

小学校外国語活動における ブレンディッド・ラーニングの有効性

－児童のコミュニケーション意欲、指導者の指導不安・負担感に着目して－

角谷 尚希

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

Usefulness of Blended Learning on Elementary School English Classes

-With a Focus on Students' Willingness to Communicate and Teachers' Anxiety and Burden of Teaching-

Naoki Kakutani

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

〈あらまし〉 2020年度から小学校外国語科が全面実施されるが、指導するにあたっては多くの課題がある。角谷・前田（2019）は、児童のコミュニケーション能力（Canale 1983）の向上が期待されるブレンディッド・ラーニングの枠組みを開発した。本研究では、公立小学校6年生3学級を対象に、小学校英語の指導経験が長くない、指導に自信がない学級担任が、ブレンディッド・ラーニングの枠組み（角谷・前田2019）を取り入れた実践を行った。児童と学級担任を対象としたアンケートや聞き取り、パフォーマンステストの分析から、児童のコミュニケーション意欲とその自信を高め、不安が軽減され、コミュニケーション能力（「社会言語能力」「方略的能力」に相当すると考えられる力）が向上し、指導者に関わっては不安と負担感を軽減し、指導意欲を向上させる可能性が示唆された。

〈キーワード〉 小学校外国語 ブレンディッド・ラーニング コミュニケーション意欲
負担感 指導不安

1. はじめに

1.1. 背景

2017年に文部科学省が告示した小学校学習指導要領では、第3学年で外国語活動が開始され、第5・第6学年では、教科として外国語科を年間70単位時間実施し、これまでの活動を軸に「読むこと」「書くこと」にも慣れ親しむこととされた。2020年度の全面実施に向け、2018年度と2019年度は、現行の学習指導要領から新学習指導要領への移行期間として、教育現場では時数や単元構成、指導者育成や教材開発などの準備が進められ、授業実践も蓄積されてきているが、新学習指導要領の趣旨の実現に向けて、指導者が英語力や指導力に不安を感じ、負担感を抱えていること等、課題も多い。

1.2. 小学校英語指導の課題

外国語活動（以下英語活動）の指導者に関する課題の先行研究を見ると、ベネッセ教育総合研究所（2006）の研究では、6割の教員が英語活動に負担を感じ、さらに英語活動の年間時数が多いと、負担を感じる割合が若干増加するとも報告している。猪井（2009）によると、教員の英語活動導入に関する不安は、自分の英語力、年間指導計画、学習指導案、指導法に関するものが上位を占め、8割以上の回答者が不安要素として挙げたことを報告している。松宮（2013）も日本型早期英語教育（小学校外国語活動）に携わっている小学校第5・6学年の学級担任や外国語指導助手等が抱えている授業実施にかかわる不安要因を探求し、「授業指導不安因子」、「授業設計不安因子」、「英語力不安因子」を特定した。米崎

ほか (2016) も同様の課題を指摘しており、教科化については「評価への不安」も存在していることを指摘している。さらに、本田ほか (2008) によると、多忙であることに加え、小学校教員間での小学校英語に対する意識の温度差も課題であることを浮き彫りにし、階戸 (2012) も同様に教員間の意識差を指摘している。

そもそも第2言語として言語を学習する際も、外国語として言語を学習する際も、「言語学習過程の独自性から由来する、教室での言語学習に関係した自己認識、信念、感情、行動の複合体」と定義されている (Horwitz et al. 1991) 外国語不安 (foreign language anxiety) という特有の不安がある。この不安は学習者のみならず、教員自身も外国語不安を経験する (Horwitz 1996, Suzuki and Roger 2014) とされる。そして外国語不安と言語教員の認知は深く関わっており、外国語不安は授業実践に影響を及ぼし、外国語不安によって授業実践が大きく変わってしまう。外国語不安が高い教員ほど外国語を使わない教授法を選ぶ傾向にあるという事実 (Horwitz 1996) もあり、英語活動の課題が解決されないまま英語改革が進んでいる (米崎ほか 2016)。

2. e-learningとブレンディッド・ラーニング

2.1. e-learningの定義

2000年代初頭から大学などの高等教育分野においてe-learningの普及が急速に進んでおり、いろいろな学習形態での研究・実践報告がなされている。e-learningは時間を軸に、「学習者が同時に学習する同期型e-learning」と「学習者がそれぞれのペースで学習する非同期型e-learning」に分けられ (野島ほか 2007)、現在導入されているものや先行研究は非同期型を扱っているものが多く、本稿におけるe-learningも非同期型を指すこととする。

高等教育分野におけるe-learningについては、先行研究において表1に示す利点と課題が挙げられている。教員や大学にとっては様々な効率化や業務の負担軽減が期待できるが、e-learning実施に至る準備や運用が負担でもあるという側面もある。多様な学びの提供という観点からは三者ともに恩恵が得られそうである。しかし学習者にとってe-learningを行う際の課題は、学習者が個人作業することによる社会的経験の欠如の危惧、学習意欲の喚起や維持であり Bersin (2006)、松田ほか (2007)、宮地 (2009) らも、学習者の学習意欲や動機づけを課題として取り上げている。

