

# 友達と学び合いながら、主体的に英語学習に取り組む生徒の育成

## ー自己決定理論に基づくOPPシートを活用した、ライティング指導を通してー

教職実践応用領域 授業づくり履修モデル

杉山 貴哉

### I 主題設定の理由

いつの時代も、学びに対して意欲的な子どもの姿は学校教育の一つの理想の姿であり、どのように目の前の子どもたちにやる気を出させたり持続させたりするかは、教師にとって大きな課題であるといえる。子どものやる気が出ない理由を考え、適切な対応をすることはとても大切で、同時にとても難しい問題でもある。様々な教育改革が進められる中で、生徒の意欲を高め、生涯にわたって学び続ける態度を育成することは、学校教育が果たすべき重要な役割の一つである。

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が強調されており、蓄積された知識を礎としながら、様々な情報から何が大切かを主体的に判断し、自ら課題を見つけてその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出すことが求められている。中央教育審議会(2014)では、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すために、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機づけを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある」としており、動機づけの必要性が挙げられている。

Benesse 教育総合研究所(2009)によれば、約6割の中学生は、英語が「苦手・嫌い」と感じていることが明らかになった。英語学習でつまづきやすいポイントについては、「文法が難しい」「英語の文を書くのが難しい」と感じている割合がそれぞれ7割以上と上位を占めており、「書くこと」に対する苦手意識が意欲の低下につながっているといえる。全国学力・学習状況調査(2019)では、「書くこと」の正答率は46.4%と低く、与えられたテーマについて、まとまりのある文章を書く問題では正答率が1.9%の問題もあった。学力テストに併せて行われた質問紙調査では、「英語の勉強が好き」と感じている生徒は正答率が高いという傾向にあった。このことから、学習者の学ぶ意欲は学習の成否に影響があり、特に苦手意識がある「書くこと」に対する動機づけを高める必要があると考えた。

### II 動機づけ理論の概観と自己決定理論

英語学習に対する動機づけについての先行研究を以下に示す。

#### 1 外国語学習における動機づけ

櫻井(2019)に倣い、動機を「何かを達成しようという気持ち」であり、動機づけを「ある行動を引き起こ

し、その行動を持続させ、そして一定の方向に導くプロセス」と定義する。具体的には、「欲求を活性化(喚起)する要因→欲求→動機(やる気:目標の設定)→目標達成行動→目標の達成→満足」というプロセスになる。教育的な視点からとらえると、生徒の動機づけの構造を理解することよりも、このプロセスにどう働きかければ、動機づけを高めることができるかを明らかにすることが重要であると考えられる。

生徒の学ぶ意欲は学習の成果に影響を与えることから、外国語学習における動機づけの研究は数多く行われてきた。Dörnyei(1998)は、外国語学習における動機づけ研究に自己決定理論を援用することの利点として、「包括的な概念であるため多様な動機づけ概念を検討できること、自己決定の程度に伴い動機づけを細分化しているため、動機づけの発達の変化を検討できること、実証的な手法によって、理論の妥当性を検証できること」を挙げている。

そこで本研究では、自己決定理論に基づいて生徒の動機づけを高める方法を明らかにしたいと考える。

#### 2. 自己決定理論(有機的統合理論)

動機づけについて、教育心理学では特に内発的動機づけと外発的動機づけの枠組みから研究が行われてきた。櫻井(2019)では、「二つの概念は目的か手段かという軸で分類されている」としている。内発的動機づけとは興味や楽しさから自発的に取り組むものであり、学習それ自体が目的となる意欲である。それに対し、外発的動機づけとは学習が「手段」となり、外的報酬や他者からの要求によって学習するものである。従来、内発的動機づけと外発的動機づけは対立したものとして理解されることが多かったが、Deci & Ryan(1985, 2002)による自己決定理論では、図1のように自己決定性の程度によって外発的動機づけを細分化し、無気力から外発的な学習意欲を経て内発的な学習意欲に至るといった連続性を想定している。行動が全く自己決定されていない「無動機(amotivation)」では、学習者は英語学習に対して、拒絶反応を示している状態であるといえる。次に自己決定性の低い「外的調整(external regulation)」では、教師や親に言われるか

無動機	外発的動機づけ		内発的動機づけ	
非調整	外的調整	取り入れ 的調整	同一視的 調整	内発的調整
非自己決定的			自己決定的	

図1 連続体としての動機づけと自己決定性

ら仕方なく英語を学習するなど、報酬や外的圧力によって行動が調整されている状態である。「取り入的調整 (introjected regulation)」は自尊心に関連し、英語を勉強しないと不安になるから勉強するといった状態である。さらに行動の内面化と統合が進むと、「同一視的調整 (identified regulation)」の段階になり、将来のために英語を勉強するなど、英語学習を重要なものとして受容し、その価値を認めた上で行動を調整する状態になる。最も自己決定性の程度が高い、「内発的調整 (内発的動機づけ)」では、英語の学習自体が楽しいという状態が考えられる。

