

# Can-Do 自己評価が小学5年生の「読むこと」のパフォーマンスに 与える影響

龍 美来

Effects of Can-Do Self-Assessment on Reading Performance of 5th Graders in Elementary School

Miku RYO

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第5号 (2023年1月)

Journal of Educational Research  
Center for Educational Career Enhancement

No.5 (January 2023)

# Can-Do 自己評価が小学5年生の「読むこと」のパフォーマンスに与える影響

龍美来

(京都教育大学大学院生)

Effects of Can-Do Self-Assessment on Reading Performance of 5th Graders in Elementary School

Miku RYO

2022年8月30日受理

抄録：本研究は Can-Do を用いた自己評価が読むことのパフォーマンスにどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。公立小学校に通う第5学年69名を対象に、絵本の一場面を音読することを目標にした帯活動を計7回行い、毎時間振り返りとして Can-Do 形式の自己評価を、実践後には音読によるパフォーマンステストを実施した。これら自己評価とパフォーマンステストの関係性を分析した結果、パフォーマンステストと読むこと ( $r=.483, p<.01$ )、話すこと ( $r=.424, p<.01$ )、聞くことと話すこと ( $r=.632, p<.01$ )、聞くことと読むこと ( $r=.658, p<.01$ )、話すことと読むこと ( $r=.698, p<.01$ ) にそれぞれ相関関係があることがわかった。次に重回帰分析を行った結果、パフォーマンステストの得点は読むことによって ( $\beta=.459, p=.006$ )、読むことは聞くことと ( $\beta=.360, p=.001$ )、話すこと ( $\beta=.470, p=.000$ ) によって、話すことは聞くことによって予測されることがわかった ( $\beta=.632, p=.000$ )。これらの結果から、児童が自らの能力を適切に評価できているということ、そして自己評価が高い児童は英語の能力が高く、自己評価が高まれば能力も向上するということがわかった。高学年の児童に対して自己評価を有効活用することは可能であり、そのパフォーマンスへの影響から自己評価を伴う連続性のある授業を行うことが教師に求められている。

キーワード：自己評価、Can-Do 評価、リテラシー、読むこと、音読

## I. はじめに

学習指導要領改訂により、2020年度から小学校で外国語科が教科化したと同時に、評価の観点が「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点になり、小学校英語、特に外国語科における評価方法が模索されてきた。そこでは、成績のための評価である総括的な評価だけでなく、形式的評価についても議論がなされてきた。その一つに自己評価があげられる。小学校英語では振り返りの活動で用いられることが慣習にもなりつつある。しかし、その使用方法には疑問もあげられる。例えば、実施した自己評価を教師は活用しているのかということや、そもそも児童が適切に自己の達成度を評価できているのか、また小学校英語における自己評価にはどのような効果があり、児童にどのような影響を及ぼしているのかということである。これらについて日本の小学校英語教育で十分に明らかになっているとは言い難い。そこで、今後の自己評価の在り方について考察すべく、本研究を行うこととした。

## II. 先行研究

### 1. 英語教育における自己評価

小学校英語において児童を評価する際には、総括的な「学習の評価 (assessment of learning)」というよりも、児童の学びの促進を目的とした「学習のための評価 (assessment for learning)」が大切だと考えられている (アレン玉井・泉, 2019)。その評価の一つに Can-Do を用いた自己評価 (Can-Do 評価) があげられる。Can-Do 評価は英語を使って何ができるようになるかを記述したものであり (長沼, 2011), その言語の能力に関して学習者自身が考え, 判断し, 自分の能力を評価するものである (山下他, 2015)。その重要性は様々な側面から主張されている。例えば Butler・Lee (2010) は, 自己評価が学問的な達成の重要な役割を果たす自己調整学習の3つの分野 (メタ認知的分野, 認知的方略, 情意的分野) の全てを網羅するとして学習における重要性を主張した。また, Can-Do による自己評価は「基本的心理欲求理論」で仮定されている有能性, 自律性, 関係性の3欲求を満たす質的な評価方法であるともされている (長沼, 2011)。このように, Can-Do 評価は自律した学習者として自己の成長を感じることができる評価方法であり (泉他, 2016), 抽象的で曖昧な記述ではなく, どのような意図をもったタスクで, 何を評価するためのものなのかが明らかな自己評価を用いることで (田中, 2017), 単元のねらいや指導目標, 到達目標を把握し, 自律した学習者の育成につなげていくことができる (萬谷他, 2013)。

