
研究論文

大学英語教職課程の中での
英語のインターアクショナル・スキルの向上への提言

Improving Learners' Interactional Skills
Through Innovative Undergraduate English Teacher Education Programs

小野田 榮* 宮下 治**

Sakae ONODA* Osamu MIYASHITA**

Abstract

We examine factors fostering effective undergraduate English teacher education at Juntendo University. Our research included class observations and interviews with principals and ESL teachers in New Zealand and a review of related literature for triangulation. The data highlight factors contributing to training skilled teachers, a dimension often missing from Japanese English teacher education.

Related literature and MEXT reports show that English teacher education often fails to produce teachers who can improve students' English communication skills because the trainees themselves develop neither English nor teaching skills for teaching effectively through interacting with students. In response, we suggest improvements to pre-service English teacher education, our aim being to make the Juntendo program more effective in producing English teachers equipped with essential skills.

Suggestions include: (1) enhancing English interactional communication skills; (2) acquiring academic English skills through discussions, debates, and essay writing; (3) encouraging prospective teachers to study abroad, take TESOL seminars, and enrich their understanding of teaching methods; and (4) integrating second language acquisition and the CLIL approach in teacher education programs so that trainees can improve their interactional skills through academic writing.

Our suggestions provide a model for developing effective undergraduate English teacher education programs at Juntendo University and elsewhere.

* 順天堂大学国際教養学部 (Email : s-onoda@mbr.nifty.com)

** 順天堂大学国際教養学部 (Email : o-miyashita@juntendo.ac.jp)

* 責任著者 : 小野田 榮 [September 1, 2017 原稿受付] [January 29, 2018 掲載決定]

Key words

英語教職課程、インターアクショナル・スキル、アカデミックな英語力
English teacher education programs, English interactional skills, Academic English skills

1. はじめに

小野田、宮下、吉野 (2017) でふれたことであるが、日本では、400 校以上の大学が中学・高校の英語教員養成を行う教職課程を持っている。この学部レベルの英語教職課程は、文部科学省の設置基準を満たしているにもかかわらず、そこで教育を受けた英語教員が生徒の英語力を効果的に向上させていないとの指摘が多い (文部科学省、2015; 日本経済新聞、2016)。では、その原因にはどのようなものがあるのだろうか。これまで議論されてきていることであるが、まず、その原因から検討していきたい。

2. 中学生・高校生がコミュニケーション能力を向上できない要因

2.1. 外的要因：英語の指導を取り巻く環境

第二言語習得の文献を調べると英語力が向上しない様々な要因が述べられている (Dornyei, 2003)。その中には、教室の明るさ、一クラスの学習者数、机の配置、空間の広さ、人間関係など、物理的な要素が指摘されている。確かに日本の中学高校での一クラスの生徒数は 40 人にもなることが一般的であり、授業中に生徒の学習状況を掌握できない、すべての生徒を英語でのコミュニケーション活動に積極的に参加させることが難しい、など、教員が解決できない問題がある (小野田、2015)。

また同様に、日本での英語学習環境が特異なものであるという根本的な問題が横たわっている。教室外で英語を使う必要性和環境が整っている ESL (English as a Second Language) の世界とは違い、日本での英語学習は、教室外で英語を使う必要性和環境が整っていない EFL (English as a Foreign Language) での英語学習である。当然のことながら、英語学習に対する高

い学習意欲や必要性に対する意識は一般的に求められないであろう。

さらには、前述のように、学校外での英語学習環境が存在しないため、ESL の環境にいる学習者に比べて、動機付けを含め、学校での英語指導が重要な役割を果たしているが、そのような現実とは裏腹に、学校における授業時間が十分にとられていない。少し古い資料だが、筆頭論文筆者の小野田 (2000) が行った調査では、高校一年、高校二年の年間授業時数は、220 回を少し越えているに過ぎない。しかも、1 回の授業は 50 分であり、また授業が教員の出張や年次休暇のための自習になる、中間期末テストの答案返却や問題解説にも使われている現実を考えると、実質的な授業時間は 200 時間以下になることは容易に想像がつく。最近行われた調査 (佐野、斎藤、吉田、2016) によると、中学校では 1 年間に 140 時間、高校では学校間格差が大きく、100 時間から 200 時間となっている。ただしこの場合も授業回数なのか授業を 60 分に換算した結果なのか不明である。小野田 (2000) に比べて少し増加が見られるのは授業単位数の増加、土曜授業の実施などの要因があると考えられる。一見すると授業時間数は多いように思えるが、中学高校の授業時間を合計しても、小柳 (2017) が指摘する英語力向上に必要なとされている 3,000 時間には及ばないことは明らかであろう。

この学習時間数不足が意味することとして大切なことは、英語力を高める上での決定的な要因である (comprehensive) input と output (Canale & Swain, 1980 ; Ellis, 2012; Krashen & Terrell, 1995; Nation, 2015) が不足するという英語学習上致命的な状態が存在するということである。実際、金谷 (2008) の研究によれば、中学

校3年間で読む英文の量は、ペーパーバックの本で換算すると80ページ程度とのことである。これは、コミュニケーション重視の指導を推進する教育政策の影響で教科書の内容が会話文中心になっていることとも関係しているようである。このような量では到底英語を読めるようにはならないし、ましてや英語でまとまった情報や考えを書けるようにはならない。

それに加え、英語学習にとって障害となるのが、学習全般に悪影響を及ぼしていると考えられるスマートフォンやソーシャル・メディアの使用である。もちろんこのようなものを利用した効果的な学習も提唱されているが、学習目的以外で利用し依存に近い状態になると学習に大きな負の影響を及ぼすという。川島(2017)によれば、スマートフォンやソーシャル・メディアに夢中になると、それまで行った2時間分の学習効果が無効になってしまうとのことである。このようなことで時間を浪費すると、長時間に亘る集中的学習や反復練習を必要とする英語の学習に及ぼす悪影響は少なくないことが容易に想像がつく。また、その影響は授業中にも見られる。最近大学英語教員の中で問題として指摘され、筆頭論文筆者自身も感じていることとして次のような状況が挙げられる。授業中スマートフォンやソーシャル・メディアを使い英語学習に集中できない、スマートフォンの辞書機能を利用し文脈を考えず単語の意味情報のみ確認して済ませてしまう、ウェブ・サイト上の文章をそのままコピーして自分の文章として利用する、単語のスペリングに対する意識が低下し正確に単語を覚えられない、一人の学生が書いたエッセイを共有し仲間がそれぞれ自ら書いたものとして提出することなど、英語学習の弊害となる悪影響は枚挙の暇がない。