### 3. 自己決定理論 (基本的心理欲求理論)

Deci & Ryan (1985, 2002) による自己決定理論では、動機づけを高める要因として、自律性(autonomy), 有能性(competence), 関係性(relatedness)の3つの基本的な心理欲求を提示している。自律性の欲求とは、自分の行動が自己決定的であり、責任をもちたいという欲求である。有能性の欲求とは、行動をやり遂げる自信や自己の能力を示す機会を持ちたいという欲求である。関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求である。自己決定理論では、これらの欲求が満たされた結果、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対して自ら積極的に取り組むようになるとされている。

これらの諸欲求を英語の書く活動の観点から捉え直すと、以下のように考えると考える。まず、自律性の欲求とは、生徒が自律的に英語学習に取り組み、書いて伝える内容を自由に選択したいという欲求である。次に、有能性の欲求とは、生徒が、自分の思いや考えを英語で書けるようになりたいという欲求である。関係性の欲求とは、生徒が、教師や仲間と協力し、学び合いながら英語を書きたいという欲求である。

### 4. 自己決定理論に関する先行実践と本研究の目的

田中 (2005) は高校1年生 40名, 廣森・田中 (2006) は大学2年生 113名, 田中・廣森 (2007) は大学2年生 78名に対して、3つの欲求を満たしたグループでのプレゼンテーション活動を取り入れ、学習者の内発的動機づけを高める効果があることを実証した。しかし廣森(2006)では、「一部の大学生には一般化できても、中学生や高校生に当てはまらないかもしれない」と指摘し、「関連する研究をさらに蓄積し、より洗練された動機づけ理論を構築する必要がある」としている。

そこで、本研究では、中学生に対して自己決定理論に基づく教育介入を行うことで、学習者の内発的動機づけを高めることができるかを検証したいと考えた。

## Ⅲ 研究計画

### 1. めざす生徒像

友達と学び合いながら、主体的に英語学習に取り組む生徒

### 2. 研究仮説

グループライティング活動を行う中学3年生の英語学習において、自己決定理論の3つの心理的欲求に働きかける教育介入を行うことで、生徒の英語を学ぶ意欲を高めることができるだろう。

### 3. 対象生徒

A市 (公立中学校) 3年生 3クラス, 115名 (男子53名, 女子62名)

### 4. 研究の手立て

本実践では、生徒の英語を学ぶ意欲を高めるために、自己決定理論の3つの心理的欲求に働きかける教育介入を行う (図2)。

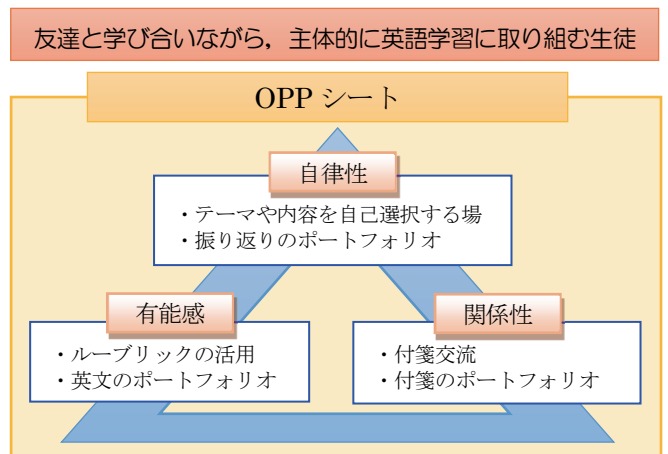


図2 研究構想図

#### (1) 自律性の欲求を満たすための手立て

自律性の欲求に関して、Ryan(1993)は自らの学習行動に対する「選択」や「責任」が欲求を満たすために大切であるとしている。そこで本研究の教育介入では、生徒の身近で興味関心を引きやすい題材を設定し、英作文の内容を自由に選択できるようにすることで自律性の欲求を高めることができるようにしたい。本実践では日本の楽しみ方を、ALTや外国人に伝えるという課題を設定する。また、学習の自己調整を促すために、「self-monitoringを取り入れたライティング活動」(廣森 2004)を参考にした指導を行う。これは生徒が「注釈(annotation)」を取り入れながらライティング活動を展開するものである。本実践では、生徒が英文を見直し、書いている間に感じた疑問や問題点などを書き出す時間を設定する。そうすることで、生徒は自らの課題を自覚したり、新たな目標を具体的に設定したりすることができる。このような働きかけによって、生徒は学習の自己調整をしながら、自分の力で英文を完成させることができると考えた。

#### (2) 有能性の欲求を満たすための手立て

生徒が「分かった」「できた」という有能感を感じるためには、生徒自らが学びや伸びを実感できるようにすることが重要である。有能性の欲求に関して、Elliot, McGregor, & Thrash(2002)は、生徒が有能感を得るときの判断基準として、課題の達成 (課題準拠) と過去の自分自身との比較 (過去準拠) の2つに大別できる



