

〈研究ノート〉

新学習指導要領および英語科教育法を通して見る 受講生の英語力と課題

磐 崎 弘 貞

【要旨】

学習指導要領の改訂（2017年、2018年）に伴い、英語授業においては4技能5領域（リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング [やり取り]、スピーキング [発表]）を統合しながらコミュニケーション活動を重視することが目標とされている。ただし、この方針の前提として教師側がそうした指導ができる運用能力を身に付けておくことが必要である。

本稿では、教職科目である英語科教育法を教えるにあたって、受講生にはどのような問題が観察されるか、それに対してどのような指導が考えられるかについて、疑問文の作成、およびコロケーションの認識から見る英語力の観点から考察を加え、今後の提言を加えたい。

キーワード：英語科教育法、CEFR、検定試験、コロケーション、コミュニケーション能力

1. はじめに

筆者は3大学（私立大学2校、国立大学1校）において英語科教育法を担当している。私立大学Aは、グローバル人材の育成を謳い、各種英語検定試験受験のサポートも豊富であり受験留学生の受け入れにも積極的である。私立大学Bは、通信教育と対面でのスクーリングを組み合わせたサンドイッチコースを提供しており、昨今では、小学校英語に専科教員が導入されることから、小学校教員の受講が増えているのが特徴である。国立大学Cは、教育学部を持たないものの、いろいろな専攻から教員免許が取得できるように工夫されている。

このように、それぞれの大学と受講生の環境には異なる部分も多いが、そこで直面している問題点には多くの共通点がある。こうした問題点の背景には、新しい学習指導要領の内容をいかに組み込み、それに対応する教員資質をどのように向上させるかという点がある。本稿では、英語教師を目指す現在の受講生育成にはどのような問題点があり、どのような対策が必要となってくるかについて質的な論考を加えたい。

なお、本研究においては、個人を特定する情報や教育実習先を特定する情報は含まれていないことを申し添えたい。

2. 英語科教育法を取り巻く環境

英語科教育法を教育するにあたり、大きく関連するのが新学習指導要領である。2017年、および2018年に告示された中・高の学習指導要領においては、特に以下のポイントが重要となる（文部科学省、2017a、2017b、2018a、2018b）。

- (1) 英語で授業を行う。
- (2) コミュニケーション活動を中心とする。
 - ・ペア・ワーク、グループ・ワークを多用する
 - ・コミュニケーションを行う目的、場面、状況などを明確に設定する。
 - ・即興性を重視する。
- (3) 4技能5領域（リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング [やり取り]、スピーキング [発表]）を統合する。
- (4) 論理的思考を重視する（特に高校）。
- (5) 文法は、コミュニケーション活動と効果的に関連づける。
 - ・文法は、その目的を達成する上での必要性や有用性を実感させる。
 - ・規則性や構造などについて気付きを促す。
 - ・関連のある文法事項はまとめて整理する。
 - ・ただし、文法用語や用法の区別などの指導が中心とならないようにする。
 - ・語順や修飾関係などにおける日本語との違いに関連づける。
- (6) 辞書指導を行う。
- (7) 視聴覚教材やコンピュータ、情報通信ネットワーク、教育機器などを有効活用する。

特に英語で授業を行う点については、高校については前回2009年改訂の学習指導要領で既に盛り込まれており、今回、中学英語についてもそれが導入されている。これが意味するところは、教師の側においても英語運用能力をしっかりと身に付け、英語での授業運営ができるようになる必要があるということである。

文法については、引き続き重要事項ではあるが、それが文法のための文法知識とならないよう、コミュニケーション活動と結びつけることが肝要となる。後述するように、この点については、特に学生自身の受講体験と異なる場合が多く、軌道修正に留意する必要がある。

ICT活用についても、2018年発令の「学習者用デジタル教科書に関する法令」によりデジタル教科書使用が認められるようになり、今後は、その本格導入が見込まれている。これについては、多メディア・多チャンネルを用いることが多い英語がその中心となり、教師においてもその活用スキルが必要となっている。

