

## 【実践報告】

## CEFR (-J)を利用した教師による授業内評価の可能性

## Possibility of Classroom-based Teacher Assessment Using the CEFR(-J)

笹島茂 (埼玉医科大学)

西岡裕美 (東京都立杉並高等学校)

鈴木誠 (埼玉県立川越女子高等学校)

## 1. はじめに

本稿では、科学研究費補助金研究基盤研究 (A)「小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証」(研究代表者：東京外国語大学投野由起夫) (課題番号：20242011) にもとづき、実際に日本の英語教育現場でどのように活用したらよいのかを模索する実践研究の途中経過を報告する。研究全体のフレームワークはより大きなテーマを追求しているので、本稿はその一部に過ぎない点をまず断っておく。

まず、本研究が目指している CEFR-J について簡単に述べておきたい。名前のとおり、ヨーロッパで広く利用されるようになっている CEFR (the Common European Framework of language for References) (ヨーロッパ言語共通参照枠) のアイディアを日本の英語教育に利用しようとする構想である。特に、Common Reference Levels (CRL) を 5 技能と 6 言語能力レベルで表した Self-assessment Grid—5 技能、「理解 (聞く、読む) (understanding (listening, reading))」「話す (やりとり、発表) (speaking (interaction, production))」「書く (writing)」と、C2, C1, B2, B1, A2, A1 の 6 言語能力レベル—に注目し、ELP (European Language Portfolio) (ヨーロッパ言語ポートフォリオ：CEFR を実践するために開発されたポートフォリオ学習のこと) と同様の利用を念頭に考え、いわば日本における RLD (Reference Level Descriptors) (参照レベル記述) を作成し、検証しようとしている。本来、国家的言語政策プロジェクトとして一元的に実施されるべきであるにもかかわらず、現在、同様のプロジェクトが並行して実施されている現状は危惧されるが、英語教育においてこれまで試みられなかった言語能力のレベル設定を科学的に検証しようとする試みは大きな意義があることは間違いないだろう。

本稿は、その検証の一部として実施している CEFR-J の学校利用の可能性に関する調査の一端として、教師による CEFR (-J) の利用の可能性を探ろうとするものである。特に、教師による授業内評価 (授業中に教師が行なう生徒の言語活動の評価) で、教師が CEFR (-J) を効果的に活用することを実践的に検証しようとする意図している。大学と高校でケーススタディとして実践していることをテーマにそって論じたい。結論を述べる段階ではないが、実践の中で得られたデータからいくつかの示唆を与えることができるだろう。その点に言及しながら、CEFR-J の授業での利用の可能性について述べることにする。

## 2. 教師による授業内評価

ヨーロッパのEALTA (European Association for Language Testing and Assessment) という学会の中で、Classroom-based Language Assessment (CBLA) 専門部会が活動している。その目標には、1) 授業内での評価の工夫、2) 授業中の言語技能の評価、3) 学習目標と評価の関連、4) ポートフォリオ評価などの授業活動と評価、5) 授業内評価、フィードバック、学習の関連、6) 言語学習と授業内評価の社会認知、7) 授業内評価と効果、授業内評価と第2言語習得、8) 授業内評価にかかわる人、9) 授業内評価における教師の評価リテラシー (teacher assessment literacy) などのテーマが掲げられている。これらのテーマは、本稿で扱う話題をほぼ網羅していると考えられる。本稿は、授業内評価 (授業中に教師が指導活動の中で行なう評価) (classroom-based teacher assessment) に注目し、特に、9) 授業活動における教師の授業内評価リテラシー (teacher assessment literacy) としてCEFR (-J) の利用の可能性を探究することを目的として実施している途中経過の報告である。