と示している。田中(2014)では、この視点と一致する結果が質的研究から得られたと述べられている。そこで有能感に関して以下の2つの手だてを講じることとする。

課題の達成については、外国の人に伝えてフィードバックをもらう場面を設定する。また、より相手に分かりやすい英文を書くことができるようにするために、ループリックを活用した指導を行う。

過去の自分自身との比較については、学習の前後で生徒が自らの変容を認識できるようにするためポートフォリオを活用する。また毎時間の振り返りに対して、文法・語法的なことに限らず、内容自体にもコメントをするなど、教師による肯定的なフィードバックを与えるように配慮する。

このような働きかけによって、「自分の言いたいことを書いて伝えることができた」という課題達成の有能感と、「前の自分よりも書くことができた」過去準拠の有能感を満たすことができると考えた。

### (3) 関係性の欲求を満たすための手だて

Deci & Ryan (2002)は、外発的に動機づけられた行動であっても、親密な他者によってその行動が促進されれば、結果として、その行動の価値を自らの中に内在化できると指摘している。英語学習においても、仲の良い友達が、英語が得意であったり、意欲的に学習をしていたりすれば、生徒に肯定的な影響を与えると考えられる。このことから、英語学習の価値を自らに統合・内化させる上で、他者との関係性は重要な役割を果たす可能性があるといえる。

関係性の欲求に関しては、目標の達成をめざす活動の課程に、関わり合う場面を意図的に設定し、その成果を視覚化する。英作文の後4人グループになり、友達の英文に感想やアドバイスを付箋に書く活動を行う。付箋はポートフォリオに貼っていつでも見ることができるようにし、その後のライティング活動や振り返りでも、関わり合いでの学びを意識できるようにする。

### (4) 自己決定理論に基づくOPPシート

本研究では、前述の自律性、関係性、有能感に関する3つの手だてを一枚ポートフォリオにまとめ、視覚的に見てわかることができるようにする。一枚ポートフォリオとは、学習履歴を一枚のシートにまとめ、自らの学びを俯瞰的に見られるようにしたものである。冊子になったものを開くと資料1のような見開き3ページになる。左側のページには3回の英文を縦に並べ、自分の学びの変容を実感できるようにする(有能感)。中央のページには振り返りを縦に並べ、学習の学びを振り返りながら、目標設定をすることができるようにする(自律性)。右側ページには付箋交流で書かれた友達からの感想やアドバイスを貼って、振り返りやライティング活動で活用できるようにする(関係性)。

### 5 単元の流れ

学習内容と、3つの手だての関連については以下の表1の通りである。(○が関連ありを示す)

表1 学習内容と3つの手だての関係

時数	学習内容	自律性	有能感	関係性
1	日本の魅力を考えよう (課題の把握)	○		○
2	紹介文を書こう (ライティング①)	○	○	
3	友達の英文と読み比べよう① (付箋交流①)	○		○
4	英文構成について考えよう (ループリックの確認)	○	○	○
5	より相手に伝わる紹介文にしよう (ライティング②)	○	○	
6	友達の英文と読み比べよう② (付箋交流②)	○		○
7	紹介文を完成させよう (ライティング③)	○	○	
8	感想が返ってきたよ (単元の振り返り)	○	○	

資料1 自己決定理論に基づくOPPシート

## 6 質問紙

本研究では、前述の心理的欲求を満たすことを意図した教育実践を一定期間行い、その有効性を検証するために、実践の前後に質問紙調査、事後に自由記述調査を実施する。質問紙の結果については、実践前後に得られたデータを  $t$  検定を用いて分析し、自由記述については毎時間の振り返りと併せて検証する。

質問紙の尺度の開発に当たっては、廣森(2006)を参考とし、田中(2014)の課題準拠と過去準拠の有能感という視点を加えた。中学生の実態に合わせて質問項目を作成し、同校の中学1年生を対象にパイロット版を実施した後、アンケートの文面に改良を施した。アンケートの質問内容は、以下の通りである。

### 英語学習における心理的欲求尺度 (全 15 項目, 5 件法)

生徒の英語学習における「自律性」「有能感」「関係性」の心理的欲求の充足程度を測定するものである。質問はそれぞれの欲求に対して 5 項目ずつ全部で 15 項目あり、5 件法で事前と事後に実施する。

- ①英語の授業で勉強することはすべて教師が決めている。(反)
- ②英語の授業では、教師や友達にほめられることがある。
- ③英語の活動を通して、友達のことを知ることは、自分にとってよいことだと思う。
- ④英語の授業の課題内容は、ある程度自由に選択することができる。
- ⑤英語の授業で、表現できなかったことができるようになったなど、自分の成長を感じることができる。
- ⑥英語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。
- ⑦英語を勉強するとき、自分の意見は受け入れられていると感じる。
- ⑧英語の授業では、自分が言いたいことが表現できたと感じることができる。
- ⑨英語の授業では、友達同士で学び合う雰囲気があると思う。
- ⑩英語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある。
- ⑪英語の授業では、英語が出来ないと思うことがよくある。(反)
- ⑫英語の授業には、友達と話し合える雰囲気がないと思う。(反)
- ⑬英語の授業を受けるとき、プレッシャーを感じずに勉強することができると思う。
- ⑭英語の授業では、課題や目標が達成できたという達成感を得ることができる。
- ⑮英語の授業でのグループ活動・ペアワークには、協力的に取り組んでいると思う。

