

教室内教師英語力評価尺度マニュアル

1. 教室内教師英語力評価尺度の概要

本尺度は、香港試験評価局の開発した LPATE(Language Proficiency Assessment for English Language Teachers)の教室観察のためのベンチマークを参考にしながら¹⁾、教師の教室での言語使用を段階的に記述した評価尺度として開発された。尺度としては、LPATE と同様の枠組みによる観察評価のための「統合的診断尺度(Integrated Diagnostic Scale)」に加えて、教師自律性を支援する目的で自己評価のための「内省的分析尺度(Reflective Analytic Scales)」、さらに、下位尺度として、「機能別尺度(Function-specific Scales)」と「タスク別尺度(Task-specific Scales)」が開発された。それぞれの尺度の詳細は、資料4 から資料8 に示す。

- ①統合的診断尺度(Integrated Diagnostic Scale)：観察評価・包括的評価・量的指標（全体尺度）
- ②内省的分析尺度(Reflective Analytic Scales)：自己評価・観点別評価・質的指標（全体尺度）
- ③機能別尺度(Function-specific Scales)：自己評価・機能別評価（下位尺度）
- ④タスク別尺度(Task-specific Scales)：観察評価・タスク別評価（下位尺度）

これらの一連の尺度は、自己評価や観察評価など様々な場面での使用を想定しているが、評価そのものを主目的とはしておらず、評価を通して、教室での言語使用に関する気づき(language awareness)を高め、教師発達(professional development)を促すことを目的としている。また、教師の言語能力の高さは「教室内英語力」として、生徒のレベルや状況に応じた言語使用ができているかどうかという視点から定義されており、段階的な記述により、柔軟で効果的な言語調整能力を身につけていくことを目指している。

そのため、本尺度は、英語母語話者をモデルとした尺度ではなく、生徒の言語理解と使用に資する言語使用となっているかを基準とした尺度としている。こうした教室内英語力は、教授知識やスキルと不可分な能力ではあるが、授業そのものの善し悪しを評価対象とはせず、評価は言語使用と結びつけて行う。また、極力、教師の言語使用に対して、生徒が実際にどのように反応にしたかどうかから判定を行う記述としているが、生徒の授業への取り組みそのものを直接的な対象とはせず、教師の言語使用が生徒の言語理解と使用を促すことを意図しており、そのために効果的であったかどうかから判定を行う。

1.1 統合的診断尺度(Integrated Diagnostic Scale) ^註【資料4】

統合的診断尺度は、教師の教室内英語力を示す包括的な評価尺度である。尺度は4段階で記述され、「熟達(Proficient)=4」、「優良(Good)=3」、「適格(Acceptable)=2」、「不十分(Not Yet Acceptable)=1」の4つのレベルから判定される。教室内英語力は5つの観点から記述され、「文法(Grammar)」、「語彙(Vocabulary)」、「発音(Pronunciation)」の言語的な正確さや適切さなどの観点に加えて、具体的な教室での英語を用いた行動を2つに分類し、「指示や説明(Instruction and Explanation)」と「生徒とのインタラクション(Interaction with Students)」の機能面からの観点が設けられている。

それぞれの観点は観察可能な量的基準から記述されており、「文法」と「発音」では、正確さに加えて多様性と自然さ、「語彙」では、文脈に応じた適切さに加えて、文法と同様に多様性を基準としている。単に正確で適切な文法や語彙を用いることができるだけでなく、生徒のレベルや理解に応じてパラフレーズを行いながら、多様な文法や語彙を使い分ける柔軟な調整能力が求められる。「発音」に関しても正確さだけでなく、流暢さの面において自然さの基準を設け、ポーズやスピードの柔軟な調整能力を求めている。

¹ http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Local/Language_Proficiency_Assessment_for_Teachers/LPATE_Handbook.pdf

「指示と説明」は、効率性と明瞭さの基準から記述されており、冗長や単調な指示や説明とならずに、効果的な言語使用ができることを求めている。「生徒とのインタラクション」では、スムーズさの基準を立て、生徒との意味のあるやり取りが自然にかつ継続的にできており、授業の流れを阻害することがないことを求めている。いずれにおいても、教師の言語使用そのものだけでなく、生徒が指示や説明を理解し、やり取りができているかといった、生徒の言語使用や理解からの視点を反映させた指標としている。

判定にあたっては、自立した教師として教室内英語力を考えた際の閾となる(threshold)レベルとして、「適格レベル(2)」を満たしているかが、まずは大きな判断の基準となる。このレベルにおいては、時折の間違い不適切さは許容しつつも、言い換えや言い直しで自己修正ができており、生徒の理解を妨げていないことが条件となる。包括的な能力判定を行うため、5つの観点のうち1つだけは満たしていない場合においても、概ね該当レベルであると判断される(例えば、全体のレベル(Overall level)は、4つの観点が3レベル以上で、1つの観点が2レベルに留まっている場合、評価は3になる)。

「優良レベル(3)」になると、多くの場合、生徒のレベルや状況に応じた言語使用ができており、制限された文法や語彙だけでなく、多様な文法や語彙を選択的に使用できている。「熟達レベル(4)」では、ほとんどの場合において、柔軟かつ効果的な言語使用ができており、高度な言語調整能力を兼ね備えていると言える。いずれにおいても、包括的な判断となるため、4つ以上の観点がそのレベル以上であることが条件となる。

資料4には、英語版と日本語版の尺度に加えて、「授業観察評価シート(Classroom Language Assessment Sheet)」を掲載している。評価は観察ベースで行うことを想定しており、他者による観察評価を受けるか、自己が授業評価を行う場合には、ビデオ録画をした上で、客観的に判断を行う。ただし、いずれの場合においても、評価を通して自らの言語使用の気づきを高め、授業の内省(reflection)を行うことを目的としている。そのため、それぞれの観点について、観察して気づいたこと(evidence)を書き、客観的な判断理由を記入する欄を設けている。全体のレベル(Overall Level)の判定にあたっては、主観的な印象評価とならないように、観点ごとのスコアを記入した上で、判断を行う形式となっている。

それぞれの観定のレベル記述は下限のボーダーとなる基準を示しており、判定には十分な証拠が観察されることが条件となる。ひとつ上のレベルの基準を時折またはある程度は満たしていると判断される場合は、プラス(+)評価をつけることができる。例えば、上のレベルの記述文を部分的には達成している場合などがあげられる。各観点を統合した全体のレベル評価を行うことで、英語で授業を行うにあたっての適格性を判断すると同時に、それぞれの観点ごとの診断的評価を行うことで、上のレベルに達するために不足している部分への気づきを促すことが期待される。

