

評価 rubric を活用した英語ライティング力と自己評価力の育成をねらった実践

新潟県立松代高等学校 教諭 松井 市子

概要

本研究の目的は、日本人高校生の英語ライティング力と自己評価力の育成に有効な評価 rubric の活用方法を探ることである。特に、評価 rubric を生徒と作成する段階を指導に取り入れることで、取り入れない場合との違いを明らかにする。本研究では、評価 rubric を生徒が能動的に作成したものを使用する方が、教師が作成したものを受動的に使用する場合よりも、生徒の英語ライティング力の育成に有効だということがわかった。特に、評価 rubric の「内容」の項目は、評価 rubric を活用すると教師の支援なしでも生徒自身でモニタリングできることがわかった。「言語（語彙）」の項目は、評価 rubric を生徒に作成させることで場面や状況を考慮した語彙選択をするという結果が得られた。また、評価 rubric を生徒に作成させることで、生徒が語彙や文法項目の学習を他の項目より重視していることもわかった。生徒の自己評価力に関しては、評価 rubric を生徒に作成させることで「教師評価」との「ずれ」が少なくなることがわかった。CAN-DO リストとパフォーマンスタスク、そして評価 rubric を有機的に指導に活用することが大事で、特に評価 rubric は生徒自身が作成したものを使用することで、生徒のライティング力や自己評価力がより育成され、それら三位一体の活用と教師の形成的評価が生徒の自律を促すことにつながるという結果を得ることができた。

1

はじめに

日本の英語教育は「国際共通語としての英語力向

上のための5つの提言と具体的施策」(平成23年6月)を受け、各中・高等学校でも学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DO リスト」(以下「リスト」)の形で具体的に設定することが求められるようになった。

そのリストを使った評価では、パフォーマンス評価や活動の観察など、これまでの評価に替わる評価を選択することが重要とされている。また、リストを生徒と共有し、生徒の自己評価に活用することもその使用方法に挙げられている。

このような流れを受け、本校でもリストを作成し、それを生徒と共有しながらパフォーマンス評価を行うようになった。リストが効果的に使用され、生徒のパフォーマンス能力を向上させるためには、中心となるタスク(パフォーマンス課題)と、そのタスクの達成度を評価するための評価 rubric(評価基準表)が欠かせない。本研究では、評価 rubric を生徒と作成し、どのような技能の育成が期待されており、それがどう評価されるのかをよりよく理解し、生徒がタスク遂行にそれを活用することで、生徒の英語ライティング力や自己評価力がより育成されることをねらいとする。

2

研究の背景

松下(2010)は、1990年代以降、今まで重視されてきた学力だけではなく「新しい能力」の育成が求められるようになり、評価方法の1つとしてのパフォーマンス評価が頻繁に取り上げられるように

なった、と述べている。これまで重視されてきた学力とは別の新しい能力の目標化を CAN-DO リスト(「～できる」という能力記述文のリスト)という形で設定することが求められるようになったのである。ただし、金森(2014)は、リストは形成的な評価を生み出すツールとして利用されることが望ましい、と述べている。つまり、リストの活用にあたって、教師は目標に向けて生徒がどのように学習しているかをモニタリングし、生徒が自己の学習を調整したり評価したりできるよう支援するとともに、教師自身の指導を評価したり調整したりする形成的な評価の手段としてリストを使用することが望ましいのである。

リストを形成的な評価に使用するためには、パフォーマンス課題が重要な役割を果たす。これまでの評価に替わる評価(alternative assessment)は「真正の評価(authentic assessment)や「パフォーマンスに基づく評価」と呼ばれるものであるが、これは構成主義的学習観を基盤とする評価である。この学習観に基づけば、「授業において実際に立てられるべき目標は、科学的な知識と子どもの既有知識とのズレから導き出されるべき」(西岡, 2003)で、これは標準テスト(standardized test)に代表されるようなこれまでの評価とは特性が異なる。田中(2006)は、真正の評価は標準化された評価ツールというよりも、スタンダードを設定する評価ツールで、教師は生徒の発達をモニタリングし、自身の教授ストラテジーを評価するためにこのツールを使用するようになる、と述べている。つまり、教師が教えた知識をどの程度覚えたかという教師主導に基づいた評価ではなく、到達すべき目標を「～できる」という能力記述文で明記されたリストに照らし合わせて、そのゴールと生徒の現状とのズレを教師は把握するように努め、それに基づいた指導を生徒主導で行うようにすることがリストの使用の前提になるのである。

松沢(2002)は、英国で始まった GOML(Graded Objectives in Modern Languages)運動を例に、新しい評価法として、(1)外国語を用いて現実的なタスクを遂行する能力を評価する「タスク準拠評価」、(2)外国語で何をどのレベルでできるようになったかを評価する「目標基準準拠評価」、(3)短期目標について形成的な評価を不断に実施する「継続的評価」の3つを挙げている。「継続的評価」では、評

価の機会と量が増すため、教師1人では対応できず、生徒にも学習の責任を持たせて、自己評価や相互評価の機会を多く持たせる必要が生じ、「自分の学習について自ら評価する技能(自己評価能力)を育てるという、時代の要請にも合致するものであった」と述べている。

つまり、真正の評価やこれまでの評価に替わる新しい評価においては、評価にかかわる教師の役割が変わり、それに伴い生徒の役割もそれまでと大きく変わることになる。生徒も積極的に評価活動に参加することになるため、評価ツールは生徒が使用可能なものである必要がある。

評価ツールを生徒も使用できるようにするには、それを理解し、それに慣れることが重要だ。Ross and Rolheiser(2011)の4段階モデルは、生徒の自己評価力を育成する目的で提示されたものである。ステージ1:パフォーマンス評価に使用される評価 rubric の作成段階に生徒を巻き込む、ステージ2:評価 rubric を使って生徒自身のパフォーマンス課題を評価する方法を教える、ステージ3:評価 rubric 使用に関する生徒の自己評価にフィードバックを与える、ステージ4:次の目標とアクションプラン作成の手助けをする、というモデルである。評価 rubric を生徒とともに作成することで、目標やタスク、その評価が生徒にとって意味づけられ、判断力育成や内省、努力につながり、よりよいパフォーマンスを生むことになる。それが自己効力にも影響を与え、良い学習サイクルに貢献することになる、と考えられるモデルである。

本研究では、ステージ1を指導に取り入れ、生徒と評価 rubric を作成し、タスク遂行の際にそれを活用することが英語ライティング力や自己評価力の育成に有効かどうかについて、ステージ1を指導に取り入れられない場合との違いを取り上げ、比較検討する。

3

研究の方法

3.1 CAN-DO リストとパフォーマンス課題

本校の CAN-DO リスト(Ver.2)(資料1)は、CEFR-J(欧州共通言語参照枠(CEFR))をベースに日本の英語教育での利用を目的に構築された英語能

力の到達度指標)から、本校の実態に合った能力記述文を抜粋して作成した。CEFR は共通性が高く、その理念の1つである「生涯教育としての言語学習」が本校で育成したい生徒像と合致し、実社会で求められる技能を能力記述文で記載している上、教科書準拠タスクにも応用しやすいと考えたため参照した。

本校は県立普通科高校で、教養実務コースと文理コースを有し、2年次よりコース別に授業が展開される。英語の履修科目や履修単位数はコースにより異なるため(教養実務コース:最小履修単位数13,文理コース:最大履修単位数21)、リストは履修単位数をベースに記述している。高校3年間でCEFR-JのA1レベルから履修単位によりB1~B2レベルまでの育成をねらいとしている。

リストは、4つの技能(読む・聞く・書く・話す(やりとり・発表))につき1年間で各技能2つ(学年の前半と後半各1つ)を目標に掲げている。図1は、CAN-DO リスト(Ver.1)から5単位相当(高校1年)の能力記述文を抜粋したものである。図1の各能力記述文末の【】はCEFR-JのA~C段階を、_は取り扱う科目名を示している。1年次はA1.2~2.2で、英検3~準2級レベルを到達目標にしている。Ver.1ではCEFR-JのA1やA2の違いにあまりこだわらず、育成したい生徒像と生徒の実態を鑑み、それらを持ち寄って作成した。1年の試行錯誤を経て、作成されたものがVer.2(資料1)である。なお、CEFR-Jに記載がないが、本校の生徒の特性を鑑み、高校1年生では「音読」をリストの

「読む」技能に含めている。

パフォーマンスの評価ツールには、新潟県で2012年度に立ち上がったCAN-DO プロジェクトの「パフォーマンス評価シート」(資料2)の形式を利用する。このプロジェクトには県内10校程度が加わり、上掲のCAN-DO リストも「スタンダード」という名称で形式を共有している学校が多い。左欄のGradeは、中学校入学段階をGrade1とした場合の目安としてプロジェクトで便宜上使用しているものである。高校入学前から卒業後までの能力記述文も掲載し、中学校から上級学校進学までの縦断的到達目標を見通せる点が特徴的である。これが今後、小中高大の連携に役立つだろうという見通しのもと、記載している。

