

教師のフィードバックと生徒の自己調整学習との関連

「主体的に学習に取り組む態度」に関する指導と評価の考察

The Relationship between Teacher Feedback and Student Self-Adjusting Learning Ability

To Think about Teaching and the Evaluation of Attitudes toward Learning Independently

大里 弘美

OSATO Hiromi

In this study, the author considered how to teach self-adjusting learning ability to students, which is one aspect of the evaluation of “attitudes toward learning independently” in the field of speaking (presentation skills) in English education. The results showed that students tended to improve their self-adjusting learning ability if they accepted teacher feedback. The author also categorized learning strategies in speaking (presentation skills) based on teacher feedback and student reflection statements. Results show, it is possible that teachers can enhance their self-adjusting learning ability more effectively by giving feedback that they consider the categories of learning strategies that match the actual situation of the students.

1. はじめに

平成29年改訂学習指導要領（以後、「学習指導要領」と記述）では、全ての教科等の目標を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の育成を目指す3つの柱で再整理している。これを踏まえて、観点別学習状況の評価については、小・中・高等学校の各教科を通じて、4観点から3観点到整理された。

この改訂で指摘されている学習評価の課題として、平成31年に示された「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、「（前略）例えば、学校や教師の状況によっては、（中略）現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートをとっているかなど、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」と示されている。この「関心・意欲・態度」の評価の観点に対応する改定後の評価の観点は主に「主体的に学習に取り組む態度」であろう。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点は、令和2年に示された「『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」（以後、「参考資料」と記述）によると、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らして、知識及び技能を習得したり、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とされ

ている。これまでも、学校では振り返りシート等で、生徒に自らの学習状況について記載させるなどの取組は行われてきた。しかし、それらの中には授業に関する感想となっているものも少なくない。

本研究では、教科の「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らした自らの学習を調整する力の指導の在り方について考察する。

2 研究の考え方

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

前述のとおり、学習指導要領においては育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で再整理され、これを踏まえて、観点別学習状況の評価についても、3観点到に整理されている。

「参考資料」では、3つの資質・能力と3観点の関連を「各教科における評価の基本構造」として、図1のように示している。

また、参考資料では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、知識及び技能を習得したり、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志的な側面を評価することが重要であるとされ、次の2つの側面で評価することとしている。

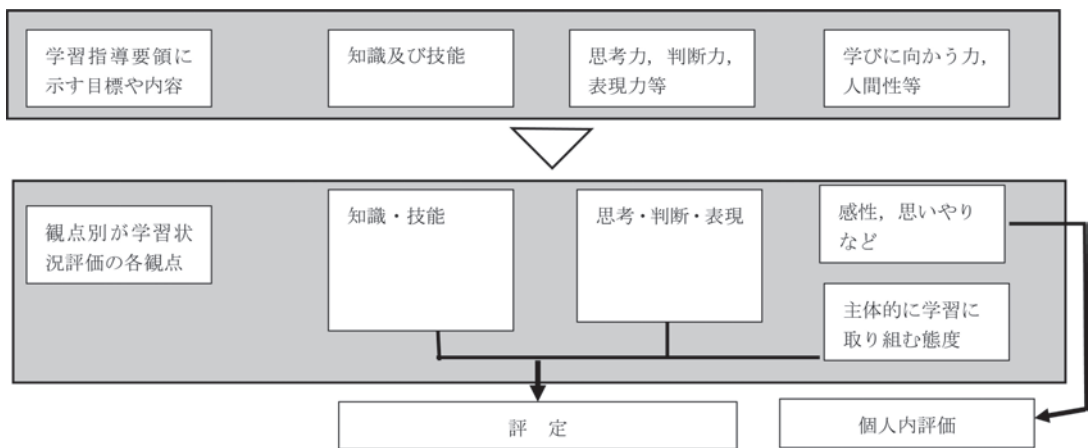


図1 各教科における評価の基本構造（「参考資料」から引用）

- ① 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ことに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面
- ② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

