

CAN-DO リストを活用した英語授業の改善

— 中学校における技能統合型言語活動の指導事例 —

(英語教育講座) 立松大祐

Towards the Improvement of English Classes by Utilizing CAN-DO Statements — Introducing Skill-integrated Language Activities —

Daisuke TATEMATSU

(平成 27 年 7 月 4 日受理)

抄録：コミュニケーション能力の基礎の育成を目標とする中学校では、生徒にも理解することができ実際の授業で参照・活用することができる、「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の設定が、授業を改善する上で大きな役割を果たすとされている。本論では、スピーキングのための CAN-DO リストの開発と、そのリストを活用した技能統合型の言語活動を中心とした授業改善の試みを報告する。帯活動としての Small Talk と教科書のリーディング教材を使用した Free Response の統合型活動を通して、生徒にはアウトプットのための努力を続けさせることができ、言語能力の向上が期待される。また、活動の多くは生徒中心に行われる協同学習の要素を持ち合わせており、自分で学習の舵をとるメタ認知能力の育成も期待される。

1. はじめに

2013 年 12 月に文部科学省から「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が発表された。2020 年の東京オリンピック・パラリンピック開催に向けて、初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境作りを進めるため、小・中・高等学校を通じた英語教育改革を計画的に実施していくとされている。小学校では英語の教科化および英語教育開始学年の引き下げなどが計画され、中学校は授業を英語で行うことを基本とするとされ、高等学校では発表や討論など言語活動を高度化するとされている。目標とされる英語力については、中学校では CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: 外国語の学習、教授、評価

のためのヨーロッパ参照枠)A1～A2 程度(基礎段階の言語使用者で英検 3 級～準 2 級相当)、高等学校は CEFR B1～B2 (自立した言語使用者で英検 2 級～準 1 級相当) とそれぞれ具体的に示されている。

CEFR は学習者が言語を使って何をどの程度できるかについて段階的に文章で記述しており、世界の言語学習と教育に大きな影響力をもつようになった。英検など学習者の英語力を評価する検定試験はあるが、国際的な英語力の指標としては、TOEFL iBT® を挙げることができる。2014 年のデータ (Educational Testing Service, 2015) によると、日本は 4 技能を合計したスコアは 70 (最大値は 120) であり、数値が掲載されているアジア 30 カ国中 (平均スコア 79.1) の 27 番目に位置してい

る。4技能の中でもスピーキングとライティングについては、アジアの底辺に位置するという厳しい現状がある。TOEFLを実施するETSは、スコアを国別の比較に単純に使用することは誤った使い方であるとしているものの、英語力の実態の一側面を把握できる指標であると言える。

このような状況を踏まえると、グローバル化に対応できる児童生徒の英語力育成のため、小・中・高等学校の英語の授業は、従来の目標や内容および評価などを改善することが求められている。特に、教室内でのスピーキングとライティング指導の充実が必要である。そこで本稿では、中学校3年生で実践されたスピーキング指導の改善から始まった授業改善に資する取組を、CAN-DOリストの開発とそれを活用した技能統合型の言語活動の実践を中心に報告する。

2. 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の設定

中学校の英語の授業では、教科書で扱われる内容を基盤として、多様な音読活動やコミュニケーション活動などに多くの時間を使い、生徒のコミュニケーション能力、特にスピーキング能力を育成するための努力を行っている。指導と評価の一体化を考えると、指導者は明確な指導目標と評価の考え方や方法をもってスピーキングの指導を行っているはずである。しかしながら、立松他(2011)が中学校外国語科教員を対象に行ったアンケート調査によると、スピーキング評価は学期に1回または年間わずか数回のスピーチ等の発表活動や面接によって行われているという現状がある。

教員にとっては、スピーキング評価活動を行う際の評価規準作成の複雑さ、実施にかかる時間、評価方法の妥当性と信頼性の向上などの考慮が、評価活動の実施を敬遠させる要因であると考えられる。年間を通してわずか数回の評価をされる生徒の視点から考えると、頻繁に評価されることについては努力するが、あまり評価されないことには相応の努力をしなくてもよいという心情や状況を作っていたのではないと思われる。生徒が適切な時期と方法によって評価をされるようになり、その結果として生徒自身がスピーキングの学習を重視するようになる波及効果をもたらすためには、Hughes(2003)が指摘するように妥当性と信頼性とともに行可能性