2.2. ブレンディッド・ラーニングの定義

e-learningの利点を生かし、課題を克服する手段として注目を集める学習形態の1つにブレン

表1 高等教育分野におけるe-learning利点と課題

利点…○	課題…△
【学習者にとって】	
○時間と場所の制限が緩和	
○自立学習に向いている	○学習手段の多様化
△コンピュータに向き合っているだけでは学習意欲が湧かない	△高いドロップアウト率
△強制されなければ敢えてコミュニケーションを取ろうとしない傾向があり、落ちこぼれに歯止めがかからない	
△情報インフラ (infrastructure) についての学生の状況がまちまちであり、公平性が確保されているとは言えない	
△社会的活動を通して経験的に学ぶ機会に恵まれにくい	△学習者が孤立する傾向
【教員にとって】	
○通勤、講義への負担軽減	
○学生の学習履歴管理が簡単	
○教育方法の選択肢が増える	
△コンテンツ作成や個別対応に忙殺される	
【大学にとって】	
○学習施設の節約	○管理運営費の節約
○教育のアウトソーシングが容易	
○多様な学生に対応可能	
△ (制度と研究面への) 組織的な支援が必要	
※原島 (2009)、李 (2014) をもとに筆者作成	

ディッド・ラーニングがある。ブレンディッド・ラーニングが普及し始めた当初は、「発見学習や共同学習などの異なった教授法と個々のコミュニケーションや成果物などの伝達を融合させた学習 (Kerres and De Witt 2003)」「ブレンディッド・ラーニングはもともと伝統的な教室でのトレーニングとe-learningを結びつけるために用いられた用語 (Harvey 2003)」「e-learningにおいてメディアとツールを連携させた学習 (Oliver and Trigwell 2005)」と定義されていた。ブレンディッド・ラーニングについての研究が進むにつれ、その定義とその研究内容が変わってきており、現在では、「伝統的な教室での対面授業とe-learningを融合させた学習 (Miller et al. 2004, Ginns and Ellis 2007)」「対面講義とコンピュータを介した指導を組み合わせた学習形態 (Graham 2006)」「集合学習とe-learningを組み合わせた学習形態 (大沼 2010)」などと定義されるようになり、「学習成立のために次元の異なるメディアや複数の学習を組み合わせる学習形態のことを指す」ようになってきている (中尾他 2007)。

これらに加え、Michael B.Horn and Heather Staker (2017) は、「皆が同じ教科書を使って、同じ時間割りに従って、同じ授業を受ける受動型集団画一教育を転換する」必要性が述べられており、次の3つの要素「少なくとも一部がオンライン学習か

ら成り、生徒自身が学習の時間・場所・方法、またはペースを管理する正式な教育プログラム「少なくとも一部は自宅以外の監督者のいる教室で学習すること」「各生徒の一つのコースにおける学習内容は、カリキュラム全体の一部として機能するよう統合されるということ」を挙げブレンディッド・ラーニングを定義しており、学習者の自己決定による個別学習が主たる要素であるとしている。

ブレンディッド・ラーニングについては、対面授業の補完的役割として、いつでもどこで対面授業の予習や復習が行える（松田 2004）、インターネットを介して教員や学習者間で学習に関する情報をやり取りできる（松田ほか 2005）、学生の多様な学習スタイルや生活スタイルに応じた組み合わせを計画できる Waha and Davis（2014）といった利点がある。日本における英語教育では、インタラクションの機会、教室でのインプットもアウトプットも増加させるなど言語習得に有効（岡田ほか 2006）、英語運用能力下位層及び上位層の英語リスニング力の向上と、英語学習消極的な生徒の意識改善などの効果（藤代 2007）、英語口頭能力の有意な上昇、情意面の変容（岡山県総合研究センター 2010）が報告されている。一方、安達（2007）、宮地（2009）によると、学習意欲の喚起・維持（動機づけ）に関する事柄が課題として挙げられており、李（2014）は、各学習メディアまたは学習活動は学習者の動機づけ維持・向上にどのような役割を果たしているのか、どのような学習活動をブレンドすればより動機づけ向上に有効なのかを明らかにすることは依然として、ブレンディッド・ラーニングにおける課題として残されていると述べている。

ブレンディッド・ラーニングの学習形態は多岐にわたるため、どのような学び方、教え方を組み合わせるのかについては、学習の成立を保証するベストな組み合わせが決まっているわけではなく、対象学習者や教科・領域の特性に応じて有効な組み合わせ方法を検討する必要がある（Gagne 2005）。

2.3. 本研究におけるブレンディッド・ラーニング

小学校英語教育でのブレンディッド・ラーニングの先行研究は少ないが、角谷・前田（2019）では、ブレンディッド・ラーニングを取り入れた実践により、児童のコミュニケーションへの意欲と自信を高め、不安が軽減されたことが報告されている。角谷・前田（2019）が定義するブレンディッド・ラーニングの枠組みを整理して図1に示す。この枠組みでは、これまでの一斉指導と、非同同期型 e-learning による個別学習と、ペア・グループ学習を組み合わせることで個別評価を実現し、児童にもたらした効果を測定している。この枠組みでは、個別学習で扱

