

令和5年度大分市教育センター長期派遣研修

「研修報告書」

大分市教育センター長期派遣研修生
大分市立滝尾小学校 教諭 重石 愛

目次

1.	研究主題	1
2.	研究主題設定の理由	1
3.	研究仮説	3
4.	全体構想	3
5.	研究方法	3
6.	研究内容	4
	(1) 文献調査・先行研究調査	4
	① 「学習意欲」とは	4
	② 「自らの学びを調整する」とは	5
	③ 「めあて」について	5
	④ 「個に応じた学習方法の選択」について	6
	⑤ 「振り返り」について	7
	(2) 検証の視点について	8
7.	研究の実際	9
	(1) 外国語の授業に係る実態調査	9
	① 所属校第5学年対象アンケート	9
	② 大分市小学校教員対象アンケート	11
	(2) 予備授業	11
	① 「めあて」について	11
	② 「個に応じた学習方法の選択」について	12
	③ 「振り返り」について	13
	④ 「Key Phrase」の提示の仕方について	13
	(3) 検証授業1	15
	① 「めあて」について	15
	② 「個に応じた学習方法の選択」について	16
	③ 「振り返り」について	19
	④ 「学習意欲」について	23
	(4) 検証授業2	25
	① 「めあて」について	25
	② 「個に応じた学習方法の選択」について	27
	③ 「振り返り」について	29
	④ 「学習意欲」について	32
8.	研究の成果と課題	33
	(1) 成果	33
	(2) 課題	34
9.	まとめ	35
10.	研究成果の還元方法	35
11.	参考文献・引用文献	35

1. 研究主題

子どもたちが「分かった」「できた」という思いを実感し、自らの学習意欲を高める
小学校外国語科学習指導の在り方
～自らの学びを調整する場の設定を通して～

2. 研究主題設定の理由

これからの日本は、生産年齢人口の減少による労働力不足や、技術革新、グローバル化の進展に伴い、雇用状況や生活環境が大きく変化しようとしている。今後の社会では、外国人労働者や外国人観光客等の増加により、様々な国籍の人たちと交流していくことが考えられ、特定の職業や状況に限らず、生涯にわたる様々な場面で、英語でのコミュニケーション能力が必要となることが予想される。このような中、学校教育においては、英語力の一層の充実や、自分の国や相手の国について歴史や文化を理解し、尊重して、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が極めて重要な課題となってくる。

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）では、児童の学習意欲向上のために、主体的な学びとの関係から、児童が学ぶことに興味や関心を持ち、学習の見通しを立てたり、学習した内容を振り返って次につなげたりする機会を設けることが、各教科の指導において重要であると指摘されている。また、国立教育政策研究所は、学習評価の三観点の一つである「主体的に学習に取り組む態度」においても、粘り強い取組とともに、自らの学習を調整しようとする力が問われ、見通しをもつことや学習をやり遂げること、自らの学習を振り返ることが重要としている。さらに、外国語科については、平成 20 年の学習指導要領改訂や、平成 23 年度からの小学校高学年における外国語活動の導入を通して、小・中・高等学校で一貫した外国語教育を実施することにより、様々な取組を通じて指導の充実が図られ、各学校段階における指導改善による成果が認められるものの、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況が挙げられている。

学習意欲に課題が生じるという状況は所属校においても見られ、令和 4 年度に実施された「大分県学力定着状況調査」の「児童質問紙」の結果によると、「外国語・外国語活動の勉強はどれくらい好きですか」という質問に対して、肯定的回答をした所属校児童の割合は 59.4%であり、大分県の児童の割合 65.4%を 6 ポイント下回っていた。また、全 11 教科の中で社会科、国語科の 44.3%に次いで 3 番目に低い数値となっていたことから、外国語の学習に対してあまり意欲的ではないことがうかがわれた。

その結果を受け、今年度所属校の第 5、6 学年にアンケート調査を実施したところ、「外国語科の勉強は好きですか」という質問に対して肯定的な回答をした児童の割合は 87.4%であった。一方、肯定的ではない回答をした児童 12.6%（28 人）の理由としては、「英語を聞いたり、話したりすることに対して分からない・できないと感じる」（19/28 人）、「英語を話すことに対しては恥ずかしい・緊張すると感じる」（10/28 人）、「学習の方法が分からないと感じる」（5/28 人）ということが挙げられ、このことが学習意欲を低下させる主な要因となることが分かった。また、「外国語活動はあまり好きではなかったが、外国語科は好きである」（16 人）とする主な理由としては、「言っていることが分かるようになってうれしいから」（13/16 人）が一番多かった。以上の結果から、学習意欲を高めるには、聞いたり話した

りすることに対して「分かった」「できた」という思いを児童自身が実感することが重要であると考えられる。さらに、外国語科では、「聞くこと」において音声で十分に慣れ親しんだ英語表現を使って「話すこと」の活動に取り組み、「読むこと」「書くこと」の学習を行うという順序性を踏まえた指導が重要となることから、「聞くこと」「話すこと（やり取り）（発表）」領域に焦点化し研究を進めていく。

また、児童が「分かった」「できた」という思いを実感するためには、実際に、「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という思いをもつことが大切であると考えられる。そのために、まず、学習活動の目的を意識し、見通しとめあてをもつ。次に、めあてに向かって児童一人一人が自らの課題に応じた方法を選択し、学習を進めていく。最後に、自らの学びの成果を振り返り、次へとつながるめあてをもつ。この「めあて」「個に応じた学習方法の選択」「振り返り」による学習過程を通して自らの学びを調整することができれば、学習意欲は向上していくと考える。

以上のような「分かった」「できた」という思いを実感できる授業改善を行うためには、「どのようなことができるようになればよいのか」という客観的な基準を教師と児童が明確に共有して取り組んでいくことが必要であり、そのためには「CAN-DO リスト」の活用が重要になると考える。文部科学省は、「CAN-DO リスト」を活用して児童と教師が目標を共有することは、教師の指導と評価の改善につながるとともに、児童については、自らの学びを調整できる自律的学習者としての態度・姿勢が身に付き、学習意欲のさらなる向上につながるとしている。また、大分県では「小学校英語指導の手引き 3（実践編）」の中で、「CAN-DO リスト」の形式で学習到達目標を設定し、単元計画を作成することを提言しており、大分市においては、「単元計画」の中に具体的な1時間ごとの「CAN-DO」を「CAN-DO リスト」から位置付けている。

しかし、令和4年度「英語教育実施状況調査」の結果を見ると、大分県では「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標を設定している学校は98.4%と高い数値が出ているものの、「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標の達成状況を把握している学校は78.5%、「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標を児童や保護者と共有している学校は48.6%であり、「CAN-DO リスト」の活用が十分ではないことがうかがわれる。

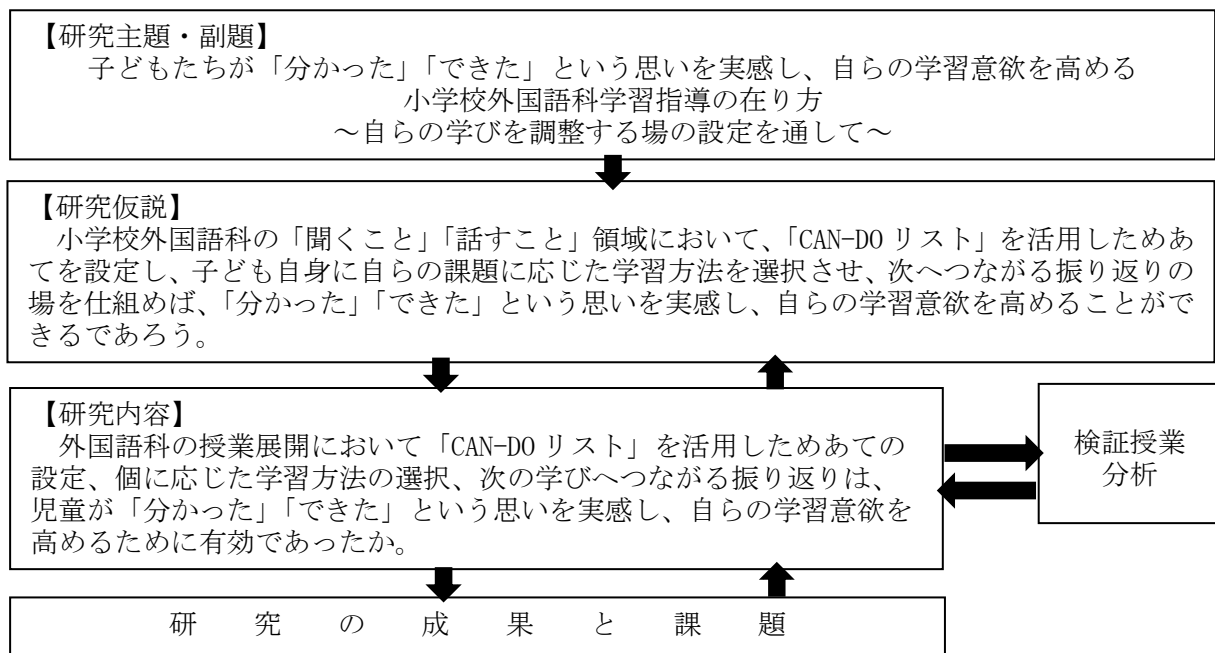
以上のことから、自らの学びを調整し、学習意欲を高めるため、「CAN-DO リスト」を有効に活用した授業改善を行っていく。

これまで述べてきたことを踏まえて、外国語科において、児童が自らの学びを調整しながら学習し、「分かった」「できた」という思いを実感できる授業改善を行えば、学習意欲が高まるのではないかと考えた。そのための手立てとして、一つ目は、最終ゴールや「CAN-DO リスト」を共有することで学習の目的を理解し、見通しとめあてをもたせること、二つ目は、自分に合った方法を選択しながら学習をさせる中で「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という思いをもたせること、三つ目は、自らの学びの成果を振り返り「分かった」「できた」という思いを実感させることで、外国語科に対して「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という学習意欲を高めることができるのではないかと考え、本研究主題を設定した。

3. 研究仮説

小学校外国語科の「聞くこと」「話すこと」領域において、「CAN-DO リスト」を活用しためあてを設定し、子ども自身に自らの課題に応じた学習方法を選択させ、次へつながる振り返りの場を仕組めば、「分かった」「できた」という思いを実感し、自らの学習意欲を高めることができるであろう。

4. 全体構想



5. 研究方法

- (1) 文献調査・先行研究調査
 - ① 「学習意欲」とは
 - ② 「自らの学びを調整する」とは
 - ③ 「めあて」について
 - ④ 「個に応じた学習方法の選択」について
 - ⑤ 「振り返り」について
- (2) 教材研究
 - ① 学習指導案作成
 - ② ワークシート・振り返りシート・デジタル教材準備
- (3) 仮説検証
 - ① 大分市教員及び所属校児童の実態把握と分析
 - ② 検証授業に向けた、外国語科学習指導案作成
 - ③ 検証授業
 - ④ 検証授業の分析
 - ⑤ 事後調査による児童の変容の分析
- (4) 研究のまとめ

6. 研究内容

(1) 文献調査・先行研究調査

① 「学習意欲」とは

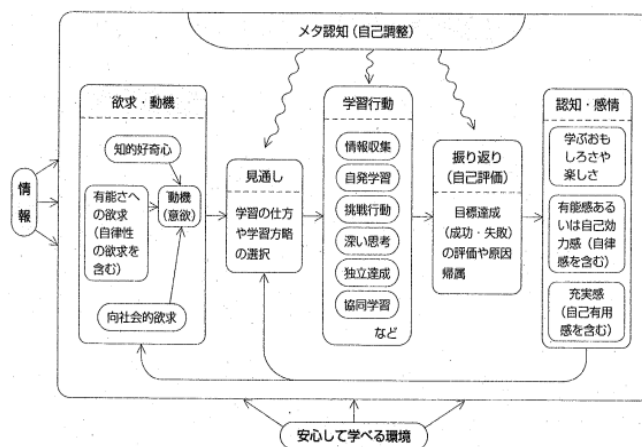
櫻井 (2017) は、【表 1】のように学習意欲を 3 種類に分類している。「自律的な学習意欲 (自ら学ぶ意欲)」は、知的好奇心に基づいて、面白いから学ぼうとする「内発的な学習意欲」と、人生の目標を達成するために意識的に学ぼうとする「自己実現のための学習意欲」で構成される。「内発的な学習意欲」は学ぶこと自体を目的とし、「自己実現のための学習意欲」のベースとなる。それに対して「他律的な学習意欲」は、何らかの目的を達成するための手段として学ぶ「外発的な学習意欲」である。「自己実現のための学習意欲」は「外発的な学習意欲」に分類することができるが、児童が将来を展望し、現在の学習活動を充実したものにしていくために重要な学習意欲であり、「他律的な学習意欲」とは独立して取り上げることが望ましいとしている。

【表 1】 櫻井による 3 種類の学習意欲と学ぶ理由 (一部抜粋)

自律的な 学習意欲 (自ら学ぶ 意欲)	内発的な 学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心 (好奇心) があるから ・好きだから ・もっと賢くなりたい/できるようになりたい/成長したいから 	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろい/楽しいから ・もっと知りたい/理解したいから
	自己実現 のための 学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の将来のために必要だから ・重要だから (自分にとって価値があるから) ・志望する仕事につきたいから ・人間として成長したいから ・社会や人の役に立ちたいから ・重要な他者の期待に応えたいから 	
他律的な 学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・報酬 (ご褒美) がほしいから ・他者 (親や教師) にやりなさいと言われるから ・悪い成績をとりたくないから ・他者から能力が高いと見られたいから ・他者から能力が低いと見られたくないから ・恥をかきたくないから ・子どものうちは勉強しないといけないから ・他者にほめられたいから ・他者に叱られたくないから 		<ul style="list-style-type: none"> ・お金持ちになりたいから ・出世したいから ・有名になりたいから ・他者 (多くは友達) に勝ちたいから ・他者 (多くは友達) に負けたくないから ・よい仕事につきたいから ・勉強しないと頭が悪くなるから

また、櫻井は、【図 1】のように、「自ら学ぶ意欲」がどのような要因によって生じ、どのような学習行動となって現われるのか、その学習行動の結果は「自ら学ぶ意欲」にどのようにフィードバックされるのかを「自ら学ぶ意欲」のプロセスモデルとして示している。そして、プロセスに影響する重要な要因の一つが、メタ認知 (自己調整能力) であると述べている。

さらに、「自ら学ぶ意欲」が形成され、学習行動を生起する中では、見通し



【図 1】 櫻井による自ら学ぶ意欲のプロセスモデル

をもつこと、学習方略の見直しや微調整を行うこと、振り返り（自己評価）を行うことが重要であるとしている。

本研究では、「学習意欲」を「その時間やその単元だけに限られてしまう意欲ではなく、学ぶこと自体を目的とし、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という児童の気持ちの高まり」であるとし、自律的な学習意欲の形成を目指していく。

②「自らの学びを調整する」とは

溝上（2019）は、学習指導要領に示された「主体的な学び」を【図2】のように「主体的な学習スペクトラム」に位置付けている。

「主体的な学び」は、「学ぶことに興味や関心を持ち」と示されていることから、与えられた課題に興味や関心をもてなければ、教授学習は成り立たないとする「課題依存型の主体的学習」ではな