自律性：①④⑦⑩⑬

有能感：②⑤⑧⑪⑭ (過去準拠⑤ 課題準拠⑭)

関係性：③⑥⑨⑫⑮

### 英語学習における内発的動機づけ尺度 (全 15 項目, 5 件法)

生徒の英語学習における動機づけの強さを測定するものである。測定する内容は内発的動機、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機に対して 3 項目ずつ全部で 15 項目あり、5 件法で事前と事後に実施する。

- ①英語は勉強するのは楽しいから。
- ②入試や進路など、英語は自分の将来にとって必要なことだから。

- ③友達や先生に英語の勉強を頑張っていると認められたいから。
  - ④よい成績を取りたいと思うから。
  - ⑤英語の授業では、何を得ているのか、よくわからない。
  - ⑥英語でコミュニケーションをとることが楽しいから。
  - ⑦英語ができるようになることは重要だと思うから。
  - ⑧英語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思うから。
  - ⑨家族や先生に英語を勉強するように言われるから。
  - ⑩英語を勉強する理由をわかろうとは思わない。
  - ⑪英語を勉強して新しい発見があるとうれしいから。
  - ⑫英語を勉強することは、自分の成長にとって役に立つと思うから。
  - ⑬英語で外国の人とコミュニケーションがとれると、何となく格好がよいから。
  - ⑭英語を勉強しなければならない社会だから。
  - ⑮英語を勉強することは、時間を無駄にしているような気がする。
- 内発的動機づけ ①⑥⑪ 同一視的調整 ②⑦⑫  
 取り入れの調整 ③⑧⑬ 外的調整 ④⑨⑭  
 無動機 ⑤⑩⑮

### ○記述式アンケート (事後)

授業実践に関する生徒の内省記述から、英語学習に対する動機の変容を検証するために、4 項目の記述式アンケートを作成した。

- ①英語の内容を自分で決めて書いたことについてどう思いますか。自由に書いてください。
- ②友達からコメントをもらったり、友達にコメントを送ったりしたことについてどう思いますか。自由に意見を書いてください。
- ③ALT や外国の人からの感想を読んで、自分の伝えたいことが英語で表現できたと思いますか。自由に意見を書いてください。
- ④今まで書けなかった文章が書けたと思いますか。またその理由も書いてください。

## 7 抽出生徒の設定及びその設定の理由

前述のアンケートを事前に生徒に実施したところ、3 つの心理的欲求のうち「関係性」の値は高いが、「自律性」「有能感」の値が低いという傾向があることがわかった。3 つの心理的欲求の値が全体の平均に近く、英語に苦手意識があり、受験のために英語を勉強しているという意識が強い生徒 A を抽出生徒とする。そして第 IV 章では、生徒 A の各時間における具体的な姿を記述することで、変容する様子を追っていく。なお振り返りや英文の記述は生徒 A の記述のままとする。

## IV 研究の実際

### (1) 第 1 時 日本の魅力を考えよう

単元の導入時は、コロナ禍による緊急事態宣言は解除されたが、外出の自粛をしている時期であった。母国に帰国することができずに、日本での楽しみ方を探している ALT の現状を伝え、「日本の魅力と楽しみ方を伝える」という課題を提示した。それぞれが考える日本の魅力を生徒に聞きながら、全員の意見を黒板に書き出し、日本の魅力についてのイメージを膨らませた。主に和食、四季ごとの行事、歴史や伝統文化、アニメなどのポップカルチャーの魅力が挙げられ、生徒



Aは和菓子と発言した。生徒の自律性に働きかけるために、題材は自分が書きたい内容を選択してよいことを伝えた。生徒Aは振り返りに以下のように記述した。

【生徒Aの振り返り：第1時】

みんなの「日本といえば」でたくさんの意見が出ていて、なるほどなと思うものがたくさんあって、一人一人が思っている日本を聞けてとてもよかったです。今日聞いてみて、日本の魅力は数え切れないほどたくさんあるなと感じました。私が紹介したい「いちご大福」はほかにもみかん大福やぶどう大福などたくさんの種類があるのでうまく表現していきたいです。そのために必要な単語を調べ、基本文を活用していきたいです。

話し合いで日本の魅力を再認識し、自分が好きないちご大福を英語で伝えたいという思いをもつことができた。「必要な単語を調べ、基本文を活用していきたい」という記述からは、自律的に動き出そうとする生徒Aの様子が分かる。

(2) 第2時 紹介文を書こう

第2時では、前時に考えたことを英文にする時間をとった。最後に自分が書いた英文を振り返るセルフモニタリングの時間をとった。「疑問」、「自信のない表現」、「書きたいけど書けなかった表現」、「もっと書きたいこと」という視点を与えることで、学習の自己調整を促し、自分ができたことや次への課題を自覚できるようにした。

