

ISSN 2187-4123

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第5号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2015 12

实用英語教育学会

目次

巻頭言	実用英語教育学会会長	釣 晴彦	1
President's	The Society of Practical English	TSURI, Haruhiko	
Message	Language Teaching, President		

[研究論文]

Issues Based on ESP Perspective of Volunteer Student Interpreters at International Trade Shows			3
------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---

北海道科学大学	坂部 俊行
Hokkaido University of Science	SAKABE, Toshiyuki
北海道科学大学	三浦 寛子
Hokkaido University of Science	MIURA, Hiroko

語学学習アンケートとライティング課題から見えること —「英語」と「国語」の共通点を探るために—			14
----------------------------------------------------	--	--	----

Study on English Compositions and Questionnaires about the Attitudes of University Students Towards Writing: English and Japanese Writing Comparison

北海道科学大学	三浦 寛子
Hokkaido University of Science	MIURA, Hiroko
北海道科学大学	坂部 俊行
Hokkaido University of Science	SAKABE, Toshiyuki

[実践研究]

「英語会話」授業におけるルーブリック使用の教育効果について			30
-------------------------------	--	--	----

Instructional Benefits of Using Rubrics in “English Conversation” Class
Tetsushi MIYAKOSHI (Hokkaido Sapporo Eiai High School)

北海道札幌英藍高等学校	宮越 哲史
Hokkaido Sapporo Eiai High School	MIYAKOSHI, Tetsushi

タスクとルーブリックを用いた学びの立体化 —「芯・深・伸」の授業経営と評価の実践—			49
----------------------------------------------	--	--	----

Multi-dimensional Approach to Enhancing Student Learning through Tasks and Rubrics—
Theme-centered, Application-oriented, In-depth Classroom Instruction and Evaluation

北海道札幌旭丘高等学校	稲毛 知子
Hokkaido Sapporo Asahigaoka High School	INAGE, Tomoko

Project-Based Learning (PBL)としての英語版製品広告作成による 実用英語の指導	67
Teaching Practical English through Creating Product Ads in English as Project-based Learning	
北海道千歳高等学校	山崎 秀樹
Hokkaido Chitose High School	YAMAZAKI, Hideki
はじめてルーブリック評価を経験した日本人大学生英語学習者の評価 及びフィードバックに見るルーブリック評価実施上の留意点（1）	80
Some Issues in Using Rubrics in the Classroom: Assessment and Survey Results with Japanese College Learners of English with No Previous Experience with Rubric Assessment, Part 1	
札幌大谷大学	渋谷 奈緒美
Sapporo Otani University	SHIBUYA, Naomi
[投稿規程]	98

実用英語教育学会 (The Society of Practical English Teaching) の紀要発行は、第5号となる。今回、本紀要には6本という例年にない数の研究論文が寄稿された。

昨年10月の第3回研究会で、カリフォルニア大学サンディエゴ校の當作靖彦教授が「学習を促進する評価のデザイン」と題して講演した後、ルーブリックを活用した評価の方法を大変わかりやすく、体験的に学べるワークショップを行ってくださった。その効果もあり、今回は寄稿論文の半数がルーブリック評価の活用に関する論文である。1つ目は「ルーブリックを活用した英語会話の授業」という実践研究。ALTとのチームティーチングで教えた「英語会話」の授業でルーブリック評価を用いた実践の報告で、ルーブリック評価を継続的に行うことで生徒の英語力向上に効果があっただけでなく、教員にとっても利点が大きいことを示した論文である。2つ目は「指導と評価を巡って：評価システムデザインの必要性」で、評価の問題点を詳細に分析した上で、受験をかかえる高校の授業においても、ルーブリックを使って明確な評価の基準を指し示すことで生徒たちの意欲を十分に喚起でき、受験と直結していないように見える活動にも積極的に取組ませ、多くを学ばせることができるということを示した実践論文である。3つ目は「はじめてルーブリック評価を経験した日本人大学生の受け止め方に見るルーブリック評価実施上の留意点(1)」で、1つ目の論文とは対照的に、学期に1回だけのルーブリック評価を行った場合の大学生の反応を詳しく検証したもの。中間報告の形ではあるが、今後ルーブリック評価をはじめて使う者には参考になるという意味で、ルーブリック評価のこれからの展開にも繋がる有益な実践報告である。この3本のルーブリック評価に関する研究は、今後も系統的に継続してもらいたい。というのも、ルーブリック評価の研究は今後も大いに価値のあるものになっていくからである。学力を高めるために、今、授業の質的転換や多角的なアプローチが求められている。学習をいかに実社会・実生活と関連性を持たせるかという視点がますます重要になるだろう。また、学習者を学びのプロセスに能動的に関わらせ、学習意欲を向上させるアクティブ・ラーニング等の手法も浸透していこう。そうなれば、必然的に、求める学力観も変わっていき、評価すべき能力を正しく測るための評価の方法とその検証が意義を増す。そのとき、ルーブリック評価研究の果たす役割は大きいと考える。

評価以外の研究テーマを論じた他の3本のひとつ、「Issues Based on ESP Perspective of Volunteer Student Interpreters at International Trade Shows」は、大変興味深いプロジェクトを扱った研究である。学生が大学での学んだことを海外での本物のビジネス体験や活動を通して定着させていく過程の検証は貴重な研究である。このプロジェクトでは、海外での英語使用そのものはかなり短期的なものだが、準備やフォローアップには多くの時間がかかっている。それらが学生の英語能力の向上にどのような効果をもたらすのか、今後のさらなる検証と展開に期待している。他の3本のうちの2本目「Project-Based Learning (PBL) としての英語版製品広告作成による実用英語の指導」は、正しく貴重な実践報告である。北海道の高校英語教育活動の中でも最も優れたものの一つと言ってよいだろう。この詳細な

報告が多く的高校教員に読まれ、これと同じような活動がもっと一般化し、普及していくことを心から願う。最後の6本目は「語学学習アンケートとライティング課題から見えること―「英語」と「国語」の共通点を探るために―」である。この論文は、作文に関わる学習者の考えや学習行動と実際の英作文の関係を詳しく分析して、英作文の指導においては、「これくらいのことは日本語でもできるはずだから」という思い込みは禁物で、多くの作文練習を少しずつ積み重ねていく地道な努力の必要性を示してくれている。外国語の習得と母国語の能力の関連性の問題に関する貴重な示唆がある。

今回は6本の論文が寄稿された。どれもが興味深いテーマを扱っており、筆者の熱意が感じられるものばかりであったこともあり、査読者の先生方は、最終的にすべての論文を採用するという姿勢で臨んだ。査読に当たった方々が査読のために費やしたエネルギーのかけかたも大変であった。少しでも良い論文になるようにと、著者と協働して、多くの時間を費やして完成まで漕ぎ着けたものもある。そのような努力を経ながら、研究のための時間を割くのがきわめて難しい状況下で学校現場の実態を分析・考察した研究が発表されることは貴重であり、そうした研究は、誰もが参考にできる、良き指標となっていくものと期待している。教育現場で行われている隠れた努力がこの紀要を通して日の目を見、読者の皆さんからの建設的な批評という水と滋養を得て、豊かな実になっていくことを願ってやまない。小中高大の連携を目指す学会として今後もこの紀要をさらに成長させていくために、寄稿者へのサポート体制を整えつつ、多くの皆さんからもっとご意見を頂きながら、真摯に意義ある研究を進めていく所存である。

実用英語教育学会会長
札幌学院大学
釣 晴彦

Issues Based on ESP Perspective of Volunteer Student Interpreters at International Trade Show

Toshiyuki SAKABE and Hiroko MIURA
(Hokkaido University of Science)

Abstract

This research aims to find out the effectiveness of using students as volunteer interpreters and assistants at booths at international trade shows. As venues for participation, Food and Hotel Asia in Singapore, Food Expo in Hong Kong and Winter Fancy Food Show in San Francisco were selected. Some students joined all three shows when others went to only one. According to results of questionnaires conducted of students, it was found that attending trade fairs abroad not only improved their English comprehension competency, but also their business communication skills.

1. Introduction

According to Honna (2012), in 2013, Japan was estimated to have only 1.7 million people among 65 million in the labor force population who had competent skills when it came to negotiating in English. In order to deal with the ever-increasing internationalization of Japan and the current problem of an aging population also combined with a declining birth rate, Mizuho Information & Research Institute, Inc. in 2013 estimated approx. 4.1 million of global human resources would be demanded in 2017. This number will be 8.7% of the total number of full-time persons employed in 2017. Small- and medium-sized local companies in Japan realize the limitations of making a domestic income, and are therefore trying to find a way to enter overseas markets. A problem for this trend is that their budget is limited, and they cannot offer the high salaries needed to attract prospective employees who have the talent to take their businesses abroad. Ideally, a solution to this problem would be for Japanese universities to fulfill their role of preparing students with the proper English

skills to market the products of these small businesses off shore. As one way to develop human resources with the appropriate English ability and negotiation skills at the university level, the researchers sent a total of 10 students to international trade shows in Singapore, Hong Kong and San Francisco in the 2014 fiscal year. This research project aimed to benefit companies who have an ambition to market themselves overseas and to be a guideline for a successful training process for students to acquire English skills and a broader international business knowledge.

2. Past Researches and Findings

ESP Hokkaido, a Special Interest Group of Japan Association of College English Teachers, in which the researchers belong, started research to find out how fast paced globalization influences local companies in Hokkaido and was supported by a research grant by Hokkaido Development Association. In 2006 the researchers conducted a survey of companies in Hokkaido asking about the actual use of English in business contexts. Approximately 10 % of respondents use English on a daily basis, and 30 % of them recognize the necessity of English in business settings. As for importance of English use, more than half of them answered the use of English was important for further business development.

Based on this qualitative research, a scientific grant by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) was received for an interview survey to local companies engaged in overseas operations in 2007. Most of interviewees mentioned that English was just a business tool, and it was necessary to combine English with not only a capacity to adapt to an unknown environment, but competence in accepting cross-cultural experiences and positive attitudes towards gathering information for problem-solving. They also referred to on-the-job training (OJT), as a method of English language acquisition.

Next it was deemed significant to gain insight about English from Japanese people living abroad; therefore, the researchers went to Singapore to interview several Japanese people working there in 2011. All interviewed had the experience of being abroad in his or her school-days, and they resumed learning English while conducting OJT.

Looking at the results of past researches, developing human resources with a competent command of English for business expansion abroad is a pressing need. In addition, it is important to understand differences in culture, and OJT is an ideal way to acquire English skills and knowledge. With due consideration, an overseas internship program was piloted in 2012 and 2013. Students who participated in the program were required to wear an IC recorder during work hours. They were also required to do the self-evaluation based on

CEFR-J before and after the program. The researchers aimed at investigating the actual use of the students' English. In so doing, the researchers employed discourse and pragmatic perspectives for its analyses of the recorded data.

Going through the results of the CEFR-J self-evaluation and the recorded data showed, on one hand, that a short-term overseas internship was effective to increase the quantity of utterances; but on the other, the short-term overseas internship was not effective enough to increase the vocabulary needed to counter misunderstandings that occurred during communication. Through this program, it was possible to increase communication skills to the B1.1 level, meaning that the person can communicate with familiar topics at a slow speed. In order to understand and talk about familiar topics including related information at a natural speed, English skills need to improve to the B1.2 or even B2.1 level. Thus, the pre-internship learning program needs to be refined for the improvement of language skills and knowledge in the business field. Also, it is necessary to consider post-program learning as a way to not only increase motivation but also build more knowledge and vocabulary in the target field of interest.

3. Methodology

The purpose for conducting this study is to examine the impact on students participating in this program. The study assesses the feasibility of a program that includes advanced preparation, on-site-job training, and a follow-up workshop.

3.1 Research Outline

Paralleling overseas internship programs, the researchers planned to involve students in overseas trade shows as volunteer interpreters. In doing this, linguistic issues from the perspective of ESP would be investigated, while endeavoring to create a training program for human resources with the appropriate English ability and negotiation skills in cooperation with the industry, government and schools. The three parties needed to come together to start preparations for this training program. Firstly, the industry (in this case, local small- and medium-sized companies) was needed to offer students the opportunity of employment experiences. The government (in this case, City of Sapporo) organized participation in overseas exhibitions, and lastly educational institutions (in this case the researchers) provided pre-training and on-site support for proper business communication, and at the same time, developed teaching methods for the skillful command of English and knowledge of business. Eventually in light of the analysis results obtained thus far, an educational program for development of global human resources was organized.

It is meaningful for students to experience the business world while still studying at school. They are able to see first-hand, in real work place situations, how business people work abroad. After graduation, when they become newly hired employees, they will already have had some on-the-job training experience.

The research was conducted on participation in exhibitions in Singapore, Hong Kong and San Francisco.

3.2 Participants

Students were selected based on the following conditions.

- students who can bear the expense
- students who have motivation to work more
- students who have experience to work part time
- students who have experience going overseas
- students who have a competent English proficiency

In addition to these, male to female ratio and age were taken account of in order for selection.

Seven students were sent to Singapore as volunteer interpreters for five companies. Four of them took a three-week internship in Singapore prior to the exhibition for the purpose of getting used to Singlish and to gain new cross-cultural awareness.

Next, as a primary research, five students participated to help three companies at Food Expo in Hong Kong being held from August 14 to 17, 2014. Four of the five were students who had participated in Singapore while the other was a first time participant.

As secondary research, five students were chosen to go to Winter Fancy Food Show in San Francisco taking place from January 11 to 13, 2015. Four of them participated in the past two exhibitions. One was a first time participant. They worked for three companies.

The Table 1 shows the profiles of participants in the exhibitions.

3.3 Advance Preparation

The students who didn't have proper experience or knowledge of business needed to become familiar with trading operation, basic knowledge of business meetings, exhibiting companies and their products. Moreover, they have to improve their English comprehension and competency. Measures taken in order to achieve the goal are as follows.

- Assignments: Students were assigned to read several books from genres of trading, business English and working overseas, and then to summarize them in writing before a comprehensive workshop.
- Workshops: With experts in business and English, the students went over the assignment. While doing so, corrections, revisions, deletions and additions

Table 1

Profiles of Student Participants in the Program

	Year	English Level before the program	Three-week Study Abroad Program	Internship in Singapore	Exhibition		
					Singapore	Hong Kong	San Francisco
1	Junior	Intermediate	2013	2014	○	○	○
2	Junior	Intermediate	2013	2014	○	○	○
3	Sophomore	Intermediate			○	○	○
4	Junior	Beginner			○	○	○
5	Junior	Intermediate	2013	2014			○
6	Sophomore	Beginner		2014	○		
7	Junior	Upper Intermediate		2014	○		
8	Sophomore	Intermediate			○		
9	Senior	Intermediate		2012		○	

were done if necessary.

- Company visits: The students browsed the internet sites of the companies which they would work for at the exhibitions in advance. After acquiring basic knowledge about the companies and their products, with their escorting researchers, they visited the companies to get more detailed information about companies and their products including the company's history, production methods, characteristics, ingredients and so forth. They also discussed with people in charge how to promote their products at the exhibitions.

- Mock Exhibition: At this stage, the students practiced how to explain products and how to translate communication between buyers and staff members. The researchers, experts in trade business and the people involved were present, and acted as prospective buyers, and the students, acting as interpreters, tried to explain and promote the products to virtual buyers. The students, by this time, obtained and stored necessary knowledge; however, being interpreters was a different story for them. It was in real time and an unfamiliar situation for the students, and it was deemed necessary to have a certain level of interpreting skill, which put pressure on them. They even found it difficult to interpret even products, which they were very familiar with. Therefore, the researchers determined that the students should be required to make a one-minute

presentation about a company and its products. The process was repeated several times for students to get used to dealing with foreign customers before actually going to the trade shows.

- Self-study: To get used to various types of English accents and dialects, the students were recommended to study English independently using various internet sites such as YouTube.

3.4 On-Site Activities

The students arrived at the venues some days prior to the opening to help set up the booths and to get a feeling of its atmosphere. They joined the exhibiting companies in preparation of the booths, including checking things been taken from Japan, arranging and stocking products, displaying signs and posters, reconfirming how to offer free samples, introduce brochures and explain products.

- Singapore

Food and Hotel Asia in Singapore (FHA) from April 8 to 11, 2014, the very first one of the exhibitions, in which students participated was regarded (positioned) as preliminary research. At FHA, five companies agreed to accept the students as volunteer interpreters. As this was the first time for the students to experience business scenes abroad, they found they couldn't display their ability to the full due to being put in an unfamiliar situation. Some of them even became physically and mentally drained due to the strain of standing all day and dealing with buyers and customers.

- Hong Kong

Based on the experience of the exhibition in Singapore, five students participated in the Food Expo from August 14 to 17, 2014. Four of the five students had been to Singapore, and had experienced an expo before; therefore, there were not as many problems this time. They organized sharing roles and staffing for three companies. However, one problem arose which may have been the nature or culture of Chinese, where people rushed to the booths where students worked at and proceeded to just reach for samples without saying anything. This was a very unexpected and trying situation for the students. It was chaotic, and the students became busy just preparing samples and straightening up the situation instead of doing the interpreting job they had prepared for.

- San Francisco

With the past two exhibitions in mind, five students participated in Winter Fancy Food Show from January 11 to 13, 2015. This was the third time for four of the students to participate in an exhibition abroad while it was the first time for the other student. The four students were well-experienced and knew what to do before and during the show. They were in charge of three companies.

3.5 Post-survey Questionnaires

In order to realize the students' perspectives about experiencing the language and intercultural communication, the students were requested to do survey questionnaires. Questionnaires were conducted after all the trade shows finished and feedback was obtained on a scale from 1 to 5 for quantitative data, and also reasons and opinions for qualitative data. The questions in the survey included three main aspects: comfortableness with preparation, the competency of conversing with people in English, and important factors to work overseas. Questions were as follows.

1. Did you prepare enough in advance? Please choose between 1 to 5, 1 being 'not at all' and 5 being 'very much'. Please describe it if you have any comment on this question.
2. Did you understand visitors' English? Please choose between 1 to 5, 1 being 'not at all' and 5 being 'very much'. Please describe it if you have any comment on this question.
3. Could you make yourself understood with your English? Please choose between 1 to 5, 1 being 'not at all' and 5 being 'very much'. Please describe it if you have any comment on this question.
4. Which is the most important for being a volunteer interpreter at an overseas exhibition, the attitude of learning, physical strength or English skills?
5. Which three are the most important to improve the skill of a student volunteer interpreter?
 - a) English listening skill
 - b) Acquiring professional and technical English terminology
 - c) Acquiring professional and technical Japanese terminology
 - d) Interpreting skill from Japanese to English
 - e) Interpreting skill from English to Japanese
 - f) Acquiring knowledge of export and import business
 - g) Physical strength
 - h) Vitality
 - i) Good English pronunciation
 - j) Ability for light conversation in English
 - k) Improving the interpretability of products
 - l) Learning other foreign languages
 - m) Understanding foreign cultures and their diet
 - n) Advanced research on preference and trend in a target country

4. Findings and Discussion

By analyzing the questionnaire results, the leaders of the study confirmed the students' progress in English listening, their competence in English communication, and the extent to which they would make good volunteer interpreters. The followings are the results of some of the questions.

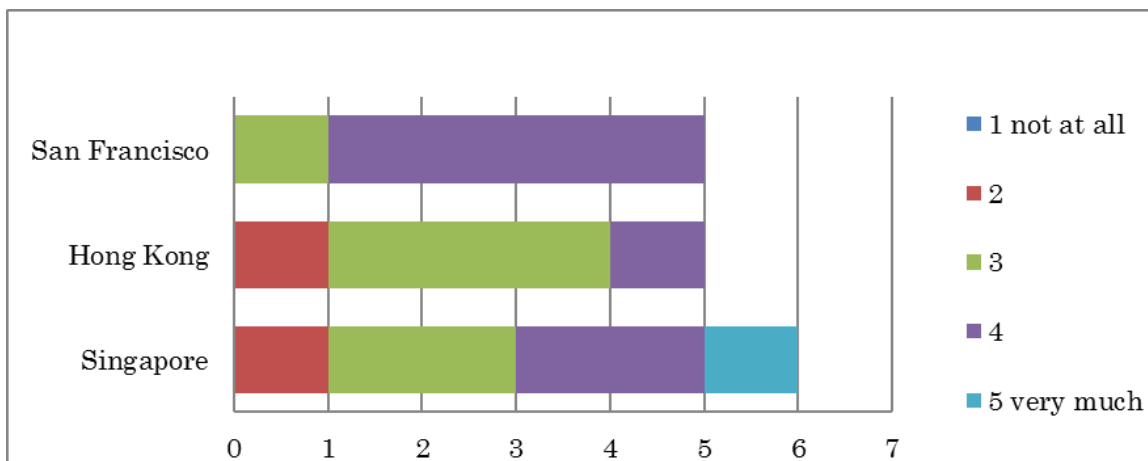


Figure 1. How Well the Students Prepared Themselves in Advance

Figure 1 shows most of the students think they prepared well. For the first two exhibitions, some of the students were not sure what to prepare or if they had prepared enough. At the exhibition in San Francisco, however, four of the five students knew exactly how and what to prepare and also guided the first time participant, because they had experienced the past two exhibitions.

Students who had more experience with working overseas supported

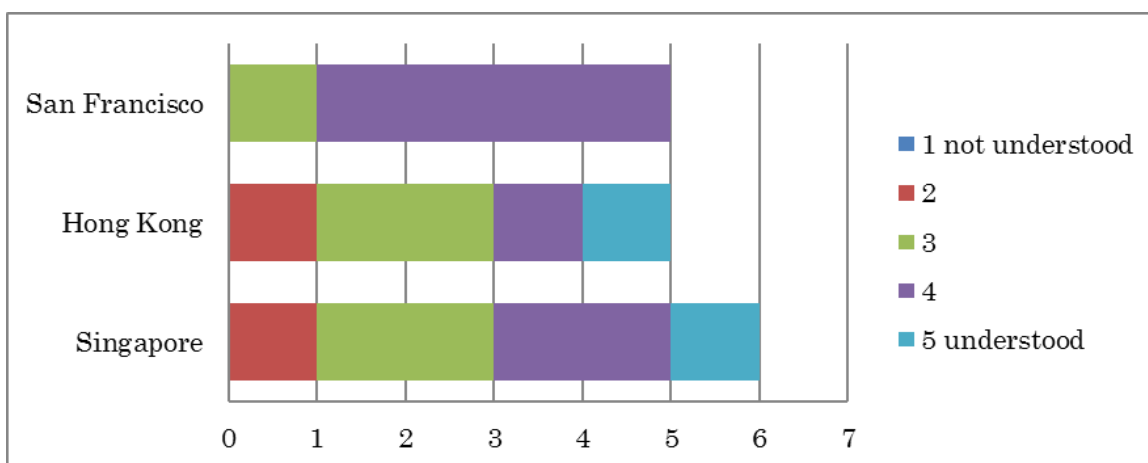


Figure 2. How Much of the Visitors' English the Students Understood

others who didn't. This was a good way to develop their study habits and motivation. Students with experience, as they support students without experience, can improve their knowledge and business communication skills. On the other hand, students without experience can get more information and they have someone to ask if they have a question, as they study together with the experienced students.

Figure 2 indicates the English listening ability of the students was improved by accumulating experience. According to students' comments, visitors' English in Hong Kong had peculiar accents and intonation, and the students had difficulty understanding them at first. However, they used simple words and grammar; therefore, it became less difficult to understand them. In the case of the San Francisco exhibition, although the fast speed of conversation was a problem for the students as expected, the customers recognized the students as foreigners. They spoke slowly, used simple words and rephrased sentences in order for the students to understand.

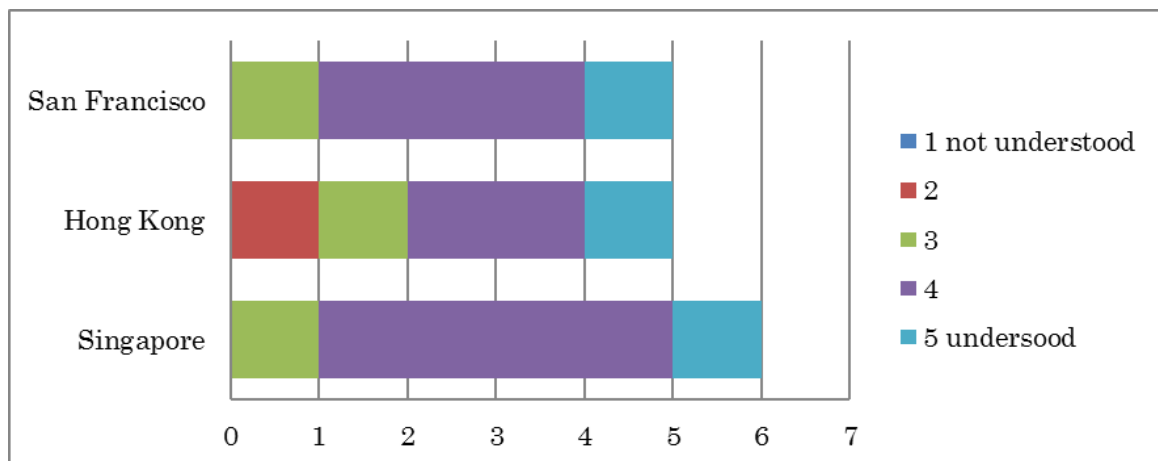


Figure 3. How Much of the Buyers Understood Students' English: Students' Perceptions

Figure 3 is the result of the question of "Could you make yourself understood with your English?" As seen in the graph, in Singapore and San Francisco which are both English speaking countries, visitors could understand the students' English better than in Hong Kong. At the exhibition in Hong Kong, not only Business to Business (B to B), but also a lot of Business to Consumer (B to C) were encountered by the students. There were many situations, which visitors didn't understand English. The students' comments show that they felt the need to learn a few words and phrases in Chinese as well to communicate more effectively. Non-native speakers tend not to be solicitous for other non-native speakers while native speakers adjust the way to talk with

non-native speakers.

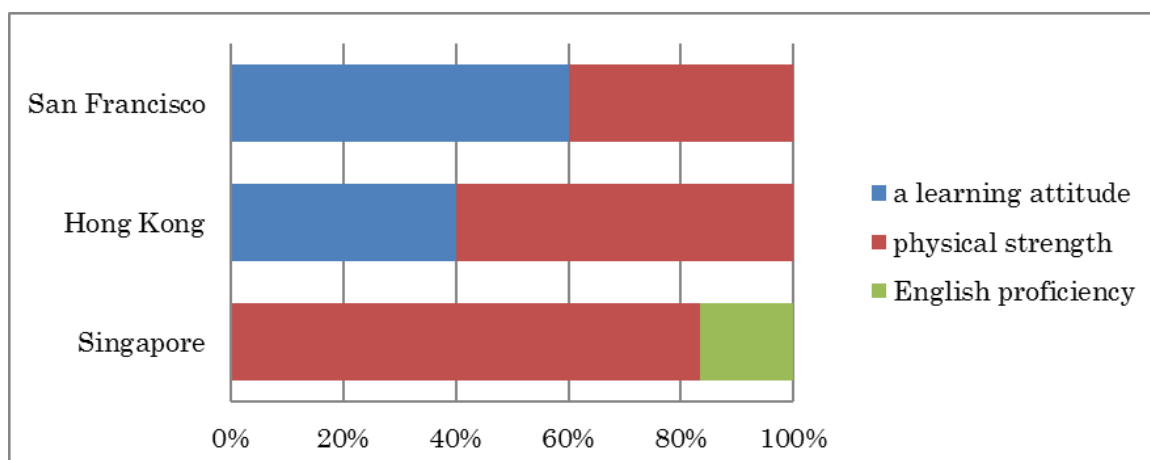


Figure 4. The Most Important Element at Overseas Exhibitions

As for the question of “Which is the most important for being a volunteer interpreter at an overseas exhibition, the attitude of learning, physical strength or English skills?”, the results are displayed in Figure 4.

Students chose “stamina” and “a learning attitude” over English ability. Interpretation is a physical labor in a sense. In the first show in Singapore, students felt nervous, stressed and exhausted. Some of them were not feeling well after a couple of days. Some of the students experienced mental and physical hardship in Singapore and Hong Kong as well. These experiences could lead to these results.

5. Conclusion

Based on the results of the questionnaires and on-site investigation by the researchers, students understood that English spoken by non-native people tended to be simple and have short sentences, but also have strong accents. On the other hand, native English speakers tended to speak faster in longer sentences.

Exhibitions abroad can be equated to countries like Singapore. In Singapore there are many people with a variety of nationalities living together; Chinese, Malays, Indians, Indonesians, and such. They all speak English with a strong accent and unique dialect, called Singlish. At overseas exhibitions, there are many people exhibiting and attending from all over the world. The main language there is English. English is today’s lingua franca. A large number of countries speak English. But the majority of the English speakers today come from non-native English speaking countries. Not only Singlish but

also Spanglish, Frenghish, Chinglish and Janglish and many more international forms of English exist. It is important to come in touch with and become accustomed to many different styles of English spoken by various ethnicities to perform well and be effective in this type of situations.

The students were required to comprehend various types of English spoken by different nationalities at the international business conventions and, therefore, they encountered many difficulties under these conditions. However, it was found that their English listening skill improved day-by-day and show-to-show, and they felt that experience was the best teacher. The students who participated in all three shows gained confidence as translators. They found they would be successful as translators if they could improve their listening skill and prepare themselves well in advance. As future issues, it is necessary to figure out what priorities should be given to improve preparation, and the development of a comprehensive and appropriate training program.

In the 2014 fiscal year, students were sent to food related fairs. However, once we establish an advanced training program, we will be able to apply the program to many other kinds of fairs and business meetings. This will be a framework of effective and practical ESP education.

References

- Council of Europe. (2015). Education and languages, language policy, Retrieved August 2015 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
- Honna, Nobuyuki. (2012). *Kokusaigo toshiteno eigo: Bunka wo koeta tsutaeai* [English as a global language: Communicating across cultures]. Tokyo: Fuzambo International.
- Ministry of Economy, Trade and Industry. (2015). Shugyo kozo no tenkan ni kakawaru jittai chosa [Survey on the shift of employment structure]. Retrieved August 2015 from http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/jinkatsu/shuugyo_houkokusho.pdf.
- Terashima, H., Fujita, R., & Naito, H. (2015). *Essential English for business meetings*. Tokyo: Asahi Press.
- Tono, Yukio. (2013). *The CEFR-J handbook: A resource book for using CAN-DO descriptors for English language teaching*. Tokyo: Taishukan Publishing Co., Ltd.

語学学習アンケートとライティング課題から見えること
—「英語」と「国語」の共通点を探るために—

三浦 寛子・坂部 俊行
(北海道科学大学)

Study on English Compositions and Questionnaires about the Attitudes of
University Students Towards Writing: English and Japanese Writing
Comparison

Hiroko MIURA and Toshiyuki SAKABE
(Hokkaido University of Science)

Abstract

In Japanese elementary schools, English has been learned in both the fifth and sixth grade since 2011. In 2020 with the advent of the Tokyo Olympic games, English will become part of the third and fourth grade curriculum as well, using the current fifth and sixth grade content. Fifth and six graders will start learning how to read and write in their English classes. Even though writing and reading are important for language acquisition, until now these skills have been avoided at elementary schools. According to second-language acquisition, knowledge gained through experiences in the mother tongue can theoretically facilitate the development of second language (Cummins, 2000). If we take this statement to be true, it would be meaningful for Japanese students to focus on habits of writing in their mother tongue. The purpose of this study was to investigate how learning styles in Japanese affects their English writing. Target students in this survey were 126 freshmen who belonged to Advanced English Classes in the Faculty of Health Sciences at a Japanese university. Four data collection methods were used. The first and second ones were a self-introduction written in Japanese and English. The third one was a written task about something that impressed them in their first school year. The last one was a questionnaire about their attitudes to Japanese and English writing. A cross

totalization analysis was then performed to investigate findings. Results show that a positive attitude toward writing tasks in their mother tongue affects how much students could write in a foreign language. It was also found that similar ways were used to memorize and learn new words both in Japanese and English. Only one-third of the students paid attention to writing in paragraphs. These results give direction to teachers who want to improve their students' writing skills. Further investigation hopes to yield more results about the validity of teaching, through the mother tongue for English writing in elementary schools.