く、「自己調整型の主体的学習」に対応するとしている。一方で、授業づくりにおいて、「人生型の主体的学習」まで求めるのは難しいという見解を示している。

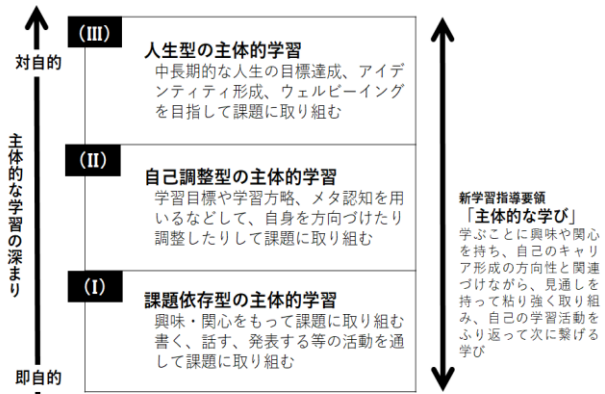
本研究では、「自らの学びを調整している姿」とは、「児童が学習に対してその目的を理解し、ゴールまでの見通しをもつことで自らのめあてを決定し、方法を選択して学習に取り組んだり、学びを振り返ったりすることで成果を実感し、次へのめあてを見いだしている姿」と考える。

以上のことから、本研究において、子どもたちが「分かった」「できた」という思いを実感し、自らの「学習意欲」を高めるために、自らの学びを調整する「めあて」「個に応じた学習方法の選択」「振り返り」の三つの学習過程を設定する。

③「めあて」について

児童が学習に対してその目的を理解し、ゴールまでの見通しを持ち、主体的に学習していくためにも「めあて」の設定は重要である。【表2】を見ると、森脇（2019）の「めあての6要件」からも、児童が自分の学習について「できたかできなかったか」を後で振り返ることができるような「めあて」でなくてはならず、「めあて」づくりは授業が終わったときの児童生徒の姿を想定することから始める「逆算設計」で考えることが大切であることが分かる。特に、外国語科の授業においては、「CAN-DO リスト」から付けたい力を、「CAN-DO」

（1単元又は1時間ごとに抜粋した「CAN-DO リスト」）として示すことにより、「めあて」が具体化され、振り返りが明確になると考える。そこで、最終ゴール（学期の最後に取り組む言語活動）を「Check Your Steps」を基に作成し、「CAN-DO リスト」を活用して、学期の終わりまでできるようになることを示す。最終ゴールに向けた「My Goal（自己のめあて）」を、話す内容面と伝える工夫（目を見る、ジェスチャーを入れるなど）の面から決めさせ、



【図2】 溝上による主体的な学習スペクトラム

最終ゴールを目指して各単元の学習をするという目的意識をもたせる。この最終ゴールでは、日常生活と類似した場面でALTと交流する機会を設定することで、英語を話すことに慣れさせ、少しずつ抵抗を減らし、何気ない生活の場面で実際にALTとの交流ができるようになることを目指したいと考える。単元の学習では、最終的に目指す姿を映像で確認後、「Our Goal（単元のめあて）」を、教科書の「聞き取る」「やり取りをする」「やり取りや発表をする」という構成で示し、単元の見通しをもたせる。1時間の学習では、「Today's Goal（1時間のめあて）」を確認し、「めあて」を具体化した「CAN-DO」を示す。以上のことを通して、児童が学習の目的を理解し、最終ゴールまでの見通しをもって自らのめあてを決定し、学習に取り組むことができるのではないかと考える。

【表2】森脇によるめあての6要件（一部抜粋）

1 めあての可視化	めあてが提示される。
2 めあての「自分化」	学習者の既習学習事項や経験とつなげ、自分化する手立て（読ませる、書かせる）が講じられている。
3 めあての「逆算」設計	授業終了時に児童・生徒につけたい力が具体的にイメージされている。また、めあて達成のために、どのような活動や教材が選択され、また、それらが授業の展開の中に位置づけられるのか明確である。
4 めあての言葉の吟味	めあての言葉が、学習プロセスと学習結果、両方において吟味されている。考える、調べる、探究する、知る、わかる、できる等、具体的な活動内容の質が吟味され、振り返りが可能な活動として設定される。
5 わくわく感、ドキドキ感のあるめあてに	児童が「やってみたい」「わくわくする」と思えるめあてになっているか。
6 学習の意味の提示としてのめあて	めあてによって学習の意味が提示できているか。 「めあてが達成できたら、こんなふうな見方ができるようになるよ。」 「〇〇ができたら、こんな世界がひろがるよ」といえるもの。

④「個に応じた学習方法の選択」について

児童が「分かった」「できた」という思いを実感するためには、実際に「聞く」「話す」ことができるようになることが重要であるが、一斉学習ではそれぞれのつまずきに応じた指導を十分に行うことは困難である。そこで、本研究において「個に応じた学習方法の選択」ができるようにする。この選択とは、「個々のめあてを達成するため、教師から示された学習方法の中から児童が自分の課題に応じた学習方法を選択すること」とする。児童が自分の課題に応じた方法で学習をする際には多様な選択肢が必要となるので、教師から複数の学習方法を示す。村山・大島（2021）によると、一斉指導中心であったこれまでの指導の観点を換え、学習者に学びを委ねることによって学びの個別化を図ることは、どの校種においても個に応じた学びのさらなる改善のために有効であり、そのツールの一つとしてタブレット端末の活用を提唱している。

そこで、「聞くこと」の学習においては、デジタル教科書の音声を利用して、繰り返し聞いたり、一旦停止をしながら聞いたり、巻き戻したり、スピードを落としたりする方法を児童一人一人が選択しながら学習に取り組むようにさせる。また、デジタル教科書では、収録されていなかったりスピードを落とせなかったりする音声もあるので、タブレット端末で画

面録画を行い、授業支援アプリケーション「ロイロノート・スクール」(以下ロイロノート)の資料箱に保存しておき、児童が必要に応じて映像や音声を取り出すことができるようにしておく。また、「話すこと」の学習においても、デジタル教科書やタブレット端末の録画機能を利用して、モデル会話のまねをしたり前の学習に戻って音声を聞きながら練習したり、動画を撮って改善につなげたりしながら取り組ませたいと考える。

加えて、村山・大島(2021)は、学習の仕方を学習者自身の判断に委ねることを基本としながらも、状況に応じて、児童の特性を踏まえた上で教師が個別支援を行うことの重要性を述べており、学習方略の支援方法の模索を今後の課題として挙げている。

このことから、デジタルツールは、全ての児童にとって有効であるとは言えず、ALTや友達に分からないことを教えてもらったり、一緒に会話の練習をしたりすることも必要な学習方法の一つであると考え。児童一人一人の課題に応じた学習方法を示し、必要に応じて個別の支援を行うことで、「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という思いをもたせていきたい。

⑤「振り返り」について

森脇(2021)によると、小学校学習指導要領総則では、「主体的に学習に取り組む態度」について、「ねばり強さ」とともに「自己調整能力」が問われ、その内容として「見通しと学習の遂行、ふりかえり」が焦点化されているとしている。また、いくつかの実践を通して、振り返りによって学びの実感を持ち、次へのめあてをもつことができると結論付けている。【表3】のように森脇の示す「ふりかえりの6要件」に沿って、外国語科の振り返りについて考えると、要件1や2については行われているが、要件3~6となると森脇が述べているとおり、タイムマネジメントの問題であまり行われていないように感じる。そこで、この四つの要件を振り返りの視点に取り入れれば、自らの学びの調整、「分かった」「できた」という思いの実感、自律的な学習意欲の形成のための一つの手立てになるのではないかと考える。

具体的には、自律的な学習意欲の形成へつなげるために、振り返りシートの記述を通して、要件3や5を取り入れ、できたことやできなかったことを客観的に捉え、自らの課題を様々な学習方法を選択しながら解決していった学びの過程について振り返らせる。また、要件4のように、解決できなかった課題や、振り返る過程で生じた新たな課題については、全員で共有することで解決へと導く。さらに、要件6を参考にし、その時間の学習を生かして、これからやってみたいことについて記述させることで、次へのめあてをもつことができるようにする。また、ペアの友達とお互いのよくなったところを伝え合ったり教師が肯定的なフィードバックを行ったりすることにより、さらなる学習意欲の高まりを目指していく。

このような振り返りにより、自らの学びの過程や変容を自覚することが可能になり、「分かった」「できた」という思いを実感できる。さらに、「自分はこのまでできる」という自信をもつことができれば、次の目標へつながり、その時間だけにとどまらず、次時や次の単元、これから続く外国語学習に対して学習意欲が継続できるのではないかと考える。

以上のことから検証授業では、児童の振り返りの記述を通して、自らの学びを調整することができたか、「分かった」「できた」という思いを実感できたか、自律的な学習意欲が形成されているかという3点について分析を行う。

【表3】森脇によるふりかえりの6要件（一部抜粋）

学習者	内容	教師の働きかけ（支援・環境設定）
1 ふりかえりを取りあえずする	ふりかえりの実施（内容や方法は問わない）	タイムマネジメント（とにかくふりかえりの時間をとる）ふりかえりはどのようなふりかえりでも可。
2 めあてに即したふりかえりをする	授業の冒頭に示されためあてに即してふりかえりを行う。	今日のめあて、どうだったかな？めあてに即さないふりかえりも許容。
3 ふりかえりが授業の学び直しになる	単に「楽しかった」「わかった」というだけではなく、何を学習したのか、それをどのようにわかる、できるようになったのかを学習者が明らかにする。	「今日学んだことでどんなことが新たにわかったことか、具体的に挙げてみましょう」教えたことを学ぶ立場に立って「おさらい」をしてみる、という支援をする。ピフォーアフターの学習者理解を促す手立て（例：コンセプトマップ）の使用。また、振り返りの精度を上げるために、キーワードを指定してそれを使ってふりかえりを書かせるなどの工夫が必要。
4 ふりかえりをするすることで新たな気づきや問題意識を得る	ふりかえりをする中で、学習内容について自分なりに整理したり、構成したりすることで授業中には気づけなかったことに気づいたり、新たな問題意識を持つようになる。	「今日の内容を自分でおさらいしましょう。ふりかえって気付いたことを書きましょう。またもっとうこういうことが知りたいということがあれば書きましょう。」「できなかったことをきちんと具体的に書けることはすばらしいことです。それを評価します」とフォロー。
5 学習のメタ認知ができる	授業内容について、何がわかったか、できるようになったか、また何がわからなかったか、できなかったかを区別し、それを明らかにすることができる。いわゆる学習のメタ認知ができる。	「今日学んだことで、わかったこと、できたことをあげてみましょう。またわからなかったこと、できなかったこともあげてみましょう」ふりかえりの精度を上げていくためには、応用問題を解かせたり、相互評価を取り入れることは効果的
6 学習内容について学んだ実感を持ち、自分にとっての意味を明らかにできる	自分の現在、将来にとっての学習内容の意味を実感し、その意味を明らかにすることができる。	ポートフォリオ的な一枚シートのふりかえりシートが効果的。以前にできなかったことやわからなかったことが今日わかったのか、できるようになったかを比較することができるようにする。

(2) 検証の視点について

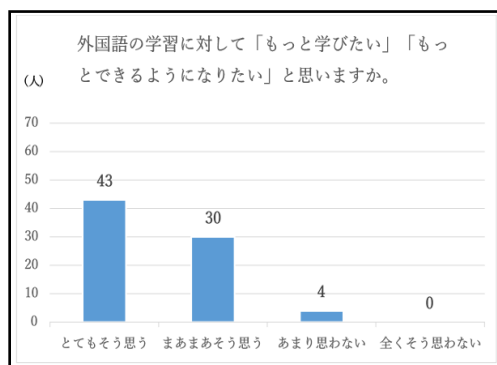
本研究では、外国語科の授業展開において「CAN-DO リスト」を活用しためあての設定、個に応じた学習方法の選択、次の学びへつながる振り返りは、児童が「分かった」「できた」という思いを実感し、自らの学習意欲を高めるために有効であったかという視点を基に、仮説を検証していく。

7. 研究の実際

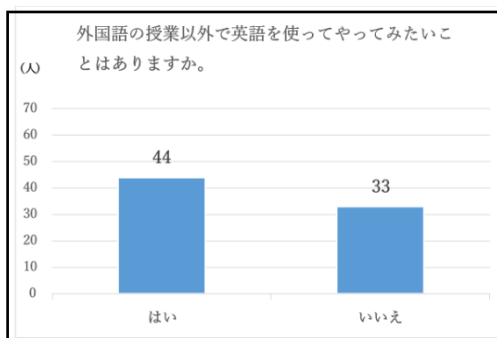
(1) 外国語の授業に係る実態調査

①所属校第5学年対象アンケート

所属校において、予備授業及び検証授業の対象である第5学年の2クラスの児童に事前調査（6月27日実施 回答総数77）を実施した。「外国語の学習に対して「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思いますか」という質問に対して、【図3】のように、77人中73人の児童が肯定的回答をしている。しかし、【図4】のように、「外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはありますか」という質問に対しては、「はい」と回答した児童は77人中44人であった。このことから、児童は「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という気持ちはもっているが、英語を実際に使おうとする意欲にはつながっていない。英語を積極的に使おうとする意欲が低いその要因を、【図5】のように外国語の学習に対して「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う理由を基に分析した。



【図3】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思うか」という質問に対する回答



【図4】「外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはあるか」という質問に対する回答

- 「将来困らないため」「できないと大人になって困る」と9人の児童が回答
→授業以外に英語を使ってやってみたいことが 「ある」4人 「ない」5人

外国語を学ぶこと自体に楽しさを見つけて「もっと学びたい」と思っているわけではなく、「将来自分が困らないため」の手段として「外国語をもっと学びたい」と思っているのではないかと考える。

- 「上手く話せない」「まだ正確に分かっていない」「あまりできないから」「ぜんぜんできていないから」と4人の児童が回答
→授業以外に英語を使ってやってみたいことが 「ない」4人

自分の英語力に自信がないので、「もっと学んでできるようになりたい」と思っている。「外国語を聞いたり、話したりする学習に対して「分かった」「できた」という気持ちになっていますか。」という質問に対しては、4人の児童全員が肯定的回答をしてはいるが、実際には「上手く話せない」「あまりできていない」と感じていることが分かる。

【図5】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う理由

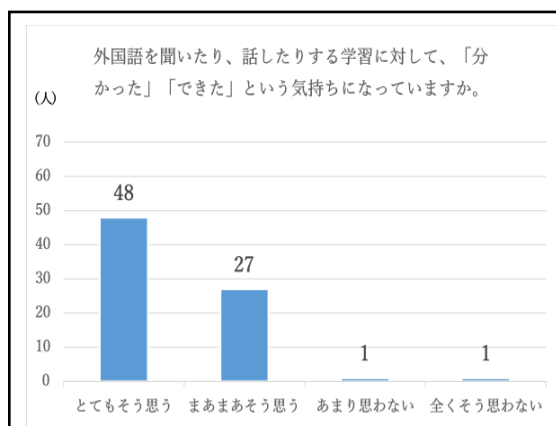
【図6】を見ると、「分かった」「できた」という気持ちになっていると回答している児童が多いが、実際は回答より少ないことが推察される。また、「将来困る」「分からない、できない」などの理由から、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思っている児童がいることも分かった。

