

## TOEFL® を用いたアカデミックスピーキングの集中授業の実践とその効果の検証 Intensive Academic Speaking Course Using TOEFL® iBT

佐々木 緑\*  
SASAKI Midori

### 要 旨

本稿は、大学入学直後の3週間に集中で行ったアカデミックスピーキングの授業計画とその効果についての実践研究である。将来英語教員を目指す教育学部の学生を対象として、TOEFL® iBTのスピーキングセクションを利用した授業を行った。授業ではアカデミックスピーキングに必要とされる言語サブスキルを紹介し、それをを用いたスピーキング演習を反復した。授業の成果として、授業前と授業後のスピーキングテストの結果を比較分析し、スピーキング力（発音、語彙、文法）およびアカデミックスピーキングで求められる論旨の展開力の伸びを検証した。

### Abstract

This paper demonstrates course designing procedures of an intensive academic speaking course conducted for Japanese university students. TOEFL® speaking materials are used to introduce some language sub-skills required for academic speaking. The results of the pre- and post-course speaking tests are examined to evaluate the effectiveness of the course.

キーワード：(アカデミックスピーキング, TOEFL®, 集中授業)

Keywords：(academic speaking, TOEFL®, intensive course)

### 1. はじめに

2013年度から施行された、「授業を実際のコミュニケーションの場とするため、授業は英語で行う」ことが唱われた新学習指導要領のもと高等学校で授業を受けた学生が、今年度(2016年度)大学に入学する年である。しかしながら、佐々木・齋藤(2016)によると学生の高等学校での英語学習の実態は、指導要領の改定前と比べると若干の変化は見られるものの、英語での発信力を鍛えるような授業活動は、従来型の文法・語彙学習と比べて、非常に少ない。読解や文法問題はある程度できても、スピーキングやリスニング力には全く自信のない学生も相変わらず多い。本研究では、中・高等学校の英語教員免許の取得を目指し大学(教育学部英語教育専攻)に入学してきた学生12名を対象に、入学直後の4月に、1ヶ月の集中プログラムとして実施された、アカデミックスピーキングの集中授業の効果について検証した。

### 2. 学習者のニーズ分析

効果的な授業設計には、学習者のニーズ分析は不可欠である(Nunan, 1988; Brown, 1995; Graves, 1996)。学習者のプロフィールから分かる年齢、学習歴、学習目的などの客観的な特徴(objective needs)に加え、学習スタイル、学習者が抱えている英語学習への不安、または自信の度合いなど、主観的な情報(subjective needs)も収集しておく必要がある。本授業の受講対象者は新生であるため、事前調査にかけられる時間は限られていたが、大学入学直後のオリエンテーションの期間等を利用して行った個別インタビュー、アンケート、TOEFL®スピーキングテストを用いた授業前テスト(pre-test)、そしてオリエンテーションプログラム中の観察を通して、可能な限り学習者のニーズ分析を行い授業計画に反映させた。

#### 2.1 アンケート調査

入学直後のオリエンテーション期間中に、英語力についての自己評価、およびこれまでの英語学習活動についてのアンケート調査を実施した。結果は、それぞれ表1, 2が示す通りであった。このアンケート調査から、本学習者グループの特徴として、以下のことが分かった。

- 1) 身近な話題、ニュースや授業などやや専門的な内容、いずれの場合も、リーディングやライティングに比べると、スピーキング、リスニングに対する自己評価が低い。

\*大和大学教育学部(英語教育専攻)

平成28年9月30日受理

2) 本授業で扱うアカデミックスピーキングに必要な言語サブスキル(表2に挙げているスキル)については、「key words (sentences) を探す」以外は、半数以上の学生が練習したことがない。

表1 授業前アンケート：英語運用能力(4技能)についての自己評価(単位：人)

評価項目	スキル	自己評価				
		1	2	3	4	5
身近でよく知っている話題について(友達や家族との会話の中での話題)	Reading	1	2	7	2	0
	Writing	1	2	5	4	0
	Listening	2	2	3	3	2
	Speaking	0	5	1	4	2
新聞やニュース、授業などで新しく知る内容について	Reading	0	4	2	4	2
	Writing	1	2	3	4	2
	Listening	1	2	1	4	4
	Speaking	0	3	1	4	4