しかし, 初期学習者における自己評価の研究は変わらず少ないのが現状である (Butler & Lee, 2010)。その中で, 英語教育において学習者の英語能力と自己評価の関係性を調査した研究をいくつかまとめたい。

西垣・石井 (2017) は, 6年生 38名を対象に, インタビューテストによる英語運用能力とそれに対する自己評価の相関分析を行った。インタビューテストは児童らが1年間を通じて授業で学んだ10項目で構成されたもので, 自己評価は質問紙調査で行われた。質問項目数が8問と1桁であったことから「相関係数の希薄化」が起こった可能性があるという指摘はあるが, 児童の英語運用能力と自己評価には  $r = .49$  と中程度の相関が確認された。バトラー後藤・武内 (2006) は, 小学校英語活動における英語能力と能力に影響を与える諸要因の関係性を3~6年生計 5,741名を対象に調査した。児童英検 (シルバー) の総得点を英語能力とし, それに影響を及ぼす要因として, 学年, 総授業時間数, 学校の英語活動指導目標, 外国語指導助手 (ALT) の指導頻度, 学校外での英語学習, 態度, 自己評価, 動機の8つを定め, それらの相関分析を行った。その結果, 英語能力と自己評価の相関係数が  $r = .37$  ( $p < .01$ ) と最も高い数値を示した。物井 (2016) は, 外国語活動の成果を明確化するために, 2014年に千葉県内の公立小学校3校に在籍した5,6年生 306名 (5年生 135名, 6年生 171名) を対象に自己評価の質問紙調査と英検 Jr. (旧児童英検) (ブロンズ) を尺度とした英語運用能力の関係を調査した。その結果, 自己評価と英検 Jr.総合得点との間には  $r = .30$  の弱い正の相関がみられた。韓国でも類似した研究が行われている。Butler and Lee (2010)は週に2回の英語の授業を受けていた韓国の6年生 254名を対象に, Cambridge Young Learners' English Test (CYLE) による英語運用能力と自己評価の相関関係を調査した。自己評価は学期のはじめと終わりに行う総括的なものと, カリキュラムのユニットごと (2週間に1度の頻度) に行うものの2つを扱った。分析の結果, 総括的な自己評価はそれぞれ英語運用能力と高い相関関係があり, 7月には英語運用能力, 自己評価ともに向上が見られた ( $r = .72$  から  $r = .80$ )。このことから, 英語運用能力と自己評価には相関関係があることに加え, 継続的な自己評価によってそれらが高まることも明らかとなった。

自己評価の予測因子を調査した研究が河合・田中 (2019) である。2年間で児童 667名を対象に, 5年次と6年次の英語能力テスト (語彙テストと音-文字一致テスト) と5件法の質問紙調査 (英語の授業に対する意識, 英語能力の自己評価, 身に着きたい英語能力) を行った。英語力の自己評価を予測する変数を重回帰分析にて分析した結果, 5年次と6年次の両方で英語能力テストが英語能力の自己評価を予測していることがわかった (5年次の語彙テストが  $\beta = .193$  ( $p = .000$ ), 音-文字一致テストが  $\beta = .309$ , ( $p = .000$ ), 6年次の語彙テストが  $\beta = .232$ , ( $p = .000$ ), 音-文字一致テストが  $\beta = .263$ , ( $p = .000$ ))。このように, 回帰係数の差はあるものの小学校英語において英語の能力と自己評価には正の相関があることが明らかであり, さらにそれらの関係性についても調査されつつあると言える。

