

# 研究成果報告書

平成 26 年度～平成 29 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 26381199)

## 『学習者の教室内英語促進のための「教室内英語力評価尺度」の開発と活用』

本研究は、英語教師が英語での授業の改善を目的として学習者の教室内英語使用促進のために活用できる「学習者の教室内英語評価尺度」及びこれを有効に活用するための「学習者と教師の教室内英語力向上の手引き」の開発を目指す共同研究である。

### 1. 尺度開発の背景

英語教育において「いかにして非英語母語話者である英語教師の英語力を向上させるか」は、一つの大きな課題である (Andrews, 2007; Pasternak & Bailey, 2004)。我が国の高等学校新指導要領 (2009) においても「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と謳われおり、その目標 (教員はどのような英語での授業を目指すべきなのか) と過程 (どのようにして理想的な英語での授業ができるようになるのか) について明らかにすることは喫緊の課題である (中田, 2012)。国内外の研究結果からも、教室内英語力とその自己分析力との関係および協働での教室内英語力向上の取り組みの必要性が示唆されている (中田, 2008; Nakata, 2010; Sesek, 2007)。

この目的を達成するべく、前回の科研『日本人英語教員の英語力向上に役立つ「教室内英語力」の評価尺度の開発』(課題番号 26381199) では、英語授業で求められる英語力を可視化し、学習者の理解という視点からその発達段階を捉えるための、評価尺度の開発を行った (Nakata, Ikeno, Naganuma, Kimura & Andrews, 2012)。外部評価者によって用いられる「統合的診断尺度」に加えて、教師の自己省察のための「分析的自省尺度」、授業で遂行する言語機能に対応した「機能別尺度」、英語教師が行う言語活動別に英語力を記述した「タスク別尺度」の開発に取り組んだ。その成果は、論文 (学術誌および英語教師を対象とする雑誌)、国内外の学会 (全国英語教育学会、国際応用言語学会 (AILA)、大学英語教育学会 (Steve Andrews 氏を招いたシンポジウム)) で発表され、講演・教員研修・免許更新講習等においてすでに活用されている。

学習者の英語使用の更なる促進に寄与するためには、教師の教室内英語力の把握にとどまらず、学習者の教室内英語の実態を把握することが肝要である。つまり、作成した尺度自体の教師による広範囲な使用を支援し、そこから得られる情報を元に尺度を継続的に改善する一方、学習者が使用する教室内英語自体を評価する尺度の開発が求められる。このような尺度は、教師にとっては「学習者の英語使用をどのように伸ばすべきか」を考える際のより具体的な材料を提供してくれ、学習者にとっても自身の教室内英語 (「何が、どの程度できているか」) についてのメタ認知能力を伸ばすことを支援してくれる道具となり得るため、結果として学習者の教室内英語使用の更なる促進につながると考えられる。

### 2. 理論的背景

#### 2.1 「学習者の教室内英語」の量的/質的側面と「学習者の教室内英語」を改善する指導の工夫

##### 1) 「学習者の教室内英語」の量的/質的側面とその発達

「学習者の教室内英語」について議論する場合には、授業での英語使用の量的/質的側面の両方を考える必要がある。量的側面とは、学習者が授業の中でどれだけ英語を話しているか (及び書いているか) であり、それは例えば発話時間数、発話文数、発話語数などにも反映される。「学習者の言語使用量が多い授業」=「良

い授業」という単純な捉え方は避けるべきかも知れないが、学習者が英語を使って行う活動を量的に充実させようとするのは、方向としては間違っていないはずである。

目指すべき英語授業像を考えるねらいで、(A)「文法・語句解説&日本語による本文理解チェック中心」型、(B)「教師が英語で説明」型、(C)「学習者の言語活動中心」型の授業における教師/学習者(生徒)の英語使用を、あえて単純化したイメージで示してみると、図1のようになる。学習者の状況によっては(A)型、単元の初期においては(B)型が適切な場合があるかも知れないが、原則として目指すべきは(C)型であると考えられる。

