

小学校英語教育における ブレンディッド・ラーニングの要素についての研究

－ペア・グループ学習の効果に着目して－

角谷 尚希

奈良県葛城市立新庄小学校

A Study on Elementary School English Classes the Parts of Blended Learning

-With a Focus on Effectiveness of Pair and Group Learning-

Naoki Kakutani

Katsuragi City Shinjo Elementary School

<あらまし> 角谷・前田 (2019) に示されたブレンディッド・ラーニングでは、児童のコミュニケーションへの自信や意欲を高め、不安を下げたこと、「社会言語学的能力」「方略的能力」に相当すると思われる力が上がったことが報告されているが、様々な要素を取り入れた学習形態のどの要素が効果的であったのかが明確でない。そこで角谷・前田 (2019) のブレンディッド・ラーニングからペア・グループ学習を除いた形で実践を行い、児童のWTCアンケート及びパフォーマンス評価の結果を角谷・前田 (2019) と比較した。その結果、動作化したり、進んで英語を発話したりしようとする姿の出現が少なく、英語コミュニケーションへの不安が高いまま軽減されなかった。このことから、小学校英語教育におけるブレンディッド・ラーニングの要素にはペア・グループ学習が不可欠で、児童の不安を軽減させる重要な役割を果たしているであろうことが示唆された。

<キーワード> 小学校英語教育 ブレンディッド・ラーニング コミュニケーション意欲

1. はじめに

2020年度より小学校3・4年生から年間35時間の外国語活動、5・6年生から年間70時間の教科としての外国語科が全面実施となった。その前身である2011年の外国語活動の全面実施から、およそ10年が経過したが、指導者のみならず学習者にとっても未だ多くの課題と向き合っている現状の中、2020年度からついに外国語科としての教科化を迎えた。

本稿では、その多くの課題を解決する手立てとして、ブレンディッド・ラーニングという学習形態に着目する。角谷・前田 (2019) によると、この学習形態を取り入れた実践により、コミュニケーション能力の4つの要素 (Canale 1983) の「社会言語能力」「方略的能力」に相当すると考えられる力の向上が示唆されている。しかし様々な要素をブレンド

した学習形態であるために、どの要素が児童に作用したのかは明らかとはいえない。

これまで小学校英語教育は、主に単語や表現のインプットを目的とした場面や、学習した表現を実際に使う場面などでペア・グループ学習を行ってきた。文部科学省の、いわゆる「アクティブ・ラーニング」の推進 (2014)、「やり取り」の領域の提示 (2017) などからも、ペア・グループ学習を取り入れることは至極合理的で効率的でもあり、敢えて除外することは学習者にも指導者にも不利益が被ることは容易に想像できる。しかし、2020年度は新型コロナウイルスの影響により、生活のみならず学習環境にも数多の制限がかかり、筆者の勤務校ではペア・グループ活動を行わないこととなった。やり取りを主たる学習活動としてきた外国語科の学習も例外ではなく、結

果としてできることは一斉指導と個別学習、単元末の限定的な対面指導のみとなった。図らずも、角谷・前田 (2019) のブレンディッド・ラーニングの枠組みから、ペア・グループ学習を除いた実践を行うこととなったため、その差異を比較検証することにより、小学校英語教育におけるブレンディッド・ラーニングの要素としてのペア・グループ学習が学習者にとってどのような影響を与えているかを考察する。

本稿で扱うコミュニケーション能力とは、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。

2. 先行研究

ブレンディッド・ラーニングの先行研究に関しては角谷 (2020) に詳述の通りであるため、本稿では簡易に述べたい。

2.1. e-learningの定義

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。

e-learning は 2000 年代初頭から主に大学などの高等教育分野において展開され、原島 (2009)、李 (2014) によると、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がうかがえる。多様な学びの提供という観点からは学習者を含めた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) からも、学習者の学習意欲や動機づけを課題として取り上げており、小学生を対象とする場合は、指導者にいっそうの工夫や手立てが求められることは想像に難くない。

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、課題を克服する手立てとして注目を集める学習形態の 1 つにブレンディッド・ラーニングがある。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、英語学習に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、Gagne (2005) の主張のように、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最適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といえる。