Sasajima (2010) によれば、日本の中高の英語教師がCEFRを利用するには、テストや教科書などでの利用の他に、教師の授業における利用を促進する必要があるとして、次の提言を行なっている。1) 日本独自のCAD DO ディスクリプターの開発の必要性、2) 授業内での様々な言語活動における英語教師のディスクリプターリテラシーの育成、3) 評価に関する英語教師認知の調査、4) 英語教師による授業内評価方法の研修プログラムの開発、5) 英語教師の専門性の再考などである。背景には、ヨーロッパにおける言語教師が養成されるプロセスと日本の英語教師が養成されるプロセスが大きく異なる点があり、ヨーロッパのCEFRが日本の学校教育の中でそのまま利用できない一つの要因となっている。しかし、CEFRの考えがヨーロッパから世界へと広がっている状況から判断して、多くの点で有効であることはこれまでなされている多くの研究や実践報告で明らかであり、CEFRの基盤となっているCommunicative Language Teaching (CLT) が根付きにくい日本の英語教師の認知を変える可能性がある。そのためには、「授業活動における教師による授業内評価リテラシー」に注目する必要があるだろう。

## 3. CEFRとCEFR-Jについて

CEFRは、ヨーロッパが共通の基盤としている言語及び言語教育の枠組みである (Council of Europe, 2001: p.1 参照) が、260ページわたる大著で相当に複雑であり、すべてを理解している人は少ないと言われている。しかし、上記で述べたCRL6レベルについては、言語テストなどで利用され、徐々に浸透し、次第に教科書でも扱われ、多くの言語教師が周知することとなっている。CEFR-Jは、その流れの中で、日本の小中高大などの英語教育において一貫した英語到達度の指標の開発を目的として、小池生夫氏を代表とする科学研究費補助金研究基盤研究 (A) をスタートとして、投野由起夫氏を代表とする科学研究費補助金研究基盤研究 (A) に引き継いでいる大規模な研究プロジェクトである。CEFR-Jは、Self-assessment Gridを細分化し、ディスクリプターをRLDの考えに照らして、日本の英語教育に合うように開発している日本版英語運用能力の指標である。概要については2013年以降に出版される成果報告書などを参照していただきたい。ここでは、ディスクリプターの構成について簡単に説明し、以下に報告する大学と高校でのケーススタディの参考としていただきたい。

CEFRのSelf-assessment Gridは、ELPにおける学習者の自己評価に利用されることを想定して作成されている。CEFR-Jでもそのような利用を想定して、さらに細分化を試みた。具体的に言うと、5技能(聞く、読む、話す(やりとり)、話す(発表)、書く)+12段階のレベル(PreA1, A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1, C2))という構成で各ディスクリプターを提示している。大きな特徴としては、日本の英語学習者が英語を学ぶ上で、ヨーロッパの言語学習者よりも困難があるだろうとして、PreA1というBasic UserのA1よりも低いレベルを設定し、A1をさらに細分化した点である。また、ディスクリプターを作成する上でも、日本の英語学習環境を考慮し、また、英語学習者のニーズを検証しながら、文言を作成した。現時点では、この文言が妥当であるかを様々な点で科学的に検証しているところである。具体的には、たとえば、A2の「聞く(listening)」を例に説明したい。

#### CEFR A2 聞く

ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分につながるのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。(筆者による試訳：実験で利用)



#### CEFR-J A2.1 聞く (暫定版)

- ゆっくりはっきりと話されている、公共の乗り物や駅や空港の短い簡潔なアナウンスを理解することができる。
- ゆっくりはっきりと話されれば、自分自身や自分の家族・学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。



#### CEFR-J A2.2 聞く (暫定版)

- ゆっくりはっきりと話されれば、(買い物や外食などで) 簡単な用をたすのに必要な指示や説明を理解することができる。
- ゆっくりはっきりと話されれば、スポーツ・料理などの一連の行動に関する指示を聞いて理解し、指示通りに行動することができる。

このような日本の学習環境に合うべく細分化されたディスクリプターは、多くの専門家の意見や知見を得て作成されたが、実際に教壇に立っている教師の観点や学習者の利用については現時点で検証中であり、文言は暫定である点を付記しておく。また、CEFR-Jの自己評価表の詳細については投野他(2010)を参照していただきたい。