ここで確認しておきたい点だが, 児童による自己評価の正確性である。アレン玉井・泉 (2019) が6年生 249名を対象に行った調査結果では, 実施した全てのテスト (大文字読み・書き, 小文字読み・書き, 音と文字との関

係)に対する自己評価の「よくできる」と「まあできる」の間に有意な差が見られた。つまり、自己評価において「よくできる」と答えた児童の方が「まあできる」と答えた児童よりもテストの点数が高いということであり、児童が自分の能力を適切に判断しているということである。また、自己評価の実施方法によっても相関に差があることが Butler and Lee (2006) によって報告されている。彼らの小学4年生と6年生を対象にした調査で、off-task assessment(場面が特定されない方法で全体的なパフォーマンスについて行う自己評価)よりも on-task assessment(授業の直後に行われた自己評価)の方が、教師の評価と英語能力テスト(ケンブリッジテスト)のそれぞれで相関係数が高いことが明らかになった。教師が活動に関連した自己評価を授業後すぐに行うことによって、児童はより正確な自己評価を行うことができるのである。これらのことから、小学校において自己評価を用いた指導実践とその関係性を調査することは可能であり、学校現場で広く使用されている以上その有用性を明らかにすべきである。

## 2. 読むことにおける音読の効果

音読は日本の英語教育のどの段階においても活用されてきており、英語の能力、特に英語と日本語の音声の違いや、英語の文字と音の関連を学ぶことのできる学習法の一つである。池尻・畑江(2017)は「音声のみの歌やチャンツ指導では、リズムやイントネーションを体得することができたとしても、音声と文字を関連付けることや日本語と英語の音声の違いや特徴に気づくことにはつながらないだろう(p. 2)」と述べ、それを可能にする方法の一つに音読をあげている。日本語と英語の音声の大きな違いは、開音節と閉音節に特徴づけられる。開音節(open syllable)とは音節が母音で終わることで、閉音節(closed syllable)とは音節が子音で終わることを言う。日本語で開音節が占める割合は90%と圧倒的である一方、英語が占める割合は40%ほどと言われている(窪菌・太田, 1998)。音節が母音で終わることが当たり前である日本人にとって、英語母語話者と同じように英単語を捉え、自然に習得することは困難であるが、そこに気づきを促すことができるのが音読である。

また、文字と音の関係について、鈴木・門田(2012)は音読が綴りと発音の結びつきを強化し、さらに学習した語彙や文法の内在化、それによる文章理解の処理の高速化につながるため、文章理解力と発表能力の基礎を養うと、音読の必要不可欠性について述べた。Stanovich(1991)も、音読が文字と音韻の一致を強化し、それが読解力を高めることができるとした。また、Gibson(2008)は音読の活用が発音やイントネーションの練習になるだけでなく、話すことの練習や、書記素と音素のつながり、発音の誤りの発見、流暢さの向上、読解力の練習を目的に使用されているとした。これは、リーディングの認知プロセスの観点から説明可能である。リーディングにおける認知プロセスはリスニングとよく似ており、その差は音からの情報であるか文字からの情報であるかである。リーディングでは、文字を視覚処理した後、音韻処理を行い、単語の意味認知に至ると考えられており、音韻処理の経路さえ確立すれば、その後の意味理解までの経路はリスニングですでに確立したものを活用することができる(門田・野呂, 2001)。この音韻情報へのアクセスが音読であり(門田, 2005)、リテラシー教育、特に読むことの指導において音読が効果的であることは明らかである。もちろん学習者にとってどんなものを音読しても良いわけではない。適切な難易度の第二言語教材を音読することで脳が活性化するため(Takeuchi et al., 2012)、指導内で実施する際は学習者に適した音読教材の選定をしなければならない(Bratton, 2019)。

