

教室内生徒英語力評価尺度マニュアル

1. はじめに

2013年に文部科学省より提示された『高等学校学習指導要領「外国語編・英語編」』の英語での授業に関する記述は以下の3点に集約されている。

- ・英語に関する学科の各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とすること。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮すること。
- ・「授業は英語で行うことを基本とする」こととは、教師が授業を英語で行うとともに、生徒も授業の中でできるだけ多く英語を使用することにより、英語による言語活動を行うことを授業の中心とすることである。
- ・教師は、生徒がコミュニケーションを積極的に行おうとする態度を損なわないよう配慮しつつ、意味が伝わらないおそれがあるものは正しく言い換えるといった指導を行うことが考えられる。

文部科学省からは、高等学校版のみならず中学校版における「新学習指導要領に対応した外国語活動及び外国語科の授業実践事例映像資料」が出されて全国にDVDが配布されており、様々な教室環境における英語で行われた豊富な授業実践について具体的にみるできるようになっている。

さらに、英語教育の在り方に関する有識者会議においては「指導体制（中学校・高等学校）の在り方に関する主な論点（案）」が、以下のように整理されている（文部科学省, 2016）。

- ・今後の外国語において求められる教科書等の教材の内容等については、授業を英語で行うことを基本とした、総合的なコミュニケーション能力の効果的な育成に資する言語活動の高度化等に対応した教科書等の教材開発が必要である。
- ・指導に当たっては、英語教育に関する高い専門性を前提としながらも、他教科等と連動した学習内容・活動の実施等に対応できる指導者が求められる。
- ・授業は生徒の理解の程度に応じた英語で行うことを基本としつつ、習熟度別指導や少人数指導などの工夫を可能とする指導体制を確保する。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/attach/1350488.htm)

一方で、平成28年度「英語教育実施状況調査」結果を見ると、生徒が英語を使って言語活動をしている時間が授業時間の半分以上である割合は、高校では「コミュニケーション英語Ⅰ」では53.8%、「コミュニケーション英語Ⅱ」では49.7%と、年々少しずつ上昇を続け、5割前後となっている。中学校では、中1、中2、中3のそれぞれですでに72.3.1%、70.1%、66.8%であり、7割前後と高校との比較においても多い。小学校でも高学年で英語教科化がされることになる中、さらなる教室内での生徒の英語使用の増加が期待される。

(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm)

それでは生徒は具体的にはどのような英語を使っているのでしょうか。また教師の英語使用はどのように足場がけとなり、生徒の英語使用につながっているのでしょうか。「量」について改善が見られつつある現状で、「質」についてさらに考えていく必要があるだろう。本マニュアルでは、こうした現状に資するため、中田科研（平成26年度～29年度）において開発された学習者の教室内英語使用促進のための「教室内英語力評価尺度」を紹介し、その活用方法について解説をおこなう。

2. 教室内教師・生徒英語 Can-Do 尺度の開発

中田科研（平成 22～24 年度）では、香港で利用されている LPATE（英語教師言語能力評価）を参照し、教室内教師英語評価尺度として、「総合診断尺度（Integrated Diagnostic Scale）」と「内省分析尺度（Reflective Analytic Scales）」及び下位尺度の「機能別尺度（Function-specific Scales）」と「タスク別尺度（Task-specific Scales）」を開発した（中田ら、2013）。機能別尺度では、教師発話の持つ言語機能のうち、誘出（Elicitation）、促進（Facilitation）、明確化（Clarification Request）、修正（Recast）、意見（Comment）、評価（Assessment）の側面を具体的な段階記述に基づいて尺度化している。一方でタスク別尺度では、教科書本文のオーラル・サマリーや発問による内容理解確認、ターゲット文の導入など、教室内で教師が行う個別の言語タスクに焦点をあてている。こうした尺度を活用することで、教師の言語の質についてより深い観察または内省による分析を行うことが可能となり、生徒の言語使用につながっているかという観点から教師英語の改善を行う上で助けとなることを意図している。

