

中学校英語科における生徒の自己効力感の育成 ～授業UD及びUDLの理念を踏まえた授業実践を通して～

教職実践専攻・ミドルリーダー養成コース
学籍番号 23GP108 氏名 村井 千絵美

1 はじめに

現在、通常学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援が重視されている。また、全国学力・学習状況調査生徒質問紙によると、中学3年生の約9割が英語の勉強を大切だと考えているものの、英語の勉強が好きではない生徒は半数近くおり、授業の内容がよく分からないと答えている生徒も3割ほど見受けられる。英語に苦手意識を持ち、授業で主体的に学ぶことができていない生徒に対して何かしらの手立てが必要なことは明白であるのに、「誰一人取り残すことのない」学びをデザインすることができているだろうかと自問自答する日々である。

生徒が授業の中で主体的に、自信をもって学んでいくにはどのようにすればよいのか。自己効力感の高い人は、活動的にポジティブな気持ちで問題に意欲的に対処していく。そして、それをやり遂げるよう自律的に進め、その結果も良くなる可能性が高い。英語を表出するうえで最も大切なのは、できるという自信、つまり自己効力感なのではないだろうか。

本研究は、生徒の自己効力感を高めるために、英語のつまずきを予測しながら授業のユニバーサルデザイン（以下授業UD）による学習環境づくりとUDLガイドラインに基づく学習支援を行い、生徒の変容を見取っていこうとするものである。

2 研究の方向性

（1）英語のつまずきについて

安木（2023）はベネッセ教育総合研究所（2014）の実態調査から4割以上の中学生が苦手意識を持っているとし、スローラーナー（*1）のつまずきを4つに分類している。

表1 つまずきを4つに分類したものと実際のつまずき（A中学校の生徒の見取りから）

4つの分類 ^①	つまずきの例(A中学校の生徒の見取りから) ^②
①音声のつまずき ^③	・ベースボール: besuboll と綴ってしまう。⇒ローマ字と混同している。 ^④ ・kite をキテと読む。⇒マジック e(サイレント e とも言う。)など、文字と音のルールを学ぶフォニックスの学習が定着していない。 ^④
②文法のつまずき ^③	「私は彼らに彼女の名前を教えた。」: I them her name told. ⇒日本語の語順をそのまま書き出しており、英語の「主語、動詞…」の語順を意識していない。 ^④ ・I am not watch going to movies. ⇒I do not watch と混同している。I am going to V の自動化(*2)ができていない。 ^④
③動機づけのつまずき ^③	・人前で話せない。ワークシートへの筆記内容を隠す。⇒間違えることが恥ずかしい・怖い。 ^④ ・「僕は外国に行きませんから、英語使いませんよ。」⇒英語を学習する目的が明確でない。 ^④
④その他のつまずき ^③	・音と意味がかなり一致しても単語が暗記できない。⇒覚える単語の多さにも起因する。 ^④

*1) 安木(2023)によると、スローラーナーとは様々な理由により勉強につまずく学習者のことを言う。つまずくとは学力が到達しない場合と、勉強に対して身が入らず、やる気にならない場合の両方を指す。文字の認識に困難を覚えるようなつまずきのある学習者も視野に入れる。^④

*2) 白井(2023)は、「第二言語習得においては、この自動化理論というのはある程度有効だ」と述べている。^④

(2) 英語科における授業のユニバーサルデザイン

英語科における授業UDとは、生徒が「わかる」「できる」ことを目指して、教師が生徒の状態に目を向け、生徒個々の苦手さに試行錯誤しながら講じる手立てだと捉えている。そこには、英語のつまずきに対する深い理解とわかりやすく教えることのできる英語教師としての能力が必要である。

まずは、英語の学習に苦手さを感じるA中学校の生徒の学習をつまずかせているものを取り除きたいと考えた。生徒一人一人の見取りから得られたつまずき、たとえば音声のつまずきに関しては、サイレント e と short vowels の読み替え練習を行う。多くの生徒がつまずいている代名詞表については、いつでも見返すことのできるようにファイルブックの裏表紙に貼り付け、自信のない人は常に確認できるようにするなどである。この他、実践を始める前に、一年後になりたい姿や英語の授業で行ってみたいことなどをアンケートにとり、生徒の要望も授業内に取り入れ、興味関心を持続させることなどを考えた。(後述の実践第1期も参照のこと。)

(3) 内発的動機づけへの着目

筆者は英語科の授業づくりにおける最も重視したい点として内発的動機づけを挙げる。授業UDモデル(小貫 2014)では、「習得・活用」までの段階として、まずは「参加」すること、次に「理解」することをベースとして捉えており、授業に「参加」するための要件として「動機づけ」を重要視しているのは明らかである。ここで言う「動機づけ」は安木(2023)の指摘する「動機づけ」とは異なり、「内発的動機づけ」に関することだと留意しておきたい。

