学習効果を実感させ、生徒の自己効力感を高める授業
－ピア・フィードバック活動を通して英語学習への志向性を高める－

山尾　晃平（練馬区立中村中学校）

１．研究の目的
（１）研究の背景

2020 年の東京オリンピック・パラリンピック開催に代表されるように、多文化交流の機会がますます増えている日本の英語教育において、しばしばいくつかの課題が指摘されている。

その中で特に注目すべきものが英語嫌いの子供の増加である。2009 年にベネッセ教育総合研究所が中学１年生を対象に行った「第１回中学校英語に関する基本調査」によると、「英語がやや苦手」「英語がとても苦手」と答えた生徒の割合の合計は、61.8%であった。また、文部科学省が行った「平成 26 年度小学校外国語活動実施状況調査」によると、小学５、６年生の 70.9%、中学１年生の 60.2%が「英語の授業を好き」と答えている一方で、同じく文部科学省の「平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査」によると、高校３年生でそのように答える生徒は 41.6%に減少している。このことから、学年が上がるにつれて英語の授業を嫌う生徒が増加していることが分かる。英語に苦手意識を持つ生徒が増え、英語を学習すればするほど英語の授業を好きだと答える生徒が減少してしまうことは、英語科教員が解決すべき喫緊の課題と言える。学校現場に入り半年が経ち、このような課題について、より意識するようになった。英語が嫌いで学ぶ意欲が低い生徒、英語の授業でなかなか活躍することができない生徒が見受けられる。そういった生徒たちへのサポートの必要性を強く感じている。

学習指導要領改訂に向け、中央教育審議会(2016.8)の「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」では、現行の学習指導要領の課題として、「各学校段階での指導改善による成果は認められるものの、児童生徒の学習意欲に関する課題がある」と述べられている。また、同じく中央教育審議会(2016.12)の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「『学びに向かう力・人間性等』は、児童生徒が言語活動に主体的に取り組むことが外国語によるコミュニケーション能力を身につけるうえで不可欠である」としながら、「児童生徒が興味を持って取り組むことができる言語活動を優しいものから段階的に取り入れたり、自己表現活動の工夫をしたりする」ことの重要性が指摘されている。すなわち生徒の学習意欲の向上のために、スモールステップの指導を心がけたり、アウ

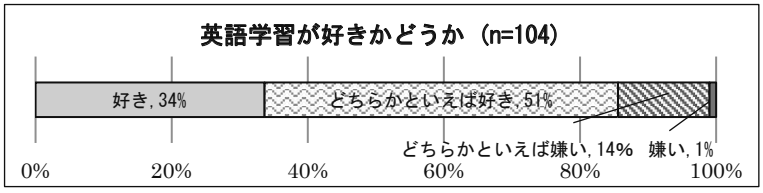


図１　「英語学習が好きかどうか」の回答

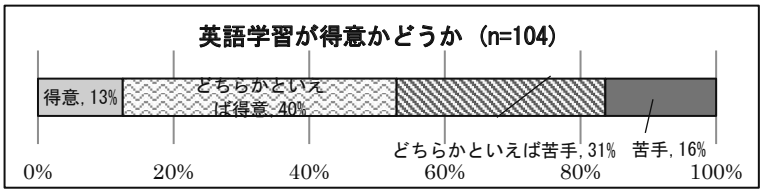


図２　「英語学習が得意かどうか」の回答

トプット活動の工夫をしたりすることが必要だと考えられる。

また、筆者は 2016 年 7 月に東京都内 K 中学校で中学 1 年生（104 人）を対象に意識調査を行った。図 1、図 2 はその中の二つの項目を抽出したものである。

英語学習が好きかどうかを尋ねた項目（図 1 参照）で、「好き・どちらかといえば好き」と答えた生徒が 85%を占めたが、英語学習が得意かどうかを尋ねた項目（図 2 参照）では、「得意・どちらかといえば得意」と答えた生徒は 53%で、「どちらかと言えば苦手・苦手」が 47%であった。この結果から、英語学習を好きだと答えられる生徒は多いが、それに比べると得意であると言い切れる生徒が少ないことが分かる。

以上のような現状を踏まえ、英語を嫌う生徒や英語学習に苦手意識を持つ生徒を減らし、生徒の学習意欲を最大限に発揮できるような授業を目指すには、いかに英語学習に対し前向きな姿勢を持たせることができるかが重要になると考えられる。意識調査の結果を踏まえると、多くの生徒が英語学習を「得意である」と言い切れないことの裏には、学習に対して自信を持てていないことや「授業を通して自分にこんな力が身についた」というような学習効果が実感できていないことがあるのではないかと筆者は考える。そういった課題を解決するためには、問題解決による成功体験を経験させることにより、英語学習に対して前向きな姿勢を生徒に育むことができる、言い換えれば英語学習への志向性を高めるような手立てが必要である。そういった考えをもとに、本研究を進めていく。

（2）研究の目的と仮説

本研究では、中学校英語科の学習において生徒の英語学習に対する意識を分析し、課題を明らかにし、その課題を解決していくことができるような手立てを考案し、実践し、その効果を検証することを目的とする。具体的には、生徒が学習効果や自己効力感を感じることができるような英語授業の設計を目指すべく、次のような仮説を立てた。

○英語授業の中で課題解決や目標達成のような成功体験を経験すれば、生徒が学習効果を実感するとともに、自己効力感を感じることができるであろう。

○英語学習に関して、学習効果や自己効力感を感じることができれば、英語学習への苦手意識が減るだけでなく、英語学習に対する志向性が高まることにより、英語学習を「好き」「得意」と感じる生徒が増えるであろう。

