

公立中学校における英語学習ポートフォリオ使用の効果と課題 －石川県と千葉県における3年間の追跡調査から－

The Effects and Challenges of English Study Portfolios with Public Junior High School Students' English Studies －A Three-Year Follow-Up Research in Ishikawa and Chiba Prefectures－

米 田 佐紀子*1、西 村 洋 一*2、細 川 真 衣*3

要旨

本研究ではポートフォリオの英語力と動機づけへの効果の検証と現場への導入の課題を探ることを目的に、2011～2013年度に追跡調査を実施した。参加者は石川県と千葉県の公立中学校186名と教員である。調査の結果、学力・動機づけ・国際的志向性においてポートフォリオ評価高群の方が低群より有意に高い結果となった。一方、ポートフォリオには教育的意義はあるものの、現場への導入には教科書に準拠させることが重要であることが示された。

キーワード：ポートフォリオ (Portfolios) / 中学生 (Junior High School Students) /
効果と課題 (Effects and Challenges)

I. はじめに：本研究の背景と目的

グローバル化がますます進む中で実質的効果を上げるべく、日本における英語教育改革のスピードが加速している。2014年2月に公表された「初等中等教育段階における外国語教育に関する資料」（文部科学省（以下「文科省」）、2014）に過去28年における変遷とその変化の加速化が示されている。

昭和61年 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」
・外国語教育の目的の明確化、教育内容・方法の見直し、入試、教員養成、英語教育の開始時期に関する検討等について提言

平成14年 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想（文部科学省）
スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール事業開始（～平成21年度）

平成15年 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（文部科学省）

平成20年 小・中学校学習指導要領改訂
・小学校第5・6学年に外国語活動を導入（平成23年度～実施）
・中学校の授業時数を週3コマから4コマに（平成24年度～実施）

平成21年 高等学校学習指導要領改訂
・授業は生徒の理解の程度に応じた英語を用いて行うことを基本（平成25年度～年次進行）

平成23年 「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」（文部科学省外国語能力の向上に関する検討会）

平成14年からの10年間の動きが早くなるとともに、目標が明確化し、内容も具体化しているこ

*1 YONEDA, Sakiko
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
子ども英語、子ども英語教育法

*2 NISHIMURA, Youichi
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
社会心理学

*3 HOSOKAWA, Mai
北陸学院大学 非常勤講師

とが分かる。上記の引用に続く2013(平成25)年12月には『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』(文科省, 2013)が公表された。そこでは「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。2020年(平成32年)の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、新たな英語教育が本格展開できるように、本計画に基づき体制整備等を含め2014年度から逐次改革を推進する。」と述べられている。国民の英語力の底上げを図ろうとしている文科省の強い意志がみられる。ここで特筆すべきは、世界的な尺度であるCommon European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(以下「CEFR」)を用いて到達目標を明記していることである。それによれば、高等学校ではB1~B2, 中学校ではA1~A2, 小学校では具体的な到達目標の記載がないものの、現在の中学校の中間まで引き上げることを想定したものとなっている。

2011(平成23)年に公表された「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～」では、小学校から高校までの一貫した英語教育の必要性やCan Doを各中学校・高校で設定しその達成度を公開するようにとの提言が盛り込まれた(文科省, 2011a)。ここにすでにCEFRの影響が出ているが、その一方で、文科省のCan Doはあくまでも指導者側の到達目標であり、学習者と共有するものではなく学習者への可視化の観点欠缺している。先行研究からは、学習を促進するためには学習者が目標を設定し、自己を振り返る自己評価が必要不可欠(橋本, 1983; 今井, 2007)であり、学習を促進し英語力を向上させるならば目標設定と自己評価を教育の一部に取り入れる必要がある。ここから指導者と学習者が目標を共有しそれを可視化することは必須と言える。加えて学習者自身の目的設定・振り返りは自律した学習者の育成にもつながることを考えると、指導者側だけでなく、学習者もCan Doを共有すべきであろう。

学習者の自律性を高めるツールとしてポートフォリオの活用が有効であるとする研究がある(投野, 2013:19-20; The National Centre for Languages(以下「CiLT」), 2006)。生涯学習として自律した学習者を育成し国際社会で活躍できる人材を育成することは日本の喫緊の課題(文科省, 2011a; 2011b)であり、中でも語彙・文型の複雑さや分量など学習量が多い中等教育学校(中学校・高等学校)時代は英語力をつける重要な時期であり、この時期におけるポートフォリオの活用による効果が期待される。

本研究の目的は、ポートフォリオを中学生の英語学習に用いることで自律した学習者につながるのか、その効果と課題を明らかにし、そこから有効活用への整備に対する示唆を得ることである。

リサーチクエスションは、1. ポートフォリオを使用することで学力・動機づけおよび国際的志向性にどのような変化があらわれるか、2. ポートフォリオを中学校に導入する意義と課題は何か、である。

本研究で用いた材料はCEFRに直結したケンブリッジ英検、ポートフォリオ、そして質問紙である。本論文では中学生のポートフォリオの記入状況や質問紙と教員への聞き取り調査について分析し、考察する。

II. CEFR, ポートフォリオ, ケンブリッジ英検とは

CEFRとはCouncil of Europeの言語政策部門が30年をかけて作成したもので、現在47か国、38言語に翻訳され実践・研究が進められている(Council of Europe, 2012, 投野, 2013)。欧州内の国や地域を超えて、その言語を使用して何ができるかによって能力の指標を定めた尺度である。CEFRは複言語主義・複文化主義、行動中心主義等の理念を土台としており、特に就学前から成人までを視野に入れて言語学習をとらえている(吉島・大橋, 2004:5)。グローバル化に対応できる一貫した英語教育を進めようとしている現在の日本の英語教育にとっては有効なものと考えられる(岡・三好・川成・笹島・高田, 2008: 69)。一方、欧州で作成されたものを日本で使用することについての課題、具体的にはCEFRの能力記述文が抽

表1 各検定およびCEFR,文科省目標値対応表

CEFR	ケンブリッジ英検			TOEIC	STEP 英検
	Placement Test	Main Suite	Young Learners		
C2	90-100	CPE			
C1	75-89	CAE		945	1級
B2	60-74	FCE		785	準1級
B1	40-59	PET		550	2級
A2	20-39	KET	Flyers	225	準2級(高校)
A1	10-19		Movers	120	3級(中学) 4級
Pre-A1	0-9		Starters		5級

注1：Educational Testing Service (2010), 日本英語検定協会(2012), UCLES (2013a)を参考に作成した。TOEICの点は当該レベルにおけるReadingとListeningテストの最低点の合計点である。

注2：STEP英検における(高校)(中学)は文科省(2002)が公表した各学校種の卒業時の到達目標を示す。

象的で日本人学習者には使い勝手が悪いことが指摘されている(拝田, 2012: 93-103)。CEFRは本来A1~C2までの6レベルの尺度で構成されているが日本人児童にはA1だとレベルが高すぎるため、Pre-A1が用いられることもある。(投野, 2013; UCLES, 2013a)本研究ではC2を除いたPre-A1からC1までの6つのレベルを用いた。

本研究で英語力の客観テストとして使用したケンブリッジ英検はCEFRと直結している。本英検は英国ケンブリッジ大学の一機関であるCambridge English Language Assessment(以下「UCLES」)¹が作成しており、毎年世界中で400万人以上が受験し、世界で13,500以上の企業、大学、政府機関が利用している(UCLES, 2013b)。表1はCEFR、ケンブリッジ英検、TOEIC、実用英語技能検定(以下「STEP英検」)の対応表である。2014年10月現在の文科省が高校卒業時の学力指標としている英検準2級はA2レベルで、CEFRのB1レベル「自立した学習者」の一手前になっていることが分かる(吉島・大橋, 2004: 25)。