鹿毛(2022)は、「学習そのものが目的となっているモチベーション(「もっと知りたいから調べてみる」、「もっと上達したいから練習する」)」を「内発的動機づけ」と述べている。また、速水(2019)は、「他者から働きかけられて高まる内発的動機づけ」を「他律内発的動機づけ」と命名し、その存在を研究によって明らかにしている。教師が行う、生徒の内発的動機づけを喚起させるような様々な働きかけ、つまり「他律内発的動機づけ」が、すべては「参加」意欲を高めるための働きかけであると捉えることができる。はじめは「他律内発的動機づけ」に向けた働きかけによって学ぶことの楽しさや価値が内面化され、ゆくゆくは、「内発的動機づけ」が形成されていくことを目指したい。

そこで、「他律内発的動機づけ」のための学習環境づくりとして、次のような取組を行う。

- ①見通しを持ちやすくするための焦点化したシンプルな活動の設定
- ②ICTを活用した視覚的な提示
- ③アプリケーション(Quizlet, Kahoot!等)の積極的な活用
- ④ALTとの連携を密にした生きた場面設定(三河(2021))
- ⑤何がどう良いのかをより具体的に伝えるフィードバック

3 本年度の実践第1期(4月から7月)

生徒のつまずきに着目した授業UDの実践を行っていくことで、生徒は参加意欲を高めていくのではないかな。

(1) 実践の内容

〈対象生徒〉A中学校三学年生徒一クラス 17名

安木(2023)の4つのつまずきから学習上の困難を予測し、次のような授業UDを踏まえた学習支援を行った。

表2 Unit2で行った取組の紹介

時	学習内容	予測されるつまずき	授業UDを踏まえた 具体的な取組の例
共通		(文法) 書いたり話したりするときに正しい語順で文が作れない	・日本語を使って英語の語順で文を組み立てる練習をする。(*3)
		(動機) 授業内容を理解できない	・指示の内容を簡潔・明瞭にして、目標の焦点化, また視覚化を図る。
		(動機) 間違えることが怖い	・少人数グループで自信をつける。間違いや失敗から学ぶと伝える。
		(動機) 英語に興味がない	・ゲームアプリで参加意欲を高める。 ・生徒に関わりのある話題を提供する。
1・3・5	現在完了(完了用法, 継続用法, 進行形)の特徴やきまりに関する事項を理解する。	(文法) 覚える単語が多い	・スモールステップで自然に単語を増やす。
		(動機) 授業内容を理解できない	・デジタル教材の文法説明動画と教師による黒板での説明の併用。
		(動機) 間違えることが怖い	・正解のない問いへの答えをグループで考え, 意見の共有化を図る。
2・4・6・7	教科書の内容を読み取る。	(その他) 英文の内容理解ができない	・時には日本語で質疑応答する。 ・ヒントシートを準備する。
		(音声) 新出単語の導入	・マジック e, ダイグラフなどの単語をまとめて発音練習する。
		(文法) ことばのまとまりがわからない	・スラッシュリーディングを行う。
		(文法) 例文の暗唱ができない	・デジタル教科書を活用した個人音読練習と多様な形の一斉音読の併用。
		(その他) 文章の細かい意味がわからない	・意味理解が難しい英文をグループで和訳する。
		(動機) 授業や活動が退屈で面白くない	・効果的な発問で生徒の思考をアクティブにする。

*3) 日本語を使って英語の語順で文を組み立てる練習 (安木, 2023)

誰・何 (が・は)	する・です	誰・何・どんなだ	ように	どこ	いつ
-----------	-------	----------	-----	----	----

(2) 結果

昨年度の授業において消極的に取り組んでいた生徒が, 自分の力で, またはグループで協力して課題に取り組もうとする姿が見られ, 参加意欲に高まりを感じた。英語の学習に関するアンケートからは, 「英語の授業の内容がよくわかる」と答えた生徒が8名から13名に増えた。記述式回答から, 上位層は英作文などより高度なレベルの問題に, 個人思考で取り組みたいことがわかった。

実践を行っていくにつれて, 英語で表現することへの生徒の自信のなさを益々顕著に感じるようになった。他教科の授業での生徒の見取りから感じたことである。7月に実施した生徒アンケートでは, 「授業の中でたくさんの手立てが用意されている」と感じている一方で, 「この英語の授業では, 「できた」という達成感が得られると思う」と答えた生徒は減少した。また, 次の活動に進もうとするときに, 「どうせ自分はできない」という思いを払拭できずに態度に示す生徒さえいる。さらには, 「英語の勉強をするとき, うまくいかないのではないかと不安になることが多い」と答えた生徒は17名中12名という結果が得られた。

