

2023年度～2026年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果中間報告書
『デジタル時代における児童の思考・判断・表現力と自律的な態度を育む外国語科の評価』
研究代表者：泉恵美子（関西学院大学）

デジタル時代における小学校英語Can-Do評価尺度 活用マニュアル

～教育のDXを志向した指導・学習・評価に向けて～

小学校英語評価研究会

泉恵美子（関西学院大学）
アレン玉井光江（青山学院大学）
田縁真弓（京都光華女子大学）
長沼君主（東海大学）
黒川愛子（帝塚山大学）
大田亜紀（別府大学短期大学部）
加藤拓由（岐阜聖徳学園大学）
森本敦子（高野山大学）
倉田伸（長崎大学）
バトラー後藤裕子（ペンシルバニア大学）

2023年3月

はしがき

本研究は、先の2期4年の科学研究費補助金（基盤研究B）事業「小中連携を目指した英語学習者の自己効力と自律性を促進する授業設計と評価」（2014～2017年度）、「小中接続を目指し学習者の思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価」（2018年度～2022年度）の後を受け、「デジタル時代における児童の思考・判断・表現力と自律的な態度を育む外国語科の評価」をテーマに研究を開始し、2023年が初年度となります。これまで、新学習指導要領で求められている育成すべき3つの資質・能力の中でも、特に「思考力・判断力・表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」をどのように指導し、評価すればよいのかに焦点を当て、児童生徒の学びが促進され自己効力と自律が促される評価のあり方を探求し、Can-Do評価やパフォーマンス評価ルーブリック尺度試案などに取り組んで参りました。また、本研究グループは、「小学校外国語における評価のあり方」について長年取り組み、「小学校英語評価研究会(English Assessment Society at Elementary Level: EASEL)」として活動を行っております。その研究成果をまとめた冊子の発行は本誌で9冊目となります。

新たな研究の目的は、デジタル機器を用いることで小学校英語の指導と評価がどのように変わるかを研究し、より良い評価の在り方を提案し、検証することです。GIGAスクール構想で、一人一台のPC端末が配布され、デジタル教科書の活用・導入も決まりました。学習者特性に応じたデジタルの活用、デジタル機器を活用した小学校英語における評価用タスク、パフォーマンス課題の開発と導入、ルーブリックとCan-Doを合わせた評価尺度の設計と実証、eポートフォリオの開発という体系的な研究を行うという壮大なものになります。その第一歩として、今年度の中心的な活動としては、文部科学省検定教科書小学校「外国語」の学習者用デジタル教科書6社を購入し、分かる範囲で分析してみました。また、これまでの科研を振り返り、メタ的にとらえようということで、座談会を開催し、その概略をまとめました。本誌には、その内容と、小学校で児童に英語を指導しておられる先生方の実践論文と、研究分担者による研究論文も掲載しております。

2020年度より、小学校で新学習指導要領が完全実施となりましたが、目標・指導・評価の一体化についてはまだまだ先生方のお悩みも多く、我々も研究途上です。評価をどうすればよいか、思考力・判断力・表現力を育成する言語活動はどのように設定すればよいのかは大きな課題ですし、デジタル教科書やタブレットを活用した評価のあり方も今後検討して参りたいと考えております。

新型コロナウイルスの感染対策から、オンラインでの会議、ワークショップや講演会、シンポジウム等の開催となりましたが、ご多忙の中、度重なる会議に集まり、熱心な議論を交わしつつ、玉稿をお寄せいただいたメンバー各位に深く感謝申し上げます。また、ワークショップ等でのご発表やご講演、ご参加いただきました皆様に心より感謝しお礼を申し上げます。大変な状況の中、頑張っておられる小学校の先生方や、外国語活動や外国語学習を楽しみにしている児童の笑顔やwell-beingを想いながら、今年から新たなメンバーにも加わっていただき、研究を進めることができ、本誌も発行できますことを嬉しく思っております。小学校外国語は児童が初めて外国語と出会う大切な段階です。これからも理論と実践の往還をめざし、デジタル時代に対応した研究を進めて参りたいと思っております。本研究成果が小学校英語教育関係者の皆様の今後の教育活動や研究のお役に立てることを願っております。

ただし、今回取り上げましたデジタル教科書は日々更新され、次期教科書に向けて各出版社が改善を試みておられますので、あくまで現段階での報告になります。不備等もあるかと存じますがご容赦ください。また、我々のこれまでの研究成果や報告について、Webサイト (<http://www.izumi-lab.jp/easel.html>) をご覧いただき、皆様からの忌憚のないご意見やご連絡を頂ければ幸いです。引き続き、ご支援・ご教示のほどよろしくお願い申し上げます。



2023年3月3日

研究代表者 泉 恵美子

目次

デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル

～教育のDXを志向した指導・学習・評価に向けて～

活用マニュアル解説	1
2022年度小学校英語評価科研（EASEL）座談会	12
小学校「外国語」学習者用デジタル教科書分析と考察	26

研究成果中間報告

研究概要	64
------	----

実践報告

主体的に学習に取り組む態度の指導と評価	奥平 明香	73
「話すこと（発表）」の単位を通じた学びのルート—光村図書 Here We Go!のデジタル教科書を活用した事例—	幡井 理恵	81
Can Do を使った単元設計と活動デザインの工夫	山川 拓・俣野 知里	90
児童アンケートに見る ICT 機器—考—端末を使って初めての読み書き指導事例—	田縁 眞弓	97

研究論文

学習者用デジタル教科書活用と指導観・評価観のパラダイムシフト—児童生徒が中心となる学びへの転換—	加藤 拓由	101
小中接続に向けての小中学校外国語科における指導の工夫—指導用デジタル教科書分析からの考察と提案—	黒川 愛子	112
小学校英語の「学びに向かう力」の育成に関する考察—評価の記録の経年分析から読み取る児童の変容—	森本 敦子	122

デジタル時代における小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル解説 —教育の DX を志向した指導・学習・評価に向けて—

長沼 君主（東海大学）

1. はじめに

令和3年度「英語教育実施状況調査」によると、2021年度の調査時において、「外国語を使って何ができるようになるか」という観点から、「CAN-DO リスト」形式の学習到達目標を設定している小学校の割合が78.7%、目標の達成状況を把握している割合が61.1%、目標を公表している割合が29.7%であった（https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00001.htm）。

現行の学習指導要領から、各技能領域で CAN-DO 形式での目標設定を行うこととされたが、学習指導要領改訂に先駆けて、「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」（https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm）が2013年3月に公表され、中学や高校では Can-Do リストの作成が推奨された。また、それに伴い、Can-Do リストと観点別学習状況評価との対応づけや、ペーパーテストだけによらない、パフォーマンステスト等の多様な評価方法の取り入れも促進された。

図1 「CAN-DO リスト」形式の学習到達目標の設定状況等（高等学校）

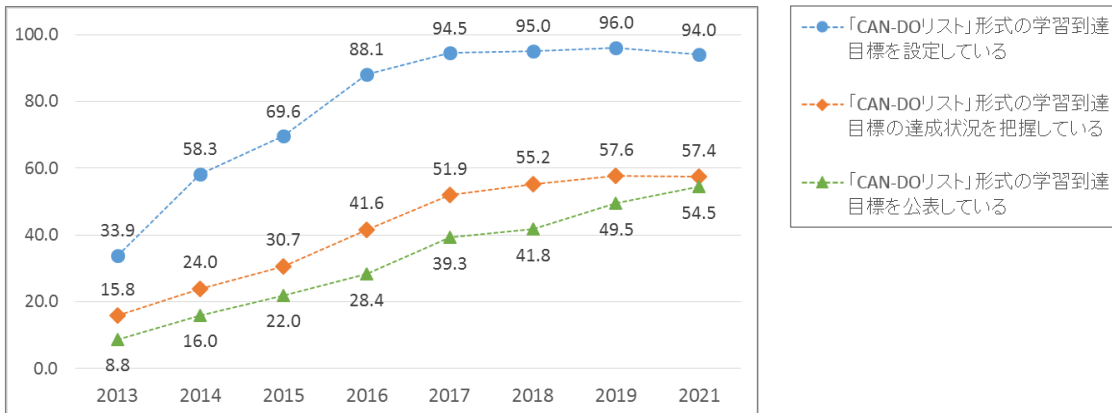
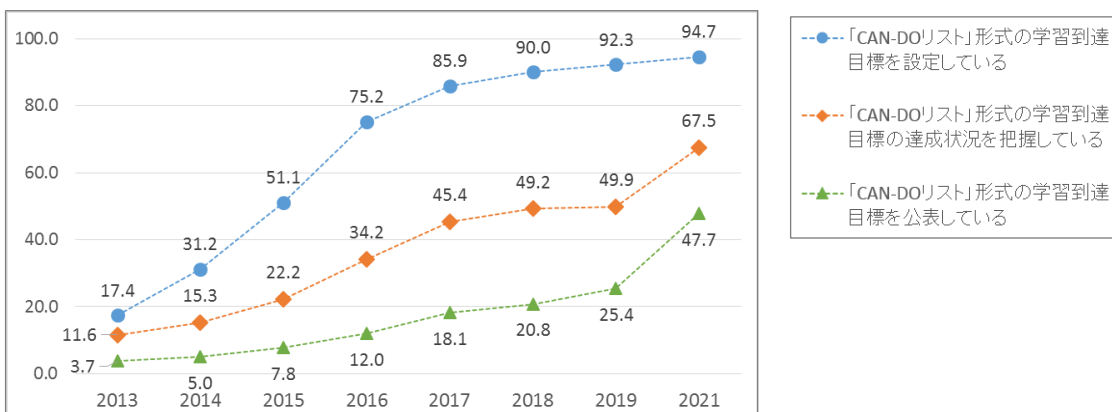


図2 「CAN-DO リスト」形式の学習到達目標の設定状況等（中学校）



中学校と高校における平成 25 (2013) 年度調査から令和 3 (2021) 年度調査までの結果をまとめた推移を図 1 と図 2 に示す (令和 2 年度は未実施)。中学校や高校では Can-Do リストの設定は概ねなされているが、パフォーマンス評価等による達成状況の把握は少しずつ広まってきているものの、まだ課題があることが分かる。ただし、これは必ずしもパフォーマンス評価が行われていないことではなく、令和 3 年度調査をみると、中学校では「話すこと」「書くこと」のパフォーマンステストを両方とも実施している割合は 90.5%であり、何らかの形で評価は行っているものの、Can-Do リストとの対応づけがなされていない状況であると考えられる (なお、高校では英語科等で 67.2%、普通科で 37.5%と、2022 年度からの学習指導要領施行前であることもあり、低い値に留まっている)。

小学校では Can-Do リストの設定自体にまだ少し課題があるが、達成状況の把握は中高と比べても決して低くはない。しかしながら、中学校と同様に、「話すこと」のパフォーマンステスト実施割合は 96.8%であったことを考えると、Can-Do リストとの対応付けに課題があると考えられる。観点別学習状況評価が「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の 3 観点からの評価であるのに対して、Can-Do 形式での到達目標は 3 観点を束ねて設定されていることから、評定においては、Can-Do に基づいた評価が見える形とはなっていない。また、すべての単元で 5 つの領域を毎回評価することは難しく、いかに見通しをもって、ニーズに応じてバランスよくプロフィেশンシー (熟達度) を育てていくか、Can-Do リストのさらなる活用が期待されている。

2. デジタル時代におけるコミュニケーション能力と Can-Do 評価

デジタル時代に必要なコミュニケーション能力に関して、バトラー後藤 (2021) では、「言語を主としたマルチモダルの媒体でのコミュニケーションに必要な能力」と定義した上で、ICT の活用能力を含めた包含的な能力として、図 3 に示すように、自律的、社会的、創造的の 3 つの「言語使用能力」ととらえている。

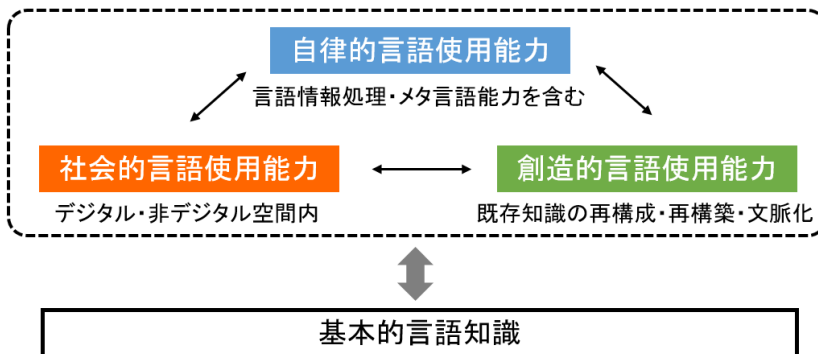


図 3 デジタル時代に必要なコミュニケーション能力 (バトラー後藤 (2021) より改編)

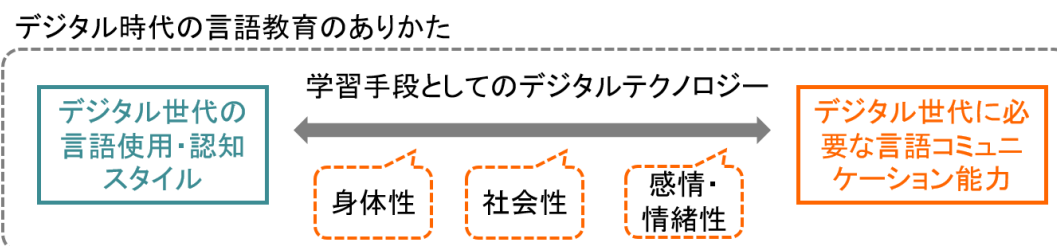


図 4 デジタル時代の言語教育のありかた (同上)

こうした新しい言語能力観に基づいた言語教育では身体性、社会性、感情・情緒性をいかに失わずに、学習手段としてデジタルテクノロジーを活用していくかが大事となる（図4）。こうした議論は「ICTを活用した学習」だけでなく、「ICTを活用したコミュニケーション」に関しても言うことができ、2018年度に公表されたCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）の補遺版（Companion Volume）では、話すことでの発表とやり取りの2つのコミュニケーションモードを書くことにも適応させ、発表とやり取りを分けて、「Written & Online Interaction」の領域が追加されている（図5）。

INTERACTION	A1	A2	B1	B2
Written and online Interaction	I can post short, simple greetings as statements about what I did and how I liked it, and can respond to comments in a very simple way. I can react simply to other posts, images and media. I can complete a very simple purchase, filling in forms with personal details.	I can engage in basic social interaction, expressing how I feel, what I am doing or what I need, and responding to comments with thanks, apology or answers to questions. I can complete simple transactions such as ordering goods, can follow simple instructions and can collaborate in a shared task with a supportive interlocutor.	I can interact about experiences, events, impressions and feelings provided that I can prepare beforehand. I can ask for or give simple clarifications and can respond to comments and questions in some detail. I can interact with a group working on a project, provided there are visual aids such as images, statistics and graphs to clarify more complex concepts.	I can interact with several people, linking my contributions to theirs and handling misunderstandings or disagreements, provided the others avoid complex language, allow me time and are generally cooperative. I can highlight the significance of facts, events and experiences, justify ideas and support collaboration.

図5 CEFR/CVの「書く及びオンラインでのやり取り」能力記述（C1とC2は割愛）

Council of Europe (2020). *Common European of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Companion Volume*. Council of Europe.

*2018年度公開の preliminary version の改訂版

CEFR/CVでは「書く及びオンラインでのやり取り」の特徴として、下記のような要素があげられており、メールやチャット、SNSなどでのやり取りでは、従来の口頭での対面によるやり取りとは本質的に異なるコミュニケーション観のもとで、誤解を避け、情緒的反応を補うような言語使用方略を育成する必要があることが示唆される。

- ・メッセージの余剰性の必要性
- ・メッセージの正確な伝達の確認の必要性
- ・理解を助け、誤解に対処するための言い換え（reformulate）能力
- ・情緒的（emotional）反応を扱う能力

3. 思考力・判断力・表現力と自律的な態度を育む Can-Do 評価

本研究グループ（小学校英語評価研究会：EASEL）では、これまでの2期に渡る科研において、学習者の自律性と自己効力を促進するための Can-Do 評価の在り方と具体的な方法について、事例の蓄積とマニュアル開発に取り組んできた。第1期目の科研では、Can-Do 評価尺度に基づいた言語活動の設計において、「できる感」（自己効力）を促し、自己調整学習（自律性）を支援するための足場や挑戦的段階づくりについて考えてきた。第2期目は観点別評価の特に「思考・判断・表現」を促す評価に焦点をあて、パフォーマンス評価と具体的な評価ルーブリック開発を行ってきた。

科研において過去に作成したすべての Can-Do 評価マニュアルは、EASEL サイト（<http://www.izumi-lab.jp/easel.html>）にて公開している。

「小学校 Can-Do 評価尺度活用マニュアル」(第1期科研)

- ◆ 2014年度: *Hi, friends! I&2* Can-Do リスト試案
- ◆ 2015年度: *Hi, friends! Plus* Can-Do リスト試案
- ◆ 2016年度: 中学校英語教科書接続 Can-Do リスト試案
- ◆ 2017年度: *We Can! & Let's Try!* Can-Do リスト試案

「小学校 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル」(第2期科研)

- ◆ 2018年度: 思考力・判断力・表現力及び学びに向かう力評価試案
- ◆ 2019年度: 思考力・判断力・表現力及び学びに向かう力評価試案2
- ◆ 2020年度: 小学校英語教科書5領域観点別評価試案
- ◆ 2021年度: 中学校英語教科書接続観点別評価試案

現行の学習指導要領では、「主体的で対話的で深い学び」を通して、各教科でのものの「見方・考え方」を育むことが求められているが、外国語科の「見方・考え方」は、「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」とされている。思考力・判断力・表現力は、「目的・場面・状況に合わせて、思考し、判断し、表現する力」ととらえることができ、相互文化的コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence)の側面も含め、従来の観点別評価で設定されていた「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を育てることがその前提となるだろう。

今回の学習指導要領改訂においては、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の理念の取り入れが背景にあるが、Can-Do形式による到達目標の設定は、CEFRの行動志向アプローチ(action-oriented approach)のあらわれであり、学習者を生きた社会の中で主体的に行動する存在である「社会的行為者」(social agent)と捉えて言語活動を設計し、社会的文脈の中で課題解決のために思考・判断・表現する姿を評価することがCan-Doに基づいた評価の中心となる。

こうした言語能力観や理念は、『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(中学校外国語)(国立教育政策研究所, 2020)[以下, 参考資料]にも見ることができ、「使用」→「学習(指導)」→「使用」のスパイラルの中で、言語活動を通して資質・能力を育成するアプローチが示されている(p.55)。すなわち、知識・技能を学習してから使用をするといったPPTモデル(Presentation-Practice-Performance)ではなく、まず自立的にタスクに取り組んで使用をしてから、必要な知識・技能への気づきを促した上で学習し、再度使用場面を設けて、その知識・技能を使うことでパフォーマンスが向上した、できる感を与えることを目指しているのとれる。

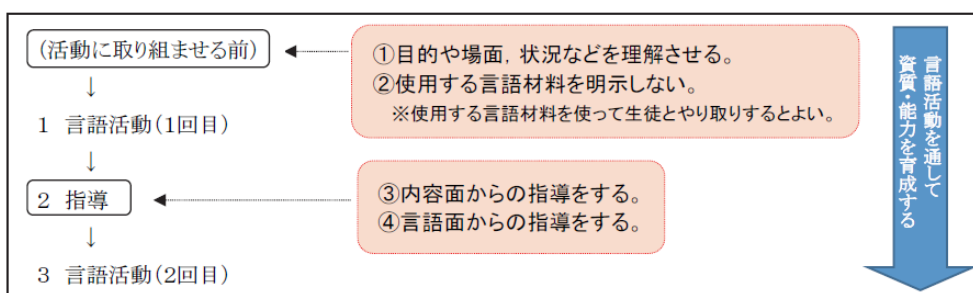


図6 言語活動における「使用」→「学習(指導)」→「使用」のスパイラル

その一方で、学びに向かう力は「主体的に学習に取り組む態度」として評価することとされており、「粘り強い取組を行おうとする力」と「自らの学習を調整する力」の二つの側面から見取ることとなる。こうした学びに向かう力のとらえ方は、CEFRにおけるもう一つの重要な理念である生涯学習を基本とした自律的学習者 (autonomous learner) の考え方と呼応している。CEFRでは言語能力の発達を示した参照枠と同時に「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio)」が広く用いられており、ポートフォリオ評価も学習者が主体的に目標を設定し、自己評価を行い、自らの学びの証拠をショーケース的に記録して、貯めて置くものとして考えられている。

上記の参考資料でも、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」は一体化して評価するものとして設定されており、その評価規準も「～している」と「～しようしている」の文末表現が異なるのみである。学びに向かう自律的な態度は、コミュニケーションへの関心・意欲・態度があってこそであり、目的・場面・状況への学習者の自己関与 (involvement) を高め、課題解決のために自己実現的によりよい達成のための目標を設定し、粘り強く取り組む中で、自己調整を行いながら学んでいく姿を評価していくことが重要であり (図 8), Can-Do に基づいた評価におけるもう一つの中心となる考え方となる。

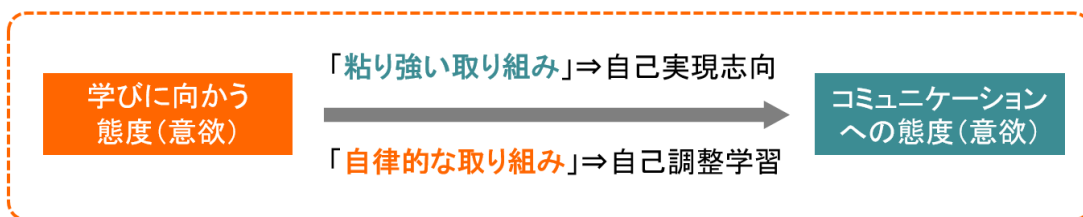


図 8 コミュニケーションへと向かう学びに向かう態度 (意欲)

4. Can-Do 評価尺度に基づく言語活動設計・評価と児童・教師内省シート

本研究グループではこれまでの科研を通して一貫して、自己効力 (self-efficacy) を育むための尺度として、CAN-DO 形式による到達目標の評価規準を測るための評価基準を質的な能力記述文 (descriptor) により 4 段階の尺度 (scale) として設定し、言語活動を設計してきた (長沼, 2008, 2011, 2015 参照)。こうした尺度は CEFR でも illustrative/descriptor scale として、言語活動や言語能力、言語方略のレベルごとの能力記述文の尺度が開発されている。CEFR/CV では全体や技能のレベルではなく、プロファイルに着目することの重要性が示され、個々の Can-Do 尺度で何ができるのかのプロファイルをレーダーチャートで表わしている (図 9)。

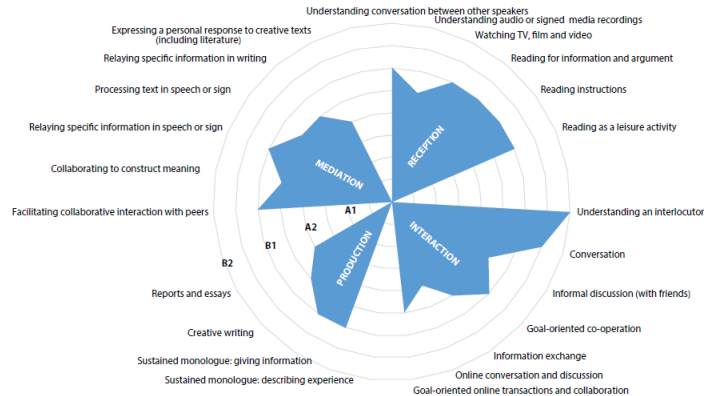


図 9 CEFR/CV の記述尺度プロファイル

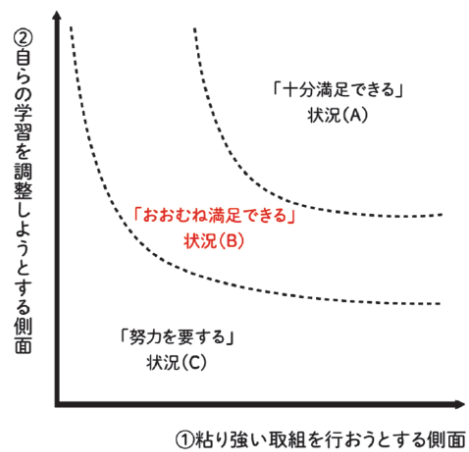


図 7 主体的に学習に取り組む態度の二つの側面

2016年度の『小学校 Can-Do 評価尺度活用マニュアル』の「中学校英語教科書接続 Can-Do リスト試案」より、4段階の能力記述による Can-Do 尺度例を以下に示す。言語材料としては can を用いた言語活動となり、場面・状況として留学生の歓迎会を開くことを想定し、留学生の情報をもとにして、歓迎会であることを相談して決めることを目的とした課題（タスク）となる、

Can-Do：「歓迎会の相談で友だちができることを確認し、自分は何ができるか言える。」

- ① 自分ができることを言うのもまだ難しい。
- ② 歓迎会で自分ができそうなことをいくつか言うことができる。
- ③ 自分ができることを言うだけでなく、相手ができそうなことを尋ねることもできる。
- ④ 互いのできることを尋ね合いながら、歓迎会であることを相談して決めることができる。

Can-Do として示した「歓迎会の相談で友だちができることを確認し、自分は何ができるか言える。」がいわゆる「Can-Do リスト」の項目にあたる「全体的能力記述」となり、全体の言語活動の内容（行動）を反映している。その下の①～④が「尺度（scale）」の「段階的能力記述」にあたり、それぞれ下記のような段階として位置づけている。

- ① 「自信がなくまだ難しい、または自分にはできないと感じている段階」
- ② 「自信があまりない学習者でも何らかの補助的な足場があればできる段階」
- ③ 「多くの学習者が十全に参加すれば達成可能なクラスでの到達目標となる段階」
- ④ 「自信のある学習者を飽きさせないような次への挑戦的課題を設けた段階」

②の足場（scaffolding）の段階を設けることで、手助けをされたり、条件付きでできることであつたりしても、「できるようになりつつある」過程にある「部分的な能力（partial competence）」であると肯定的にとらえて、①のような「できない感」ではなく、「できる感」を感じさせるようにすることを意図している。また、クラス全体の目標である③の段階に至るためのステップを可視化することで、次に足場を外して学習に取り組むことへ動機づけ、自律性を高める。

そのためには、③は定着を前提とし過ぎずに、十全に学習に参加すれば十分に到達可能な段階とし、また、④も特定の個人のみが達成できるような段階でなく、よりよい達成に向けて自己実現できるような、i+1 を意識した適度な挑戦度合いにすることが重要である。十分にクラスが③に到達できた場合には、次の活動では④を③として設定し、さらなる言語発達を促したり、逆に全体手的に到達が難しい場合には、②を③として新たに追加での足場を考えたりするなど調整を行う。

下記はマニュアルからの尺度設計に関する注意事項の抜粋であり、ポインティングゲームのような認知的な学習活動に関しても Can-Do 評価を行い、より真正な言語活動への足場活動としている。

Can-Do：「世界の行事について聞いて、行われる月のイラストを指さすことができる。」

- ① イラストを指さすことはまだ難しい。
- ② 友だちと一緒にイラストを指さすことができる。
- ③ 一人で自信をもってイラストを指さすことができる。
- ④ 素早く間違わずにイラストを指さすことができる。

以下はマニュアルからの「児童内省シート」の説明の抜粋である。

・・・本マニュアルのもう一つの大きなパートが『児童内省シート』である。「英語活動振り返りシート」とされているのがそれであり、Can-Do 尺度解説の Can-Do 記述文が教師向けに書かれていたのに対して、児童にも分かる表現で可読性を高めたものとなる。主には Can-Do 尺度の下線部のキーワードを中心に、段階を簡潔に記述しているため、実施にあたっては、教師が読み上げながら、具体的な活動を思い出させて、イメージさせるなどの工夫をすることが望まれる。

チェックリストではあるが、主観的なあいまいな判断に頼らずに、客観的な段階を設けている点の特徴であり、経験に基づいて内省を行う。能力記述を「できた」ではなく、「できる」としているのは、今回できたかどうかではなく、未来志向的に自己効力を得て、できる感覚が培われていることを強調するためである。

振り返りシートを用いることで、内省 (reflection) の習慣をつけて、常に自らの学習に主体的に取り組む態度を育てることが可能となる。そのためチェックを行うだけでなく、自由記述欄に振り返りコメントを書くようにさせることが望ましい。その過程で段階で記述された能力観や学習観が取り込まれ、価値の内化が起こることが想定されるため、先ほど注意点で述べたように、「すべて」「正確に」「素早く」などの文言を使用する際には、内省時に言葉かけを行うなどしながら、意図がそこなわれないような配慮が必要となる。

こうした Can-Do 尺度を用いた内省は児童にとってだけではなく、教師にとっても強力な道具となり、教室内での見取りを豊かにし、活動の柔軟な設計のみならず、柔軟な運用も可能とする。

国立教育政策研究所(2020)の参考資料では、児童や生徒の変容を促す自己調整を促すための指導において、学習の開始時点で、「目標設定」や「目標達成のための工夫」の視点から考えさせ、学習の途中段階で、振り返りを読み合わせ、達成のための工夫について学び合いを促し、学習の終了段階で、目標に対する振り返りのほか、「変容の自覚」や「変容の理由」についても考えさせ、言語化させるといった自己調整学習を想定した学びの改善のサイクルを提案している。

教師の指導の改善についても同様のことが言え、Can-Do 評価を行う上においては、目標として設定した Can-Do を意識した指導を行うだけでなく、目の前の児童や生徒の取り組みの実態に合わせて Can-Do を調整していくなどの自己調整能力が求められる。「教師用内省シート」では、① プラニング (予見)、② モニタリング (観察)、③ リフレクション (内省) のサイクルを意識して、授業のプロセスと連動した、下記のような Can-Do 尺度活用の6つの段階(「活動設計」「活動実施」「児童観察」「児童内省」「児童介入」「活動調整」)での内省を促すように問いを設計している。

- ①活動設計 「活動の段階的设计において、工夫した点や作りづらさを感じた点はありますか？」
- ②活動実施 「授業を振り返って、活動の段階的设计はうまく機能しましたか？」
- ③児童観察 「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリングで気づきはありましたか？」
- ④児童内省 「児童の振り返り評価やコメントを読んで、児童や活動への気づきはありましたか？」
- ⑤児童介入 「授業中の観察や児童の振り返りを見て、児童への介入を行いましたか？」
- ⑥活動調整 「今回の活動実施または次回の活動設計で、段階等の調整を行いましたか？」

マニュアルには Can-Do 尺度や言語活動例のほか、実践報告事例を掲載しており、児童内省シートや教師内省シートの具体的な作成例や記述例をみることもできる。資料に「2014 年度～2021 年度 Can-Do 評価実践報告一覧」をまとめているので参考にしてほしい。また、マニュアルの尺度や事例の活用にあたっては、以下の点にも留意してほしい。

本マニュアルはコピーして使うためのスタンダードとしての Can-Do リストではなく、レファレンスとして、授業の活動設計の参考になることを想定して作成されている。それぞれのレッスンの作成者は異なる文脈で授業をしており、全体での一貫性のある Can-Do リストではなく、なるべく多くのバリエーションを示すことを目的としている。教師用内省シート（小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート）を活用しながら、本マニュアルの活動を足掛かりとして、まずは Can-Do 尺度をアレンジしてみるところからはじめ、「できるようになっていく」プロセスを視覚化して、パフォーマンスから逆向きで活動を設計できるようになるための一助となれば幸いである。

5. Can-Do 評価尺度に基づくパフォーマンス評価ルーブリック

本研究グループでは、Can-Do 評価に加えて、思考・判断を引き出すパフォーマンス評価の在り方やそのための具体的なルーブリック（評価基準表）について検討を行ってきた。ルーブリック評価では、「単元固有の内容的側面」と「パフォーマンスそのものに関する言語的側面」を区別し、「知識・理解」だけでなく、「思考・判断・表現」及び「主体的に学習に取り組む態度」の3観点からの記述を試みた。また、ベンチマークとなるパフォーマンス・モデルを示して、評価基準の解釈の参考となる注釈を入れるなどの工夫を試みてきた。下記に、*We Can! 2* Unit 2 の“Welcome to Japan” のパフォーマンス評価ルーブリック記載例を再掲する。

<パフォーマンス評価ルーブリック（発表）例>

観点	評価項目	評価規準	評価基準		
			A 十分満足できる姿	B おおむね満足できる姿	C 努力を要する状態
知識・技能	学習語彙・表現	日本の行事や食べ物について、特徴を述べつつ発表している。	学習した語彙や表現に加えて、既習表現を組み合わせ、内容を膨らませて話している。	学習した語彙や表現を適切に使って、伝えたい内容を話している。	一人では学習した語彙や表現を使って伝えることがまだ難しい。
思考・判断・表現	考えの整理・発表構成	日本の行事や食べ物について、考えを整理し、発表の構成を工夫をしている。	自分なりの視点を持ちながら、表現に工夫をし、全体の構成を考えて、説得力を持って発表している。	モデル等の例文を参考にして、自分の担当箇所の構成を考えて発表している。	一人ではモデル文等を参考にしても、構成を考えて発表することがまだ難しい。
主体的に学習に取り組む態度	相手意識・資料提示	日本の行事や食べ物について、相手を意識しながら発表し、資料提示を工夫して伝えようとしている。	聞き手が分かりやすいように、理解度確かめつつ、繰り返しや間などを入れたり、資料の提示方法を工夫して伝えようとしている。	聞き手が分かりやすいように、はっきりと話して発表し、資料も見やすく提示して伝えようとしている。	一人では聞き手が分かりやすいように意識し、資料を準備して発表することがまだ難しい。

このルーブリック例は、「単元固有の内容的側面」と「パフォーマンスそのものに関する言語的側面」をまとめて、評価の項目数を絞って作成したものである。実際の運用にあたっては、内容面と言語面から、6項目のすべてで評価することは煩雑性が高く、主に見たい項目を絞り込んで評価の方が負担が少ない。「主体的に学習に取り組む態度」は、「思考・判断・表現」の語末の表現を「～しようとしている」と態度面の記述にして作ることもできるが、ここではあえて評価内容を区別した。パフォーマンス行動の観察に基づく評価のため、「～できる」ではなく、「～している」を基本としている。

ルーブリックの作成にあたっては、「つきたい力」(Can-Do)を踏まえて、3観点のそれぞれでどのような評価ポイント(項目)から評価するのかといった下位の観点を定め、その定義となる評価規準を記述する。その上で、それぞれの評価項目がどのような具体的な基準のもとに評価されるのか、パフォーマンスを段階的に記述する。考えの整理や発表の構成の工夫、資料の提示や準備などは、その場でのパフォーマンスだけからは見えない部分もあるが、発表の作成の過程(プロセス)をポートフォリオとして収集することで、見える化を図ることができる。この例ではグループ発表を想定し、自分の担当箇所だけでなく、全体の構成を意識させることも意図している。

評価項目としては、他にも「ジェスチャーの工夫」などのノンバーバルな側面を含めることもできる。また、発表ではなく、やり取りであれば、「考えの整理」や「発表構成」に代えて、自分の発言に一言付け加えたり、相手の発話に応じて反応したり、応答を工夫したりしながら、やり取りを続けるといった「やり取りの展開」の評価項目が考えられるだろう。発音の正確性や文法の体系的な理解は、小学校では評価対象ではないため、とりわけ、知識・技能では注意する必要がある。

6. おわりに

第3期科研ではICTを活用した学習や指導の工夫がテーマとなるが、その際に学習や指導そのものの工夫なのか、ICTを活用した工夫なのかを考える必要がある。ICTを用いた言語教育では記録に残すポートフォリオ評価の活用が広がり、個別最適な学びや協働的な学びの実現に向けた大きな助けとなることが期待される。ICTは道具であり、Can-Do評価尺度の背後にある理念を踏まえた活用の可能性と学びの力の促進、さらには新たな言語能力観について考えていきたい。

参考文献

- Council of Europe (2020). *Common European of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Companion Volume*. Council of Europe.
(<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>)
- 国立教育政策研究所 (2020). 『「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(中学校外国語)』([https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidouiryuu.html](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidouairyuu.html))
- 長沼君主(2008)「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか—Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2, 50-77.
http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol2_3-3.pdf
- 長沼君主 (2011) 「小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践」『ARCLE REVIEW』No.5, 50-77.
http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol5_5-2.pdf
- 長沼君主・高野正恵 (2015) 「小学校英語活動 Can-Do 評価尺度の開発と児童・教師内省の分析」*JASTEC Journal*, 34, 168-186.
- バトラー後藤 (2021) 『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』.

資料「2014年度～2021年度 Can-Do 評価実践報告一覧」

年度	実践報告タイトル	学年	実践者	内省シート	
				児童	教師
2014	私立小学校での実践—児童と指導者の変容に焦点をあてて	高	田縁		○
	Can-Do 評価尺度を活用した授業分析と指導法改善	高	加藤		○
	私立小学校での実践—パフォーマンス評価も含めた報告	低	森本		○
	公立小学校での実践—子どもの成長を支えるために	高	島崎		○
2015	私立小学校における Can-Do 振り返り実践—“What do you want to be?” パフォーマンス活動と自己評価	高	田縁		○
	Can-Do 評価が促す子どもと教師の変容	低	河合		○
	「表現活動」に焦点を当てた附属小学校の実践	高	山川		○
	Can-Do 評価活動設計のもたらす効果と意義について	高	大江		○
2016	受容能力育成を目標にしてきた私立小学校のパフォーマンス評価への挑戦	高	幡井	○	○
	私立小学校におけるパフォーマンス評価の事例—CDS から見える児童の姿	中	森本	○	
	Can-Do 評価尺度による学習意欲の高まりと授業改善	中学	柏		○
2017	新学習指導要領における新教科「外国語科」における Can-Do 評価を活用したパフォーマンス評価の実践	高	山川	○	○
	私立小学校での実践—Reading・Writing の Can-Do 評価	中	森本	○	○
	音文字指導と Can-Do 振り返りシート	中	田縁		○
	「できる感」を高める活動設計—CAN-DO 尺度を活用したリフレクションの実践	中学	児玉		
2018	児童の話したいこと（発表）をパフォーマンスにつなげる単元の指導とルーブリック評価	高	幡井	○	
	短時間学習で取り組む文字指導と Can-Do 評価	高	田縁		
2019	授業の振り返りから読み取る児童のメッセージ—Can-Do シートを連続利用したスピーキング（発表）の実践	中	森本		
	英語科国語科で連携したルーブリック評価と Can-Do 振り返り	高	田縁		
2020	聞く活動をベースにした単元設計・活動設計—低学年での実践	低	大江		
	「話すこと [発表]」における指導と評価の検討—コロナ禍における対面・オンラインでの指導から	高	俣野		
	思考力・判断力・表現力等及び主体的に取り組む態度を育む発表活動—I want to go to Italy. の単元から	高	幡井	○	
	グループ発表を活用したパフォーマンスの指導とルーブリック評価	高	山川		
	コロナ禍における小学校英語教育の取り組み—スピーキング試験の Can-Do 評価から読み取る児童の学びの姿	中	森本	○	
	出口を見据えた読むことの指導—第6学年“Bridge lesson”の実践より	高	田縁	○	
2021	「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」を育成するための指導と評価—中学校検定教科書の Project を参考に	高	幡井		
	シンキングツールを活用した指導と評価	高	奥平		
	英語教育におけるスピーキング [発表] で結ぶ小中連携の可能性—共通項を活かした円滑な移行を目指して	高	森本		

*実践者：田縁：田縁真弓、加藤：加藤拓由、森本：森本レイト敦子、島崎：島崎貴代、河合：河合摩香、山川：山川拓、大江：大江太津志、幡井：幡井理恵、柏：柏敬太、児玉：児玉麻知子、俣野：俣野知里、奥平：奥平明香（掲載順）

2022 年度小学校英語評価科研 (EASEL) 座談会

2021 年度より学習指導要領が改訂され、小学校高学年で外国語(英語)が教科となり、3 つの資質能力の育成と3 観点5 領域での評価・評定が求められるようになる中、「知識・技能」に加え、「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」をどのように見取るかは大きな課題である。

本研究メンバーはこれまで 10 年にわたり小学校外国語活動と外国語(英語)の指導と評価に関する研究を行ってきた。特に、学習者の自己効力や有能感、自律性、思考力・判断力・表現力と学びに向かう力を促進する小学校英語の授業設計と評価について Can-Do 尺度とルーブリックを用いたパフォーマンス評価を提案し、実践研究を継続してきた。その実践を振り返り、学習指導要領の 3 観点に基づいて指導と評価における成果と課題に関して座談会で語り合った。同時に発言内容を各自で簡単にまとめた。その後、当日参加できなかったメンバーにもテーマについて加筆を依頼した。その内容を以下にまとめる。

日 時: 2022 年 8 月 21 日(日)9:00-12:00, 2023 年 1 月 8 日(日)13:30-16:00 @Zoom

モデレータ: 泉恵美子, 長沼君主

当日参加者: アレン玉井光江, 加藤拓由, 田縁眞弓, 森本敦子, 幡井理恵, 俣野知里, 山川拓

後日加筆者: 大田亜紀, 奥平明香

テーマ:

1. 「思考力・判断力・表現力」の育成について、これまでの科研等での実践を通して、指導や評価(授業・活動設計, Can-Do 尺度・ルーブリック設計, 児童支援など)において特に効果を感じた点, 課題と感ずる点がありますか? また、今後改善を試みてみたいことはありますか?
2. 「学びに向かう力, 人間性等」の育成について、これまでの科研等での実践を通して、指導や評価(授業・活動設計, Can-Do 尺度・ルーブリック設計, 児童支援など)において特に効果を感じた点, 課題と感ずる点がありますか? また、今後改善を試みてみたいことはありますか?
3. 「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力, 人間性等」のそれぞれの育成について、ICT を活用した指導と評価において(デジタル教科書, マルチメディア利用, 学習管理システム(LMS)など)はどの観点で効果的だと思いますか。これまでのご自身の実践を踏まえて、ICT がなければ実現しなかった点, 特に効果を感じた点や課題と感ずる点, 今後試みてみたいことなどはありますか?
4. これまでの科研等での実践を通して、どのように教師と児童に変容(授業や学習への取り組みや考え方など)が見られましたか。気がつかれた点があれば、具体的なエピソードなども含めて教えてください。

1. 「思考・判断・表現」の指導と評価

1.1 効果を感じた点

(田縁) Can-Do 尺度を使った評価という点に関しては、経験を重ねれば重ねるほど児童の言語アセスメント・リテラシーが向上していくことを実感しました。また、その尺度自体、事前に段階設計するにはかなり深い児童理解が必要であることにより、うまくそれが児童の学びと結びつくと、双方ともにスッキリ感があるのに加え、児童が本当の思いを記述欄に文字化できることがわかってきました。それに従って、記述の深まりも増してきたと思います。

(加藤) ルーブリックに関しては、最近、少しずつですが、他教科でも活用している先生もいらっしゃるようです。また、アップル社などは、iPad を活用した授業実践のために、小中学校全体で各教科のルーブリック例を作成しています。そういった意味では、小中学校の先生方の間に、「パフォーマンステスト」の有用性や、その妥当的な評価のための「ルーブリック」活用が現実的になりつつあると感じます。

評価に関しては、特に主体的に学ぶ態度の育成のために、いくつかの単元をまたいだ実践や単元全体を通じた「長いスパンでの評価」が重要であることも認識され、評価の出口としての「パフォーマンス」の重要性も

認知されてきているように感じます。評価に関しては、入試などに縛られる中学校や高等学校よりも、自由に、ダイナミックな試みができるのが小学校の良さだと感じます。

(アレン) 私は皆様と異なり、リタラシーのボトムアップスキルの育成において Can-Do 尺度を利用しました。その効果として①授業活動を反映した項目を作成することができたこと、②実際に大文字・小文字の産出能力を測定した結果と合わせると児童が自分の力を正確に測ることができることがわかりました。ただ、リタラシーにおける「思考力・判断力・表現力」の見取りに「場面・状況・目的」を条件とするのは問題ではないかと思えます。

(幡井) アレン先生、田縁先生のお話から、読みについては、縦(学年を跨いで)と横(単元や内容の学習)のラインで、Top-down と Bottom-up をバランスよく入れていく必要があると感じています。どちらのアプローチをするにしても、音に強い児童、文字に強い児童、またそのバランスが様々なので、個々の児童が必要と思った時に適当な教材を渡せる、取れるようにしておく効果的と感じています。(十分にできていないですが…)

(泉) Dr. Shin も balanced approach の大切さを提唱され、その中に小さなところから積み上げて、ボトムアップ・トップダウンリスニングとかをリーディングのように、小学校レベルでは両方を合わせたバランスト・アプローチでやりましょうといったことが大切で、日本の小学校でも進めようとしている先生が増えてきたように思います。

(幡井) クラスサイズが大きく、週 1~2 回の授業では、見えていない児童が多いと感じています。児童の日々の様子から、児童の取り組みの過程を教師の主観で見ているものもあるのではないかと感じていました。Can-Do 尺度を使用する中で、児童の頭の中や心の中が見えるようになってきた気がします。以前よりも適切なフィードバックができるようになり、中間層が伸びていると感じています。

(俣野) 新たな外国語教育の開始とコロナが重なり、また、さまざまな評価に関する考え方がある中で、混乱しながらも取り組んできましたが、本科研において評価について議論する中で、少しずつ自分の中で考えが整理されてきているように思います。専科時代は、一人職だったので、校内で検討することはなかなか難しく、本科研のようにさまざまな立場の多様な視点から議論を深めることができる場合は、私にとって大変貴重な場であり、自身の指導改善につながる大きな点であったと感じています。

(森本) 本科研グループで提案された具体的な策(Can-Do 尺度、ルーブリック設計、質問紙調査等)を担当する1~6年生すべての児童に活用できるようアレンジして利用していました。その結果、自身の授業を児童のリフレクションも活かしながら、客観的に考察、設計できるようになり、授業のダイナミクスが「指導者中心」から「学習者中心」へと変わったことで、児童自身が、学びの過程を肯定的に捉え、英語の授業を通じ自己肯定感を高めることにつながり、自律した学習者を育てる上でも非常に役立ったと感じています。

(加藤) 現場の先生方の研修会などで「思・判・表」の基本的な理解はかなり進んできたように感じています。例えば、テストやワークシートの作成に関して、「思・判・表」をどう捉えるかは、かなり具体的に捉えられる方が増えてきました。一方、課題としては、この「思・判・表」に関して、学習者自身がどう理解し、自己内省などにどう活かすことができるかを、どう指導していくかが、長い目で見た、今後の課題かなと思います。

(俣野) 振り返りに尺度があることで、低学年であってもよく考えて段階を決定している様子が見られました。自己の変容を見取るという点では、同じ文言で振り返ることを繰り返すことが有効に感じられることもあるように思います。特に高学年では、単元を通じて各領域の力について振り返ることが自己の変容を自覚する手立てになっているように感じています。

(幡井) 児童の学年(=発達段階)によって、振り返りの文言や振り返りの視点を変更しています。中学年は活動中心の視点、高学年は3観点の視点で振り返りの文言を作成しています。また、高学年になると、活動のスピードも上がるので、活動のすぐ後に中間ふりかえりの時間を取るできるようになります。その蓄積が単元の最終ふりかえりに繋がっていると感じているところです。

(幡井) 低学年の思考力を伸ばすのは難しいと感じています。その理由は、低学年の児童に自分の思いを口に出すことを許容してしまうと、クラスコントロールが難しくなってしまうからです。つまり、クラスサイズが課題なのだと思います。一方で、低学年のうちから思考力を伸ばしていくよう段階的に指導していかないと、高学年になってできるようにはならないというジレンマがあります。バランスが大事ですね。

(森本) 低学年では自身で評価させると「できる」「できない」のどちらかになってしまいがちです。しかし指導者の丁寧な声かけを授業内に入れることで「できる」「できつつある」「ここまでならできる」「まだできない」と、どこに自分があるのかが具体的に判断できるようになってきます。指導者による子どもの心に伝わるような説明も手助けになり、メタ認知の育成に繋がっていくと思います。

(俣野) 思考等に関わり、整理・分析等の力を外国語と国語で比べた時の印象についてです。5年生の外国語では、事実だけでなく様子や感想を含めて話す、つなぎ言葉を加えて話す等を意識しようとする児童の姿が見られます。これらの視点は、低学年の国語で学ぶ内容と似ているように思います。一方で、5年生の国語では、意見文の中から事実と筆者の意見を見分けるような活動も行っています。思考する内容は、母語と外国語で異なる部分もあり、外国語における思考について、引き続き検討したいと思っています。

(奥平) 新たな挑戦として、空のルーブリックから、児童と一緒に設定する試みをしてみました。学んだことを確認するために、知・技の観点から「何を学んだか?」確認し、思判表と主体の項目の作成をします。作って行く中で、思判表や主体という言葉では、子どもとの共有が難しかったので、「工夫して表現すること」や「態度」という子どもの言葉に変わっていきました。こうすることで、あいまいだった思判表と主体の内容の区別が付き、指導改善のポイントが得られました。

(山川) 幡井先生が最初にパフォーマンス課題に対するルーブリック評価ベースを作ってくださった後に、いくつかの実践をさせてもらいました。振り返ると、子どもたちに対して「目指したい姿」があり、本来は統合的に捉える必要がある部分を、成績を付けなければいけないという点や、子どもたちが現在の状況をふり返り、何が不足しているのかというのをはっきりさせるために、観点ごとに仕分けをしているというところがあります。パフォーマンスを評価するときに、3観点のルーブリックを作るという形が、徐々に出来上がってきたのは、成果だと思います。

1.2 課題と感じた点

(田縁) 児童の変容が見られたことに対して、それを授業改善には生かしても、個々の指導にまで至らなかったことがあったことは課題と感じています。先生とのやり取りで動機づけが高められる児童が多いのですが、さらにもう一声かける必要があると感じてもその時間的余裕が取れませんでした。また、毎回1枚仕立ての振り返りをアナログスタイルで配付してたことから、単元の中で、何回振り返りをいれるか、準備をしても時間がなくなることがたびたびありました。

(加藤) 文科省が、小学校においてもCan Doの作成を強く求めています。直山先生は、豊間根小学校のCan Do実践を一つの例として推奨しています。

小学校にCan Doが紹介されたのは嬉しいのですが、どうも様々なCan Doの解釈があるようです。中には、単元の評価計画表と同義と考えているところもあるようです。現場の先生の中には、とりあえずCan Doを作れば良いと考えて、実際に授業実践で活用する段階まで行っていないところも散見されます。やはり、もうしばらくCan Doの活用法や意義について、小学校現場の先生方にお伝えする必要があるように感じます。神棚Can Doにならないようにしたいと思います。

(幡井) 母語力が低い児童は、自分の学習状況を自己分析する力も弱く、他教科の学習においても遅れをとっている現状があります。英語の授業時間の児童支援だけで対応するのは難しいと思います。

(俣野) 評価の観点やその捉え方にゆれがあり、まだまだ十分な理解に至らず、見たい力が見られるような評価場面や活動が設定できていないことも多いと感じています。

(森本) 高学年の知的欲求と英語の言語力に差があり、高学年が伝えたい内容や学びたいことを、英語で伝えたり理解することが難しくなっています。かといって、高学年が読み書きできる英語のみ、で書かれた平易な英語から構成される教材を使用すると、児童の発達段階と合わないために学ぶ意欲が下がってしまうことも多いのが現状です。しかし現在はタブレットが一人一台あるので、ICT を活用しながら(わからない単語や表現を調べるなどし)、児童の学びの意欲を維持しながら、英語の力を高めていく方法を実践する段階に入ってきていると思います。

一人ひとりの学びの進捗状況を、振り返りシートや Can-Do シートで確認し、教員が把握できるようになりましたが、グループや学級、学年全体での伸び具合をより容易に集計でき、次へと活かせるようにしたいですね。

(泉) 外国語教育、外国語科の中での思・判・表っていうのは学習指導要領や教科書の中にも挙がっており、Can-Do 指標でこれができるようになれば良いというのはありますが、一般的な思考・判断・表現となったときには、例えば類推・分析・評価といった、その思考の型やタイプがあり、そのあたりをどのように高学年だったら高学年なりに落としていくのか、自分で説明ができるのか、英語で推測しながら、自分の中での意見と事実を分けて言えるだとかなかなか難しいですね。創造的に英語を使えるとか、評価の視点も入れて意見を言えるとかを、思・判・表に含め思考力を高めるためには、先生が言語活動の中でどのような視点を持ち、言語、内容にプラスアルファで入れていくのか、設計や発問に関して益々重要になるのではないのでしょうか。

1.3 改善を試みたいこと

(田縁) 専科教員のように普段児童と接する時間が少ない先生が教える場合には、適切なフィードバックを次時まで待つと、児童も指導者も記憶もあいまいになることが多いと感じます。その場で、すぐに回収し、しかも短時間で共有できるという瞬時性が活かせる ICT を使った方法をさらに考えていきたいと思っています。

(加藤) 中間振り返りは非常に重要です。特に、スモールトークなどを実施するようになって、授業の途中で中間振り返りをしていると思いますが、そこで大切な学びがあるはずなのに、「声かけ」だけで終わってしまっていないでしょうか？

この「中間振り返り」を文字データや音声データとして集積し、一定のまとまりでリフレクションすれば、年間を通して、かなりよい「振り返り」のまとめになります。(デジタル・ポートフォリオ的な使い方)

(加藤) 思考の質的な段階や向上に関して言えば、思考ツールの活用や、思考のタイプの分類も大切だと思います。ただ、一方で、人間の思考とは、もっと連続的であり、統合的であり、ダイナミックなものであるような気がします。その意味で言うと、「思考」に関して評価する場合、もっと、子どもたちに「思考」することにもっと「どっぷりとつかる」経験をさせてあげる必要があるようにも思います。それには、長いスパンで育て、見取る必要があると思います。

(幡井) 加藤先生のご発言を受けてですが、「声かけ」「どっぷりとつかる」は、ネイティブ教員だと深めるのが難しいと日々感じています。深める指導をしていない状況で、評価だけ「思考・判断・表現」「主体」の視点を入れるのは、指導と評価の一体化からは外れていると思います。

実際、児童の発言を褒めていても、それが具体的に何を褒めているのかが児童に伝わっていない場面に出会うことがあります。その状態では、児童の振り返りに繋がっていかないのではないかと感じています。

(俣野)現時点では、「自分にぴったりの学び方を見つけよう」という視点で振り返りの意義を児童と共有しています。児童と振り返りの意義を考えたり、もう少しじっくり児童が自身のことを振り返る時間を取ったりしたいと思っています。しかし、時間的にはかなり厳しく、どうしても指導者から提示するかたちになったり、慌ただしく振り返りの時間を終えてしまうことも多々あり、課題であると感じています。

