



ISSN 1882-8191

TOHOKU TEFL
Vol.7

2018

Japan Association of College English Teachers

Tohoku Chapter



CONTENTS

Invited Paper

- PAIL for Communication in the Real World Judy NOGUCHI 1
野口ジュディー

Selected Paper

- CAN-DO リストの作成と活用に関する問題点とその対策—山形県の中学校・高等学校を中心に— KANEKO, Jun 13
金子淳

Book Review

- TOMITA, Kaoru 28
冨田かおる

Submission Guidelines

- 31

PAIL for Communication in the Real World

Judy Noguchi

Kobe Gakuin University

Abstract

English-language competency is no longer a matter of choice but a necessity. While the level of college English education in Japan has been improving, there still remains a gap between what students can do and what they need to do in the real world. As responsible language teachers, we must equip our students with the 21st Century Skills (<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>) that they will need to fulfill their roles in the global society of tomorrow that we ourselves cannot yet clearly define today. One viable way of bridging this gap is through the eclectic use of ESP concepts and task-based learning to encourage students to become motivated, self-directed and informed 21st century language users (Hunston, S. (2012) *JACET Kansai Journal* 14:1-16). This paper proposes an ESP (English for specific purposes) approach to teaching what our students need to become effective communicators in the world today.

Key words: 21st Century Skills, ESP (English for specific purposes), PAIL, OCHA

1. Introduction

As we progress into the 21st century, we language teachers are faced with questions such as what and how to teach. Language teaching over the past 60 years has been (1) propelled by the need for a lingua franca, (2) fueled by advances in technology and (3) informed by research on language acquisition. The first important factor is the need to be able to communicate on a professional level with people around the world. With the advance of international business, science and technology and, of course, international relationships among nations, the need for a common language has become paramount. Today the default choice is “English.” The word is introduced in quotation marks because of multiple interpretations of the meaning of “English” with the advent of World Englishes, English as an International Language and ELF (English as a lingua franca). The second factor influencing language teaching is the advances in technology

which have made it possible to examine natural language using personal computers and to individualize communication with the dissemination of cell phones. The third factor is that, thanks to progress in functional linguistics, cognitive linguistics and corpus linguistics, we have become better able understand how language can be taught and learned. By examining these three factors, we should be able to define what needs to be taught and how to teach it.

2. A brief review of language teaching evolution in the 20th century

Language teaching in the 1960's was exploring the use of a grammatical syllabus, the use of the audiolingual method and having a native speaker model of the target language. In the 1970's, this evolved into the use of a notional functional syllabus with the functions relying on those of a native speaker. By the start of the 21st century, work on the Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment (CEFR) produced a comprehensive approach to modeling language proficiency for the four basic skills of listening, speaking, reading and writing with task-based syllabuses. Based on over 20 years of research, this framework provides a transparent, coherent and comprehensive basis for language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. CEFR is used in Europe and in other continents, being available in 39 languages.

CEFR (Council of Europe, 2001) distinguishes between multilingualism and plurilingualism. The former refers to knowledge of a number of languages or the coexistence of different languages in a given society. Plurilingualism, on the other hand, is defined as the expansion of an individual's language experience from the home to society and further on to the languages of other peoples. CEFR promotes plurilingual competence rather than the mastery of one or multiple languages. The individual should strive for the development of a linguistic repertory of all linguistic abilities, including sociocultural, intercultural and practical skills.

At its inception, CEFR referred to a native speaker model in many of its upper level categories, but in its most recent update (CEFR, 2017), the native speaker as the ideal has been removed and the descriptors now specify "speakers of the target language." This revision has been made after criticism from those involved in ELF work (Knapp, 2009)

At this point, the question arises of whether CEFR, developed in a European context can be applied to the Japanese environment. This is an issue because the

language distance between Indo-European languages and Japanese is one of the greatest (Chiswick and Miller, 2004; U.S. Department of State, n.a.) and also because of the robustness of the Japanese language, which means that there are few opportunities to practice using English, or any other foreign language being learned, in everyday situations.

These concerns led to the development of CEFR-J for English language teaching contexts in Japan. Research on its development made it clear that the original six levels of CEFR (increasing in level of achievement from A1, A2, B1, B2, C1 to C2) could not be directly applied to Japanese learners who were mostly at A levels at graduation from university. To more accurately differentiate Japanese learners, the following levels had to be established: Pre-A1; A1.1, A1.2, A1.3; A2.1, A2.2; B1.1, B1.2; B2.1, B2.2. (Negishi, 2012, Tono and Negishi, 2012)

The challenging task for English teachers in Japan is how to help students bridge the gap from the university learning situation to real world encounters where English has to be used at near-professional levels to be effective. The key is to aim for “functional nativeness” (Kachru, 1998) in the community of practice in which the learner wishes to participate.

3. Modeling the 21st century learner

At the JACET Kansai Chapter 40th Anniversary Conference held at Mukogawa Women’s University in 2011, the plenary speaker Susan Hunston pointed out that the 21st century language learner must be motivated, self-directed and informed. “The best teacher in the world cannot make an unmotivated learner learn” (Hunston, 2012:1). To raise motivation, students should be encouraged transform themselves from “learners” to “users” of English. She points out that the use of English as a global language and the concepts of ELF can help students feel more comfortable with using the language even if they have not achieved native level ability. For example, the work of Anna Mauranen (ELFA Project, Mauranen, 2009) with a corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA) suggests that English is no longer “owned” by native speakers of English. It belongs to those who use it for communication.

With respect to self-direction, the teacher should allow the learner to take responsibility for expanding their own language repertoire. This can be facilitated by using task-based learning to encourage students to use what resources they possess to achieve the goals of the task. By pushing the limit, they can come to realize how to

further their development. Rather than focusing on not making mistakes, the teacher should encourage the learner to try to do more things, to experiment, to not worry too much about errors. Longitudinal learner corpus studies have pointed to improvements as the students earnestly make attempts to use the language with the errors being treated as milestones in the journey (Hunston, 2012).

The third important characteristic of the 21st century language learner is that they can be well informed. Recent advances in technology have placed a wealth of information from corpora at our fingertips. What corpora are revealing are the patterns of language usage: the grammar of structure, orientation, and class. The grammar of structure is related to word order, for example in the formation of clauses, which as “*what about + noun*” or “*what if + subject + verb.*” The grammar of orientation can help understand the determiners (*a, an, the*) by examining the collocations of the target noun. The grammar of class informs us that the class to which a word belongs is related to pattern in which the word is used: *the helicopter* (noun) *landed near the accident site; they will helicopter* (verb) *the injured to hospital.* (Hunston, 2012)

Thus, Hunston (2012) linked 21st century language learning to research on motivation, ELF and corpus linguistics to model a learner who is motivated, self-directed and informed.

4. The 21st Century Language User

The students we are teaching today are going to be living in the 21st century which is fundamentally different from what we teachers, born and raised in the 20th century, have experienced. They have been called the Generation Z (Gen Zers) who were born between 1995 and 2010 (Chun et al., 2017). What should guide our way of teaching these Gen Zers? In 2002, business and education leaders joined policymakers to establish The Partnership for 21st Century Learning (P21) to identify and promote the skills that are important for all students. P21 proposed a Framework for 21st Century Learning (<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>) which clearly shows how the key subject knowledge (the basic language, arts and sciences) supports the three important areas of (a) life and career skills, (b) learning and innovation skills, and (c) information, media, and technology skills.

After reviewing the literature on education for 21st Century Skills, Ledward and Hirata (2011) state that “Success in today’s world requires the ability to access, synthesize, and communicate information; to work collaboratively across differences to

solve complex problems; and to create new knowledge through the innovative use of multiple technologies.” In other words, merely “knowing things” is not of any value unless it can be synthesized and communicated with others to resolve issues and create a better society.

With respect to language education, the language classrooms of the past and today are compared at

https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf

In a nutshell, in the past, students learned about language in a teacher-centered classroom with the focus on the four skills of listening, speaking, reading and writing. In today’s classroom, students should be encouraged to use the language with the teacher as the facilitator and the focus on the different modes of communication: interpersonal, interpretive and presentational. Technology is used as necessary to enhance learning, even outside the classroom. Rather rely on textbooks, students should be involved in tasks using “thematic units and authentic resources.” This fits well the ESP concepts of engaging learners with genres to motivate them and encourage self-directed learning.

5. Bridging the language gap between school learning and professional usage

As mentioned in Section 2, there is a great gap between the language proficiency of Japanese university learners, who range in the A and lower B levels, and what is demanded for professional usage in the upper B and C levels. The question arises of how to bridge this gap. One possible solution to this issue is offered by work in ESP (English for Specific Purposes).

ESP takes a practical, heuristic approach to language learning. Rather than try to learn everything about a language, it focuses on what is needed to accomplish a specific task. This makes acquiring the language needed to do something both reasonable and possible. To better grasp this approach, let us examine the important concepts in ESP: discourse community, genres and moves. A discourse community is a group of people who are connected by discourse, or the communication networks that they have built due to their common interest in something. For example, a medical doctor practicing at a university hospital usually participates in a research community in a specific field of medicine. A doctor in Japan specializing in treatment of a certain type of cancer may be a part of a community of doctors around the world who are treating such a disease. In

sharing their information on a global scale, this community of cancer specialists is “constructing knowledge” in their field to better understand and treat the disease.

In order to smoothly communicate with others in their discourse community, these doctors use “genres” to efficiently and effectively share information. A genre can be defined as a repeatedly used communication event, which may be spoken or written, but because of its repeated use, has assumed certain patterns of structure, word choice and format. Examples of genres include research papers, conference presentations, patent applications and email messages related to research.

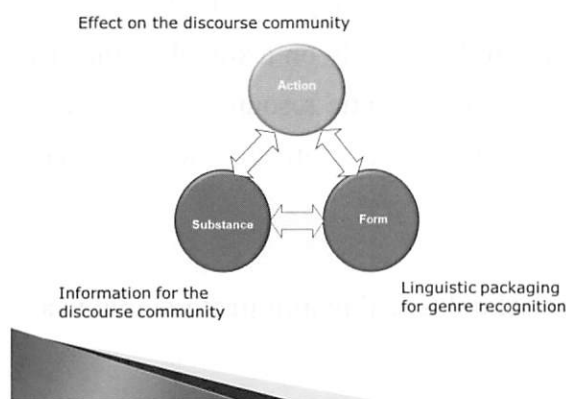


Fig. 1 A visual representation of genre showing its three features.

