

「課題解決型言語活動におけるルーブリックとフィードフォワードを取り入れた意欲の育成」

佐賀市立城南中学校 教諭 中野 薫

概 要

本研究は、英語で自分の考えや気持ちを伝え合いたいという意欲を高めるために、自分の目標やそれを達成するための方策を明確にして学習に臨ませる指導の在り方を探ったものである。生徒が取り組みたくなるようなコミュニケーション活動の課題を提示し、課題達成の過程において、生徒がルーブリックを用いて目標を設定する場や、学習後の振り返りにフィードフォワードを得る場を設定した。その結果、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする生徒の姿が見られるようになり、これらが次の学習への橋渡しとなることが分かった。

<キーワード> ①課題解決型言語活動 ②ルーブリック ③フィードフォワード ④意欲

1 研究の目標

英語で自分の考えや気持ちを伝え合いたいという意欲を高めるために、課題解決型言語活動において、生徒に学習の見通しをもたせ、自分の目標やそれを達成するための方策を明確にして学習に臨ませる指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

グローバル化の進展に伴い、近年、日本を訪れる外国人観光客、就労や留学による在留外国人が増加しており、様々な国籍の人と交流する機会がますます増えることが予想される。そのため、社会における英語の学習の必要性は高まっており、「外国の人たちと英語で話すことができるようになりたい」、「英語を使って交流し、外国の人と友達になりたい」と英語でコミュニケーションを取ることに興味・関心をもって英語の学習をスタートする中学1年生も多く見られる。しかし、実生活では英語でコミュニケーションを図ることができたという達成感を味わう機会が少なく、このことは、生徒が英語で交流したいという意欲を失う要因になるのではないかと考えられる。このことから、中学校における英語学習の早い段階から、英語で自分の考えや気持ちなどを伝え合いたいという生徒の意欲を継続させるための手立てを講じる必要があると考える。そこで、生徒の意欲を持続させることのできる課題解決型言語活動に注目した。

課題解決型言語活動について、高島英幸は、「生徒が与えられた（あるいは自ら発見した）課題を言語能力を駆使して達成する言語活動」⁽¹⁾と定義している。多良静也は、課題解決型言語活動の中で、「生徒が英語を使って実際のコミュニケーション活動の課題を達成させるという成功体験を積み重ねることによって英語学習の動機付けを高めることを可能にする」⁽²⁾と述べている。これらのことから、課題解決型言語活動においては、生徒が今もっている言語能力を駆使し、お互いの考えや気持ちをやり取りする必然性のある課題や、取り組みたくなるような場面設定のある課題を与え、その課題達成を通して、生徒に成功体験を積ませることで、英語学習への動機付けを高めさせることができると考える。

ドルニエイは、言語学習における動機付けの研究において、「動機づけの環境づくり」、「学習開始時の動機づけの喚起」、「動機づけの維持・保持」、「肯定的な自己評価のための学習の回顧」という動機付けプロセスの重要性を述べている。特に、「学習開始時の動機づけの喚起」については、目標設定を行うことは、学習者の視点で妥当な当面の目的を作り出すことを可能にし、具体的な短期目標を示す

ことが更なるやる気を即座に起こさせることになる」と述べている。また、これらの動機付けプロセスが行われることは、次の学習に向けての橋渡しとなり、学習者の動機付けプロセスの好循環を生み出すとも述べている。これまでの私の授業実践を振り返ると、生徒の学習到達度について、教師の見取りによるフィードバックは行っていたものの、生徒自身が何ができて、何ができない状況にあるのかを振り返る場を設定することができていなかった。そのため、次の学習に向けての橋渡しとなるものがなく、生徒の意欲を維持させることが困難だったのではないかと思われる。生徒が学習課題に取り組む過程において、生徒自ら学習目標を設定して活動し、活動後にその目標に対して何ができるようになり、何が課題として残っているのかを明確に自覚することができれば、次の活動への動機付けの維持・保持ができるのではないかと考えた。

以上のことから、本研究では、課題解決型言語活動の場面において、生徒に見通しをもたせ、自分の目標やそれを達成するための方策を明確にして学習に臨ませる指導の在り方を探りたいと考え、本目標を設定し、研究を進めることとした。

3 研究の仮説

課題解決型言語活動における、課題を達成しようとする過程で、目標設定時に用いたループリックを基に、振り返ったり他者からのフィードフォワードを得たりすることを通して、学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になれば、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されるだろう。

4 仮説設定の趣旨

ドルニエイは、自分に関連が深いと感じられる内容を学ぶ活動において、成功期待感を高め、目標意識をもつことで、言語学習における動機付けが強化されると述べている。また、学習者自身が学習を振り返り、自らの学習について肯定的に評価することが、次の学習に向けての橋渡しになることも指摘している。

