他教科の学びをいかして考えを深め、聞き手にわかりやすく伝えることができる生徒の育成 ―教科横断的な学びとフィードバックを取り入れた英語科の授業実践を通して―

教科指導重点コース 言語・社会科学系 足立健太郎

I 主題設定の理由

社会の動向から

「令和3年版子供・若者白書」には、「グローバル 化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケー ション能力は、これまでのように一部の業種や職種だ けでなく、生涯にわたるさまざまな場面で必要とされ ることが想定され、その能力の向上が課題となってい る」と書かれている。グローバル人材育成推進会議は、 「グローバル人材育成戦略」(2012)の中で、グロー バル人材の要素を次のように示している。

- i) 語学力・コミュニケーション能力
- ii) 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・ 柔軟性、責任感・使命感
- iii) 異文化に対する理解と日本人としてのアイデン ティティー

学習指導要領から

グローバル社会において子どもたちが大きな夢と希 望をもって活躍できるような資質・能力を育成するた めに、学習指導要領(2018)は、「教科等横断的な学 習を充実することや、『主体的・対話的で深い学び』 の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時 間のまとまりを見通して行うこと」を求めている。

しかし、これまでの英語科の授業では、「特に『話 すこと』及び『書くこと』などの言語活動が適切に行 われていないことや『やり取り』・『即興性』を意識し た言語活動が十分ではない」ことが指摘されている。 外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、表現し たり、伝え合ったりするための資質・能力を、言語活 動を通して更に育成することが求められている。

3 生徒の実態から

英語の学習における実態を客観的に把握するために、 英語の5つの領域の得意・不得意について、完全順位 法を用いて回答を求めた。その結果が資料1である。 本学年の生徒たちは、5つの領域の中でも特に「話す こと[発表]」に苦手意識を抱いていることがわかった。

領域	読むこと	書くこと	聞くこと	話すこと[やり取り]	話すこと「発表」
平均順位	1.73	2.35	2.78	3.67	3.96

【資料1:英語の5つの領域の得意・不得意の平均順位(1が最も得意)】

さらに不安度の原因を具体的に把握するために、 外国語教室不安尺度(FLCAS)を用いて、6件法によ る質問紙調査を実施した。尺度は、Horwitz et al. (1986)の日本語版 Yashima et al. (2009) を中学生用に 修正した行名(2000)を参考にした(資料2)。

- ① 英語の授業で話すとき、あまり自信がもてない。② 英語の授業で間違いをするのは気にならない。
- ③英語の授業中、自分が当てられそうになると震えてしまう。
- ④ 先生が英語で言っていることがわからないと不安になる。⑤ 英語の授業がもっと増えても良いと思っている。
- ⑥ 英語の授業中、授業と関係のないことを考えていることがあ
- ⑦ 他の生徒は自分より英語ができると思っている。
- ⑧ 英語の授業で行われるテストでは、だいたい落ち着いている。
- ⑨ 英語の授業で準備なしに話さないといけないとき、パニックに なる。
- ⑩英語の授業で成績が悪くなったらどうしようと心配である。
- ① 英語の授業のことをとても心配する人がいるが、その理由が理 解できない
- ② 英語の授業中とても緊張してしまって知っていたことも忘れて しまうときがある。
- (3) 英語の授業中、自分からすすんで答えるのは恥ずかしい。
- 4 外国人と英語で話すとき、緊張しない。
- 先生が間違いを直してくれているのに、それがわからないと動 揺してしまう。
- ⑥ 英語の授業に十分予習をしていっても不安になってしまう。 ⑦ 英語の授業を休みたくなることがよくある。
- 18 英語の授業で英語を話すときには自信がある。
- 取 英語の先生が自分の間違いをいちいち直しそうで不安である。
- ② 英語の授業で自分が当てられそうになると心臓がどきどきして しまう.
- ② 英語のテストのために勉強すればするほどわからなくなってし
- ② 英語の授業の予習をしなければならないというプレッシャーを 感じない
- ② 他の生徒の方が自分より英語を話すのがうまいといつも感じ
- ② 他の生徒の前で英語を話すと自意識がとても高くなる。
- 英語の授業は進むのが速いのでついていけるかどうか心配であ
- 26 他の授業よりも英語の授業の方が緊張する。
- ② 英語の授業で英語を話していると緊張したり混乱したりする。
- 28 英語の授業の前には、自信をもちリラックスしている。
- ② 英語の先生がいう言葉が全て理解できないと不安になる。
- ⑩ 英語を話すために文法規則をたくさん覚えなければならないと 思うと気が重くなる。
- ③ 英語を話すと他の生徒が笑うのではないかと不安になる
- ② 外国人と会うときおそらくリラックスしていられると思う
- ③ 英語の先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張

【資料 2 : 外国語教室不安尺度 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)]

FLCAS の調査結果を、学力の上位群、中位群、下位 群に分け、それぞれの因子別の平均値を求めたものが 次頁の資料3である。なお、因子については、カイザ 一基準を用いたプロマックス回転による因子分析によ って求めた Yashima et al. (2009)の因子を援用した。 その結果、いずれの群においても、ネイティブと話す ことへの心地よさの数値が最も低いことがわかった。 中学校のスタートと同時に、COVID-19の流行による制 約がかかる中で、国際交流等の機会が制限されたこと も関係しているのではないかと考えられる。また、英 語の授業に対する消極性や授業内容の理解への不安は 少ないものの、人前で話すことへの恐れや、英語を話 すことへの自信の欠如が強いこともわかった。

【資料3:実践前のFLCAS調査結果】(1が最も強い賛成)

因子	上位群 平均 (n=27)	中位群 平均 (n=38)	下位群 平均 (n=13)
1. 授業で英語を話すことへの自 信の欠如①⑦⑩⑪③®⑨③⑧	3.29	2.53	2.56
2. 人前で話すことへの恐れ39 ②2042333	3.68	2.81	2.78
3. 授業で教わること全てを理解 できないことへの不安④⑤⑥ ⑤⑰②②	4.07	3.18	3.11
4. 英語の授業に対する無力さ及 び消極的な態度⑤⑬⑰②⑤⑥	4.36	3.33	3.36
5. 英語のネイティブと話すこと への心地よさ⑭②	2.31	1.88	2.46