他者評価における尺度利用にあたっては、特定の授業場面の観察に基づいた評価であることに留意し、観察から得られた証拠と、授業者の授業意図とのすり合わせを事後に行うことが重要となる。そのため、教員能力評価のための公的な試験目的で用いるのではなく、教員研修などでの相互研鑽目的として用いることが奨励される。限定された言語使用やインタラクションの欠如は、必ずしも教師の一般的な言語能力を反映している訳ではなく、当該の授業では十分な証拠が得られなかったことを示しているだけであり、観察対象となった生徒のレベルや状況、授業目的との比較の上で議論を行う必要がある。他の授業では異なったパフォーマンスとなることも考えられ、継続的な観察を通して、より総合的なレベル判定を行うことが望まれる。

注) 「統合的診断尺度」は、LPATE 評価者等との懇談を受けて、「発音」の国際的な通じやすさと「文法」の誤りの扱いの面に関して記述の改訂を行った。

1.2 内省的分析尺度(Reflective Analytic Scales)【資料5】

授業観察評価で判断しやすい、量的で客観的な基準から記述した統合的診断尺度に対して、内省的分析尺度では、「文法」、「語彙」、「発音」、「指示と説明」、「生徒とのインタラクション」のそれぞれの観点について、質的で具体的な基準により、特定の授業にとらわれずに自己評価により振り返り、全体的傾向を判断するのに適した記述とした。統合的診断尺度が、個々の観点を統合した包括的な診断を目的としているのに対して、内省的分析尺度は、ニーズに応じた個々の観点の尺度の個別の利用を可能としている。

尺度は統合的診断尺度と同様に4段階で記述され、それぞれ「熟達レベル(4)」、「優良レベル(3)」、「適格レベル(2)」、「不十分レベル(1)」を示している。全体的な基準としては、生徒のレベルに応じた言語使用ができていないか(熟達レベル)や生徒の理解の妨げとなっていないか(適格レベル)といった、受け手である生徒の視点を反映させた基準となっている点では共通しているものの、言語発達段階をより可視的に質的な差異を設けて記述している点で異なっている。

「文法」では、客観的な間違いの量や多様性の程度から記述する代わりに、内容の高度さや構文の複雑さの観点から記述をしている。「語彙」でも同様に、適切さや多様性の程度ではなく、話題の抽象性や母語話者の直感的語彙使用といった基準を設けている。また、「発音」に関しても、客観的な間違いの量に着目するか、質的な母語なまりの有無に着目するかで異なっている。「指示と説明」では、効率性と明瞭さに加えて、内容の複雑さや準備の有無などの視点を設けており、授業者自らの内観を意識した基準としている。「生徒とのインタラクション」では、やり取りのスムーズさを、より具体的に各段階でどのような言語機能が求められるかの観点から記述している。

内省的分析尺度では、特定の授業によらず、日頃の授業を自らが内省して判断を行うことを想定していることから、例えば、予期しない話題への対応など、一回の授業からは観察が難しい基準も盛り込んだ指標としている。また、客観的証拠に基づいた一貫性の高い判断を可能とするための基準というよりは、個人による解釈の幅を残しつつも、より言語発達段階を明示的に示した可読性の高い判断基準としている。統合的診断尺度がより評価の信頼性を重視した尺度であるのに対して、内省的分析尺度はより妥当性を重視した尺度であり、相互に補完し合うものであると言える。

判定にあたっては、それぞれの観点の尺度を個別に判定し、包括的なレベル判定は行わない。統合的診断尺度で不十分であると診断された観点や、自らの授業実践上の課題に応じて必要な観点を選択し、利用することができる。資料5には自己評価チェックリスト(Self-assessment Checklist)の形式の尺度を掲載している。該当するレベルにチェックをした上で、日頃の授業を内省して気がついたことをコメントとして記入し、今後の授業改善上の優先的な目標とするかにチェックを入れる。改善においては、チェックしたよりひとつ上の記述を常に意識した授業実践を心がけることが推奨される。

1.3 機能別尺度(Function-specific Scales)【資料6】

機能別尺度は、「誘出(Elicitation)」、「促進(Facilitation)」、「明確化(Clarification)」、「修正(Recast)」、「意見(Comment)」、「評価(Assessment)」の6つの下位尺度から構成されており²⁾、「内省的分析尺度」の「生徒とのインタラクション」で記述されている基準をさらに詳細化した内容となっている。尺度は4段階で記述され、内省的分析尺度と同様に自己評価における利用を想定している。

² LPATEでは、Language for InteractionをEliciting、Responding、Providing Feedbackの3つの言語機能に分けており、機能別尺度ではそれらの機能を参考にさらに下位分類を設けた。なお、Language for Instructionに関しては、Presenting、Giving Instructions、Signalingに分けられているが、概ね「内省的分析尺度」の「説明と指示」に該当していることから、特に下位尺度は設けていない。Presentingの具体的な活動については、「タスク別尺度」で扱われる。

資料6には自己評価チェックリスト形式の尺度を掲載している。日頃の授業実践を振り返り、該当するレベルにチェックをした上で、コメントを記し、目標の優先順位にチェックを入れる。そもそも生徒とのやり取りのある授業展開を想定しており、「促進」ではペアワークやグループワークといった生徒間のやり取りにおける介入時の機能を扱っているなど、特定の授業形式によった機能も含まれるが、英語で授業を行う目的のひとつが生徒の言語使用を活性化することであることを考えると、インタラクションの比率やその中での様々な言語機能の活用を内省することは有用であり、授業改善のひとつの目安となるであろう。

1.4 タスク別尺度(Task-specific Scales)【資料7、資料8】

タスク別尺度³⁾、統合的分析尺度が授業全体の包括的評価を行うことを目的としているのに対して、特定の言語活動場面を取りだして、観察評価する際に用いられることを想定している。観察対象とする活動(タスク)は授業者本人が自己選択により選ぶことで、自身の抱える課題により即したフィードバックを得ることができると。それぞれのタスクにおける判定基準は、「言語使用の正確さ」や「生徒を意識した言語使用」の2つの観点に加えて、それぞれのタスク内容に応じて、「表現力」や「コミュニケーションの自然さ」などの観点を加えた3つの観点から4段階で記述している。

ターゲットタスクとしては、①「音読指導(Reading Aloud, Oral Reading Practice)」、②「ターゲット英文(e.g. 教科書本文内容)の口頭導入(Oral Introduction of the Target Passage Content)」、③「新出文法の(口頭)導入((Oral Introduction of the Target Grammar)」、④「関連の背景知識の提供(Providing Relevant Background Knowledge)」、⑤「ターゲット英文(e.g. 教科書本文)の理解チェック(Comprehension Check)」、⑥「ティーム・ティーチングにおけるALTとのやりとり(Interaction with ALTs in Team Teaching)」、⑦「指名した学習者(生徒)とのやりとり(Oral Exchange with Students in the Whole Class Situation)」、⑧「単語・熟語指導(Instruction of Words and Idioms)」、⑨「モデル・スピーチ(Presentation of a Model Speech)」、⑩「オーラル・サマリー(Presentation of an Oral Summary)」を開発中であり、資料7と資料8では、その内、「音読指導」と「ティーム・ティーチングにおけるALTとのやりとり」を掲載している。

