

外国語活動における目標と評価基準の明示が学習者の目標意識に与える効果に関する事例的研究

遠山 司*・大島 崇行**・水落 芳明**

(平成30年8月2日受付；平成30年10月22日受理)

要 旨

本研究では、小学校外国語活動において、授業目標と評価基準を明示することが学習者の目標意識にどのような影響を与えるかについて調査した。授業の目標表現を、学習者が考えたり感じたりしたことを言葉で実体化する表現（以下、アウトプット型）とし、目標を明示しない単元、目標のみを明示した単元、目標と評価基準を明示した単元毎に、学習者の目標に対する意識や発話内容を分析した結果、目標を明示した単元では授業で目指す姿が明確となり、学習者が目標を意識した発話や記述をするようになることが示唆された。さらに、目標と評価基準を明示した授業を継続して行うことで、学習者がより具体的な目標達成を目指して学習することが可能になることが明らかになった。

KEY WORDS

小学校外国語活動 Foreign language activities at elementary school,
目標と評価基準の明示 Showing the aims of learning and standards for evaluation,
目標達成度 The goal achievement, 目標関連度 The goal relevance

1 問題の所在

文部科学省(2013)¹⁾が提唱した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」により、2020年度から小学校中学年での外国語活動と高学年での外国語科が必修化されることとなった。その必修化に際し、文部科学省(2017)²⁾では、5、6年生の外国語科の目標として「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り・発表)」「書くこと」の言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することが提示された。さらに、文部科学省(2017)³⁾は小・中・高の各段階を通じて英語教育を充実し、生徒の英語力を向上させることを推進しており、欧州評議会(2001)⁴⁾が設定した語学のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格(CEFR)を参考に、「英語を用いて～することができる」という形式で設定した目標に対応する形で4技能を評価すると述べている。

文部科学省(2017)⁵⁾は、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」の実現のために、「何ができるようになるか」を明確化することを述べている。また、卯城(2016)⁶⁾は、ゴールが設定され、その練習が必要なのかどうかという目的と、それを教師と児童・生徒が共有できているかどうかを重要であると述べている。しかし、直山(2015)⁷⁾は、抽象的思考が高まる時期である高学年の児童にとって、音声や基本的な表現に慣れ親しむ段階である外国語活動を経て、「外国語を使って何ができるようになったか」という成就感を得ることが難しいことを指摘している。指導内容について江尻(2016)⁸⁾は、「小学校の外国語活動はゲームが中心になることが多く、英語を話したり聞いたりしているが、そこで終わっている恐れがある。そのため、Activityをして終わりではなく、Learningにつながるよう教師が仕掛けをしていく必要があり、児童が主体的に学ぶためにはゴールが分かっていることが大切である」と述べている。さらに、山本(2013)⁹⁾が第5学年児童に対して英語授業に関する質問紙調査を行ったところ、「楽しくすること」が最終目標となっている授業に不満や不安を感じる児童がおり、授業の難易度が上がることも、指導のあり方が授業に対する不満や不安の要因となっている可能性があることを明らかにした。

このように、小学校外国語の教科化が進む中で、授業目標や学習者の目指す姿が不明確であることが問題視されており、学習者が授業を通して「何ができるようになるか」を理解できる授業の構築が喫緊の課題となっている。しかし、これまではActivity中心の活動が多かったことから、上記の実践事例は少なく、具体的な授業のイメージはもちにくい。また、筆者が2018年5月に本学教職大学院生69名に対して行った、小学校外国語科に関する意識調査によると、参加者の内53.6%が「指導方法」、46.3%が「児童の目指す姿」に対して不安を感じていた。この結果からも、

