

平成26年度～平成29年度 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果中間報告書Ⅱ
『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』
研究代表者：泉恵美子（京都教育大学）（研究課題番号：26284078）

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 ～

小学校英語評価研究会

泉恵美子（京都教育大学）
萬谷隆一（北海道教育大学）
アレン玉井光江（青山学院大学）
田縁眞弓（立命館大学）
長沼君主（東海大学）

平成28年3月

はしがき

昨年度に引き続き、今年度科研の報告書をこのように作成することができたことに心から感謝申し上げます。本研究は、平成26年度より4年間の予定で科学研究費補助金（基盤研究（B））事業に採択され、「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」に関する研究を開始しました。これは平成22年度より4年間、小学校英語教育学会（JES）課題研究グループとして、「小学校外国語活動における評価のあり方」について取り組んできた研究の継続プロジェクトでもあり、名前を小学校英語評価研究会(English Assessment Society at Elementary Level: EASEL イーズル)とし、活動を行っています。

本研究の二年目にあたる平成27年度は、7月に第15回小学校英語教育学会（JES）広島大会において研究発表を行ったり、京都や福岡、名古屋でCan-Doネットワークングセミナーやワークショップを行うなど、研究成果を発表することができました。また今年度は、小学校外国語活動の共通教材である*Hi, friends!*のCan-Do評価試案の作成に続いて、文部科学省より平成27年4月に英語教育強化地域拠点事業の研究開発学校や各都道府県の教育委員会などに配布され、使用されている補助教材*Hi, friends! Plus*を用いたCan-Do評価尺度をプロジェクトメンバーにより作成し、このような報告書が完成しました。ご多忙の中、度重なる会合に集まり、文字指導のあり方について意見を交わしながら、授業設計や評価について共に学びつつ、Can-Do評価尺度を作成したり、授業実践をしていただいたり、玉稿をお寄せいただいたメンバーの皆様に深く感謝しお礼を申し上げます。

小学校英語が2020年度より高学年で教科化されることが決まり、その時間数や形態、内容などに関心が集まっています。特に、聞くこと・話すことが中心であった小学校英語に読むこと・書くことが加わり、4技能を指導することになりますが、教科化されれば、評価の問題も大きな課題となります。英語を用いて何ができるかを小中高で一貫したCan-Doリストなどを用いながら、児童・生徒の成長を見ていくこととなりますが、本研究は、活動型、教科型に関わらず、外国語活動のより良い実施のために、児童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ており、その1つの有効な手段としてCan-Do評価を推奨しております。本研究成果が小学校の担任の先生方、英語担当教員をはじめ、皆様の今後の活動や研究のお役に立つことを心より願っております。

ただし、本Can-Do評価尺度はあくまで試案であり、目の前の児童のニーズや状況に応じて適宜修正して活用していただくことは言うに及ばず、実際に授業で使用していただき、成果や課題、より良い評価規準や指標などが見つければ、是非忌憚のないご意見やご報告を頂ければ幸いです。皆様の貴重なご意見をもとに、さらに今後改訂を加えながら、中学校にも繋げることができればと考えております。

平成28年2月14日
研究代表者 泉 恵美子

目 次

小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル 別冊

活用マニュアル別冊解説	1
Can-Do 評価尺度試案	8
児童用内省シート試案	20

研究成果中間報告Ⅱ

研究概要	32
実践報告	
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 田縁眞弓	37
Can-Do 評価が促す子どもと教師の変容 河合摩香	43
「表現活動」に焦点を当てた附属小学校の実践 山川拓	50
Can-Do 評価活動設計のもたらす効果と意義について 大江太津志	56
研究論文	
小学校英語科における読み書き指導についての基本的考察 萬谷隆一	62
小学校英語におけるリタラシー活動の Can-Do 評価 アレン玉井光江	68
小中学校における CAN-DO 評価の可能性と課題 加藤拓由	83

小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル別冊解説

長沼君主（東海大学）

1. はじめに

2011年6月に文部科学省から「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」が出され、提言の一つとして「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」ことが掲げられ、「中・高等学校では、各学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で具体的に設定する」ことが期待されるようになった。当初は中高での到達目標としての Can-Do リストの設定は10%を下回っていたが、2014年の実施状況調査では、高校で58.3%、中学で31.2%の設定率となっている。次期学習指導要領についての議論が現在なされているところであるが、小学校での英語教科化の流れの中で、小中連携を踏まえた「Can-Do リスト」による目標設定と評価についての検討が急務である。

本研究グループ（小学校英語評価研究会）では、昨年度に *Hi, friends! 1 & 2* に基づいた Can-Do リスト試案の開発を行った。目標設定と評価のためだけのリストではなく、「できるようになりつつある」過程を示し、「できる感」を高める、すなわち、自律性と自己効力を促進するための Can-Do リストと活動設計を心掛けた（長沼、2008、2009、2011）。具体的には、長沼・小川（2010）及び長沼・高野（2015）を踏まえて、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）と児童用内省シートの開発を行った。

今年度は「英語教育の在り方に関する有識者会議」報告（2014年9月）を踏まえて文部科学省で作成された小学校高学年における教科化及び中学年における外国語活動の導入に向けた「補助教材」である *Hi, friends! Plus* に関して、昨年度と同様に Can-Do リスト試案の開発を行った。補助教材は、1. アルファベット文字の認識、2. 日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き、3. 語順の違いなど文構造への気付き等を高めることを意図して開発された教材であり、モジュール（短時間）学習での活用なども視野に入れている。補助教材には音や文字への気づきを高める教材の他、絵本教材も含まれており、デジタル教材とワークシートが開発されている。こうした学習をワークシートを用いた機械的なペンマンシップのような練習の場とせず、できる感を高める活動となるように Can-Do リストを工夫している。補助教材ワークシート及び活用事例については、下記の文部科学省のウェブサイトより入手可能である。

小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1355637.htm

補助教材においてもワークシートの最後に Can-Do リストが掲載されており、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）とともに広く用いられているヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）の児童版のスピーチバブルのフォーマットのように、雲でリストが表わされている。雲は技能ごとに色分けをされており、児童による振り返りが奨励されている。本 Can-Do リストは必ずしもこれらを踏まえたものではないが、児童内省シートも前回と同様に開発されているため、児童の内省（振り返り）をより深めるためのものとしても活用してもらいたい。

2. マニュアル構成

Hi, friends! Plus Can-Do リスト（尺度）試案

	教材	内容	尺度解説	児童内省	担当
1	ワークシート	書き順・書く活動	pp. 8-9	pp. 20-21	森本
2	ワークシート	大文字・小文字認識	p. 10	p. 22	加藤
3	デジタル教材	ジングル	pp. 11-12	pp. 23-24	田縁
4	デジタル教材	クイズ 1（小文字探し）	p. 13	p. 25	大田
5	デジタル教材	クイズ 2-4（文字当て）	p. 14	p. 26	山川
6	デジタル教材	クイズ 5（色当て）	p. 15	p. 27	河合
7	デジタル教材	クイズ 6（言葉集め）	p. 16	p. 28	泉
8	デジタル教材	クイズ 7（初頭音）	p. 17	p. 29	大江
9	デジタル教材	絵本 1（HF 関連内容）	p. 18	p. 30	島崎
10	デジタル教材	絵本 2（語順気づき）	p. 19	p. 31	長沼

本マニュアルは大きく『Can-Do 尺度解説』と『児童内省シート』の二部に分かれている。Can-Do 尺度解説では、それぞれの教材ごとに2つまたは4つの Can-Do 尺度に基づいた活動を設けている。Can-Do 尺度による能力記述に加えて、評価活動、使用教材、評価観点、活動説明、尺度説明、備考のそれぞれで補足的な説明を行い、なるべく具体的にイメージできるように配慮した。

以下に *Hi, friends! 1 & 2* の活用マニュアルから説明を転載する。参考文献にウェブからダウンロード可能なものは URL を掲載した。尺度解説のページ構成は *Hi, friends! Plus* においても踏襲している。下記は *Hi, friends! 2* の Lesson 2 の第 1 時の活動である。

○ 第 1 時 ＜目標＞ 世界の様々な行事に興味をもち、月の言い方を知る。

■ 「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。

■ の鍵カッコ内がいわゆる「Can-Do リスト」の項目にあたる「全体的能力記述」となる。その下の①～④までの丸数字部分が「尺度（scale）」の「段階的能力記述」にあたる。いずれの活動においてもすべて 4 段階で設計されており、それぞれ下記のような段階と位置づけている。

- 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）を設けることで、手助けされるなど、条件付きでできることであっても、「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、「できない感」ではなく、「できる感」を感じさせるようにする。また、ステップが可視

化されることで、次の学習の取り組みへと動機づけ、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分に到達可能であり、④も適度な挑戦度合いにすることが重要であり、段階を設けることでできない感を逆に与えることのないように設計している。下線部がキーワードとなる。

- 評価活動：カードタッチゲーム【アレンジ度：★☆☆】
- 使用教材：Let's Play 1、Let's Listen 1 (pp.6-7)
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）

評価活動は、指導者向けの「指導編」や文科省ウェブサイトからダウンロード可能な「年間指導計画」や「学習指導案」を参照しながら設計した。

Hi, friends! 関連資料：「年間指導計画」及び「学習指導案」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1314837.htm

アレンジ度は、これらの *Hi, friends!* の活動にどれだけ準拠しているかを示しており、およその目安を下記のように3段階で記載している。ただし、すべての活動をアレンジしなくてはいけないという意味ではない。自分の学校や教室の目の前の学習者にあわせた柔軟な設計を行うことが前提にあり、本マニュアルの尺度例や活動例は、その参照となるようにバリエーションを設けている。

- ★☆☆ ほぼ指導例などに記載の活動案通り
- ★★☆ 尺度に合わせて活動内容の取り扱い方を変更
- ★★★ 独自の教材追加・加工による活動の発展

評価観点は主に「慣れ親しみ」となるが、コミュニケーション志向が強い活動の一部では、「関心・意欲・態度」も記載している。また、言語・文化を扱った活動では「気付き」も記載した。

- 活動説明：Let's Listen 1 の音声を使って、カードタッチゲームをする。事前活動として音声を聞く前に世界の様々な国の行事の内容について聞き、いつ行われるのかを予想させた上でカードタッチゲームをする。*Hi, friends!* 2には、オーストラリア、タイ、アメリカ、韓国の4か国しかないが、その他の国の行事も付け加えてゲームを行う。
- 尺度説明：Let's Play 1 で日本の行事絵を使って月の言い方をインプットしている。ここでは、新しい語彙と出合う単元の導入の時間なので、英語の音声を聞いて「聞いてその意味がわかる」かどうかを評価する。活動ははじめはペアやグループで行い、協力し合いながらカードをタッチしていく。何回か繰り返しながら徐々に一人でのカードタッチにしていく。一人では自信はないが友だちと一緒にであればできるという段階を②とし、一人で指差すことができることを③の目標とする。④ではさらに語彙に慣れた児童のために素早く反応させる段階を設けた。
- 備考：展開例では、キーワードゲームを設定しているが、月名の絵カード12枚を見ながら聞くことができ、意味の聞き取りの補助となる絵カードをタッチするゲームに変更している。

活動説明では、全体的な活動イメージや実施手順のほか、事前活動についても必要に応じて記述をしている。できる感を感じさせるには、活動がパフォーマンス場面となっていることが望ましく、事前活動として言語材料を導入しておくことを想定している。その際には定着を前提とし過ぎないために、毎回、達成に必要な十分な事前活動の時間を取る工夫が必要となる。ただし、入れ込み過ぎてドリルが中心になっては本末転倒であり、パフォーマンスをさせる中で、次第とできるようにな

っていくといった活動設計も可能であろう。その他の活動で十分に自己効力が感じられていれば、最初できない感を与えることも、できるようになりたいと動機づける有効な手段となる。②の足場を与える前に③に取り組ませた上で、必要に応じて②を与えたり、逆に最初は②を想定した活動として③に難易度をあげるなど、実施手順ができる感に影響するため、十分な注意をする必要がある。

尺度説明では、段階設計の工夫についての記載をしており、とりわけ、②と④の段階設定の妥当性についての説明を行うようにしている。例えば、②では「先生の助けがあれば」などの記述は、それが全員に公平に足場として機能しない場合は段階とはしないようにするなど配慮した。上記の例の「友だちと一緒にならば」に関しては、自信がまだあまりないため、ともするとできていないと見なされがちだが、パフォーマンスにあらわれていないだけで、友だちの後追いであれば確信が持てるなど、学習者の中では学びが育ちつつある状況をとらえることを想定している。

段階化にあたっては、「だいたい」とか「すべて」など、量的副詞の記述のみに頼ることは避け、主観的な判断ではなく、客観的な判断が可能となるように工夫をしている。とりわけ、「すべて」は定着を想起させるため注意が必要である。同様に「正確に」や「間違いなく」といった記述のみとなることも避けるようにしている。上記の例では、④の挑戦段階に設定しており、「素早く」といった記述と合わせることで、集中して取り組む中で、反応が自動化されていくことを促している。

こうした学習タスク的な要素もとりわけ最初の時間などでは入れて、コミュニティ的なタスクのみで活動を構成し、負荷があがり過ぎないように設計している。「素早く」は声に出す場合は、速さを意識しすぎて発音が壊れてしまわないように、十分な配慮が必要であり、そのためにも同時に「正確さ」を意識させることは、認知的な学習として有効なストラテジーとなる。

備考欄には、その他、言語材料の取り扱いへの注意や指導例からの工夫の度合い、またはバリエーション的な活動についてなどを記載した。言語材料については、Let's Listen 等で複雑な談話を扱っている場合もあり、段階の設計に工夫が必要となる際に注記をするなどした。

3. 児童用内省シート・教師用内省シートの使い方

これまで『Can-Do 尺度解説』について触れてきたが、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、価値の内在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、内省時に言葉が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。以下に児童用内省シート (p.6) と教師用内省シート (p.7) の実際のサンプルを資料として掲載する。教師用内省シートは、「活動設計」「活動実施」「児童観察」「児童内省」「児童介入」「活動調整」といった授業のプロセスと連動しており、教師自律性を促進するようデザインされている。実際の使用の具体例については、本報告書の実践報告にそれぞれの実践者の教師内省記述が掲載されているので参照してほしい。

- ①活動設計「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点がありますか？」
- ②活動実施「授業を振り返って、活動の段階的設計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？」

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。

参考文献

- 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 (2009) 「Can-Do 評価—学習タスクに基づくモジュール型シラバス構築の試み」『東京外国語大学論集』第 79 号, 87-106.
<http://repository.tufts.ac.jp/bitstream/10108/56418/1/acs0790>
- 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・小川隆夫 (2010) 「小学校英語教育における Can-Do 尺度の開発とスキル指導の効果の検証—スキルと情意のバランスを求めて」『中央教育研究所研究報告』No.73, 7-27.
- 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.

英語活動振り返りシート

2015 年

月

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、「〇〇が好きです」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！

年

組

番

名前

授業担当者 _____

年 組 **2015** 年 月 日 限

小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート

【活動設計】 とても作りづらかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 十分によく工夫できた

①「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点がありますか？」

【活動実施】 あまり機能しなかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 とてもよく機能した

②「授業を振り返って、活動の段階的設計はうまく機能しましたか（児童の参加度、意欲など）？」

【児童観察】 特には変わらなかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きな気づきがあった

③「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリング（観察）で気づきがありましたか？」

【児童内省】 特には見られなかった 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きな気づきがあった

④「児童による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がありましたか？」

【児童介入】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きく介入した（する）

⑤「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（予定ですか）？」

【活動調整】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — 4 — 5 大きく調整した（する）

⑥「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（予定ですか）？」

○ *Hi, friends! Plus* <ワークシート> 「書き順・書く活動①」 (大文字)

■ 「お手本なしでもアルファベットの大文字を書くことができる。」

- ① お手本の文字をなぞりながらでも、まだむずかしい。
- ② お手本に書いてある文字の上からなぞってなら書くことができる。
- ③ お手本を見ながらであれば、まねをして書くことができる。
- ④ お手本を見なくても、いくつかの文字は書くことができる。

- 評価活動：アルファベットの大文字を書く【アレンジ度：★★★】
- 使用教材：Let's Write 1、2
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：*Hi, Friends! Plus* のデジタル版を用い、アルファベットの筆順を意識して書く活動である。まずは指導者や *Hi, Friends!* デジタル版で紹介する文字の筆順を見ながら、児童は空中に指を動かして書く練習を行い、徐々に文字が書けるように練習をする。
- 尺度説明：文字の筆順と形をていねいに学んでほしいという意図で書く活動を尺度に盛り込んだ。授業では、文字練習の過程を「指で書く→書かれている文字をなぞる→文字を見ながら書く」の順に指導するよう設定しており、その流れを受けた形で尺度を設計することとした。第4段階の「お手本を見なくても、いくつかの文字は書ける。」は、児童のチャレンジ項目として取りあげているが、これは「アルファベットをすべて覚えて書く」ということを目標にしているのではない。まずは「いくつか」の文字を自信を持って書き、少しずつ書ける文字を増やしてほしいという期待を含めて設定した。
- 備考：筆順については、多様にあるのが現状である。ここではまず *HF Plus* のデジタル版で紹介されている筆順で学び、必要であれば他の筆順も授業の中で紹介すればよい、としている。そこで今回の尺度の中では「筆順を意識して」という表記を取って割愛した。

■ 「日常見かけるアルファベットの大文字の略語などを書くことができる。」

- ① お手本を見ながらゆっくりとでも、書くことはまだむずかしい。
- ② お手本を見ながら、一筆ずつであれば書き写すことができる。
- ③ お手本を見ながら、一文字ずつなら書き写すことができる。
- ④ お手本を度々見ながらでなく、二文字以上の語を一気に書き写すことができる。

- 評価活動：文字並べ替えゲーム【アレンジ度：★★★★】
- 使用教材：Let's Write 3、文字の並べ替え Quiz シート
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：大文字だけで表記されている略語や看板は日常生活の中で児童も目にするだろう。そこでそれらを書く必要のあるゲームを作り、児童が大文字を楽しみながら書くことを目的とした。「文字のならべかえ Quiz」シートには、いくつかの単語とイラストが書かれているが、大文字の並び順（綴り）が間違っている。そこで児童は文字を入れ替え、正しいならべ方を見つけて答えを記入し単語を完成させる。
- 尺度説明：アルファベットを見ながら写す際に、一筆ごとに手本を見ながら写すのか、一文字ずつ見ながら写すのか、または一気に二文字以上書けるかどうかにより、児童の大文字への慣れ親しみ度、文字を書く作業の到達度を測ろうとしている。
- 備考：答えが出せずに難しそうにしている児童が見受けられれば、ペアワークにして活動させ、友達と協力し（友達と一緒に答えを探し合う、出来た単語の綴りを言ったりそれを聞いて書き記したりするなど）、ただ書く活動にするのではなく、音声を伴わせるなどして小学校らしい書く活動が行えるように工夫したい。活動内容が難しいようであれば、指導者が大文字を読み上げてヒントを出すなど、学級の実態に合わせ楽しみながら英語が書ける環境を整えたい。

○ **Hi, friends! Plus** <ワークシート> 「書き順・書く活動②」(小文字)

■ 「書き順を見て、自分でもアルファベットの小文字を書くことができる。」

- ① 線をなぞりながらであっても、スムーズに書くことはまだむずかしい。
- ② お手本を見ながら、灰色の線をなぞってであれば、書くことができる。
- ③ お手本を見ながら、四線の上に自分で書くことができる。
- ④ お手本がなくても、空中に指で文字を書くことができる。

- 評価活動：アルファベットの4ステップ書き【アレンジ度：★★★】
- 使用教材：デジタル教材、ワークシート
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：すでに HF で十分にアルファベットの大文字・小文字の形の認識や、正しい読み方に慣れ親しんでいるという前提で、アルファベットの小文字を正しく書く段階に入る。
 - 1) 指導者と一緒に、デジタル教材の書き順を見ながら、小文字の書き順を何度も練習する。
 - 2) 次に HF Plus のワークシートを使って練習をする。
 - 3) 最初は太文字の見本の上に指を置き、鉛筆を持たずに文字を指でなぞる。(指書き)
 - 4) 次に太文字の見本の上に、鉛筆で太文字の線の上をなぞる。(写し書き)
 - 5) 次に太文字の見本を見ながら、うすい灰色の線の上を鉛筆でなぞる。(なぞり書き)
 - 6) 最後に何も見ないで空中に指で小文字を書き、覚えたかどうか確認する。(空書き)
- 尺度説明：小学校の漢字の指導で行われる、4段階指導法をアルファベットに応用した。3～6の上記4つのステップを確実に踏ませることで、児童はアルファベットの小文字を確実に習得することができる。3～6の書くステップは、つまずいたら自分ですぐ一つ前のステップに戻り、もう一度復習をすることができる。各自のペースで練習を進めることができる上に、6の空書きをさせることで、指導者は児童の個別のつまずきを瞬時に把握することが可能な指導法である。
- 備考：学級や児童の実態に合わせて、3のステップを省略することもある。小文字は、4線上の位置や、文字の大きさなどに特徴が多いため、定着させることが難しい。外国語活動の授業全体を通じ、何度も繰り返し練習して、少しずつ習得させる必要がある。児童によっては、文字を直接、紙に書くことが困難な場合もある。その際、文字学習アプリなどを使い、タブレット上で文字の形を練習してから紙に書く練習に移ることも有効である。

■ 「クロスワードを完成しながら、アルファベットの小文字を正しく書くことができる。」

- ① 綴りを聞きながらでも、書くことはまだむずかしい
- ② 友だちがアルファベットの綴りを読んでくれるなら、書くことができる。
- ③ 自分ひとりでも、アルファベットを見ながら書くことができる。
- ④ 長い単語の綴りであっても、スラスラと書くことができる。

- 評価活動：クロスワード【アレンジ度：★★★★】
- 使用教材：Let's Write 1,2,3, 別紙「クロスワード Quiz」
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：絵やワードバンクに書かれた単語を参考にしながら、平易なクロスワードを完成させる。クロスワードのマス目に文字を一つずつ記入する。クロスワードパズルは、マス目に文字を記入しながら完成させていくゲームであり、文字を書く必然性を活動に取り入れた。
- 尺度説明：綴りを覚えることが目標ではないため、ここでは友だちにアルファベットを読んでもらったり、ヒントボックスの単語を見ながらどう書き写すのかに着目して段階を作成した。
- 備考：小文字には、似た形のものが多いが、その違いを明確に認識していなければ、正しく書くことはできず、クロスワードを完成できない。自分が書いた回答を、友だちと交換して答え合わせするなど、他人の文字を目にすることで自分の書いた文字の形や正確さについて検証する機会を持つことも重要である。

○ **Hi, friends! Plus** <ワークシート> 「大文字・小文字の認識」

■ 「大文字を見て、それに対応する小文字を書くことができる。」

- ① 大文字を見ながらも、小文字を書くことはまだむずかしい。
- ② 大文字とよく似た形の小文字なら、書くことができる。(LW4)
- ③ 大文字と少し似た形の小文字なら、書くことができる。(LW5)
- ④ 大文字と形が違うペアの小文字であっても、書くことができる。(LW6)

- 評価活動：背中でアルファベット【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：Let's Write 4～6
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：最終目標はワークシートの Let's Write 4～6 が自分で書けるようにすることであるが、その前段階の活動として、友だちの背中に小文字を書いて当てるゲームを行う。その際教師は黒板に大文字を示し、一人はそれが見えないように座る。提示するアルファベットは、最初はよく似た形の LW4、次第に少し似た形の LW5、形の違う LW6 へと難易度を上げていく。
- 尺度説明：上記ゲームを行った後、HF Plus のワークシートを用い、一人一人が紙面に書く活動を行う。いきなり、紙面に書くことが難しい場合には、児童は「空中に指で書く」→「ホワイトボードに書く」→「紙面に書く」とさらに小さなスキャフォールディングを設けてもよい。その際、ワークシートも LW4～LW6 まで難易度が 3 段階に分かれているので、それをそのまま尺度の段階として利用した。
- 備考：学級や児童の実態に合わせて、「ワークシートに個人で書く活動」を行うのが難しいようであれば、「背中でアルファベットゲーム」を行った時の様子を振り返らせて、自己評価の判断材料としても良い。

■ 「大文字や前後の小文字を頼りに、アルファベットの小文字を書くことができる。」

- ① ヒントがあっても、小文字を書くことはまだむずかしい。
- ② 隣に並んだ大文字のヒントを見ながらであれば、書くことができる。(LW9)
- ③ 前後の小文字のヒントがあれば、間に入る小文字を書くことができる。(LW7)
- ④ ヒントがなくても、一人で全部の小文字を書くことができる。(LW8)

- 評価活動：GT ならべ【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：Let's Write 7～9
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：最終目標はワークシートの Let's Write 7～9 が自分で書けるようにすることであるが、その前段階の活動として小文字カードを使い、トランプの「7 ならべ」（7 を g と t とする）のようなカードゲームを行う。難易度によりステージ 1 と 2 がある。カードを出す前に、そのアルファベットの小文字を空中に指書きしながら言う。ステージ 1 では、大文字カードをヒントとして並べておき、その下に小文字カードを並べる。ステージ 2 は小文字カードだけで並べる。
- 尺度説明：上記ゲームを行った後、HF Plus のワークシートを用い、一人一人が紙面に書く活動を行う。その際、ワークシートも LW7～LW9 まで難易度が 3 段階に分かれているので、それを CDS の尺度として利用した。（ただし、難易度の順番は LW9 の大文字の隣に小文字を書く、LW7 の虫食いの小文字を書く、LW8 のアルファベット順に自由に書く活動の順に変えてある。）
- 備考：学級や児童の実態に合わせて、「ワークシートに個人で書く活動」を行うのが難しいようであれば、「GT ならべ」を行った時の様子を振り返らせ、自己評価の判断材料としても良い。また、中間段階の活動として次のようなスキャフォールディングが考えられる。カードゲームのやり方は基本的に上記「GT ならべ」と同じであるが、手持ちのカードを出すのではなく、手持ちのカードを見ながら、4 線の上にアルファベットを書いていく方法である。カードを見ながら書くので、書くのが苦手な児童の手助けとなる。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材>「ジングル①」(身の回り・動物・食べ物・国旗編)

