

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: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 西川, 知晃 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028172

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

1 問題の所在と研究の目的

日本における外国語教育の問題として即興的にやり取りする力が低いことが指摘されている。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。

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つの段階の存在を指摘している。このことは、外国語のやり取りにおいては、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。

この力の育成を考える上で、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「予見」段階、「遂行」段階、「省察」段階の3つ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。

メタ認知を授業の中で育成していくための手立てに、省察段階で、自分の学習を振り返る活動がある。多くの学校ですでに授業の中で組み込まれ、実践が重ねられている振り返りだが、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である課題も多く指摘されている(佐藤, 2016ら)。

そこで、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)することを促進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、小学校の外国語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。

2 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、(1)から(6)の手立てから構想した(図1)。このうち(4)と(5)については単元開始前に特設授業として1時間の授業を実施した。

また、(6)の振り返る視点の焦点化についてはSTEP1では振り返りの視点①②について焦点をあてて児童に紹介するようにし、STEP2では振り返りの視点③に焦点をあてて児童に振り返りを紹介するようにした。授業の冒頭5分間で、前の時間の振り返りを紹介する時間を取り、前時の学習を思い出しながら、振り返りの視点に沿った振り返りの記述を共有した。

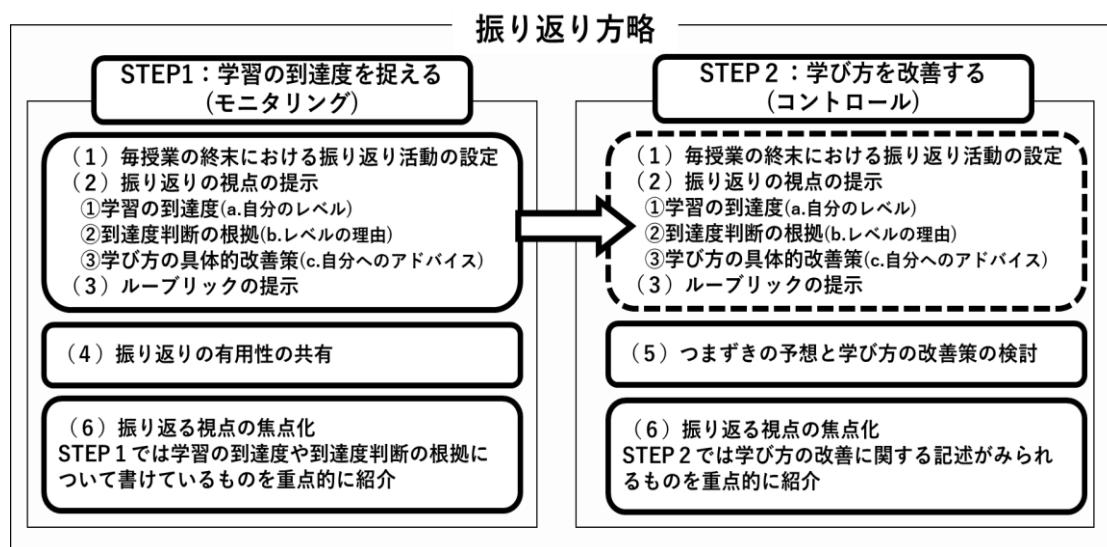


図1 振り返り方略の全体構想図

3. 授業デザイン

本実践は公立小学校6年生3学級の計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。「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2)。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)」を重点的に扱うように単元を再構成した。

4. 効果測定

4.1 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、「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。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、

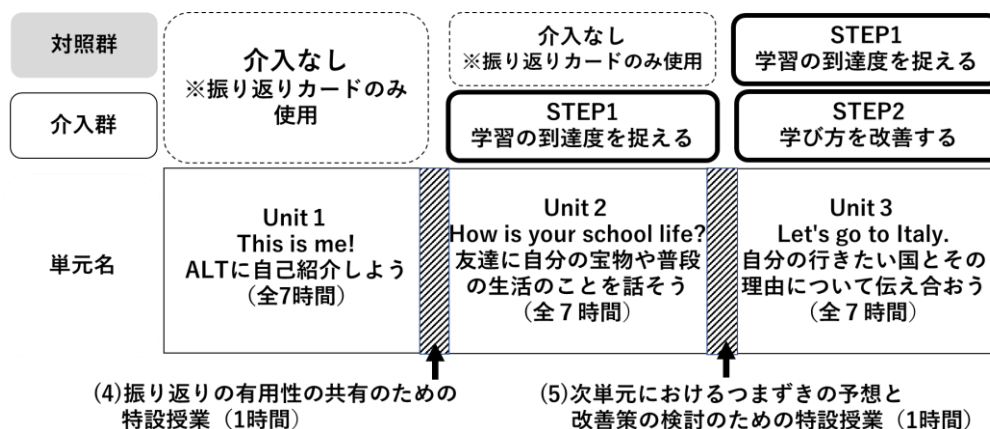


図2 3つの単元における両群の振り返り方略 (STEP1, 2) の介入時期

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、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。

4.2 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ブリックを作成し、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点を配点した。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で合計したものを、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。

4.3 やり取りの質

振り返りの視点の活用による学習効果を、単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。評価はルーブリックを作成して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。

4.4 沈黙からの回復時間

本研究では、遂行段階において児童が学び方をコントロールする場面として、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。

5. 結果

5.1 視点の意識

「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 1)。

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 ($p<.01$)。

表 1 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) ** $p<.01$, * $p<.05$

5.2 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。介入群においては、振り返り方略による介入前の Unit 1 と介入後の Unit 2, 3 で有意に記述得点の向上が見られた。また、対照群においては振り返り方略による介入を行った Unit 3 とそれ以前の Unit 間に有意な差が示された (表 2)。

表 2 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)			交互作用 (F値)	単純主効果
	Unit1 (A)	Unit2 (B)	Unit3 (C)	Unit1 (D)	Unit2 (E)	Unit3 (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 ** $p<.01$, * $p<.05$

5.3 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った。

5.4 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 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。

6. 考察

6.1 振り返りの視点活用促進への効果

Unit 1, 2, 3 の後に質問紙調査では、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。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、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」と思っている、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。

6.2 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も、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。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。

6.3 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。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。本研究では、児童が振り返り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、自らの学びを改善しようしたり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

- 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.
- 国立教育政策研究所(2019).『平成31年度(令和元年度)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』
- Nelson,T.O., & Narens,L.(1994). Why investigate metacognition? In J.Metcalf &A.P. Shimamura (Eds.),*Metacognition:knowing about knowing*.Cambridge,Massachusetts:MIT Press.1-25."
- 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.