(3) 考察

「間違いや失敗は学びである」と伝えてきたが, 失敗を極度に恐れる生徒もいる。できれば間違えたくないというのが生徒の本音であろう。ならば発想を転換し, 「できる」ことに焦点を当て, それぞれの目標に応じて課題に取り組み, 「できたこと」を振り返るな

ら、生徒の精神的な負担の軽減になるのではないだろうか。これが、生徒の内発的動機の維持にもつながっていくと考えた。

これまで英語科における4つのつまずきに対応するために、主に授業UDの視点から生徒たちが「わかる・できる」授業を目指して様々な支援を行ってきた。授業UDによって安心感を得ているのに、生徒に自信がなければ表出につながらない。自信をもって立ち向かってほしい。生徒自身が「できる」という内から沸き立つ自信をもつことが、英語を表出するうえで最も大事なことではないかという考えに至った。生徒が成功体験を積み重ねるためには教師による支援は欠かせない。しかし、「自分はやればできるのだ」という自信、つまり「自己効力感」がなければ、持続的にそして主体的に学習に向かうことはできない。そこで、授業UDによる学習環境づくりを維持しながら、新たに、「自己効力感」を高めるための授業づくりに取り組んでいく。

4 本年度の実践第2期（10月から12月）

UDLの理念を踏まえて授業実践を行うことで、自己効力感が高まっていくのではないだろうか。

（1）自己効力感について

日々の活動に従事してみようと思うとき、私たちは自分がどれくらいやれるのだろうか、成し遂げることができるのだろうかと考える。このように「実際にはやったことはいけれど、できそうかな」という自信が、心理学では「自己効力感」と呼ばれている。

Banduraは、ある結果を生み出すための行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の信念を、“self-efficacy”（自己効力感）と呼んでいる。自己効力感を引き起こす主要な情報源は、「成功体験（mastery experience）」、「社会的なモデリング（social modeling）」、「社会的説得（social persuasion）」、「身体的・感情的な状態（physical and emotional states）」の4つであり（Bandura, 2012）、自己効力感を高める最も重要な情報源は「成功体験」とされている（Bandura, 1977）。

（2）UDLについて

UDLは、米国の民間教育開発研究組織（The Center for Applied Special Technology, CAST）によって1990年代に開発が始められた。Banduraの自己効力感やVygotskyの最近説発達領域、Dweckの成長型マインドセットなど多様な先行研究に影響を受け、教室への物理的なアクセスについてだけではなく、動機づけなども含む学習に関わる全ての面へのアクセスに焦点を当て、UDLガイドラインは開発された（CAST, 2011; Meyer, Rose & Gordon, 2014）。UDLでは、単にその時間の授業がわかることだけでなく、学習者自身が自分に合った学び方を手に入れ、自ら調整し学べるよう支援することを目的とする（バーンズ亀山, 2020; 川俣, 2018）。

松戸（2022）は、学びのユニバーサルデザイン（UDL）と授業のユニバーサルデザイン（授業UD）が本邦の教育者及び研究者に文献内でどのように比較され理解されてきたかを調査し、関係の捉え方が5つに分類されたと述べている。筆者は、区別型Ⅱに当たる「UDLは学習者主体のモデルであり、授業UDは指導者主体のモデルであるとする」捉えを適用している。よって、『『どう教えるか』ではなく、『どうしたら学ぶか』を中心に』（バーンズ亀山, 2018）考えて、実践を行っていききたい。

（3）「自己効力感」とUDLとの関連性

UDL 2.2ガイドラインの「取り組みのための多様な方法」が、Banduraの提唱する自己効力感と整合性があると感じている。Banduraは、「学校において肯定的な自己効力感

を持った生徒は、自身の活動を適切に振り返り、状況ごとに目標設定をしながら、最適の学習方略を選んで勉強し、勉強へのやる気をみせる」と述べている（Bandura, 1977a; 1986; 1997）。Bandura（1986）は自己効力感について提唱した初期の頃から自己効力感と行動とは双方向に影響し合うと主張していることから、その行動をとる生徒は自己効力感を高めると言い換えることができる。