(森本)時代の変遷を経て社会が多様化し、子どもたちを取り巻く環境が大きく変わってきています。多様化している子どもたちに合う教育とは何か、を考えつつも、それでも変わらずに受け継がれている教育の良さも活かしたい。そのために、指導者が子どもたちにできることは何か、英語教育を通じてだからこそできる、これから生きる子どもたちに身につけさせたいことをデジタルテクノロジーも活用しながら、アナログも取り入れ、その着地点を見つけることが今後の私の課題です。

(山川)リテラシーの CAN-DO について、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の違いが課題だと感じています。「思考・判断・表現」を評価するには、『目的・場面・状況』が前面に出てきます。トップダウン・ボトムアップという指導の方法がありますが、「読む」や「書く」の「思考・判断・表現」を評価する際には、個人的には「思考・判断・表現」として評価してもよいような場面についても、現状の評価形式で行けば、「目的・場面・状況」の3点がそろっていないから、「思考・判断・表現」ではなく、「知識・技能」としてしか評価できない、というような雰囲気があります。この部分が小学校の外国語の中では未開発の部分なのかと考えています。

(山川)出来上がったものを他の先生に示すと、「これを使えばいいのね」という話になり、「子どもたちが目指す姿」という根本が抜け落ちてしまいます。示しているルーブリックは、あくまでも私個人が子どもたちの見取りをもとに示しているもので、それをそのまま他の先生方の授業にもっていても、その先生方のビジョンが伴っていないからうまくいくはずがありません。「これを先生方がそれぞれに捉え直して、アレンジしないとイケないのですよ」という話をしても、あまり理解してもらえない時もありました。

(山川)1つの項目を設定した際に、「これは本当に思考・判断・表現でよかったのか？」というのが今でも悩んでいるところです。「知識・技能」「思考・判断・表現」のどちらで評価するか、という話が結構出てきます。また、英語に拠らない【パフォーマンススキル】の部分について、どう評価するかという点もあります。また、仕分ければ仕分けられるほど、項目が多くなり過ぎていってしまうという話も課題として挙がっています。

(山川)ルーブリックや CAN-DO もその都度考えながら作ってて、自分としてはすごく意味があると思う一方で、それを他の先生方に伝えていくときに、形だけが残ってしまい、意図が伝わっていかないという課題が見えています。CAN-DO 評価尺度を作成する良さがあるのを広げていきたいときに、当事者意識というか迄伝わらないのです。

(山川)小学校の先生は、子どもの見取りはすごくできています。しかし、英語の見取りが苦手だと感じています。先生方が英語の途中段階を見していない方がまだたくさんおられるというのが課題かと思います。語弊はあるかもしれないが、英語の授業はされているが、英語の発達をちゃんと見てる先生が少ないのがあります。最終的な姿に至るまでにはどういう段階を踏めばよいのかという話が全然分かってない先生が多いです。CAN-DO 尺度を作るときも、いわゆる足場掛けは、どうすれば足場掛けになってるのかとか、どこまでできてればゴールなのかとかです。この活動を通して、こういう力が付くから、この CAN-DO 尺度が要るんですよねって話を、あんまり理屈として、授業として体感できておられる方が少なかったと思います。このあたりが気になっています。英語の授業の経験値が少ないがために英語の発達段階について見取れてないのです。

(泉)今、教師力、どの教科にも通じますが、上手な褒め方とか、上手なフィードバックの仕方ってすごく大切ですが難しいですね。単に褒める、本人が良いと思ってないのに褒めるとか、人と比べて褒めるとか、子供にとってはすごく嫌な褒められ方だとか、外発的なもので褒めるとか大変難しいですね。しかし、形成的評価では、先生が子供を褒めて育てるっていうのは基本的な考えではあるのですが、それをどんなふうな声掛けするのかなど、外国語を超えた研修が必要かもしれないですね。コミュニケーション力というか、子供を育てるための声

掛けなど、単に褒めるのではなく、あなたは どう思うのとか、次どうしたいのかなど、先生が児童に振り返り考えさせ、メタ認知を高めさせるようなフィードバックの仕方が大事だと思います。そこで、思考・判断を促すような声掛けを考えていきたいですね。

2. 「主体的に学習に取り組む態度」の指導と評価

2.1 効果を感じた点

(アレン) 指導や評価とは異なり、指導体制についてです。関わっている地域での英語教育では担任と専科教員の Co-Teaching/Team Teaching にこだわってきました。「自分の学習に責任が持てる児童の育成」を見座するためには児童理解の深い学級担任と児童英語を理解し、実践できる専科教員のTTが理想的で、それぞれの観点からの見取りが有効に働いていると感じます。毎回の振り返りは授業内容が多すぎるので行いませんが、ワークシートと併用しての振り返りが効果的だと感じています。やり取り、発表の評価ではルーブリックを作成してそれぞれが異なる観点から評価しています。

(俣野)

振り返りに Can-Do 尺度を用いることで、1年生からでも自分のことを振り返る力が養えるのではないかと感じています。長期的な視点でそのような力を育むための工夫が必要であると感じます。

(幡井)

単元の間や終末で Can-Do 尺度・ルーブリックを使用して振り返りをする中で、子どもたちが自分たちで評価されることに納得感を得て進められています。また、教師も各時間の児童の様子を見て、それに合わせて児童が必要と感じている学びを先の授業設計に取り組みやすくなってきていると感じています。

(田縁) 8年間指導していた小学校を離れ、新しい小学校で教えるといかに児童のアセスメントリタラシーに学校差があるかを感じます。振り返りになれている子たちは、その時間を自身にとって必要な時間だとわかっているのに加え、記述も深まります。指導する側にも児童にもある程度トレーニングの期間が必要だということを実感しました。

(森本) Can-Do 評価は児童自身が、視覚的に自分の学びの歩みを確認することができる点がメリットです。これまでの過去の評価は、指導者が学習者を評価する一方通行的な流れが主でしたが、児童自身による評価を大切にしたら、児童の学びの意欲が高まりました。これは自分の学びを客観的に見つめ、思考した結果、児童の学びに向かう態度が改善された結果ではないかと思います。また、児童の自由記述や Can-Do 評価の結果をネイティブ講師たちに伝えたところ、彼ら自身も児童の学びの状況がわかり、自ずと授業改善に取り組み始めたことから、英語科チームの同僚性や協働性も高まり、学校全体の英語教育改善へと繋がっていったように思います。

2.2 課題と感じた点

(加藤) 議論にも出ていましたが、学びに向かう力は、長期間にわたり、じっくりと育てなければならないことが、最近少しずつ認識されはじめた気がします。まだまだ、この課題については、本科研で議論し、それを現場の知見とすりあわせながら、現場の先生達に役立つWSやシンポジウムを開催していく必要があると感じています。

(加藤) 学びに向かう力の評価は、見取りにかなり時間がかかります。それも、「育てる」視点がないと、待っているだけでは、子どもの主体は成長しないのだと思います。

「入り口の情意」→「出口の情意」というように、段階的に、振り返りの方法や質を、児童につけてあげる必要があります。その際、「学習方略」と「学習態度」の2つの視点を児童に示しながら、「どんな勉強の方法をし

たの？」とか「どんな気持ちでやっていたらうまくいったの？」と聞いてあげる必要があるのだと思います。振り返りの意義を児童と共有するには、ポートフォリオの活用が有効であると思います。学期や学年など、大きなまとまりの節目に、振り返りカードなどを全部眺めてみたり、友達の振り返りカードを見せてもらったりしながら、「振り返りを振り返る」というメタ的な内省力を育てることが効果的です。

(奥平) 単元の学習計画を逆向き設計で、児童と一緒に作成しました。そうすることにより、子ども自体が単元のゴールを作る必然性が生まれ、なりたいたい姿・やってみたいことを児童自身が設定することで、ゴールでの姿を児童が自分事として捉えられるようになりました。目指したい姿があるので、学習調整する力がいっそう育成された。山登り型の単元計画と合わせ、振り返りシートを作成することで、より高みを目指す児童の姿が見られました。

(田縁) 自分で各単元ごとに目標を書かせるという「英語パスポート」の試みを行ったことがありますが、単元ごとの指導の流れによっては、必ずしも第 1 時でその出口のイメージや目ざす姿が児童にわかるわけではないことを痛感しました。長期的なめあてをどうするのか、子どもたちも指導者も混乱しないように、いつどんな形で共有するかに関しては、さらに研究する必要があると感じました。

(森本) 振り返りをする際に、今日の授業の中でできたこととできなかったことを考えさせ、できなかったことについては「なぜできなかったのか。」「どうすればできるようになると思うのか。」を考えて書くように伝えるようにしています。そうすることで、児童は自分の授業の様子を思い出し、次時に活かせる「振り返り」となるに至っています。書くことが苦手な児童については、今後はタブレットで振り返りについて語る映像を残すなど、新しい振り返りの形についても考えていくことが課題ではないでしょうか。

(幡井) 本校だけかもしれないですが、他教科の現状として、小テストの繰り返しができないことの穴埋めになっていて、できることを振り返っている様子が少ないというのがあります。「できるようになったこと」の振り返りが少ないので、英語では小さなことでも良いので、できるようになったことを書くように促しています。できるようになっている事実気付かせるのがふりかえりの意義だと思います。

(山川)

学びに向かう力のほうにつながっていくと思うのですが、「自己調整力」が見えないというか、そもそも自己調整力を見取るための授業をしていないのです。これは全ての教科において言えることです。粘り強くやりきる、課題をやり切ったとか、そういうのは分かります。でも、自分のここが足りないから次はこうしていきたいとか、自分を客観的に見るっていう取り組みを、日本はほぼ授業でしていないと思います。その結果、ふりかえりで今日の授業どうやったかと聞いたときに、一番出てくるのは「楽しかった・楽しくなかった」という項目になる。いわゆるメタ認知をさせるトレーニングっていうのを、1 年からどんどんやっていくようになっていくのかなと期待しています。

2.3 改善を試みたいこと

フォーラムの中で、1 人の先生がおっしゃっていたが、個々に目標設定はさせてもそこに留まらず、全体共有が大切なと思いました。

(奥平) マイミッションを主体的に設定できる児童が増えた一方で、学び方〔方略〕がまだ未熟な児童にとっては、クラスゴール(全体の)を目指ただけで精一杯な児童もいるという、二極化が課題です。そのためには、協働的な振り返りで、友達と一緒に次の課題を見つけるなどの取り組みも行っています。

(泉) なぜ振り返りを皆でするのか、振り返りをしたらどんな効果があると思うのかを問いかけて、児童に考えさせ、させられている感でなく、これをする事でこんな良いところがあるよとか、こんなふう成長できるよねとか、効果的なところを語ることで、振り返りの体験をさせて、今日振り返ってみただけどうだったと、児童自身で

意義や良さに気付かせ、納得すると、その後スムーズに進むように思います。何も言わずに振り返りなさいと言っても、何を、なぜ、どう振り返るのか分かりませんよね。そのためには、先生ご自身が振り返りの意義や効果的な活用について納得されていない段階で、児童にこなさいというのは、なかなか難しい作業だろうと思います。振り返りをさせなさいというのが、国研の「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」の中にもありますが、それを全教科でされる、先生も児童もまたかとなるので、意義、活用方法も含めて、両者が納得をして、使われるのが大事かと思ったりもします。

(長沼) 児童の振り返りにあたっては、カリマネによる科目を通したコンピテンシーが重要になってきて、教科特性を踏まえた本科研実践で言えば、Can-Do 評価尺度や評価ルーブリックを用いた振り返りの視点の与え方や構造化も議論の対象になりますが、加えてもう少し汎用的なスキルとしての「振り返り力」が重要になりますね。内省にあたっての問いを立てる力とか、具体的な場面や状況やパフォーマンスを想い描いた想起のさせ方を工夫して、内省も具体化していかないとならないかと思います。ICT の活用で画像とか動画とかデータの収集や共有がしやすくなったからこそ、やみくもにデータを集めるのではなく、よい振り返りを担保するための何か教材上の仕掛けとか、教師や児童の問いの立て方とか、科研でも取り組んできた Can-Do 評価尺度を活用した振り返りシートの設計とか、尺度を用いた言語活動設計によるそもそもの授業のしっかりとした構造化であるとか、具体的な質の良い振り返りを支援するためのヒントや工夫をさらに議論していけたらと思います。

3. ICT がなければ実現しなかった点

(アレン) ロイロノートを使用して、各ユニットのやり取り、発表をお互いに録音し、提出してもらい、それを担任および専科教員が評価しています。時間が取れない中、とても役立っております。また、児童が何度も自分たちで自己調整して、一番良いものを提出しているのだからいわゆる comprehensive output を行っているのだと思います。記録に残す評価としてのユニットとそうでないユニットにわけて、絞りだされた時間を使って、提出されたビデオの全体評価ができるようにと計画しているところです。

(俣野) 知識や技能に関わっては、個別・繰り返しの動画視聴、Foam による集計を活用した即時的なフィードバックなど、思判表等に関わっては、自身のパフォーマンスの確認、他者とのパフォーマンスや振り返りの共有などが ICT があることで実現した点であると感じています。

(幡井) 教師の音声付きのモデルをいつでもどこでも聞けることがメリットだと感じています。

(森本) 児童の英語発表やスピーチなどのパフォーマンスを記録として撮影し、残すことで、児童がレベルアップしていく様子が後々記録として振り返ることができました。それにより児童自身も自分の向上の様子を確認することができて、うれしいようでした。

3.1 効果を感じた点

(田縁) 手元に絵本のページを音声付きで送れること・家庭学習とそのフォローが学級全体で出来ること・話す機会を何度も与えられる(パフォーマンステストの後に、「もう一回やらせてほしい」という児童への手立ても含め)・集計とフィードバックの容易さと即時性等が挙げられると思います。

(俣野) 表現の定着に時間がかかる子へ音声サンプルを送り、それを児童が必要に応じて繰り返し聞くことで、表現の定着につながった例がありました。

(幡井) 繰り返し学習がゲーム感覚で苦が無くできているようです。音声はすぐに消えてしまうため、教師のモデルや、自分の声を聞きなおすことで自己調整に効果的であると感じています。

(奥平) マイミッション[自己課題]の設定ができた児童にとっては、表現や語句の獲得のために、デジタル教科書の音声を活用し、効果的な学習調整を行うことができていました。

(奥平) 授業の振り返り活動の 1 つとして、一人一台端末を活用し、今日の自分の発話の姿を記録し、教師と共有することができました。教師は、児童一人一人に効果的なフィードバックを行うことができました。

3.2 課題と感じた点

(田縁) タイムマネジメント 慣れるまでは操作だけでも時間がかかってしまうのと、予め学級経営がしっかりしているクラスであればこそ成り立つと感じます。

(加藤) デジタル教科書が、2024年度から、英語だけが先行して小中学校で全て使用される方針が決定したようです。しかし、文部科学省の教科書調査官調査官、池田先生のお話では、2024年度改定の教科書では、現在と同じように、紙の教科書を PDF 化したものが中心になるだろうということです。

そこで、デジタル教科書をどのように活用して「思・判・表」や「主体」をどう育てる授業構想や、評価の在り方が重要になってくると感じます。これまで、デジタル教科書の使い方をいろいろ考えてみましたが、重要なのは、「デジタル教科書をどう使うか?」ということよりも、「デジタル教科書を活かすような、授業の在り方をどう考えるか」(「学び」のスタイル)ではないかと思えます。

本科研の研究課題として、デジタル教科書やデジタル教材の良さを引き出すような、単元構想、授業構想の在り方などについて、考えて行くのも良いかと思えます。昨日の、幡井先生のご発表にあったような、児童が自分で語彙学習に取り組むような、「学びのしかけ」がとても良かったです。子ども自身が、学びの主体になるような授業が求められますね。

(俣野) 端末や機能の使い方等、そもそもの力が身に付いていないと週 1・2 時間の外国語活動・外国語では活用までもっていくことにはかなりの労力が必要であると思えます。また、イヤフォン等、周辺的环境面も重要であると思えます。

(幡井) 課題を提出させたら、集めた気になってしまう教師がいるのが気になります。ICT 化したことで、スピード感を持って教師も児童にフィードバックをしなければ学びに向かう力は育たないと思っています。

(田縁) ICT で提出させてものをチェックするためには際限なく教師が授業外あるいは就労時間外の時間を使ってしまう傾向にあると感じています。アナログでプリントに赤ペンでコメントを入れる時代から、ICT を使った指導に移る時代の中でしっかり考えておかないといけないことだと思えます。

(奥平) ICT で、後からでもフィードバックを行えるようになった反面、教師の作業量が膨大になりました。授業内のフィードバックと、授業後のものの峻別が必要だと思えます。

(山川) ICT を使うと、まず一番最初に「知識・技能」が出てきます。スライドに音声を付けるとか、何度も繰り返し見たりできるから自分の使いたい言葉を定着させていくのに役立つとか、もっと思考・判断・表現につながるもの、自分の発表に持って行きたいからこそ、自分でもう一回 Let's listen を聞くとか、そういうことに使ったらいいよね、みたいな話と、記録の蓄積って話はあるかな、と思っています。

(山川) Google とかを使って自己評価を共有されている実践を見て、すごくいいなと思う反面、きっちりとデータの取り扱いについて指導が必要になると思えます。人のフィードバックに上書きされたりとか、コピーするつもりが切り取ってデータが消えてしまったりとか、往々にして起きています。このあたりがきっちりとしないといけないと思えます。ここは英語じゃなくて、学校全体として、GIGA スクールの部門があるんですけど、そこも指導していかないといけないなって話とかをよくしています。

3.3 今後試みたいこと

(山川) Google 翻訳については良し悪しがあります。日本語を Google 翻訳に入力すれば、素晴らしい英語が翻訳されて返ってきますが、「これ読んで言ってごらん」って言ったら、まず言えないのです。翻訳することが良い悪いではなく、その言葉をたとえ発音できたとして、言って伝えて、聞いている人は伝わったのかって聞いたら、分かんないって話になってしまうのです。本当の英語って、日本語を英語にすることって言語の置き換えをすることではなくて、相手の文化背景に根差して伝えたいことを、その言語に合わせて伝えようとするっていう情意面の部分こそ大事になると思います。

(山川) ティーチャー・トレーニングのほうでやると思うが、その表現は文法上間違ってるが、先生が教えてしまったというの、結構ざらにあります。子どもたちとしては、言いたいことが深くなっていけばいくほど、いっぱい言いたくなってきます。そうなったときに、指導者が対応できなくなります。そういうところが、AI で対応できたりもするのかもしれないですね。子どもたちが ICT を使うことで、やった気になってしまっているのも気になります。翻訳などを含めて、そのようなことが英語では起こりやすいと思います。そこをどう調整するかとか、それこそ、CAN-DO 尺度とかを使ってできないのかなというの、ICT を使いながら思っているところです。

(泉) 例えば、我々が科研で作成したような 4 段階の単元ごとの振り返りを集めて、各単元内での活動設計、評価、尺度指標を積み重ねていき、例えば 1 学期間 2 学期、3 学期をまとめて振り返るっていうところは、まだあまり実践がないですね。先生方は児童の振り返りを集めて確認して、コメントを書いて、返却して、ファイルに閉じさせることが多いと思いますが、デジタルになると、それが e-p ポートフォリオ化できると思います。これまでの我々研究を発展させ、今後はそのようなことも開発できればよいですね。

4. 児童・教師の変容

4.1 教師の変容

(加藤) まだ、まだ発展途上ではありますが、小中学校の先生方の中に、ペーパーテストのような「知・技」中心の評価から、パフォーマンステストのような「思・判・表」「主体」中心の評価の重要性に注目が移り始めているように感じます。これは、外国語だけでなく、他教科でも「真正の学び」ということが意識しはじめているのではないかと思います。(理科であれば、実験をして終わりではなく、実験からわかったことを、どう解釈し、どう実社会に活かすかという視点) 課題山積ではありますが、小中学校の先生方の中に、新学習指導要領が目指すものを意識して、「コンテンツベース」から「コンピテンシーベース」に少しずつ意識改革が進んでいるのではないのでしょうか。

(加藤) ルーブリックに関してですが、小中学校でも、パフォーマンステストが当たり前のように行われるようになって、その存在や役割は、かなり認識されるようになってきた気がします。ただ、いわゆる、単なる「評価シート」的な使い方になっていて、授業設計と評価が分離してしまっているケースがあるような気がします。(指導と評価の分離) ルーブリックを活用し評価をした後に、それを元にして、教員間でルーブリックの再検討ができるような空気感が定着してくるといいのですが…。

(アレン) この科研を通して、「思考力、判断力、表現力」が結局何なのかを何度も繰り返し考えることができました。Education 2030 では knowledge, skill, attitude, value となっていることから、現場で行われている「目的・場面・状況」が「思考力、判断力、表現力」となる定義づけがいまだに自分の中でしっかりできていないのが正直なところです。EFL 環境で英語を言葉として育てるうえで「思考力、判断力、表現力」また「学びに向かう力」を深く考える機会をいただきました。

(幡井) 本校は、受容力(聞くこと)に焦点を当てたカリキュラムが作られていたので、4 技能と言われたときに発信力をどう伸ばしていったら良いのか分からない部分が多かったのですが、他の先生方の実践から段階的

に指導する流れやその指導方法を学ぶことができました。指導ができていないのに、評価することに怖さがありましたが、評価の視点が見えたことによって、指導の改善点が見えたことが大きかったと思います。児童主体=教師が介入しないということではないと改めて気付かされました。小学生の子どもは、知識・技能を教わること、トレーニング自体、嫌いではないはずですが、英語の単語や表現が今必要だ!と思わせることが必要だと思います。必要だと思っていないのに、与えている先生が多いのではないかと思います。だからこそ、単元の目標と最終的に目指すべき姿を児童と共有することが大切だという意識が深まったと思っています。

(俣野) 外国語活動の時代から教科へと移り、評価の考え方やその方法も変化している中で、評価のための評価になってしまうようなこともありました。本科学研究で学ぶことで、評価は授業改善や学習改善につながるものであるということを実感することができました。いろいろと考えて実践してもなかなかうまくいかないことも多いですが、伸ばしたい力や測りたい力はどのようなものか、また、どの点に改善が必要なのか等、次につながる視点で考えることができるようになったのも自身の変容であると感じています。

(俣野) 日本語がまだ十分に理解できない ALT とでも振り返りシートの尺度部分であれば情報を共有できます。子どもの変容への意識を高めてもらうために、振り返りシートに名前を練習する欄を作り、それを添削する機会に尺度部分も見てもらおうようにしていました。

(田縁) 振り返り紙を使うことで、評価に関する教師間の共通理解が進み同僚性が高まったことは間違いありません。指導経験の異なる複数の教師が英語指導に関わりながら、指導の目標と評価の一致を常に意識することが、CD 指標を取り入れた「振り返り評価」作成でできました。また、段階設計を行うことで事前に児童の学びを予測するというとんでもなく高いチャレンジを重ね、そのおかげでみんなの指導力が上がったと思います。さらに、指導者として振り返りの記述を読むことで、児童の不安感に気持ちが向けられるようになったことも大きな変化でした。

(森本) 振り返り用紙に書いた児童のコメントや感想を、ネイティブの先生たちにも伝えるようにしたことにより、ネイティブの先生たちも、児童の理解度や学びの状況が把握できるようになりました。それにより次の授業への重点課題が見えるなど、良い循環で授業設計ができるようになり、また同僚性も高まりチームとしてプロジェクトに取り組みやすくなりました。児童の気づきの大切さを、あらゆる意味で実感しました。

またスピーキングテストやパフォーマンスの査定では、ルーブリックを用いることで評価の基準が共通理解できるようになり、査定の数値では安定した評価が可能となりました。

(幡井) 新任教員とのやりとりから、授業づくりに難しさを抱えていた中、Can-Do シートの作成をとりあえず実践してみたことで、自分の授業づくりの視点が明確になっていなかったことや、活動にフォーカスするあまり視点がブレてしまったことに気づき、授業づくりの役に立ったと感じているということが分かりました。また、感覚的なものでなく、児童からの具体的な振り返りの記述から、授業の目標がどれくらい達成できたか、次の単元で焦点化して授業づくりを行えばよいかも明確になったとも言っています。

(山川) 私の自治体では、今年度、全ての小学校で、いわゆる CAN-DO 形式での学習到達目標の一覧表を作るという指示が来ています。CAN-DO 評価を作ることで先生方の意識も変わっていくだろうと思う反面、難しさも感じています。資料上で、3~6年のゴールが形に残して示していくことで、段階を踏めるようになりました。しかし、個別で子どもたちの現状を踏まえて、ユニットごとではなく、学期ごとくらいの枠組の中で、子どもたちを見取るというような提案はまだそんなに出てきていません。これまでの取組がさらに広がって、これからさらに出てくるのかという期待はあります。

(山川) 英語は子どもたちも知らない言葉なので、指導者側が言葉のシャワーをたっぷり子どもたちに浴びせて、「楽しい」って思いを高めて、引っ張っていくようなイメージがすごくありました。子どもたちは「楽しい」という線路にジェットコースターのように乗り、気が付いたらしゃべれる、「こういうやりとりができたよね」みたいな話

になる、というのが基本、最初の王道だったと思っていました。実際、ずっとこの形式で指導をしてきました。CAN-DO 尺度や、パフォーマンス評価などを学んで、ゴールを示し、子どもたち自身が自分の状態を捉え、それを子どもたちにフィードバックをするということを学び、指導者が引っ張るよりも、子どもたちが「こうしていきたい」というのを後ろから支えていく形というのが見えたかなと捉えている CAN-DO 尺度などを子どもたちも共有してるから、子どもたち自身が、今どの辺の状態にあるか、次はこうすればいい、みたいものが見えてる中で授業を進めていくということは、子どもたちの学びのスタイル、受動的なスタンスから子どもたち主体になってきたなと実感しています。自分自身が、ティーチャーというよりも、ファシリテーターになっていくようなイメージがあります。

(山川) CAN-DO 尺度を最初取り入れるとき、怖さを感じていました。評価の仕方を示すというのは、成績を示す、ということにもなっていて、ブラックボックスを見せているように感じていました。でも意外とやってみたら、自分はこの成績や、何でだろう?じゃなくて、納得したってという感覚の子も結構いました。これまでルーブリックを作って子どもたちと共有しながら評価と関連付けた研究をしていましたが、その中で、子どもが自己評価と、指導者が付けた CAN-DO がずれる結果が出ていました。でも、継続して実践する中で収束していく姿も見えてきました。指導者の見た評価と子どもたちの自己評価のすり合わせができていくっていうのも、一つ良いところかなと思います。子どもたちが自己評価をしている中で、指導者の出す成績に納得してくれることも多くなりました。こういったところはすごく変化として大きいかなあと感じています。

(大田) 本科研において長い時間をかけて練られ、実践を通して創っている Can-Do 評価尺度は、評価が単独で走ることなく、授業デザインと共に考える大切さや子どものできる感を高め、支えていくものとして活用されていることは大変大きな成果だと思っています。もっともっと拡げることが出来たら良いなと思います。実際に、授業で自分が活用する経験は得ていませんが、参観したり、活用している先生から話を聞いたりした経験から、4段階で示した振り返りシートの活用ができてつつある過程を可視化でき、次の段階への見通しを子ども自身がつくことが出来ていると感じます。子どもの振り返りでの発言の様子や記述内容から見とることができ、この積み重ねが自己評価力の向上にも繋がっていると感じます。

またどのような尺度にすると適切かを校内研修や学年研修会で先生方は熱心に協議されている様子も見えてきました。日々のこの時間を通して、同僚性の向上にも確実に繋がっていると感じます。またまだ評価の3観点と領域をかけあわせ、どう目標設定、指導、評価をしていこうかと悩んでいることの多い現場では、このような時間の大切さ、必要性をととも感じます。

外国語科になり、評定の必要性が出てきたことから、教員の評価に対する不安感や負担感が増え、全面実施から3年が終わろうとしている今でもその声は大きくあると思います。外国語の研究校や進んで学ぼうとしている教員、もしくは必要に迫られ、やらざるを得ないという状況にある教員以外は、なかなか外国語の評価について知る機会も少ない現状です。また、「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の作成が小学校でも伝えられていますが、何のために?なぜ必要なのか?についての理解は浸透しているとは言えないかと思えます。意義を感じないところでの広がりには困難であろうと思います。子どもにどのような力をつけるのか、そのためにどんな授業づくりを行い、実際に指導をするのか、外国語の学びの本質を追究しながら、授業を核とした誰でもできる外国語の指導と評価の在り方が求められていると思います。

4.2 児童の変容

(幡井) 授業後に一部の児童から評価やフィードバックを求められるようになりました。

(俣野) 「振り返り」の経験を積むことで、自分の学習状況を把握したり、目標に向かってどのような修正が必要なのか等を考える力が身に付いてきている様子が伺えました。

(田縁) 特に、文字指導においては、自分が何をどこまでできるか知ることで、学びへの取り組みが積極的になるとともに中学英語への漠然とした不安が払拭できたように思います。

(森本) 私立小学校の発表指導において、児童自身が自分の発表を音声面や発表力を客観的に振り返ることが可能となったり、他者評価を取り入れることでお互いの良さを見つめ合い、友達の発表やスピーチをよく聴き、尊重することができるようになりました。

(加藤) 自分自身の実践ではないですが、奥平先生がされている、児童とのルーブリックの共有や、Learning Mountain の活用による、児童による単元計画の作成はとても参考になります。児童の学習調整や、粘り強く学習に取り組む力を伸ばす可能性があると考えます。

(奥平) 児童ができつつあるようになる評価(形成的な評価)を学ぶ事で、より多くの視点で児童を見取ることができるようになりました。

(泉) 結局、意識化するというのと、可視化することでエビデンスとして、児童の姿を声として残せるっていうのはすごく大きく、先生方にとり励みになったり、次の設計力に関わるのだと思います。すなわち、教師自律と児童生徒の自律はコインの裏表で、両方育っていくことが重要なのだとお聞きして感じました。また、同僚性は難しい問題ですが、この Can-Do の設計を同僚と協働でしたり、共有することにより、良くなるような気もしました。実践していただいているメンバーの中にも、あるいはそれ以外の先生でも、実践を通じて自分の授業力や児童を見る目、意識などが高まり、次の目標が見えてきて、バックワードデザインで出口を設定することで、そこまで行くプロセスが明確になり、自信を持って授業ができる、楽しくなったという声を聞いたこともあります。我々が毎年冊子を出して、普及して、ワークショップで先生方に Can-Do 評価尺度やルーブリックを作って活用いただいていることで、何らかの貢献ができているとすれば、これからも続けたいですね。初心に戻り、ICTが入ってくると今後どうなるのか、また Can-Do シート構成も考えないといけないのかなどか、いろいろ思いがめぐります。ルーブリックの児童との共有は先生方が取り組まれています、単元全体をどのような経路で目標に向かわせるのかを児童なりに考えさせるのは新しい試みだと思います。

学習・コミュニケーションストラテジーの指導でも、体験させてみて、どこがうまくいって、どこがうまくいかなかったのかを実感させて、次には自分で選択させて使わせるといった、メタ認知方略を高めるような指導があり、メディアーション(媒介)もそうですね。我々は個人の振り返りをさせてきましたが、次の段階としては、協働で振り返りといったグループでの振り返りもあるかもしれないですね。個人のものから共同対話の中で振り返りがどう深まっていくのかということも興味があり、そこにメディアーションで他者の声が、先生も含めていろんなことが入ることで、個人の振り返りの質もどう深まり高まっていくのかってところも研究したいですね。今後タブレットが入って、個別最適化と協働的学びの両面が入ってきたことで、探究できる部分かという気もしております。まだまだ課題が多いと思うのですが、デジタル時代のコミュニケーションには、様々なマルチモデルな機能も入るし、外国語の評価の観点って、3 観点とは異なる指標があるかもしれませんね。CEFR の話も出ましたが、我々自身も今後柱立てを考えていける余地もあるかもしれないし、評価方法も ICT が入ったことで、ポートフォリオも含めて、評価っていうのを、再度考えていければいいかなと思います。

(長沼) 児童の変容を起していくには、教科書の各単元の Can-Do とあわせて、学年末の Can-Do を立てる際に、そのひも付けが難しく、実はいろんな活動を変えて同じ Can-Do やっているんだよってことを児童に落とし込みをしてあげないと変容につながらないかと感じます。ともすると教師もばらばらのこと毎単元やっているってなってしまう、トピックに意識が行ってしまいがちなので、常に全然違うことやっているみたいな意識になりがちなところを、ぐっと一般化して一貫した Can-Do となるように、教師もきちんと意識しつつ、児童にもそこを、あえて同じ文言使ったりしながら、実はこれは裏ではつながっているんだけどどうかな?といったメタ認知をうながすような言葉かけを行うことが重要かと思います。

教科書会社でも様々なこうしたリンクを工夫しているかと思いますが、中学の国研の参考資料では、学期末に、例えばパフォーマンス評価をするときに、ユニット 1 と 2 と 3 で扱ったサブスキルというか Can-Do を、タスク達成の条件 A、B、C みたいな形で全て使った活動をデザインしていますが、そのような積み立て型の活動設計ができると、そのうちどこまで使いこなせたかが見取りやすくなりますね。違う活動だけど、実は同じ力をきちんと育てているんだということが、どこまできちんと、教師の中でも実感を持って教えられるかっていうのは

難しく、おそらく次の版が出てくるときまでの、教科書会社も課題となるでしょうし、我々もそうしたつながり感というか、タスクの連続性をどこまで意識できるか考えていけたらと思います。

児童による評価体験とか、よく幡井先生なども話をされていますが、教師の変容を促すためにも体験型学習が重要で、自分自身で Can-Do 評価尺度を作ってみるような、この科研でも最初の頃に盛んに行っていたような、Can-Do をみんなで作ろうというワークショップを今年度久しぶりに行いましたが、今後も継続的に行っていけるとよいと思います。Can-Do 評価の作り方や使い方は、頭で聞いててもわからないけれども、手動かすと結構実感する部分もあるので、全体カリキュラムの Can-Do をきれいに作ろうとする前に、まずは1つ作って、Can-Do を使ってみてよいかとやうれいことを実感して、それとつながりの Can-Do を作って言ったらカリキュラムがつながってくるような、ボトムアップ的な Can-Do 評価をこれからもしていけたらと思います。

5. まとめ

10年間の研究を通して、Can-Do 評価尺度を用いた活動設計と評価の視点を示して、児童に評価させることの意義と有効性を実感することができ、児童のみならず、教師の授業設計力や児童の見取りに効果があることが分かった。

また、パフォーマンス評価におけるルーブリック作成と表示は、「思考・判断・表表現」や「主体に学習に取り組む態度」を含む3観点を見取ることができ、児童にも共創させることでメタ認知やアセスメント・リテラシーを高めることが可能になる。その際、目的や場面・状況を設定し、児童が興味・関心を持ち、自分事として、相手意識をもって取り組めるゴールや課題(タスク)の設定と、Can-Do 評価尺度に基づいた具体的な教材・活動設計での足場作りが大切である。

一方、発達段階に応じた Can-Do 評価を含む自己評価や指導とフィードバックの在り方についてはまだ改善・検討の余地がある。デジタル教科書が入り、英語教育改革が急速に起こり、教育のDXなど児童を取り巻く環境が大きく変わる中、多様化している児童に合う教育とは何かを考えつつ、指導者が児童と向き合い、Can-Do 評価を効果的に取り入れながら、英語教育の指導と評価を通じてこそ培えるコンピテンシーや見方・考え方を、デジタルテクノロジーも活用しながら、引き続き模索し、提案していきたい。

(注)本座談会の1,2,4に関する概要を2023年3月5日(日)の言語教育エキスポにおいて、「Can-Do 評価を中心とした実践研究の振り返り—3観点に基づく成果と課題—」のタイトルで実践の具体例も含め90分のシンポジウムにて発表をさせていただきました。

小学校「外国語」学習者用デジタル教科書分析と考察

小学校外国語の文部科学省検定教科書6社の学習者用デジタル教科書について、HPでの情報等も参照しながら分析をし、担当者が学習指導要領とも関連させて、様々な視点からの考察を行いました。

ただし、本報告は限られた資料での中間報告段階で、全てのデジタル教科書の機能を網羅した結果ではないことをお断りしておきます。また、あくまでも現行教科書に基づいた報告であり、各社の現在改訂中の状況を反映していない可能性もありますことをご了承ください。

各デジタル教科書を比較する主旨ではなく、ご自身が使われている以外の教科書も参考にして、実践を工夫される上での何かの参考にしていただければ幸いです。

*『5領域別「外国語」検定教科書分析と考察』について、2020年度冊子に掲載されていますので、ご参照ください。（科研ホームページ：<http://www.izumi-lab.jp/easel.html>）

【*Here We Go! 5, 6*（光村図書出版）】（pp.27-36）

小学校外国語科のデジタル教科書の特徴と導入時期での活用
—学習者用デジタル教科書『Here We Go!』を事例として—
倉田伸（長崎大学）

【*Junior Sunshine 5, 6*（開隆堂出版）】（pp.37-41）

小学校外国語科における学習者用デジタル教科書の活用
—開隆堂『Junior Sunshine 5 & 6』学習者用デジタル教科書—
加藤拓由（岐阜聖徳学園大学）／長沼君主（東海大学）

【*ONE WORLD Smiles 5, 6*（教育出版）】（pp.42-47）

小学校外国語学習者用デジタル教科書の特徴と活用の提案
—*ONE WORLD Smiles*（教育出版）を例に—
泉恵美子（関西学院大学）

【*NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6*（東京書籍）】（pp.48-53）

東京書籍学習者用デジタル教科書分析からの考察
アレン玉井光江（青山学院大学）／黒川愛子（帝塚山大学）

【*CROWN Junior 5, 6*（三省堂）】（pp.54-58）

学習者用デジタル教科書（教材）の特徴と活用について
田縁真弓（京都光華女子大学）／大田亜紀（別府大学短期大学部）

【*Blue Sky elementary 5, 6*（啓林館）】（pp.59-63）

小学校外国語科における学習者用デジタル教科書の活用と提案
—5年生の実践案を中心として—
奥平明香（豊見城市立ゆたか小学校）／森本敦子（高野山大学）

*諸事情から入手できなかった一部出版社については扱っていない。

小学校外国語科のデジタル教科書の特徴と導入時期での活用

—学習者用デジタル教科書『Here We Go!』を事例として—

倉田伸（長崎大学）

1. はじめに

1.1. デジタル教科書とは

2019年4月1日に学校教育法等の一部を改正する法律等の法令が施行され、一定の基準の下で紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書の使用が可能となった（文部科学省 2020）。「デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議中間まとめ」（文部科学省 2021）においては、「（前略）GIGA スクール構想により整備される1人1台端末において、以下に示すような特性を持つデジタル教科書を効果的に活用した教育を進めることは、児童生徒の『個別最適な学び』と『協働的な学び』の充実や、特別な配慮を必要とする児童生徒の学習上の困難の低減に資するものと考えられる」と示されている。つまり、学習者用デジタル教科書が注目されている背景には、1人1台端末・高速通信環境を実現したGIGAスクール構想の存在が大きい。

ここで、改めて学習者用デジタル教科書の位置付けを整理しておきたい。紙の教科書や学習者用デジタル教科書等の概念図（文部科学省 2020）を図1に示す。そもそもデジタル教科書とは、検定済教科書の内容を電磁的に記録したデジタル情報とソフトウェア（デジタル教科書ビューアー）を組み合わせたものではあるが、大きく分けると「指導者用デジタル教科書」と「学習者用デジタル教科書」に整理できる。指導者用デジタル教科書は主に教師が活用するものであり、電子黒板などの大型提示装置に投影することで、一斉指導型授業スタイルをベースとした分かりやすい授業をめざすことが期待されている。一方、学習者用デジタル教科書は主に子どもが活用するものであり、子どもが個別に所持する情報端末を用いて、自分の学びのスタイルに合わせ閲覧・操作しながら「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実させることが期待されている。厳密には、学習者用デジタル教科書は紙の教科書と同一の内容に限定されるため、教科書検定を経ていない動画・音声・アニメーション等は「学習者用デジタル教材」と呼び、副教材としての位置付けとなる。しかし、教育現場で一般的に使われている「学習者用デジタル教科書」という言葉の意味は、教科書と教材が一体化したものを指すことが多い。

以降、学習者用デジタル教材を含めた学習者用デジタル教科書のことを、単に「デジタル教科書」と呼ぶことにする。

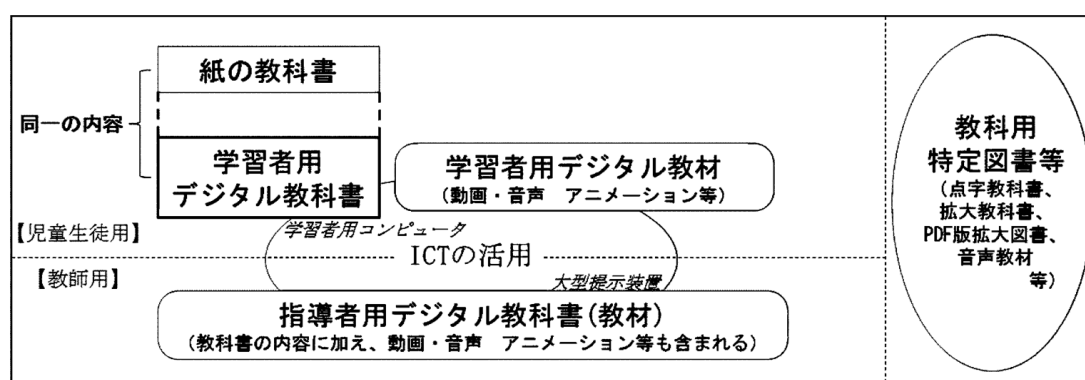


図1 紙の教科書や学習者用デジタル教科書等の概念図（文部科学省 2020）

文部科学省（2022a）によれば、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の観点から、以下のようデジタル教科書の特徴が挙げられている。

個別最適な学びの充実に資する特徴の例

- 紙の教科書に比べてアクセス可能な情報が多く、児童生徒が自ら情報を取捨選択して活用することができる。
- デジタル教科書に繰り返し書き直すことで、新しい気づきが生まれてくる。

- 写真(紙で作図した内容等)の貼り付けや書き込みをして、自分だけの教科書をつくることができる。
- 一度で分からないときは、何回でも同じ箇所を聞いたり、見たりすることができる。
- 机間指導の際に、同じフォーマット上で書き込まれた児童生徒の気付き等をすぐに見取り、個々の習熟度に応じたフィードバックをすることができる。形成的な評価の充実にも資する。

協働的な学びの充実に資する特徴の例

- 伝えたいポイントに合わせて線の色を変えたりスタンプを押したりすることができるので、自分の考えを伝えやすい。
- すぐ消して、すぐ書けるため、意見を出し合った結果をまとめやすい。
- 自分の考えを書き込んだデジタル教科書を瞬時に見せ合うことができるため、違うところを比べやすい。
- クラウド等を通じて、デジタルデータ化された情報を共有したり、それを基に議論が行える。

これらより、デジタル教科書があることで、子どもが教科書「に」自分の学び方を合わせるのではなく、子どもの学び方に教科書「を」合わせることも可能になった。また、デジタル教科書の機能によって意見や考えを効率よく入力・共有できるようになったため、デジタル教科書は「読む」教科書としてだけでなく「書く・共有する」教科書に進化したと言える。さらに言えば、デジタル教科書は1人1台端末・高速通信環境の上で活用されることから、平成29年改訂の学習指導要領(以下、学習指導要領)で求められている資質・能力の1つである情報活用能力の育成促進にも期待できる。よって、学習者デジタル教科書は、従来からの教科書活用の方法に固執して用いるのではなく、新しい学びの実現や現在求められている資質能力の育成に向けて用いるべきである。

1.2. 小学校外国語科におけるデジタル教科書

文部科学省(2022b)は、2024年度より小学校5年生から中学校3年生を対象にデジタル教科書を教科「英語」で先行導入する方向性を示した。先行導入する理由としては、すでに実証事業などで活用や効果に期待が持たたという意見があることや、音声教材等が4技能5領域(聞くこと・話すこと[やりとり]・話すこと[発表]・読むこと・書くこと)の指導や個別指導の観点で有効だという意見があることなどが挙げられる。つまり、小学校外国語科のような英語教育におけるデジタル教科書の活用に現在注目が集まっている。

小学校外国語科を含む教科「英語」の特性に応じたデジタル教科書の活用例は、文部科学省(2022a)によれば、以下のように整理されている。

- 個人のペースで学習を進めることができ、ネイティブ・スピーカー等が話す音声の確認、英語特有のリズム等の習得が容易に
- 書き込みを通じて自分の考えなどを深めたり、児童生徒同士で考えなどを確認し合ったりする対話的な学びが可能に
- 英語で話されていることを聞いて意味を分かろうとしたり、適切に表現しようとしたりする主体的な学習を促進

これらより、小学校外国語科でデジタル教科書を活用する場合においても、従来から多く行われている一斉指導型授業スタイルでの活用を意図していないことがわかる。しかし、これまでになかった新しい活用方法が求められている一方、文部科学省(2022b)は以下のような活用の課題(デジタル教科書が導入された学校に所属する教員の感想)を紹介している。

- 学習者用のデジタル教科書を活用した教科指導方法がわからないから
- デジタル教科書の効果的な使い方がわからない

- 活用して効果的な学習であれば利用しますが、内容によっては教科書を利用する方が効果的な場合もあります。また机のスペースも限りがあるので、学習内容によって選択しています。

学校現場としては、デジタル教科書の活用の効果はあると分かっているものの、新しい活用方法について試行錯誤している状況であることがわかる。理想としては、子どもが自ら活用方法を見出しながら個別最適な学びと協働的な学びを充実させた学びの姿だが、その姿を実現するためには具体的にどうすればよいか分からないという課題が存在する。

1.3. デジタル教科書の活用段階

前述のとおり、デジタル教科書は新しい学びの実現に向けて活用されるべきであるが、従来の活用方法から急に理想的な活用に変更するのは現実的ではない。中川（2023）によれば、デジタル教科書の活用には3つの段階がある。

第一段階は「アイデアを広げてみる」、「とにかく使ってみる」段階であり、体験的な活動を含め活用頻度を高めていく時期（以下、導入時期）である。各教科固有の学習目標につながる活用だけに固執し、それ以外の場面では全くデジタル教科書を活用させないといった指導を導入時期に行なってしまうと、いつまで経っても子どもがデジタル教科書に慣れず、情報活用能力も向上せず、本来のデジタル教科書の良さを発揮することができない。その結果、将来的に子どもの学びに向かう力の向上を阻害してしまうことが危惧される。この段階では、教師は「紙でも同じことができるなら、わざわざデジタルじゃなくてもいいよね」という意識を、「デジタルでも同じことができるなら、情報活用能力育成の観点からデジタルを使うのもありだよね」、「そもそも Society5.0 を生き抜く子どもにとってデジタルを経験させること自体に価値があるから、無理にアナログにこだわる必要はないよね」という意識に変えて実践することを勧めたい。実際、英語を用いたコミュニケーションスキルにおいても、対面での対話だけでなくオンラインをとおした対話に関するスキルが 2018 年補遺版 CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）に追加されている（Council of Europe, 2018）。例えば、英語を学び始めたばかりの学習者のレベル（Pre-A1）においては、「基本的な定型表現と顔文字を使って、オンライン上で簡単な挨拶ができる」「自分自身に関する簡単な文（例：交際状況、国籍、職業など）を、メニュー選択やオンライン翻訳ツール活用をとおして、オンライン上で投稿できる」（倉田による翻訳）のように、デジタルを用いたコミュニケーションスキル育成にも注目が集まっている。当然ながら、このことは学習指導要領に直接示されていないが、これから急激に加速する Society5.0 の時代を生き抜く子どもたちにとって必要な力であると考えられる。この段階では、「とにかく使ってみる」段階であるため、各教科固有の目標に関する「効果」だけでなく、情報活用能力育成に関する「効果」など、「効果」という言葉をより広く捉え、ある程度学び方を子どもに自由選択させる機会を与えることが教師の望ましい支援である。

第二段階は「ならでは、の使い方を追求する」、「従来の教材・教具との関連を検討する」段階であり、各教科の特性に合わせた使い方を徐々に意識していく時期（以下、追求時期）である。例えば、小学校外国語科であれば、ネイティブ・スピーカーの音声を何度も再生し、正しい発音の英語のインプット量を増やすことは効果的な学びだと考えられる。また、「走る、跳ぶ、ゆっくり歩く」などの動きを子どもが視覚的に理解するには、紙に印刷された静止画よりも動画の方が、言葉と意味を関連させて学ぶことに対して効果的だと考えられる。

第三段階は「児童生徒自らが活用法を判断する」、「個別最適なメモカをつける」段階であり、従来からの学びを大きく変える時期（以下、転換時期）である。この段階では子どもの情報活用能力がある程度身につけていることが前提となる。

デジタル教科書の活用段階を全体的に見てみると、第一段階・第二段階は教師が先導して活用を促すことが多いが、第三段階は子どもが自律的にデジタル教科書を活用していくことになる。また、第一段階においては子どもの活用の自由度は低めであるが、第三段階においては自由度は高めである。例えば、小学校外国語科でネイティブ・スピーカー等が話す音声を再生する場合、第一段階では教師の指示をきっかけに子どもが自分の聞きやすい設定で音声を再生する場面が多いと予想されるが、第三段階では子どもが「知りたい」と思った時に、自らの意思でデジタル教

科書を活用しながら調べるといった場面が多くなると予想される。

当然だが、デジタル教科書を使い慣れていない子どもは、第一段階の学び方から始めることが望ましい。第一段階では、子どもはある程度自由にデジタル教科書を活用することになるが、情報活用能力育成も必要となってくる。なぜならば、デジタル教科書の活用段階が進むにつれて、子どもの情報活用能力が身についていることを前提とした学びが多くなっていくからである。よって、情報活用能力が発揮された場面に対する教師の形成的評価とフィードバックが子どもの情報活用能力育成のために必要となる。つまり情報活用能力育成に向けた形成的評価とフィードバックをとおして子どもが自らの情報活用能力について認知していく重要性も、教師は意識すべきであろう。

このことから、小学校外国語科に限ったことではないが、デジタル教科書を活用していく中で、全体に向けた教師の指示を徐々に減らしながら、また、情報活用能力育成を意識しながら、教師は必要に応じて個に応じた形成的評価とフィードバックを展開していくのが望ましい。

1.4. ねらい

以上より、デジタル教科書の活用方法が分からない等の課題解決に向けて、その参考となりうる具体的なデジタル教科書の活用方法、および、情報活用能力位生におけた形成的評価とフィードバックを提案することをねらいとした。具体的な活用方法を紹介するには、用いるデジタル教科書を特定する必要があることから、今回は光村図書出版株式会社が提供している小学校高学年を対象としたデジタル教科書『Here We Go!』（光村図書 2023）の活用方法に絞り、検討した。また、デジタル教科書の活用方法が分からない等の課題自体に関する意見は、中川（2023）の活用段階で言えば導入時期で多いと考えられるため、今回は導入時期の活用方法に焦点を当てた。さらに、前述のとおり、導入時期では情報活用能力育成も視野に入れた教師の支援が重要だと考えられるため、デジタル教科書の具体的に活用方法に加え、情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックについて検討した。

2. 学習の基盤となる情報活用能力

文部科学省委託事業「次世代の教育情報化推進事業『情報教育の推進等に関する調査研究』」（IE-School）における実践・研究を踏まえた情報活用能力の例示を表2に示す。従来から情報活用能力は「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の3観点を柱にして整理されていたが、現在では、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力の3つの柱をもとに体系的な整理がなされている（文部科学省 2020）。

表2の「A. 知識及び技能」を柱とした情報活用能力は、「何を理解しているか、何ができるか」という観点であり、「情報と情報技術を活用した問題の発見・解決等の方法や、情報化の進展が社会の中で果たす役割や影響、技術に関する法・制度やマナー、個人が果たす役割や責任等について、情報の科学的な理解に裏打ちされた形で理解し、情報と情報技術を適切に活用するために必要な技能を身に付けていること」をねらいとしている。例えば、自らの端末上でデジタル教科書を使いこなしたり、国外の文化に関するウェブサイト情報の URL リンクをデジタル教科書の関連箇所に追加したりするスキルなどが挙げられる。「B. 思考力・判断力・表現力等」を柱とした情報活用能力は、「理解していること、できることをどう使うか」という観点であり、「様々な事象を情報とその結びつきの視点から捉え、複数の情報を結びつけて新たな意味を見いだす力や問題の発見・解決等に向けて情報技術を適切かつ効果的に活用する力を身に付けていること」をねらいとしている。例えば、受け手の状況を踏まえ、分かりやすい英語表現や見やすいレイアウトを試行錯誤しながら考えて発表スライドを作成したり、その発表スライドを用いてプレゼンテーションするスキルなどが挙げられる。「C. 学びに向かう力・人間性等」を柱とした情報活用能力は、「どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか」という観点であり、「情報や情報技術を適切かつ効果的に活用して情報社会に主体的に参画し、その発展に寄与しようとする態度等を身に付けていること」をねらいとしている。例えば、前述の発表スライド作成においても、成果物だけに注目するのではなく、発表スライドの制作過程でどう試行錯誤したり、どう調べたり、外部の情報を適切に引用したりする態度などを含めて評価することが挙げられる。

表2 実践・研究を踏まえた情報活用能力の例示（文部科学省 2020）

分類			
A. 知識及び技能	1	情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能	①情報技術に関する技能 ②情報と情報技術の特性の理解 ③記号の組合せ方の理解
	2	問題解決・探究における情報活用の方法の理解	①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解 ②情報活用の計画や評価・改善のための理論や方法の理解
	3	情報モラル・情報セキュリティなどについての理解	①情報技術の役割・影響の理解 ②情報モラル・情報セキュリティの理解
B. 思考力、判断力、表現力等	1	問題解決・探究における情報を活用する力（プログラミング的思考・情報モラル・情報セキュリティを含む）	事象を情報とその結び付きの視点から捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用し、問題を発見・解決し、自分の考えを形成していく力 ①必要な情報を収集、整理、分析、表現する力 ②新たな意味や価値を創造する力 ③受け手の状況を踏まえて発信する力 ④自らの情報活用を評価・改善する力 等
C. 学びに向かう力・人間性等	1	問題解決・探究における情報活用の態度	①多角的に情報を検討しようとする態度 ②試行錯誤し、計画や改善しようとする態度
	2	情報モラル・情報セキュリティなどについての態度	①責任をもって適切に情報を扱おうとする態度 ②情報社会に参画しようとする態度

