

第30回 研究助成

B 実践部門・報告Ⅲ・英語能力向上をめざす教育実践

ループリックを用いて段階を踏んだ、 継続的なスピーキング活動の実践

研究者:埼玉県／川口市立高等学校 教諭 鶴田 京子(申請時:川口市立県陽高等学校 教諭)

《研究助言者:和田 稔》

概要

本研究は「話すこと」の指導にループリックを活用して段階的に指導を行った実践報告である。「話すこと」を「発表」、「やりとり」の2つの領域に分け、2種類の質問を帯活動で継続的に扱った。本校の生徒の実情に合わせた評価項目、評価基準を設定しループリックを作成した。ループリックは生徒と共有し、毎時間評価項目から1つ焦点をあて教師は生徒に意識させるように支援を行い「話すこと」の活動を実施した。活動後に自己評価を行い、実技テストまで自己評価を継続した。

事前、事後で行ったスピーキング抵抗感尺度では有意な差は見られなかったが、取得級、項目別の分析では差が見られる部分があった。自己評価は回を重ねるごとに評価が上がっており、自由記述からも継続的な活動が生徒の自信になっていることがわかり、自己肯定感を高めることにつながる指導の可能性になると考える。

1

はじめに

平成28年度英語教育実施状況調査によるとパフォーマンステストを実施する学校は年々増えてきている。次期学習指導要領では4技能の1つである「話すこと」が「話すこと(発表)」「話すこと(やりとり)」の2つの領域に分かれる。「発表」は一方向に対し、「やりとり」は応答が求められるため、「話すこと」の指導に際してそれぞれの

目標に応じた指導が必要となってくる。また、評価においてもコミュニケーションの内容が異なり、評価するポイントが違ってくるため評価項目も重要となってくる。そこで、指導と評価の一体化が不可欠となる。

本実践は、進路多様校における「発表」「やりとり」の継続的な実践とループリックを用いた自己評価活動の実践報告である。実践の結果、評価活動がどのように生徒に影響を与えたか、評価項目と方法に関して考察する。

2

実践の背景

2.1 「話すこと」

平成21年版学習指導要領では、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」、そして「書くこと」の4技能で示されていた目標が、次期学習指導要領では4技能5領域となり「話すこと」が「話すこと(発表)」「話すこと(やりとり)」の2つに分けられる。この背景には Common European Framework of Reference (略称: CEFR) が、Speaking を Interaction と Production に分けている影響がある。そのため今後は「発表」「やりとり」ごとの目標設定と評価が必要になってくると考えられる。本実践ではスピーキング活動を「発表」から「やりとり」へと段階を踏んで導入し、それぞれの活動を関連付けて継続的に指導を行った。

2.2 スピーキングの評価

学校教育現場におけるスピーキングの評価は学習者の言語学習成果の評価という側面を持つ。そして、その成果は生徒の発話を通して評価されるため、パフォーマンス評価を行うことが妥当である。パフォーマンス評価は他の技能よりも採点に時間と手間がかかる。しかし、「個人の英語力や学習成果を測定し評定を確定する作業を、スピーキング指導と並行させようとする一見困難な実践も、綿密なカリキュラムおよび単元指導案の計画と、評価の対象や観点、基準の明確化によって、評価を容易かつ正確にすることもできる。」(富田, 2011)と述べておおり、学校現場において活用しやすい評価方法が必要となっている。本実践では、本校の実情に合わせた評価項目を作り、また生徒と共有して実施していくことで生徒の自己評価がどのように変化していくのかを考察した。

2.3 ループリック

ループリックはパフォーマンス課題を評価するための表である。学習到達度を示す評価基準は観点と尺度から構成されている。パフォーマンス評価をする際、評価の観点を記述文で示し、その観点をどの程度達成できたかを尺度(数値)で表す。Can-do が「～できる」の二項対立の評価に対し、ループリックはより段階的に評価項目が設定される。「ループリックを教師と生徒が共有すれば、教師と生徒の間にめざすべき目標が具体的に設定され、その課題を達成させようと教師は支援をしたり、生徒は良い成績を取ろうと努力したりすると考えられる。」(小沢, 2015) 本実践ではループリックを事前に生徒に示し自己評価を行っていくことで目標を共有し、段階的に目標に焦点をあて支援を行った。

2.4 帯活動

松沢(2014)によると、帯活動は「短時間継続的に行う投げ込み活動」で、短い対話や簡単なゲーム等で授業のレディネスを形成するためのものである。英語の関心を高める働きがある一方で、

教科書とは切り離した活動になるため教科書を扱う時間が減ってしまう問題がある。今回の実践では、継続的に活動ができる点に着目し、スピーキングの定着を図ることに重きを置いた。

3 実践方法

3.1 目的

本実践の目的は、「話すこと」の活動における「発表」、「やりとり」の指導方法とループリックの活用法を探ることである。「発表」と「やりとり」の活動を関連づけ、それにループリックの自己評価活動を組み入れることでよりよい活動になることが期待できる。報告では英検の取得級に分け自己評価活動の推移、自己評価と教師による評価の相違点、活動による気づきに焦点をあてる。

3.2 参加者

本実践には筆者の勤務する埼玉県の公立高校3年生4クラスに属する157名が参加した。卒業後の進路は多様であり、外国語学習へのモチベーションも様々である。継続的な学習を苦手としている生徒が多く、知識の定着が課題となっている。学校の取り組みとして年に1回英検の全員受験を実施している。

生徒はコミュニケーション英語IIIを週に4時間全員が受講している。運用上、週のうち3時間と1時間で担当者を分けており、本実践では週3時間の授業で実践を行った。(平成29年8月末～12月上旬) 授業はクラス単位(約40名)で行われており、担当者1人で週3時間のコミュニケーション英語IIIを指導していた。また不定期でALTが授業に参加し、指導補助を行っていた。

3.3 パフォーマンスタスクの作成

本実践の参加者の英検の取得状況を見ると、3年生になった段階での3級の取得率が67%，準2級が22%と3級から準2級へのハードルが非常に高いと考えられた。英検のホームページに