2.3. 本研究におけるブレンディッド・ラーニング

e-learning とブレンディッド・ラーニングの長所と短所を踏まえ、日本の小学校英語教育に合う形で開発されたのが角谷・前田 (2019) のブレンディッド・ラーニングの枠組みであり、これは従来の一斉授業での学習と非同期型 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、言語活動を中心とした学習形態である。この枠組みを整理した角谷 (2020) を本稿で扱うブレンディッド・ラーニングの枠組みとする (図 1)。この枠組みでは、これまでの一斉指導と、非同期型 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全ての児童の対面指導 (個別評価) を実

現し、児童にもたらした効果を測定可能にしている。

先行研究で指摘されている学習者の動機づけや学習意欲については、パフォーマンス評価を取り入れることにより、課題を解決しようとしている。安藤(2004)は、子どもたちを評価活動に参画させることにより、めあてをもって取り組むことができ、学びの持続性や困難にくじけなくなるのが期待されると述べている。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。

さらに非同期型e-learningによる個別学習で扱う動画教材は、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意図して作成している。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のデジタルコンテンツにおいては「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、ルーブ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。これらの具体は次章で述べることとする。

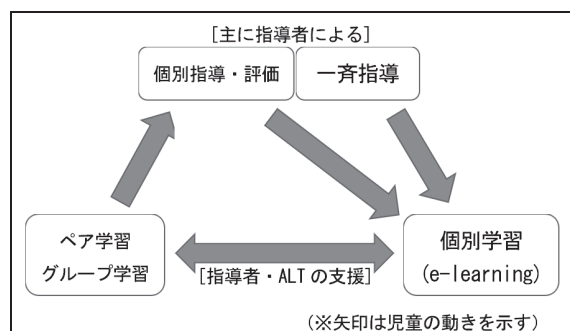


図1 本研究におけるブレンディッド・ラーニングの枠組み (角谷 2020)

3. 研究

3.1. 目的

本研究の目的は、図1の示すブレンディッド・ラーニングの枠組みから、ペア・グループ学習を除いた授業実践を行ったとき、角谷・前田(2019)と同様に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を測定し、この枠組みにおけるペア・グループ学習の効果を検証することを目的とする。検証にあたっては、授業実践の前後に対象児童全てに事前及び事後アンケートを実施し、パフォーマンスをルーブリックに沿って採点することでコミュニケーション能力の変容を考察する。児童のコミュニケーションへの不安、自信、意欲について、角谷・前田(2019)ではYashima(2009)及びKoga and Sato(2012)を扱っているが、質問項目が小学生には難解な点もあるため、本研究実践においては物井(2020)(Appendix 1)を扱うこととする。

3.2. 対象

角谷・前田(2019)の対象児童である公立小学校であるX市立Y小学校2018年度6年生71人と比較するため、同校にて実践を行った。Y小学校で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。2018年度と2019年度は、新学習指導要領の移行期間であったため、必然的に扱う教材・単元構成・指導時間・学習表現に差異が生じる。そこで可能な限り条件を揃えるため、2020年度の5年生2学級70人と6年生2学級70人での実践を比較対象とすることとした。

筆者については、奈良県英語教育推進リーダーを任命されており、一定の小学校英語教育の知識と経験を有している。2018年度は大学院派遣研修中の身であり、置籍校であるY小学校で実践の4時間のみ授業を行っているが、2020年度は5年生の1学級の担任として授業を行っている。これらを整理すると表1のようになる。

表1 本研究の対象の整理

	a.対象児童 b.指導単元 c.指導者 d.指導時数
角谷・前田 (2019)	a.2018年度6年生2学級71人 b.WC2 “What do you want to watch?” c.2学級ともに筆者 d.45分4時間
対象 ①	a.2020年度5年生2学級70人 b.NHE5 “Hello friends.” c.学級担任（うち1学級は筆者） d.40分7時間
対象 ②	a.2020年度6年生2学級70人 b.NHE6 “This is me!” c.学級担任 d.40分7時間

(WC…We Can! NHE…New Horizon Elementary)