A genre is composed of three features: action, substance and form (Miller, 1984; Noguchi, 2006). The action component is the impact that the text has on the community. The substance is the content of the text and the form is the linguistic packaging of the text. For example, a research article should have an effect on other researchers who read it. It should make them do similar research to verify the information or decide to accept what the author(s) has written and use the information to advance their own work. This means that the substance or content of the text should be trustworthy. In order for other researchers to judge the verity of the content, it has to be written in a form that makes the information easy to access and examine. For example, the abstract of a research article has a very clear “move” structure, giving the background of the research, the aim, the method used, the results and the conclusion of

the study. This ordering of information makes it easy for the reader to quickly understand what the author(s) is trying to state in the research paper itself. In order to aid the reader in decoding the text, the writer includes hint expressions when introducing the various sections. Let us examine more closely how this is done in the next section.

6. OCHA and PAIL

Genres are repeatedly used communication events that are used to efficiently communicate with others in the discourse community. This means that genres have set patterns of moves which are signaled by frequently used hint expressions. In order to learn how to access the content of a genre, let us resort to OCHA and PAIL.

OCHA is an acronym for Observe, Classify, Hypothesize and Apply (Noguchi, 2003). This procedure is based on the “scientific method,” which is a procedure used by scientists since the 17th century to investigate natural phenomena (Oxford Dictionaries Online). Using a “scientific” approach to English is possible because human language can be considered a “natural phenomenon” that can be observed. Most people intuitively use a similar procedure to learn about something new. However, by making it a consciously applied procedure can give learners a powerful tool to support language learning.

With OCHA, the learner is encouraged to consciously observe the features of a genre text, classify what is observed, hypothesize about the functions of these features and finally, apply these observations to receiving information from genre texts as well as to producing them. What is to be observed? This is where PAIL comes in: Purpose, Audience, Information and Language features. All genre texts have a purpose, or a message to give the discourse community, which is the audience. Based on the purpose and the audience, the information is set and the language features are adjusted accordingly.

Here is an example of how PAIL can be used examine a text. In response to a recent outbreak of *Salmonella* infection in the United States, the FDA (U.S. Food and Drug Administration) (2017) posted a warning on its website. For more information on *Salmonella*, the reader is directed to the CDC (Centers for Disease Control and Prevention) site which starts with “What is *Salmonella*? *Salmonella* is a bacteria that makes people sick.” Clearly, the purpose of this text is to inform the general public about this infection and therefore, it starts with very basic information. However, the

“For Healthcare Professionals” page starts with “Estimates” giving information of how many people are affected annually by *Salmonella* in the United States and how many deaths are attributed to it.

After determining the purpose and audience of a genre text, the learner should note the language features, which make the information easier to access. These features include the rhetorical framework (information structure), collocations (expressions, phrases), grammar, technical points (punctuation, spacing, capitalization for written texts; pausing, prosody for spoken texts), and pronunciation and prosody. The “sounds” of a language are important even for silent reading because audio channels are used to process language (Magrassi et al., 2015).

Let us see how to use OCHA and PAIL with two examples that present the same information but for different purposes and audiences: one from Science News for Students and the other from a research journal. The first is a news magazine genre that has the following moves:

Hook: Get reader interested

News: Present who, what, when, where

News Details: Present related information

Comments: Give opinion, concluding statement

The Hook captures the reader’s attention with the title, “Airports that speed germs’ spread: Scientists identify which U.S airports are able to spread disease most effectively” (Ornes, 2012) as well as the first two paragraphs. The hint expressions telling the reader what kind of information is being presented are italicized and underlined.

“Imagine if you were an infectious disease, like the flu or chicken pox. To keep yourself alive, you’d want to infect as many people in as many places as possible. And inside those people, you’d want to grow, divide and multiply. To accomplish all of this, you would need a plan.

“Now, you’ve got one: Start at an airport in New York City or Los Angeles.”

This is followed by the News move telling who did, what, when and where:

“In a July scientific journal, a team of researchers reports that busy, well-connected hubs in these two cities are the best U.S. airports for germs to spread far and wide.”

Further News Details are presented in the following paragraphs before ending with Comments:

‘That connectedness appears to be key — even more important than the number of passengers passing through the terminals each day. So if you’re a

germ, Juanes has a travel tip for you: Look for a busy airport connected to many other busy airports. “That’s what’s really essential,” he told *Science News*.’

This news piece is based on a research journal article by the “team of researchers” composed of Christos Nicolaides and colleagues (2012), who published “A Metric of Influential Spreading during Contagion Dynamics through the Air Transportation Network” in *PLOS One*. Let us examine the move structure of the abstract of this research paper which provided the information for the Science News analyzed above. The abstract has the following moves: Background, Purpose, Method, Results and Conclusion. The hint expressions which tell the reader the type of move being presented are underlined and italicized:

[Background] The spread of infectious diseases at the global scale is mediated by long-range human travel. Our ability to predict the impact of an outbreak on human health requires understanding the spatiotemporal signature of early-time spreading from a specific location. **[Purpose]** Here, we show that network topology, geography, traffic structure and individual mobility patterns are all essential for accurate predictions of disease spreading. **[Method]** Specifically, we study contagion dynamics through the air transportation network by means of a stochastic agent-tracking model that accounts for the spatial distribution of airports, detailed air traffic and the correlated nature of mobility patterns and waiting-time distributions of individual agents. **[Results and Conclusion]** From the simulation results and the empirical air-travel data, we formulate a metric of influential spreading—the geographic spreading centrality—which accounts for spatial organization and the hierarchical structure of the network traffic, and provides an accurate measure of the early-time spreading power of individual nodes.

As can be seen from the above two examples, even when the basic information to be presented is the same (in this case: how infectious diseases can spread via air travel through busy airports), the actual texts are very different because they have different purposes and audiences. This leads to the differences in the level and amount of information presented as well as the language features of the texts. Making learners aware of these differences using the OCHA procedure can help them approach English texts in a more rational manner. Rather than immediately trying to translate the entire text or read it word by word, observing the PAIL first should make the text easier to access and understand.

7. Conclusion

This paper has addressed the issue of how to bridge the gap which exists between student language ability at Japanese universities and the requirements of the professional communities that they will enter when they leave college. Work on CEFR-J has shown the need to create lower level criteria to accommodate the actual situation in Japan today. Students in our classrooms right now are Generation Z learners who need skills that differ from those that we teachers acquired during our educational experience. With respect to language education, the 21st Century Skills framework encourages “using” language rather than merely “learning” it. In order to find a way to bridge the gap between actual student language capability and the needs of the real world, I have proposed using the ESP approach. Rather than aim for an incrementally developed whole language approach, I have suggested the use of a heuristic discourse community model to make the language learning task clearer and easier to handle for EFL learners. Using OCHA and PAIL to approach genre texts can clarify their move structures as well as the hint expressions used to guide the reader/listener. Motivated, self-directed learners thus will have the keys to continually inform themselves as they encounter new communication events in their real-world endeavors.

With the aim of having motivated, self-directed and informed learners, using this ESP approach to teaching English in the classroom has yielded the following comments from students:

A: “Rather than memorizing, repeatedly using the word made it easier to remember. (I learned that) it is possible to explain things without using difficult words or expressions.” [暗記ではなく、繰り返し言葉を使っていると単語は自然と覚えてくる。難しい言葉や表現を使わなくても、説明したい事柄は表現できる。]

B: “I was very surprised because this course was far more than what I had expected. The explanations were easy to understand and interesting. I think my English ability has improved a lot.” [自分が考えていた内容を遥かに超えた講義で驚きました。とてもわかりやすく、興味がそそられました。英語力が前よりもずっと鍛えられた感がします。]

References

21st Century Skills Map: World Languages.

https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlang

[uagesmap.pdf](#)

Chun, C., Dudoit, K., Fujihara, S., Gerschenson, M., Kennedy, A., Koanui, B., Ogata, V., Stearns, J. (2017). Teaching generation Z at the University of Hawai'i. *The IAFOR International Conference on Education—Hawaii 2017 Official Conference Proceedings*.

CDC. *Salmonella*: Information for Healthcare Professionals and Laboratories
<https://www.cdc.gov/salmonella/general/technical.html>

CDC. *Salmonella*: What is *Salmonella*?
<https://www.cdc.gov/salmonella/general/index.html>

Chiswick, B. R. and Miller, P. W. (2004). *Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages*. Bonn: The Institute for the Study of Labor.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

The ELFA Project. University of Helsinki.
<http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/elfacorpus>.

FDA. (2017). FDA Investigates Multiple Salmonella Outbreak Strains Linked to Papayas.
<https://www.fda.gov/Food/RecallsOutbreaksEmergencies/Outbreaks/ucm568097.htm>

Hunston, S. (2012). Motivated; Self-Directed; Informed – the model language learner in the 21st century. *JACET Kansai Journal*, 14.

Kachru, B. B. (1998). English as an Asian language. *Links & Letters* 5, 1998, 89-109.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.2932&rep=rep1&type=pdf>

Knapp, A. (2009). Issues in certification. Knapp, K. & Seidlhofer, B. (eds) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 629-662.

Ledward, B. C., and D. Hirata. (2011). An overview of 21st century skills. *Summary of 21st Century Skills for Students and Teachers*, Pacific Policy Research Center.

