

# 即興的なやり取りの力とエンゲージメントを高める

## 高校英語スピーキング指導の実践

—個別最適な足場かけを実現する自作アプリの活用—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 切刀 也代衣

### 1. 研究の背景と課題提起

2018年に告示された高等学校学習指導要領では、外国語科において「話すこと」、特に相互にやり取りを行う活動や即興性を伴う言語使用の重要性が示されている。英語を正しく理解することに加え、目的や場面、相手に応じて即興的にやり取りする力の育成が求められ、授業内での対話的な言語活動の充実が強調されている。一方で、高等学校英語教育の現場では、やり取りを中心としたスピーキング活動が十分に定着しているとは言い難い。ペアワーク等を行っていても、教科書表現や事前に準備した文に依存した発話にとどまり、沈黙が生じたり、会話が途中で止まったりする場面も少なくない。

教師にとっては、同時に複数のペアが活動する中で、学習者一人ひとりのつまづきを把握し、即時的かつ個別的な支援を行うことが難しい。さらに、会話の過程が記録として残らないため、活動後の振り返りや指導改善に十分な情報を得にくいという課題もある。学習者の側でも、十分な支援が得られない状況では、「間違った英語を話してしまうのではないか」という不安から発話を控え、成功体験を積みにくい。その結果、スピーキング活動に対して消極的な態度を形成してしまう可能性がある。このような状況は、即興的なやり取りの力や、学習活動に主体的に関わろうとするエンゲージメントの低下にもつながっていると考えられる。

以上のことから、即興的なやり取りを重視した授業を実現するためには、学習者の不安を軽減しつつ、会話の継続を支える具体的な指導方略を検討する必要がある。とりわけ、学習者が困難な場面で一時的な支援を受けながら課題に取り組めるようにする「足場かけ」の考え方が有効である。そこで本研究では、会話中に学習者が必要な支援を自ら選択できる会話ヒントや翻訳機能と、会話後の振り返りを支える記録機能を備えた自作アプリを用いた足場かけに着目した。

### 2. 研究の目的と独自性

本研究の目的は、高校英語科における「話すこと（やり取り）」の指導において、学習者の即興的なやり取りの力とエンゲージメントの向上を目指す授業モデルを提案し、自作アプリによる足場かけが学習者にどのような変容をもたらすのかを明らかにすることである。

本研究の独自性は、①ICTを活用した足場かけを、②会話中と会話後の二段階で設計し、③教師の即時的な判断や介入に依存せず、学習者自身が支援を選択できる仕組みとして実現した点にある。自作アプリとして構築することで、日常の授業の中で無理なく継続可能な実践とした点にも特徴がある。

### 3. 用語の定義と研究の問い

#### 3-1. 即興的なやり取りの力

本研究における「即興的なやり取りの力」とは、あらかじめ用意された発話ではなく、その場で相手の発話を受け取りながら、意味のあるやり取りを継続しようとする力を指す。本研究では、文法的正確さよりも、コミュニケーションの流れを維持しようとする姿勢を重視する。本研究では、この力を①発話開始、②応答と継続、③即時調整の三観点から捉え、量的・質的の両面から分析した。

表1 即興的にやり取りする力の三観点

発話開始	完璧でなくても発話を開始できること
応答と継続	相手の発話に反応し、次を考えながら話せること
即時調整	その場で言い換え・補足・質問ができること

### 3-2. エンゲージメント

エンゲージメントとは、学習者が学習活動に対して示す主体的な関与のプロセスを指す。本研究では、参加の有無ではなく学習行動の質に着目し、感情的・行動的・認知的・社会的エンゲージメントの四側面（Philp & Duchesne, 2016）から分析を行った。

表2 エンゲージメントの四側面

感情的エンゲージメント	学習活動に対して興味・楽しさ・達成感などのポジティブな感情を抱いている状態
行動的エンゲージメント	課題や活動に積極的に参加し、集中して取り組む行動が見られる状態
認知的エンゲージメント	課題の理解や解決に向けて、深い思考や戦略的な取り組みが行われている状態
社会的エンゲージメント	他者との関わりを通じて、協働的に学習活動に取り組む姿勢や行動が見られる状態

