

英語能力到達度指標 CEFR-Jに基づく 高校生英語学習者の自己評価結果の分析 －アクション・リサーチによる授業改善における言語発達－

An Analysis of High School English Learners' Self-Assessment Based on CEFR-J
－Language Development through Instructional Improvement in Action Research－

村越亮治・江原美明

MURAKOSHI Ryoji and EHARA Yoshiaki

1. 研究の背景

小・中・高等学校で2020年度から順次実施される新学習指導要領(文部科学省, 2017; 2018)では、全教科共通の改訂の柱として、(1)まず「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)を明確化し、(2)そのために「何を学ぶか」(教育課程)を整理し、(3)「どのように学ぶか」(学習・指導の改善方法)について工夫することの重要性が示された。(1)の資質・能力はさらに、「知識および技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つに下位分類されている。高等学校外国語科では、外国語を使って何ができるようになるかを明確化するにあたり、他教科同様、育成すべき3つの資質・能力についてその内容が示されている。すなわち、「知識および技能」とは、音声・語彙・表現・文法・言語機能などに関する知識とそれらを実際に使うことのできる技能、「思考力、判断力、表現力等」とは、コミュニケーションの目的・場面・状況に応じて、見聞きした情報を理解・内在化しながら、外国語で表現したりやり取りしたりできる能力、さらに「学びに向かう力、人間性等」は、主体的、自律的に外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度を含むとしている。

この3つの資質・能力の下位分類は、外国語の学習を分析的に考察し、指導や評価の計画を練ることに資する一方、日常的・社会的文脈での外国語活用能力を実際に指導するには、さまざまな場面で遂行することを期待される具体的なタスクのイメージが、学校教育の段階ごとに明確に意識される必要がある。こうした経緯から、外国語教育における国際的な指標であるCEFR(Common European Framework of Reference for Language and Languages: Learning, teaching, assessment)が、外国語科の目標や言語活動の設定に参照され、それが、新学習指導要領解説に明記された(文部科学省, 2017, p. 7; 文部科学省 2018, p. 8)。この参照枠に基づき、従来4技能(聞くこと・読むこと・話すこと・書くこと)ごとに示された指導目標は、「話すこと(やり取り)」と「話すこと(発表)」に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」を加えた4技能5領域となり、それぞれに対応した目標とより具体的な言語活動が別立ての項目として例示されるに至った。

こうしたなか、CEFRを日本の英語教育環境により適応させた指標として活用すべく研究・開発が進められているのがCEFR-Jである。CEFR-J研究の端緒は小・中・高・大の連携を図る日本の英語教育改革に向けた報告(小池, 2007)の提言であり、その提言に基づき、2008年に本格的にその研究開発が始まった(投野, 2012; 2016, Tono, 2017)。CEFR-Jに関する解説書である投野(2013)には、日本人学習者の8割がAレベルである現状などを踏まえ、Pre-Aレベルの追加やA1からB2各段階の細分化(校

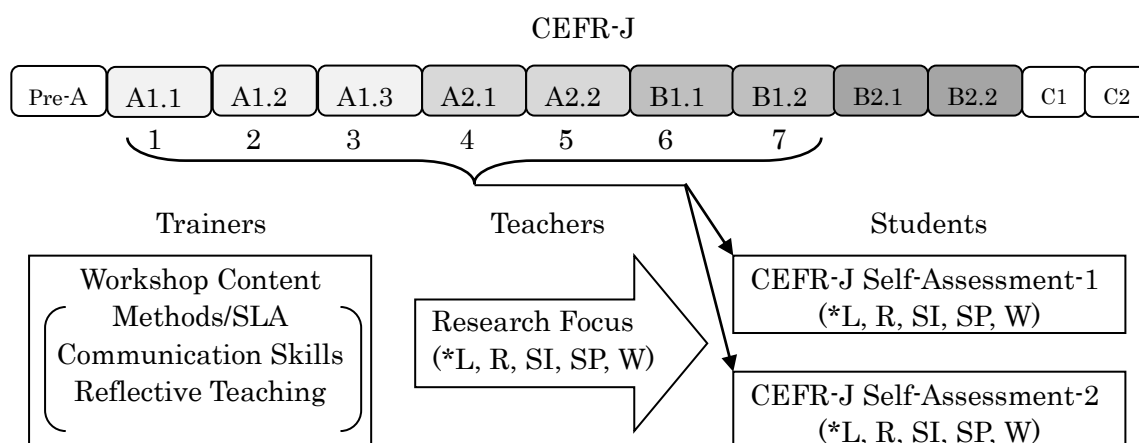
分かれ)によりCEFRの6段階をCEFR-Jでは12段階へと変更した経緯や、CEFR-Jの活用方法として(1)学習者に対する具体的で明確な目標提示、(2)教授者に対する俯瞰的な指導目標の提示、(3)評価者に対する共通の「評価基準」の提示などが挙げられている。