3.3. 実践デザイン

4月の登校日に事前アンケートを実施し、臨時休校や分散登校を終えた6月から授業実践を行った。事後アンケートは筆者の学級でのみ行っている。単元は表1の通りで、5年生は「名前や好きなもの・ことについてやり取りしながら名刺交換をしよう。」6年生は「自分についてスピーチをしよう。」というパフォーマンス課題を設定した。単元の目標は表2の通りである。指導計画や作成した動画教材（表3）、ルーブリック（Appendix 2,3）、ワークシート等は角谷・前田（2019）に倣い、可能な限り同じ構成としたものを筆者が作成した。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）で詳述されており、1つの単元に25本程度の動画が準備・提供されているが、2020年度の教科化され採択された東京書籍のNHEにはQRコードが付けられており、単語の発音や基本表現などが再生できるようになっているため、重複する動画の作成はしていない。5・6年共通の構成で作成したが、「基本表現」と「パフォーマンス例」に関しては、それぞれの単元に合わせて作成して提供している。

なお、市内統一事項は、「40分授業」「ペア・グループ学習は行わないこと」「指導者が口形を見せたい場合のみマスクを外すが、フェイスシールドを着用すること」「単元末のみ児童をアクリル板越しにマスクを外して立たせ、指導者がフェイスシールドを着用した状態でやり取りをしても構わない」の4点で、これに則り本実践は行われている。実践の流れを表4に示す。

表2 単元の目標

	自分の名前や好きなことを、簡単な語 話すこと 句や基本的な表現を用いて伝え合うこ [やり取り] とができる。
5年	ゆっくりはっきりと話されれば、自分 聞くこと の名前や好きなことについて簡単な語 句や基本的な表現を聞くことができる。
	活字体で書かれた大文字を書くことが 書くこと できる。
	自分の名前、出身、好きなこと、誕生 話すこと 日等を簡単な語句や基本的な表現を用 [発表] いて話すことができる。
6年	ゆっくりはっきりと話されれば、他者 聞くこと のプロフィールについて、出身国や誕 生日などを聞き取ることができる。
	活字体の大文字・小文字で名前を書く 書くこと とができる。

表3 作成した動画教材の概要

基本表現	文字で示された基本表現を筆者が指さしながら 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ルーブリックの「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ルーブリックの「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ルーブリックの項目を全て満たしている
よくあるミス	・単語しか言っていない ・極端なカタカナ英語 ・声が小さい ・明らかな文法の誤り (ex: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そうとする
満点へのヒント	・ルーブ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 ・頷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

表4 実践の流れ (5・6年共通)

アンケート	・各学級担任指導の下、4月に実施
6月	・導入
第1時	・課題の提示とルーブリックの共有
第2～5時	・教科書に沿った一斉指導 ・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
第6、7時	・希望者からパフォーマンステストを受け、全員1回以上受け終える ・フィードバックを受けてパフォーマンスを改善する ・パフォーマンス後は読み書き学習へ ・筆者の学級のみ事後アンケート実施

4. 結果

4.1. コミュニケーションへの意欲、不安、自信

全7時間の授業実践の前に全児童を対象に事前アンケート及び筆者の学級のみ事後アンケートを実施した。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集計した(表5)(app=アプローチ, ifa=国際志向性, mot=動機づけ, extro=外向性, pc=L2コミュニケーション能力の認知, anx=L2コミュニケーションの不安感, wtc=L2WTC)。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。ただしextroに関しては、質問項目に逆転項目が存在するため、今回の考察からは除外することとする。

表5より、app, ifa, mot, pc, wtcの項目において平均値の上昇が見られ、全体としては意欲と自信が高まっているといえる。一方、anxの項目において平均値が上昇していることから、不安が高まっていることがわかる。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、extro, 以外の項目に有意差が見られた(app: $t(34) = -3.27, p = .00$, ifa: $t(34) = -4.49, p = .00$, mot: $t(34) = -3.89, p = .00$, pc: $t(34) = -4.79, p = .00$, wtc: $t(34) = -2.56, p = .02$)。

