

LLを利用した発音練習における相互評価の利用に関する一考察

－形成的評価の観点から－

伴 一聡 青森県立黒石高等学校

要旨

本研究ではLL演習時の発音練習に注目し、理論研究を基に、本来学習者主体で行われるはずの学習活動に相互評価を導入することを提案する。それにより、教師による形成的評価に加え、生徒同士の活動そのものに形成的側面を持たせ、自らメタ認知能力を向上させつつ相互に動機づけを強め、学習者主体の学習活動をしながら授業を活性化させることができるかどうかの検証を行った。高等学校英語科の1・2年生を対象に、2度の相互評価の実践をし、質問紙法によって意識調査を行い、その結果を練習回数やメタ認知、動機づけなどの観点から比較、検討した。その結果、全体として授業を活性化することができ、数値や自由記述などからも生徒の意識レベルにおける相互評価の有効性を見出すことができた。しかし、談話分析やデータ検証などの科学的検証までには至らなかった。

【キーワード】 LL 相互評価 形成的評価 動機づけ メタ認知

1. はじめに

本来、学習者が主体となって自律的に学習することが前提になっているLLやCALL教材で学習させる場合、学習者は少なくとも事前に英語学習に対する動機づけができていることが望ましい。しかし、現在の入試制度や入試科目の偏重などにより、動機づけの弱い生徒や低学力の生徒がそういった教材で学習したり、その授業形態に参加したりすることは少なくない。そこで本研究ではLL演習時の発音練習に注目し、理論研究を基に、学習者の相互評価を取り入れることを提案し、実践的研究によってその方略の効果を検証する。

2. 研究の背景－形成的評価と相互評価

東¹⁾は、教育評価を、「教育のプロセスに参加する誰かに対して、その人がよりよく活動できるようにするための目的を持って、教育の活動の状態や機能やそこから何が生まれてきているかということに関する情報を送ること。」(東 2001:100)と定義している。この場合、教育のプロセスに参加する誰かには学習者が含まれる。また、情報を送るものとは、ともに学習するものあるいは学習者自身ということもできるだろう。そう仮定すれば、情報提供者が、前者である場合、相互評価ということになるし、後者である場合は、形成的自己評価あるいはメタ認知といえる。さらに、松沢²⁾(2002)は、学習者が期待する評価として、学習者が自分の位置を確認し、英語学習の動機づけや方向付けのためのデータを与えられることであり、すなわちそれは学習の形成的なデータ、今後の方向性を決定するための情報を期待する、としている。これは学習者自身が、最も必要とする評価が形成的評価である事を指摘している。学習者が自己の形成的データを定期的に得ることにより、学習者そのものに対する短期的あるいは長期的な動機づけが可能であると思われる。また、教師に加えて、自分と同レベルの学

習者がいる教室内においては、教師からの評価によるばかりでなく、比較的受容しやすいと考えられる学習者同士の相互評価によって自分の位置を比較的単純に明確にできると考えられる。

また、田中³⁾(1999)は、形成的評価は、明確できめ細かい基準を行動目標にまで細分化することで、学習者が目標を達成したかどうかわかりやすい評価であるとし、学習効果が高いとしている。これは、教室での言語活動で教師が生徒に明確な基準を与えることにより、生徒がその行動目標を理解することにつとめ、さらに他を評価するためにまず自分の能力を客観的に判断せざるを得ない状況を生み出し、それが学習者自身のメタ認知能力の向上につながると考えられる。さらに、相互学習に利用すれば、ある一定の基準を共有しつつ生徒同士の相互の即時フィードバックが可能になり、その絶対量が増え授業の活性化につながるとも考えられる。また、フィードバックの際も教師のみによるものではないため、学習者自身の立場に立ったあるいは複数の個人からの多角的フィードバックが可能になると考えられる。