Council of EuropeはCEFRの具現化を目的にEuropean Language Portfolio(以下「ELP」)を作成した。ELPの主な役割は、①言語能力の到達目標の明示、②学習者の実際の言語使用の記録、③「振り返り」のツール、④自律的な学習者の育成、な

どである(投野, 2013: 19-20; CiLT 2006: 2)。このELPは3部構成になっている。「言語パスポート(Language Passport)」では、言語に関する資格やCEFRに基づいたCan Doを用いた自己評価・教師の評価を記入する。「言語学習記録(Biography)」では学習過程を観察しながら言語学習や異文化体験を記入し、「資料集(Dossier)」では成績記録や自分の作品などを自己判断で保管する。特に興味深いのは「ねらい」である(CiLT 2006:3)[列挙は筆者によるもの]：

- become more aware of the importance and value of knowing different languages;
- value and promote cultural diversity;
- reflect on and evaluate ways in which they learn;
- develop responsibility for their learning;
- build up knowledge and understanding.

上記から分かるようにCEFRが提唱する複文化・複言語主義と行動主義とが明確に示すことで気づきを生み出すだけでなく、メタ認知力を養うことができるよう作られている。本研究で参考にしたのはジュニア版なので7~11歳用ではあるが、日本人学習者には大学生まで使用できる内容になっている。

使用方法としては、Biographyはできるだけ頻繁に書かせることで自分の学習を振り返らせ、Dossierは学期最初から使用させ学期ごと、年ごとに進歩を感じさせられるようにする。Passportは学期末や年度末などに記入させる、また指導の際はきちんと時間を取り、定期的に取り組みさせることが大事であると述べている(CiLT, 2006:6-13)。

ポートフォリオは日本の教育界でも学習の記録として使用の機運が高まっている(JACET教育問題研究会, 2010; 西岡, 2011; 高浦, 2001)。本研究で使用したポートフォリオとはCouncil of EuropeがCEFRの具現化を目的に作成したEuropean Language Portfolio(以下「ELP」)を基にして科研チームと関連分野に詳しい方たちから助言を得て作成したものである²。筆者らが研究材料としてこれを基にした理由は、国際社会で活躍できる人材育成ならば国際標準であるCEFRとケンブリッジ英検、それと直結したELPを用いることで評価基準が統一されると考えたからである。

一方、ELPをそのまま日本の学校現場で使用することは難しいと考え、様々な研究を参考に本来の目的が遂行できるものを目指しポートフォリオ(資料)を作成した。しかし「授業内容とCan Doリストのつながりが見えにくい」、「半年に1回では時間的に間が空きすぎる」という意見が研究協力校からの質問紙に複数記載があった。これを受けて、学習の記録としてのユニットごとのポートフォリオの使用を各協力校に提案し検討してもらったが、中学校では諸事情によりユニットごとは使用しないこととなった。

Ⅲ. 先行研究

本章ではポートフォリオの効果について行われた先行研究について述べる。まず、大学生を対象としたCan Doリストの有効性に関する研究(米田・西村・細川, 2012)では、学力低群の英語力向上に効果があったが動機は下がったと示された。次に、大学生学力低群を対象とした細川・西村(2013)の研究では、ポートフォリオを用いた研究では動機づけにはやや効果があるが、英語力向上には効果があるとは断定できないと示された。大学生学力高群を対象とした米田・西

村(2013)の研究では、動機づけおよび学力に対する効果はみられなかったものの、異文化間接近回避傾向(異文化背景を持った人と関わりを持つとしようとする傾向)が強いグループにおいては、ポートフォリオを使用しないと英語力低下に繋がるということが示された。上記いずれの研究からも大学生の英語学習への動機づけや学力向上に対するポートフォリオの効果は明確には示されなかった。

高校生を対象にした研究(米田・西村・細川, 2013)では、学習意欲への影響についてユニットごとと簡略版の2種類のポートフォリオを用いた実験群と、簡略版のみを持たせた統制群の比較を行った。その結果、両群の英語力では一校(A校)では有意な差が見られたが、もう一校(B校)では見られなかった。一方、有益感等を見ると、教師による指導介入があったA校のほうが生徒の有益感も記入率もB校より優位に高いという統計結果となり、教師による指導介入が鍵になるという示唆が得られた。

教科として英語を学んでいる私立小学校6年生を対象とした研究(米田, 2013)では、ポートフォリオを見ると英語学習の意欲が湧くかという質問に対し、簡略版のポートフォリオでは「はい」と「いいえ」がともに46%であったが、ユニットごとのポートフォリオについては「はい」が71%となり、細かいステップを表示したほうが、学習意欲が湧くという結果になった。

本論では以上の先行研究に含まれていない学校種である中学校に焦点をあて、ポートフォリオの指導の効果学力および動機づけについて検証していく。

Ⅳ. 方法

1. 参加者

石川県内の公立中学校A校(148名)、千葉県内の公立中学校B校(38名)、合計186名の生徒であった。

ポートフォリオの記載状況確認については、A校215名であった。教員は、A校及びB校の英語担当教師各1名、合計2名であった。

2. 時期

調査は2011年度～2013年度(参加者の中学1

年生～中学3年生）3年間の夏と春の半年ごとに実施された。

3. 材料

3.1. 学力テスト、英語に関する質問紙とポートフォリオ

学力テスト（Cambridge English: StartersとMovers（別名Young Learners English（以下「YLE」））と英語学習への動機づけと国際的志向性およびポートフォリオの有益感等を尋ねる質問紙を用いた。また教員には調査実施後聞き取り調査を行った。

質問紙は2011年度の項目に基づいて修正を行ったため、本論では2012年度、2013年度実施の質問紙結果のみ分析および考察を行う。

3.2. 学力テスト：Young Learners English

本研究では学力と時間的制約（中学校では授業1コマ原則50分）を踏まえて、授業担当教師にレベルを選んでもらった。YLEは本来7～12歳用であるため、中学生にとっては年齢的に不相応である。しかし、年齢相応のテスト（Main Suite）は最低A2（Key English Test（以下「KET」））であり、しかもリーディング・ライティングテストの所要時間は70分で授業時間枠を超過してしまう。参加者の学力および時間的制約等を踏まえて、総合的に検討した結果、両校とも中学1年生、2年生ではYLEのStarters、3年生ではMoversとし、テストはReading & WritingのみでSpeakingとListeningは実施しないことになった。本来は4技能を調査することが理想であるが、授業時間確保や学校行事等協力校の事情と、リーディング・ライティングのテスト結果が4技能の学力の指標となるというYoneda and Hughes (2011)の研究を踏まえ、今回はリーディング・ライティングのテストのみ実施した。

3.3. 英語とポートフォリオに関する質問紙

学力テストと同時期に、英語学習への動機づけ、英語コミュニケーションへの懸念、国際的志向性およびポートフォリオの使用に関する状況や有益感に関する、全41項目を含む質問紙を用いた。回答方法は5件法である。

英語学習への動機づけに関しては「英語学習動機」と「英語コミュニケーションへの懸念」の12項目、国際的志向性に関する質問は22項目、その他はポートフォリオの使用状況や有益感に関する質問であった。