3. コミュニケーション活動に直結する英語資質 1 : 疑問文作成

上述のようにコミュニケーション活動、特にスピーキングのやり取りにおいては、即興的な英語での応答が必要となる。これはつまり、英語で話す機会が多くなることを意味しており、その際には英語で多くの質問をすることに直結している。しかしながら、教師を目指す受講生の英語力には、共通の問題点も観察される。ここでは、疑問文作成、インプットおよびアウトプット両面に関連するコロケーションの意識化について指摘しておきたい。

まず疑問文作成に関して、筆者の英語科教育法クラスでは、たとえば以下のような疑問文作成練習を折に触れて行っている。

Q. 以下の文の下線部を問う WH 疑問文を作りなさい。

(1) She put her book on the desk.

正答 : Where did she put her book?

(2) John got the wrong number.

正答 : Who got the wrong number?

(3) Kaoru felt happy when she saw the test result.

正答 : How did Kaoru feel when she saw the test result?

(4) Joan booked a flight to London.

正答 : Who booked a flight to London?

(5) She can eat natto very fast.

正答 : What can she eat very fast?

(6) She talked to John last night.

正答 : Who did she talk to last night?

(7) You think she put her book on the table.

正答 : What do you think she put on the table?

本練習は、英語メッセージを一から作り出すのではなく、単に与えられた平叙文を WH 疑問文にするだけである。しかし、前述の 3 大学においてほぼ等しく同じ問題点が見つかり、全てを正答できる受講生はごくわずかである。その主たる誤用例は以下である。

まず第 1 に、大半の受講生が主語を問う WH 疑問文化に慣れておらず、(2)(4) については以下のような誤文が産出される（「*」は非文を示す）。

(2') *Who did get the wrong number?

(4') *Did who book a flight to London?

一般動詞を含む文の疑問文を作るには、いわゆる *do*-support（一般動詞の疑問文において、肯定の平叙文では生じない *do* を使う処理）が必要となる。しかしながら、主語を問う疑問文

においては、*do*-supportが不用となるのだが、この点が理解できてない。(4)においては、さらにその*do*の過去形が文頭に生じており、WH疑問文においてはWH語が文頭に来ることも理解されていない。

2点目として、WH疑問詞自体に名詞とそれ以外の区別があり、何を問うかによって疑問代名詞と疑問副詞のどちらを使うかを峻別する必要があるが、その区別があいまいとなっている。たとえば、*where*は疑問副詞として副詞部分（以下では前置詞句*on the desk*）、*what*は疑問代名詞で名詞（以下では*natto*）を問うことになる。

(1') She put her book on the desk. → Where did she put her book?

(5') She can eat natto very fast. → What can she eat very fast?

この点は大半の受講生には理解されているようである。しかしながら、*happy*のような形容詞部分については、名詞との混同が多数見られる。

(3') Kaoru felt happy when she saw the test result.

→ *What did Kaoru feel when she saw the test result?

3点目として、受講生は「～をどのように思うか？」という意図で埋め込み文を使った疑問文を多用する傾向にあり、ここでも誤用が多くみられる。

(7') You think she put her book on the table.

→ a. *What you think did she put on the table?

→ b. *What do you think did she put on the table?

(7'a) は疑問文の語順になるのが上位の*you think*の部分ではなく埋め込み文に適用されている例である。(7'b) は主節部分*you think*と埋め込み文の両方で疑問文の語順 (*do*-supportの出現) になっている例である。

まとめると、実習に行くまでに、教科教育法ではコミュニケーションで多用する疑問文について以下の3点を注視させることが必要と言える。

まず第1に、英語の「名詞」「動詞」「それ以外」の品詞が理解できるようにする。名詞は物や人の名称であり、多くは数えることができ、冠詞 (*the*や*a*) が付くことから、理解しやすいと言える。動詞は動作を表すもので、しばしば3人称の-s、過去・過去分詞の-ed、現在分詞の-ingが付くことからこれも理解しやすい。よって、その2つとそれ以外の品詞 (形容詞、副詞、前置詞など) をまず区別させる。