う動画教材があり、先行研究でも指摘されているように、指導者は動画教材の作成に忙殺される。しかし、この作成された動画教材を共有し、角谷・前田（2019）と同じ学習環境が提供されたとき、たとえ英語教育に関して特別に研修や研鑽を積んできていない指導者であっても実践が可能であれば、指導者の負担軽減が実現できるのではないかと考えた。よって本研究では、小学校英語教育にブレンディッド・ラーニングの枠組みを取り入れることにより、児童の学習成果を保障しつつ、指導者の負担感や不安の軽減に繋がるか、聞き取りやアンケートをもとに検証する。

本研究におけるブレンディッド・ラーニングは、角谷・前田（2019）の、従来の一斉授業での学習と非同同期型 e-learning（オフライン）での学習とグループ学習と対面指導を組み合わせた、言語活動を中心とした学習形態を指すこととする。また、本稿で扱うコミュニケーション能力は、Canale（1983）の示す「文法能力（grammatical competence）」「談話能力（discourse competence）」「社会言語能力（sociolinguistic competence）」「方略的能力（strategic competence）」を指すこととする。

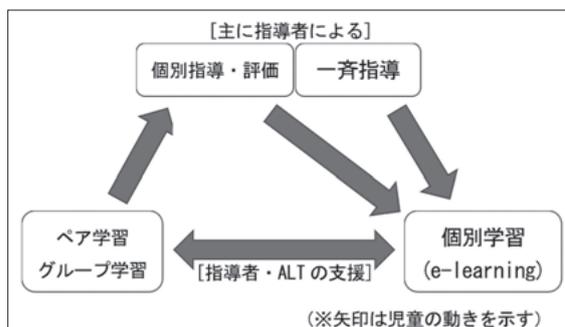


図1 本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組み（角谷・前田（2019）をもとに作成）

3. 方法

3.1. 目的

本研究の目的は、学級担任が小学校6年生を対象に図1の示すブレンディッド・ラーニングの枠組みをもとに授業実践を行い、以下の2点の検証を目指すものである。

- ①小学校英語の指導経験が長くなく、指導に自信がない学級担任の指導によって児童のコミュニケーションへの不安、自信、意欲がどのように変化するか。
- ②この枠組みを扱うことで指導者の小学校英語の授業マネジメントや指導計画作成等の負担感や不安を軽減することができるか。

検証にあたっては、全3時間の授業実践の前後に

全児童を対象に事前アンケート及び事後アンケートを実施し、聞き取り、パフォーマンステストの採点を行う。

- ①児童のコミュニケーションへの不安、自信、意欲については、アンケートの質問項目のうち、コミュニケーションへの意欲、不安、自信を測定する項目については、Yashima (2009) 及びKoga and Sato (2012) を扱う (Appendix 1)。質問項目は、8つの状況下におけるコミュニケーションへの意欲、不安、自信がどの程度あるかをそれぞれ1~6の6段階で問うものであり、数値が低いほど意欲や自信が高く、不安が高いことを示している。また、児童のコミュニケーション能力の「社会言語能力」「方略的能力」については、児童のパフォーマンステストをルーブリックに則り採点する。
- ②指導者の小学校英語の授業マネジメントや指導計画作成等の負担や不安については、松宮 (2013) をもとにしたアンケート、及び指導者への聞き取りを行い、その変容を見る。

3.2. 対象

公立小学校である X 市立 Y 小学校 6 年生 3 学級 106 人の児童と 3 人の学級担任を対象に実践研究を行った。Y 小学校では、実践年度より移行措置のため 5・6 年生で年間 50 時間の外国語活動を担任が主となって指導している。ALT は派遣の形態をとっており、隔週で授業支援に訪れ TT を行っている。本実践を行った指導者は以下の通り (表2)。筆者は全ての授業を参観した。

3.3. 実践デザイン

筆者が指導計画や教材の作成を行う。3 学級全てでブレンディッド・ラーニングを取り入れる。2 月に学年全員を対象とした事前アンケート調査を行い、実践終了後、事後アンケート調査を行う。なお単元は、文部科学省作成補助教材 We can! 2 の Unit 8 What do you want to be? (以降《WC2-U8》) で、「将来就きたい職業とその理由を伝え合う」というパフォーマンス課題を設定した。単元の目標は、「将来就きたい職業について、聞いたり言ったりすることができる。」「将来就きたい職業ややりたいこと、その理由などを伝え合う。また、将来の夢について簡単な語句や基本的な表現で書かれた英語を推測しながら読んだり、例を参考に語と語の区切りに注意しながら書いたりする。」「他者に配慮しながら、将来の夢について伝え合おうとする。」である。文部科学省 (2018) の『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』によると、単元の扱いは 8 単位時間での指導計画例が示されているが、移行

期間であること、学校行事や ALT 来校日との兼ね合いから 3 時間で指導する。実践の流れを表3に示す。

表2 指導者の略歴 (実践時)

指導者	担任A	担任B	担任C
年齢	26歳	31歳	29歳
教職年数	4年目	10年目	6年目
外国語活動	2年目	5年目	2年目
指導歴	TTや業務委託を含む、4年生以下の指導を除く		
英語免許等	なし	英検2級	なし
コミュニケーションへの意欲・不安・自信のアンケート回答平均			
意欲	6.0	6.0	3.125
不安	1.875	1.125	3.125
自信	6.0	6.0	5.0