3.4. ポートフォリオ

同一のポートフォリオ（資料）を全参加者に配布した。

4. 実施手続き

本来ならば実験群と統制群に分けて行うべきところであるが、毎年クラス替えがあり3年間同じグループを維持することは事実上不可能であるため、参加者全員にポートフォリオを配布してもらい、できるだけ機会を設けて指導をしてもらうように依頼した。協力校の事情から、両校とも授業中に指導記入を行うことは難しく、半年ごとの調査時に書かせては教師が回収するという方法になった。

5. 回収方法

調査材料の配布および回収については、実施要項を添付して調査協力校に郵送または直接手渡しで配布し、各学校で実施してもらった。終了後は郵送または手渡しで回収を行った。

6. 教師への聞き取り調査

調査実施後にA校、B校の担当教師各1名にポートフォリオの指導・効果・長所・課題などを対面または電話にて聞き取りを行った。

7. ポートフォリオ記入状況および内容の確認

2013年の最終時に3年間使用したポートフォリオを回収し、記入率や内容を確認した。

V. 結果³

1. 学力調査結果

3年間の間にStarters（CEFRのPre-A1レベル）、最終年度にMovers（CEFR A1レベル）を実施した。2種類の異なるテストを実施するため、換算が必要となった。しかし、テストの実施団体（UCLES）では公式テスト（4技能）の15点満点中10～11点、つまり7割取れていれば次のテストを受ける準備を始める力があるとし記載されていない（UCLES, 2014）。一方、Main SuiteのKET for schools（CEFR A2）の“Understanding your Statement of Results”（UCLES, 2011）では、100点中9割取れていれば“Pass with Distinction”でCEFR B1の証明書、7割ではA2の証明書が出されると記載されている。これらの情報に基づき、最善ではないものの一定の目安になると判断し、本研究ではStartersの得点に「7/9」を乗じることによって

Moversの得点に換算するという方法を取ることとした。

Movers (Startersについては変換後)のテスト得点について、中学校の種類ごと・測定時期ごとに平均値を算出し、図1に示した⁴。

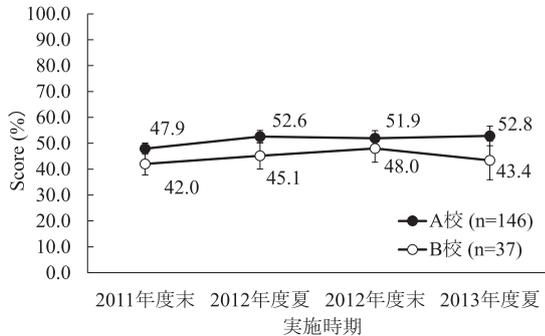


図1 テスト得点の変化

中学校の種類と測定時期を要因とした2要因の分散分析を行った結果、中学校の種類と測定時期の主効果が有意であった(中学校の種類の主効果: $F(1,181) = 5.7, p < 0.05$; 測定時期の主効果: $F(3,543) = 5.3, p < 0.01$)。測定時期の主効果について多重比較を行ったところ、1回目のテスト得点に比べ、2回目、3回目の特定が有意に高く4回目は他の時期と有意な差がないという結果であった。

2. 英語学習動機づけとコミュニケーションの懸念

英語学習動機づけの得点(5点満点)について平均値を算出し(図2)、テスト得点と同様の分析を行ったところ、測定時期の主効果と交互作用が有意であった(測定時期の主効果: $F(2,368) = 7.4, p < 0.001$; 交互作用: $F(2,368) = 5.3, p < 0.01$)。測定時期の主効果から3回目が前の時期よりも有意に高いことが示されているが、交互作用についてより詳しく検討してみると、特にB校において3回目が前の時期よりも有意に上がっていることが示された。

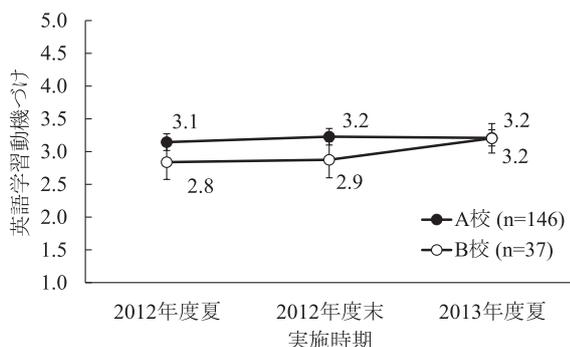


図2 英語学習動機づけ得点の変化

同様の分析をコミュニケーションへの懸念(図3)についても行ったが、有意な効果は得られなかった。

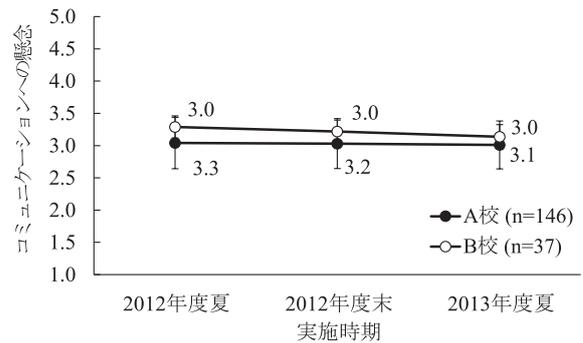


図3 コミュニケーションへの懸念得点の変化

3. 英語学習動機づけの群分けによる分析

2012年度夏の英語学習動機づけ得点を用いて、低、中、高の3群に分割を行った。低群は英語学習動機づけが2.9点未満の者であり、65名であった。中群は英語学習動機づけが3.5点未満の者であり63名であった。そして、高群は英語学習動機づけが3.5点以上の者であり58名であった。

3.1. 英語学習動機づけの群ごとのテスト得点の変化

テスト得点について、上記の英語学習動機づけの3群と測定時期ごとに平均値を算出し、図4に示した。そして、英語学習動機づけの群(3群)と測定時期(3回)の2要因の分散分析を行った。その結果、群の主効果のみが有意となった(群の主効果: $F(2,183) = 15.1, p < 0.001$)。多重比較の結果、英語学習動機づけ低群に比べ中高群は測定時期に関係なくテスト得点が高いということが示された。



図4 英語学習動機づけ群ごとのテスト得点の変化

3.2. 英語学習動機づけの群ごとの国際的志向性の変化

国際的志向性とは、日本において「英語」が象

徹する「漠然とした国際性」、つまり国際的な仕事への興味、日本以外の世界との関わりをもとうとする態度、異文化や外国人への態度などを包括的にとらえたもので、①国際的志向性が英語の学習意欲に結び付くこと、②国際的志向性が高いと英語でコミュニケーションを開始する傾向が強いという(八島, 2004)。

本研究ではポートフォリオにより国際的志向性に変化が生じるか否かを確認するため、動機関連の測定測度として、物井(2009)において使用された国際的志向性尺度22項目と調査対象の英語学習への動機を測定する12項目の尺度を用いた。国際的志向性尺度は八島(2004)により4つの下位尺度で構成されることが想定されているため、「異文化友好オリエンテーション」(4項目)、「国際的職業・活動への関心」(6項目)、「海外の出来事や国際的問題への関心」(5項目)、「異文化間接近一回避傾向」(7項目)の下位尺度ごとに得点化を行った。まず、逆転項目の得点を逆転させたのち、各項目の得点を合計したものを項目数で割り、それぞれの得点とした。

国際的志向性は4つの因子(異文化友好オリエンテーション、国際的職業・活動への関心、海外での出来事や国際的問題への関心、異文化間接近一回避傾向)に分けて得点化を行い(5点満点)、テスト得点と同様の分析を行った。

