

# 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う小学校外国語科学習指導の工夫 — 「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標の設定と活用を通して —

尾道市立西藤小学校 松野 光太郎

## 研究の要約

本研究は、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う小学校外国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うためには、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることが必要であることが分かった。

そこで、児童の実態や学習指導要領に基づいて学年の学習到達目標を設定した。そして、その目標を単元の目標に反映させるための単元目標設定シート、単元で目指す姿を「わかる」「できる」「くふうする」の項目毎に示し、身に付けた力を児童が自己評価するための単元チェックシート、児童が次時や単元のゴールに向けてどのように取り組むかを記述する振り返りシートの三つのシートを作成し、活用した。その結果、児童が自分の考えや気持ちを伝えるために工夫しようとする姿が見られた。

これらのことから、「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標を設定し、指導と評価に活用することは、児童の主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことに有効であると言える。

## I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）の外国語の目標では、「学びに向かう力、人間性等」に関して、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」<sup>1)</sup>と示されている。

所属校第6学年に行った外国語活動のアンケートでは、「英語の授業に進んで参加している」の質問項目に肯定的な回答をした児童が72.7%であり、否定的な回答をした児童の理由には「自信がない」「何を言っているのか分からない」などの記述があった。このことから、英語を用いて考えを表現することに対しての苦手意識や自信のなさから、主体的にコミュニケーションを図ろうとすることへの課題があると考えられる。

各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標設定のための手引き（平成25年、以下「手引」とする。）では、教員と生徒が外国語学習の目標を共有することで、生徒自身に、「～ができるようになりたい」といった自覚が芽生え、自律的学習者としての態度が身に付くことが示されている。

さらに、小学校学習指導要領（平成29年告示）解

説外国語活動・外国語編（平成30年、以下「解説」とする。）では、領域別の目標が明確に示されたことにより、その目標と関連付けられた学年ごとの学習到達目標を各学校において設定する必要があると記されている。

そこで、小学校外国語科において「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標を設定し、活用していく。まず、卒業時の学習到達目標と第5・6学年それぞれに応じた学習到達目標を領域ごとに「CAN-DOリスト」の形で設定する。それを児童と共有する際に、目標達成のためにはどうすればよいかを考えさせる。そして、実際の授業では、児童ができるようになったこととその過程について評価し、振り返らせることで、児童の自律性を育み、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

本研究では、小学校において「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標を設定し、それを指導と評価に活用する点に先進性があると考え、本主題を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことについて

### **(1) 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度とは**

「解説」では、「主体的にコミュニケーションを図る」とは、伝えたい相手に、伝えたい内容を、伝え合う必然性のある場面において、自ら発話したり、相手の伝えたい内容を受け止めようとして聞いたりすることと示されている。

また、「知識及び技能」を実際のコミュニケーションの場面において活用し、考えを形成・深化させ、話したり書いたりして表現することを繰り返すことで、主体的に学習に取り組む態度が一層向上すると示されている。

直山木綿子（平成27年）は、外国語活動において主体的に学習に取り組む態度を、自ら慣れ親しんだ語や表現を使って、自分の考えや思いを相手と伝え合おうとする姿と述べている。

外国語活動において、主体的にコミュニケーションを図ることと主体的に学習に取り組むことは、いずれも自分の考えや思いを相手と伝え合おうとする点において共通していると考え、本研究では、主体的に学習に取り組む態度を、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度として考える。

さらに、直山（平成29年）は、「小学校では、やってみたいという気持ちをもって活動に取り組んだり、楽しみながら活動をしたり、自分の気持ちや考えを伝え合ったりしたいという思いをもって活動しているとき、次には自分の思いをもっと伝えられるようになりたいと工夫しているとき、主体的に学んでいると言える。」<sup>2)</sup>と述べている。

以上のことから、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を、伝え合う必然性のある場面において、習得した知識や技能を活用しながら、自分の考えや気持ちを伝え合ったり、自分の思いをもっと伝えられるようになりたいと工夫をしたりしようとする態度と定義する。

### **(2) 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うには**

「手引」には、教員と生徒が外国語学習の目標を共有することで、生徒自身に、言語を用いて、「～ができるようになりたい」「～ができるようになることを目指す」といった自覚が芽生え、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢が身に付くとともに、「言語を用いて～ができるようになった」という達成感による学習意欲の更なる向上にもつながることが期待されると示されている。

泉恵美子（2017）は、児童にCAN-DOリスト

に基づいて自己評価を行わせることについて、自己の成長を感じさせることができ、より具体的に到達点が示されることで自律した学習者に育てる上でも有効であると述べている。

和泉伸一（2016）は、「外国語学習における自律性とは、生徒自身が主体性と責任感を持って学習活動に取り組む力のことを指す。」<sup>3)</sup>と述べている。

以上のことから、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることで、児童の自律性を育み、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができる考える。

## **2 「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定について**

### **(1) 「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標とは**

本多敏幸（2015）は、「CAN-DOリスト」について、能力や技能を「～することができる」の形で記した能力記述文をリスト化したものと示している。

「解説」では、今回の学習指導要領の改訂において、国際的な基準などを参考に、高学年の英語の目標を、「聞くこと」「話すこと〔やり取り〕」「話すこと〔発表〕」「読むこと」「書くこと」の五つの領域で設定していると示されている。

これらのことから、本研究では、「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標を、学習指導要領の五つの領域ごとに何ができるようになるかを「～することができる」という形で設定していく。

### **(2) 「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標を設定するとは**

藤田保（2017）は、「CAN-DOを使った学習到達目標はさまざまなレベルで用いることができる。」<sup>4)</sup>と述べ、卒業時の到達目標だけでなく、学年ごとの到達目標、各単元の到達目標、授業の到達目標で用いることができるとしている。

そこで、本研究においては、まず、卒業時と学年ごとの学習到達目標を、所属校における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標として設定する。次に、その学習到達目標を単元や授業の目標に反映させていく。

## **ア 卒業時の学習到達目標の設定について**

「手引」には、「卒業時の学習到達目標は、学習指導要領の外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づいたものとする」とともに、各学校や生徒の実態

を踏まえたものとする必要がある。」<sup>5)</sup>と示されている。また、最終学年の学習到達目標を卒業時の学習到達目標とすることもできると示している。

これらのことを踏まえ、第6学年（最終学年）の学習到達目標を、卒業時の学習到達目標として設定し、卒業までに児童が身に付ける能力とする。

#### イ 学年ごとの学習到達目標の設定について

学年ごとの学習到達目標の設定について、「手引」には、卒業時の学習到達目標を達成するため、各学年段階における指導や評価に資するように設定すると示されている。

また、「解説」では、各学校における児童の発達の段階と実情を踏まえ、学年ごとの目標を適切に定めることの必要性を示している。

さらに、本多（2015）は、「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標を、「どのような条件の下でできるか」「どの程度できるか」「どのような内容であればできるか」などを入れて設定すると述べている。

これらのことから、学年ごとの学習到達目標を、小学校学習指導要領の外国語科の目標に基づく学年ごとの目標と児童の実態を踏まえながら、条件、程度、内容を入れて設定する。

#### ウ 所属校における学年ごとの学習到達目標の設定について

ア、イのことを踏まえ、所属校における学年ごとの学習到達目標を設定した。

まず、実態把握のために、所属校第5・6学年の児童を対象に、児童の英語や外国語活動に対する意識について、平成26年度に行われた小学校外国語活動実施状況調査を参考に作成したアンケートを行った。また、昨年度末までの授業における行動観察の分析からも児童の実態把握を行った。