4 本実践研究の主題について

このような社会の動向や学習指導要領で求められている授業像、そして生徒の実態から、英語学習における生徒の不安を考慮しつつ、教科横断的な学びで深めた考えを伝える活動を通して、グローバル社会で活躍できるような資質・能力を育成したいと考えた。そこで、後述する先行研究を踏まえて、主題を「他教科の学びをいかして考えを深め、聞き手にわかりやすく伝えることができる生徒の育成」と設定した。

Ⅱ 先行研究及び本研究の目的

1 「話すこと[発表]」およびプレゼンテーション

中学校学習指導要領解説外国語編(2018)は、「話すこと」の領域が[やり取り]と[発表]に分かれた理由を、「複数の話者が相互に話す場合と一人の話者が連続して話す場合という『話すこと』の特性の違いによる」(17 頁)と説明している。そして、「話すこと[発表]」の内容説明において、「『発表』であるので、…『やり取り』のように伝え合ったり述べ合ったりするなど双方向的な形での『話すこと』ではなく、聞き手に対して一方向で話して伝えることができるようにする」(24 頁)と述べている。そして、「話すこと[発表]」の言語活動として、次のような即興性に重きを置いた一方向で話して伝える活動を挙げている。

- (ア) 関心のある事柄について、その場で考えを整理して口頭で説明する活動。
- (イ) 日常的な話題について、事実や自分の考え、 気持ちなどをまとめ、簡単なスピーチをする。
- (ウ) 社会的な話題に関して聞いたり読んだりした ことから把握した内容に基づき、自分で作成し たメモなどを活用しながら口頭で要約したり、 自分の考えや気持ちなどを話したりする活動。

さらに、高等学校学習指導要領外国語編(2019a)は、英語コミュニケーション I の「話すこと[発表]」において、使用する語句や文、事前の準備などについて支援を活用しながら、論理性に注意して話して伝えることを求めている。そして、論理・表現 I の「話すこと[発表]」において、スピーチやプレゼンテーションなどの活動を通して、意見や主張などを論理の構成や展開を工夫して伝えることを求めている。また、解説(2019b)には、「スピーチとは、あるテーマについ

て自分の考えや主張をまとまりのある形で述べる活動のことである。(中略) プレゼンテーションとは、聴衆に対して情報を与えたり提案したりする活動である。(中略) スピーチやプレゼンテーションは、ある程度事前の準備をして臨むことが考えられるが、その場合でも、自分の考えなどを聞き手に効果的に伝えることを意識した活動となるように留意し、事前に書いた原稿をそのまま読み上げるだけに終始しないようにすることが重要である」(90 頁) とあり、聞き手への意識が明示されている。

この点に関して、上坂(2021)は、発表の一つであるプレゼンテーションについて、話し手は観客(聞き手)に向かって話しかけており、話し手と聞き手の間に「双方向コミュニケーション」が成立するので、一方向に話す「アナウンス」とは異なると述べている。プレゼンテーションを1対n(多数)の双方向的なコミュニケーションと捉えている点で、重要な指摘といえる。そして、多様化・複雑化した社会では、自分の考えを言葉にして正しく相手に伝え、的確にコミュニケーションをとるために、プレゼンテーションは非常に重要な学習要素であるとも指摘している。

2 修正フィードバック

生徒たちが抱える英語の苦手意識や、英語で話すことへの躊躇に対する手だての一つとして考えられるのが、修正フィードバック(Corrective feedback,以下CF)である。Lyster & Ranta (1997, pp.46-49)はCFを以下の6種類に絞り込み、定義づけしている。

- 2 - 1 - 2711 - 12 -	7 201 CH 201
CFの名称	定義
①Explicit correction (明示的訂正)	正しい表現を明示的に教える。
②Recast (リキャスト)	生徒の発話の一部あるいは全部を 言い換える。
③Clarification request (明確化要求)	表現が正しく伝わらないことを示し、言い換えや繰り返しを促す。
④Metalinguistic feedback (メタ言語的修正)	正しい表現に関連したコメントや 情報を与えたり質問したりする。
⑤Elicitation (誘導)	1. 休止により発話を誘導する。 2. 質問する。3. 発話の訂正を 促す。
⑥Repetition (繰り返し)	繰り返す (多くはイントネーションでエラーを強調する)。

こうした異なるCFと感情(不安、動機、自信など)の関係について調査した Lee (2016)は、ほとんどのCFが、英語を話すことへの不安やクラスメイトの前で話すことへの不安、そして英語でコミュニケーションをとることへの恥ずかしさを大幅に低減させうることを明らかにした。しかしながら、明確化要求はアウトプットを促すという性質から、不安を引き起こしやすいため注意が必要であると指摘している。また、Rassaei (2015)は、高不安群に対しては、不安を引き起こしやすいメタ言語的修正に比べ、間違いへの気づきを促すリキャストの方が顕著に有益であることを明

らかにした。加えて、CFの効果をより高めるために、不安が軽減されるような教室内の雰囲気づくりの必要性を指摘している。こうしたCFと感情に関わるさまざまな研究結果をまとめた Goo & Takeuchi (2021)も、教師による継続的なフィードバックは、学習者不安を軽減しうると結論づけている。

継続的フィードバックの影響について調べた研究に、上江州・岡澤・木谷(2011)がある。小学校体育科における走り幅跳びの実践ではあるが、上江州らは、「前に与えたフィードバックを踏まえた一連のフィードバック行動」や、「前の試行を踏まえたフィードバック」を含めた「継続的フィードバック」が、技能成果、運動有能感を高めるのに有効であることを示唆している。岡沢・北・諏訪(1996)によれば、「運動有能感」とは、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知である「身体的有能さの認知」、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできると認知する「統制感」、運動場面で教師や仲間から受け入れられているかという「受容感」から構成される。

3 教科横断的な学び

教科横断的な学びについて、田村(2019)は、「複数の教科の目標や内容を一単元や一時間の中に入れて、より有効かつ効果的に、あるいは効率的に実現する」方法を、「合科的な指導」と説明している(161,162頁)。一方、「単元と単元はそもそも独立していて、教科等別に指導するにあたって、相互の関連を考慮して指導するもの」を、「関連的な指導」と述べている(162頁)。そして、教科横断的な学びによって、より効果的に資質・能力を育成するために、他教科等との関連や各教科の単元の関連等を俯瞰して見るための「単元配列表」の作成を提唱している。

