

英語教育における Can-do 研究の構図**A Theoretical Framework of the Can-do Studies in English Pedagogy**

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶応義塾大学

Keio University

Abstract

The “Can-do” studies can have profound pedagogical implications for second language education. Conducting the full-scale research, however, requires a sound theory of communicative competence. This study questions the theoretical framework of the current “Can-do” studies. Major criticism is directed toward the conventional way of defining communicative competence. This study proposes an alternative model, in which the concept of communicative competence is defined as the dynamic interplay of task handling and language resources. This new model suggests that due attention should be paid not only to the notion of “Can-do,” but also to the notion of “Can-say.” When both “Can-do” and “Can-say” are being described in principled ways, we will be able to obtain a valid scale of measurement of communicative competence.

Keywords

Can-do, Can-say, Task, Assessment, ECF, the Native-speaker Model, the Global English Model, Functionality, Adjustability

1. はじめに

昨今、外国語教育において Can-do の記述に関する関心が高まってきている。Can-do 研究の本来の狙いは、Can-do（外国語を使って何を行うことができるのか）を明示することによって評価の基準を示すというものである。ここでいう評価には、教育効果の評価、学習者による自己評価、プログラム全体の評価、教師による学習者の習熟度評価など多様な対象が含まれる。

Can-do 研究に多大な影響を与えているのが Council of Europe (2001) 編の Common European Framework (CEF)である。CEF は、欧州における言語教育のための理論的基盤と言語能力に関する共通の参照レベルを提供することで、シラバス作成、カリキュラム・ガイドライン、検定試験などのテスト作成などへの指針を与えるというものである。共通の参照レベルについては、「基礎レベルにおける言語使用者 (basic user)」「自立した言語使用者 (independent user)」「熟達した言語使用者 (proficient user)」の3つの言

語使用者タイプに分け、それぞれ2つのレベルによって構成される。すなわち、breakthrough (A1)と waystage (A2)が基礎レベルにおける言語使用者、threshold (B1)と vantage (B2)が自立した言語使用者、そして effective operational proficiency (C1)と mastery (C2)が熟達した言語使用者を構成する。そして、A1 から C2 までのレベルをさまざまな観点から Can-do の記述によって特徴づけるところに CEF の特徴がある。

CEF によれば、Can-do の記述(descriptor)は、評価者(=教師)の観点、学習者の観点、テスト作成者の観点から行うことができる。Can-do の記述は、教師の側からすれば、何をどう教えるかという指導のためのガイドラインとして使うことができるし、学習者の側からすれば、何が学習可能なのかといった学習の目標と展望を知る手がかりになる。そして、テスト作成者からすれば、それは言語運用力を測るテストの開発の指針になる。このように Can-do の記述システムを開発することは、外国語教育に実効性のある抜本的改革をもたらす可能性がある。

しかしながら、現行の Can-do 研究は、表層的な能力記述のレベルを脱しておらず、言語教育の導きの糸としての働きを持ち得ていないというのが筆者の見解である。その主たる理由としては、Can-do 記述のための理論的枠組みの欠如、それにともなうアドホックで抽象的かつ曖昧な記述内容を挙げることができる。本稿では、外国語教育一般というよりもむしろ英語教育に照準を当てて議論していくが、その場合、国際語としての英語という視点の欠如もこれまでの Can-do 研究の問題として指摘することができる。

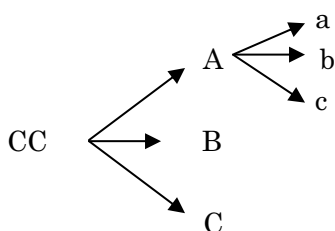
本稿での目的は、それぞれの問題点についての詳述を行うと同時に、Can-do 研究がその本来の応用可能性を発揮するために必要なものは何かを示すことである。特に、理論的枠組みの欠如については Can-do 研究の根本的な問題であり、本稿における論述の中心はそこに置かれる。

2. Can-do 研究における理論的背景:問題点と対処法

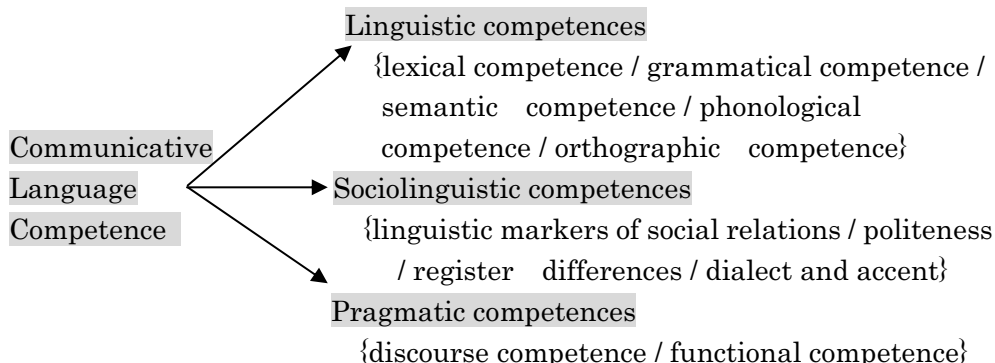
Can-do の記述を導く背景にあるのは communicative competence に関する理論にほかならない。というのは、communicative competence を身に付けることが英語学習の目標であり、それを支援するのが英語教育だからである。しかしながら、英語教育の座標軸として機能するはずの communicative competence の理論内容と Can-do の記述との間に整合性を見出すことがむずかしいところに問題がある。

2.1 理論的枠組みの問題点

communicative competence をどう概念規定するかは、その理論構成の仕方に影響を与える。これまでの研究において communicative competence は、静的で分類学的方法で定義されてきたように思われる。すなわち、communicative competence は A, B, C の要素から成り、さらに A は a, b, c から成る、といった具合に、当該概念を構成する要素をカテゴリーカルに示し、さらにそれぞれのカテゴリーのサブカテゴリーを示すというやり方である(同様の定義については Backman [1990]を参照)。



CEF においても、基本的な考え方は同じで、communicative competence は以下のような枠組みで捉えられている。



すなわち、communicative competence は言語能力、社会言語能力、語用論的能力によって構成され、それぞれはさらに下位能力によって構成されるという捉え方である。言語使用能力の分類学的な規定は、その性質上、静的な記述にならざるを得ない。しかも、要素が枝分かれ的に分類されるが故に、要素間の有機的な連携を示すことができない。例えば言語能力に含まれる lexical competence(語彙能力)と semantic competence(意味能力)は別物か、社会言語能力と語用論的能力は独立した範疇か、といった疑問が出てくる。さらに、grammatical competence と functional competence は相互に関連しているはずなのに、この図式では、その関連性は見えてこない。こうした問題は、英語教育における communicative competence を捉える上で、重大な欠陥となり得る。というのは、communicative competence とは、個人に内在する総合的な能力であるが、要素間の連携が欠如するということは、その総合性を欠くということになるからである。さらに、「個人Aの communicative competence とは何か」という素朴な問いに対して、「それは言語能力、社会言語的能力、語用論的能力から成り、それぞれは『これこれ云々である』という、複雑な回答を与えることになる。

ここで関心のある Can-do の記述においては、上記の communicative competence 論を参照するとすると、それぞれの要素に関する能力を別個に記述せざるを得ないことになる。実際、CEF では、「社会言語的な適切さ」という項目については、次のような Can-do 記述を行っている。

Level C2

慣用的な表現やコロキアルな表現を上手に使うことができ、しかも表現の背後にある意味合いなどにも通じている。母語話者が当該言語を使う際の、社会言語的および社会文化的な意味に精通しており、それに適切に応じることができる。(省略)

言語能力の下位部門にあたる語彙知識及び音声能力についても、以下のような **Can-do** の記述が見られる。

Level C2

定型表現や口語表現を含む幅広い範囲の語彙を使うことができる。語の背後にある意味合いに対しても意識的に理解することができる。

Level C2

微妙な意味合いを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の正しい位置を強調したりすることができる。

このように CEF が依拠する **communicative competence** の構図に沿った **Can-do** の記述は、構成要素別の記述になっている。さらに CEF では、**Can-do** の記述の一般性と個別性を高めるために、**speaking, listening, writing, reading** から成る「4技能モデル」に依拠した **Can-do** の記述を行っている。

Speaking Level C2

Interaction

慣用表現、口語体表現に習熟しており、いかなる会話や議論も無理なく行うことができる。言いたいことを流暢に表現し、細かい意味合いまで詳細に伝えることができる。表現の途中、なんらかの表現上の問題が生じて、自分で修正し、自然な表現を行うことができる。

Presentation

状況にふさわしいスタイルで、明瞭かつ流暢に内容に記述や論述を行うことができる。論理構成もしっかりしており、相手に要点をきちんと理解させることができる。

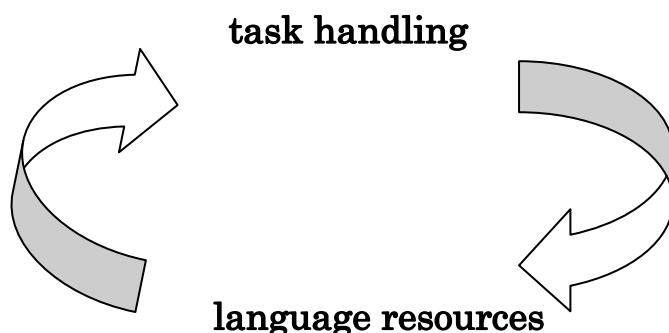
Writing Level C2

明瞭な文章を流暢に適切な文体で書くことができる。論理構成もしっかりしており、読み手にポイントをきちんと理解させることができる。

このように全体としてみると、CEF の **Can-do** は2つの異なった観点から記述されていることになる。そして、4技能モデルの観点においては、上記で示した **communicative competence** の理論的枠組みとどのように関連するか明らかではない。

2.2 ECF による理論的枠組み

筆者は、Can-do の記述は、その理論的裏づけを **communicative competence** の理論に一貫して求めるべきである、という立場を採用する。CEF を代表とする従来の **communicative competence** モデルに対して、筆者は、以下に示すような **task handling** と **language resources** の相互関係として **communicative competence** を捉える。これは、われわれが ECF[English Curriculum Framework] と呼ぶ理論の中で提案されたものである(田中他, 2005)。



このモデルに依拠すれば、個人の **communicative competence** とは、「どういうタスクをどれだけ機能的に、どういう **language resources** を使って、ハンドリング(遂行)することができるのか」という問いに還元することができる。このモデルは、表面的には行為と知識の動的な相互運動を含意するものであるが、従来の **competence vs. performance** の二項モデルとは異なる。というのは、**task handling** においても、**language resources** においても、いわゆる「潜在的な能力(知識)」としての **competence** と「その能力の具体的な運用(行為)」としての **performance** の両面を含んでいるからである。

	competence	performance
task handling	知識	行為
language resources	知識	行為

あるタスクのハンドリングの仕方を知っているが、それを実際に遂行しようすると緊張してできない、という現象が起こるが、これは、知識と行為の両面が **task handling** に含まれているという証左である。同様に、文法について知っているがそれを使えない、というのは経験的な事実である。

ここでのポイントは、**communicative competence** を **task handling** と **language resources** の相互運動として捉えると、英語教育の包括的な指針として機能するということである。発達の観点から、小学校と大学を貫くようなカリキュラムの編成原理を求める際に、まさにここで提起した **communicative competence** 論は実効性が高い。なぜなら、小学校、中学校、高等学校、大学の各ステージにおいて、どういうタスクがレリバント(**relevant**)であり、発達ステージにレリバントな **language resources** は何であるかを、具体的に思考することが可能となるからである。

ここで注目したいのは、task handling からは Can-do を、そして language resources からは Can-say を評価の基準として引き出すことができるということである。実際、本稿での主な主張点は、英語教育・英語学習の評価は Can-do と Can-say を両輪とした形で行うべし、というものである。これまでの Can-do 研究には Can-say の視点が欠落していたがゆえに、理論的整合性と応用可能性の高い Can-do システムが開発されてこなかったのである。以下では、task handling と language resources に焦点を当てながら、それぞれの概念装置の重要性を議論しておきたい。

2.2.1 task handling の観点

task handling という観点の導入は、前述で指摘した「4技能モデル」に問題を投げかけると同時に、代替案を提案するものである。

speaking, listening, writing, reading を等しく技能(skill)と呼ぶこと自体に不自然さが付きまとう。speaking と writing が産出スキル(productive skills)で、listening と reading が受容スキル(receptive skills)と分類することはこれまでの慣わしである。しかし、「4技能モデル」には、少なくとも2つの本質的な問題が含まれている。まず、4技能モデルでは、4つの技能を切り分ける。しかし、話すという行為は同時に自分の声を聞くということと連動するし、聞いている相手もそれに応答すべく構えている。つまり、相手のコトバを聞く際に、聞き手は相手のコトバを理解しつつ、応答の仕方を考えているということである。ここから、産出と受容は話し手 A と聞き手 B に割り当てられる相互に独立した行為ではなく、同一個人内で切れ目なく連動した行為であるということになる。この連動性を見落としているところが第一の問題である。

そして第二に、speaking を skill と呼んだ途端に、コミュニケーションの目的の遂行ではなく、話すという行為そのものに注目し、それを評価することになるという問題が出てくる。つまり、発音、流暢さ、単語の使用、文法的な正確さ、表現の適切さなどが評価の基準となるのである。しかし、コミュニケーションの目的は、あるタスクを遂行することであり、評価の対象は、タスク遂行(task achievement)に向けられるべきである。しかしながら、4技能モデルは、その性格上、技能的な側面に評価者の目を向けさせるといった問題がある。

