目以外のクラスでは、各単元のチェックリストと学習記録、目標設定記述欄を一枚のシートにまとめたものを使用している。

ポートフォリオの学習記録を学生本人用に、学習振り返りシートを提出用にと分けたのは、毎回の授業記録を教員がチェックする必要があるのか疑問に感じたためと、学習記録の意義は自分で自分の学習を振り返ることにあると学生に認識させたいと考えたためであった。しかしながらこの試みは、学生の半数以上が提出用シートには記入するが自分用の学習記録は怠りがちになる、という結果に終わった。今年度末に私の行なったアンケートで、学生のひとはポートフォリオの学習記録について、「自分の分だと思いとあまり具体的に書こうと思わなかった」と記している。また学習記録については、ごく少数だが、振り返りシートにしるポートフォリオにしる、書く意味を見いだせない学生がいた。あるいは、自分の記述をあとから見ても何を学習したのか思い出せなかった、という否定的意見を述べている学生もいる。

とはいえ昨年度も今年度も、担当クラスの学生の7割から8割が、ポートフォリオ、や副教材冊子などを利用して自己の学習過程を振り返り、次の目標を立てることの有用性を認めている。「自分が今まで何を学んだか、またこれからどのようなことに注意すべきかを確認できた」「どこが分かったか、理解できなかったかを振り返ることができる」「記録することで自分のなかで整理できた」というのが、代表的な学生の意見である。

では実際にこの学習記録や自己チェックは、ドイツ語コミュニケーション能力の学習によい効果をもたらしているのだろうか。これは検証が難しい問題である。学習内容を、テーマ、タスク、文法事項等の複数の側面についてこれらを相互に関連づけながら詳細に記録し、自分の熟達度についても具体的に記している学生は概して熟達度も高い。しかしこれはむしろ、もともと自律的学習能力の高い学生がそれに応じた学習成果を出している、と見ることもできる。逆に成績の劣る学生の多くは記述が少なく、自己分析も不十分なままであった。私はこれまで、何をどの程度詳しく記録するかということも学生自身に判断してほしいと考え、学習記録の記述については干渉しなかった。しかしながら自律的学習能力の劣る者や、学習記録に意義を見いだせずにいる者に対しては、参考になる記述例を提示するなど一定の指導が必要だと感じている。

チェックリストを利用しての熟達度チェックについては、昨年度担当クラスで独自に行なったアンケートで回答者の85パーセントが「役に立っている」と有効性を認めている。しかし今年度のアンケートで副教材冊子のどの部分が役に立ったか選択させたところ、各単元の文法事項の説明や重要表現一覧のほかには評価されていたのはチェック問題であり、チェックリストを挙げた学生はわずかであった。自己チェックに信憑性を認めていなかったり、的確に自己評価できないと感じていたりするためであろう。チェックリストの能力

記述文について教師が適宜説明を補うとともに、自己評価が自らの学習を振り返り目標を設定する上で重要であること、さらに外国語学習の枠を越えて、自己の熟達度を適切に評価する能力とその評価を次の学習行動につなげる能力が求められていることを、強調する必要がある。

5. ポートフォリオ導入の効果と課題

国士舘大学全体で見ると、ポートフォリオ導入クラスではすでに何らかの効果が現れている。昨年度末に教員、学生それぞれを対象として行なったアンケート調査および複数の教員からの報告をまとめると、効果は次のようになる（詳細は『<外国語ポートフォリオ>導入の試み』を参照）。

【学生への効果】

- 到達度チェックにより到達度・学習目標を意識して学習するようになった
- 学習記録の利用により自律的学習能力が伸びた

【教員への効果】

- 「学びの記録」が授業を振り返る契機・反省材料となる
- 各科目の到達レベルを意識し、授業立案・学習指導を行なうようになった
- 具体的な能力記述文という形で、科目の到達目標をより明確にシラバスに記すようになった

このようにポートフォリオの導入によって、学生の自律的学習能力と言語コミュニケーション能力を養成する、という目標に向けていくぶんかの改善が見られるようになった。しかしながら課題もまだ多い。ポートフォリオの利用が言語別に分断されており複言語意識の育成につながらず、また、現行ポートフォリオは学習成果物をまとめておく **Dossier** の機能も備えていない。これについては、全言語共通のチェックリストなど複言語・複文化意識形成のための装置を組み込んだり、ファイル形式にしたり、といった改善策を模索中である。

