

生徒の学びを生かしたつながりのある中学校英語の授業の開発

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 野村 幸代
高知市立大津中学校 教諭 竹本 佳奈

1 はじめに

本研究の目的は、生徒の学びを生かしたつながりのある中学校英語の授業を開発することである。中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省，2016）第2部、第2章「外国語」には、「各学校段階の学びを接続させるため、育成する資質・能力を三つの柱に整理した上で、国際的な基準であるCEFRなどを参考に、小・中・高等学校で一貫した「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の五つの領域別の目標を設定する。」と明記されている。このCEFRを参考にした目標設定にCAN DOリストがある。CAN DOリストに関しては「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改善の五つの提言～」において、「各学校では4技能に関し、『英語を使って何ができるようになるか』という観点から、生徒に求められる学習到達目標(CAN DO形式)を作成することが望まれる。」と明記されており、各中学校・高等学校がCAN DOリストを設定し、運用している。CAN DOリストは、学習者の累積的評価を行う際に適している（吉島・大橋，2004）。累積的評価とは、学習者のこれまでの成果を達成度の視点から成績としてまとめるものである。つまり前学習段階のCAN DOリストを分析することにより、カリキュラムの目標に即して、学習者がこれまでに何を学びどの程度達成できたのかを把握することができるため、CAN DOリストは学校種間や学年間の教育内容の接続を円滑に行う優れたツールとなる。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編において、これまでの課題として、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じること、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができていないことが指摘されている。

加えて、高知県においては「CAN DOリスト」形式による学習到達目標（以下、CAN DOリストという）は、平成27年度以降、公立中学校の設定率は100%である。しかし、CAN DOリストに記載された学習到達目標の公表率は、平成28年度は24.5%、平成29年度は20.8%、平成30年度は21.7%である。また、CAN DOリストで設定した学習到達目標の達成状況を把握している中学校は、平成28年度は52.8%、平成29年度は65.1%、平成30年度は58.5%である。この調査結果から、高知県内の公立中学校においては、CAN DOリストが機能的に活用されているとは言い難い状況である（図1）。

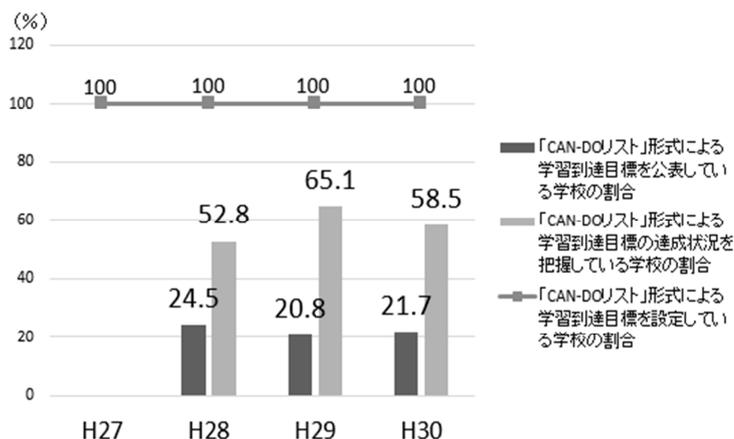


図1 高知県の「英語教育実施状況調査」の結果（平成27年度～平成30年度）

そこで、二つの視点から本研究の目的にせまる。一点目は、CAN DOリストに関する教師のベリーフの傾向を明らかにし、小中連携の糸口を探る。二点目は、CAN DOリストで設定しているライティングにおけるコミュニケーション能力を育成するための授業を開発することである。なお一点目については、四