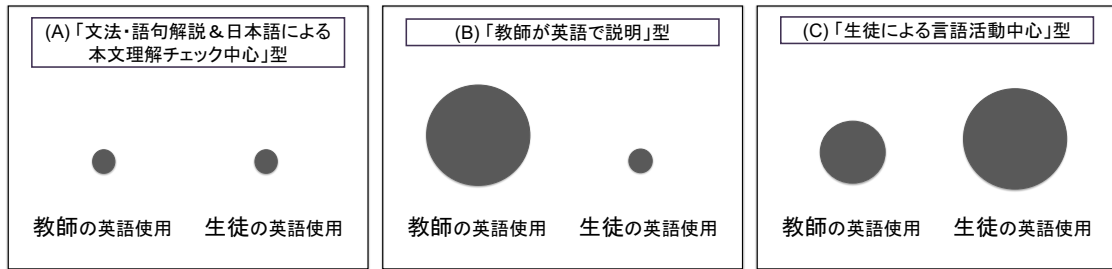


図1. 3つのタイプの授業における教師/学習者(生徒)の英語使用

学習者の教室内英語の考察においては、当然ではあるが、英語の使用量のみだけでなく、どのような英語を、どのような目的・場面・活動で用いるかという、言語使用の質的側面も考える必要がある。話すことを対象とした場合、考慮に入れるべき要素のいくつかは表1のように要約することができる。

表1. 学習者の言語使用の質を考えるための観点

言語使用の相手	教師	他の学習者	なし(自己内完結)
言語使用の形態	spoken interaction		spoken production
コミュニケーション性	manipulative language use	reproductive language use	productive/communicative language use
第一義的目的	言語形式の定着を第一義目的とした言語使用		コミュニケーションを第一義目的とした言語使用
即興性	prepared		impromptu
正確さ	どの程度の正確さを持った言語使用か e.g. global errors の頻度		
複雑さ	どの程度複雑さを持った言語使用か e.g. 一文の語数, 使用単語の多様性		

表1の「言語使用の相手」に関しては、音読活動などのように、自己内完結型言語活動(=相手は「なし」)になることもある。「コミュニケーション性」については、置き換え練習などの言語使用は、操作的(manipulative)、音読やシャドーイングなどは再生型(reproductive)、情報や意思を伝達する活動は表現型(productive)とみなすことができる。言語使用の「第一義的目的」は、それが言語形式の定着であるものと意思・情報伝達(コミュニケーション)であるものに大別される。「即興性」については、程度の問題とも言えるが、「考えてから(書いてから)話す」形と「考えながら話す」形の言語使用に分けられる。なお、表1のいくつかの変数については、いずれかの形がより優れているという訳ではないし、それぞれに役割があるはずだが、少なくともバランスを考える必要はあるし(例えば、spoken production だけではなく spoken interaction の言語使用も行うようにする)、長期的には、productive/communicative language use、コミュニケーションを第一義的目的とする言語使用の比重が大きくなっていくのが望ましいと考えられる。言語使用の量が同程度である授業であっても、その内

容（質）は大きく異なる場合があり、言語習得の様々な段階においてどのような内容の言語使用を目指すのかを検討する必要がある。

ある時点での学習者の言語使用を様々な観点から考察するとともに、言語使用の変化（向上）を捉える「線」の視点も重要である。言語使用の変化のパターンとしては、例えば、(i) 単語を並べる→何とか文の形で話せる→ある程度まとまりのある談話を構成できる、(ii) 準備したメッセージを読み上げる→メモ等を参照しながら語ることができる→状況や相手の反応に合わせて、考えていた内容や表現を調整しながら語ることができる、(iii) 定型表現を使える→非定型表現も含めながら話すことができる、(iv) 質問に答えられる→自ら発話のターンを取れる、自分の方から質問できるなどが想定されるが、どのような言語使用の変化が起こるのかを予想し、言語使用の発達に合わせた目標設定、指導、評価を行っていかなければならない。学習者の教室内英語使用の発達については、それを捉えるためのツールとして、本マニュアルのコアとなる「生徒用の教室内英語力評価尺度」を参照されたい。