最大の課題は、ポートフォリオの利用率と到達レベルの認知度を高めることである。昨年度末に行なったアンケート結果からは、ポートフォリオを授業で使用している教員が半数以下であることが推察される。今年度は私の知るかぎり少し増えているようであるが、ポートフォリオを利用する教員はまだ少数派である。私の担当クラスの学生はほとんどが英語とドイツ語の二言語を履修しているが、英語のクラスでもポートフォリオを利用していると回答した学生は約 3 割であった。教員によるポートフォリオ利用率が低い理由は、アンケートによると、週に 1 コマ 90 分という限られた時間の中にポートフォリオを組み込むことが難しい、ポートフォリオ利用の意義がよくわからない、使い方がわからない、といったものである。

また到達レベル、言語別チェックリストと各教員の授業シラバス、実際の授業、そして試験や評価との整合性が、まだ十分には確保されていない、という問題もある。到達レベルを反映させたシラバスも少数派である。さらにドイツ語のように、基幹科目の共通シラバスは到達レベルを意識したものとなっけていても、授業運営や評価は教員に委ねられており、現実の授業がどの程度シラバスに沿ったものになっているかは教員によって異なるというケースもある。到達レベルをどこまで重視するかは専任教員のあいだでも意見が分かれるところであり、授業を到達レベルにどの程度準拠させるか明確な指針が出ていないことがひとつ大きな原因であろう。個々の教員からは、言語別チェックリストが授業の実情に合っておらず使いづらい、チェックリストの記述文は適切だと思うがそれに合った教科書があまりない、という意見も寄せられている。到達レベルの区分、能力記述文、そして言語別チェックリスト、科目のレベル配置等を見直し、到達レベルを教員にとって使いやすいものに近づける必要がある。その一方で教員には、従来の授業内容や教科書を絶対視することなく、適切な到達レベルに即して授業を構築したり教科書を選択する柔軟性が求められよう。

ポートフォリオの利用率と到達レベルの有効性を高めるには、何よりも教員間の情報交換や議論が不可欠である。非常勤教員が圧倒的多数を占める国士舘大学においては、このような議論の場の形成すら難しかったが、ポートフォリオの導入とポートフォリオ利用報告書作成によりそのきっかけを作ることができた。今後は議論を活性化させながら、ポートフォリオと到達レベルとの有効性を高めてゆきたいと考えている。

参考文献

国士舘大学外国語部会（2009）『外国語ポートフォリオ』

（<http://homepage.kokushikan.ac.jp/gaikokugo/portfolio/portfolio.html> からダウンロード可能）

国士舘大学外国語部会 外国語学習支援プロジェクトチーム（2010）『外国語ポートフォリオ』導入の試み

鷺巣由美子（2009）「国士舘大学における到達レベルと外国語ポートフォリオ ― ヨーロッパの言語共通参照枠（CEFR）とポートフォリオ（ELP）を参考にして」『外国語外国文化研究』第19号 pp. 1-28

Council of Europe - Council for Cultural Cooperation (2000) *European Language Portfolio. Principles and Guidelines*

Council of Europe (ed.) (2001) *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment.*

（http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf 2010年2月10日）（日本語訳 吉島茂・大橋理枝ほか訳・編（2004）『外国語教育 II 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）

提案 3 : CLT の日本への文脈化とポートフォリオ

酒井志延

1. はじめに

最近の英語力の低下はコミュニケーション英語の導入によるものだとして、文法訳読式指導法に振り子を戻すべきだという主張がある(菅原, 2011)。確かに訳読式授業は一部の優れた英文の読解者を生んできた。しかし、訳読式授業は、その性質上 2 つの欠点を持つ。1 つは、予習が過大で落ちこぼれを作りやすいこと(Sakai, 1990)。次は、解釈に重点が置かれ、学んだ事項を使って表現活動をするなどの定着活動のための時間がほとんど無い(金谷 2004) ので、多くの学習者にとって英語の習得に結び付きにくいことである。

このような欠点を持つ教授法だが、なぜ、訳読式授業は、日本に根付いているのだろうか。その理由を次のように推測する。この教授法は、言語教育において長い歴史を持っている。それに日本の中等教育の英語教師は、自分の学習者として経験等において、文法力や読解力を伸ばしていく指導法の目標や過程について精通している。そのため、訳読式授業が日本において全国的に同じような指導方式で普及した。それは、訳読式授業のインストラクショナル・デザインが全国の教師の中で共有できたからではないだろうか。