プロジェクトでは、教科書をベースにどのようなタスクが考えられるかの具体例を持ち寄って議論している。各校の現状を踏まえて作成するので、同一教科書でもパフォーマンス課題や評価 rubric は各校の特性が出る。「パフォーマンス評価シート」は、リストの能力記述文(図2)、その目標達成に向けたパフォーマンス課題(図3)、評価 rubric (図4)、教師用指導計画(図5)、授業用ハンドアウト(図2~4、および授業中のワークシート等が含まれたもの)などから成り立っており、生徒と目標達成までの過程を評価 rubric も含めて共有することが前提である。

パフォーマンス課題(図3)には学習タスク、練習タスク、評価タスクが含まれる(各タスクの詳細については『CAN-DO リストの形での学習到達目

松代高校 GRADE	到達時期 (めやす)	学年末の 到達目標	話すこと		書くこと	聞くこと	読むこと
			やりとり	発表			
Grade13	高校1年 (5単位相当)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、自分の興味・関心のある話題についての情報や考えなどの概要を理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えなどを伝えたりすることができる。	簡単な英語で、ゆっくりとはっきり話されれば、意見や気持ちをやりとりして、賛成や反対などの自分の意見を伝えることができる。【A2.2】 EE I L9	前もって発話することを用意した上で、メモの助けがあれば、一連の簡単な語句や文を使って、意見や行動計画を、理由を挙げて短く述べることができる。【A2.2】 EE I L10	聞いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる。【A2.2】 CE EE	ゆっくりはっきりと話されれば、自分自身や自分の家族・学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。【A2.1】 EE Writing	なじみのあるトピックについての英文なら初見で20秒の黙読リハーサル後に聞き手に意味が伝わるように音読することができる。 CE
Grade12			絵やものなどの補助があれば、基本的な情報を伝え、それについて簡単な意見交換をすることができる。【A2.1】 EE I L6	前もって発話することを用意した上で、メモを見ながら、一連の簡単な語句や文を使って、短い自己紹介をすることができる。【A2.1】 CEL1 EEL6	趣味や好き嫌いについて複数の文を用いて、簡単な語や基礎的な表現を使って書くことができる。【A1.3】 EE Writing	繰り返しや言い換えを交えてゆっくりはっきりと話されれば、趣味やスポーツ、部活動などの身近なトピックに関する短い話を聞いて理解することができる。【A1.2】 EE	簡単な語を用いて書かれた物語を、イラストや写真も参考にしながら理解することができる。【A1.3】 EE

▶ 図1：松代高校スタンダード(Ver.1)の「高校1年(5単位相当)」の能力記述文の抜粋

Can-do の単元で伸ばせる英語力	
聞いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見を短く書くことができる。	Grade13 【A2.2】 書くこと

▶ 図2: 「書くこと」【A2.2】の能力記述文

標設定のための手引き (文部科学省, 2013)』「単元活動への反映 (p.18)」参照。本校では、CEFR-J に基づく「目標準拠法」と、教科書などで示される英文を素材とした「教材準拠法」を織り交ぜてタスクを作成する。評価タスク (定期考査など) で求められるレベルをモデルとして提示 (聞き取りや読み取り活動) し、それがどのような特徴を有しているのかを評価 rubric に基づき分析する段階が学習タスク、学習タスクで学んだことを自分の作品に応用し、評価 rubric に基づき評価したり、推敲したりする段階が練習タスク、練習タスクで身についた知識や技能をテーマや形式がパラレルな (似通った) 文脈で活用する段階が評価タスクである。

Performance Task 目標達成を評価するパフォーマンス課題	
学習タスク	50~100 語程度の英文(各課の Grammar in Use や USE!)を聞いたり読んだりして、概要を捉えると同時に、Rubric に基づき英文の特性を分析する。
練習タスク	学習タスクで発見したことを応用して、自身の体験や意見・感想を述べると同時に、Rubric に照らし合わせて自己評価・他者評価をし、作品を推敲する。
評価タスク	学習したテーマやピックに関する様々な英文を聞いたり読んだりして、その概要を捉え、自身の体験や意見・感想を書く。

▶ 図3: 「書くこと」【A2.2】のパフォーマンス課題(学習タスク+練習タスク+評価タスク)

本校のパフォーマンス評価タスクでは評価 rubric を10点満点で統一している。教師は多くの評価項目を想定しがちだが、10点という枠を固定することで、特に身につけさせたい項目を焦点化することができ、生徒が自ら評価するのにも適当だと考えたためだ。

プロジェクトでは、評価 rubric の規準等は各校の実情に合わせて作成されるが、7割程度がそのスキルを達成したと判断する基準だと共通認識している。この目標を達成するためには、学習タスクから評価タスクまでの指導をデザインすることが大事で、特に練習タスクを多く経験させることが目標達成に不可欠である。生徒が評価タスクに自信を持って取り組むためにも、練習タスクを充実させたいと考えている。なお、本研究では、Ross and Rolheiser (2011) の4段階モデルのステージ1を練習タスクの前にプレタスクとして取り入れ、評価 rubric を生徒とともに作成する (以下、生徒が作成した評価 rubric [S-mode], 教師が作成した評価

rubric [T-mode] と呼ぶ)。

Rubric 学習到達目標達成を評価する					
	Criteria 規準	A accomplish	B developing	C not proficient	total score
Content 内容	Outline & Opinion 聞いたり読んだりした内容についての自分の体験や意見・感想が述べられている	英語ですべて述べている:3点	日本語でいくつか述べられている:2点	日本語で1つは述べられている:1点	/3
Structure 構成	Cohesion & Coherence 代名詞や接続詞などを効果的に使用した分かりやすい流れと構成である	すべてである:3点	いくつかある:2点	1つはそうである:1点	
Language 言語	Vocabulary 読み手や状況を考えて分かりやすい日常生活語彙を適切に使用している	すべて	すべてほぼ適切に使用している:2点	ほぼ適切に使用していない:1点	/2
	Grammar 読み手や状況を考えて分かりやすい文法(表現)を適切に使用している		すべてほぼ適切に使用している:2点	ほぼ適切に使用していない:1点	

▶ 図4: 「書くこと」【A2.2】の評価 rubric [T-mode]

教師用指導計画 (図5) は、単元学習が始まる前に評価タスクまでの流れを担当教員間で共有するためのものである。本校では、1つのパフォーマンス課題を遂行するまでを「単元」と呼び、定期考査までの1~2か月がその学習期間の目安である。新課程では、文法の学習を言語の使用場面や状況に合わせて有機的に行うことがねらいの1つなので、学習タスクで文法の演習問題などが学習の主目的にならないよう配慮している。練習タスクでは、評価タスクが計画どおり実施できるかどうか、タスクの遂行具合を鑑みながら、必要に応じて打ち合わせを重ねる (形成的評価の活用)。

目標達成のための単元の大まかな教師と生徒の動き		
時期	教師の指導内容	生徒の学習活動
指導前	①担当で指導内容や評価項目を打ち合わせる ②共通のワークシートを作成する	
単元学習前		パフォーマンス評価シートのゴールを確認する
学習タスク	授業中の活動や小テストで理解度の確認をする	①モデル文(Grammar in Use や USE!)の英文を聞いたり読んだりして、概要を捉え、Rubric に基づき英文の特性を分析する ②教科書やワークブックの Exercise を書き、語彙や文法(表現)の特性について学ぶ ③モデル文を参考にアウトプット活動をする ④次の授業での小テストで語彙や文法の知識の定着を確認する
練習タスク	アウトプット活動の形成的評価	①Rubric を用いた自己・他者評価(個人・ペア・グループ) ②Feedback をもとに推敲(個人・ペア・グループ) ③共有と評価(ペア・グループ・クラス)
評価タスク (定期考査)	評価タスクの評価	評価タスクの遂行と事後の自己評価・評価共有(個人・クラス)

▶ 図5: 「書くこと」【A2.2】の教師用指導計画

本校では、定期考査 (における3技能 (読む・聞く・書く)+語彙+文法) の点数を各学期の成績の5~6割にとどめ、パフォーマンス評価タスクや練習タスクを一定の割合 (1~2割) 成績に加味している。また、追考査 (欠点者対象の考査) においても、知識だけでなく、7割の基準に満たない技能に関するパフォーマンステストを課し、CAN-DO リストの前段レベルまでさかのぼって指導することもあ

3.2 研究の目的

本研究の目的は、英語ライティング力と自己評価力の育成に効果的な評価 rubric の活用方法を探ることである。評価 rubric を学習者自身が作成する段階を指導に取り入れる方が、取り入れない場合より英語ライティング力や自己評価力がより育成されるだろうという仮説の下、取り入れない場合との違いを明らかにする。報告にあたって、主に「書くこと」にかかわるパフォーマンス評価タスクに絞って報告する。

3.3 指導手順

「書くこと」【A2.2】のパフォーマンス評価シート（資料2）を用いて、EE I（2単位）の授業で約3か月間（12～2月）パフォーマンス課題に取り組みさせた。使用教科書は「MY WAY English Expression I（三省堂）」で、付属のワークブック（文法ポイントの練習問題集）も使用している。