各CEFRのディスクリプターの理解に関する日本人高校教師を対象とした実験について笹島・西岡(2010)がある。実験は、Schneider and North(2000)のSelf-assessment checklists from the Swiss version of the European Language Portfolioを利用し、7人の高校教師に依頼しディスクリプターの仕分け作業(Sorting Task)を2回にわたって実施した。1回目終了後に意見を交換し、互いのレベルの判断を比較し、その後2回目を実施した。その結果、相違にばらつきがあり、ディスクリプターの理解にはそれ相当の研修が必要であることが予想された。小規模な実験であり、この結果を一般化することはむずかしい。そこで、さらに細分化したCEFR-Jの利用に関しては、その点を考慮しながら、利用を考える必要があることは当然予想される。

#### 4. 教師による授業内評価としてのCEFR (-J) の利用に関する事例

以上のことを踏まえて、本稿では、3種類の学校現場でCEFR (-J) を教師に活用してもらい、その事例の途中経過を一部報告する。まず、大学でのCEFRを各学期の学生の総合評価として教師に判断してもらった事例を報告する。次に、高校でのCEFR-Jの利用を2件報告する。双方とも、教師が日々行なっている学習活動の中にCEFR-Jを組み込んで利用することを念頭に置いたものである。実験のための利用ではない点を強調しておきたい。それぞれの学校での教育課程目標に則ったシラバスにもとづいて、その範囲内で実施した内容である。教師による授業内評価におけるCEFR-Jの利用にこだわる理由は、ヨーロッパなどでのELPなどの実践を見ても、必ずしもELPがうまく浸透していない点あげられる。ELPは学習者の自律を促すことを基本にしているが、実際には教師による理解や支援がなくては、実施はほぼ不可能に近い現実があるからである。そこで、本研究では、「授業活動における教師による授業内評価リテラシー」に注目し、そのことを前提として、それぞれの実態に応じて課題を設定して利用に関する調査を行なっている。

##### 4.1 事例1：大学での利用—教師と学生のディスクリプター理解

大学でのCEFRの利用はテストか自己評価によることが多いが、教師による授業内での活動にも焦点が当てられるべきであろう。しかし、CEFRの技能とレベルを理解して、それぞれの教師や学習者が果たしてどの程度の信頼性や妥当性をもって利用できるかは定かではないのが実態である。おそらくトレーニングを積まないかぎり、人によって相当に異なるのではないかと考えられる。そこで、次のリサーチクエスションを設定し、1年にわたり授業活動の中で教師と学生にCEFRのSelf-assessment Gridを使い評価をしてもらった。その実践について報告する。

リサーチクエスション

- 1) CEFR 自己評価表のディスクリプターの理解は人によって違うのではないか？
- 2) CEFR 自己評価表のディスクリプターは学習者が利用できるのか？
- 3) CEFR 自己評価表のディスクリプターは教師が利用できるのか？

利用した授業はCommunication (Presentation, Interaction) とWritingである。授業は3学期制で行なわれ、それぞれの学期ごとに評価することになっている。5人の英語母語話者 (NS) の講師に成績評価とは別にCEFRのレベルをディスクリプターに沿って判断してもらった。CEFRの技能に関しては、understanding (listening), speaking (production, interaction), writingの4技能で、understanding (reading) はカリキュラムの関係で実施しなかった。学生にも同様にそれぞれの学期の終了段階で自己評価をしてもらった。評価の際には、CEFRの6レベルのディスクリプターの理解を図り、成績に影響するものではないことを説明した。それとともに、TOEFLのテストを受験してもらい、TOEFLのスコアと比較してみた。実施の概要は下記の表のとおりである。

| 授業     | Presentation        | Interaction                     | Writing |
|--------|---------------------|---------------------------------|---------|
| 技能     | Speaking production | Speaking interaction, Listening | Writing |
| 教師     | 1 NS                | 4 NS                            | 5 NS    |
| クラスサイズ | 30人×4               | 15人×4                           | 12人×5   |
| 評価回数   | 3                   | 3                               | 3       |

