

# 外国語科と国語科の CLIL アプローチにおける児童の 認知的エンゲージメントへ及ぼす効果

— 言語活動を通じた課題解決力の向上を目指して —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 三井 彩芽

## 1. 研究背景

2023年に実施された全国学力・学習状況調査においては、およそ7割の児童が「英語の学習が好きだ」と回答しており、小学校外国語科における学習に対する肯定的な態度が広く見られることが示されている。一方で、児童が実際にどの程度英語を理解し、また英語を用いて考えながら学習に取り組んでいるのかといった学力面との関連については、必ずしも十分に明らかにされているとは言い難い。

このことから、外国語学習に対する好意的な感情と言語理解や思考を伴う学習との間には、一定の乖離が存在する可能性がある。「好き」「楽しい」といった感情は学習への参加を促す一方で、それのみでは深い学びにつながらない場合もある。また、肯定的な感情が課題に粘り強く取り組む態度を支える側面も考えられる。

以上の点を踏まえると、外国語学習においては、学習に対する感情的側面と英語を用いた理解や思考を伴う学びとの関係について検討する必要があると考えられる。

### 1-1. 学習指導要領より

平成29年度告示の小学校学習指導要領「外国語活動・外国語編」では、外国語によるコミュニケーションに必要な資質・能力の育成が重視されている。これは、英語の知識や表現の習得そのものを目的とするのではなく、英語を用いて相手と関わり合いながら、自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成を行うことを目指しているとしている。

児童がこうしたコミュニケーションの資質・能力を身に付けていくためには、単なる知識の定着にとどまらず、実際に英語を使用して考えや

気持ちを伝え合う言語活動を通じた学習が重要となる。ここでいう言語活動とは、「実際に英語を使用して、互いの考えや気持ちを伝え合う活動」（文科省，2017）を指しており、外国語の授業で行われるすべての活動が言語活動に当てはまるわけではない。

言語活動においては、英語を通して情報を整理し、自分の考えをまとめたり表現したりする過程が重視される。その過程では、「思考力・判断力・表現力」と、これまでに学習してきた語彙や表現といった「知識及び技能」が相互に関連して働く。したがって、小学校外国語科の授業では、児童が英語を使う必然性を感じながら、思考を伴って取り組む言語活動を意図的に設定することが求められる。

### 1-2. エンゲージメントとは

外国語科の授業においては、活動への参加の様子や発話の有無といった行動面については比較的把握しやすい。一方で、児童がどのように考えながら英語を使用しているのか、すなわち学習の質に関わる部分については捉えにくいという課題がある。授業中に楽しそうに活動へ参加しているように見えても、その内側でどの程度思考が伴っているのかは、表面的な観察だけでは判断しにくいのが現状である。

このような課題を踏まえ、本研究では、学習への関わりを多面的に捉える視点として「エンゲージメント」という概念（鹿毛，2013）に着目した。エンゲージメントは、学習への関わりを三つの側面から捉える考え方である。第一に、課題に対して粘り強く取り組む姿を示す「行動的エンゲージメント」、第二に、興味や楽しさといった肯定的な感情を伴って学習に参加する姿を示す

「感情的エンゲージメント」、第三に、物事を深く理解しようとし、自律的に問題解決の過程に取り組む姿を示す「認知的エンゲージメント」が挙げられる。

大槻・鈴木 (2025) は、児童のエンゲージメントに着目することで、単なる学習への参加状況にとどまらず、思考の深まりを含めた学習の質を捉えることができると指摘している。これを踏まえると、英語を用いて情報を整理し、自分の考えを再構成した上で表現するような言語活動は、児童の認知的エンゲージメントを促進する可能性があると考えられる。