以上のことから、学ぶこと自体を目的として、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という自律的な学習意欲を高めるためには、「英語で話している内容が分かっ

た」「自分の言いたいことを英語で伝えることができた」という思いをもち、自らの学びの過程や成果を振り返り、自覚することで、「分かった」「できた」という思いを実感できることが大切であると考え。

そこで仮説検証のため、児童アンケートにおいて、「外国語の学習は好きですか」という質問に対して「とてもそう思う」「まあまあそう思う」という回答を肯定的な回答（学習意欲高め）とし、「あまり思わない」「全くそう思わない」という回答を否定的な回答（学習意欲低め）として分類した。

さらに、パフォーマンス評価と単元末聞き取りテストの結果を基に【表4】のように児童を四つの層に分けることにした。また、「外国語の学習に対して「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思いませんか」「外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはありますか」という質問に対しても、各層で「外国語の学習は好きですか」という質問に対する回答と同じような学習意欲の傾向が見られた。



【図6】「分かった」「できた」という気持ちになっているか」という質問に対する回答

【表4】学習意欲を中心にして行った児童の層分け（対象児童数77人）

層	人数	学習意欲・「聞くこと」「話すこと」
A層	51人	学習意欲高め・「聞くこと」「話すこと」A、B
B層	15人	学習意欲高め・「聞くこと」「話すこと」C
C層	7人	学習意欲低め・「聞くこと」「話すこと」A、B
D層	4人	学習意欲低め・「聞くこと」「話すこと」C

検証については、一人一人のアンケート

の回答や、聞き取りテスト、パフォーマンステストの結果を【表5】のように一覧にし、振り返りの内容や学習中の様子などを総合的に分析することによって、学習意欲を高めるためには、何

【表5】分析に使用する一覧表（例）

聞く	話す（発表）	外国語の学習が好きか	もっとできるようになりたい・もっと学びたい	使ってやってみたいこと	備考	層
A	A	◎	◎	ある		A
		◎	◎	ある		A
	C	◎	◎	ある		B
		△		ない	話している内容が分からない・はずかしい・勉強のしかたが分からない	C
C	C	△	△	ない	自信がない・間違えたらいやだ・分かったできた×・めあて×・振り返り×・なぜ勉強しないといけないのか分からない	D
			◎	ある		A
C		◎		ない		B
		◎	◎	ない		A
		△		ない	振り返り×・めあて×・分かった、できた×・はずかしい・なぜ英語を勉強しないといけないのか分からない	C
A				ない		A
				ない	できていない	A
				ない	できて×	A

が効果的であるのかを見取る必要があると考える。そのために、学習意欲を中心にして層分けを行い、各層から児童を抽出し、その結果を授業前後で比較することで仮説を検証していく。

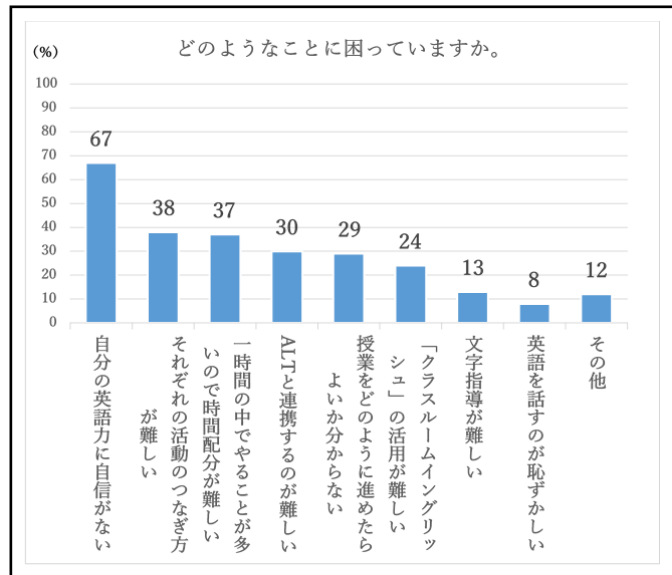
②大分市小学校教員対象アンケート

今回、外国語科の授業に対する意識調査を行うため、外国語科の授業をしたことがある大分市内の教員を対象にアンケート調査（7月実施 回答総数 234）を行った。外国語科の授業を行う上で困っていることがあるとする教員は76%であった。【図7】を見ると、困っている内容は自分の英語力を除くと、授業の進め方が分からない、時間配分や活動同士のつながりをもたせることが難しいという授業展開に関することが多い。

このことから、学習活動がそれぞれ独立して行われ、「めあて」とつな

がっていないことや、重要度を区別して活動を精選することで適切な指導時間を確保することができていないという状況が推察される。

このような状況から、「めあて」「個に応じた学習方法の選択」「振り返り」という三つの学習過程を設定した単元指導計画を提案したいと考える。また、「CAN-DO リスト」を基にして、どのように学習活動を精選し、活動をつないでいけばよいのかということをもとにALTと協議し、授業を通して検証する。



【図7】「外国語科の授業を行う上で困っていることはどのようなことか」という質問に対する回答（複数回答）

(2) 予備授業

予備授業 1 Unit3

実施日 令和5年6月27日（火）29日（木）7月4日（火）7日（金）11日（火）13日（木）19日（水）

対象 大分市立滝尾小学校5年生

題材 Unit3 「What do you want to study?」

ねらい 自分のことを伝え、相手のことをよく知るために、学びたい教科やなりたい職業などについて、聞き取りや話す練習の方法を工夫したり、モデル会話や友達のよいところをまねしたりすることにより、短い話を聞いてその概要が分かったり、伝え合ったり、話したりすることができるようにする。

学習活動 「グループの友達と自分の夢や、学びたい教科の入った夢に近づく時間割について紹介し合おう」という「Our Goal」に向けて、自分の課題に応じた学習方法を選択しながら、話のおおよその内容を聞き取ったり、ペアでやり取りをしたり、グループで発表し合ったりする。

①「めあて」について

1学期の最終ゴール「ALTの先生にもっと自分のことを知ってもらえるような自己紹介をしよう」を【図8】のように示したことにより、自己紹介のために各単元の学習を進めてい

くことが共通の目的として認識できた。また、各時間、各単元の学習が1学期の最終ゴールと結び付いていることを意識させたことで、児童は学習の意義を見いだすことができたと考える。さらに、目的意識や相手意識をしっかりとめさせるために、めあてを決める時間を十分に確保し、次の時間のめあてを決めるときには、「My Goal」について想起させる必要があると感じた。

また、【図9】のように「CAN-DO」を示したことで、児童はその単元や時間の学習のゴールを明確に捉えることができ、全ての学習活動が最終ゴールに向かって行われるということを意識することができた。さらに、教師も学習活動に軽重を付ける基準や、チャンツや歌を聞かせる際の視点として活用できた。

②「個に応じた学習方法の選択」について

「聞くこと」については、一斉に聞き取りを行い自分の選んだ答えが正解かどうかを確かめるために、個人の聞き取りの時間を設定した。また、聞き取り方法をたずねたが、児童からは「もう一度聞く」という方法しか出なかった。聞き取れなかったときは、一斉にもう一度聞くという経験しかなかったためと思われる。そこで、【図10】のように教師から聞き取り方法を示した。その聞き取り方法をロイロノートの資料箱に保存したり、スクリーンに提示したりすることで、児童が必要に応じていつでも見ることができるようにした。さらに、二つ以上の学習方法を組み合わせている様子が見られたので、全体に示し、広げていくことにした。以上のことから、一斉に聞いたときには答えを記入できていなかった児童も、それぞれ聞き取っているうちに「そうか」「分かった」という声が聞かれ、記入することができた。同時に、答えが書けない児童には、教師やALTが児童の近くでゆっくり言い直したり、ヒントを与えたりしながら一緒に考えるようにすると、何問か回答でき有効であった。

「話すこと」については、【図11】に示した方法から選択させ、練習時間を設定した。教師とALTのモデル会話の中に既習事項を入れたことで、Unit1やUnit2の音声デジタル教科書で聞きながら、「Key Phrase」(「CAN-DO」に書かれたできるようになることを英語の表現にしたもの)である「What do you want to study? I want to study ~.」という表現以外も使って話そうとする姿が見られた。また、児童の振り返りの「リズムよく話したい」という記述を受けて、「チャンツに合わせて練習する」という項目も増やし、児童の課題から生まれた学習方法であることを褒めて全体で共有することで、自分たちで学習方法を考え

【図8】1学期の最終ゴールに向けて「My Goal」を決めるワークシート

CAN-DO③
学びたい教科を、たずね合うことができる。

【図9】板書に示した第3時の「CAN-DO」

～聞き取り方法～

- ①場面や状況を確認してから聞く。
- ②スピードを落として聞く。
- ③くりかえし聞く。
- ④一時停止しながら聞く。
- ⑤まきもどして聞き直す。
- ⑥友だちと相談する。
- ⑦ALTの先生にゆっくりはっきり話してもらう。

【図10】Unit3で児童に示した「聞き取り方法」

～話す練習方法～

- ①モデル会話につけて練習する。
- ②ふき出しに書かれた文字を見ながら話す。
- ③録画・録音して見直す。
- ④友だちからアドバイスをもらう。
- ⑤ALTの先生に分からないところをたずねる。
- ⑥ALTの先生に練習の相手になってもらう。

【図11】Unit3で児童に示した「話す練習方法」

出すことを促した。

このことから、児童が「分かった」「できた」という思いを実感するためには、それぞれの課題に応じた学習方法を児童が選択して取り組むことが重要であり、さらに、教師やALTが個別支援を行うことが、その手助けとなることが分かった。

③ 「振り返り」について

振り返りにおいては、授業終末の活動となることから、時間の確保がこれまでの課題であった。そこで学習活動を精選して授業を行った。歌やチャンツは授業の初めに流す、「Word Link」は「Small Talk」や最初の挨拶の中で扱う、「Small Talk」はモデル会話や、聞き取り問題の中で児童とのやり取りを交えながら行うなど、「CAN-DOリスト」を基にして、ALTと相談しながら、活動に軽重を付けた。

また、振り返りシートは、記述が苦手な児童がいることや、「できたこと」という視点に対して、「聞き取れた」などの記述しか見られなかったため、【図12】のように4段階評価する視点と記述で行う視点とに分けた。「話すこと」の時間には、会話をした同じペアの友達とお互いのよかったところを伝え合うなどして、自分の学びの成果を実感させた。さらに、次の時間に数名の振り返りを紹介することで、「want toが言いづらい」や「I likeの後にはtoが必要か」など児童の困りを全体で共有し、新しい学びにつなげることができた。

児童の「もっとできるようになりたいこと」に対する記述については、「できないからできるようになりたい」という記述が多く見られ、自分が「できた」とことと「できなかったこと」を客観的に捉えることができていた。しかし、「できない」ことばかりに目を向けさせるのではなく「自分はこれだけできるようになったから、次の学びではこんなふうに生かしていきたい」という自信をもたせることが重要であると考えた。そのために、学習中や振り返りの時間に「何ができるようになればよいのか」ということを「CAN-DO」を通して確認する必要があると感じた。一方で、「みんなの発表をたくさん聞きたい」「話している人に反応したい」「生活に生かしたい」など、英語を使ったコミュニケーションを楽しんでいる記述も見られた。さらに、多くの児童が、英語を学ぶこと自体に楽しさを感じ、「もっと学びたい」と感じるような振り返りの視点を与える必要があると考えた。

The image shows a worksheet titled "Unit 3 What do you want to study? 振り返りシート①②". It includes fields for "Class", "Number", and "Name". The "Our Goal" section asks students to discuss their group's goals and dreams. The "Today's Goal" section asks them to reflect on their learning. The "CAN-DO" section is divided into two columns, each with a 4-step evaluation scale (1-4) and a space to write "What I can do better than before" and "What I achieved". The "Next Goal" section asks for the next learning goal.

【図12】改良した振り返りシート

④ 「Key Phrase」の提示の仕方について

Unit3の学習では、「CAN-DO」がより明確になるように、「CAN-DO」の内容を英語で「Key Phrase」として示した。児童の話している様子を見ると「Key Phrase」を示したことで、既習事項を入れるなどの工夫が見られなくなり、「Key Phrase」を話せばよいという意識に変わってしまったように感じた。児童の「話したい」という意欲を高めるために提示の仕方を工夫しなければならないのではないかという課題が残った。

後日、文部科学省の入之内昌徳教科調査官に「CAN-DO リスト」の使い方等についてお話を伺う機会があり、

- ・最初から「Key Phrase」を示してしまうとその表現を使うことが学習の目的となってしまうので、言語活動をまずさせてから「どんな表現を使ったか」児童にたずねたり、「Key Phrase」を使っている児童の様子を動画に撮って見せたりしながら、示していくことが重要である。
- ・話す内容は児童の意欲に沿ったものであり、聞いている相手がどのような情報を聞きたいと思っているのかということも考えて、決めさせる必要がある。

というようなことをご示唆いただいたので、予備授業2で活用することとした。

予備授業2 Check Your Steps1

実施日 令和5年8月29日(火)9月4日(月)

対象 大分市立滝尾小学校5年生

題材 Check Your Steps1
「初めて会うALTの先生に自分のことを知ってもらうために自己紹介をしよう」

ねらい 外国の人に自己紹介をするために、好きなもの・こと、ほしいもの、誕生日などについて、練習の方法を工夫したり、モデル会話や友達のよいところをまねしたりすることにより、話すことができるようにする。

学習活動 「初めて会うALTに自分のことを知ってもらうため、自己紹介をしよう」という最終ゴールに向けて、聞く相手がどのようなことを知りたいと思っているのかという視点で話す内容を考える。また、それぞれの単元の「CAN-DO」を再確認し、1学期の学習を通して英語で伝えられるようになった内容を活用して、自己紹介カードに自分の名前と、一番伝えたいことの絵を描いて、カードを見せながらALTに自己紹介をする。

まず、2学期から所属校に赴任したALTの自己紹介を聞かせ、ALTが児童に聞きたいと思うことは何か考えさせた。「好きなスポーツの話をしていたので、自分たちの好きなスポーツが何か知りたいのではないか」「兄弟の話をしていたので、自分たちの家族について聞きたいのではないか」と予想したり、ALTに直接たずねたりする姿が見られた。

また、言語活動をまずさせてみることを心掛け、自己紹介スピーチをALTも含め、ペアをかえながら複数回させた。すると、会話の終わりに言う「Nice to meet you.」の代わりに「Thank you.」「See you.」と言うなど、自分の知っている表現を使って工夫をする姿があった。また、何かを見ながら言うのではなく、ALTの目をしっかりと見て話したり、好きな動物を言った後に、ALTの好きな動物をたずねてみたり、相手を意識して話す姿も見られた。初めに「Key Phrase」を示したときには見られなかった姿であると感じた。

さらに、スピーチの前半が終了した時点で困りを共有し、話し終わった後は「See you.」ではなく、「Thank you.」「Nice to meet you.」がふさわしいことをALTと確認した。また、アイコンタクトができていた児童や、ALTに質問をした児童の映像を見せ、全体の場で価値付けたことで、後半のスピーチでは多くの児童が相手を意識して話そうとしていた。