続く中田科研（平成 26～28 年度）では、教師の英語使用により引き出される生徒英語の見取りを可能とするため、主に教師英語力評価尺度の機能別尺度（資料 6）の項目に対応した「教室内生徒英語力評価尺度」の開発を行った（資料 1）。例えば、「誘出（elicitation）」に対応した生徒英語評価尺度としては、

<教師英語力評価尺度（誘出）>

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。
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。
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。
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。

<生徒英語力評価尺度（Q1）>

「先生からの質問に、簡単な言い換えなしでも、質問に英語で答えることができる。」

4. 先生とやり取りをしながらであれば、複雑な質問であっても答えることができる。
3. 質問を言い換えられなくても、単純な質問であれば何とか答えることができる。
2. 質問を簡単に言い換えられれば、途切れがちになるが、部分的に答えることができる
1. 質問を簡単に言い換えられても、部分的にでも答えることが難しい。

といった 4 段階の記述文からなる Can-Do リスト型の尺度を考えることができる（長沼, 2008, 2009）。

段階的尺度は教師による介入や支援を前提として、生徒が「できるようになりつつある」過程を記述しており、プロセス評価に基づく学習志向評価（learning-oriented assessment）の視点から、教師のモニタリングや生徒の内省評価をより具体的に行うことができる。教師は教師英語尺度を利用して自己の英語について質的に考えるとともに、生徒の英語使用について生徒英語尺度を利用して観察評価を行い、生徒にも自己評価による内省記述をさせることによって、教師英語がどのような生徒英語の質につながっているのかを考え、足場を工夫するための材料となる。

こうした生徒が「できるようになること」を具体的に念頭においた教室内での英語使用を行うことで、教師が英語を用いる目的が学習目標との関連で明確となり、生徒の英語使用のモニタリングや生徒による自己評価を通して、教師の自己の内省のための証拠を得ることができる。引き出される生徒の英語力指標は、授業展開に応じた柔軟な設定が望まれ、教師英語使用と不可分なものとなる。訳読によらない英語による授業展開では発問による教科書本文の理解確認が有効となり（田中・島田・紺渡, 2011）、教師英語を調整しながら生徒英語を引き出していく「誘出」の機能が重要となるであろう。尺度の 4 段階目では、生徒の回答に対して、フォローアップ・クエスチョンをかけながら、さらなる引き出しを試みることを想定している。

他にも機能別尺度の「修正 (recast)」であれば、教師英語力評価尺度に対応して、例えば、下記のような生徒英語力評価尺度が考えられるだろう。

<教師英語力評価尺度 (修正) >

4. 生徒の発話の誤りに気づき、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。
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。
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。
1. 生徒の発話の誤りに一貫して気づくことができない。

<生徒英語力評価尺度 (Q2) >

「先生からの質問に対する回答で、英語の誤りを指摘されて、言い直すことができる。」

4. 先生から誤りを示唆されただけで、自ら誤り気づいて言い直しをすることができる。
3. 先生から誤りを修正されれば、理由に気づいた上で言い直しをすることができる。
2. 先生から誤りを修正されれば、繰り返して言い直しをすることができる。
1. 先生から誤りを修正されても、誤りに気がつくことが難しい。

英語で英語の授業では、文法や語彙などの誤りを明示的に指導するだけでなく、暗示的に言語的な気づきをあたえてインテイクを促していくことも必要となり、教師がリキャストを行う中で、生徒も自己の発話をモニタリングし、自己訂正ができるようになっていくことが促される。

こうした「誘出」や「修正」といった教師との直接的なやり取りでの生徒英語だけでなく、ペアやグループ学習等の協同学習における生徒英語についても、教師英語の機能別尺度のうち、「促進」「明確化」「意見」を参考に作成した。「促進 (facilitation)」に対応した尺度としては、以下のような尺度が考えられる。

<教師英語力評価尺度 (促進) >

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。
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。
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。
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。