2点目として、問う部分が名詞か否かによって疑問代名詞と疑問副詞を峻別する必要がある。前者は名詞部分を問い、後者はそれ以外を問うと考えると理解しやすいようである。

名詞相当の疑問詞 (句) : *who* (m), *what*, *which*; *which* [*what*] + 名詞, *how many* + 名詞など。

名詞相当ではない疑問詞 : *where*, *why*, *when*, *how*

最低限これが理解できると、以下の区別ができるようになる (< >部分を問う疑問文の場合 ; ●はWH移動の痕跡であり指導においても使用している)。

- (1) She felt <happy> about the news. → *How* did she feel ● about the news?
 (2) She saw <five dogs> in the park. → *What* did she saw ● in the park? / *How many dogs* did she see ● in the park?

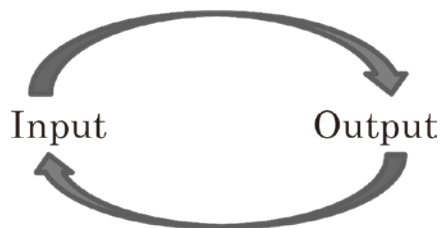
3点目として、主語を問うWH疑問文では、一般動詞の場合でも*do*-supportは不要で、平叙文の語順と同じになる。これは、(WH移動として説明するより)主語の場合は、例外的に主語そのものをWH疑問詞にして、疑問文の語順にする必要はない、と指導すると理解されやすい。

- (3) a. John talked to <his father> last night.
 → *Who* did John talk to ● on the phone?
 b. John talked to his father last night.
 → *When* did John talk to his father ●?
 (4) <John> talked to his father last night.
 → *Who* talked to his father last night?

なお、名詞とそれ以外の区別については、後の学習において関係代名詞と関係副詞の違いなどにも直結することになり、単純なようで重要な区別と言える。

4. コミュニケーション活動に直結する英語資質2：コロケーションの意識化

学習指導要領で示されている4技能5領域を統合する活動をするということは、単純化するとインプットとアウトプットと有機的に結びつけることであると解釈できる。すなわち、インプットしたものをアウトプットに生かす、そこでうまくいかなかった点を再度インプットで確認し、これを繰り返すループにするということである。



この観点からすると、インプット（リーディングやリスニング段階）において、後の語彙リユースのための表現に着目し、実習においては学習者に意識させることが必要ある。そこで重要となるのは、英語のコロケーションである。これは、英語の慣用的結び付きのことで、意味的な結びつきを示す語彙コロケーション (lexical collocation) と内容語と機能語／文法範疇との結びつきを示す文法的コロケーション (grammatical collocation) に大別できる (望月他、2018)。

たとえば、*use a dictionary* (辞書を引く) や *drive a car* (車を運転する) は動詞と名詞の語彙

コロケーションである。それに対して、want to do、want N (=名詞) to do、in front of Nなどは、内容語（動詞や名詞）と機能語（前置詞句など）／文法範疇（to不定詞や各種品詞）との結びつきを示している。

こうしたコロケーションを意識することで、後にフリースピーチとの橋渡しとなる再話（retelling）タスク（後述）などにも利用が容易となる。例えば、以下の中3用レッスンを見よう。

Wheelchair tennis is an exciting Paralympic sport. Japan has some really famous players.

One example is Kunieda Shingo. He has won many world championships. I watched some videos of his matches. I was amazed at his power and speed. However, Mr. Kunieda says, “Sometimes people say playing tennis in a wheelchair is amazing. It makes me uncomfortable. We’re playing tennis just like other people.”

Another well-known player is Kamiji Yui. She became the youngest Grand Slam winner in 2014. She once said, “I want to keep smiling when I play. Smiles keep me positive.” Her smiles keep us positive, too.

These two players remind us of the power of sports. Everyone can enjoy sports, and playing and watching them makes people happy and positive.

