

高校3年間における学習方略と自己効力感の獲得との関連

—英語学習の視点から—

The relationship between learning strategies and acquiring
self-efficacy in high school students in 3 years
— through English study —

若海 由美*
Yumi WAKAUM

尾崎 啓子**
Keiko OZAKI

【キーワード】 高校生、自己効力感、英語学習、経験

1 はじめに

高校生が抱えやすい不安やストレス要因について明らかにし、生徒が自らストレスに対する耐性を身につけていくために有効な支援を考えることを目的として、高校生と生活を共にする教師の視点を活かした調査研究を2011年から2013年にかけて行った。

具体的には、Selye, Lazarus & Folkmanの理論を踏まえつつ、高校生681名（男子343名、女子338名）を対象に、実際にストレスを経験した時に本人が行う現実のストレス対処の行動パターンや、本当はこうありたいと願う理想の行動パターンについて、質問紙調査を実施した。結果を自己効力感やコーピング様式の観点から検討し、ストレスが行動面に及ぼす影響も含めて、性差、学校別（学力別）、学年別、それぞれの観点でまとめて報告してきた（若海・尾崎、2011,2012,2013）。

若海・尾崎(2013)の調査結果では、2年生の特徴として、現実の生活で「勉強ストレス」があると友人に積極的に自己主張や相談をして問題の解決に向かうが、理想の行動では自ら行う積極的な問題解決を望みつつ、失敗に対する不安などを心配し、「経験」を有効なストレス・コーピングと考えていない傾向が見られた。そこで、若海・尾崎(2014)では、高校2年生の時期における自己効力感の形成に関して、友人に相談して問題の解決に向かうとするこの時期の生徒の特徴を生かしながら、授業（英語II）での「経験」を通じてのアプローチが可能ではないかと考え、1年間取り組んだ授業実践を基に、その可能性と効果について検討した。その結果、ペアワークの経験を通じて、2年生の時期の特徴を生かしつつ、生徒の自己効力感を向上させるきっかけ作りができた。

バンデュラ（A.Bandura）は、自己効力感を「外界の事柄に対し、自分が何らかの働きかけをすることが可能であるという感覚」とであると定義している。自己効力感の有効性について、野口（1999）は「バンデュラが提唱し

ている自己効力感は、自信や意欲の効能であり、達成や対処への可能性である。力強い自己効力感をもつ人は、自分の能力をうまく働かせて困難に立ち向かい、さらにいっそう努力していくことになる」と述べている。また、杉浦（2007）は、「自己効力感が高い場合、不安が低減し、行動が積極的になるなどの様々な適応的変化が生じるとされる」と述べている。これらから、自己効力感は、行動変容の大きな原動力となっていることが分かる。

一方、自己効力感と学習との関連において、中西(2004)は、「自己効力感は、学習スキルを予測することも示唆されていることから(Schunk, 1982)、自己効力感を高めることは学習場面においても有益であると考えられる」と述べている。このように、自己効力感の高まりは学習へもプラスの効果を与えていることが分かる。

第1筆者の授業では、英語学習の観点から、3年間を通じて自己効力感を向上させる取り組みを実践してきた。まず第1に、基本的な学習習慣の確立の指導に努めた。具体的には、予習→授業→復習→予習→授業→復習→……のサイクルを作り、学習習慣を確立するよう徹底して指導してきた。勉強が分からなければ生徒たちは授業が楽しいと感じられず、その結果自己効力感も低下すると考えたからである。高校生活という新たな学校生活の場、新しい友人・教員と出会う新鮮さと緊張感の入り混ざった場において、学校生活の中心となる「授業」が「分かる」成功体験を高校生活の初期段階から導入し、生徒の「やる気」を生みだし、それが「自己効力感の向上」に繋がることを期待した。第2に、授業の中で、ペアワークなど生徒たちによる活動を多く取り入れるように心がけた。自分の意見を述べると共に他者の意見を受け入れ、協力し合う「経験」を積み、協働で取り組むことの楽しさや難しさ、大切さを肌で感じ身につけてほしいと望んだからである。「目標達成は自分だけの努力によるのではなく、周りの学生と協力しながら行っているものだということを感じさせることができ」（廣

* 埼玉県立熊谷西高等学校／埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター研究員

** 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

森、2013)、さらに、この「経験」を英語学習以外の場面でも生かし、成長してほしいと考えた。

若海・尾崎(2014)では、2年生の英語IIの授業にペアワークという形での友人相談の「経験」を年間を通じて取り入れ、生徒の自己効力感の向上に向けての取り組みを行った。今回はその実践結果も踏まえ、高校3年間の英語の授業を通じての学習方略と自己効力感の獲得との関連について検討したい。