### 1-3. CLIL について

CLIL は、「内容 (Content)」「言語 (Communication)」「思考 (Cognition)」「協学 (Community)」の四つの柱から構成されるアプローチ (二五, 2014) である。これは、内容理解そのものを主たる目的とするのではなく、外国語を用いた学習過程の中で、児童が思考を働かせ、言語を使いながら学びに関わることを重視する考え方である。そのため、英語は内容を理解するための単なる手段ではなく、考えを整理したり、他者と伝え合ったりする過程を支える役割を担う。

二五 (2014) は、CLIL アプローチを取り入れることで、児童の外国語活動に対する興味・関心を高め、言語の習得と内容の理解の両方に結び付くと述べている。また、大槻・鈴木 (2025) は、児童の生活経験やこれまでの学びとのつながりを生かすことが可能な「内容」を設定することや、様々な段階のある「思考」の視点を取り入れることが、児童の学習への関与を高める上で有効であると指摘している。

このように、CLIL の四つの柱を意識した授業づくりは、内容理解を深めること自体を目的とするのではなく、英語を用いて考え、表現し、他者と関わる学習過程を重視する点に特徴がある。この点は、外国語科において児童の認知的エンゲージメントを高める授業を構想する上で、重要な視点である。

### 1-4. 国語をテーマとした CLIL

CLIL とは、教科の内容について思考しながら、外国語を用いて課題を解決する学習活動である。平成 29 年告示の小学校学習指導要領「外国語活動・外国語編」の目標においては、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」が示されている。また、同じく平成 29 年告示の小学校学習指導要領「国語編」の目標では、「言葉によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成すること」が掲げられている。両教科の学習指導要領に共通しているのは、「言語活動」を通して思考を深め、他者と関わりながら理解や表現を高めていく力を重視している点である。

これらの点を外国語科の学習に生かし、国語科での学習を通して形成された考えや内容理解を土台とすることで、外国語科において「何を言うか」を新たに考える負担を軽減し、「どのように英語で伝えるか」という表現面に意識を向けることが可能になると考えられる。これは、言語を思考の道具として用いる学習であり、外国語科における児童の認知的エンゲージメントを高めることに繋がる。

そこで本研究では、国語科をテーマとした CLIL を授業で取り入れることにする。

## 2. 研究目的

先行研究から、外国語科においては、学習への参加状況だけでなく、思考の深まりを含めた認知的エンゲージメントに着目することの重要性が示されている。また、CLIL アプローチを取り入れることで、児童の興味・関心を高めつつ、英語を用いて考える必然性のある言語活動を構成できる可能性が指摘されている。一方で、CLIL を外国語科の授業においてどのように位置付け、認知的エンゲージメントを高めるかについては、十分に明らかにされていない。そこで、本研究では、児童の認知的なエンゲージメントを引き出

すためには、どのような CLIL を取り入れた言語活動と支援が有効であるかということと、CLIL アプローチを取り入れた言語活動は、児童の認知的エンゲージメントをどのように高めるかについて明らかにすること、の2点を研究課題とする。

### 3. 研究方法

#### (1) 対象者

山梨県内の公立小学校5年生48名

#### (2) 実践期間と調査時期

2025年10月30日～12月18日

(うち CLIL 実践授業は全1時間を2クラス)

#### (3) 調査内容

##### ① 外国語と国語に関するアンケート(事前・事後アンケート)

事前・事後アンケートはいずれも大槻・鈴木(2025)の研究を踏まえて Google フォームで作成した。事前アンケートでは四件法による質問項目のみを設定し、事後アンケートでは、四件法に加えて自由記述式の質問項目を設け、外国語科および国語科に関する児童の意識や学習の様子を把握した。

事前アンケートでは、外国語科および国語科の学習に対する意識や、授業におけるつまずき、興味・関心の実態を把握することを目的とした。これにより、教科ごとの課題を明確にし、児童の学習ニーズに基づいた言語活動の構想に繋がった。一方、事後アンケートでは、研究授業における言語活動を通して、児童が内容を理解し、考えながら英語を使用しようとする学習への関与、すなわち認知的エンゲージメントの変化を把握することを目的とした。なお、本研究では、児童の課題解決力の向上について検討することを目的とするため、アンケートの質問項目を6項目に絞ることにした。(表1)