マーシャル・ゴールドスミスは、「フィードフォワード」について、否定的なフィードバックを劇的に改善したもので、問題点ではなく解決策に焦点を当てたものと定義している。高島は、「フィードフォワード」について、「様々な学習活動で得たフィードバックを次の学習へとつなげていく推進力。活動後の直接的なフィードバックがより効果的になれば、それで得たことは学習のフィードフォワードとなりうる」⁽³⁾と定義している。学習活動後の振り返りにおいて、できていることに注目させ、互いに伝え合わせることで、自らの学習について肯定的に評価できるようになると考える。また、誤りや欠点についても、解決策に焦点を当てた意見交換を行わせることで、次の学習活動への見通しをもつことができ、成功体験を生み出す一助になると考える。学習活動後に、この2点を踏まえたフィードフォワードを行わせることが、次の学習への橋渡しになると考える。

しかし、生徒のメタ認知が低い場合には、自分の学習到達度に対する適切なフィードフォワードを行うことができないことが予想される。そこで、生徒のメタ認知を高めるために、本時の活動に対する自己目標を立てる段階から、ループリックを用いることを考えた。西岡加名恵は、「ループリックとは、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応する学習の特徴を記した記述語から成る評価基準表」⁽⁴⁾と述べている。また、寺嶋浩介・林明美はループリックについて、自己評価を促すツールと位置付けており、学習者にループリックを基にした評価活動そのものに取り組みせれば、自分自身が現在できていること、まだできていないこと、またどのようにすればできるようになるかを認識させることができると述べている。これらのことから、ループリックを用いることで、学習者の成功期待感を高め、目標意識をもたせると同時に、それ以降の活動において、生徒のメタ認

知を高めることができると考えた。

真田穰人は、学習意欲尺度の研究において、生徒の学習意欲は4つの因子に分類されることを示し、授業場面における学習意欲の測定に有効であると述べている。真田の述べる4つの因子は、「難しい課題にもあきらめずに取り組むことができる」など自ら学習に取り組むことに関わっている「自律的学習行動」、「分からないときに教師や友達に質問することができる」など発話に関する「積極的関与行動」、「授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思う」などの「授業に対する自我関与」、「授業で力が付いていると感じる」などの「学習効力感」である。意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されているときには、生徒にこの4つの因子が見いだせると考える。

以上のことから、課題解決型言語活動の学習導入段階において、生徒がループリックを基に自分の目標を設定し、与えられた課題を達成しようとする過程で、ループリックを基に学習活動を振り返ったり、他者からのフィードフォワードを得たりすることを通して、学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になれば、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されると考える。

5 研究の内容と方法

- (1) 課題解決型言語活動と生徒が見通しをもって学習に取り組むことができる手立てに関する理論研究を行う。
- (2) 実態調査の結果と理論研究を基に、手立てを構築する。
- (3) 検証授業を行い、仮説を検証し、課題解決型言語活動の中での手立ての有効性を示す。

6 仮説の具体化

(1) 課題解決型言語活動の学習過程

まず、設定された学習課題を解決するために、行う学習の流れを提示する。また、学習課題を解決した姿の一例を、実演を通して提示する(モデリング)。生徒のメタ認知を高めるために、学習課題に取り組む前に、ループリックを用いた本時の活動に対する学習到達度の確認や自己目標の設定を行わせる。学習活動後、フィードフォワードタイム(以下F.F. Timeと示す)を設定し、動画記録や作品について、教師が提示した評価基準を基に、自己評価をさせたり、ペアで感想や助言を伝え合わせたりする。F.F. Timeで得た自己の気付きやペアからの助言を生かして自己修正や練習を行わせ、最終ゴールを目指させる。活動の最後にもF.F. Timeを設け、同様に振り返りを行わせる(図1)。