(笹島他, 2021, *New Horizon English Course 3*, Unit 1, p. 12)

筆者の授業では、コロケーションの概念を説明後、具体的にこうした実際の文章において有用なコロケーションを観察する練習を積んでいる。例えば、上記文章であれば、着目することが期待されるコロケーションは以下のようなものである。（*以下では、名詞スロットをA・Bと表記している。また同一表現でも語彙コロケーションとしても文法コロケーションとしても分類されるが、後のリユースを考えて、語彙コロケーションとしての抽出に重きを置いている。また、新語であるかどうかは無視してよい。）

have famous players（有名選手がいる）、win a championship（優勝する）、watch a video（ビデオを見る）、be amazed at A（Aに驚く）、play tennis（テニスをする）、make A uncomfortable（Aを不快にする）、become the winner（勝者となる）、keep smiling（ずっと笑顔でいる）、keep A positive（Aを積極的にする）、remind A of B（AにBを思い出させる）、enjoy sports（スポーツを楽しむ）

コロケーションは、発信活動の要となる表現である。よって、リーディングの際に上記のような表現の語彙リストを提示したり、下線を引いたワークシートを渡せばインプット強化（input enhancement）という処理になる。それによって、コロケーションを意識させると、以下のようなキーワードのみ（あるいは写真・イラストを添える）を提示して本文を再生させるキーワード再話（keyword retelling）に直結させることができる。

wheelchair tennis、an exciting Paralympic sport、famous players、one example、Kunieda Shingo、win、world championships、videos of his matches、amazed、power and speed、Kunieda、people say、tennis、in a wheelchair、make、uncomfortable、just like other people、another、Kamiji Yui、youngest、Grand Slam winner、keep smiling、positive、two players、remind、power、everyone、enjoy、play & watch、happy、positive

こうしたキーワードのみを使って本文を再生していくわけであり、慣れてくれば、あるいは学習者のレベルによってキーワードの数を調整すればよい。場合によっては、最小限のキーワードとイラストのみを提示して、再話させることもできる。例えば、こうしたキーワードを順に見ながら、“Wheelchair tennis is an exciting Paralympic sport. There are some famous players in Japan. One example is Kunieda Shingo, who won many tennis world championships (...).”のように再話をしていく。ただし、原文と同じになる必要はない。

この再話活動によって、インプットした情報の内容と表現（特にコロケーション）をその場で、即興的に確認しながら利用することになり、フリースピーチへの橋渡しとなる。本タスクはインプットとアウトプットの統合において重要であり、これまでは高校教科書のみで扱われることが多かったが、現在では（そのレベルは異なるとはいえ）中1レベルの教科書から扱われるようになってきている。

英語科教育法でこうしたコロケーション抽出と各種タスクを導入し練習した際に観察されるのは、コロケーションがどうしても意識できない受講生がいる点である。上述したコロケーションの抽出作業において、たとえば8個以上の抽出を指示したとしても2、3個のコロケーションしか抽出できない受講生が必ず存在する。そうした場合、中・高生役になって、キーワードリテリングするように指示したとしても、ほとんど発信活動ができないことが多いのが現状である。これは、インプット段階でのコロケーションの意識化の可否が、アウトプットの可否と直結している可能性が高いことを示唆している。

では、こうしたコロケーションの意識化・観察ができない受講生をどのように指導すればよいのか。もちろん、コロケーションの概念に繰り返し立ち戻り、実際の英文からの抽出作業を繰り返すことが考えられる。

ただし、もう1つ考えられるのは、英語の辞書をしっかり使わせることである。これは量的な実証研究は必ずしも進んでいないものの、現在の大学生は（英語科教育法受講生であるなしに関わらず）辞書を適切に使用していないことと関連している可能性も高い。つまり、関山（2022）が指摘しているように、現在の大学生は未知語の検索を、英語辞書ではなくGoogle検索で済ませていることが多々観察されている。こうした状況下では、ターゲットとなる単語のコロケーションや関連語（派生語や同義語）、関連するイディオムなどが目に入らない。これによって、辞書検索というマイクロな作業によって、語彙習得というマクロな世界に入る機会を自ら逃している可能性がある。