合科的な指導を取り入れた教科横断的な学びを研究した山田(2022)は、小学校において、国語科の文学的文章教材における登場人物の行動や性格、心情の変化等の読み取りに、算数科の論理的思考や数、式、図、表、グラフなどの表現方法が応用できるかどうかを調べた。その結果、論理的思考スキルを駆使する教科等横断的指導が、思考力と表現力の育成に効果があることを明らかにした。また、国語科に音楽科を取り入れた実践では、擬音語や擬態語を用いて「速さ」と「リズム」を表現する力において、上昇傾向がみられた。さらに、国語科と図画工作科の合科的指導が、人間理解に関わるコンピテンシー育成に効果を及ぼすことも明らかにした。

「関連的な指導」としての教科等横断的なカリキュラム開発の例としては、金沢大学附属中学校(2020)の実践がある。伝統文化教育を中心とした実践の中で、「グローバル人材育成戦略」で示された要素をもとに、グローバル社会に生きるために必要な資質・能力を次のように設定している(15 頁)。

- ①日本の伝統や文化に関する理解
- ②伝統文化への理解に基づいた多様な文化を 尊重する態度
- ③文化の伝承、創造への主体性

そして英語科において、第1学年の「日本の食事や料理を留学生に紹介しよう」や「日本の伝統的な遊びやおもちゃを留学生に紹介しよう」の単元で、社会科と家庭科との連携を意識した実践を行った。その結果、他国の文化を知るうえで自国の文化を理解しておくことの重要性に気づいたり、文化を伝承していかなければならないという意識の向上が見られたりした。また、第3学年では社会科や家庭科、総合的な学習の時間と連携して、金沢大学の留学生に一日旅行を紹介するという活動を行った。その結果、場所や名物を紹介したい理由を考える中で、日本の伝統文化に関する理解が深まったり、互いを尊重し合うことの大切さを実感できたりしたことが明らかになった。

4 本研究の目的

以上から、中学校における「話すこと[発表]」の指導においても、双方向的なコミュニケーションを意識させることで、より聞き手にわかりやすく伝えられるようになるのではないかと考えた。また、中学校の英語の授業においても、リキャストによるCFを与えて学習者不安を低減したり、教師から生徒、そして生徒同士で継続的フィードバックを与えたりすることで、英語を話す力を高めて、聞き手にわかりやすく伝えられるようになるのではないだろうか。

加えて、山田(2022)は残された課題として「(山田が)取り上げた教科等横断的指導の実践の教科組合せ以外の組合せにより効果検証」(174頁)することを挙げている。そうした組み合せを検討するのに役立つ単元配列表を、大分県教育委員会がウェブで公開している。それをもとに、現任校の地区が採用している教科書に準拠した、次頁資料4のような単元配列表を作成した。英語科を中心に内容的な関連を矢印でつないだ結果、第3学年の英語科と国語科で、「俳句」を題材にした単元があることが分かった。そこで、本研究では、英語科において、国語科の学習との関連的な指導を行うことにした。

また、少しでも英語話者と関わる機会を生徒にもたせたいとも考え、以前の勤務校の海外交流事業で知り合った、オーストラリアで働く日本人教師の協力を得て、「オーストラリアで日本語を勉強している同世代の生徒たち」を伝える相手に設定した。日本語の学習を通して、少なからず日本の文化や伝統に興味をもち、「俳句」にも興味を示すのではないかと考えたからである。そのような聞き手にわかりやすく伝えることを意識したプレゼンテーションに取り組むなかで、グローバル社会に生きるために必要な資質・能力を育成したいと思い、本実践を行うことにした。

Ⅲ 研究計画

対象生徒

A市(公立中学校)3年生3クラス、89名

目指す生徒像

他教科の学びをいかして考えを深め、聞き手にわ かりやすく伝えることができる生徒

育成を目指す資質・能力

	観点	資質・能力		
1	知識及び技能	日本の伝統や文化に関する理解		
2	思考力・判断力・表現力等	伝統文化への理解に基づいた多様 な文化を尊重する態度		
3	学びに向かう 力、人間性等	文化の伝承、創造への主体性		

研究の仮説と手だて

仮説I

他教科との内容的なつながりを意識した授業展 開をしたり、課題設定を工夫したりすれば、他教 科の学びをいかして考えを深めることができるだ ろう。

手だて I-① 内容的なつながりをいかせるような 単元計画の工夫

国語科の「言葉とともに」の単元で扱う俳句の 知識を予備知識として活用できるように、通常7 月頃に行う学習を4月に行ってもらう。その後 に、日本の俳句と英語俳句について英語科の授業 で扱うことで、俳句への理解や日本の伝統や文化 への考えをより深められるようにする。

手だて I-② 他教科での学びをいかせるような課 題設定の工夫

日本の俳句と英語俳句の類似点や相違点を、オ -ストラリアで日本語を勉強している生徒たちに 紹介するという単元を貫く課題を設定する。その 際、本単元の学習中に行う修学旅行での体験をも とに、俳句を作って紹介するという課題も設定す る。そうすることで、国語科の授業や行事を通し て得た知識を活用しながら、日本の伝統や文化に 関する理解や考えを深められるようにする。

仮説Ⅱ

英語の学習において、リキャストによるCFを 与えたり、プレゼンテーションづくりにおいて、 自分たちの発表を客観的に捉えられるようにフィ ードバックを工夫したりすれば、自ら改善点に気 づき、聞き手にわかりやすく伝えることができる だろう。

手だてⅡ-① 継続的に Small Talk を行い、リキ ヤストによるCFを与える

英語を話すことへの抵抗感を下げるために、継 続的に Small Talk を行い、その後にリキャストに よるCFを与えることで、英語を話すことに慣れ させ、表現や発音も改善できるようにする。

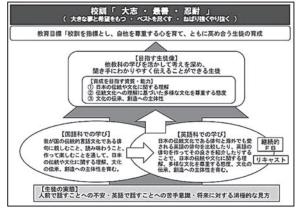
手だて Ⅱ-② グループやクラスの仲間からのフィ - ドバックを通して学べるようにする

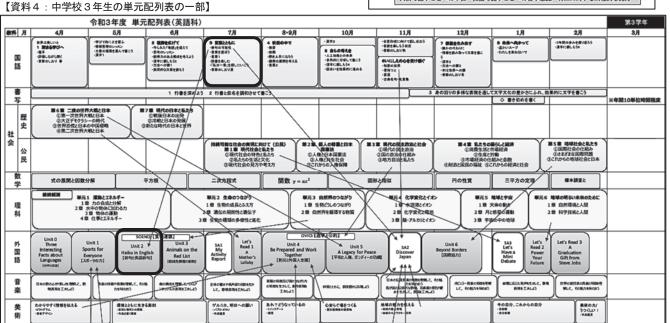
グループで原稿を考えさせたり、タブレット端 末を使ってプレゼンテーションを撮影し、グルー プやクラス全体で視聴してフィードバックさせた りすることで、プレゼンテーションを改善してい けるようにする。