本研究では特に、(1)と(2)の活用方法に着目し、教師と目標を共有した高校生英語学習者が、年度当初と年度後半の2回、CEFR-Jに基づく調査用紙を用いて行った英語技能自己評価の結果を分析、考察する。

2. 教員研修におけるアクション・リサーチによる授業改善

本研究の対象となる高校生英語学習者は、筆者らの所属する機関が実施した2017年度中核教員研修(英語教育アドヴァンスト研修)の受講者15名の担当する生徒たちである。受講者は、1年間の研修プログラムの一環として、アクション・リサーチの手法(佐野, 2000; 2005)を用いた振り返りによる授業改善を行い、その際、特にどの技能に焦点をあてて指導の改善を行うかを決める。集合研修、所属校での研究授業(6月, 11月)に参加しながら、Moodleと呼ばれる学習管理システムによるe-ラーニングも併用してアクション・リサーチに取り組む。研修内容には、これまで本研修に関する研究から得られた知見、とりわけ、研修内容の授業実践への波及効果(江原・村越, 2016)や、この波及効果に大きく影響する同僚性問題(村越・江原, 2017)に対応した内容も含まれている。

図1は、研修における研修担当者(Trainers)、受講者(Teachers)、受講者の生徒たち(Students)の関わりと、CEFR-Jを用いた生徒たちによる英語技能自己評価との関係を、簡略化して示したものである。CEFR-Jの12段階のうち、Pre-A1とB2.1, B2.2, C1, C2を除いた7段階の指標を活用する。研修担当者(筆者らを含む)が扱う研修内容が受講者である英語教師に波及し、教師のアクション・リサーチの焦点と対応する指導改善が生徒の学びに波及すると仮定することができる。研修期間の前半(Self-Assessment-1)と後半(Self-Assessment-2)で、生徒の自己評価に進歩が見られれば、研修の妥当性評価としての活用も期待できる。



* L: Listening 「聞くこと」 R: Reading 「読むこと」 SI: Spoken interaction 「話すこと(やり取り)」
 SP: Spoken production 「話すこと(発表)」 W: Writing 「書くこと」

図1 中核英語教員研修の内容と高校生学習者によるCEFR-J自己評価

3. 研究設問

教員研修におけるアクション・リサーチによる授業改善に取り組んだ教師と、目標を共有した高校生英語学習者とが協働的な学びをすることによる変化を、CEFR-Jに基づく自己評価はどう捉えることができるのだろうか。CEFR-J 活用と研修効果の波及効果の検証という視点に鑑み、以下の研究設問を設定した。

研究設問1: CEFR-Jに基づく英語技能の自己評価調査用紙は、教師の指導の結果としての生徒の英語技能の発達を測る調査用紙として活用可能か。

研究設問2: 教師のアクション・リサーチにおける重点的指導技能と、生徒のCEFR-J自己評価の結果との間に関連性はあるか。

4. CEFR-Jによる高校生英語学習者の英語力自己評価

受講者には、授業中などに正式な時間を設けて、CEFR-J(A1.1～B1.2レベル)を使った、生徒による自己評価を実施してもらった。調査用紙に提示された各技能各レベルの2つの能力記述文について、生徒がその両方ともについて「できる」と判断した最上位の箇所を、その生徒のレベルとした(Appendix参照)。自己評価は、すべての技能について、授業改善前の5～6月と年度末(1～2月)に行われ、その2回の変化を比較・分析した。便宜的に、A1.1レベル:1, A1.2レベル:2, A1.3レベル:3, A2.1レベル:4, A2.2レベル:5, B1.1レベル:6, B1.2レベル:7という数値化を行い、受講者の教師には、その数値をスプレッドシートに入力してもらった。さらに、すべてのデータを見て、妥当でないと判断できるもの(明らかな過大評価・過小評価)を特定するスクリーニングを依頼した。比較・分析は、妥当であると判断され、かつ2回のデータがそろっている生徒のものを対象とした。対象データは、異なる学年、異なる英語力レベルの生徒からなる921名分となった。