指導対象者は県立普通科高校1年生80名（コミュニケーション英語I（以下、CE I）3単位・英語表現I（以下、EE I）2単位履修）。2クラス3展開で、クラス編成は学期ごとの評価に基づき見直し、上位クラス30名を研究者（教職14年目）が、中位クラス25名を常勤講師（講師歴6年）が、下位クラス25名を教諭（教職18年目）が担当した。パフォーマンス評価タスクは1学期から使用していたが、上位クラスでは10月から教師作成の評価 rubric [T-mode] 以外にプレタスクとして、生徒がオリジナル評価 rubric [S-mode] を作成し、それら両方を用いてパフォーマンス評価タスクを行った（実験群）。中

位・下位クラスでは教師作成の評価 rubric [T-mode] のみを用いてパフォーマンス評価タスクを行った（対照群）。各群への指導手順は、表1に示すとおりである。

表1の1～2は、2学期の期末考査後、学年末考査までの学習内容を確認するために行った。表1の3は「学習タスク」で、能力記述文【A2.2】「聞いたり読んだりした内容（生活や文化の紹介などの説明や物語）であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる」のモデルになるよう、各レッスンの学習テーマやトピックに沿ってALT（外国語指導助手）が作成し（図6参照）、レッスン導入時にALTとのTT（ティームティーチング）で概要の聞き取り活動（ALT不在時は読み取り活動）をさせた。モデル文を理解する際に、文法ポイントの理解が不可欠で、関連して教科書やワークブックの練習問題に取り組みさせる。評価 rubric に基づくモデル文の分析は、練習タスク直前に行う。モデル文は必ずしも評価 rubric の点数を満たしているとは限らない（場面や状況に応じた内容まで吟味されていない）ため、場面や状況を与えて、それに必要な要素や内容を補い、その後練習タスクに入る。

図6はALT作成のモデル文である。教室で聞き取り活動をする際には、Now, I will talk about my favorite author. などと導入文を提示してから話し始める。話し終わると、Do you have any questions? などと話を終える文を提示する。生徒からは、Would you say it again?, Speak slowly. などの反応があり、聞き取りが不十分な箇所のやりとりが行わ

■ 表1：各群への指導手順

	実験群	対照群
1	パフォーマンス評価シートを担当者間で共有し、評価タスクまでの流れを確認する。	
2	パフォーマンス評価シートを生徒に配布し、評価タスクまでの流れを確認する。	
3	(学習タスク) 各レッスン導入時に、モデル文の概要の聞き取り／読み取り活動をさせる。	
	(学習タスク) 文法ポイントに関して教科書やワークブックの練習問題に取り組みさせる。	
4	(学習タスク) 教師作成の評価 rubric [T-mode] に基づきモデルを分析し、評価する。	
	(プレタスク) T-mode を参照しながら、より良いパフォーマンスをねらった評価 rubric を生徒と作成する [S-mode]。(20分程)	
5	練習タスクに取り組みさせ、評価 rubric [T-mode] と [S-mode] を用いた自己／他者評価させたり、教師の feedback を与えたりした後、タスクを推敲させる。	練習タスクに取り組みさせ、評価 rubric [T-mode] を用いて自己／他者評価させたり、教師の feedback を与えたりした後、タスクを推敲させる。
6	別のレッスンでも練習タスクを繰り返させる。	別のレッスンでも練習タスクを繰り返させる。
7	他の教員と評価タスクについて調整が必要か検討した上で、評価タスクに取り組みさせる。	

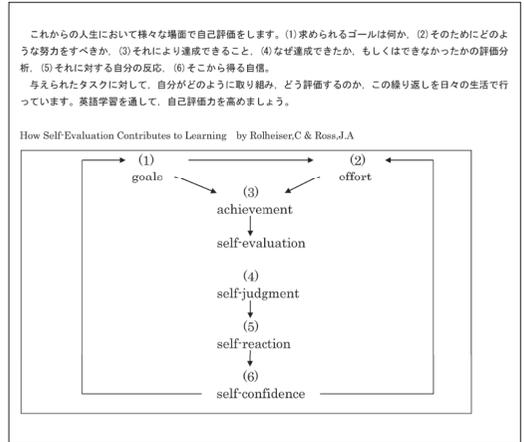
Lesson 19 (Make a sentence about your favorite author. Use the relative clause.)
 My favorite author is Ursula Le Guin. I have read many of her novels which is amazing. She is a science fiction writer. She creates interesting worlds. Her characters visit alien places and meet strange people. She also writes about social issues like feminism and socialism. Her works are what I love more than any other books.

▶ 図 6 : ALT 作成モデル文の例 (Lesson 19)

れる。モデル文の概要把握活動は、生徒のレベルやモデルの難易度に応じて、グループで Dictogloss (文章再現) 活動をしたり、英文の空所補充問題に変えたりする。

表1の4は実験群にのみ指導した。「書くこと」【A2.2】の評価 rubric [T-mode] は2学期中間考査後(10月)から使用してきたので、2学期期末考査後からは、より良い作品を書くために必要な知識や技能を測る「ものさし」を自分たちで作成してみよう、と生徒に持ちかけた。その際に、Ross and Rolheiser (2011) の4段階モデルの意義も説明した(図7)。

図8はT-modeを参照しながら、生徒と作成した評価 rubric [S-mode] である。まず、「内容」や「構成」などの大枠の項目(規準)から話し合い、続いて各項目の基準(A~C)について話し合った。項目はT-modeとほぼ同じものになったが、「構成」や「言語」の詳細はT-modeとは別のものが採用された。T-modeで Cohesion & Coherence 「代名詞や接続詞などを効果的に使用したわかりやすい流れと構成である」は、S-modeでは「場面や状況に応じ



▶ 図 7 : Ross and Rolheiser (2011) の4段階モデル

た Opening & Closing が含まれた構成である」という内容で、生徒にとってより身近で使用し慣れた表現となった(接続詞はEEIの教科書ではLesson 25で系統的に取り扱う)。

また、T-modeで「構成」に含まれていた「代名詞の使用」は、S-modeでは「言語」項目に取り入れられた。「言語」項目では、「時制とターゲット文法の適切な使用」が取り入れられ、10点中5点と高い配点になった。これは、生徒が文法項目の理解を強く望むことが反映されたものになった。

逆に、T-modeで「内容」の項目の基準に、「日本語での記載」に配点があったが、S-modeでは削除され、配点が3点から2点に下がった。これは、教師がさまざまな生徒の実態を鑑み、意見を述べたいが英語にできない生徒に配慮してT-modeに加えていた項目だが、上位クラスの生徒(実験群)には

Rubric 学習到達目標達成を評価する						
Criteria 規準		A accomplished	B developing	C needs improvement	total score	
Content 内容	Outline & Opinion 聞いたり読んだりした内容についての自分の体験や意見・感想が述べられている	両方述べられている : 2点	いずれか述べられている : 1点	なし : 0点	/2	/10
	Structure 構成	Opening & Closing 場面や状況に応じた Opening & Closing が含まれた構成である	両方含まれている : 2点	いずれか含まれている : 1点		
Language 言語	Vocabulary 代名詞を適切に使用している	/	すべて適切に使用している : 1点	不適切 / なし : 0点	/1	
	Grammar 時制とターゲット文法を適切に使用している		両方適切に使用している : 5点	いずれか適切に使用している : 3点	1-3文に使用している : 1点	

▶ 図 8 : 「書くこと」【A2.2】評価 rubric [S-mode]

不要だと判断されたためであろう。実際、上位クラスの生徒で自分の意見を日本語のみで記述する生徒は皆無であるが、下位クラスの生徒（対照群）には、意見や英語にできない日本語を、日本語のまま書く生徒も数名存在する。日本語の量にもよるが、そのような生徒の場合、T-modeの点数は最高得点が2点となり、「内容」以外の項目は採点対象としない。

S-modeの作成には20分程度要した。話し合いでは、極端な意見（例えば、「内容」のみの配点10点で「英語で意見を述べていれば満点」など）も生徒の間から出るが、話し合いの過程でそのような意見は排除されていった。最終的に意見が分かれるものについては多数決で決め、特に各項目の配点にかかわる点は、多数決の比率を点数の比率に転用した。例えば、「内容」、「構成」、「言語」で重要視したい項目について多数決を取り、その人数比（「内容」6人：「構成」6人：「言語」18人）を項目点に転用する（6：6：18＝1：1：3なので、10点を2点：2点：6点とする、など）。その後、各項目の基準について話し合う。

実験群の生徒は、「書くこと」以外に「読むこと」「話すこと」のパフォーマンス評価タスクでもS-modeを作成したが、作成にあたっては今回の研究の過程と同じような結果であった。また、他の学年でも同じような取り組みをしたが、その際も同じような結果を得た。つまり、生徒に評価rubric作成を任せても、教師が評価に困るような評価rubricは作成されなかったし、話し合いの過程も全員でほぼ納得のいくものに落ち着く傾向があり、作成にかかる所要時間もほぼ同様であった。