国英語教育学会紀要第 39 号に「高知県における小中連携に関する教師ビリーフの検討—CAN DO リストの活用に注目して—」として詳細を掲載している。

2 【研究 1】小中連携における CAN DO リストに関するビリーフの調査

(1) 研究目的

CAN DO リストの利点を十分に活用できていない要因の一つに、高知県内の教師のビリーフの影響があると考えられる。本研究ではビリーフを Clark & Peterson (1986, p. 258) の定義に従い「教師の計画と思考と決定の相互作用に影響を及ぼす、教師が持っている知識の豊かな蓄積 (the rich stone of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions)」と定義する。Johnson (1992) によると、ESL 教師の発話の 54.5%から 93.5%がビリーフや、ビリーフを反映した教授アプローチと一致していた。ここから、指導に関する教師のビリーフが授業に影響を及ぼすことが分かる。また、教師のビリーフは授業が行われる環境の影響を多大に受ける (Clark & Peterson, 1986)。この環境は「制約と機会」と呼ばれ、それがプラスに働く場合とマイナスに働く場合がある (Clark & Peterson, 1986)。この点について、Graden (1996) は外国語の読解授業において教師へのインタビュー調査と授業の観察から分析している。それによると、学習者の学習動機や学習到達度の低さ、また授業時間や教材による制約が、教師のビリーフと合致した指導を行うことを妨げている。以上から、CAN DO リストの設定率が 100%であるにも関わらず活用が不十分である要因の一つには、何等かの制約が CAN DO リストに関する教師のビリーフに影響を及ぼしていると推察される。そのため、CAN DO リストに関する教師のビリーフの傾向を明らかにし、CAN DO リストを柱とした高知県の小中連携の糸口を探る。

(2) 研究内容

2018 年 6 月から 7 月にかけて、高知県内公立中学校 6 校の英語教師 10 名を対象にインタビュー調査または質問紙調査を行った。対象者は、男性 3 名 (20 代 2 名、30 代 1 名)、女性 7 名 (20 代 4 名、30 代、40 代、50 代各 1 名) である。調査内容は、①外国語活動についての小学校との引継ぎや共有について、②中学校における校区の小学校の CAN DO リスト共有について、③外国語活動に関する生徒からの把握について現状と課題を調査した。インタビュー調査では半構造化面接を行い、IC レコーダーにより録音し、逐語記録を作成した。インタビュー調査の逐語記録と質問紙調査の自由記述は定性的コーディングにより分析した。定性的コーディングとは、収集された文字テキストデータに対して、それぞれの部分を含む内容を示す小見出しとなるコードをつけ内容をまとめ、要素を抽出していく作業である (佐藤, 2008)。なお、調査対象校責任者及び調査対象者からは、得られたデータを研究において使用することについて承諾を得ている。

ア 外国語活動についての小学校との引継ぎや共有について

「共有している」と回答した教師は 3 名、「共有していない」と回答した教師は 7 名だった。共有している回答者への「引継ぎや共有をしてよかったことは何か。」という質問の回答から、「小学校の授業内容の把握とその活用」と「小学校の時の子どもの状況把握」という概念が抽出された。共有していない回答者への「共有できない、あるいはできていない、難しい理由は何か。」という質問の回答からは「小中教師の引継ぎシステムの未設定と不十分さ」という概念が、「引継ぎや共有は必要だと思うか。」という質問からは「必要性の認識」という概念が抽出された。この結果から、小学校と共有してよかったことは、「小学校の授業内容の把握とその活用」と「小学校の時の子どもの状況把握」であることが分かった。また、共有が困難な理由は「小中教師の引継ぎシステムの未設定と不十分さ」であることが分かった。小学校と共有をしていない教師は、小学校との引継ぎや共有の必要性を認識していた。

イ 中学校における校区の小学校のCAN DO リスト共有について

「共有している」という回答者はおらず、調査回答から、小学校のCAN DO リストがまだ設定されていないことが分かった。「共有していない」という回答に対して、「CAN DO リストを共有するメリットは何だと思うか。」「小学校のCAN DO リストがあれば、どのように中学校で活用したいか。」についてさらに質問した。共有するメリットに対する回答から「授業づくりへの効果」「効果的なCAN DO の活用への疑問」という概念が抽出された。活用の仕方については「中学校における小学校時の指導の発展化」「小中接続の意識化」「生徒による自己評価」「効果的なCAN DO の活用に対する認知的要望」という概念が抽出された。小学校のCAN DO リストを共有することにより、教師は「中学校の授業づくりへの効果」を期待していることが分かった。具体的には、小学校の指導を中学校で発展させること、小中学校の接続を意識した授業を行うこと、また生徒による自己評価で生徒の意識を把握することに活用したいと教師は考えている。一方で、効果的なCAN DO リストの活用方法や利点があいまいであるため、効果的なCAN DO リストの活用をまず知りたいと思っている教師がいることが分かった。