2. 教室内教師英語力評価尺度の活用方法

教室内英語力評価尺度の活用にあたっては、まずは「統合的診断尺度」を用いて観察評価を行い、そこで診断された内容に応じて、「内省的診断尺度」を用いながら、特定の観点到焦点化して授業改善を行い、定期的に「統合的診断尺度」を用いた客観的評価を得ながら、自己の発達をモニターするといった利用方法が考えられる。その中で、特に「生徒とのインタラクション」に課題を感じている場合、「機能別尺度」により、特定の言語機能に特化した授業改善を行うこともできる。また、「統合的診断尺度」によって、授業全体の包括的評価を得た際に、特定の言語活動で課題が見受けられる場合は、「タスク別尺度」を用いて、さらに詳細な授業観察評価を行うこともできるだろう。その際には、同一の授業を再度評価し直すことも考えられる。

それぞれの尺度を単独で利用する際の想定される活用場面をまとめたものが表1である。A)自分の授業をビデオ録画して評価する場合、B)普段の自分の授業を振り返って評価する場合、C)研究授業などで実践者の授業を他者が評価する場合、D)授業実践DVDを用いて授業分析評価をする場合のそれぞれの場面での各尺度の使い方を記している。図1は利用者の立場からの活用場面をまとめたフローチャートとなっている。いずれにおいても、尺度による評価を通して内省を行い、教師言語認知を高め、教室内英語力を向上させるための支援となることを目的としている。

³⁾ 教師を教室という現実のコミュニケーション場面での言語使用者ととらえ、「活動別」ではなく「タスク別」としている。

表 1. 想定される活用場面と尺度の選択

(A) <u>自分の授業をビデオ録画</u> して、授業中の英語使用をチェックしたいとき。	(A-1) 授業全体での英語使用	⇒	統合的診断尺度
	(A-2) 特定の活動における英語使用	⇒	タスク別尺度
(B) (ある特定の授業に限定せず) 自らの <u>普段の英語使用</u> (何ができて、何ができないか)を確認したいとき。	(B-1) 全体的な教室英語使用能力	⇒	内省的分析尺度
	(B-2) 言語機能 (e.g. 生徒の発話の誘出) ごとの英語使用能力	⇒	機能別尺度
(C) <u>研究授業</u> などを対象に、協議会などで授業者の英語使用を検討したいとき。	(C-1) 授業全体での英語使用	⇒	統合的診断尺度
	(C-2) 特定の活動における英語使用	⇒	タスク別尺度
	(C-3) 授業者による自らの英語使用の振り返り	⇒	内省的分析尺度
(D) <u>授業実践 DVD</u> (文部科学省作成のものや市販のもの) を使って、その中に含まれている授業を教室内英語の観点から分析したいとき。	(D-1) 授業全体での英語使用	⇒	統合的診断尺度
	(D-2) 特定の活動における英語使用	⇒	タスク別尺度
	(D-3) 特定の言語機能 (e.g. 生徒の発話の誘出) の分析	⇒	機能別尺度

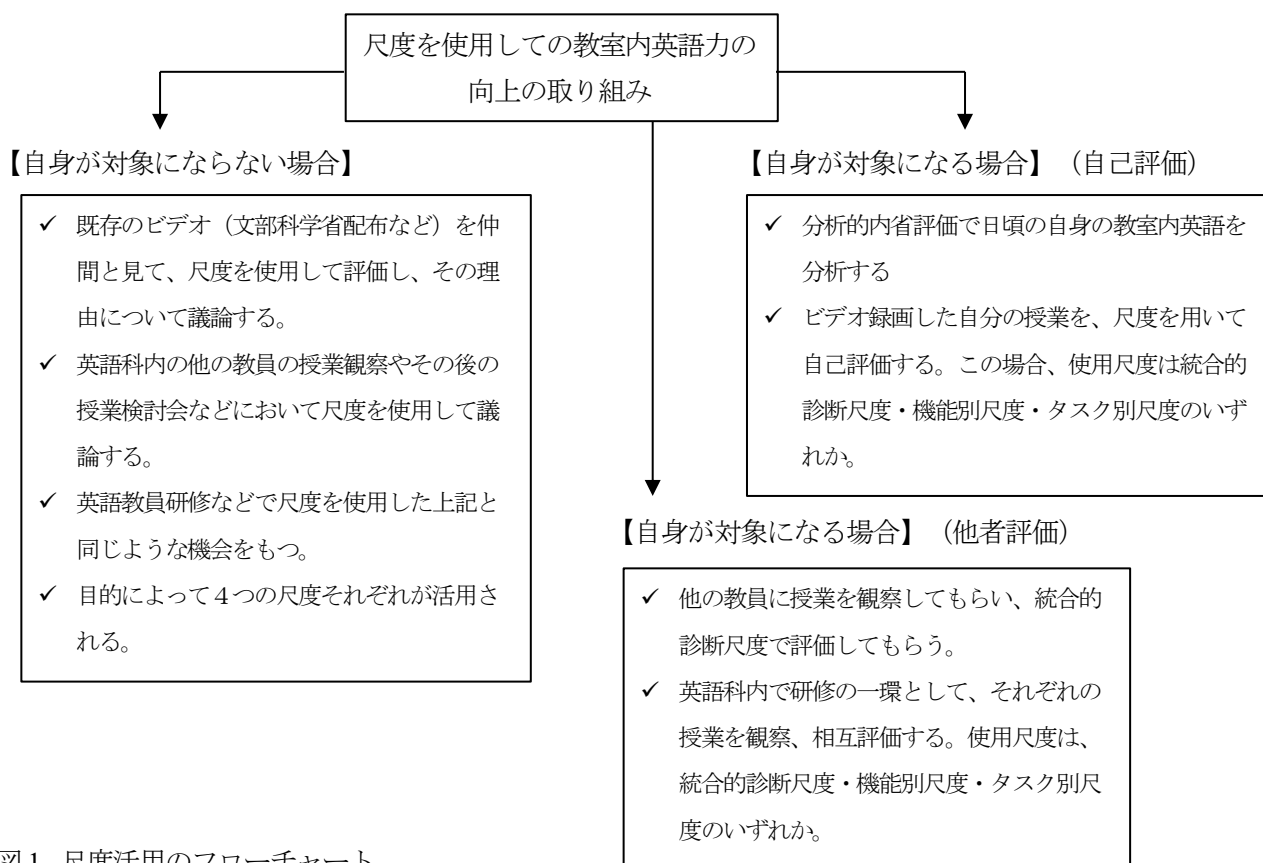


図 1. 尺度活用のフローチャート

資料 4. 「統合的診断尺度(Integrated Diagnostic Scale)」 授業観察評価シート (改訂版)