これら2つの側面はどちらも学習者自身の意思で行う取組であるため、教師の中には、これらを育成するものではないという認識をもっていることも少なくない。平成29年度改訂の学習指導要領では、「学びに向かう力、人間性等」も他の2つの資質・能力と同様に育成することが明確に示されていることから、「主体的に学習に取り組む態度」についても単に評価だけでなく、指導の在り方も併せて検討し行う必要がある。

(2) 「粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」とは

自己調整学習について、伊藤（2009）は「自己調整」とは、一般的には「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」とし、この「メタ認知」を、「自己調整学習者が学習過程の様々な段階で計画を立て、自己モニターし、自己評価をしていること」としている。

また、伊藤は、自己調整学習の重要な3要素として、自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与をあげている。中でも、学習を方向付け調整していく方法である自己調整学習方略は特に重要な意味をもっており、学習に対していくらやる気があっても、そのやり方が分からなければ、実際に成績にまでつながりにくいとしている。

このことは、「主体的に学習に取り組む態度」の2つの側面の関係を示していると捉えられる。つまり、いくら粘り強い取組を行っていても、自らの学習を調整し、他の資質・能力である知識及び技能や思考力、判断力、表現力等が向上していなければ、自らの学習を調整することができるとは言えない。

そこで、本研究では、生徒に目標設定と振り返りを行わせた記述から、生徒がどのような自己調整学習方略を意識しているかを検証する。

(3) 「粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする」力の育成について

伊藤（2009）によると、自己調整学習には、自己評価が自覚的になされることが重要であり、そのタイミングは、診断的、形成的、総括的なものがあるとしている。それぞれのタイミングの振り返りと自己評価について、伊藤が整理しているものを表1に示す。

表1 自己調整学習における3種類の振り返りと自己評価（伊藤：2009）

自己評価の種類	自己評価活動の特徴と留意点
診断的な振り返りと自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・これから学習に向かう「見直し」としての「振り返りと自己評価」 ・前提となる知識や概念が分かっているか？ ・学習の目標は何か？ ・学習の進め方はどうするか？（学習方略の活性化） ・学習の進行と共に見えてくる部分もある
形成的な振り返りと自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・学びの途中段階で行う「振り返りと自己評価」 ・ここまでの達成状況と今後すべきことは？ ・ダイナミックで、学びの進行とともに行われているもの ・柔軟に学習目標と学習方法を微調整していくことが容易になる ・頻繁かつ繊細な情報を得る自己評価は難しい
総括的な振り返りと自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の最後に総括として行う、いわゆる「振り返りと自己評価」 ・トータルでみたときに、学習成果がどうであったかについて把握できる ・学習目標を達成したかというチェックとしては有効だが、うまく学べなかったときに柔軟な軌道修正が難しい

本研究では、表1を活用し、生徒自らの学習を調整する力を育成するために、診断的・形成的・総括的な振り返りの3つの段階で生徒に自分の学びの振り返りとして自己評価を行わせる。また、教師の指導として形成的な振り返りの前に、各生徒の実態に応じて個別にフィードバックを行う。教師のフィードバックを受けた後の生徒の振り返りや目標設定の記述から、教師から与えられたフィードバックの受容状況と生徒が行おうとしている学習方略を取り出し、それらをカテゴリーに分ける。

それら学習方略と教師のフィードバックの受容状況、生徒の思考力・判断力・表現力等の関連を分

析することにより効果的な「粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする」力の指導の在り方を考察する。本研究の教科等と分野・領域として、外国語科「話すこと（発表）」の領域を扱うこととする。

3 実践研究の実際

(1) 調査の手続き

① 目的

形成的な段階の振り返りと目標設定の記述、「話すこと（発表）」のパフォーマンステストの結果から得られた教師からのフィードバックの受容状況と「話すこと（発表）」の力との関連から、教師のフィードバックが生徒の自己調整力にどのように影響しているのかを検証する。