生徒たちは辞書や表現集を活用しながら、3~8文程度の英文を書いた。セルフモニタリングでは、ほとんどの生徒が自信のないところに線を引き、「辞書で単語は分かったが、うまく文章にすることができない」、「自分なりに書けたけれど伝わるか自信がない」ということを書いていた。生徒Aは辞書を使いながら以下の6文を書いた。

I'm going to talk about Ichigo Daifuku. Ichigo Daifuku is a Japanese sweets. ~~sweet red bean-paste in a sticky rice cake with a strawberry on the top.~~ There are many kinds of daifuku. orange daifuku and grape daifuku are all delicious. These daifuku is eating by many people.

3文目は辞書で単語を調べたが、うまく文章にすることができずに線で文が消されていた。また生徒Aは、セルフモニタリングに以下のように記述した。

【生徒Aのセルフモニタリング：第2時】

途中にあるいちご大福はどんなものか紹介したのですが、書き方が合っているのかが心配です。最後の文の「eat」がingをつけるのか、そのままなのかどちらになるのかわからなかったです。「あんこが入っていること」を伝えなかったのですが、うまい言い方がわからなかったです。

文法的に不安なところや、今回書けなかった内容などを自分で明らかにすることができた。さらに、生徒Aは振り返りに以下のように記述した。

【生徒Aの振り返り：第2時】

今回で伝えなかったのは自分なりの英語で今までに習った単語を使うことができたと思うのでよかったです。接続語がいまいちなので次に書くときにはもっと自然にできるようにしたいです。

次は接続語を意識して書きたいという具体的な目標を、自ら設定することができた。

(3) 第3時 友達の英文と読み比べよう①

英文を書いた後は、4人のグループで読み合う時間をとった。この時期はコロナ禍で対面での話し合いができなかったため、付箋に書いて交流を行った。黄色い付箋には、内容に関する自分の意見や質問を、青い付箋には、英文の表現、構成などについて気づいたことやアドバイスを書くようにした。以下に生徒Aのグループの友達が付箋に書いたことを示す。

【生徒Aが友達からもらったアドバイス】

黄色の付箋（内容について）

- ・たまに難しい表現があるから簡単にするといいよ。
- ・様々な大福があることを知らなかったので楽しく読むことができました。

青色の付箋（英文について）

- ・orange の最初は大文字にする。
- ・eating → are eaten で受け身だと思う。
- ・最後にぜひ食べてみてくださいや調べてみてくださいみたいな文を入れてもいいと思います。Please eat とか。

生徒Aが前回のセルフモニタリングに書いていた、eat の書き方について、友達から受動態で書くとよいという具体的なアドバイスがあった。それを読んだ後、生徒Aは次のように振り返った。

【生徒Aの振り返り：第3時】

難しい単語も多く入っていると意見があったので、文を簡単に区切って次は表現をしていきたいです。Sさんのアドバイスにある「ぜひ食べてください」はとてもいいと思ったので文に加えていきたいです。いちご大福が一般的ですが、ほかの大福にも魅力やおいしさがあることを知ってもらいたいので次の文ではもっと考えていきたいです。自分だけでなく他の人の意見も聞くことでより分かりやすい表現になるので、とてもよい時間だと思いました。

付箋のアドバイスを見て、文を簡単に区切ることで、「ぜひ食べてみてください」という表現を加えることなど、具体的に次の目標を設定することができた。また、いちご大福以外の魅力を知ってもらいたいとい

う思いももつことができた。

#### (4) 第4時 英文構成について考えよう

前時の振り返りでは、「より分かりやすく」「もっと伝わるように」という言葉が多く見られた。そこで第4時では、英文構成を考えて、相手に分かりやすい英文を書くことができるようにするために、ループリックを示した(図3)。

相手にとって分かりやすく、興味をもってもらえるような英文を書こう!





内容と英文構成	
Super!!! 	紹介する内容について、相手に配慮しながら、自分の考えや理由を伝え、具体的に特徴や様子などを詳しく、順序立てて説明することができる。
Very Good!! 	紹介する内容について、自分の考えや理由を伝え、具体的に特徴や様子などを、順序立てて説明することができる。
Good! 	紹介する内容について、自分の考えや理由や具体的に特徴や様子などを説明することができる。
OK! 	紹介する内容について、一般的な事実を表現している。

図3 ループリック

その際、過去の3年生の先輩が書いた、ループリックの「Super!!」の評価となる文を見ながら、より相手に分かりやすい書き方について考える時間をとった。グループの話し合いでは、「For example」、「such as」、固有名詞などを使って具体例を示すこと、導入、展開、まとめなどの英文構成を工夫すること、「First」、「Second」などを使って順序立てて書くこと、疑問文で相手に問いかけたり、「please」、「You should ~」など相手に勧めたりすることなどの意見があった。話し合い後、生徒Aは振り返りには以下のように記述した。