異文化友好オリエンテーション(図5)についての結果は、群と測定時期の主効果、および交互作用が有意であった(群の主効果： $F(2,183)=47.4, p<0.001$ ；測定時期の主効果： $F(2,366)=4.7, p<0.001$ ；交互作用： $F(4,368)=4.1, p<0.01$)。交互作用について詳しく検討してみると、動機づけの低、中、高群の順に異文化友好オリエンテーシ

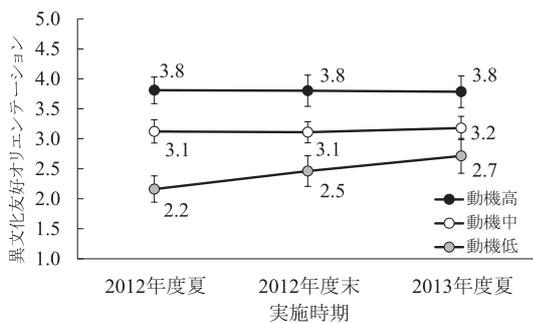


図5 英語学習動機づけ群ごとの異文化友好オリエンテーションの変化

ンの得点が高いが、動機づけ低群のみ測定時期の影響が示され、1回目より2回目、2回目よりも3回目に有意に得点が上がっていることが示された。

次に国際的職業・活動への関心(図6)についての分析の結果、群の主効果と交互作用が有意であった(群の主効果： $F(2,183)=18.7, p<0.001$ ；交互作用： $F(4,368)=2.6, p<0.05$)。交互作用については異文化オリエンテーションとほぼ同様であり、動機づけが高い群ほど得点が高く、動機づけ低群において1回目と2回目の間に有意な差は見られないものの、3回目は他の時期よりも有意に得点が高いということが示された。

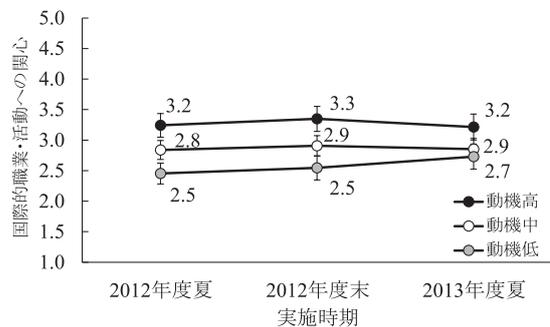


図6 英語学習動機づけ群ごとの国際的職業・活動への関心の変化

海外での出来事や国際的問題への関心(図7)に対する分析の結果、群と測定時期の主効果、および交互作用が有意であった(群の主効果： $F(2,183)=6.5, p<0.001$ ；測定時期の主効果： $F(2,183)=20.0, p<0.001$ ；交互作用： $F(4,368)=2.5, p<0.05$)。

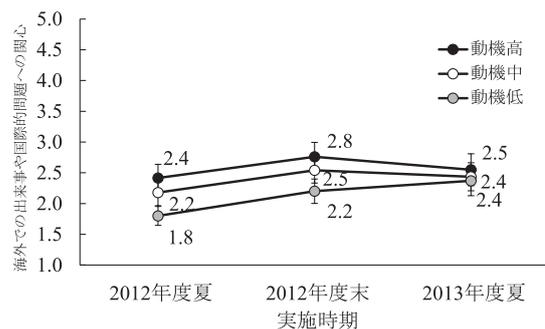


図7 英語学習動機づけ群ごとの海外での出来事や国際的問題への関心の変化

交互作用について詳しくみると、動機づけ低、中群において1回目よりも2回目、3回目の得点が高くなっているが、2回目と3回目の間には差がないという結果であった。動機づけ高群では3回目において2回目よりも有意に下がっていた。さらに群間の差についてみると、1回目、2回目において

は動機づけ低群が動機づけ中、高群よりも得点が低くなっているものの、3回目において3群の差は見られなくなった。

次に異文化間接近一回避傾向(図8)について分析を行った結果、群の主効果のみが有意であった(群の主効果： $F(2,183)=29.6, p<0.001$)。多重比較の結果、測定時期に関係なく動機づけ低群、中群、高群の順に得点が高いことが示された。

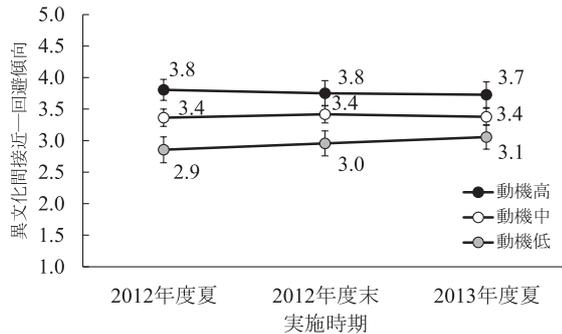


図8 英語学習動機づけ群ごとの異文化間接近一回避傾向の変化

4. ポートフォリオへの評価の群分けによる分析

2012年度夏におけるポートフォリオへの評価について質問に対する回答(5段階尺度)から中央値を算出し、3点以上を評価高群、3点未満を評価低群として群分けを行った。評価高群は130名、評価低群は56名であった。

4.1. テスト得点のポートフォリオの評価の群ごとの変化

テスト得点についてポートフォリオへの評価による群(高低群)と測定時期(3回)ごとに平均値の算出を行い図9に示した。2要因の分散分析を行ったところ、群の主効果が有意であった($F(1,184)=7.1, p<0.01$)。測定時期に関係なくポートフォリオ評価高群は低群よりもテスト得点が高かった。

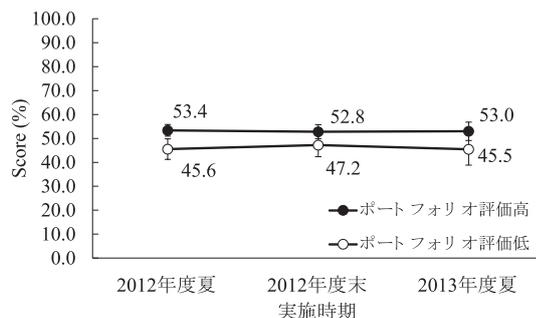


図9 ポートフォリオ評価高低群ごとのテスト得点の変化

4.2. ポートフォリオの評価の群ごとの英語学習動機づけの変化

英語学習動機づけの得点について同様の分析を行った(図10)。その結果、群と測定時期の主効果、および交互作用が有意であった(群の主効果： $F(1,184)=15.7, p<0.001$;測定時期の主効果： $F(2,368)=9.4, p<0.001$;交互作用： $F(2,368)=10.4, p<0.001$)。交互作用について詳しくみると、ポートフォリオ評価高群は測定時期により得点に変化は見られないが、評価低群については1回目に比べ2、3回目は得点が有意に上がっていた(2回目と3回目の間に差はない)。また、評価高、低群の間の差については、1回目2回目において評価高群の方が有意に得点が高いものの、3回目においては両群の間に有意な差は見られなかった。