手だてⅡ-③ 聞き手からのフィードバックを通し て学べるようにする

プレゼンテーションを視聴したオーストラリア の生徒からのフィードバックを通して、さらなる 改善点に気づき、英語や聞き手にわかりやすいプ レゼンテーションについての理解を深められるよ うにする。

研究構想図





6 単元計画

(1) 単元名

Haiku -From Japan to the World-

(2) 単元目標

日本の伝統文化である俳句と海外でも愛される 英語俳句について学んだことを、日本語を勉強し ているオーストラリアの学生にわかりやすく伝え ることができる。

(3)単元の流れ

時	24 33 ch ch		資質・能力					
数	学習内容	1	2	3				
国語科の授業								
1	俳句の基本的な理解	0						
2	俳句についての鑑賞文を書く	0						
3	俳句を作ろう	0		\circ				
4	友だちの俳句を鑑賞しよう	0	0					
	英語科の授業							
1	日本の伝統文化って?オーストラ リアの生徒に紹介しよう!	0						
2	日本の伝統文化はどのくらい継承 され続けているのだろう	0		0				
4 5	俳句と英語詩を比較して、それぞ れのよさを探してみよう	0	0					
6 7	俳句と英語俳句を比較して、それ ぞれの特徴をまとめよう	0	0	0				
8 ~ 11	俳句と英語俳句について学んだことを、わかりやすく伝えるための 原稿を考えよう	0	0	0				
12 13	相手にわかりやすく伝えられるよ うに工夫して撮影しよう	0		0				
14 15	先生や友達からのフィードバック を参考にしてプレゼンテーション を改善しよう	0		0				
16	本番撮影をしてプレゼンテーションを完成させよう	\circ		0				
17	オーストラリアの生徒たちからの フィードバックを通して、更なる 改善点を見つけよう		0	0				

7 検証の方法

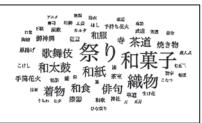
本研究では、授業での活動の様子や振り返りの記述等をもとに、抽出生徒Aの変容を追うことで、仮説における手だての有効性と課題を明らかにしていく。また、資質・能力の育成やCFによる学習者不安の軽減について、記述式アンケートや質問紙調査をもとに対象生徒全体の変容も分析する。生徒Aの実態と、本実践における願いは次のとおりである。

生徒Aは、英語の学習や活動に前向きに取り組み、 基本的な表現を書いて覚える課題に対して、熱心に、 そして丁寧に取り組む学力中位群の生徒である。資料 1のアンケート調査では、英語の5つの領域のうち 「書くこと」が最も得意だと回答した。理由としては、 「他の領域と比較したときに、一番できると思った。 文の作りや、単語を覚えることは得意だから」と答え ていた。一方で、「話すこと[発表]」については、「話 すことが苦手で手こずるのに、それに緊張があるとな かなか言葉が出てこないから」という理由で最も苦手 であると回答していた。 本実践では、他教科での学びを生かせるように単元 計画や課題設定を工夫することで、生徒Aが伝えたい という思いをもって「話すこと[発表]」の活動に取り 組めるようにしたい。そうすることで、グローバル社 会で活躍するための資質・能力の育成を目指したい。

Ⅳ 研究の実際と考察

1 国語科の学びをいかして考えを深める生徒A (手だて I -(1))

本実践に先立 ち、生徒たちに 日本の伝統文能調 査を行った。 料 5 は、「『日本 の伝統文化』と



【資料5:「日本の伝統文化」と聞いて思い浮かぶもの】

聞いて、どんなものが思い浮かびますか」という問いへの回答(n=81)をテキストマイニングで解析した結果である。最も多いキーワードは「祭り」で、31名の生徒が挙げていた。続いて10名が「和菓子」を、そして9名が「歌舞伎」を挙げた。一方で、「俳句」を挙げたのは6名だけであった。また、「自国の伝統文化について、自分はよくわかっている方だ」という項目への回答の平均値は4.35であった(6件法で1が強い賛成、6が強い反対)。祭りは生徒の生活地域において身近に存在するもので、伝統文化としてイメージしやすいのだろう。しかし、本単元で扱う「俳句」については、ほとんど知識をもちあわせていないという実態が明らかになった。

勤務校が採用する国語科の教科書では、通常7月ごろに「言葉とともに」という単元で、俳句について学習する。そこで、国語科担当の教諭の協力を得て、英語科で俳句と英語俳句について学習するより前の4月から5月に、国語科で俳句の学習を行ってもらった。

資料6は、俳句を扱った国語科の単元の最後に生徒Aが書いた振り返りである。実践前の「『日本の伝統文化』と聞いて、どんなものが思い浮かびますか」という問いに生徒Aが書いたのは、「寿司、歌舞伎、落語、漆」だけであった。しかし、振り返りの下線部

僕は授業を受ける前は、俳句にどこか古くて堅苦しい印象をもっていましたが、この授業を受けて、①俳句にもっと身近で自由な印象をもつようになりました。それは、種田山頭火のような無季自由律俳句に出会ったからです。季語がなく、五・七・五でもないほぼ呟いただけのような文章でも、表現技法の入れ方によっては俳句として読むことができる。僕は、これこそ②俳句の本当の魅力だと思います。③普段の生活の中で起こったことを、短い自由な文字数にし、自由に表現技法をして"個性"を作って楽しむことができれば、毎日の生活に変化を起こせると思います。僕は、④これから1日の中で起こったことを俳句にしてみたいと思います。

【資料6:生徒Aの国語科の振り返り】

①「俳句にもっと身近で自由な印象をもつようになりました」や、下線部②「俳句の本当の魅力」という言葉からは、国語科の授業を通して、生徒Aが俳句への理解を深めている様子が読み取れる。

また、下線部③「普段の生活・・・・・変化を起こせる」からは、俳句が自らの生活に与えうる影響への気づきが読み取れる。そして、下線部④「これから1日の中で起こったことを俳句にしてみたいと思います」という言葉には、学んだことをいかして表現しようとする創造への主体性を見ることができる。