■ 「a～z で始まる単語をリズムに合わせて言うことができる。」(第1段階)

- ① リズムに合わせて言うのは、まだむずかしい。
- ② リピートバージョンであれば、後について繰り返して言うことができる。
- ③ ゆっくりバージョンの速さであれば、音と合わせて一緒に言うことができる。
- ④ 普通バージョンの速さであっても、音と合わせて一緒に言うことができる。

- 評価活動：アルファベットジングル【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：デジタル教材ジングル①～④
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については次の段階で扱う）
- 活動説明：事前活動として、デジタル教材の音声をゆっくりバージョンで流し、まず絵（意味）を見ながらしっかり音声を聞くように指示する。その後本活動として、①リピート A(ゆっくり)を使って繰り返すことで音声の確認する。②ゆっくりバージョンと一緒に言えるところは言う。③普通バージョンで言えるところと一緒に言う。単語の意味と音への気付きを促す活動としてデジタル教材を使ってテンポよく導入を行う。
- 尺度説明：音声を聞いて絵と結びつける段階（繰り返し）、その単語を言える部分だけ一緒に言える段階、語頭のアルファベットや音も一部言える状態、最終的には絵の情報を基にすべて一緒に言える状態と設定する。教材表示のパターンやスピードを変えることでたくさんの音声に飽きることなく触れさせる。語頭のアルファベットの音に注目し、その音で始まる単語を考え音韻認識を高める活動。
- 備考：バリエーション活動として、クラスを半分に分けて、前半の A/a/a/を言うグループと apple と単語を言う（パートを交代する）、友だちとペアでパートを分ける、列ごとに言う、先生と掛け合いで言うといった活動ができる。

■ 「a～z の文字の名前と音を結びつけて言うことができる。」(第2段階)

- ① 文字の名前と音を結びつけることは、まだむずかしい。
- ② キーワードをヒントにすれば、文字の名前と音を結びつけて言える。
- ③ キーワードがなくても、だいたいの文字はその名前と音を結びつけて言える。
- ④ 文字をみればその名前と音が結びつけられ、いくつかその文字で始まる単語も言える。

- 評価活動：ワークシートの指押さえ・ポスターの指さし【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：デジタル教材、ワークシート、アルファベットカードまたはポスター
- 評価観点：言語への気付き
- 活動説明：アルファベットジングルのワークシートを配布し、デジタル教材の音源を使って指押さえ活動をする。色々なバージョンで飽きることなくアルファベットの文字、それを初頭とする単語を用いた活動をする。音に馴染ませた後に、指導者は絵のヒントがないアルファベット（小文字）ポスターを掲示。それを指し棒など示しながら全員で（初頭音キーワードのヒントなしで）繰り返す。AA/a/a/a というバージョンも最後に聞かせたあと、音源を使わずに全員で AA/a/a/a といえるか確認。またひとつの文字を取りあげ、“What’s this letter?” “What’s this sound?” と聞いた後に、ひとつの文字を示しながら、“What words start with B?” と問いかけを行う。
- 尺度説明：最終的に、アルファベットの文字の名前と音の読みが結びつけられ、文字を見た時に音声化できることを目的とする。その足場として馴染みのある単語をヒントにすれば言える段階、ヒントなしで言える段階、最終的には、自分で音声化した上で、既知の英単語の中からそれが初頭音である単語を探して言える段階とする。
- 備考：バリエーション活動として、絵カードのセットあるいはアルファベットの小文字のカードを準備して、班活動のかるとりにしたり、指導者がカードを見せながら、ジングルを順番にクラスで言う、列ごとに言う、一人ずつ順番に言う活動や順番をバラバラに言う活動もできる。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材>「ジングル②」(2 ワードジングル)

■ 「a～z で始まる単語を 2 つ続けてリズムに合わせて言うことができる。」(第 3 段階)

- ① 単語を 2 つ続けて言うのは、まだむずかしい。
- ② 最初の音を聞けば、2 つ単語を続けて言うことができる。
- ③ 最初の文字をみれば、2 つの単語をリズムにのせて続けて言うことができる。
- ④ 文字をみれば、それで始まる単語を自分で考えていくつか言うことができる。

- 評価活動：アルファベットジングル【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：デジタル教材ジングル①～④
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については次の段階で扱う）
- 活動説明：事前活動として、デジタル教材の 2 ワードジングルの音声をゆっくりバージョンで流し、絵（意味）を見ながらしっかり音声を聞き、速さをかえながら何度も視聴し、一緒に言うように指示する。その後、本活動でアルファベットの小文字カードを 1 セット準備し、デジタル教材で十分慣れ親しんだ 2 つの単語を、リズムよくカードの順番に全員で言う。次に、順番をバラバラしたり、列ごとに言うなど活動に変化を付ける。そのあと、アルファベット小文字 1 字を見せて、/b/b/と指導者が音のヒントを出して言う。さらに、音のヒントを出さないでも言う。最後には、m のカードを見せて、“What words start with ‘m’?” と問いかけ、既習の英単語でその文字で始まるものをあげさせる。
- 尺度説明：最初の音をヒントにチャンツで覚えた 2 つの単語が記憶から言える段階、文字をみればその音を自力で結びつけ 2 つの単語が言える段階、さらに文字を見れば自身で色々な単語を初頭音に気付きながらあげられる段階とした。②の足場の段階では続けて言えればよく、リズムに乗せることまでは要求していない。ここでは、**decoding**（文字から音声へ）の力をつけることを狙いとしている。
- 備考：様々なジングルで出会った単語をここで整理したり、今までの活動を通して培った音韻認識を自ら自覚し、達成感を持たせるような活動を行うようにする。

■ 「単語の始まりの音を聞いて、a～z の文字と結びつけられる」(第 4 段階)

- ① 単語を聞いて、最初の音と文字と結びつけるのは、まだむずかしい。
- ② 絵をヒントにすれば、単語を聞いていくつかはどの文字で始まるかわかる。
- ③ 単語を聞けば、絵がなくてもだいたいどの文字で始まるかわかる。
- ④ ジングル以外の単語でも、聞けばどの文字で始まるかわかる。

- 評価活動：アルファベットの文字押さえ（書写）【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：デジタル教材、絵カード、小文字チャートあるいはカードを個人かペアに 1 つ
- 活動説明：デジタル教材で十分慣れ親しんだ 2 ワードジングルに出てくる絵カードの単語を聞きながら、その単語の初頭の文字をチャートで指さしたり、カードの中から選ばせたりする。一人ずつでおこなってもペアで助け合う活動としてもよい。最初は絵のヒントを出しながら自分でもその単語を確認し、じっくり選ばせる。次第に絵のヒントはなしで、聞き取りだけで最初の音がどの文字であるかを選ぶゲームをする。絵と単語を示しながら答え合わせをするか、あるいは、聞こえた音を文字にする活動として、()ag のように初頭の音を抜いたワークシートをあらかじめ作成し、聞こえた音を文字にする活動としてもよい。ここでは、**encoding**（音から文字へ）の力をつけることを狙いとしている。
- 尺度説明：単語を聞いたときに初頭音がわかり、アルファベットの文字と結びつけられかどうかを段階設計する。よく知っている単語で絵を頼りに考える段階から、音声だけで初頭音が文字に結びつけられる段階、ジングルでは扱われていない馴染みのある単語でもだいたい初頭音が文字と結びつけられる段階の 4 段階とする。
- 備考：バリエーション活動として、文字を指で押さえる、書き写す、一部を書かせるなどの色々な活動が考えられるが、一旦書いたものをまた音声化できるかを確認することが望ましい。

○ *Hi, friends! Plus* <デジタル教材>「クイズ1」(小文字探し)

■「アルファベットの音読みを聞いて、イラスト中の小文字を見つけることができる。」

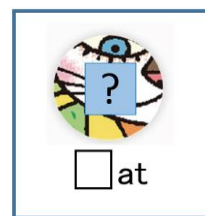
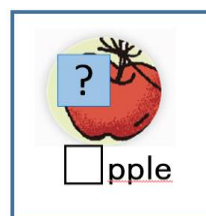
- ① 文字を見れば見つけることができるが、音だけではまだむずかしい。
- ② 音読みと名前読みの両方を聞けば、小文字を見つけることができる。
- ③ 音読みだけでも繰り返して聞けば、小文字を見つけることができる。
- ④ 音読みを一度聞いただけで、小文字を見つけることができる。

- 評価活動：アルファベットの小文字をさがそう【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ1「小文字さがし」、Animal Paradise イラスト (ICT 教材)
- 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)
- 活動説明：この活動を行う前には、Animal Paradise のイラストを使って、同じアルファベットで始まる単語の語頭の音が同じであることに気付くために、十分慣れ親しむ活動を行う。本活動はクイズ1の教材ページを印刷配布し、指導者がアルファベットの音（アルファベットの音）を言い、聞こえたアルファベットの小文字をイラストの中から見つけて指さす活動である。まずはペアで行うことで、自信のない児童でも協力しながら活動を行えるようにする。少し慣れてきたら、ペアから個人への活動に変える。音読みだけでは難しい場合には、名前読みを与えたり、小文字を示したりする支援をし、小文字見つけをする。
- 尺度説明：この活動では、アルファベットの音（音読み）を聞いて、小文字がわかるどうかについての評価を行う。アルファベットの音（音読み）と小文字がつながり、小文字を見つけ出すことができること（音と小文字の一致）を達成目標として③で設定している。②は音読みだけでは小文字と一致が難しいが、名前読みもあれば見つけることができるとしている。
- 備考：Hi, friends!1 の Lesson 6 の大文字探しを足場として行うこともできる。アルファベットを見つけること自体の能力を問うのではないため、どこにあるかはあらかじめ親しませるか、十分に時間を与えることに配慮する。

■「絵カードの単語の初めのアルファベットの小文字が絵を見てわかる。」

- ① 単語の初めの小文字カードを選ぶことはまだむずかしい。
- ② 単語を読んでもらったら、いくつかのカードの中から小文字カードを選ぶことができる。
- ③ いくつかのアルファベットカードの中から、自分で小文字カードを選ぶことができる。
- ④ 全部のアルファベットカードの中からでも、小文字カードを選ぶことができる。

- 評価活動：カード合わせゲーム【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ1「小文字さがし」、Animal Paradise 絵カード、アルファベットカード
- 評価観点：慣れ親しみ
- 活動説明：Animal Paradise のイラストを使った絵カードを用意する。絵カードは、初めのアルファベット文字だけを穴あきにしておく。指導者は絵カードを示し、児童は□にどのアルファベットが入るか、手持ちの小文字カードから選ぶ。初めはカードを絞って提示して選ばせ、徐々にカードを増やし難易度を上げていく。絵カードだけではわからない場合は、「apple」などカードを読み、音もヒントに与え、小文字さがしをする。
- 尺度説明：語頭の文字を穴あきにした絵カードをみて、□に入るアルファベットの小文字を選び出すことができるかどうかを評価する。□に入るいくつかのアルファベットカードの中からあてはまる小文字カードを選ぶことができることを③で設定し、絵カードだけでは難しいが、音を与えてもらえたら、その音をヒントにして小文字カードを選ぶことができることを②と設定した。
- 備考：学級の実態に合わせてカードの枚数は設定し、その中から選ぶように設定する。絵カードに文字を入れないバージョンを行うことで、難易度をあげる活動へアレンジ可能。また、アルファベットカードを選ぶ代わりに、名前読みをする活動ともできる。



○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材> 「クイズ2~4」 (アルファベット文字当て)

■ 「似た形のアルファベットを区別して、アルファベットの読みを言うことができる。」

- ① 2 択で示されても、どちらか選ぶのがまだむずかしい。
- ② 2 択でアルファベットカードを示されれば、どちらか選ぶことができる。
- ③ 2 択でアルファベット読みを聞けば、どちらか言うことができる。
- ④ 仲間分けシートをヒントにしながら、適切なパネルを開けて読みを言うことができる。

- 評価活動：What's this?ゲーム【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ2「文字当て（パズル）」、アルファベットカード、仲間分けシート
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：パズルを行うにあたり、アルファベットカードを「直線でできているもの」と「直線と曲線でできているもの」等に仲間分けしてシートの上に並べておく。指導者は答えとなる仲間分けグループを伝え、答えの範囲をしぼる。児童は仲間分けしたアルファベットカードを見ながら消したいパネルを指示し、わかったらカードを上げる。3 枚程度消したところで、指導者は答えを2 つに絞り、音声で伝える。その後、もう1 枚消えたところで2 択でカードを提示する。
- 尺度説明：アルファベットの形に意識を向け、よく似た形のものを見分けるためにどの部分に注目したらよいかを考えることをねらいとしている。c と o など見分けることが難しいアルファベットの組み合わせを選び、最初はカードの選択肢を見ながら、徐々にカードの文字を見なくても、読みを聞いて頭の中で想像して答え、最終的には自分で特徴をつかんで判断する段階とした。
- 備考：このクイズは、「消すパネル」と「隠れている文字」がそれぞれ大文字と小文字にできるため、4 パターンのクイズを出すことができる。小文字の場合は、ワークシートにもあるように「一階建て」「二階建て」「地下一階建て」等の仲間分けを工夫することができる。

■ 「仲間分けシートをもとに、同じ仲間のアルファベットを書くことができる。」

- ① 仲間分けシートを見ながらであっても、まだ書くのがむずかしい。
- ② 仲間分けシートを見ながらであれば、書くことができる。
- ③ 友だちと一緒にであれば仲間分けシートを見なくても、書くことができる。
- ④ 一人で自分で仲間分けを思い浮かべながら、書くことができる。

- 評価活動：3 second & 3 way ゲーム【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ3「文字当て（懐中電灯）」、罫線付きの紙、仲間分けシート
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：懐中電灯を上下または左右に3 秒間動かすのを3 か所で行ったのち、照らされたところをもとにどのアルファベットが隠れているかを当てる。懐中電灯で照らす大きさにより難易度が変わることに注意する。児童は懐中電灯を動かす方向を指示し、答えがわかった段階で罫線付きシートにアルファベットを書く。児童は「直線でできているもの」や「直線と曲線でできているもの」等でグループ分けされた仲間分けシートを参照することができる。
- 尺度説明：アルファベットの形の認識よりも、形を意識して書き表すことに重点を置いている。補助教材ワークシートも活用しながら、アルファベットに書き慣れる練習をしてから行うとよい。アルファベットの形を意識できるようにするため、最初はグループまたはペアで相談しながら行う段階を設定する。その後、仲間分けシートをもとに自分だけで書き表す段階を経て、最終的にはシートがない状態でも、頭の中で自分で仲間分けしながら書くことができるようにしたい。
- 備考：クイズ1 のパズルではパネルが開いたままであり、部分を見ることができたのに対して、懐中電灯では軌跡が残らないため、頭の中でイメージを保つ必要がある。また、クイズ3 で書く活動を行う前に、文字の認識の活動としてクイズ4 を行ってもよい。この場合、雲を消すスピードを児童の実態に応じながら選び、3 秒で雲を消すのを止め、どのアルファベットかを書き表す活動をする。クイズ3 がアルファベットの部分的要素から全体を想像して認識する活動になるのに対して、クイズ4 は全体を一度に認識する活動となる。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材> 「クイズ5」 (色当て : What color? Quiz)

■ 「3組の色違いのイラストを見て、語頭の音が同じペアを見つけることができる。」

- ① 語頭の音が同じペアを答えるのはまだ難しい。
- ② イラストの音声を聞いて、語頭の音が同じペアを答えることができる。
- ③ イラストを見て、音声を聞かずに語頭の音が同じペアを答えることができる。
- ④ 語頭の音が同じペアを答えることができ、自分でペアをつくることもできる。

➤ 評価活動：ペア見つけゲーム【アレンジ度：★★★★】

➤ 使用教材：クイズ5 (色当て)、イラストカード

➤ 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)

➤ 活動説明：事前学習でクイズ5を使用し、音声練習を繰り返す。

3枚の色違いのイラストを提示し、語頭の音が同じペアを答えさせる

(Let's find the SAME letter pair!). まずはイラストだけを表示し、

次に語頭の音に着目させながら初頭音を繰り返しつつ音声を聞かせる

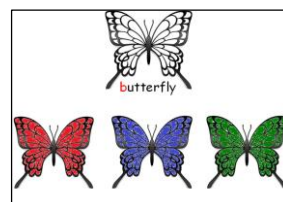
(①[b][b]blue [b][b]bear ②[p][p]pink [b][b]bear ③[j][j] yellow [b][b]bear)。

各色のイラストでゲームを続け、最後に語頭の音を同じくするペアを自分で考え発表させる

(blue book, blue bed...)。活動を繰り返す中で、児童の音韻認識を高める。

➤ 尺度説明：語頭の音を強調したイラストの音声を聞いても、語頭の音が同じか違うかに気づくことができない段階から、音声を聞いて語頭の音を聞き分け、語頭の音が同じペアを見つけることができる段階、そして、イラストをただでその語頭の音を類推し、語頭の音が同じペアを見つけることができる段階、さらには、各色と同じ語頭の音をもつ単語を見つけ、自分でペアを作ることができる段階へと設定した。

➤ 備考：各色について、色違いの3枚のイラストを用意する。色に組み合わせる単語については、既習の単語の中から選び、難易度を少しずつ上げていながら、組み合わせを増やしていく (red rose, pink pig, green grapes, brown boat...)。



■ 「3枚の色カードの中から、語頭の音が違うものを見つけることができる。」

- ① 色の名前を聞いても、語頭の音が違うものを見つけることはまだむずかしい。
- ② 色の名前を聞いてなら、語頭の音が違う色を見つけることができる。
- ③ 色カードを見るだけで、語頭の音が違う色を見つけることができる。
- ④ 色カードを選んで発音して、語頭の音が違うものを見つける問題を出すことができる。

➤ 評価活動：違うのはどれだゲーム【アレンジ度：★★★★】

➤ 使用教材：クイズ5 (色当て)、色カード

➤ 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)

➤ 活動説明：事前学習でクイズ5を使用し、音声練習を繰り返す。色カードを3枚提示し、語頭の音が違うものを尋ねる (Which is the "odd one out"?). 次に指導者が各色の名前を言ったり、PC操作により音声を流したりする (pink-purple-black)。3色の名前を聞き終わった後に、初頭の音の違う色の名前を答えさせる。慣れてきたら児童に問題作りをさせ、友だちに尋ねさせる。自信がない場合は、指導者に色の言い方を確かめてもよいこととする。色カードは、透明ポケット等に入れて提示すると、カードの交換に便利である。

➤ 尺度説明：3枚のカードを提示され、色の名前を聞いても初頭の音の違いに気づけない段階から、色をただで、自分で発音し違うものを見つけ出すことができる段階、さらには、自分で問題になりうる3まいのカードを見つけ出し、色の名前を友だちに聞かせながら、問題を出題することができる段階へと設定している。初頭の音に着目させながら、音韻認識を高めていきたい。

➤ 備考：問題づくりには、2枚の初頭の音を同じくするカードを集めなくてはならない (pink&purple + α blue&black + α blue&brown + α brown&black + α)。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材> 「クイズ 6」 (仲間の言葉を集めよう)

■ 「単語を聞いて同じ音で始まるかどうかを判断することができる。」

- ① 友だちと一緒にでも、判断することはまだむずかしい
- ② 友だちと一緒に協力しながらであれば、判断することができる。
- ③ 何度か聞けば、一人でも判断することができる。
- ④ 一度聞くだけで、正しく判断することができる。

- 評価活動：同音判定クイズ【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ 6 (言葉集め)、絵カード、アルファベットカード
- 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)
- 活動説明：アルファベットジングルを復習した後、デジタル音声を使って、何度か絵を見て音声を聞かせる。次に文字を提示して繰り返し言わせた後、指導者が単語をいくつか選んで発音して、児童に同じ音で始まるかどうかを判断させる。同じなら両手で○、違うなら×を作らせる。1度でできなければ何度か聞かせる。
- 尺度説明：a～z までのアルファベットで始まる単語の音を聞かせて、初頭音が同じかどうかを判断させる際に、友だちと一緒に考えて分かる段階から、数回聞けば自分で判断できる段階、一度聞いただけで正しく判断できる段階へと設定している。最終的には単語の意味を連想して、音につなげるととともに文字にもつなげていきたい。
- 備考：a～z までのアルファベットジングルを繰り返し用いて、音韻認識力を高めておくことが必要である。発展活動として複数の絵カードを示し、児童に発音させて自分たちで同じ音かどうかを判断させることもできる。

■ 「a～z までの同じ音で始まる単語を集めることができる。」

- ① 絵や音の助けがあっても、単語を集めることはまだむずかしい。
- ② 絵を見ながら音を聞いてであれば、単語を集めることができる。
- ③ 絵を見るだけで、自分で発音して単語を集めることができる。
- ④ 何も見ないで自分で思い出して、いくつかの単語を集めることができる。

- 評価活動：言葉集めゲーム【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ 6 (言葉集め)
- 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)
- 活動説明：アルファベットカードと絵カードをグループに配布し、各アルファベットカードと同じ音で始まるカードを集めさせる。児童は発音が分からなければ、指導者に聞きに行くと発音をしてもらえる。最後にカードを見ないで、自分で同じ音の言葉が集められるか、a～z の文字が書かれたワークシートにできるだけ書いてみる。
- 尺度説明：最終的に、自分で同じ音を持つ単語を複数言えることが目的であるが、まずは絵を見て自分で音を出してみるが、まだ自信が無く聞いてみれば分かる段階から、絵を見れば自分で発音して言える段階、そして何もなくても思い出して、同じ音の単語を集めることができる段階を設定している。
- 備考：基本的なアルファベットジングルを繰り返し聞かせて、音が聞き分けられるようになった後に、ランダムに聞かせる。さらに、自分で絵カードを見て発音できるように段階を設定することが大切である。発展活動として、グループで自分たちで知っている単語で同じ音を持つものをどれくらい集めることができるかを競わせても良い。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材>「クイズ7」(始まりの音が違うのはどれでしょう)

■ 「2つの単語の始めの音を聞き取り、語頭の音が違う単語をみつけることができる。」

- ① 語頭の音を繰り返しきいても、判断することがまだむずかしい。
- ② 語頭の音を繰り返し聞けば、同じか違うか判断することができる。
- ③ 2つの単語を一度聞くだけで、同じか違うかを正しく判断することができる。
- ④ 3つの単語を一度聞くだけで、その中から語頭の音が違う単語を選ぶことができる

- 評価活動：始まりの音が違うのはどれ【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ7（初頭音）、単語の絵カード
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：まず絵カード（図と文字の両方が入ったもの）を見ながらリピートし、聞き取る単語に慣れておく。指導者は黒板に2つの単語とその音声を示し、児童は語頭の音が同じか違うか判断する。ヒントとして、指導者が語頭の音を繰り返し発音する（b, b, bag）機会を設ける。
- 尺度説明：元のデジタル教材では3つの単語の語頭の音を聞き比べるが、児童の学習の段階に合わせて、まずは2つの単語での聞き比べを目標とした。また、活動の足場掛けとして、語頭の音の繰り返しを加えた。ジングルやクイズ5の色当てなどの活動で、語頭の音を繰り返し聞く活動を経験していれば、その経験が足場掛けとして効果的に機能するのではないかと考えられる。
- 備考：語頭の音を聞き取る活動の中でも、音声を重視して行うタイプの活動である。デジタル教材には語頭の音を繰り返す機能がないので、指導者が音声化する必要がある。

■ 「3つの単語の始めの音を聞き取り、語頭の音が違う単語を見つけて言うことができる。」

- ① 友だちと一緒に声に出しても、単語を選ぶことがまだむずかしい。
- ② 友だちと一緒に声を出せば、単語を選ぶことができる。
- ③ 音を聞いて自分で声に出して、単語を選ぶことができる。
- ④ 音を聞かなくても自分で声に出すことができ、単語を選ぶことができる。

- 評価活動：始まりの音がちがうのはどれ【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：クイズ7（初頭音）、単語の絵カード
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気付き」については自由記述で評価）
- 活動説明：まず絵カード（図と文字の両方が入ったもの）を見ながらリピートし、聞き取る単語に慣れておく。デジタル教材で3つの単語を表示し、語頭の音が違うものを選ばせる。その時まだ言わせない。聞いただけではわからなかった児童のために、聞いた単語を友だちと一緒に音声化して、その上で選択させる。次に、別の3つの単語を使って語頭の音を聞き分けさせる。その時は、隣の人に聞こえない声で音声化するように促す声かけをする。
- 尺度説明：足場掛けとして、友だちと一緒に音声化する機会を設ける。自力で音声化したり、リピートしたりすることを大事な学習方略だと認識できるように声かけしていきたい。④の段階は、自力での音声化にチャレンジすることを促すために設定している。
- 備考：2つの単語の語頭の音を聞き取る活動よりも、自力での音声化を求める分、比較的難易度は高い。未知語で活動した場合、④の段階の活動が自力でできなくなると考えられるので、必ず既知語で活動を行うよう教材を用意する。自力での音声化には困難が予想されるので、モデル音声をたっぷり繰り返し聞くことが大切だろう。

○ *Hi, friends! Plus* <デジタル教材> 「絵本①」 (HF 関連内容 : This is ME!)

