# ポジティブなピア・フィードバックが児童の学習に与える効果
## ― 小学校中学年社会科での実践を事例に ―

有馬　佑介（桐朋学園小学校）

### １．はじめに
#### （１）研究について
本研究では、小学校教員である著者が授業者として行っている「エンパワメント・コメント」という活動について、それが子どもたちの学習にどのような効果を与えているかを子どもたちの言葉から検証したい。

本論の構成だが、まずは、先行研究における本研究の目的について述べたい。その後、活動を実践に取り入れるまでの経緯について自分の思いを添えて記し、次に具体的な活動の内容を記す。そのうえで、子どもたちの振り返りと授業者の実感から、活動の有効性について検証したい。

#### （２）研究の目的
３年前から子どもたち同士が互いのレポート等の成果物を読み合い、肯定的なフィードバックを送り合う活動を「エンパワメント・コメント」と名付け、繰り返し行ってきた。

この実践は、このように研究の対象とすることを当初はまったく意図していなかった。ひとりの小学校教員として、目の前にいる子どもたちによりよい授業をしたいという思いで作ってきた実践である。その他多くの実践と同様、子どもたちとの日々のなかで、思いついたことを即興に近い形から手探りで実践してみることを出発点とし、子どもたちの反応を常に見ながら､その都度模索し調整し続けることで形作られたものである｡その結果、この実践が子どもたちの学習にとって､「良い効果」があると漠然とした手応えを感じるようになった。本研究では、このような現場の実践者が抱いた漠然とした手応えをきっかけとして、子どもたちの振り返りから検証を行い、この実践の意義を明確に表すことを目的とする。

#### （３）先行研究と本研究の意義
著者が「エンパワメント・コメント」と名付けた、子どもたち同士が互いのレポート等の成果物を読み合い、肯定的なフィードバックを送り合う活動は、研究の分野では２種の手法の複合と位置づけられる。

まず、相手へのフィードバックを肯定的なコメントのみに限定することは、「ポジティブ・フィードバック」という手法に分類できる。

ポジティブ・フィードバックについての研究は、上司から部下へのフィードバックがポジティブな場合とネガティブな場合における効果の違いについて明らかにした繁桝 (2017) をはじめ組織開発の分野に多く見られる。しかし、学校教育の分野での研究を著者は見つけることができなかった。岩瀬ら（2008）が作文教育の一種であるライティング・ワークショップの実践の中で行った相手の作文について肯定的な感想を送る「ファンレター」の活動に見られるように、学校現場では類似の実践は行われていると考えられる。その効果について検証することには意義があると考えられる。

次に、教員から児童へのフィードバックではなく、お互いの成果物について、児童同士

がフィードバックし合う活動は、「ピア・フィードバック」という手法に分類できる。

学校教育におけるピア・フィードバックの活動に着目した研究は、英語学習の分野で多く見られる。隅田（2008）は、短期大学の英語のライティング課題でのピア・フィードバックの内容に着目し、学生が特にライティングの編集者の役割を担うことを明らかにした。山尾（2018）は、中学校の英語の学習でのピア・フィードバックの活動を通じ、生徒は学習効果を自覚できるようになり、学習の幅の広がりをもたらすことを明らかにした。

一方で、学校教育におけるピア・フィードバックの研究について、英語以外の教科の研究は少ない。また、学校教育におけるピア・フィードバックの研究は、ある特定の短期的な期間に着目した単元単位の研究が多い。本研究は、ピア・フィードバックを小学校の社会科で行った研究として、また、１年以上の長期に渡って行った研究として、意義があると考えられる。

以上のように、本研究は、学校教育におけるポジティブ・フィードバックおよびピア・フィードバックの効果について小学校中学年社会科を題材として明らかにしたいと考える。

## ２．実践について

### （１）実践への思い

具体的な実践の内容を述べるまえに、それに至る自分の思いを記したい。

数年前に持った学級の子どもたちは、実によく本を読んでいた。そして、勉強もよくできた。読書習慣と学習の出来に相関が実際にあるのかは分からないが、当時の私は直感的に相関があるように感じていた。それ以降、私は受け持つ子どもたちに読書を勧めてきた。

