

令和2年度(2020年度) 外国語科教育に関する研究

小学校外国語科における コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成

－妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を通して－

内容の要約

本研究では、小学校外国語科の導入に伴い、小・中学校の系統性を踏まえたルーブリックに基づき、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を行った。児童が学習の目標をもち、自分の現在の学習状況との乖離を知り、その乖離を埋める方法を学ぶフィードバックを行うことにより、児童の次の学びへつなぐこととした。このように、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導をすることで、児童の「話すこと」の力が高まる等、小学校外国語科におけるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成につながった。

キーワード


系統性を踏まえたルーブリック	評価の妥当性と信頼性	パフォーマンス評価
現在の学習状況との乖離	フィードバック	児童の次の学び

	目	次
I 主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (5)
II 研究の目標	(1)	1 パフォーマンス評価の妥当性と信頼性を高めるためのルーブリック (5)
III 研究の仮説	(1)	2 系統性を踏まえたルーブリックに基づいたフィードバック (6)
IV 研究についての基本的な考え方	(2)	3 児童の次の学びへ (9)
1 コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力のためのパフォーマンス評価	(2)	4 児童の学びの変容と考察 (10)
2 本研究におけるパフォーマンス評価を生かした指導	(2)	VII 研究のまとめと今後の課題 (12)
V 研究の進め方	(5)	1 研究のまとめ (12)
1 研究の方法	(5)	2 今後の課題 (12)
2 研究の経過	(5)	文 献

小学校外国語科における コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成

妥当性と信頼性を高めた パフォーマンス評価を生かした指導

児童の次の学びへつなぐ



振り返りシート
ルーブリックに基づいた
振り返り

系統性を踏まえたルーブリック



評価基準	A(たいへんよい)	B(よい)	C(もう少し)
観点	自分が昨晩夕食に食べた物やその素材について ALTに伝える場面で、		
思考・判断・表現	授業で学習した表現(I ate~, It's from~.等)を用いて、相手の反応に応じて、やり取りしている。	授業で学習した表現(I ate~, および It's from ~.等)を用いてやり取りしている。	授業で学習した表現(I ate~, または It's from ~.等)を用いてやり取りしている。

ルーブリックに基づいた フィードバック

- ① 児童が学習の目標を **もつ**
- ② 学習の目標と自分の現在の学習状況との乖離を **知る**
- ③ 乖離を埋める方法を **学ぶ**

パフォーマンス課題



- ・ 児童が英語を使うこと
- ・ 目的や場面、状況等に
応じた言語活動の設定

創意工夫の中で学習評価の
妥当性や信頼性を高めること
「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料
(令和2年3月)

評価にあたっては、系統性に加えて
妥当性と信頼性が求められること
滋賀県 令和元年度「外国語科プロジェクト研究」より

小学校高学年における外国語の教科化
～令和2年度から全面実施～

外国語科教育に関する研究

小学校外国語科における コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成

－妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を通して－

I 主 題 設 定 の 理 由

令和2年度から小学校高学年において外国語科が教科として導入され、全面実施となった。小学校外国語科の目標では、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することを目指すとされている。また教科化に伴い、文部科学省は「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校外国語・外国語活動」(令和2年3月)において、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」と示している。とりわけ、評価については、「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」とし、創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性を高めるよう求めている。

本県においても、令和元年度「外国語科プロジェクト研究」において、小・中学校の系統性を踏まえたルーブリックを基に指導と評価について構想したところ、評価にあたっては、系統性に加えて、妥当性や信頼性が求められることが挙げられた。

そこで、本研究では、系統性を踏まえたルーブリックに基づいて、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導をすることが、小学校外国語科におけるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成に資すると考え、本主題を設定した。

II 研 究 の 目 標

小学校外国語科において、系統性を踏まえたルーブリックに基づいて、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成を目指す。

III 研 究 の 仮 説

小学校外国語科において、系統性を踏まえたルーブリックに基づいて、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導をすれば、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成に資することができるだろう。

IV 研究についての基本的な考え方

1 コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力のためのパフォーマンス評価

(1) 小学校外国語科の授業におけるパフォーマンス課題とその評価

小学校外国語科の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することを目指す」とされている。このような資質・能力を育成するためには、児童が、言語材料について理解するための知識、習得するための練習、および英語を活用して考えや意見を伝え合う言語運用能力を支えとして、ペアやグループワーク等の言語活動を中心に授業を展開し、評価することが重要であると考えられる。その際、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」に示されているとおり、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」が必要であり、目的や場面、状況等に応じてコミュニケーションをすることができることが求められる。

そこで、本研究では、英語を実際に使うパフォーマンス課題とその評価を行う。パフォーマンス課題とは、目的や場面、状況等に応じて児童が英語を使うものであり、児童が英語に関する知識・技能を活用し、英語を用いて互いに他者に配慮しながら思考、判断して伝え合う力を高めるためのものである。また、それらを見取るものがパフォーマンス評価である。

