

英語必修科目の CAN-DO List 作成に向けて(1)

CAN-DO Description for the Required Subjects of English

柴田 晶子

SHIBATA Akiko

The aim of this study is to delve into various problems to be solved in planning to make our own Can-Do Lists for required English subjects at the Department of Local Community Studies in the Faculty of Sociology. Firstly, I will trace back the path of policy reform on English education in Japan which has led to the recent introduction of CAN-DO Lists. Secondly, I will try to make clear the significance of its introduction into Japanese schools through the survey of CEFR along with its underlying fundamental concepts concerning language education and language itself. Thirdly, I will probe into various problems to be solved before making up our own CAN-DO Lists.

はじめに

平成 23 年、文部科学省から、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」が発表された。そこで示された具体的施策の 1 つの中で、到達目標を「英語を使ってできること」の具体的な叙述によって示す「CAN-DO リスト」の形式で作成することへの言及がなされた。

今回の提言は中・高等学校を対象としたものではあるが、高等教育機関の各校への波及は当然予想されることであり、すでに作成・実施している大学もみられる。すでに、大学教育については、仕事で英語が使えるような人材を育成する観点に立って、各大学がそれぞれの達成目標を

設定することが求められており、これまでの英語教育に関する様々な研究成果を踏まえて、目標明示化の方法として CAN-DO 形式を選択した大学があるからである。また、教育の質の保証という観点からも、CAN-DO リストの形で学習到達目標を設定して明示することは、指導と評価の一体化を可視化することにもつながり、説明責任を果たすという点で望ましいだけでなく、学習者である学生と指導に当たる教員の双方にとって有意義なものと考えられる。このことから、遅ればせながら本学社会学部地域社会学科（以下、本学科）の英語関連必修科目のそれぞれについて、CAN-DO リストの形で到達目標の設定することを目指すことにした次第である。

本論文では、本学科独自の CAN-DO リストを作成する前段階として、まずは各種文献から、最近の英語教育改革の流れを辿って CAN-DO リスト導入に至る経緯を確認し、次にその原点ともいえる「ヨーロッパ言語参照共通枠」（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.）（以下 CEFR）の基本的考えから英語教育の改善という視点に立って CAN-DO リスト作成の意義を確認し、さらに、解決すべき問題点や課題を明らかにし、作成までの手順を考えていきたいと考える。

1. CAN-DO リスト作成推奨までの経緯

1.1 行動計画の見直し

『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想が発表されたのは、今を遡ること 10 年、平成 14 年のことである。翌平成 15 年には、この構想を進めるための具体的な施策や目標が、『英語が使える日本人』の育成のための行動計画（以下、行動計画）として明らかにされた。この中で、平成 20 年度の達成を目指した日本人に求められる英語力の目標が掲げられていた。高等教育機関である大学教育には、専門分野に必要

な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力の育成が求められ、「卒業したら仕事で英語が使える」ことを目指すべきことが明記された。これと並んで、中等教育機関である中学校・高等学校には、国民全体に求められる英語力の育成が委ねられ、「卒業したら英語でコミュニケーションができる」ことがその目標として示されていた。さらにその指導を担当する英語教員には「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力」と教授力を備えることが目標として明記された。

より具体的な数値目標として、中学校卒業段階では、「挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる」という目標が設定され、卒業者の英語力の平均が日本英語検定協会主催の実用英語技能検定(以下、英検)3級程度になることが求められていた。また、高等学校卒業段階では、「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」ことが目標とされ、卒業者の英語力の平均が英検準2級～2級程度になることが求められていた。さらに、指導にあたる英語教員の英語力についても、概ね全員が英検準1級等(TOEFL[Test of English as a Foreign Language]550点、TOEIC[Test of English for International Communication]730点[いずれも米国 Educational Testing Service により実施される英語力判定テスト])以上の英語力を備えることを求めたのである。

平成20年度達成を目指して示されていたこれらの目標について、まずは生徒の英語力の実際の達成度から確認してみたい。平成19年度英語教育改善実施状況調査の調査結果によると、公立中学校3年生の英語力については、卒業者の平均として望まれる英語力の指標であった英検3級、あるいはそれ以上の級を実際に取得した生徒は18.3%であり、これに同程度の力があると判断された生徒の14.0%を加えても、合計で全体の32.4%と、1/3には満たなかった。また、公立高等学校3年生につ

いては、英検準 2 級以上取得者が 10.7%、同程度の力があると判断された生徒が 19.6%、合計で 30.3%であり、これが卒業者の平均として求められる英語力の指標（準 2 級から 2 級）の下限であることを考えると、中学校よりも達成率は低いと言えよう。次に、教師の英語力についてであるが、ほぼ全員に求められていた指標の英検準 1 級等以上の取得割合は、中学校教員で 24.2%（平成 21 年度公立小中学校における教育課程の編成・実施状況調査）、高等学校教員で 48.9%（平成 22 年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査）にとどまっている。