上記を踏まえ、本研究では小学校5年生を対象に音読のパフォーマンステストを目標とした読むことの指導を実施し、各実践後の児童の自己評価と音読のパフォーマンスがいかに関連しているか、またパフォーマンステストと自己評価にどのような関係性があるかを明らかにすることを目的とする。

## Ⅲ. 研究内容とその結果・考察

### 1. 研究内容

#### (1) 研究課題(以下RQとする)

RQ1: 指導毎の児童の自己評価と音読によるパフォーマンステストに関連性はあるか

RQ2: 自己評価と音読のパフォーマンスに関連性がある場合、どのようにパフォーマンスを予測しているか

## (2) 参加者

本研究の参加者は、京都府 A 市立の公立小学校の第 5 学年 1 組 38 名、2 組 38 名の計 76 名である。ただし、分析の対象となった児童数はパフォーマンステストと、聞くこと、話すこと、読むことの活動に 1 回以上参加した 69 名であった。調査期間中児童は検定教科書『Here We Go! 5』（光村図書）を使用し、Unit 5 「He can run fast. She can do kendama.」の can の表現を使用する単元、Unit 6 「I want to go to Italy.」の行きたい国を紹介する単元、及び Unit 7 「What would you like?」の料理の注文と値段を尋ねる単元を外国語科で学習していた。

## (3) 研究手順

読むことを目標にした実践は、朝の会や外国語科の授業内、その他の授業時間に 1 回 10 分間の帯活動を計 7 回行った。実践内容は、読むことにおける絵本指導の有効性から、英語絵本『What can you do?』（中本，2011）を教材として用いて、聞くこと、話すこと、読むことの段階を踏んだ指導を行った。本教材は、6～12 歳を対象に作成されており、語数 193 語、異語数 84 語の全 28 ページ、1 冊の文数は 38 文、最大で 1 ページにつき 4 文で構成された易しい絵本である。また、児童は外国語科の授業で can を用いた表現の単元を学習していることから、この絵本が児童のレベルに適していると判断した。実践は週に 1 回から 2 回の頻度で行い、期間は約 3 カ月（2021 年 10 月から 12 月末）であった。自己評価は毎回実践が終わった直後に Can-Do 形式の振り返り活動として 4 件法で行った。全 7 回の実践が終了後、音読によるパフォーマンステストを一人ずつ実施した。

## (4) 読むことの実践内容

実践は 7 分間の活動と 3 分間の振り返りシート記入の計 10 分間である。全 7 回のうち、第 1 回と第 2 回が聞くことの活動、第 3 回と第 4 回が単語学習を含む話すことの活動、第 5 回、第 6 回、第 7 回が読むことの活動である。表 1 に各回の実践内容をまとめる。

表 1. 実践計画

回数	技能	活動内容
1 回	聞くこと	①絵本の読み聞かせ ②登場する動物の確認 ③動物部分の読み聞かせ
2 回		①絵本の読み聞かせ ②人部分の読み聞かせ
3 回	話すこと	鳥，たこ，へびの部分の学習
		①未習単語の確認 ②1 文ずつコーラスリーディング ③絵と指導者のジェスチャーをもとに表現を発話させる発問
4 回		くま，こうもり，人の部分の学習（第 3 回と同様の活動）
5 回		①動物部分のなぞり読み
6 回	読むこと	①人部分のなぞり読み ②鳥，たこの部分を文字のみ提示して音読
7 回		①へび，くま，こうもりの部分を文字のみ提示して音読