文法訳読式授業のインストラクショナル・デザインにおける指導目標は、大きく 2 つに分かれる。学校英文法の習得と、英文読解力の向上である。学校英文法を構成する英文法の項目は長年にわたり整然と整理されてきたので、それを構成する項目の理解の評価が学習者の能力を測定するベンチマークとしての役割を果たすことができる。つまり、段階別にベンチマークが設定されていると、習得過程が透明性を持つので、教員は学ばせる項目とその順序を学習者は学ぶべき項目とその順序を理解しやすい。もう一つの目標としての英文読解力は、基礎段階においては、教科書の本文の習得であり、その評価は、教科書の本文の理解度で測られる。その応用段階としての教材は、入試問題やその練習問題であり、その評価は、その設問に答えられるかどうかで測られる。当然、教科書の難易度や出題大学のランクがベンチマークとして働く。

この指導法の動機づけは、高校や大学入試の筆記試験の高得点である。こう考えると、地域をまたがって、同じようなインストラクショナル・デザインが生まれたことが理解できる。つまり、英語教師たちが学習者に入試で高得点を取らせるために到達した指導法であると推測できる。プッシュが検定教書と学校文法で、プルが全国で類似した入試問題で、それにより生み出されたインストラクショナル・デザインと考えられる。だから、この授業に対する生徒の対策も、全国的にほぼ同様な形で普及していった。教員にとっては、実施しやすい方法だったので、大学に進学しない学習者の多くもこの方法で指導された。

この透明性の高いベンチマークの存在が訳読式の強みである。そのため、文法の授業が高校の公式なカリキュラムから消えて久しいが、文法の準教科書の売れ行きがいまだに相当あることから考えても、文法を教えることが英語の授業と考えている教員が少なからず存在することは確かだ。

2. CLT が普及しない原因

外国語学習の意義だが、確かに人によって狭い観点では異なる点はあるが、広い意義としては、学生に、言葉や文化の違う人と交流し、人的交流を促進し、相互理解を深め、世界の平和を求める意識を育成するためのものであると言える。そして、まず異文化理解のために外国語を生涯学習するという意識を育て、必要があれば他の言語の学習も始める態度を育成する教育哲学があることは確かだ。したがって、母語が異なる人とコミュニケーションする力を養成することが外国語学習では重要である。

その目的において、外国語を指導する方法としては、**Communicative Language Teaching (CLT)**は理にかなったものである。しかし、日本に紹介されてかなり経つが、なかなか定着していかない。その理由を考えてみるに、現在までの CLT の普及活動では、厳密な目標設定や評価のための道しるべとなるベンチマークなどはほとんど無かったからではないか。せいぜい、学習指導要領があることや「英語が使える日本人育成のための行動計画」で、中学校卒業生の多くが実用英語検定試験 3 級、高校卒業生の多くが準 2 級か 2 級の合格を目指すと述べる程度であった。そもそも日本の中等教育では、学習指導要領を厳密に遵守する検定教科書制度のおかげで、教師個人が教育目標について深く考えなくて済むようになっていく。教科書を教える時代はそれで良かったが、教科書でコミュニケーションな英語を教える時代になると、それでは済まない。なぜなら、教科書を教えることが目標であれば、評価はその内容の理解度の測定が中心になるが、教科書で教える場合は、評価は英語の習得に対する評価になるからである。つまり、CLT で指導することは、当然、英語を習得させ、その習得の程度を評価することを教師に求める。教師は、自分が受け持つクラスでその目標に対して、1 年間、1 学期間...1 時間の目標の設定が求められることになる。だが、そのような目標設定やそれにあった評価法についての開発・普及はほとんど無かった。つまり、CLT のための評価法も十分に開発・普及されたとは言えない。観点別評価法などが、中学に導入されたが、パフォーマンス評価があまり進んでいないところから考えると、目標設定の意義が浸透していないと考えられる。高校に関しては、観点別評価法などが示されたが、現実的には以前と変わらぬ評価法でほぼお構いなしである。大学においては共通の明確な評価の枠組みは存在しない。また、評価についてだが、訳読式が学校現場に深く根付いていたためと、CLT の普及が指導法に限られたために、CLT が導入されても、学校でよく行われている定期試験は、往々にして「教科書の内容の理解を求める」ものであった。その試験は教科書から数ページが試験範囲にな