<生徒英語力評価尺度 (Q6) >

「授業中にペアワークやグループワークで、会話やディスカッションができる。」

4. 積極的にやり取りをし、会話をまとめたり、流れを整理したりすることができる。
3. 積極的に発言をし、相手の発言に質問やコメントをしたり、発言を返したりできる。
2. なんとか会話に参加し、自分も発言をすることができる。
1. 他の人の話を聞いているだけで、会話に参加するのが難しい。

協同学習での生徒間のやり取りにおいて、教師の介入により、うまくやり取りの活性化が行われることとともに、生徒同士がそれぞれ一方的に自分の意見を伝えることに終始するのではなく、お互いに助け合いながら発話を引き出し合い、相互に関わる中で思考が育まれていくことが、次期学習指導要領のねらいでもあるだろう。こうした主体的で対話的な学びを深い学びにつなげていくためのコミュニケーション方略を教師自身が使いながら示すことで、それが生徒の中に取り込まれ、模倣されるようになっていく。生徒英語のモデルの提示も教室内での教師英語の役割であるだろう。

生徒英語力評価尺度は、高校での教室内英語使用をイメージして作成を行ったため、いくつかの尺度に関しては、中学校での英語使用より高いレベルになっていることが懸念される。以下は協力者の中学校教師へのヒアリングに基づいて修正を行った尺度段階である。ディスカッションを想定した意見の整理は中学校では難しいことから会話に留め、それに応じて段階を一段階引き下げて、相手の質問に反動的に参加し、自分からの主体的な発言は難しい段階を付け加えた。

<生徒英語力評価尺度 (Q6) > 【中学校版】

「授業中にペアやグループワークで日常的な話題に関して短い会話をするができる。」

4. 積極的に発言をし、相手の発言に質問やコメントをしたり、発言を引き出したりできる。
3. 相手の質問に答えるだけでなく、自分から発言をして、発言を続けることができる。
2. なんとか会話に参加し、相手の質問に答えたりすることができる。
1. 相手の話を聞いているだけで、会話に参加するのが難しい。

その他、協同学習においては、相手の意見を確認する「明確化 (clarification)」のコミュニケーション方略も重要な機能を担うであろう。以下は尺度例である。話者の積極的態度を上記の「促進」をもとにした尺度で記述しているとすれば、聞き手側の積極的な態度を記述しているのが下記の「明確化」をもとにした尺度である。

<教師英語力評価尺度 (明確化) >

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。
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。
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。
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。

<生徒英語力評価尺度 (Q7) >

「授業中にペアワークやグループワークで、相手の発言が分からない時に聞き返しができる。」

4. 相手の発言に対して、自分なりの理解を示した上で、発言の意図を尋ねることができる。
3. 相手の発言のどこが分からなかったのか、具体的に質問をすることができる。
2. 相手の発言に割り込んで、発言の繰り返しを求めることができる。
1. 相手の発言が分からない時にも、聞き返しをするのが難しい。

教師が生徒の発話を聞き流しにせず、きちんと発話意図を確認しつつ、深い理解を示していくことで、生徒自身の思考や理解も深まっていくだろう。互いに自己の発言を考えるばかりで、相手の発言に十分注意が向いておらず、相手の発話とかみ合っていない状況が往々にしてあるが、明確化方略の使用により聞き手の積極的態度が生徒間でのやり取りにおいても生まれることで真性のやり取りにつながっていくだろう。さらには、「意見 (comment)」に基づいた下記のような尺度を活用することで、発話への動機づけが高まるであろう。

<教師英語力評価尺度 (意見) >

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。
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。
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。
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。

<生徒英語力評価尺度 (Q8) >

「授業中に人の発表を聞いたり、作文を読んだりして、コメントをすることができる。」

4. 内容を引用したり、整理したりしながら、自分の意見を交えてコメントすることができる。
3. 内容を踏まえて、自分の意見や感想など、長めのコメントを述べることができる。
2. 内容に関して、短いコメントや質問などを行うことができる。
1. 決まり文句的なコメントやほめ言葉以上のコメントを言うことが難しい。