文部科学省によるCEFRレベルでの目標設定は、中学校でA1～A2、高校1年でA2、高校2、3年でB1到達とされている(文部科学省, 2015)。さらにレベルを細分化しているCEFR-Jでは、中学校の初期段階でA1、中学校2、3年でA2(語彙レベルではA2前半)を適当な到達目標としている(投野, 2013)。今回の調査の人数分布を見ると、年度末のデータでも、すべての技能でそのピークはA2.1レベルにあり、Bレベルが依然かなり少なくなっている(図2, 3, 4, 5, 6)。先に述べたように、このデータには異なる学年(年齢)のものが不均等に混在しており(1年:29.2%, 2年:51.2%, 3年:16.5%)、英語力のレベルもさまざまであるため、ここではレベル別の分布や到達状況について論じるのではなく、9か月ほどの英語学習の成果としての自己評価の変化に着目した。当該データは、対応のある順序尺度のデータであるため、差の検定にはWilcoxonの符号付順位検定を採用し、IBM SPSS Statistics®で分析を行った。その結果、すべての技能の自己評価で有意な向上が認められた($p = .00$)。

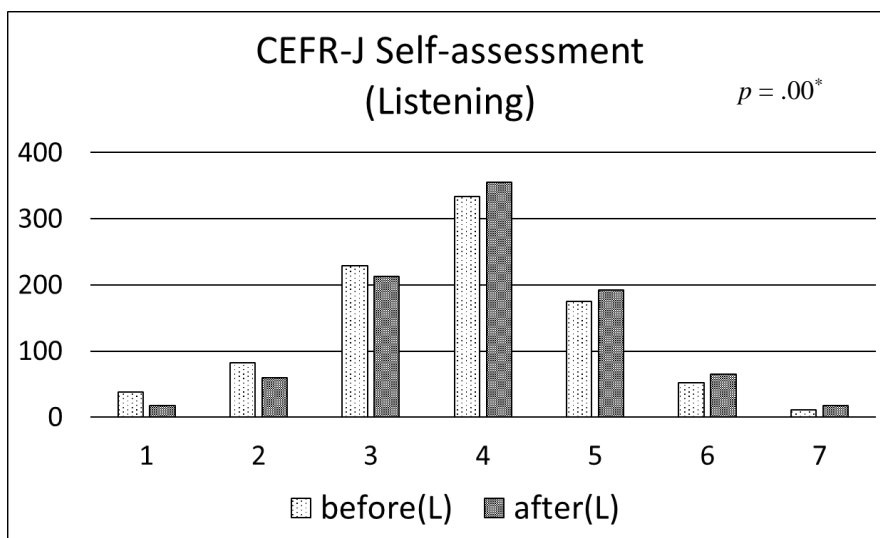


図2 自己評価の各レベル人数の変化:聞く能力(N=921)

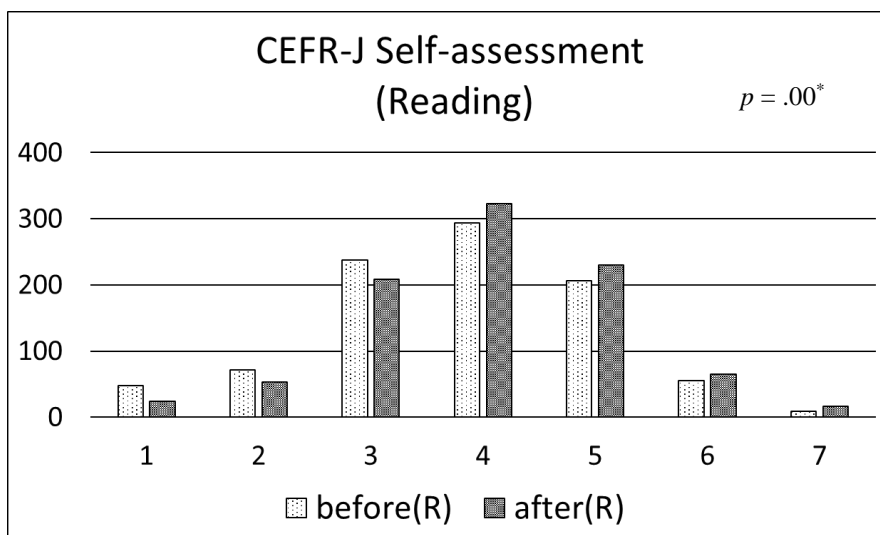


図3 自己評価の各レベル人数の変化:読む能力(N=921)