1. 研究の背景と目的

2011年より、新学習指導要領の全面実施に伴い、小学校5、6年生で年間35単位時間の「外国語活動」が必修化された。そして今後は、東京オリンピック、及びパラリンピックが開催される2020年に向け、さらには現在学校で学ぶ児童が社会で活躍するであろう2050年頃に向け、英語を正式な教科とすることを目指すことが文部科学省の有識者会議で報告されている。

この報告では、グローバル化が進む中で日本の将来のためには、国際共通語である英語力の向上が極めて重要であると述べられている。しかも、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきであるとも言っている。学習指導要領に設定される目標は、中学校卒業段階で英検3級程度以上、高等学校卒業段階では英検準2級程度から2級程度以上としており、それを達成する中・高生の割合は5割という高い目標を掲げている。そのため、これまでの「外国語活動」は小学校3、4年生で実施されることになる。5、6年生では、「聞く」「話す」が中心であったが、今後は「読む」「書く」ことによるコミュニケーション能力を積極的に養うことになる。

Lambert & Tucker (1972) は、第一言語習得で身に付けた能力の中で、第二言語に影響を与えるのは「読む」「書く」能力であると述べている。Larsen & Michael (2000) は、第二言語習得とは、目標言語の新しい言語習慣を身につけるために、これまでの母語の言語習慣 (language habit) を克服する経過であると記している。また、Cummins (2000) は、母語での経験を通して得た知識は、第二言語発達を助けると述べている。つまり、母語の言語習慣をそのまま外国語学習に活かせる部分と、克服して新たな言語習慣を身につけさせるべき部分があるということがわかる。

文化審議会答申 (2004) を見ると、外国語の運用能力は日本語の力が元になって培われることを前提として、話が進められている。これが本当であるとすれば、白井 (2012) が言うように、第一言語である日本語における「読む」「書く」能力について負の転移を最小限にとどめ、外国語学習に良い影響を及ぼす正の転移を活かすことが望ましい。今日、小学校から英語学習が進められるようになり、国語教育からの好ましい転移を期待するのは当然である。「読む」「書く」能力を形成するための学習方法に着目し、第一言語である日本語とそのために、目下、日本で第二言語に一番近いと思われる英語の学習方法に関して、国語を学ぶ姿勢との共通点と相

違点を見出すことで、年少期からの望ましい学習方法を探ることは意義がある。また、白井（2012）によると、授業の復習として毎回日本語の課題に取り組んでいたアメリカ人学生が、3ヶ月で日本語での会話を15分間も続けられるようになったという報告もあることから、「書く」力の伸長からその他の技能への影響力も期待するところである。

母語で書くことに抵抗がない学生は、英語でも同じように書けるのかを調査した三浦（2013）の研究によると、質的にも量的にも日本語でできることが、英語でできるとは限らないことがわかった。また、課題に取り組む意欲についての調査と実際のライティング課題に使用した日本語の文字数や英単語数との関係について調べたところ、日本語の使用文字数が多い、または平均程度であっても、英語の使用単語数が多かった学生は、完成度を求める傾向にあることがわかった。また、日本語の文字数も英語の文字数も少ない学生は、理想と現実が一致していないか、自己評価が甘いと思われるが、課題に対して完成度を求めるという回答をしている。

しかし、この研究に対しては、英語の課題を宿題として課していたため、公平性の点で問題があるという指摘があった。また、レベル分けをしていないクラスの学生のデータを分析対象としていたが、さまざまな英語力の学生が混在していたために、対象者の語学力が低いと、適切な結果は得られないのではないかという疑問の声もあった。この他にも、複数の国語教育の教員に協力を依頼し、教員間で指示の統一性が守られなかったことも問題点のひとつである。

上記の反省をふまえ、本研究は研究対象者の英語力を上位クラスに限定し、ライティング課題は全て授業内で取り寄せた。日本語のライティング課題についても英語の授業の中で実施した。また、国語と英語のライティングに関するアンケート調査も行い、学習方法の好みや心理的ストレスに相違点、または類似点があるかを調べた。

2. 調査対象者と研究データについて

2.1 調査対象者について

調査対象者は、筆者が勤務する大学の保健医療学部5学科（看護・理学療法・義肢装具・臨床工学・診療放射線）の学生341人のうち、入学時に実施したプレテストにより、Advanced Classに振り分けられた新入生158名である。その中でも今回は、使用した4つのデータ全てが揃っている126名を対象とした。再履修生は含めていない。

工学部、及び未来デザイン学部にはPrimary ClassとIntermediate Class、そしてAdvanced Classが各2クラスずつあるが、保健医療学部にはPrimary Classは存在しない。Advanced Classには2クラス（上位クラス、及び下位クラス）あり、Intermediate Classにも同様に、上位クラスと下位クラスが存在する。

この英語の授業はreading、writing、speaking、listeningの4技能の伸長を目指した必修の科目である。2学科（看護・臨床工学）と3学科（理学療法・義肢装具・診療放射線）が合同で受講しており、それぞれAdvanced ClassとIntermediate

Class が 2 つずつ、計 4 クラスが同じ時間帯に開講されている。原則として同じ教員が、1 年前期から 2 年前期までの 3 セメスターを担当する。保健医療学部の Advanced Class も例外にもれず、2 学科合同クラスも 3 学科合同クラスも 1 年半の間、同じ 2 名の教員が担当した。テキストや中間・期末試験、毎時間の小テストもレベルごとに共通したものを使っている。

Advanced Class の方が Intermediate Class よりもクラスサイズが若干小さく、1 クラス 35 人から 40 名である。男女比は、2 学科合同クラスで約 3 分の 2 が女子学生で、3 学科合同クラスでは約 3 分の 1 が女子学生である。

2.2 データについて

本研究では 4 つのデータを用いて分析している。まず、ライティングデータとして 3 つあり、日本語で書かせた自己紹介文、英語で書かせた自己紹介文と大学 1 年間の思い出である。その他に、国語と英語それぞれの学習方法について尋ねたアンケート調査がある。以下に具体的に述べていく。

一つ目は、初年時のクラス分け後最初の英語の授業において、日本語で書かせた教員に対する自己紹介文である。A4 サイズの 400 字詰め原稿用紙が 2 枚入るように、A3 サイズの紙に裏表印刷したものを配布した。授業の進め方や教科書などの説明を一通り終えた後に、30 分の時間を設けて、辞書などは使用させずに取り組ませた。制限時間 30 分が経過すると、途中でも終了させた。

二つ目は、上記の課題に取り組ませた翌週の授業の中で、英語で書かせた自己紹介文である。日本語で書いた紹介文を意識せず、自由に書いて良いことを伝えた。日本語と同様、学生の公平性を保つため辞書は使用させず、30 分で書かせた。この際、単語数も重要であることを伝えた。

三つ目は、「大学生活で印象に残ったこと」について、年度の最後の授業で書かせたものである。事前にライティングの課題を課すことを伝えていないので、辞書の有無が有利、または不利に働く可能性があった。さらに、普段から電子辞書を使用している学生は和英辞典も活用できてしまうことから、公平を期すために、辞書は使用させなかった。内容を重視することとし、ある程度のスペルミスは認めると伝えた。

A4 用紙に罫線を引いたものを両面に印刷して、配布した。以下に用紙に掲載した指示文を紹介する。課題に点数はつけていないが、緊張感を持って取り組んでもらうために、あえて score という言葉を使っている。

Write about your impressive school life in English without using a dictionary. A few spelling mistakes should not affect your score, but use time to check for small errors such as plurals, verb tense and articles at the end. You have 30 minutes to complete it.

4 つ目のデータは、国語（日本語）学習と英語の学習方法に関するアンケートで、冬休みの前に実施した。アンケートは B4 用紙裏表に印刷したもので、日本語につ

いての質問が9つあり、その後、英語についての質問を8つ用意した (appendix 1 参照のこと)。回答は、最も近いものを4つのスケールから選ばせた。記述式も1問ある。

「100個のリストから出題される漢字テストがあります。それに向けて勉強するときのあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください」「100個のリストから出題される英単語テストがあります。それに向けて勉強するときのあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください」のように、呼応する問いが7問ある。その他、日本語に関するものでは、まとまった量の文で構成される課題とは別に、15分程度で終わるアンケートの中の自由記載欄にコメントを書く時の精神的負担度を問うもの、また、読書量を問うものがある。英語に関する問いでは、英語を勉強する理由を記述式で答えてもらうものがある。アンケートの回答には時間制限を設けず、全員が回答を終えてから回収した。なお、ライティング課題と照合するため、記名式とした。

3. 研究の方法

英語の授業の中で、制限時間を設けてライティング課題に取り組みさせた直後に、学生自身に日本語の文字数、英語の単語数を数えさせた。正確なデータを得るためにそれぞれ2度数えさせ、課題の用紙にその数字を記入させた。2度とも同じ数にならないければ、再度数えるよう指示した。

日本語の文字数と英単語数、アンケートの回答をそれぞれエクセルファイルに入力し、それらのデータを用いてクロス集計を行なった。日本語の文字数と英単語数を単純に比較した他、ある回答をした学生が、他の質問に対してどのように答えているかを調べ、その傾向を探った。

4. 研究結果と考察

4.1 日本語の文字数と英語の単語数について

学生が自己紹介文で使用した日本語の文字数と英単語数の相関を調べた結果が、Figure 1である。データ数は126である。教員に向けた自己紹介文を母語で書くと言う課題に対し、学生が実際に使った日本語の文字数を縦軸に表し、自己紹介文を英語で書いた際に使った英単語数を横軸に示した。相関係数は0.31で、正の相関があると言える。

図1からわかるように、課題に対して日本語の文字数を多く使って書いた学生は、英語のライティング課題でも量的に多くの英単語を使って書く傾向が見られた。三浦(2013)では、英語力に幅のある学生群を調査対象としていたが、その際の結果と同じように、Advanced Classに属する学生に関しても、同じ結果が得られたことになる。

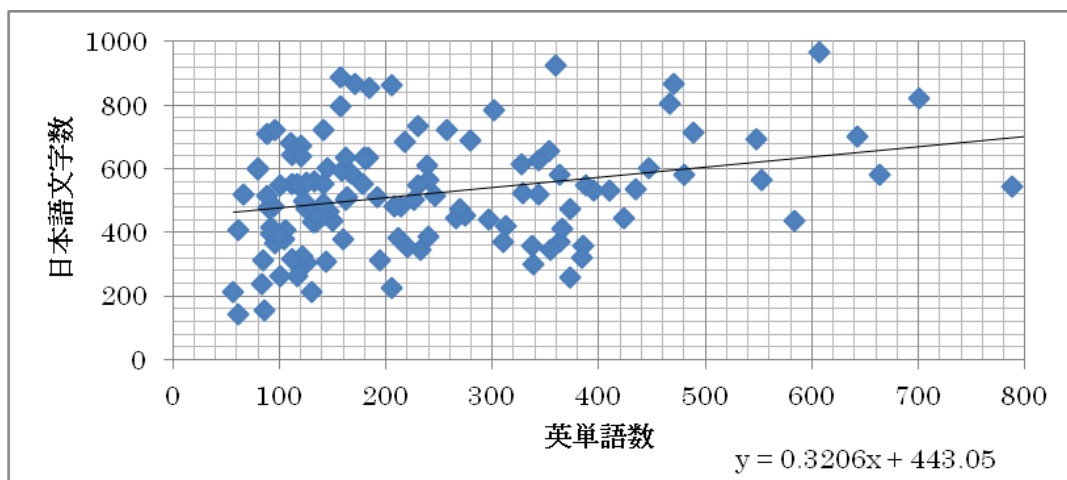


図1 自己紹介文で使用された日本語の文字数と英単語数

次に、日本語の自己紹介文での文字数と英語の「大学生活で印象に残ったこと」の単語数でも比較してみた(図2)。その結果、相関係数が0.22で弱い正の相関ではあるが、t分布の5%点で調べたときに有意(無相関とはいえない)であるという結果が得られた。

今後もさらにデータを追加して調べてみる必要があるが、異なる2つのデータで正の相関が見られるということは、母語でまとまった量の文章を書くことができる学生は、英語でもできる傾向にあると言える可能性が強い。そうであれば、母語で作文を書く練習をさせるなどのトレーニングが、外国語教育にも役立つことになる。

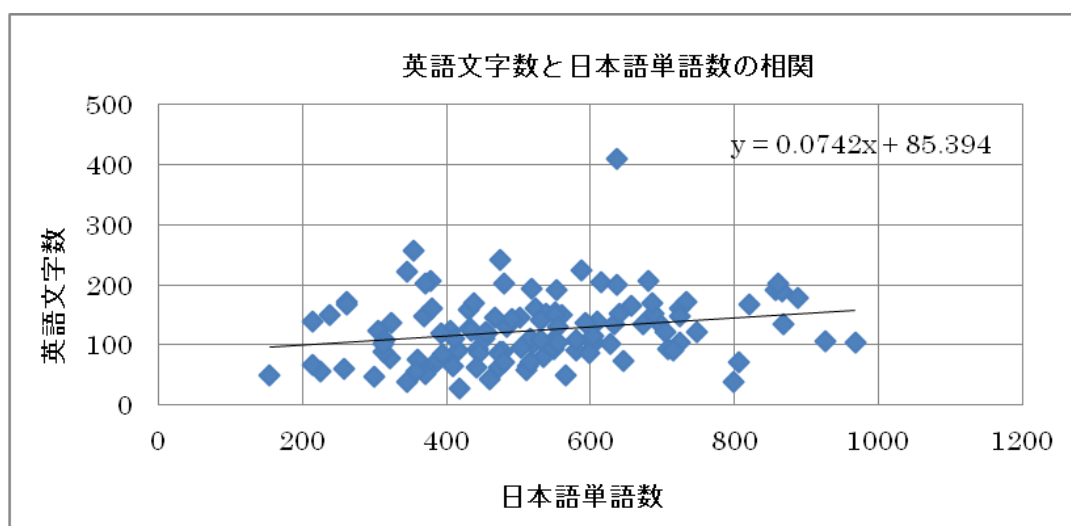


図2 「自己紹介文」の日本語の文字数と「大学生活で印象に残ったこと」の英単語数

次に、英語で書かせた「自己紹介文」と「大学生活で印象に残ったこと」の文字数を学生一人一人を抽出して比較した。その結果が図3である。平均値からのずれは、以下の方法で算出した。

$$\text{平均値からのずれ} = (\text{単語数} - \text{平均単語数}) / \text{平均単語数} \times 100\%$$

ここからわかることは、課題によって使用文字数がずいぶん異なっているということである。実際には、この他にもライティング課題に取り組みさせているので、今後、そのデータとも比較し、同じように相関が見られるのか、また、使用単語数の伸びはあるのか、などについて調べる必要があるだろう。

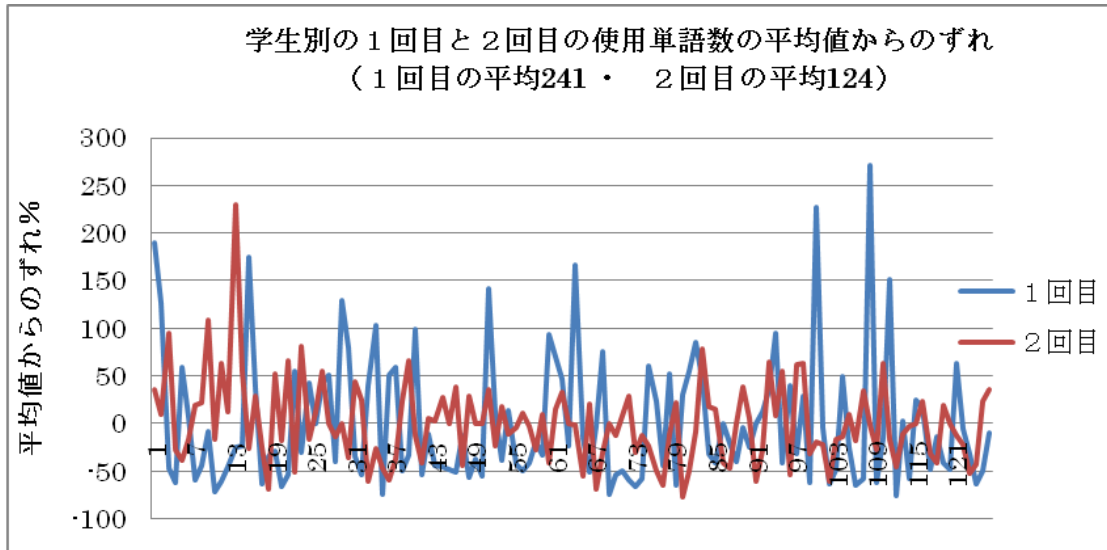


図3 自己紹介文で使用された日本語の文字数と英単語数

4.2 日本語の文字数・英語の単語数と意欲に関するアンケート結果について

次に、ライティング課題に対して学生が書いた日本語の文字数や英単語数とアンケート (Appendix 参照のこと) の回答をクロス集計した結果を述べる。ここでは、学生が課題に取り組む際の目標に注目する。特に記述がない限り、英語の課題は自己紹介文で使用した単語数のデータを用いている。

4.2.1 日本語と英語のライティング課題に対する目標

「用紙に感想やコメントを書くとき、どこまで書きますか？あなたの気持ちに近いものを下から選んでください」という問いに、選択肢は a) 下の方まで、b) 3分の2まで、c) 半分まで、d) 3分の1以下、の4つを用意した (アンケート 日本語について⑦)。それに対する回答を半分以上 (a、b、c) と3分の1以下 (d) のグループに分け、それらの学生が実際にどのくらいの日本語の文字数、英語の単語数を使って課題に取り組んだのかを検証した。

表1にあるように、大部分の学生は日本語でも英語でも用紙の半分以上は書こうと思っている。どちらの言語でも、3分の1以下で良いと思っている学生が使用した日本語の文字数と英単語数を比較してみると、日本語の文字数で225文字、英単語で150語もの開きがある。

表1 ライティング課題の目標量と実際に書いた文字数・単語数

日⑦ vs 英⑤	ライティング課題を用紙のどこまで書くことを目標とするか					
英語 日本語	半分以上			3分の1以下		
	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
半分以上	536.3	247.4	111	383.5	223.5	2
3分の1以下	465.4	254.3	8	310.6	96.8	5

表2に示したのは、上記と同じ項目であるが、回答が3分の2以上(a, b)と半分以上(c, d)のグループに分けて調べたものである。ここから言えることは、日本語の課題で半分、もしくはそれ以下でも満足する学生は、使用英単語数が低いということである。また、日本語で3分の2以上書くことを目標としている学生は、使用英単語数が半分以上で満足する学生よりも多くなっている。

表2 ライティング課題の目標量と実際に書いた文字数・単語数

日⑦ vs 英⑤	ライティング課題を用紙のどこまで書くことを目標とするか					
英語 日本語	3分の2以上			半分以上		
	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
3分2以上	571.5	259.5	74	475.4	234.2	22
半分以上	507.9	218.4	9	393	195.3	21

上記では用紙の半分は書くことを目指している学生に着目したが、英語で3分の2以上を目指すとは回答した学生が、英語の2つのライティング課題で実際にどのくらいの英単語数を用いて書いたのかを調べた(表3)。

用紙の3分の2以上書く事を目指して取り組むと回答した83人のうち、自己紹介の課題で平均使用単語数以上書いた学生は、32人しかいなかった。しかし、平均以上書いた学生45人のうち、7割を超える32人が3分の2以上書く事を目指すと回答した学生である。初年時1年間の大学生活の思い出を書かせた課題に関しては、平均使用単語数以上書いた学生52人のうち、8割を超える学生が3分の2以上書く事を目指すと回答した学生である。

2つの課題を比べたところ、3分の2以上書くことを目標としている学生は、大学生活の思い出の課題では目標に近づきつつある学生が10人増えているのがわかる。この結果から考えられることは、目標を高く持っていれば、目標がない、あるいは目標が低い学習者よりも書く力は伸びるということである。ただし、これに関しては、他の課題での平均使用単語数のデータも集め、継続した検証が必要である。

表3 ライティング課題の目標量と実際に書いた英単語数

		平均の使用単語数以上	平均の使用単語数以下
自己紹介	目標3分の2以上	32人	51人
	3分の2以下	13人	30人
大学生生活の思い出	目標3分の2以上	42人	37人
	3分の2以下	10人	30人

4.2.2 日本語（国語）と英語のテストに対する目標

次に、学習に対する目標や意欲に関しては、「漢字テストで100点、または8割を目指す学生は、英語の単語テストでも100点、または8割を目指す」と言えるかどうかについて調べた。アンケートの設問に「100個のリストから出題される漢字テストがあります。それに向けて勉強する時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください」という日本語学習に関するものと、「100個のリストから出題される単語テストがあります。それに向けて勉強する時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください」という英語学習に関するものがある。選択肢はそれぞれ4つあり、どちらも「100点を取れるよう最善を尽くす」「8割くらい取れるよう頑張る」「半分くらい取れるよう勉強する」「テスト勉強は（あまり）しない」がある。

この2つ質問を比較した結果、漢字テストで8割以上を目指す学生は126人中123人おり、そのうち98.4%にあたる121人が英単語テストでも8割以上を目指すとして回答していた。また、漢字テストで意欲のない学生3人は、全員が英単語テストでも意欲がないことがわかった。したがって、今回のアンケート結果からは、教科が変わっても国語と英語のテストに向けた学習への学生の態度は、同じであると言える。

4.3 学習方法・心理に関するアンケート結果について

ここでは、アンケートの設問を用いてクロス集計を行った結果を記す。

4.3.1 テストに対する目標と実際に書いた文字数・英単語数

漢字テストで100点、または8割を目指す学生のほぼ全て（126人中123人）が、英単語のテストでも8割以上の得点を目指すとして回答している（表4）。これは、調査対象者が比較的学習習慣が身につけていると思われる集団であり、その特性が出ていると思われる。

表4 テストに対する目標と実際に書いた文字数・単語数

漢字	英単語	100点、または8割を目指す			半分、または努力しない		
		日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
100点、8割		523.3	245.9	121	438	113	2
半分、努力しない		-	-	0	459.3	146	3

4.3.2 漢字と英単語と学習方法

また、表 5 の結果から、漢字を書いて覚える学生は、英単語も書いて覚えると傾向があることがわかった。一方、漢字を見て覚える 20 名の学生は、英単語を覚える際には書いて覚える方法をとる学生と、同じように見て覚える学生とが約半々ずついた。漢字も英単語も書いて覚えると回答した 105 名の学生が、最も多い日本語の文字数、英単語数を用いて実際のライティング課題に取り組んだグループであることがわかる。

また、その他に注目すべき点は、使用英単語数の差である。英単語を紙に書いて覚える学生群と見て覚える学生群では、明らかにライティング課題で使用した英単語数に差が見られる。英単語を紙に書いて覚えようとする学生の英単語使用数は、たとえ漢字を見て覚える学生であっても 240 語以上を使って自己紹介文を書いたのに対し、単語を見て覚える学生は 200 語にも及ばない。

英単語は書いて覚えるが、漢字は見て覚えると回答した学生が 9 人いる可能性として考えられることは、漢字の場合は、義務教育の過程で習っていることが多く、忘れてしまった漢字を見ることによって思い出すケースが多いためかもしれない。

これらの結果から、Advanced Class に属するほとんどの学生 (126 名中 114 名) が英単語を書いて覚える傾向があり、そうでない学生と比較すると、実際のライティング課題に対しても、より多く英文で書く傾向があることが言える。

表 5 ライティング課題の目標量と実際に書いた文字数・単語数

漢字	紙に書いて覚える			見て覚える		
	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
書いて覚える	537.2	248.1	105	394	92	1
見て覚える	384.3	242.8	9	483.9	190	11

4.3.3 書くことに対する心理的ストレス

15 分程度で終わるアンケートの中の自由記載欄にコメントを書く時と 1 時間で高校時代の思い出を日本語で書く時の、学習者の心理についても調査した (表 6)。コメントを書くことに心理的ストレスをそれほど感じていない学生と、感じるという学生が実際に日本での自己紹介文で用いた文字数の差は、81.5 字であった。同様に、高校時代の思い出を綴るような、まとまった量の文章を要求されるような課題に対しても、ストレスを差ほど感じない学生と感じる学生とを比較すると、58 字あった。つまり、書く内容の長短に関わらず、心理的ストレスが実際に書く量に影響を及ぼしているとも言える。心理的ストレスは苦手意識からくる可能性もあり、その克服のためには、継続的にライティング課題に取り組ませることで、徐々に慣れさせていくという方法も一策ではないかと考える。

自己紹介文と大学生活で印象に残ったことを書かせたものを比べても、同じ時間内で書いた平均使用語彙数に差があることからわかる通り、書きやすい内容とそうでないものがある。したがって、書かせる内容についても十分に検討し、それらに

対応できる力をつけるためにも、さまざまな内容を盛り込むことが必要であろう。

表6 書くことに対する心理的ストレスと日本語の文字数

日③ vs 日④	コメント				高校時代の思い出			
	苦痛ではない	それほど苦痛ではない	どちらかと言うと苦痛	苦痛	苦痛ではない	それほど苦痛ではない	どちらかと言うと苦痛	苦痛
人数	28	62	33	3	37	51	26	12
	90		36		88		38	
日本語文字数	536.1	547.2	486.6	194	576.8	509.7	535.9	358.7
	543.7		462.2		537.9		479.9	

4.3.4 わからない漢字、英単語が思い出せないときの対処法

ここでは、わからない漢字や英単語に遭遇したときの対処法について見ていく。

まず、自分が書こうとした漢字や英単語が思い出せないときの対処法についてである(表7)。回答の選択肢は、調べる・似た別の表現を考えて書く・書くのをやめる・平仮名で書く(日本語のみ)・その他(英語のみ)である。その他の回答を選んだ学生はいなかった。漢字でも英単語でも、自分が使いたい語がわからない場合には調べるという学生が多かった。

表7 漢字、英単語が思い出せないときの対処法と実際に書いた文字数・単語数

アンケート 日⑥ vs 英⑥	書きたい漢字、英単語が思い出せないときの対処法					
	調べる・似た意味を表す別の単語で書く			書くのをやめる		
漢字	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
調べる・別表現	531.5	245.9	117	366.5	236.5	2
書かない・平仮名	406.7	175.3	6	214	130	1

能動的な行為においては、知らない語やわからない語を調べる傾向が見られることは、前述の通りである。しかし、表8からわかる通り、読めない漢字や知らない英単語に遭遇した時にも、同じように調べるかというところではない。この設問に対する選択肢は、意味が推測できても調べることが多い・意味が推測できたら調べないことが多い・意味が推測できなかつたら調べるが多い・意味が推測できなくても調べないことが多い、である。「調べる」と回答した学生のグループには、意味が推測できても調べる、できなかつたら調べる、を含めて集計した。

この結果からは2つのことが見えてくる。一つ目は、自分が書くという能動的な活動を行っている場合と、読むという能動的な活動を行なっている場合では、調べるという行為に及ぶ学生数に変化が見られるという点である。書く時には、わからないと先に進まないが、読んでいる場合にはわからなくても飛ばして進むことができる。そのため、特に漢字に関しては顕著で、文章を読んでいる時に知らない漢字

に遭遇しても、調べない学生が全体の 126 人中 47 人 (37%) いる。二つ目は、知らない英単語が出てきた時には、全体の 126 人中 98 人 (78%) の学生が調べると回答しているが、そのうちの 28 人 (98 人中 29%) が漢字の場合は調べないと回答している点である。これは、言語の性質の違いによるものと考えられる。

表 8 読めない漢字、英単語に遭遇したときの対処法と実際に書いた文字数・単語数

アンケート 日⑧ vs 英⑦	読めない漢字、英単語に遭遇したときの対処法					
漢字	調べる			調べない		
	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
調べる	527.7	236.2	70	580.7	276	9
調べない	500	241.3	28	495.5	244.5	19

4.3.5 段落に対する意識

次に、パラグラフを意識し、全体の流れを考えて書いているかを問うた設問について見ていく。表 9 によると、126 人中 85 人の学生は、母語でまとまった量の文章を書く際には、全体の流れを考えてから書き始めると回答している。しかし、そのうちの約半数にあたる 44 人の学生は、日本語では構想を練ってから書き始めるが、英語では頭に浮かんだことから書いていくと回答している。また、日本語で頭に浮かんだことから書く習慣のある学生は 41 人いた。自己紹介文における使用英単語数に着目すると、多い順番から、日本語でも英語でも構想を考えてから書き始める学生、日本語では構想を考えるが英語では思いついたことから書く学生、日本語で構想を考えない学生、となる。

表 9 まとまった量の文章を書くときの方法と実際に書いた文字数・単語数

アンケート 日⑤ vs 英③	まとまった量の文章を書くときの方法					
日本語	全体の内容を考えてから			頭に浮かんだことから		
	日本語文字数	英単語数	人数	日本語文字数	英単語数	人数
全体の内容を考えて	527.3	253.5	41	511.2	247.1	44
浮かんだことから	529.6	218.5	19	518.4	227.4	22

表 10 は、英語でライティング課題に取り組む際に、段落 (パラグラフ) を意識して書くかどうかを尋ねたところ、意識すると回答した学生は 126 人中 32 人 (25.4%) であり、意識しないと回答した学生は 12 人 (10%) であった。意識するときもある、あまり意識しないを合わせると 82 人もおり、常に意識している訳ではないという学生は全体の 65% を占めていることになる。

この層の学生に対しては、構成を考えて書くこと、その際に段落についても意識させる練習が必要かもしれない。小中学生であれば、国語の授業で意識づけさせることができるであろう。大学生であれば、国語教育との連携も必要であるが、実際

には簡単なことではない。そのため、英語学習の中で積極的にライティングを取り入れ、意識を向けさせるように指導することが必要である。また、リーディングの際にも段落ごとのまとまりを意識させることができよう。

表 10 英語で自己紹介文を書く際に段落を意識するかどうかと実際に書いた文字数・英単語数

アンケート英④	段落（パラグラフ）を意識して書くか			
	意識する	意識するときもある	あまり意識しない	意識しない
人数	32	47	35	12
平均英単語数	263.6	253.3	192.9	277.3

5. おわりに

本稿では、筆者が勤務する大学の新生のうち、プレメントテストの結果により **Advanced Class** に分けられた学生という、限られた集団のデータを分析した。そのため、今回の結果が一般論として通用するとは言い難いところがある。しかし、ある語学学習者集団の学習習慣や傾向を知ることにより、各々が担当する学習者への気づきにつながるのではないかと期待する。

ライティングは、書くことに対する意欲があるか、それとも抵抗感が高いかという心理面が大きく影響しているように思う。配布された用紙の3分の2までは埋めるという高い目標を持っていれば、目標のない学習者と比較して、着実に伸びを見せている。

日本語と英語という言語の特徴が異なることから、知らない漢字があっても調べない学生でも、英単語は推測が難しいため、調べると回答した学生が少なくない。また、漢字は見て覚える学生であっても、英単語を覚える際には書いて覚えるなど、外国語学習ならではのひと手間がある。

段落を意識したり、全体の流れを考えてから書くという学生は、意外と少なかった。母語で書く際には意識していても、英語では頭に思い浮かんだことから書く学生が少なくないことから、書くことに対する意識付けを新たに身につけさせる必要がある。これは、外国語学習を通して、母語の作文能力を高めていくということも考えられる。

読書量とライティング課題の日本語の文字数や段落の意識などの相関も見てみたかったが、ほとんどの調査対象者は読書の習慣がないため、データを活かすことができなかった。今後、継続的にライティングを課してデータを積み重ねていく必要があるとともに、さらに詳細なデータ分析が求められるであろう。

今後は、さらにライティングに関するデータを加えて検証していく予定である。

謝辞

本研究は JSPD 科研費 12012878 の助成を受けたものです。

引用文献

文化審議会答申（2004）「これからの時代に求められる国語力について」 2015年9月18日 アクセス：

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf

文化審議会答申（2014）「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～」 2015年9月21日 アクセス：

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

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972) *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA Newbury House

Larsen-Freeman, D. & Michael, H. L. (2000) *An Introduction to Second Language Acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

三浦寛子（2013）『『自己紹介文』の比較から見える日本語力と英語力—日本語力と英語力には関係があるのか—』、『実用英語教育学会紀要』. 3, 17-26.