2 対象

埼玉県内の県立高校3年生110名。普通科3クラス(男子53名、女子57名)。

3 方法

英語Readingの授業を受講する3年生を4つのグループに分け、2013年12月中旬から2014年1月上旬にかけて、それぞれに3年間の英語の授業に関するアンケートを実施した。グループ分けは以下の通りである。

- A. 1年生～3年生まで3年間、第1筆者の授業の受講生徒
- B. 2年生～3年生の2年間、第1筆者の授業の受講生徒
- C. 1年生と3年生の2年間、第1筆者の授業の受講生徒
- D. 3年生での1年間、第1筆者の授業の受講生徒

対象人数はAが7名、Bが31名、Cが22名、Dが50名である。

4 3年間の英語の授業について

対象の英語の科目は、1年生では英語I、2年生では英語II、3年生ではReadingで、3科目とも55分授業が週4回である。

(1) 英語I、IIの授業構成

使用教科書は、UNICORN ENGLISH COURSE I、II(文英堂)。

毎日の授業(予習復習含む)の流れは以下の通りである。

- ① 初見で辞書を使わずに新しいLessonを通して読み、本文の内容についてのTrue or False(T, F)クイズを実施。【予習宿題】
- ② 教科書準拠の予習ノートを使い、次の授業の予習をしてくる(単語・熟語調べ、本文の内容理解、既習文法の確認、新しい文法事項の確認等が網羅されている)。【予習宿題】

③ 授業

(a)内容理解

単語・熟語の発音と意味の確認、本文のリスニング。その後、パラグラフ単位での本文の内容確認、新しい文法事項、難しい構文の入っている文についての説明。

(b)音読

音読は、内容理解後に行っている。教員の後について数回Chorus Readingをした後、生徒全員を起立させる。隣同士でペアになり、one sentence ずつ交代で読む。2回目は読む順番を反対にして読む。2回読み終わったペアから座る。その後、ランダムで3～4組を指名し、全員の前で読んでもらう。

(c)復習プリント【復習宿題】

Lessonの各Part毎に教員がオリジナルで作成。内容は、本文に関する英問英答、授業で出てきた単語や熟語の派生語や反対語の確認、類語や間違いやすい語法の説明、本文に出てきたものに関連した、入試に出やすいポイントの整理(Further Informationと呼んだ)、熟語や構文を使ってオリジナルの英作文を書かせる、本文に出てきた内容(発音、アクセント、語彙、構文、文法などが主)に関する入試問題を発展問題として解かせる、新出の文法事項、分かりにくい構文などの構造についての再確認などを取り入れている。

英問英答については、隣同士のペアを活用。各Part毎に3問用意しており、じゃんけんで勝った生徒は1番3番を質問、2番は答える方に回る。この時、分からないところがあれば、生徒たちはペアの相手と確認し合ったり、2人とも分からなければ他のペアに聞いて、一緒に考えることも可能にしている。練習後、ランダムで指名、問題毎に違うペアに発表させる。

実際の授業では、③(b)までで1回の授業、③(c)が0.5～1回のペースで行い、Lessonの各Partは、1.5～2回の授業で完結させている。

また、2年生からは、毎回授業の最初に、5～7分程度で速読演習問題を実施している。

(2) Readingの授業構成

使用教科書は、ELEMENT English Reading READING SKILLS BASED(啓林館)。

9月まではこの教科書を使い、10月以降は、長文の演習問題集を使用した。毎日の授業(予習、復習を含む)の流れは以下の通りである。

4～9月

- ① 予習プリント(Lessonの各Part毎に教員がオリジナルで作成)をやってくる。プリントの内容は、入試を意識した実践的な質問形式になっており、指示語の確認、構文の理解、大意把握、重要な単語や発音に関する問題など。【予習宿題】
- ② 授業

(a)内容理解

単語・熟語の発音と意味の確認、本文のリスニング。その後、5分程度時間を取り、生徒はペアになり、答えの確認、分からなかった所を教えあうなどの作業をする。その後、予習プリントの答え合わせ。

(b)音読

音読は、内容理解後に行っている。教員の後について数回Chorus Readingをした後、生徒全員を起立させる。

隣同士でペアになり、one sentence ずつ交代で読む。2回目は読む順番を反対にして読む。2回読み終わったペアから座る。その後、ランダムで3～4組を指名し、全員の前で読んでもらう。

