自己評価と他己評価を利用した自律的英語学習の探求

—高校生による英語スピーチを対象として—

神奈川県立白山高等学校 教諭 菅沼 洋子
申請時：神奈川県立横浜清陵総合高等学校 教諭

概要 本研究は，生徒評価（自己評価・他己評価）と先生評価の関係を調査・研究することを目標とし，特に以下の4つの研究課題について考察をした。

1) How is self-evaluation different from teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の自己評価と先生評価は1か月内に行われた3回の計測でどのように異なるか）
2) How does peer evaluation correlate with teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の他己評価と先生評価は1か月内に行われた3回の計測でどのように相関するか）
3) How does self-evaluation and peer evaluation affect students' attitude to learning?（自己評価と他己評価はどのように生徒の学習態度に影響を与えるのか）
4) How does self-evaluation and peer evaluation affect learner autonomy?（自己評価と他己評価はどのように学習者の自律性に影響を与えるのか）

なお，本研究のデータは，高校生の1分間英語スピーチを対象とする。

リサーチ参加者は，英語母語話者の教師1名，日本語母語話者の教師1名，日本語母語話者の高校生26名である。生徒は，13名ずつの自己評価グループと他己評価グループの2グループに分けられ，スピーチ後に自己評価もしくは他己評価を行い，教師も同様に生徒のスピーチを評価した。

結果は，自己評価グループの方が，Language Use の項目において先生評価との一致度を見せたが，他己評価グループは先生評価との相関を見せず，評価活動を3回繰り返しても，相関関係の発展は見られなかった。また，学習の自律性に関する影響度に関しても自己評価グループの方で変化が観察された。

1 はじめに

生徒による自己評価と他己評価を英語の授業に導入することによって，高校生の英語力が伸びると仮定した。なぜならば，自己や他者を評価するには，生徒が自分自身に対して客観性を持つ必要があるからである。また，自ら問題を見つけ，解決法を探る内省活動を通して，自分の学習に生徒自身が責任を持つことや自律的学習の習慣につながるのではないかと筆者は考えた。さらに，学習者にとっては，自らの学習態度を客観的に観察することによって，「認知」を導く「気づき」を促されるのではないか。これを促進するのが，この生徒による自己評価と他己評価ではないかと考えたことが，本研究を始めた理由である。しかし，自己評価や他己評価の信頼性の研究で高校生を対象とした研究はあまりなされていない。効果的な生徒評価を授業に導入していくためにもリサーチが必要である。

本研究は，上述の理由により，先生評価をもとに英語によるスピーチに関する自己評価と他己評価のそれぞれの特徴を見つけ，授業での有効活用の方法やそれをいかに自律的学習につなげていくかということの探求を研究の目標とした。

2　先行研究

2.1　自己評価と他己評価

Cheng（2008）によれば，生徒は自己を低く評価する傾向があり，それは，心理的影響によるという。Cheng は同時に，次の 3 つの自己評価に関する意味を掲げている：1）the development of self-reflection on their performance and learning process（自らの行為や学習過程に関する内省の発達），2）the help to train students to become better raters and learners（より良い評価者と学習者になるために生徒を訓練する助け），3）students' psychological factors（生徒の心理的要因）。

また，Breen（1987）は，自己評価に関して，学習者は，学習に関する意義のある学習プロセスの議論に参加可能として，次の 5 段階を挙げている：1）goal setting（目標の設定），2）role allocation（役割分担），3）the planning of learning（学習計画を立てること），4）the activities to be used（採用されるべき活動），5）the forms of evaluation（学習の形態）。このように，学習者による自己評価は，言語学習の場を "learner-centered" にする助けとなるのである。

他己評価については，Rolfe（1990）が，先生評価と他己評価は高い一致度を示すという研究をしている。一方で，Cheng（2005）は，生徒は peer（友人）の英語力に関する評価行為に消極的であるが，先生評価と他己評価との一致度は高いと論じている。さらに，Nakanishi and Akahori（2005）は，学習者が他己評価を評価者の記名をした場合と記名なしで行った場合の評価の違いを論じている。その研究結果によると，記名なしで行った場合の方が，より低い評価をするが，そのコメントは，直接的で的確かつ詳細な指摘であり，学習者にとって今後の学習を進めるにあたり，有意義な内容が多いと報告している。

ここで，筆者による先行研究結果を示す。筆者もまた，日本の大学生と先生評価との相関関係を分析した（Oi, 2010）。それによれば，先生評価と生徒による他己評価は 5 回の計測のうち，上昇の傾向を見せた。

しかし，上記に紹介した先行研究（Oi, 2010）は，少なくとも大学生以上の成熟した学習者が対象の結果である。よって，2012年に公立高校生92人を対象とする先生評価と生徒評価，すなわち，自己評価と他己評価との関係を探求することにした。結果は，自己評価と先生評価は Language Use においては高いが，他の評価項目については相関が見られなかった。一方，他己評価に関しては，先生評価とは全く相関が見られなかった。しかしながら，この計測は 1 度のみしか行われず，高校生による生徒評価の効果を見ていくには，継続した研究が必要であると考えた。また，研究に参加した多くの生徒は，自己評価と他己評価をすることによって self-reflection（内省）が深まり，motivation（動機づけ）が高まったと回答をしていた。よって，自己評価と他己評価の双方が生徒の英語力発展のために有効な方法であると考えた。（Oi, 2012）

2.2　学習者オートノミー（自律的学習）

Little（1991）は，「学習者オートノミー」を以下のように定義している：

> オートノミーは自分自身を距離を置いて見ること，批判的内省，意思決定，及び人に頼らずに行動するための能力である。それは，学習の過程と内容に対して，学習者が特定の種類の心理的関係を発達させることを前提としていると同時に，それを含意している。オートノミーのための能力は，学習者が学習するやり方に，そして彼または彼女が学習したものをより広い文脈に転移させるやり方に現れるだろう。（Little, 1991, p.4, 翻訳小林浩明）

また，Little（1991）は，オートノミーは，独学と同義ではなく，教師がすべての主導権とコントロールを放棄することを必要としないとも主張している。さらに，学習者のオートノミーにおける教師の役割として，「学習者は，無から知識を構築することはできない。また，当該科目に特徴的な思考方法を身につけるための，焦点が絞られた目的のある学習のための会話を本能的にできるわけでもない。教師は，教育者として，そして当該分野の専門家として，不可欠であることには変わりない」（Little, 2007, p.20）と主張している。

よって，本研究では，学習者オートノミーを考えるにあたっては，教師と学習者の関係を考えるのは不可欠であり，その関係の中で学習者がどのように，「気づき」をし，それを処理して，英語能力や学習