白井恭弘（2012）『英語教師のための第二言語習得入門』 大修館書店

白井恭弘（2012）『外国語学習に成功する人、しない人 第二言語習得論への招待』 岩波書店

Student ID	Name
------------	------

以下の質問に対してあなたの気持ちに近いものを圈ひ、○をつけてください。次の散問に移ったら、前の散問に戻って回答しなおさないでください。

★日本語について★

① 100 個のリストから出題される漢字テストがあります。それに向けて勉強する時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 100 点を取れるよう最善を尽くす b) 8割くらい取れるよう頑張る
c) 半分くらい取れるよう勉強する d) テスト勉強が(あまり)しない

② 漢字のテストに向けて勉強する時の方法として、あなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 紙に書いて覚える b) スマホなどで写真を撮り、見て覚える
c) ノートなどを作って、それを見て覚える d) その他(具体的に)

③ あなたが興味のある分野に関して、15分程度で終わるアンケートがあります。その中の自由回答欄にコメントを書く時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 苦痛ではない b) それほど苦痛ではない
c) どちらかというとき苦痛だ d) 苦痛だ

④ 1 時間の与えられた時間の中で、高校で一番思い出で残っていることについて書く課題があります。その時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 苦痛ではない b) それほど苦痛ではない
c) どちらかというとき苦痛だ d) 苦痛だ

⑤ 上記の課題に取り組み時のあなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 全体の終りまがが回答を考えてから書く b) 順で答へたことから書く

⑥ 上記の課題に取り組んでいて、使いたくない漢字がわかった時のあなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 調べる b) ひらがなで書く
c) 似た意味を表す別の表現で書く d) その文を書くのをやめる

⑦ 渡された用紙で感想やコメントを書くとき、どこまで書きますか? あなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 下の方まで b) 3分の2まで c) 半分まで d) 3分の1以下

⑧ 読めない漢字があった時、あなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 意味が推測できても、調べることが多い
b) 意味が推測できたら、調べることが多い
c) 意味が推測できなかったら、調べるが多い
d) 意味が推測できなくても、調べるが多い

⑨ 中学校入学からこれまで、何冊くらい本を読んでいるか下から選んでください。ただし、マンガや雑誌は含みません。

- a) 5冊以下 b) 6~10冊 c) 11~20冊 d) 30冊以上

Appendix

★英語センター★

① 100 個のリストから出題される英単語テストがあります。それに向けて勉強する時のあなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 100 点を取れるよう最善を尽くす
- b) 8割くらい取れるよう頑張る
- c) 半分くらい取れるよう勉強する
- d) テスト勉強は (あまり) しない

② 英単語のテストに向けて勉強する時の方法として、あなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 紙で書いて覚える
- b) スマホなどで写真を撮り、見て覚える
- c) ノートなどを作って、それを見て覚える
- d) その他 (具体的に)

③ A4 用紙 1 枚に、英単語で自己紹介文を書く課題があります。その時のあなたの書き方について、一番近いものを下から選んでください。

- a) 全体のとおままか内容を考えてから書き始める
- b) 英語で書くことから書く

④ 上記の課題に取り組む時、段落 (パラグラフ) を意識しますか、あなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 意識する
- b) 意識する時もある
- c) あまり意識しない
- d) 意識しない

⑤ 上記の課題に取り組む時、どこまで書きますか? あなたの気持ちに一番近いものを下から選んでください。

- a) 下の方まで
- b) 3分の2まで
- c) 半分まで
- d) 3分の1以下

⑥ 上記の課題に取り組んでいて、他に思い浮かぶ英単語が思い浮かばない時のあなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 調べる
- b) 似た意味を表す別の単語を使う
- c) その文を書くのをやめる
- d) その他 ()

⑦ 英文を読んでいて知らない単語があった時、あなたのやり方に一番近いものを下から選んでください。

- a) 意味が推測できても、調べることが多い
- b) 意味が推測できたら、調べることが多い
- c) 意味が推測できなかったら、調べることが多い
- d) 意味が推測できなくても、調べる人が多い

⑧ あなたが英語を勉強する理由をなるべく具体的に書いてください。

ご協力、ありがとうございました。

「英語会話」授業におけるルーブリック使用の教育効果について

宮越 哲史 (北海道札幌英藍高等学校教諭)

Instructional Benefits of Using Rubrics in “English Conversation” Class
Tetsushi MIYAKOSHI (Hokkaido Sapporo Eiai High School)

Abstract

It is necessary for the high school students to develop the ability to have a conversation using the expressions deemed necessary for life in a foreign country, as well as the ability to have a conversation with someone about familiar topics, through “English Conversation” class. The “Output Hypothesis” claims that optimal output activities help learners to develop the abilities mentioned above. According to that hypothesis, using presentation, speech, and interview tests as part of classroom instruction should help high school students develop those abilities. Therefore, the three tests and activities have been regularly conducted as both instructional and evaluation tools. Students are prompted by rubrics and by a set of rules set up for each of the three tests and activities to keep themselves oriented in the objectives and goals of the lessons that the tests cover, as well as in those of the tasks that these activities represent. In following these rules, they help each other practice for the tests and see if they can reach a certain level of performance described by the rubric provided for a particular test. Regular use and monitoring of rubrics has helped teachers and their ALT colleagues enhance the quality of their classroom instruction. However, a lack of constant self-monitoring on the part of the teachers of how precisely and effectively their students assess themselves may lead to their failures to help students become self-directed independent life-long learners of English. This paper mainly discusses (1) how utilization of rubrics in English class has helped students make progress in their English skills in three tasks: presentation, speech, and interview, as well as in their confidence and language acquisition, and (2) how the rubric assessments have provided students with information that would make self-directed and independent learning possible, based on some investigations of the author’s “English Conversation” class.

1. はじめに

わが校の「英語会話」の授業は平成 26 年度より始まり、今年度 2 年目を迎える。それは、ALT(Assistant Language Teacher)とのティーム・ティーチングで行うことを基本とし、複数年次(2、3 年次)と一緒に学ぶクラスと 3 年次単独のクラスがある。前者は 1 クラス、そして後者は 2 クラスあり、どのクラスも単位数及び授業内容は同じである。教科書は *My Passport* (文英堂) を使用している。また、評価方法としてルーブリックを活用して実技試験を実施している。つまり、生徒に明確な評価基準を予め提示して、グループごとに発表するプレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、及び ALT によるインタビュー・テストを実施し、その得点を生徒の成績に反映させている。

本論文では、「英語会話」の授業実践を通して見えてきたことから、ルーブリックの活用が授業に与える効果と留意点について報告したい。

2. 問題の所在

平成 26 年 3 月に我が校で初めて Can-do Statements (能力記述文、以下 CDS) を作成した。高等学校学習指導要領で示された「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。」という外国語の指導目標に基づいて、生徒の卒業時における学習到達目標を「英語を通じて、場面や状況、背景、相手の表情や反応などを踏まえて、話し手や書き手の伝えたいことを的確に理解するとともに、自分が伝えたい事を適切に伝えることが出来るようになる。」と設定した。その目標を踏まえて、2 年次では「英語を通じて、場面や状況、背景、相手の表情や反応などを踏まえて、話し手や書き手の伝えたいことの概要を理解するとともに、自分が伝えたい事の概要を伝えることが出来るようになる。」という学習到達目標を設定した。

高等学校学習指導要領で示された「英語会話」の指導目標は、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、身近な話題について会話する能力を養う。」である。そこで、我が校では、「英語を通じて身近な話題について会話する能力を養うと同時に、海外での生活に必要な基本的な英語表現を使って会話する能力も養う。」という指導目標を立てた。

本実践研究では、これらの能力を向上させるための方法の一つとして「アウトプット仮説」を教室現場に生かす試みを行ってきた。アウトプット仮説によれば、「アウトプットすることで、自分の発話を自分で検討できるだけでなく、インプットに対しても意識が高くなるといわれている。アウトプットすることは、第二言語習得の様々な認知プロセスに大きな影響を与えると考える研究者もいる。」(鈴木・白畑、2013、p.219) 同時に、アウトプットを重視した活動を授業に取り入れた場合の生徒の到達度を測る測定方法、テストとして何が必要か考えた。その結果、プレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、及びインタビュー・テストという 3 つの

異なるアウトプット活動を通して到達度の測定を実施することにした。ペーパーテストでは実際に話す能力、表情とジェスチャーを交えた表現力、及び相手の問いかけなどに実際に応答する能力を測ることは困難であり、我が校の CDS の卒業時または 2 年次での学習到達目標と「英語会話」の指導目標の達成状況を測定する方法としては不十分である。しかし、プレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、及びインタビュー・テストでは実際のアウトプット活動を測定することが可能である。そこで、その 3 つのテストに相応しい評価方法として何を活用すべきかを考えた。

従来のペーパーテストのような 100 点満点のテストで良いとは考えなかった。現実的で実用的な 3 つの言語活動を通して見えてくる生徒たちの能力を測るのに相応しい方法とは何か。そこでヒントになったのが、Young & Wilson (2000 土持、小野 2013) の、「クラスに 26 人の生徒がいるとして、皆が違った種類のプロジェクトを準備しているとしたらどうだろう。例えば研究エッセイ、実験、写真の展示などである。ルーブリックはこうした場合に必ず出てくる評価の過程における主観性や公平性といった問題への答えを与えてくれる。」ということばだった(pp.41-42)。このことばは、ルーブリックという評価の仕組みが生徒たちの様々な学びのニーズに応えられるものであることをよく表している。様々な興味や関心をもった生徒たちが、自分たちの最も得意な活動で自分の能力を評価してもらいたいと思ったときに、その思いに対応できる柔軟性を持った評価方法がルーブリックなのである。

プレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、及びインタビュー・テストのような実技を評価するためには、客観的かつ明確な評価基準がなければ評価者の主観的評価に陥る可能性がある。プレゼンテーション・テストでは、生徒がグループごとにオリジナルのダイアログを作成して発表するため、その内容は様々である。スピーチ・テストでも、発表テーマは同じでもその内容は様々である。また、インタビュー・テストでも質問に対する生徒の応答の仕方は様々である。ルーブリックでは、評価項目と評価基準がわかりやすく表にまとめてあるので、テストに使う言語活動が互いにどれだけ異なっていたとしても、客観的かつ明確に評価基準を生徒に示すことができる。すべての生徒がプレゼンテーションとスピーチとインタビューの 3 つの活動に全く均一の関心と熱意を持って取り組めるわけではないが、何ができれば何点もらえるのかが明確になっていれば、生徒たちは、自分たちの関心や熱意や能力に応じて、自分自身の到達目標を設定できる。何点取れるかわからないペーパーテストと違って、自分自身に期待できる到達点を自分で選択することができるようになる。このように、評価の客観性と公平性だけではなく、生徒たちの学習に取り組む意欲をも高めることができそうだという点でも、ルーブリックは我々が選んだ 3 つのテストに相応しい評価方法だと考えた。

ルーブリックを使うことで評価の客観性と公平性が保証されれば、生徒たちが自分自身の英語能力の「現在位置」を正確に把握できるようになる。どれだけのことをやればどれだけ伸びるのかがわってくれば、次の目標を自律的に設定し、常に成長し続ける自立的な学習者に成長していくのを助けることができる。筆者の「英語会話」クラスでのルーブリック評価が生徒たちの自己評価能力を高めるためにどの程度の効果を上げているのかということ、ルーブリック評価を通してモニターで

きるようになった生徒たちの伸び、すなわち、学習・習得上の効果と併せて、以下報告する。

ルーブリックを活用した「英語会話」クラスでの実践を、ルーブリックを使わなかったクラスと対照して論じる実証的な研究ではないが、これからルーブリックを使ってみたい、特に、アウトプットを促す指導方法の一部としてルーブリック評価を活用してみたいと思っている皆さんの役に立つ情報になることを願っている。

3. 実践の内容

3.1 調査対象とした「英語会話」クラス

今回の実践研究は、筆者が担当する3つの「英語会話」クラスを調査対象として行った。その3クラスとは、3年次の「英語会話」2クラスと、2・3年次混合クラスの「英語会話」1クラスの計3つで、各クラスは以下のような構成になっていた。

(1) 3年次クラス1 (以下、3年クラス1)

このクラスは3年5組から8組までの15名の生徒で構成されている。その内訳は、男子2名、13名である。

(2) 3年次クラス2 (以下、3年クラス2)

このクラスは3年1組から4組までの19名の生徒で構成されている。その内訳は、男子5名、女子14名である。

(3) 2、3年次混合クラス (以下、2・3年混合クラス)

このクラスは2年次生12名と3年次生21名、合わせて33名で構成されている。2年次生の内訳は、男子7名、女子5名である。また、3年次生の内訳は、男子12名、女子11名である。

3.2 授業で行う3つのテスト

我が校のCDSで卒業時または2年次での学習到達目標と、「英語会話」の指導目標、この二つの目標の達成状況を測定する方法として、次の三つのテスト(プレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、及びインタビュー・テスト)を実施している。

3.2.1 Presentation Test (プレゼンテーション・テスト)

プレゼンテーション・テストは、單元ごとに実施するテストであり、生徒が2～3名のグループに分かれて各單元で学習した重要表現を用いてオリジナルのダイアログを完成させてルーブリックの評価基準を意識して発表するテストである。その結果は彼等の成績に反映される。

今回研究対象とした單元は、レッスン1、3、及び5である。レッスン1は「留学先のホストファミリーのホームパーティー」、レッスン3は「観光案内所」、そしてレッスン5は「ファーストフードレストラン」の場面設定である。したがって、例えば、單元がレッスン3であれば、観光案内所で必要な英語表現を学習するため、道案内をする時に必要な英語表現が重要表現となる。生徒はグループごとにその表現を用いてオリジナルのダイアログを作成してルーブリックの評価基準を意識しながら暗記して発表しなければならない。

3.2.2 Speech Test (スピーチ・テスト)

スピーチ・テストは、各単元のプレゼンテーション・テスト実施日以外の授業で毎時間2名程度ずつ実施する。指定されたテーマに基づき、ルーブリックの評価基準を意識してその原稿を各自で作成して発表させるテストである。例えば、生徒たちは「私の夢」というテーマで、ルーブリックの評価基準を意識しながらその原稿を作成して暗記して発表しなければならない。なお、発表者は、自分のスピーチに関する質問に英語で答えなければならない。そのやりとりを含め、結果は彼等の成績に反映される。

3.2.3 Interview Test (インタビュー・テスト)

インタビュー・テストは、不定期に実施しているが、単元ごとに設けているプレゼンテーション・テストのための練習時間を使って、7名程度ずつ実施している。生徒は、テスト実施日に学習している単元で習った語句や英語表現を生徒が理解できたかどうかをALTが英語の質問を通じて確認するテストである。生徒は、ルーブリックの評価基準を意識しながらその質問に返答しなければならない。例えば、単元がレッスン3であれば、観光案内所で必要な英語表現を習うため、生徒は、ALTのその表現を用いた英語の質問にルーブリックの評価基準を意識しながら英語で返答しなければならない。その結果は彼等の成績に反映される。

3.3 授業で使用しているルーブリック評価表

上述の3つのテストのそれぞれについて、以下の表1、表2、表3のそれぞれに示すルーブリックを4月の最初の授業で配布して説明している。配布時に、それぞれの基準(各表の縦列)と水準(横列)が具体的に指し示す能力を、必要に応じて日本語を交えながら説明することで生徒に理解させている。

表1は、単元ごとに実施している「プレゼンテーション・テスト」の評価表である。

表1 Presentation Test (New)		Teacher:	Student:	Date:
	Excellent	Good	So-so	Poor
Memorization	The student doesn't need any help and doesn't pause to remember.	The student doesn't need any help, but pauses to remember once or twice.	The student doesn't need any help, but pauses to remember several times.	The student needs help .
Pronunciation	The student doesn't make any mistakes.	The student makes one or two mistakes.	The student makes several mistakes.	The audience can't hear what the student is saying.
Voice	The voice is loud and very clear. The tone changes in a natural way.	The voice is clear and loud enough. The tone changes.	The voice is quiet or unclear. The tone only changes a little,	The voice is quiet. The tone is flat and does not change.
Expression & Gesture	The student expresses emotion that feels natural. There are lots of gestures that look natural.	The student expresses emotion. There are lots of gestures.	There is a little bit of emotion. There are only some gestures, or they seem strange.	There is no emotion. There are no gestures.

表 2 は、各授業の最初に実施している「スピーチ・テスト」の評価表である。「スピーチ・テスト」は、予め定めた順番表に従い、各回 2 名程度の割合で実施している。

表 2 Speech Rubric Presenter: _____ Teacher: _____ Class: _____ Date: _____

	Excellent	Good	So-so	Poor
Language	Expressions are easy to understand.	Expressions are understandable.	Some expressions are difficult.	Many expressions are too difficult.
	The speed is very good.	The speed is good.	The speed is a little too fast or too slow, so it's sometimes hard to understand.	The speed is too fast or too slow. We can't understand.
Content	At least 8 sentences.	7 sentences.	6 sentences.	5 sentences or less.
	The topic is very interesting.	The topic is interesting.	The topic is a little boring.	The topic is boring.
Presentation Skills	The tone of voice changes in a natural way.	The tone of voice changes.	The tone of voice changes a little.	The tone of voice sounds like a robot.
	The gestures and body language are lively and natural.	The student uses body language and gestures.	The student uses gestures and body language a few times.	The student barely moves. They are like a statue.
	We can hear easily.	We can hear.	We can't hear sometimes.	We can almost never hear.
	The student always looks at the audience.	The student mostly looks at the audience.	The student sometimes looks at the audience.	The student never looks at the audience.
Memorization	The student doesn't need any help and doesn't pause to remember.	The student doesn't need any help, but pauses to remember once or twice.	The student doesn't need any help, but pauses to remember several times.	The student needs help.

表 3 は、授業中に ALT が実施している「インタビュー・テスト」の評価表である。

表 3 Interview Test Name: _____ Date: _____

	Excellent	Good	So-so	Poor
Grammar	All answers are sentences. One or no mistake.	Most answers are sentences. A few mistakes.	Half of the answers are a few words. Some mistakes.	Most answers are only a few words. Many mistakes.
Vocabulary and expressions	The student understands and uses the new words and expressions from the unit.	The student understands the new expressions from the unit.	The student can understand the new expressions with some help.	The student doesn't know the new expressions from the unit.
Conversation	The student easily answers questions and asks questions.	The student answers questions.	The student answers questions with some help.	ALT can't understand the answers.
Greeting	The student easily greets ALT at the start and the end.	The student greets ALT at the start and the end.	The student greets ALT at the start or the end.	The student does not greet ALT.
Eye contact	Eye contact happens often and feels natural.	The student makes eye contact.	The student makes eye contact sometimes.	The student doesn't make eye contact.
Confidence	The student is confident and seems relaxed.	The student is a little nervous but confident.	The student is nervous but can answer questions.	They can't answer the questions.
Asking for help	The student easily asks for help if it's needed.	The student asks for help if it's needed.	The student asks for help if it's needed, but it's difficult for them.	The student does not ask for help if it's needed.

「インタビュー・テスト」は、生徒のプレゼンテーション・テストの練習中に、予め定めた順番表に従い、各回7名程度の割合で実施している。

4. 効果

我が校では、ルーブリック評価表の縦列に示した評価項目ごとに該当生徒の評価が当てはまる評価基準の記述を○で囲み、その結果を基に総合評価を10段階（最高10、最低1）で示し、その評価をルーブリック評価表に記入して生徒に提示している。「Excellent」は10又は9、「Good」は8又は7、「So-so」は6又は5、「Poor」は4以下の評点がそれぞれ対応している。本実践研究では、「英語会話」の3つのクラスそれぞれで行った3つのテスト（プレゼンテーション・テスト、スピーチ・テスト、インタビュー・テスト）をこの方法で評価した結果と各テスト後に実施したアンケートの結果をもとに、ルーブリック評価の効果について考察し、分析する。

なお、教員の評価として以下の分析に用いた数値は、プレゼンテーション・テストとスピーチ・テストについてはネイティブのALTとノン・ネイティブの日本人教員である筆者の評価の平均値を用い、インタビュー・テストだけは、ALTの評価のみを用いた。

4.1 テストによる測定と効果の考察の方法

4.1.1 3つのテスト

英語能力の測定に用いた3つのテストの得点は、次のように収集した。

- (1) プレゼンテーション・テスト： レッスン1（4/5月）、レッスン3（6/7月）、及びレッスン5（9月）でのルーブリック評価の得点3つ。
- (2) スピーチ・テスト： 4月から6月までの間に各授業で2名程度ずつ順次継続して実施した1回目のテストと、6月から8月までの間に同様の方法で実施した2回目のテストでのルーブリック評価の得点2つ。
- (3) インタビュー・テスト： 3年次の2つのクラス（それぞれ15名と19名）では、1回目のテストを4月から6月にかけて各授業で7名ずつ順次継続して実施した際のルーブリック評価の得点と、2回目のテストを9月から10月にかけて同様に実施した際の得点の2つ。2年次生12名と3年次生21名から成る計33名の混合クラスでは、3年次生クラスと同様の実施方法で4月から8月にかけてと8月から11月にかけてそれぞれ1回ずつ行った2回目のテストにおけるルーブリック評価の得点を分析、考察の対象として用いた。（なお、本論文の提出期限であった9月30日時点では生徒全員の評価得点は揃っていなかったが、データの信頼度を高めるために、論文審査期間中の10～11月期に出てきたデータも論文に含めることを特別にお認めいただき、本論文では、インタビュー・テストも完全なデータとして活用することができた。）

4.1.2 3つのアンケート

生徒の英語能力の自己評価を示すデータとして、各テストを終了した生徒には、

順次、そのテストでの自分のパフォーマンスに関するアンケートに回答させていった。アンケート（付録」参照）では、「～することができた」という達成目標を2項目ずつ提示し、それに「A（できた）B（まあまあできた）C（少しできた）D（できなかった）」の4件法で回答させると同時に、その日の「授業の感想を英語または日本語で書きなさい。」という指示に自由記述式で英語又は日本語で簡単に答えさせた。4件法の回答は、後に順位データとして処理するつもりだったので、なるべく等間隔的になるよう、「A」は5段階評価の5、「B」は4、「C」は3、「D」は2以下と考えてつけるようにと指導した。生徒は自分の能力を過小評価しがちなので、「あまり厳しく評価しないように」という注意も与えた。

プレゼンテーション・テストのアンケートでは、プレゼンテーションにおけるコミュニケーション能力に関する自己評価を確認するための質問として、「ALTが英語で話した内容を理解することができた。」という項目を一つ目に、また、ルーブリックで示した評価項目である「声の大きさ」と「表情とジェスチャー」を生徒がどれくらい意識してプレゼンテーションを発表することができたのかを確認するため、「プレゼンテーション・テストの時に自分の役割を果たすことができた。」という質問項目を二つ目に設定した。

スピーチ・テストとインタビュー・テストについては、それぞれ、「英語で上手にスピーチをすることができた。」と「インタビュー・テストの時にALTの英語の質問に答えることができた。」という一般的な質問項目を設定し、生徒の達成感を確認しようとした。

4.2 3つのテストの測定結果と効果の考察

テストとアンケートの結果から、二つの「効果」を測定することを試みた。一つは、生徒がどの程度努力目標を達成しているかという意味での学習効果。もう一つは、ルーブリック評価によって生徒がどの程度正しく自己評価ができるようになっているかという意味での自己評価能力向上効果である。データの分析には、筆者が所有すマイクロソフト社製エクセル2007を用いた。

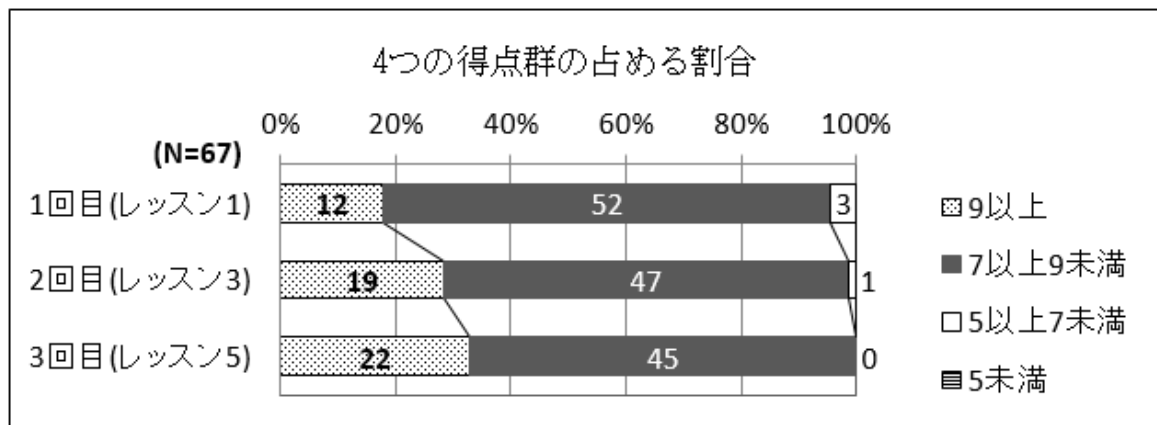
4.2.1 3つのテストにおけるルーブリック総合評価クラス平均

4.2.1.1 プレゼンテーション・テストの総合評価（図表4）

図表4のグラフを見ると、レッスン1、レッスン3、レッスン5の3つの得点が、偶然ではなく、この授業での学習を通して必然的に伸びたように見える。確かにそうなのかどうかを統計的調べてみた。その結果、確かにこれら3つの得点間に有意差が検出された（一元配置の分散分析、 $F(2,132)=40.47, p<.01$ ）。しかし、6月末／7月初旬に行ったレッスン3のプレゼンテーション・テストの評価結果と9月中旬のレッスン5の評価結果の間には有意な差がないことがわかった（有意確率5%のボンフェローニ法によるt検定で、 $t(66)=2.20, p=.03>0.017$ ）。つまり、生徒たちのプレゼンテーション力は、いろんな要因が働いて、直線的に向上したのではなく、年度当初の4月から半年後の9月まで、6か月かけて徐々に生じたと言える。しかし、クラスごとに調べてみると、その「いろんな要因」の一つがクラス差であることがわかった。というのも、3年次の2つのクラスでは、3回の全てのテスト間に

有意差があり、クラス全体の能力が徐々に、そして、着実に向上して行ったことが見て取れた一方で、2・3年混合クラスでは、2回目と3回目の評価に有意差がなく、統計的には英語能力向上の軌跡を確認することができなかった。2・3年混合組を学年別に調べて見た場合は、2年生12名だけでなく、3年生の21名にも、2回目のレッスン3（7月初旬）と3回目のレッスン5（9月中旬実施）との間に有意な違いが検出されなかった（ボンフェローニ法による、 $p>.017$ ）。3年生のみから成る2つのクラスと2・3年混合クラスの差は、他のテストでも検出されており、興味深い。

図表4 プレゼンテーション・テスト総合評価



プレゼンテーション・テストクラス別平均点（10点満点）

クラス	レッスン [実施日]	レッスン1 (3-1: H27.5.15 3-2: H27.4.24 3&2: H27.5.8)	レッスン3 (3-1: H27.6.24 3-2: H27.7.1 3&2: H27.7.6)	レッスン5 (3-1: H27.9.16 3-2: H27.9.16 3&2: H27.9.14)
	3年クラス1(3-1)		7.7	8.0
3年クラス2(3-2)		7.6	8.4	8.5
2,3年混合クラス(3&2)3年		7.5	8.1	8.0
2,3年混合クラス(3&2)2年		7.0	7.8	8.0

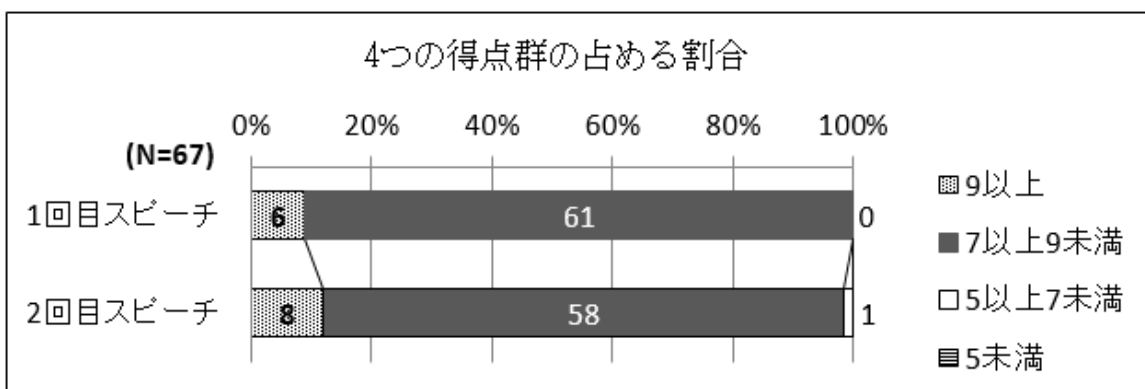
4.2.1.2 スピーチ・テストの総合評価（図表5）

1回目と2回目のスピーチ・テストの得点を比較することによって、生徒のスピーチの力の伸びを見てみた。各クラスの1回目のテスト結果と2回目のテスト結果の差をt検定したところ、1回目のテストと2回目のテストの結果の間の差は、3クラスの3年生（3年クラス1と3年クラス2の両クラス及び2・3年混合クラスの3年生）では有意であった。つまり、生徒のスピーチ能力が有意に伸びていた（両側検定：3年クラス1とクラス2では、それぞれ $t(14)=3.61$, $t(18)=4.12$, $p<0.001$ 、2・3年混合クラスの3年生は $t(20)=4.05$ 。全群とも $p<0.01$ ）。

しかし、それとは対照的に、2・3年混合クラスの2年生では有意差が見られな

かった（両側検定 $t(11)=0.72$, $p.=0.48>0.05$ ）。スピーチ・テストは、実施日程表に従って2名程度ずつ概ね等間隔に実施したので、1回目と2回目の実施間隔はおおよそ2カ月間である。その程度の間隔でも3年生はスピーチ能力の伸びを示した。新学期開始後の4か月間で2年生と3年生との間にこのような差がくっきりと現れたこと、特に、全く同じ授業をしている2・3年混合クラスの中の2年生と3年生の間にそのような有意差が検出されたことは、我が校における英語教育の積み上げ効果を明確に示していると言える。前節4.2.1.1で述べたプレゼンテーション・テストの総合評価における違いも、このことと関連しているかもしれない。

図表5 スピーチ・テスト総合評価



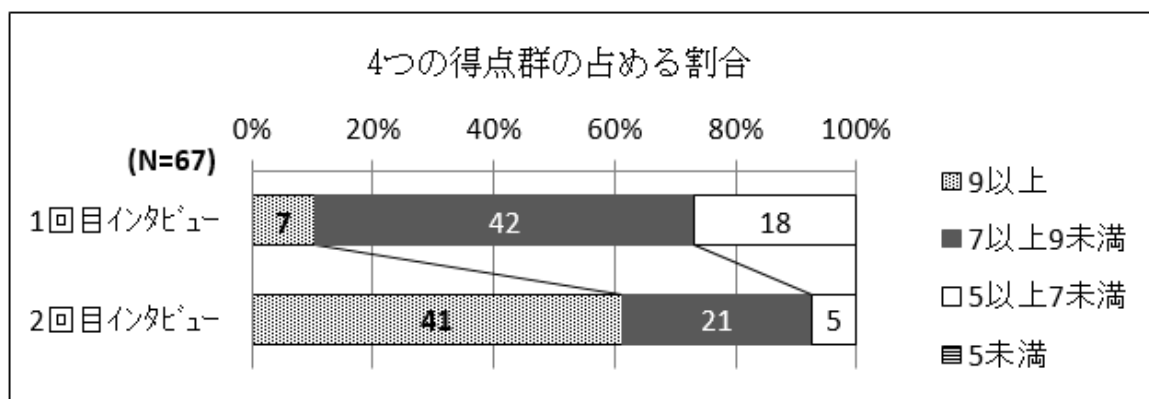
スピーチ・テストクラス別平均点（10点満点）

回 [実施期間]	1回目		2回目	
	3-1: H27.4.22~5.29	3-2: H27.4.22~6.12	3-1: H27.6.12~7.17	3-2: H27.6.17~7.17
クラス	3&2: H27.4.20~6.01		3&2: H27.6.12~8.17	
3年クラス1(3-1)	7.03		8.07	
3年クラス2(3-2)	7.13		8.16	
2,3年混合クラス(3&2)3年	6.79		7.57	
2,3年混合クラス(3&2)2年	7.25		7.50	

4.2.1.3 インタビュー・テストの総合評価（図表6）

次に、第1回目と第2回目のインタビュー・テストの2つの得点の差をt検定したところ、1回目のテストと2回目のテストの結果の間の差は3クラスの4群（3年次クラスの2クラス、2・3年混合クラスの3年生、2・3年混合クラスの2年生）とも有意であることが分った（両側検定：3年クラス1とクラス2は、それぞれ $t(14)=7.39$, $t(18)=9.93$ 、2・3年次混合クラス3年生 $t(20)=7.03$ 、2・3年次混合クラス2年生 $t(11)=11.87$ 。全群とも $p<.01$ ）。すなわち、全クラスの全学年群で、インタビューに必要な英語能力に向上が見られたということである。

図表6 インタビュー・テスト総合評価



インタビュー・テストクラス別平均点 (10点満点)

クラス	回 [実施期間]	1回目 (3-1: H27. 4. 22~5. 29 3-2: H27. 4. 22~6. 12 3&2: H27. 4. 20~6. 01)	2回目 (3-1: H27. 9. 9~10. 21 3-2: H27. 9. 9~10. 23 3&2: H27. 9. 14~11. 13)
	3年次 クラス1 (3-1)		7.17
3年次 クラス2 (3-2)		6.71	9.37
2,3年次混合クラス(3&2)3年		6.55	8.48
2,3年次混合クラス(3&2)2年		6.92	8.25