#### 【生徒Aの振り返り：第4時】

今日の授業を聞いて、自分の英文を見ると導入、展開、まとめができていなく、まったく配慮ができた分かりやすい文になっていなかったの、次の時間では順序を分かりやすくする、相手の気持ちになって客観的に見ていくことを目標につくっていきたいです。そのために、First, Second や相手に問いかけることを意識して作っていきたいです。今は good だから Super の文をめざしたいです。

自分の英文がループリックの good であり、よりよくするために何が足りないかを自覚できた。Super な文にするために相手に配慮し、「First」、「Second」を使ってわかりやすく順序立てたり、相手に問いかけたりしたいという目標を設定することができた。

#### (5) 第5時 より相手に伝える紹介文にしよう

第5時は付箋交流とループリックの確認から設定した目標をもとに、2回目のライティング活動を行った。生徒Aは付箋のアドバイスや教師との対話から、以下の11文を書いた。

Do you know Ichigo Daifuku? Ichigo Daifuku is a Japanese sweet. There is sweet red bean paste in a sticky rice cake with a strawberry on the top. I want you to know about Ichigo

Daifuku. I have two reasons. First, Ichigo daifuku is very delicious. It's makes me happy. Second, there are many kinds of daifuku. Orange daifuku and grape daifuku are all delicious. They are eaten by many people. If you are interested in, please eat this. (下線は筆者による)

下線部は前時までの振り返りで目標にした内容であり、今回新たに加えた表現である。“Do you know ~?” を使って疑問文で問いかけること、“I want you to know” でいちご大福について知ってほしいということ、“First”、“Second” を使って順序立てて書くこと、“please” で相手に勧めることなど、目標にしたことを書くことができた。前回のセルフモニタリングで不安だと書いた、いちご大福の紹介文も教師との対話から書くことができた。振り返りには以下に記述した。

#### 【生徒Aの振り返り：第5時】

自分が伝えたいことが書けたと思います。でも長くなってしまって読みづらいので、次はもっと簡単にして読みやすくしていきたいです。なくてもいい文はへらしたいです。

振り返りにも、自分なりに書くことができたと有能感に関する記述が見られた。またセルフモニタリングから、次はもう少し文を簡単にしたい、いらぬ文は削るという目標を自ら設定することができた。

#### (6) 第6時 友達の英文と読み比べよう②

第6時は前回とは違う友達と付箋での交流を行った。以下に生徒Aのグループの友達が付箋に書いたこととそれを読んだ後の振り返りの記述を示す。

#### 【生徒Aが友達からもらったアドバイス】

##### 黄色の付箋 (内容について)

- ・いちご大福のことが好きな気持ちがよくわかります。すばらしい!
- ・いちご大福の他にもたくさんの種類があることを知りました。理由もしっかりと書かれていていいと思います。

##### 青色の付箋 (英文について)

- ・いちご大福と言い過ぎだと思う。It に変えたどう? 文が長いから because とか入れた方がいいと思う。
- ・おすすめするならどこで売っているかを書くといいと思います。You can buy +場所。

It's makes → It makes

#### 【生徒Aの振り返り：第6時】

Bさんのアドバイスが的確だったので、次の英文では使っていきたいです。やはり文が長いと読みづらいので、区切ってもっと分かりやすくしていきたいです。Have you ever hared of Ichigo daifuku?は Do you know ~? よりもいいと思ったので次の英文では変えてみようと思います。

付箋のアドバイスを見て、Bのアドバイスを生かしたいことや、友達の紹介文の中で見た現在完了を使った文を書きたいという目標を設定することができた。

**(7) 第7時 紹介文を完成させよう**

第7時は前回の付箋交流後に設定した目標をもとに、3回目のライティング活動を行った。生徒Aは付箋を参考にしながら、以下の11文を書いた。

Have you ever heard of Ichigo Daifuku? It is a Japanese sweet. There is sweet red bean paste in a sticky rice cake with a strawberry on the top. You can buy it at the convenience store. I want you to know about Ichigo Daifuku. I have two reasons. First, Ichigo daifuku is very delicious. It makes me happy. Second, there are many kinds of daifuku. Orange daifuku and grape daifuku are all delicious. Do you know about it? If you are interested in, please eat this.