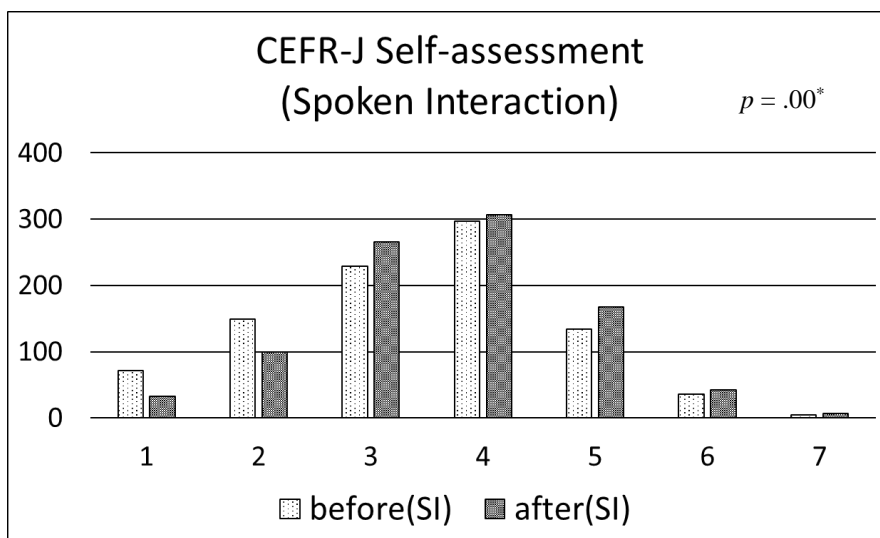


図4 自己評価の各レベル人数の変化:やり取りする能力(N=921)

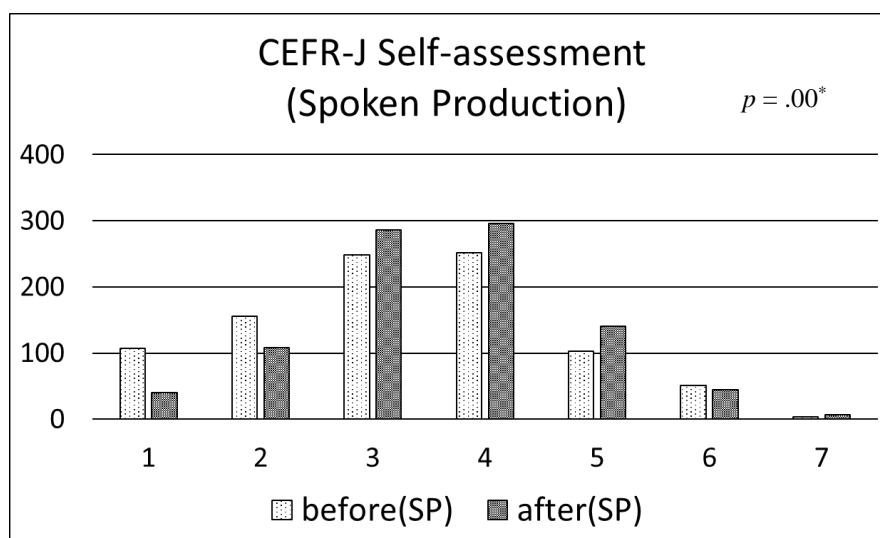


図5 自己評価の各レベル人数の変化:発表する能力(N=921)

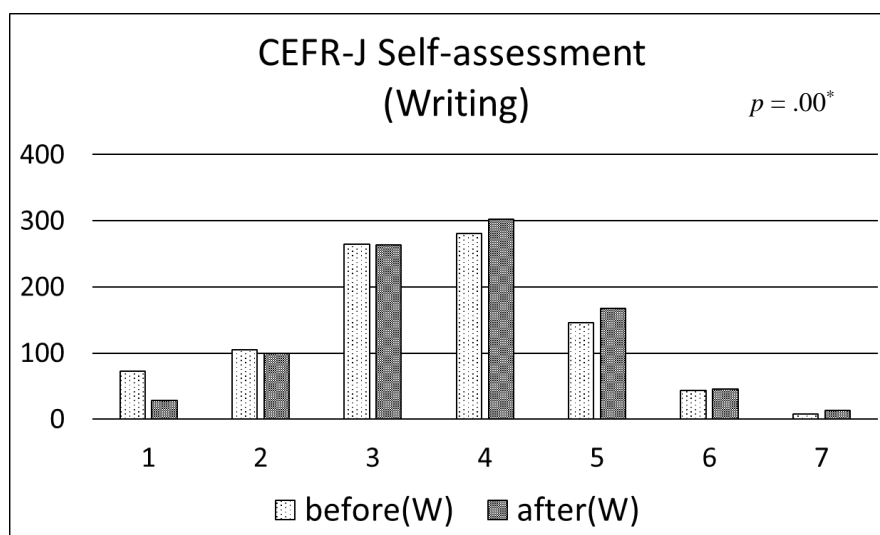


図6 自己評価の各レベル人数の変化:書く能力(N=921)