（４）先行研究より ―自己効力感を高める指導の工夫―

山尾（2017）は英語の授業の中で生徒に成功体験をさせ、努力帰属のフィードバックをすることにより、生徒の自己効力感が高まり学習効果の実感にもつながると考え、一定の効果が見られた。山尾は、フィードバックの量を重視し、「ピア・フィードバック」を行ったが、本校の実態を踏まえたうえで筆者は、教師によるフィードバックをより重視したいと考えている。過去の能力の向上が努力によるものだったときにそれをフィードバックした場合、生徒たちはより高い動機づけを示し、彼らは以降の学習に対する強い効力の源泉を得ることになった（Schunk, 1987）。Bandura

（1997）は、即時フィードバックを心がけることにより、生徒が自分の学習効果を実感することができ、自己効力感の向上へとつながると主張している。内田（2020）は、国内外における自己効力感の論文を確認したところ、自己効力感の向上には、「成功体験」と「社会的説得」を組み合わせることが有効であることを明らかにした。

Bandura（1977a; 1997; 2006a; 2012）は、知覚された自己効力感とは、動機づけに影響を及ぼし、自己制御学習（self-regulated learning）へと導いていくことを示した。その Bandura の自己効力感理論に基づいて、Zimmerman（1990）は、「自己制御学習」という学習モデルを提唱している。Zimmerman（2002b）によれば、予見、遂行、自己内省という自己調整のすべての段階において、学習に関する自己効力信念が影響力を持っているということを明らかにしている（図 1）。

ここまですを踏まえ、英語科における授業実践において、成功体験が自己効力感を高めるのに最も大切なものであると考えた。生徒の資質・能力はそれぞれ異なっている。グラデーションを描いたゴールをUDLの理念から生徒自らが設定し、それに対して成功する体験、「到達できた」という体験を積み上げていくこと、さらには教師からのフィードバックを行うことにより、自己効力感を高め、さらには、新たに直面する課題に対して、意欲をもって挑戦していくことができるのだと考えた。

5 本年度実践Ⅱ期の具体的内容

（１）授業実践（表 3）

自己効力感を高めるために、個人の目標の自己調整とそれが達成されること、そしてそれを実感すること、それが適切にフィードバックされることが重要だと考えた。

そこで、授業UDLによる安心できる学習環境づくりと併せ、UDLガイドラインを参考に、生徒自身の目標設定及び自己評価、そして自己調整しながら学習に取り組む場面を設定するという取組を行った。



図 1 自己調整の諸段階と諸過程

(“Motivating Self-Regulated Problem Solvers,” by B. J. Zimmerman & M. Campillo (2003), in *The Nature of Problem Solving*, J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), Figure 8.1, p. 239, Cambridge University Press, New York. Copyright 2003 by Cambridge University Press.)

表 3 Unit5 単元計画

時	学習活動	UDLガイドラインとの関わり
1	<ul style="list-style-type: none"> 単元の目標とゴールを確認する。 単元の自己目標を設定する。 パフォーマンステストとループリックの提示をする。 	〈毎時間共通〉 <ul style="list-style-type: none"> 自己評価と内省を伸ばす (9.3) 習熟を助けるフィードバックを増大させる (8.4) モチベーションを高める期待や信念を持てるよう促す (9.1)
2	関係代名詞（接触節）の特徴やきまりを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> チャレンジのレベルが最適となるよう（課題の）レベルやリソースを変える (8.2) 対処のスキルや方略を促進する (9.2)
3	教科書 p.73 の冒頭部分を暗唱する。	<ul style="list-style-type: none"> 適切な目標を設定できるようにガイドする (6.1) 目標や目的を目立たせる (8.1)
4	関係代名詞（主格）の特徴やきまりを理解する。関係代名詞を用いて、スリーヒントクイズを作成する。	<ul style="list-style-type: none"> 自分との関連性・価値・真実味を最適にする (7.2) チャレンジのレベルが最適となるよう課題のレベルやリソースを変える (8.2)
5	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 Scene 2 の内容を聞き取り、ガンディーがインドの独立のために行ったことを確認する。 音読のスピードを上げる挑戦をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 目標や目的を目立たせる (8.1) ※単元の自己目標設定の見直し（再設定）→適切な目標を設定できるようガイドする (6.1)
6・7	<ul style="list-style-type: none"> 伝記の概要 (pp.76-77) を読み取る。 本文内容についての確認問題を、グループで解く。 	<ul style="list-style-type: none"> 協働と仲間集団を育む (8.3) 個々人の選択や自主性を最適にする (7.1)
8	教科書の内容を参考に、自身のプレゼンテーションを作成し、練習する。	<ul style="list-style-type: none"> 自分との関連性・価値・真実味を最適にする (7.2)
9	ペアで、尊敬している人物についてプレゼンテーションをし合い、単元の振り返りをする。	