これらの検証結果などから、行動計画には一定の成果が認められたものの、生徒や英語教員に求められる英語力などについては、必ずしも目標に十分に到達していないとの判断がなされ、英語教育の更なる改善のための具体策が検討されることとなった。

1.2 新たなる提言

このようにして、行動計画の達成状況が未だ不十分であるとの判断に立ち、英語教育の課題や方策を見直す必要性が出てきたことから、文部科学省は、平成 22 年 11 月に英語教育関係者のみならず産業界などにも人材を求めて「外国語能力の向上に関する検討会」を設置した。グローバル化が急速に進む社会にあって英語力の向上は、教育に限らず様々な分野において緊急かつ重要な課題であるとの認識から、英語教育における目標設定の在り方、指導方法、教材の在り方などについて検討が重ねられた。そして、政府のグローバル人材育成推進会議の中間まとめの発表に歩調を合わせるように、その翌週、平成 23 年 6 月に、検討会の審議のまとめが、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」として発表されたのである。

この審議のまとめの中で、平成 28 年度の達成を目指すものとして述

べられている 5 つの提言は、以下の通りである。

1. 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。
2. 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。
3. ALT、ICT 等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。
4. 英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。
5. グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。

さらに、このうちの提言 1 について、具体的施策として以下の 3 点が挙げられている。

- ①外部検定試験等を活用して求められる英語力の達成状況を把握・検証すること
- ②国が学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定することに向けて検討すること
- ③学校は学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定・公表し、その達成状況を把握すること、そのために国や教育委員会が参考情報を提供し支援すること

ここに初めて、CAN-DO リスト作成に向けて、国としての積極的な姿勢が明確に述べられたことになる。

1.3 CAN-DO リスト作成の支援

この提言が発表されて以降、『『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策』に係る状況調査』が実施されてきているが、すでに公表されている平成 23 年度・24 年度の結果から行動計画で示されていた目標の達成状況を見ていきたい。公立中学校 3 年生の英検 3 級以上取得者の割合は、それぞれ 9.53%・16.2%（以下同様に H23 年度・

H24 年度の順に列举)、同程度と認められる生徒の割合を含めると全体で 25.5%・31.2%、公立高等学校 3 年生の英検準 2 級以上取得者の割合が 10.1%・10.6%、同程度と認められる生徒数を含めても 30.4%・31.0%と、やはりどちらの校種でも未だになお 1/3 にすら達していない。また、英語教員の英検準 1 級等以上取得者については、中学校教員で 27.7%・27.7%、高等学校教員で 52.8%・52.3%という結果で、5 割を超えたものの、これまで続いていた微増傾向に停滞すら見られる。行動計画で示された目標の達成までの道はまだ遠いと言わざるを得ない。

英語教育の改善には更なる手だてが必要であることが明らかになっている状況の中で、5 つの提言の具体的施策の一つとして挙げられていた『『CAN-DO リスト』作成のための参考情報の提供』を実行するために、平成 24 年 7 月には「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」が設置され、この会議による検討を経て、平成 25 年 3 月に文部科学省初等中等教育局から出されたのが、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」である。

このようにして、各学校が学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定するための環境が整えられてきたのだが、次項では、CAN-DO リストが、どのように今後の本学科における英語教育改善にも役立ち得るのかを、先行研究や実践例から探っていききたい。

2. CAN-DO リストの意義

2.1 CAN-DO リストの実例

CAN-DO リストは、前述のように、学習者が言語（英語）を使って何ができるかを具体的に記述したものである。具体例として、「英検 Can-do リスト」から準 2 級のものを以下に引用する。準 2 級は、行動計画の中で高校卒業時に求められる英語力の平均値の下限の目安として挙げられ

ていたレベルである。英検は5級から最上位の1級に至るまで7つのグレードがあり、それぞれの級のリストには、下の表と同様に、4技能のCan-do表現のまとめ（表中太字）と、より具体的な「できること」の記述が挙げられている。

表1 準2級 Can-do リスト

<p>読 む</p>	<p>簡単な説明文を理解したり、図や表から情報を得ることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡単な説明文を理解することができる。 ・公共の施設などにあるお知らせや注意事項を理解することができる。 ・簡単に描かれた図や表から、必要な情報を得ることができる。 ・時刻表を見て、目的地や到着時刻などの情報を得ることができる。
<p>聞 く</p>	<p>日常生活での話題や簡単な説明・指示を理解することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。 ・日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。 ・授業や研修で先生の指示を理解することができる。 ・簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。 ・簡単な道案内をきいて、理解することができる。 ・簡単な内容であれば、電話で相手の話を理解することができる。
<p>話 す</p>	<p>日常生活で簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心のあることについて、自分の考えを述べるができる ・自分の将来の夢や希望について、話すことができる・ ・自分の気持ちを表現することができる。 ・簡単な約束をすることができる。 ・ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文することができる。 ・電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答することができる。