(評価基準)

- 1：特にストレスや困難さを感じることなくできる。
- 2：少しストレスや困難さを感じることもあるが、ほぼ問題なくできる。
- 3：かなりストレスや困難さを感じるが、なんとか意思疎通(理解)できる。
- 4：ゆっくり時間をかけて調べたり、準備したり、繰り返してもらったりしなければならない。
- 5：全くできない。

表2 授業前アンケート：英語学習(授業外を含む)で取り組んだことがある活動

授業・学習活動	経験したことがある者の数(人)	%
即興スピーチをする練習(テーマを与えられその場で短いスピーチをする)	3	25
ディベートの練習	5	42
読んだ記事の内容の要約(Writingでの要約)	5	42
読んだ記事の内容の要約(Speakingでの要約)	2	17
Keywords (sentences) を探しながら読む/聞く。	7	58
Main ideaとそれについての説明や例(details)探しながら読む/聞く。	3	25
聞き取った内容の要約を(Writingでの要約)	3	25
聞き取った内容の要約(Speakingでの要約)	3	25
ある情報を探しながら読む、聞く(Scanning)	4	33
大まかなあらすじを追いながら読む/聞く。(Skimming)	5	42
論理的に話を組み立ててから、書く/話す。	3	25
書く/話す前に、アウトラインを書きだす	3	25

## 2.2 個別インタビュー

アンケート調査後、1人30分程度の個別インタビューを英語で行った。英語でのコミュニケーションが困難と判断した場合は、途中で日本語に切り替えた。このインタビューでの英語でのオーラルコミュニケーション能力とオリエンテーション期間中の発話の観察を通して、授業者が行った主観的評価では、学習者の英語でのコミュニケーション力は以下の通りであった。

全く問題なくやり取りできる 1名

インタビューのすべての内容について理解し、回答もできる 3名

インタビューで聞かれた内容は理解できるが、発話に若干困難を伴う 3名

インタビューで聞かれた内容を十分理解できず、発話も困難である 5名

海外で長期滞在（15年以上1名、5年以上1名）の経験がある2名を除くと、これまで授業以外で日常的に英語を使う機会はなかった学習者である。12名中11名が、話すことへの不安、苦手意識を強く持っていたが、全員にリスニングやスピーキング力を伸ばしたいという強い学習意欲がうかがえた。高等学校までの英語の授業で、スピーキングの練習が行われていたという者は4名だけであった。その他の者は、事前に書いて語彙や文法をチェックしたものを暗記して発表するか、原稿を音読するのがスピーキングの活動であったと回答した。それが原因かは分からないが、人前で間違えた英語を話すことに強い不安と抵抗を訴えるものが多かった。

### 2.3 授業前TOEFL®スピーキングテスト (Pre-test)

TOEFL®スピーキングテストと同じ形式の次の2つのタイプの問題を用いて、授業前の診断テストを行った。①テーマが与えられてそれに答える形式の問題、②リーディングとそれに関連したリスニング素材が与えられて、それぞれの内容を要約しながら問いに答える問題。①、②の問題とも、即興でのスピーチができる者はいなかったため、実際のTOEFL®で設定されている時間制限は設けなかった。十分な準備時間が与えられた状況であれば、①については全員30秒程度のスピーチができるが、②については、十分な時間が与えられても、4名が20-40秒程度のスピーチをすることができただけで、他の学習者は全く回答することができなかった。内容については、①、②ともに、TOEFL®で求められる、まとまりのある内容でのスピーチには程遠い状況であった。（スコアは、後でpost-testと比較して示す。）下書きした原稿を読み上げる方法でないと回答できない学生も多かった。

## 3. 授業目的と構成

### 3.1 授業目的

前節の学習者のニーズ分析を基に、本授業の目的を以下の通り設定した。

- 1) 話すことへの抵抗・苦手意識を和らげる。
- 2) 原稿を読まなくても1分程度はスピーチできるようにする。
- 3) アカデミックスピーキングに必要な（有効）な言語サブスキルを学ばせる。
- 4) 発話の流暢さ（Fluency）を向上させる。
- 5) 論旨を組み立てて話すことができるようにする。
- 6) 読み／聞きとり素材の要点を理解し、口頭で要約することができるようにする。