掲載されている試験内容によると、英検3級のスピーキングの形式・課題が「受験者自身のことなど」に対し、準2級では「受験者の意見など」となる。また扱われる場面・題材も「身近なことに関する話題」から「日常生活の話題」へと広がる。入学時から授業の帯活動で話す活動は実施しており、基本的なあいづちや質疑の練習を行い、パフォーマンステストも実施してきた。英検の取得率が示しているように、身の回りのことについては簡単な英語で話すことはできるが、話題の幅が広がりさらに自分の意見を話す活動になるとつまってしまうという課題が見えた。そこで準2級の二次試験で過去に使用された問題を活用し、「発表」と「やりとり」の活動のタスクを作成することにした。実践するにあたってなじみが薄い話題になってしまふと自分の意見を導き出すことに更に時間がかかるため、8月の事前アンケートを実施した際にトピックの親密度調査も行った。その結果、以下の2つの質問をタスクとして扱うこととした。

タスク1 Do you think reading comic books is good for children?

タスク2 Do you think it is a good idea for schools to take their students to foreign countries on school trips?

「発表」の活動では質問に対して自分の意見、理由とその根拠を1分程度述べることをタスクに設定した。第1段階として自分の意見を考えさせ、発話させることを目標とした。この目標を達成させることで次に設定している「やりとり」の活動の際に、会話のはじまりが円滑になるとえた。第2段階として自分の意見を元にして、文の構造や全体の構成を考えさせ、一貫性のある発話を促すようにした。

次の「やりとり」の活動では質問に対して自分の考えを述べたあと、相手の考えを受けて関連した対話をペアで約2分間続けるタスクを設定した。パフォーマンステストではその場で決められたペアと対話をするように設定していたため、会話の最初でつまずいて沈黙となってしまわないように、「発表」の活動で実施した内容を取り入れ

ることにした。また、1年生の時から帯活動で基本的な対話の練習は実施してきているため、定着に差はあるがペアでの基本的な質疑は学習済みである。今回のタスクでは問い合わせて深い対話を持って行きたいと考えた。

3.4 ルーブリックの作成について

ルーブリックの評価項目および評価基準については、『HOPE中高生のための英語スピーキングテスト』(今井・吉田 2007) や『英語テスト作成ガイド』(小泉・印南・深澤 2017) を参考にし、本校の実情を踏まえて項目を作成した。さらに、英検準2級のCan-doリストに書かれている内容と過去2年間のスピーキング活動の実践から現在本校の生徒に必要とされる項目について考慮に入れた。また、帯活動の際に評価項目を意識して活動できるよう基準を可能な限り具体的に記述するようにした。さらに、生徒が評価の観点を理解でき自己評価しやすく、教師が時間をかけず簡単に評価できるような評価表の作成を目指し、できるだけ文を短くするようにした。

3.4.1 「発表」のルーブリック作成

「発表」の活動では自分の意見の理由とその根拠を述べる内容に関する項目と、文と全体の構成に評価項目を分けた。「発表」から「やりとり」まで同じ質問をタスクとして使用するため「やりとり」の活動に移った際にペアで意見が重ならないように理由を2つ考えさせることにした。また、質問に対して深く考えさせるために理由の根拠を入れた。

本校の生徒の特長として単文のみの発話が多いことも課題であった。ただ発言すればいいのではなく、自分の考えを可能な限り正確に伝えられるようにさせたいと考えこの項目を入れた。全体の構成は英語の論理構成を身に付けさせ、最終的にはライティングにも対応できるようにさせたいと考えこの項目を入れた(表1参照)。

3.4.2 「やりとり」のルーブリック作成

「やりとり」の活動では自分の考えを述べるだけでなく、「やりとり」として必要な要素とされるペアでのやりとりを意識して作成をした。そ

■表1:「発表」のループリック

	内容		構成		流ちょうさ
	理由	根拠	文	全体	
4	理由を2つ適切に述べられていた。	理由に対する根拠をすべて述べている。	まとまりのある発話をし、複雑な文(whenや関係詞など)を用いたこともある。	論理立てて話ができる。	5秒以上長い沈黙がなく、スムーズに話し、適切なポーズがとれている。
3	理由を2つ述べられていた。	理由に対する根拠をすべて述べているが不完全である。	さまざまな文の種類を使って、まとまりのある発話をしていた。	不自然な部分もあるが論理立てて話ができる。	5秒以上長い沈黙がないが、話すスピードが遅めであったり、適切なポーズがない。
2	理由を1つ適切に述べられていた。	理由に対する根拠を一部述べている。	簡単な文で発話をしていた。	不自然な部分が多いが論理立てて話している。	長い沈黙が1回あったが、スムーズに話せていた。
1	理由を1つ述べられていた。	理由に対する根拠を一部述べているが、不完全である。	簡単な文と単語で発話をしていた。	不自然で論理立てて話せている部分がほとんどない。	長い沈黙が1回あり、スピードも遅めであった。
0	理由を言えなかった。	根拠が言えなかった。	単語のみの発話であった。	全く論理だっていない。	沈黙が何回もあり、スピードも遅めであった。

■表2:「やりとり」のループリック

	自分から発話		相手への応答		流ちょうさ
	自分の考え(理由)	相手への質問	繰り返しとあいづち	質問の応答	
4	適切に述べられていた。	相手の理由や応答に対して適切な質問ができていた。	適切な繰り返しとあいづちができていた。	相手の質問に対し、常に適切な応答ができていた。	5秒以上長い沈黙がなく、スムーズに話し、適切なポーズがとれている。
3	不自然な部分もあったが述べられていた。	相手の理由や応答に対して不自然な部分もあったが、質問ができていた。	不自然な部分もあったがほぼ適切な繰り返しとあいづちができていた。	相手の質問に対し、ほぼ適切に応答ができていた。	5秒以上長い沈黙がないが、話すスピードが遅めであったり、適切なポーズがない。
2	不自然な部分がほとんどであった。	相手の理由や応答に対して不自然な質問であった。	適切な繰り返し、または適切なあいづちができていた。	相手の質問に対して、不自然な応答があった。	長い沈黙が1回あったが、スムーズに話せていた。
1	単語のみで言っていた。	相手に伝わらない質問であった。	繰り返し、またはあいづちがほぼ適切にできていた。	相手の質問に対して、単語で回答していた。	長い沈黙が1回あり、スピードも遅めであった。
0	考えを言えなかった。	質問ができなかった。	どちらもできていなかった。	相手の質問に全く答えられない。	沈黙が何回もあり、スピードも遅めであった。