馬場⁴⁾(2003)の研究では、教室内において8名の生徒を観察によって評価を試みたが、言語パターンバラエティを持たせた場合、一度に生徒の全行動を正確に観察することは無理であり、人数が増えるほどその観察能力は低下していくことが予想されるとしている。これは教師による総括的評価の研究であるが、形成的評価の際にも、人数的には同様の事が言える。実際に、現在20名の小グループと呼ばれる授業形態で評価をおこなっているが、各活動に割り当てた時間で対応できるのはごくわずかである。これは教室内での評価活動について各活動における総括的評価は非効率的であり、もしそれを行ったとしてもその妥当性に疑問を抱かざるを得ない。その点において、総括的評価よりも形成的評価を重要視したほうが、授業の活性化や指導と評価の一体化を望むことができる。梶田⁵⁾(1986)は、行き過ぎた評価事例を取り上げて、評価だらけの授業の危険性を指摘し、評価によって指導や学習がおろそかにならないようにと言及している。必ずしも得点化されない柔らかい評価こそが学習者側と教育者側の双方に、その成果や頑張り具合を日常的にフィードバックしなければならないとも言っている。これは形成的評価そのものが生徒の動機づけに深く影響することを示唆している。相互評価は評価的言語学習活動であり、本来は学習活動であるものの評価的意味合いをも持っている。すなわち、相互評価を利用すれば、形成的評価の機会が増えることは間違いない。英語学習時にはよく使われる活動でもあり実践例も多く、情意面においても、比較的にリラックスした状態で形成的評価を受け入れる事ができると考えられる。生徒同士の総括的評価は不可能であるが、形成的評価は学習活動であるため、きちんとした基準をつくりさえすれば可能である。

以上のことから形成的評価は、学習者の主体的な学習を促進する条件を満たしていると考え、本論において中心役割を果たすものとして位置づける。また相互評価を、学習者同士の動機づけを高め合い、情意面においても受容しやすい多数の即時フィードバックを与える方略として位置づける。

3. 目的

本研究の目的は、相互評価を導入することにより、教師による形成的評価に加え、生徒同士の活動そのものに形成的側面を持たせ、生徒が自らのメタ認知能力を向上させつつ相互に動機づけを強め、学習者主体の学習活動をしながら授業を活性化させることができるかどうか検証する。

4. 方法

4-1 被験者

青森県立黒石高等学校英語科 1年生36名（男15名、女21名）
2年生38名（男11名、女27名）

4-2 対象科目

「コンピュータ・ＬＬ演習」（2単位）におけるＬＬ演習室利用時分（1単位）

「コンピュータ・ＬＬ演習」は学習指導要領に基づいて設置された専門学科のひとつである英語科における教科「英語」の科目の一つとして設定されている。本校においては2単位で実施され、スピーチを主とした授業とＬＬを利用した授業を、1年生・2年生に対して約40名のクラスを2つのグループに分けて1単位ずつ交互に行っている。ＬＬを利用した授業においては、特にリスニングと発音に特化した授業を行っている。

4-3 期間

平成17年1月～2月

4-4 授業設計の中での相互評価

4-4-1 これまでの発音指導と問題点

これまでの発音練習は、最初に一斉指導が行われた後、個人あるいはペアで練習の時間が与えられる。その練習の時間に、教師がモニタシステムを用い、正しい発音ができているかどうかを個別に指導・評価していた。一斉指導の際、お互いに良いところ悪いところを伝えるように促していても、モニタリングの際、生徒同士の会話を聞くと相互評価がないため、時間を持てあましているペアもある。また教師が、個々に対してフィードバックを与えながら約20名の生徒を指導するにはとても時間がかかり、ある生徒・ペアの指導をしているうちに、他の生徒の動機づけの弱い生徒が練習をやめてしまうこともあった。

4-4-2 相互評価をいつ用いるか

本研究において、いつ相互評価を用いるかということを考えた時、導入時と終末のPartとした。これは、倉八⁶⁾(1998)のコミュニケーション中心の教授法の方が文法中心の教授法よりも、学習者の動機づけを高め、積極的な授業参加を促す、としていることを受け、授業内において比較的コミュニケーション活動を取り入れやすいPartを選んだ。また新井⁷⁾(1995)は、導入段階で学習者の興味を引く題材の提示を行い、展開段階で学習者を目標志向の学習へ導き、終末段階で学習者に満足感や充実感を与えることで動機付けが高まるとした。これらの教授法や授業運営と動機づけが密接に結びついているという理論に基づいて、授業の導入とまとめに相互評価を用いることにした。また、最後のpartでは、導入時に一度使った表現を応用させることで達成感を与えられる可能性を高めることができたようにした。(Appendix 1)

