

# 英語授業におけるビデオ映像を活用したアクティブラーニング —展望論文—

岡田 靖子

清泉女子大学

澤海 崇文

流通経済大学

いとう たけひこ

和光大学

## A Review of Active Learning Methods Using Video Recordings for EFL Classes

---

### Abstract

This paper proposes a new active learning approach using video-recordings of language learners as models to teach public speaking skills in an English as a Foreign Language (EFL) classroom. First, we explain the definition of active learning with a brief history and its application and theoretical background, and also clarify how the concept can be implemented in higher education. Furthermore, an in-depth examination of previous research findings on video-recordings in the EFL classroom is explored. Results show that students were able to reflect on and analyze ways to improve their performance after viewing the video-recordings of other learners. Through our research, we highlight the importance of selecting video-recordings that consider a host of opportunities for advancement. In our study, we also considered learners' English proficiency levels to motivate them to assert themselves more in the classroom.

**Keywords:** active learning, video-recordings, Japanese EFL learners, observational learning, classroom research

---

## 1. 課題と目的

### 1.1 大学教育の課題

平成 24 年 8 月の文部科学省 (2012) の答申内容が公表されて以来、大学の教育現場では、能動的な学習者を育成する必要性が高まりつつある。その 2 年後の平成 26 年 12 月には、中央教育審議会（中教審）によって、高等学校と大学の接続の実現および大学教育での能動的学修、つまり、アクティブラーニング<sup>1</sup>の充実が求められた（文部科学省、2015）。それに伴って、大学だけでなく小学校・中学校から高等学校の授業でも、アクティブラーニングの概念を取り入れるようになり、そこでの様々な活動が紹介されている（例えば、江利川、2012；杉江、2011；田中、2016；山本、2015）。

大学の授業では、学習者のプレゼンテーションのビデオ映像をモデルとして活用したり（上山、2016）、自己評価・ピア評価などの学習者評価を用いた学習のプロセスや成果を省察したり（Barkley, Cross, & Major, 2005）することを通して、学習者の学習スキルを高め、そのスキルを使う自信を育むために、学習者がアクティブに活動に取り組む環境を作り出すとともに、学習の振り返りや評価などを活動として実施していくことが必要とされる（Weimer, 2013）。

### 1.2 本研究の目的

本研究の目的は、大学の英語授業においてビデオによる学習者モデルを活用したスピーチ指導が、学習者の内的活動における学習の深い理解を伴う学び、つまり「深い学び」<sup>2</sup>をもたらすことを明らかにすることである。さらに、学習者モデルを取り入れた学習形態が学習者を主体とした、外的で能動的な学習であるアクティブラーニングとして展開する可能性について示すこととする。

### 1.3 本研究の方法

まず、「アクティブラーニング」という用語の定義を明確にしたうえで、近年の日本におけるアクティブラーニング研究の動向を総括する。次に、日本の教育現場でアクティブラーニングが注目されることになった背景と、大学授業におけるアクティブラーニングの位置づけを解説する。つづいて、大学授業におけるビデオ映像の教育的活用について考察し、アクティブラーニングの視点からビデオによる学習者モデルを用いたスピーチ指導の有用性および教師の役割を検討する。

## 2. 結果 (1) : アクティブラーニング

### 2.1 アクティブラーニングの定義

アクティブラーニングという用語は包括的なものであり、研究者によって異なる解釈が与えられる（溝上、2014）。例えば、Bonewell and Eison (1991) は (1) 学生は聞く以上のこ

とを行うこと、(2) 情報を伝えることより、学習者のスキルを向上させることに重点が置かれる事、(3) 学習者の高次の思考（分析や統合、評価）が関与すること、(4) 学習者が活動（読み書きや討論など）に携わること、(5) 学生の態度や価値の探究により重点が置かれる事、の5つをアクティブラーニングの定義としている(p.2)。また、溝上(2014)の定義では「書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うもの」(p.103)とある。つまり、アクティブラーニングとは書いたり、話したり、発表することを通して、学習者の知覚・記憶・言語・思考などの心的表象としての情報処理プロセスを他の学習者と共有することによる学びを意味する。

## 2.2 日本におけるアクティブラーニング研究の動向

過去10年(2007-2016)におけるアクティブラーニング（あるいはアクティブ・ラーニング）を論文名に含む論文数の推移をCiNii Articlesで検索した（検索日2017年2月19日）。結果は図1の通りである。

