

ルーブリックの提示順序がスピーキング力・学習意欲に及ぼす効果

— 中学校 1 年生のインタビュー活動を通して —

小林 翔*

(2018 年 10 月 24 日受理)

Effects of orders of presenting rubric on speaking ability and motivation: A case study of the interview activity

Sho KOBAYASHI

キーワード:ルーブリック, スピーキング, 即興, CAN-DO リスト, パフォーマンス評価

本研究の目的は、ルーブリックの提示順序を変えた指導のそれぞれを比較し、日本人中学生の英語スピーキング力と学習意欲の向上にどのような影響を及ぼすのかを検証したものである。ルーブリックはパフォーマンス評価のツールとして広く利用されているが、その多くが、パフォーマンス後における教師による他己評価や生徒による相互評価に関連しており、指導前の提示による波及効果を即興的発話や学習意欲という点において熟達度別に比較調査した研究に関して十分とはいえない。調査には中学校 1 年生 146 名のインタビュー活動のデータを取り、定期テストの結果をもとに上位群と下位群に分け、自己評価によるルーブリックと質問紙の結果をそれぞれ検定の手法で分析した。検証の結果、次のことが明らかになった。ルーブリックを事前に提示することで、高いパフォーマンスを発揮することができ、スピーキング能力を促進させることがわかった。熟達度別の結果では、上位群だけでなく特に下位群においてルーブリックの事前提示による波及効果が高いことがわかった。また、質問紙の結果から、ルーブリックの事前提示が自己肯定感や学習意欲を高める可能性が示唆された。学習内容の把握及び定着については、提示順序の違いに差はなく、ルーブリック自体の効果が明らかになった。

はじめに

平成 24 年度から中学校で、平成 25 年度から高等学校では年次進行で実施された現行の学習指導要領には即興での発話に関して、例えば、中学校では「つなぎ言葉を用いるなどのいろいろな工夫をして話を続けること」(文部科学省, 2008, p. 14)、高校の英語表現 I では、「与えられた話題について、即興で話す」(文部科学省, 2010, p. 20)と記述されている。さらに、平成 29 年に告示された新学習指導要領の中学校学習指導要領解説外国語編(文部科学省, 2017)では、国際基準(CEFR)

*茨城大学教育学部

を参考に、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の五つの領域で英語の目標を設定し、即興的なスピーキングに関する指導項目も明記されている。CEFRでは、話すことを Spoken Production と Spoken Interaction の 2 種類に分けている。Spoken Production には、スピーチ、プレゼンテーションなど一人で話す言語活動が入り、Spoken Interaction には、情報のやり取りや意見交換など必ず話し合う相手があり、インタラクションが伴う。例えば、新学習指導要領の中学校学習指導要領解説外国語編(文部科学省, 2017)では、「話すこと[やり取り]」の目標においては、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」(文部科学省, 2017, p. 22, 下線部筆者)、「話すこと[発表]」の目標においては、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で話すことができるようにする」と明記されている(文部科学省, 2017, p. 24, 下線部筆者)。

しかしながら、「中学や高校のスピーキング活動では、教師側で事前に会話文を統制し、練習させてから会話活動を行うことが多い」「中学校や高校のスピーキングテストを行う場合、テスト前にはあらかじめ原稿を用意させ練習させてから行うスピーチテストの形態を取ることが少なくない」(茅野・峯島, 2016, p. 1)、と指摘しているように、英語の学習場面では即興で話す機会が十分提供されているとは言えない。

学習指導要領に基づく授業を実施し、求められる英語力が身に付いたかどうかを把握・検証するために、指導と評価の一体化を図ることが大切である。スピーキングの能力は、パフォーマンス評価でしか測ることができないため、「話すこと[やり取り]」を評価するには、実際に学習者同士や、評価者と学習者でやり取りをして、その力が身に付いて活用できているかを測ることが必要である。

平成 23 年 6 月、「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」(文部科学省, 2011)において、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」の形で具体的に設定する提言がなされた。その後、「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」(文部科学省, 2013)が発表され、実際に活用することが求められている。

生徒のパフォーマンス能力を向上させるためには、タスクとそのタスクの達成度を評価するための評価基準表(rubric)が欠かせない。ルーブリックとは「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から成る評価指標のことをいい(西岡, 2003)、伝達や検証の可能性に支えられた「信頼性」によって、特にパフォーマンス評価における評価基準の客観性を保証するものとして考案された(田中, 2008)。そして、近年は教師が採点のために利用するだけでなく、評価の共通理解を図り、学習活動や自己評価の指針を示す上で、生徒にルーブリックを提示することが効果的と考えられている」(鈴木, 2011, p. 132)。

Spoken Production と Spoken Interaction の評価には、ルーブリックを使用するのが一般的である。ルーブリックは、大きく分けて holistic rubric と analytic rubric の 2 種類があり、前者は、スピーキングパフォーマンスに最も近い descriptor をルーブリックから選び、全体的に評価する方法であり、後者はスピーキングの様々な側面をそれぞれ評価し、その得点を合計したものを最終評価とする方法である(尾関, 2015)。

指導者や生徒がルーブリックを活用することは、具体的な到達点の確認ができ、その課題を達成しようと努力する姿勢が見られる可能性があるため、波及効果が高いと考えられる。Weaver (2006)

は、評価の実施前に評価の基準を提示することで、生徒が評定の理由と自身の長所や短所を知ることができるということを示している。よって、ルーブリックをタスクの前に示すことは、文部科学省の CAN-DO リスト活用の目的の 1 つにある「教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付ける」と合致する。

このように、ルーブリックによって評価基準を提示することには、理解度把握と学習改善を支援する機能があり、評価を行う目的の達成を促進すると考えられる。しかし、中学 1 年生を対象とした即興的発話におけるルーブリックの指導の効果について検証した研究は見当たらない。そこで、本研究では、中学校 1 年生の初期の段階から即興で話す学習機会を多く作り、即興で話すやり取りを経験させ、ルーブリックを活用することで、生徒のスピーキング力が向上し、自己肯定感が高まり、自律的学習者が育成されるかどうかを調査する。