よって、教師の卵たちには、コロケーションを意識させることと同時に、それを辞書検索に

よって自ら確認させる習慣づけをつけることが重要といえよう。

5. 教師になるために身に付けておくべき英語力

最後に、こうした英語教師を目指す学生達は、実習や就職に向けてどのような英語力を身に付けておくべきかについて考察しておきたい。まず、文部科学省（2020）「外国語教育の抜本的強化イメージ」は、学習指導要領改訂に合わせて、小・中・高の英語教育において今後何を強化するのかをまとめており、その上で各段階で目標とするCEFR（外国語の習熟度や運用能力を同一の基準で評価する国際標準）およびSTEP英検レベルを示している。これによると、中学修了時にはCEFR A1 レベル（英検3級）、高校修了時ではCEFR A2（英検準2級）からB1 レベル（英検2級）をターゲットとしていることがわかる。また、それが他の資格試験ではどのような得点になるかを示したのが以下である。

表1 各試験団体のデータによるCEFRとの対照表

CEFR	Cambridge English	英検	GTEC CBT	GTEC for STUDENTS	IELTS	TEAP	TEAP CBT	TOEFL iBT	TOEFL Junior Comprehensive	TOEIC / TOEIC S&W
C2	CPE (200+)				8.5-9.0					
C1	CAE (180-199)	1級 (2630-3400)	1400		7.0-8.0	400	800	95-120		1305-1390 L&R 945~ S&W 360~
B2	FCE (160-179)	準1級 (2304-3000)	1250-1399	980 L&R&W 810	5.5-6.5	334-399	600-795	72-94	341-352	1095-1300 L&R 785~ S&W 310~
B1	PET (140-159)	2級 (1980-2600)	1000-1249	815-979 L&R&W 675-809	4.0-5.0	226-333	420-595	42-71	322-340	790-1090 L&R 550~ S&W 240~
A2	KET (120-139)	準2級 (1284-1800)	700-999	565-814 L&R&W 485-674	3.0	150-225	235-415		300-321	385-785 L&R 225~ S&W 160~
A1		3級-5級 (419-1650)	-699	-564 L&R&W -484	2.0					200-380 L&R 120~ S&W 80~

（文部科学省、2016：データの蓄積により今後改訂されると思われる）

これに基づくと、教師に求められる英語力は、高校修了時の学生を上回る英検準1級レベル以上（およびそれに対応する各種試験のレベル）と言える。しかし、実際の教育法受講生においては、英検準1級以上を持っている場合はごく稀であり、逆にかなり低いレベルであったり、そもそも英語検定試験を受験した経験のない受講生がほとんどであるクラスもある。こうした場合、教室英語であれ、実際の即応的な英語のやり取りであれ、そもそも自身が発信する英語が英語として成立していない受講生も散見される。例えば、受講生Aはtakeの過去形は*taked（正しくはtook）になってしまい、第3節で示したような平叙文からWH疑問文への変換も全くできない状態であった。当然、ゼロから英語を発信することは全くの苦手としてい

た。本人とのやり取りからは、英語科教育法を受講することで、英語を基礎の基礎から鍛え直し、教師のレベルにまで引き上げてくれるものと考えていたように思われる。また、別の受講生においては、以下のような誤用も見られる（教室での誤用の一部である）。

受講生B: *Rise your hands. (他動詞 raise /reiz/ と rise /raiz/ の混同)

受講生C: *There are similar to English and Japanese pronouce.