(2) パフォーマンス評価の妥当性と信頼性

パフォーマンス評価には、ある一定の妥当性が期待される。また、その信頼性を高めることが望まれる。本研究で扱う評価の妥当性とは、育成する能力や技能を指導者が正確に捉え、評価しているかを指す。例えば、電話の場面において、ジェスチャーができていないかではなく、やり取りが英語に応じたものになっているかについて見取っているかといったものである。また信頼性とは、異なった評価者が評価しても同じような結果が出ることを意味する。このような評価の妥当性と信頼性の向上にあたっては、小・中学校における言語材料と言語活動等に関する系統性の確認が不可欠となる¹⁾。

これらのことから、小・中学校の系統性を踏まえたルーブリックを開発・活用したうえで、目的や場面、状況等に応じて児童が英語を使うパフォーマンス課題とその評価を実施し、評価の妥当性と信頼性を高めることとする。

2 本研究におけるパフォーマンス評価を生かした指導

小学校外国語科におけるパフォーマンス課題の具体例として、児童が英語で行うスピーチ、ロールプレイ等が挙げられるが、いずれも、目的や場面、状況等に応じて児童が英語を実際に使う言語活動を扱うことが考えられる。パフォーマンス評価では、学習の過程や成果を見取ることとし、その際には、指導者が児童とルーブリックを共有する。指導者と児童、あるいは児童同士の英語によるやり取りを十分に行ったうえで、指導者はルーブリックに基づく適切なフィードバックを行うこととする。

これらを踏まえて、以下のとおり、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成を目指すこととする。

¹⁾ 系統性を踏まえた実証授業の構想にあたっては、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編の「外国語の言語材料」の学校別段階一覧表や「外国語活動・外国語の言語活動の例」の学校段階別一覧表を参照する。

(1) パフォーマンス評価の妥当性と信頼性を高めるためのルーブリック

ルーブリックの作成・活用においては、「聞くこと」「読むこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「書くこと」の五つの領域と評価の3観点とを関連させながら、言語材料と言語活動の系統性を踏まえることとする。その際、令和元年度の外国語科プロジェクト研究の成果物「小・中学校評価内容系統図」や「小・中学校評価規準系統表」、滋賀県モデルCAN-DOリスト等を参照する。

系統性を踏まえたルーブリックを作成し、児童と共有しながら活用するよさとして次の二点が挙げられる。①児童が単元や本時における学習の目標や内容を確認できること、②客観的な指標が設けられ、指導者が妥当性と信頼性を高めた評価ができることである。

①②について、例えば We Can! 1ⁱ⁾ の単元Unit 7「道案内」におけるパフォーマンス課題とその評価であれば、単元目標を「道案内で、場所を尋ねたり答えたりすることができる」とし、言語材料と言語活動等の系統性を踏まえて、ルーブリックを設定することとする(図1)。言語材料は、小学校段階での“Where is ~?”から、中学校段階での“Could you tell me the way to ~?”へと

<p>単元名:「道案内」(We Can! I Unit 7より) 単元目標:「道案内で、場所を尋ねたり答えたりすることができる」</p>				
観点	評価基準	A(たいへんよい)	B(よい)	C(もう少し)
思考・判断・表現		道案内の場面で、伝えたい事柄を、授業で新たに学習した表現を用いて、相手の反応に応じて、やり取りしている。	道案内の場面で、伝えたい事柄を、授業で新たに学習した表現を用いて、やり取りしている。	道案内の場面で、伝えたい事柄を、授業で新たに学習した表現を用いて、質問をしたり答えたりしている。
<p>話すこと[やり取り]の例</p> <p>C1: Where is ~? C2: Go straight and turn ~.</p>				

図1 「道案内」のルーブリックの例

高まる。言語活動は、小学校段階での「行き方について尋ね合う」から、中学校段階での「相手の反応に応じて乗り換え案内をする」等の関連した話題へと広がる。これらに基づき、図2のような「話すこと[やり取り]」の言語活動を通して、指導者は道案内の場面における、児童による英語のやり取りを見取る。ここでは、評価の3観点のうち、特に「思考・判断・表現」に関するルーブリックの例を取り上げて示しているが、道案内をするという目的や場面、状況等に応じたやり取りが、図2のように内容、表現ともにできていればB評価とする。Bを基準として、Bより優れているか、それとも努力を要するかを見取る。

このように、系統性を踏まえて、ルーブリックを作成し、指導者が児童との英語によるやり取り等を通して児童と共有し、評価指標として示していくこととする。その際、言語材料を用いたやり取りを具体的に想定することで、パフォーマンス評価の妥当性と信頼性が高まると考える。

A評価	学習した表現を用いて、相手の反応に応じて、やり取りしている
C1:	Excuse me. <u>Where is the park?</u> 説明を加える等
C2:	<u>Go straight and turn right.</u> You can see it.
C1:	O.K. Thank you very much.
C2:	You're welcome.
B評価	学習した表現を用いて、やり取りしている
C1:	<u>Where is the park?</u>
C2:	<u>Go straight and turn right.</u>
C評価	学習した表現を用いて、質問をしたり答えたりしている
C1:	Uh...the park?
C2:	Uh...right.