最後に教員の労働環境も授業に大きな影響を及ぼしている。他の国と異なり、日本の中学校や高等学校の教員には、担任としての業務、生徒指導、進路指導、そして部活動顧問としての業務などがあり、土曜日や日曜日の勤務も日常

化しているようである。このように教科の指導が教員業務のほんの一部に過ぎないこと(朝日新聞、2017a)も、生徒のコミュニケーション能力が向上しないことに寄与していると思われる。英語の指導のための準備の時間と英語が不得意な生徒のための授業外での指導の時間が十分にとれないのである。

以上中学高校の英語教育を取り巻く物理的な状況について述べたが、これらは学校や教員の努力では改善できない事柄であり、文科省や政府に努力を求めるほかはない。

2.2. 内的要因：英語教育と教員養成に関する問題

では、本稿の趣旨である、英語教員そして彼らを養成する大学の英語教職課程の問題について文献をもとに論じていこう。

これまでの大学の英語教職課程に関する調査研究は解決すべき点をいくつか提示している。そのひとつ、小野田ら(2017)は、一番の問題は中学高校の教員の英語力の欠如と英語の指導法を学習体験や英語教職課程の授業を通して十分習得していないことであるとし、その解決策として教育実習期間の長期化を提案している。この2点は、山崎(2006)が大学英語教職課程担当者、中学高校の教育実習担当者、教育委員会の教員採用担当者などに行った、実習生に求める力についての調査研究の結果とほぼ一致するところである。また、佐野ら(2016)も英語力の向上、教職課程における教科に、第二言語習得論、コミュニケーション論などを取り入れ、その授業を英語で指導していくこと、そして教職課程で学んだことを、有効に生かし更なる学びにつなげられるよう教育実習の長期化を提案している。

それでは、英語教育の核となる、英語力と指導技術の二点に関して分析していこう。

2.2.1. 英語力

中学高校の英語の教員に求められる英語力と

して、文部科学省は日本英語検定準1級に相当する英語力を提示している。そして山崎(2006)にあるように、適切な発音で英文を読んだり話したりできること、大学入試センター試験の問題に正確に答え、説明できる力があること、ALTとコミュニケーションをとることができること、学校英文法を体系的に説明できることなども当然含まれる。最近では、小学生の中にも英語検定2級や準1級を取得する生徒がいることを考えれば、この英語力を満たすことが教員としての最低限の責務であると言えるであろう。

では、現実問題として現職の英語教員のうちのどれだけの教員がこのレベルを満たしているのでしょうか。

2014年度に文部科学省が全国の公立中学校・高等学校英語教員を対象に行った調査では、英検準一級あるいはそれ以上の英語力に相当する資格を持っている中学の英語教員は28.8%、高校の英語教員では55.4%となっている(日本経済新聞、2016)。ただし、最近では、英語力に関しては多くの大学がTOEIC、TOEFL、あるいは日本英語検定(STEP)などの英語力を証明する指標となるものを取得するように勧めている。また市や県(区や都も含む)の教育委員会が英語教員を採用する際に、ある一定の英語の基準を満たした応募者を優先的に採用する選考方法をとっている場合もある。たとえば、平成26年度の例だが、千葉県教育委員会は、

- ① 日本英語検定1級合格
 - ② TOEFL 590点(CBTの場合240点, IBTの場合95点)以上を取得
 - ③ TOEIC 860点以上取得
- (ただし、TOEFLのITPテスト、TOEICのIPテストは不可)
のいずれかの条件を満たす受験生を一次合格としている。

また、現職の英語教員に対しても文部科学省から英検準一級あるいはそれに相当する英語の資格を取得するように指導が行われているの

で、全体としての英語力はこれから徐々に向上するかもしれない。

しかし、ここで気をつけておきたいことは、これらの試験が測定している力は、英語力のほんの一部に過ぎないことである。TOEIC ITPは、リーディング、文法、リスニングの能力しか測定していない。TOEICも主にリーディング力とリスニング力を測定し、さらに英検は、ケンブリッジ英検(Appendix 1参照)などと違い、スピーキングにおけるインターアクションル・スキルやディスコース・マネジメント・スキルを測定していないし、ライティング力も多くの観点から測定していないのである。これらのテストは、かつてCanal and Swain(1980)が主張した、communicative competenceの下位能力である(a) grammatical competence(文法能力); (b) sociolinguistic competence(社会言語的能力); (c) discourse competence(談話能力); (d) strategic competence(方略能力)うちの(a) grammatical competenceの一部を測定しているに過ぎない可能性があることである。その理由の一つは、このようなテストでは、英語力の中心的要素である語彙の使用に関しては、productive knowledgeではなく主にreceptive knowledgeを測定しているからである(Nation, 2015)。また、Cummins(1996)の主張するBICS(Basic Interpersonal Communication Skills)とCALPS(Cognitive Academic Language Proficiency Skills)に関してはどうであろうか。これらのテストの内容から判断すると、テストにもよるが、おそらくそれらの一部しか測定していないと思える。

このように、TOEFL、TOEIC、英検などの英語力を測定するテスト結果が、大学入試、民間企業就職、また教員採用試験などで求められるようになってきているが、それが必ずしも教員として必要な英語力を持っていることを保証していることにはならないのである。

やはり、英語教員のスピーキング力としては、英語で授業を行い、生徒とインターアクション

をとることを考えると、the Common European Framework of Reference やケンブリッジ英検 (Appendix 1 参照) に明確に示されているように、インターアクションル・スキルやディスコース・マネジメント・スキルが必要な英語力であると思える (Onoda, 2017; 佐野ら、2016)。