また、この授業が大学の新生を対象とした授業であることから、協働学習できる環境作り、自立学習の促進を目指して、次の3点にも取り組んだ<sup>(注)</sup>。

- 7) 学習者コミュニティの構築
- 8) 自己評価、学習者間評価による自己点検力の向上
- 9) 宿題の習慣化・授業外学習の促進

### 3.2 授業の構成（2つのフェーズ）

上記の授業目的の達成を目指し、本授業は大きく2つのフェーズで構成された。第1フェーズ（最初の1週間）では、効果的な協働学習ができる学習者コミュニティの構築を目指した。第2フェーズ（続く3週間：授業は毎日実施）では、TOEFL®スピーキングテストを教材として用いたアカデミックスピーキングの授業を行った。

#### 3.2.1 第1フェーズ：学習者コミュニティの構築（4日間、毎日2時間程度）

入学直後のオリエンテーション期間を中心に、教員の指導を受けた上級生が計画した歓迎プログラム、アイスブレイキングプログラム、1週間後に行われた新生歓迎パーティでの英語でのグループパフォーマンスなどを通して、新しい仲間との交流する活動を実施した。使用言語は英語とし、ペアやグループでの活動が中心であった。授業外の課題も、他者と協力して行う内容のものを課すことで、上記の授業目的1)、7)、8)、9)に取り組んだ。特に、グループパフォーマンスでは、新生3～4名でグループとなり、出し物の企画、準備、練習をするために、自由時間に継続的に集まり協働作業を繰り返すので、新しい仲間作りには大変効果的であった。

### 3.2.2 第2フェーズ：アカデミックスピーキングの授業（90分×5日（月～金毎日）×3週間）

第2フェーズでは、上記の全ての授業目的の達成を目指した。学習者のリスニング・リーディング力を考慮し、3パターンあるTOEFL®スピーキングテストのうちから、次の2つの問題形式だけを扱うこととした。①トピックが文字で与えられそれに答える形式のIndependent Speaking Test（回答に選択肢が与えられていないFree choice questionと与えられた選択肢から一方を選ぶPaired choice questionの2つのタイプの問題を扱った。）、②与えられた短い文章を読み、その後関連した内容についての会話を聞き取り、口頭で両方の教材の主な内容を要約しながら、問いに答える形式のIntegrated Speaking Test（実際のTOEFL®ではキャンパスでの会話と講義に関する内容の問題が出題されるが、難易度を考慮し、本授業ではキャンパスでの会話のみを扱った。）第1回目と第15回目（最終回）の授業で、授業で扱った2つの問題形式（異なるトピック）で、授業前テスト（Pre-test）と授業後（Post-test）を実施し、授業の効果を測ることとした。

第2－14回目の授業は、基本的に次の流れで進めた。

（授業前）

**宿題（スピーチの録音）** 2つの問題（Independent Speaking TestとIntegrated Speaking Test）の回答を、スマートフォン等の録音機器を使って録音し、他の学生と共有できるオンライン上のドライブまたはSNS（Facebookのグループサイトを利用）に保存する。

（授業）

**宿題のピアチェック** 授業の初めにペアになり、互いの宿題をチェックする。その際共通のルーブリックを用いるが、点数評価ではなく、どこに問題がありどうすればより良くなるかについての意見交換をする。

**教員からのフィードバック** 宿題の録音にみられる課題と改善方法のアドバイスを行う。良い宿題があれば全員に紹介する。個別のアドバイスはFacebookのグループサイトに上げられている宿題に、コメントを加え、全員が見られるようにする。

**言語サブスキル、評価基準等の説明** 各回の授業で1－2つのTOEFL®スピーキングに求められる言語サブスキル（詳細は以下に示す）を確認し、それに関する評価基準（ルーブリック）を学習する。（教員主導の解説と学習者の理解を深めるための発問が中心）