ウ 外国語活動に関する生徒からの把握について

生徒に「聞いている」教師は8名、「聞いていない」教師は2名だった。「聞いている」という回答者への「どのような内容を把握しているか。」という質問の回答から、「授業内容・活動の調査」という概念が抽出された。「聞いていない」という回答者への「生徒に聞いていない理由は何か。」という質問の回答からは「積極的な回避」「消極的な回避」という概念が、「把握することにメリットがあるとすれば、それは何か。」という質問の回答からは「学びの連続性」という概念が抽出された。このことから、外国語活動について生徒に聞いている教師は「授業内容・活動の調査」を目的としていることが分かった。聞いていない教師には「積極的な回避」と「消極的な回避」があった。調査回答から、「積極的な回避」とは「生徒や生徒の学びに対して先入観を持ちたくない。」ということであり、「消極的な回避」とは「教師自身の授業に対する見通し不足により聞くことができていない。」ということである。しかし、生徒に聞いていない教師も外国語活動について聞くメリットとして、「学びの連続性」を挙げた。

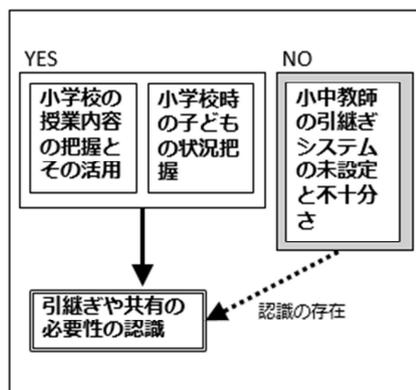


図2 「小中の引継ぎ・共有システム」概念モデル

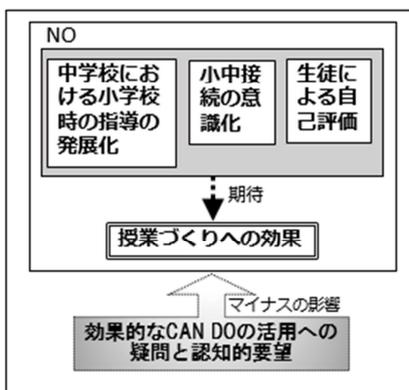


図3 「小中連携におけるCAN DO リストに対する教師のベリーフ」概念モデル

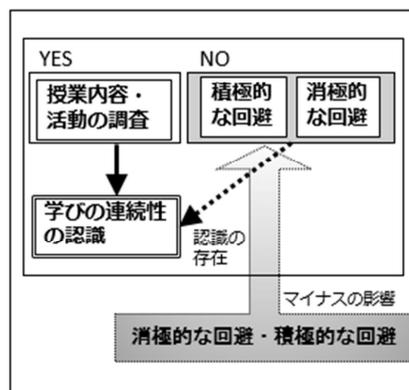


図4 「学びの連続性に対する教師のベリーフ」概念モデル

図2は「小中の引継ぎ・共有システム」に関する概念モデルである（竹本・野村，2019）。外国語活動について小学校と引継ぎや共有をしている教師の「小学校の授業内容の把握とその活用」と「小学校時の子どもの状況把握」は「引継ぎや共有の必要性の認識」につながっている。また、引継ぎや共有をしていない教師には「小中教師の引継ぎシステムの未設定と不十分さ」があるが、彼らも「引継ぎや共有の必要性の認識」を持っているということを示している。教師は小中の引継ぎや共有の利点、必要性を認識しているが、高知県では小・中学校間の教科に関する引継ぎや共有をするシステムが整っていない