- Honolulu: Kamehameha Schools–Research & Evaluation.
http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/21st_Century_Skills_Brief.pdf
- Magrassi, L., Aromataris, G., Cabrini, A., Annovazzi-Lodi, V., and Moro, A. (2015). Sound representation in higher language areas during language generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 112(6)1868-1873. doi: 10.1073/pnas.1418162112 <http://www.pnas.org/content/112/6/1868.full>
- Mauranen, A. (2009). Introduction. In Mauranen, A. and Ranta, E. (eds). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. P. 1-7.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Negishi, M. (2012). The development of the CEFR-J: Where we are, where we are going. Report of a Grant-in-Aid for Scientific Research B “Foreign language policy and language ability assessment system of higher level education in the EU and Japan” 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. 3)
- Nicolaides, C., Cueto-Felgueroso, L., González, M.C., and Juanes, R. (2012). A metric of influential spreading during contagion dynamics through the air transportation network. *PLOS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040961>
- Noguchi, J. (2003). Teaching ESP writing: OCHA in a CALL class. *Cybermedia Forum* 4 Sept. 2003. Osaka: Osaka University Cybermedia Center.
- Noguchi, J. (2006). *The Science Review Article: An Opportune Genre in the Construction of Science*. Bern: Peter Lang.
- Ornes, S. (2012). Airports that speed germs’ spread: Scientists identify which U.S airports are able to spread disease most effectively. *Science News for Students*. <https://www.sciencenewsforstudents.org/article/airports-speed-germs%E2%80%99-spread>
- Oxford Dictionaries Online. Scientific method.
https://en.oxforddictionaries.com/definition/scientific_method
- Partnership for 21st Century Skills. <http://www.21stcenturyskills.org/>
- Partnership for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Tono, Y. and Negishi, M. The CEFR-J: Adapting the CEFR for English language teaching in Japan. For JALT FLP SIG. Tono&Negishi2012forJALT_FLPSIG.pdf
- U.S. Department of State. Language Assignments to 3/3 LDPs.
<https://www.state.gov/documents/organization/247092.pdf>

CAN-DO リストの作成と活用に関する問題点とその対策

—山形県の中学校・高等学校を中心に—

Implementing Can-do lists in Junior and Senior High Schools in Yamagata: Problems and Solutions

金子 淳

山形大学 地域教育文化学部

Abstract

The MEXT has recommended that all English teachers in junior and senior high schools make a “Can-Do list” based on CEFR and use it in their classes. However not all of them have made the list nor used it in their classes thus far. The purpose of this research is to clarify why they couldn’t have made a Can-Do list and couldn’t have used it, and to present solutions to the problems. A questionnaire to the teachers of junior and senior high schools was conducted in February 2017. This research shows the following three points. First, all teachers felt they didn’t have enough time to make it, because they have had too many other school responsibilities. Secondly, they felt a psychological burden, because they have been asked to make and use the lists they didn’t know very much about. Finally, they would like to know a lot more about case studies in the practical use of Can-do lists in class. It is clear that it is very important to support them in their study of Can-do lists and their practical application in classes in the professional school for teacher education at Yamagata University and in other license renewal training courses.

Key words: CEFR, CAN-DO リスト, 学習到達目標, 評価

1. はじめに

グローバル化が進む昨今、英語を使いこなせることが急務とされている。その切迫した現状に鑑み、文部科学省は平成 25 年 12 月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。これに基づき、平成 26 年 2 月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」が開催され、そこで話し合われ

た内容が、平成 26 年 10 月に「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」として、まとめられた。

その 5 つの提言のうちの 1 つに、「改革 2. 学校における指導と評価の改善」がある。その内容は、各学校は、学習指導要領を踏まえながら、4 技能を通じて「英語を使って何ができるようになるか」という観点から、学習到達目標（例：CAN-DO 形式）を設定し、指導・評価方法を改善する、というものである。これを踏まえ、文部科学省は、毎年、各自治体に、域内の中学校・高等学校における CAN-DO リストの普及度を調査し（「英語教育実施状況調査」）、CAN-DO リストの設定（作成）・達成状況の把握（活用）・公表（CAN-DO リストの公表）の達成度の把握に努めている。

2. 調査研究の背景

文部科学省が行った平成 27 年度「英語教育実施状況調査」（平成 26 年 12 月時点）によれば、CAN-DO リストを設定（作成）している中学校・高等学校の割合は、山形県、東北 6 県、全国平均を比較すると、表 1 ならびに図 1 のようになる。

表 1. CAN-DO リストを設定（作成）している中学校・高等学校の割合

	高等学校	中学校	備考
山形県	45.8	22.0	
全国平均	69.6	51.1	
東北 6 県	100.0	62.8	* 中学校の数値は同調査から執筆者が算出した。

（この表は、文部科学省が実施した平成 27 年度「英語教育実施状況調査」に基づき、筆者が作成した）

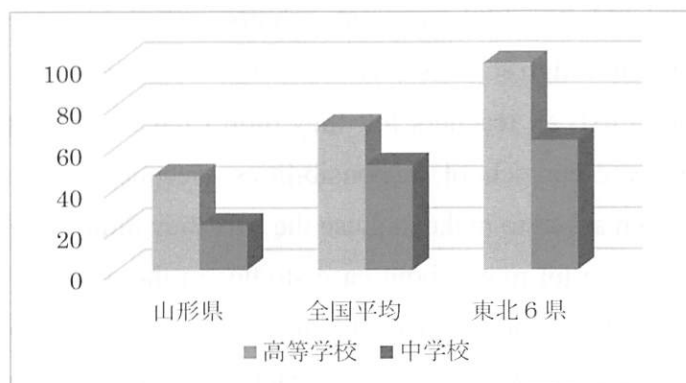


図 1. CAN-DO リストを設定（作成）している中学校・高等学校の割合

表 1 ならびに図 1 によれば、CAN-DO リストの作成に関して、高等学校の場合、山形県は 45.8% であり、全国平均を下回っている（全国平均は 69.6%）。東北 6 県で見た場合、青森・秋田・岩手・宮城・福島はすべて 100% 作成済みである。中学校でも同様に、山形県は 22.0% であり、全国平均を下回っている（全国平均は 51.1%、東北 6 県では 62.8%）。（文部科学省による「英語教育実施状況調査」は毎年行われており、調査結果は文部科学省のサイトにて、公開されている

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1369258.htm)

以上から、平成 26 年 12 月の時点では、山形県内の中学校・高等学校において CAN-DO リストの普及

に関しては、他の都道府県に比べて改善の余地があることがわかる。この状況に対して、早急に、何らかの手段を講じる必要があると考えた。

3. 調査研究の目的

文部科学省は、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」において、「学習到達目標（CAN-DO 等）」を作成し、活用することを強く進めている。しかし、それにもかかわらず、山形県内の中学校・高等学校の教育現場においては、CAN-DO リストがあまり作成・活用されていない。これを踏まえ、以下の3つを本調査研究の狙いとする。

- A) 中学校・高等学校の教員が、CAN-DO リストについてどのように考えているかの意識調査を行う。それにより、普及・活用を妨げている問題点を明らかにする。
- B) 上記で明らかになった問題点を解消するため、具体的かつ実践的な解決方法を導き出す。
- C) 山形大学の教員養成ならびに教職大学院の授業において、上記を反映させたカリキュラムもしくはプログラムを作成する。

4. 調査の概要

CAN-DO リストに関する意見等を広く聴取することを目的として、アンケート調査「CAN-DO リストに関する意識調査」を実施した。

① 調査対象

山形県内にある県立高等学校、ならびに山形県内各市町村の公立中学校において、英語を担当している教員すべてに実施した。

② 実施方法及び実施時期

山形県教育委員会高校教育課ならびに義務教育課に相談の上、実施した。高等学校については、山形県内のすべての県立高等学校（47校）の学校長宛に、文書にて、当該アンケートを実施する旨、郵送した。中学校については、山形県内すべての市町村の教育委員会に直接問い合わせ、今回のアンケート調査実施の可否を相談した（自治体数35）。初めに、電話で、各教育委員会に当該アンケートの目的について説明した。その後、あらためて依頼メールを各教育委員会宛に送信した。そのメールには、当該アンケートの実施依頼について記載した文書を添付した。そのメールと文書に基づき、各教育委員会が、域内の中学校においてアンケート調査を実施することの可否を判断する形を取った。ただし、例外的に、調査者が個人的に研究授業の指導助言などで知己であった管理職が勤務する中学校もあり（該当数1）、その場合は、直接、その中学校に依頼した。

その結果、多くの自治体から、当該アンケート調査を域内の中学校において実施することにつき、前向きな回答を得た（自治体数25）。一方、数は少なかったが、各市町村の教育委員会に拠っては、今回の調査を辞退する申し出もあった（辞退数1）。また、検討し、後で回答をするという回答を得たのみに留まった自治体もあった（自治体数9）。

アンケートの実施方法についても、協力を得ることができた各教育委員会の意向を最大

限に尊重する形を取った。アンケート自体は、質問紙調査法で実施した。回答は概ね、Web上の専用フォームで受け付けた。専用フォームは、Google Formsを使用した。ただし、例外的にごく一部に限り、紙媒体でのアンケートを受け付けた。実施時期は、平成 29 年 2 月（一部の中学校は 3 月上旬まで）とした。

③ 調査内容

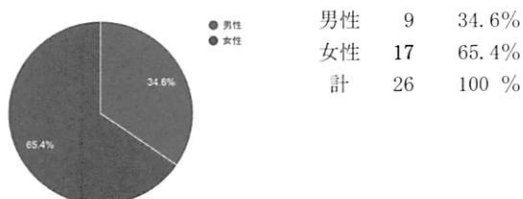
全 36 項目について、基本的に 6 件法スケール（5：「とてもそう思う」から、1：「まったくそう思わない」）で尋ねた。まず、回答者の属性（「性別」「年齢」「校種」「担当学年」「出身学部」「所有する教員免許」「管理職、英語科主任、英語教員の別」）を尋ねた。次に、「Ⅰ. CAN-DO リスト自体について」「Ⅱ. 受験との関係について」「Ⅲ. 日々の校務との兼ね合いに関して」「Ⅳ. 目標を設定することの難しさについて」「Ⅴ. 日々の授業との関わりについて」「Ⅵ. その他、全般的なことについて」の 6 観点から尋ねた。さらに、プルダウンの選択式により、「これまでの質問のうち（4～31 まで）、CAN-DO リストを作成・活用することの一番の障害となっているもの」ならびに「二番目に障害となっているもの」を選択してもらった。さらに、逆に、「これまでの質問のうち（4～31 まで）、CAN-DO リストを作成・活用することに関して、一番、障害にならないと思われる項目」ならびに「二番目に、障害にならないと思われる項目」を選んでもらった。最後の 36 番目の質問項目では、意見を自由に記述してもらった形式にした。

5. 調査結果

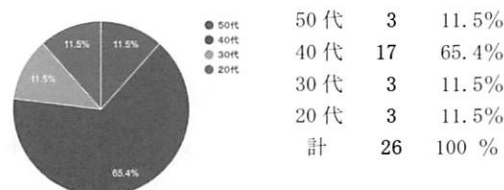
回収数について、高等学校は、上記の手順でアンケートを実施した結果、34 名から回答を受けた。ただし、データスクリーニングにより、欠損値を含むデータをリストワイズ法により削除した結果、有効回答数は 29 であった。中学校については、上記の手順でアンケートを実施した結果、35 名から回答を受けた。ただし、データスクリーニングにより、欠損値を含むデータをリストワイズ法により削除した結果、有効回答数は 26 であった。

調査項目は 36 項目あり、高等学校と中学校の両方に実施したことに加え、紙数に限りがあるため、基本的に中学校と高等学校で同じような傾向が見られたことを斟酌し、ここでは中学校のデータを主に提示する。また、上記を踏まえ、特に特徴的であった質問項目に限定して記述する。