## (5) 振り返りシートによる自己評価

毎回の実践の最後に Can-do 形式の振り返りシートを配布し、4 件法（とてもそう思う — そう思う — あまりそう思わない — そう思わない）で測定した。自己評価する内容はその回の達成目標についてで、聞くこと、話すこと、読むことの実践ごとに質問する内容を統一した。第 1 回、第 2 回の聞くことの実践では、最後まで読み聞かせを聞くことができたかと、絵本の内容理解について、第 3 回、第 4 回の話すことの実践では、コーラスリーディングができたか、絵の場面を英語で説明できたか、新出単語の意味が分かったかについて、第 5 回、第 6 回、第 7 回の読むことの実践では、なぞり読みができたか、文字情報のみで音読ができたかについてたずねた。

## (6) パフォーマンステスト

読むことにおける音読を重視することから、パフォーマンステストでは絵本の一部分の文字のみを提示し音読をさせた(図1)。文字、音、意味を関連させながら読むことをねらいとしているため、文章は内容の関連するひとまとまりを提示した。本場面を選んだ理由は、話のまとまりの中で最も新出単語及び実践内の単語学習で扱った単語が多く、ローマ字読みでは読めない単語を含むことで、より活動で

Hi, bear! What can you do?  
I can catch salmon in the river.  
I can climb a tree and get honey.  
And ... I can sleep all winter under leaves.

図1 パフォーマンステスト原稿

行った音声とその意味を思い出す必要があると考えたからである。テストの実施は朝の会や授業中、休み時間を活用して児童一人ずつで行い、採点はICレコーダーで録音したものを後日筆者が行った。

採点のルーブリックは、山口・清水(2009)を参考に、英文学科の大学教員とともに小学校高学年用に修正した(表2)。規準は(1)発音・アクセント(2)イントネーション(3)分節の区切り(4)流暢さ(5)全体的な内容の伝達からなり、それぞれに5段階の基準を設けた。各採点項目は5点配当の計25点である。

表2. 採点ルーブリック

	発音・アクセント	イントネーション	文節の区切り	流暢さ	全体的な内容の伝達
5	ミスがない	全文イントネーションが正しい	ミスがない	全ての文をスムーズに読む	パッセージの内容を正確に伝達している
4	1~4個ミスがある	4文正しい	1~2カ所ミスがある	1~2カ所つまるが、その前後はスムーズに読む	1~2カ所情報が伝達できていないが、内容はおおむね伝わる
3	5~12個ミスがある	3文正しい	3~5カ所ミスがある、または1文節以上を飛ばす所が1カ所ある	自分の読める部分を読み進めている	3~4カ所情報が伝達できていないが、内容は一応伝達している
2	13~20個ミスがある	2文正しい	6~8カ所ミスがある、または1文節以上を飛ばす所が2箇所ある	なかなか先に読み進められない	5カ所以上情報が伝達できていないが、全体を理解できる部分が2カ所以上ある
1	21単語以上ミスがある	1文正しい、もしくは1文も正しくない	9カ所以上ミスがある、もしくは1文節以上を飛ばす所が3カ所以上ある	ほとんど全ての単語においてつまり、読めない	全体で理解できる部分が1カ所ある、もしくは1つもない

## (7) 分析方法

データ分析には、IBM SPSS Statistics Ver.23を用いた。分析方法は、記述統計、相関分析、強制投入法による重回帰分析を用いた。

## 2. 結果

## (1) テストと自己評価の信頼性分析

音読のパフォーマンステストと、聞くこと、話すこと、読むことの自己評価の尺度の信頼性を調べるため、記

述統計量及びクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した (表 3)。その結果, これらの尺度は信頼性が担保されたと言えることができるので, 今後の分析でもこれらの尺度を用いることとした。

表 3 テストと各自己評価信頼性係数

尺度名	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
テスト	14.100	5.699	0.946
聞くこと	3.481	0.500	0.841
話すこと	3.278	0.514	0.847
読むこと	3.264	0.539	0.752