次に、教師のフィードバック後の形成的な段階の振り返りと目標設定の記述を基に、「話すこと（発表）」における学習方略のカテゴリーを作成する。生徒が設定した学習方略と「話すこと（発表）」の力との関連を調査することによって、生徒の「話すこと（発表）」の領域における効果的な学習方略を検証する。

② 時期

2021年5月13日～2021年7月9日

③ 調査対象者

広島県内にある一中学校に在籍する中学生2年生115名を対象とした。

④ 単元名と領域

「小学校と中学校における将来の夢を紹介しよう」 領域：「話すこと（発表）」

⑤ 自己調整段階における質問項目

表2 自己調整段階における質問項目

自己調整段階 (実施日)	質問項目
診断的な振り返り と目標 (2021年5月13日)	① 1年生の時のスピーチ（自己紹介、宝物紹介）を振り返って、成果と課題を整理しましょう。 (成果/課題) ② 次回のパフォーマンステスト（スピーチ）の目標を書きましょう。 (具体的には?/そのために、どのようなことを重点的に頑張ろうと思いますか。)
形成的な振り返り と目標 (2021年6月16日)	① 1回目の録音を終えた先生からのアドバイスを書きましょう。 ② 1回目の録音を終え、改善点など本番までに頑張ろうと思うことを書きましょう。
総括的な振り返り と今後の目標 (2021年7月9日)	① ALTの先生からの評価を受けて、パフォーマンステストを振り返ってみましょう。 ② 次のパフォーマンステストのときにこうなっていたい姿を書きましょう。 ③ そのために今日から授業や家庭学習で取り組むべきことを具体的に書きましょう。

⑥ 質問項目作成の手続き

振り返りの項目については、研究対象校の2人の英語担当教諭にその妥当性について検討を求めた。また、実施については英語の授業中、英語担任教員が振り返りシートを配布し回答を求めた。

(2) 結果と考察

① 教師からのフィードバックと「話すこと（発表）」の力との関連

次に、教師からのフィードバックを取り入れようとした傾向と「話すこと（発表）」の力との関連を検証する。パフォーマンステストの評価項目は、「構成・内容・流暢さ・発音」の4項目とし、選択肢は「満足できる」「やや課題がある」「課題がある」「話せなかった」の4選択肢とした。評価は研究中学校に勤務するALTが行った。

表3 教師からのフィードバック受容状況と「話すこと（発表）」の力との関連

	パフォーマンステストの全ての項目が「満足できる」であった割合（％）	パフォーマンステストで「満足できる」以外の項目があった割合（％）
教師のフィードバックを取り入れている。	44.3	17.4
教師のフィードバックを取り入っていない。	10.3	28

表3の結果から、教師のフィードバックを取り入れている生徒は、取り入っていない生徒に比べ、全ての評価項目が「満足できる」であった生徒の割合が約4倍となっている。また、教師のフィードバックを受容しているにも関わらず、「満足できる」以外の評価項目があった生徒の割合は、17.4%であった。

この要因を探るために、「教師からのフィードバックを受容したか」と「全ての評価項目が満足できるであったか」のそれぞれにおいて「そうであった」と「そうでなかった」というカテゴリーで、次のとおり4つのタイプに分け、パフォーマンステストにおける生徒の英語表現の質と量を分析した。

- | | |
|------|--|
| タイプ1 | 教師のフィードバックを受容し、全ての評価項目が「満足できる」であった。 |
| タイプ2 | 教師のフィードバックを受容したが、「満足できる」以外の評価項目があった。 |
| タイプ3 | 教師のフィードバックを受容しなかったが、全ての評価項目が「満足できる」であった。 |
| タイプ4 | 教師のフィードバックを受容せず、「満足できる」以外の評価項目があった。 |