そのため評価の項目も「自分からの発話」と「相手への応答」に評価基準を分けた。「自分の考え」は「発表」の活動ですでに経験済みの内容であるためできることを前提としている。しかし「発表」

に対し「やりとり」は相手とともにを行う活動なので生徒にかかる負荷が大きい。そのため自信を持って発言できる環境を最低限整えることが必要であると考え、この項目を入れた。もう1つの

評価基準はお互いの考えを述べた後の自由会話における発話である。相手の発話によって質問の内容が変わるために、質問の的確さと質問そのものの適切さを観点に入れる必要があった。

「相手への応答」にある「繰り返しとあいづち」は1年生の時から帯活動で短い対話活動を実施していたため、基本的な表現は学習済みである。ここでは相手の発話をきちんと理解した上で応答しているかを測るために「繰り返し」の項目を入れた。さらに、自由会話における質問の応答を評価項目に入れ、「やりとり」として成立していくかどうか測ることにした(表2参照)。

3.5 指導手順

週3時間のコミュニケーション英語IIIの授業の最初の約10分を帯活動として、「話すこと」の活動を実施した。「発表」、「やりとり」どちらもペアによる対話を基本とした。「発表」の活動を12回(6回×2テーマ)行い、その後「やりとり」の活動を12回実施した。各活動の終わりにパフォーマンステストを実施した。

「発表」、「やりとり」それぞれ第1回目の授業でルーブリックの評価項目について説明をし、パフォーマンステストでも同様に評価することを説明した。その後、毎時間帯活動でルーブリックの評価項目の1つに焦点をあて、その評価項目を意識してその日のペアワークに取り組むよう指導をした。

■表3:「発表」活動の指導手順

	ルーブリック評価項目	実施内容
1	内容—理由	ブレインストーミングをして理由を考える
2	内容—根拠	理由の根拠を考える
3	構成—全体	一貫性のある話し方を意識する
4	構成—文	相手に伝わる英語を考える
5	流ちょうさ	聞き手のことを考える
6	録音後の振り返り	録音した自分の発表を聞いて自己評価する

■表4:「やりとり」活動の指導手順

ループリック評価項目		実施内容
1	自分の考えを述べる(タスク1, タスク2)	「発表」活動で述べた理由を振り返り、相手に伝えやすい方法を考える
2	繰り返しとあいづち(タスク1)	相手の意見を聞いて簡単にまとめ、適切なあいづちを考える
3	相手への質問と質問の応答(タスク1)	考え方を聞いて質問を考える 質問を理解し適切な応答をする
4	繰り返しとあいづち(タスク2)	相手の意見を聞いて簡単にまとめ、適切なあいづちを考える
5	相手への質問と質問の応答(タスク2)	考え方を聞いて質問を考える 質問を理解し適切な応答をする
6	流ちょうさ(タスク1)	聞き手のことを考える
7	全体(タスク2)	今まで話したことのないペアと会話をし、改善点を考える
8	全体(タスク1)	今まで話したことのないペアと会話をし、改善点を考える
9	全体(タスク2)	4人グループになり自分たちの会話を聞いてもらい改善点を考える
10	全体(タスク1又はタスク2)	パフォーマンステスト後自己評価する

3.6 パフォーマンステストについて

「発表」、「やりとり」それぞれの活動後、パフォーマンステストを実施した。「発表」は本校にあるLL設備を利用し、全員が一斉に録音、保存をして提出させた。一方「やりとり」は授業時間2時間を使用して別室で試験を実施した。ペアはくじ引きによるランダム形式で、テストの終わった生徒がくじを引き次に行う生徒を決定するというシステムにした。

評価は「発表」は録音されたものを見て評価し、「やりとり」は学校の実情を踏まえ、その場で評価を行った。念のため、すべてのテストは録画を行った。

4 検証方法と結果

4.1 ループリックによる生徒の自己評価の変化

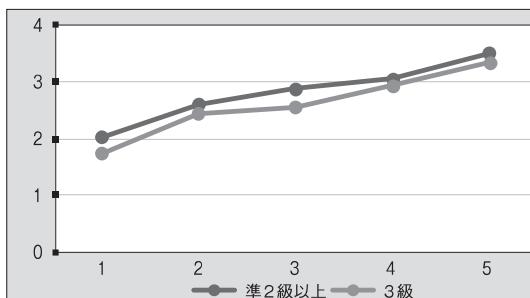
今回のパフォーマンステスクは英検準2級の問題を使用したため、準2級の取得の有無を基準として検証を行った。ここでは準2級以上の取得者と3級の取得者の2つのグループを作成し比較を行った。

4.1.1 「発表」—タスク1 Do you think reading comic books is good for children?

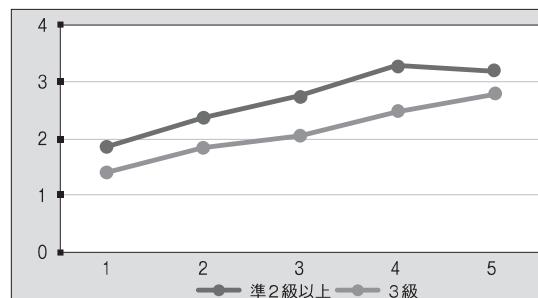
第1回目の活動の時にブレインストーミングを実施し、意見を考える活動のみで終わってしまったため、実際に発表活動を行った2回目から6回分の自己評価の記録となっている。図1-1～1-5のグラフの傾きから自己評価の数値が段階的に上がっていることがわかる。

■表5: 「発表」タスク1における自己評価表の変化(準2級以上 N=38, 3級 N=69)