①. 性別について、お答えいただけますでしょうか。

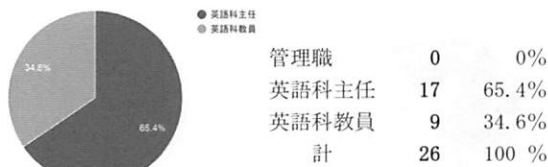
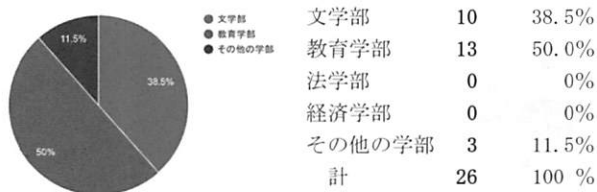


②. 年齢についてお答えいただけますでしょうか。



⑥. ご卒業された大学の学部はどちらになりますでしょうか。

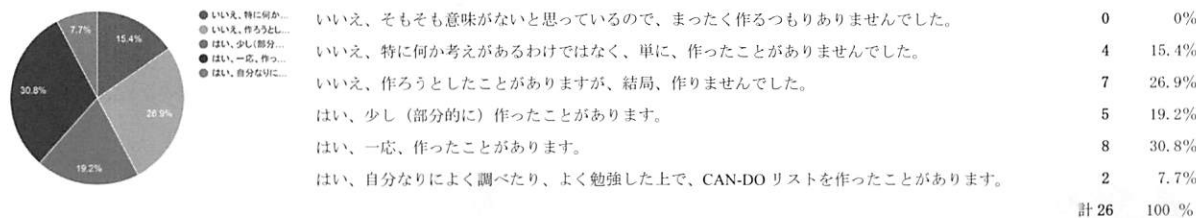
⑦. 校内での役職の有無についてお知らせ下さい。



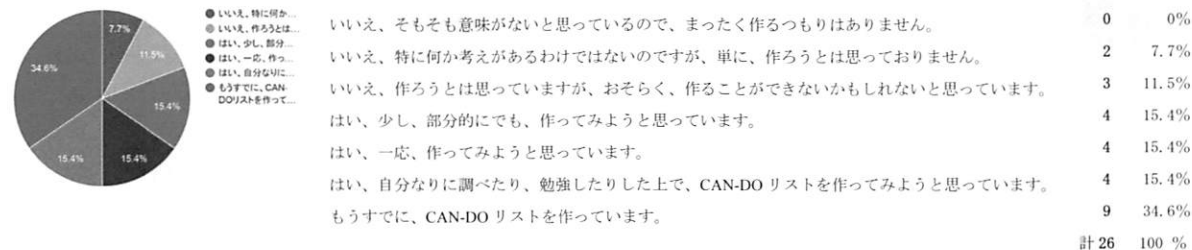
1. CAN-DO リストについてどう思いますか？



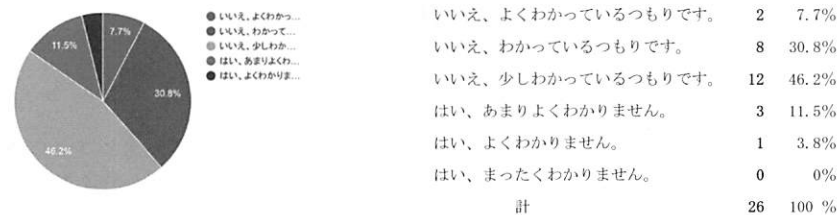
2. これまで、CAN-DO リストを作ったことがありますか。



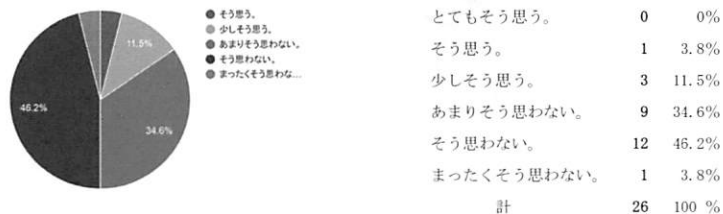
3. これから、CAN-DO リストを作ってみようと思いますか。



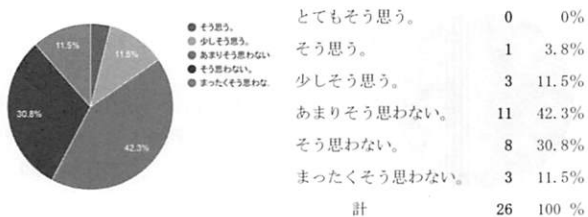
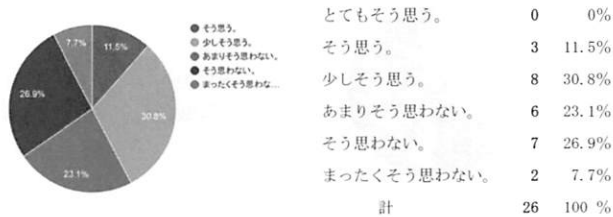
4. そもそも CAN-DO リストとは、何なのかがわからない。



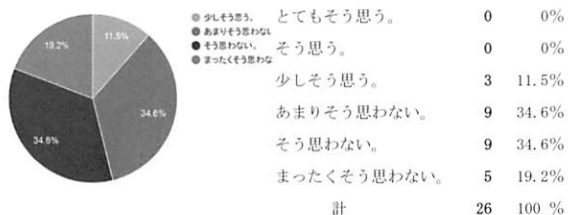
5. そもそも、なぜ、CAN-DO リストを作成するのか、わからない。



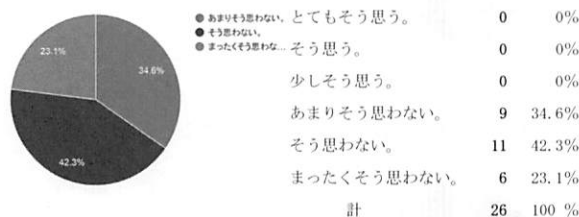
6. CAN-DO リストを作ったとしても、使い方がよくわからない。 7. そもそも、CAN-DO リストは、あまり意味がないと思う。



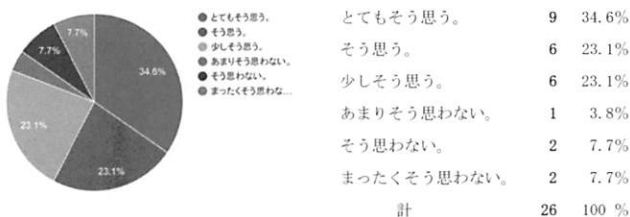
8. CAN-DO リストは、受験の指導とまったく関係ないので、やっても意味がないと思う。



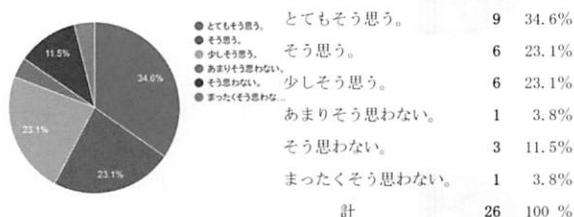
9. CAN-DO リストは4技能の到達度を測るものだが、リーディングとリスニングは入試問題で出題されるので、取り組む意味があると思うが、ライティングは少ししか出題されないし、スピーキングに至ってはまったく出題されないので、指導しても意味がないと思う。



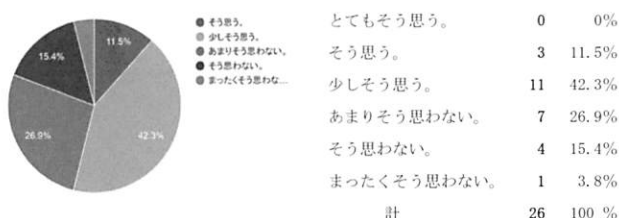
10. 日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない。



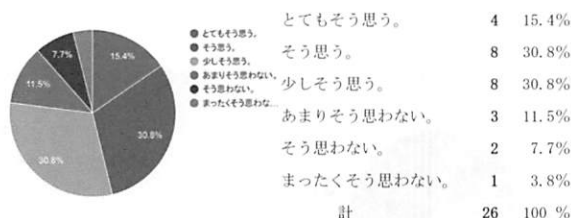
11. CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい。



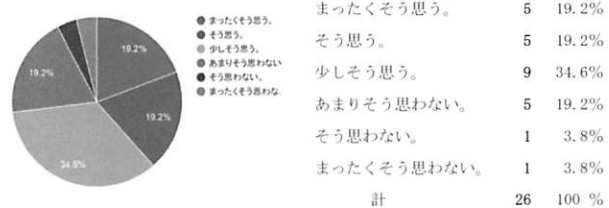
12. 何か新しいことをやっても、すぐにまた変わるので、それであればやらなくてもいいと思う。



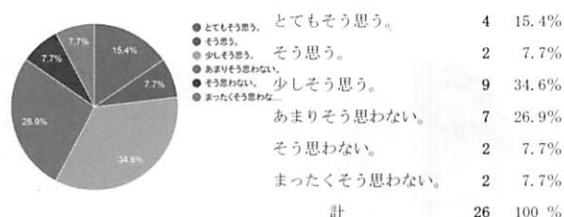
13. CAN-DO リストの目標や評価となる文章（「CAN-DO ステートメント」）の書き方、作り方がよくわからない。



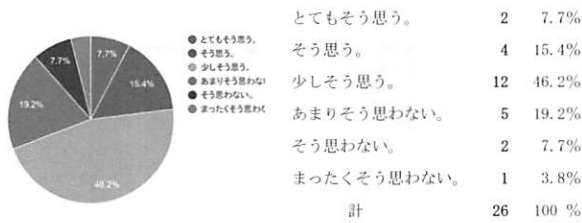
14. CAN-DO リストは4技能の到達度を測るものだが、リーディングとリスニングは評価できるが、スピーキングとライティングの明確な評価方法が特にないので、目標の設定と評価の仕方が難しいと思う。



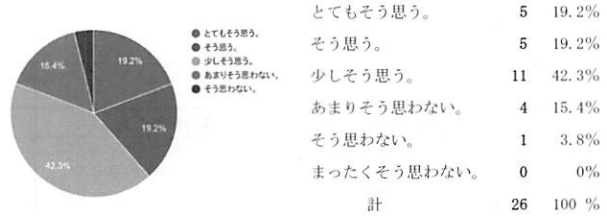
15. 英語科の教員が複数いるので、学校としての CAN-DO リストを作成するために、全員の考えを一致させることが難しい。