**新しい問題での言語サブスキルの練習（ペアワーク）** 本授業で学習した言語サブスキルを意識しながら新しい問題にペアで取り組み、スピーチ（回答）の構成を考える。新しいペアを組み、前のペアで考えた構成でのスピーチを行い、ピアチェックを行う。

（授業後、次の授業前）

**宿題（前回の録音の自己評価、ディクテーションと語彙文法チェック、次の録音）**

（授業後）自分の前回の録音を聴き、授業で用いているルーブリックを使って自己評価（点検）する。ディクテーションして語彙・文法の間違いを修正する。

（授業前準備）その日の授業で取り組んだ問題を、授業でのピアチェック等を基に修正して録音し、オンライン上の共有フォルダまたはFacebookのグループサイトに保存する。

言語サブスキル（language sub-skills）紹介の部分では、TOEFL®のスピーキングテストで求められる以下のサブスキルを各授業で1～2つ教え、反復練習させた。

Independent Speaking Testについて

- ①模範的なスピーチ（回答）の構成（問いに対する答え、その理由と具体例、まとめ）を理解し、話す内容のアウトラインを作成する。
- ②問いに対する答えとその理由の関連性を考え、論理的なつながりのある主張をする。

③ Paired choice questionについては、両方の選択肢の長所・短所を考え自分の主張を支持するのに適当な理由づけをする。

④ 抽象的な表現を避け、可能な限り具体例を挙げる。

Integrated Speakingについて

⑤ Main topicとkey information (details)を読み取り／聞き取り、メモをとる。

⑥ 上記のメモを見ながら、口頭で要約をする。

⑦ 模範的なスピーチ(回答)の構成(リーディングとリスニング素材の共通のメイントピック、リーディング素材の要約、リスニング素材での新情報、まとめ)を理解し、話す内容のアウトラインを作成する。

⑧ 理解した内容を基に、リーディング素材での知らない語彙、リスニングで聞き取れない部分の推測をする。

⑨ 難しい単語を、知っている語彙を使って言い換える。

### 3.2.3 形成的評価 (Formative Assessments) の重視

学習者が授業目的を達成できるようにするためには、効果的な評価方法 (assessments) が授業計画に組み込まなければならない (Brown, 1995; Nunan, 1988)。Nunan (1988) は学生中心型の授業での、継続的な形成的評価を行うことの重要性を謳っている。特に、このアプローチにおいては、教員が形成的評価によって学習者の理解度を測りながら、授業計画に必要な修正を加えていく必要があるからである。

本授業も、これまで受動的な学習が中心であった学習者をより能動的な学習者に導く目的で学生中心のアプローチを採っているため、教員および学習者自身による形成的評価を継続的に行った。教員による形成的評価は授業活動の観察および日々の宿題の点検によるもので、学習者の課題や学習が定着していない点を見つけて繰り返し、指導した。また、学習者自身による自己評価(点検)や学習者同士のピアチェックを毎回の授業および宿題に取り入れ、学習者自身が自らの問題に気づき、意識して改善できるように指導した。学習者が自らの問題を探し気づくこと (Self-monitoring skills) は、効果的な言語学習ストラテジーであり、言語習得においては不可欠なプロセスである (Oxford, 1990; Schmidt, 1990)。

学習者による自己評価(点検)、ピアチェックには、常に共通の評価基準 (rubrics (付録資料①)) を使用した。これは、点数評価を目的とするものではなく、アカデミックスピーキングではどのような項目が評価されるのか(大切なのか)ということを学習者に学ばせるためである。ルーブリックでの評価はすぐにできるようになる訳ではないが、繰り返し同じルーブリックを使って評価することで、評価基準への理解を深めることを目指した。また、将来英語教員を目指す学習者にとっては、ある程度主観的評価にならざるをえないスピーキングの評価において、ルーブリックを用いて一定の基準をもった評価ができるようになることは大変有益であることもルーブリックを導入した理由である。