4つのタイプにおけるパフォーマンステストでの語数の散布を図2に示す。

図2から、タイプ1の教師からのフィードバックを取り入れ、かつパフォーマンス評価の全ての項目が「満足できる」であった生徒は語数が70～130語の範囲に集中している。教師のフィードバックを取り入れなかったが、全ての評価項目が「満足できる」であった生徒も70～120語の範囲に集中している。「話すこと（発表）」の力がある程度ついている生徒の中には教師のフィードバックに頼らなくても、既にこの領域における自己調整学習能力が備わっていると考えられる。

また、教師からのフィードバックを取り入れてはいるが、「満足できる」以外の評価項目があった生徒は40～90語の範囲に集中している。同じく「満足できる」以外の評価項目があった生徒で教師からのフィードバックを取り入れてない生徒は30～70語の範囲に集中していることから「満足できる」以外の評価項目があった生徒は教師のフィードバックを受け入れている生徒の方が10語程度多くの語を用いて表現していることが分かる。このことから「話すこと（発表）」の力が十分に付いていない生徒にとって教師のフィードバックを取り入れることは語数の増加につながる可能性がある。

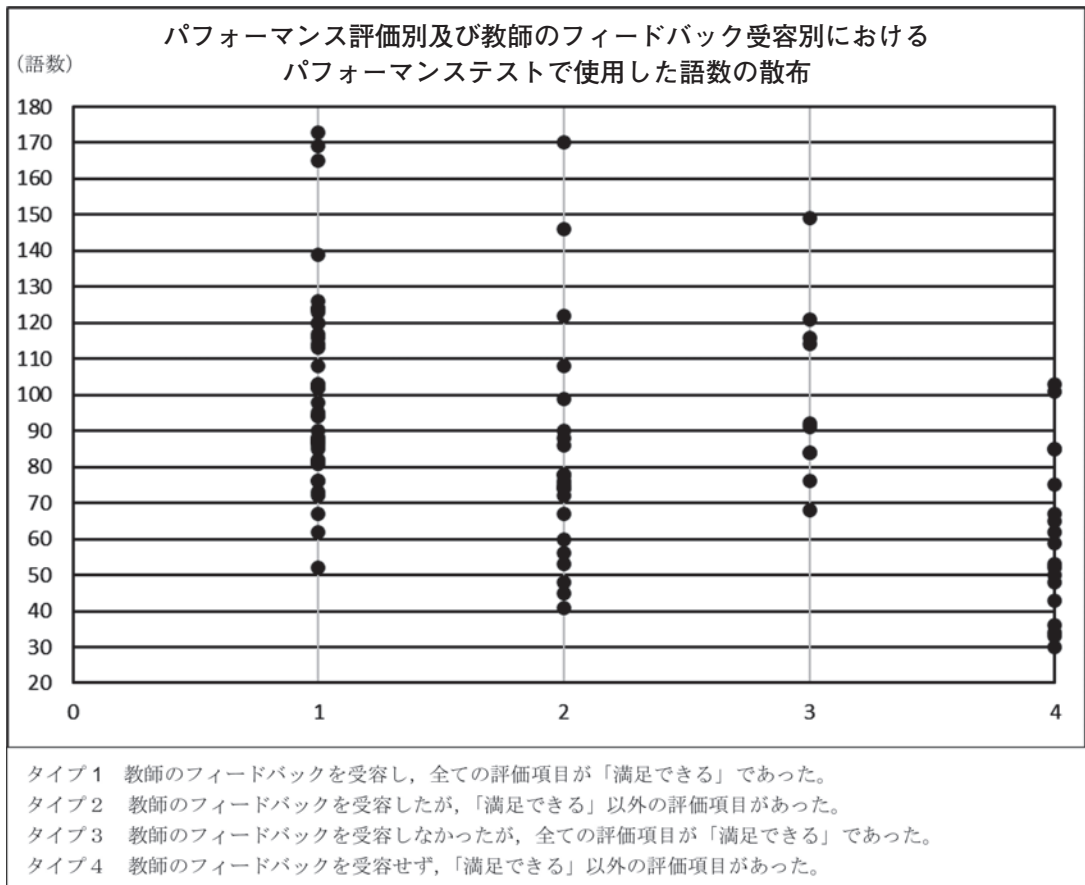


図2 パフォーマンス評価別及び教師のフィードバック受容別におけるパフォーマンステストで使用した語数の散布

他にも、「構成・内容・流暢さ・発音」の全ての評価項目を「満足できる」状況にするためには、ある程度の語数（本テーマでは70語程度）を用いて表現することを目指す指導を行うことは必要であるのかもしれない。