4 熟達レベル (Proficient)
<p><i>Grammar (Accuracy & Variety):</i> Except for incidental minor mistakes, almost always uses an accurate and wide variety of grammar in accordance with students' needs and proficiency flexibly.</p> <p><i>Vocabulary (Appropriateness and Variety):</i> Almost always chooses appropriate words and phrases for students, and uses them flexibly so that they understand them.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy & Naturalness):</i> Almost always pronounces accurately and naturally, and expresses the intention of the communication with effective prosody. Also successfully conveys meaning to almost all students by flexibly adjusting speed and pauses to their understanding.</p> <p><i>Instruction & Explanation (Clarity & Efficiency):</i> Provides clear instructions so that most of the students follow them. Explains the content efficiently and naturally so that most of the students understand it.</p> <p><i>Interaction with students (Smoothness):</i> Deals with different levels of students' utterances flexibly, and maintains natural and meaningful interaction with the students.</p>
3 優良レベル(Good)
<p><i>Grammar (Accuracy & Variety):</i> Except for incidental minor mistakes, mostly uses an accurate and wide variety of grammar in accordance with students' needs and proficiency.</p> <p><i>Vocabulary (Appropriateness & Variety):</i> Mostly chooses appropriate words and phrases for students, and accurately conveys meaning to many students.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy & Naturalness):</i> Mostly pronounces accurately and naturally, and expresses the intention of the communication with appropriate prosody. Also successfully conveys meaning to many students by adjusting speed and pauses to their understanding.</p> <p><i>Instruction & Explanation (Clarity & Efficiency):</i> Mostly provides clear instructions so that many of the students follow them. Explains the content efficiently so that many of the students understand it.</p> <p><i>Interaction with Students (Smoothness):</i> Mostly uses appropriate language to many of the students and thereby maintains smooth interaction with them.</p>
2 適格レベル (Acceptable)
<p><i>Grammar (Accuracy & Variety):</i> Generally uses grammar accurately and reformulation (or self-correction) of occasional mistakes does not impede the flow of the lesson as a whole.</p> <p><i>Vocabulary (Appropriateness & Variety):</i> Generally uses the basic vocabulary required for the lesson and reformulation of occasional inappropriate vocabulary does not impede students' understanding.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy & Naturalness):</i> Occasionally uses monotone prosody, but generally pronounces accurately and reformulation of occasional mistakes does not impede students' understanding.</p> <p><i>Instruction & Explanation (Clarity & Efficiency):</i> Generally provides instructions and explanation that do not impede students' understanding but help them follow the lesson (with occasional inefficiency along with recast and rephrase).</p> <p><i>Interaction with Students (Smoothness):</i> Generally interacts with students with appropriate language. Occasional reformulation of utterance does not impede communication with students.</p>
1 不十分レベル (Not Yet Acceptable)
<p><i>Grammar (Accuracy & Variety):</i> Uses limited and inaccurate grammatical structure. Grammatical errors are often observed.</p> <p><i>Vocabulary (Appropriateness & Variety):</i> Uses inappropriate and limited vocabulary. Often fails to convey meaning to students.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy & Naturalness):</i> Inaccurate and unnatural pronunciation confuses students.</p> <p><i>Instruction & Explanation (Clarity & Efficiency):</i> Often fails to give instructions and explanation clearly. Students are confused and do not follow the instruction.</p> <p><i>Interaction with students (Smoothness):</i> Often does not interact with many students due to limited appropriate language. Fails to communicate with many of the students.</p>

Notes:

- (1) A candidate is considered to have reached the required level of proficiency (i.e., Level 2) in every aspect of the language (grammar, vocabulary, pronunciation, instruction & explanation, interaction with students).
- (2) A candidate is considered to have reached overall level "4" (i.e., at least 3 on one aspect and 4 on the other aspects), "3" (i.e., at least 2 on one aspect and 3 on the other aspects) or "2" (i.e., at least 2 in every aspect) considerably.
- (3) Language use for the sake of learners: Suitability for learners' level and situation

<p>4 熟達レベル (Proficient)</p> <p>文法 (正確さと多様性) : 偶発的で軽微な間違いは除き、ほぼ正確で多様な文法が、生徒の状況やレベルに応じて柔軟に使用されている。</p> <p>語彙 (適切さと多様性) : 意図した意味を伝えるのに適切でかつ多様な単語を選択し、生徒に理解できるように柔軟に用いることができている。</p> <p>発音 (正確さと自然さ) : ほぼ正確かつ自然な発音ができ、イントネーション等によりコミュニケーション上の意図を効果的に表現できている。また、生徒の状況やレベルに応じて、ポーズやスピードを柔軟に調整することにより、生徒にもわかりやすい音声表現になっている。</p> <p>指示と説明 (明瞭さと効率性) : 指示と説明が効果的かつ自然にでき、ほぼ全員の生徒が指示に従い行動し、説明を十分に理解している。</p> <p>生徒とのインタラクション (スムーズさ) : 生徒による様々なレベルの発話に柔軟に対応できており、生徒との自然かつ意味のあるやりとりが継続できている。</p>
<p>3 優良レベル (Good)</p> <p>文法 (正確さと多様性) : 多くの場合において、偶発的で軽微な間違いは除き、ほぼ正確で多様な文法が、生徒の状況やレベルに応じて概ね適切に使用されている。</p> <p>語彙 (適切さと多様性) : 多くの場合、意図した意味を伝えるのに適切でかつ多様な単語を選択し、生徒に理解できるように用いることができている。</p> <p>発音 (正確さと自然さ) : 多くの場合において、正確かつ自然な発音ができ、イントネーション等によりコミュニケーション上の意図を適切に表現できている。また、生徒の状況やレベルに応じて、ポーズやスピードを適切に調整することにより、生徒にも概ねわかりやすい音声表現になっている。</p> <p>指示と説明 (明瞭さと効率性) : 指示と説明が単調であったりと、効果的でないこともあるが、多くの場合効率的かつ的確にでき、生徒は指示に従い行動し、説明を理解している。</p> <p>生徒とのインタラクション (スムーズさ) : 多くの生徒に対して適切な言語使用ができており、生徒とのコミュニケーションはスムーズである。</p>
<p>2 適格レベル (Acceptable)</p> <p>文法 (正確さと多様性) : 時折間違いをし、言い直しもしながらであるが、概して英語での授業を行うための必要程度の文法を正しく使うことができている、生徒の理解を妨げていない。</p> <p>語彙 (適切さと多様性) : 時折意図した意味を伝えるのに適切とは言えない単語を選択したり、限られた単語のみを用いる場合もあり、また、生徒のレベルに合致しない単語を選択することもあるが、概して必要最低限の単語を使用できている、言い換えなどにより概して生徒の理解を妨げていない。</p> <p>発音 (正確さと自然さ) : イントネーション等がやや単調であり、時折発音の間違いをすることもありますが、概して言い直しなどにより誤りを修正できている、発音のために生徒の理解が妨げられることはない。</p> <p>指示と説明 (明瞭さと効率性) : 指示と説明が冗長であったりと、必ずしも十分に効率的とは言えず、時折明瞭でない場合もあるが、言い換えや言い直しなどにより、概して生徒は指示に従い行動し、説明をおおよそ理解している。</p> <p>生徒とのインタラクション (スムーズさ) : 時折生徒が理解できず流れが止まったり、生徒に適切な反応が来ていないこともあるが、授業全体としては生徒とのコミュニケーションは阻害されることがないような教室内英語が使用されている。</p>
<p>1 不十分レベル (Not Yet Acceptable)</p> <p>文法 (正確さと多様性) : 限られた文法構造しか見当たらず、誤りも多々見られる。</p> <p>語彙 (適切さと多様性) : 意図した意味を伝えるには不適切な単語をしばしば用い、また使用する単語は極めて限定的である。さらに、使用する単語はしばしば生徒のレベルに合致していない。</p> <p>発音 (正確さと自然さ) : 不正確または不明瞭な発音であり、生徒の理解に混乱をもたらす。</p> <p>指示と説明 (明瞭さと効率性) : 指示と説明が明瞭でないため、ほとんどの生徒は指示や説明を理解することが出来ていない。</p> <p>生徒とのインタラクション (スムーズさ) : 不適切な言語使用のため、多くの生徒とのコミュニケーションがとれていない。</p>