*上越教育大学(専門職学位課程) **学校教育学系

小学校外国語科を指導するにあたり不安を感じている人がいることが窺える。

一方で、他教科の授業実践では、算数科において、水野ら(2013)¹⁰⁾、(2016)¹¹⁾の報告がある。水野らは、授業の目標表現に焦点をあて、目標表現の述語部分を、「考える」「分かる」など学習者が頭の中で解釈したり判断したりする表現の「インプット型」と、「説明する」「書く」「発表する」など学習者が考えたり感じたりしたことを言葉で実体化する表現の「アウトプット型」の2種類に分類した。その目標を達成できたかを目標達成度とし、学習者の目標達成度と目標達成理由の自由記述部分を分析し数値化したものを目標関連度として評価したところ、アウトプット型の述語の方が目標との関連が高く、学習者が目標を意識して取り組んでいることを明らかにした。また、目標表現の述語以外の部分を、①問題数や回数などの数字を示す「数値的な言葉」、②指導書に記載されている「学習のキーワードとなる言葉」、③行為の主体を明確にする「活動の主語を示す言葉」の3つに分類した。さらに、「数値的な言葉」、「学習のキーワードとなる言葉」により、授業で目指す姿が具体的となり、学習者の目標理解に効果的に働くこと、「活動の主語を示す言葉」により、学習者同士の交流の意識が促進され、主体的に目標達成を目指して取り組むことを明らかにした。

そこで、水野らの手法を取り入れ、小学校外国語活動でも、アウトプット型の目標と評価基準を明示した授業が、学習者の学習の様相や、目標意識に与える影響があるのかを検証する。

2 研究目的

本研究では、小学校外国語活動において、学習者に目標と評価基準を明示することが、学習者の目標意識に与える効果について検証することを目的とする。

3 研究方法

3.1 調査時期

平成29年9月～11月

3.2 調査対象

新潟県公立小学校 第5学年児童(39名)

新潟県公立小学校 高学年教諭(4名)

3.3 調査単元

小学校第5学年外国語活動

単元①「*What do you like?*」(4時間)

単元②「*What do you want?*」(4時間)

単元③「*What's this?*」(4時間)

参考書：『*Hi, friends! 1*』(文部科学省)

3.3.1 調査対象校の実態

研究を行うにあたり、調査対象校での外国語活動での目標明示に対する実態を明らかにするために、単元実施前に高学年教諭4名を対象に質問紙調査を行った。

質問1：(1)あなたは(または授業を主導している方は)、外国語の授業で到達目標を設定していますか。

(2)その目標を児童に提示していますか。

質問2：目標を設定し、児童に提示する場合、主にどのような内容の目標を提示しますか。

質問3：これまでの授業を振り返って、提示した授業目標について児童がどの程度理解していると思いますか。

質問1は、対象の教師の、普通の授業での目標設定及び目標の明示に対する実態を調査した。

質問2は、質問1の「目標を児童に提示している」という質問項目にてA, B, Cのいずれかで回答した教師が、どのような内容の目標を明示しているかを調査した。

質問3は、教師の視点で学習者が明示した目標をどの程度理解しているかを調査し、学習者への質問紙調査と併せて調査した。

また、質問1, 3は1またはAを最もよい数値とする4段階尺度で採点し、質問2は自由記述とした。

質問1(1), (2)の結果を表1, 2に示す。質問1(1)「あなたは(または授業を主導している方は)、外国語の授業で到達目標を設定していますか。」から、全ての教諭が「必ず設定する」と回答しており、外国語活動での目標設定をしている授業者が多い結果となった。

質問1(2)「また、その目標を児童に提示していますか。」から、「必ず提示する」と回答した教諭はならず、2名の教諭が「ときどき提示する」と回答した。また、2名の教諭が「あまり提示しない」「ほとんど提示しない」と回答しており、質問1(1)と併せて分析すると、目標の設定はするが学習者に毎回目標を明示している教諭は多くないことが窺える。