### (2) テストと自己評価の相関分析

RQ1 の「指導毎の児童の自己評価と音読によるパフォーマンステストの関連性はあるか」を明らかにするため, テストの得点, 聞くこと, 話すこと, 読むことの自己評価の相関分析を行った (表 4)。聞くことの自己評価とテストの得点には統計的に有意な相関関係はなかったが ( $p=.054$ ), それ以外の話すことの自己評価とテストの得点 ( $r=.424, p<.01$ ), 読むことの自己評価とテストの得点 ( $r=.483, p<.01$ ), 聞くことと読むことの自己評価 ( $r=.658, p<.01$ ), 話すことと読むことの自己評価 ( $r=.698, p=.000$ ), 聞くことと話すことの自己評価 ( $r=.632, p=.000$ ) にはそれぞれ中程度の相関関係があることがわかった。このことから, 聞くことの自己評価はパフォーマンステストに直接的に関係しないが, 話すことと読むことの自己評価がパフォーマンステストに関係していること, またそれぞれの技能に対する自己評価が関係しあっていることがわかる。

表 4 テストと各自己評価の相関係数

	テスト	聞くこと	話すこと	読むこと
テスト	—			
聞くこと	.233	—		
話すこと	.424**	.632**	—	
読むこと	.483**	.658**	.698**	—

\*\*  $p<.01, N=69$

### (3) 重回帰分析

相関分析の結果で自己評価とパフォーマンステストに関係があることが明らかになったことから, RQ2 の「自己評価と音読のパフォーマンスに関連性がある場合, どのようにパフォーマンスを予測しているか」を明らかにするために重回帰分析を行った。

表 5 重回帰分析 (1 回目)

	独立変数	<i>B</i>	<i>SEB</i>	$\beta$	<i>p</i>
モデル	聞くこと	-2.557	1.687	-.225	.135
	話すこと	2.727	1.728	.246	.119
	読むこと	4.854	1.697	.459**	.006

Adjusted  $R^2 = .240$

従属変数: テスト得点 \*\* $p<.01$

まず、従属変数をテストの得点、独立変数を聞くこと、話すこと、読むことの自己評価とし、強制投入法による重回帰分析を行った(表5)。その結果、有意にパフォーマンステストの得点を予測する変数は読むことの自己評価であることが分かった( $\beta=.459, p=.006$ )。そこで、読むことの自己評価を従属変数、聞くこと、話すことを独立変数として2回目の重回帰分析を行った。その結果を表6に示す。

表6 重回帰分析(2回目)

	独立変数	<i>B</i>	<i>SEB</i>	$\beta$	<i>p</i>
モデル	聞くこと	.388	.113	.360**	.001
	話すこと	.492	.110	.470***	.000

Adjusted  $R^2 = .552$

従属変数：読むこと \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$ ,

読むことの自己評価は、聞くこと( $\beta=.360, p=.001$ )、話すこと( $\beta=.470, p=.000$ )の自己評価の両方から予測されることがわかった。その与える影響は、話すことの自己評価の方が聞くことの自己評価よりも大きく、それらが読むことの自己評価を予測する割合は、読むことの自己評価がパフォーマンステストの得点を予測することと比べて高いことがわかる。そこで、話すことの自己評価を従属変数、聞くことの自己評価を独立変数とし、重回帰分析を行った(表7)。

表7 単回帰分析

	独立変数	<i>B</i>	<i>SEB</i>	$\beta$	<i>p</i>
モデル	聞くこと	.650	.097	.632***	.000

Adjusted  $R^2 = .391$

従属変数：話すこと \*\*\* $p < .001$

相関分析でも出ていたように、聞くことの自己評価は話すことの自己評価に影響していることがわかった( $\beta=.632, p=.000$ )。この重回帰分析の結果から、音読のパフォーマンステストは読むことの自己評価によって予測され、読むことの自己評価は聞くこと、話すことの両方の自己評価によって予測されることがわかった。その影響力の大きさは、聞くことよりも話すことの自己評価の方が大きく、話すことの自己評価は聞くことの自己評価によって予測されていた。そのことから、パフォーマンスを予測する要因は評価事項と直接関わる技能であるということと、直近の実践での達成感がその後の実践により影響すると考えることができる。また、聞くこと→話すこと→読むことの順に自己評価が影響したことから、本実践の指導内容の順序は妥当だったということも言える。