図2 「話すこと[やり取り]」の評価の例

(2) 系統性を踏まえたルーブリックに基づいたフィードバック

ア パフォーマンス評価を生かした指導としてのフィードバック

指導者が系統性を踏まえたルーブリックに基づいたフィードバックを行うことで、次への目標

i) 新学習指導要領対応 小学校外国語教材である。

をもった児童の学びにつなげ、評価を生かした指導を行うことができると考える。そのためには、児童が①学習の目標をもちながら、②学習の目標と自分の現在の学習状況の乖離を知り、③乖離を埋める方法を学べるようなフィードバックが行われることが必要であるⁱ⁾。そこで、①については、児童と指導者、または指導者同士による英語のやり取りを通して、繰り返し、目標に照らし合わせながら、モデルとして言語材料を使ってみせることが考えられる。②については、指導者が児童による英語の発話に応じてリキャスト(言い直し)しながらやり取りを続けること、そして③については、系統性を踏まえた①②を継続的に積み重ねること等が考えられる。

図3は、行きたい場所についてのやり取りをするパフォーマンス課題とその評価を生かした、ルーブリックに基づくフィードバックの例である。相手の行きたい場所を知りたいという文脈の中で、指導者は“Where do you want to go?”と、児童に英語で語りかける。児童(C1)は、相手の英語を理解し、伝えたい内容は浮かんでいるが、それをどのように言語材料(下線部㉑)を用いて表現するかを試行錯誤している可能性がある(下線部㉒)。しかしながら、このままでは児童が学習のめあてと自分の現在の学習状況の乖離を知ることができない。

学習のめあて:行きたい場所についてやり取りすることができる T: Where do you <u>want to go</u> ? C: I want to go to ~.
T: C1, where do you want to go? C1: ㉑..... T: <u>I want to go to Australia. How about you?</u> C1: <u>Hawaii.</u> T: Good. <u>You want to go to Hawaii.</u> ㉒ <u>How about you, C2?</u> C2: I want to go to England. T: Great!! You want to go to England. O.K. Next, in Japan. In Japan, I want to go to Hokkaido. C1, where do you want to go in Japan? C1: <u>I want to go to Okinawa.</u> ㉑ T: Oh, excellent!! You want to go to Okinawa.

図3 指導者によるフィードバックの例

そこで、まず、指導者は、前述の①として主語I(私は～)を使って自分のことを話す(下線部㉑)ことで、応答する時に使える言語材料を実際に使ってみせながら、児童に言語材料(“I want to ~.”とその使い方)をインプットすることとなる。

イ ルーブリックに基づくフィードバックから児童の次の学びへ

児童(C1)の発する表現が“Hawaii”(下線部㉑)であれば、ルーブリックに照らし合わせると、Bの評価には至らないとみなすこととなる。これは、指導者が評価基準Bを「伝えたい事柄を、授業で新たに学習した表現(下線部㉑)を用いて、やり取りしている」としていることによる。そこで、“You”を用いたリキャスト(言い直し)で、新たに学習した表現(下線部㉑)を含むインプット(ここでは下線部㉑)をしながら、“How about you?”(下線部㉒)で児童(C1)と児童(C2)をつなげるフィードバックをすることとなる。それにより、C1は自分の学習状況(下線部㉑)のような一語文による応答)と学習のめあて(“I want to ~.”を使ってやり取りすること)の乖離を知るとともに、乖離を埋める方法を学ぶことができ、“I want to go to Okinawa.”(下線部㉑)と言えるようになる。

このようなフィードバックにより、児童が系統性を踏まえた目標(ここでは“I want to ~.”を用いて行きたい場所についてやり取りすることができる)に向けて、次の学びにつなげることとなる。

以上のように、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導として、ルーブリックに基づくフィードバックを行うこととする。それにより、児童に系統性を踏まえた目標を示しつつ、次の学びにつなげることで、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成

ⁱ⁾ R・サドラーは、形成的評価が効果を上げる基本的な条件を三つ挙げている。

を目指すこととする。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 研究協力校の第6学年の児童を対象とする。
- (2) 研究協力校において、児童を対象とした外国語科の授業や学習に関する意識調査を行い、実態を把握する。
- (3) 実証授業として、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導を実施し、検証する。
- (4) 実証授業の事前事後で、児童を対象とした英語力調査と外国語科の授業や学習に関する意識調査を行う。

2 研究の経過

4月 6月	研究構想、研究推進計画の立案 第1回専門・研究委員会 (研究構想、1学期の実証授業の 検討) 英語力調査と意識調査(事前)の 実施	10月～11月 11月	研究協力校での実証授業Ⅱ 英語力調査と意識調査(事後)の実 施 第3回専門・研究委員会 (実証授業Ⅱの検証、研究の成果と 課題の分析)
7月 9月	研究協力校での実証授業Ⅰ 第2回専門・研究委員会 (2学期の実証授業の検討)	11月～12月 1月 2月 3月	研究論文原稿執筆 研究発表準備 研究発表大会 研究のまとめ

VI 研究の内容とその成果

ここでは、パフォーマンス評価の妥当性と信頼性を高めるためのルーブリックと、系統性を踏まえたルーブリックに基づいたフィードバック等について、11月の実証授業を取り上げて示し、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導の効果について述べることとする。