2.2.2. 英語指導法に関する知識と技術の問題

上記のように英語の力が不足していることは、とりもなおさず、効果的な指導法を用いて指導することができないことを意味する。一般的に考えられている英語の4技能 (スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング)、あるいは語彙力も含めて5技能の力が不十分であれば、指導法について学んだとしても、実際には効果的に指導することができないことは自明の理であろう。このようなことはデータを見れば一目瞭然である。

たとえば、文部科学省高等学校学習指導要領 (2009) では、「英語の授業は基本的に英語を用いて行うことを原則とする。」(p. 37) と明記されている。文部科学省中学校学習指導要領 (2008) には最初そのような指示は含まれていなかったが、2020年の東京オリンピックの開催で多くの外国人観光客が来日することを予見し、また小学校高学年で英語が必修科目化されるのに伴い、後になり、英語で授業を行うことが加えられている。では実際にはどの程度英語で指導しているのであろうか。

前述の調査研究 (佐野ら、2016) を見ると文科省学習指導要領の趣旨が生かされていない状況が見えてくる。

**Teachers
who conduct lessons mostly in English
(75% or more)**

	JH 1 st Year	JH 2 nd Year	JH 3 rd Year	SH* 3 rd Year
YES	13.8%	11.2%	10.7%	3.8%

Survey conducted in 2014

*public schools

(以上原文のまま)

授業における英語の使用を75%以上ではほぼ英語で教えていると判断する根拠については述べられていない、また高校1年生、2年生担当の教員の回答の情報が欠落しているなど多少問題があるデータではあるが、授業の全体像を俯瞰することはできる。このデータは、Sato (2012) が東海地区の高校教員を対象にしたアンケート調査、また小野田が2009年に非公式に千葉県の英語の教員に行った調査の結果とほぼ同じであるので、現実を反映していると言えるだろう。また、これは非常に大雑把な分析であるが、これらの調査結果が信憑性が高いものだとすれば、2009年から2014年にかけて授業中での教員の英語使用は増加していないことになる。英語を使用している割合が15%以下ということを考えてみれば、生徒のインプット、そしてアウトプットの機会がそれだけ少ないことにつながり、深刻な状況と考えざるを得ない。EFLの環境では、授業が英語にふれる主な機会であるからだ。ただし、筆頭論文筆者は自らの高校および大学での指導体験からすべて英語で行うことが現実的および効果的であるとは考えておらず、また、第二言語習得の研究でもすべて英語で行うことが必ずしも効果的であるとはしていない。事実、第二言語習得研究では、母語の知識を効果的に利用することが望ましいとの知見が多く報告されている (Ellis, 2014) ことを付記しておきたい。

しかし、外的要因のところでは指摘したように、日本の学習環境では英語のインプットとアウトプットは数少ない授業時間に限られている。もしこのデータが正確であるとすれば、生徒の英語のインプットとアウトプットの量は非常に限られていることになる。小柳 (2017) が主張する英語学習に必要とされる3,000時間には到底及ばないことになる。

この原因はどこにあるのだろうか。Sato (2012) によると、英語教員の問題として、(a) 英語力が十分ではなく、英語で生徒と自然にインターアクションをとる自信がないこと、(b)

英語を用いて行う指導法を体験を通して学んでいないこと、などが考えられるとのことである。Self-Determination Theory (自己決定理論) (Deci & Ryan, 2000) や Social Cognitive theory (社会的認知理論) (Bandura, 1986) が示唆するように、このような指導の実体験と自信の欠如は、成功体験の不足を意味し、教員が自主的に英語を使って授業を行う意欲を生み出すことは難しいと言えるだろう。

また筆頭論文筆者は、中学高校の教員対象の指導法セミナーを毎年担当しているが、4技能を統合した指導法やそれぞれの技能の指導法と評価方法の説明に関する依頼が多く、教職課程の授業やこれまでの学習で体験してきていないことがうかがえる。自ら4技能を統合した英語学習体験を通して英語力を向上させた経験がなければ、このような指導法を用いて生徒のコミュニケーション能力を向上させるのは難しいであろう。

3. ニュージーランド現地調査から得られた知見

ここまで英語教育に関する内的要因を分析してきたが、英語力と指導力を向上することの意義とその方策についてニュージーランド、ウェリントン市で調査を行った。ここからは、Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生、St. Anne's Primary School の Doreen O'Sullivan 校長先生とのインタビュー、また Tearo Primary School で ESL の指導に当たり、他の ESL の教員の指導的立場にあり、高い評価を得ている Cathie Cahill 先生の授業参観とインタビューから見えてきた知見をもとにしながら、英語力や指導法の向上について検討していきたい。なお、ここで断っておくが、英語教育の場合、英語力は指導力の前提となる絶対条件である。換言すれば、特別な状況がないかぎり、英語力がない教師が効果的な英語の指導を行えるとは考えにくい。その理由は、指導技術には生徒の needs analysis、学習方法の指導、学習過程におけるフィードバック、そして生徒のパフォーマンス

や学習結果の評価や分析が含まれるからである。したがって、これからの議論は、効果的な英語の授業を行うための指導技術を生かすために必要な英語力という観点が中心となる。

3.1. 二校の校長先生のインタビューから見えてきた小学校 ESL 教育の重要なポイント

- (a) 国際都市ウェリントンを反映するかのよう
に、多様な文化的背景を持つ ESL の生徒が
存在するため、生徒のニーズや保護者が期待
することを正確に判断すること。
- (b) 理解力不足の生徒がいた場合、学力の問題
なのか英語力の問題なのかを保護者を交えな
がら正確に判断すること。

この二点は、一般的に英語教育で重要視されていることである。まず学習者のニーズ分析を行い、個人個人の学習者に合った指導法を検討することが大切なのである。二人の校長によると、時には保護者に授業中の子供の学習の様子を観察してもらい、より正確な診断をするよう心がけたり、学習改善のために保護者に家庭で取り組めることを提案することもあるとのことである。

- (c) 家庭で保護者や兄弟とコミュニケーション
を行うときに、主に L1 (母語) を用いている
か L2 (英語) を用いているのか情報を得
ること。
- (d) 英語の話し言葉と語彙を向上させることに
力を注いでいること。実は、英語のスキル向
上において語彙力が非常に重要になってくる
のである。当然のことだが、リーディング、
リスニング、スピーキング、ライティングの
どのスキルをとっても十分な語彙力がなけれ
ば、しっかりと理解したり効果的にコミュニ
ケーションを行ったりすることができない。
Nation (2015) によれば、英語ネイティブ・
スピーカーの子供は、一年ごとに約 1,000 語
の語彙 (ただし、word family を用いて算出
している) を増やしていくと言われるが、家
庭で英語のコミュニケーションが行われてい