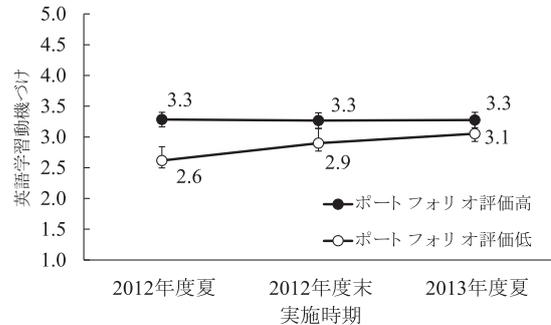


図10 ポートフォリオ評価高低群ごとの英語学習動機づけの変化

コミュニケーションへの懸念についても同様の分析を行ったが、有意な効果は得られなかった(図11)。

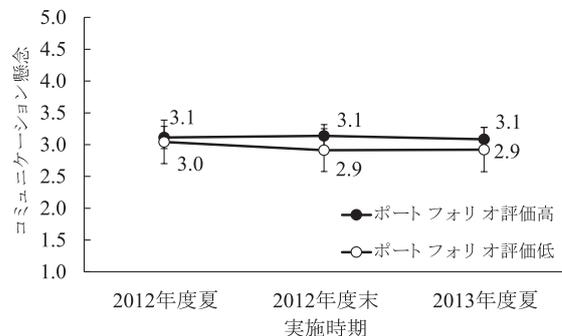


図11 ポートフォリオ評価高低群ごとのコミュニケーションへの懸念の変化

4.3. ポートフォリオの評価の群ごとの国際的志向性の変化

国際的志向性は4つごとに分析を行った。まず、

異文化オリエンテーション（図12）について同様の分析を行ったところ、群と測定時期の主効果、および交互作用が有意であった（群の主効果： $F(1,184)=17.7, p<0.001$ ；測定時期の主効果： $F(2,368)=12.1, p<0.001$ ；交互作用： $F(2,368)=12.2, p<0.001$ ）。交互作用について詳しくみると、評価高群においては測定時期で変化が見られないものの、評価低群では測定時期が進むにしたがって有意に得点が上昇していた。また、1回目と2回目においては両群の間に有意な差があるが、3回目においてはその差が有意でなかった。

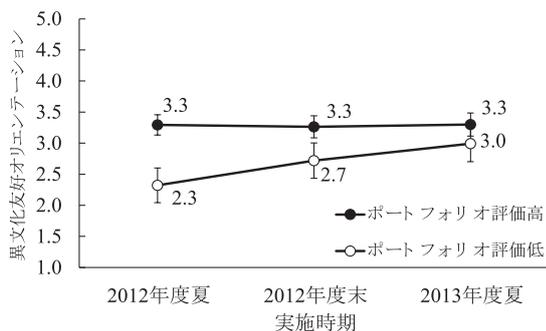


図12 ポートフォリオ評価高低群ごとの異文化オリエンテーションの変化

次に、国際的職業・活動への関心（図13）についての分析の結果、測定時期の主効果と交互作用が有意であった（測定時期の主効果： $F(2,368)=3.8, p<0.05$ ；交互作用： $F(2,368)=3.1, p<0.05$ ）。交互作用について詳しくみると、ポートフォリオ評価低群においてのみ測定時期の単純主効果が有意であった。ただし、この単純主効果の多重比較においては有意な差が得られなかった。群間の差については測定時期の1回目においてのみ両群の間に有意な差があるが、2回目以降においては有意な差は見られなかった。

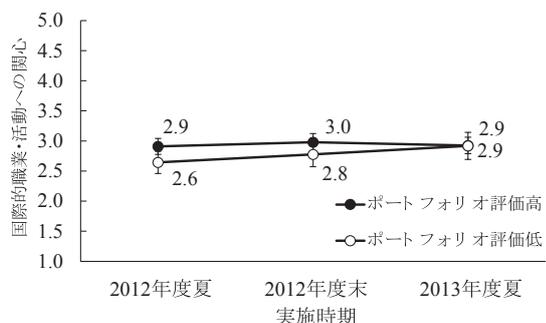


図13 ポートフォリオ評価高低群ごとの国際的職業・活動への関心の変化

次に、海外での出来事や国際的問題への関心（図14）について分析した結果、群と測定時期の主効果、および交互作用が有意であった（群の主効果： $F(1,184)=8.0, p<0.01$ ；測定時期の主効果： $F(2,368)=23.8, p<0.001$ ；交互作用： $F(2,368)=3.4, p<0.01$ ）。交互作用について詳しくみると、1回目においては両群の間に有意な差が存在するが、2回目以降は有意な差がみられなくなった。測定時期による変化については両群ともに1回目より2、3回目の方が高くなっていった（2回目と3回目の間に有意な差はなかった）。

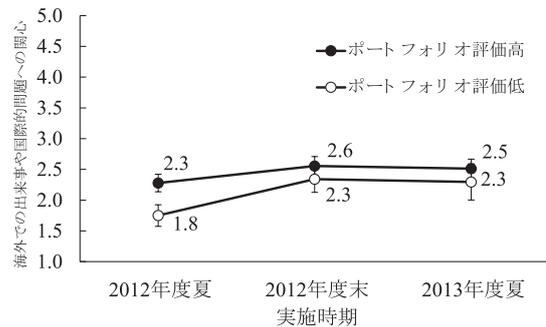


図14 ポートフォリオ評価高低群ごとの海外での出来事や国際的問題への関心の変化

最後に異文化間接近一回避傾向（図15）について分析を行った結果、群の主効果のみが有意であった（群の主効果： $F(1,184)=7.8, p<0.01$ ）。測定時期に関係なく、ポートフォリオ評価高群は低群よりも得点が高いことが示された。

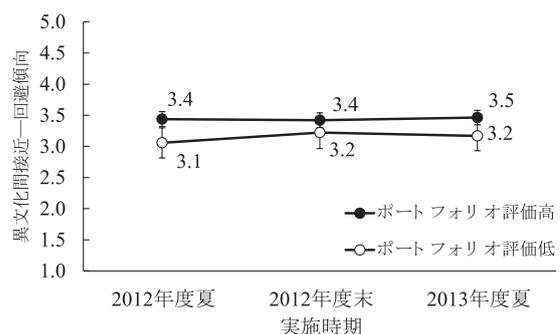


図15 ポートフォリオ評価高低群ごとの異文化間接近一回避傾向の変化

5. 教師への聞き取り調査結果

ここで、3年間最終時の2013年度末に行なった、両協力校の英語担当者に現場からみたポートフォリオの効果や長所・短所・導入するための改善点等について述べる。聞き取り調査は対面・電話で

行った。内容は以下の通りである⁵。両校とも長所はあるとは思ふものの、効果は感じていないというのが正直な感想であった。

A校

- ①やる気のある生徒にとっては英検など記載する欄があり、今後こうなりたいと思えて有効だったと思う。
- ②生徒に持たせるとなくすので教師が保管した。半年に一回の調査時にしかポートフォリオを見ないので、生徒にとっては「ああ、これか」と思い出す感じだと思う。
- ③指導にポートフォリオを取り入れるならば、単元ごとであれば10時間に1回とかになるので可能だと思う。
- ④今後Can Doや自律した学習者の育成と考えれば、ファイルにいつも入っていていつでもすぐに見られるようになっていけば良いと思う。

B校

- ①3年間行ったが、ポートフォリオの成果は感じない。ポートフォリオが日常的ではないので、できることのチェックを日常的にできると良い。
- ②自分のレベルに○をつけることになっているが自己評価と実際の学力との間にかい離がある。文章だけだと分かりにくい。判断基準があいまいである。
- ③学内ですでに教科書準拠の評価カードを自分たちで使っている。教科書準拠のユニットごと、パートごとのCan Doになると使いやすい。
- ④海外の提携先との交流を地域での取り組みを昔から行っており、小中高の希望者が参加している。2013年度は小・中・高生8名が渡航した。かつては、この取り組みと英語を関係づけるため、手紙を書き「共通語は英語だからこれからがんばろう」という工夫を英語科として行った時期もあったが、今は途絶えている。子ども達は提携先のみ興味があり、英語には興味がない。
- ⑤ALTは週に2回来ており、全学年に参加している。