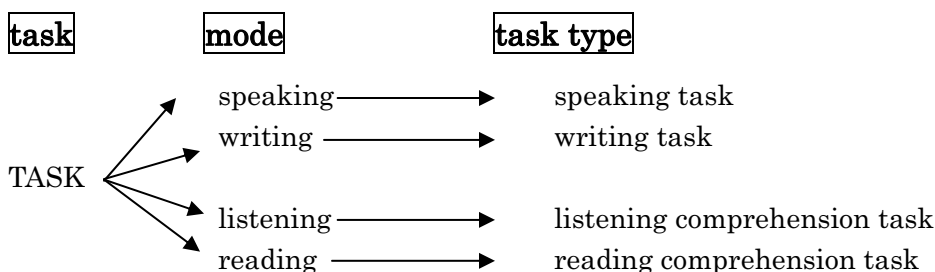
では、task handling という概念装置を導入することで、4技能モデルをどのように乗り越えることができるであろうか。task handling におけるタスクには、「顔を洗う」「朝食を食べる」のように言語を必ずしも伴わない nonverbal task と、言語を伴う verbal task とがある。タスクは、単純なものから複雑なもの、慣れ親しんだものから新しいもの、手続き的な流れがあるものから高い偶発性を伴うもの、等々、多様なものが含まれる。実際、生きるということとは、連続的にさまざまなタスクを処理することにほかならない。このように、タスクというものを広義に捉えると、すべての言語活動は、意識するしないにかかわらず、なんらかのタスクを遂行するために行われるものであるということになる。

言語教育では、主として、言語を使ったタスクに関心がある。ここで、「言語を使う」というところに着目すると、言語をどのように使うのかということに関心が向かう。すなわち、「言語をどのように使うか」ということは表現のモード(mode of expression)に注目するということである。task handling の観点からいえば、speaking, listening, writing, reading は

“skill” というよりも “mode” である。例えば、自己紹介を行うというタスクを遂行するのに、speaking (あるいは writing) の表現モードが選ばれるだろう。つまり、speaking mode を使って自己紹介というタスクをハンドリングするということである。

表現とは「表に現出する何か」ということだが、そこには、必ず表現の差し向け先が含意される。そこで、話されたものを聞く、書かれたものを読むという行為(タスク)が成り立つのである。表現モードには、表現する側の産出モードと、表現される側の理解モードが含まれる。そこで、listening mode と reading mode が関与するタスクを行うという捉え方も可能である。例えば、「大学で経済学入門の講義を受講する」というのは主に listening mode を使ったタスクであるし、「批評をするためにある小説を読む」というのは主に reading mode を使ったタスクである。

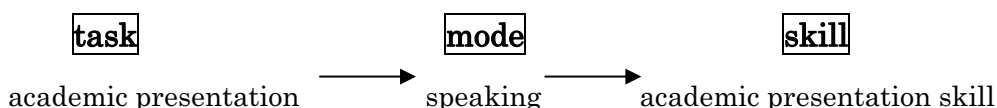
このように考え、タスクとモードの関係によってタスク・タイプを分類すると、speaking task, writing task, listening comprehension task, そして reading comprehension task の4種類がある。なお listening mode と reading mode を使うタスクの場合には、音声あるいは文字から意味を編成するという「理解(comprehension)」のプロセスが必ず関与するため、タスク・タイプとしては listening comprehension task, reading comprehension task と呼ぶのが適切である。



ここで speaking, writing, listening, reading をスキルとみなさず、表現モードとみなすことで、言語活動の multi-modal な特性をうまく捉えることができよう。つまり、聞くという行為は、話すという行為と切れ目なく連動しているのである。すると “modal shift (モード間でのシフト)” という考え方が必要となってくる。さらにいえば、ほとんどのタスクは、2つ以上のモード間のシフトを伴う multi-modal task であり、それを “composite task” と呼ぶことができる。

では、「スキル」という概念をここでの枠組みの中でどう位置づけるか。一言でいうなら、スキルはタスクを処理するために要求される何かであり、それは task handling の仕方に関する知識及び実践力である。例えば、大学における academic presentation というタスクを想定してみよう。ある話題について調査した内容の説明を行うというのがタスクであるが、表現モードとしては主として speaking である(もちろん、PowerPoint や Keynote などのプレゼンテーションソフトを利用する場合には、writing mode と reading mode が不可欠になるし、質疑応答では listening mode も当然関与する)。効果的なプレゼンテーションを

行うためには、スキルが必要となる。したがって、ここでの状況は以下のように記述することができる。



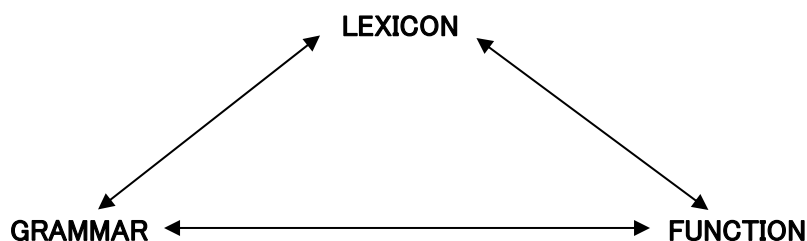
task handling の評価に関しては、まず、当初の目的をどれだけ効果的に達成したかによって測定される。極端な場合、英語が不十分でも、聴衆を魅了するようなプレゼンテーションであることもあり得るし、その場合、task achievement は高いといえる。しかし、言語的評価という観点からすれば、スキルの援用(skill employment)に注目することになる(この点については後述する)。

2.2.2 language resources の観点

task handling のための必要条件として language resources を指しているところに筆者の communicative competence 論の特徴がある。あるタスクを遂行するのに、単純な言語で行うこともあり得るし、洗練された言語で行うこともある。language resources は個人の持つ「言語レパートリー」であり、その内実の豊かさにおいては当然個人差がある。なお、厳密な言い方をすれば、language resources は task handling ための「言語的な資源」であって、実際の task handling においては、言語以外の resources も関与する。そこで、task handling と language resources の相互運動として定義される communicative competence は、“communicative language competence”あるいは“communicative language ability”と呼ぶのが適切であるということになるが、ここでは用語上の問題には立ち入らない(柳瀬 [2006]を参照)。

英語教育においては、学習者の language resources の充実化と task handling の機能性を高めることの2つがその主要な課題となる。このことは、上記の通り、task handling に照準を当てた Can-do という基準設定と、language resources に照準を当てた Can-say という基準設定の両方を必要とするということを含意するものである。すなわち、英語教育プログラムの目的を可視化するために、達成すべき評価基準の作成が要請されるのであるが、その評価基準には Can-do と Can-say の2つの側面を含める必要があるということである。

Can-say について論じるには、language resources をどう捉えるかという理論的な構図が必要となる。さもないと、アドホックな記述を避ける手段を持ち得ないからである。language resources には、語彙力(lexicon; lexical competence), 文法力(grammar; grammatical competence), 機能表現力(function; functional competence)の部門が含まれるというのが筆者の見解である。しかし、語彙力であるとか文法力が task handling のための resources として機能するためには、次の図のように、3部門が有機的に連携したものでなければならない。



なぜなら、言語というものは、全体としての体系であり、言語能力も統合的な表現・理解能力であるはずである。つまり、個人の中では、「これは語彙力、これは文法力」といった具合に分断しているわけではない。見方を変えれば、語彙力と文法力の関係性、文法力と機能表現力との関係性、機能表現力と語彙力との関係性といった相互連関を意識した **language resources** 論を構築しなければ、**Can-do** と協働する **Can-say** にはなり得ないのである。例えば、**which** や **who** は語彙項目である。しかし、同時にそれらの使い方の中に、関係節を導入する関係代名詞としての働きが含まれる。だとすると、**which** や **who** を使う語彙力という側面から関係節を産出するという文法力を説明することができる。もう1つの例を挙げれば、**have** はそれ自体でみれば語彙項目であるが、その使用においてはさまざまな構文的可能性がある。その可能性に現在完了形や使役構文などが含まれるが、構文的特徴を理解するには、**have** の語彙的意味特性を理解する必要がある。これも語彙力が文法力と関係していることの例である。同様に、ほとんどすべての表現には発話者の行為意図が含まれる。例えば **There is a bull in the field.** という表現にも、「野原に牛がいることを伝達する」という意図に加え、「驚きを表す(原っぱに牛がいる!)」「警告する(牛がいるから危ないぞ)」「注意する(ちゃんと牛を繋いでおけ)」などの意図が込められている可能性がある。行為意図とは「何をしたいのか」「何をしてほしいのか」に関する発話者の意図のことをいう。そこで、**Can you pass the salt?** といえ、文法的には法助動詞の **can** を使った疑問文であるが、機能的には「～してほしい」という依頼が含まれる。したがって、文法的な文を産出するという文法力とある行為意図を表現するという機能表現力との間にも不可分な関係が見られる。同じことが、機能表現力と語彙力の関係についてもいえる。ある行為意図を表すための慣用的な表現というものが言語には存在する。例えば、**Could you please ...?** は「依頼」を表すための定型表現である。しかし、このチャンクとしての定型表現も **could, you, please** という語彙に還元することが可能であり、これらの語を使うという語彙力と、それによって依頼という行為意図を表現するという機能表現力には関係性がある。

いずれにせよ、**language resources** を構成する3部門を認められた場合、それらは相互に排他的な関係にあるのではなく、有機的に連関し合った関係にあるというのがここでの論点である。このことを認めた上で、あえて言うならば、3つの焦点として語彙力、文法力、機能表現力を取り出し、それぞれを **Can-say** の対象として記述することが可能である。その場合に重要なことは、語彙力、文法力、機能表現力についての理論があってはじめて論理的に妥当な **Can-say** の記述が可能となるということである。例えば語彙力に関する理論的考察がないまま **Can-do** 記述を行えば、「簡単な単語を使って」「基本的な語を使って」という文言を不用意に使うことになる。簡単な単語だとか基本的な語には **put** や

take が含まれるが、これらは決して「簡単な単語」や「基本的な単語」ではない。

つまり、「簡単な」あるいは「基本的な」という形容詞で特徴づけられる基本語の使い方にこそ、実は高度な英語力が求められるのである。例えば「目に目薬をさす」「傷口に軟膏を塗る」「封筒に 100 円切手を貼る」はすべて put を使って、put eye drops in one's eyes, put some ointment on the wound, put a 100 yen stamp on the envelop のように表現することができるが、TOEFL®などで高得点をとることができる大学生の多くが、put をこういった状況で使い切ることにむずかしさを感じている。基本語力とは「基本語を使い分けつつ、使い切る力」のことをいうが、基本語力は英語を経験するだけでは身に付けることのできない能力である。基本語に関する記述を行うには、基本語の意味理論が必要なものであり、それがないまま「基本的な語を使って…することができる」といった類の Can-do 記述を行えば、結局は、表面的な根拠をもたない記述になってしまう。

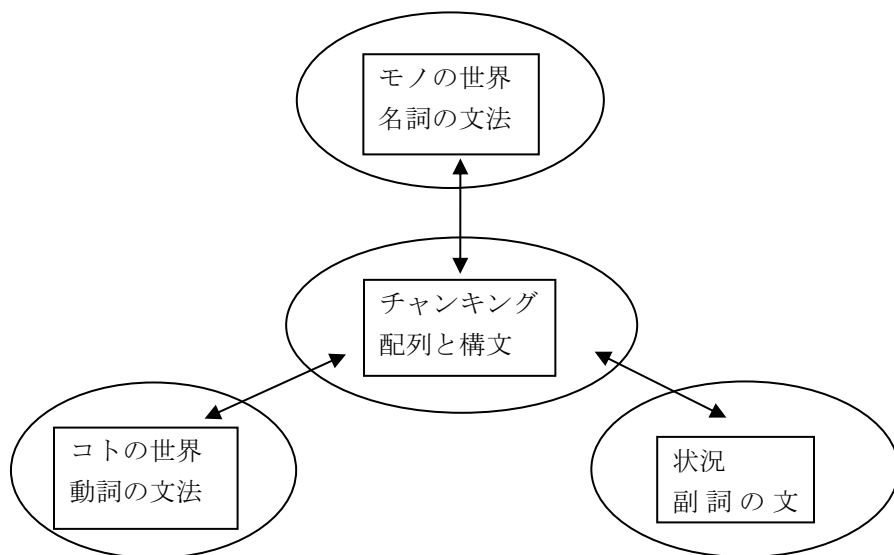
すると、ここでの問題は2つあることになる。その1つは、Can-do 記述に Can-say の視点が欠けているという問題であり、もう1つは、Can-say を行う際に、その記述が該当する言語力に関する妥当な理論を必要とするという問題である。以下ではまず文法力を例にししながら、理論的枠組みを伴う Can-say とはどういうものかについて見ていくことにしたい。

文法力における Can-say

まず、文法力とは何かを規定する理論が必要である。この問題については、「状況に応じて適切な英語表現を編成する力」と定義しておくことができよう。「状況に応じて適切な」とは、日常会話を行う場合と学術論文を執筆する場合とでは、「文法的適切さ」というものが異なる可能性があるということである。日常会話では、文法的に正しすぎれば、不自然な英語になる、という可能性がある。というのは、日常会話は、協働作業を通した断片の連鎖によって、テキストが編成されていくからである。文法的に正しい文を心の中で生成し、それを発話するというのは、日常言語の実相を捉えていない。一方、学術論文では、文としての文法性が厳しく求められる。いずれにせよ、文法力とは、状況にふさわしい英語表現を編成する力のことである。

文法力に着目して Can-say の記述を行うには、文法の構図がなければならない。筆者は、文法の姿を捉えるのに、「句(節)の作り方と語順」に注目している。心理言語学的に言えば、「チャンクの作り方とチャンキングの仕方」が文法である。チャンクの作り方についての注意点としては、規則に従った(rule-based)チャンク形成と慣用的(conventional)なチャンクがある、ということである。Can-say は、発達の観点を考慮して、記述していかなければならないが、その際に、スパイラル編成(らせん状に表現の可能性[文法力]が伸びる)という見方が重要である。