なければ、語彙の増加は望めない。学習者は、主にリーディングを通して語彙を身に付けると言われている (Nation, 2015) が、家庭における親とのインターアクションを通して語彙力を強化している面も否定できないのである。これは、インプットが豊富な (すなわち、インターアクションが豊富な) 家庭の子供と少ない家庭の子供の語彙の発達の違いを調べた研究によって明らかになっている (Nation, 2015)。

- (e) 多様な文化、多様な母語を背景に持つ生徒を抱えているため、当然のことながら、共通の言語である L2、つまり英語を用いての英語の指導が行われていること。見落としてはいけない点であるが、英語母語話者の教員であるからといって生徒一人ひとりとのインターアクションに長けているわけではなく、そのスキルは、教員研修や指導経験、同僚による授業参観などを通じて磨いていく必要があるのである。これは日本において日本語という母語で教える他教科の教師のことを考えてみれば容易に理解できる。かつて文科省から指示された「受容的態度で生徒に接する」ことが、母語で指導する教員にとっていかに難しいことであったかを考えてみればわかるであろう。なお、ここでいう生徒とインターアクションをとるためのスキルについては、Cathie Cahill 先生とのインタビューと授業参観のセクションで詳細に述べることにする。
- (f) 視覚教材を用いて実際に表現を使用する状況を設定し文脈化を図ること。そして英文の音読練習に家庭の協力を得ること。筆頭論文筆者はかつてニュージーランドの小学校に通う 5 歳の長男のために、担当の先生の指導の下、絵の豊富な教科書を用いて、家庭で教科書の英文を子供に繰り返し音読活動を行わせ、表現の意味単位での自動化を促進する活動を行ない、英語を話せるようにさせた経験がある。
- (g) 小学校高学年では、国が示す評価基準をも

とに、英語のスピーキング力や、リーディング力などを評価し、その結果を教員間で共有し指導に生かすとともに、保護者に伝え、指導の理解と協力を仰ぐこと。この統一された Can-do リストのような基準を用いることが指導の効果を上げているとのことである。そのためには、大学から指導者を呼びセミナーを行ったり、教員同士で授業参観をして指導法を話し合い、その基準に沿ってできるだけ正確に生徒の力を測定できるように努力しているとのことである。実は、この評価の方法と基準の知識が日本の大学の英語教員養成課程に欠けている点であり、また英語の教員が苦手としている分野でもある。日本では、各学校に文部科学省や教育委員会から Can-do リストを作成するように指導されているが、その評価基準も妥当性があるか、また実際にそれを用いて生徒の英語力を測定しているか疑問である。評価は、指導の大きな部分を占めているが、それが英語教育においては顧みられることが少なかったのである (静, 2004)。そして当然のことながら、この評価を行うためには高い英語力が必要となるのである。自らが理解できないあるいは話したり書いたりすることができないものを評価することは不可能であると思えるからである。

3.2. Tearo Primary School で ESL 指導教員、Cathie Cahill 先生の授業参観とインタビューから得られた知見

高学年の ESL のクラスは 14 人程度の少人数で形成され、3、4 人ずつテーブルを囲むように座っていた。このクラスは週に一回ほど水曜日に特別教室で行われ、本来生徒が在籍するホームルームでの英語の授業での学習を補強する目的で行われているとのことである。生徒の英語のレベルはグループごとに異なり、教師は同じ教材を用いながら、それぞれの英語力に応じた課題を与え生徒の学習段階に応じた指導を

行っていた。授業参観から気づいた点はずぎのようなことである。

(a) できるだけ自然な速さで話していたこと。

日本の英語の授業に慣れている我々にとっては非常に速く、生徒が理解できないのではと感じたが、先生によれば、その理由は、児童が英語を自然な形で理解できるようになり自然に話せるようになることであること、また、グループごとに学習の差が出るので、各グループの指導を次々に行うために、できるだけ自然な速さで話し、展開をよくする必要があることなどを説明していただいた。また ESL の環境なので、最初は早くて理解できないと感じていた生徒も、次第に理解し、時間がたてば英語を話せるようになってくるとのことである。このことは、第二言語習得研究の中でも論じられている (Ellis, 2012)。理解を促進するような不自然な速さの簡略化された英語は一時的な利用価値があってもそれを継続的に使うことは効果的ではない。そのような不自然な英語を身につけてしまう可能性があるからである。Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生によれば、Cahill 先生のこの指導法は、ESL の生徒が短期間のうちに他の科目の授業に対応ができるくらいまで英語力を高めており、保護者からも感謝されているとのことである。確かに筆頭論文筆者の 5 才の子供も 2010 年に Cahill 先生の指導を受け、3 か月後には授業に積極的に参加できるようになっていた。ただし、Cahill 先生は生徒が理解できていないと判断した場合は、話すスピードは落とさないながらも、直ちに繰り返したり、やさしい言葉に置き換えたりするなどの scaffolding を行っていたことを付け加えておきたい。

これは日本の大学の英語教員養成課程での指導に大きな意味を持つと思われる。もちろんこの指導法がそのまま日本の英語の授業で利用できるとは思えないが、英語教員が英語で授業を行うことを考えたら、英語を自然に話せる力、特にインターアクショナル・スキルを身につけ