### 3-3. 足場かけ

足場かけ（scaffolding）とは、学習者が自力では困難な課題に取り組む際に、一時的に提供される支援を指す（Wood, Bruner, & Ross, 1976）。本研究では、この概念を ICT による支援設計として具体化し、会話中のヒント提示と会話後の振り返り支援を組み合わせた。

### 3-4. 研究課題

本研究では、①高校英語科の「話すこと（やり取り）」において自作アプリによる個別最適な足場かけを取り入れた活動は、学習者の即興的なやり取りの力をどのように変容させるのか、②同様の活動は、学習者のエンゲージメントをどのように変容させるのかを研究課題として設定した。

## 4. 研究方法と実践の概要

### 4-1. 研究対象と期間

本研究は、公立高等学校総合学科第1学年の英語コミュニケーション I において実施した。実施期間は9月から11月の約3か月間で、教科書 Lesson 4 および Lesson 5 に関連する単元内において、計7回の帯活動として行った。対象は習熟度別編成における上位パート3クラス（各30名、計90名）である。なお、分析方法に応じて対象人数は異なる。対象クラスについては、研究目的に基づいて意図的に選定したものではなく、研究者が当該期間に担当していたクラスである。

### 4-2. 実践の構成

#### 4-2-1. One Minute Talk の位置づけ

研究の前後に、ALT と1対1で「好きなもの」をテーマとした1分間会話のパフォーマンステストを、プレテストおよびポストテストとして実施した。なお、プレテストとポストテストでは、相手となる ALT は異なる。評価は文法的正確さではなく、会話を途切れさせずに継続できたかに着目した。

その間の帯活動として、One Minute Talk と称する1分間のペア会話活動を継続的に行い、即興的なやり取りを促すとともに、自作アプリによる足場かけを取り入れた。

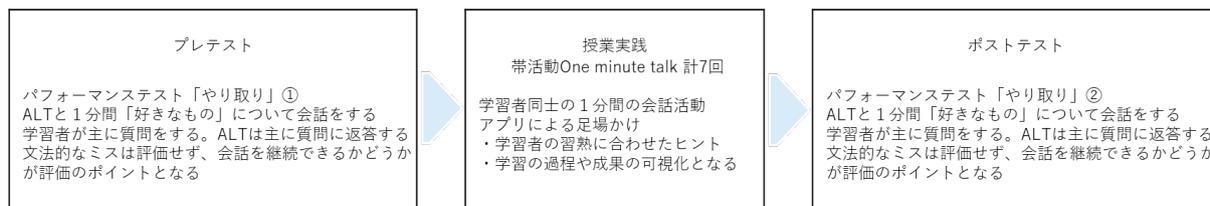


図1 実践の構成

#### 4-2-2. One Minute Talk の実施条件

One Minute Talk は、Lesson 4 および Lesson 5 の導入段階に位置づけた帯活動として、2～3 時間に 1 回の頻度で実施し、計 7 回行った。トピックは教科書内容と関連づけた身近な題材とし、Lesson 4 では職業やテクノロジー、Lesson 5 では食に関する話題を扱った。

#### 4-2-3. One Minute Talk の具体的な流れ

本活動は授業導入の約 10 分間で実施し、同一トピックによる 2 回のペア会話と、その間に挟まれるアプリを用いた中間指導から構成した。

まず、学習者は 1 回目の 1 分間会話を行い、その後アプリを用いて会話時間や使用した支援を記録し、自身のつまずきに応じたヒントを確認した。続いてペアを変更し、同一トピックで 2 回目の会話を行った。活動後には再度アプリで記録と簡単な振り返りを行い、気づきや学んだ表現を可視化した。

#### 4-3. 自作アプリの概要

本研究で用いたアプリは、学習者同士の会話を支援するためのツールであり、アプリ自体と会話する英会話アプリではない。学習者は会話中のつまずきに応じて、「会話ヒント」または「翻訳機能」をその場で選択できるように設計した。