2007年から2012年までの6年間は、4件、12件、19件、36件、27件、39件と論文数はさほど変わらないが、2013年で145件、2014年で258件と論文数は爆発的に増加している。2012年から2016年までの間を見てみると、論文数は20倍以上増加している。2013年、つまり平成24年に文部科学省が大学での能動的な学習を提案したことを契機に、アクティブラーニングに関する研究が増加したことは明らかである。さらに、2015年で554件、2016年で857件と急速に論文数が増加する傾向が認められる。これは2015年、つまり平成26年に中教審が高等学校と大学の接続を提言したことと関連づけることができる。このような社会動向が、論文数の推移に大きな影響を与えていている。

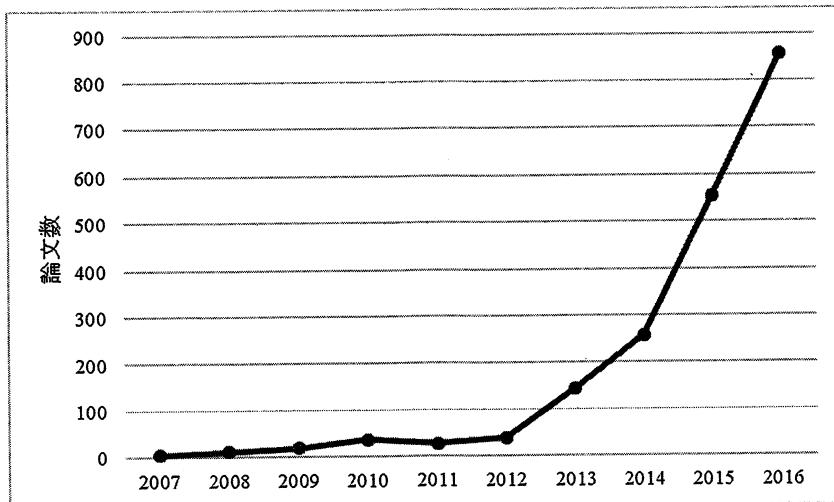


図1 CiNii Articlesでみるアクティブラーニングに関する論文数の推移（2007-2016）

### 2.3 アクティブラーニングの背景

アクティブラーニングが大きく取り上げられるようになった背景の一つとして、教授学習パラダイムの転換があげられる（溝上, 2014）。1990年代に、アメリカの大学教育で実施してきた教育方法の見直しを求める研究者が出現し、学習者に教えることを目的とする教授パラダイム（instruction paradigm）から学習者が学ぶことを目的とする学習パラダイム（learning paradigm）への移行の必要性が提唱された（Barr & Tagg, 1995）。

もう一つは、大学教員の役割を研究活動から教育活動へ戻そうとしたことと関連がある（溝上, 2014）。Chickering (1969) によると、大学教育の目的は（1）コンピテンスの発達、（2）感情の抑制、（3）自律性の発達、（4）成熟した対人関係の発達、（5）アイデンティティの確立、（6）目的意識の醸成、（7）統合性の発達、などの能力を身に付けさせることである（溝上, 2014 から引用）。第二次世界大戦後、大学教員が研究活動に従事することで研究水準が向上する反面、授業などの教育活動は、副次的なものとして捉えられることになる（溝上, 2014, p. 27）。その結果、大学教育に大きな混乱が生じ、その教育目的が「学習者が学ぶための教育」として再考されるきっかけとなった。

また、現代社会の動きもアクティブラーニングの学習方法が導入されたことと関連づけられる（上山, 2016）。これから時代は「情報（知識）社会」と呼ばれ、反復作業を含む職業は機械やロボットなどに代替される可能性が高くなる。日本の労働人口は2010年と比較すると、50年後の2060年には半減することが予測されている（上山, 2016, p. 15）。そこで、情報社会でも求められるような職業に就くだけでなく、一人ひとりの高い能力で生産性を上げるために、教育現場では「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」ができる学習者を育成することが目標とされている。

### 2.4 アクティブラーニングの理論的な枠組み

アクティブラーニングのような学習者が主体となる教育概念には、経験学習（Kolb, 2014）や発達の最近接領域（Vygotsky, 1978）などがあげられる<sup>3</sup>。まず Kolb (2014) は学習サイクルを、実践と省察、経験と概念化の二面から捉え、経験学習を説明している（図2 参照）。学習とは「知識が経験の伝達を通して作られるプロセス」（Kolb, 2014, p. 49）であり、学習者はこのサイクルを繰り返すことで成長する（小林, 2015）。経験学習モデルは教育現場だけでなく、ビジネスの分野においても広く取り入れられている。学習者は具体的な経験を振り返り、その経験における成功や失敗の要因から学び、その教訓から得たことを活かすために次の機会を利用することができる。

