

小学校外国語科における児童の振り返りを促進する
方略の効果：
省察場面でのモニタリングとコントロールに焦点を
当てて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): 小学校外国語, 振り返り方略, 省察, モニタリング, コントロール キーワード (En): 作成者: 西川, 知晃, 町, 岳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027924

小学校外国語科における児童の振り返りを促進する方略の効果 －省察場面でのモニタリングとコントロールに焦点を当てて－

西川 知晃 町 岳

(静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻)

Effects of Strategies to Promote Children's Reflection in Elementary School Foreign Language Classes:

- Focusing on Monitoring and Control in Reflective Situations. -

Tomoaki NISHIKAWA Takeshi MACHI

Abstract

Communication (improvisational interaction), which has been identified as a subject of foreign language instruction in Japan, requires not only skill, but also the metacognition to gain an accurate understanding of the situations (monitoring) in which this communication is to occur (control). In this study, we introduced a “reflective strategy” that encourages students to grasp their learning achievements (STEP 1) and improve their study methods (STEP 2) with regard to foreign language instruction (6th grade of elementary school), which has thus far tended to focus on the acquisition of four skills, examining the effects on metacognition and improvisational interaction. It was shown by descriptive analysis of questionnaires and reflective cards that, by presenting a reflective perspective and rubric (STEP 1), and allowing students to consider faltering predictions and improvement measures (STEP 2), prior to the introduction of the reflective strategy, children were able to reflect while being aware of this act of reflection, which resulted in improved reflection. We also examined the effects on improvisational interaction by the quality of interaction in the end-of-unit test and the time it took to recover from the inaction that resulted from this. Comparison results between the intervention group that completed STEPS 1 and 2 and the control group that completed only STEP 1 showed no significant difference in the quality of interaction, but the recovery time from inaction was significantly shorter in the intervention group. These results suggest that, in addition to improving metacognition in students' classroom reflection, reflective strategies may also improve quality of learning when it comes to completing classwork.

キーワード：小学校外国語 振り返り方略 省察 モニタリング コントロール

1 問題の所在

1. 1 日本の小学校における外国語指導の課題

2020 年より小学校においても、教科としての外国語指導が開始される。学習指導要領（文部科学省, 2017）では、小学校中学年から外国語活動を導入し、「聞くこと」、「話すこと」を中心に外国語に慣れ親しませ、外国語学習への動機づけを高めた上で、高学年から段階的に「読むこと」、「書くこと」を加えて、中学校への接続を図ることの重要性が述べられている。

全国学力学習状況調査報告書（国立教育政策研究所, 2019）の中学校 3 年生の英語の 4 技能の各区分の正答率を比較してみると、「聞くこと」68.3%，「話すこと」30.8%，「読むこと」56.2%，「書くこと」45.4% であり、話すことの正答率は他の区分と比較して低調である。また、「話すこと」の正答率を問題別解答状況で分析した結果は、「与えられたテーマに対して、自分の考えを整理してまとまりのある内容を話すこと」については正答率が 45.8%，無回答率が 4.6% であるのに対し、「聞いて把握した内容をもと

に即興的にやり取りすること」については正答率が 10.5%，無回答率が 20.7% であった。このことは、日本の生徒は外国語の 4 技能のうち、「話すこと」が苦手で、とりわけ即興的なやり取りを苦手としており、やり取りができないと思うと、やり取りをすること自体を諦めてしまう割合が多いことを示している。

小学校から学習しているはずの「聞くこと」と比較して、「話すこと」（やり取り）の正答率がここまで低いのはなぜだろうか。言語発達におけるスピーキング（やり取り）の特性について、アレン玉井（2010）はそのプロセスとして、①相手の言っていることを正確に理解、②適当な語彙を選択、③文法を正しく使って文章を構成、④その場にふさわしい話し方を選択するという 4 つの段階を挙げ、リスニング以上にスピーキング（やり取り）の習得には練習を必要とすることを指摘している。このことは他の技能に比べ、「話すこと」（やり取り）には、その場の状況をメタ的に捉え、それに対して適切な方法を選択して働きかけるという、高度な能力が求められることを示している。

1. 2 外国語における主体的に学習に取り組む態度

その場の状況をメタ的に捉え、それに対して適切な方法を選択して働きかける上で、キーワードとなるのが、「主体的に学習に取り組む態度」である。「主体的に学習に取り組む態度」は、学習に粘り強く取り組む側面と、その取組を行う中で自らの学習を調整する側面から構成される（国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2020）。このうち、自らの学習を調整する側面の理論的背景にあるのが自己調整学習である。自己調整学習のプロセスは以下の3段階が循環していくモデルとして捉えられている（Zimmerman & Schunk, 2011）。すなわち、目標を設定し、どのような学習方略を取ろうか見通す「予見」段階、実際に計画を実行したり必要に応じて修正したりする「遂行」段階、目標に照らしてどの程度の達成状況が確かめたり、学習がうまくいった原因などを探ったりする「省察」段階である。

この循環を支える重要な役割を果たすのがメタ認知である。Nelson&Narens (1994) はメタ認知をメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールの2つの側面から捉えた。メタ認知的モニタリングとは、学習者が自分の学習状況をメタ的に捉えることである。また、メタ認知的コントロールとは学習者が自分の学習状況に対して、計画や目標を立ててコントロールすることである。アレン玉井 (2010) の示したスピーキングに至る4つのプロセスは、外国語で「やり取り」を成立させるためには、メタ認知的モニタリングとコントロールを、やり取りを遂行する場面で働かせる必要があることを示している（図1）。