るテストで、往々にして、学習者が産出した表現のコミュニケーションの手段としての伝達の機能を評価するのではなく、文の形式に焦点を当てる試験である。確かに、理解度を調べるためには、試験範囲を決める試験も必要だから、こまめに実施し、理解度を把握し、フィードバックし、習得に躓いている学習者に対応すべきであろう。そうすれば、かなりの落ちこぼれる学習者の発生を抑えられる。しかし、教科書から数ページが試験範囲になるテストを定期試験として実施したら、学習者の伝達能力より、暗記力を測る方に焦点が置かれてしまう。教員も、暗記力でそのようなテストの多くの問題に正解した学習者を成績優秀と考え、言語習得ができていないと誤解してしまう可能性もある。この種の試験は、減点主義の切り捨てる評価法が一般的である。

言語習得を促進する観点からの評価は、学習者のできることを伸ばす評価をする必要がある。しかし、その伸ばす評価のモデルは一切提示されることがなかった。それは、多くの評価が筆記試験によるものであったことが大きい。伸ばす評価としては、学習者のパフォーマンスを評価しなければならない。しかし、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価は、ほとんど現場に浸透していない。その原因は、そのモデルが示されることはほとんどないため、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価は教育現場になじみのないものであり、現場の教師がそれらを使って評価することに自信を持てなかったためだと推察できる。そうすると、学習者のアウトプットは筆記試験などに限られる。これでは、CLTは定着しない。

動機の方法も見直されなければならない。教員は自分が指導している学習者に、短期的（自分の授業で伸びる方法）、中期的（入試及び検定試験への合格）、長期的（外国人と分かりあうために生涯学習する意義）動機付けを行う必要がある。しかし、見聞きした例から推測すると、日本の中高では入試のための動機付けだけが行われている。短期的動機付けができていないとリメディアル学生を生み出しやすい。外国語は生涯にわたり自律的に学ぶという姿勢が育たないと、大学の学部での必修授業が終わると語学学習が終了となる。それでは、英語を使える日本人は増えない。入試対策やTOEICのスコア対策も重要だが、それだけを動機づけに使い、そのスコアにやきもきしている英語教育では、学生に生涯にわたって英語を学ぼうという気を起こさせることはない。

また、CLTは高校入試や大学入試と折り合いをつけなかった。試験社会である日本では、筆記試験で一定程度以上の得点をとる学力をつけない指導法は、現場の教員にとって積極的に関与しようという気を起させない。その結果、CLTに焦点を置いたオーラル・コミュニケーションが導入されても、そのコンセプトと自分の言語学習に関するビリーフとの間で、多くの教員は自分が受け持っている学習者に対してどのような英語能力をつけることが適切なのかに関して揺れてしまったと言える。また、CLTの指導でも大学入試に対応できる英語力を身につけさせることができるのだと現場の教員を納得させることができなかった。そのことは、以下の事実からわかる。前々回の高校の学習指導要領では、オーラル・コミュニケーションは必修になったが、低学年のみで行なわれるにとどまって

しまい、高校3年間を通して学習されることがほとんどなかった。続く前回の高校の指導要領では、「総合英語」と「コミュニケーション英語」を選択にしたが、文科省の期待とは裏腹にほとんどすべての学校は「総合英語」を選択した。「コミュニケーション英語」を推進したい文科省は今回の指導要領の改定では、その「総合英語」を無くし、すべてを「コミュニケーション英語」にした。このように、文科省が、「コミュニケーション英語」を普及させようとしているが、統括的なインストラクショナル・デザインのコンセプトを浸透させないで、指導法だけを現場に押しつけても、現場は反発するか嫌々ながら表面的に従うだけである。嫌々ながら表面的に従った場合に、高校では裏カリキュラムとしての文法授業が教育現場では堂々と実施される。すると、CLTは導入されたにもかかわらず、現実には、中学校・高校・大学の教員が、一貫した繋がりを考えずに、学習指導要領などの目標を受け止めているのが現状である。ここまで見てみると、これではCLTは定着しないことがわかる。