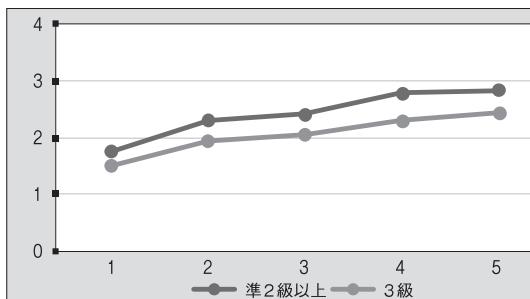
	取得級	2回目		3回目		4回目		5回目		6回目	
		M	SD								
理由	準2級以上	2.03	1.00	2.61	0.86	2.88	0.83	3.06	0.76	3.50	0.55
	3級	1.75	1.06	2.46	1.02	2.57	1.14	2.94	1.00	3.36	0.59
根拠	準2級以上	1.86	1.03	2.36	1.03	2.74	0.85	3.24	0.84	3.21	0.80
	3級	1.42	1.14	1.83	1.08	2.05	1.10	2.46	1.05	2.77	1.17
文の構造	準2級以上	1.75	0.89	2.28	0.73	2.41	0.65	2.76	0.69	2.82	0.76
	3級	1.52	0.88	1.91	0.84	2.02	0.85	2.26	0.86	2.43	0.63
全体の構造	準2級以上	2.03	1.06	2.42	0.95	2.65	0.72	3.06	0.91	2.97	0.71
	3級	1.52	0.88	1.91	0.84	2.11	0.96	2.43	1.02	2.65	0.97
流ちょうさ	準2級以上	1.75	1.30	2.44	1.01	2.76	0.91	3.06	1.03	3.18	0.76
	3級	1.67	1.17	2.14	1.09	2.32	0.99	2.58	1.12	2.93	0.90



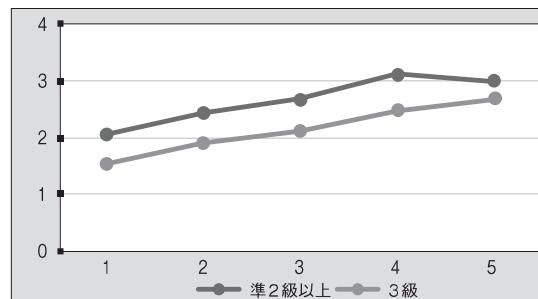
■図1-1: タスク1 理由



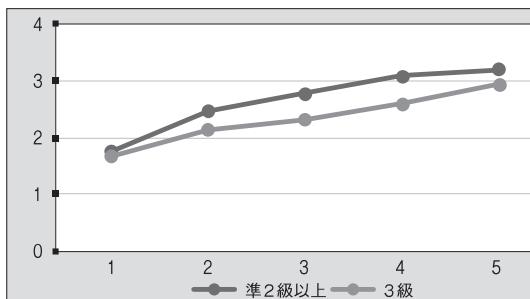
■図1-2: タスク1 根拠



■図1-3: タスク1 文の構成



■図1-4: タスク1 全体の構成



■図1-5: タスク1 流ちょうさ

4.1.2 「発表」—タスク2 Do you think it is a good idea for schools to take their students to foreign countries on school trips?

タスク2はタスク1と質問は異なるものの指導手順は同じであったため、表6は第1回目から自己評価活動を開始した計6回分の自己評価の記録となっている。タスク1と同様に回を増すごとに自己評価の得点が高くなっている。(図2-1～2-5)「理由」に関しては回数を重ねることで自分の決まったパターンができあがり点数が安定していた。

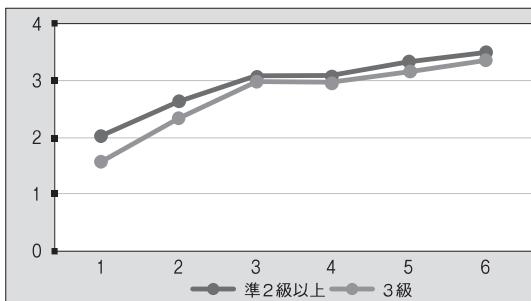
4.1.3 「やりとり」活動

「やりとり」は「発表」で使用したタスク2つを交互に扱ったため、扱われたタスクの順番や項目によって自己評価に凸凹が見られる。「自分の考え」は「発表」で考える活動を行っていたため、級を問わず全体を通して点数が高くなっている。3回目の自己評価は準2級以上取得者と3級取得者の差があまり見られないだけでなく、「相手への質問」(図3-2)に関しては3級の生徒の方が自己評価の平均が高くなっている。この回は「相手への質問と質問の応答」に焦点を当てた回であり、相手の考えを聞いてそれに対応する質問や応答がどの生徒にとっても難しかったと考えられる。またペアで会話を始める前に相手の考えに即した質問と応答をするように助言をした

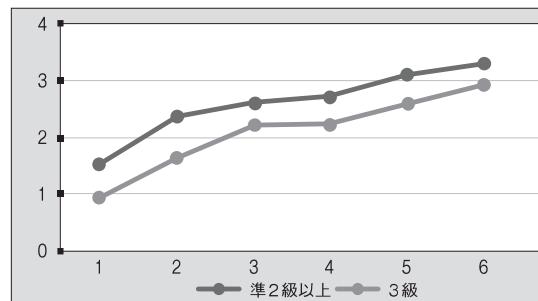
ため、その解釈で評価が分かれた。そして、6回目の自己評価の項目は「流ちょうさ」を焦点に当てており、タスクがその前の時間に実施したものと変わったため、とまどってしまい自己評価が下がった。7回目以降はペアが毎時間変わり、相手によって点数の上下が見られる生徒もいたが、全体としては回を重ねるごとに平均が上がつていった。

■表6:「発表」タスク2の自己評価表の変化(準2級以上 N=38, 3級 N=69)

