

2020 年度～2023 年度 科学研究費補助金 基盤研究(C)
『「教室内英語力評価尺度」を使用した小学校外国語授業改善と教師の専門的成長』
研究代表者: 中田賀之(同志社大学)

教室内英語力評価尺度活用マニュアル

【小学校版】

中田賀之(同志社大学)
池野修(愛媛大学)
狩野晶子(上智大学短期大学部)
木村裕三(富山大学)
長沼君主(東海大学)

2024 年 3 月

目次

教室内英語力評価尺度活用マニュアル【小学校版】	1
教室内英語力評価尺度活用マニュアル【中高版】(抜粋)	6
科研成果報告書(評価尺度解説)	10
資料	21
資料 1. 小学校教室内英語力総合的評価(Holistic)尺度	
資料 2. 小学校教室内英語力 Can-Do (Analytic) 尺度	
資料 3. 小学校教室内英語力タスク別評価尺度	
資料 4. 小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク(スクリプト)	
資料 5. 小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク(映像資料)	

教室内英語力評価尺度活用マニュアル【小学校版】

1. はじめに

小学校外国語が高学年で教科化され、教科書を用いた指導と評価が行われるようになる中、それぞれの学校の状況に応じて専科教員や担任等の組み合わせによる多様な指導体制が生まれ、GIGA スクール構想のもとでデジタル教科書等の ICT を活用した授業が推進されている。しかしながら、ICT 機器を活用するだけでは効果的な授業は成り立たず、児童の学びを促すためには、児童の実態に合わせた指示や説明、モデルの提示、やり取りなどが欠かせない。ICT 機器の利用に留まらない、児童の実態に応じて調整されたインプットや指示・説明、コミュニケーションのモデルの提示等の必要性が高まっている。

「小学校教員研修外国語(英語)コア・カリキュラム」では、その構造図において「指導に必要な知識・技能」だけでなく「英語力」についても、基礎、発展、推進の段階にあわせて、指導者に必要となる力を整理している(図 1)。発展段階では「意味のあるやり取り」や「適切な言い直し」、推進段階では「適切な言い換え」や「即興的な反応」をする力が含まれており、基礎段階においても、(指導に必要な)知識・技能の項目として、「英語での語りかけ方」や「児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方」が含まれている。

指導に必要な知識・技能	内容	目的		基礎	発展	推進
		児童の特性や発達段階に合わせて授業を行うための英語力・指導力を向上させる	英語力・指導力を向上させ、校内研修や公開授業等の中心的役割を担い、各学校での外国語教育の質の向上に貢献する	英語力・指導力をさらに向上させ、メンターとして後進の指導にあたる		
英語力	英語での語りかけ方	●				●
	児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方	●				●
	授業で扱う主たる英語表現の正しい運用	●		●		●
	発音や強勢・リズム・イントネーションを意識した発話	●		●		●
	板書や提示物における英語の正しい表記	●		●		●
	ALT等と授業について打ち合わせをするための表現			●		●
	クラスルーム・イングリッシュを土台にした意味のあるやり取り			●		●
	児童の発話や行動に対する適切な言い直し			●		●
児童の理解に合わせた適切な言い換え					●	
児童の発話や行動に対する即興的な反応					●	

●は当該の段階において、扱うことが必須とされる研修項目である。○は当該の段階において、扱うことが推奨される研修項目である。

図 1. 小学校教員研修外国語(英語)コア・カリキュラム構造図[チェックリスト] (抜粋、囲みは筆者)

(<https://www2.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/>)

本マニュアルでは、こうした教師の言語意識(language awareness)と言語調整能力を高めるために作成された「小学校教室内英語力評価尺度」、とりわけ、教師の教室における言語機能に焦点をあてた Can-Do 尺度及びパフォーマンスベンチマークの活用方法について解説し、評価尺度に基づいたワークショップを提案する。

2. 小学校教室内教師英語力 Can-Do 評価尺度

本研究ではこれまで香港の LPATE (英語教師言語能力評価) を参照し、中高における「教室内教師英語評価尺度」(中田ら、2013, 2018) を開発してきた。小学校版の尺度開発にあたっては、中高版の尺度の見直しと整理を行い、

観点別評価尺度ではなく、総合的評価尺度として、小学校の学級担任、専科教員、指導教員に求められる教室における教師英語力を、A) 教師の英語使用の量と質(やりとり, 指示・説明)、B) 児童のアウトプット(又は、アウトプットを見越したインプット)の機会の保証、C) 教師の英語または日本語による児童の理解および発話を促進するサポートの視点から、4段階のレベル(図 2)で記述した。資料 1 に「小学校教室英語力総合的評価(Holistic)尺度」を示す(詳しくは「本科研成果報告書」における尺度開発背景及び理論的解説を参照のこと)。

教室英語力評価尺度基準 (中高版)

中高版評価尺度基準		小学校版
4	Proficient 熟達 Showing the possession of an excellent level of teacher language proficiency (様々なレベルの生徒に対して状況に応じた英語を柔軟かつ効果的に使用できる)	指導教員 (基礎)
3	Good 優良 Showing the possession of a high level of teacher language proficiency (多くの生徒に対して状況に応じた英語を適切に使用できる)	専科教員 (発展)
2	Acceptable 適格 Showing the possession of an acceptable level of teacher language proficiency (間違いもするがその間違いに気づき、修正ができるため、学習者の理解を阻害しない)	学級担任 (推進)
1	Not Yet Acceptable 未適格 (要改善) Showing the possession of a not-yet-acceptable level of teacher language proficiency (生徒が理解できない英語であり、間違いに気がつかない) *教師の言語使用に限定したものになっている。	

図 2. 中高版評価尺度基準と小学校における教員に求められる教師英語力の対応 (カッコ内は「小学校教員研修外国語(英語)コアカリキュラム」における段階)

その上で、中高版尺度で開発した教室英語力 Can-Do 評価尺度をもとに、教師に求められる「文法」、「語彙」、「発音」の下位言語能力とその運用力としての「指示・説明」及び「インタラクション」、さらには、教室での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)のそれぞれの Can-Do 尺度を、小学校総合的評価尺度の段階に照らして、小学校英語の文脈に合わせて注釈を行った。資料 2 に「小学校教室英語力 Can-Do (Analytic) 尺度」として、自己評価チェックリストを示す(元となった尺度構成概念については、図 3 及び図 4 を参照)。

LPATE Performance Descriptors: Classroom Language Assessment (CLA)

CLASSROOM LANGUAGE ASSESSMENT		【評価尺度】
• Candidate uses appropriate <u>grammar and vocabulary</u>		語彙・文法
• Candidate uses appropriate <u>pronunciation, stress and intonation</u>		発音
↓ in order to demonstrate communicative language skills of two kinds		
The language of interaction <i>Eliciting/Responding/Providing feedback</i>		やり取り
The language of instruction <i>Presenting/Giving instructions/Signalling</i>		指示・説明

図 3. LPATE における教室英語力評価(CLA) 尺度構成

LPATE CLA: The language of interaction **やり取り**

Eliciting: This includes asking question, modifying or reformulating a question, providing clues and hints in order to help students provide a response, as well as **encouraging** students to ask questions and respond to each other.

Responding: This includes responding to students' questions, seeking **clarification**, giving **confirmation**, and asking for **repetition**.

Providing feedback: This includes acknowledging, evaluating and commenting on students' responses.



- 誘出 (Elicitation)
- 促進 (Facilitation)
- 明確化 (Clarification Request)
- 修正 (Recast)
- 意見 (Comment)
- 評価 (Assessment)

LPATE CLA: The language of instruction **指示・説明**

Presenting: This involves organizing spoken language so that information is presented to learners in a coherent and accessible way, e.g. explaining a grammar point, a vocabulary item or a concept.

Giving instructions: This includes giving instructions when conducting activities, giving homework, and managing the classroom.

Signaling: This involves indicating stages of a lesson by using appropriate language signals.

図 4. LPATE の教室内言語評価 (CLA) 尺度の「やり取り」「指示・説明」下位尺度と教室教師言語機能

以下に、主な教師言語機能 (誘出、明確化、修正、意見) の活用にあたっての注釈を示す。

誘出 (Elicitation) :

- 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。

☞ 「質問を工夫しながら応答して発話の内容を引き出す」

注) 2 の評価にあたっては、質問しなくても発話がでてくることもある。また、児童は日本語の発話でも可。

明確化 (Clarification Request)

- 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。

☞ 「引き出された発話をもとに内容的な確認をする」

注) 2 の評価にあたっては、発話の長さが短いことに注意。また、1 で繰り返しを求め、沈黙となることを避ける。

修正 (Recast)

- 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。

☞ 「発話の言語的な誤りを言い直して発話を返す」

注) 誤りは意味上の伝わりづらさを示し、発音や語彙、文法等の正確さの過剰な修正とならないように注意。

意見 (Comment)

- 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。

☞「発話内容に関して反応して、コメントを返す」

注)3 の評価の「内容を踏まえて」は、発話が短いため、文脈を踏まえて適切なコメントを返すことを意味する。

3. 小学校教室内教師英語力評価尺度パフォーマンスベンチマーク

3.1 パフォーマンスベンチマークスクリプト

主な教師言語機能(誘出、明確化、修正、意見)の活用のイメージを示すため、Can-Do 尺度に基づいたパフォーマンスベンチマークのスクリプト開発を行った。スクリプトでは、指示・説明とインタラクションの2つの教室活動場面での教師発話を英語力の段階ごとにモデルとして記述した。Can-Do 尺度の記述文のベンチマークとしては、パフォーマンスモデルを学級担任から専科教員レベルへの熟達を示すように開発した。作成にあたっては、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』の実習編の Small Talk 例を参照しつつ、We Can! の具体的なユニットに基づいて、「説明型」と「やり取り型」の2つの Small Talk (Oral Interaction) 場面での教師と児童のやり取りを記述した。

資料 4 に「小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク(スクリプト)」を示す。<評価2>「適格(基礎):担任教員のベンチマークレベル」と<評価3>「優良(発展):専科教員のベンチマークレベル」のパフォーマンス例のそれぞれにおける教師言語機能をカラーコードで示している。英語は「調整された」英語であり、正確さに欠ける発話もある。主な言語機能にカラーコードを入れて示しているが、ここで示す言語機能は必ずしも尺度のすべての記述を満たすものではなく、部分的に達成しているものについても示していることに注意する。