4-4-3 相互評価をどのように用いるか

評価の観点は、垣田⁸⁾(1985)『英語の評価論』の「発音の評価」に基づき、評価規

準に関しては、田中³⁾(1999)『伝達意欲を高めるテストと評価』の「学習者による自己評価・相互評価」に基づき、タスク導入時より、生徒が理解可能な表現を用いて、教師のものと同一評価スケールを設定した。(Appendix 2)

4-4-4 相互評価の実践

本研究では、1月から2月にかけて、各学年・各グループに2度ずつ発音チェックシートを用いて相互評価を取り入れた活動を実施した。相互評価時の時間の設定は、約7～8分を予定していたが、実際には、一度目の実践時で10～15分程度の時間を要した。初回時は、シートの使い方の説明などに余分な時間がかかってしまった。2度目はおおそ予定の時間で実践できた。

また、生徒がアドバイスしたり、されたりしたことや自分で気づいたことに関しては、可能な限りシートに書かせるようにした。(Appendix 3)

4-5 相互評価の効果の検証

本研究では、生徒の発言の分析は行わず、質問の回答欄にスケールのついたものと自由記述の質問紙を用いて、活動後の生徒の意識の変化を書いてもらい、それら进行分析する。(Appendix 4)

5. 結果と考察

各質問に対する生徒の意識調査の結果(Appendix 5)を挙げると、「練習の回数が増えた。」と感じる生徒が、「よくあてはまる」と「あてはまる」で1年生が80.4%、2年生が81.9%であった。これは、生徒の意識レベルの回答からではあるものの、練習そのものの回数が増加したといえる。また、「教師からのアドバイスが増えた。」という問いに対しても、1年生で66.6%、2年生で73.4%が「増えた。」と回答している。これは、生徒が相互評価をしている際に、これまでよりも教師が生徒に評価を与えることができたことを示唆する。さらに、「パートナーからのアドバイスが増えた。」と感じた生徒は、1年生で41.7%、2年生で55.3%となった。これも、相互評価を用いることで、生徒同士のフィードバックが増えるなど学習活動が活発になったといえる。ただ、1・2年次ともに半数程度であった事に対して言及すれば、自由記述(Appendix 6)より

- ・人の評価をするのはとても難しい。(3名)
- ・アドバイスし合うのははずかしい。(2名)
- ・自分のことがよく分からないのでアドバイスできない。
- ・(不特定)の発音が難しくてよくわからない。(5名)

など、他にアドバイスを与えたり、評価をしたりする前提条件となるものが達成されていないことに起因すると考えられる。これは、今後一斉指導時やモニタリング時の指導による形成的評価の徹底、あるいは授業の雰囲気作りなどアドバイスを相互にしやすい環境整備を進めることによって解決できるものと考ええる。

これらを総合して考察すると、数値に差異はあるものの、教師・パートナーそれぞれから、学習者に必要な評価機会が増え、結果として練習の機会が増加したとすることができる。

次に、発音の注意点を意識するようになったかどうかという問いに関しては1年生全員が「よくあてはまる。」「あてはまる。」と回答し、2年生も94.8%がそう答えている。イントネーション・強勢に関しても、1年生で100%、2年生で97.4%が肯定的

な回答を示している。自由記述でも、

- ・注意するところが集中的に練習できるし、ポイントを押さえられるようになった。
- ・発音のポイントに気をつけるようになった。(1年生：16名、2年生：2名)
- ・発音のポイントに気をつけて練習するようになった。(1年：2名、2年：2名)
- ・(具体的なもの)に気をつけるようになった。(1・2年で計14名)
- ・イントネーションに気をつけるようになった。(1年生：4名、2年生：3名)
- ・強勢に気をつけるようになった。(1年生：6名、2年生：3名)