■ 「This is ME!の絵本を聞きながら、動作イラストを指で押さえることができる。」

- ① 一時停止しながらでも、イラストを押さえるのはまだむずかしい。
- ② 一時停止した絵本の絵と合わせながらなら、イラストを押さえることができる。
- ③ 絵本を絵を見て音声を聞きながら、イラストを押さえることができる。
- ④ 絵本の絵を見なくても絵本を聞くだけで、イラストを押さえることができる。

- 評価活動：絵本の読み聞かせを聞こう【アレンジ度：★★★】
- 使用教材：デジタル教材絵本 (This is ME!)、ワークシート 29 (動作を表わす語句)
- 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)
- 活動説明：*Hi, friends! Plus* 電子教材「This is ME!」の絵本を子どもたちに見せる。その時、動作を表わす語句のワークシートのイラストを指で押さえながら聞くように指示する。1 回目は、一時停止をせずに見せ、2 回目は、1 ページごとに一時停止しながら、見せる。
- 尺度説明：この活動では、子どもたちは、絵本の内容に合わせて、イラストを指させることに視点を置く。②の「一時停止した絵本の絵と合わせながらなら」のように、指導者が一工夫をして、聞き取ることがむずかしい子どもの足掛かりを作ってやることが大切である。④では、絵本の内容を聞き取る力のある子どもの様子を想定した。
- 備考：ワークシートのイラストは、絵本のイラストと描き方が異なり、絵の印象だけでは選べないため、児童が絵本の動作の言葉を理解しているかがよくわかる教材である。内容理解のために登場人物がイラストの動作を「できるか、できないか」をさらに確認してもよい。*Hi, friends! Plus* ワークシート 30 にある振り返りのための Can-Do リストには、「先生が絵本 This is ME!を読むのを聞いてその内容が分かる」と合わせて、「先生が読む絵本 This is ME!の英文を指で追うことができる」が示されており、発展して英文のなぞり読みにつなげることもできる。

■ 「From Head to Toe の絵本を見て、できることとできないことを表現できる。」

- ① カードのヒントを見ながらでも、できるか答えるのはまだむずかしい。
- ② カードのヒントを見ながらであれば、自分ができかどうか質問に答えることができる。
- ③ 動物の行動をまねしながら、自分ができかどうか質問に答えることができる。
- ④ 動物の行動をまねしながら、できることとできないことを言うことができる。

- 評価活動：絵本の読み聞かせを聞こう【アレンジ度：★★★】
- 使用教材：絵本 (From Head to Toe)、動物の動作写真、「できる・できないカード」
- 評価観点：慣れ親しみ (※「気付き」については自由記述で評価)
- 活動説明：デジタル教材の内容と関連させて、独自に can を使用している絵本を導入する。ここでは動物が自分ができる動作を描写して“Can you do it?”と問いかけるやり取りがあることから From Head to Toe を取り上げた。絵本を読みながら、まずは児童と一緒に絵本に出てくる動作をして楽しむ。その後、もう一度読みながら指導者が“Can you do it?”と聞き、児童が“Yes, I can.” “No, I can’t.”などと答える。Yes の時は、動作を付けながら答える。答えることが難しい児童のために、カードに○と“Yes, I can.”、×と“No, I can’t.”を書いたものを用意しておく。さらに、動物にできて、人間には動作が難しい写真や絵を用意して同様の活動を行う。
- 尺度説明：この活動では児童は、自分ができることとできないことを表現することに視点を置く。②は“Yes, I can.” “No, I can’t.”が表現しにくい児童のために、足掛かりになるカードを用意し、それを見て答える段階、③はカードなしで質問に答えられる段階とし、④は動物の動作の中で、自分ができることとできないことを取り上げて自分でも I can ~, but I can’t ~.などと言って表現できる段階とした。その際に絵本以外の追加の動作写真から選んでもよいこととする。
- 備考：この絵本は多くの身体動作が載っている。児童同士で自分のできる動作をしてから“Can you do it?”と聞き合いをさせる活動もできる。*Hi, friends! 2* の Lesson 3 で出てきている表現であり、振り返りながらつなげていくと橋渡しとなる。

○ **Hi, friends! Plus** <デジタル教材>「絵本②」（語順気づき：A Letter to....）

■ 「A Letter to....の絵本の読み聞かせを聞いて内容を理解することができる。」

- ① 途中で止めて繰り返しながら聞いても、まだむずかしい。
- ② 途中で止めて繰り返しながら聞けば、話の流れをだいたい理解することができる。
- ③ 途中で止めずに読み聞かせを一回聞けば、話の流れを理解することができる。
- ④ 読み聞かせでの話の流れに加えて、絵本の場面に関するやり取りも理解することができる。

- 評価活動：絵本の読み聞かせを聞こう【アレンジ度：★★☆】
- 使用教材：デジタル教材絵本（A Letter to）
- 評価観点：慣れ親しみ
- 活動説明：**Hi, friends! Plus** 電子教材「A Letter to」の絵本を子どもたちに見せる。まずは通常の速さで一回読み聞かせを聞かせる。次に場面ごとに止めて繰り返しながら読み聞かせを聞かせる。また、例えば次にくる動物を予測させるなど、場面と関連した質問のやり取りも追加で行い、一方的な読み聞かせとならず、児童の参加を呼びかけるように工夫する。どの動物が好きか、動物園で見ることができるかなど、様々なやり取りを行うことができる。
- 尺度説明：②の足場としてはまとまりを持った内容を通して聞いて理解することが難しい児童のために、ゆっくりと繰り返しながら聞かせる段階とした。その際に③のパフォーマンスを見るために、活動の順番配慮し、ゆっくりから通常ではなく、通常からゆっくり速さの流れとしている。表現的には繰り返しが多いため、理解の負担は比較的少ないと思われるが、初めて聞く内容になるため、話の筋を理解する程度に留めた。④としてはこれまでに **Hi, friends!** で出てきたような表現を使いつつ、児童を飽きさせないように、双方向的なやり取りとしている。②の繰り返しの関しても、デジタル教材の音声を単調に繰り返すのではなく、指導者とのやり取りの中で児童の反応を見つつ、強調しながら伝えるなどができるとうい。
- 備考：**Hi, friends! Plus** ワークシート 30にある振り返りのための Can-Do リストには、「先生が絵本 A Letter to....を読むのを聞いてその内容が分かる」と合わせて、「先生が読む絵本 A Letter to....の英文を指で追うことができる」が示されており、発展して英文のなぞり読みにつなげることもできる。

■ 「A Letter to....の絵本を聞いて、何が何を追いかけているのか理解できる。」

- ① イラストで選択肢を示されても、理解するのがまだむずかしい。
- ② イラストで選択肢を示されれば、どちらが追いかけているのか理解することができる。
- ③ イラストがなくても聞いただけで、どちらが追いかけているのか理解することができる。
- ④ 順序を入れ替えたものを聞いたり、何文かまとめて聞いても、順を理解することができる。

- 評価活動：絵本の読み聞かせを聞こう【アレンジ度：★★★】
- 使用教材：絵本（A Letter to）、ワークシート 25～27（語順への気づき）、動物カード
- 評価観点：慣れ親しみ（※「気づき」については自由記述で評価）
- 活動説明：絵本の読み聞かせを聞いた後で、ワークシートを用いながら活動を行う。ワークシート 25 の Quiz 1 のイラストを用いながら、まずは絵本に出てきた動物について、どちらが追いかけているのか 2 択でイラストを示し、理解を確認する。次に教科書に出てきていない猫や犬などの動物について、初めはイラストなしで、次にイラストありで聞かせて理解を確認する。その後で絵本に出てきた動物について、絵本の順番と変えたり、2 文や 3 文をまとめて聞かせたりしながら、動物カードを準備してを並び替えさせるなどの理解確認を行う。
- 尺度説明：②としては選択肢をイラストを具体的に示すことで状況的な手がかりを与えた。③としては、イラストの視覚的な補助がなくても、言葉だけで理解できる段階とした。④としてはまとまりのある内容の中で、登場人物（動物）の混乱なく理解できている段階として設定した。
- 備考：ワークシート 26 や 27 も用いることで、文脈から離れてさらに明示的に語順への気づきを深めたり、また、文字を示すことで、日本語との違いなど語順の認識を整理することができる。

英語活動振り返りシート **HFP** / 書き順・書く活動①

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 文字の練習を思い出してください。あなたはアルファベットの大文字を書けますか？



まだむずかしい



書いてある文字の上
からなぞってなら



お手本を見ながら
まねをしてなら



お手本を見なくても
いくつかだったら

- ② 「文字のならべかえゲーム」を思い出してください。あなたはお手本をみながら、正しくアルファベットの略語を書くことができますか？



まだむずかしい



一筆ずつなら



一文字ずつなら



二文字以上
でも一気に

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート **HFP** / 書き順・書く活動②

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 文字の練習を思い出してください。あなたはアルファベットの小文字を書くことができますか？



まだむずかしい



灰色の線を
なぞってなら



四線の上に
自分ででも



見本がなくても
空中に指で

- ② 「クロスワード」を思い出してください。あなたはクロスワードを完成するため、文字を正しく書くことができますか？



まだむずかしい



答えを1文字ずつ
読んでくれるなら



自分でひとりででも
見ながらなら



長い単語でも
スラスラと

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / 大文字小文字認識

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 「背中でアルファベット」を思い出してください。あなたはアルファベットの小文字を書くことができますか？



まだむずかしい



大文字と
よく似た形のなら



大文字と
少し似た形のなら



大文字と
形が違うのでも

- ② 「GT ならべ」を思い出してください。あなたはアルファベットの小文字を正しく書くことができますか？



まだむずかしい



隣の大文字を
見ながらなら



前後の小文字を
見ながらなら



ヒントがなくても
一人で全部

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / ジングル①

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 「ジングル」を思い出してください。あなたはリズムに合わせて a から z で始まる単語が言えますか？



まだむずかしい



繰り返しのあるので
後についてなら



ゆっくりの
速さであれば



普通の速さの
ものであっても

- ② アルファベットの指押さえ・指さし活動を思い出してください。あなたはアルファベットの名前と音がわかりますか？



まだむずかしい



キーワードを
ヒントにすれば



キーワードが
なくてもだいたい



文字を見ればそれで
始まる単語を言える

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / ジングル②

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 「2ワードジングル」を思い出してください。あなたはリズムに合わせて単語を2つ続けて言うことができますか？



まだむずかしい



最初の音を
聞けば続けて



最初の文字を
見ればリズムで



文字を見ればそれで
始まる単語を言える

- ② 「2ワードジングル」を思い出してください。あなたは単語の最初の音を聞いてどの文字かわかりますか？



まだむずかしい



絵があれば
いくつかは



絵がなくても
だいたい



ジングル以外の
単語であっても

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / クイズ 1

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 「小文字探しゲーム」を思い出してください。あなたはアルファベットの音を聞いて文字を見つけることができますか？



まだむずかしい



音と名前読みを
両方聞けば



音読みだけでも
繰り返し聞けば



音読みを
一度聞いただけで

- ② 「絵カード合わせゲーム」を思い出してください。あなたは絵を見て単語の初めのアルファベットの小文字がわかりますか？



まだむずかしい



単語を聞けば
いくつかから選べる



単語を聞かなくても
いくつかから選べる



全部のアルファベット
から選べる

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / クイズ 2～4

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 「文字当てパズル」を思い出してください。あなたはかくれている似た形のアルファベットを見つけて言うことができますか。



まだむずかしい



アルファベットを
2 択で見れば



アルファベットを
2 択で聞けば



仲間分けシートを
見るだけでも

- ② 「懐中電灯文字当て」を思い出してください。あなたはかくれている似た形のアルファベットを見つけて書くことができますか。



まだむずかしい



仲間分けシートを
見ながらであれば



仲間分けシートなしで
友だちと一緒になら



仲間分けを思い出して
自分だけで

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / クイズ 5

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「ペア見つけゲーム」を思い出してください。あなたは同じ音で始まるペアを見つけることができますか？



まだむずかしい



イラストの
音を聞いてなら



イラストを見ながら
自分で発音して



新しく自分でペアを
つくること

②「ちがうのはどれだゲーム」を思い出してください。あなたは3枚のカードの中からちがうものを見つけ、答えることができますか？



まだむずかしい



色の名前を
聞いてなら



色を見ながら
聞かなくても



自分で発音して
問題を出すことも

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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / クイズ 6

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「同音判定クイズ」を思い出してください。あなたは単語を聞いて同じ音で始まるかどうか分かりますか？



まだむずかしい



友だちと一緒になら



何度か聞けば



一度聞けば正しく

②「言葉集めゲーム」を思い出してください。あなたは同じ音で始まる言葉をたくさん集めて言うことができますか？



まだむずかしい



絵を見ながら
音を聞けば



絵を見るだけで
自分で発音して



何も見ないでも
自分で思い出して

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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / クイズ 7

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 「はじまりの音がちがうのはどれ」を思い出してください。2つの単語の始めの音を聞き取り、同じ音かちがう音が聞き取ることができましたか？



まだむずかしい



繰り返して
聞けば



2つの単語なら
一度聞くだけで



3つの単語から
ちがうものがわかる

② 「はじまりの音がちがうのはどれ」を思い出してください。3つの単語の始めの音を聞き取り、音がちがう単語を言うことができましたか？



まだむずかしい



友だちと一緒に
声に出せば



自分だけで
声に出せる



音を聞かなくても
声に出せる

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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / 絵本①

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 「This is ME!」の絵本を思い出してください。あなたは絵本を聞きながらイラストを指で押さえることができますか？



まだむずかしい



絵本を止めて
見ながらなら



絵本を聞いて
見ながらなら



絵本を見ないでも
聞くだけで

- ② 「From Head to Toe」の絵本を思い出してください。あなたは動物のイラストや写真を見て、自分がその動作をできるかできない言うことができますか？



まだむずかしい



カードのヒントを
見ながらなら



できるかどうか
質問に答えるなら



自分でできることと
できないことを言える

- 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！

年 組 番 名前 _____

英語活動振り返りシート

HFP / 絵本②

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 「A Letter to....」の絵本を思い出してください。あなたは絵本の読み聞かせを聞いて話を理解できましたか？



まだむずかしい



絵本を止めて
繰り返し聞けば



絵本を止めずに
一回聞くだけで



絵本の場面の
やり取りについても

- ② 「A Letter to....」の絵本を思い出してください。あなたは絵本の読み聞かせを聞いて何が何を追いかけているか理解できましたか？



まだむずかしい



イラストで
選択肢があれば



イラストなしでも
聞いただけで



順序を入れ替えたり
何文かまとめて聞いても

- 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！

年 組 番 名前 _____

研究成果中間報告書Ⅱ

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

Class Design and Evaluation to Promote EFL Learner's Self-efficacy and
Autonomy Aiming at Cooperation between Primary and Secondary Schools

平成 26 年度～平成 29 年度 科学研究費補助金 基盤研究 (B)

研究代表者：泉恵美子 (京都教育大学)

(研究課題番号：26284078)

研究概要

1. 本研究の目的 (概要)

本研究は主として児童の学習意欲を促進し、自己効力や自律性を高める Can-Do 評価も含めたポートフォリオ、パフォーマンス評価を試行し、質的・量的な検証を経て、具体的に公開することを目的とする。同時に評価規準や方法を考え計画することで、授業や指導法が変わると考えられ、よりよい指導や授業のあり方も提案し、授業実践により検証する。具体的には日本人初期学習者(小学校高学年から中学1年)を主な対象とした調査を行い、効果的な指導と評価の事例を検証することで、小学校英語の評価プログラムを開発する。またそれらの分析のために必要な理論研究、海外の外国語教育の指導と評価の調査も行う。

2. 研究内容 (平成 27 年度)

今年度実施した研究内容は主に以下の通りである。

- ①昨年度作成した『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～*Hi, friends! 1 & 2* Can-Do リスト試案～』の普及と実践：小学校の外国語活動／英語教育における評価について、昨年度作成した *Hi, friends! 1 & 2* の Can-Do 評価尺度及びタスク例について学会発表を行ったり、ワークショップやセミナー、教員研修等で紹介するとともに、実際に授業実践により検証を行った。その結果、Can-Do 尺度を用いた振り返りシートによる自己評価を通して、児童の学びがどのように変容するのかを考察した。
- ②『小学校英語 Can-Do 評価尺度活用マニュアル～*Hi, friends! Plus* Can-Do リスト試案～』の作成：今年度文部科学省より出された補助教材 *Hi, friends! Plus* について研究し、Can-Do 評価尺度を作成し、実践を行った。その際、より良いリタラシー教育の導入について研究を行った。
- ③授業実践：小学校外国語活動に Can-Do 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、ビデオ録画した授業を分析し、担任や JTE にインタビューを行い、評価が指導にどのように影響を与えるかを検証した。

- ④様々な評価方法の考案：振り返りシートを用いた自己評価と、その他の試験や評価方法（児童英検など外部試験による評価、質問紙、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価など）との関連について信頼性、妥当性を探るとともに、様々な評価方法を取り上げ検証した。（来年度も継続）
- ⑤情意面の調査：小学生の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引き続き質問紙調査を行った。
- ⑥リタラシーの指導と評価：小中連携で大切となるリタラシーの指導と評価について、先行研究などを参考に有効な方法を探った。
- ⑦小中連携：中学校における Can-Do 評価について小中連携の視点から考察し、中学校における Can-Do の枠組みについて考え試案した。来年度に Can-Do 評価尺度を完成させる予定である。
- ⑧実態調査：上記の①～⑦を達成するために参考となる諸外国の小学校および中学校の英語指導と評価について（カリキュラム、教材、授業、評価等）実態調査を行った。
- ⑨HP 作成：今年度末に科研のウェブサイト（HP）を開設し、*Hi, friends! 1 & 2* と *Hi, friends! Plus* の Can-Do リスト試案を公開する予定である。

3. 活動報告（平成 27 年度）

①平成 27 年度科研ミーティング

第 13 回	2015 年 5 月 10 日（日）	キャンパスプラザ京都
第 14 回	2015 年 7 月 11 日（土）	キャンパスプラザ京都
第 15 回	2015 年 10 月 24 日（土）	キャンパスプラザ京都
第 16 回	2015 年 12 月 13 日（日）	京都教育大学
第 17 回	2016 年 1 月 17 日（日）	キャンパスプラザ京都
第 18 回	2016 年 2 月 28 日（日）	福岡

②平成 27 年度学会発表・ワークショップ・セミナー・雑誌論文・図書など

1. 学会発表

- ・2015 年 6 月 28 日（日）於：大阪成蹊大学
日本児童英語教育学会（JASTEC）全国大会
「発達段階に応じた授業の設計—低年齢から始める Writing」発表者：森本敦子
「ビデオ授業発表（Can-Do 振り返りシート実践を含む）」発表者：田縁真弓
- ・2015 年 7 月 26 日（日）於：広島大学
第 15 回小学校英語教育学会（JES）広島大会 研究実践発表 於：広島大学
「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—*Hi, friends! Can-Do* リスト試案」発表者：泉恵美子、長沼君主、島崎貴代、森本レイト敦子
- ・2015 年 8 月 1 日（土）於：大阪成蹊大学
JASTEC 夏季研修「小学校英語とモジュール学習」発表者：田縁真弓
- ・2015 年 8 月 13 日（8/11～8/15）於：Harvard University, U.S.
Foreign Language Education and Technology VI（FLEAT-VI）
“Evaluation of Primary School English Language Activities in Japan: To Develop

Pupils' Self-Efficacy and Autonomy” 発表者：Emiko Izumi, Mitsue Allen-Tamai

- ・2015 年 10 月 18 日（日）於：キャンパスプラザ京都
小学校英語教育学会京都支部（KEET）「絵本と読み聞かせ」発表者：田縁眞弓
- ・2015 年 10 月 25 日（日）於：昭和女子大学
JASTEC 秋季大会「小学校英語における到達目標フレームワークを活用した Can-Do 評価のあり方」発表者：長沼君主、幡井理恵（昭和女子大付属小学校）
- ・2016 年 1 月 24 日（日）於：神戸市外国語大学
JES 近畿ブロックセミナー 講演「小学校での読み書きの指導のこれからを考える」萬谷隆一
- ・2015 年 2 月 7 日（日）JASTEC 中部研究大会 実践報告「小学校英語とモジュール」シンポジウム 発表者：田縁眞弓

2. ワークショップ

- ・2015 年 9 月 13 日（日）於：キャンパスプラザ京都 第 4 講義室
小学校英語 Can-Do 評価第 2 回ワークショップ
内容：講演「小学校外国語教育の現状とこれから」直山木綿子（文部科学省初等中等教育局）／Can-Do 評価実践事例報告：大田亜紀、山川拓／Can-Do 評価ワークショップ：長沼君主他／シンポジウム：「小学校英語における評価」直山木綿子、酒井秀樹（信州大学）、長沼君主
- ・2016 年 3 月 5 日（日）於：愛知大学 名古屋キャンパス
小学校英語 Can-Do 評価第 3 回ワークショップ
内容：講演「小中連携における望ましい評価のあり方」萬谷隆一／Can-Do 評価実践事例報告：鈴木由季子（愛知県尾張旭市立本地原小学校）、幡井理恵（昭和女子大付属小学校）／Can-Do 評価ワークショップ：長沼君主他／シンポジウム：「英語教育における小中連携を目指した指導と評価」犬塚章夫（愛知県碧南市立日進小学校）、田縁眞弓、巽徹（岐阜大学）、泉恵美子

3. セミナー

- ・2016 年 8 月 2 日（日）於：キャンパスプラザ京都
第 1 回小学校英語 Can-Do 評価実践ネットワーキングセミナー
内容：Can-Do リスト小冊子及び各種シート説明：長沼君主／Can-Do 評価事例報告：河合摩香、田縁眞弓／Can-Do 評価ワークショップ及びディスカッション：長沼君主他
- ・2016 年 2 月 28 日（日）於：ハミングバード貸会議室
第 2 回小学校英語 Can-Do 評価実践ネットワーキングセミナー in 福岡
内容：Can-Do リスト小冊子及び各種シート説明：長沼君主／Can-Do 評価事例報告：山川拓、大江太津志／Can-Do 評価ワークショップ及びディスカッション：長沼君主他

4. 論文・図書など

- ・泉恵美子・長沼君主・島崎貴代・森本レイト敦子（2016）「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—*Hi, friends! Can-Do* リスト試案」*JES Journal* [予定]

- ・泉恵美子・田縁眞弓（2016）「小学校英語におけるリタラシー指導のあり方—バランス・アプローチを中心として」『京都教育大学教育実践研究紀要第』16号[予定]
- ・アレン玉井光江（2015）「公立小学校におけるリタラシー指導」『英語教育』8月号
- ・アレン玉井光江（2016）「内容を重視した外国語教授法—CBIとCLIL」*ARCLE REVIEW*, 10
- ・Mitsue Allen-Tamai (2016) *Learning English from Fairy Tales Voices from the TESOL Classroom: Participant Inquiries in Young Learner Classes*
- ・アレン玉井光江（2015）「英語教育効果測定—初等部・中等部の英語能力測定」木村松雄（編著）『青山学院4－4－4一貫制英語教育構想』学文社
- ・アレン玉井光江（2016）「小学校における英語教育」（第14章）篠原清昭（編著）『新・教職リニューアラー教師力を高める』ミネルヴァ書房[出版予定]
- ・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

5. 教員研修

【講師：田縁眞弓】

- ・7月1日（水）、22日（水）大阪市立真田山小学校「小学校英語と評価について」
- ・8月3日（月）大阪大学公開講座「小学校英語と小中連携」
- ・8月20日（水）京都教育大学附属小中学校「小学校英語—モジュールと評価」
- ・11月4日（水）吹田市立山田小学校「小学校英語と評価」
- ・11月5日（木）大阪市立高津中学校「小中連携の英語教育」,
- ・11月27日（金）、30日（月）大阪府教育委員会主催小学校英語アドバンストセミナー
- ・12月16日（水）大阪市立矢田中小中一貫校「小学校英語とモジュール指導」

【講師：泉恵美子】

- ・10月16日（金）、2月23日（火）摂津市立鳥飼西小学校
- ・10月23日（金）京都市立東山泉小中学校
- ・10月28日（水）京都教育大学附属桃山小学校
- ・12月4日（金）京都市立久世中学校
- ・12月10日（木）京都市立紫野高等学校
- ・1月15日（金）京田辺市立田辺中学校
- ・1月22日（金）京都市立西京高等学校
- ・1月29日（金）京都市立久世西小学校
- ・3月1日（火）京都市総合教育センター「小学校英語と評価」「小学校英語とモジュール」「Can-Do 評価」他

【講師：長沼君主】

- ・7月2日（木）福島県教育センター英語科の言語活動における指導と評価実践講座「CAN-DO リストの到達目標を達成する言語活動の指導と評価の在り方」
- ・8月21日（金）東京家政大学教員免許状更新講習「Can-Do リストの理念と応用—最新の英語科教育法の理論と実践」

- ・8月26日（水）千葉大学英語教育セミナー「Can-Do リストは学習者に何をもたらすかー学習志向評価に向けて」

③平成 27 年度海外調査

- ・カナダ（トロント）：田縁眞弓

平成 27 年 3 月 26～28 日にカナダのトロントで開催された TESOL (Teaching English to Speakers of Other Language) という学会に参加した。この学会は北米では英語指導に関しては大変規模の大きい学会で、特に評価について対象は Young learners から成人まで様々な評価と実践の研究発表が行われていた。今学会で一番多く扱われた『Global 社会に向けてどのように英語を指導すべきか』というトピックでは、TEYL（早期英語教育）とリタラシー指導の発表が多かった。ACTFL などのテストの最新情報が入手できたことが今後の研究を進めるうえで大変参考になった。