### 3. 考察

以上の結果を受け、各自己評価とパフォーマンステストの関係性は図2のように表すことができる。

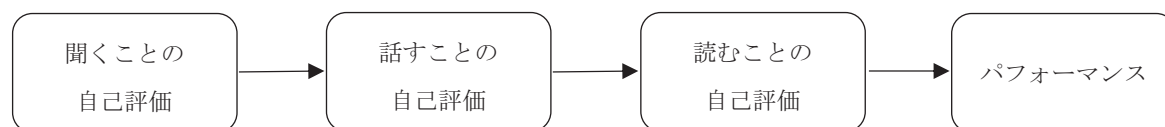


図2 各自己評価とパフォーマンスの関係性



読むことの自己評価とパフォーマンスの間に中程度の相関関係があり、パフォーマンスを予測しているということは、読むことの自己評価が高い児童はパフォーマンスも高く、そうでない児童は実際にパフォーマンスも高い得点を取ってはいないということである。これは、児童が自らの能力を適切に評価できているということである。小学5年生の児童でも自己をメタ認知して判断することができるのであり、高学年を対象とした外国語科の授業において自己評価を使用することは可能であると確認することができた。また、聞くことと話すことの自己評価はパフォーマンスを直接予測する要因ではなかったが、聞くことの自己評価が話すことの自己評価に影響を与え、読むことの自己評価を媒介としてパフォーマンスを予測するため、実践の初期段階における達成感が最後の活動にまで関係し、ひいてはそれが児童の能力の向上につながっている。教師はそのことを自覚した上で、身に着けてほしい能力から逆算的に構成された連続性のある授業を考えることが必要である。つまりバックワードデザインによる目標達成のための適切な教育活動を教師は選択しなければならない(Richards, 2001)。

そのような授業を行う中で、教師は自己評価を指導や支援の手がかりとして活用すべきである。本実践の結果や先行研究が示す通り、自己評価と英語の能力の間には相関関係があると考えられる。つまり、自己評価が高い児童は英語の能力が高く、自己評価が高まれば能力も向上するということである。体系的な授業の中で、児童のできるという気持ちを保ち、また向上させるような授業を目指すことはもちろんだが、英語が苦手な児童をサポートするための指標として自己評価を有効活用するという視点を持つべきではないだろうか。児童によって苦手なポイントは多様であり、それらを把握することは教師にとって非常に困難なことである。特に、パフォーマンステストなどの総括的評価の良し悪しだけでは、児童の状態を細やかに判断することは難しい。しかし、児童が信頼性のある自己評価を行うことができるのであれば、それを参考に支援の手立て等を考え授業改善につなげることができる。自己評価であれば教師が一人ずつ児童を評価するほど負担にもならないため現実的な方法でもある。評価を成績のための総括的なものだと捉えることはやめ、適切な指導・支援のための評価が必要なこと、またそれを実現できるものの一つに自己評価があるということ認識すべきである。そして、児童の学習を支え、力を伸ばしていくための自己評価として、積極的な活用を目指したい。

#### IV. 今後の課題と展望

本実践は小学5年生を対象に行われたが、中学年の児童も外国語活動として英語を学習している。中学年の児童が適切に英語の自己評価をできるかどうかについても、今後さらに研究していくべきと考えている。また、今回の実践に関して、決して自己評価とパフォーマンスの相関関係が強いわけではなく、その相関係数も母集団によって変化があるだろう。自己評価の向上が重要であること、その把握が児童のサポートとして活用できることが明らかになった一方で、自己評価を過信しすぎてはいけないのも事実である。支援の指標の一つとして活用できるかは教師の力量によるだろう。