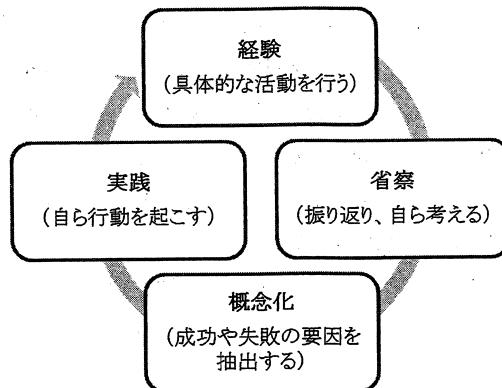


図 2 経験学習モデル (Kolb, 2014 をもとに作成)

Vygotsky (1978) は子どもが実際に一人でできるレベルと、大人あるいはその子どもより能力のある子どもと一緒にあればできるレベルの差を、発達の最近接領域 (zone of proximal development: ZPD) と定義した (図 3 参照)。本来、発達の最近接領域は子どもの精神的な機能の発達について説明している。この発達の最近接領域の理論を取り入れることで、アクティブラーニングでは学習者同士で学ぶことの意義が強調されている (上山, 2016)。たとえば、ほかの学習者に教えるには、まず自分の考えをまとめ直し、説明する必要があることから、学習者は多くを学ぶことができると考えられる (Barkley et al., 2005)。

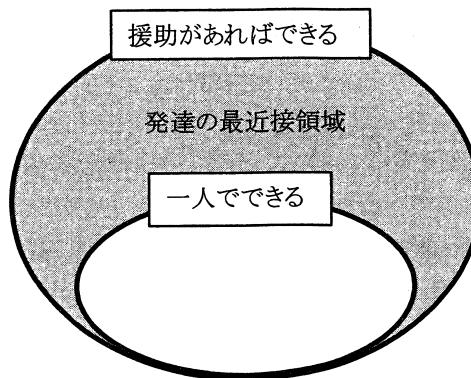


図 3 発達の最近接領域 (Vygotsky, 1978 をもとに作成)

## 2.5 大学授業におけるアクティブラーニング

大学授業において、学習者はアクティブな学びだけでなく、深い学びも必要である (松下, 2015)。このアクティブラーニングの深さに着目した学習を「ディープ・アクティブラーニング」と呼び、「外的活動における能動性だけでなく内的活動も重視した学習」(松下, 2015,

p. 19) と定義される。より効果的な学習では学習者がどのくらい広い範囲を学んだかということより、どのくらい深く学んだかを重要視する (Young & Wilson, 2000, p. 10)。例えば、浅い学習は記憶する、認める、文章を理解する、言いかえる、記述する等の繰り返しで非反省的な記憶が伴うが、深い学びでは振り返る、離れた問題に適用する、仮説を立てる、原理と関連づける等の高次の認知機能が作用する (松下, 2015, p. 46)。このような高次の思考を働かせる授業の中には外国語授業が含まれる。

外国語授業の目的は、ほかの教科と同じように学習者が知識を蓄えることだけでなく、その知識を発信できるようにすることである (江利川, 2014)。協同学習には相手が必要とされる。プレゼンテーションやディスカッションなどの相手を必要とする活動において、聞き手が能動的に聞くことができて、初めて話し手の存在意識が明確になる (江利川, 2014)。また、話し手が能動的になるために、自身が関与したパフォーマンスの省察や評価を含む活動に携わることも不可欠である。省察では学習者のパフォーマンスを振り返り、成功や失敗の要因を取り上げることができる。自己評価は学習者が何をどの程度できるかを発見させ、この力を伸ばすことで学習者としての自覚を深める一方、学習者同士の評価活動、つまりピア評価では、学習者のパフォーマンス改善につながるフィードバックをやり取りできることに気が付く (Weimer, 2013)。したがって大学の英語授業では、学習者がすでに備えている知識と関連づけるように新しい知識を位置付けることで理解し、さらに学習者中心の学びでは、より良質で持続的な学習が行われ、より高い目標を達成する高等教育を可能にするための学習が実現する (Weimer, 2013)。