3. このままでいいのか

読売新聞(2010)に野依、小林、根岸の3人のノーベル賞化学者の対談が載っていた。根岸博士は「英語といってもブローケンイングリッシュ。ドイツ人はドイツ流、日本人は日本流の英語で通じます」と述べ、野依博士が「国際学会でも、公用語はブローケンイングリッシュです」続け、根岸博士が「説得力があれば、ブローケンイングリッシュでも世界は分かってくれます」と結んでいた。ノーベル賞受賞者2人が太鼓判を押しているのだから、「物怖じせず英語を使わせること」が、今後の英語教育の目標となるべきであろう。

しかし、日本の英語教育は、入試を目標にした授業に大きく頼ってきたので「間違いを恐れずに英語を使う」という態度を奨励してこなかったと言える。本来言語教育とは、学習者の中間言語使用を奨励すべきものである。このことは、母語習得の過程から判断してもわかるのだが、言語習得者は、習得初期から内容語を習得し、それを使い意思を伝達し合い、中間言語を発達させ、さらに多くの内容語そして機能語を習得し、母語を次第に完成させていく。周りで観ている家族は、その片言の中間言語の意味を理解し、反応する。その行為は、言語習得者に、その本人を理解し、受け入れていることを示す。言語習得者のメタ認知能力は、内容語を覚えたり、限られた内容語で伝達するために方略を駆使したりする時に鍛えられる。そしてこれらの過程は伝達しようとする気持ちに下支えされている。このような過程を経て言語習得者は、徐々に社会に参加していく。この中間言語の機能を理解し受け入れていることが、言語習得者を伸ばす積極的な評価になっていると言える。

そう考えると、言語習得の教育は、習得者の中間言語の使用を奨励し、それを伸ばすように評価しなければならない。しかし、日本の教育現場では、入試のための正確を期す指導が幅を利かせているため、減点主義の評価方法が一般的で、中間言語は間違いにされ

るか、良くて減点対象と判定される。例をあげる。英作文で三単元 s が無いだけで文章全体が×になった答案の例は見たこともあるし、その報告も少なからず聞いた。このように、多くの学習者は自分の中間言語を受け入れてもらえない状況にある。中間言語使用に自信が持てなくなる。中間言語使用を躊躇するようになる。当然、発言意欲は萎縮し、ブロークンで話す環境など与えられない。知識の蓄積はそれ自体が重要であるが、現在の日本の英語教育では、試験により英語学習の動機づけが行われていることから、知識習得偏重の感がある。その結果、筆記試験に正解するためのメタ認知能力だけが発達する。この英語教育環境が、現在の日本の英語教育の問題の一つの要因になっているのではないだろうか。英語が使える日本人の育成を阻んだり、英語を苦手とする学生を増やす原因になっているのではないか。したがって、日本の英語教育は、中間言語の使用を奨励し、使える英語教育の習得を目指す方向に大きく舵を取るべきであろう。

4. 使うことを目的とした英語教育

使うことを重視した英語教育教材では、場面別英会話を練習する教科書がある。この効用を否定するつもりはないが、それだけでは CLT は浸透していかないだろう。英語を学ぶ学習者にとって、学校外でも英語を話す言語環境であれば、「レストランで飲食物を注文する」、「郵便局で荷物を送る」などの行為は現実の場において繰り返し経験することができるし、サバイバルとも関係する。したがって、そのような模擬練習を 1 回でも教室で行うことは交渉のプロセスやそこで使われる可能性が高い英語単語を習得できるので、学習者は教室での練習にも高い動機をもって臨む。しかし、日本のような学校以外では英語を話す機会がない言語環境では、「レストランで注文する」「郵便局で荷物を送る」などを英語で行うことは、残念ながら現実の場においてはほとんど経験することはできない。すると、そのような模擬練習を 1 回でも教室で行っても習得に結び付くかどうかは疑わしいし、そのような授業が英語圏に旅行することを計画または目的としている学習者以外に高い動機を与えることも難しい。このような事情もあり、日本では多くの英語学習者に対しては使うことを通しての英語習得は難しいと考えられてきた。