次に、「解説」の目標や小学校外国語教材We can! 1・2指導編に示された各単元の目標や言語活動と児童の実態を踏まえながら、第5・6学年の学習到達目標を5領域ごとに「～できる」の形で設定した。ここで、「話すこと〔やり取り〕」の目標の設定を例に説明する。「解説」の第2部第2章第2節英語には、「話すこと〔やり取り〕」の目標が右上のように示されている。

「解説」には、外国語科では、簡単な語句や基本的な表現を用いてのやり取りではあるが、その場で質問したり、質問に答えたりすることができるようになることと示されている。また、第6学年児童は、単元で習ったことを使ったやり取りはできるが、既

ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。  
イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。  
ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。

小学校外国語科 英語 話すこと〔やり取り〕の目標

習内容を使ったやり取りができにくいという実態がある。このことから、第6学年の学習到達目標を、話すこと〔やり取り〕の目標ウの項目に基づいて、短い内容でも、自分の力で質問したいことを考えてその場で質問したり、質問に対して考えて答えたりして、伝え合うことができることとした。そして、この目標を、卒業時の学習到達目標とした。

第5学年の学習到達目標は、話すこと〔やり取り〕の目標イの項目に基づいて、まずは自分の考えや気持ちなどを短い内容でも伝え合うことができることとした。これは、第5学年児童はこれまで、ゲーム活動を中心に外国語活動の学習を行っていたことや、We can! 1の最終単元である「Who is your hero?」の目標に「あこがれたり尊敬したりする人について、自分の考えや気持ちを含めて伝え合う。」とあることを踏まえたからである。

このように、「解説」で示されている領域ごとの項目に基づいて、各学年の実態や学習内容を踏まえながら、学年ごとの学習到達目標の設定を行った。

#### (3) 学年ごとの学習到達目標における主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の設定について

梶田叡一（2016）は、知識や理解、技能の学力を伸ばすためには、「関心・態度」という情意的な基盤が不可欠であるとして、知識や理解、技能だけでなく、「関心・態度」も教育目標として明確化されていないと述べている。

また、外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年）には、主体的に学習に取り組む態度を「外国語を用いて～しようとしている」という形で評価を行うことが示されている。

前頁でも述べたように、本研究では外国語を用いて自分の思いをもっと伝えられるようになりたいと工夫している姿を主体的に学習に取り組む態度と考え、この態度を主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度として捉えている。

これらのことから、学年の学習到達目標において5領域ごとの「CAN-DOリスト」の形で学習

表 1 尾道市立西藤小学校 高学年の学習到達目標

学年	「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標					主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度
	聞くこと	読むこと	話すこと [やり取り]	話すこと [発表]	書くこと	
第6学年 (卒業時)	日々の生活の出来事や習慣的なことについて、ゆっくりはっきりと話されれば、短い話の大まかな内容を聞き取ることができる。	日々の生活の出来事や習慣的なことについて、音声で十分に慣れ親しんだ内容であれば、語句や表現を推測して読むことができる。	自分のことや身の回りのことについて、簡単な語句や基本的な表現を用いた短い内容であれば、その場で質問をしたり質問に答えたりすることができる。	身近で簡単な事柄について、前もって整理された内容であれば、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができる。	自分のことや身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現であれば、例文を参考に書くことができる。	伝える相手、内容、場面に応じて、習得した知識や技能を活用しながら、外国語で自分の考えや気持ちを伝えたり、自分の思いをもっと伝えられるように工夫したりしようとしている。
第5学年	日々の生活の中で繰り返す出来事や習慣的なことについて、ゆっくりはっきりと短く話されれば、具体的な情報を聞き取ることができる。	日々の生活の出来事や習慣的なことについて、音声で十分に慣れ親しんだ内容であれば、簡単な語句を推測して読むことができる。	自分のことについて、簡単な語句や基本的な表現を用いた短い内容であれば、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる。	自分のことについて、前もって整理された内容であれば、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができる。	簡単な語句や基本的な表現について、音声で十分に慣れ親しんだ内容であれば、語順を意識しながら書き写すことができる。	

到達目標に加え、「主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての目標を「～しようとしている」という記述文で設定することとした。

(1)～(3)のことを踏まえ、表1のように所属校における高学年の学習到達目標を設定した。

### 3 「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標の活用について

「手引」には、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を年間及び単元の指導と評価の計画に位置付け、各単元・各時の指導や評価に反映させることや、教員と生徒が外国語学習の目標を共有することが重要であると示されている。

これらのことから、小学校外国語科の本研究においても、学年の学習到達目標を、(1)単元計画への反映、(2)教員と児童の間での学習到達目標の共有、(3)目標の達成状況の評価の三つの点で活用することとした。

#### (1) 単元計画への反映

「手引」では、「CAN-DOリスト形式の目標を、単元ごとの指導と評価の計画に反映するに当たっては、各学校で実際に行われている学習活動を、『言語を用いて何ができるようになるか』という観点から見直した上で、それを基に単元ごとの目標及び評価規準を設定する必要がある。」<sup>6)</sup>と示されている。また、目標の達成状況を把握するための具体的な評価の場面及び方法を計画し、単元計画に位置付け、指導と評価の一体化を図ることが必要であるとも示されている。

これらのことから、学年の学習到達目標と各単元の学習内容や言語材料を関連付けて、単元の目標や評価規準を設定した単元計画に反映させていく。

#### (2) 教員と児童の間での学習到達目標の共有

##### ア 単元目標設定シートの作成

学年の学習到達目標を基に設定した単元の目標を

教員と児童が共有するための手立てとして、図1のような単元目標設定シートを作成する。

単元目標設定シート「I can swim.」						①
◎学年の学習到達目標						
聞くこと	読むこと	話すこと [やり取り]	話すこと [発表]	書くこと	主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度	
日々の生活の出来事や習慣的なことについて、ゆっくりはっきりと短く話されれば、具体的な情報を聞き取ることができる。	日々の生活の出来事や習慣的なことについて、音声で十分に慣れ親しんだ内容であれば、簡単な語句を推測して読むことができる。	自分のことや身の回りのことについて、簡単な語句や基本的な表現を用いた短い内容であれば、その場で質問をしたり質問に答えたりすることができる。	身近で簡単な事柄について、前もって整理された内容であれば、自分の考えや気持ちを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができる。	自分のことや身近で簡単な事柄について、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現であれば、例文を参考に書くことができる。	伝える相手、内容、場面に応じて、習得した知識や技能を活用しながら、外国語で自分の考えや気持ちを伝えたり、自分の思いをもっと伝えられるように工夫したりしようとしている。	
◎単元のゴール						
イメ先生と仲良くなるために、自分のできることを伝えよう。						②
◎単元の目標						
話すこと [やり取り]			主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度			
自分のできることなどについて、「できる」「できない」の表現や、外国語活動の時間に習ったことを使って、質問をしたり、質問に答えたりすることができる。			イメ先生と仲良くなるために、外国語活動の時間に習ったことを使いながら、自分のできることなどを工夫して伝えようとしている。			④

図 1 単元目標設定シート

単元目標設定シートには、次の内容を記載する。

①には、設定した学年の学習到達目標を示す。

「解説」では、各学校で設定した学習到達目標を踏まえ、児童がコミュニケーションを行う目的や場面、状況などを意識して学習に臨むことができるよう、どのような言語活動を行うのかを明確に示す必要があると示されている。このことから、②には、単元のゴールの言語活動を示す。