この「意見」に基づいた尺度も中学校での利用にあたっては段階の調整が必要な尺度であり、他者の発言をふまえて、話を整理しながら自分の意見を言うことは難しいことから、段階を一段階下げて決まり文句的なコメント等の段階を付け加えた。時間等の関係もあり、生徒の発表へのコメントを教師も行っていないこともあるだろう。他の尺度と同様にパフォーマンスのイメージを教師が示すことは、尺度の到達段階の生徒自身によるモニタリングを促し、次の段階に挑戦したいといった学びに向かう力を育てるであろう。

<生徒英語力評価尺度 (Q8) > 【中学校版】

「授業中に会話や発表で話を聞いたり、作文を読んだりして、コメントをすることができる。」

4. 内容を踏まえながら、自分の意見や感想を交えて長めのコメントをすることができる。
3. 内容に関して、短いコメントや質問などを行うことができる。
2. 決まり文句的なコメントや相づちなどであれば行うことができる。
1. 決まり文句的なものであっても、その場でコメントを行うことが難しい。

機能別尺度のうち「評価 (assessment)」に関しては、教師が行う側面が大きいことから、今回開発した生徒英語力尺度には含めなかった。教室内生徒英語力尺度には、これらの教師英語の機能別尺度に基づいた尺度のほか、より直接的に発問をベースとした教科書理解に関わる尺度を、長沼・永末 (2013) の教科書に基づいた言語活動に関する Can-Do 尺度をもとに作成した。教師との発問における理解確認のやり取りにおいて、回答を即時的にできるか (Q3)、どの程度の深い回答をできるか (Q4)、どの程度の深い理解に基づいた回答ができるか (Q5) を段階的に記述している。

<生徒英語力評価尺度 (Q3) >

「教科書を読んで、口頭で内容に関する質問に答えることができる。」

4. 質問に関する答えを、その場で書かなくても口頭で答えることができる。
3. 質問に関する答えを、時間をかけて書いてからであれば口頭で答えることができる。
2. 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることはできる。
1. 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることも難しい。

<生徒英語力評価尺度 (Q4) >

「教科書を読んで、教科書の本文の欄外に書かれた質問に答えることができる。」

4. WH 型の質問であっても、文レベルで詳しい情報まで答えることができる。
3. WH 型の質問であっても、語句レベルであれば部分的に答えることができる。
2. Yes/No 型の質問であれば答えることができる。
1. Yes/No 型の質問であっても答えることが難しい。

<生徒英語力評価尺度 (Q5) >

「教科書を読んで、本文の流れを踏まえて内容を理解し、質問に答えることができる。」

4. 主な内容の質問に加えて、理由や原因などの内容の流れの質問にも答えることができる。
3. 理由や原因などの内容の流れを答えるのは難しいが、主な内容の質問には答えることができる。
2. 主な伝えたい内容に関して答えるのは難しいが、単純な事実の質問なら答えることができる。
1. 本文に書かれた単純な事実に関する質問であっても答えることが難しい。

これらの教室内での生徒英語を多面的にとらえるための尺度に加えて、教師英語の理解についても、生徒自身の理解度 (Q9) と教師英語の生徒による認知 (Q10) の両面から尺度を作成した。生徒の理解度については、長沼 (2008) の「アカデミック Can-Do 尺度」をもとに作成し、生徒の教師英語認知については、教室内教師英語尺度の統合的診断尺度や内省的分析尺度と対応させて段階を作成した。4 段階目は生徒の理解に応じた調整がなされているかを聞いたもので、教師英語力評価尺度とともに用いることで教師内省が深まるであろう。