しかし、教室において、英語を使うことは、上記のような場面別英会話だけでは無いはずだ。教員と学習者は多くのことについて日本語でコミュニケーションをしている。例えば、学習者が遅刻してきたら、「遅刻の理由は何ですか」と理由を聞くはずである。具合が悪そうだったら、「どうかしたのか」と聞かだろ。このような会話は、ある程度のきまったパターンがあるが、一定ではなく、状況によって変わりうる。このようなコミュニケーションを英語で普段から行うことが、英語を使うことを通して習得することではないか。むしろ、このようなコミュニケーションが英語できていない段階で、授業を英語で行うと、それは生徒とのインタラクションを通してのものではなく、先生からの一方通行の授業になってしまいかねないだろう。

では、実際の授業では、このような教室英語はどのくらい使用されているのだろうか。行動志向に基づいて教員が授業で使う英語力について調査した研究としては、2002年度に英語教員研修研究会（TERG）が文科省の委嘱を受けた研究（TERG, 2002:22-27）がある。その研究は、英語で行われている授業の実態を調べるため、質問紙と分析には、高梨他(編)(1992)、染谷（1993）などの文献を基に作成した7領域43項目を使用し、授業中の教師の活動を調べるために、英語検定試験において「行動計画」で保持することが望ましいとされたレベルをクリアした58人の現職教員に7領域43項目の活動に関して、どの程度英語を使用しているかを質問紙によって回答を求めた。

表1 教室で英語を使う主な活動

教室英語	小テストを実施する
生徒を席につかせる	テストの解説をする
自分や黒板などを注目させる	前の授業を復習する
静かにさせる注意をする	導入
行為をしっかりと罰をあたえる	重要構文の導入する
生徒の活動や行為をほめる	新出語の導入する
生徒に大きな声を求める	レッスントピックを導入する
生徒に感謝する	本文を導入する
生徒の誤りを訂正する	発音の指導をする
生徒の理解を確認する	教授
任意の参加を求める	内容把握の指導をする
指名して活動をさせる	教科書本文を要約する
授業中、ALTに指示する	語句や文の意味を説明する
授業中、ALTに依頼する	文をパラフレーズする
スモールトーク	文法を指導する
授業開始のあいさつをする	和文英訳を指導する
授業のはじめに曜日等を確認する	練習・その他の活動
出欠・遅刻の確認する	パターンプラクティスをする
欠席[遅刻]理由を聞く	コミュニケーション活動をする
生徒の健康チェックをする	ノート等を書く作業をさせる
天候について聞く	歌を指導する
前日等の話題・行動について聞く	ゲームを指導する
日常的な話題を提供する	まとめ
復習	授業をまとめる
宿題を確認する	次の授業の指示をする

調査の集計結果（図1）は、英語教員の科目・担当別英語使用状況を表している。表1で示した7つの領域全てに英語を「よく使う（4点）」と回答すると7領域×4で、28点

で満点となる。全てに「時々行う（3点）」は、21点となり、すべてに「あまり使わない（2点）」は14点となる。全てに「行わない（1点）」と回答すると7点となる。

その結果、英語の使用を校種別にみると、高校の先生に比べて、中学校の授業の方が英語を使って授業をしている。その中でも、一番使っているのは中学2年の授業である。しかしそれでも、「時々使う」に達しないレベルである。一方、高校ではオーラル・コミュニケーション以外は「あまり使わない」または「全く使わない」という回答状況であった。この状況を鑑みると、「英語で授業」が程遠い状況であることが分かる。英語を使うことを通して学ぶことも難しいし、CLTが根付くのも難しい。