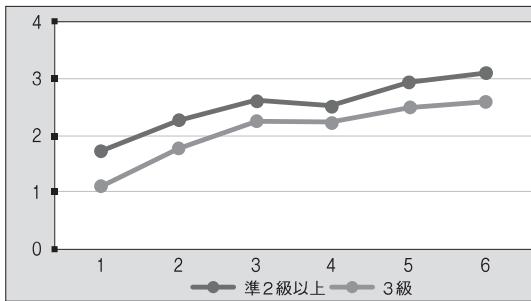
		1回目		2回目		3回目		4回目		5回目		6回目	
取得級		M	SD										
理由	準2級以上	2.06	1.17	2.65	0.97	3.05	0.80	3.08	0.97	3.33	0.65	3.49	0.55
	3級	1.57	1.33	2.32	1.05	2.97	0.82	3.02	0.82	3.16	0.73	3.38	0.64
根拠	準2級以上	1.54	1.13	2.38	0.97	2.65	0.91	2.76	1.08	3.13	0.76	3.32	0.62
	3級	0.94	1.12	1.65	1.08	2.23	1.05	2.28	1.07	2.63	0.99	2.97	0.87
文の構造	準2級以上	1.71	0.94	2.24	0.84	2.59	0.88	2.54	0.92	2.97	0.71	3.11	0.69
	3級	1.11	1.03	1.77	0.80	2.24	0.78	2.25	0.72	2.50	0.74	2.59	0.71
全体の構造	準2級以上	1.74	1.05	2.35	1.00	2.73	0.89	2.70	1.06	3.13	0.72	3.35	0.62
	3級	1.16	1.09	1.85	1.10	2.27	0.94	2.30	0.95	2.52	1.03	2.85	0.86
流ちょうさ	準2級以上	1.83	1.28	2.44	1.12	2.95	1.01	2.92	1.15	3.33	0.83	3.35	0.71
	3級	1.25	1.23	2.13	1.27	2.59	1.14	2.63	0.87	2.95	0.87	3.10	0.75



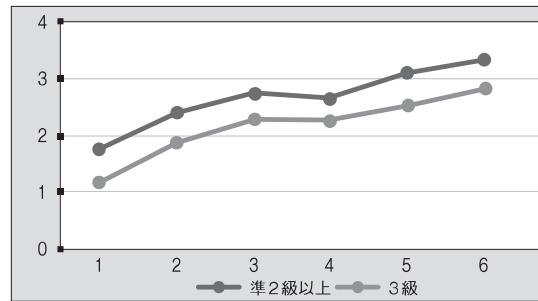
■図2-1: タスク2 理由



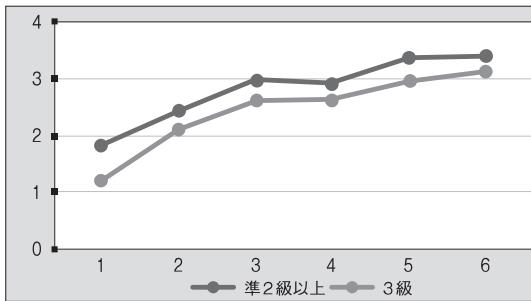
■図2-2: タスク2 根拠



■図2-3: タスク2 文の構成



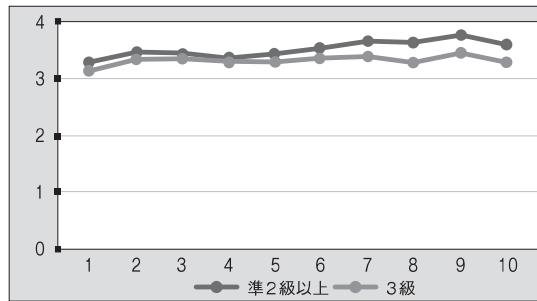
■図2-4: タスク2 全体の構成



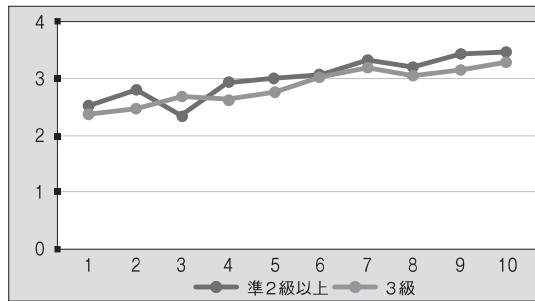
■図2-5: タスク2 流ちょうさ

■表7: 「やりとり」の自己評価の変化(準2級以上 N=36, 3級 N=67)

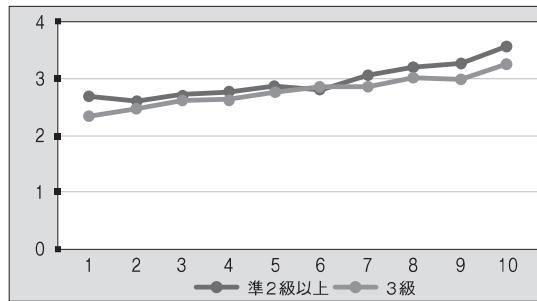
	取得級	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
		M	SD																		
自分の 考え	準2級 以上	3.28	0.93	3.47	0.65	3.40	0.80	3.33	0.72	3.44	0.85	3.53	0.61	3.65	0.72	3.63	0.59	3.77	0.48	3.60	0.49
	3級	3.12	0.85	3.33	0.70	3.35	0.73	3.29	0.67	3.31	0.58	3.35	0.71	3.39	0.72	3.28	0.87	3.45	0.77	3.28	0.75
相手への 質問	準2級 以上	2.56	1.17	2.79	1.11	2.34	1.43	2.94	1.01	3.00	1.00	3.06	0.93	3.32	0.67	3.20	0.82	3.46	0.81	3.46	0.97
	3級	2.37	1.28	2.48	1.26	2.69	1.16	2.63	1.14	2.77	1.00	3.04	0.82	3.20	0.77	3.04	0.96	3.15	0.86	3.30	0.91
繰り返し とあいづち	準2級 以上	2.69	1.02	2.62	1.00	2.74	0.91	2.79	0.91	2.88	0.83	2.81	0.92	3.06	1.03	3.20	0.75	3.29	0.74	3.60	0.49
	3級	2.32	1.08	2.51	0.95	2.65	0.98	2.63	0.89	2.77	0.80	2.89	0.88	2.87	0.92	3.03	0.89	3.12	0.90	3.27	0.89
質問の 応答	準2級 以上	2.58	1.04	2.71	1.07	2.65	1.11	2.88	0.98	2.97	0.92	2.91	0.72	3.21	0.72	3.26	0.69	3.37	0.64	3.60	0.55
	3級	2.36	1.10	2.60	0.83	2.61	1.09	2.55	0.93	2.72	0.83	2.84	0.82	2.87	0.90	3.06	0.88	3.00	0.93	3.27	0.87
流ちょうさ	準2級 以上	2.67	0.97	2.85	0.94	2.86	0.93	2.88	0.91	3.03	0.89	2.94	0.97	3.21	0.72	3.14	0.59	3.29	0.88	3.49	0.55
	3級	2.44	1.03	2.70	0.81	2.72	0.92	2.74	0.85	2.94	0.74	3.00	0.71	2.84	0.87	2.97	0.84	2.97	0.84	3.31	0.85