書 く	<p>興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の将来の夢や希望について、書くことができる。 ・自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。 ・短い手紙（Eメール）を欠くことができる。 ・簡単なお知らせを書くことができる。 ・簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。
--------	--

日本では、2006年に、この「英検 Can-do リスト」が日本英語検定協会から発表されて以降、CAN-DO リストが広く知られるようになった。この日本英語検定協会のリストは、各級の合格者を対象に合格直後に実施した大規模なアンケート調査をもとにまとめられたものであり、その副題「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」からもわかるように、各級の取得者が英語でできるであろうと思われることが記述されている。

日本英語検定協会のみならず他の各種英語検定試験を実施している団体からも同様のリストが公表されている。受検者のスコアがどのように解釈できるかを明らかにするためにテスト項目を分析して作成されたものや、上記のように様々な場面での行動を描写したものなど CAN-DO リストにもいくつかの種類は見られる。しかし、共通しているのは、広い意味での到達目標と言えるものを CAN-DO 形式によって提示しているということであり、このような考え方には CEFR が大きく影響していると言われている。

2.2 CAN-DO リストの原点—CEFR

CEFR は、欧州評議会（2013年現在で加盟国 47 か国）が、その確固たる言語観や言語教育観に基づいて作成したヨーロッパ諸国の言語に共通する参照枠のことであり、その内容は CAN-DO リストに留まらず、

言語教育の在り方全般に及んでいる。欧州評議会は、欧州全体が一つになることを目指して、社会、文化、教育などの分野を扱ってきた政治的組織であるが、複言語主義（Plurilingualism）－個人が必要に応じて異なった場面で異なった言語を使ってコミュニケーションを行うことによって、相互関係を気づくことができる言語能力（投野他、2013）－という概念に基づいて、これを作成した。ヨーロッパが大きな統一体として歩もうとするとき、欧州評議会にとって大きな課題となったのは多様な言語の存在であった。この課題解決のためには共通語を使用するという選択肢もあり得たはずだが、様々な文化の本質である多様な言語を尊重する立場を堅持することを選択して、このことが CEFR の複言語主義へつながった。政府には言語学習の機会を拡大して他言語に触れる機会を増やすことを、個人には教育や学習スキルの獲得を通して他言語の使用者と意思疎通ができる能力を向上させることを求めている。そして、実際の意味伝達のための使用を重んじ、部分的な習得状態にあっても達成できるような目標を明確に示すという言語観や言語教育観が CEFR という形で結実したと言える。

CEFR の目的は、異なる国や地域の学習者の目標と到達基準を比較できる方法を確認して言語教育促進の手段を提示することであり、具体的には以下のことを提示している。

①provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe.

②describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.

(Council of Europe 2002)

このために、まず CEFR では、言語運用能力が、基礎的言語使用者レベルの A1 と A2、自立した言語使用者レベルの B1 と B2、熟達した言

語使用者レベルの C1 と C2 の 6 段階に分けられている。各レベルの習熟度を規定するための記述が、そのレベルで「できること」、すなわち、CAN-DO 形式の記述でまとめられ、全体的な共通参照尺度 (global scale) として示されている。また、各レベルに顕著な特徴についても説明がされ、自己評価表 (self-assessment grid) も示されている。さらにはニーズ分析に大いに活用できる言語使用の外的コンテキストの枠組み表 (External context of use: descriptive categories) (使用の領域—私的、公的、職場、教育—と、それに関わる場所、組織、人、物、出来事、行動、テキストの一覧) も示され、言語の学習・指導・評価に関わる要素が体系的に記述された膨大な資料となって公開されている。

CEFR における難易度判断の基準を定めるための記述的な共通参照枠を作る作業が正式に始まったのは 1991 年だとされているが、その背景にある言語観や言語教育観に関わる理論的研究などにはさらに長い歴史がある。CEFR の作成の担当者は、言語教育の基礎はコミュニケーション能力の育成にあるとして言語材料を概念と機能に分けて総合的なアプローチをとった「ノーショナルシラバス」を 1976 年に書き上げた Wilkins の支持者たちであった。その一人 van Ek は同年に欧州評議会から Threshold Level—適切なコミュニケーションのために必要な言語の理解や発表の到達程度—に関する著作を出版し、1991 年には Trim との共著でその全面的な改訂版を出し、この二人は同年にその下位レベルにあたる Waystage に関する出版もした。このような言語観や言語教育観を共有する先行研究や並行して進められた研究の成果が様々な形で CEFR には反映されており、各レベルの CAN-DO リストの記述についても、多くの検証を重ねた信頼性の高いものであることが広く認められている。CEFR はあくまでも参照枠であるとして、それぞれの国や地域などの実情に合わせて活用することが認められている。