1.3 振り返りとメタ認知

しかし、進行する外国語の「やり取り」の中で、メタ認知を働かせることは容易ではない。メタ認知の育成のためには段階的、長期的な視野に立った指導が必要である。メタ認知を授業の中で育成していくための手立ての1つに、省察段階で、自分の学習を振り返る活動がある。田村 (2018) は振り返りには学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する意味があるとしている。また、佐藤 (2016) は学習を振り返る活動は、メタ認知を働かせ、自分の学習をモニタリングしたり、

コントロールしたりすることにつながると指摘している。これらは、授業の中に学習の振り返りを設定することで、児童にメタ認知的モニタリングとコントロールを促し、メタ認知を育成できるという可能性を示している。

1.4 学校現場における振り返り指導の課題

児童のメタ認知育成に効果があるとされる振り返りだが、課題も指摘されている。田山 (2019) は小学校の外国語活動における振り返りについて、本時の振り返りとして「がんばったこと」や「楽しかったこと」などを記述する主観的で情意的な記述に終始してしまう面があるとして、指導者による適切な視点の提示の必要性を指摘している。また、佐藤 (2016) は授業における振り返りの問題として、感想で終わってしまうことや、児童に何を書いてもよいと思わせてしまうことで、振り返りが必ずしも生かされないという課題を挙げている。太田・岡崎 (2015) は振り返りについて、本人の自主性に任せたときには何も書かずに終わってしまう子どもがいる現状があることを指摘している。

平成29年の全国学力学習状況調査では、「授業の最後に振り返る活動を計画的に取り入れた」と捉えている学校は95%以上だったのに対し、「授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていた」と捉えている児童は76.2%であった。つまり、教師は意図的、計画的に指導の中に学習を振り返る活動を取り入れているつもりでいても、児童は必ずしも同じように学習の振り返りを捉えていないという可能性があるのである。

こうした先行研究や調査は、振り返りを書くという活動を設定するだけでは、児童が自らの学習を振り返る意味を理解し、自分の学習をモニタリングしたり、コントロールしたりする力を育成することは難しいことを示している。つまり、授業省察場面において、児童の振り返りを促すためには教師が何らかの手立てを講じることが必要なのである。花井 (2020) は、小学校の算数授業に毎時間の振り返り活動を取り入れ、児童の振り返りに対して、教師が赤ペンで振り返りの視点を提示することで、算数の学習における児童のモニ

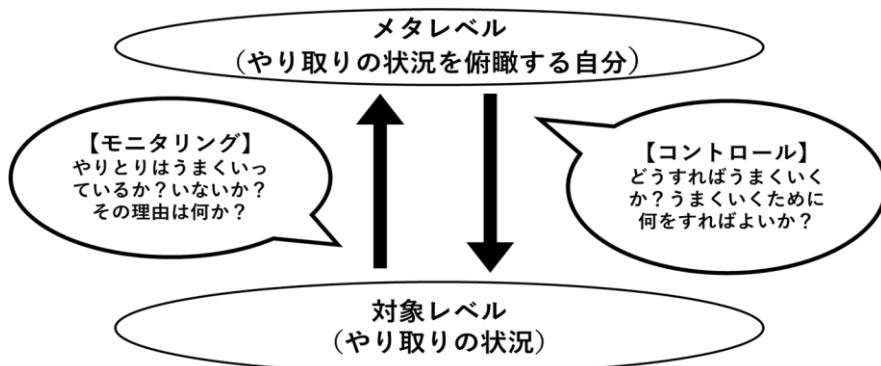


図1 即興的なやりとりにおけるモニタリングとコントロールの関係

タリングを高める効果があることを示した。しかし、花井（2020）は、振り返りをもとに児童が自分の学習を改善する（コントロールを高める）という点では課題が残ったとしている。

2 研究の目的

本研究では授業省察場面において、児童が自分の学習の程度をとらえ（モニタリング）、学び方を改善（コントロール）するために教師が講じる手立てを「振り返り方略」と定義する。そして、小学校の外国语の授業で振り返り方略を取り入れることで、省察場面における児童の振り返りの質（モニタリングとコントロール）や、遂行場面におけるやり取りにどのような効果が表れるのかを検討する。

振り返り方略を活用して児童に学習を振り返らせることで、児童の学習の振り返りの質は向上するだろう。また児童が自分の学習の程度を捉え、学び方を改善する方法に習熟し、その有用性に気付ければ、児童は授業の様々な場面で自分から振り返りを活用しようとするようになるだろう。その結果、授業遂行場面における即興的なやり取りにおいても、振り返り（モニタリングとコントロール）が行われるようになり、やり取りの質も向上するだろう。

3 振り返り方略

本研究では振り返り方略を「学習の到達度を捉える（モニタリング）」、「学び方を改善する（コントロール）」という2つのSTEPで捉える（図2）。STEP1では児童が自分の学習の到達度を捉えることができるよう、（1）から（4）の手立てを採用した。