3. 3. 2 調査単元毎の授業目標

授業の主な流れは全単元を通して表3の通りである。

単元①では黒板等で学習者に目標の明示をせず、単元②では「アルファベットの文字と読み方を26個すべて一致させよう」といったアウトプット型の目標のみを明示した。両単元とも評価基準の設定はしていない。単元③では、水落ら(2014)¹²⁾を基に、目標と評価時期・評価方法を学習者と共有し、全員が目標達成するために学習に取り組む、目標と学習と評価の一体化を目指した授業を行った。学習者の達成状況の可視化の手立てとして、ネームプレートを使用した。また、水野ら(2013)¹³⁾、水野ら(2016)¹⁴⁾を参考に設定したアウトプット型の目標と評価基準を明示した。単元③での学習者に明示した授業目標と評価基準の一部を表4に示す。目標表現に「学習のキーワードとなる言葉」「活動の主語を示す言葉」を含むこととし、学習者の目標達成の判断基準を明確にするため、評価基準の文言に「数値的な言葉」を含むこととした。

3. 4 調査方法及び分析方法

3. 4. 1 学習者への質問紙調査

学習者への質問紙調査は、学習者の視点で外国語活動の授業の際にどの程度目標の明示がされていると認識しているのかを調査した。また、提示された目標をどの程度覚えているか調査し、学習者への目標の把握度を分析する。

事前と事後の全2回調査を行い、研究を通じた学習者の目標に対する意識の変容を測った。

表1 質問1(1)に対する回答

回答	人数
A. 必ず設定する	4
B. ときどき設定する	0
C. あまり設定しない	0
D. ほとんど設定しない	0
合計	4

表2 質問1(2)に対する回答

回答	人数
A. 必ず提示する	0
B. ときどき提示する	2
C. あまり提示しない	2
D. ほとんど提示しない	0
合計	4

表3 授業の流れ

時間	内容
2分	・あいさつ
15分	・フォニックスやチャンツ (ALT主導)
10分	・活動の説明 ・前時の活動の復習など
15分	・本時の言語活動
3分	・振り返り

表4 単元③の目標と評価基準 (第1時・第2時)

時	目標	評価基準	
1	「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を全員が英語でできる。	A	「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を英語で3人以上と3通り以上できる。
		B	「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を英語で3人以上とできる。
		C	Bに満たない。
2	シルエットクイズで「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を全員が英語でできる。	A	シルエットクイズで「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を英語で3人以上とし、英語でヒントを出すことができる。
		B	シルエットクイズで「これは何ですか?」「これは〇〇です」の会話を英語で3人以上とできる。
		C	Bに満たない。

質問1：今までの外国語活動では、授業のめあては提示されていますか。

質問2：提示されためあてで覚えているものを、できるだけたくさん書いてください。

当該校では学習目標を「めあて」として提示していたため、質問項目にも「めあて」と表記して質問した。

質問1は1を最もよい数値とする4段階尺度で採点し、質問2は自由記述とした。

3. 4. 2 学習振り返りシートの分析

学習振り返りシートは、当該校の所属する行政区の教育委員会が提供している振り返りシートをもとにした。目標を達成できたかという目標達成度と、シート全体の自由記述部分を分析して評価を行った。目標達成度は4を最もよい数値とする4段階尺度で採点した。

学習振り返りシートの評価をするにあたり、目標達成度とシート全体の自由記述を分析し、数値化したものを目標関連度とした。また、水野ら(2013)¹⁵⁾、水野ら(2016)¹⁶⁾を基に、4を最もよい数値とする4段階尺度で目標関連度の評価基準を設定した(表5)。平澤ら(2009)¹⁷⁾を基に目標関連度を第一筆者と教職経験10年以上の現職教員の2名で評価し、評価の一致しない箇所は話し合いの上調整した。また、学習者一人一人の、単元毎の目標関連度の平均値に対して、1要因参加者内計画の分散分析を行った。

表5 評価基準と目標関連度

評価基準	目標関連度
目標達成に迫る言葉・評価基準Aを意識した言葉等が記述されている。	4
目標に関連する語句・「数値的な言葉」・「学習のキーワードとなる言葉」・「学習の主語を示す言葉」のいずれかが記述されている。	3
目標に関連する語句なし。 4技能(聞く・読む・書く・話す)を意識した言葉が記述されている。	2
活動の内容・感想等が記述されている。	1

