

ISSN 2187-4123

实用英語教育学会紀要

SPELT JOURNAL

第11号

*The Society of Practical English Language
Teaching*

2022 3

实用英語教育学会

目次

巻頭言 President's Message	実用英語教育学会 会長 The Society of Practical English Language Teaching, President	釣 晴彦..... 1 TSURI, Haruhiko
-------------------------------	---	--------------------------------

[研究論文]

Developing Materials based on High School English Textbooks in Japan: Focusing on Cognition Demand and Learners' Perspectives..... 2

東海大学 Tokai University	杉浦 理恵 SUGIURA, Rie
高知大学 Kochi University	今井 典子 IMAI, Noriko
東海大学 Tokai University	ロバート・ジョン・アシュクロフト ASHCROFT, Robert John
東海大学 Tokai University	エリック・ディーン DEAN, Eric
東海大学 Tokai University	マーク・ハミルトン HAMILTON, Mark

[実践論文]

小学校英語におけるルーブリックを活用した授業づくり..... 22 A Practical Report on Using Rubrics in Elementary School English Classes

厚真町立上厚真小学校 Kamiatsuma Elementary School, Atsuma, Hokkaido	阿部 巧 ABE, Takumi
苫小牧市立明野小学校 Akeno Elementary School, Tomakomai, Hokkaido	根岸 清人 NEGISHI, Kiyoto

[投稿規程]..... 39

SPELT Journal 第 11 号の発刊に寄せて

実用英語教育学会の第 11 号研究紀要が発行された。オミクロン株の感染がまだ続く中、本紀要に 2 本が寄稿された。

1 本目は、研究論文で 5 人による共同執筆である。タイトルは“Developing Materials based on High School English Textbooks in Japan: Focusing on Cognition Demand and Learner’s Perspectives”である。高校の検定教科書をベースにして、高校生 182 人を対象に実践、調査、分析をした論文である。Revised Bloom’s Taxonomy の項目を用いて create, evaluate, analyze, apply, understand, remember に分類し、the higher-order thinking skills (HOTS) と the lower-order thinking skills (LOTS) に区別して、言語活動のインプットとアウトプットから認知活動を考察した論文内容である。テキストも補足し、読みやすさを測定する the Flesch Reading Ease Test (FRE) と the Flesch-Kincaid Grade Level Test (FKGL) を使いデータ分析をし、学生からのアンケート調査は、interval scale を使い分析した。詳細に渡るデータから高校生の授業における言語を使った認知活動を分析することは貴重な研究であり、現場の先生にも大変参考になる内容である。LOTS から HOTS に移行する過程が調査分析の結果、生徒の話題関心で差異があったと述べている。筆者は、この観点は、むしろ日本の学校カリキュラムの課題にも関連するのではないかと自問自答してしまった。今回は短期間の調査であったが、今後もう少し長期的な実践、調査、分析を期待してしまう論文の内容であった。

2 本目は、小学校の先生 2 人による合同実践論文である。題は「小学校英語におけるルーブリックを活用した授業づくり」である。町内の小学校 2 校と中学校 2 校で授業公開を行い、実践をした論文である。指導と評価にルーブリックを用いて、学習指導・学習改善にチームとして、または学校全体の活動として共通認識を持って共有できる手法は、現場の先生には示唆に富む実践内容である。厚真町独自の英語教育カリキュラムがある。外国語活動、外国語科に加え、英語コミュニケーション能力の育成に特化したコミュニケーション科が各学年 35 時間設けられている。年間指導計画、単元構成シート、本時の略案、児童の振り返りシートのデータを一本化した「単元計画ブック」を開発して協同で学びの指導をされている。児童にとっては、授業や単元が始まる前に、ルーブリックを確認させ、これから行う授業で何が出来るようになったらいいのかを意識させるのはとても効果がある活用である。授業のインフォームド・コンセントになり説明責任も果たしている。継続してデータを蓄積していくことも今後期待したい。

実用英語教育学会は、これからもさらなる研究と実践の蓄積をしていく所存である。小学校、中学校、高校、大学と連携を常に密にして一層発展させていきたい。皆様のご指導ご支援を宜しくお願いしたい。

実用英語教育学会会長 釣 晴彦
札幌学院大学人文学部 特別任用教授

Developing Materials based on High School English Textbooks in Japan: Focusing on Cognition Demand and Learners' Perspectives

Rie SUGIURA Noriko IMAI
Tokai University *Kochi University*

Robert John ASHCROFT Eric DEAN Mark HAMILTON
Tokai University *Tokai University* *Tokai University*

Abstract

The primary aim of the present study is to develop more effective classroom materials based on government-approved English textbooks for Japanese high schools, utilizing feedback from students, and also to encourage students to actively engage in language learning. Research indicates that learner-centered language classes lead to favorable language-learning outcomes and therefore students' opinions and preferences should be taken into account when developing classroom materials. The present study used an experimental design, with 182 Japanese high school students assigned two different sets of instructions. Each instruction session contained activities requiring different degrees of cognitive processing, namely higher-order thinking and lower-order thinking (Coyle et al., 2010). A questionnaire was administered to ascertain the students' attitudes towards each session. The results indicated that students had appreciated both sessions as effective in improving their English skills. The findings also suggest that students were willing to listen and read a certain volume of English. However, the questionnaire results show that students found the lower-order thinking session more difficult. This suggests that a lesson's topic is an influential factor in determining students' perception of difficulty. This research provides useful information to assist practitioners in the development of learner-centered English classroom materials.

1. Introduction

In an increasingly globalized world, specific competencies to thrive in a rapidly changing society are required. Students need the ability to change and the flexibility to adapt within a fast-moving, dynamic society (Shonfeld & Gibson, 2019; Trilling & Fadel, 2009). Considering the Japanese educational context, the National Institute for Education Policy Research (NIER) (2013, 2014) further defines such necessary skill sets as 21st century competencies, describing that they consist of *basic skills* (literacy, numeracy, and ICT literacy), *thinking competencies* (problem solving, creativity, logical and critical thinking, and metacognitive/adaptive learning), and *practical competencies* (autonomy, relationships with others, active participation in society, responsibility for sustainability). In addition, the *Courses of Study* determined by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 2018) state independent, interactive, and deep learning are also necessary. It seems clear that in Japan's progressively dynamic and globally integrated society, young people will need an increasingly wide range of skills and the ability to adapt to changes in their environment.

Language plays a critical role in all these competencies and one of the challenging tasks for English teachers in Japan is to develop practical classroom opportunities that provide the optimal conditions for students to develop them. At the high school level, government-approved textbooks are requisite resources for English input, and this input should be effectively utilized in students' output. Thus, the primary aim of the present study is to develop materials which more effectively encourage active engagement in language learning while utilizing government-approved textbooks. The first stage of this research was to collect and evaluate the views of students about language classroom materials.

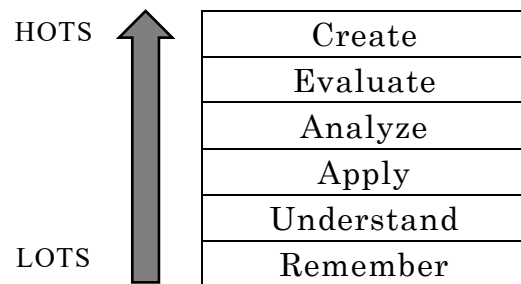
2. Research Background

Pedagogical trends towards fostering 21st century competencies have increasingly gained attention in many countries throughout the world, including Japan. Fadel et al. (2015) state that "Educational success is no longer mainly about reproducing content knowledge, but about extrapolating from what we know and applying that knowledge in novel situations" (p.2). More precisely, educators have been required

to shift from focusing on what students know to what they can do with what they know, and how they adapt to an unfamiliar situation (Fadel et al., 2015). In this sense, the taxonomy proposed by Bloom (1956) provides an important and useful framework to help teachers rethink and design activities for the classroom. It is comprised of six levels, which are: *evaluation, synthesis, analysis, application, comprehension, and knowledge*, ranked in a hierarchy of objectives of educational behaviors. Bloom’s taxonomy was revised by Anderson et al. (2001) and relabeled as follows: *create, evaluate, analyze, apply, understand, and remember*.

The hierarchy has ascending levels of cognitive demand at the top of the structure (Figure 1). The higher-order thinking skills (HOTS) include the three levels *create, evaluate, and analyze*, while the lower-order thinking skills (LOTS) include *apply, understand, and remember* (Coyle et al., 2010).

Figure 1.
Revised Bloom’s Taxonomy



Note. The figure illustrates the relationship between Anderson et al.’s (2001) taxonomy and Coyle et al.’s (2010) cognitive processes.

It is important to consider how these skills intersect and incorporate different types and levels of knowledge, when designing and implementing activities in the classroom. By engaging in activities requiring different skills, students can improve those skills. It is crucial to consider how to encourage students to process information at all levels and how English learning activities can progress from lower-order to higher-order thinking skills.

Language input and output in learning activities are recognized as important by most researchers. In the majority of approaches to second language acquisition, studies have shown that input is a crucial

component in the process of L2 learning (Gass, 1997; Leow, 2007; Gass & Mackey, 2007). According to Ellis (2008), theories of SLA attach different levels of importance to the role of input in the language acquisition process, but they all acknowledge the need for language input. Moreover, Gass (1997) states that “it is an incontrovertible fact that some sort of input is essential for language learning; clearly, languages are not and cannot be learned in a vacuum” (p.86). This implies that teachers have the responsibility to maximize the use of the target language in the classroom, and the use of textbooks plays a crucial role in this respect. In Japan, using government-approved English textbooks is mandatory at elementary, junior high and senior high school level and most of the language input students receive comes from them. However, experts recognize that input alone is not sufficient for L2 acquisition.

As well as input, language output is also important for language acquisition. Swain (1995) states that “The importance to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input” (p.126). Producing output leads learners to notice that there are some linguistic problems they have to solve in order to express what they want to say in the target language (Swain, 1995). Foreign language classes require both language input and output, and well-designed textbooks can play a pivotal role in achieving this.