2.3 CEFR-J の構築

日本の英語教育の実態を明らかにする様々な調査結果から、英語教育に関する幅広い研究の成果を踏まえて、様々なレベルで到達すべき英語力を示せるような、日本の教育環境を踏まえた統一的な指標を作ることの必要性が論じられるようになった。この時、CEFR が幅広い知見に基づいて構築されていることや、そのヨーロッパ諸国をはじめとする様々な地域への影響力を考慮して、日本の英語教育への適用が検討された結果、CEFR の理念をもとに日本の英語教育の実態に合う日本版 CEFR の構築作業が始まり、2012 年に CEFR-J として発表された。

CEFR-J を作成するに当たり参考にした種々の調査の結果から、日本人学習者の 8 割が CEFR の A レベルにとどまっているということが分かった。この実態を踏まえて、基礎的言語使用者のレベルが A1 と A2 の 2 つだけでは、英語を使ってできることの記述が不十分になるとの認識から、CEFR-J では、A1 レベルを 3 段階、A2 レベルを 2 段階に細分化し、さらに、A1 の前段階としての Pre-A1 レベルを設けた。また、B1 と B2 についても、それぞれ 2 段階に細分化している。従ってレベルについては、CEFR の 6 段階に対して CEFR-J では Pre-A1 から C2 までの 12 段階となっているが、技能については CEFR と同様に、理解すること（聞くこと、読むこと）、話すこと（やり取り、発表）、書くこと（書くこと）の 5 技能に分類されている。下表に、CEFR-J の A1.3 レベルの 5 技能それぞれについての CAN-DO 記述文の一覧を引用する。

CEFR-J A1.3 レベルの CAN-DO リスト

理 こ と	聞	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
	く	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。
理 こ と	こ	(買い物や外食などで) 簡単な用を足すのに必要な指示や説明を、ゆっ
	と	くりはっきりと話されれば、理解することができる。

解	読む	簡単な語を用いて書かれた、スポーツ・音楽・旅行など個人的な興味のあるトピックに関する文章を、イラストや写真も参考にしながら理解することができる。
	と	簡単な語を用いて書かれた、挿絵のある短い読み物を理解することができる。
話す	やりと	趣味、部活動などのなじみのあるトピックに関して、はっきりと話されれば、簡単な質疑応答をすることができる。
	と	基本的な語や言い回しを使って、人を誘ったり、断ったりすることができる。
	こ	前もって発話することを用意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文に用い、複数の文で意見を言うことができる。
書	と	前もって発話することを用意した上で、日常生活に関する簡単な事実を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文に用い、複数の文で描写できる。
	書	自分の経験について、辞書を用いて、短い文章を書くことができる。
こ	こ	趣味や好き嫌いについて複数の文を用いて、簡単な語や基礎的な表現を使って書くことができる。
	と	

2.4 CAN-DO リストの意義

日本では、これまでもコミュニケーション能力の育成を目指して、英語教育の改革の必要性は声高に叫ばれ続けてきたが、思うような効果が上がっていないのも事実であり、とりわけ学校の英語教育に対する批判の声はなかなか止まない。今このグローバル社会の中で、学習者にとってはもちろん、指導者にとっても、さらに大きな発想の転換が迫られたと言える。というのは、英語はもはや遠い憧れの地の言葉ではなく、人

的・物的交流の様々な分野で一番身近な世界共通語と化しており、学習の際にも、以前にもまして実際に英語を「使う」ことを強く意識せざるを得なくなってきたはずだからである。従って、コミュニケーション能力の育成を目指す上では、**CEFR-J**を参照しながら、**CAN-DO**リストの形で到達目標を具体的に明示することが望ましいものになってくると考えられる。

コミュニケーション能力の重要性を認識しながらも「学校英語」や「受験英語」なる用語まで生み出してきた、日本の学校における英語教育から、教科科目の1つとしての学習という概念を払拭することは容易なことではない。これまで「使うこと」を強く意識しなくて済む環境にあったこともあって、長らく構造主義的言語観に依っていたことの影響が大きいと思われる。授業の中にコミュニケーション活動を取り入れても、堅固な理論的背景の裏打ちがないために、活動の位置づけが明確でなかったり、継続的な学習活動となり得ていなかったりする場合も多く見受けられた。このような状況を打破するためにも、言語は実際の意味伝達のための使用されるものであるとの認識のもと、部分的な習得状態でも達成できるような目標が明確に示されている **CEFR** やそれに準拠した **CEFR-J** の持つ意味は大きい。**CAN-DO** 形式で、どのような場面で、どのようなことを、どの程度の範囲までできることを目標とするのかを明らかにしていくことは、学習者と指導者の双方にとって、目標に向けた日々の授業実践の連続性や発展性が認識しやすくなると考えられるからである。

CAN-DO リスト導入の第一の利点としては、学習者である学生にとって学ぶ目的が明確になることが挙げられる。本学への入学生の多くも「英語が話せるようになりたい。」という、漠然としてはいるものの、ある種コミュニケーション能力育成志向の希望を持ってはいる。しかし、教科書に沿って順を追って学習していくだけでは、コミュニケーション能力