さて、文法をチャンクの形成の仕方とチャンキングの仕方として捉えた場合、発達の、文法力が同心円状に伸びるという枠組みが示されなければ、Can-say の記述は理論的妥当性を欠いたものになってしまう。その枠組みについて、筆者は、次のように考えている(田中, 2008)。



つまり、人間が世界について語る際の仕組みが文法である。世界を語るという際に、世界は、モノ(things)の世界として捉えることができる。モノの世界を語るための文法は「名詞の文法」であり、名詞の文法により「名詞チャンク」を形成することが可能となる。しかし、モノとモノが関係しあうことで状態や動作を含むコト(events)の世界が生まれる。ここでは「動詞の文法」が中心となる。動詞の文法には、時間や動作・状態のありように関するテンス・アスペクトの調整、話し手の心的態度を語る方法、それに動詞が呼び起こす共演情報と構文的可能性の3つが含まれる。ここでは、「動詞チャンク」に関心が置かれる。コトはかならず状況(circumstances)の中で起こる。そこで、状況を表すための「副詞の文法」が必要となり、それによって「副詞チャンク」が形成される。5W1H でいえば、who と what はコトの世界に関与するが、when, where, why, how は状況に関する情報である。さらに、名詞チャンク、動詞チャンク、副詞チャンクを連鎖させて表現する際には、チャンクを配列するというチャンキングが必要となる。チャンキングは、語順に沿って行われるが、言語には慣用的な構文も含まれる。いずれにせよ、文法とは「チャンクの形成の仕方とチャンキングの仕方に関する規則である」と定義することができる。

さて、ここまでの理論的な枠組みが出来れば、後は名詞の文法、動詞の文法、副詞の文法、それにチャンキング(語順と構文)文法の詳細を示すという手続きに入る。文法能力における Can-say のイメージをある程度具体的に描くと、以下ようになる(詳細は田中[2008]を参照)。

CAN-SAY: 文法能力

名詞の文法的な視点

1. 対象について語る: 名詞形

対象: 仕切り感のある対象と仕切り感のない対象 a coffee / coffee

相手との共有感覚 the sun

代名詞・指示詞: you, we, they, it, etc.; this, that, these, those, etc.

2. 対象を形容する(前置修飾, 後置修飾) & 数量を示す

「どういもの・人であるか」を示す(形容詞); モノの数量を表す(数量詞)

前置修飾: 形容詞の配列; 形容詞の強弱

後置修飾: 前置詞句; 副詞; 形容詞句; 現在分詞; 過去分詞; 関係節; 同格

数量を示す: all, no, many, much, a lot of, some, a few, a little, every, each, a great number of, etc.

動詞の文法的な視点

3. 状態や出来事について語る(動詞の語彙文法的な視点)

主語 + 動詞 + α (名詞 / 副詞 / 形容詞 / 前置詞句 / why)

主語 + 動詞 + α (名詞 + 名詞)

主語 + 動詞 + α (名詞 + 形容詞 / 副詞 / 前置詞句)

主語 + 動詞 + α (動詞的要素[doing / to do])

主語 + 動詞 + α (名詞 + 動詞的要素[do / to do / doing / done])

主語 + 動詞 + α (節[that 節 / wh 節]; 名詞 + 節)

be, have, keep, run, eat, take, give, open, pull, make, etc.

4. 「現在のこと」を語る

現在・単純形; 現在・進行形; 現在・完了形; 現在・完了進行形; 過去・単純形 (I found it!); 過去・進行形 (I was wondering if ...)

5. 「過去のこと」を回想して語る

過去・単純形; 過去・進行形; 過去・完了形; 過去・完了進行形

6. 「未来のこと」を展望して語る

will / be going to / 現在・進行形 / 現在・単純形

want to, decide to, hesitate to, be planning to, etc.

will + 進行形; will + 完了形; will + 完了進行形

7. 「語り手の態度」を表す

法助動詞: can, will, may, must, shall, would, could, might, should, etc.

助動詞関連表現: be going to, be able to, used to, have to, need to, dare to, be supposed to, etc.

副詞: definitely, probably, maybe, etc.

8. 視点と出来事: 態

受動態の表現の特徴

受動態の条件

副詞の文法的な視点

9. あることの状況を語る

時に関する表現: now, then, today, tomorrow, three Sundays ago, a little while ago, etc.

場所に関する表現: in the rain, on the ceiling, under the skin, over the table, etc.

目的・結果に関する表現: in order to, so ... that, in order that, so as to, only to, never to, etc.

手段や道具に関する表現: by mail, with a dictionary, by means of, with use of, etc.

仮想の状況を設定して語る表現: 現在の事実と異なる仮想の想定; 過去の事実と異なる仮想の想定; 未来の出来事で起こりうる可能性が低いことの想定

10. 思いを繋ぐ, 関連づける: 接続, 連結

接続詞(時間・理由・条件・対立など)

and, or, but, so, both A and B, either A or B; when, while, as, as soon as, after, before; since, because, now that; if, unless, even if, as long as; although, despite the fact that, etc.

副詞: in addition, however, to begin with, then, etc.

語順と構文論的視点

11. 主語を立てる: 命令文と平叙文

主語 + 動詞 + α におけるいろいろな主語

動詞 + α : 命令文とその機能

12. 問う — 答える: 疑問文で表現

YES/NO 疑問

WH 疑問

依頼・提案・申し出・同意を求めるなど語用論的機能

13. 打ち消す: 否定文で表現

コトの否定: e.g., I don't do it.

頻度の否定: e.g., I'll never do it.

モノの否定: e.g., I have no money.

部分否定; 二重否定

14. 比較する

類似と相違

比較: Aと同じぐらい B; Aより B

最上級: ~の中で一番...

15. 誰かの言ったことを伝える: 話法

「～によれば」

「A は言った, “……”と」

「A は～ということを使った」

16. ある情報を強調する

強調構文

音声的調整によるもの

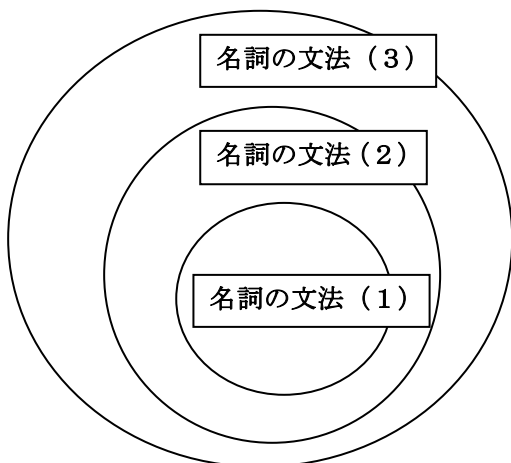
この英文法の全体像から, 例えば「比較する」という項を取り上げた場合, 次のような **Can-say** の記述を行うことができる。

CAN-SAY: 物事を比べてみてどうなのかを表現することができる

- ある点において A は B と似ているということが表現できる。
- ある点において A は B と違っているということが表現できる。
- A と B は同じぐらい～だ(同じぐらい～でない)ということが表現できる。
- A は B よりもっと～だということが表現できる。
- ある集合の中で A が一番～であるということが表現できる。
- 最上級を強調して「ズバ抜けて一番～」ということが表現できる。

自己診断のために **Can-say** を利用する場合には, 例えば7段階の自信度をスケール上で判定することを求めることができよう。

ここで重要なポイントは, 英文法の全体像を示すことで, 例えば, 名詞の文法であれば, それが発達的プロセスを経て, 同心円状に内実を豊かにしていく形で **Can-say** の記述を行うことができるということである。同様のことが, 動詞の文法, 副詞の文法においてもいえる。



さて、Can-say は文法能力だけでなく、語彙能力、機能表現力などについても記述する必要があるが、いずれの場合にも、語彙に関する理論、機能表現に関する理論なくしては、妥当性の高い記述は行うことはできない、というのがここでの論点である。以下では、語彙力に関する Can-say についても若干の考察を行っておきたい。

語彙力における Can-say: 形容詞と名詞

語彙力とは、「基本語力(基本語を使い分けつつ使い切る力)を基盤にしつつ、語彙の大きさと話題の幅(size & thematic range)」と定義することができる。ここでは、語彙の大きさと話題の幅に注目してみよう。その場合、話題の幅を決める理論的枠組みが必要となる。理論的枠組みについては品詞論を考慮する必要があるが、ここでは、形容詞と名詞についてみてみよう。

形容詞力に関する Can-say 記述を行う際に、記述者が形容詞の意味世界(すなわち、話題の幅)に関する理論的構図を持っているかどうかで、記述内容の妥当性が決まる。以下は形容詞の意味世界に関する概念分析である(田中・佐藤・河原, 2007)。

形容詞の意味世界の概念分析(形容詞のリストは例)

- (1) 視覚感覚: 大きさ(big, large, little, small; tiny, minute, huge, gigantic, massive) / 広さ・太さ・濃さ(wide, broad, narrow, thick, thin, slim, fat) / 長さ・高さ・深さ・遠さ(long, short, high, tall, low, deep, shallow, distant, remote) / 色彩・明暗 / 清濁・美醜(clean, clear, dirty, pretty, beautify, cute, handsome, attractive, ugly) / 形体・輪郭(flat, round, sharp, dull, keen, straight, direct, tight, loose)
- (2) 身体感覚: 肌ざわり(hot, cold, cool, dry, wet, hard, firm, soft, rough, heavy, light) / 味覚(delicious, sweet, sour, bitter, salty) / 聴覚(quiet, silent, calm, noisy, loud) / 方向(right, left, opposite) / 強度(strong, powerful, weak, mild, violent)
- (3) 価値判断: 善悪可否(good, great, nice, fine, wonderful, excellent, perfect, fair, bad, terrible, awful, painful, evil, positive, negative) / 価値・効率(valuable, precious, useful, useless, cheap, expensive, famous, popular, convenient, reasonable) / 真偽・正誤(true, false, correct, right, wrong, real, pure, idea) / 必要性(important, necessary, essential, vital)
- (4) 状況判断: 難易(easy, difficult, simple, tough) / 可能性(possible, impossible, feasible) / 複雑さ(complex, mysterious, profound) / 安全性・快適さ(safe, dangerous, comfortable, cozy)
- (5) 性格: 賢さ・慎重さ(wise, clever, intelligent, smart, careful, thoughtful) / 愚かさ・粗暴(careless, foolish, stupid, rude, selfish) / 優しさ・こまやかさ・親しさ(nice, kind, gentle, sensitive, cheerful, friendly) / 正直さ・勇敢さ(honest, frank, brave) / 厳格さ・律儀さ・内気さ(strict, patient, serious, polite, shy)
- (6) 内面的反応: 確かさ(sure, certain, obvious, definite, absolute) / 感情的反応(happy, glad, pleased, excited, surprised, angry, sad, sorry, anxious, nervous, afraid, jealous, lonely, ashamed, unhappy, proud, lucky, grateful, hopeful) / 興

- 味・関心・意識(interested, interesting, funny, curious, boring, bored, aware)
- (7) 領域限定のためのラベリング: ジャンル(academic, educational, political, legal, economic, industrial, scientific, electric, medical) / 分類・区分(male, female, physical, mental, public, official, private, personal, secret, casual, informal, formal, poor, rich) / 位置づけ(main, major, junior, senior, elder, basic, middle, central, general)
- (8) 比較: 異同(same, equal, similar, alike, different) / 固有(unique, special, specific, characteristic) / 希少(strange, rare) / 普通(common, normal, usual)
- (9) 時間の流れ: 活動状態(busy, lazy, active, free, absent, present, alive, healthy, hungry, tired, drunk, sleepy, successful) / 成長過程(young, old, mature, sick, ill, dead, early, late, new, fresh, modern, original, classic, traditional) / 前後関係(original, previous, former, following, next, final)
- (10) 話題別: 時間(daily, monthly, weekly, everyday, regular) / 速度(fast, quick, slow, sudden) / 天候(sunny, cloudy, rainy, windy) / 能力(able, unable, blind, deaf) / 容器・開閉・密度(empty, full, open, closed, crowded) / 親疎・関係(familiar, favorite, close, dependent, independent)

ここで示したような形容詞の概念領域が参照枠としてあれば、例えば「善悪可否、価値・効率、真偽・正誤、必要性を表す形容詞を使ってある対象あるいは状況に対する価値判断を表すことができる」といった記述を行うことができる。別の切り口を採用すれば「善悪可否を表す形容詞として{good, great, nice, fine, wonderful, excellent, perfect, fair, bad, terrible, awful, painful, evil, positive, negative}を使うことができる」という記述の仕方も考えられよう。いずれにせよ、形容詞の意味世界とは何かについての概念分析があつてはじめて、形容詞に関する妥当性の高い Can-say が可能になるということである。ここで示した 10 領域の中でどれが語彙的に強い(あるいは弱い)か、さらには各領域内でのどこが語彙的に強い(弱い)かを示すことができれば、学習者ひとりひとりの語彙力(ここでは形容詞力)を共通の基準にしたがって記述することが可能となる。

形容詞だけでなく、動詞の場合はどうか、名詞の場合はどうか、といった具合に、品詞論的な観点から語彙の意味世界を概念分析することで「話題の幅」を決めることができ、それぞれの話題における語彙の大きさについて語ることが可能となるのである。名詞の世界の場合は、話題の幅という場合、文字通りの、話題(theme)を取り上げることができる。もっとも、領域に限定されない一般名詞(common noun)が名詞力においては重要であるが、ここではいわゆる話題別に分類される名詞に注目する。問題は、話題をどう分類するかであるが、筆者は、例えば以下のような枠組みが有用であると考えている。

名詞の意味領域

社会

【経済・財政・金融・経営・労働】

【メディア・情報・通信・コンピュータ・放送・新聞】

【政治・法律】
 【軍事・防衛】
 【犯罪・警察・社会問題・性風俗】
 生活
 【医療・保険】
 【教育】
 【住生活・料理・食料・服飾】
 【結婚・家庭】
 娯楽
 【音楽】
 【スポーツ】
 【交通・旅行】
 自然・科学
 【天気・気象・気候】
 【地形・動植物】
 【環境】
 【宇宙】
 【バイオテクノロジー・ニューサイエンス】

ここで示したのはあくまでも枠組みであり、それぞれの話題に名詞が分類される。そして、語彙の大きさの観点から Can-say 記述を行う場合には、それぞれの話題を語る名詞の数が問題となる。例えば、上記の話題の中で「生活:教育」を取り上げると、上級者の場合には、以下のような名詞が language resources に含まれることになる。

A: absence report 欠席届 / absolute evaluation 絶対評価 / academic programs 学問分野 / academic year 学年度 / academy of music 音楽学校 / achievement award 成績優秀賞 / achievement test 達成度テスト / admission free 入学無料 / admission 入学許可 / adult education 成人教育 / alma mater 母校 / alternative education ちょっと変わった教育 / alumni association 同窓会 / application form 応募用紙 / application 入学申し込み / arithmetic 算数, 計算 / art school 美術学校 / assembly hall 講堂 / assistant professor 助教授 / associate professor 準教授 / attendance 出席 / audit student 聴講生 / auditorium 講堂 / etc.