以上、情報活用能力育成について小学校外国語科の内容に関連させながら説明したが、実際にはイメージしづらいのが現実である。泰山・堀田ら（2020）は、表1の体系表をもとに学習指導要領を分析し、各教科等の学習活動において指導可能な情報活用能力を検討した結果、小学校外国語活動・外国語科において情報活用能力と対応付けられる項目が特に少なかったことを明らかにしている。確かに、情報活用能力は教科内容ではないという意見があったり、各学校がカリキュラム・マネジメントを発揮して育成するべきだが全ての教科で情報活用能力の全要素を満遍なく育成すべきとはどこにも明示化されていなかったりするのも事実である。しかし、だからと言って、全ての教科が情報活用能力育成に対し後ろ向きだと、Society5.0の時代を生き抜く子どもたちの資質・能力育成が難しくなってしまう。各教科での情報活用能力育成における様々な可能性の検討は、新しい学びへの発展に向けて大きな意義があると考えられる。

3. デジタル教科書『Here We Go!』の機能

デジタル教科書の活用方法を提案する前に、まずデジタル教科書『Here We Go!』（以下、当デジタル教科書）で何ができるのかを整理したい。当デジタル教科書の主な機能を表1に示す。表1に示した機能は、デジタル教科書の機能に対する教員の期待感をもとにリスト化した内容（森山ほか 2021）を参考に、当デジタル教科書の機能を整理した。そして、森山ほか（2021）によれば、教師が期待するデジタル教科書の機能は「付加的な情報アクセス・制御機能」「紙面の視認性向上機能」「紙面への書き込み機能」「文章読み上げ機能」の4つに大きく分類できる。具体的には、No.1からNo.7が「付加的な情報アクセス・制御機能」、No.8からNo.13が「紙面の視認性向上機能」、No.14からNo.16が「紙面への書き込み機能」、そしてNo.17とNo.18が「文章読み上げ機能」である。以降、各機能ごとに具体的な活用方法および情報活用能力育成におけた形成的評価とフィードバックを提案する。

4. 導入時期におけるデジタル教科書の活用例

4.1. 付加的な情報アクセス・制御機能を活用した例

表1の「付加的な情報アクセス・制御機能」には、No.2「外部リンク貼付」やNo.3「二次元コード情報読み出し」などが挙げられる。

具体的には、No.2「外部リンク貼付」の例として、当デジタル教科書に「はる」ボタンというものがあり、ここから任意のURLリンクを追加することができる。No.2の機能を導入時期で活用

する場合、教師が子どもに対して、今習っている学習内容に関連する URL リンクを当デジタル教科書に追加するよう指導するなどの場面が考えられる。ここで、追加する URL リンク自体を子どもに自由に検索させたり取捨選択させたりすることで、デジタル教科書は各子どもにとってのオリジナル教科書になっていく。この場面で関連する情報活用能力として、例えば表2の「A. 知識及び技能」の「2. 問題解決・探究における情報活用の方法の理解」の「①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解」（以下、表2を参照する際は A2①といった項目番号のみを示した表記とする）に該当するような、インターネット上の膨大な情報の中から自分が必要だと思う情報を選ぶ力が考えられる。この場合、課題解決に役立つ情報を選択できたこと自体が意味のある学びであることを教師が子どもにフィードバックするとともに、選んだ情報に対する根拠や信憑性・信頼性を子どもに説明させるなどの教師の働きかけが、情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

表1 当デジタル教科書（デジタル教科書『Here We Go!』）の機能の整理

No	機能	概略	補足情報
付加的な情報アクセス・制御機能			
1	マスキング	ページの全体や一部を隠す	付箋を応用し、ページの一部を隠すことが可能
2	外部リンク貼付	ウェブサイトへのリンクを紙面に貼り付ける	「はる」ボタンから「リンク」を選択し、URLを入力することで可能
3	二次元コード情報読み出し	紙面に載っている二次元コードから情報を呼び出す	必要な箇所に適宜 QR コードが存在する
4	消去	書き込んだ文字や図形等の全体や一部を消去する	「どうぐ」ボタンから「けす」を選択することで可能。全体消去も可能。
5	保存	書き込んだ文字や図形などの付加した情報を保存する	自動保存される
6	紙面移動	目的のページに直接移動する	「ジャンプ」ボタンから任意のページへ移動可能
7	タイマー	時間をタイマーやストップウォッチで計る	「まなぶ」ボタンから「タイマー」を選択することで可能。
紙面の視認性向上機能			
8	拡大表示	ページの全体や一部を拡大表示する	画面上にある赤い四角ボタンを押す、など
9	字体変更	文字の字体を変更する	付箋内の文字に対しては設定可能
10	文字・背景色変更	文字や背景色の組み合わせを変える	「サポート」ボタンから設定可能
11	明度・コントラスト変更	ページの明るさやコントラストを変更する	「サポート」ボタンから設定可能
12	総ルビ	すべての漢字にふり仮名をつける	「サポート」ボタンから設定可能
13	縦横変換	縦書きの文章を横書きに変換する	付箋内の文字に対して設定可能
紙面への書き込み機能			
14	文字入力	文字をページに自由に書き込む	「どうぐ」ボタンから「ふせん」を選択することで可能
15	線描画	直線や曲線などをページに自由に書き込む	「どうぐ」ボタンから「ペン/せん」を選択することで可能。ただし直線のみ
16	図形描画	円などの図形をページに自由に書き込む	「どうぐ」ボタンから「わく」を選択することで可能。ただし四角形のみ
文章読み上げ機能			
17	機械音声読み上げ	文章を機械音声で読み上げる	機械音声ではなく、ネイティブの音声
18	読み上げ速度・音量調整	文章を読み上げる速度や音量を調整する	読み上げ速度は、0.75 倍、1 倍、1.25 倍から選択できる

No.3「二次元コード情報読み出し」の例として、あらかじめ当デジタル教科書に入力されているQRコードを用いて、関連する情報にアクセスすることができる。No.3の機能を導入時期で活用する場合、授業内外問わず自由にアクセスする時間を担保することで、子どもが必要に応じて教科書外の情報に触れ、知的関心を広げるという場面が考えられる。No.3の機能は、No.2の例と比較すると、あらかじめ設定されている情報にアクセスするため子どもにとって自由度が低い。しかし、インターネット上にある情報が全て良質な内容である確証がなく、かつ、非常に多様化された莫大な情報量であるため、子どもが学習内容と各情報の関連性を捉えにくくなる恐れがある。このことから、No.3のように、信頼性が高い情報にアクセスできる手段もあらかじめ準備しておく必要がある。この場面で関連する情報活用能力として、例えば表2のAI②に該当するような、二次元コードという技術に触れながら情報へのアクセス方法に関する理解が考えられる。この場合、二次元コードをクリック（タップ）することで必要な情報へアクセスできるだけでなく、別の端末のカメラ機能を用いてもアクセスできたり、紙の教科書にプリントされた二次元コードでも同様にアクセスできることを子どもに気づかせるような教師の働きかけが情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

4.2. 紙面の視認性向上機能を活用した例

表1の「紙面の視認性向上機能」には、No.8「拡大表示」やNo.10「文字・背景色変更」などが挙げられる。

具体的には、No.8「拡大表示」として、当デジタル教科書の各部分に拡大表示用の赤い四角ボタンがあり、そのボタンをクリック（タップ）することによってページの全体や一部を拡大表示することができる。No.8の機能を導入時期で活用する場合、子どもが必要だと考えるタイミングで拡大表示させ、見たい箇所を簡単に大きく表示させる場面が挙げられる。そして、ここで教師は、子どもが自由に拡大表示することだけを促すだけでなく、教師自身も授業中にさりげなく拡大表示の機能を用いながら説明するなど、子どもたちに手本を示すような場面が考えられる。そうすることで、教師は子どもにとってのモデリングとしての役割を果たすことができる。この場面で関連する情報活用能力として、例えば表2のAI①に該当するような、情報を伝えるメディアは文字だけではなく画像などもあり、それぞれのメディアの長所・短所の理解が考えられる。この場合、教師は1つのメディアだけでなく複数のメディアを示し、活用するメディアを目的に応じて取捨選択するきっかけを子どもに与えることが情報活用能力育成にむけた形成的評価とフィードバックになりうる。もし拡大表示するのが静止画像などであった場合は表2のC2①に該当するような、他者が作成した著作物への敬意につなげられることも考えられる。この場合、その静止画像を自分で安易にインターネット上へ公開してしまうことで起こりうる影響を考えさせる教師の支援が情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

No.10「文字・背景色変更」の例として、当デジタル教科書の「サポート」ボタンから、任意の文字や背景の色の組み合わせを変更することができる。No.10の機能を導入時期で活用する場合は、具体的な文字・背景色を教師が指定するのではなく、自由に文字・背景色を変更しても良いという方向性を子どもに伝えることが肝要である。しばしば学校現場において、配布しているタブレット端末のデスクトップ画面を変更することは学びに関係ないため禁止するという事例がたまに見られる。しかしながら、ここでの「学び」を広く捉えてみると、小学校外国語科の学習目的達成だけではなく、資質・能力としての情報活用能力育成も含まれるはずである。タブレット端末のデスクトップ画面の変更は一見全く意味のない行為かもしれないが、情報活用能力育成のきっかけになる可能性がある。そのため、一般的な公序良俗に反しない限りはデスクトップ画面の変更は自由にさせるべきであり、それと同様、デジタル教科書の設定も基本的には子どもが自由に設定するのを許容すべきである。この場面で関連する情報活用能力として、例えば表2のC2①に該当するような、文字や背景色の違いによって眼精疲労などの健康への影響を踏まえ行動しようとする態度が考えられる。似たような事例として発表スライドを用いてプレゼンテーションをする場合があり、例えば、むやみやたらに華美なデザインのスライドを制作した結果、不適切な配色のバリアフリーになってしまい、本来伝えたい情報の理解を妨げてしまう事例が考えられる。この場合、子どもたちが文字・背景色を変更するのを自由にしつつも、子どもたちにはデジタル教科書の画面は皆と共有される可能性があることを伝え、どのような文字・背景色であれば誰も

が視覚的に見やすいかという視点を子どもに考えさせる教師の支援が、情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

4.3. 紙面への書き込み機能を活用した例

表1の「紙面への書き込み機能」には、No.14「文字入力」や No.15「線描画」などが挙げられる。

具体的には、No.14「文字入力」の例として、当デジタル教科書の「どうぐ」ボタンから「ふせん」を選択することによって、教科書内に任意のテキストを挿入することができる。No.14の機能を導入時期で活用する場合、教科書内に自分の意見や考えをどんどん追加していくことを教師から子どもへ促していく指導が考えられる。当然ながら、教科書内に自分の意見や考えを追加するのは紙の教科書でも可能である。しかし、当デジタル教科書のようにテキストデータの書き込み、および、書き込み情報の削除・変更の操作が容易かつ迅速であった場合、書き込みの修正に対する抵抗感が少なくなるため、試行錯誤しながら自分の意見や考えを加筆修正する学びがより促進されると考えられる。この場面で関連する情報活用能力として、例えば表2のAI①に該当するような、キーボードなどによる文字の正しい入力技能の向上につながる可能性がある。この場合、タッチタイピングを意識させるため正しい指の使い方を行っているかどうかを観察すると同時に、文字の正確な入力できていた際にはしっかりと称賛することが情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。ただし、タッチタイピングの速さのみを必要以上に求め、子どもたちに入力速度を競争させる場面もたまに見られるが、実際そこまでする必要はなく、あくまでも正確な入力をスムーズに自然とできるように教師が支援していくことが望ましいと考えられる。

No.15「線描画」の例として、当デジタル教科書の「どうぐ」ボタンから「ペン」「せん」を選択することによって、教科書内に直線を新規追加することができる。No.15の機能を導入時期で活用する場合、自ら重要であると考えるテキストの箇所の下線を引くという従来からの方法が考えられる。しかし、基本的に下線は目立たせるという理由から、紙の教科書内の文字に対してカラフルな色の線を引くことが多いと推察されるが、その場合一度引いてしまった線を消すことは難しい（フリクションシリーズの製品のように一度書いたものを消せるペンは存在するが、強く擦ってしまうことで教科書が破損したり、元々印字されている文字が薄くなってしまったり汚れたりする可能性が残る。デジタルではその心配は全くない）。さらに言えば、当デジタル教科書ではテキストの並びに自動で揃えながら下線を引くことが容易であるため、きれいに線を引くために定規などを用いるなどの必要以上に気を配る必要はなく、授業中の子どもの認知負荷を下げることが可能となる。この場面で関連する情報活用能力は、例えば表2のCI①に該当するような、重要だと思ふ箇所に自ら下線を引くことで学びに関係する情報を見つけようとする態度が考えられたり、引かれた下線の箇所を子ども同士で見せ合うことで情報を複数の視点から捉えようとする態度が考えられる。そして、何度も線を引いたり消したりできるため、子どもが試行錯誤して多角的に情報を継続して検討しようとする活動を支援できる可能性がある。この場合、自ら下線を引くことも重要な学びにつながるが、その後他者が引いた下線の箇所とのズレを確認させることで、子どもに情報を複数の視点から捉える機会を設け、必要に応じて下線を加筆修正させるよう促すことが情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

4.4. 文章読み上げ機能を活用した例

表1の「文章読み上げ機能」には、No.17「機械音声読み上げ」や No.18「読み上げ速度・音量調整」などが挙げられる。この「文章読み上げ機能」が現段階の小学校外国語科において最も期待されている機能だと言っても過言ではない。なぜならば、前述にもあったように、ネイティブ・スピーカーの音声を何度も再生することが、正しい発音の英語をインプットする量の確保につながるからである。近年、英語を話すためにはまず英語を聞くための指導が必要だという認識が高まっていることから「英語を聞くこと」への指導を意識した教師が増えている状況である（ベネッセ2022）。

具体的には、No.17「機械音声読み上げ」の例として、当デジタル教科書の各場面に音声再生用のボタンがあり、それをクリック（タップ）することで、機械音声ではなくネイティブ・スピーカーの音声が再生できる。また、子どものイメージを想起させるため、音声だけでなく動画とし

て再生できる箇所もある。No.17の機能を導入時期で活用する場合、発音がわからない単語があった場合は積極的に音声再生などの指導を行うことが考えられる。ただし、数十名の子どもが同じ教室で同時に音声を再生すると、周囲の音が混ざってしまうことで正しく聞き取れなくなってしまう可能性が高い。そういった場面を想定し、各子どもが自分のイヤホンを持っておくことが望ましい。この場面に関連する情報活用能力として、4.2.のNo.8「拡大提示」で説明したこととはほぼ同様となるが、例えば表2のAI①に該当するような、情報を伝えるメディアは文字だけではなく音声・動画などもあり、それぞれのメディアの長所・短所の理解が考えられる。この場合も、教師は複数のメディアを示し、活用するメディアを学習の目的に応じて取捨選択するきっかけを子どもに与えることが情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックになりうる。

No.18「読み上げ速度・音量調整」の例として、当デジタル教科書で音声を作成する際、読み上げ速度を、0.75倍・1倍・1.25倍の3パターンから選択することができる。No.18の機能を導入時期で活用する場合、子どもが各自で最も聞きやすいスピードを選択し、個別でリスニングをするという学びが考えられる。しかし、1倍以上のスピードで聞き取れる子どもが安易に0.75倍のスピードでリスニングし続ける状況も考えられるため、できる限り1倍や1.25倍のスピードにチャレンジするよう教師が促したり、または、まず3パターンのスピードで1回ずつリスニングしたあとに任意のスピードを選ばせるといった指導も考えられる。このように、子どもが自分にとって最も適したレベルを選択できるとは限らない。しかし、そうかといって最も適している（と教師が一方向的に思い込んでいる）レベルの音声スピードを教師が指示し続けてしまうと子どもの学びに向かう力の育成を阻害してしまう可能性がある。そのため、子どもだけで最適なレベルを判断するのではなく、時には子どもと教師の両方で相談しながら最適なレベルを模索していくプロセスも重要だと考えられる。この場面に関連する情報活用能力を定めるのは少々難しいが、あえて言えば表2のBI③に該当するような、英語を聞く人のリスニング能力に合わせてスピーチする必要性を考えるきっかけになる可能性がある。人によってはゆっくりとした速さやある程度声が大きいスピーチでない英語が聞き取れなかったりするため、ALTにスピーチする場合と英語を聞くことがあまり得意でない友達にスピーチする場合の違いを意識する必要がある。つまり、英語の読み上げ速度や音量の違いによって理解度が変わることを子ども自身が体験することで、いざ自分が英語で伝える立場となった際に相手を意識してわかりやすく伝えようとするきっかけとなる可能性がある。この場合、人によって聞き取りやすい読み上げ速度や音量が異なり、英語でコミュニケーションをとる場合は相手意識をもって伝えることが重要であることを子どもに気づかせる教師の支援が情報活用能力育成のための形成的評価とフィードバックにつながる。

5. まとめ

今回は、デジタル教科書の「付加的な情報アクセス・制御機能」「紙面の視認性向上機能」「紙面への書き込み機能」「文章読み上げ機能」の各観点からデジタル教科書の導入時期に参考となりうる具体的な活用方法および情報活用能力育成にむけた形成的評価とフィードバックを提案した。共通して言えることは、導入時期はとにかく「子どもが」できるだけデジタル教科書を活用しながら、活用のアイデアを広げていくことが必要であり、また、その中で情報活用能力育成にむけた形成的評価とフィードバックも重要である。

子どもたちがある程度デジタル教科書の活用に慣れてきたら、各教科の特性に合わせた使い方を徐々に意識していく追求時期に移行していく必要がある。つまり、小学校外国語科であれば、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせたデジタル教科書の使い方を検討していく必要がある。例えば、山川・浅井（2017）によれば、学習指導要領の中で各教科のねらいと情報活用能力育成が関連付けられる項目は、「情報活用の実践力」と「思考力・判断力・表現力等」の交差する部分に多くの内容が含まれる。しかし、前述の導入時期における情報活用能力育成の視点で言えば、資質・能力の3つの柱の「思考力・判断力・表現力等」に位置付けられた支援が、他の柱に位置付けられた支援の提案が比較的少なかった。このことから、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方に基づいた思考力・判断力・表現力等の向上をねらいとしたデジタル教科書の活用実践事例の蓄積も必要となってくるであろう。

上記のような導入時期や追求時期を経て、ようやく従来からの学びを大きく変える転換時期を迎える。小学校英語教育においても教師主導の学びから脱却した「個別最適な学び」と「協働的

な学び」を充実させるためのデジタル教科書の活用方法が開発され、Society5.0 を生き抜くための資質・能力を子どもたちが自律的に身につけていく学びが展開されていくことを願いたい。そして、そのために教師が身につけなければならない視点、例えば、転換時期でのデジタル教科書の活用に対する形成的評価の視点やフィードバックのスキルなどを身につけることも同時に必要となってくるであろう。

謝辞

今回の執筆にあたり、関西学院大学教育学部教授の泉恵美子先生はじめ、小学校英語評価研究会(EASEL)のメンバーから頂いた貴重なアドバイスやご指導に改めて深く感謝申し上げます。

参考文献

ベネッセ（2022）小中学校の学習指導に関する調査 2021 ダイジェスト版。
https://berd.benesse.jp/up_images/research/gakusyusido2021_digest_sho.pdf（参照日 2023.2.25）

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe.

文部科学省（2020）教育の情報化の手引き - 追補版 - , https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html（参照日 2023.2.25）

文部科学省（2021）デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議 中間まとめ,
https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kyokasyo01_1.pdf（参照日 2023.2.25）

文部科学省（2022a）学習者用デジタル教科書実践事例集（2022年3月）（web用）,
https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyokasyo02-000022288_01.pdf（参照日 2023.2.25）

文部科学省（2022b）個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた教科書・教材・ソフトウェアの在り方について(案),
https://www.mext.go.jp/content/20220825-mxt_kyokasyo02-000024664_3.pdf（参照日 2023.2.20）

光村図書（2023）『Here We Go!』。光村図書出版株式会社，東京

森山潤, 和田直久, 殿岡貴子, 徳島祐彌, 阪上弘彬, 永田智子(2021)学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造-活用研修のデザインに向けて. 教育メディア研究, 28(1), 33-44.

中川一史（2023）解説：デジタル教科書の現状と展望. 学習情報研究, 通巻 291 号, 東京

泰山裕, 堀田龍也(2021), 各教科等で指導可能な情報活用能力とその各教科等相互の関連～平成 29 年・30 年改定学習指導要領の分析から～, 日本教育工学会論文誌, 44(4) : 547-559

山川拓, 浅井和行(2017)小学校学習指導要領[2020]の理念を踏まえた情報活用能力育成を目指した授業開発, 教育メディア研究, vol. 24. No. 1, 71-87

小学校外国語科における学習者用デジタル教科書の活用

—開隆堂『Junior Sunshine 5 & 6』学習者用デジタル教科書—

加藤拓由（岐阜聖徳学園大学） 長沼君主（東海大学）

平成 31 年 4 月に学習者用デジタル教科書を制度化する「学校教育法等の一部を改正する法律」等関係法令が施行された。これは、新学習指導要領の元での「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、特別な配慮を必要とする児童生徒等の学習上の困難を低減することを目指している。さらに、学校現場での一人一台端末の普及に合わせ、文部科学省では令和 2 年 7 月より「デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議」を開催し、現行の教科書制度の見直しも含むデジタル教科書の在り方について議論が進められている。

本稿では、今後さらに現場での活用が進められるであろう、小学校外国語科の学習者用デジタル教科書に焦点を当て、開隆堂の『Junior Sunshine 5 & 6』の例を取り上げながら、その特徴に応じた効果的な活用方法について検討を行う。

1. 学習者用デジタル教科書活用の基本的な機能

文部科学省が令和 3 年 3 月に改訂した「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」には、デジタル教科書について以下のように定義されている。

平成 30 年の学校教育法等の一部改正等により制度化された学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同一の内容がデジタル化された教材であり、教科書発行者が作成するものである。このため、動画・音声やアニメーション等のコンテンツは、学習者用デジタル教科書に該当せず、（以下略）
[下線は筆者]

ここからわかるように、学習者用デジタル教科書は、基本的に従来の紙の教科書を PDF 化したものであり、動画・音声やアニメーションなどは含まれていない。従って、ほとんどの教科書会社の学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同程度の機能（QR コードでの音声など）以外には、特別なコンテンツは搭載されていない。ただし、例えば、開隆堂の *Junior Sunshine 5 & 6* 学習者用デジタル教科書の「まなビューア」の機能を例にとると、以下のようなデジタルの良さを活かした音声や文字等の提示方法の特徴が挙げられる。

- ・対話の具体的場面をイメージさせる、アニメーションと音声の流れる教材がある*。
- ・アニメーションは紙しばいのように進み、人物の口が動くなどの工夫がある。
- ・音声の再生速度変更機能や繰り返し再生機能などの学習支援機能が搭載されている。
- ・音声再生時に本文の英文を表示したり、非表示にしたりする機能がある。

*学習者用では各 Unit の最初の Listen のみ

なお、開隆堂デジタル教科書の特徴は、下記の開隆堂のホームページからも参照できる。

https://www.kairyudo.co.jp/contents/01_sho/2020/eigo/pdf/shoei_p28-29.pdf

2. 学習者用デジタル教科書の音声再生機能

小学校外国語科の指導においては、英語の音声に十分慣れ親しませることが極めて重要である。開隆堂の学習者用デジタル教科書にもネイティブ音声録音されており、児童は繰り返し自分のペースで聞き、音声に慣れ親しむことができる。音声再生機能には、以下のような機能がある。機械処理により音声の話速変換やポーズを置くことなどで、聞き取りへの認知的負荷を下げる学習支援の工夫がされている。

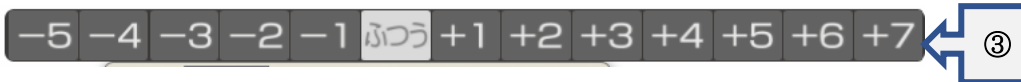
- ① 画面の左下、スピーカーマークを押すと、学習者用デジタル教科書の英語（日本語）を自動で読み上げることができる。



- ② ポップアップしてきたツールバーの「ここを読む」「ここから読む」を選択して、本文の任意の位置を指定すると、教科書の読み上げが開始される。

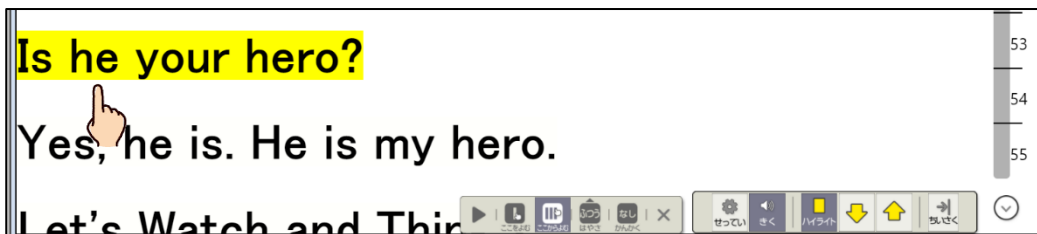


- ③ 「はやす」を押すと、再生速度を（-5 から+7 まで）自由に調整することができる。



- ④ 「かんかく」を押すと、ポーズ（間隔）の「ある」「なし」が選択できる。

- ⑤ 「ほんぶん」を押すと、教科書がテキスト表示される。任意の場所から読み上げ機能を使い音声を聞くことができる。テキストは下図のようにハイライト表示される。音声で十分に慣れ親しんだ表現を、デジタル教科書の音読に合わせて、繰り返し「指追い読み」をさせる際に利用できる。



さらに Listen のアニメーション教材では、音声に追従して文字の色が左から赤く変わっていくといった音声のペースでの読みの流暢さを促す機能もある。文字も表示・非表示を変更ことができ、音声から文字への慣れ親しみの度合いや、様々な認知スタイルに合わせた学習の工夫を行うことができる。

なお、東京書籍『「クラウド版デジタル教科書」の学習履歴データ活用に向けた共同実証研究の2021年度報告書』（東京書籍、2022a）によると、中学校の事例ではあるが、学習者用デジタル教科書の導入により、発音練習や音読練習に対する意識が高まったことが報告されており、今後は小学校外国語科でも、読み上げ音声の効果的な活用方法の研究が期待される。

3. 学習者用デジタル教科書のツールバー機能

デジタル教科書のアクセシビリティをあげる機能としては、他にもツールバーから拡大表示したり、ふりがなをふったりすることなどもできる。また、操作性をあげるためのページ移動を補助する基本機能等も備えている。ツールバーの機能を以下に示す。

- ① 「拡大機能」→「おおきく」を押すと、英語の文字などを拡大表示できる。
- ② 「リンク機能」→「はる」を押すと、画面に画像やファイル、リンクを貼ることができる。
- ③ 「移動」→「スクロール」で、素早くページをめくることができる。



- ④ 「もくじ」→教科書の目次に移動して、素早く目的のページにたどり着くことができる。

- ⑤「ジャンプ」→ページ数を打ち込んで、目的のページへ一気に移動できる。
- ⑥「サポート」→ふりがなや画面の色調、声の高さの変更（特別支援教育への配慮）



特別支援教育の視点から見ると、学習者用デジタル教科書は大きな可能性を持っている。これは、通常学級に在籍する、学びに困難のある児童・生徒に対しても有効である。特に、上記の⑥「サポート」機能は小学校外国語科だけでなく、様々な教科・領域の学習において有効活用が期待される。これについては、文部科学省作成の『特別支援教育で ICT を活用しよう』（文部科学省、2016）にも以下のように記述されている。

障害のある児童生徒がデジタル教科書を用いて学習することにより、高い学習効果を得ることができるとされています。特に、印刷物障害（print disability）と呼ばれる「紙に印刷された教科書」を使うことができない児童生徒にとっては、拡大表示、画面の白黒反転、総ルビ、音声読み上げ、ハイライト表示、リフロー表示、易しいページめくり等の機能は非常に効果的です。

4. 学習者用デジタル教科書の「どうぐ」機能

文部科学省作成の『学習者用デジタル教科書実践事例集』（文部科学省、2019）には、小学校外国語科だけでなく、様々な教科・領域での事例が紹介されている。国語の事例ではあるが、デジタル教科書の「書き込み」機能に関して、指導教員の以下のような記述が見られる。

デジタル教科書を用いると、児童が積極的にマーカーなどの書き込みを行う。紙と比べて容易に消せるため、躊躇せず書き込むことができる。画面に書き込むことは、言葉に着目して読むことであり、考えの根拠を明らかにすることでもある。そうした後に話し合うと、自分の考えが伝えやすく、相手の言っている内容もわかりやすいようだ。（以降略）

以下は「どうぐ」機能であるが、様々な書き込みのためのツールが用意されている。このことにより、外国語科の授業でも、Listening 活動で聞き取った内容を学習者用デジタル教科書に書き込み、その内容を元に、友達と話し合いながら答えを一緒に内容を考えるなど、協働的な学びに繋がる活用が期待される。

- ①「線、円、三角、四角のわく」→強調したいところを目立たせるのに便利。
- ②「ペン、けす」→文字をフリーハンドで書きこんだり、消したりするのに便利。
- ③「ふせん」→6色（ピンク・ブルー・グリーン・イエロー・グレー・ホワイト）
聞いてわかったことの記録や、話し合いのメモなどの際に便利。



教科書に直接書き込むだけでなく、ふせん機能も用意されており、色の違うふせんを使うことで、思考を助けるツールともなり、わかったことや気が付いたことを整理したりする際に便利である。さらには、ツールバー機能のリンク機能と合わせて使うことで、画像や参考となるウェブサイトのリンクを貼るなど、調べ学習にも発展できる。

こうしたリンク機能は、児童同士が共同的な学び合いを行いながら、ポートフォリオ的に「学びの足跡」を教科書上に記録していく上での助けともなる。札幌市教育委員会の「令和4年度札幌市英語教育改善プラン」（札幌市教育委員会、2022）では、ウェブのドライブ上にパフォーマンス動画を保存し、学習者用デジタル教科書上に貼ることで、学びの記録を教科書上に残す工夫をしている。

5. 学習者用デジタル教科書活用のポイント（おわりに）

① デジタル教科書を他の教材等と連携して使用する

学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同一の内容をデジタル化（PDF化）したものである。また、各学校のインターネットの接続負荷を考慮した場合、できる限りデータ消費量の少ない機能に限られる。そこで、学習者用のデジタル教科書に搭載された機能は、各社とも非常にシンプルなものになっている。

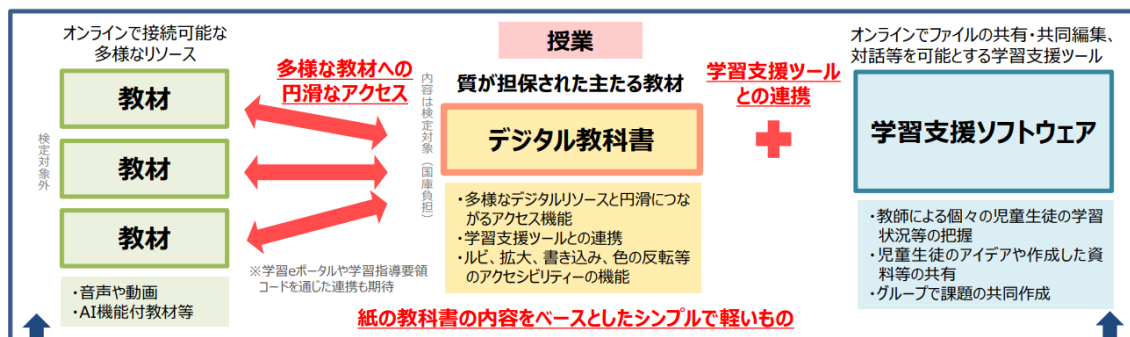


図1. 「デジタル教科書・教材・ソフトウェアの活用の在り方（論点整理案）①」（文部科学省, 2022）より

授業でデジタル教科書を活用する際は、学習者用デジタル教科書と他のデジタル教材を組み合わせる使用することや、学習者用デジタル教科書と他の学習支援ソフトウェア等を一体的に使用することなどが推奨されている。（詳細は『学習者用デジタル教科書実践事例集』p.9 参照）

② 学びの主体を学習者に委譲する

学習者用デジタル教科書の大きなメリットの一つ目が、これまで教師用デジタル教材を使い、一斉に行われていた Listening, Chant や歌などの学習活動を、児童・生徒の一人一台端末を使って、自分のペースで取り組めるようになることである。

一度聞いただけで、すぐに理解できる学習者は、残りの時間を調べ学習や、他の学習課題に回すことができる。また、一人で聞き取ることが難しいと感じる学習者は、友達と一緒に協働的に取り組むこともできる。学習者用デジタル教科書により、個別最適な学習や協働的な学習が促進される。

学習者用デジタル教科書のメリットの2つ目は、学びの場を多様に設定できる点である。これまで、デジタル教科書の音声教材は、授業中に教室で使用することが想定されていた。今後、一人一台端末を自宅に持ち帰る機会が多くなれば、自宅での宿題や自主学習で、繰り返し聞いたり練習したりすることで、外国語の音声への慣れ親しみを深められる。

東北大学大学院情報科学研究科の堀田によれば、これまで、教員が教えるためのものであった教科書が、学習者用デジタル教科書を活用すれば、子供が自ら学ぶためのものになる可能性がある」と述べている。（「教育家庭新聞」2022年6月6日）

③ 学習履歴を指導や評価に活用する

学習者用デジタル教科書は、学習指導要領コードや、他のデジタル教材などに紐付けられる。教師はビッグデータから得られる学習ログを利用して、指導改善に活かすことが期待される。下の表は、中学校1年の英語デジタル教科書のアクセス履歴である。児童・生徒がどのページの学習にどれくらいアクセスしたかを把握することができる。

また、今後は、学習者用デジタル教科書の課題ごとの正答率や、誤答分析などが得られ、児童・生徒のつまづきを即時、指導改善につなげることができるようになるだろう。

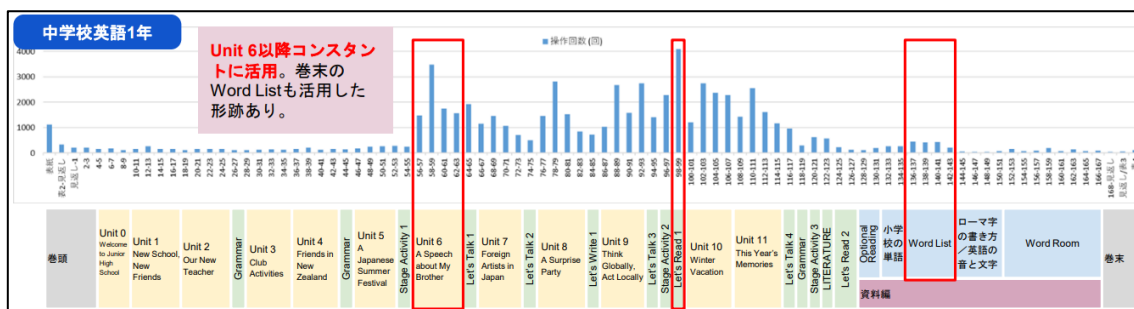


図2. 「ページごとの操作回数（教科別）」東京書籍 2021年度調査 報告書（東京書籍，2022b）

参考文献・資料

開隆堂(2020). 「小学校英語教科書案内—きめ細やかな，学習者用デジタル教科書」

(https://www.kairyudo.co.jp/contents/01_sho/2020/eigo/pdf/shoei_p28-29.pdf)

教育家庭新聞(2022). 「『個別最適な学び』キーワードは『自己決定』『自己調整』『相互啓発』—東北大学大学院情報科学研究科・東京学芸大学大学院教育学研究科 堀田龍也教授」. 教育家庭新聞 教育マルチメディア号 2022年6月6日号. (https://www.kknews.co.jp/post_ict/20220606_3a)

札幌市教育委員会(2022). 「令和4年度札幌市英語教育改善プラン 参考資料② 学習者用デジタル教科書の活用方法や学びの質を高める活用例」. (https://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kokusairikai/documents/english_leaflet_2.pdf)

東京書籍(2022a). 『「クラウド版デジタル教科書」の学習履歴データ活用に向けた共同実証研究の2021年度報告書』. (https://www.tokyo-shoseki.co.jp/pdf/oshirase/tukubashi_empirical_research_report_overview.pdf)

東京書籍(2022b). 『「学習者用デジタル教科書・教材から得られる学習履歴データ分析実証研究」2021年度調査 報告書（概要版）』. (https://www.tokyo-shoseki.co.jp/pdf/oshirase/tukubashi_empirical_research_report_overview.pdf)

文部科学省(2016). 『特別支援教育でICTを活用しよう』. (https://www.mext.go.jp/content/1422477_1_2_2.pdf)

文部科学省(2019). 『学習者用デジタル教科書実践事例集』. (https://www.mext.go.jp/a_menu/hotou/kyoukasho/seido/_icsFiles/afieldfile/2019/03/29/1414989_02.pdf)

文部科学省(2022). 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた教科書・教材・ソフトウェアの在り方について（案）—中間報告（論点整理案）」. (https://www.mext.go.jp/content/20220825-mxt_kyokasyo02-000024664_3.pdf)

小学校外国語学習者用デジタル教科書の特徴と活用の提案

—ONE WORLD Smiles (教育出版) を例に—

泉恵美子 (関西学院大学)

1 デジタル教科書の特徴と分析

2024 年度より, 他の教科に先行して, 外国語科で学習者用デジタル教科書が導入されることになったが, 文部科学省 (2021) によると, デジタル教科書は単に紙の教科書の内容がデジタル化されているだけでなく, 動画やアニメーションによる説明コンテンツ, 関連リンク, 画面の拡大縮小, マーカーやペン, 音声読み上げ, ルビ振り等の機能があるとされている。また, デジタル教科書の特徴として森山ら (2021, p.36) が示している 25 項目は, デジタル教科書を効果的に活用したり, 学習者に使わせる際の参考になる。そこで, 森山らの指標に合わせて ONE WORLD Smiles (OWS, 教育出版) の分析を試みた。その結果を表 1 に示す。

表 1 デジタル教科書の機能の整理に基づく結果

No	概念	機能	有無	補足
1	拡大表示	ページの全体や一部を拡大表示する	○	学習者支援を使ったり, 画面上にあるズームマークを押し, サイズを選択することで自由自在に大きさを操作できる
2	リフロー表示	文章の拡大時に自動で改行して表示する	○	たて書き/よこ書き変更, 文字サイズ変更などができる
3	字体変更	文字の字体を変更する	○	「ふせん」で記入する際, ゴシック体, 明朝体, 教科書体から選べる。サイズ変更可能
4	文字・背景色変更	文字の色や背景の色, 組み合わせを変更する	○	右下のボタンから設定可能
5	明度・コントラスト変更	ページの明るさやコントラストを変更する	○	右下のボタンから設定可能
6	総ルビ	すべての漢字にふり仮名をつける	○	「学習支援」ボタンから設定可能
7	行間調整	文章の行間を調整する	○	「学習支援」として設定
8	分かち書き	文章を文節ごとに区切って間隔をあける	○	「学習支援」ボタン, 右下のボタンで可能
9	縦横変換	縦書きの文章を横書きに変換する	○	「ふせん」について変更可能
10	機械音声読み上げ	文章を機械音声で読み上げる	○	機械音声ではなく, ネイティブの音声
11	読み上げ速度・音量調整	文章を読み上げる速度や音量を調整する	○	ゆっくり, ふつう, 早い の 3 つから選択できる
12	文字入力	文字をページに自由に書き込む	○	「どうぐ」ボタンから「ふせん」を選択することで可能
13	線描画	直線や曲線などをページに自由に書き込む	○	「どうぐ」ボタンから「ペン」「せん」「マーカー」を選択することで可能。様々な線種や色, 明るさ (透明度) を選択できる
14	図形描画	円などの図形をページに自由に書き込む	○	「どうぐ」ボタンから「図形・スタンプ」を選択することで可能。様々な形や色を選択できる
15	スタンプ	図形をスタンプでページに自由に押す	○	「どうぐ」ボタンから「図形・スタンプ」を選択することで可能。4 種類 (いいね, はなまる, スマイル顔, 星)
16	写真貼付	写真などの画像をページに自由に貼り付ける	△	「どうぐ」ボタンから「URL コピー」「リンク」で URL を選択して貼り付けることができる
17	マスキング	ページの全体や一部を隠す	○	機能としては特にはないが「ふせん」の機能をうまく応用することでページの一部を隠すことが可能

18	外部リンク貼付	関連情報があるウェブサイトへのリンクを紙面に貼り付ける	○	「どうぐ」ボタンから「URL コピー」「リンク」を選択し、URL を入力することで可能
19	二次元コード情報読み出し	紙面に載っている二次元コードにリンクされている情報を呼び出す	○	必要な箇所に適宜 QR コードが存在する
20	消去	書き込んだ文字や図形などの付加した情報の全体や一部を消去する	○	「どうぐ」ボタンから「消しゴム」を選択することで可能。全体消去が可能
21	保存	書き込んだ文字や図形などの付加した情報を保存する	○	「記録」ボタンで、「保存」「読み込み」「画像で保存」などが可能
22	印刷	書き込んだ文字や図形などの付加した情報を印刷する	○	「印刷」ボタンで印刷が可能
23	紙面移動	目的のページに直接移動する	○	左の矢印の間のカッコにページ数を入れることで任意のページへ移動可能
24	ポインター	ページ上の見せたい場所をポインターで指し示す	○	マウスポインターや「表示」ボタンから「クイックポイント」で可能
25	タイマー	時間をタイマーやストップウォッチで計る	○	「まなぶ」ボタンから「タイマー」を選択することで可能。

森山ら（2021）が教員に行った質問紙調査を因子分析した結果、学習者用デジタル教科書の活用期待として「付加的な情報アクセス・制御機能」，「紙面の視認性向上機能」，「紙面への書き込み機能」，「文章読み上げ機能」の4因子が抽出され、使用経験がある教員は「文章読み上げ機能」への期待が強く、小学校教員の方が、中学校教員より「紙面の視認性向上機能」と「文章読み上げ機能」への期待が強い傾向が見られたとある（p.42）。まさに、4つの機能が備わった学習者用デジタル教科書であるが、それらの機能を授業や指導場面でどのように利活用するかが次なる課題であろう。

その中でも外国語ならではの特征として、音声の補助や動画による場面や状況の設定とモデルの提示である。OWS の特徴を一部ウェブサイトにも示されている紙面も取り上げ報告する（<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/2020shou/eigo/digital/index.html> 参照）。

2 指導者用デジタル教科書（教材）紙面から見る OWS の特徴

（1）拡大や書き消しが何度もでき、試行を繰り返したり、考えを他者と共有しやすい。

紙面の拡大や書いたり消したりが何度もできるため、児童がリスニングや活動を行う際に試行錯誤をしたり、他の児童とそれぞれの考えを共有することが可能になる。学習指導要領で「思考力・判断力・表現力等」の育成が掲げられているが、ノート代わりに書きこんだものを他の児童と共有し、対話を通して自身の考えを修正し、書き換えることを通して思考を深めることができると考える。

（2）使いやすいビューア充実の学習者支援機能

一般の紙面と学習者支援画面の表示を、タブの選択で簡単に切り替えられる。紙面を表示するときは、「ズーム（範囲拡大）」「ページ送り戻り」「ペン／消しゴム」という最も使われる3つの機能のショートカットを常に表示して、すぐに使えるようにしてある。

図1 学習者用デジタル教科書紙面例



(<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/2020shou/eigo/digital/index.html> より)

また、学習者支援機能が充実していることも特徴の一つであり、例えば、「学習支援」のキーを押すと文字が拡大したり、「自動音声読み上げ」「総ルビ（ふりがな）」「分かち書き」「リフロー（たて書き／よこ書き変更，書体変更，文字サイズ変更，色変更，行間変更）」などの機能がある。特別支援教育のユニバーサルデザインの観点から学習支援が充実しているのは全児童のサポートにもつながると考える。

（3）音声とインタラクティブなデジタルコンテンツ

音声は、ネイティブ（大人や子ども）による豊富なものが用意してあり、速度も3段階に調整することができる。そのため、最初は普通で、次にゆっくり、そして早くなど速度調整をしつつ、リスニング能力と内容理解を高めることができる。また子どもが話す英語など自然な発音やアクセントも使われており、さまざまな英語を聞くことができ、英語の多様性も感じることができるだろう。動画で場面設定も豊富であるので、意味理解をする際にも役立つと考える。映像があり、映像なしなど工夫をすることで、何度も聞かせ、その際教師からの発問も入れてアクティブ・リスニングを行いたい。

また、インタラクティブなデジタルコンテンツが多数収録されているのも児童の興味を引きそうである。授業でも家庭でも、児童が楽しみながら英語を学べる工夫がされていることは大変重要である。なお、デジタル教科書の特徴として、家庭学習と授業中の活用の両輪を考える必要がある。家庭学習の際は、QRコードで「学びリンク」を開くことができ、Classroom English やアルファベットジングル（2種類）、各Lessonの動画や音声、Read and Write や Activity のワークシートなどを視聴することができるため、何度も繰り返し聞いたり言ったりすることで英語のリズムや音に慣れ親しみ言語習得も進むと考えられる。

例えば教材例として、ピザの具材を選ぶ活動には、具材を自由に増やしたり動かしたりすることができるコンテンツが搭載されている（図2）。自分の好きな食べたいものを入れてオリジナルピザを作ったり、あるいは友だちと対話をしながら、相手の好みを聞いて相手が喜んでくれるピザ作りを行ったり、先生やALTのためにお勧めピザを作成するなど、活動を工夫することで、児童が楽しみながら英語が学べる。

その他、おはじきを使った道案内の活動では、実際にどのように動かすのかがわかるアニメーションを添え、授業や家庭での振り返りに活用できるようになっている。道案内は小中でも登場するが、児童にとっては方角や指示など、聞き取り理解することも含めて最初は難しいであろう。しかしながら、楽しくやりとりする言語活動を繰り返し行うことで、自然と英語が身につくと考える。また、道案内のやり取りでは、聞き返しや繰り返し、確認といったインタラクティブ（コミュニケーション）ストラテジーの指導にも役立つ。道案内のレッスンではチャンツからListening, Activityと動く誌面を用いて楽しく学ばせたい。

図2 オリジナルピザの作成



（4）音文字指導

小学校英語ではリタラシー指導の導入として、アルファベットの音と文字を結びつけさせることは重要である。OWSではアルファベットの歌を聞かせたり、大文字、小文字の名前と音を理解させ、書き順を確認したり、すべてのページにわたって、アルファベットの名前と音を扱い、初頭音が同じ単語を複数導入して同じ音を聞かせたり、ジングルもレッスンの内容に合わせて数種類（Supermarket/Forest/Food Festival/City Jingle など）収録されており、繰り返し楽しく音韻認識能力を高めるとともに、語彙の導入ができそうである。

また、タイプ打ちができ、実際に児童が文字を打っている様子も確認することができる。

（5）各部分の特徴と全体のまとめ

デジタル教科書では、それぞれのレッスンの部分ごとに次のような特徴がみられる。

- ・ **Let's Watch** 動画が視聴でき、最終ゴールのモデルが分かる。何度も音声を確認できる。

- ・Let's Say It Together Let's Singも音声付きだが、アニメーションで実写ではない。
 - ・Let's singではカラオケや様々なバージョンで歌うことができる。
 - ・Let's Listenでは、まとまった英語、文だけでなく、個々の単語の発音も聞ける。
 - ・Let's Think Activityなど、文章をカラオケのように3つの速度で聞くことができる。また、英文のなぞり読みが可能である。
 - ・Activity Final Activityなどは実際の児童が出てきて話すため、臨場感もありモデルとして参考になる。また児童にあんな風に話したいといった動機付けにもつながり、楽しく学ぶことができる。
 - ・Let's Read and Writeは四線の上書きしたり、カラオケのように文を読んだりできる。
 - ・Sounds and Lettersは、英語とカタカナ語の違い、文字の発音、単語の聞き分け、オンセットとライムを用いた英語を聞いたり言ったりという活動ができる。音文字指導で初頭音を確認することも音声や操作を行うことで可能となる。
 - ・Review単語や表現を何度も音声と共に復習することができる。
 - ・Let's Read and Actはデジタル紙芝居のようになっており、速度も調節でき楽しく学べる。
 - ・Let's Look at the Worldは、異文化理解や時事問題に関する語彙や表現などを、視聴することで、文化の違いに気づかせたり、グローバルな視野を広げるのに役立てたい。
- 以上のことも含め、全体の特徴として以下のようにまとめることができる。
- ・豊富な内容や機能、答えがあるかないかの違いはあるが、指導者用デジタル教科書とさほど変わらない。
 - ・音声・動画にアクセスしやすく、「どうぐ」をうまく使って学習につなげることができる。
 - ・実際の動画だけでなく、写真やイラストも多いので、リアルな動画を増やしてもらいたい。
 - ・デジタル教材、ワークブックやタブレットなどと連携させ、評価にも活用できると考えられるが、評価にどのように生かすのかなどは今後検討が必要である。
 - ・特別の配慮を必要とする児童も含め、学習支援が充実している。
 - ・QRコードでWeb上で音声を聞いたり、動画を見ることができる。「学びリンク」と連携しているので、学習のサポートがあり、自学自習用に使える。しかし、家庭学習や自学自習用の丁寧なガイダンス、学習方法などの指導が教員には求められる。
 - ・どのように指導者用デジタル教科書とすみ分けるのか、家庭学習に使わせるのか、検討が必要である。
 - ・機能は多くあるが、シールなどあまり使わないものもあるかもしれない。
 - ・大きな課題としては、容量の関係もあるのかスムーズに動かない場合があり、児童が一斉にアクセスする場合には気を付ける必要がある。

3 児童用デジタル教科書を活用した指導と評価の提案

次に、児童用デジタル教科書を用いた指導を、OWS 5 Lesson 6 “Where do you want to go?”の単元を通して、大きな流れを考えてみたい。単元目標は「外国の友達と一緒に行って見たい都道府県を伝えよう」である。単元評価は「行って見たい場所やしてみたいこととその理由を伝える表現を知って、読んだり書いたりして、自分の考えを相手に分かりやすく伝えたり、相手に尋ねたりすることができる」である。単元を通したCan-Do尺度による自己評価や、記録に残す評価としてルーブリックを用いたパフォーマンス評価を行いたい。

本単元では、4年生の社会科で扱った日本の都道府県についての学びを生かして、行って見たい場所やしてみたいこと（見る、食べる、買うなど）を伝え合ったり、外国人から見た日本の自然や食文化の魅力を想像しながら、自国の魅力に気づき、各地に対する興味・関心を深めることができる。日本各地の「名所・名物マップ」を参考にして、調べたことを発表活動に生かしながら総合的な活動に広げる工夫を行いたい。このような単元では、学習者用デジタル教科書や教材、タブレットが大いに活躍しそうである。語彙や表現の音声による導入、動画によるモデル提示、各都道府県に関する調べ学習、写真などを用いた発表資料の作成、発表の際の提示、作成したポスターの共有、発表の練習、パフォーマンス評価、などに活動できる。例えば学習用デジタル教科書を次のような場面や活動で使いたい。

(1) Let's Watchで動画を見せることで、最終ゴールとなるモデルを示し、パフォーマンスのイ

メージを持たせる。個人で何度でも視聴でき、繰り返し口慣らしや練習ができるため、導入として用いる。

(2) Let's Say It Together でチャンツを通して、語彙や表現を理解させ、個人やペア、グループ、全体で何度も言わせる。

Sho: Where do you want to go?	Elly: Where do you want to go?
Hanna: I want to go to Hokkaido. I want to see the lavender fields.	Keita: I want to go to Nagasaki. Elly: I want to eat Nagasaki <i>champon</i> .
Sho: Sounds nice!	Keita: I want to go, too!

(3) Let's Listen 1, 2 で4人が日本で行きたいところとしたいことに関する音声を何度も聞けるため、段階的にアクティブに聞かせる。場所、お祭り、食べ物、形容詞などを聞き取らせ、慣れ親しませる。

(4) Activity 1 で行って見たい都道府県を尋ねあう活動をする前に、動画を見たり、音声を聞き何度も練習させる。また、発表の際は互いの発表場面を録画し、提出させる。

(5) Activity 2 で行って見たい都道府県についてクイズを作らせるが、その際も「名所・名物マップ」やインターネットで調べ学習に活用する。

(6) Let's Read and Write では音声を聞いたり四線进行操作しながら文章を書いたり読んだりする。まず、旅行のパンフレットを音文字で読ませる。その際、文字あり、文字なし、音あり、音なしなど操作をすることで、自分で自信をもって読めるようになることをめざしたい。また、パンフレットの中から行って見たい旅行先を1つ選んで文を書かせる時には、まずは四線が書かれたワークシートを活用したい。勿論デジタルを好む児童は音声を聞いたり四線进行操作しながら文章を書いたり読んだりさせてもよい。

(7) Final Activity で、友達と行って見た都道府県、そこでしたいこと、見たいもの、食べたいものを発表させる際、「名所、名物マップ」で操作を行い、行きたい都道府県を探して決めたり、自分で調査をすることが可能である。その後、URL で実際にインターネット検索をして、写真なども張り付けさせ、発表資料を作成し、発表させる。

例: Hello. I want to go to Okinawa in summer with my friends. I want to see coral reefs. I want to visit Shurijo castle. It's beautiful. I want to eat Okinawan food. We can enjoy *goya champuru*. It's delicious! Thank you.

評価については、Activity を用いたパフォーマンステストを行い、児童のタブレットで動画を録画し、教員に提出したり（収集）、他の児童を共有して視聴してコメントをしあう（共有＋フィードバック）、またそれらを蓄積（保存）し、デジタルポートフォリオとして児童と教員が学期末や学年末など折に触れて見直し、各自の変容を自覚したり、長期的な評価にもつながるであろう。そのような目標・指導・評価の一体化となるような評価のあり方を考えていく必要がある。

4 おわりに

本稿では OWS の児童用デジタル教科書の概要の報告と指導の一案を示した。デジタル教科書やデジタル教材を用いた新たな学びと評価については、文部科学省（2020a;2020b）「学習者用デジタル教科書普及促進事業」「令和3年度 学びの保障・充実のための学習者用デジタル教科書実証事業 成果報告書（概要）」などの調査を除いてほとんど研究がなされていないため、今後の研究が待たれる。また、紙の教科書やワークシートとデジタル教科書や教材のそれぞれの良さを生かし、併用する方法についても未開拓である。デジタル教科書は、個々の児童の特性、学習進度、到達度、興味関心、などに合う個別最適な学び（指導の個別化と学習の個性化）に活用することができるとともに、多様な他者との協働的な学びにも役立つ。今後は、デジタル教科書やデジタル教材、タブレットなど ICT 機器を活用した指導と評価のあり方についてより深く探究し、提案や実践を行う必要がある。

参考文献

教育出版「小学英语 指導者用デジタル教科書」「小学英语 指導者用デジタル教科書（教材）のご紹介」<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/2020shou/eigo/digital/index.html>

- 文部科学省(2018).「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン(改訂版)」https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf
- 文部科学省(2019).「学習者用デジタル教科書の制度化に関する法令の概要」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/108/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1414759_003.pdf
- 文部科学省(2020a).「学習者用デジタル教科書普及促進事業」
https://www.mext.go.jp/content/20220616-mxt_kyokasyo0200022288_00.pdf
- 文部科学省(2020b).「教育の情報化に関する手引き(追補版)」(令和2年6月)
https://www.mext.go.jp/content/20200707-mxt_jogai01-000003284_011.pdf
- 文部科学省(2021).「デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議第一次報告(令和3年6月)」
https://www.mext.go.jp/content/20210607-mxt_kyokasyo01-000015693_1.pdf
https://www.mext.go.jp/content/20220616-mxt_kyokasyo02-000022288_00.pdf
- 森山潤・和田直久・殿岡貴子・徳島祐彌・阪上弘彬・永田智子(2021).「学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造-活用研修のデザインに向けて」『教育メディア研究』28(1), 33-44.