当然のことながら授業は実験のために行なわれたわけではない。CEFRの利用に関しても、あくまで学生の自律学習を促すためである。その点を考慮して結果を考察する。また、評価する教師も学生もCEFR自体にほとんど予備知識がないために、CEFRを利用しながら理解するという過程をたどり、どのようにディスクリプターを解釈し、利用するかをもとに考えながら実施したものである。分析に使ったデータは3学期のものである。ディスクリプターの理解に関しては、教師はSelf-assessment Gridをそのまま利用したが、学生は日本語訳したものを利用した。文言の解釈に関しては、質問された項目については多少の解説を加えた。しかし、基本的に個人の主観で判断してよいことを強調した。

その結果、総じて教師はレベルを高めに評価する傾向にあり、学生は低めに評価する傾向が見られた。その理由としては、学生が到達すべき目標レベルとしてB1を設定していたことがあげられる。B1に設定した理由は、卒業までに必要な要件をB2とし、その通過点としてB1を大学1年生の目標と設定することが妥当と考えたからである。つまり、教師は、自分の指導に対する評価とも考え、自分の指導する学生をひいき目に評価しようとしたと考えられる。背景には、学生をB1以上に評価しようという教師の意図が働いたかもしれない。そこで、1) 教師の評価と学生の自己評価の一致度と2) TOEFL-ITPのスコアとの比較の二つの観点で結果を分析した。表は、一致した評価を「0」とし、学生が一段階高くした評価を「1」、2段階高くした評価を「2」、同様に教師が1段階高くした評価を「1」、2段階以上高くした評価を「2」として、人数とパーセントとを示した。また、TOEFLのスコア(ETS, 2004)と一致した評価の数(人数と%)を示した。「聞く」に対するスコアはlisteningのスコアと比較したが、「話す」に関してTOEFL-ITPにspeakingがないために全体のスコアと比較した。結果は次の表のとおりである。

「聞く」の教師評価と学生の自己評価の一致度

|               | CEFR 一致数 (%) | TOEFL listening (>= 46) 一致数 |
|---------------|--------------|-----------------------------|
| 学生自己評価高 (2)   | 1 (0.8%)     |                             |
| 学生自己評価やや高 (1) | 4 (3.3%)     |                             |
| 学生／教員一致 (0)   | 23 (18.7%)   | 10 (8%)                     |
| 教員評価やや高 (1)   | 52 (42.3%)   |                             |
| 教員評価高 (>=2)   | 43 (35.0%)   |                             |
| 計             | 123 (100%)   |                             |

「話す（会話）」の教師評価と学生の自己評価の一致度

|               | CEFR 一致数 (%) | TOEFL (>= 457) 一致数 |
|---------------|--------------|--------------------|
| 学生自己評価高 (2)   | 1 (0.8%)     |                    |
| 学生自己評価やや高 (1) | 2 (1.6%)     |                    |
| 学生／教員一致 (0)   | 19 (15.4%)   | 10 (8%)            |
| 教員評価やや高 (1)   | 56 (45.5%)   |                    |
| 教員評価高 (>=2)   | 45 (36.6%)   |                    |
| 計             | 123 (100%)   |                    |

「話す（発表）」の教師評価と学生の自己評価の一致度

|               | CEFR 一致数 (%) | TOEFL (>= 457) 一致数 |
|---------------|--------------|--------------------|
| 学生自己評価高 (2)   | 2 (1.6%)     |                    |
| 学生自己評価やや高 (1) | 7 (5.7%)     |                    |
| 学生／教員一致 (0)   | 47 (38.2%)   | 34 (27.6%)         |
| 教員評価やや高 (1)   | 55 (44.7%)   |                    |
| 教員評価高 (>=2)   | 12 (9.8%)    |                    |
| 計             | 123 (100%)   |                    |