B: bachelor 学士号 / board of education 教育委員会 / boarding school 全寮制の学校 / book report 読書レポート / box lunch 弁当 / braille (ブライユ式) 点字(法) / branch school 分校 / bulletin board 掲示板 / bullying いじめ / etc.

C: CAI (Computer-Aided / Assisted Instruction) コンピュータを利用した教育システム / campus キャンパス / certificate 証明書 / certificate examination 検定試験 /

certificate of graduation 卒業証明書 / chairperson 学部長 / cheating カンニング / circle (学校などの)サークル / class 授業, 学級, クラス, 授業, (卒業年度の)同期卒業生 / class reunion 同窓会 / club (学校などの)部, クラブ / code 規則 / dress code 服装規則 / school code 校則 / coeducation 男女共学 / college 単科大学 / commencement 卒業式 / commercial high school 商業高校 / compulsory education 義務教育 / corporal punishment 体罰 / correspondence course 通信科目 / correspondence school 通信制学校 / course of study 学習指導要領 / cram school 学習塾 / credentials (卒業する大学生に渡す)卒業証明書 / credit 単位 / curriculum 教科課程, カリキュラム / etc.

名詞と形容詞では分類の基準が異なるが、語彙の大きさに注目して Can-say 記述を行う場合には、どの話題〔領域〕の形容詞あるいは名詞が個々人の language resources に含まれているかが評価の関心事になる。また、学習者の側からすれば、それぞれの品詞領域の全体像が示されることで、自らの language resources の現状を可視化することができ、学習の目標それに至る設計を行うことができるようになるのである。

3. 記述の抽象性・曖昧性

さて、Can-do の記述は、概して、抽象的で曖昧なものが多い、と先に述べた。例えば、「20 分程度のプレゼンテーションを行うことができる」と記述した場合、それは、「どういうプレゼンテーションか」、また「『行うことができる』とはどういう意味か」が問われなければ具体性を帯びた評価の指針にはなりえない。「20 分程度のプレゼンテーションを行うことができる」という Can-do 記述そのものに問題があるのではない。問題は、こうした記述の背後にプレゼンテーションというタスク論とその評価論があるかどうかである。

3.1 Academic Presentation の場合

タスク論と評価論は連動している。タスクの特性が明らかになってはじめて、その評価の観点も決まるからである。一口に「プレゼンテーション」といっても、academic presentation と business presentation では異なるし、さらに現場密着型の coaching を伴うプレゼンテーションと政策立案・提言にかかわる問題発見・解決型のプレゼンテーションとでは、その特性と評価の観点が異なるはずである。

プレゼンテーションのタイプを指定することができたとした場合、さらに重要なことはそうしたプレゼンテーションを「行うことができる(Can-do)」とはどういうことが説明されないまま、Can-do の記述に加えられても、あまり意味を成さない。筆者が見るところ、これまでの Can-do の記述は、総じて、評価の観点を欠いたものが多いように思われる。では、例えば「20 分程度の academic presentation を行うことができる」という場合、どういう評価観点で Can-do を判定することができるであろうか。ここでいう「評価の観点」がどういうものであるについて例証を行ってみたい。以下に示すのは、筆者が大学生を想定し、彼らに academic presentation をさせた場合の評価の観点として作成したものである。なお、この評価システム(評価論)には筆者の academic presentation というタスクに関する考察(タ

スク論)が織り込まれている。

Academic Presentation Evaluation Sheet

Keys: 1 – extremely, 2 – quite, 3 – slightly, 4 – neither, 5 – slightly,
6 – quite, 7 – extremely

The student who is making a presentation about his / her work

[Delivery & Attitudes]

(1) speaks in a voice that is:

unclear 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clear

(2) speaks at a speed that is:

hard to follow 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 easy to follow

(3) times his presentation:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(4) organizes his / her presentation so that the amount of information is:

unsuitable 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitable

(5) shows his / her enthusiasm in getting his / her points across:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(6) seems prepared:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(7) seems confident:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

[Language & Rhetorical Organization]

(8) organizes his / her presentation using academically appropriate language:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(9) communicates his / her points even if he / she does not know the appropriate English expressions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(10) shows the ability to monitor and edit [self-repair] his / her English while making the presentation:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(11) organizes his / her presentation in a way that fits the type of presentation required (problem-solving type, opinion-statement type, research-oriented type, etc.):

unsuitably 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitably

[Content]

(12) explains why the topic is important:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(13) organizes his / her points:

incoherently 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 coherently

(14) explains each of his / her points:

unclearly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clearly

(15) defines his / her technical terms:

unclearly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clearly

(16) uses visual aids (PowerPoint included):

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

(17) uses examples and statistics:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

[Interactivity & Adjustability]

(18) holds listeners' interest:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(19) adjusts his / her presentation if the listeners are not understanding it well:

rarely 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 often

(20) answers questions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

Related handouts if any:

☐poor ☐fair ☐good ☐excellent

Overall Evaluation:

Task handling Competence (Persuasiveness + Attractiveness)

☐poor ☐fair ☐good ☐excellent

プレゼンテーションの善し悪しは、最終的には、overall evaluation によって評価することになる。その場合、「説得力」だとか「魅力」ということが評価の基準になるように思われる。しかし、Can-do が英語教育の指針として機能するためには、academic presentation を評価する際に、何が評価基準になるかについての考察が示されなければならない。前述の評価表では、以下の側面に注目しており、ここに academic presentation というタスク論が反映されている。

Delivery & Attitudes

Language & Rhetorical Organization

Content

Adjustability & Interactivity

ここで前提となるタスク論の特徴の一つとして、Delivery & Attitudes の側面に、発音やイントネーションなどに関する指標は具体的には示されていない、ということを挙げることができる。ここで重視しているのは clear – unclear の指標である。さらに、(2) の指標に見られるように、話す速度によって easy to follow – hard to follow が影響を受けることが前提として示されている。

(1) speaks in a voice that is:

unclear 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 clear

(2) speaks at a speed that is:

hard to follow 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 easy to follow

(3) times his presentation:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(4) organizes his / her presentation so that the amount of information is:

unsuitable 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 suitable

(5) shows his / her enthusiasm in getting his / her points across:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(6) seems prepared:

poorly 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 well

(7) seems confident:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

さらに、「発表内容の全体量(3)」だとか「時間内での配分(4)」なども delivery に大きな影響を与える。attitudes としては、「熱意(5)」「準備(6)」「自信(7)」などが含まれる。

Language & Rhetorical Organization においては、academic presentation に相応しい言語であるかどうか(8)、presentation の中でも academic presentation の情報の構造化になっているか(11)などを問うと同時に、実地では原稿の棒読みではなく、アドリブ的要素を踏まえながら発表を行うということが前提として含まれているため、適当な表現が見つからない場合でもそれにうまく対応できるかどうか(9)、また言語的に間違っただけに、それを自然な形で自己修正できるかどうか(10)、などが考慮点となっている。

プレゼンテーションにおいては「何を」の部分、つまり content が重要であることは言うまでもない。そこで、この評価表では、トピックの重要性(12)、論点の整理(13)、それぞれの論点の説明(14)、専門用語の定義(15)、視聴覚メディアの有効利用(16)、例示や統計の利用(17)が指標に含められている。

そして、もうひとつの考慮点として Adjustability & Interactivity を取り上げている。

(18) holds listeners' interest:

to a low degree 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 to a high degree

(19) adjusts his / her presentation if the listeners are not understanding it well:

rarely 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 often

(20) answers questions:

ineffectively 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7 effectively

ここでは「聴衆に目を向けているか(18)」が関心事である。聴衆にうまく理解されていないと思えば、発表者は「発表内容を適宜調整(19)」する必要がある。さらに、**academic presentation** の成否の鍵は質疑応答である。ここでは、聴衆からの質問に対して効果的に応答しているかどうか(20)が重要な指標となる。

ここで示した、**academic presentation** の評価表は従来のものにはない独創性を備えているはずである。それは、**academic presentation** というタスク特性を分析し、それを評価の基準に加えて作成したものだからである。ここで筆者が示したいことは、**Can-do** が具体的に効果的な記述であるためには、**Can-do** で記述された内容(タスク)に関する理論とその評価の仕方を併せ持つということ、そして、ここでの条件を満たす形で記述された **Can-do** は、学習者からみれば自己診断だけでなく、学習目標を明示化することになり、教師からみれば、指導のポイントを明示化することになる。

3.2 Research Paper の場合

同様に「15枚程度の **research paper** を書くことができる」という **Can-do** 記述を考えてみよう。まずタスク論として、**research paper** であるために満たさなければならない条件を明示化する必要がある。「**research paper** とは何か」を説明するのがここでのタスク論である。タスク論で示される条件は評価の観点としても機能する、ということは上記の **academic presentation** の場合と同じである。さて筆者は、**research paper** としての要件としては以下の条件が含まれると考える。

Abstract

Is the research problem stated?

Are the number and type of subjects and instruments described?

Is the design used identified?

Are procedures described?

Are the major results and conclusions stated?

Introduction

Problem

Is the research problem stated?

Is the problem researchable?

Is background information on the problem presented?

Does the problem statement indicate the variables of interest and the specific

relationship between those variables which is to be investigated?
Are variable operationally defined?

Review of Related Literature

Is the review comprehensive and appropriate?
Have references been critically analyzed and the results of relevant studies compared and contrasted?
Is the review well-organized?
Does the review conclude with a brief summary of the literature and its implications for the problem investigated?
Do the implications discussed form a rationale for the hypotheses which follow?

Hypotheses

Are specific questions to be answered listed or specific hypotheses to be tested stated?
Does each hypothesis state the relationship between variables?
Is each hypothesis testable?

Method

Subjects

Are the size and characteristics of the population studied described?
If a sample is selected, is the method of sample selection described?
Are the size and characteristics of the sample described?

Instruments

Is a rationale given for selection of the instruments used?
Is each instrument described in terms of purpose and content?
Are the instruments appropriate for measuring the intended variables?

Design and Procedure

Is the design appropriate for testing the hypotheses of the study?
Are procedures described in sufficient detail to permit them to be replicated by another Researcher?

Results and Discussion

Are appropriate descriptive statistics presented?
Is every hypothesis tested?
Are the results clearly presented?
Are the obtained data analyzed using appropriate statistics?

Are the tables and figures well organized and easy to understand?
Is each result discussed in terms of the original hypothesis to which it relates?
Is each result discussed in terms of its agreement or disagreement with previous studies?
Are generalizations made that are not warranted by the results?
Are theoretical and practical implications of the findings discussed?

Summary and Recommendations

Is the problem restated?
Are the major results and conclusions restated?
Are recommendations for future research made?

References

Are all references cited in the study described in a stylistically appropriate way?

ここでリストした条件は、research paper に含むべき情報でもあり、ある文章を research paper として評価する際の観点としても機能するものである。構造的にみると、research paper には以下のようなセクションが含まれる。

Abstract

Introduction

Method

Results and Discussion

Summary and Recommendations

References

そして、Abstract, Introduction などそれぞれのセクションには役割があり、その役割に応える文章を書くことが research paper を書くということである。言い換えれば、上記の情報を過不足なく含める形で文章を書くことができること、それが「research paper を書くことができる (Can-do)」ということの定義なのである。

いずれにせよ、Can-do 記述の対象となるタスクの要件が前提として定義されてはじめて、有意義な Can-do 記述になるというのが、筆者のここでの論点である。すなわち、「講演の発表者の紹介をする」「ある新商品の説明を口頭で行う」「香辛料の文化比較を行い、その考察を文章で表現する」「ある論説文を批判的に読む」など簡単なものからむずかしいものまでさまざまなタスクが考えられるが、それぞれがどんなタスクであれ、その特性を明らかにするタスク論と、タスクの達成度を測る評価論があつて Can-do 記述は、評価の基準としての役割を果たすようになるのである。同じ内容の Can-do 記述であつたとしても、それが原理(タスク論と評価論)に基づいているか否かで、その価値には大きな差異が生じるのである。

4. 国際語としての視点の欠如

英語が対象言語である場合、その Can-do において「国際語としての英語」(Crystal, 2003)の視点をどう取り込むかが大きな課題となる。このことは、communicative competence の捉え方においても同様で、従来は、native-speaker model が前提になってきた。CEF は、英語教育に限った枠組みではないが、少なくとも英語も対象言語に含まれる。そこで、CEF の Can-do の記述傾向を見ると、native-speaker model に依拠した文言が随所にみられる。それは、CEF の communicative competence の構図の反映でもある。CEF では「社会言語的能力」を以下のように規定している。

“sociolinguistic competences” refer to “the socio-cultural conditions of language use,” or people’s sensitivity to “social conventions” that include “rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community.”