目的

スピーキングパフォーマンスを向上させる方法としてルーブリックの提示順序を変えた指導のそれぞれを比較し、その効果を明らかにすることを目的とする。ルーブリックの提示順序に関する指導の違いは、スピーキング活動前にルーブリックを提示（処置群）、スピーキング活動後にルーブリックを提示（対照群）、である。

- (1) ルーブリックの提示順序の違いが、どの程度スピーキングパフォーマンスに影響を与えるのかを調べる。
- (2) 上位群と下位群において、スピーキングパフォーマンスと学習意欲の効果に差はあるのかを調べる。
- (3) ルーブリックの提示順序の違いが、どの程度自己肯定感や学習意欲に影響を与えるのかを調べる。

仮説：1) ルーブリックを事前に提示することで、スピーキング能力を促進させることができる。2) ルーブリックを事前に提示することによる効果は、どのレベルの学習者においても同様な効果が表れる。3) ルーブリックを事前に提示することで、自己肯定感が高まり、自立的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を身に付けることができるようになる。

参加者

調査対象となったクラスは、筆者が以前勤務していた公立中高一貫校の附属中学校 1 年生 4 クラスであり、英語学習に熱心に取り組んでいた。当日の授業に欠席した生徒や、回収したルーブリックや質問紙の中には、記入漏れがあったため、そのような回答を除いた結果、調査対象者は 146 名になった。

研究方法

使用した研究方法は、Analytic rubric sheet、ルーブリックに関する処置群用質問紙、ルーブリックに関する対照群用質問紙である。

Analytic rubric sheet

ルーブリックの提示順序の違いが、どの程度スピーキングパフォーマンスに影響を与えるのかを調べるため、4クラスをそれぞれ処置群(2, 3組)と対照群(1, 4組)に分け、処置群(73名)にはルーブリックを事前に配布し、対照群(73名)にはルーブリックを活動後に配布した。配布されたタイミングはそれぞれ、処置群は1回目の授業の最後に配布され、対照群は2回目の授業の活動後に配布された。

ルーブリックに関する質問紙

ルーブリックの提示順序の違いが、どの程度学習意欲に影響を与えるのかを調べるために、アンケート調査を実施した。質問は12項目で、11項目は「全くその通り」、「その通り」、「どちらかといえばその通り」、「どちらかといえば当てはまらない」、「当てはまらない」、「全く当てはまらない」の6段階表示で、当てはまるものを1つ選ばせ、最後の12項目は自由記述で自己評価することについて記述させた。

授業実践

11月に、公立中学校1年生を対象に授業実践を行った。be動詞と一般動詞の疑問文の受け答え方の違いに気付かせ、会話を通して定着させようと考えた活動が、スポーツ選手なりきりインタビューである。生徒はあらかじめ考えてきた自分が好きなスポーツ選手になりきり、誰になりきっているかを予想するスピーキング活動である。この時期はbe動詞や一般動詞、三人称単数形現在時制などを学習し、様々な疑問文の応答に混乱する生徒が少なからずいる状態であった。定着が不十分な状態ではあるが、Are you play?やDoes your sister plays soccer too?などと表現し、なんとかコミュニケーションを取ろうとする姿が観察された。そこで、この活動を通してAccuracyも育てようと、以下の手順で授業を行った。

手順1:1回目の授業では、最初にあらかじめ用意しておいたスポーツ選手の写真を裏返して黒板に貼った。次に、写真の周りに教師が左側の英文を①から⑧まで1文ずつ板書し、「Here are my answers to 8 questions. What do you think the questions were?」と発問して、右側の生徒の質問を引きだしながら、疑問文の応答を練習した。すべての質問を引き出した後に、教師が「Who am I?」と問い、生徒が「Are you~?」と質問するクイズを行った。

例： (板書)

① I' m from Osaka.

② I play soccer.

③ I play for Gamba Osaka.

④ I am 36 years old.

⑤ Yes, I am a man.

⑥ I am good at making a lot of penalty kicks.

⑦ Yes, I have two brothers.

⑧ He plays soccer too.

(生徒が考える予想質問文)

Where are you from?

What kind of sports do you play?

What team do you play for?

How old are you?

Are you a man?

What are you good at?

Do you have any brothers?

What does your brother do?

例文は、小林 (2017, p. 130) より。

処置群にはこの授業の最後に、次回のインタビュー活動で評価するルーブリックを事前に配布し、次回の授業で持参するように指示をした。

手順2:2回目の授業では、生徒自身があらかじめ好きなスポーツ選手について調べ、写真や情報を用いて英語でそのスポーツ選手になりきったインタビューを行った。ここでは、生徒同士が情報をやり取りする spoken interaction の言語活動に取り組んだ。生徒にはインタビュー内容をメモするワークシートを配布し、活動中に記録するように指示をして取り組ませた。質問内容はあらかじめ考えてきたものだけでなく、その場で考えて追加してやり取りが行われるようにワークシートにはメモする欄を多く設けた。授業終了 10 分前に対照群にはこの段階で初めてルーブリックを渡し、その場で自己評価するように指示した。処置群は前回配布されたルーブリックを取り出し、対照群と同じようにこの活動後にルーブリックを用いて自己評価を行った。英語学習が初期段階の学習者は、コミュニケーションの内容に焦点を当てて自己評価を行うことで、言語の習得が促進される (Blanche & Merino, 1989)。また、自己評価の正確さを高めるために、自己評価の項目が実際の場面に則していることや、学習者が実際に授業で体験した内容であることが重要な条件である (Ross, 1988)。これらを踏まえ、自己評価用のルーブリックを作成した (資料 1)。

手順3:ルーブリックを活用して自己評価を終えた後に、処置群、対照群にそれぞれ質問紙を配布し、実施した。

分析

分析方法その1

資料1のルーブリックについては尺度(Scale)をABCDの4つ(Dを0点、Cを1点、Bを2点、Aを3点とする)作成し、能力記述文(Descriptor)を思考力・判断力・表現力が評価できる内容についてそれぞれ2つずつの計6項目作成した。満点の場合は3点×6項目=18点になる。処置群、対照群でそれぞれ自己評価し、その結果を「対応のない」t検定で優位差を見る。