2．研究の方法

本研究では、生徒が学習効果や自己効力感を感じることができるような英語授業の設計を目指し、研究の仮説を実証するために次の手順で調査、分析、実践、整理を行っていく。

表 1　研究の方法の整理

◆実態の分析 **◆課題の把握**	機関調査、意識調査などを踏まえ、生徒の英語学習に関する実態を分析し、課題を把握する。
◆基礎研究の充実	英語と生徒の学びの関係について文献調査を中心に基礎的な検討を行う。
◆実践の方針 **◆手立ての構築**	上記を踏まえ、英語学習に対して生徒の意欲を高めることができ、また研究の目的を達成しうる手立てを構築する。
◆手立てを生かした指導の実践	構築した手立てを実践する。また、その分析・反省を生かして次の手立ての方向性を検討する。
◆研究結果の整理	今後の指導に生かせるよう、結果を整理し、今後の展望を探る。

３．研究の成果

（１）検証授業設計に向けた理論・先行実践整理

①自己効力感と英語学習

研究の背景で触れたように、筆者が行ったアンケートで英語学習を「得意である」と答えた生徒が少なかったことの原因は、英語学習に自信を持てていないことや学習効果の実感が足りていないことにあると考えた。その問題を解決するためには、まず、英語の授業において自らの力が発揮できるような場を設定し、その効果を実感することで英語学習について自信を感じられるような手立てを施すことが大事であろう。

では、自信を感じるということはどういったことか。その問いに答えるため、本研究では Bandura の提唱する「自己効力感」という概念を引用し、手立てを考えていく。具体的には Bandura(1997)は、自己効力感を「その結果を生ずるのに必要な行動を上手く行うことができるという確信を持つこと、自分の行動に関する可能性の認知」と定義し、その概念を、①制御体験、②代理体験、③社会的説得、④生理的・感情的状態の４つに分類した。このうち本研究は授業づくりを目標としているため、課題を解決する中で、学習者自らが成功体験を味わう制御体験、自分と同じような人が忍耐強く努力して成功するのを見ることで自らの可能性を見出すような代理体験に着目し、学習との関係性を検討する。

まず１つ目の概念である制御体験により生徒に効力感を実感させるために、Bandura(1997)は、まずは身近なゴールを設定し、簡単に成功できるような体験から成功体験を感じさせ、徐々に難解な課題を成功できるような手立て、言い換えるとスモールステップの指導を施すことが効果的であると述べている。また、即時フィードバックを心がけることにより、生徒が自分の学習効果を実感することができ、自己効力感の向上へとつながるとも主張している。Schunk(1987)によると、生徒は評価的フィードバックの際に、その成果が自らのこれまでの努力によるものだとフィードバックされるとより高い動機づけを示し、以降の学習に対する強い効力感を得ることができる。スモールステップの段階的な指導ができれば、自らの努力の証がフィードバックされる機会が増えるだろう。

そして２つ目の代理体験について、Bandura(1997)は、生徒を上手く巻き込むことで、クラスの学び合いを促すことができるだろうと述べている。一般的に発音指導などの際に、教師が手本を見せ、それを生徒が繰り返すような活動が行われている。しかし、Schunk(1991)は、教師のモデルを見ることよりも、仲間のモデル（ピアモデル）を見るほうが効力感を高め、自らのスキルを発達させると述べている。授業において、「教師―生徒」間の練習は最低限に抑え、「生徒―生徒」間の練習の量を増やすことで代理体験が達成されるのであろう。後述するピア・フィードバックを用いた活動でも、ペアの生徒の発表や作品を評価するために注意深く相手のモデルを観察することが必要とされる。

②自己効力感を高めるためのピア・フィードバックの可能性

Bandura が述べている制御体験や代理体験を授業の中で生徒に経験させるには、前述の通り、英語の授業においても、スモールステップの指導を心がけ、生徒に成功体験を感じさせるような指導が求められる。また、その過程では生徒に努力帰属のフィードバックをすることにより、生徒の自己効力感が高まり、学習効果の実感にもつながる。フィードバックについては、質と同じように量も保証されるべきである。すなわち、授業の中で生徒がフィードバックされる機会を増やすことが大事であろう。しかし、教師―生徒間のフィ

ードバックだけではフィードバックの機会が限られてしまう。生徒がたくさんフィードバックされるためには生徒―生徒間のフィードバック、いわゆる「ピア・フィードバック」の機会を増やすことが有効である。

Wakabayashi(2008)は、英語のライティング学習におけるピア・フィードバック活動について、「学習者がより多くのフィードバックを受けることができる」と述べている。加えて、「他の学習者のライティングにアドバイスを与え合うことだけでなく、自分のライティングに対して読み手の視点を持つことで自身のライティングの問題を発見、吟味、解決を効果的に行える自己推敲能力の向上を期待するものである」とも指摘している。同じように、大里(2008)は中学 2 年生の「話す」「書く」活動でピア・フィードバックを取り入れ、「スモールステップで形成的に評価し合うので、具体的課題を設定しやすくなる」との成果を報告している。また、中央教育審議会(2016.8)の取りまとめによれば、外国語教育に求められる資質として「『中学校，高等学校では他者を尊重し，聞き手，話し手，読み手，書き手に配慮しながら』という視点が非常に大事である」と示されている。