スピーチを終えた児童は、「ALTや多くの友達と英語で会話をしたことが初めての経験である。」と言っていた。「英語で会話することはとても楽しく、また話してみたいという気持ちになった。」という感想が聞かれた。

(3) 検証授業 1

検証授業 Check Your Steps2 を活用した 2 学期の「My Goal」の設定

実施日 令和 5 年 9 月 5 日 (火)

対 象 大分市立滝尾小学校 5 年生

題 材 Check Your Steps2
「ALT の先生の家族が訪れたいくなるように地域のおすすめを紹介しよう。」

ねらい 地域のおすすめを外国の人に紹介するために、建物、人、特産物などについて、練習の方法を工夫したり、モデル会話や友達の良いところをまねしたりすることにより、話すことができるようにする。

学習活動 「ALT の先生が家族に日本を訪れてほしいと思っているのに、なかなか来ると言ってくれなくて困っている。来てもらえるようにみんなで地域のおすすめを紹介して助けてあげよう。」という最終ゴールを知り、ALT の家族はどのようなことを話せば興味をもってくれるかという視点で話す内容を考える。また、それぞれの単元の「CAN-DO」から、2 学期の学習を通して英語で伝えられるようになる内容を理解する。2 学期の最後に地域おすすめパンフレットに、おすすめのもの名前と絵をかいて、パンフレットを見せながら ALT に地域のおすすめを紹介するという活動を行うということを知る。

ALT に実際に話をしてもらったことで、「なんで来てくれないのかな。」「家族が多いから来るのが大変なんじゃないかな。」「飛行機がこわいのかな。」などのつぶやきが聞かれ、ALT の家族が興味をもちそうなことについて ALT に実際にたずねている姿が見られるなど、言語活動に対する目的意識と相手意識をもつことができた。

検証授業 1 Unit4

実施日 令和 5 年 9 月 11 日 (月) 13 日 (水) 19 日 (火) 22 日 (金) 25 日 (月) 27 日 (水)

対 象 大分市立滝尾小学校 5 年生

題 材 Unit4 「He can bake bread well.」

ねらい 地域に住む身近な人を紹介するために、その人のできることなどについて、聞き取りや話す練習の方法を工夫したり、モデル会話や友達の良いところをまねしたりすることにより、短い話を聞いてその概要が分かったり、伝え合ったり、話したりすることができるようにする。

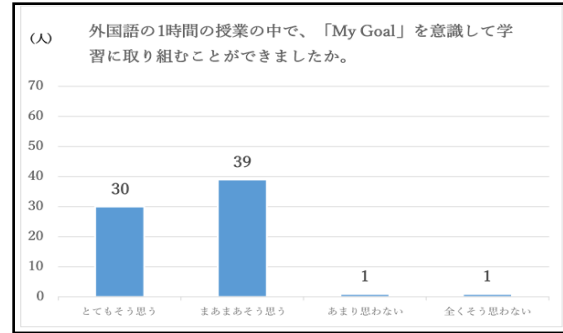
学習活動 「ペアの友達とカードを見せながら、身近な人を紹介し合おう」という「Our Goal」に向けて、自分の課題に応じた学習方法を選択しながら、話のおおよその内容を聞き取ったり、ペアでやり取りをしたり、発表し合ったりする。

①「めあて」について

Check Your Steps2 では、【図 13】のように ALT の話を受けて、相手意識と目的意識をもって、2 学期の「My Goal」を決めることができた。Unit4 では、「地域紹介の一つ目として、大分県の有名な人物を紹介できるようになる」と呼び掛け、「人物の紹介ができるようになるために、まずは身近な人を紹介し合おう」というゴールを示した。また、第 2、4 時の振り返りでは、次時からの「CAN-DO」を示し、「話す」活動へのめあてをもたせた。その際に、「My Goal」に向かって学習をしていくことを再確認し、関連させて考えるよう促した。また、第 6 時の終わりには「My Goal」にどれくらい近付いたかを 4 段階で自己評価さ

せた。【図 14】のように、多くの児童が1時間の授業の中で「My Goal」を意識して学習に取り組むことができた。

【図 13】2学期の「My Goal」を決めるワークシート



【図 14】「My Goal」を意識して学習に取り組むことができたか」という質問に対する回答

② 「個に応じた学習方法の選択」について

「聞くこと」については、【図 15】のように前の単元での児童の学習の様子から、様々な学習方法を組み合わせるということを選択肢に加えた。第1時では、「おおよその内容を聞き取る」ということが目標であった。一斉に聞いたときに、話の順番はよく聞き取れていたが、【表 6】のように、ワークシートに「分かったこと・気付いたこと」が書けていた児童は74人中42人であった。個に応じた学習方法でもう一度聞き取りをし、

さらにペアの友達と相談する時間を設けた。すると、59人の児童が書けるようになった。また、53人の児童について書いている内容の増加が見られた。

第2時では単元の「Key Phrase」となる表現が出てくる会話について詳しい聞き取りを行った。【表 7】のように、会話についての質問に対して全問正解した児童は、一斉に聞いたときは73人中36人であったが、個に応じた学習方法でもう一度聞いたときには61人に増加した。また、個に応じた学習方法を行うことで正答数の増加が見られた児童は、49人であった。

～聞き取り方法～

- ① 場面や状況を確認してから聞く。
- ② スピードを落として聞く。
- ③ くりかえし聞く。
- ④ 一時停止しながら聞く。
- ⑤ まきもどして聞き直す。
- ⑥ 友だちと相談する。
- ⑦ ALTの先生にゆっくりはっきり話してもらおう。
- ⑧ ①～⑦の聞き取り方法を組み合わせる。

【図 15】Unit 4で児童に示した「聞き取り方法」

【表 6】Starting Out「分かったこと・気付いたこと」を記述できた児童の人数

	一斉に聞く	個に応じた学習方法で聞く	書いている内容が増加
A層 49人	29人	42人	43人
B層 14人	7人	9人	6人
C層 7人	4人	4人	2人
D層 4人	2人	4人	2人
全体 74人	42人	59人	53人

【表 7】Starting Out「英語を聞いて質問に答える」を3問中全問正解できた児童の人数

	一斉に聞く	個に応じた学習方法で聞く	正答数増加 (初めから全問正解含む)
A層 48人	28人	42人	32人
B層 14人	3人	9人	6人
C層 7人	4人	7人	7人
D層 4人	1人	3人	4人
全体 73人	36人	61人	49人

このことから、一斉に聞いたときには聞き取ることが難しい児童も、デジタル教材を活用したり、友達と相談したり、ALTや教師からヒントをもらったりすることで、聞き取りの量が増えていることが分かる。特にD層児童に対しては効果的であったことがうかがえる。ALTや教師と一緒に音声を聞いて一旦停止をしたり、ゆっくり言い直したり、ジェスチャーなどのヒントを与えたりしたことで、話の内容が分かったのではないかと思われる。しかし、B層児童については、教師やALTによるさらなる支援や、友達との活動を多く取り入れるなどの手立てが検証授業2で必要になると考える。

「話すこと」については、【図16】のように、「困ったこと」に対する「解決方法」を示すことで、自分の課題に対してどの学習方法を選択すればよいのかが、より明確になるようにした。課題や解決方法については、振り返りシートに書かれた「こんなことに困ったけど、こういう方法で解決でき

<p>～話す練習方法～ 「困ったときはこれ！」</p>	<p>「なんて言えばいいかわからない！」 ①デジタル教科書を見直そう！ ②友だちに聞いてみよう！ ③ALTの先生に聞いてみよう！</p>	<p>「英語の発音がむずかしい！」 ④モデル会話につけて練習しよう！ ⑤ふき出しに書かれた文字を見ながら話してみよう！</p>
<p>「ちゃんと言えているか心配！」 ⑥友だちに聞いてもらおう！ ⑦ALTの先生に練習相手になってもらおう！ ⑧録画・録音をして見直してみよう！</p>	<p>「リズムよく言えない！」 ⑨チャンツに合わせて練習しよう！</p>	<p>New! 「文字が読めない！」 ⑩ローマ字から予想してみよう！</p>

【図16】Unit4で児童に示した「課題に応じた話す練習方法」

た」という児童の記述を参考にした。ロイロノートの資料箱に保存して児童がいつでも自分のノート上に取り出せるようにしたが、一目で分かるように提示した方が、児童にとっては見やすかったのではないかと考える。検証授業2では板書に位置付けるようにし、聞き取りの方法についても話す練習方法と同じように提示を行う。

また、「身近な人を紹介する」という活動については、最初から「Key Phrase」を示さず、「これまで出てきた表現を使ってペアで紹介の練習をしてみよう」と投げ掛けた。すると、「なんと言えばいいのだろうか」という困りが児童の中で生まれ、学習方法を自分で選択する必要性に迫られたことにより、教科書やデジタル教材を見返したり、友達と相談したり、ALTや教師にたずねたりするなど、何とか工夫して答えを探し出そうとしていた。そこで、どのようなことに困っているかを共有し、やり取りができていたペアの会話や、ALTと教師の会話を聞かせることで、「Key Phrase」を示した。児童は、歌やチャンツ、話の聞き取りの中で既に聞いていた表現だったことや、前時に習った友達を紹介する表現を使えばよかったことなどに気が付くことができた。インプットしてきた音声と「Key Phrase」が結び付いたと思われる。前単元では、最初から「Key Phrase」を示したことで、表現を使う練習のようになってしまっていたが、【表8】のように本単元では、自分が言いたいことを「Key Phrase」などを使って英語で伝えるという意識をもたせることができたのではないかと考える。

【表8】B層児童の会話

B層児童：Hello. My card!
ペアの児童：Who is this?
B層児童：My grandfather.
He is farmer. (ALTに教えてもらっていた)
He can make vegetable. (ALTに教えてもらっていた)
ペアの児童：OK! OK! My turn!

このB層児童については、自分が言いたいことは決まっているが、「英語でなんといいか分からない」という困りがあった。友達にたずねても分からなかったので、ALTに質問をしていた。また、モデル会話を聞いた後は、自分の祖父を紹介したいこと、祖父は農家で野菜を作っていることをどのように伝えたらいいのかと何度もALTにたずねて練習を繰り返していた。正しく表現はできていないが、ペアの児童に「OK! OK!」と言われたことで、自分の言いたいことが伝わったという気持ちをもてたことが【表9】に示す「CAN-DO」に対する振り返りからも見て取れる。さらに、「その人物ができること」については表現が難しかったと思われるが、「ALTに聞かなくても言えるようになりたい」と、挑戦しようとする気持ちをもっていることが分かる。

【表9】B層児童振り返りシートの記述

B層児童の振り返りシートの記述	
○CAN-DO	だいたいできた (B) 「できることを言えるようになりたい・きかずにいえるようになりたい」
○My Goal	「目を見て話す」もう少し (B)

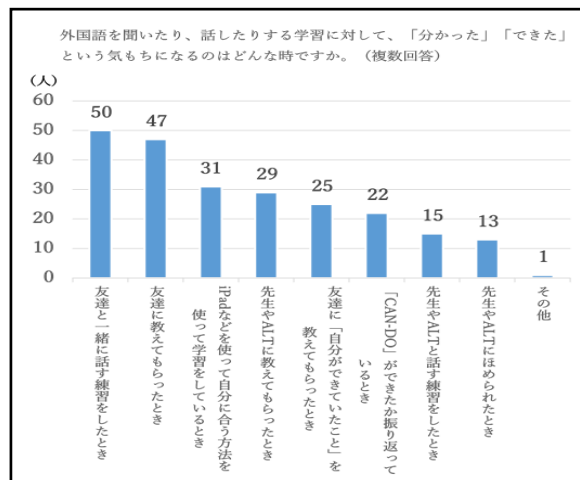
以上のことから、学習方法の選択をする際には、言語活動に対して困りをもたせ、その困りから生まれた課題を解決していこうという気持ちを見せることが必要であることが分かった。そのためにも、「Key Phrase」を最初から示してしまうのではなく、既習事項だけでは表現できない、困りに直面するような言語活動をまずは行わせることが重要であると考え。それにより、児童が課題を引き受け、学習方法を選択する必要性が生じ、自分に合った学習方法を試行錯誤しながら選択していくという過程を通して、自らの学びを調整する力が育成されていくと考える。

【表10】困ったことをどのように解決したかについての記述

困ったこと (課題) ※複数回答	解決方法 (学習方法) ※複数回答	
	第4時 (友達紹介) 55人	第5時 (身近な人紹介練習) 44人
何て言えばいいか分からなかった	友達に教えてもらった (12人) 教科書を見た (10人) 先生に聞いた (6人) ALTに聞いた (1人) Picture Dictionaryを見た (1人) 友達に聞いた・教科書を見た (1人) 未選択 (3人)	友達に教えてもらった (9人) 教科書を見た (6人) 先生に聞いた (4人) ALTに聞いた (2人) 先生・友達に聞いた (2人) 友達と教科書を見た (1人) 未選択 (8人)
最初の言葉が出てこなかった	先生に聞いた (1人) ALTに聞いた (1人)	友達に教えてもらった (1人) 教科書を見た (2人) 未選択 (1人)
言うことを忘れてしまった	先生に聞いた (1人)	友達に教えてもらった (1人) 先生に聞いた (1人)
言葉につまった		教科書を見た (1人)
特定の表現が分からなかった・できなかった	友達に聞いた (1人) 先生に聞いた (1人) 教科書を見た (2人) 未選択 (2人)	友達と相談した (1人) 未選択 (3人)
単語の言い方が分からなかった		友達に聞いた (1人) 未選択 (1人)
発音が分からなかった	友達に聞いた (1人) 何回も繰り返し言った (1人) 先生・友達に聞いた (1人)	
読み方が分からなかった	ローマ字から推測した (1人) 先生に聞いた (1人) 友達に聞いた (2人) 先生や友達に聞いた・教科書を見た (1人) 未選択 (1人)	

また、特に児童が困りを多くもっている様子であった第4時と第5時について、児童がどのような課題をもち、どの学習方法を選択し解決したのかを、振り返りシートの記述から【表10】のようにまとめた。

児童の困りは、「何と言えればいいかわからない」ということが多数を占めている。その解決方法として最も多いのが「友達に教えてもらう」というものである。【図17】で示す児童のアンケートからも、自分に合う方法を使って個人で学習をしているときだけではなく、友達との関わりの中で「分かった」「できた」という思いをもつことができる児童が多いことが分かる。このことから、児童に個々の課題に応じた方法を選択し学習させることと同時に、友達との学びの中で「分かるようになった」「できるようになった」という喜びを経験させることが必要である。特にB層に対するさらなる手立ての一つとして、検証授業2で取り組んでいく。



【図17】「分かった」「できた」という気持ちになるのはどんなときか」という質問に対する回答 (複数選択)

③ 「振り返り」について

「分かった」「できた」という思いをもつことができたかを検証するために、【表11】のように、振り返りシートの「CAN-DO」に対する4段階自己評価について分析した。「よくできた」「だいたいできた」と答えた児童が多いのは、第2時と、第3時、第6時である。