4.2.2 3つのテスト後に実施した授業アンケート集計結果

次に、3つのテストの直後に行ったアンケートについて調べた結果を報告する。今回の実践研究では、生徒たち自身にお互いのパフォーマンスをルーブリック評価させることはしなかった。彼等の相互評価をすべて集めて集計処理する余裕が筆者になかったためである。そのため、生徒たちのパフォーマンスに関する自己評価と教員の評価がどの程度類似していたか、あるいは、逆に異なっていたかを直接調べることはできなかった。その代わりに、生徒の達成感を尋ねる簡単なアンケートを作り、それを教員のルーブリック評価と対応させ、関連付けることによって、生徒が自分たちのパフォーマンスをどのように評価していたか、それが教員の評価とどのように関係しているかを間接的に見ようと試みることにした。

そのための方法として、表7のように、教員評価の総合平均点を4水準に変換して、学生のアンケートでの4段階の回答と比較できるようにした。教員の行うルーブリック評価では、“Excellent”に10又は9、“Good”に8又は7、“So-so”に6又は5、“Poor”に4以下の評点を付与することにしていたので、それに対応して、10.0、9.5、9.0を1に、8.5、8.0、7.5、7.0を2に、6.5、6.0、5.5を3に、5以下を4に変換することとした。そうして算出した数値を順位データとして、学生のアンケートの4水準(1「できた」、2「まあまあできた」、3「少しできた」、4「できなかった」

た)と対応させ、その二つを比較した。その結果と考察は、次節 4.3 で行うこととし、その前に、アンケートの全体的な集計結果を報告する。

表 7

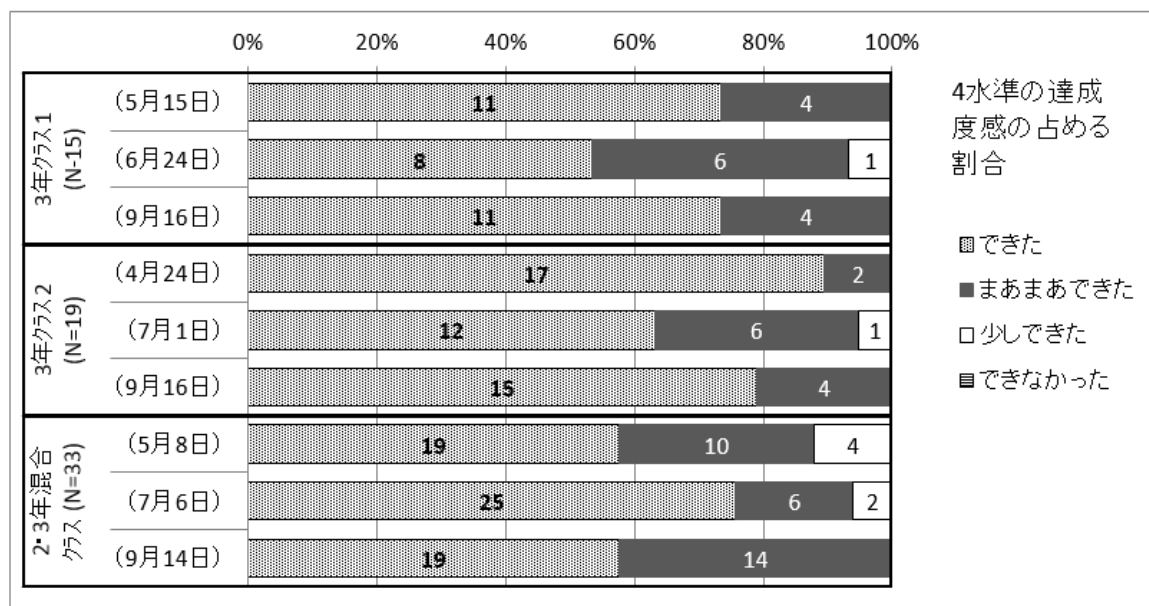
ルーブリック評価			対応	アンケート評価	
言語評価	数値評価	順位データ		言語評価	順位データ
Excellent	10, 9.5, 9	1	⇔	「できた」	1
Good	8.5, 8.0, 7.5, 7.0	2	⇔	「まあまあできた」	2
So-so	6.5, 6.0, 5.5, 5.0	3	⇔	「少しできた」	3
Poor	4.5 以下	4	⇔	「できなかった」	4

4.2.2.1 プレゼンテーション技能に関する生徒のアンケートの結果 (表 8)

表 8 の通り、プレゼンテーションはこれまで何度も発表活動を行ってきたからか、3 年生については、最初から、ほぼすべての生徒が「できた」か「まあまあできた」と答えている。3 年生の 2 クラスと 2・3 年混合クラスとの間に差があるようにも見える。しかし、クロス集計表を使って統計的に調べてみると、決定的な有意差は 2・3 年混合クラスの第 1 回目(5 月)と、「できた」が増えた第 2 回目 (7 月)にしか検出できなかった。ただ、全体的な傾向としては、多くの生徒たちが自分の伸びを実感していたということは言えるだろう。

自由記述を見てみても、初めの頃は「(うまく) できてよかった」というようなコメントが目立ち、プレゼンテーションという言語活動をそれらしく行うこと自体に焦点が向けられているが、だんだんと慣れてくるうちに「協力できて良かった」、「楽しかった」など、プレゼンテーションという活動の楽しさに注意が向けられていった様子が見えてくる。プレゼンテーションがほぼ思いのままにできるように

表 8

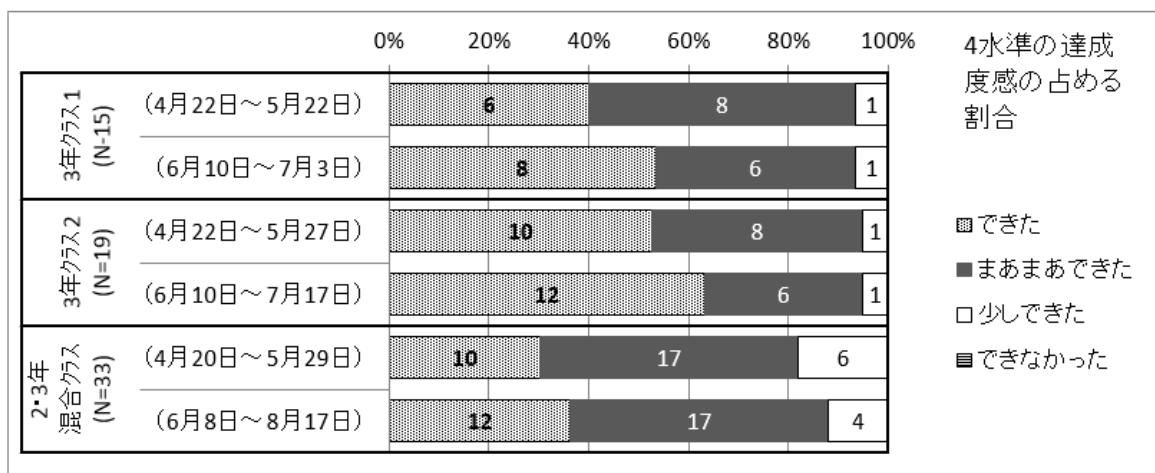


なって、自分のプレゼンテーションを気にしなくなり、他のグループのプレゼンを観察して、楽しむ余裕ができたようだ。

4.2.2.2 スピーチ技能に関する生徒のアンケートの結果（表 9）

表 9 がスピーチに関するアンケートの結果である。スピーチ・テスト後のアンケートで生徒達が残した自由記述を集めたが、それは任意のアンケートであるため無回答が多く、1 回目は 36～42%、2 回目は 33%～37% の回答率であった。ここにもスピーチという言語活動の難しさが現れており、それは、1 回目と 2 回目に共通する言葉が「スピーチは難しい。」であることにも象徴されている。が、その中からひとりの生徒の記述に注目した。その 1 回目の記述は、「スピーチは全く覚えられなくて、ノートを見ながら発表したの、次回はちゃんと覚えて発表できるようにしたい。」であった。そして、2 回目には「スピーチの英文の紙を見ないで言えて良かった。」という感想を残したことである。英文を暗記することが不得意な生徒がそれを克服しようと努力している姿がうかがえる。コメントを残さなかった生徒たちの中にも、この生徒のように頑張ろうとしている生徒がいたに違いない。

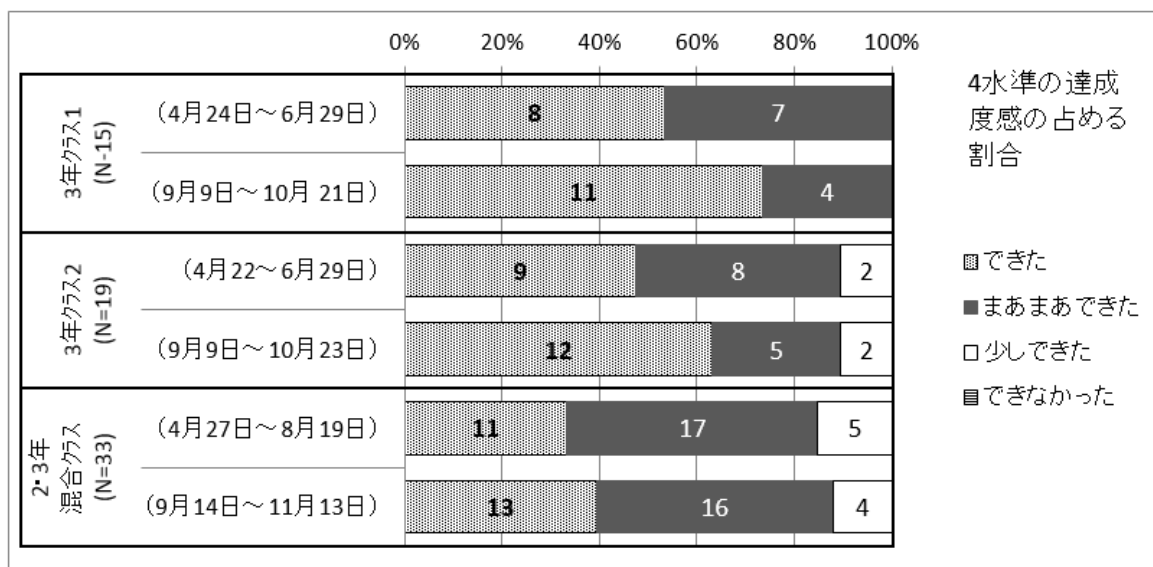
表 9



4.2.2.3 インタビュー技能に関する生徒のアンケートの結果（表 10）

表 10 がインタビューテストに関するアンケートの結果である。1 回目の「インタビューに関する自由記述アンケート」は回答率 100% であったが、3 年生のクラス 1 に見られるように、多くの生徒が「よくできた」と答えている (15 名中 9 名、60%)。同時に、「緊張したが何とか答えられた」(3 年生のクラス 2 で 19 名中 11 名、57.9%) や「難しかったがなんとか答えた」(2・3 年混合クラスで 33 名中 20 名、60.6%) のように、あきらめず、何とかして自分の言いたいことを伝えようとする目的達成意欲が養われていることがうかがわれる。また、2 回目のアンケートについては回答率が 52%～60% であったが、3 年生のクラス 1 と 2 に共通して見られるように、「インタビュー・テストは難しく感じたが、ALT と楽しく話せた。」と答えた生徒が少なくないことから、テスト中に余裕を持って ALT の英語の質問に答えている姿を想像することができる。

表 10



4.3 アンケート集計結果とルーブリック総合評価クラス平均の関係性の考察と分析

4.3.1 学習目標の達成の割合に見るルーブリック使用の効果

本研究の授業実践で特に注目したいのは、プレゼンテーションについて我々教師が行った評価と学生のアンケートの関係である。以下では、先に述べた順位データ1～4を用いて教員が行った生徒の達成度評価とアンケートへの回答に表された生徒の達成感を関連付け、生徒自身が感じている達成感としての自己評価が客観的な教員の評価とどの程度対応しているかを見る。日常的にルーブリックに接することによって、期待されている基準や自分が目標としている基準に対する理解が深まり、その基準や目標通りに自分がパフォーマンスできたかどうかを正しく判断することができるようになるはずである。その意味で、ここでの2つの順位データの対応の割合は、教員が定めたルーブリック基準についての生徒の理解の割合を反映しているのではないかと考える。

英語に接している限り何らかの経時的な学習効果があるはずで、そのために、生徒の学習目標達成度についての教員の評価も、アンケートに表れた生徒の感じる達成感も、上昇するのは当然である。しかし、この二つの指標の差に注目した場合はどうだろう。もしこの二つの指標が示す値に差があって、その差、隔たりが時とともに変化したとしたら、それは、英語力が向上したからということでは説明がつかないのではないだろうか。その差の変化には英語力以外の何かの要因が関わっていると考えることができるであろう。ルーブリックを使っていないクラスとの比較ができないので、決定的なことは言えないのだが、すでに見た英語力の経時的向上だけでなく、教員の評価との一致度も時間とともに向上していることが観察できれば、「英語会話」の3つのアウトプット活動でルーブリックを使った評価を繰り返すことが、英語活動の目標としての基準に対する理解と、それを正確な自己評価につながる能力の向上につながったとまでは言うことができるのではないかと考え、以下報告と分析を行う。

下の表 11 は、各テストにおいて、生徒一人一人のつけた 1~4 の達成感（これが①）と、教員のつけた能力評価 1~4（これが②）との間に当該グループで平均してどの程度の隔たり、差異があるかを示している。その差 d は、下の計算式の通り、グループ内の全生徒について①と②の差（①-②）を 2 乗して正の数にした後、平方根を取って元に戻し、生徒数で割った数値を表す。

$$d = \sqrt{\{1 \text{ 人目の}(\text{①}-\text{②})^2 + 2 \text{ 人目の}(\text{①}-\text{②})^2 + \dots + N \text{ 人目の}(\text{①}-\text{②})^2\}} \div \text{学生数}$$

したがって、 d は 0~3 の値を取る。0 は、各テストでの各生徒と教員の認識に差が全くなく同じ評定値だった場合。3 は、両者が両極端に割れて差が最も大きくなった場合で、一方が 1 で、もう一方が 4 であった場合。

表 11 テスト種別・テスト回別の d 値（教師が評価した生徒の達成度と生徒が感じた達成感との差）

	1 回目 プレゼン	2 回目 プレゼン	3 回目 プレゼン	1 回目 スピーチ	2 回目 スピーチ	1 回目 インタビュー	2 回目 インタビュー
全体	0.866	0.522	0.343	0.97	0.433	0.866	0.388
3 年クラス 1&2	0.941	0.471	0.265	0.941	0.5	0.971	0.471
2・3 年混合 クラス 3 年生	1	0.524	0.476	1.381	0.381	1.048	0.143
2・3 年混合 クラス 2 年生	0.417	0.667	0.333	0.333	0.333	0.25	0.583

数値ばかりが並んでいるので気づきにくいですが、表 11 をよく見ると明らかなように、どのテストにおいても、左から右へ、すなわち、時間の経過とともに生徒の自己評価と教員の客観的な評価の差が縮まっていったことが分かる。実際、統計的に調べてみたところ、3 つ全てのテストの全ての回の d 値の間に有意差があった（プレゼンテーション・テストの 3 回の d 値の差を分散分析で、スピーチ・テストとインタビュー・テストそれぞれの 1 回目の d 値と 2 回目の d 値間の差を t 検定で調べたところ、プレゼンテーション・テストは、 $f(2,132)=21.33$ 、 $p<.01$ 。スピーチ・テスト及びインタビュー・テストは、それぞれ $t(66)=5.17$ 、 $t(66)=4.03$ 、どちらも $p<.01$ ）。生徒たちが、徐々に教員の評価、教員の基準に適合するよう自己評価を調整していった可能性が見て取れる。

また、上記の結果を学年群別に統計的に検証してみた。すると、何と、2・3 年混合クラスの 2 年生 12 名以外の 3 年生（15 名、19 名、21 名）は 3 つのテストすべてにおいて d 値の差が有意に小さくなっていたが、2 年生だけは変化がなかった（項末注参照）。2 年生が最初から教員と同じ目で自分を見つめられる力がついていたとは認められない。原因は、今回の研究では特定できないが、ここにも学年間の差が表れているということが分かった。

（項末注： 3 年クラス 1 とクラス 2 の 3 年生 34 名では、①プレゼンテーション・テスト 3 つの間で分散分析を行ったところ、 $F(2,66)=3.64$ 、 $p<.05$ 、②スピーチ・テ

ストとインタビュー・テストそれぞれの2回のテストの差のt検定によると、それぞれ $t(33)=3.90$ 、 $p<.01$ 、 $t(33)=3.89$ 、 $p<.01$ 。2・3年混合クラスの3年生21名の場合は、①が $F(2,40)=18.46$ 、 $p<.01$ 。②は、 $t(20)=4.83$ 、 $p<.01$ 、 $t(20)=9.5$ 、 $p<.01$ という結果であった。)

4.4 クラス間の違いについての考察と分析

今回の実践研究で行った調査では、3年次クラス1、2と2、3年次混合クラスでの違いが見られた。スピーチ・テストやインタビュー・テストでは、どのクラスも技能の素直な向上が見られるのに、なぜ、プレゼンテーション・テストでは、授業開始後約3ヶ月後の7月と6か月後の9月に違いが見られなかったのか。その原因は何であるのか考えてみた。

基本的にはデータの取り方の違いが原因として考えられる。プレゼンテーション・テストは複数グループが同じ日にテストされた。ところが、スピーチ・テストとインタビュー・テストは、それぞれ2名ずつと7名ずつを組みにして、各組とも1回目と2回目が凡そ等間隔になるような日程で順次行われた。したがって、生徒たちは、自分の順番が回ってくるまでの間、何度も他のクラスメートのパフォーマンスを見ては、自分の番に備えるリハーサルを意識的、無意識的に行っていた可能性がある。そのために、技能の向上に停滞や後退が起きにくかったことが考えられる。たとえネイティブモデルでなくても、自分が直面する言語使用のモデルを何度も目にすることが外国語環境での英語教室において重要であることが示唆されているように思える。もちろん、日数が経過すればするほど、彼らのルーブリックに関する理解や習熟度も深まり、それが習得に良い影響を与えた可能性も考えられる

さらに、クラス規模や男女の比率といった環境要因もあげられる。つまり、3年次クラス1は15名中男子2名、女子13名。3年次クラス2は19名中男子5名、女子14名。一方、2、3年次混合クラスは33名中男子19名(2年次7名、3年次12名)、女子14名(2年次5、3年次9)である。今回の分析には含める余裕がなかったが、あるいは、男女差が影響しているかもしれない。これからの課題としたい。また、性差以上に、指導の質と大きく関係している重要因子がクラス規模である。当然ながら、クラス規模が小さい方が教員の目が生徒に届きやすくなる。実際のところ、どのクラスでも毎時間一人一人に満遍なく十分な時間を費やしているが、33名のクラスでは、満遍なく短い時間で生徒に対応するのがやっとなのである。プレゼンテーション・テストについては、授業中にそのダイアログを作成させて練習させているので、クラスの人数の違いがルーブリック総合評価に影響を与える可能性は大きい。

4.5 効果についてのまとめ

上に述べた報告を通して、筆者の「英語会話」のクラスの生徒たちのプレゼンテーション、スピーチ、インタビューの3つのアウトプット活動における英語力の伸びを示した。それは、単に筆者のクラスで授業がうまくいっているということを示すためではなく、教員が日常的にルーブリック評価を使うことで、学生のさまざま

な伸びや停滞、さらには後退でさえ、客観的なデータとしてわかりやすく示すことができるということを経験したためである。今回で言えば、ルーブリックを使ったテストを行うことで、学期が始まってわずか2か月という初期段階からすでに技能の向上の痕跡をつかむことができるということがわかった。また、その技能の向上が半年をかけて着実に継続すると確信することができた。

また、既に見たように、3つのすべてのテストで初回と最終回のテストにおける有意な技能レベルの上昇が見られたが、プレゼンテーション・テストとスピーチ・テスト、インタビュー・テストとの間の活動内容上の違いから、日常的にルーブリックを使って、絶えず自分自身や他のクラスメートのパフォーマンスに注意を向け、気付きを促されていることが積極的に影響している可能性が浮上してきた。加えて、今回は、アンケートを通して生徒の自己評価と教員の目標達成度評価との関連を見た。3年生の結果は、この自己評価能力が向上していくことを示唆しているが、その第一の理由は、3つものアウトプット活動を常時行い、その中で教員がルーブリックを使った評価をしているということではないかと考える。逆に言えば、そのように頻繁にルーブリックを使った自己評価活動を行わなければ、ルーブリックを提示しても、そこに教育的な意味はあまりないということになってしまう。

4.6 この研究の限界

本論文では、生徒同士で評価し合うピアルーブリック評価表を回収して集計する時間的余裕がないと判断して、生徒達に配布して利用させなかったために、目標基準に対する理解と正しい自己評価能力の育成がどのように進んでいくかを直接調べることができなかった。つまり、授業アンケート集計結果はあくまでも生徒の主観的な自己評価を反映しているにすぎないため、教員が評価するルーブリック総合評価クラス平均とは異なるものである。そのことはスピーチ・テストとインタビュー・テストに関しても同様である。次回は、可能な範囲で、学生の相互評価（peer evaluation）などの記録も研究データとして集めていければと考えている。

また、ルーブリックを英語の授業で使うことが英語習得上どのような効果を持つかを実証するには、ルーブリックを使わないクラスを統制群として調べなければ確定的なことは言えない。特に、アウトプットの活動で習得を促すためにルーブリックが効果的であることを実感しているが、今回のデータでは、十分に立証できたわけではない。ルーブリックの良さを知ってしまった以上、ルーブリックを使わない授業はあり得ないが、今後、十分に計画を練って、ルーブリックの教育効果、特に、アウトプットを促す活動における重要性を証明していけるような方法を考えていきたい。

5. おわりに

「英語会話」の指導目標である「身近な話題について英語で会話する能力と同様に、海外での生活に必要な英語表現を使って会話する能力も向上させること」の達成を目指して、アウトプットを重視した3つのテストをこの4月に開始して半年以

上が経過した。また、ALT と共に初めてルーブリックを作成して以来、1年以上の歳月が流れた。実際にルーブリックを活用して生徒の発表を評価することによって、生徒の弱点を把握するだけでなく、生徒のすばらしさを引き出す力にもなることに気づいた。例えば、プレゼンテーション・テストのルーブリックには「表現とジェスチャー」という評価項目を設定したが、実際に生徒の発表を見るまで、ジェスチャーを交えてこれほど表情豊かに生徒が演技するとは予想できなかった。なぜならば、この科目を選択した生徒の多くは普通の学校での姿から判断して物静かな性格であると思われたので、発表も控えめであろうと予想していたからである。ただ「表現とジェスチャー」という基準を置き、それに向かって努力することを間接的に促すだけで、彼らの中に潜在している豊かな想像力と表現力を間接的に確認できるようになった。これはルーブリック評価のもたらす大きな利益として、最後に触れておきたい。

しかし、ルーブリックがもたらす恩恵は学習者である生徒に限ったことではないということも忘れずに指摘しておきたい。教える教員側にも様々な利益がある。例えば、1回目のスピーチ・テストでは、スピーチ中、多くの生徒が聴衆から視線を逸らして、単調な口調で話していた。一学期をかけて達成を目指す目標をルーブリック形式で学期のはじめから提示していたため、生徒にいち早くその問題の存在に気づかせ、時間をかけて繰り返し指導することができた。また、頻繁にルーブリック評価をさせることによって、教師が注意する前に、生徒が自分たち自身で注意してくれるようになった。こうした教員の指導技術の改善や労力の節約のうえでもルーブリックは実に有益なものであることが分かった。今後は、今回の小論で述べた生徒たち学習者への効果だけでなく、指導者にとっての指導上の有益さについてもまとめる必要があると考えている。

引用文献

- Young, F. & Wilson, R. J. (2000). *Assessment & learning: ICE approach*. (土持ゲーリー法一 (監訳)、小野恵子 (訳) (2013) 『「主体的学び」につながる評価と学習方法—カナダで実践される ICE モデル—』東信堂)
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2013) 『言葉の習得—母語獲得と第二言語習得』くろしお出版

付録1 プレゼンテーション・テストのアンケート

English Conversation Class Self-evaluation

Grade() Class() Number() Name()

Circle one of the alphabet letters

*A (できた) B (まあまあできた) C (少しできた) D (できなかった)

(1) I could understand what ALT said in English. A B C D

(ALT が英語で話した内容を理解することができた。)

(2) I could play my part during the presentation test. A B C D

(プレゼンテーション・テストの時に自分の枠割を果たすことができた。)

(3) How did you feel about today's class? You can write in English or in Japanese.

(今日の授業の感想を英語または日本語で書きなさい。)

付録2 スピーチ・テスト及びインタビュー・テストのアンケート

English Conversation Class Self-evaluation

Grade() Class() Number() Name()

Circle one of the alphabet letters

*A (できた) B (まあまあできた) C (少しできた) D (できなかった)

(1) I could make a speech well in English. A B C D

(英語で上手にスピーチをすることができた。)

(2) I could answer the questions asked by ALT during the interview test. A

B C D

(インタビュー・テストの時に ALT の英語の質問に答えることができた。)

(3) How did you feel about today's class? You can write in English or in Japanese.

(今日の授業の感想を英語または日本語で書きなさい。)

タスクとルーブリックを用いた学びの立体化
—「芯・深・伸」の授業経営と評価の実践—

稲毛 知子
(北海道札幌旭丘高等学校)

Multi-dimensional Approach to Enhancing Student Learning through Tasks
and Rubrics—Theme-centered, Application-oriented, In-depth Classroom
Instruction and Evaluation

Tomoko INAGE
(Hokkaido Sapporo Asahigaoka High School)

Abstract

The school I formally worked for, Hokkaido Sapporo Kaisei High School, has had a mission that English be taught communicatively to students who love math and science. After receiving the accreditation of Super Science High School by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, a new mission was added. That is, students' scientific findings should be known to a large number of people through the English language. However, the students were already engaged in an overwhelming amount of activities that feature the curriculum course called Cosmo-Science Course. In such a case, teachers should have courage and faith to implement interdisciplinary approaches. First and foremost, however, the definition of the core subject name, "Comprehensive English," should be reexamined. It is a contradiction that the word "Comprehensive English" in high school English education suggests the teaching of numerous, seemingly fragmentary language materials. In order to make "Comprehensive English" holistic and interwoven learning opportunities for its learners, English should not only be taught but also learned through meaningful tasks carefully designed by the teacher. The students should be presented with a detailed syllabus as well as evaluation standards and criteria, all of which will enable the students to be responsible for their own learning.

Based upon UbD (Understanding by Design) and the ICE (Ideas, Connections, and Extensions) Approach, the textbook was treated as a resource book, and textbook chapters were bundled as units, in which connections between common subjects and extensions of activities made it possible for students to learn the English language holistically. It was essential to attempt to create 3-year plans that present students with syllabi and assessment rubrics that clearly show them expected learning outcomes. Discussion is provided to validate this attempt as an approach necessary to foster globally competitive citizenship among the students.

1. はじめに

札幌市立の北海道札幌開成高等学校は 1962 年に設立された。コズモサイエンス科は、理科離れが懸念される中、サイエンスをこよなく愛し、コズミックで、コズモポリタンな視野をもって羽ばたいていける生徒を育てるという理念のもとに、普通科に併置する形で 2004 年に生まれた学科であり、理科と英語科のカリキュラムとその授業経営に特徴がある（2 学級、定員 80 名）。英語科科目では、1～3 年次まで学校設定科目の「総合英語」と「総合コミュニケーション」を学ぶが、前者は週 4 時間の授業のうち 1 時間が外国語指導助手（Assistant Language Teacher、以下 ALT）とのチームティーチングを行い、後者は週 2 時間中 2 時間とも 1 クラス 40 人を 3 つのグループに分けて、其々に日本人英語教師と ALT が入る、あるいは特任の外国人専任講師が単独で教えるという、少人数教育かつオール・イングリッシュの環境を生徒に提供している。筆者は 6 期生（2009～2011 年度）と、9 期生（2012～2014 年度）を担当し、当該学年コズモサイエンス科英語科教育のカリキュラムデザインを担当した。本小論文は、6 期生の 2 年次を担当している時期から次の 9 期生の 3 年間を見据えて、授業経営改善と評価改善を模索した実践の報告である。

2. コズモサイエンス科の英語教育の課題と問題

2.1 コズモサイエンス科の英語教育に求められていたもの

理数科目を愛し、発見・発表することを厭わない生徒たちが集まってくるこの学科は、通常の授業と課外活動の他にも学習ユニット活動（物理班、化学班等）が準備されており、高校生ながらいわばすでに大学生のような、ゼミやサークル活動に没頭するような側面をもつ。そんな中、2012 年 4 月、9 期生入学と同時に、文部科学省によりスーパーサイエンスハイスクール（Super Science High School、以下 SSH）に以降 5 年間認定されたことから、理科教育のさらなる充実を図り、加えて SSH プロジェクトのスタートから 10 年を経て、第 2 世代の SSH 校の取り組みとして、生徒たちの理学的発見を英語で広く発信していく方向性を確実にもつことになったため、教授内容の必然性と学習の時期的妥当性を視野に入れた授業経営が求

められた。

9期コズモサイエンス科において生徒たちが取り組まなければならなかった主要な活動と時期は以下のとおりである。シラバスを書くにあたって、高校3年生次6月時点までに、どのような力をつける必要があるかを最終到達目標として段階的にカリキュラム上設定する必要があったので、“逆向き”に示すこととする。

3年	6月 7月	科学的課題研究のポスターセッション(日本語、英語)。ここでは「SSH台湾プロジェクト」のオーディションを兼ねており、選ばれれば台湾で英語による発表を行う(グループ、および個人)。
2年	3月	上記のベースになる、パワーポイント(PowerPoint、以下PPT)を使ったグループによる英語でのスライド・プレゼンテーション。
	2月	個々人の英語論文の完成と、上記のリハーサル。
	1月	上記のベースになる、個々人の英語論文作成。
	12月	上記のベースになる、SSHによる学校設定科目「コズモサイエンスI」での課題研究発表の日本語によるポスター・セッション。
	10月	海外見学旅行(オーストラリア、ホームステイあり)。
	9月	コズモ・キッズ・セミナー(高校所在地の学区域の小学校の児童たちを招いて、理科、数学、英語の授業を生徒が実施し、学びの楽しさを伝える)。
6月	市内語学研修(市内のALTたち30人強の協力のもと、生徒はALTたちによる英語での授業受講と、PPTを使った英語によるポスター・プレゼンテーションを行う)。	

コズモ・キッズ・セミナーを除いて、英語を道具として使用するものの連続であった。こういった事柄を全て網羅しつつ英語力の伸展を図るには、シラバス作成において1年後、2年後、3年後を見通すことが不可欠であり、月日の経過につれて英語での取り組みのハードルが上がっていくように仕掛けを作る必要があった。さらに、高校1年生のうちこれらの取り組みに向かっている英語力と、一通りの答えしか存在しないというわけではないものに立ち向かう“精神力”を涵養しておかなければならなかった。そのためにどういう学びをするのかを生徒に提示する必要があった。

2.2 コズモサイエンス科の英語教育の課題と問題

学科の設立以来、歴代の担当者なりに生徒の英語による発信型コミュニケーション能力育成を目指して、様々な工夫を凝らしながら教科経営をし、生徒の「コズモサイエンス科らしいことをしてほしい」、「英語が話せるようになりたい」等のニーズに応えながら、理系を中心とした希望の大学に入学できるような、受験に必要な英語力も同時に育成しようとしてきた。しかしながら、見方を変えれば、担当する教師によって中身が異なり、「これがコズモサイエンス科の英語教育である」という、確固とした、継続的なカリキュラムはなかった。

また、筆者はここ数年間、教科書に加えて教師が選定して生徒に購入させた文法書や単語集、補助教材等を授業の中に組み込んで教える手法を「教材消化型」と定義し、いろいろな教材の1ページ目からとにかく“終われるところ”まで進んで行こうという教員間の確認に基づく授業経営を「進度重視型」と定義して、その弱点について考察してきた。複数の教員のコンセンサスとしての「進度重視」を支える「教材消化」を絶対無二の拠り所とすると、前に進みたい教え手と内容を深めたい教え手との間には乖離が生まれ、「なぜ先生はそんなに進むのが遅いのですか」と「なぜ先生はそんなに進むのが速いのですか」が対峙する。人間はとかく飽きっぽいものであるため、同じ事柄を反芻することによって、生徒だけでなく、教師も疲弊することは否めない。だから、変化を求めて次々と新しい事柄に向かおうとする。また、「どうせ、これ以上やっても、生徒には定着しない」、「早く次の課に進んで、ちょっとした“速さ”の焦燥感を味わわせて、それを自律的な学習の糧にしよう」という考えも存在する。筆者は、それが物事の繰り返しを妨げ、効果的な「反芻」や「復習」を妨げる一番の原因ではないかと考えた。さらには、むしろ、同じ話題を軸としたままで、“発展的”に教える方法は有効であり得るとも考えた。