## 2) 「学習者の教室内英語」の改善のための指導の工夫

「学習者に教室内英語の使用を促す英語授業」を実現するためには、多角的かつ総合的な指導の工夫が必要である。その中には次のことも含まれる。

- 言語使用の環境作りとして、受容的で目的志向的なクラスの雰囲気築き上げる。
- 授業で行う活動を「入力・理解」系（＝英語で伝えられる情報を理解する活動、英語の仕組みを理解する活動）、「定着・習熟」系（＝音読やシャドーイングなど英語を定着させるための活動）、「活用・表現」系（＝英語を使って情報や考え・思いを伝える活動）という枠組みで考えた場合（これは、いわゆる Present-Practice-Produce にもおおよそ対応している）、「入力・理解」系活動の中でも、日本語による文法・語句説明や本文の理解チェックなど、重要ではあるが時間のかかるどうやって簡略化していくかを考える。
- 学習者の英語使用に適したレベルの教材（英文量、英文の文法・語彙レベル etc.）を選択する。現状では、音読、シャドーイング、リテリングなどの、まとまりのある英文を使った「定着・習熟」系の活動を行うには、特に高校では、教科書英文が文法・語彙の点で難し過ぎる、長過ぎる場合が多い。（これは、おそらく「読んで意味をとって終わり」を想定して教科書を選択していることも一因である。）その場合には、「定着・習熟」活動用に、教科書英文を短く、易しくリライトした要約英文を作り、それをを用いて活動を行うなどの工夫を行う。
- 言語活動の設定や手続き等を工夫する。例えば、活動を始めるにあたって、その有用感、話す・書く必然性、うまくいく見込みなどを生徒に感じさせること、活動の自由度を適切に設定したり（e.g. 学習者が自分で考えて言う部分を限定する）、効果的なスモール・ステップを作ったり、活動手順を標準化したりして、言語使用がスムーズに行われるようにする。
- 学習者の発話を引き出すためのティーチャー・トークを工夫する。教師が授業で用いる「ティーチャー・トーク」には、教授言語としての一般的な役割（e.g. 指示、説明）を果たすことや、学習者に良質な目標言語インプットを与えることに加えて、学習者から目標言語のアウトプット（発話）を引き出したり、アウトプットの質を高めたりするという重要な役割がある。このために、学習者とのやり取りの中で、学習者の発話のキーワードを繰り返す (backtracking)、学習者が言ったことを、その意図がより良く伝わるような表現に変えて提示する (restating)、誤りを含む学習者の発話をやり取りの中で言い直す (recasting)、For example? Why? How about you? などの質問をして学習者に詳説を求める (asking eliciting questions)、文を途中で言って学習者に残りを言わせるようにしたり、学習者が言いたい内容を予想して必要な表現を提示したりする (prompting)、意図的に事実と違うこと、否定したくなるようなことを言い (e.g. ライオンの絵を指して This is a tiger, right?) 修正・反対の発言を促す、学習者の発話をつなげる (e.g. What did A-san say?) などの方略を活用する。

## 2.2 生徒の主体的な言語使用

### 1) 「教師の授業としての視点」と「学習者の自己成長の視点」

生徒の言語使用を論じる際には、「教師の授業としての視点」と「学習者の自己成長の視点」の2つの視点があり、以下のような図2にまとめることができる。ここでは後者の「学習者の自己成長の視点」に焦点を当てている。

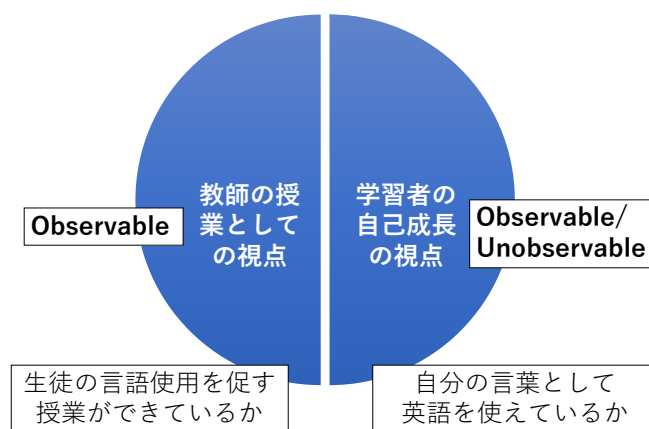


図2. 生徒の言語使用：2つの視点

### 2) 生徒の主体的な言語使用という「経験」の意味するものとは何か。

ジョン・デューイが「ある人の能力が他の人の能力と量的にどのように相違するかということは、教師にかかわりのある事柄ではない。... 必要なことは、あらゆる個人が、意味のある活動において自分自身の力を使用する機会を持つようにすることである。」(Dewey, 1916、松野, 1975, p. 273) と述べたように、生徒の主体的な言語使用には、そのような経験をしたと彼らを実感することが大事である。