ておくことは必要条件である。そうでなければ、生徒の行動や反応に臨機応変に対応できないからである。これは、英語非母語話者として英語を話している場合、かなり英語力が高い場合を除き、母語に比べて working memory (作業記憶) が少ないため、効率よく話が續かないという現象が起きることと関係している。これを防ぐには、第二言語発話産出モデル (Kormos, 2006) が示すように、流暢さを高めるために、言語材料の automatization (自動化) をはかることが必要であり、そのためには、定型表現を用いたり、繰り返し話すような学習が必要なのである (Onoda, 2013; Segalowitz, 2010)。そして自然なスピードで英語を話せる力、つまり oral fluency を習得していないと、英語を母語とする対話者はいらいらしたり、相手に対して否定的な態度を示すことが明らかになっている (Derwing & Munro, 2001 ; Derwing, Munro, & Thomson, 2007 ; Munro & Derwing, 2001)。この点は日本人の生徒にそのまま当てはまらないかもしれないが、自然でない英語を長期間聞いていると学習効果や学習意欲が下がることが推察される。換言すれば、教師が自然な英語を話せない、認知的な側面そして心理的側面で生徒に負の影響を与えることが考えられるのである。また、指導を行う教員にとっても、自然な英語を話す力がなければ、生徒の集中力を低下させずに、次々に生徒とインターアクションを取りながら授業を展開させていくことが難しいと言えるだろう。

(b) 生徒の英語力を考慮し次々にタスクを与え、4 技能を統合した授業を展開し、生徒が言語学習に集中的に取り組む環境を作っていたこと。

印象的だったのは、各生徒の英語力および学習の進行状況に合わせながら、次々に新しいタスクを与え、4 技能を統合させる工夫をしながら指導していたことである。また、初めて学ぶ単語に注意が向くように、input enhancement を行い、その後繰り返しその単語を receptive vocabulary として、また productive vocabulary

(Nation, 2015) として使用させる工夫をしていたことである。4 技能統合型の学習は、言語材料の *deep processing* を促進するので、学習効果が高いことが報告されている (Ellis, 2012; Nation, 2013)。日本では、この 4 技能統合型の指導法を利用している教員は少ないようである (Onoda, 2017)。その要因として、大学入試が高校英語教育の目標であるという理由が報告されているが、もう一つの要因として、そのような形式で学び英語力を高めた経験がないからという報告も多い (Gorsuch, 2000; Nishino, 2008)。特に、Gorsuch (2000) は、構造方程式を用いてその因果関係を立証している。つまり効果的な学習法を用いて英語力を高めた経験がなければ 4 技能統合型の授業は行えないということになる。このことは、英語力が指導技術の核であることを意味している。

(c) 生徒の英語力や学習の状態や気持ちに応じた素早いインターアクションを行い、適切な評価とコメント、そして指示を与えていたこと。より具体的に言えば、効率よく生徒の考えを引き出したり、考えに対して前向きなコメントを述べたり、生徒の理解を確認し学習を促していたことである。

この個人に応じた指示、フィードバックを効率よく与える点は、教員の指導技術の中で核となる部分である。そして、英語母語話者であるからと言って皆ができるわけではない (Ellis, 2014; Sato, 2012)。事実、日本人が母語を使って教えている授業を参観してみれば容易にわかる。非常に上手に生徒の考えを引き出しコメントする先生もいれば、そのようにできない先生もいるからだ。

インターアクションル・スキルを効果的に駆使しながら展開されていく Carhill 先生の授業は非常にリズミカルで心地よく、参加している生徒は集中して取り組み、参観していた我々論文筆者も時間の経過を忘れ引き込まれていった。ESL と EFL という学習環境の違いがあるため単純な比較はできないが、日本で行われて

いる日本人教員による授業では見られない、指示とコメントのタイミング、効率の良さ、そして自然なやり取りを感じた。これまで日本で多くの中学高校の英語の授業を見てきたが、短い授業時間の中に相互に関連し 4 技能を統合した多くのタスクを組み込み、生徒同士、そして先生と生徒とのインターアクションをできるだけ行う授業展開には感心させられる点が多かった。

Carhill 先生によれば、第二言語としての英語を指導する場合、このインターアクションル・スキルが非常に重要になってくるとのことであり、非母語話者が英語で教える場合、訓練と注意が必要であるとのことであったが、全く同意するところである。日本人は基本的に英語でのインターアクションが不得意である (Crofts, 2015; Lewis, 1996)。それは日本文化がまず相手の話を聞いてそれに対して応答するような規範を持つ文化だからである (Lewis, 1996)。したがって我々日本人が英語での効果的なインターアクションル・スキルを身に付けるにはかなりの訓練と努力が必要である。言い方を変えれば、この力が身につかなければ、英語での指導は不自然なものとなる可能性がある。そして、このようなスキルの有無は生徒の学習面に与える影響も大きい。生徒にとっては非常に重要な英語のインプットとなり、また日本人教員が英語学習者のモデルとなるからである。日本人英語教師が生徒に対するコメントに頻繁に用いる、“Good” “Great” だけを聞いて育った生徒に比べ、“Amazing! How did you do that? You’re an expert!” のような気持ちのこもった褒め言葉に日常的に触れている学習者は言語学習における意欲の面で大きな違いを生むとの研究結果もある (Bandura, 1986; Swain, Kinnear, & Steinman, 2015; Shelley & Gonzalez, 2013)。

しかし、多くの日本人英語教師がこのような力を身につけていないことは無理からぬことである。それは、そのようなことを体系的に教える指導が中学、高校、大学レベルを含めてなさ

れていないからである (Rossiter, Derwing, Manimtim, & Thomson, 2010; Walsh 2012)。この指導こそ大学レベルあるいは英語教員を対象とした研修会で行うべきことであると考え、実際にそのような指導はあまり行われていない (佐野ら、2016)。このような日本での英語教員の問題点を提示したところ、Cathie Cahill 先生はニュージーランドの教員養成プログラムでの取り組み (Faculty of Education, Victoria University of Education, 2016) の中で行われている方法をもとに次のような提案をしてくださった。

- (1) 大学生時代に長期の留学体験をし、英語母語話者との日々のコミュニケーションを通してインターアクションル・スキルを身に付けていく。
- (2) 英語で指導法の勉強をしながら海外 TESOL programs に参加し、討論やマイクロ・ティーチングを通してインターアクションル・スキルを身に付ける。
- (3) 英語教職課程の授業を英語で行い、アカデミックなレベルで意見や情報のやり取りができるようにする。

以上の三つの提案であるが、これらは最近の英語教員養成の研究が示唆することと一致していることである (佐野ら、2016)。特に三点目のアカデミックなレベルでのインターアクションができることは、高等学校英語学習指導要領 (2009) が C1 レベルの英語力を目標に設定していることを考えれば当然のことである。