を考慮することである。

そこで、スピーキング評価の実施回数を増やし、生徒のスピーキング学習への意識を高揚させるには、CAN-DO リストを活用した指導が有効ではないかと考えた。立松他(2011)は、中学校学習指導要領やCEFR、Canadian Language Benchmarks、英検Can-do リストなどを参考に、中学校で活用するためのスピーキングCAN-DO リスト(SENT: Speaking Evaluation for Nara Teachers and Students Learning English as a Foreign Language)を開発した(資料1)。SENTは、スピーキング活動の実行可能性と波及効果を高めることを念頭に置き、生徒にも理解できる内容になるよう作成した。開発のポイントは、「実際の授業で使えるか」、「リアルタイムで使えるか」、「多くの指導者に使ってもらえるか」、「スピーキング能力の有力な指標になるか」である。

SENTでは5つの観点を設定し、その観点ごとに生徒がどれくらいできるのかに焦点を当て開発した。5つの観点とは、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「流ちょうさ」、「発音・音読」、「形式の正確さ」、「内容」であり、これらは観点別評価の「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」と「外国語表現の能力」に対応している。それぞれの観点と構成要素は、図1に示すとおりである。リストはSTEP1からSTEP5までの段階的な記述にした。研究協力校の教員との協議を経て、STEP1の記述は中学1年生修了レベルで到達できるものとし、STEP5の記述は中学3年生でも英語を得意とする生徒の到達レベルと位置づけた。指導と評価にはALTの理解と協力も必要であるので、日本語版と英語版を作成した。

その後、一年間にわたり授業改善の取組を研究協力校とともにやった。その結果、授業は英語を話すことや書くことのアウトプットを意識したものへと変化したことが授業記録や教員へのインタビューから確認された。また、生徒へのアンケート結果からは生徒のスピーキングに対する意識と行動が向上したことが確認されるなど、一定の成果を上げることができた。しかしながら、家庭学習の方法やスピーキング学習へのメタ認知能力の育成が必要であるという課題も見えてきた(立松他、2012)。そこで、リストの記述内容を意識できる、学習の見通しを明示できるスピーキングを中心に据えた技能統合型の言語活動の取組を実施することが必要であると考えた。