3.2 パフォーマンスベンチマーク映像資料

上記の説明型とやり取り型の2つの Small Talk 場面でのパフォーマンスベンチマークとなるスクリプトに加えて、実際の教室での児童との Small Talk のやり取り場面を取り上げて映像資料を作成し、個々の発話場面における言語使用段階を Can-Do 尺度を用いて評価し、解説資料を作成した。具体的には6年生「学校の思い出(学校行事)」の単元における Small Talk の映像をもとにして、1)意見[評価2]、2)意見[評価3]、3)誘出[評価3]、4)明確化[評価3]、5)修正[評価3]、6)修正[評価4]の6つの場面における言語機能の評価結果と解説を行った。

映像資料は本科研ウェブサイト(<https://www1.doshisha.ac.jp/~yonakata>)よりアクセスできる。映像資料の取り扱いにあたっては、評価結果は必ずしも教員の英語力を示すものではなく、この授業でのそれぞれの言語使用場面における教師の言語機能の使用段階を示しており、教師力向上支援を目的としていることに注意する。

映像資料は、(1)字幕付き、(2)教室内教師英語力評価尺度付き、(3)評価・解説付きの3つの種類を作成した。まずは字幕付きで教師英語について気づいたことをメモし、次に評価尺度を用いて評価を行い、最後に解説を見て、それぞれの場面での言語機能への気づきを深めるといった使い方を想定している。資料 5 に「小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク(映像資料)」として、それぞれの評価結果及び解説を示すので参考にしてほしい。

4. おわりに

科研協力者との協議の上でパフォーマンスベンチマークを開発した結果、あらためて児童理解に基づいた言語調整の重要性が指摘された。また、教師言語機能の発達は、必ずしも言語力自体の熟達だけでなく、児童の発話を引き出す際の工夫等に関する教科知識や方略知識によっても影響されることも示唆された。今後、教室内教師英語力の熟達を支援するようなワークショップの開発をさらに行っていきたい。

参考文献

中田賀之・池野修・木村裕三・長沼君主 (2013).『教室内英語力評価尺度活用マニュアル』(科研報告書).

中田賀之・池野修・木村裕三・長沼君主 (2018).『教室内生徒英語力評価尺度活用マニュアル』(科研報告書).

注)本マニュアルは、JASELE2023「小学校教室内教師英語力 Can-Do 尺度を活用した教師力向上支援—パフォーマンスベンチマーク映像とワークショップの開発—」及び JES2021「小学校教室内教師英語力 Can-Do 尺度開発の試み—教師言語機能別尺度とパフォーマンスベンチマークの作成—」の発表をもとに作成した。

教室内英語力評価尺度活用マニュアル【中高版】

平成 22～24 年度科研報告書(2013)より抜粋(一部改編)

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。

- | |
|--|
| 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、そのため効果的であったかどうかから判定を行う。

2. 統合的診断尺度(Integrated Diagnostic Scale) 注

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

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

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。

「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くかといった、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。

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。

それぞれの観点を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。

3. 内省的分析尺度(Reflective Analytic Scales)

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定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、それぞれの観定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定を選択し、利用することができる。自己評価チェックリスト(Self-assessment Checklist)の形式の尺度の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。

4. 機能別尺度(Function-specific Scales)

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。

自己評価チェックリスト形式の尺度の利用においては、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

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。

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。

5. タスク別尺度(Task-specific Scales)

タスク別尺度は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、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。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「チーム・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「チーム・ティーチングにおけるALTとのやりとり」を掲載している。

6. 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。

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。

研究成果報告書

2020 年度～2023 年度 科学研究費補助金 研究プロジェクト
(基盤研究(C) 課題番号 20K02836)

『「教室内英語力評価尺度」を使用した小学校外国語授業改善と教師の専門的成長』

1. 尺度開発の背景

3 年生から外国語活動, 5 年生から外国語が始まり, 必ずしも研鑽が十分とは言えないまま, 不安を抱えつつ英語での授業に取り組む教員(専科・担任)の現状に鑑みた時, 小学校においてこそ喫緊であり, 学術的に明らかにされなければならない課題である。

本科研の多くの構成員は, これまで中高版の教室内英語評価尺度を作成してきた専門的知識の蓄積がある。今回の科研プロジェクトでは, この蓄積も基盤としつつ, 小学校英語教育の専門家や小学校英語に携わる協力者(現職教員)の協力も受けながら, 小・中・高を横断した教室内英語という大局的な視点や枠組みを基盤とし, 中等英語教育の改善を目的に蓄積してきた「教師用・学習者用の教室内英語力評価 尺度の開発及びその活用事例」等の成果を体系的に整理しつつ, 小学校英語授業の改善及び英語教師の成長に資する教室内英語評価尺度の開発という喫緊の課題に取り組み, 教育的及び学術的(教科教育学)に重要な課題でもある「いかに非英語母語話者である教師の教室内英語力を向上させ, 小学校英語授業の改善をするか」という問いに挑戦した。本科研の具体的な研究課題は以下の 2 点である。

- 本研究は, 「教室内英語力評価尺度」の活用を通じた小学校外国語授業改善および英語担当者としての成長を目指す共同研究である。
- 科研で取り組んできた中等教育における教室内英語力評価尺度の開発の知見に基づき, 小学校の英語授業改善・英語教員の専門的技能の向上及びそのための意識高揚に資する教室内英語力評価尺度の開発を目的とする。

本マニュアルでは, 理論的基盤を整理した上で, 本科研において開発された「小学校教室内英語力総合的評価(Holistic)尺度」「小学校教室内英語力タスク別評価尺度」「小学校教室内英語力 Can-Do (Analytic) 尺度」を紹介し, その活用方法について解説を行う。

2. 尺度の理論的背景

今回の尺度開発において踏襲された理論的背景 (JSPS 科研費 JP22530969, JP26381199, JP17K04821 報告書より一部再掲)

言語教師の気づきの役割

The language-aware L2 teacher is more likely to be effective in promoting student learning than the teacher who is not language aware. (Andrews, 2007, p. 200)

図1にもあるように, 「英語教師に求められる英語力」とは「一般的な英語運用能力」と「教授に関する知識・技能」の交差する部分に位置づけられる。

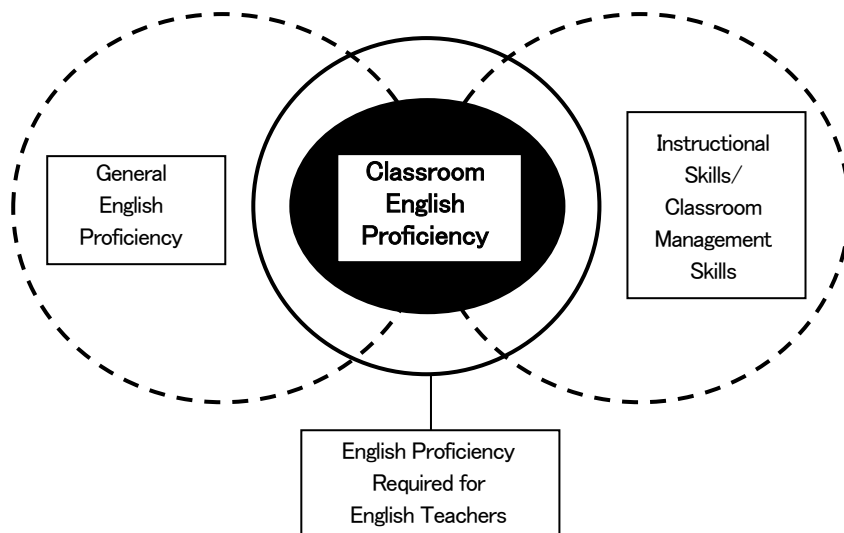


図1. English Proficiency required for Japanese Teachers of English

教師に求められる英語力は、図2で示されているように、教授法に関する知識や教師の気づきと切り離すことのできないものである。図2 (Andrews, 2007) のモデルは、英語力そのものと、教育において求められる知識（英語、学習者（児童）、文脈（教室）、カリキュラム、教授法）は別のものとして捉えるのではなく、教師の言語意識によって実際に英語の授業で求められる知識と技量を繋ぎ、教師に求められる力量を一体化して捉えている。このモデルは、このような尺度を活用し、教師が互いの気づきを高めながら、専門的知識・技量の向上を段階的に進めていくことの必要性を示唆していると言える。

加えて、中田ら(2023)では、教室内英語力と児童理解とが相互依存関係にあることが示されたが、これは今回の尺度開発において特筆に値する。本研究では、これらの前提に立ち、特に児相理解や児童の言語習得に資する教室内で英語教師に求められる教師の教室内英語力という側面に焦点をあてた尺度開発を行っている。

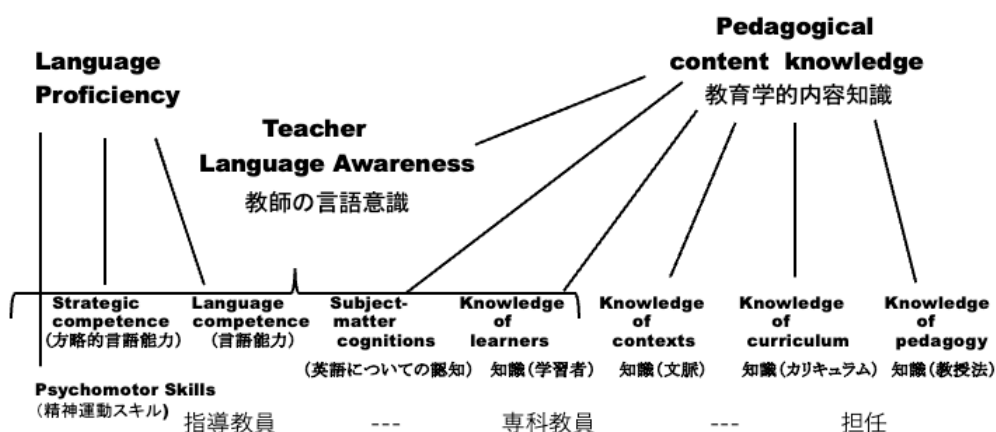


図2. Teacher Language Awareness (Andrews, 2007)

また、図3にもあるように「教材」「児童の発話」「教師自身の発話」すべてにおいて、教師は自身の気づきを活用しつつ、これら3つの言語材料を児童に分かりやすく提示することが求められる。これがないと、児童の力に依存した英語での授業になってしまい、英語の授業としてはうまくいかない可能性が高い。Andrews (2007) のモデルは、児童の理解、将来のアウトプットを考えた場合、1) 教材や音声をオリジナルのまま提