4. 結論

今回、日本の教育学部以外の大学に設置されている「開放性」の英語教職課程、特に順天堂大学国際教養学部の英語教職課程を改善するという目的で、ニュージーランド、ウエリントンにある小学校を訪問し、教育理念や指導法に関して多くの情報収集を行った。得られた情報の中で、改善に役立つと思えることは下記の点である。

- (1) 英語のインターアクションル・スキル向上

に焦点を置いたコミュニケーション能力育成の科目をカリキュラムに導入する。具体的な方法としては、The four strands of teaching (Nation, 2013) が提唱する、meaning-focused input、meaning-focused output や fluency development の活動、具体的には、pair storytelling activities (ペアを組み、相手に自分が一番興味を持ったことやニュースを伝え、ディスカッションにつなげる活動)、ロール・プレイ (状況を設定して学生同士がインターアクションを行う役割演技)、opinion gap activities (ペアやグループで話し合い、問題を解決するための方策を考える活動) なども効果的に利用できる。

- (2) ディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、エッセイ・ライティングなどアカデミックな英語力の向上につながる科目を大学の英語教職課程カリキュラムに取り入れる。英語音声学、英語学などの授業にも取り入れれば、アカデミックなインターアクションを促すことにつながる効果が期待できる。
- (3) 日本人学習者が苦手意識を感じているインターアクションル・スキルを身に付けさせながら、指導技術を英語で学べるよう、海外 TESOL Programs での学習を勧める。(2) で述べたアカデミックなレベルでのインターアクションを自然に学ぶことができるからである。
- (4) アカデミックな英語力とインターアクションル・スキルを向上させるために、教職科目に第二言語習得などを必修の科目として位置づけ、CLIL (Content and Language Integrated Learning) 形式で指導する。
 - (1) のインターアクションル・スキル向上に関しては、すでに静 (2004) が「研修等で観察するに、平均的な日本人英語教師に最も欠けているものをひとつだけ挙げるなら ... 英語力、とくにプロダクションの力である。」(p. 31) と指摘していることや山崎 (2006) の調査で明らか

かにされている英語教員の英語コミュニケーション能力の欠如という問題提起とも一致する点である。

(2) のディスカッション、プレゼンテーション、ディベート、エッセイ・ライティングなどの時間を大学の英語教職課程に多く取り入れることで、アカデミックな英語を用いてのインターアクションル・スキル向上を図ることは、文部科学省高等学校学習指導要領が求めていることと一致する。

(3)(4) に関しては、佐野ら (2016) などの他の研究者がすでに指摘していることである。なお、彼らは、(3)(4) のような内容をじっくりと学び、そこで学んだ指導理論や技術を教育実習期間の実践の中でじっくり身に付けることを目的とし、教育実習の長期化 (1年) を含んだ英語教職課程 5 年制を提唱しているが、これは、小野田ら (2017) が提言していることと一致している。しかし、教育実習期間を長期化したところで、指導技術を支える英語力が不足していれば、教育実習期間の中で指導技術を高めることは難しいことであるし、また、十分な英語力を身に付けていないうちに、実習生が中学生や高校生を指導するという考えは倫理的問題をはらんでいると思える。たとえばスピーキング力の評価のために performance test (実際に課題を与えて話させ、rubric (たとえば、Kanda English Proficiency Test Speaking Section Rubric (2005), Appendix 2 参照) を用いて評価を行うことが、学習指導要領及び大学入試の観点から大いに求められてくる (朝日新聞、2017b) と考えられるが、スピーキング能力を身に付けていない教員は、英語の自然なインターアクションの流れを理解できず、また機能を表す定型表現などについても知識が乏しいため、生徒のスピーキングのパフォーマンスの評価をすることができないと言われている (Nation, 2013)。

さて、このようなインターアクションル・スキルやアカデミックな英語の力を向上するという考えとその方策については多くの方の同意が

得られると思えるが、ここで議論している英語科目や提言を導入したからと言って、英語教職課程の学生が効率よく求められる英語力を身に付けるかどうかは疑問である。第二言語習得研究 (たとえば、Van Eeelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006) によると、教師を目指す人間、また現職教員は、授業分析に自ら進んで取り組む姿勢に欠ける傾向があり、指導に必要と思われるスキルや能力を向上しようという意欲が乏しいという知見があるからだ。

そこで現実的に効果があると思えるのが、学生が教職課程の英語科目 (英語科指導法を含む) を履修する際に満たすべき履修基準を設けることや教育実習を行う 4 年生になるまでに英語の外部資格試験で一定のスコアを取得することを求めることである。たとえば、神田外語大学英米語学科のように、TOEFL ITP 550 点、TOEIC 730 などの教育実習履修条件を課すことである (神田外語大学学生履修便覧、2017)。実は、教育実習校の指導教員と生徒に対する礼儀として、このような英語力を保証する手段を取っている大学は少なくない。ただし、中には、義務ではなく努力目標となっている場合もある (神田外語大学教職課程委員会、2012)。

現在多くの大学が文部科学省の指導の下、英語教職課程のカリキュラムを、英語コミュニケーション能力育成を重視した内容に転換していくことを求めている。これは前述の静 (2004) ように、英語力、特にスピーキング力やライティング力を高めることが英語教育の向上につながるという考え方と一致する。また、Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) が示唆しているように、そのようなスキルを高めること、つまり competence (能力) が self-efficacy (自己効力感) を高めることになり、それが高いレベルでの英語のパフォーマンス、つまり英語での自然なインターアクションを生み、効果的な英語の授業の展開につながっていくのである。最近の研究では、competence と self-efficacy の

因果関係は第二言語習得にも当てはまることが報告されている (Onoda, 2013, 2014; Tanaka & Yamauchi, 2000; Wong, 2005)。self-efficacy が、自己調整学習に影響を及ぼし、その結果として、英語のリスニング力、スピーキング、語彙力が向上し、その competence が self-efficacy 向上に影響を与えているのである。

筆頭論文筆者はこれまで長年に亘り 4 年生で行う教育実習において授業の様子を参観してきたが、英語のスピーキング力が不十分な学生が多く見られた。そしてそれはとりもなおさず、効果的な指導技術を展開できない状況となって現れていた。この観察は、他大学の英語教職担当者、そして中学高校の指導教員の観察と一致するところである。