Classroom Language Assessment Sheet (CLAS)

Performer: _____

Overall Level: _____

Grammar

(accuracy

& variety)

Score: _____

Vocabulary

(appropriateness

& variety)

Score: _____

Pronunciation

(accuracy

& naturalness)

Score: _____

Instruction &

Explanation

(efficiency)

Score: _____

Interaction

(smoothness)

Score: _____

<p><i>Grammar</i> <i>(accuracy</i> <i>& variety)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Vocabulary</i> <i>(appropriateness</i> <i>& variety)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Pronunciation</i> <i>(accuracy</i> <i>& naturalness)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Instruction &</i> <i>Explanation</i> <i>(efficiency)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Interaction</i> <i>(smoothness)</i> Score: _____</p>	

- * Overall level は、例えば、4つの観点で3 レベル以上、1つの観点で2 レベル以上の場合、評価は3 になります。
- * Scale 3 & 4 についてのコメントを書く際は、具体的なフィードバックを記入するように心がけてください。例えば、「～だから～の場面は～と判断した。私ならば、その場面は～のように対処するのが妥当だと思う。」のようになります。これは評価する側の判断基準を明確にすることにより、評価された側の自己改善につなげていくためです。
- * 部分的に一段階上の内容が出来ている場合は、+をつけて評価しても構いません。例えば、発音全体としては2 だけれども、あるプロソディに関しては一定量の3 の要素が見られたとしたら、2+となります。
- * In case you give more than “3” or “4” in the four areas and more than “2” in only one area, the overall level can be “3”. This rule is applicable throughout.
- * When you comment on the sections of Scales 3 (The language of interaction) and 4 (The language of instruction), please try to give as much concrete feedback as possible, for example, ‘I assessed ... as ... because...’, ‘if I were you, I would have ...’ This is based on the assumption that, given the concrete criterion of the assessor’s feedback, we can investigate the difference between what is assessed and the intentions behind our performance and thereby lead to the improvement of the candidate’s performance.
- * When you observe a certain amount of higher level of performance in some area of one category, you may add a mark (+). For example, when you find the performer’s pronunciation as a while level 2 but find its prosody aspect of pronunciation alone (i.e., stress/rhythm/intonation in the category of pronunciation) level 3, you may give him/her level 2+.

資料 4. 「内省的分析尺度(Reflective Analytic Scales)」自己評価チェックリスト

Grammar: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can maintain a discourse with detailed information while modifying language structures of the utterances according to students' understanding [proficiency level]. <input type="checkbox"/> 3. I can make a speech with connected sentences while causing no confusion about personal references or temporal orders of the utterances even if a topic is rather difficult. <input type="checkbox"/> 2. I can make an interaction with discrete sentences while making questions if a topic is rather easy. <input type="checkbox"/> 1. I can only make utterances with isolated words and phrases while having difficulty in maintaining speech in natural interaction.
Vocabulary: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can make utterances with natural and appropriate use of vocabulary which is close to native speakers' intuitive usage while flexibly paraphrasing it according to the understanding [proficiency level] of the student even with an unexpected topic. <input type="checkbox"/> 3. I can make utterances with selective and effective use of vocabulary depending on context even with a rather abstract topic. <input type="checkbox"/> 2. I can communicate well enough even with occasional inappropriate use of vocabulary while avoiding words and phrases that are not familiar or out of my memory if a topic is rather familiar and specific. <input type="checkbox"/> 1. I can only make utterances with well-prepared and half-memorized sentences while having difficulty in modifying them according to the situation.
Pronunciation: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can speak fluently with internationally intelligible pronunciation as a well-educated speaker while effectively modifying utterances including a speed of speech. <input type="checkbox"/> 3. I can speak with pronunciation intelligible to those who are not familiar with a foreign accent while using pauses in a natural flow of speech. <input type="checkbox"/> 2. I can speak with a foreign accent which is sometimes unintelligible but still guessable while using pauses which don't severely hinder understanding of the speech. <input type="checkbox"/> 1. I can only speak with a heavy foreign accent which makes speech unintelligible while frequently putting unnatural pauses which can lead to a breakdown in communication.
Instruction and Explanation: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can make an instruction smoothly and effectively while flexibly making a model presentation and explanation without preparation if a topic is rather familiar. <input type="checkbox"/> 3. I can make an even complicated instruction clear while explicitly making a model presentation and explanation without notes or texts if a topic is prepared to some extent. <input type="checkbox"/> 2. I can make a rather easy instruction without problem while managing to make a model presentation and explanation with some reference to notes and texts. <input type="checkbox"/> 1. I cannot make an even comparatively easy instruction well enough and tend to create confusion while being unable to make a model presentation and explanation even with notes and texts.
Interaction with Students: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can elicit extended utterances from students while summarizing students' interaction and giving appropriate feedback to the whole class. <input type="checkbox"/> 3. I can make a recast and clarification of students' utterances while giving appropriate feedback to those students with the whole class in mind. <input type="checkbox"/> 2. I can elicit partial responses and clarify students' utterances while insufficient to make a recast or give appropriate feedback. <input type="checkbox"/> 1. I can only request a repetition of students' utterances and give fixed feedback while unable to elicit further responses.