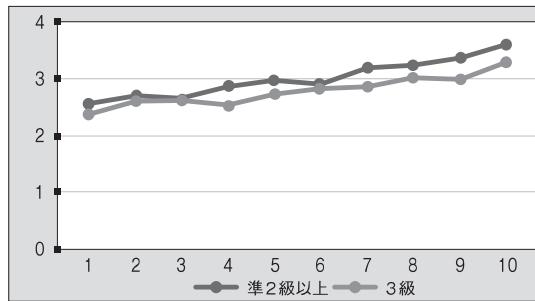
■図3-1: やりとり 自分の考え方



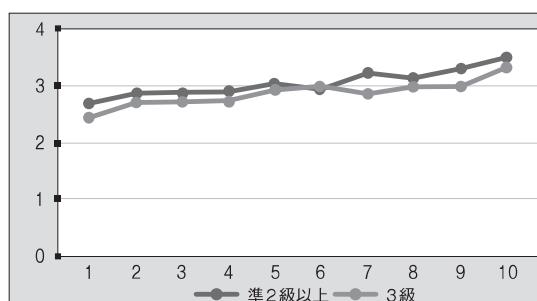
■図3-2: やりとり 相手への質問



■図3-3: やりとり 繰り返しとあいづち



■図3-4: やりとり 質問の応答



■図3-5: やりとり 流ちょうさ

4.2 自己評価力について

表8は、「発表」のパフォーマンステスト後の自己評価と教師の評価のずれの度合いを示したものである。評価のずれが大きいことがわかる。さ

らに細かく見ていくため、それぞれの評価項目ごとの一致の割合と、不一致の割合を調べた。特に不一致の割合に関しては、教師と生徒どちらの評価が高くて不一致になっているのかを明らかにした。(表9)それによると多くの項目で教師の評

■表8: 自己評価と教師の評価のずれ(N=38, N=69)

	1回目		2回目	
	準2級以上	3級	準2級以上	3級
ずれなし	0	0	2	0
1つずれ	5	9	10	8
2つずれ	8	19	5	14
3つずれ	9	16	10	21
4つずれ	13	17	7	17
5つずれ	3	8	4	9

価が高くつけられており、生徒が自己評価する際に自分の評価を低くつけてしまっている傾向にある。

■表9: 評価項目別評価の一致、不一致の割合

1回目	理由		根拠		文構造		全体構造		流ちょうさ	
	準2級以上	3級								
教師の評価が高い	31.6%	26.1%	36.8%	33.3%	63.2%	53.6%	55.3%	39.1%	44.7%	50.7%
生徒の評価が高い	18.4%	27.5%	18.4%	27.5%	5.3%	4.3%	15.8%	21.7%	13.2%	10.1%
一般	50.0%	46.4%	44.7%	39.1%	31.6%	42.0%	28.9%	39.1%	42.1%	39.1%

2回目	理由		根拠		文構造		全体構造		流ちょうさ	
	準2級以上	3級								
教師の評価が高い	39.5%	23.2%	28.9%	21.7%	39.5%	47.8%	31.6%	40.6%	39.5%	44.9%
生徒の評価が高い	2.6%	29.0%	21.1%	34.8%	10.5%	15.9%	26.3%	30.4%	18.4%	18.8%
一般	57.9%	47.8%	50.0%	43.5%	50.0%	36.2%	42.1%	29.0%	42.1%	36.2%

■表10: 自己評価と教師の評価のずれ(N=36, N=67)

	準2級以上	3級
ずれなし	2	6
1つずれ	11	10
2つずれ	7	14
3つずれ	3	11
4つずれ	11	12
5つずれ	2	14

同様に「やりとり」に関しても自己評価と教師の評価のずれを見ていくと、「発表」同様に評価にずれが生じていることがわかる。項目ごとに見ていくと、「発表」同様、教師の方が高く評価をつけていることが多いことがわかる。

■表11: 評価項目別評価の一致、不一致の割合

1回目	理由		根拠		文構造		全体構造		流ちょうさ	
	準2級以上	3級								
教師の評価が高い	36.1%	47.8%	30.6%	32.8%	38.9%	41.8%	33.3%	28.4%	38.9%	31.3%
生徒の評価が高い	8.3%	11.9%	5.6%	17.9%	27.8%	22.4%	11.1%	19.4%	13.9%	28.4%
一般	55.6%	40.3%	63.9%	49.3%	33.3%	35.8%	55.6%	52.2%	47.2%	40.3%

4.3 アンケート

磯田(2007)のスピーキング抵抗感尺度を事前、事後で行った。(資料1)これは段階的なスピーキング活動とループリックで評価の観点を明確に

することでスピーキングに対する意識に変化が見られるか調査するためである。また、すべての活動が終わった最後の授業で記述式のアンケートを併せて実施した。

4.3.1 スピーキング抵抗感尺度

参加者157名のうち回答があった148名を分析の対象とした。スピーキング抵抗感尺度を3つの

要因(能力・不安・回避)に対して事前・事後で分散分析を行った。これに関してはどの項目も有意差は見られなかった。(表12)