表3 実践の流れ

事前	・各学級担任指導の下、2月上旬に実施 アンケート ・指導者事前アンケート
2月19日 (火) 第1時	・導入、パフォーマンスの構想作り ・個々のiPadによる語彙・表現のinput活動
2月20日 (水) 第2時	・個々のiPadによる語彙・表現のinput活動 ・パフォーマンスの相互評価と改善 ・希望者からパフォーマンステストを受ける
2月21日 (木) 第3時	・全員パフォーマンステストを受け終える ・フィードバックを受けてパフォーマンスを改善する ・パフォーマンスを終えたら読み書きへ ・各学級担任の指導の下、授業後すぐ事後アンケート実施 ・放課後、担任に事後アンケートとインタビュー実施

3.3.1 パフォーマンス課題とルーブリック

これまで児童の評価は、振り返りシートや授業での行動観察によるものが多く行われてきた (国立教育政策研究所 2017) が、教科化を迎える小学校高学年では、Can-do リストに即したパフォーマンス評価を取り入れることが推奨されている (文部科学省 2017)。本研究におけるパフォーマンス課題とは、児童がこれまでに学習してきた語彙や表現などを単純な再生ではなく活用することを求めるものである。設定したパフォーマンス課題を単元の始めに児童に提示し、学ぶ必然性や、英語を聞いたり話したりする必然性をもたせ、学びの見通しを立てさせることが期待できる。そこでパフォーマンスを評価するものさしとしてルーブリックが必要となる。ルーブリックとは、評価項目の達成度の目安を数段階に分け、その達成度の具体的な姿を文章記述したものである。

本実践では、単元以外の構成や条件を限りなく角谷・前田 (2019) に倣ったパフォーマンス課題と

ループリックを位置付けている。音声の慣れ親しみや習得させたい表現の定着をパフォーマンスの「内容について」、相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力をパフォーマンスの「見た目について」と分類し、さらに目指す姿を具体的に言語化してループリックとして示した。ループリックを児童とともに作り上げることで、児童の理解が深まり、項目の内在化が期待されるが、今回は3時間という限られた時間での実践のため、ループリックは筆者が作成した (Appendix 2)。

3.3.2 作成した動画教材

動画教材を作成する際のポイントについては角谷・前田 (2019) で詳述されているが、以下簡単に説明する。

「職業名」「尋ね方・答え方」の動画教材により、これまで歌やゲームを中心に組みこんでいたインプット活動を、児童が自分で知りたい表現や語句を選んで再生できるようにした。これまでのインプットを意図したゲームなどの活動では、全ての児童が新出表現や語句を習得したかどうか見極めることが困難であり、アウトプットを意図した活動に移行する準備が整っていない児童もいたかもしれないが、この動画教材では、必要に応じて児童個人が新出表現や語句に何度も触れることができるのも特徴である。新出語句や表現を絵や文字でも示した動画を途中停止することで、発展的に文字を読んだり、見て書き写したりする学習もできるように工夫した。これらは主に音声の慣れ親しみや習得させたい表現、ループリックで示す「内容について」を意識して作成しており、従来の指導の在り方よりも時間の有効化、児童の習得の効率化ができると考えた。

一方、「パフォーマンス例」「よくあるミス集」で示した動画教材は、ループリックで示す「見た目について」を意図して作成している。これらの動画教材は、Clarke, S. (2016) に倣い、優れた例や拙い例を示し、子どもたちが比較、吟味することで、良い表現方法を真似たり、その改善方法を探ったりできるようにしている。さらに安藤 (2018) も、児童が深い学びを達成するための手立てとして、優劣のあるパフォーマンスや典型例の対比、あえて間違った例を提示する方法などを紹介している。また、「優れた学習物を1つだけ示すと、児童はそれが金科玉条のようにみなして、真似るだけになりかねない」とも述べている。実際に文部科学省作成の補助教材でも、デジタルコンテンツでは「良い例」しか示されておらず、筆者の経験上、児童にその「良い例」のみ提供するという授業がほとんどである。児童が「なぜ間違っているのか」「ではどうすればよいの