示するのではなく、児童の状況をモニター・把握した上で言語を教師自身が調整したり、2) 児童の発話を教室にいる他の児童の理解・習得になるよう明示的に繰り返したり、3) 自身の発話も常に調整することにより、学習者にとっての適切なインプットとなることを示唆している。ここでは、インプットは将来の児童自身の言葉によるアウトプットを前提としているため、インプットが多いこと自体に問題があるのではなく、児童の習得の段階とインプットの目的が大事であることを示している。

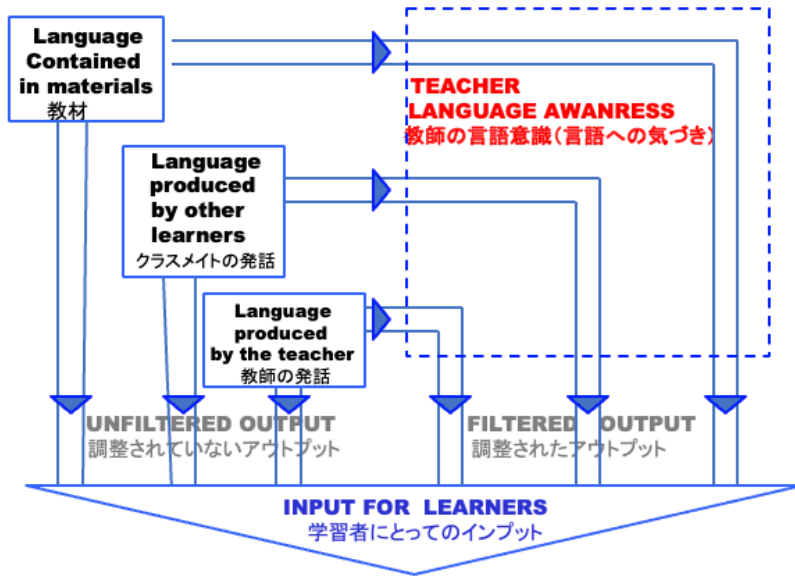


図3. The Role of Teacher Language Awareness in Structuring Input for Learners (教師の言語意識の役割)
(Andrews, 2007)

児童はどのようなプロセスを経て、言語習得をするのであろうか。Gass (1988) のモデルは、単純にアウトプットvsインプットという議論をするのではなく、児童の言語習得の観点から、児童にどのようなインプットをどのように与えれば、児童にどのような習得が発生し(気づき、理解)、それが既存の知識に内在化及び統合され、それが将来のさまざまな活動や文脈の中で自身の言葉として実際に使えるアウトプットになるのかについて、有益な示唆を与えている。中田ら (2023) では、インプットの質が言語習得に影響することを裏付けた。

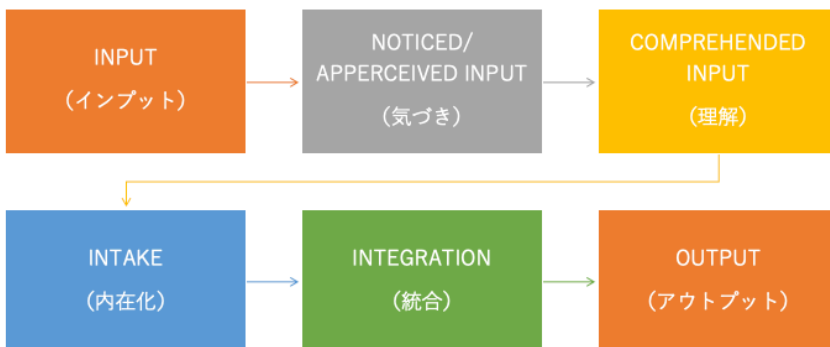


図4. 第二言語習得におけるプロセス (Gass, 1988, 2013)

教師の実践的知識の構築 (Teachers' personal practical knowledge) (Connelly & Clandinin, 1988)

尺度開発の目的は、尺度を活用しつつ、授業を振りかえり、ディスカッションをすることで、教師の授業の様子、児童の理解についての気づきを高めることを目的としているが、同時に「自らの実践の現状を改善するため、過去の経験と将来の目的を再構築すること」(Connelly & Clandinin, 1988, p. 25) でもある。実際に、中田ら(2023)の研究では、ディスカッションで尺度使用について他の教師や専門家と意見交換を通し、新たな知見が過去の教師としての経験や研究の経験知と統合され、将来への展望も含めた自らの成長(professional development) をより俯瞰的に捉えるようになった、「教師の実践的知識」(Connelly & Clandinin, 1988) の構築の過程とその経験についての「語り」が見られた (p. 11)。

3. 尺度開発の趣旨

尺度開発において踏襲された趣旨 (JSPS科研費JP22530969, JP26381199, JP17K04821 報告書より一部再掲)

- 尺度は **assessment purpose** ではなく **professional development purpose** を持つものである。つまり、評価するという行為は伴うが、究極の目的は **professional development** である。
- 評価自体を第一義的な目的とする尺度ではないので、教育行政機関が **a high stake test** として教員評価の道具として用いることを想定はしていない。
- 評価対象は、英語教師の **English proficiency** というよりも **effective language use in the classroom (effective for promoting language acquisition, comprehension, use)** という方が正確である。
- 不十分な教室内英語力を保持する教員を排除するのではなく、全ての段階にいる教員が時間をかけて自らの教室における教室内英語向上のための研鑽をつむことを奨励する。
- 個人での使用もあり得るが、校内・研究グループ・大学院での **post observation conference**、(教育委員会などが実施する) 教員研修などでの協働での取り組みにおける使用を想定している。つまり、**teacher-initiated professional development** のための道具として資することを目的としている。
- **Teaching techniques** や **subject-matter knowledge** は教師の教室内英語力を支えるものと位置づけるが、それ自体を評価の主眼として扱わない。それらに関する記述は英語教師の英語使用と関係づける形で行う。
- 「どのような状況で、何がどの程度できているか」を見るため、教師の言語使用を中心としつつも、教室内英語力と児童理解を相互依存的なものとして位置付ける。

尺度と尺度開発の経緯

本研究では、気づきを高める方策として、A) 研究代表者(中高版教室内英語尺度開発者)、B) 研究分担者(中高版教室内英語尺度開発者)、C) 研究協力者(小学校教員)で検討を重ねた。このプロセスにおいて、Bは、B1) 研究分担者(中高版教室内英語尺度開発者)とB2) 研究分担者(中高版教室内英語尺度開発者・小学校授業指導助言者)のうちB2とCの分科会でも検討も行われ、Cにとっては、自身の現在・過去・未来の実践についてのリフレクションにより教師の実践的知識の再構築(Connelly & Clandinin, 1998, p. 25)が行われ、B2, B1, A及び指導教員又は後輩を指導するCにとっても教師教育者としての知見を広めたことになる。

審議のプロセスには、現状の把握(授業DVDの分析および担任・専科教員・指導教員による差異の確認)と以下の図に示される3つの対話(「教育現場・授業との対話」「中高版尺度との対話」「理論との対話」)があり、これには現職教員だけではなく、中高版尺度開発の経験のある代表者および分担者も含まれる。

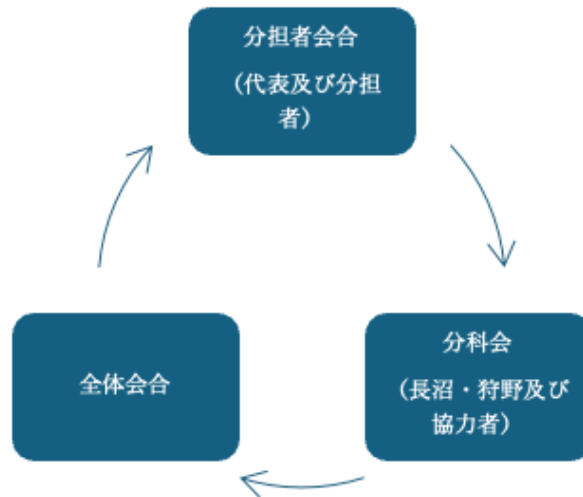


図5. 尺度開発のプロセス

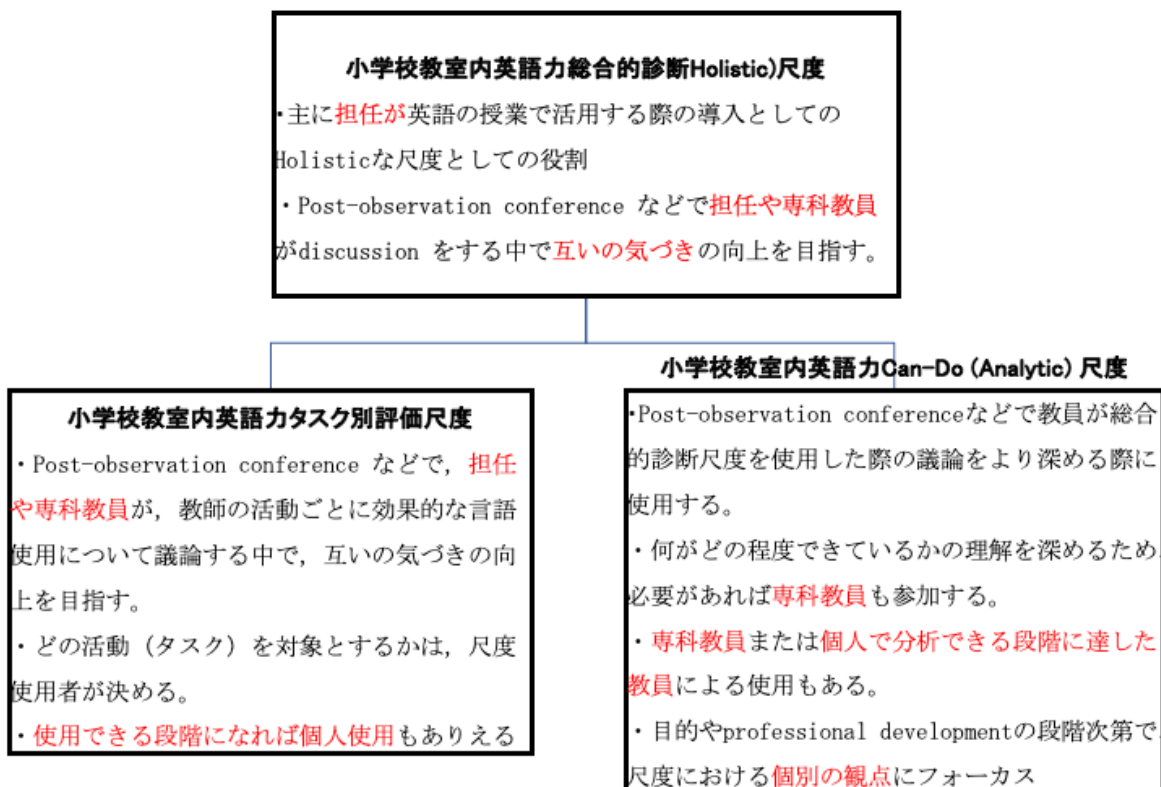
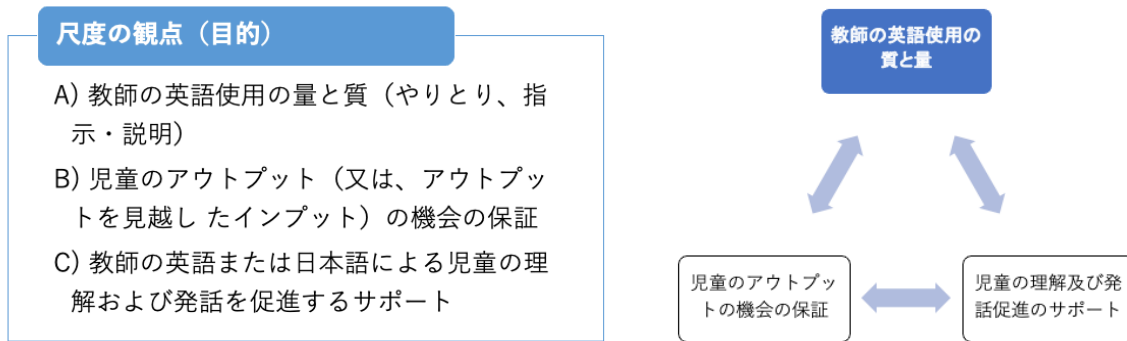