### 3. 結果 (2) : 大学授業におけるビデオ活用のこれまでの研究

#### 3.1 ビデオの教育的活用

教育メディアとは「教育活動に活用する、絵、写真、スライド、英語、ラジオ、テレビ、ビデオ、OHP といった視聴覚関連、コンピュータ、インターネットなど、教育目的と関わって情報を媒介し、人に伝えるもの」(小柳, 2015, p. 98–99) である。教育メディアのなかでも、教材として製作されて教室で使用されるビデオのほかに、学習者が外国語を使用している様子、例えばスピーチやプレゼンテーションが撮影されたビデオの有効活用が可能である。近年、教育現場における学習者のビデオによるフィードバック活用への期待が高まっている (牧野, 2014 ; 岡田, 2015, 2016, 岡田・澤海・いとう・藤井, 2016 ; 鈴木・稻川・榎本・西牧・梨本, 2013, 2015 ; 年森・吉田・武井, 2013, 2015)。

大学の教員養成カリキュラムでは模擬授業を撮影し、そのビデオ映像を振り返ることによって学生の積極的な参加を促し、客観的な観察力を向上させたり (鈴木他, 2013), 撮影直後の振り返りと時間差のあるビデオフィードバックを活用した振り返りで学習効果が高まったりする (鈴木他, 2015) ことが、これまでの研究で明らかにされている。また、ビデオを用いて振り返ると、学習者が今後の発表への意欲や関心を高め、プレゼンテーションス

キルを向上させることとの関連が考えられる（岡田, 2015, 2016；岡田他, 2016；年森他, 2013）。さらに、ビデオと評価の統合によって、学生参加型授業を可視化できることも期待されている（年森他, 2015）。なかでも、英語力の低い学習者を対象としたスピーチ指導では、携帯電話の動画撮影機能を活用すると、学習者のスピーチに対する動機づけが高まり、スピーチ技法が向上することが示唆されている（牧野, 2014）。以上のように、教育現場におけるビデオの活用は自己評価・ピア評価の実施を可能にさせるだけでなく、学習者による主体的な学習や協同的な学習を促すと考えられる。鈴木他（2013, 2015）や年森他（2013, 2015）が提案するように、ビデオを活用したフィードバックはアクティブラーニング型の授業を実現可能にするのではないだろうか。

### 3.2 ビデオによる観察学習の効果に関する追試研究

教育現場における学習者のビデオ活用効果の研究を発展させ、Okada, Sawaumi, and Ito (2014) は観察学習の枠組み (Bandura, 1971, 1986) を用いてビデオによる学習者モデル活用の効果を検証した。モデルとして使用したビデオは、以前、第一著者が担当したクラスのうち、英語力上位のクラスで撮影されたスピーチ発表のビデオの中から選ばれた。このビデオを英語力上位群と下位群の両方に見せたところ、上位群は「モデルの良い発音に刺激を受け、スピーチの練習を努力した」などの回答から、学習者の練習意欲が向上することが示された。一方で、下位群にとっては「モデルと学習者自身との英語力の差をみつけられることによってやる気がなくなる」などの記述から、学習者の動機づけが弱まることが示唆された。

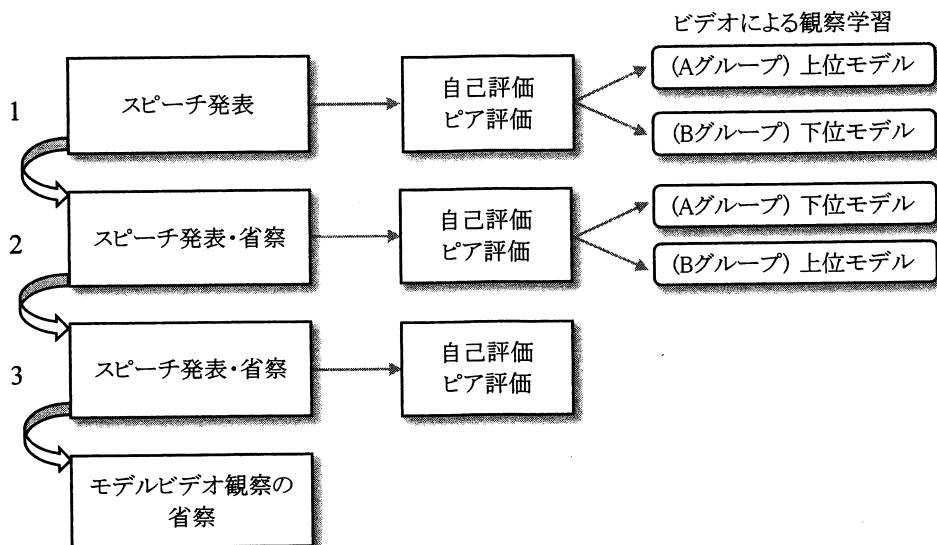


図4 追試研究の手順

さらに Okada et al. (2017a, 2017b, 2017c) は、英語力上位群だけでなく、下位群からも選んだビデオ映像をモデルとして学習者に提示し、図 4 に示した手順を用いて教室での実践研究を行っている。研究参加者を多数確保することが困難であることから、これらの追試研究では異なる参加者に対して同じ手順を用いてデータを収集した。先行研究 (Okada et al., 2014) では英語力の異なるグループであったのに対し、追試研究では英語力が同等のグループを比較した。