6. ポートフォリオ記入状況および 記載内容について

2013年度の最終調査時にポートフォリオの記

入状況を確認するために回収を行った。A校232人の在籍者中215名分の回収ができたが、B校は諸事情から回収ができなかった。統計分析ではデータ欠損がある参加者は抜いたが、この節では記入状況と記載内容をできるだけ多く確認するために、回収できた215名について述べていく。BiographyとPassportについて3段階の数値で評価した⁶。評価基準は「3」が内容・分量とも十分に記載されている「2」内容・分量に不満が残るが記載されている「1」ほとんど記載されていない(1行のみや乱暴な文字で読めない等)である。V章で述べた上記のポートフォリオの使用に対する評価の分析結果からすると未記入等が多いのではないかと推測したが、平均点は2.3で、丁寧かつ詳細な記述が多かった。図16は実際の記入例(3点)に基づいて筆者が書き直したプロトタイプである。3点をとった生徒のポートフォリオは、自分の学習の仕方や異文化・異言語との出会い、苦手なことについて具体的な記載が見られ、Can-Do リストも丁寧かつ自分の英検取得級に見合ったものを書き込んでいた。これら以外にも「(英語勉強する理由は)義務教育だからです。[()は筆者]」、「長文ができない」、「単語は当て字で覚える」など自分の学習スタイル等を言語化できている生徒が多く見られた。

7. 考察

本調査では、A校とB校が146名と37名という人数に大きな差異があり、単純比較することはできないものの、これを踏まえた上で、リサーチクエスション(RQ)に沿って考察していく。

7. 1. RQ 1: ポートフォリオを使用することで 学力・動機づけおよび国際的志向性に どのような変化があらわれるか

まず学力であるが、文科省が中学校レベルで到達目標とするA1に両校とも到達しなかった。両校の結果を比較すると、A校がB校よりも3年間とも優位に高かった。その背景として、A校は英語特区として小学校3年生より教科として英語が毎週1時間入っている地域である一方で、B校は5、6年生のみの外国語活動を実施している地域であり、小学校英語が中学校での学力に影響した可能性があると考えられる。2013年度夏(3年次夏)



図16 3年間使用したポートフォリオ記入のプロトタイプ

に下がった理由としては、これまで慣れてきた Starters (CEFR Pre-A1) から Movers (CEFR A1) になり、慣れたテスト形式とは大きく変化したと同時に、内容も難化したことが原因と考えられる。もし3年次春に実施できていたら、テスト形式に慣れているため、異なった結果になった可能性も考えられる。

次に、動機づけの観点から学力・国際的志向性についてみていく。動機づけ高群は学力テスト得点が高く動機づけ低群は学力テスト得点が高く、その差異は3年次まで継続した。この結果は一般的通念の追認となる。国際的志向性についてみると、異文化友好オリエンテーション、国際的職業・活動への関心、異文化間接近回避傾向については群ごとの差異が有意であり、動機づけが高いほどこれらに関心があることが示された。一方、海外での出来事や国際的問題については、どの群も数値が低くなった。一方、3群とも3年生夏にはほぼ変わらなくなったことについては、今回の調査ではその理由を特定できなかった。今後解明する必要がある。

次に、ポートフォリオに対する評価から学力と学習動機づけを見ていく。評価尺度が5段階尺度

であるから、中点が3点のところ、3.3で高群となるという結果から、参加者全体の評価が高くなかったことが分かる。まず学力結果との検証から、評価高群のほうが低群よりも高かったことから、評価高群は、ポートフォリオにおける振り返りや目標立てを日ごろから行っており、それが学力とつながっている可能性があると考えられる。次に動機づけについてみると評価低群が高群と同点になっている。今後この背景を探る必要がある。

上記の検証結果から、「RQ1: ポートフォリオを使用することで学力・動機づけおよび国際的志向性にどのような変化があらわれるか」に対し、今回の結果からは低群には「動機づけ」および国際的志向性のうち「異文化オリエンテーション」に効果がみられたものの、高群や他の要素には変化が生じなかったと考えられる。

7.2. RQ1: ポートフォリオを中学校に導入する意義と課題は何か?

今回の調査ではポートフォリオ評価の中央値が5段階尺度の3点となった。この得点が低いことは、同様の調査を実施した他の学校種の中央値(小学生3.8, 高校生4.0, 大学生4.3)との比較から分かる(「科学研究費助成事業 研究成果報告書」基

盤研究C 23520765, 2014)。一部の小学生や大学生は、教科書や授業に関連付けて実施されてきたので評価の数値が高かったことは容易に推測できるものの、中学校と同じように授業と関連付けられないまま実施した高等学校の4.0と比較して、1.0の差異が出たことを考えると、高等学校は本人に持たせるようにしたこと、大学受験を目の前に自己評価や学習方法などを考えることが重要だという意識づけになったが、中学生にはそのように作用しなかったということが理由として考えられる。一方で、きちんと記入され、自己省察を行い目標が記載されているポートフォリオと今回の調査結果の不一致の原因がどこかにあるかは特定できなかった。

RQ2に対する答えは、指導者への聞き取りアンケートにもあるように、教科書に準拠させたポートフォリオを作成することが鍵となると考えられる。それによって、指導者にポートフォリオの意義を理解してもらうことにつながるとともに、指導者が別々のものを関連付けるという工夫をする負担が軽減されるとともに、教科書に沿っているという明確な位置づけにより、使用する意義が指導者に生まれる。教師の影響は先行研究にも示されている通り、教師がその存在に意義を認めることで、これが生徒に伝わると考えられる。

今回の調査結果は、ポートフォリオが自律した学習者の育成に有効であるという先行研究(投野, 2013)と必ずしも一致しなかった。その要因はポートフォリオの位置づけと指導であると考えられるが、今後継続して検証する必要がある。

VI. まとめ：成果と課題

本研究の目的は、中学生を対象に英語学習を促進するというポートフォリオの英語学習における効果を検証するとともに、英語学習に対する意識を把握し中学校現場への導入について検討することであった。「ポートフォリオを使用することで学力・動機づけおよび国際的志向性にどのような変化があらわれるか」、「ポートフォリオを公立中学校に導入する意義と課題は何か」というリサーチクエスチョンに基づき、European Language Portfolio (ELP) 等を参考に作成したポートフォリオを用い調査を行った。

分析の結果、学力・動機づけ・国際的志向性においてポートフォリオ評価高群の方が低群より有意に高い結果となった。一方、結果を詳細に見ていくと国際的出来事に関する意識の低さが際立つことが分かった。また、ポートフォリオの導入については、自己省察を行うことの意義はあるものの教科書準拠ではないという位置づけが課題となることが教師への聞き取りから分かった。以上から分かるように、ポートフォリオの有効性を実質的なものにするための課題が浮き彫りになった。

本研究の参加者数が少ないことや地域が限定されているため今回の結果を一般化することはできない。その一方、国際社会で活躍できる日本人の育成につながる英語教育において、世界標準(CEFR)に基づいたポートフォリオの使用について、北陸と関東という全く離れた地域の公立中学生に実施できたこと、客観的指標に基づき多角的に検証でき、今後への示唆が得られたことは、本研究の成果と言える。今回の調査で得られた結果をさらに修正・発展させることにより、今後求められる英語力の涵養に貢献したい。

謝辞

本研究は平成23年度科学研究費助成事業基盤研究(C)課題番号23520765の研究の一部である。本研究にご協力くださった協力校の先生方をはじめ、ポートフォリオの改訂に助言いただいた高田智子氏、菊池優子氏、市川容子氏に心より感謝を申し上げる。