③には、5領域から、単元の中で重点的に取り組む領域について、学年の学習到達目標を反映させた「できるようになること」を具体的な姿で示す。

④には、学年の学習到達目標を反映させた主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を具体的な姿で示す。

このように作成した単元目標設定シートを児童に提示することで、単元の目標を共有する。

イ 単元目標設定シートによる各授業の目標の共有

単元第1時の導入時において、児童に単元の目標などを提示し、単元の目標を達成するための各授業の目標を考えさせることで、教師と児童が各授業の目標を共有できるようにする。表2において、その流れを示す。

表2 各授業の目標の共有の流れ

1	単元の目標の達成のために設定した単元のゴールとなる言語活動を児童に示し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などを理解させる。
2	単元目標設定シートを児童に配付し、児童に学年の学習到達目標、単元のゴール、単元の目標を確認させる。
3	単元の目標の達成に向けて、「英語を使って何ができるようにになればよいか」を児童一人一人に考えさせる。
4	児童が出し合った考えをリスト化し、単元の目標を具体化した「単元を通してできるようになること」として、全員で共有する。
5	児童とともに学習する順番を整理し、各授業の目標として学習計画に位置付ける。

表3は、実際の授業において、児童と設定した各授業の目標である。この目標を各授業の全員共通のめあてとして意識付けて授業を行う。

表3 学習計画に位置付けた各授業の目標

時	各授業の目標（全5時間）
第1時	①「できる」「できない」の言い方や、いろいろな動作の言い方が分かる。
第2時	②「できる」「できない」の言い方や、いろいろな動作の言い方を聞いたり言ったりする。 ③できるかどうか尋ねたり答えたりする言い方が分かる。
第3時	④できるかどうか尋ねたり答えたりする言い方を聞いたり言ったりする。
第4時	⑤相手を誘う言い方が分かる。 ⑥好きなことを伝える言い方に慣れる。
第5時	⑦イメ先生や友だちとやり取りをして、自分ができることなどを伝え合う。

### (3) 目標の達成状況の評価

#### ア 教師による評価

「手引」には、目標の達成状況を把握するための具体的な評価の場面及び方法を計画し、単元計画に位置付け、指導と評価の一体化を図ることが必要であると示されている。

藤田（2017）は、児童の振り返りシートは、授業中に見落とした部分や目に見えない児童の心の動きを把握し、評価に活かすことができると述べている。

これらのことから、単元の目標における達成度に加え、児童の振り返りシートからも多面的に評価していく。

#### イ 児童による自己評価

「手引」には、「CAN-DOリスト」の形で設

定した学習到達目標を生徒と共有し、生徒による自己評価に活用することで、生徒自身の学習の振り返りにつながり、自分の外国語能力を客観的に捉えることで外国語学習への意欲が向上したり、自信がもてたりする効果が期待できると示されている。

また、今井・高島（2015）は、活動後の自己評価シートを通して、言いたくても言えなかった表現はなかったのかを確認することで、現時点で何ができて（表現できて）、何ができない（表現できない）状況であるのか（何が足りないのか）という学習者自身の言語能力の課題を見いだすことにつながると述べている。

さらに、臼倉美里（2012）は、「CAN-DOリスト」を使って自分の習熟度を確認したら、次の段階に進むためにどのような学習が必要であるかも併せて考えさせることで、『ふり返り』がより有意義なものになる。」<sup>7)</sup>と述べている。

これらのことを踏まえ、児童が各授業での学習を自己評価するための振り返りシートを図2のように作成した。

外国語活動「I can swim」		ふり返りシート													
A 各授業の目標		B 本時のめあて													
学習計画 ①「できる」「できない」の言い方や、いろいろな動作の言い方が分かる。 ②「できる」「できない」の言い方や、いろいろな動作の言い方を聞いたり言ったりする。 ③できるかどうか尋ねたり答えたりする言い方が分かる。 ④できるかどうか尋ねたり答えたりする言い方を聞いたり言ったりする。 ⑤相手を誘う言い方が分かる。 ⑥好きなことを伝える言い方に慣れる。 ⑦イメ先生や友だちとやり取りをして、自分ができることなどを伝え合う。		めあて できることをおたがいにたずねたり答えたりする。 C 本時の自己評価 あてはまる数字を○でかこみましょう。													
		ふり返り	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>できるかどうかをたずねた。</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>できるかどうか答えた。</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </table>	1	できるかどうかをたずねた。	4	3	2	1	2	できるかどうか答えた。	4	3	2	1
1	できるかどうかをたずねた。	4	3	2	1										
2	できるかどうか答えた。	4	3	2	1										
○できることやできないことを聞いたり言ったりして、学んだことや気付いたことを書きましょう。 D 本時の振り返り		○イメ先生とやり取りをするために、次の外国語活動の時間でできるようになりたいことや、工夫したいことを書きましょう。 E 次時に向けて													

図2 振り返りシート

Aには、学習計画に位置付けた各授業の目標を記し、Bには、Aの中から本時の目標に当たるものを全員共通のめあてとして書かせ、意識できるようにする。

Cには、本時の目標が達成できたかを児童自身に評価させることで、自身の習熟度について振り返ることができるようにする。

Dには、本時において活用した言語表現などについて、学んだことや気付いたことを記述させる。

Eには、単元のゴールの活動に向けて、次時においてできるようになりたいことや工夫をしていきたいことについて記述させる。



このような振り返りシートを毎時間作成し、本時の目標の習熟度を確認させ、次時の学習に必要なことを自ら考えさせるとともに、単元末には、単元の目標について自己評価させる。

本研究における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定と活用の流れについて、図3に示す。

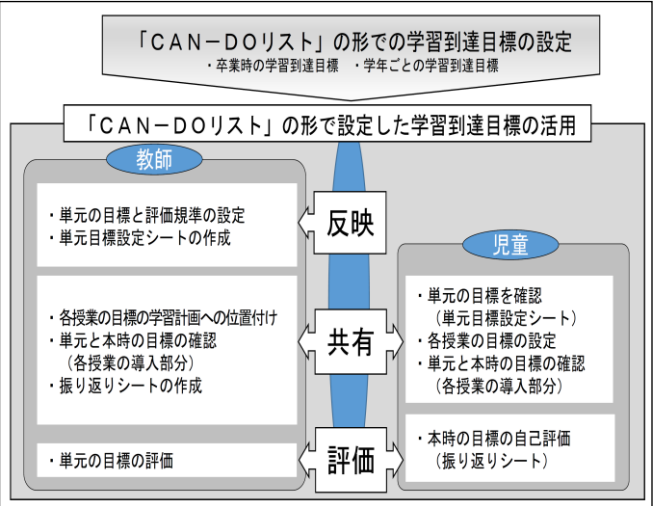


図3 本研究における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定と活用の流れ

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

小学校において、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせれば、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

検証の視点	検証の方法
①主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたか。	単元のゴールの活動の評価 事前・事後アンケート 振り返りシート
②「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることが、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことにつながったか。	事前・事後アンケート 単元後のアンケート 振り返りシート

Ⅳ 前期研究授業について

- 期 間 平成30年7月2日（月）～24日（火）
- 対 象 所属校第6学年（1学級24人）
- 単元名 “Hi, friends! 2” Lesson 3 「I can swim.」～イメ先生に自分のできることを伝えよう～