3. 4. 3 発話プロトコル分析

授業のプロトコルから、各授業形態が学習者の発話内容に及ぼす効果の検証のため、授業の様子をビデオカメラとICレコーダーにより記録した。

教室前後の対角線上にビデオカメラを1台ずつ設置し、授業者にはワイヤレスマイクを装着した。また、学習者一人一人にICレコーダーを装着し、授業者の言葉かけの様子や学習者同士の交流場面における発話の様子を記録した。

これらの記録から、目標と評価基準を明示した際の学習者への影響について、プロトコル分析を行う。

4 結果と分析

4. 1 分析1 学習者への質問紙調査

4. 1. 1 事前調査

行事や病気等で欠席していた4名を除いた35名を対象に事前調査を行った。

質問1「今までの外国語活動では、授業のめあては提示されていますか。」の質問の、事前調査の結果を表6に示す。

「いつも提示されている」「ときどき提示されている」と回答した学習者は22名おり、全体の63%を占めている。一方で「あまり提示されていない」「提示されていない」と回答した学習者も13名おり、学習者の目標に対する認識には差が生じていると考えられる。

質問2「提示されためあてで覚えているものを、できるだけたくさん書いてください。」の質問の結果を表7に示す。同一学習者が複数回答している項目はそれぞれ別に扱い、集計した。

主な記述は「オリジナルTシャツをつくろう」「友だちのTシャツの柄を当てよう」など、本時の主な活動に関連した内容の記述であった。しかし、回答した35名の内25名は無記入であり、学習者の半数以上は授業の目標を記憶していないことが考えられる。

表6 質問1に対する学習者の回答

項目	人数
1. いつも提示されている	1
2. ときどき提示されている	21
3. あまり提示されていない	6
4. 提示されていない	7
合計	35

表7 質問2に対する学習者の回答

覚えているめあて	人数
オリジナルTシャツをつくろう	7
友だちのTシャツの柄を当てよう	5
外国のじゃんけんをしよう	1
数の数え方を知ろう	1
How many～を言おう	1
発音練習をしよう	1
あくまゲームをしよう	1
無記入	25
合計	42

4. 1. 2 事後調査

欠席していた2名を除いた37名を対象に事後調査を行った。

質問1「今までの外国語活動では授業のめあては提示されていますか。」の、事後調査の結果を表8に示す。

調査に参加した37名全ての学習者が「いつも提示されている」「ときどき提示されている」と回答した。この結果から、本実践では目標を明示し、学習者がその目標を意識して学習活動を行うことができていたことが窺える。特に、事前調査と比較して「あまり提示されていない」「提示されていない」と回答した学習者がいないことは、目標を明示した授業を継続して行った効果であると考えられる。

質問2「提示されためあてで覚えているものを、できるだけたくさん書いてください。」の質問の結果を表9に示す。同一学習者が複数回答している項目はそれぞれ別に扱い、集計した。

目標として明示した『「これは何ですか」「これは〇〇です」の会話』『グループで考えたクイズを使って』『26個全てのアルファベット』などの『学習のキーワードとなる言葉』や、『全員が』などの『活動の主語を示す言葉』を記述する学習者が事前調査から大幅に増加した。また、評価基準として明示していた『3人と会話をする』を記述した学習者もあり、評価基準を意識した記述をしたことが窺える。

質問2の回答結果を、記入有りとなし無記入の人数に分け、事前調査と事後調査とでの人数の変遷を表したものを表10に示す。

事前調査と事後調査で、記入有りとなし無記入の人数を調べた。「事前：記入有り10人、無記入25人」「事後：記入有り33人、無記入4人」で直接確率計算を行った結果、その偶然確率は $p=0.0000$ （両側検定）であり、有意水準5%で有意だった。したがって、本実践後、覚えている目標を記入する学習者が増加しており、学習者の目標意識に一定の効果があったと考えられる。