■表12: 事前・事後の分散分析

要因		SS	df	MS	F	p
抵抗感能力	グループ間	24.986	1	24.986	1.204	.273
	グループ内	6101.500	294	20.753		
	合計	6126.486	295			
抵抗感不安	グループ間	.03	1	.03	.001	.973
	グループ内	7785.885	294	26.483		
	合計	7785.916	295			
抵抗感回避	グループ間	50.248	1	50.284	1.942	.164
	グループ内	7612.257	294	25.892		
	合計	7662.541	295			

次に取得級による抵抗感の差を検証した。ここでは取得級と3つの要因による一元分散分析を行った。(表13) その結果、抵抗感尺度の能力1 ((F (3,295) = 3,368, p < .05) と 回避 (F (3,295) = 9.609 p < .001) に関して有意差が見られた。この2要因に関して多重比較を行った。能力に關

しては、「取得級のない生徒」と「2級取得の生徒」の間で有意差 ($p < .05$) が見られた。また、回避に関しては「取得級のない生徒・3級取得の生徒」と「2級・準2級の生徒」の間に有意差 ($p < .01$) が見られた。

■表13: 取得級別の分散分析

要因		SS	df	MS	F	p
抵抗感能力	グループ間	204.905	3	68.302	3.368	.019
	グループ内	5921.581	292	20.279		
	合計	6126.486	295			
抵抗感不安	グループ間	130.919	3	43.640	1.665	.175
	グループ内	7654.997	292	26.216		
	合計	7785.916	295			
抵抗感回避	グループ間	688.481	3	229.494	9.609	.000
	グループ内	6974.060	292	23.884		
	合計	7662.541	295			

4.3.2 アンケートの記述文より

自由記述では①帯活動で自己評価を行うことに対する感想や意見、②同じ質問で帯活動を継続

的に行うことに対する感想や意見、③「発表」「やりとり」の活動に関しての感想や意見に分けてまとめていく。

4.3.2.1 自己評価活動に関して

自己評価活動に関しては、以下のような肯定的なコメントがあった。(原文ママ)

- ・自分ができない所をみなおす機会になった
- ・自分の苦手や出来ないことが明確に出ていたので意識して練習できました
- ・自分で振り返ることによって自分に足りないところがすぐにわかるので、活用していくべきだと思う

一方で、すでに準2級を取得している生徒の中には「自分が今どれくらいできるのかわかるけど正直めんどう」とコメントを書いた生徒もいた。

4.3.2.2 同じ質問で継続的に行うこと

継続的に行うことで自分の話す内容を深めることができたといったコメントや、継続的に行うことでモチベーションを高めることにつながった、など肯定的なコメントが見られた。また、全体を振り返って自己反省をするコメントや様々なトピックを扱ってほしいという要望のコメントから同じ質問を扱うことへの課題も見えた。さらに長期的に帶活動を実施する際にはこの点にも留意する必要がある。以下コメントを紹介する。(原文ママ)

- ・同じトピックを続けて練習することによりどんどん濃い内容の話をすることができるようになる
- ・同じトピックで練習することで、深く考えることができました
- ・同じトピックなので、自分がどの程度上がったかを実感出来るので、すごくやりやすいと思いました
- ・同じトピックで練習を続ける方が改善しなければいけないところが毎回よくわかる
- ・毎回同じ事を言うからやればやるだけできるようになってたくさん練習しようと思った
- ・繰り返すことで頭にも入ってきてやりやすかった。
- ・慣れるとさらに発展させてみようか等と考えて行動に移したりできるので良い
- ・何度も練習することで長く会話を続けられたので良かったです
- ・5回あったけど、3回目くらいからあまり変わらなかった気もした。工夫をすればよかった
- ・途中で少しあきてしまったかも・・・。練習には

なった

- ・色んなのをやりたい

4.3.2.3 「発表」、「やりとり」について

2つの活動を通して「発表」と「やりとり」で同じ質問を扱ったことから、「やりとり」の導入がスムーズにいったとのコメントがあった。これは取得級の低い生徒からコメントで少しでも自信を持って次の活動に参加することができたことがうかがえる。特に「やりとり」に関しては、相手の考え方で話す内容を変えなくてはいけないため、応答に難しさを感じるとコメントした生徒が多かった。その一方で、毎時間異なるペアと会話を行ったことが深く考えるきっかけとなったり、新たな表現や視点を学ぶことができたなど、前向きなコメントも見られた。以下原文ママでコメントの一部を紹介する。

- ・理由は答えられても根拠はうまく答えられなかった。
- ・流ちょうさはなかなかできなかった。
- ・1分間スピーチより難しい。質問を考えたりあるいはちをしたりとすることが多いからだと思う
- ・あいづちが伸びづらかった。もっとレパートリーを増やすべきだった
- ・1分間スピーチを先にしていたから「やりとり」は最初から少しできていた
- ・いろんな人と会話をすることでいろいろな質問を考えたり、どうやればスムーズにできるかが分かってよいと思いました
- ・たくさんの人とやることで、様々なやりとりができる自分の自信につながった。相手のいい所をまねて次に役立つこともあった
- ・たくさんの質問をきける。英語が得意な人苦手な人、仲の良い人そんなに良くない人でやりやすさが違うし、本番に誰とやるかわからないのでよかったです
- ・自分が思いつかない質問の内容などを教えてもらえてよかったです
- ・人によって内容も質問もちがったので考えることは大変だったけど、こういう質問もあるんだなとわかったりできました。
- ・たくさんの人のパターンを練習することでおろんな応答が練習できました
- ・内容が毎回違って考えることが多くためになった

- ・同じことを続けると内容はよくなったりスマートな発言できるようになるけど、同時に同じ質問ばかりになってしまっているのではないかと思った
- ・毎回相手がちがうと質問なども違うので新鮮だなと思った