か」を考えさせることにより、ループリックの項目をより内面化させ、主体的に学ぶようになること意図して動画教材を作成した (表4)。

表4 作成した動画教材の概要

種類	デジタルコンテンツの概要
職業名	①絵カードとともに発音が行われる ②絵カードが示され、数秒後発音が行われる ③文字が示され、時間差で絵が現れ、数秒後発音が行われる
応答	文字で示された“What do you want to be?” “I want to be a/an ~.”を筆者が指しながら流暢に、ゆっくり、単語毎等、数パターンで発声される (指導者役と児童役の2名による、テストを受けている場面)
パフォーマンス例	①ループリックの「見た目について」は全て満たしているが、「内容について」はほぼ満たしていない ②恥ずかしがっていて、声が小さく、ほぼ聞き取れない ③ループリックの「内容について」は全て満たしているが、「見た目について」はほぼ満たしていない ④ループリックの項目を全て満たしている ⑤WC2 Lesson 8 Let's Watch & Think 1,2,3
よくあるミス	・職業名しか言っていない ・極端なカタカナ英語 ・声が小さい ・明らかな文法の誤り (I am tennis.) ・ジェスチャーだけで乗り切る ・原稿を読み続ける ・日本語を多用する ・流暢だが一方的に発表し終える ・話し手、聞き手を見ていない ・原稿を聞き手に見せて済ませようとする
満点へのヒント	・ループリックの各項目を満たす表現例 ・語と語の繋がりを意識して発声した例 ・傾きや応答を意識した聞く態度の例 ・ジェスチャーや問いかけを取り入れた例
読む	WC2 p.65が示されながら、文字のみ、ゆっくり、ライミングを意識的に等、数パターンで音読される

4. 結果

4.1. コミュニケーションへの意欲、不安、自信

全3時間の授業実践の前後に全児童を対象に事前アンケート及び事後アンケートを実施した (Appendix 1)。意欲、不安、自信の測定に当たっては、児童ごとに意欲、不安、自信のそれぞれについて6つの項目の数値を合計したものを学級ごとに集計した (表5)。また、対応のあるt検定により群ごとの事前事後の変化をみた (表6)。統計処理に当たってはSPSSを用いている。

表5より、平均値については、全ての学級において意欲と自信の平均値が下がり (意欲と自信が向上

し)、不安の平均値が上がって(不安が軽減して)いる。標準偏差についてはそれぞれ事前事後で大きな変化見られない。事前事後のt検定の結果(表6)から、A学級の意欲向上と不安軽減以外の全てに有意差が見られた(A学級:自信 $t(35)=2.97, p=.01$ 、B学級:意欲 $t(33)=3.50, p=.00$ 、自信 $t(33)=-3.71, p=.00$ 、不安 $t(33)=4.54, p=.00$ 、C組:意欲 $t(33)=2.10, p=.04$ 、自信 $t(33)=-3.71, p=.00$ 、不安 $t(33)=3.13, p=.00$)。

表5 児童のコミュニケーションへの意欲、不安、自信

		平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差	
A学級	意欲	事前	30.89	36	6.47	1.08
		事後	29.31	36	8.26	1.38
	不安	事前	25.72	36	8.21	1.37
		事後	26.28	36	8.37	1.39
	自信	事前	30.08	36	9.33	1.56
		事後	27.81	36	9.27	1.55
B学級	意欲	事前	29.62	34	7.19	1.23
		事後	26.21	34	8.24	1.41
	不安	事前	22.74	34	7.23	1.24
		事後	26.76	34	7.77	1.33
	自信	事前	30.79	34	7.69	1.32
		事後	26.00	34	8.80	1.51
C学級	意欲	事前	30.03	34	8.17	1.40
		事後	28.32	34	6.94	1.19
	不安	事前	20.06	34	6.68	1.15
		事後	23.94	34	6.31	1.08
	自信	事前	30.79	34	8.66	1.48
		事後	28.44	34	7.51	1.29

表7 パフォーマンスの「見た目について」(人)

	A学級	B学級	C学級
テスト実施人数	36	34	34
視線を共有した	36	30	31
相手に尋ねかけた	24	22	15
メモを見ていない	34	28	31
問いかけに反応した	28	31	31
動作化した	17	14	13

表6 児童のコミュニケーションへの意欲、不安、自信の変化

		対応サンプルの差		平均値の標準誤差	差の95%信頼区間		t値	自由度	有意確率(両側)	
		平均値	標準偏差		下限	上限				
A学級	意欲	事前-事後	1.58	6.22	1.04	-0.52	3.69	1.53	35	.14
	不安	事前-事後	-0.56	6.06	1.01	-2.61	1.50	-0.55	35	.59
	自信	事前-事後	2.28	4.60	.77	.72	3.83	2.97	35	.01
B学級	意欲	事前-事後	3.41	5.69	.98	1.43	5.40	3.50	33	.00
	不安	事前-事後	-4.03	6.34	1.09	-6.24	-1.82	-3.71	33	.00
	自信	事前-事後	4.79	6.16	1.06	2.64	6.94	4.54	33	.00
C学級	意欲	事前-事後	1.71	4.74	.81	.05	3.36	2.10	33	.04
	不安	事前-事後	-3.88	6.10	1.05	-6.01	-1.75	-3.71	33	.00
	自信	事前-事後	2.35	4.38	.75	.83	3.88	3.13	33	.00

4.2. 児童のパフォーマンスと感想

実践後に全ての児童のパフォーマンス動画をルーブリックに沿って採点したところ、相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力が角谷・前田(2019)と同様に高まった、あるいは高いという結果が得られた(表7)。また、児童の事後アンケートやワークシートのふりかえりの記述からも、指導者によらず、児童が自身の伸びや手応えを感じていると見られる回答が得られた(表8)。