○ 単元の目標

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】 ・積極的に友だちに「できること」を尋ねたり、自分の「できること」や「できないこと」を答えたりしようとする。
【外国語への慣れ親しみ】 ・「できる」「できない」の表現に慣れ親しむ。
【言語や文化に関する気付き】 ・英語も日本語と同じように、複数の意味をもつ言葉があることに気付く。

○ 単元の評価規準

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】 ・「できること」や「できないこと」について、進んで尋ねたり答えたりしようとしている。
【外国語への慣れ親しみ】 ・できるかどうか尋ねたり答えたりしている。
【言語や文化に関する気付き】 ・英語も日本語と同じように、複数の意味をもつ言葉があることに気付いている。

○ 第6学年の学習到達目標の単元での位置付け

【主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度】 ・ALTとできることを伝え合って仲良くなるために、自分の考えや気持ちを伝え合ったり、自分の思いをもっと伝えるために工夫したりしようとする。
【話すこと〔やり取り〕】 ・ALTや友だちに質問したり、質問に答えたりしながら、できることを伝え合うことができる。

○ 単元計画（全5時間）

時	○目標
1	「単元のゴールの活動」 イメ先生と仲良くなるために、自分のできることを伝えよう。 ○英語も日本語と同じように、複数の意味をもつ言葉があることに気付く。
2	○「できる」「できない」という表現やいろいろな動作の言い方について聞いたり言ったりする。
3	○お互いに、できるかどうか尋ねたり答えたりする。
4	○相手を誘う表現を聞く。 ○友だちや先生と、自分のできることなどを伝え合う。
5	○ALTや友だち、先生と、自分のできることなどを伝え合う。 ○コミュニケーションを行う相手、内容、場面を意識しながら、自分のできることなどについて、学習したことを用いたり、自分の思いを伝えるための工夫をしたりしながら伝え合う。

Ⅴ 前期研究授業の分析と考察

1 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたか

(1) 教師による評価から

小学校に外国語科が導入されるのは平成32年度からであるため、研究授業においても現行の小学校学習指導要領に示されている目標に基づいて評価を行った。その上で、研究内容の検証に向け、単元のゴールの活動の中で、児童がALTとやり取りをする様子を評価した。

その際、4頁表1の第6学年の学習到達目標に基づいて設定した主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度における評価基準とその評価結果を表5に示す。なお、単元のゴールの活動の評価は、1人欠席のため23人で行った。

表5 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の  
評価基準と人数 (n=23)

評価	評価基準	人数
A	できることの表現だけでなく、これまでに習った表現を使って複数回英語で反応したり、質問したりしている。	12人
B	できることの表現だけでなく、これまでに習った表現を使って1回でも英語で反応したり、質問したりしている。	10人
C	できることの表現や、これまでに習った表現を使って何か英語で反応したり、質問したりすることが難しい。	1人

主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度について、23人中22人の児童に、やり取りの中で反応したり、自分の好きなことについて伝え合ったりする様子が見られた。C評価の児童は、第4時まででは自分のできることを伝えることはできていた。しかし、第5時においては、やり取りの始めに「Can you play Kendama?」と尋ねたが、その後のやり取りを続けることができなかった。この児童はALTとどんな英語表現を使い、どんな内容のやり取りをするのかを理解できていなかったと考える。

このことから、ほぼ全ての児童に主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考える。

## (2) 事前・事後アンケートから

図4は、「外国語活動で学習した言葉や表現を使って、自分の考えや気持ちを伝えようとしている」という設問に対する、事前・事後アンケート結果を比較したものである。事前で「あてはまる」と回答した児童は24人中15人であったが、事後では22人になっている。t検定を行ったところ、有意な差 ( $p < 0.01$ ) が見られた。

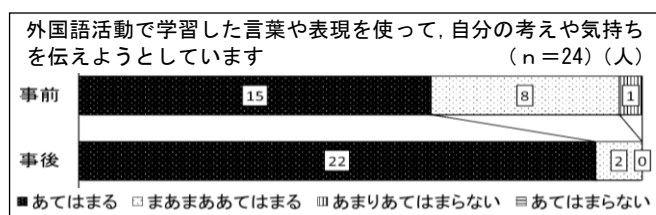


図4 事前・事後アンケートの結果

A児は、事前では「あまりあてはまらない」と回答していたが、事後は「あてはまる」と回答している。第3時において、友だちにできることを尋ねたり答えたりする活動を行った後のA児の振り返りには、「自分の意見を相手に伝えることができたので、自信がついた。次は、相手にしっかり伝えられるように工夫していきたい。」と記述していた。

さらに、第5時のALTとのやり取りの場面では、できることを尋ねるだけでなく、好きなことを尋ね

たり、ALTが言ったことに対して「That's great.」などと反応したりする姿が見られた。A児においても、自分の考えや気持ちを伝えようとしている姿や、自分の思いを伝えるために工夫しようとする姿が見られたことから、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考える。

一方で、「自分の考えや気持ちが伝わるように、どんな工夫をしているか」という設問に、事前アンケートで「ジェスチャーをする」と回答した16人のうち、11人の児童が事後アンケートでも同じ回答をしていた。児童は、英語を使って自分の考えや気持ちを伝えるための具体的な姿がイメージできておらず、英語を使った工夫ができていなかったことが考えられる。したがって、教師は、英語を使って自分の考えや気持ちを伝えるために、どのような工夫をすればよいかについて、児童と共有する必要があると考える。

## 2 「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることが、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことにつながったか

### (1) 単元でできるようになることを教師と児童が共有することについて

図5は、「単元のはじめに、『英語で何ができるようになればよいか』を自分たちで考えたことは、単元のゴールの目標を達成するのに役立った」という設問に対する単元後のアンケート結果を示したものである。なお、単元後のアンケートは1人欠席のため23人で検証した。

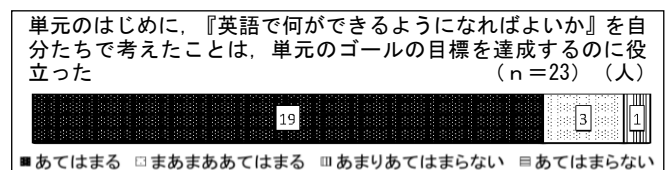


図5 単元後のアンケートの結果

この設問で23人中22人の児童が肯定的な回答をしており、その理由には「単元のゴールに向けて言えるようになりたい英語があったから」「英語でイメ先生と会話できるようになりたいという気持ちをもてたから」などの記述が見られ、ALTに自分の考えや気持ちを英語で伝えるために何ができればよいかを意識しながら学習していた様子が分かった。

また、「あまりあてはまらない」と回答した児童の理由には、「めあてのことをよく考えていなかった

たから」とあったことから、単元の目標を意識できていなかった児童もいたことが分かる。

これらのことから、多くの児童がそれぞれのゴールイメージを具体的にもつことができていたことが捉えられ、単元の目標の共有は、単元のゴールの目標達成に有効であったと考えられる。

## (2) 児童による自己評価から

表6は、振り返りシートにおいて、各授業の目標の達成度を自己評価した結果である。児童は、それぞれの項目について、4あてはまる、3まあまああてはまる、2あまりあてはまらない、1あてはまらないの4段階で評価している。なお、児童の合計数が23人の項目は、1人欠席したためである。