5

考察

本実践により、生徒の自己評価活動がどのような影響を与えたか、また評価項目とその実施方法に関して考察をする。今回はタスクを準2級レベルの会話に設定をしたこともあり、3級と準2級を合格している生徒の間には自己評価の記録に一定の差があった。しかしどちらのグラフも回を増すごとに自己評価の数値があがっており、級に関係なく自己評価活動を行うことで最終目標に向けて向上するように意識して取り組んでいる傾向が見られた。これは自由記述から自己評価活動を行うことでセルフモニタリングできる、と効果を感じている生徒がいることからも目標に向けた意識付けができたと言える。

次に、同じ質問を使用して、評価項目の目標に応じて継続的、段階的に帯活動で実施したこと、自由記述等で一定の効果を感じている生徒が多くのことから、意味のある活動であったと言える。特に「やりとり」でペアを変えて実施したことは、困難さを感じながらも新たな表現や視点を相手から学びを得ていたようである。しかし、毎時間自己評価を行うことを負担に感じている生徒もあり、自己評価の運用に関しては改善や工夫が必要である。また、今回は本校の実情と課題を基に評価項目を設定したが、項目によって自己評価の付け方に差が見られたことや生徒と教師の評価間にも差が見られたことから、具体的なモデルを事前に示す等、生徒が評価する内容をよりイメージしやすくするべきであったと考えている。

事前・事後に実施したスピーチング抵抗感尺度で有意差が見られなかったことから、今回の実践はスピーチングの抵抗感に影響を与えなかったと考えられる。しかし、3級取得者と準2級以上取得者の間には英語学習や英語会話に対する回避

の感情に差が見られたことから、この感情に変化を与えるような自己評価や活動の工夫することで、変化を生み出すことが可能となるのではないかと考えられる。この点に関してはまた違った観点からの検証が必要である。

6

まとめと今後の課題

本実践を通して、帯活動で継続的に話すことの活動を実施することは「発表」「やりとり」どちらにおいても「話すこと」に一定の効果があったと考えている。特に進路多様校において、生徒は回数を重ねることで「話すこと」に慣れ、自信を持って話すことができるようになる。また、ループリックを活用することで生徒は目標を明確にでき、教師は生徒に段階的に支援することが可能となる。継続的かつ段階的な指導は、自己肯定感を高めることにつながる活動になるとを考えている。

今後の課題として、ループリックの活用のさらなる実践と検証である。生徒が抱えている課題や複数の評価者による一貫性、時間的制約など現場が抱える実情は様々である。多くの実践と検証が広がることで汎用性の高いループリックができあがっていくのではないかと考えており、今後も研究を継続していきたい。

謝辞

本研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆さん、選考委員の先生方、とりわけ丁寧なご指導・ご助言をいただきました明海大学名誉教授の和田稔先生に深く感謝申し上げます。また、分析に協力いただいた三室戸元光先生、実践に協力していただいた申請時の勤務校であった川口市立県陽高等学校の生徒のみなさんにはこの場を借りて厚くお礼申し上げます。

参考文献(*は引用文献)

- 石田祥一・西田正・斎田智里 (編)(2011).『英語教育学大系 第13巻 テスティングと評価』[第2版] 東京:大修館書店
 泉恵美子・門田修平 編著 『英語スピーキング指導ハンドブック』. (2016). 東京:大修館書店
 * 磯田貴道. (2007).「英語スピーキング抵抗感尺度の作成」.
https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/2/24578/20141016145529381041/h-gaikokugokenkyu_11_41.pdf
 今井裕之・吉田達弘 編著 (2007).『HOPE 中高生のための英語スピーキングテスト』東京:教育出版
 旺文社. (2017).『2017年度版英検準2級過去6回全問題集』. 東京: 旺文社.
 * 小沢浩. (2015).「スピーキング分野における「英検 Can-do リスト」活用の工夫—ループリックの活用を通して」STEP BULLITEN, vol.27, 184-216.
 小塩真司. (2016).『第2版 研究事例で学ぶ SPSS と Amos による心理・調査データ解析』. 東京:東京図書

- 小泉利恵・印南洋・深澤真(編)(2017).『実例でわかる 英語テスト作成ガイド』. 東京:大修館書店
 寺内正典(編)(2012).『英語教育学の実証的研究法入門』 東京:研究社
 * 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (編)(2011).『英語教育学大系 第9巻 リスニングとスピーキングの理論と実践』[第2版] 東京:大修館書店
 松井市子. (2016).「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」. STEP BULLITEN, vol.27, 146-164.
 * 松沢伸二. (2014).「帯活動—その正体と魅力」. TEACHING ENGLISH NOW, Vol 27, 2-3111. 東京:三省堂.
 望月昭彦・深澤真・印南洋・小泉利恵 (編)(2015).『英語4技能評価の理論と実践—CAN-DO・観点別評価から技能統合的活動の評価まで』. 東京:大修館書店

資料1: スピーキング抵抗感尺度

1. 私は、英語を話す力がないと思います。(能力1)
 ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
 ⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

2. 私は、人と英語で話す時、緊張します。(不安1)
 ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
 ⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

3. 私は、できれば人と英語で話したくありません。(回避1)
 ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
 ⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

4. 私が話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います。(能力2)
 ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
 ⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

5. 私は、人と英語で話すことは恥ずかしいです。(不安2)
 ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
 ⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

資料1：スピーキング抵抗感尺度

6. 私は、人と英語で話すことは避けたいです。(回避2)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

7. 私は、英語で話してコミュニケーションできる力があると思います。(能力3)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

8. 私は、人と英語で話す時、どきどきします。(不安3)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

9. 私は、人とたくさん英語で話したいです。(回避3)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

10. 私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思います。(能力4)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

11. 私は、人と英語で話す時、リラックスしています。(不安4)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

12. 私は、英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしてみたいです。(回避4)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

13. 私は、英語で話して、自分で考えていることを相手に伝えることができないと思います。(能力5)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

14. 私は、人と英語で話す時、心配な気持ちになります。(不安5)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる

15. 私は、英語で話さなければならない時でも、日本語で話したいと思うことがよくあります。(回避5)

- ①全くあてはまらない ②あまり当てはまらない ③やや当てはまらない ④どちらともいえない
⑤やや当てはまる ⑥おおむね当てはまる ⑦よく当てはまる