以上の実践などを踏まえると、ピア・フィードバック活動の特徴は図 3 のように表すことができる。

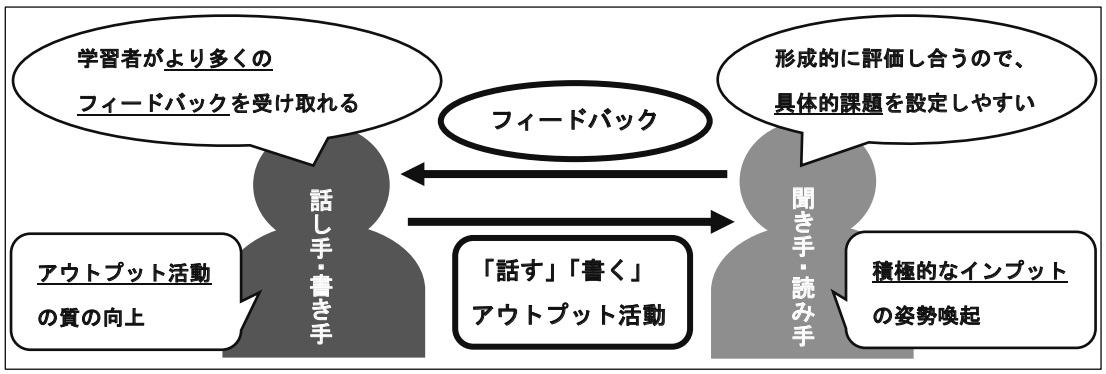


図 3　ピア・フィードバック活動の特徴

この図に示すように、話し手や書き手となる生徒は、他者の存在を意識して話したり、書いたりするため、アウトプット活動の質を上げられるとともに相手から多くのフィードバックを受けることができる。一方、聞き手や読み手となる生徒はフィードバックするために、他者の意見や発表を聞いたり、読んだりする積極的なインプットの姿勢を持つことができ、形成的に評価することで相手に対して具体的な課題をフィードバックしやすい。

前述の先行事例ではピア・フィードバックが学び合いにつながるといった趣旨の研究となっているが、本研究ではそれが学習効果の実感につながり、生徒の自己効力感、英語学習への志向性が高まることを実証することを主題としている。このようにフィードバックの機会を増やしていくことで、生徒が自分たちの成長を見取り、それが自己効力感や英語学習への志向性の高まりにつながっていくことを後の検証授業で明らかにしていく。

③フィードバックの質を上げるための学習方略調整

上記のように、生徒が成功体験を経験することや互いに評価し合うことは学習にとって良い効果を及ぼす。前項では、フィードバックの量を確保することの重要性について述べたが、きちんとフィードバックが行われていくか、その質にもこだわらなければならない。間違ったフィードバックの例として、伊藤(1996)は、「生徒の失敗場面において、それが努

力によるものだとフィードバック（自他ともに）することは自己効力感に影響を及ぼさない」と述べている。例えば、なかなか上手に音読できない生徒に対し、ペアの生徒が「練習をしていないからだ」などとフィードバックすることは、その生徒を良い方向に導くものではない。フィードバックを良好なものにするには、努力の仕方、すなわち学習方略をきちんと示すことが必要である。学習方略が伴っていれば、たとえ生徒が失敗したとしても「ここを次はもう少し重点的にやってみよう」、「今回足りなかった点はここだから、もっと努力しなければ・・・」というような分析ができ、「自分は努力すれば次は成功できる」というように高い自己効力感を持つことができる。生徒同士のフィードバック活動においてそれが難しい場合、失敗を努力に帰属する中で学習方略を高めていけるような介入をしていくことで、教師は生徒の自己効力感をさらに高める手助けをする必要がある。生徒が学習効果を実感し、自己効力感を高めるために教師の手助けが求められる場面である。

（２）英語学習への志向性を高めるための授業づくりに向けた柱立て

以上のような理論・先行実践研究を整理すると、英語学習への志向性の高まりは図４のようにイメージすることができると考えた。

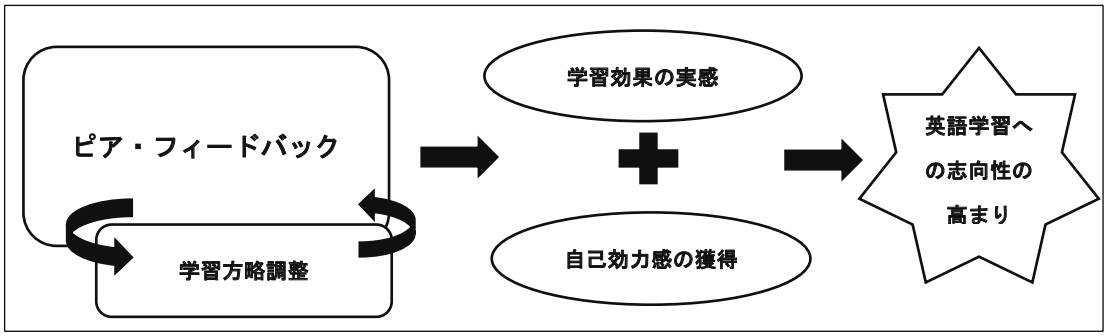


図４　英語学習への志向性の高まりのイメージ

ピア・フィードバック活動の過程で、教師の学習方略調整を必要に応じて行うことが、学習効果の実感や自己効力感の獲得につながる。以上のように、生徒が自らの課題を発見し、それを解決していくようなプロセスの中で、生徒が英語学習に対して前向きな姿勢を持つことを英語学習への志向性の高まりと捉え、活動の中で促していく。