東京書籍学習者用デジタル教科書分析からの考察

アレン玉井光江（青山学院大学） 黒川愛子（帝塚山大学）

はじめに

文部科学省は『「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議最終まとめ』（平成28年12月）において「教育における情報化が進展する中で、児童生徒の学びを質・量両面から向上させるため、学びの手段や学習環境としてのICTの将来性・可能性を見据えて、教科書へのICTの活用の在り方について検討が求められている」と述べ、紙の教科書と同一のコンテンツを持つ学習者用デジタル教科書の基本的な在り方について発表した。それを受けて学習者用デジタル教科書（以下、DT）を制度化する「学校教育法等の一部を改正する法律」等関係法令が平成31年4月から施行された。本稿では東京書籍が開発した小学生用および中学生用の学習者用DTを分析し、それがいかに「主体的・対話的で深い学び」の観点からの授業改善に影響するのを見ていく。報告書前半（I）では小学生用の学習者用DTについて、また後半（II）では中学生用の学習者用DTについて考察する。^{（注1）}

外国語科用学習者用DTの分析の前に学習者用DTについて東京書籍がどのようにその①使用目的、②使用する際の基準、そして③主な要件を捉えているのかをここで見ていく。

①使用目的

- 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善
- 障害等により教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の支援

② 使用する際の基準

- 紙の教科書と併用を原則とし、「学習者用デジタル教科書」のみを使用する場合は各教科の授業時数の1/2未満とする
- 障害等の事由により紙の教科書の使用が困難な児童生徒の場合は教育課程の全部において、紙の教科書に代えて「学習者用デジタル教科書」を使用できる
- 児童生徒がそれぞれのコンピュータにおいて使用する（授業時には一人1台が前提）
- 児童生徒の健康保護および障害等の事由に応じた適切な配慮がなされている

③ おもな要件

- 原則として紙の教科書の内容と同一である
- 教科書発行者の任意発行である（発行義務はない）
- 有償の教材であり、機能、価格等は各発行者が決められる（東京書籍、2019）

I. 小学生用の外国語科学習者用DT

東京書籍では小学校外国語科の教科書に対応したデジタル教科書の全体的な特徴について次のように説明をしている。「ペンツールでメモを残したり、web上の参考資料へのリンクを張り付けたりすることができます。自分の学習記録を残すことで、児童一人ひとりの教科書が作れます。また、総ルビ、分かち書きの表示より、外国語児童や帰国児童など日本語の読みが苦手な児童への対応としても有用です。」（東京書籍、2019）

ここではユニットの構成に合わせて学習者用DTの機能について、教室現場または家庭用学習においてどのように使用できるのかについてユニットの構成に合わせて詳しく見ていくことにする。

I-1. Starting Out

各ユニットの最初の活動であるStarting Outでは、学習者は画面上に出てくる二次元コードから豊富なデジタルコンテンツに簡単にアクセスし、音声や動画を視聴することができる。東京書籍では約200の二次元コードを紙の教科書および学習者用DTに配置している。Starting Outでは二次元コードを押すと「聞く」と「見る」のチョイスが出てくるが、「聞く」を開くと画面に教

科書のページが表れ、音声を聞くことができる。また「見る」を押すと画面に実写が表れ、映像を見ることができる。その際教科書の紙面を見ることはできない。この機能は指導者用 DT と全く同じである。また同じページにある歌やチャンツについても二次元バーコードからアクセスできる。東京書籍の説明によると 2023 年度からは、音声または動画コンテンツがある場合、二次元バーコードにアクセスしなくても画面上のイラストや動画再生ボタンを押すことで直接再生ができるようである。さらに 2023 年度より読み上げ速度調節バーが設定され、英語の音声の流れる速度を学習者が調節できるようになる（東京書籍,2022）。

画面上に出てきたものに児童は書き込むことができ、さらにそれらを保存することもできる。しかし、音声を聞いたり、動画を見たりしている間は画面に書き込みはできないので、児童は聴いている内容をどこかにメモをするか、紙の教科書を用意して、そこに記入するかしなければならない。

1-2. Let's Listen & Let's Try

このページでは紙の教科書と同じで音声はついておらず、学習者用 DT をクリックするとコーナーごとに画面を拡大することはできる。下にペンのアイコンがあるので、それを押すと自由にタブレットに答えを記入することもできる。また、紙の教科書だと一度書き込みをしてしまうと消すのが大変だが、デジタル DT では、消しゴムや表示・非表示の機能があるので、試行錯誤しながら何度でも試すことができ、いつでも元の状態に戻せるという利点がある。ツールにはアイコンが表示され、それぞれ① 線の種類 ② スタンプ ③ 消しゴム（部分消し・全消去）④ 半透明化 ⑤ 線の太さ ⑥ 線やスタンプの色 ⑦ 外部リンク作成⑧ ページの前後移動 ⑨ メニューバーの表示・非表示 ⑩ 書き込みの表示・非表示の機能を使うことができる。

ただし Let's Listen には二次元バーコードがついていないため、児童は指導者用 DT からの音声を聞き、指示に従って学習者用 DT に答えを記入することになる。

1-3. Enjoy Communication

提示されている二次元バーコードを押すと会話をしている児童のやり取りの映像を見ることができる。書き込み等に関しては前述したようなアイコンツールを使用して様々な機能を使うことができる。またロイロノート・スクールなどの各種授業支援ツールを使用している場合、デジタル教科書の画面をスクリーンショットして、画像素材として活用することも可能である。ただしこのように画像を利用する場合は申請が必要となる。^(注2)

1-4. Over the Horizon

紙の教科書同様、提示されている二次元バーコードを押すと実写を見ることができる。他の部分はそれぞれのコーナーを拡大し、答えを記入することができる。

1-5. Sounds and Letters

紙の教科書同様、二次元バーコードを押すと音声へアクセスできるようになっているが、他の部分と同様に音声を聞いている間は紙面への書き込みなどはできない。タッチペンなどを使い記入は可能である。ここでは Sounds and Letters の活動に合わせて少し詳しく見ていく。

① 文字とその名前の学習について

5年生の前半では大文字・小文字が取り扱われており、字形とその名前を認識し、名前を聞いて文字が書けるように指導される。文字に関しては、3年生で大文字、そして4年生で小文字が導入されており、一文字程度の認識はできるものと考えられる。5年生ではそれら文字の名前を聞いて素早く正確に認識し、書けるようになることが主な学習目的と考えられる。

学習者用 DT では大文字と小文字が 26 文字アルファベット順に画面に現れ、その名前が読まれる機能がついている。これも大切であるが、上述の目的を果たすためには、文字の名前がランダムに発音されるのを聞き、その文字を書くという活動が必要であり、さらに文字認識の自動化を図るために読まれる速度にも注意する必要がある。現在の学習者 DT はそれに対応していない。さらに初期英語学習者には文字を紙に書く練習を通して、間違いながら目と手を使って学習することが非常に大切であると考えられる。そのため、この活動は教科書と指導者

用 DT で進めるほうが効果的であると考える。

② 音韻意識，また onset-rime 意識を育てる学習について

5年生の後半部分は音韻意識（phonological awareness）を高める活動として強勢がおかれている音節の抽出，また音節内部構造に気づくための onset（頭子音）-rime（脚韻：母音，もしくは母音とそのあとの子音（群）のかたまり）の聞き分け活動が用意されている。学習者用 DT には該当する単語の音声収録されているが，それらを聞き直したり，また自分の望む単語を抽出して聞いたりすることができない。ここでは日本語にはない複数音節で構成されている語の強勢（アクセント）やライムという音節内構造，また通常意識しない音素を聞き分けることで音韻・音素への気づきを育てる。そのため，何度も聞き直す機能は大変重要になってくる。その意味でもここでも学習者用 DT を使用するのではなく，先生が指導者用 DT を使用しながら，また自分の肉声で意識的に英語の音を理解できる力を育成するほうが効果的だと考える。

③ 音と文字との関連を学ぶ学習について

6年生では5年生で身につけた文字を理解し，産出する力と高められた音韻意識をもって文字が持つ英語の音について学習を進める。いわゆるフォニックスである。東京書籍の教科書の特徴は一つひとつの音と文字との関係を教えたのち韻を踏む単語（rhyming words）使い，読み書きを指導しているところにある。こちらでも学習者用 DT に該当する単語の音声収録されているが，それらを聞き直したり，また自分の望む単語を抽出して聞いたりすることができない。初期学習者が音と文字との関係を理解するにはこのような機能が必要となる。

さらに特別支援への対応として，ふりがな付き・分かち書きでの表示や紙面の明るさや配色を変えることができる。以上の分析をまとめると東京書籍の学習者用 DT については下記のような利点が考えられる。

- ▶ 児童が使いやすいように機能は非常にシンプル，かつ簡素にできている。
- ▶ 二次元バーコードを押すだけなので音声や動画にすぐにアクセスできる。
- ▶ 特別支援への対応

外国語学習において音声を聞くことは非常に重要なので，それが手軽にできることは学習者用 DT の最も大きな魅力である。しかし，Sounds and Letters のところで述べたように活動によっては直接指導を十分に行っていなければ利用価値が減少することもある。学習者用 DT を効果的に活用するためには，どのように授業に取り入れればいいのかを実践研究する必要がある。

II. 中学生用の外国語科学習者用 DT

文部科学省は，教師がデジタル教材等を活用した授業を行っている割合は 99.7% であることを報告し（2022a），同省が用意した「学習の中で PC タブレット（以下，PCT）などの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思うか」との質問に対して，小学生の 94.4%，中学生の 92.5% が肯定的な回答を行っていることを報告している（2022b）。報告書後半では小中接続の視点から，中学校外国語科第 1 学年学習者用 DT を分析し，授業及び家庭学習において，学習者用 DT をどのように活用していくべきであるか，また，指導者用 DT との併用をどのように行っていくべきであるかの観点から，考察及び提案を行う。紙面の関係から本稿では，東京書籍 *NEW HORIZON English Course 1* の学習者用 DT 及び指導者用 DT を用いて報告する。

2-1. 学習者用 DT の機能と使いやすさを意識した特長

学習者用 DT の全体的な機能として，東京書籍（2023a）では（1）複数の教科や教材を 1 つのビューアで管理できること，（2）見たいところを自由に拡大表示できること，（3）ペンツールなどを使って書き込むことで，学習の記録を残すことができること，（4）参考資料として用いたい Web ページへのリンクを張り付けできること，（5）特別支援教育への対応としての多様な機能があること，を紹介し，東京書籍（2023b）では，中学校外国語学習者用 DT の「学習を支える便利な機能」として，（1）再生速度，再生間隔，リピート，カラオケ表示機能により，スピードや再生方法を変えながら，教科書の音声を聞くことができること，（3）マスク表示や日本語表示の切

り替えができること、(4) アニメ動画や資料映像を見ることができ、字幕の有無も選択できること、(5) 日本語本文をルビ付き、分かち書きで表示できること、を紹介している。

森山ら(2021)では、学習者用DTの機能を細分化した25項目を作成し、教員の各機能の活用期待を調べるための調査結果報告の中で、指導用DTの使用経験が高い教員が「文章読み上げ機能」への期待が強い傾向があることを報告している。本稿では学習者にとっての使いやすさという視点からの学習者用DTの機能、特長及び活用の利点を表1に示す。

表1 学習者用DTの機能、特長及び活用の利点

項目	機能、特長及び活用の利点
本箱	本箱をクリックすれば、閲覧できる全てのDTを用いることができ、小学校外国語科で用いた学習者用DTを用いての復習が可能である。他教科の学習者用DTも導入していれば、他教科と統合した学習を行うことも可能となる。
目次	ツールバー目次をクリックすると、見たい単元をすぐに閲覧でき、既習内容の振り返りや活用をスムーズに行うことができる。
頁表示機能	下の○を動かすと、頁数が表示され、見たいページをすぐに閲覧できるため、既習内容、今後の学習内容をすぐに参照することができる。
単語・本文等の表示機能	単語、基本文、本文等、学習者用DT上のその箇所をクリックすればその箇所が全面表示され、画面に集中して学習を行うことができる。
ルビ及び分かち書き機能 拡大・縮小機能	「かな」をクリックすると、漢字にルビが打たれ、分かち書きとなり、日本語の指示も読み取りやすくなり、「+マーク」・「-マーク」をクリックすると紙面全体が拡大・縮小され、読みやすい大きさと読める。
音声機能	右上にあるクリックと書かれたQRコードをクリックすると、パートごとに、「語句」「本文」と書かれたページが登場し、聞きたい箇所をクリックすると音声を聞くことができる。「全ての本文」をクリックすると、単元全ての本文を見ながら音声を聞くことができる。
閲覧設定	「閲覧設定」では、「見開き設定」のオンとオフがあり、教科書の左頁だけを見るか、見開きで見るかを選ぶことができ、「明るさ」「コントラスト」を自身で見やすい状況に設定できる。「グレースケール」では、カラー表示をモノクロ表示にしたり、「色反転」をオンにすると、黒色背景の中に文字が白色で見える。「ポップアップ表示するエリアの色」で「枠のみ」を設定すると本文やイラストが枠で囲まれ、「ハイライト」選択では本文やイラストの箇所が好きな色となる。
書き込み機能	本文の箇所をクリックすると、本文だけが表示され、上に書き込みのツールバーが出る。「書き込みを開始」をクリックすると、「フリーハンド」「罫線」「四角」「円」「線の幅」「色」の操作のツールバーが表示され、自分で本文内に、自由に書き込みができる。色も選択ができる。授業中に自身で書き込みを行いながら理解を進め保存した書き込みを家庭で加筆し、復習ができる。

表1から、学習者DTにおいて、特別支援の観点からの多様な工夫が凝らされ、特に視覚面での支援の工夫が大きいことがわかる。また、各学習者の状況に合わせて、個別の学習を行うことができるよう工夫されており、特別支援が必要となる学習者への支援の可能性が広がることが期待される。

2-2. 音声面に関わる学習者用DTと指導者用DTとの相違点

表1に学習者用DTの音声面の機能を示したが、音声面に関わる機能として、指導者用DTとは異

なる点も観察される。

表2に音声面に関わって、学習者用DTと指導者用DTにおける相違点を示す。

表2 音声面に関わる学習者用DTと指導者用DTの相違点

項目	指導者用DT	学習者用DT
文字と音声の一致	英文全てを見ながら音声を聞くことができる。音声が流れている箇所は赤字に、その後続く英語は青字となっており、生徒は聞いている音声などの箇所なのかを把握できる。文字と音声の一致を認識する支援となる。	英文を見ながら音声を聞く場合、学習者自身が画面をスクロールしながら英文を見る必要がある。このため、文字と音声の一致は把握しにくい。
リピート機能	「リピート」をオンにしておくと、何度も繰り返し、自動的に当該パートの英文を再生し音読練習を反復できる。	学習者が再生を繰り返せば、リピートは行えるが、自動的ではない。
再生機能	「再生」に「連続」と「選択」があり、「連続」では本文を全て連続して聞き、「選択」を選ぶと、聞きたい・音読練習したい英文のみを再生できる。	連続再生はできるが、「選択」再生はできない。

表2から、音声指導面において、指導者用DTの機能のほうが学習者用DTよりも勝る点があり、特に音声と文字を一致させる指導では指導者用DTを十分に用いて指導を行った後の学習者用DTの活用が効果的であろう。インプット及び音読指導において、指導者用DTの多様な機能を活かして指導を行った後、学習者用DTを用いての学習に進む必要があると考えられる。

2-3. 小中接続の観点からの学習者用DT及び指導者用DTの活用に関わって

札幌市教育委員会(2022)では、学習者用DTの活用やその活用の利点について報告し、小中における学習者用DTの共通した特長的な機能として、教科書の内容に関連するwebサイトやPDF資料のリンクを貼り付けると、教科書がデータベースになり、学びの足跡を教科書の中に残すことによって学びを振り返りやすくなると、している。個別最適な指導を行うためにも、学習者DTをいつ、どのような場面で活用していくことが効果的であるかの探究がさらに必要であろう。特に中学校段階では、小学校外国語科で用いられた指導者用DTを中学校教員が閲覧でき、授業内で用いることができるようにし、生徒とともに小学校での既習内容を確認し復習で用いることが重要であろう。このことは学習者用DTについても同様であり、生徒がPCTを家庭に持ち帰り学習する際も小学校の学習者用DTをすぐに閲覧・活用できるようにしていく必要がある。また、各社の小学校外国語科指導者用DT内にあるリスニング教材は、中学校段階で再活用できる優れた内容が盛り込まれているおり、*NEW HORIZON Elementary 5*、及び*NEW HORIZON Elementary 6*では各単元の最後に日本に住む他国の人が日本文化の魅力を語る「日本のすてき」コーナーがある。中学校で再度、リスニング教材として扱っても十分手ごたえがあり、生徒が自身のリスニング力の向上を実感する機会ともなり得てであろう。学習者用DT及び指導者用DTの分析及びその併用に関わる研究には大きな意義があると考えられ探究を続けたい。

(注1)

報告書前半(I)はアレン玉井が、報告書後半(II)は黒川が考察を行った。

(注2)

ICT活用教育での著作物利用の円滑化を図るため、2018年の著作権法改正により授業目的公衆送信補償金制度が創設された。これまでは個別に権利者の許諾を得る必要があったが、教育機関の設置者(教育委員会や学校法人)から補償金を支払うことで無許諾で行うことが可能になった。

参考文献

- アレン玉井光江ほか (2020a) . *NEW HORIZOM Elementary 5*. 学習者用デジタルテキスト. 東京書籍.
- アレン玉井光江ほか (2020b) . *NEW HORIZOM Elementary 6*. 学習者用デジタルテキスト. 東京書籍.
- 笠島準一ほか (2020) . *NEW HORIZOM English Course 1*. 学習者用デジタルテキスト. 東京書籍.
- 札幌市教育委員会 (2022) . 「令和4年度札幌市英語教育改善プラン 参考資料② 学習者用デジタル教科書の活用方法や学びの質を高める活用例」https://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kokusairikai/documents/english_leaflet_2.pdf
- 東京書籍 (2019) . 「デジタル教科書のこれから」https://www.tokyo-shoseki.co.jp/ict/dkyokasho_el/pdf/digital_textbook2020.pdf
- 文部科学省 (2021) 学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン平成 30 年 12 月令和 3 年 3 月改訂」https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf
- 東京書籍 (2022) . 「2023 年度版学習者用デジタル教科書スタートブック」https://ten.tokyoshoseki.co.jp/spl/eigo/digis/shou/pdf/digis_shou_start_book_2023.pdf
- 東京書籍 (2023a) . 「学習者用デジタル教科書の『学習を支える便利な機能』」<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/ict/dtxgakushu.html>
- 東京書籍 (2023b) . 「NEW HORIZON 学習者用デジタル教科書完全ガイド中学校」<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/spl/eigo/digis/chu/>
- 森山潤・和田直久・殿岡貴子・徳島祐彌・阪上弘彬・永田智子(2021). 「学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造-活用研修のデザインに向けて」『教育メディア研究』28 (1), 33-44.
- 文部科学省 (2016) . 「デジタル教科書の位置付けに関する検討会議 最終まとめ」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/27/1380531_002.pdf
- 文部科学省 (2022a) . 「令和 3 年度『英語教育実施状況調査』概要」.https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf
- 文部科学省 (2022b) . 「令和 4 年度 全国学力・学習状況調査の結果」<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/22summary.pdf>

学習者用デジタル教科書（教材）の特徴と活用について

田縁眞弓（京都光華女子大学） 大田亜紀（別府大学短期大学部）

1 学習者用デジタル教科書（教材）について

現在、多くの学校では、外国語の授業以外でも多様なデジタル教材が既に活用され授業が進められている。学習者用デジタル教科書とは、紙の教科書と同一の内容をデジタル化した教材であり、令和元年度の学習者用デジタル教科書の制度化によって、一定の基準の下で必要に応じて、従来の紙の教科用図書に代えて学習者用デジタル教科書を使用できることとなっている。（学校教育法第34条第2項及び学校教育法施行規則第56条の5）

学習者用デジタル教科書は、教科書会社が作成し、紙の教科用図書の内容をそのまま電磁的記録をした教材であり、動画・音声やアニメーション等のコンテンツをもつ学習者用デジタル教材と組み合わせて活用することで、児童が自らの学習の充実を図ることを期待されるものである（図1参照）。

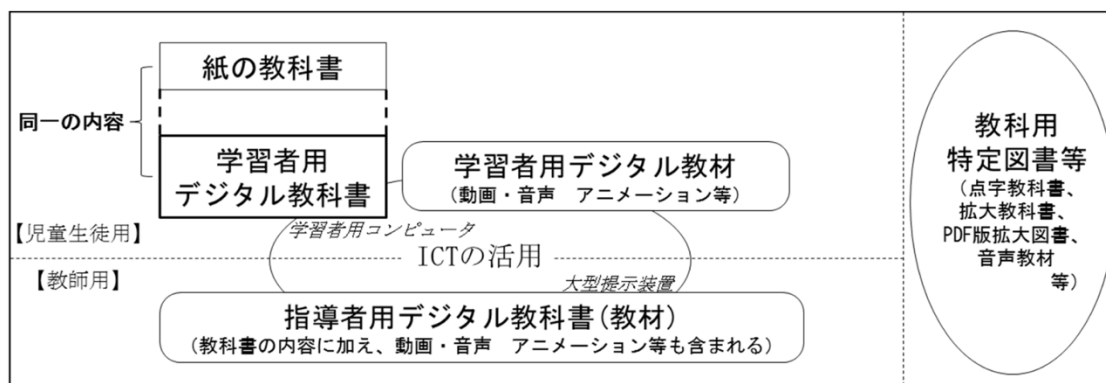


図1 紙の教科書や学習者用デジタル教科書等の概念図

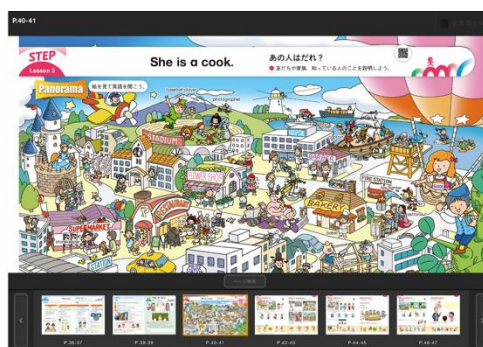
（文部科学省「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」令和3年3月改訂）

本稿では、「学習者用デジタル教科書」及び「学習者用デジタル教材」の2つの点からCrownJr.（三省堂）を分析する。

2 学習者用デジタル教科書（教材）の誌面から見るCrownJr.（三省堂）の特徴

（1）学習者用デジタル教科書の主な特徴

- ・サムネイルボタンをタッチすると誌面下部に全ページ分のサムネイルが表示され、表示したい頁にすぐに移動できる。また「>」「<」では前後に移動でき、ページ数を指定しての移動も可能である。
- ・紙面への書き込み機能として、鉛筆マークをタッチすると「ペン機能」が表示される。線の太さ、色、曲線、直線、マーカーを選んで使用できる。消去する際は、○マークをタッチし、必要な大きさを選択し書いたものを消去できる。



- ・紙面の一部を必要に応じて、自由にピンチアウトやピンチインして紙面を拡大させたり、縮小させたりできる。
- ・特別な配慮を必要とする児童に対して、紙面色の表示モードを白黒反転、グレースケールに変更させたり、紙面に書かれている文章を機械音声で読み上げたりすることができる。紙面の下に配置されている「学習支援」というボタンから変更が可能である。



(2) 学習者用デジタル教科書(教材)の主な特徴

学習者用デジタル教科書の機能に加え、学習者用デジタル教科書(教材)には、以下のような機能が使用可能である。

・音声の再生機能

紙面上のアクティビティ(パノラマ、Spotlight Sound Chant、Word Chant、Enjoy Reading、Enjoy Listening、Words & Phrases)において、紙面で示しているイラストや表現についての音声を用意されており、児童が聞きたい部分をタッチすることで繰り返し音声を聞くことができる。また、パノラマのページは、絵辞典として活用することもできる仕様となっている。巻末にあるWords & Phrasesには、紙面の活動で扱った語彙、表現に加えて参考になるような言葉も掲載されている。

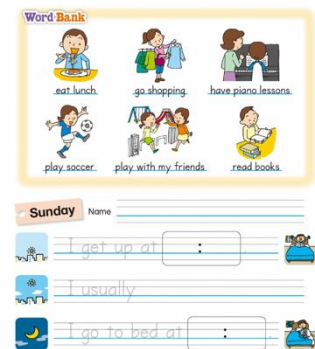
Words & Phrasesにある全てのイラストは、タッチすれば音声再生される仕様になっており、自己表現の幅を広げたり、発話の際の音声確認をしたりするなどの活用ができる。



・インタラクティブ教材

「Story」は、子どもたちに馴染みのある英語の物語である。お話の場面がイラストで示されており、このイラストは自由に動かし、並べ替えができるようになっている。お話の場面イラストは、4枚表示や7枚、8枚表示等、場面イラストの表示数を好きな方を選んで表示できる。授業でお話の音声を聞きながら、イラストを並べ替えたり、音声に慣れ親しんだ後にはイラストを見ながらストーリーを言ってみたりする活動等ができる。

「Write & Speak」「Write & Talk」の紙面では、自分が書きたい英語の語彙や表現がイラストと共に、書く紙面の中に示されている。書きたい表現は音声で確認しながら書くこともでき、イラストが添えられていることで意味も分かりながら書くことができる。



・活動モデル動画

児童が実際にパフォーマンスをする際のモデルとなる動画が、「HOP Task 2」「Write & Speak」「Write & Talk」「JUMP」の活動場面に応じて収録されている。動画再生時には、途中で「再生停止」「早送り」「巻き戻し」をさせ、自分の視聴したい部分を選択して繰り返し視聴することができる。音声の再生機能だけでなく実際に言ったり聞いたりしているお手本となる姿を確認することができるのは、発話が不安な児童にとっては大きな支援となるツールであるといえる。

3 学習者用デジタル教科書（教材）の授業での活用について

文部科学省「学習者用デジタル教科書実践事例集」では、教科の特性に応じたデジタル教科書の活用例として教科ごとに考えられる効果が示されている。「英語」については、デジタル教科書の活用による効果として以下のように示されている。

●個人のペースで学習を進めることができ、ネイティブ・スピーカー等が話す音声の確認、英語特有のリズム等の習得が容易に

音声読み上げ機能を用い、自分のペースで本文を繰り返し聞くことで、ネイティブ・スピーカー等が話す音声を何回も確認することができます。音声を止めたり、同じ箇所を繰り返し聞いたりすることにより、語と語の連結による音の変化や英語特有のリズム、イントネーションなどをまねて発音することができます。

●書き込みを通じて自分の考えなどを深めたり、児童生徒同士で考えなどを確認し合ったりする対話的な学びが可能に

書き込み機能を用い、自分の考えや他者の考えなどを視覚化することで、容易に確認や比較ができるようになります。自分の考えを深めたり、児童生徒同士で考えを確認し合ったりすることを何度も繰り返し、試行錯誤しながら自分の発表内容を練り上げていくことができるようになります。

●英語で話されていることを聞いて意味を分かろうとしたり、適切に表現しようとしたりする主体的な学習を促進

音声読み上げ機能や書き込み機能等を使うことで、領域を統合した活動をより実施しやすくなります。他者との交流を繰り返す過程でデジタル教科書を活用することを通じ、より適切に表現しようとしたり、より理解しようとしたりするなど、他者に配慮しながら、主体的に学習に取り組むようになることが期待できます。

文部科学省「学習者用デジタル教科書実践事例集 2022年3月」11頁より

上記のように文部科学省が整理し示されたデジタル教科書の活用の効果は、今後の具体的な実践の積み重ねを通して、より明確になっていくことと思われる。

そこで、CrownJr.（三省堂）の学習者用デジタル教科書（教材）を「聞くこと」「話すこと」と「読むこと」「書くこと」の領域における活用例について提案してみる。

（1）「聞くこと」「話すこと」

【Panoramaを使った活動】（5年生 Lesson3 She is a cook）

見開きで Panorama というページがある。ここでは、単元に入る前に児童にそこで扱う語彙に出合わせ、その音声に十分慣れ親しませると同時に、場面・状況を与え想像力を膨らますことができる。デジタル教科書を使うことで、児童は手元ですぐに英語の音源にアクセスでき、自信を持って話す活動に取り組める。さらに、絵辞書のように絵の情報と音声を結び付け、本当に知りたい英語の言い方を知ることにも出来る。

① 教師が学習者用デジタル教科書（教材）で Panorama の画面を映し出して、そこにある場面に興味を持たせるよう簡単なスマールトークを行う。

T: Wow! Look at the picture. I see 3 pigs there. Oh, look. Here is Peter Pan. Can you find more characters in this picture? Now, open your digital textbook.

I give you 3 minutes to check the page.

引きつづき、児童が各自の端末で自由に Panorama のページを開き、知りたい英語の語彙や表現をクリックして音声を聞く時間を与える。

② 何を発見したか、おもしろかったかを発表させ、友達の発表を聞いた児童は該当する絵に○をする。

③ パノラマトークをみんなで聞き、聞こえた絵に○、あるいは順番に番号をふるよう指示する。その後、答え合わせをスポットライト機能を使い、わかりやすく行う。

④ ペアになり、絵から分かる情報を交代に伝え合う。

画像を拡大機能を使ってよく見えるようにし、音声読み上げ機能でその英語を自分のペースで学習できる。また、場面を使った伝え合う活動もできる。その際、言いたい言葉を何度も確認できるので、自信をもって主体的に活動に取り組むことが可能になる。また、書き込み機能を使うことで、聞こえたことを可視化でき、本人だけでなく教師がモニターすることも出来る。さらに、すぐに消せる機能を使えば、紙と消しゴムよりずっと短時間で活動をリセットして何度も活動が繰り返せる。

(2) 「読むこと」「書くこと」

【Story を使った活動】6年生 Lesson 1 ガリバー旅行記

いくつかのコマに分かれた絵で世界の物語が紹介されている。絵を見ながらストーリーを聞くことで、児童はお話の内容が推測できる。吹き出しの形で挿入されている英語の短い文を使い、読むこと、書くことの活動に使うこともできる。また、絵の並び替え機能を使うことで、ストーリーの内容理解を深め、絵を見ながらの再話活動も可能。

- ① 教師は学習者用デジタル教科書（教材）を準備した上で、まず児童に 何も見ない状態で Story のお話を聞かせる。そのあとに、Story の中で何が出てきたかを全体に問いかけ聞こえた言葉を拾う活動を行う。
- ② 教師がデジタル教科書の該当するページを全体に見せ、もう一度みんなで音源を聴く。
- ③ 児童のデジタル教科書を開かせ、音源を各自聴くように指示する。
- ④ 吹き出しのセリフが聞こえたら、その部分に下線を引かせる。
- ⑤ デジタル教科書の並び替え機能を活用し、ストーリーの順番に並び変えながら、絵の描写や聞き取れた英語を言うリテリング活動を行う。
- ⑥ 吹き出しのシーンをペアで読んだり、書写したりする。

【Enjoy Reading を使った活動】6年生 Lesson 1

- ① 教師は学習者用デジタル教科書（教材）を児童に示し、絵のみを見せてその状況を童に問いかける。
- ② 絵から児童の想像力を広げたあとに、全体で音源を聴く。引き続き Story と同じように音拾い活動を行う。
- ③ 児童が手元の端末で Enjoy Reading を、文字を見ながら聞くように時間を与える。ネイティブスピーカーの音声を自分のペースで何度も聞いたり、わからないところで止めたりしてもよいと指示する。
- ④ 教師がゆっくり読み上げ、止めたところにスラッシュ (/) を入れるように指示する。間違えた気が付けば、すぐに消して訂正してもいいことを伝える。

音声読み上げ機能を使えば、自分のペースで何度も再生しながら聞き、音から文字へとスモールステップを通して結び付けることができる。書き込み機能を使うことで、どこまで文字を目で追えているかも可視化でき、本人だけでなく友達と確認したり、教師がモニターすることも出来る。さらに、すぐに消せる機能を使って正しい答えを確認できる。書く活動は、いったんノートなどに書かせて、アプリで提出させたものを教師が確認した上で、ICT には清書としてきれいに丁寧に書くよう指示してもよい。

4 終わりに

デジタル教科書の良さは、音声や映像、そのほかデジタル要素がたっぷりと教科書内にあり、それを持ち運べることである。児童が持っている端末の中にデジタル教科書、デジタル教科書（教材）が入っていることで、オンデマンドでの活用が可能になることは、従来の紙の教科書では想像できなかった機能である。さらに、デジタル教科書の活用に関しては、他教科で実践しているアイデアも使い、目の前の児童の実態にあったアイデアをどんどん広げていくとよいだろう。デジタルのポートフォリオなど、振り返り評価などの形成的評価もさら取り入れる必要もある。授業内での活用だけでなく、自宅等での学習において、どのような効果的な活用ができるのか、どのような力を高めることができるのかについても、今後さらに追究をしていきたい。

参考文献

三省堂「CROWN Jr. 指導者用デジタル教科書（教材）」についての紹介ホームページ

<https://tb.sanseido-publ.co.jp/02cjpr/digitaltext/>

三省堂「CROWN Jr. 教科書・指導用教材・デジタル教科書（教材）関連動画—学習者用デジタル教科書」（堀田龍也先生インタビュー動画、デジタル教科書ダイジェスト）

https://tb.sanseido-publ.co.jp/02cjpr/movie/digiqa_03.php

文部科学省(2021a). 「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン令和3年3月改訂」 https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-100002550_02.pdf

文部科学省(2021b). 「デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議 第一次報告令和3年6月」 https://www.mext.go.jp/content/20210607-mxt_kyokasyo01-000015693_1.pdf

文部科学省(2022). 「学習者用デジタル教科書実践事例集 2022年3月」

小学校外国語科における学習者用デジタル教科書の活用と提案

—5年生の実践案を中心として—

奥平明香（豊見城市立ゆたか小学校） 森本敦子（高野山大学）

令和2年度より全国の小学校において第5学年、第6学年で小学校外国語科の授業が週2時間開始された。これに伴い、全国の小学校には文部科学省の検定教科書（以下、教科書）が配布され、教科書を中心とした授業が展開されている。なお学校現場ではGIGAスクール構想（文部科学省、2019）とコロナ禍を受け、デジタル端末の使用が急速に広まった（文部科学省、2021）。

そこで、本稿では『Blue Sky Elementary 5』（2023）の小学校外国語科学習者用デジタル教科書（以下、デジタル教科書）を用い、デジタル教科書配布後の1年目の実践事例や活用方法の提案を紹介、基本的な活用方法からどのような授業が可能かを模索する。さらにデジタル教科書と紙媒体の従来の教科書の特徴を比較し、小学校現場での使用に関する提案を行う。

1. 学習者用デジタル教科書の概要

1.1 学習者用デジタル教科書の概要

デジタル版教科書は、基本的に紙媒体の教科書内容をカバーするもので、内容が大きく変わるといったことはないようである。紙の教科書と併用することで、児童の学習端末にデジタル教科書としてコンテンツを提示することができる。このことは学習内容に合わせてどちらの教科書を使用するのか、指導者または学習者が選択することが可能となる。

基本的な操作範囲部分は無料で教科書紙面及びChant, Listen and Doなどの英語活動が含まれているが、指導者用では追加費用を加算すればさらに機能が付加されている。

1.2 デジタル教科書の特徴

文部科学省の学習指導要領（2017）を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の実現のための授業支援ツールとして位置付ける。デジタル端末を利用することで、拡大表示、マーカー機能を用いて重要箇所をチェック、文字の色を白黒反転、全ての漢字にルビをふったり、音声で読み上げたりするなど、学習が困難な児童に柔軟に対応できるような機能を備えている。またQRコード用コンテンツを学習者用デジタル教科書でも表示することができる。

2. 学習者用デジタル教科書活用の提案

2.1 Unit 3 "I sometimes walk the dog."

(1) 「聞くこと」の使用例

第1時間目（単元の導入）として、デジタル教科書のペン機能を活用し、扉のページのリスニング活動を、「より自分事化する聞き方」を行うことができる。

例えば、教科書の設問は、「登場人物達（Hana, Riku, Sakuraなど5名）はどこにいますか。」であるが、単元の導入である第1時間目なので、聞こえてくる語句や表現は未習である。まとまりのある英語を、イラストと音声を結び付けて推測で聞くことが主な聞き方となる。聞くことに不安がある児童にとっても安心して楽しく聞く活動を目指す。その際、書き込みや消す事が短時間で容易に行えるデジタル教科書の機能を活かした次のような「聞くこと」の活動が考えられる。

発問と児童の活動

① 自分に近いことをしているイラストに印をつけよう。

そっくり同じ（◎）、絶対やらない（×）、たまにやる（○）、似ている（△）

例えば、児童は犬にエサを与えているイラストを見て、「カメのエサやりはする」など、自分の夜8時ごろの具体的な行動を思い出すことができる。

② 以下の図1のように、印を隣のペアの友達と1台の端末を使用してことも考えられる。また互いに見せ合い、相手の印を、違う色で書き足すことも可能である。

図1 体験版 指導者用デジタル教科書



(https://digi-keirin.com/new_trial/viewer.html?contentId=urn%3Auuid%3A999-9-999-00000-2&component=elementary-5&newUI=true より) *書き込みは筆者による

このように単元の導入時における「聞くこと」の活動を、より自分事化を強めた聞かせ方に工夫することで、聞くことへの興味・関心が高められる。デジタル教科書の書いたり、消したりの活動が短時間でできる機能を活かし、「聞くこと」の活動を豊かにするための補足的な活動をよい容易に行うことができる。また、「聞くこと」の活動は、児童用デジタル教科書の強みである。英語の音声に納得するまで何度も繰り返し聞くことができる。

(2) 「話すこと」の使用例（個人の練習活動の充実）

「話すこと」は【やり取り】と【発表】の2つの領域がある。それら2つの領域の充実を目指し、児童用デジタル教科書を活用して、以下のような実践を提案する。

先述した「聞くこと」におけるプレ活動の提案を基に、児童の学習の流れを分断させない指導を行うことができる。

例えば「犬は飼っていないのでエサやりをしないが、カメにはエサやりをする」と言った児童を全体で取り上げ、どのように言えば「カメにエサやりをする」という表現が言えるかを指導として行うことができる。そこから“Feed the birds” “Feed the hamsters”と続くだろう。

図2 デジタル教科書内の Jingle



(https://digi-keirin.com/new_trial/viewer.html?contentId=urn%3Auuid%3A999-9-999-00000-2&component=elementary-5&newUI=true)

(3) Jingle と Chant の使用例

Jingle と Chant の基本的な機能や特徴について述べ、実際の活用方法について紹介する。

【Jingle】

- ・ Jingle は単調なリズムであり、語句や表現の獲得にフォーカスされたものになっている。
- ・ 画面の拡大と繰り返し機能が設定され、文字を大きくして見たい場合にも活用できる。
- ・ 宿題の課題や自主学習として行うことができる。
- ・ 英語を得意としない児童や保護者にも、負担なく家庭学習の一例として提示することができる。

【Chant】

- ・ 速度（ふつう・ゆっくり）、音声（あり・リズムのみ）、字幕（あり・なし）と学び方に応じて選択できる。
- ・ 画面の拡大と繰り返し機能が設定され、文字を大きくして見たい場合にも活用できる。
- ・ Jingle 同様に、家庭学習や自主学習の一例として提示することができる。

図3 デジタル教科書内の Chant



(https://digi-keirin.com/new_trial/viewer.html?contentId=urn%3Auuid%3A999-9-999-00000-2&component=elementary-5&newUI=true より)

次に、Chant を実際の授業で活用した事例を紹介する。児童は、自分の日課を少しずつ言えるようになってきた。しかし、always, usually, sometimes, neverなどは、聞いて意味を理解するが、スムーズな発話まではまだ繋がっていないという場面が多く見られ、その際の間接指導として活用した。次に、よく見られる発話例を紹介する。

表1 発話時の児童の困り感の例

めあて：お互いの事をよりよく知り合うために、お家でのお手伝いをどのくらいしているかについて伝え合おう。
 A児：Do you help at home? B児：Yes. I wash the dishes. How about you?
 A児：I walk the dog...Always.

ここでの児童の困り感は大きく分けて2つあった。1つ目は「どのくらいしているか」の語を、どこで言えばいいかわからない。2つ目は「だいたい」の言い方がわからない。という事だった。そこで「自分たちで解決する方法はありますか?」と問うと、「もう一度 Chant で言う場所を確認する」という方法を選択した。そこで3分時間を設け、自己調整を行う機会とした。他にも、お手伝いの言い方にまだ慣れ親しみが弱い児童は、Jingle も練習して表現の言い慣れを目指している姿もあった。

これまでは、ある一人の児童の1つの課題に対して、教師が気づきを促したりするという間接指導が一般的であったが、このようにいつでも何度でも聞いたり真似て言ったりすることのできるデジタル教科書の良さを生かして、個々の課題を解決するために活用することも大いに効果的である。このような効果的な練習活動は、言い慣れるための練習活動として、【やり取り】や【発表】において正確性を増し、標準的な英語の音声やリズム、イントネーションの獲得に繋がっていく。

(4) 「読むこと」の使用例

「読むこと」の学習は音声に十分慣れ親しんだことを前提として行う。次に、活用例を提案する。

【Chant を活用した「読むこと」の指導】

Chant は先述した通り、単元内で学習する基本的な表現が扱われている。基本的に長い文ではないため「音と文字を照らし合わせた読み」に効果的である。例えば Unit7 Where's the park? (位置・場所) の単元の後半に、Chant を活用して次のような指導を行うことが考えられる。

表2 Chant を活用した「読むこと」の指導例

- ① 児童が授業や自己調整学習や家庭学習などで、十分に位置を表す語句や表現に慣れ親しんだことを把握する。
- ② 始めは「字幕なし」「音声あり」で聞いて真似る。
- ③ 次に「字幕あり」「リズムのみ(音声なし)」で音を思い出しながら読む。
- ④ 速度は「ゆっくり」から児童の実態に合わせて「ふつう」へと段階を上げる。
- ⑤ Chant の活用方法が理解できたらペアになり、その他の Chant も行う。

Chant の文字は、音声とともに文字が赤くなっていくようになっているため、これまで、誌面上で行ってきた「指追い読み」の経験を生かし、標準的な英語の音声を感じながら行うことができる。しかし③の手順では児童の学習状況により、まだ一人では流れる文字のリズムに合わせて読めない場合もある。その際は、再度「音声あり」に戻って学習調整を行う事も可能である。また、本単元で学習が進むにつれ、児童は、in, on, under, by 以外の位置を表す語句にも興味が出てくる。その際は、教科書の巻末にある Story 「Who's Behind Me?」を導入する。聞いて分かるようになったら、Chant を活用した「読むこと」の学習手順で、「Story を読む」という発展的な活動を行うことも可能である。

このように、英語学習の初期段階にある児童にとって、音声中心とした「読むこと」の活動がスパイラルに行えることはデジタル教科書の最大の利点である。

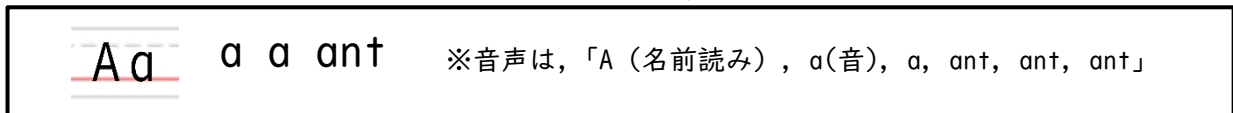
(5) 「書くこと」の使用例

「書くこと」は、読むこと同様に、「音声で十分な慣れ親しんだ語句や表現」を「例文を参考に書き写す」ことが基本である。ここでは、「書くことの慣れ親しむ」学習方法を紹介したい。

Alphabet を活用した「書くこと」の練習

P4～5 には、「アルファベット・ジングル」が掲載されている。ここは一般的には、「聞いて、真似て歌う」ことが目的とされている。しかし、デジタル教科書になったことで、字幕には次のように掲載されている。

図 4 デジタル教科書を参考にし、筆者作成によるもの



音声と共に、文字が赤くなっていく動きがある。そこで、帯学習や自主学習として、一日に数文字ずつ「なぞり書き」を行うことが可能である。書く練習であっても、必ずイラストと音声に対応しており、大文字と小文字は4線の中に書くことができる。

デジタル教科書になったことで、画面を大きくしてペン機能を活用し、自分の好きな色や大きさでなぞり書きを行うことができる。さらに、記録機能で学習履歴を残すことができることで、続きから行うことも、繰り返し何度も行うこともできる。

このように、児童用デジタル教科書の特徴を活かし、授業での実践事例や自己調整学習、家庭学習等の活用方法を提案してきた。ここで紹介した事例や活用の提案例は、基本的な活用例であるが、デジタル教科書を教師も児童も利活用することで「誰一人取り残さない学習機会の質の確保」を目指すことができる。「練習活動」の充実が目指されれば、「知識・技能」の獲得に繋がり「思考力・判断力・表現力等」に往還していくことができると考えている。また、児童がデジタル教科書を自己の課題解決のためにより効果的に活用しようとする姿は、自己の学習調整にもつながる。「主体的に学習に取り組む態度」の一側面を育成できる可能性を強く感じている。

3. 学習者用デジタル教科書の使用に関する提案と考察

表 3 にあるようにデジタル教科書と紙の教科書では、どちらにも使用する際にメリットとデメリットが生じる。そのため、それぞれの特性を理解した上で、どちらの媒体を利用した授業を行うことが望ましいのかを考える必要がある。

表 3 紙媒体・デジタル教科書の使用のメリットとデメリット

	メリット	デメリット
紙媒体の教科書	・すぐに開く ・目に優しい ・他のページにも関心を持ちやすい 等	・拡大ができない ・明るさの調節ができない ・学習記録の保存ができない 等
デジタル教科書	・拡大表示機能がある ・音声読み上げ機能がある ・明るさ調整機能がある →視覚・聴覚に困難がある児童に対応可能 ・学習記録の保存ができる等	・タブレット端末の持ち運びが重い ・児童の PC スキル、タブレットの操作能力により使用時間や学びに差が出る ・教員が児童の学びを把握しづらい 等

4. 終わりに

これまでは、紙の教科書しかなかったため、選択の余地すらなかった。しかし、これからは選択することができるのである。「多様化の時代」とも呼ばれる現代に、教育にも「多様化」がやってきたということである。この選択権を享受しながら、より良い選択ができるよう指導者も知見を広め、

デジタル教科書に向いている授業なのか、否かを検討してから、どちらの教科書を使用して授業を行うのかを事前に決定することが大切である、と考える。

参考文献

啓林館「指導者用/学習者用啓林館デジタル教科書・教材」<https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/digital/dtext/index.html> (参照日 2023.2.23.)

啓林館「小学校英語指導者用デジタル教科書(教材)」<https://digi-keirin.com/dtext/eigo.html> (参照日 2023.2.23.)

啓林館「体験版指導者用デジタル教科書」

https://digi-keirin.com/new_trial/taiken_eigo2020.html

文部科学省(2017).『小学校学習指導要領(平成29年告示)』

文部科学省(2019).「文部科学大臣からのメッセージ(GIGAスクール構想実現に向けて)」

https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf(参照日 2023.2.20.)

文部科学省(2021).「GIGAスクール構想に関する各種調査の結果について」

https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_10.pdf(参照日 2023.2.20.)

研究成果中間報告書

デジタル時代における児童の思考・判断・表現力と 自律的な態度を育む外国語科の評価

2022～2025年度科学研究費補助金基盤研究（B）

研究代表者：泉恵美子（関西学院大学）

（研究課題番号：22H00684）

研究概要

1 本研究の目的と概要

2020年度より小学校中学年で外国語活動が、高学年で外国語が実施され、高学年では教科化に伴い文部科学省の文科省検定教科書を用いて指導と評価を行うことになった。また、GIGAスクール構想により、2022年度より一人一台端末が導入され、2024年度からは外国語科で児童用デジタル教科書が導入されることが決定された。現在は教育DX、AIなども進み、デジタル時代における英語教育をいかに進めるか、ICTをいかに指導や評価に有効に活用するかは大きな課題である。そこで、本研究の目的は、デジタル機器を用いることで小学校英語の指導と評価がどのように変わるかを研究し、より良い評価の在り方を提案し、検証することである。これまで日本では未開拓の分野である、学習者特性に応じたデジタルの活用、デジタル機器を活用した小学校英語における評価用タスク、パフォーマンス課題の開発と導入、ルーブリックとCan-Doを合わせた評価尺度の設計と実証、eポートフォリオの開発という体系的な研究を行う。その際、「思考力・判断力・表現力」は内容言語統合学習などの知見も取り入れ、「学びに向かう力」といった評価しにくい部分についても授業内タスクや課題を設定し開発することで、児童生徒が当事者として関与を高め、Education 2030が求めている学びの羅針盤をもとに教育におけるウェルビーイングを希求するのみならず、アセスメントリタラシーを高め、自己効力や自律性の向上を高めることも目指したい。

研究の概要としては、小中接続も視野に入れ、デジタルを効果的に活用して「思考力・判断力・表現力」や「学びに向かう力」をどのように英語教育で育成し、評価を行うかを考え、デジタルの取り入れにより変革する新たな学びのスタイルに基づいた指導と評価を提案する。さらに、よりよい言語活動への態度と学びの態度の統合的なアプローチにより、児童生徒の学習意欲を促進し、思考や判断を促すタスクや授業設計に基づいたCan-Do評価とパフォーマンス評価（ルーブリック活用）、eポートフォリオの開発を行い、効果的な指導と評価の事例を調査・実践等を通して質的・量的に検証し公開したい。また、それにより、小学校英語に対応する評価プログラムを開発する予定である。

2 2022年度の研究内容

今年度実施した研究内容は主に以下の通りである。

研究に際しては、研究代表者、分担者が各々の専門的立場から役割分担を行い、研究協力者と共に毎月の会議並びに、日常的なメール会議により、相互に進捗状況を確認しながら協力して進めた。主な内容は次の通りである。

（1）研究成果の発表と普及（教員研修）：小学校の外国語活動／英語教育における評価について、2020～21年度に作成した『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～小学校英語教科書5領域観点別評価試案～』『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～中学校英語教科書接続観点別評価試案～』におけるCan-Do評価及びパフォーマンス評価尺度について、学会発表やワークショップ、教員研修等で紹介するとともに、研究成果の発表と普及、検証を行った。

また、教員研修の在り方を考え、Can-Doの原点に戻る内容と、タブレットPCとロイロノートやGoogle Classroomといったデジタル機器とアプリケーションを用いて思考力を深める新たな英語指導と評価の在り方を学ぶ機会を提供した。

(2) JES 課題研究と 2 期 8 年の科研費での研究の振り返り：これまで 10 年以上にわたって、小学校英語の評価について研究してきた。今年度から新たな科研のテーマに取り組むにあたり、一度これまでの研究を振り返り、メタ的にまとめることにした。そのため、2 度にわたる座談会とその後の各自の振り返りの加筆により、4 つの視点から振り返りを行った。その中から実践者の代表的な声をまとめ、理論と実践の具体例とともに、3 月 5 日の言語教育エキスポで発表を行った。

(3) 小学校外国語学習者用デジタル教科書の分析と活用の提案：2020 年度より小学校外国語科では、7 社 8 冊の文部科学省検定済み教科書が使用されているが、2024 年度からデジタル教科書が児童に配布される。それに先立ち、指導者用ではなく、学習者用デジタル教科書を購入し、どのような特徴があるのかを分析した。また、それらをもとに、指導や評価の提案を行った。実際には 6 社のものが手に入ったため、メンバーで分担を行い、各教科書会社ごとに結果をまとめた。

(4) ICT 機器などデジタルを用いた指導と評価の在り方の検討：パフォーマンス評価でデジタルを活用できないかを模索し、Can-Do 評価を用いた形成的評価から総括的評価につなげるデジタルポートフォリオを設計する準備を行った。そのために、様々な論文を読んでまとめたり、ポートフォリオなどの資料収集を行った。

(5) 授業実践：昨年度に引き続き、小学校外国語活動・外国語科に Can-Do 評価、パフォーマンス評価を取り入れることで、授業計画や指導がどのように変化し、授業が改善されるかを、児童・保護者、学校への協力の同意を得て、公立・私立小学校で実際の授業を通して検証を行った。また、今年度は児童に一人一台端末が配布されたことも受け、できるだけ ICT やデジタル機器を活用した授業と評価について、研究と実践を行った。その際、単元目標やルーブリックを児童と共創したり、Can-Do 指標を示したルーブリックを用いてパフォーマンス評価を行い、児童の振り返りシートを用いた自己評価も参考に、どのように児童の思考力・判断力・表現力を深めることができるかや、学びに向かう力が育っているかなど課題等を洗い出し考察した。

また、指導者の内省シートやビデオ録画した授業や児童のパフォーマンス例を分析し、評価が指導にどのように影響を与えるかを検証した。

(6) リタラシーの指導と評価：小学校外国語で新たに「読むこと」「書くこと」(文字指導)をどのように段階的に指導し評価すればよいか、リテラシーの評価のあり方を継続して研究し、トップダウンとボトムアップの視点からの目標と指導・評価の在り方を検討し、実際にテスト問題等を開発し、公立・私立の小学校で実施した。また、絵本を用いた Learning by Storytelling (LBS) の指導でも Can-Do 評価を用いて児童に自己評価をさせ、その効果検証も行った。

また、ICT 機器を用いた読み書きの評価と紙媒体での評価について比較する材料を集め、どのような違いがみられるのかの検証を始める準備のための議論などを行った。

(7) 情意面の調査と考察：小学生の学びに向かう力、つまり主体的に学習に取り組む態度の評価のあり方と評価方法について考察し、パフォーマンス評価などを通して評価するとともに、英語学習への態度や動機づけ、学習者要因と評価、自律の関係について質問紙調査を行い、分析・考察を行った。また、小学校で調査した児童が中学校段階でどのような態度や能力を持っているかを各学年の最初と最終段階で追跡調査を行い、小中連携を目指した評価の在り方や指導法を提案するため、1 年目の調査を行った。

(8) HP の更新：科研の HP の更新を随時行い、ワークショップやシンポジウムの予定やチラシを掲載し広報に務めた。また、2022 年度の間報告書冊子を作成し、アップロードする予定である。
(<http://www.izumi-lab.jp/easel.html> 参照)

3 2022年度の活動報告

(1) 科研ミーティング

第1回 2022年4月29日(金・祝) @Zoom
第2回 2022年5月28日(土) @Zoom
第3回 2022年7月2日(土) @Zoom
第4回 2022年8月13日(土) @Zoom
第5回 2022年8月20日(土) @Zoom
第6回 2022年9月25日(日) @Zoom
第7回 2022年11月6日(日) @Zoom
第8回 2022年11月26日(土) @Zoom
第9回 2022年12月28日(水) @Zoom
第10回 2023年1月8日(日) @Zoom
第11回 2023年2月4日(土) @Zoom
第12回 2023年2月26日(日) @Zoom
第13回 2023年3月19日(日) @Zoom *その他打ち合わせ等もあり

(2) ワークショップ他「小学校英語 Workshop in ZOOM (EASEL 2022年度)」

第1回：8月20日(土) 「デジタル時代における児童の思考・判断・表現力と自律的な態度を育む外国語科の評価」

事例報告 「聞くことの指導と評価～形成的評価の視点から～」奥平明香
「話すこと(発表)の目標達成に向けた学びのルート～形成的評価から総括的評価へ～」幡井理恵

講演&質疑応答 「子ども中心の評価」バトラー後藤裕子

ワークショップ 「『学びに向かう力』を高めるための見取りについて」長沼君主

第2回：9月23日(祝) 「改めて考えよう、Can Do 評価の意義と活用」

事例報告「新潟版 小学校 Can Do の作成事例」茂木智弘先生(新潟市立葛塚小学校教頭)

「Can Do を使った単元設計と活動デザインの工夫」山川拓・俣野知里

講演 「Can Do 評価の意義と活用の再検討」長沼君主

ワークショップ「小学校外国語科の Can Do 評価を改めて考える」長沼君主

単元：「おすすめの国 I want to go to Italy. You can see ～.等」

第3回：2023年1月8日(日) 特別講演会

講演「デジタル環境で学びの記録・ふりかえりの質を高める工夫」

稲垣忠先生(東北学院大学)

第4回：2023年3月19日(日) シンポジウム「学習・指導・評価観パラダイム変換」

実践発表「ICT活用で目指す学び方の変容」中島裕美先生(札幌市立真栄小学校)

「社会とのつながりを意識させる中学校のICT活用実践」西島明子先生(札幌市立清田中学校)

講演「主体的・対話的で深い学びを促進するeポートフォリオ」

森本康彦先生(東京学芸大学)

シンポジウム コーディネーター 長沼君主

シンポジスト：森本康彦先生，中島裕美先生，西島明子先生

(3) 雑誌論文・図書など

【論文】

アレン玉井光江(2022)「公立小学校における読み書きプログラムの検証：文字知識から語彙知識への体系的な指導」『日本児童英語教育学会研究紀要』第41号，19-38.