図6. 開発された3つの尺度の目的と関係性

【小学校（高学年）小学校教室内英語力総合的（Holistic）診断尺度】
（小学校版Teacher Classroom Language Proficiency & Use Scales）

本尺度では、実際の授業で観察した際に、「どのような状況で、何がどの程度できているか」を見るものであり、下記の3つの尺度の観点については、以下の2つの図にあるように、教師の言語使用を中心としつつも、別々に存在しているものではなく相互依存関係にあることを目している。



これらの観点に合意する過程においては、研究代表者（中高版教室内英語尺度開発者）、研究分担者（中高版教室内英語尺度開発者・小学校授業指導助言者）、研究協力者（小学校教員）で検討を重ねた結果、観点別（文法、語彙、発音、インストラクション、インタラクション）で捉える中高版の統合的診断尺度などと異なり、小学校における英語授業においては、英語力と授業力が相互依存の関係にあるという結論に至った。つまり、中高版の統合的診断尺度は、High-stakeかつ観点別になっているLPATEに基づいていて、より理論に基づくTop-downで作成されたのに対して、この尺度は現場の教員及び中高版尺度開発者の経験知とリフレクシオンとディスカッションにより構築されたという意味でよりbottom-upのアプローチを採用したといえる。その過程において、協力者のみならず代表者や分担者も理解を深めていったことが、研究結果（中田ら、2023）でも示された。

つまり、論文でも示したように「当事者(実践者)を巻き込み、一連の尺度開発の過程を俯瞰的に捉えた「参加型アクション・リサーチ」(Argyris & Schön, 1989)として、協力者の「語り」のナラティブ分析を通して、研究プロジェクト・メンバー自身も自省し尺度の改善に取り組んだ(Clandinin & Huber, 2012, p. 436)」といえる（中田ら、2023, p. 3）。

4. 教室内英語評価尺度の種類とその活用方法

本研究の研究課題を遂行するため、以下の4つの診断尺度の開発に取り組んだ。

① 小学校教室内英語力総合的評価（Holistic）尺度 【資料1】

教室内英語力がどのレベルかを総合的に判断するためのassessmentを主な目的とした尺度である。

- ・主に担任が英語の授業で活用する際の導入としてのHolisticな尺度としての役割である。
- ・Post-observation conferenceなどで担任や専科教員がdiscussionをする中で互いの気づきの向上を目指す。
- ・教室内英語力と児童理解を切り離さない。
- ・「教師の英語使用の量と質」「児童のアウトプットの保証」「児童理解および発話促進のサポート」は相互依存的である。

(活用方法) 外部者の観察による評価、ビデオ録画された授業を使った場合の授業者の内省、または、英語科内での研修での検討に適している。

② 小学校教室内英語力 Can-Do (Analytic) 尺度【資料2】

統合的評価尺度のそれぞれの観点について、日頃の授業を振り返って内省し、自己の能力に関する気づきを高めるための professional development を主な目的としたチェックリストに該当する診断ツールである。本尺度は、統合的診断尺度を補完する具体的な記述に基づいた自己評価尺度の側面を持つ。

内省的分析尺度(中高版)のうち特に児童とのインタラクションを中心として、教室内英語使用の言語機能について、さらに詳細な内省を行うための診断ツールである。言語機能としては、誘出(elicitation)、促進(facilitation)、明確化(clarification)、修正(recast)、意見(comment)、評価(assessment)を扱っており、6つの観点から多角的に日頃の授業での取り組みの分析を行う。

- ・ Post-observation conference などで教員が総合的評価尺度を使用した際の議論をより深める際に使用する。
- ・ 何がどの程度できているかの理解を深めるため、必要があれば専科教員も参加する。
- ・ 専科教員または個人で分析できる段階に達した教員による使用もある。
- ・ 目的や professional development の段階次第で、尺度における個別の観点にフォーカスした。

(活用方法) 表1にもあるように、授業者が日頃どの程度できているかについて内省することで、授業者の気づきを高めることに適している。

③ 小学校教室内英語力タスク別評価尺度【資料3】

外国語教師が授業中に英語を用いて行う(あるいは行うことが期待されている)一連の活動(=英語教師にとっての real world tasks)を記述の対象としている。基本的に、授業観察に基づき使用する。公開授業などを分析対象とする場合は、授業スタイルや自己目標などに合わせて、授業者がどのタスクを対象とするかを定める。授業実践DVDを分析対象とする場合は、DVD視聴者がどのタスクの尺度を用いるかを定める。

現在まだ開発中の尺度であり、この報告書では「教師によるスモール・トーク」「絵本の読み聞かせ」「活動の説明とデモンストレーション」「児童による発表のフォロー・アップ」の4つのタスクの尺度を提示している。

- ・ Post-observation conference などで、担任や専科教員が、教師の活動ごとに効果的な言語使用について議論する中で、互いの気づきの向上を目指す。
- ・ どの活動(タスク)を対象とするかは、尺度使用者が決める。
- ・ 使用できる段階になれば個人使用もありえる。

5. 尺度の段階について

本研究において何段階の尺度とするのか、例えば、香港において教員の英語力を査定する道具として使用されている「Classroom Language Assessment (CLA) – Scales and Descriptors」などの既存の尺度も参考にしながら議論を繰り返した結果、professional developmentという側面を重視し、かつ、児童の理解と言語使用という視点に基づき、表2にある4つの段階に定めることとした。

表 2. Teacher Language Proficiency Scales with Four Levels

4	Proficient 熟達	Showing the possession of an excellent level of teacher language proficiency (様々なレベルの児童に対して状況に応じた英語を柔軟かつ効果的に使用できる)
3	Good 優良	Showing the possession of a high level of teacher language proficiency (多くの児童に対して状況に応じた英語を適切に使用できる)
2	Acceptable 適格	Showing the possession of an acceptable level of teacher language proficiency (間違いもするがその間違いに気づき、修正ができるため、学習者の理解を阻害しない)
1	Not Yet Acceptable 不十分	Showing the possession of a not-yet-acceptable level of teacher language proficiency (児童が理解できない英語であり、間違いに気がつかない)

6. 英語で授業をするにあたっての提言

最後に、中田（2012）をもとに、教室内英語使用にあたっての提言を以下の通りまとめたい。

- 児童の顔を見ながら英語の授業をする。
- 英語使用による授業は、児童と一緒に、少しずつ積み重ねながら、作り上げていく。
- 必要に応じて「意味のある」日本語使用の場面を作る。
- 資格試験での英語力のみにとらわれるのではなく、自らの language awareness を高めることに尽力する。
- 自らの授業をビデオに撮ってみる。
- ビデオを撮り析する上での心理的な負担が大きい場合は、既存のビデオで撮影された英語の授業を見て分析することから始める。
- 授業観察などでも授業者本人の気づきを促進するコメントを心がける。
- 教室内英語尺度使用の協働的取組みは、可能であれば校内研修で、これが難しければ気心の知れた仲間と始める。
- インストラクションの児童への定着をまず優先させつつ、徐々にインタラクションへと進む。
- 児童によけいな不安を与えるべきでないように、教員にも不要な不安は与えるべきではない。

7. 研究結果のまとめ（中田ら, 2023 より抜粋）

「教師の教室内英語への気づきを高める—教室内英語力評価尺度（小学校高学年版）の開発に関する事例研究」

研究目的

小学校英語教員の専門的技能の向上の意識高揚に資する「教室内英語力評価尺度」の開発とその過程における小学校外国語授業担当者の小学校英語授業についての認識の変容を探ること

研究の特徴

- 1) 科研プロジェクト代表・分担者及び研究協力者双方の関係性が明白なCovert タイプの事例研究に該当する (Di Domenico & Philips, 2012)。
- 2) 本研究は、その関係性に立脚しつつも、尺度の開発過程を分析対象とするため、外部者による質的研究という位置づけではなく、当事者（実践者）を巻き込んだインクルーシブ・リサーチ (Nind & Vinh a, 2013) である。
- 3) etic (外部者)の視点のみならずemic (内部者) の視点でも一連の過程を俯瞰で捉えた研究者と当事者（実践者）による参加型アクション・リサーチ (Argyris & Schön, 1989) である。

- 4) 協力者が経験について考え学んだことの語り（ナラティブ）でもある（Clandinin & Huber, p. 436; やまだ, 2006）。

分析の特徴

- 1) 協力者各々の文脈・体験やストーリーの固有性を維持しつつ（茂呂, 2008）、個別事例の筋の読み込みからカテゴリーを抽出し（難光・浅井・小柳, 2014）、理論化に導くナラティブ・テーマ分析（リースマン, 2014）を採用した。
- 2) 第一筆者（科研プロジェクト代表）が分析対象箇所及び解釈の原案を作成した。
- 3) この分析の視座を研究分担者と共有し、やりとりの後に加筆修正した。
- 4) 最後に、研究協力者（現場の教員）にそれを提示し、加筆修正した。
- 5) 現場と理論、理論と実践を往来しつつ、フィードバックに照らし研究を見直す対話的省察のプロセス（やまだ, 2021）を繰り返した。