2.3 コズモサイエンス科での評価のあり方

2.3.1 評価方法の模索

6期生の担当中は、いろいろな活動をさせても、その評価については平常点的な点数枠を設けるに過ぎず、あくまで定期試験の結果を中心に据えて、コンピュータソフトを使って生徒の持ち点を合計し、平均値を出し、標準偏差値、偏差値を算出して成績評価元データを作っていた。そしてそれに沿って5段階評価をしていた。当時は、それ以外の方法はどうか、他にどうするべきか確固たる方法をもっていなかった。

そんな中、2010年、オンラインでアメリカの或る大学院の教育学博士課程（Teacher Leadership 専攻）に入学した。生徒に様々な言語活動をさせても、それらに対する生徒のパフォーマンスをどう測るか、どう評価するべきか、科学的発見に関わることも含めて、“英語で書く”ことを一層奨励していかなければならないときに、指導者として自分自身が英語を書く力の *readiness*（求められる習熟度、以下 *readiness*）は大丈夫か、何でもALTに丸投げでいいのかなど思うところがあり、正解のない答えを模索すべく、再び学生になって学び始めた。そしてここで、後述する UbD と ICE というアプローチに出会うこととなった。苦悩し始めたのが6期生の2年次半ばであったが、自分も大学院で成績を査定される経験をしながら、「これならできる」という指導法と評価法に行き着くのに1年半を要することとなった。また、授業経営の中心となる、学校設定科目「総合英語」（以下、「総英」）でまず何をすべきなのかについての再確認も必要だった。

2.3.2 “総合”ということの定義と要件

当時旧学習指導要領最後の学年であったが、「総英」、「総合コミュニケーション」に表れる“総合”の解釈は、実際のところ大変難しいものであった。

書店に行って「総英」という名のもとに参考書を探せば、文法シラバスに則って英語の様々な材料について説明した、いわゆる参考書に行き当たる。文部科学省によれば、「総英」の目標は、「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を一層伸ばし、社会生活において活用できるようにする（旧学習指導要領）」であり、内容としては「(1) 発音、(2) 聞き取り、(3) 書き取り、(4) 対話、(5) スピーチ、(6) 読解、(7) 作文」である。果たして、何をどうすれば、教科書以外の複数の教材も使いながら、この(1)から(7)の活動を全て可能にする、しっかりした土台を築くことになるのか。何をして、英語の“総合的な学習”になるのか。さらには、「総英」用の教科書はおろか、全くの学科オリジナル科目である「総合コミュニケーション」用の教科書は存在しなかった。この2科目の名のもと、3年間何をどのように教え、どう評価材料を作るか、どう評価方法を確定するか、といった複数の要素を熟考することになった。

2.4 高校3年間の継続的学習を促す指導内容と評価のあり方

生徒が様々な活動における課題を通して“獲得した点”を、どのように“到達度判断材料”とするのか、そしてそれをいかに系統的に評価に組み込むかについて模索した。“到達”ということについても、定義が必要だった。“何”に到達することが目標なのだろうか。教材を全ページ網羅しようとする—“終わらせること”—が到達なのだろうか。さらに、SSH 認定に伴い、教科横断をして他教科の学習内容を英語で伝える方向性を予見していたので、ただでさえ特別学習活動が多い学科において、生徒の負担も考慮しつつ、理科科目と英語を融合させながら教えていくことが必須となった。そのためには、「総英」と「総合コミュニケーション」をしっかりと住み分けて冗長や無駄を省きつつ、2科目間で補完関係を作ることが最重要であると考えるに至った。

9期生を3年間指導していくために、「逆向き設計」に基づくシラバスを作ることにした。まず、新年度が始まる前に、採択していた教科書を熟読して、異なる課同士を大きなテーマでくくり、“単元化”をすることにした。高等学校で使う英語の検定教科書の多くが数学や理科のような“単元”（関数、細胞、元素等）を持たない。その結果、授業の進め方は、第1課、第2課...と進む中で、何かの題材について読みながら、文法や語彙の知識を吸収することが中心になることが多い。そこで、筆者はそれを避けるためにあらゆる共通項を課毎に洗い出し、既習の事柄が次の学習に繋がるようにした。その結果、教科書は“ネタ本”としての扱いとなり、全てを“終わらせる”（カバーする）ことはしなかった。「総英」の中で扱った話題についての理解を深める読みを目指して、類似する内容をもつ読み物を足し入れ、多読もさせることとした。「総合コミュニケーション」では、「総英」で学んでいることに基づいて、与えられたテーマについて英語でディスカッションし、essay（英語小論文、以下 essay）を書き、発表するという形を取った。

2.5 3年間の継続的な指導を支える理論

筆者の実践には、教育理論上の2つのアプローチが支えとなった。1つは UbD

(Understanding by Design [逆向き設計]、以下 UbD) である。高校 3 年間で、生徒に継続的・段階的な指導を受けることができるような指導方法を考える必要があったため、これを採用することとした。UbD の提唱者 McTighe & Wiggins (2005) は、教科書を「終わらせる」こと (“coverage”) に縛られている教員が未だに多いことを嘆いている。教科書をあくまでも「情報源としての教材」 (“resource”) として扱うこと、国の教育行政が指定した教科領域の到達目標に向かって、教科書をシラバスであると誤解したまま、全ての細目まで「網羅する・終わらせる・どんどん先に進む」こと (“cover”) の無意味さ・危険性を指摘し、むしろ「網羅しない」こと (“uncover”) の必要性を説いている。

“Uncoverage is not a certain type of teaching or philosophy of education but the way to make any idea accessible and real, regardless of the teaching methods used. Let’s therefore clarify...why every teacher must uncover and avoid coverage, regardless of their preferred methods of instruction” (p.229).

2 つ目は、Young & Wilson (2000) が提唱し、ICE モデルとして日本でも知られている指導法である。ICE とは Ideas, Connections, & Extensions (様々な考えに知識として触れ、それらの知識の間に関連性を見出すよう指導し、そのようにして考え、学んだことを自分の体験などに結びつけることで知識を生活体験の中に応用し、生かしていけるよう促す) という概念に基づき、学びを作り出す指導方策である。英語教授はとかく語彙・文法等を、残念ながら断片的に教え、正答・誤答の判断をもって評価材料にしがちな側面がある。ICE は語彙テストで満点を取っても、その語彙が使える、日常生活につながるという側面を与えることなしに、一側面的な事象で評価することにつながるような授業経営をしてはならないと教える。

2.6 評価方法としてのテストのあり方

知識の “coverage” (網羅する・どんどん先に進む) の発想に立てば、できるだけ多くの知識項目をテスト問題に加工し、正答・誤答の判定に基づき成績がつく。生徒の学習方法は、これに備えて、往々にして暗記になってしまう。

小テストは、当然生徒を勉強に向かわせるテストのポジティブな波及効果 (backwash) をもつものであるが、さまざまな活動達成に追われていたため、6 期・9 期とも語彙本や文法語法書のページ数や項目数を年間授業回数で割って定期的小テストをするなどの授業経営はしなかった。それは、授業外で自助努力すべきことと授業でしかできないことを住み分けなければ、教室内での様々な言語活動に充てる時間を算出することができないと考えたからである。

もちろん、テストという“刺激”に対する受身的、対症療法的な (reactive な) 勉強しかできない生徒も少なからずいる。コズモサイエンス科に付随する様々な特別活動に“最低限”だけ取り組み、試験でだけは高得点を取ろうとする生徒が皆無なわけではない。そこで、そういう生徒に対しても“日々何をする必要があるのか”を示し、率先した、自発的な (proactive な) 学習活動をしてもらうための基準 (水準) と規準 (項目) を示して評価を可視化することは、生徒たちにそれぞれの課題が一定の意義や重要性をもっていること、一朝一夕に終わられるものではないこと、そ

してその高みを目指すならば、何を網羅すればいいのかということ認識させるのに必要不可欠である。さらに、取り組みの度合いと得点化の物差しが可視化され、それに基づいた評価ができれば、100点満点のテスト上の項目を超えた、奥行きのある学びができるはずである。

2.6.1 「総合問題」の問題点

静(2002)は「総合問題」の弊害を述べ、それをやめるよう提言している。「総合問題」とは、100点満点のテストが作れるように問題数を確保することを主な目的にして作成する問題のことを言う。典型的には、空所補充問題を作ったり、下線を施して和訳をさせたりする問題のことを指す。教科書と全く同じ文章に対して様々な仕掛けがなされたこうした「総合問題」の問題点は、生徒が英語を英語として読まない陋習を育ててしまうということである。つまり、生徒が空欄等に遭遇した途端に、英語を読むよりむしろ、設問に答えようとして目の前の英語から乖離し、“記憶”(暗記したこと)から解答しようとする。

100点満点法に関して、池田(1992)は、アメリカではその馴染みが薄く、代わって“何題中何題できた”という表記法がよく用いられるが、日本では伝統的に100点満点法が使われており、多分に慣習的なものであると述べている。

かつて文部科学省 REX 計画「外国教育施設日本語指導教員派遣事業」によりカナダのアルバータ州に派遣された(1994~1996年)。日本の英語教育に根ざした教育観とテスト観を引きずったまま、初めて『日本語』の試験を実施するにあたり、校長から試験の青写真(blueprint)を出すよう言われ、何のことやらぼかんとしていると、何を試そうとするテストなのか、その根拠となる考え方(rationale)と問題の項目数、何点満点かを教えてください、とさらに続いた。つまり、100点満点にすることが目標ではなく、何の知識やスキルを試すのかによって、どういう問題が何題出される必要があるのかが決まり、それによって満点の数値は違ってくるものである、ということをお教えされた。

2.6.2 「総合問題」に代わる代替テスト

平均的に年間4回実施する定期考査は、それぞれが生徒の学習の到達度を測る大切な節目のテストとなるが、教科書と同一の英文をベースに出題するのではなく、生徒にとっては新規でありながら、既に読んだ事柄と、話題と言語材料の点で繋がりのあるものを、インターネットで検索・ダウンロードし、テスト作成のベースとした。知識を知識で終わらせず、知識を発展的に活用して学びに広がり繋がりをもってほしいという願いから、1年次の段階から教科書と関連性のある新規の読み物が実際の考査に出されるということをお、生徒に理解させ、徹底した。その結果、生徒が暗記だけに頼ることができない、学んだ知識に基づく“実力”を試されるテストを毎回実施することとなった。そうすることで、いわゆる「総合問題」を回避できた。“新規なものに対する耐性”は、教科書以外の英語に触れることが当たり前の実社会に飛び出していく生徒たちに一刻も早く身につけてほしいことの1つであった。初見の(そして初聴の)英語は、国内に居ても、インターネット上でも、また模擬試験・検定試験・実際の大学入試においても、当たり前に触れざるを得ないものだからである。

もともと理科や数学好きで、発見することや発信することが好きで、個性的な生徒たちが集まってくるこの学科においては、教科書の内容や英語言語材料（知識）を一方向的に“教え込む”よりも、ICE モデルに倣って英語を使いながら慣れてもらう手法が適切だろうと考えた。そのためには、教材を先にどんどん進めるのではなく、軸になる話題の「芯」を見出し、「深」め、また「伸」展させるような授業経営をする必要があり、その結果、それを軸にしたシラバスを考え、それに沿った指導法が必要になるということが見えてきた。

2.6.3 代替テストに関わる評価法の模索

そのような指導法に最も馴染む評価方法としてのテストのあり方はどのようなものか。生徒に英語を話させる場合、英語で書かせる場合、評価基準・規準がなければ、何が1点を決めるのか、説得力のある得点化、評価は不可能である。実際のところ生徒たちが経験するのは単なる知識の“記憶”を超えた、“未知の英語実体験”であり、だからこそ未知なること、曖昧なことへの耐性もつけるための教材である必要がある。自分たちが大好きな理科的な発見内容を英語で表現するとき、どうすればそれを「うまく」できるのかを自分たちで考え、主体的にその目標に向かって進ませたい。そのためには、進むべき目標が明確な基準・規準として、予め与えられていなければならない。単なる減点法では、そのような生徒の努力を評価することは到底できない。こうして、結論として出てきた評価法が、タスクとルーブリックを使った評価方法である。次章以降では、その具体的な実践の内容と取り組みについて述べる。

3. 実践の内容と取組 — UbD・ICE とそれに即した評価の実践

3.1 タスクとルーブリック — 評価と学びの立体化

ルーブリックは、評価規準（evaluation criteria）と評価基準（evaluation standards）をもつ。規準（網羅してほしい項目・要素。スピーチであれば、英語文の完成度、発音、表現・ジェスチャー等）と基準（仮に3段階の評価基準を作るとして、何がどのように達成されたら3を獲得し、何が達成不足であれば2、1を獲得することになるのか）をデザインすることで、何を、どの程度、いつまでに、学習して形にすべきかを生徒に示すものである。ルーブリックがもたらすのは、1点刻みで競争して最高点から最低点へ向かう順位を授けることではない。ルーブリックは生徒の学習方略と目標設定をデザインするものであり、McTighe & Wiggins (2005)が示すように、パフォーマンスの質の高さ、熟達度、理解の度合いなどを、最低から最高までの連続する帯の中で表示するためにある。“Rubrics describe degrees of quality, proficiency, or understanding along a continuum” (p.173).

タスクを考える時、教師の頭の中ではそれが終了した時をイメージして、どんな要件が必要になるかを洗い出すことが大切である。教師はタスクの内容を指導する前に、評価方法も計画する。つまり、生徒の学習経験と教師の指導・関わりを計画する。そして生徒のパフォーマンスを承認できる証拠（評価材料）を集める計画を立てる。ルーブリックが示されることで、生徒は何ができることでどのような評価

を得ることになるのかを知る。その意味で、自分の達成度を自分の意思でコントロールできるようになる。100点満点のテスト上での得点が、具体的に自分の能力の何を意味しているのかを測れずに、ただ闇雲に試験勉強をするのとは本質的に異なる学習過程が生まれる。今まで見えなかった基準と、各基準における規準がはっきりと見え、生徒は、自分の意思と選択によって、目指すゴールを決められるようになる。これまで教師が自分の頭の中で描いていた二次元上の評価図が立体的に浮かび上がり、生徒の目に可視化され、生徒の自発性を引き起こす。これを学びの立体化と表現することとする。

筆者は生徒の実態に即したルーブリックを活動毎に作成した。ALTたちと多くの場面で協働することが必要であったので、まずは英語版を作成し、授業のあり方と評価についての考え方を共有した。生徒には英語版のみで示すもの、日本語と併記するもの等、活動の難易度等に応じて使い分けた。次章では年次毎の代表的な取り組みを示すこととする。

3.2 学年毎の授業での具体的な取組—芯・深・伸を目指して—

3.2.1. 1年次「総合英語」(以下、「総英」)

1年次の最初のオリエンテーションで、学習法とルーブリックを使った評価法について説明し、授業も単元として扱うこと、また単元毎のMini・Can-Do Listを作成して、「何ができるようになることが求められているのか」を示した(資料1、2参照)。

カナダの生物学者セヴァン・スズキの有名なスピーチのメッセージについて学んだ後、図版に取り上げられていた「酸性雨」、「オゾン層破壊」、「森林後退」、「砂漠化」について、アメリカの小学校3年生以上を対象とした教材Ecology Science Reading Comprehension Cards (Grade 3+)を参考にして、発展的に調査・学習させた。4つの題材から1つを選んで、事象の定義、それが投げかける問題、それを解決するアイデアを150語程度で書くという活動をさせた。目標は、理科と横断しながら、日本語で理解している事柄を英語で表現することであり、またessayという形態を通して日本語との文章作法の違いに慣れ親しむことであった(資料3: rubric①参照。ALT用の英語版もあるが、日本語版のみ掲載)。

3.2.2 1年次「総合コミュニケーション」(Comprehensive Communication、以下「CC」)

“The Blind Men and the Elephant”の寓話から授業内活動を発展させた。登場人物は初めて象に触れた3人の盲人である。残念ながら、一人は鼻だけを、また一人は脚だけを、また一人は尻尾だけを触ったことで、象の印象をそこから其々が一般化してしまい、鼻を触った者は象が蛇のようなものだと思い込む。鼻だけを触った者は象が大蛇だと思い込み、脚だけを触った者は象が木の幹だと思い込む。3人其々が象について語った時、自分だけが正しく、他の二人は愚かだと思ってしまうという話である。この寓話を教材として扱うにあたっては、(1)recitation(音読)を個人で、(2)story telling(語り聞かせ)をグループで行い、ついで(3)assumption(思い込み)の恐ろしさについて考えさせ、(4)もし初めて日本に来る外国人3人が其々日本の

別々の場所に行き、其々がその場所が日本の縮図だととらえたらどうなるかを考えさせた。最終的には、(5)日本の3つの地域を選ばせ、それぞれの特徴を描写させ、比較・対照させて、異文化理解において大切なことは何かについての essay を書かせた。グローバル人材育成という観点から、assumption（思い込み）、overgeneralization（過度の一般化）が大敵だと理解させること、違いを受け入れることの大切さについて学ぶことを指導内容に盛り込んだ。(2)の story telling では役割分担をし、其々の台詞が自分のものとして自然に口をついて出てくる状態で表現することが求められた（(1)(2)(5)は資料4、5、6: rubric②③④参照）。

3.2.3 2年次「総英」、「CC」と海外見学旅行

既に1年次の3月から、「市内語学研修」に向けて、生徒個人が日本の諸相を1つとらえて500語の英語 essay を書いてPPTによるスライド・プレゼンテーションをする準備を、じわじわと始めていた。また、「総英」ではSSH校・コズモサイエンス科らしく、科学的な題材を積極的に取り上げた。

「市内語学研修」後は、10月のオーストラリア行きに備えるべく、「CC」において日本的なことを語ったり披露したりする訓練もしておかねばならなかった。そのため、理科的なことと日本文化的なことがなんとか重なるように知恵を絞らなければならなかった。

オーストラリアはマレーシアやインドネシアと近いため、生徒が現地でホームステイした時に話題についていけるよう、地理的な観点、時事問題的観点も取り入れながら題材・教材を自作しなければならないと判断した。教科書ではSARS(鳥インフルエンザ)の治療にヴェトナムで貢献したDr. Carlo Urbani について読みながら、マレーシア～インドネシア～オーストラリアと話題をつなげて行った。当時ジャカルタで山火が発生していて、その煙が国境を超えて隣国に押し寄せて問題になり、大きなニュースになっていた。

そんな中、「ジャングルに住む動物たちへの影響はどうなのだろう」という思いからサーチしているうちに、偶然テングザル(天狗猿)について知ることになった。これが幸い日本文化紹介と理科(生物)をつなげる材料となった。「果たしてテングザルは、その名の通り、偉ぶった“天狗”なのだろうか。」から、“テングザルの名は体を表すか?”というテーマを作り、テングザルについて放映したNHKの『ダーウィンが来た』のインターネット・サイトから、テングザルについての記述を借用し、PPTのスライド・プレゼンテーションに落とし込んで、その生態について英語で書くという作業をさせた。

「CC」では「何か日本的なこと」の準備として、折り紙等の紋切り型の日本文化紹介を避け、より生徒たちが自分について語ることでできるもの、かつ生徒の負担をできるだけ軽くするものとして、気張らずにできる自分の名前の紹介についてのミニ・プレゼンテーションの準備をさせた。非漢字圏の人にとって漢字はcoolなものである、と教えた上で、紙芝居的に何枚かの紙に自分の名前の漢字の成り立ちや意味を示したものを用意させ、10月、それを現地に持って行った。「名は体を表すか？」が根底に流れるテーマだったわけである。

3.2.4 受験対策

1、2年次で様々な活動をさせても、3年次では受験対策にシフトする授業経営手法が多い。しかし、筆者の場合は3年次になっても1クラス40人を3展開して英語だけで授業を行う「CC」の授業が1、2年次よりも1時間増えて週3時間になる。そして最後までコズモサイエンス科では「英語の授業は英語で」をできるだけ実践せねばならない。ALTとの授業が1、2年次は週に3時間（3年次は4時間）あり、オール・イングリッシュでの授業を自然に継続させながら、なおかつ一定の英語知識と言語体験を授ける必要があった。生徒が受験用問題集を使った対策を要望する中、伝統的な受験指導はほとんどしなかった。6期生の教科経営の経験から、コズモサイエンス科での3年間にわたる英語による総合的コミュニケーション活動は、センター試験の長文読解対策と国公立大学入試の二次試験対策も担保することが分かっていったからである。

書くことにおいては、語数のハードルを上げながら、2年次を終えるまでに何度となく300～500語のessayを書かせてきた。そして芯・深・伸を意識して多角的に英語を読ませてきた。1、2年次が発表に向かう“動的な”言語活動であったのに対して、3年次の「CC」（週3時間）では“静的な”読む言語活動を中心に据えて、「センター試験用テキスト」を使わずにセンター試験対策を実施した。

センター試験の英文は年々長文化しているが、英語のレベルは文法的にも語彙的にも平易である。したがって、和訳をする必要はほとんどないばかりか、和訳モードで進めば遅読となり、高得点は望めない。平易な英語を、ぶれずに、正確に、速く読むことが必要である。この目標のために、既に述べたいわゆる「総合問題」的な要素をもった長文読解になるのを避け、英語を英語のまま読むことを目的としてリーディング活動をデザインした。

日本語を入れないことを徹底するため、和訳を必要としないレベルの英語文集を選び、さらにその関連編や発展編を読むという手法をとった。語彙の定義は、絞り込んだ2000語を軸に平易な英語で定義をする、*Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English* (2002)を利用して英語で示し、語彙学習が間に合っていない生徒を考慮して、ハンドアウト上でだけ厳選して日本語を示した。読み物毎に筆者が作成したハンドアウトに沿って、教師とALTの発問からペアワークやディスカッションを促し、英語で要約をさせ、英単語の定義を読んで完成させるクロスワードパズル（筆者による自作）を読解活動の最後に置いて、“英語を英語として読む”ことを貫いた。

3年次の「総英」は1、2年次と同様、教科書を単元化し、「大人と子供の違い」、「男女の差」の課をまとめて「比較・対照」を意識した読解とessay作成を行った。ここでの焦点は相違点を仕分けることであつた。また、*Men are from Mars and Women are from Venus*の一節を足し入れてさらなる読みをさせた。英文が簡潔明瞭であつたので、生徒が先生役を担い内容を説明する「生徒授業」をさせた。全パラグラフを生徒の頭数で割り、自分の担当箇所について文構造や重要事項を解説する試みで、教師にとっては生徒の受験へのreadinessを見るバロメータとなった。「総英」では、3年生になってからは英文を日本語訳することも大切な活動の1つ

であった。

「CC」で大きく取り上げたものとして、黒いナイチンゲールと言われたMary Seacole とNightingale 本人との比較がある。ここでの焦点は類似点と相違点 (similarities and differences) であった。Venn Diagram (ベン図) を使って、ポイントを分け、グループディスカッションし、discourse markers (*談話標識) を適切に使って、比較・対照のessayを書くという取り組みをさせた。3年次の6月末のこの活動の一端は、NHKの海外向けBS「Asia This Week」の特集“Raising up a new generation of competitive global leaders (グローバル人材の育成～日本は再び国際競争力を取り戻せるのか?～)”で取り上げられた。

【注 *談話標識：論の流れが容易に認識できるように、「例えば」(for example等)、「その反対に」(on the other hand等)、「さらに」(in addition等)を表す語句を用いることで、道標として論の展開を補助するものをいう。】

4. 実践の教育的効果

本小論文は教育実践報告であり、pretest (事前試験) や posttest (事後試験) などを使って生徒の成績データ収集をし、比較分析するという形はとっていない。そこで、筆者がコズモサイエンス科で求められた困難な課題を通して開発してきたような指導法や評価法のシステムの教育的効果を示唆する資料として、極めて限られた方法ではあるが、卒業生のコメント、アンケートの調査の数値の一端と生徒のコメントを紹介したい。

4.1 卒業生のコメント

(1) 大学では経験していないが、高校の英語の授業ではルーブリックがあったので、自分に何ができていて、また何が足りなくて、ということがわかる評価だったので、自分の学習の振り返りに役に立った。

(2) 大学での英語の勉強が、とても簡単に感じる。

(3) 大学(教育学部)でテストづくりを学んだ時、高校の時に受けていたテスト(初見の問題で、空欄や下線の仕掛けが少ない)は理想のテストだったとわかった。英語のどういう力を測定しようとしているのかがわかるテストだったと後になって思った。他校出身者は、下線や空欄などがたくさん作られた問題しか解いたことがないと言っていた。

(4) 初見の英語を読むのに戸惑いが無い。卒論を書いているが、英語の文献を他校出身の生徒の何倍も速く読める。

(5) 自分はコズモサイエンス科の中では“できなかった”と思うが、大学(理系)での英語の授業では、ネイティブスピーカーの先生と最も頻繁に話す学生である。不思議なことに、英文科の友達に英語を教えることもある。

(6) 高3のとき、いい加減に受験英語をやってほしいと思ったが、センター試験も大学(国立)の二次試験も楽勝だった。普段無意識にたくさん読まされ、書かされていたおかげだと思う。

- (7) 最初は英語が嫌いだったが、今は困っている外国人がいたら助けたくなるぐらいの気持ちに変わった。
- (8) 先生には一生使える英語をプレゼントしてもらったと思っている。
- (9) おかげで英語が好きになり、将来も英語を使っていきたいと思う。
- (10) 中学とはレベルの違うハイレベルの英語が学べて、コズモサイエンス科に入ってよかったと思った。

4.2 生徒の満足度の経年比較

コズモサイエンス科は特殊な学科として理数科目も含めて8つの学校設定科目をもつが、学科運営委員会は毎年「生徒アンケート」を実施し、各授業に対する生徒の「満足度」について経年比較をしている。ここでの対象は5期生～11期生であり、母集団は各年度80人である。回答方法は5段階のリカートスケールによる(1全く思わない、2思わない、3普通、4思う、5大いに思う)。表1は、「総英」に対する「満足度」として4か5で答えた総数の合計をパーセンテージ(%)で示したものである。「CC」についてはコメントのみ掲載する。

表1 コズモサイエンス科5期生から11期生までの経年比較

Q. あなたは「総合英語」の授業に満足していますか。							
	5期生	6期生	7期生	8期生	9期生	10期生	11期生
1年次	*	*	45%	30%	84%	62%	40%
2年次	*	44%	28%	23%	57%	39%	*
3年次	42%	61%	27%	16%	58%	*	*

学科主任には、アンケートを取るたびに、筆者が担当した学年(6期、9期)の満足度がいつも高いと言われてきた。この学科で学ぶことに対する、生徒の総括的コメントの中には、「英語に対する取り組みが充実している」とあった。一方「総合コミュニケーション」については、「学習することで多くの人とコミュニケーションが取れる」、「英語が使えるようになった」、「コズモならではだと思ふ」、「英語しか話さない環境でエッセイをたくさん書いた」などが代表的なものだった。

表にあるような、9期生1年次の圧倒的な数値の高さは、英語をどんどん吸収して楽しんでいる生徒の姿が浮かぶ一方、2年次での数値の下降は、英語を使う楽しみばかりでなく、“特訓”されている“苦しみ”も反映されていると思われる。3年次になっては、目に見える受験対策を講じてない中ではあるが、英語の運用能力に一定の自信を持っていることを感じていると解釈できる。

5. おわりに

McTighe & Wiggins (2005) が示すように、coverage を重視すれば、平面的な数直線上をページ番号が増えるように、知識の集積を進めていく一次元的手法とな

る (Ideas)。一方、あるテーマを膨らませ、その周辺の関連素材を提供して、「無意識の反芻的学習」の提供を目指せば、Young & Wilson (2000) が教えるように、学びに幅と奥行きが生まれ二次元的になる (Connections)。また、仮に、高さという次元が「応用的な技能」、つまり「21 世紀をしっかりと生きていける人材」の育成につながるような、学校の外でも通用する英語力育成であると捉えれば、三次元的になり、学びがなお一層立体化する。そして学校を飛び出していけば、四次元的になる (Extensions)。

生徒の断片的な知力に「繋がり」を涵養する授業経営は、教師が教科書の内容を細かく吟味することは当然として、課の数や課毎の繋がりを精査したり、内容的な過不足を補ったりという、“教科書で”そのまま教えることを超えた教材研究、つまり“何を、どう”というデザインが必要となり、時間がかかり、労力も増える。

しかし、教科指導を立体的に捉えると、どういう相手 (audience) に英語で伝えるのかも視野に入れた「道具としての英語」が見え、様々な活動の可能性が見えてくる。だが、そうなったとき、活動と評価を一体化させてデザインしなければ、“なんとなく”活動を取り入れて“なんとなく”評価して終わってしまう。ペーパーテスト中心の到達度測定手段しかもたない場合、生徒のパフォーマンス評価は、せいぜい教員の経験値による“目測”によって A・B・C (上・中・下) 等に落ち着くのが関の山ではないだろうか。UbD や ICE に基づく授業経営をしたならば、やはりそれに即した生徒のパフォーマンスの絶対評価の枠組みも考案しなければならない。ペーパーテスト以外の多くのパフォーマンス評価材料が多く存在する英語科授業経営では、自信をもって、胸を張って「英語科の評価方法は他教科とは異質になります」と校内で宣言してもいいのではないだろうか。もちろん、生徒たちは最終的には受験生として一点刻みで凌ぎを削る世界も経験しなければならないが、学生時代に「何ができて、何ができていない」、「やがてこれができたら最高のグループの一人になる (One of the bestの仲間入りができればいい)」、そういう己を知る評価方法も大切である。

グローバル人材育成に向かう英語教育を実現するには、様々な言語活動を生徒にさせること、評価の多様性を模索すること、そして生徒たちに “Think outside the box” (規制概念にとらわれない発想をすること) を促すことが不可欠である。生徒たちにこれを迫る以上、私たち教える側も既成の枠から時に出て、立体的に授業経営を見る勇気と信念が必要ではないだろうか。

教師 (評価者) から示された基準と規準に基づいて自分の能力を査定、評価されるということは、生徒たちにとっては、自らをある一定の客観的な基準と規準に照らして精査するという訓練を積むということに他ならない。このような訓練を積み重ねていくことによって、生徒たちは、理想とすべき自分の姿を自律的に形成し、その構築に向けた基準と規準を自ら設定して、より高い基準への到達に向けて自ら主体的、継続的に成長を遂げていくことになるのではないだろうか。指導と評価を一体化する方法としてのルーブリック評価の実践を今後も積み重ねながら、生徒たちのこのような成長の過程を何らかの形で客観的に検証する方法はないものだろうかと考えている。今後、その検証の方法を含め、一層ルーブリック評価について深

く研究していきたいと考えている。さらには、**Can-Do Statements**（英語を使って何ができるようになるのかという視点での項目提示）についても、シラバスデザインと組み合わせて研究していきたいと考えている。

引用文献

- Lab Safety Supply Inc. (2009). Ecology Science Reading Comprehension Cards. Gr.3+
- Macmillan Education. (2002). *English dictionary for advanced learners of American English*. Oxford: Macmillan.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design expanded* (2nd ed.). VA: ASCD.
- Young, S. F., & Wilson, R. J. (2000). *Assessment and learning the ICE approach*. Winnipeg, MB: Portage Press.
- 池田 央 (1992) 『テストの科学：試験にかかわるすべての人に』 東京：日本文化科学社
- NHK (2009) 「ダーウィンが来た：負けるが勝ち！テングザル」 (2013 年 6 月 4 日アクセス：<http://cgi2.nhk.or.jp/darwin/broadcasting/detail.cgi?sp=p159>)
- 静 哲人 (2002) 『英語テスト作成の達人マニュアル』 東京：大修館書店
- 文部科学省「高等学校学習指導要領新旧対照表」 (2015 年 9 月 30 日アクセス：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou2.pdf)

「総合英語」とは

- 1 多くの学校では、英語Ⅰ、英語Ⅱと称されますが、開成高校コズモサイエンス科では、学校設定科目「総合英語」という名称です。【3年間】
- 2 「総合英語」は言語学習の四領域「聞く」「読む」「書く」「話す」を意識し、英語を文字通り総合的に学習します。【四領域】
- 3 英語文法の学習とコミュニケーション活動とを切り離さず、「文法でコミュニケーションする」ことを目指します。【知識の活用】
- 4 授業はできるだけ英語で行います。【英語で英語を理解する】