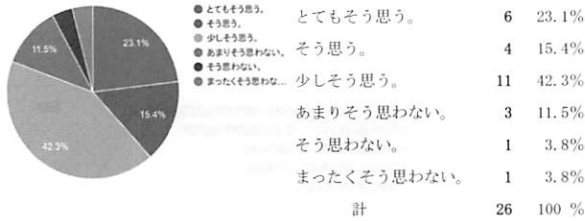
16. 学科が異なったり、進路が異なったりする、いろいろな生徒がいるので、全員が到達するような目標を設定することは、難しい。



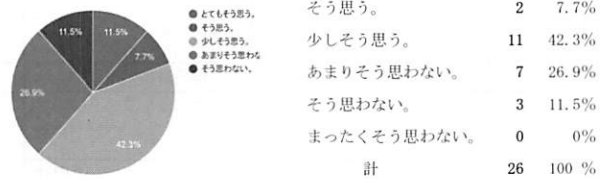
17. 学力差が大きく、全員に同じ到達度目標を設定することは、難しい。



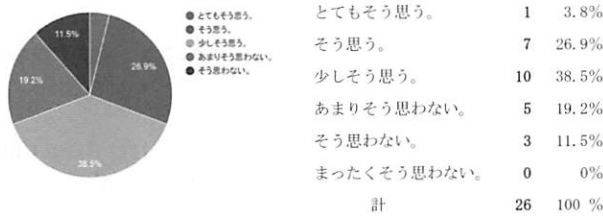
18. どれくらい細かく目標を設定すべきなのか、よくわからない。



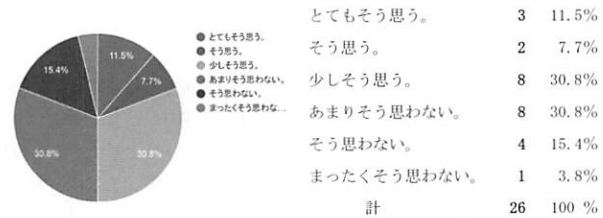
21. CAN-DO リスト作成の際には、学力が真ん中くらいの生徒を基準にして作成しようと思っているが、学力が上位の生徒や、下位の生徒には適切な目標にはならないのではないか不安である。



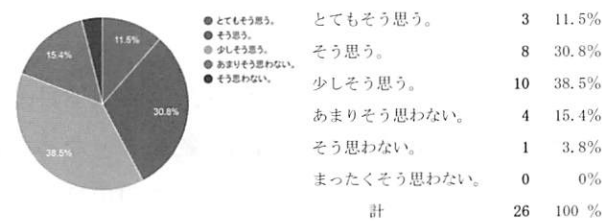
22. 学力はあまり高くないけれども、まじめな生徒を評価したいが、その場合、どうすればいいのか、わからない。



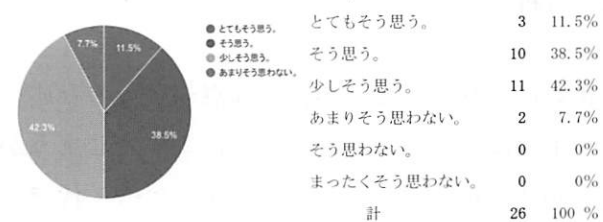
25. CAN-DO リストを作る場合に、生徒の学力の実情に合ったものにした方がよいのか、それとも、学校側もしくは地域の希望する学力目標にした方がよいのか、よくわからない。



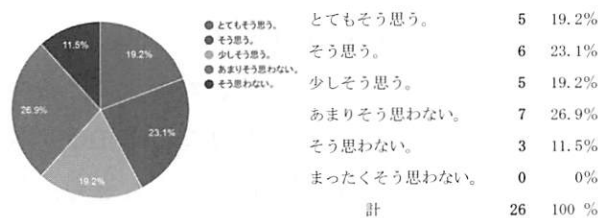
26. 教師が望む CAN-DO リストと、生徒が実際に「できると判断したこと」にはズレがあるような気がする。



27. CAN-DO リストで到達目標を評価する際に、その評価の基準を決めるのが難しい。



28. CAN-DO リストを用いて生徒の学習を評価する授業をどう行ったらいいのか、よくわからない。

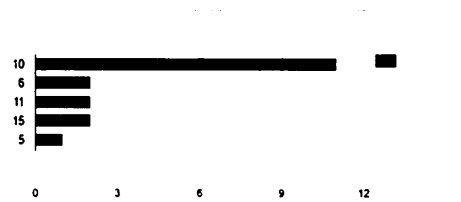


31. CAN-DO リストを作成して、実際に実施した学校で、どのような効果が出ているのか、具体的に示して欲しい。



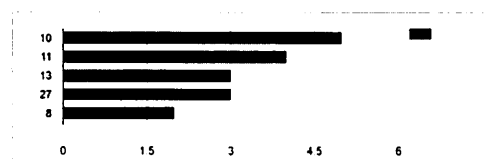
3 2. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することの一番の障害となっているものは、どれだと思いますか。

順位	項目	人数	割合
1	1 0. 日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない。	11	42.3%
2	6. CAN-DO リストを作ったとしても、使い方がよくわからない。	2	7.7%
3	1 1. CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい。	2	7.7%
4	1 5. 英語科の教員が複数いるので、学校としてのCAN-DO リストを作成するために、全員の考えを一致させることが難しい。	2	7.7%
5	5. そもそも、なぜ、CAN-DO リストを作成するのか、わからない。	1	3.8%



3 3. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することの二番目に障害となっているものは、どれだと思いますか。

順位	項目	人数	割合
1	1 0. 日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない。	5	19.2%
2	1 1. CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい。	4	15.4%
3	1 3. CAN-DO リストの目標や評価となる文章（「CAN-DO ステートメント」）の書き方、作り方がよくわからない。	3	11.5%
4	2 7. CAN-DO リストで到達目標を評価する際に、その評価の基準を決めるのが難しい。	3	11.5%
5	8. CAN-DO リストは、受験の指導とまったく関係ないので、やっても意味がないと思う。	2	7.7%



3 6. もし、よろしければ、CAN-DO リストについて、何でも構いませんので、どうかご自由にお考えやご感想、ご要望などをお書きになられて下さいませようお願い申し上げます。（先生方からのお声は、今後、CAN-DO リストの作成と活用方法の開発を、一緒に考えさせていただく際の、貴重なご意見とさせていただきます。どうかよろしくようお願い申し上げます。）（個人が特定される可能性があるような事柄や、明らかな誤字・脱字がある場合を除き、基本的には、そのまま掲載した。）

- ・実際に CAN-DO リストを作成して活用している学校の実践例を広く公開してほしいです。
- ・CAN-DO リストは CEFR を参照にしていますが、その意図と用途はまったく異なるものです。現場には「なぜ CEFR のように共通項目としないのか」という意見が根強くあります。わたしは英語教育の現場に PDCA の視点を導入する視点だととらえているのですが、しっかりと考え、吟味する時間の確保は欲しいところです。
- ・reading, speaking のテストを実施しており、訳読式の授業をやっていないので、4 技能の向上のためのリストと言われても今さらと思う。Active Learning とか、探究型とか、研修すべき内容が多々ある中で、余裕がないのが実情です。

6. 分析

紙数に限りがあるため、主な点についてのみ述べる。まず、属性についてであるが、「質問項目②」の「年齢についてお答えいただけますでしょうか」では、40 代の回答者が約 65%、約 2/3 となっている。50 代の回答者も含めると、40 代・50 代で全体の 3/4 を超えている。これは、「質問項目⑦」の「校内での役職の有無についてお知らせ下さい」で、回答者の約 65% が、英語科主任であったことと関係があるように考えられる。校務の多忙さゆえ、各中学校の英語科教員が個別に回答するのではなく、英語科主任が各中学校を代表して回答したケースが多かったことが推測される。

次に CAN-DO リストについてであるが、「質問項目 4 そもそも CAN-DO リストとは、何なのかわからない」は、「いいえ、少しわかっているつもりです」約 46%、「いいえ、わかっているつもりです」約 31%、「はい、あまりよくわかりません」約 12% の順となった。全体的に CAN-DO リストについて理解していると答えた回答者は約 85% に及ぶことがわかる。「質問項目 5 そもそも、なぜ、CAN-DO リストを作成するのか、わからない」では、「そう思わない」約 46%、「あまりそう思わない」約 36% の順となった。「とてもそう思う」が 0% であったことも勘案すると、概ね約 8 割の回答

者が、CAN-DO リストを作成することの意味を理解していると思われる。「質問項目7 そもそも、CAN-DO リストは、あまり意味がないと思う」で、一番多かったのは「あまりそう思わない」約42%であり、次に多かったのは「そう思わない」約31%であった。「まったくそう思わない」を含めると、約84%の回答者がCAN-DO リストは意味があると考えていることがわかる。

しかし、「質問項目2 これまで、CAN-DO リストを作ったことがありますか」は、「はい、一応、作ったことがあります」約31%、「いいえ、作ろうとしたことがあります、結局、作りませんでした」約27%の順となり、この結果から中学校におけるCAN-DO リストの作成は、二極化の傾向があることが明らかになった。同様の傾向は「質問項目3 これから、CAN-DO リストを作ってみようと思いますか」にも見られ、すでに作成済みであるという回答は約35%で最も多く、CAN-DO リストを作ることに前向きに考えている一方で、約19%はCAN-DO リストを作ろうと思っていない、と答えている。

この傾向は、他の質問項目にも表れている。「質問項目1 CAN-DO リストに関心がある」で、「やや関心がある」約31%、「あまり関心がない」約27%、「とても関心がある」約23%の順となっており、程度の差こそあれ「関心がある」と回答した回答者は約3/4に迫り、全体的にCAN-DO リストへの関心が高いことが伺える。しかし、一方で、「あまり関心がない」が約27%と約1/4の回答が寄せられたことにも注意する必要がある。CAN-DO リストは、次期学習指導要領において、重要な意味を持っていることからすると、この点は何らかの対策が必要であるように思われる。