表6 児童の自己評価の結果（単位：人）

	項目	4	3	2	1	計
1	「できる」「できない」の言い方が分かった	21	2	0	0	23
2	いろいろな動作の言い方が分かった	19	4	0	0	23
3	「できる」「できない」の表現や、いろいろな動作の言い方を聞いたり言ったりした	21	2	0	0	23
4	できるかどうかを尋ねる表現が分かった	20	3	0	0	23
5	できるかどうかを答える表現が分かった	20	3	0	0	23
6	できるかどうかを尋ねた	21	3	0	0	24
7	できるかどうかを答えた	23	1	0	0	24
8	相手をさそう言い方を聞いたり言ったりした	12	10	1	0	23
9	やり取りの中で、自分のできることやできないことを伝えた	19	3	1	0	23
10	やり取りの中で、できるかどうか尋ねたり答えたりした	17	4	2	0	23

この結果から、どの項目も9割以上の児童が肯定的な評価をしていることが分かる。肯定的な評価をした児童の中には、次時に向けて「自分のことを伝えることはできるので、しっかり相手の言葉に反応して相手のことを理解できるようにしたい。」と記述し、やり取りをする相手を意識し、自分の考えや気持ちを伝えるために、できるようになりたいことを考えていることが分かった。

また、「相手をさそう言い方を聞いたり言ったりした」の項目に、あまりあてはまらなないと回答していたB児は、次時に向けて「相手に尋ねたり、さそったりする言い方をもう少し練習したい。」と記述し、次時には「Do you like baseball?」と尋ねたり、「Let's play baseball.」と誘ったりする姿が見られた。B児は自己評価をすることで自身の課題を見だし、次時への目標を明確にして、その達成に向けて主体的にコミュニケーションを図ろうとしていたことが分かる。

これらのことから、児童が単元や各授業の目標を自己評価し、自身の学習を振り返ることは、主体的

にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことに有効であったと考える。

一方で、単元のゴールの活動における教師による評価からは課題が見られた。表7は、4頁表1の第6学年の学習到達目標に基づいて設定した話すこと〔やり取り〕における評価基準とその評価結果である。

表7 話すこと〔やり取り〕の評価基準と人数（n=23）

評価	評価基準	人数
A	自分ができることやできないことを伝えることに加えて、できるかどうか質問したり、質問に答えたりしている。	4人
B	自分ができることやできないことを伝えることに加え、できるかどうか質問するか、質問に答えるかのどちらかをしている。	16人
C	自分ができることやできないことを伝えたり、質問したり、質問に答えたりすることが難しい。	3人

児童は、ALTとのやり取りにおいて、「I can～.」を使って自分のできることをALTと伝え合うことができていたが、ALTの「Can you～?」の質問に対して、「Yes, I can. / No, I can't.」ではなく「Yes. / No.」だけで答えていた児童が5名、また「Do you like～?」の質問に対して、「Yes, I can. / No, I can't.」と答えた児童が2名いた。さらに、C評価の3人は、既習の「I like～.」や「Do you like～?」を使って、好きなことについてのやり取りはできていたが、「I can～.」や「Can you～?」を使って、できることについてのやり取りはできていなかった。

このことから、多くの児童が各項目の達成度について肯定的な評価をしていますが、実際のやり取りの様子からは単元で学習したことを使うことができていなかったことが分かる。したがって、どんな表現を使ってやり取りをするのかという目指す姿を教師と児童が十分に共有するための手立てが必要であると考えられる。

以上のことから、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせれば、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができると考える。

## VI 前期研究の成果と課題

- 児童に単元でできるようになることを考えさせ、単元や各授業の目標を意識付けたことは、児童の主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことにつながった。
- 5領域と主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度について、第5学年及び第6学年における学年の学習到達目標を設定した。しかし、児



童に目指す姿を十分に理解させることができなかったため、児童が理解できる内容に改善する必要がある。

- 教師と児童が単元のゴールにおいて目指す姿を十分に共有することができていなかった。そこで、教師は単元で目指す児童の姿を明確にするとともに、児童とそれを十分に共有するための手立てを考える必要がある。

## VII 後期研究に向けて

### 1 「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定について

#### (1) 学年の学習到達目標の改善について

前期研究では、学年の学習到達目標を設定したが、児童に目指す姿を十分に理解させることができなかった。では、児童に目指す姿を理解させるためには、どうすればよいのだろうか。

前期の研究授業で児童に何ができるようになればよいかを考えさせて学習計画を立てる際、児童から、「英語で言ったり聞いたりすることができるようになるためには、まずは英語でどんな言い方をするのか分からないといけない。」という発言があった。これにより、児童に英語を使ってできるようになることだけを示すのではなく、英語表現として分かるようになることも併せて示すことで、児童に目指す姿を理解させることができると考えた。

このことから、後期研究では、学年の学習到達目標を「何が分かり、何ができるようになるのか」について目指す姿を設定したものに改善していく。

なお、改善に当たっては、「解説」の外国語科英語の内容に示されている「知識及び技能」（１）英語の特徴やきまりに関する事項、「思考力、判断力、表現力等」（２）情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに

関する事項、そして、前期研究授業の児童の技能面の実態を踏まえた。その改善した学年の学習到達目標を表8に示す。

### 2 「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標の活用について

#### (1) 学年の学習到達目標の評価について

前期研究では、学年の学習到達目標を単元計画に反映させることはできたが、その評価までは考えていなかった。そこで、学年の学習到達目標の評価について、本研究における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標の設定と活用の流れの中に位置付けていく。

#### (2) 単元でできるようになることの共有と評価について

前期研究では、単元のゴールの活動においてALLとやり取りを行ったが、既習の英語表現を使ってやり取りをすることができていない児童がいた。

奈須正裕（2017）は、授業で学習したことを実際に使うことができていないことの原因として、何を学習し、何ができるようになったのかを自覚していないことや、使っていても、何をどう使っているのかを自覚していないことを挙げ、学習したことを自覚させることの有効性を述べている。

久野弘幸（平成22年）は、単元で自分ができるようになったことや課題として残っていることを具体物に即して振り返ることで、学習でできるようになったことの自覚につながるとして、日常的で継続的に振り返らせることの重要性を述べている。

そこで、後期では、単元を通して何ができて、何が課題なのかを児童自身が自覚することのできるシートを作成し、活用していく。このシートを単元チェックシートとする。

#### ア 単元チェックシートの作成

単元チェックシートにおける単元でできるよう

表8 尾道市立西藤小学校 高学年の学習到達目標 改善版

学年	「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標					主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度
	聞くこと	読むこと	話すこと [やり取り]	話すこと [発表]	書くこと	
第6学年 (卒業時)	自分のことや日常生活のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、ゆっくりはっきりと話されれば、短い話の概要を聞き取ることができる。	文字の音の読み方が分かり、音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現であれば、推測して読むことができる。	自分のことや日常生活のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、短い会話であれば、その場で質問したり、質問に答えたりすることができる。	自分のことや日常生活のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、前もって整理された内容であれば、自分の考えや気持ちなどを複数の文で話すことができる。	文字の名称が発音されるのを聞いて、その文字の大文字と小文字の形が分かり、音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現であれば、例文を参考に語順を意識しながら書くことができる。	伝える相手、内容、場面に応じて、習得した知識や技能を活用しながら、外国語で自分の考えや気持ちを伝えたり、自分の思いをもっと伝えられるように工夫したりしようとしている。
第5学年	自分のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、ゆっくりはっきりと話されれば、話の具体的な情報を聞き取ることができる。	文字の形を見て、その文字の名称の読み方が分かり、音声で十分に慣れ親しんだ語句であれば、イラストや写真などを参考に推測して読むことができる。	自分のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、短い会話であれば、自分の考えや気持ちなどを話すことができる。	自分のことについての簡単な語句や基本的な表現が分かり、前もって整理された内容であれば、自分のことを複数の文で話すことができる。	文字の大文字と小文字の形や違いが分かり、音声で十分に慣れ親しんだ語句や表現であれば、語順を意識しながら書き写すことができる。	