分析方法その2

定期テストの成績を元に、処置群と対照群をそれぞれ上位下位に分け、その結果を「対応のない」t検定で優位差を見る。処置群と対照群の上位下位の内訳は次の通りである。処置群の上位群は38名であり、下位群は35名である。一方、対照群の上位群は36名であり、下位群は37名である。

分析方法その3

質問紙については処置群、対照群でデータを取り、t検定で優位差を見る。また、グラフを用いて可視化し、自由記述と併せて考察する。

結果と考察

仮説1を検証する。1)ルーブリックを事前に提示することで、スピーキング能力を促進させることができる。ルーブリックの提示順序の違いが、どの程度スピーキングパフォーマンスに影響を与えるのかを調べるために、処置群と対照群にルーブリックの提示時期をずらして自己評価させた結果、統計的に有意に差が出た。また、効果量も比較的大きな値となった。 $t(129) = 6.75$, $p = 0$, $r = .51$ 。ルーブリックについては、処置群と対照群の信頼性係数 α を出したところ $\alpha = .609$ と $\alpha = .767$ であった。

この結果から、ルーブリックの事前提示が、生徒のスピーキングパフォーマンス向上に効果が得られる可能性があると言える。また、自己評価による採点方法を採用したため、ルーブリックを事前に提示することで、より一層生徒の自己肯定感や達成感を感じさせることにもつながったと考えられる。ルーブリックの能力記述文は、思考力・判断力・表現力の3つのポイントを押さえるように作成し、実際のインタビュー活動に直結している採点基準のため、自己評価しやすかったと思われる。

表1：ルーブリックの結果：全体

Group	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
処置群(事前提示)	73	14.3562	1.82094
対照群(事後提示)	73	11.8493	2.59632

仮説2を検証する。2)ルーブリックを事前に提示することによる効果は、どのレベルの学習者においても同様な効果が表れる。ルーブリックの提示順序の違いが、上位群と下位群においてもスピーキングパフォーマンスに影響を与えるのかを調べるために、処置群と対照群それぞれにルーブリックの提示時期をずらして自己評価させた結果、上位群と下位群においても有意に差が出た。効果量は上位群については、中程度になり $t(64.578) = 4.127$, $p = 0$, $r = .46$ 、下位群については比較的大きな値となった $t(70) = 6.098$, $p = 0$, $r = .59$ 。

表2：ルーブリックの結果：上位群

Group	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
処置群(事前提示)	38	14.9474	1.60989
対照群(事後提示)	36	13.1111	2.16172

表3：ルーブリックの結果：下位群

Group	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
処置群(事前提示)	35	13.7143	1.84026
対照群(事後提示)	37	10.6216	2.40776

下位群において、特に効果が大きかったことは、英語が苦手な生徒にとっては、ルーブリックの採点基準を事前に把握することで、当日のインタビュー活動に向けて B の Good の評価を目標に練習した可能性が考えられる。つまり、下位群の事前提示グループの 13.7 点という平均の評価は、ルーブリックの ABCD の 4 つの基準において、B 評価以上をつけていることになる。英語が苦手な生徒には特にルーブリックの事前提示が、学習動機を高めるのに役に立つ可能性があることが示された。

仮説 3 を検証する。3) ルーブリックを事前に提示することで、自己肯定感が高まり、自立的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を身に付けることができるようになる。ルーブリックの提示順序の違いで、自己肯定感や学習意欲に変化が現れるのかを調べるために、処置群と対照群にアンケートを実施した。処置群と対照群の信頼性係数 α を出したところ $\alpha = .740$ と $\alpha = .766$ であった。

その結果、自己肯定感に関する質問事項 5 つのうち、次の 3 つの項目に関しては有意に差が出た。項目 1: 「友達の英語を理解することができた。」項目 2: 「絵や写真を見せながら、英語を話すことができた。」項目 3: 「自分が調べたことを英語で伝えることができた。」効果量については、項目 1 は小さく、項目 2 と項目 3 については中程度であった。これらの結果を図 1、図 2、図 3 に示す。

一方で、項目 4: 「活動を通して、相手の英語を理解したり、話したりする力がついたように思う。」と項目 11 「この活動を通して、be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形の理解が深まった。」については差がなく、効果量についてもほとんどなく、項目 11 も小さいものであった。これらの結果を図 4 と図 5 に示す。聞いたり、話したりといった個別の技能については、ルーブリックを事前に提示した生徒のほうがより達成感を感じていたようである。友達との英語でのやり取りや動詞の使い分けなどについては、ルーブリックの提示順序による差はなく、両グループともインタビュー活動を通して英語力がついたと感じている。

項目 6: 「評価規準表を見て自分の発言を振り返り、もっと英語を話せたらいいなと思った。」やルーブリックを使用したことによる学習内容の把握、定着度の確認に関する次の 2 つの項目についても差がなく、効果量についてもほとんどなかった。項目 8: 「評価規準表を見て、今日の授業で学んだことが明らかになった。」項目 9: 「評価規準表を見て、自分で何ができるようになったのかがわかった。」これらの結果を図 6、図 7、図 8 に示す。自分の立ち位置を把握し、次への目標が持てていることから、ルーブリックによる自己評価や振り返りの効果が見えるが、提示順序による効果はあまり見られなかった。