現在完了を使った文、代名詞のit、大福を買える場所など、友達のアドバイスを生かして書くことができた。また、“They are eaten by many people.”の文はなくてもわかると判断して削除し、代わりに“Do you know about it?”と相手に確認する文を入れた。

振り返りの時に、OPPシートを見返す時間をとった。生徒Aは、振り返りに以下のように記述した。

**【生徒Aの振り返り：第7時】**  
 英文1では自分が一方的に話すばかりで読む人の配慮ができていなかったけれど、ふせんを見て自分はこんなところがだめなんだと分かることができました。英文2、3と付箋を踏まえながら、いろいろと変えていって最後では初めより読みやすく分かりやすくてきたと思うのでよかったです。今回授業をやってみて、自分ではない他の人の意見を聞くことがすごく大事だと感じました。

最初に書いた英文と比較しながら、分かりやすく書くことができた実感できた。また、他の人の意見を聞くことの重要性も認識することができた。

**(8) 第8時 感想が返ってきたよ**

完成した紹介文を冊子にまとめ、本校のALTと市内のALTに渡した。第8時には、紹介文を読んだALTからの感想を読む時間を設定した。生徒たちは感想を読んで、自分の言いたいことを外国の人に伝えることができたという達成感を味わうことができた。

生徒Aは辞書を使いながら友達と何が書かれているかを読みとることができた。また“Good job! It looks very nice. It makes me want to eat.”と書かれたコメントを読んで嬉しそうにしていた。以下に感想を読んだ後の生徒Aの振り返りを示す。

**【生徒Aの振り返り：第8時】**  
 外国の方の感想を聞いて、アニメや忍者など日本の独自の物が好きな人が多いんだなと思いました。私たちの英文を見てくれた人にもっともっと日本のことを好きになってもらいたいなと思いました。私のを読んでくれたと聞いてとてもうれしい気持ちになりました。こんな形で交流ができてうれしいし、こんな感じで外国の人との交流をしてみたいと思ったので、より一層勉強を頑張りたいという気持ちになりました。

自分の英文を伝えることができうれしいという有能感に関する記述があり、外国の人と交流をしたい、勉強を頑張りたいという意欲の高まりも見られた。

**V 結果と考察**

**1 選択式アンケートからの分析と考察**

生徒の英語を学ぶ意欲の向上の変容を検証するため、事前と事後に行った選択式アンケートの平均値の差を両側のt検定により検討した(表2)。

表2：Pre・Post平均値とSD及びt検定の結果

項目	事前 (n = 112)		事後 (n = 112)		t (111)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
心理的欲求1	3.03	1.10	2.61	1.12	3.73	0.000 ***
心理的欲求2	3.92	0.90	3.85	0.97	0.81	0.421
心理的欲求3	4.06	0.74	4.37	0.72	-4.10	0.000 ***
心理的欲求4	3.08	0.90	3.50	1.05	-3.85	0.000 ***
心理的欲求5	4.05	0.94	4.42	0.72	-4.39	0.000 ***
心理的欲求6	4.04	0.99	4.39	0.73	-3.67	0.000 ***
心理的欲求7	3.69	1.01	3.97	0.81	-2.97	0.004 ***
心理的欲求8	3.72	1.01	4.10	0.86	-3.83	0.000 ***
心理的欲求9	4.24	0.85	4.43	0.72	-2.42	0.017 *
心理的欲求10	3.89	0.80	4.14	0.76	-2.92	0.004 ***
心理的欲求11	3.54	1.12	3.28	1.19	2.73	0.007 ***
心理的欲求12	1.86	1.00	1.78	0.96	0.76	0.448
心理的欲求13	3.65	1.01	3.90	0.91	-2.44	0.016 *
心理的欲求14	4.00	0.87	4.18	0.83	-2.05	0.043 *
心理的欲求15	3.92	0.98	4.31	0.80	-4.16	0.000 ***
動機1	3.18	1.08	3.47	0.88	-2.90	0.004 ***
動機2	4.18	0.95	4.26	0.83	-0.91	0.363
動機3	3.38	1.02	3.47	0.91	-1.12	0.266
動機4	4.39	0.75	4.32	0.84	0.85	0.396
動機5	2.40	0.98	2.04	0.93	4.08	0.000 ***
動機6	3.48	0.97	4.39	0.73	-9.29	0.000 ***
動機7	4.11	0.86	4.16	0.83	-0.52	0.606
動機8	3.89	1.08	3.95	0.99	-0.49	0.622
動機9	2.90	1.02	3.02	1.09	-1.14	0.258
動機10	2.46	1.01	2.14	0.94	3.32	0.001 ***
動機11	3.35	0.94	3.67	0.85	-3.72	0.000 ***
動機12	3.87	0.90	4.18	0.78	-3.67	0.000 ***
動機13	3.33	1.15	3.62	1.15	-2.91	0.004 ***
動機14	3.49	1.12	3.61	1.04	-1.19	0.235
動機15	1.71	0.93	1.64	0.75	0.83	0.407

( \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 )

その結果、心理的欲求に関する2、12、動機づけに関する2、3、4、7、8、9、14、15以外の項目において有意な差が見られた。

次頁図4に心理的欲求尺度の各下位尺度平均の変化を図示したものを示す。事後調査における心理的欲求尺度の得点は、いずれの下位尺度とも以下のような



変動を示し、すべての下位尺度において有意な差が見られた(自律性： $t=-6.713$ ,  $p<.001$ , 有能感： $t=-4.157$ ,  $p<.001$ , 関係性： $t=-4.731$ ,  $p<.001$ )。なお生徒Aの自律性に関する数値の平均は3.4 → 3.8, 有能感に関する数値の平均は3.8 → 4.4, 関係性に関する数値の平均は4.0 → 4.2と変化していた。