を身につけるといふ視点に立った目標をはっきり認識して、日々の授業に臨んでいけるとは言い難い。CAN-DO リスト形式で到達目標が具体的に明示されていれば、その目標の達成のために自覚的に学習に取り組むことが期待できる。また、リストは目標が達成できたかどうかを自己評価する際のチェックリストとしての役割も担えることから、学習への自主的な関わりを促して、言語習得には必要不可欠な側面である「自立した学習者」への成長を助けることができると考えられる。

指導する教員にとっての利点として、授業計画の立て易さが挙げられるかもしれない。コミュニケーション能力育成を目指した授業を進める際には、個々の授業で何ができるように指導するのかという視点は持ちにくいのも事実である。学習者の言語習得の過程はさまざまであることから長期的な展望を持つことは重要ではあるが、遠くにある大きな目標に向かって着実に歩を進めているのかどうかを絶えず確認することも必要であろう。前掲したような CAN-DO 形式での目標提示は、具体的なタスクを考える視点が明確になるだけでなく、継続的、発展的にタスクを準備していける可能性を高めることにもつながりそうである。さらに、学習者の自己評価の場合と同様に、評価の観点としても活用できることから、指導と評価の一体化も実現しやすいと考えられる。

独自の CAN-DO リストの作成を試みる際に、CEFR-J、そして CEFR-J が準拠した CEFR の CAN-DO リストが与えてくれる情報量の持つ意味が大きいのは言うまでもないが、その背景にある、言語観、言語教育観を正しく再認識することも、グローバル化が進む中、日本の英語教育の在り方を考える上では大変重要であると思われる。

3. 本学科の CAN-DO リスト作成上の課題

3.1 目標設定に必要な要素

本学科における英語必修科目の CAN-DO リストを作成する上で、考

慮すべきことは大きく3つあると思われる。まずは、本学科の英語教育の目的を明らかにすることである。次に、到達目標をどの程度に設定するのかということであり、その設定条件の1つとして、入学時の学生がどの程度のコミュニケーション能力としての基礎力を身につけているのか把握することである。

3.1.1 英語学習・教育の目的

本学科は地域社会に貢献できる人材の育成を目指して創設されたことから、英語教育の目的に関しても、「地域社会への貢献」という視点から考えることが重要である。では地域社会に貢献するために必要とされる英語・英語力とはどのようなものであろうか。

経済面を筆頭に様々な局面で「グローバル化」が益々進展してくる中で、日本人にとって英語という言語の持つ意味も変化してきている。英語を第一言語として使用するグループ (inner circle) を中心に、その周りに第二言語として使用するグループ (outer circle) を、外国語として使用するグループ (expanding circle) を1番外側に配して、カチュルが英語の使用者を同心円状に広がる3つにグループ分けしたのは1985年であった。1997年、クリスタルは第1グループを3.2~3.8億人、第2グループを1.5から3.0億人、最後の外周グループを1.0~10.0億人と推定したが、英語が使われる機会が増すにつれて、「英語も使える人」の数が増大すると言われている (グラッドル1999)。さらに、英語を母語としない人同士、つまり、外国語としての英語使用者同士が英語でコミュニケーションする状況もますます増えてきている。

かつては、発音や綴りは「英国式」と「米国式」のどちらが望ましいかという議論があった。教科書にも両方の発音記号が併記されていた記憶がある。当時、英語を使う相手として英米人しか想定できなかったのは、英語習い始めの中学生に限ったことではなかったようだ。しかし、

現在では、「英語」を用いたコミュニケーションの相手は変わってきている。日本貿易振興機構（JETRO）の統計によると、1990年代の日本の貿易相手国は、輸出入ともに米国が他国を大きく引き離して1位であったが、輸入は2002年に、輸出は2009年に中国にその座を譲った。輸入相手国の上位には資源・エネルギー価格の上昇に伴って中近東の国々が顔を出し、輸出相手国の上位の多くは経済成長が著しいアジア諸国が占めるようになっている。

「地域社会への貢献」という観点から道内の状況を概観してみると、道内企業の海外進出拠点も、その総数に対する割合は北東アジアが59%、東南アジアが21%と、アジア諸国で80%が占められている。（日本貿易振興機構2013）また、日本政府観光局（JNTO）による訪日外客数の国籍データを2003年と昨年の2012年とで比較すると、欧州の64.5万人から77.6万人、北米の79.8万人から87.6万人という伸びに対して、アジア諸国の伸びは35.1万人から63.9万人と大幅であり、総増加数31.5万人のほとんどをアジア諸国が占めている（JNTO2013）ことが分かる。このような状況の変化は、本学科の学生もボランティアとして参加する小樽の「雪あかりの路」や、札幌の「雪まつり」などの道内の観光イベントを通して、実感として伝わっていると思われる。