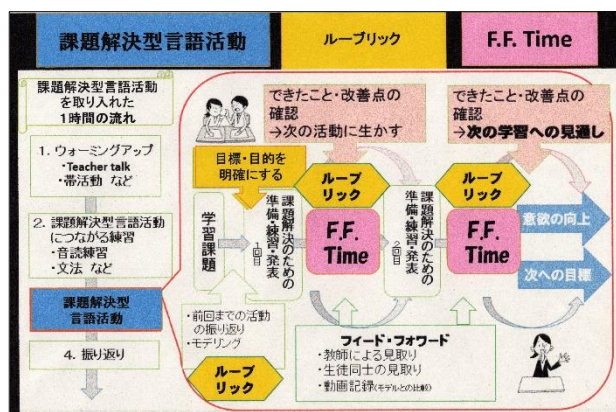


図1 課題解決型言語活動を取り入れた学習過程

(2) 具体的な手立て

ア ループリックを活用した目標設定や自己評価

課題解決型言語活動に取り組む前に、学習到達目標を具体的に示したループリック(次頁資料1)を基に、今の自分の学習到達度を確認したり、自分が何を努力すればいいのか明確にしたりする場を設定し、学習に見通しをもたせる。また、学習活動の途中や最後の振り返りにおいて、ループリックを活用した振り返りを行うことで、自分の学習の成果と課題に気付かせ、自己修正・改善につなげさせる。

	発表の仕方		発表の内容	
	・相手に伝わる声の大きさ【 】 ・相手を意識した速さ【 】	・自然なジェスチャー【 】 ・自然な表情【 】 ・相手への目線【 】	案内する人 ・This/Thatなどを使って建物や施設の説明ができる【 】 ・can を使って、場所のできることを説明できる【 】 ・相手とコミュニケーションを取るために質問ができる【 】 ・can を使って、景色の説明ができる【 】	観光客 ・相手への反応ができる【 】 ・質問に答えることができる【 】 ・相手へ質問することができる【 】
レベル3	上記の2つを意識して話すことができる。	英文に合わせて、上記の全てができる。	上記の3~4つの内容を入れて、話すことができる。	自然なタイミングで数多く反応ができる。また、相手の質問に答えたり、相手に質問をしたりすることができる。
レベル2	上記の1つを意識して話すことができる。	英文に合わせて、上記の2つができる。	上記の1~2つの内容を入れて、話すことができる。	相手への反応ができ、質問に答えたり、相手に質問したりすることができる。
レベル1	上記の両方に自信がない。	英文に合わせて自然なジェスチャー・表情・相手への目線のどれも自信がない。	上記のどれもうまく入れて話す自信がない。	相手へのセリフに反応できない。相手の質問に答えたり、相手に質問したりすることができない。

自分ができていると思う所に○印、本時の学習を通して意識してできるようになりたいところに★印を付ける

スタート時点での自分のレベルを□で囲む

資料1 検証授業2時目に用いたルーブリック

イ F.F. Time の設定

学習課題解決に向けた準備・練習の後、F.F. Time を設定し、生徒に自分のできていることや目標達成に向けて次に取り組むべきことを具体的に自覚させる。教師の示したルーブリックを見ながら、ペアの発表や英作文についてよかったところを互いに伝え合わせたり、自分の動画記録を見て客観的に自己評価させたりする。

発表①後の ペアからのコメント	発表①を振り返って 本人の記述
(赤) 相手の良かったところ・改善点を書く ジェスチャーがみんなの7よかったです。けど視線がからまっていたので、まになりました。自信を持っていいと言っていました。	○ここができた！ ジェスチャーができて！！ ○ここがまだまだ・・・(改善ポイント) かみを見ながらしていたからかみを見ずに言うようになりたい。

資料2 F.F. Time 後の生徒のワークシート

7 検証の視点

- 【検証の視点Ⅰ】ルーブリックを基に、自分の目標設定や振り返りを行ったり、他者からのフィードフォワードを得たりすることを通して、学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったか。
- 【検証の視点Ⅱ】学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったことで、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されたか。

8 授業実践及び考察

(1) 検証授業の位置付け

検証授業では、生徒に身近な題材や場面を設定すれば、相手意識をもち、自分のもっている英語力で伝えたいという気持ちが引き出されるのではないかと考え、「佐賀市のよかところを案内するスキット」をペアで作る活動を設定した。そして、学習活動の前にルーブリックを基にした学習到達度の確認や目標の設定を行わせた。また、学習活動の途中や最後のF.F. Timeにおいて、自己の振り返りや他者からのフィードフォワードを基に、自己修正・改善に取り組ませた。

検証授業の本時のねらい、主な学習活動は以下に示す。

検証授業 Unit 10 あこがれのボストン (全3時間)		
	本時のねらい	主な学習活動
第1時 1月24日	英語で佐賀市のよかところを案内するモデルスキットを覚えてスラスラ発表しよう！	教科書本文の内容を佐賀バージョンに変えて口頭練習を行い、発表をする
第2時 1月25日	佐賀市のよかところを案内するスキットをペアで作って、スラスラ話そう！	ペアでオリジナルスキットを作り、口頭で発表をする
第3時 1月28日	佐賀のよかところを案内するスキットを英語で書こう！	個人でオリジナルスキットを書く