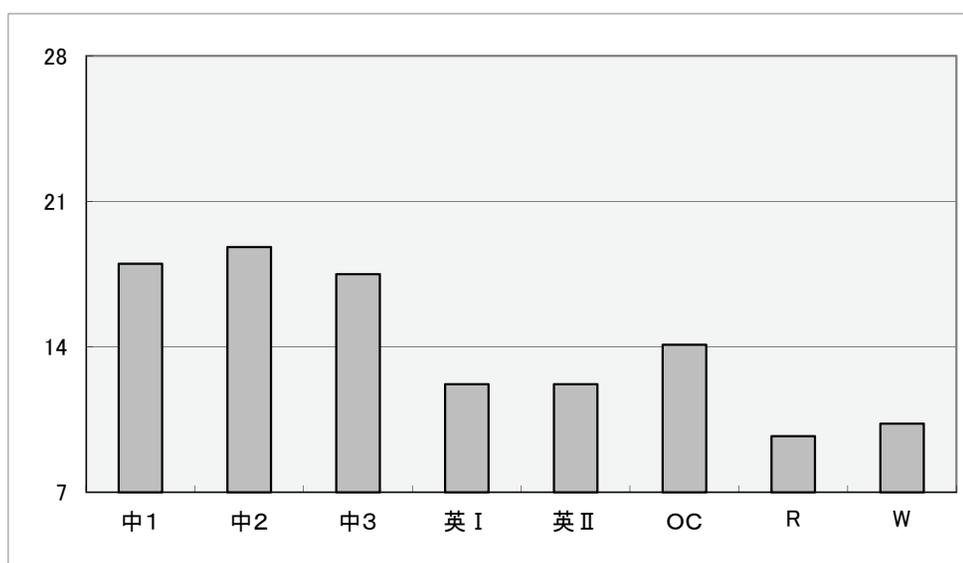


図1 科目・担当別英語使用状況

では、この教室英語が使えないのはどうしてであろうか、2つの要素が存在すると思われる。1つは英語教員の英語力であり、1つは学習者の英語力であろう。まず、英語教員の英語力を見てみる。文科省が2006年に実施した調査（「英語教育改善実施状況調査（平成18年度）」主な結果概要（中学校）および（高等学校））によると、中学校では、調査に協力した英語教員のうち、望ましい英語力の指標を保持していた者は24.8%。高等学校では、調査に協力した英語教員のうち、48.4%であった。つまり、日本の学校教員の英語力はほぼ英検準1級程度と考えていい。英検協会によると、準1級はCEFRの言語能力の6段階（A1～C2）の共通参照レベルでは上から3番目のB2レベルとなる。この事実から考えると、多くの英語教員も英語力を伸ばす観点からも成長の必要性があることが分かる。しかし、その成長は、検定試験のスコアの向上だけではなく、授業で必要とされる英語力にもあるべきであろう。その成長のために、JACET教育問題研究会は、言語教師が達成すべき専門能力の主要部分について、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）の一部であるEPOSTLを翻案することにより、J-POSTLを作成した。このリ

ストの項目を定期的に省察することにより、授業改善が可能となり、英語科教員としての専門性が向上すると考えられる。EPOSTLにある項目は、振り返りを重視するために、あくまで自己評価で行うことが原則である。成長のためのポートフォリオの特徴は、リフレクション・ツールであることに力点が置かれている点である(神保他, 2011:202)。

そうすると、教員も教室英語に関して振り返りながら成長するためのリフレクション・ツールが必要となる。そこで、先ほど示した43項目をリフレクション・ツールとして使用し、自分の教室英語能力を振り返りながら高めていくことが出来ると考えられる。この43項目について定期的にリフレクションをして自分にできていないところを自立的に伸ばしていくことが重要であろう。

教室内での英語でのコミュニケーションは、教員が英語力を高めれば良いというものではない。当然、学習者も理解したり受け答えができる能力がないと、教員からの一方通行に終わりかねない。したがって、学習者側にも振り返りながら成長するためのリフレクション・ツールが必要となる。そこで、教員の能力向上の43項目に対してコミュニケーションができるためと、先行研究からいくつか実際の教室でのコミュニケーションに必要なと思われる項目を以下のように選んだ。聞き取りと発話に限った。

行動の領域だが、1) 教科書などの教材と直接の関係は無い行動。2) 授業を進めるための先生による英語での指導の2つに分けた。1)は、ほぼBICSに属する。2はCALPの基礎的なものと考えられるので、PISAの分類の「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「省察・評価」という枠組みを利用し、activeな学習行動もわかるようにした。

1) 教科書などの教材と直接の関係は無い行動 (BICS)

i) 特有な表現が使われる場面(1)：教室運営に関して先生からの指示に反応したり答えたりする行動

- ア ジェスチャーが中心
- イ 簡単で、特有の表現での答えが中心
- ウ 場面により、異なる答えが中心

ii) 特有な表現が使われる場面(2)：先生や友人とで自分の身の回りのことについてのやり取り

- ア 簡単なあいさつ
- イ 回答が分かっている質問のやりとり
- ウ 回答が多様である質問のやりとり

iii) 生徒側から先生や友人への質問や依頼

2) 授業を進めるための先生による英語での指導 (CALP)