表8 児童の感想(一部)※カテゴリー化は筆者による

		児童の記述
発表	・初めて相手に尋ねかけることができた	
	・何度も練習できたから長い文を覚えて言えた。	
	・自分の思い通りの発表ができた	
伝える	・いつもみたいに表情がかたくなくな言えた	
	・自分の言いたいことが伝わった	
	・準備していなかった受け答えができた	
	・日本語を話すように気楽に英語で伝えられた	
自信	・知っている単語だけでも結構伝わったと思った	
	・ジェスチャーを入れると難しい英語も伝わるんだと思った	
	・苦手のところを自分で学べる	
	・前より英語で言えるようになった	
	・今回の学習で発表する勇氣、英語を使う自信がついた	
意欲	・英語の話し方がわかった	
	・この学習を続けると必ず伸びると思う	
	・中学校でもこんな英語で学びたい	
	・英語が苦手だったけど、もっとこの学習をしたい	
	・家で必死に練習した	
	・みんなで発表したり、話し合ったりして考えるのが楽しい	
楽しさ	・自分の思いを相手に伝えられるのが楽しい	
	・英語の勉強が好きになった	
	・自分の夢を英語で言うのは楽しい	

4. 3. 担任の不安と負担

実践前後に3人の指導者に英語の授業に関する不安を尋ねるアンケート(松宮(2013)をもとに筆者作成)と聞き取り調査を行った。アンケートは、5を「とても課題や悩みであると感じる」とする5件法の9項目からなる。事前事後の平均点を(表9)、聞き取り調査の内容を(表10)に示す。

表9 指導者の不安感の変容

項目	事前	事後
①話すスキル(スピーキング、リスニング、声に出す、発音する)	5.0	2.67
②読む書くスキル(リーディング、ライティング、語彙、文法)	4.0	3.0
③授業指導(マネジメント、指導方法、教室英語、TT)	4.67	2.33
④異文化(外国(人)への興味関心)	4.0	2.67
⑤英語指導力(自身の発音、文法力)	5.0	2.67
⑥授業設計(指導案作成、教材研究、カリキュラム作成)	4.67	2.67
⑦英語ネガティブ経験(学生時代に理解できなかった、嫌いだった)	3.67	3.33
⑧教科として評価すること	3.67	1.67
⑨教員間意識差	4.0	3.0

表10 指導者の感想(一部)

授業者の記述	
負担感	・授業は以前に比べてとても楽で、私も子どもも英語の時間が苦痛じゃなかった ・英語を話せなくても実践できた
児童	・これまで自分の授業の中で最も高い意欲 ・英語が得意な子も力を発揮できて、やりとりが往復した ・この学び方では、言いたいことが詰まっていて、自分なりに頑張って言おうとしていた
実践	・今後もこの学習形態を続けたい ・普段の授業ではテンプレートの発表がせいぜいで、3時間でここまで力をつけられない ・あと2時間ほどあればもっと力をつけられる
学級経営	・普段は挫折するスローラーナーが周りとの協力してできるから学級経営としてもいい ・子どもら1人1人と英語に対してここまで話したことはなかった
その他	・自分の英語の力を伸ばしたいと思った ・これだけ引き出せるなら、もっと英語の授業がうまくなりたいと思った

5. 考察

5. 1. 児童に関して

本実践は、小学校英語の指導経験が長くない、指導に自信がない学級担任の指導によって授業が行われた点で角谷・前田(2019)とは異なる。しかし、表5、6より、児童たちはコミュニケーションへの意欲、自信を高め、不安を下げたこと、さらに、表7

で示された児童の相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力の高まりや、表8から読み取れる、児童が達成感や学び、高い意欲や学ぶ楽しさを示していることは、角谷・前田(2019)と同様の結果が得られたと考えられる。このことから、小学校英語の指導経験が長くない、指導に自信がない学級担任の指導によってであっても、本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みをもとに授業実践を行うことで、児童のコミュニケーションへの意欲、自信を高め、不安を下げ、コミュニケーション能力(「社会言語能力」「方略的能力」に相当すると考えられる力)が高まる可能性が示唆された。

5. 2. 指導者に関して

表9では、不安感に関する全ての項目で平均値の軽減が見られた。本実践では筆者が教材や指導計画を作成、及び提供したこと、本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みにより、指導手順や児童の学習過程が明確であったため「③授業指導」「⑥授業設計」の平均点が大きく下がったと推察される。また、作成した動画教材により、予め児童が必要とする語彙や表現等が準備されているため、小学校英語の指導経験が長くない、指導に自信がない指導者にとっては不安感を軽減する大きな要素であり、「①話すスキル」「⑤英語指導力」の平均点を大きく下げたと見られる。これは指導者への聞き取り(表10)でも「英語が話せなくても実践できた」「以前より指導が楽だった」と表現されていることからもうかがえる。そして本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みにより、これまでの一斉指導を中心とした授業の在り方では難しかった個別への関わりが可能となったことで「⑧教科として評価すること」についての平均点が大きく下がったと考えられ、聞き取り(表10)でも「子どもら1人1人と英語に対してここまで話したことはなかった」という記述や、英語が得意な児童や苦手な児童にもよく目が届き、やり取りをすることができたことについての言及がありこれらが評価への不安感の軽減に貢献したと思われる。これらのことが手応えとして実感され、小学校英語の指導に自信がなく、強い不安感を抱いていた指導者が(表9)、自身の英語力や指導力の向上について言及している点(表10)も大きな成果だと言えるだろう。