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
app	事前	3.31	35	.91	.15
	事後	3.83	35	1.04	.17
ifa	事前	2.20	35	1.07	.18
	事後	2.85	35	1.23	.21
mot	事前	3.55	35	1.06	.18
	事後	4.15	35	.91	.15
extro	事前	3.23	35	.75	.13
	事後	3.86	35	.85	.14
pc	事前	3.65	35	1.25	.21
	事後	4.41	35	.81	.14
anx	事前	4.11	35	1.32	.22
	事後	4.29	35	1.20	.20
wtc	事前	2.94	35	1.24	.21
	事後	3.58	35	1.20	.20

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					t 値	自由度	有意確率 (両側)
		平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間 下限	上限			
app	事前-事後	-.52	.94	.16	-.84	-.20	-3.27	34	.00
ifa	事前-事後	-.65	.86	.15	-.95	-.36	-4.49	34	.00
mot	事前-事後	-.59	.90	.15	-.90	-.28	-3.89	34	.00
extro	事前-事後	-.63	1.07	.18	-1.00	-.26	-3.47	34	.00
pc	事前-事後	-.76	.94	.16	-1.09	-.44	-4.79	34	.00
anx	事前-事後	-.18	1.27	.21	-.62	.26	-.84	34	.41
wtc	事前-事後	-.64	1.48	.25	-1.15	-.13	-2.56	34	.02

4.2. 児童のパフォーマンス

実践後に全ての児童のパフォーマンス動画を筆者がループリックに沿って採点した結果を角谷・前田(2019)と比較して表7に示す。

顕著な差が見られたのは、「相手に尋ねかける」「ジェスチャーの表出」であり、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)と同様には高まらなかったという結果になった。なお、対象②のみ「問いかけに反応した」が少ないのは、1学級において指導者が児童に問いかけなかったことによるものであった。

表7 パフォーマンスの「見た目について」(人)

	角谷・前田 (2019)	対象①	対象②
テスト実施人数	71	70	70
視線を共有した	65	68	62
相手に尋ねかけた	60	42	26
メモを見ていない	57	68	59
問いかけに反応した	64	64	32
動作化した	34	7	17

5. 考察

表7より、ペア・グループ学習を行わなかった本実践では「相手に尋ねかける」「ジェスチャーの表出」が角谷・前田(2019)に比べ極端に少なくなっている。これはCanale(1983)の「社会言語能力」や「方略的能力」に相当すると思われる力であり、「社会言語能力」とは、コミュニケーションに参加している人々の社会的、文化的ルールに則り、適切に表現を選びながら言語を使用する能力のことである。小学校においては、児童に誰とコミュニケーションをとっているのかという相手意識をもたせ、あいさつやお礼なども含む適切な表現の選択を始め、場面に応じた適切な声の大きさや視線の合わせ方なども指導していくことが考えられる。「方略的能力」とは、コミュニケーションに破たんが生じた際に、それを修復する能力、またはコミュニケーションを円滑に進める能力のことであり、小学校のコミュニケーション活動においては、ジェスチャーなどを使ったり、絵を描いたり、言い直したり、聞き直したりして、より効果的に伝えようとするような場面でこの能力が必要とされる。やり取りの中で意味の交渉を行うことが、学習者の英語力を高める上で非常に重要(インタラクティブ仮説(Interaction Hypothesis)(Long,1996))であるが、ペア・グループ学習がなかったために、やり取りを通してこれらの能力を高める活動や場面、その時間の確保が十分でなかったことが影響し、今回の結果に繋が

たと考えられる。

また、全ての児童のパフォーマンスを採点して、対象①②の児童たちは、問いかけには応答するが、自発的な発話が少ないという傾向を確認した。これは表7「相手に尋ねかけた」の少なさとしても表れているが、表5,6に見られた本実践の特徴である児童のL2コミュニケーションの不安感が軽減されなかったことと関係が深いと思われる。Young(1999)は、「自分がよく知らない言語を用いて自己開示するというのは極めて心理的に脅威を感じやすいものであるが、(外国語教育においては学習者に)これを要求している」、また「話すことは自己の一部である」と述べており、使わなければ上達しない英語を、何度もやり取りを通して徐々に不安感を軽減し、自己開示の壁を下げていくことの重要性がうかがえる。しかし、本実践においては、児童は単元末に指導者と一対一でパフォーマンステストをいわばぶっつけ本番の状況下で行っている状態であり、新たに教科となった外国語科での英語パフォーマンスに相当な不安感や緊張感を抱いたと思われる。本来ならばペア・グループ学習の場面でトライアルアンドエラーを繰り返し、互いに評価し合ったりフィードバックを与えあったりして学び合う中で不安感を軽減し、自身の英語やパフォーマンスを向上させ、自信や意欲を高めることができていたのだろう。