【表11】「CAN-DO」に対して「よくできた」「だいたいできた」と答えた児童の人数

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時
A層	34/46 人	43/47 人	41/44 人	25/40 人	34/42 人	42/45 人
B層	10/14 人	11/14 人	10/13 人	9/13 人	12/14 人	12/13 人
C層	1/6 人	3/6 人	7/7 人	4/6 人	3/6 人	5/6 人
D層	3/4 人	3/4 人	3/4 人	3/4 人	4/4 人	4/4 人
全体	48/70 人	60/71 人	61/68 人	41/63 人	53/66 人	63/68 人

「聞くこと」が中心であった第2時では、質問に対する正答率が高いことから、「話の内容が分かった」という思いをもつことができたのではないかと考える。第1時については、おおよその内容は聞き取れているものの、記述することができなかつたので、「分かった」「できた」という思いをもつことができた児童が少なかったのではないかとと思われる。

「CAN-DO」に示された「おおよその内容を聞き取る」とは、全てのやり取りの内容を聞き取ることが目的ではないということや、児童が理解している語句や表現などから、話している内容を推測して聞き取ろうとすることが最も大切な活動であるということを経験することが重要になると考える。検証授業2では、以上のことを踏まえて「CAN-DO」を示す。

「話すこと」が中心であった第3、6時では、様々なことができる人を探したり、身近な

人を紹介したりする活動の中で、多くの友達と英語を使って会話し、「聞き取れるようになった」「話せるようになった」という経験を通して、「分かった」「できた」という思いをもつことができたと思われる。また、第6時で行ったように、最初のペアともう一度会話をし、お互いのよくなっているところを伝え合う時間を設定したことで、「分かった」「できた」という思いを実感できたかと推察される。

また、Unit3で児童が書いた振り返りを示しながら、どのような視点で振り返りを行えばよいのかを共有し、本単元の振り返りを記述させることにした。【表12】に示すように、自らの学びを調整することができたか、「分かった」「できた」という思いを実感できたか、自律的な学習意欲が形成されているかという3点について分析を行うと、できたかできなかったかを客観的に捉え、自らの学びを調整できている振り返りが多く見られた。

また、【図18】のように、各層の抽出児が、「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という思いをもち、「分かった」「できた」という思いを実感することができたか、どのように振り返りを行い、どのような思いを外国語学習に対してもっているかを振り返りシートや授業後アンケートから分析した。

【表12】 児童の振り返りの分析

<p>《自らの学びを調整することができたか》</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分のめあて「My Goal」を意識している ・相手にもっと<u>反応をよくしたい</u>。(A層) ・次の時間は話すから<u>目を見て話したい</u>。(A層) ・ジェスチャーをしてより詳しく教えたい。(B層) ○「できたこと」「できなかったこと」が分かっている ・<u>速度を遅くしてできたので標準の速度で完璧に聞き取りたい</u>。(A層) ・<u>エミリーのお父さんの話はよく聞き取れた</u>。(A層) ・<u>ちゃんとした発音でしゃべりたい</u>。(B層) ・<u>聞き取りはだいたいできたけど、次ははっきりしゃべる。すぐ英語を忘れる</u>。(D層) ○自分の課題に対して最適な学習方法を選択している ・最初はあまり聞き取れなかったけど、<u>友達と話したら分かった</u>。(A層) ・<u>ゆっくりにしたら分かった</u>ので、<u>はやくても分かるようになりたい</u>。(A層) ・<u>あとからALTの先生に言ってもらって分かった</u>。(A層) ・<u>最初に何て言うか迷ったけど教科書を見たら分かった</u>。(A層) ・<u>「あなたの番だよ」という言い方が分からなかった</u>ので、<u>みんなに聞いた</u>。(A層) ○学習方法を考え出そうとしている ・<u>リズムに合わせて言いたい</u>。※チャンツに合わせて練習することを提示 (A層) ○粘り強く取り組んでいる ・<u>何回もまちがえたけどいっぱい学べた</u>。(B層) <p>《「分かった」「できた」という思いを実感できたか》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>発音が言えるようになった</u>。(B層) ・<u>ハローと言って始められた</u>。次も続けたい。(A層) ・<u>映像をみて言えなかったことが言えた</u>。(A層) ・<u>スムーズに言えてたと言われてうれしかった</u>。(B層) ・<u>友達に教えてもらう数が少なくなった</u>けど、まだ分からないところがあったので0にした。(A層) ・<u>今日は昨日より言えるようになった</u>ので、他の英語もチャレンジしたい。(A層) <p>《自律的な学習意欲が形成されているか》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>聞き取ったことを言えるようになりたい</u>。(C層) ・<u>先生みたいにすらすら何が好きかを言ってがんばりたい</u>。(B層) ・<u>お母さんの職業を紹介したい</u>。(A層) ・<u>「とても好きだよ」という言葉をつけて話したい</u>。(A層) ・<u>さらに聞き取れるようになってALTの先生と話したい</u>。(A層) ・<u>「その人のできないことは何ですか？」と英語で聞けるようになりたい</u>。(A層)

〈聞き取りワークシート〉

〈振り返りシート〉

〈検証授業1後アンケート〉

A 層抽出児

(一斉) エミリー→走りは速いけど、けるのが苦手・大きい図書館・英語の本は読まない・お父さん→中学校ではたらく・高くジャンプ
(個) どうぶつえんにはとくべつなゴリラがいる・この動物園は有名

(一斉) 1 (個) 2
(合計) 3

- ①聞き取りや答え方はもう分かったので今度は質問したいです。A
- ②今度はお母さんの職業を紹介してみたい。
Can you~? Yes I can~をたくさん使って話したい。A
- ③楽器のことを言うとき the を忘れないようにする。A
- ④ジェスチャーや相手の目を見たりして、ゆっくり話したい。A
- ⑤今日はできることをたずね合うことができなかったで、今度は言いたいです。C
- ⑥まちがえて She can't を I can't と言ってしまったので完璧に覚えたい。B

- 「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」
→外国語の学習が楽しい・おもしろい・好き/日本のことを世界に伝えたい/将来英語を使って留学・仕事・ボランティア活動などがしたい/家族に教えてあげたい
◎外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある
→外国の人と話す

B 層抽出児

(一斉) 無記入
(個) C の人は動物が好き

(一斉) 1 (個) 2
(合計) 3

- ①英語をしゃべれるようにしたいです。次は、英語を言えるようにしたいです。A
- ②英語を話してみたいです。目と耳と心を合わせて話したい。A
- ③英語をたくさんしゃべれるようになりたい。A
- ④たくさん英語をしゃべれるようにしたい。A
- ⑤本番では英語を言えるようにしたいです。A
- ⑥発音が言えるようになりました。A

- ◎「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」
→外国語の学習が楽しい・おもしろい・好き/日本のことを世界に伝えたい/将来英語を使って留学・仕事・ボランティア活動などがしたい/困っている外国の人がいたら助けてあげたい
◎外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある
→手話で英語を話したい

C 層抽出児

(一斉) 大きな図書館
(個) 大きな図書館

(一斉) 2 (個) 1
(合計) 3

- ①大きな図書館しか聞き取れなかったで、次はもっと聞き取りたいです。C
- ②何を言っているかが分からなかったから、もっと聞き取りたいです。目を見て話したい。B
- ③男子に二人しか話せなかったで今度のもっと話したい。B
- ④ハローやシーユーを言うのを忘れたので次から言うようにしたい。B
- ⑤もう少し大きな声で言うようにしたい。B
- ⑥もっとスラスラ言えるようになりたい。A

- 「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」
→話せないと将来困るから
×外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはない
→英語が分からないから

D 層抽出児

(一斉) 大きい図書館
(個) 大きな図書館

(一斉) 1 (個) 2
(合計) 3

※ (一斉) 一斉に聞いたとき
(個) 個に応じた学習方法で聞いたとき

※ (一斉) (個) (合計) の後の数字は3問中何問正解できたか

- ①もっと大きな図書か~~ん~~い~~が~~い~~を~~みつ~~け~~たいです。B
- ②一発で聞き取れなかったで次は一発で聞き取りたいです。友達と話したい。B
- ③ちょっと友達に教えてもらったから自分でできるようにしたい。B
- ④前より自分ではきはき言えたのでよかった。B
- ⑤すらすら言いたかったけど言えなかったで次は言いたいです。B
- ⑥次はすらすらいいたい~~い~~とい~~っ~~た~~け~~どい~~え~~な~~か~~つた~~の~~で次はいいたいです。B

- 「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」
→まだ英語を聞き取ったり、話したりできていないから
×外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはない
→あまり使う機会がないから

A よくできた B だいたいできた
C あまりできなかった D できなかった

【図 18】 各層の抽出児によるワークシートや振り返りシートの記述とアンケートの分析

まず、「聞くこと」についてA層、B層、D層の抽出児は、個に応じた学習方法を選択することにより、より多くの情報を聞き取り、「話している内容が聞き取れた」という思いをもつことができている。さらに、A層の抽出児は、自分が「できていること」を具体的に自覚できており、次の学習への意欲を示している。また、「できること・できないことをたずね合うことができる」という次の時間の「CAN-DO」をみて、第1、2時で耳にしてきた英語の表現が既に次時の学習活動と結び付いている様子が見て取れる。

C層とD層の抽出児は聞き取れている量や内容は変わらないが、C層の抽出児は「あまりできなかった」と感じ、D層の抽出児は「だいたいできた」と感じている。このことから、C層の児童には、「CAN-DO」に立ち返り、「何ができていればよいのか」ということを具体的に示すことで自信をもたせることが大切なのではないかと考える。

次に、「話すこと」について、A層とB層の抽出児は、外国語を将来使って生活していきたいという思いがあり、外国語の学習自体を楽しんでいる様子が見られ、本研究の目指している学習意欲をもつことができている。また、B層抽出児については、聞き取りテストの正答率も上昇しており、話している様子を見ると、文章を正確に言うことはできていないが、単語をつなげたり、ジェスチャーを使ったり、相手の目を見て話したりすることで、コミュニケーションを行うことができている。このことから、B層抽出児については、「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という経験を通して「分かった」「できた」という思いをもつことができたのではないかと考える。

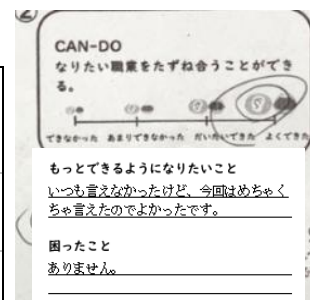
C層とD層の抽出児については、1時間の授業の中では「分かった」「できた」という思いをもつことができているが、まだ「分かった」「できた」という思いを実感するまでには至っていないということが推察される。特にD層抽出児については、聞き取りテストの正答率も上昇してきており、パフォーマンステストでも自己紹介の内容に、自分の言いたいことを一文付け加えて話すことができているが、D層抽出児にとっては、英語が「すらすら言えない」ので、「まだできていない」という思いがあることが見て取れる。そのことが、学習意欲の向上に至っていない要因であると思われる。さらに、D層抽出児について【表13】【表14】【表15】のように、詳しく分析した。

【表13】D層抽出児授業前の様子

×外国語の学習は全く好きではない →「英語で何と言っていいかわからない」「どうやって勉強したらいいかわからない」
◎「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →「外国に行ったときに話せるようにしたい」
×授業以外に英語を使ってやってみたいことはない
×「分かった」「できた」という気持ちを全くもてていない
△学習を振り返ることがあまり出来ていない
△パフォーマンステスト「話すこと（発表）」 →友達に途中までセンテンスを言ってもらい、単語のみを話している

【表 14】D 層抽出児予備授業の様子

○予備授業における振り返りシート 【図 19】のように、「いつも言えなかったけど、今回はめっちゃ言えたのでよかった」という記述が見られる。
○授業前のつぶやき 「楽しくなってきた」という言葉が聞かれた。
→「話すことができた」という思いをもつことができたので、外国語科に対してよい印象をもち始めているのではないかと考える。



【図 19】D 層抽出児の振り返りシート

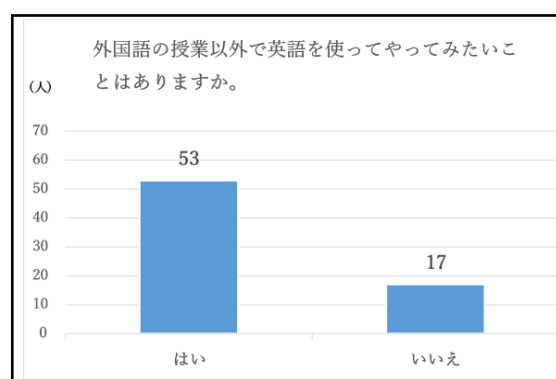
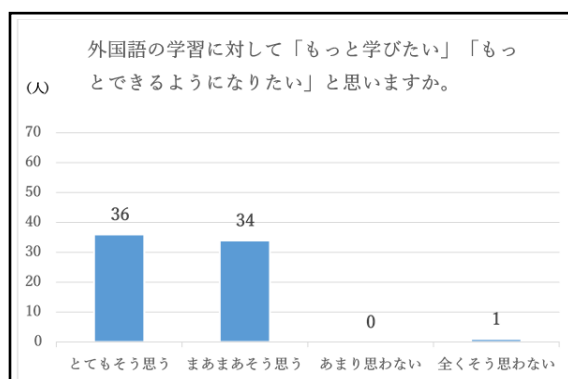
【表 15】D 層抽出児検証授業後のアンケート

△外国語の学習はあまり好きではない →「英語が聞き取れない・話せない」
○「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →「まだ英語を聞き取ったり話したりできていないから」
×授業以外に英語を使ってやってみたいことはない →あまり使う機会がないから
△「分かった」「できた」という気持ちをあまりもてていない →友達に「自分ができていたこと」を教えてもらったとき「分かった」「できた」という気持ちになる
○「CAN-DO」ができたか振り返り、「さらにできるようになりたいこと」を考えることができた

以上のことから、D 層抽出児は、外国語学習に対してよい印象はもち始めているようであるが、まだ本研究の目指す学習意欲の向上までには至っていないということが分かる。

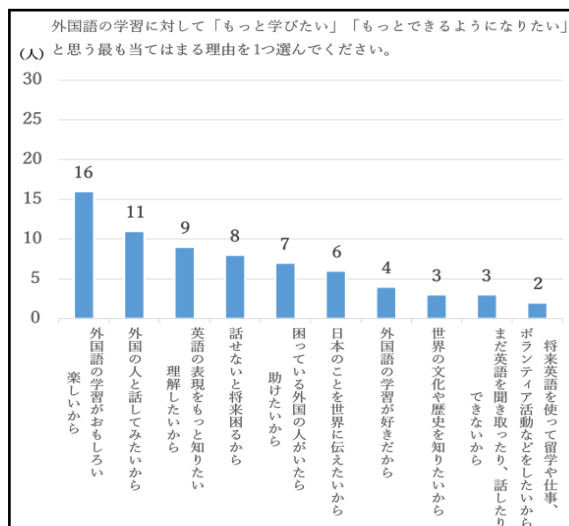
④「学習意欲」について

「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という思いが向上しているか、その理由が自律的な学習意欲へと変化しているかを、児童のアンケート結果から分析した。【図 20】を見ると、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という思いを多くの児童がもっていることが分かる。また、外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある児童も増加している。一方で、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という思いを全くもてていないと回答している児童の理由をアンケートの回答から分析すると、「将来必要としない」と考えているので、外国語の学習に対して意欲をもつことができていないことが分かった。