リテラシー教育の観点からは、読むことのパフォーマンスが音読によるテストにとどまったことも課題であると考えられる。読むことにおいて音韻符号化である音読は非常に重要であるが、ディコーディングと意味理解の二つが伴ったリーディングである。そのため、意味理解を伴ったパフォーマンステストを実施することが今後必要だろう。さらに、読むことだけでなく書くことを含めてリテラシーの実践も今後実現していきたい。

#### V. おわりに

授業実践及びデータ収集に快く協力いただいた小学校の先生方、児童の皆さん、ご協力いただきありがとうございました。

## VI. 引用文献

- アレン玉井光江・泉恵美子 (2019). 「小学校英語における文字学習と Can-Do 評価—客観テストと自己評価の関連性について—」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究 紀要』 第 38 号, 1-14.
- Bratton, T. A. (2019). Effectiveness of reading aloud on the development of segmental features. *KITASATO REVIEW Annual Report of Studies in Liberal Arts and Sciences*, 24, 23-34.
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2006). On-task versus off-task self-assessments among Korean elementary school students studying English. *The Modern Language Journal*, 90(4), 506-518.
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language testing*, 27(1), 5-31.
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2006). 「小学校英語活動における指導とコミュニケーション能力：児童英検シラバーによる調査」『STEP BULLETIN』 第 18 号, 248-263.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool? *ELT Journal*, 62(1), 29-36.
- 池尻早紀・畑江美佳 (2017). 「自然な英語の「音読」へとつなげる小学校外国語教育—マザーグースを活用して—」『四国英語教育学会紀要』 第 37 号, 1-14.
- 泉恵美子・長沼君主・島崎貴代・森本レイト (2016) 「英語学習者の自己効力と自律性を促進する授業設計と評価—Hi, friends! Can-Do リスト試案に基づいて—」『JES journal』 第 16 号, 50-65.
- 門田修平 (2005). 『第二言語理解の認知メカニズム：英語の書きことばの処理と音韻の役割』くろしお出版.
- 門田修平・野呂忠司 (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版.
- 窪菌晴夫・太田聡(1998). 『音韻構造とアクセント』研究社出版.
- 物井尚子 (2016). 「高学年児童の英語運用能力と自己評価の関係」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究 紀要』 第 35 号, 1-16.
- 長沼君主 (2011). 「小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践」『ARCLE REVIEW』 第 5 号, 65-74.
- 西垣知佳子・石井雄隆 (2017). 「パフォーマンス・テストと連動した自己評価の可能性」『千葉大学教育学部研究紀要』 第 66 号, 第 1 巻, 97-104.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge university press.
- Stanovich, K. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 19-31). Lawrence Erlbaum.
- 鈴木寿一・門田修平 (2012). 『英語音読ハンドブック』大修館書店.
- Takeuchi, O., Ikeda, M., & Mizumoto, A. (2012). Reading aloud activity in L2 and cerebral activation. *RELC Journal*, 43(2), 151-167.
- 田中茂範 (2007). 「英語教育における Can-do 研究の構図」『ARCLE REVIEW』, 第 2 号, 6-33.
- 山口陽弘・清水真紀 (2009). 「英語学習者のための音読テストの信頼性の検討」『群馬大学 教育学部紀要 人文・社会科学編』 58 号, 155-168.
- 山下早代子・阿佐美敦子・新妻奈緒美 (2015). 「英語運用能力に対するセルフ・アセスメント (自己評価) と TOEIC® スコア」『実践女子大学人間社会学部紀要』 第 12 号, 81-96.
- 萬谷隆一・泉恵美子・アレン玉井光江・長沼君主・田縁 真弓・大田亜紀・森本敦子・島崎貴代 (2013). 「外国語活動の評価方法に関する研究—発達段階を意識した評価のあり方—」『JES Journal』 第 13 号, 212-226.