(2) 検証授業の実際

ここでは、主に第1時から第2時における生徒の姿を通して検証するため、2名の生徒(資料3)を抽出した。

生徒2	学力が低く、英語学習に対する意欲も低い。	生徒22	学力はあるが、英語学習に対する意欲が低い。
-----	----------------------	------	-----------------------

資料3 抽出生徒の学習に対する実態について

以下に、1時目における生徒2と生徒22の学習到達度、発表内容及びF.F.Timeの記録を示す。なお、下線部はミスがあるところ、波線部は表現が前より増えたところ、**太字**は前回のミスを修正したところである。

1時目	生徒2	生徒22
ループリックでの学習到達度(活動前)	声の大きさ・話すスピード レベル2 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【案内人】 レベル1 【観光客】 レベル2	声の大きさ・話すスピード レベル2 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【案内人】 レベル3 【観光客】 レベル3
発表	案内人: This is <i>Muraokaya</i> . 観光客: <i>Muraokaya? What's that?</i> 案内人: We can buy Japanese sweets. 観光客: Oh, that's nice. 案内人: Let's walk. You can see beautiful trees. 観光客: Wow, they're beautiful.	案内人: This is <i>Muraokaya</i> . 観光客: <i>Muraokaya?</i> 案内人: We can buy Japanese sweets. 観光客: Oh, that's nice. 案内人: Let's walk. You can see old <u>building</u> . 観光客: Oh, that's nice. 案内人: Do you like Japanese sweets? 観光客: Yes, I do. 案内人: Can you guess? 観光客: No, I can't. 案内人: Who is he? 観光客: He is <i>Nabeshima Naomasa</i> . He is one of seven wise members of Saga.
ループリックでの学習到達度(活動後)	声の大きさ・話すスピード レベル2 ジェスチャー・表情・目線 レベル1 内容【案内人】 レベル2 【観光客】 レベル2	声の大きさ・話すスピード レベル3 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【案内人】 レベル3 【観光客】 レベル3
本人のコメント	〈できたところ〉言うことができた。 〈改善ポイント〉下を向いていた。あまり声が出ていない。	〈できたところ〉声が出ていた。 〈改善ポイント〉手の動きや、反応する時に相づちを打った方がいいと思った。
ペアからのコメント	ちゃんと質問に答えていてよかった。	声が大きかった。

複数形の実

観光客が言う文を案内人が言っており、観光客も気づかずに答えを返している。

案内する場所・景色・物を選び、ペアとスキットを作る

お助けシート(表) やり取りの流れが吹き出しの中に書かれている

お助けシート(裏) やり取りや質問などの表現が書かれている

資料4 検証授業③で用いたワークシート

次頁は、2時目における学習到達度、発表内容及びF.F.Timeの記録を示す。

2時目	生徒2	生徒22
ループリックでの学習到達度 (活動前)	声の大きさ・話すスピード レベル2 ジェスチャー・表情・目線 レベル1 内容【案内人】 レベル2	声の大きさ・話すスピード レベル3 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【観光客】 レベル3
発表①	案内人: This is <i>Muraokaya</i> . 観光客: <i>Muraokaya?</i> What's that? 案内人: You can buy Japanese sweets. 観光客: Oh, that's nice. 案内人: <u>Do you like Japanese food?</u> 観光客: <u>Yes, I do.</u> 案内人: Let's walk. You can see beautiful trees. 観光客: Wow! They are beautiful. <u>What's that?</u> 案内人: <u>It's a post office.</u> 観光客: <u>Who is that?</u> 案内人: <u>He is Nabeshima Naomasa.</u> <u>He is one of seven wise members of Saga.</u>	案内人: This is Saga Station. 観光客: Oh, it's big. 案内人: <u>Can you buy present?</u> 観光客: Oh, really? 案内人: Yes. <u>Do you want present?</u> 観光客: Yes, I do. 案内人: Let's walk. You can see cafes. 観光客: Oh, nice! Who is that? 案内人: Can you guess? 観光客: No, I can't. Who is he? 案内人: He is <i>Nabeshima Naomasa</i> . He is one of seven wise members of Saga. 観光客: Oh, I see.
ループリックでの学習到達度 (活動後)	声の大きさ・話すスピード レベル2 ジェスチャー・表情・目線 レベル1 内容【案内人】 レベル2	声の大きさ・話すスピード レベル3 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【観光客】 レベル3
本人のコメント	〈できたところ〉聞こえるくらいで言えた。 〈改善ポイント〉紙を見ていた。	〈できたところ〉ジェスチャーができた。 〈改善ポイント〉紙を見ていたので見ずに言えるようになる。
ペアからのコメント	ちゃんと聞こえる声の大きさだった。	ジェスチャーがあつたのでよかった。 紙をもたないで言ったらいいと思います。
発表②	案内人: This is <i>Muraokaya</i> . 観光客: <i>Muraokaya?</i> What's that? 案内人: You can buy Japanese sweets. 観光客: Oh, that's nice. 案内人: Do you like Japanese <u>sweets?</u> 観光客: Yes, I do. 案内人: Let's walk. You can see beautiful trees. 観光客: Wow! They are beautiful. Who is that? 案内人: <u>Can you guess?</u> He is <i>Nabeshima Naomasa</i> . He is one of seven wise members of Saga. 観光客: <u>Oh, I see.</u>	案内人: This is Saga Station. 観光客: Oh, it's big. 案内人: <u>We can buy present.</u> 観光客: Oh, really? 案内人: Yes. <u>Do you want present?</u> 観光客: Yes, I do. 案内人: Let's walk. You can see cafes. 観光客: Oh, nice! Who is that? 案内人: Can you guess? 観光客: No, I can't. Who is he? 案内人: He is <i>Nabeshima Naomasa</i> . He is one of seven wise members of Saga. 観光客: Oh, I see.
ループリックでの学習到達度 (活動後)	声の大きさ・話すスピード レベル3 ジェスチャー・表情・目線 レベル2 内容【案内人】 レベル3	声の大きさ・話すスピード レベル3 ジェスチャー・表情・目線 レベル3 内容【観光客】 レベル3
本人のコメント	〈できたところ〉 前より紙を見ずにできた。	〈できたところ〉ジェスチャーができて、紙を見ずにはきはき言えたからよかった。
ペアからのコメント	聞きやすいペースだった。	紙を見ずにできていたのでよかったです。