先行研究によると、一般的には、自己効力感を高めるためには、①スモールステップの指導による制御体験、②学び合いやフィードバック活動による制御体験・代理体験、③学習方略調整の３つの手立てが考えられる。その中で本研究では主に②と③の２点から考えられる手立てを実践することで、学習効果の実感も併せて検証したい。その方策として、ピア・フィードバック活動に学習方略調整などの手立てを加え、授業を構築していく。

（３）手立てを生かした検証授業の実施

①実践単元の指導計画の概要

以上の理論・先行実践研究をもとに、次のような単元指導を実践した。

１）単元名：学校の文化祭　（東京書籍　New Horizon English Course 1　 Unit5）

実施時期：2016 年 9 月 5 日～16 日

対象：東京都内公立 K 中学校第一学年　27 名（※２クラス３展開の少人数授業）

２）単元の目標：自分が知らないものなどについてたずねることができる。

ものの性質や状態などについて話すことができる。

3）指導の柱立て

ア：**相互評価活動の重視**……音読練習の活動において、ピア・フィードバック活動を行い、相互評価活動をさせることで、自己の課題を認識し、それを解決するプロセスを経験させる。

イ：**学習方略調整の重要性**……教師による学習方略調整により、活動におけるフィードバックの量と質の両面を保証し、学習効果や自己効力感の実感を図る。

ウ：**聞くこと・話すことを意識した活動**……ピア・フィードバック活動を通して、話し手の発表を集中して聞くこと、聞き手を意識して話すことで、インプット・アウトプット活動の質を向上させる。

4）指導の流れの概要（全７時間）

	学習活動・内容	研究上の方策
第１時	What is this / that?の導入 導入：写真を見せながらWhatを使った表現を導入する。 活動：Whatの使い方を説明し、それを使ったアクティビティを行う。	◆ペアワークによる表現の練習 ◆ペアワークによるアクティビティ
第２時	Unit5-1　内容解説 導入：前時で導入したWhat is this / that? の確認 活動：教科書の新出単語や表現、内容の解説と理解、Unit5-1のペア音読練習	◆ペアワークによる確認 ◆ピア・フィードバック活動 ◆活動中・事後の学習方略調整
第３時	be動詞＋形容詞の導入 導入：好きな教科や苦手な教科から、easyなどの形容詞を導入する。 活動：be動詞＋形容詞の修飾関係などを説明し、それを使ったアクティビティを行う。	◆ペアワークによる表現の練習 ◆ペアワークによるアクティビティ
第４時	Unit5-2　内容解説 導入：前時で導入したbe動詞＋形容詞の確認 活動：教科書の新出単語や表現、内容の解説と理解、Unit5-2のペア音読練習	◆ペアワークによる確認 ◆ピア・フィードバック活動 ◆活動中・事後の学習方略調整
第５時	What do you?の導入 導入：朝食の話題から、What do you?の疑問文とその答え方を導入する。 活動：What do you?の使い方とその答え方を説明し、それを使ったアクティビティを行う。	◆ペアワークによる表現の練習 ◆ペアワークによるアクティビティ
第６時	Unit5-3　内容解説 導入：前時で導入したWhat do you?の疑問文とその答え方の確認 活動：教科書の新出単語や表現、内容の解説と理解、Unit5-3のペア音読練習	◆ペアワークによる確認 ◆ピア・フィードバック活動 ◆活動中・事後の学習方略調整
第７時	Review 導入：学習項目の確認・リスニング活動 活動：Unit5の本文を用いたペア音読練習、ピア・フィードバック活動まとめ（感想記入）	◆ペアワークによる確認 ◆ピア・フィードバック活動 ◆活動中・事後の学習方略調整

②手立ての工夫を生かしたワークシートの活用

本単元では、教科書内容を理解させる授業（第２・４・６・７時）において、ペア音読練習におけるピア・フィードバック活動を行ったが、その際に図５のようなワークシートを用いた。これは、音読練習をペアで行った後、パートナーが「声の大きさ・発音・内容の伝わり度」と任意の項目について４段階で評価し、「パートナーからのコメント」欄にアドバイスを記入するというものである。パートナーから受け取ったコメント等を見て、次回の音読練習に向けて自分が解決したい課題を「次はここを頑張りたい」欄に記入することまでが、この音読練習の一連の流れである。このワークシートは練習後に教師がコメントを加えることにより、フィードバックが適切か、活動が上手くいっているかなどを確認し、生徒の学習方略を調整した。また、具体的な方策が出せずに困ってい

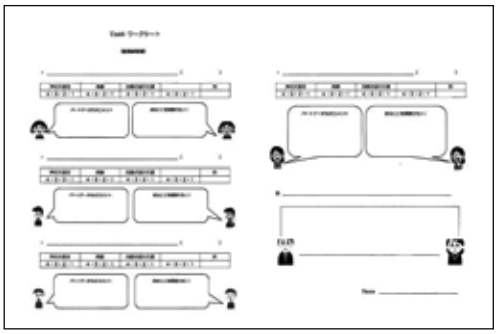


図５　手立てを盛り込んだワークシート

る生徒には､次回に向けての具体的な課題を提示し､解決のためのヒントをコメントした。

③相互評価活動の実際と生徒の様子

１）音読練習における学習方略調整の効果

音読練習は一般的にも英語授業の中で広く取り入れられている活動である。そこでは､いかに語の区切りや発音、強弱を生徒に意識させるかが、音読練習における課題であると筆者は考えた。そのために、ピア・フィードバック活動の中で聞き手の存在を意識させることで、相手に伝わりやすく読もうとするような意識の変化を生徒が持てるような指導を目指した。