態度を発展させていくのかに着目した。なお，本研究では，「学習者オートノミー」を「自律的学習」として用いる。

3 研究課題

上記に記したことをもとに，以下の４つのリサーチ・クエスチョンを掲げ，調査・研究を始めることにした：

１）How is self-evaluation different from teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の自己評価と先生評価は１か月内に行われた３回の計測でどのように異なるか）
２）How does peer evaluation correlate with teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の他己評価と先生評価は１か月内に行われた３回の計測でどのように相関するか）
３）How does self-evaluation and peer evaluation affect students' attitude to learning?（自己評価と他己評価はどのように生徒の学習態度に影響を与えるのか）
４）How does self-evaluation and peer evaluation affect learner autonomy?（自己評価と他己評価はどのように学習者の自律性に影響を与えるのか）

4 研究方法

4.1 リサーチ参加者

年齢が16～17歳の26人の公立高校で学ぶ日本人高校生が本研究に参加した。そのうち，男子は２名，女子は24名であった。また，１人の英語母語話者のアメリカ人講師と日本語母語話者の日本人教師も本研究に加わった。いずれも，日本で英語教育に10年以上携わっている。

4.2 自己評価グループと他己評価グループ

26名の生徒を13人ずつから構成される２つのグループに分けた。Group A は，13人の女子から構成され，自己評価活動をする。一方，Group B は，２人の男子と11人の女子から構成され，他己評価活動をする。双方のグループの英語力を測るために，過去の英語検定準２級試験を行った（表１）。双方のグループは，同じ平均点を示した。なお，英語検定準２級試験は，Common European Framework of Reference for Languages（CEFR）の A1～A2 に当たる。なお，両グループとも帰国子女に当たる生徒はいなかった。

■表１：英検準２級の標準偏差値と平均点

	人数	最高点	最低点	平均点	標準偏差
自己評価 Group A	13	48	18	30.4	10.31
他己評価 Group B	13	51	22	30.4	6.23

（注）60点満点。

4.3 データ処理

4.3.1 評価表

３項目からなる英語スピーチのための評価表を CEFR, TOEFL®, 英検を参考に本研究者が作成した。評価表は，Content（内容），Delivery（発信力），Language Use（言語信用）の３つから構成される。また，評価は，１～５の数値評価である。この場合，５が一番高い評価を示し，１が一番低い評価を示す（資料１）。

4.3.2 英語スピーチのテーマ

２グループの生徒は，スピーチの直前に身近なテーマを与えられ，１分間の英語スピーチを行った。スピーチの順番は，名簿順などではなく，ランダムであった。テーマは “Town”，“Holiday”，“Future” の３つで，１か月の期間で３回のスピーチを行った。

4.3.3 質問用紙

３種類の質問用紙を生徒に配布し，１）生徒の英語力やこれまで受けた英語教育の背景，２）自己評価と他己評価に関する感想，そして，３）自律学習の様子を聞いた（資料２～４）。なお，３）の自律

学習に関する質問用紙は，リサーチ前とリサーチ後の２回に分けて配布をして，その変化を分析した。

4.4　リサーチの手順

本リサーチのすべての参加者はリサーチ前にスピーチの評価方法や評価用紙の使い方に関する説明を聞いた。また，２回の評価練習をした。いずれも，生徒全員がスピーチをした後に，各自が同じ評価用紙を使い，疑問がわかないように評価の練習を行った。なお，練習用のスピーチのテーマは，“Self-introduction” と “Hobby” である。

Group A は，自分のスピーチの後に自己評価をし，Group B は，スピーチ後に他己評価をした。また，２人の教師も生徒全員の評価を生徒と同じ評価用紙を使って行った。

4.5　分析の方法

２種類の統計を使用した。まず，自己評価と先生評価との違いを見るために，ウィルコクソンの符号付き順位検定（Wilcoxon signed-rank test）を用いた。次に，他己評価と先生評価の相関関係を見るために ケンドールのタウ（Kendall’s tau）を用いた。最後に，生徒の自律的学習の変化を，アンケートの結果をもとに分析した。

ウィルコクソンの符号付き順位検定は，non-parametric test であり，２つの関連するサンプルの間の違いを見るためのテストである。また，ケンドールのタウも non-parametric test であり，データ数が少ないときに適しているとされている相関関係を見るテストである。

5　リサーチの結果

5.1　英語母語話者の教師と日本語母語話者の教師の評価の相関

１人のアメリカ人英語教師と１人の日本人英語教師が本研究に参加した。２人の英語教師の両グループが行ったスピーチに対する評価の相関関係は表２のとおりである。

２人の英語教師の評価の間には，ある程度の相関が見られた。自己評価グループの相関係数は，５月11日で，$\tau = .648$，６月１日で $\tau = .804$，６月８日で $\tau = .861$ だった。一方，他己評価グループにおける２人の教師の相関係数からもある程度相関を見ることができた。５月11日で $\tau = .904$，６月１日で $\tau = .682$，６月８日で $\tau = .798$ だった。２人の教師の相関係数は，調査が進むにつれて，安定を呈した。以上のとおり，２人の教師の間の評価には相関がある程度あることがわかったので，この後の先生評価は，英語母語話者の教師による先生評価をもとに生徒評価との違いと相関を見ていく。

■表２：ケンドールのタウによる英語母語話者の教師と日本語母語話者の教師の間の相関係数

	5月11日	6月1日	6月8日
自己評価 Group A	.648*	.804*	.861*
他己評価 Group B	.904*	.682*	.798*

*$p < .05$

5.2　自己評価 Group A と先生評価の違い

5.2.1　評価項目の総合計から見た自己評価 Group A と先生評価の違い

最初に，３つの項目，Content，Delivery，Language Use を総合計したときの自己評価 Group A と先生評価の差について論じる。総合計は，40点である。　自己評価 Group A の生徒は，自分のスピーチを先生評価よりもかなり低く評価した（表３）。生徒による自己評価と先生評価の差のうち，89.74％において，自己評価 Group A の方が先生評価よりも低いという結果を示した。つまり，生徒は，先生よりもかなり低い自己評価をしていた。また，先生評価の点数合計から自己評価 Group A の各生徒の点数合計を引いた差が10以上であったものは，全体の29.49％を占めた。

先行研究（Oi, 2012）によれば，高校生の自己評価は，先生評価に近いものだった。それは，特に，Language Use の評価分野において一致度が高かった。さらに，その結果は，生徒の方が先生よりも高い自己評価をしているというものだった。よって，高校生による自己評価は，必ずしも先生評価と一致を見せないということが言えると思う。また，先行研究の参加生徒と本研究の参加生徒では，学校が異なり，英語以外の学力やその他の教育環境の違いもあるので，高校生の自己評価は必ずしも一致するとは言えないと結論づけられる。

■表 3：生徒による自己評価と先生評価との差

ID	5月11日		6月1日		6月8日	
	NET-Students	JET-Students	NET-Students	JET-Students	NET-Students	JET-Students
A1	2	-1	10	10	3	2
A2	11	16	11	11	10	10
A3	6	12	14	14	7	7
A4	-7	-4	12	7	-9	-9
A5	7	9	-1	2	8	8
A6	3	5	0	0	2	3
A7	2	9	13	13	2	5
A8	3	7	14	11	3	10
A9	-2	5	4	5	6	6
A10	3	9	11	7	4	6
A11	3	3	10	6	9	9
A12	10	5	12	7	14	14
A13	1	6	8	6	10	11