(3) 考察

ペアに1台学習用タブレットを配付し、発表動画を記録させた。この動画記録と生徒のワークシート、授業後のアンケートの記述を基に検証する。

ア 【検証の視点Ⅰ】 ルーブリックを基に、自分の目標設定や振り返りを行ったり、他者からのフィードフォワードを得たりすることを通して、学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったかについて

(ア) ルーブリックによる目標設定について

ルーブリックを用いて今の自分の学習到達レベルを確認した後に、目標設定を行ったことで、自分が何を努力すればいいのか明確にすることができたかを検証する。検証授業2時目における生徒のワークシートへの記述の個別データを表1に示す。

表1 ルーブリックの活用を通してやるべきことが明確になっているか

生徒番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
『発表の仕方』に対する目標数	0	3	0	2	4	1	2	2	0	4	斜線	1	0	2	2	4	4	1	1	斜線	2	2	斜線	1	4	4	2	0	3	2	1	2	0
『発表の内容』に対する目標数	0	2	0	1	4	1	1	0	0	0	斜線	1	1	0	1	1	1	1	0	斜線	1	1	斜線	1	3	1	3	0	1	1	2	1	0
やるべきことがあきらかになっているか	△	○	△	○	○	○	○	○	△	○	斜線	○	○	○	○	○	○	○	○	斜線	○	○	斜線	○	○	○	○	△	○	○	○	○	△

○:自分が意識する箇所に印を付けている △:自分が意識する箇所に印が付いていない 斜線:欠席

自分ができているところ、できるようになりたいところに印を付けている生徒は30人中25人(83%)であった。これらの生徒は、学習活動にすぐに取り掛かり、意欲的に練習に取り組むことができていた。一方で、学習を通して意識してできるようになりたい項目の選択ができず、目標を可視化することができなかった生徒が5名いた(生徒2, 3, 9, 28, 33)。彼らの中には、取り組むべきことが分からず、学習をスムーズに進めることができなかった生徒がいた。ルーブリックを有効に活用させるためには、自分の学習到達度について判断することが難しい生徒がいることに配慮し、ルーブリックの項目や基準を生徒の学習到達度の自覚や意欲の喚起につながる妥当なものにすることが必要である。

次に、生徒の全体の意識を調べた。「ルーブリックがあることは、自分の学習や練習に役立ったか」(図2)という質問項目について、31人中27人(87%)の生徒が肯定的に捉えていることが分かった。「役に立った」理由として、「自分が何に気を付ければよいのか、何を意識すればよいのか分かったから」「自分の目標・できることを書くと、ここはできているから、できないところを頑張ろうと思ったから」という記述が見られた。一方で、「思わない」と回答した生徒は4名いた。理由として、「ルーブリックがなくてもできたから」や「☆印を達成できなかったから」「あまり上達できなかったから」と答えており、ルーブリックの有用性を感じていない生徒もいることが分かった。しかし、4名の振り返りシートを見ると、ルーブリックを活かした発表や自己評価をすることができていた。以上のことから、まだ課題は残るものの、ルーブリックを基にして、目標を立てたり振り返ったりすることで、学習課題の達成に向けて、自分に必要なことや、自己修正、練習をするポイントが明らかになり、取り組むべきことが明確になると考える。