表8 質問1に対する学習者の回答

項目	人数
1. いつも提示されている	34
2. ときどき提示されている	3
3. あまり提示されていない	0
4. 提示されていない	0
合計	37

表9 質問2に対する学習者の回答

覚えているめあて	人数
「これは何ですか」「これは〇〇です」の会話を全員が英語でできる	10
「これは何ですか」「これは〇〇です」の会話を全員ができる	5
「これは何ですか」「これは〇〇です」の会話を英語でできる	3
「これは何ですか」「これは〇〇です」	7
グループで考えたクイズを使って	11
全員が英語で会話をする	2
全員が3人と会話をする	1
26個全てのアルファベットをいえるようにする	2
できるだけ英語で話す	1
友だちのTシャツを当てよう	1
無記入	4
合計	47

表10 質問2の回答結果

項目	記入	無記入	有意差検定結果
事前	10	25	$p=0.0167^*$ ($p<.05$)
事後	33	4	$p=0.0000^{**}$ ($p<.01$)
2×2表における直接確率計算			$p=0.0000^{**}$ ($p<.01$)

4. 2 分析2 学習振り返りシートの分析

調査期間中に記録した、5年生外国語活動の授業3単位時間に、学習者の振り返りシートを用いて、単元毎の目標達成度及び目標関連度と、自由記述内容について分析した。行事や病気等で欠席していた学習者を除いた25名を対象に分析を行った。

4. 2. 1 目標達成度及び目標関連度の分析

振り返りシートに記載された目標達成度の、学習者一人一人の単元毎の平均値を求めた結果を表11に示す。また、目標関連度の、学習者一人一人の単元毎の平均値を求め、2単元毎の平均値について1要因参加者内の分散分析を行った結果を表12に示す。

学習者の目標達成度は、目標と評価基準を明示した単元③での数値が最も高い結果となったが、いずれの授業形態でも大きな差異は見られなかった。この結果から、水野ら(2013)¹⁸⁾の研究と同様に、学習者はいずれの授業形態でも目標を達成したと考えていることが示唆される。

一方で、学習者の目標関連度の数値は、目標を明示しない単元①では活動の内容や授業の感想を記述する学習者が多く、低い数値を示していた。また、単元①と目標のみを明示した単元②との間で一番顕著な数値の向上が見られた。さらに、目標と評価基準を明示した単元③では更に数値の向上が見られた。

個人の目標関連度の、2単元毎の平均値について1要因参加者内計画の分散分析を行った結果、群の効果は「目標

表11 目標達成度の平均値 (N=25)

項目	単元①		単元②		単元③	
	平均値	S.D	平均値	S.D	平均値	S.D
目標達成度	3.84	0.37	3.36	0.41	3.91	0.19

を明示しない授業」「目標のみを明示した授業」「目標と評価基準を明示した授業」の順に有意だった。

よって、目標と評価基準を明示した授業実践が、目標関連度の上昇に効果を及ぼしたといえる。

4. 2. 2 振り返りシートの記述

目標関連度が最も向上した一学習者の振り返りシートの自由記述部分を表13に示す。

単元①ではインタビューゲームをしたことなど、活動の内容や感想等の記述をしていた。単元②では「アルファベットを26個全て一致させよう」という目標を意識した記述をしていた。また、単元③では「全員が英語で会話する」という目標を意識した記述や、「英語でヒントを出す」という評価基準を達成できなかったことを示唆する記述をしていた。いずれの単元も個人の目標達成度は高い数値を示していたが、この結果から、目標と評価基準の明示の違いにより学習者の目標関連度が変化したことが示唆される。

4. 3 分析 3 発話プロトコル分析

授業の目標と評価基準を学習者に明示した授業にて、学習者にどのような様子が見られたのか、その影響について分析を行った。なお、()内は筆者の加筆である。活動中の英語使用に関する発話として、事例1, 2, 3を示す。事例1, 2の学習者Aは同一の人物である。

事例1 授業プロトコル分析

単元① 英語使用のための問いかけ (学習者: A, B)

A: What fruit do you like?
 B: フルーツ・・・ ①I like なし。
 A: あーなし。②梨って何て言えばいいんだろね。
 B: I like なし。
 A: あ、無しになっちゃった、③まあいいや。