（注）NET= 英語母語話者の教師；JET= 日本語母語話者の教師

5.2.2　5 月 11 日における自己評価 Group A と先生評価の違い

表 4 は，5 月11日における speech evaluation（スピーチ評価）の各項目とその合計の，先生評価から生徒の自己評価を減じた値を示す。この日，生徒は “Town” をテーマにスピーチをした。

結果は，Content と Delivery の評価においては，生徒の自己評価の方が先生評価よりも低いことを示す。一方，Language Use の評価項目においては，先生評価と生徒の自己評価にそれほど大きな差がないことがわかる。“0” は，生徒の自己評価と先生評価が一致することを示す。よって，5 月11日のスピーチにおいては，生徒の自己評価は，Language Use の評価項目を除き，総じて先生の評価よりも低いことがわかる。

■表 4：5月 11 日の先生評価と生徒による自己評価との差

ID	Content	Delivery	Language Use
A1	1	1	0
A2	5	5	1
A3	1	5	0
A4	-1	-3	-3
A5	3	4	0
A6	3	3	0
A7	1	1	0
A8	1	3	-1
A9	1	-2	-1
A10	3	0	0
A11	1	3	-1
A12	3	7	0
A13	1	0	0

5.2.3　6 月 1 日における自己評価 Group A と先生評価の違い

表 5 は，6 月 1 日における speech evaluation の各項目とその合計の，先生評価から生徒の自己評価を減じた値を示している。この日生徒は “Holiday” をテーマにスピーチをした。

結果は，5 月11日と同様に，Content と Delivery の評価においては，生徒の自己評価の方が先生評価よりも低いことを示す。一方，Language Use の評価項目においては，先生評価と生徒の自己評価にそれほど大きな差がないことがわかる。“0” は，生徒の自己評価と先生評価が一致することを示す。よって，6 月 1 日のスピーチにおいても，生徒の自己評価は，Language Use の評価項目を除き，総じて先生の評価よりも低いことがわかる。

■表５：６月１日の先生評価と生徒による自己評価との差

ID	Content	Delivery	Language Use
A1	7	3	0
A2	4	7	0
A3	6	7	1
A4	3	0	-1
A5	2	-3	0
A6	0	0	0
A7	6	8	-1
A8	6	7	1
A9	5	-1	0
A10	3	8	0
A11	7	3	0
A12	6	7	-1
A13	4	4	0

5.2.4　６月８日における自己評価 Group A と先生評価の違い

表６は，６月８日における speech evaluation の各項目とその合計の，先生評価から生徒の自己評価を減じた値を示す。この日生徒は “Future” をテーマにスピーチをした。

結果は，Content と Delivery の評価においては，生徒の自己評価の方が先生評価よりも低いことを示す。一方，Language Use の評価項目においては，先生評価と生徒の自己評価にそれほど大きな差がないことがわかる。“０” は，生徒の自己評価と先生評価が一致することを示す。よって，６月８日のスピーチにおいても同様に，生徒の自己評価は，Language Use の評価項目を除き，総じて先生の評価よりも低いことがわかる。

■表６：６月８日の先生評価と生徒による自己評価との差

ID	Content	Delivery	Language Use
A1	0	2	1
A2	5	5	0
A3	4	2	1
A4	-6	-2	-1
A5	6	2	0
A6	4	-2	0
A7	0	1	1
A8	4	0	-1
A9	7	-1	0
A10	2	2	0
A11	10	-1	0
A12	11	2	1
A13	9	1	0

5.2.5　自己評価 Group A と先生評価間におけるウィルコクソンの符号付き順位検定

次に，ウィルコクソンの符号付き順位検定を使って，生徒自己評価と先生評価の一致について考える。次の表７は，自己評価 Group A の各評価項目の合計と先生評価の各評価項目の合計の間のウィルコクソンの符号付き順位検定の結果である。すべての *z* score が1.96よりも高いので，本研究の生徒自己評価と先生評価には，３つの評価項目の総合計においては違いがあったということが言える。

■表７：生徒による自己評価と先生評価間におけるウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

	5月11日		6月1日		6月8日	
	T	*z*	T	*z*	T	*z*
NET & 自己評価 Group A	13.50	-2.247	1.00	-2.986	9.50	-2.519

（注）$p < .05$　T（観測値の順位の和の小さい方）；
　z（ウィルコクソンの符号付き順位検定の *z*-score）

表８は，５月11日に行った結果である。もし，*z* score の値が1.96よりも大きい場合は，２つのデータの間に有意差があったことを示す。よって，５月11日の場合は，Content と Language Use の評価項目において，先生評価と生徒による自己評価の間には，違いがあったとは言えないということになる。

表９は，６月１日のスピーチの先生評価と生徒の自己評価の差をもとに，ウィルコクソンの符号付き順位検定を行った結果である。６月１日の場合は，Delivery と Language Use の評価項目において，先生評価と生徒による自己評価の間には，違いがあったとは言えないということになる。

表10は，６月８日のスピーチの先生評価と生徒の自己評価の差をもとに，ウィルコクソンの符号付き順位検定を行った結果である。６月８日の場合は，Language Use の評価項目において，先生評価と生

■表 8：5月11日の生徒による自己評価と先生評価間におけるウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

	Sum of 3 components		Content		Delivery		Language Use	
	T	*z*	T	*z*	T	*z*	T	*z*
NET & 自己評価 Group A	13.50	-2.24	1.5	-1.55	7.5	4.56	1.5	-0.52

（注）$p < .05$　T（観測値の順位の和の小さい方）; *z*（ウィルコクソンの符号付き順位検定の *z*-score）

■表 9：6月1日の生徒による自己評価と先生評価間におけるウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

	Sum of 3 components		Content		Delivery		Language Use	
	T	*z*	T	*z*	T	*z*	T	*z*
NET & 自己評価 Group A	1.00	-2.98	0	-3.05	1	-1.93	4.5	1.95

（注）$p < .05$　T（観測値の順位の和の小さい方）; *z*（ウィルコクソンの符号付き順位検定の *z*-score）

■表10：6月8日の生徒による自己評価と先生評価間におけるウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

	Sum of 3 components		Content		Delivery		Language Use	
	T	*z*	T	*z*	T	*z*	T	*z*
NET & 自己評価 Group A	9.50	-2.51	6.50	3.56	12	8.94	1.50	-0.70