<生徒英語力評価尺度 (Q9) >

「授業中に先生が話す英語を聞いて理解できる。」

4. 授業中に話される程度の内容であれば、複雑な指示、説明や質問でも問題なく理解できる。
3. ある程度複雑な指示、説明や質問などであっても、大体理解できる。
2. 簡単な指示、説明や質問であれば、大体理解できる。
1. 簡単な指示、説明や質問などであっても、理解するのが難しい。

<生徒英語力評価尺度 (Q10) >

「授業中に先生がクラス全体に対して話している英語は・・・」

4. 指示、説明、質問がクラス全体の理解度に応じて言い直されるなど、非常に分かりやすい。
3. 発音も全体的に聞き取りやすく、指示、説明や質問も十分に分かりやすい。
2. 発音はほぼ聞き取りやすいが、指示、説明や質問が時に分かりづらく、理解に時間がかかる。
1. 発音が聞き取りづらく、指示、説明や質問も分かりづらい。

3. 教室内教師・生徒英語 Can-Do 尺度の活用

教室内生徒英語力評価尺度の活用においては、教室内教師英語力評価尺度とともに用いることが推奨される。教室内の生徒の英語使用及び教師の英語使用の評価を通して、「英語による英語の授業」を改善し、生徒及び教師の英語使用の質を高めることが目的となる。一連の尺度を用いた授業改善の実施にあたっては、例えば、以下のいくつかの段階が考えられるだろう。それぞれの実施段階は個別に行うことも可能であるが、ステップを踏んで実施することでより効果的となる。

① 教室内生徒英語 Can-Do 調査の実施

…… 教室での教師発話に対応した生徒の英語使用への自信（できる感）の程度を知り、また、英語使用への気付きを高めるため、生徒への内省調査を行う。調査項目は Can-Do リストの形式で記述されており、到達度に応じて具体的に設定された段階から選び回答する。

➡ 「教室内生徒英語力 Can-Do 自己評価チェックリスト」 (資料 1)

② 教室内教師英語 Can-Do 調査の実施

…… 教室内での生徒の英語を引き出すための教師の英語使用に関する内省調査を行う。調査内容は前半（1枚目）と後半（2枚目）に分かれており、前半が生徒とのやり取りにおける機能面の Can-Do リスト（資料6）、後半が言語面も含めた全般的な教師英語使用に関する Can-Do リスト（資料5）となっている。

➡ 「教室内教師英語力 Can-Do 自己評価チェックリスト」（資料2）

③ 教室内生徒・教師英語に関する教師内省調査の実施

…… ①と②の実施を踏まえて、日ごろの授業を振り返り、生徒発話を引き出すための活動や発問について内省を行い、それにより教室内での教師英語発話について考える手がかりとする。内省は可能であれば、授業改善前後で行うなどして比較する。

➡ 「教室内生徒・教師英語教師内省シート」（資料3）

④ 日々の教室内生徒・教師英語教師内省調査の実施と授業ビデオ撮影

…… 自己評価に基づく授業の全般的な振り返りだけではなく、より具体的に授業後にその授業に関する内省を行う。また可能であれば、ビデオ撮影も合わせて行い、振り返りに用いる。ビデオの利用は、自己研修のためだけに用いることでも構わないが、可能であれば、校内研修で同僚と共有する。