追試研究は学習者が原稿 (180–200 単語) を作成し、その内容を暗記してクラスで発表するというものであった。スピーチ発表はビデオ撮影され、その映像を視聴しながら自己評価とピア評価が行われた<sup>4</sup>。自己評価・ピア評価では 11 項目を使用し、さらに下位尺度としてボイスコントロール (4 項目), ボディランゲージ (4 項目), 有効性 (3 項目) に分類した。さらに、スピーチ発表の前に、観察学習として上位モデルと下位モデルのビデオをそれぞれ異なる順番で 2 グループに見せた。

表 1  
ビデオを活用した観察学習の追試結果

研究 <sup>5</sup>	参加者数	結果
Okada et al. (2017c)	27	ビデオ視聴順序×測定時期の交互作用効果は以下の通りである。ボイスコントロール: $F(1.49, 29.84) = 5.74, p = .01, \eta_p^2 = .22$ ; ボディランゲージ: $F(2, 40) = 4.16, p = .02, \eta_p^2 = .17$ ; 有効性: $F(1.51, 30.24) = 5.47, p = .02, \eta_p^2 = .22$ 。有意差は下位検定により観測。
Okada et al. (2017a)	24	同様の交互作用効果は以下の通りである。ボイスコントロール: $F(2, 42) = 5.31, p < .01, \eta_p^2 = .20$ ; ボディランゲージ: $F(2, 42) = 11.34, p < .01, \eta_p^2 = .35$ ; 有効性: $F(1.32, 27.66) = 6.16, p = .01, \eta_p^2 = .23$ 。有意差は下位検定により観測。
Okada et al. (2017b)	31	同様の交互作用効果は以下の通りである。ボイスコントロール: $F(2, 52) = 4.06, p = .02, \eta_p^2 = .13$ ; ボディランゲージ: $F(2, 52) = 10.28, p < .01, \eta_p^2 = .28$ ; 有効性: $F(1.56, 40.44) = 36.49, p < .01, \eta_p^2 = .58$ 。有意差は下位検定により観測。

自己評価・ピア評価はグループ (上位モデルを見るグループと下位モデルを見るグループ), スピーチ (1 回目, 2 回目, 3 回目) を要因とした  $2 \times 3$  による分散分析を実施

した。3回の追試研究において自己評価では有意な差が見られなかつたが、ピア評価では1回目と2回目の研究結果から、下位モデルの後に上位モデルを提示したほうがピア評価は有意に高くなつた。ピア評価における主な結果を表1に示す。3回目の研究では1・2回目のように一貫した結果が得られなかつた（ピア評価の平均点・標準偏差は資料を参照）。

次に、スピーチ発表直後の省察と、ビデオによる学習者モデルの効果に関する省察の自由記述回答を、質的およびテキストマイニングを用いて分析した。その結果、全ての追試研究で上位モデルだけでなく、下位モデルも視聴することが学習者の意欲を高めるのに役立つことが明らかになつた。先行研究（Okada et al., 2014）と同様、学習者にとって上位モデルは「自分に何が足りないのかがわかり、改善できたので良かった」「発音とか上手で、すぐにはそのようになれないけど、上手になりたいなど少しでも意識するきっかけになった」とがわかつた。また、下位モデルに対しては「もっとこうした方が良いのに！と思うところが見つかって、それをもとに自分のスピーチの時には気づいた点を意識してやることができた」「より身近に感じられて、自分に置きかえて考えることができました」などの記述がみられた。

さらに、ビデオによるモデルの視聴は、学習者の言語に対する気づきを高めるだけでなく、姿勢やアイコンタクトなどのプレゼンテーションスキルを向上させる可能性があることが示された。追試研究では、英語力が同等の2グループであったことから、英語力の差による学習者モデルの効果の違いを検討することはできなかつた。学習者モデル以外にも自己評価・ピア評価の際に学習者自身のビデオを視聴しているので、その影響を完全に排除することはできなかつたが、にもかかわらず、学習者はビデオ媒体によるスピーチのモデルを観察することで学んだ知識を自分の能力を高めるために活用し、スピーチ参加への意欲を引き出せることが確認された。