学習ではスモールステップを意識した。英文作りにおいては、徐々に語数を増やしていった。もちろん、生徒は紙媒体や電子端末など、好きなものを利用してよいこととしている。教科書内容の読解においては、はじめは日本語訳で本文の概要をつかむことを目標としたが、次時においては英文のみで本文の概要をつかむようにワークシートを作成した。教科書の早読みを入れて次第に音読スピードが上がることを実感できるようにした。最終課題として、ALT の先生にあこがれの人物を紹介するスピーチを行うことを設定した。生徒達は、このように、前時よりも少し難しい問題に挑戦していった。

（２）教師が留意したフィードバックの内容について

生徒が振り返りを記入する際には、できたことに着目するようにと話し、なぜできたと思うかなども考えるように指示を出した。すると、生徒 O は、「自分で考えて作る問題があったから、より深く本文の内容を理解することができた」と振り返りを書き、新しい表現を使ってみることの大切さを実感した。生徒 I は前置詞を確認するともっと読み取れるようになると自己分析した。

教師は、努力帰属のフィードバックを意識し、振り返りに対してコメントをつけた。たとえば、「繰り返し練習したからできたね。」「英作文を作る力がついてきているね。」などのように、生徒の努力の蓄積をほめたということである。自己目標を達成できているのに、達成度を低く書いている生徒には、自己目標は達成できているようだね、と気づきを促すようにした。この他、英作文の課題を課した後には、必ず生徒が書いた「内容」に対してのコメントも入れるようにした。

6 実践記録データの分析

（１）調査方法

森（2004）が作成した「英語に対する自己効力感尺度」の9項目から、自己効力感尺度の作成ガイドライン（高野・河村，2023）を参考に（*4）しながら4項目を活用し、新たに3つの質問を加え、7項目の質問紙（図2）を作成した。

まず、森が作成した自己効力感尺度の活用の際に考慮したこととして「他者と比較した上での、自身の相対的な劣勢や優勢に関する記述を含まないように」（高野・河村，2023）したことである。さらに、「自分はよい成績をとれると思う」という項目については、「よい成績をとる」は、自身の可能性の認知というより行動の結果であると判断し、今回は調査項目に加えないこととした。

次に、筆者が加えた3つの質問項目についてである。Q5「少し難しい問題にもあきらめずに取り組むことができる」及びQ7「自分が設定した目標を達成することができると思う」については、UDLの理念を踏まえた授業実践に関して、自己調整しながら学習活動に取り組むことにおいて自己効力感をどの程度実感できているかを測定することを目的とした。またQ6の「ALTの先生と英語でやり取りができると思う」という質問は、生徒達が英語を発話しなければならない状況を容易に想起でき、その状況下で自分がどの程度できそうかを問うことで、自己効力感の高まりを測定することを目的とした。

質問紙調査は、実践前後で行った。「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」の4件法によって回答を求めた。事前調査の際には生徒達に向けて、これから授業実践を行っていくので、今はまだ「できない」ことが多いかもしれないが、それにより落ち込むことがないようにと声をかけた。調査対象や実施期間は以下の通りである。

- ・調査対象：A中学校 3学年 17名
- ・実践前調査：10月8日
- ・実践後調査：11月14日

（*4）Bandura（2006）が例として提示している多様な自己効力感の測定尺度においても、全ての尺度で教示と質問項目あるいは教示と選択肢に“can”が用いられている。英語における“can”は日本語では「一できる」と訳すことが一般的である。また、「一できる」は、上述した Bandura(1997)(*5)による自己効力感の定義とも一致している表現であると思われる。よって、日本語での自己効力感尺度を作成する場合には、「一できる」という表現を用いる必要があると考えられる。（高野・河村，2023）

（*5）効力感とは、「与えられた成果を生み出すために必要な一連の行動を組織し、実行する能力への概念」（Bandura，1997）であり、自分自身に価値があるかどうか、自分はその能力を所持しているかどうかを示す概念ではない。

（2）結果の概要

自己効力感の高まりをはかるアンケートを授業実践前後に行ったところ、17名中15名が実施後の調査において、より高い数値を選択した。「自分が設定した目標を達成することができると思う」という質問項目に対して8名が数値を上げて回答した。また、「少し難しい問題にもあきらめずに取り組むことができ

英語に関する調査(10月実施)	
氏名 _____	
下の(1)～(7)の質問に対して、次の基準で○をつけて答えてください。	
下の(1)～(7)に対する答えの基準について：	
4「はい」 3「どちらかといえばはい」 2「どちらかといえばいいえ」 1「いいえ」	
(1) 授業のレベルについていくことができると思う。	4 3 2 1
(2) 自分は、授業でうまくやることができると思う。	4 3 2 1
(3) 授業で出された問題や課題を、自分はいまうまくなすことができると思う。	4 3 2 1
(4) 教えられる内容を、自分は理解できると思う。	4 3 2 1
(5) 少し難しい問題にもあきらめずに取り組むことができる。	4 3 2 1
(6) ALTの先生と英語でやり取りができると思う。	4 3 2 1
(7) 自分が設定した目標を達成することができると思う。	4 3 2 1