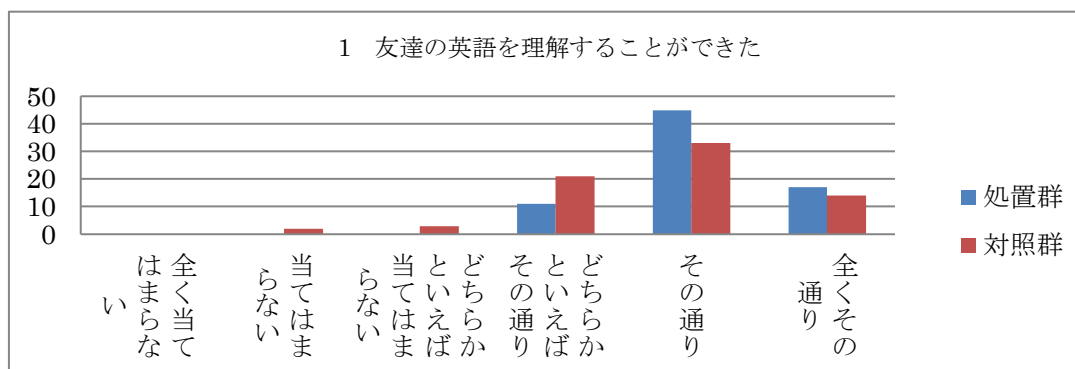


図 1: 項目 1 に関する結果

項目 1

$t(126.5) = 2.65, p = .009, r = .23$

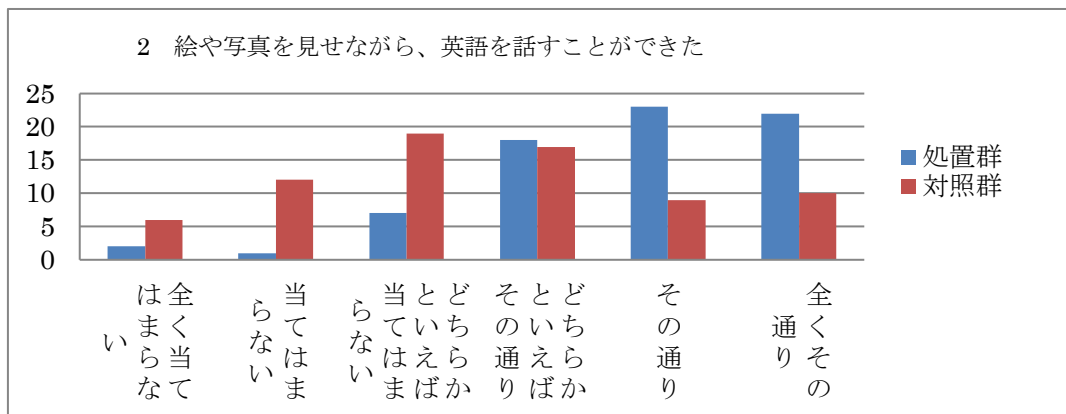


図2：項目2に関する結果

項目 2

$t(138.21) = 5.18, p = 0, r = .40$

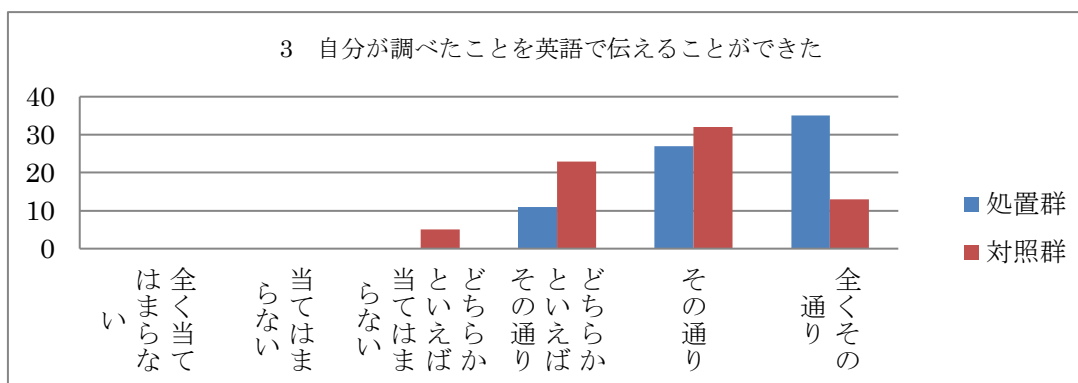


図3：項目3に関する結果

項目 3

$t(144) = 4.64, p = 0, r = .36$

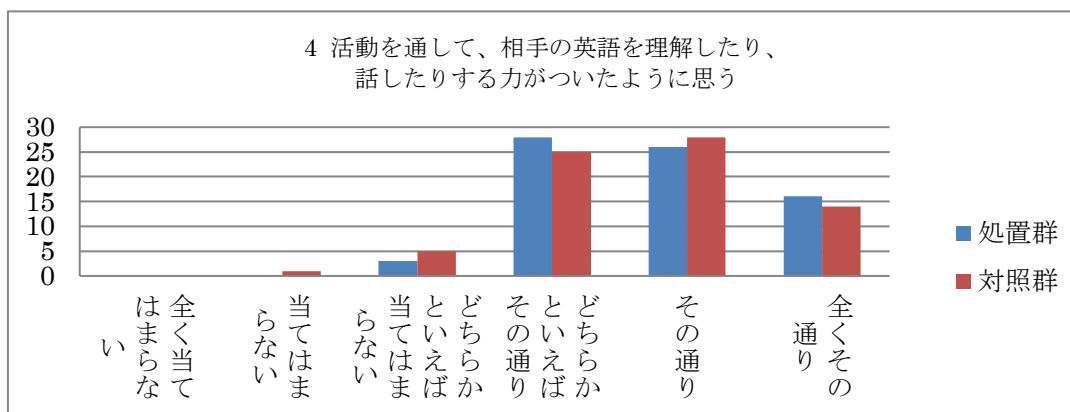


図4：項目4に関する結果

項目4

$t(144) = .564$, $p = .574$, $r = .05$

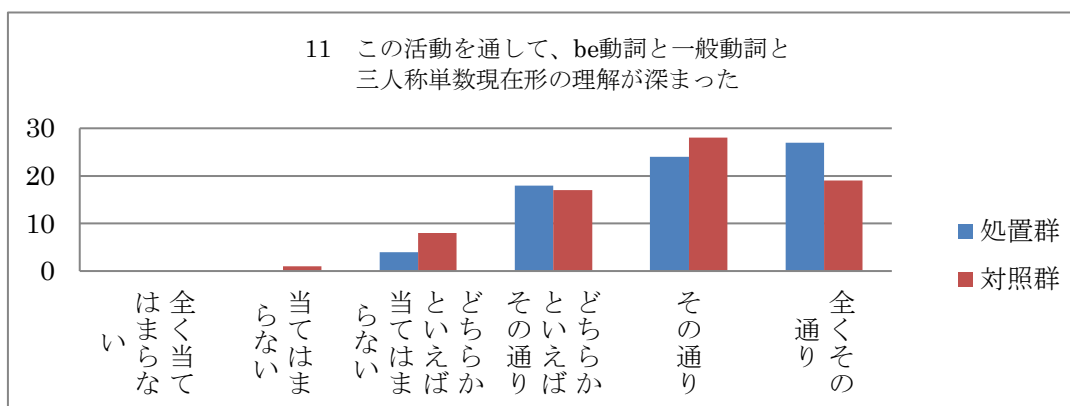


図5：項目11に関する結果

項目11

$t(144) = 1.544$, $p = .125$, $r = .13$

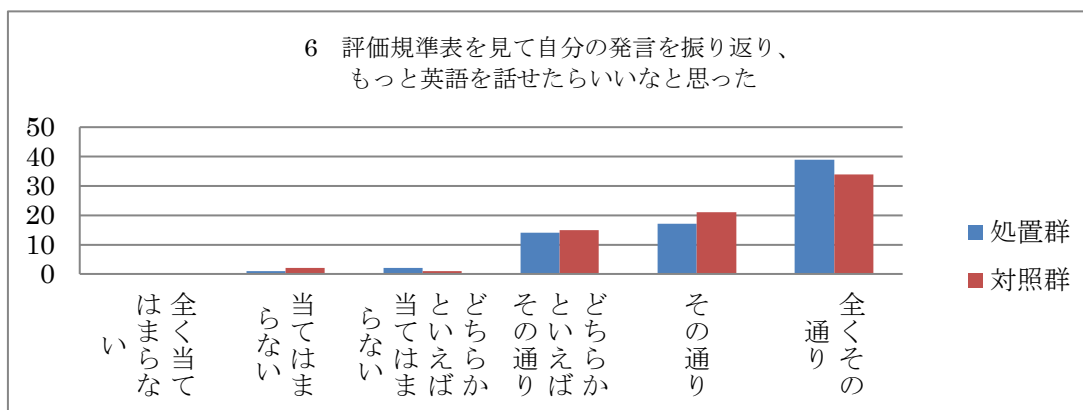


図6：項目6に関する結果

項目6

$t(144) = .599$, $p = .550$, $r = .05$