(c)復習【復習宿題】

授業で学習した内容の確認。復習プリントは用意せず。

10月～1月

① 実践的な演習問題中心の授業展開のため、基本的に予習はなし。

② 授業

毎回、過去の入試長文問題を配布。20分程度で問題を解く。その後、解説解答を配り各自で答え合わせをした後、ペアで確認。教員は机間巡視をしながら質問に答える。最後に、生徒の間違ひの多かった問題、分かりにくい問題等を中心に解説をする。1回の授業で1レッスン完結型。

③ 復習

予習がない分、復習は徹底させた。授業で扱った入試問題をその日のうちにしっかりと復習させ、自分の弱点を把握させた。弱点はノートに書き出し、1週間後に再復習。その際まだ忘れていたら、復習を繰り返すように指導した。また、2年生から引き続き、毎回授業の最初に10分程度で速読演習問題を実施している。

5 学年末に行ったアンケート結果

3年間の英語の授業を検証するために、2013年12月から2014年1月にかけて授業アンケートを実施した。

アンケートは以下、1～4までは「とても身についた / とても+ (プラス) になった / とても役に立った (以下同様)」「身についた」「普通」「あまり身につかなかった」「全く身につかなかった」の5つから1つを選択し、理由は自由記述方式とした。1については、「とても身についた」「身についた」と答えた生徒のみ、身についた要因について、さらに尋ねた。5は、80%以上、79～65%、64～50%、49～30%、30%未満の5つから1つを選択し、理由は自由記述方式とした。6～7については自由記述方式とした。最後に、何でも書けるspecial corner を設けた。

1. ー1) 予習→授業→復習……サイクルの確立について

【A,B,Cの生徒対象】

Aの86%、Bの52%、Cの55%が「とても身についた / 身についた」と回答しており、3年間第1筆者の授業を受けたAの生徒の予習→授業→復習サイクル確立の度合いが強いことが分かる (86%)。Aの特徴的な理由に、「予習をしてから授業を受けると、内容がスムーズに入ってきて、授業を楽しみを感じるようになった。また、指名されたときにすぐに答えられると気持ちよかった。以上の理由から、自然と身についた。復習もプリントがありポイントがつかみやすかった」「自分で訳をやってきたり、単語を調べたりする習慣ができるようになったから」があった。(表1参照)

【表1】Q1 1年生の英語I、2年生の英語IIの授業を通じて、若海の授業では予習→授業→復習サイクルを身につけるように言ってきました。予習→授業→復習→予習→授業→復習……のサイクルは身につきましたか。

A:3年間若海の授業受講者 B:2～3年で若海の授業受講者 C:1、3年で若海の授業受講者

	A (7人)	B (31人)	C (22人)
とても身についた / 身についた	6 (86%)	16 (52%)	12 (55%)
普通	1 (14%)	9 (29%)	6 (27%)
あまり身につかなかった / 全く身につかなかった	0 (0%)	6 (19%)	4 (18%)

篠ヶ谷(2010)は、「予習場面と授業場面における学習方略の直接の関係を見いだすことで、効果的な学習サイクルの実現に向け、有用な示唆が得られる」と述べているが、さらに復習の習慣を加えることで、効果的な学習サイクルが確立されたと考えられる。そして、3年間の学習サイクルの継続性が生徒たちの自信に繋がったようである。学習サイクルが確立できなかった生徒はA～CではBとCにあり、復習不足が大きな要因となっている。身につかなかった理由として、Bが、「復習はテスト期間にまとめてやるが多かったから」「怠けや忙しさによって、予習→授業で終わっていたから」。Cが、「部活で疲れた」「単語とか文法をちゃんとやっていたいなかったから」などがあった。復習用オリジナルプリントの改良を含めて、この点については今後検討が必要である。

1. ー2) 予習→授業→復習……のサイクルが身についた要因

ほとんどの生徒が、「先生の説明」「ペアワークでの確認・答え合わせ」「教員作成のオリジナルプリント」を上げている。次に多かったのが、「板書」であった。

2.) ペア読みやペアQuestion&Answerの練習について

【A,B,Cの生徒対象】

予習→授業→復習……のサイクルが「とても身についた / 身についた」生徒の中で、Aの100%、Bの88%、Cの67%が「とても+になった / +になった」と回答している。(表2、表3参照)

【表2】Q1 予習→授業→復習→予習→授業→復習……のサイクルがとても身についた / 身についた 生徒について

ペアワーク	A	B	C
とても+になった / +になった	100%	88%	67%

プリント	A	B	C
とても役に立った / 役に立った	100%	94%	67%

【表3】Q2 1年生の英語I、2年生の英語IIでは、授業中に、ペアで読みの練習やプリントのQ&Aを行い、発表してもらっていました。このやり方は、あなたの英語学習を進める上で、+になりましたか。