（文責：泉 恵美子）

実践報告

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～

田縁眞弓（立命館大学）

1. 実践の背景

私立小学校の 5 年生児童(計 140 名)に対して、公立小学校では小学校 6 年生を対象に指導されている *Hi, friends! 2 Lesson 8* を取りあげ指導を行った。またその指導の中で Can-Do 評価内省シート(CDS)を作成し 5 時間の単元の中の第 2 時と第 5 時に実施した。

私立小学校 A 校においては、英語の指導が 1 年 2 年生では週 2 回専科教育とネイティブ教員のティームティーチングで行われ、3 年生からは同じ指導体制で年間 35 回教科としての指導が行われている。

今回実施した振り返りシートによる児童の Can-Do 評価は今年度の最初の単元（行きたい国）で毎時おこなったので、指導者も児童もある程度慣れてはいる。前回の実施では自由筆記の中で「楽しかった」「またやってみたい」という活動そのものを評価していたのが回を追うごとに、「前よりうまく言えるようになって嬉しい」「次は〇〇を頑張りたい」などといった自己効力感の向上や自らの目標設定ができる姿を見取ることができた。

今回は、高学年児童がその思春期前期の特徴でもある「人前で発表することを苦手とするのではないか」という指導者の懸念の中、5 年生の指導としては初めて全員の前に立って行う個人プレゼンテーションを取りあげた。そこでの Can-Do 評価内省シートの結果の報告ならびにそこから指導者が得た学びを報告したい。尚、今回の児童のパフォーマンスは、ビデオ撮りしてティームティーチングで教える専科教員（筆者）とネイティブ教員が評価を行い学年末の成績評価の参考とした。

2. 実践内容について

単元名：What do you want to be? 夢を話そうー世界と職業

【*Hi, friends! 2 Lesson 8* をベースに】（2015 年 10 月実施）

単元目標

- ・ 世界には様々な職業がありなりたい職業もみんなそれぞれ違うことに気付く。
- ・ 就きたい職業やその理由を述べる英語がわかる・言える。
- ・ みんなの前で自分の夢を進んで伝えることができる。
- ・ magic-e の単語をみんなで読むことができる。（モジュールユニット）
- ・ Puff the magic dragon のストーリーがわかり、歌える（モジュールユニット）

3. 単元計画と内省シート

【1/5 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) < 行動観察・机間巡視観察 >

- ・ 職業の名称がわかり言える。
- ・ になりたい職業の言い方を書写し言える。

2 人の教師がティームティーチングのスマールトークで小学校の頃になりたかった職業を紹介し、それを聞き取ることから授業を始めた。そのあと *Hi, friends!* で扱っている 16 の職業名を導入した。それらの語彙に親しむために、教師がその職業の代表的な動作 (baker の場合、パンをこねて成型しているなど) をジェスチャーで見せそれを当てた生徒が次に別の職業のジェスチャーをして見せる、といったジェスチャーゲームの動作で音声と意味と結びつける活動を行った。

シャッフルアクティビティと称して、ボードに *I / want to / be / a teacher.* という 4 つの文字をバラバラに順番を変えて表示したあと、4 線をひいたワークシートを配布しその 4 つを正しい順番に並び替え書写させ、そのあと何度か声に出して読むように促した。同じように *I / want to / be /* の職業名のところを空欄の長方形で示し、次時にはこの部分を一緒に考えていくと伝えた。

毎時、モジュールユニットとして単元を通して絵本や歌あるいは文字と音声を結びつける活動を 10 分ほど行っている。本単元では「*Puff the magic dragon*」という本を使い、第 1 時では絵本の読み聞かせと歌詞を提示して歌を流した。また、それ以外には *tape/name/five* などよく目にする *magic-e* とよばれるルールの単語を 16 セット、パワーポイントのファイルで見せ全員で音読を行った。(約 10 分) 以下、第 4 時までは毎時このようなモジュール指導を行った。

2) 振り返り

授業の最後にパワーポイントを使ってすべての職業名を “*What’s this?*” と問いかけ、大勢の児童が大きな声で言えることを教師が観察した。また、書写の活動においては、机間巡視を行うことで 2 人の教師が助けの必要な児童の指導を行った。本時においては、振り返りシートは実施していない。

【2/5 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト)

- ・ 3 ヒントクイズを聞いて英語の職業が言える。
- ・ 先生がになりたい職業とその理由などを興味を持って聞ける。

授業の最初に職業名を復習しながら絵カードを黒板に貼り付けた。さらに職業への意味理解を深め、職業名を使って発話させるために 3 ヒントクイズを準備しネイティブ教員と専科教員が行った。No1: *I wear a uniform.* Hint No2: *I work day time but sometimes I work very late when someone is sick.* Hint No3: *I help people.* (Answer: doctor) などといった英語を聞かせ仕事内容と職業名を結びつける活動を行った。ヒントのキーワード

にユニフォームを着ているか、どんな時間に働いているか、働いている場所はどこか、など既習の単語で答えの選択肢を自ら狭めていけるようにするとともに、答える前に「相談タイム」を設けて隣のクラスメートあるいは班で相談する時間を取るなど協同しながら学ぶ時間にした。次に、担任や学校でよく知っている教師の小さいころなりたかった職業をあらかじめリサーチし、ネイティブ教師がその先生になり切ったという仮定で、児童全員が **What do you want to be?**と問いかけた。そのなりたい職業や理由を聞いてどの教師かを当てるという活動を通して、本単元の英語のフレーズに意味に焦点をあてて「知りたい気持ち」を優先しながらフレーズへの慣れ親しみを深めた。

2) 振り返り

本時の目標に沿った2つの質問に対しても9割以上の児童がすべてあるいはほとんどわかる、聞き取れると答えたことから職業名に関しては本時でわかるようになったと考えた。この振り返りの結果により、次時に自分の本当の情報を伝える段階に進むレディネスができたと判断した。

【3/5 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) <行動観察・ワークシートチェック>

- ・世界の職業の話その内容に興味を持って聞いた。
- ・自分のなりたい職業を英語の文の中に理由とともに書ける。

世界に様々な職業があることを紹介しその情報を示した。世界でもっともうらやましい職業として、ベッドで昼寝をしながらその寝心地を検査する「**bed tester**」や、リゾート地の美しい島で毎日ブログを更新するだけで高給がもらえる「**Island sitter**」などの記事を紹介した。そのうえで、ふたたび、第1時に行った並び替えのシャッフルアクティビティの定型表現を書写し、穴あきの部分に自分のなりたい職業を選んで写すという活動を行った。そのとき、黒板に貼ったピクチャーカードの既習の職業名から書写するか、そこに自分が本当になりたいものがなければ日本語で書いてもよい、と伝え本当の情報、本当の理由を書かせた。その後シートを回収して教師が英語に書き換えた。

2) 振り返り

世界の職業の紹介は、2人の教師のやり取りを通してパワーポイントのビジュアルをもとに児童とのインタラクションを交えながら行った。そこでは全員が関心を持って聞く様子が観察できた。また、書写(書き換え)のシートは授業の中で回収し次の授業に返却すると伝え、ほぼ全員が真剣に取り組んでいた。日本語書いてもよい、最初に紹介した16の職業から選ぶ必要はない、と指示したことで大変ユニーク(例:僧侶、ゲームデザイナー、和菓子職人など)で本物の情報が書かれていることが個々のシートから見とれた。

【4/5 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) <行動観察>

- ・自分のなりたい職業が理由と共に(台本を見れば)言える。
- ・自分のなりたい職業を友だちとペアで聞きあうことができる。

前時で回収したシートを返却し、それを読んで練習する時間を与えた。教師はその間机間を回り必要な手助けをした。そのあと、ペアでインタビュー活動を行った。その時に使ったフォーマットは以下の通りである。

S1: Hi. I want to be _____. Because I like _____ and I want to _____.

How about you? What do you want to be?

S2: That's nice. I want to be _____. Because I like _____ and I want to _____.

S1: _____? Nice dream.

2) 振り返り

ワークシートを返却した時点で個々の発表への準備の段階が異なった。児童によってはすぐに暗記ができているもの、まだ発表内容が固まらないもの、教師は訳した英語の職業名がわからないものなどバラバラの中、机間巡視しながら個人個人に指導することが中心になった。この時点で、やっと発表活動にむけての心構えができたのでそのあとは、隣通しのペアで質問をした。振り返りシートは実施せず、次週に向けての準備だという自覚を促すことが目指すゴールをわかりやすくした。

【5/5 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) <パフォーマンス評価・振り返りシート>

- ・自分のなりたい職業が理由とともに発表できる。
- ・友だちのなりたい職業の発表が理由と共にわかる。

クラス全体でおこなう「夢の発表会」とした。まず 5 分間ほど各自練習したあと教師が挙手で希望者を募り次々と前にでて「自分の夢」を発表した。事前に、発表は①英語らしい音声で②はっきりとみんなに伝わるように③前を見ての 3 観点で教師が評価すると伝え、デモでその良い例悪い例をして見せた。クラスは 35 名ほどであるが、テンポよく進めたので全員が前にでて発表する時間がとれた。各クラスに人前で発表することがあまり得意でない児童もいるなか、ほぼ全員が自ら挙手したことに驚かされた。終了後には振り返りシートを配布し発表活動を振り返った。

2) 振り返り

発表活動は 95%の児童が③④の高い自己評価をしていた。(35%が④)、まだ難しいとする①を選んだ児童は 140 名のうち 3 名とだったが、「自分はまだ上手に言えなかったけれど、〇〇くんはすごかった」とほかの児童の発表をみて感じた点を書いているのが印象的だった。また、友達の発表内容の聞き取りは③④の合計が 9 割を超えていた。割合は④が 3 割、そして③が 6 割であった。自由記述では、「前より英語が話せるようになったと自分で思いました」など自身の上達を感じた子が 5 名、「もっと次は頑張りたい」と次への目標を述べる子が 8 名いた。また、普段は大変消極的な子の名前をあげ「〇〇さんがすごかった」とか「××君はとても頑張っていた」とクラスメートの健闘を称えるような記述が多くみられ「発表のおかげで自分に少し自信が持てた」「同じ夢を持っている子のこと特に興味を持ちました」と書いた子がいたことなど、英語学習に留まらない発表活動の意義を深く考えさせられた。

4. CDS からの学びと今後の課題

今回初めて CDS の段階設計で「文字を見て発表する」「何も見ないで発表する」という足場掛けを用いた。この単元で児童につけたかった力は、自ら積極的に自分の思いを発信する力であったが〈台本を何度も読む⇒暗記する⇒人に思いが言葉で伝わるような発表のスタイルを考える⇒発表する〉という過程は、スモールステップを踏むという意味で大変有効だと感じた。今後さらに文字指導が小学校英語で広がる中、文字がコミュニケーションの支えとなる位置づけになることは確かだろう。高学年の児童たちが自信をもって発表活動に取り組み、そこで達成感を得つつ自己効力を高めるか、その指導手順を評価の方法とともに研究を進めていきたい。

小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート

【活動設計】 とても作りづらかった 1 — ② — 3 — 4 — 5 十分によく工夫できた

①「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点がありますか？」

発表のパフォーマンスを評価するときにどういった段階にするかが難しい。対象の児童たちは原稿を持っているのでそれを見るか見ないか、というふうにしてみたがそれでは『記憶力』と問うことになうのでは、と迷った

【活動実施】 あまり機能しなかった 1 — ② — 3 — 4 — 5 とてもよく機能した

②「授業を振り返って、活動の段階的設計はうまく機能しましたか（児童の参加度、意欲など）？」

こういった活動を児童はあまり好まないだろうという授業者の先入観が常にあったので、振り返りをとることでそうではない児童がたくさんいる実態を知れて次の活動設計につながると考えた。

【児童観察】 特には変わらなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった

③「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリング（観察）で気づきがありましたか？」

ビデオを撮ったので、振り返りを読むことでもう一度ビデオでの様子を確認したいと思う児童は数名いた。

【児童内省】 特には見られなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった

④「児童による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がありましたか？」

この児童がこんなに達成感を持っているのだ、とか この活動で自己効力感をあげているのだ、という子がわかって活動の意味を考えるきっかけになった。

【児童介入】 すぐには特に行わない 1 — 2 — ③ — 4 — 5 大きく介入した（する）

⑤「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（予定ですか）？」

英語学習に不安を覚えている子がわかったのでその子たちへの言葉がけが増えた。

【活動調整】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きく調整した（する）

⑥「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（予定ですか）？」

三学期にもう一度何か発表の機会を作ろうと思う。またその時には発表に至る過程をもう少し丁寧に全員がさらに自信が持てるような流れを作ろうとおもう。

実践報告

Can-Do 評価が促す子どもと教師の変容

河合摩香（奈良市立椿井小学校）

1. はじめに

奈良市では、平成 27 年度より全ての公立小中学校において、小中一貫教育がスタートした。外国語活動にかわり、「外国語科」が設置され、1・2 年生では年間 10 時間、3～6 年生では、年間 35 時間が教育課程に位置づけられたが、評価については各校にゆだねられている状況である。

本校では、現在 ALT や英語アシスタント(英語に堪能な地域人材)の協力のもと、学級担任が中心となって学習を進めている。より良い授業の在り方を研究するとともに、児童の学習意欲を高める評価について探ってきたが、今回は、小学校英語評価研究会が示す Can-Do 評価尺度を用いた授業設計を試みた。

この稿では、授業実践を通して、Can-Do 評価の意義の一端を明らかにしたい。

＜授業実践＞ 小学 2 年生 単元：「マイ バタフライ」のお話をしよう。

＜単元の目標＞

- ・各自が考えたチョウについて相手に伝え、積極的に尋ねたり答えたりしようとする。(コミュニケーションへの関心・態度・意欲)
- ・“It’s～.” “I like～.” “Do you like～?”等の表現を使って自分が考えたチョウの色や食べた物について分かりやすく伝えたり、尋ねたりする。(外国語表現の能力)
- ・色や形、果物等を表す単語を聞き取る。(外国語理解の能力)
- ・日本語と英語の音の違いに気づく。(異文化に対する理解)

2. 授業実践と Can-Do 評価尺度の活用

【1/3 時間目】

1) 本時のめあて(Can-Do リスト)「色と形」

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① リズムに合わせて、図形の色と形を言うことができる。② ペアさがしゲームで、どんな図形かを尋ねたり答えたりすることができる。③ 今日の学習において進んで活動できた。 |
|---|

2) Can-Do リストについて

事前学習として、「色＋形」(a red circle)の表現を導入していたので、今回は、リズムに合わせて色と形が言えることをめあてとした。色と形の言い方を PPT で復習した後、2 グループに分かれてチャンツ練習を行った。

次に、数種類のカードを児童に配布し、自分と同じ図形カードを求めて、各自の図形カードを言い合うゲームを行った。ペアワークを好み、積極的に活動するクラスなので、自由に教室をまわり、相手を見つけてやりとりする形態をとった。

【2/3 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) 「色と果物①」

- ①問いかけに対し、自分の好きな色を答えることができる。
- ②フルーツサラダ作りゲームで、自分がほしい果物の名前を言うことができる。
- ③今日の授業に進んで参加できた。

2) Can-Do リストについて

学級担任と英語アシスタントが児童全員に好きな色を尋ねることから始める。次に、色を手がかりに、スリーヒントクイズやパネルクイズを考えさせ、新しいテーマ「果物」を導入した。そして、自分がほしい果物カードを見つけ出し、フルーツサラダを完成させるゲームを行った。授業の最後には、絵本「A Beautiful Butterfly」(アプリコット社)を読み聞かせ、次時までには自分のチョウを作成し、そのチョウは、何を食べてその色になったかを友だちに予想してもらおうと呼びかけた。

【3/3 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト) 「色と果物② Show and Tell」

- ①「マイ バタフライ」のしょうかいで、チョウの色を言ったり、チョウの食べたものが好きかと言う質問に答えたりすることができる。
- ②友達の発表を聞いて、チョウの色や食べたものがわかる。
- ③今日の授業に進んで参加できた。

2) Can-Do リストについて

各自が作った「マイ バタフライ」を見せ、その色になるために何を食べたかを他の児童が想像するという形の Show&Tell を主活動とした。発表する児童と他の児童の橋わたしとして指導者が、“What did his/her butterfly eat?”と質問する。主活動に入る前に、その色が好きかどうか尋ねる練習をしていたこともあり、徐々に児童が”Do you like ~?”と教師の声に合わせるようになった。後半からは、児童が尋ねるように促した。

S: Hello!

全: Hello!

S: My name is ~.

This is my butterfly.

It's 色.

T: What did his/her butterfly eat?

S: (友達の答えに対して) Yes. / No.

T: I see. (Your butterfly ate ○○!)

Do you like ○○?

S: Yes, I do. / No, I don't.

T: Thank you. Give him/her a big hand!



3. Can-Do 評価尺度を活用しての考察

Can-Do 評価が促す児童と教師の変容について、今回の実践を通して考察する。

1) 児童にとっての Can-Do 評価

子どもの思考の特徴は、非自覚性、非随意性にある。ヴィゴツキー（2001）は、「自分自身の思考を自覚できないこと、そしてそこから子どもたちが論理的関係を自覚的に定立できないことは、11～12 歳頃まで、すなわち、小学校が終わる頃まで続く」と主張する。子どもの思考の特徴から考えて、自己評価は、子どもにとって困難をとまなうのである。

これまで私が実施してきた自己評価では、自由記述に多くの感想をみることができるものの、自己評価の精度が上がっていないように感じられた。児童は、そもそも、「何のために」「誰のために」振り返っているのか、意識できていたであろうか。その点、Can-Do 評価では、「英語で～ができる」という具体的な行動目標があり、児童は、4 段階の尺度に学習中の自分の姿を照らし合わせる。「思い出しましょう」と言われ、自分の学びを中心にすえて活動を振り返ることができるのである。

本学級の児童は、一年生より CDS 児童内省シートを使つての振り返りを数回行ってきた。本実践の一年前にも同じ色をテーマにした学習をしているので、その時の振り返りと今回の振り返りを比較してみたい。

	1 年生	2 年生
A 児	色のゲームがむずかしかったです。	レッドとかピンクの他の色がむずかしかったけど、ゆっくりだったら言えました。あと、友達といっしょなら言えました。
B 児	メモリーゲームが楽しかったけれど、むずかしいところもありました。	マイバタフライで、きんちょうしたけれど、ちゃんと質問も言えたし、自分で問題を出したのでうれしかったです。次は、チェリーの赤でしたいです。
C 児	カードあつめが楽しかったから、もっとやりたいです。	みんなそれぞれに食べ物がちがっていておもしろかったです。アイライクでたくさんの英語が言えたらいいと思います。

表 1 1 年生時と 2 年生時の自由記述の変容

① 自己評価の精度の向上と Can-Do 評価

表 1 は、1 年生時と 2 年生時の自由記述の変容である。1 年生時では活動の様子や感想を述べたものが多かったのが、次第に自分の学びに目を向け始めているのが分かる。指標のある振り返りを繰り返すことで、自己評価の精度が上がっていくのではないだろうか。

A 児は、自信なさそうに活動することが多く、自己評価については、2 段階目に印をつけることが多い。1 年生時と 2 年生時の CDS 児童内省シートを比較すると、ゲームの印象を書いているだけのものから、自分のできるところとできないところをはっきりと意識できるようになっている。「ゆっくりだったら」「友達といっしょなら」には、本児の自信のない様子とできたことをうれしく思う気持ちの両方がうかがえる。そして、「スラスラと」「一人で自信をもって」言えるようになりたいという気持ちも活動ぶりから読み取れる。「ゆっくりだったら」という文言は、その日の CDS 児童内省シートの尺度には見当たらない。これはそれまでの CDS 児童内省シートへの記入を繰り返す中で身に付けた本児な

りの尺度であろう。

B児は、おとなしいが、にこやかに活動する児童である。1年生時の振り返りでは、活動の説明や活動に対する大まかな感想などを書いていた。2年生時には、『マイ バタフライ』のしょうかいを思い出しましょう。チョウの色をえい語でいったり、『チョウの食べたものが好きですか』というおたずねにこたえたりできますか。』という CDS 児童内省シートの質問に対し、評価項目や評価尺度に即して自分の活動を振り返ることができるようになっている。次にやりたいことも、具体的に書かれている。

本児は、いろいろな英単語を教師に尋ねるなどして、問題作成に取り組み、自分で問題を出す場面では、赤とうがらしを食べたチョウを考え、みんなを楽しませた。

C児は、積極的に取り組む児童である。いつも自由記述の最後には、「もっとやりたい」「またやりたい」とあったが、2年生時の振り返りでは、評価尺度をもつことで、友達の発表を具体的に思い出している。「みんなそれぞれに食べ物がちがっていておもしろかった」という記述より、C児が主体的に友達の発表を聞いている様子が分かる。ターゲットとなる英語表現を記述しているのも、本児にとって初めてのことである。

②自己効力感を高める Can-Do 評価

次に、CDS 児童内省シートにおける児童の自己効力感の変容について述べたい。

A児の「ゆっくりだったら言えました。あと、友達といっしょなら言えました。」やB児の「ちゃんと質問も言えたし、自分で問題を出したのでうれしかったです。」の記述からは、自己効力感の向上がうかがえる。「できつつある」レベルの評価尺度2段階目にチェックしている児童の内省シートを見ても、ほとんどの児童が進んで活動できたと答え、その自由記述には、「とてもきんちょうして、むずかしくてつまずきました。でも、終わりまでできたら、心がスッキリになりました。」「言うのはむずかしかったけれど、みんなが答えてくれてうれしかったです。英語が、どんどん好きになりました。」などとしている。うまくできたとは言えないがそれでも、学習が楽しいと思えるのは、「できる感」の積み重ねが自己効力感を高め、個人の学習を支えているからだろう。

さらに、評価場面で児童は、4段階に設定された尺度に目を通し学習のポイントを意識することになる。評価を繰り返しながら、英語学習の学びの道筋を辿り、児童は、学び方を学んでいく。「出きるようになりたい自分」「できるようになりつつある自分」「できた自分」「さらにできるようになりたい自分」…を通して自分の力が高まっていることを実感するのである。この実感こそが、学習の原動力となり、児童の自ら学ぼうとする態度を形成していると言えよう。

2) 教師にとっての Can-Do 評価

教師に変容をもたらした Can-Do 評価の意義としては、次の4つのことが考えられる。

一つ目は、Can-Do 評価尺度を作成するようになって、授業を逆向きに設計するようになったことである。以前も児童の学びに沿って授業を構想していたつもりであったが、めざす児童の姿をイメージしながら、そこに至るまでの学習や支援の手立ての組み立てを4段階の尺度で考えることで、自分の授業構想の曖昧さを意識できるようになった。それは、個に応じた授業づくりにもつながるだろう。

二つ目は **Can-Do** 評価を指導の振り返りの材料としたことである。評価結果を点検し、前時の学習内容の定着が不十分だったと判断した時には、次時の学習の最初に同じ表現を使う活動を入れ、自己評価の低い児童に「できた感」をもたせながら、学習を進めることができた。

三つ目は、**Can-Do** 評価を取り入れたことで、**Show & Tell** のイメージが、ずいぶんと変わったことである。授業形態から一方的発信の印象が強かったが、**Can-Do** 評価をすることにより、児童の取り組みの様子や成長、それによる達成感や昂揚感を予想以上に感じることができた。

四つ目に、評価基準の共有化である。以前から、英語アシスタントとは、「活動が盛り上がった」「ほとんどの児童が言えていた」などの授業後の感想を出し合ってきたが、共に、評価尺度を作成したり、**CDS** 児童内省シートを読んだりすることで、個人の学びについて話し合う共通の基盤を築くことができ、客観的に評価し、指導の改善に生かすことができるようになった。例えば、児童の「またやりたいです」「次は…のようにやりたいです」をどのような形にできるかを話し合い、発展学習として、「マイ バタフライ」の児童オリジナルストーリーを作ることにした。英語で言えるようになったことをみんなで出し合い、読み聞かせをした絵本を参考にしながら、ストーリーを組み立てていくこととなった。

また、アルファベットの歌や掲示物のアルファベットの文字に関心を示している児童が数名いることも話題になった。本校では、毎時間、学習の導入で歌やチャンツを、学習の終わりには絵本の読み聞かせを行っている。これらの児童の学びを発展させたいと考え、朝学習の時間を利用して、以下の活動に取り組むことにした。

<文字と音韻認識> *Hi, friends! Plus* <デジタル教材>クイズ 5 What color? Quiz

1) 本時のめあて (**Can-Do** リスト)

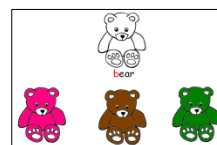
- ①「色の名前を言おう」で、色や色の語頭文字を見て、色の名前を言うことができる。
- ②「ペア見つけゲーム」で、語頭音の同じペアを見つけることができる。
- ③今日の授業に進んで参加できた。

2) 文字への関心を示していた児童のふりかえり

❖ いつもピンクを英語でそのまま言うけど、音がちがって、ペッペッペンクとか言い方がちがっていたから、おもしろかったです。ペア見つけゲームもグリーン ゴリラとかおもしろかったです。