しかし、私から子どもたちに読書を勧めることは、うまくいくこともあれば、うまくいかないこともあった。うまくいかないときは、本当にうまくいかなかった。「本を読みなさい」と言えば言うほど、児童が本から遠ざかっていくような、そんな感触を持つことさえあった。

どうしたら子どもたちがもっと本を読むようになるだろうか。それが悩んでいた。そこで、まずは自分がどのようなきっかけで本を手にとるかを振り返った。私の場合、多くは友人が紹介しくれた本を読むことが多いことに気がついた。さらに自分が小学生だったころを振り返ってみた。すると、やはりその時も、子ども同士で「かいけつゾロリ」や「ずっこけ三人組」を薦め合い、読み合っていたことを思い出した。一方で、母親が「佑介、読みなさい」と薦めてきたものについては、なんとなくすんなり受け入れていなかったことを思い出した。

子どもたちは、親や教員から薦められたものより、子ども同士で薦めたもののほうが、より興味が出るのではないか。そのようなことを思い、子どもたち同士がおすすめの本を紹介し合う活動を行うようになった。

これが実に効果的だった。複数の児童が薦めた本は、ほどなく教室の様々なところで目にするようになった。本の内容が日常の子どもたちの会話に出てくるようになると、さらに子どもたちは本に親しむようになっていった。

ひょっとしたら、これは読書に限ったことだけではないのかもしれない。子どもたちには、教員の言葉よりも、実は子どもたち同士の言葉のほうがより有効に働くのではないか、そんな思いをこのときの経験から持つようになった。

2015 年度の一年間、教職大学院で学んだことで、その思いは一層に強くなった。社会構成主義といった概念や、『学び合い』の実践、そして自分自身が一斉講義ではないワークショップ型の講義を通じて学んでいくと、漠としていた思いがくっきりと輪郭を持つようになっていった。

「主体的・対話的で深い学び」という言葉が文科省から示されたことも後押しし、教職大学院を修了し、現場に戻った 2016 年度より、子どもたちの学習に、子どもたち同士が、お互いのレポートや新聞等の成果物について、肯定的なコメントを送り合うというポジティブなピア・フィードバックの活動を取り入れるようになった。

この活動を行うもともとのきっかけは、子どもたちの力作に報いたいという情緒的な理由が大きかった。

それまで子どもたちが提出してくる成果物には授業者である自分がフィードバックのコメントを添えて返却していた。子どもたちが成果物を見合う時間をとることもあったが、形に残るフィードバックは私のコメントのみであった。

特に、夏休みや冬休みに制作される成果物については、そのフィードバックが果たして子どもたちの労力に応えているものなのか、気になっていた。何時間もかけて作られた力作に対し、私はひとりにつき２、３分くらいでコメントを書いて、それを返却する。授業中に作られるものであれば、制作の最中に声をかけることもできるが、夏休み・冬休みの課題についてはそうもいかない。彼らの努力に対し、私の短いコメントでは、その努力に報いることができているとは言えないのではという思いを抱いていた。

そのような思いから、成果物へのフィードバックを私だけでなく、子どもたちがお互いで行う「エンパワメント・コメント」という活動を始めた。

初めはそのように、より多くのフィードバックを集めることで子どもたちの努力に報いたいという情緒的な理由で始めた活動であった。しかし、活動を繰り返す中で、その活動が子どもたちの学習にも良い効果をもたらしているという実感を持つようになった。それは、前述の「子どもたちには、教員の言葉よりも、実は子どもたち同士の言葉のほうが、有効に働くのではないか」という以前から抱いていた思いと通ずるものだった。この直感的な実感を検証したいと思う。