<概観>

- 1 各 Lesson を Unit として捉え、テーマに基づいて内容を膨らませる中で、読む量を増やし、深く考え、さらに自分の考えをしっかりと構築します。【聞く→内容把握→考えなら書く→概要をまとめる／発展的に読む→内容把握する→考える→深く読む→考える→書く】
- 2 各 Unit の強調点が変わりますから、それに合わせて学習のポイントをしっかりと把握してください。(Unit ごとに syllabus が配られます。また、それに基づいた学習到達目標(基準, standard)と評価細目(規準)が Rubric として配られます。【「何ができるようになるのか」「できるようにするために、何をすべきなのか」を考える】)
- 3 英語を聞いて正しく理解し、自分の話す英語が相手に理解されるために、「発音」に注力する必要があります。英語文字と音との関係をしっかりと学びます。教科書や指定した英文の音読テストを実施します。【カタカナ英語が残っている人は、はやく卒業してください。】
- 4 英語の勉強としてしてはいけないこと
予習としてノートに英文を書き写し、丁寧な日本語訳をし、そこで英語の学習を完了させること。(Unit の終了時に確認のために個人々人でするのは構いませんが、和訳をすることが授業の目的ではありません。Unit や授業によって進め方が違うので、最初に和訳を完成させないこと。)
- 5 英語の学習として毎日しなければならないこと(復習)
 - ・出された課題(assignment)をこなし、提出すること
 - ・その日に扱った英文を20回音読すること→言った英文が正しく書けるか確認
 - ・その日に扱った英単語について
 - ①見て意味が分かる
 - ②日本語の意味を見て、英語で即言える
 - ③英語で即言えて正しい綴りで書ける
 - ④品詞が分かる

■Standards/Expectations

Lesson 1: Imagine the world of *Imagine*この lesson を終了すると

- ①語彙を理解できる: imagine, bear-bore-born, experience, flash, atomic, bomb, in an instant, possibility, hate, difference, nationality, religion, note, square, girlfriend, granddaughter, circle, gradually, being, feel like doing, unfortunately, message, peaceful, share, reality, someday, power, sincere – sincerely, against one's wishes, action、他派生語
 - 以上の語彙を使って、英語を書いたり話したりできる。
 - ②以下の文法項目が理解できる:
 - (1) 1~4 文型が理解できる: SV, SVC, SVO, SVOO, SVOC
 - (2) 文法用語: 品詞／主語、述語動詞、目的語、補語、前置詞、および各語の文中の働き、句と節
 - (3) 時制と動詞の活用
 - (4) 不定詞と動名詞
 - ③黙読、音読をする時に chunk を作ることができる。
 - ④音読する時に、抑揚、強弱を意識することができる。
 - ⑤一定の時間内に一定の英語を音読できる。
 - ⑥発音記号を理解し、記号に則って正確な発音ができる。
 - ⑦Imagine の歌詞が理解できる(言える)、覚えて歌うことができる。
 - Imagine の歌詞を文法的にも分析できる。
 - ⑧戦争・平和について書かれた詩を読み、理解できる。
 - 意味、情景が理解できる。
 - 気持ちを込めて音読できる。
 - 詩を読んだ感想を英語で書くことができる。
 - ⑨John Lennon に originality 溢れる手紙を英語で書くことができる。
- ※ 音読テストを実施します。
 ※ 最終目標は、英語で聞いて、そのまま分かる。英語で読んで、そのまま分かる。
 ※ 暗記は大切。でも、「意味のある暗記」をお願いします。
 ※ 授業の“進度”は“深度”で測ります。(「○○ページ進んだ」は意味がない。)
 ※ 選択肢から答えを選ぶ、空所()に答えを入れるという問題形式に凌駕されないこと。正・誤という二択に支配されないこと。

Rubric for Comprehensive English: Writing (1 年次 総英 2012)
(Environmental Science I: Deforestation, Desertification, Ozone layer destruction, Acid rain) Rubric ①

資料 3

	5	4	3	2	1-0
1.内容 & 構成	選んだ題材の内容を十分理解し、定義、問題点、解決策がそれぞれ独立したパラグラフで書かれている。書くべきことが書き尽くされている。		選んだ題材について、概ね定義、問題点、解決策について展開しようとしているが、書くべきことを書いていない。パラグラフが構成されていない。		選んだ題材について、語数のみを意識して紙面を埋めており、書くべきことが書かれていない。(科学的データ、政治経済に多くの語数を費やしている。)
2. 展開&流れ	パラグラフが必要に応じて構成され、展開がスムーズである。		パラグラフが固まりとして大きすぎ、情報としてまとまっていないか、バランスを欠いている。書きやすいことは必要・不要も含めて多くを述べているが、書くべきことが書かれていない。		パラグラフが構成されず、「買い物リスト」のような、箇条書きあるいは箇条書きに近い文の並べ方になっている。
3.英語作法 文構造	英語の語順に厳格に従っている。主語や目的語(名詞・代名詞)の一貫性が図られている。主語と動詞一致している。		日本語の語順・発想のまま文が構成されている。そのため、主語や目的語(名詞・代名詞)の一貫性が図られていない。主語と動詞が概ね一致している。		日本語の語順・発想のまま文が構成されており、SVOの構築が著しく弱い。主語と動詞の一致に乏しい。
4.英語作法 語彙	題材に相応しい語彙を適切に、かつ自然に文中で使っている。必要に応じて語彙の定義や説明が含まれ、読み手に違和感を与えない。		題材に相応しい語彙を使おうとしているが、語彙の一人歩きが見られたり、また同じことを言い回しを変えて冗長的に述べて、内容の進展を支えていない。		題材に相応しい語彙が使われているが、語彙の意味を理解せず、読み手を意識した丁寧な語彙使用になっていない。「語彙の力」だけに頼っている。
5.英語作法 代名詞・接続詞	代名詞、接続詞を適切に使って、読みやすく理解しやすい英文を書いている。		代名詞、接続詞を使おうと努力しているが、一貫性に欠ける。		代名詞、接続詞が意識して使われておらず、文章が冗長である。そのため、前後関係やつながりが分かりにくい。
	3		2		0
6.英語作法 綴りの正確さ・文字の丁寧さ	必要不可欠な語の綴りが正確である。丁寧である。		必要不可欠な語の綴りがやや不正確である。やや丁寧さに欠ける。		必要不可欠な語彙の綴りが著しく不正確である。丁寧でない。

Word Count: ___ (2 points) 全 30 点

Rubric for Story Telling (A Lesson from the Blind Men and the Elephant) (1 年次 CCI 2012)

資料 4

	3	2	1
準備 Preparation	発表者はプレゼンに完全に備えている(自信、伝達、声量、発声、語の発音)。The presenter has <i>perfectly</i> prepared for the presentation: confidence, delivery, volume of voice, tone of voice, intonation, <i>word pronunciation</i> .	発表者は十分にプレゼンに備えている。だが、未だ発音に改善が必要である。The presenter has <i>sufficiently</i> prepared for the preparation; however, he or she still has some problems in pronunciation.	発表者はプレゼンに備えていない。発音だけでなく、発表全体に問題が残る。The presenter has not prepared for the presentation. He or she still has quite a few problems not only in word pronunciation but also in the entire delivery of the story.
Delivery 1 (Clarity) 伝達 (明瞭さ)	発表者は落ち着いた態度で話す(速くなく、遅すぎず、語句をチャンクにして)。The presenter talks in a relaxed manner (not fast; not too slow; with clear word chunking), which helps listeners follow the presentation.	発表者はやや落ち着きを欠いた様子である(少し速め、また時に速すぎる、語句をチャンクにしてはいるが)。The presenter talks in a less relaxed manner (a little fast, or sometimes too fast; with appropriate word chunking), mumbling some words.	発表者は落ち着きを欠いている(速すぎたり、単調だったり、不適切な語句のチャンクをしている)。The presenter talks in a least relaxed manner (too fast; monotonous; inappropriate word chunking).
Delivery 2 (Content words) 伝達 (重要語)	内容を伝える重要語がはっきりと伝達されている。Content words used in the initial essay are delivered clearly.	内容を伝える重要語がはっきりと伝達されておらず、このことが聞き手の物語の理解を妨げている。Content words used in the initial essay are not effectively delivered, which hinders listeners from following the presentation.	内容を伝える重要語が全く効果的な伝達に至らず、このことが聞き手の物語の理解を妨げている。Content words used in the initial essay are not at all effectively delivered, which totally hinders listeners from following the presentation.
Delivery 3 (Willingness) 伝達 (積極性)	発表者は物語を聞き手に伝えることを存分に楽しんでおり、声の調子にそれが現れている。The presenter thoroughly enjoys telling his or her story to the audience, which is presented in his or her tone of voice.	発表者は物語の伝達を心地よく行うが、それが声の調子には現れていない。The presenter seems to be comfortable telling his or her story to the audience, which is, however, not much projected in his or her voice.	発表者は物語の伝達を楽しんでいない。それが声の調子に現れている。The presenter does not enjoy telling his or her story to the audience, which is projected in his or her voice.
Delivery 4 (Drama) 伝達 (劇的表現)	発表者は物語を躊躇せず劇的に表現している。The presenter is not hesitant to deliver his or her story dramatically.	発表者は劇的に物語を表現するのにやや躊躇がある。The presenter is a little hesitant to deliver his or her story dramatically.	発表者は劇的に物語を表現するのに非常に躊躇がある。The presenter is very much hesitant to deliver his or her story dramatically.

Total: _____ / Worth 15 points

Rubric for “Three Blind Men and the Elephant” Group Performance (1年次 CCI 2012)

Rubric ③ 資料5

	5	4	3
Delivery (Clear Speech/Pronunciation)	Acceptable English Pronunciation, No-Katakana English: Listeners can clearly understand what is going on in the story without looking at the story. (No Katakana English)	Less than three unclear/mumbled words in the entire group that hinder listeners from understanding the story. Other than those, listeners can understand what is going on in the story. (Some Katakana English)	More than three unclear/mumbled or misinterpreted words that hinder listeners from understanding the story. Listeners have to guess the unclear/mumbled words to understand the story. (A lot of Katakana English)
Natural Flow, Clear Chunks, Intonation	Words are clustered naturally, which helps listeners to grasp the meaning of each chunk. Also, chunks help presenters project appropriate intonation and emotion that are necessary for telling the story. Presentation is “colorful” and vivid.	Words are clustered almost naturally; however, there are some unnatural word clusters, which hinders listeners from enjoying the story. Presentation is not “colorful” enough.	Overall, words are not clustered naturally, which totally hinders listener from understanding the story. Presentation is monotonous.
Flow / Transition	The flow/transition is thoroughly natural: Each group member engages in his or her role. There is (almost) no awkward pause between changes of characters.	The flow/transition is not always natural, resulting from insufficient engagement in each role. There are some awkward pauses between changes of characters.	The flow/transition is not natural at all. There are quite a few awkward pauses between changes of characters.
	3		
Bonus	Perfect group cooperation, including making up for those who are absent. Great gestures, & acting. The best performer(s), if any:		

[Is the overall presentation appropriate for teaching the underlying moral of this story to listeners? Agree 5 4 3 2 1 Disagree]
 Total /15 (+)

Class _____ Group Members: Storekeeper: _____ Narrator: _____ 1st Blind Man: _____
2nd Blind Man: _____ Third Blind _____

Rubric for Interpreting and Expressing the Moral/Lesson from “The Blind Men and the Elephant” (1年次 CCI 2012)

Rubric ④ 資料6

	3	2	1
Interpretation of the story	The writer thoroughly understands the lesson/moral from the initial story, which is clearly expressed in his or her writing.	The writer mostly understands the lesson/moral from the initial story; however, it is not clearly expressed in his or her writing.	The writer does not understand the story, nor does he or she express the lesson/moral from the initial story in his or her writing.
Overall Organization	The writer clearly develops an introduction, body, and conclusion, and each part has a distinct paragraph.	The writer tries to develop paragraphs; however, each paragraph does not clearly stand alone, containing mixed information.	The writer crafts sentences randomly, which look like a shopping list.
Paragraph Organization	Each paragraph has a definite topic sentence and supporting sentences.	Each paragraph has a topic sentence; however, supporting sentences do not contain enough information.	Paragraphs do not have clear topic sentences.
Use of appropriate adjectives	Each chosen place is described with appropriate descriptive adjectives.	Each chosen place is not always described with appropriate descriptive adjectives.	Though the writer has chosen adjectives, they are unsuitable and/or redundant.
Creativity/Originality	The chosen places are distinctive enough for the writer to develop a comparison among them, which bears a connection between the initial story and three places.	Three places are chosen successfully; however, the writer is not successful in developing stories that correspond with the initial story.	The chosen places hold (almost) the same traits, which do not lead to a successful comparison among them.

Project-Based Learning (PBL)としての英語版製品広告作成 による実用英語の指導

山崎 秀樹
(北海道千歳高等学校)

Teaching Practical English through Creating Product Ads in English as
Project-based Learning

Abstract

This thesis is to report the results and effects obtained through the project-based learning implemented in Chitose-Burger Project in *Seikatsu Eigo*, Daily English class at Hokkaido Chitose Senior High School in 2014. This especially focuses on how the students utilize what they have learned in regular English classes for learning practical English, expressing effectively and practically in English through working actively and cooperatively, researching and discussing appropriate English expressions that are suitable for certain contexts. The goal of the project is to make effective advertisements and actual menus in English for the local restaurants so that the advertisements can lure international tourists to buy Chitose-burgers, which are locally made gourmet hamburgers with locally grown ingredients. To make such original advertisements, students researched actual advertisements displayed in tourist attractions and the media, authentic materials related to dietary education, Japanese and western diet, and local tourism and advertisements seen in news programs, movies, magazines, newspaper and websites. Through the classes given in the three months of this project, the students were observed on how they created the advertisements using English that they had learned, especially focusing on how the English expressions and phrases they used had been effectively modified so that the viewers, mainly tourists to Hokkaido from other countries, could understand and be attracted by the advertisements. Consequently, the improvement of the students' skills to create effective and viewer-friendly advertisements using appropriate English and the further

motivation and willingness for working together with peers to create such advertisements were observed through this project.

1 はじめに

1.1 背景と目的

北海道経済部観光局の『北海道観光入込客数調査報告書』によれば、平成26年度の訪日外国人来道者数は、前年度より33.7%増加し、154万1,300人となり、過去最高となった。しかし、国際観光客の増加にも関わらず、空港等の英語案内表示には、筆者が見ても首をかしげる英語表現があり、混乱や誤解、失笑を招いているのではないかと懸念する。そのような誤用は観光客の混乱を招くだけでなく、わが国の英語教育として不名誉である。本論文は、この状況を踏まえ、正確で効果的な英語を用いた広告作成を通して実用英語の習得を目指す「千歳バーガープロジェクト」の成果を報告する。また、本プロジェクト学習（Project-Based Learning, 以下PBL）の成果と課題点を精査し、後藤(2011)が提唱する、「地域発信英文ライティングプログラム」を、高等学校で実践可能な形にモデル化する方策を探る。

1.2 実践の概略とねらい

本プロジェクトは、平成26年度北海道千歳高等学校国際教養科3年生の専門科目「生活英語」（注1）の履修者38人を対象とし、平成26年10月1日から平成27年1月末日まで約3ヶ月間、25コマ（50分授業）で実践した。3～4名のグループに分かれ、市内12店の店舗やレストランの「千歳バーガー」（注2）を取材し、その商品の英語版メニューを作成することで国際観光客に向けたPRを支援する地域連携型プロジェクトである。アクティブラーニング（Active Learning、以下AL）の一形態であるPBLで、主体的に活動し、実用英語を体験的に学ぶ機会とした。以下に本プロジェクトのねらいを6点提示する。

学習者が：

- ① 実用的で「きちんと伝わる」英語について考えること
- ② ESP(English for Specific Purposes: 特定の目的のための英語)を学ぶこと
- ③ 問題解決型課題を通して思考力、表現力、判断力を習得すること
- ④ 地域発信型学習：北海道、特に千歳地域に関する情報発信をおこなうこと
- ⑤ 国際的視野で地域について考え、活動・発信する術を学ぶこと
- ⑥ 生徒・教員・地域の三者協同による学習の機会を活用すること

2 先行研究

本実践では、高校の先行研究の資料が少ないため、大学におけるPBLやALを高校教育に応用すべく、大きく分類して以下に示す先行研究を参考にした。

2.1 地域発信のための英語教育

本実践は、学習者が地域発信を英語で行うモデルとして、後藤(2011)が提唱する大学生を対象にした「地域発信英文ライティングプログラム」を参照しながら、

高校生を対象に実践することを目指している。また、中学から大学までの発信型英語教育の必要性を主張する鈴木（2000）や、「獲得・発信型」授業への転換を提唱する、樋口・並松（2003）の研究も併せて参考にした。斉藤（2007）は、日本について知るための日本語や日本史、日本文化を学ぶ重要性について述べおり、本実践でも学習者にはこのような知識・スキルの必要が痛感された。

2.2 広告と英語表現の研究

本プロジェクトは、ご当地グルメの「英語版メニュー」作成がゴールのため、英語広告作成のノウハウも必要である。日本語の発想で広告を作成しても、英語話者に理解されない恐れもあり、既習の語彙や表現だけではその商品の魅力を効果的に伝えきれない可能性もある。その打開策として、英語広告、特に「スキーマ」や「構文」について実例と共に報告した有光（2012）の研究をベースにした。同様のニーズから、広告の「表現計画」について述べた嶋村（2000）や、奥野（1997）による「広告の機能」についても授業で触れた。広告で使用される英語表現については、形容詞の頻度を英語広告コーパスを用いて研究した原田（2008）の研究を、誤用については鈴木（2011）の研究を実際の指導に役立てた。

2.3 タスク型・プロジェクト型授業の実践と学習者の心理面での効果

本実践のPBLのタスクに関しては、栄本(2012)の実践と、中村（2013）、石川・中村（2015）が報告している「産学連携プロジェクト型学習」や、「リアルなタスク」設定による問題解決型授業の実践を参考にした。

2.4 ALとPBLの効果と教室内の実践について

PBLを用いた本実践にあたって、杉山・辻（2014）のALの学習効果についての研究を、また、ALの推進に効果的なメソッドであるPBLに関しては中山（2013）の研究を、PBL、とりわけ評価方法については、三重大学高等教育創造開発センター（2007）の「PBL教育の6要件」をベースにした。

3 教育実践の実施方法

3.1 導入の概要

本校国際教養科の専門科目である「生活英語」の目的は「日常生活に役立つ英語の基礎的な知識を習得し、それを活用する能力を育てる」ことである。そこで、生活英語の年間テーマを「観光・食育・地域学習」とし、年間シラバスを作成した。4月から9月上旬までは、テレビ番組やCM映像、動画、新聞など国内外のメディアが日本をどのように報道しているかを知る機会とした。広告や標識などの英語の誤用などにも触れ、本プロジェクトの導入前段階とした。

後期（10月）より、それまで学んだことを協同を通してアウトプットにつなげる機会として、「千歳バーガープロジェクト」を開始した。前期9月までの既習事項を基に、表1のように計画を立てた。9月からの授業数は25回（1授業は50分）と限られているため、プロジェクト実施には家庭学習、課外活動や校外活動、生徒間・教員・地域企業との協同が必要なことを周知した。「すべきことリスト」と期日を提示し、効率の良いプロジェクトの管理を行った。

10月には、千歳バーガー協議会、地元企業や地元新聞社に来校いただき、本プロジェクトの開始を宣言する「Kick Off Meeting」を行った。また、最終日には加えてNHK取材班、新聞社、市役所の観光部門の担当者に来校いただき、「成果発表報告会（プレゼンテーション）」を行った。表1は、このプロジェクトのスケジュールを記載したものである。「計画表」となっているが、記載されている日時と内容は、計画ではなく、実際に実施した日時と内容である。

表1 千歳バーガープロジェクトのスケジュール（実施したもの）

H26年度 千歳高等学校国際教養科「生活英語」千歳バーガープロジェクト 計画表			
数	日時	曜日	指導・学習・作業内容
1	9月		食育とｽﾀｲﾙ 和食レシピ英語版作成
2			食育とｽﾀｲﾙ Washington Post 「日本の給食」
3			食育とｽﾀｲﾙ Fast food とSlow food運動
4			食育とｽﾀｲﾙ 映画 Supersize Me トレーラー
5			食育とｽﾀｲﾙ Jamie Oliver the 'Naked Chef'
6			食育とｽﾀｲﾙ Jamie Oliver TED
7			食育とｽﾀｲﾙ Jamie Oliver Food Revolution
8	10月27日	Mon.	千歳バーガープロジェクト事前指導・担当先決定・取材準備
	取材開始		11月9日までに取材を終える・「訪問時のマナー」参照
			取材アポイントメント
9	10月31日	Fri	CM・広告の英語「ハンバーガー」で使われる英語
			KICK OFF ミーティング（千歳バーガー協議会）・報道取材
10	11月7日	Fri.	海外広告の英語キャッチフレーズ “I'm loving it” など
11	11月10日	Mon.	英語のメニューの例を見る 量、価格、税表示、アレルギー
12	11月14日	Fri.	セールスや広告の表現を学ぼう。
13	11月17日	Mon.	日本の観光ガイドブックにみる メニューやチラシ広告表現
14	11月21日	Fri.	キャッチフレーズを考える～取材結果をもとに 宣伝文句
15	12月1日	Mon.	地図、道案内、住所、電話番号、ウェブページの表示
16	12月5日	Fri.	外国人観光客が惹かれるポイント 観光客の声を聞く
17	12月8日	Mon.	中間報告・英語によるプレゼンテーション
18	12月12日	Fri.	製作作業
19	12月15日	Mon.	製作作業
20	12月19日	Fri.	キャッチフレーズ・説明の英語・レイアウト・店情報作成
21	冬休み	Mon.	製作作業 冬休みに作業を進めてください
			各店舗様からの最終フィードバック
22	1月19日	Mon.	製作発表会準備 店舗様と完成品について最終調整
23	1月23日	Fri.	製作発表会準備
24	1月26日	Mon.	最終報告会・成果発表会 NHK取材・テレビ放映28日
25	1月30日	Fri.	まとめ・感想を共有・アンケート・事後指導

3.2 プロジェクトの学習内容

3.2.1 グループ分け

事前学習は、クラス全員を対象に、ビデオ・新聞記事等の視聴やALTによる指導、そして、英語版メニュー作成の実動となるグループ活動を行った。グループ分けについては、38名を広告作成の店舗数の12店舗で割り振ると、3名のグループと4名のグループができる。1グループの人数が少ないため、取材に行きやすく、プレゼンテーションソフト等による広告の作成など、役割分担も過不足なく全員が担うことになる。4名のグループにはCMビデオ映像とメニューをA3用紙1枚にまとめた、パンフレット作成も担当してもらうこととした。

3.2.2 食に関する教材（英語を読むこと・書くこと）

本プロジェクトは最終的に英語版メニューの作成を行うのがゴールであるが、地域

の観光の特長や、食と食育、広告などのPRの方法について、ドキュメンタリー映像、新聞記事等、複数のメディア媒体を活用するオーセンティックな教材から生徒がアイデアを得て、製作のイメージがしやすくなるようにした。

まず、輸入食品の包装から、栄養表示や原材料、連絡先などの情報から語彙リストを作るなどインプット活動を通して食品表示の仕方を学んだ。次に、日本の学校の給食制度を詳細にレポートした、Washington Post の ”On Japan’s school lunch menu: A healthy meal, made from scratch” (January 26, 2013) を読ませた。これにより海外の記者の視点から健康的な給食や食習慣を学んだ。さらに、アウトプット活動として、和食の名前が書かれたカードをひとり一枚引かせ、そのレシピを英語で作成するタスクを課した。これにより、生徒はレシピの書き方や食材、調理法、分量の表現等を英語で学ぶことができ、英語版メニュー作成の基礎になると考えた。作成された英語版メニューをみると、このタスクが表現活動に役立っていることがわかった。例えば、調理法を表現する英語では、ハンバーガーが「焼かれる」時は **grilled** を使用し、単に「焼く」を **bake** や **burn** などを使用しないこと、アレルギー表記など、原材料に関する語いや、加算・不可算かの区別などを注意するようになったことなどである。

3.2.3 映像・ドキュメンタリーの視聴と議論（聞くこと・話すこと）

食育に関しては、英語教科書『Genius』に収録されている、Jamie Oliver についての文章を読んだ後、米国ABC放送製作の Jamie Oliver's Food Revolution と、TED Prize 授賞講演の「子ども達に食の教育を」を英語で視聴した。Jamie Oliver は「セレブリティ・シェフ」として知られ、食と健康に関してのドキュメンタリーで米国の学校給食の質の低下やファストフードの製造過程を批判している。視聴後ALTと日本人英語教員と生徒が「健康で安全な食のためには何が必要か」を議論し、内容を共有した結果、生徒はそれを可能にするのが「地産地消」（地元で生産された食材を地元で消費する）だと発言した。この「地産地消」と言うアイデアが「千歳バーガープロジェクト」をはじめのきっかけとなり、情報の受け手に訴える長所となった。

3.2.4 地域について知る

この「地産地消」に対する生徒の反応は、「地元を知らない」であった。これは、北海道ニセコのアウトドア観光のリーダーとして活躍するロスフィンドレー氏への取材を考察した山口（2008）で述べられているように、ありのままの地元の姿が地元民以外にとっては魅力的だということに、地元民は気づきにくいという指摘が当てはまる。実際、生徒は千歳バーガーの取材を通して、地元の支笏湖の美しさや水質の良さ、農産物の豊かさに気づいた。鈴木（2000）や遠藤（2008）が提唱するように、自分の地域についての発信には、まず発信する内容についての理解が下地として必要であり、それを可能にするのがPBLだと考えた。

3.2.5 英語の誤用を回避する方策

ALTには、ハンバーガーに関して使われる表現をまとめて説明してもらった。これらは生活英語の範囲であり、英語の教科書ではあまり触れられない。Bun, sauce, lettuce, burger, patty, grill, gourmet 等、カタカナで表記される語は、英語として

実際に使う経験が普段ないためか、つづりを間違えやすい語であり、生徒の英語メニュー作成の初期段階で、これらの語の表現ミスが目立った。

英語の誤用については、**Engrish.com** というウェブサイトの事例や、筆者が実際に町で見かけた英語の誤用を紹介したが、生徒はそれがなぜ誤用なのか気づかないことが多かった。そこで、海外の製品やタトゥー等に使用される日本語の誤用を紹介したところ、日本語ネイティブであればすぐに気づく間違いに失笑した。このことで、ネイティブではない言語使用者の犯す誤りがネイティブにとってはどのように感じられているかを生徒は実感することができた。また、生徒は、非英語ネイティブとして英語広告を作成する場合は、表記に違和感を感じる部分がないか確認してもらう必要があることに気づいた。非日本語ネイティブの日本語の誤用を教材として用いることが、生徒たちに正確な英語を使用を動機付ける効果的な方法だと言うことがわかった。

3.2.6 広告媒体について

メニューやチラシ等の広告媒体は、個人経営のレストラン等では自作が多い。今回は、既存の日本語版メニューを英語に直すのではなく、店舗の方の話を伺い、独自の広告を作成することにした。参考のため既存の広告のキャッチフレーズやロゴ、配色を見せるなどし、製品の特長を捉え、短い言葉で印象付けるキャッチフレーズを必ず盛り込むよう指導した。

本実践では、基礎的な広告について理解してもらうために、**Young (1963)** の「広告の機能」**奥野 (1997, p.155)** と**嶋村 (2000, p.99-100)** の「表現計画」の2点を生徒に咀嚼して説明し、千歳バーガーの英語メニューが、店舗と外国人観光客を取り持つ重要な役割を担うことを強調した。

牛田 (2011) は、ご当地グルメのPR研究で、広告主にとって取材と広告作成の効果は大きく、差別化された商品について、企業ではなく「市民が」効果的に情報発信することが大切だと指摘している。店舗や千歳バーガー協議会が、生徒の取材に対して大変丁寧に対応してくれたために、生徒が作成した広告は、どれも各店舗ごとのバーガーの特徴を良くとらえて表現していた。市民が効果的に情報発信するためには、企業の積極的な協力が欠かせないことを痛感させられた。学校がPBLとしてこのような情報発信を行い、それを地域のための活動として真に効果的なものにするためには、生徒たちが企業から最大限の情報提供を得られるよう、場合によっては教員が企業と生徒たちとの間に入ってその為の労を取らなければならないことがあることを学んだ。

4. 英語版メニュー作成とその考察と評価

4.1 英語版メニュー作成の手順

取材した内容を基にした英語版メニューは次の手順で作成された。

- ① 取材内容（バーガーの特長・店舗・店長の意図など）の精査・精選
- ② 広告の表現計画（商品特徴、物語、店舗、キャッチフレーズ）
- ③ Assistant Language Teacher (ALT)による英語表現の正確さのチェック

- ④ デザイン、配色、レイアウトの決定
- ⑤ プレゼンテーションソフト等で作成
- ⑥ チェックリスト用いたグループ内・店舗責任者チェック
- ⑦ 成果発表報告会（プレゼンテーション）
- ⑧ 完成作品の印刷・発行・納入・提出と担当教員による評価

4.2 英語版メニュー作成で生徒が身につける実用英語

英語版メニュー作成で生徒が習得する英語は大きく3種類ある（表2）。1つ目は「商品情報」で、ハンバーガーや原料、商品や店舗の特徴などを描写する英語である。2つ目は、「PR用の表現」で、その商品の利点を挙げ、購買意欲がわくように表現を工夫することである。商品開発者の裏話、観光名所や名物を盛り込んだ作品もあった。3つ目は「価格・数量・アクセス情報」である。これらの英語の確認には、教員・ALTと生徒との協同作業が必要になる。ALTには広告中のつづりや語法、文法や文化的要素が、観光客に自然に伝わり、購買意欲がわく表現かどうかを確認してもらった。

表2 英語版メニュー作成により生徒が身につける英語の種類

1.商品情報	2. PR用の表現等	3. 価格・数量・アクセス情報
ハンバーガーに関する語彙	効果的なキャッチフレーズ	価格表記(税込)
原材料の説明	購買意欲につながる表現	数量(限定)
アレルギー表示	利点の強調・説得の英語	店舗所在地表記・連絡先
商品の特徴描写	商品開発の物語	WEBページアドレス表示
販売店の描写	地域の観光情報の英語	広告作成人情報

4.3 英語版メニュー校正時の誤用分析

英語版メニューの校正時に見られた英語の誤用分析をすると、表3のようなパターンが目立った。カタカナで表記のハンバーガー関連語が多いが、安易な綴りのミスもある。英語圏でよく目にする生活語のつづりができていないということは、カタカナで表記される英語語源の語を確認するチェック機能が働いていないことである。このような怠慢が冒頭で述べたような、誤解されたり、失笑を買う原因であることは想像に難くない。「バーガー」のカタカナの音からはburgerをつづるのは難しいかもしれない。同様に、「バンズ」、「ソース」、「ケチャップ」も同様に、カタカナ英語として日本語に定着しているものほど、「わかっている」、「辞書でチェックしなくても大丈夫」と考えた結果、間違ったつづりを許してしまう傾向が見られた。なじみのあるカタカナ語ほど入念に注意するよう指導することが重要だという教訓を得た。

meatを複数形にするのは通常なく、eggは殻が割れる前は可算名詞として複数形が可能だが、卵の中身は不可算名詞である。

表3 主な誤用と正しい表記

誤	正
barger	burger
bans	buns
souce	sauce
retace	lettuce
kechap	ketchup
larva	lava
meats	meat
tangue	tongue
crushed egg	egg salad

メニュー中に、刻んだゆで卵のマヨネーズ和え“egg salad”を“crushed egg”と表現した生徒がいたが、Google 検索で出てくるのは、殻が壊れた卵か、孵化して出てくる鳥ばかりであり、国際観光客は crushed egg から egg salad をイメージすることは難しいのではないかと考えた。通常 crush するのはナッツや氷など固形のものだと思われる。

これらの語は、生活単語として覚えておくのが一番であろう。生活単語を増やして行くことこそ、実用英語の基礎だからである。しかし、それ以上に、いま触れた、語の混同や語が持つイメージとの相違と言ったような問題をなるべく回避できるように、和英辞典とインターネットの検索エンジンが持っている画像検索機能などをうまく組み合わせて、自分の身の回りに出てくる単語をなるべく生活に英語に直せる技術を教えていくことも重要だと実感した。

4.4 日本や地域独自の食文化や商習慣などの表記

生徒は、日本語的な発想や日本的な食生活や商習慣に関わる表現を英語で説明するのが難しいと感じたようだ。例えば、「一日限定〇食」のような表現がそれである(表4)。

表4 生徒が英語に直しにくい語句・表現

一日～食限定の表現	larva laburger
当店オリジナル	天井風バーガー
支笏湖の水透明度	牛タンの表記
ヒメマスの説明	主語の省略
和牛の誤訳	文詞から始まる文(省略)
デミグラス	イタリア語の使用
ハスカップ	