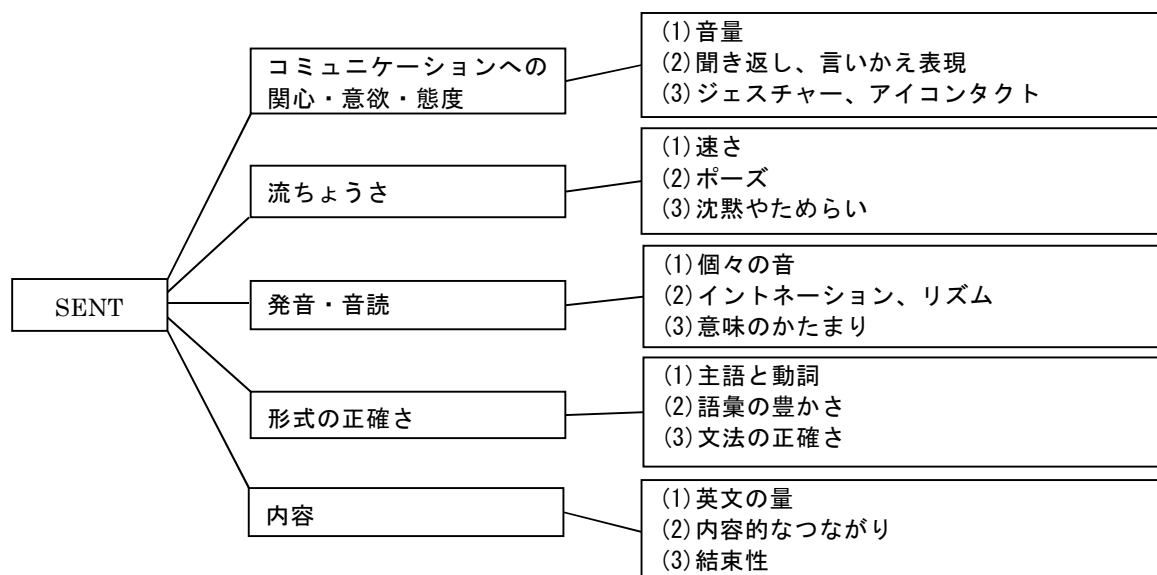


図1. SENTの観点と構成要素（立松他，2012）

3. Can-Do リストを活用した帯活動と Free Response

(1) 帯活動としての Small Talk 活動の導入

中学校3年生の1学期までは、授業の冒頭で1・2年生の教科書を用いて、ペアで3分間のシャドーイングを帯活動として行っていた。ペアの片方が既習の教科書本文を音読し、もう片方はその音声を聞き、数語遅れてその英文を口頭で再生していく活動であるが、生徒らは互いに身を乗り出して相手の音読を聞き取り、英文を正確に追いかけていけるよう一生懸命になって活動を行っていた。

シャドーイングは、英語の音韻や音読への慣れ、既習文法事項の復習、教科書内容の再確認、ペア学習の定着などの点において利点がある。とりわけ、文法指導においては、インプットに含まれる文法事項の形式・意味・機能を学習者に内在化させ、インプットを文法に変える心的活動につながるものである（Gass, 2003）。また、村野井（2006）が指摘するように、シャドーイングなどの理解活動から産出活動への橋渡しの活動は、言語項目を自動的に使う能力を育成し、言語知識の自動化を促すものであり、「内在化」や「統合」といった第二言語認知プロセスに働きかけるものである。つまり、スピーキング能力の育成につながる基礎的な部分にあたるが、さらに CAN-DO リストを活用して生徒のスピーキング能力を向上させるためには、理解可能な大量のインプットを生徒に蓄積させる必要があると考えた。

そこで、夏期休業中の課題として、基本的な英語の Q&A を 100 セット作成し、ALT の音声を録音したものを CD にして配布し、何度も聞き、音読練習することを課した。これは、理解可能なインプットを大量に継続的に与えることにより、英語の形式・意味・機能の結びつきや、語彙や文法に学習者が気づくこと（Schmidt, 1995）を期待する取組である。

2学期になり、シャドーイングに代わって、生徒にいろいろな話題について自分の経験や考えなどをアウトプットさせていく Small Talk の帯活動へと言語活動のレベルをあげることにした。Nation & Newton (2008) では、スピーキングの流暢さを高める練習手法として 4/3/2 というテクニックが紹介されている。これは、学習者にあるトピックについて最初は4分間、次に3分間、最後に2分間で話させるというものである。最初は話す内容やスピードが冗長であるかもしれないが、同じ内容を繰り返し、しかも時間を短縮して行うことでそれぞれの密度が高まり、流暢さが高まるものである。

これを日本人中学生が行うペア活動に見合うように時間を短縮し、3分間、2分間、1分間という順番で話す 3/2/R/1 の指導手順とした。この中の R とは、reflection and reorganization の頭文字であり、3分間・2分間と英語を話した後にそれまでのパフォーマンスを CAN-DO リストの記述に基づいて振り返り、自己評価や内容の再構成を行う段階とし、最後の1分間の Small Talk に向けて計画と準備を行うのである。つま

り、この活動サイクル全体を通して英語を流暢に話せるようにするための機会を設定するとともに、自分の英語学習を計画、モニター、評価をするメタ認知能力育成の実現も考慮してデザインしたものである。

ペア活動で互いにこのサイクルをすべて行うとかなりの時間を必要とし、帯活動としては時間がかかりすぎる。そこで、この活動サイクルを、T-chart を活用しての「計画」、「3分間」、「2分間+R」、「1分間」の4つのパートに分けて、それぞれを授業ごとの帯活動として実施することとした。現在、中学校では1週間に4時間の授業時間が設定されていることから、1週間で1サイクルの活動を終わることができるのである。このことによって、生徒にとっては各パートの間にある程度の時間が生まれ、Small Talk において話した内容や、話す態度、話したくても言語化できなかったことなどへの振り返りができ、次の活動のための自主的取組が家庭学習として期待できる。つまり、継続的にアウトプットをすることによって、自分の中間言語仮説を検証したり、中間言語の穴やギャップに気がついて修正したりすることができると考えられる (Swain, 2005)。