会話ヒントはトピックごとに教師が容易に入れ替え可能とし、生成 AI を用いて 1 トピック約 5 分程度で準備できる。会話後には、会話時間、使用した支援、学習者コメント等を記録する機能を設け、記録は教師用スプレッドシートに自動集約され、指導改善に活用した。

また、学習者の学籍番号と記録内容が直接結びつかないよう暗号化処理を施すことで、データの流出や不正利用といったリスクに対する倫理的配慮を行った。加えて、学習者が生成 AI を直接操作することはない。

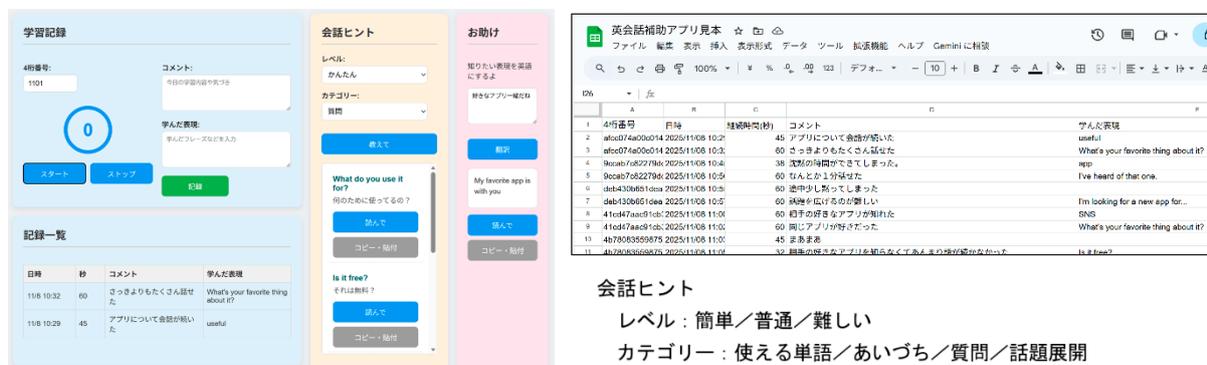


図2 学習者画面 (左) と教師画面の一部 (右)

## 5. 結果

本章では、本実践による学習者の変容を、心理的側面および即興的なやり取りの力の両面から分析する。発話語数の分析は即興的なやり取りにおける流暢性の量的側面を捉えるために行い、ルーブリック分析および学習者コメントの分析は、その質的変容を明らかにするために実施した。

### 5-1. 心理的側面の変容

アプリを用いた会話活動による成功体験の変容を検討するため、事前・事後アンケートを実施した。事後アンケートにおいて「アプリを使って練習することで、会話が途切れることなく、以前よりもスムーズにやり取りに使う英語表現が見つけれられるようになった」という質問項目を設定し、6件法で回答を求めた。事前・事後の両方に回答した学習者は86名である。

表3 事後アンケートにおけるアプリを用いた活動に対する学習者の認識（有効回答数 n=86）

回答選択肢	人数	割合(%)	回答選択肢	人数	割合(%)
とてもそう思う	7	8.1	どちらかというと思わない	13	15.1
かなりそう思う	20	23.3	あまりと思わない	4	4.7
どちらかというと思う	42	48.8	全くと思わない	0	0
肯定的回答計	69	80.2	否定的回答計	17	19.8

※「とてもそう思う」「かなりそう思う」「どちらかというと思う」を肯定的回答とした。

肯定的回答は69名（80.2%）であり、平均値は4.15であった。多くの学習者が、アプリを用いた活動を通して会話を継続できたという成功体験を認識していたことが明らかになった。本研究では、「やり取りの中で使う表現を見つけながら会話を継続できた」という認識を、学習者自身が「やり取りが成立した」と捉えている状態であると解釈し、成功体験とみなした。