生徒たちは、英語科の学習において、日本の俳句と英語の詩や英語俳句との違いについて、教科書の教材を通して学んだ。資料7は、第7時の生徒Aの振り返りである。日本語の俳句と英語俳句の季語の扱いの違いを、文化の違いとして捉えており、俳句に対する考えを深めている様子が読み取れる。

また、国語科との 関連的な学習につい て、生徒Aは資料の いる。生徒Aは「国 語で習った俳句の形 式や俳人」について の知識が、オリジャ の知識が、オリシャ 名な俳人の紹介の際

英語の俳句は、季語を入れて も入れなくてもどっちでもいい という<u>文化の違いがある</u>とわか りました。

【資料7:生徒Aの振り返り】

国語で習った俳句の形式や俳 人などをもとにオリジナルの俳 句を作るときや、正岡子規など の有名な俳人を使うときなどに 役立っていたと思いました。

【資料8:生徒Aの振り返り】

に役に立ったと書いていた。事前に国語科の授業で習得した知識があるからこそ、文化の違いまで考えを深めたり、それらを活用して俳句づくりや俳人の紹介文を考えてプレゼンを作ったりすることができたといえる。

2 課題に取り組む中で伝統や文化への理解を深める 生徒A (手だて I-②)

本実践では、プレゼンテーションを双方向のコミュニケーションと捉えさせ、聞き手を意識させたいと考えた。そこで、「オーストラリアで日本語を学ぶ中高生に日本の俳句と英語俳句について学んだことを紹介する」という単元を貫く課題を設定した。YouTubeで限定公開配信したプレゼンテーション映像を、オーストラリアのヴィクトリア州にある Mount Ridley College で、日本語を履修している生徒たちに授業で視聴してもらうことにした。

また、本実践を行った6月に、生徒たちは修学旅行で伊豆方面へ赴き、世界遺産となった富士山周辺で見識を広めた。そこで、国語科の学習で学んだ知識をいかして、修学旅行での体験をもとにしたオリジナルの俳句を作って、プレゼンテーションの中で紹介するという課題も設定した。

単元の導入において、オーストラリアの同世代の 生徒たちにプレゼンテーションを作って送ると伝える と、少し驚いた表情を見せると同時に、不安そうな表情を浮かべる生徒もいた。意図的指名で生徒Aに思いを尋ねると、「実際に目の前でやるわけじゃなくて、映像に撮れるなら何回も挑戦してやり直せるから、緊張しなさそう。でも、外国の人にちゃんと伝わるか心配」と述べていた。そこで、聞き手により伝わるようなプレゼンテーションをグループで作ることを提案した。そして、グループごとに役割分担をし、グループの仲間と改善を繰り返しながら、クラス全体で一つのプレゼンテーション映像を作ることを提案した。

教科書で俳句と英語俳句について学んだ後、クラスを7つのグループ (1グループ4人) に分け、次の①~⑦から、担当したいものをグループで相談して決めさせた。

①The beginning and the last part, ②Explain haiku, ③Introduce famous haiku, ④Introduce our original haiku, ⑤Explain English haiku, ⑥Introduce English haiku, ⑦Introduce our original English haiku.

生徒Aのグループは、④Introduce our original haiku を選択した。その授業の振り返りが資料9である。生徒Aは「日

中には<u>日本語が難しいと伝わりづらい人もいる</u>し、<u>俳句についてあまり知らない人もいる</u>ので、わかりやすく理解できる英語で、<u>景色をイメージしやすいようにしたい</u>です。

【資料9:徒Aの振り返り】

本語が難しいと伝わりづらい人もいるし、俳句についてあまり知らない人もいるので、景色をイメージしやすいようにしたい」と書いていた。日本語を勉強している同世代のオーストラリアの生徒たちを伝える相手に設定したことで、相手への意識をもってプレゼンテーションを作ろうとする前向きな姿勢を読み取ることができる。

次の授業で、生徒Aたちは、次のような俳句を作った。

- ① 白雪の 光りし先へ 積もりけり
- ② 麓より 拝みし白き 富士の雪

2つとも冬の季語を含んだ俳句であるため、生徒Aに理由を尋ねると、「写真で見せられる季語を使いたかったのと、修学旅行の2日目が晴れていて、朝食の時にてっぺんだけ雪が積もっている富士山を見てすごいって思って。あと、国語の授業で学習した正岡子規の俳句も参考にした」と答えた。そこで、国語の教科書を見ると、正岡子規の「いくたびも雪の深さを尋ねけり」という俳句が紹介されていた(光村図書2022,71 頁)。この句を通して、生徒たちは五・七・五の「定型」という制約の中では言い尽くせないことを補う「切れ字」の用法を学んでいる。その「けり」を、①の俳句で取り入れて、朝日に輝く積もり積もった雪を表現しようとしたことがわかった。また、②の

俳句を作った意図を尋ねると、世界遺産センターで学んだ富士山信仰について、「拝みし」という表現を使って伝えたかったからだと答えた。日本の伝統や文化、そして古くからの風習に見られる日本人と神々との関わりを、オーストラリアの生徒たちに伝えようとする姿が見られた。そして、次のような原稿を考えた。

"白雪の 光りし先へ 積もりけり" Look at this picture. This haiku means "the top of Mt. Fuji is shining by the morning sun. And white snow lies there. Second, "麓より 拝みし白き 富士の雪" Look at this picture. This haiku means "white snow on the Mt. Fuji is prayed for by us because Japanese gods live there."

オーストラリアで日本語を勉強している生徒たちに、自分たちが学んだ俳句や英語俳句について紹介するという単元を貫く課題を設定し、修学旅行での体験をもとにした俳句づくりに取り組ませたことで、生徒Aたちは、国語や英語の授業で身につけた知識を活用しながら、俳句やその背景としての日本の文化への考えや理解を深めていた。

3 リキャストによるCFを通して英語表現を改善する生徒A(手だてⅡ-①)

資料3から、本学年の生徒は人前で話すことや、英語を話すことに自信をもてずにいることがわかった。 そこで、単元を通して、帯活動として Small Talk を取り入れ、英語を話すことに慣れさせたいと思った。 また、リキャストによるCFを与えることで、発音の改善や英語の表現への気づきを促したいと考えた。

テーマは"What's your plan for this weekend?"や "How was your weekend?"のような、生徒たちの身近な生活についての話題を設定した。まずペアで2分間会話をさせた。その後、ランダムで指名した生徒と教師が、同じテーマについて会話をして、クラス全員にそのやり取りを聞かせた。その中で、生徒の発話に発音や表現の誤りがあった場合は、リキャストによるCFを与え、他の生徒たちも表現を学べるようにした。

資料 10 は、第 1 時の生徒A とペアの生徒B の Small Talk のやり取りの一部で、資料 11 はその後の生徒A

と教師とのやり取りの一部である(太字がリキャスト)。資料 10 では、生徒Bとのやり取りの中で、卓球歴についての問いに対して、生徒 A は "about 2 hours"と答えていた。おそらく、週末にどのくらいしたのかと誤解したからだと考えられ

B: How was your weekend? A: I played table tennis.