Small Talk のトピックは、“What I like to do in my free time.” “Three things I want to try this year.” “Field Day” “Chorus festival” などのように学校行事など生徒にとって身近な話題を取り扱うようにした。自己関連性の高い話題のほうが話す内容を整理しやすく、話す意欲が高まるためである。図2は、話す内容を計画・整理するための T-chart である。中学生にとってはある話題について即興的に自由に英語を話すことは難しいので、あらかじめ話題に関連した語彙リストを使用してアイデアや内容の整理と構成を行い、話す計画を立てることが最初の段階として必要であると考えた。

3/2/R/1 の最初の段階では、T-chart の左側 (Big Idea) には話題について語るができる大きなアイデア、つまりトピックセンテンスへと発展するものを書き、右の欄 (Supporting Details) にはそれらについて想起できる語句などをメモするのである。また、つなぎの語句を別に示すことで、文章の構成を意識して論理的に話すことができるよう支援を行った。

次時の授業の冒頭では、生徒はペアを作り、片方の生徒が T-chart のメモをもとに話題について英語で3分間

Topic of the day: What I like to do in my free time

(Big Idea)	(Supporting Details)
1 to read books	I can't read books, because I am very busy. I have to study hard. Isaka Kotaro.
1 to run	To minoru: Matsukagi street My favorite shoes was made by asics.
1 to listen ^{to} music	My favorite artist is Kenata Ketsube

Transition word	WARNING! 7
first (to begin on the one hand one)	The Deadly Trio: First second third
second (also next another in addition on the other furthermore)	
third (the last finally in fact)	
however but or in contrast	
Conclusions	
clearly in fact as a result truly surely	

図2. T-chart の例

話す努力をする。途中で話がなくなるとなる生徒も見られるが、ペアを組んでいる生徒から話の内容や理解できなかったことについていくらかの質問がされ、それらに答えることで話が3分間続くように心がけさせた。次に役割を交代して、もう一方の生徒が同様に行うのである。夏期休業中に課した100セットのQ&Aの練習成果がこの段階で見ることができる。Gass (2003) は、意思の疎通をめぐって互いに意味の交渉をすることは、第二言語習得を促進する上で重要な働きをすると指摘している。また、CAN-DO リストのSTEP 1 は、「語を並べることでメッセージを伝えることができる」という記述に設定している。文にできない場合には語や句を並べるという方法は、英語を話すことに対する情意フィルターを下げる働きがあるように思われる。

3時間目の冒頭に行われる2分間の Small Talk では、前回の3分間の経験から「言いたかったけれども英語にできなかったこと」などを言えるようにするため、家庭で学習することを求めている。生徒はある程度の準備をしてくるものの、2分間の途中で話すことが止まってしまう場合もある。その時はペアの生徒は質問をせずに、“Tell me more!” とだけ声かけをして、話し手に発話を継続するよう促している。互いに2分間の話が終了すれ

ば、次は R (reflection and reorganization) の段階である。

振り返りと再構成のための自己評価シート(図3)は、Small Talk をしている途中にも CAN-DO リストの内容に意識を向かわせるために作成したものである。「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「流暢さ」、「発音」、「正確さ」、「内容」の各観点についての達成度を振り返り、星のマークを塗りつぶすことで自己評価を行う。その後、生徒は次時に行われる1分間の Small Talk の内容を再構成することになる。

Reflection and Reorganization	
Reflect on your small talk and check stars based on your achievement	
Points for better speaking based on SENT	
(Attitude towards communication)	
☆☆☆	can speak clearly and with appropriate volume
☆☆☆	can make eye contact or gestures
(Fluency)	
☆☆☆	can speak at an appropriate speed
☆☆☆	can speak multi sentences smoothly
(Pronunciation)	
☆☆☆	can put stress on the right places
☆☆☆	can use appropriate intonation
(Accuracy)	
☆☆☆	can use sentences with subject and verb
☆☆☆	can use a variety of words, phrases and grammar
(Contents)	
☆☆☆	can connect sentences clearly and concretely
☆☆☆	can use conjunctions and transitions logically
Reorganize your small talk	
Be sure to finish your talk in 1 minute!	