事例1では、目標の明示がない単元①で、Aから「What fruit do you like?」と質問されたBは、梨の英語での言い方が分からず、①「I like なし。」と答えた。同じく梨の英語での言い方が分からないAは、②で、「梨って何て言えばいいんだろね。」と話しているが、お互いに言い方が分からないまま③のように「まあいいや」と、友だちや近くの授業者等に英語での言い方を聞かないまま会話を終わらせていた。

事例2 授業プロトコル分析

単元③ 英語使用のための問いかけ (ALT: T, 学習者: A, C)

C: What's this?
 A: It's・・・フライパン? ④あ、先生。(何て読むか)C聞いて。
 C: What's this?
 T: It's a frying pan.
 A: ⑤Frying pan.

表12 目標関連度の平均値 (N=25)

単元①		単元②		分散分析	比較
M	SD	M	SD	F (1, 24)	① < ②
1.72	0.53	2.66	0.63	38.46**	
単元②		単元③		分散分析	比較
M	SD	M	SD	F (1, 24)	② < ③
2.66	0.63	3.18	0.47	11.81**	
単元①		単元③		分散分析	比較
M	SD	M	SD	F (1, 24)	① < ③
1.72	0.53	3.18	0.47	133.43**	

* $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

表13 一学習者の振り返り記述

	目標達成度	自由記述①	自由記述②
単元①	4	インタビュー (友だちに)	色々な言葉がでてきて楽しかったです。
単元②	3	アルファベットを見つけていっちなせるのが難しかったです	アルファベットを見つけたことです。 英語はむずかしいと思いました。
単元③	4	会話を全部英語にすることです	全て英語で話すことはできなかったけれどがんばりました。

事例2では、「英語で会話する」という目標と評価基準を明示した単元③で、Cから「What's this?」と尋ねられたAは、示された絵がフライパンであることは分かったが、英語での言い方が分からなかった。そこで、近くを通ったALTを呼び止め、④のようにCにフライパンの英語での言い方を聞いてもらった。その結果、ALTから「It's a frying pan.」と教えられ、⑤のように英語で答えることができていた。このように、事例1では英語での言い方をせずにいたAが、目標を明示した事例2では、周りの人に言い方を尋ね、英語で話そうとする変容がみられた。

事例3 授業プロトコル分析
単元③ 英語使用のための問いかけ
 (授業者：T, 学習者：D, E)

E：What's this?
 D：え、え、あの分かるんだけどねえ・あれなんだっていうのは分かるんだけど。あれだよ。英語だよ。⑥先生これ英語で何て言うんですか。
 T：うわ、でた。Flog.
 D：え？
 T：フログ
 D：⑦It's a Flog.

事例3では、Eに「What's this?」と尋ねられたDは、提示されたシルエットがカエルであることは分かっているが、英語で何と言うのかが分からなかった。そこで近くにいた授業者に⑥「先生これ英語で何て言うんですか。」と英語での言い方を尋ねたところ、授業者からFlogと教えてもらい、⑦のように英語で受け答えをすることができた。

続いて、単元③の目標に含まれている、「活動の主語を示す言葉」である「全員」が目標を達成できるように働きかけていることが窺える場面を、事例4、5に示す。

事例4 授業プロトコル分析
単元③の場面(授業者：T, 学習者：F)

F：「⑧3人とやっても(ネームプレート)貼るだけでもっとやっていいの？」
 T：「⑨もっとやっていい。」
 F：「3人終わった。」
 T：「⑩まだ終わってない人がこれだけいるから。」
 F：「⑪まだまだやりましょうではないか。いいよ俺もう3人終わったから。ヒマだから。全然やってあげるよ。」

事例5 授業プロトコル分析
単元③の場面(授業者：T, 学習者：G, H)

T：「⑫終わった人がね、この後大事だからね。まだ終わってない人がこれだけいる」
 G：「⑬終わってない人ーやるよー。俺終わったよ、お前は？」
 H：「まだ終わってないんだ」