このような状況を改善し、英語教育を効果あるものにする方法とは何か、それは、文部科学省のコアカリキュラムや調査研究が示すように、まずはスピーキング能力、特にインターアクション・スキル向上に他ならない。そしてアカデミックな英語力を身に付けることが大切となる。その方策として、TESOL 留学プログラムとの提携や英語教職課程における CLIL 形式の指導が日本の大学の英語教職課程の改善につながると思う。

そして、グローバル市民に求められるインターアクション・スキル養成に重点を置いた国際教養学部は、まさにそのような英語力を身に付けさせるのに適した学部である。本学部での英語力向上の取り組みが、高い英語コミュニケーション能力を携えた中学校・高等学校の英語の教員を輩出していく中心的な役割を担うように努力したい。

付記

本研究を実施するにあたり、平成 28 年度順天堂大学国際教養学部海外研究旅費補助金、並びに科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金、研究代表者; 宮下、課題番号; 26381260) を使用させていただきました。ここに記して感謝の意を表します。

また、この論文執筆そして順天堂国際教養学部の英語教職課程改善のために、惜しみなく時間を割き、情報を提供するとともに、われわれ 2 人のインタビューに答えてくださった、Tearo Primary School の Sue Clement 校長先生、St. Anne's School の Doreen O'Sullivan 校長先生、また Tearo Primary School で、ESL の授業を参観させていただきその後インタビューに答えてくださった Cathie Cahill 先生に、この場を借りて感謝申し上げたいと思います。

引用文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1(1), 3–47.
- Crofts, S. (2015). Teaching interactions: Is it possible? Is it useful? *TESOL Connections*, August. Retrieved August 28, 2017 from: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2015-08-01/3.html>
- Cummins, J. (1996). Language proficiency and language achievement. In J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in education* (pp. 138–161). London: Longman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2001). What

- speaking rates do nonnative listeners prefer? *Applied Linguistics*, 22(3), 324–337.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2007). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359–380.
- Dörnyei, Z. (2003). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2014). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faculty of Education, Victoria University of Education (2016). *2016 Faculty of Education Te Whanau O Ako Pai*. Victoria. Wellington: Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Gorsuch, G. (2000). EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675–710.
- The Kanda English Proficiency Test (KEPT). (2005). The Kanda KEPT Committee. Chiba: Kanda University of International Studies.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall.
- Lewis, R. (1996). *When cultures collide: Leading across cultures*. London: Brealey.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468.
- Murphey, T., Onoda, S., Shibata, M., & Chiba, Y. (2009). Encouraging teaching practice in learning communities. *Proceedings of the 2008 JALT Annual Conference* (pp. 81–95).
- Nation, I. S. P. (2013). *What should every ESL teacher know?* Tokyo: Compass Publishing.
- Nation, I. S. P. (2015). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding Communicative Language Teaching: An exploratory survey. *JALT Journal* 30(3), 27–50.
- Onoda, S. (2013). Investigating the relationships among self-efficacy, self-regulation strategy use, willingness to communicate, and English oral proficiency. In M. Hobbs, & K. Dofs (Eds.), *Selections from the 5th Independent Learning Association Conference* (pp. 75–81).
- Onoda, S. (2014a) Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use, and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5, 125–134.
- Onoda, S. (2014b). An exploration of effective teaching approaches for enhancing the oral fluency of EFL students. In T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown, & S. Herder (Eds.), *Exploring EFL fluency in Asia* (pp. 120–142). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Onoda, S. (2017). Exploring teaching techniques for encouraging students to use English in class. In R. Raúl, & A. López (Eds.), *Current issues in language teaching* (pp. 111–122). Madrid: Editorial Académica Española.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thompson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*. 66(4), 583–606.
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of*

- second language fluency*. New York: Routledge.
- Sato, K. (2012). Changing a teaching culture: From individual practice to curriculum development. Paper presented at the 2012 JALT conference.
- Shelley, L., & González, F. (2013). Back channeling: Function of back channeling and L1 effects on back channeling in L2. *Linguistic Portfolios*, 2, 98–108.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Tanaka, K., & Yamauchi, H. (2000). Influence of autonomy on perceived control beliefs and self-regulated learning in Japanese undergraduate students. *North American Journal of Psychology*, 2(2), 255–272.
- van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22, 408–423.
- Walsh, S. (2012). *Exploring classroom discourse: Language in action*, London: Routledge.
- Wong, M. S. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245–269.
- 朝日新聞 a (2017年9月13日). 「教員の労働時間 授業にあてる割合 日本、加盟国最低レベル」.
- 朝日新聞 b (2017年8月24日). 「教えて! 大学入試改革 2, 英語の試験 4 技能をどう評価?」
- 小野田榮 (2000). 「高校英語教育を取り巻く現実」. 関東甲信越英語教育学会発表資料.
- 小野田榮 (2015). 『日本の英語教育の今、そしてこれから』長谷川信子編 第12章「日本の英語教育の現場でできること」214 - 233 頁.
- 小柳恒一 (2017). 「たかが英語されど英語 おとなの英語習得法」.
<http://blog.etn.co.jp/english-sla-3/2592.html>
- (2017年9月7日閲覧).
- 金谷憲 (2008). 『英語教育熱 過熱心理を常識でさます』東京: 研究社.
- 川島隆太 (2017年7月30日). 「脳科学者・川島隆太教授が警告「子どものスマホ使用で2時間以上の勉強効果が消える!」」 <https://headlines.yahoo.co.jp/article?a=20170730-00010199-jprime-life> (2017年9月1日閲覧).
- 神田外語大学学生履修便覧 (2017). 神田外語大学.
- 神田外語大学教職課程委員会 (2012). 「教職課程履修にかかわる英語資格条件」神田外語大学教職課程委員会資料 1-2 頁.
- 佐野富士子・斎藤英俊・吉田晴世 (2016). 科学研究費助成事業 挑戦的萌芽研究 26580107 最終報告書「グローバルな人材育成のための英語教員養成 5年生カリキュラムの開発と妥当性」.
- 日本経済新聞 (2016年1月16日)「英語教員「話す・書く」強化」
- 文部科学省 (2008). 文部科学省中学校学習指導要領解説 中学校 外国語編 英語編. www.yamagata-c.ed.jp/kyouka/eigo/New%20Room/newcourse.pdf (2017年9月1日閲覧).
- 文部科学省 (2009). 文部科学省高等学校学習指導要領解説 高等学校 外国語編 英語編 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2017年9月1日閲覧).
- 文部科学省 (2012). 平成24年度「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策に係る状況調査の結果概要 (公立高等学校・中等教育学校後期課程)」.
- 文部科学省 (2015). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(平成25年12月).
- 小野田榮・宮下治・吉野康子 (2017). 「ニュージーランドの教職課程の訪問調査報告」『順天堂グローバル教養論集』 第二集 58-65

頁.