ことが分かる。Clark & Pterson (1986) は、教師のビリーフに影響を与える制約という環境を指摘している。ここから、教師は引継ぎや共有の必要性を認識していても、そのシステムの未設定と不十分さという制約があるために、生徒のこれまでの学びや達成度、意欲を中学校の授業に活かすことができていないということが推察される。

図3は「小中連携におけるCAN DO リストに対する教師のビリーフ」概念モデルである（竹本・野村, 2019）。校区の小学校のCAN DO リストを中学校で共有していない教師の「中学校における小学校時の指導の発展化」、「小中接続の意識化」と「生徒による自己評価」が、「授業づくりへの効果」への期待につながっている。ここから、教師は小・中学校の丁寧なつながりを前提とした中学校の授業を展開したいと認識していることが分かる。しかし、中学校の効果的なCAN DO リストの活用に対する疑問や、CAN DO リストの効果的な活用方法を知りたいという要望という「効果的なCAN DO リストの活用への疑問と認知的要望」を持っており、これが小中連携を基にした「授業づくりへの効果」にマイナスの影響を与えているということを示している。これらのことから、CAN DO リストが持つ学校種間や学年間の教育内容の接続という機能を活用したいという教師のビリーフと、CAN DO リストの機能に対する教師の理解の不十分さというマイナスの現状が、教師のビリーフに影響していることが推察される。

図4は「学びの連続性に対する教師のビリーフ」概念モデルである（竹本・野村, 2019）。外国語活動について生徒に聞いている教師の「授業内容・活動の調査」は、「学びの連続性の認識」につながっている。聞いていない教師は「積極的な回避」と「消極的な回避」という概念を持っており、この概念は教師の行動にマイナスの影響を与えているが、彼らにも「学びの連続性の認識」がある。教師は小・中学校の教育内容を共有したいと思い、学びの連続性を重視しているというビリーフがある一方で、授業に対する見通し不足、先入観の回避、誤った判断への不安から、教育内容の接続を望んではいない現状があることが推察される。

以上の結果から、次のことが示唆された。小・中学校の引継ぎ・共有の困難さを改善するために、小学3年から中学3年までの学習到達目標、学習内容、指導をつなぐCAN DO リストを設定し、7年間の英語教育の柱を作ることが有効である。次に、小中連携におけるCAN DO リストに対する教師のビリーフについては、CAN DO リストの役割や効果、留意点を教師が理解した上で、各学校のCAN DO リストと授業を具体的に結び付けることが求められる。その際、英語教師が複数いる学校の場合、教師間の共通理解が欠かせないため、教科会でCAN DO リストについて議論を深める必要がある。最後に子どもの学びの連続性に対する教師のビリーフについては、やはり小学3年から中学3年までの7年間を通したCAN DO リストの設計が望ましい。そうすることにより、中学校のCAN DO リストがそれ以前の学習とつながることとなり、小学校英語を中学校で発展的に生かすことが可能となる。

3 【研究2】コミュニケーションを意図したライティング指導の在り方

(1) 研究目的

和泉 (2016) はコミュニケーション能力を形作るものとして、言語習得に必須とされる「言語形式」「意味内容」「言語機能」という3要素を示している(図5)。その一つ「言語機能」の中に「コンテキスト」という要素がある。和泉によると、文が文法的に正確であることと、コミュニケーションとしての的確であることは必ずしも一致せず、コンテキストを考えなければ適切な言い方はできない。2019年7月に中学2年生が「アメリ