この規定を反映してか、例えば listening comprehension に関する Can-do として以下のような記述が見られる。

Beyond the Overall Listening Comprehension

Level C-1

Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar. Can recognize a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts.

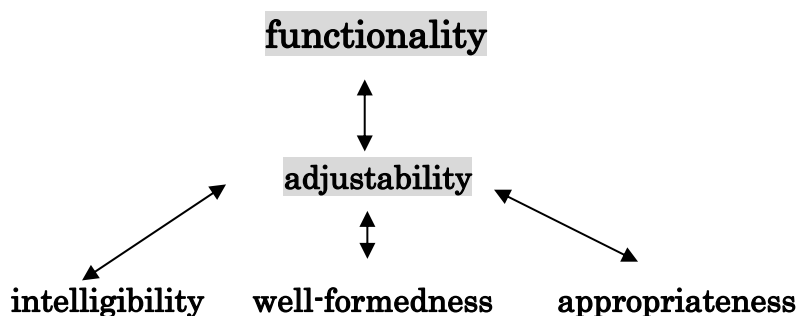
すなわち、idiomatic expressions であるとか colloquialism という用語の背後には、母語話者にとってもイディオムであり、自然な口語表現である、という前提がある。また、上記の社会言語的能力についても、特定文化の規範(specific culture norms)が前提になっていることは “of a community” という文言からも読み取ることができる。

英語が国際語として使用される状況においては、英語を母語とする人たちの規範の優位性を強調することはできない。規範は文化的に決定されるのではなく、場面的に決定されるという立場を採用することが国際語としての英語においては求められる。通常、言語使用の規範においては、「正しさ(well-formedness)」と「適切さ(appropriateness)」が構成要因となる。それに「理解可能性」という intelligibility が暗黙の前提となる。文法的な正しさというのは、言語的な規範であり、必ずしも文化固有性とは関係ない。問題は適切さのほうであるが、ここに文化的要因が入る可能性がある。

これまで、適切な表現であるかどうかは native-speaker model で決められ、彼らの規範に適応させることが英語学習の方向性であった。つまり、母語話者のように英語を使うことが学習の目標となったのである。これは「適用モデル(adaptation model)」である。しか

し、英語が国際語として広く使用されるようになると、適切であるかどうかは文化的に決まるのではなく、場面が決めるのであるという考え方がでてくる。例えば、日本人とインドネシア人が英語でやりとりをしている場面で、アメリカ文化の規範が有効であるという保証はない。たとえ、アメリカ文化において適切なイディオムと口語表現を使っただとしても、それがコミュニケーションの成立につながらないという状況が考えられるからである。もちろん、「互いに通じあうこと(intelligibility / mutual intelligibility)」が最低必要な条件であるが、これとて最初から決まる条件ではなく、実際に通じ合わなければ、意味の交渉を経て、通じるような状態にすればよい、という考え方が出てくる。これは、英文としての文法的な正しさにおいても、適切さにおいても同様である。

すると、国際語としての英語の視点を取り入れた場合、最重要なのは「機能性(functionality)」である。すなわち、使っている英語が機能的であるか否かである。そして、機能性は動的に調整される。そこで、調整可能性(adjustability)という概念装置を導入することで、動的な調整モデルを構想することが可能となる。



この図では、従来の規範を決める基準として intelligibility, well-formedness, appropriateness が挙げられている。なお well-formedness という用語は「形が整っていること」を指すが、一般的には、文法性(grammaticality)あるいは「文法的に正しい英文であること」をいう。最上位に機能性(functionality)が置かれ、機能性を高めるために必要な要素として調整可能性(adjustability)が置かれている。通じなければ、通じるように調整する、文法上の逸脱がコミュニケーション上で問題になれば文法的な調整をする、そして、表現行為が場面的な適切さを欠いていればその調整を行うという能力が規範の多様性を前提とする国際語としての英語力においては不可欠である。

ここで示しているのは「適応モデル」に対して、「調整モデル」である。適応(adaptation)モデルでは、適応の先が先験的に決められ、それに合わせようとする学習者の努力が必要となる。一方、調整(accommodation)モデルでは、英語における言語的多様性を前提とし、違いがあれば、それを場面で調整するというものである。通じ合わなければそれも調整の対象になるし、文法的な文であることが求められる場面では、それも調整の対象である。逆に、文法性を引き下げることで機能性を高めるということもありうる。そして、表現活動が適切であるかどうかは、文化によってではなく、状況(場面)によって決められ、状況的に適切でなければ、それも調整されることによって全体としての機能性を高めることになる。

ここで示したのは、これまでのような **native-speaker model** を前提にした静的なモデルではなく、調整可能性を導入することで機能性を絶えず高めることができる動的モデルである。Can-do の記述においても、機能性や調整可能性が考慮されるか否かで、その内容に大きな違いが出てくることは明白である。

5. おわりに

Can-do 研究は重要である。もちろん、Can-do なのか **be able to do** なのか、あるいは **should be able to do** なのかなど、**can** の意味を巡る議論は必要である。しかし、Can-do 研究をより十全に行うためには、それを導く **communicative competence** 論が必要となる。本稿では、**task handling** と **language resources** の相互運動として捉える理論的構図を示した。そこから得られる帰結として、Can-do 研究はいわゆる Can-do のみならず、Can-say にも注意を向け、Can-do と Can-say を両輪とした、広義の Can-do 研究を行う必要があるというものである。狭義の Can-do は **task handling** の能力(知識と行為)に照準を当てたものであるが、その場合、4技能モデルからの脱却が必要であるという指摘を行った。さらに、**language resources** に注目した Can-say が妥当性を確保するためには、それを構成する例えば文法力とは何か、文法の全体像はどういうものかについても具体的な背景がなければならないということを指摘した。文法の全体像が示されることではじめてアドホックではなく、原理に基づいた (**principled**) Can-say の記述が可能となるからである。

さらに、現行の Can-do の記述は、抽象的かつ曖昧であるという印象がある。その根本原因は、例えば「ある話題について 20 分のプレゼンテーションを行うことができる」という場合、ここで意図しているプレゼンテーションとはどういう行為かというタスク論、そして「行うことができる」という場合、それをどういう評価観点から判断しようとするのかという評価論が考慮されていない、あるいは明示されていないからである。本稿で指摘したもう一つの点は、これまでの Can-do 研究では、英語を対象言語とした場合、「国際語としての英語」という視点が真正面から考慮されず、**native-speaker model** が暗黙の前提になってきたということである。

参考文献

- Backman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 田中茂範 2008. 『文法がわかれば英語はわかる』 NHK 出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・河原清志 2007. 『絵で英単語 形容詞編』 ワニブックス.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編）2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育の枠組み—ECF—』 リーベル出版.
- 柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針—』 溪水社.

英語電子メール作成タスクの難易度調査
—英語ライティング能力に関する Can-do Statements 開発への基礎研究—

**A Study of the Levels of Difficulty of Writing E-mail in English:
A Fundamental Study on Developing Can-do Statements with
Regard to Writing Ability in English**

工藤洋路

Yoji KUDO

東京外国語大学大学院博士後期課程/日本女子大学附属高等学校

Tokyo University of Foreign Studies

The Doctor's Program of the Graduate School /

The High School Affiliated with Japan Women's University

Abstract

The purpose of this study is to assess the levels of difficulty of writing e-mail in English. During the study, 148 Japanese high school students are asked to work on the six e-mail tasks. Each of the tasks have different kinds of language functions that the subjects are required to fulfill in the reply to each of the given e-mails. The written e-mails are evaluated using two different methods: the first one is “a rating scale for evaluating writing” by Canadian Language Benchmarks. The other one is the method to which “three levels of reaction speech (Tanaka, 2004)” is applied. The scores given these two methods are analyzed using the software, FACETS, by which task difficulty is to be calculated.

From this research, the following findings are made:

- (1) The e-mail task requiring the students to give new information that is not mentioned in the given e-mail is ranked as the most difficult.
- (2) The e-mail task requiring the expression of emotions, e.g., surprise, anger, concern is rather difficult.
- (3) The e-mail tasks where the writers are asked to complete simultaneous use of two language functions are not necessarily evaluated as difficult.
- (4) The range of the levels of difficulty of the six e-mail tasks is not very wide, which implies that replying to given e-mail may not require a wide range of writing ability.

Keywords

E-mail, Levels of Difficulty, Writing Ability, Language Function, Can-do
Statements

1. 研究の背景と目的

言語能力の発達に関して、近年その段階を記述する枠組みの開発が進んでいる。例えば、Common European Framework of Reference for Languages(以下、CEFR)、Canadian Language Benchmarks(以下、CLB)、American Council on the Teaching of Foreign Language(以下、ACTFL)のProficiency Guidelinesなどである。それぞれに、設定された言語能力段階ごとに、多くの場合は言語技能別に、Can-do Statements^{注1}が付属しており、実際にその言語を使って何ができるかについての記述がある。また、TOEFL[®]や TOEIC[®]、そして英検(実用英語技能検定)にもそれぞれテスト得点ごとに、あるいは能力を示す級ごとに、こちらも多くの場合言語技能別に、Can-do Statements^{注2}に該当するものがある。また、英語のコミュニケーション能力を測定するためのテストとして、ベネッセコーポレーションが開発した GTEC for STUDENTS にも、受検者の成績を表すスコアレポートの中に、Can-do Statements の一種である「あなたの英語はこんなに使える」が存在している。テスト得点と実際に英語を使ってどのようなことができるかを関連させ、それをテストフィードバックとして受検者に提示することによって、受検者の学習への動機付けを高めることが Can-do Statements の大きな役割となっている。

しかしながら、現在開発されている Can-do Statements の多くは、その記述の具体性について問題がある。例えば、ベネッセコーポレーションの GTEC for STUDENTS で見られるライティング能力に関する記述例は、「英語の手紙や電子メールで、自分が書きたいことを辞書を引きながら書くことができます。さらに書く練習を積むと、辞書なしでも大体のことは書けるようになるはずです。」というものである。この記述には、「手紙」や「電子メール」といった現実の生活で使用する言語媒体が含まれており、一見具体性に富んだ記述に思われる。しかしながら、「電子メール」一つを取り上げても、「電子メールで書きたいことが書ける」という記述だけでは、電子メールといってもどんなタイプ(こちらからの発信型なのか相手のメールに対する返信型なのか)のものかについては分からない。また、誰に対して送信する電子メールなのか、電子メールを送信する目的は何かなどの点についても具体的とは言えない。これらの点から想定される電子メールの難易度にはかなりの幅が予測されるであろう。例えば、「自分の住所を伝える」という目的で書く電子メールと、「都合の悪い相手を説得する」という目的で書く電子メールでは、求められる英語ライティング能力に大きな差があるのは容易に想像がつく。言い換えると、書くべき電子メールで果たされる言語機能の違いによって、そのタスクの難易度は上下することになる。工藤(2006)によると、特に、驚き、怒り、心配などの感情を表現することと、相手からの勧誘を断ると同時に別の提案を持ちかけるような二段階の言語機能を果たす電子メールは難易度が高いことが判明している。ただし、この研究で用いた電子メールタスクの採点方法が非常に簡易なものであることから、言語機能の達成度を適切に測定する採点基準の構築が今後の課題となっている。そこで、

注1 CEFR における Can-do Statements は Self-assessment Grid の中で“I can...”の形で記述され、また CLB では Global Performance として“Can ...”の形で、ACTFL では Proficiency Guidelines として“Able to”という形で記述されている。

注2 TOEFL[®](詳細には TOEFL[®] iBT) では、Can-do Statements という名ではなく、Language Competence Descriptor として“I can...”の形で、TOEIC[®]では Can-do Tables として“Can ...”の形で、英検では Can-do リストとして「～できる」の形で記述されている。

本研究では、電子メールタスクを2つの新たな採点方法を用いて採点し、求められる言語機能によって、電子メールタスクの難易度にどう差が生じるのかを調査する。リサーチ・クエスションは、「どんな言語機能を達成することが求められる電子メールタスクの難易度が高いか」とする。

2. 調査

2.1 調査方法の概要

求められる言語機能が異なる複数の電子メールタスクを実際にパソコン上で被験者に実施し、被験者から送信された電子メールを2つの方法を用いて評価し、項目応答理論のラッシュ分析が実行可能なソフトである FACETS を用いて、タスクの難易度を量的に測定する。

2.2 電子メールタスク

実際に電子メールを作成してもらうために、パソコンが設置されている教室で、各被験者はパソコン1台を前にして、電子メールを作成する。一般に使用されている電子メールソフトに類似した電子メール作成プログラムを組み、画面上で作業をしてもらう(資料1参照)。また、実際の電子メール作成場面にできる限り近づけるために、返信する人物になりきるためのプロフィール表と週間予定表(資料2参照)が配布され、それに基づいた電子メールの返信を作成する。

電子メールのタスクについては、想定される言語機能を基準に、受信したメールに対する返信を作成する6種類のタスクを設定した。タスクの数を6つとした理由は、被験者として、GTEC for STUDENTS の受検者数の多くを占める高校生を設定するため、高校の通常の授業時間である50分を考慮したからである。パソコンの技術的な説明や実施における注意事項の説明に多少の時間を要することから、この6つのタスクを40分以内で行うこととする。また、送信されたメールに対する返信のメールを作成するという「返信型」の電子メールタスクを採用したのは、こちらからの「発信型」の電子メール作成を被験者に求めた場合、書くべき内容を事前に提示することが必要となってしまう。それが日本語で与えられた場合は結局、和文英訳のタスクになってしまい、また、英語で与えられた場合は、その英語を直接写せばタスクが遂行されてしまう可能性が高くなってしまうことから、「発信型」ではなく「返信型」のタスクを採用する。6つのタスクにおいて求められる言語機能については、高等学校学習指導要領の「言語の働き」の例として挙げられているものを参考に、電子メールの返信にふさわしく、また想定される被験者の能力の幅の範囲で適切だと思われるものを設定した。実際の場面で電子メールを作成する場合は、複数の言語機能を果たすことが同時に求められることが多いと判断し、本研究においても、いくつかのタスクにおいては、複数の言語機能が求められるように設定した。また、電子メールを送る相手に関しては、設定された言語機能から考慮して任意に設定した。その結果、表1に見られるような電子メールタスクが完成した。