A:3年間若海の授業受講者 B:2～3年で若海の授業受講者 C:1、3年で若海の授業受講者

A (7人)	とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても+になった / +になった	6	0	0	86%
普通	0	1	0	14%
あまり+にならなかった / +にならなかった	0	0	0	0%

B (31人)	とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても+になった / +になった	14	7	2	74%
普通	2	2	3	23%
あまり+にならなかった / +にならなかった	0	0	1	3%

C (22人)	とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても+になった / +になった	8	4	1	59%
普通	4	1	2	32%
あまり+にならなかった / +にならなかった	0	1	1	9%

C→B→Aの順に「とても+になった / +になった」の割合が増えており、3年間を通じて指導を加えた生徒からの支持、定着度が最も強いことが分かる。Bの生徒も、2年生の時に第1筆者の授業を受けており、2年生でのペアワークの「経験」を取り入れた授業の有効性が表れている。主な理由は、ABCともに、「2人で協力できる」「分からない発音を教え合える」「分からないところや間違えたところの確認ができる」「友達と音読やQ&Aをすることで印象に残るし、分からないところ、出来ないところを友達と教え合うことで自分の知識の確認になったし、何より隣や近くの席の子とコミュニケーションを取ることができてとてもよかったです」「周りの人の意見も聞いて、そういう表現もあり～って思えたから」「ペアで読むことで、教科書を声に出して読む回数も増えてよかった。あと、Q&Aは家で分からなかったものも友達と確認することができたのでよかった」であった。

3.) オリジナルプリントについて

【A,B,Cの生徒対象】

予習→授業→復習…のサイクルが「とても身についた / 身についた」生徒の中で、Aの100%、Bの94%、Cの67%が「とても役に立った / 役に立った」と回答しており、C→B→Aの順に「(とても)役に立った」の割合が増えている。(表2、表4参照)

【表4】Q3 1～2年生と授業内容に確認・強化に加えて入試を意識したプリントを作りました。

このプリントは役に立ちましたか。

A:3年間若海の授業受講者 B:2～3年で若海の授業受講者 C:1、3年で若海の授業受講者

A (7人)		とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても役に立った / 役に立った		6	0	0	86%
普通		0	1	0	14%
あまり役に立たなかった / 役に立たなかった		0	0	0	0%
B (31人)		とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても役に立った / 役に立った		15	9	3	87%
普通		1	0	1	6.5%
あまり役に立たなかった / 役に立たなかった		0	0	2	6.5%
C (22人)		とても身についた / 身についた	普通	あまり身につかなかった / 身につかなかった	
とても役に立った / 役に立った		8	4	1	68%
普通		4	1	2	27%
あまり役に立たなかった / 役に立たなかった		0	1	1	5%

主な理由は、ABCともに、「早くから入試のことを考えられて、印象に残っています」「どういう所に目をつけていいのかが分かったから」「受験前に何回も見直した」「受験に役立つ内容がいっぱいあったから(〇)」「入試問題への"慣れ"の感覚が身についたので、3年になってからの入試問題に抵抗なく取り組めた」「プリントにある質問を考える時に、本文の理解を深める努力ができるし、単語の問題も覚えやすかったし、分からないところは先生の説明や板書で『そうか!』と思って印象に残りやすかったから」「プリントのおかげで復習もしやすく、覚えやすかったから」であった。1年生よりも2年生になってからの方が、受験を意識した問題をより多くプリントに導入したこと、1年生の時には、生徒たちもまだ受験をそれほど意識していなかったことが影響していると考えられる。

4.) 英語I、英語IIの授業の有効性について

【A,B,C,Dの生徒対象】

Aの100%、Bの68%、Cの59%、Dの56%が「とても役に立った / 役に立った」と回答しており、D→C→B→Aの順に「(とても)役に立った」の割合が増えている。(表5参照)

【表5】Q4 3年生になって、1～2年生までの英語I・英語IIの授業は役に立っていると思いますか。

A:3年間若海の授業受講者 B:2～3年で若海の授業受講者 C:1、3年で若海の授業受講者
D:1～2年とも若海の授業受講せず

	A(7人)	B(31人)	C(22人)	D(50人)
とても役に立った / 役に立った	7(100%)	21(68%)	13(59%)	28(56%)
普通	0(0%)	8(26%)	8(36%)	12(24%)
あまり役に立たなかった / 役に立たなかった	0(0%)	2(7%)	1(5%)	10(20%)