5. 授業改善テーマと自己評価の関連性

受講者が授業改善のテーマとして設定し、意識的・重点的に指導した技能について、事前・事後で生徒がどのような自己評価をしたか、またその変化は他技能のものと差があったかということについてさらに調査した。15名のテーマ技能の内訳は、多かった順に「話すこと(7人)」、「読むこと(6人)」、「聞くこと(2人)」、「書くこと(0人)」であった。そこで、「話すこと」(Spoken interaction, Spoken production)と「読むこと」(Reading)をテーマとした受講者の生徒のデータを分析対象として、それぞれの向上の統計学的有意性、事前・事後の評価数値の平均とその差を調べた。

「話すこと」を改善テーマとして重点的に指導した受講者7人の対象生徒339名について、事前・事後のCEFR-Jによる自己評価を分析したところ、すべての技能で有意な向上が認められたが($p = .00$: Wilcoxonの符号付順位検定)、平均値の差において、Spoken Productionが最も大きく、Spoken

interaction がそれに続いている。このことから、教師が重点的に指導した技能について、生徒も特にその向上を実感しているということが推察される(表1)。

この結果の裏打ちとして、教師が指導のなかで行った、授業改善前後の「話す力」を測るパフォーマンステストの結果を、評価ツールの種別ごとに分析した。評価ツールとしてはルーブリックが多く使われていたが(6件)、その形式はまちまちであったため、段階基準を数値化し(A-B-Cを3-2-1など)、満点スコアに対する平均到達度を算出した(最大値 1)。発話継続時間を測定したもの(1件)については、設定最長時間に対する到達度を同様に算出した(最大値 1)。7件のテストスコア、測定数値の平均伸び率は 19.3%で、伸び率はまちまちであったが、ルーブリック評価、測定数値の両方で向上が認められた(表2)。これにより、生徒の CEFR-J による話す力の自己評価と、教師によるテスト・測定の結果との間に齟齬がないということがわかった。

表1 「話すこと」の重点的指導を受けた生徒の CEFR-J 自己評価 (N=339)

Skill (CEFR-J)	p-value (before/after comparison)	Mean (before)	Mean (after)	Difference
Listening	.00*	3.63	3.87	+0.24
Reading	.00*	3.64	3.89	+0.25
Spoken Interaction	.00*	3.27	3.65	+0.38
Spoken Production	.00*	3.09	3.56	+0.47
Writing	.00*	3.32	3.62	+0.30

表2 「話すこと」の重点的指導を行った生徒のテストスコア・測定数値の平均到達度の向上

Assessment tool (number of cases)	Achievement rate (before)	Achievement rate (after)	Progress (%)
Rubric (6)	0.61	0.77	+ 22.0%
Duration of utterance (1)	0.71	0.82	+ 13.8%
Average			+ 19.3%

「話すこと」と同様に、「読むこと」の能力向上を重点改善課題とした授業を受けた生徒の、CEFR-J “Reading” の自己評価の変化と教師が課した読解テストスコアの向上を分析した。対象生徒は全体で 420 名である。読解テストとしては、実用英語技能検定長文読解問題(3級, 準2級, 2級)や大学入試センター試験長文読解問題(第6問)が使用された。

授業改善前後の CEFR-J 自己評価については、すべての技能において、平均値に有意な向上が認められ($p = .00$: Wilcoxon の符号付順位検定)、全体的に授業が効果的に行われたことがうかがえた。なかでも、重点的な指導の対象であった “Reading” の自己評価の向上が最も大きく、教師が特に身につけさせたいと意識して指導した技能について、生徒もその伸びを他の技能よりも実感できているという

ことが推察された(表3)。

読解テストのスコアについては、全体的には平均 11.8%の正答率の伸びが認められ、生徒による自己評価の向上を裏打ちしているといつてよいと思われるが、2種類のテストの間に向上に顕著な差が見られた。実用英語技能検定長文読解問題に取り組んだ生徒の平均正答率(4件)の伸びは、平均わずか0.9%であったことに対して、大学入試センター試験長文問題の方(2件)では33.6%の向上が認められた(表4)。読解力の判断ツールとしてセンター試験に取り組んだ生徒は、すべて大学受験を目指す高校3年生であり、特に英文読解への学習動機が高かったことが、この顕著な伸びの大きな要因であったと思われる。