分析にあたっては、選択式項目については単純集計を行い、事前・事後の結果を比較することで、児童の意識や学習への関与の変化を検討した。自由記述欄においては、テキストマイニング(AI テキストマイニング)を用いて分析した。

表1. アンケート調査質問項目

①	外国語の授業は好きですか。
②	自分が言いたいことを英語でどれぐらい伝えられていますか?
③	本日の外国語の授業は楽しかったですか?
④	書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか?
⑤	「だれに向けて伝えるか(作者)」を意識して、英語を書くことができましたか?
⑥	今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを教えてください。(記述)

##### ② CLIL アプローチを取り入れた授業実践

事前アンケートの結果から、児童は「自分の好きなものや趣味を英語で伝えたい」「読んだ物語の続きを自分で考えてみたい」など、思考を伴う言語活動への関心が高いことが明らかになった。そこで、国語科の教材である『お手紙』を用いた授業実践を構想し、同一内容で全1時間分の授業を2クラスにおいて実施した。(図1)

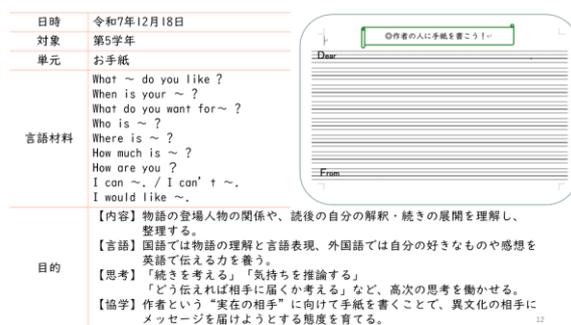


図1. 全1時間の授業内容

外国人の作者という具体的な相手に向けて英語で手紙を書くという言語活動を設定した。本実践において書く活動を設定した理由は、書くことによって、児童の思考や表現の選択過程を可視化することが可能になる点にある。書かれた成果物を通して、教師は、児童がどのような意図をもって言語材料を選択し、表現を構成しているのかを把握することができる。また、書く活動は、児童にとっても、自身の表現を一度立ち止

まって見直し、必要に応じて修正する機会を保障するものである。すなわち、即時的に進行する話す活動とは異なり、書く活動は、児童が内容や表現の妥当性について熟考する時間を確保し、思考を伴った言語使用を促す役割を果たすと考えられる。

児童の課題解決の過程を支えるため、図1に示した言語材料を黒板に掲示し、表現の手がかりとして活用できるようにした。また、児童が書く量については一律に定めるのではなく、児童自身が選択できるように配慮した。さらに、見本の掲示については活動前に提示するのではなく、児童が一度自分なりに考え、書いた後に提示することで、主体的に表現を工夫しようとする姿勢を引き出す手立てとした。

#### 4. 結果及び考察

##### 4-1. 児童アンケートより

##### ①外国語の授業は好きですか？（事前・事後）

外国語の授業は好きですか？		
	事前	事後
とても好き	33%	34%
まあまあ好き	61%	57%
あまり好きではない	7%	9%
きらい	0%	0%

「楽しい活動」→「考えながら使う学習」  
学習の難しさを感じており、学習内容に深く向き合っているのではないかと考える。

図2. 外国語の授業が好きかどうか

外国語科に対する意識調査では、「とても好き」「まあまあ好き」と回答した児童の割合に大きな変化は見られなかった一方で、「あまり好きではない」と回答した児童が2%増加した。この結果は、学習意欲の低下というよりも、思考を伴う言語活動に取り組む中で、学習の難しさや自分の理解状況を客観的に捉えるようになった児童が一定数存在したことによるものと考えられる。本実践を通して、児童が英語を表面的に楽しむ段階から、考えながら使う段階へと学習を深めていった様子が見え、認知的エンゲージメントが喚起された一側面を示す結果であると捉えられる。