指導者からの聞き取り(表10)は全てが肯定的な内容であるが、指導時間が短かったことは改善点として検討したい。

6. おわりに

本研究により、本研究におけるブレンディッド・

ラーニングの枠組みを取り入れた授業実践は、小学校英語の指導経験が長くない、得意ではない指導者であっても、角谷・前田(2019)と同等の児童の成果が得られ、指導者の不安と負担感を軽減し、指導意欲を向上させる可能性が示唆された。しかしこの実践は1つの学校の1学年を対象としており、環境の異なる学校や学年でも効果が得られるかについては検証の余地がある。学校現場では、教材と機器の準備や手配が最も苦慮する点であるため、2020年度からの教科書にも対応するものへと教材の作成及び蓄積を重ね、提供できる方法を模索していくと同時に、担任とALT等が協力して動画教材を作成できるマニュアルの開発が考慮される必要がある。また、筆者が全ての授業を参観し、サポートや進度の調整等を行ったことが指導者に作用し、今回の結果に影響を与えた可能性があることも留意したい。

本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みを取り入れることは、指導者が英語を使わなくてよいと主張するものではない。児童の英語でやり取りする力や、指導者の英語力及び英語授業力をさらに高める手立てやブレンディッド・ラーニングの枠組みの改善や運用について引き続き追究したい。

7. 謝辞

本研究を進めるにあたり、御指導をいただいた奈良教育大学教職大学院の前田康二准教授、御理解と御協力をいただいた奈良県葛城市立新庄小学校の管理職並びに3名の担任の先生方に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考・引用文献

安達一寿(2007). ブレンディッドラーニングでの学習活動の類型化に関する分析『日本教育工学会論文誌』30(1) pp.29-40.

安藤輝次(2018). みんなで「深い学び」を達成する授業 形成的アセスメントで子どもが自ら学びを把握する 図書文化社

Barbara Waha & Kate Davis (2014). University students' perspective on blended learning, *Journal of Higher Education Policy and Management* (36) p.172.

ベネッセ教育総合研究所(2006). 第1回小学校英語に関する基本調査(教員調査)

Bersin, J. (2006). ブレンディッドラーニングの戦略 赤堀侃司監訳 東京電機大学出版局

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Massachusetts: Newbury House.

Clarke, S. (2016). アクティブラーニングのため

の学習評価法 安藤輝次訳 関西大学出版部 pp.134.

藤代昇丈・平松茂・宮地功(2007). 英語の発話演習にリスニング教材を活用したブレンディング学習による効果『日本教育工学会論文誌』31 pp.85-88.

Gagne, R. M. Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). "Principles of instructional design" *A division of Thomson Learning, Inc., Wadsworth*.

Gitlin, P. and Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1) pp53-64

Graham, C. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.) *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: John Wiley and Sons.

原島秀人(2009). e-learningからブレンディッドラーニングへ 共立出版 p.96.

Harvey, S. (2003). Building Effective Blended Learning Programs, *Educational Technology*, 43(6) pp.51-54.

本田勝久・小川一美・河本圭司(2008). 外国語活動必修化への提言—小学校教員の意識調査を通して—『大阪教育大学紀要』第V部門 第57巻 第1号 pp.13~30.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* pp.27-39.

Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29 pp.365-372.

猪井新一(2009). 英語活動に関する小学校教員の意識調査『茨城大学教育実践研究』28 pp.49-63.

角谷尚希・前田康二(2019). 小学校英語におけるブレンディッド・ラーニングを取り入れたコミュニケーション意欲を高める取組の考察—コミュニケーション能力の「社会言語能力」「方略的能力」を意識させる実践を通して—『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第11号 pp.21-34.