参加者

名前 (仮名)	Ami	Haru	Chie	Mai	Hotaka
小学校英語 教授経験	学級担任 14年 学級担任1年 専科教員3年	講師（非） 6年 専科教員（私立） 12年	学級担任5年 研究主任2年 専科教員（国立）3年	専科教員3年	学級担任 2年 外国語担当 8年 専科教員 2年
自身の小学校 教員としての英語力 についての 認識	クラスルーム・イングリッシュ、言語材料、シンプルな英語表現やベーシックな英語表現は無理なく使うことができる。	ネイティブとの意思疎通も問題なく行うことができ、 小学校教員として英語を指導する上で必要な最低限の英語力は持っていると思うが、更に研鑽が必要。	・外国語活動の指導当初は、ごく簡単な英語表現も全く使うことができなかった。 ・その後、褒め言葉や挨拶、指示表現等、毎時間の授業でよく使う英語表現は、繰り返し使う中で少しずつ使うことができるようになったが、事前に準備をしていなかった表現についてはとっさに出さず困ることも多い。	児童がわかる英語への言い換えや技術(Teacher Talk)、ALTとの打ち合わせにおける細かいニュアンスを伝える英語を高める必要がある。	・外国語科の教科書の内容では困らないが、児童からの質問に対して、表現が出てこないこともある。 ・語彙や表現が不足。また、単語の語源やコアイメージ的な背景知識が足りない。 ・教科化以降、ALTとの打ち合わせで伝えたいことを正確に言うのが難しい。
尺度に基づく 教室内英語力自己評 価	レベル3 対象授業：2019 年の実践	レベル3 対象授業：6年（専科）	レベル2 対象授業：6年（専科）	レベル3 対象授業：5,6年(専科)	レベル2.5 対象授業：3～6年（専科）

- 1) エキスパートによる足場かけ (Bruner, 2003),
- 2) 必要性に応じた「段階的な支援」
- 3) 互いに学び合う最近接発達領域 (Vygotsky, 1978)
- 4) “expert knowledge” (Tsui, 2003) の共有
- 5) 授業改善や学びのコミュニティー
- 6) 共同のprofessional development (Burns, 1999)
- 7) 語りの共同生成による気づきの高揚（やまだ, 2021）

結論と今後の課題：協力者達（実践者）の「語り」と研究者の省察

- 1) 所属の学校、専科教員・指導教員・担任など立場の違いによる背景や尺度使用目的の違いを認識しつつも、より尺度に精通した教員が支援しつつ長期的・協働的に尺度を活用するならば、教員間の気づ

きの高揚につながり、結果として、小学校英語の授業改善に資することを示唆している。

- 2) 本稿の筆者4名は中高版の教室内英語評価尺度作成の経験があるが、筆者5名全員が今回の研究及び本稿の執筆過程において小学校英語、小学校英語教員や児童理解についての気づきを高めることができたと確信している。それ自体が、本研究が研究者と当事者(実践者)による「参加型アクション・リサーチ」であることを裏付けている。
- 3) しかしながら、本研究では、尺度開発過程の一部を明らかにしたに過ぎない。今回の研究結果から得ることができた、尺度の要改善点やより良い活用方法を参考にしつつ、他の教室内英語評価尺度(Cando尺度及びタスク別尺度)とともに、総合的評価尺度(小学校高学年版)の改善に取り組みたい。

参考文献

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). Participatory action research and action science compared. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612–623.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2003). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217.
- Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course* (4th edn.). Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2012). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 4, pp. 436–441). Elsevier.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Di Domennico, M., & Philips, N. (2012). Participant observation. In A. J. Mills., G. Durepos., & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 653–655). SAGE.
- Nakata, Y. (2010). Improving the classroom language proficiency for non-native teachers of English: What and how? *RELC Journal*, 41(1), 76–90.
- Nind, M., & Vinha, H. (2013). Doing research inclusively: Bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102–109.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think and act*. Avebury.
- Sesek, U. (2007). English for teachers of English: Toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26 (4), 411–425.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge University Press.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- 中田賀之 (2012). 「学習者のための教室内英語を考える」『英語教育』第61号3巻, 64–66.
- 中田賀之, 長沼君主, 狩野晶子, 池野修, 木村裕三 (2023). 教師の教室内英語への気づきを高める — 教室内英語力評価尺度(小学校高学年版)の開発に関する事例研究 — 『日本児童英語教育学会 (JASTEC)研究紀要』第42号, 1–16.
- やまだようこ (2006) 『質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己—』 . *Japanese Psychological Review*, 49, 436–463.
- やまだようこ (2021) 『ナラティブ研究 語りの共同生成』 新曜社

8. 研究会合

年に3回程度の分担者会議または全体会議を、主にズームおよび兵庫教育大学神戸サテライトにおいて開催した。遠隔のためメール上でのやり取りを含めるとかなりの回数を重ねたことになるため、詳細は割愛することとする。

9. 研究成果

<論文>

- ・中田賀之, 長沼君主, 狩野晶子, 池野修, 木村裕三 (2023)
「教師の教室内英語への気づきを高める—教室内英語力評価尺度（小学校高学年版）の開発に関する事例研究—」『日本児童英語教育学会（JASTEC）研究紀要』第42号, 1-16.

<学会発表>

- ・2021年10月 中田賀之, 池野修, 木村裕三
「教室内英語力評価尺度（小学校版）の開発—総合的診断尺度に焦点を当てて—」
（第21回小学校英語教育学会（JES）オンライン開催）
- ・2021年10月 長沼君主, 狩野晶子, 俣野知里, 引山大士, 幡井理恵, 羽田あずさ, 黒木愛, 松崎奈穂
「小学校教室内教師英語力Can-Do尺度開発の試み—教師言語機能別尺度とパフォーマンスベンチマークの作成—」
（第21回小学校英語教育学会（JES）オンライン開催）
- ・2022年10月 中田賀之, 池野修, 木村裕三, 長沼君主, 狩野晶子
「教室内英語力評価尺度（小学校高学年版）の開発—総合的評価尺度作成における小学校教員の認識の変容—」
（第22回小学校英語教育学会（JES）オンライン開催）
- ・2023年8月 長沼君主, 狩野晶子
「小学校教室内教師英語力Cn-Do尺度を活用した教師力向上支援—パフォーマンスベンチマーク映像とワークショップの開発—」
（全国英語教育学会（JASELE）第48回香川研究大会）

<ワークショップ>

- ・2023年5月26日 長沼君主, 狩野晶子
「教室内教師英語力評価尺度を使ってみよう—CAN-DO尺度とパフォーマンスベンチマークからみる教師英語力—」
外国語評価勉強会（聖学院大学東仁美先生主催）オンライン開催
- ・2023年6月23日 長沼君主, 狩野晶子
「教室内教師英語力評価尺度を使ってみよう—CAN-DO尺度を用いた授業映像分析からみる教師英語力—」
外国語評価勉強会（聖学院大学東仁美先生主催）オンライン開催

資料 1. 小学校教室内英語力総合的評価 (Holistic) 尺度

教室内教師英語力・総合的評価尺度 (小学校高学年版)

Classroom English Language Proficiency-Comprehensive Assessment Scale (Upper Elementary School Ver. 2)

4	指導教員のベンチマークレベル	Proficient 熟達 (推進)	A	<ul style="list-style-type: none"> 様々な個別の児童の実態・レベルのみならず目的・場面・状況に応じた、自然な英語を柔軟かつ効果的に使用できている。 Uses natural English flexibly and effectively in accordance with purposes, situations, and circumstances, as well as the condition and level of each student.
			B	<ul style="list-style-type: none"> 児童に求められる言語の自然なアプトプットの機会や児童が自己表現しようとする機会が十分に保証されている。 Provides students with sufficient natural use of English (i.e., opportunities for output) and to express themselves. 突発的な内容や難しい内容への対応が求められる場合には、児童の言いたいことや児童の生活・学校経験を踏まえ、ALT も有効に巻き込みつつ、児童の理解を促進しつつアウトプットの機会が十分に保証されている。 Provides students with sufficient opportunities for output, even where the content or topic is unexpected or challenging, by carefully monitoring what students want to say and what they have experienced in school and daily life and by cooperating effectively with the assistant language teacher (ALT).
			C	<ul style="list-style-type: none"> 児童の言語使用の場面とそのため教員からの適切なサポートが提供されており、児童にとり自然な言語習得や英語での自己表現を促進するに相応しい英語での授業となっている。 Supports students appropriately when they speak English, and teaches the class in English in such a way as to facilitate students' natural language acquisition and self-expression in English. 有効性が認められる場合には、意図して補助的に一部日本語も活用し、児童のより深い理解を促進できている。 Uses Japanese deliberately and partially, where considered as effective, as a supplementary language to deepen students' understanding.
3	専科教員のベンチマークレベル	Good 優良 (発展)	A	<ul style="list-style-type: none"> 一部に不適切な英語使用は見られるものの、授業準備は十分になされており、英語を使うべき場面では日本語をほとんど使用することなく、概ね多くの児童に対して状況(教室・児童の状況・実態等)に応じた適切な英語を使用できている。 Despite some inappropriate use of English, after sufficiently preparing the lesson, the teacher uses appropriate English for most students, in accordance with the conditions of the classroom and the circumstances of students, with little use of Japanese where English should be used.
			B	<ul style="list-style-type: none"> 児童に求められる言語の適切なアプトプットの機会や児童が自己表現しようとする機会が概ね保証されている。 Generally provides students with appropriate opportunities to use English (i.e., opportunities for output) and to express themselves in English. 児童の言いたいことや児童の生活・学校経験を踏まえ、ALT も巻き込みつつ、児童の理解を促進しつつアウトプットの機会が概ね保証されている。 Generally provides students with opportunities for output, by understanding what students want to say and what they have experienced in school and daily life and also by cooperating with the ALT.
			C	<ul style="list-style-type: none"> 日頃の児童と接する機会(専科教員・クラス担任の別など)に応じ、教員が児童の理解のためのモニターを行い、適切なサポートを提供することで、児童には概ね言語習得や英語での自己表現を促進するに相応しい英語での授業となっている。 Generally teaches the class in English in such a way as to facilitate students' language acquisition and their self-expression in English, by monitoring students to increase their understanding and appropriately supporting students on the basis of their daily contact with them as a Japanese teacher of English (JTE) or a homeroom teacher (HRT).
2	担任教員のベンチマークレベル	Acceptable 適格 (基礎)	A	<ul style="list-style-type: none"> 英語使用は限定されていたり、状況(教室・児童の状況・実態等)に適さない言語使用も散見されるが、英語の言い直しができており、児童の理解を妨げていない。 Limitedly uses English and/or occasionally fails to use English appropriately in accordance with the conditions of students and the class. However, the teacher can self-correct their English, so it does not hinder students' understanding.
			B	<ul style="list-style-type: none"> 言語活動においては、音声データや指導案にあるモデル発話例を適切に活用しつつも、可能な範囲で極力日本語を減らして英語中心での授業ができており、言語の必要なアウトプット(将来のアウトプットを見越したインプット)の機会が保証されている。 Teaches the class mainly in English, while using Japanese as little as possible, appropriately using available audio data and model speech shown in the instruction manual, and provides students with necessary opportunities for output (or input for future output). スローラーナーへの手当て・声かけを含め、児童を巻き込んだ英語を使った授業を心がけており、外国語学習者としてのロールモデルとなっている。