##### ②自分が言いたいことを英語でどれくらい伝えられていますか？（事前・事後）

自分が言いたいことを英語でどれくらい伝えられていますか？		
	事前	事後
自由に、はっきりと伝えられる	13%	11%
ほとんど伝えられる	49%	47%
努力すれば伝えられる	33%	40%
伝えられない	5%	2%

考えたり工夫したりすれば伝えられると捉える児童が増加した。

図3. 英語でどれくらい伝えられるか

「自分が言いたいことを英語でどれくらい伝えられているか」という設問に対する回答では、授業後に「努力すれば伝えられる」と捉える児童が増加するとともに、「伝えられない」と回答した児童も3%減少した。この結果は、英語表現の可否を単に能力の有無として捉えるのではなく、児童が既習の語句を活用しながら伝えようとする見通しや方略をもつようになったことを示していると考えられる。

本実践では、何を伝えたいかを明確にし、既習の語句や表現を組み合わせながら文章を構成する活動を重視した。その結果、児童は自分の考えがどの程度英語で表現できているかを振り返りつつも、「工夫すれば伝えられる」という意識をもつようになった可能性がある。一方で、「伝えられない」と感じる児童が減少したことは、表現の手がかりが一定程度保障され、挑戦しやすい学習環境が整えられていたことの成果であると捉えられる。

このように、児童が自分の表現を振り返りながら、伝えるための方略を意識して学習に向き合っている点で、本実践は認知的エンゲージメントを高めることに寄与した一側面を示していると考えられる。

##### ③本日の外国語の授業は楽しかったですか？（事後）

外国語の授業は好きですか？		今日の授業は楽しかったですか？		
	事前	事後		
とても好き	33%	34%	とても楽しかった	79%
まあまあ好き	61%	57%	まあまあ楽しかった	20%
あまり好きではない	7%	9%	あまり楽しくはなかった	1%
きらい	0%	0%	楽しくなかった	0%

図4. 外国語の授業が楽しかったかどうか

事前アンケートにおける「外国語の授業は好

きですか」という設問は、児童がこれまでに積み重ねてきた外国語学習全体に対する比較的安定した態度や好意度を反映するものである。

一方、事後アンケートの「今日の授業は楽しかったですか」という設問は、特定の一授業における学習経験に対する即時的な評価を問うものである。両設問を比較すると、事前には外国語の授業に対して必ずしも高い好意度を示していなかった児童が一定数存在していたにもかかわらず、授業後には肯定的な評価が大多数を占めていた。

この結果は、外国語学習に対する一般的な好意度と、個々の授業に対する評価とが必ずしも一致しないことを示している。すなわち、事前の好き嫌いといった態度にかかわらず、授業内の活動への参加が成立し、思考を伴う学習活動を体験することで、その授業自体が肯定的に受け止められる可能性があることが示唆された。

以上のことから、授業評価には学習者の感情的側面のみならず、課題への認知的関与を通して学習の目的を達成できたという実感が影響している可能性があると考えられる。

#### ④書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか？（事後）

書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか？	
とてもそう思う	43%
そう思う	55%
あまりそう思わない	2%
思わない	0%

多くの児童が表現を選択できた一方で、一部の児童は書く量や疑問形を自分で選ぶことに困難さを感じていたのではないかと考える。  
→学級内で一律に生起するものではないことがわかる。

図5. 自分で書く量や疑問形を選択できたか

事後アンケートでは、「書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか」という設問を設定した。本設問は、児童が課題に対して受動的に取り組んだか否かではなく、自ら学習内容を調整・選択しながら活動に関与したかどうかを把握することを目的としたものである。

この設問に対する回答からは、多くの児童が、書く量や用いる疑問形について自分で判断しながら学習に取り組んでいたことがうかがえる。すなわち、児童は一律に与えられた課題をこな