「質問項目8 CAN-DO リストは、受験の指導とまったく関係ないので、やっても意味がないと思う」は、約88%の回答者が、CAN-DO リストは受験指導と関係ないと考えていないことがわかった。特に一番多かったのは、「あまりそう思わない」と「そう思わない」がそれぞれ約35%であった。「質問項目9 CAN-DO リストは4技能の到達度を測るものだが、リーディングとリスニングは入試問題で出題されるので、取り組む意味があると思うが、ライティングは少ししか出題されないし、スピーキングに至ってはまったく出題されないので、指導しても意味がないと思う」は、「まったくそう思わない」約23%、「そう思わない」約42%、「あまりそう思わない」約35%となっており、ほぼ、全員の回答者が受験とCAN-DO リストは関係がない、とは考えていないことがわかる。これは、四技能（五領域）全般の力を伸ばすことが、全体の英語力の向上につながっていると考えていることが、反映されているものと考えられる。

「質問項目10 日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない」は、「とてもそう思う」約35%、「そう思う」「少しそう思う」約23%の順であった。「とてもそう思う」を筆頭に、約8割もの回答者が程度の差こそあれ、日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がないと考えていることがわかる。この時間や余裕のないことが、外面的な理由であるとするれば、次の「質問項目11 CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい」は、内面的な理由になるかと思われる。「とてもそう思う」が約35%ともっとも多く、「そう思う」「少しそう思う」が約23%、となっており、約8割もの回答者が、CAN-DO リストを作成することに、心理的負担を感じていることがわかった。「質問項目12 何か新しいことをやっても、すぐにまた変わるので、それであればやらなくてもいいと思う」に関して、もっとも多い回答が「少しそう思う」約42%と突出している点が目をひく。CAN-DO リストは、前述したように、次期学習指導要領において大きな意味を持っていることからすると、意識を変えていく

ためにも何らかの対応が必要であると思われる。「質問項目 27 CAN-DO リストで到達目標を評価する際に、その評価の基準を決めるのが難しい」は、「少しそう思う」約 42%、「そう思う」約 39%の順となっている。程度の差こそあれ、「そう思う」と答えた回答者が約 92%であり、総じて難しいと感じていることがわかる。

最後に興味深い結果が見られた点について触れる。「質問項目 4」の結果から、全体的に回答者の多くは CAN-DO リストについて理解しているように思われたものの、「質問項目 31 CAN-DO リストを作成して、実際に実施した学校で、どのような効果が出ているのか、具体的に示して欲しい」では、一転、「とてもそう思う」50%、「そう思う」35%、「少しそう思う」約 12%となっており、約 96%の回答者が、どのような効果が出ているのか示して欲しいと考えていることが明らかになった。ちなみに「まったくそう思わない」「そう思わない」という回答は、0%であった。CAN-DO リストの使い方が本当にわかっているならば、「質問項目 31」はこれほどまでに極端な数字にはならないはずであり、おそらく、CAN-DO リストの使い方をわかっていると回答したものの、実際に授業では活用していないという現状が浮き彫りになったのではないかとと思われる。

上記の内容をまとめると、CAN-DO リストは広く認知されており、回答者の関心も高いことがわかった。しかし、その一方で、あまり関心がない回答者も一定数存在していることが明らかになり、二極化・両極化が浮き彫りになった。また、回答者は、総じて、校務の忙しさにより CAN-DO リストを作成する時間や余裕がないと感じ、さらに、作成することへの心理的負担も感じていることがわかった。CAN-DO リストを作成して、実際に実施した学校で、どのような効果が出ているのか、具体的に示して欲しいという回答も非常に多かったことも特徴的であった。

7. 考察

上記の結果から、CAN-DO リストに関して一定の理解が進んでいることがわかったが、一方、気になる点もあった。具体的に挙げるならば、「日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない」、「CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい」であり、教員が負担感を持っていることが明らかになった。これらに加え、「CAN-DO リストを作成して、実際に実施した学校で、どのような効果が出ているのか、具体的に示して欲しい」のように、具体例を望む声が非常に多かった。おそらく、これらが、CAN-DO リストの作成と活用を進める上で、一つの壁になっているのではないかと考えられる。

近年、校務が増え、教員が多忙を極めていることは、中央教育審議会初等中等教育分科会「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」第 2 回（平成 27 年 1 月 20 日火曜日）参考資料より明らかにされている。上記の資料では、主に中学校の教員が多忙さを浮き彫りにしているが、高等学校勤務の教員においても、同様の状況であることは容易に推測できる。これを踏まえれば、中学校・高等学校の教員が、新しい事柄に独力で取り組む負担を軽減するしくみが必要であると考えられる。負担を軽減するには、もちろん校務の抜本的な見直しというプロセスも重要であるが、大学等の外部専門機関がその専門性を活かし、積極的に働きかけることによって、軽減するアプローチも重要であるように考えられる。すなわち、現職の教員が一から独力で身につけていくのではなく、英語教育を専門とする大学の教員が CAN-DO リストの作成と活用の豊富な事例を用意し、示すことである。

その際、示されるべき CAN-DO リストを活用した言語活動の事例は、従来の英会話や英作文問題のようにならないように、気をつける必要がある。従来の英作文問題の場合は、授業で教えた文法項目が理解できているかどうかを確認するためのものである。一方、CAN-DO リストを活用したライティングの場合、その文法項目を使って、話し手や書き手が自分に関することを述べることになる。つまり、文法はもちろんのこと、内容も重視されている

このような
CAN-DOリストが
あります。

話すこと
日常的な話題について、事実や自分の考え、
気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて
まとまりのある内容を話すことができる。

書くこと
日常的な話題について、事実や自分の考え、
気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて
まとまりのある文章を書くことができる。

図2

ことも留意する必要がある。

仮に、図2のような CAN-DO リストがあると仮定する（ここでは、単なる一例として、次期「中学校学習指導要領」外国語の目標（p.129）を参考に、一部改変して、便宜的に CAN-DO リストとした。実際の CAN-DO リストは各学

校の実情に合わせて作成することが望ましい）。「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持

ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いてまとまりのある」内容を話したり、文章を書くことができる、とされていることを踏まえると、図3のように、普段の学校生活や社会生活に関連した言語活動を設定することになる。具体的には、図4にあるような「あなたが好きな季節はいつですか」「あなたはどのクラブに入っていますか」（ここでは、「日本語

CAN-DOリストに基づく
言語活動を設定するには

普段の学校生活・社会生活に
関する問題を出題する。
理由も書かせる。
身近な具体例を上げさせる。



図3

「あなたが好きな季節はいつですか」
(それはなぜですか。
身近な事例や経験などを取り上げた
うえで、あなた自身の考えで答えて
下さい)
「あなたはどのクラブに入っていますか」
(その理由は何か。
身近な事例や経験などを取り上げて、
あなた自身の考えで答えて下さい)



図4

検定協会ライティング問題用教材」を参考にした）というような言語活動になると考えられる。ただし、どのような内容を話したり、書いたりしたら良いのか、始めのうち、生徒に戸惑いがあるかもしれない。その場合、「それはなぜですか（その理由は何か）。身近な事例や経験などを取り上げたうえで、あなた自身の考えで答えて下さい」という言葉を付け加えれば、より円滑に言語活動が実施できるようになると思われる。これは、英語のメッセージを効果的に伝えるためには、文化に由来した様式に従って、自分の考えを構成していくことが重要である、という異文化理解を踏まえた考えによる（ヴァンス p.176）。アメリカ人を納得させるためには、アメリカ人が納得するようなメッセージのパターンを念頭に置いて、言葉を発する必要があるということになる。

この CAN-DO リストに基づく言語活動の事例は、次の3つの段階を踏んで、県内全域に広がり、CAN-DO リスト作成・活用が浸透していくことになると思う。

- I. CAN-DO リストに基づく言語活動の事例を豊富に用意し、授業や講習・研修で示す。
- II. CAN-DO リストに基づく言語活動の事例を教員が自分の授業で活用するため、作れるようになる。
- III. 作成した CAN-DO リストに基づく言語活動の事例を、他の教員と共有する。

この3点を実践するため、以下の4つの具体的・実践的な解決策を実施することとする。

- A. 山形大学地域教育文化学部における教員養成上のカリキュラム・プログラムに位置づけられる科目（「外国語の基礎」「教材分析A」「教職実践演習」「英語科実践演習」）において、

CAN-DO リストの作成と活用について概説し、演習を行う。これにより、山形大学地域教育文化学部を卒業した英語教員免許取得者は、大学在学中に CAN-DO リストの作成と活用について、知識とスキルを習得することになる。卒業後、山形県内の中学校・高等学校に採用された場合、即、CAN-DO リストを作成し、活用ができる状況で赴任することになる。

- B. 山形大学大学院教育実践研究科（教職大学院）におけるカリキュラム・プログラムの一環として、現在の開講科目で（「教材開発のための教科内容研究」）、CAN-DO リストの作成と活用を踏まえた授業を展開する。これにより、山形県内の現職の中学校・高等学校の教員が、教職大学院で学ぶ際、CAN-DO リストについての知見とスキルを身につけ、作成・活用できるようになる。教職大学院を修了後、現場の中学校・高等学校に戻った際、CAN-DO リストを活用した授業が展開できるようになることをねらいとする。
- C. 山形大学において開講される「教員免許状講習」において、「CAN-DO リストの活用について」の講習を行う。これはすでに、平成 29 年度は 8 月 3 日に実施済みである。現職教員が免許状を更新する際、CAN-DO リストの理解を深め、活用事例を豊富に習得し、その後の授業で活用できるようになることを目的とする。
- D. 各種研修会・勉強会・ワークショップ等で、CAN-DO リストの研修を実施していく。これも C と同様、現職の教員が CAN-DO リストの理解を深め、活用事例を豊富に習得し、その後の授業で活用できるようになることをねらいとする。

8. まとめ

今回の調査により、山形県において、CAN-DO リストの作成及び活用が浸透していくことへの壁となっているものに、教員の負担感、活用の具体例の少なさ、などの問題があるということが明らかになった。それらを解消するため、大学などの外部専門機関が積極的に関与し、授業・講習・研修会・勉強会などで、上記の対応策を実践していくことにより（一部すでに実施済み）、山形県の中学校・高等学校において、CAN-DO リストの作成及び活用がいつそう普及していくことが期待される。そして、CAN-DO リストの普及により、文部科学省の英語教育改革が山形県において、さらに進んでいくことが期待される。

謝辞

本研究は、「公益財団法人やまがた教育振興財団」より、研究課題「山形県の中学校・高等学校における、英語 CAN-DO リスト普及化への対応をはかるカリキュラムもしくはプログラムの開発・試行」で、平成 28 年度「教員養成に関する調査研究事業」の助成を受けたものである。

本稿は、大学英語教育学会（JACET）2017 年度東北支部大会（2017 年 7 月 1 日（土）、仙台市情報・産業プラザ AER 6 階 セミナールーム 1 において開催）において、口頭発表した内容の一部変更を加えたものである。

参考文献

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

『英語教育』2012年10月増刊号 大修館書店

細川英雄 西山教行編(2010)『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』東京 くろしお出版 リテラシー叢書01

金子淳(2017)『山形県の中学校・高等学校における、英語 CAN-DO リスト普及化への対応をはかるカリキュラムもしくはプログラムの開発・試行』公益財団法人やまがた教育振興財団「教員養成に関する調査研究事業」報告書

文部科学省

「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標例及び年間指導計画・単元計画への反映例

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/01/16/1329645_2.pdf

中央教育審議会 初等中等教育分科会「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」第2回(平成27年1月20日火曜日) 参考資料 [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf)

[chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf)

「英語教育の在り方に関する有識者会議」平成26年2月4日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/

「英語教育の在り方に関する有識者会議における審議の詳細」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成27年9月

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362173.htm

「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」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/

「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」について 平成25年12月13日

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm

「平成27年度『英語教育実施状況調査』の結果について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358566.htm

「平成28年度『英語教育実施状況調査』の結果について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm

「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

「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告(概要)～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」平成26年9月26日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm

中学校学習指導要領

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf

文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書
東京学芸大学 平成 29 年 3 月 20 日 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html>

モロウ, キース(2013)『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)から学ぶ英語教育』和田稔他訳 東京 研究社

根岸雅史(2014)「CAN-DO リストを活用した学習到達目標達成状況の評価」『英語教育学の今 理論と実践の統合』全国英語教育学会 pp.208-211.