➡ 「統合的診断尺度」授業観察評価シート（資料4）

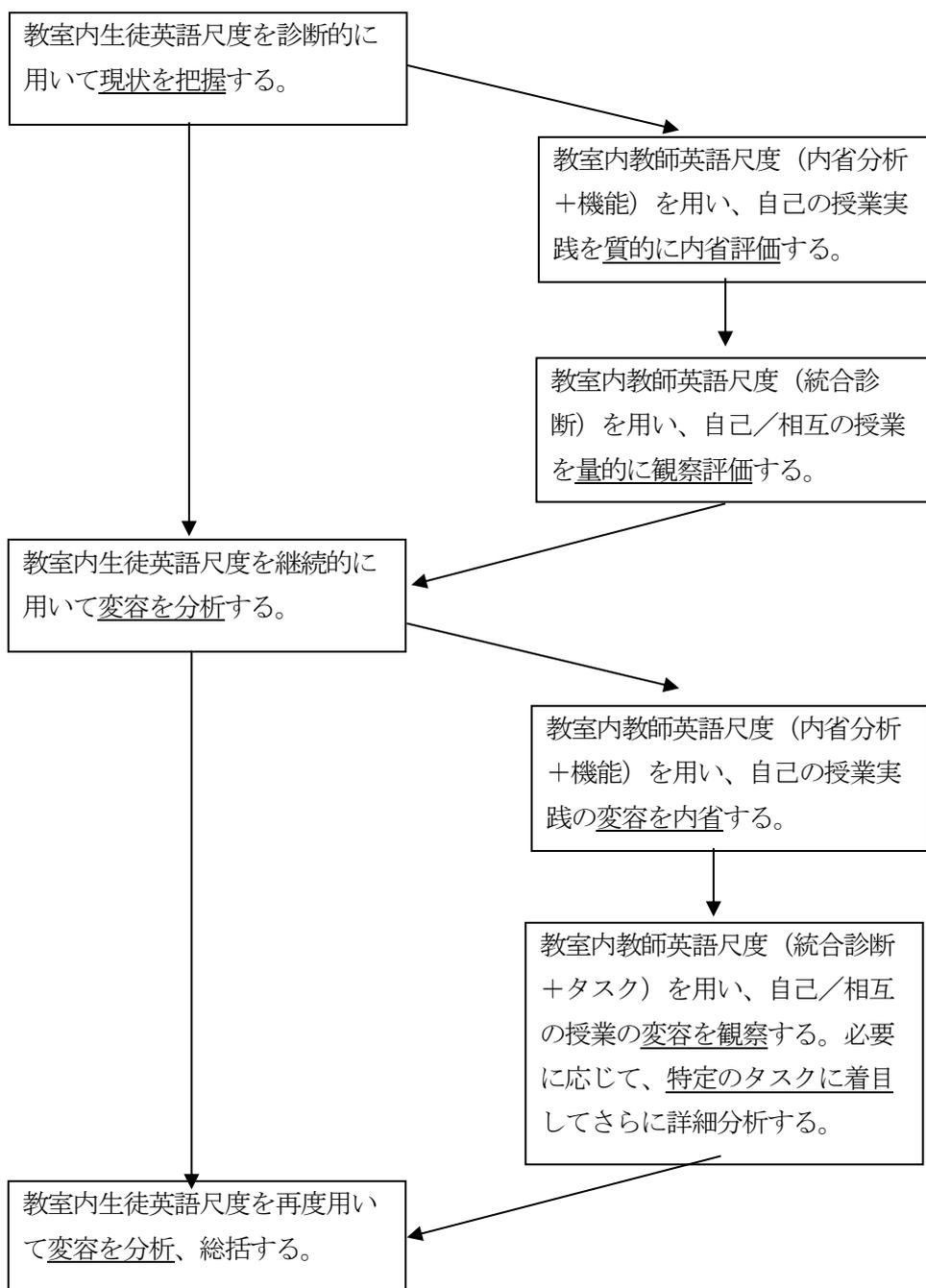
⑤ 授業ビデオの校内研修等での同僚教師との共有とアクション・リサーチ

…… 撮影した授業ビデオ及び関連資料（上記①・②調査回答）を同僚グループ内で共有し、お互いに授業者へのフィードバックを行う。ビデオは公開を前提とはせず、研究及び教育目的以外での利用は行わない。希望があれば、必要に応じて改善のフォーカスとなる言語活動に関するタスク別尺度も活用しながら、アクション・リサーチによる授業改善へとつなげる。

➡ 「タスク別尺度」（資料7、資料8）

次のページの「教室内生徒英語・教師英語尺度活用フローチャート」では、こうした尺度を繰り返して利用しながら、改善のサイクルを作っていく過程を示している。単発での実施に留まらず、継続的に実施をすることで、生徒の教室内英語への自己効力（できる感）が次第に高まっていき、教師英語の改善と有機的につながることが期待される。