次に、英語で会話が続けられない理由について、事前・事後アンケートを用いて検討した。本設問では重要だと思う理由を3つ選択させ、重みづけ得点を算出した。無回答2名を除外し、対象者は84名である。

表4 英語で会話が続けられない理由の変化（重みづけ得点）（有効回答数 n=84）

理由	事前	事後	増減	理由	事前	事後	増減
話したい単語がすぐに思い浮かばない	147	188	41	頭の中で日本語から英語に訳してしまう	19	10	-9
正しい文法で話せない	147	116	-31	英語の発音に自信がない	17	9	-8
間違えることを恐れてしまう	51	51	0	英語を話すこと自体に緊張してしまう	24	14	-10
会話の内容が思いつかない	53	72	19	その他	0	4	4
相手の話を聞き取れない	46	38	-8				

その結果、「正しい文法で話せない」「英語の発音に自信がない」「英語を話すこと自体に緊張してしまう」など、心理的要因に関わる項目で得点が減少した。特に「正しい文法で話せない」の減少が著しく、学習者は文法的正確さよりも、会話を続けることを重視するようになっていたと考えられる。実際に、学習者からは「いつの間にか一分過ぎていた。文法は間違えているかもしれないけど、単語がしっかり出てきた。」という声も見られた。これは、会話を最後まで続けられたという成功体験の蓄積に伴い、これらの不安が会話を妨げる要因として相対的に弱まったことを示している。一方で、「話したい単語がすぐに思い浮かばない」「会話の内容が思いつかない」といった項目は増加しており、学習者の関心が不安や恐れといった心理的側面から、会話内容や構成といった認知的側面へと移行していたことが示唆された。

## 5-2. 思考の向き先の変容

即興的なやり取り活動を通じた認知的変化を明らかにするため、学習支援アプリに蓄積された学習者コメントを分析した。質的記述的分析の立場から、コメント内容を時系列で整理し、研究目的に基づいて意味内容の類型化を行った上で、その変化を解釈した。定員30名の1クラスを対象とし、各回で提出された全7回分の学習者コメントを分析した。分析の結果、学習者の思考の向き先は、以下の三段階に整理できた。

初期（第1～2回）：語彙・表現不足への意識

中期（第3～5回）：会話をどのように構築するかへの意識

後期（第6～7回）：対話を維持し、相手とやり取りすること自体への意識

初期には「質問ができなかった」「伝えられなかった」といった記述が多く見られたが、中期以降は「理由を言えた」「相槌を使えた」など、会話展開に関するコメントが増加した。後期には、「会話を広げられた」「最後まで続けられた」といった対話志向の記述が多く確認された。これらの結果から、学習者の思考の向き先は、知識不足への意識から、会話構築、さらに対話そのものへと段階的に変容していたことが明らかとなった。

本分析で得られた「思考の向き先の3段階モデル」は、最初に分析した1クラスに限らず、他の2クラスの学習者ログにおいても同様に確認された。学習者のコメントは、知識や正確さへの意識から、会話の構成、さらに相手との相互作用へと関心が移行する過程を示しており、本活動が学習者の認知的エンゲージメントを段階的に高めていたことが示唆される。

## 5-3. 即興的なやり取りの力の変容

1分間のALTとの会話（プレテスト・ポストテスト）を対象として、学習者の総発話語数の変化を分析した。発話語数は、会話を途切れさせずに継続しようとする行動の表れとして、即興的なやり取りにおける流暢性（fluency）の一側面を示す量的指標として位置づけた。なお、本研究では、即興的なやり取りの力を発話量のみで還元するものではなく、質的側面については後述するルーブリック評価により補完的に検討した。

実習校では定期試験の結果に基づき習熟度別のパート編成を行っているため、プレテストとポストテストの間で学習者の所属パートやメンバー構成には一定の入れ替わりが生じている。分析対象は、2回分の録画データが揃ったクラス1（19名）・クラス2（20名）・クラス3（18名）の計57名である。