になることについては、前期研究同様、単元の始めに児童と考え、共有するものとする。その際、前頁表8で示した改善版の学年の学習到達目標の目指す姿を反映させることができるように、わかる、できる、くふうする、の三つに整理していく。

また、前期研究では、自分の思いをもっと伝えるために工夫しようとしている姿を明確にすることができていなかった。そこで、後期研究では、単元の始めに、自分の思いをもっと伝えるために工夫しようとしている姿とはどんな姿なのかについても、児童と共に考えることを通して明確にしていく。

このように、児童と単元でできるようになることを共有したものを基に、教師が図6のように単元チェックシートとして作成し、児童に配付する。

図6 学年の学習到達目標の目指す姿を反映させた単元チェックシート

## イ 単元チェックシートの活用

単元を通して、毎回の授業の終末に、単元チェックシートを用いた自己評価を行わせる。その際、児童が本時の学習でできるようになったと判断したことについて、色を塗らせ、自覚できるようにする。

また、児童ができていないと判断したこと、つまり課題については、振り返りシートにおいて、できるようになるためにどうするかについて記述させていく。そして、記述したことを次時において意識しながら学習できるように、授業の始めに、単元チェックシートや振り返りシートを確認させるようにしていく。このような取組を継続的に行うことを通して、児童に単元で学習したことや、できるようになったことを自覚させるとともに、実際のコミュニケーションの場においてそれらを使おうとすることができるようになると考える。

なお、後期研究では、振り返りシートを次の図7のようにした。前期研究では5頁図2で示した振り

りシートを毎時間作成していたが、後期研究では振り返りを一枚のシートにまとめることで、各時間の学習で気付いたことや学んだこと、単元のゴールに向けてできるようになりたいことや工夫していきたいことについて、一目で確認できるようにした。これにより、児童は、単元を通して学習したことやできるようになったことのつながりを意識しながら振り返ることができるようになると思う。

図7 後期研究で改善した振り返りシート

以上のことを踏まえて、本研究における「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標の設定と活用の流れについて、改善したものを図8に示す。

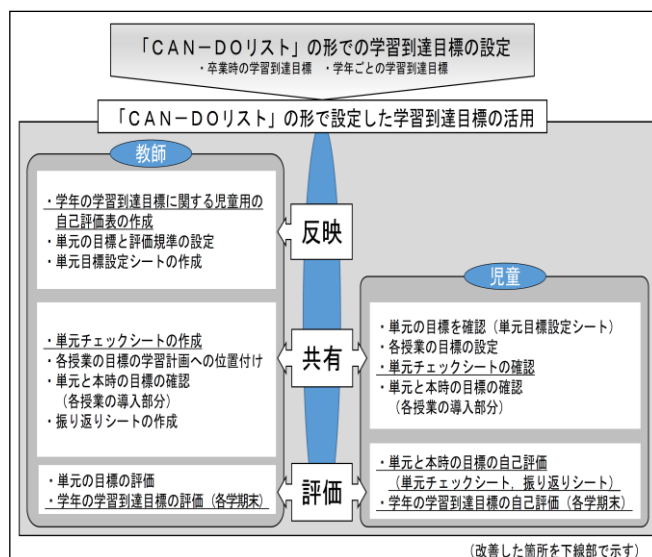


図8 改善した本研究における「CAN-DOリスト」の形で学習到達目標の設定と活用の流れ

## Ⅷ 後期研究授業について

- 期 間 平成30年12月10日（月）～19日（水）
- 対 象 所属校第6学年（1学級24人）
- 単元名 “Hi, friends! 2”

Lesson 8 「What do you want to be?」  
～自分の将来の夢を伝えよう～

○ 単元の目標

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】
・伝える相手を意識しながら、自分の将来の夢やその理由について、これまでに習った英語表現を使って伝えようとする。
【外国語への慣れ親しむ】
・どのような職業に就きたいかを尋ねたり答えたりする表現や、その理由を表す英語表現に慣れ親しむ。
・将来就きたい職業を伝える表現を書くことに慣れ親しむ。
【言語や文化に関する気付き】
・英語と日本語の職業を表す語の共通点に気付く。

○ 単元の評価規準

【コミュニケーションへの関心・意欲・態度】
・これまでに習った英語表現を使って、自分の将来の夢やその理由について伝えようとしている。
【外国語への慣れ親しむ】
・どのような職業に就きたいかを尋ねたり答えたりする表現や、その理由を表す英語表現に慣れ親しむ。
・将来就きたい職業を伝える表現を書き写している。
【言語や文化に関する気付き】
・英語と日本語の職業を表す語の語尾の共通点に気付いている。

○ 第6学年の学習到達目標の単元での位置付け

【主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度】
・西藤小学校の先生やA L Tに成長が伝わる発表ができるように、これまでに習った英語表現を使って理由を交えながら、自分の将来の夢を発表しようとする。
【話すこと「発表」】
・職業を表す語句や就きたい職業を伝える英語表現が分かる。
・自分の将来の夢とその理由について、整理した上でスピーチをすることができる。

○ 単元計画（全5時間）

時	○目標
1	【単元のゴールの活動】 西藤小学校の先生に、自分の将来の夢を伝えよう。 ○英語と日本語の職業を表す語の共通点に気付く。
2	○様々な職業を表す語句や、将来就きたい職業を伝える表現を聞いたり言ったりする。
3	○将来就きたい職業について尋ねたり答えたりする。 ○将来就きたい職業を伝える表現を書くことに慣れ親しむ。
4	○将来就きたい職業やその理由を伝える表現に慣れ親しむ。 ○将来就きたい職業を伝える表現を書くことに慣れ親しむ。
5	○先生やA L T、友だちに自分の将来の夢について伝える。 ○西藤小の先生に、自分の将来の夢やその理由について、これまでに習った英語表現を使って伝えようとする。 ○自分の将来就きたい職業を伝える表現を書くことに慣れ親しむ。

Ⅸ 後期研究授業の分析と考察

1 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたか

(1) 教師による評価から

第5時において、西藤小学校の先生に児童一人一人が将来の夢を発表する活動を行った。その際、9頁表8に基づいて設定した主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度と、話すこと「発表」の評価基準を表9、10に、その結果を表11に示す。

主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度について、全ての児童が、これまでに習った英語表現から、自分の考えや気持ちを伝えるためにはどんな英語表現が使えるか考えて、伝えようとしている姿が見られた。

さらに、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度がA評価の6人の児童は、「Do you like science?」などと問いかけたり、聞き手の反応を確か

表9 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の評価基準

評価	評価基準
A	これまでに習った英語表現の中から、自分の将来就きたい職業の理由を言うために、どんな英語表現が使えるか考え、伝えようとしている。さらに、問いかけや、反応などを交えながら伝えようとしている。
B	これまでに習った英語表現の中から、自分の将来就きたい職業の理由を言うために、どんな英語表現が使えるか考え、伝えようとしている。
C	自分の将来就きたい職業や理由を、英語表現を使って発表しようとしていない。

表10 話すこと「発表」の評価基準

評価	評価基準	表現例
A	将来就きたい職業と、その職業に就きたい理由を二つ以上の英語表現を使って伝えている。	I want to be a baseball player. I like baseball. I can play baseball very well.
B	将来就きたい職業と、その職業に就きたい理由を伝えている。	I want to be a baseball player. I like baseball.
C	将来就きたい職業は伝えられるが、理由については伝えることはできていない。	I want to be a baseball player. Baseball player.