表1の5は「練習タスク」で、まず「学習タスク」で使用したモデル文を評価rubricに基づき評価する。例えば、図6のモデル文を評価rubric（T-mode）

に基づき評価すると表2のような結果となる。T-modeではモデル文は満点だが、S-modeでは7点である。そのため、このモデル文をS-modeで満点にするために必要な要素を話し合う。S-modeの「構成」では「場面や状況」が与えられないとモデル文がどのような文脈で用意されたものなのか判断できない（つまり0/2点）ので、例えば「場面：英語の授業、状況：クラスメートの前でメモを基に〇〇について発表する」などと「場面や状況」を与えると、図6のモデルにOpeningのHello, everyone. I will talk about my favorite author. やClosingのThank you for listening. Do you have any questions?などが加わる。また、「言語」でターゲット文法（関係詞）の使用にかかわる文I have read many of her novels which is amazing. をI have read many of her novels, which are amazing. と訂正すると4/5点が満点となる。

■表2：モデル文（図6）の評価rubricに基づく得点（10点満点）

	T-mode	S-mode
Content	3/3	2/2
Structure	3/3	0/2
Language	2/2	1/1
	2/2	4/5

表1の6は「練習タスク」を別のレッスンの別のテーマやトピックでも練習する場面である。各レッスンの学習テーマ／トピック、および文法ポイント（ターゲット文法）は図9のとおりである。時間が許す限り、またテーマやトピックが文法ポイントと密接に関連して、パフォーマンス課題（評価タスク）にふさわしいもの（例えば、Lesson 19のトピック「推薦図書」の説明には関係詞の使用が自然、

Lesson	Theme of Writing	Topic for Writing	Grammar Point
18	Classmate	Explain about your classmates.	Relative clause
19	Favorite book	What book would you recommend to read?	
20	Science	Which place are you familiar with?	
21	Food Culture	Time travel: which would you choose to go to, future or past?	Subjunctive
22	Role Model	Who is your role model?	Negative
23	Favorite artist	Who is your favorite artist?	
24	Job	What would you like to be in the future?	Indirect speech
25	Language	Which language would you like to learn?	Conjunction

▶ 図9：「書くこと」【A2.2】の学習テーマ・トピック・文法ポイント

Lesson 22のトピック「理想のロールモデル」の説明には仮定法の使用が自然、などを各群共通の「練習タスク」に取り上げた。どのテーマやトピック、文法ポイントを「練習タスク」や「評価タスク」に取り上げるかは、できる限り単元学習前に担当者間で話し合うことが理想的だが、表1の7で示すように、タスクの遂行過程でも適宜形成的評価を参考にしながら調整して行くことが望ましい。なお、「テーマ」は各レッスンのテーマとして教科書に掲載されているものを、「トピック」は「USE! (表現活動)」に掲載されているものを指しており、レッスンによっては「テーマ」と「トピック」が必ずしも一致しない場合があるので、便宜上分けてパフォーマンス評価シートに掲載するようにした。

実験群では、「練習タスク」の際、自己/他者評価を経て、必要に応じて教師 feedback をクラス全体で共有した。他者評価はペアやグループで行わせたが、生徒の能力に応じて内容面のみコメントをする者や、文法面の訂正もする者とさまざまであった。教師 feedback に関しては、評価 rubric の評価得点が教師と一致しないものを取り上げ、クラス全体で共有した。個別の添削は希望者以外には行わなかった。S-modeの「内容」および「構成」は、一度学習すると練習タスクではほぼ満点を取れるが、「言語」の時制やターゲット文法にかかわる点数は練習タスクを重ねても満点を取ることは難しかったようである。そのような場合は、各規準に傾斜をかけ、より達成が困難な項目を重点的に取り上げるなどの工夫が必要である。

一方、対照群では評価 rubric [T-mode] を用いた自己/他者評価は定期考査前後（パフォーマンス評価タスクの「評価タスク」にかかわるもの）だけ取り上げ、その生徒作品に最終的に教師が添削を入れて返却した。「評価タスク」（書くこと）は Lesson 20, 21, 22から出題した。

3.4 分析対象

最終的な分析対象者は、高校入試の英語問題、および9月に実施した2011年実施の英検準2～3級問題を基に作成した語彙問題（各級10問ずつ計20問）において、集団の上位・下位、処遇の過程で実験群⇄対照群を移動した生徒、および分析データに欠損値がある生徒を除いた各群21名、計42名とした（入試 $F_{(1,40)}=1.89, ns$, 語彙テスト $F_{(1,40)}=2.70, ns$ ）（表

3参照）。

■表3：英語力に関する基本統計（N = 42）

	入試（100点満点）		語彙力テスト（20点満点）	
	実験群	対照群	実験群	対照群
人数	21	21	21	21
最大値	49	51	12	12
最小値	22	18	6	2
平均	36.90	33.57	8.29	7.14
標準偏差	7.47	7.84	1.77	2.55

3.4.1 英語ライティング力について

学年末考査後、1年間の振り返りとして、3月上旬に以下の5つのライティング力にかかわるタスクを課した。

(1) ライティング1～2：【A2.2】レベル

CE I と EE I の教科書を読み直し、印象に残った単元について、モデル文（CE I に関して教師が書いたもの）を参考にしながらレポートを書く。記入後、「書くこと」の評価 rubric に基づき、自己評価する。

(2) ライティング3～5：【A1.3】レベル

これまでの定期考査を持参し、ライティングセクションで出題された定期考査のトピック17つから3つ選び（No. 1～3）、それぞれのトピックについて異なる読み手や聞き手（①～③から1つずつ）、状況（①～③から1つずつ）を選択し、英文を推敲する。ただし、「読み手・聞き手」、および「状況」は同じものを選択しないこと。記入後、「書くこと」の評価 rubric に基づき、自己評価する。

生徒に示したライティング1～2の生徒への指示文とモデル文は図10, 11に、ライティング3～5の選択肢は図12に示すとおりである。ライティングに関するタスクの説明後、(1)(2)それぞれ約40分の作業中、生徒は自由に辞書や教科書、授業ノートは使用可と指示した。実験群の生徒は評価 rubric [T-mode] と [S-mode] 両方の自己評価を行った。なお、「書くこと」【A1.3】と【A2.2】の評価 rubric [T-mode] は同じものを使用した。

ライティング1～2のうち、EE I について書かれたライティング2（【A2.2】レベル）と、ライティ

CE I と EE I, 各1テーマ選んで所定の様式で以下の例も参考にしてレポートを作成する。

CE I : 教科書の1レッスンをどれか選び, ①その概要, ②それに関連した自分の体験や意見・感想について述べる。

読み手と状況: ALT の Sarah 先生に英語の授業での学習内容をレポート報告する

EE I : 教科書の1レッスンをどれか選び, ① Grammar in Use, ALT のモデル文, クラスメートや先生の話, のいずれかの概要, ②それに関連した自分の体験や意見・感想について述べる。

読み手と状況: 来年度の体験入学で中学生に対して英語の授業での学習内容を高校生の代表として発表する

▶ 図10: ライティング1~2の指示文 ([A2.2] レベル)

Report about Learning in Communication English I

I am Matsudai Hanako, a Matsudai High School student. I will report about what I learned in Lesson 5 during Communication English I in Grade 10. In Lesson 5, I learned about the history of writing systems in the world. I am especially interested in the direction of writing. The lesson shows that there are two major ways of writing: vertically (up and down) and horizontally (side to side). The direction differs among languages. While some languages are written in only one direction — either vertically or horizontally — Japanese people write not only vertically from top-right to bottom-left, but also horizontally from left to right. During the lesson, the teacher said that this changed during the Meiji Era, when the Japanese learned about other languages at the end of national isolation (鎖国). I think the Japanese way of writing might also change gradually from now on thanks to information technology such as computers and the Internet. Do you have any interest in the Japanese language, Ms. Sarah? I would like to listen to your opinion.

▶ 図11: CE I のモデル文 ([A2.2] レベル)

ング3~5のうち, 1枚目に書かれたライティング3 ([A1.3] レベル) を分析の対象とする。

また, 教師評価に関しては, JTE (日本人教師) 3名+ALT 1名のうち, ALT が評価 rubric [T-mode] に基づき採点した得点を使用する。群間の生徒作品をスクランブルして採点を行った。

分析にあたっては, ライティング2, 3の教師評価得点に関して, js-STAR 2012を用いて分散分析をする。なお, 評価 rubric [S-mode] の得点は, 今回の研究目的から逸れるので分析の対象から外す。

3.4.2 自己評価力について

英語ライティング力にかかわるタスク実施後, 「CAN-DO リストの自己評価」と「英語の授業に関するアンケート」を実施した (10分程度)。

「CAN-DO リストの自己評価」は CAN-DO リスト (図1) を用いて高校1年の「話すこと」~「読むこと」の10項目を, A: 7割以上できる, B: 5~6割できる, C: 4割以下しかできない, で評価

させたものだが, その中から「書くこと」[A1.3]「趣味や好き嫌いについて複数の文を用いて, 簡単な語や基礎的な表現を使って書くことができる」, および [A2.2]「聞いたり読んだりした内容 (生活や文化紹介などの説明や物語) であれば, 基礎的な日常生活語彙や表現を用いて, 感想や意見などを短く書くことができる」に関するものと, ライティング2, 3の自己評価得点と教師評価得点をそれぞれA~Cに置き換えたもの (7点以上:A, 5~6点:B, 4点以下:C) との群間における一致度数差を js-STAR2012 を用いて2×2直接確率計算する。