#### 4. 考察（1）：ビデオ映像を活用した授業における教師の指導

学習者のビデオ映像をモデルとして活用するにあたり、まず教師は、学習者に評価基準を明確に示すことが必要である。先行研究（Okada et al., 2014, 2017a, 2017b, 2017c）では発音記号の指導が帯活動として実施されており、非言語においてはアイコンタクトの取り方や良い姿勢の作り方、周辺言語ではポーズの入れ方などが指導されている。学習者が授業で事前にスピーチに関連したスキルについて学んだ場合、他の学習者と統一した評価基準を確立することができることから、ビデオによるモデルを見る際にモデルの良い点や改善点について客観的な判断が下されると考えられる。

もう一つは、学習者が達成可能とされるビデオ映像をモデルとして提示することの重要性である。英語力の高い学習者にとって、英語力が同等レベルの学習者あるいは母語話者をモデルとして見ることは、スピーチに対する練習意欲を向上させることになるだろう。しかし、同じようなモデルを英語力の低い学習者に見せた場合、モデルと学習者との英語

力の差がありすぎることから、英語力の高い学習者と同様の効果が期待できるとは限らないだろう。むしろ、このような学習者に対して努力すれば達成できるレベルのモデルを提示するほうが、スピーチ発表や練習に対する意欲の向上につながり、英語学習に対する意識の変化に結び付けるためには、小さな成功体験を重ねることが不可欠である。そして、このような教育の指導のあり方は、アクティブラーニング型授業の特質と深く関わっている。

### 5. 考察（2）：アクティブラーニング型授業におけるビデオ映像活用の意義

大学の授業において、アクティブラーニングの学習方法の導入が求められる昨今、学習者に必要とされている能力を身につけさせるために、研究者や教師は授業改善に取り組まなければならない。そこで、ビデオを活用した授業実践がアクティブラーニングに寄与することをふまえ、以下ではアクティブラーニングの視点から、学習者のビデオ映像を活用した英語授業のスピーチ指導を検討する。

まず、大学の英語授業で実践されたスピーチ指導の手順として、経験学習モデル（Kolb, 2014）が取り入れられている。スピーチ指導では、学習者がスピーチを実践し、その経験をビデオというメディア媒体を使って省察し、言語や非言語（アイコンタクト・姿勢）、周辺言語（スピード・間の取り方・声の大きさ）のスキルにおいて、次の発表にむけての改善点を明確にする。この学習サイクルを繰り返すと、学習者のスピーチの完成度が高まり、学習者の英語レベルに関わらず、達成感を覚えることが可能になると考えられる。

次に、自己評価・ピア評価の際に使用するクラスメートのビデオだけでなく、学習者と面識のない学生のビデオをモデルとして見ることによって、客観的に判断する能力を育成することが可能になると思われる。ピア評価の場合、「フレンドシップ効果」が働き、学習者同士で評価が緩くなりがちである（Falchikov, 2004）。そこで、論理的で偏りのない評価をするために、学習者と初対面である人物をモデルとして提示することが効果的だと考えられる。ビデオという証拠に基づいた評価が行われるため、クリティカルシンキングを強化することにもなるだろう。自己評価・ピア評価の質を高めるためにも、ビデオによる学習者モデルを活用することは効果的だろう。

また、年森他（2015）が示唆するように、ビデオと評価の統合による学習者のパフォーマンスの可視化が可能になる。学習者がビデオを見ながら自己評価をすると、自身が感じていたことと映像が示していたことの間には差が生じることがまれにあるだろう。同様に、教師による評価が学習者の期待していた評価より低い場合などは、納得できない場合もあるかもしれない。そのような場合でも、ビデオを見ながら自己評価をすることで、教師が与えた評価がたとえ低くても、それを受け入れることが可能になるだろう。学習者が納得できる評価を受けると、今後のパフォーマンスへの参加や練習に対する意欲が高まると考えられる。

さらに、英語力が十分備わっていない学習者でも、英語授業でのスピーチ指導から多くの

ことを学ぶことができる。学習意欲を高める必要のある学習者は、文法や語彙の学習よりもスピーキングやリスニングの練習に関心を示している（牧野・平野, 2015）。それゆえ、大学の英語教育では、このような英語レベルが低いと判断された学習者に対しても、知的レベルの低い内容や機械的な暗記を押し付けず、学び甲斐のある内容を他者と分担、共有、交流して学ぶことが重要である（亘理, 2012）。このような学習者にこそ、新しい言語を学ぶことの楽しさや、それを使うことによる達成感を覚える必要があるだろう。学習者の英語力を考慮したうえで、学習者が達成できるくらいの目標をモデルとして与えるべきである。