静哲人 (2004). 「「評価力」の心技体」『英語教育』, 6月号, 31頁.

山崎朝子 (2006). 「英語科教職課程の現状と課題」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』第7号、103-112頁.

Appendices

Appendix 1

Cambridge English Exam for Preliminary Speaking Test

The Speaking test lasts about 10 to 12 minutes. You take the test with another student. There are two examiners in the room. One examiner talks to you and the other examiner listens to you. Both the examiners give you marks.

Part 1 The examiners introduce themselves and then one examiner asks you and your partner to say your names and spell them. The examiner then asks you questions about yourself, your daily life, interests, etc.

Part 2 The examiner asks you to talk about something together and gives you a drawing to help you.

Part 3 You each have a chance to talk by yourselves. The examiner gives you a colour photograph to look at and asks you to talk about it. When you have finished talking, the examiner gives your partner a different photograph to look at and to talk about.

Part 4 The examiner asks you and your partner to say more about the subject of the photographs in Part 3. You may be asked to give your opinion or to talk about something that has happened to you.

Grading criteria: (a) Grammar and Vocabulary, (b) Discourse Management, (c) Pronunciation, (d) Interactive Communication, (e) Global Achievement

Appendix 2

Kanda English Proficiency Test Speaking Section Rubric (2005)

	Pronunciation	Fluency	Lexis / Grammar	Conversational skill
0 ~ 0.5	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> Word level Sentence Level: ability to 'blend' or link sound within or between words Stress, rhythm, and intonation Accent <p>Unacceptable pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Very heavy accent, that would lead to a breakdown in communication Only uses katakana-like phonology and rhythm; words not blended together 	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> Automatization: ability to formulate utterances quickly and speak smoothly Speaking speed Hesitations and pausing <p>Unacceptable fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> Fragments of speech Halting, often incomprehensible Communication nearly impossible 	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> Correct grammatical form Suitability of vocabulary Displaying ability to use (or attempting to use) different grammatical structures and vocabulary suitably in context Collocations and correct word choice <p>Unacceptable lexical & grammatical usage</p> <ul style="list-style-type: none"> No evidence of grammar knowledge Knows few words, and uses them in isolation Unable to share simple ideas Communication not possible 	<p>Think about:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participation and smoothness of interaction (turn-taking, responding to others, asking questions and introducing new gambits, paraphrasing, hedging) <p>Unacceptable conversational interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows no awareness of other speakers; may speak, but not in a conversation-like way Communication not possible
1 ~ 1.5	<p>Poor pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Uses somewhat katakana-like pronunciation; does not blend words Likely to have comprehension difficulties with interlocutors 	<p>Poor fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> Slow strained, unnatural speech Frequent unnatural groping for words Long unnatural pauses Communication difficult 	<p>Poor lexical & grammatical usage</p> <ul style="list-style-type: none"> Some very limited grammar knowledge evident Limited vocabulary but inexperienced usage Little or no attempt at complex vocabulary or grammar Ideas can be shared, but with likely comprehension difficulties 	<p>Poor conversational interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Does not initiate interaction Uses mostly a monologue style May show some basic turn-taking but does not relate ideas well, or give much explanation
2 ~ 2.5	<p>Fair pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Has not mastered some difficult sounds of English, but should be mostly understandable to interlocutors Makes regular attempts to blend words but may still stress words incorrectly 	<p>Fair fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> Speech is hesitant; somewhat unnatural Unnatural groping for words and unfilled spaces may persist, but it does not completely impede communication May overuse fillers, or demonstrate other unnatural usages 	<p>Fair lexical & grammatical usage</p> <ul style="list-style-type: none"> Overly reliant on a small range of simple grammar and vocabulary to express ideas Shows little or no evidence of ability to control difficult grammar or vocabulary 	<p>Fair conversational interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Consciousness of turn taking Maintains interaction by responding to others without unnatural gaps or pauses Shows meaningful agreement or disagreement to others' opinions (assent / dissent, etc.)
3 ~ 3.5	<p>Very good pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> May not have mastered all the sounds of English, but has good control of sentence stress and intonation Accent does not interfere with comprehension; can blend words consistently 	<p>Very good fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> Occasional misuse of fillers, groping and frequent repair may still be evident, but is not overly distracting to listeners 	<p>Very good lexical & grammatical usage</p> <ul style="list-style-type: none"> Shows evidence of ability to control difficult grammar or vocabulary and attempts to use a range of forms May continue to make mistakes, but should be comprehensible 	<p>Very good conversational interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Appears confident Responds appropriately to others May direct conversation Shows ability to negotiate meaning quickly and naturally May begin to use paraphrase or clarification as a means to scaffold for lower level interlocutors
4 ~ 5	<p>Excellent pronunciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Appears to have mastered much of the sound system of English Accent does not impede communication 	<p>Excellent fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversation should proceed smoothly, with little impediment Uses fillers, markers, and lexical chunks effectively Groping may occur, but seems natural & fluent 	<p>Excellent grammar & vocabulary usage</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrates excellent control of a range of grammar and vocabulary Mistakes may still occur, but these should not impede meaning Chunked lexical items, such as idioms and collocations may be present and used correctly 	<p>Excellent conversational interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Very confident and natural May ask others to expand on views Negotiates, holds and relinquishes turns appropriately Explains how own and others' ideas are related, interacts smoothly