次に, 「英語の授業に関するアンケート」の中から, 今回の研究テーマに関連する項目「パフォーマンス評価の rubric に慣れてきた」に関して, 「とても当てはまる」, 「まあまあ当てはまる」と回答した者を肯定群に, 「あまり当てはまらない」, 「全然当てはまらない」と回答した者を否定群に分け, 群間における度数差を js-STAR 2012を用いて2×2直接確率計算する。

【トピック】	
1 学期中間	①余暇（日頃の放課後や家庭で）の過ごし方 ②好きな○○（アーティストやスポーツ選手など） ③長期休暇（春夏秋冬）の過ごし方 ④名前の説明
1 学期期末	⑤自己・家族紹介 ⑥to do リスト ⑦朝起きてから家まで、帰宅してから寝るまで、などの過ごし方 ⑧家事 ⑨環境によいもの ⑩習慣にしていること
2 学期中間	⑪旅行したい場所やそでしたいこと ⑫クイズ（これは何でしょう）
2 学期期末	⑬有名な作家 ⑭日本の観光名所
3 学期	⑮ロールモデル ⑯時間旅行 ⑰知っている場所／お気に入りの場所

【読み手・聞き手】
①台湾修学旅行で交流する高校生（英語が少し話せる）
②台湾修学旅行で交流する大学生（日本語が少し話せる）
③ALTの Sarah 先生（日本滞在3年目）

【状況】
①授業で発表する際の様子
②学校代表としての発表原稿
③手紙／メールでの初めてのやりとり

▶ 図12：ライティング3～5の場面設定など（「トピック」「読み手・聞き手」「状況」の選択肢一覧【A1.3】レベル）

4

結果と考察

4.1 英語ライティング力について

ライティング3で生徒が選択したトピック、聞き手や読み手、状況は表4に示す（図12参照）。表4から、②「好きな○○」、③「長期休暇の過ごし方」などを選択した生徒が多かったことがわかる。②③は英検3級の面接試験でもよく取り上げられたり、中学校でも練習した経験のある生徒が多かったりすることが人気の理由として考えられる。⑮「ロールモデル」は直前の定期考査のトピックだったため、多数の生徒が選択したと考えられる。読み手や聞き手は実験群が③「ALT」、対照群は①「外国の高校生」が多く、状況は実験群が①「授業」、対照群は②「学校代表スピーチ」が多く選択されていたことがわかる。外国の高校生や大学生は修学旅行で交流する若者をイメージして、学校代表スピーチは修学旅行や

■表4：ライティング3（【A1.3】レベル）の場面設定など（ $N = 42$ （各群21））

トピック	実験群	対照群	聞き手 読み手	実験群	対照群
①	1	4	①	6	13
②	4	6	②	3	1
③	4	2	③	12	7
⑪	2	2			
⑬	—	2	状況	実験群	対照群
⑭	1	—	①	16	7
⑮	5	5	②	4	9
⑰	4	—	③	1	5

中学生対象オープンキャンパスをイメージして書くよう指示した。

表5は、英語ライティング力の教師評価得点に関する記述統計を示したものである。群間の差を見るため、1要因分散分析を行った結果、ライティング3の教師評価得点に関して、1%水準で有意差が見られた（ $F_{(1,40)} = 12.16$ ）。ライティング2は、CEIに関するモデルレポートを参考にしてEEIの振り返りレポートを書かせたタスクだが、CAN-DOリストの「書くこと」【A2.2】に相当し、難易度も高く、多くの生徒がモデルを参考にした点もあり、有意差は出なかったと考えられる。一方、ライティング3は、定期考査に出題した過去問題からトピックを選び、場面や状況に応じて推敲させるタスクで、CAN-DOリストの「書くこと」【A1.3】に相当し、多くの生徒の実力が反映されたタスクであったと考えられる。そのようなタスクで群間における教師評価得点に有意差が見られたことは、群の効果があったと判断できるため、評価 rubric を生徒自身が作成してタスクに使用することは有効であったと判断できるだろう。

ライティング3の教師評価における評価 rubric [T-mode] の規準ごとの記述統計を示したものが表6である。群間の差を見るため、1要因分散分析を

■表5：教師評価における英語ライティング力（10点満点）の記述統計（ $N = 42$ ）

ライティングタスク	群	人数	平均	標準偏差	F値	有意水準
2【A2.2】レベル	実験群	21	8.81	0.50	1.07	ns
	対照群	21	8.62	0.65		
3【A1.3】レベル	実験群	21	9.38	0.49	12.16	**
	対照群	21	8.67	0.78		

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

■表 6：ライティング 3 の教師評価にかかわる規準ごとの記述統計

ライティングタスク	群	人数	平均	標準偏差	F値	有意水準
内容(3点)	実験群	21	3.00	0.00	4.71	*
	対照群	21	2.81	0.39		
構成(3点)	実験群	21	3.00	0.00	2.11	ns
	対照群	21	2.9	0.29		
言語(語彙)(2点)	実験群	21	2.00	0.00	8.00	**
	対照群	21	1.71	0.45		
言語(文法)(2点)	実験群	21	1.38	0.49	0.98	ns
	対照群	21	1.23	0.43		

+p < .10 *p < .05 **p < .01

行った結果、「内容」において5%水準、「言語(語彙)」において1%水準で有意差が見られた(内容： $F_{(1,40)}=4.71$ ，言語(語彙)： $F_{(1,40)}=8.00$)。実験群においては、「言語(文法)」以外、どの規準も全員が満点であったが、対照群では「内容」で3点中2点の生徒が4名、「言語(語彙)」で2点中1点の生徒が6名いた。減点された生徒の作品例は図13に示すとおりである。

Hello, Sarah. My name is ○○. I am Matsudai High School students. I like baseball I don't like study. thankyou.

▶ 図13：評価 rubric [T-mode] を用いた減点作品の例 ([A1.3] レベル)

この生徒はトピック①「旅行したい場所やそこで行いたいこと」について、読み手③「ALTのSarah先生(日本滞在3年目)」に、場面③「手紙やメールでの初めてのやりとり」を設定して書いたものである。評価 rubric [T-mode] に基づく教師評価得点は「内容」2点、「構成」3点、「言語(語彙)」2点、「言語(文法)」1点の計8点であった。「内容」はトピックに無関連だったため1点減点、また「文法」は“students”“thankyou”が非文法だったため1点減点された。なお、「内容」は日本語で記載がある場合(映画や本のタイトルが日本語のまま)なども1点減点、「言語(語彙)」は単語レベルでつづりミスや語法ミスに関して1箇所までは減点せず、2～3箇所のミスは1点減点、それ以上のミスは0点、「言語(文法)」は文レベルでの非文法に関して1箇所までは減点せず、2～3箇所のミスは1点減点、それ以上のミスは0点である。また、「言語」に関して、同じ項目のミス(同じ単語のつづりミスや、

過去時制を使用すべき箇所でもいつも現在時制、など)は1カウントとして計算した。なお、この生徒の作品を評価 rubric [S-mode] で採点すると、「内容」0点、「構成」0点、「言語(語彙)」1点、「言語(文法)」1点の計2点となる。「内容」はトピックに関連した記載がないので0点、「構成」は場面設定に適した導入や結びがないので0点、「言語(語彙)」は代名詞の使用が見られるので1点、「言語(文法)」はターゲット文法の記載はないが時制は適切なので1点となる。実験群ではターゲット文法をタスクで使用する場合、自己申告でどのターゲット文法をどこに使用したか○印をして提出させている(図14参照)。また、場面設定が③「手紙やメール」の場合、実験群の生徒の作品には、Subject: About～(件名)、Do you have any interest in～? など、形式や読み手を意識した記載が見られたが、対照群の生徒にはそのような「状況」の違いを考慮した作品はほとんど見られなかった。これは評価 rubric を意識してタスクに取り組んだかどうか、また日頃の授業活動で教師がどこに注意を払わせて書く活動に取り組ませ、feedbackをしたかなどに左右されると考えられる。実験群では、評価 rubric [T-mode] と[S-mode]の違いを生徒だけでなく、教師も強く意識することになるので、その結果が指導に反映され、生徒の作品にも反映されたと思われる。評価 rubric を指導に活用することで、「内容」や「構成」の項目に関して、教師の直接的介入がなくともペアやグループ、個人でモニタリングできる生徒が多くなったことは期待される指導効果であった。

実験群と対照群のT-modeの満点回答例を図14、図15に示す。実験群で8名、対照群で3名の生徒が満点であった。評価 rubric を使用したタスクで満

点を取ることができても、読み手や聞き手、状況に応じた適切な言語の使用は現段階の学習者には難易度の高いタスクだったようである。生徒作品で「読み手／聞き手」「状況」の違いを考慮したものはあまり見られなかった。また、トピックの選択も「聞き手／読み手」「状況」に適したものを期待したが、自分が書けるものを選ぶ傾向が強く、この点も今後の指導で気を付けたい点である。

Hello, my name is ○○. I will talk about role model.