販売者大量生産できず、限定商品となるため、このような表現が必要となる。また、「ヒメマス」(アイヌ語でチップ)、「ハスカップ」(クロミノウグイスカグラという青いベリーの種類)、「牛タン」等、国外で一般的でない食品名や原材料の英語表記は、訳語はあるが、英語にすると余計に想像し難くなる。それも踏まえた上で説明は明確かつわかりやすくするよう指導したい。

4.5 PC を用いた英語版メニューの作成

英語版メニューの作成にプレゼンテーションソフト等を使用したのは、生徒がこれに慣れており、画像や文字などのレイアウトも容易だからである。画像加工ソフトも使用して美しい写真に加工した。これらのソフトを使いこなせるなら、学生はスペルチェック機能といった基本的な機能が使え、これまで述べてきたつづりの問題なども回避できると見込んでいたが、実際、教師の指導なしでは学生は活用できなかった。これは、普段英文作成でワープロを使用していないためだと思われる。そのような機会をもっと増やす必要を痛感している。

配色デザインに関しては、市販のデザイン・配色アイディア帳を参照させた。この部分を専門的に教えることはできないため、今回は商業科の教員からデザインや配色について助言を受けた。やはり、教科横断的なスキルの向上と、教員間の協力が重要だと思われた。

4.6 評価基準

本実践の評価には、①授業内課題提出、②作品の提出完成度、③グループ内の役割分担による議論や決定内容、④ポートフォリオ評価、⑤取材レポート、⑥最終プレゼンテーションを用いて行った。

広告作成の事前学習段階では課題提出を課し、広告作成開始後は進捗状況をレポートさせる中間報告や、千歳バーガーの店舗取材の報告レポートを課して評価した。広告作成では、チェックリスト(表5)を事前配布した。これは事前に評価項目を知らせる「ガイドライン」であり、「最終評価ポイント」でもある。グループによる協同が必要な本プロジェクトでは、あらかじめ評価基準を明示する方が、ゴールが明確になり、生徒の心理的な負担も軽減され、モチベーションを維持できる。中山(2013)が指摘するとおり、「学生が自ら振り返ることができるように基準を明確に示すことや、到達度を評価するための方法を取り入れ」ることは本実践でも有効であった。

表5 実際に使用したチェックリスト

RUBRIC 英語版メニューに関するチェックポイントと評価表		千歳バーガープロジェクト	
	ポイント	チェック項目	不可・可・良・秀・優
視覚情報 レイアウト 表示 60	1 レイアウト	外国人のお客様の目に付くレイアウト(構成)になっているか テーブル上に置くか、ポスターとして使うかの配慮	1-3-5-7-10
	2 配置のバランスと 順番	キャッチフレーズ・写真・千歳バーガー・特徴の配置の工夫 顧客が知りたい情報を重要度に応じて配置している	1-3-5-7-10
	3 配布形式	A4サイズ【縦横ともに可】で両面を効果的に使用しているか ラミネート加工します	1-3-5-7-10
	4 視覚情報	吹出し、ワードアート、写真挿入、テキストボックス、イラストなどの効果的な使用、言葉以上に多くの情報を与えるイラスト等	1-3-5-7-10
	5 色使い	店舗のイメージに合う配色、目立つ色使いなどの工夫がある	1-3-5-7-10
	6 フォント・文字	フォント(字体)や文字の大きさが効果的か、読みやすいか	1-3-5-7-10
千歳 バーガー 情報表示 60	7 キャッチフレーズ	購入意欲をそそる英文キャッチフレーズが効果的である	1-3-5-7-10
	8 バーガーの写真	千歳バーガーの写真があり、一目でどのようなものかがわかる	1-3-5-7-10
	9 特徴の説明	その店舗の千歳バーガーの特徴がわかりやすく説明されている	1-3-5-7-10
	10 原材料表示	その千歳バーガーに何が使われているか(材料)の表示がある アレルギー情報表示・宗教上の配慮含む	1-3-5-7-10
	11 価格の表示	その千歳バーガー【セットなども含む】の価格(税込)の表示	1-3-5-7-10
	12 オーナーから	調理者やオーナーなどの千歳バーガーのこだわりの説明がある または指示・依頼された情報がふくまれている	1-3-5-7-10
詳細 情報 コラボ 表示 20	13 詳細・販売促進 SNS/WEBリンク	店のWEB・SNSや千歳バーガーの説明などへのリンクがあり、さらに詳しい情報が得られたり、SNSなどで顧客とのつながりを保つ工夫がある	1-3-5-7-10
	14 千歳高校国際教養科 とのコラボ表示	「店舗名×International Studies Course at Chitose High School(国際教養科)」の表示があり、店舗と本校教養科のコラボ作品とすることが明示されている	1-3-5-7-10
著作権 10	15 ロゴトレードマーク の使用	店舗名の正確さ、店舗のロゴやトレードマークなどが正しく効果的に使われているか	1-3-5
	16 著作権	使用する画像やイラスト、店舗や関係者の肖像などを含めて、著作権所有者に配慮されているか(無断使用がないか)	1-3-5
使用され る英語 50	17 正確さ 文法・語法	その状況や説明などに最もマッチした、誤解のない英語が使用されており、語法や文法のミスがない	1-3-5-7-10
	18 英文の理解しやすさ	英語のネイティブ話者でない人にとってもわかりやすいPlain Englishが使われており、情報として信頼できる簡潔さがある	1-3-5-7-10
	19 英語ネイティブス ピーカーチェック	ネイティブスピーカーにチェックをもらい、不自然な英語や、誤解を招く英語はないことを確認したか	1-3-5-7-10
	20 キャッチフレーズ	英語で簡潔で、わかりやすく、ユーモアのあるフレーズがある	1-3-5-7-10
	21 バーガー情報につ いて英語で精査	商品に関して、原材料名(アレルギー表示)、店舗情報、価格(税)、地域や店舗、料理のコンセプトを含め表現に問題はないか	1-3-5-7-10
合計		200点満点の合計÷2 = /100 で五段階評価します	/200

5. おわりに 実践結果からの考察

5.1 成果

生徒は取材を基にしたご当地グルメの英語版メニューの作成を通して、表記される原材料、数量、価格やアクセス情報など、シンプルかつ的確に伝えなければならない内容に関する英語には、必ずネイティブチェックを入れる重要性を学んだ。ネイティブの教員に何度も作成物を訂正されたことで、生徒は正しく伝わる表現を作成するにはこのプロセスが必要だと理解した。

千歳バーガー協議会をはじめ、地域の企業の方々から話を伺い、地域についてより理解を深めた。英語版メニュー作成を通して、情報の受け手である国際観光客に向けた地域の発信の方法を学んだ。世界の食育や食生活、観光や農業など世界的、社会的な話題にグローバルな視点で触れ、そこからローカルの視点で身近な事象について考え、行動できるようになった。

PBLの活動を通して、プロジェクト成功のためには、他の生徒や教員、地域の方々との協働でプロジェクトに取り組む利点に気づいた。また、成果有為の見えない課題に取り組み、自分たち自身で正解を導き出すことを学んだ。また、判断力や表現力が必要なタスクが多く、手間や時間もかかるが、期日までに作成し報告するなど、学校外の人々に対して責任ある行動を遂行できたと言う点で、大きく評価できる。

5.2 改善点と課題

後藤(2011)の提唱する「モデルとなるような地域発信英文ライティングプログラム」として、今回我々が試みたこのPBL活動を多くの高等学校でモデルとして実施するには、まだいろいろな問題がある。内容を精査し、より汎用的な指導法を確立する必要がある。企業との連携は綿密な連絡と打ち合わせが必要である。また、このようなプロジェクトは本校国際教養科の専門科目だからできた点もあり、これを高等学校の普通科のカリキュラムで実施するには、時数の制約や他クラスとの横並びの必要から難しいだろう。実施するならせいぜい英語キャッチフレーズを考えるくらいにとどまるのではないか。

こうした汎用化の障害となる要素はあるものの、どの高校のPBLにも適応できるような学びがあったことは確かだ。冒頭で指摘した一般広告・掲示物の誤記を避け、正しい英文を作成するために、英語ネイティブや日本人の英語教員など複数のチェックを入れてもらう習慣は、どこの高校でも、ALTを使って今から習慣づけることができる。広告やメニュー、チラシという媒体の作成は、実際の企業に出向いていなくても、生徒に地元のお店や企業を選ばせ、教室の中で完結する作業としていつからでも始めることができる。しかし、その作成過程を通して、「情報の受け手」の文化、習慣、言語(英語)を理解する必要があることや、こちらの日本的な発想をそのまま英語で表現すると意味が伝わりにくくする可能性があることを体験的に学ぶことができる。「コミュニケーション」の一形態としての広告作成として、このPBLのエッセンスを通常の英語授業に応用することは可能なのではないか。

5.3 事後生徒や地域の反応

事後の感想でプロジェクトをやり遂げた満足感を挙げた生徒は多い。いわば大人のビジネスとかかわり、企業も真摯に、助言者として、パートナーとして生徒にかかわってくれたこと、千歳バーガー協議会の方々や市役所の観光部門の方々、報道関係者から取組みを高く評価され、公に報道されたことがその満足感の源のようだ。教室にとどまらず、社会との接点を持って、自分たちが学んできたことが役立てられる機会は大きな動機付けになったようだ。実際、生徒が大学に進学した後、似たようなプロジェクトやフィールドワークの基礎ゼミなどで、この経験が生きていると話す。企業の方も、「産学協働」の機会は、自社の間接的なプロモーションの効果のみならず、地産地消やグリーンツーリズム、観光活性化と地域人材の育成に有効であり、現代の学校の実学的な取組みに驚きつつも大きな評価をいただいた。

注1 「生活英語」 文部科学省学習指導要領(1998) 第3章 専門教育に関する各教科 第13節によれば、「日常生活に役立つ英語の基礎的な知識を習得し、それを活用する能力を育てる。」ことを目的とし、以下の内容を指導する：

- (1) 掲示、説明書、簡単な手紙などの読解と作成
- (2) ワープロなどによる英文の文書作成
- (3) 情報通信ネットワークなどの活用
- (4) その他の日常生活に必要な英語の知識や技能

注2 ご当地グルメ「千歳バーガー」2014年より、キリンビール北海道工場レストランが開発した、ご当地グルメ ハンバーガー。鶏卵生産量北海道一の千歳にちなんで、「卵を使うこと」のみをルールとし、調理法やその他の食材は販売店舗の開発に任されている。現在14店舗で販売されており、企画やプロモーションなどの統括は株式会社もりもととキリンビール北海道工場が中心となって設立した「千歳バーガー協議会」が行っている。

注3 千歳バーガープロジェクトの授業計画などの詳細については公益財団法人国際文化フォーラム めやす Web に掲載している (2015年9月17日アクセス)

<http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/writer/yamazakihideki/post-74.php>

引用文献

- Engrish.com <http://www.english.com/> (2015年9月17日アクセス)
- Washington Post “On Japan’s school lunch menu: A healthy meal, made from scratch”, January 26, 2013
https://www.washingtonpost.com/world/on-japans-school-lunch-menu-a-healthy-meal-made-from-scratch/2013/01/26/5f31d208-63a2-11e2-85f5-a8a9228e55e7_story.html (2015年9月17日アクセス)
- 北海道庁経済部観光局 北海道観光入込客数の推移
<http://www.pref.hokkaido.lg.jp/kz/kkd/irikominosuii.htm> (2015年9月17日アクセス)
- 文部科学省学習指導要領(1998) 第3章 専門教育に関する各教科 第13節 英語 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320212.htm (2015年9月17日アクセス)
- 有光奈美 (2012) 「音韻からの連想を用いた英語広告表現への認知言語学的アプローチ」. 『東洋大学経営論集』, 79, 139-150.
- 石川晴子 & 中村その子 (2015) 「多摩大学の英語授業における産学連携プロジェクト型学習」. 『経営・情報研究：多摩大学研究紀要 (Tama University Journal of Management and Information Sciences)』, 19 (2), 165-172.
- 牛田泰正 (2011) 「B 級ご当地グルメ—その現状と今後の課題」. 『城西国際大学紀要』, 19 (6), 51-66.
- 栄本和子 (2012) 「英語力の不十分な学生へのタスク活動の効果: 英文記事, 雑誌広告の作成を通して」. 『日本リメディアル教育学会 リメディアル教育研究』, 7 (2), 276-285.
- 遠藤昌子 (2008) 「地域情報発信型の英語教育の可能性: 英語オーラルガイド授業の実践報告」. 『札幌大学女子短期大学部紀要』, 51, 5-38.
- 奥野貴司 (1997) 『広告表現バイブル』 東京: TBS ブリタニカ.
- 河合塾 (2011) 「大学のアクティブラーニング」. 『Kawaijuku Guideline』, 4 (5), 27-37.
- 後藤隆昭 (2011) 「大学英語教育における地域発信ライティング授業に関する研究: 現状と課題」. 『熊本大学社会文化研究』, 9, 185-198.
- 嶋村和恵・岸志津江・田中洋 (2000) 『現代広告論』 東京: 有斐閣アルマ
- 杉山成, & 辻義人(2014) 「アクティブラーニングの学習効果に関する検証-グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による」. 『小樽商科大学人文研究』, 127, 61-74.
- 鈴木孝夫 (2000) 「鈴木孝夫氏に聞く: 「発信型」 の英語教育とは」. (特集 これからの異文化理解教育) 『英語教育』, 49 (1), 8-10.
- 鈴木雅光 (2011) 「なぜ誤りを犯すのか」. 『dialogos』, 11, 73-87.
- 斎藤兆史 (2007) 「英語で日本を発信するために必要なこと (特集 英語で日本を発信しよう)- (異文化を伝える)」. 『英語教育』, 56 (3), 32-34.

- 中村その子 (2013) 「経営情報学部における英語授業内活動: 現場体験を伴ったよりリアルなタスクを求めて」. 『経営・情報研究 多摩大学研究紀要 (Tama University Journal of Management and Information Sciences)』, 17 (3), 113-126.
- 中山留美子 (2013) 「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫」. 『21 世紀教育フォーラム』, 8, 13-21.
- 原田慎一 (2008) 「英語広告を特徴付ける形容詞」. 『日本実用英語学会論叢』, 2008 (14), 31-39.
- 樋口忠彦, & 並松善秋. (2003) 「元気の出る英語授業のすすめ (12 終) 国際理解と日本文化紹介」. 『英語教育』, 51 (14), 50-52.
- 三重大学高等教育創造開発センター (2007) 『Problem-based Learning 実践マニュアル -事例シナリオを用いた PBL の実践』
- 山口一美 (2008) 「観光振興による地域活性化: リーダーによる地域資源の発見と活用」. 『文教大学国際学部紀要』, 19 (1), 101-117.
- 米山朝二他(2006) 『Genius English Course I Revised』 東京: 大修館書店.

はじめてルーブリック評価を経験した日本人大学生英語学習者の評価及びフィードバックに見るルーブリック評価実施上の留意点(1)

渋谷 奈緒美
(札幌大谷大学)

Some Issues in Using Rubrics in the Classroom: Assessment and Survey Results with Japanese College Learners of English with No Previous Experience with Rubric Assessment, Part 1

Naomi SHIBUYA
(Sapporo Otani University, Part-time Faculty)

Abstract

Some foreign language teachers regularly use interview tests to assess and evaluate post-secondary student performance in English. The lack of shared knowledge of the assessment measures and standards among students and their teachers is often problematic in assessing student language proficiency through interview tests. Fairness of assessment procedures is a matter of grave concern. Rubric assessment, when it recently came to the author's attention, seemed to solve the problem; thus it was decided that rubric assessment would be used on a trial basis in four EFL college classes of 50 freshmen, all non-English majors who had never been assessed with rubrics. This paper is the first part of a report on the survey results concerning classroom use of rubrics as an assessment tool. At the end of a 15-week semester, 26 freshmen were given a performance test using rubrics and 22 of them responded to a questionnaire survey on the test. Test data as well as responses were collected from the 26 students who are relatively higher in proficiency than the other 24. Both test data and survey results revealed some issues pertinent to those who plan to implement rubric assessment in the college classroom. They include (1) how frequent, instead of one-time, use of the self and peer reviews might raise student confidence in rubric assessment, as well as their ability to evaluate

their own performance and motivate themselves for higher goals; (2) how teachers should help students calibrate their self-assessment so it might approximate teacher assessment; and (3) how student performance should be recorded so that both students and their teachers might assess the recorded performance as objectively as possible without giving students too much stress, which works negatively against successful rubric assessment.

1 はじめに

筆者は英会話能力を図るために、筆記試験ではなくインタビュー形式の実技試験を実施している。インタビューのようなパフォーマンス試験を実施する際、試験内容を決め、その練習をしてどの程度できていたら何点という基準を事前に口頭で伝えてはいたが、その基準と点数の持つ意味が伝えた学生にどの位伝わっているのか、そして、その点数の指し示すパフォーマンスについての認識が学生と評価する側で一致しているのか、さらにまた、そのような基準によって算出される点数が適切な点数と言えるのか、なかなか確信が持てなかった。パフォーマンス評価とは、「生徒のパフォーマンスやパフォーマンスの事例を、設定されたパフォーマンスの基準に基づいて、直接かつ体系的に観察し評価すること」である (Hart,1994 邦訳 p.148)。自分が「体系的」と呼べるほど客観的で公正に評価しているのか、自分が行っているパフォーマンス評価の方法に自信が持てず、試行錯誤を重ねていた。そんな折、2014年度 SPELT 研究会で大谷大学を会場として行われた當作靖彦教授の2014ワークショップ「学習を促進する評価のデザイン」に参加し、ルーブリック (rubric、複数の基準とレベル、それを説明する記述語からなる評価基準表) による評価に出会った。そこで提案されたルーブリックを使用した評価は、筆者のそれまでの悩みを解決するものではないかと思われた。ルーブリックを用いた評価はパフォーマンス評価 (performance assessment) の手法の一つとして、パフォーマンス評価＝ルーブリック評価というような誤解を受ける程、高等教育レベルでの評価方法として注目を集めているようだ (松下、2012)。しかし、日本の英語教育の分野では、まだまだ普及していないように見える。“EFL”、“rubrics”、“assessment”で検索するとかなりの研究が出てくるが、「英語教育」、「ルーブリック」、「評価」という検索用語で検索すると、わずか34件しかヒットせず (2015年9月現在)、日本の英語教育におけるルーブリック評価の実践的な研究報告は見当たらない。しかし、中央教育審議会の資料 (文部科学省、2010) でも、「達成水準が明確化されることにより、ほかの手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化などのメリットがある」 (p.39) と紹介されている。評価者と被評価者、すなわち、教員と学生との間で認識が共有できる評価方法こそ、筆者が求めていたものである。そこで、現在非常勤講師として教えている大谷大学の理解と協力を得て、実際の科目指導の中で実践してみることとなった。

ただ、この実践研究を行うにあたっては、筆者のように、ルーブリック評価につ

いて十分な研究を経ずに初めてルーブリック評価を使ってみた場合、さまざまな問題が生じ、学生にも迷惑をかけるかもしれないという不安があった。しかし、前述の當作教授のワークショップで学んだ通り、最初は小さいルーブリックから始め、徐々に大きいものを作り、何度も使い改善していけばいいのだと考え、この初めての試みを、ルーブリックを初めて使うことに関するアクションリサーチとして自分なりに位置付けた。そして、成功を収めることよりも改善点をあぶり出すことに重点を置いて、まずは一步踏み出すことにした。幸いにも、非常勤講師として担当するクラスは、習熟度別に構成されており、相対的に習熟度の高いグループを前期に、低いグループを後期に教えることとなっていた。ルーブリックを用いた評価の一般的な有効性は間違いないとしても、使い方については、周到な理論的準備を伴わないことで問題点が見えてくるだろう。しかし、「さまざまな教授法の効果が学習者の習熟度によって変わってくる」(Liu, 2005, pp.7-8) ののであるなら、指導方法としてのルーブリック評価の方法も学習者によって何らかの異なる扱いを必要とする可能性は十分に考えられる。その可能性が、今回の実践で生じる問題点を通して浮かび上がってくるかもしれない。その意味で、筆者の実践がルーブリック評価の理解を深める上で貢献しうると考えた。前期と後期の比較研究という計画を立てるのであれば、後期に比較の結果が出て初めてこの研究が完成するわけであるが、前期のグループの調査からも、いくつかの興味深い結果が得られたので、中間報告という形ではあるが、以下報告させていただきたい。

2 方法

2.1 実施クラスと試験までの手順

今回研究対象としたのは、非言語系学科の大学1年生の必修英語科目を4つの習熟度別クラスで履修している学生のうち最上位クラス(以下「aクラス」)12名(“All in English”クラス)と次位クラス(以下「bクラス」)14名。習熟度が比較的高いこの2クラス(aクラスとbクラス)でルーブリックを用いた試験を実施し、試験終了後に、ルーブリック評価及びビデオ撮影を用いた学習に関するアンケート調査を授業時間内で行った。

2.1.1 ルーブリックを用いた試験と本研究の主なねらい

試験内容は、前期学習内容のうち、「道案内」について、地図を用いて説明する試験を実施した。半期15回の授業のうち、14回目に、試験にはルーブリック評価表を使い評価することを告げ、ルーブリック評価表を配布した。本来であれば、ルーブリック評価表は期頭に提示し、授業内で使い、同じルーブリックを使って採点し、指導としても使用すべきだったが、シラバスで決められた内容を指導するために、そこまで計画的に行う余裕がなかった。第14回目の授業では、1時間30分の授業のうち、まず前半45分を、ルーブリック評価表を見ながら地図を使い「道案内」の練習をする時間にあてた。そして、残りの後半45分は、スマートフォンのムービーで、地図を使いながら実際の試験を想定して道案内をしている場面を撮影し、自分でルーブリックを使って出した評価と、ペアの相手に出してもらったルー

ブリック評価とを比較して評価の練習をさせた。さらに、撮影したムービーなど 3 点を持ち帰り、復習して 1 週間後の試験に備えるように指示をした。また、15 回目にあたる試験日に、同じループリック評価表を用い、地図を別のものに差し替えて試験を実施した。「ループリック評価表を評価に使用することにより、学習者に有意義なフィードバックを提供するだけでなく、事前に学習者に渡すことにより、学習者はたえず目標を確認し、自己評価をして自分の学習を内省し学習方法を修正することで学習効果が高まるのがこれまでの実践研究でわかっている」(當作・中野、2013、p.68)。このことに加え、當作(2014)では、パフォーマンス評価における評価を正確に行うためのパフォーマンスの記録方法としてスマートフォンの活用が有効であることが紹介されていた。ムービーで撮影した映像を見て学生が自分自身を客観視できれば、自己評価を可視化することができる。自分が教師に示された基準のどこまで達していて、今後どのような努力をすればどこまで到達できそうかが客観的に自分自身で把握できるようになれば、ループリック評価による学習効果をさらに高めることができるのではないかと考え、スマートフォンによる動画撮影を導入した。

上記のような試験及び評価の手順を踏むことにより、今回の実践研究は、當作(2014)で強調された、「指導と一体化した方法」としてのループリックの側面ではなく、あくまで評価方法としてのループリックの側面に焦点を当てることになった。そして、測定方法としてのループリック評価のどんな面に気をつけるべきだったのかを理解するために、アンケートで得られたデータを基に、主に次の 3 点を考察した。

- (1) ループリックを用いた評価の練習は、本来学期を通して複数回行う(當作・中野、2013)が、本実践はその方法とは異なり、たった 1 度の練習しか行わず、その後すぐにインタビュー試験を経験させた。このような方法でループリック評価を行った場合、学生たちがループリック評価という評価方法をどのように受け止め、認識することになるのか。
- (2) ループリック評価では、目標となるパフォーマンスの基準と水準を言葉によって記述し、事前に学生に周知するが、それだけで自動的に評価の基準とそれが意味するパフォーマンスの内容が学生たちと教師との間での共通理解となるわけではない。ループリック評価を日常的に練習することで両者の共通理解をなるべく正確なものに研ぎ澄ましていかなければならない。ところが、今回は、評価の練習をたった 1 度しか行わなかった。そのために、この共通理解がどの程度阻害されることになったか。
- (3) 「テストは学習者を助けるテストであるべきである」(當作、2004)という視点から、スマートフォンを使って試験前の練習での自分のパフォーマンスの様子を撮影し、それを復習教材として用いた。なぜなら、自分自身のパフォーマンスを客観的に見ることができ、ループリック評価表に照らして自己評価をすることが学習者の学習を助けることになるはずだからである。しかし、練習回数が少ないと、自身の英語に自信を持ってない学習者には、その助け舟がかえって負担やストレスの原因になる可能性もある。その可能性は果たして本当に現実

の障害となったのだろうか。

2.1.2 評価に使用したループリック

評価には、下記のループリックを使用した。語彙・単語は 10 点、発音、アクセント、強弱、リエゾンなどは、平常の授業の様子から学生の差が大きいので配点を大きくするのは適切ではないと考えて 10 点。態度など表現については、道案内の語彙を十分に覚えた上で更に相手にどのように説明すると親切でわかりやすい表現になるか、ジェスチャーなどをどのように使えばより伝わり易いかを例にあげ、パフォーマンスに重点を置いてもらいたかったので、30 点の配点にした。ループリックの配点については、筆者自身初めての取り組みであるので、「学習を促進する評価のデザイン」(當作、2014) より、ねらいに近いと思われるものを借用させていただき、作成した。

語彙・単語

10	8	6	4	0
道案内に使用する英語の表現を身につけている。	道案内に使用する英語は、ほぼ覚えているがあいまいなものもある。	道案内に使用する英語を半分ほどしか覚えていない。	道案内に使用する英語をほぼ覚えられていない。	道案内に使用する英語を覚えていない。

発音・アクセント・強弱・リエゾン

10	8	6	4	0
発音やアクセントを正しく発音できる。日本語のようなまっすぐな読み方ではなく、英語の強弱やリエゾンに注意している。	発音やアクセントに若干の問題があるが、日本語のまっすぐな読み方ではなく、英語の強弱やリエゾンに注意しようとしている。	発音にたびたび間違いが見られるが、日本語のまっすぐな読み方ではなく、英語の強弱やリエゾンに注意しようとしている。	発音に自信がないようである。読み方も日本語のようにまっすぐだが、なんとか強弱をつけようと努力している。	発音に自信がないようである。読み方は日本語のようで、強弱がなく、まっすぐ読みである。練習が必要である。

態度

30	25	20	10	0
道案内が正確だけでなく、説明がわかりやすくなるように、ジェスチャーや態度などにも気を遣っており、 <u>相手が目的地にたどり着くまでのめど</u> など、理解しやすい表現を使うように、努力している	道案内は正確であるが、説明するのにせいっぱいで、ジェスチャーや態度にまで気をつける余裕がない。なんとか目的地にはたどり着くことができる。	道案内に若干不安があるが、なんとか自分の持っている表現を使いながら説明をしている。かろうじて通じ、目的地にたどり着くことができる。	道案内の定型表現を覚えておらず、自分の持っている語彙でなんとか伝えようとはしているものの、正確に伝わらない。目的地が不明確である。	道案内の表現を覚えておらず、相手に正確な位置を伝えることができない。道案内の基本的な表現を覚える必要がある。

2.2 試験後のアンケート

アンケートでは、質問 1「ループリックを使用した試験について」、質問 2「試験前のビデオ撮影について」、質問 3「練習時間について（事前に 1 時間の練習をしたことについて）」、質問 4「リスニングを含む筆記による試験（以下「筆記試験」）とループリックを用いたインタビュー試験について」、質問 5「ループリックのような評価表について」、質問 6「ループリックとビデオ撮影を用いた試験について」、質問 7「事前学習時の評価をペアの相手と一緒にしたことについて」、質問 8「今後もループリックを用いた試験を受けたいと思いますか」、の 8 項目について 4 件法での質問をした。（具体的な質問は、事項「結果」及び付録を参照されたい。）

2.3 統計処理について

統計処理には IBM SPSS Statics Base V.21 を用いた¹。

3 結果

3.1 ループリックを用いた試験結果

この試験では地図を用い、道に迷った人を演じる教師に、学生が目的地へたどり着くまでの道筋を英語で説明するという場面を設定して、その場面での会話を「インタビュー試験」とした。いわゆる英検（実用英語技能検定）の面接試験のように学生を教師の正面の席に座らせ、教師が学生に予め決められた質問をしていくというようなインタビューではなく、あくまで現実の生活場面でのやりとりを「インタビュー」とみなして行った。14 回目の授業で行った練習では、学生に、その場面での自分のパフォーマンスを、携帯している自分のスマートフォンのビデオ機能で撮影させ、撮影した動画を再生してループリックに従って採点させた。

表 1 の通り、この予行練習時の学生自身の自己評価では、語彙・単語（10 点）の平均点が 6.62 点、発音・アクセント・強弱・リエゾン（10 点）の平均点が 4.92 点、態度（30 点）の平均点が 21.54 点、総合得点（50 点）の平均点が 33.08 点であった。これに対し、教師が 1 週間後の 15 回目に行ったパフォーマンス試験時の教師の評価では、語彙・単語（10 点）の平均点が 8.46 点、発音・アクセント・強弱・リエゾン（10 点）の平均点が 7.85 点、態度（30 点）の平均点が 26.46 点、総合得点の平均点が 42.77 点であった。ループリックを使った自己評価を課題として提出した 17 名の学生の自己評価の平均とそれらの学生に対して実際のインタビュー試験で教師が行った評価の平均を t 検定にかけ比較してみると、どの評価基準においても有意差が検出された（両側検定、それぞれ $t(16)=3.955$, $t(16)=4.581$, $t(16)=3.504$, $t(16)=4.868$, すべて $p<0.01$ ）。ループリックで、目標としているパフォーマンスに関する認識が教員と学生との間で十分に共有されていれば、結果としての点数も教員と学生との間で近い値を取るはずだが、実際は、そうはならなかった。

表 1

	語彙・単語	発音・アクセント・強弱・リエゾン	態度	合計
学生(平均)	6.62	4.92	21.54	33.08
教員	8.46	7.85	26.46	42.77

3.2 アンケートの集計方法について

まず、すべての質問項目について、性別（男女）と習熟度（aクラスとbクラス）を変数として回答をクロス集計し、 χ^2 乗検定及びMann-Whitney検定を行ったところ、有意水準5%レベルでは男女の性別や習熟度の違いによる有意差（4クラスのうちの上位2クラスの間での有意差）は見られなかった。そこで、男女および2クラスをまとめて、合計22名を1グループとして分析することにした。

各質問について、22人が、「とてもそう思う」・「少しそう思う」、「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」の4段階で評価しているのので、それぞれの評価をした人数に統計的な差があるかどうかを χ^2 乗検定によって検定した。その際、度数がゼロの回答項目は除外し、回答度数が1以上の項目間に有意差があるかどうかを見た。また、全体的に、回答が「とてもそう思う」ないし「少しそう思う」の肯定的回答か、「あまりそう思わない」ないし「全くそう思わない」の否定的回答のどちらかに偏っている傾向が見られるため、もし、回答間に有意な差が検出できた場合は、回答を「肯定的回答」と「否定的回答」の2群に分けて、この2回答間で二項検定を行い、「肯定的」対「否定的」回答の間に有意差があるかどうかを調べた。

以下、以上の集計および検定方法によって得られた結果から、質問群ごとにみられる統計的に有意な特徴をまとめて報告する。

3.3 各質問に対する解答の集計結果

3.3.1 質問1「ループリックを使用した試験について」

「このような試験を受けたのは初めて」か「以前にも受けたことがある」かを尋ねたところ、調査対象者22名全員が「ループリックを使用した試験を受けたのは初めて」と回答した。

3.3.2 質問2「試験の前のビデオ撮影について」(表2)

このアンケート結果を「とてもそう思う」と「少しそう思う」と答えた「肯定的」回答群と「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」と答えた「否定的」回答群との間で二項検定した結果、hを除くa~iの項目において、「肯定的」回答が「否定的」回答を有意に上回った（二項検定、 $p < .01$ 。ただし、gのみ $p = 0.04 < .05$ ）。つまり、統計的に有意に多くの学生が、すべての質問項目で「とてもそう思う」か「少しそう思う」と答えた。また、度数上は、b、c、fで「とてもそう思う」と「少しそう思う」の間に差がありそうに見えるが、統計的には有意差は検出されなかった。また、「とてもそう思う」という強い肯定が「少しそ

う思う」という緩やかな肯定を有意に上回った、あるいはその逆に、「少しそう思う」という緩やかな肯定が「とてもそう思う」という強い肯定を有意に上回ったと判断できる質問項目は一つもなかった。