音読練習をしている生徒たち

ワークシートに書きこむ生徒

図６　実践中の生徒たちの学習のようす

実際に活動を始めてみると、生徒たちは慣れない活動に戸惑っている様子であった。ワークシートの記述には、抽象的なコメントが多く、具体的に生徒が自らの課題を把握できないようなものが多かった。そこで、抽象的な記述を具体的なものにするためのコメントや授業内でフィードバックに苦労している生徒へのフォローを行った結果、生徒たちの記述の質は少しずつ向上していった。一方で､前時に自ら設定した「次はここを頑張りたい」欄に触れずに記入している生徒も多かったことから、方略をしっかりと生徒に意識させるような指導を行う必要があると感じた。

２）活動を通しての生徒の様子

生徒たちはフィードバックをワークシートに書いたり、フィードバックを踏まえて次の活動への意気込みを書いたりする際には、徐々にパートナーや自分自身の課題の再認識や成長の実感が見られるような記述が増えていった。後述の最終授業時の感想では、自分の成長を実感できたと半数以上の生徒が答え、約４分の１の生徒が自己の課題を認識できたと答えていることから、生徒に学習効果を実感させたいという筆者の意図を汲んで活動に臨めていたと言えるだろう。

④検証授業の効果の測定法と結果

図７　英語学習振り返りアンケートの実際

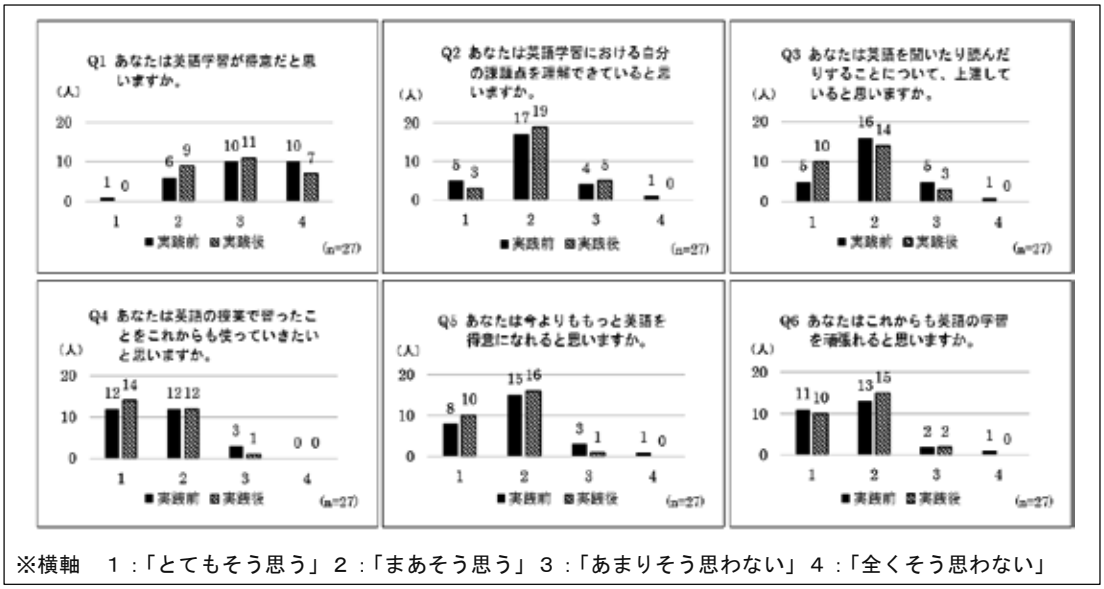
検証授業において生徒がどの程度学習効果を実感できているか、自己効力感がどの程度高まるのかなどを測定・検証するために、森(2004)を参考に、質問項目を設け、図 7 のような「英語学習振り返りアンケート」を作成し、指導実践前後で調査した。調査対象や実施時期は以下の通りである。

・調査対象：東京都内公立 K 中学校　第一学年 27 名
・実践前調査：9 月 2 日
・実践後調査：9 月 15 日、9 月 16 日
（※実施後調査は２クラスを２日間に分けて調査実施）

まず Q2,3 の項目で、生徒たちが今回のピア・フィードバックを用いた音読練習を通して、自らの課題発見と成長実感の度合いを測ることで、自らの学習効果を実感できているかを測定することを目的とした。また、Q4,5,6 の項目では、英語学習における今後の意

欲や自分の可能性を認知・実感することができているかを問うことで自己効力感をどのくらい実感できているかを測定するとともに、指導実践前後での今後の英語学習への志向性の高まりを測定することを目的とした。

また、Q1 はそれらに関連して、学習効果や自己効力感の実感や英語学習への志向性の高まりが学習への得意感の高まりにつながるかを調査する目的で設けた。本実践は英語科の少人数授業を２クラス担当した筆者が、授業を受けた生徒を対象として行った調査であることから、調査対象が 27 名と少人数である。したがって、指導実践前後での人数の変化の幅はあまり大きなものにならないが、６項目の実践前・実践後の数値の比較は図８の通りである。