B: How long have you played

table tennis.

A: About ...about 2 hours.

B: ... Do you like it?

A: Yes. How about you?

B: Yes, yes, me, too.

A: How was your weekend?

B: I went to...to...shopping.

A: Where?

B: Don Quijote.

【資料 10:生徒AとBの会話】

る。そして、生徒B も、「買い物に行く」 という表現を"went to shopping"と言い間 違えている。資料 11 では、生徒Aは生徒B とのやり取りを思い出 しながら、同じように 受け答えているため、 卓球歴を尋ねられたと きに "2 hours" と答 えた。そこで、下線部 ① "so you played it for 2 hours on Saturday." とリキャストし、発問 を繰り返して、"For 2 years, 3 year, or more?"とヒントを出し た。すると、間違いに 気づき、生徒Aは笑い ながら "Ah, 3 years." と答えた。そこで、改

T: How was your weekend?

A: I played table tennis.

T: Oh, where did you play it? A: School.

T: Ok, <u>at school, right</u>? Club activity on Saturday?

A: (うなづく)

T: And how long have you played table tennis.

A: About 2 hours.

T: Oh, ①so you played it for 2 hours on Saturday. And how long HAVE YOU played it?

For 2 years, 3 years, or more?

A: Ah, 3 years.

T: 2So, you have played table tennis for 3 years.

A: Yes.

T: That's great. And how about B さん, how was his weekend?

A: He...he went to shopping. At Don Quijote.

T: Oh, 3 he went to Don Quijote for shopping.

【資料 11:生徒Aと教師の会話】

めて "So, you have played table tennis for 3 years."と リキャストした。さらに生徒Aに生徒Bの週末の様子 を尋ねたところ、生徒Bの発言をそのまま使って、

"He went to shopping."と答えたので、下線部③"He went to Don Quijote for shopping." とCFを与えた。

こうした Small Talk とリキャストによるCFを第 8時まで継続的に行った。資料 12 は第8時の生徒A

C: What's your plan for this weekend?

A: I'm going to play table tennis.

C: How long have you played table tennis.

A: ①Ah, for 3 years.

C: Oh, 3 years.

A: Yes. How about you?

C: I...will go shopping.

A: 20h, where you go?

C: I will buy book. A book.

A: What book?

C: For study. Science book.

A: 30h, that's nice.

【資料 12:生徒AとCの会話】

を肯定的に受け止めることで、間違いを過度に恐れなくてよいという雰囲気が生まれ、ペアでのやり取りだけでなく、教師とのやり取りにも臆することなくできる生徒が増えたように感じる。

リキャストにより正しい表現を提示することで、 より相手に正確に伝わるように話す力を身につけてい く生徒Aの姿が見られた。

4 グループやクラスの仲間からのフィードバックを通してプレゼンテーションを改善する生徒 A (手だて \mathbb{I} -(2))

本実践では、グループで原稿を考える過程で、お互いにフィードバックを与えながら、より聞き手にわかりやすいプレゼンテーションを作成させたいと考えた。 原稿を考え始めた生徒Aは、第8時の振り返りに、

「俳句の発表の流れを紹介するときの表現にどのような表現がありますか?」と書いていた。そこで、教師が「"英語のプレゼンの方法"サイトのセリフを参考にできますよ」と朱書きして、インターネットで検索することを促した。資料 13 は第9時の生徒Aの振り

ネットで調べたプレゼンの流れをもとに、<u>自分たちで変えられるところは変え、難しいところは言いやすい言い方に直すことができました。</u>

【資料 13:生徒Aの振り返り】

発表の流れやつけ足す要素などを班の人と考えながらアイデアを出し合えたのでよかった。 【資料14:生徒Aの振り返り】

文を作っていく中で、主語が 一人称になっていたり、文の順 番がおかしかったりしたところ を、班のみんなと見つけ訂正し ていくことができました。

【資料 15:生徒Aの振り返り】

を班の人と考えながらアイデアを出し合えた」と書いた。さらに、第 11 時の振り返り (資料 15) にも、「(文法的に) おかしかったりしたところを、班のみんなと見つけて訂正していくことができた」と書いた。英語の表現を中心に、グループの仲間と互いにフィードバックを与えながら、原稿づくりに取り組んでいた。



【資料 16: タブレット端末を使って撮影 する生徒 A たち】

発表を撮影しながらやってみて、やっぱり<u>目線があちこちにいっていたり、原稿の文が抜けたりしていた</u>ので、次の授業で改善できるようにしていきたいです。

【資料 17:生徒Aの振り返り】

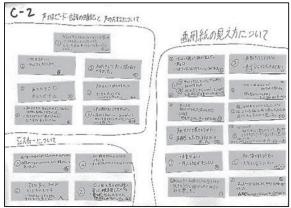
たことと、原稿を飛ばしてしまっている様子を客観的に捉えられていることがわかる。また、第 13 時の振り返り(資料 18)の、「音だけでは伝わりにくいなということに気づき、紙に書いたほうがわかりやすいこともわかった」からは、撮影した映像がフィードバッ

クとして機能してい ることもわかる。

第 14 時には、前 時に撮影した他のグ ループの映像を見 て、改善点のフード 発表をする際に、<u>音だけだと</u> 伝わりにくいなということに気 づき、紙に書いたほうがわかり やすいということもわかったので、次の仮本番で使えるように 準備していきたい。

【資料 18:生徒Aの振り返り】

バックを与える場を設けた。視聴したグループのプレゼンテーションへのフィードバックを付箋に書かせた後、付箋を交換し、各グループにそれを分類するように促した。生徒Aのグループは、受け取った付箋を①画用紙の見え方について、②声のスピード、台詞の暗記と声の大きさについて、③ジェスチャーについて、という3つに分けた(資料19)。