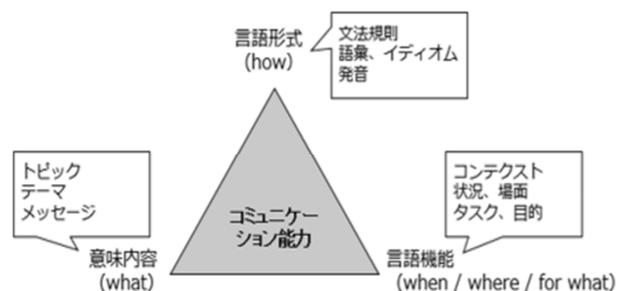


図5 言語習得に必須の3要素の結びつき

リカから来た留学生に、自分の学校の校則について説明する」という課題で行ったライティング(図6)で現状を見てみる。この文章は文法的には間違っていない。しかし、学習したばかりの助動詞 must に続

く動詞の形に注意を払い、動詞を入れ替えている。また、留学生に対する「You」という言葉が持つ意味合いや校則として給食を食べなければならないなど、文脈を考慮しない主語や目的語の選択があり、生徒の文脈への意識が読み取れない。この原因として、3要素のうち「言語機能」の特にコンテキストが指導で十分に生かされていないと考えた。児玉 (2011) はコンテキストを3種に大別し、その中で「臨場的コンテキスト (言語表現が発せられる現場に関与するコンテキスト: 発話の時間・場所、話題、参加者の人数・関係、場面の雰囲気、話し手・聞き手の意図など)」を示している。

You must eat school lunch.
 You must clean your classroom.
 You must wear school uniforms.
 You must not eat snacks.

図6 中学2年生のライティング (7月)

この「話し手・聞き手の意図」を通わせることをコミュニケーションの目的と捉えた。そこで本研究では、児玉を参考にコンテキストを「私、相手、目的、何を、どうする、いつ、どこで」という要素を含んだ場面と定義する。大井 (2003) は①言語面、②文章構成面、③周辺面、④内容面、⑤プロセス面という五つのライティング能力を示している。③「周辺面」とは、読み手を意識する、読み手の期待を認識する、書く目的を理解するというもので、この「周辺面」もコミュニケーションの目的と捉えることができる。以上のことから、コンテキストに着目し、生徒が必然的にコンテキストを踏まえ、伝えたいことを自身の知識と照らし合わせ、蓄積してきた英語を用いてコミュニケーションの目的を果たそうとする授業の開発を目指した。

そこで次のような二つの仮説を立てた。言語習得の3要素における「言語機能」の中のコンテキストを充実させることにより、①教師は単元ゴールにおける「意味内容」を明確に捉えることができるようになる。②教師は言語材料を指導する際に、コンテキストに合った「言語形式」を選択し、提示するようになる。コミュニケーションを意図したライティング指導を目指し、この二点について検証する。コミュニケーションを意図したライティング指導とは、読み手が誰で、書き手である自分とはどのような関係なのか、読み手の期待は何かという書く目的を生徒が理解し、表現するライティングの指導とする。

(2) 研究内容

児玉の「臨場的コンテキスト」を参考にした構成項目「私、相手、目的、何を、どうする、いつ、どこで」を使い、同一中学校の6名の英語教師とともに「ALTに向けて、高知県内のおすすめスポットを40語程度で書くことができる。」という単元目標とコンテキストを具体的に設定した (表1)。検証授業は中学2年生の一つの単元を通した、コンテキストを意図したライティング指導である。5名の教師に実施してもらい、授業中の教師の発話と、授業後の教師へのインタビュー調査の回答を分析した。仮説①、②を検証するために、教師の発話は該当単元で扱われている言語材料の学習活動の場面と、単元目標に関わる英作文を行う場面の発話を分析対象とした。発話中のコンテキストの構成項目「私、相手、目的、何を、どうする、いつ、どこで」の出現数をカウントし、コンテキストに対する教師の意識を調査した。また、コンテキストの構成項目を含む教師の発話が授業でどのような役割を果たしているのかを、定性的コーディングにより分析した。5名の教師の授業時数は、A先生5時間、B先生4時間、C先生3時間、D先生4時間、E先生3時間である。インタビュー調査は、検証授業の単元終了後に半構造化面接を行い、コンテキストを意識した授業の感想、指導の達成感について質問した。