以上の方々のご尽力がなければこの研究は遂行できなかった。心からお礼を申し上げる。

<引用文献>

- Cambridge English Language and Assessment (UCLES). (2013a). *Exams by CEFR Level*.
<http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/cefr/cefr-exams/>
 2013年8月15日検索
- Cambridge English Language and Assessment (UCLES). (2013b). *Global Recognition*.
<http://www.cambridgeenglish.org/recognition/> 2013年8月15日検索
- Cambridge English Language Assessment (UCLES). *Results*

- and awards for Cambridge English: Starters (YLE Starters) 2014年
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/starters/results/> 2014年10月12日検索
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. 2012年8月検索
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- 橋本 重治『新・教育評価法総説』下巻 金子書房 1983年 ISBN:978-4760890521
- 拝田 清「日本の大学言語教育におけるCEFRの受容—現状・課題・展望—」『科学研究費補助金 基盤研究B 研究プロジェクト報告書「EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究」』2012年 93-103頁
http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/_userdata/haida2.pdf 2012年8月15日検索
- 細川 真衣・西村 洋一「Can-Do リストは英語が苦手な日本人大学生の英語力向上と動機づけに効果を与えるか」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第5号2013年, 303-312頁
- 今井 美登里「第2章 授業が変わる—チュートリアルの実践—」桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編著『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル—』凡人社 2007年 24-77頁 ISBN:978-4893586438
- JACET 教育問題研究会(編)『英語教職課程履修ポートフォリオ』(試用版, 2010~2011年度)2010年
- 国際ビジネスコミュニケーション協会『英検取得者のTOEICスコア』2012年
http://www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/TOEIC-STEP_2001.pdf 2012年8月26日検索
- 文部科学省『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』2002年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#houshin
 2014年10月13日検索
- 文部科学省a「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~」2011年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/07/13/1308401_1.pdf 2012年8月26日検索
- 文部科学省b「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 参考資料」2011年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/07/13/1308401_2.pdf
 2012年8月26日検索
- 文部科学省「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」2013年
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afiedfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf 2014年5月10日検索
- 文部科学省「初等中等教育段階における外国語教育に関する資料」2014年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2014/02/28/1344661_02.pdf 2014年10月10日検索
- 物井 尚子. 「小学生を対象とした情意尺度の開発(2)」『東京純心女子大学紀要』第13号 2009年, 27-36頁
- The National Centre for Languages (CiLT). *European Language Portfolio: Teacher's Guide*, Third Edition. 2006年
- 日本英語検定協会「英検とCEFRとの関連性について研究プロジェクト報告」2012年
<http://www.eiken.or.jp/forteachers/data/cefr/cefr03.html>
 2012年8月26日検索
- 西岡 加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 新たな評価基準の創出に向けて』図書文化 2011年, ISBN: 978-4810034073
- 岡 秀夫・三好 重仁・川成 美香・笹島 茂・高田 智子「CEFR japan構築を旨として」『第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基盤研究』平成16年度~平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書 1-67頁
- 高浦 勝義『ポートフォリオ評価法入門』明治図書 2001年, ISBN: 978-4181692087
- 投野 由紀夫(編)『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店 2013年, ISBN: 978-4469245783
- University of Cambridge ESOL Examinations (UCLES) *Understanding your Statement of Results, Key English Test (KET) for Schools, CEFR A2*. 2011年
<http://www.cambridgeenglish.org/images/23394-ket-schools-understanding-statement-of-results.pdf>
 2014年10月12日検索

八島 智子『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点—』関西大学出版部2004年
ISBN: 978-4873543949

吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004)『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京:
朝日出版社 ISBN:978-4255002934

米田 佐紀子・西村 洋一・細川 真衣「Can-Do リストは日本人大学生の英語力と動機づけに影響を与えるか」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 研究紀要』2012年, 第4号 93-103頁

米田 佐紀子・西村 洋一「日本人大学の英語学習における学力と動機に関するポートフォリオの有効性の検証」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 研究紀要』2013年, 第5号 203-215頁

米田 佐紀子「Can-do リストでつながる英語教育 小学校の事例報告—北陸学院小学校における事例—」『外国語教育フォーラム—金沢大学外国語教育論集—』第8号 金沢大学外国語教育研究センター 2014年, 5-13頁, ISSN 1884-2356

米田 佐紀子・物井 尚子・西村 洋一・細川 真衣・ヒューズ・ジェイソン『科学研究費助成事業 研究成果報告書』基盤研究C 23520765, 2014年

Yoneda, S. & Hughes, J (2011). A Research Toward Establishing Hokuriku Gakuin Standard Using a Global Standard—An Investigation into the Growth of Japanese Students' English Abilities from Primary through Tertiary Education—.『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 研究紀要』第3号 99-110頁

<注>

¹ 本論文で UCLES と略される団体は2013年に University of Cambridge ESOL Examinations から Cambridge English Language Assessment へと名称を変更したが, 略称は UCLES を継続使用しているため本論文でもそれに従う。

² 本研究は平成23年度科学研究費助成事業基盤研究(C)課題番号23520765によって行われたものである。ポートフォリオに携わった科研チームメンバーは米田佐紀子(代表), 物井尚子, 西村洋一, 細川真衣(以上分担者)であり, ポートフォリオの改訂の際に助言いただいた方々は, 高田智子氏, 菊池優子氏, 市川容子氏である。

³ 本章の1節~4節における統計分析およびそれに関する執筆は西村が担当した。

⁴ 図内のエラーバーは95%信頼区間を表している。図1~

図15まで全て同様である。

⁵ 聞きとった内容を筆者がまとめた。

⁶ Dossierについては確認ができなかったため, 本論文では記載していない。

資料：ポートフォリオ p.1-4（2つ折りにして使用するため左右頁が逆になっている）

3. my language passport 私の言語パスポート

このパスポートには次のものを記録します。

①裏ページの Can-Do リストで自分の今できることを知り、目標を立てましょう。

②外国語で出来るようになったこと、合格した検定などをそのレベルのところに書き込みましょう。

レベル	聞くこと	読むこと	会話 スピーチ	書くこと
C1				
B2				
B1				
A2				
A1				
Pre-A1				

③異文化体験や出会い

★CEFR とは Common European Framework of Reference for Languages の略で、日本語訳は「言語のためのヨーロッパ(参照枠)」です。これは外国語に関するヨーロッパ共通の枠組みで、現在、47カ国でこの考え方が取り入れられています。CEFR では、外国語能力を「出来る事」のレベルで分けています。外国語の授業や難易度も、ひとりひとり外国語能力も、すべてこのレベルで表すことができるようになりました。フランス人の X さんは英語は B1 レベル、母語が A1、といった具合です。オーストラリアの大学は C1 レベルがあれば入学許可、イギリスでも大学によって B1, B2 などで入学の目安としています

<主な参考文献>

・ Council of Europe. European Language Portfolio – Junior version: Revised edition. (英語および日本語版「私の言語ポートフォリオ」). English Time 1 & 2. Magic Time 1 & 2. Oxford University Press. (first edition). University of Cambridge ESOL Examinations. 2007. Cambridge Young Learners English Tests Handbook, Starters, Movers, Flyers. 市島・大橋(2004). JACET 教育問題研究会(2011). 全米大外語協同研究センター (2011). 慶應義塾大外語協同研究センター(2006)年

School _____

Year _____ Class _____ No. _____ Name _____

My Language Portfolio (私の言語ポートフォリオ)