表11 教師による評価結果（n=24）

		主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度			計(人)
		A	B	C	
「話すこと 発表」	A	2	5	0	7
	B	4	13	0	17
	C	0	0	0	0
計(人)		6	18	0	24

め、間を取ったりしながら発表したりするなど、聞き手を意識しながら、自分の思いを伝えようとする姿が見られた。これは、授業の中で、教師やA L Tが、児童に「夢宣言」の発表モデルを示す際、「I like takoyaki. Do you like takoyaki?」などと問いかけたり、児童の反応を確かめながら発表をしたりした結果と考える。聞き手を意識しながら発表することにより、自分の思いをもっと伝えられることに気付かせたことで、自分の考えや気持ちを伝えるために工夫しようとする主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考えられる。

また、話すこと「発表」についても、全ての児童が自分の将来就きたい職業とその理由について伝えるスピーチができていた。このことから、自分の考えや気持ちを伝えるためにはどんな英語表現が使えるか考え、伝えようすることは、話すこと「発表」の技能を高めることにもつながると考えられる。

これらのことから、児童が自分の考えや気持ちを伝えるために工夫しながら発表しようとしていることが分かり、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考える。

(2) 振り返りシートの記述から

次に、振り返りシートにおいて、毎時間の終末部

分に単元のゴールに向けてできるようになりたいことや工夫したいことを書くことを通して、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたかについて検証した。

表12には、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度に関わる記述が多く見られたC児の第1時から第5時までの振り返りの記述内容を示す。

表12 C児の記述内容

時	記述内容
1	自分の将来の夢を伝えるときに、理由が大切だと思うから理由の言い方を知ってちゃんとと言えるようにしたいです。
2	なぜ、自分がその職業になりたいのか考えて理由を言おうと思いました。
3	〇〇さんが書いていたように、自分の将来の夢をアルファベットで書けるようになりたいです。
4	だいが理由を言えるようになったから、ちゃんと相手に伝わるような声で話さないといけないからできるようにしたいです。
5	自分の考えや気持ちを伝えるために理由の言い方を自分で調べて工夫をしました。「so」(だから)という単語も言うことができました。

※下線は主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度に関わる記述と判断した部分（稿者による）

C児は、第1時の振り返りから単元のゴールを意識し、自分が将来就きたい職業だけでなく、その理由も言うことで、自分の考えや気持ちを伝えようとしていたことが分かる。さらに、第4時の振り返りでは、理由を言えるようになってきたことから、相手に伝わるような工夫についても考え、自分の考えや気持ちを伝えるためにどう発表すればよいかについて考えていたことが言える。第5時の実際の発表では、聞き手に「Do you like flowers?」と尋ねたり、「So I want to be a florist.」と言ったりしながら発表をしていた。「so」という接続詞について、授業では学習していないが、「だからお花屋さんになりたいです。」という日本語を英語で表現しようとして、自分で調べた上で使っていることから、自分のことをもっと伝えようと工夫していることが分かる。

また、第5時に「I want to be a vet. I like animals.」と発表したD児の振り返りには、「本当はもっと将来の夢の理由で言いたかった言葉はあったけど、英語で言うことができなかった。これからの外国語活動の学習で言えなかった英語が言えるようになって、相手に自分のことをより良く伝えられるようにしていきたい。」と記述していた。このことから、自分の考えや気持ちを伝えようとするを通して、自分の思いをもっと伝えられるようになるためにはどうすればよいのかについて考えていることが分かる。

これらのことから、児童が振り返りシートにおいて、単元の目標に基づいて設定した単元のゴールに

向け、できるようになりたいことや工夫したいことを書くことを通して、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考える。

### (3) 事前・事後アンケートの分析から

図9は、「学習した言葉や表現を使って、何を伝えたらよいか考えながら、友だちや先生の前で発表やスピーチをしている」という設問に対する事前・事後のアンケート結果を比較したものである。

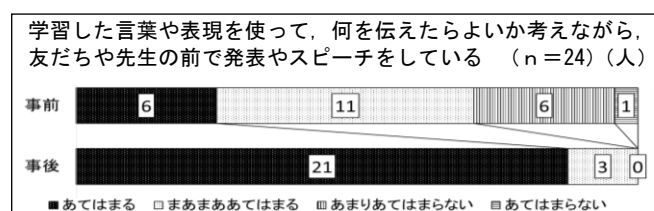


図9 事前・事後アンケートの結果

事前で「あてはまる」と回答した児童は24人中6人であったが、事後では24人中21人であった。t検定を行ったところ、有意な差（ $p < 0.01$ ）が見られた。事前で、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答していた7名の児童は、事後では7名とも「あてはまる」と回答した。その児童の中から、事前・事後アンケートの「自分の考えや気持ちをもっと伝わるように、どんな工夫をしていますか」の項目において、顕著な変化が見られたE児、F児の記述内容を表13に示す。

表13 自分の考えや気持ちをもっと伝わるように工夫していることについてのE児、F児の記述内容

	事前	事後
E児	相手に伝わらない時にジェスチャーを使って	ジェスチャーだけでなく、一人一人の目を見ながらスピーチをする工夫です。likeなどを使ってその夢をさらにくわしく分かりやすく言えたことです。
F児	はっきり話すことに気を付けています。	手を使ったり、相手に質問したりしたことを工夫しました。ぼくは、相手に質問をすることで、相手もスピーチに参加でき、聞いている人が楽しくなれるし、自分の気持ちと共感している人がいたらうれしいからです。

※下線は主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度に関わる記述と判断した部分（稿者による）

事前アンケートの記述では、自分の考えや気持ちを伝えるために、ジェスチャーを使ったり、はっきり話すなどの話し方の工夫をしたりしていたが、事後アンケートの記述では、ジェスチャーや話し方の工夫に加え、既習の英語表現を使って詳しく話そうとしていることが分かる。さらに、聞き手に質問をしたり、聞き手の反応を確かめたりしながらスピーチをすることで、伝える相手を意識しながら伝えよ

これらのことから、自分の考えや気持ちを伝えたり、自分の思いをもっと伝えられるように工夫したりしようとするという主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができた考える。

(1)～(3)のことから、児童に主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができたと考える。

2 「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることが、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことにつながったか

(1) 単元でできるようになることを教師と児童が共有することについて

図10は、「単元の始めに『英語で何ができるようになるればよいか』を自分たちで考えたことはよかった」という設問に対する事後アンケートの結果を示したものである。この設問については、24人全員が肯定的な回答をした。