図2 自己効力感の高まりをはかるアンケート

る」という質問項目に対して、6名が数値を一つ上げて答えた。

17名中2名は、一つまたは二つの質問項目において一つ数値を下げて回答をした。ただし、これらの2名のうち1名は、他の質問項目において数値を上げて回答していたため、調査前後で下がることはなかった。残りの1名は、「授業で出された問題や課題をうまくこなすことができると思う」という質問項目に対して4から3に下げて回答した。もともと授業中に発表を意欲的にする生徒だったので、特に気になる生徒として抽出していなかった。同じ班の班員が能力の高い生徒だったことから、劣等感を感じたかもしれない。自分が思うことと能力の差にギャップを感じていたと思われる。ただし、授業後のアンケート記述には、「英語は苦手だったが、ちょっと好きになり、外国の人と話してみたいという気持ちを強くした」と答えた。

6項目の実践前・実践後の数値の比較は図3の通りである。

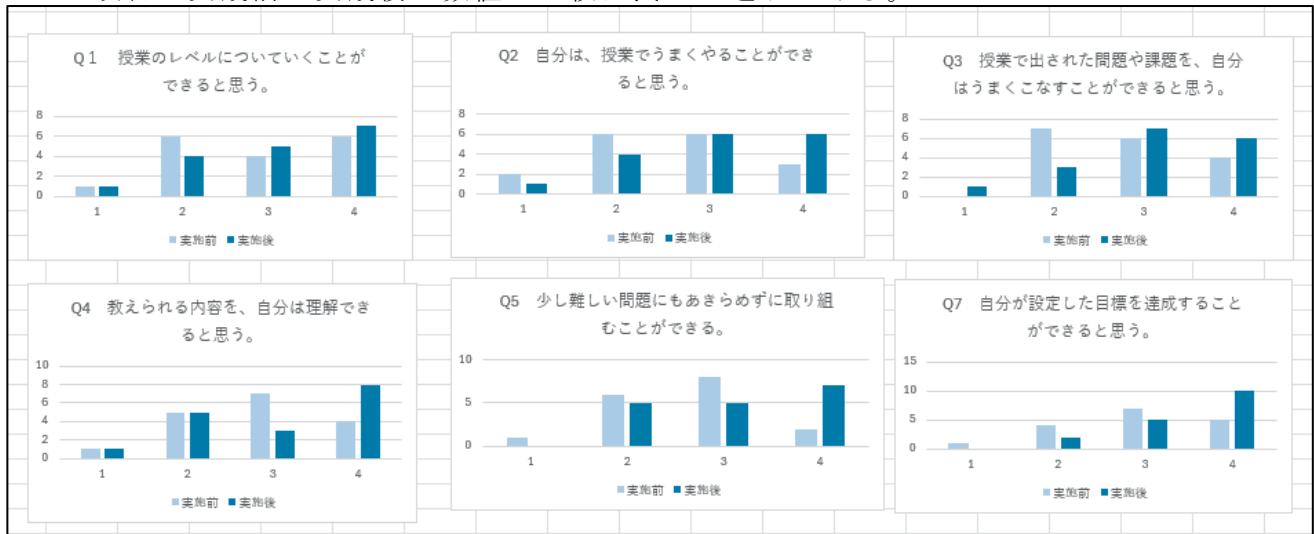


図3 自己効力感の高まりをはかるアンケートの結果

(3) 生徒個々に見る変容について

「少し難しい問題にもあきらめずに取り組むことができる」の質問項目に対する回答が、1から4に変わった生徒Iは、毎時間自己目標を設定したことで、自分のわからないところがはっきりして、より明確に自分の問題がわかったと述べた。生徒Iの振り返り欄には、「色々な単語をつかって英文を作りたい。」「英単語の違いをすぐに見分けられるようにしたい。」などと、次回はこうしたいと書かれており、どんどん意欲が増していることが感じられた。また、記述アンケートには、「英語がおもしろく感じる」ようになり、「色々な文を作りたいと強く思う」ようになったとも述べた。現に、自主的にALTの先生への質問を考え、ALTの応答に応じたその後の展開を想定したノートを作っているなど、これまでに見られなかった行動の変容があった。