言い換えるならば、本学科の学生を含めて多くの日本人学習者にとって、英語はもはやアジア諸国の人々とのコミュニケーション手段にもなっていて、世界共通語としての言語—Lingua Franca—であると言える。従って、非英語専攻である本学科学生の到達目標を考える上でも、この点に配慮して、考え得る英語使用の場面や相手を十分想定しておく必要はありそうである。

3.1.2 目指すべき英語力

次に、CAN-DO リストを作成する上で、本学科所属学生の最終到達目

標を明らかにする必要がある。指導者側からすれば、どのようなことが、どの程度までできる学生を育てるのかという目標である。高等教育機関である大学では、入学者はその入学に至るまでに幾つかの選抜試験を経てきており、英語力を含めた基礎学力の各学校による違いは非常に大きい。大学での英語教育に、専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力の育成、すなわち、大学を「卒業したら仕事で英語が使える」ことを求めた平成 15 年の行動計画においても、大学英語教育の到達目標については、中学校や高等学校のように一律の数値目標を設定せず、各学校に任せたのも頷ける。

では「仕事で使える」レベルとは、一般にどの程度の英語力を指すのであろうか。7,000 名を超す国際的に活躍する日本人ビジネスパーソンに対して実施したアンケート調査の報告書（小池 他 2010）によると、国際ビジネスに対応するのに望まれる英語力は TOEIC900 点以上（この得点を取得してもなお難しい局面があることも報告されている。）と考える人が 25.5%と一番多かったとある。しかし、この調査で望ましいとされたレベルを、一般的に大学卒業生に求める英語力とするには無理がある。というのも、「国際的に活躍しているビジネスパーソン」であるこの調査の対象者でさえも、実際にこのレベルに達している人の割合は 10%程度にとどまっていたからである。そもそも、TOEIC900 点という得点は、英検であれば 1 級、CEFR では C1 レベルに相当し、「熟達した使用者」レベルと考えられるかなり高度な英語力なのである。この報告書の中でも、ビジネスでの即戦力となり得る英語力の育成を公教育に求めることの不適切さを指摘していて、学校教育の役割は「社会人になったとき、自分の職業、業種に必要な英語力の質やレベルを見きわめ、その目標に向かって英語力を伸ばしていかれるよう、そのための基礎力を養成する」（同上）ことであろうとしている。段階的に目標レベルを上げていく必要はあるとはいえ、まずは現実的なところから始めるべきであろう。

そこで、学校教育として養成することが可能と思われる英語力、あるいは、仕事で使える英語の基礎力の具体的な目安を探してみたい。道内産業界の英語のニーズを調べた調査結果（ESP 北海道 2007）や、ビジネスパーソンの考える英語基礎力像調査の考察（柴田 2011）から、実際に仕事で英語を使っている人が考える英語の基礎力は、高校卒業程度、あるいは英検 2 級程度であることが分かっている。「地域社会への貢献」とい観点からも、外国語としての使用者同士によるコミュニケーションに使われることが多く予想される道内の現状では、大学卒業時の大まかな最終目標を英検 2 級取得レベルに設定することは、非英語専攻の本学科の学生にとっても決して非現実的ではなく、到達可能性も十分考えられる目標と言えそうである。

3.1.3 入学生の英語力と必修科目における到達目標レベル

では、大学での英語教育を始める出発点での英語力はどのくらいだろうか。入学直後のアンケート調査によると、本学科入学生のうち英検 2 級取得者は 2%、準 2 級取得者で 10%程度であり、全体的に見れば 3 級レベルにも達していないと思われる学生も多い。行動計画で高等学校卒業時に求めた英語力の平均の準 2 級～2 級という数値目標は、本学科入学生について言えば、遥かに及ばぬ到達点であったと言える。前項で述べた卒業時までには全員に身に付けることを求めたい英検 2 級程度の英語力と入学時の英検 3 級未満の英語力というこの差を、コミュニケーション能力の育成という視点から、どのようにして埋めていくのかが大きな課題である。

卒業時までには英検 2 級レベルの英語力を身につけることを目指すにしても、今回作成を試みる CAN-DO リストは 1 年次に設定されている必修科目に対するものである。入学から 1 年弱という短期間で、ほぼ全員を英検 2 級取得レベルにまで引き上げるのは至難の業と言わざるを得

ない。従って、リストを作成する上での到達目標の設定レベルはさらに下げる必要があるだろう。4年次まで英語関連科目が選択ではあるが開講されている。現在のところ2年次開講科目の履修率は75%である。卒業時の到達目標を達成するためには、2年次以降に開講される選択科目の履修や自学自習を推奨して、英語力をさらに伸ばせるよう支援することになるが、全必修科目を履修し終える1年終了時までには、大まかな目安として準2級レベルまで引き上げておくことが急務であるように思われる。