One way to envisage L2 acquisition is to consider the process from language input to language output. Gass (1997) proposes a framework of L2 acquisition that consists of five stages “to account for the conversion of input to output: apperceived input, comprehended input, intake, integration, and output” (p.3). This framework recognizes the important roles of both input and output in the acquisition process.

Furthermore, language processing between input and output is different. That is, output or production may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing (Swain, 1995). Semantic processing is strategic processing used in comprehension, while syntactic processing is grammatical processing, which makes the learners consciously recognize their linguistic problems (Swain, 1995). Therefore, it is essential that teachers challenge students to engage in tasks that require or promote HOTS, as well as provide language input. In particular, at the high school level, more communicative and practical output activities are imperative to activate students’

cognition such as creative, critical and analytical thinking. Although textbooks are a good source of English input for students, Sugiura et al. (2020) found that the communicative activities in textbooks are not engaging enough to deepen students' comprehension, with the results indicating most activities focus on LOTS. Therefore, it is necessary for teachers to provide students with output activities where they can engage in HOTS and use the input they were exposed to in the textbooks.

Another aspect when pursuing a learner-centered approach is to give more consideration to students' perspectives during the material development stage. A learner-centered curriculum is "a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught" (Nunan, 1988, p.2). Thus, students' perspectives should provide valuable insights for material development.

As already discussed, high school classes in Japan have been required to shift instructional focus to emphasize HOTS in order to equip students with 21st century competencies. In other words, the focus on memorization and regurgitation of content has been changed. Instead, schools are increasingly focusing attention on tasks that require the higher end of Bloom's taxonomy—the skills of analyzing, evaluating, and creating. Therefore, instructors need to adopt pedagogy that facilitates higher-order thinking challenges and consider how students progress from language input to language output.

Aiming to develop classroom materials utilizing government-approved textbooks, this study explores perspectives from students by addressing the following research questions:

1. Are students more motivated by activities involving higher-order thinking skills (HOTS) rather than lower-order thinking skills (LOTS)?
2. Do students believe that activities which require HOTS improve their English skills more than those which only require LOTS?
3. Do students regard collaborative activities as useful for improving their English skills?

3. Method

3.1 Participants

The participants were 202 second-grade Japanese private high school students belonging to six different classes. Three classes were assigned as group A, and participated in session A in October 2019 and

session B in November 2019. The other three classes were assigned as group B, and participated in session B in October 2019 and session A in November 2019. A questionnaire which included closed questions and an open question was administered after each session. The analysis was conducted only for the data from students who attended both sessions A and B, answering all closed question items of the questionnaire. Thus, the data analysis covered 93 students in Group A and 89 students in Group B.

3.2 Materials

Original materials for two sessions were developed for this study based on a government-approved textbook, *New One World II* published by Kyoiku Shuppan in 2018. The participants in this study used this textbook in their curriculum. A 45-minute session (session A) was created based on lesson 5 in the textbook, the topic of which was environmental issues, and another 45-minute session (session B) was based on lesson 6, the topic of which was cultural differences. Among cultural differences, in particular, the texts for this study focused on food culture. Both sets of materials were devised to encourage students to use input provided in the textbook, and to work cooperatively with their peers.

For each session, three original English texts were prepared by an American, a British and a Canadian teacher so that students could learn about the different cultural perspectives. Three of the texts are detailed in Appendix A.

Readability, which means how easily the texts can be read, and the inclusion of target vocabulary from the corresponding lesson of the textbooks were taken into account when creating the original texts. To check readability, the *Flesch Reading Ease Test* (FRE) (Flesch, 1981) and the *Flesch-Kincaid Grade Level Test* (FKGL) (Kincaid et al., 1975) were carried out using Microsoft Office as indices. When FRE is higher, a text should be easier to read. As for FKGL, the score indicates appropriateness for American school grade levels. FRE, FKGL and the number of words used in each part of lessons 5 and 6 in *New One World II* are summarized in Table 1.

As Table 1 shows, FRE ranged from 51.3 to 79.2, and FKGL scores were between 4.5 and 10.2. In order that the texts prepared for this research were closely matched to the textbook in terms of level, the FRE and FKGL scores for the prepared texts were set close to those for the texts in lessons 5 and 6 of the textbook. When creating the texts,

the target vocabulary from each lesson of the textbook was used as much as possible. Titles, number of words and readability of the prepared texts are summarized in Table 2.

Table 1

FRE and FKGL Scores for Texts in Lessons 5 & 6

Lesson of Textbook <i>New One World II</i>	Part	WC	FRE	FKGL
Lesson 5	1	119	56.1	8.3
	2	118	59.4	8.2
	3	120	64.7	7.9
	4	123	62.9	7.5
Lesson 6	1	115	69.6	8.3
	2	103	54.1	8.9
	3	118	51.3	10.2
	4	121	79.2	4.5

Note. WC indicates number of words in the text (Word Count).

FRE (Flesch Reading Ease), FKGL (Flesch-Kincaid Grade Level)

Table 2

FRE and FKGL Scores for Texts Prepared for Sessions A & B

Session	Title	WC	FRE	FKGL
A	American Opinion	181	66.2	7.7
	English Opinion	184	72.4	6.6
	Canadian Opinion	186	58.2	8.4
B	Talking about American Food	181	54.4	8.8
	Fish and Chips	192	70.8	7.6
	Canada's Sweet Tooth	184	62.0	8.4

Note. WC indicates number of words in the text.

FRE (Flesch Reading Ease), FKGL (Flesch-Kincaid Grade Level)

The prominent difference between the two sets of prepared materials was the level of cognitive demand required of students during sessions A and B. The materials for session A were designed to primarily promote the use of LOTS. On the other hand, the materials for session B were formulated to promote the use of HOTS as well as LOTS (see Table 3). In both sessions, students were informed of the class objectives at the beginning. The objectives for session A were, (1) to be able to listen and understand spoken English texts, guessing the

meaning of unfamiliar words, and (2) to be able to understand written texts including English expressions already covered in the textbook, while session B had a further objective, (3) to be able to analyze, and then create and present an original menu in English in addition to the objectives (1) and (2).

Table 3 shows the activities for each session. For the first activity in session A, students listened to the three texts recorded by the researchers, and checked their comprehension by answering true or false questions. After that, students received printed versions of the texts with Japanese definitions of the most difficult vocabulary. Making groups of three, students were asked to read and try to understand one of the three texts, and answer comprehension questions about the text in their group. By assigning each student to read one text out of three, students' active engagement was expected because each student had to take responsibility to understand their text to answer the questions. Then, they read the texts aloud to each other. The final activity was to choose ideas on the worksheet to reduce CO2 emissions, and share them in pairs or groups. Thus, it was thought that these activities would require students to *remember*, *understand* and *apply*, which are skills categorized as LOTS. The class procedure was designed to ensure a balance of individual and collaborative work.

As for activities in session B, the first activities were the same as those of session A. Students listened to three texts and checked their comprehension by answering true or false questions, and each student read one printed text in a group of three. However, after reading the written texts, students were asked to fill in the information on Worksheet A (Appendix B), comparing similarities and differences between what they learned from the texts and Japanese food. Then, they were asked to create a menu for foreign guests based on the information they discovered from the texts. The final activity was to present the menu to the rest of the class. Therefore, these activities required students to not only *remember*, *understand* and *apply*, which are in the category of LOTS, but also to *analyze*, *evaluate* and *create*, which are in the category of HOTS.

Table 3

Description of the Activities for the Two Sessions

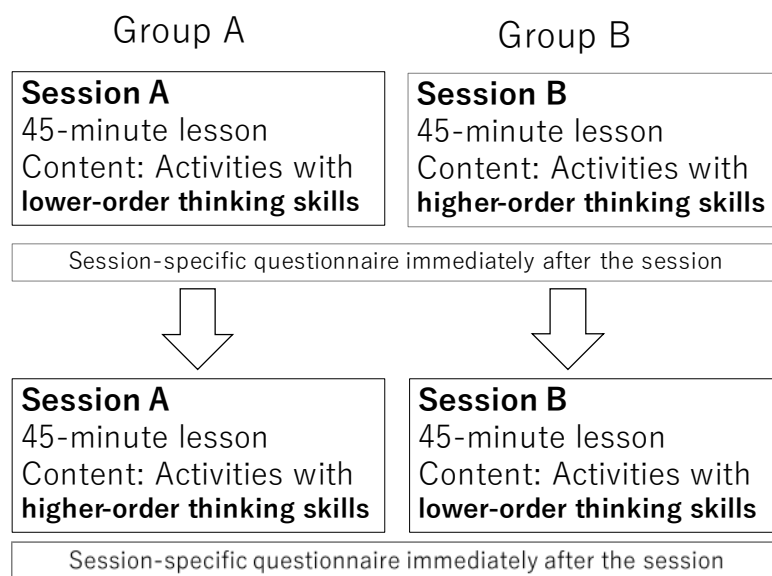
Time (mins)	Session A (Lesson 5)		Session B (Lesson 6)	
	Activities	Cognitive Skills	Activities	Cognitive Skills
4	<ul style="list-style-type: none"> • Greeting • Confirming the objectives of the session 	Remember	<ul style="list-style-type: none"> • Greeting • Confirming the objectives of the session 	Remember
10	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to three texts twice, taking notes on the worksheet • Checking comprehension of the texts in a pair or group 	Remember Understand	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to three texts twice, taking notes on the worksheet • Checking comprehension of the texts in a pair or group 	Remember Understand
8	<ul style="list-style-type: none"> • Reading the texts and answering questions on the worksheet 	Understand	<ul style="list-style-type: none"> • Reading the texts and filling in information on the worksheet 	Understand Analyze
18	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to the text again • Reading aloud the texts • Choosing ideas on the worksheet to reduce CO2 emissions. • Sharing the ideas in a pair or group. 	Remember Apply	<ul style="list-style-type: none"> • Creating menu for foreign guests based on the information in the texts • Presenting the menu to other students 	Apply Evaluate Create
5	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback from the teacher • Reflecting on the session 	Understand	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback from the teacher • Reflecting on the session 	Understand

3.3 Procedure

Two 45-minute sessions were conducted in general English classes at a high school in Japan. This research was approved by the research ethical committee at the authors' university. Ninety-three students in Group A participated in session A and then session B, while 89 students in Group B participated in session B first and then participated in session A. The sessions were taught by three high school teachers, and classes were video recorded. Group A consisted of three groups with teacher X, Y, and Z teaching a different class each. Group B also consisted of three groups, with teacher X teaching two of the classes and teacher Y teaching the remaining class. The experimental design is illustrated in Figure 2.