STEP2では自分の学び方を改善していくことができるよう（5）の手立てを採用した。さらに両STEPを通じて、児童の振り返りの視点を焦点化するために、（6）の手立てを採用した。つまり、本研究における「振り返り方略」は、2つのSTEPと、それを構成する（1）から（6）の手立てにより構成されている。以下（1）から（6）の手立ての詳細について述べる。

（1）毎授業の終末における振り返り活動の設定

毎授業の終末に、振り返り活動を5分程度設定し、授業における自分の学びを振り返り、振り返りカードに自由記述させた。振り返りカードは単元ごとに1枚にまとめ、単元での振り返りの記録を児童自身が参照できるようにした。

（2）振り返りの視点の提示

児童がモニタリングとコントロールを意識して、自分の学習を振り返ることができるように、振り返りの視点①～③を設定した。「自分はどの程度目標を達成することができたか？」を振り返らせるために、視点①「学習の到達度」を設定した。また、「授業中の自分のどのような姿から目標の達成状況を判断したか？」を確認させるために、視点②「到達度判断の根拠」を設定した。そして、「今よりもさらに学習内容を定着させるためには、授業で何を意識したり、どんなことに気を付けたりすればよいか？」を考えさせるために、視点③「学び方の具体的改善策」を設定した。振り返りの視点①②③を、児童が理解しやすいように「a. 自分のレベル」、「b. レベルの理由」、「c. 自分へのアドバイス」の表現により提示した。

（3）ループリックの提示

児童が視点①②に基づいて自分の学習の到達度を判

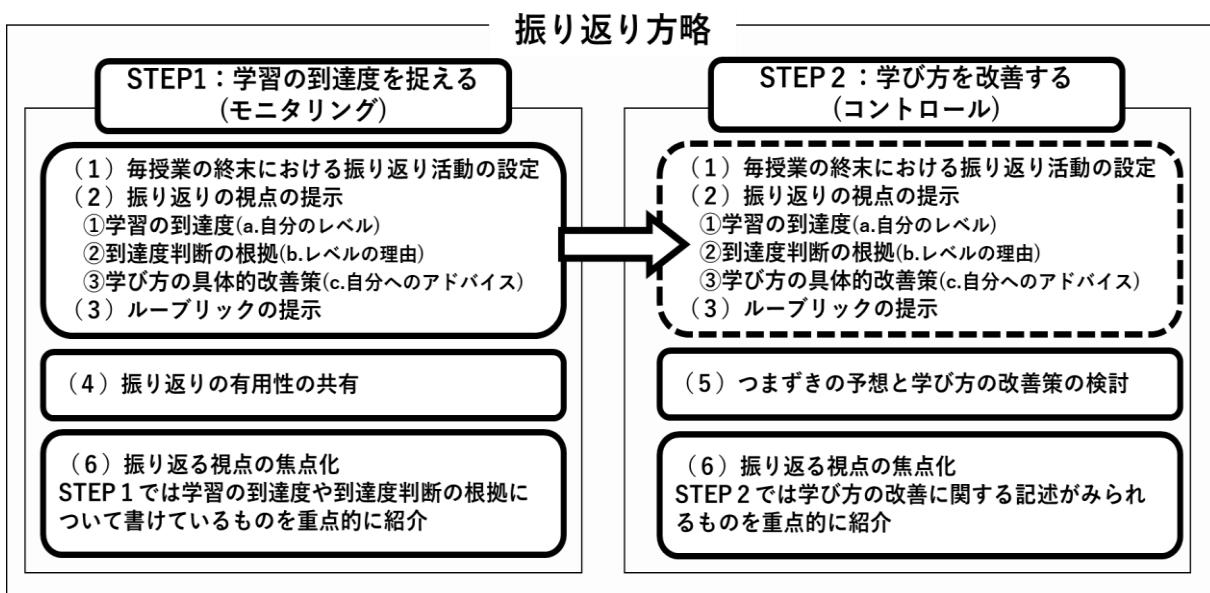


図2 振り返り方略の2つのSTEP

今日のルーブリック 今日は聞くレベル	
A	紹介している国、その理由についてすべて聞き取ることができている。
B	紹介している国、その理由について2つは聞き取ることができている。
C	紹介している国、その理由について1つは聞き取ことができている。
D	どの内容も聞き取ることができていない。

図3 「聞くこと」のルーブリックの例 (Unit 3 第1時)

断できるようにするために、彼らに学習の到達度の基準を示すことが必要である。本研究では、学習課題を提示すると同時に、4段階で構成されたルーブリックを提示した(図3)。ルーブリックの標語は、児童がルーブリックに照らして自己評価できるように、具体的な表現とした。

(4)振り返りの有用性の共有

振り返りの視点やルーブリックを提示しても、振り返りそのものに有用性を感じていなければ、児童は自ら学習を振り返るようにはならないだろう。そこで、振り返りの有用性を理解させるための特設授業を、単元開始前に実施した。特設授業では、具体的な学習場面を例に、ある問題でつまずいたAさんをモデルに、振り返りを行わない場合の次時のAさんの学習の様子(Aさんのつまずきは改善されない)を話し合うことを通して、振り返りを行うことの意味を学級全体で共有した。