図3. 自己評価シート

4時間目はこれまでの活動を踏まえて、1分間で話題について自分の経験や考えを話すことになる。ペアでの活動であるが、ここではペアの相手は聞き役に徹することから1分間スピーチと似た活動となっている。3/2/R/1のサイクルは終わりとなるが、T-chart にメモをした内容と実際に話した内容に基づいて作文を書くことを求めている。例えば、Big Idea が3つであったとすると、生徒は一つの Big Idea につき一つのパラグラフを書くことになり、最低でも3段落からなる英文を作成する。また、生徒の習熟の度合にあわせて、結論・まとめの段落を書くことをすすめた(図4)。

接続詞や文と文の論理的な関係を示すつなぎ言葉を用いてまとめた量の英文を書く練習は、次の 3/2/R/1

サイクルで行われる Small Talk の内容や構成の質を向上させていくものであると考える。CAN-DO リストの内容を意識させながら話すことを計画し、ペアの助けや家庭学習を経て同じ話題について3回話したり聞いたりし、最後に書くことを行う、一連の技能統合型の言語活動を継続することによって、英語の4技能を統合的に育成できるのではないかと考えている。

Today's topic : What I like to do in my free time.

First, I like to listen to music.

I listen to song of a lot of artists. For example, Taylor Swift, Lady Gaga and SHINee. I always listen to music on Walkman. My favorite song is "Mine." I like Western music. My favorite artist is Taylor Swift. Because her songs written by her are real.

Next, I enjoy watching TV. I like drama and variety. My favorite TV program is London Hearts. It is always broadcasted on Tuesday. I always look forward to watching it.

Third, I like to see movies. I like western pointing. I see alone at home on Sunday. My favorite movie is The Devil Wears Prada. I'm impressed to see a movie. I like Ann Hathaway. Because she is very beautiful. She is my longing.

In summary, I like entertainment. Because there is a lot of my longing and it is the dreamlike world. I think the entertainment lets us have a dream. And I like American songs and movies. My heart is moved by them. And I like English very much. Therefore they are made an English study.

図4. パラグラフライティング例

(2) Free Response 活動の導入

次に、Free Response 活動の導入について説明したい。本活動はリーディング教材を扱うが、技能統合型で行われる言語活動である。使用する教科書は東京書籍発行の NEW HORIZON English Course である。この教科書では、各ユニットの後半は Reading for Communication と名付けられ、少し長めの英文を聞いたり、読んだりする構成となっている。従来は、内容についてのオーラル・イントロダクションを行い、True or False (T/F) や Questions & Answers (Q&A) などの発問を工夫して内容の理解を深め、その後の音読練習などの活動に移るという指導が多かった。

これらの指導に加えて、生徒が本文の内容について自由に意見を書き、それらをペアやグループ内で発表し共

有するというライティングとスピーキングの要素を取り入れることで、4技能を統合した指導をすることができると考えた。次の英文は *NEW HORIZON English Course BOOK 3* の UNIT 4 “Learn by Losing” (pp. 46-47) からの抜粋である(①～④の番号は筆者による)。オーラル・イントロダクション、新出語句の導入と練習、目標文法項目の確認を行った後に Free Response の指導を始めた。

① These days, many foreign sumo wrestlers can speak Japanese quite fluently. But most of them knew little when they came to Japan. It was not easy for them to learn Japanese. Sometimes they made mistakes.

② For example, one young foreign wrestler didn't know the word "Okami-san" at first. So he confused "okami" with "ohkami," or "wolf." He called her "Ohkami-san." Everyone laughed. The wrestler was shocked to hear about his mistake. But he learned from it.

③ Another wrestler made a different mistake. One day he put on a new yukata and wanted people around him to check it. But he didn't know how to say "How do I look?" in Japanese. So he said, "Kirei?"

④ Of course, now these wrestlers know the right words. They weren't afraid of making mistakes and learned from them. In the sumo world people say, "Learn sumo by losing." I think the same can be said for many things.

まず、図5のワークシートを配布し、本文の①の段落をモデル CD または教員の音読によって聞かせる。そこで生徒に、“Please respond. What do you think? How do you feel? You can write anything. Everything you write is correct.”などと指示を出し、ワークシートの記入欄に自由に意見や感情を英語で書かせる。

ここでは、自由に書かせることが大切であるので、英語を苦手とする生徒には単語や語句のレベル、または頭に浮かんだことをイラストにしてもよいことを伝えた。中学生にとっては聞いたり、読んだりしたことについての感想や意見、感情など思ったことを即座に英語で言語化することは容易なことではない。したがって、ワークシートには文章の始め方の例や感情を表す表現をリストにして示すことによって、英語を書きやすくするための工夫をした。Swain (2005) によると、理解可能なアウトプットをなんとか産出しようとする努力こそが学習者の