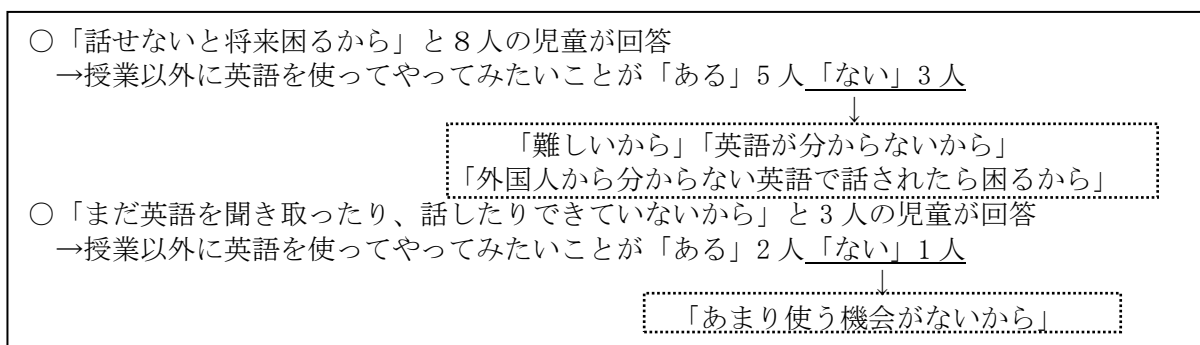
【図 20】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思うかという質問に対する回答 (左)
「外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはあるか」という質問に対する回答 (右)

さらに、【図 21】のように、詳しく分析を行うため、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う最も当てはまる理由を児童に選択させた。「外国語の学習がおもしろい・楽しいから」「外国の人と話してみたいから」など、69人中58人の児童が自律的な学習意欲をもつことができていた。一方で、「話せないと困るから」(8人)「まだ英語を聞き取ったり、話したりできないから」(3人)という理由から、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思っている児童もいることが分かった。その11人の児童について【図 22】

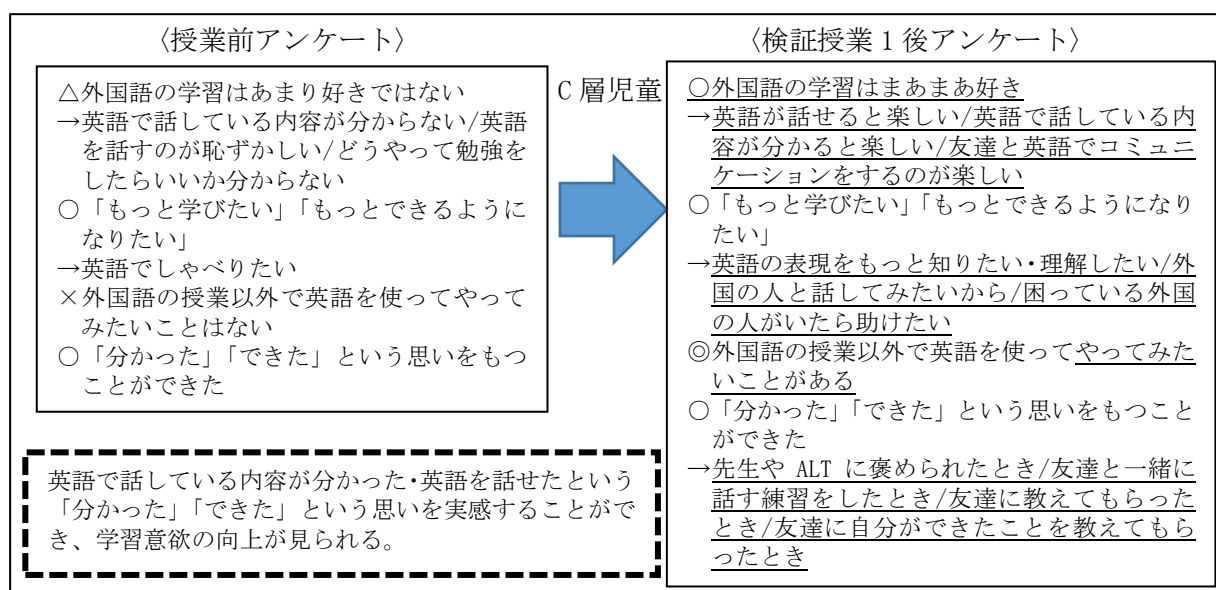


【図 21】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う最も当てはまる理由を1つ選んでください。

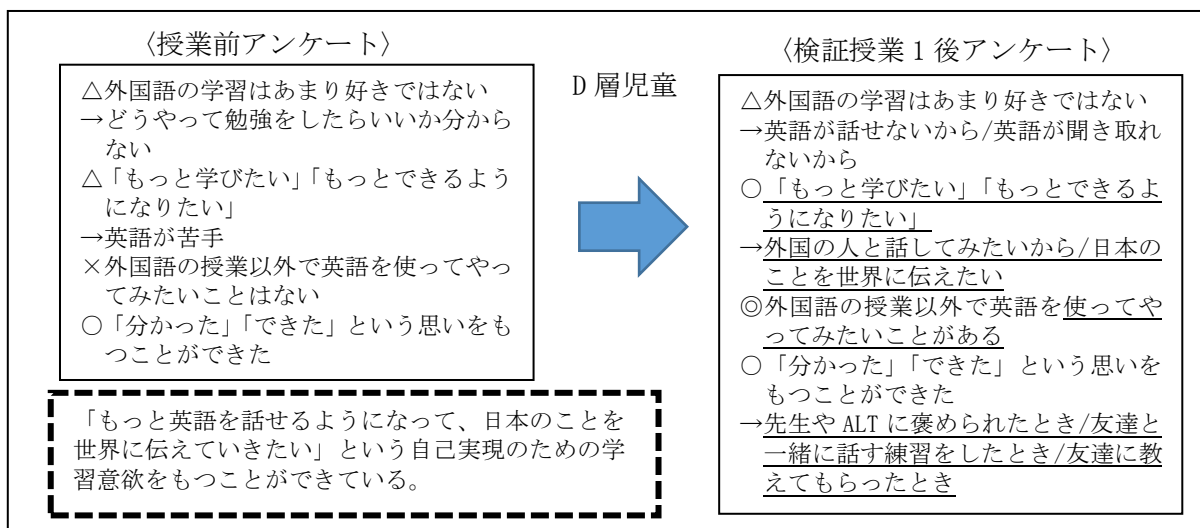
のように詳しく分析を行った。一方で、検証授業1を通して学習意欲が上がったと思われるC層、D層の児童について【図 23】【図 24】のように分析を行った。



【図 22】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う理由



【図 23】C層児童分析



【図 24】D 層児童分析

以上の結果から、本研究が目指す学習意欲をもつまでには至っていない児童の要因として、学習活動の中で「話している内容が聞き取れた」「自分の言いたいことが伝わった」という思いをもつことができて、それが単元終了後のアンケートによると、「分かった」「できた」という思いを実感するまでには至っていないこと、日常的な場面で英語を使う機会が少なく、これから先も英語を必要とすることはないだろうと考えていることが挙げられる。

(4) 検証授業 2

検証授業 2 Unit6	
実施日	令和 5 年 11 月 6 日 (月) 17 日 (金) 22 日 (水) 24 日 (金) 27 日 (月) 30 日 (木)
対 象	大分市立滝尾小学校 5 年生
題 材	Unit6 「What would you like?」
ねらい	自分のことを伝え、相手のことをよく知るために、ていねいな表現を使って注文したり会計したりすることなどについて、聞き取りや話す練習の方法を工夫したり、モデル会話や友達のよいところをまねしたりすることにより、短い話を聞いてその概要が分かったり、伝え合ったりすることができるようにする。
学習活動	「ふるさとメニュートレイを使って、友達と買い物をし合おう」という「Our Goal」に向けて、自分の課題に応じた学習方法を選択しながら、話のおおよその内容を聞き取ったり、ペアでやり取りをしたりする。

① 「めあて」について

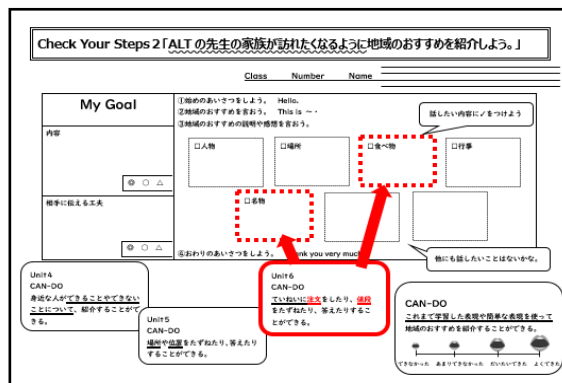
日常的に英語を使う機会を意識させるため、最終ゴールに向けて全ての単元の学習がつながっていることを、【図 25】のように示した。本単元では、ALT の家族が訪れたいくなるような地域のおすすめ紹介の一つとして、食べ物や名物を紹介できるようになるということを確認した。さらに、検証授業期間中に行われた「第 42 回大分国際車いすマラソン」の英文と日本語文の新聞記事や、沿道からの映像、サポーターやボランティアの話を ALT と

協力して紹介したことで、児童の身近なところでも英語を使う機会が存在することを示すことができた。

また、「My Goal」に関して、児童は、「ALTの家族に大分県の名物や、建物、人物などを紹介する」という内容について、学期を通した「めあて」を意識することができた。そのため、単元で扱わない表現を「My Goal」にした児童については、全ての時間や単元では振り返ることができなかつた。また、話す工夫

についても「カードを見せながら」「指さしながら」など、最終ゴールの「発表」に対する「めあて」をもった児童についても、「やり取り」の単元で振り返るには、不自然な感じを受けた。そこで、「My Goal（自己のめあて）」については、単元の中で振り返りをさせるのではなく、学期を通して行ってきた学習をまとめる最終ゴールの時間（「Check Your Steps」）で振り返ることとした。

さらに、検証授業1で挙げられた課題を基に、第1時の「CAN-DO」を「知っている表現や単語から推測して話の順番や、おおよその内容を聞き取ることができる」とした。また、聞き取りのワークシートに「レストランでエミリーたちがどんなものを注文しているか」という具体的な視点を示し、おおよその内容とはどのようなことを指すのかということ、より児童が理解できるようにした。



【図25】最終ゴールと本単元のつながりを掲示（資料28ページ参照）

【表16】Starting Out「分かったこと・気付いたこと」を記述できた児童の人数

	一斉に聞く		個に応じた学習方法で聞く		書いている内容が増加	
	検証授業1	検証授業2	検証授業1	検証授業2	検証授業1	検証授業2
A層	29/49人	45/46人	42/49人	46/46人	43/49人	34/46人
B層	7/14人	12/13人	9/14人	13/13人	6/14人	12/13人
C層	4/7人	6/7人	4/7人	7/7人	2/7人	6/7人
D層	2/4人	3/4人	4/4人	4/4人	2/4人	2/4人
全体	42/74人	66/70人	59/74人	70/70人	53/74人	54/70人

このことにより、検証授業2では【表16】に示すように、「分かったこと・気付いたこと」を記述できた児童が検証授業1よりも増加していた。書いている内容が増加した児童が少なかったA層については、一斉に聞いた時点で既に多くの記述ができていたためと思われる。

また、【表17】のように振り返りにおいても、「分かった」「できた」とする児童が増えている。

【表17】第1時で「CAN-DO」に対して「よくできた」「だいたいできた」と答えた児童の人数

	検証授業1	検証授業2
A層	34/46人	41/44人
B層	10/14人	10/12人
C層	1/6人	5/5人
D層	3/4人	3/4人
全体	48/70人	59/65人

②「個に応じた学習方法の選択」について

【図 26】のように、「聞くこと」について、話す練習方法と同様、課題に応じた聞き取りの方法を掲示した。

第1時と第2時において、両方の時間で困ったことやできなかったことがあるとする児童39人のうち、31人の児童が、第1時と第2時で、課題の解決に最適な方法として異なる学習方法を選択して

いた。このことから、その時間に生じた自分の課題に対して、より解決に近づくような学習方法を選択することができた児童が多いことが分かる。

また、「話すこと」が中心であった第4時について、困ったことがあるとする児童は、検証授業1では73人中55人だったのに対し、検証授業2では71人中38人に減少していた。さらに、検証授業1においては、「Key Phrase」を示さずにやり取りができたペアは各クラス2ペア程度だったのに対し、検証授業2では、「What would you like?」を「What do you like?」と言ったり、「How much is it?」の「is it」を言い忘れたり、「5 hundred」を「5 zero zero」と言うなどの間違いはあるものの、多くのペアが会話を成立させていた。

児童が、「Our Goal (単元のゴール)」に向かって見通しをもち、「Starting Out (話の聞き取り)」、歌とチャンツを通して、この単元で言えるようになる表現について意識して聞き取ることができるようになったことが【図 27】に示すアンケート結果からも分かった。また、「注文を聞く前後の表現が分からない」「聞いたり聞き返したりする間の言葉が分からない」「合わせていくらですという言い方が分からない」

「1000円以上の言い方が知りたい」などの振り返りの記述から、児童が意欲を高め、より実際の会話に近い円滑なやり取りを目指すようになっていったことが分かる。

さらに、ワークシートの記述や学習の様子を観察しながら、個別の支援が必要な児童については、友達と活動する時間を多く設定したり、教師やALTが支援を行ったりしながら取り組ませた。「聞くこと」については、【表 18】のように、聞き取る問題数は検証授業1より1問増加し、登場人物一人に対して三つの注文を聞き取らなければならないので、難易度は上がっているが、検証授業1では聞き取ることが難しかったB層児童について、正答数が増加した児童が増えていることが分かる。

～聞き取り方法～
「困ったときはこれ！」

「途中で分からなくなった！」
②友だちと相談する。
⑤何回もくりかえし聞く。
⑥一時停止しながら聞く。
⑦途中までもどして聞く。
※組み合わせる

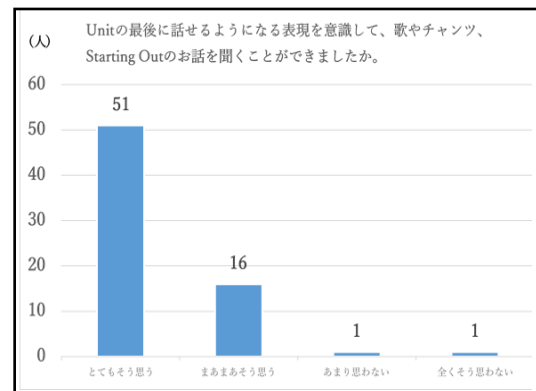
「どんな話題なのかわからない！」
①場面や状況を確認してから聞く。
②友だちと相談する。
※組み合わせる

「速すぎて聞き取れない！」
②友だちと相談する。
③スピードを落として聞く。
④ALTの先生にゆっくりはつきり話してもらう。
※組み合わせる

「聞き取れているところと聞き取れていないところがある！」
②友だちと相談する。
⑤くりかえし聞く。
⑥一時停止しながら聞く。
⑦途中までもどして聞く。
※組み合わせる