(5)つまずきの予想と学び方の改善策の検討

花井(2020)が示したように、STEP1で学習の到達度を把握できるようになったとしても、児童が自分の学習を改善できるようになるとは限らない。そのためにはさらなる教師の足場かけが必要である。そこで、STEP1が終了した時点で、児童の「学び方の改善」を促すための特設授業を設定した。特設授業では、次の単元の学習内容を示し、どのような難しさがあり、何につまずくと考えられるかを予想させた(例:相手が話している表現が分からない、言いたい内容を英語で表現できない等)。そして、それらを克服するには何

ができるかを考えさせた(例:特定の表現に注目して聞く、伝えたい内容の英語表現について教科書で調べる等)。

(6)振り返る視点の焦点化

児童が振り返りカードに記述した振り返りの中から、振り返りの3つの視点「①学習の到達度」、「②到達度判断の根拠」、「③学び方の具体的改善策」が意識されているものを選んで、授業の導入時にクラス全体によいモデルとして紹介した。STEP1では①②の視点、STEP2では③の視点に焦点を当てて、友達のよい振り返りをモデルとして取り上げることで、児童の振り返りの質の段階的向上を図る。

4. 授業デザイン

4.1 研究対象者

本実践は公立小学校6年生A学級(男子15名、女子15名)、B学級(男子15名、女子15名)、C学級(男子15名、女子15名)の計90名(男子45名、女子45名)の児童を対象に、2020年6月から9月にかけて実施した。対象児童は算数や自由課題学習などで振り返りを書いた経験を有しているものの、振り返りについての具体的な指導はなく、クラスによる大きな偏りは特に見られなかった。

4.2 単元

本研究では「Unit 1 This is me! ALTに自己紹介しよう(7時間)」、「Unit 2 How is your school life? 友達に自分の宝物や普段の生活のことを話そう(7時間)」、「Unit 3 Let's go to Italy. 自分の行きたい国やその理由について伝え合おう(7時間)」の3単元(計21時間)において実践を行った(図4)。これらは小学校外国語科における5領域のうち、話すこと(やり取り、発表)を中心に取り扱う単元であり、本研究では、さらに「話すこと(やり取り)」を重点的に取り扱うように単元を再構成した。

また、Unit1と2、Unit2と3の間に各1時間の特設授業を設定し、いずれの授業も、授業者は第1著者が担当(担任には授業補助を依頼)した。第1著者は対象児童を担任した経験があり、児童達とラポールが

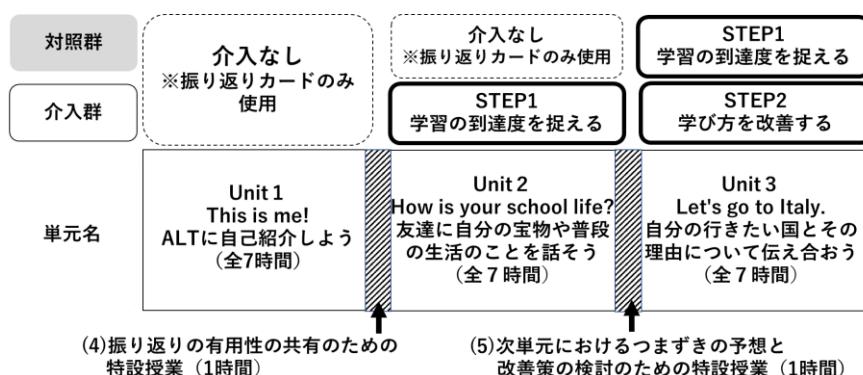


図4 3つの単元における両群の振り返り方略(STEP1, 2)の介入時期

形成されており、実践において通常の自然な状況において介入の効果を検証することが期待できる。

4.3 介入群と対照群の設定

6年生3学級を介入群（A・C学級）、対照群（B学級）に分け、介入群はUnit 1で通常通りの授業を行い、Unit 2でSTEP 1、Unit 3でSTEP 2の介入実践を行った。対照群ではUnit 1、2で通常通りの授業を行い、Unit 3でSTEP 1の介入実践を行った（図4）。

4.4 振り返り方略介入による授業デザイン

本研究では毎授業の終末に振り返り活動を設定し、振り返りを書く時間（5分）は、介入群も対照群も同じ長さとした。また、介入群ではUnit 2、Unit 3、対照群はUnit 3において、授業の冒頭で振り返りの共有（5分以内）を行った。それ以外は、基本的には教科書に流れに沿った指導計画を採用し、手立て、教材は3クラスとも同じとした。

4.5 倫理的配慮

実践に当たっては、協力校の学校長および学級担任に研究内容に関する十分な説明を行い、了解を得た。加えて両群児童の学業達成度に偏りが出ないように、実践後、STEP 2で介入群に対して行ったのと同じ授業（特設授業を含む）を対照群に対して、2時間実施した。

5. 効果測定

5.1 視点の意識

児童が振り返りの3つの視点に基づいて振り返ろうとしているかを、質問紙により調査する。振り返りの視点①～③に基づく振り返り活動を、赤松（2017）の「メタ認知方略尺度」、中山（2005）の「英語学習方略尺度」、佐藤・新井（1998）の「学習方略尺度」を参考に抽出・整理し、「学習の到達度」6項目、「到達度判断の根拠」4項目、「具体的改善策」4項目の計14項目から成る質問紙を作成し、「振り返りの視点意識尺度」と命名した（表1）。質問項目の表現が適切かについて、小学校教員4名と大学教員1名で検討し、尺度の表面的妥当性を確保した。