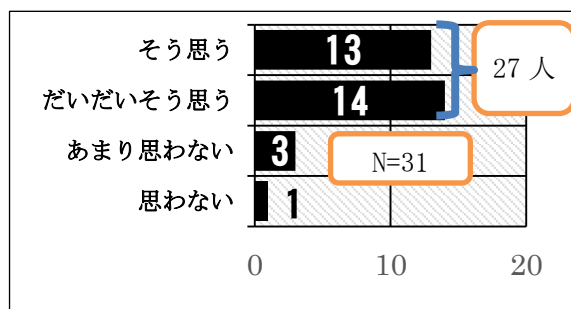


図2 ルーブリックは役に立ったか

(4) F.F.Time を通して、学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったか

学習活動の途中の本人の振り返りや他者からのフィードフォワードを基に、学習課題達成に向けてやるべきことを記述できているか、やるべきことに気付き行動に移っているかを検証する。

表2 F.F.Time を通して、学習到達状況や次の行動でやるべきことが明確になったか

生徒番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
【学習効力感】 F.F.Timeによる自分の 学習到達度の気付き (できたこと)	ジェスチャー	声の大きさ	表現	声の大きさ	教えること	内容	声の大きさ	セリフを読む	目線	目線	斜線	ジェスチャー	内容	声の大きさ	目線	声の大きさ	セリフ	声の大きさ	応答	応答	斜線	ジェスチャー	斜線	目線	声の大きさ	ジェスチャー	目線	声の大きさ	声の大きさ	タイミング	応答	声の大きさ	表情・速さ	目線
【自我関与】 F.F.Timeで気付いた 改善点	応答	目線	目線	目線	流暢さ	ジェスチャー	流暢さ	流暢さ	ジェスチャー	声の大きさ	斜線	声の大きさ	目線	目線	目線	声の大きさ	目線	目線	声の大きさ	目線	目線	斜線	目線	目線	目線	流暢さ	表情	流暢さ	流暢さ	目線	流暢さ	表情	流暢さ	声の大きさ
【自律的学習行動】 行動に移った数	3	2	4	6	4	6	0	2	3	3	斜線	5	4	4	3	3	3	3	3	3	斜線	2	5	斜線	5	3	5	5	6	3	6	2	6	6
【自律的学習行動】 行動に移ったか	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	斜線	○	○	○	○	○	○	○	○	○	斜線	○	○	斜線	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○:F.F.Timeを通して、活動でやるべきことが明確になり、次の行動に移ることができた ×:次の行動に移ることができなかった 斜線:欠席																																		

検証授業2時目における生徒のワークシートへの記述の個人データを表2に示す。F.F.Timeにおいて、全員の生徒が自分ができたことと改善点の記述ができており、その後、辞書で調べたり、教科書を見直したり、ひたすら練習したりするなどの次の発表につながる行動を取った生徒は100%であった。生徒7は、アンケートには反映されていなかったものの、動画記録においてペアと熱心に練習している姿が見られた。また、「ループリックがあることは、ペアにコメントするとき役に立ったか」(図3)という質問項目について、31人中28人(90%)が肯定的に捉えていることが分かった。理由として、「相手が頑張ろうと思っているところが分かったから」「相手の苦手なところを見てコメントできたから」などの記述が見られた。

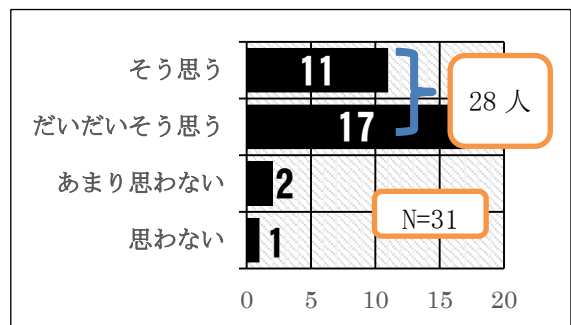


図3 ループリックがあることはペアにコメントするとき役に立ったか

生徒がペアに書いた改善点の記述にも、ループリックを用いたアドバイスが書かれていた。「そうは思わない」と答えた3人の理由として、「(付箋に書かず)口で言えばいいのに」という記述が見られた。F.F.Timeに動画記録を見た際、ペアにコメントを書く時間の確保が難しかったことが理由の1つと考えられる。