日本英語検定協会ライティング問題用教材「Dr. Write の英検 3 級ライティングテストに挑戦！」
http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_3/pdf/DrWrite_grade3.pdf

欧州評議会言語政策局(2016)『言語の多様性から複言語教育へ ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』山本冴里訳 東京 くろしお出版

投野由紀夫編(2014)『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック CAN-DO リスト作成・活用』東京 大修館書店

ヴァンス, ウィリアム A(2009)『ドクター・ヴァンスの英語で考えるスピーキング』神田房枝訳 東京 ダイアモンド社

吉島茂 大橋理枝他編訳(2014)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版 東京 朝日出版社

補遺

CAN-DO リストに関する意識調査

ご校務等でお忙しいところ、たいへん申し訳ございません。アンケート項目は、全部で 35 項目あります。ほとんど 6 段階の選択式になっておりますので、5 分から 10 分程度で済みます(32 から 35 はリストから選択する形式、36 のみ記述式になっております)。お忙しい中、たいへん申し訳ございませんが、どうぞよろしく願い申し上げます。

まず、初めに、回答者様のことについて、お尋ね申し上げます。

- ①. 性別について、お答えいただけますでしょうか。
- ②. 年齢についてお答えいただけますでしょうか。
- ③. 現在、お勤めの学校の校種をお教え下さい。
- ④. ご担当されていらっしゃる学年をお教え下さい。
複数の学年をご担当されていらっしゃる場合は、複数選んで下さっても構いません。
- ⑤. ご卒業された大学の学部はどちらになりますでしょうか。
- ⑥. 所有する教員免許をお教えいただけますでしょうか。
専修免許と一種免許の両方をお持ちの場合は、専修免許を選んで下さい。
- ⑦. 校内での役職の有無についてお知らせ下さい。

I. CAN-DO リスト自体について

1. CAN-DO リストについてどう思いますか？
2. これまで、CAN-DO リストを作ったことがありますか。
3. これから、CAN-DO リストを作ってみようと思いますか。
4. そもそも CAN-DO リストとは、何なのかがわからない。
5. そもそも、なぜ、CAN-DO リストを作成するのか、わからない。
6. CAN-DO リストを作ったとしても、使い方がよくわからない。
7. そもそも、CAN-DO リストは、あまり意味がないと思う。

II. 受験との関係について

8. CAN-DO リストは、受験の指導とまったく関係ないので、やっても意味がないと思う。
9. CAN-DO リストは 4 技能の到達度を測るものだが、リーディングとリスニングは入試問題で出題されるので、取り組む意味があると思うが、ライティングは少ししか出題されないし、スピーキングに至ってはまったく出題されないのでは、指導しても意味がないと思う。

III. 日々の校務との兼ね合いに関して

10. 日々の授業や校内の仕事が多く、多忙であるため、CAN-DO リストを作成する時間や余裕がない。
11. CAN-DO リストを作成する心理的負担が大きい。
12. 何か新しいことをやっても、すぐにまた変わるので、それであればやらなくてもいいと思う。

IV. 目標を設定することの難しさについて

13. CAN-DO リストの目標や評価となる文章（「CAN-DO ステートメント」）の書き方、作り方がよくわからない。
14. CAN-DO リストは4技能の到達度を測るものだが、リーディングとリスニングは評価できるが、スピーキングとライティングの明確な評価方法が特にないので、目標の設定と評価の仕方が難しいと思う。
15. 英語科の教員が複数いるので、学校としての CAN-DO リストを作成するために、全員の考えを一致させることが難しい。
16. 学科が異なったり、進路が異なったりする、いろいろな生徒がいるので、全員が到達するような目標を設定することは、難しい。
17. 学力差が大きく、全員に同じ到達度目標を設定することは、難しい。
18. どれくらい細かく目標を設定すべきなのか、よくわからない。

V. 日々の授業との関わりについて

19. 高等学校の先生方にお尋ねします。勤務校の生徒の学力を考えると、日々の授業では、中学校で学ぶことを、再度、復習する感じになっているのが実情である。それゆえ、CAN-DO リストでより高度なことを目標として設定することは難しいと感じている。（中学校の先生方の場合、「中学校の教員です」をお選びになられて下さい）
20. 生徒の学力があまり高くないので、その実情からすれば、低い目標を設定せざるをえない。
21. CAN-DO リスト作成の際には、学力が真ん中くらいの生徒を基準にして作成しようと思っているが、学力が上位の生徒や、下位の生徒には適切な目標にはならないのではないかと不安である。
22. 学力はあまり高くないけれども、まじめな生徒を評価したいが、その場合、どうすればいいのか、わからない。
23. 高等学校の先生方にお尋ねします。進学校で作成した CAN-DO リストは、例としてあるが、工業高校や商業高校など進学校以外の例があまりないので、どのように作成したらよいか、よくわからない。

中学校の先生方の場合、「中学校の教員です」をお選びになられて下さい。

24. そもそも英語の授業時間数が少ないので、CAN-DO リストに基づいた指導が、十分にできないように思われる。

VI. その他、全般的なことについて

25. CAN-DO リストを作る場合に、生徒の学力の実情に合ったものにした方がよいのか、それとも、学校側もしくは地域の希望する学力目標にした方がよいのか、よくわからない。
26. 教師が望む CAN-DO リストと、生徒が実際に「できると判断したこと」にはズレがあるような気がする。
27. CAN-DO リストで到達目標を評価する際に、その評価の基準を決めるのが難しい。
28. CAN-DO リストを用いて生徒の学習を評価する授業をどう行ったらいいのか、よくわからない。
29. 偶然、評価した時点では「できる」と評価したとしても、別の時点ではできているのかどうかはわからないと思うので、評価は難しいのではないかと。
30. 生徒のモチベーションを上げるリストにしたいが、どうしたらよいか、よくわからない。
31. CAN-DO リストを作成して、実際に実施した学校で、どのような効果が出ているのか、具体的に示して欲しい。

以下の質問は、プルダウンの選択式になっております。

32. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することの一番の障害となっているものは、どれだと思いますか。
33. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することの二番目に障害となっているものは、どれだと思いますか。
34. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することに関して、一番、障害にならないと思われる項目はどれになりますか。
35. これまでの質問のうち（4～31まで）、CAN-DO リストを作成・活用することに関して、二番目に、障害にならないと思われる項目はどれになりますか。
36. もし、よろしければ、CAN-DO リストについて、何でも構いませんので、どうかご自由にお考えやご感想、ご要望などをお書きになられて下さいますようお願い申し上げます。（先生方からのお声は、今後、CAN-DO リストの作成と活用方法の開発を、ご一緒に考えさせていただく際の、貴重なご意見とさせていただきます。どうかよろしくようお願い申し上げます。）

最後まで、ご回答をして下さりまして、どうもありがとうございました。心より御礼を申し上げます。

Book Review

Talia Isaacs and Pavel Trofimovich eds. *Second Language Pronunciation Assessment*, Bristol, Multilingual Matters, 2017, p273 pages.

本書は9カ国の研究者25人による第2言語発音評価研究の集大成である。最新の動向を基に提案された評価要因と調査研究の背景が、各著者の種々の専門的着眼点から詳しく述べられている。第1部から第5部の構成をとり、言語学、心理学、社会学からの複眼的観点が紹介されている。序に続く第2部では、発音に加え、発話能力一般、特に言語構成要素の評価が論じられ、第3部では、発音測定に関する心理学と言語科学からの見方が示され、第4部では、社会言語学や比較文化学、さらには世界共通語記述の観点からの説明が試みられ、結びへと続く。

第1部「序」の1章 *Assessment of Second Language Pronunciation: Where We Are Now* では、停滞していた発音研究が応用言語学と教員研修において勢を取り戻しつつある現状が述べられている。学術誌の *Language Testing* では2009年までの過去25年間で発音測定に関する論文がわずかに2編しか見られなかったが、その後2015年までの5年間では7編の掲載に増えている例が紹介されている。2章 *What Do Raters Need in a Pronunciation Scale? The User's View* では、発音評価の物差しについて、誰がどの人に使っても同様の結果が得られるべきではあるが、使用者が持つ知識が影響する事についての問題提起が成されている。測定要因の決定と影響度合いの検証を繰り返し、使い勝手の良い発音計器を開発することが望まれると述べられている。

第2部「言語能力と言語構成要素評価からの識見」の3章 *Pronunciation and Intelligibility in Assessing Spoken Fluency* では、流暢さの評価について、母語話者と同様の話し方であり、かつ明瞭である事が要因として挙げられている。この場合、話者の母語を聞き手が何れ程知っているか、話者の第2言語にどの位馴染みがあるか、さらに、話が分かる内容かどうかまでが評価に影響を与える事が指摘されている。4章 *What Can Pronunciation Researchers Learn From Research into Second Language Writing?* は、通じる発音であるかどうかが生計や生活維持にかかわる重要な場面での決め手になる事さえあるとの指摘で始まる。母語の影響に加え、リズム、強勢、個々の音の評価の中で、これは作文や会話評価と同様の問題でもあるが、評価者の母語や背景知識が影響を与える事があることも考慮に入れる必要があると指摘されている。5章 *The Role of Pronunciation in the Assessment of Second Language Listening Ability* では、外国語のリスニング能力測定と発音との関わりを前提に論が進められている。発音は明確で分かりやすいものを目標とし、リスニングは現実に使われている自然なもので、一部不明瞭なものも当然ふくまれているものが理想であり、両者に矛盾は無いと述べられている。学習者は不明瞭な発音を聞いて、明瞭な題材の語句の区切りを見つけるのと同様に語や意味の境界を理解し、かつ、聞き手にとって分かりやすい発音を学習する事が出来る様になることが目標とされる。