My role model is Kei Nishikori. He is a famous tennis player. I wish I were a good tennis player like Kei Nishikori. Because, I want to become a good tennis. Think you for listening.

トピック⑮「ロールモデル」

読み手／聞き手③「ALTのSarah先生(日本滞在3年目)」

状況①「授業で発表する際の手稿」

▶ 図14：実験群の評価 rubric [T-mode] を用いた満点作品の例 ([A1.3] レベル)

Hello. My name is ○○. I will talk about my role model. My role model is Ohara Sakurako. She is good singer. She is cute. I have respect for her. Thank you for listening.

トピック⑮「ロールモデル」

読み手／聞き手②「台湾修学旅行で交流する大学生(日本語が少し話せる)」

状況②「学校代表としての発表原稿」

▶ 図15：対照群の評価 rubric [T-mode] を用いた満点作品の例 ([A1.3] レベル)

4.2 自己評価力について

表7は、(1)「リストとライティングタスクの自己評価」と(2)「ライティングタスクの自己評価と教師評価」の一致度数について示したものである。まず、「一致」者数の群間差を見るために、(1)(2)それぞれのライティングタスクの「一致」者数を合算し、1×2直接確率計算(両側検定)を行った。その結果、(1)の自己評価の「一致」者数に関しても、(2)の

自己評価と教師評価の「一致」者数に関しても、群間で有意差は見られなかった(それぞれ $p=0.86$, $p=0.88$)。このことから、「一致」に関しては、評価 rubric 作成経験の有無は自己評価力の育成に無関連だという結論に至った。

次に、「ずれ」が生じた人数に関する群間差を見るために、(1)(2)それぞれのライティングタスクの「1つずれ」と「2つずれ」の生徒数を群間でそれぞれ合算し、2×2直接確率計算(両側検定)を行った。その結果、(1)の自己評価の「ずれ」に関して、群間で有意傾向が見られた($p=0.06$)。(2)の自己評価と教師評価の「ずれ」に関しては群間で有意差は見られなかった($p=0.41$)。このことから、ライティングタスクの出来映えをリストに照らし合わせて評価する自己評価力に関しては、実験群の生徒の「ずれ」が有意に少なく、評価 rubric 作成経験の方が自己評価力育成に有効だったと判断できる。一方で、ライティングタスクの自己評価と教師評価の「ずれ」には群間の差が見られなかった。しかし、そもそもライティングタスクにおける教師評価得点と自己評価得点には評価者間で有意差が見られるため(表8参照、ライティング2: $F_{(1,80)}=83.33$, ライティング3: $F_{(1,80)}=66.88$)、練習タスク段階でこの「ずれ」を減らす指導が必要だと考えられる。

最後に、アンケート項目「パフォーマンス評価の rubric に慣れてきた」に関して、群間の差を見るために、各群における肯定回答者数と否定回答者数を2×2直接確率計算で分析した。その結果、群間で有意差が見られた(表9参照、両側検定 $p=.01, **$)。これは、対照群の生徒の方が実験群の生徒より「パフォーマンス評価に慣れてきた」の質問に対し、「あまりそう思わない」「そう思わない」と答えた生徒数が有意に少ないことを示している。対照群の生徒は実験群の生徒に比べ圧倒的に評価 rubric の使用頻度は少ないはずだが、学年末のライティングタスクで評価 rubric を頻繁に目にしたことから、そのように回答したと考えられる。一方、実験群の生徒は対照群の生徒に比べ圧倒的に評価 rubric の使用頻度は多いが、「頻度の多さ=慣れ」にならず、評価 rubric の使用頻度が増してもその使用に関しては不慣れ感をぬぐえないことを示している。評価 rubric の文言に対する不慣れ感や、使い勝手の悪さ、度重なる評価に対する嫌悪感等を示唆している可能性があるため、今後の研究課題である。

■ 表 7：群間における自己評価および教師評価との一致度数 (N = 42 (各群 21))

	(1) リストとライティングタスクの自己評価				(2) ライティングタスクの自己評価と教師評価			
	ライティング 2		ライティング 3		ライティング 2		ライティング 3	
	実験群	対照群	実験群	対照群	実験群	対照群	実験群	対照群
一致	6	9	10	5	14	8	9	13
1 つずれ	13	9	10	9	5	9	12	7
2 つずれ	2	3	1	7	2	4	0	1

■ 表 8：英語ライティング力 (10 点満点) の評価者間分散分析結果 (N = 42)

ライティングタスク	評価者	群	人数	平均	標準偏差	F 値	p
2	自己	実験群	21	6.81	1.43	83.33	**
		対照群	21	6.57	1.09		
	教師	実験群	21	8.81	0.50		
		対照群	21	8.62	0.65		
3	自己	実験群	21	7.24	1.66	66.88	**
		対照群	21	6.24	1.63		
	教師	実験群	21	9.38	0.49		
		対照群	21	8.67	0.78		

+p < .10 *p < .05 **p < .02

■ 表 9：「rubric への慣れ」に関する群間における肯定群と否定群の個数 (N = 42 (各群 21))

	肯定群	否定群
実験群	10	18
対照群	11	3

5

結論と今後の課題

分析の結果、評価 rubric を生徒と作成しライティングタスク遂行に活用することは、教師だけが作成した評価 rubric をライティングタスクに活用するより、英語ライティング力の育成に効果的であると言える。どのような技能の育成が期待され、それがどのように評価されるのかを理解しているかどうかは生徒の学習スタイルやサイクルにも影響を与えるため、評価 rubric を生徒自身が作成することには意義があると思われる。作成には 20 分程度要するが、他の活動を割愛してでもその過程を生徒と共有する価値があると考え。今回の研究対象者は、教師が作成した評価 rubric を半年ほど使用した後、自分たちで作成した。評価 rubric や自己評価に関する知識や経験が少ない生徒もいるため、生徒にある程度評価 rubric を使用する経験を積ませてから作

成する方がよいと思われる。

さらに、ライティング力の育成に関しては、モデル文と評価 rubric があれば、「内容」や「構成」など、生徒自身でのモニタリングが見込めることもわかった。「言語」のセルフモニタリングは現段階の学習者には難易度の高いタスクだったようだ。教師の支援が期待される場面だが、「語彙」に関しては 2 種類の評価 rubric を使用することで、代名詞や接続詞の使用により意識が向いたり、読み手や聞き手、場面の違いなどを考慮したライティングが多く見られたりした。第 2 章で、CAN-DO リストは生徒の自律のために活用し、またその支援者としての継続的評価者である教師の位置づけなどを確認したが、CAN-DO リストをパフォーマンスタスクと連動させ、さらに評価 rubric を活用することで、生徒の自律が促進されることを再確認できた。生徒自身でモニタリングできる活動は生徒に任せ、可能な限り評価 rubric を作成する経験を積ませながら、パフォーマンスタスクに取り組みさせることで、能動的学習者が増えることが期待できる。教師はモデルと生徒の実力のギャップをどのように埋められるのかを考え、この feedback を適切に行い、CAN-DO リストを活用した授業実践を積む必要が生じるであろう。

一方で、評価 rubric の作成経験の有無が生徒の自己評価力の育成に効果的かという判断には、さらなる研究を重ねる必要性を感じた。評価 rubric を使用する経験や作成する経験を多く積めば、「教師評価」との「ずれ」は減ずる結果を得られたが、日本人学習者は自己評価に厳しく、「できる」という感覚を持ちづらい傾向が多く、報告書で見られることから、客観的指標に基づいた正当な評価ができるように指導していく必要がある。そのためには、CEFR のような共通性や透明性の高い「タスク準拠評価」および「目標準拠評価」を活用して、練習タスクで自信や妥当性を培う教育が必要だ。それらを生徒と共有していくことで、生徒だけでなく教師の気付きも深まることになる。教師自身もタスクの評価に関する研究を積む必要性を感じた。

また、日本の教育現場では、教科書準拠のタスク設定が1つの課題となるが、今回の研究結果からもある程度の実施可能性を示すことができた。実社会で求められる知識や技能と関連させたタスク開発が今後ますます必要性を増すであろう。今回の研究では、パフォーマンス評価タスクの7割程度を達成の基準として設定したが、評価 rubric そのものの妥当性などは研究対象としていない。タスク設定や評価 rubric の設定は、作成者裁量で操作できたため、より信頼性や妥当性の高いタスクを設定していく必要がある。CEFR や他の指標を使用した実践などとの検証を重ね、今後さらに追及していきたい。

最後に、分析対象者から除いた生徒の特性について言及したい。今回の研究では、最終的に成績上位者および下位者は分析の対象から除いた。より一般的な研究結果を得るために必要な過程だったと考えるが、一方で対象から除いた生徒から気付く側面もたくさんあった。例えば、成績上位者の練習タスクからは教師が期待する peer feedback を多く発見し