（注）$p < .05$　T（観測値の順位の和の小さい方）; *z*（ウィルコクソンの符号付き順位検定の *z*-score）

徒による自己評価の間には，違いがあったとは言えないということになる。

3回の結果のどれにおいても，Language Use の評価項目においては先生評価と自己評価の間に違いはないかもしれないという結果が出た。これは，先に記したように，先行研究（Oi, 2012）の結果と同じということになる。よって，高校生の自己評価は，Language Use の評価分野において一致度が高いということが言える。

5.3　他己評価 Group B と先生評価の相関

次に，他己評価 Group B と先生評価の相関をケンドールのタウを使って調べた。表11は，5月11日に “Town” をテーマにスピーチをして相互評価をした結果である。Group B の生徒13人と NET の評価との間の3項目評価の総合計，つまり Content, Delivery，Language Use のそれぞれにおける相関係数を示す。

Delivery の項目において，13人中5人の生徒と先生評価との間に弱い相関が見られた。

次の表12は，6月1日に “Holiday” をテーマにスピーチをして相互評価をした結果である。

Delivery の項目において13人のうち，6人の生徒において弱い相関関係が見られた。

次の表13は，6月8日において “Future” をテーマにしてスピーチの相互評価をした結果である。

この日においても，同様に Delivery の項目において13人中2人の生徒と先生評価間において弱い相関が見られた。

よって，3回の調査において，先生評価と生徒評価の間にはほぼ相関関係はなかったと言える。これは，先行研究（Oi, 2012）の結果とほとんど同じである。ただし，Delivery の項目において，他の評価に比べると3回とも若干の弱い相関関係が観察できる生徒がいた。

■表11：5月11日におけるケンドールのタウによる先生評価と生徒による他己評価の間の相関係数

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
合計	.312	.608**	.425*	.395	.355	.349	.167	.298	.193	.069	.253	.296	.347
Content	-.24	.350	.125	.019	.262	-.06	-.13	-.29	-.06	-.16	.432	-.14	-.35
Delivery	.551*	.388	.629*	.092	.324	.556*	.491*	.313	.258	.523*	.297	.422	.394
Language Use	-.32	-.13	.132	.054	-.28	-.30	-.14	-.21	-.50	-.30	-.37	-.04	-.39

*$p < .05$　**$p < .01$

■ 表12：6月1日におけるケンドールのタウによる先生評価と生徒による他己評価の間の相関係数

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
合計	.312	.608*	.425*	.195	.355	.349	.167	.298	.193	.069	.253	.347	-1.0**
Content	.026	.313	.225	.215	-.11	-.12	-.14	.039	-.09	-.06	.000	-.02	.311
Delivery	.522	.549*	.422*	.491*	.700**	.454*	.236	.644**	.664	.262	.398	-.11	.171
Language Use	-.18	.056	.080	.226	.097	.155	-.14	-.26	-.27	-.20	-.04	-.19	---

*$p< .05$　**$p< .01$

■ 表13：6月8日におけるケンドールのタウによる先生評価と生徒による他己評価の間の相関係数

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
合計	-.10	.319	.031	.298	-.20	.154	-.19	.150	.262	.033	.320	.270	---
Content	-.35	-.02	-.08	.301	-.15	-.06	.269	-.03	.088	-.31	.289	.197	.180
Delivery	.191	.211	.295	.259	.040	.379	.159	.509*	.163	.188	.582**	.240	.384
Language Use	-.17	.189	.516*	.026	.189	.386	.253	.029	.181	.189	.378	-.36	---

*$p< .05$　**$p< .01$

5.4　質問用紙の結果

5.4.1　自己評価活動と他己評価活動に関する感想

表14と表15は，自己評価 Group A と他己評価 Group B の自己評価活動と他己評価活動に関する学習効果に関する質問表の回答結果を表す。自己評価 Group A の13人のうち，ほぼ全員が自己評価活動は，英語能力を伸ばすにあたって，「大変効果的」もしくは「効果的」であると回答をした。

一方，他己評価 Group B は，13人のうち，5人のみが英語能力を伸ばすにあたって，「効果的」であると回答をしている。「大変効果的」と回答をしたのは，1人のみである。さらに，うち5人が他己評価活動は，英語力を伸ばすかどうかは「わからない」と回答をしている。

また，自由記述の回答欄においては，数字による評価よりも具体的なコメントによるフィードバックの方が英語力を伸ばすにはより効果的であるという記載が複数あった。1人の生徒のみ，他己評価活動は，生徒間の競争を促し，学習をする上での動機づけを刺激するという回答をしている。

5.4.2　自律的学習に関するアンケート結果

自己評価 Group A と他己評価 Group B の自律的学習に関するアンケート（資料4）結果について，それぞれグラフを使い結果を記述する。

まず，設問1「自分が英語が得意なのは，良い先生にならっていたからだ」と設問2「自分が英語が苦手なのは，悪い先生にならっていたからだ」については，図1〜4が示すように，両グループとも教師への依存度が実験前に比べると，実験後，減少していることがわかる。

設問3「英語を勉強するのに何をもっとすればよいのかを自分はわかっている」に関しては，両グ

■ 表14：自己評価グループのGroup A による回答結果

ID	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
自己評価 Group A	2	2	2	1	1	5	2	2	1	2	2	2	2

（注）1 英語力を伸ばすのに大変効果的　　2 英語力を伸ばすのに効果的
3 英語力を伸ばすのにあまり効果的ではない　　4 英語力を伸ばすのに効果的ではない
5 わからない

■ 表15：他己評価グループのGroup B による回答結果

ID	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
自己評価 Group A	2	2	5	5	3	5	2	3	1	5	2	3	5

ループとも, リサーチ後において,「ややあてはまる」という回答が増加した。この設問は，学習者の学習ストラテジーや自らの英語力に関する認知にかかわる設問であるので，両グループともに，認知やストラテジーに関する関心度が高まったともとれる結果になった。

設問 4 「自分があまり得意ではないことを英語の授業でするときは，ふだんよりもがんばる」については，やはり両グループともに「ややあてはまる」と答えた回答数がリサーチ後増加した。

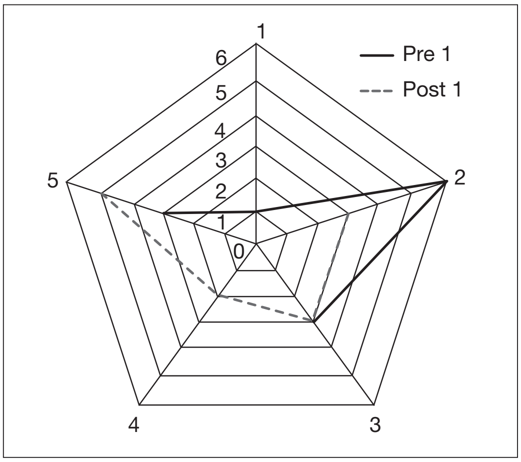
設問 5 「学校の授業以外で，英語の勉強を家などで時々する」については，両グループともに「そのとおりだ」「ややあてはまる」と回答した数が増加したが，自己評価 Group A の方が，家庭学習の時間が増加したことを想像させる変化があった。他己評価 Group B に比較すると，設問 5 に関連する設問 6 「できるだけ英語の宿題はしないようにしている」については，自己評価 Group A の方が，「そのとおりだ」「ややあてはまる」という回答よりも「あまりあてはまらない」という回答数が増加した。よって，自己評価 Group A の方が，宿題に関する取り組みについては，意欲的になったと言える。