3.2 CAN-DO リスト作成に向けて

まず、CAN-DO リスト形式による到達目標の設定をするには、具体的にどんな場面で、どんな相手に対して、どんなことを、どの程度までできるようになることを求めるかを明らかにして記述していく必要がある。その記述を基に、日々の授業内の活動を継続的かつ発展的に構成するなどして着実なステップを踏んで、目標達成を目指すことになる。今後は、入学生の実態を把握した後に、考え得る到達目標の設定を行うことになるが、これまでの2年間の状況から、大まかな到達目標のレベルとしては、前述したように英検準2級程度に設定することを想定し、まずは、前章2章で引用した英検準2級のCan-do リストなどの記述を参考にして考えていくことにしたい。

3.2.1 出発点としての自己評価リスト

まずは、現時点で「英語を使ってできること」を捉えることから始める必要がある。毎年入学時には、習熟度別クラス編成の資料にする目的で、リスニング・語彙・文法・読解の分野にわたる基礎力診断テストを実施しているが、その結果から各学生が英語で具体的にどのようなことができるのかを把握するのは難しい。従って、英語力の実態を捉えるた

めには、本学科学生の基礎力を考慮して、英検 3 級程度にあたる CAN-DO リストを活用した自己評価を取り入れてみたい。英検 3 級は、4 級、5 級とともに CEFR では A1 レベルに相当するとされている。この A1 レベルは、CEFR-J では前述のように 3 段階に細分化されていることから、A1.3 が英検 3 級相当と考えてもよさそうである。前章で引用した A1.3 レベルの CAN-DO 記述表現を使った自己評価のチェックリストを作成して英語力の実態調査をすることで、まずは、学生が「英語を使ってできること」を大まかに捉えることから始めてみたい。

3.2.2 CAN-DO リストとタスク

「英語を使ってできること」の実情を踏まえて、想定される到達レベルに基づいて、何ができるようになることを目指すかを明らかにして CAN-DO リストを作成していくことになる。その後、リストに挙げた到達目標を達成するのにふさわしい具体的なタスクを作っていくことになるのだが、ここでは逆の視点から、先行研究で具体的に提示されたタスクを通して、基礎的言語使用者のレベルでは、どんなことができるようになることが求められるのかを探ってみたい。

次頁の表は、CEFR に基づいてカナダで作られたフランス語教育に関するガイドからの抜粋である。これは、英語を母語とする生徒（日本の小学校高学年から中学生に当たる）が学ぶ初歩段階の「必修フランス語」に関する記述の一部である。行動指向アプローチ（言語を使ってタスクを達成していくことで言語を習得していくという考え方）に基づいており、言語（フランス語）を使って、このような具体的なタスクが達成できることを目指していることが分かる。このようなタスクを達成するためには、どのような知識や技能が必要になるのかという分析的な視点を持つことも必要になろう。

A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers より

Core French students may be learning to carry out the following acts of communication in French:

- Greeting someone
- Making introduction
- Asking and answering simple questions about familiar topics
- Completing simple registration forms
- Writing simple descriptions to inform someone about an event
- Asking for help
- Requesting and giving directions
- Offering and responding to an invitation
- Offering and responding to an apology
- Reading advertisements
- Giving oral information, answering questions, and writing about oneself
- Understanding and following procedures to join a club, team, or other group
- Understanding and asking questions about tasks they are to perform
- Understanding safety rules and instructions
- Making purchases

次に、Nation (2013) の著作から引用してみたい。これは次頁の表のタイトルにもあるように、ペアによる会話に特化して、繰り返し扱われるべきものとして挙げられたトピックの一覧である。ここから具体的な会話のシミュレーションが目につくのではないだろうか。また、彼は、流暢な会話ができるようになるためには、まず十分な練習が必要であること、同じトピックの繰り返しが必要であることを唱え、決まり文句・

文・会話を暗記することに始まって、練習によって流暢さを増して、状況に応じて対応できるようにしていくといったように段階的に進めていくことの重要性を述べている。「会話」に限定した記述ではあるが、いわば、モデルの提示―暗記―習熟―発展というサイクルは、どのような知識や技能の習得についても適用できるものではないだろうか。

Topics to repeat in pair conversation practice

- Talking about yourself and what you do
- Talking about your family
- Talking about your hobbies
- Talking about what you have done recently
- Talking about a movie
- Talking about a book ,
- Talking about a TV program
- Talking about your recent travel
- Talking about your hometown
- Talking about your country
- Asking for directions
- Giving directions
- Asking about public transport
- Using the post office
- Using the bank
- Using public transport
- Using a restaurant
- Buying takeaway food
- Using the telephone

ここで引用した2つの例には、前章で取り上げた2つの CAN-DO リストの記述とも共通部分が多くみられ、全てが大まかに提示された行動目標となっていると言える。実際の授業での具体的な運用を考えると、適切な語彙や構文などの言語材料の埋め込みも、ある程度必要になってくることは明らかである。例えば、「自己紹介ができる。」というだけの記述では、到達目標としてはあまりにも漠然としている。大学生がする自己紹介として、盛り込むべき情報、場面や相手の違いに応じて必要となる提供情報の選択を考慮した上で、タスク達成に必要な語彙や構文なども、付加的に記述することによって初めて、具体的な活動のイメージが湧き、「できること」のレベルも明らかにできるように思われる。