<教室内生徒英語・教師英語尺度活用フローチャート>



教室内での英語使用に関するアンケート

日頃の英語の授業を振り返り、質問への回答として当てはまる番号に をつけてください。
また、下の空欄に振り返ってみて気がついたことなどがあれば、内省コメントを書いてください。

Q1. 先生からの質問に、簡単な言い換えなしでも、質問に英語で答えることができる。

- 1. 質問を簡単に言い換えられても、部分的にでも答えることが難しい。
- 2. 質問を簡単に言い換えられれば、途切れがちになるが、部分的に答えることができる。
- 3. 質問を言い換えられなくても、単純な質問であれば何とか答えることができる。
- 4. 先生とやり取りをしながらであれば、複雑な質問であっても答えることができる。

Q2. 先生からの質問に対する回答で、英語の誤りを指摘されて、言い直すことができる。

- 1. 先生から誤りを修正されても、どこが間違っているか誤りに気がつくことが難しい。
- 2. 先生から誤りを修正されれば、先生の発言を繰り返して言い直しをすることができる。
- 3. 先生から誤りを修正されれば、誤りの理由に気づいた上で言い直しをすることができる。
- 4. 先生から誤りを指摘されただけで、自分で誤りに気づいて言い直しをすることができる。

Q3. 教科書を読んで、口頭で内容に関する質問に答えることができる。

- 1. 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることも難しい。
- 2. 質問に関する答えが書かれている箇所を見つけることはできる。
- 3. 質問に関する答えを、時間をかけて書いてからであれば口頭で答えることができる。
- 4. 質問に関する答えを、その場で書かなくても口頭で答えることができる。

Q4. 教科書を読んで、教科書の本文の欄外に書かれた質問に答えることができる。

- 1. Yes/No 型の質問であっても答えることが難しい。 *WH 型 : What, Where, Why, How など
- 2. Yes/No 型の質問であれば答えることができる。
- 3. WH 型の質問であっても、語句レベルであれば部分的に答えることができる。
- 4. WH 型の質問であっても、文レベルで詳しい情報まで答えることができる。

Q5. 教科書を読んで、本文の流れを踏まえて内容を理解し、質問に答えることができる。

- 1. 本文に書かれた単純な事実に関する質問であっても答えることが難しい。
- 2. 主な伝えたい内容に関して答えるのは難しいが、単純な事実の質問なら答えることができる。
- 3. 理由や原因などの内容の流れを答えるのは難しいが、主な内容の質問には答えることができる。
- 4. 主な内容の質問に加えて、理由や原因などの内容の流れの質問にも答えることができる。

Q6. 授業中にペアワークやグループワークで、会話やディスカッションができる。

- 1. 他の人の話を聞いているだけで、会話に参加するのが難しい。
- 2. なんとか会話に参加し、自分も発言をすることができる。
- 3. 積極的に発言をし、相手の発言に質問やコメントをしたり、発言を返したりできる。
- 4. 積極的にやり取りをし、会話をまとめたり、流れを整理したりすることができる。

Q7. 授業中にペアワークやグループワークで、相手の発言が分からない時に聞き返しができる。

- 1. 相手の発言が分からない時にも、聞き返しをするのが難しい。
- 2. 相手の発言に割り込んで、発言の繰り返しを求めることができる。
- 3. 相手の発言のどこが分からなかったのか、具体的に質問をすることができる。
- 4. 相手の発言に対して、自分なりの理解を示した上で、発言の意図を尋ねることができる。

Q8. 授業中に人の発表を聞いたり、作文を読んだりして、コメントをすることができる。

- 1. 決まり文句的なコメントやほめ言葉以上のコメントを言うのが難しい。
- 2. 内容に関して、短いコメントや質問などをすることができる。
- 3. 内容を踏まえて、自分の意見や感想など、長めのコメントを述べるることができる。
- 4. 内容を引用したり、整理したりしながら、自分の意見を交えてコメントすることができる。