This experimental design aimed to remove any potential effect on the results caused by the order of the materials or the teachers. In order to compare activities, using different activities with the same topic was another possible research design. However, considering the school curriculum and the textbook use, our experimental design was adopted to provide equal learning opportunity for all participants.

Figure 2
Experimental Design



3.4 Questionnaire

The questionnaire was administered immediately after each session. The fourteen items in the questionnaire were formulated in

order to gauge students' attitudes towards, and ideas about, the class they had just experienced (Table 4).

The items covered four different areas: Students' overall opinions towards the session (items 1, 2, 4, 7, 9), usefulness of the session to improve English skills (items 3, 6, 10, 13), motivation for future learning (items 8, 12, 14), and appreciation of collaborative work (items 5, 11). These four areas were formulated to find the differences in students' opinions when engaging different levels of thinking skills (HOT and LOTS). Students were required to choose the most appropriate response on a Likert scale from 1 to 6. The replies were scored from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree), resulting in an average score of 3.5. All questionnaire items were written in Japanese. Table 4 shows the 14 items translated into English. In addition, an open question was also included which asked respondents to state those skills which they thought they had improved during the class.

Table 4

The Questionnaire Items

(1) I enjoyed today's class.
(2) Today's class was easy.
(3) What I learned in today's class is useful to improve my English speaking ability.
(4) Today's class was boring.
(5) I enjoyed pair or group activities in today's class.
(6) What I learned in today's class is useful to improve my English reading ability.
(7) I participated in today's class with interest.
(8) I want to learn more about what I learned in today's class.
(9) Today's class was difficult.
(10) What I learned in today's class is useful to improve my English listening ability.
(11) Pair or group activity in today's class is necessary to improve English skills.
(12) I want to use what I learned in today's class outside of the class.
(13) What I learned in today's class is useful for my English writing ability.
(14) I want to have similar classes like today.
Open question: What skills do you think you improved in today's class?

4. Results and Analysis

Data from the 14 items in the questionnaire were statistically analyzed, and the results are discussed here. Since ordinal data is often analyzed on an interval scale (Kano & Miura, 2020, Mori & Yoshida, 1990), a paired *t*-test was applied to find significant differences between the sessions for lesson 5 and lesson 6. Table 5 shows the means, standard deviations, *t*-values, *p*-values, and effect sizes (*r*) for each item on the questionnaire. The results are summarized in Table 5.

Table 5
Summary of the Questionnaire Result

Item	Session A		Session B		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>			
1	4.62	1.18	4.53	1.33	.923	.357	.07
2	3.26	1.62	3.45	1.55	-1.421	.157	.11
3	4.75	1.08	4.68	1.23	.819	.414	.06
4	2.89	1.45	2.82	1.58	.619	.536	.05
5	4.51	1.24	4.56	1.31	-.543	.588	.04
6	4.84	1.05	4.76	1.17	.894	.372	.07
7	4.41	1.18	4.53	1.25	-1.247	.214	.09
8	4.23	1.24	4.23	1.38	-.052	.959	.00
9	<u>4.47</u>	<u>1.48</u>	<u>4.14</u>	<u>1.59</u>	<u>2.359</u>	<u>.019</u>	<u>.17</u>
10	4.92	1.06	4.76	1.19	1.797	.074	.13
11	4.73	1.17	4.64	1.27	.864	.389	.06
12	4.27	1.28	4.15	1.44	1.106	.270	.08
13	4.51	1.26	4.48	1.32	.315	.753	.02
14	4.30	1.43	4.26	1.46	.313	.755	.02

All scores except for item 2 (Today's class was easy) and item 4 (Today's class was boring) are over 4.1. Therefore, in general, it can be said that students in both groups had a positive attitude towards the sessions.

Only in item 9 (Today's class was difficult), significant differences were found ($t(181) = 2.359$, $p = 0.19$, $r = 0.17$), with alpha being set at the .05 level. The effect size ($r = 0.17$) indicated the effect was small (Takeuchi & Mizumoto, 2014). There were no significant differences between the two sessions for other items.

The open question was answered by 18 students for session A

and 16 students for session B. Comments (translated by the authors) for session A, which focused on LOTS, were such as “It was difficult, but I would like to continue to learn. I want to be able to communicate in English,” and “Although it was difficult, it will help me improve my skills.” Another student wrote “The class was a different style from usual, but it was easy to follow and I think my listening skills improved.”

Likewise, comments (translated by the authors) for session B, which focused on HOTS, were also typically positive. Some wrote “I could improve various skills such as reading, listening and speaking in the class,” and “The class will improve our reading speed. It was interesting to listen to different English pronunciation from American, British and Canadian teachers.” Another wrote “I could understand what I did not understand by translating texts cooperating with other students.”

Although there were few comments due to the limited time for students to answer, those comments received were favorable towards both sessions. Students seem to have found that the sessions would be useful to help them improve their English skills. The relationship between the results of the questionnaire and activities in the two sessions will be discussed in the following section.

5. Discussion

The questionnaire findings go some way towards addressing the three research questions posed in this study. First, the results do not clarify whether students are more motivated when engaging in the activities of the HOTS compared to LOTS. There were no significant differences in the results of items concerning motivation and overall attitude towards the sessions except item 9 “Today’s class was difficult”. Although session B involved activities which required HOTS, students regarded session A as more difficult than session B. This perception may have resulted from the topics of texts: environmental issues versus food culture. Since promising equal opportunities for students in two types of sessions was ethically essential, this proved to be a limitation in our experimental design.

In addition, students might not have engaged in the activities designed to use HOTS to the degree researchers expected. For instance, students were expected to create a menu for international guests by analyzing the information they learned from texts they listened to and read, and then evaluate their menu. However, it is possible that

students created a menu without considering the information they understood from texts. In other words, even though activities are designed according to a certain level of educational objectives, it does not guarantee that students will act as teachers expect. Nevertheless, the average score of item 4 “Today’s class was boring” was 2.89 for session A and 2.82 for session B. These scores lower than the average suggest students enjoyed both types of activities to some degree.

As for the second research question, based on the results of items 3, 6, 10, and 13 which asked about students’ perceived improvement and usefulness of activities, there was not clear evidence whether students regard activities which require HOTS improve their English skills more than those which require LOTS. However, both groups had high scores for items 3, 6, 10, and 13. Also, comments in the open question suggested students found both sessions useful for their English learning.

In terms of the third research question relating to collaborative activities, the results show students regard pair or group work as a valuable means towards improving their English skills. The average scores of items 5 and 11 were higher than 4.5 for both sessions. Thus, it can be said that students regard collaborative activities not only as enjoyable but also as useful to improving their English skills. Providing enjoyment through collaborative activities is certainly a necessary ingredient to enliven classes.

6. Conclusion

The purpose of the study was to develop classroom materials which effectively utilize both input and output, thus encouraging students towards deeper learning. This study investigated the viewpoints of students towards the two sessions, which required both LOTS and HOTS. The results showed no significant differences in attitudes towards activities encompassing LOTS and HOTS, except students' perceived level of difficulty. Students perceived the classroom materials targeting LOTS were more difficult. This implies that active engagement of students might greatly depend on the topic. Selecting topics to meet students’ needs is an important factor to consider when creating classroom materials.

One of the limitations of this study was that purposely demanding cognitive activities do not guarantee students actually

participate in the activities at the expected cognitive levels. Since students' cognitive processes cannot be directly observed, what teachers can do is to at least devise classroom materials which can lead students to engage in higher cognitive thinking skills.

Another limitation was that researchers could only engage students in activities bound by the constraints of the academic calendar and school curriculum. More time should be dedicated to fully engage students in deeper learning, and it is unfortunate that each session could only be conducted once. However, the results of this study highlight high school students' perceptions of classroom materials and provide several ideas and possibilities for further study. In future research, longer-term observations of classes would be preferable.

Notes

1. An earlier version of this paper was presented at the 46th Nagano Conference of the Japan Society of English Language Education, held online in 2021 by Sugiura, et al. (2021).

Acknowledgement

This study was supported by a Grant-in-Aid for Scientific Research (C) (JSPS KAKENHI Grant Number JP18K00884). We are grateful to high school teachers and students who cooperated in this study.

References

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 cognitive domain*. Longman.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. The Center for Curriculum Redesign.

- Flesch, R. (1981). *How to write plain English: A book for lawyers and consumers*. Barnes & Noble.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition* (pp. 175-200). Lawrence Erlbaum.
- Kano, Y., & Miura, A. (2020). *Shin so ban Amos, EQS, CALIS niyuru Graphical tahenryou kaiseki* [Graphical multivariate analysis]. Gendai Sugakusya.
- Kincaid J.P., Fishburne Jr. R.P., Rogers, R.L., & Chissom, B.S. (1975). Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel. *Institute for Simulation and Training*. 56. <http://stars.library.ucf.edu/istlibrary/56>
- Leow, R. P. (2007). Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. In DeKeyser, R. M. (Ed.) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp.21-50). Cambridge University Press.
- MEXT. (2018). *Kotogakko gakushu shido yoryo kaisetsu gaikokugo hen eigo hen*. [High school foreign languages and English course of study teaching guide]. https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- Mori, T., & Yoshida, Y. (1990). *Shinrigaku no tameno data kaiseki technical book* [A technical book for data analysis of psychology]. Kitaoji Shobo.
- NIER. (2013). *Kyoikukatei no hensei ni kansuru kisotekikenkyu hokokusho 5* [Basic research on curriculum organization: Report No.5]. <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>
- NIER. (2014). *Basic research on curriculum organization: Report No.7*. https://www.nier.go.jp/English/research/pdf/Basic_Research_on_Curriculum_Organization_151104.pdf
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press.
- Shonfeld, M., & Gibson, D. (2019). *Collaborative learning in a global world*. Information Age Publishing.
- Sugiura, R., Imai, N., Ashcroft, R., Dean, E., & Hamilton, M. (2021, August,7-8). *LOTS to HOTS no shitenkara kangaeru kotogakko*

- kyokasho o katsuyoshita gengokatsudo no teian* [Proposals of language activities encouraging the use of high school English textbooks from the view of LOTS and HOTS] [Paper presentation]. JASELE, the 46th Nagano Conference, online.
- Sugiura, R., Imai, N., Hamilton, M., Dean, E., & Ashcroft, R. (2020). Input and output in Japanese high school. *Journal of Higher Education, Tokai University (Hokkaido Campus) 21*, 1-16.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Takeuchi, O., & Mizumoto, A. (Eds.) (2014). *Gaikokugo kyoiku kenkyu handbook kaiteiban*. [The handbook of research in foreign language learning and teaching revised edition]. Shohakusha.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Appendices

Appendix A: Example Texts

① American Opinion (session A)

Hello. I'm from the USA. After I finished university, I moved to Tokyo, Japan and lived there for six years. These days, I live in Sapporo. Even though the winters in Hokkaido can be long and cold, I prefer the weather in Sapporo compared to Tokyo.