とある。これらは、自分の能力を客観化するための基準を改めて認識できたことを示す。また、実際に、「発音がよくなった。」と感じた生徒も1年生で86.1%、2年生で89.5%と高い数値を示し、前述の事項と合わせて相互評価がメタ認知能力を向上させることができる可能性を示唆している。

最後に、動機づけに関して述べると、他のパートすなわち相互評価を用いないパートにおいても「発音に注意するようになった。」と回答した生徒が1年生で83.3%、2年生で73.7%である。自由記述でも、

- ・練習時間がもっと欲しい。
- ・自分からやりたいって思った。

などとあり、これは、相互評価が他の部分に関しても学習者の意識を変えたことを述べている。意識レベルでの動機づけが充実し、他の活動に関してもやや意欲的になったことから、授業そのものが学習者主体の活動に軌道修正する可能性を垣間見ることができる。さらには、「もっと英語を学習しなければならないと思った。」と回答したものが1年生で94.4%、2年生で74.8%、自由表記でも

- ・もっと発音の勉強をしなければならないと思った。
- ・英語に興味を持てるようになった。
- ・LL演習が楽しみになった。
- ・他の授業でも発音のこととか意識するようになった。
- ・英語が少し楽しくなった。
- ・英文を暗記したい。
- ・和訳を知りたくなった。

など、授業内にとどまらず、これからの主体的学習を期待させる表記が見られた。また「授業が活発になった。」と答えた生徒は、1年生で66.7%、2年生で89.5%であり、授業そのものを活性化することができ、生徒が主体的に授業に取り組み、短長期的に英語学習に取り組むきっかけを与えることできたといえるのではないだろうか。

最後に、相互評価をこれからも続けてほしいという生徒は1年生で72.2%、2年生で89.4%おり、また、自由記述においても、発展的な継続を含め、多数の継続を望む記述が見受けられた。これは、相互評価があまり生徒にストレスを感じさせずに、肯定的側面を多く引き出せる活動であったといえるとともに、情意面において多数の生徒が相互評価を受け入れられたということを示す。さらには、これからの実践の継続を補助するデータともなった。また、「パートナーは同性がよい」、などの回答から、これからの実践における改善のポイントを浮き彫りにすることもできた。

6. 終わりに

本研究においては、発音練習時の活性化や他のいくつかの点において生徒の意識の変化が見られたものの、授業時における生徒の談話分析などを行うことができなかった。また、授業時の他の活動にそれが影響を与えるかどうか、意識レベルとしては変化が見受けられるものの、いまだ他の要因など研究の余地があると思われる。

さらには、生徒のメタ認知能力や生徒自身の能力の向上により相互評価の信頼度が

増し、発展的に観点別評価の「表現の能力」や「関心・意欲・態度」の総括的評価に活用できる可能性もあるのではないと思われる。

今後は、自由記述の分析をさらに進め、相互評価シートの改善など、より発展的、効果的な実践方法を考え、さらには自己評価との関連や総括的評価との相関などを意識し、実際に談話分析などを行い、科学的にその効果を検証していきたい。

引用文献

- 1) 東 洋 (2001) 『子どもの能力と教育評価 第2版』, 東京大学出版会.
- 2) 松沢 信二 (2002) 『英語教師のための新しい評価法』, 大修館書店.
- 3) 田中 正道 (1999) 『伝達意欲を高めるテストと評価－実践的コミュニケーション能力を育てる授業』, 教育出版.
- 4) 馬場 千秋 (2003) 「授業中に生徒の行動を観察できるクラスサイズはどのくらいか」, 『英語教育評価論』, 桐原書店.
- 5) 梶田 勲一 (1986) 『形成的評価のために』, 明治図書.
- 6) 倉八 順子 (1998) 『コミュニケーション中心の授業法と学習意欲』, 風間書房.
- 7) 新井 邦二郎 (1995) 『教室における動機付けの理論と実践』, 金子書房.
- 8) 垣田 直巳 (1985) 『英語の評価論』, 大修館書店.