この分析の結果、上記のリサーチクエスチョンに関しては次のように結論づけられる。

1) 上記の表に示されるとおり、一致度が低いことから、CEFRのディスクリプターの理解は人によって相当に異なる可能性があり、トレーニングの必要性がある。2) 上記の表に示されるとおり、教員の評価の方が全体的に高いことから、CEFRのディスクリプターを学習者は過小評価する傾向にあり、その理由としては、経験がない、判断できない、意味がわからないなどが考えられる。3) CEFRのディスクリプターは、教師がトレーニングをすることにより利用可能であるが、授業中の活動だけでは「できている」と判断する傾向が示唆される。理由は、学生の自己評価に較べて教員の評価が総じて高いことから、授業で設定されたタスクを学生ができているので、ディスクリプターが示すことは「できる」ものとして教員は判断したが、それを一般化した場面では、学生は「できない」という判断をしていると考えられるからである。

#### 4.2 事例2：高校での利用—授業の中で無理のないCEFR-Jの活用方法

高校でのCEFR-Jの活用方法として、1) 毎日の授業活動の中で教師が行う評価に取り入れる、2) 到達度別クラスを編成するときの資料の一つにする、3) 高校生がCEFR-Jの自己評価表のディスクリプターを理解できるかという3点について、実践的に教育活動を通して検証してみた。

活用を始めるにあたり、数人の高校英語教師にCEFR-Jのディスクリプターを見せて活用方法についての考えを尋ねてみると、残念ながら、返ってくる答えは「授業活動の内容にそぐわない」というものだった。たとえば、どの程度高校現場と隔たりがあるかをセンター試験問題で考えてみると、その反応は否定できない。センター試験第1問は発音・アクセントの問題である。下線部の発音が他の3つと異なるものを選べという4択の問題で、

直接CEFR-Jのディスクリプターに該当する内容ではない。第2問は文法、語法、語彙の問題で、( )に適する前置詞を当てはめるなどの問題である。その他に、対話文完成、会話の流れに合う表現を選ぶ問題、語句整序、文法・語法の知識などを問う問題でも、多くはCEFR-Jのディスクリプターの内容に該当しないことが分かる。つまり、ディスクリプターが求める技能は高校英語教育では指導されていない可能性があるだろう。

このような日本の典型的な高校教育の英語教育状況において、ふだんの授業の中で、CEFR-Jの「理解(読む、聞く)、話す(やりとり、発表)、書く」の5技能のレベルを、意識的にどのように活用するかを模索してみた。つまり、本稿の目的である授業活動での教師による授業内評価の指標としてCEFR-Jを使うこと、および、生徒の英語学習の自己評価の観点としてCEFR-Jを利用するというを考えてみた

具体的に言うと、一つの利用方法としては、授業で扱う教科書教材を使って授業を展開する際にCEFR-Jのレベルを評価の参考として考えてみた。たとえば、「都会で暮らすことのプラス面マイナス面」を述べたテキスト教材を扱い、視覚教材(写真・イラスト)を用いて英語を使って生徒とやりとりをしながら授業の導入をした。この場合の生徒の技能の評価の指標にCEFR-Jのディスクリプターを利用した。この際の生徒の言語活動がCEFR-Jのどのディスクリプターに当てはまるかを整理すると次のようになる。

| 生徒の言語活動                                                                                                | 評価の観点                       | CEFR-Jのディスクリプター                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>●テキスト内容を読む</li> <li>●教師の英語を聞く</li> <li>●教師の質問に英語で答える</li> </ul> | テキストの内容についての英語の質問におおむね解答できる | 聞く(listening) B1.1<br>はっきりとなじみのある発音で話されれば、自分の周りで話されている長い議論の要点を理解することができる                                      |
|                                                                                                        |                             | 読む(reading) B2.1.<br>現代の問題など一般的関心の高いトピックを扱った文章を、辞書を使わずに読み、複数の視点の相違点や共通点を比較しながら読むことができる                        |
|                                                                                                        |                             | 話す(会話)(speaking (interaction)) A2.2<br>簡単な英語で、ゆつくりとはっきり話されれば、意見や気持ちをやりとりして、賛成や反対などの自分の意見を伝えることができる            |
| テキスト内容に関して自分の意見を英語で発表する                                                                                | 自分の意見や理由などを英語で述べるができる       | 話す(発表)(speaking (production)) B1.1<br>自分の考えを事前に準備して、メモの助けがあれば、聞き手を混乱させないように、馴染みのあるトピックや自分に関心のある事柄について語ることができる |