		<ul style="list-style-type: none"> • Tries to incorporate students into the lesson, supports and addresses slow learners, and acts as a role model of foreign-language learners. • ALT とのチーム・ティーチングにおいては、役割分担を整理した上で、役割に応じた言語使用ができています。 • Uses English with regard to their assigned roles, in team-teaching with an ALT.
		<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> • ジェスチャーやフェイシャル・エクスペッションなど非言語的な側面を活用したり、日本語によるシンプルかつ適切なサポートを駆使しつつ、必要程度には児童の発話を引き出すことができおり、児童にとり言語習得や英語での自己表現を促進するための機会が必要最低限は提供されている。 • Elicits students' output at least to a minimum required degree by utilizing non-verbal communication channels including gestures and facial expressions and by making best use of simple and appropriate support in Japanese, and provides students with minimum opportunities to facilitate their language acquisition and self-expression.
1	Not Yet Acceptable 未適格 (要改善)	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • 日本語のみに頼っていて英語の使用はほぼ見当たらず、音声データや指導案にあるモデル発話例も適切に活用できていない。英語が使用されている場合、間違いがあっても修正されることはなく、児童の理解を妨げている。 • Almost never uses English, relying solely on Japanese and without appropriately using available audio data or model speech shown in the instruction manual. When the teacher uses English, if ever, they do not self-correct their mistakes, which hinders students' understanding. <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> • 児童の言語習得や自己表現につながるような言語のアウトプット（又はアウトプットを見越したインプット）の機会が児童に保証されていない。 • Fails to provide students with opportunities for output (or input for future output) to facilitate language acquisition and self-expression. • スローラーナーへの声がけも含め児童を巻き込んだ英語での授業ができておらず、ALT との役割分担も整理されていない。 • Fails to teach the class in English, incorporate students into the lesson, address slow learners, or assign roles in team-teaching with an ALT. <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教師の英語または日本語による児童の理解および発話を促進するサポートが保証されていない。 • Fails to use English or Japanese to support students' understanding or facilitate their speaking.

【3つの観点】 Three perspectives

A) 教師の英語使用の量と質（やりとり、指示・説明）

Quantity and quality of teacher talk / the teacher's English (interaction, instruction, and explanation)

B) 児童のアウトプット（又は、アウトプットを見越したインプット）の機会の保証

Provision of opportunities for students' output (or input for future output)

C) 教師の英語または日本語による児童の理解および発話を促進するサポート

Use of English or Japanese to facilitate the students' understanding and speaking

資料2. 小学校教室内英語力 Can-Do (Analytic) 尺度

中高版「内省的分析尺度 (Reflective Analytic Scales)」及び「機能別尺度 (Function-specific Scales)」自己評価チェックリストより
(小学校への各尺度の適用にあたっての注釈は「マニュアル」を参照のこと)

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
<p><input type="checkbox"/>4. 児童との応答の中で、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。</p> <p><input type="checkbox"/>3. 児童との応答の中で、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。</p> <p><input type="checkbox"/>2. 児童との応答の中で、質問を工夫し、発話を部分的に引き出すことができる。</p> <p><input type="checkbox"/>1. 児童との応答の中で、発話をうまく引き出すことができない。</p>
<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
<p><input type="checkbox"/>4. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>3. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>2. 沈黙等がある際に、発話の少ない児童に発話を促すような質問をすることができる。</p> <p><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。</p>
<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
<p><input type="checkbox"/>4. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>3. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>2. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>1. 児童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。</p>
<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
<p><input type="checkbox"/>4. 児童の発話の誤りに気づき、児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>3. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>2. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>1. 児童の発話の誤りに一貫して気づくことができない。</p>
<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
<p><input type="checkbox"/>4. 児童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。</p> <p><input type="checkbox"/>3. 児童の発話に対して、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。</p> <p><input type="checkbox"/>2. 児童の発話に対して、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。</p> <p><input type="checkbox"/>1. 児童の発話に対して、決まり文句や単純なほめ言葉しか言うことできない。</p>
<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
<p><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。</p> <p><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。</p> <p><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。</p> <p><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。</p>
<内省コメント>

*主に誘出 (Elicitation) / 明確化 (Clarification) / 修正 (Recast) / 意見 (Comment) の機能を扱う。

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
<input type="checkbox"/> 4. 児童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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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
<input type="checkbox"/> 4. 予期しない話題に関しても、児童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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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
<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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
<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。
<内省コメント>
児童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
<input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> 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。
<内省コメント>

資料3. 小学校教室内英語力タスク別評価尺度

A	教師（単独）による スモール・トーク	（帯活動で）あるテーマのもと、指導者（教師）の英語によるまとまった話を 児童に聞かせる活動
4	<ul style="list-style-type: none"> ・英語として自然なイントネーションであることに加えて、声量、ピッチ（声の高低）、スピード、ポーズなどの効果的な調整により、感情表現において優れた英語での語りを提示している。 【優れた英語音声表現力】 ・トークを聞かせる中で、児童が日本語でつぶやいたことについて、それを英語で言い直したり、つぶやきの内容に英語で適切に反応したりしている。また、準備した内容に加えて、児童の様子に基づき、即興で新たな内容を加えながら英語で語っている。 【即興的言語使用】 	
3	<ul style="list-style-type: none"> ・原稿やメモをほとんど見ることなく、児童に語りかけながら話している。 【原稿やメモに頼らない語り】 ・キーワード（例えば、内容的に重要な語、定着させたい既習表現、この授業・単元で新たに学ぶ表現など）を繰り返し用いたり、それを音声的に目立たせたり（e.g., 声量を高める、前後にポーズを置く）しながら語っている。 【言語材料の焦点化】 ・一方的に語るのではなく、児童に質問したり、児童から発言を誘出したりしながら、インタラクティブな形で語っている。 【インタラクティブな語り】 	
2	<ul style="list-style-type: none"> ・時折メモに頼りながらも、児童の反応を確かめながら語っている。 ・ターゲットとなる言語材料（例えば、疑問文、過去形）がある場合、その部分は正確に用いられている。 	
1	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の反応をほとんど確認せず、原稿を読み上げるような形で話している。 ・ターゲットとなる言語材料（例えば、疑問文の語順、過去形）がある場合、その部分が正確に用いられていない。 ・全体を通して、単語を1語1語並べるような語りになっている。 	
<p>注</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的に「語り聞かせ」型のスモール・トークであり、長さや使用表現の点で同じレベルのトークを児童に求めるものではない。（「言語活動デモ」型スモール・トークではない。） ・教師によるスモール・トークには、複数の教師（e.g., HRT と ALT）で行う「共同型」もある。 		

B	活動の説明と デモンストレーション	児童が行う（言語）活動のデモンストレーションを見せ、その活動の説明を行う活動
4	<ul style="list-style-type: none"> ・【活動の説明】 複雑な手順やルールであっても、短く、イメージしやすい英語表現を使う、一度に一つのことだけを説明する（one step at a time）などの工夫をすることで、児童に混乱が生まれないように説明ができています。 【複雑な活動内容についての英語による説明】 ・【活動の説明】 説明した活動手順やルールについて、児童に英語で質問したり（e.g., <i>What do you say next?</i>）、発話を途中で止め、それを児童に次を言わせる形で発話を誘出したりしながら（e.g., <i>Next, you say ...</i>）、インタラクティブな形で確認を行っている。 【説明・指示についての英語による確認】 	
3	<ul style="list-style-type: none"> ・【活動の説明】 活動の手順やルールが簡単である場合は、指示や説明を英語で行っており、児童にも混乱は生まれていない。 【簡単な活動内容についての英語による説明】 ・【デモ】 重要な部分はゆっくり、強く発音したり、活動で用いる視覚的情報（e.g., 写真、イラスト）やジェスチャー等とうまく統合して話したりして、児童のモデルになる言語（英語）使用を提示できている。 【模範となる言語使用の提示】 	
2	<ul style="list-style-type: none"> ・【活動の説明】 活動の説明はほぼ日本語で行っているが、<i>"Make a pair."</i> <i>"No Japanese."</i> などの短い定型表現については、英語で述べる事ができている。 ・【デモ】 児童の反応（理解できているかどうか）を確かめながら語っている。やり取りのデモを行う場合も、会話の相手だけではなく、クラス全体の方を見ながら語っている。 ・【デモ】 ターゲットとなる言語材料（例えば、疑問文、過去形）がある場合、その部分は正確に用いられている。 	
1	<ul style="list-style-type: none"> ・【デモ】 児童の反応をほとんど確認せず、原稿を読み上げるような形で話している。 ・【デモ】 ターゲットとなる言語材料（例えば、疑問文の語順、過去形）がある場合、その部分が正確に用いられていない。 	