ここにはあなた自身の学習の進歩を記録していきましょう。

1. my language biography 言語経歴 学び方

①今までに学んだ外国語は、行ったことのある国、将来行ってみたい国は？

外国語を勉強する理由は？

②私の外国語の学び方 好きな暗記法やアクティビティ、苦手なことなど

③そのほか外国語で出来るようになったこと 例 ほしいものが言える。メールが書ける。サイトが読めるなどなど

2. my dossier 私の作品集

自分の書いた作文や手紙・スピーチ・日記などファイルにとじておきましょう。

page 1

STEP 英検	CEFR	聞くこと	現在	一年後	読むこと	現在	一年後	会話に参加すること 口頭で自己表現すること	現在	一年後	書くこと	現在	一年後
1級	C1	順序立ててわかりやすく構成されていなくても、長い話を理解でき、テレビ番組や映画が理解できる	14	14	色々な種類の高度な内容のかなり長い文を理解し、内容を把握できる	14	14	言葉にまらず、流ちょうに、また自然に自己表現ができ、目的に応じた柔軟で適切な言葉遣いができる	14	14	複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳しい文章を書くことができる	14	14
準1級	B2	自分の専門分野なら複雑な議論でも理解することができる (ニュースについてなど)	13	13	具体的または抽象的な話題の、複雑な文章の内容を理解できる 新聞記事や小説など	13	13	母語話者と自然にやり取りができ、いろいろな選択肢について長所や短所を説明して自分の意見を言うことができる	13	13	かなり幅広い分野の話題について、わかりやすく正確に、詳しい文章を書くことができる (レポートや感想文など)	13	13
準1級 2級	B1	メッセージの要点を理解でき、口頭または文字でまとめることができる (テレビ番組など)	12	12	文章を読んで、口頭でまたは文字で要約したり、翻訳したりすることができる (インターネットの文章や雑誌の記事など)	12	12	話し合いに参加して、自分の意見や考えを言ったり、それについて説明したりできる (授業で取り上げた問題など)	12	12	いろんなテーマについて、適切な文体で正確に自分の意見を述べる (作文など) 自分の経験や感想を手紙に書くこと	12	12
		よく知らないことから含んだメッセージを聞きとり、込められた気持ちを理解できる 知らない言葉の出る物語など)	11	11	よく知らないことから含んだ文章を読み、込められた気持ちを理解できる 外国の日常生活など)	11	11	本や映画のあらすじを説明して、自分の意見を言うことができる	11	11	形式的な 簡い文章とくだけた文章を、適切に使い分けて書くことができる (作文してものを貰ったりするなど)	11	11
		少し長いメッセージを聞きとり、その人の意見が理解できる 交流のある学校からのビデオメッセージなど)	10	10	少し長い文章を読み、そこに書かれている人の意見が理解できる (メールや手紙など)	10	10	前もって準備しなくても、会話の中で簡単な質問に答えることができる (テレビ番組や、読んだり聞いたりした物語など)	10	10	レポートや手紙を書いたり、自分の意見や考えを書くことができる (映画やテレビ番組についてなど)	10	10
2級 準2級	A2	過去や未来について話されていることが理解できる。休日にしたことや予定 (Lucy might come to the party) など。	9	9	少し長い文を読むことができる。過去、未来の出来事の違いがつか、(誰かの日 Lucy has forgotten where she put her pencil) など)	9	9	前もって準備すれば、自分で選んだ話題について短く意見を述べ、質問に答えられる (The bus may not come because there's a bit of snow.)	9	9	手紙を書いたり、情報を教えたり聞いたりする文を書くことができる (I finished my homework before I played soccer) など)	9	9
		少し長いメッセージでも、要点や簡単な意見を聞きとれる。好き嫌いについての話 (That smell makes me hungry) など。	8	8	少し長い文章でも、要点や簡単な意見を読みとれる。海外の友達が自分のこと (It's sunny, we go swimming) を書いた手紙など)	8	8	前もって準備すれば、自分で選んだ話題について短く話し、意見を述べることができる (That sounds like John. I think he's crying.)	8	8	身の回りのテーマについて、短い文章を書くことができる (自分自身について I have just eaten dinner など 3~4 文くらい)	8	8
		短いメッセージなら、要点やある程度の細かいことを聞きとれる。人や物についての説明など (What is your teacher like?)	7	7	友達や学校での一日について (You could invite Robert to the game) 短い文なら要点やある程度細かい事が理解できる	7	7	絵の色や形、好き嫌いを言うなど簡単な会話に参加して、自分の意見を言うことができる (I like red, so I take this shirt.)	7	7	身近なテーマについて何かを参考にしたり手紙でももらったりして、簡単なメールなど短い文 (Your sky is big, isn't it?) が書ける。	7	7
3級 4級	A1	短いメッセージなら大切なポイントが聞きとれる。電話の伝言 (How about going to the park tomorrow?) や天気予報など。	6	6	簡単な短い文章なら、要点を理解することができる。ハガキやメールの短く簡単なメッセージ (This is the dog I bought at the shop) など	6	6	簡単な質問に答えたり、身のあることについて話することができる。好きな食べ物や、趣味 (I am good at soccer) など。	6	6	何かを参考にしたり、友達に手紙でももらったりして、短い文 (Lots of people like here) を 2~3文 (ハガキや簡単なメモ) が書ける。	6	6
		身近な語句をある程度理解することができる。自分や家族 (My mother takes a bit)、学校のことなど。	5	5	身近な表現を読んで理解することができる。 (This is a dog / Your house is bigger than mine)、ペットについての文など。	5	5	簡単な質問に答えたり、身の回りのことなら情報を伝えることができる。学校 (The school starts at 8:15) やペットのことなど。	5	5	短い文をつや 2~3文が書ける。簡単な記入用紙の空欄に情報を書きこむことができる。名前や住所 (Kanazawa, Japan) など。	5	5
		身近な語句をいくつか理解することができる。先生の指示や、曜日、数 (She has two new animals) など。	4	4	身近な言葉を見つけて読むことができる。身の回りのもののラベル、目付や天気 (What was the weather like?) など。	4	4	単語や簡単な表現なら、言ったり繰り返したりすることができる。天気やあいさつ (I hope to see you again) など。	4	4	短い言葉や記号を書いたり写したりすることができる。住んでいる場所、年齢、数 (twenty-five) など。	4	4
5級	Pre-A1	身の回りの物についての文 (What is your name? This is a book) の文を理解することができる。	3	3	色 動物 物の名前 (bananas など) について (This is a desk など) の文を読むことができる。	3	3	色 動物など身の回りの物の名前についての (Do you like cats? など) 聞かれたら、(Yes/No や dog) など答えることができる。	3	3	絵を見て、This is a _____ などの文に動物の名前 (banana) を入れて文を書いて完成することができる。	3	3
		数 (3~60) や文房具 (pen, book)、家族関係 (He is my father.) などの文を理解することができる。	2	2	sun, hand など 3~4 文字程度なら色や物の単語の単語を読むことができる。	2	2	紹介の時の数 (3~60) や文房具の名前、家族関係 (my father) など絵や写真などを指しながら言うことができる。	2	2	pen, mat など 3~4 文字程度の単語を正しく書き写すことができる。	2	2
		数 (1~12) や tree, flowers, 形 (circle) など身の回りの物の名前を言われたら何を指しているか分かる。	1	1	アルファベットの大文字と小文字を読むことができる。	1	1	数 (1~12) や文房具 (pen, book)、形 (circle) など身の回りの物の名前を言うことができる。	1	1	アルファベットの大文字と小文字を正しく書き写すことができる。	1	1