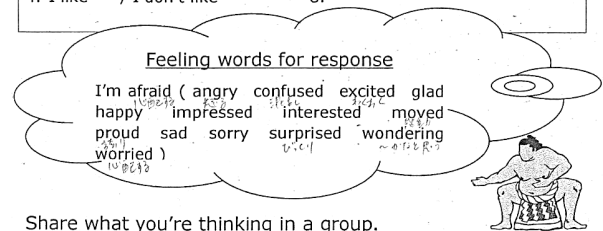
Unit 4 Reading for Communication (pp.46-47)

Free Response --- Tell me what you're thinking.

①	I think ^{Wonderful} wonderful. Many foreign sumo wrestlers can speak Japanese quite fluently. • I wonder to make a mistakes anyone.
②	I felt poor he was laughed by everyone.
③	I guess that he was happy when he put on a new yukata, I wanted people around me to check it when I got new clothes.
④	It's very important for us to make a mistake. We can learn a lot of thing from it.

Ways to Begin a Response

1. I wonder ---	5. This reminds me of ---
2. I think ---	6. I guess ---
3. I feel ---	7. ---
4. I like --- / I don't like ---	8. ---



Share what you're thinking in a group.

図5. Free Response ワークシート

言語能力を発達させるとしているので、この段階で生徒に英語を書かせていくことを大切にしたい。

ほとんどの生徒が書き終わったのを確認して、次は “Please share what you thought or how you felt in a pair or a group.” などと指示を出して、ペアや4人程度のグループ内で英文を聞いて感じたことや考えたことなどを発表し共有する活動を行った。うまく自分の意見や感想や感情を書けなかった生徒は、このグループ学習の段階で他のメンバーが発表した内容を参考にしてワークシートに英語を追加していくことになる。これにより①段落の Free Response 活動を終えて、②から④段落も同様の手順で指導を進めていった。

最初の2段落目ぐらいまでは自分の感情や意見をうまく書けない生徒が多く見られた。しかしながら、グループ内での発表と共有の活動を通して、何をどのように書くかについて理解が進みコツをつかむ生徒が見られるようになった。そのような生徒が増えてくると、後半の段落のグループ学習では生徒間の教え合いも多く見られるようになった。その後の T/F と Q&A などの内容理解のためのリーディング活動にも普段より速く正確にできるようになった。

Free Response 活動を行う指導方法は、英語の4技能

を統合することになるとともに、生徒と教科書内容との関わりを深める働きがある。つまり、英語を聞いたり読んだりして意味のある内容を理解し、書いたり話したりすることによって、自分の考えや知識を深めることができる内容中心教授法に近づくものである。

ペアやグループで自分の考えを共有する活動はリーディングとスピーキングの練習にもなった。考えや感情、経験などを書いて述べることは、先述した Small Talk の活動に似ている。つまり、Small Talk と Free Response は両方の活動を補完する関係にあり、そのことを生徒にも明示的に示しておくことが必要である。つまり、この活動においても CAN-DO リストとの関わりを生徒に示し、到達目標を意識させることができるのである。CAN-DO リストを介してこれらの技能統合型言語活動を繰り返し継続させることにより、4 技能のバランスのとれたコミュニケーション能力の育成が期待される。

4. まとめと課題

スピーキングの CAN-DO リストを普通の授業で積極的かつ効果的に活用し、生徒のコミュニケーション能力を育成するための方策を2つの言語活動の実践を例に挙げて紹介してきた。これまでの授業と比べて改善できていると考えられる点をまとめておく。まず、授業の初めに Small Talk の時間を設けることで生徒は必ずテーマに基づいて自分自身の考え・感情や経験を英語で話す機会を得たことである。スピーキングの流暢さを高めるためには、3/2/R/1 のサイクルは1時間の授業内で終える方法もあるが、中学生の英語力の実態と家庭学習の促進を考えると、このサイクルを「計画と準備」「3分間」「2分間+R」「1分間」の4つに分けて帯活動として取り組む方法が効果的だと考える。

次に、Free Response では教科書を使用し、テキストの段落などのまとまりを聞いたり、読んだりした後、その内容について感想や意見を英語で自由に書くことを実現できた。さらに、書いた内容をペアやグループ内で英語を話すことによって共有する活動を通して、英文の内容と言語の形式の両方に焦点を当てる活動をすることができた。