よって、小学校英語教育におけるブレンディッド・ラーニングで、ペア・グループ学習は、「方略的能力」「社会言語能力」に相当する力の向上や、学習者のL2コミュニケーションの不安感の軽減が期待される重要な役割を果たしているだろうと推察される。

6. おわりに

現在の小学校英語教育においてペア・グループ学習を敢えてしない学習を展開することは、学習者が不利益を被ることになるが、コロナ禍にあっても最善の学習形態を追究した結果が、角谷・前田(2019)のブレンディッド・ラーニングのペア・グループ学習の効果を検証することに繋がった。その結果、小学校英語教育では、これまで当然のようにペア・グループ学習を取り入れた学習が展開されてきたが、本研究により、ペア・グループ学習が児童に与えている影響を垣間見ることができたと考える。本研究は、コロナ禍という特殊な状況下で、研究の対象も限定的であるため、過度の一般化はできないが、次の2点を今後の課題として挙げたい。

一つ目は、小学校英語教育におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みにペア・グループ学習が学習者に必要な要素であることの裏付けを得たが、ペア・グループ学習の質について触れることができて

いない。ペアやグループ等の小集団を組んだとき、学習者の英語の能力や性格、関係性などが作用すると考えられ、十分に機能しているとはいえない小集団が構成される事態も起きており、木曾（2016）もそのことを指摘している。Storch（2002）は、大学生を対象としたペアを類型化し、小集団のタイプによって学習効果の高低が生じることを検証しているが、特に小学生となると学級の状態や指導者との信頼関係、友人関係、パフォーマンス課題など大きく影響すると考えられるため、より高い効果を発揮するペアやグループをいかに生み出すかを追究していく必要がある。

もう一つは、英語教育がいかにコロナ禍と向き合っていくかという点である。現行の学習指導要領が示す「対話的な学び」は個人内での対話を包括する概念ではあるが、ペア・グループ学習を補完できるとは考えにくい。やはり、やり取りの中で意味の交渉を行うことなくして、知識伝達型の一斉指導や個別学習だけではコミュニケーション能力の向上は難しい。文部科学省が進めるGIGAスクール構想により、学習者1人1台のタブレット端末が行き届き、環境の整備が整えば、端末越しに即時的な英語でのやり取りをするなど、新たなペア・グループ学習の展開を模索していかなければならない。

学習者にとって最適なブレンドをすることは指導者にとって非常に骨の折れる作業であるが、次々と現れる課題に対して、また最適な要素の組み合わせを創出することによって打開していくことができるのがブレンディッド・ラーニングの強みでもあるため、さらに研究を深めたい。

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教授の前田康二先生、タブレット端末を貸与いただいた四天王寺大学准教授福本義久先生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（2004）. 絶対評価と連動する発展的な学習 黎明書房
 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.
 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.
 Clarrke,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*.
 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.
 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.
 角谷尚希（2020）. 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—『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第12号 pp.11-20.
 木曾利雄（2016）. 小学校算数授業における小集団における話し合い活動の有効性『仁愛大学研究紀要（人間生活学部篇）』第7号pp83-94.
 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
 Long, Michael.(1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, William; Bhatia, Tej. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press
 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)
pp1-11.
- 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
- 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 (2014). 初等中等教育における教育課
程の基準等の在り方について (諮問)
- 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
- 物井尚子 (2020). L2WTCと関連要因と年齢差に
よる影響『小学校英語教育学会誌』第20号
pp.194-209.
- 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－
- 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.
- Storch, N.(2002). Patterns of Interaction in ESL
Pair Work. *Language learning*, 52(1) pp.119-
158.
- Yashima, T. (2009). International posture and the
ideal L2 self in the Japanese EFL Context. In
Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.).
*Motivation, language identity and the L2
self*. pp.144-163. Clevedon, UK:
Multilingual Matters.
- Young, D.(Ed.)(1999). Affect in foreign
language and second language learning:
A practical guide to creating low-anxiety
classroom atmosphere. Boston, MA:
McGraw-Hill.