**（２）実践の内容**

「エンパワメント・コメント」と名付けた活動は、受け持つ中学年社会科の授業で複数回行っている。（表１）

表１　エンパワメント・コメントの活動

| 回数 | 成果物の内容 | 備考 | 時期 |
|---|---|---|---|
| 1 | 図書館新聞 | 単元のまとめ | 3年生1学期後半 |
| 2 | 児童館新聞 | 夏休みの課題 | 3年生2学期はじめ |
| 3 | 新聞記事についてのレポート | 冬休みの課題 | 3年生3学期はじめ |
| 4 | 昔の道具レポート | 単元のまとめ | 3年生3学期後半 |
| 5 | 水の旅　レポート | 単元のまとめ | 4年生1学期前半 |
| 6 | ごみの処理と再利用新聞 | 単元のまとめ | 4年生1学期後半 |
| 7 | 環境レポート | 夏休みの課題 | 4年生2学期はじめ |
| 8 | 消防と警察　まとめ | 単元のまとめ | 4年生2学期前半 |
| 9 | 社会を創るアイデアレポート | 単元のまとめ | 4年生3学期後半 |

表に書かれたように、活動は、子どもたちが書いたレポートや新聞といった成果物（図１）へのフィードバックという形で行われる。学習のまとめである成果物が出来上がったあとにやる活動なので、主に単元の最後に行っている。

図１　子どもたちの成果物
新聞・レポート

活動の具体的な流れについては以下の通りである。

**①活動の準備：４人１組に机を配置する。１人４枚の付箋（75㎜×75㎜）を用意する。**
**②ベルの音を合図に、成果物を時計回りに回す。成果物を読み、付箋にもらった相手がエンパワメントされるコメントを書く。１人につき６～８分。**
**③ベルが鳴ったら、コメントを成果物の裏に貼り、をさらに時計回りにひとり分回す。これを３人分繰り返す。**
**④４回目に自分の成果物が戻ってくる。自分の成果物を客観的に読み、自分へのエンパワメント・コメントを書く。**

子どもたちへのインストラクションでは以下のような注意点を伝えた。（図２・図３）

**Ａ　どんなコメントが相手をエンパワメント（力づける）するかを自分に置き換えてよく考える。コメントの力を養う時間である。**
**Ｂ　批評の時間ではない。どんな成果物に対しても、エンパワメントするコメントを書く。**
**Ｃ　書き終えても、時間内はその成果物に向かい合い、コメントを書き足していく。**
**Ｄ　自分へのコメントは、誰か他者にコメントを送る気持ちで書く。**

これらの注意は、子どもたちの様子やコメントの内容を見て、繰り返し伝えることもあるが、活動を繰り返すなかで、必要性を子どもたちが納得し、内在化されていくことが見受けられた。活動の後半は、ほとんどインストラクションは必要が無くなっていく。

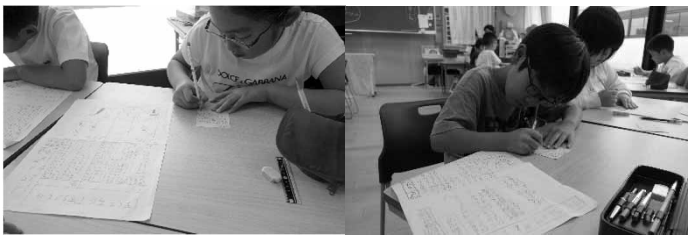

図２　コメントを書く子どもの様子

コメントの内容については、Ａのように伝え、あえて具体的に伝えることは意識して避けた。教員がコメントの内容について例示することによって、子どもたちのコメントがそれにつられ模範化していき、借り物の言葉になっていくことを避けたかったからだ。教員の示した模範をなぞるようなコメントを書くようになってしまったら、この活動はすぐに陳腐化するだろう。

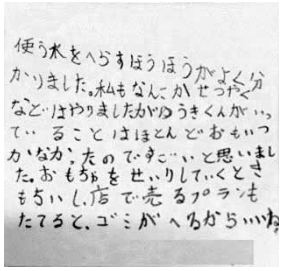

図３　エンパワメント・
コメント

Ｂについては、苦い思いから強調して伝えるようになった。活

動を始めた当初は、成果物に対する質問やより良くなるためのアイデアも書くことを認めていた。それによって、子どもたちはより良い成果物を作るヒントを得ることができると考えたからだ。