(There are A's in B. のような there 構文と A is similar to B. の混同；動詞 pronounce と名詞 pronunciation の混同；意図した英文は Some English and Japanese words are similar in their pronunciation. である。) ちなみに本学生は、指定した教室英語を試験範囲として覚えさせるとほぼ完ぺきな答案を書くのだが、自ら発信する段となるとこのように非文を産出してしまう。

あるいは、受講生Bは、英語の発信を苦手とするためオーラル・イントロダクション（授業冒頭で生徒とやり取りしながら進めるスモールトーク）がうまくできないため、模擬授業では時間をかけて一生懸命準備をしていたのだが、実習においては、結局、教員マニュアルにあるそれをそのまま読み上げてしまったため、現場の教員から指導を受けることとなった。マニュアルに掲載されていた文章なので「正しい英語」ではあったのだが、その内容がクラスのレベルに合っていなかったのと、単に読み上げたため、本来目指すべき生徒とのやり取りが欠如していたためである。

当然ながら、検定試験を受けることが目的ではなく、それを実力の判断材料として、できるだけ上述の教師レベルを目指すよう指導する必要がある。実際、教育実習校に英語運用能力が低い実習生を送り込むのは、受け入れ校に多大な負担をかけるということで、以下のような教育実習履修要件を設定している宮崎公立大学のような例もある。

表2 宮崎公立大学英語教育実習履修条件

英語中1種免許状を取得する場合	「英検準1級以上」あるいは「TOEIC LRまたはTOEIC IP 550点以上」あるいは「TOEIC SW TESTのSとWの平均が110点以上で、かつSのスコアが90点以上、かつWのスコアが100点以上」を保持している証明書を提出すること。
英語高1種免許状を取得する場合	「英検準1級以上」あるいは「TOEIC LRまたはTOEIC IP 600点以上」あるいは「TOEIC SW TESTのSとWの平均が125点以上で、かつSのスコアが110点以上、かつWのスコアが120点以上」を保持している証明書を提出すること。

(宮崎公立大学、2020)

こうした英語熟達度による条件付けは、どの大学でも行えることではないと思われるが、こうした例にも言及しながら、かつ、大学独自のサポート（ワークショップ等）も提供しながら、各受講生には自身の英語自体のブラッシュアップを指導することが必要であろう。

6. 実習生の英語力向上に向けての提言

新学習指導要領の改訂に伴い、教師の英語運用能力への期待は高まっている。従来の授業方法、自身が受けた授業方法に捕らわれず、新学習指導要領に沿って受講生を指導することが望まれる。

こうした現状を踏まえ、英語科教育法の授業では、受講生の英語力に関して以下のような施策が必要であると考えられるであろう。

- (1) 実習においてコミュニケーション能力を生徒に身に付けさせることを目指すため、受講生自身もコミュニケーションスキルを伸ばすように指導すること。
- (2) 教室英語練習（小テストの利用を含む）を頻繁に行い、即興的な指示にも対応できるようにすること。
- (3) 英語教師に必要な英語レベルと各種資格試験との関連を広報し、そのレベルを授業外でも目指すことを奨励すること。
- (4) その際、それをサポートする大学独自の英語強化プログラムと提携すること。具体的には、実習におけるオーラル・イントロダクションにも生かせるようなプレゼンテーションに特化した英語科目を設定すること。また、英語力は低いが教員を目指す学生用に、そうした授業をよりレベルを下げたレメディアル科目としても設定すること。
- (5) 英語の総復習として、かつ実習での文法指導の理解を深めるために、英語学関連授業等において学校文法の復習（特に各文法項目の機能・使用文脈に重点を置いて）をする科目を設定すること、あるいは授業外課題教材として、そうした文法説明をするオン・ダイヤモンド・ビデオ教材を設定することなどが考えられる。
- (6) 辞書指導を行うことで、受講生自身に英語語彙習得のマクロな方策を身に付けさせること。具体的には、発音記号の読み方、多義語の意味と用例に含まれるコロケーションの確認、不透明な意味を持つイディオムの確認を、辞書での表記を見ながら確認し、意味のネットワークに注意を向けることが必要であろう。