「単語の意味が分からない！」
②友だちと相談する。
③PDを見る。
④教科書を見る。
⑩ALTの先生に聞く。
※組み合わせる

【図 26】Unit6 で児童に示した「課題に応じた聞き取り方法」

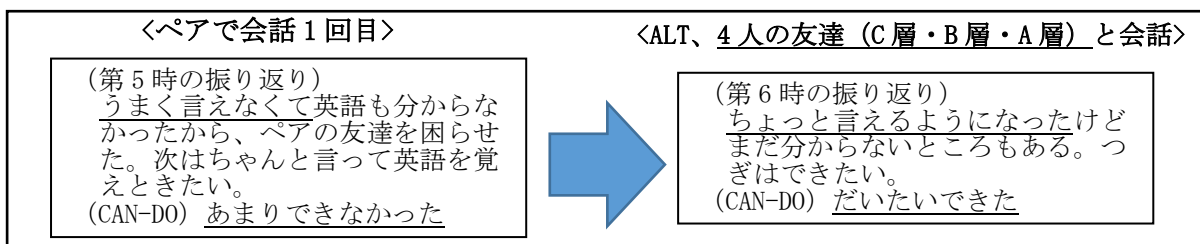


【図 27】「Unitの最後に話せるようになる表現を意識して、歌やチャンツ、Starting Outが聞けたか」という質問に対する回答

【表 18】Starting Out「英語を聞いて質問に答える」(検証授業1「人物紹介全3問」と検証授業2「登場人物3人」の注文(一人3種類)全4問)で、全問聞き取れた児童の人数の比較

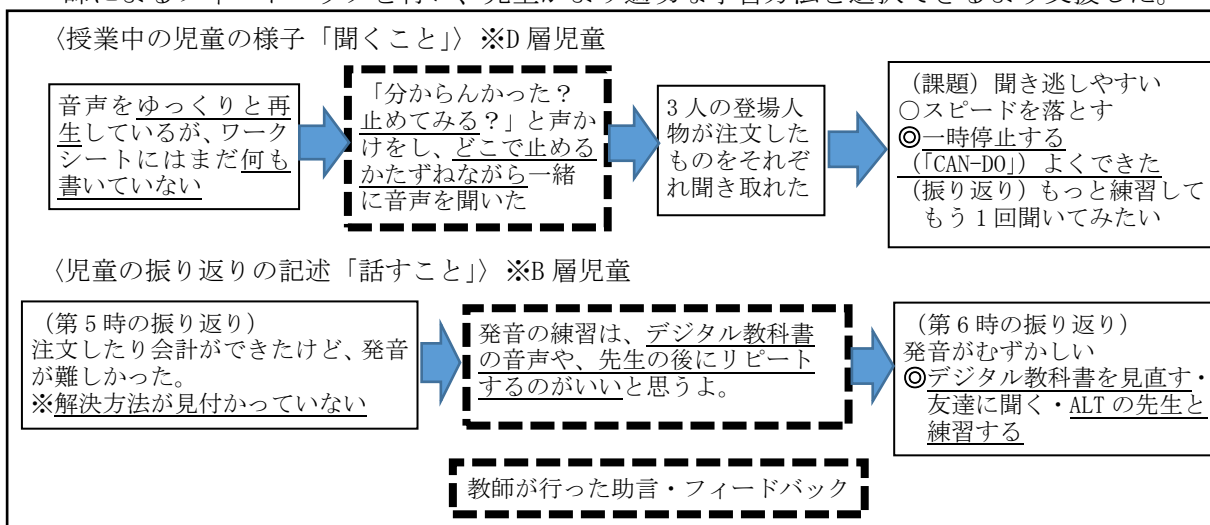
	一斉に聞く		個に応じた学習方法で聞く		正答数増加(初めから全問正解含む)	
	検証授業1	検証授業2	検証授業1	検証授業2	検証授業1	検証授業2
A層	28/48人	24/44人	42/48人	33/44人	32/48人	37/44人
B層	3/14人	3/13人	9/14人	9/13人	6/14人	11/13人
C層	4/7人	5/6人	7/7人	6/6人	7/7人	6/6人
D層	1/4人	0/4人	3/4人	2/4人	4/4人	3/4人
全体	36/73人	32/67人	61/73人	50/67人	49/73人	57/67人

また、「話すこと」については、ALTや教師も含めて、話す相手をかえながら複数回ペアでのやり取りを行った。【図28】で示すB層児童は、第5時のやり取りの時間に授業中の様子や、振り返りシートの記述から、「うまく話せなくて友達を困らせたのではないか」と感じていると分かった。そこで、最初のやり取りの相手をALTとし、続けてC層児童、B層児童、A層児童二人とのやり取りを行わせた。最初のやり取りでは、ALTが準備していた画像を見ながらヒントをもらい、単語をつなぎ合わせてやり取りしている様子が見られた。また、四人目となったA層児童は、質問をしながらかB層児童の話を引き出そうとしていた。このことから、相手をかえながら複数回ペアでのやり取りを行ったことが、会話を継続させる一つの手立てとなったと考えられる。



【図28】B層児童の振り返り

また、児童が選択した学習方法が適切であるか、学習中の様子、ワークシートと振り返りシートから見取り、助言を行った。【図29】のように授業中や、振り返りシートを通して教師によるフィードバックを行い、児童がより適切な学習方法を選択できるよう支援した。



【図29】児童が選択した学習方法に対する教師が行った助言、フィードバック

③「振り返り」について

検証授業1では、自らの学びを調整する姿は見られたものの、「分かった」「できた」という思いを実感するまでには至らず、自律的な学習意欲を形成することができなかった児童もいた。そこで、検証授業2では、【図30】のように、振り返りシートに「CAN-DO」ができたか、できなかったかという結果ではなく、「CAN-DO」の達成に向け

【図30】Unit6における振り返りシート
(資料25 ページ参照)

て、様々な学習方法を選択しながら課題の解決に向けて取り組んだ過程が自覚でき、教師もそれを把握できるような視点を取り入れた。また、次の時間だけではなく、これから先の授業や日常生活での場面における外国語学習へのめあてをもたせるように、「今日の学習を生かしてやってみようこと」という視点で振り返りをさせた。以上のことから、検証授業2では、振り返りにおける分析の視点を、「分かった」「できた」という思いを実感できたかという点に焦点化することにした。【図31】のように、学習方法の選択をしながら、課題の解決に向けて取り組んだ過程を通して、「分かった」「できた」という思いを実感できたと思われる振り返りが見られた。また、第6時では、第5時の振り返りの中から困ったことをランキングで紹介し、全員で共有することで学びへとつなげた。

<p>(課題) 速いワードが聞き取れなかった (解決方法) 途中までもどす△→何回も繰り返す○→<u>スピードを落とす◎</u> (振り返り) <u>スピードを落とすが一番分かりやすかったから次もスピードを落として聞く</u></p> <p>(課題) 店員さんとお母さんの英語のちがいがあまり分からなかった (解決方法) 友達と相談する・PDを見る・教科書を見る△→一時停止する○→<u>場面や状況を確認する・スピードを落とす・何回も繰り返す・途中までもどす◎</u> (振り返り) <u>何回も聞いたり、スピードをおそくしたら分かった</u></p> <p>(課題) 100円を言うのにとまどった (解決方法) 友達に聞く(たずねる)・友達に聞いてもらう○ (振り返り) 値段を言うときに最後のyenを忘れてしまうから、<u>少し遅れて言うように意識した</u></p> <p>(課題) たのむときの言い方が言えなかった (解決方法) ふきだしの文字を見る・友達に聞いてもらう○→<u>友達に聞く(たずねる)◎</u> (振り返り) 最初はあまり言えなかったけど、<u>友達にたくさん聞いてもらったら言えた</u></p>
--

【図31】課題の解決に向けて取り組んだ過程を通して「分かった」「できた」という思いを実感できたと思われる振り返り

また、【図32】のように、各層の抽出児について、検証授業を通して、自らの学びを調整することができたか、「分かった」「できた」という思いを実感できたか、自律的な学習意欲が形成されているかという3点について振り返りシートの記述やアンケートの回答から分析した。

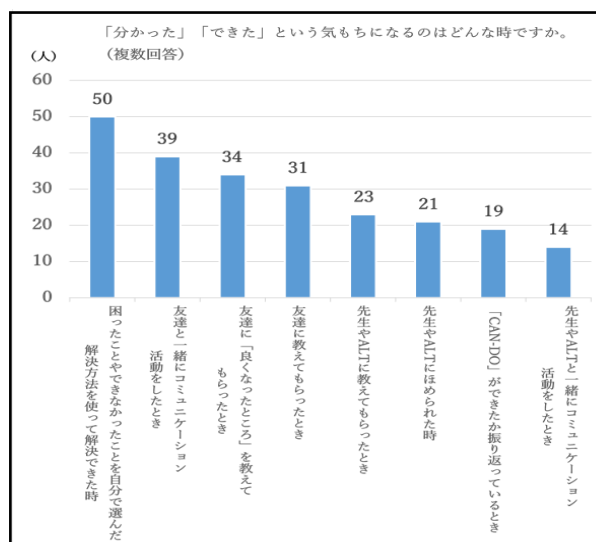
〈振り返りの記述〉		〈検証授業2 後アンケート〉
<p>①少し先に友達と練習したい。分からない単語を調べて言えるようにしたい。 B</p> <p>②外国の人が日本で食事するとびっくりすると聞いたことがある。日本の文化っていいなと思った。B</p> <p>③今日はI'd likeをI likeと言ってしまったので、次は間違えないようにしたい。A</p> <p>④注文より会計の方が難しかった。前より何を言っているのか分かってきた。 A</p> <p>⑤「他に注文はありませんか」をちよつと忘れてしまったので今度は覚えてたい。少し難しかった。A</p> <p>⑥今日のメニューで1000円をこえたメニューがあったけど言えたので進歩したと思う。全部完璧と言われてうれしかった。A</p>	<p>A 層抽出児</p> <p>○自分ができていないことが分かっており、より自然なやり取りを目指して、自らの学びの調整ができています。</p> <p>○「分かった」「できた」という思いを実感することができています。</p> <p>○内発的な学習意欲も自己実現のための学習意欲もあり、自律的な学習意欲が形成されている。</p>	<p>◎「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →外国語の学習が楽しい・おもしろい・好き/外国の人と話してみたい/困っている外国の人がいたら助けてあげたい/将来目指していることや、なりたい職業に英語が必要など</p> <p>◎外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある →ALT、EAとずっと話したい/有名人と話してみたい/友達や家族と英語で会話したい/外国の人に道案内したいなど</p>
<p>①英語が上手に言えるようにしたい。A</p> <p>②単語が上手に言えるように練習したい。A</p> <p>③もっともっと果物をたくさん知りたい。A</p> <p>④果物は日本語と英語ではどう違うのかが知りたい。A</p> <p>⑤今度は注文や会計を覚えたのでやりたい。「他にありませんか」がむずかしい。A</p> <p>⑥前までは言えなかったけど言えるようになってうれしかった。A</p>	<p>B 層抽出児</p> <p>○自分ができていることと、できていないことが分かるようになり、より自然なやり取りを目指して、自らの学びの調整ができ始めている。</p> <p>○前の自分と比較して「できるようになった」という思いを実感できている。</p> <p>○内発的な学習意欲も自己実現のための学習意欲もあり、自律的な学習意欲が形成されている。</p>	<p>◎「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →外国語の学習が楽しい・おもしろい・好き/英語の表現をもっと知りたい・理解したい/外国の人と話してみたい/困っている外国の人がいたら助けてあげたいなど</p> <p>◎外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある →ALT、EAとずっと話したい/有名人と話してみたい/外国の人に道案内したい/手紙やメール、ラインの文を書いたり打ったりしたいなど</p>
<p>①もっと詳しく聞き取りたい。スラスラ言えるようになったら、外国のレストランで言ってみよう。B</p> <p>②まちがったことが分からなかったから分かるようになりたい。もっとスラスラ言えるようになったら注文してみよう。C</p> <p>③今日はスラスラ言えなかったから次の時間はスラスラ言えるようになりたい。B</p> <p>④もっとスラスラ会計したい。声が小さかったから次は大きな声で言いたい。B</p> <p>⑤スラスラ言えるようになったら注文してみよう。B</p> <p>⑥今回はスラスラ声を大きく言えたので、次もそうしたい。B</p>	<p>C 層抽出児</p> <p>○表現はできているがスムーズに話せないという客観的な捉えができています。</p> <p>○友達との会話を通して、スムーズに言えるようになったことで、自信をもって話すことができ、「できるようになった」という思いを実感できている。</p> <p>○「表現をもっと知りたい・理解したい」という内発的な学習意欲が形成されている。</p>	<p>○「分かった」「できた」という気持ちになっている →友達と一緒にコミュニケーション活動をしたとき/友達に教えてもらったとき/友達に「よくなったところ」を教えてもらったとき</p> <p>○「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →英語の表現をもっと知りたい・理解したい ×外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことはない →英語は難しいから</p>
<p>①外国に行って注文してみよう。B</p> <p>②スピードを落としたりエミリーの言葉が分かった。B</p> <p>③最初言えなくても何回も言っ(練習を)やった。言えるようになってピザを頼めるようになりたい。A</p> <p>④何となくだから確実に合っている言葉を言いたい。B</p> <p>⑤バイトもできるようになってみたい。B</p> <p>⑥友達に聞いてばっかだったから覚えていきたい。A</p>	<p>D 層抽出児</p> <p>○自分ができていることと、できていないことが分かるようになり、課題に応じた学習方法を選択し、学びの調整ができ始めている。</p> <p>○多くの友達と会話をして、何となく言いたいことが伝わるようになったので、「できるようになった」という思いを実感できている。</p> <p>○身近に英語を使う機会を見だし、自律的な学習意欲が形成されている。</p>	<p>◎外国語の学習はとても好き</p> <p>◎「分かった」「できた」という気持ちになっている →友達と一緒にコミュニケーション活動をしたとき</p> <p>◎「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」 →外国の人と話してみたい</p> <p>◎外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがある →ALT、EAとずっと話したい/外国の人と話してみたい/外国の人に道案内したい/外国の人が困っていたら助けてあげたい</p>
<p>A よくできた B だいたいできた C あまりできなかった D できなかった</p>		

【図 32】 各層の抽出児による振り返りシートの記述と検証授業2 実施後アンケートの分析

C層抽出児について、単元で必要とされる英語について理解し、表現することはできているが、C層抽出児の中では「できた」という基準が「スラスラと口をついて英語が出てくること」であるということが予備授業や検証授業を通して分かった。そのため、振り返りの時間には、「CAN-DO」の内容について触れ、何ができるようになればよいのかということを明確に伝えるようにしてきた。また、「自分は声が小さい」と感じており、自信をもたせることがC層抽出児にとって必要なことではないかと考え、会話を近くで聞くように心掛け、よかったところを伝えるようにした。その結果、第6時において、「今回はスラスラ声を大きく言えたので、次もそうしたい」と記述し、話すことへの前向きな姿勢を見せるようになり、「英語は難しいが、表現をもっと知りたい・理解したい」という内発的な学習意欲をもつようになったことがアンケートの回答からも分かる。