For one thing, the summers in Sapporo are much cooler than Tokyo. I remember having trouble sleeping at night in Tokyo because it was so hot. Furthermore, the dress code in Tokyo was more formal than it is in Sapporo, and teachers at my school were required to wear a suit jacket and necktie every day. Sapporo, however, has a mild summer and a "Cool Biz" dress code where neckties are optional on warm days. Sapporo is a much easier place to live, in my opinion, and the mild weather makes it easy to forget about global warming and climate change.

I do think we should take it seriously, however, and try to find ways to fight increasing emissions of carbon dioxide. That's why I use public transportation and ride my bicycle whenever I can.

Note. The underlined words are words presented as new vocabulary in lesson 5 of the textbook.

② Canadian Opinion (session A)

Hi. I'm from Canada. The large furry white animals, polar bears, have always been a symbol of Canada. Sadly, polar bears have also become a sign of the negative impacts of climate change. Rising temperatures are melting the polar ice sheets that polar bears use to hunt for food. In recent years many polar bears are dying, and some people are afraid that polar bears in the wild could disappear within 100 years.

Ten years ago, I joined an overseas cruise on Tokai University's research ship. We traveled to many islands in the South Pacific. Then I visited Tuvalu. The small island has also become a symbol of global warming as rising seawater is rapidly decreasing its land area. It is also becoming impossible to grow fruit and vegetables because the soil has been damaged by saltwater. Many young people have left Tuvalu to live in other countries because they fear the island will be completely

flooded in the future.

Although oceans apart, starving polar bears and the disappearing island of Tuvalu are big problems. We need to find ways to reduce emissions of carbon dioxide.

Note. The underlined words are words presented as new vocabulary in lesson 5 of the textbook.

③ **Fish & Chips (session B)**

Hello. I'm from England. Most people think that England is devoid of tasty food, but it's just not true! I'm going to tell you about the most famous, and most delicious fast food in England: fish and chips. Most towns and cities have lots of food temptations, including Indian, Chinese, Italian, French and Greek restaurants, but it is no secret that the traditional fast food of England is fish and chips. The white fish is deep fried in flour batter, a bit like tempura in Japan. The fish is eaten with fried potatoes, or 'chips' as they are known to the English. Usually the fish and chips are covered in salt and vinegar, and some people like to eat them with tomato ketchup.

Fish and chips became popular in England in the 1860's when railways began to bring fresh fish straight from the East coast of the country to towns and cities overnight.

A word of warning, fish and chips is very high in calories, so be careful if you're on a diet! Despite that, if you visit England, I definitely recommend that you try eating some fish and chips!

Note. The underlined words are words presented as new vocabulary in lesson 6 of the textbook. The word 'diet' means food in the textbook.

Appendix B: Activity Worksheet for Session B

Note. The original instructions were written in Japanese.

Please get into groups of three. Each student should read one of the three texts. Based on the information you read, write down the similarities and differences between Japan and other countries in the table. After you filled in your part, exchange the information with other members of your group.

	Similarities	Differences
American & Japanese food	(Hints) • In summer, _____ • During Christmas, _____ •	(Hints) • On July 4 th , _____ • During Christmas, _____ •
English & Japanese food	• English and Japanese people eat _____ • Fish is deep fried in _____ •	• A popular fast food is _____ • Tempura is eaten with salt or <i>tentsuyu</i> . _____ •
Canadian & Japanese food	• Popular desserts are _____ • Donuts _____ •	• Maple syrup _____ • The most popular donut flavor is _____ •

You are going to invite friends from America, Britain, and Canada to dinner. Make a menu (appetizers, main dish, dessert) in your group.

- ① Include the food from America, Britain, Canada, and Japan.
- ② Preparation time is 13 minutes.
- ③ After you have made your menu, you will present it to students in the group next to you.

小学校英語におけるルーブリックを活用した授業づくり

阿部 巧

(厚真町立上厚真小学校)

根岸 清人

(苫小牧市立明野小学校)

A Practical Report on Using Rubrics in Elementary School English Classes

Takumi ABE

(Kamiatsuma Elementary School, Atsuma, Hokkaido)

Kiyoto NEGISHI

(Akeno Elementary School, Tomakomai, Hokkaido)

Abstract

We developed rubrics in English instruction for the 4th through 6th grades of a public elementary school and used them for instruction and evaluation. Before and after the introduction of rubrics, we investigated the changes seen mainly in pupils' attitudes of proactive learning. From the results, it was revealed that the use of rubrics has a positive effect on pupils' learning toward their goals. Also, we analyzed the yearlong total units' results, and found that pupils are regulating their own learning while reviewing how to proceed in learning. In addition, the results confirmed that most of the instructors surveyed considered that the use of rubrics to be effective in improving lessons with the aim of integrating instruction and evaluation from their own lesson practice.

1. はじめに

厚真町では「英語を活用できる児童・生徒の育成」を目標に、児童が主体的・対話的で深い学びができるよう授業研究を重ねている。2012年度からは文部科学省の教育課程特例、2019年度からは小中一貫教育の特例を利用し、1年生から6年生まですべての学年で外国語活動及び外国語科の授業を行っている。また、厚真町英語教育推進委員会を組織し、町内の小学校2校と中学校2校で定期的に授業公開を行い、授業研究に取り組んでいる。

日々の授業においては、バックワードデザインを意識した単元計画を立てることで、児童と指導者の両方が具体的なゴールイメージを持って授業に臨むことを心がけている。現在厚真町では、この「ゴールイメージを児童と指導者で共有する」というコンセプトのもと、「児童がより主体的に学習に関わる」という視点を継続、発展させ、授業におけるルーブリックの活用について新たに研究を推進している。

2019年度には、小学6年生で実施したスピーキングの活動において、指導と評価にルーブリックを試験的に導入した。その結果、児童にとっては到達目標が明確になり、学習に見通しをもって積極的に取り組む児童の様子が多くみられた。また指導者にとっては、ゴールのイメージを児童と明確に共有することが、児童の学習改善や評価のみならず、指導者自身の授業改善にもつながるという手ごたえを得ることができた。

学習指導要領が改訂され、2020年度から小学校では全面実施となった。評価の観点も4観点から3観点となり、関心・意欲・態度が主体的に学習に取り組む態度と改められた。国立教育政策研究所(2020)では「『主体的に学習に取り組む態度』の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するというのではなく、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価する」と述べられている。また、文部科学省(2019)においては、「挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない」と指摘されており、新学習指導要領において主体的に学習に取り組む態度の育成が求められている背景も、ルーブリックの活用について研究する後押しとなっている。

そこで本稿では、学習指導と評価にルーブリックを活用することが、文部科学省(2019)が指摘している児童が主体的に学習に取り組む態度の育成を促進すると同時に、指導者の授業改善を促すことについて、授業実践を通して検証する。

2. 先行研究

2.1 ルーブリックの定義

学校教育において様々な評価方法が実践されているが、ルーブリックを利用した評価の実践も多く見られる。文部科学省(2016)は、ルーブリックとは「学習者の『パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式』として定義される評価ツール」と説明している。教育現場において、ルーブリックがパフォーマンステストの評価方法として広く利用されているのは正しい活用法と言えるだろう。しかし、文

部科学省(2016)ではルーブリックについて、「教える側(評価者)と学習者(被評価者)の間で共有される」、「学習者の最終的な到達度だけでなく、現時点での到達度、伸びを測ることができる」とも述べられており、ルーブリックを単に機械的な評価ツールとしてみなしているのではなく、形成的評価の場面での活用についてもしっかりと言及されていることを忘れてはいけない。

2.2 インフォームドアセスメント

さらに、栗原・二宮(2014)はルーブリックを利用して評価基準とその設定の理由を伝えることで、インフォームドアセスメントを実現できると指摘している。これは文部科学省(2019)において述べられている「どのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことは、評価の妥当性・信頼性を高める」こととも一致することであり、指導と評価の一体化を目指した授業改善を行う上では欠かすことができない視点である。ルーブリックを評価指標としてではなく、単元の導入時に目標として提示するなどの工夫をすることでインフォームドアセスメントの実現を目指すことができると考えられる。

2.3 授業改善に関して

三宅・久保田・黒上・岸磨(2017)は児童がルーブリックを作成し、内容を教師と共有することの難しさを認めつつも、「教師と児童が共同的にルーブリックを作成することは、児童の自己学習への動機付けができる」と述べ、小学校での導入に肯定的な意見を述べている。安藤(2014)は、ルーブリックが教育現場で使われてきた経緯などについてまとめ、ルーブリックを成績評価の道具として活用するだけでなく、学習過程において、学習内容や到達目標の指針として使うことの意義について言及している。また、学習者が主体的に学習に取り組むという視点でルーブリックを活用する研究もある。田山(2019)は、「ルーブリックを使用し、振り返りの視点を具体的に示せば、従来行われてきた自由記述による振り返りを継続することを通して、児童の学びに対する主体性が育まれるのではないだろうか」と述べている。