主な理由は、Aが、「ただ単に内容理解だけじゃなくて、文法事項も混ぜての授業だったので、読解も文法も伸びたと思います」「考え方がそのまま生かせるから」「大事な所が、今、文を読んでいて分かるから」。Bが、「予習の習慣が身についたと思うから」「長文問題でとても点が取れるようになった」「結構覚えているし、思い出せなかったとしても、解説のときに『なるほど』って思えるから(〇)」「3年になって、教科書や問題集を見直したときに授業を思い出しながらできたから」「長文がすごく嫌いだったけど、今は手探りで何となく読めるようになった」。Cが、「入試のためだけでなく、様々な知識を得ることができて、いろんなことに関心が持てた」「自分で英作文をする時に、この文はあの文の文法を使って…と、教科書をしっかり勉強していると役立つと思いました」「単語や熟語、文法などはしっかり覚えていなくても、1回やったことがあるなあと感じることが多かった」。Dが、「英語I、IIで基礎や読解のコツがつかめたから」「基本の文法を1、2年生で勉強できたから」であった。これらの理由から、A(全員予習→授業→復習サイクルが「とても身についた」)は、内容理解、文法、読解などオールラウンドな角度から、英語I、IIの授業を分析しており、英語学習の成果を多角的な視点で捉えていることが分かる。また、3年生になって、1、2年生で勉強した内容を覚えていることが多く、大事な所が英文を読んでいて分かるという傾向が強い。これらから「自己の理解状態を把握するモニタリングといったメタ認知的な方略も学習成績や学習への粘り強さと正の関連をもつ」(篠ヶ谷,2010)ことが分かる。Cでは、「予習→授業→復習サイクルが(以下省略)(とても)身についた生徒」は、文法や単語熟語などほぼ安定感があると答え、「普通の生徒」は、授業評価は概ねプラスで自分自身の努力不足を指摘、「(全く)身につかなかった生徒」もある程度英文は読めると答えている。Bでは、「(とても)身についた生徒」は予習を心がけており、1、2年の授業を思い出すことができている。「普通の生徒」も予習は頑張った生徒が多く、「(全く)身につかなかった生徒」は1、2年では受け身だったと自己分析している。

Dでは、「(とても) 身についた生徒」は、読解力がついた、「普通の生徒」は、教員との相性の問題、「(全く) 身につかなかった生徒」は、自分の意識の無さ、授業中に指名される人が決まっていた、勉強の仕方を教えてくれなかった、と答えている。瀬尾(2009)は「子どもたちが『勉強の仕方が分からないからやりたくない』と言うのは、『学習に対する動機づけが低いのは、学習の方略を身につけていないから』と言い換えることができるのではないだろうか」と指摘しているが、この点からも、予習→授業→復習を基盤とした学習習慣を早い段階から定着させ、自信を持たせることが、3年間の英語学習において重要であることが示唆された。

5.) 入試を目前にして、英語の勉強についてのこれからの頑張れ度合い(自己効力感)について

【A,B,C,Dの生徒対象】

予習→授業→復習…のサイクルが「とても身についた / 身についた」生徒の中で、Aの100%、Bの75%、Cの75%、Dの71%が「80%以上」と回答している。「予習→授業→復習サイクルが(以下省略)(とても) 身についた生徒」について、80%以上の度合いを比較すると、D→B,C→Aの順に高くなっている。(表6参照)

【表6】Q5 今受験勉強で1番つらい時期だと思いますが、英語の勉強について、「最後まで自分は頑張れる、やれる」という気持ちの強さはどのぐらいですか。

A:3年間若海の授業受講者 B:2~3年で若海の授業受講者 C:1,3年で若海の授業受講者
D:1~2年も若海の授業受講せず

	80%以上	79~65%以上	64~50%以上	49~30%以上	30%未満
A とても身についた / 身についた	100%	—	—	—	—
A 普通	—	100%	—	—	—
A あまり身につかなかった / 身につかなかった	—	—	—	—	—
B とても身についた / 身についた	75%	19%	6%	—	—
B 普通	89%	0%	11%	—	—
B あまり身につかなかった / 身につかなかった	50%	17%	33%	—	—
C とても身についた / 身についた	75%	25%	—	—	—
C 普通	50%	33%	17%	—	—
C あまり身につかなかった / 身につかなかった	75%	0%	25%	—	—
D とても身についた / 身についた	71%	25%	4%	—	—
D 普通	58%	33%	8%	—	—
D あまり身につかなかった / 身につかなかった	60%	10%	30%	—	—