その他に気になることは、タイプ2の教師のフィードバックを入れているが、「満足できる」以外の評価項目があった生徒にとって教師のフィードバックは該当生徒の「話すこと（発表）」の力に有効に働いていなかったのかということである。そのため、タイプ2の生徒における「満足できる」以外の評価項目と具体的な教師のフィードバックの内容との関連を見ていくこととする。

表4 タイプ2の生徒の「満足できる」以外の評価項目と教師のフィードバックの関連

	教師のフィードバックを目標に取り入れた生徒の記述	「満足できる」以外の評価項目	フィードバックが継続課題
1	wantがwentになってきこえた。内容が無いので詳しく書きたい。舌をからめる発音をきちんとしたい。→発音と内容	内容	継続
2	相手を引きつけるために疑問文を入れたい。→構成	内容・流暢さ	
3	自信をもって、クリアボイスで読む。スムーズに読めるように練習する。→流暢さ	内容	
4	内容が薄い。ふくらませる。→内容	内容	継続
5	スラスラ話せるようにする。→流暢さ	内容	
6	練習を継続して行くことで、正しい発音にする。→発音	流暢さ・発音	継続
7	発音の正確さ・言葉の不足→発音	流暢さ	
8	クリアボイスにする。声が小さい。内容を増やす。→内容	流暢さ	
9	HeがSheに聞こえる。発音に気を付ける。→発音	流暢さ	
10	talkがtakeに聞こえた。スラスラと話せるようになる。→発音・流暢さ	発音	継続
11	発音の違うところがある。→発音	流暢さ	
12	もう少し言葉を付け足す。→内容	流暢さ・発音	
13	スラスラ話せるように。→流暢さ	内容・発音	
14	今頑張っていることを付け加える。内容が短い。単語の発音が違う。文にまとまりがない。→内容・発音・構成	流暢さ・発音	継続
15	自信をもってスラスラ言えるように。wantがwentに聞こえる。→流暢さ・発音	流暢さ・発音	継続
16	文法の正確さや量が不足していた。相手に質問する表現を入れる。→構成	発音	
17	お世話をするのが好きだから、I want to look afterの方がよい。→構成	流暢さ	
18	原稿が途中で、スムーズに言えていない。→流暢さ	流暢さ・発音	継続
19	文の順番を把握できていない。量は十分なので順番を覚えること。→構成	流暢さ	
20	小学校も中学校も内容が薄い。マッピングの量も少ない。→内容	流暢さ・発音	

※ 表中の「→○○」は、フィードバックが属すると考えられる評価項目である。

表4からタイプ2の生徒20人中13人は教師から指摘された評価項目は改善していることが分かる。このことから65%の生徒は教師のフィードバックのあった項目については改善しており、教師の指導は生徒の「話すこと（発表）」の力の向上に効果があったと言える。

② 教師のフィードバック受容と「話すこと（発表）」の力と学習方略との関連について

前述の結果から、教師が教科の各領域における学習方略について整理し、生徒の実態に応じて戦略的にフィードバックを与えることは生徒の自ら学習を調整する力の育成により効果的である可能性があると考えられる。

例えば、表4における生徒16がALTに指摘された「発音」の評価項目を教師が見落としていたのか、それとも、パフォーマンステスト前の生徒16の実態を踏まえると、「発音」より優先してフィードバックすべき課題が「構成」あったのか、または、一度に多くの課題を与えることは難しいと考えたのか、教師が自らの指導を振り返る必要があるであろう。見落としていたとすれば適切なフィードバックができるよう戦略的に手立てを考える必要がある。