アレン玉井光江(2023)「小学校高学年児童の文字学習能力とその自己評価について：リッカート尺度とCan-Do 尺度による自己評価の比較」『青山学院大学文学部紀要』第64号，13-31.

泉恵美子・アレン玉井光江・大江太津志・大田亜紀・奥平明香・加藤拓由・田縁眞弓・長沼君主・幡井

- 理恵・森本敦子(2022)『新課程対応 テスト・評価のアップデート・マニュアル』『英語教育』別冊8月号, 71(6), 6-13, 34-45. 大修館書店.
- 泉恵美子(2022)「実施率9割超の言語活動の充実に向けて, 指導力向上・指導方法の確立・指導体制の整備を」*VIEW next* 教育委員会版2022 Vo.2, 5-8. Benesse.
- 泉恵美子(2022)「英語教育 中学校 課題への処方箋(5)」日本教育新聞(7月18日9面記事)
- Izumi, E. (2023) Furthering elementary English education in Japan. *Open Access Government, 2017, January, 274-275.*
- 泉恵美子(2023)「アクティブ・ラーニングを活用した英語の指導と評価—小中高大の教員によるプロジェクトの取組み—」*KELES Journal, 8, 44-47.*
- 大江太津志(2022)「教師内省を通じた英語授業改善の試み:活動設計を意識した実践と内省の往還」『日本児童英語教育学会研究紀要』41, 143-162.
- 黒川愛子(2023)「小中接続を意識した「ラウンド制指導法」の活用—検定教科書を有意義に用いた中1段階の指導—」『帝塚山大学教育学部紀要』第4号, 8-17.
- 黒川愛子(2023)「デジタル時代におけるTPRの活用—小学校第3学年段階において—」『帝塚山大学子育て支援センター紀要』第4号
- 黒川愛子・山川拓・泉恵美子(2023)「思考力・判断力・表現力の育成に向けたパフォーマンス課題と評価—小中の学びの接続をめざして—」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第5号, 79-88.
- Kyoungwha, J., Strick, Z., & Tabuchi, M. (2023) Examining early childhood English education through the university-kindergarten program: Pursuing field-friendly practice 『京都光華女子大学こども教育研究紀要』4号
- 田縁真弓(2022)「絵本のストーリーテリングを活かす小学校英語の指導」『英語教育』6月号, 大修館書店.
- 俣野知里(2022)「小学校における外国語専科教員制度に関する現状と認識—小学校管理職・行政の外国語教育担当者の視点から—」『小学校英語教育学会誌』22, 134-149.
- 俣野知里・泉恵美子(2022)「小学校外国語専科教員の現状への認識—フォーカス・グループインタビュー調査をもとに—」『日本教科教育学会誌』45(2), 51-60.
- 俣野知里(2022)「紙のワークシートと端末でのポスター作成による 世界の国の魅力を伝える活動」『英語教育』2023年1月号. 大修館書店.
- Matano, C., & Izumi, E. (2022) Perceptions of class teachers in Japanese Primary Schools who have experience in EFL teaching. *The 20 th AsiaTEFL – 68 th TEFLIN – 5 th iNELLTAL Conference Proceedings.*
- 俣野知里・泉恵美子(2023)「ICTを活用した探究的実践の試み—6名の小学校外国語専科教員を対象として—」『小学校英語教育学会誌』印刷中.
- 森本敦子(2023)「小学生の英語発表会に向けた協働学習のダイナミクスと実践分析」『綜芸』(高野山大学文学部教育学科紀要)第2号

【図書】

- アレン玉井光江(2022)(著者, 監修) *A Pill Bug* (小学生のための英語絵本シリーズ1)
A Field Trip (小学生のための英語絵本シリーズ2)
Rainbows (小学生のための英語絵本シリーズ3) 東京書籍.
- 泉恵美子(2023)(監修)『マンガとクイズで楽しく学ぶ小学生の英語』JTBパブリッシング.
- 黒川愛子・鈴木寿一(2023) *Sanrio English Master(TPRパート)(前半編)* サンリオ株式会社.
- Butler-Goto, Y., Zein, S., & Tabuchi, M. (2023) *English for young learners in Asia.* Routledge.
- 小野尚美・田縁真弓・吉本連・オーガスティン真智(2022)『小学校英語とストーリーテリング』研究社.
- 西田理恵子(編), 田縁真弓ほか(2022)『動機づけに基づく英語指導』(部分著書)大修館.
- 赤沢真世(編), 田縁真弓ほか(2022)『小学校外国語科の授業作り』(部分著書)教育出版.
- 高梨庸雄・高橋正夫・佐藤剛・野呂徳治・粕谷恭子・田縁真弓(2022)『新・英語教育概論』金星堂.

(4) 学会発表・講演・研修講師など

【学会発表】場所の記載のないものは全てオンライン（Zoomにて）

- アレン玉井光江・塚原麻衣「外国語科における Storytelling 活動と社会的・情意的スキルの発達についてーエンゲージメント理論からの分析ー」日本児童英語教育学会(JASTEC)第 42 回全国大会 (2022.6.19)
- アレン玉井光江「小学校高学年の児童の読み書き能力に対する自己評価-リッカート尺度と Can-Do 尺度による自己評価の比較」第 22 回小学校英語教育学会(JES)年次大会 (2022.7.18)
- Allen-Tamai, M. Developing an innovative English reading program for Young EFL learners at an early stage, 20th Asia TEFL-68th TEFLIN-5th iNELTAL 2022 International Hybrid Conference (2022.8.6), online (Indonesia)
- Allen-Tamai, M. The story-based curriculum for young EFL learners: From oral language to literacy development, 20th Asia TEFL-68th TEFLIN-5th iNELTAL 2022 International Hybrid Conference (2022.8.7),online (Indonesia)
- アレン玉井光江「初期英語学習者のリタラシー発達：ボトムアップスキルとリーディング能力の発達について」日本教育心理学会第 64 回総会 (2022.8.10-9.10)
- Allen-Tamai, M. A study to examine the effect of a literacy program, JALT2022-48th Annual Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition (2022.11.13) Hybrid (福岡)
- Allen-Tamai, M. English Education in Japan -Challenges of Teaching English to Young Learners in Japan after 2020 The 4th World Congress of Education 2023 (2023.1.08-11)札幌.
- 泉恵美子・加藤拓由・幡井理恵「バトラー先生のご講演「デジタル時代における子どもへの言語教育」を受けて」質疑応答を兼ねた討論会のパネリスト, JASTEC 第 42 回全国大会 (2022.6.19)
- 泉恵美子・長沼君主・黒川愛子・森本敦子「中学校教科書分析に基づいた小中接続を目指す指導と評価ー5領域の特徴を踏まえてー」第 22 回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.18)
- 泉恵美子「小学校英語がめざすもの一意味を中心としたことばとの出会いと気づきー」ことばの科学会オープンフォーラム 2022 (第 14 回年次大会) (2022.10.16)
- 泉恵美子「主体的に学習に取り組む態度の指導と評価ー自己調整学習や自律性を促進する指導と評価ー」英語授業研究会 第 33 回全国大会シンポジウム(2022.8.12)
- 泉恵美子・長沼君主・アレン玉井光江・大田亜紀・田縁真弓・加藤拓由・森本敦子・山川拓・幡井理恵・俣野知里・奥平明香「Can-Do 評価を中心とした実践研究の振り返りー3 観点に基づく成果と課題ー」言語教育エキスポ 2022 (2023.3.5)
- 金澤佑・泉恵美子・他 11 名「カテゴリー別英語フォーミュラ知識測定テスト作成の試み：モダリティー・品詞に着目して」言語教育エキスポ 2022 (2023.3.5)
- 大田亜紀「言語活動」の小中接続/連携を考える～小学校でできること・中学校でできること～」JASTEC 第 3 回研究大会(兼 第 30 回九州・沖縄支部研究大会)シンポジウム (2022.11.27)
- 奥平明香・狩野晶子「指導者と学習者で共創する学びの効果～単元計画を児童と共に作成することで育つ主体的な学び～」第 22 回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.17)
- 奥平明香「フラット・ミー・プロジェクト～国内外で心の交流～」新英語教育研究会第 58 回全国大会 (和歌山) (2022.7.31)
- 奥平明香「フラット・ミー・プロジェクト～国内外で心の交流～」新英語教育研究会神奈川支部例会 (2022.9.11)
- 奥平明香・赤沢真世「小学校外国語科における子どもと共創する学びと評価ー評価基準の共創と、指導者と子どもの協働的相互評価活動を通して」JASTEC 第 42 回秋季研究大会 (2022.10.23)
- 奥平明香「「言語活動」を大切にしたい授業～小学校でできること～」JASTEC 第 3 回研究大会 (兼九州・沖縄支部研究大会) (2022.11.27)
- 奥平明香・その他 7 名「「伝えたい！」思いを大切に育む小学校外国語「読む・書く」の言語活動言語エキスポ 2022 (2023.3.5)
- 奥平明香「全国の 9 つの EEN の紹介」言語エキスポ 2022 (2023.3.5)
- 加藤拓由「主体的に学習に取り組む態度」の指導と評価～情意領域の評価方法に着目して～」JASTEC 全国大会 (2022.6.19)
- 加藤拓由「J-POSTL エレメンタリーの教員養成課程での活用～リフレクションによる資質能力の育成～」第 22 回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.18)
- 加藤拓由「児童が主体的に学ぶ ICT を活用した授業づくり」JASTEC 第 42 回秋期研究大会(2022.10.23)

- 田縁眞弓・星原光江「小学校卒業前に行う文字指導」JASTEC 全国大会 (2022.6.19)
- 小野尚美・田縁眞弓・オーガスティン真智・吉本連「Learning by Storytelling(LBS)指導モデルに基づいた読み書きの素地作りにつなげる低学年の指導」第22回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.18)
- 田縁眞弓「小学校英語と絵本指導」関西英語教育学会研究大会ワークショップ(2022.6.11)
- 小野尚美・田縁眞弓・オーガスティン真智 Learning by storytelling, Hawaiian International Conference on Education (2023.1) Honolulu, Hawaii.
- 侯野知里「読むこと」「書くこと」の指導で大切にしたいこと」ワークショップ(JES) 第22回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.17)
- 侯野知里・泉恵美子「ICTを活用した探究的実践の試みー6名の小学校外国語専科教員を対象としてー」第22回 JES 四国・徳島大会 (2022.7.18)
- Matano, C., & Izumi, E. Perceptions of class teachers in Japanese Primary Schools who have experience in EFL teaching. 20th Asia TEFL-68th TEFLIN-5th iNELLTAL 2022 International Hybrid Conference (2022.8.5), online (Indonesia)
- 幡井理恵「学習者用デジタル教科書で実現する主体的な学び～国語と英語の活用をもとに～」DIS Education EXPO 2022 (2022.8.27)
- 幡井理恵「児童主体の評価のあり方, すすめ方ー評価に困らない単元構成と指導のポイント」JASTEC 第42回秋季研究大会 (2022.10.23)
- 幡井理恵「British School との交流による相互文化的能力 (IC) 育成, ELEC 同友会英語教育学会 秋の大会(2022.10.30)
- 幡井理恵「デジタル教科書・教材利活用の実践と未来」総括パネルディスカッション, 教育の情報化推進フォーラム(2023.3.4) 国立オリンピック記念青少年総合センター
- 侯野知里「小学校で育てる英語のカーー中学校への示唆」英語授業研究学会第33回全国大会課題別分科会 (2022.8.11)
- 森本敦子・黒川愛子「小中接続を意識した思考を促す英語発表ー5年生の身近な SDGs 協働学習ー」JASTEC 第42回全国大会 (2022.6.19)
- 森本敦子・黒川愛子「小中接続を目指した「話すこと [発表]」における児童の姿ー教科書を発展させた協働学習による英語パフォーマンス課題の取組からー」外国語教育メディア学会 (LET) 第61回全国研究大会 (2022.8.11)

【講演】

<泉恵美子>

- ・第24回 学研教室 全国指導者研修会 分科会英語「なぜ学ぶ? どう学ぶ? ~ 「心を動かす」英語指導をめざして~」 (2022.10.15)

<加藤拓由>

- ・小学校英語教育学会 (JES) 第10回近畿ブロックセミナー(神戸市外国語大学) 「「主体的な学び」を育てる外国語の指導と評価」 (2023.1.22) 神戸市外国語大学

<田縁眞弓>

- ・第2回英語教育フォーラム「幼大連携英語カリキュラム」 (2022.9.18) 京都光華女子大学

【研修・セミナー等講師】 場所の記載がないものはオンラインにて

<アレン玉井光江>

- ・品川区教育会英語部研究会英語部会研修「小中連携による英語教育」品川区小・中学校 (2022.6.1, 2022.10.12, 2022.12.7, 2023.1.11, 2023.2.8)
- ・品川区立芳水小学校校内研修「21世紀型を生き抜く学力と英語のカーー小学校英語のできること」 (2022.5.26, 2022.7.7, 2022.10.31, 2023.1.19)
- ・品川区立芳水小学校校内研修「各学年による英語教育の取組~小小連携を意識して」 (2022.5.20)
- ・滋賀県総合教育委員会「外国語活動・外国語科授業力アップ研修【小学校】」「小中高の系統的な外国語活動・外国語科の授業の在り方」滋賀県総合教育センター(2022.8.5)

<泉恵美子>

- ・大阪市教育センター 令和4年度 英語専科加配教員研修3「小学校外国語科における評価の在り方ー指導と評価の一体化ー」(2022.6.7)
- ・大阪府教育庁令和4年度英語教育推進中核教員研修「社会の状況を踏まえた、求められる授業の在り方(実践編)」(2022.6.10)
- ・令和4年度奈良市教職員研修講座 外国語科教育(小)「小学校外国語科における授業展開と工夫」(2022.7.29)
- ・小学校英語教育学会(JES)中国ブロック合同セミナー「Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度作成を通して、評価に対する理解を深めよう」(2022.7.31)
- ・大阪府教育庁令和4年度英語教育推進中核教員研修「目標に準拠した評価の在り方(授業づくり②)」(2022.8.4)
- ・第22回聖学院大学 小学校英語指導者養成講座「小学校外国語における指導と評価～Can-Do とパフォーマンス評価を中心に～」(2022.11.5)
- ・堺市教育委員会 令和4年度「小学校外国語指導者研修Ⅱ」「小学校外国語科における評価の在り方ー指導と評価の一体化ー」(2022.12.2)堺市三国ヶ丘庁舎
- ・大阪市立豊崎本庄小学校「がんばる先生支援」研究支援研究発表会・公開授業「小学校外国語の評価について」(2022.12.16)
- ・小学校外国語授業づくり研究会1月プレミアムセミナー「児童の学びに向かう力と自律性を育てる指導と評価ーストラテジーにも焦点をあててー」(2023.1.9)
- ・第37回調研セミナーin名古屋 パネルディスカッション「子ども主語」の主體的な学びの実現に向けてー外国語教育の立場からー」一般財団法人 教育調査研究所(2023.3.11)

<大田亜紀>

- ・豊後高田市学校組織マネジメント・リーダー研修会
- ・香々地地区英語教育特例校における教育課程等改善研修会(豊後高田市香々地中)(2022.4.21)
- ・豊後高田市香々地中公開授業研(小学校,中学校)(2022.6.14)
- ・福岡県飯塚市片島小学校校内研修「小学校外国語の校内研修の進め方」(2022.7.25)
- ・令和4年度 先導的なオンライン研修実証事業 オンライン研修「読むこと」「書くこと」の言語活動」(2022.7.29, 2022.8.1, 2022.8.10, 2022.8.21)
- ・福岡県篠栗町立篠栗小学校校内研修「研究構想,言語活動の充実に向けて」(2022.7.28)
- ・糸島市小学校英語教育研究会「小学校外国語の授業づくりで大事にしたいこと」(2022.8.1)
- ・大阪府堺市小学校外国語指導者研修「外国語の評価『思考・判断・表現』『主体的に学習に取り組む態度』について理解を深める」サンスクエア堺(2022.8.3)
- ・別府市立山の手小学校校内研修「小学校外国語の授業づくり」(2022.8.5)
- ・令和4年度 埼玉県小中学校等英語指導力養成講座「外国語科における評価ー読むこと,書くこと,話すこと,聞くこと」「学期末・学年末における学習評価の総括」「振り返りシートやICTの活用」「評価の実践演習」(2022.8.17, 2022.8.18)
- ・令和4年度 教員養成機関等との連携による 専門人材育成・確保事業 クリニック・実践的ワークショップ「小学校外国語の指導と評価」(2022.9.10)
- ・糟屋区教科等研外国語研究会研修会第3回授業研修会「公開授業から学ぶー言語活動の充実」古賀市立舞の里小(2022.10.5)
- ・飯塚市教育研究会「外国語活動の授業」飯塚市庄内交流センター(2022.10.27)
- ・大分市小学校外国語教育研究会 オンライン研修「小学校外国語教育における学習評価のあり方と小中の接続」(2022.11.12)
- ・教育課程特例校(英語科)香々地地区研究発表会「小学校外国語科の指導と評価」豊後高田市香々地中(2022.11.14)
- ・英語教育改善プラン推進事業「パフォーマンス評価ワークショップ」「外国語科における学習評価の在り方」徳島県立総合教育センター(2023.1.5)
- ・三省堂 小学校英語セミナー in 岡山「評価を一緒に考えよう!やってみよう!」おかやま西川原プラザ(2023.1.29), 同 in 福岡, 福岡市博多区(2023.2.25), 同 in 大阪, 新大阪丸ビル別館501会議室(2023.2.26)

<奥平明香>

- ・ロイロノートスクール共有ノート大研修会 ロイロ授業フェス 2022「コラボノートで、マイボイスアンケート～1人ひとりの声で、思いを伝え合おう～」(2022.8.19)
- ・宮崎外国語教育ネットワーク「外国語指導のステップアップ～私たちの ICT 活用術～ICT×小学校外国語科」(2022.9.4)
- ・LEG 琉球ロイロ de ちむどんどん 2022「小学校外国語科授業で TT を使いまくってみた！」沖縄県浦添市立当山小学校(2022.9.23)
- ・ロイロノートスクール「つながって伝え合うマイヒーロープロジェクト第2弾 思いをつなげる本音を語る言語活動」(2023.2.11)
- ・宮崎外国語教育ネットワーク「考えながら話す言語活動～心と言葉が離れない HWG スペシャル～考えながら話す言語活動で小中接続を叶える」対面・オンライン(2022.2.26)沖縄県小学校言語教育授業研究会

<加藤拓由>

- ・校内現職教育研修会 あま市立正則小学校 校内現職教育 (2022.6.16, 2022.7.7)
- ・本巣市教育委員会 小中学校英語研修小中をつなぐ外国語学習の指導と評価, 真正分庁舎(2022.7.29)
- ・川口市教育委員会 外国語活動学力向上研修会「小学校外国語活動・外国語科の指導におけるデジタル教材の活用について」(2022.7.29)
- ・羽島市教育委員会力量アップ講座「小学校外国語(活動)の言語活動と評価」羽島市民会館(2022.7.27)
- ・南河内地区小学校英語研究会 南河内地区小学校外国語部会「小学校外国語の言語活動」羽曳野市立西浦小学校(2022.11.30)
- ・本巣市教育委員会 本巣市小学校外国語授業研修「New Horizon Elementary 6 Unit 6」本巣市立真桑小学校 (2022.11.17)
- ・尾張教育研究会丹葉支部 尾教研丹葉支部英語部会研究集会「言語活動を通じた小中連携について」犬山市民交流センター・フロイデ (2022.10.14)
- ・新潟大学附属新潟小学校 初等教育研究会 Winter「変える力を高める授業」(2023.2.4)
- ・昭島市立公立小学校教育研究会「相手意識をもって、楽しんでコミュニケーションを図る児童の育成」昭島市立富士見ヶ丘小学校(2023.1.18)

<田縁真弓>

- ・吹田市教育委員会小学校教員研修「小学校外国語と言語活動」(2022.4)
- ・大阪市小学校教育研究会総研研究大会「小学校外国語と言語活動」大阪市鶴見南小学校 (2022.6, 2023.2)
- ・文部科学省委託事業「令和4年度教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業」 「小学校外国語 読むことと書くことの工夫」信州大学 (2022.12)
- ・東京都足立区教育委員会教員研修「小学校外国語の指導」東京都足立区湊江小学校(2022.6.10, 2023.2)
- ・岡山県矢掛町教育委員会教員研修 小学校外国語指導研修 岡山県矢掛町矢掛小学校 (2022.12)

<幡井理恵>

- ・江戸川区外国語部研修「研究授業の指導と講評」江戸川区内小学校 (2022年度)
- ・荒川区赤土小学校校内研修「研究授業の指導と講評」荒川区赤土小学校 (2022年度)
- ・荒川区赤土小学校公開研究発表会「教師と児童で創りあげる外国語活動・外国語科の授業」(2023.1.27)

<俣野知里>

- ・文部科学省事業「小・中・高を通じた英語教育強化事業：「小学校オンライン・オフライン研修実証事業」(オンライン研修動画講師)「言語活動②：主に「読むこと」「書くこと」における言語活動」(2022.7.5)
- ・埼玉県教育委員会 埼玉県小学校教員外国語指導力向上のための研修事業「小学校外国語における指導と評価の一体化を目指した授業づくり」学研ビル(2022.8.17-18)
- ・名城大学公開講座 2022『これからの英語教育：小学校編／中学校・高等学校編』「小学校外国語教育の現状と児童の学び」(2022.10.1)
- ・ベネッセ教育総合研究所 英語教育シンポジウム「英語の授業・学習においてどのように ICT を活用

- していけるか」「言語活動を行う中での ICT を活用した実践と資質能力の育成」(2022.12.4)
- ・鹿児島県小学校外国語活動・外国語科研究会定例会「失敗から考えるよりよい指導の在り方」(2023.1.21)
 - ・小学校外国語授業づくり研究会2月プレミアムセミナー「Can-Do リスト形式の学習到達目標をもとにした試みー「振り返り」に焦点をあててー」(2023.2.5)

<森本敦子>

- ・河内長野市教育委員会第2回英語活動推進担当者会議「指導方法と学習内容でつなげる小中連携」河内長野市立西中学校(2022.9.13)
- ・河内長野市教育研究会 小学校外国語部会「子どもがいきいきと輝く英語活動をめざして」「やり取りの指導法と評価について」河内長野市立高向小学校(2022.11.9)

その他、多くのメンバーが、教育委員会や小学校・中学校・高等学校での教員研修に携わった。

(文責 泉恵美子)

実践報告

主体的に学習に取り組む態度の指導と評価

奥平 明香（沖縄県豊見城市立ゆたか小学校）

1. 実践の背景

主体的に学習に取り組む態度については、国立教育政策研究所から出された「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（2020）には次のように記述されている。

しかしながら、「主体的に取り組む態度」の指導と評価においては、現場では、3 観点の中でも特に捉えづらいとされている。小学校外国語科の中でどのような指導が可能であるかについて実践を基に提案する。

図1 「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より引用（下線は筆者による）

(3) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価について

～略～「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意志的な側面を評価することが重要である。～略～

本観点到に基づく評価は、「主体的に学習に取り組む態度」に係る各教科等の評価の観点の趣旨に照らして、

① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面

② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

という二つの側面を評価することが求められる。

このように、「児童自らが目標（なりたい姿）を明確に持ち、その到達に向けて試行錯誤し、粘り強く取組ながら、学習を調整しようとする側面」について評価することが分かる。ここで、改めて考えなければならないのは、「評価を行う」ということは、「指導をしたことを」という前提である。手放しに何の手立ても行わずに、粘り強い取組を行わなかった児童を C、学習調整を行わなかった児童を C と評価するのは、「指導と評価の一体化」が図られていないことになる。

本実践は、小学校外国語科の授業において、主体的に学習に取り組む態度を育成するための具体的な指導の在り方とその評価方法を探ることを目的としている。実践は年間を通して実践しているが、本稿では、小学校 5 年生の、特に「話すこと（発表）」の領域を抽出した。単元構成やルーブリックの活用、振り返りシートに工夫をした。

本稿では、指導と評価の一体化に重点をおいて行った授業実践について報告する。「話すこと〔発表〕」を抽出した理由は、児童が特に苦手とする領域だったことからである。

2. 実践内容について

本実践で、使用した教科書は光村図書 *Here We Go 5* である。Unit 2 から Unit 6 までの単元で実践を通して研究を行った。

実践内容の柱の1つめは、児童のプランニング力を育成するための具体的な手段として、単元計画表を児童と教師で共創・活用したこと。2つめの柱は、発表用ルーブリックを児童のアイデアを基に教師と共創し、学習において自己調整をかけられるよう促す場面を設定したこと。3 つ目は、学習過程の視覚化を促す振り返りシートを作成・活用して、児童が具体的にどのように学習を進めてきたのかを見取れるようにしたことである。

研究の対象となる児童は、これまでに、学期に一度の発表の機会（パフォーマンス課題）やルーブリックを学級で一緒に考案してパフォーマンス課題に取り組んできた学習経験がある。具体的には、山登り型の単元計画表を教師と一緒にバックワードデザインで共創し、学習過程の視覚化を図り、単元末のパフォー

ス課題を明確に持てるようにした。さらに、振り返りカード内には、4段階の Can-Do 評価を意識して考案した円グラフを用いた振り返りを行わせ、児童のできた感を表出できるように試みた。

これらの実践内容を通して、児童に主体的に学習に取り組む態度が育成されたかを検証する。また、教師にとって、授業改善・指導改善のポイントとなった点を整理・分析する。

2.1 実践学年並びに実施期間

対象児童 沖縄県公立小学校 第5学年 104名

実施時期 5月～12月

2.2 実践単元と評価領域

年間指導計画により、教科書の配列順が変更になっている単元もあるが、実施校の単元計画に基づいた配列順で表す。使用教科書は、*Here We Go 5* (光村図書)である。

表1 実践した単元名と評価領域

Unit	単元名	評価領域
Unit 2	What do you have on Monday?	「話すこと[やり取り]」
Unit 3	When is your birthday?	「聞くこと」
Unit 4	What time do you get up?	「話すこと[発表]」
Unit 5	He can run fast. She can do Kendama.	「話すこと[発表]」
Unit 6	My hero is my brother.	「話すこと[発表]」

2.3 児童と共創した単元末のパフォーマンス課題

表2 各単元における児童と共創した単元末のパフォーマンス課題

Unit	パフォーマンス課題
Unit 2	・完食25日到達記念日の時間割のアイデアを伝え合おう。 ・転校していく〇〇さんのお別れ会の日の時間割のアイデアを伝え合おう。
Unit 3	・誕生日にちなんだ話を聞いて、先生や友達のことをよりよく知ろう。
Unit 4	・もっと仲良くなるために、お家でどんなお手伝いをしているかを発表し合おう。
Unit 5	・先生の秘密の特技を言って、好きな先生紹介をし合おう。
Unit 6	・大切な人の事を伝えながら、自分の事についても伝え合おう。

2.4 実際の単元計画表

ここでは、「児童自らが目標(なりたい姿)を明確にもち、その到達に向けて粘り強く取り組む」という意欲の持続と強化を促す事をねらいとした。また、共創のおおまかな手順は次の通りである。

- ① 単元最初のアニメーションストーリーを視聴し、話されている話題から単元で学習する表現の特徴を大まかに捉える。
- ② 学習する表現の特徴を活かしたゴールの活動のアイデアを出し合い、児童と教師で対話をしながら単元末のパフォーマンス課題を設定する。
- ③ バックワードデザインで学習計画を立てる。

本実践における山登り型の単元計画表は以下の通り(図2～図4)である。

図2 「Unit 4 お手伝い発表会」



図3 「Unit 5 先生紹介」

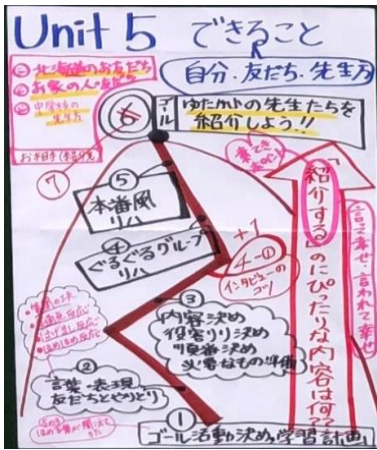


図4 「Unit 6 あこがれの人物紹介」



筆者が担当する児童の実態として、「話すこと[発表]」は児童が一番苦手とする領域である。主な理由に、①日本語であっても一人でみんなの前で話す事が緊張する。②英語で何を話せばよいか分からない。③どのように発表の内容を作っていけばよいか分からない。などがあげられる。

児童と単元計画を共創する際には、ゴールの活動を定めることから始める。Unit 4 では「友達がお家でどんなことをして過ごしているか興味がある」という声から、「私は、お手伝いをさせられている」「僕は、進んでいる」などの本音が語られ始めた。そこで、単元末のパフォーマンス課題は、「お家でしているお手伝いについて紹介(発表)しよう」と設定された。

また、Unit 6 では、発表の後に、それぞれが作成したヒーロー(あこがれの人物)についてのポスターを読み合う活動を児童の声から追加設定している。このように学習計画表を視覚化したことにより、山の頂上を目指して進んでいく過程、少々大変でも粘り強く取り組んでみようとする過程など、児童の意識も強まり、課題を追加設定する姿も表れた。

2.5 児童と共創したルーブリックと活用事例

ルーブリックは、指導と評価の一体化を目指し、信頼性と妥当性をねらって共創を試みた。次に、Unit 4 「お手伝い発表」の単元を例に、共創の大まかな手順を紹介する。

「例:お手伝い発表 第5時間目」

- ① 始めに、学んだこと・学習したこと(知・技)は、教師とクラス全体で対話形式で行う。
- ② 工夫や表現(思・判・表)は、班になり一人一人が実際に発表をし、アイデアを出し合う。
- ③ 班で生まれたアイデアをクラス全体で共有し、ルーブリックに載せるか決める。
- ④ 作成したらすぐに実際に使ってみて、どんどんカスタマイズしたり、アドバイスを行ったりしながら発表の練習をする。

このように、児童の実際の姿を基にルーブリックを共創することで、他のグループで表出された良い姿を目指そうとする。それは、「i + 1」の段階感であり、児童が目標とする際に現実的な段階感がある。また、良い姿を集約してルーブリックを創っているため、「自分たちの良さ」を実感でき、自信がついていくという効果も感じられた。

図5 「Unit4 の第5時間目に児童と共創した発表用ルーブリック」 (筆者作成)

Unit 4 お手伝い 発表会	学習 目標	工夫して表現すること (自分らしい 本音)	態度やマナー
<ul style="list-style-type: none"> お手伝いの言い方 (1~) とんだけ言葉使い Qの文 ♡や〇の言い方 	<ul style="list-style-type: none"> ジュスターマイズ風発表 くり返し言って分かりやすくする 相手に合わせて、必要ならやりとり風にしてやりとりする グループおんなじで協力発表 とんだけスタイル (ききまきこみ) 川頁者つけて話す 	<ul style="list-style-type: none"> ほげまじコメント反応 (聞き手) おんこ相手 相手の利に×コメントがけで非難や相手を冷感させない 内容がとんだけレベルアップ おんこの質をとりよれ改善 聞こえやすい声量 	
<ul style="list-style-type: none"> 言葉 (単語だけ) で言う とんだけ言葉だけ言う場所ミス 			
			聞こえないなあ...

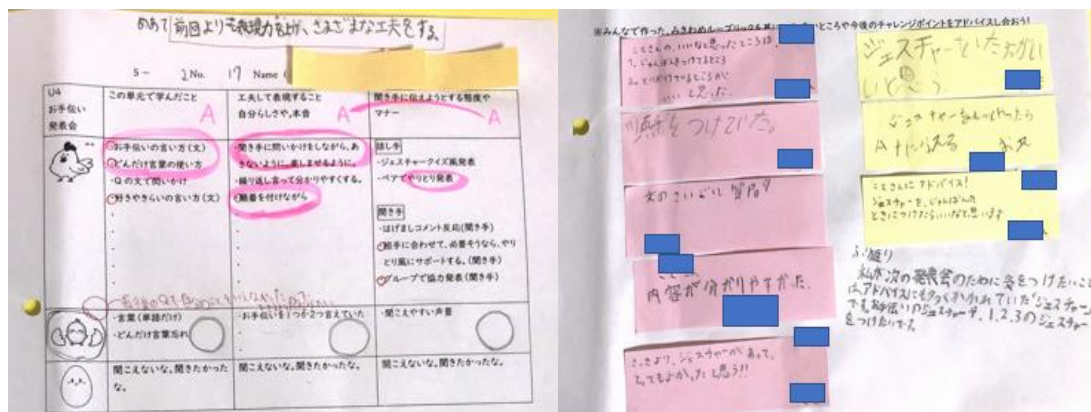
次に、ルーブリックの活用について述べる。ルーブリックの活用については、大きく4つの活用場面を設けた。1つ目は、ルーブリックを共通言語として、児童同士でアドバイスの相互評価活動を行う場面。2つ目は、児童個人が自己評価を行う場面。3つ目は、児童が自己評価を行った後に回収した紙面上のルーブリックに、教師が行った評価を書き足すという場面。4つ目は、他教科のテストと同じように、良さを伝えながら特によかったところをポジティブ・フィードバックとしながら一人一人に手渡して返却をする場面である。

教師の意図としては、児童は課題を振り返って、自分の学びを見つめ直すなど、自分の到達度をモニタリングする経験ができ、主体的に学習に取り組む態度へのアプローチの一つだと考えている。最終的に、児童と教師の評価間に大きなズレがあった児童には、評価の根拠をルーブリックを用いて説明を行った。次に、協働的評価活動の大まかな手順について述べる。

「例:お手伝い発表 [発表] 第6時~第8時」

- ① ルーブリックを基に、児童同士で互いに中間評価を行う。 [第6時] 図6参照
- ② リハーサルの後に、自己評価を、えんぴつなどで行う。 [第7時]
- ③ 本番の発表の後に、自己評価を赤えんぴつなどで行う。 [第8時]
- ④ 発表後の自己評価の後にワークシートを回収し、教師の行った評価を転記する (ピンクの蛍光マーカー部分, A などの評価)。次時以降に、励ましの言葉をかけながら返却をする。

図6 「Unit5・Unit6 で単元をまたいで活用した児童用ルーブリックによる自己評価と相互評価」



2.6 ルーブリックの共創と活用を通して得られた教師の変容

ルーブリックの共創においては、教師が前もってイメージしている B 基準の評価が、児童の具体的な姿を通して現れた。つまり、これまでに指導してきた内容がおおむね定着していることが把握できた。また、児童が自分たちのアイデアを創意工夫し、教師の指導を超えたより良いアイデアを生み出すことができた。それは、これまでに教師だけで作成してきた評価基準では思いもよらないアイデアであった。例えば、発表の際に一人で発表しても、複数で発表しても評価は変わらないというものである。なぜなら、児童は緊張をほ

ぐすためにこれまで培ってきた「やりとり」の力を生かして、やりとり調の発表をおこなうなど、より自分たちの得意な面が表れるように工夫し始めた。また、何度練習しても忘れてしまう新しい語句 (always, usually などの頻度を表す語句) を、発表の相手が言い忘れてしまうと気付いた際には、「How often?」と問いかけた。それらを「ヘルプ・クエスチョン」と呼び、互いの良さを引き出し合う良い姿としてルーブリックにその都度追記した。

児童の姿から、教師である筆者は、指導改善のポイントを知ることができた。各技能・領域で得られた指導改善のポイントを以下に示す。

表2 「話すこと」の技能・領域における指導改善のポイント (2023年 筆者作成による)

技能及び領域		指導改善のポイント
話すこと	やりとり	・「知識・技能」の観点においては、学習段階に応じて、「単語で答えるとB」なのかどうかの線引きを明確に児童と行うことで児童の納得度が上がり、後の発表が文単位での発話となる。
	発表	・評価基準が明確であれば、発表形態を多様化させることに繋げることができる。 ・ルーブリックを毎回作るというよりは、友だちの発表などを聞いて、どんどん新しい項目が良さとして追加される形で項目が増えていく。題材により、各観点到に位置付けられている項目に微差がでてきて、それらは単元の特徴を表す内容になっている。 ・児童の良い姿を集約して作成することで、 <i>i + 1</i> を促すことができる。

ここまで、実践を振り返って「話すこと」の技能・領域における指導改善のポイントをまとめた。今後も、引き続き児童目線での捉え方を観察し、幅広く授業改善の視点を得ていきたい。

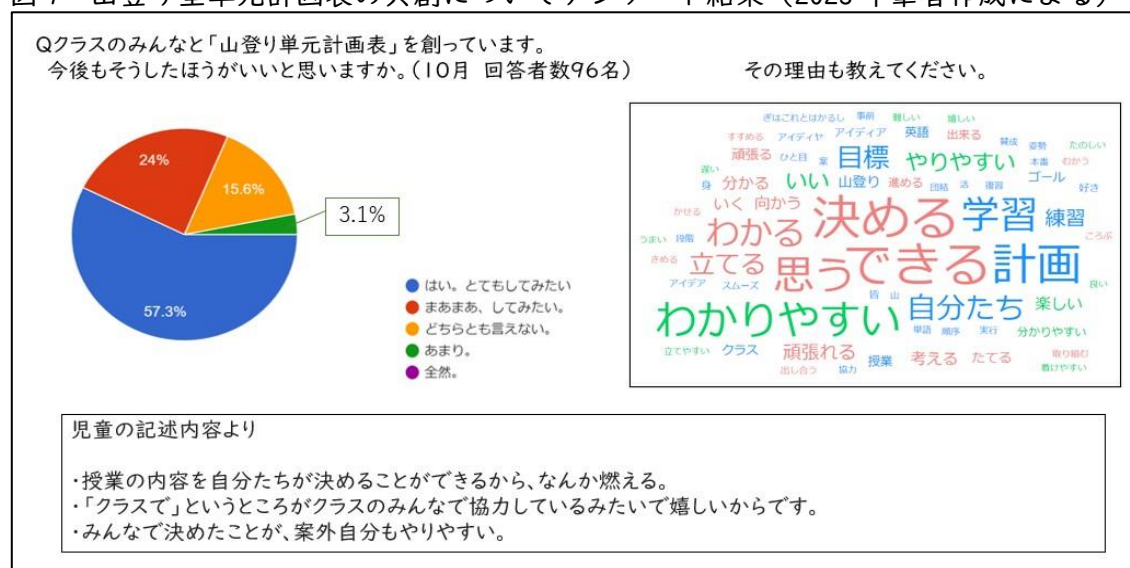
3. 実践の効果と考察

3.1 学習過程共創の効果

10月に、外国語学習アンケートを実施した。設問のいくつかを抜粋し、本実践研究における児童の実態を把握した。「今後もクラスで山登り単元計画表を作っていきたいか?」という設問に対して、「とても、まあまあ」という肯定的な回答は、約80%となった。その理由を、記述式で回答させテキストマイニングを用いて分析した(図7)。

外国語学習アンケート(実施月4月・10月 実施人数96名 対象学年5年生3クラス)

図7 山登り型単元計画表の共創についてアンケート結果 (2023年筆者作成による)



児童の記述内容から、「自分たちで決めるともえる。みんなで決めたことが、案外自分にとってもやりやすい。」など、単元計画の共創は、児童にとって学習を進めやすい効果があることがわかる。

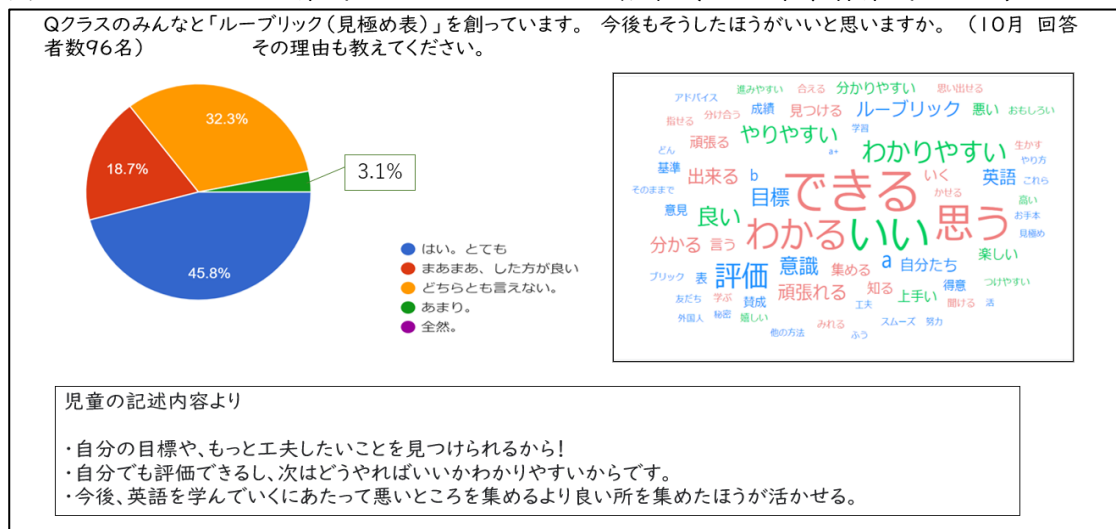
大きな文字の周りに点在する「アイデア・楽しい・好き」などのポジティブな言葉から、自分達のアイデアが学習過程に採用され、授業で実行されることが肯定的に働いていることがわかる。また「クラスのみみんなで協力しているみたいで嬉しい」という回答もあり、協働的な学習の働きで良さを捉えている児童がいることも分かる。

このように学びのプロセスを自分事化することで、メタ認知の一側面である「プランニング方略」の育成に効果があったと考えることができる。

3.2 評価基準共創の効果

次に、「今後もクラスでルーブリックを作っていくか？」という問いと、その理由である。「とても、まあまあ」という肯定的な回答は約 65%である。記述回答のテキストマイニングの結果では、「自分の目標やもっと工夫したい点を見つけられる」、「自分でも評価できる」など児童にとって自分の到達度を認知しやすいものであることが分かった(図8)。

図8 ルーブリックの作成についてアンケート結果(2023年筆者作成による)



記述回答から、自分の到達地点を把握し、更に高みを目指して学習に自己調整をかける児童がいたことが分かる。このことから、ルーブリックを基に自分自身を審査する目を持つことで、メタ認知的モニタリングの力の育成につながったと考えることができる。

また、特に着目したい点は「良いところを集めたほうが生かせる」という言葉に並んで、「アドバイス・分け合う・賛成・得意」など互いの良さやアイデアを評価する言葉である。自分達のアイデアが、良さと認められて評価の基準に採用され、そのアイデアを取り入れて発表する友達の姿をみることに、喜びや楽しさを実感している点である。こちらも、他者の考えや意見を取り入れて自分を発展させていく、協働的な学びの活性化にも繋がっていることが分かった。

3.3 振り返り活動の効果

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の際に、参考資料とすることができるのが「振り返り」である。先述した、「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(2020)からも分かるように、①児童が「めあて」に向かって自分なりに思考錯誤して学習を進めること。その過程で、他者との対話を通じて思考の再整理などを行うこと。②児童が自らの学習状況を把握し学習調整を行うこと。などの具体的な姿が浮かび上がる。指導者は、それらの具体的な姿を引き出すための発問の工夫や場面・状況の機会を明確に設定することが必須であることが分かる。

これらのことを踏まえて、振り返りシートも単元計画と同様に山登り型(図10)にし、自分たちで立てた学習計画をその場で書きこむなど、随時、加筆修正ができるようにした。また、学習に対する自分なりの工夫点

ができるだけ可視化されるようにした。山登り型の単元計画表と同様に、高みを目指す思考過程を表出させたいと考え、このように作成した。

円グラフは、個人での細かな学習状況の把握を促すことを意図した。めあてへの到達感や学びの充実感、できたという自己効力感を表せるようにしている。単元の最後に円グラフの変容を見るだけでも、自分が粘り強く学んだかどうかを振り返ることに役立つだろうと考え、本科研の Can-Do 尺度から着想を得て、4段階のイメージを反映した。

シートの上段左側には、「クラスの単元のゴールに、どのように挑んでいきたいか?」、自分だけのめあて(マイミッション)を書き込める欄も設けている。全ての児童がマイミッションをもてるようになるには個人差があるが、単元を重ねるごとに、その数は増えていく。例えば、好きなトピックを扱う単元の時に、自発的にマイミッションをもてるようになったり、友だちの良い変容に憧れを抱いた子は、その友だちのマイミッションを参考にして設定したりする姿が見られた。教師は、児童が自発的にマイミッションをもてるような機会や場面づくり、自己課題に対する振り返りを指導の一環として行うことで、主体的に学習に取り組む態度の育成が目指せると考える。この振り返りを書いた児童の場合は、Unit 9 の学習を通して、お父さんと一緒に家庭でも英語を学習するようになり、発表の際には、具体的に内容に変容がうまれたことに手応えを感じて、今後のさらなる学習意欲につながっていることがうかがえる。

図 10 自己課題を持たせるための振り返り用紙(2023, 筆者作成による)

UNIT9 [My hero is my brother.] 全(8)時間予定

★単元のクラス・ゴールの活動「ヒーローようかい」
この単元のマイ・ミッション「自分のヒーローとの共通点を見つける」

◆マイミッションのふりかえり…マイ・ミッションをクリアするために私はヒーローとの共通点を見つけられたと思います。なぜなら、ヒーローも私も英語が大好きです。

分かること・できること(学ぶ事)	自分らしく工夫して表現すること	よりよく学ぼうとする力
① 職業を表す言葉が分かったかな? ② 性格や持ちようを表す言葉が分かったかな? ③ あこがれの人を紹介できたかな? ④ 英語を書く時のきまりが分かったかな? ⑤	① 自分らしさも伝わる内容だったかな? ② 聞き手に分かりやすく伝える工夫をしたかな? ③ 紹介されている人のみりよく伝わる内容だったかな? ④ ⑤	① 自分の得意を生かして学べたかな? ② マイ・ミッションをもつことができたかな? ③ ゴールの活動で、自分らしく関わるために粘ったかな? ④ つまづかない時に、やり方を変えて再チャレンジしたかな? ⑤ マイ・ミッションをクリアするために努力をしたかな?

第3ステージ (2)時間

⑧ [自分のヒーローを友達に伝えよう!] **ゴールヒーローようかい**

私は今日、友達にヒーローを伝えることができました。なぜなら練習通りにはいかなかったけど、自分らしくヒーローのみりよく伝えられたからです。

第1ステージ (3)時間

③ [性格などの伝え方]

今日、あたらしくやさしいあたまがいていう感じが分かりました。

② [しよくまじりの内容を伝える]

私が気づいたことはいくつもあり、前に比べて伝えることができました。

① [総題をいかした単元のゴール活動と単元計画をクラスで設定する]

私の今回のマイ・ミッションは「自分のヒーローとの共通点を見つける」ことです。ヒーローと私のまじりよく共通点を見つけたいです。

⑥ [あこがれポイント+]しよう!

今回私ができたことは自分のことはいいいヒーローとの共通点です。私は自分ではなかったヒーローはできより、自分らしくしてあげた。ヒーローはいて、そのいいおのほろがいて、感じました。

⑤ [グループでアドバイス会をしよう!]