こうした点を、各大学の（特に語学についての）教育方針と連携しながら実践し、英語科教育法の授業運営に生かすことが肝要であると言えるであろう。

7. 結 語

本稿では、教職科目である英語科教育法受講生の英語力の問題点と、それを指導するための課題・提言を行った。同科目群の基となっているのは学習指導要領であるが、学校教育現場については、しばしばそれとの乖離が指摘されている。実際、大学Aにおける2022年度前期に高校での実習を行った受講生5名の報告では、ほぼ英語で英語授業を実施していたのはわずか1校のみであり、他はほとんど教室言語として英語を使用していないとのことであった。そ

の理由は（高校1年生向け授業についても）「受験指導のため」と言われていたようであるが、その実情は必ずしも明確ではない。

その一方で、「高大接続改革で目指すグローバル人材育成」に関するシンポジウム（進学基準研究機構主催、文部科学省後援、2017）では、高校教諭・布村奈緒子氏が、学習指導要領に沿った4技能を統合した指導を高校でもしっかり実施するので、大学英語教育においてもそうした生徒の英語発信力を落とすことのないようにしっかり語学教育をやってほしいとの内容を、参加していた筑波大学・永田恭介学長始め、全国の大学に対して要望している。

そうした状況において、教員・大学側ができるのは、まずは、自分たちが育てる英語教師の卵達にしっかり英語力と教科教育の知識を身に付けさせること、そして現場においても、新学習指導要領に沿った新しいやり方で地道に生徒の英語力を付けさせ、それが入試においても、ひいては就職後のビジネスにおいてもプラスであることを証明していくことである。そのために、英語でコミュニケーション活動をするとう理解力が落ちる生徒に対しても、視覚情報の多用、キーワードの日本語提示、リテリングによるフリースピーチへの橋渡し練習、ICT活用による音声言語インプットの増量等、行えることは多数あり、実際に授業で練習しているわけである。願わくば、たとえ、学習指導要領で提示された内容と異なる現場においても、実習生が小さな提言を行い、それが受け入れられたならば、それを実践することで、実習校での生徒の動機づけそして英語力向上に寄与できればと考える。

【参考文献】

宮崎公立大学（2020）「教育実習履修要件」宮崎公立大学．https://www.miyazaki-mu.ac.jp/uploads/2020_requirements.pdf（参照 2022-9-27）

望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司（2018）『新学習指導要領にもとづく英語科教育法（第3版）』大修館書店．

文部科学省（2016）「各試験団体のデータによるCEFRとの対照表」文部科学省．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2016/05/24/1368985_15_1.pdf（参照 2022-09-27）

文部科学省（2017a）『中学校学習指導要領』文部科学省．

文部科学省（2017b）『中学校学習指導要領解説』文部科学省．

文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領 外国語編・英語編』文部科学省．

文部科学省（2018b）『高等学校学習指導要領 外国語編・英語編解説』文部科学省．

文部科学省（2020）「外国語教育の抜本的強化イメージ」文部科学省．<https://www.mext.go.jp/content/000025257.pdf>（参照 2022-09-27）

笹島準一他（2021）New Horizon English Course 3. 東京書籍．

進学基準研究機構（CEES）編（2017）「第3回シンポジウム 高大接続改革で目指すグローバル人材

育成：これからの大学入試における英語4技能評価のあり方とは」進学基準研究機構.

関山健治 (2022) 「三十路を迎えた電子辞書専用機のゆくえ：カラスはクジャクになれるのか？」

JACET英語辞書研究会オンライン発表.

Students' Language Skills and Related Issues Seen through the New Courses of Study and Classes for TEFL Methods

Hirosada Iwasaki

Abstract

With the revision of the Courses of Study in 2017 and 2018, classes for teaching TEFL methods have been focusing on communicative activities while integrating the four language skills and five domains (reading, listening, writing, speaking [interaction] and speaking [production/presentation]). However, as a prerequisite for this policy, it is necessary for teachers to acquire appropriate English skills to be able to provide such instruction.

This study examines the problems observed among students when teaching TEFL courses and shows what kind of instruction can be provided in response to these problems; in so doing, it deals with students' language proficiency by way of making interrogative sentences and the recognition of collocations in a given text.

Keywords: TEFL, collocation, communicative competence, proficiency test