Appendix 1 児童アンケート（物井 2020）

下の44この質問について、自分の気持ちに近いものを、下の1～6からえらんで○をつけてください。

	決してあてはまらない	めったにあてはまらない	あまりあてはまらない	ときどきあてはまる	だいたいあてはまる	とてもあてはまる	
	1	2	3	4	5	6	
1	私は英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと会って話をしてみたいです。	1	2	3	4	5	6
2	私は英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちや、その人たちのくらしについて知りたいです。	1	2	3	4	5	6
3	私は英語を勉強して、世界のいろいろな国の人たちと一緒に仕事がしてみたいです。	1	2	3	4	5	6
4	学校に外国からきた友達がいたら話しかけようと思います。	1	2	3	4	5	6
5	もし、自分に外国の友達ができて、しばらく自分の家に泊まることになったらいいと思います。	1	2	3	4	5	6
6	もし、近くに外国の人たちが住んでいたら、親切にしたいと思います。	1	2	3	4	5	6
7	レストランや駅で、日本語のできない外国の人たちが困っていたら、助けてあげたいと思います。	1	2	3	4	5	6
8	日本だけではなく、いろいろな国に住んでみたいです。	1	2	3	4	5	6
9	外国の人たちがたくさんいるところで働いてみたいです。	1	2	3	4	5	6
10	外国で、困っている人たちを助けるために働いてみたいです。	1	2	3	4	5	6
11	よくテレビやインターネットで海外のニュースを見ます。	1	2	3	4	5	6
12	よく新聞や本で海外の出来事を読みます。	1	2	3	4	5	6
13	よく家族や友達と海外の出来事について話します。	1	2	3	4	5	6
14	よく海外のニュースや出来事を耳にします。	1	2	3	4	5	6
15	よく海外のニュースや出来事を調べます。	1	2	3	4	5	6
16	英語を学ぶことはわくわくします。	1	2	3	4	5	6
17	もし英語の授業中にわからないことがあったら、先生に質問します。	1	2	3	4	5	6
18	英語の授業では、先生の質問にいつも答えます。	1	2	3	4	5	6
19	私の親は、私の英語の授業で何をしたらか質問します。	1	2	3	4	5	6
20	将来いい仕事につくために、英語の勉強は役に立つと思います。	1	2	3	4	5	6
21	新しい友達がなかなかできないと思うことがあります。	1	2	3	4	5	6
22	自分から進んで友達を作ることが少ないです。	1	2	3	4	5	6
23	自分は、どちらかというのだれとてもよく話すタイプだと思います。	1	2	3	4	5	6
24	私は、人が大勢いるところでも、落ち着いて過ごせます。	1	2	3	4	5	6
25	いろいろな人と友達になるのが楽しみです。	1	2	3	4	5	6
26	どんな人とでも友達になるのが好きです。	1	2	3	4	5	6
27	先生に英語でたずねられたら、自分の名前を言うことができます。	1	2	3	4	5	6
28	先生に英語でたずねられたら、自分の好きなことを英語で伝えることができます。	1	2	3	4	5	6
29	英語の授業で、英語をうまく発音することができます。	1	2	3	4	5	6
30	英語のくだものや動物の名前を聞いて、何のことか分かります。	1	2	3	4	5	6
31	授業中に、先生が英語で言ったとおりに動くことができます。	1	2	3	4	5	6
32	授業中にわからないことがあったら、英語で質問することができます。	1	2	3	4	5	6
33	初めてのグループになって英語を話すとしたら、きんちょうすると思います。	1	2	3	4	5	6
34	初めて会った外国人と英語で話すとしたら、きんちょうすると思います。	1	2	3	4	5	6
35	英語の授業で、自分から手をあげるのは、はずかしいです。	1	2	3	4	5	6
36	先生の英語の質問に、英語で答えなくてはならないときには、きんちょうします。	1	2	3	4	5	6
37	クラスの友達は、私より英語で話すのがうまいので、不安になります。	1	2	3	4	5	6
38	教室以外のところで英語を話さなくてはならないとしたら、きんちょうします。	1	2	3	4	5	6
39	私が英語を話すとクラスの友達が笑うのではないかと心配になります。	1	2	3	4	5	6
40	初めて会った外国人が1人でいたら、英語で話しかけようと思います。	1	2	3	4	5	6
41	知り合いの外国人が1人でいたら、英語で話しかけようと思います。	1	2	3	4	5	6
42	英語の授業で、みんなの前で、自分から手をあげて英語を話してみようと思います。	1	2	3	4	5	6
43	英語の授業以外でも、友達3～4人の前でなら、英語を話してみようと思います。	1	2	3	4	5	6
44	英語を話せる日本人の知り合いが1人でいたら、英語で話しかけようと思います。	1	2	3	4	5	6