※横軸　１:「とてもそう思う」２:「まあそう思う」３:「あまりそう思わない」４:「全くそう思わない」

図８　英語学習振り返りアンケートの結果

調査の結果から見られた特徴は次の２つのようになる。

１）学習効果の実感について

Q2,3 の項目では、特に Q3 の項目で「とてもそう思う」「まあそう思う」と答える生徒が実践後には３人増加したことから、ピア・フィードバックの音読練習で目的とした、英文を聞いたり読んだりする技能の上達・成長を感じられている生徒が増加したと考えられる。一方で Q2 では「とてもそう思う」と答える生徒が２人減少し、自分の課題点を知るという実感が生徒に促すことができなかった。これを反省点として、今後の実践において、改善していきたいと考える。

２）自己効力感・志向性の高まりについて

Q4,5,6 の項目では、全ての項目において変化が見られた。具体的には、「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた生徒が Q4 では２人、Q5 では５人、Q6 では１人増加し、ほとんどの生徒が実施後調査では肯定的な意見を選択した結果となった。今後の英語学習への前向きな姿勢を見取ることができ、この結果からは、活動を通して生徒の自己効力感や英語学習への志向性が高まりを見せたと言える。

一方、Q1 からはあまり有意な変化を見ることができず、得意感の高まりのためには、長期的・継続的な指導を行うことが必要なのではないかと考えられる。しかし、全体的な特徴として、否定的な回答が実施後調査では減少し、肯定的な回答が増加するといった結果

を得ることができた。

⑤ワークシートにおける自由記述内容の分析

表 2　自由記述内容の分析

記述の傾向	人数(人)
自らの成長を感じることができた	17
自らの課題が見つかった	6
今後も英語学習を頑張りたい	5
ペアで活動ができてよかった	5
新たな学びが得られた	4

※重複回答あり　(n=27)

単元のまとめの授業で、最後にワークシートに「Unit5 を通しての感想」を記入する時間を設けた。単元を振り返り、感想を自由に記述することで、生徒たちの率直な思いを知ることを目的とした。自由記述内容を分類してまとめると、表 2 のようになる。「初めは難しかったけれど、慣れたらどんどん音読が上手くなった」のように、成長を実感することができている記述が 27 人中 17 人と多くの生徒から見られた。他にも、自己の課題発見の実感や今後の英語学習への志向性の高まりを見取ることができる内容もあった。また、ペア活動を肯定的に捉えるような記述が数人の生徒から見られた。ペア活動の充実を主たる目標として活動を進めていなかったため、結果的に副次的な効果があることも分かった。

⑥抽出生徒の傾向分析

前項のような全体的な分析を踏まえ、本実践における効果が見られた生徒、具体的には実施前後の意識調査での回答の変化が見られたことやフィードバック活動やそれを踏まえた学習方略立てが上手くできていたことなどの観点から抽出した 2 名の生徒について分析する。2 名の生徒のうち、生徒 A は英語学習への苦手意識が高かったが、ピア・フィードバック活動を通して課題発見と解決のプロセスを経験することで、学習効果の実感や自己効力感と学習への志向性の高まりが見られた生徒である。また、生徒 B は学習意欲等には特に問題はないが、フィードバック活動がなかなか上手く行えず、教師による学習方略調整や相手からのフィードバックによって、自らの課題を発見し、それを解決することができた生徒である。そのような傾向が見られた 2 名の生徒の詳細な分析が図 9,10 である。