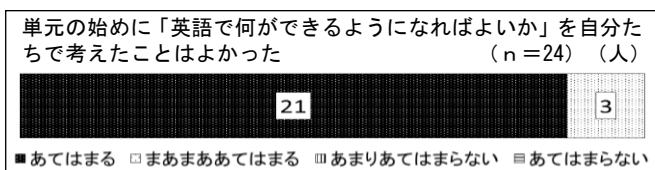


図10 事後アンケートの結果

この設問に「あてはまる」と回答した児童の理由には、「自分の考えや気持ちを伝えるにはどうしたらよいかを具体的に考えることができたから」「どんな工夫をしたら自分の気持ちを伝えることができるのかを知れるから」などの記述があった。この記述をした児童は、第5時のスピーチに向けて、自分の考えや気持ちを伝えるためにどんな既習の英語表現を使うことができるかについて考えている姿が見られた。これは、前期研究の課題から、単元の始めに英語でできるようになることに加えて、自分の思いをもっと伝えるために工夫しようとしている姿についても児童と共有した成果であると捉える。

このことから、単元の始めに「英語で何ができるようになればいいか」について児童自身が考え、教師と共有することは、児童の主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことにつながると考える。

## (2) 単元チェックシートの活用について

## ア 児童による自己評価から

図11は、単元チェックシートにおいて、各授業後に児童ができるようになったと自己評価した人数を表したものである。

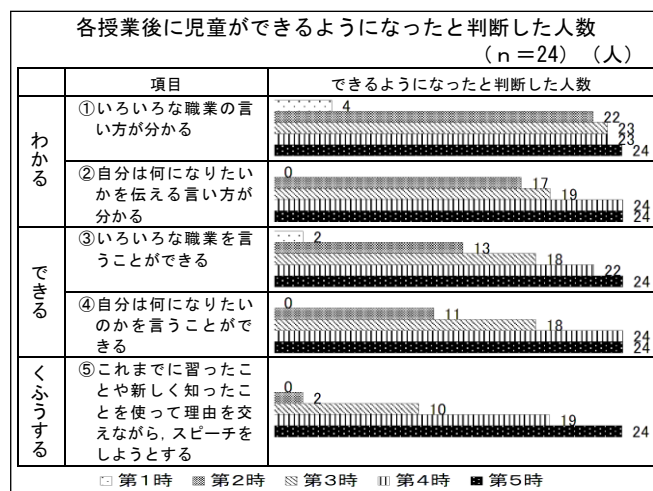


図11 自己評価の結果

この結果から、どの項目においても授業ごとにできるようになったと自己評価した児童が増えていることが分かる。

第4時の終末で図11⑤の項目に色を塗っていないG児は、振り返りシートに「『～したい』と『～がほしい』の言い方が似ているので、ちがいに気を付けたい。」と記述していた。すると、第5時のG児のスピーチでは将来就きたい職業の理由を「I want to use a computer.」と伝える際、「I want to」で一度間を取っており、自分の考えや気持ちを伝えるために、「I want」との違いを意識しながらスピーチをしようとする工夫が見られた。そして、G児は第5時の終末において、図11⑤の項目ができたと判断していることから、単元チェックシートを活用することは、自分の考えや気持ちを伝えるために有効であったと考えられる。

また、第3時の終末において、図11⑤の項目ができたと判断したH児の振り返りシートには、「理由が一つだけだと自分の気持ちがうまく伝わらないので、二つ以上の理由を言って、くわしく伝えられるようになりたい。」と記述していた。第5時のH児のスピーチでは、理由を二つ言うことができている。単元チェックシートの項目を達成した後も、自分の気持ちを相手にもっと伝えたいと工夫しようとしていたことが分かる。H児の姿から、単元チェックシートの活用が主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことに有効であったと考えられる。

## イ 事後アンケートの分析から



図12は、「単元チェックシートを使って、単元でできるようになることをチェックすることはよかった」という設問に対する事後アンケートの結果を示したものである。この設問については、24人中23人が肯定的な回答をした。

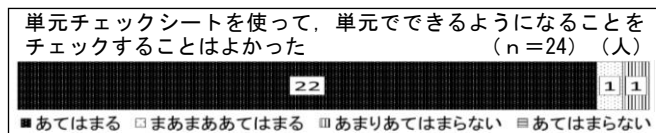


図12 事後アンケートの結果

この設問に「あてはまる」と回答した児童の理由には、「授業の始めに単元チェックシートを見て、『今日はいろいろな職業を言えるようになる』という目標を意識して授業をした。」「振り返りの時に、今、自分ができているところとできていないところが分かり、次の時間にどんなことを目標にすればよいか分かる。」などが見られた。

ア、イのことから、児童は単元チェックシートに自己評価をすることを通して、自らの課題に気づき、その課題の達成に向けて、どのような学習が必要なのかについて考え、学習することができていることが言える。

一方で、「あまりあてはまらない」と回答したI児の理由には、「振り返りを書く時間が少なかった。」とあった。実際の授業では、単元チェックシートと振り返りシートを使った振り返りをする時間を5分間設定した。しかし、記述項目が多かったことから、I児は、次時に課題意識をもたせるために設定した単元のゴールに向けて工夫していきたいことについてまで記述できていなかった。このことから、振り返りシートについては、記述項目を精選し、児童に振り返りをさせる際に具体的な視点をもたせるための工夫が必要と考える。

(1)(2)のことから、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることで、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うことができると考える。

## X 研究のまとめ

### 1 研究の成果

- 小学校において、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標を、児童と共有し、児童に評価を行わせることは、児童の主体的にコミュ

ニケーションを図ろうとする態度を養うことに有効であることが分かった。

- 単元チェックシートを用いることで、教師と児童が目指す姿を共有することができた。また、それを児童の自己評価に活用することで、自分の考えや気持ちを伝え合ったり、もっとうまく伝わるような工夫をしたりしようとする態度を養うことができた。

## 2 研究の課題

- 第6学年における「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標について、児童の実態と照らし合わせながら、継続して見直しを図っていくとともに、第5学年の学習到達目標についても、妥当性について検証していく必要がある。
- 小学校外国語科において、「CAN-DOリスト」の形で設定した学習到達目標及び主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の目指す姿を位置付けた年間指導計画を作成していく。
- 単元チェックシートや振り返りシートは、第6学年の他単元や他学年においても活用し、記述項目の精選や視点の見直しを図っていくことで、より汎用性のあるものにしていく。

## 【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成29年告示)：『小学校学習指導要領』p.153
- 2) 直山木綿子(平成29年)：「外国語活動・外国語科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『初等教育資料12月号』東洋館出版社p.21
- 3) 和泉伸一(2016)：『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業』アルクp.80
- 4) 藤田保(2017)：「CAN-DOの目的と方法」吉田研作編『小学校英語教科化への対応と実践プラン』教育開発研究所p.46
- 5) 文部科学省(平成25年)：「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」p.6
- 6) 文部科学省(平成25年)：前掲書p.11
- 7) 白倉美里(2012)：「CAN-DOリストによって『振り返り』を促す」『英語教育9月号』大修館書店p.132

## 【参考文献】

- 文部科学省(平成30年)：『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語活動・外国語編』開隆堂出版
- 本多敏幸(2015)：『中学校英語CAN-DOリスト作成のための手引き』教育出版
- 梶田叡一(2016)：『名著復刻 形成的な評価のために』明治図書出版
- 今井典子・高島英幸(2015)：『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—自律する言語使用者の育成—』東京書籍
- 奈須正裕(2017)：『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 久野弘幸(平成22年)：「各教科等の単元計画での『見通し・振り返り』学習活動の計画的な指導方法」佐藤真編『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践事例—』教育開発研究所