(ア)(イ)のことから、ループリックを用いることで、自分自身が現在できていること、まだできていないこと、また、どのようにすればできるようになるかについて考えることができ、F.F.Timeを設けることで学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になると考える。

イ 【検証の視点Ⅱ】 学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったことで、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されたかについて

p.5の中ほどに示したように、抽出生徒2は、ループリックにおける「ジェスチャー・表情・目線」の項目について、学習活動前の学習到達度をレベル2としていたが、発表後の自己評価はレベル1と評価しており、「下を向いていた。あまり声が出ていない」と改善ポイントを書いていた。2時目の学習活動では、前時の自己評価を生かした発表をすることができており、p.6の中ほどに示したようにペアから「ちゃんと聞こえる声の大きさだった」と評価されていた。ループリックによる自己評価も「声の大きさ・話すスピード」は最終的にレベル2から3に上がっていた。「ジェスチャー・表情・目線」についても、レベルを上げるために熱心に練習を行っており、前より紙を見ないで話すことがで

きるようになった。また、案内人と観光客のやり取りの回数が1時目の4回から7回に増えたり、新しい表現が増えたりするなど、内容面でも向上が見られ、自己評価も「発表の内容」レベルが2から3に上がった。

pp. 5-6に示したように生徒22は、1時目より2時目にやり取り回数が6回から8回に増えた。1時目の改善ポイントとして「手の動きを加えたり、反応する時に相づちを打ったりする方がいいと思った」と書いており、2時目の発表では、ペアにそのことで褒められている。また、2時目における1回目の発表後にペアから、「紙をもたないで言ったらいいと思います」とコメントをもらったことを生かして、2回目の発表では、ジェスチャーも加え、ペアを見ながらやり取りをしており、ジェスチャー・表情・目線の自己評価がレベル2から3に上がっていた。

生徒全体を見ても、検証授業2時目の発表①から発表②の『発表の仕方』に対する自己評価が向上した生徒は、「声の大きさ・話すスピード」では、30人中16人（53%）、「ジェスチャー・表情・目線」は30人中19人（63%）、『発表の内容』では、30人中16人（53%）であった（表3）。

これらのことから、F.F. Timeにおいて学習到達状況や次の活動でやるべきことが明確になったことで、生徒は学習課題達成につながる行動を取っており、意欲的に英語で表現しようとする態度が引き出されたと考えられる。

表3 検証授業2時目の発表①から発表②の自己評価の変容

生徒番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
『発表の仕方』に対する評価	声の大きさ 話す速さ	-	○	-	-	○	-	○	-	-	○	斜線	○	-	○	○	-	-	○	斜線	○	-	斜線	-	-	○	○	○	◎	○	-	○	-
	ジェスチャー 表情 目線	-	-	-	-	○	○	○	○	○	○	斜線	○	-	-	◎	-	-	-	○	斜線	○	○	斜線	○	○	○	○	-	○	○	○	-
『発表の内容』に対する評価	説明する 質問する 応答する	-	-	○	-	○	-	○	○	○	○	斜線	○	-	○	○	-	-	-	斜線	○	-	斜線	◎	○	-	-	○	-	-	-	○	○

○: 自己評価のレベルが1つ上がった ◎: 自己評価のレベルが2つ以上上がった - : 変化が見られなかった 斜線: 欠席

次に、3時目のスキットを書くという学習活動において、生徒の自己評価の変容、生徒が書いた対話文のやり取りの回数及び英作文の内容を基に、英語で意欲的に自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されたかについて述べる（表4）。2回目の英作文後の生徒のルーブリックによる自己評価において、レベルが上がった生徒は、内容について30人中18人（60%）、やり取り回数について30人中21人（70%）、文章量について30人中27人（90%）であった。ルーブリックのレベルに変化が見られなかった生徒が3名いたが（生徒10, 12, 18）、いずれも一番高いレベルに目標を設定していたため、レベルが変わらなかった生徒である。どの生徒も、1回目の英作文から文章量が多く、内容も優れていたにもかかわらず、自分の作品を何度も読み返し、修正・加筆をしたり、辞書で確認したりしており、内容にも向上が見られた。