すのではなく、自身の理解度や表現したい内容に応じて、学習の進め方を選択していたと考えられる。

このような学習行動は、課題に対して自ら考え、工夫し、学習を調整しようとする姿勢を反映するものであり、認知的エンゲージメントの表出と捉えることができると考える。特に、英語を書く活動において、使用する表現や分量を自己決定できる場面を設定したことが、児童の主体的な思考や判断を促した可能性が示唆される。

以上のことから、本実践は、単に英語表現の確認にとどまらず、児童が自らの学習過程を意識しながら課題に取り組む機会を保障するものであったと考えられる。

#### ⑤「だれに向けて伝えるか(作者)」を意識して、英語を書くことができましたか？（事後）

「だれに向けて伝えるか(作者)」を意識して、英語を書くことができましたか？	
とても意識した	49%
意識した	47%
あまり意識しなかった	4%
意識しなかった	0%

・大多数の児童が意識して書いている  
→英語を「形」ではなく「意味・意図」として使用  
一方、作者意識の形成には継続的支援が必要であると考えられる。

図6. 作者を意識して書けたかどうか

また、事後アンケートでは、「だれに向けて伝えるか(作者)」を意識して、英語を書くことができましたか」という設問も設定した。本設問は、児童が英語表現を形式的に書くことにとどまらず、読み手を想定しながら内容や表現を構成していたかを把握することを目的としている。

回答結果からは、多くの児童が、誰に向けて書くのかを意識しながら英語表現に取り組んでいたことがうかがえた。これは、児童が自己完結的に文章を書くのではなく、伝え手と受け手の関係を踏まえて内容や表現を選択していたことを示しており、課題に意味付けを行いながら学習を進める姿として、認知的エンゲージメントの深化と位置付けることができる。

一方で、「あまり意識しなかった」と回答した児童も一定数見られた。この回答は、学習の不足を直接的に示すものではなく、文の構成や語の綴り、疑問文の形式など、言語形式への処理に多

くの認知的資源を割いていた可能性を示唆している。外国語学習初期段階の児童にとって、形式面への注意と読み手を意識した高次の視点を同時に成立させることには難しさがあると考えられる。

また、「あまり意識しなかった」という自己評価は、児童が自身の学習過程を振り返り、意識が十分に向かなかつた点を自覚している表れとも捉えられる。以上のことから、本実践は、英語を書く活動において他者を意識した表現を促し、児童の認知的エンゲージメントを高める可能性を有する一方、今後は形式面の支援と作者意識を段階的に結び付ける指導の工夫が求められるといえる。

⑥今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを教えてください。(事後)

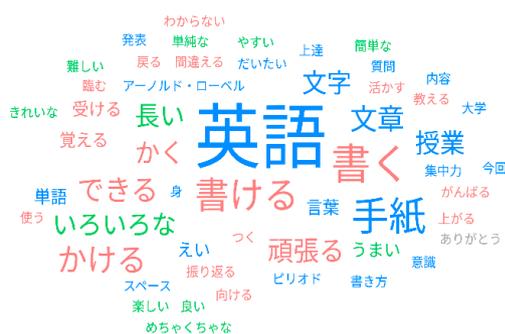


図7. 自由記述による児童の授業感想

さらに、「今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを自由に書いてください」という自由記述において、テキストマイニングを用いて分析した(図7)。出現頻度が高いものとして、「英語」「書ける」「書く」「文章」などが挙げられる。「英語」という語が最も大きく表れていることは、本授業が児童にとって、単なる活動としてではなく、「英語を使って表現する学習」として強く認識されていたことを示している。これは、英語を書くこと自体が目的化するのではなく、英語を通して何をどのように伝えるかを考える学習として位置付けていたことの表れである。また、「書く」「文章」「手紙」とい

った語が多く見られる点から、児童が「だれに向けて書くのか」を意識しながら英語表現に取り組んでいたことがうかがえる。本実践では読み手を明確に設定した上で英語を書く活動を行ったため、児童は伝えたい相手を想定しながら内容や表現を選択する必要性が生じ、英語を書く行為が「伝えるための手段」として捉えられるようになったと考えられる。