その結果を表5に示す。本研究では、1分間という短時間の会話における自然な発話語数の変動を考慮し、±5語以内を誤差範囲、5語以上の増減を発話量の変化として扱った。5語以上発話語数が増加した学習者は24名（42.1%）、発話語数の増減が±5語以内であった学習者は24名（42.1%）であり、両者を合わせると、全体の84.2%（48名）が発話量を維持または増加させていた。以上より、8割を超える学習者が即興的な会話場面において発話量を維持または増加させていた。これは、多くの学習者が沈黙を避け、話し続けようとする行動を取るようになったことを示しており、本実践が流暢性の向上に一定の効果をもたらした可能性があると考えられる。

表5 プレテスト・ポストテストにおける発話語数の変化（n=57）

発話語数の変化	クラス1 (n=19)	クラス2 (n=20)	クラス3 (n=18)	計
5語以上増加	7	9	8	24
±5語以内	7	8	9	24
5語以上減少	5	3	1	9

※「±5語以内」は、プレテストとポストテストの発話語数差が±5語以内であった学習者を示す。

即興的なやり取りの質的変容を検討するため、プレテストおよびポストテストにおけるALTとの会話を対象に、発話開始・応答と継続・即時調整の三観点から、表6に示したルーブリックを用いて評価を行った。このように相互作用の過程に着目した評価を行うことで、従来の「正確に話せたか」を中心とする評価では捉えにくかった、即興的な意味交渉の過程を可視化することが可能となった。分析対象は、発話語数の分析と同様に、2回分の録画データがそろった計57名である。

ルーブリック評価の平均値を表7に示す。発話開始については、活動前後を通して比較的高い値を示しており、正確さにこだわりすぎることなく英語で発話を開始しようとする態度が概ね定着していたことがうかがえる。ただし、もともと高い水準にあったため、伸びは限定的であった。この結果は、表4に示した文法不安に関わる項目の低下とも整合的であり、文法的正確さへの過度な意識が弱まっていた可能性を示唆している。一方、応答と継続および即時調整には向上が見られた。これは、成功体験の蓄積や、会話中に支援を選択できる環境によって心理的安全性が高まったことと関連していると考えられる。その結果、相手の発話を受け止めながら会話を維持し、伝え方を調整しようとする力が高まっていたことがうかがえる。

表6 即興的なやり取りを評価する三観点ルーブリック

観点	内容	4点	3点	2点	1点
発話開始	間違いを恐れず、英語で発話を始められるか	正確さにこだわらず、自分の考えを英語で発話し続けている	間違いを気にしすぎず、自分から英語で発話を始めている	発話はあるがためらいが強く、促しが必要	不安が強く、英語での発話がほとんどない
応答と継続	相手の発話に反応し、会話を続けられるか	相手の発話を踏まえ、関連した応答・質問で自然に会話を続けている	相手の発話を理解し、内容に沿って応答・質問している	応答や質問はあるが、話題のつながりが弱い	応答が不自然で、会話がすぐに止まる
即時調整	その場で伝え方を調整し、意味のやり取りを成立させられるか	言い換えやジェスチャーを使い日本語に頼らずやり取りを広げている	質問や簡単な言い換えで、英語中心に意味のやり取りをしている	工夫はあるが、日本語に頼る場面があり伝達率が不十分	日本語使用が多く、英語での調整がほとんどできない

※各観点4点満点・計12点。表6は実際に使用した評価基準を簡略化・再掲したもので、主要観点と要点を抜粋している。

表7 ルーブリック評価結果の平均値 (n=57)

	発話開始	応答と継続	即時調整	合計
プレテスト	3.41	2.82	2.5	8.73
ポストテスト	3.58	3.16	2.79	9.53

※対象は、プレテスト・ポストテストの両方の録画が揃った57名。

#### 5-4. エンゲージメントの変容

本節では、感情的・行動的・社会的エンゲージメントの変容を主に量的結果から示すとともに、認知的エンゲージメントについては、5-2で示した学習者の思考の向き先の変容を根拠として検討する。