表3 「読むこと」の重点的指導を受けた生徒の CEFR-J 自己評価 (N=420)

Skill (CEFR-J)	p-value (before/after comparison)	Mean (before)	Mean (after)	Difference
Listening	.00*	4.00	4.25	+0.25
Reading	.00*	4.09	4.37	+0.28
Spoken Interaction	.00*	3.69	3.89	+0.20
Spoken Production	.00*	3.57	3.79	+0.22
Writing	.00*	3.84	4.02	+0.18

表4 「読むこと」の重点的指導を行った生徒のテストスコアの平均到達度(正答率)の向上

Assessment tool (number of cases)	Achievement rate (before) (N)	Achievement rate (after) (N)	Progress (%)
EIKEN Test (4)	0.64	0.66	+ 0.9%
National Center Test (2)	0.45	0.66	+33.6%
Average			+ 11.8%

6. 英語力レベルの違いと CEFR-J 自己評価の信頼度

前述のように、これまで分析してきた CEFR-J による生徒の自己評価データは、すべて受講者である英語教師のスクリーニングを経ており、ふだんの学習状況から見て、明らかに過大な評価、過小な評価であると判断できるものについては分析対象としていない。しかし、そのようなデータも生徒によるれっきとした自己評価であるため、英語力と自己評価の信頼度の関連性を調べるために活用することにした。

異なる学校の生徒の英語力を判断する共通スケールがないため、いくつかの受験産業サイトが公表している中学生向けの入試偏差値を参考に、発展レベル(偏差値 60 以上)、標準レベル(偏差値 50 以上 60 未満)、基礎レベル(偏差値 50 未満)の3つの英語力レベルを設定した。そして、それぞれに該当するすべての生徒の CEFR-J 自己評価のうち、担当教師が「適当な評価である」と認めたものの割合を

技能別に算出した。結果は、発展レベルの平均信頼度は 98.0%から 98.8%，標準レベルが 99.1%から 99.5%であったのに対し、基礎レベルでは 87.5%から最大でも 92.3%にとどまった(表5)。スクリーニングを行った当該教師たちに聞き取り調査を行ったところ、発展・標準レベルで「問題あり」とされたデータのすべては過小評価であり、反対に基礎レベルで不適当としたデータのほとんどが過大評価であったということがわかった。

発展レベル・標準レベルと基礎レベルの間にやや大きな信頼度の差があるが、その要因として、まず考えられることは、英語力あるいは一般的な学力と、自らの力を客観的に判断するメタ認知能力に、ある程度の関連性があるということであろう。それに加えて、基礎レベルの授業では、基礎的な語彙・文法の学習や、教科書英文の理解に多くの時間を要するため、生徒が自分の技能を適切に判断できるような言語活動の機会が、十分に設定されにくいという状況もあるのかもしれない。

すべてのレベルについて言えることであるが、生徒が「英語でできるようになった」と実感できる言語活動やタスクを、指導計画のなかに技能目標として明確に位置づけ、そのような目標を中心に授業をデザインする必要があるだろう。

表5 英語力レベルと CEFR-J 自己評価の信頼度

Student	Skill	N	Under/Over estimation	Reliability ratio
Advanced Level	L	343	7	98.0%
	R	343	4	98.8%
	SI	343	5	98.5%
	SP	343	5	98.5%
	W	343	5	98.5%
Standard Level	L	219	1	99.5%
	R	219	1	99.5%
	SI	219	1	99.5%
	SP	219	1	99.5%
	W	219	2	99.1%
Basic Level	L	518	40	92.3%
	R	518	42	91.9%
	SI	518	46	91.1%
	SP	518	47	90.9%
	W	518	65	87.5%

7. 結論と今後の課題

本研究では、高等学校中核英語教員研修の受講者が行ったアクション・リサーチによる授業改善を通して、生徒たちの技能がどう発達したかについて、CEFR-J に基づく自己評価調査票を用いて分析を

試みた。その結果、設定した研究設問について次の点が明らかになった。

研究設問1は、「CEFR-Jに基づく英語技能の自己評価調査用紙は、教師の指導の結果としての生徒の英語技能の発達を測る調査用紙として活用可能か」という問いであった。分析の結果、すべての技能において、授業改善前後の自己評価結果が有意に向上し、生徒の英語技能の発達を判断する手段として CEFR-J 自己評価調査用紙が活用可能であることがわかった。アクション・リサーチを通し、教師はより意欲的に授業改善に取り組み、よりよい授業を行い、生徒の技能の向上を支援したと考えられる。年度末の調査では、A1.1 および A1.2 と自己評価した生徒が減少し、A1.3 ～B1.2 と自己評価した生徒の人数が増加する傾向が見られた。教師の指導を通じ、より多くの生徒が「英語で使ってできること」が増えたと感じていることが推察できる。