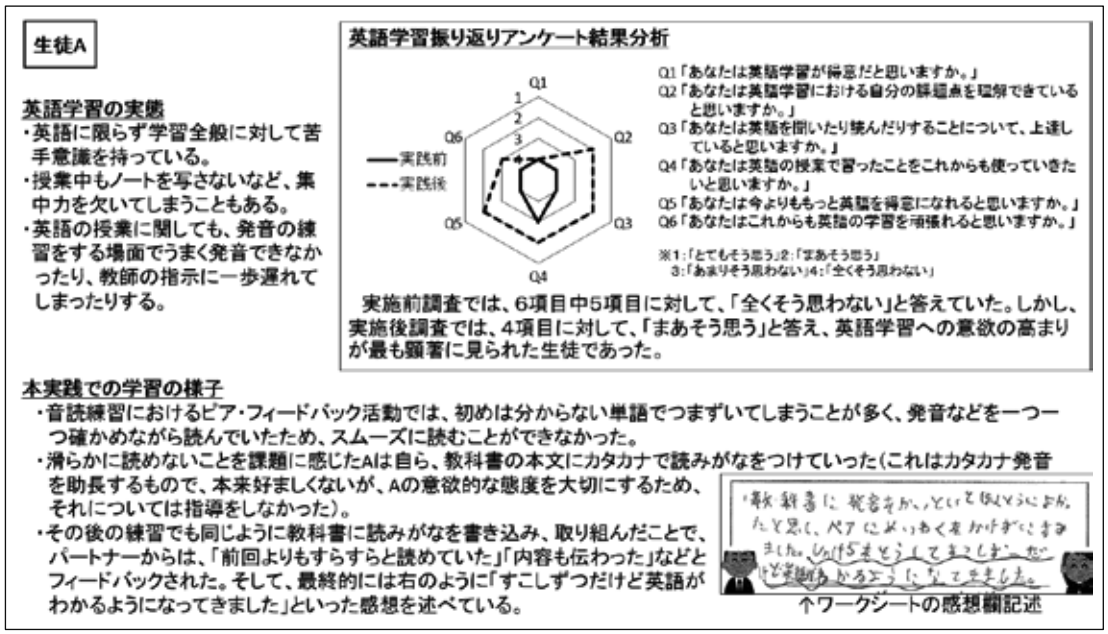


図 9　抽出生徒 A の傾向分析

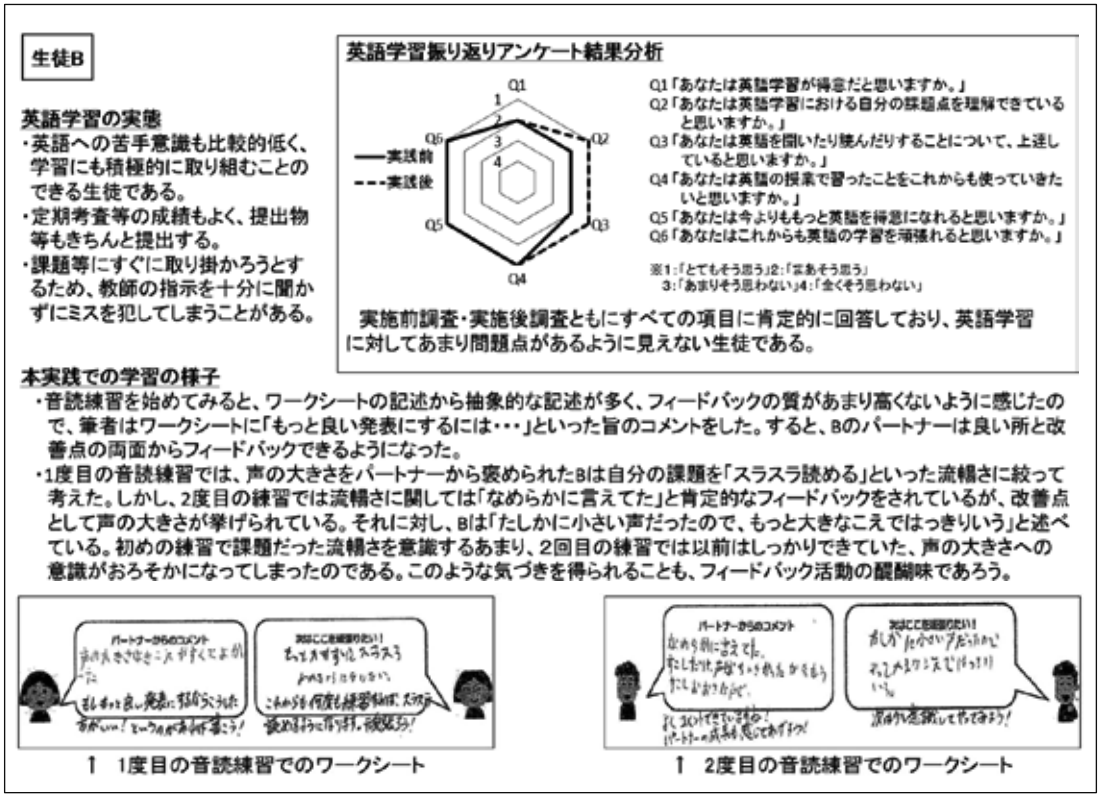


図 10　抽出生徒 B の傾向分析

英語学習への苦手意識の高い生徒 A は、パートナーからのコメントにより積極的に学習に取り組もうとするようになり、アンケートの結果から自己効力感や英語学習への志向性の高まりが見られた。一方、学習意欲も高く、英語学習に対し得意意識を持っている生徒 B は、フィードバックにより自らが気づいていなかった課題に気づくことができ、それを解決しようと練習に取り組んだ。このように英語学習への苦手意識が高い生徒だけでなく、そうでない生徒にとってもピア・フィードバックが効果的に働くことが分かった。

⑦本実践におけるピア・フィードバック活動の効果

本実践からは、ピア・フィードバック活動において、次の２つの効果が明らかになった。

１）生徒は技能の上達、学習効果を実感することができる。

本実践では、音読練習におけるピア・フィードバック活動を行った。今回の音読練習では、教科書の内容を話し手を意識しながら声に出して読むこと、他者の音読を注意深く聞くことの２点を指導の重点として据えていた。④で触れた実践前後のアンケート結果から分かるように、「英語を聞いたり読んだりすることについて、上達している」と感じた生徒数が増加した。また、単元を振り返っての感想欄における自由記述でも、自らの成長を実感できている記述が多かった。このことから、ピア・フィードバック活動とその後の学習方略調整から、生徒たちは技能の上達や学習効果を実感することができたと考えられる。

２）自己効力感や英語学習の志向性の高まりにつながる。

ピア・フィードバック活動では、相互評価活動を通して自らの課題を把握し、その解決を目標として練習に取り組むような活動を行った。そのプロセスの中で、生徒たちが自らの能力に自信を持ち、その後の活動に前向きな姿勢を持つことができるような自己効力感や英語学習への志向性が高まることを目指した。アンケートの結果を見ると、Q4,5,6 の今

後の英語学習に向けた姿勢を問う項目、言い換えれば自己効力感や志向性の高まりを測る項目で、「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた生徒は３項目とも増加した。自由記述でも「この先も英語が得意になれるように頑張りたい」と答えた生徒もおり、今後の自らの英語学習における能力や可能性を実感することができた生徒が増えた。これはすなわち英語学習における自己効力感や志向性が高まった生徒が増えたと言うことができる。