今回自分ができていなかったことが分かったので、それを生かして、次ががんばりたいです。

④ [性格などを知らなから内容決め]

私は今日、新しくfunny, strangeという言葉を知りました。なので使ってみました。使ってみました。そして、内容もきめることができました。

◆単元全体のふりかえり

私は今日のマイ・ミッションのクリアができました。と思います。なぜなら、ヒーローと私も英語が大好きという共通点を知り、初発表はhotel managerでしたが、お父さんに優しく教えてもらい、最終的に「hotel manager」に変わって、私は英語がより好きになりました。とがんばりました。

振り返り活動の充実のために、教師の指導の一つとしては、明示的に指導し書かせることもできるが、筆者は、自発的に「自分の追究していきたい課題」が芽生えるのを信じて待つ期間を意図的に持つこととした。理由は、5年生児童は、まだ外国語学習の初期段階である。新しい教科としての外国語科は学び慣れが短く、学ぶコツをつかめていない姿は普通である。

このように、自分の課題を持たせる土台や機会は与えつつも、明示的な指導は、児童の実態をよく見極めて行うこととした。それは、自発的な自己課題の設定を通した振り返りを行うことで、主体的な学習者としての自覚が高まると考えることによる。

4. 成果と課題

4.1 成果

1. 学習計画と単元末のパフォーマンス課題を共創したことにより、児童は自分たちのアイデアを活かしたゴール活動に向かって学習の見通しを立てることができた。
2. ルーブリックを共創したことにより、児童は共創する過程で友達の考えや良い姿を参考にしつつ、自分自身のモニタリングを通して、自分の得意な面を発揮しながら目標に向かうことができた。また、各技能・領域における目指す姿が明確になり、学習調整を行う機会になった。
3. ルーブリックを活用した協働的な相互評価活動を行うことにより、児童は課題を振り返って、自分の学びを見つめ直すなど、自分の到達度をモニタリングする経験ができた。指導者は子ども目線の新たな学びの価値を知り、今後の指導改善に参考にすることができた。
4. 視覚化された振り返りシートの活用で、学習過程と連動して、高みを目指して学習調整を行いながら粘り強く取り組もうとした過程が見られ、児童の学習状況の把握ができた。

4.2 課題

1. 指導者は、児童一人一人の多様な学び方の良さ、児童の見取り方を指導技術として知る（データを増やす）ことが必要である。そのため、振り返り等の記述内容の分析力の向上が求められる。
2. 指導者は、様々な学習場面で、介入指導のタイミングを見極める力を身に付けることが必要である。対応策として、マイ・ミッション（自分のめあて）を持たせる。クラス・ルーブリックをマイ・ルーブリックにしていくなど、児童が自分を評価する目を鍛えていく。

今後の展望として、教師は、児童が授業づくりに参画する機会や、自分たちの学習の権利が大切にされていると感じる機会や場を増やし、児童自身が主体的に学習に取り組める場面や機会を可能な限り設定するなど、「児童が参画する授業づくり」へと指導改善を図ることで、目指されている「主体的に学習の取り組む態度」においての指導と評価が行えると考える。

謝辞

本研究に当たっては関西学院大学教育学部の泉恵美子先生はじめ、「小学校英語評価研究会 (EASEL)」の先生方から貴重なアドバイスやご指導を頂きました。ここに改めて感謝申し上げます。また、山登り型の単元計画の作成についてご指導を下さった大妻女子大学の樺山敏郎先生に感謝いたします。

沖縄県豊見城市立ゆたか小学校の上原義仁校長先生をはじめ 5 学年職員には、授業改善のアドバイスやご助言をいただきました。心から深く感謝申し上げます。

参考文献

- 赤沢真世(編著)(2022),『小学校外国語科・外国語活動の授業づくり』教育出版
- 石井英真・鈴木秀幸(編著)(2021),『ヤマ場をおさえる学習評価 深い学びを促す指導と評価の一体化入門』図書文化.
- 泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁真弓・長沼君主・黒川愛子・大田亜紀・加藤拓由・森本敦子
「小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル~中学校英語教科書接続観点別評価試案~」2022 小学校英語評価研究会
- 奥村好美 西岡加名恵 編著 『「逆向き設計」実践ガイドブック』2020 日本標準
- 樺山敏郎著 『個別最適な学びと協働的な学びを実現する「学びの文脈」』2022 明治図書
- 澤井陽介 『できる評価・続けられる評価』2022 東洋館出版社
- 直山木綿子 監修 『小学校外国語教育の指導と評価』2021 文溪堂
- 中野 光・小笠 毅編著 『ハンドブック 子どもの権利条約』1996 岩波ジュニア新書
- 那須正裕 編著 『教科の本質を見据えたコンピテンシーベースの授業づくりガイドブック
ー資質・能力を育成する15の実践プランー』2017 明治図書出版株式会社
- 西岡加名恵著 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 新たな評価基準の創出に向けて』2003 図書文化社
- 西岡加名恵・石井英真 編著 『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価 「見方・考え方」をどう育てるか』2019 日本標準
- 樋口忠彦(代表)加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子編著 『新編小学校英語教育入門』2017 研究社

実践報告

「話すこと（発表）」の単元を通じた学びのルート —光村図書 Here We Go!のデジタル教科書を活用した事例—

幡井 理恵（昭和女子大学附属昭和小学校）

1. 実践の背景

今から約 10 年前の小学校外国語活動必修化が、公立小学校での電子黒板の利用を加速させ、授業内で ICT 機器やデジタル教材の使用については、他国と比較するとその普及率は低いものの、デジタル機器を使用して授業を実施する教員が少しずつ増えてきた。一方で、私立小学校においては、小学校外国語活動必修化以前から英語指導が行われていた学校が多く、アナログ教材を使用した指導や、それを実施するための一定の指導方法が確立していたため、公立小学校に比べデジタル機器の使用頻度は少ないように思われた。しかし、コロナ禍によって文部科学省から GIGA スクール構想が打ち出されたことで、一人一台端末の配布が必須となり、教育 DX の推進を大きく後押しした。児童全員にデジタル端末が整ったことで、授業や個別学習にデジタル機器を活用しやすくなり、英語デジタル教科書が無償配布されて、様々な学習教材をいかに組み合わせ、学習効果を高めていくのかが教師の次なる課題になっている。

これまで、本校では英語科が中心となって、一足先にデジタル化に向けた環境整備が行われていたこともあり、デジタル機器の教育利用の研修会や公開授業などにも自主的に参加してきた。しかし、具体的な使用事例について知ることのできる機会が少なく、実際に ICT 機器を使用した授業を試行錯誤しながら作りだしてきた実態がある。その成果の一つが、一般社団法人 日本教育情報化振興会（JAPET&CEC）が実施している ICT 夢コンテストで 2021 年度に優良賞をいただいた「単元を通して ICT を活用！英語の基礎力の定着から振り返りまで」という実践である。本稿においては、同単元を今年度の実態に合わせて修正し、実践した結果を報告する。また、具体的にデジタル教科書を使用して感じた、今後の課題や展望を示すことで、現場教員のデジタル教科書の使用方法を検討する際の一助となればありがたい。

2. 本校の ICT 事情について

2.1. 本校のデジタル機器の設置状況と児童用端末使用に至るまでの流れ

1) 各教室の環境

年度	設置状況
2010 年夏	50 インチの HDMI 端子付き液晶テレビ
2011 年夏	幡井が iPad を支給されるが、無線 LAN 未整備のため、授業では未使用の状態が半年続く
2012 年 4 月	授業内で iPad の使用を開始。HDMI 端子付き液晶テレビに接続して授業を開始したが、教室前方にて操作を強いられるため自由に机間指導が行えず、方法を模索。Apple TV を購入。それを機に個人所有のポケット Wifi を使用したミラーリング（タブレット画面と同じものを大画面に表示）でアプリや Keynote の使用及び児童の活動をオンタイムで映し出す事が可能となる。
2013 年 6 月	日本児童英語教育学会全国大会にて、『教師による iPad を利用した指導とその活用事例』（発表者：幡井・人見）を発表。
2015 年 4 月	本校教員希望者に iPad が付与。
2016 年 4 月	本校教員全員に iPad が付与。
2017 年夏	短焦点プロジェクター完備。
2021 年 4 月	黒板にシート型のホワイトボードを貼り全面をホワイトボードに改装。

2) マルチメディアルームの設置

本校は英語教室が設置されていないため、英語専科教員が各教室で授業を行っている。デジタル機器が完備されて教材を端末内で管理することができるようになったことで、煩雑さは少し回避されたものの、40名の児童の机が整列された環境で授業を行っているため、後ろの座席の児童までの距離があり、期間指導がしにくかったり、児童が自由に動きまわって協働学習を行うのが難しい環境で合った。そこで、デスクトップ型のパソコンが置かれていたパソコン室をマルチメディアルーム



に改装する提案を行った。2019年夏、私学の助成金等を利用し、教室の3面がホワイトボードの教室内に、教員用プロジェクター1台、児童用プロジェクター6台を完備したマルチメディアルームを整備した。また、40名用の机、2名掛け用の勾玉型の移動式の机、児童用iPad120台を完備し、主に英語の授業で使用してきた。(現在は児童が1人1台の端末を所持しているため、児童用iPad120台は貸し出し用として保管している。)

2.2 児童の端末使用経験

コロナ禍においてZoomを使用して遠隔授業が行われていたため、現在では児童は学校の教育活動全体を通して1年生からZoom、Google Classroom、学習支援アプリロイロノート・スクール(以下ロイロ)の使用ができるようになっている。英語の学習においては、ロイロを使用して教材を配布したり、教材に自分の声を録音したりという方法で活用してきた。4年生からキーボード付きのカバーを使用していたり、フォニックス指導をしたりしていることから、発表資料のスライドの作成、思考ツールの活用、動画の作成なども行っている。また、学習評価においても、本科研究の研究として作成しているCan-doシートやルーブリックを、端末を通して配布したり、Google Formを使用したりしている。単元の流れの中で、端末を通して教材を配布したり、自分の学習の成果を管理したりできることで、ポートフォリオとしても管理がしやすくなっている。

3. 実践内容について

本校では、長い期間受容能力の強化に力を入れてきた。本校の使用している光村図書出版のHere We Go!には、デジタル教科書に豊富で良質な音源がある。それらをどのように使用して児童の聞く力をより高め、自分の力をしっかりとメタ認知していくのか、さらに児童が自分のことを伝えたいという思いに至ってから成功体験を得るまでの一連の流れの中で、いかに効果的に使用していくのか、試行錯誤しながら実践したものをまとめる。

3.1. 教科書及び対象者

- 1) 単元：光村図書出版 Here We Go! 6 「Unit 6 This is my town.」
- 2) 実施学年：6年生 3クラス 計106名
- 3) 実施時期：2022年5～6月

3.2 単元について

1) 単元目標の設定

教科書上に記された単元目標は、「自分の町にあるものやそこでできることを紹介することができる。」である。しかし、教科書の単元目標や内容はあくまで参考例であり、学校や学年の目指すべきことや、目の前の子どもたちが他教科の学習で学んでいる内容に合わせて、教科書の内容をアレンジすることが必要だと考えている。本校では、敷地内にあるBritish School in Tokyo(以下BST)との交流や、夏休みにBOSTON SHOWAとのオンラインプログラムを実施している。従

って、その恵まれた環境を活かし、日常の学びや人とのつながりが持て、既存の知識をもとに考えることができるように、単元目標は、BST との交流活動に向けて自分の町の魅力を知ってもらうために、自分の住む町にあるものやその特徴を伝えることができると設定した。

2) 評価規準

目標に合わせ、以下の4つの領域の評価規準を設定した。6年生になってから2つ目の単元だったため、主に聞くことや話すこと（発表）に主眼を置いて指導と評価を行ったが、BST との交流のためにスライドを作成したこともあり、読むことや書くことについても記録には残さないが児童に積極的にフィードバックを行うよう試みて進めていった。

領域	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞くこと	<p><知識>施設や場所を表す語句や、We have [don' + have] …や We [You] can… などの表現を理解している。</p> <p><技能>町について、町にあるものやないもの、そこでできることなど、具体的な情報を聞き取る技能を身につけている。</p>	先生や友達の町の魅力を知るために、町にあるものやそこでできることなどを表す語彙や表現を聞き取っている。	先生や友達の町の魅力を知るために、町にあるものやそこでできることなどを表す語彙や表現を聞き取るようとしている。
読むこと	施設や場所を表す語句や、We have [don' + have]…や We [You] can… などの表現を読むことができる。	先生や友達の町の魅力を知るために、スライドの文を読んでいる。また、自分のスライドを読み直すことができる。	先生や友達の町の魅力を知るために、スライドの文を読もうとしている。また、自分のスライドを読み直している。
話すこと [発表] (記録に残す 評価)	<p><知識>施設や場所を表す語句や、We have [don' + have] …や We [You] can… などの表現を理解している。</p> <p><技能>自分の理想の町について、We have [don' + have] …や We [You] can… などの表現を用いて、あるものやそこでできることなどを話す技能を身につけている。</p>	自分の町の魅力を知ってもらうために、自分の町にあるものやそこでできることなどを、自分の考えを含めて、相手に伝えるように発表している。	自分の町の魅力を知ってもらうために、自分の町にあるものやそこでできることなどを、自分の考えを含めて、相手に伝えるように発表しようとしている。
書くこと	施設や場所を表す語句や、We have [don' + have]…や We [You] can… などの表現を書くことができる。	自分の町の魅力を知ってもらうために、スライドの文を書いている。	自分の町の魅力を知ってもらうために、スライドの文を書こうとしている。

3) 言語材料

[表現] I/We have / don' + have.... I/We can see [eat / enjoy].... / It' s….

*It' s....は復習扱い。

[語彙]

[教科書より] 町(amusement park, bridge, Chinatown, Ferris wheel, harbor, museum, roller coaster, street, town), 自然(beach), 身の回りのもの(book, map), 活動(jogging), 人やものを説明する(big), continent, planet, prefecture, question, sunset

3.2. 指導の詳細とデジタル教科書の使用

【1時間目】単元目標の共有

単元の導入段階においては、児童が学びのルートを決められるように、単元全体を通しての目標を共有するよう意識しているが、授業が始まってすぐに教師から単元の目標を黒板に記したりするような明示的な伝え方はしていない。そこで、導入段階でデジタル教科書単元の最初の2ページにあるStoryの部分を使用した。

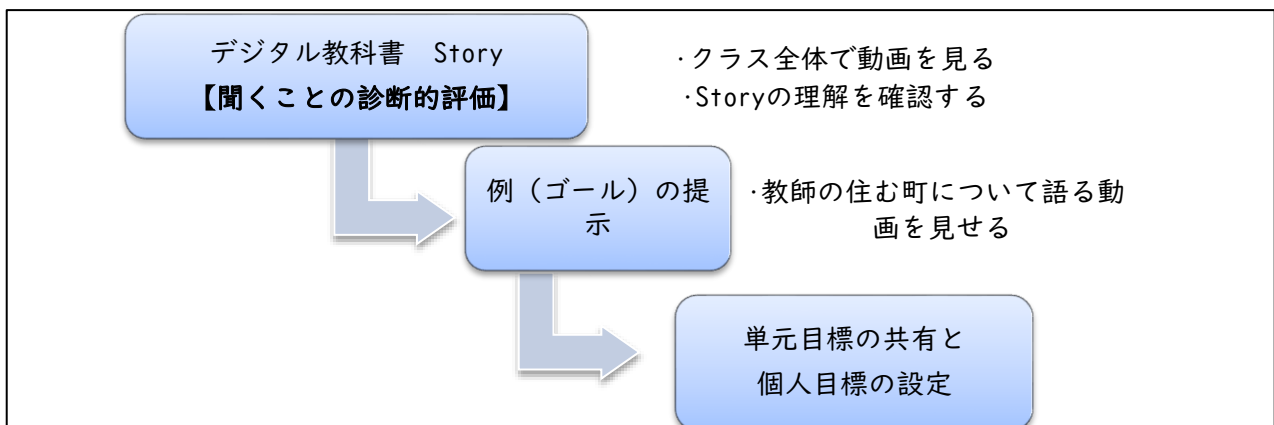
光村図書のStoryの良さはアニメ形式になっていることで、児童はテレビを見るような感覚で動画を視聴することができ、その間に教師は聞くことの診断的評価ができることである。児童の主体性を育てるためには、これから何を学習するのか知らない状態で聞かせることに意味がある。もちろん児童の英語力によるため、目的・場面・状況を与えて、知識・技能に焦点をあてたりリスニングをすることも可能だが、「思・判・表」や「主体」に焦点を当てる場合、事前情報を入れ過ぎないという意識も必要だと考えている。また、ストーリーを視聴した後は、単に、どんな言葉が聞き取れたかだけではなく、児童が聞き取れた単語をきっかけとして、右に示したような問いを投げかけていくことが重要であると考えている。これによっても、【聞くことの診断的評価】が可能となる。つまり、聞き取れたことと聞き取れなかったものを明確に認識させることで、該当単元の目標達成までには何が足りないのか、児童は自分の持っている言葉との言語面におけるギャップに気付くことができる。

They are going to talk about their town.
Please take notes.



発問例

- ①内容に関して
 - ・What did you hear?
- ②児童のリスニング力によって足場掛け
 - ・Where does she live?
 - ・Where do they live?
- ③児童の実生活とのつながり
 - ・Who lives in Yokohama?
 - ・What is in Yokohama?
 - ・What's the famous aquarium in Yokohama?

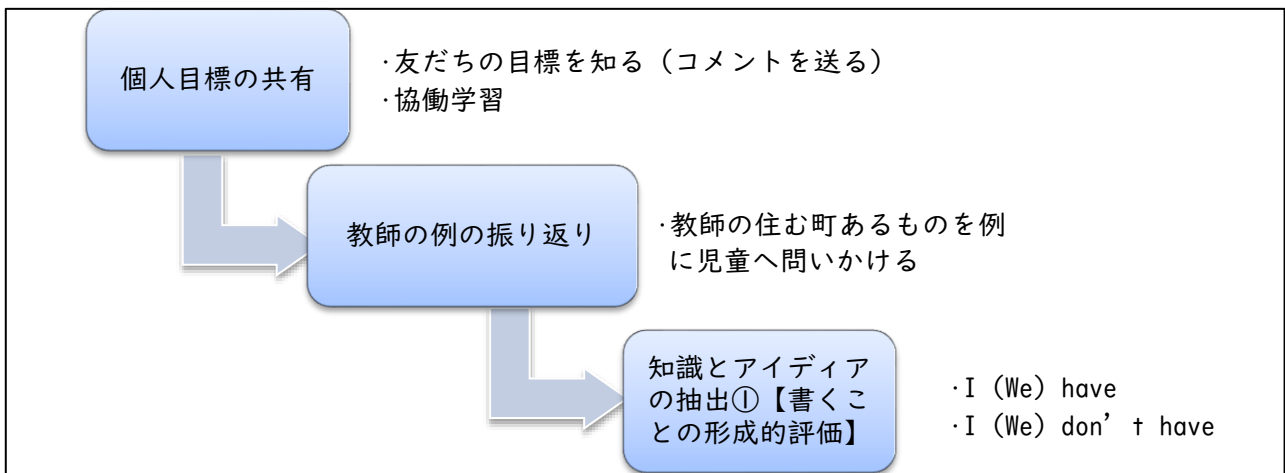
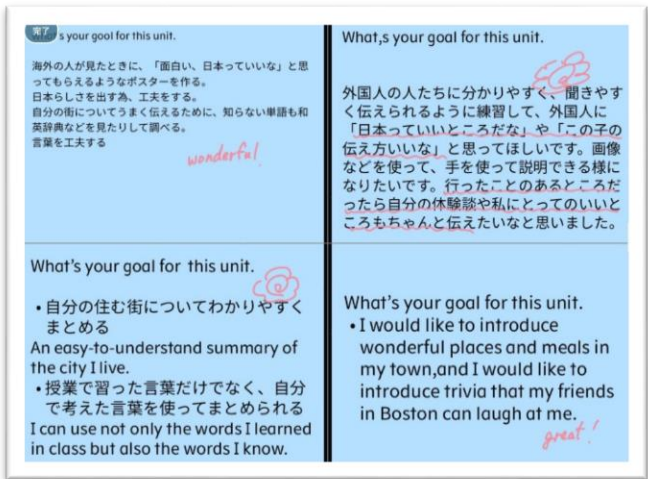


また、単元のゴールの一例を見せることも行った。教師が事前に作成した動画を見せることで、聞く力を形成的に見取ることができると同時に、児童にゴールの具体的な姿を提示できる。従って、どんな力が不足していて、何が必要かを考えさせることで、単元目標だけでなく、児童は自らの具体的な目標（個人目標）を定め、自分の力で目標達成までのルートを決めることができるようになる。右に示したのが、児童4名の個人目標である。共通の単元目標をもとに、自分の英語力に合わせて個人目標を設定し、それを可視化させることで、より自分事として捉えられるようにした。英語力に格差があっても、自身の英語力に合わせて目標を記すように言葉がけを行っているため、児童に学び方の選択権がある。中学年からCan-doシートでの振り返りを行っていることで、知識・技能だけでなく、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の視点も含めて、児童自身の言葉で目標が記されるようになってきた。目標を記す際の言語は、日

本語でも、英語でも良いと伝えており、現段階でその割合は半々である。児童がスライドを記入している最中には、3観点ベースで目標を記すよう促し、一定の児童に対してのみ声がけを行うのではなく、一人の気づきを全体に共有するようにすることによって、自分でルートを決められない児童の足場になるように進めている。

【2時間目】知識とアイディアの抽出

前時に記した個人目標の共有を行い、クラスメートの個々の目標を受け入れる姿勢を育てている。コメントを入れて本人に返すことで、励まされ、やる気に繋がっているようである。2時間目に入っても、英語の授業の導入で行われるようなフラッシュカードなどを使用した、単語や表現などの紹介や提示はしていない。一般的な授業導入段階ではフラッシュカードを黒板に貼っておくスタイルが多いが、これまでに学習した単語や表現を引き出して内容理解をさせることを意識させているほか、児童の手元に絵辞典とタブレット、教室には辞書があるため、あえてフラッシュカードは示していない。フラッシュカードが掲示されていると、その中から選ぶだけになるため、思考が深まらなると考えるからである。最終的に自分が伝えたいものは何か、知りたい言葉は何かを考え、その中から判断し、調べてノートに文字を記したり、文で表現していく時間を十分に取ることが大事だと考えている。子どもは、何かを欲した際には、自分から取りに行こうとするものである。従って、ここまでの段階で「単語が必要」という気持ちを高めておくことの方が有効であると考えている。



【2時間目+α (家庭学習)】

また、言語材料を最初に提示しないもう一つの理由は、デジタル教科書が入ったこともある。単元の初期段階から自分の意志で学びに向かわせたい、思考を働かせるようにしたいというねらいがあるため、必要な単語をデジタル教科書に学びに行かせるように導いた。右のようなスライドを児童の端末に配布しておき、学びのルートの選択肢だけ与えておくようにした。児童によって英語力が異なるため、配布されたスライドをもとに、学習方法を自己選択ができるようにしていた。



なお、右に示したのが選択の画面である。自分の英語力に合わせて、音声ベースにするのであればレイアウトは絵あり、音声あり、順番も標準、めくりは

主導で自分のペースに合わせて行うことが可能になっている。一方、文字ベースで読みに焦点を当てたいのであれば、レイアウトは文字のみにして、音声をなしにすることができる。単語練習自体も、児童の主体性をもとに学習を進めることができる。つまり、同じ単語学習だけでも、児童によって異なるアプローチの仕方（ルート）で学習を進めることができるようにした。

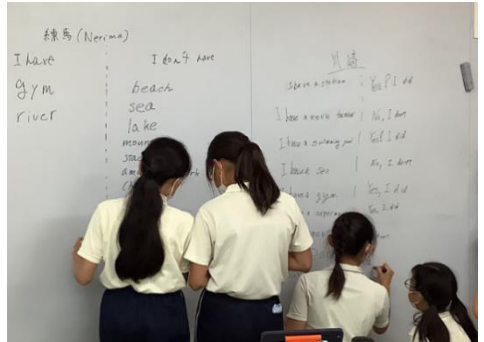


【3時間目】知識とアイデアの抽出②

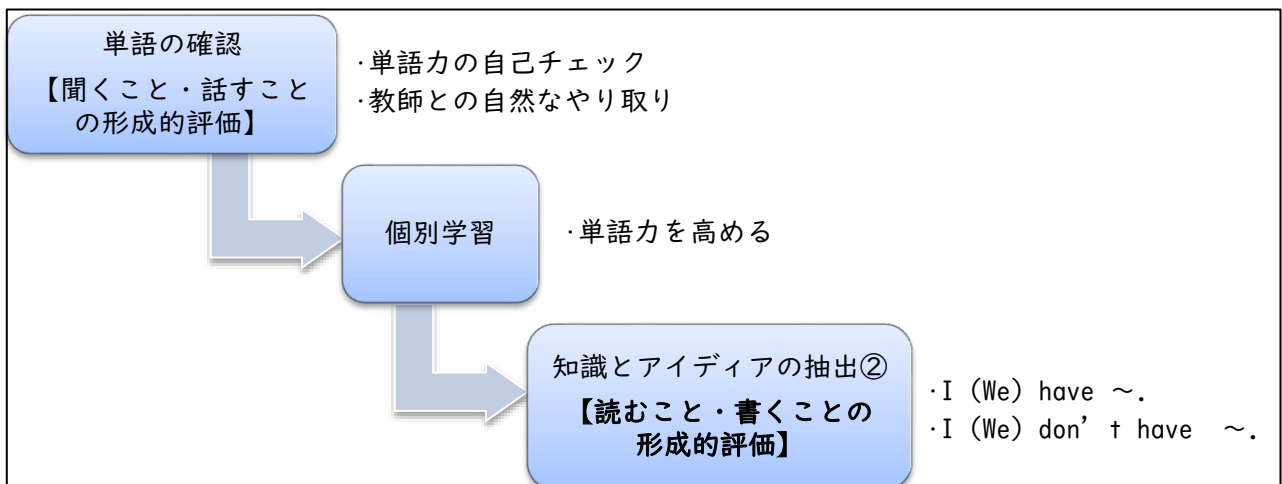
しかし、家庭学習として児童にすべてをゆだねてしまうと、家庭環境が異なり、学習してこない児童もいるため、やらせっぱなしにしないことを意識して指導の流れをくむことが大事だと考えている。そこで、授業の最初に、一斉に単語の確認を行った。ここで重要なのは、全て児童に任せるのではなく、必ず全体で確認する時間を確保することである。



全体での単語練習の際には、教師はレイアウト、音声、順番、はやさを設定してスタートする。後は児童の間を回って児童の口の動きや声の大きさを確認してまわり、【話すことの形成的評価】を行っていく。何度か繰り返した後、デジタル教科書のフラッシュカードを使ってやり取りを行い、聞くことから話すことへと転換させていく。家庭学習が十分にできていない、または単語に対応できていない児童が多いと感じた際には、右上の写真のようにイヤホンを使用し、5～10分程度の個別学習の時間を確保した。その間、教師は児童の間を回り、単語に対応できていない児童に声をかけながらまわるようにした。

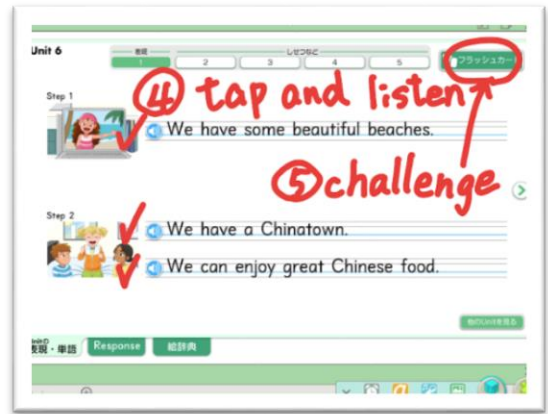


続いて、行なった活動は、住んでいる町が近い児童同士集まって、ホワイトボードに相談をしながら、町にあるものやないものをリストアップしていく活動である。ここでも、英語の言い方が分からなくなった場合には、デジタル教科書のフラッシュカードに戻って聞いたり、文字を見てスペルを確認して書いたりする姿が多くみられた。児童自らの意思で何度も必要な単語にアクセスできれば定着につながることを期待できる。



【4時間目】スライド作成のために思考を促す

3年生の社会科では、地図記号を学習する単元や町探検の単元がある。そこで、復習と称して、地図記号を配り、フラッシュカードで学習した単語の言い方を確認した。ワークシートで配布することでテストされているという感覚がなく活動ができ、ワークシートの下部に文字があることで、読むことと書くことの形成的評価ができるようになっているワークシートである。また、児童は3年生で三軒茶屋の町探検を行った経験がある。三軒茶屋の地図を配布し、Can you find ○○? What can you do in ○○?などと質問をしながら地図記号を探したり、I can see ○○!といてペアやグループで三軒茶屋の町にあるものを再確認する活動を入れた。これにより、単語の確認ができることに加え、自分の町の魅力について、普段気付いていないものがまだあるかもしれないと考えさせるように導いた。



また、デジタル教科書のフラッシュカードは思考の整理にも有効であった。デジタル教科書を使用して自学自習ができているため、慣れているそのカードを使用して、「自分の町の魅力を知ってもらうため」という目的を達成するためには、何を伝えれば良いか英単語を使いながら整理をさせた。自分の町について言いたいものを選んで整理すると、児童個々に伝えようとしている情報が見えるようになって活動がスムーズに進み、時間短縮になった。思考が可視化されたことによって、アドバイスやフィードバックもしやすくなった。児童は自分の紹介したいものを選んでおり、ロイロに録音をする際には、さらにより思考を広げて録音したり、目標達成のために練習している量も方法も異なったりしていたようである。【学びのルートの個別化＝学習の個別最適化】

録音の際には、発音が分からなくなってしまった児童がデジタル教科書に戻って、単語の発音を何度も練習する姿が見られた。やはり、児童用デジタル教科書の一番のメリットは、児童の学習の伴走者になり得るということだと思ふ。特に小学生は興味のスパンが短いため、知りたいと思った時に、デジタル教科書が手元にあることで、答えを取り行ける良さがあるだろう。加えて、そこに音声などの付随情報が存在する意味はたいへん大きいと考える。



【5～7時間目】スライド作成から完成まで

音声などの付随情報があるという点で、授業の中でデジタル教科書の大きな力を感じた部分がある。もう1か所あった。「聞く」ということには、意味を理解すること、音を捉えることの2つがあると考えている。家庭学習などの個別学習においては、児童は音声を自然に聞き流しており、聞いた気になって授業に参加しているように思えた。そこで、授業の中ではまとまった音を捉えて発話してみることに焦点を当てて指導を行った。授業の中で音声を再生すると、児童は英語の抑揚を楽しみ、個々にブツブツ繰り返したり、ジェスチャーをつけたりして練習をしている様子が見られた。これにより、最終活動の自分の町の魅力を紹介する動画録音の際には、英語らしい発音への意思付けとなったと考えている。



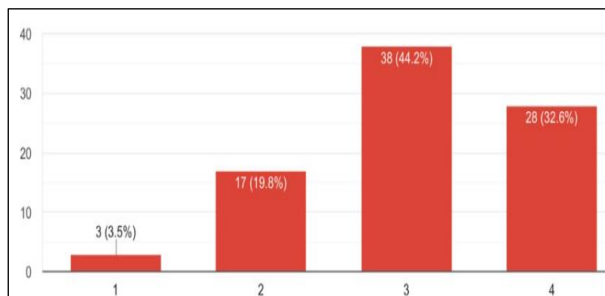
右上に示したのが、実際に自分の町の魅力を伝える動画を作成する最終活動で児童が作成したスライドである。最終的に提出されたものは、個々に全く異なるもので、児童が住む町の魅力がふんだんに詰まったものとなった。

4. ふりかえりの結果

4.1. 【知識・技能】

Q: 学習した単語を言ったり、自分の町にあるかを考えて表現 (I have ~. I don' + have ~.) を言うことができますか？

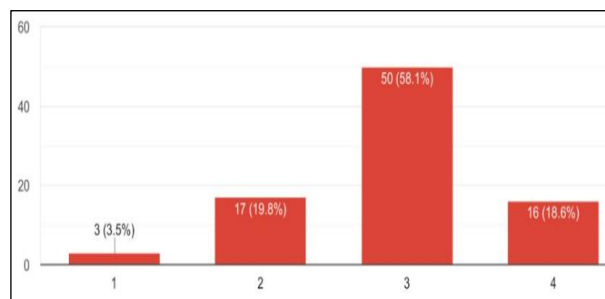
1. 英語で言うことはまだ難しい
2. だいたい言うことができる
3. ほとんど間違いなく、英語らしい発音で言うことができる
4. 自分の町にあるか、ないかを考えて事実を文で言うことができる



4.2. 【思考・判断・表現】

Q: スライドを見る友達に自分のことや自分の町のことをよく知ってもらうために、自分の伝えたいことを選んで伝えることができますか？

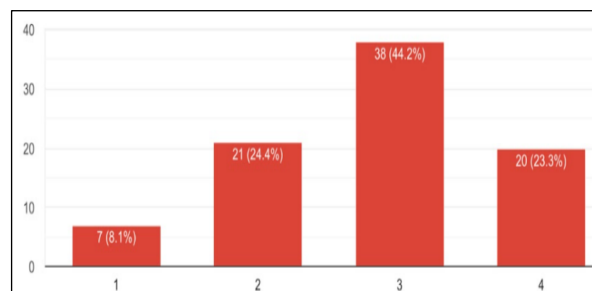
1. 自分のことや自分の町にあるものを伝えることがまだ難しい
2. 自分の町にあるものなら伝えることができる
3. 自分の町にあるものに、自分の思いを加えて伝えることができる
4. 自分の思いを加えるだけでなく、相手への質問も加えながら伝えることができる



4.3. 【主体的に学習に取り組む態度】

Q: スライドを見る友達に自分のことや自分の町のことをよく知ってもらうために、見る人のことを意識して伝えることができますか？

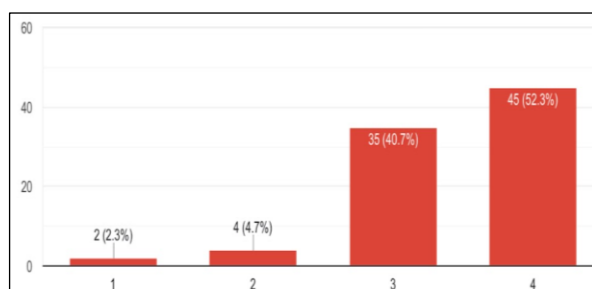
1. 工夫して伝えることがまだ難しい
2. 相手に伝わりやすい英語でなら伝えることができる
3. 相手に伝わりやすい英語で伝え、その英語に感情をのせて伝えることができる
4. 相手に伝わりやすいように感情をのせたり、日本の文化について伝わるように工夫できる



4.4 【モチベーション】

Q: 今までの学習には進んで参加できましたか？

1. いまいち
2. 少しだけ
3. それなりに
4. 自分から進んで



5. まとめと今後の展望

児童の興味のスパンは短く、「学びたい、知りたい!」と思った時に教師が常にそばにいられるわけではない。デジタル教科書の一番の利点は、興味を持った時や疑問を持った時などにそばで教えてくれる存在であるということであろう。しかし、授業の中でその使い方や手順を示しておかないと、使用のメリットは軽減されてしまう。全体で使用方法を確認してから自宅で学習するように促し、反転学習として自宅で学習したものを教室内に持ち寄って、ペアやグループで再度それを使いながら学習するなど、全体⇄個別での学習の行き来により、知識・技能の定着を図ることができる。そして、知識・技能の定着に向けた学習が自宅でも個別にできるようになったことで、授業内では教師と児童、児童同士の対話をもとにした言語活動の時間確保が可能となり、具体的な目的・場面・状況を考えながら英語を使うことができる。

デジタル教科書の導入によって、個別学習ができるようになったことは大きなメリットではあるが、ただデジタル教科書を再生して問題を解くだけでは、紙の教科書以上の効果は期待できないのではないだろうか。豊富な音源や映像などの題材が多く得られるのもデジタル教科書の良さであると感じている。従って、児童主体といってすべてを丸投げにするのではなく、音源や映像をもとに、児童が考えて答えを導き出そうとする機会を設けたい。また、言いたいことをより伝えるようにするためには、言葉に感情をのせて伝える必要があると気付かせたりするなど、発問を載せることでやり取りに引き込むのも良いと思われる。できていない部分を明確にして繰り返し使うように促すこと、教室内での学習に留まらず、社会や世界とつながる教材として興味を持たせることで、児童はより主体的な学びができると考えている。今後も引き続きデジタル教科書の使い方や教師のファシリテーションの方法の検討を進めていくことで、具体的な使用事例が増え、より効果的な利活用のアイデアが得られると期待している。

*なお、本論文作成に際して、光村図書株式会社様にデジタル教科書コンテンツ掲載の許可いただきました。この場をお借りして感謝申し上げます。

実践報告

Can Do を使った単元設計と活動デザインの工夫

山川 拓（京都市立九条塔南小学校）
俣野 知里（京都市立二条城北小学校）

1. はじめに

中学校・高等学校においては、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」（文部科学省 2011 年 6 月）において、「学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する」と具体的施策が示され、およそ 10 年が経過した令和 3 年度「英語教育実施状況調査」において、CAN-DO 形式の到達目標を設定している学校は、それぞれ 94.7%（中学校）、94.0%（高等学校）となっている。新学習指導要領が施行され、小学校においても 5・6 年生で外国語を教科として実施するようになり、小学校においても中学校・高等学校と同様に、CAN-DO リスト形式の学習到達目標の設定が求められるようになっている。同調査では、小学校においては、78.7%の小学校が「CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定」がなされている一方、「学習到達目標の達成状況を把握している学校」は 61.1%にとどまっており、中学校（67.5%）・高等学校（57.4%）と共に、作成した CAN-DO リストを十分に活用できているとは言いがたい状況である。

筆者らが勤務する自治体においても、令和 4 年度、全小学校で「CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定」に取り組むことが指示され、先行的に実施してきた学校等による成果をもとに、各校でその作成に当たってきた。本稿では、実際に「CAN-DO リスト形式による学習到達目標」を作成した経験や、その活用についての実践をもとに、本研究会が取り組んできた「児童の知的的好奇や有能感、自己効力を高め、自立した学習を促すために、ふさわしい評価のあり方（泉 2015）」としての Can-Do 評価との関係性についてまとめる。

2. 【「Can Do リスト」形式による学習到達目標】作成の意義

文部科学省の「令和 3 年度英語教育実施状況調査（2022）」では、小学校において、中学校・高等学校と同様、「外国語科の目標を各領域（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）ごとに「何ができるようになるか」という観点で設定していることを踏まえ、CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定と学習評価への活用等を普及する必要がある」と示しており、各小学校において CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定と活用を求めている。実際、多くの自治体では教育委員会がサンプルを作成したり、先行的に実施しているモデル校が独自の到達目標を作成したりして、各学校での学習到達目標作成を支援したりしている様子が伺える。また、各教科書会社でも、検定教科書での学習内容と学習指導要領の記述をもとに、それぞれが CAN-DO 形式による学習到達目標を作成しており、各学校での作成の資料として役立てられるようになっている。そのため、各学校において CAN-DO 形式による学習到達目標を設定するにあたり、資料となるものは数多く出てきている状態であり、その作り方も多岐にわたっているため、「何を頼りに作成すればよいか」という悩みにもつながっている。また、様々なリストが作成されている中、「なぜ自分たちで到達目標をわざわざ設定する必要があるのか」「教科書会社などが作ってくれているものをそのまま使っただけではいけないのか」という疑問も生まれる。

では、なぜ各学校が自分たちで学習到達目標を新たに設定する必要があるかということ、端的に言えば「各学校において達成すべきミッションが違うから」ということに他ならない。

図1 CAN-DO形式による学習到達目標の作成に関する様々な諸課題

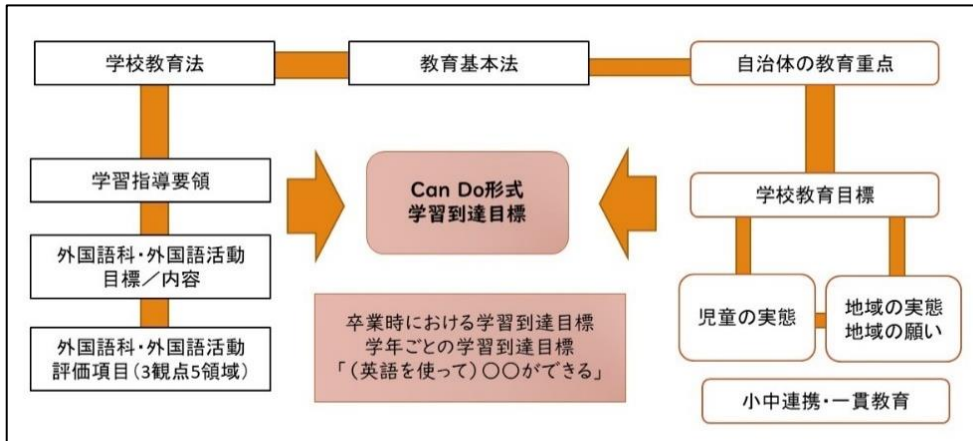


図1は、CAN-DO形式による学習到達目標の作成にあたり、関係する様々な諸課題についてまとめたものである。学習指導要領に基づき、外国語活動・外国語科にはそれぞれ教科(領域)としての目標が設定されており、それらを達成するために、各領域において「～することができる」という示し方で、内容が設定されている。一方で、各自治体、各学校には、その地域の実態や願い、児童・生徒の状況、周辺学校との連携・一貫教育の取組など、その特性に応じたさまざまな取組があり、学校教育目標として「目指す子どもの姿」が設定されている。目指す子どもの姿として設定される、求められる資質・能力を育成していくために、全ての教育活動が関連していることを踏まえると、外国語科・外国語活動においてもその一部として教科としての目標に上乗せする形で「教科等の特性を通じてどのような資質・能力を身に付けることができるか」を示していく必要がある。ここに、各学校において設定すべき「学習到達目標」の違いが生まれるのである。そのため、各学校では、教科としての特性を踏まえた学習到達目標に、各学校の特色を踏まえたアレンジを加え、オリジナルの学習到達目標を設定するとともに、児童の実態等に即して、「カリキュラム・マネジメント」の視点で設定目標を見直し、改善を図っていくことが必要であると考えられる。

3. 【「CAN DO リスト」形式による学習到達目標】作成における課題点

2.でも述べた通り、「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標は、教科等の特性に加え、児童・生徒や地域、学校文化等の背景を踏まえ、それぞれの学校で作成することが必須であり、また同時に、それぞれの年度による学校教育目標や研究主題、教育の重点の変更や児童らの実態の変容に伴い、常に見直しや改善を図っていくことが必要である。しかし、先述の「英語教育実施状況調査」において、学習到達目標の達成状況を把握している学校は61.1%(小学校)、47.7%(中学校)、57.4%(高等学校)にとどまっており、およそ半数の学校で「作成したが見直しが図られていない」「作成した到達目標を活用できていない」と見ることができ、小学校から高等学校まで全ての校種において課題となっていると考えられる。これらの背景には、作成したリストと実際の授業が乖離しており、日々の授業実践に活用しにくいということや、到達目標が各学年末、学期末の姿として示されていて、その姿に到達するための具体的な道筋が示されていないことから、具体的な指導と結びつかないという点もあると考えられる。また、個の学習到達目標を児童・生徒に示し、共通理解を図ったとしても、児童・生徒にとって、その姿に【到達できているか/いないか】という【CAN/CANNOT】の姿に終始してしまい、「どのようにすれば、その姿にたどり着くのか」という自律的な学習につながりにくいという点も考えられる。作成した到達目標を「作成しただけ」で終わらせるのは、作成の理念やその作成のための労力も踏まえると非常にもったいないものである。いかに日々の授業と関連付け、活用と見直しの往還につなげるか、という点を解決していくことが、「到達目標を作れと言われたから作成した」という受け身ではなく、指導者も児童・生徒も主体的に活用していきける到達目標につながるのではないかと考えられる。

4. 【到達目標型 Can-Do】と【熟達目標型 Can-Do】

当研究会が長年にわたり研究してきた CAN-DO 評価は、文部科学省が作成を求める「CAN-DO リスト形式による到達目標」で言われる CAN-DO とは大きな違いがある。後者が学年末や学期末等において児童が「何ができるようになったか」を示すための「到達目標型の Can-Do」評価であるのに対し、前者は「到達目標達成に向けた足場や挑戦的な段階を段階化した Can-Do 尺度 (Can-Do Scale: CDS) (長沼 2016)」であり、「形成的評価として児童の熟達度に焦点を当てて (泉 2022)」評価する、いわゆる c である。到達型の目標は、児童の姿を教師が見取り、評価する【総括的評価】としての位置づけが強く、一方で熟達型では、児童の姿を見取り、次の学習目標や内容の調整、支援の在り方などにつなげる【形成的評価】としての位置づけが強くなる。また、熟達型の Can-Do 評価は、児童と共有することで、「自分がどこまでできるようになっているか」という自己有能感や自己効力を高める学習につなげることを目指しており、日々の授業を通して児童が自分の状況を把握し、次の学習へつなげていくための目標設定につなげられるものとなる。どちらが良いか、ということではなく、この 2 方向の Can-Do 評価を活用し、児童の実態を見取る【形成的評価：指導に生かす評価】を行いながら、最終的な姿【総括評価：記録に残す評価】として児童を評価していくことが望ましいと考える。到達目標としての CAN-DO リストは、これら日々の【熟達型 Can-Do 評価】の積み重ねられた姿として捉えるものであり、その成果をもとに見直しや改善が常に図られていくことが望ましいと考えられる。

5. 熟達目標型の Can-Do 評価をとり入れた「振り返りシート」の活用

本研究会では、これまでより、児童の内省用に「英語活動振り返りシート」(図 1)を作成し、各実践者が児童の実態に応じてその内容や形式を工夫しながら活用してきた。「振り返りシート」には、①「自信がなくまだ難しい、または自分にはできないと感じている段階」、②「自信があまりない学習者でも何らかの補助的な足場があればできる段階」、③「多くの学習者が十全に参加すれば達成可能なクラスでの到達目標となる段階」、④「自信のある学習者を飽きさせないような次への挑戦的課題を設けた段階」の 4 つの段階が示されており、児童が「できるようになりつつある」過程を実感できるようになっている(詳しくは、「小学校英語 Can-Do 評価尺度(リスト)活用マニュアルについて」<http://www.izumi-lab.jp/easel.html>を参照されたい)。

図 2 「英語活動振り返りシート」の一例

英語活動振り返りシート		2015年 <input type="text"/> 月 <input type="text"/> 日	
今日の授業で、英語でできることはふえましたか？あてはまるマークに色をぬりましょう。			
① ポインティングゲームを思い出してください。あなたは果物の名前を聞いて、そのイラストを指さしながら、「OOが好きです」と言うことができますか？			
まだむずかしい	指ならさせる	指を指して だいたい	すばやく指をさして 正確に
② 風船ゲームを思い出してください。あなたは友だちから風船を受け取って、すぐに自分の好きなものや嫌いなものを言うことができますか？			
まだむずかしい	教科書を見れば なんとか	教科書を見なくても ゆっくりならだいたい	教科書を見なくても すばやく正確に
③ 今日の活動には進んで参加できましたか？			
いまいち	すこしだけ	それなりに	自分で進んで
■ 今日の活動の感想を書こう！			

第2著者は、これまで第1学年から第6学年の児童の指導に携わる中で、学習の「振り返り」において、「振り返りシート」を活用することのよさを実感しつつも、記入・配布・回収・共有する時間の確保、「振り返り」の形骸化等に難しさを感じていた。そこで、本年度、図3のような「試行版振り返りシート」を作成し活用を試みた。

図3 「試行版振り返りシート」の一例

He can run fast. She can do kendama. 「友達や先生のことをよりよく知るために、紹介クイズを出し合おう」				
【Our Goal】自分や他の人ができることやできないことを紹介することができる。				
伸ばしたい力	今の自分の方			
聞くこと	できることやできないことを聞いて、理解しようとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、できることやできないことを聞いて、ほとんど理解することができる。	できることやできないことを聞いて、ほとんど理解することができる。	できることやできないことを聞いて、全て理解することができる。
日付				
話すこと [やり取り]	友達とできるかどうかをたずね合おうとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、友達とできるかどうかをたずね合うことができる。	友達とできるかどうかをたずね合うことができる。	相手の話に反応しながら、友達とできるかどうかをたずね合うことができる。
日付				
読むこと	できることについての音声を聞いて、文字を指で追おうとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、できることについての音声を聞いて、文字を指で追うことができる。	できることについての音声を聞いて、文字を指で追うことができる。	できることについての音声を聞いて、ぴったりの速さで文字を指で追うことができる。
日付				
話すこと [発表]	先生にインタビューをしたが、できることやできないことを紹介することはまだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、先生にインタビューをして、できることやできないことを紹介することができる。	先生にインタビューをして、できることやできないことを紹介することができる。	先生にインタビューをして、これまでに学習した表現も使いながら、できることやできないことを紹介することができる。
日付				

日付	自分にぴったりの学び方を見つけよう！「学びの足あと」(①②について書こう)	
	①【My Goal】この学習でできるようになりたいこと (とちゅうで付け足しもO)	②My Goal達成のための学び方の工夫(黒字)
	①My Goalについてできるようになってきたこと	②My Goal達成に向けてうまくいった学び方の工夫(黒字) うまくいかなかったのでみんなに聞いてみたいこと(青字)
	①My Goalについてできるようになってきたこと	②My Goal達成に向けてうまくいった学び方の工夫(黒字) うまくいかなかったのでみんなに聞いてみたいこと(青字)
	①My Goalについてできるようになったこと	②My Goalの達成につながった学び方の工夫(黒字)

「試行版振り返りシート」は、児童が「できるようになりつつある自分」を自覚でき、自分の学び方を意識するきっかけにもなるようなものにしたい、また、児童・指導者にとって限られた時間の中で準備・実施が可能で、持続可能なものになればとの願いを込めて作成した。「振り返りシート」の上段は、これまでの「振り返りシート」同様、児童が「できるようになりつつある

自分」を自覚できるよう4つの段階を示し、日付を書き込むことで自己評価ができるようにした。4つの段階を検討する際には、教科書会社作成の「CAN-DO リスト」を参照して③の段階を決め、その後、児童の実態に応じて①②④の段階を設定した。また、単元を通じて1枚の「振り返りシート」にすることで、単元を通じた自己の変容を自覚しやすいようにし、下段には記述欄を設け、2時間に1回程度記入することで、My Goalの達成に向けて、どのようなことがどのような学び方によってできるようになったのかを考えるきっかけになればと考えた。さらに、限られた時間の中でも配布、回収ができ、児童が管理しやすいよう一人一台端末上で記入する形式とした。

図4 児童が記入した「試行版振り返りシート」の一例（一部抜粋）

He can run fast. She can do Kendama. 「友達や先生のことをよりよく知るために、紹介クイズを出し合おう」 【Our Goal】自分や他の人ができることやできないことを紹介することができる。				自分にぴったりの学び方を見つけよう！「学びの足あと」(①②について書こう)		
伸ばしたい力	今の自分の力					
聞くこと	できることやできないことを聞いて、理解しようとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、できることやできないことを聞いて、ほとんど理解することができる。	できることやできないことを聞いて、ほとんど理解することができる。	できることやできないことを聞いて、全て理解することができる。	①【My Goal】この学習でできるようにしたいこと (とちゆて付け足しO) ②My Goal達成のための学び方の工夫(黒字)	
日付	11/4 11/8	11/10 11/16			11/4	・この単元が終わるころには、自分の出来ることや出来ないことを友達など、相手にしっかり伝えられるようになりたいです。 ・目標を達成するために、教科書に書いてある表現の仕方などの表現をしっかりと覚え、使う。
話すこと [やり取り]	友達とできるかどうかをたずね合おうとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、友達とできるかどうかをたずね合おうことができる。	友達とできるかどうかをたずね合おうことができる。	相手の話に反応しながら、友達とできるかどうかをたずね合おうことができる。		
日付		11/10	11/16		11/10	①My Goalについてできるようになってきたこと ②My Goal達成に向けてうまくいった学び方の工夫(黒字) うまくいかなかったのでみんなに聞いてみたいこと(青字)
読むこと	できることについての音声を聞いて、文字を指で追おうとしているが、まだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、できることについての音声を聞いて、文字を指で追うことができる。	できることについての音声を聞いて、文字を指で追うことができる。	できることについての音声を聞いて、びったりの速さで文字を指で追うことができる。	11/10	・僕は最近、少しずつ友達や先生が言ったことに対して、しっかり反応するできるようになってきました。ただ、まだまだに思った表現の仕方などを使えていない理由があったので、出来るようになりたいです。 ・僕の、「My Goal」は相手にしっかり伝えられるようになることだから、しっかりと積極的に相手と話していきたいと思いました。
日付						
話すこと [発表]	先生にインタビューをしたが、できることやできないことを紹介することはまだ難しい。	先生や友達のヒントがあれば、先生にインタビューをして、できることやできないことを紹介することができる。	先生にインタビューをして、できることやできないことを紹介することができる。	先生にインタビューをして、これまでに学習した表現も使いながら、できることやできないことを紹介することができる。		①My Goalについてできるようになってきたこと ②My Goal達成に向けてうまくいった学び方の工夫(黒字) うまくいかなかったのでみんなに聞いてみたいこと(青字)
日付						・僕は、まだ少し反応がでずい質問だけをして、そのまま別のところに行ってしまったことがあったので、しっかり反応の方法を使っていきたいです。 ・今日はまだ、出来なかったことがあったけど学び方の工夫としては、先生に配られたリアクションシートのリアクションの仕方を覚えながらやっています。

「試行版振り返りシート」を活用して感じた利点や改善点は、次の通りである。まず利点として、図4のように単元を通じた児童の自己評価の変容が一目でわかることで、児童が自らの学習状況を把握しやすくなったり、指導者が各児童の感じている手応えや難しさを把握しやすくなり、指導改善につなげやすくなったりしたことが挙げられる。また、記述欄をMy Goalとその達成に向けた視点に絞って記入するかたちにしたことで、短時間であっても、どの児童も自らができるようになりつつあることやその要因について考えることができた点も利点であったと感じている。さらに、端末を利用することで、学級全員の「振り返りシート」を即座に共有することが可能になり、自分に合う学び方が見つからない友達がいた時等には、互いに助言し合う姿も見られた。一方、改善点として、本年度は教科書会社作成の「CAN-DO リスト」を参照し「試行版振り返りシート」の4つの段階を設定したが、今後は、自校の「Can-Do リスト形式の学習到達目標」と各単元目標との関連や各単元で設定する熟達型のCan-Do評価との関連を整理し、各段階を設定していくことが理想的であると考えている。また、記述欄にどのような振り返りの視点を設定すればよいかについても、児童に付けたい力や実態に応じ、引き続き、検討を重ねていきたい。

6. Can-Do 作成と実践における成果と課題

今年度、第1著者が勤務校において「Can-Do リスト形式による到達目標」を作成し、その活用を試みたことを踏まえ、注意すべき点を以下にまとめる。

まず、「Can Do 形式の到達目標」は、各学校における学校教育目標や、研究主題、そしてカリキュラム・マネジメントの視点から、外国語活動および外国語科が各校における「目指す子ども像」の中でどのような役割を持ち、その資質・能力の育成を担っているかを明確にしたうえで作成することで、その後の活用につながるものとして作成することができる点である。各自治体が採用している教科書会社においても、各学年、各観点の到達目標を作成しているが、それをそのまま転用しても、目の前の児童につながりにくく、結果として「作成して活用されない」ようなリストとなり、取り扱いが難しいものとなると考えられる。

また、カリキュラム・マネジメントの視点で作成する、ということは、全教職員がこの作成した「Can Do 形式の到達目標」に携わり、その理念と活用方法を理解しておくことが必要となる。到達目標は学年をまたいで観点ごとの到達状況をリストに表したものである。そのため、各学年

で作成する「横のつながり」にとどまらず、各観点が発達状況に応じたものとなっているかを確認する「縦のつながり」も必要となる。外国語活動・外国語科に携わる全教職員が、このリストを一つの指標として確認し、学校教育目標等とのつながりを意識しながら日々の学習計画を練り上げていくことで、到達目標が一部の教職員だけで作成、活用されている場合よりも効果的な活用が見込まれる。一方で、全教職員でこのリストを共有し、定期的に見直す場を持つ時間を十分に確保できるかは課題であると考え。外国語に限らず、全ての教科・領域で同様の到達目標が存在し、常に見直しを図るカリキュラム・マネジメントが行われていることを踏まえると、各学年での取組をリストに反映させる時期や、頻度、方法などについて、効率的かつ効果的な方法を模索することが求められると考え。

加えて、「Can Do 形式による到達目標」はあくまでも到達目標であり、必須目標ではないという点に注意が必要である。到達目標を作成すると、その目標に到達させなければならない、という意識が強く働く。しかし、本当に到達できる目標として設定できているかについては、つねに検証が必要である。児童の実態や学習状況、研究主題や教育の重点によって、各校における到達目標は常に変化していくものである。作成したリストを毎年見直したり更新したりする中で、児童の実態を十分に把握し、各校において外国語活動・外国語科に求める資質・能力とのバランスが取れたものとなるようにすることが重要である。

2つ目は、「到達目標」としての Can-Do と、「熟達目標」としての Can-Do が存在し、その両方を活用していくことが、児童の自己有能感の向上につながり、また自分を客観的に捉える「メタ認知」の能力や、課題に向けて粘り強く取り組む「学びに向かう力」などの育成につながる、という点である。到達目標はあくまでも各学年、各学期の終了時に各観点においてどのようなことができているか、という結果がリストとして書かれているものであり、各単元や毎時の授業においてどのような力をつける必要があるかや、到達目標を達成するためにどのようなステップを踏んで取り組むかなどは記載されていない。そのため、到達目標だけを児童と共有しても、児童はその目標にどのように到達すればよいのか、困りを抱えてしまうことになる。また、ゴールだけの状態を共有しても、「できる／できない」という2択となってしまう、特に外国語に苦手意識を感じている児童にとっては「できない」が強調されてしまうことで、さらに苦手意識を強めてしまうことが懸念される。到達目標は、最終的な姿を知るという点では非常に重要であるが、その一方で、その到達目標へ至るための道筋もまた、児童に示しておくことが必要であり、日々の授業の中で、スモールステップの評価を提示し、熟達型の Can-Do を使いながら「どこまでできているか」を自己評価できるようにしておくことで、児童が自分の状況を適切に把握し、次の学びに活かしていく姿が見られるようになる。この積み重ねが、最終的に到達目標の姿となることを目指していくことが望ましいと考えられる。

そして最後に、熟達型の Can Do の取り扱いについてである。日々のふりかえりとして活用する「熟達型 Can DO」においては、最終的には児童が自分たちの状況を適切に捉え、目標を自ら設定して取り組んでいく姿が望ましいと考える。そのため、最初は指導者が設定することが必要となるが、取組を進めていく中で、児童と Can Do リストを共有し、児童と難易度を調整したり、児童が求める「よりよい具体的な姿」を出し合い、Can Do リストの評価として落とし込んだりしていくことが望ましいと考える。このような取組を進めていくことで、児童は自分たちの姿をより客観的に捉え、次の目標を具体的に設定できるようになることが期待される。また、指導者側においても、児童の状況を把握し、次の授業の支援の仕方や、発問、活動の内容を変化させることができる。熟達型の Can Do を「指導に生かす評価（形成的評価）」として捉え、授業に還元していくことで、より児童の姿に寄り添った授業となると考えられる。

以上のように、「到達型」「熟達型」の2方向での Can Do を活用することで、到達目標もより児童の実態に即したものとなり、同時に、指導者にとっても活動の目安としながら活用していくものとなると考える。

参考文献

泉恵美子（2022）「研究成果最終報告書：小中接続を目指し学習者の思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価」．小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル～中学校英語教科書接続観点別評価試案～．pp.103-105．小学校英語評価研究会