このように、CAN-DO リストの記述内容と、教室内で行うべきタスクとは密接に結びついていることから、想定する言語使用の場面や相手、想定する到達度レベルを考慮しながら、これまで例示した様々な記述を吟味して行くことから作成作業に着手していきたいと考える。

4. 今後の課題

今後、英語必須科目について CAN-DO リスト形式による到達目標設定の具体的な作業に入ることになるが、英語を使ってどのような機能を果たせるかという行動目標を明示する際には、技能だけでなく、それを支える知識についても言及することが重要だと考えている。まずは、入学時に「英語できること」を、学生の自己評価を通して捉えると同時に、授業内活動の観察を通して、実際にどの程度の正確さや流暢さで「できる」のかを把握したい。そのうえで、段階的にその達成度を高めていくように、授業内活動を工夫するとともに、必要な言語材料の提供やその習熟のための訓練も併せて授業計画に組み込むことを目指したい。基礎的な使用者レベルとはいえ様々な機能の習得が期待される中、その遂行のために必要な言語材料の取捨選択は大きな課題である。CEFR-J

の研究グループにより、膨大なデータに基づいた各レベルへの言語材料の割り付けが近々に発表されるとも聞く。大いに期待し、活用していきたい。

References

- Council of Europe. (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
<http://www.coe.int/lang-CEFR>
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*, Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2013) *What Should Every EFL Teachers Know?* Compass Publishing
- Rossner, Richard (2012) 「学校教育段階における英語コミュニケーション能力の向上について：CEFR がいかに役立つのか」文部科学省・ブリティッシュ・カウンシル共催シンポジウム発表資料
- Smit, U. and Dafouz, E. (2012) “Integrating Content and Language in Higher Education: An introduction to English-medium Policies, conceptual issues and research practices across Europe” *AILA Review Vol.25.1-12*
- Sung, C. C. Matthew. (2013) “English as a Lingua Franca and Its Implications for English Language Teaching” *JALT Journal, Vol. 35, No.2*. 173-190
- Ur, Penny (2013) “A voyage of discovery,” “Higher-order thinking skills in English teaching” JALT 2013 発表資料
- Van Ek, J. A. (1975) *The Threshold Level for Modern Language Learning in School*. Longman
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L M.(1991) *Threshold 1990*. Cambridge University Press
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L M.(1991) *Waystage*. Cambridge University Press
- Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford University Press
- ESP 北海道 (2007) 『北海道の産業界における英語のニーズ』 ESP 北海道
- キース・モロウ編 和田稔 他訳 (2013) 『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)

- から学ぶ英語教育』研究社
- デイヴィッド・グラッドル著 山岸勝栄訳 (1999)『英語の未来』研究社出版
- 池田真 (2011)「CLIL の方法論」「効果的な CLIL 教材の作成法」ブリティッシュ・カウンシル・上智大学 国際言語情報研究所・上智大学 教育イノベーションプログラム CLIL 研究チーム共催国内セミナー発表資料
- 小池生夫 他 (2010)『企業が求める英語力』朝日出版
- 笹島茂 編著 (2011)『CLIL 新しい発想の授業』三修社。
- 柴田晶子 (2011)『ビジネスパーソンが抱く英語の基礎力像—アンケート調査の単純集計から』ESP Hokkaido Journal No.1 pp.1~13
- 投野由紀夫 編著 (2013)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店
- 長沼君主 (2008)「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか」『ARCLE REVIEW』No.2
- 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』第 79 号
- 根岸雅史 (2012)「CAN-DO リストは日本の英語教育に何をもたらすか」文部科学省-ブリティッシュ・カウンシル共催シンポジウム発表資料
- 日本英語検定協会 (2006)『英検 Can-do リスト』
- 文部科学省初等中等教育局
- (2012) 平成 23 年度「『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策』に係る状況調査」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1316726.htm
- (2012)「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/1308888.htm
- (2013) 平成 24 年度「『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策』に係る状況調査」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332638.htm
- (2013)「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm
- 日本政府観光局 (2013)『国籍/月別 訪日外客数 (2003 年～2013 年)』
http://www.jnto.go.jp/jpn/reference/tourism_data/visitor_trends/pdf/2013_tourists.pdf
- 日本貿易振興機構 (2013)『日本の輸出相手国 (上位 10 カ国)』

<http://www.jetro.go.jp/world/japan/stats/trade>

(2013) 『道内企業の海外事業活動実態調査』

<http://www.jetro.go.jp/world/japan/#support>

(しばた あきこ，札幌大谷大学社会学部教授)