Q9. 授業中に先生が話す英語を聞いて理解できる。

- 1. 簡単な指示、説明や質問などであっても、理解するのが難しい。
- 2. 簡単な指示、説明や質問であれば、大体理解できる。
- 3. ある程度複雑な指示、説明や質問などであっても、大体理解できる。
- 4. 授業中に話される程度の内容であれば、複雑な指示、説明や質問でも問題なく理解できる。

Q10. 授業中に先生がクラス全体に対して話している英語は・・・

- 1. 発音が聞き取りづらく、指示、説明や質問も分かりづらい。
- 2. 発音はほぼ聞き取りやすいが、指示、説明や質問が時に分かりづらく、理解に時間がかかる。
- 3. 発音も全体的に聞き取りやすく、指示、説明や質問も十分に分かりやすい。
- 4. 指示、説明、質問がクラス全体の理解度に応じて言い直されるなど、非常に分かりやすい。

内省コメント：

年 組 番 氏名

資料 2. 「教室内教師英語力評価尺度」 Can-Do 自己評価チェックリスト

普通の授業を振り返って、4段階のうちではまるもの(実施頻度)をチェックし、内省コメントを記述してください。

誘出 (Elicitation) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 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。
- 3. 生徒との応答の中で部分的に引き出した発話をつなげ、言い直すことができる。
- 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。
- 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:

促進 (Facilitation) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 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。
- 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。
- 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。
- 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:

明確化 (Clarification Request) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 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。
- 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。
- 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。
- 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:

修正 (Recast) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 4. 生徒の発話の誤りに気づき、言い直しをした上で、気づきの機会を与えることができる。
- 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。
- 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。
- 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:

意見 (Comment) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 4. 生徒の発話を口頭で要約した上で、クラスを意識して、内容的なコメントをすることができる。
- 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。
- 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。
- 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:

評価 (Assessment) : 頻繁に しばしば たまに 最近していない したことがない【頻度】

- 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。
- 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。
- 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。
- 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。

内省:

文法 (Grammar) :

- 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。
- 3. ある程度高度な内容に関しても、事物や人物、時間的前後関係に混乱なく、複数の文をつなげて発話できる。
- 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。
- 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。

内省:

語彙 (Vocabulary) :

- 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行うことができる。
- 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行うことができる。
- 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。
- 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。

内省:

発音 (Pronunciation) :

- 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等を効果的に調整しながら発話できる。
- 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。
- 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。
- 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。

内省:

指示と説明 (Instruction and Explanation) :

- 4. 区切れよく効果的に指示を行うことができ、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行うことができる。
- 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行うことができる。
- 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。
- 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。

内省:

インタラクション (Interaction) :

- 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行うことができる。
- 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。
- 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。
- 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。

内省:

教室内生徒・教師英語リフレクションシート

Date: ___ / ___ / 20___

調査結果を振り返って、5段階のうちであてはまるものをマーク(網掛け)し、内省コメントを記述してください。

生徒英語： あまり気づきはなかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きな気づきがあった

「教室内生徒英語調査結果を踏まえて、気がついたことはありますか？」

内省：

教師英語： あまり気づきはなかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きな気づきがあった

「教室内教師英語尺度に答えてみて、気が付いたことはありますか？」

内省：

授業現状： あまり工夫をしていない 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きく工夫をしている

「授業を振り返って、現状で生徒英語を引き出すための活動や発問に工夫はしていますか？」

内省：

授業調整： すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きく調整するつもり

「調査を踏まえて、教師英語使用(活動・発問等)に関して、今後調整を行いますか？」

内省：

備考・コメント：

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おり、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おり、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おり、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で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行うことができる。</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行うことができる。</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行うことができる。</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行うことができる。</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行うことができる。</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される場合がしばしばである。	(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。 (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。	(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。 (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。