そのため、振り返りシートに記載された教師のフィードバックとそれを受けた生徒の目標設定を基に「話すこと（発表）」における学習方略のカテゴリーを表5のとおり作成した。

表5 振り返りシートを基に作成した「話すこと（発表）」における学習方略のカテゴリー

	学習方略のカテゴリー	生徒の具体的な記述例
A	発音の正確さ	・ wantがwentになっていたので細かい発音に気を付けたい。
B	暗記・反復	・ あせらないように練習する。 ・ 毎日、大きな声で練習する
C	文法の正確さ	・ I have a two reasonsになっていたので気を付ける
D	イントネーション	・ 発音やイントネーション、つなげるところに気を付けて練習する。
E	内容の充実	・ になりたい理由やがんばっていることを入れる。
F	文章構成	・ 文のまとまりを考える。 ・ 文の順番を考える。
G	相手意識	・ おおまかな文のまとまりで区切りながら相手に伝わり易いようにスピーチをする。 ・ 強調したい部分を分かり易く、声に強弱をつけたり、ゆっくり読んだりする。
H	その他	・ 自信をだすことをがんばる。

さらに、教師のフィードバック受容状況と「話すこと（発表）」の力との関連で分けた生徒のタイプと表5の学習方略のカテゴリーとの関連を考察した。図3は、生徒が記述した学習方略の延べ個数に対する各タイプの各カテゴリーの個数の割合を示したものである。

タイプ1・3の生徒に比べて、タイプ2の生徒は学習方略Bの暗記・反復の活用の割合が多い。それに比べて、タイプ1・3の生徒は学習方略A・Eの正確な発音や内容の充実の割合が多い。このことから、タイプ2の生徒はタイプ1・3の生徒に比べて、具体的な発音の正確さや内容の充実に意識が向かない傾向があることが分かる。そのことが「話すこと（発表）」の力の差に表れていると捉え