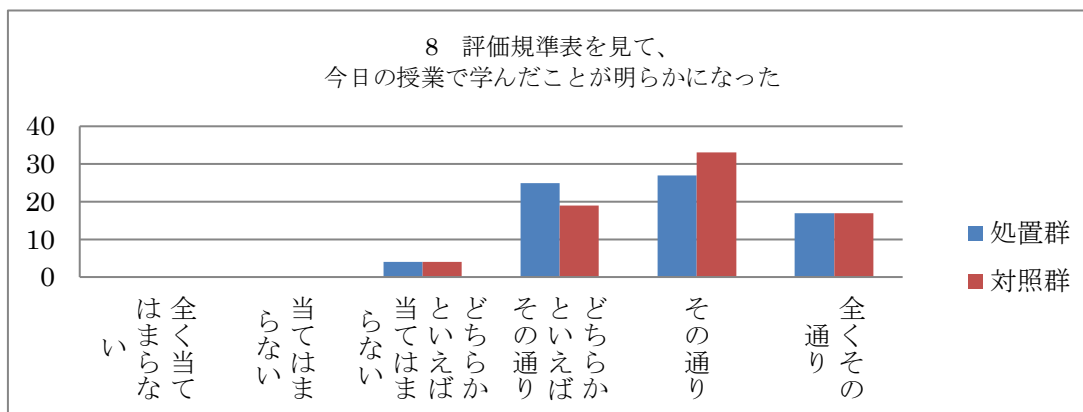


図7：項目8に関する結果

項目 8

$t(144) = -.581, p = .562, r = .05$

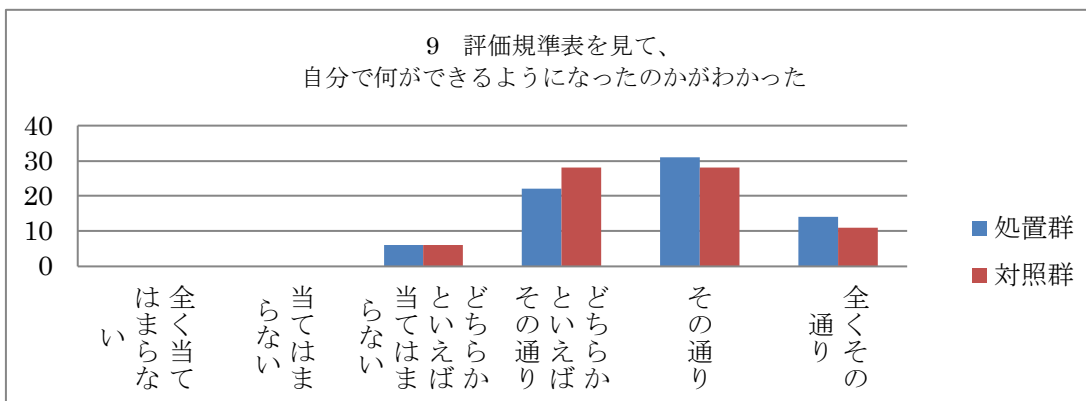


図 8：項目 9 に関する結果

項目 9

$t(144) = .868, p = .387, r = .07$

ルーブリックの提示順序の違いで、学習意欲に変化が現れるのかを調べるために、処置群と対照群に次の 3 つの項目に関してアンケートを実施した結果について、それぞれグラフを使い、結果を記述する。処置群の項目 5：「評価規準表があると目標がはっきりするので、評価規準表がないときよりも話す活動の意欲が高まった。」対照群の項目 5：「事前に評価規準表が見ることができれば目標がはっきりするので、評価規準表がないときよりも話す活動の意欲が高まると思う。」これらの結果を図 9 と図 10 に示す。その結果、89%の生徒が、ルーブリックの事前提示をすることで、話す活動の意欲が高まったと回答している。また、85%の生徒が、事前に評価規準表が見ることができれば、話す活動の意欲が高まると思うと回答している。この結果から、ルーブリックを事前提示することで学習意欲を向上させることができることがわかった。