以上のことから、本実践において「だれに向けて書くか」という視点を明確にし、言語材料を児童自身に選択させたことは、英語を書く活動に目的意識をもたせ、思考を伴う言語活動として位置付ける上で有効であったといえる。

#### 4-2. 児童の成果物より

本授業では、When や What を用いた疑問文を選択する児童が多く見られた。これらの疑問詞は、これまでの学習において使用する機会が多く、児童にとって既習度が高い疑問詞であった。そのため、児童はこれらを比較的使いやすい表現として捉え、自己の経験や関心と結び付けながら質問を構成することが可能であったと考えられる。また、When や What は出来事や行動、状況といった具体的な内容を尋ねる表現であり、物語内容に基づいた質問においても、登場人物の行動や場面を手がかりに問いを立てやすい特徴をもっていた。

さらに、授業内で疑問詞と質問内容との対応関係を明示した指導を手がかりとして、児童は提示された表現をそのまま用いるのではなく、問いの内容に応じて疑問詞を選択していた様子が見られた。このことから、When や What が多く用いられた背景には、既習度の高さによる使いやすさに加え、指導による支援を活用しながら意味内容に即した言語材料を選択しようとする児童の姿があったと考えられる。

一方で、Who を用いた質問については、問いの対象となる人物や視点を意識する必要がある。児童にとっては難易度が高かった可能性がある。実際に、Who を使用した児童は少数にとどまり、疑問文の形式も十分に成立していない例が見られた。このことから、本実践において児童は、「だ

れに向けて問うのか」という問いの向き先までは十分に意識できておらず、主に出来事や行動といった内容面を手がかりに疑問を構成していた段階にあったことが示唆される。



図8. 授業の流れ

教師による疑問詞の選択を支える支援は、児童の思考を促進する足場掛けとして有効に機能していたと考えられる。質問内容と疑問詞との対応関係を明確に示したことで、児童は既存の表現をそのまま模倣するのではなく、「何を尋ねたいのか」という内容面に立ち返りながら、適切な言語材料を選択できた児童が多くいた。このことから、疑問文の作成過程において、英語表現を意味の側面から捉え、判断する認知的活動が生起していた可能性が示唆される。すなわち、本実践では、表層的な形式操作にとどまらず、意味理解を伴った言語使用が促されており、児童の認知的エンゲージメントが高まっていた一因であると考えられる。

また、課題解決の過程を支えるために、使用する言語材料や記述量を児童が選択できるようにした点(図8)は、学習への主体的な関与を支える要因であったと考えられる。加えて、教師が提示した見本を活動後(図8)に提示することで、正解例としてではなく、疑問の整理、表現の選択、文章化に至る思考の過程を可視化する役割を果たしていた。このような支援により、児童は自らの表現と見本を比較・照合しながら、課題解決の見通しをもって学習に取り組むことが可能となったと推察される。

さらに、ALTを学習のパートナーとして活用し、児童が作成した英文について意味の伝わりやすさや表現の自然さの観点から助言を受ける場を設けた(図8)ことは、児童の表現を見直す契機となっていた。児童は助言を受けて表現を修正する過程を通して、自身の考えをより適切に伝

えるための工夫を重ねており、この往還的な学びが課題解決に向けた思考の深化につながったと考えられる。

Dear Arnold Lobel ,  
Hello. My name is X.  
I like baseball.  
What sports do you like ?  
When is your birthday ?  
My birthday is X.  
Why do you choice flog ?  
From X

図9. ある児童の成果物

相手に自己紹介をしながら、質問と自分の情報の両方を伝える構成になっている児童の成果物および言語使用(図8)に着目すると、*When is your birthday?* に対して *My birthday is X.* と応答するやり取りに見られるように、児童は疑問詞を選択しながら、自身の関心に基づいて質問内容を構成していた。このことは、提示された言語材料を機械的に用いるのではなく、「何を知りたいのか」という意図を明確にした上で既習表現を選択していたことを示している。