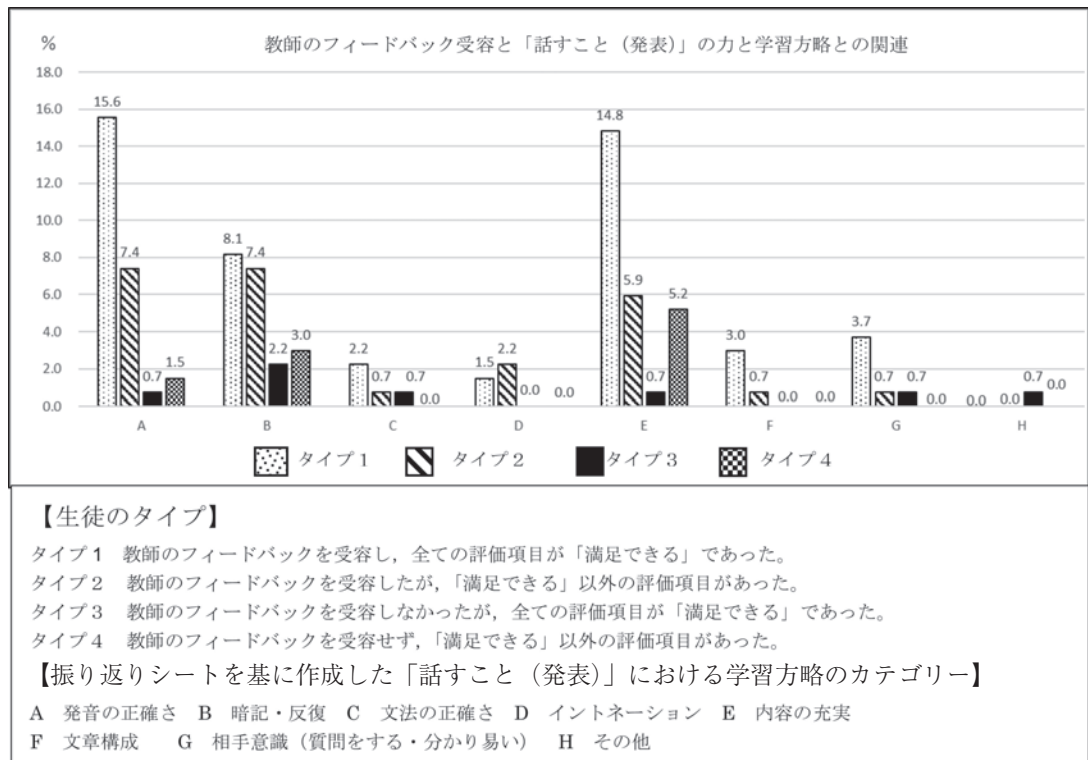


図3 教師のフィードバック受容と「話すこと（発表）」の力と学習方略との関連

ることができる。このように考えるとタイプ2の生徒には正確な発音や内容の充実など具体的な学習方略をフィードバックすることが「話すこと（発表）」の力を向上させることに有効であると予想される。

反対にタイプ3の生徒は発音の正確さや文法の正確さ、また、内容充実や相手意識など具体的な学習方略を活用することができている。このタイプの生徒の人数は多くはないが、暗記や反復でなく、より具体的な学習方略を既に身に付けているため、教師のアドバイスを取り入れなくても目標達成ができたと考えられる。

また、タイプ4の生徒は学習方略A・B・Eの3つのカテゴリーに関する記述のみであった。このタイプのある生徒は「話したいことを増やして、スラスラと話す。まとまった内容を話せるように練習したい。一つ一つの単語の発音練習をする。」と記載しているが、4項目とも「満足できる」以外の評価であり、語数は50語であった。この結果から、自分の課題は理解しているが、課題を克服することはできていない。このタイプの生徒には、フィードバックの内容を再検討し、自分の課題に粘り強く取り組むよう指導する必要があるであろう。

4 まとめ

本研究では、外国語科における「話すこと（発表）」の領域に関する「主体的に学習に取り組む態度」に係る観点の趣旨に照らした自らの学習を調整する力の指導の在り方について考察した。

その結果、教師のフィードバックを受容すれば、生徒は自らの学習を調整する力を高める傾向にあることが分かった。今後は、本研究における方法では教師のフィードバックを受容することができなかった生徒に対する自らの学習を調整する力を育成するための指導の在り方について引き続き研究する。

【引用文献】

- 伊藤崇達.2009「自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割」東京：北大路書房
- 浅田 匡・古川 治.2021「教育における評価の再考 ―人間教育における評価とは何か―」京都：ミネルヴァ書房
- 文部科学省.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 中学校外国語」東京：国立教育政策研究所 教育課程研究センター
- 文部科学省.平成30年「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編」東京：開隆堂出版
- 中央教育審議会.平成31年「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（2021年10月19日閲覧）

【主な参考文献】

- 堀野 緑・市川伸一.1997「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」教育心理学研究, 45, 140-147.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治. 2015「新しい教育評価入門―人を育てる評価のために」東京：有斐閣
- 梶田叡一. 2010「教育評価 第2版補訂2版」東京：有斐閣

秋田喜代美. 2017「岩波講座 教育 変革への展望5 学びとカリキュラム」東京：岩波書店

杉本義美. 2010「指導と評価の一体化を目指す英語授業の創造～「目標に準拠した評価」実践ハンドブック～」東京：東京書籍

笠島純一他. 2017「New Horizon English Course②」東京：東京書籍

謝辞

本研究に際しまして、指導教諭 川原亜弥様にご協力をいただきました。ここに記し、深謝申し上げます。

〈キーワード〉

主体的に学習に取り組む態度, 自己調整学習, 学習方略, 教師のフィードバック, 指導と評価

大里 弘美 (現代文化学部言語文化学科国際コミュニケーションコース)

(2021.10.20 受理)