介入群の児童に対してUnit 1、2、3の後に調査を実施し「学習を振り返る際に質問項目として掲げた行動をどのくらい行ったか」について、「いつもやっている」から「まったくやっていない」までの5件法で回答を求めた。3つの視点毎の各項目の合計得点を「到達度意識得点」「根拠意識得点」「改善策意識得点」とした。

5.2 視点の活用

児童が振り返りの3つの視点に基づいて、実際に毎回の授業を振り返ったかを、振り返りカードの記述から調査する。振り返りの質を測定するためのループリックを作成し、振り返りの視点を活用して振り返りを記述できているものに1点、できていないものに0

表1 振り返りの視点意識尺度

〈視点1 学習の到達度〉 ($\alpha = .79$)

2. 自分が授業の内容をどれくらいできるようになったか考える。
13. めあての中で自分が達成できたところはどこか考える。
7. めあての中で自分が達成できなかったところはどこか考える。
4. どれくらい勉強した内容が身に付いたか考える。
8. 勉強した内容の中で、できないことはどのようなことか考える。
1. 勉強した内容の中で、自分ができることはどのようなことか考える。

〈視点2 到達度判断の根拠〉 ($\alpha = .76$)

5. めあての中で自分が達成できなかったことの理由を考える。
10. めあての中で自分が達成できたことの理由を考える。
11. 勉強した内容が、できるようになったのはどうしてなのか考える。
3. 勉強した内容が、できなかったのはどうしてなのか考える。

〈視点3 具体的改善策〉 ($\alpha = .81$)

9. 今日できるようになった理由をもとに、次はどうすればいいか考える。
6. 今日できなかった理由をもとに、次はどうすればいいか考える。
12. 勉強ができるようになった理由から、次の勉強の仕方を考える。
14. 勉強できなかった理由から、次の勉強の仕方を考える。

点を配点した（表2）。毎回の授業における振り返りの記述への配点を、3つの視点毎に各Unitで合計したものと、そのUnitにおける「到達度記述得点」「根拠記述得点」「改善策記述得点」とした。

5.3 やり取りの質

振り返りの視点の活用による学習効果を、单元末における自分の行きたい国とその理由についての3人組のやり取りの質によって測定する。話す内容の中心は「自分の行きたい国とその理由」であるが、2分間での3人の話す順序は決めず、だれが何から話してもよいことや、そこから派生して友達に尋ねたいこと、伝えたいことがあれば話してもよいことを指示した。2人の発話が活発に行われたために、1分30秒までに発話機会が少なかった児童に対しては、教師が発話を促し、その発話を測定対象とした。評価はループリックを作成してAからDの4段階で行い、3から0点を配点して「やり取りの質得点」とした。

5.4 沈黙からの回復時間

振り返りの視点の活用による学習効果を、やり取りにおける沈黙からの回復時間により測定する。即興的なやり取りでは高度な能力が必要とされているため、やり取りの中で沈黙が生じることは自然なことである。大切なのは沈黙を生じさせないことではなく、むしろそこからどうやり取りを再開させるかである。沈黙からやり取りを再開させるまでのプロセスとして、必要なことは「1. 生じている沈黙を認識し」「2. 沈黙の原因を考え」「3. 沈黙から回復する具体的な改善策を考え」「4. それを実行すること」である。

このうち1～3は、振り返り方略の中で提示している振り返りの3つの視点と同義であり、振り返りの視点を活用する児童ほど、沈黙から早く回復することが

表2 「到達度記述得点」のルーブリックの例

配点	評価基準	記述例	児童の記述の具体例
1	めあてに照らして自分の学習の到達度を振り返っている。	ルーブリックを用いた自己評価をしている。	わたしの話すレベルはBレベルです。
		めあてを記述した後、程度が分かるような任意の書き方で記述している。	今日のめあては○○でした。すごくよくできたと思います。
		授業の終末に行なっためあての到達度を把握するための活動（チャレンジと呼称）を取り上げて、自分の学習の程度を記述している。	今日のチャレンジはあまりできませんでした。
		めあての文言にある本時の中心的な内容をすべて取り上げて、自分の学習の程度を記述している。	名前や教科、好きなもののいれたりしてさらに英語でも聞き取れて、よくできたと思った。 ※本時のめあては名前、教科、好きなものを聞き取る
0	めあてと関係がない内容について学習の程度を振り返っている。	めあてと関わらない特定の単語や表現を取り上げて、それに対する程度を記述している。	want to を使えば、ほしいものと言えるということが分かりました。
		めあてと関わらない特定の活動（導入場面や前時の復習等）を取り上げて、それに対する程度を記述している。	友達と話す活動で、たくさん話せました。
		自己評価の対象は不明もしくは曖昧だが、程度を記述している。	よくできたと思います。 分からぬところがたくさんあって、努力が必要。
		本時のめあての観点とは異なる観点について取り上げて、それに対する程度を記述している。	※本時は話すことをめあてとしているにも関わらず名前出身、好きなもの、誕生日が英語で書けた。bとd,pとqなど似ている時を間違えないようにしたい。
	学習の程度を振り返っていない。	情意的な感想。	とても楽しかったです。
	特定の活動の難易度のみを記述している。	難しかった。簡単だった。	
	記述がない		