長沼君主（2016）「小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル別冊解説」. 小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル別冊～Hi, friends! Plus Can-Do リスト試案～. pp.1-5. 小学校英語評価研究会

文部科学省（2011）「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf

文部科学省（2023）「令和3年度『英語教育実施状況調査』

https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf

実践報告

児童アンケートに見る ICT 機器一考 —端末を使って初めての読み書き指導事例—

田縁 眞弓 (京都光華女子大学)

1. 実践の背景

全国の公立小学校においては1人1台端末・高速通信環境を実現した GIGA スクール構想の浸透とともに、外国語指導においてもデジタル教科書をいち早く使い始めた小学校現場がある。しかし一方、その実践がまだまだ各学級担任に任されているところも多い。今回、小学校の6年生を対象とした文字指導を行った私立 A 小学校では、他教科あるいは担任の指導方針によっては ICT 機器は使用されているものの、外国語指導では ICT 端末を使用し児童に指導を行ったのは初めての試みであった。その指導手順を、端末を使用したからこそできた「読み書き指導」に焦点を当て報告するとともに、児童のアンケートから学習者である6年生の受け止め方を考察する。

2. A 小学校における ICT 使用と外国語指導

2.1. ICT 使用に関して

著者が本校に関わる以前には、コロナ期遠隔授業で Zoom 授業も体験している。また、他教科においては、学習支援アプリロイロノート・スクール（以下ロイロ）の使用ができるようになっていた。また、英語学習においては、私学ならではの恵まれた学習環境の下、2022 年の校舎新築で設置された最新の PC から黒板（ホワイトボード）に教師用デジタル教科書の画像を映し指導したり、音源やネット上の動画を授業の導入で使う、あるいは専科のネイティブ教員が作成した自作 PPT 教材による単語や表現のドリル活動は毎時のように行われていた。

しかし、1人1台の端末（以下 iPad）は使える状況ではあったものの児童の手元にはなく、その使用は各教員に任されており、使用時には全員分を教員室より運び配布する必要があった。また、児童の端末使用の経験も学級間で異なり、iPad 使用に当たってのメディアリテラシーに関する指導も本実践の時点では特になされていなかった。その後 ICT 環境の改善は徐々に進んでいるが、専科教員がこのように ICT の使用状況が異なる学級に週 2 回のみ入って指導することは、公立小学校での実態とも重なる。教科書デジタル化を前に ICT 機器とくに端末をいかに外国語授業に取り入れていくかという過渡期での試みとなった。

2.2. 外国語指導

A 小学校における外国語指導時数は、1年生から4年生までの低中学年は週 1 時間、高学年の 2 学年は週 2 回となっている。指導体制は、ネイティブ教員が低中学年はすべてのクラスの指導に入り、担任との T T 体制で指導している。また高学年では英語専科教員と担任の T T 体制となっており、公立小学校と比べ低学年での 2 年間 70 時間が指導時間の付加分となる。

低学年では外国出版社による早期英語教育用コースブックを使用し、ネイティブ教員が音声を中心に指導し、担任はクラスルームマネジメントを中心にその指導を支えている。3年生からは文科省の *Let's Try!* および文部科学省検定教科書 *Junior Total English* (学校図書) が配布されそのカリキュラムに沿って指導しているのに加え、お昼休みなどの短時間を使いモジュール活動も行っている。

3. 実践内容について

卒業間近の6年生2クラスに対し、今までの6年間の学びを振り返り、出来るようになっていくこと、これからさらに学んでいくべきことを自覚させる。また、それを通して、中学でも主体的に英語学習に取り組む姿勢を構築したいと考えた。そこで、児童に事前アンケートを取った結果、一番不安に感じ最後に学びなおしたい、と希望が多かった「読み書き指導」を中心に単元計画を作成した上で、指導を行った。

3.1. 対象となる児童

6年生の2クラスに在籍する児童計39名で、児童は1年生から英語学習を行っている。5年生では、専科教員（非常勤）の指導の下、シンセティックフォニックスを中心としたボトムアップの文字指導をテキストを購入配布し受けていた。しかし、小学校学習指導要領外国語の言語活動例（2017）に挙げられているような掲示物や絵本を使ったトップダウンの指導はまったく行われておらず、児童間の読み書きの力に差が大きく、苦手感を持つ児童も少なからずいた。そこで、iPadを児童の手元に持たせてのトップダウン指導を、Can-Do 振り返り評価をいれながら実践することにした。文字以外の視覚情報を参考に、書かれている内容を類推させる活動を取り入れるにはICTのさまざまな機能が活用できる。その活動を通して「読むこと」への苦手感を払しょくし中学校英語に向けての動機付けを高められるのではないかという仮説を立てた。

3.2. 単元計画

第1時 プレテスト プレ段階チェック自己評価 情意面アンケート

第2時 授業内 iPad 配信ワーク① 靴屋のチラシ 振り返り紙①

第3時 授業内 iPad 配信ワーク② 犬の散歩アルバイト 掲示板振り返り紙②

第4時 授業内 iPad 配信ワーク③ 野外映画鑑賞会 ポスター振り返り紙③

第5時 ポストテスト ポスト段階チェック自己評価 情意面および iPad アンケート

3.3. iPad で使用する教材作成について

チラシやポスターを使った英語外部テスト（英語検定協会など）を参考に、児童が興味を持ちそうな内容のチラシを考え、フリー素材の画像を組み合わせた上でPPTプレゼンテーションソフトでファイル作成した。次に、そのファイルをPDF化し、児童に配信するにはそれをロイロに送り、全員に見せる時にはPCでPPTファイルを用いた。また、児童が問題に答える際は、指で選んで○をするのと数か所は数字を書かせた。音声はロイロの録音機能を使えば容易に送ることも出来たが、今回は児童に黙読を求めたので音声ファイルは作成していない。

3.4. iPad 使用の利点

本実践のiPad使用にあたり事前に活用を予定した機能は以下のようなものである。

（1）拡大機能およびカラー

児童の手元にワークシートをデジタルで送ることで、児童が自分の見たい場所を見やすい大きさまで拡大し、視覚情報を得ることが出来る。さらにワークシート配布では実現が難しいカラーでの情報も送ることが出来る。

（2）書きこみ機能

児童が問題に取り組み教師が机間巡視を行う際、紙ベースよりも児童の選んだ答えが見やすいので、必要な児童に必要な声かけをすることが出来る。また、消しゴム機能を使うことで児童はすぐに答えを書き直せ、プレッシャーを与えないで何度も思考する機会を与えられる。

（3）送信および共有機能

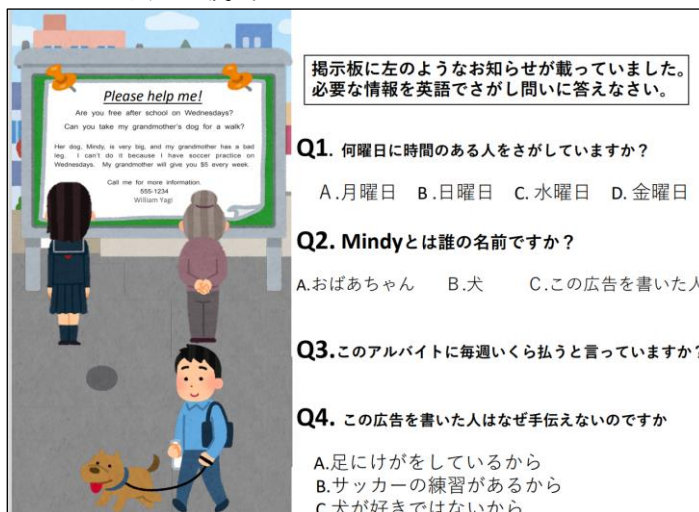
答えの画面をスクリーンショットで送信させることで答えの共有をしたり、教師が児童の理解度を瞬時に確認できる。

3.5. iPad を使った指導手順

実際に使用したワークシート（図1）を例にその手順を紹介する。

- 1) 教師はワークシートをホワイトボードに照射し、右の日本語文の問題を読み上げた。
- 2) 各自の iPad にワークシートを配信し、答えを選ぶように指示した。また、答えを選ぶ際にはそのヒントとなったポスターの文字に下線を引くように指示した。
- 3) 児童がワークシートに取り組む間、教師は助けが欲しいと思われる児童や挙手してアドバイスを求める児童のもとに行き解答のヒントになるような声かけを行った。
- 4) 児童には掲示板ポスターの文字部分を手元で拡大するように伝え、答え合わせを行った。また、その時に「読めるところは一緒に読めるように」という指示し、それぞれが下線を引いているヒントになる言葉の確認も行った。

図1 使用したワークシート



4. iPad 使用に関するアンケートとその結果

初めて iPad を使用して行った英語授業に関して児童にアンケートを実施した。その結果（図2）、紙ベースで配布するワークシートより iPad がよかったという児童は約7割近くいたが、紙ベースを好む児童も2割ほどいた。また15%の子は条件によると答えていた。

さらに、児童に iPad を使って良かったことと悪かったことを記述させた結果（次頁、表1）、実にたくさんの意見が出て、その中には良い点として、iPad 指導の前に指導者があらかじめ意図していた拡大機能、書き込み機能、共有機能などが具体的に挙げられていた。また、悪い点としては、「目に悪い」といった理由以外に、初めての iPad 使用だったために、必要としない機能を使って遊んでいるクラスメートが気になるといった意見が多く書かれていた。今後の iPad 活用に関しての何か意見があるかという質問に対しては、

- ・事前にちゃんと iPad ルールを決めて徹底する
 - ・テストの時は iPad を使って普段は紙にする
 - ・残しておきたいものは iPad（紙はなくすので）
 - ・書く指導には書きにくいので使わない
- など大変具体的かつ的確な意見がみられた。

図2 英語授業アンケート結果

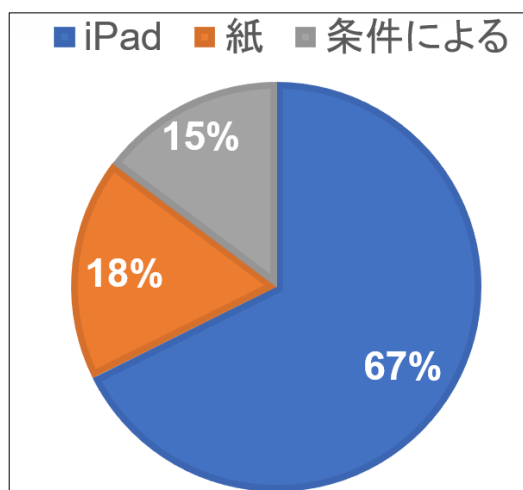


表1 児童の記述

	😊 良いところ	😞 悪いところ
iPadは・・・	<ul style="list-style-type: none"> ・見やすい 拡大できる ・すぐに集めらる。手元にすぐ来る ・音声が付けられる ・やる気が起こる。気軽に出来てよい。 ・ほかの人のが見られてやる気が出る ・消しゴムより手軽に修正ができる。色をつけられる 	<ul style="list-style-type: none"> ・うまく数字が書けない ・ほかの機能が気になって遊ぶ子がいる ・信用できない ・紙の方が集中できる。 ・iPadは目が悪くなるのでよくない。 ・なんでiPadを使うかわからない ・iPadは遊ぶ人がいるのでちゃんと使い方を学んでからするべき ・うまく届かないこともある

5. 今後の端末指導への一考

今回の実践を通して、小学校卒業前の読み書き指導によって、児童の英語学習への動機付けが高まり、プレポスの結果、読みの力において有意差が見られた。(星原・田縁, 2022) その指導を可能にしたトップダウン指導は、iPad という端末使用に依るところが大変大きい。また、初めての iPad 活用実践であるにも関わらず、その意義をしっかりと理解し、さらに今後の進め方まで提案できる点において、新しい学びのスタイルに対する 6 年生児童の逞しさと柔軟性を感じた。アンケート結果では、ICT 活用に対しての学級担任の姿勢がそのままクラスの児童のそれに反映されている傾向が見られた。「遊ぶ子がいる」というネガティブな意見を書いた児童数名が実は自分たちが遊んでいた(教師の観察より)ことから、メディアリタラシーも含むきっちりとした事前指導を求めているということが窺われ、大きな反省となった。ICT 活用指導が中心となり、対象となる児童の受け止め方に配慮する余裕がなかった。事前に ICT 使用の意義も含め児童と共通理解を図る時間が 5 分でもあれば状況は変わったと思われる。

こうした学級担任や児童の取り組みが異なる教室で指導しなければいけない外国語専科教員は、過渡期の今、少なくない。本実践がその指導の参考になればと考える。

*本実践報告は 2022 年 JASTEC 児童英語教育学会全国大会で発表した「小学校卒業前に行うトップダウン文字指導— 児童の「振り返り」からみられる自己調整学習の育成 —」(星原光江・田縁真弓)の児童アンケート結果に特化し加筆したものである。

参考文献

- 泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁真弓・長沼君主・黒川愛子・大田亜紀(編著)(2020). 『小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル～思考力・判断力・表現力及び学びに向かう力評価試案 2～』http://www.izumi-lab.jp/dl/easel_08.pdf
 文部科学省(2017). 『小学校学習指導要(平成 29 年告示)領解 外国語活動外国語編』

研究論文

学習者用デジタル教科書活用と指導観・評価観のパラダイムシフト —児童生徒が中心となる学びへの転換—

加藤 拓由（岐阜聖徳学園大学）

1. はじめに

2022年10月、文部科学省は「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた教科書・教材・ソフトウェアの在り方について～中間報告（論点整理）～」(以下、「論点整理」と表記する)を公表し、今後のデジタル教科書導入等についての方針を示した。ここで注目すべきは、この「論点整理」が、令和の日本型学校教育の構築に向けて、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた、学校教育全体の在り方を検討する特別部会において提言されている点である。

また、同時期に、一般社団法人日本経済団体連合会(経団連)も「『次期教育振興基本計画』策定に向けた提言」を公表し、2027年までに学習者用デジタル教科書の整備率を90%達成することを目指すとしている。変化の激しい時代にあって、生涯にわたって主体的に学び続け、グローバルな感覚を身に付けた人材を育成することは国家的課題であるとして、経済界も具体的な目標を掲げて、国の教育のDXをバックアップする姿勢を示している。このように、教育界だけでなく経済界からの要請も受け、デジタル教科書の活用は、全ての小中学校での喫緊の課題となっている。

一方、GIGAスクール構想(文科省、2019)で示された1人1台端末の環境下では、一斉学習における「学びの深化」と、個別学習・協働学習における「学びの転換」の双方が求められている。「学びの深化」とは、一斉指導での教師の指導力を活かしつつ、1人1台端末の活用により、児童生徒の個別の学習状況を把握した上で、より双方向的な授業展開を可能にすることである。また、「学びの転換」とは、個別学習において、一人ひとり教育的ニーズや学習状況に合った、より丁寧な指導の個別化・最適化が可能になることや、協働学習において、一部の児童生徒の意見だけで話し合いを進めるのではなく、端末を活用し友達の意見を即時に共有し、児童生徒同士での双方向的意見交換が可能になることを示している。

このように、GIGAスクール構想の推進のために配布された1人1台端末や学習者用デジタル教科書の活用は、単に教育環境のデジタル化を推進する手段に留まらず、学校教育全体の今日的課題を解決するために、教師の指導観や評価観を根本的に見直すことを目指していると考えべきであろう。

本稿では、まず、学習者用デジタル教科書の特徴を分析した上で、文部科学省の審議会答申や実証研究結果から、学習者用デジタル教科書の効果や課題を検討する。さらに、小学校外国語科で学習者用デジタル教科書を活用し、児童生徒の資質・能力をどのように育成することができるのかを、実証研究資料や実践事例をもとに考察していきたい。

2. 学習者用デジタル教科書の特性

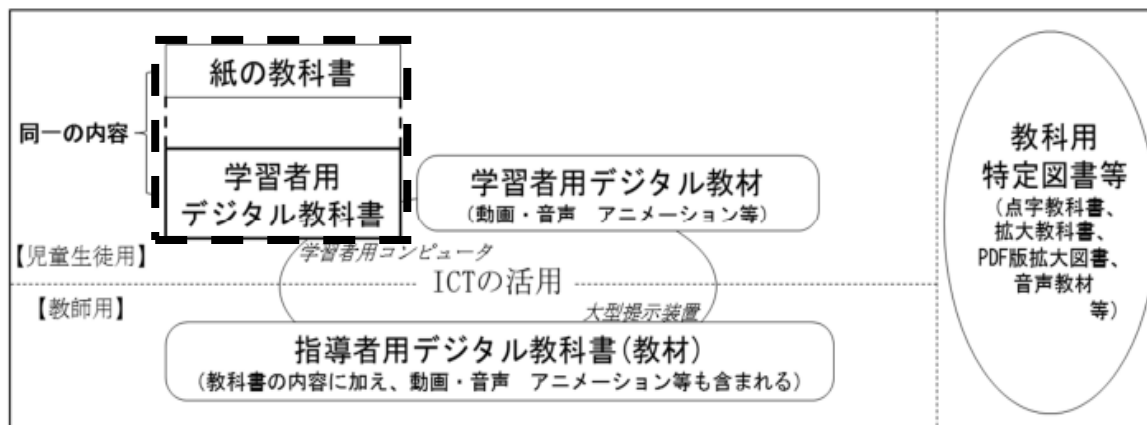
デジタルの学習教材に関しては、学習者用デジタル教科書、指導者用デジタル教材、その他のデジタル教材(ドリル)などがあるが、人によりそのとらえ方はさまざまである。そこで、まず「学習者用デジタル教科書」の定義に関して確認する。また、検定教科書を出版している各社から、様々な学習者用デジタル教科書が出されているが、本稿では、特定の会社の学習者用デジタル教科書に偏らず、広く、学習者用デジタル教科書の全体像をとらえて議論していく。

2.1 学習者用デジタル教科書の定義

文部科学省が平成30年12月(令和3年3月改定)に示した「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」(以下、「ガイドライン」と表記する)によると、

学習者用デジタル教科書は次のように定義されている。

平成 30 年の学校教育法等の一部改正等により制度化された学習者用デジタル教科書は、紙の教科書と同一の内容がデジタル化された教材であり、教科書発行者が作成するものである。
(下線・強調は筆者追記)



つまり、学習者用デジタル教科書は図 1 の点線部で示されたように、紙の教科書をそのままデジタル化したものであり、教師が授業で大型テレビなどに映して、動画資料の提示をしたり、練習問題の答え合わせをしたりする「教師用デジタル教科書(教材)」とは別物である。また、紙の教科書の内容に動画やアニメーションなど、プラスアルファの機能を付けた「学習者用デジタル教材」とも性質や目的が異なる。現在、多くの小中学校に配布されている「学習者用デジタル教科書」の機能が、紙の教科書を基本としたシンプルで軽い物に限定されているのは、以上の定義の違いによるものである。

さらに、学習者用デジタル教科書の機能が限定的である理由として、先に述べた「論点整理」資料によれば、「デジタル教科書・教材・ソフトウェアの活用の在り方」に係るワーキンググループ内で、以下のような意見が提案されている。

- ・デジタル教科書を軽量化していくとともに通信環境の改善も非常に重要。通信負荷については、デジタル教科書・教材・ソフトウェア全体で考えていくことが必要。
- ・教師の創意工夫を削ぐような形でデジタル教科書の作りこみが進むことには危惧。デジタル教科書は、学習環境の柔軟化、自立化等に向かうべきもの。
- ・最初の段階としては最低限のデジタル教科書としての機能を整えながら、さらにデジタル化すべきものについて検討していくことが望ましい。
- ・デジタル教科書に全ての役割を持たせるのではなく、教師による学びのコーディネートの向上を考えていくことで、デジタル教科書の最低限のスペックの部分で提供可能。

(下線・強調は筆者追記)

先述したように「学習者用デジタル教科書」は、紙の教科書をデジタル化し、最低限の機能のみを搭載したものである。その活用にあたっては、児童生徒に豊かな学習環境を提供し、自律した学習者を育成するために、指導者自身が「学習者用デジタル教科書」の使用法や使用場面を創意工夫する必要がある。つまり、学習者用デジタル教科書を有効活用するためには、教師の教材研究力や授業構想力が問われていると言える。

2-2 学習者用デジタル教科書活用の効果

ここからは文部科学省が委託し、2021年3月に株式会社三菱総合研究所から出された『令和2年度「学習者用デジタル教科書の効果・影響等に関する実証研究事業」報告書』の中から、学習

者用デジタル教科書が児童の学習に与える効果について、結果の一部を見てみたい。この研究は5つの研究協力校（小学校）に紙の教科書とデジタル教科書を使用した場合の効果や課題について調査を依頼し、得られたデータを分析している。

まず、学習者用デジタル教科書を用いることにより「資質・能力の3つの柱の育成」に関しては、以下のような効果があると示されている。

- (1) 学習者用デジタル教科書は、多様な資質・能力の育成について、紙と同等またはそれ以上の効果があると言える。
- (2) 視覚・聴覚的情報を組み合わせた学習により、言語学習の場面で正しい発音、リズム、抑揚等を教科書紙面（画面）上の文字情報と関連付けながら学ぶことが可能となる。
- (3) 教科書への書き込みによる情報の整理・比較，それらの情報の共有活動，更には端末の操作等といった活動により情報活用能力の育成が期待される。
- (4) 主体的な学びを促進することにより，問題を定義し，試行錯誤を繰り返しながらそれを解決していくといった深い学びが実現され，問題発見・解決能力の育成が期待される。

（下線・強調は筆者追記）

この調査結果が、5つの小学校で得られた、限られたデータからの分析であることや、児童の個人差、扱う単元の違いや難易度により、紙の教科書の方が高い効果が見られた場合もあり、今回の結果は、現地点での暫定なデータとして今後の継続的な調査・研究が必要ではある。しかし、児童の学習特性に合わせて、指導者が適切なタイミングで、学習効果が上がる課題提示の方法を工夫すれば、学習者用デジタル教科書を使用して、児童の資質・能力を育成することに、一定の効果があることが期待される。

次に、学習者用デジタル教科書を用いることにより、教師の「授業方法」に関しては、どのような効果や留意点が明らかになったか。上記の調査には次のように記されている。

- (1) 児童生徒は、紙の教科書に比べ、学習者用デジタル教科書の使用時の方が主体的・対話的で深い学びができたと感じている。
- (2) 授業時間の配分を変化させ、単元全体でより思考を伴う活動の時間を確保できる。
- (3) 学習者用デジタル教科書の利用を前提とした指導方法の開発が求められる。
- (4) 活動に応じて学習者用デジタル教科書とデジタルの教材・教具，アナログの教材・教具の使い分けを意識して、授業作りを行う必要がある。
- (5) 学習者用デジタル教科書に書き込んだ内容を評価材料にする方法を確立する必要がある。

（下線・強調は筆者追記）

これによると、学習者用デジタル教科書を使用することで、学習の効率化が促進され、思考を伴った深い学びの活動のために時間を割くことができることが考えられる。そのために、指導者が学習者用デジタル教科書を授業のどの場面で使用するのが最も効果的なのかを熟慮し、授業設計や評価計画を綿密に立てていくことが重要になってくる。

また、下の図2は、令和4年度5月～6月にかけて、文部科学省が学習者用デジタル教科書実証事業に参加している学校の教員に聞いた「教師向け中間アンケート」の速報値のグラフである。これによると、授業内で学習者用デジタル教科書を使う時間が長いほど、児童生徒が「主体的な学び」や「対話的な学び」に取り組んでいる割合が多くなる傾向があることがわかる。学習者用デジタル教科書を活用し、児童生徒が学習課題について主体的に調べたり、グループ活動などで、自分の考えや意見を伝えるために学習者用デジタル教科書に書き込みながら説明をするなど、学習者が授業内で積極的に学習者用デジタル教科書を活用するような授業が行われていることが予想される。

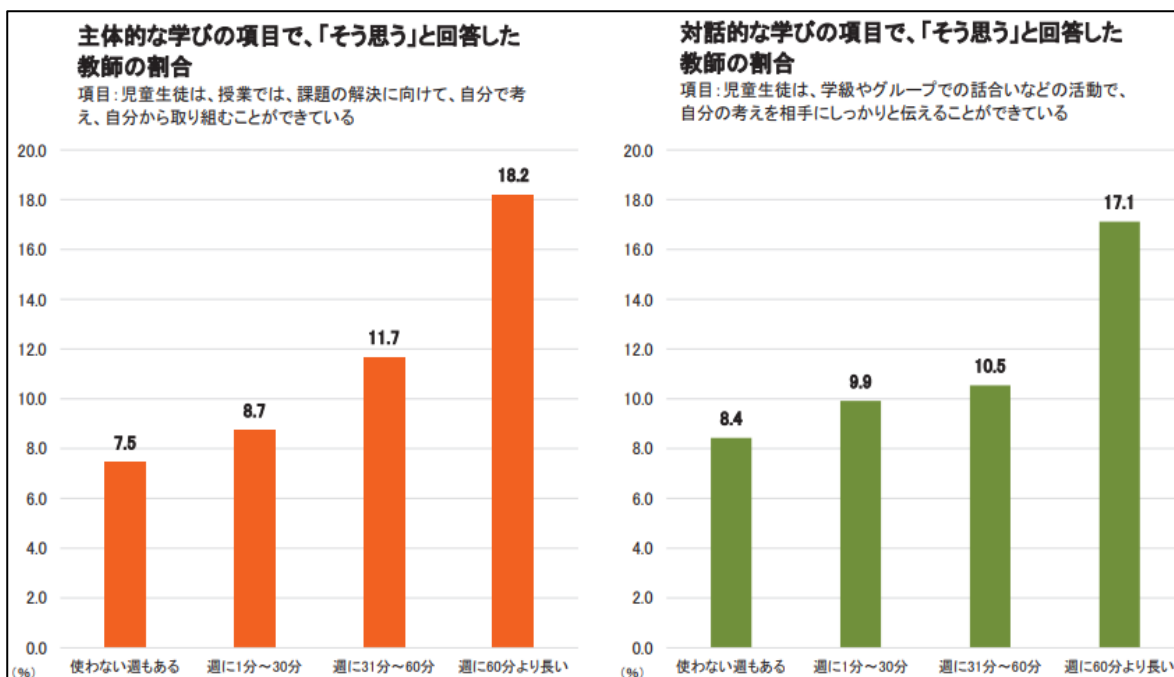


図2 デジタル教科書の使用時間と「主体的・対話的な学び」との関係

2.3 令和の日本型学校教育と学習者用デジタル教科書

中央教育審議会が令和3年に示した『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（以下、「令和3年答申」と表記する）の中にはICTという言葉が153回も登場する。このことから、令和の日本型学校教育が目指す、個別最適な学びと協働的な学びの実現には、ICTの有効活用が欠かせないことがわかる。この、令和3年答申の「遠隔・オンライン教育を含むICTを活用した学びの在り方について」の中から、学習者用デジタル教科書活用に関連すると思われる事項を取り上げてみる。

(1) 基本的な考え方

- ・ ICTはこれからの学校教育を支える基盤的なツールとして必要不可欠であり、心身に及ぼす影響にも留意しつつ、**日常的に活用できる環境整備**が必要。
- ・ 今般の新型コロナウイルス感染症のための臨時休業等に伴う**遠隔・オンライン教育**等の成果や課題については、今後検証。
- ・ ICTは教師と児童生徒との具体的関係の中で、**教育効果を考えて活用**することが重要であり、活用自体が目的化しないよう留意する必要。
- ・ 対面指導の重要性、遠隔・オンライン教育等の実践による成果や課題を踏まえ、発達の段階に応じ、ICTを活用しつつ、教師が対面指導と家庭や地域社会と連携した遠隔・オンライン教育とを使いこなす（**ハイブリッド化**）ことで、個別最適な学びと協働的な学びを展開。

（下線・強調は筆者追記）

学習者用デジタル教科書を含む、ICT教材を個別最適な学び・協働的な学びに活用するためには、ICTを普段使いの文房具のように日常的に活用することや、教室内だけでなく、家庭や遠隔、オンラインなど、教室外の様々な場面でも学習者がいつでも、どこでも活用できるように、環境整備をすることも重要であることがわかる。

さらに、学習者用デジタル教科書を使った、個別最適な学び・協働的な学びに関する活用方法については、2-1で先述した「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」には以下のような例が示されている。（ガイドラインをもとに、筆者が簡素化して記述）

【個別学習の場面】

(ア) 試行錯誤する

- ① 教科書の紙面にペンやマーカーで書き込むことを繰り返す。
- ② 教科書の紙面から必要な文章や図表等を抜き出し、それらの関係性を書きこむ。

(イ) 写真やイラストを細部まで見る

- ① 教科書の紙面を拡大して表示し、写真資料、挿絵、地図、グラフなどを調べる。

(ウ) 学習内容の習熟の程度に応じた学習を行う

- ① ネイティブ・スピーカー等が話す音声を児童生徒の習熟度に合わせて再生する。
- ② 作図や実験等を行う際に理解できない部分を動画などで繰り返し確認する。
- ③ ドリル・ワークシート等を使用することで習熟度に合わせて練習問題に取り組む。

【グループ学習の場面】

(エ) 自分の考えを見せ合い、共有・協働する

- ① 自分の考えを可視化し相手に示しつつ説明する。他の児童生徒の意見を自分の意見と組み合わせたり、編集して活用したりする。

ガイドラインでは「個別学習・グループ学習」という表現で示されているが、基本的な考え方は、それぞれ「個別最適な学習・協働的な学習」につながるものであろう。「個別学習」では、学習内容の習熟のために、児童が自分の学びのペースに合わせて、学習者用デジタル教科書を繰り返し活用し、知識・技能の定着を図ることが中心となる。一方、「グループ学習」では、個別学習で身につけた知識・技能を活用して、友達と意見交流をしたり、相手の意見を聞いて自分の考えを再構築するなど、学習者用デジタル教科書を、思考力・判断力・表現力を育成する場面で活用できるものと考えられる。

最後に「論点整理」で述べられている、「教科書・教材等の在り方の方向性に関する視点」には、ワーキンググループの意見として、次のような記述が見られる。

- ・ 教科書の在り方が変わり、そして教材が充実することによって、個別最適な学びと協働的な学びが更に充実していくというのが望ましい。
- ・ 一斉授業を強化するためにデジタルを使うというわけではなく、教科書や教材がどうあるべきかということは、学びの形や授業の形がどうなるかということと不可分。
- ・ 子供たちが自分にとって最適な学びを選び取り、試しながら、自分にはどんな学びがどんな意味で適しているのかということをも認識し、学習の自己調整ができるようになっていくことが大事。
- ・ 個別指導の難しさはイニシャルコストの高さだったが、デジタルの強みを活かすことで多様な選択肢を比較的 low コストで提供可能。
- ・ 今回の教科書や教材等の在り方を考える上で、デジタル一斉授業ではない形で、デジタル教科書・デジタル教材・学習支援ソフトウェアを連携しながら使うことのできる環境を用意することが、最上位概念になる。
(下線・強調は筆者追記)

ここで述べられていることは、個別最適な学びや協働的な学びの授業を進める上で、極めて重要な内容がまとめられている。

学習者用デジタル教科書を活用した授業は、これまで紙の教科書中心で行ってきた一斉指導の形態から、一人ひとりの学習特性に合った、個別最適な学びへと、指導の在り方を根本から見直していく必要があるということである。

また、紙の教科書での一斉指導では、教師主導で授業が進められることが多かったが、学習者用デジタル教科書を用いた個別最適な学びや協働的な学びでは、児童が課題を発見し、その問題解決に向けて主体的に学びを進めていくことが求められる。すなわち、「教師主語」の学習から「児童主語」の学習へと、学習の主体を切り替えていく必要がある。

以上のことを踏まえ、次章では、実際に外国語科の授業で学習者用デジタル教科書を使った検証結果や、現場での実践の様子について見ていきたい。

3. 外国語科の学習者用デジタル教科書の活用事例

この章では外国語科の授業で、学習者用デジタル教科書がどのように使われているか。また、学習者用デジタル教科書を使って学習を行った際の効果や課題について考察する。学習者用デジタル教科書の使用事例については、まだ、研究の事例も少ないので、小学校だけでなく中学校英語科の事例についても扱うことにする。

3.1 令和3年度 学習者用デジタル教科書実証事業結果より

最初に、つくば市、東北大学大学院、東京書籍、Lentrance の4者が茨城県つくば市において実施した「学習者用デジタル教科書の履歴データ活用の実証研究」(2021)の結果を見てみる。この研究は、クラウド版の学習者用デジタル教科書から学習履歴データを収集・分析している。ここでは、その中から、中学校英語の調査結果の一部を紹介する。

①【英研 IBA によるテスト】

(英研 IBA は <https://www.eiken.or.jp/eiken-iba/>参照)

- ・調査時期：2021年10月～2022年2月
- ・調査対象：重点校 A 中学校 中学1年生 (約130人)
- ・使用した試験：英検 IBA® (RL)
- ・調査形式：PBT (記述式)
- ・調査項目：Reading, Listening (テスト D)

1回目 (10月実施)

n=129

2回目 (2月実施)

n=120

	最小値	最大値	平均値	中央値	標準偏差		最小値	最大値	平均値	中央値	標準偏差
CSEスコア	201	800	512.67	512.00	116.442	CSEスコア	0	800	554.50	565.00	133.899
CSEスコア (Reading)	164	400	267.55	255.00	53.408	CSEスコア (Reading)	0	400	294.73	294.00	66.166
CSEスコア (Listening)	16	400	245.12	253.00	69.209	CSEスコア (Listening)	0	400	259.77	269.00	73.171
語彙正答率	15	100	57.17	55.00	23.225	語彙正答率	0	100	69.38	75.00	24.163
読解正答率	6.7	100.0	47.70	40.00	25.118	読解正答率	0	100.0	59.83	60.00	27.474
リスニング	4	100	63.63	68.00	20.721	リスニング	0	100	69.87	76.00	22.098

表1 英語力の調査結果概要

上の表1から、学習者用デジタル教科書の使用開始直後の(10月)と4か月後の(2月)では、全ての項目で2回目が1回目の数値を上回っている(+検定も有意差あり)。ただ、数値の上昇の原因が、学習者デジタル教科書であるかどうかまでは明らかになっていないとしている。本調査は、特定の地域の、対象学年や人数も限定的なデータ数ではあるが、Reading や語彙の正答率の上昇が著しい結果を見ると、今後も調査を継続し、学習者用デジタル教科書の影響について詳しく調べてみる必要がある。

②【授業後アンケート】

- ・調査時期：2021年10月～2022年2月
- ・調査対象：重点校 A 中学校 中学1年生 (約130人)
- ・調査方法：質問紙による自記式調査・複数回答
- ・調査項目：英語学習の取組における紙・学習者用デジタル教科書利用/自由記述
- ・Q：英語学習時に紙・デジタルのどちらを使うことが多いか？
(両方使っている場合は、両方選択)

教科書本文の音読練習をする



図3 英語学習時に紙・デジタルのどちらを使うことが多いか？

この質問は、生徒に「教科書本文の音読練習をするとき、紙の教科書、デジタル教科書のどちらを使うことが多いか？」を10月（1回目）と2月（2回目）に尋ねた結果である。図3のように、2月には紙の教科書の割合が減少し、学習者用デジタル教科書の割合が増えているのがわかる。さらに、10月に「していない」と答えた生徒の割合が、2月はかなり減少している。他にも「単語の発音練習をする」などの質問項目で、2回目には学習者用デジタル教科書の使用が増え、紙の教科書の割合が減っている。英語の学習者用デジタル教科書は、新出単語や本文の読み方を聞いて音読練習したり、リピートしたりする音声練習面での効果が高いことがわかる。

一方で、「教科書のいろいろなページを見る」「教科書本文をノートに書く・写す」などの質問項目では顕著な変化が見られない。生徒は、学習者用デジタル教科書と紙の教科書を、その場の必要に応じて使い分けているのではないかと考えられる。他にも、本調査では、生徒の英語学習の方法と学習者用デジタル教科書の関係や、学習者用デジタル教科書の誌面の、どのような機能をよく使用しているかなど、興味深いデータも掲載されている。今後は、より多くの学校などからのアンケートデータを蓄積し、学習者用デジタル教科書のメリットやデメリットがより明確になることを期待したい。

3.2 令和2年度 学習者用デジタル教科書実証事業結果より

次に、2-2でも紹介した、三菱総合研究所の報告書の中から、富山県朝日町立さみさと小学校・あさひ野小学校の外国語（英語）の結果報告を見てみよう。本調査では「学習者用デジタル教材が『一体となった』デジタル教科書を紙の教科書に代えて使用する場合の効果・影響を検証すること」を目的とし、デジタル教科書を用いることによる、資質・能力の三つの柱に関する効果・影響や、授業改善方法の変化などについて、アンケートによる検証を実施した。

【授業後アンケート】

- ・調査時期：2020年度：2学期
- ・調査対象：さみさと小学校：2クラス，あさひ野小学校：1クラス（6年生：67人）
- ・調査方法：ペーパーテスト，評価，アンケート調査
- ・調査項目：資質・能力の3つの柱の育成，授業方法，学習効果など
- ・教科書発行者：三省堂（CROWN Jr.）

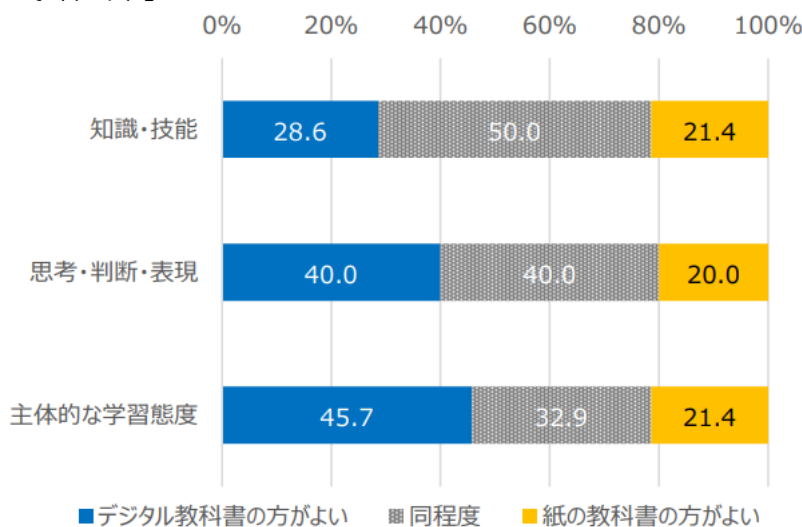
1) 「資質・能力の三つの柱の育成」について



図4 「知識・技能」の自己評価 (朝日町立さみさと小学校・あさひ野小学校：英語)

調査の結果、「単元が異なるため一律に比較することはできない」としながらも、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」のいずれにおいてもデジタル教科書の方ができた（「できた」「少しできた」の合計）の値が高い。英語の場合、学習者用デジタル教科書を各授業の冒頭で10分程度使用しただけなので、必ずしも学習者用デジタル教科書の効果が出ているとは言えないものの、児童が「できた」「少しできた」と自己効力感を感じながら学んでいることがわかる。

2) 「学習成果」について



<単元> デジタル教科書：Lesson5 It was green
 / 紙の教科書：Lesson4 I am hungry

図5 各資質・能力の評価の差異 (朝日町立さみさと小学校・あさひ野小学校：英語)

学習成果の評価は、「知識・技能」についてはペーパーテストを中心として、「思考・判断・表現」についてはALTや教師とのコミュニケーションテストを中心として、「主体的な学習態度」については、発表や授業中の発言・行動観察、児童による自己評価・相互評価、ALTや教師とのコミュニケーションテストやクイズづくり等の活動をもとに実施している。

ここでも、単元の違いや、指導者の違いなど、学習者用デジタル教科書の要素以外の変数があるものの、3つの資質・能力全てで、学習者用デジタル教科書の方が良い結果が出ている。中でも、主体的に学習に取り組む態度の項目が最も数値が高くなっている。

3.3 小学校現場での指導事例より

ここからは、小学校の現場で児童が学習者用デジタル教科書やデジタル教材を使って、様々な方法で学習に取り組む様子を紹介する。

- ・調査時期：2022年度：通年
- ・調査対象：沖縄県内公立小学校（5年生：104人）
- ・調査方法：授業中の観察、ワークシート、振り返りカード
- ・教科書発行者：光村図書出版株式会社（Here We Go!）

1) Listening 活動における個別最適な学びの活用例

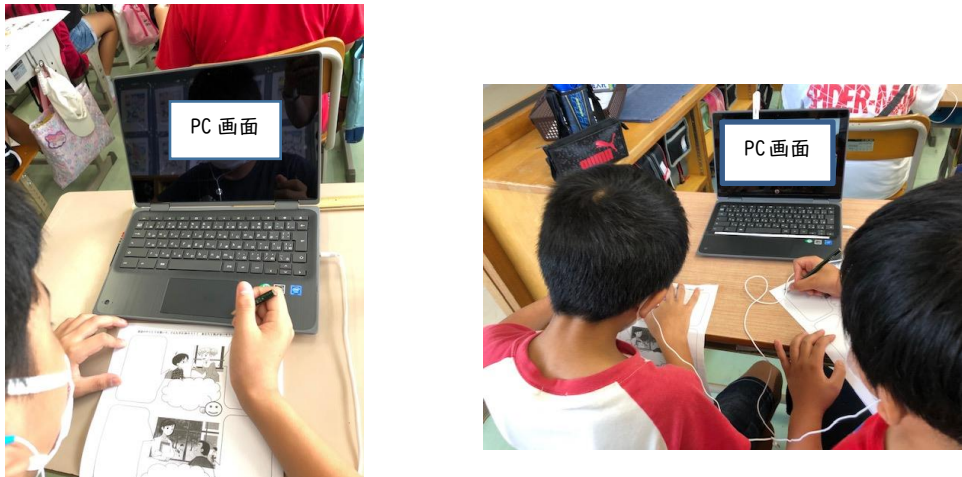


図6 学習者用デジタル教科書でListening活動に取り組む児童の様子

図6は、どちらも学習者用デジタル教科書を使って、教科書のLet's Listenの聞き取り課題に取り組む児童の様子である。写真左の児童は、PCの画面を自分でblack outして聞き取っている。この児童は、学習者用デジタル教科書の「アニメーション動画を見ないで、英語の音声だけに集中して聞きたい」と考えたので、わざと画面を暗くして聞き取っている。

一方、右側の写真は、児童らが1つのイヤフォンを友達と2人で分け合って一緒にLet's Listenの課題に取り組んでいる様子である。この時、教師は「2人で一緒に聞きましょう。」という指示は全くしていない。児童自らが自分たちに一番適した聞き方や、安心して学べる方法を選んで聞き取りの活動に取り組んでいる。

このように、教師が児童生徒に、学習者用デジタル教科書の様々な機能や使い方を指導した後は、自分たちにとって最も学びやすい方法を「選択」させることで、それぞれの児童が、自分に合った学習スタイルを考えて学習に取り組むことができる。主体的に学習に取り組む態度を育てるだけでなく、個別最適な学びを実現するために、有効なツールであると言える。

2) ロイロノートを活用した学習振り返り

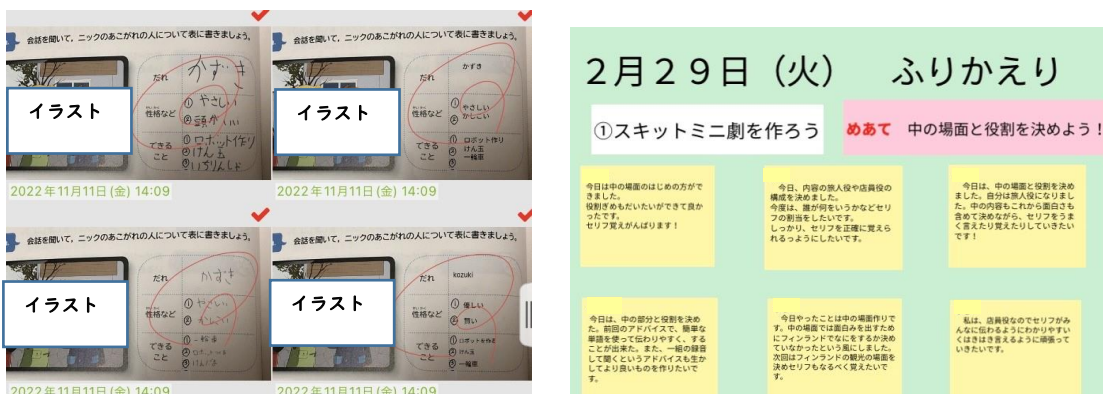


図7 ロイロノートの課題提出機能を使った指導と評価

図 7 はタブレットを使って、課題を提出したり、振り返りを共有したりしているロイロノートの画面である。左は学習者用デジタル教科書を使って Let's Listen の聞き取り活動を行った際のワークシートである。児童は、自分が書いたワークシートをタブレットのカメラで写真に撮って、写真データを教師に提出をする。教師は、ロイロノートの提出箱を見ながら児童の意見をチェックし、どの子どもに指名するか見比べながら考えることができる。また、授業終了後もロイロノートを見ながら、一人ひとりにコメントを書いたり、評価を付けたりするなどフィードバックにも活用できる。

右の写真は、ロイロノートの共有ノート機能を使い、児童がグループで授業の振り返りを行っている様子である。グループ内の他の児童が書いている時に、振り返りを見合うことができるので、何を書いたらいいか迷っている児童は参考にすることもできる。また、他の児童の振り返りの視点と、自分の振り返りの視点を比較しながら「次は自分もこんな点に注意しながら学習してみよう」と学習調整をする際の手がかりにすることもできる。

このように、学習者用デジタル教科書は、他の学習用デジタル教材やアプリを併用することで、児童の学びの様子を記録したり評価したりできるだけでなく、協働的な学びを重ねることで、主体的に学習に取り組む態度を一段と高めることができる。

4. おわりに

以上のように、学習者用デジタル教科書は、児童生徒の資質・能力を育成し、個別最適な学習や協働的な学習環境を整えるのに効果が高いことがわかった。そのために、指導者が学習者用デジタル教科書の得意・不得意を理解し、授業のどの場面で使えば効果が最大化されるのかを考えて使用する必要がある。また、「紙の教科書か、デジタル教科書か」という二者択一の考え方でなく、それぞれの強みを活かして上手に使い分けることも重要である。1章で見た論点整理には「紙の教科書とデジタル教科書の在り方に関する視点」が紹介されている。以下に、その一部を紹介する。

- ・ デジタルと紙の教科書のどちらを使用するのかを児童生徒が選択することは非常に大事。個々の児童生徒の学び方にも特質があり、ハイブリッドにデジタルと紙の教科書の両方が用意されている環境が必要。
- ・ 紙の伝統的な教科書や資料集をベースにした学習とデジタル教材を使った学習、活動的な学習などが多様に、バランスを持って子供たちに開かれていくことが必要。
- ・ 子供によっては紙を使うこともある中で、その時々で色々なものを組み合わせて子供たちが自ら学べるように用意していくことが必要。

予測不可能なこれからの時代の教育は、子どもが主体的な学習者となれるよう、指導者が多様な学びの場を設定し、子どもたち自身が選択し、振り返り、学習調整することができるような授業構想をする必要があるだろう。そのために、学習者用デジタル教科書の活用の方法を考える事は、教師の指導観・評価観を根本的に見直すパラダイムシフトのきっかけになると考える。

参考資料・参考サイト

文部科学省「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた教科書・教材・ソフトウェアの在り方について～中間報告（論点整理）～」令和4年10月

https://www.mext.go.jp/content/20221003-mxt_syoto02-000025326_2.pdf

一般社団法人日本経済団体連合会「『次期教育振興基本計画』策定に向けた提言」

2022年10月 <https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/088.html>

文部科学省『（リーフレット）GIGAスクール構想の実現へ』令和2年

https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf

文部科学省「学習者用デジタル教科書の効果的な活用の在り方等に関するガイドライン」令和3年3月改定

https://www.mext.go.jp/content/20210325-mxt_kyokasyo01-000013738_01.pdf

三菱総合研究所『令和2年度「学習者用デジタル教科書の効果・影響等に関する実証研究事業」
報告書』2021年3月

https://www.mext.go.jp/content/20210409-mxt_kyokasyo01-000014093_01.pdf

文部科学省「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、
個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」令和3年1月

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

東京書籍「学習者用デジタル教科書・教材から得られる学習履歴データ分析実証研究
2021年度調査報告書」（2022）

<https://www.tokyo->

[shoseki.co.jp/pdf/oshirase/tukubashi_empirical_research_report_all.pdf](https://www.tokyo-shoseki.co.jp/pdf/oshirase/tukubashi_empirical_research_report_all.pdf)

研究論文

小中接続に向けての小中学校外国語科における指導の工夫 —指導用デジタル教科書分析からの考察と提案—

黒川 愛子（帝塚山大学）

1. はじめに

文部科学省（2017a, 2017b, 2018）による2020年度からの小学校外国語活動・外国語科の全面实施, 2021年度からの中学校外国語科, 2022年度からの高等学校外国語科の各改訂, 及びGIGAスクール構想（文部科学省, 2019）による児童生徒各1台のIC端末の導入により, 小中高英語教育における効果的なICT活用を行いながらの授業改善, 小中・中高の接続は必須である。文部科学省（2022a）では教師がデジタル教材等を活用した授業を行っている割合は99.7%であることを報告し, 文部科学省（2022b）では, (1) 教員の大型提示装置等のICT機器を活用した授業の頻度が「ほぼ毎日」と回答した割合は, 小学校は67.2%, 中学校は68.5%で, 2021年度（以下, 前年度）と比較して約10ポイント増加していること, (2) 児童生徒の授業でのPC・タブレット（以下, 児童生徒用PCT）などのICT機器の使用頻度が「ほぼ毎日」と回答した児童生徒の割合が前年度と比べ約15ポイント増加していること, (3) 「学習の中で児童生徒用PCTなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思うか」という質問に小学生の94.4%, 中学生の92.5%が肯定的な回答を行っていること, (4) 児童生徒用PCTの家庭での利用状況については家庭で利用できるようにしていると回答した小中学校の割合は前年度と比べて増加しており, 「臨時休業等の非常時のみ, 持ち帰ることとしている」という回答も合わせると, 小中学校ともに8割以上であること, (5) 児童生徒用PCTを毎日持ち帰らせている学校の割合は小学校では27.4%, 中学校では32.8%であることを報告している。

文部科学省（2020）では, 中学校における言語活動・練習（見たり聞いたりする活動）において, 児童生徒用PCTを利用したスピーチ, 音読, 聞き取り練習を挙げ, (1) 原稿を読みPCTに吹き込み, 児童生徒用PCTが読んだとおりの英文を表示するかどうかにより, 生徒自身の音声の適切さを確認する活動, (2) デジタル教科書（以下, DT）を児童生徒用PCTにインストールし, 各自で行う教科書本文の読み練習において, 必要に応じて発音等を確認する活動, (3) 「覚えられない単語が間隔を置いて繰り返し出題される」「聞き取りの弱点（弱音や音変化など）に特化した聞き取り練習問題が繰り返し出題される」などのアプリを児童生徒用PCTにインストールしての活動, 等を通して, 学習の個別最適化を図ることを提案している。さらに, 文部科学省（2022c）では, 社会全体のデジタル化が推進される中, 学校においてもICT環境を最大限に活用して学びの保障を進めることとし, 新たに学校における基盤的なツールとなるICTも最大限活用しながら, 多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と, 子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実を掲げている。

森山他（2021）は2020年9～10月に行った調査における有効回答数小学校562名, 中学校702名の教員が勤務する学校におけるDTの導入状況に関わって, (1) 指導者用デジタル教科書（以下, 指導者用DT）が導入されている割合は小学校60.3%, 中学校50.7%であること, (2) 学習者用デジタル教科書（以下, 学習者用DT）の導入率は小学校19.4%, 中学校8.7%であり, 中学校よりも小学校の方が導入率が有意に高かったこと, (3) 指導者用DTの使用経験がある割合は小学校教員では65.0%, 中学校教員では48.7%であったこと, を報告している。正確な数値は公表されてはいないが, 児童生徒用PCTに学習者用DTがインストールされ, 授業内に及び自宅での家庭学習において用いる学校は急増している。札幌市教育委員会（2022）では, 学習者用DTの利点として, (1) 自分のペースでいつでも音声を確認でき繰り返し聞くことができ, スピードを変えて聞くこともできること, (2) 教科書に様々な書き込みができること, (3) 教科書とPicture Dictionaryの2画面を同時に画面表示できることを挙げ, 学習者用DTを用いることで, 「教える授業」から「子ども自ら学ぶ」授業となる, としている。これらの報告からも, 学校現場での児

児童生徒用 PCT の活用が進んでいることは明らかであり、その活用方法に関わる研究は必須と言えるであろう。

ICT の具体的な活用状況に関わって、文部科学省 (2022a) は、(1) 小中とも「発表や話すことにおけるやり取りをする活動」に用いる割合が最も多く、小学校で 80.1%、中学校で 86.2%であり、令和元年度の調査結果と比較すると約 2 倍になっていること、(2) 小学校では発話や発音などを録音・録画する活動 (以下、「録音録画活動」) が第 2 位 (54.7%)、キーボードで書く活動 (以下、「書く活動」) が第 3 位 (54.4%) であること、(3) 中学校では第 2 位が「書く活動」で 76.5%、「録音録画活動」が第 3 位で 66.5%であること、を報告している。文部科学省 (2022b) では児童生徒用 PCT を「ほぼ毎日」「週 3 回以上」「週 1 回以上」の頻度で「自分で調べる活動」に使わせていると回答した割合は小中学校全体の約 9 割であり、「教職員と児童生徒がやり取りする場面」や「自分の考えをまとめ、発表・表現する場面」での使用については、「ほぼ毎日」「週 3 回以上」「週 1 回以上」と回答した小中学校の割合が約 7 割であること、(3) 「児童生徒同士がやり取りする場面」での使用については、「ほぼ毎日」「週 3 回以上」「週 1 回以上」と回答した小学校の割合は約 60%、中学校の割合が約 55%であること、を報告している。この報告からは PCT の使用がアウトプット中心であることも推察される。

しかしながら、バトラー後藤 (2021) や白井 (2023) らが指摘するように、小学校外国語活動・外国語科における教室内のインプット量の不足について危惧する意見は多い。本研究では、小中学校外国語科において、児童生徒 PCT を効果的に活用する前段階として、教員が小中接続を意識しながら教室内で指導用 DT を活用して、どのような指導を行っていくことができるかを探究することを目的とする。黒川 (2022) では、文部科学省 (2021) が掲げる学習過程と、黒川が行った DT を含む小学校外国語科及び中学校外国語科第 1 学年の教科書分析をもとに、スムーズな小中接続と児童生徒の 4 技能 5 領域向上に向けて、教科書をいかに活用し指導と評価を行っていくべきかについて考察と提案を行った。本稿では小学校第 6 学年対象及び中学校第 1 学年を対象とした指導者用 DT の分析を通して、小中接続を意識した教室での指導者用 DT を用いた指導について論考する。本稿では、指導者用 DT については、*NEW HORIZON Elementary English Course 6* (以下、*NHE6*) の指導用 DT (以下、小 6 DT) 及び *NEW HORIZON English Course 1* (以下、*NH1*) 指導用 DT (以下、中 1 DT) を用いて分析する。したがって、本稿における紙の検定教科書 (以下、紙面教科書) は *NHE6*、*NH1* を示す。

2. 先行研究

寺尾・亀本・奥貫・檉村 (2022) は DT を用いた英語授業における学習者のモチベーションを調べ、生徒における英語の得意・不得意や嗜好性、教員における教員歴やデジタル教科書に対する自信などは、DT への期待を大きく左右する要因である可能性は低いと報告している。

宮西他 (2022) は中学校外国語科学習者用 DT の家庭学習時の操作ログに基づく端末利用の実態把握を行い、(1) 端末利用時間が短いグループは、操作後経過時間、端末利用日数、操作回数値が小さく、端末を利用していない可能性があること、(2) 端末利用時間が長いグループは、操作後経過時間が長い一方で、端末利用日数や操作回数が少ないことから、画面を開いているものの操作はしていない (放置している) 可能性があること、(3) 端末利用時間、端末利用日数、アクセス範囲、操作回数、操作後経過時間から、学習に直接関係のない短時間操作や放置と思われる長時間操作を発見できる可能性があることが示唆されたこと、を報告している。宮西らの報告からも、児童生徒が学習者用 DT を活用して家庭学習を行う前に、授業内で指導者用 DT を十分に活用して指導を行う必要があると考えられる。

徳島他 (2022) は学習者用 DT の活用のための教員研修の開発に向けて、小・中学校教員計 1,050 名を対象に学習者用 DT 活用の「懸念」に関する調査を実施している。その調査結果として、最も大きかった懸念は「機器トラブルやメンテナンスなどの手間がかかる」(54.57%) で、第 2 位は「様々な機能など学習内容以外のところに目がいき、集中できなくなる」(31.24%)、第 3 位が「教師間で使い方に差が出る」(27.43%)、第 4 位が「児童/生徒自身の ICT 機器の操作スキルが不足している」(25.71%) であったことを報告している。指導者用 DT においては、「教師間で使い方に差が出る」ことは否めないが、その他の「懸念」は除きやすいと推察される。

高橋・柳 (2022) では、指導者用 DT が市内 30 校全てにおいて活用可能である A 市において、

指導者用 DT が小学校でどう活用され、「読むこと」「書くこと」の活動での「思考力・判断力・表現力等」に関わって、どう扱われているかを調べている。回答者の 82.76%が指導用 DT を「毎時間活用している」と回答したと報告している。さらに、指導者用 DT を用いての指導について、(1) 英文を読む際に誌面の英文を指で押さえながら音声を聞くように促したり、音声を繰り返し聞かせたりするなど、音声と文字を結び付けて捉えることができるような支援が必要であり、そのことが、中学校以降の英語学習への円滑な移行を促進することが期待されること、(2) 何らかの目的(書いた人は誰かを考える)や視覚教材等から書かれている内容を推測する等を達成するために読ませることで、読むことにおける「思考力・判断力・表現力等」が育成されることが期待できる、としている。

渡辺他(2022)は複数校における理科授業で指導者用 DT の活用に焦点を当てた授業実践を実施し、指導者用 DT を活用しなかった群との比較を授業前後に行った質問紙調査を用いて分析している。その結果、「楽しく学習すること」、「友達と教え合うこと」の項目で、指導者 DT 使用群において有意差(ともに $p < .5$)が認められ効果的であったことを報告している。

ギガスクール構想のもと、学習者用 DT を用いて指導と評価をいかに行うかの研究は増えているが、本研究ではあえて、学習者用 DT を個別最適な学びの中で活用していくための前段階の授業改善のために、指導者用 DT の特長を活かした指導に焦点を当て論考を行う。

3. 本研究の目的

本研究の目的は、指導者用 DT の特長を活かして、小中接続に向け、児童生徒の「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「読むこと」における力の向上のために、教員がどのような授業改善を行っていくことができるかを調べることである。本研究では以下の研究課題を設定する。

研究課題：小学校第 6 学年(以下、小 6)対象の指導者用 DT(以下、小 6 DT)及び中学校第 1 学年(以下、中 1)対象の指導者用 DT(以下、中 1 DT)にはどのような特長があり、それらの特長を活かして、小 6 段階及び中 1 段階で、どのような指導の工夫を行うことができるか。

4. 小 6 DT 及び中 1 DT にはどのような特長があり、それらの特長を活かして、小 6 段階及び中 1 段階で、どのような指導の工夫を行うことができるか。

4.1 小 6 DT の特長とその特長を活かした「聞くこと」から「話すこと[やり取り]」への統合的な指導の工夫

NHE6 の小 6 DT の全体的な機能 1 の 1 つとしては、頁数をクリックすると次頁に進み、各頁の右に「もくじ」があり、そこをクリックすればどこの単元もすぐに参照できる。このため、児童が既習単元の内容を確認しながらの学習が行いやすくなっている。また、音声速度を調整することが可能であり、指導段階で、教員は児童の状況に合わせて用いることができる。小 6 DT 内の Starting Out では、映像を見ながら英文を聞くことも、映像なしで英文を聞くこともでき、両者とも一旦停止可能である。映像を見ながら聞く際は映像の途中から聞くこともできる。

小 6 DT における「聞くこと」に関わる音声面の工夫として観察される特長は、「児童に全く同じ状況の中で複数回、同じ英文を聞かせるのではなく、『異なった状況の中で聞くことに取り組ませようとする工夫』」である。どの単元においても、児童は聞くことにおいて、映像としてのヒントを得ながら聞く場面と、映像なしで聞く場面が設定されている。例えば、Unit 1 “This is me!” では、「世界の子どもたちのプロフィールについて、聞こえた順に□に番号を聞こう。」として、7 名の子どもたちが、各自の名前、現在住んでいる場所、好きなスポーツ、自分の誕生日、ペットのこと、自国のこと等、を話す。「通し再生」を押すと全ての音声を続けて聞くことができる。映像内で発話される英文も、児童が映像なしで聞く場合の英文も同一であるが、映像を見ながら聞く際は、映像上で複数の外国の子どもたちの中で 1 名の子どもが発話を行い、映像なしで聞く場合の発話者は動画内の発話者とは異なる声の別の人物である。これは、児童に同じものを 2 回聞くという意識を与えるのではなく、異なった雰囲気の中で英文を聞くことに取り組むことができるための工夫であり、児童が新鮮な気持ちで映像なしでは聞き取れなかったことに再度挑戦することができるよう配慮されていると考えられる。最初の段階では、児童の聞くこと

への関心を高めるためにも、紙面教科書に設定されている通り、聞こえた順序を聞き取る活動に取り組み、映像を見てそれをヒントに聞く活動が望ましいと考えられる。その際、発話内容の全てが掴めなくても、どの人物が話しているかを紙面教科書内の各登場人物のイラストを見て概要を掴む活動が児童にとって取り組みやすいと考えられる。文部科学省（2017c）が述べる「友達や家族、学校生活など、身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現で話される短い会話や説明を、イラストや写真などを参考にしながら聞いて、必要な情報を得る活動」である。

表1に *NHE6* Unit 1 Starting Out 内の1名の発話文を示す。

表1 *NHE6* Unit 1 Starting Out 内の1名の発話文(55語)

Hello, I' m Emily. I live in Japan with my family, too. But I' m from Singapore. I like dogs. I can speak English and Chinese. I study Japanese hard, but Japanese is difficult for me. My birthday is May 5th. My father is a baker. I want to be a baker too.