エンゲージメントについては、感情的・行動的・社会的側面を中心に変容が確認された。「英語でやり取りすること自体が楽しい」という感情的側面には大きな変化は見られなかったものの、「アプリを使った練習が楽しい」という項目では肯定的回答が多く見られた。また、「アプリの手助けで話し続けようと思えた」「相手と協力して会話できた」といった行動的・社会的側面においても、事後に肯定的回答が増加した。これらの結果から、個別最適な足場かけが協働的なやり取りを支え、主体的な参加を促していたと考えられる。さらに、5-2で示した学習者コメントの変化を踏まえると、会話の進め方や応答の工夫について振り返る記述が増加しており、認知的エンゲージメントの側面でも変容が見られたと考えられる。こうした変容は、学習者コメントからも裏付けられる。例えば、「何を話せばよいか分からなかったが、会話ヒントがあることで会話を続けやすくなった」「記録を書くことで、自分の良かった点や改善点を振り返ることができた」といった記述が見られた。これらは、会話中の支援が行動的・社会的エンゲージメントを、会話後の記録が認知的エンゲージメントをそれぞれ支えていたことを示している。

## 6. 考察

本研究の結果を総合すると、自作アプリによる個別最適な足場かけは、即興的なやり取りの力とエンゲージメントの双方に肯定的な影響を与えていたと考えられる。

まず、即興的なやり取りの力が変容した要因として、学習者の不安が軽減された点が挙げられる。会話中に必要な支援を自ら選択できる環境は、「何を言えばよいか分からない」という不安を和らげ、沈黙を回避して発話を開始する行動を支えていた。その結果、発話開始の点においては、活動前後を通して比較的高い水準が維持されており、英語による発話を試みる態度が概ね定着していたことが確認された。さらに、こうした心理的安全性を基盤として会話経験を重ねることで、学習者は単に発話を始めることにとどまらず、相手の発話に反応しながら会話を継続しようとする意識を高めていったと考えられる。この点は、プレテストからポストテストにかけて「応答と継続」の平均値が上昇していた結果とも整合的であり、会話を途切れさせずにやり取りを続けようとする姿勢が徐々に変容していったことを示している。また、「即時調整」においても向上の傾向が見られたことから、学習者がその場の状況に応じて言い換えやジェスチャーを用い、意味を伝えようとする行動が増えていたと考えられる。これらの結果は、文法的正確さに固執することなく、会話を維持・継続させることを優先する意識への転換が進んでいた可能性を示している。

次に、エンゲージメントの高まりについては、学習者が活動に「参加させられている」のではなく、「自分で関わっている」と感じられる学習環境が形成されたことが大きな要因であると考えられる。特に、学習者コメントの分析から明らかになった「思考の向き先」の変容は、認知的エンゲージメントの高まりを示すものと解釈できる。初期段階では、「できなかった」「難しかった」といった感情的な反応が中心であったが、活動を重ねるうちに「どうすれば続けられるか」「次はこうしてみよう」といった内省的な視点が現れ、行動的・認知的・社会的エンゲージメントへと意識が広がっていった。このように、個別最適な足場かけが安心感と楽しさを生み、感情的エンゲージメントを起点として他の側面に連動していくプロセスが見られた。結果として、エンゲージメントの各側面は独立したものではなく、相互に影響し合いながら変容していったと捉えることができる。

以上を踏まえると、本実践では、自作アプリによる個別最適な足場かけを土台として、成功体験の蓄積と不安の低減を通してエンゲージメントが高まり、話す→振り返る→次に生かすという学習の好循環が形成されていたと整理できる。

さらに、本実践におけるエンゲージメントの維持と深化には、会話後に行ったアプリによる記録と振り返りの過程が大きく寄与していたと考えられる。学習者は、1回目の会話後に自身のつまづきや会話の状態を記録し、それに応じたヒントを選択することで、次の会話に向けた具体的な方略を意識化していた。このように会話経験を可視化し、内省を挟んで再度同一トピックに取り組む構成は、学習者が受動的に活動をこなすのではなく、自らの学習過程を調整しながら関与し、英語による発話を試みる態度が概ね定着していたことが示唆される。この点から、アプリによる記録は、即興的なやり取りを支える足場であると同時に、認知的・行動的エンゲージメントを媒介する役割を果たしていたと解釈できる。