## 4. 授業の効果の測定:授業前 (Pre-test) と授業後 (Post-test) テスト間での成績の伸び

### 4.1 評価者

授業前と授業後に行ったそれぞれのテストのスピーチを、授業で使用したものと同じルーブリックを用いて(各評価項目を1～4点の4段階で評価)、2名の外部評価者に評価してもらった。評価者は2名とも、英語母語話者で、日本の大学での英語教育に従事したことがあり、本授業で用いた教科書を使って、TOEFL® iBT対策の授業を担当したことのある人物であった。本授業を受けた学習者との接点はなく、2名の評価者は、互いに連絡を取り合うことなく、独立した環境で評価を行った。

### 4.2 評価の信頼性

#### 4.2.1 評価者内の評価値の相関

ルーブリックを利用した評価であっても、スピーキングの評価は主観的な判断を排除するのは困難であるため、同じ評価者にスピーチサンプルの中の一部を2回評価してもらい、評価者内での評価値(合計点)の相関を測定した(表3)。すべてのサンプルにおいて2名の評価者とも0.99以上の相関係数を示しており、各評価者の評価値の信頼度は確認された。

表3：評価者内での評価値（合計点）の相関（相関係数）

Independent Speaking Test						
	サンプル1	サンプル2	サンプル3	サンプル4	サンプル5	
評価者A	0.994	0.994	0.997	0.998	0.989	
評価者B	0.998	0.998	1.000	1.000	0.998	
Integrated Speaking Test						
	サンプル1	サンプル2	サンプル3	サンプル4	サンプル5	サンプル6
評価者A	0.993	0.994	0.997	0.997	0.997	0.999
評価者B	0.999	0.997	0.999	0.998	0.998	1.000

#### 4.2.2 評価者間の評価の相関

次に、2名の評価者間での評価値の相関を、各テストの評価項目ごとに測定した。（表4）

Independent Speaking Testの'Comprehensibility'と'Fluency'の2つの項目で、評価者Aと評価者Bの評価に相関が見られず、Integrated Speaking Testの'Pronunciation'の評価値に関しても、相関が弱かった。個別の評価を確認すると、特に「カタカナ発音」が顕著なスピーチサンプルについて2名の評価者間で、ComprehensibilityやFluency, Pronunciationの評価が大きく異なっており、そのことが原因であると考えられる。Integrated Speaking testでは、Independent Speaking testのような大きな違いがなかったのは、Integrated Speaking testはタスクが難しくPre-testで回答できた学習者が4名だけであったため、発音が良くないPre-testのサンプル数が少なかったことが影響していると思われる。

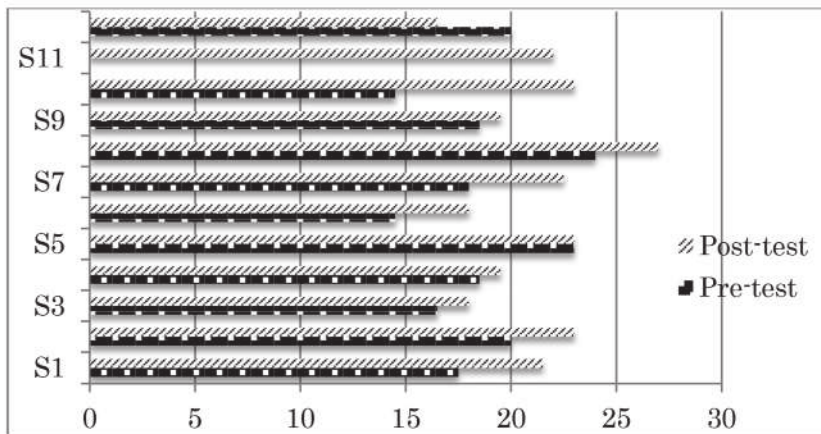
表4：評価者間での評価値（評価項目別）の相関（相関係数）

	Independent Speaking Test	Independent Speaking Test
0. SUMMARY OF READING PASSAGE		0.776
1. ANSWER TO QUESTION	0.615	0.872
2. COMPREHENSIBILITY	0.164	0.645
3. ORGANIZATION	0.679	0.781
4. FLUENCY	0.145	0.640
5. PRONUNCIATION	0.575	0.467
6. GRAMMAR	0.638	0.520
7. VOCABULARY	0.608	0.539
Total Score	0.618	0.836