表1 検証授業の単元目標のコンテキストの内容

私は誰	中学2年生
相手 (誰) (人数) (私との関係)	ALT 1人 私の中学校のALT
何の目的のために	ALTが友だちと高知県内に出かけるために
何を	高知県内のおすすめスポット
どうする	紹介文を作成する
いつ	ALTが学校に赴任してから
どこで	(ライティングのため設定なし)

表2 言語材料の学習活動の場面における発話中のコンテキストの出現数(回)

	私は誰	相手	目的	何を	どうする	いつ	どこで
A先生	0	6	26	32	10	0	—
B先生	0	1	5	9	2	0	—
C先生	—	—	—	—	—	—	—
D先生	0	1	0	0	1	0	—
E先生	0	0	0	0	0	0	—
合計	0	8	31	41	13	0	—

※参観したC先生の授業は英作文が中心であったため、言語材料の学習活動の場面なし

表3 単元目標に関わる英作文を行う場面における発話中のコンテキストの出現数(回)

	私は誰	相手	目的	何を	どうする	いつ	どこで
A先生	0	2	1	2	2	0	—
B先生	0	5	9	11	6	0	—
C先生	0	6	2	11	12	0	—
D先生	0	4	3	5	4	0	—
E先生	0	5	7	17	7	0	—
合計	0	22	22	46	31	0	—

表2、表3は教師の発話の分析結果である。授業の2場面どちらにおいても「相手に・何の目的で・何を・どうする」という4項目が教師の発話に出現している。また、学習場面による差は見られない。インタビュー調査では3名の教師が、授業がやりやすかったと回答した。

5名の教師の発話の授業における役割を定性的コーディングにより分析すると、七つのカテゴリーに分類することができた(図7)。コンテキストの構成項目が出現した発話はカテゴリー1、2、3、4に集中しており、62.0%を占める(図8)。カテゴリー1、2、3、4は、目標や学習内容、活動等に関する日

- 1 単元目標・めあて(本時・前時・次時)の説明・確認(日本語)
- 2 単元目標・めあて・学習内容に対する質問・促進(日本語)
- 3 学習活動の説明・指示等(日本語)
- 4 言語材料の説明・確認等(日本語)
- 5 教科書や副教材のモデル紹介(英語・日本語、日本語)
- 6 生徒の発話等の再生等(日本語)
- 7 単元目標・めあて等の教師のモデル提示(英語、日本語)

図7 授業における教師の発話の役割の7つのカテゴリー

本語による説明や指示等である。カテゴリー7の教師のモデル提示は24.8%を占め、英語による発話を中心であった。英文のモデルを発話により示した教師は3名で、そのうち研究の意図に沿った、コンテキストを意識した英文モデルを示したのは1名であった。

教師の発話分析とインタビュー調査の分析から、教師は『誰に・何の目的で・何を・どうする』という情報を英語で書くことが単元目標であると生徒に理解させることを、単元目標やめあて、学習活動等を日本語で繰り返し説明したり、確認したりすることとして捉えていると推察される。生徒にコンテキストを意識させようとする教師の思

いが、日本語による目標等の説明・確認という教師の発話につながっていると考えられる。カテゴリー7の教師のモデルは英文が中心であり、「誰に・何を・どうする」という情報の正確さは見られるが、設定したコンテキストの「目的」に沿い、書き手の思いや、読み手の期

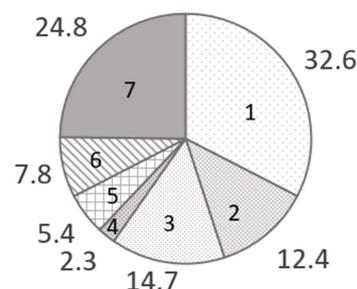


図8 発話総数における7つのカテゴリーの割合(%)