【資料 19:生徒Aのグループへのフィードバック】

他のグループから のフィードバックを 意識して撮影した第 15時の振り返りが、 資料 20 である。生 徒Aは、「友達や先 生のフィードバック の中でも一番多かっ 友達や先生のフィードバック の中でも一番多かった画用紙を 見せるというのを、背景の逆光 とかに気をつけて見やすいよう に工夫して撮影した。二番目に 多かった読むスピードが速いと いう点を、ゆっくり読む意識を 持ちながら読むことができまし た。

【資料 20】生徒Aの振り返り

た」点を意識して、逆光に気をつけて画用紙が見やすいようにしたり、ゆっくり読んだりしたと書いていた。 クラスの仲間のフィードバックをいかして、より聞き 手にわかりやすくなるように工夫しようとする様子が うかがえる。

5 聞き手からのフィードバックを通して改善点に 気づく生徒A(手だてⅡ-③)

第16時にプレゼンテーションの本番りをした。そして、1つの紹介としてまとめて、YouTubeで限定公開した。オーストラリアにいる日



【資料21:オーストラリアの教室でプレゼンテーションを視聴する生徒たち】

本人教師にメールでURLを伝えると、すぐに日本語の 授業で生徒たちに視聴させた時の様子が、写真で送ら れてきた(資料 21)。 また、視聴した感想を オーストラリアの生徒 が述べている様子を撮 影した映像(資料 22)とともに、クラス 全員の手書きのフィー ドバックも送られて きた(資料 23)。

さっそくそれらを 生徒たちに見せる と、とても興味深そ うに視聴していた。 そ の 映 像 で は 、

"heavy accent" (訛り) のため、理解するのが難しい部分があったと指摘されており、生徒たちは少



【資料 22:オーストラリアの生徒たち からのフィードバック映像】



【資料 23:オーストラリアの生徒からの手書きのフィードバック】

し驚いた様子だった。また、手書きのフィードバックには、プレゼンテーションを理解できた割合もパーセンテージで書かれていた。87%など高評価があったものの、中には15%などもあり、評価の平均は55%だった。低い評価の多くが、アクセントとイントネーションの不明瞭さを指摘するものだった。

資料 24 は、オーストラリアの生徒からのフィードバックを受けての生徒Aの感想である。資料や文字で視覚的にわかりやすくした効果を実感している反面、英語の発音やアクセ

資料を使ったり、文字を使ったりすることでわかりやすくなっていたけど、話すときのアクセントが全体的に注意されていた。英語を話すときの発音やアクセント、イントネーションなどに注意して、日本だけでなく、他の国でも理解してもらえるようにしたい。

【資料24:生徒Aの振り返り】

ント、イントネーションに改善が必要であることに気づいている。聞き手にわかりやすく伝えることを目指して取り組んできた生徒Aたちにとって、新たな気づきを得る機会になった。

Ⅴ 研究の結果

1 仮説の検証(抽出生徒の変容から)

(1) 仮説 I について

国語科との内容的なつながりを意識して単元計画を工夫したことで、国語科の学習で身につけた俳句に関する知識をいかして、オリジナルの俳句を作ることができた。国語科の授業で俳句について学習したからこそ、6頁で示したような俳句を作ることができ、日本の俳句と英語俳句との違いを、それぞれの文化の違いにまで着目して捉え、考えを深めることができたと考える。(手立てI-①)また、日本の俳句と英語俳句の類似点や相違点

を、オーストラリアで日本語を勉強している生徒 たちにプレゼンテーションするという、単元を貫 く課題を設定したことで、聞き手を意識して、相 手が理解しやすい紹介文を考える姿が見られた。 加えて、修学旅行での体験をもとにした俳句を作 って紹介するという課題を設定したことで、俳句 やその背景にある日本の文化への考えや理解も深 めることができた。(**手立て I-2**)

(2) 仮説Ⅱについて

継続的に Small Talk を行い、リキャストによる CFを与えることで、より正確に相手に伝わる表現を身につけていく姿が見られた。また、あいづちを打つようになり、より自然なやりとりもできるようになった。(**手立て II**-①)

さらに、プレゼンテーションづくりにおいて、グループで原稿を考えさせたり、タブレット端末を使ってプレゼンテーションを撮影し、グループやクラス全体で視聴してフィードバックさせることで、より相手に伝わりやすい表現を考えたり、視覚的に理解しやすい伝え方ができるように改善したりすることができた。(手立てII-2)

また、オーストラリアの生徒からのフィードバックを生徒たちに伝えることで、発音やアクセント、イントネーションなど、英語の言語特性を考慮することの重要性を学ぶ姿が見られた。(手立てII-3)

2 対象生徒全体の変容から

本実践後に、再び伝統文化に関する意識調査を行った。6件法を用いた選択式アンケートの実践前後の結果を両側のt検定により検討したところ、以下の項目において資料25のような有意差が認められた。

- ① 自国の伝統文化について知ると、自慢したくなる。
- ② 自分も、伝統文化を継承していくことに貢献したいと思う。
- ③ 自国の伝統文化を知ることには、価値があるとは思わない。
- ④ 自国の伝統文化について、説明できるものがある。

【資料25: 伝統文化に関する意識調査の t検定の結果】

	事前	(n=78)	事後 (n=78)				
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p	d
1	4.18	1.14	3.69	1.30	3.07	0.00 **	.40
2	3.85	1.24	3.50	1.21	2.69	0.01 *	.29
3	2.33	0.85	2.69	1.15	-2.84	0.01 *	.36
4	4.09	1.32	3.60	1.53	3.01	0.00 **	.34

(*p<.05 **p<.01)

また、自由記述式のアンケートには、次のような 回答があった。

- Q 本単元の学習において、国語の授業で学習したことが役立ったと感じたことはありましたか。
- <u>日本の俳句の知識があったことで</u>、詳しくわからなかった英語俳句との<u>比較をしたときに違いを</u>見つけられた。
- <u>国語でも習った俳句についての簡単な基本知識</u>が、俳句をすらすら書いたり、倒置法などちょっとした工夫をするのに役立った。

・日本俳句の紹介だったので、有名な俳句を調べると、国 <u>語で習った技法を見られた</u>。そして、<u>わかりやすい技法</u> を使っている句を選ぶことができた。