*紙面の都合から「内省コメント(reflective comments)」欄は省略

文法(Grammar): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<p>□4. 生徒のレベルに合わせて構文の調整を行いながら、詳細な情報を交えてまとまった談話を行うことができる。</p> <p>□3. ある程度高度な内容に関しても、事物や人物、時間的な前後関係に混乱なく、複数の文をつなげて発話できる。</p> <p>□2. 比較的簡単な内容であれば質問なども交えながら単文レベルでの発話のやり取りを行うことができる。</p> <p>□1. 語句レベルの発話に留まってしまい自然なやり取りの中で発話を保持するのが困難である。</p>
<内省コメント>
語彙(Vocabulary): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<p>□4. 予期しない話題に関しても、生徒のレベルに合わせて語彙の言い換えを柔軟に行いながら、母語話者の直感的語彙使用に近い自然で適切な語彙を用いた発話をすることができる。</p> <p>□3. ある程度抽象的な話題に関しても、文脈に応じて語彙を効果的に使い分けながら発話をすることができる。</p> <p>□2. 比較的なじみのある具体的な話題であれば、よく知らなかったり、瞬時には思い出せなかったりする語彙を回避しながら、時折不適切な語彙を交えながらも、十分に意味を伝えることができる。</p> <p>□1. 十分に準備をして半ば暗記した場合に発話が限られ、その場での状況に応じた発話を行うことが困難である。</p>
<内省コメント>
発音(Pronunciation): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<p>□4. 教養ある話し手として国際的に通用する発音で、よどみなく発話速度などを効果的に調整しながら発話できる。</p> <p>□3. 母語なまりは残るものの外国語に慣れていない聞き手にも十分に通じる発音で、不自然でない程度のポーズを交えながら自然な流れで発話できる。</p> <p>□2. 時折発音上のなまりから理解が困難なところもあるが十分に推測可能であり、理解の大きな妨げにならない程度のポーズを交えて発話できる。</p> <p>□1. 母語なまりが強く理解が困難なことがあり、発話も不自然なポーズが多く、やり取りが中断されがちである。</p>
<内省コメント>
指示と説明(Instruction and Explanation): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<p>□4. 区切れよく効果的に指示をすることができ、ある程度慣れた内容であれば、準備しない内容に関しても、柔軟に状況に応じて説明やモデルの提示をすることができる。</p> <p>□3. 複雑な指示でも明確に与えることができ、ある程度準備をすれば、メモやテキストに頼らなくても、はっきりと説明やモデルの提示をすることができる。</p> <p>□2. 比較的簡単な指示であれば問題なくこなすことができ、メモやテキストを時折参照すれば、説明やモデルの提示をなんとか行うことができる。</p> <p>□1. 比較的簡単な指示であっても手間取ってしまい混乱しがちであり、メモやテキストがあっても、満足のいく説明やモデルの提示を行うことができない。</p>
<内省コメント>
生徒とのインタラクション(Interaction with Ss): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<p>□4. 発話内容の理解確認に留まらず、継続的な発話を引き出したり、やり取りをまとめて、クラス全体を意識した適切なコメントをすることができる。</p> <p>□3. 言い直しなどを交えて発話内容の理解確認を行ったり、ある程度クラスを意識しつつ、本人に対して適切なコメントを与えることができる。</p> <p>□2. 部分的な発話を促したり、発話の意図の確認を行うことはできるが、言い直しを行ったり、適切なコメントを与えるのは十分とは言えない。</p> <p>□1. 発話の繰り返しを求めたり、単純な決まり文句を返すだけで、発話を促すことができず、言い直しを行ったり、適切なコメントを与えることもできない。</p>

<内省コメント>

資料 5. 「機能別尺度(Function-specific Scales)」自己評価チェックリスト

Elicitation: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can elicit lengthy responses by appropriately offering them helping words. <input type="checkbox"/> 3. I can elicit partial responses and retell them more clearly by combining those fragments of messages. <input type="checkbox"/> 2. I can elicit partial responses by making questions appropriate for each proficiency level. <input type="checkbox"/> 1. I cannot elicit students' responses well.
Comments:
Facilitation: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can summarize students' utterances and guide more developed interaction. <input type="checkbox"/> 3. I can activate students' interaction when necessary in an appropriate way for each student.. <input type="checkbox"/> 2. I can make questions for students who are leading interaction when they are silent. <input type="checkbox"/> 1. I cannot intervene in interaction even when students fall silent.
Comments:
Clarification: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can make questions to students' utterances so as not only to clarify their explicit messages but also to elicit their implicit intention. <input type="checkbox"/> 3. I can check my understanding of students' utterances and ask questions to clarify the points difficult to understand. <input type="checkbox"/> 2. I can ask questions to the points which are difficult to understand in students' utterances. <input type="checkbox"/> 1. I can only ask students to repeat their utterances when I have difficulty in understanding them.
Comments:
Recast: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can identify students' errors in their utterances and raise their awareness by recasting them. <input type="checkbox"/> 3. I can identify students' errors and explicitly inform them with their errors. <input type="checkbox"/> 2. I can identify students' errors but cannot recast them in correct forms. <input type="checkbox"/> 1. I cannot consistently notice students' errors.
Comments:
Comment: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can summarize students' utterances and make comments directed to the class. <input type="checkbox"/> 3. I can make contextual comments directed to the students who make utterances. <input type="checkbox"/> 2. I can make short comments or give praise appropriate for the situation. <input type="checkbox"/> 1. I can only make fixed comments or give simple praise.
Comments:
Assessment: <input type="checkbox"/> My Primary Goal <input type="checkbox"/> My Secondary Goal <input type="checkbox"/> Not My Current Goal
<input type="checkbox"/> 4. I can analytically assess students' utterances with accuracy and give detailed advice. <input type="checkbox"/> 3. I can roughly assess students' utterances on discrete points and give general advice. <input type="checkbox"/> 2. I can roughly assess students' utterances on discrete points, but cannot give appropriate advice. <input type="checkbox"/> 1. I can roughly judge overall level of students' utterances, but cannot make analytical assessment.
Comments:

誘出(Elicitation): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 生徒との応答の中で、適切に言葉を挟むなどしながら、長い発話を引き出すことができる。 <input type="checkbox"/> 3. 生徒との応答の中で、部分的に引き出した発話を言い換えてつなげることができる。 <input type="checkbox"/> 2. 生徒との応答の中で、質問を工夫し、発話を部分的に引き出すことができる。 <input type="checkbox"/> 1. 生徒との応答の中で、発話をうまく引き出すことができない。
<内省コメント>
促進(Facilitation): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 生徒間のやり取りを整理してまとめた上で、発展的な発話を促すことができる。 <input type="checkbox"/> 3. 生徒間のやり取りを十分に観察し、適切な時に相互のやり取りを活性化することができる。 <input type="checkbox"/> 2. 沈黙等がある際に、発話の少ない生徒に発話を促すような質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 1. 沈黙等があっても、やり取りにうまく関与することができない。
<内省コメント>
明確化(Clarification): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 生徒の発話の表面的な理解確認だけでなく、発話の意図を尋ねる質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 3. 生徒の発話の理解できた箇所を確認した上で、理解できない箇所に質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 2. 生徒の発話の理解できない箇所に絞って、発話内容を確認する質問をすることができる。 <input type="checkbox"/> 1. 生徒に発話の繰り返しを求めるのみで、発話を引き出すことができない。
<内省コメント>
修正(Recast): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 生徒の発話の誤りに気づき、生徒に気づきの機会を与えるような言い直しをすることができる。 <input type="checkbox"/> 3. 生徒の発話の誤りに気づき、その場で言い直しをしてフィードバックすることができる。 <input type="checkbox"/> 2. 生徒の発話の誤りには気づくが、言い直しをしてフィードバックすることができない。 <input type="checkbox"/> 1. 生徒の発話の誤りに一貫して気づくことができない。
<内省コメント>
意見(Comment): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 生徒の発話を口頭で要約した上で、クラスを意識した内容的なコメントをすることができる。 <input type="checkbox"/> 3. 生徒の発話に対して、内容を踏まえて本人に対して長めのコメントを言うことができる。 <input type="checkbox"/> 2. 生徒の発話に対して、短いコメントや状況に応じたほめ言葉を言うことができる。 <input type="checkbox"/> 1. 生徒の発話に対して、決まり文句や単純なほめ言葉しか言うことできない。
<内省コメント>
評価(Assessment): <input type="checkbox"/> 優先的目標 <input type="checkbox"/> 二次的目標 <input type="checkbox"/> 当面の目標とはしない
<input type="checkbox"/> 4. 発話のレベルを正確に観点別に判断でき、詳細なアドバイスを与えることができる。 <input type="checkbox"/> 3. 発話のレベルをある程度観点別に判断でき、全体的なアドバイスを与えることができる。 <input type="checkbox"/> 2. 発話のレベルをある程度観点別に判断できるが、適切なアドバイスをすることができない。 <input type="checkbox"/> 1. 発話の全体的なレベルはある程度分かるが、観点別に判断をすることができない。