設問 7 「英語の勉強をすることは，進学・成績，親のためだけではなく, 自分にとって重要なことだ」については, 両グループともに「そのとおりだ」「ややあてはまる」と回答した数がリサーチ後に増加したが, 自己評価 Group A の方がより「そのとおりだ」と回答した数が増加した。

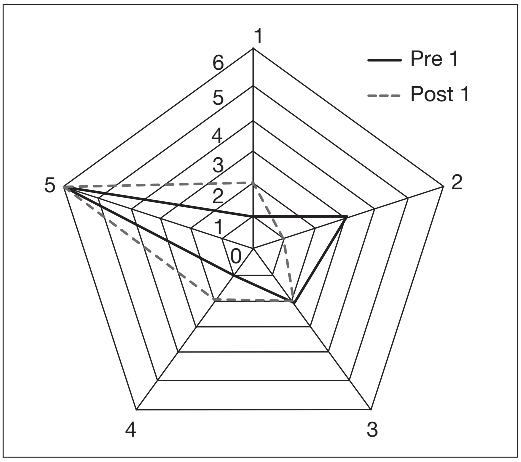
自律的学習に関するアンケート結果は，自己評価と他己評価活動が双方とも，教師への依存度をやや減らし，自律的学習の重要さを認識するのに役立つことを示した。家庭学習に関する回答結果によれば，自己評価グループの方が他己評価グループよりも影響を受けたととれる結果となった。また，学習することの重要性に関する認識度も自己評価グループの方が他己評価グループよりも影響を受けたととれる。

なお, 図 1 ～14の回答項目は, 以下のとおりである。

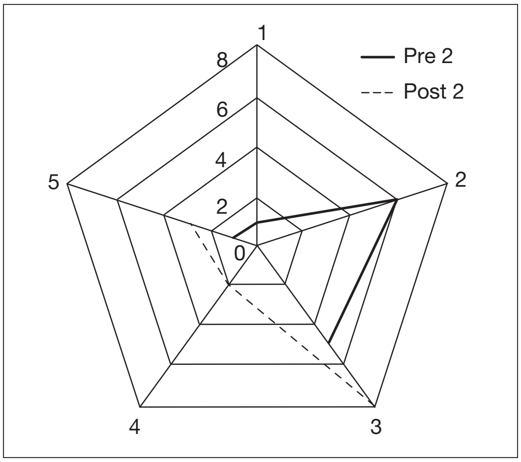
1 . そのとおりだ
2 . ややあてはまる
3 . あまりあてはまらない
4 . まったくあてはまらない
5 . わからない



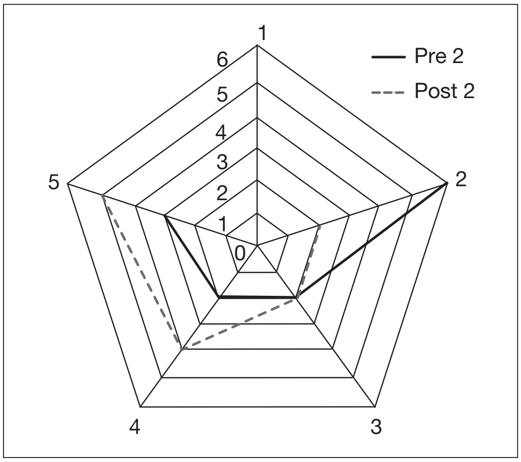
▶ 図 1 ：自己評価Group A「自分が英語が得意なのは，良い先生にならっていたからだ」



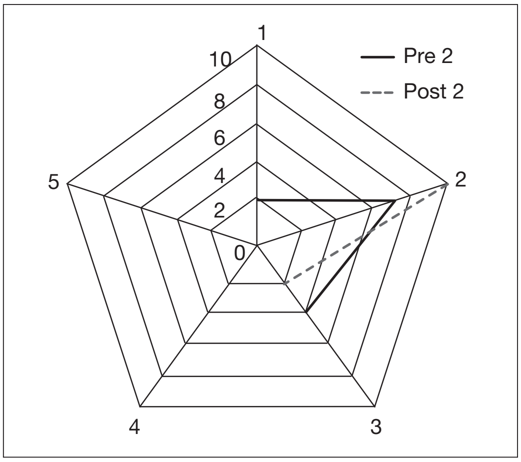
▶ 図 2 ：他己評価Group B「自分が英語が得意なのは，良い先生にならっていたからだ」



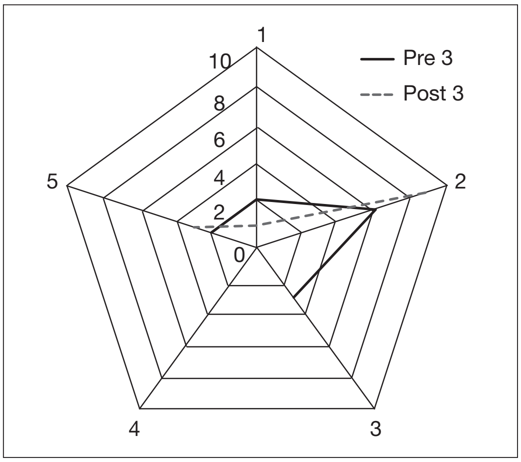
▶ 図 3 ：自己評価Group A「自分が英語が苦手なのは，悪い先生にならっていたからだ」



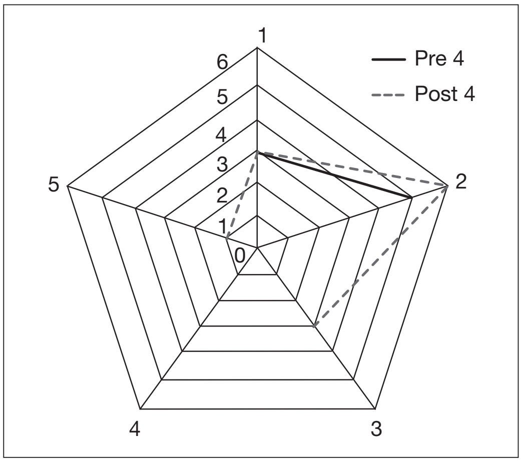
▶ 図 4：他己評価 Group B「自分が英語が苦手なのは，悪い先生にならっていたからだ」