それぞれの活動の間には、「次はこのように言いたい。言いたいことはどのように英語で言うのだろうか。」と

いう思いや仮説をもつ生徒が出てくる。そのような生徒は、次の機会までにそれらの疑問を解決しようとする努力をし、生徒同士のインタラクションの中で仮説の検証や修正をすることができるのである。

また、Small Talk と Free Response はかなりの部分を生徒同士で行う生徒中心の言語活動であると言えることができる。ペアやグループ活動の形態は、不安を軽減し居心地の良い学習環境となるだけでなく、すべての生徒が授業に参加する機会が増え、自分の学習により深く関わって学習の経過と結果に責任を持つことを促す協同学習を進めることができたと考える。

したがって、本取組を始める際の課題の一つであった、スピーキングのための家庭学習の促進と、学習を自分で計画しモニターし評価するメタ認知能力の育成については、これらの言語活動を通して実現できるものと考えられる。生徒に自分で学習を始めさせ、それを続けようとする内発的動機づけの源泉とされる自己コントロール感 (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996) を与えることができ、学習の結果とともに学習過程への気づきを高めることができたのである。

今後の課題は、これらのアウトプットを重視した技能統合型の言語活動を継続することによって、生徒にどのようなコミュニケーション能力がどの程度身に付くのかを長期的視点に立ち検証していくことである。アンケートや観察、スピーキングテストなどのパフォーマンステストやエッセーなどに表現される英語の内容などに加えて、外部検定試験等の定量的データも参考にして総合的に判断していきたい。

また、本取組は中学3年生を対象に行ったものである。これらの活動をさらに発展させて生徒のコミュニケーション能力を向上させるためには、中学1・2年生ではどのような力を身に付けさせるべきかを校種レベルで考えていくという方法では不十分であろう。小学校から始まる英語教育を考慮に入れて、小・中・高等学校を通して児童・生徒に身に付けさせたい英語の到達目標を CAN-DO リストの形で作成し、それに対応した言語活動を開発し実践し、到達目標の把握を系統的にしていくことが求められる。

参考文献

- 伊東治己 (編著) (2008) 『アウトプット重視の英語授業』 教育出版.
- 立松大祐・中井克己・橋本真聡・吉田敬子・川上光代・多田弘子 (2011) 「スピーキングの Can-do Statement の開発と指導の展開」第 61 回全国英語教育研究大会奈良大会口頭発表資料.
- 立松大祐・川上光代・多田弘子・中井克己・橋本真聡・吉田敬子 (2012) 「中学生のためのスピーキング Can-do Statement の開発と指導の試み」『英語授業研究学会紀要』第 21 号. pp. 43-55.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領』 開隆堂
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Educational Testing Service. (2015). Test and score data summary for TOEL iBT® tests. http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking (2nd ed.)*. Harlow: Pearson Education.
- Luoma, S. (2004) *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. & Newton, J. (2008). *Teaching EFL/ESL listening and speaking*. London: Routledge
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role to attention and awareness in learning. In R. Schmidt, (Ed.), *Attention & awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

SENT: Speaking Evaluation for Nara Teachers and Students Learning English as a Foreign Language

SENT: Speaking Evaluation for Nara Teachers and Students Learning English as a Foreign Language