た。親切、丁寧、わかりやすい、という特性を持っており、評価 rubric に基づいた客観的コメントと点数が返されていた。また、評価 rubric の作成段階では、生徒同士の話し合いで行きすぎた発言をコントロールする役目を果たしていた。評価タスクまでの過程でも学習のモニタリングが繰り返され、自己調整している場面が見られた。リストやパフォーマンスタスク、評価 rubric を活用することで、そのような生徒の自律がより促進されることを実感した。一方で、成績下位者の中には、文法の基礎的な知識も浅く、使用できる語彙も限られているため、パフォーマンスタスクに取り組む意欲が感じられない生徒もいた。特に、評価 rubric の文言を理解できず、モデルとの比較をする学習タスクにも受動的で、英語学習のきっかけを逃した者も存在したように思う。何が評価されるのかを理解するだけでも、学習に対する姿勢は変わる。成績下位者と、評価される知識や技能だけでなく、評価されたい知識や技能についても共有していける場があると、学習意欲の向上や学習方法の習得に貢献できる可能性がある。評価 rubric を活用したパフォーマンス課題を遂行することで、学習の受け身感から解放され、自身の学習により責任を感じる傾向は多くの生徒に見取れた。そのため、今後成績下位群の生徒とも評価 rubric を作成し、練習タスクを多く積むことで、自信や学習意欲の育成にも取り組んでいきたい。

謝 辞

本研究の機会をくださった公益財団法人 日本英語検定協会と度重なるアドバイスと叱咤激励をくださった和田稔先生に心から御礼申し上げます。この機会を通して日頃の実践を深く広く振り返ることができました。本結果を受けて、さらに研究を継続し、より良い授業の実践に尽力していく所存です。

参考文献 (*は引用文献)

- * CEFR-based framework for ELT in Japan.
「ELP Can do Descriptor Database」(2013). 東京外国語大学投野由紀夫研究室.
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/tonolab/cefr-j/download.html>(2014年7月閲覧)
- ダイアン・ハート(著). 田中耕治(訳).(2012).『パフォーマンス評価入門』. 京都: ミネルヴァ書房.
- * 金森強.(2014).『これからの中学校・高校での英語の指導と学びを考える』. 2013年上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム報告書. pp.24-30. 東京: ベネッセ教育総合研究所.
- * 松下佳代.(2010).『〈新しい能力〉は教育を変えるか』. 京都: ミネルヴァ書房.
- * 松沢伸二.(2002).『英語教師のための新しい評価法』. 東京: 大修館書店.
- * 文部科学省.(2013).『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』.
- * 西岡加名恵.(2003).『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』. 東京: 図書文化社.
- * Ross, J.A. & Rolheiser, C.(2011). *Student Self-evaluation: What research says and what practice shows*. <http://www.cdl.org/resource-library/articles/self-eval.php>(2014年4月閲覧)
- Self-Evaluation,
<https://www.nde-ed.org/TeachingResources/ClassroomTips/Self-evaluation.htm>(2014年10月閲覧)
- * 田中敏.(2006).『実践心理データ解析』改訂版. 東京: 新曜社.
- 田中茂範.(2014).『これからの中学校・高校での英語の指導と学びを考える』. 2013年上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム報告書. pp.24-30. 東京: ベネッセ教育総合研究所.

資料

資料1: CAN-DO リスト (Ver. 2)

新潟県立松代高等学校スタンダードズver.2.0 (CAN-DOリスト形式の学習到達目標)

新潟県立松代高等学校スタンダードズver. 2. 0								
松代高校 GRADE	到達時期 (めやす)	学年末の 到達目標	話すこと		書くこと	聞くこと	読むこと	英検
			やりとり	発表				
Grade19 高校卒業後		英語を通じて社会的な幅広い話題についての情報や考えなどを前に理解したり、適切に伝えたりすることができる。	母語話者同士の議論に加われないこともあれば、自分が学んだトピックや自分の興味や経験の範囲内トピックなら、抽象的なトピックであっても、議論できる。【B2.1】	ディベートなどで、社会問題や時事問題に関して、補助的観点や関連事例を詳細に加えて、自分の視点を明確に展開することができる。【B2.2】	感情や体験の微妙なニュアンスを表現するのではなく、重要な点や補足事項の詳細を適切に強調しながら、筋道だった議論を展開しつつ、明確で結束性の高いトピックやポイントなどを、幅広い語彙や複雑な文構法を用いて、書くことができる。【B2.2】	標準的な速さの標準英語で話される、母語話者同士の会話(テレビ番組など)の要点を理解できる。【B2.1】	記事やレポートなどのやや複雑な文章を一読し、文章の重要度を判断することができる。複雑な読みが必要と判断した場合は、読む速さや読み方を要して、正確に読むことができる。【B2.2】	Grade1 Prst1
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade18 高校3年	2 5 単位 (高校3年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、様々な話題についての情報や考えなどの概要を的確に理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	なじみのあるトピックについて、読み聞いたりして読んだことのあるトピックについて話し合ったりすることができる。【B2.1】 OE III・EE II	ディベートなどで、そのトピックが関心のあつた分野のものであれば、論拠を並べ自分の主張を明確に述べていくことができる。【B2.1】 OE III・EE II	そのトピックについて何かが自分を知っていれば、多くの情報源から総合して情報や論点を整理しながら、それに対する自分の考えの根拠を挙げる。幅広い語彙や複雑な文法をある程度使って、書くことができる。【B2.1】	トピックが身近であれば、長い語彙や複雑な構法の流れを理解できる。【B2.1】 OE III・EE II	現代の問題など一般的な関心の高いトピックを扱った文章や、辞書を使わずに読み、複数の視点の視点や共通点を比較しながら読むことができる。【B2.1】 OE III・EE II	Grade2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade16 高校3年	4 単位 (高校3年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、様々な話題についての情報や考えなどの概要を的確に理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	個人の関心のある具体的なトピックについて、簡単な英語を多く用いて、社交的に英語を続けることができる。【B1.1】 OE III・EE II (2.00~3.00)	自分の関心事であれば、社会の状況(ただし自分の関心事)について、自分の意見を加えてある程度自らと発表し、聴衆から質問があれば相手に理解できるように答えることができる。【B1.2】 OE III・EE II	新聞記事や映画などについて、専門的でない語彙や複雑でない文法構法を用いて、自分の意見を含めて、あらすじをまとめる。基本的な内容を報告したりすることができる。【B1.2】 OE III・EE II	はっきりとした読みのある発音で話されれば、ある程度トピックに関するラジオの短いニュースなどを聞いて、要点を理解することができる。【B1.2】 OE III・EE II	平易な英語で書かれた物語文を語法や辞書を用いながら、筋節を理解することができる。【B1.2】 OE III・EE II	Grade2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade15 高校2 5 3 単位 (高校2 5 3年)	3 単位 (高校2 5 3年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、身近な話題についての情報や考えなどの概要を的確に理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	身近なトピック(学校・趣味・将来の希望)について、簡単な英語を使って、意見を表明し、情報を交換することができる。【B1.1】 OE II・OE III・EE II (1.00~2.00)	自分の考えを事前に準備して、メモの助けがあれば、聞き手を混乱させないように、馴染みのあるトピックや自分に関心のある事柄について話ることができる。【B1.1】 OE II・OE III・EE II	自分に直接関わりのある環境(学校、職場、地域など)での出来事や、身近な状況に関する話題や文法を用いて、ある程度まとまりのあるかたちで、描写することができる。【B1.1】 OE II・OE III・EE II	はっきりとした読みのある発音で話されれば、自分の周りで話されている長い議論の要点を理解することができる。【B1.1】 OE II・OE III・EE II	学習を目的として書かれた新聞や雑誌の記事の要点を理解することができる。【B1.1】 OE II・OE III・EE II	Grade2 Prst2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade14 高校2 4 単位 (高校2 4年)	4 単位 (高校2 4年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、身近な話題についての情報や考えなどの概要を的確に理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	簡単な英語で、ゆっくゆっく話されれば、聞き手や読み手に対して、賛成や反対などの自分の意見や理由を述べることができる。【A2.2】 OE II・EE II	前もって発話することを用意した上で、メモの助けがあれば、一連の簡単な語句や文法を使って、意見や行動計画を、理由を挙げることができる。【A2.2】 OE II・EE II	聞いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活用語や表現を用いて、感想や意見などを述べることができる。【A2.2】 OE II・EE II	視覚補助のある作業(料理、工作など)の指示を、ゆっくゆっく話されれば、聞いて理解することができる。【A2.2】 OE II・EE II	生活、趣味、スポーツなど、目的のトピックの要点を理解したり、必要な情報を取り出したりすることができる。【A2.2】 OE II・EE II	Grade2 Prst2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade13 高校1 5 単位 (高校1 5年)	5 単位 (高校1 5年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、自分の興味・関心のある話題についての情報や考えなどの概要を理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	補助となる絵やメモを用いて、基礎的な情報を伝え、また、簡単な意見を交換することができる。【A2.1】 OE I・EE I	前もって発話することを用意した上で、メモを見ながら、一連の簡単な語句や文法を使って、短い自己紹介をすることができる。【A2.1】 OE I・EE I	××××、#、BUT、becauseなどの簡単な接続詞や助詞を、基礎的な具体的話題、簡単な語句や文法を使った簡単な英語で、日記や報告、単物の説明文などまとまりのある文章を書くことができる。【A2.1】 OE I・EE I	学校の宿題、旅行の日程などの明確で、具体的な事実や、はっきりとした読みのある発音で指示されれば、要点を理解することができる。【A2.1】 OE I・EE I	既習の英文なら、日本語の助けを得て、レポーターのように朗読することができる。【A2.1】 OE I・EE I	Grade2 Prst2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade12 高校1 3 単位 (高校1 3年)	3 単位 (高校1 3年)	英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、自分の興味・関心のある話題についての情報や考えなどの概要を理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	趣味、部活動などの身近なトピックについて、簡単な語句や基礎的な構文を用いた構文に用い、複数の文意を言うことができる。【A1.3】 OE I・EE I	前もって発話することを用意した上で、簡易な構文に用いて、限られた身近なトピックについて簡単な意見を言うことができる。【A1.2】	興味や好き嫌いについて複数の文を用いて、簡単な語句や基礎的な表現を使って書くことができる。【A1.3】 OE I・EE I	ゆっくゆっく話されれば、自分自身や自分の家族や学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。【A1.3】 OE I・EE I	なじみのあるトピックについては、自分自身や自分の家族や学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。【A1.2】 OE I・EE I	Grade2 Prst2
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade11 中学校 9 単位 (中学校 9年)	9 単位 (中学校 9年)	初歩的な英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、話し手や書き手の意向などを理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	スポーツ、食べ物、好きなものなどのトピックに対して、はっきりと話されれば、限られたトピックの表現を使って、簡単な意見を交換できる。【A1.2】	簡単な語句や基礎的な構文に用いて、限られた身近なトピックについて簡単な意見を言うことができる。【A1.2】	簡単な語句や基礎的な表現を用いて、身近な事柄についての簡単なハガキ、メッセージカード、短いメモを書く。【A1.2】	繰り返しや言い換えを交えてゆっくゆっく話されれば、趣味やスポーツ、部活動などの身近なトピックに関する短い話を聞いて理解することができる。【A1.2】	絵の思い出などが書かれた非常に短い簡単な手紙や票や、メールなどの身近なトピックに関する短文を理解することができる。【A1.2】	Grade3
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					
Grade10 中学校 1 単位 (中学校 1年)	1 単位 (中学校 1年)	初歩的な英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、話し手や書き手の意向などを理解するとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけ、自分の考えや他の人の考えなどを伝えたりすることができる。	なじみのある定型表現を使って、時間・日・場所について質問に答えることができる。【A1.1】	基礎的な構文、定型表現を用いて、限られた身近なトピックについて簡単な意見を言うことができる。【A1.1】	自分について基本的な情報(名前、住所、家族など)を辞書を使って短い言葉で書くことができる。【A1.1】	ゆっくゆっく話されれば、日常生活に非常な表現を読み、必要であれば指導者の補助を得たり繰り返し読んだりして、理解することができる。【A1.1】	日常生活で使われる非常に短い簡単な表現を読み、必要であれば指導者の補助を得たり繰り返し読んだりして、理解することができる。【A1.1】	Grade4
			各マスの右下にA~C評価を赤ペンで記入 A:70%~(7点以上) B:50%程度(5-6点) C:~50%(4点以下)					