### 3) 生徒の言語使用とは何か。

生徒が自身で考えて、その時点で出来る限りの英語で自らの意見を述べることである。これは、英語で答えているから意味のある言語使用である、とは必ずしもいえないことを意味すると同時に、必要なプロセス(図3)を経て挑戦している限りにおいて、意味のある沈黙もありえる。

### 4) 生徒の主体性を伸ばすための教室内英語

英語力の程度に関わらず、学習者個々が考え、その時々で精一杯の学び(成功も失敗も含めて)を体験する。それゆえ、この事を可能にする、教師の学習者個々への支援、教室環境の創出が肝要である。

### 5) 生徒の主体的な言語使用のための教師の役割

- ・生徒の精一杯の挑戦を支援する。
- ・生徒の状況をモニターし、生徒の理解のために英語を調整するが、簡単な英語を使い続けることが良いとは限らない。
- ・生徒の将来も見据えて、彼らのニーズに合わせた言語使用が求められる。
- ・生徒と教師または生徒間で意味のあるコミュニケーション・自己表現の場を設定する。
- ・生徒が自己表現という言語使用(主に「成功体験」、readiness次第で「失敗」や「悔しい思い」)を体験できる場面を提供し、生徒の精一杯の挑戦を支援する。

これらの取り組みを行うことで、ペアワークなどでの生徒間のscaffoldingが芽生え、ひいては教師と生徒の相互支援のある「生徒の言語使用のための望ましい教室環境」の醸成（中田, 2015）生まれる。

### 6) 教室内英語・生徒の主体性の発達・第二言語習得

一般的に、生徒の言語使用を促進するには、教師の発話を減らし、生徒の発話を多くすれば良いと考えられているが、そのメカニズムについてはあまり議論されていない。生徒の主体的な言語使用と第二言語習得の関係を明らかにするべく、教師と生徒の発話量のみならず、教師の発話の質、教師の英語や支援の質により想定される、生徒の発話の質、生徒の主体性と言語習得の可能性について以下に試案としてまとめている。

教師と生徒の言語使用	教師の発話の質	生徒に応じた英語の調整・支援	生徒の発話の質	生徒の主体性発達の可能性	生徒の言語習得の可能性
比較的、 生徒の発話よりも 教師の発話が多い	生徒が理解できないInput	×	期待的できない	×	△
	将来の生徒のOutputにつながるInput	○	限定的ではあるが、意味のあるコミュニケーションや自己表現の機会	○	◎
比較的、 教師の発話よりも 生徒の発話が多い	生徒の発話や習得を意識しないInput	×	誤りを気にしない発話の継続	○/△	△/× (誤りの定着)
	生徒発話や習得を意識したInput	◎	意味のあるコミュニケーションや自己表現の機会	◎	◎

図3. 要約：教室内英語・生徒の主体性・第二言語習得の関係（試案）

### 7) 生徒と教師が主体的に活動できる英語での授業を一緒につくるために

主体的な言語使用者を育てることと学習者オートノミーの促進、ひいては教師オートノミーを促進することには一定の共通点がある。「一人一人の学習者との関わりの中で、今、自分はどこまで手を貸さなくてはいけないのか、どこから先は手を出してはいけないのかを、一瞬一瞬判断していかなければならない。... 学習者オートノミー[英語での授業]と長くつきあおうと思ったら、自分にやさしく、同僚にもやさしく[生徒にもやさしく]、気長に構える事である。...これならできると思うことをやればよい。...自分の失敗も、同僚の失敗も[生徒の失敗も]、成長過程の経験だと思って、受け入れること。...出し過ぎと引き過ぎの揺れ幅が小さくなっていけばいい」（青木・中田, 2011, pp. 265-266）

注1) なお、課題別研究フォーラムの研究成果の一部は、『日本人英語教員の英語力向上に役立つ「教室内英語力」の評価尺度の開発』（代表：中田賀之、課題番号22530969）、および『学習者の教室内英語促進のための「教室内英語力評価尺度」の開発と活用』（代表：中田賀之、課題番号26381199）に基づいている。