生徒たちが国語科の授業での学びをいかして、プ レゼンテーション作成に取り組み、知識を活用するこ とで、俳句への理解を深めている様子も読み取れる。

また、本実践後に FLCAS を用いた質問紙調査を行い、 実践前後の因子別の平均値を両側の t 検定により検討 したところ、資料26のような結果が得られた。

【資料 26: 実践前後の FLCAS の t 検定の結果】

(then)	事前(n=27)		事後	事後(n=27)			
上位群	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p	d
因子1	3.29	0.99	3.37	0.72	-0.68	0.51	
因子2	3.68	1.12	3.68	1.16	0.00	1.00	
因子3	4.07	0.72	3.94	0.64	0.64	0.52	
因子4	4.36	0.86	4.49	0.77	-1.21	0.23	
因子5	2.31	1.23	2.46	1.57	-0.71	0.48	
中位群	事前	j(n=38)	事後	(n=38)			
因子1	2.53	0.64	2.54	0.64	-0.06	0.95	
因子2	2.81	0.88	2.90	0.95	-0.87	0.38	
因子3	3.18	0.62	3.19	0.67	-0.09	0.92	
因子4	3.33	0.95	3.43	0.81	1.59	0.12	
因子5	1.88	0.87	2.49	1.41	-2.69	0.01*	.52
下位群	事前(n=13)		事後(n=13)				
因子1	2.56	0.59	2.16	0.50	2.47	0.02*	.73
因子2	2.78	0.77	2.48	0.54	1.37	0.20	
因子3	3.11	0.48	2.97	0.51	1.33	0.21	
因子4	3.36	0.61	3.13	0.68	1.90	0.08	
因子5	2.46	1.13	1.88	0.94	2.28	0.04*	.56

(**p*<.05)

中位群では、全ての因子において、プラスの変化 が見られた。特に、因子5は 0.61 ポイント増え、有 意な差があり、中程度の効果量も得られた。一方で、 下位群については、全ての因子において、マイナスの 変化が見られた。特に因子1と5は有意差があり、中 程度の効果量が得られたことから、下位群にとっては、 不安が強まる結果となった。Small Talk で英語を話す 機会が増えたり、苦手意識をもっている英語でのプレ ゼンテーションづくりに取り組んだりすることは、下 位群にとってはいつも以上に負荷がかかることになっ たからだと考えられる。

VI 研究の成果と今後の課題

本研究では、グローバル社会に生きるために必要な 資質・能力を育成するために、国語科との内容的なつ ながりを意識した教科横断的な学びにより深めた考え を、オーストラリアの生徒にわかりやすく伝えるとい う単元を貫く課題を設定して実践を行った。その結果、 国語科で身につけた知識を活用して、俳句と英語俳句 を比較したり、俳句づくりに挑戦したりする中で、伝 統や文化への理解が深まり、それらを継承しようとす る気持ちも高まることが明らかとなった。また、リキ ヤストによる継続的なCFを与えたり、映像をフィー ドバックとして用いたりすることで、聞き手にわかり やすく伝えることを意識してプレゼンテーションを行

うことができた。

一方で、実践前後の質問紙調査から、Small Talk で 英語を話す機会が増えたり、言語活動に取り組んだり することは、下位群にとっては不安が強まるものにな ることも明らかとなった。英語を話す技能について、 個々が肯定的に認知できるような手だてを講じること で、達成感を味わえるようにする必要もあると考える。 今後も、異なる学力群が混在する公立中学校において、 より効果的なCFや手だてを模索しつつ、さまざまな 教科との横断的な学びの実践を積み重ねていきながら、 生徒たちの資質・能力を育成していきたい。

<引用・参考文献>

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. Modern Language Journal, 78(2), 155-168.

グローバル人材育成推進会議(2012)「グローバル人材育成戦略(グロ ーバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(参照先:https://www.kantei. go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf 最終閲覧 2023 年 1 月 15 日)

Goo, J. & Takeuchi, T. (2021). Corrective Feedback and Affect. in Nassaji & Kartchava (Eds.), The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and teaching, (pp.713-732). Cambridge: Cambridge University Press.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language

classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. 甲斐睦朗他 (2022) 「国語 3 」光村図書出版株式会社金沢大学附属中学校 (2020)「伝統教育を中心とした教科横断的なカリキュラムの開発―グローバル社会に生きるために必要な資質・能力の育成を目指して―」『金沢大学附属中学校研究紀要』第 62 号, 134-148

Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation correction. System, 56, 78-95.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. Studies in Second Language Acquisition, 19, 37-66.

大部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)』東山書房 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説外国 語編』開隆堂 文部科学省(2019a)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)』東山

章 方 文部科学省(2019b)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外 国語編 英語編』開隆堂 内閣府(2021)『令和 3 年度版子供・若者白書』日経印刷, 166. 大分県教育委員会「令和 3 年度 中学校単元配列表例の公開」(参照

先:https://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/r3-tangenhairetsu-jrhigh.html 最終閲覧 2023 年 1 月 15 日) 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996)「運動有能感の構造とその発

達及び性差に関する研究」『スポーツ教育学研究』Vol. 16, No.2, 145-

大関浩美 (2015) 『フィード/ ードバック』 くろしお出版 - ドバック研究への招待 第二言語習得とフィ

Rassaei, E. (2015). Oral corrective feedback, foreign language anxiety and L2 development. System, 49, 98-109.

田村学(2019)『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』 文溪堂

上坂博亨・大谷孝行・里見安那(2021)『コミュニケーション力を高め

上坂博亨・大谷孝行・里見安那(2021)』コミューケーションのと同のるプレゼン・発表術』岩波ジュニア新書上江州隆裕・岡澤祥訓・木谷博記(2011)「教師の言語活動による『継続的フィードバック』が技能成果、運動有能感に及ぼす影響に関する研究―走り幅跳びの授業実践を通して―」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』20,159·166.
山田丈美(2022)『言語を基盤とした教科等横断的指導に関する研究―思考力と表現力の相互育成―』風間書房

Yashima, T., Noels, K. A., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. Journal of

Foreign Language Education and Research, 17, 41-64. 行名一夫(2000)「中学 1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の 関係―心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証―」STEP BULLETIN Vol.12, 44-66.

付記:教職大学院における学びの場を与えてくださった愛知県教育委 員会および豊川市教育委員会にお礼を申し上げます。また、研究を進 めるにあたり、建内高昭先生をはじめ、教職大学院の先生方には、こ 指導、ご助言をいただき深く感謝申し上げます。ありがとうございま した。教職大学院での学びを、愛知県や豊川市の教育に還元できるよ うに、今後も研究を進めて参ります。