1 パフォーマンス評価の妥当性と信頼性を高めるためのルーブリック

図4に示すのは、実証授業Ⅱとして扱った単元、そこでの評価規準、ルーブリックおよびやり取りの例である。

単元Unit 6 「Let's think about our food.」は、パフォーマンス課題を「食べたものやその産地について友達やALTと伝え合う」と設定し、評価規準を基に、言語材料と言語活動等の学年間や単元間の系統性を踏まえてルーブリックを作成した。扱う言語材料の系統性としては、既習の“I ate ~.”を用いた表現から、さらに“It's from ~.”を加えたまとまりのある発

Unit 6 「Let's think about our food.」 「食べたものやその産地について友達やALTと伝え合う」				
評価規準 : 食材を通じた世界のつながりや食べ物の素材などについて、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合っている(話すこと[やり取り])				
観点	評価基準	A(たいへんよい)	B(よい)	C(もう少し)
思考・判断・表現	視点	自分が昨晚夕食に食べた物やその素材について ALTに伝える場面で、		
	思考・判断・表現	授業で学習した表現(I ate~, It's from~.等)を用いて、相手の反応に応じて、やり取りしている。	授業で学習した表現(I ate~.および It's from~.等)を用いてやり取りしている。	授業で学習した表現(I ate~.または It's from~.等)を用いてやり取りしている。
話すこと[やり取り]の例				
T: What did you eat for dinner last night? C: I ate hamburgers. T: Where is the beef from? C: It's from Australia.				

図4 実証授業Ⅱにおけるルーブリック

話へと高めることとした。設定する言語活動の系統性としては、食べたものについて伝えるという既習の言語活動から、さらに、食べたものについて、相手の反応に応じてやり取りする言語活動へと話題を広げることとした。これらの系統性に基づき、作成したのが5ページの図4のルーブリックである。図4に示す「話すこと [やり取り]」の例をルーブリックに示すB(よい)に相当するものとして、指導者は、“I ate～.”および“It’s from～.”等を用いた児童によるやり取りを見取ることとした。やり取りの内容、表現ともに「食べ物やその産地について友達やALTと伝え合う」という目的や場面、状況等に応じてできているかを見取ることとし、Bを基準として、図4のルーブリックに示すとおり、A(たいへんよい)、C(もう少し)を設定した。

図5は、本単元のルーブリックのA評価に相当する「話すこと [やり取り]」を示したものである。実証授業Ⅱでは、日本人の指導者(以下、JTEとする。)とALTとが、導入のSmall Talkにおいて、ルーブリックのA評価(相手の反応に応じてやり取りする)に相当するやり取りを英語で実際にしてみせることとした(図5)。ALTの“I ate spaghetti. I like spaghetti.”に対して、JTEは、“Wow! I like spaghetti, too.”と相手の話す内容に応じたうえで、“Do you usually eat spaghetti?”と“usually”“eat”を用いて話題を広げながら、聞き返してみせた。それに対して、ALTは、

JTE: What did you eat for dinner last night?
 ALT: I ate spaghetti. I like spaghetti.
 JTE: Wow! I like spaghetti, too.
 Do you usually eat spaghetti?
 ALT: Yes. I usually eat spaghetti at night.
 The bacon is from Japan.
 What did you eat for dinner?
 JTE: I ate a hamburger. I like hamburgers.
 The beef is from Australia.
 It's delicious.
 ALT: Oh, I see. Thank you.
 JTE: You're welcome.

図5 ルーブリックに基づいた指導者同士のやり取り

“Yes. I usually eat spaghetti at night. The bacon is from Japan.”とJTEの質問に応じて“usually”“eat”を用いて答えるだけでなく、“What did you eat for dinner?”と聞き返した。それに対してJTEは、“I ate a hamburger. I like hamburgers. The beef is from Australia. It's delicious.”と、“It’s～.”を用いて自分の考えを追加しながら、答えてみせた。ALTもまた、“Oh, I see. Thank you.”と相づちを打つ等、相手の反応に応じて、リアクションをしてみせた。このようにルーブリックのA評価に基づいて、相手の反応に応じたやり取りをしてみせた。

図6は単元における評価場面を示したものである。単元の前半では、主に「知識及び技能」を習得し、後半では、主に「思考力、判断力、表現力等」を発揮することとなる単元指導計画とし、評価の場面は、やり取りの相手を広げながら行うこととした。

時	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
1	[記録に残す評価は行わないが、目標に向けて指導を行う]		
2			
3			
4	Small Talk	(友達とのやり取り)	
5	(Small Talk)	ALTとのやり取り	
6	(Small Talk)	友達とALTとのやり取り	
7	[記録に残す評価は行わないが、目標に向けて指導を行う]		

図6 Unit6の単元における「話すこと[やり取り]」の評価場面

このように、パフォーマンス評価の妥当性と信頼性を高めるために、系統性を踏まえたルーブリックを作成し、それに基づくやり取りのモデルを指導者が毎時間、授業の導入時に示し、児童がルーブリックに基づいた目標をもったうえでのやり取りを積み重ねた。次に、やり取りにおける指導者によるフィードバックについて述べることとする。

2 系統性を踏まえたルーブリックに基づいたフィードバック

フィードバックは、次に示すとおり、系統性を踏まえたルーブリックに基づいて、児童が学習の目標をもちながら自分の現在の学習状況との乖離を知り、乖離を埋める方法を学ぶためのものと捉え、