## 6. 考察（3）：まとめと今後の課題

本研究ではアクティブラーニングの導入の経緯や研究数の推移を概括し、この学習方法の観点から見た大学の英語授業における学習者ビデオを活用したスピーチ指導への応用を検討した。英語授業におけるスピーチ指導では、原稿を作成し（書く）、話す練習をし（話す）、クラスでスピーチをする（発表する）という、溝上（2014）が定義するアクティブラーニングを伴う活動に学習者が関与することが可能となる。スピーチ発表後であっても、評価や省察などの活動は、学習者の高次の思考を活性化させ、深い学びへつなげることができる。これから大学の英語教育では、英語力に自信のない学習者であっても、ほかの学習者の前で自信を持ってスピーチができるような学習の雰囲気を作り出すことが重要である。人前で話すことに対する学習者の不安感を少なくするために、教師が学習者の言語の間違いに寛容であり、学習者に対して積極的な態度を示すことだけでなく（Young, 1990），学習者同士もお互いに協力して学ぶことが必要とされる。

2016年頃から、文部科学省はアクティブラーニングについて、「主体的・対話的で深い学びの実現」ということを強調している（文部科学省, 2016a, 2016b）。深い学びとしてのアクティブラーニング（松下, 2015）では、大学における英語教育の場合、英語やジェスチャーを媒介としたコミュニケーション能力の向上だけでなく、他者への気づきや自己肯定感に基づく自己主張などをとおして、学習者の人間性の涵養にもつながっていくことと思われる。そのために、ビデオ映像の活用のさらなる実践と研究の今後の発展に期待したい。

### 注

1. 研究者によって表記のしかたが異なる（例えば、アクティブ・ラーニングや能動的学習）が、本稿では、「アクティブラーニング」の表記で統一する。
2. 人口知能（AI）分野においては、「深層学習（ディープラーニング）」という用語が機械学習の一種として広く用いられている。本稿における深い学びとは、学習者の学びに対する深いアプローチのことを意味する。
3. アクティブラーニングに関連付けられた理論について、ほかにはラーニングピラミッドや自己決定理論などがあげられる（上山, 2016）。
4. データを収集するに先立ち、研究の目的などを事前に口頭と書面で説明し、調査協力の同意を得られた学生のデータを分析に使用した。同意を得られなかった学生について

は、教育的な目的のためにデータを提出してもらったが、最終的な分析に含めなかった。  
5. 追試研究を実施した順に上から表示している。

### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 C15K02730 の助成を受けたものである。また、清泉女子大学言語研究所の客員所員として活動した研究成果である。

### 参考文献

- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton. 1–61.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005) *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. CA: Jossey Bass. (バーカレイ, E. F., クロス, K. P., & メジャー, C. H. 安永悟 (監訳) (2009). 協同学習の技法 : 大学教育の手引き ナカニシヤ出版)
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–25. Retrieved from <http://docushare3.dcc.edu/docushare/dsweb/Get/Version-3000/BarrTagg.pdf>
- Bonewell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店。
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. New York: RoutledgeFalmer.
- 上山晋平 (2016). 『授業が変わる！ 英語教師のためのアクティブ・ラーニングガイドブック』明治図書。
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- 小林昭文 (2015). 『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—』産業能率大学出版部。
- 牧野眞貴 (2014). 「リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告」*Language Education & Technology*, 51, 297–318.
- 牧野眞貴・平野順也 (2015). 「英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象とした英語学習意識調査」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要外国語編』6(2), 39–55.

松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房。

溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。

文部科学省 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び統け、主体的に考える力を育成する大学へ～答申)』 Retrieved from

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)

文部科学省 (2015). 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）（中教審第177号）』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)

文部科学省 (2016a). 『主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）（案）』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946\\_12.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf)

文部科学省 (2016b). 『学習指導要領改訂の方向性（案）』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/07/07/1373849\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/07/1373849_1.pdf)

岡田靖子 (2015). 「ビデオ映像を活用した省察の事例研究」『言語教育研究』7, 121–134.

岡田靖子 (2016). 「社会的・継時の比較から見たビデオ映像活用の提案」『言語教育研究』8, 33–46.