しかし、それはうまくいかなかった。「ここをこうしたほうがもっと良くなる」というコメントは、送る側の書き方、受け取る側の性格、２人の関係性等によって素直に受け取ることができなくなるのだ。もちろん、中にはアドバイスとして気持ちよいやりとりが起きることもあった。しかし、成果物に対する批判のように感じてしまう子どもがいることをどうしても回避できなかった。活動中に、もらったコメントに傷つき泣き出した子どもが複数出たときの苦い光景を今でも忘れることができない。

より良いアイデアを送り合うためには、それを行うタイミングが成果物を制作中の中途であることや、そもそも子ども同士の関係性が良好であることが条件になるだろう。成果物が完成したタイミングで行い、週に２回授業だけで関わる専科としては、「批評の時間ではない。どんな成果物に対しても、エンパワメントできるコメントを書く」ことを強調することが効果的になると考えた。

Ｃについて、一部の子どもたちは活動を早く片付けることを目指す傾向にあった。その場合、どうしてもコメントも終わらせることを目的とした今一つのものになることが多かった。１人１人の作品にしっかりと向かい合い、心をこめたコメントを送ってほしいという思いから、設定した時間については、その作品に向かい合い続けるというルールを作った。

Ｄはこのエンパワメント・コメントの活動で大切にしていることだ。活動の最後はコメントを自分宛てに送るということを必ず最後に行っている。自分を客観視し、自分自身の努力を、成果物への肯定的なフィードバックという形で認められるようになることを大切に考えている。

## ３．実践の検証

### （１）子どもたちが感じる活動の効果

３年生からエンパワメント・コメントの活動を計７回行ってきた４年生７１名を対象に、活動についての簡単なアンケート調査を行った。

その結果が図４である。

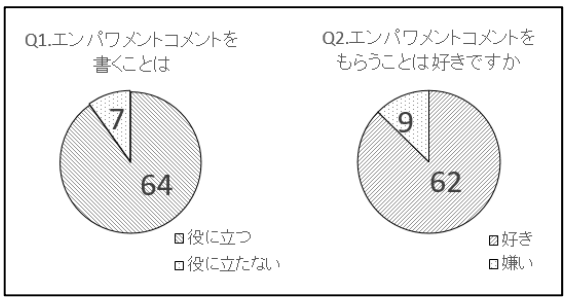


図４　アンケートの結果

子どもたちのうち、約９割の子どもが、エンパワメント・コメントの活動を役に立つと考え、好んでこの活動を行っていた。彼らがこの活動を前向きに捉えていたことが分かる。

では、子どもたちはなぜこの活動を前向きに捉えられていたのか。それは子どもたち自身もこの活動の有効性を感じていたからだろう。子どもたちの自由記述による活動の振り返りから、子どもたちが感じた活動の効果について分析、整理をした。その結果、特に以下の４点を見出すことができた。

**① 学習の動機づけとしての効果（図５）**

「がんばったかいがあると思う」という内容の記述が多く見られた。努力の褒賞として、ポジティブなフィードバックが捉えられているといえる。さらに、「次もがんばろうという気持ちになる」「うれしくて自信が出てくる」「また書くぞと思える」「またかきたいと思うから」「「これからもがんばるぞ」ともっとやる気がでる」という記述からは、単なる褒賞としてだけでなく、学習の動機づけとしてポジティブなフィードバックが作用していることが分かる。ある単元のみで行われる単発の活動ではなく、ポジティブなピア・フィードバックを継続し、習慣化することで、子どもたちは、次の活動を意識するようになり、それが動機づけにつながるといえる。