「授業でうまくやることができると思う」の質問項目に対する回答が、1から3に変わった生徒Hは、自分が単語や読むことなど基本的なことを目標にしていることを俯瞰して見ており、目標を達成することができたと感じていた。英語の歌に興味をもち、自ら検索して聞くようになった。テストにおいて点数が悪かったときには、自分は運が悪かったと話し、能力がないと否定することはなかった。

すべての質問項目において1ずつ評価を上げた生徒Jは、「自分で目標を設定するから、以前よりもここまでなら頑張れると思えるように」なり、「分からないところは自ら

調べたり，人に聞いたりするようになった」と述べた。

「授業で出された問題や課題を，うまくこなすことができる」という質問項目への回答が，2から3に変わった生徒Oは，自己目標を設定する事について，「個人に合ったレベルに合わせて前の自分よりも高めようと英語の授業に取り組めるので良い」と述べ，英語はあまり好きではなかったけれど，前よりも丁寧に読むくせがついたと自己を評価した。

4月当初に，「英文の意味を理解し，スラスラと読めるようになりたい」と書いていた生徒Pは，「単語一つ一つを注意深く見るようにしたら，英文が読み取れるようになった」と自己を分析し，「なんか，うまく英文が作れそう」という感覚をもった。実践後のアンケートでは，「教えられる内容を，自分は理解できると思う」という質問項目への回答が2から3に変わった。

最後に，数値が変わらなかった生徒Gにインタビューを行ったところ，テストで思うように点数を取ることができないことから，授業の内容はよくわからないと思っていると述べた。ただし，楽しく授業を受けているとアンケートに回答した理由としては，英作文などを考えるのが楽しいからであり，また，ディベートの授業においては，主張したいことがあったので，積極的に発言することができた と述べた。

表4 自由記述内容の分析

記述の傾向	人数（人）
自己目標を意識して授業を受けられる	6
自分の課題が明確になる	5
ここまでなら頑張ろうという意欲につながる	3
挑戦する気持ちになる	3
自分に合った目標を設定することができる	2

※重複解答あり

(n=17)

(4) 結果から見る成果

アンケート結果から，自己効力感はずかだが高まりを見せた。目標を一律としない，自己目標の設定とその振り返り及び教師からのフィードバック，さらには自己調整を行う学習（UDL）は自己効力感を高めるのに役立ったと言える。また，生徒の，英語を発信したいという気持ちが高まったと感じている。（図4）生徒の記述から，生徒の内発的動機づけにも変容が見られている。

- ・前までは英語は苦手なことがあったのですが、今では「外国の人と話してみたい」という大きな目標を見つけたりして、英語がちょっと好きになりました。
- ・英語がおもしろく感じた。色々な文を作ってみたいと強く思うようになった。
- ・テストで単語を少しだけ書くことができた。
- ・覚えるのは難しいけれど、覚えると楽しいと思うようになった。
- ・嫌いだったのがけっこう好きになった。
- ・分からないところは自分で調べたり、塾の先生とかに聞いたりするようになった。
- ・英語はあまり好きではなかったけれど、前より丁寧に読むくせができました。
- ・より集中して取り組めるようになった。
- ・前よりも英検とかを取りたいと思いました。
- ・英語が楽しくてやる気が出ます。

図4 生徒アンケートにみる英語への意識の高まり（実践研究だよりより）

(5) 同僚との関わり

授業実践を月1回程度見ていただき，その後協議を行った。たくさんのご意見やアドバ

イスをいただくとともに、全教員がUDに対する意識を高めた。

実践研究だよりでは、実践の進捗状況や生徒の様子を先生方にお伝えした。「自己効力感」に関心を抱いた教員や、「ウェルビーイング」に着目していると自分の意見を伝えてくださった教員、自己目標を設定することについて自身の教科でも取り入れてみたいと話してくださる教員もいた。実践だよりを通して、生徒の良いところを話題とする雑談が行われることもあった。授業づくりを考える機会になったと話していた教員もいた。今年度の校内研究の重点項目にユニバーサルデザインを入れてくださった研修主任は、授業UDは全教員が、根底に必ずもっておくべき意識だと話し、今年度の校内研修においては、授業研究を昨年度よりも回数を増やし、研究を盛り上げてくださった。協議会に参加した教職大学院生は、参加したどの先生も自分事として協議に参加しており、生徒の学びにつながったのは何か、よりよい学びにつながるにはどうしたらよいかなど、レベルの高い協議がなされていたと述べた。