また、D層抽出児は、検証授業1を終えた時点で、「英語を聞き取れない、話せない」と思っていることが、アンケートの記述から分かった。また、友達から「自分ができていたところ」を教えてもらったときに、「できた」「分かった」と思うと回答していることから、多くの児童とのやり取りを行わせた後で、最初のペアの友達ともう一度やり取りをし、よくなっているところを伝え合わせる活動を継続して行った。その結果、振り返りの記述から、「何となく自分の英語が伝わり始めた」と感じていることが分かった。しかし、「何となくだから、確実に合っている言葉を言いたい」と記述しているように、「何となく伝わるのではなく、正確に話せないといけない」と考えているのではないかと感じた。そこで、振り返りに対するコメントを通して、「教師である自分もALTと話すときに正確な英語を使っていないが、何となく会話ができており、それが楽しいことである」という内容を伝えた。その後、ALTの家族に地域のおすすめを紹介するスピーチでは、「Hello! This is Onsentamago, Strawberry, Nashi. Delicious! Please Oita Come on! See You!」と発表していた。正確な英語表現は使えていないが、ジェスチャーを取り入れ、カメラを見ながら自信をもって笑顔で話すことができていた。

以上のことから、C層抽出児もD層抽出児も少しずつではあるが、「分かった」「できた」という思いを実感し、自律的な学習意欲をもち始めているのではないかと考える。「分かった」「できた」という思いをもつためには、C層抽出児やD層抽出児のように、自分に自信をもたせることが重要になってくると考える。そのためには、【図33】で示すように、できたかできなかったかの結果に注目するのではなく、自らの課題に対して解決しようと取り組んできた学びの過程を振り返り、「分かるようになった」「できるようになった」という思いを実感させることが重要ではないかと考える。



【図33】「分かった」「できた」という気持ちになるのはどんなときか」という質問に対する回答 (複数回答)

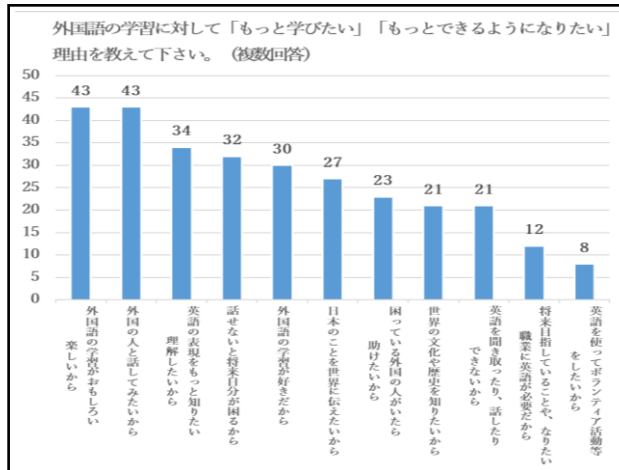
④「学習意欲」について

振り返りにおける検証の視点の一つである自律的な学習意欲が形成されているかを、【表 19】と【図 34】に示すように、児童の振り返りの記述と、アンケート結果から分析した。

【表 19】 自律的な学習意欲が形成されていると見られる振り返り

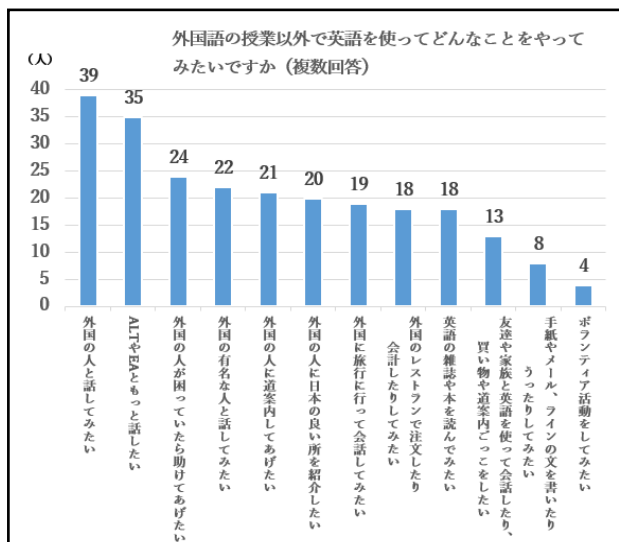
○デザート以外の食べ物の英語が知りたい
○今までは三つ注文していたけど、 <u>五つ注文してみたい</u>
○1000 円以内まで言えるようになったから、 <u>もっと上の数字まで言えるようになりたい</u>
○買い物をすると 10000 円いくと思うから、 <u>次は 10000 円の言い方を覚えたい</u>
○次の時間に「 <u>合わせて</u> 」が言えるようになりたい（ <u>間の言葉が言える</u> ）
○ <u>会話をつなぐ言葉をうまく使って話したい</u>
○ <u>外国の人に太分定食を説明して、会計をしたい</u>
○ <u>沖縄に行ったとき、外国人から「このビールはアルコールある？」と聞かれて答えられなかったので、スラスラ答えられるようになりたい</u>
○ <u>外国人が注文できなくて困っていたら教えてあげたい</u>
○ <u>もしレストランで働いたときに外国人のお客さんに話したい</u>
○ <u>外国のレストランに行って、自分でメニューをたのんでみたい</u>
○ <u>ちょっとしたボランティアをやってみたい</u>

アンケートの結果、71 人中 70 人の児童が「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という思いをもっていた。その理由から、「面白い・楽しいから」「好きだから」「表現をもっと知りたい・理解したいから」などの内発的な学習意欲や、「外国の人と話したいから」「日本のことを世界に伝えたいから」などの自己実現のための学習意欲をもつことができた児童が多いことが分かる。このことから、多くの児童が自律的な学習意欲を形成できたと考える。



【図 34】「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」理由 (複数回答)

また、外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいことがあると回答した児童は 71 人中 62 人で、【図 35】のように、「外国の人や、ALT や EA の先生ともっと話したい」という回答が多く、英語を使うことを身近に感じ始めている児童が多いことが分かる。



【図 35】外国語の授業以外で英語を使ってやってみたいこと (複数回答)

さらに、C 層、D 層児童 (学習意欲低め) について、【表 20】のように、学習意欲の変容を分析した。どちらの層の児童も、外国語の学習に対して好意的な回答をした児童が増えている。また、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と思う

か」「授業以外に英語を使ってやってみたいことはあるか」という質問に対しては、半数以上の児童が肯定的な回答をしている。さらに、検証授業前は「できないから」「将来困るから」と回答していた二人のC層児童については、「英語の表現をもっと知りたい・理解したいから」「外国の人と話してみたいから」など自律的な学習意欲が見られるようになった。

これらの理由から、C層、D層児童について、自律的な学習意欲を形成できた児童が増加したことが分かる。

【表 20】外国語学習に対して肯定的な回答をしたC層、D層児童の人数

	外国語の学習は好きか		もっと学びたい・もっとできるようになりたいと思うか		授業以外に英語を使ってやってみたいことはあるか	
	検証授業前	検証授業後	検証授業前	検証授業後	検証授業前	検証授業後
C層 7人	0人	3人	5人	7人	2人	4人
D層 4人	0人	4人	2人	4人	1人	3人

また、検証授業1後、将来必要としないので、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」と全く思わないと回答していたC層児童について、検証授業2後のアンケートを分析してみると、「もっと学びたい」「もっとできるようになりたい」という気持ちが芽生え始め、「世界の文化や歴史を知りたい」と回答していた。この児童はゲームが基になったアメリカ映画の話から、英語に興味をもち始めたようで、困ったときは、友達や先生に聞くという学習方法を選択して取り組むようになり、聞き取りワークシートや、振り返りシートの記述が増えていった児童である。このことから、授業時間だけではなく、日頃から児童理解に努め、英語の学習を児童それぞれの興味のもてるものと結び付けることが学習意欲を向上させる一つの手立てとなることも再認識できた。

8. 研究の成果と課題

(1) 成果

本研究における成果として、自らの学びを調整する「めあて」「個に応じた学習方法の選択」「振り返り」という三つの学習過程が、「分かった」「できた」という思いを実感し、自律的な学習意欲の形成に有効であったということが挙げられる。

まず、「めあて」について、各単元の「CAN-DO」を共有することで、児童が、学期の最終ゴールとなる活動に向けて、自分のめあてをもち、それぞれの時間や単元のつながりを意識し、学習の意義を見いだすことができたことである。また、「話すこと（やり取り）（発表）」においては、「CAN-DO」達成のために必要となる英語の表現「Key Phrase」を最初から示さなかったことで、各自に課題が生まれ、その解決のために児童自ら、より最適な学習方法を選択しようとするということが分かった。さらに、「聞くこと」においても、歌やチャンツ、話の聞き取りなどを通して、自らの力で「Key Phrase」を探し出そうとする自律的な学習へとつながる様子も見られた。

次に、「個に応じた学習方法の選択」について、「聞くこと」「話すこと」の学習において、自分の課題に応じた最適な方法を選択して学習に取り組むことが、「分かった」「できた」と

いう思いを実感させるのに有効であったことである。また、タブレット端末を活用して音声を聞き取ったり、ALTや多くの友達とやり取りを行ったりすることが、「分かるようになった」「できるようになった」という経験となり、「分かった」「できた」という思いを実感することにつながったと考える。それと同時に、教師による児童理解に基づいた適切な支援を行うことが重要であると再認識できた。

最後に、「振り返り」について、できたかできなかったかという結果ではなく、自らの課題を解決していった過程を振り返ることによって、児童が「分かるようになった」「できるようになった」という思いを実感することができたことである。また、外国語の学習を生活と結び付け、次へつながるめあてをもたせるためにも、「今日の学習を生かしてやってみたいこと」という視点で振り返りをさせることは有効であった。

このことから、自らの学びを調整する学習過程を重視した授業を継続して行うことが、児童の自律的な学習意欲の形成を促し、学年が上がるにつれて学習意欲に課題が生じるという状況を改善していく一つの手立てになるのではないかと考える。

(2) 課題

本研究における課題として、自分の学びを客観的に捉え、自律的な学習意欲の形成をするためには、自らの学びを調整する学習過程にさらなる工夫が必要であるということが挙げられる。

学期を通した「めあて」については、ALTの活用により、最終ゴールを実際の生活に近いものとし、自分のめあてと各単元や各時間の「CAN-DO」とが結び付くよう、言語面や内容面から具体的に考えさせるなど、さらに工夫が必要である。

また、「個に応じた学習方法の選択」の場面において、タブレット端末の活用の仕方について工夫が必要であると感じた。「聞くこと」に関しては多くの成果が得られたが、「話すこと」に関しては、活用場面が十分ではなかった。今後は、児童が録画録音を行うなど、自分の話している姿を客観的に認知し、前よりも話せるようになったという思いがもてるように、活用を促す必要があると考える。また、音声を聞くときや動画を撮影する際に、他の児童の音声が聞こえることで、活動が困難な場面があったので、イヤホンを利用したり、別の教室を使って児童を半数ずつに分けたりするなどの工夫が必要である。

さらに、「振り返り」については、「分かるようになった」「できるようになった」という思いを実感させるために、課題を自分の力で解決できたことや、前の自分と比較してできるようになったことを児童が自覚できるようさらなる手立てが必要であると感じた。そのためには、自らの学びの成果を客観的に捉えることができるよう、自分の課題を学習方法を選択しながら解決していった過程や、できるようになったことが可視化できる振り返りシートの改善が重要であると思われる。同時に、単元全体を見通せるよう、振り返りシートの形態を工夫したり、ポートフォリオとしてファイリングしたりすることも必要である。

今後、教師による提示がなくても、自ら設定した目標に向け必要な学習方法を選択し、自分自身の学びを振り返ることができるよう、さらに児童に学びを委ね、支援していくことが、自律的な学習意欲を持続させる上で重要である。

9. まとめ

小学校において、外国語が教科化され、昨年度初めて第5学年の外国語科を担当することとなった。その中で、外国語活動と比較すると、楽しんで取り組む児童が少なくなったように思い、授業改善の必要性を感じ、今回長期派遣研修生に応募した。学習指導要領を読む中で、学年が上がるにつれて学習意欲に課題が生じることが分かった。小学校だけではなく、その先も続く外国語学習への意欲を持続させるためには、自律的な学習意欲の形成が必要であり、そのためには、「めあて」「個に応じた学習方法の選択」「振り返り」という自らの学びを調整する学習過程が重要ではないかという考えに至り、検証授業を計画した。

検証授業においては、「CAN-DO リスト」を「CAN-DO」として児童に示すことが、自らの学びを調整する学習過程において不可欠であるということが認識できた。しかし、「CAN-DO リスト」の活用の仕方について課題が生じ、文部科学省の入之内昌徳教科調査官に、「CAN-DO」の内容を「Key Phrase」として最初に示すのではなく、言語活動を先にさせることが重要であることを教えていただいた。そのことが、児童に課題を生み、解決に向けて学習方法を自ら選択したり、コミュニケーション活動で必要となる表現を自ら聞き取ろうとしたりするなど、自律的な学習へとつながった。さらに、分かったかできたかの結果ではなく、自らの課題を様々な学習方法を選択しながら解決していった過程を重視することが自律的な学習意欲の形成には重要であることも分かった。以上のことは、外国語科学習の初期段階である第5学年で検証することができたが、学年が上がり、学習内容が難しくなっていくと学習意欲に課題が生じるという状況にならないために、今後も自らの学びを調整する学習過程を重視した授業を継続し、還元していかなければならないと感じている。

最後に、大分市教育センター長期派遣研修という貴重な一年間で、指導主事をはじめ、多くの方のご指導やご助言をいただいたこと、また、所属校である滝尾小学校においては、予備授業、検証授業、授業に係る児童の実態調査、打合せ等、研究を進めるに当たってご協力していただいたことに、感謝申し上げたい。この一年間で学んだことを生かし、大分市の教育に還元できるよう、今後とも研鑽を積んでいきたい。

10. 研究成果の還元方法

- ・大分市教育センターにおける研究報告
- ・大分市教育センターホームページ内コンテンツ「T-LABO」への論文や指導案の掲載
- ・所属校における実践及び研究

11. 参考文献・引用文献

- ・文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」（2017）
- ・文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編」（2017）
- ・文部科学省初等中等教育局「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」（2013）
- ・大分市教育委員会「令和5年度大分市学校教育指導方針」（2023）
- ・大分県教育委員会「小学校英語指導の手引き3（実践編）」（2021）

- ・文部科学省「令和4年度英語教育実施状況調査」(2023)
- ・大分県教育委員会「令和4年度大分県学力定着状況調査の結果」(2022)
(<https://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/r4kenntyousakextuka1.html>)
- ・櫻井茂男「自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい—」
誠信書房 (2017)
- ・溝上慎一「主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで—」
(2019)
- ・グループ・ディタクティカ [編]「深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から」
勁草書房 (2019)
- ・村山隆・大島崇行「「個に応じた学び」を保証する学習デザインが
英語の音読技能の向上に与える効果について」
日本教育工学論文誌 Vol. 44 No. 4 453-468 頁 (2021)
- ・森脇健夫「授業におけるふりかえりの実践的研究」
三重大学教育学部研究紀要 第72巻 教育実践 383-397 頁 (2021)
- ・東京書籍「NEW HORIZON Elementary English Course5」
令和2～5年度用(第5学年)の年間指導計画作成のための単元一覧表 (2020)
(<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/detail/112745/>)
- ・東京書籍「NEW HORIZON Elementary English Course6」
令和2～5年度用(第6学年)の年間指導計画作成のための単元一覧表 (2020)
(<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/detail/112747/>)