注2) 2.1の解説は、『関西英語教育学会ジャーナル (KELES Journal)』第3号に執筆した内容（「生徒の英語使用」の内容とそれを促す指導上の工夫）を簡略化する形で書き直したものである。

注3) 2.2の解説は、全国英語教育学会埼玉大会(2016)及び島根大会(2017)における課題別研究フォーラムに基づいており、一部（図1）を除いて『関西英語教育学会ジャーナル (KELES Journal)』第3号に執筆した内容を簡略化する形で書き直したものである。

### 3. 研究会合

年に3～5回程度の分担者会議または全体会議を、主に兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパスにおいて開催した。非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。

### 4. データ収集協力校及びフィードバック

データ収集協力校（鳥取西高校、鳥取東高校、国際情報高校、香住丘高校、福岡高校、姫路西高校、今治西高校、愛媛大付属高校）にて生徒の言語使用についての質問紙調査のためのデータ収集を行い、いずれの学校へも直接及びメールにて調査結果の報告し、フィードバックを行なった。

### 5. 香港視察調査

平成27年度に香港大学を訪問し、Dr. Simon Chan (University of Hong Kong) 氏の他、Dr. Clairline Chan (Hong Kong Institute of Education) を訪問し、香港の教室内英語評価尺度(CLA)やその活用、CLAを使用してのHigh stakeholderからの評価と統合的診断尺度を使用してのProfessional developmentを目的とした活用の違いに焦点をあて意見交換を行った。具体的には、いくつかの日本人英語教師による英語での授業の10本のDVDを見て、2人に香港の英語評価尺度CLAに基づいて評価を行ってもらい、その評価の理由について議論を行った。さらに、中学校2年に相当するPENTECOSTAL SCHOOLのMs. Wong Po Yin の授業を観察し、その後意見交換を行った。

### 6. 研究成果発表

#### <論文>

1. 池野修・中田賀之・木村裕三・長沼君主 (2016) 「教室内英語タスク別評価尺度」の開発—「音読指導」と「新出文法の口頭導入」を例に— 『大学英語教育学会中国・四国支部紀要』第13号, pp.171-183.

本研究は、英語教師に求められる英語力について、「タスク」（＝英語授業において教師が英語を用いて行うことが期待されている活動、英語教師にとっての *real-world tasks*）という評価単位で可視化し、英語力評価ルーブリックである「教室内英語タスク別評価尺度」を提案したものである。10つのターゲット・タスクの中から特に「音読指導」と「新出文法の口頭導入」を例として取り上げ、これらの活動における言語使用を、(i) 英語の質、(ii) 語りの工夫、(iii) 学習者を意識した言語使用の3観点から、4つのレベル（未適格／適格＝ベンチマーク・レベル／優良／熟達）に分けて記述した。本論文では、「タスク別評価尺度」の理念と特徴について詳説し、その具体的活用方法についても提案を行なっている。

2. Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N., & Andrews, S. (2017). Developing classroom language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 7:3. DOI: 10.1186/s40468-017-0035-2

Since the Japanese government has called for English to be taught through English (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2003), there has been increasing interest in English language classrooms in upper secondary schools. The government has proposed English proficiency scores that Japanese teachers of English should attain, but has not yet specified clearly what English language use should be like in the classroom.

This case study describes the theoretical aspect of the development of a benchmark assessment for use in English language classrooms with Japanese teachers of English as a foreign language (EFL). The study first defines teacher language

proficiency, the use of the foreign language in the classroom, with particular attention to teacher language awareness (Andrews, 2007) as a bridging mechanism between pedagogical content knowledge and the foreign language proficiency of Japanese teachers of EFL. This definition of teacher language proficiency is further elaborated in terms of the legitimate use of benchmark assessments in English language classrooms in Japan with a thorough literature review of L2 benchmark assessments in other parts of the world.

The present case study examines the ideal assessor conditions after thorough review on assessor bias from the language testing/assessment research, while the development of assessment benchmarks for use in Japan is discussed based on a high-stakes benchmark assessment for teachers of EFL in Hong Kong. The proposed benchmarks acknowledge the complexity of classroom English use, thus employing four different scale types to accommodate the multifaceted characteristics of teacher language proficiency.