参考文献

- 木村 松雄 (1998) 「SLAに基づく外国語指導－学習ストラテジー」, 『英語教育 Vol. 36 No. 12』, 大修館書店.
- 朝尾 幸次郎 (1991) 「意欲はどこから生まれるか」, 『英語教育 Vol. XL No. 11』, 大修館書店.
- 渡辺 浩行 (1992) 「自己表現活動と学習意欲」, 『英語教育 Vol. XL No. 14』, 大修館書店.
- 高塚 成信 (1992) 「学習意欲を高める評価とは」, 『英語教育 Vol. XL No. 14』, 大修館書店.
- 田中 博晃 (2004) 「どのような授業が英語学習に対する積極的な取り組みを促すのか? : 学習者の動機づけを促進する方略の効果の検証」, 第30回全国英語教育学会資料.

Appendix 1.

「コンピュータ・LL演習」時における通常の授業の流れ (1年)

- I Basic Dialogues
 - 基本例文の Listening Input
 - 発音指導・練習 (一斉) (ペア) → 相互評価
- II Conversation
 - Listening Practice (発音練習)
 - New words and phrases・発音練習
- III Aural Check
 - TF-Test
- IV Review
 - Listening Practice

V Communication Drills

Pattern Practice

VI Dialogue Practice

Dictation

発音練習（ペア）→相互評価

『FRESH LL ENGLISH COURSE』大修館書店.

「コンピュータ・LL演習」時における通常の授業の流れ（2年）

I Introduction

Q&A

発音指導・練習（一斉）（ペア）→相互評価

II Viewing

New words and phrases・発音練習

Listening Practice（発音練習）

III Useful Expression

Listening Practice

Filling in the blanks

IV High Light

応用例文の Listening Input

発音指導・練習（一斉）（ペア）→相互評価

V You Try

表現のまとめ

『SCREENPLAY Oral Communication I』スクリーンプレイ出版.

Appendix 2.

基本例文

No	Name				
A	f-vの発音ができている。				
	thの発音が正しくできている。				
	rの発音ができている。				
	wの発音ができている。				
	正しいイントネーションで読んでいる				
	正しく強勢をおいている。				
	正しいリズムで読んでいる。				
	きづいたこと・アドバイスしたことなど				
B	f-vの発音ができている。				
	thの発音が正しくできている。				
	rの発音ができている。				
	wの発音ができている。				
	正しいイントネーションで読んでいる				
	正しく強勢をおいている。				
	正しいリズムで読んでいる。				
	きづいたこと・アドバイスしたことなど				

応用例文

No	Name				
A	f-vの発音ができている。				
	thの発音が正しくできている。				
	rの発音ができている。				
	wの発音ができている。				
	正しいイントネーションで読んでいる				
	正しく強勢をおいている。				
	正しいリズムで読んでいる。				
	きづいたこと・アドバイスしたことなど				
B	f-vの発音ができている。				
	thの発音が正しくできている。				
	rの発音ができている。				
	wの発音ができている。				
	正しいイントネーションで読んでいる				
	正しく強勢をおいている。				
	正しいリズムで読んでいる。				
	きづいたこと・アドバイスしたことなど				

A:よくあてはまる(例文中で全て正しく読んでいる) B:あてはまる(例文中で半分以上正しく読んでいる) C:あまりあてはまらない(例文中で半分以上正しく読めていない)

Appendix 3.

アドバイスしたこと・されたこと、きづいたこと(1年)