C	児童による発表の フォローアップ	(ペアやグループでの活動の後) 代表として指名された児童がクラス全体に向かって行う発表に対して、それを支援したり、発表へコメントしたりする活動
4		<ul style="list-style-type: none"> ・ 言いたいことが複雑で、児童がそれを英語でうまく言えない場合、代わりに、他の児童にも理解できる英語にしている。 【児童が言いたいことの言語化（英語で）】 ・ <それが適切であると判断される場合> 児童が発した英語をより良い形（より通じやすい英語表現など）に言い直してクラス全体に提示している。 【児童の発話の改善（言い直し）】 ・ <それが適切であると判断される場合> 児童が発表した内容に対して、児童が答えやすいような英語の質問を行い、児童からさらなる発話を誘出している。 【追加の発話の誘出】 ・ <それが適切であると判断される場合> 児童の発表を、他の児童に感想を求めたりする等の形で、クラス全体に広げている。 【児童の発話の発展】
3		<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発表の重要な部分（ターゲットとなる言語材料）に誤りがあることに気づき、それを正しい形に言い直している。 【児童の発話の修正】 ・ 児童が言葉につまんでいるとき、次に言いたいであろう単語やフレーズを示して児童をサポートしている。 【児童の発話のサポート】 ・ 児童の発表に対して、“Good!” や “Nice!” などだけではなく、より具体的な内容のフィードバックを与えている。 【児童の発話への具体的フィードバックの提供】
2		<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発表が他の児童にうまく聞こえないことに気づき、その児童に繰り返しを求めたり、代わりに教師が児童が述べたことを明瞭な音声で繰り返したりしている。 ・ 児童の発表をよく聞いて、“Great!” や “Good job!” などの短いフレーズのフィードバックを与えている。
1		<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発表が他の児童にうまく聞こえたかどうかには注意しておらず、うまく聞こえなかった場合でも、何の対応もしていない。 ・ 児童の発表に対してほとんど何もフィードバックを行っていない。

D	絵本の読み聞かせ	ストーリー内容を児童に理解させることを主な目的として、 英語の絵本を児童に読み聞かせる活動
4		<ul style="list-style-type: none"> ・声量、ピッチ（声の高低）、スピード、ポーズなどの効果的な調整により、感情表現において優れた語りを提示しており、教師の語り（英語音声）がストーリーの理解を助けるような朗読となっている。 【優れた英語音声表現力】 ・読み聞かせている途中に児童が日本語でつぶやいたことについて、それを英語で言い直したり、つぶやきの内容に英語で適切に反応したりしている。 【即興的言語使用】
3		<ul style="list-style-type: none"> ・適宜、次を予想させたり (e.g., <i>What is next?</i>)、児童の考えを問う質問 (e.g., <i>Do you like ...? Can you ...?</i>) をしたりして、インタラクティブに読み聞かせている。 【インタラクティブな語り】 ・〈それが適切であると判断される場合〉 絵本には文字で書かれていない内容を英語で言ったり、ストーリーや絵に対しての感想 (e.g., <i>Wow! It's beautiful!</i>) を英語で述べながら読み聞かせている。 【ストーリーを補助する語り】
2		<ul style="list-style-type: none"> ・抑揚（イントネーション）は自然でない場合もあるが、間をとったり、声量やピッチ（声の高低）を適宜変化させながら語っている。 ・（一方的に読み上げるのではなく）児童の反応を確かめながら、必要に応じて繰り返しを行いながら読み聞かせをしている。
1		<ul style="list-style-type: none"> ・朗読において抑揚（イントネーション）の調整がほとんど行われておらず、「棒読み」のような形の読み聞かせとなっている。 ・児童が理解できているかどうかをほとんど確かめることなく、一方的に朗読している。 ・絵本で用いられているキーワードが標準発音と大きく異なる形で音声化されているため、日本語を母語としない英語話者（母語話者及び非母語話者）には理解が非常に困難な朗読となっている。
<p>注</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主に物語の内容を理解させ、絵本を通して児童とやり取りを行うタイプの読み聞かせであり、英語の音や韻律を体感させることが主目的となる読み聞かせや、(国語科で行われるような) あえて原文通りに朗読し、作品そのものを児童に鑑賞させるような読み聞かせは含まれない。 		

資料 4. 小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク (スクリプト)

JES2021「小学校教室内教師英語力 Can-Do 尺度開発の試み—教師言語機能別尺度とパフォーマンスベンチマークの作成」より

* 英語は「調整された」英語であり、正確さに欠ける発話もある。主な言語機能にカラーコードを入れて示しているが、ここで示す言語機能は必ずしも尺度のすべての記述を満たすものではなく、部分的に達成しているものについても示す。

【パフォーマンスベンチマーク事例 1】

言語技能: 指示・説明 / 言語活動: Small Talk / 単元: *We Can!* 1(5年生) Unit 4 What time do you get up?

<評価2> 適格(基礎): 担任教員のベンチマークレベル

- 誘出: 2. 児童との応答の中で、質問を工夫し、発話を部分的に引き出すことができる。
- 明確化: 2. 児童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。
- 修正: 2. 児童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。
- 意見: 2. 児童の発話に対して、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。

T: (朝ごはんの画像を見せて、児童の反応を確認しつつ) Yes, breakfast!

I eat breakfast at 6:00. I eat rice and miso soup. Look, this is my miso soup. Do you like miso soup?

(子どもがうなずいているのを確認) I like miso soup, too.

I like vegetables. Many vegetables are in my miso soup.

(写真の具材を指さしながら) What's this?

S: キャベツ? キャ...キャベ...

T: (児童の言葉が聞き取れなかった時) Sorry? /

(最後の音が聞き取れない時) One more time, please. /

(キャベツが日本語の音の場合) Cabbage?

Cabbage, carrot, onion and mushroom. (具材一つ一つ反応見ながらやる) It's delicious.

(朝ごはんの画像を再度示しながら) And I eat fried eggs. Two eggs. Do you like fried eggs?

(児童の反応を確認しつつ) Oh, you like fried eggs. Me, too. I like fried eggs, too.

I eat rice, miso soup and fried eggs for my breakfast. What do you eat for breakfast?

<評価3> 優良(発展): 専科教員のベンチマークレベル

- 誘出: 3. 児童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。
- 明確化: 3. 児童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。
- 修正: 3. 児童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。
- 意見: 3. 児童の発話に対して、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。

T: (朝ごはんの画像を見せて) Yes, breakfast! Do you eat breakfast?

(うなずく児童を確認) Good. (画像の時計を指して) It's 6 o'clock. What time do you eat breakfast?

I eat breakfast at 6:00. I eat rice and miso soup for breakfast. Look, this is my miso soup.

(お椀の絵を描く) I have many kinds of vegetables in my miso soup. What's in your miso soup?

T: (児童とやり取りしながら) I have cabbage, carrot, onion, and mushroom. My miso soup is very nice! It's healthy!

What do you have in your miso soup? Do you have many vegetables?

T: (クラス全体に投げかける) Do you have cabbage in your miso soup? Do you have carrot in your miso soup?

T: (児童の反応を拾う)(野菜を入れない児童に対して) Oh, you don't have vegetables in your miso soup. It's not healthy. You can try vegetable miso soup.
 (目玉焼きの白身の絵を描いて) And I eat fried eggs, too. Please guess.
 How many eggs do I eat for breakfast? (黄身の絵を描きながら) One, two...?
 (二枚の目玉焼きを描いた状態で) Two eggs! (絵を指しながら) Sunny-side up.
 (外の太陽を指した後に黒板の目玉焼きの絵を指して) It looks like the sun. Sunny-side up.
 This is my healthy breakfast. What do you eat for breakfast?

【パフォーマンスベンチマーク事例2】

言語技能:やり取り/言語活動:Oral Interaction/単元:We Can! 2(6年生)Unit 7 My best memory

<評価2> 適格(基礎):担任教員のベンチマークレベル

- 誘出: 2. 児童との応答の中で、質問を工夫し、発話を部分的に引き出すことができる。
- 明確化: 2. 児童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。
- 修正: 2. 児童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。
- 意見: 2. 児童の発話に対して、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。

T: Look. (自由時間の部屋の写真) What's this?
 Ss: 修学旅行だ! I went to Hiroshima! ○○くんじゃん!
 T: You're right! We went to Hiroshima. It was our school trip. It was fun.
 Ss: It's fun.
 T: Yes. It was fun. What did you enjoy?
 Ss: 班行動! バス!
 T: Bus? A big car? (運転するジェスチャーをしながら)
 S: No, no. Bath! (頭を洗うジェスチャーをしながら)
 T: Oh, bath time! I see.
 T: How about dinner time? What did you eat?
 What did we eat? Did you enjoy dinner? Me, too.
 (食事の写真、鯛飯を見せながら) We ate Tai-Meshi. It was so delicious!
 We ate Okonomiyaki-yaki, too. (広島焼きの写真を見せながら) It was so nice!
 Ss: 俺、これ、めっちゃ好き! 美味しかったよね。I like Hiroshima-yaki.
 T: Oh, You like Hiroshima-yaki. Me, too. In Hiroshima, you say Okonomi-yaki.
 I love Okonomi-yaki and Momiji Manju.
 We ate Momiji Manju in...?
 Ss: 宮島! Delicious! 私、お土産で買った!
 T: Yes. It is delicious. We went to Miyajima. What did you see?
 Ss: I saw deer! 私、一緒に写真撮った! 鳥居の前でも撮ったね!
 T: We saw deer and "Tori". It was wonderful.
 We enjoyed the school trip. It was a great memory! What's your best memory?

<評価3> 優良(発展):専科教員のベンチマークレベル

- 誘出 : 3. 児童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。
明確化 : 3. 児童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。
修正 : 3. 児童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。
意見 : 3. 児童の発話に対して、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。

- T: Look at this picture. **What are you doing?** (自由時間の部屋の写真を見せる。)
- Ss: 修学旅行だ！〇〇くんじゃん！トランプ、そういえばやったね！
- T: **Cards?**
- Ss: (顔きながら)Yes, yes, cards.
- T: I see. **You played cards with your friends. Was it fun?**
- Ss: 楽しかった！It's fun.
- T: **Oh, it was fun.** We went to Hiroshima for the school trip. **What did you enjoy?**
- Ss: 班行動！バス！
- T: **A Bus? You enjoyed bus recreation?**
- Ss: あ、それも楽しかった！
- S: No, no. Bath! (頭を洗うジェスチャーをしながら)
- T: Oh, I see. **You enjoyed bath time, hot spring. It was nice wasn't it?**
- Ss: Yes, yes! It was nice!
- T: Anything else?
- Ss: Food! Food!
- T: **Food? You mean breakfast, lunch, or dinner?**
- Ss: Yes! Dinner!
- T: **You enjoyed dinner time with your friends. Was it delicious?**
- Ss: Yes! Delicious!
- T: What did you eat? (食事の写真、鯛飯を見せながら) We ate *Tai-Meshi* for dinner. It was so delicious!
We ate *Okonomiyaki-yaki*, for lunch, too. (広島焼きの写真を見せながら) What's special? Do you remember?
- Ss: そば入ってた！うどんも！big! びっくりしたよね！ I like *Hiroshima-yaki*.
- T: Oh, You like *Hiroshima-yaki*. **Me, too. Yes! It has noodles. In Hiroshima, people don't say *Hiroshima-yaki*. They say *Okonomi-yaki*. I love *Okonomi-yaki*. How about sweets? My favorite is *Momiji Manju*. Where did we eat it?**
- Ss: 宮島! Delicious! 私、お土産で買った！
- T: Oh, you bought it as a souvenir. Yes. It was delicious. We went to Miyajima together and ate *Momiji Manju*. **What did you see at Miyajima?**
- Ss: I saw deer! 私、一緒に写真撮った！鳥居の前でも撮ったね！
- T: We saw many deer and the big Torii gate. We took pictures together in front of the Torii gate. **It was wonderful. We really enjoyed the school trip. It was a great memory! It's one of my best memories. What's your best memory?**