2.4 ルーブリックの活用の問題点

児童にとって、未経験の学習において自ら目標を立てることが難しいとする研究(関西大学初等部, 2012)がある。確かに、児童の認知的な発達が未熟な状態でルーブリックを活用し、学習の見通しを持たせ学習を振り返らせることは難しいと思われるので、ルーブリックを導入する学年については検討が必要である。

3. 研究

3.1 先行研究をふまえた本研究の方向性

ルーブリックを評価のツールとしてのみ使用するのではなく、児童と指導者が単元の学習内容と評価基準を共有するためにも積極的に利用する。指導者は、ルーブリックを参照して授業案を立てることで、授業での指導内容を明確にすることができると考えられる。またルーブリックの活用を介して指導者が児童に積極的に関わり、反応を確かめながら指導と評価を展開することは、指導者の授業改善をより一層促すと考えられる。

一方で、児童がルーブリックを活用しながら、学習内容やゴールのイメージを明確に持って授業に臨んだり、振り返りの時間を充実させたりすることは、児童の主体的に学習に取り組む態度をこれまで以上に伸長すると考えられる。すなわち、「上手に発音できた。」、「数字を覚えた。」、「ゲームが楽しかった。」などの主観的な振り返りから、自ら学習を振り返り、単元終末の活動に向けてどのように学習を進めていくかなど、客観的な分析に基づいた振り返りができるようになることが期待できるはずである。これらの点について、児童の振り返りシートを分析し、その効果を検証していく。

3.2 厚真町における英語教育

厚真町には小学校が2校、中学校が2校あり、町内の英語教育を推進するために、英語教育推進コーディネーター（以後、コーディネーター）を配置している。コーディネーターは英語教育に関して専門的な知識を持っており、町内のカリキュラムの調整や小中連携などの職務を担っている。授業は担任が中心となっており、ALT、コーディネーター、教育委員会が

表1 厚真町における標準授業時数

学年	各教科の授業時数											外国語活動	総合	特別活動	ケージン科 コミュニ	総時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語	道徳					
1	306		136		92 (-10)	60 (-8)	60 (-8)		94 (-8)		34	34 (+34)		34		850
2	315		175		94 (-11)	62 (-8)	62 (-8)		97 (-8)		35	35 (+35)		35		910
3	245	70	175	90		60	60		105		35	35 (-35)	35	35 (+35)		980
4	245	90	175	105		60	60		105	35 (+35)	35	0 (-35)	35 (-35)	35	35 (+35)	1015
5	175	100	175	105		50	50	60	90	50 (-20)	35		55 (-15)	35	35 (+35)	1015
6	175	105	175	105		50	50	55	90	50 (-20)	35		55 (-15)	35	35 (+35)	1015

※2018年度 小中一貫教育支援事業推進校認定により、（ ）は標準時数からの増減を表す。

ら派遣されるサポーターで連携し、協同で指導してきた。

また、カリキュラムについては小中一貫教育の特例を生かし、町独自の英語教育カリキュラムを導入している。表1のように1年生から外国語活動が始まり、3年生以上には、外国語活動、外国語科に加え、英語コミュニケーション能力の育成に特化した、町独自の教科であるコミュニケーション科が、各学年35時間設けられている。

3.3 単元計画ブック

2020年度からは、教材準備をさらに効率的に進めるため、年間指導計画、単元構成シート、本時の略案、児童の振り返りシートのデータを1つのExcelのブックに関連付けて一本化した「単元計画ブック」を開発した。

3.3.1 単元構成シート

日々の授業において指導者同士が授業の打ち合わせを行う際は、かねてから研究を進めている単元構成シートを活用している。¹単元構成シートとは図1に示すように、バックワードデザインを意識した単元計画を立てることを目的とし、単元のゴールや1時間の指導内容などを簡単に整理したものである。担任とコーディネーターで授業内容や単元のゴールを検討し、網掛けの部分を入力する。網掛け以外の部分については、年間指導計画とリンクしており、シート作成時に自動的に記入される。

図1 単元構成シート（一部）

小5 単元の活動構成		【最終ゴール像・単元末の活動】				
単元① SS5-5 Where is your treasure?		学校内で宝探しをする。				
単元の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・建物や物がある場所、道案内の表現を聞き、言うことができる。また、単語を書き写すことができる。 ・宝物への道案内をする。 ・他者に配慮しながら、宝物への道案内をしようとする。 					
表現	Where is ~? Go straight. Turn right [left]. It's on [in / under / by] ~.					
単語	・a～zの活字体の小文字【既出】right, left P1					
本時の目標	道案内で使う英語を知りましょう。	英語で道案内をしてみましょう。	部屋にあるものを表す英語を知りましょう。	部屋のどこに何があるか、問答してみましょう。		
本時の評価規準	知識・技能		知識・技能		知識・技能	
活動構成	第1時(情報を伝える)		第2時(運用する技能)		第3時(英語の特徴や決まり)	第4時(英語の特徴や決まり/情報を伝える)
	WU 挨拶・How-are-you Check・レギュラークエスト・フォンス・英会話		挨拶・How-are-you Check・レギュラークエスト・フォンス・英会話・Let's Chant 1・Let's Play 1		挨拶・How-are-you Check・レギュラークエスト・フォンス・英会話・Let's Chant 1	挨拶・How-are-you Check・レギュラークエスト・フォンス・英会話・Let's Chant 2, 3
	活動1 単元の見通しを持つ		・P40 Let's Listen 3		・P42 Let's Play 5 ・P42 Let's chant 3	・P42 Let's Play 6
	活動2 ・P38 Let's Listen 1 ・P39 Let's Play 2 ・P39 Let's Listen 2		・P40 Let's Play 3		・P94 文字に慣れよう	・P95 文字に慣れよう
まとめ	・道案内を言ってみる		・P38, 39の地図を使って、Let's Play 3で挙げられていない場所について考えてみる	・P43のイラストを使ってポインティングゲーム	・Let's Play 6を使って、スモールトークA	

3.3.2 単元ブック開発の経緯

前述した通り、本町では1年生から外国語活動が始まり、3年生以上では外国語活動・外国語科に加え、コミュニケーション科という独自の教科もあることから、指導計画の立案や学習指導に慣れるまでに時間がかかる教員もいる。そのため、授業の際には略案を使う指導者、単元構成シートをそのまま使う指導者などがおり、両方のデータを別々に準備するのには大変な労力がかかってしまう。加えて町内2校の、それぞれの学級の実態に合わせ、同じ学年でも活動の内容や振り返りシートに微修正を加えなければならないこともあり、それぞれに対応するとなると作業がかなり煩雑となる。しかし単元計画ブックを使うことで、何度もデータを修正することなく、指導者の意向に合わせて効率的に授業の準備ができる。また、次年度への計画の修正も同時に終わることができるので、カリキュラム・マネジメントの点においても有効である。そこで本研究では、授業改善のツールとしての単元計画ブックの価値を更に高めるために、これにルーブリックを組入れ、「児童が主体的に単元の学習に関わる」という視点で指導と評価に活用することとした。

3.3.3 ルーブリックの作成について

町内の2校、複数の担任によって指導のばらつきが出ないように配慮し、コーディネーターである筆者が基本となるルーブリック(以後、基本ルーブリックと呼ぶ)を作成した。単元ごとに内容が異なる単元ルーブリックではなく、どの単元においても使えるように領域と観点ごとに整理して作成したルーブリックである。学習指導要領を参考に、表2のように評価の観点と領域等を考慮し、いくつかの指導項目を整理した。² 試験的にルーブリックを導入した実践を重ねる中で、指導項目に偏りがあるとの反省から、新学習指導要領に合わせて観点ごとに整理したものである。

ルーブリックを実際に使用する際には、表3に示すように、それぞれの指導項目について評価基準を設定して運用した。

担任との打ち合わせの際には、目的・場面・状況などの単元の設定と基本ルーブリックをもとに、各観点における指導項目を整理し、単元で使える形に修正して使用し、単元においてどの指導項目を重点として指導するか、どの活動で児童の成長を見取るかなど確認した。また、「思考・判断・表現」におけるA基準については、先行研究を参考に、児童と作り上げることにしたため、評価基準は記載していない。

授業においては、前述のようにルーブリックを児童のパフォーマンステストなどに点数を付けることだけを目的とするのではなく、指導者が行う形成的評価を促し授業改善へと役立てることを重視した。また、児童がルーブリックを目標として使うことも目的の一つであるため、「思考・判断・表現」におけるA基準を考える活動を通して、児童が学び方を工夫することを期待した。

表 2 観点と指導項目一覧

観 点	指 導 項 目
知識・技能	音声・語彙・表現・文構造の知識，コミュニケーションを円滑にする，気持ちを伝える，情報を伝える，考えや意図を伝える，相手の行動を促す
思考力・判断力・表現力	情報の受容，情報の発信，情報の交流，情報の取捨選択，情報の再構成
主体的に学習に取り組む態度	異文化理解，積極的なコミュニケーション，他者への配慮，人や社会との関わり

表 3 基本ルーブリックの使用例

	知識・技能	思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度
	音声・語彙・表現・文構造の知識	情報の交流	情報の取捨選択	他者への配慮
A	既習の表現も含め，学習した語彙や表現をほぼ理解しており，正しく使うことができる。			相手の話題に応じて，さらに話を広げたりしながら話そうとしている。
B	単元で学習した語彙や表現をだいたい理解し，理解に支障がない程度に使うことができる。	情報や考えなどを伝え合い，交流することができる。	目的に応じて，適切な情報を選択することができる。	相手の理解を確かめたり，共感したりしながら話そうとしている。
C	学習した語彙や表現を半分程度理解しており使うことができるが，誤りが多い。	情報や考えを伝え合っているが，内容が不十分である。	情報を伝えているが，自分の伝えたいことが中心である。	自分のペースで話している。