単元を通して繰り返し行うこととした。

(1) 児童が学習の目標をもつ場面

指導者は、系統性を踏まえたルーブリックに基づき、児童と指導者との英語によるやり取りを通して、本時で扱う言語材料を繰り返し使ってみせることとした。例えば、第1時から第3時では、指導者は“I ate ～.”“It’s from ～.”を用いて児童に語りかけ、第4時から第7時では、さらに、“What did you eat for dinner?” “Where is the beef from?”をふんだんに用いて問いかける等、ルーブリックのBに相当するやり取りのモデルとして、実際に言語材料を用いて、相手の反応に応じた問いかけをしてみせた。

このように、指導者が、フィードバックとして、系統性を踏まえたルーブリックに基づいたやり取りを実際にしてみせることにより、児童が本時で目指す学習の目標をもつ場面とした。

(2) 児童が学習の目標と自分の現在の学習状況との乖離を知る場面

第1時では、単元で扱う言語材料を用いた英語のやり取りの内容理解を重視した。児童は、既習の言語材料“I ate ～.”と新たに学習する言語材料“It’s from ～.”を用いた指導者による語りかけや映像を通して学習を進めた。第2時と第3時では、指導者が、クラス全体に対し、指導者自身が昨夜食べたものとその産地について“I ate ～.”を用いて語りかけ、さらにその後に、ある児童に対し英語で問いかけてみせた。すると、ジェスチャーをする等、自分が伝えたい内容を浮かべつつ、それをどのように表現すればよいか試行錯誤している児童の姿が見られた。それに対して指導者は、ルーブリックのBに基づき、再度、指導者自身のことについて“I ate ～.”を用いて語りかけた後、“How about you?”を用いた問いかけや、“What”や“Where”を用いたリキャスト等、英語によるフィードバックを全体の場で重ねた(図7)。



図7 指導者のフィードバックの姿

このように、ある児童への英語によるフィードバックをクラス全体の場で行うことで、全ての児童にとって学習の目標と自分の現在の学習状況との乖離を知る場となった。

(3) 児童が乖離を埋める方法を学ぶ場面

ア ルーブリックに基づく複数のSmall Talkのパターンの提示(第4時)

第4時においては、前時までルーブリックに基づいたフィードバックで習得した知識・技能を発揮・活用することを目指し、児童同士によるSmall Talkを設定した。しかしながら、指導者によるやり取りのモデル提示と、その後の児童同士によるやり取りだけでは、児童は、学習の目標と自分の現在の学習状況との乖離を知ったとしても、それを埋める方法を十分に学ぶことができていない。そこで、指導者が児童とのSmall Talkのパターンをいくつかやってみせることで、児童一人ひとりが、学習の目標を確認しながら、自分の現在の学習状況との乖離を知り、それを埋める方法を学ぶこととした。

その結果、指導者に対して、“What did you*eat dinner last night?”や“Do you usually*fry chicken?”と問いかける児童の姿が見られた(*は誤用を含む)。これらの児童の発話に対して、指導者は、系統性を踏まえたルーブリックに基づき、動詞の“eat”を加えてリキャストする等のフィードバックを行ったところ、さらに質問をしたり、リアクションをしたりする等、指導者の反応に応じてやり取りする児童の姿が見られた。

イ ルーブリックに基づくフィードバックと中間交流(第5時)

第5時では、8ページの図8に示すとおり、児童がALTとやり取りする場面として、Small Talk

の時間をより多く取り入れることとした。5ページの図4に示したループリックに基づき、B評価(“I ate ~.”および“*It's from ~.*”等を用いてやり取りしている)へ高めるためのフィードバックとして、指導者が児童の発話に対して、“Do you usually eat ~?”を用いて質問した。すると、“Sometimes.”と答えた児童は、“Do you ~?”の表現を用いて質問することができた。



図8 友達やALTとのSmall Talkにおける児童の姿

また、B評価からA評価(“I ate ~.” “*It's from ~.*”等を用いて、相手の反応に応じて、やり取りしている)へ高めるためのフィードバックとして、指導者が児童の発話に対して、“Oh, I see.”と応答したり、児童からの質問に“No, I don't.”と答えたりするだけでなく、“But I sometimes eat ~.”と自分の思いを伝えたと、少しずつ表現を取り入れながら、反応に応じたやり取りをする児童の姿が見られるようになった。これは、指導者が系統性を踏まえたループリックに基づくフィードバックを積み重ねたことで、児童が学習の目標を明確にもちながら、乖離を埋める方法を学び、自分の力で英語を使ってみることに繋がったからだと考えられる。

授業の中で、中間交流として、本時の目標を再度確認しながら、どのように伝えるとよいかについて全体で共有する場をもった。さらに、指導者がクラス全体の児童に対し、ある児童とのやり取りをしてみせたことで、その後の活動では、相手の反応に応じて英語で質問する等のやり取りが増え、児童一人ひとりが学習の目標と自分の現在の学習状況との乖離を知り、乖離を埋める方法を学ぶことに繋がったことがうかがえた。