期待できる。そこで本研究では、児童同士のやり取りにおいて生じた沈黙からの回復時間に注目することとした。分析対象としたのは、やり取りを開始してから、教師が介入するまでの、児童同士の1分30秒間のやり取りである。5秒以上英語によるやり取りが停止した状態を沈黙と捉え、やり取りを行った3名のグループごとに、やり取りにおける沈黙の回数や沈黙からやり取りを再開するまでにかかる時間を測定した。

6. 結果

6.1 視点の意識

児童が振り返りの3つの視点に基づいて振り返ろうとしているかを検討するために、欠席等による欠損値を除く、介入群児童52名の回答を対象に、視点別の得点を分析した。視点1から3の α 係数はそれぞれ $\alpha = .79, .75, .81$ で十分な内的整合性が確保されたので尺度として採用することとした。

「到達度意識得点」を従属変数に、介入群のUnit 1から3の間で差があるかどうかを検討するために、1要因分散分析を行った。その結果、有意差が見られ($F(2, 102)=8.52, p<.01$)、多重比較の結果、Unit 1, 2から3にかけて得点が有意に向上したことが示された($p<.01$)（表3）。

次に「根拠意識得点」を従属変数に、介入群のUnit 1から3の間で差があるかどうかを検討するために、1要因分散分析を行った。その結果有意差が見られ、($F(2, 102)=7.11, p<.01$)、多重比較の結果Unit 1から3にかけてと($p<.01$)、Unit 2から3にかけて($p<.05$)得点が有意に向上したことが示された。

「改善策意識得点」を従属変数に介入群のUnit 1から3の間で差があるかどうかを検討するために、1

要因分散分析を行った。その結果、有意差が見られ($F(2, 102)=9.34, p<.01$)、多重比較の結果Unit 1から2, 3にかけて得点が有意に向上したことが示された($p<.01$)。

6.2 視点の活用

児童が振り返りの3つの視点を活用して、毎回の授業を振り返ったかを検討するために、振り返りカードに記述された両群児童71名の振り返りを対象に、振り返りの3つの視点毎の記述得点を従属変数に、群(介入・対照)×時期(Unit 1, 2, 3)の2要因分散分析を行った(表4)。

「到達度記述得点」については交互作用が有意($F(2, 138)=204.45, p<.01$)であったので、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群において時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=930.09, p<.01$)、Unit 1からUnit 2, 3($p<.01$)、Unit 2からUnit 3($p<.05$)にかけて、得点が有意に上昇したことが示された。また、対照群において時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=234.62, p<.01$)、Unit 1, 2からUnit 3にかけて得点が有意に上昇したことが示された($p<.01$)。また、Unit 2と3において群の単純主効果がそれぞれ有意であり($F(1, 69)=1037.75, 15.14, p<.01$)、介入群の得点が対照群より有意に高かった($p<.05$)。

「根拠記述得点」については交互作用が有意($F(2, 138)=215.13, p<.01$)であったので、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群において時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=1081.26, p<.01$)、Unit 1からUnit 2, 3にかけて得点が有意に上昇したことが示された($p<.01$)。また、対照群においては、時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=229.11, p<.01$)、Unit 1, 2からUnit 3にかけて得点が有意に上昇した

ことが示された($p<.01$)。また、Unit 2において群の単純主効果が有意であり($F(1, 69)=805.7, p<.01$)、介入群の得点が対照群より有意に高かった。

「改善策記述得点」については交互作用が有意($F(2, 138)=6.08, p<.01$)であったので、単純主効果の検定を行った。その結果、介入群において時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=41.72, p<.01$)、Unit 1からUnit 2, 3で上昇し($p<.01$)、Unit 2からUnit 3にかけても得点が有意に上昇したことが示された($p<.01$)。また、対照群においては時期の単純主効果が有意であり($F(2, 68)=68.00, p<.05$)、Unit 1, 2からUnit 3にかけて得点が有意に上昇した($p<.05$)。また、Unit 2と3において群の単純主効果が有意であり($F(1, 69)=11.53, 9.21, p<.01$)、介入群の得点が対照群より有意に高かった。

6.3 やり取りの質

教師の介入が行われたグループを除いた児童（対照群26名、介入群48名）を対象に、やり取りの質得点の平均値を比較した。やり取りの質得点の平均（標準偏差）は介入群2.69 (.47)、対照群2.54 (.56)であり、両群の成績を比較するために t 検定を行った結果 $t(72)=1.12, n.s.$ で、両群の間に有意な差は見られなかつた。

6.4 沈黙からの回復時間

教師の介入が行われたグループを除いた対照群9グループ、介入群16グループの計25グループを対象に調査を行った。介入群で沈黙が生じた回数は20回でそれぞれの沈黙時間は7, 10, 21, 13, 7, 11, 5, 5, 8, 7, 10, 18, 23, 13, 12, 5, 6, 6, 7, 6(秒)であった。対照群で沈黙が生じた回数は18回で、それぞれの沈黙時間は17, 7, 17, 13, 5, 53, 11, 8, 6, 15, 24, 17, 7, 13, 10, 5, 31, 17(秒)であった。沈黙からの回復時間の平均（標準偏差）は介入群10.0秒 (5.33)、対照群は15.3 (11.64)秒であり、