表4 検証授業3時目の英作文についての生徒の自己評価の変容と英作文の内容

生徒番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
自己修正できたか	○	-	-	○	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	○	-	-	-	斜線	○	-	斜線	○	斜線	-	○	○	-	-	○	○	○	
自己評価	内容	-	○	○	◎	○	-	○	-	◎	-	○	-	◎	◎	-	◎	-	-	○	斜線	-	○	斜線	○	斜線	-	-	◎	○	○	-	○	○
	やり取り回数	○	○	○	○	○	○	-	○	-	○	-	○	○	◎	-	○	-	-	斜線	-	○	斜線	○	斜線	-	○	◎	-	○	○	○	○	
	文章量	◎	○	◎	◎	○	◎	◎	○	◎	-	○	-	○	○	◎	○	-	-	◎	斜線	◎	○	斜線	○	斜線	○	◎	◎	◎	○	○	○	
案内人と観光客の会話のやり取り回数	7	7	5	7	9	5	8	6	8	10	9	8	9	9	7	8	7	9	7	斜線	10	10	斜線	5	斜線	4	8	10	8	10	5	7	7	
書いた文章の数	13	14	10	14	18	12	15	13	17	23	18	20	19	19	17	19	13	19	15	斜線	19	19	斜線	9	斜線	8	16	19	17	19	11	13	14	

○: 自己評価のレベルが1つ上がった ◎: 自己評価のレベルが2つ以上上がった - : 変化が見られなかった 斜線: 欠席

生徒のワークシートとアンケートから、生徒の意欲について述べる。「友達からのフィードバックをもらって、次へのパフォーマンスや英作文に向けて意欲に変化があったか」（次頁図4）という質問項目では、「意欲が高まった」と答えた生徒は31人中25人（83%）であった。意欲に変化があった理由と

して、「意識して話す練習ができたから」「うまくなったことを実感したから」「次は～しようと思うから」という記述が見られた。一方で、意欲が高まらなかった理由として、「できたところをほめられるだけだったから」という記述が見られた。ペアから良かったところをほめられるだけではなく、改善点を指摘してもらうことも生徒の意欲の高まりには必要なことが分かる。生徒がループリックを活用して、ペアの発表や作品を評価する力を高めていくことが今後の課題である。

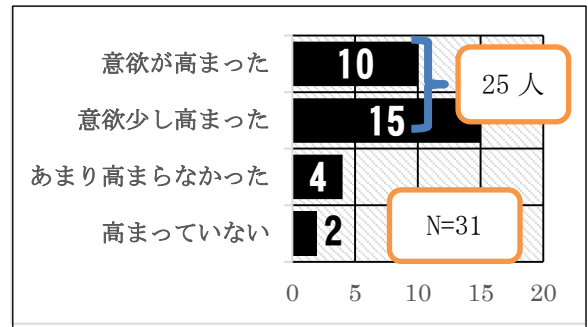


図4 友達からフィードフォワードをもらって、次へのパフォーマンスや英作文に向けて意欲に変化があったか

これらのことから、英語で自分の考えや気持ちを表現する学習課題を解決する過程において、発表後に生徒自身が自分の変容や、今後の課題についてワークシートに書くことを通して、真田が述べている学習意欲尺度の「学習効力感」、「自我関与」「自律的学習行動」が見られたことから、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度が引き出されたと考えられる。

9 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

- ・英語で自分の考えや気持ちを伝え合いたいという意欲を高めるために、課題解決型言語活動の課題設定において、コミュニケーションの必然性があり、オーセンティックな場面や状況を取り入れることは効果的であるということが分かった。
- ・課題解決型言語活動において、ループリックに基づく学習到達度の確認や目標設定、F.F. Timeにおける自己の振り返りやフィードフォワードは、意欲的に英語で自分の考えや気持ちを伝え合おうとする態度を引き出すことに有効であることが分かった。

(2) 今後の課題

ループリックを基に、生徒が目標を立てたり、自己評価・相互評価を行ったりする際、円滑に進めることができるように、ループリックの項目を生徒に分かりやすく、イメージしやすいものにする必要がある。また、ループリックを活用して、生徒がペアの発表や作品を評価する力を高めていく手立てが必要である。

《引用文献》

(1)(2)(3) 今井 典子・高島 英幸編著

『小・中・高等学校における学習段階に応じた英語の課題解決型言語活動』
2015年 東京書籍出版社 p. 6, p. 158, p. 104

(4) 西岡 加名恵編著 『資質・能力を育てる学習評価』 2016年 東京書籍出版社 p. 26

《参考文献》

・ゾルタン ドルニェイ, 米山 朝二・関 昭典訳

『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 2005年 大修館書店

・寺嶋浩介・林明美

『ループリック構築により自己評価を促す問題解決学習の開発』 2006年
京都大学高等教育研究 第12号63-71

・真田 穰人

『児童の学習意欲の形式に関する学校心理学的研究』 2014年 兵庫教育大学
教育実践学論集 第15号