主な理由は、Aが、「今まで頑張ってコツコツとやってこられたので、最後まで頑張りたいという気持ちだからです」「英語は1年生からしっかり習慣づけて勉強してきたので、それが自信になっています」。Bが、「英語が自分のネックなところだから、なかなか点が取れないけれど、ここまで来たらやるしか !!!」「長文読解が、読むのが遅い私にとって辛いです (-_-) 文法はネクステ(参考書名NEXT STAGEのこと)を勉強しているのでけっこう自信がある」。Cが、「ネクステ(文法問題集)や長文に取り組むことで、無理矢理気持ちを保っています (-_-;)」「長文でのミスが多く、ここを克服すればまだ伸びると思うから」。Dが、「理

由はよく分からないけれど、頑張れる気がします」「気持ちが悪ければ合格もできないと思うから」「受験生は試験日まで伸びると聞いたから」「第一志望に合格したいから」であった。また、BとCの予習→授業→復習…のサイクルが「普通」の生徒は、「とても身についた / 身についた」生徒と比較すると、やや具体性に欠けるが一応具体的な理由を書いているのに対して、予習→授業→復習…のサイクルが「あまり身につかなかった / 身につかなかった」生徒は、B、C共に、「やらなきゃいけないという気持ちがそうさせるため」「絶対合格したいと思っているから」など漠然とした理由が目立った。Aでは、今までの自分の努力を認め頑張りたいという過去の具体的な経験に基づく理由が多く、この傾向はB、Cでも同様であった。一方、Dでは、漠然とした理由が多いのが特徴である。Dに見られる「根拠のない自信」(佐藤, 2013)は、入試を目前に控えた切羽詰まった状態で、自らを鼓舞するためのようであり、Aの生徒に見られる自己効力感とは性質が異なっている。

6.) 1~2年生の英語の授業を振り返って、英語の勉強でやってよかったこととその理由

【A,B,C,Dの生徒対象】

Aは、「速読」「予習・復習」、Bは、「予習」「音読」「単語」「文法」、Cは、「音読」「予習」「単語」「文法」、Dは「文法」「音読」「単語・熟語」「予習」であった。

7.) 1~2年生の英語の授業を振り返って、英語の勉強でやってよかったこととその理由

【A,B,C,Dの生徒対象】

Aは、「単語・熟語」Bは、「復習」「文法」「単語」「発音」、Cは、「単語」「文法」「予習→授業→復習のサイクル」「音読」、Dは、「単語」「文法」「速読」「音読」であった。

項目6.)と7.)を「予習→授業→復習サイクル」から考察すると、6.)では、Aは予習・復習を身につけた上で次の学習レベルとなる速読を挙げており、Bは予習が一番多く、Cは予習が音読の次に多く、Dは文法・音読の次に予習となっている。7.)では、Aでは予習・復習を記述している生徒がいない。これは、全員が予習・復習は実行してきたことを意味する。Bは復習が一番多く、Cは単語・文法の次に「予習→授業→復習サイクル」を挙げている生徒が多い。Dでは「予習→授業→復習サイクル」を記述している生徒がいない。これは、第1筆者の授業を1,2年で受講していなかったため、「予習→授業→復習サイクル」の概念が定着していなかったためであろう。

8.) special corner 【A,B,C,Dの生徒対象】

A(予習→授業→復習…のサイクルが「とても身についた / 身についた」生徒)は、「先生の授業はとても楽しかったです。常にやるべきことがあって充実していたと思います。とくにペアで読みの練習はとても良かったと思います」