3.4 参加者及び実践期間

本研究における参加児童は，厚真町内の小学校における 4 年生児童 22 名，5 年生児童 12 名，6 年生児童 15 名である。藤村(2008)では，小学校中学年頃から学習計画を自ら立て，自分を客観的に分析ができるようになることが指摘されている。先行研究等を参考に児童の発達段階を考慮し，参加対象を 4 年生以上とした。

また授業で指導に当たる小学校教諭 3 名は，10 年以上の指導歴を持ち，新学習指導要領実施前から外国語活動の指導経験がある。なお，この 3 名については，ルーブリックを使った実践の経験がなかったため，事前にルーブリックを使った実践についての意図を説明し，使い方や使う目的について共通理解を図った。実践の期間については，2020 年 5 月から 8 月の間に設定した。当年度は新学習指導要領の完全実施の年度であり，それに伴い新しいカリキュラムがスタートした年度であった。本町のカリキュラ

ム的特性上、4年生で5年生用の教科書を使用する単元があるなど、指導者にとっても新しいカリキュラム慣れるまでに時間がかかるだろうと予想し、実践の期間を4か月間と、ある程度幅を持って設定した。

3.5 手順と分析方法

3.5.1 研究を実践する単元

前述したように、指導者にとってルーブリックを使用した実践が今回初めてであること、また、新しいカリキュラムでの実践であることを鑑みて、ルーブリックを使った実践については分析の対象を1単元に限定した。そしてルーブリックを使わずに実践したいくつかの単元とその実践内容を比較することにした。今回はルーブリックを試験的に導入したため、ルーブリックを使い始めたタイミングに、各学年でずれが生じている。そのためルーブリックを使わなかった単元の数については学年ごとに不均衡が見られる結果となったことを申し添える。

3.5.2 授業実践の流れ

4年生、5年生、6年生の3学級の外国語科の授業において、単元の初めの時間に単元のゴールイメージを共有する時間を設定する。その際に、ルーブリックを提示し、提示したルーブリックをもとに、「思考力・判断力・表現力」におけるA基準を児童と一緒に考える活動を通して、既習事項との関連を意識しながら児童に学習の見通しを持たせた。³

また、2回目以降の授業の開始時には、ルーブリックを確認しながらその授業の重点となる観点と学習内容を理解し、振り返りの場面においてもルーブリックを見ながら学習を振り返り、その内容を振り返りシートに記述させた。

3.5.3 児童の振り返り記述の分析方法

本授業実践以前の児童の振り返りの記述内容を見ると、授業で学習した内容のまとめそのものが書かれているものや、それを覚えたかどうかなど、個々の授業のみに限られた視点からの主観的な自己評価にとどまっているものが多くみられた。しかし、文部科学省(2019)において、主体的に学習に取り組む態度の評価の基本的な考え方として、「知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」と述べられている。

また、田村(2017)によれば、振り返りを行う際には①「事実の確認」、②「関係性や一般化の生成」、③「自己変容への気づき」の3つの視点が重要だと述べられている。以下はこれらの3つの視点の定義である。

- ① 学びの中で得られた具体的な事実，獲得しなければいけないような知識を教師と確認をすること。
- ② 一つ一つの知識がどのように関係し，どのように一般化されてきているかを考え，構造化された知識を生成し，身に付けていくこと。
- ③ どのように成長し，変容して力を付けてきているかを把握すること。

そこで児童の振り返り記述について、「本時の評価（まとめ）」、「学習を調整」、「見通し」という3つのカテゴリを設定し，振り返り記述の中にどれくらいの頻度でこれらのカテゴリに当てはまる記述が出現しているか，AI テキストマイニング by ユーザーローカル⁴を用いて分析した。表4は児童の実際の振り返りの記述とその分類の例である。

「本時の評価（まとめ）」には，前時や今後の授業などとの関連がなく，単純にその授業で学んだ事実についての記述を分類した。「学習を調整」と「見通し」については，どちらも自分の学習を客観的に分析するような記述を分類した。さらに「学習を調整」には，その分析をもとにどのように課題を克服していくかなど，学習の仕方を工夫する記述がされたものを分類している。また「見通し」には，単元後半への活動，もしくは，単元を越えたつながりを記述しているものを分類している。なお今回の分類は全体的な傾向を把握することを目的とし，それぞれの単語の出現回数と，その単語の使われ方が3つのカテゴリのうちのどれに当てはまるのかをその単語が記述された文脈より一つ一つ読み取り分類し，3つのカテゴリのうち一番多くあてはまるものを明らかにした。

表4 実際の記述と分類の例

本時の評価（まとめ）	学習を調整	見通し
事実の確認	関係性や一般化の生成 自己変容への気づき	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 紹介することはできたけどつまずいたりもした。 ・ スリーヒントクイズでは3人で協力してできたと思う。 ・ 好きな動物や好きな食べ物などを聞いた。 ・ 外国の国の名前を覚えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ もう少し隣の人と練習して who, what をうまく使い分けられたらいいと思う。物を指さすのは what みたいな。 ・ 自己紹介で言うことが足りないと思ったから好きなことやたん生日をたして練習していく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本番までにはしっかりと相手が聞き取れるように，もっとはっきりとしゃべることを心がけたい。 ・ 最初は上手に言えなかったけど，自信ができてきた。交流するのはまだ不安だけど，自信をもってやりたい。

3.5.4 指導者からのヒアリングの方法

指導者からはルーブリックを使う単元と使わない単元で、児童の様子や自身の指導にどのような違いがあったかについてヒアリングを行った。ヒアリングは、ルーブリックを使った単元終了後に一度行った。筆者が指導者に口頭で表5に示す内容の質問をし、その内容を記録した。

表5 ヒアリングの質問内容とその分類

質問内容	分類
ルーブリックを使うことで授業改善が進んだか。	授業改善
ルーブリックを使うことで、児童に影響があったか。	児童の変容
その他何か気が付いたことはあるか。	その他

3.6 結果と考察

3.6.1 4年生に関する考察

表6は4年生児童の振り返りの記述と分類である。ルーブリックを使わない単元では「評価」のカテゴリが多くみられる。ルーブリックを使わない単元では、出現回数上位15個の単語のうち「英語」、「全部」、「上手」、「日付」、「挨拶」、「文字」の6個の単語が「評価」のカテゴリに当てはまる使い方でも多く使用されていた。ここでは「英語を話せた。」、「全部覚えた。」、「上手に日付を言えた。」など主観的な記述が多く、単元のゴールや本時のめあてと比べ、どのように学習を進めているのか、今後どのように学習を進めていきたいかなどについては記述されていなかった。このことから、関西大学初等部(2012)において述べられている通り、児童が客観的な視点から自身の学習を調整したり、学習に対して見通しを持ったりすることは簡単ではないということがうかがえる。しかし、ルーブリックを使う単元においては、「評価」に分類される単語は「緊張」の1つのみであった。また、「英語」という単語については、ルーブリックを使用する単元では「評価」ではなく「調整」のカテゴリに分類されている。これは、主観的な記述から客観的な視点を取り入れた記述が多くなったことを意味している。例えば「英語を早口で言ってしまったので、練習するときに気をつける」のように、ゴールイメージと比べる児童が多くなった。また、「見通し」に分類される単語も増えており、4年生児童にとってルーブリックの活用は、自分の学習を客観的に振り返る助けとなっていると考えられる。

表6 4年生児童の振り返りの記述と分類

ルーブリックを使用(1単元)			ルーブリック未使用(4単元)		
単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ	単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ
声	12	調整	練習	37	調整
ジェスチャー	10	調整	英語	36	評価
交流	9	見通し	声	24	調整
名前	9	調整	先生	20	調整
緊張	8	評価	名前	18	調整
中央	7	見通し	マティアス	16	見通し
英語	7	調整	誕生日	16	調整
5年生	4	調整	ジェスチャー	13	調整
自己紹介	4	見通し	体育館	13	調整
アドバイス	4	調整	全部	13	評価
話題	4	調整	上手	11	評価
練習	4	調整	相手	10	調整
早口	3	調整	日付	9	評価
積極的	3	調整	挨拶	9	評価
目標	3	調整	文字	9	評価

3.6.2 5年生に関する考察

表7は5年生児童の振り返りの記述と分類である。4年生児童と同様に、ルーブリックを使わない単元では「評価」に分類される単語の使用が多く、「お金」、「値段」、「注文」、「近く」、「名前」、「like」、「食べ物」の7単語が「評価」のカテゴリに当てはまる使い方で最も多く使用されていた。このうち「近く」以外の6単語については単元で扱う言語材料に関する単語であり、「お金の言い方を覚えた。」、「値段を聞くことができた。」のように記述されていた。「近く」については言語材料でなく、「近くの人と練習を頑張った。」のような学習活動に関する記述で使われていた。一方で、ルーブリックを使う単元では、「評価」に分類される記述が減少した。「マイヒーロー」という単語は言語材料に関する単語であるが、「見通し」のカテゴリに当てはまる使い方で多く使用されていた。これは、「評価」に分類される記述がなかったのではなく、「評価」に分類される記述に加え、単元終末の活動へどうつなげるのかなど、学習の見通しについても多く記述されているからである。ルーブリックを活用した教師の授業づくりや、児童自身の振り返りなどにより、何を目指して学習するのが明確となり、見通しをもって学習に取り組んでいた様子が見えてくる。

表7 5年生児童の振り返りの記述と分類

ルーブリックを使用(1単元)			ルーブリック未使用(2単元)		
単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ	単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ
相手	31	調整	英語	26	調整
話題	16	調整	言い方	16	調整
練習	15	調整	発音	11	調整
上厚真	14	見通し	表現	11	調整
自己紹介	14	調整	練習	11	調整
声	13	調整	お金	11	評価
積極的	12	調整	値段	10	評価
友達	12	調整	注文	9	評価
本番	11	見通し	説明	6	調整
会話	11	調整	近く	5	評価
情報	11	調整	本番	4	見通し
先生	11	調整	名前	4	評価
英語	9	調整	一緒	4	調整
マイヒーロー	8	見通し	like	3	評価
今度	8	見通し	食べ物	3	評価