表 2 質問 2 「試験の前のビデオ撮影について」

	人数 (%)	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
a 自分が英語がどのように話しているか客観的にみることができた	N(人)	11	11	0	0	22
	%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100%
b 自分の発音と改善すべき点を自分で後から確認することができた	N(人)	13	9	0	0	22
	%	59.1%	40.9%	0.0%	0.0%	100%
c リエゾンやアクセント、強弱などを確認することができた	N(人)	8	13	1	0	22
	%	36.4%	59.1%	4.5%	0.0%	100%
e 話している時の態度にまで気をつけることができた	N(人)	10	11	1	0	22
	%	45.5%	50.0%	4.5%	0.0%	100%
f テストのための学習を楽しんですることができた	N(人)	7	12	3	0	22
	%	31.8%	54.5%	13.6%	0.0%	100%
g 撮影されるのはあまり好きではない	N(人)	7	11	2	2	22
	%	31.8%	50.0%	9.1%	9.1%	100%
h 撮影されると、普通に話す場合よりも緊張して、実力が十分発揮できない気がする	N(人)	8	7	6	1	22
	%	36.4%	31.8%	27.3%	4.5%	100%
i このような撮影をすることは英語の学習には必要なことだと思う	N(人)	10	11	1	0	22
	%	45.5%	50.0%	4.5%	0.0%	100%

(「質問 d」はミスのため抜けたままアンケートをとってしまったため、本報告でもそのまま記載することにした。)

3.3.3 練習時間 (事前に 1 時間の練習をしたことについて) (表 3)

練習時間が適切であったかどうかに関して、項目間に有意差が認められ、「ちょうどよかった」という回答が「もう少し多い方が良かった」よりも有意に多かった。(二項検定 $p=.011<.05$)

表 3 質問 3 「練習時間 (事前に 1 時間の練習をしたことについて)」

	人数 (%)	ちょうどよかった	もう少し練習時間が多い方が良かった	合計
練習時間について	N(人)	17	5	22
	%	77.3%	22.7%	100%

3.3.4 リスニング試験を含む筆記による試験とルーブリックを用いたインタビュー試験について (表 4)

a～dの質問では「とてもそう思う」と「少しそう思う」と答えた「肯定的」回答群と「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」と答えた「否定的」回答群との間の二項検定の結果、「肯定的」回答が「否定的」回答を上回った。e、f、gに関しては、「肯定的」回答群と「否定的」回答群に有意差は検出されなかった。

表 4 質問 4 「リスニング試験を含む筆記による試験とルーブリックを用いたインタビュー試験について」

	人数 (%)	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
a 総合的に判断して、ルーブリックを用いたインタビュー試験の方が筆記試験をするよりも英語の試験として望ましい	N(人)	9	11	2	0	22
	%	40.9%	50.0%	9.1%	0.0%	100%
b ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも習った英語がよく身につく	N(人)	11	10	1	0	22
	%	50.0%	45.5%	4.5%	0.0%	100%
c ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも、「仕事で使える」英語を身につける上で役に立つ	N(人)	14	6	2	0	22
	%	63.6%	27.3%	9.1%	0.0%	100%
d ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも、英語の知識を身につける上で役に立つ	N(人)	10	9	3	0	22
	%	45.5%	40.9%	13.6%	0.0%	100%
e 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも英語の知識を正確に測ることができる	N(人)	7	7	8	0	22
	%	31.8%	31.8%	36.4%	0.0%	100%
f 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも「仕事で使える」英語力を正確に測ることができる	N(人)	6	5	11	0	22
	%	27.3%	22.7%	50.0%	0.0%	100%
g 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも、試験勉強がしやすい	N(人)	3	8	8	2	21
	%	13.6%	36.4%	36.4%	9.1%	95.5%

* g 無回答 1 名

3.3.5 ルーブリックのような評価表について (表 5)

a、b、d、eの質問では「とてもそう思う」と「少しそう思う」と答えた「肯定的」回答群と「あまりそう思わない」と答えた「否定的」回答群とを比べると、「肯定的」回答が「否定的」回答を有意に上回った (二項検定 $p < .01$)。ただ、c 同様質問項目が否定文になっている d では、形の上では「否定的」回答が有意に多かったが、内容の上では否定の否定となるので、実際は、こういう評価表で「自分の英語力を正當に評価してもらえない」とは思わない、すなわち、ルーブリック表のような評価表を使えば自分の英語力が正當に評価してもらえると、ルーブリック評価を肯定的に受け止める回答が有意に多かったということになる。

一方、c と f では「とても/少しそう思う」群と「あまり/全くそう思わない」群との間に有意差はなかった。

表5 質問5「ルーブリックのような評価表について」

	人数 (%)	とても そう思う	少しそう 思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
a こういふ評価表があると、何を改善すべきかが具体的に明らかになって良い	N(人) %	11 50.0%	10 45.5%	1 4.5%	0 0.0%	22 100%
b こういふ評価表があると、もっと上を目指して頑張ろうと思える	N(人) %	13 59.1%	7 31.8%	2 9.1%	0 0.0%	22 100%
c こういふ評価表があると、点数が気になってしまい、うまく試験ができない	N(人) %	1 4.5%	8 36.4%	9 40.9%	4 18.2%	22 100%
d こういふ評価表では自分の英語力を正當に評価してもらえない	N(人) %	0 0.0%	3 13.6%	15 68.2%	4 18.2%	22 100%
e こういふ評価表をもっと頻繁に使えば、自分の向上の度合いがより分かりやすくなる	N(人) %	6 27.3%	13 59.1%	3 13.6%	0 0.0%	22 100%
f 話す力を測るインタビューテストだけでなく、他の力を見る筆記試験にもこのよういふ評価表があつた方が良い	N(人) %	2 9.1%	10 45.5%	8 36.4%	2 9.1%	22 100%

3.3.6 ルーブリックとビデオ撮影を用いた試験について (表6)

a、b、d、eにおいては、「とてもそう思う」と「少しそう思う」と答えた者はルーブリックとビデオ撮影を用いた試験を「肯定的」ととらえている。一方、cにおいては逆に「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」と答えた回答群が、ルーブリックに対して「肯定的」回答に相当する。そのように考えると、a~eのすべての項目において、ビデオ撮影の採用については、「肯定的」回答が「否定的」回答を有意に上回った(二項検定、 $p<.01$)。ビデオ撮影をすることについては、概ね肯定的に受け止められていたということになる。

表6 質問6「ルーブリックとビデオ撮影を用いた試験について」

	人数 (%)	とてもそう 思う	少しそう 思う	あまりそう 思 わ な い	全くそう 思 わ な い	合計
a 英語学習の参考になることが多かつたので、今後も続けて欲しい	N(人) %	9 40.9%	10 45.5%	3 13.6%	0 0.0%	22 100%
b 撮影を通して、自分の英語能力の中で少しは改善された所があつたと思う	N(人) %	8 36.4%	10 45.5%	4 18.2%	0 0.0%	22 100%
c 英語の学習の参考にはなつたと思うが、英語の上達につながつたとは思えない	N(人) %	1 4.5%	3 13.6%	12 54.5%	6 27.3%	22 100%
d 英語学習には必要な手段だと思ふ	N(人) %	14 63.6%	8 36.4%	0 0.0%	0 0.0%	22 100%
e 自分自身の英語の成績を上げるのに役立つたと思ふ	N(人) %	9 40.9%	12 54.5%	1 4.5%	0 0.0%	22 100%

3.3.7 事前学習時の評価をペアの相手と一緒にしたことについて (表 7)

a については「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」の回答が「少しそう思う」の回答より有意に多かった (二項検定 $p<.01$)。b では「とてもそう思う」・「少しそう思う」の回答群と「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」の回答群に有意差は見られなかった。c と d については「とてもそう思う」・「少しそう思う」の回答群が「あまりそう思わない」の回答群より有意差に多かった。ただし、二項検定において、c は 1%水準で、d は 5%水準で有意であった。e の「とてもそう思う」・「少しそう思う」の肯定的回答群と「あまりそう思わない」・「全くそう思わない」の否定的回答群に有意差は見られなかった。

表 7 質問 7 「事前学習時の評価をペアの相手と一緒にしたことについて」

	人数 (%)	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
a 自分 1 人の評価だけでよかった	N(人) %	0 0.0%	4 18.2%	12 54.5%	6 27.3%	22 100%
b ペアの相手の評価だけでよかった	N(人) %	3 13.6%	5 22.7%	11 50.0%	3 13.6%	22 100%
c 自分とペアと二人で評価を出すと、お互いに比較ができてよかった	N(人) %	5 22.7%	13 59.1%	3 13.6%	0 0.0%	21 95.5%
d 先生からも評価して欲しかった	N(人) %	6 27.3%	11 50.0%	5 22.7%	0 0.0%	22 100%
e 3 人以上の複数人数で評価し合いたかった	N(人) %	1 4.5%	6 27.3%	11 50.0%	3 13.6%	22 100%

*c、無回答 1 名

3.3.8 質問 8 「今後もルーブリックを用いた試験を受けたいと思いますか」 (表 8)

a と c については「とてもそう思う」・「少しそう思う」の肯定的回答群の方が「あまりそう思わない」の否定的回答群よりも有意に多かった (ただし、二項目検定 a は $p<.01$ 、c は $p=.017<.05$)。b と d については、その 2 群間に有意差はなかった。筆記試験よりも、ルーブリックを使ったパフォーマンス試験の方がよいと受け止める割合が有意に高いということが示されている。

表 8 質問 8 「今後もルーブリックを用いた試験を受けたいと思いますか」

	人数 (%)	とてもそう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
a 今回と同じ形式の試験を今後も受けたい	N(人) %	11 50.0%	9 40.9%	2 9.1%	0 0.0%	22 100%
b ビデオ撮影がなければ、今後も受けたい	N(人) %	1 4.5%	8 36.4%	12 54.5%	1 4.5%	22 100%
c 筆記試験だけの方がよい	N(人) %	0 0.0%	5 22.7%	11 50.0%	6 27.3%	22 100%
d ルーブリックを用いた試験と筆記試験を組み合わせた形の試験が受けたい	N(人) %	2 9.1%	7 31.8%	7 31.8%	6 27.3%	22 100%

3.4 主な回答間の相関について

次に、回答間の相関を見てみた。様々な項目間に有意な相関が見いだせたが、ここでは、今回の実践研究のねらいに関するものを中心に挙げる。ここで挙げる項目間の相関はすべて有意で、係数はデータ数の少なさに鑑みて、ケンドール(Kendall)の検定による相関係数を用いることにした(以下、係数は全てケンドールの順位相関 τ を指す)。ここでは、相関係数が.50かそれ以上のものを中心に、大まかな傾向を報告する。

まず、強い相関($\tau=.78$)を示したのは、質問4cの、「ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも、『仕事で使える』英語を身につける上で役に立つ」と質問6d「英語学習には必要な手段だと思う」である。学生は、ルーブリックのような評価表を使い学習した方が「仕事で使える」英語、すなわち、将来的に使える英語を身につけるのに役立つと判断した。同時に、質問6eの「自分自身の英語の成績を上げるのに役だった」と質問6a「英語学習の参考になることが多かったので、今後も続けて欲しい」との相関も高かった($\tau=.65$)。すでに個々の項目の度数分布を紹介したが、ルーブリック評価に対しては、圧倒的に肯定的な意見が多く、それらの間での相関が高くなるのは当然とも言える。

一方、質問5c「こういう評価表があると点数が気になってうまく試験ができない」と、質問7d「先生からも評価して欲しかった」との間に相関が認められた($\tau=.564$)。今回の試験形式のように、ペアと自分自身で評価し合った2枚のルーブリック評価を突き合わせて、試験前に1度だけ、試験に用いるルーブリックを使い評価し合ってみるだけでは、試験の評価に絶対的な信頼感を持つことができず、評価に対する不安を払拭することができなかった学生がいた、と言える。

また、ビデオ撮影について直接尋ねた質問2g「撮影されるのはあまり好きではない」や質問2h「撮影されると、普通に話す場合よりも緊張して、実力が十分発揮できない気がする」と相関のあった項目を見ると、2gには6b「撮影を通して、自分の英語能力の中で少しは改善された所があったと思う」と負の相関があった($\tau=.459$)。自分が映されているビデオを見ながら、自身の英語を改善しようという気持ちになれない学生がいたことが示唆されている。また、学生の性格要因が回答結果に影響してくる質問2hやいま上でふれた5cは、やはり相関が高い($\tau=.555$)。質問2hと質問8d「ルーブリックを用いた試験と筆記試験を組み合わせた形の試験が受きたい」との回答間にも相関があった($\tau=.424$)。指導法や教授法と同様に、ビデオを使う指導や評価が性格的に合わない学生は、別のタイプの指導や評価の方法も用意してもらいたいと思っているというわけである。

4 考察

以下では、次の二つの情報を用いて考察を行う。一つは、ルーブリック評価の練習として学生に行わせたルーブリックによる自己評価の結果と、その1週間後に教師が行った同じルーブリックによるパフォーマンス評価の結果との比較。もう一つは、パフォーマンス評価後に学生に行ったアンケートの回答結果である。

4.1 学生のルーブリック評価の受け止め方

上記 3.4 でも既にふれたことだが、ルーブリック評価とルーブリックを用いた試験はきわめて肯定的に受け止められた。

筆記試験とルーブリックを用いた試験を比べた場合、学生は、筆記試験よりもルーブリックを用いた試験の方が習った英語が良く身につく（質問 4b、4d）、仕事でも使えるのではないかと感じ（質問 4c）、総合的に判断して、ルーブリックを用いた試験の方が筆記試験よりも英語の試験として望ましい（質問 4a）ので、筆記試験ではなく（質問 8c）ルーブリックを用いた試験を受けたい（質問 6a）と感じ、ルーブリックを用いた試験の方を肯定的に受け止めたということがわかった。また、今後もルーブリック評価を使い続けることによって将来的に使える英語を身につけたいと、たった 1 度の経験でもそのように実感したということが明らかになり、ルーブリック評価のもたらす肯定的な影響力の大きさがわかった。

学生にとって、ルーブリック評価は「英語の成績を上げるのに役立った」（質問 6e）と思えるくらい有用なものに見え、それゆえ「今後も続けて欲しい」と思っている。また、このような評価表があると自身の問題点が明らかになり（質問 5a）、学習する上の励みになる（質問 5b）上に、自身の英語能力を向上できる手段（質問 5e）として認識しているということが明らかになった。したがって、ルーブリックを用いた試験方法は、全員にとってはじめての経験であったにもかかわらず、圧倒的多数の学生から会話能力の測定方法として肯定的に受け止められたきわめて効果的な評価方法だということができる。

4.2 ルーブリック評価の練習頻度について

結論から言うと、やはり、ルーブリック評価たった 1 回の練習だけでは、学生が評価基準について教員と同じ理解や認識を持つ上で大きな限界があるということが明らかになった。そのことをアンケートと実際の評価の両面から報告する。

4.2.1 アンケートから言えること

事前学習時の評価をペアの相手と一緒に評価したことについては、自分だけ（質問 7a）や相手だけ（質問 7b）の評価ではなく、二人で評価をし合うとお互いに比較ができて良かった（質問 7c）と感じた。さらに、先生からも評価してもらったかった（質問 7e）と感じたということは、ルーブリック評価に不慣れなため、自分だけやペアの相手だけの評価では信頼性に乏しいと感じたと言える。学生の評価に対する不安を取り除くには、学生自身の評価と教師の評価を比較する時間を設け、ルーブリックの点数の出し方の互いの接点を探ることが必要であるといえる。

4.2.2 学生の自己評価と教員の評価から言えること

本研究では、録画した自分のパフォーマンスを見ながら、ルーブリックを使って自己評価する練習を経験させたが、授業運営の事情から、試験前の週に 1 度しか行わなかった。その 1 週間後に教員がほぼ同じ言語タスクで各学生のパフォーマンスを評価した。「3.1 ルーブリックを用いた試験結果」で述べたように、これら二つの評価の間には、教員の呈示した 3 つの基準（語彙・発音・態度）のいずれにおいても有意差があった ($p < .01$)。これは何を意味するのか。単純に考えれば、学生が

1 週間の間に行ったテスト準備の結果がこの差に現れていると考えるのが妥当であろう。二つの評価の時間的な差がわずか1週間で、その間には、他の教員による90分の授業（期末のまとめテストを含む）があっただけであることから、1週間の間に学生の会話能力にそれほど大きな変化があったとは考えられない。また、練習と実際の評価で使われた素材（地図）は違っていたが、テストされた言語機能（道案内）は同じであった。したがって、学生の自己評価と教員の評価は、テスト準備による学習効果を差し引いても、同じパフォーマンスを学生と教員がほぼ同時に評価した場合のように近い値になっても不思議ではない。その意味で、3.1 で見たこの二つの評価間の有意差は、たった1回の練習だけで、学生がルーブリック表に書かれた基準と水準が具体的に指し示すパフォーマンスを理解して、その理解を正確な自己評価に反映させることが極めて困難であるということを示していると言える。質問 7b や 7d の回答に反映された、ルーブリック評価の練習で「教師からも評価して欲し」という学生のニーズと併せて、ぜひ覚えておかなければいけない点だと言える。

今回の実践研究では、ルーブリックを使った評価を一度体験する程度では、自分のパフォーマンスを撮影した動画という客観的判断を可能にする材料を提供してもなお、学習者は適切に自身を評価できなかったということである。学習者自身が内省し、目標を明らかにしながら自立した学習を進められるように支援するためには、複数回にわたってルーブリック評価を使った学習をさせ、自分自身の評価の仕方と教師の評価を比べる時間を設ける。学生が自身で適切な評価ができるように導いていく必要があるといえる。つまり、ルーブリック評価表を信頼性のあるものにするために、「ルーブリックを使う人々が一堂に会して、ルーブリックがどうデザインされておりどう適用されるべきなのかについて共通理解を築くプロセス」

(Rhodes & Finley 2013: 23) としてのキャリブレーションが必要であったし、必要不可欠であると言えることができる。

4.3 ルーブリック評価とビデオ撮影を用いた学習方法について

2.1.1 で本研究のねらいを述べたが、その一つは、ビデオ撮影をすることが意図通り「学習者を助けるテスト」になるか、逆に、負担やストレスの原因となることとなるか、それを見ることであった。複数回繰返せば、やがて慣れが生じる可能性もあるが、今回のようにたった1回の試行では、逆にその「慣れ」という要因が排除され、純粋にビデオ撮影の効果を知ることができたかもしれない。実際はどうだったのか。

学生は、ルーブリックとビデオ撮影を組み合わせることで試験準備をし、試験を受けるというやり方について、自身の英語能力に改善が見られ（質問 6c）、成績を上げるのに役立つ（質問 6e）、英語学習には必要な手段（質問 6d）であると考え、今後も続けて受けたい（質問 6a）ときわめて肯定的に受け止めている。学生は、インタビュー試験にビデオ撮影が取り入れられたことで、自身の英語をどのように話しているか客観的に見ることができ（質問 2a）、発音アクセントなど英語の音声に関する注意事項を自身がどのように表現しているか後から確認することができる上に（質

問 2b、2c)、話している時の態度にまで気をつけることができた (質問 2e)。また、楽しみながら学習を進めることができた (質問 2f) と肯定的に受け止めている。

一方、確かに、7割近い学生 (15人、68.2%)が、ビデオ「撮影されると、普通に話す場合よりも緊張して、実力が発揮できない気がする」と答えている (質問 2g)。しかし、質問 2g、2h と質問 8b の回答を「とても/少しそう思う」と「あまり/全くそう思わない」の 2群に分けてクロス集計してみると、ビデオ撮影されると実力が発揮できない気がとても/少しすると答えた 15人のうち半数(7人)は、ビデオ撮影があっても今後もルーブリック試験を受けたいと思っている。さらに、ビデオ撮影をされるのは好きじゃないと答えた圧倒的多数の 18人 (81.8%)のうち、ビデオ撮影があるならルーブリック試験は今後受けたくないと答えたのは半分以下の 7名にすぎない。さらに、ビデオ撮影があるなら今後ルーブリック試験は受けたいくないと答えた学生のうち、ルーブリックとビデオ撮影を組み合わせた試験が「英語学習には必要な手段だ」(質問 6d) という命題を否定した学生は一人もいなかった。学生は、ビデオ撮影はストレスがかかるし、好きでもないからといって、ビデオ撮影をしない方が良いとはとらえていない (質問 8b) ということである。しかし、ビデオ撮影とセットになっているなら、今後はルーブリック評価を受けたくないと感じている学生がいることは確かなので、インタビュー試験にルーブリック評価とビデオ撮影を取り入れたことに対しては優位な点が多いが、撮影に恥ずかしさや緊張を感じる学生への配慮が必要であるということが言える。ビデオ撮影に対して慣れていく時間を確保する必要があるということがわかったと言える。

5. 今回の研究の限界と今後の研究

5.1 次回のアンケート

今回のアンケート調査は、先行研究の分析によって導き出した一定の仮説から出発して、その仮説を証明するために実施したわけではない。ルーブリックでの評価に関する理解を深めるために、筆者の関心のある事柄について、網羅的に調査し、探索的に仮説を導き出すために行ったものである。質問項目の精査に十分な時間がかけれなかったために、次回の調査ではぜひ聞きたいことがある。例えば、学生は撮影に対して気恥ずかしさがあるようだが、これは撮影に対する不慣れで解決できるものなのか、ビデオを用いた練習をすれば抵抗感はなくなると思っているのか。また、撮影は実際には評価にどのように役立ったのか。試験前の練習時間はどの位が妥当なのか。教師の評価は必要があるのか。必要だとしたら、それはなぜかなどである。次の後期のアンケートでは、今回の質問項目を精査し直し、今回検証することができなかったこれらの疑問に対する質問項目を加えたい。

5.2 指導法上の示唆

会話能力の測定方法としてはきわめて肯定的に受け止められたこの評価方法をより有効に活用していくために考えられることは、今回のアンケートで否定的な受け止め方が多かった項目についての改善である。ビデオ撮影が好きではない、と答

えた学生には、復習用に用いたビデオ撮影のやり方や動画の扱い方についての改善を図ることである。具体的には、試験前の1度だけの撮影ではなく、撮影したものを持ち帰って復習に活用するという学習サイクルを日常化し、この評価ツールに学生を慣れさせることによって、撮影に対する抵抗がなくなるよう配慮するということである。また、評価の得点が気になって試験がうまくできないと感じる学生には、学生が点数を過度に気にしすぎることなくインタビュー・テストを受験できるようにするための方法を考えることが必要であろう。具体的には、このルーブリックと撮影を用いた評価を日常化することが考えられる。評価に縛られて気軽に話すことができなかつたという学生に、点数など気にしないで自身の発信したいことを発信する日常会話に近づける時間を持たせることである。そのためにも、話したことが通じたという、外国語学習の本来喜びをもたらす部分を大切に扱う必要があるだろう。また、たった1回本人とペアの学生でルーブリック評価をさせるだけではなく、ルーブリック評価を定期的に複数回にわたって繰り返し練習させながら、その中で、教師のルーブリック評価も学生に提示して、学生自身の評価と教師の評価の違いを理解して、学生自身が評価のし方に慣れ、教師の評価に近づけていけるよう支援してやること、すなわち、キャリアレーションを意識して普段の授業で練習を重ねることで、学生たちがより安心感を持って学習に取り組めよう支援できるのではないかと考える。アンケート結果は、学生たちが、たった1度練習で使っただけのルーブリック評価表を英語学習の評価方法として極めて肯定的に受け入れ、英語力の上達への手応えを感じ、将来への希望まで感じたことを示唆した。そのようなルーブリック評価表を、今回学んだ留意点に着目しながら日常の学習に取り入れ、効果的に活用していけば、必ずや学生の英語運用能力のより一層の向上が期待できると考える。

5.3 今回の実践研究の限界と後半部分への期待

また、今回は4つの習熟度別クラスの上位2クラスを研究対象とした合わせて26人だったが、回答の質を維持するために、4人の回答を除外して、サンプルのケース数は22名になった。この数の少なさも一つの限界で、クロス集計や χ^2 乗検定をする上で必要な条件となる回答数が得られないことがあった。後期には習熟度の比較的低い生徒を同じ条件のもとでルーブリック評価し、全く同じアンケートをすることになるので、その結果に期待したい。

本来なら、今回のアンケート調査によって改善すべき点がいくつか明らかになった以上、次の研究段階として、そうした改善を授業の中で実践することにより今回の場合とどのような違いが生じるのかを調査してみたいところである。しかし、諸般の事情から、後期に同じ上位学習者群を研究対象とすることができない。そのため、次の段階では、今回の研究対象となった学習者群よりも習熟度の低い学習者群で同じことをした場合に、今回の調査結果と同じ結果が出るのか、それとも、習熟度の違いによって何らかの有意差が生じるのか、それを明らかにしたいと考えている。その上で、次年度、改めて、改善案を生かした指導を行い、それぞれの習熟度別学習者群に同じアンケート調査を実施して、その結果を比較しようと計画してい

る。ついては、最後に、この研究の調査と今後の本研究の継続のために多大なご協力をいただいた大谷大学社会学部久野寛之教授にここで感謝の意を述べさせていただきたい。

注¹ 札幌大谷大学久野寛之教授に統計処理を依頼し、処理された結果を利用させていただいた。

引用文献

Liu, Jun (2005). English language teaching around the globe: Methods and concepts. メキシコ大学英語教師学会 (Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés, ANUPI) 2005 年大会での基調講演 (pp. 1-11)。 http://www.anupi.org.mx/PDF/05012_JunLiu.pdf (2015 年 9 月 25 日現在)

Rhodes, T. L., & Finley, A. P. (2013). *Using the VALUE rubrics for improvement of learning and authentic assessment*. Association of American Colleges and Universities. <https://www.eou.edu/ctl/files/2012/10/E-VALRUBR2.pdf>. (2015 年 9 月 20 日現在)

文部科学省 (2012) 「中央教育審議会 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 平成 24 年 8 月 28 日」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2015 年 9 月 10 日現在)

松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて」. 『京都大学高等教育研究』, 18, 75 -114.

當作靖彦 (2014) 「学習を促進する評価のデザイン」配布資料. 第 3 回実用英語教育学会研究会、10 月 11 日札幌市、札幌大谷大学.

當作靖彦・中野佳代子 (2013) 『外国語学習のめやす』国際文化フォーラム

付録

今回月曜日の英語では、ルーブリック評価による対面式インタビューテストを導入しました。今回のテストを今後の評価方法改善に役立てるために、是非みなさんの感想と意見を聞かせてください。記名はしますが、このアンケートが成績に影響することは一切ありません。あくまでも改善目的ですので、思ったことをありのまま答えてください。よろしくお願いたします。

学籍番号 _____ 氏名 _____

該当するものには、() に○をつけてください。

1 ルーブリックを使用した試験について

a () このような試験を受けたのは初めて b () 以前にも受けたことがある

2 試験の前のビデオ撮影について

- a 自分が英語がどのように話しているか客観的にみることができた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b 自分の発音と改善すべき点を自分で後から確認することができた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- c リエゾンやアクセント、強弱などを確認することができた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- e 話している時の態度にまで気をつけることができた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- f テストのための学習を楽しんですることができた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- g 撮影されるのはあまり好きではない
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- h 撮影されると、普通に話す場合よりも緊張して、実力が十分発揮できない気がする
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- i このような撮影をすることは英語の学習には必要なことだと思う
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

3 練習時間について(事前に1時間の練習をしたことについて)

a () ちょうど良かった b () もう少し練習時間が多いほうが良かった

4 リスニング試験を含む筆記による試験(以下「筆記試験」とルーブリックを用いたインタビュー試験について)

- a 総合的に判断して、ルーブリックを用いたインタビュー試験の方が筆記試験をするよりも英語の試験として望ましい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも習った英語がよく身につく
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- c ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも、「仕事で使える」英語を身につける上で役に立つ
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- d ルーブリックを用いたインタビュー試験をする方が筆記試験をするよりも、英語の知識を身につける上で役に立つ
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- e 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも英語の知識を正確に測ることができる
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- f 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも「仕事で使える」英語力を正確に測ることができる
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- g 筆記試験の方が、ルーブリックを用いたインタビュー試験よりも、試験勉強がしやすい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

5 ルーブリックのような評価表について

- a こういう評価表があると、何を改善すべきかが具体的に明らかに becoming good
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b こういう評価表があると、もっと上を目指して頑張ろうと思える
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

- c こういう評価表があると、点数が気になってしまい、うまく試験ができない
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- d こういう評価表では自分の英語力を正當に評価してもらえない
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- e こういう評価表をもっと頻繁に使えば、自分の向上の度合いがより分かりやすくなる
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- f 話す力を測るインタビューテストだけでなく、他の力を見る筆記試験にもこのような評価表があった方がよい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

6 ルーブリックとビデオ撮影を用いた試験について

- a 英語学習の参考になることが多かったので、今後も続けて欲しい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b 撮影を通して、自分の英語能力の中で少しは改善された所があったと思う
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- c 英語の学習の参考にはなかったと思うが、英語の上達につながったとは思えない
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- d 英語学習には必要な手段だと思う
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- e 自分自身の英語の成績を上げるのに役立ったと思う
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

7 事前学習時の評価をベアの相手と一緒にしたことについて

- a 自分1人の評価だけでよかった
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b ベアの相手の評価だけでよかった
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- c 自分とベアと二人で評価を出すと、お互いに比較ができてよかった
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- d 先生からも評価して欲しかった
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- e 3人以上の複数人数で評価し合っていた
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

8 今後もルーブリックを用いた試験を受けたいと思いますか

- a 今回と同じ形式の試験を今後も受けたい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- b ビデオ撮影がなければ、今後も受けたい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- c 筆記試験だけの方がよい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない
- d ルーブリックを用いた試験と筆記試験を組み合わせた形の試験を受けたい
() とてもそう思う () 少しそう思う () あまりそう思わない () 全くそう思わない

9 最後に、今回のルーブリック評価によるインタビュー形式試験を受けてみて、良かった点や改善すべき点(こうしてもらえればもっと良かったと思うことなど)があったら、自由に書いてください。

ご協力、ありがとうございます。

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は会員であることを原則とする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を報告する「実践研究」との2部に分ける。
4. 原稿は、原則としてMSワードを用い、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。
 - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル(16ポイント、ボールドは不要)、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属(共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から300語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名はHanako HOKKAIの要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる(例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (キ) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ク) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文の場合10枚以上20枚以内、実践研究の部の場合5枚以上10枚以内とする。
 - (ケ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (コ) 英文原稿、英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいはReferences(英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association発行の*APA Publication Manual*(5th Ed.)を参考にすること。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。なお、
 - ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。

②紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。

③インターネット上の資料を挙げる場合には、閲覧日又は取得日を（～年～月～日アクセス：[URL]）又は（～年～月～日現在：[URL]）のように必ず記載する。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning* (pp.25-43). Harlow: Pearson Education Limited.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」. 池田央(編)『統計ガイドブック』(pp.199-200) 東京：新曜社.

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 調査・実験等によるデータ収集を伴う研究論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ② 「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。（①と②は1つの章にまとめてもよい。）
- ③ 「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④ 「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 理論的考察を行う研究論文 (ア) の論文構成のうち③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する。

(ウ) 教育実践に基づく知見を報告する教育論文

- ① 「はじめに」または「序論」として、取り組みの動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。
- ② 「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、

- ①と②は1つの章にまとめてもよい。
- ③ 「実践の内容」や「取り組み」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。
- ④ 「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。
- ⑤ 「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組の展望を述べる。
6. 原稿を以上の要領で作成し、MSワードの添付ファイルで下記電子メールアドレスまで、9月30日必着で送付すること。(MSワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。)なお、メールの件名には、*SPELT JOURNAL* 原稿と書き、メール本文に「研究論文」か「実践研究」かの別と、執筆者、所属、連絡先住所を明記すること。氏名・所属を伏せた原稿を下記編集委員長が作成し、査読者に送付する。
- speltjournal@spelt.main.jp
柴田晶子 (*SPELT JOURNAL*編集委員長)
札幌大谷大学社会学部地域社会学科 電話：011-742-1651 内線1970
7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。
8. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に印刷用原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知後に変更することは認めないので注意すること。
9. 抜刷りは、第2号以降の電子ジャーナル化に伴い、現在発行していない。

(2015年12月1日改訂)

学会誌委員

柴田 晶子

久野 寛之

三浦 寛子

査読協力者

石川 希美

久野 寛之

柴田 晶子

杉浦 理恵

釣 晴彦

三浦 寛子

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2015年12月31日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局

発行者 実用英語教育学会

事務局 〒065-8567

札幌市東区北16条東9丁目1番1号

札幌大谷大学社会学部地域社会学科

石川希美 研究室内

電話: 011-742-1969 (直)

FAX: 011-742-1654

E-mail: info@spelt.main.jp

URL: <http://spelt.main.jp>