❖ 黄色の最初の音がびっくりしました。y という字でした。それとbが3つあったのがびっくりしました。

❖ ペア見つけで、ぜんぶ見つけられました。まちがっている人もあった人も、楽しかったと思います。



今後は、文字や音韻認識について、活動の難易度を上げながら、**Can-Do** 評価を継続することで、児童の学びの変容をとらえ、授業に活かしていきたいと考える。

児童の学びに合わせて、**Can-Do** リストをどのように作成し、どのようなスパンで実施していくかが今後の課題である。

教師は、児童の学びの実際に迫りたい、児童の学びを発展させたいと願う。Can-Do 評価は、教師に授業改善と授業づくりのヒントを与えていると言えよう。

4. おわりに

Can-Do 評価は、児童と教師の両者をより主体的にするとと言える。本来は、CDS 児童内省シートにおいても、評価尺度が自由記述と連動し、児童の内省を促すものなのであろう。しかしながら、自分の作った評価尺度がうまく機能しているかどうかについては、判定がむずかしい。教師の振り返りにも、具体的な指標が必要だと感じられる。また、尺度作成が難しく、結果、自分の作りやすいように作ってしまっている部分があった。反省すべき点である。

児童の学びは、教師の予想をこえていく。児童の変容を追いながら、継続的な分析・考察を行い、Can-Do 評価の尺度を見直すことが、授業内容の改善につながっていくと考えられる。さらに、自己評価が、自分のためにあることを意識できるよう、児童の自己評価を支援していきたい。

小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート

【活動設計】 とても作りづらかった 1 — ② — 3 — 4 — 5 十分によく工夫できた

①「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点はありますか？」

2段階と4段階を考えることは、授業の丁寧な設計に欠かせないことであるが、具体的な児童の姿を考え、文章化するのが難しかった。何で段階をつけるかについても大変迷うところである。教師が準備した手立てと連動できた時とそうでない時があった。

【活動実施】 あまり機能しなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 とてもよく機能した

②「授業を振り返って、活動の段階的設計はうまく機能しましたか（児童の参加度、意欲など）？」

めあてにそって児童の意欲や達成感が高まっていくのを感じた。2段階目に印をつけていた児童が、自信をもって活動できるようになり、本人が振り返りシートにそのことを記入できるようになった。

【児童観察】 特には変わらなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった

③「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリング（観察）で気づきがありましたか？」

ペアワークやインタビューではのびのび活動できるが、Show & Tell ではやや緊張している様子が見受けられた。達成感をもたせるためにも、発表時の相互交流を図るためにも、事前に練習を重ねておく必要がある。

【児童内省】 特には見られなかった 1 — 2 — 3 — 4 — ⑤ 大きな気づきがあった

④「児童による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がありましたか？」

「発表では緊張したが、わりとうまく言えた」等、前向きなコメントが多かった。事前の練習が欠かせない。また、「みんなの言うことが違うのでおもしろい」「チョウが何を食べたか当てられて楽しい」とのコメントも多く、聞く側の児童が受け身にならないような工夫が必要だと再認識した。

【児童介入】 すぐには特に行わない 1 — 2 — ③ — 4 — 5 大きく介入した（する）

⑤「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（予定ですか）？」

自信のない児童には、活動しやすいように支援した。今後、活動によっては、個別にあるいは全体的に介入することは考えられる。

【活動調整】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きく調整した（する）

⑥「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（予定ですか）？」

活動後の振り返りを受けて、どの観点について段階化するかの調整を行い、次の活動に臨んだ。また、これまでの活動を発展させる活動を組み入れた。

実践報告

「表現活動」に焦点を当てた附属小学校の実践

山川拓（京都教育大学附属桃山小学校）

1. はじめに

京都教育大学附属桃山小学校は、平成 26 年 5 月に示された「英語教育改革実施計画」の一環として小学校における英語教育の適切な開始年次や授業時数のあり方等、小学校から高等学校までの英語教育に関する教育課程の改善に資する実証的資料収集のための「英語教育強化拠点事業」校に附属高等学校と共に指定されている。

指定 2 年次の平成 27 年度からは、英語教育高度化及び、小学校における教科「外国語（英語）」創設に向けた研究を推進していくため、それまでの英語活動の枠組み変更し、高学年において新教科「英語科」を創設した。また、平成 27 年度からは第 3 学年以降の授業数を増加させ、英語高度化に向けた教育内容や教育方法の検討を行うようにした。

今回実践した 6 年生は、低学年時に月 2 回、第 3 学年からは週 1 回の英語活動に慣れ親しみ、今年度からは週 2 回教科型の外国語（英語）を受けている。授業は JTE・ALT・HRT の 3 人体制で行っており、JTE が授業計画を立て、HRT と相談をしながら三者の役割分担や、単元の出口として期待する子どもの姿などを描くようにしている。

使用する教材は、それまでの活動型の学習内容を鑑み、*Hi, friends!* 及び附属のデジタル教材も使いながら、オリジナルの作成教材を使い、活動に取り組んでいる。現行の *Hi, friends!* では時数の関係上コミュニケーション活動で終わることが多く、なかなか表現活動（Presentation）にまで持って行きにくいという課題が見えている。そこで本校では、低学年から *Hi, friends!* に含まれる表現をスパイラル的に活用しながら、特に高学年で慣れ親しんだ表現を使いながら自分の思いを Show and Tell の形で表現していけるよう独自のアレンジを加え実践を行っている。

2. 単元計画と内省シート

【単元計画】

1) 単元名：自分の休日を紹介しよう（*Hi, friends!* 2 Lesson6 参照）

2) 実施時期：平成 27 年 5 月

3) 単元のねらい：

○時刻や動作に関する表現を理解し、友達に質問したり、質問に答えることができる。

○自分の休日の様子について、時刻や行動を示しながら友達に伝えることができる。

○ALT や外国の友達の一日の様子を聞き、生活の様子の違いを理解することができる。

4) 単元計画（全 7 時間）：

時	主な活動	<i>Hi, friends!</i> の活用
1	○時刻や動作を伝える表現を理解し、情報のやり取りをする。	・ Let's Listen 1
2	・ ALT の言う時刻を聞き取って数字を書き表す	・ Let's Play 2
3	・ 動作を表す表現を復習する。	・ Let's Listen 3

4	・世界の有名な都市の名前とそこで暮らす人々の行動について理解する ・チャンツ “What time do you get up?”を言う ・Information Gap に挑戦する。(インタビュー活動)	・ Let's Chant
5 6 7	○自分の夢の休日について、資料を作って紹介する。 ・発表の方法を知る。 ・My Holiday Plan 作りをする。 ・作った資料を使い、Show and Tell を行う。(表現活動)	・ Let's listen 2 ・ Activity 2 ・ Let's Play 2 (シート活用)

なお、すべての時間について Can-Do リストにおいて、

- ①今日の学習満足度（楽しく学習に取り組めたか）
②今日の学習参加度（積極的に学習に参加できたか）

を聞くようにしている。

【1／7 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト)

- ①ALT やデジタル教材の音声を聞いて、英語での時刻を聞き取ることができる。
②集中力ゲームで一日の活動の表現を聞き取ることができる。

2) Can-Do リスト作成のポイント

*Hi, friends!*のデジタル教材に収録されている Let's Listen 3 を使い、時刻と動作とを同時に聞き取るようにした。前時では動作と時刻とは別々にしていたため、聞き取りの負荷が増え、難易度が増したと考える。

3) Can-Do 評価尺度の分析

「時計と国の名前を聞き取ることが難しかった」など、質の違う 2 つのものを同時に聞き取ることの難しさを感じている児童も多かった。しかし、Can-Do 尺度評価においては「大体の時刻や活動は聞き取ることができる」とした児童が多く、事前に都市の名前と場所とを確認したことで児童の負荷を減らすことが一定で来ていたのではないかと考える。

また、デジタル教材に取り組むことで「世界の時間が変わっていたり、日本と日にちがずれていたしたりしことを知れてよかった」など、世界との時差や生活の違いなどについて自由回答に書いている児童も多く、動作だけではなく世界の人々の生活の様子などにも興味を示している姿が見られた。

【3・4／7 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト)

- ①ALT の話を聞いて、一日の活動やその時刻を聞き取ることができる。
②インフォメーションギャップ活動で、何時にどんなことをするのかを友達にたずねることができる。

2) Can-Do リスト作成のポイント

学習してきた時刻や動作を使い、お互いの情報差を埋める活動に取り組んだ。お互いがそれぞれ知りたい情報が違うという点を利用し、インタビュー活動が活発になるようにした。一日の活動や時刻が「聞き取り」に関する内容であるため、インフォメーションギャップについては、「たずねることができる」という表現側の評価とするようにした。

3) Can-Do 評価尺度の分析

第3時においては「簡単だと思っていたけど、わからなくなってしまう」等、うまくやりとりできなかったと感じている児童もいた。そこで、埋めるべき情報を変えて今一度第4時にインフォメーションギャップに挑戦した。第4時においては、時間をしっかりと伝えられるようになったので、「もっと伝えられるようになりたい」など、多くの児童が自信をもって活動に取り組む姿が見られた。

また、継続して行ってきた一日の活動の聞き取りについては、「前よりも数字をよく聞きとることができた」など、数字や活動を聞き取ることにしても、自信を持っている姿も見られた。

【7/7 時間目】

1) 本時のめあて (Can-Do リスト)

- ①自分の休日の予定についてポスターを使いながら Show and Tell をすることができる。
- ②友達の休日の予定についての発表を聞いて、内容を理解することができる。

2) Can-Do リスト作成のポイント

ALT や担任の休日のプランを聞きながら、自分たちの「夢の休日」についてのポスターを作り、それを使いながら Show and Tell を行うようにした。第7に至るまで、ポスター作りとその練習について2時間を使い、当日に臨むようにした。Can-Do 尺度については、自分の発表と友達の発表の聞き取りとの両面で測るようにした。

3) Can-Do 評価尺度の分析

ポスターを示しながらの発表であったため、友達の発表についてはほとんどが「だいたい聞き取ることができた」「すべてしっかりと聞き取って理解できた」というところに付けていた。一方で、自分の発表については、Show and Tell に初挑戦したという点もあるが、「間を取ったり相手の様子を見たりしながら伝えることができる」という第4段階にチェックをつけている児童はほとんどいなかった。絵を示しながら自分の思いを相手に伝えるという活動は、取り組み始めたばかりということもあるが、なかなか難しく感じた児童も多かったのではないかと考える。

3. 単元を振り返っての成果と課題

1) 取り組みの成果

HRT や ALT と評価の観点や尺度を相談しながら Can-Do 評価尺度を作る中で、一人一人の子どもの姿を思い浮かべながら、「あの子ならどうだろう」「どのように足場づくりをすればあの子が活躍できるだろうか」という議論をすることができた。また、普段子どもの姿を一番よく知る担任と議論をすることで、児童の実態を踏まえ、どの

ような活動を組み入れていけば、児童が最終的なゴールの姿に近づき、発表活動につながっていきけるかを考えることができた。最終のゴールの姿から逆算し、一つ一つの活動に落とし込んでいく活動を **Can-Do** 尺度評価を作りながら共有できたのは非常に効果的であったと言える。

また、児童の **Can-Do** 尺度のチェックの様子や自由記述の内容から、同じ活動を難易度を変えてもう一度取り組んだり、聞き取りの練習を追加したりすることができ、児童の実態と適切にみとるためにも **Can-Do** 尺度の評価を行う重要性が認識できたと考える。

本単元では、一日の活動を表現する様々な「動作を表す語」と「時刻を表す言葉」の組み合わせを聞き取ったり表現したりするという、児童にとって負荷の高い単元であるといえる。特に、時刻については聞き間違いやすい表現であったり、前置詞の“at”が抜けてしまったりということが最初は多くみられた。**Can-Do** 尺度評価を児童に示しながら **Let's Listen** や様々なゲームに取り組む中で、時刻を聞き取ったり、表現したりすることについて徐々に自信をつけ、「おおむね満足できる姿」以上に自己評価をつける児童が増えていった。また、指導者側から見ても、聞き取りの間違いや表現間違いが減っていったことを実感した。児童が今どこでつまづいているのかを **Can-Do** 評価で逐次見ていくことで、児童の課題を適切にみとり、支援を行うことができるようになったと考える。その結果、児童が「できるようになってきた」ことを実感できるようになってきていることが、児童のふりかえりから見て取ることができた。

2) 取り組みの課題

今回 **Can-Do** 評価尺度を作りながら難しいと感じた点が何点かある。

まず、「どのような段階差を作るか」という点である。一つの活動を見たとき、児童がどのような姿になっていけばよいのかを考えながら評価の段差を作っていたが、「そこに至らない児童が足場となるものは何か」あるいは、「さらに発展的に取り組んでいくものは何か」と考えたとき、どうしても「友達や先生」という言葉であったり、「完璧に」という言葉を安易に使ってしまったと反省している。児童の英語に対する意欲をより高めていくためには、「おおむね満足できる姿」をベースとしながらも、さらに発展的に取り組んでいくチャレンジのハードルを設定したり、あるいは苦手意識を感じている児童も満足感を得られるような足場を活動ごとに適切に設定する必要がある。その点について、本実践では十分に考慮されぬまま授業に臨んでしまい、結果的に「発展的な取り組み」ができたという項目によってしまうような場合が見られた。

次に、「教師の思いと児童の意識との差」である。段差作りにもつながる点ではあるが、指導者側の設定した課題と児童が感じている課題に差が見られる場合があった。そのため、自由記述欄において、指導者が本時のねらいと感じていたものとは全く違った点からの自由記述が多い時間もあった。児童と、本時にどのようなめあてがあり、ゴールの姿がどのようなものであるかを共有できるように発話や提示物を工夫する必要があったと感じた。もちろん、「これができればゴール」と暗に示してしまうと、児童によっては「簡単すぎる」「難しすぎる」と感じ、学習意欲の低下に結びつきかねない。児童の常態を適切に把握し、どのような提示方法がよいのかを考えながら、児童

とねらいと評価の姿を共有していくことが大切だと感じた。

4. 終わりに

Can-Do 尺度評価を継続していくことで、子どもたちの英語に対する取り組みの様子や、指導者と児童との評価の差、あるいは授業中に見とれなかった困りなどを見て取ることができたと考える。

特に、現在英語教育高度化のカリキュラム作りを行っていることから、新たに作成したカリキュラムが児童の実態に沿っているかを調べる一つの指標となり得るものではないだろうか。

小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート

【活動設計】 とても作りづらかった 1 — ② — 3 — 4 — 5 十分によく工夫できた
①「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点はありますか？」

特に「多くの学習者が達成可能な到達段階」と「次への挑戦的課題を設けた段階」の差を明確にすることが難しく感じた。「大体」や「完璧」など、程度の差を使って分けてしまうことが多く、児童と教師とでどの程度の差が明確に共有できていたのかが心配であった。

【活動実施】 あまり機能しなかった 1 — 2 — 3 — 4 — ⑤ とてもよく機能した
②「授業を振り返って、活動の段階的設計はうまく機能しましたか（児童の参加度、意欲など）？」

特に前時で取り組んだ内容を使って行うゲームやアクティビティについて、児童が前回のふりかえりや次回へのめあてとして設定した内容を意識しながら取り組んでいる姿を多く見ることができた。次時に行う活動についても意識しながら段階設計を行っていく大切さがよく分かった。

【児童観察】 特には変わらなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった
③「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリング（観察）で気づきがありましたか？」

インフォメーションギャップなど、前回取り組んだ活動をさらに難しくしてチャレンジするような活動については、自分の前回上手くできなかった点を意識しながらやり取りをしている姿も見られた。

【児童内省】 特には見られなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった
④「児童による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がありましたか？」

自由記述の中で「前回よりも」という言葉を使いながら自分の成長を振り返っている児童が何名もいた。Can-Do 尺度の表現を使って「次は4になるように」など、今の自分を見つめながら自由記述を書いている児童も見られた。

【児童介入】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きく介入した（する）
⑤「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（予定ですか）？」

全体の中で出た意見や困りなどが見えている児童について個別の支援を行った。特に発話に苦手意識を持っている児童が数名いたが、HRT と協力しながら個別支援を行い、最後は自分の力でゆっくりではあるが発表までできるようになったのは成果と言える。

【活動調整】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きく調整した（する）
⑥「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（予定ですか）？」

設定者の思いと児童の考えとの食い違いが大きく、かなりレベル4に集中する場合があった。児童の実態と設定した活動の難易度にも問題があったと考えられる。そのため、段階の調整と同時に、活動のレベルについても HRT や ALT とさらに相談を重ねる必要があると感じた。

実践報告

Can-Do 評価活動設計のもたらす効果と意義について

大江太津志（京都市立檜原小学校）

1. 実践の背景

公立小学校の児童（計 56 名）に小学校 Can-Do 評価内省シート（CDS）を作成し、実施した。本校では外国語活動が高学年で年間 35 時間実施されている。主に担任が実施し、ALT とのチームティーチングで実施する時間もある。ALT は数校を巡回しており、本校の 5・6 年生の授業では年間 15～16 時間程度指導している。今回は、ゲストティーチャーとして 2015 年 6 月と 10 月に実施した授業をもとに、指導者の視点から Can-Do 評価の活動設計のもたらす効果について考察する。

2. 実践内容について

【*Hi, friends!* Lesson 3 “I can swim.”】（2015 年 6 月実施）

1) 本時のめあて（Can-Do リスト）

- ①誰が何をできるかについてのやりとりを、聞いて理解できる。
- ②Who am I?クイズで、できることやできないことを聞き取って誰のことか答えられる。

この単元は can を扱い、普段よく行う動作の言い方に慣れ親しんだり、できることをたずねあったりする。本時は 2 時間目で、学習のめあてを「できる／できないをたずねる表現を知ろう」と設定し、授業全体の構成を考えた。

2) 活動内容と活動設計の意図

“Can you play the piano?”などの疑問文を扱いながら、児童が「聞きたい」「自分でもたずねてみたい」と思うような状況作りを心掛けた。「Who am I?クイズ」は、6 年生児童に身近な先生 7 名に事前アンケートを取り、その内容をヒントにどの先生かを当てる形式にした。その後、児童が最もたずねてみたくなるであろう担任の先生に“Can you play the piano?”などを一つ一つたずねる活動を設定した。何度もたずねることでターゲットとなるたずね方に慣れ親しむことをねらいとしている。「Who am I?クイズ」では、発話スピードを足場掛けとした。より挑戦的な段階として、一度で聞きとることを設定した。

3) 児童 CDS から授業を振り返る

29 人の児童のうち 24 人は、学習のめあてに沿う形で内省していた。そのうち 16 人は「できる／できない」というめあての文言をそのまま使っていた。

- ・「できる／できない」の聞き方を知ったのでどんどん英語を使っていこうと思いました。
- ・できる、できないの聞き方を歌でやるとやりやすかった。
- ・めあてにそってできたので良かったです。「できる／できない」の聞き方が分かったのがうれしかった。
- ・めあての「できる／できない」の聞き方を知ろうというのができたので良かったです。

・歌、おどり、クイズ、質問をして楽しかったし、「できる／できない」の聞き方が知れました。

これらの児童は、学習のめあてに忠実に自己評価を下そうとしていた。「できる／できない」のたずね方がわかったかどうかを確認し、それができたか確認する機会とすることに成功している。また、24 人全員がめあてに対し肯定的な感覚を持って「できた」と答えている。

しかし、段階設計では「ゆっくりと」「何度も言ってもらえれば」「何回か聞けば」「一度聞いただけで」といった言葉を CDS に明記しているのにもかかわらず、その言葉を使って内省している児童は一人もいなかった。

どうして多くの子が「できる／できない」という言葉を使っているのに、CDS に明記されている段階のことを一言も触れていないのだろうか。それは、この内省を通して、児童は今回の活動が「分かった／分からない」「できた／できていない」の次元で答えるにとどまっているということだ。つまり、こちらが用意した足場掛けは、「理解」の手助けにはなかったかもしれないが、児童自身の「評価」の手助けにはならなかったということだ。2 の段階を選んでいる児童も、3 の段階を選んでいる児童も、もし足場掛けについて意識的に考える機会を得られたならば、自分の経験をもっと深めることができたのではないか。次の自分の姿をイメージできたのではないか。どの子も一様に「できた」と書いていることに違和感を覚えた。児童にとって意味のある 4 段階になっていないと、「できた／できていない」の 2 段階でしか、児童が評価する余地がない。

4) 今後の活動設計に何を生かすか

児童の内省を分析して痛切に感じるのは、授業内で児童らに足場掛けに関わる言葉がけをしていなかったことだ。Who am I?クイズ中に、たしかにゆっくりと言ったり、繰り返し言ったりして、設定した足場掛けを児童に行ったが、児童らには一言も「ゆっくり話しているよ」といったメッセージを発していなかった。”One more time?”「はやい？」といったコミュニケーションを踏まえてからゆっくり言ったり繰り返し言ったりすれば、もっと記述の中に話す速さや繰り返しについての言及が増えたかもしれない。そうすれば、部分的な自分の能力を肯定し、できていなかった部分について自分で言及できることにつながる。児童がそれを足場掛けだと認識できるように働きかけることが、自己評価を適切に行う手助けにつながると考えられる。児童にとってわかりやすい言葉がけを通して、指導者の意図した段階設計を伝え、児童が 45 分間の中でどこまで取り組むことが求められているのかを明確にする必要がある。そうすることで、児童は自分自身のめあてをより見つけやすくなるのではないか。

【Hi, friends! Lesson 5 “What do you like?”】（2015 年 10 月実施）

1) 本時のめあて（Can-Do リスト）

- ① キーワードゲームで、色や形の名前を聞いてすばやく反応できる。
- ② 色や形を聞き取るクイズを聞いて、正しい答えを選べる。

この単元では、色や形の言い方、そのたずね方などを扱う。本時は 1 時間目の授業だったので、めあてを「色や形の言い方を知ろう」と設定した。

2) 活動内容と活動設計の意図

色や形の言い方に慣れ親しむ活動としてキーワードゲームを行い、その後キーワードゲームで慣れ親しんだ語彙を音声と視覚教材を頼りにマッチさせる活動をクイズ形式で行った。「キーワードゲーム」では「すばやさ」を CDS の段階の軸に据えた。挑戦的な段階として黒板のカードを見ないことを設定した。クイズ形式の活動では、「一部聞き取れる」ことを足場掛けにし、一度で聞き取れることを挑戦的な段階とした。

3) 児童の CDS から授業を振り返る

児童の CDS に、少ないながらも、活動設計の 4 段階に関する言葉を使用して内省している子が見られた(27 名中 7 名)。これは、5 月に 6 年生に実施したときには見られなかった反応だった。

- ・色や形を一回でおぼえられてわかるように、それなりになった。
- ・形や色は、初めはむずかしかったけれどすぐなれて学習では、黒板がなくても一度聞けばわかったし、自分で進んで学習できました。
- ・T シャツの Let's Listen は、色や形をよくききながら色や形が一度で分かったのがよかった。キーワードゲームは色はわかったけど形のところは反応がおそかったので、そこを直したい。

CDS の言葉を使って内省を記述すると、「分かる／分からない」「できる／できない」の次元よりも、より詳細な次元「この部分のここができた」ということが記述しやすい。自分の現状のポジティブな面とネガティブな面の両方を、適切かつ客観的に表現できる。27 人中 17 人が、自分の現状の両面を、「けど」「けれど」「でも」「しかし」といった言葉を用いて文をつないで表出していた。

4) 今後の活動設計に何を生かすか

今回の内省で目立ったのは、「色は分かったが形はむずかしかった」という児童の内省だった(27 人中 12 人)。

- ・色はわかったけど、形はあまりわからなかった。
- ・色は、だいたいおぼえたけど、形はあまりわからなかったけど、P18・19 のゲームでは、なぜかわからないけど、できた。
- ・だいたいの色はわかったけれど、形がむずかしかったです。

今回作成した CDS では、色と形で 4 段階に差をつけない形式になっていたが、児童は比較的色彩よりも形の方が難しいと感じていた。英語での色の言い方は、日常生活にもなじみ深く、児童にとってより簡単だったようだ。英語での形の言い方は、日本語の中にそこまで浸透していないものもあったせい色彩よりも難易度が高かったと考えられる。児童の内省から児童が弱点とする部分が浮かび上がり、次回以降形の言い方にもっと慣れ親しむことができるような活動を設計していくことになった。

3. Can-Do 評価実践を通して見えてきたこと

Can-Do 評価内省の活動設計の意義や注意点について、この実践を通して思考をめぐら

すよい機会となった。児童のコメントの中には、単元計画を設計するのに有益な情報が多く含まれている。それを拾い集めて再構築のための材料とすることで、指導者のコース・デザイン能力は研磨される。日ごろ行う授業を客観的に見つめるためには、自分の記憶だけでは不十分だ。他者である児童たちの視点を加えることに意義がある。

1) 適切な自己評価を促進するための活動設計

Can-Do 評価を取り入れることで見えてきたことは、活動設計をどのように行うかで児童が内省する力を手助けしたり伸ばしたりすることができるということだ。今回の実践は単発的だが、毎回児童が4段階の中のどの段階に当てはまって、どうやったら次の段階になるのか考えることができれば、より意識的に英語学習に臨めるのではないだろうか。自己内省力とでも呼ぶべきものを育む意義はとても深い。「できる／できない」だけ考えるのではなく、どこができていてまだどこがまだできていない、といった部分的な評価ができることの意義は大きい。

2) 「参照点」としての段階設計

児童が自分自身を客観的に、より詳しく評価するためには、何らかの「参照点」が必要になる。CDSの4つの段階はその参照点として機能する。具体的であるほど、児童はそれにあわせて評価しようとする。あいまいならば、自分の主観的判断を書くしかないと言える。4つの段階がうまく機能していないと、6月に行った実践のように児童は「できる／できていない」の2段階で評価をしがちになる可能性が示唆される。4つの段階がうまく機能していれば、何ができて何ができていないのか、より具体的に詳しく自己評価できる。