このように一部の評価項目に評価者間での評価基準の違いが見られたため、次のセクション以降で行うPre-testとPost-testの比較では、2名の評価者の合計ではなく平均点を用いることとした。

#### 4.3 Independent Speaking Testにおける伸び

Independent Speaking Testにおける、各学習者のpre-testとpost-testの結果を図1に示す。S11の学習者については、pre-testを受験していないため比較できないが、S5とS12の学習者を除き、全員がスコアを伸ばしており、一定の効果が認められる。



縦軸（学習者），横軸（合計点:28点満点）

図1：Independent Speaking TestにおけるPre-testとPost-testの比較（合計点）

次に、評価項目別の伸びを検証してみると（表5）、Pre-testとPost-testの伸びに貢献しているのは、Answer To Question（問いに対してしっかりと答えられているか）とOrganization（しっかりした構成ができていないか）の項目であった。伸びがみられたのはこの2つが主であり、FluencyやGrammarについては伸びがみられていない。このことは、言語サブスキルを教えることで、3週間の集中授業でも、一定の学習効果がスピーチに反映されることを示している。発音や文法など英語力の向上がスピーキングに現れなかった理由としては、もっと長期での練習が必要であった可能性も考えられるが、スピーキングでは、特に学習者が持っている文法知識や語彙力がそのまま反映されにくいことが指摘されており（Krashen, 1984; Bygate, 1987）、文法や語彙の知識をスピーキングに生かすことができるような指導を加えなければ、授業期間を延ばして効果が見られない可能性もある。

Independent Speaking Testでは、自分の意見を考えながらスピーチをする場合、「考える」ということと「外国語で話す」という2つの高度な認知作業を同時に行うことになる。トピックが与えられ、自分の考えを論理的にまとめて発表するというのは、母語である日本語でも上手くできない学習者もいた。このような認知的に大きな負荷がかかるタスクを行いながら、Fluency, Pronunciation, Vocabulary, Grammarの点数をあげることを考える余力がなかったのかもしれない。

表5 Independent Test：評価項目ごとのPre-test, Post-test間の差（点数）

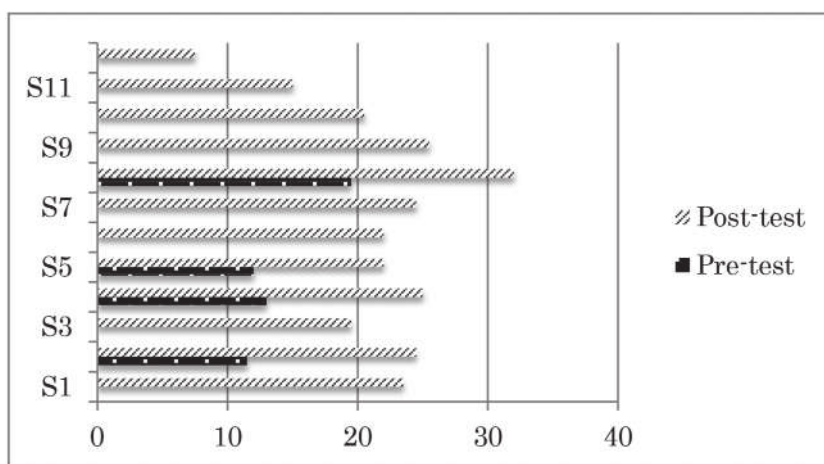
Student#	1. ANSWER TO QUESTION	2. COMPREHENSIBILITY	3. ORGANIZATION	4. FLUENCY	5. PRONUNCIATION	6. GRAMMAR	7. VOCABULARY	Total
S1	1	1	0	0	1	0.5	0.5	4
S2	1	0	1	0	0.5	0	0.5	3
S3	0.5	0	0.5	0.5	0.5	-0.5	0	1.5
S4	0.5	0.5	0.5	1	0	-1.5	0	1
S5	0.5	0.5	0	-1	0	0	0	0
S6	1	-1	2	1	-0.5	0.5	0.5	3.5
S7	0.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	4.5
S8	1.5	0	1	-1	0	0.5	1	3
S9	0	-0.5	0	0	-0.5	1	1	1
S10	2.5	1	2.5	0	0.5	1	1	8.5
S11								
S12	0	-1	0	-1	-0.5	-1	0	-3.5
Average	0.82	0.09	0.73	0.00	0.23	0.09	0.45	2.41