The current case study concludes with the exploration of tasks remaining for the future development of our benchmark assessments for use in ongoing professional development.

### <口頭発表>

1. 平成25年8月 長沼君主・中田賀之・池野修木村裕三  
「教室内教師英語評価尺度の改善と教室内生徒英語評価尺度作成の試み」  
全国英語教育学会第39回北海道研究大会
2. 平成28年8月 中田賀之・池野修・長沼君主・興津紀子  
『「生徒の言語使用につながる英語授業」を考える』  
全国英語教育学会第42回埼玉研究大会「課題別研究フォーラム」
3. 平成29年8月 中田賀之・池野修・長沼君主・興津紀子・稲岡章代  
『「生徒の言語使用につながる英語授業」を考える：実践と課題』  
全国英語教育学会第43回島根研究大会「課題別研究フォーラム」

### 参考文献

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 青木直子・中田賀之（編）（2011）『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』東京：ひつじ書房
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan. (J. デューイ 松野安男[訳] (1975) 民主主義と教育<上> 岩波文庫)
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course (4th ed.)*. New York: Routledge.
- 文部科学省 (2009) 『新しい学習指導要領』 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm))
- 長沼君主(2008)「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか—Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2, pp.50-77. ([http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2\\_3-3.pdf](http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2_3-3.pdf))
- 長沼君主(2009)「Can-Do 評価—学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』Vo.79, pp.87-106. (<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/56418/1/acs079005.pdf>)
- 長沼君主・永末温子(2013)『Teacher's Manual LANDMARK English Communication I ⑦ Can-Do リスト解説書—Can-Do 尺度に基づいた学習と評価のアプローチおよび授業展開例』新興出版社啓林館.  
(<http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/kokyoka/english/index2.html>)

- Nakata, Y. (2010). Improving the classroom language proficiency for non-native teachers of English: What and how? *RELC Journal*, 41(1), 76–90.
- Nakata, Y. (2011). Teacher readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900–910.
- 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(編) (2015) 『自分で学んでいける生徒を育てる?学習者オートノミーへの挑戦』 東京：ひつじ書房
- Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N., Kimura, Y., & Andrews, S. (2012). Classroom English language benchmarks for Japanese EFL teachers. *The Proceedings of the JACET 51st International Convention 2012*, 20-27.
- Pasternak, M., & Bailey, K. M. (2004). Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (pp. 155–175). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Sesek, U. (2007). English for teachers of English: Toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26 (4), 411–425.
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (2011) 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』三省堂.



## 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

普段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)

<b>4 熟達レベル (Proficient)</b>
<p><i>Grammar (Accuracy &amp; 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 &amp; 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 &amp; Explanation (Clarity &amp; 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>
<b>3 優良レベル(Good)</b>
<p><i>Grammar (Accuracy &amp; 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 &amp; Variety):</i> Mostly chooses appropriate words and phrases for students, and accurately conveys meaning to many students.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy &amp; 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 &amp; Explanation (Clarity &amp; 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>
<b>2 適格レベル (Acceptable)</b>
<p><i>Grammar (Accuracy &amp; 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 &amp; 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 &amp; Naturalness):</i> Occasionally uses monotone prosody, but generally pronounces accurately and reformulation of occasional mistakes does not impede students' understanding.</p> <p><i>Instruction &amp; Explanation (Clarity &amp; 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>
<b>1 不十分レベル (Not Yet Acceptable)</b>
<p><i>Grammar (Accuracy &amp; Variety):</i> Uses limited and inaccurate grammatical structure. Grammatical errors are often observed.</p> <p><i>Vocabulary (Appropriateness &amp; Variety):</i> Uses inappropriate and limited vocabulary. Often fails to convey meaning to students.</p> <p><i>Pronunciation (Accuracy &amp; Naturalness):</i> Inaccurate and unnatural pronunciation confuses students.</p> <p><i>Instruction &amp; Explanation (Clarity &amp; 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><b>4 熟達レベル (Proficient)</b></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><b>3 優良レベル (Good)</b></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><b>2 適格レベル (Acceptable)</b></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るが、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><b>1 不十分レベル (Not Yet Acceptable)</b></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>&amp; variety)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Vocabulary</i> <i>(appropriateness</i> <i>&amp; variety)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Pronunciation</i> <i>(accuracy</i> <i>&amp; naturalness)</i> Score: _____</p>	
<p><i>Instruction &amp;</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