待に応えられるものとしての内容の豊かさが不足している。教師がコンテキストを意識しても、そのコンテキストをもとにしたコミュニケーションを意図して、指導において実際に英語を使用する場面が少ない。教師の英文モデルは言語材料の学習場面、英作文の場面どちらにも提示されていたが、言語材料の学習場面ではパターンプラクティスが中心であるため、教師の英文モデルの内容はコンテキストの「目的」が乏しい。これらのことは「言語機能」よりも「言語形式」に比重が大きいという特徴がある教師のコミュニケーションの捉え方と、言語活動における教師のコンテキストに対するリアリティの欠如を示している。教師が指導を計画・実施する際には「言語機能」に注意を払い、「言語形式」「意味内容」「言語機能」の3要素のバランスを考える必要があるということである。以上から、仮説①、②は検証されなかった。

生徒が必然的にコンテキストを踏まえ、伝えたいことを自身の知識と照らし合わせ、蓄積してきた英語を駆使してコミュニケーションの目的を果たそうとする指導の実現のために、「言語機能」を始点として指導を計画・実施することを提案する。教師が「言語機能」を意識的に考えることにより、教師のコミュニケーションに対するリアリティが高まってくる。そうすると、何をどのように伝えるのかという「意味内容」が具体的に思い描かれる。よって、生徒の現在の学び（「言語形式」）に加えてこれまでの学び（「言語形式」）も含めたコミュニケーションを実現させる指導の計画・実施につながる。このような指導は、生徒自身も自分の学びを生かし、つなげることができる授業となる。

4 まとめ

本研究から、つながりのある英語教育を目指す上で次のような現状と課題が明らかになった。高知県においては全ての公立中学校でCAN DO リストが設定されているが、教師がCAN DO リストの機能を生かした活用ができていない。生徒が英語を用いてコミュニケーションをする場を設定しているが、言語習得の3要素の「言語機能」を意識したコミュニケーションが十分ではない。一点目の理由は、CAN DO リストの機能や留意点を教師が十分に理解できていないことである。そのために、教師がCAN DO リストの理解を深めることが求められる。二点目の理由は、教師は言語習得の3要素の「言語機能」よりも「言語形式」を重視するという傾向があることである。この傾向を改善するためには、第二言語習得のメカニズムの理解と指導技術の理解・向上を組み合わせることである。具体的には、現職教師に対しては教員研修において、CAN DO リストの機能、留意点、活用について理解を深めるプログラム、第二言語習得のメカニズムを理解した上で、さまざまな指導技術の効果や留意点を理解するプログラムが必要である。今回の研究では、中学校英語教師が生徒のコミュニケーション能力を育成するために目標を設定し、その達成を目指す指導を行うことに真摯に向き合っていることが分かった。しかし、コミュニケーションを意図した指導の在り方については、その糸口を見いだすことができなかった。よって、言語習得の3要素を切り口として、その点を追究していきたい。

引用文献

- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching, 3rd Ed.* (pp.255-296). NY: Macmillan.
- Graden, E.C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students, *Foreign Language Annals, 29, 3*, 387-395.
- 和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』 東京：アルク。
- Johnson, K.E. (1992). The relationship between teachers' belief and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior, 16, 1*, 83-108.
- 児玉徳美 (2011) 「言語表現とコンテキスト」. 立命館大学人文学会編『立命館文学』. pp. 142-141.
- 文部科学省 (2014) 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」

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

文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』 東京：開隆堂.

文部科学省 (2015, 2016, 2017, 2018) 「公立小学校・中学校及び高等学校における英語教育実施状況調査」

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

大井恭子 (2003) ライティング能力. 小池生夫 (編). 『応用言語学辞典』. 東京：研究社. pp. 70-71

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 東京：新曜社.

竹本佳奈・野村幸代 (2019) 「高知県における小中連携に関する教師ビリーフの検討—CAN DO リストの活用に着目して—」. 四国英語教育学会 『四国英語教育学会紀要第 39 号』. p. 23.

吉島茂・大橋理枝 (編) (2004) 『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—』 東京：朝日出版社