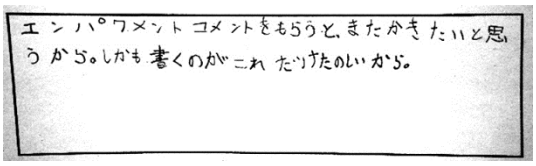


図５　学習の動機づけの効果についての振り返り記述

**② 複数の目による客観的な評価としての効果（図６）**

「よかった所などわかるから」「こんなところがよかったんだとわかるからやくに立つ」「こういう所がいいんだと、気がついて、また、こうしようと思うから」という記述から、子どもたちにとって、相手からポジティブなフィードバックをもらうことは、自分の作った成果物について、どの点が客観的に良い点なのかを自覚するきっかけになっているといえる。さらに「他の人から見ると自分で見ても分からない所や、良い所に気づけるから」という記述は、自分で考えていた良さと、他人から見る良さが必ずしも一致しないことを示している。ポジティブなフィードバックを受けることによって、子どものなかに、客観的な視点が生み出されているといえるだろう。

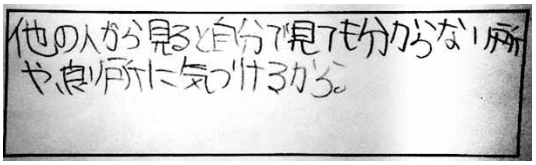


図６　客観的な評価としての効果についての振り返り記述

**③ 能動的に読む力が育つ効果（図７）**

「いい事だけ書くから、その人のいいところがたくさんみつかる」「新聞を読むのうりょくがよくなるから」「人の物を見て、書くのはよく見ることになる」という記述から、子どもたちは、ポジティブなフィードバックを相手に送るため、相手の成果物を積極的に読み込んだと考えられる。さらに「よむだけで勉強になる」「「今度はこうしよう」等のアイデアが思いつく」「他の子の新聞を読むと自分が書く新聞のさんこうになる」という記述からは、子どもたちが、相手の成果物を単に読むだけでなく、自分自身の成果物をより良くするアイデアを得る機会として能動的に利用していることが分かる。

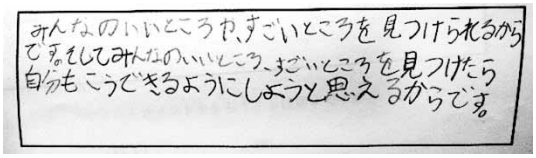


図７　能動的に読む力が育つ効果についての振り返り記述

**④ 子どもたち同士の関係性をよくしていく効果（図８）**

「友だちのいいところを見つけられるのでもっと仲良くなれると思う」「友だちとのきずながつよくなる」「コメントは、人と人との共感関係を結ぶ」等の記述からは、ポジティブなピア・フィードバックを通して、お互い

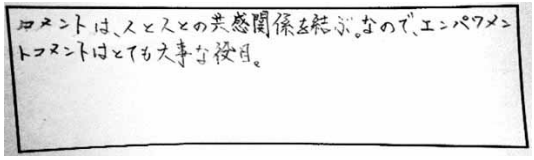


図８　関係性の効果についての振り返り記述

の関係性がよくなっていくと子どもたちが感じていることが分かる。「なかよくない友だちにも力になれる」「いつもともだちといてもわからないことがあるけど、ときどきエンパワメント・コメントによってわかることがある」という記述もあった。成果物とそれに対するポジティブなピア・フィードバックという活動が、学習のみならず、子どもたちの関係性を深めていくためのきっかけ・媒介として機能しており、有効だと考えられる。

**（2）授業者が感じる活動の効果**

次に、子どもたちの振り返りも加味しながら、授業者である著者自身が感じているポジティブなピア・フィードバックの活動の効果を挙げたい。

ピア・フィードバックは、教育現場で多く見られる教員が子どもへ一方的に行うフィードバックとは違い、互いにフィードバックをし合う双方向のフィードバックである。子どもたちは、フィードバックを受ける立場であると同時に、フィードバックをする立場でもある。

上記の子どもたちの振り返りの②で書いたように、子どもたちは相手からポジティブなフィードバックを受けることにより、自分の成果物の「良さ」を客観的に受け止めることになる。②でも指摘した通り、それは自分が考えていた「良さ」とは違うものであることもある。彼らは客観的な「良さ」を、フィードバックを受けとることで学んでいく。