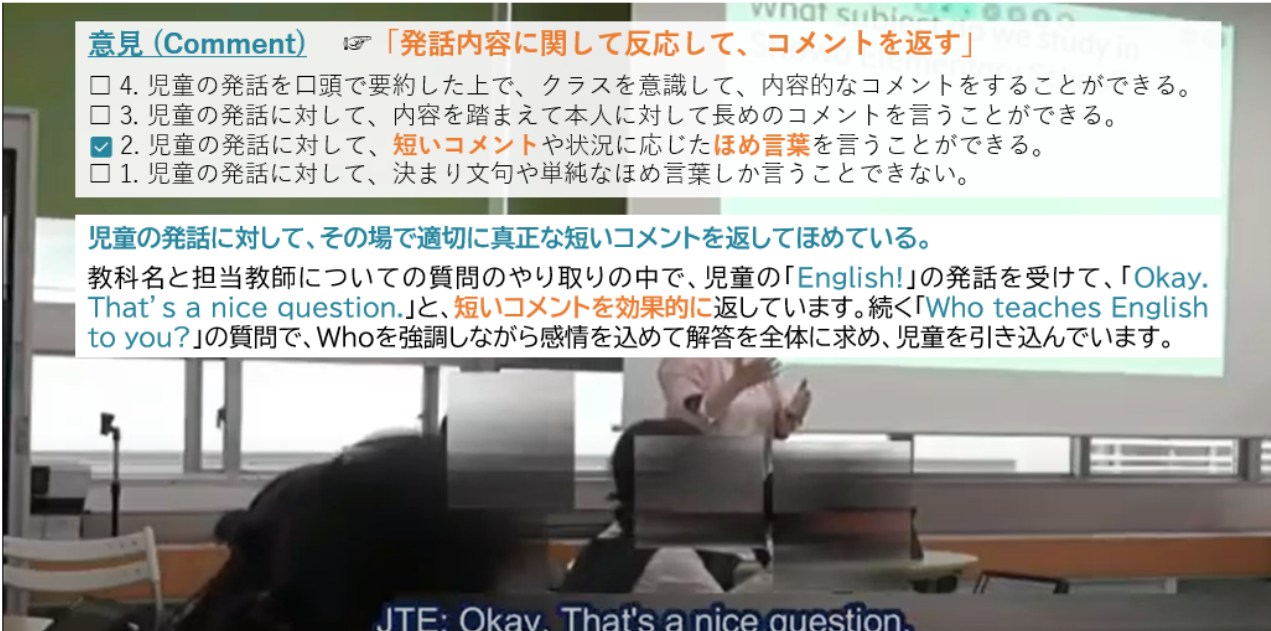
資料 5. 小学校教室内英語力パフォーマンスベンチマーク (映像資料)

意見 (Comment) 「発話内容に関して反応して、コメントを返す」

- 4. 児童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. 児童の発話に対して、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. 児童の発話に対して、**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. 児童の発話に対して、決まり文句や単純なほめ言葉しか言うことできない。

児童の発話に対して、その場で適切に真正な短いコメントを返してほめている。

教科名と担当教師についての質問のやり取りの中で、児童の「English!」の発話を受けて、「Okay. That's a nice question.」と、**短いコメントを効果的に**返しています。続く「Who teaches English to you?」の質問で、Whoを強調しながら感情を込めて解答を全体に求め、児童を引き込んでいます。



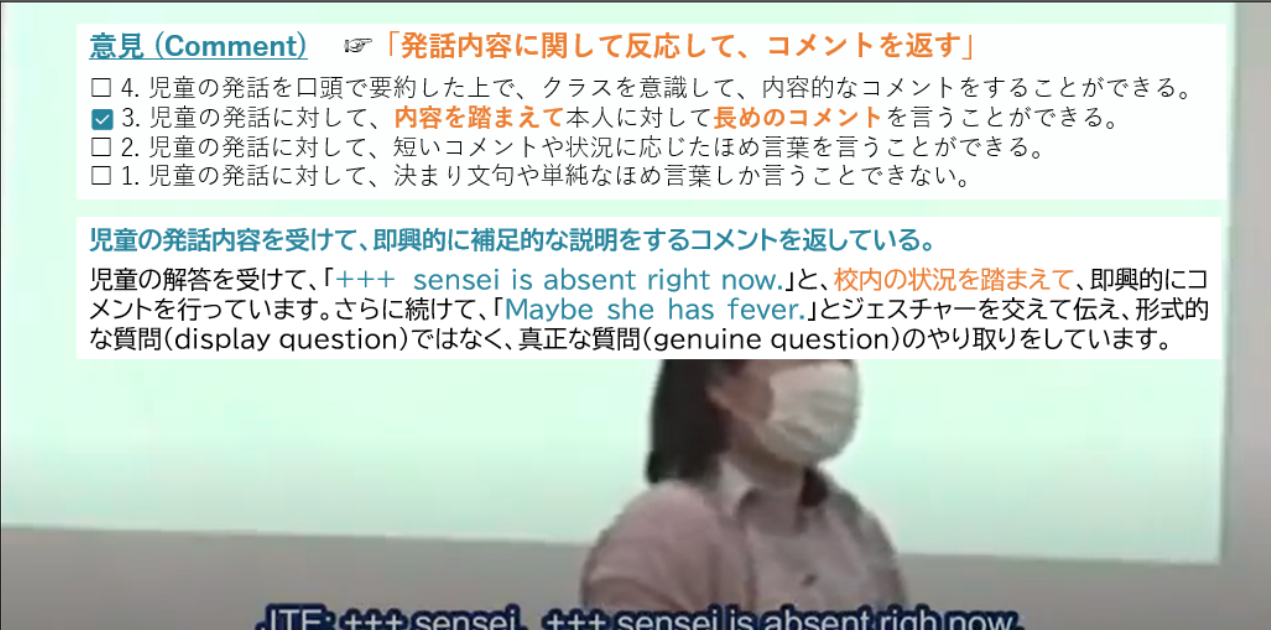
JTE: Okay. That's a nice question.

意見 (Comment) 「発話内容に関して反応して、コメントを返す」

- 4. 児童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. 児童の発話に対して、**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. 児童の発話に対して、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. 児童の発話に対して、決まり文句や単純なほめ言葉しか言うことできない。

児童の発話内容を受けて、即興的に補足的な説明をするコメントを返している。

児童の解答を受けて、「+++ sensei is absent right now.」と、**校内の状況を踏まえて**、即興的にコメントを行っています。さらに続けて、「Maybe she has fever.」とジェスチャーを交えて伝え、形式的な質問(display question)ではなく、真正な質問(genuine question)のやり取りをしています。



JTE: +++ sensei. +++ sensei is absent right now.

誘出 (Elicitation) 「質問を工夫しながら応答して発話の内容を引き出す」

- 4. 児童との応答の中で、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. 児童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. 児童との応答の中で、質問を工夫し、発話を部分的に引き出すことができる。
- 1. 児童との応答の中で、発話をうまく引き出すことができない。

児童の発話に対して、追加での補足的な質問を行って、さらに解答を引き出している。

「Arts and crafts, so you have two teachers, right?」と、児童の解答を繰り返した上で、補足的な質問を続けています。そのうえで、2名の担当教員が教えている状況を踏まえて、「+++ sensei and +++ sensei teach arts and crafts.」と文の形にして言い直し、児童に返しています。

JTE: Arts and crafts, so you have two teachers, right?

明確化 (Clarification Request) 「引き出された発話をもとに内容的な確認をする」

- 4. 児童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. 児童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. 児童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. 児童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。

児童の発話に対して、伝わらない部分を確認する質問をしている。

「校長先生. That's right.」と、児童の解答を確認して繰り返し、肯定した上で、「What's 校長先生 in English?」と英語でどのように言うか確認をする質問をしています。その前で児童が校長先生の名前の後でつまって沈黙してしまったところでは、ジェスチャーで部分的な解答を促す「誘出」も行っています。

JTE: What's 校長先生 in English?

修正 (Recast) 「発話の言語的な誤りを言い直して発話を返す」

- 4. 児童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. 児童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. 児童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. 児童の発話の誤りに一貫して気づくことができない。

児童の発話に対して、言い直しをしつつ、誤りであることを明示的に伝えている。

児童が校長先生の英語名を「Teacher teacher」と解答したことに、「No, no, no. Teacher's teacher」と、**英語で言い直し**(言い換え)つつ、先生の先生ではないことを、ジェスチャーも交えて伝えています。ただし、正しい解答は**すぐには提示せず**に、続く児童の正答の解答を待っています。

JTE: No, no, no. "Teacher teacher"...

修正 (Recast) 「発話の言語的な誤りを言い直して発話を返す」

- 4. 児童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. 児童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. 児童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. 児童の発話の誤りに一貫して気づくことができない。

児童の発話に対して、内容的な反応を示しつつ、気づきを促している。

児童から「Principal」の正答に反応しつつも、別の児童の解答を拾い、「Not big teacher. +++ sensei is also big, right?」と返し、児童の**気づきを促す**ような質問の工夫を行っています。その後で「Very nice teacher」との児童のコメントを確認する「**明確化**」のやり取りも行っています。

研究プロジェクト・メンバー

研究代表者	中田賀之（同志社大学・教授）
研究分担者	池野修（愛媛大学・教授）
	狩野晶子（上智大学短期大学部・教授）
	木村裕三（富山大学・教授）
	長沼君主（東海大学・教授）
研究協力者	Steve Andrews（香港大学・元教授）
	Clairine Chan（香港教育大学・講師）
	黒木愛（杉並区立堀之内小学校・教諭）
	幡井理恵（昭和女子大学附属昭和小学校・教諭）
	羽田あずさ（横須賀市立田戸小学校・教諭）
	引山大士（高槻市日吉台小学校・教諭）
	俣野知里（京都市二条城北小学校・教諭）
	松崎奈穂（昭和女子大学附属昭和小学校・教諭）

* 研究分担者および研究協力者はアイウエオ順とする