STEP	コミュニケーションへの関心・意欲・態度	流ちょうさ	発音・音読	形式の正確さ	内容
1	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取れる範囲の音量でメッセージを伝えることができる。 分からない場合には最低限の聞き返し(Pardon? / Once more. または日本語も含む)をしてコミュニケーションが続けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ゆっくりとした速さで英語(単語・語句)を表現できる。 発話と発話の間はポーズを入れながらゆっくりと移行できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 50%程度の単語を正しいアクセントで発音できる。 発話の80%程度は意味のかたまりを意識して発音できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 短い語句や単語を並べる方法で表現できる。 語彙は限られるが、個々の語をくり返して表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要最低限の英語(単語・語句)でメッセージを伝えることができる。 単語を並べることで内容的なつながりを部分的に伝えることができる。
2	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取れる範囲の音量でメッセージを伝えることができる。 分からない場合には別の語で言い換えようとすることができる。 時々ジェスチャーやアイコンタクトを使ってコミュニケーションを図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ややゆっくりとした速さで英語(単語・語句・文)を表現できる。 発話と発話の間はポーズを入れながらややゆっくりと移行できる。 沈黙やためらいはあるが、話し相手の助けを受けて応答することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 70%程度の単語を正しく発音できる(アクセント、母音・子音を含む)。 発話の70%程度は意味のかたまりを意識して発音できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 発話の半分程度は主語と動詞のある文で表現できる。 語彙は限られるが、短い語句や単語をくり返して表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 時々英文を交えながら、必要最低限の英語(単語・語句)でメッセージを伝えることができる。 時おり単語に加えて英文を交えながら内容的なつながりを部分的に表現できる。
3	<ul style="list-style-type: none"> ほぼ適切な音量でメッセージを伝えることができる。 分からない語などは関連する具体例などの単語を挙げてコミュニケーションを続けることができる。 ジェスチャーやアイコンタクトを使ってコミュニケーションを図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ほぼ適切な速さ(教科書のモデル音声程度)で英文を表現できる。 発話と発話の間はある程度スムーズに移行できる。 沈黙やためらいは少なく、話し相手の助けを受けて応答することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 80%程度の単語を正しく発音できる(アクセント、母音・子音を含む)。 発話の80%程度は意味のかたまりを意識して発音できる。 発話の80%程度は適切なイントネーションで表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 主語と動詞のある文で表現できる。 くり返しの表現が多いが、教科書で学習した語彙や決まり表現が使える。 動詞の変化などの語りがあるが、全体の半分程度は文法的に正確である。 	<ul style="list-style-type: none"> まとまった量の英文(全発話の3分の2程度は文)でメッセージを伝えることができる。 主に文を使うことにより、内容的なつながりを表現できる。 andやbutなどの接続表現を用いて文と文の間の内容的なつながり(論理関係)を伝えることができる。
4	<ul style="list-style-type: none"> 明瞭で適切な音量でメッセージを伝えることができる。 分からない場合は、関連する状況や物を説明してコミュニケーションを続けることができる。 ジェスチャーやアイコンタクトを積極的に使い、ほぼ自然な態度でコミュニケーションを図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な速さ(教科書のモデル音声程度)で英文を表現できる。 発話と発話の間はスムーズに移行できる。 沈黙やためらいは見られず、話し相手とほぼ自然なスピードでメッセージのやりとりをすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 90%程度の単語を正しく発音できる(アクセント、母音・子音、音のつながりなどの音変化を含む)。 発話の90%程度は大きな意味のかたまりを意識して発音できる。 発話の90%程度は適切なイントネーションで表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 主語と動詞のある適切な文で表現できる。 教科書で学習した語彙、文法や決まり表現をほとんどの場面で正しく使用できる。 小さな誤りはあるが、ほとんど(およそ90%)の文は文法的に正確である。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要十分でまとまりのある量の英文でメッセージを正確に伝えることができる。 英文を使って内容的なつながりを明確に伝えることができる。 適切な代名詞や接続表現(and, but, because, when, ifなど)を用いて発話を論理的に構成できる。
5	<ul style="list-style-type: none"> 明瞭で適切な音量でメッセージを伝えることができる。 分からない場合は、別の表現や言い回しを適切に使ってコミュニケーションを続けることができる。 ジェスチャーやアイコンタクトを積極的に使い、自然な態度でコミュニケーションを図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な速さ(教科書のモデル音声程度)で英文を表現できる。 発話と発話の間はかなりのスムーズさで移行できる。 沈黙やためらいは見られず、話し相手と自然なスピードでメッセージのやりとりをすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> すべての単語を正しく発音できる(アクセント、母音・子音、音のつながりなどの音変化を含む)。 常に大きな意味のかたまりを意識して発音できる。 発話のほぼすべてを適切なイントネーションで表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 主語と動詞のある適切な文で表現できる。 さまざまな語彙、文法や決まり表現をすべての場面で正しく使用できる。 すべての文が文法的に正確である。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要十分でまとまりのある量の英文でメッセージを正確に伝えることができる。 英文を使って発話全体の内容的なつながりを明確にかつ具体的に伝えることができる。 適切な代名詞や接続表現(and, but, because, when, ifなど)に加えて論理的な関係を明示する表現(first, secondなど)を用いて発話を構成することができる。