その一方で、③で書いているように、子どもたちは相手の成果物にフィードバックをする際に、フィードバックがポジティブなものに限定されているため、懸命に相手の成果物の「良さ」を探そうとする。この行為を通じ、子どもたちは課題に対して成果物の「良さ」を主観的に考えることとなる。相手の成果物にフィードバックを送ることは、実は自分自身が考える「良さ」に向かい合い言語化することに他ならない。

ポジティブなピア・フィードバックの活動は、フィードバックを受けることによる客観的に受け止めた「良さ」と、フィードバックを送ることにより主観的に見つけ出した「良さ」、双方向で「良さ」について考えられることができる活動といえる。

さらに振り返りの①で挙げたように、この活動に継続して取り組み、習慣化されていくことで、子どもたちは次の学習への動機づけがなされていく。双方向で考えた「良さ」を子どもたちは次の成果物で生かそうと考え、実際にそれに挑戦していく。客観的な「良さ」は子どもたちの主観に内包されていくことになる。そして、作り上げた成果物について、再び客観と主観の両面から「良さ」について考える機会が持たれていく。このスパイラルが、結果として子どもたちのレポートや新聞といった成果物の質に磨きをかけていくことになる。

このように、客観と主観の双方向で「良さ」について考え、それが継続されるなかで、成果物の質が上がっていくことが、ポジティブなピア・フィードバックが児童の学習に与える効果と考えられる。

**（3）子どもたちが書いたコメントから分かる活動の効果**

では、子どもたちが「エンパワメント・コメント」の活動を通じ、客観と主観の双方向で考えた「良さ」とは、具体的にはどのようなものだったのだろうか。それは、子どもたちが実際に書いた「エンパワメント・コメント」と呼んでいるフィードバックから読み取ることができる。

子どもたちがお互いに送り合ったフィードバックは、活動を始めた当初、「読みやすくて

良かった。」「ていねいに書かれていた。」「○○についてよくわかった。」というような抽象的に相手の成果物をほめる内容が多く目についた。この記述では、実際に自分のどの部分について相手が良いと感じたのかが、受け取ったとしても漠然としか分からない。

しかし、回数を重ねていくなかで、記述には変化が見られるようになってきた。「イラストを効果的に使っていて、○○が△△であることについて、とても読みやすかった。」「○○のグラフがあり、○○が△△に変化していることがよくわかった。」等、より詳細で具体的な記述が増えていくようになった。(図 10)

相手へのポジティブなフィードバックの内容が、回数を重ねていくなかで、抽象的なものから具体的なものになっていくことは、子どもたちがレポートや新聞等の成果物の「良さ」について具体化、焦点化していったことを表していると考えられるだろう。

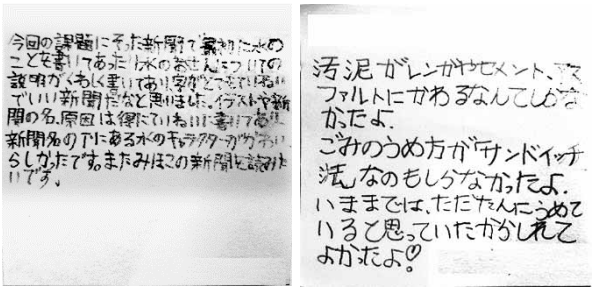


図 10　エンパワメント・コメント
活動を重ねてから書かれたもの　具体的な描写が目立つ

また、フィードバックに書かれている内容を分析すると、彼らが考える「良さ」は以下の２種に大別できることに気づいた。

① 学習のテーマについて詳しく・分かりやすく書かれているかどうか
② 成果物のまとめ方が見やすく工夫して描かれているかどうか

「ごみの処理と再利用」というテーマで新聞の形で成果物をまとめたことに対するフィードバックを例に挙げる。「３Ｒの大切さについて、詳しく書かれていてよく分かった。」や「減容機のことについて、再生センターの人の話を細かいところまでよくまとめていた」等の学習内容についての理解を認める記述が①にあたる。②については「大事なところはふつうの字より大きくかいてあって、とてもよかった。」「絵でも分かるし、字でも分かるので、とても伝わりやすかった。」等の表現について認める記述がそれにあたる。子どもたちは大別するとこの２点が成果物をまとめる際の「良さ」だと認識していると考えらえる。この２点は、「知識・理解」「技能・表現」と分けることができる。つまり、現在の学習評価の観点に重ねることができるのだ。