7 研究の成果と課題

年度当初は本校の生徒の実態から、必要なことは参加意欲を高める授業UDの手立てだと考え、授業実践を行った。第Ⅰ期を終えたころ、アンケート結果から、生徒が「たくさん手立てが用意されていると感じるのに、成就感がない」と感じていることがわかり、それはなぜか考えるようになった。英語を表出するうえでできるという自信が必要なのではないかという考えに至った。そこで自己効力感に着目し、UDLの理念をからめ、授業実践を行った。実践の結果、生徒が自己目標を設定し、自己調整しながら授業に取り組み、適切にフィードバックされることは自己効力感を高めることに役立った。

今年度実践研究の対象とした中学3年生は、目前に控えている入学試験の存在が大きく、どうしてもテストの出来によって効力感は左右されてしまうと感じている。ただし、テスト後も、気落ちしたままではおらず、「できる」と信じて、多少の困難にも立ち向かっていく様子が多くの生徒に見られた。これも、自己効力感が高まったからではないかと見ている。「できる」ことが「楽しい」という思いにつながり、少し難しい課題にも挑戦していく原動力になっていった一方で、「わかる」ことにつなげていくためには、実践は不十分だとも感じている。学ぶことの意義を見出し、主体的に学び続ける生徒の育成についても、実践研究を続けていきたいと考える。

自己効力感の育成は英語科の授業に限ったことではない。学校全体で育成可能なものである。様々な校種において校内研修はさかんに行われているが、その成果を可視化することは難しい。自己効力感尺度を用い、生徒の変容を見ることも一つの方法として有効だと考えている。

今日の社会は変化に富んでいる。「効力の信念は選択、願望、野心、努力や維持のレベル、逆境からの回復力、そしてストレスや抑うつなどへの弱さに影響を与え」(Bandura, 1995) と言うように、激しい変化が止まることのない時代を生きる生徒たちにとって、生涯にわたり必要な力であると考えている。今後も、授業を通して自己効力感の育成に努

め、逆境にも負けずに強く生きていくことのできる生徒の育成を図りたい。

最後に、本研究に協力いただいた本校教職員の皆様、そして御指導いただいた弘前大学教職大学院の皆様にご心よりお礼申し上げます、本報告を終える。

参考文献

- 1) 国立教育政策研究所(2023)令和5年度全国学力・学習状況調査生徒質問紙 全国生徒回答結果集計
- 2) 安木真一・胡子美由紀(2023)『スローラーナーを取り残さない英語のつまずき「超」指導法』明治図書
- 3) 白井恭弘(2023)『英語教師のための第二言語習得論入門 改訂版』大修館書店
- 4) ベネッセ教育総合研究所(2016)「中高の英語指導に関する実態調査 2015」
- 5) 小貫悟, 桂聖(2014)『授業のユニバーサルデザイン入門 (授業の UD Books)』東洋館出版社 第12号, 43-52
- 6) 鹿毛雅治(2022)『モチベーションの心理学—「やる気」と「意欲」のメカニズム』中公新書
- 7) 速水敏彦(2019)『内発的動機づけと自律的動機づけ 教育心理学の神話を問い直す』金子書房
- 8) 三河史絵(2021)「英語学習に対する情意面を高めるための動機づけストラテジーに着目した中学校英語科教育の実践—小学校外国語での学びを生かして—」鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要第12号, 43-52
- 9) Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review* 84, pp.191-215.
- 10) Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ Hall.
- 11) Bandura, A., 本明寛・野口京子監訳, 本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司訳(1995), 『激動社会の中の自己効力』金子書房・Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- 12) 松戸結佳(2022)「『学びのユニバーサルデザイン』と『授業のユニバーサルデザイン』の関係性」早稲田大学教育・総合科学学術院 学術研究 (人文科学・社会科学編) 第70号, p.69-89
- 13) Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice.* Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 14) トレイシー・E・ホール, アン・マイヤー, デイビッド・H・ローズ編著, バーンズ亀山静子訳 (2018), 『UDL 学びのユニバーサルデザイン クラス全員の学びを変える授業アプローチ』, 東洋館出版社
- 15) バーンズ亀山静子 (2020), 『UDL とは何か 指導と評価』, 782, 6-8 日本図書文化
- 16) 川俣智路(2018)「教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ—同質性を強調する『授業』から多様性を認める『学び』へ—」臨床教育学研究, 6, 69-88.
- 17) 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—東京学芸大教職大学院年報6巻, 109-120
- 18) Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- 19) 内田昭利(2020)『中学生期における「暗示」の教育的効果—Evidenceの可能性—』風間書房
- 20) Zimmerman, B. J. (2002b). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70.
- 21) 森陽子(2004), 「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」, 日本教育工学論文誌, 28, 45-48
- 22) 高野七良見・河村茂雄(2023)「自己効力感尺度の作成ガイドラインと海外における教師の自己効力感の測定尺度の作成に関する歴史の詳述」早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊31号—1