第3部「発音評価に関する心理言語学と音声科学からの展望」の6章 *The Relationship*

Between Cognitive Control and Pronunciation in a Second Language では、地球規模で人の移動が頻繁になると、異言語訛りで話される機会が増え、この事が円滑な意思疎通を阻害し、悪い印象を持つ原因にさえなると指摘されている。音韻習得は学習期間や開始年齢に加え個人差が大きく、認知能力との関連が議論されている。7章 **Students' Attitudes Towards English Teachers' Accents: The Interplay of Accent Familiarity, Comprehensibility, Intelligibility, Perceived Native Speaker Status, and Acceptability as a Teacher** では 英語教師が話す訛りへの生徒の反応を扱い、訛りと馴染み深さとの相互作用や、聴きやすさ、分かりやすさ、母語話者の様な発音である事が話題として取り上げられている。学習者調査によると、綺麗で聞きやすい発音へのあこがれは高いものであるが、この点と教授者への評価を関連づけると、学習者は母語話者と非母語話者の発音の違いに対しあまり敏感には反応しておらず、さらには、両者への言語教授者としての評価については同等のものを示しているとの事である。8章 **Re-examining Phonological and Lexical Correlates of Second Language Comprehensibility: The Role of Rater Experience** では、話したい事を相手に伝えるためには、分節と超分節の発音、流暢さ、語と文法の選択や談話構造の適切さが問題となると述べられている。これらを要因として学習者の発話を扱う場合、評価者の言語知識との関係が議論となる。言語に関する知識や評価の経験が多い人の方がより厳しい評価をする傾向が見られ、知識や経験と評価要因の評価項目への組み込み度合いには関係は観察されないとの事である。9章 **Assessing Second Language Pronunciation: Distinguishing Features of Rhythm in Learner Speech at Different Proficiency Levels** では、どの様な言語背景を持つ人であれ、円滑な情報伝達が出来程の発音で共通言語を用いてやり取りをする必要が世界中で求められている現状が指摘されている。この現実にもかかわらず、ヨーロッパ共通言語参照枠でも音韻論の簡単な記述での区別に留まっており、C1とC2等、全く区別されていないレベルもあるとの事である。強勢有無での音節長の違い、リズム型による音響特徴の違い、発話速度の変化による音脱落やリズムの違いと、学習者や教員が学んだ方が良い項目が多数挙げられている。

第4部「社会言語学、異文化、共通言語からの発音評価」の10章 **Commentary on the Native Speaker Status in Pronunciation Research** では、外国語教授は母語話者を頼るのか学習により習得した者の方が良いのかは、古くて新しい話題であり、時代背景や個々の状況によりどちらとも言える面白い問題であると述べられている。母語話者については、その定義を避け、理想化されることについて常に議論が集中するが、真似るべき発音の基準を設けるべきか、その基準にそった言語刺激を教授すべきなのか、刺激の種類による到達の違いが予想できるのか、この章は改めて考察するための提案に満ちている。11章 **Variation or 'Error'? Perception of Pronunciation Variation and Implications for Assessment** では、言語変異が従来、母語話者の社会的要因による違いに焦点を当ててきたが、非母語話者による発話の変異を扱う場合の複雑さ、特に間違い、不明瞭、変異の境界が曖昧である点が議論されている。言語の地域差により母音や子音が異なる事もあり、母語話者の場合には変異と捉えられる音が非母語話者の場合には間違いと見なされる事もあると指摘されている。他方、理解に支障が無ければ発音の間違いとは捉えない方が良いとの考えも紹介されている。12章の **Teacher-Raters' Assessment of French Lingua Franca Pronunciation** では、フランス語圏のカナダケベックでの発音評価者への調査が紹介されている。評価訓練の長さよりも

学習者の発音と接する機会の長さが評価基準に影響を与えるという従来の研究結果を基に、訛り、分かりやすさ、流暢さと伝達能力を評価する場合の影響要因が議論されている。13章 *Pronunciation Assessment in Asia's World City: Implications of a Lingua Franca Approach in Hong Kong* では、世界言語と言われる英語の発音を対象にする場合には、英語圏の英語の発音を考える場合よりも複雑であるとの意識を発音指導と評価に関わる人が持つ必要があるとの指摘がなされている。広東語を95%が、英語を5%が話す香港での調査を基に、発音が正しいか間違っているか、自然か不自然であるかの2区分分では不十分であり、分かりにくい発音の要因をきめ細かに観察する必要性が示されている。

第5部「結び」の14章 *Second Language Pronunciation Assessment: A Look at the Present and the Future* では、言語形式や用法と発音評価を関連付けて、広い視野で発音評価を考える必要性が説かれている。分かりやすさ、発音の基準、個人差を考慮に入れ、言語の授業での発音評価をより洗練し、また教員の発音能力をより高める事をこれからの目標にするのが良いと述べられている。

外国語の発音訓練や測定方法は言語教育の中でどちらかと言えば軽んじられている分野であろう。さらに、言語教育も、広く言語学という分野を見渡すと、その学問的価値が高くはないという見方がある。自分をふくむ多くの人がこれに甘んじ、仕方のない事と自嘲する態度に囚われてきたかもしれない。本書の題名である、第2言語の発音測定は、言語学や音声科学に始まり、心理学と社会学の観点から発音測定について論じることで、発音はつまらなくて価値が低いという偏見を払拭し、広義に捉える事に意味を見つけることが期待できる。

2017年9月30日受領

富田かおる
山形大学

Please carefully read and follow these guidelines.

TOHOKU TEFL No. 8 (Deadline: September 30, 2019)
SUBMISSION GUIDELINES

A. Requirements

1. Contributors and co-authors must be JACET members in good standing.

B. Editorial Policy

1. *TOHOKU TEFL*, a peer-reviewed journal, encourages submission of the following:
 - full-length articles on methods, pedagogical research, and topics of significance to English teachers
 - book reviews in relevant areas
2. Manuscripts submitted to *TOHOKU TEFL* must not have been previously published nor should they be under consideration for publication elsewhere.
3. Manuscripts which do not conform to these guidelines will not be considered for review.
4. Only one paper can be submitted by a contributor.
5. Three offprints are provided.

C. Guidelines

1. Full-length manuscripts should not exceed 15 pages on A4 paper, including abstract, references, figures, tables, and appendix.
2. All manuscripts must be in English or Japanese.
3. All submissions to *TOHOKU TEFL* should conform to the requirements of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.
 - 3.1 Prepare the manuscript in Microsoft Word (2003 or later).
 - 3.2 Use 12-point Times New Roman.
 - 3.3 Leave margins of 2.5 cm on all sides of every page. There are 26 lines to a page.
 - 3.4 Do not justify the right margin.
 - 3.5 Do not include running heads.
 - 3.6 Create the manuscript without the name(s) of the author(s).
 - 3.7 Include the title, abstract in English (no more than 200 words), and key words (no more than 5 words) for a full-length article or research note.
 - 3.8 Add page numbers in Arabic numerals at the upper right-hand corner of each page.
 - 3.9 Delete any textual references that refer to the author(s) and substitute with “*****”.

D. Submission Procedure

1. A cover sheet should include: title; author’s name, affiliation, mailing address, telephone/fax number, & e-mail address; and research field(s).
<Research fields>

early ELT, English linguistics, English usage, ESP, grammar, immersion education, interlanguage, language policy, learner beliefs, learning strategies, lexicography, listening, motivation, pedagogy, phonetics, phonology, pragmatics, pronunciation, psycholinguistics, reading, semantics, SLA, sociolinguistics, speaking, syntax, teacher education, testing/assessment, vocabulary, writing, etc.

2. The submission packet in digital form must include: one original manuscript with a cover sheet; one copy of the manuscript with no reference to the author.
3. The complete manuscript should reach the chief editor no later than September 30 for publication.
4. Manuscripts will not be returned.

E. Copyright

1. JACET holds the copyright of the articles published in *TOHOKU TEFL*. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce an article, must obtain permission from JACET.
2. When a request is made for an article in *TOHOKU TEFL* to be published through the repository of the author's institution, permission shall be granted one year after the issue of *JACET Journal* has been published at no cost.
3. The institutional repositories are to use the versions as they are published in *TOHOKU TEFL*.
4. Anyone, including the author(s), who wishes to republish an article must obtain permission from JACET. Also, it should be clearly stated that JACET holds the copyright.

日本語論文執筆要項

1. 字体は明朝体で 10.5 ポイント。
2. 英文 200 語以内の abstract を添える。
3. A4 版横書き 横 39 字、縦 26 行で英文 abstract や文献も含めて合計 30 枚以内。
4. タイトルは和文と英文を併記する。
5. その他の条件は英語の論文に準じる。

JACET 東北支部紀要編集委員

編集委員長 TOMITA, Kaoru 富田かおる (山形大学)

編集委員 KURAUCHI, Sanae 片桐早苗 (弘前大学)

KANEKO, Jun 金子淳 (山形大学)

PHELAN, Timothy ティモシー・フェラン (宮城大学)

査読協力者 PHELAN, Timothy ティモシー・フェラン (宮城大学)

KAWAI, Kazue 川井一枝 (宮城大学)

KANEKO, Jun 金子淳 (山形大学)

TOHOKU TEFL JACET 東北支部紀要 第7号

発行 2018年3月

編集・発行 大学英語教育学会(JACET)東北支部

代表者 高橋潔 (宮城教育大学)

印刷・製本 株式会社小松印刷所



TOHOKU TEFL

Vol.7

2018

Japan Association of College English Teachers

Tohoku Chapter



CONTENTS

Invited Paper

- PAIL for Communication in the Real World Judy NOGUCHI 1

Selected Paper

- CAN-DO リストの作成と活用に関する問題点とその対策—山形県の中学校・高等学校を中心に— KANEKO, Jun 13

Book Review

- TOMITA, Kaoru 28

Submission Guidelines

- 31
- 