両群の沈黙からの回復所要時間の平均を比較するためには t 検定を行った結果、 $t(36)=1.89, p<.05$ （片側検定）で、介入群の方が沈黙からの回復時間が有意に短かった。

7. 考察

7.1 振り返りの視点活用促進への効果

児童が振り返りの3つの視点に基づいて振り返ろうとしているかについて、介入群の児童を対象に、Unit 1, 2, 3の後に質問紙調査を実施した。その結果、いずれの視点についても、振り返り方略介入前(Unit 1)より介入後(Unit 3)の方が、有意に高く、児童が振り返りの視点を意識して振り返ろうとしていることが示された。次に児童が振り返りの3つの視点に基づいて、実際に振り返ったかについて、毎授業の振り返りカードにおける両群児童の記述を、Unit 1, 2, 3間で比較した。その結果、いずれの視点についても、介入群ではUnit 1からUnit 2にかけて、対照群ではUnit 2からUnit 3にかけて、有意に記述得点の向上が見られた。記述得点の向上時期が、介入群と対照群間でそれが見られたのは、両群のSTEP 1の開始時期が異なる（介入群ではUnit 2から、対照群ではUnit 3から開始した）ためであろう。つまりこれらの結果は、児童が3つの視点に基づいて振り返ろうとしたり、実際に振り返ったりすることを振り返り方略が、促進した可能性を示している。

次に児童が3つの視点に基づいて振り返ろうとする（視点の意識）時期と、実際に振り返っている（視点の活用）時期に差が見られたことについて検討する。

「学習の到達度」と「到達度判断の根拠」について、視点の意識が向上した時期は、Unit 2から3であるのに対し、視点の活用が向上した時期は、Unit 1から2であった。また「具体的改善策」について、視点の意識が向上した時期は、Unit 1から2であるのに対し、

表3 振り返りの視点の意識に与えた効果($N=52$)

	Unit 1 (a)	Unit 2 (b)	Unit 3 (c)	主効果	
				(F 値)	多重比較
到達度意識	22.23 (5.43)	23.29 (3.97)	24.90 (3.47)	8.52	a.b<c**
根拠意識	13.85 (3.84)	14.42 (3.21)	15.65 (2.78)	7.11	a<c**, b<c*
改善策意識	14.21 (3.74)	15.69 (2.87)	16.12 (2.96)	9.34	a<b,c**

注) 数値は平均値とSD（括弧内）

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

表4 振り返りの視点の活用に与えた効果

時 期	対照群 ($N=26$)			介入群 ($N=45$)			(F値)	単純主効果
	Unit 1 (A)	Unit 2 (B)	Unit 3 (C)	Unit 1 (D)	Unit 2 (E)	Unit 3 (F)		
到達度記述	.42(.70)	.42(.70)	4.92(1.50)	.53(.73)	5.36(.57)	5.84(.42)	204.45**	D < E, F**, E < F*, A, B < C**, B < E**, C < F**
根拠記述	.04(.20)	.00(.00)	4.85(1.49)	.02(.15)	5.04(.90)	5.42(.99)	215.13**	D < E, F**, A, B < C**, B < E**
改善策記述	.00(.00)	.00(.00)	.85(1.32)	.00(.00)	.76(1.13)	2.04(1.75)	6.08**	D < E, F**, E < F**, A, B < C*, B < E**, C < F**

注) 数値は平均値とSD（括弧内）、単純主効果の検定はBonferroniによる

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

視点の活用が向上した時期は、Unit 2 から 3 であった。この点については、両者の調査方法の違い（「視点の意識」は児童の自己評価、「視点の活用」は教師の評価）が関係しているのだろう。つまり児童が自分で「振り返りの視点に基づいて振り返った」と思っていても、実際にはできていない（またはその逆）ということが起こり得るという可能性を示している。このことは、児童が振り返りの視点を自分から活用し始めていることと同時に、児童が自分の学習を正確にモニタリングすることの難しさを示していると解釈できるだろう。

7.2 やり取りに対する効果

児童の振り返りを促進する方略の効果を、単元末における3人組でのやり取りの質により検討した。ルーブリックに基づき評価した結果、介入群・対照群間に有意差は検出されなかった。本研究では、学習の振り返り方という、児童の学び方の質を向上させるための介入を行なった。植坂（2010）は認知カウンセリングにより、学習者の学び方を変えることで、学力を向上させることができるとしつつ、学習者が自分の学び方を変えることや、その結果が学力向上に結びつくには時間がかかることを指摘している。「やり取り」で両群間の学力に差が検出できなかったのは、介入期間の短さが関係していると考えられる。

一方、沈黙からの回復時間については、介入群の児童の方が、沈黙からの回復時間が有意に短かった。これは介入群の児童が沈黙の状況を捉え、その状況を改善するための具体的な行動をより適切にとることができたためだろう。この差は両群に対して行なった振り返りを促進する方略の違い（介入群では STEP 1・2、対照群では STEP 1 を実施）によるものと考えられる。STEP 2 では、つまずきに対する具体的な改善策を児童が考えられるようにすることに重点をおいた。つまり特設授業において Unit 3 でどんなつまずきが起こりそうか予想し、その具体的な改善策を考えさせたり、毎授業の冒頭で、学び方の改善に関する児童の振り返りカードの記述を教師が意図的に紹介したりすることで、児童は STEP 1 から視点として提示されていた、自分の学習を具体的に改善することに対する意識を一層高め、実践することができたのだろう。