研究設問2は、「教師のアクション・リサーチにおける重点的指導技能と、生徒の CEFR-J 自己評価の結果との間に関連性はあるか」であった。アクション・リサーチの重点指導項目として比較的多くの研修受講者がとりあげた 2 技能について分析を行った結果、「話すこと」の重点的指導を受けた生徒の CEFR-J 自己評価では他技能に比べ「話すこと」の自己評価の伸び率が高く、「読むこと」の重点的指導を受けた生徒では「読むこと」の自己評価の伸び率が高かった。この結果は、「話すこと」におけるパフォーマンス評価や「読むこと」におけるペーパーテストの授業改善前後の伸び率とも整合性があった。これは、研究設問2に対する肯定的回答の論拠となるばかりでなく、研究設問1における、CEFR-J 自己評価調査用紙の活用可能性、妥当性を裏打ちしていると言える。

さらに、生徒の英語力のレベルによって、CEFR-J 自己評価の信頼度に違いがあるかについても調査したところ、教師により信頼度が低いと判断された回答のうち、発展・標準レベルでは過小評価に、基礎レベルでは過大評価となる傾向がうかがえた。自己評価の信頼性が低いと担当教師が判断した回答の割合は、発展・標準レベルで全体の 1～2%、基礎レベルでは全体の 9～12%程度であり、基礎レベルの生徒の自己評価の信頼性が低いこともわかった。これは、発展・標準レベルの生徒のなかに、より自信を持たせなければならぬ生徒が存在し、基礎レベルの生徒のなかに、自らの英語力を客観的に分析することのできるメタ認知能力を育てる必要がある生徒が存在することを示している。しかし、前述したように、自己評価の伸びにより生徒が自信を感じることができるという点では、自己評価の信頼性を過度に追求するよりも、生徒に英語技能発達の実感を味わわせることが重要だと言えよう。

CEFR-J に基づく自己評価は、教師の指導の結果として生徒の英語技能が発達することを判断する指標として活用できることが示唆された。新しい学習指導要領では、ペーパーテストの点数に象徴されるような、語彙や文法知識の量で英語力を判断することから、具体的な場面で「英語で何ができるようになったか」といった視点で生徒の学びを評価することへの方向転換が強く求められている。そこには、英語という言語やその使い方についての「知識・技能」や、さまざまな場面の要求に応じて身近なものごとを含めた課題を解決する「思考力・判断力・表現力」、さらに主体的、自律的に外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度に代表される「学びに向かう力、人間性等」を、英語教育の枠組みのなかでどう捉えるかといった難しい問題を含んでいる。

今後は、各技能の指導と評価が、新学習指導要領で示された 3 つの資質・能力の枠組みとどう有機的につながるか、言い換えれば、具体的な場面での生徒の言語使用において、3 つの資質・能力がどう

反映されれば目標とする発達段階に達した言語能力の表出と言えるかについて、典型的モデルを示すことが必要である。CEFR-J に基づくこうした具体的指針づくりと、学校現場のニーズを把握することを往還するような研究が重要だと考える。

(参考文献)

- 江原美明・村越亮治. (2016). 「現職高校英語教員研修の波及効果」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第 5 号, pp. 19-38. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 小池生夫(代表). (2008). 『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.
- 佐野正之(編著). (2000). 『アクション・リサーチのすすめ 新しい英語授業研究』大修館書店.
- 佐野正之(編著). (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ 英語の授業を改善するために』大修館書店.
- 投野由紀夫(代表). (2012). 『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』平成 20 年度～平成 23 年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書.
- 投野由紀夫(編). (2013). 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店.
- 投野由紀夫(代表). (2016). 『学習者コーパスによる英語 CEFR レベル基準特性の特定と活用に関する総合的研究』平成 24 年度～平成 27 年度科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果報告書.
- 村越亮治・江原美明. (2017). 「高等学校英語科における協働的指導改善に関する課題」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第 6 号, pp. 1-13. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 文部科学省. (2015). 「外国語科・外国語活動における目標・指導内容等」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262_10.pdf
- 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_10_1.pdf
- 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf
- IBM SPSS Statistics Base 19 [computer software]. 日本アイ・ビー・エム株式会社.
- Tono, Y. (2017). The CEFR-J and its impact on English language teaching in Japan. *JACET International Convention Selected Papers, 4*, 31-52.