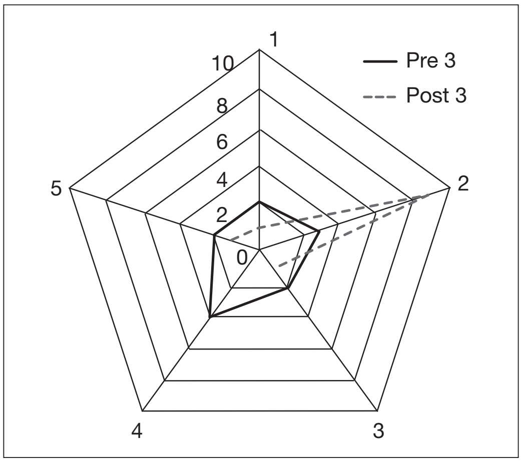
▶ 図 5：自己評価 Group A「英語を勉強するのに何をもっとすればよいのかを自分はわかっている」



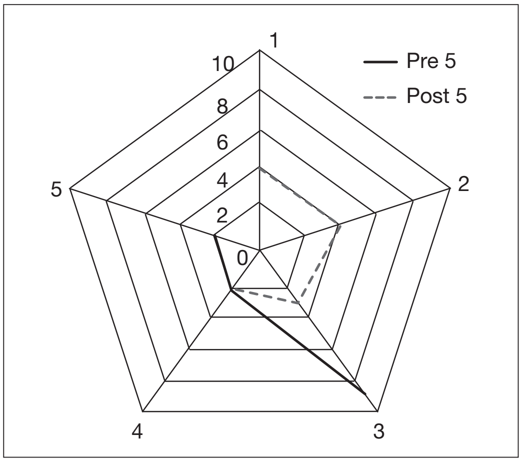
▶ 図 6：他己評価 Group B「英語を勉強するのに何をもっとすればよいのかを自分はわかっている」



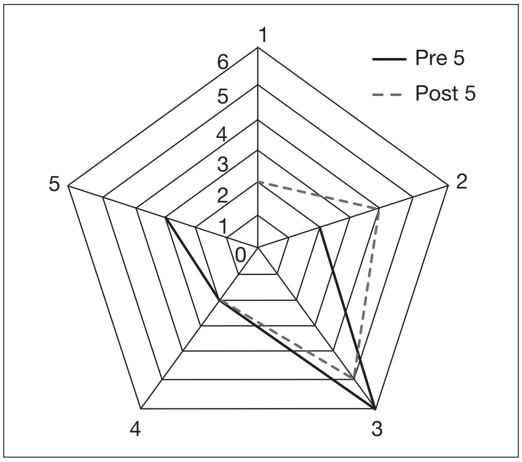
▶ 図 7：自己評価 Group A「自分があまり得意ではないことを英語の授業でするときは，ふだんよりもがんばる」



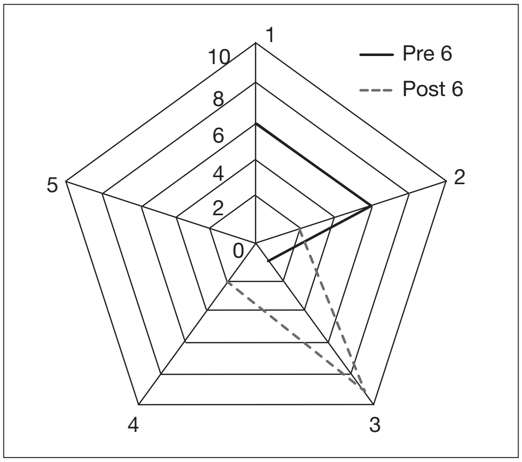
▶ 図 8：他己評価 Group B「自分があまり得意ではないことを英語の授業でするときは，ふだんよりもがんばる」



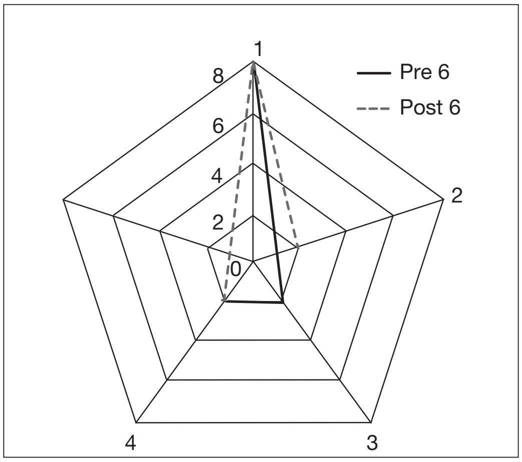
▶ 図 9：自己評価 Group A「学校の授業以外で，英語の勉強を家などで時々する」



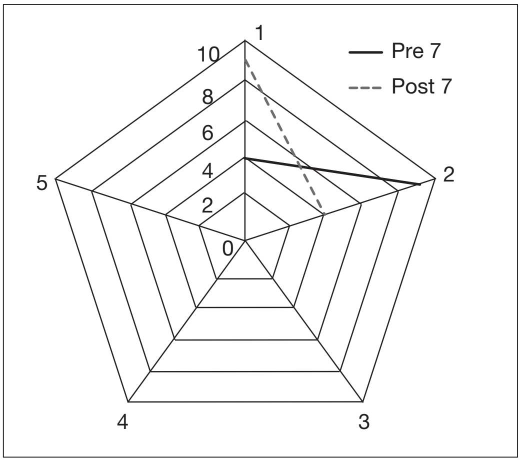
▶ 図10：他己評価Group B「学校の授業以外で，英語の勉強を家などで時々する」



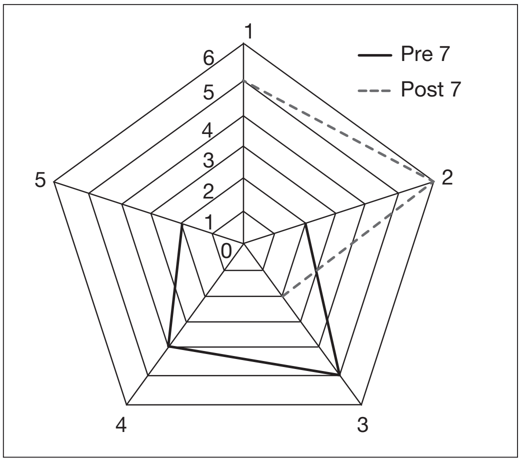
▶ 図11：自己評価Group A「できるだけ英語の宿題はしないようにしている」



▶ 図12：他己評価Group B「できるだけ英語の宿題はしないようにしている」



▶ 図13：自己評価Group A「英語の勉強をすることは，進学・成績，親のためだけではなく，自分にとって重要なことだ」



▶ 図14：他己評価Group B「英語の勉強をすることは，進学・成績，親のためだけではなく，自分にとって重要なことだ」

6 考察

1）How is self-evaluation different from teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の自己評価と先生評価は 1 か月内に行われた 3 回の計測でどのように異なるか）

まず，第 1 の研究課題について論じる。本研究では，自己評価と先生評価の間の完全な一致度は見つけられなかった。さらに，生徒は，先生よりも自分のスピーチを低く評価していた。また，3 回のリ