資料6. 「タスク別尺度：音読（Task-specific Scales: Oral reading practice）」

	Accuracy of Pronunciation	Expressiveness	Assessment and Adjustment
4	The model reading aloud is almost always presented with accurate pronunciation. There is no error in the production of segmentals.	The model reading aloud is characterized by a high level of expressiveness, with elegant variations in prosody (e.g., rhythm, rate of speech, pitch, volume, use of pauses) to heighten effects and express fine shades of meaning.	<In addition to (1) and (2) in Level 3> Oral reading practice is presented by effectively varying the volume and rate of speech and in a variety of ways so that students' concentration can be maintained at a high level throughout the practice.
3	Most parts of the model reading aloud are presented with almost accurate pronunciation. Although the production of some segmentals is not always the same as that of standard varieties of English, different vowels and consonants are produced clearly and distinctively, and no intrusive vowels (i.e., unnecessary vowels after consonants) are observed.	The meaning of the target passage is effectively expressed with the use of appropriate prosody. The intonation carries the intended meaning, with effective adjustment and variations of supra-segmental features (e.g., rhythm, rate of speech, pitch, volume, use of pauses).	(1)The model reading aloud is presented with the speed and volume (i.e., length of the target part) that best fits the students' levels, and in such a way that students can recognize important points to check in their oral reading. (2)While conducting this activity, the teacher monitors student performance, and helps students overcome their weak points by orally highlighting them in the second model presentation and by practicing these points repeatedly.
2	The model reading aloud is presented with an acceptable level of accuracy and can serve as a model for students' reading aloud. Unnecessary vowels are sometimes included after consonants and subtle distinction of some vowels and consonants (e.g. /n/-ŋ/, /ɪ/-j/, /ʒ/-/dʒ/) is not always clear, but they do not impede communication.	(1)The meaning of the target passage is moderately well expressed with the use of appropriate prosody. The intonation is generally natural, with change (variations, no flatness) in pitch and rate of speech. (2)The volume of the teacher's voice is large enough to reach all students.	(1)The model reading aloud is presented with the speed and volume (i.e., length of the target part) that generally fits students' levels. (2)While conducting this activity, the teacher tries to monitor student performance and to practice difficult parts repeatedly.
1	The model reading aloud is presented with unacceptable pronunciation that is characterized by the wrong placement of word stress and inaccurate production of key vowels and consonants.	(1)The intonation is unnatural and/or flat and monotonous. (2)The volume of the teacher's voice is insufficient, and as a result, some students cannot hear it well.	(1)The model reading aloud is presented without consideration of the students' level. The speed and volume (i.e., length of the target part) do not match the students' ability. (2)The teacher speaks (conducts this activity) without monitoring students performance nor taking measures to help students overcome their difficulties.

	英語発音の正確さ*	表現力**	生徒を意識した言語使用
4	音読するメッセージ全体に渡って、ほぼ正確な英語発音のモデルを提示できている。分節音(segmentals)に関しては、ほとんど全く標準英語からの逸脱はみられない。	スピード・ピッチ・声量の変化、ポーズの使用、感情表現などにおいて大変優れ、雰囲気高め、メッセージに込められた繊細な意味を表現する朗読(モデル提示)となっている。	<レベル3の(1)と(2)の特徴に加えて> 音読練習をしている途中で生徒の集中力が途切れないように、声量やスピードに変化をつけたり、様々なやり方で繰り返したりして、音読活動を行っている。
3	音読するメッセージのほとんどの部分において、ほぼ正確な英語発音のモデルを提示できている。分節音(segmentals)の産出については、標準英語のそれと調音が異なる場合もみられるが、母音や子音の区別は明瞭になされており、子音の後に不必要な母音が入ることもない。	メッセージの意味が適切なプロソディによって音声表現されている。イントネーションは意図された意味を表現しており、スピード・ピッチ・声量などの調整やポーズの使用などが適切に行われた朗読(モデル提示)となっている。	(1)生徒がリピートしやすいようなスピード、長さのモデル提示であり、音読上重要な点や注意すべき点がはっきりと分かるモデル提示となっている。 (2)生徒の音読をモニターし、うまくできない点などについては、繰り返し練習したり、課題となるポイントをハイライト(強調)する形で音声モデルを再度提示したりしている。
2	時折子音の後に不必要な母音が入ったり、微妙な母音や子音の区別(e.g. /n/ と /ŋ/, /l/ と /j/, /s/ と /dʒ/)はできていない場合もあるが、発音(分節音)のためにコミュニケーションが阻害されることはなく、生徒が真似して良いレベルの英語発音モデルを提示できている。	(1)文強勢は正しく、ほぼ自然なイントネーションで、ピッチやポーズの点でも変化のある(単調でない)朗読となっている。 (2)声量は十分であり、全ての生徒に届いている。	(1)音読のスピード、リピートさせるかたまりの長さ等の点で、生徒の音読能力におおよそ合ったモデル提示となっている。 (2)生徒の音読をモニターし、うまくできない点などについては、繰り返し練習するなどの対応ができています。
1	生徒のモデルとしては不適切な英語発音モデルを提示している。語強勢の位置の間違いや重要な母音・子音の不正確な産出が見られる。	(1)いわゆる「棒読み」の平坦で単調な朗読となっている。 (2)声量が不十分であり、うまく聞こえていない生徒も存在する。	(1)生徒の音読能力をあまり考えずに音読モデル提示を行っている。スピード、音読対象となる箇所長さなどの点が生徒のレベルと合っていない。 (2)生徒の音読がどのような状態であったかに気を配っておらず、生徒が抱える困難点などについても対応できていない。