#### 4.4 Integrated Speaking Testにおける伸び

Integrated Speaking Testにおける、各学習者のPre-testとPost-testの結果を図2に示す。Pre-testでは十分な準備時間

を与えたにもかかわらず、何らかの回答をすることができたのは4名だけで、その他の学生は“I don't understand.” “I can't answer.”という回答であったため、Pre-testに関しては4名のみを評価対象とした。読解した内容と聞き取った内容をまとめながら回答するという難しいタスクであるが、3週間の集中トレーニングで、全員が1-2分程度の回答をすることができるようになった。Pre-testで回答できた学習者も、Post-testでは大きくスコアを伸ばしており、本授業の効果がみられた。

Pre-testとPost-testの両方で評価が出ている4名の学生の、評価項目ごとの伸びを調べてみると(表6)、Independent Speaking Testと同様に、リーディングの要約、問いに対する答え(リスニングの要約を含む)、構成などの授業で扱った言語サブスキルに関する評価項目が、その他の評価項目よりも伸びている。Independent Speaking Testとは異なり、英語力に関する評価項目でも伸びが見られている。これは、このパターンの問題に取り組んだことのない学習者にとっては、Pre-testは難しすぎ上手くまとめることができなかつたため、Pre-testでの英語力に関する評価低かつたことが原因と思われる。一定の練習をすると、リーディングやリスニングのインプットさえ理解できれば、そこで使われている語彙や文法を使うこともができるのも、語彙や文法の評価が上がった原因かもしれない。



縦軸 (学習者), 横軸 (合計点:32点満点)

図2: Independent Speaking TestにおけるPre-testとPost-testの比較 (合計点)

表6 Integrated Speaking Testにおける評価項目ごとのPre-test, Post-test間の差 (点数)

Student	0. SUMMARY OF READING PASSAGE	1. ANSWER TO QUESTION	2. COMPREHENSION	3. ORGANIZATION	4. FLUENCY	5. PRONUNCIATION	6. GRAMMAR	7. VOCABULARY	Total
StudentA	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	13
StudentB	3	3	2	2.5	1	0	0	0.5	12
StudentC	2	1	1.5	1.5	1	1.5	1	0.5	10
StudentD	3	3	0.5	3	1	0	1	1	12.5
Average	2.50	2.25	1.38	2.13	1.13	0.75	0.88	0.88	11.88

#### 4.5 まとめ

Independent Speaking TestおよびIntegrated Speaking Testともに、授業を受けることで一定の成績の伸びが見られた。特に、授業で扱った言語サブスキルに関する評価項目での伸びが顕著に見られ、3週間という短期集中型の授業でも効果をあげられることが分かった。

#### 5. おわりに

本稿では、TOEFL®を利用した3週間のアカデミックスピーキング集中授業について、実践報告およびその効果の検証を行った。本授業で課題となった、スピーキングにおけるFluencyとAccuracyの向上、言語学習ストラテジーの強化、



自律学習の促進のために有効な指導法を試しながら、さらなる授業改善を目指したい。

注)

協働学習および自立学習の促進に関する取り組みの効果についての考察は、大和大学研究紀要投稿規定の分量制限により、本稿には含めていない。

### 参考文献

- 佐々木緑・齋藤由紀（2016）.『「授業は英語で行う」の取り組み状況についての調査』LET関西支部2016年度春季研究大会（於：神戸学院大学）
- Brown J. (1995) *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Bygate, M. (1987) 'Speaking' *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford University Press
- Educational Testing Service (ETS) (2009) *The Official guide to the TOEFL Test*. The McGraw-Hill Companies
- Everhand & Murphy (2015) *Assessment and Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan
- Graves, K. (ed.) (1996) *Teachers a Course Developer*. New York: Cambridge University Press
- Krashen, S. (1984) *The input Hypothesis*. Longman
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies*. Heinle & Heinle Publishers
- Phillips, D. (2013) *Longman Preparation Course for the TOEFL®Test*, Pearson
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