アドバイスしたこと	アドバイスされたこと	きづいたこと
声が小さい 語と語をうまくつなげられていない 区切りがきちんとできていて発音がよい 速く読んでいる 語尾を上げるようにいった 消極的だ きちんと区切りが来ている ありがたいリズムで読んでいる thの発音ができている findのFで下唇を噛もう リズムが良かった really? のイントネーションをもっと上げる ナチュラルでした すらすらと読んでいた ナチュラルだった すらすらで、rが上手だった ちゃんと読めていた すらすら読めていて良い ほとんど正しく読んでいるがリズムが速い 長い文になると区切って読んでいる よくできている イントネーションがあまりない wとrの発音が同時にでけるとどちらか忘れがちだった もっとすらすら読めればばっちぐー thを頑張っていた rの発音ももうよいできるよ リズムがよかった とても発音がよく聞き易い 発音が上手 棒読みをしている	rの発音が悪い 声が小さい rの発音が抜けた 区切りがきちんと来ている rの発音を直せ きちんとすらすら読めている thが来ているときと来ていないときがある 読んでもときに止まる すらすら読むように th, wの発音がだめ 突っかかりが多い もう少しrの発音をがんばっても良い すらすら読んでいたといわれた とちゅうまでスラスラだった broad, castの読み方を失敗した really?のイントネーションを上げると良い rの発音をもう少し もっとイントネーションをつける thの音が日本語のザになってしまうときがある thはよい。 イントネーションとリズムが無い。	thが難しい 3 rの発音が悪い thのところでひっかかる 時々つまることもある スムーズにいえなかった つなげて読むところが難しい 速くしゃべれない rの発音があまりうまくできない 正しいリズムで読めなかった 発音がうまくできない すらすら読めない 正しいリズムをつかめていない 時々つかかったり、かんでしまう 最初の文ですこし引っかかりたりする Why don't you ~? のリズムが難しい 速いリズムで読むことが難しい 強弱をつけて読むことが難しい thの発音が全然だめ 発音しにくいものを発音してしまっ リズムが出来なかった 発音を気にしすぎてイントネーションとかがうまくいかない うまく読もうとしてつかかったりする 語尾を下げる文でついあがってしまったりする thの発音ができなかった thの音が日本語のザになってしまうときがある rの発音が難しい know that の発音をつなげるのが難しい rの音を正しく出すのが難しい 単語のくっついているのが難しい(例えばsound is) rの発音が難しい thが多かった。 質問が多かった。 語尾のイントネーションが難しい。 thの発音はできるだけwとrと一緒にすると難しい。

アドバイスしたこと・されたこと、きづいたこと(2年)

アドバイスしたこと	アドバイスされたこと	きづいたこと
for anがあまり聞こえない 速い 少し棒読みなどがある もう少し感情を入れて 語尾があがっていない リズミカルに読んでいてとても良い もう少しはっきりと口を開いて言った方がいいよ rの発音がいい for an interviewのところがまい イントネーションもいい v, rの発音がいい ちゃんと発音ができている erの発音がステキなり ちゃんと発音ができている すらすら読めている リズムが良い thの発音を頑張ろう rの発音がいいよかった 正しい強勢でない thができいてない rの音をもっとつなげる 英文が長くなるとまってだめになっている thとrの発音をはっきり 気持ちを込めるべきだね リズムが悪い 2回目からすらすら読めた よかった rの発音がよくない せつない Ohの発音が前よりよくなった のみこむとこがマジでうまいです 声の質が良い にてる！自分とカニー スムーズに読めていた 強弱がはっきりしない すらすら読めていてすごい とても発音がよかった 声が小さい ちよつと速いかな まったりとしていて落ち着きがある	vの発音が出来ていない fの下唇を忘れている ほぼ大丈夫 つっかっている Ohは完璧です sayの言い方 for an interviewはうまくできている rの発音に気をつけて for an interviewがうまくできていない もう少しスムーズに読めばよい thの発音 短くてリズミカルにできている thの発音が最初は出来ていなかったが、少し出来るようになった rの発音をはっきり thとrの言い方 r ほとんど失敗無くちゃんと読めた 読んでいる途中でひっかからなかった rの発音がよくない すらすら読めない イントネーションがだめ 元気がない 強勢やイントネーションは良かったけど少しリズムが崩れた love toでつなげれない properlyの発音 theの発音をもっとよくするととつよい リズム rに気をつける rの発音がまだなっていない would youをつなげていえていない	wが上手にできない 2 veがうまく下唇をかめない LLのスピードについていけないときがある 長い文だとつまづいてしまう vとrの発音は完璧 LLを聞きながらやると覚える、わかりやすい for an interviewがうまくいえない v, rの発音はうまく言えた 途中でつかえている thの発音が難しい for an interviewの発音がちよつと難しい r, v, wの切り換えが難しい テンポよく読めない thirtyって速く言えない テンポが難しい とぎれすぎ 英文が読めていない thirtyの発音が難しい 強勢を意識するとちよつとつまる rの発音が難しい 英文が長くなるとまってかみかみになる 文中のthがだんだん出来なくなってくる 文中のrがだんだん出来なくなってくる 強勢を意識するとができなくなる rの発音がいいのかわいのか自分でも？ 強勢がなかなかうまくいかない 短いから良くできた wの発音がうまく発音が出来なかった。 正しい強勢を意識すると途中でリズムが崩れる thirtyの発音が少し苦手な気がした vが難しい 区切るところが最初にはわからなくて困る 強める部分を意識するとつかかってしまう 最後の上げるところを忘れちゃう beg yourが難しい 自分で話しているので精一杯 theの発音が難しい fとvの発音が難しい forwardが難しい イントネーションが難しい お互いゆっくりだった