クリマキママスから塗りつぶしていこう

資料 2 : パフォーマンス評価シート

県立松代高等学校 H26年度 1学年担当

English Expression I My Way(SANSEIDO) Lesson18~25 関係詞・仮定法・否定・語法・接続詞

Can-do この単元で伸ばせる英語力	
聞いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる。	Grade13 【A2.2】 書くこと

Performance Task 目標達成を評価するパフォーマンス課題	
学習タスク	50~100 語程度の英文(各課の Grammar in Use や USE!)を聞いたり読んだりして、概要を捉えると同時に、Rubric に基づき英文の特性を分析する。
練習タスク	学習タスクで発見したことを応用して、自身の体験や意見・感想を述べると同時に、Rubric に照らし合わせて自己評価・他者評価をし、作品を推敲する。
評価タスク	学習したテーマやトピックに関する様々な英文を聞いたり読んだりして、その概要を捉え、自身の体験や意見・感想を書く。

Rubric 学習到達目標達成を評価する						
	Criteria 規準	A accomplished	B developing	C needs improvement	total score	
Content 内容	Outline & Opinion 聞いたり読んだりした内容についての自分の体験や意見・感想が述べられている	英語で すべて 述べられて いる:3 点	日本語で いくつか 述べられて いる:2 点	日本語で 1つは 述べられて いる:1 点	✓3	/10
Structure 構成	Cohesion & Coherence 代名詞や接続詞などを効果的に使用した分かりやすい流れと構成である	すべてそうで ある:3 点	いくつか そうである :2 点	1つは そうである :1 点	✓3	
Language 言語	Vocabulary 読み手や状況を考えて分かりやすい日常生活語彙を適切に使用している	/	すべて ほぼ適切に 使用して いる:2 点	ほぼ 使用して いない:1 点	✓2	
	Grammar 読み手や状況を考えて分かりやすい文法(表現)を適切に使用している		すべて ほぼ適切に 使用して いる:2 点	ほぼ 使用して いない:1 点	✓2	

目標達成のための単元の大きな教師と生徒の動き

時限	教師の指導内容	生徒の学習活動
指導前	・担当者が指導内容や評価項目を打ち合わせる ・共通のワークシートを作成する	
単元学習前		パフォーマンス評価シートのゴールを確認する
学習タスク	授業中の活動や小テストで理解度の確認をする	①モデル文(Grammar in Use や USE!, ALT の英文)を聞いたり読んだりして、概要を捉え、Rubric に基づき英文の特性を分析する ②教科書やワークブックの Exercise を解き、語彙や文法(表現)の特性について学ぶ ③モデル文を参考にしてアウトプット活動をする ※次の授業での小テストで語彙や文法の知識の定着を確認する
練習タスク	アウトプット活動の形成的評価	①Rubric を用いた自己/他者評価(個人・ペア・グループ) ②feedback をもとに推敲(個人・ペア・グループ) ③共有と評価(ペア・グループ・クラス)
評価タスク (定期考査)	評価タスクの評価	評価タスクの遂行と事後の自己評価・評価共有(個人・クラス)

(パフォーマンス評価シート) Class()No()Name()

English Expression I My Way(SANSEIDO) Lesson18-25 関係詞・仮定法・否定・語法・接続詞

Can-do この単元で伸ばせる英語力	
聞いたり読んだりした内容(生活や文化の紹介などの説明や物語)であれば、基礎的な日常生活語彙や表現を用いて、感想や意見などを短く書くことができる。	Grade13 【A2.2】 書くこと

Performance Task 目標達成を評価するパフォーマンス課題	
学習タスク	50~100 語程度の英文(各課の Grammar in Use や USE!)を聞いたり読んだりして、概要を捉えると同時に、Rubric に基づき英文の特性を分析する。
練習タスク	学習タスクで発見したことを応用して、自身の体験や意見・感想を述べると同時に、Rubric に照らし合わせて自己評価・他者評価をし、作品を推敲する。
評価タスク	学習したテーマやトピックに関する様々な英文を聞いたり読んだりして、その概要を捉え、自身の体験や意見・感想を書く。

Rubric 学習到達目標達成を評価する						
	Criteria 規準	A accomplished	B developing	C needs improvement	total score	
Content 内容	Outline & Opinion 聞いたり読んだりした内容についての自分の体験や意見・感想が述べられている	英語ですべて述べられている:3点	日本語でいくつか述べられている:2点	日本語で1つは述べられている:1点	3	10
Structure 構成	Cohesion & Coherence 代名詞や接続詞などを効果的に使用した分かりやすい流れと構成である	すべてそうである:3点	いくつかそうである:2点	1つはそうである:1点	3	
Language 言語	Vocabulary 読み手や状況を考えて分かりやすい日常生活語彙を適切に使用している	/	すべてほぼ適切に使用している:2点	ほぼ使用していない:1点	2	
	Grammar 読み手や状況を考えて分かりやすい文法(表現)を適切に使用している		すべてほぼ適切に使用している:2点	ほぼ使用していない:1点	2	

Reflection(自分と他の人の評価タスクを終えて感じたこと、次のテストに向けて改善すべき点を記入しよう)

Pre-Task: Create a Rubric ルーブリックを作成しよう！

Rubric 学習到達目標達成を評価する						
	Criteria 規準	A accomplished	B developing	C needs improvement	total score	
						/10

Lesson	Theme of Writing	Topic for Writing	Grammar Point
18	Classmate	Explain about your classmates.	Relative clause
19	Favorite book	What book would you recommend to read?	
20	Science	Which place are you familiar with?	
21	Food Culture	Time travel: which would you choose to go to, future or past?	Subjunctive
22	Role Model	Who is your role model?	
23	Favorite artist	Who is your favorite artist?	Negative
24	Job	What would you like to be in the future?	Indirect speech
25	Language	Which language would you like to learn?	Conjunction

Task1: Outline 概要を捉えよう！英文の特性は？

Task2: Apply the findings to Writing Task1 で気づいたことをライティング活動に応用しよう！

Task3: Assess the work 作品を Rubric に基づき評価しよう！

Task4: Revise the work feedback を元に作品を推敲しよう！