Kerres, M. and De Witt, C. (2003). A didactical

- framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 38(2-3) pp.101-113.
- 国立教育政策研究所 (2017). 小学校英語教育に関する調査研究報告書
- 李在栄 (2014). 外国語ブレンディッドラーニングにおける効果的な動機づけ方略に関する研究『北海道大学博士 (国際広報メディア)』第 11426号
- 松田岳士 (2004). プロジェクトベースの e-learning導入 - 専門的人材の育成へ向けて『メディア教育研究』1 (1) pp.73-84.
- 松田岳士・斎藤裕・山本恵美・加藤浩 (2005). 同期CMCにおける学習課題に関するディスカッション成立過程『日本教育工学会論文誌』29 (2) pp.133-142.
- 松田岳士・合田美子・玉木欽也 (2007). e-learningにおける多様なデータを活用した質保証と評価のフレームワーク『メディア教育研究』3 (2) pp.1-11.
- 松宮新吾 (2013). 小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究 (授業指導不安モデルの探求と検証)『関西外国語大学研究論集』第97号 pp.321-338
- 松下佳代 (2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価 - 学習評価の構図の分析にもとづいて『京都大学高等教育研究 (18)』pp.75-114
- Michael B.Horn and Heather Staker (2017). ブレンディッド・ラーニングの衝撃 (BLENDED: Using Disruptive Innovation to Improve Schools) 小松健司訳 教育開発研究所
- Miller, C., Jones, P., Packham, G. and Thomas, B. (2004). A viable solution: the case for Blended Delivery on an On-line Learning Programme, Networked Learning 4th International Conference, Lancaster University, 5th-7th April pp.497-511.
- 宮地功編 (2009). e-learningからブレンディッドラーニングへ 共立出版
- 文部科学省 (2017). 小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック
- 文部科学省 (2018). 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
- 中尾茂子・安達一寿・北原俊一・新行内康慈 (2007). ブレンディッドラーニングによるプログラミング学習の実践と評価『教育情報研究』22 (3) pp.47-56.
- 野島栄一郎・鈴木克明・吉田文 (2007). 人間情報科学と e-learning 東京:放送大学教育振興会
- 岡田礼子・ケリーミュア・中西知康 (2006). 英語課外学習用マルチメディア教材の開発・活用とその効果 - 対面コミュニケーション活動を活発にするためのE-learning - 『日本教育工学会第22回全国大会講演論文集』pp.103-106.
- 岡山県総合研究センター (2010). ブレンディッドラーニングによる授業実践とその効果 - 外国語学習におけるe-learningの活用 -
- Oliver, M. and Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' be redeemed? *E-learning*, 2(1) pp.17-26.
- 大沼博靖 (2010). 第1章 e-learningの基礎知識『これ一冊でわかる e-learning 専門家の基本 - ICT・ID・著作権から資格取得準備まで -』玉木欽也編著 東京電機大学出版局 東京
- Sato, R. & Koga, T. (2012). Examining the Effects of All English Class on Learners' Affective Aspects: Variations of Willingness to Communicate, Communication Anxiety and Perceived Communication Competence. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, Vol.41 pp.183-190.
- 階戸陽太 (2012). 外国語活動に対する小学校教員の意識に関する質的研究: 必修化後の現状『小学校英語教育学会誌』12巻 pp.102-114.
- Suzuki, H., & Roger, P. (2014). Foreign language anxiety in Teachers. *JALT Journal*, 36(2), pp.175-199.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, vol.86, pp.54-66
- 米崎里・多良静也・佃由紀子 (2016). 小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安 - その構造と変遷 - 『小学校英語教育学会編 (16)』pp.132-146.

Appendix 1 コミュニケーションへの不安、自信、意欲アンケート

① 以下8つの状況下で、自分がどれだけ**英語**で話す**意欲**があるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に話す	たいてい話す	ときどき話す	あまり話さない	めったに話さない	決して話さない

② 以下8つの状況下で、**英語**で話す際、どれだけ**不安**を感じるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に不安	たいてい不安	ときどき不安	あまり不安にならない	めったに不安にならない	決して不安にならない

③ 以下8つの状況下で、どれだけ**自信**を持って**英語**を話すことができるかを選んでください

1	2	3	4	5	6
常に自信がある	たいてい自信がある	ときどき自信がある	あまり自信がない	めったに自信がない	決して自信がない

○8つの状況下

1. 大勢の前でスピーチをする機会があるとき	1	2	3	4	5	6
2. 列に並んでいて知り合いが前にいたとき	1	2	3	4	5	6
3. 英語の授業中のグループディスカッションのとき	1	2	3	4	5	6
4. 初めて会う人のグループで話す機会があったとき	1	2	3	4	5	6
5. 英語の授業中に自由に発言する機会があるとき	1	2	3	4	5	6
6. 列にならなくて友達の前で話すとき	1	2	3	4	5	6
7. 英語のクラスで前に出て話す機会があるとき	1	2	3	4	5	6
8. 友人のグループで議論するとき	1	2	3	4	5	6

Appendix 2 本実践のパフォーマンス評価のルーブリック

評価項目	具体的な姿 ※1つ①ポイント	得点
見た目について	話し方 <input type="checkbox"/> 聞き手の目を見て視点の共有をしている <input type="checkbox"/> 言ったことがわかる <input type="checkbox"/> あまりメモを見ていない <input type="checkbox"/> 聞き手に尋ねかけて興味を引いている	
	聞く態度 <input type="checkbox"/> 英語で質問したり確認したりしている <input type="checkbox"/> 話し手の方を見て聞いている <input type="checkbox"/> 話し手の言ったことに英語で反応している	
	相手に伝える <input type="checkbox"/> 伝わっているか確かめながら（相手の表情をうかがいながら）話している <input type="checkbox"/> ジェスチャーを使って伝えようとしている <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさと早さで話している	
内容について	英語の表現 <input type="checkbox"/> これまでに学習した表現を取り入れている <input type="checkbox"/> この単元で学習する表現を使っている <input type="checkbox"/> 将来就きたい職業を言っている	
	英語で説明する <input type="checkbox"/> 将来その職業に就いたとき、実現したいことを言っている <input type="checkbox"/> その職業を目指すきっかけや、現在がんばっていることを言っている <input type="checkbox"/> 職業に対する自分の思い、とらえ、見立て（It's ~）を言っている	
	英語を使う <input type="checkbox"/> 英語らしい発音を意識している <input type="checkbox"/> 英語で言いたいことを伝えようとしている	
18~15 … Excellent! 9~5 … OK.	14~10 … Good job! 4~0 … Try again!	合計得点