さらに、*Why do you choice frog?* (原文のママ)という疑問文の使用からは、疑問文を形式的に用いる段階を超え、相手の考えや理由を引き出そうとする意図が読み取れる。加えて、本実践時点では *why* は未習事項であったことを踏まえると、当該児童は既習の表現にとどまらず、自身の目的に応じて言語を選択・使用しようとしていたと考えられる。これは、英語を単なる練習対象としてではなく、相手との意味あるやり取りを成立させるための手段として捉えていたことの表れである。

以上の事例から、当該児童は、指導によって提示された疑問詞や表現を手がかりにしながらも、内容や目的に応じて言語材料を選択し、英語表現を調整していたことが明らかとなった。このことは、本実践が、児童の思考と結び付いた言語

使用を促し、英語を用いた認知的に意味のある表現活動へとつながっていたことを示唆している。

## 5. まとめ

本実践において、外国語の授業に対する好意度には大きな変化は認められなかったものの、事後アンケートおよび児童の成果物の分析から、英語使用に対する単なる自信の高まりにとどまらない学習の深化が確認された。すなわち、児童が内容や目的を踏まえながら言語を用いようとする姿が見られ、思考を伴った言語使用への関与、すなわち認知的エンゲージメントの高まりを示す結果となった。

特に、成果物においては、読み手を意識し、物語内容の理解に基づいて疑問詞や表現を選択・組み合わせる様相が確認された。これらの表現は、形式的な言語練習の成果ではなく、「何を伝えるか」「何を問うか」といった意味的判断を伴うものであり、児童が英語を思考の整理や他者理解のための手段として用いていたことを示している。

以上のことから、本実践は、英語を技能習得の対象として扱うのではなく、思考を媒介する道具として位置付ける学習経験を児童に保障していたと考えられる。この点において、本実践は、外国語科において思考を伴う言語活動が成立し得ることを実践的に明らかにした。

## 6. 課題

本研究では、授業内における児童の認知的エンゲージメントの高まりを捉えることができた。しかし、このような学習への関与が、その後の継続的な学習態度や実際の言語使用にどのように結び付いていくのかについては、十分に検証するには至っていない。今後は、単元を越えた複数の授業実践や長期的な追跡を通して、認知的エンゲージメントの変容およびその持続性を検討していく必要がある。

また、本研究は小学校高学年の児童を対象として外国語科の授業として実施したものであるため、本実践で確認された効果が、外国語活動を行

う中学年段階の児童においても同様に見られるかについては検討の余地がある。今後は、外国語活動（中学年）と外国語科（高学年）との接続を視野に入れた実践を行い、発達段階や学習経験の違いが認知的エンゲージメントや言語使用に及ぼす影響を明らかにしていくことが課題である。

## 7. 参考・引用文献

- 梅本貴豊、伊藤崇達、田中健史朗（2016）「調整方略、感情的および行動的エンゲージメント、学業成果の関連」『心理学研究』87, 334-342.
- 大槻眞子・鈴木渉（2025）「児童のエンゲージメントの向上を目指した外国語科の授業実践ーCLILアプローチの可能性ー」『東北英語教育学会研究紀要』45, 139-150.
- 鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論ー動機づけの教育心理学ー』金子書房
- 二五義博（2014）「CLIL を応用した二刀流英語指導法の可能性ー小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通してー」『小学校英語教育学会誌』14, 66-81.
- 外山美樹（2018）「課題遂行におけるエンゲージメントがパフォーマンスに及ぼす影響ーエンゲージメント尺度を作成してー」『筑波大学心理学研究』56, 13-20.
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイスの転換』東信堂
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2021）令和3年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）
- 文部科学省 国立教育政策研究所（2023）令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）
- 文部科学省（2017）小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告示）外国語活動・外国語編
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告示）国語編
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告示）総則編