事例4では、授業場面にて目標をすでに達成したFが、⑧のように3人と会話し終えても交流を続けてもよいかと授業者に尋ねてきた。授業者が⑨、⑩で「もっとやっていい」「まだ終わってない人がこれだけいるから」とネームプレートを指差しながら言葉かけを行ったところ、⑪「俺もう3人終わったから。全然やってあげるよ」と、他の学習者と交流をし始めた。また、事例5では、目標を達成し教室内をうろろろしていたGに対し、授業者が⑫のように「終わった人がね、この後大事だからね。まだ終わってない人がこれだけいる。」と言葉かけを行ったところ、⑬「俺終わったよ、お前は？」のように目標未達成の学習者Hや、全体へ向けて交流の呼びかけを行う姿が見られた。いずれの事例でも、目標を達成した学習者に対して授業者が交流の促しをすることで、「全員」が目標を達成するために働きかけを行うことが示唆された。

5 考察

学習振り返りシートの分析から、授業形態にかかわらず目標達成度は高い数値を示しており、学習者は授業における目標を達成したと感じている。一方で、第三者の立場から目標関連度を判定すると、「目標を明示しない授業」「目標のみを明示した授業」「目標と評価基準を明示した授業」の順に高い数値となっている。特に、「目標を明示しない授業」と「目標のみを明示した授業」の数値の差が最も大きいことから、外国語における目標の明示の重要性が示唆される。これらの結果から、目標の明示をすることで、学習者は言語活動から授業の終了時まで目標を意識して活動に取り組むことができると考えられる。

発話プロトコル分析から、目標を明示しない授業と目標と評価基準を明示した授業を比較した際、目標を明示することで、学習者はその目標達成のための働きかけを行うことが示唆される。

以上のことから、外国語活動にて目標と評価基準を明示した授業を行うことが、学習者の目標に対する意識や発話に影響を与える要素として捉えることができる。菅(2008)¹⁹⁾は、外国語活動を楽しみの追求であると捉え、何を目的とした活動なのか、その活動によって児童はどのような点が向上されるのか等が不明な授業が多いことを指摘している。このことから、小学校外国語を教科化することが宣言される以前から、既に目標の明確性が問われていたということが窺える。また、前述したように、授業で学習者の目指す姿が不明確である点や、高学年児童が楽しさを追求しすぎた授業に不満や不安を抱えている点など、教科化が進んでいる現在でも上記の課題が挙げられている。本研究で行った実践が、学習者の目指す姿が明確であり、目標達成を意識して活動に取り組む手立ての1つとなり得ると考える。

6 結論

本研究では、水野らの報告に基づき、外国語活動にて目標と評価基準を明示した授業を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

- ・分析1から、目標と評価基準を明示した授業後には、学習者が授業後も目標を認識していることが示唆された。
- ・分析2から、目標と評価基準を明示した授業を行ったことで、学習者が振り返りシートに目標を意識した記述しようとする意識の変容がみられた。
- ・分析3から、目標と評価基準を明示した授業を行ったことで、目標達成を意識した発話がみられた。

以上、3つの分析から、小学校外国語活動においても、目標と評価基準の明示によって、授業で目指す姿が明確になり、学習者が目標を意識した発話や記述をするようになることが明らかになった。

7 課題

本研究では、小学校外国語活動における学習者の目標意識に焦点を当て、目標と評価基準を明示した際に学習者の意識の変容を明らかにした。しかし、今後教科となる外国語にて、学習した内容がどの程度学習者に定着しているのかという習熟度も測る必要がある。中央教育審議会(2016)²⁰⁾は、小学校高学年の外国語科における学習状況の評価について、インタビュー、スピーチ、簡単な語句や文を書くこと等のパフォーマンス評価や活動の観察等、多様な評価方法を行う重要性を述べている。また、この答申について菅(2017)²¹⁾は、評価のエビデンスとして毎授業で集める児童の作品や記録をファイル等にストックし、評価に活用することを述べている。このように、目標と評価基準を明示した授業における具体的な評価を行うことで、指導と評価の一体化した効果的な授業デザインができると考える。