上記のような授業活動における教師による授業内評価でのCEFR-Jの活用は現在も継続中であるが、高校3年生を担当しているので大学受験対策のための学習の比率が多くなり、CEFR-Jのディスクリプターを活用しながら指導することは、すでに指摘したように困難が予想される。

次に、到達度別クラス編成の資料としてのCEFR-Jを活用した点に触れたい。良かった点は、英語の成績とは別に生徒の英語学習についての「思い」を知ることができたことだ。それがクラス編成での生徒の不満解消の助けとなった。また、基本的に英語の成績の良い生徒はCEFR-Jの自己評価でも高い傾向にあるが、成績上位ではなくてもCEFR-Jの自己評価を高めにした生徒が上級クラスに入ること、意欲的に取り組むという場合も見られ

た。CEFR-Jで自己評価することで情意面での効果が期待できるかもしれない。

しかし、CEFR-Jのディスクリプターを高校生が自己評価として利用できるかということに関しては、現状のままでは授業で利用するのはむずかしいと考えられる。理由としては、CEFR-Jのディスクリプターの特定の文言に生徒が大きく左右されるからである。たとえば、「聞く」において、A1.3を「できる」と答えた生徒が17%となり、A1.2の78%と較べて圧倒的に低い割合を示した。その理由を生徒に尋ねてみると、「繰り返し言い換えを交えてゆっくりはつきり話されれば、自分になじみのない文化的行事や習慣などに関する説明の概要を理解することができる」というA1.3のディスクリプターの「自分になじみのない」という文言に大きく反応したことが分かった。また、「読む」においては、「できる」と解答した生徒の割合が、B1.1が13%に対してB1.2の方が28%となり高くなった。理由は、B1.2の「平易な英語で書かれた物語文を、語注や辞書を用いれば物語の筋を理解することができる」という文言が、生徒のふだんの英語学習に即しているからである。「発表」においては、B1.1が4%となり、A2.2の21%と較べて低い割合を示した。理由は、B1.1のディスクリプター、「使える語句や表現を繋いで、自分の経験や夢、希望を順序だて、話を広げながら、ある程度詳しく語ることができる」という文言に、他の項目にはある「前もって発話する用意をした上」「自分の考えを事前に準備して」などの事前準備に関する文言が入っていないからである。

このように些細な表現をどう解釈するかにより大きく判断が変わってしまうことがあることが分かった。また、本調査で利用したCEFR-Jには、高校生の現在の英語学習活動では判断できないディスクリプターが多く、さらに、経験もなく、自分がその活動ができるかできないかを想像することさえできない場合がある。要するに、「(やってみないとわからない) 分からない」ということになってしまう。

結論としては、CEFR-Jを高校の授業に取り入れるには、授業で使用する教科書の中にCEFR-Jを組み込むことがまず大事であり、そのために、文言を授業活動に適するように分かりやすく変える必要があるだろう。