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2014). Different effects of sample performance observation between high and low proficiency English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, 394–413. Retrieved March 8, 2017, from <http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/>

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2017a, September). *How do speech model proficiency and viewing order affect Japanese EFL learners' speaking performances?* Paper presented at the Globalization and Localization in Computer-Assisted Language Learning Conference, Brunei.

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2017b, July). *Viewing model speaker videos by proficiency order: Effect on Japanese EFL learners' speaking performances.* Paper presented at the 15<sup>th</sup> Asia TEFL International Conference and the 64<sup>th</sup> TEFLIN 2017 International Conference, Indonesia.

Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2017c). Effects of observing model video presentations on Japanese EFL Learners' oral performance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 129–144.

- 岡田靖子・澤海崇文・いとうたけひこ・藤井勉（2016）。「達成目標理論研究の概観と英語オーラルプレゼンテーション指導への示唆」『日本大学経済学部研究紀要』82, 59–72.
- 小柳和喜雄（2015）。「教育学におけるメディアの位置」『放送メディア研究』12, 83–100
- 杉江修治（2011）。『協同学習入門：基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版。
- 鈴木樹・稻川英嗣・榎本至・西牧眞里・梨本加菜（2013）。「教員養成カリキュラムにおける映像フィードバックシステムの導入および教育効果の検証」『鎌倉女子大学学術研究所報』13, 35–39.
- 鈴木樹・稻川英嗣・榎本至・西牧眞里・梨本加菜（2015）。「教員養成カリキュラムにおける映像フィードバックシステムの導入および教育効果の検証」『鎌倉女子大学学術研究所報』15, 11–21.
- 田中博之（2016）。「アクティブ・ラーニング実践の手引き—各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」」教育開発研究所。
- 年森敦子・吉田啓子・武井安彦（2013）。「映像フィードバックシステムを活用した学生参加型授業の実践および教育効果の検証」『鎌倉女子大学学術研究所報』13, 29–33.
- 年森敦子・吉田啓子・武井安彦（2015）。「映像フィードバックシステムを活用した学生参加型授業の実践および教育効果の検証」『鎌倉女子大学学術研究所報』15, 1–10.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- 亘理陽一（2014）。「基礎から学び直す大学英語授業のしきけ」江利川春雄（編）『協同学習を取り入れた英語授業の進め』大修館書店, 148–160.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. CA: Jossey Bass. (ワイマー, M. 関田和彦・山崎めぐみ（監訳）(2017)。学習者中心の教育：アクティブラーニングを活かす大学授業 効草書房)
- 山本崇雄（2015）。「はじめてのアクティブ・ラーニング！ 英語授業」学陽書房。
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553.
- Young, S. F., & Wilson, R. J. (2000). *Assessment and learning: The ICE Approach*. Winnipeg: Portage & Main Press. (ヤング, S. F., & ウィルソン, R. J. 土持ゲーリー法一（監訳）(2013)「主体的学び」につなげる評価と学習方法: カナダで実践されるICEモデル 東信堂)

## 資料 ピア評価の平均点・標準偏差

	Aグループ						Bグループ					
	1回目		2回目		3回目		1回目		2回目		3回目	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>Okada et al. (2017c)</b>												
ボイス	3.20	0.25	3.41	0.25	3.21	0.24	3.16	0.27	3.32	0.30	3.50	0.21
ボディ	3.19	0.18	3.37	0.24	3.24	0.22	3.00	0.20	3.19	0.17	3.30	0.19
有効性	3.31	0.21	3.45	0.17	3.42	0.13	3.45	0.06	3.51	0.08	3.65	0.08
<b>Okada et al. (2017a)</b>												
ボイス	3.34	0.31	3.28	0.44	3.36	0.25	3.05	0.39	3.13	0.40	3.45	0.22
ボディ	3.34	0.19	3.37	0.20	3.40	0.16	3.07	0.25	3.21	0.29	3.50	0.13
有効性	3.52	0.12	3.35	0.40	3.46	0.09	3.34	0.17	3.37	0.16	3.61	0.11
<b>Okada et al. (2017b)</b>												
ボイス	3.49	0.24	3.56	0.22	3.75	0.21	3.55	0.18	3.54	0.17	3.61	0.19
ボディ	3.38	0.17	3.47	0.14	3.67	0.16	3.62	0.09	3.51	0.12	3.67	0.11
有効性	3.56	0.13	3.67	0.09	3.81	0.11	3.75	0.08	3.61	0.11	3.73	0.09

Note.

Aグループは上位モデル・下位モデル、Bグループは下位モデル・上位モデルの順に視聴している。ボイス=ボイスコントロール、ボディ=ボディランゲージを示す。