サーチにおいて，一致度の上昇も見られなかった。本研究の被験者は，先行研究（Oi, 2012）の被験者とは異なるので，低い自己評価は自己に対する自信に関係しているというのも１つの考察である。

自己評価と先生評価の間に完全な一致度は見られなかったものの，Language Use に関しては，違いがないように見られた。この結果は，先行研究（Oi, 2012）の結果と同じである。よって，高校生は，先生と同様に Language Use については信頼性のある自己評価をすることが可能と言えるようだ。しかし，この理由としては，Language Use の評価項目の下位項目が他の評価項目よりも少ないことが原因の１つとして挙げられるかもしれない。

２）How does peer evaluation correlate with teacher evaluation when administered at three separate times within one month?（生徒の他己評価と先生評価は１か月内に行われた３回の計測でどのように相関するか）

次に，第２の研究課題に関してだが，他己評価と先生評価の相関は，３回のリサーチを通じて観察はされなかった。しかしながら，Delivery の項目においては，弱いながらも，先生評価との相関関係が数回観察された。また，この相関関係は，リサーチを通じて上昇することも観察されなかった。大学生を対象にした研究（Oi, 2010）では，他己評価と先生評価の相関関係が次第に上昇したので，異なる結果となった。また，やはり，成人を対象にした Rolfe（1990）の先行研究においても，先生評価と他己評価の間に高い相関関係が見られたので，高校生による他己評価と先生評価の相関関係は，成人とは異なるということが言えるようだ。よって，今後の研究課題として，年齢に焦点を当てた他己評価と先生評価の相関関係を調べることが必要だろう。

３）How does self-evaluation and peer evaluation affect students' attitude to learning?（自己評価と他己評価はどのように生徒の学習態度に影響を与えるのか）

アンケート結果をもとに論じる。それによれば，自己評価 Group A は，自己評価活動は内省することを促すので，英語力を増すのに「大変効果的」もしくは，「効果的」と１人の被験者を除く全員が回答をしていた。この結果は，Oi（2012）の先行研究とも一致するし，Oskarsson（1989）が指摘した自己評価活動に関する以下の６つの利点にかなうものである：１）promotion of learning（学習の促進），２）raising level of awareness（気づきのレベルの上昇），３）improving goal-orientation（目標への志向の向上），４）expansion of range assessment（評価分布の拡大），５）sharing assessment burden（評価責任によるプレッシャーの共有），６）beneficial post-course effects（授業後の有益な効果）。

一方，他己評価に関しては，自己評価活動に比べると英語力を伸ばす活動になるかどうかは，懐疑的な回答結果であった。それには，自らの英語力の自信のなさが他己評価活動におけるプレッシャーにつながっているととれる自由回答が複数あった。さらに，生徒自身が自らについて，自分に他者を評価する資格があるのかというような迷いを表す回答もあった。複数の者が，他者を評価する際に必要となる自分の英語力の不足について指摘をしていた。また，数字による評価を返されるよりも，記述による評価をフィードバックされた方が，英語力の発展につながるという回答も目立った。これは，Oi（2012）の先行研究の結果と同じである。

以上のことから，自己評価活動と他己評価活動を授業に取り入れるには，それぞれ異なる利点があると言えよう。自己評価活動の信頼性は，生徒によって異なるが，生徒は自己評価活動を前向きにとらえ，英語力を上げるための有効な手立てと認識していると言える。他己評価活動については，その活動にはそれ相応の英語力が必要と考える一方で，他者との競争意識を高め，やる気を引き出す活動だと認める生徒もいた。ゆえに，クラスの特性を鑑みて，それぞれの活動を取り入れていくことが必要である。

４）How does self-evaluation and peer evaluation affect learner autonomy?（自己評価と他己評価はどのように学習者の自律性に影響を与えるのか）

最後に，自己評価と他己評価がどのように学習者の自律性に影響を与えるのかについて論じたい。両グループとも，教師の依存度や英語学習における自分に適した学習ストラテジーに関係する認知は，それほど違いはなかった。しかし，自律した学習者として学習したかどうかを測る学校の授業以外での取り組み状況は，自己評価グループの方が，その取り組み状況は上昇をした。そして，英語学習を他者の

ためではなく，自分のためにすることの重要さに対する気づきも自己評価グループの方が活動後，上昇を示した。本研究の被験者の数が限られていることから，結論を急ぐことはできないが，自己評価活動の方が，他己評価活動よりも自己に向き合う時間が多くなるので，この結果を導いたのかもしれない。自己評価活動が，生徒が自己主導型学習をするきっかけを作り，学習過程への理解を深め，自分自身の学習能力を高めることにつながっていくことになるのだと思う。その結果，自律的学習が具現化することになるのだろう。

Bruner（1986）によれば，以下に引用するように学習者の自律性を確立するには，他者とのコミュニケーションが必要である：

> 学習過程を形成するのはコミュニケーションである。学習過程のコミュニケーションには，取り組んでいる課題を説明，分析し，異なるアプローチの利点を評価し，指示を与え，代案を提出するなどといったことが含まれる。しかし，これはまた学習者が将来，独自に課題を遂行するときに手がかりや道標になる言葉として利用することができるように，課題やその遂行の内的表象を作り上げることである。さらに，教室内の参加的，共有的，協働的な手順は必然的に内省的である。
>
> （Bruner, 1986, p.129, 翻訳田中一彦）

本研究は，教師との生徒の interaction を数字による評価に限っているので，広義の意味で今後の研究が期待される。

7 結論

自己評価と他己評価を授業に取り入れていくには，それぞれの活動の特徴を教授者がよく理解することが必要である。全般的に見て，自己評価の信頼性は，各生徒によって異なるが，生徒自身は，自己評価活動は英語力を上げ，現在の自分の英語力と目標のギャップを埋める道具としてとらえていた。また，Language Use に関する評価について言えば，生徒は，ある程度は信頼性のある自己評価をすることができるようだ。これは，Delivery や Content などの評価項目に比べ，Language Use については授業や自宅学習においてより多くの時間をかけているからではないかと考えられる。よって，Language Use の自己評価活動は，積極的に授業に取り入れられてよいだろう。一方で，Delivery や Content に関する自己評価の信頼性は，評価活動の訓練の後に変化が見られるかについて，今後の研究が待たれる。

他己評価と先生評価の相関関係は，Delivery の評価項目で若干の相関が見られたものの，全般的に 3 回のリサーチにおいて，それほど強い相関は見られなかった。Delivery の評価項目で若干の相関が見られたことについては，先生と生徒が Delivery の評価項目に対して，同様の評価基準があったと言えるかもしれない。複数の生徒は，英語力に関係して評価者としての自信のなさや友人間のプレッシャーを指摘した。また，ある生徒は，モチベーションを上げるために，友人との競争を意識するためには，この他己評価活動は有効であると言っている。