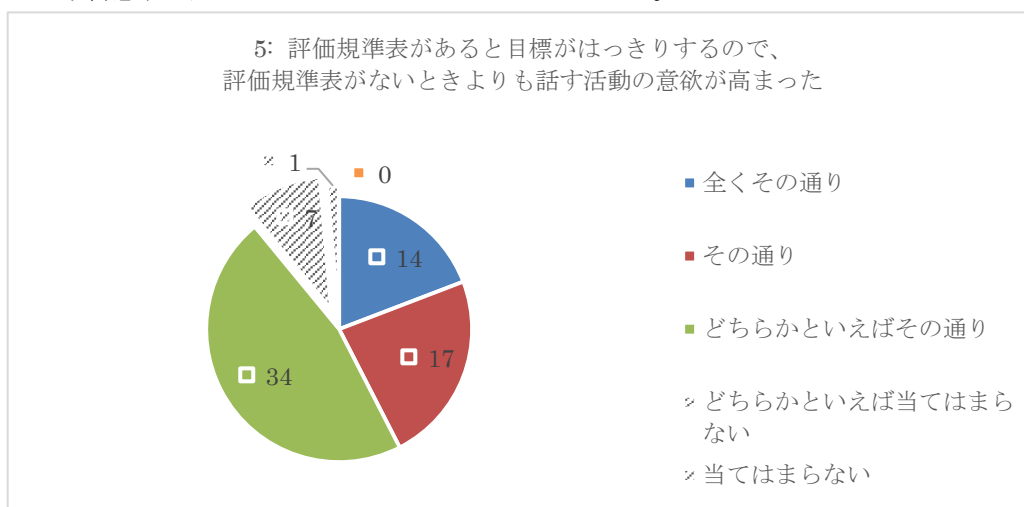


図 9：処置群の項目 5 に関する結果(n=73)

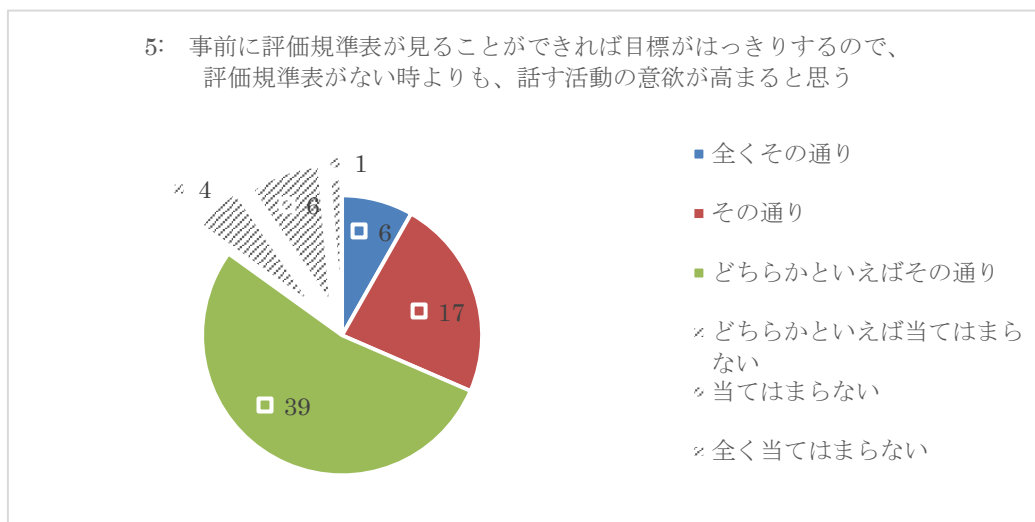


図 10 : 対照群の項目 5 に関する結果(n=73)

次に、項目 7 に関する処置群の質問：「評価規準表が最初に配布されていて良かった」については、90%の生徒が、ルーブリックの事前提示に対して肯定的な回答をしている。対照群の質問：「評価規準表は最初に配布してほしかった」については、55%の生徒のみが肯定的に回答しており、45%もの生徒は否定的な回答をしている。これらの結果を図 11 と図 12 に示す。事前にルーブリックを配布されていた生徒にとっては見通しを立てて目標に向かって積極的に取り組んでいたことがわかる、一方でルーブリックを最初に配布されていないことに特に否定的に感じていない生徒が多数いる点については、中学校 1 年生の段階でこれまでルーブリックを活用した自己評価を行ってきかなかったために、事前提示による波及効果について体験していないからだろうと推測できる。今後は対照群においてもルーブリックを事前に提示させ、取り組む態度や取組後にどのように感じたかなど、その変容についても確認したい。

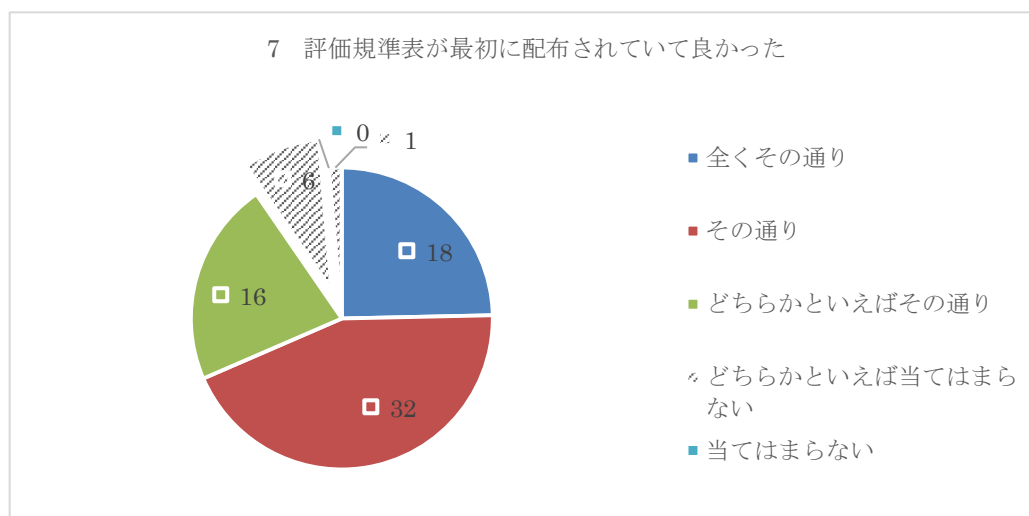


図 11 : 処置群の項目 7 に関する結果(n=73)