表 1 電子メールタスク一覧

	主な言語機能	受信メールの要点
タスク1	個人情報の伝達	住所と電話番号を教えてください
タスク2	報告 & 勧誘応諾	明日放課後テニスをしよう
タスク3	予定の伝達 & 勧誘拒否	6 月 16 日暇ですか？
タスク4	感情(驚き, 怒り, 心配など)表現 & 予定伝達	6 月 15 日の約束を忘れてしまった…
タスク5	勧誘拒否 & 謝礼	6 月 15 日に英語を教える時間とれます
タスク6	勧誘拒否 & 勧誘	6 月 16 日にミュージカルに行きましょう

2.3 被験者

被験者に関しては、3つのスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)指定校より、合計 148 名を設定する。その内訳は、A 校 64 名、B 校 21 名、C 校 63 名である。

2.4 電子メールタスクの評価方法

2.4.1 電子メールタスクの評価方法①

電子メールタスクの1つ目の評価方法については、今回のタスクの設定基準である言語機能に焦点を当てることができる評価方法を用いる。本研究で利用したものは、Canadian Language Benchmarks の A rating scale for evaluating writing の観点である、(1) Effectiveness, (2) Appropriateness, (3) Relevance, accuracy and adequacy of content の3点である(Pawlikowska-Smith, 2002)。各観点はそれぞれ4段階で採点される(採点基準については、資料 3 を参照)。各観点が表す内容は次のものである。

(1) Effectiveness describes whether the global purpose of communication has been achieved according to task requirements. Has the writer demonstrated a global functional ability to perform the writing task according to task requirements? Is the reader able to understand the writer's message? If necessary, would the reader be able to use the writer's text, according to task requirements?

(2) In written texts, appropriateness includes language, suitable format, layout, visual/graphic presentation of text to audience and purpose, appropriate use of formality, register, style, and socio-cultural knowledge and references (e.g., cultural metaphors, quotations, etc.) and naturalness of expression.

(3) Accuracy in the criterion applies to research-based tasks which require factually accurate information.

↓

(3)' Accuracy in the criterion describes whether the written e-mail products have accurate information from “Profile” and “Schedule.”

(3) Relevance, accuracy and adequacy of content の観点に関しては, accuracy についての記述しかされていない。そこで, relevance や adequacy of content を, タスクの与えられた条件に対して適切であることと判断し, この研究における基準として(3)'を作成した。

2.4.2 電子メールタスクの評価方法②

電子メールタスクの2つ目の評価方法は, 本研究で採用する「返信型」の電子メールタスクの評価に効果的と思われる方法である。採用した採点基準は, 田中(2005)が提示している応答発話の3つのレベルである。このレベルは「応諾と拒否の発話基準」となっており, それぞれ以下のような基準を設定している。表2の発話例は, “Can you help me?”という友人からの依頼に対する応諾である。

表2 応諾の発話基準と発話例

レベル	基準	発話例
1	応諾のみ	O.K.
2	積極的な応諾	Sure. Just a minute.
3	積極的かつ協力的な応諾	Sure. What can I do?

【田中(2005), p.62 より】

表3の発話例は, “Can you lend me your pen for an hour?”という友人からの依頼に対する拒否となっている。

表3 拒否の発話基準と発話例

レベル	基準	発話例
1	拒否のみ	Sorry, I can't.
2	理由を伴う拒否	Sorry, I can't. This is the only one I have.
3	理由と代案を伴う拒否	Sorry, I can't. This is the only one I have. You can use it in a few minutes.

【田中(2005), p.63 より】

この基準では, 「応諾」または「拒否」について, 相手との人間関係を考慮して, 単なる「応諾」や「拒否」のメッセージを伝達することよりも, 「理由」や「積極的な気持ち」を伝えることができる学習者が高いレベルにあることを前提としている。つまり, タスクの条件には明示

されていない「プラス・アルファの感情や情報を伝える」という言語機能の難易度が高いことを意味している。

また、この基準では、発話行為が対象となっているが、「発話における応答」は、「電子メールの返信」と、相手のメッセージに返答するという点で類似していることから、このレベルによる基準を採用する意義が認められる。また、この基準の対象となっている「応諾」と「拒否」の言語機能は、本研究で設定した電子メールタスクの複数のタスクで求められていることから、この基準を採用することが妥当と言える。適用に際しては、電子メールの返信として不適切なものをスコア1点とし、上記のレベル1である「応諾のみ／拒否のみ」をスコア2点、レベル2のものをスコア3点、レベル3のものをスコア4点として、本研究で使用するごととする(採点例については、資料4を参照)。

2.5 電子メールタスクの評価者

電子メールタスクの評価は、採点方法①については日本人英語教師1名、採点方法②については英語母語話者1名によって、それぞれ実施する。

3. 結果

3.1 評価方法①の結果

評価方法①を用いた採点結果(資料5を参照)について、FACETSを用いて各観点ごとにタスクの難易度を算出した結果は以下の通りである(FACETSの詳細な分析結果は、資料6～8を参照)。

(1) Effectiveness

タスク1	<	タスク2	<	タスク4	<	タスク3	<	タスク5	<	タスク6
(-1.06)		(-0.24)		(0.02)		(0.11)		(0.32)		(0.85)

(2) Appropriateness

タスク1	<	タスク3	<	タスク2	<	タスク4	<	タスク5	<	タスク6
(-0.64)		(-0.37)		(-0.28)		(0.04)		(0.16)		(1.09)

(3) Relevance, accuracy and adequacy of content

タスク1	<	タスク2	<	タスク4	<	タスク3	<	タスク5	<	タスク6
(-1.13)		(-0.39)		(-0.11)		(0.28)		(0.40)		(0.95)

どの観点においても、タスク1の難易度が最も低い。また、同様に、タスク6の難易度が最も高く、タスク5の難易度が2番目に高い。難易度を表す指標を見ると、タスク1が、どの観点でも群を抜いて易しいタスクと判断され、またタスク6が、同様に、群を抜いて難しいタスクと判断されている。

3.2 評価方法②の結果

評価方法②を用いた採点結果は次の表 4 の通りである。

表 4 評価方法②による採点結果

	タスク1	タスク2	タスク3	タスク4	タスク5	タスク6
平均	2.87	2.91	2.99	2.37	3.01	2.52
標準偏差	0.67	0.77	0.85	0.73	1.02	1.1

この結果を、FACETS を用いてタスクの難易度を算出した結果は以下の通りである (FACETS の詳細な分析結果は、資料 9 を参照)。

タスク5	<	タスク3	<	タスク2	<	タスク1	<	タスク6	<	タスク4
(-0.43)		(-0.39)		(-0.24)		(-0.16)		(0.48)		(0.74)

タスク4が最も難易度が高く、タスク5が最も難易度が低いという結果が算出された。

3.3 FACETS による分析の評価

3.3.1 信頼性

各採点方法によるテストの信頼性は、資料 6～9 によると、以下の表 5 の通りであり、概ね高い信頼性が得られている。

表 5 テストの信頼性

評価方法		信頼性係数
評価方法①	Effectiveness	0.98
	Appropriateness	0.94
	Relevance, accuracy and adequacy of content	0.96
評価方法②		0.93

3.3.2 モデルの適合度

静(2007)によると、ラッシュモデルを用いた項目分析において、一般的に、Infit の MnSq の値が 0.7～1.3 の範囲から外れる場合は misfit として扱うが、今回の結果においては該当するものはなかった。また、同様に、Infit の ZStd の値が、-2.0～2.0 の範囲を外れる場合は、misfit として扱うが、今回の結果において、評価方法②のタスク1が-3.0 となっており、misfit と判断できる。今回の被験者のレベルから考えて、タスク1が非常に易しかったことが原因と考えられるが、許容範囲(-2.0～2.0)を下回っている項目、つまり、overfit している項目であれば、通常は問題とならない。なぜなら、その項目が、「すでに他の項目が明らかにした能力情報をほとんどなぞっているということなので、テストにとってやや余分な存在(なくてもいい)かもしれませんが、有害な存在(あってはならない)ではない(静、

2007)」項目であるからである。このことから、FACETS を用いた分析結果に見られるモデルの適合度には問題がないと言える。

3.3.3 弁別度

項目の弁別度を表す PtBis(point biserial correlation)については、0.25 以上が許容とされている(Henning, 1987)が、今回の分析結果によると、以下のものがその値を下回っている。今回の被験者のレベルから考えて、タスク1～3が易しかったことが原因と考えられる。

表 6 弁別度が低いタスク

評価方法	弁別度が 0.25 以下のタスク
方法① Effectiveness	タスク1 (0.03), タスク2 (0.22), タスク3 (0.22)
方法① Relevance, accuracy and adequacy of content	タスク1 (0.18)
方法②	タスク3 (0.18)

4. 考察

4.1 全体についての考察

全体的には、タスクの難易度として、1.00 を上回る、または-1.00 を下回るものは、わずかにしか見られなかったことから、難易度に大幅な差があったとは言えない。「言語機能」を基準に据えた評価方法では、コミュニケーションがそれなりに成立している限り、あまりタスク難易度に差が生じないことが理由の一つと推測できる。日本の高校生英語学習者であれば、語彙や文法の誤りの有無を評価基準に入れると、タスク難易度に差が生じることになるのかもしれない。しかしながら、モデルの適合度やテストの信頼性に問題がなかったことから、本調査の分析について、各タスクの結果を考察することは有効である。個別のタスクについて検証してみると、タスクの難易度を規定する条件を引き出すことが可能になるであろう。

4.2 各タスクについての考察

2種類の評価方法のいずれの結果より、タスク6の難易度が高いことから、このタスクは根本的に難易度が高いタスクであると言える。複数の言語機能を同時に果たすことが求められている点は、その他のほとんどのタスクに当てはまるため、このタスクの難易度が高い理由は、他のタスクにはない「新たな提案をする」という機能によるものと考えられる。つまり、自ら積極的に新しい話題を提供するような言語機能は、タスクの難易度が上げる条件となる。このことから、自らが電子メールを先に送るという「発信型」の電子メールタスクは、一般的に「受信型」よりも難易度が高くなることが予測される。

タスク4については、評価方法①では難易度があまり高くはないが、評価方法②では高くなっている。これは、コミュニケーションを適切に達成すること自体の難易度は低い、評価方法②の観点である「プラス・アルファの感情や情報を伝える」ことを、このタスクでは達成することが難しいということが分かる。タスクの条件に明示的に感情を表すことが要求されていない場合に、自らの意志で自分の感情を表現することは、難易度が高いと言える。ただし、

ここでの感情とは、驚き、怒り、心配という種類のものであり、例えば、感謝や喜びといった種類の感情を伝えることは求められるライティング能力は異なる可能性もある。

タスク5が評価方法②では難易度が低い、評価方法①では高くなっている。このタスクは、「こちらが事前をお願いをしていたことに対して、相手から日時の提案がある」というもののだが、こちらの元々のお願いについて断りを入れなくてはならないことから、評価方法②の観点である「積極的かつ協力的な応答／理由と代案を伴う拒否」を達成しやすいタスクだったと言える。ただし、二段階の言語機能を達成する必要があることから、評価方法①では、難易度が高いタスクとされたと判断できる。

タスク2と3については、各評価方法において、難易度が近いと思われるタスクである。全体の位置づけの中では、易しめのタスクと判断され、また弁別度においても、低い値が算出されているため、今回の被験者のレベルにとってはやや物足りないタスクであったと思われる。どちらのタスクも、複数の言語機能を果たすことが求められていることから、複数の言語機能を果たすことが必ずしも難易度を上げる条件ではないと言える。

タスク1については、評価方法①において弁別度が低く、また、評価方法②において、overfit していると判断されていることから、今回の被験者にとっては、不要なタスクだったと言える。住所や電話番号を相手に伝えるという返信メールを作成することは、高校生英語学習者にとっては、非常に簡単なものであったということである。

4.3 評価方法①の3つの観点についての考察

評価方法①で利用した3つの観点については、どの観点においても、最も難易度が高いのがタスク6、次がタスク5、そして、一番低いのがタスク1ということについては共通している。特に、タスク6とタスク1は、どの観点においても、難易度だけでなく、度合いを表す数値においても他のタスクを圧倒している。そして、タスク5については、難易度が3番目に高いタスクと数値的にかなり近いことも共通点である。タスク2～4については、観点によって差はあるものの、全体として、この3つの観点が測定している内容がかなり類似していることが考えられる。言語機能の達成度を評価する目的で、**Canadian Language Benchmarks**の **A rating scale for evaluating writing** から採用した観点であるが、それぞれ独立した観点ではなく、かなり依存し合っている観点であると言える。確かに、観点の2つ目である **Appropriateness** で高い評価を得るためには、タスクの目的や条件を考慮した上で適切な言語使用が求められる。その点は、観点の1つ目である **Effectiveness** に共通しており、さらにタスクの条件（返信メール作成のために与えられた「プロフィール」と「スケジュール」）に適しているかどうかを評価する3つ目の観点である **Relevance, accuracy and adequacy of content** とも共通している。

5. 研究成果

本研究のリサーチ・クエスションである「どんな言語機能を達成することが求められる電子メールタスクの難易度が高いか」に対しては、今回の調査の結果から次の点が研究成果として提示できる。