3.6.3 6年生に関する考察

表8は6年生児童の振り返りの記述と分類である。4年生、5年生と同様に、ルーブリックを使わない単元では「英語」、「スムーズ」、「最後」、「I」、「want」、「インタビュー」、「ヒント」の7個の単語で「評価」のカテゴリに当てはまる使い方が一番多く出現しており、言語材料や学習活動について主観的な視点で記述されている。表には分類されていないが、6年生は、4、5年生とは異なり、ルーブリック未使用時に「評価」に分類される記述が、出現率下位の単語の中にも多く見られた。中には、「曜日が言えるようになった。」など、6年生の学習内容ではない言語材料についての記述をしたり、本時のねらいとも合致しない記述をしたりする児童が少なくなかった。これらの結果は、ルーブリック未使用時において、単元終末に向けての学習や本時のねらいなどがうまく理解できていないと思われる児童がいたことを示している。一方ルーブリックを使った単元においては、「評価」のカテゴリに当てはまる使われ方が最も多い単語がなくなった。5年生と同様に、「評価」に分類される記述がなかったのではなく、「調整」や「見通し」に分類される文脈での記述が増す結果が見られた。ルーブリック未使用の単元においては「評価」に分類される記述が多くみられた6年生であったが、このデータよりルーブリックの使用は、多くの児童に単元終末に向けての学習や本時のねらいへの理解を促し、振り返りの視点をもより客観的なものへと改善する効果があったということが言える。

表8 6年生児童の振り返りの記述と分類

ルーブリックを使用(1単元)			ルーブリック未使用(4単元)		
単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ	単語	出現回数	一番多く当てはまるカテゴリ
厚真	25	見通し	紹介	29	見通し
自己紹介	23	見通し	発表	18	見通し
紙	23	調整	英語	13	評価
英語	21	調整	スムーズ	10	評価
リアクション	19	調整	ランキング	10	見通し
会話	17	調整	英語	9	調整
練習	14	調整	最後	9	評価
相手	14	調整	I	8	評価
次回	11	見通し	先生	8	調整
交流	9	調整	表現	7	調整
質問	9	調整	日本の文化	6	見通し
最初	9	見通し	want	6	評価
紹介	7	調整	インタビュー	6	評価
言葉	7	調整	マティアス	5	見通し
内容	6	調整	ヒント	5	評価

3.6.4 児童の記述に関するその他の考察

児童の振り返り用紙の記述内容に個別に目を向けると、ルーブリックを使用する前は振り返りの時間に苦勞していた児童が、ルーブリックを見ながら振り返ることで、指導者の助けを借りることなく自分の学習を振り返る様子が見られた。また、ルーブリックを使用することでより客観的な記述ができるようになり、記述の量も増えるなど、振り返りの質の高まりも見られた。一方、ルーブリックの使用に関係なく客観的な視点で授業を振り返り、記述している児童がいた。これらの児童はルーブリックの使用の有無による差が見られなかった。

3.6.5 指導者へのヒアリングの結果

指導者へのヒアリングの結果について表9に示す。児童の結果と同様に、指導すべき内容や、どうやって指導すべきかなど、「見通し」の大切さについての発言が多かった。1つの単元でいつどのように評価するか、またゴールまでにどんな力をつけさせるかが明確になったといった発言もあった。興味深い内容として、「なんか自分も時間があるときにはその過程をきちんとフィードバックしてあげたほうがいいんだろうなと思って・・・」という発言があった。普段の授業中に声をかけたりしながら形

成的評価を行い授業改善に努めているところではあるが、このように児童の望ましい変容が教師の授業改善への動機につながっていると思われる様子も見られた。また「音楽でも今日は技能だとか、今日は思考の日とか、子供たちからも言われるようになった。」など、外国語科の授業を越え、他教科にまたがって授業改善が進んだとの声もあった。一方で、「ルーブリックの使い方にはある程度の知識が必要」や「表現っていうのは指導しやすいけど、思考・判断って何をしたらいいか曖昧なままやっていたと反省した。」など、指導する上での困り感のような内容も少なくはなかった。ルーブリックの使用についてのコメントもいくつかあり、記述を子供向けにすべきとの指摘や、ルーブリックを使うためには知識が必要との指摘など、今後の改善に向けた事柄なども上がっていた。

表9 指導者へのヒアリングの結果とその分類

指導者によるコメント	分類
英語で「思考・判断・表現」と言われるようになってから、音楽とか図工でも考え始めた。	授業改善
1つの単元でいつどのように評価するのか、またゴールまでにどんな力をつけさせるかが明確になった。	授業改善
「表現」っていうのは指導しやすいけど、「思考・判断」って何をしたらいいか曖昧なままやっていたと反省した。	授業改善
何を「思考」として指導し、評価するのが明確になった。情報の整理・再構成・取捨選択など。	授業改善
なんか自分も時間があるときにはその過程をきちんとフィードバックしてあげたほうがいいのだろうなと思って・・・。	授業改善
何も言わなくても振り返りにいい内容を書くようになった。5分くらい時間を確保するのが大切だと反省した。	授業改善
発表ややり取りなどの本番での様子で評価してしまいがちだが、単元途中においてどうやって思考させるかが見えてきた。	授業改善
教科書の順に Let's Listen とか Let's play をやっていたけど、教科書を使って何をどう教えるかについても考えさせられた。	授業改善
英語でやったせいか、ほかの教科でも原稿を作らなくても話せる。	児童の変容
去年の子どもたちの発表より負担感がない。原稿を覚える作業がなくやり取りや発表ができています。これが思考力の力？	児童の変容
慣れてきたらどんどん考えてくれるから、ルーブリックがあったほうがいい。	児童の変容
ルーブリックの使い方にはある程度の知識が必要。	その他
子どもと考えるところ以外は大人向けの記述だけど、他のところも子供向けにしたほうがいいのか、このままでいいのか悩む	その他

(内容が同じものについては記載を省略した。)

4. 結論

4.1 本研究の結論

児童と指導者の双方の結果を述べてきたが、どちらにおいてもルーブリックの活用は有効であると考えられる。特に指導者が「どのような力を付けさせるか」を明確にすることで、1単元内の授業のつながりを意識して指導ができるようになったことは大きな成果である。これは、児童に提示するルーブリックのA基準を事前に考え、専科教員、学級担任、ALTなどの指導者間で共有することで、指導項目がより具体的なイメージとなり、評価の観点や指導項目に偏りのない、バランスのとれた指導が行われているからである。

児童の振り返りシートの記述内容から「調整」や「見通し」のカテゴリに関連する記述が増えたこともその証左といえる。これは3.1で述べた本研究の方向性と一致しており、ルーブリックを活用した指導が児童の「主体的に学習に取り組む態度」における成長を促したといえる。前述の田村(2017)は、新学習指導要領においては、「関係性や一般化の生成（既習事項との関連について）」、「自己変容への気づき（本時で自分自身が成長したことについて）」の振り返りが重要になると述べているが、今回の結果はまさにこれと合致するところである。

児童と指導者の両者の変化について考察してきたが、両者の交流についても一言ふれておきたい。授業においては、児童と指導者はお互いに交流を介しながら学習を進めるが、ルーブリックを使うことにより、特に学習内容と到達目標に関する両者の交流の密度が増し、より質の高い意思疎通が実現している様子が、児童の振り返りや指導者へのヒアリングの結果から見とることができた。即ち本研究におけるルーブリックの活用は、指導者と児童をつなぎ、指導の意図の伝達や、学習状況の確認などといった指導者と児童の間での情報のやり取りを円滑にする役割も担っていると言える。

一方で、ごく少数ではあるが、ルーブリックの使用の有無で変化が見られない児童がいたことも見逃すことができない点である。多くの児童において変化が見られたことから推測すると、おそらくルーブリックの提示の仕方や評価基準の記述内容が教師向けであることがその主な原因ではないだろうか。評価基準の理解が不十分で、目標を作る活動に主体的に参加できないことが、学習の見通しを持つことに関して悪い影響を及ぼしていると推測される。

4.2 今後に向けて

本研究を通して、ルーブリックを活用することは指導者と児童の両方にとって効果的であることが明らかとなった。今後の課題は二つあると考える。一つ目は、評価基準の記述である。4.1で述べた通り、ルーブリック

をうまく活用できていない児童が一定程度存在すると推測される。評価基準について、どの児童にとっても理解しやすいように記述を工夫し、児童全員がルーブリックを活用できるように改善していきたい。二つ目はルーブリックの活用の仕方と指導者の支援の在り方である。先行研究においても述べた通り、ルーブリックは形成的評価を行う上でも有効なツールである。例えば指導案において努力を必要とする児童への手立てなどが記載されることは多いが、このような個に応じた支援を授業中や授業後に適切に行いながら児童の資質・能力の向上を図ると同時に、児童の学習状況を把握し、指導の改善に生かすことは非常に大切である。そこで今後はこのような個に応じた支援の過程に、本研究で得られた成果をどのように活用できるかという部分に焦点を当てながら研究を継続したい。ルーブリックを介した児童と指導者の密度の高い交流の中で、児童の英語コミュニケーションへの見方・考え方をしっかりと見とりながら、丁寧に指導を行い、適切に評価を進めるには、どのようなアプローチが必要なのか。指導と評価のより一層の一体化を目指した授業改善に向け、今後も研究を進めていきたい。

なお本稿は、第20回小学校英語教育学会岐阜大会における自由研究発表の内容を基に執筆したものである。

注

1. 単元構成シートは、「主体的・対話的で深い学びへとつながる単元構成法」(友池, 2018)に拠る。単元のゴールイメージを明確にし、バックワードデザインで授業設計するために利用されるものである。
2. 厚真町教育委員会の一組織である厚真町英語教育推進委員会において協議し、指導項目を整理した。
3. これまでの厚真町の英語教育では、思考・判断・表現の観点において「表現」する場面のみを評価する傾向が強いという課題があった。そこで今回は「思考・判断・表現」における指導内容を整理して理解することを目的とし、この観点のみを重点的に児童と考えることとした。
4. AI テキストマイニング by ユーザーローカルは、AI が、入力した文章に登場する言葉の出現頻度を調べ、スコア化して表示する。以下はその URL である。 <https://textmining.userlocal.jp/>