Appendix 4.

相互評価チェックシートを活用してみて

相互評価チェックシートを利用して、以前より		よくあてはまる 4	あてはまる 3	あまりあてはまらない 2	あてはまらない 1
①	練習の回数が増えた。				
②	発音のポイントに注意するようになった。				
③	イントネーションや強勢を気をつけるようになった。				
④	教師からのアドバイスが増えた。				
⑤	パートナーからのアドバイスが増えた。				
⑥	パートナーのアドバイスが役に立った。				
⑦	発音がよくなった。				
⑧	他のパートでも発音に注意するようになった。				
⑨	もっと英語を勉強しなければならないと思った。				
⑩	授業が活発になった。				
⑪	これからも続けて欲しい。				
⑫	その他の使う前と使った後で変わったこと。				
⑬	その他感じたことや気づいたこと。				
⑭	要望など。				

Appendix 5.

相互評価を行った後の生徒の意識調査(1年)

相互評価チェックシートを利用して、以前より	よくあてはまる 4	あてはまる 3	あまりあてはまらない 2	あてはまらない 1
練習の回数が増えた。	36.1%	44.4%	16.7%	2.8%
発音のポイントに注意するようになった。	75.0%	25.0%	0.0%	0.0%
イントネーションや強勢を気をつけるようになった。	52.8%	47.2%	0.0%	0.0%
教師からのアドバイスが増えた。	19.4%	47.2%	27.8%	5.6%
パートナーからのアドバイスが増えた。	5.6%	36.1%	38.9%	19.4%
パートナーのアドバイスが役に立った。	11.1%	44.4%	25.1%	19.4%
発音がよくなった。	13.9%	72.2%	13.9%	0.0%
他のパートでも発音に注意するようになった。	38.9%	44.4%	13.9%	2.8%
もっと英語を勉強しなければならないと思った。	47.2%	47.2%	2.8%	2.8%
授業が活発になった。	27.8%	38.9%	33.3%	0.0%
これからも続けて欲しい。	38.9%	33.3%	22.2%	5.6%

相互評価を行った後の生徒の意識調査(2年)

相互評価チェックシートを利用して、以前より	よくあてはまる 4	あてはまる 3	あまりあてはまらない 2	あてはまらない 1
練習の回数が増えた。	26.3%	55.3%	18.4%	0.0%
発音のポイントに注意するようになった。	73.7%	21.1%	5.2%	0.0%
イントネーションや強勢を気をつけるようになった。	65.8%	31.6%	2.6%	0.0%
教師からのアドバイスが増えた。	34.2%	39.5%	21.1%	5.2%
パートナーからのアドバイスが増えた。	28.9%	26.4%	36.8%	7.9%
パートナーのアドバイスが役に立った。	42.1%	23.7%	28.9%	5.3%
発音がよくなった。	34.2%	55.3%	7.9%	2.6%
他のパートでも発音に注意するようになった。	42.1%	31.6%	23.7%	2.6%
もっと英語を勉強しなければならないと思った。	81.6%	13.2%	5.2%	0.0%
授業が活発になった。	42.1%	47.4%	7.9%	2.6%
これからも続けて欲しい。	52.6%	36.8%	5.3%	5.3%