また、本実践が継続的に実施可能であった背景として、自作アプリにおける会話ヒントの内容を教師が容易に入れ替え・調整できる設計であった点も重要である。ヒントを固定化せず、会話トピックに応じた内容を提示することで、学習者はその場のやり取りに必要な語や問いを想起しやすくなり、会話を継続するための手がかりを得ていたと考えられる。これにより、学習者は次にどのような発話を行えばよいかを判断しながら、即興的にやり取りを進めることが可能となっていた。このようなトピックに即した支援を柔軟に設計できる構造は、日常的な授業の中で即興的なやり取り活動を持続的に位置づける上で、有効な条件の一つであると考えられる。

## 7. 結論と今後の展望

本研究の結論は、次の三点にまとめられる。第一に、自作アプリによる個別最適な足場かけは、学習者の不安を軽減し、完璧でなくても会話を継続しようとする姿勢を育てることで、成功体験の蓄積を促し、即興的なやり取りの力に質的・量的な変容をもたらした。支援を自ら選択できる環境は、沈黙を回避して発話を開始する行動を支え、会話を最後まで続けられたという成功体験の蓄積を通して、自己効力感の向上につながっていた。第二に、One Minute Talk を通した即興的なやり取りの増加は、感情的・行動的・社会的エンゲージメントに加え、思考の向き先の変容として捉えられる認知的エンゲージメントの高まりを伴っていた。これらのエンゲージメントはそれぞれ独立して高まったのではなく、相互に影響し合いながら、学習への前向きな関与を支える好循環を形成していた。第三に、会話中の支援と会話後の記録・振り返りを組み合わせた足場かけの設計は、学習者に自身の会話を捉え直し、次のやり取りに向けた方略を形成する機会を与えていた。さらに、会話トピックに応じて支援内容を柔軟に更新できるアプリ設計により、学習者はその場の会話に必要な語や問いを想起しやすくなり、自律的な関与を保ったまま実践を継続することを可能にしていた点は、日常的な授業実践としての有用性を示している。

今後の課題としては、第一に、即興的なやり取りの「質」を発話量以外の指標も用いて、より多面的かつ精緻に評価する必要がある。第二に、異なる学力層や学年、単元に適用し、本実践の汎用性を検証することが求められる。本研究は、研究者が当該期間に担当していた特定のクラスを対象とした実践であり、その結果の一般化については慎重に検討する必要がある。第三に、本実践で育成された即興的なやり取りの力やエンゲージメントが、授業内にとどまらず、実際のコミュニケーション能力としてどのように定着していくのかを、長期的な視点から検討していく必要がある。

以上より、本研究は、即興性とエンゲージメントを同時に育成する「個別最適な足場かけ」を、ICTを活用した具体的かつ継続可能な授業実践として提示した点に意義があると結論づけられる。

### ○. 参考・引用文献

- ・海鋒 拓也 (2024). 「生徒のエンゲージメントを高める外国語科の授業づくり — 「英語コミュニケーション」における、言語活動の充実を目指した単元計画と授業実践—」. 『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』, 第 22 号, pp.67-72.
- ・阪田 卓洋 (2021). 「繰り返しの即興的スピーキング活動の実施によって高校生の発話はどう変化するか」. 『関西英語教育学会紀要』, 第 37 号, pp.225-234.
- ・大修館書店編集部 (編) (2023). 『PANORAMA English Communication 1』. 大修館書店.
- ・廣森友人・小金丸倫隆・俣野知里・胡子美由紀・高木俊輔 (2024). 『エンゲージメント×英語授業 「やる気」と「意欲」を引き出す授業のつくり方』. 明治図書出版.
- ・文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』. 第 1 章 総説 第 2 節 外国語科改訂の趣旨及び要点 (p. 6). 文部科学省.
- ・Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- ・Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
- ・Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258.
- ・Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.