このように、児童がふれる多様なフィードバックと中間交流のいずれについても、ループリックに基づいたものにするのが児童のやり取りの質を高めることに繋がった。

ウ ループリックに基づくフィードバックにおける児童の発話の高まり(第6時)

第6時では、パフォーマンス課題の目的を「世界と日本の関係を知るため」、場面や状況等を「世界地図を作ることを通して、食べたものやその産地について友達やALTに伝え合おう」とし、どんな場面、状況で、どんなことができればよいかを設定した。図9は、児童と指導者とのやり取りと、そこでのフィードバックを示したものである。指導者は、ループリックに基づき、下線部①のように何を食べたかを問うだけでなく、②のように児童の反応に応じて食べる頻度を聞いて話題を広げたり、③のように“*It's ~.*”で相手の反応に応じて自分の思いを伝えたりした。また、④⑤⑥に示すと

おり、ループリックに基づいたフィードバックにより、児童からの質問を促した。その結果、児童は⑦⑧のように質問ができるだけでなく、⑨“*Oh, really?*”と相手の反応に対して、応じることができた。

JTE: ①What did you eat for dinner last night?

C3: I ate *mabodofu*.

JTE: ②Do you usually eat *mabodofu*?

C3: ん~, sometimes.

JTE: ③Sometimes. It's good.

C3:(何か言おうとしている)

JTE: ④Please ask me.

C3: ⑦Do you usually eat for dinner last night?

JTE: ⑤What...?

C3: お~, ⑧What did you eat for dinner last night?

JTE: I ate rice.

C3: ⑨Oh, really? え~, 何だったのかな。

JTE: ⑥Where... (産地を尋ねるように促す)?

C3: Do you usually rice*?

JTE: Do you usually eat...?

C3: Do you usually eat rice?

JTE: Yes. I usually eat rice. I like rice very much.



図9 指導者(JTE)と児童(C3)とのやり取りの内容(下線は筆者、*は誤用を含む)

図10は、8ページの図9の直後に行ったパフォーマンス課題における同一の児童と指導者とのやり取りの例である。食べ物の産地を伝えたり、㊦㊧㊨㊩㊪のように相手の反応に応じて質問をしたり、㊫㊬㊭のように相手の応答に応じてリアクションしたりして、自分の考えを伝える姿が見られた。

下線部①は、児童が㊦“Sushi*from Japan.”のように産地を伝えたのに対して、指導者が、isを加えて、Japanを用いてリキャストしながらフィードバックしたものである。また、下線部②は、児童が㊧“What is salad from?”と質問したのに対して、指導者が、Whereを用いてリキャストしながら児童の問いかけに英語で応じたものである。このように、指導者が、ルー

ブリックと照らし合わせて、児童の発話内容と表現についての見取りと英語によるフィードバックを積み重ねてきた結果、児童の英語でのやり取りは、8ページの図9に比べて増えていた。

本単元のルーブリックに照らし合わせると、図9で示した児童のやり取りは、C評価からB評価へと高まっていたが、図10で示したやり取りでは、B評価から、相手に応じて問いかけるA評価へとさらに高まっていた。このように、図10に見られる児童のやり取りの質の高まりは、図9でのフィードバックの積み重ねを通して児童が自分の現在の学習状況との乖離を知り、それを埋める方法を学んだことによると考えられる。

3 児童の次の学びへ

指導者は、毎時間、Small Talk等を通して、児童へのルーブリックに基づいたフィードバックを繰り返すとともに、できるようになったこととその理由や次へのチャレンジ等を振り返りシートに記録するように促した。さらに、ルーブリックに基づき、振り返った内容を全体で共有し、次の目標を確認することとした。

7月の実証授業後の児童の振り返りシートには、多くの児童が「もっと自然なやり取りがしたい」と記述する等、相手の反応に応じてやり取りへの意欲を見せている。図11に示す児童(C4)は、「より相手に分かるように工夫したかったです」のように、課題について、ルーブリックで取

り上げた「相手に応じること」にふれて述べている。また、児童(C5)は、異文化への気持ちを高めな

ALT: What did you eat for dinner last night?
 C3: I ate sushi.
 ALT: Sushi? Wow. Very tasty. Do you usually eat sushi?
 C3: ん〜、Sometimes. (しばらく考えて)
㊦How about you ?
 ALT: I sometimes eat sushi.
 C3: ㊧O.K.
 ALT: I really like sushi. Where is sushi from?
 C3: ㊨Sushi*from Japanese. Japanese sushi.
 ALT: ㊩Sushi is from Japan?
 C3: Yes.
 ALT: Ask me.
 C3: What did you eat for dinner last night?
 ALT: I ate sandwich and salad.
 C3: ㊪I like sandwich. (しばらく考えて) ㊫Sometimes?
 ALT: No. I usually eat salad. I like vegetables.
 C3: ㊬Do you usually*salad?
 ALT: Yes.
 C3: ㊭What*is salad from?
 ALT: ㊮Where is salad from?
Salad is from Shiga.
 C3: ㊯Shiga? O.K.
 ALT: Thank you very much.
 C3: Thank you very much.