児童にとってわかりやすい参照点を提示することで、児童が自己評価しやすいだけでなく、その自己評価をふまえて次に何を目標にするかを言及しやすい利点がある。指導者が段階を示すことで、児童が自分の理想とするイメージ・到達点をより明確に持ちやすくなる。次こそ挑戦的な段階である4つ目の段階の部分がうまくいくようになりたい、今日は「これ」がわかったから次は「これ」を使って友だちとやりとりしたいなどの自分の理想像がイメージできることにつながる。もっと言えば、到達点のイメージを持っているような学習者に、指導者がもっと育てていかなければいけないとも言えるだろう。

3) 指導者の内省と活動設計のサイクル

児童の内省は実施した授業を指導者が内省する機会も与えてくれる。児童の内省の多くが「できる／できない」で終わっている場合、児童にとって意味のある活動設計になっていないことが示唆される。活動設計は指導者の指導観やなって欲しい理想の児童像を伝える手段になる。適切な足場掛けを考えることは難しいことではあるが、自己評価を適切にできる児童を育成していくためには必要な手助けだ。そして、児童の内省から児童が学習中に難しいと感じた点も確認できる。児童の現状を把握することで、今後の指導方法の参考にすることができる。ALTとのティームティーチングでは、授業後に児童のCDSを読み合うことで、今後の指導方針で気を付けていくべきところを共有することができる。

また、指導者の内省が促進されることで、1時間の授業構成だけでなく、その次の授業、ひいては単元全体を見通した流れを適切に作っていく力を指導者自身が育てることにもつ

ながる。児童の実態を把握することで、元々イメージしていた指導案に変更が加わる余地が出てくる。指導者が児童の内省を読み取ることで、指導者が設定した足場掛けの不適切さや、段階設計の意義に関する言葉がけの足りなさなど、指導者自身の課題もあぶり出される。実際の指導案がいかに素晴らしくても、それをイメージ通りうまく実行できるかは別問題だ。指導者の内省は次回以降の授業を改善する大きな糧になる可能性を多分に含んでいる。指導者が毎回内省を通して思考を重ねることで、単元構成はより洗練されていき、指導者が意図した指導へと近づけることができる。

Can-Do 評価の CDS を作ることを通して、授業の中で最も重要な足場掛けをどうすれば効果的なものにできるかを考えることができる。Can-Do 評価の考え方は指導者に一つの思考の仕組みの形を提供してくれる。適切な足場掛け設定のために思考を重ねることが何よりも重要な過程だったと、この実践を通して学ぶことができた。児童の内省力だけでなく指導者の内省力やカリキュラム開発の力も高めていくことができるのではないだろうか。

小学校英語活動 Can-Do 評価教師リフレクションシート

【活動設計】 とても作りづらかった 1 — 2 — ③ — 4 — 5 十分によく工夫できた

①「活動の段階的設計において、工夫した点や作りづらさを感じた点はありますか？」

キーワードゲームの挑戦的段階として、「黒板を見ずに」活動を追加し、ゲームのバリエーションを増やしてみた。「すべて」という文言を入れないようにし、全ておぼえなければいけないのではない、というメッセージを伝えられるように考えた。

【活動実施】 あまり機能しなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 とてもよく機能した

②「授業を振り返って、活動の段階的設計はうまく機能しましたか（児童の参加度、意欲など）？」

「すばやく」というのが、本当に必要なキーワードだったのか、気になった。定着や表出のしやすさを狙って「すばやく」という文言を入れたけれど、「色」と「形」の語彙の違いの方に焦点をあてて評価できるようにすればよかったかもしれない。

【児童観察】 特には変わらなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった

③「授業を振り返って、活動時の児童のモニタリング（観察）で気づきがありましたか？」

聞いたことを繰り返す児童をはめることができた。キーワードゲームに限らず、授業を通して聞こえた英語を口に出して言うてみることを大切にできたと思う。

【児童内省】 特には見られなかった 1 — 2 — 3 — ④ — 5 大きな気づきがあった

④「児童による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がありましたか？」

児童は、4つの評価項目があることで、自分の今日の学習についてよりくわしく評価していた。自由記述の部分も、4つの段階で自己評価したことを踏まえた記述をしている。多かったのは「色は大丈夫だけど形がそこまで言えなかった」ことだった。

【児童介入】 すぐには特に行わない 1 — 2 — 3 — 4 — ⑤ 大きく介入した（する）

⑤「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（予定ですか）？」

児童の振り返りの中で、色は言えたが形が言えなかったという自己評価が多くあったので、ALTともそれについて話すことができた。次回から、形の語彙が言えるような工夫（復習の時間にゲームで行う）をしたいという話が出た。

【活動調整】 すぐには特に行わない 1 — 2 — ③ — 4 — 5 大きく調整した（する）

⑥「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（予定ですか）？」

ALT との話し合いがあったので、次回以降、他のクラスでも「形」を意識した活動を入れる予定になっている。

研究論文

小学校英語科における読み書き指導についての基本的考察

萬谷隆一（北海道教育大学札幌校）

本稿においては、小学校英語科における読み書き指導について、いくつか基本的な事項について考察してみたい。

1. 音声から文字へ

自然な言語の習得においては、音声と文字へという順次性がある。この点について、Høien & Lundberg(1988) は、読みの発達段階のモデルを提唱し、4つのストラテジーが発達段階によって優勢になってゆくという。1)疑似読み(pseudo-reading)においては、音声言語がすでに十分に定着しており、コンテキストの助けがあれば、あたかも子どもが文字を読めるかのように見える状態が観察される。2)絵記号的読み(logographic-morphemic)においては、文字分析はせずに単語を、全体の形や特徴から、絵記号のようにまるごと認識して音声と結びつける。さらに、3)文字音読み(alphabetic-phonemic)において初めて音素と文字が分析的に結びつけられ、単語の認識がなされるようになる。最後の4)書記形態素読み(orthographic-morphemic)においては、単語内部の接尾辞や接頭辞のような構成素が認識されるようになり、さらに単語認識の効率化が図られる(図1)。

このモデルは、子どもに読み書きを指導する上で、段階的にどのような指導が必要であるかを示唆しているが、重要な点は、とりわけ1)～3)の段階においては、文字にどの程度注意を向けるか徐々に分析的になってゆくものの、いずれも言語の音声の定着が前提となって文字が認識されてゆくという点である。あくまで「音声」と意味の定着が先にあり、その後ゆっくりと文字と音との関係が育ってくるという発達の流れを意識すべきであろう。

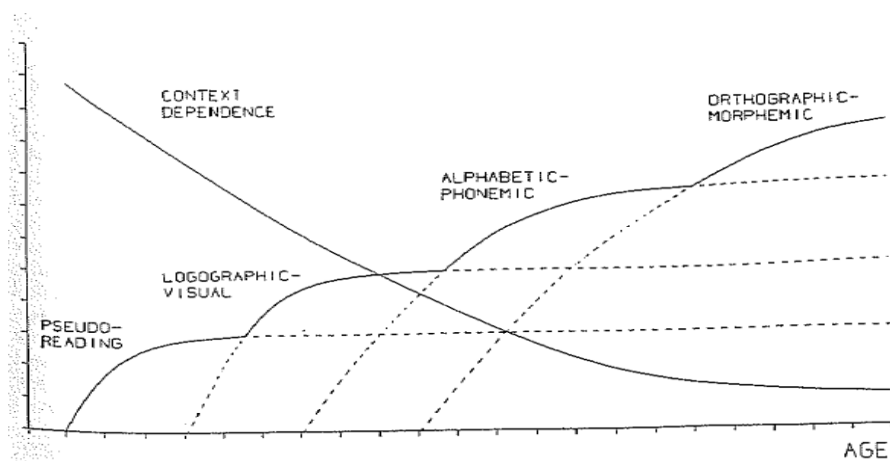


図1 読みの4つの段階 (Høien & Lundberg, 1988)

また、母語においても、文字の習得においては、音声が基盤となっていることは疑いがない。内田(1989)は、幼稚園年長クラスから小学校1年生までの児童に、口頭で作った物

語を文字で書かせたところ、次のような 5 つの段階を観察したという。1)書く文字を最初に大きな声で言ってから書く、2)ささやき声で言ってから書く、3)難しい文字や言葉だけささやいてから書く、4)時にささやいたり唇を動かしたりしながらも比較的すらすらと書く、5)黙ったままスラスラと書く。小学校 1 年生の 9 月までには 75% の子どもが 5)に至ると報告されているが、これらの段階を見て気がつくことは、5)の段階に至るまでは、必ず音声の子どもの脳裏に浮かんできているという点である。徐々に、音声を出さずとも書けるようになってゆくものの、初期の段階ほど音声の助けが必須であることが分かる。

外国語として英語を学ぶ小学校英語においても、こうした音声優先の原則はやはり適用されるべきであり、Hotta & Hirano(2011)の研究も、文字で書かれた単語が分かるようになるには、文字よりも先に語の音声表象に慣れる必要性を示唆している。

以上のことから、これからの中学年での外国語活動、高学年の教科型の小学校英語、中学校英語に至るプロセスにおいて、音声を重視しつつ、徐々に文字を導入してゆく必要がある。どのように聞くこと話すことから読むこと書くことへ移行してゆくべきかについて、今後も検討が必要である。

2. 次期指導要領での読むこと・書くことの扱い

今後、新指導要領が形成されてゆくプロセスにおいて影響力があると思われる「小・中・高を通じた目標及び内容の主なイメージ」(文部科学省、2015)には、英語等の目標として、以下が例示されている。

- (1)身近で簡単なことについて話される初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
 - (2)身近で簡単なことについて、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
 - (3)アルファベットや単語に慣れ親しみ、英語を読むことに対する興味を育てる。
 - (4)アルファベットを書くことに慣れ親しみ、英語を書くことに対する興味を育てる。
- (下線部は筆者)

これらの例示から、聞くこと話すことに加えて、読むこと書くことが加味されることは確実であると思われる。

しかし、聞くこと話すこと(1)と(2)は、「できるようにする」と記述しているのに対して、読み書きに相当する(3)と(4)は、「興味を育てる」という記述となっている。また、同文書においては、さらに上位の目標として提示されている小学校高学年の教科等の目標も、以下のように「聞くことや話すことなど」と記述しており、明示的には読み書きの導入を記述していない。

「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、身近で簡単なことについて外国語の基本的な表現に関わって聞くことや話すことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」

(下線部は筆者)

これらの記述から、読み書きの目標の示し方に一定程度の抑制が感じられる（注1）。読み書きが、どの程度、どのような形で教育目標・内容に取り込まれるかは、今後の検討を待たなくてはならないが、音声中心の中学年の外国語活動との接続も意識すると、少なくとも読み書きの指導が音声指導より重視されるとは考えにくい。小学校高学年は、中学校での4技能の統合的なフル運用に向けて、音声から文字への橋渡しのための助走段階と位置付けるべきであろう。

3. 高学年における読むこと書くことの指導について

しかし、このように音声優先的なアプローチの重要性を認識するとして、小学校の発達段階において、どの程度の読み書きを導入すべきなのであろうか。小学校英語の導入において先進的な台湾（台北市政府教育局、2002）においては、図2に示すように、1年生では音声8割文字2割、2年生では音声7割文字3割、3・4年生では音声6割文字4割、5・6年生では音声5割文字5割という割合が推奨されている。このような指針が示されているのは、当初から早すぎる年齢段階で文字を重視し過ぎないようにさせるため、抑制をかけた意図がみられる。ただし、高学年においては、半分は文字で指導するという目安を示しており、高学年の特性に配慮したものと思われる。

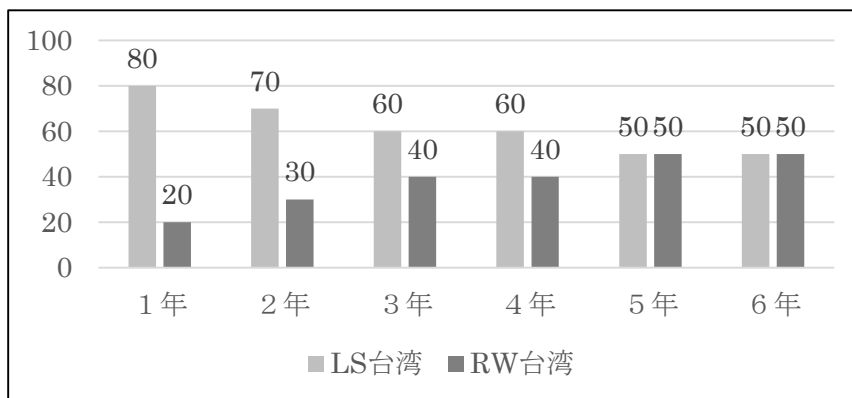


図2 台北市における音声指導と文字指導の割合
（台湾：台北市政府教育局(2002)の推奨割合）

一方、図3から分かるように日本においては、*Hi, friends! 1, 2*における文字指導は、きわめて抑制されている。高学年の発達段階にあった内容を盛り込むために、また中学校への接続を円滑にするためには、より読み書きの指導を導入することは、必須である。今後、新しい指導要領において、高学年においてどの程度読むこと書くことの目標が加味されてくるのかは、まだ今後の検討を待たなくてはならないものの、明らかにその指導が不足していることは確かであろう。その文脈で、研究開発校などで試行するために公表された *Hi, friends! Plus* は、一般学校での利用については各種の配慮をするように促されているものの（注2）、今後、一つのよりどころになってくるであろう。

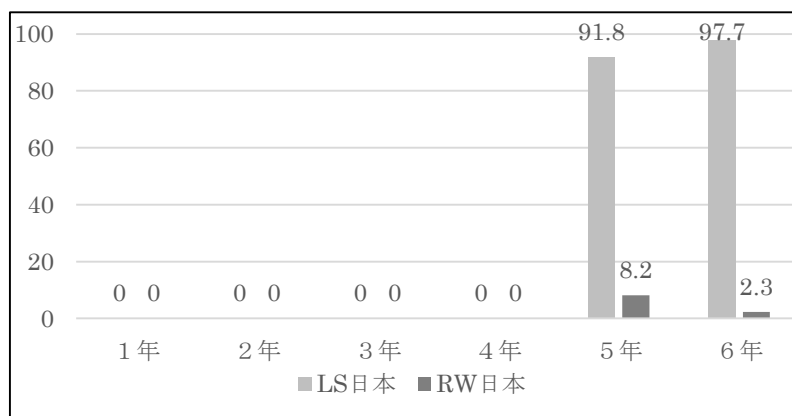


図3 日本の音声・文字指導の割合
(山下他(2014)のデータによる)

今後、高学年における読み書き指導の導入の検討は急務であり、松宮(2014)が指摘するように、音声中心の習慣形成と文字による認知・学習を、段階的に、繰り返し結びつけることが重要である。それによって、言語要素が分析的に認識され、より高次の運用段階への移行を促すことができると思われる。場面依存の高い状態で、音声による定型表現をまるごと覚えてゆく学習方法を長く続けることは効率的ではない。文が単語に分節されることを意識化し、文法知識を援用して、表現を柔軟に操作する段階に至るためには、文字による認識力を高めることが必須である。

4. これからの課題

以上のように、音声重視から文字指導に至るプロセスをデザインすることが、これからの課題であるが、その他課題となる点をいくつか示したい。

(1) 文字指導の順序性

「話すこと」「書くこと」が、小学校においては、全体として多くなる傾向がある。すなわち、アウトプットを急ぐ傾向である。これは、教師が何か目に見える形での学習成果を可視化したくなることによるとと思われる。十分なインプットを与え、絵や動作、簡単な答えなどで理解確認をすることを積み重ねる必要性を意識した授業構築は、まだまだ広がっていない。単語カードを使ったカルタやゲームを通して、まず音と文字、意味と文字を結びつける「認識面」の習熟を十分に繰り返し行う必要がある。

(2) 全体的アプローチと分析的アプローチ

読むこと書くことの指導においては、場面や意味を重視した運用を通して書記言語を学んでゆく全体的アプローチと音素と文字のパターンや規則をもとに指導を進める分析的アプローチがあるが、それらを小学校段階でどの程度、どのような割合で導入すべきかについて今後も検討が必要である。

(3) 個人差の把握と対応

室橋(2015)は、sight-word reading や whole-word reading で問題なく読み書きへと移

行できる児童と、その段階に移行することに時間や慣れを必要とする児童がいることを意識する必要性を説いている。今後、そのような子どもがどの程度存在するのかを調べること、全体として、また子どもの個人差に合わせて、どのような指導が必要なのか検証が必要である。

(4) コミュニケーションとしての読み書き

岐阜県の研究開発学校である多治見市立笠原小学校の実践においては、文字による指令を読んで行動するオリエンテーリングなど、「読む必然性」「書く必然性」を重視した活動が行われている。本格的な読み書きの運用は中学校段階に譲るとして、小学校においても、基礎的な読みの指導を十分行った上での、コミュニケーションとしての初歩的な文字運用も今後試みしてみる価値があるであろう。

(5) ダイアログ学習における文字の補助

現行の指導要領においては、音声活動の補助として文字を利用することが示されている。買い物やインタビューなどの活動において、やりとりの文章を、板書で示したり、紙媒体で示し、子どもたちがそれを見ながら活動をする風景はよく見かける。覚えることが難しい子どもにとって支援として有効であることや、また音声表現を文字と結びつける学習という視点からは、意味があることであると思われる。しかし、活動の最初から終わりまで、文字依存的傾向が強くなると、音声として表現を覚える意識が薄くなることも考えられる。これまでの英語教育の弊害の一つである、常に文字を読まないと話せない子どもを増やす可能性もある。文字の依存ではなく補助にとどめる指導上の配慮を意識する必要があると思われる。

(6) 文字指導への時間配分

極端な場合には、文字を書くことの活動が増えすぎて、授業の大半が書くことに費やされ、重要な部分である音声コミュニケーションがおろそかになる可能性もある。とりわけ、*Hi, friends! Plus* のデジタル教材ではなく、ワークシートが一般学校においてより活用される傾向が出る可能性もあり、書く練習で授業の大半が占められるような事態をいかに避けるか、今後注意が必要である（注 2 を参照）。

(7) 読み書きに関する評価

冒頭で示したように、目標として「英語を読むことに対する興味を育てる」「英語を書くことに対する興味を育てる」と例示されているが、これらをどのような具体的な目標に落とし込めるのか検討が必要である。スキル面と情意面をどのように扱うかが課題である。

参考文献

- 内田伸子(1989)「物語ることから文字作文へー読み書き能力の発達と文字作文の成立過程」『読書科学』33,10-24
- Høien, T. & Lundberg, I. (1988) "Stages of word recognition in early reading acquisition" *Scandinavian journal of educational research*, Institute for Educational

Research, 32, 163–182.

Hotta, M.& K.Hirano(2011) “The Effects of Phonological Representation on Japanese Sixth-Grade Students’ Recognition of English Words”.『教育実践学論集』12号, 157-168, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科.

松宮新吾(2014)『小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究－「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて－』兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科 学校教育実践学専攻 (鳴門教育大学) 博士論文.

文部科学省(2015)「小・中・高を通じた目標及び内容の主なイメージ」「英語教育の在り方に関する有識者会議報告書別添資料」平成26年9月.

室橋春光(2015)「小学校英語における読み書き指導のスタートに向けて－認知心理学の視点から考える」『小学校外国語活動と小中連携－理論と実践2015』, 4-9, 北海道教育大学.

山下純一・志村昭暢・萬谷隆一・横山吉樹・臼田悦之・竹内典彦・中村洋・河上昌志.(2014). 「小学校外国語活動教科書と中学校英語教科書のタスク性から見たコミュニケーション活動の比較」. 第14回小学校英語教育学会 (JES) 神奈川大会研究発表.

注

注1) 直山(2016)は、全国小学校英語活動実践研究会仙台大会(2016.2.13)の講演において、読み書きの指導の導入を検討している一方で、聞くこと話すことの指導がまず重要であることを強調している。また現在の外国語活動の充実をひき続き心がけること、コミュニケーション活動の工夫を進めること、児童が互いの気持ちを言ったり聞いたりする英語でのやりとりを重視すべきことを提唱している。

注2) なお、*Hi, friends! Plus*の利用については、*Hi, friends!*を補助する教材であること、1時間の授業を補助する教材であることを前提に、以下のような注意がなされている。

「本補助教材には、「アルファベットの文字を読んだり書いたり」するなど、様々な活動を設定しています。それらの活動は、音声による活動が十分行われていることを前提に、1単位時間の授業の中で、5～10分程度、補助的に活用されることを想定して作成しています。」

「○現行の学習指導要領に沿って外国語活動を実施している学校が補助教材を活用する場合補助教材を活用する場合は、学習指導要領に記載されている外国語活動の目標にむけて十分指導が行われていることを前提とし、資料に記載された補助教材のポイントや、上記の補助教材の性質を十分踏まえた上での活用をお願いします。」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1355637.htm

研究論文

小学校英語におけるリタラシー活動の Can-Do 評価

アレン玉井光江（青山学院大学）

1. 小学校英語の現状

文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2013）に基づき様々な委員会を設定し、英語教育改革にむけて具体的に動きだしている。現在では教育課程部会ワーキンググループにおいて下記のように英語力向上・教育課程の充実を図る4つの事業と教員等の資質・能力の向上、体制整備のための4つの事業を計画、推進している（文部科学省、2016）。

A：英語力の向上・教育課程の充実

- (1)英語教育強化地域拠点授業
- (2)外国語活動・外国語教育の教材整備
- (3)外部試験団体と連携した英語力調査事業
- (4)中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究

B：教員等の資質・能力の向上、体制整備

- (5)英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究
- (6)外部専門機関と連携した英語指導力向上事業
- (7)小学校英語教科化に向けた専門性の向上のための講習の開発・実施
- (8)JETプログラム充実・発展のための式典等

このうち特に小学校英語に関連するものとして、外国語教育（高学年用）と外国語活動（中学年用）の教材整備と小学校英語教科化に向けた教師のための講習の開発および実施がある。教材に関しては、「先進的な取組も含めたこれまでの外国語活動の成果・課題を踏まえ、小学校中学年では、発達段階に応じた外国語活動に必要な教材の開発を行う。小学校高学年では、教科化に伴って教科書の整備が必要となる。また、教科化され、教科書が整備されるまでの間、国において、中学校との円滑な接続を意識した補助教材、及び新たな教材を作成する」とし、補助教材『*Hi, Friends! Plus*』が作成された。次期学習指導要領の改訂にあわせ、「聞く」「話す」ことなどに加え、「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うことができるよう、『*Hi, Friends! Plus*』では映像や音声を活用し、①アルファベット文字の認識、②日本語と英語の音声の違いやそれぞれの特徴への気付き、③語順の違いなど文構造への気付き等が促進されるような内容になっている。今後の流れについて文部科学省は、「国の「英語教育強化地域拠点事業」における研究開発校等において、平成27年度より試行的に活用しながら、その効果を検証する。さらに、その検証結果を、小学校高学年の教科化に向け、新学習指導要領移行期に各学校において活用することを想定した新たな教材開発に生かすものとする。」としている。（文部科学省、2016）

2. 小学校英語においてサブ技能を測る Can-Do Statements の必要性について

文部科学省は「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」(2011)において、中・高等学校は学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DOリスト」の形で具体的に設定することを提言した。2013年には、『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標設定のための手引き』(文部科学省、2013)が発行され、CAN-DOリストの作成が推進されている。

Can-Do Statements (これ以降CDS) とは文字通り外国語でできる行動を記述した「能力記述文」である。小学生を対象としたCDSはまだ少ないが、CEFR-JのPre-A1レベルでは表1のように「聞くこと」、「読むこと」、「やりとり」においてそれぞれ2つのCDSが作成され、発表された(投野、2013)。

表1 Pre-A1 の Can-Do Statements

聞くこと	簡単な単語を聞き取って、実物や絵を指したりできる。
	英語のABCなどの文字が発音されているのを聞いて、どの文字かわかる。
読むこと	先生の読んでくれる絵本に出てくる英語の単語が見つけて選べる。
	ブロック体で書かれた大文字・小文字がわかる。
やりとり	1)「助けて！」など短い英語で要求できる。
	2)「これください」など物を指しながら、欲しい物を言える。
	1) 人に元気かどうかきける 2) こんにちは、さようならなどがいえる

外国語学習者の場合は、自然な環境で英語を聞いたり、使ったりする機会が極端に少なく、教室以外で英語に接する機会は限られている。また小学生の場合は認知的または社会的にまだ発達段階にあり、大人と比べると「言語によるコミュニケーション力」が未熟なため、「英語を使って～ができる」という適切なディスクリプタを考えることが難しい。このような場合、学校や教室内で使用する英語を想定してディスクリプタを考えるのが現実的であるとする長沼(2008)の考え方に筆者も賛同する。

「電話の受け答えをすることができる」や「道案内を聞いて理解することができる」といったような、コミュニケーションタスクを遂行できるかどうかに関する情報は有用であるものの、教室での学習場面を考えるとかなり限定された活動とならざるを得ない。また、国内のEFL環境においては経験の頻度も低く、実際の場面で使用し、できるという感覚を持ち、効力感を得ることも難しい。むしろ音読や速読といった、よりスキルベースの汎用的な学習タスクにおけるCan-doの度合いを尋ねた方が、教室での学習活動との親和性が高い。(p.58)

小学生を対象とした場合は、授業数や授業の目的などにもよるが、獲得するスキルの量や質も中・高校生とは異なり、多量のスキルを獲得するわけではない。教科化を目指す今、現場の指導により直接的に関わるスキルやサブスキルのCDSを開発する必要があるので

はないだろうか。

前述したように今回文部科学省が作成した補助教材「*Hi, Friends! Plus*」ではリタラシー能力の開発が1つの目的とされている。リタラシースキルに関するCDSはすでに英検やベネッセなどから下記のようなものが発表されている。