- (1) 「新たな話題を提供する」という言語機能を達成することが求められる電子メール作成タスクは難易度が高い。
- (2) タスクの条件として明示されていない「驚き、怒り、心配などの感情を伝える」という言語機能を達成することが求められる電子メール作成タスクは難易度が比較的高い。
- (3) 複数の言語機能を達成することが求められる電子メール作成タスクが一概に難易度が高いとは言えない。
- (4) 住所や電話番号を伝えるなどの「個人情報の伝達」という言語機能を達成する電子メール作成タスクの難易度は非常に低い。
- (5) 「返信型」の電子メール作成タスクについては、どんな言語機能を達成することが求められたとしても、難易度に非常に大きな幅があるタスクを設定することが難しい。

6. 今後の課題

本研究の問題点から今後の課題考えると以下の通りである。また、本研究を応用した研究についても触れてみる。

- (1) 電子メールタスクの採点については、各評価とも1名の採点者によるものだったため、今後は複数の採点者による評価を行う必要がある。
- (2) 今回の被験者にとって、易し過ぎるタスクが複数見られたことから、今後は被験者レベルを考慮したタスク設定を行う必要がある。
- (3) Effectiveness や Appropriateness など言語機能の達成度を測定する複数の観点を用了が、類似した結果になったため、今後は言語機能の達成度を測定する方法の構築も並行して行っていくことが課題であろう。
- (4) コミュニケーションの成否が電子メールタスクの評価の大前提だったため、使用した文法や語彙については、評価観点には組み込まなかった。今後は、文法や語彙などの言語材料にも注目した評価方法を検討していくことも課題である。
- (5) 電子メール作成タスクについては、「返信型」ではなく「発信型」の導入や、目上の人に対するメールを作成するタスクの導入なども検討する意義はあるだろう。「新たな話題を提供する」という言語機能の難易度が高いという結果が出たので、「発信型」の電子メール作成タスクの難易度は高くなることが予測される。
- (6) この研究において電子メール作成タスクの難易度が見え始めてきたが、この結果を応用する手段として、電子メールタスクの結果と、GTEC for STUDENTS のライティングテストの結果を照らし合わせてみるのが考えられる。その結果、GTEC for STUDENTS のライティンググレードごとに、どんな言語機能を持つ電子メールタスクを書くことが可能になっていくかが分かり、テストフィードバックに有益な Can-do Statements の作成が可能となるであろう。

参考文献

- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pawlikowska-Smith, G. (2002). *Canadian Language Benchmarks Theoretical Framework*. Centre for Canadian Language Benchmarks.
- 工藤洋路 2006. 「日本人高校生英語電子メール作成能力調査—英語ライティング能力に関する Can-do Statements 開発への基礎研究—」『ARCLE REVIEW』No.1, pp.113-123. Action Research Center for Language Education.
- 静哲人 2007. 『基礎から深く理解するラッシュモデリング—項目応答理論とは似て非なる測定のパラダイム—』関西大学出版部.
- 田中正道 2005. 『これからの英語学力評価のあり方—英語教師支援のために—』教育出版.

資料 1 電子メール作成画面

資料 2 電子メール作成: 作成者プロフィールと週間予定

Profile	Hikaru
School	Minami High School
Club	Basketball
Likes	Movie, Soccer, Comedy, Musical
Address	1-1-1 Minato-Town, Kanagawa Pref.
Phone Number	045-953-ABCD
Mail Address	hikaru@gtec.ne.jp

Schedule	
6/12 [Mon.]	after school: no club (look for someone to spend time with)
6/13 [Tue.]	after school: club (16:00-18:00)
6/14 [Wed.]	after school: no club (look for someone to spend time with)
6/15 [Thu.]	after school: go to Yokohama with Chris to buy shoes & t-shirts, watch soccer game at the stadium together (18:30-21:00)
6/16 [Fri.]	school holiday: study at home (until 12:00), movie with Peter (14:00-17:00) , dinner at home with my family (from 18:00)
6/17 [Sat.]	after school: club (16:00-18:00), after club: buy basketball books with Chris
6/18 [Sun.]	want to go to see <u>MUSICAL!</u> (look for someone to go with)

資料3 電子メールタスクの評価方法①の採点基準

(1) Effectiveness	
1	Learner is not yet functionally effective in writing; purpose of communication is not achieved according to task requirements
2	Learner is functionally only marginally effective in writing; purpose of communication is only marginally achieved according to task requirements
3	Learner is functionally effective in writing; purpose of communication is achieved according to task requirements
4	Learning is functionally very effective in writing; purpose of communication is achieved with excellence according to task requirements

(2) Appropriateness	
1	Not enough ability to function in writing to demonstrate appropriateness
2	Evidence to suggest insufficient awareness of socio-cultural appropriateness of language and/or format to social contextual factors and purpose
3	Developing sense of appropriateness of language, format / text layout to social contextual factors evident in accomplishing the task. Evidence of some control of formal and informal registers in writing, and of using appropriate idioms, figurative language, and cultural references. Still frequent non-native phrasing of otherwise grammatical text
4	Good appropriateness of language, format, and layout to social contextual factors: control of formal and informal register, knowledge of socio-cultural conventions, evidence of appropriate cultural references, high degree of “naturalness” in expression. Errors likely to cause social misunderstandings are rare

(3) Relevance, accuracy and adequacy of content	
1	Irrelevant, inaccurate and/or inadequate response according to task requirements
2	Response of limited relevance, accuracy and/or adequacy according to task requirements
3	Mostly relevant, accurate, and adequate response according to task requirements; may have some gaps or redundancies and repetitions
4	Relevant, accurate, and adequate response according to task requirements

資料4 電子メールタスクの評価方法②による採点例

スコア	内容	タスク2	タスク3
1	不可	タスク達成していない(間違った情報、相手のメールの誤解、空欄)	
2	応諾のみ／ 拒否のみ	Hi, Mary. Tomorrow I have no club. so I can play tennis with you. See you tomorrow. Hikaru	Mmm... I'm sorry .I can't go to the beach because I don't have free time. So I can't go there. Hikaru
3	積極的な応答／理由を伴う拒否	Hi! I will have no club after school tomorrow. So I can play tennis with you. I am looking forward to playing tennis with you. See you tomorrow. Hikaru.	Hi! I'm sorry, I am not free that day.I'm going to study at home until 12:00, go to the movie with Peter 14:00 for 17:00 and eat dinner at home with my family from 18:00. So I can't go to the beach. Sorry. See you. Hikaru.
4	積極的かつ協力的な応答／理由と代案を伴う拒否	Hi! Mary. What's up? Thank you for your e-mail. I'm fine! I have no club after school tomorrow, so I'm just looking for someone to spend time with me! I'm not so good at playing tennis, so please make me a good player! I'm looking forward to playing tennis. Hikaru	Hi,David! I'm sorry but I can't go to the beach with you. I'm going to study at home until 12:00, in afternoon, I'll go to the movies with Peter, and at night, I'll have a dinner at my home with my famiry that day. I'm looking forward to next chance. Hikaru

資料5 評価方法①による採点結果

	タスク1				タスク2				タスク3			
	EF	AP	RA	TL	EF	AP	RA	TL	EF	AP	RA	TL
平均	3.6	3.3	3.8	10.8	3.3	3.2	3.6	10.1	3.1	3.2	3.4	9.7
標準偏差	0.5	0.6	0.5	1.2	0.7	0.6	0.7	1.7	0.8	0.7	0.9	2.0

	タスク4				タスク5				タスク6			
	EF	AP	RA	TL	EF	AP	RA	TL	EF	AP	RA	TL
平均	3.3	3.1	3.5	9.9	3.0	3.0	3.3	9.4	2.7	2.6	2.9	8.3
標準偏差	0.7	0.8	0.7	1.8	0.9	0.8	1.0	2.4	1.1	1.0	1.2	3.0

EF = Effectiveness / AP = Appropriateness / RA = Relevance, accuracy and adequacy of content / TL = Total

資料 6 評価方法①による FACETS の結果 (Effectiveness)

Item Measurement Report (arranged by mN)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model		Infit		Outfit		PtBis	N	Items
				Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd			
814	292	2.8	2.90	.89	.07	1.0	0	1.0	0	.34	6	6
930	292	3.2	3.32	.34	.07	.9	0	.9	-1	.34	5	5
969	292	3.3	3.44	.11	.08	1.1	0	1.2	2	.20	3	3
983	292	3.4	3.49	.02	.08	.8	-2	.9	-1	.28	4	4
1021	292	3.5	3.60	-.25	.09	1.0	0	1.2	1	.21	2	2
1099	292	3.8	3.82	-1.11	.13	1.1	0	1.1	0	.09	1	1
969.3	292.0	3.3	3.43	.00	.09	1.0	-2	1.0	.2	.24	Mean (Count: 6)	
86.9	.0	.3	.28	.61	.02	.1	1.0	.1	1.2	.09	S.D.	

RMSE (Model) .09 Adj S.D. .60 Separation 6.83 Reliability .98

Fixed (all same) chi-square: 253.2 d.f.: 5 significance: .00

資料 7 評価方法①による FACETS の結果 (Appropriateness)

Item Measurement Report (arranged by mN)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model		Infit		Outfit		PtBis	N	Items
				Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd			
743	296	2.5	2.53	.82	.08	1.2	2	1.2	2	.33	6	6
805	296	2.7	2.75	.38	.09	1.0	0	1.0	0	.33	5	5
882	296	3.0	3.01	-.21	.09	.8	-2	.8	-2	.31	2	2
886	296	3.0	3.03	-.24	.09	.9	0	.9	-1	.30	3	3
899	296	3.0	3.07	-.35	.09	.9	-1	.9	-1	.21	1	1
905	296	3.1	3.08	-.40	.09	1.1	1	1.2	-1	.19	4	4
853.3	296.0	2.9	2.91	.00	.09	1.0	-.1	1.0	-.2	.28	Mean (Count: 6)	
59.4	.0	.2	.21	.45	.00	.1	1.7	.1	1.6	.06	S.D.	

RMSE (Model) .11 Adj S.D. .43 Separation 3.79 Reliability .93

Fixed (all same) chi-square: 96.2 d.f.: 5 significance: .00

資料 8 評価方法①による FACETS の結果 (Relevance, accuracy and adequacy of content)

Item Measurement Report (arranged by mN)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model		Infit		Outfit				
				Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	N	Items
766	280	2.7	2.86	.85	.06	1.0	0	.9	-1	.34	6	6
907	280	3.2	3.43	.28	.07	.9	-1	.9	0	.37	5	5
940	280	3.4	3.53	.11	.07	1.0	0	1.0	0	.27	3	3
960	280	3.4	3.59	-.01	.08	1.2	2	1.2	1	.24	2	2
982	280	3.5	3.66	-.15	.08	.7	-3	.9	0	.30	4	4
1071	280	3.8	3.88	-1.08	.13	1.2	1	1.0	0	.11	1	1
937.7	280.0	3.3	3.49	.00	.08	1.0	-.3	1.0	-.2	.27	Mean (Count: 6)	
91.9	.0	.3	.31	.58	.02	.2	1.7	.1	.9	.08	S.D.	

RMSE (Model) .09 Adj S.D. .57 Separation 6.62 Reliability .98

Fixed (all same) chi-square: 233.1 d.f.: 5 significance: .00

資料 9 評価方法②による FACETS の結果

Item Measurement Report (arranged by mN)

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair-M Average	Model		Infit		Outfit				
				Measure	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd	PtBis	N	Items
347	147	2.4	2.37	.74	.11	.7	-2	.8	-2	.28	4	4
369	147	2.5	2.54	.48	.11	1.2	2	1.2	1	.36	6	6
421	147	2.9	2.91	-.16	.11	.7	-3	.7	-2	.33	1	1
427	147	2.9	2.96	-.24	.12	.9	0	.9	-1	.25	2	2
438	147	3	3.03	-.39	.12	1.2	1	1.1	0	.18	3	3
441	147	3	3.05	-.43	.12	1.3	1	1.2	1	.40	5	5
407.2	147.0	2.8	2.81	.00	.11	1.0	-.2	1.0	-.4	.30	Mean (Count: 6)	
36	.0	.2	.26	.45	.00	.2	2.3	.2	1.9	.07	S.D.	

RMSE (Model) .11 Adj S.D. .43 Separation 3.79 Reliability .93

Fixed (all same) chi-square: 96.2 d.f.: 5 significance: .00

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

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

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

清泉女子大学

Seisen University

Abstract

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

Keywords

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

1. 背景

1.1 テストスコア解釈のための CDS

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

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

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

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

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

1.2 自己能力評価のための CDS

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

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

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

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

2. Can-do 尺度の開発

2.1 外部指標と内部指標としての CDS

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

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

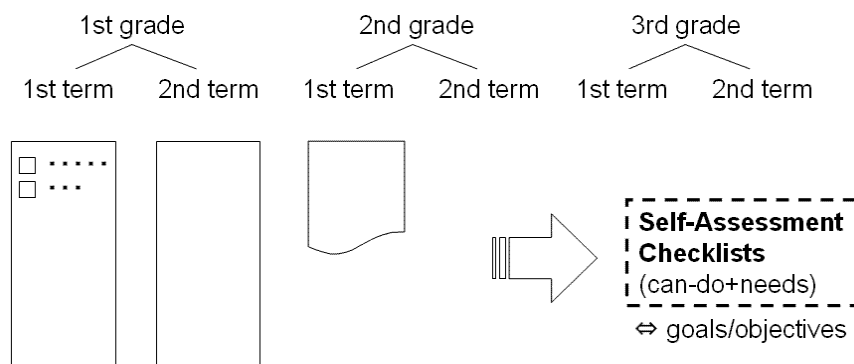
しかしながら、これらはあくまでもサンプル指標(sample descriptors)としての Can-do リストであり、学習すべきこと(Should-do)のリストではないことに注意する必要がある。CEFR のポートフォリオ(ELP)には、Can-do バンク(Bank of Descriptors)も公開されており(Lenz & Schneider, 2004)、自己評価チェックリストをそのまま用いるのではなく、それぞれの教室の文脈や学習目標に合わせて、Can-do Statements の選択および修正を行っていく必要がある。フィンランドでは国家レベルでこのような取り組みをしており、A1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

可能としている。

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

2.2 CDS の設計と利用

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



図表 1 内部指標としての Can-do 尺度の開発

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

① チェックリスト型 CDS

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

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

Self-assessment Checklist

Language: _____

Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list – perhaps with your teacher – other things that you can do, or that are important for your language learning at this level.