#### 4.3 事例3：高校での利用—CEFR-Jは生徒の学習に役立つか？

高校3年生の選択科目「Oral Communication I (OCI)」において、CEFR-Jをもとにしたポートフォリオの一部として、下記のような自己評価表を作成し活用した。

|                      | CEFR-J<br>レベル | ディスクリプター                                                                                                               | 技能       | Can Do | 授業中の活動                                         | 自己評価          | コメント |
|----------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|------------------------------------------------|---------------|------|
| 1 self-introduction  | A2.1          | 前もって発話することを用意した上で、写真や絵、地図などの視覚的補助を利用しながら、一連の簡単な語句や文を使って、自分の毎日の生活に直接関連のあるトピック(自分のこと、学校のこと、地域のことなど)について、短いスピーチをすることができる。 | 話す(発表)   |        | 前もって用意したメモをたよりに簡単な英語を幅広く使って3分程度の自己紹介ができる       | 4 / 3 / 2 / 1 |      |
|                      | A2.1          | ゆっくりはっきりと話されれば、自分自身や自分の家族・学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。                                                         | 聞く       |        | ALTとJTEの自己紹介を理解できる。                            | 4 / 3 / 2 / 1 |      |
| 3 Why go to college? | B1.1          | 自分に直接関わりのある環境(学校、職場、地域など)での出来事を、身近な状況で使われる語彙・文法を用いて、ある程度まとまりのあるかたちで、描写することができる。                                        | 書く       |        | "Why go to college"というタイトルで筋道をたてて100語程度の文章が書ける | 4 / 3 / 2 / 1 |      |
|                      | B1.1          | 身近なトピック(学校・趣味・将来の希望)について、簡単な英語を幅広く使って意見を表明し、情報を交換することができる。                                                             | 話す(やりとり) |        | 将来の進路希望や自身のことについて聞かれた質問を理解し、答えることができる。         | 4 / 3 / 2 / 1 |      |
|                      | B2.1          | 現代の問題など一般的な関心の高いトピックを扱った文章を、辞書を使わずに読み、複数の視点の相違点や共通点を比較しながら読むことができる。                                                    | 読む       |        | "Why go to college"についての passageを読んでおおよそ理解できる  | 4 / 3 / 2 / 1 |      |



評価表には、CEFR-Jのディスクリプターが書かれており、生徒が活動内容に関してほぼ妥当と判断すれば、Can Do欄に○を記入し、また、授業中の活動に則したディスクリプターを補助として加え、4段階(4(できる)～1(できない))で活動をふりかえるようにした。さらに、コメント欄には教師からのアドバイスや授業内評価を記入して生徒にフィードバックするようにした。

これを踏まえて、ここでは次の2つの目標を設定して実践した高校におけるCEFR-Jの利用について考察する。OCIの授業は6人の少人数のクラスであるので、この結果を一般化することはできないが、CEFR-Jのディスクリプターの教師による授業内評価への応用の可能性の一助になると考える。

- 1) CEFR-Jを利用して作成したOCIポートフォリオを利用して、生徒が自己評価することで自身の英語力を知る。
- 2) CEFR-Jをもとに作成した授業中の活動のJudge Sheet(評価用紙)を利用して、教師が生徒の英語力を把握する。

#### 1) の目標に関して

結果として、本事例では、生徒がCEFR-Jのディスクリプターをもとに自身の英語力レベルを判断するのはむずかしいことが予想された。たとえば、生徒たちはCEFR-Jのディスクリプターにあるような英語使用場面に遭遇したことがなく、たびたびとまどっている様子が見られたからだ。その点を危惧して、授業中の活動に則した補助のディスクリプターをあらかじめ設けておいた。それが効果的に働き、生徒に学習活動をふりかえらせることができた。CEFR-Jのディスクリプターを授業で利用する場合、授業の目的や内容に合わせて適宜変える必要があることがこの事例から推測される。

#### 2) の目標に関して

教員による授業内評価では、CEFR-Jの5技能のレベルとディスクリプターを参照しながら、活動ごとにJudge Sheet(評価用紙)を作成した。下記の例は、将来の希望に関するインタビュー活動を設定して、「話す(やりとり)(speaking interaction)」活動のJudge Sheetである。CEFR-Jのディスクリプターにもとづき、また、ディスクリプターの文言にある「簡単な英語を幅広く使って」を参考にして、評価項目に「Using a wide range of simple English」を加えてある。

## OCI Spoken Interaction Judge Sheet Interview

Name: .....