Appendix: CEFR-J 自己評価シート

英語力 自己診断シート

年 組 番 氏名

あなたは今、英語を使ってどれくらいのことかと思えますか？それぞれの方に、縦に並んだ2つともできるところと、もっとも右寄り
の(むずかしい)箇所を大きく○で囲んでください。「実際にやったことがないのかわからない」というものもありますが、想像で答えてください。

<英語を聞く力> やさしい ←

自分に向かって、ゆっく りはっきりと語られ ば、「立て」「座れ」「止 まれ」といった短い 指示を理解することが できる。	興味やスポーツ、部活動 などの身近なトピックに 関する短い話を、ゆっ くりはっきりと語られ ば、理解することがで きる。	日常生活に必要な重 要な情報(数字、品物の 値段、日付、曜日など) を、ゆっくりはっきり と語られれば、聞きと ることができ	ゆっくりはっきりと語 られれば、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 関する短い話を理解 することができ	学校の宿題、旅行の日 程などの明確で具体的 な指示や説明を、ゆっ くりはっきりと語られ れば、要点を理解する ことができる。	ゆっくりはっきりと語 られれば、公共の乗り 物や駅や空港の短い アナウンスを理解する ことができる。	スポーツ・料理などの 連続した行動を、ゆっ くりはっきりと語られ ば、指示通りに行動す ることができる。	視覚補助のある作業(科 理、工作など)の指示を、 ゆっくりはっきりと語 られれば、聞いて理解 することができる。	外国の行事や習慣など に関する説明の概要を、 ゆっくりはっきりと語 られれば、理解するこ とができる。	自然な速さの録音や放送 (天気予報や空港のア ナウンスなど)を聞いて、 自分の関心のある、具 体的な情報の大部分を 聞き取ることができる。
---	---	---	--	---	--	--	--	---	--

→ むずかしい

<英語を読む力>

「駐車禁止」「飲食禁 止」等の日常生活で使 われる非常に短い指 示を読み、理解するこ とができる。	簡単なボスターや招待 状等の日常生活で使わ れる非常に短い文章 を読み、理解すること ができる。	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 写真も参考にしたか ら理解することができる。	簡単な語を用いて書か れた人物描写、場所の 説明、日常生活や文化 の紹介などの、説明文 を理解することができる。	簡単な英語で表現され た、旅行ガイドブック 、テレビなど実用的・ 具体的で内容が予想で きるものから必要な 情報を採ること	簡単な語を用いて書か れた短い物語や伝記 などを読み、理解する ことができる。	簡単な語を用いて書か れた短い物語や伝記 などを読み、理解する ことができる。	簡単な語を用いて書か れた短い物語や伝記 などを読み、理解する ことができる。	簡単な語を用いて書か れた短い物語や伝記 などを読み、理解する ことができる。	簡単な語を用いて書か れた短い物語や伝記 などを読み、理解する ことができる。
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

〈英語で書く力〉

住所・氏名・職業などの項目がある表を埋めることができる。	簡単な語や基礎的な表現を用いて、身近なこと(好き嫌い、家族、学校生活など)について短い文章を書くことができる。	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。	日常的・個人的な内容であれば、招待状、私的な手紙、メモ、メッセージなどを簡単な英語で書くことができる。	身の回りの出来事や趣味、場所、仕事などについて、個人的経験や自分に直接必要のある領域の事柄であれば、簡単な描写ができる。	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。	新聞記事や映画などについて、専門的でない語彙や複雑でない文法構造を用いて、自分の意見を含めて、あらすじをまとめたり、基本的な内容を報告したりすることができる。
自分について基本的な情報(名前、住所、家族など)を、辞書を使えば短い句または文で書くことができる。	簡単な語や基礎的な表現を用いて、メッセージカード(誕生日カードなど)や身近な事柄についての短いメモなどを書ける。	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。	文と文を and, but, because などの簡単な接続詞でつなげるような書き方であれば、基礎的・具体的な語彙、簡単な句や文を使った簡単な英語で、日記や写真、事物の説明文などのまとまりのある文章を書くことができる。	閉いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる。	身近な状況で使われる語彙・文法を用いれば、筋道を立てて、作業の手順などを示す説明文を書くことができる。	物事の順序に従って、旅行記や自伝、身近なエピソードなどの物語文を、いくつかのパラグラフで書くことができる。また、近況を詳しく伝える個人的な手紙を書くことができる。