Appendix 2 本実践でのルーブリック (5年)

	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"/> 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 <input type="checkbox"/> 言ったことがわかる	/4		
	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	自己採点 /3		
	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"/> 効果的にジェスチャーを使っている <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさと早さで話している	/3		
内容について	英語の表現	■この単元で学習する表現を使っている <input type="checkbox"/> これまでに学習した表現を使っている → <input type="checkbox"/> I'm ~. / My name is ~. <input type="checkbox"/> I like ~. <input type="checkbox"/> What ~ do you like?	/4		
	英語で説明する	<input type="checkbox"/> 好きなもの・ことを言っている → <input type="checkbox"/> さらにその理由を言っている (It's ~. I ~. Because ~.)	/2		
	英語を使う	<input type="checkbox"/> 質問に対して英語で答えたり説明したりしている <input type="checkbox"/> 英語らしい発音を意識できている <input type="checkbox"/> 英語で言いたいことを伝えようとしている	/3		
	読む 書く	<input type="checkbox"/> もらった名刺の名前を読める <input type="checkbox"/> 自分の名前を大文字で書ける <input type="checkbox"/> 自分の名前を大文字と小文字で書ける	/3		
	Special ③points	<input type="checkbox"/> 相手に質問されたとき、聞き取れていないのか、伝わっていないのか、自分の英語が間違っているのか等、状況を判断して、相手が納得する反応を返している	/3		
		25 ~ 21 ... Excellent! 12 ~ 6 ... OK.	20 ~ 13 ... Good job! 5 ~ 0 ... Try again!	目標得点 /25	結果 /25

Appendix 2 本実践でのルーブリック (6年)

	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"/> 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 <input type="checkbox"/> 言ったことがわかる	/4		
	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	自己採点 /3		
	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"/> 効果的にジェスチャーを使っている <input type="checkbox"/> 適切な声の大きさと早さで話している	/3		
内容について	英語の表現	■この単元で学習する表現を使っている <input type="checkbox"/> これまでに学習した表現を使っている → <input type="checkbox"/> I'm ~. <input type="checkbox"/> I like ~. <input type="checkbox"/> I'm from ~. <input type="checkbox"/> My birthday is ~. etc.	/5		
	英語で説明する	<input type="checkbox"/> 好き(嫌い)なもの・こと、誕生日、できることなどを言っている → <input type="checkbox"/> さらにまとまりやつながりのある話をしている	/2		
	英語を使う	<input type="checkbox"/> 質問に対して英語で答えたり説明したりしている <input type="checkbox"/> 英語らしい発音を意識できている <input type="checkbox"/> 英語で言いたいことを伝えようとしている	/3		
	読む 書く	<input type="checkbox"/> 友達のプロフィールカードに書かれた英語が読める <input type="checkbox"/> 自分を紹介する文をいくつか書ける	/2		
	Special ③points	<input type="checkbox"/> 聞き手により伝わるように具体物を見せたり、聞き手を引き付けるために「意外性」「エピソード」「笑い」等の工夫を取り入れたり、アドリブで対応したりしている	/3		
		25 ~ 21 ... Excellent! 12 ~ 6 ... OK.	20 ~ 13 ... Good job! 5 ~ 0 ... Try again!	目標得点 /25	結果 /25