<b>Grammar:</b> <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.
<b>Vocabulary:</b> <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.
<b>Pronunciation:</b> <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.
<b>Instruction and Explanation:</b> <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.
<b>Interaction with Students:</b> <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

<b>文法(Grammar):</b> <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>
<b>語彙(Vocabulary):</b> <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>
<b>発音(Pronunciation):</b> <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>
<b>指示と説明(Instruction and Explanation):</b> <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>
<b>生徒とのインタラクション(Interaction with Ss):</b> <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

<b>Elicitation:</b> <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:
<b>Facilitation:</b> <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:
<b>Clarification:</b> <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:
<b>Recast:</b> <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:
<b>Comment:</b> <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:
<b>Assessment:</b> <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:

<b>誘出(Elicitation):</b> <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>
<b>促進(Facilitation):</b> <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>
<b>明確化(Clarification):</b> <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>
<b>修正(Recast):</b> <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>
<b>意見(Comment):</b> <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>
<b>評価(Assessment):</b> <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る。
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話している。 (2)ALTが長めのまとまりのある発話をした場合、必要に応じて、内容を英語で要約したり、より分かりやすいように再構成して提示し直したりしている。
3	準備をしている場面においては、ほぼ正確な英語が用いられており、文法、語彙選択、発音(分節音の産出)などに関して、誤り(標準英語からの逸脱)はほとんど見られない。準備をしていない場面では、時折英語の正確さに問題が見られる。	(1)スピード・ピッチ・声量の変化、ポーズ、感情表現などに優れ、表現力のある発話となっている。 (2)自分の方からもターン・テーキングを行って会話を続けており、ALTの発話に対しても応答&反応しようとしている。 (3)事前に計画していた場面においては、ALTとのやりとりをスムーズに行うことができている。	(1)ALTと対話する際にも「注意のベクトル」を生徒にも向けている(=クラス全体に向けて話している)。 (2)ALTの発話が生徒に難しいと判断される場合(e.g. 未習語のキーワードが含まれている)、その発話を生徒が理解できるよう言い換えている—例えば、未習語を既習の表現で英語で言い換えたり、例を出したり、簡単な英語で説明し直したりしている。
2	しばしば文法や発音などの正確さの点で問題がみられ、語彙の選択も適切でない場合もあるが、ALTとのコミュニケーション(意図した意味の伝達)を大きく阻害するような誤りとはなっていない。	(1)ほぼ自然なイントネーションで、ピッチや発話速度の点でも変化のある(単調でない)発話となっている。声量も十分である。 (2)コミュニケーションとしてのぎこちなさはあるものの、ALTとのやりとりを何とか行うことができている。	(1)ALTと対話する場合でも、時折生徒へ注意が失われる形で話すことがある。 (2)生徒がALTの発話を理解できているかどうかをモニターしようとしている。難しいと判断された場合、英語による繰り返しを行っているが、生徒に理解しやすい形にはなっていない。また、ALTの発話を日本語に直して生徒に伝えるというパターンがしばしば見られる。
1	文法や発音の正確さの点で大きな問題があり、語彙選択も適切ではないため、ALTとのコミュニケーションが阻害	(1)ALTとのやりとりが極めて不自然なものになっている。ALTの発話が理解できていないことがある。	(1)<英語使用がある場合>ALTとのやりとりを生徒に聞かせるという姿勢が見られず、単にALTと会話することに終始している。



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

## 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)
	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	Andrews, Steve (University of Hong Kong・教授)
	小笠原良浩 (兵庫県立姫路西高等学校・教諭)
	河野極 (愛媛大学准教授)
	徳永理恵子 (兵庫県立姫路西高等学校・教諭)
	徳山美穂 (兵庫県立星稜高等学校・教諭)
	永末温子 (福岡県立福岡高等学校・教諭)
	棟安都代子 (兵庫県立加古川東高等学校・教諭)
	村上ひろこ (神戸市立葺合高等学校・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