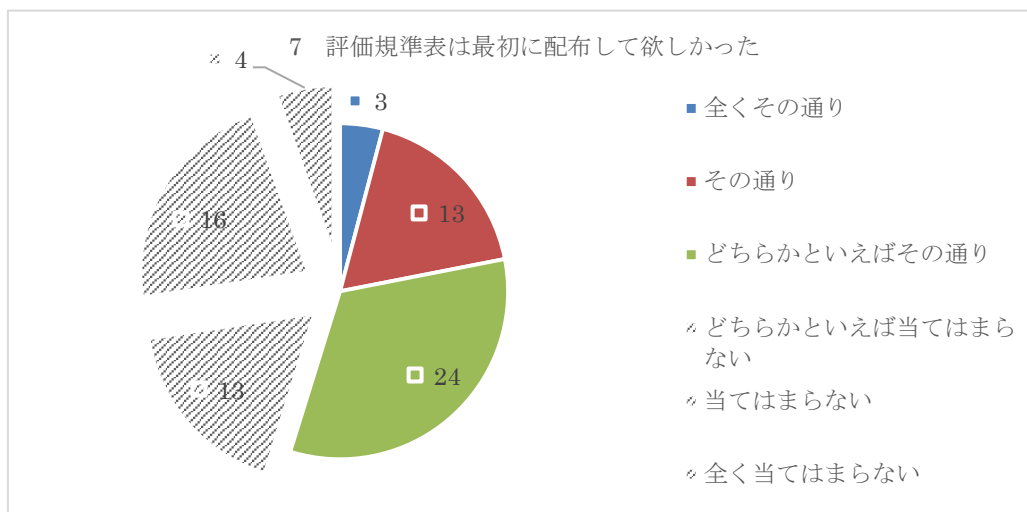


図 12：対照群の項目 7 に関する結果(n=73)

次に、項目 10 に関する処置群の質問：「評価規準表を見て、学習の見通しが立つようになり、計画を立てて授業準備をするようになった」については、82%の生徒がルーブリックを参照することで、主体的に学習する態度・姿勢を身に付けることができるようになっていたことがわかった。対照群の質問：「事前に評価規準表を見ることができれば、学習の見通しが立つようになり、計画を立てて授業準備をするようになると思う」については、70%の生徒が肯定的な回答をしており、ルーブリックの事前提示が学習意欲を高める可能性があることがわかった。これらの結果を図 13 と図 14 に示す。主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けるためには、このようなルーブリックの事前提示が効果的であり、継続することによって自律的学習者を育てることが期待できる。

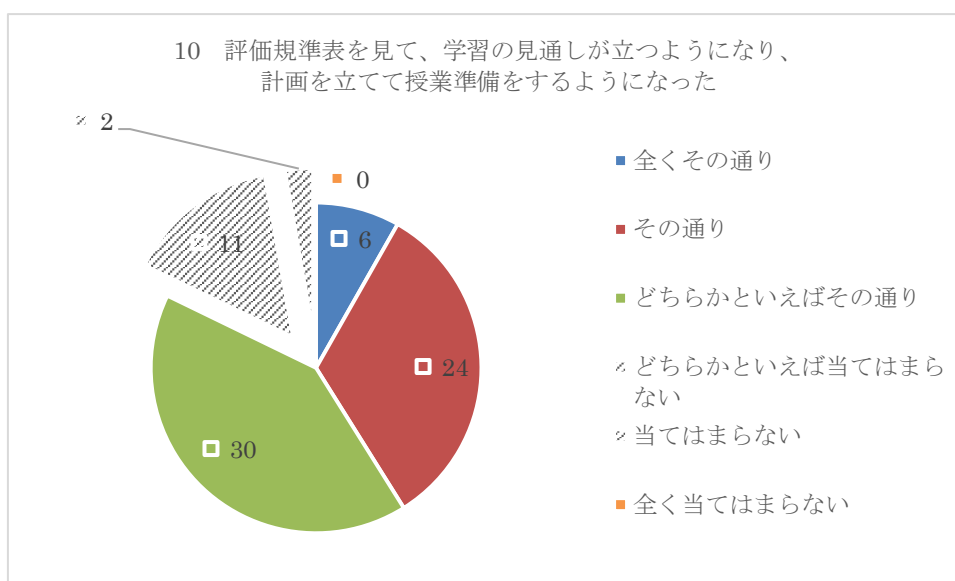


図 13：処置群の項目 10 に関する結果(n=73)

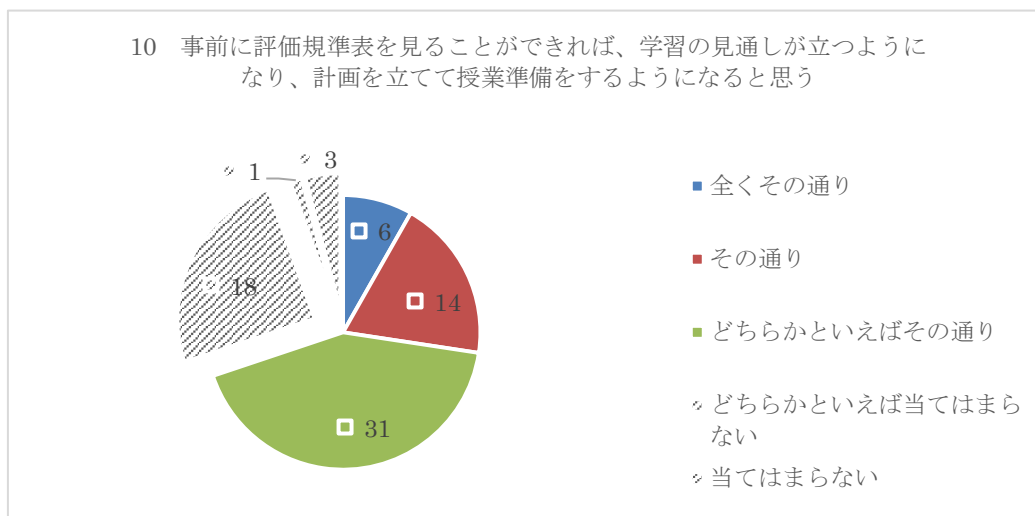


図 14：対照群の項目 10 に関する結果 (n=73)