授業の復習に関する指導についての理解や発話行動

授業の導入に関する指導の理解や発話行動

本文の内容に関する理解や発話行動
 練習やその他の活動に関する指示の理解や発話行動
 まとめや次の授業に関する指示の理解
 以上を表す表現の例を表にすると、表 2 のようになる。

表 2 生徒側の行動例

教材と直接の関係は無い行動	授業を進めるための先生による指導
英語での指示に行動する	復習（熟考・評価）
席につかせる指示に従う	テストの解説を理解する
注目させる指示に従う	前の授業の復習を理解する
静かにさせる注意に従う	先生が行う「誤りの訂正」を理解する
先生のしかりや罰に従う	先生がする「理解の確認」に答えることが
先生のはめ言葉に答えることができる	できる
大きな声の求めに従う	導入(情報へのアクセス・取り出し)
先生の感謝に答える	ゲームをする
発話と行動を求める指示に答える	歌を歌う
任意の参加の求めに答える	重要構文の導入を理解する
先生の活動を求める指名に答える	新出語の導入を理解する
やり取り	教材のトピックを理解する
あいさつができる	本文の導入を理解する
自己紹介をするし相手の紹介も理解する	発音の指導を理解する
100 までの数を言ったり聞いたりする	語句の意味を理解する
天候について言ったりきいたりする	ターゲット文の説明を理解する
曜日と言ったりきいたりする	本文の学習（統合・解釈）
月の名前を言ったりきいたりする	教科書本文の要約を理解する
遅刻の理由を言ったりきいたりする	先生の文法指導を理解する
欠席の理由を言ったりきいたりする	授業での和文英訳の指導を理解する
健康について言ったりきいたりする	内容に関する質問に答える
前日等の話題・行動について言ったりきいたりする	練習・その他の活動 ペアワークを行う
生徒側から先生や友人への質問や依頼	コミュニカティブ活動をする
聞き取れなかったことをもう一度言ってもらおうように依頼する	ノート等を書く まとめと次の授業の指示（省察・評価）
ゆっくり話すように依頼する	授業のまとめを理解する
単語の意味やスペリングをたずねたり、こたえたりする	宿題や課題の指示を理解する

教員は、この表を基に、自分のクラスに必要な表現を追加したり削除してポートフォリオを作っていくことができる。

そして、自己評価の観点だが、聞く方は、「先生や友達が普通に話してもできる」、「先生や友達がゆっくり話してくれたらできる」、「私にとっては難しいので今後努力したい」を振り返りの項目、発話と行動に関しては、「ふつうにできる」と「なんとかできる」、「私にとっては難しいので今後努力したい」が振り返りの項目とする。この振り返り表は試案でしかないが、実際に教室で試してみて、学習者の実態に合わせて増やす項目、削る項目で修正すれば、生徒の教室英語における到達過程の透明性が増し、自分自身で自律的に練習する必要がある部分について理解が深まるのと考えられる。ただ、「英語で授業を」と叫ぶのではなく、現状の実態に合わせ、教室英語の自動化を図るところから始めていかないと、使うことを通しての英語学習は絵に描いた餅に終わらざるを得ないと言えよう。

【引用文献】

- 金谷憲 (2004)『和訳先渡し授業の試み』三省堂
- 神保尚武・石田雅近, 久村研, 酒井志延監修(2011)『英語教師の成長』大修館書店
- Sakai, S.(1990). A Study on The Relationship Between Detailed/Skeletal Instructional Notes and Cognitive Style (Field Dependence/ Independence) of Japanese High School Students Unpublished Master Thesis to Joetsu University of Education.
- 染谷正一 (1993)『教室英語表現事典』大修館書店.
- 菅原克也(2011)『英語と日本語のあいだ』講談社現代新書.
- 高梨庸雄, 高橋正夫 他 (編)(1992)『教室英語活用事典』研究社.
- TERG(2002)「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」,『平成 14 年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究「英語教育に関する研究」報告書』<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/14ishoku.pdf> 2011 年 1 月 30 日 DL

平成 23 年度
科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書

英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究
*A Comprehensive Study on the Framework of
English Language Teachers' Professional Development in Japan*

平成 23 年 3 月 17 日発行

発行者 文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B)
JACET 教育問題研究会
JACET SIG on English Education
研究代表者 神保 尚武 (早稲田大学)
研究会代表 久村 研 (田園調布学園大学)
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1
早稲田大学商学部 気付
電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社
〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階
電話 03-3781-4010

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