「内容や意味をしっかりと理解しながらの音読が一番大切だと思います」「先生の説明はいつもとっても分かりやすいです!」「大事なポイントは色チョークを使っているの、見て分かりやすいのと、簡潔かつ明確な解説で、聞いていて分かりやすいので、毎回授業で『なるほど!』の連続でした!! 個人的には音読が英語の定着に一役買ったと思います(〇)。音読は後輩たちにもぜひオススメしたいです!!」など、授業の総合的な評価は概ね良好であり、授業での具体的な活動を根拠にして意見を述べたり、後輩への助言を書いている。Bでは、「予習→授業→復習サイクルが(以下省略)(とても)身についた生徒」は「若海先生に英語II・Readingを教わって、若海先生が生徒の能力に合わせて質問してくれたから、考えようという気持ちになりました」など、Aに近いコメントを書き、「普通」の生徒は「私は今、単語に苦戦しているので、後輩がそうならないようにターゲット(単語帳)などから週1回の単語テストをやるというのを提案したいです。それだけで3年次、とても楽になると思います」のように、単語についての記述や後輩への助言、「(全く)身につかなかった生徒」は、小テスト等の要求や問題集の指定など、教員への依存傾向が強い。Cでも「(とても)身についた生徒」は、「1年生の時に、最初は少し面倒くさいと思っても、予習と復習のサイクルを作ることで、2年からの授業が変わると思います。復習はできなくても予習は欠かさずにしっかりとやると、授業の充実感が違うと思いました。」など、このサイクルを評価し、サイクルの定着によって自分自身の授業への取り組みが変わるとセルフモニタリングしており、逆に「(全く)身につかなかった」生徒は、B同様教員への要求や自己反省の記述が目立った。Dは8.)への記述が4グループの中で最も多かった。具体的には、「3年の時しか若海先生の授業は受けなかったけれど、授業のテンポが良くて、予習復習をしっかりとやろうと思えた。スピードが速いと感じることもあったけど、ついて行けるように努力しようという気持ちにもなった」「少し授業が速いときがあり、ついて行くのに大変なときがあったけれど、文法の説明を分かりやすくやってくれたので良かったです」「レッスンのポイントが明確で理解しやすかった」「若海先生の授業を受けてから、英語の理解力を深められたと思います。『理解力→楽しい』は、『楽しい→理解力』になるので、若海先生の授業を1、2年の時にも受けられたら良かったなと思いました」「1、2年生から受験を意識した勉強をすれば良かったと思う。そうすればもっと楽に受験勉強が進んでいたと思われる。だから、後輩たちには早い段階で取り組んでほしいと伝えたい」などであった。これは、3年になって初めて受講した第1筆者の授業に対する関心が高いことの表れかもしれない。授業中に全員が指名され発言機会が与えられる緊張感と満足感、単語テストへの要求が特徴的であった。生徒が能動的で積極的な態度で授業に臨めるように、授業の工夫・仕掛けの重要性を再認識させられた。又、「『理解力→楽しい』は、『楽しい→理解力』になる」のコメントから、「自己評価が言語学習動機に肯

定的な影響を与える」(山中 2001)ことが確認できる。

6 まとめと考察

今回の研究では、高校3年間の英語の授業の実践を通して、予習→授業→復習サイクル及び授業におけるペアワークの「経験」に基づく学習習慣の確立を軸とした学習方略と自己効力感の獲得との関連について、検討してきた。

(1) 学習方略の有効性について

3年間第1筆者の授業を受講したAグループの生徒たちの86%が、予習→授業→復習サイクルに基づく学習習慣の確立が達成できたと回答している。達成できた理由として、5-4のコメント、「ただ単に内容理解だけじゃなくて、文法事項も混ぜての授業だったので、読解も文法も伸びたと思います」「考え方がそのまま生かせるから」「大事な所が、今、文を読んでいて分かるから」のように、1、2年での筆者の授業での経験が具体的に明示されており、英語I、IIの授業を多角的に分析していることが特徴である。さらに、ペアワークによる音読やQ&A、プリント学習の定着も他のグループに比べて高い。これらのことから、3年間を通じて実践してきた、予習→授業→復習サイクルと、授業におけるペアワークの「経験」に基づく学習習慣の確立という学習方略が有効であったと考えられる。入学以来実践してきたペアワークや授業の復習と共に入試を意識した内容を含めたプリントの活用を通じて、生徒たちは楽しみながら英語の授業を受け、同時に今の勉強が2年後、3年後に繋がっていることを常に意識して学習してきた。このように、現在の学習を将来的な学習成果の「可視化」(廣森、2013)に発展させ、生徒の集中力、やる気、自己効力感の向上を図ることができた。

(2) 自己効力感の獲得に有効であったと思われる授業の工夫について

受験を控えた時期における今後の英語学習への頑張り度合い(自己効力感)に関して、Aの生徒たちは全員が80%以上と回答、他のグループと比較しても群を抜いている。5-5のコメント、「今まで頑張ってたけどコツコツとやってこられたので、最後まで頑張りたいという気持ちだからです」「英語は1年生からしっかり習慣づけて勉強してきたので、それが自信になっています」に見られるように、その理由も自分自身の経験に基づく具体的なものとなっている。具体性のある過去の経験が現在の自分、さらに将来の自分を客観的に俯瞰できる自信に繋がっており、予習→授業→復習サイクルに基づく3年間の学習習慣の確立と授業での具体的な経験の積み重ねがそれらを支えている。「授業を通しての理解は、内容の伝達だけでなく『分かる』という経験になること」(浅海、2013)が達成できた結果であると考えられる。さらに、佐藤・新井(1998)は、「状況に合わせて臨機応変に学習の進行を調整するという行動をとるには、自分の能力に対する自信が必要であるかもしれない」と述べているが、