まとめ

本研究では、1) ルーブリックを事前に提示することで、スピーキング能力を促進させることができるのか、2) ルーブリックを事前に提示することによる効果は、どのレベルの学習者においても同様な効果が表れるのか、3) ルーブリックを事前に提示することで、自己肯定感が高まり、自立的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を身に付けることができるようになるのかについて明らかにするために、量的調査を行った。その結果、1) ルーブリックの事前提示が、生徒のスピーキング能力向上に効果が得られる可能性があること、2) 上位群と下位群どちらにおいてもルーブリックを事前に提示することでスピーキング力の向上に効果がある可能性があり、特に下位群においては顕著に効果が表れること、3) 自己肯定感については、ルーブリックを事前に提示するほうが少しは高くなる傾向があるが、ルーブリックの提示順序による効果の差はあまり大きくないこと、学習内容の把握及び定着については、提示順序の違いに差はなく、ルーブリックで自己評価させること自体に効果があること、学習意欲については、ルーブリックを事前提示することで学習意欲を向上させることができることなどが明らかとなった。また、中学 1 年生という英語初級学習者であっても、このように初期段階から即興でやり取りを経験させ、ルーブリックを活用することで、新学習指導要領の中学校学習指導要領解説外国語編(文部科学省, 2017)の「話すこと[やり取り]」の目標に沿った指導であると言える。本研究の限界点は、前時の授業で教師がインタビューのモデリングを示してから、生徒に好きなスポーツ選手を調べてこさせているので、インタビューの質問内容を多少なりとも考えて準備してきた生徒がいたはずである。また、ルーブリックは自己評価による採点方法を採用しているため、これだけではより深い考察を行うことは難しい。今後の研究では、自己評価による量的分析とともに、インタビューや自由記述のアンケートなどを行い、より深く理解していく必要があるだろう。

謝辞

本稿の作成に当たって、茨城大学の齋藤英敏氏にはご助言を賜り深く感謝申し上げます。

引用文献

- Blanche, P. & Merino, B.J. 1989. "Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers," *Language Learning*, **39(3)**, 313-340.
- 茅野・峯島. 2016. 「日本人英語学習者は即興的発話でどのように時間を稼ぐか」『中部地区英語教育学会紀要』 45, 1-8.
- 小林翔. 2017. 『高校英語のアクティブ・ラーニング 成功する指導技術&4 技能統合型活動アイデア 50』(明治図書).
- 文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説外国語編』(開隆堂出版).
- 文部科学省. 2010. 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2018年7月12日閲覧)
- 文部科学省. 2011. 「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」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- 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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf
- 文部科学省. 2017. 『中学校学習指導要領解説外国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_10_1.pdf (2018年7月12日閲覧)
- 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—新たな評価基準の創出に向けて—』(図書文化).
- 尾関直子. 2015. 「話すこととパフォーマンス評価」『英語情報』8.9, 16-17.
- Ross, S. 1998. "Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors." *Language Testing*, **15(1)**, 1-20.
- 鈴木雅之. 2011. 「ループリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響」『教育心理学研究』59, 131-143.
- 田中耕司. 2008. 「学力調査と教育評価研究」『教育学研究』75, 146-156.
- Weaver, M. R. 2006. "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses." *Assessment and Evaluation in Higher Education*, **31**, 379-394.

添付資料

	評価規準	A Excellent	B Good	C Limited	D Poor
1	メモを見ないで質問することができる。 思考力	メモを見ずに、アイコンタクトをとりながら相手に伝えようとした。 ()	メモをたまに見ることはあるが、アイコンタクトをとりながら相手に伝えようとした。 ()	メモを読み上げているが、自然な会話をしようとした。 ()	沈黙し、質問することができなかった。 ()
2	質問に対する相手の返答を、理解することができる。 思考力	自分の質問に対する相手の返答をほぼ理解することができた。 ()	相手の返答を7割くらい理解することができた。 ()	相手の返答を少しだけ理解することができた。 ()	相手の返答を全く理解することができなかった。 ()
3	言語材料 (be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形) を適切に選択して、質問することができる。 判断力	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に選択して 11 文以上質問できた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に選択して 6 文以上質問できた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に選択して 3 文程度は質問できた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に選択して質問できなかった。 ()
4	相手の発話に対して、適切に対応することができる。 判断力	相手の答えに対して、追加して関連する質問をその場で判断して聞くことができた。 ()	相手の言っていることが分からない場合は聞き返したり、意味を確認することができた。 ()	相手の言っていることが分からない場合も意味を確認することはできなかったが、相づちをうったりはしていた。 ()	相づちをうったりすることがなく、パートナーの話を理解しようとしなかった。 ()
5	言語材料 (be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形) を適切に用いて、答えることができる。 表現力	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に用いて 10 文以上答えることができた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に用いて 6 文以上答えることができた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を適切に用いて 3 文程度は答えることができた。 ()	be 動詞と一般動詞と三人称単数現在形を用いた英文に適切に答えることができなかった。 ()
6	発音やイントネーションを注意して、話することができる。 表現力	英語らしい発音やイントネーションを常に意識して正しく英語を話すことができた。 ()	少しの間違いはあるものの、英語らしい発音やイントネーションを意識して英語を話すことができた。 ()	間違いはあるものの、英語らしい発音やイントネーションを少しは意識して英語を話していた。 ()	英語らしい発音やイントネーションをあまり意識せず英語を話していた。 ()