フィードバックの内容について、著者は授業者として「相手をエンパワメントすること」「自分がどんなコメントをもらったらエンパワメントされるかを考える」ということを指導したのみである。具体的な指導は一切行っていない。それにも関わらず、驚くことに子どもたちは私たち大人が学習評価の観点としているものに、自らたどりついている。彼らが活動を繰り返す中でたどりついた「良さ」は正当なものといえよう。

## ４．まとめと課題、雑感

実践の検証を通じ、ポジティブなピア・フィードバックの活動の有効性は以下のようにまとめることができる。

ポジティブなフィードバックの活動は、子どもたちはレポートや新聞等の成果物の「良さ」について、客観と主観の双方向から考える機会となっている。そして、活動は子どもたちの学習への動機づけとしても機能し、前向きな姿勢で繰り返されることで、子どもた

ちの考える「良さ」は具体化・焦点化していく。この子どもたちの考える「良さ」は「知識・理解」「技能・表現」と言い換えられるもので、正当性を持っている。この「良さ」を次の成果物に活かそうとすることで、結果として成果物の質が上がることにつながると考えられる。

一方で、活動には課題も残る。

子どもたちのアンケートからは、大部分の子どもが、活動に対し肯定的に捉えていることが明らかになったが、１割の子は、否定的に捉えている。否定的に捉えた子どもの振り返りの記述には、相手からもらうフィードバックについて「わざとらしいから、毎回うたがってしまう」「ほめると決まっているから、ほめられてもうれしくない」と言ったものがあった。ポジティブなフィードバックに限定することの効果がある一方で、そのことに抵抗を感じる子どもも存在している。このような反応に対しての有効な支援を考える必要がある。

また、成果物の質やフィードバックの質についての検証も今回の研究では行うことをしていない。成果物の質とはどのようなもので、それはどのように測れるものなのか、検証する必要はあるだろう。同様にフィードバックの質についても検証の必要があると考える。

文中にも書いたが、この活動は、初めは子どもたちの力作に対し、教員からのフィードバックだけでなく、その努力に報いることのできる多くのフィードバックを送るために考えついた活動であった。しかし、繰り返すなかで、漠然と学習への効果を感じるようになっていた。それを本研究では整理したいと考え、文章にまとめてみた。

書いてみると、思うようにはまとまらなかった。しかし、自分の感じた効果の一端を明らかにし、書き表すことはできたと感じている。

私たち教員が日々行っている授業実践は、仮説を立てそれを検証していくような研究的なものだけではなく、むしろ、目の前の子どもたちとの日々の中から思い付きで立ち上がっていくものが多いように思う。その偶発的ともいえる日々の営みを立ち止まって検証してみることで得られることがあるのではないか。今回、研究を行うきっかけはそのような思いからだった。

今回、漠然と抱いていた実践の「良い感じ」が、不器用ながら立証できたと思う。この思いは実践をさらに発展させていう原動力になると思う。

普通の教員ができる、普通の教員だからこそできる理論と実践の往還ができたのではないかと思う。そのような個人的な思いを最後に記しておきたい。

## ５．主要参考文献

繁枡江里（2017）「ポジティブおよびネガティブ・フィードバックが部下のコミットメントおよび成長満足感に与える影響：上司に対する媒介効果の検討」産業・組織心理学会『産業・組織心理学研究』第 30 巻第２号 pp.159-160

隅田朗彦（2008）「エッセー・ライティングにおけるピア・フィードバックの性質―ＥＦＬ学習者のコメント分析―」新潟青陵大学短期大学部『新潟青陵大学短期大学部研究報告』第 38 号 pp.79-90

プロジェクトワークショップ・編（2008）『作家の時間―「書く」ことが好きになる教え

方・学び方(実践編)』新評論
山尾晃平 (2018)「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」東京学芸大学教職大学院『東京学芸大学教職大学院年報』第 6 集 pp109-120