以上のような成果に加え、課題も残った実践であった。大きな課題は、自己効力感の獲得や英語学習への志向性の高まりにより、英語学習を「好き」「得意」と感じる生徒が増えるかどうかを検証しきれなかった点である。アンケート結果では、Q1 の項目で、「とてもそう思う」「まあそう思う」と答える生徒の数は増加しなかった。一つの単元指導ではそこまでの実感を生徒に求めることは難しいため、その検証を今後の課題としていきたい。

４．まとめと課題

本研究では、ピア・フィードバック活動を通して生徒の英語学習への志向性を高めることを目的に実践を行い、考察した。その中で、主に以下の２つのことが明らかになった。

１つは、ピア・フィードバック活動によって生徒が学習効果をより強く感じられることが確かめられたことである。前述の実践考察やアンケートの結果からも分かるように、相互評価活動を行うことで、生徒は自らの成長をより一層実感することができると言える。中央教育審議会(2016.12)は、今回の学習指導要領改訂では、「教科等における学習の成果を、『何を知っているか』にとどまらず『何ができるようになるか』にまで発展させることを目指す」と示している。学習効果の実感は学習を通じての自分の成長を実感すること、すなわち「何ができるようになったか」を実感することと言えよう。ピア・フィードバック活動は単なる知識や技能の習得にとどまらず、生徒にとって自らの能力が向上しているという実感をより強める働きがあることを確かめることができた。

２つは、ピア・フィードバック活動が英語学習において、学習の幅を広げる可能性を持つことが確かめられたことである。先行実践調査からは、ライティング活動においてもピア・フィードバックが行われ、一定の成果が報告されていることを確認した。そして筆者は音読練習において活動を行い、前述のような成果が得られた。このようにピア・フィードバックにおける相互評価活動は、英語学習における様々な活動に応用されていく可能性を持つものであり、学習の幅を広げるような活動となることを確かめることができた。

加えて、本研究が残したと思われる課題は、以下の２つである。

１つは、前述の成果と矛盾するようだが、ピア・フィードバック活動を英語科の多様な活動に適応することを検証できなかった点である。本実践のようなアウトプット活動が行われる場面ではその有効性を検証することができた。しかし、文法事項の導入やリスニング活動などのようにアウトプット活動場面が少ない局面で、ピア・フィードバック活動を応用する手立てを検証することができなかった。したがって、そういった手立てを検証するとともに、英語科における様々な活動と照らし合わせて、効果的なものを見定めていくことや活動を柔軟に変化させることで活動の可能性を検証していくことが必要である。

２つは、このような相互評価活動が苦手な生徒への個性に応じた柔軟な指導の必要性である。本実践でもなかなか活動に取り組めない生徒がおり、そういった生徒への支援に時間を要した。実際の学校現場では、このように苦手意識を持つ生徒や特別な支援を必要とする生徒への配慮が不可欠である。そういった生徒への対応を考えながら、活動の方法を

柔軟に変化させていくことが必要である。

なお、このピア・フィードバックは英語科のみならず、他教科においても実践できると考えられる。英語科の活動の中で応用が可能なように、国語科の音読練習や作文指導などの言語活動場面で応用することで、生徒の学習意欲が向上するのではないかと考えられる。

以上のような成果と課題が見られた本研究であったが、ピア・フィードバック活動は生徒たちの学習への意識を変えるための一方策になり得るだろう。今後も、活動の可能性を探っていくことで、本研究をさらに発展させていきたいと考えている。

学校現場に入り半年が経つが、本研究で行ったようなピア・フィードバック活動についてはあまり行えていない。普段の授業や学習活動に取り入れることがまだうまくできていないのが現状である。しかし、本研究においてフィードバック活動が持つ生徒の自己効力感向上への可能性を模索したことが、授業実践に非常に役立っている。授業内で生徒に簡単な振り返り活動をさせることや、読解問題の答えを生徒同士で話し合わせるような活動を行うことで、教師からの一方的な教授ではなく、生徒たちが自分達で考える「深い学び」につながっていると感じている。今後の活動では本研究のようなピア・フィードバック活動を本格的に取り入れていきたいと模索している。

５．主要参考文献

伊藤崇達（1996）「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」 日本教育心理学会 『教育心理学研究』第 44 号、pp.340-349。

大里信子（2008）「ピア・フィードバックによる『学び合い』の生まれる授業―２年生における『話す』活動と『書く』活動の実践記録」 東京学芸大学付属小金井中学校『研究紀要』第 44 号、pp.143-156。

中央教育審議会（2016.8）「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/attach/1365080.htm（2016 年 9 月 25 日閲覧）。

中央教育審議会（2016.12）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）」。

ベネッセ総合研究所（2009）「第 1 回中学校英語に関する基本調査報告書 【教員調査・生徒調査】」 http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3186 （2016 年 6 月 7 日閲覧）。

森陽子（2004）「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」 日本教育工学会 『日本教育工学会論文誌』 第 28 号 pp.45-48。

文部科学省（2015）「平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm （2016 年 2 月 10 日閲覧）。

文部科学省（2015）「平成 26 年度『小学校外国語活動実施状況調査』の結果について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm （2016 年 2 月 10 日閲覧）。

A. Bandura (1997) 『激動社会の中の自己効力』 本明寛・野口京子訳 東京：金子書房。

D.H. Schunk (1987) Peer model attributes and children's achievement behaviors *Journal of Education Psychology*, 79, 54-61.

D.H. Schunk (1991) Self-efficacy and academic motivation *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

R. Wakabayashi (2008) The effect of peer feedback on EFL writing: focusing on Japanese university students OnCUE Journal, 2(2), 92-110.