7.3 本研究の成果と課題

振り返りの視点の意識と活用について検討した結果、どちらも介入前よりも介入後の方が有意に高かった。このことから、児童は自分の学習を振り返る際に、「学習の到達度」、「到達度判断の根拠」、「具体的改善策」の視点に基づいて振り返りを行おうとし、実際に振り返る力が向上したといえる。

介入群において STEP 2 から 3 にかけて、「具体的な改善策」だけでなく「学習の到達度」の振り返りの記述の質がさらに向上したことは、注目に値する。「具

体的改善策」が向上したのは STEP 2 において、つまずきに対する具体的な改善策（コントロール）に重点をおいたことの効果だろう。一方、「学習の到達度」の視点が STEP 1 よりさらに向上したのは、自分の学習を改善するという、コントロールの視点を与えることが、自分の学習の到達度をより深くモニタリングすることにつながった結果といえるだろう。

外国語のやり取りにおいては、介入群の方が、沈黙からの回復時間が短いことが示された。これは児童が「やり取り」でつまずいた場面をモニタリングし、それを改善（コントロール）した結果だろう。ここで注目するのは、それが授業の省察場面ではなく、「やり取り」という授業の遂行場面で行なわれたということである。本研究では、授業の省察場面におけるモニタリングとコントロールに焦点を当てたが、この結果は、省察場面で培った、自分の学習をモニタリングしたり、コントロールしたりする力が、授業の他の場面に転用されるという可能性を示している。

学校現場では「主体的に学習に取り組む態度」をどのように捉え、それをいかに育てていくかが課題になっているが、その際に特に理解されにくいのが、自己調整についてである。村山（2020）も「自らの学習を調整する」というこれまでにはなかった要素が強調されることで、却って学校現場の戸惑いが大きくなつたことを指摘している。本研究では、児童が振り返りの視点に基づいて振り返らうとしたり、実際に振り返ったり、自らの学びを改善しようとする姿を児童が自らの学びを調整しようとする姿ととらえ、その向上を示した。さらに、自己調整学習における予見・遂行・省察の3つの段階全てに焦点を当てなくても、省察段階に焦点を当てて継続的に指導すれば、そこで培った力が、他の場面に転用されるようになる可能性を示した。本研究の成果は「主体的に学習に取り組む態度」の育成に向けて手探りを続ける学校現場に対して、1つの指針と具体的方法論を提示するという意味で大きいといえるだろう。

本研究の課題としては、児童の振り返りの促進が、学力に対してどのような効果を与えるかについて、十分な検討ができなかったことがあげられる。この点については、より長期的な実践により、解決を図ることが必要である。

引用文献・参考文献

赤松大輔（2017）. 『高校生の英語の学習観と学習方略、学業成績との関連—学習観内、学習方略内の規定関係に着目して—』. 教育心理学研究, 65, 265-280.

アレン玉井光江（2010）. 『小学校英語の教育法 理論と実践』, 大修館書店.

アレン玉井光江, 阿野幸一, 浜中紀子 他 (2019) .

『NEW HORIZON Elementary English Course 6』, 東京書籍.

花井亮太(2020). 『児童の振り返り方略の活用を促進する単元デザインの開発一小学校算数科における学習感想に焦点をあてて一』. 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 (編) 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, 10.

国立教育政策研究所(2019). 『平成 31 年度(令和元年)全国学力・学習状況調査報告書【中学校/英語】』.

国立教育政策研究所(2017). 『平成 29 年度全国学力・学習状況調査報告書【質問紙調査】』

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020). 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 外国語・外国語活動』

村山功(2020). 『教育目標・内容、指導方法、学習評価の一体化に向けて:新学習指導要領における「主体性」を中心に』, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 30, 194-201.

文部科学省(2017). 『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

中山晃(2005). 『日本人大学生の英語学習における目標指向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討』. 教育心理学研究, 53, 320-330.

Nelson,T.O.,& Narens,L.(1994). Why investigate metacognition? In J.Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.),*Metacognition:knowing about knowing*.Cambridge,Massachusetts:MIT Press.1-25."

太田誠, 岡崎正和(2015). 『めあてと振り返りの運動による自律性の育成に関する研究—RPDCA サイクルを活かした算数の学びー』. 教育実践学研究, 16(2), 35-45.

佐藤純, 新井邦二郎(1998). 『学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係』. 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.

佐藤浩一(2016). 『小学校算数科における「説明」と「振り返り」—認知心理学からの検討—』. 群馬大学教育実践研究, 33, 133-147.

田村学(2018). 『深い学び』, 東洋館出版社

田山享子(2019). 『小学校高学年「教科」外国語に向けた自己評価改善の試み—新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に基づいて—』. 共栄大学研究論集, 18, 185-199.

植坂友理(2010). 「第 7 章メタ認知・学習観・学習方略」. 市川伸一(編). 『発達と学習』. 北大路書房. 172-200.

Zimmerman,B.J., & Schunk,D.H. (Eds.)(2011)*Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*.New York:Routledge.