図10 児童(C3)とALTのやり取り(下線は筆者、*は誤用を含む)

児童(C4)この単元で、感想や言葉をたくさん覚えられました。あと、もっと言葉を言うスピードを考えて、もっとジェスチャーを加えて、より相手に分かるように工夫したかったです。だけど、みんなのやり取りを聞いて、いろいろな国に行きたくなりました。

児童(C5)自分はこの学習で、その国に行きたい理由を詳しくジェスチャーを付けて相手に伝えることができるようになりました。5年生の時はただ言うことを述べていただけだったけど、詳しく言えました。自分の国、日本を相手の目を見て英語で他国の人に紹介ができるようになります。そしてお互いの国の魅力を共有したいです。

図11 7月の実証授業での児童の振り返り(下線は筆者)

がら、単に何ができるようになったかだけでなく、自分の次の学びの目標を述べている。

11月の実証授業後の児童の振り返りシートには、ほとんどの児童がSmall Talkについて記述していた。図12の児童(C6)は、「スモールトークの間に、分からないことやみんなの意見を聞くことで、相手に質問する力が上がった」と述べる等、本単元のルーブリックに基づき、B評価から、相手に応じてやり取りするA評価への高まりがうかがえる。

児童(C6)スモールトークの間に、分からないことやみんなの意見を聞くことで、相手に質問する力が上がった。やり取りの中で、パイナップルがフィリピンから輸入されていることに驚いた。果物も外国産のものがあることを初めて知った。今後は日本と外国との関係をもっと調べてみたい。

児童(C7)産地について聞くことが前まではできなかったけれど、先生たちが教えてくれてよく分かった。いろいろな人とやって、魚がノルウェー、ビーフはオーストラリア産が多いことも分かった。スモールトークで成長した。

図12 11月の実証授業での児童の振り返り(下線は筆者)

これらのことから、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導として、フィードバックの積み上げや振り返り等、いずれも系統性を踏まえたルーブリックに基づく指導を繰り返し行うことで、ルーブリックに基づいた目標をもった児童の次の学びへつながることが分かった。

4 児童の学びの変容と考察

(1) 意識調査における児童の変容

図13に示すとおり、「話すこと」に関する資質・能力について問う項目のうち、特に「友達と英語で話すことができる」について、肯定的な回答の割合は、67%から79%へと上昇した。単元を通して、毎時間、児童と指導者、または児童同士のSmall Talkによるやり取りにおいて、ルーブリックに基づくフィードバックを積み重ねたことにより、児童の「話すこと」への自信につながったことが考えられる。

また、図14のとおり、英語によるやり取りの際の学習目標の確認と振り返りについて、「英語の力が付くと思う」と肯定的に捉えた回答

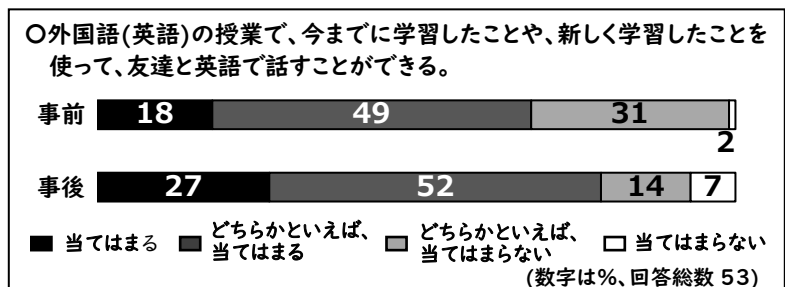


図13 「話すこと[やり取り]」に関する設問の結果の比較

の割合は、84%から95%に上昇している。同設問の自由記述には、「自分の目指すべきゴールが分かり、今後の課題を自分で見直すことができる」「できたこととできなかったことを把握し、次にできるようになる」等、次の学びにつなげようとする姿がうかがえる記述が見られた。これらは、指導者がSmall Talkやパフォーマンス課題において、ルーブリックに基づいた目標を示していたことによると考えられる。

さらに、図15に示すとおり、指導者のフィードバックで英語力が付くかについての自由記述では、下線部で示したとおり、肯定的な回答が見られた。

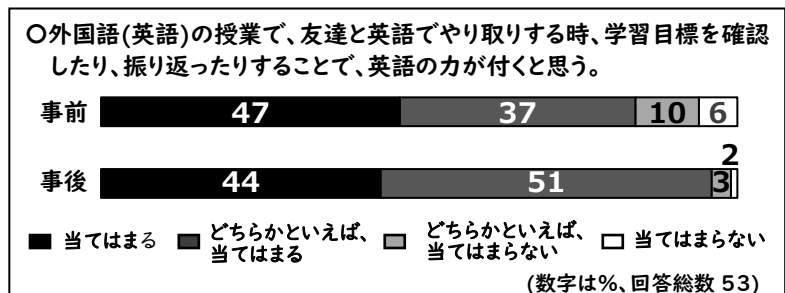


図14 「学習目標の確認と振り返り」に関する設問の結果の比較

- ・リアクションがあることで、話が続き、英語で話す時のコミュニケーション力もつくと思うから。
- ・他の人のよいところを見ることで、自分もよいところを身に付け、力がしっかりとつくと思った。

図15 児童の自由記述(原文のまま記載、下線は筆者)

これらのことから、実証授業として行った、系統性を踏まえたルーブリックに基づいた妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導について、児童もまた、肯定的に捉えている様子が見えてくる。