引用及び参考文献

- 1) 文部科学省：「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」, pp.1-4, 2013.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf, (参照日2017.6.15)
- 2) 文部科学省：「小学校学習指導要領 外国語編解説」, pp.8-16, 2017.
- 3) 文部科学省：「外国語教育の抜本的強化のイメージ」, 『新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について』, p.33, 2017.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/12/12/1396780_03.pdf,

(参照日 2018.5.17)

- 4) Council of Europe : 「COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT」, p.24, Cambridge University Press. 2001.
<http://www.coe.int/lang-CEFR>, (参照日 2018.6.25)
- 5) 文部科学省 : 「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」, pp.13-17, 2017.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/.../1396716_1.pdf, (参照日 2018.5.20)
- 6) 卯城祐司 : 「教師にも児童・生徒にもゴールが見える「練習」を」, 英語教育, Vol.65, No.6, pp.22-23, 大修館書店, 2016.
- 7) 直山木綿子 : 「外国語活動の成果と課題を踏まえたこれからの小学校外国語教育」, 初等教育資料, Vol.929, No.8, pp.28-31, 東洋館出版社, 2015.
- 8) 江尻寛正 : 「アクティブ・ラーニングを取り入れた小学校での授業」, 英語教育, Vol.65, No.5, pp.10-11, 大修館書店, 2016.
- 9) 山本玲子 : 「「英語力」に焦点化した小学校英語は支持されるか－保護者・子どもの意識調査より－」, 日本児童英語教育学会研究紀要, No.32, pp.167-186, 日本児童英語教育学会, 2013.
- 10) 水野大輔・水落芳明 : 「授業の目標表現が授業時間内の評価に与える影響に関する事例的研究」, 臨床教科教育学会誌, Vol.13, No.1, pp.121-128, 臨床教科教育学会, 2013.
- 11) 水野大輔・水落芳明・原瑞穂・三崎隆 : 「授業の目標表現が形成的評価に与える効果に関する事例的研究」, 日本教科教育学会誌, Vol.38, No.4, pp.67-76, 日本教科教育学会, 2016.
- 12) 水落芳明・阿部隆幸 : 『成功する『学び合い』はここが違う!』, 学事出版, pp.150-153, 2014.
- 13) 前掲書10).
- 14) 前掲書11).
- 15) 前掲書10).
- 16) 前掲書11).
- 17) 平澤林太郎・水落芳明・久保田善彦 : 「理科実験の模倣による停滞状況の打開の研究－小学校5年「もののとけかた」の実践を通して－」, 日本教科教育学会誌, Vol.31, No.4, pp.1-8, 日本教科教育学会, 2009.
- 18) 前掲書10).
- 19) 菅正隆 : 『すぐに役立つ! 小学校英語活動ガイドブック』, ぎょうせいデジタル株式会社, p.3, 2008.
- 20) 中央教育審議会 : 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」, pp.193-205, 2016.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照日 2018.6.20)
- 21) 菅正隆 : 『アクティブ・ラーニングを位置づけた小学校英語の授業プラン』, 明治図書, pp.123-134, 2017.

Communicating Learning Aims and Evaluation Standards to the Class: Students' Awareness and Achievement

Tsukasa TOYAMA* · Takayuki OSHIMA** · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

In this research, we analyzed the effectiveness of teachers' communicating learning aims and evaluation standards to students, that is, whether doing so helped learners achieve the aims. We established aims' phrasings according to expressions that materialized what learners thought or felt (out-put type). We then, analyzed according to awareness of aims and contents of speech for each of three units: , ① not communicating learning aims; , ② communicating only learning aims; and, ③ communicating both learning aims and evaluation standards. Communicating only learning aims, clarified the class's image of the aim and suggested that learners speak and describe with awareness of those aims. Clearly, students learned more concretely to achieve the aims when teachers revealed, learning aims and evaluation standards.