自己評価活動と他己評価活動の学習者の自律性に関する影響度については，教師への依存度や英語学習に関するストラテジーについての質問項目の結果から鑑みるに，それほど違いは見られなかった。しかし，家庭学習や学校外の学習に関する質問項目についての結果から判断するに，自己評価活動のグループの方が，活動後に上昇するのが観察された。これは，自己評価活動の方が，他己評価活動よりも，学習者としての内省活動を促したと言えるのではないだろうか。

自律性を持った学習者の特徴のいくつかを Chang（2007）は，次のようにまとめている：1）教室外で英語をどのように学ぶかを決めることができる，2）英語学習に自主的に取り組む態度を持つ，3）教師から教えてもらうのを待つのではなく，自ら進んで英語学習に取り組む。本研究では，自己評価活動の方が他己評価活動よりも特に 1）が観察できた。

以上のことから，自己評価と他己評価のそれぞれに特徴があり，生徒に異なる影響を与えるということがわかった。教授者は，これらの点を認識し，有用に授業に活用し，生徒の授業への参加度や自律性を高めていくのにこの活動を採用していくべきだろう。特に，本研究では，自己評価の方が他己評価に比べ，Language Use の自己評価に関する信頼性や学習者の自律性に与えた影響を強調したい。

今後の研究としては，被験者となった生徒が具体的なコメントによるフィードバックが必要だと指摘

したように，記述評価の有用性の追求や年齢と自己評価と他己評価との相関関係などの研究が期待される。

謝　辞

本研究の機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様，選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に助言者の村木英治先生には多方面にわたる貴重な御教授をいただきましたことに心より感謝申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

＊Breen, M.（1987）. Contemporary paradigms in syllabus design:（Parts 1 and 2）. *Language Teaching, 20*, 157-74.

＊Bruner, J.S.（1986）. The language of education. In J.S. Bruner, *Actual minds, possible worlds*（pp.121-133）. J.S. ブルーナー .『可能世界の心理』. 田中一彦訳，みすず書房 , 1988.

＊Chang, L.Y-H.（2007）. The influence of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviors. *System, 35*（*3*）, 322-337.

＊Cheng, W. et al.（2005）. Peer assessment of language proficiency. *Language Testing, 22*, 93-110.

＊Cheng, Y.（2008）. Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research, 12*（*2*）, 254-255.

＊Council for Cultural Co-operation.（2001）. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊Little, D.（1991）. *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems.* Dublin: Authentik.

＊Little, D.（2007）. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*（*1*）, 14-29.

＊Nakanishi, C. & Akahori, K.（2005）. Comparing Anonymous and Unanimous Peer-feedback to English Composition. *Language Education and Technology*. 133-145.

＊Oi, S.Y.（2010）. A Pilot Study of Teacher Evaluation and Peer Evaluation in English Oral Discussion. *Proceedings of the 15th International Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 135-142.

＊Oi, S.Y.（2012）. *A Study of Student Evaluation and Teacher Evaluation*（*Master's thesis*）. Waseda University.

＊Oskarsson, M.（1989）. Self-assessment of language proficiency: Rational and applications. *Language Testing, 6*（*1*）, 1-13.

＊Rolfe, T.（1990）. Self and peer-assessment in the ESL curriculum. In Brindley, G., editor, Vol.6: The second language curriculum in action（pp.163-86）. Sydney: NCELTR, Macquarie University.

資料 1：Evaluation Sheet

EVALUATION SHEET

年　　組　　番　　氏名

自分と友達のスピーチを評価しよう！

スピーチをした人の名前→

JUDGING TIMES		POINT VALUE
SPEECH DEVELOPMENT structure, organization, support material ● 構成がしっかりしているか ● 理由が述べられているか	CONTENT	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
EFFECTIVENESS achievement of purpose, interest, reception ● スピーチのテーマに話があっているか	CONTENT	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
SPEECH VALUE ideas, logic, original thought ● 聞いていて感動があったか ● オリジナリティがあったか	CONTENT	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
PHYSICAL appearance, body language ● 身振りや手振り，アイ・コンタクトなどをして効果的にスピーチを盛り上げたか	CONTENT	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
PRONUNCIATION AND INTONATION ● 発音やイントネーションは良かったか	DELIVERY	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
VOICE flexibility, volume ● 速さはちょうど良かったか ● 声は十分に大きかったか	DELIVERY	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
MANNER directness, assurance, enthusiasm ● 積極的な姿勢や熱心に取り組む態度が見られたか	DELIVERY	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない
CORRECTNESS of LANGUAGE USE grammar, word selection ● 文法や単語の選択は正しかったか	LANGUAGE USE	EXCELLENT すばらしい / VERY GOOD とても良い / GOOD 良い / FAIR ふつう / NOT FAIR あまりよくない

資料 2：Background Questionnaire 1

Background Questionnaire 1

1. If you have ever lived in a foreign country, how many years did you live? Please circle one item.

More than 10 years	9 years	8 years	7 years
6 years	5 years	4 years	3 years
2 years	1 year	I have never lived abroad.	

2. If you have an English Proficiency Test Grade, what grade do you have? Please circle one item. If you have other English Proficiency Test Grades (eg. Kokuren Eiken, TOEIC etc.), please write the name and grade / scores.

1st grade	Pre-1st grade	2nd grade	Pre-2nd grade
3rd grade	4th grade	5th grade	

3. What do you think about evaluating other participants' performance in English interaction? Please circle one item from 1) to 4).

1) Very effective to develop English
2) Effective to develop English
3) Not effective
4) Uncertain

Background Questionnaire 2

1. What do you think about evaluating English performance of other participants? Please circle one item from 1) to 5). If you have any opinions or ideas, please write it below.

   1) Very effective to develop English
   2) Effective to develop English
   3) Not so effective
   4) Not effective at all
   5) Uncertain

Opinions / ideas

2. What do you think about evaluating your own English performance by yourself? Please circle one item from 1) to 5). If you have any opinions or ideas, please write it below.

   1) Very effective to develop English
   2) Effective to develop English
   3) Not so effective
   4) Not effective at all
   5) Uncertain

Opinions / ideas

資料 4：Background Questionnaire 1-2

Background Questionnaire 1-2

＊ あてはまるものを○で囲んでください。

1．自分が英語が得意なのは，良い先生にならっていたからだ。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

2．自分が英語が苦手なのは，悪い先生にならっていたからだ。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

3．英語を勉強するのに何をもっとすればよいのかを自分はわかっている。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

4．自分があまり得意ではないことを英語の授業でするときは，ふだんよりもがんばる。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

5．学校の授業以外で，英語の勉強を家などで時々する。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

6．できるだけ英語の宿題はしないようにしている。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

7．英語の勉強をすることは，進学・成績，親のためだけではなく，自分にとって重要なことだ。

① そのとおりだ　② ややあてはまる　③ あまりあてはまらない
④ まったくあてはまらない　⑤ わからない

年　　組　　番　　氏名