(2) 英語力調査における児童の変容

本研究の取組が、児童のコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の向上につながったかについて検証するために、実証授業の事前(7月)と事後(11月)において、「聞くこと」と「話すこと」に関する英語力調査を実施し、変容を見ることとした。

番号	聞くこと	話すこと	設問		事前 正答率 (100%)	事後 正答率 (100%)		
「聞くこと」に関して					91.7	93.3		
(1)	○		三つの単語を聞いて、絵に合うものを選ぶ ①dog ②tiger ③rabbit		100	100		
(2)	○		三つの単語を聞いて、絵に合うものを選ぶ ①swimming ②tennis ③baseball		100	100		
(3)	○		三つの単語を聞いて、その中から絵の内容を最もよく表しているものを選ぶ ①A ball is on the desk. ②A ball is under the desk. ③A ball is by the desk.		75.1	80.1		
「話すこと」に関して					36.1	66.2		
(4)		○	事前	What day is it today?	事後	How's the weather?	23.7	81.6
(5)		○	事前	When is your birthday?	事後	When is your birthday?	81.9	85.2
(6)		○	事前	What do you want to study?	事後	Where do you want to go?	2.7	31.9

図 16 英語力調査の結果

図16に示すとおり、「聞くこと」に関しては、事前、事後ともに高い正答率であったが、事前調査で必ずしも正答率が高くなかった「話すこと」に関しては、事前調査に比べて正答率が約30%上がった。設問(4)は、日付・天気についての定型表現による疑問文に応答する力、(5)は、定型表現による疑問文に対して、自分のことについて応答する力、設問(6)は、既習の“want to ~”を用いた疑問文に対して、自分のことについて応答する力をみた。事前事後とも、同一の文構造で既習の言語材料を使用した。いずれも“What ~?, When ~?, Where ~?, およびHow ~?”から始まる疑問文による質問を聞いて理解し、内容、表現ともに適切に一文で答える力をみた。設問(6)では、事前調査においては“What do you want to study?”に対し自分が勉強したい教科について、事後調査においては“Where do you want to go?”に対し自分が行きたい場所について、やり取りを行った。その結果、事前調査では、英語の質問の内容を理解しているものの英語で答えられない児童や一語文で答える児童がほとんどであったが、事後調査では、主語と動詞からなる一文で答える児童が増えた。

例えば、図17に示すとおり、事前調査では答えることができなかった児童(C8)が、事後調査では、英語による質問の内容を理解しているかは定かではないものの、“I want to ~.”を用いて表現しようとしていた。また、事前調査では、“Japanese.”のように、英語による質問を聞いてその内容を理解しているものの一語文による応答にとどまった児童(C9)が、事後調査では、英語による質問を聞いてその内容を理解し、語の不足はあるものの“I want to ~.”を用いた一文で答えようとしていた。さらに、事前調査で、“I study...Japanese.”のように、質問を聞いてその内容を理解しながらも、習慣を表す現在形によ

	事前調査	事後調査
児童(C8)	I want to go to....
児童(C9)	Japanese.	I want to *Okinawa.
児童(C10)	I study ... Japanese.	I want to go to Korea.

図 17 英語力調査における児童の発話(*は誤用を含む)

る表現との混同が見られた児童(C10)についても、事後調査では、“I want to go to Korea.”と答える等、英語の発話力の高まりが内容、表現ともに見られた。

これらは、児童による英語の発話に応じて、指導者が系統性を踏まえたルーブリックと照らし合わせて見取り、リキャスト等のフィードバックを積み重ねたことによると考えられる。このように、系統性を踏まえたルーブリックに基づき、妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導をすることは、児童の小学校外国語科におけるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成につながると考える。

Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

- (1) 指導者が児童と系統性を踏まえたルーブリックを共有し、適切なフィードバックを行うことで、ルーブリックに基づいた目標をもった児童の次の学びへつながった。
- (2) 妥当性と信頼性を高めたパフォーマンス評価を生かした指導として、系統性を踏まえたルーブリックをあらゆる場面で活用することにより、「話すこと」の力等が伸び、小学校外国語科におけるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成につながった。

2 今後の課題

- (1) 年間指導計画の中で、パフォーマンス評価をどの単元で行うのが妥当であるか等、系統性のあるパフォーマンス課題とその評価、およびその体系化について検討する必要がある。
- (2) 「思考・判断・表現」に関する評価の観点に加えて、さらに「知識・技能」や「主体的に学習に取り組む態度」に関する評価の妥当性と信頼性について、一層高める必要がある。

文 献

- 1) 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」、平成30年(2018年)
- 2) 文部科学省「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校外国語・外国語活動」、令和2年(2020年)3月

トータルアドバイザー

国立大学法人滋賀大学教育学部教授 大嶋 秀樹

専 門 委 員

東近江市立市原小学校校長 福井真千子

滋賀県教育委員会事務局幼小中教育課指導主事 山岡 千春

研 究 委 員

大津市立仰木の里東小学校教諭 野阪 洋江

彦根市立城東小学校教諭 梅本あづさ

研 究 協 力 校

大津市立仰木の里東小学校

彦根市立城東小学校