① 英検5級 Can-doリスト

【Reading】

- ✧ アルファベット(A～Z)を読むことができる。
- ✧ アルファベットの大文字・小文字がわかる。
- ✧ ピリオド、コンマ、疑問符、感嘆符、引用符を理解することができる。
- ✧ 日常生活の身近な単語を理解することができる。
- ✧ 日常生活の身近なことを表す簡単な文を理解することができる。

【Writing】

- ✧ アルファベットを活字体で書くことができる。
- ✧ アルファベットの大文字・小文字や符号を適切に使うことができる。
- ✧ 自分の名前を書くことができる。
- ✧ 日常生活の身近な単語を書くことができる。
- ✧ 数字を英語で書くことができる。

② GTEC for STUDENTS Can-doリスト

【Reading】

- ✧ Exit や Stop! など、看板や表示に書かれた数語程度の簡単な英語を読んで理解できる。
- ✧ 写真付きのファーストフード店のメニューならば理解できる。

【Writing】

- ✧ 自分の意見や感想を表す英語の単語をいくつか書くことができる。
- ✧ 自分の名前や住んでいる場所などの内容を含む、簡単な自己紹介文を書くことができる。

補助教材である「*Hi, Friends! Plus*」では、スキル獲得にあわせて表2のようなCDSが発表された。

表2 Hi, Friends! PlusのCan-Do Statements

各活動と Can-Do Statements	技能
【活動】アルファベット大文字の認識と産出	
アルファベット 26 種類の読み方を聞いてどのアルファベットの大文字かわかる。	L+R
アルファベットの大文字 26 種類を見てそれを読むことができる。	R+S
アルファベットの大文字 26 種類を正確に書くことができる。	W
アルファベット小文字の認識と産出	
アルファベット 26 種類の読み方を聞いてどのアルファベットの小文字かわかる。	L+R

アルファベットの小文字 26 種類を見てそれを読むことができる。	R+S
アルファベットの小文字 26 種類を正確に書くことができる。	W
【活動】アルファベット文字に関するほかの活動	
身の回りにアルファベット表示のアルファベットの文字を読むことができる。	R+S
先生が言うアルファベットを書くことができる。	L+W
アルファベット 26 種類の音を言うことができる。	R+S
【活動】アルファベットジングル	
アルファベットジングル（動物編）を言うことができる。	S
アルファベットジングル（食べ物編）を言うことができる。	S
アルファベットジングル（身の回り編）を言うことができる。	S
【活動】絵本	
先生が絵本 A Letter to ...を読むのを聞いてその内容がわかる。	L
先生が読む絵本 A Letter to ...の英文を指で追うことができる。	L+R
先生が絵本 This is ME!を読むのを聞いてその内容がわかる。	L
先生が読む絵本 This is ME!の英文を指で追うことができる。	L+R

本稿では、小学校英語におけるリタラシー指導に使用できるCDSとその妥当性についての研究を紹介しながら、小学生を対象としたサブスキルを測定するCDSの必要性について論じることを目的とする。

3. 児童の自己評価の妥当性についての研究

本研究では、児童の CDS の回答と実際のスキルを測ったスコアを比較し、児童の自己評価が妥当なものであるかどうかを検証している。

3.1. 研究方法

3.1.1. 研究サイトと研究参加者

研究参加者は東京都内の公立小学校へ通う 6 年生 249 名である。研究の対象となった小学校がある地域では、2003 年度より「構造改革特別区域研究開発校」制度や「教育課程特例校」制度を適応し、教科としての英語教育を実施している。公立小学校としては珍しく 1 年生から週 1 回の英語の授業があり、当該小学校はこの地域の中でも、特に積極的に英語教育に取り組み、地域を牽引する存在である。筆者はこの地域で 10 年間、2 つの小学校で担任とのチーム・ティーチングを通して「学びを育む英語教育」を推進するプログラムを構築し、実践、検証している。

当該プログラムでは高学年の児童に対し、効率的なリタラシー指導を行っているのが特徴である。筆者は長年児童英語教育、および幼児英語教育について研究し、実際に幼児、児童に教えた経験から、日本人の早期英語教育の鍵は「意味のある文脈の中での言語（英語）教育」および「音声教育と文字教育の融合」ではないかと考えている。特に早期の段階でのアルファベット学習、音韻認識能力の向上、フォニックス指導が重要で、それを具現化したカリキュラムを開発した。考案したカリキュラムの妥当性を検証するため、実際に小学校教員とチームを組んで高学年生を教え、データを収集している。今回紹介するの

は、担当した 6 年生の 4 年間分のデータをまとめたものである。

3.1.2. 測定方法とデータ収集方法

学年末に 1 年の総復習的なテストを実施しているが、本稿ではその中からアルファベット大文字、小文字、フォニックスに関するものを取りだし、分析した。表 3 のように 4 件法の CDS の結果と表 4 のような CDS に相当する能力を判定した得点を比較することで児童の自己評価の妥当性を検証していく。

表 3 サブ技能用の CDS

自己評価	
サブ技能	Can-Do Statements
アルファベット 大文字	アルファベット大文字を読むことができる 【1 全然できない・2 できない・3 まあできる・4 よくできる】
	アルファベット大文字を書くことができる 【1 全然できない・2 できない・3 まあできる・4 よくできる】
アルファベット 小文字	アルファベット小文字を読むことができる 【1 全然できない・2 できない・3 まあできる・4 よくできる】
	アルファベット小文字を書くことができる 【1 全然できない・2 できない・3 まあできる・4 よくできる】
サブ技能	Can-Do Statements
フォニックス	アルファベットの文字と音の関係が理解できる。 【1 全然わからない・2 わからない・3 まあわかる・4 よくわかる】

表 4 サブスキルの測定方法

技能	測定方法
アルファベット 大文字	児童はアトランダムに言われた名前を持つ文字を複数書く。 【例：GLQ】
アルファベット 小文字	児童はアトランダムに言われた名前を持つ文字を複数書く。 【例：glq】
フォニックス	児童は言われた音を持つ文字を小文字で書く。 【例：/p/と聞いて p と書く】

3.2. 分析とその結果について

3.2.1. Can-Do Statements の回答について

それぞれの回答の記述統計を表 5 に報告している。表が示すように全ての CDS において平均値が 3 以上であった。4 件法なので、最初の 1、2 を「できない」、3、4 を「できる」レベルに読み替えることが可能である。平均点からすると全ての児童が「できる」レベルだと自己評価していることになる。

表 5 Can-Do Statements の記述統計

	人数	平均点	標準偏差	歪度	尖度
大文字読める	235	3.84	0.391	-2.272	4.387
大文字書ける	234	3.78	0.446	-1.774	2.198
小文字読める	233	3.7	0.547	-1.782	3.13
小文字書ける	233	3.61	0.586	-1.324	1.425
音と文字	220	3.18	0.683	-0.76	1.252

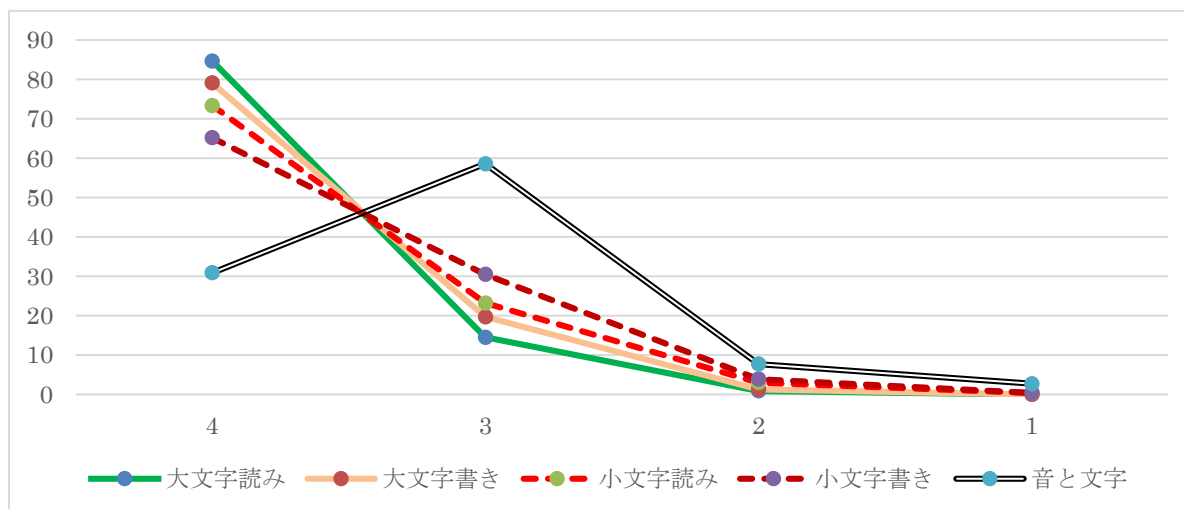
活動に関しては「大文字が読める」⇒「大文字が書ける」⇒「小文字が読める」⇒「小文字が書ける」⇒「音と文字との関係が理解できる」の順番で平均値が下がり、技能獲得についてこの順番で難易度が上がっていることがわかる。また同様に、標準偏差も逆の順番で大きくなっていることは、難易度を感じるほど個人差が広がっていることを示している。アルファベット学習に関しては歪度、尖度ともに大きく、正規分布していないが、学習したサブ技能を獲得し、「～できる」と学習者自身が自己評価して、その評価が妥当なものであれば望ましいことである。

次に本稿での CDS は 4 レベルに分かれているので、レベルごとにデータを見ていく。表 6 は児童が自分の各サブスキルをどのように評価したのかを表している。図 1 はそれを分かりやすくグラフ化したものであるが、それぞれのテストを受けた児童の数が若干異なるのでグラフでは割合(%)の数字を使用している。

表 6 各サブスキルに対する Can-Do の 4 つのレベル

	% (人数)	4	3	できる	2	1
大文字読み	100(235)	84.7(199)	14.5(34)	【99.2】	0.9(2)	0(0)
大文字書き	100(234)	79.1(185)	19.7(45)	【98.8】	1.3(2)	0(0)
小文字読み	100(233)	73.4(171)	23.2(53)	【96.6】	3(6)	0.4(1)
小文字書き	100(233)	65.2(152)	30.5(71)	【95.7】	3.9(9)	0.4(1)
音と文字	100(220)	30.9(68)	58.6(129)	【89.5】	7.7(15)	2.7(6)

図 1 各サブスキルに対する Can-Do の 4 つのレベル



前述したように使用している 4 つのレベルの **statements** を 2 つのレベルに分けることができる。レベル 1、2 をあわせて「できない」、レベル 3、4 をあわせて「できる」としている。表 6 の「できる」という項目はレベル 3、4 をあわせた数値になるが、アルファベットに関しては全て 95% を越え、フォニックスに関しても 90% に近い数値になっている。

ほとんどの参加者が「よくできる」「だいたいできる」と答えているので、その 2 つについて詳しく見ていく。当然であるが、レベル 4 の数値が高いほどレベル 3 の数値は低くなる。アルファベット大文字学習では「読み」に関しては「よくできる (84.7%)」「まあまあできる (14.5%)」で、「書き」では「よくできる (79.1%)」「まあよくできる (19.7%)」であった。小文字学習では「読み」に関して「よくできる (74.3%)」「まあできる (23.2%)」、「書き」で「よくできる (65.2%)」「まあよくできる (30.5%)」であった。レベル 4 と 3 の差が最も大きい「アルファベット大文字読み」の差は 70.2 であるのに対し、最も少ない「アルファベット小文字書き」の差が 34.3 と 2 倍であった。「できる」とする中でもこれほど差がある実態を踏まえ、自己能力を判断する力がまだ十分に獲得されていない年齢の学習者に対しては、CDS を 2 択ではなくレベル分けし、細かく見ていく必要があると思われる。

「音と文字との関連が理解できる」という項目についてはアルファベット学習とは異なり、「よくわかる (30.9%)」「まあわかる (58.6%)」になっている。文字学習を基準とするならば、能力的にはまだ学習を続ける必要性があるサブスキルと見ることができる。彼らを実際に教えた経験から、彼らが抱える困難は母音の理解の難しさからくるものであると考えている。授業では短母音と長母音を意識的に教えたが、短母音自体を認識・知覚することが難しいようだった。多くの日本人学習者が音素認識や音素産出を苦手とするが、筆者はその原因は日本語と英語の音素の量的、質的な違いに加え、それを習得するのに必要な学習時間が絶対的に足りないことだと考えている。英語音の認識に関しては、認識のみではなく産出も繰り返して行うことが必要で、上級者になってもそれは必要な訓練だと考えている。

3.2.2. Can-Do Statements と実際のスキルの関連について

サブスキルについて児童が適切に自己評価できるのかどうかを検証するため、アルファベットの大文字、小文字、そしてフォニックス知識を問うテストを実施した。分析として CDS のレベルごとに参加者を分類し、その技能得点を比較することにした。具体的にはそれぞれのレベルを独立変数にし、サブスキルのスコアを従属変数にして分散分析を行い、グループ毎に有意差があるのかを調べた。しかし、ある程度の学習が終了した時点での Can-Do 評価であったため、前述したようにほとんどの児童が「できる」と自己評価していた。そのためレベルによっては集団が成り立たない（レベル 4）ものもあり、集団内の人数に大きなばらつきが見られた。そこでレベル 1、2 を削除し、レベル 3 と 4 のみを使用し、ノンパラメトリックの Mann-Whitney 検定を行った。表 7 にそれぞれのテストの記述統計、そして表 8 に検定結果を報告している。

表 7 サブスキルテストの結果

	人数	項目数	平均値	標準偏差	歪度	尖度
大文字	235	26	23.96	2.699	.159	.316
小文字	235	26	23.67	3.645	.159	.316
phonics	234	20	13.55	3.672	.159	.317

表 8 Mann-Whitney 検定の結果

	大文字読	大文字書	小文字読	小文字書	音と文字
レベル 3 の平均ランク	75.93	76.01	75.16	79.63	83.68
レベル 4 の平均ランク	124.02	125.94	124.95	127.12	127.04
Mann-Whitney の U	1986.5	2415.5	2573.5	3098	2409.5
p 値	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

検定の結果、全ての CDS のレベル 3 とレベル 4 において統計的な差が確認できた。つまり「よくできる」と自己評価した児童と「まあできできる」と自己評価した児童のテストに統計的に有意の差があった。ノンパラメトリック手法を使用しているのでこの結果を普遍化することはできないが、意識的に体系化したリタラシープログラムを経験した児童がアルファベット知識や音と文字との関連について自分の能力を適切に判断していることがわかる。

次に各 CDS と実際のスコアの関係を見るためにこの 2 つの変数の相関を分析した。表 9 にその結果を報告している。

表 9 各サブスキルのスコアと Can-Do Statements の相関

	大文字読み	大文字書き	小文字読み	小文字書き	フォニックス
スコア	.370**	.476**	.513**	.591**	.453**

**、相関係数は 1%、*、は 5% 水準で有意（両側）です。

全ての相関係数が 1%水準で統計的には有意な数値であった。しかし、相関の強さから考えると「大文字を読むことができる」という自己評価とスコアの間にはほとんど相関がなく、他には弱い相関 ($.45 < |r| \leq 0.63$) があった。

最初にほとんど相関が見られないという結果になった「大文字読むことができる」という自己評価とスコアに関係についてであるが、これは使用したテストが「アルファベットの名前を聞いてその文字を書きなさい」という書くテストであったため、読むこととの相関がでなかったと解釈することもできる。しかし興味深いことに小文字の場合は「読む」ことにも相関が見られる。結果として大文字の場合は「大文字が書ける」という自己評価はアルファベット大文字を書くという能力を有る程度暗示する可能性があるのに対し、「大文字が読める」という自己評価だけでは、実際に「大文字が書ける」という能力までを暗示ことはできない。一方、小文字の場合は「小文字が読める」または「小文字が書ける」に対する自己評価が「小文字を書く」能力を有る程度暗示している。もちろん相関関係があるので、逆の関係、つまり自己評価が高いほど能力が高いという解釈もできる。しかし

意識的な学習であるアルファベット学習において、「できる」という思いで能力をどの程度身につけることが可能なかわからない、さらに **Can-Do** 測定が学習後であったことから「能力が身についたからできると思うようになった」との解釈のほうが妥当であろう。どちらにしてもどちらが予測要因になるかについては別の研究を行う必要がある。

「音と文字との関連が理解できる」という自己評価についても、アルファベット学習同様に弱い相関ではあるが、「できる」という自己評価とその能力に関連があることがわかった。アルファベット学習同様、「音と文字との関連が理解できる」と思う児童ほど、その能力が高いと判断することもできるし、能力が高いほど自己評価も高いと見ることができる。アルファベット学習以上に意識的な学習が必要になるフォニックス学習では、後者の解釈、つまり能力が高くなるにつれて自己評価も高くなるという考えが妥当だと思われるが、今回の分析からはこのように原因—結果の結論を導きだすことはできない。

しかしパラメトリック検定を用いた分析と相関分析より、児童は自分たちの力を適切に評価できるといえるであろう。ただし、後述するが **Can-Do** 評価をする際はその項目や質問の仕方について考慮しなくてはならない点がある。

3.2.3. 児童の「できる」という思いについて

筆者は学期、また学年の終了時に担任教員と児童に授業評価をしてもらっている。その評価の一部として授業活動について「楽しい」と「役に立つ」という 2 つの観点から 5 段階で評価してもらっている。ここではその中から「大文字学習は楽しかった」「大文字学習は役に立つ」「小文字学習は楽しかった」「小文字学習は役に立つ」「音と文字との関連を学習することは楽しかった」「音と文字との学習は役に立つ」という **CDS** に対する項目を使用する。「～できる」という自己評価に「楽しい」「役に立つ」という思いがどのように関連するのを見るため、5 件法で尋ねたこれらの **CDS** を分析した。**CDS**、能力テストおよびこの「楽しい」「役に立つ」についての回等は同時期に行われた。

表 10 「楽しい」と「役に立つ」について

	人数	平均点	標準偏差	歪度	尖度
大文字学習は楽しい	232	4.25	0.919	-1.116	0.828
大文字学習は役に立つ	233	4.73	0.585	-2.344	5.321
小文字学習は楽しい	234	4.22	0.955	-0.966	0.060
小文字学習は役に立つ	234	4.76	0.573	-2.568	6.410
音と文字学習は楽しい	229	4.08	1.031	-1.126	1.013
音と文字学習は役に立つ	229	4.72	0.656	-2.739	8.177

最初にそれぞれの活動について児童がどの程度「楽しい」「役に立つ」と考えていたのかを上記の表 10 にまとめた。ここでは 5 件法を使っているので最高値は 5 である。

全ての項目で平均点が 4 以上であることから参加者のほとんどが授業で取り扱った文字およびフォニックスに関する活動を「楽しく」「役に立つ」ものだと判断していることがわかる。また、全ての項目で「役に立つ」の平均点が「楽しい」の平均点を若干上回っている。児童が「全く嫌い」だと思う活動だと適応しないが、高学年の児童ともなると「楽しさ」

が少なくとも「役に立つ」と思う活動、つまり意義を見出すことができる活動であれば彼らはそれを積極的に受け入れ、「楽しい」と感じる可能性を持っている。その際に必要なのが、教員側の働きかけで、活動の目的がいかなるものであるかを説明し、根気強く学習を継続していくように児童を促していくことが重要である。

次にそれぞれのサブスキルに関する CDS が「楽しい」「役に立つ」そして「テストスコア」とどのような関連性を持っているのかについて分析した。表 11～13 にそれぞれの活動についての「できる」「楽しい」「役に立つ」そしてテストスコアの相関係数を報告している。CDS と能力の関連については前セクションで述べたのでここでは触れないことにする。

表 11 大文字に関する相関

	読める	書ける	楽しい	役に立つ	スコア
読める	1				
書ける	.626**	1			
楽しい	.184**	.145*	1		
役に立つ	.148*	.144*	.500**	1	
スコア	.370**	.476**	.030	.036	1

**、相関係数は 1%、*、は 5% 水準で有意（両側）です。

ほとんどの相関係数が 1%もしくは 5%水準で統計的には有意な数値であることを示している。しかし、相関の強さから考えると弱い相関 ($.45 < |r| \leq 0.63$) と言えるものが、次の 3 つの関係に見つかっただけである：①「大文字を書くことができる」と大文字の得点 ($r=.476$)、②「大文字学習が楽しい」と「大文字学習は役に立つ」($r=.500$)、③「大文字を読むことができる」と「大文字を書くことができる」($r=.626$)。

この結果を解釈すると大文字学習を楽しんでいた児童は同時にそれが役にたつと考えていたことがわかる。相関係数なので、大文字学習が大切であると考えていた児童はその活動を楽しんでいたとも考えられる。また大文字が「読める」と自己評価している児童は「書ける」とも自己評価していることがわかる。この数値は相関を示すものであるが、授業では文字認識から始め、書く作業に移るので、児童は「書けるから読める」というよりも「読めるから書ける」と解釈したほうが現場の動きにあっている。また、「楽しく」とか「役に立つ」という思いは「読むことができる」または「書くことができる」、さらに実際の能力にほとんど相関していないことがわかった。参加者を直接指導した経験から、「楽しく」「役に立つ」という思いが、自己評価と能力に影響すると想像していたが、結果としてはそうではなかった。この点については更に研究を進めていきたいと考えている。

次に小文字について分析した結果を表 12 に報告している。この分析では、全ての相関係数が 1%水準で統計的には有意な数値である。しかし、相関の強さから考えると弱い相関のみが、次の 4 つの関係に見つかった：①「小文字を読むことができる」と小文字の得点 ($r=.513$)、②「小文字を書くことができる」と小文字の得点 ($r=.591$)、③「小文字学習が楽しい」と「小文字学習は役に立つ」($r=.528$)、④「小文字を読むことができる」と「小文字を書くことができる」($r=.618$)。

表 12 小文字に関する相関

	読める	書ける	楽しい	役立つ	スコア
読める	1				
書ける	.618**	1			
楽しい	.316**	.301**	1		
役立つ	.203**	.178**	.528**	1	
スコア	.513**	.591**	.187**	.191**	1

「楽しい」と「役立つ」に相関が見られたので、小文字学習を楽しんでいた児童は同時にそれを役に立つと考えていることがわかる。また、大文字学習同様に「小文字を読むことができる」という自己評価と「小文字を書くことができる」という自己評価に関連性が見つかった。大文字同様、授業では文字認識から始め、書く作業に移るので、児童は「読めるから書ける」と考えていると推測できる。更に大文字学習同様「楽しく」とか「役に立つ」という思いは「読むことができる」または「書くことができる」、さらに実際の能力にほとんど相関していないことがわかった。

次に文字と音との関連を教える活動に関する分析の結果を表 13 に報告している。ここでも全ての相関係数が 1%水準で統計的には有意な数値であることを示している。しかし、相関の強さから考えると弱い相関のみが、次の 3 つの関係に見つかった：①「音と文字との関連が理解できる」とフォニックステストの得点 ($r=.453$)、②「音と文字との関連が理解できる」と「フォニックス学習が楽しい」($r=.487$)、③「フォニックス学習が楽しい」と「フォニックス学習は役に立つ」($r=.506$)。この結果を解釈するとアルファベット学習と同様にフォニックスの学習に関しても「楽しい」と思っていた児童は「役立つ」とも思っていたと考えられる。

表13 音と文字の指導に関する相関

	できる	楽しい	役立つ	スコア
できる	1			
楽しい	.487**	1		
役立つ	.184**	.506**	1	
スコア	.453**	.205**	.199**	1

「楽しい」「役に立つ」という思いと「～ができる」という自己評価や得点との相関関係について、アルファベット学習同様、フォニックスに関しても「役に立つ」という思いは「できる」という自己評価また実際のスコアにほとんど相関がなかった。また、「楽しい」に関しても実際のスコアとはほとんど相関がなかった。しかし、フォニックスの学習では「楽しい」と思う気持ちと「できる」という自己評価に弱い相関があった。これは大変興味深いことである。活動が「楽しい」と思っていた参加者ほど「できる」と自己評価を高くしていた傾向にあるか、「できる」と自己評価が高い児童ほど授業を楽しく感じていた傾向がある、どちらの解釈も可能である。フォニックス学習は音素認識能力とアルファベット知識がないと大変難しく、この力がその後の単語知識やリーディング能力に大きく影響

してくる。特に音を音素の単位で分節するというメタ言語的な力を養成するには時間がかかり、学習者も忍耐しなければならない。アルファベット学習より数段難しい学習になっており、このような高度な学習を進める際、「楽しい」という思いを育てることが必要であることをこの結果は示している。

3.3. 研究のまとめ

本研究で得られた知見をもう一度ここでまとめてみたい。まず今回使用した CDS は「できる」「できない」の 2 択ではなく、参加者に 4 つのレベル（全然出来ない・あまりできない・まあできる・よくできる）から自分に適当なものを選ぶものであった。下位 2 レベルを「できない」、上位 2 レベルを「できる」と分類した結果、アルファベット知識を問う 4 つの CDS では 95% 以上の児童が「できる」と回答し、文字と音との対応に関する CDS については 89.5% の児童が「できる」と回答した。しかし、それぞれの項目で「できる」と分類した 2 つのレベルを比べてみると大きな違いがあり、中高校生と比較しても小学生が定義する「できる」という自己評価はより不明確で幅の広いものではないかと思われる。

次に本研究の目的である CDS の回答と能力との関係を検証した。ノンパラメトリックの Mann-Whitney 検定を行った結果、全ての CDS のレベル 3 とレベル 4 の間に統計的な有意差があった。「できる」とはしているものの「よくできる」と「まあできる」の間に統計的な差があったことは、参加者たちが自分たちの能力を適切に評価していることの裏付けとなった。また同時に CDS とテストスコアの相関分析を行ったが、全て統計的には有意な相関を示した。相関の強さからみると弱い相関ではあるが、この結果も参加者たちが自分たちの能力を適切に評価できていること暗示している。