表1に示した英文には第5学年段階までの既習内容が豊富に含まれている。文部科学省（2017c）が強調する、「『聞くこと』の活動の前に『何を聞き取ればよいのか、何を聞き取りたいのか』を明らかにする『目的意識』をもった聞き方」を大切にするために、活動前に、児童が「何を伝えてくれるだろう」と推測する、さらに、「世界の子供たちに何を伝えてほしいか」「自身が他国の人に自己紹介を行うなら、どんなことを伝えたいだろう」といった点を考え、取り組むことを大切にする必要があると考えられる。文部科学省（2017c, pp.102-103）が「一語一句全てを詳細に聞き取ろうとするのではなく、自分にとって必要な情報を得ようとする聞き方を身に付けることは、中学校以降、徐々に多くの英文を聞く活動に取り組むようになることを見通したとき、大変重要である」と述べている通り、指導用DTの特長を活かし、一旦停止機能を用いつつ、聴き取っていく英文を用いて、教員は児童とともに多様なやり取りを行うことができる。映像を見ながら聞く活動と映像なしで聞く活動という異なった状況設定の中で「聞くこと」に取り組むことができるため、映像なしの際はYes-Noで答えるやり取りを、映像の助けがある際は疑問詞を用いた発問を行う等を通して、児童が教員の発話を聞く、児童が教員とやり取りする活動を通して、内容理解を深めていく過程が大切になると考えられる。

表2に教員の発問例として、Yes-Noで答える発問例及び、疑問詞を用いた発問例を示す。小学校段階では、教員は表2で例示するような発話を行いつつ、児童が日本語で答える場合の応答も活用しながら、徐々に内容理解を行う「聞くこと」に取り組ませることを行っていく必要がある。そのような活動の積み重ねが、文部科学省が掲げる「中学校以降の多くの活動を聞く活動」に繋がっていくと考えられる。小6DTには豊富なリスニング教材が盛り込まれており、表1で示した英文は、Unit 1のStarting Outに登場する7名中1名だけ発話であるが、小6DT内の「通し再生」を活用して、中学校段階では、7名の全ての発話を続けて全て聞く活動も可能である。中学校段階で小6DTを用いて、小学校段階の学びの復習として生徒が教員とやり取りする小中接続を意識した活動として十分手ごたえがある活動でもあると考えられる。

表2 *NHE6* Unit 1 Starting Out 内の1名の発話文の内容に関わる教員の発問例

Yes-No で答える 発問例	Is the girl' s name Emily? Does she live in Japan? Does she live with her family? Is she from Singapore? Does she like dogs? Can she speak English? Can she speak Chinese, too? Does she study Japanese hard? Does she study Japanese hard? Is Japanese difficult for her? Is her birthday May 5th? Is her father baker? Does she want to be a baker, too?
疑問詞を 用いた発 問例	What is the girl' s name? Where does Emily live? Who lives with Emily? Where is she from? What animal does she like? What languages can she speak? What language does she study hard? When is her birthday? What is Emily' s father? What does she want to be?

4.2 小中接続を意識した小6DTと中1DTの特長とその特長を活かした指導の工夫

4.2.1 小中接続を意識した「聞くこと」における小6DTと中1DTの特長とその特長を活かす中学校段階での指導の工夫

小中接続を意識した「聞くこと」における小6DT及び中1DTの特長を示すために、児童が小学校卒業前に学習するNHE6の最終単元Unit 8 Let's Listen 2「登場人物の中学生に向けたスピーチを聞いて、分かったことを書こう」内の英文を表3に示す。

表3 NHE6 Unit 8 Let's Listen 2内の英文 (65語)

Hello, everyone. My name is Hiroshi. I want to go on the school trip in junior high school. I like traveling. Someday I want to visit many places in the world. I like reading books. I like writing haiku, too. I want to join Haiku club. I want to be a Japanese teacher in the future. So, I study English hard every day. Thank you.

表3から、最終単元内Let's Listenで、児童は小学校での学びの最終段階として、like, studyの一般動詞、reading, writingといった動名詞、want to~, want to be~といった連語が盛り込まれた英文を聞くことがわかる。Pre-listeningとして、「この登場人物はどんな内容を中学生に伝えるだろう・どのような既習の語彙表現を用いてどのような順序で伝えているだろう」ということを意識しての「聞くこと」の活動を行う必要がある。最終的には「自分だったら、どのような内容をどのような語彙表現を用いて、どのように中学生に伝えたいか」を考えるための「聞くこと」に取り組ませたい。実際に紙面教科書内に設定されている活動は、英文を聞き、「入りたい部活動」「将来なりたい職業」の2点について書き込むことである。発話内容は豊富であるが、まずは児童が中学生に最も伝えたい2点を聴き取るというハードルが低い設問を設定することで、どの児童も最終的に当該単元のOur Goalとして設定された「中学校生活や将来について考え、夢を発表しよう」という活動に主体的に取り組むことができるよう工夫が行われていると推察される。

小中接続を意識した「聞くこと」において観察される中1DTの最大の特長として、「滑らかな小中接続を意識した入門期の指導に向けての工夫」が挙げられる。以下に2点について述べる。1点目は「視覚教材を活かしての小中接続を意識した指導に向けての工夫」である。黒川(2022)では中1DTではUnit 0の段階からPicture Cardだけを見て内容を聞き取る活動ができ、Unit 1以降に登場する本文の上には、本文の内容理解に関わる日本語の質問が提示されているが、本文を文字を見ずに、Picture Cardだけを見て聞くことができることを紹介している。例えば、小6DTの最後から2つめの単元であるUnit 7 My Best Memory内のLet's Listen 1, 2においても、Let's Try! 1, Let's Try 2を用いての外国語活動の段階と同様に、児童は絵や写真を見ながら「聞くこと」に取り組む。“My best memory is our school trip. We went to Kyoto. We saw many temples. I enjoyed talking with my friends.”という英文を聞いて選択する1枚の絵の中には、京都の金閣寺や友人が描かれており、わずか1枚の絵であっても、児童はこの絵をヒントに聴き取っていく。このような視覚的な支援を受けながら聴き取ってきた小学校段階の学びを引き継ごうとしている意図が中1DTには観察される。

2点目として、NH/Unit 1からUnit 5までの単元の最初にあるEnjoy Listeningにおける工夫が挙げられる(黒川, 2022)。

表4にNH/Unit 1 Enjoy Listeningにおいて生徒が聞く英文と語数を示す。

表4 NH/Unit 1 Enjoy Listeningにおいて生徒が聞く自己紹介文と語数

1人目	Hello, everyone. I'm Saito Asami. I'm twelve. I like badminton. Let's play badminton together. (20語)
2人目	Hi, everyone. I'm Honda Kaito. I like sports. I love soccer. I want to join the soccer team. (18語)
3人目	Hello, everyone. I'm Joshua Santos. Call me Josh. I'm from the Philippines. I like music. I can play the piano and the trumpet. (23語)
4人目	Hello, everyone. I'm Margaret Brown. Call me Meg. I'm from Australia. I like Japanese food. I love sushi. I often drink green tea, too. (24語)

表 4 から、小学校段階での既習の語彙表現を網羅しようとする意図が観察される。紙面教科書上には 1 人目と 2 人目が、及び 3 人目と 4 人目のイラストと問題が並列されており、生徒が取り組む問題は内容に合うものを 2～3 個のイラストから選ぶことである。生徒は最初の 2 人については、「好きなスポーツ」を、続く 2 人については「出身国」と「演奏する楽器または好きな和食」を複数の絵から選択する。1 人ずつの発話を順に聞き取る設定であり、平易な取組としてある。表 4 で示したような英文を、小 6 DT 内の一旦停止機能を用いつつ、「聞くこと」に取り組んだであろう小学校段階での学びを引き継ぐ活動設計と考えられる。しかしながら、中学校教員は、紙面教科書上にある問題の答え確認だけではなく、小学校での学びを活かし、設問にはない「年齢・相手に何を誘っているか・入部したい部活動・読んでほしい名前、和食に関わって伝えていること」等も、生徒とのやり取りの中で聴き取らせていく工夫を行う必要がある。また、一般動詞 call を用いて「自分が他者に読んでほしい名前の呼び方」をどう伝えたいか、副詞 often を用いて「好きなものに関わってよくしていること」として伝えたいかとは何か等を考え、さらには「なぜ、3 人目の人は“Call me Josh.”と発話しているのか」といった発話者の気持ちに思いを馳せる活動も行うことで、生徒の「思考・判断・表現」の力を高める工夫も行いたい。続く Unit 2 からは生徒は Enjoy Listening において、最初に単元内の 3 つのパート全ての本文と全く同じ音声を聞く。Part 1 及び Part 2 の内容に関わっては、Part ごとに簡単な日本語の質問 1 つに答え、Part 3 の内容については、朝食メニューを聴き取り 4 枚の絵から 3 枚を選ぶ、というように、生徒にとって答えやすい設問設定の意図が観察される。

上記のような「聞くこと」の活動が Unit 5 まで続いている。この活動設計には、中学校入門期において「ある程度まとまった英文を聞き、おおまかに内容を捉えさせること」をねらいとし、生徒にとって可能な限り平易な設問を用意し、中学校の垣根を低くして英語に苦手意識をもつかもされない生徒にとっても取り組みやすい活動となるようにという配慮が顕著に示されていると考えられる。中学校教員は、中 1 DT 内のこのような意図や工夫を捉え、小学校での学びを活かし、設問の答え確認だけに終わるような授業ではなく、「小学校での学びが活かしている」「自ら考え、自身の考えを深めている」と生徒が実感するような発問を豊富に準備し、生徒とのやり取りに工夫を凝らす必要がある。

4.2.2 小中接続を意識した小 6 DT 及び中 1 DT 内の統合的な活動への工夫とその工夫を活かす指導

小 6 DT 及び中 1 DT には、統合的な活動を行っていくための多様な工夫が観察される。本稿では全てを述べることは困難であるが、最初に、小 6 DT における小中接続を意識した文字と音声の一致に向けての工夫について述べる。「話すこと[やり取り]」から「読むこと」に繋げる工夫として、小 6 DT 内の Let's Try が挙げられる。Let's Try には音声を聞く際、絵と英文が提示される箇所がある。小 6 DT で最初に登場する Unit 1 Let's Try 2 では、“I like cats. What animals do you like? I like dogs.”が、最終単元 Unit 8 Let's Try 3 では、“What club do you want to join? I want to join the volleyball team. I want to be a volleyball player.”が表示されている。音声を何度も聞きながら英文に出会う、英文を見ながら音声を聞く、という音声と文字の一致を徐々に行っていくという意図であろう。しかしながら、児童にとっては負荷が高いであろうこの「読むこと」は、すぐに行う設定ではなく、その上にはペアとやり取りを行う活動がある。Unit 1 であれば、(1) Let's Listen 1 で、like, I play the, I want といった文字の後に絵が置かれており、それを見ながら自己紹介文を聞く、(2) Let's Try 2 の前半部分で「好きなもの・こと、できるスポーツなどについて、誌面教科書上の I like, I can という語の後にある空欄に巻末絵カードを置いて友だちとペアワークを行う、という活動が設定されている。Unit 8 では、(1) Let's Try 2 の前にある Let's Try 2 で「入りたい部活動」「将来になりたい職業」等について話す Hiroshi のスピーチを聞く、(2) 次に友達と「入りたい部活動」「将来になりたい職業」についてやり取りする、という活動が設定されている。つまり、英文をいきなり提示して「読むこと」に取り組むのではなく、「文字や絵を見ながら聞く」「聞いて理解した内容を用いて、文字と絵をヒントにしながら、やり取りを行う」といった流れの中で、音声と文字の一致が徐々に行われていくようにという支援が観察される。また、これらの支援は、中学校段階における、統合的な活動への前段階としても捉えることができると考えられる。

次に中 1 DT における小中接続を意識した統合的な活動への工夫について述べる。中 1 DT の中で

小中接続を意識して行われている工夫として顕著であると考えられるものの1つに、Unit 0 から Unit 5 までにある、小学校段階での既習言語材料を用いてのやり取りを行う Enjoy Communication が挙げられる。Enjoy Communication では、やり取り例としての対話文が文字化され書かれており、音声で覚えてやり取りした活動を思い出ししながら、中学校段階での「読むこと」にも繋げていこうとする意図が観察される。中学校教員はここでは、まずは英文のヒントなしで「話すこと[やり取り]」に取り組みせ、徐々に英文に馴染んでいける支援を行う必要があると考えられる。

中IDTのUnit1からUnit5の単元最初にあるEnjoy Listeningは、本格的な中学校の学習内容となるUnit 6以降は、単元最初はStarting Outという項目となり、その中にWarm UpとEnjoy Listeningが置かれている。中IDT内に観察される統合的な活動を意識した工夫の一例として、表5に中IDT内のUnit 6 “A Speech about My Brother”のWarm Upにおいて観察される統合的な活動を意識した段階的な活動設計を示す。

表5 NH/ Unit 6 Warm Up において観察される統合的な活動設計

領域	中IDTを用いた授業で生徒が行う活動
1 「聞くこと」と「読むこと」	Meg と Josh が各自のきょうだいを紹介する英文を聞く。中IDT上で、「名前・年齢」「得意なこと」「二人でよくすること」に分けた表内の be good at, We often, walk in the park といった語彙を見ながら、紹介文を聞く。
2 「話すこと[やり取り]」	1で示した表を見ながらペアでMegとJosh役に分かれ、やり取りを行う。
3 「話すこと[発表]」	1にある表内のキーワード be good at, We often を参考に I have a brother (sister) から始めるきょうだい紹介スピーチを行う。

表5が示すように、生徒は中IDT上の文字提示を見ながら「聞くこと」に取り組み、「読むこと」に取り組みつつ、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」に進んでいく。当該単元のGoalは「自分と相手以外の人やものなどについて、たずねたり伝えたりすることができる」であり、Warm Upの段階から3つの領域に取り組みしていく活動設計が観察される。続くEnjoy Listening 1では、1名の登場人物が写真を見せながら家族を紹介する英文を聞く。名前、間柄、年齢、住んでいる国、その国で何をしているのか、その国でどんな状況かの8文の英文を聞くが、聞き取りの問いは「誰を紹介しているか」「どこに住んでいるのか」の2つだけであり、概要を捉えるだけの発問が設定されている。

上記の活動後に学習していくPart1の本文である家族紹介文は11文であり、本文に入る前段階の「聞くこと」としてハードルを低くしている工夫が観察される。ここでも、中学校教員は、設問以外のこと理解できたことは何であるかを、生徒とのやり取りを通して確認し、生徒が小学校での学びを中学校で活かしているという充足感を感じるよう支援する必要がある。Starting Outの最後にあるEnjoy Listening 2では、生徒はEnjoy Listening 1で聞いたAsamiのきょうだい紹介についてKaitoが質問を行い、Asamiが答える対話文を聞き、その対話の中で聞こえた話題に合う写真を選ぶ。生徒が聞く対話は、“Does he like scuba diving?” “Yes, he does. He enjoys scuba diving on weekend. “Does the Philippines have many beautiful beaches?” “Yes, it does. He likes the beaches in Seve very much.である。発問の内容も、Yes.の答えの後にもう1文付け加えていることについても、対話の内容が高度化していることがわかる。Part 3にあるKaitoとAsamiのやり取りには、Doesを用いた疑問文が4つ含まれており、答える側は必ず、Yes, Noの答えの後に別の1文ないしは2文を足して会話を続けている。つまり、Enjoy Listening 2内の設問としては写真を選ぶという平易な設問になっていても、この単元最初のStarting Outには、小学校での既習内容を思い出ししての活動を行うこと、及び、後に続く本文の学びの土台となる内容を意識して盛り込んでいるのだということを、中学校教員が把握する必要があると考えられる。教員はこの点に留意して、本文の内容理解に入っていく前の段階で、小学校での既習内容を思い出ししての活動が行えるよう、工夫する必要がある。そのためにも中IDT内の英文把握及び小学校での学びの把握が重要である。

中IDTにおける小中接続を意識した工夫は本文の取扱いの中にも観察される。生徒が小中で同じ出版社の教科書を用いて学ぶと想定して、NHE6のUnit 1 “This is me!”の学習の約1年後に、NH/ Unit 1 “New School, New Friends”において、生徒が中学校入学後に最初に出会う本文

を表6に示す。

表6 NHJ Unit 1において中学校入学後に生徒が最初に学習する本文(26語)

Hello, everyone. My name is Margaret Brown. Call me Meg. I'm from Australia. I'm twelve. I like Japanese food. I love sushi. I often drink green tea, too.

表6から、NHE6において小6の最初に「聞くこと」で取り組んだ7名中1名の自己紹介文が55語であったのに対し、中学校第1学年で初めて本文として学ぶ英文はその半分以下の語数であることがわかる。小学校で「聞くこと」で取り組んだ自己紹介文が、中学校では本文として文字化されて登場するため、初めての本文を読んで理解するという生徒の負担を少なくしようとする工夫が観察される。中1DTでは、紙面教科書と全く同じ状況の画面上の本文の位置をクリックすると、本文部分が拡大される。一文目をクリックすれば、連続して本文を最後まで再生される。1文の音声を複数回聞かせたければ、その1文だけをクリックすれば何度でも聞かせることができる。

本文指導に関わって中1DT上で最も工夫されていると考えられる点は、再生の際に再生されている英語部分が音声と同時に赤字に変わり、続いて再生される部分は青字になることである。生徒は、音声を聞きながらどの箇所の音声を聞いているのかを認識できる。この工夫が音声と文字の一致を認識する支援になっていると考えられる。中1DTでは「日本語訳」と「表示」をONにし、「拡大」をクリックすれば書く本文の下に和訳が表示され、「一文」をクリックすればその1文と和訳が表示される。「クリップマーク」をクリックすると「メグが教室の前で自己紹介をします」「メグについてわかったことは何ですか」という日本語の質問が表示される。Aのマークをクリックすると「オーストラリア出身、12歳、寿司とお茶が好き」と解答が表示される。つまり、小学校段階で聞いて理解した内容が、中学校段階では聴き取るだけではなく、英文として文字化されたものを見ても内容理解が行えるよう、生徒が音声と文字の一致させることができるための工夫を凝らしていると考えられる。また日本語の質問に対する答えが瞬時に表示されることで、内容理解の確認が即座に行われることも生徒が「理解できた」という達成感に繋がると考えられる。黒川(2022)では、Unit 4 Part 3から本文の内容理解を行う際のTrue or Falseや概要を掴む質問も全て英語となるため、生徒が中1DT上の英文を見つつ理解を進めていけるよう、「聞くこと」と「読むこと」を統合した活動に対する支援の必要性を強調している。

表7にNHJの最終単元であるUnit 11内の学習を中1DTを用いて可能となる活動例を示す。表7内のLは「聞くこと」を、Iは「話すこと[やり取り]」を、Rは「読むこと」を、Pは「話すこと[発表]」を、Wは「書くこと」をWで示す。

表7 中1DTを用いてのUnit 11内の活動設計の中で行うことができる統合的な活動

項目	中1DTを用いて行うことができる活動	領域
Warm Up	この1年で体験した学校行事をDT上の対話文、絵、語彙(行事名)をヒントにやり取りを行う。	R, I
Enjoy Listening	1年間の出来事についてKaitoとJoshが順に話し、それに対して、別の人物I人が質問や感想を伝えやり取りする英文を聞き、何月の話を聴き取り、関係する絵を選ぶ。	L
Review	3名が各自、ある月またはある日の出来事を話す英文を聞く。DT上に英文を提示することができる。	L, R
Story 1	本文の内容理解の際にDT上のクリップマークをクリックすると英問英答が流れ、生徒は選択肢3つから正答を選ぶ。別のクリップマークをクリックすると概要を掴むための日本語の質問が出る。答えがわからなければ再度聞き、再度質問を聞く・見ることができる。	L, R
Practice	DT上の語を並べ替えてやり取りを行う。DTに提示された対話文を見ながら英文を聞くことができる。「補充」をクリックすると紙面教科書にはないやり取りをさらに3つ学習できる。	I, L, R, W
Speak & Write	DT上にある施設が自身の町にあるか否かをDT上の例文を参考にやり取りする。自分の町にある施設を紹介する英文を書く活動の前にDT上の英文を見て	I, R, S, W

音読練習を行い、話すこと[発表]から「書くこと」に繋げていくことができる。

表7からも、指導用 DT を活用するからこそ、紙面教科書において観察される多様な統合的な活動への工夫が活きてくると考えられる。

5. まとめ

本稿では、学習者用 DT を個別最適な学びに向けて活用する前段階として、指導用 DT において観察される特長を活かして、小中接続に向け、小中教員がどのような授業改善を行っていくことができるかを目的に、小6 DT 及び中1 DT の特長の分析と考察を行った。その中で、両 DT を活用することで、どのような活動設計を行うことができるか、小中学校教員が留意すべき点、工夫を凝らす点はどのようなことであるかについての論考を行った。本稿では、NHE6及びNHIという一社のみのかつ2種類の指導用 DT の分析であったが、小中外国語科において、互いの校種における学びを知ろうとする努力の重要性が改めて確認されたと考えられる。今後は、指導用 DT と学習者用 DT をどのように使い分けながら授業改善を続けていくかについての探究が重要である。

本研究が児童生徒のための授業改善及び小中接続を考える一提案となれば幸いである。

参考文献

- アレン玉井光江他(2022). *NEW HORIZON Elementary 6 English Course*. 東京書籍.
- アレン玉井光江他(2022). *NEW HORIZON Elementary 6 English Course* 指導者用デジタル教科書. 東京書籍.
- 笠島準一他(2020). *NEW HORIZON English Course*. 東京書籍.
- 笠島準一他(2020). *NEW HORIZON English Course* 指導者用デジタル教科書. 東京書籍.
- 黒川愛子(2022). 「スムーズな小中接続に向けての教科書を有意義に用いた指導と評価の工夫—検定教科書分析からの観察—」『小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル—中学校「2018年度～2021年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果最終報告書小中接続を目指し学習者の思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価」外国語検定教科書接続 Can-Do & パフォーマンス評価試案—』4. 135—147. 小学校英語評価研究会.
- 札幌市教育委員会(2022). 「令和4年度札幌市英語教育改善プラン 参考資料②学習者用デジタル教科書の活用方法や学びの質を高める活用例」
https://www.city.sapporo.jp/kyoiku/top/kokusairikai/documents/english_leaflet_2.pdf
- 白井恭弘(2023). 『英語教師のための第二言語習得論入門 [改訂版]』大修館書店.
- 高橋美由紀・柳善和(2022). 「小学校外国語科における『読むこと』『書くこと』の『思考力・判断力・表現力等』の指導—デジタル教科書教材を活用して」『外国語研究』55. 135—151. 愛知教育大学外国語外国文学研究会.
- 寺尾和真・亀本俊亮・奥貫明子・樫村祐志(2022). 「英語科デジタル教科書の使用と学習者のモチベーション—ARCS モデルの観点から—」『日本教育工学会研究報告集』4. 90—97.
- 徳島祐彌・清水優菜・阪上弘彬・山下義史・清遠和弘・永田智子・森山潤(2022). 「学習者用デジタル教科書の活用に対する懸念と研修希望の関連性に基づく 小・中学校教員の類型化 —研修開発に向けた実態把握—」『教育情報研究』38 (1). 3—14. 日本教育情報学会.
- バトラー後藤裕子(2021). 『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』ちくま新書.
- 宮西祐香子・長濱澄・川田拓・清遠和弘・殿岡貴子・松田諒平・堀田龍也・東京書籍株式会社・株式会社 Lentrance (2022). 「中学校英語科デジタル教科書の家庭学習時の操作ログに基づく端末利用の実態把握の試行的検討」日本教育工学会研究報告集. 4. 98-105. 日本教育工学会.
- 森山潤・和田直久・殿岡貴子・徳島祐彌・阪上弘彬・永田智子(2021). 「学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造—活用研修のデザインに向けて—」『教育メディア研究』28. 33—44.
- 文部科学省(2017a). 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省.
- 文部科学省(2017b). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省.
- 文部科学省(2017c). 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 外国語編』文部科学省.
- 文部科学省(2018). 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』文部科学省.
- 文部科学省(2019). 「GIGA スクール構想の実現パッケージ」https://www.mext.go.jp/content/2019-mxt_syoto01_000003363_14.pdf

文部科学省（2020）。「外国語の指導における ICT の活用について」https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_13.pdf

文部科学省（2021）。「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえた学習指導の改善・充実に関する指導資料中学校 英語」
https://www.nier.go.jp/Kaihatsu/shidousiryou/eigo/pdf/eigo_All.pdf

文部科学省（2022a）。「令和3年度『英語教育実施状況調査』概要」https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf

文部科学省（2022b）。「令和4年度 全国学力・学習状況調査の結果」<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/22summary.pdf>

文部科学省（2022c）。「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf

渡辺尚・池田和正・太田璃那・渡部智喜・成田智哉・吉田航也・大辻萌奈美・中山慎也（2022）。「指導者用デジタル教科書による授業実践と 児童の学習への取組の特徴に関する一考察（第二報）—複数校における指導者用デジタル教科書の活用に焦点を当てた分析—」『宮城教育大学情報活用能力育成機構研究紀要』2. 103—115. 宮城教育大学情報活用能力育成機構.

研究論文

小学校英語の「学びに向かう力」の育成に関する考察 —評価の記録の経年分析から読み取る児童の変容—

森本 敦子（高野山大学）

1. はじめに

文部科学省(2017)による学習指導要領の公表により、これまで小学校第5学年(以下,5年生)と第6学年(以下,6年生)に行われていた週1回の外国語活動が,令和2年度からは週2回の「外国語科」となり,第3学年(以下,3年生)と第4学年(以下,4年生)は「外国語活動」が週1回完全実施された。さらに文部科学省(2017)は育成すべき資質・能力の3観点として「知識・技能」,「思考力・判断力・表現力」,「学びに向かう力・人間性等」(以下,3観点)の育成ととともに,これらに基づく観点別評価を実施するよう学校現場に求め,文部科学省「外国語」検定教科書(以下,教科書)を使用しながら指導者はこれらの観点に基づいた評価を行っている。

2020年1月に筆者が英語専科教員であった私立小学校で,大学生が第3学年(以下,3年生)の授業に参加する協働学習を行い,3年生は,Can-Do評価による振り返りを5回連続で実施し,その際の児童内省シート(以下,CDS)について調査をする。森本(2020)で,児童が概ね順調に学びを積み上げていく様子がCDSからも指導者の観察からも窺えた。その一方で,自己評価が低く,自由記述でも英語学習に対する不安を記し続けた児童が1名存在し,本研究ではこの児童に焦点をあてて報告する。

そこで本稿の目的は,この児童の3年生から第5学年(以下,5年生)の3年間の学びのうち,Can-Do評価や学期末の自己評価を含む,児童自身の学びの記録の一部を用いて分析,報告し,本児童の経年変化を基に,資質・能力の3観点のうち,「学びに向かう力・人間性等」の育成の視点から考察を加えることである。さらに小学校英語の自律した学習者の育成に向けた自己評価における現時点での報告と考察を行う。

2. 先行研究

小学校英語の授業において,児童がその日に学んだ内容を振り返る活動は広く行われている。萬谷他(2012)は公立・私立小学校の事例から,自己評価の課題を検討し,児童の発達段階や動機付けを年齢に応じて考慮する必要性を伝えている。また泉他(2014)では,Can-Doシートを用いた英語の授業では,児童の学びの目標が明確になると伝えた。長沼他(2018)は小学校の英語の授業で行うパフォーマンス評価におけるCan-Do評価の使い方を,国立・私立小学校の例を挙げて紹介した。また板垣・鈴木他(2016)は振り返りの実証的研究を行い,長期的な変化を把握することが重要だと述べているが,これまでのところ短い期間でのCan-Do評価の使用に関する報告しかなされておらず,数年に亘って収集したデータの分析はまだ出ていない。

そこで本研究では,先述した3年生と大学生が自己紹介をし合う協働学習を実施した際の,授業に焦点をあてた研究は森本(2020)が報告しており,黒川・森本(2021)はこの研究で,年齢の異なる集団が一緒に学ぶことにより,児童においては英語学習意欲が,学生においては教員志望意欲が高まったことがわかった。しかしこの集団の中に1名,自己肯定感が低く,英語が苦手な授業中も非常に消極的な児童がおり,その他の児童にはCan-Do評価シートにそれほど気になる点は見当たらないが,この児童1名については,より詳細な調査の必然性が窺えたため,本研究ではこの1名に焦点を絞り,経年調査を行うこととする。

なお,調査の対象が1名ということであるが,東條・高木(2018)は「サンプリングの方法が明確で,対象の選択の行程について詳細に記述してあると,読者にとっては対象から得られたデータの意味づけや解釈が用意になる。」(東條・高木,2018,pp.93)とし,質的研究対象者が1名であっても有益な情報となり得ると述べている。

3. 背景

3.1 参加者

2020年1月と2月に実施した「海外の小学生に自己紹介をしよう!」の授業に参加した3年生の児童39名のうち、当該単元内で実施したCan-Do評価の自己評価項目が著しく低く、自由記述でも不安を訴えていた児童1名である。

3.2.参加者が受けた英語教育

参加者は1年次より週2時間の英語の授業を受講し、ネイティブ講師(以下,NET)と日本人英語教員(以下,JET)から英語を学んだ。1,2,3年次は学級を2分割し、約20名弱で受講していたが、第4学年(以下,4年生)以上では学級を2分割することなく一斉授業で英語を学んだ。指導者はNETとJETでチームティーチング等を行うが、担任は児童の体調不良などトラブル時の支援を行う。対象校の英語教育目標は4技能(リスニング,スピーキング,リーディング,ライティング)と発表力の育成であり、「未来の国際人の育成」を目指し授業を行なっている。通常授業の他に、英語科主導の行事である英語発表会等もあり、発表に向けた指導も授業時間内に実施している。

3.3 研究対象となる評価資料が書かれた時期

本稿で分析を行う評価資料が作成された時期は、参加者が3年生から5年生までの2019年4月から2022年3月までの3年間である。参加者が第6学年次は、中学校入学試験の準備等で英語の授業変更が多くなる。そのため、本研究には含まないこととする。

3.4 研究対象となる評価資料が作成された取組

参加者が3年生であった2020年1月から2月かけて、「海外の小学生に自己紹介をしよう!」という単元の授業を実施した。本取組は「小大英語教育連携事業」(黒川・森本,2021)で、第2次に大学生が授業に参加し、3年生と自己紹介をし合う活動が設定されていた。全6時間のうち、復習の1時間を除く5時間の授業でCan-Do評価を実施し(森本,2020)、毎学期末には自身の学習を振り返る自己評価を実施した。また12月には、日頃の学習の成果を発表する英語発表会が催され、コロナ禍の2020年を除き、全校児童が参加した。

4. 分析

4.1 分析方法

先述したような取組における振り返りで使用したCan-Doシート(以下,CDS)と学期末の自己評価のうち、参加者の「学びに向かう力・人間性等」に関わる質問項目箇所と自由記述部分を抽出し、参加者がどのような姿勢で学びに対峙していたのかを調べる。

特に、参加者の記述文に関して「肯定的に学びに向かう」部分は波線_____を、「自己肯定感が低く否定的」な表現箇所を下線部_____で記し、語彙や表現の変容からわかることを調査する。なお参加者の変容がわかりやすいように、分析する資料は時系列に並べ、提示することとする。

4.2 Can-Do 評価と自由記述(3年生3学期)

参加者が3年次に実施した「海外の小学生に自己紹介をしよう!」の単元における5回連続のCan-Do評価において、参加者が記した自由記述は以下の通りである(表1)。

表1 本単元でのCDSの記述

授業時間	授業内容	参加者の自由記述
1時間目	復習	Can-Do 評価なし
2時間目	英語での自己紹介を知る	じこしょうかいのえいごはあまりできなくて、まだむずかしい。だけど、三学期をとおしてえいごをがんばっていきたいと思います。
3時間目	【大学生参加】 学生に英語で自己紹介をする	大学の先生や、学生さんは英語がスラスラ口から出てきて、発音もよくてすごくうまくてとてもびっくりしました。

4 時間目	自己紹介文を作成する	じこしょうかいのえいごを書くこともできなくて、言うこともできないので、もっと練習ができる時には、 <u>がんばりたい</u> と思います。
5 時間目	自己紹介の発表練習をする	じこしょう会の時に、まだ先生におしえてもらわないとわからないことがいっぱいあるけど、それを、 <u>だんだんとへらしていき</u> たいです。
6 時間目	自己紹介のビデオ撮影をする	1回目(自己紹介を)やってみたら、 <u>自分が書いたことも、読めなくて、今だったら読めるけど、もうちょっと深めてつけた</u> していきたいと思います。

注. 下線部 、波線部~~~~は筆者が加筆。

同じ CDS 内の自由記述部分を表 2 に示す。評価の 3 観点と関連している参加者の気づきに関する文章に筆者が下線部を引いた。観点別には「知識・技能」に関する気づきや思いは【知】、「思考力・判断力・表現力等」に関するものは【思】、「学びに向かう態度・人間性等」に関すると思われるものは【学】と分類の上、追記した。

Can-Do 評価の質問項目「今日の活動には進んで参加できましたか」は、毎回含まれており、4 段階の選択肢のうち、第 4 段階は「とてもよくがんばれた」、第 3 段階は「がんばれた」、第 2 段階は「すこしががんばれた」、第 1 段階は「がんばれなかった」の選択肢を設定した。参加者は、第 1, 3, 5 回目の CDS では第 3 段階「がんばれた」を選択したが、第 2, 4 回目は「少しがんばれた」の第 2 段階を選択した。

今日の授業で、英語でできることはふえましたか？あてはまるマークに色をぬりましょう。

① 「消しゴムレース」を思い出してください。あなたは「消しゴムレース」で聞こえたえいごがわかりますか？

☹️ 😊 😊 😊
 まだむずかしい イラストを見ればいみがる イラストを見なくてもわかる イラストがなくてもわかり、聞こえたえいごもいえる

② 「じこしょうかい」のえいごを思い出してください。あなたは「じこしょうかい」のえいごがわかりますか？

☹️ 😊 😊 😊
 まだむずかしい 先生のヒントがあればわかる なん回かきけばわかる きけばわかるし、後につづいていうことができる

③ 今日の活動には進んで参加できましたか？

☹️ 😊 😊 😊
 がんばれなかった すこしががんばれた がんばれた とてもよくがんばれた

■ 今日の活動の感想を書こう！

じこしょうかいのえいごはあまりできなくて、まだむずかしいだけど、三学期をとおしてえいごをがんばっていきたいと思います。

3 年 月 組 4 番 名前

図 1 児童用 Can-Do シート(表 1 の No.1)

表 2 本単元での CDS の自由記述と 3 観点による分類

授業回数	授業内容	参加者の自由記述
1 時間目	復習	Can-Do 評価なし
2 時間目	英語での自己紹介を知る	じこしょうかいのえいごはあまりできなくて、 <u>まだむずかしい</u> 。だけど、 <u>三学期をとおしてえいごをがんばって</u> いきたいと思います。
3 時間目	【大学生が参加】学生に自己紹介をする	大学の先生や、学生さんは英語がスラスラロから出て【知・思】きて、発音もよくてすごくうまくて【知・思】とてもびっくりしました。
4 時間目	自己紹介文を作成する	じこしょうかいのえいごを書くこと【知・思】もできなくて、 <u>言うこともできない【知】【思】</u> ので、 <u>もっと練習ができる時には、<u>がんばりたい</u></u> と思います【学】。
5 時間目	自己紹介の発表練習をする	じこしょう会の時に、まだ先生におしえてもらわないとわからないことがいっぱい【知】あるけど、それを、 <u>だんだんとへらして</u> いきたい【学】です。

6 時間目	自己紹介のビデオ撮影をする	1 回目(自己紹介を)やってみたら、自分が書いたことも、読めなくて【知】、今だったら読めるけど、もうちょっと深めてつけたしていきたい【学】と思います。
-------	---------------	---

注。「2 時間目の英語がすらすら口から出て...」は発音の聞き取りなので「知識」。「スラスラ」発音している、と判断した児童は思考もしている、とここでは見なす。「思考は」

4.3 自己評価の分析(4 年生 3 学期)

参加者が 4 年生の 3 学期である 2021 年 2 月末に実施した自己評価の中で、各質問項目に対し、「とてもよくがんばりました」は A、「がんばりました」は B、「もう少しがんばろう」は C を記入する。質問内容により、A は「いつもできました」、B は「できました」、C は「あまりきちんとできませんでした」など、選択肢の意味合いは多少変わるが、その際は学級全体に説明を行い、児童の理解を図ってから書かせている。以下に、自己評価と参加者の回答のうち、「学びに向かう力・人間性等」に関わる部分のみ掲載する(表 3)。

表 3 自己評価の一部(4 年生 3 学期)

質問番号	質問内容	参加者の回答
1	授業中に手を挙げて発表することができましたか。	B
2	先生や友達の言うことを最後までしっかりと聞きましたか。	A
10	ワークブックの問題をしっかりと学習しましたか。	A
11	英語をていねいに書きましたか。	A
12	スピーキングテストで先生の英語を理解しようとしてしましたか。	A
14	友達とおしゃべりしないで授業を受けましたか。	A
15	いつも授業に集中して学習をしましたか。	A

さらに参加者が余白部分に追記した、「4 年生の英語の授業でがんばったこと」に対する記述と、「5 年生の授業でがんばりたいこと」の記述内容を原文のまま示す(表 4)。

表 4 2021 年 3 学期(4 年次)の自己評価における自由記述

4 年生の授業でがんばったこと
(デジタル)本を読むのでえいごを一回であまりわからなかったけど、家に帰って何回か聞いてみると、話のないようが分かっておもしろくなってきました。ワークブックの英語は、最初は何をいっているかわからなかったけど、二学期や三学期になっていくと、だんだん英語が分かってきて、とても楽しくなってきました。歌の書くところもあまり分からなかったけど、家に帰ってその歌を調べたら分かって、楽しかったです。
5 年生の英語の授業でがんばりたいこと
5 年生では英語の読み書きをもっと分かるようにがんばりたいと思います。歌も 2 回、3 回聞かなくても、一回でもきけるようになりたいです。すぐになんかが分かるようになりたいです。

注. 下線部 は否定的な表現、波線部 は肯定的、二重線部 は学外での英語の取組。全て筆者が加筆。

4.4 自己評価(5 年生 1 学期)

5 年生に入り 2021 年度 1 学期に実施した参加者の自己評価のうち、「学びに向かう力・人間性等」に関わる部分のみ掲載する(表 5)。学期ごとに重点的に学んだ内容を評価項目に入れているため、先述した 4 年次のものとは質問内容が何点か異なる。

また参加者は自己評価シートの余白部分に、「二学期になったら英語を早くていねいに書きたいです。あと、ワークブックをもうちょっと理解したいです。それに先生の言う英語を理解したいです。」という内容を記述していた。(但し、下線部と波線部は筆者が加筆。)

表 5 自己評価(5 年生 1 学期)

	質問内容	参加者の評価
1	進んでおたずねや発表をすることができましたか。	B
2	先生の話の最後までしっかりととききましたか。	A
3	先生の英語を聞いて、先生の言うとおりに活動ができましたか。	A

4	もらった英語プリントをファイルにきちんと入れてありますか。	B
11	ワークブックの練習問題をきちんとやりましたか。	A
14	友達とおしゃべりしないで授業を受けましたか。	A
15	いつも授業に集中して学習をしましたか。	A

5. 結果

5.1 3年次のCan-Do評価の結果

3年次(2020年1月)の「海外の小学生に自己紹介をしよう!」の単元で用いたCDSをまとめた表1からは、肯定的な学びに向う姿を表す波線部は5箇所、否定的な下線部は6箇所、と両者の文章数はほぼ同じ程度であった。

3観点から分類した表2から、参加者の自由記述は3観点を網羅していることが読み取れる。

CDSの授業への参加度に関する回答では、第2段階と第3段階の狭間で参加者が揺れており、活動内容により参加者の授業への参加度が「がんばれた」のか「少しがんばれた」つまり「ほとんど頑張れなかった」のどちらになるのかは3年次は不安定である、と言える。

5.2 4年次と5年次の自己評価の結果

「学びに向かう力・人間性等」に関連すると思われる項目については、4年次も5年次も大きな相違はなかった。どちらも一番良い評価である「A」判定が、中間の評価である「B」評価を上回っていた。

5.2.1 4年次の自己評価の結果

余白部分に書かれた記述で、「えいごを一回であまりわからなかった」「歌の書くところもあまり分からなかった」ということが書かれている(表4)。しかし「家に帰って(デジタル絵本を)何回か聞いてみると」「家に帰ってその歌を調べたら」と自ら調べる行動をとり、結果として「話のないようが分かっておもしろくなってきました」「分かって、楽しかった」という結果を得ていたことが、自由記述の文章から指導者は初めて理解できた。

5.2.2 5年次の自己評価の結果

5年生1学期の自己評価の余白に書かれた自由記述欄が小さかったため、記述量そのものは少なかったが、その文面には自己を悲観したり、否定する表現は一切なくなり、「書きたい」「ワークブックをもうちょっと理解したい」「先生の言う英語を理解したい」と、学びの意欲に満ちた表現のみが書かれていた。

6. 考察

3年次に参加者が書いたCDSの自由記述欄には、全6回の授業のうちの5回で「〇〇ができない」「わからない」と悲壮感に満ちたコメントが続いた。しかし、本研究において3年分の自己評価や記述の軌跡を辿ると、参加者が「理解しよう」「少しでもわかるように学ぼう」とする姿勢が窺え、英語の授業を楽しむことができる地点まで学習者が自らたどり着いた姿が観察された。当時、参加者が評価の3観点を知る由もなく、本記述は参加者の内から湧き出てきた、自らが創出した表現であり、自分が持っている「知識・技能」を用い、「思考力・判断力・表現力等」を活用しながら前向きにひたすら「学びに向かおう」としている自律した学習者の姿と英語力向上に向けての強い意志が窺える。

また3年次の自由記述欄での日本語の表現として、本研究参加者は「～できないけど、～したい。」「まだ～だけど、～がんばります。」と書く傾向にあることがわかる。そこから、英語が苦手な様々なことができないと思っている自分に対し、そのことを嘆くのではなく、「今の自分はまだできていないけれど、努力して向上したい。」という学びの意欲や向上心が見られる。特に4年次の自己評価における自由記述では、自己の学びの目標到達のために、具体的に自分が何をしたのかを記述しており、目標到達のための具体的な道筋までに地道に学びを積み上げた様子が読み取れる。

指導者の立場から考察すると、参加者の様子を遠方より見守ることや観察することはあったが、他の児童と同様に参加者の様子を机間指導で見守り、全体指導を行いながら観察していた。しかしながら、観察だけでは見えない参加者の情意面の変容が児童の記録の集積から把握し、理解することができた。つまり「学びに向かう力・人間性等」は心の内で起こる変化を指導者が把握しなければならないため、筆記されたもの等、

客観的に判断する材料を持ち合わせていなければ、その査定は困難を極め、また真実とは異なる判定をしかねない危うさを持ち合わせていることに気がついた。

7. 結論

本研究から得られた結論は次の3点である。

- (1) Can-Do 評価や自己評価等で児童に内省の機会を与え、自己の学びについての気づきを文章化させることにより、指導者は「学びに向かう力・人間性等」の評価のための情報が収集でき、児童の考えをより客観的に判断し、評価することができる。
- (2) Can-Do 評価や自己評価等で、児童が自分のできていないところだけを記載するのではなく、「できていないからどうすれば良いのか。」という具体的な手立てを考えさせることで、児童のメタ認知を育て、前向きに「学びに向かう力」を育成することができる。
- (3) 振り返り等における自由記述では、児童の日本語文章力に左右されてしまうことは否めない。そのため、書く力が不十分な児童も、内省の思考がより表現しやすくなる新しい評価ツールの開発が必要である。

さらなる課題として、参加者の英語力も含めたより客観的な評価資料と共に対比し、多角的な視点から児童の学びがどのように変容したのかを調査し、英語が苦手な児童が学びに向かうための道筋を見出したい。

謝辞

本研究の対象となった参加者には、本研究にて公にすることを了承を得ており、そして本研究のために資料の使用をご許可して下さった帝塚山小学校に深く感謝と御礼を申し上げます。

引用文献

- 泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・長沼君主・田縁眞弓・大田亜紀・島崎貴代・森本敦子(2014).「小学校外国語活動における評価のあり方:児童の学びの支援に関する研究」『小学校英語教育学会誌』14. 228-243.
- 板垣信哉・鈴木渉・リースエイドリアン・栄利滋人・千葉和江(2016).「英語活動における『振り返り』の実証的研究—第二言語習得研究の観点に基づいて—」『小学校英語教育学会誌』16. 212-217.
- 黒川愛子・森本敦子(2021).「小大英語教育連携事業から観察された児童と学生の学び」『帝塚山大学子育て支援センター紀要』2.43-52.
- 東條弘子・高木亜希子(2018).「外国語教育質的研究における調査対象の抽出方法—サンプルサイズが1の場合に着目して—」『中部地区英語教育学会紀要』,47. 87-94.
- 長沼君主・幡井理恵・森本レイト敦子・山川拓(2018).「小学校英語でのパフォーマンス評価における Can-Do 評価の用い方に関する一考察」『日本児童英語教育学会研究紀要』,37. 187-204.
- 森本敦子(2020).「授業の振り返りから読み取る児童のメッセージ—Can-Do シートを連続利用したスピーキング(発表)の実践—」『小学校英語 Can-Do 及びパフォーマンス評価尺度活用マニュアル ~思考力・判断力・表現力及び学びに向かう力評価試案2~ (Let's Try! における Can-Do 及びパフォーマンス評価試案)』小学校英語評価研究会.70-76.
- 文部科学省(2017).『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省.
- 萬谷隆一・泉恵美子・アレン玉井光江・田縁眞弓・大田亜紀・森本敦子(2012).「外国語活動の評価方法に関する研究—自己評価を中心に—」『小学校英語教育学会誌』,12. 147-154.

研究プロジェクトメンバー

研究代表者: 泉 恵美子 (関西学院大学 教育学部)
研究分担者: アレン玉井光江 (青山学院大学 文学部)
大田 亜紀 (別府大学短期大学部)
加藤 拓由 (岐阜聖徳学園大学 教育学部)
倉田 伸 (長崎大学 教育学部)
黒川 愛子 (帝塚山大学 教育学部)
田縁 眞弓 (京都光華女子大学 こども教育学部)
長沼 君主 (東海大学 語学教育センター)
森本 敦子 (高野山大学 文学部)
海外共同研究者: バトラー後藤 裕子 (ペンシルバニア大学 教育大学院)
研究協力者: 大江 太津志 (京都教育大学附属京都小中学校)
奥平 明香 (沖縄県豊見城市立ゆたか小学校)
島崎 貴代 (大阪市立波除小学校)
幡井 理恵 (昭和女子大学附属昭和小学校)
俣野 知里 (京都市立二条城北小学校)
山川 拓 (京都市立九条塔南小学校)

* 研究分担者および研究協力者はあいうえお順とする

2022年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果最終報告書
(研究課題番号: 22H00684)

デジタル時代における児童の思考・判断・表現力と 自律的な態度を育む外国語科の評価

発行日 2023年3月30日
編集責任者 長沼君主
発行責任者 泉恵美子(代表者)
発行者 小学校英語評価研究会
印刷所 有限会社ノースアイランド