\* Full of originality / sufficient ideas to support his/her statement

8 7 6 5 4 3 2 1

\* Enthusiasm, Eye contact, Gestures, Posture

4 3 2 1

\* Pronunciation / Intonation / Rhythm / Clarity / Rate of speaking

4 3 2 1

\* Using a wide range of simple English

4 3 2 1

/20

☐ 身近なトピック（学校・趣味・将来の希望）について、簡単な英語を幅広く使って意見を表明し、情報を交換することができる。（B1.1）

Teachers' notes:

上記のような活動を通じて、生徒の自己評価と教師による授業内評価を比較してみると、自身のレベルを高く評価した生徒（自己評価欄で4や3を選択）と教師の評価（70%以上の得点）で一致しないケースがいくつかみられた。しかし、このような評価の違いを生徒に明示することで、生徒が徐々にCEFR-Jのディスクリプターを理解し、自律学習につながる可能性を示したことは一つの成果であると考えている。

4月から7月まで1学期間、CEFR-JをOCIの授業でポートフォリオに反映させて活用してきて、途中経過ではあるが、今後の活用に向けて以下のような示唆がまとめられる。

- 生徒のレベルに合わせたコミュニケーション活動をする上でCEFR-Jのディスクリプターを有効に活用できる可能性がある。（例：Interview活動）
- CEFR-Jのディスクリプターを、生徒の自己評価と教師による授業内評価の擦り合わせによる省察に利用できる可能性がある。
- 授業活動の英語使用場面に適したCEFR-JのディスクリプターのRLD化を進める。
- CEFR-Jのディスクリプターと授業内評価の整合性を高める。

総合すると、実際の授業活動に利用するには課題があるが、CEFR-Jがある程度妥当性のある教師による授業内評価として、生徒の各技能の総合的な英語力を判断する上で、有効に使える可能性があると言える。

## 5. まとめ

以上3つの「授業活動における教師による授業内評価リテラシー」に注目したCEFR (-J)の利用の事例に関して報告した。はじめに言及したとおり、本報告は途中経過であるので、最終的な調査報告は本科学研究の成果報告書等を参照していただきたい。また、事例に関しては、スペースの関係もあり十分その内容を伝えることができないが、それぞれの教育環境でのCEFR (-J) 利用に関する貴重な事例であり、今後各教育現場でCEFR関連の指標を利用する際の一助となることを期待する。CEFRは本来の目的である「教えることと学ぶこと」のフレームワークで利用される必要がある。特に、教師の利用はもっと促進されるべきであろう。事実、CEFR自体が言語研究者や教師の知見により作成された経緯がある。その点を踏まえれば、教師による授業内評価の判断にCEFRなどのCan Doが利用される方向性を探ることは大切であろう。本研究は、その点をさらに追求していきたい。

## 6. 引用文献

- Council of Europe. (2001) *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- ETS. (2004) Mapping TOEFL, TSE, TWE, and TOEIC on the Common European Framework: Executive Summary.
- 笹島茂・西岡裕美 (2010)「CEFR Self-assessment Grid に関する高校英語教員意識調査」投野由起夫他 (2010) 平成20～23年度科学研究費補助金(基盤研究A)『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証』(研究代表者：投野由紀夫、研究課題番号20242011) 中間報告書(電子版). 4-63.
- Sasajima, S. (2010) Effective Teacher Assessment Based on the CEFR Levels. 5th International and 41st Annual ELTAI Conference, Chennai, India. 2010.
- Schneider, G. and North, B. (2000) Appendix 2: Self-assessment checklists from the Swiss version of the European Language Portfolio. Retrieved 1st June 2010 from <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/appendix2.pdf>
- 投野由起夫他 (2010) 平成20～23年度科学研究費補助金(基盤研究A)『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証』(研究代表者：投野由紀夫、研究課題番号20242011) 中間報告書(電子版).