謝辞

本研究の実施にあたりご協力頂きました、厚真町教育委員会刑部守敬先生、厚真町立小学校の児童の皆さん、校長先生をはじめ教職員の方々、また研究のご助言を頂きました北海道科学大学秋山敏晴先生にはこの場をお借りして深く感謝申し上げます。

引用文献

- 安藤輝次(2014)「ループリックの学習促進機能」.『関西大学文学論集』64巻3号,1-25
- 関西大学初等部(2012)『関西大学初等部式思考力育成法』.さくら社.
- 栗原淳一・二宮一浩(2014)「ループリックの提示方法の違いが理科実験レポートに及ぼす影響」.『群馬大学教育学部紀要 自然科学編』62,51-58
- 国立教育政策研究所(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』.東洋館出版社.
- 田村学(2017)「新しい学習指導要領において期待される学び」.
<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/004.html>
- 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』第18号,185-199.
- 友池奈緒(2018)「主体的・対話的で深い学びへとつながる単元構成法～単元構成ワークシートを使って～」.『第18回小学校英語教育学会長崎大会要綱集』,49.
- 藤村宣之(2008)「知識の獲得・利用とメタ認知」.三宮真智子(編著)『メタ認知—学習方略を支える高次認知機能』(pp.39-54)北大路書房.
- 三宅貴久子・久保田賢一・黒上晴夫・岸磨貴子(2017)「教師と児童の共同によるループリック作成の意味—第4学年児童のイメージマップ分析から—」.『日本教育工学会論文誌』41巻Supple.号,221-224.
- 文部科学省(2019)「児童生徒の学習評価の在り方について」.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf
- 文部科学省(2016)「学習に関する参考資料」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/03/22/1368746_2_2.pdf

SPELT JOURNAL 投稿規定

1. 執筆者は投稿の申し込み時点で全員が会員であることとする。
2. 投稿論文は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したものでも、その旨を明記してあれば、審査の対象とする。
3. 投稿分野は、学術的な実験・調査および理論的考察等をまとめた「研究論文」と、教育実践にもとづく知見を考察する「実践論文」との2部に分ける。
4. 原稿は、原則としてMSワードを用い、A4縦長の用紙に以下の書式で作成すること。規定に大きく反しているものは受理しない（ニューズレターへの投稿を依頼する場合がある）。
 - (ア) 上下左右に3cmずつ余白を設ける。
 - (イ) 横書きで、文字の大きさは、和文・英文とも12ポイントで作成する。
 - (ウ) 和文の場合37字40行でフォントは明朝体、英文の場合74字40行で、フォントはCenturyを使用する。日本語に英数字が混じる場合、全て半角を使用する。
 - (エ) 最初の頁に、3行空けて論文タイトル(16ポイント、ボールドは不要)、1行空けて氏名、改行して括弧書きで所属(共著の場合は改行せずにまとめて可)、さらに1行空けてAbstractと書き、次の行から200語程度の英文Abstractを一つの段落にまとめて置く。論文タイトル、氏名と所属、Abstractの語句はセンタリングを施すこと。Abstractの後、1行空けて本文に入る。
 - (オ) 英文タイトルは、語頭を大文字、他は小文字で表記する。英文著者名は Hanako HOKKAI の要領で表記すること。
 - (カ) 各章・節のタイトルには番号をふる。章タイトルはセンタリングし、前後1行ずつ空ける。節タイトルは左寄せし、前後で行を空けない。番号は、ローマ数字ではなく、アラビア数字を用いる。章タイトルの前に付す番号の直後にはピリオドをふる(例: 3. 調査の方法)。また、章と節を示す番号の間には、ハイフンの代わりにピリオドを用いる。例: 2.1.3
 - (キ) ページ番号は不要。ただし、査読用に印刷したものには、用紙右上に鉛筆で記入する。
 - (ク) Abstract、本文、注、文献リスト、図、表等の資料すべてを含め、研究論文、実践論文とも10枚以上20枚以内とする。
 - (ケ) 図、表には一連の番号をつける。脚注はつけず、全ての注は本文と文献リストの間にまとめておく。また、表の前後は一行ずつ空ける。
 - (コ) 英文原稿、英文Abstractは、必ずネイティブチェックを受けたものを提出する。
 - (サ) 文献リストは、本文中に言及あるもののみを「引用文献」(日本語論文)あるいはReferences(英語論文)と左寄せして掲げた後に続けて

書く。配列は、英語文献を先に著者名のアルファベット順に並べ、次に日本語文献を「あいうえお順」で続ける。論文中の引用の方法や引用文献の書式、図や表の作成方法については、American Psychological Association発行の*APA Publication Manual* (7th Ed.)を参考にする。参考までに、文献リストの書式例を以下に掲げる。

- ①日本語文献の発行年のあとのピリオドは不要。
- ②紀要等の号数を表示する際、「第～号」のようにする必要はなく、数字だけでよい。
- ③インターネット上の資料を挙げる場合には、[URL]のみでよく、閲覧日又は取得日を記載する必要はない。

Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.

伊田勝憲 (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 49, 65-76.

池田 央 (1989) 「階層クラスター分析」. 池田央(編)『統計ガイドブック』(pp.199-200) 東京：新曜社.

文部科学省(2017) 「全国学力・学習状況調査における中学校の英語の実施に関する最終報告 基礎資料（平成28年度英語力調査結果（中学3年生）の速報）」文部科学省ホームページ
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383783_1.pdf)

(シ) 本文中の引用先の明示については、日本語の場合は（池田、2018）のように表記し、英文の場合は(Chamot, 2018)とする。

5. 論文本体の構成は以下を基本とする。これ以外の構成の論文投稿を妨げるものではないが、その構成が妥当か否かの判断は査読者の判断に委ねられる。

(ア) 研究論文： 調査・実験等によるデータ収集を伴う論文

- ①「はじめに」または「序論」として、研究の目的及び意義を述べる。
- ②「研究の背景」や「先行研究のまとめ」等として、当該分野におけるこれまでの関連する研究を概観し、研究課題の新規性・独創性を述べる。（①と②は1つの章にまとめてもよい。）
- ③「調査の方法」や「研究の方法」等として、研究課題・仮説（②の最後に述べるか、独立した章を設けてもよい）、調査参加者・実験被験者、データ収集に用いた試験・質問紙等の道具、調査・実験の手続き、教育介入の内容と手順、分析の方法等を述べる。
- ④「結果と考察」や「結果と分析」等として、得られたデータのまとめ、その解釈、先行研究で得られた知見との比較等を述べる。「結果」と「考察／分析」の2章に分けてもよい。
- ⑤「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、新しい知見の概要、

教育への示唆、結果解釈上の留意点、今後の研究課題を述べる。

(イ) 研究論文：理論的考察を行う研究論文(ア)の論文構成のうち、③と④の代わりに、内容に応じて適宜章のタイトルを設け、新しい概念や研究の方向・方法の提示、複数の理論・方法の比較、入手可能な知見による妥当性の考察、当該研究分野に与える影響の説明等を議論する論文。

(ウ) 実践論文：教育実践にもとづく知見を考察する論文

①「はじめに」または「序論」として、取組みの動機・目的、普遍的問題としての一般化の可能性等を述べる。

②「問題の所在」や「解決すべき問題点」等として、取り組んだ教育実践上の問題点を、深刻さ、解決すべき理由、原因の考察等を述べる。ただし、①と②は1つの章にまとめてもよい。

③「実践の内容」や「取り組み」等として、授業計画、教材、教授の手順、評価方法等を具体的に示しながら、実践の内容を説明する。

④「効果」や「結果と解釈」等として、観察、評価資料、質問紙・面接・授業評価等の学習者からのフィードバック、第三者の評価等をもとに問題点がどのように、どの程度解決したか、新たな問題は生じなかったか、考えられる理由は何かなどについて説明する。

⑤「おわりに」、「むすび」、「結論」等として、報告した教育実践の概要と今後の取組みの展望を述べる。

6. 原稿を以上の要領で作成し、MS ワードのファイル形式で保存したものを下記電子メールアドレスまで、11月30日必着で送付すること。(MSワードが使用できない場合は、電子メールにて個別に相談に応ずる。)

speltjournal@spelt.main.jp

竹内典彦(SPELT JOURNAL 編集委員長) 北海道情報大学経営情報学部先端経営学科

電話(代表)：011-385-4411

(ア) 投稿予定者は、9月30日必着で、メールによる投稿申込をしなければならない。メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 第10号投稿申込」と書き、メール本文には、執筆者(共同執筆者名も含む)、所属、連絡先住所と、「研究論文」・「実践論文」の別、及び200~300字の概要、及び日本語論文または英語論文の別を明記すること。

(イ) 完成原稿を提出する際は、メールの件名には「*SPELT JOURNAL* 原稿」と書き、メール本文には、執筆者、所属、連絡先住所と、「研究論文」か「実践論文」かの別を明記すること。氏名・所属を伏せた原稿を下記編集委員長が作成し、査読者に送付する。

7. 原稿の採否は、査読後決定する。原稿が採用され、掲載される場合には、請求に応じて掲載費(1編5,000円)を支払うこと。

8. 審査後、修正を指示した上で採用する場合、指定された期日まで(通常1週間後)に原稿を再提出すること。応募段階で届け出た執筆者を採用通知

後に変更することは認めないので注意すること。

9. 抜刷りは、第2号以降の電子ジャーナル化に伴い、現在発行していない。

(2020年9月4日改訂)

学会誌委員

竹内 典彦

三浦 寛子

査読協力者

石川 希美

釣 晴彦

三浦 寛子

山崎 秀樹

『実用英語教育学会紀要』 *SPELT JOURNAL*

ISSN 2187-4123

2022年3月31日 発行

編集者 実用英語教育学会学会誌事務局
発行者 実用英語教育学会
事務局 〒065-8567
札幌市東区北16条東9丁目1番1号
札幌大谷大学社会学部地域社会学科
石川希美 研究室内
電話: 011-742-1651 (代) 内線 1969
FAX: 011-742-1654
E-mail: info@spelt.main.jp
URL: <http://spelt.main.jp>