Use the following symbols:

✓ In columns 1 and 2 ✓ I can do this under normal circumstances ✓✓ I can do this easily	In column 3 ! This is an objective for me !! This is a priority for me
--	---

If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level B1.

Level **B1**

2

3.3

	Me			My teacher/another	My objectives
	1	2	3		
Listening					
I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.					
I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.					
I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.					
I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.					

図表 2 The Swiss Version of European Language Portfolio

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

英検 Can-do リスト	
2 級 Can-do リスト	
英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い	
読む	まとまりのある説明文を理解したり、実用的な文庫から必要な情報を得ることができる。 ・一般向けに書かれた説明的な文章を理解することができる。(旅行者向けのガイドブックなど) ・実用的な文章 (How to もの) を理解することができる。(料理のレシピ、ガーデニングなど)
	・日本語の注や説明がついた英字新聞で、興味・関心のある話題に関する記事を理解することができる。(週刊 ST/ Asahi WEEKLY など)
	・簡単な内容であれば、まとまった量の英文の要点を理解することができる。(講義や研修での課題図書や資料など)
	・簡単なチラシやパンフレットを理解することができる。(商品の値段、セールの情報など)
	・1つのパラグラフ(段落)において、主題文(段落の主題を伝える文)と支持文(主題文を支える例など)の区別をすることができる。
聞く	日常生活での情報・説明を聞き取ったり、まとまりのある内容を理解することができる。 ・日常生活の身近な話を理解することができる。(セールの情報、地域のイベントなど) ・簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。(外国の文化や生活の紹介など)

図表 3 英検 Can-do リスト

② 段階尺度型 CDS

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

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

TOEIC Reading Score of 355 - 425

	Reading	Writing
Can Do	◆ read, on storefronts, the type of store or services provided (e.g., "dry cleaning," "book store") ◆ read and understand a train or bus schedule ◆ read office memoranda written to me in which the writer has used simple words or sentences ◆ read and understand traffic signs ◆ read and understand simple, step-by-step instructions ◆ read and understand a travel brochure ◆ read and understand a letter of thanks from a client or customer	<u>Writing</u> ◆ write a list for items to take on a weekend trip ◆ write a one- or two-sentence thank-you note for a gift a friend sent to me ◆ write a brief note to a co-worker explaining why I will not be able to attend the scheduled meeting ◆ write a postcard to a friend describing what I have been doing on my vacation
Can Do with Difficulty	◆ read and understand a restaurant menu ◆ find information that I need in a telephone directory ◆ read and understand an agenda for a meeting ◆ read and understand magazine articles like those found in <u>Time</u> or <u>Newsweek</u>, without using a dictionary ◆ read and understand directions and explanations presented in computer manuals written for beginning users ◆ identify inconsistencies or differences in points of view in two newspaper interviews with politicians of opposing parties ◆ read highly technical material in my field or area of expertise with no use or only infrequent use of a dictionary ◆ read and understand a popular novel	◆ fill out an application form for a class at night school ◆ write clear directions on how to get to my house or apartment ◆ write a letter requesting information about hotel accommodations for a future vacation ◆ write a short note to a co-worker describing how to operate a standard piece of office equipment (e.g., photocopier, fax machine) ◆ write a memorandum to my supervisor explaining why I need a new time off from work ◆ write a letter introducing myself and describing my qualifications to accompany an employment application ◆ write a memorandum to my supervisor describing the progress being made on a current project or assignment ◆ write a complaint to a store manager about my dissatisfaction with an appliance I recently purchased ◆ write a letter to a potential client describing the services and/or products of my company

図表 4 TOEIC® Can-do Guide

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

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

間のバランスに配慮をする必要があるだろう。



TOEFL

TOEFL iBT – Overall Language Competency Descriptors

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

図表 5 TOEFL® iBT Competency Descriptors

③ 到達指標型 CDS

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

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

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

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

学校外の日常生活で英語を使う場面や活動に関する質問

質問23) 英語での自己紹介

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

質問24) 英語での電話

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

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

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

図表 6 GTEC for STUDENTS Can-do Statements

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

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

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

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

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

C. リーディング【READING】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答32】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答35】

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

図表 7 清泉アカデミック Can-do 尺度

「清泉アカデミック Can-do 尺度」は、中央教育研究所の小中高大連携プロジェクト(鳥飼玖美子他)でも利用されており、連携のための一つの道具として、小学校版と中学校版が開発されたところである。例えば、高校・大学版ではプレゼンテーションの技能を尋ねていた項目を、中学校版ではレシテーションの技能とし、小学校版では Show & Tell の活動とするなど、それぞれの発達段階に合わせてタスクを変更しながら背後にあるスキルを連携させていく試みを始めている(小河他, 2007)。現在、調査が始まったところで、具体的な検証はこれからであるが、「内部指標」と「外部指標」を使い分けながら、発達軸を探っていくことが求められる。以下では SELHi(Super English Language High School)指定校での共同研究プロジェクト^{注 13}における事例などを紹介しながら、具体的な開発のプロセスについて検討していきたい。

3. Can-do 尺度に基づいた教育改革

3.1 香住丘高等学校の事例

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

KASUMI CAN-DO GRADE (Revised Edition) Version 3

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

図表 8 香住丘 Can-do グレード

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

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

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

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

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

Self-Assessment Checklist

GRADE 4

CLASS NO NAME

Can-Do(できる度チェック)

- 4: I can do this easily.
3: I can do this under normal circumstances.
2: I can do this with difficulty.
1: I cannot do this.

Needs(やりたい度チェック)

- 4: I can do this, but I want to do this more
3: I can do this, so I don't want to do this.
2: I can't do this, but I don't want to do this.
1: I cannot do this, so I want to do this.

Reading

		Can-Do 1~4	Needs 1~4
R41	Reading POWER のテキストを、150WPMで読むことができる。		
R42	ディベートの準備において必要な特定の情報を得るために、新聞記事やインターネット上の英文を十分に理解できる。		
R43	朝学習で、英語の物語やエッセイを読むとき、辞書を引かなくても、ある程度推測しながら読み飛ばして理解することができる。		
R44	授業の英文テキストにおいて、論理の流れを理解しながら、内容を詳細に理解できる。		
R45	TOEICのリーディングセクションにあるような、英語で書かれたインターネットのサイト、料理のレシピ、薬や製品の説明書など日常的なテキストを理解できる。		

図表 9 香住丘 Can-do チェックリスト

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

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

【速読／精読タスク】

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

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

【ディクト／コピーグロスタスク】 *コピーグロスにおいては「聞く→読む」

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

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

図表 10 Can-do 評価－学習タスク

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

3.2 村上中等教育学校の事例

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

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

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

単元タイトル：Lesson 9 【My Heart Will Go On】	
学年：4年【科目名：英語Ⅰ】	時間数：（13）×48分
Learning objectives（学習目標）	
【Core】（A、Bクラス共通） （英語のスキル） ☐ 教科書のページ下の「注」にある語句について、正しく読めて、意味が分かって、書くことができる。 ☐ 教科書に登場する語句の一部は、定義を聞いたり読んだりして、言い当てることができる。 ☐ 本文を聞いて、「概要」（話のあらすじやおおよその内容）をつかむことができる。 ☐ あらかじめ提示された「要点」（聞き落としてはならない重要なポイント）を、聞き取ることができる。 ☐ WPM80のスピードで読んで、教科書の各パートの問いに対して、正答率6割で答えることができる。	【Extension】（Bクラスのみ） （英語のスキル） ☐ 教科書のページ下の「注」にある語句について類義語や反意語がわかる。 ☐ 教科書に登場する語句の一部の定義を、自分で考えて説明することができる。 ☐ 自分で「要点」を探しながら、本文を聞くことができる。 ☐ WPM80以上のスピードで読んで、教科書の各パートの問いに対して、正答率8割で答えることができる。

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

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

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

3.3 南稜高等学校の事例

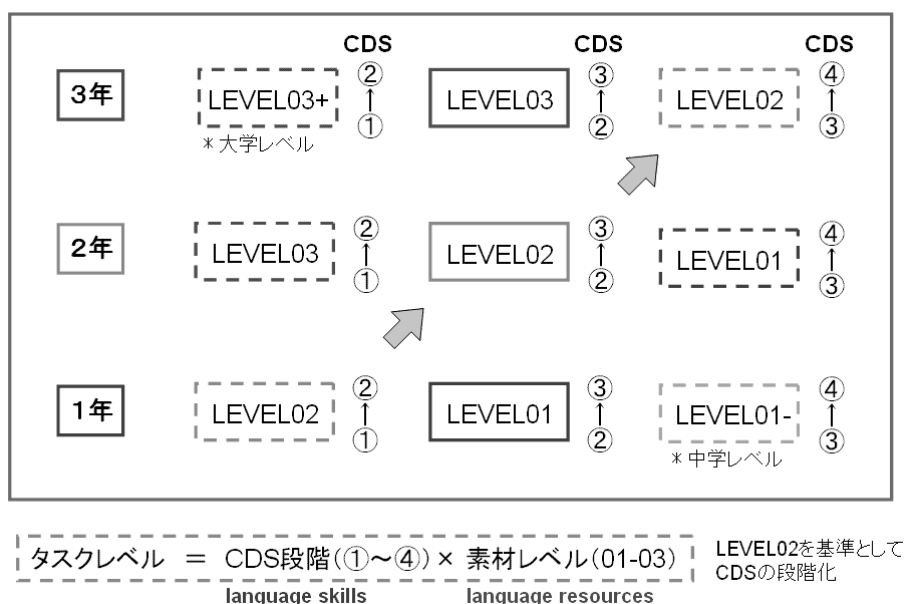
平成 17-19 年度 SELHi 指定校である埼玉県立南稜高等学校では、こういったチェックリスト開発型の Can-do 研究とは異なり、現在行われている学習タスクを分析する中で、Can-do 的視点を取り入れていくことを行った(小河他, 2007)。これまでは教員の長年の経験に基づく直感的で内的なシラバスにより運営されていたタスク群を、タスクの内容的連続性および難易度を整理する形で「タスクフレームワーク」の開発を行った(図表 12)。タスクは3つの軸から分類されており、その1つの軸の「Phase」では、SELHi 研究テーマでもある「国際コミュニケーション・リテラシー」の視点を育むため、自分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

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

図表 12 南稜高等学校タスクフレームワーク(内容シラバス)

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

とも示唆している。



図表 13 CDS の段階化と素材レベルの階層化

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

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

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

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

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

【Listening Tasks】

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

図表 14 南陵高等学校コアスキル CDS およびタスクリスト

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

3.4 葦合高等学校の事例

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

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

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

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

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

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

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

4. Can-do 研究の方向性

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

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

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

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

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

目標		1年				2年				3年			
		前期		後期		前期		後期		前期		後期	
		Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss	Ts	Ss
☐	A1												
☐	A2												
☐	A3												
☐	A4												
☐	A5												
☐	B1												
☐	B2												
☐	B3												
☐	B4												
☐	B5												
☐	C1												
☐	C2												
☐	C3												

図表 16 共通フレームワークによるスキルマッピング

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

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

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

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

注

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

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

参考文献

- Alderson, J. Charles. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Inference Between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (吉島茂他訳 2004. 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.)
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of References for Languages : Learning, Teaching, Assessment - Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Lenz, Peter and Schneider, Günther. (2004). *A Bank of Descriptors for Self-assessment in European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.
- Morrow, Keith(Ed.). (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- North, Brian. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- Pachler, Norbert and Field, Kit. (2001). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to School Experience*. Routledge.

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

英語学習ニーズ調査

したことが
ない場合は
想像で!!

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

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

学籍番号(8桁)

--	--	--	--	--	--	--	--

名前

--

A.スピーキング【SPEAKING】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答2】

… 機会があれば、☐ a.進んで学習したい ☐ b.できれば学習したい ☐ c.あまり興味がない【回答3】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答5】

… 機会があれば、☐ a.進んで学習したい ☐ b.できれば学習したい ☐ c.あまり興味がない【回答6】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答8】

… 機会があれば、☐ a.進んで学習したい ☐ b.できれば学習したい ☐ c.あまり興味がない【回答9】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答11】

… 機会があれば、☐ a.進んで学習したい ☐ b.できれば学習したい ☐ c.あまり興味がない【回答12】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答14】

… 機会があれば、☐ a.進んで学習したい ☐ b.できれば学習したい ☐ c.あまり興味がない【回答15】

B. リスニング【LISTENING】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答17】

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

② 日常的な話題に関する英語を聞いて、理解することができる【回答19】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答20】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答23】

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

④ 授業中に教師が話す英語を聞いて理解できる【回答25】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答26】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答29】

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

C. リーディング【READING】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答32】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答35】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答38】

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

④ 辞書を引かずに英語の物語やエッセイを読むことができる【回答40】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答41】

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

⑤ 高校の教科書レベルの短いテキストを音読することができる【回答43】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答44】

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

D. ライティング【WRITING】

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答47】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答50】

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

③ 英語で一貫したまとまりのある文章を書くことができる【回答52】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答53】

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

④ 英語で出来事や状況を説明する文章をことができる【回答55】

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答56】

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

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

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

… 今までに経験をしたことが、☐ a.ある ☐ b.ない【回答59】

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