最後にどのような要素が「できる」という自己評価に関連しているのかを見るため、授業活動をどの程度「楽しく」また「役立つ」と思っているのかを問う 5 件法のアンケート項目を実施し、CDS 回答と比較した。分析の結果、全ての活動において「楽しい」と「役立つ」には統計的に有意な相関が見られた。しかし、ほとんどの項目において、「楽しい」と「役に立つ」という思いと CDS および能力には相関が見られず、唯一フォニックスの活動において「楽しい」という思いと「できる」という自己評価に相関が見られたのみであった。

以上のように本研究において、児童の Can-Do 評価と実際の彼らの技能力に関連があり、児童が適切に自分の能力を評価していたことがわかった。何をもって児童は「～できる」と評価するのかは解明できず、活動の「楽しさ」や「役立ち度」とは異なる達成感や自分の学習の振り返り、または見取のようなものがあるのではないかと考えられるが、これについては今から研究していきたいと思う。

4. 小学生を対象としたサブスキルを測る Can-Do Statements の必要性和特徴

本研究では高学年児童のサブスキル獲得に関し、彼らの自己評価と実際の能力について検証した。その結果、高学年の児童は自分のサブスキルの習得度合いを適切に判断する力があることがわかった。この発見は興味深くまたこれからの小学校英語教育に大きな教育的示唆を与えるものだと考える。前述したように小学校英語が教科になることから、今後サブスキルを含むスキル習得も授業の目的となり、技能を効果的に測定する必要が出てく

るであろう。しかし小学校では、中・高等学校と比べ、客観的なスキルテストを行うことは様々な理由で簡単ではない。これからも多くの場合、授業の一環として数問のクイズを行うか、授業態度からの見取りで児童の理解度を判断していくと思われる。本研究で示したようにサブスキルに関する Can-Do 評価が実際の能力をある程度反映しているとなると、その信頼性も増し、Can-Do 評価を行うことで児童の理解度をより深く読み取ることができ、教師、児童にとって大きな助けになると考えられる。現在でも行われている「振り返り」の時間に今回取り上げたようなサブスキルに関する CDS を含め、実施することは教師および児童にとっても負担が少なく、取り組みやすいであろう。

最後に今回の研究よりサブスキルについての Can-Do 評価について以下の 4 点を指摘したい。

① 小学校英語での Can-Do の考えかたについて

本研究で扱っている CDS は、開発したプログラムの設定目標に基づき児童の学習状況を把握するために作成したものである。また、従来の「英語で～ができる」という行動主義的な能力記述ではなく、あくまでも教室内で学習したサブスキルの発達を見ていくものになっている。従って、これは Bandura(1977)の説く「自己効用感」とは異なり、児童は経験したこと、学習したことが自力でできるようになっているかどうかを自己評価、自己判断していることになる。

日本の英語学習者にとって学校以外で英語に接する機会はいまだにそれほど多くなく、児童にとっても、ゲームやマスメディアを通して若干触れる機会があるにしても、通常教室で「外国語」として接する以外、英語は日常生活で触れる言語ではない。英語を使ってみたくてもできない状況で、経験のないことに対して、児童に「～することができる」と尋ねることは不自然であり、そのような質問に答えることは彼らには認知的にも負担が高すぎる。授業と連携した形での CDS であるならば、小学校段階では特に「(未知の状況において)～することができる」というよりも「(学習した事項に対し)～(今は)することができる」という形での質問のほうが教室現場に有益である。

② 2 択ではなく 4～5 のレベル設定

本研究においても「できる」・「できない」の 2 択ではなく、4 段階のレベルの CDS を使用した。学習後に実施したため多くの児童が「できる」と回答していたものの、その「できる」には質的な違いがあった。前述したように小学生にとって自分の能力を絶対的に評価すること自体難しいため、ある程度の指標となるレベル設定が必要になると思われる。

③ サブスキルの発達を促す決め細やかなレベル内容

さらに本研究で使用した「よくできる」から「全然できない」までをただレベル化したものよりも、下記の例のようにそれぞれの段階が学習目標に到達するまでの流れを示すようなものがより相応しい。

ア. アルファベットの文字と名前の学習の CDS の例

*アルファベットの文字を見て、その名前を言えるかな？

【1 全然できない 2 半分ぐらいできる 3 ほとんどできる 4 全部できる】

*2つ以上のアルファベットの名前を聞いて、その文字を早く正確に見つけられるかな？

【1 全然できない、2 時間をかければだいたい見つけられる、3 早くできるが少し間違える、4 早く正確にだいたいのは見つけられる、5 全部早く、正確に見つけられる。】

イ. フォニックス学習の CDS の例

*a, e, i, o, u 以外の全ての文字の名前と音は言えるようになったかな？

【1 名前は言えるけれど音は全然言えない、2 名前も言えるし、音も半分は言える、3 名前も音もだいたい言える、4 名前も音も全て言える】

*2つの文字で1つの音を表す wh, sh, ch, th, ph, ng, ck の音はわかるようになったかな？

【1 文字の並びも音もわからない、2 文字の並びはわかるけれど音がよくわからない、3 文字の並びも音もだいたいわかる、4 文字の並びも音も全部わかる】

文部科学省は Can-Do 評価を行うことの意義は CDS を考えることで授業目標を明確化し、教員と生徒が目標を共有することにあるとしている（文部科学省、2013）。現在上記で紹介しているような CDS を教室現場で使用し、先生と児童の間で学習目標の明確化と共有化ができるように努めている。開発している CDS では最終目標を示しているので教師・児童ともどのような能力を発達させるべきか、また次にどの段階に進めばいいのかより深く理解できると思われる。以下はこのような CDS に関して使用者（教師）から寄せられたコメントである。

目標の共有化は大きいです。真剣に（でも言われたとおりにやっている）児童とこれまでやってきている学習を整理し目標やビジョンを共有できる気がして、教師生徒共すっきりします。また、短母音や長母音を導入しているクラスでは、難しい学習に対して児童によっては明るい表情を示さなくなっていくのですが、段階的にこのような Can-do を行うことで児童自身も自分の変化に気付いていくような感覚になるのか、授業をしていて空気感が変わるような感覚を私はもちました

④ Can-Do 評価の実施時期について

筆者の経験からだ、児童は最近行った活動については正確なイメージを持つが、以前行った活動などについては多くの児童が項目を読むだけでは活動のイメージ自体がわからず、自分ができるかどうか評価できない。小学生から信頼性の高い回答を得るためには、彼らが何についてたずねられているのかを具体的にイメージできるように補助する必要がある。特に現在のように週1回しかない授業であれば、活動に関するイメージはとても薄い。今回の研究では、参加者に1年前に行った活動についても聞いていたので、「授業で～したことを覚えているかな？」といい、その活動の一部を実際に再現した後 CDS に回答してもらった。特に前述したように小学校でのサブスキルに関する Can-Do 評価は「(授業で学

習したサブスキルについて) ～することができる」と評価してもらうため、彼らが活動に対して明確なイメージを持つことが大切である。

以上のように研究を通して小学生に対するサブスキルの **Can-Do** 評価の妥当性について述べ、さらに CDS 作成または実施する際の留意点について述べてきた。これからこの分野の研究がさらに進み、小学生の英語の学びを支援するためサブスキルに関する適切な CDS が開発されることを期待したい。

(この論文の一部は 2015 年 8 月にハーバード大学で行われた第 6 回 International Conference on Foreign Language Education and Technology(FLEAT 2015)で発表された。)

参考文献

- 投野由紀夫 (編) (2013) 『英語到達度指標CEFR-Jガイドブック』東京: 大修館書店
- 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」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082houkoku/1308375.htm
2016年1月20日アクセス)
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf 2016年2月1日アクセス)
- 文部科学省 (2013) 『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』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf 2014年10月1日閲覧)
- 文部科学省 (2016) 「第7回教育課程部会外国語ワーキンググループ資料7」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/icsFiles/afieldfile/2016/01/15/1366027_10.pdf 2016年1月18日アクセス)
- 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(pp.50-77)
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.
Psychological Review 84(2). 191-215

研究論文

小中学校における CAN-DO 評価の可能性と課題

加藤拓由（春日井市立高森台中学校）

1. はじめに

平成 27 年度末現在、中央教育審議会の外国語ワーキンググループでは、次期学習指導要領の改訂に向け、中学年から外国語活動の導入や、高学年からの英語教科化など小学校英語教育改革が検討されている。さらに、中学校でも「英語の授業は英語で行うこと」などを盛り込んだ「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」^{注 1}（2013 年 12 月）も提案されており、英語教育の改革は、小学校から大学までを含めた全ての教育段階で進められている。

一方で、授業方法や内容が変われば、当然、評価に関しても見直しが必要となる。すでに、中高の評価に関しては、文科省より「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」^{注 2}（2013 年 3 月）が提案され CAN-DO リストの活用が求められている。

また、小学校の外国語活動における指標形式の目標設定に関しても、小・中・高等学校を通じて一貫した教育目標（指標形式の目標を含む）の設定する必要性から、外国語活動ワーキンググループでも検討されはじめている。^{注 3}（2016 年 1 月）

では、実際に CAN-DO 評価は、教育現場でどれくらい活用されているのか？文部科学省が発表した「英語教育実施状況調査」の結果によれば、「CAN-DO リスト」により学習到達目標を設定している学校の割合は以下の図のように変化している。^{注 4}

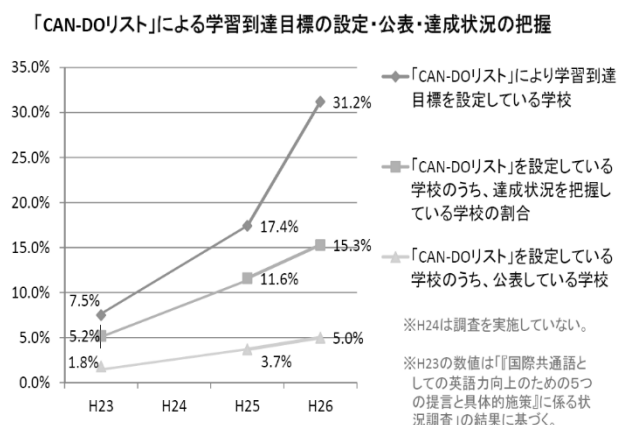


図 1 中学校実施状況

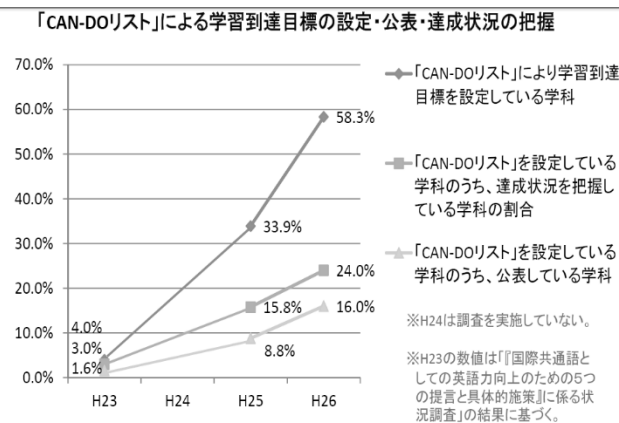


図 2 高等学校実施状況

「英語教育実施状況調査」の結果を見る限り、中学校、高等学校ともに CAN-DO 評価の活用はここ数年で徐々に進んでいるようである。しかし、数値的に見てみると、中学校の場合は、まだまだ全体の 3 分の 1 程度の学校でしか導入されておらず、今後も CAN-DO 評価の推進が求められる。

以上のように、英語教育の大改革に合わせ、評価方法についてもそれぞれの教育段階で検討が進められている。本稿では、主に小中学校における CAN-DO 評価の可能性とその課題について考えてみたい。

2. 小中学校における CAN-DO 評価の可能性

2.1 小学校における CAN-DO 評価

小学校外国語活動においては、これまで「コミュニケーション活動の素地を養う」という外国語活動の目的に照らし合わせ、CAN-DO 評価による目標設定はなじまないとされてきた。しかし、小学校高学年での外国語活動教科化の流れを受けて、外国語活動ワーキンググループにおいても CAN-DO 評価の活用が議論されはじめているのは前述の通りである。では、小学校外国語活動における CAN-DO 評価のメリットはどんな点にあるのだろうか。萬谷他（2015）では小学校における CAN-DO 評価の意義を次のように述べている。

【教師にとってのメリット】

- 1) 各学年レベルで、目指すべき知識、技能と、到達レベルが明確化されるため、学習計画が立てやすくなる。
- 2) CAN-DO 目標にしたがった授業設計により、より目標に沿った活動や個人差に対応した達成の手立てが意識され、具体的な授業改善が可能となる。
- 3) 個々の児童が設定された目標との関係において、どの程度達成しているのか、あるいは達成できていないのか、またその理由について把握しやすくなる。

【児童にとっての意味あい】

- 1) 学びの道筋と自己の伸びについての俯瞰的なとらえが自覚される。
- 2) 具体的な伸びの自覚が高まるため、動機付けが高くなる。
- 3) 足りない部分は何なのかについて、自らの振り返りに有用である。

まず、教師にとっての最大のメリットは、「授業改善」につながるということである。CAN-DO リストを作成する際には、長沼（2014）にあるように、リストから活動を逆向きに考える「活動の逆向き設計」を行う。

これまでの評価は、単元を通し様々な活動を積み上げ、活動ごとに評価を行い、その総合的な結果として、児童にどのような力が付いたかを測定するという方法をとってきた。例えば、算数の筆算であれば、繰り上がりのない2桁の筆算から導入し、次に繰り上がりのある2桁の筆算、そして、最後に3桁の筆算というように、段階的に指導と評価を繰り返し、単元末の評価を行ってきた。

しかし CAN-DO 評価では先に「何ができるようになるのか」というゴールを設定し、そこにたどり着くためにはどんな活動を設定すれば良いのかという逆向きの組み立てを行う。先の筆算の例で言えば、まず「3桁の筆算が一人でスムーズにできるようになる」という単元のゴールを設定する。そのために、教師は児童の実態を想像しながら、途中の活動を考える。児童の理解度が進んでいる場合には、繰り上がりのない筆算は軽く扱うこと

もできる。逆に、全体の理解が不十分であると判断すれば、補助計算の仕方を徹底練習させるステップを加える。

このように、CAN-DO 評価を行うことで、教師は児童がたどり着くべき単元のゴールを明確に意識し、そのための最適な指導のステップを逆向き設定する。「指導と評価の一体化」も常に意識されるようになり、授業改善がはかれると考えられる。

次に、児童にとってのメリットは「学びの実感」を可視化でき、「できるようになった」という自己成就感が得られることである。これまでも、外国語活動では、振り返りカードの記入などによる自己内省を行ってきた。しかし、関心・意欲・態度面での記述が中心で、その時間の活動を通して、自分はどんなことができるようになったのかという達成感を十分に味わうことができなかった。

CAN-DO 評価では、その日の授業で行った活動をもとに、具体的な 4 つの段階を文章で提示し教師が児童に口頭で説明をしながら振り返りを行わせる。このとき、4 つの段階のうち、3 つめの「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」に、ほとんどの児童が当てはまるような設計や指導を行うようにする。

児童は、CAN-DO 評価による振り返りを積み上げることで、「今日はこんなことが言えるようになった」、「次は、こんなことにも気をつけて活動をしたい」と、できるようになったことを足がかりに、主体的に学習に取り組めるようになると考えられる。

2.2 中学校における CAN-DO 評価

次に、中学校における CAN-DO 評価について考えてみたい。小学校外国語活動でも、中高の外国語であっても CAN-DO 評価の意義については変わらないはずである。先述の「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」には、CAN-DO リスト活用の意義を次のように示している。

【「CAN-DO リスト」の形で学習到達目標を設定する目的】（番号と下線は筆者）

- ①学習指導要領に基づき、外国語科の観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」について、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、主に教員が生徒の指導と評価の改善に活用すること
- ②学習指導要領を踏まえた、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の4 技能を総合的に育成し、外国語によるコミュニケーション能力、相手の文化的、社会的背景を踏まえた上で自らの考えを適切に伝える能力並びに思考力・判断力・表現力を養う指導につなげること
- ③生涯学習の観点から、教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けること

①の教員が「指導と評価の改善」に活用するという点では、小学校における CAN-DO 評価活用の目的とあまり変わらない。

②の「4 技能を統合的に育成し」自らの考えを適切に伝える能力や思考力・判断力・表現力を養う指導につなげると言う点は、中学校ならではの CAN-DO 評価の効果的な活用方法であると言える。

これまでも、中学校で外国語の指導・評価を行う際には「4技能の統合的な活用」が重要であることが、くり返し言われてきた。しかし、実際には中間・期末テストなどの総括的評価を中心に、単語テストや音読テスト、ALTとの会話テストなどの形成的評価を加えて評価を行ってきた。

例えば、東京書籍 *New Horizon English Course 2* の Unit 4 Homestay in the United States では、「話すこと」の活動の評価規準として「**have to, do not have to / will / must, must not**」を用いて、自分がよく知る事柄についてアドバイスする文を言うことができる」と記している。^{注5} また、そのための具体的な評価例として「**Your Turn** が多少つまりながらも正しくできる」と例示している。しかし、これだけでは4技能を統合的に育成した活動や評価であるとは言えない。

この単元では、日本人の学生が海外でホームステイし、そこで発生する様々な生活・文化上の問題を解決しながら学んでいくことがテーマになっている。従って、活動としては、「日本にきた外国人に、食事をする際にはならないことを、**have to, do not have to / will / must, must not**」などの表現を用い、ポスターに書いたり、ビデオレターを作ったりすることができる」と言った、より具体的な活動のゴールを設定する。そこから CAN-DO 評価リストを作成することで、4技能を統合した指導や評価を行うことが可能になると考えられる。

③の「教員が生徒と目標を共有する」という項目は、中学校外国語の指導にとって、新しい視点を与えてくれる。小学校では、毎時間、授業の最初に、児童と教師が本時の目当てを確認しあい、「その授業でどんなことを学ぶのか」と言ったゴール意識を大切にした授業が行われている。

一方、中学校では、「この授業ではこれだけは押さえない」という教師の決めたゴールがあり、それに向かい全生徒を連れて行くための指導や評価の工夫をすることが多く行われている。中学校でも、生徒に学習のゴールを常に意識させ、教師と生徒が授業の目標を共有することで、より主体的な学習を成立させることが可能になると考える。

3. 小中学校における Can-Do 評価の課題

以上で見たように、小学校でも中学校でも CAN-DO 評価を活用することが「指導と評価の改善」に非常に有効であることがわかる。では、CAN-DO 評価の課題は何であろうか。

3.1 小学校における CAN-DO 評価の課題

小学校で CAN-DO 評価を行う際に注意すべき点について、萬谷他（2015）では次のように述べている。

CAN-DO 評価の導入が、どの子にもポジティブな学習観を「自動的」に与えるものであると考えるべきではなく、教師は CAN-DO 評価が児童にとって肯定的、生産的に働くような学習の環境、人的な支え作りに心をくださなければならない。

ここでは、CAN-DO 評価さえやっていれば、児童がひとりでに「できる感」や主体的な学習態度を身につけられるものではないことに注意を促している。

CAN-DO 評価は、これまでも述べてきたように、伝統的な授業観や評価観を見直し、トータルな授業改善を行う中で、主体的な学習態度を身につけさせることができる。教師中心の「やらされている感」の強い指導から、児童中心の「やってみたい」「言ってみよう」気持ちを起こさせるような外国語活動になるよう指導改善を行う必要がある。

もう一つは、学級の雰囲気や、子どもたちの人間関係、教師と児童の人間関係と言った、人的環境を整えることが重要である。CAN-DO リストの中に、「友達といっしょなら」とか「友達の助けをかりれば」という文言が見られる。

これは、授業を行う前提として、学級内に助け合い、教え合うことができる良好な人間関係ができていくということである。小学校では特に、担任の先生の学級経営力が授業の成立に大きく関わっている。「CAN-DO 評価をやってみたがうまくいかない」という場合には、こんな点も見直してみる必要があるのではないかと。

3.2 中学校における CAN-DO 評価の課題

中学校では、実際に CAN-DO 評価を授業に取り入れて、達成状況を把握している学校の割合はまだ少ないことは、前述の通りである。そこには、教師が独自の CAN-DO リストを作成する煩雑さや難しさ、授業中に CAN-DO 評価を行う時間が取れないと言った物理的な制約以外にも、次のように「生徒の自己評価の信頼性」の課題が指摘されている。

【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】より

教員にとっても、生徒の自己評価を自身の評価と照らし合わせるにより、指導の振り返りにつながるとともに、学習到達目標を見直す際にも有益な参考資料となると考えられる。ただし、生徒による自己評価の結果を教員が行う生徒の評価資料として使うことはできないことに留意が必要である。（下線は筆者）

高校入試等との関連で、評価成績にナイーブな中学校にとって、評価の正当性や妥当性は大きな課題である。CAN-DO 評価表を用いた自己評価では、学習に対する自己肯定感の高さや評価認識の厳しさの差により、結果にずれが生じる可能性も含んでいる。

しかし、評価の正当性や妥当性を確保しながら、CAN-DO 評価の良さを取り入れ、指導スタイルや評価方法を改善することは中学校においても重要である。小学校では一般的となってきた授業の最後の振り返り活動も、中学校の授業スタイルにはまだまだ十分に定着しているとは言えないが、授業の終わりに学習内容の確認を行っている中学校の先生も徐々に増えてきた。

今後 CAN-DO リストを用いた生徒の自己評価を繰り返し行わせることで、生徒の自己内省力も磨かれ、次第に自己評価の精度も向上してくることが期待される。

さらに、生徒の自己内省力を高め、外国語学習への動機付けを向上させる効果について【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 Q & A】には、以下のように述べられている。

生徒による自己評価にも用いることは有益です。教員による評価とは別に、「CAN-DO リスト」の形で設定した学習到達目標を生徒と共有するとともに、生徒による自己評価を促すことによって自分の外国語能力を客観的に捉えることは、生徒による学習の振り返りにつながり、生徒の外国語学習への意欲を向上させることができます。

(下線は筆者)

4. おわりに

日本の小中学校における CAN-DO 評価の実践研究は、まだ始まったばかりである。これまで述べたように、小中学校それぞれにメリットだけでなく、解決すべき課題も多く残っている。評価方法の改善は指導方法の見直しにつながる。もう少し広い見方をすれば、各学校の指導観や教育観そのものを大きく見直すきっかけになるのではないかと考える。

これまでの伝統的な学校教育では、教師が指導計画を立て、指導内容や方法を研究し、評価に至るまで、ほとんどの流れが教師中心に行われてきた。この方法では、評価を行う際も、教師が持っている一つの基準（ものさし）で、児童や生徒の学習成果を測定することになる。

しかし、これからの時代の教育はアクティブラーニングを中心とした、学習者中心の学びの重要性がますます高まってくる。学習者中心の学びでは、児童や生徒が主体的に学習課題を設定し、問題解決の方法を探り、協働学習により学び合い、学習成果を発表し評価しあう。この場合の評価の基準（ものさし）は、学習課題を設定した児童や生徒がそれぞれに持っており、教師が全ての学習者を同じ方法で評価をすることが難しくなってくるだろう。

このような新しい時代の教育に対応し、教師がこれまでの指導観や教育観を見直し、より主体的な学習者を育てるためにも、全ての教育段階において、CAN-DO 評価は大きな可能性をもった評価方法の一つであると考えられる。

注

- 1) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm

- 2) 「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」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

- 3) 「外国語ワーキンググループにおける検討事項に関するこれまでの主な論点(案)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/01/15/1366027_1.pdf

- 4) 「英語教育実施状況調査」（平成 26 年度）

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358566.htm

- 5) New Horizon English Course 2 [平成 24－27 年度] 評価規準例 <第 2 学年>

<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/material/60135.htm>

参考文献

泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・田縁眞弓・長沼君主（2015）『小学校 Can-Do 評価尺度活用マニュアル—*Hi, friends! 1&2* Can-Do リスト試案』小学校英語評価研究会
長沼君主「小中を点から線でつなぐ Can-Do リストの設計と活用」『小学校外国語活動と小中連携』（2014）北海道教育大学小学校英語教育指導者資格認定委員会（編）27-34
長沼君主「Can-Do 評価入門」『子ども英語 12 月号』（2010）アルク 57-59
望月昭彦・深澤真・印南洋・小泉利恵編著『英語 4 技能評価の理論と実践』（2015）大修館書店

研究プロジェクトメンバー

研究代表者：	泉 恵美子	(京都教育大学・教授)
研究分担者：	アレン玉井 光代	(青山学院大学・教授)
	長沼 君主	(東海大学・准教授)
	田縁 眞弓	(立命館大学・非常勤講師)
	萬谷 隆一	(北海道教育大学札幌校・教授)
研究協力者：	加藤 拓由	(春日井市立高森台中学校・教諭)
	河合 摩香	(奈良市立椿井小学校・教諭)
	森本レイト 敦子	(帝塚山学園帝塚山小学校・教諭)
	大江 太津志	(京都市立樫原小学校・教諭)
	大田 亜紀	(福岡県教育センター・指導主事)
	島崎 貴代	(大阪市立住之江小学校・教諭)
	山川 拓	(京都教育大学附属桃山小学校・教諭)

* 研究分担者および研究協力者はアルファベット順とする。

平成27年度 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 研究成果中間報告書
(研究課題番号：26284078)

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

発行日	2016 年 3 月 5 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