*主に分節音(segmentals)に関する正確さを示す。

**超分節音的特徴(suprasegmental features)を含む。

資料7. 「タスク別尺度：ティーム・ティーチング（Interaction with an ALT in Team Teaching）」

	Accuracy of English	Quality of Communication	Assessment and Adjustment
4	Most of the time, even in unplanned/ impromptu language use situations, the teacher speaks English with an excellent level of accuracy. There is almost no error (deviations from the standard varieties of English) in pronunciation, vocabulary choice and grammar.	(1)The teacher’s utterance is characterized by a high level of expressiveness, with elegant variations in supra-segmental features (e.g., rhythm, rate of speech, pitch, volume, use of pauses) to heighten effects and express fine shades of meaning. (2)Interaction with the ALT is quite natural and effective as quality input to students, with appropriate response to the ALT’s utterance and natural turn taking. (3)Even in unplanned/impromptu language use situations, the teacher interacts with the ALT smoothly and fluently.	<In addition to (1) and (2) in Level 3> (1)In order to increase students’ exposure to the ALT’s authentic English, the teacher asks for repetition by the ALT and/or elicits further utterances from the ALT. (2)When the ALT talks for a long period, the teacher summarizes the message or reorganizes its content and presents it in a more comprehensible way in English.
3	In planned/prepared language use situations, the teacher speaks English with a high level of accuracy. There are no serious errors (serious deviations from the standard varieties of English) in pronunciation, vocabulary choice and grammar. In unplanned/impromptu language use situations, however, the level of accuracy decreases.	(1)The teacher uses natural intonation and expresses meanings appropriately by adjusting the rate, pitch and volume of voice, and by using pauses. (2)Interaction with the ALT is generally natural. The teacher tries to take turns naturally and to respond to the ALT’s utterances. (3)In planned/prepared language use situations, the teacher interacts with the ALT smoothly.	(1)In talking with the ALT, the teacher pays attention to (looks at) students; the teacher tries to ensure that students watch and listen to the interaction between the ALT and the JTE. (2)When what the ALT says is judged to be incomprehensible to students (e.g., including too many unknown words), the teacher reformulates it in a comprehensible form — for example, by replacing difficult expressions with easy ones, giving examples, and restating the message in a simple/simplified way.
2	The teacher speaks English with an acceptable level of accuracy (pronunciation, vocabulary choice and grammar); it shows some deviations from the standard varieties of English, but usually does not include serious errors that impede communication with the ALT.	(1)The teacher uses natural intonation and adjusts other supra-segmental features (e.g., rhythm and pitch). The volume of voice is large enough to reach all students. (2)The teacher manages to interact with the ALT, although the interaction is often not smooth.	(1)In talking with the ALT, the teacher sometimes loses attention to the students. (2)The teacher tries to monitor whether students can understand the ALT’s utterances. When the utterance is judged to be incomprehensible, the teacher repeats it in English, but not in a more comprehensible form. Also, the teacher often translates what the ALT says into Japanese.

1	The teacher speaks English with an unacceptable level of accuracy; it seriously deviates from standard varieties of English and communication with the ALT is often impeded.	(1)The interaction with the ALT, if present, is far from natural. (2)The teacher speaks in a low voice so that some students cannot hear what s/he says.	(1)In interaction with the ALT, if present, the teacher does not pay attention to students. (2)The teacher almost never speaks in English, and/or simply translates into Japanese what the ALT says.
	英語の正確さ	表現力&コミュニケーションの自然さ	生徒を意識した言語使用
4	授業全体を通して、準備をしていない場面であっても、ほぼ正確な英語が用いられており、文法、語彙選択、発音(分節音の産出)などに関して、誤り(標準英語からの逸脱)はほとんど見られない。	(1)スピード・ピッチ・声量の変化、ポーズの使用、感情表現などにおいて大変優れ、繊細なニュアンスをも効果的に表現した発話となっている。 (2)ALTの発話に対する適切な応答&反応、自然なターン・テーキングが見られ、ALTとのやりとりが自然で安定感があるものとなっていて、学習者にとって質の高いインプットとなっている。 (3)事前に計画していない場面においても、ALTとのやりとりをスムーズに行うことができている。	<レベル3の(1)と(2)に加えて> (1)ALTの英語を多く生徒に聞かせるために、やり取りの中でALTに繰り返しを求めたり、(さらに詳しい)発話を引き出すようにして話している。 (2)ALTが長めのまとまりのある発話をした場合、必要に応じて、内容を英語で要約したり、より分かりやすいように再構成して提示し直したりしている。
3	準備をしている場面においては、ほぼ正確な英語が用いられており、文法、語彙選択、発音(分節音の産出)などに関して、誤り(標準英語からの逸脱)はほとんど見られない。準備をしていない場面では、時折英語の正確さに問題が見られる。	(1)スピード・ピッチ・声量の変化、ポーズ、感情表現などに優れ、表現力のある発話となっている。 (2)自分の方からもターン・テーキングを行って会話を続けており、ALTの発話に対しても応答&反応しようとしている。 (3)事前に計画していた場面においては、ALTとのやりとりをスムーズに行うことができている。	(1)ALTと対話する際にも「注意のベクトル」を生徒にも向けている(=クラス全体に向けて話している)。 (2)ALTの発話が生徒に難しいと判断される場合(e.g. 未習語のキーワードが含まれている)、その発話を生徒が理解できるよう言い換えている—例えば、未習語を既習の表現で英語で言い換えたり、例を出したり、簡単な英語で説明し直したりしている。
2	しばしば文法や発音などの正確さの点で問題がみられ、語彙の選択も適切でない場合もあるが、ALTとのコミュニケーション(意図した意味の伝達)を大きく阻害するような誤りとはなっていない。	(1)ほぼ自然なイントネーションで、ピッチや発話速度の点でも変化のある(単調でない)発話となっている。声量も十分である。 (2)コミュニケーションとしてのぎこちなさはあるものの、ALTとのやりとりを何とか行うことができている。	(1)ALTと対話する場合でも、時折生徒へ注意が失われる形で話すことがある。 (2)生徒がALTの発話を理解できているかどうかをモニターしようとしている。難しいと判断された場合、英語による繰り返しを行っているが、生徒に理解しやすい形にはなっていない。また、ALTの発話を日本語に直して生徒に伝えるというパターンがしばしば見られる。
1	文法や発音の正確さの点で大きな問題があり、語彙選択も適切ではないため、ALTとのコミュニケーションが阻害	(1)ALTとのやりとりが極めて不自然なものになっている。ALTの発話が理解できていないことがある。	(1)<英語使用がある場合>ALTとのやりとりを生徒に聞かせるという姿勢が見られず、単にALTと会話することに終始している。

	される場合がしばしばである。	(2)声量が不十分であり、教師の発話がうまく聞こえていない生徒も存在する。	(2)ALTの発話を日本語に訳すことはあっても、自分自身が英語を話すことはない。
--	----------------	---------------------------------------	--