筆者が一貫して実践してきた学習習慣の確立とペアワークを中心とした活動を通じた3年間の英語学習経験の積み重ねの結果が生徒たちに自信を持たせ、自己効力感の獲得に有効であったと考えられる。一方で、予習→授業→復習サイクルが定着せずに英語学習を進めてきた生徒では、受験を目前に控えた時期の今後の英語学習への頑張り度合い（自己効力感）は80%以上と回答しているものの、その根拠となる理由には、漠然としたものや切羽詰まった状態の中でやるしかないというプレッシャーから来るものが多い。この「根拠のない自信」（佐藤、2013）は、本来の意味での自己効力感とは言いがたく、脆弱さが伴っている。また、受験目前の時期になっても、単語テストや問題集の選択を教員に頼るなどの依存傾向が強い。1、2年の時期にこれらの生徒への声かけや面談を今まで以上に行う等、きめ細やかな介入の必要性を痛感した。Aの生徒たちのように、1、2年次にしっかり学習習慣を確立させ、授業での具体的な経験を積み重ね、その経験を基盤に3年次には自分で主体的に受験勉強に取り組めるようになることが理想である。生徒たちはこの春高校を卒業し、それぞれの進路に向けて旅立って行ったが、第1筆者自身が彼らから学んだ具体的な経験を今後の学習指導に生かし、適確な学習方略の元、彼らに続く後輩たちにもやる気と自信を持たせ、自己効力感の獲得に貢献していきたい。

7 本研究の限界と今後の課題

本研究は、高校3年生の2学期末から3学期始めにかけて実施した授業に関するアンケートを基に分析している。今後の課題としては、高校3年間を通じ、段階を踏んだ質問紙調査を行うなどの工夫が必要である。

引用・参考文献

- 浅海純一 2013 高等学校の自己評価における「生徒による自己評価」の有効性に関する研究 政策研究大学院大学 教育政策プログラム ポリシーペーパー NO.4
- Albert Bandura 1995 SELF-EFFICACY IN CHANGING SOCIETIES Cambridge University Press ([邦訳] 本明寛・野口京子 2000 激動社会の中の自己効力 金子書房)
- 佐藤剛士 2013 大学で大人気の先生が語る〈失敗〉〈挑戦〉〈成長〉の自立学 岩波ジュニア新書
- 佐藤純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 *Tsukuba Psychological Research*, 20, 115-124
- 篠ヶ谷圭太 2010 高校英語における予習方略と授業内方略の関係——パス解析によるモデルの構築—— 教育心理学研究, 58, 452-463
- 杉浦知子 2007 ストレスを低減する認知的スキルの研究 風間書房
- Schunk, D.H. 1982 Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556
- 瀬尾美紀子 2009 自己調整学習研究の新たな展開—学習者の動機づけと認知の関連の統合的理解に向けて— 日本教育心理学会総会発表論文集 (51), S90-S91, 2009-08
- 中西良文 2004 成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響 教育心理学研究, 52, 127-138
- 野口京子 1999 健康心理学 金子書房
- Hans Selye 1956 *The Stress of Life* McGraw-Hill Book Co., Inc. ([邦訳] 杉靖三郎・田多井吉之介・藤井尚治・竹宮隆 1974 現代生活とストレス 法政大学出版局)
- 廣森友人 2013 自立学習の処方箋：自立した学習者を育てる視点 中部地区英語教育学会紀要, 42, 289-296
- 山中晃 2001 英語の授業中における自己評価の学習者動機への影響（英語教育） 国際基督教大学学報 I-A, 研究教育43, 219-234
- Richard S. Lazarus & Susan Folkman 1984 *Stress Appraisal, and Coping* Springer Publishing Company, Inc., New York ([邦訳] 本明寛・春木豊・小田正美 1991 ストレスの心理学 [認知的評価と対処の研究] 実務教育出版)
- 若海由美・尾崎啓子 2011 高校生の学校ストレスに関する自己効力感、コーピング様式が現実の行動・理想の行動に及ぼす影響—性差の検討 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, 13-20
- 若海由美・尾崎啓子 2012 高校生の学校ストレスに関する自己効力感、コーピング様式が現実の行動・理想の行動に及ぼす影響—学力差の検討 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 11, 1-8
- 若海由美・尾崎啓子 2013 高校生の学校ストレスに関する自己効力感、コーピング様式が現実の行動・理想の行動に及ぼす影響—学年差の検討 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 12, 83-90
- 若海由美・尾崎啓子 2014 高校生2年生における自己効力感の形成について—英語学習の視点から 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 121-128