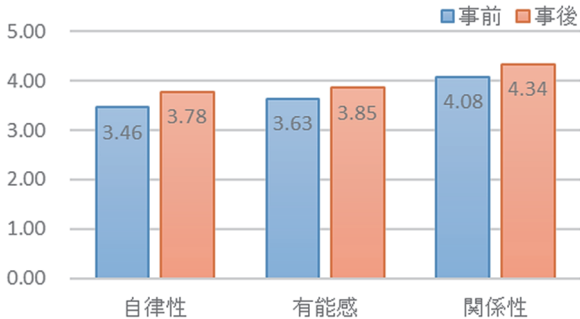


図4 心理的欲求尺度の各下位尺度得点の変化

さらに図5に動機づけ尺度の各下位尺度平均の変化を図示したものを示す。

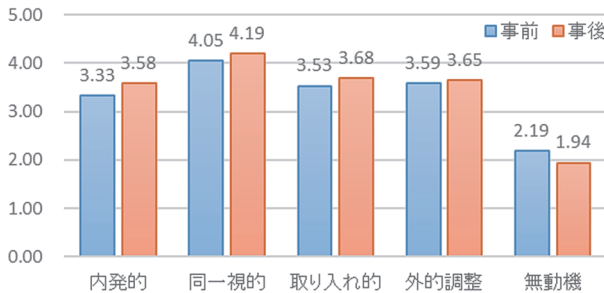


図5 動機づけ尺度の各下位尺度得点の変化

事後調査における動機づけ尺度の得点は、いずれの下位尺度とも変動を示し、内発的動機づけ、同一視的調整、取入的調整、無動機で有意な差が見られた(内発的動機づけ： $t=-4.12$ ,  $p<.001$ , 同一視的調整： $t=-2.25$ ,  $p=.027$ , 取り入的調整： $t=-2.26$ ,  $p=.026$ , 外的調整： $t=-0.858$ ,  $p=.393$ , 無動機： $t=4.30$ ,  $p<.001$ )。特に内発的動機づけ、同一視的調整に関連した各項目では、平均点の上昇が確認された。これは生徒が、本実践デザインにおける授業を通して、英語で紹介文を書くことが楽しい、新しい発見があると認識して学習に取り組むことができていることを表している。また、学習に対して否定的な感情を持っているといった無動機に関連した各項目では下降が確認された。

一方で外的な圧力によって行動が支えられているといった外的調整で有意な差が見られなかったことについては、3年生で受験が迫ってきたことにより、「よい成績を取りたいから」「親や教師に勉強するように言われるから」といった意識が高まったことに起因すると思われる。実際に本実践に参加した生徒にインタビューしたところ、受験を意識しているという回答が得られた。これらの結果から、本実践の教育介入は、生徒の動機づけについて影響を与えたと考えられる。

## 2 記述式アンケートからの分析と考察

選択式アンケートの結果から有意な差が見られたもの、見られなかったものについて、それぞれの理由を実践後に行った記述式アンケートの自由記述から検証、考察していく。分析の方法としては、KJ法を用いて分類し、3つの心理的欲求に関連する記述がどの程度見られるかに焦点を当て、カテゴリーを名付けた。以下にそれぞれのカテゴリーの中で代表的な意見のみを抽出して記載していく。なお、第IV章で取り上げた生徒Aの記述については文末に[A]と示すこととする。

### (1) 自律性の欲求に関する記述

心理的欲求尺度の1, 4, 7, 10, 13の自律性に関する自由記述には以下のような記述が見られた。

#### ○肯定的な変化が見られた生徒の記述

##### 【書く内容の自由度】

- 自分の好きなものを書けるのはとても楽しいし、最高の英作文にしたいと思えました。[A]
- 自分の好きな内容だと書きやすいし、やる気が出ると思います。

##### 【自主的取り組み】

- 自分の言いたいことを伝えるにはどうしたらいいのかと考えて、自分から積極的に家で調べたり、苦手なのに自分から英語に触れ合っていると実感でき、こう書くんとか学ぶことがたくさんありました。
- 自分で内容を調べることで、自分が知らなかったことを深く知ったりできていいと思いました。自分の好きなことは積極的に何でも調べることができたのでよかったです。

##### 【自己表現の機会】

- 自分で言いたいことを書いたりできるのでとても楽しかったです。
- 自分の書いたことを外国の人に読んでもらえるからうれしかったです。

以上のような記述から、生徒は自分でテーマを決めて外国の人に伝える活動に対して、楽しい、やる気が出るなど肯定的な印象を持ったため、変化が見られたのではないかと考える。

#### ○事前事後ともに自律性の値が低く変化がなかった生徒、または否定的な変化が見られた生徒の記述

- 自由に書けるのはいいけど、何から手をつけてよかわからなかったです。
- 書きたいことがすぐに思い浮かばなかったです。

以上のような記述から、何でも自由に書けることでかえって迷ってしまう生徒がいることがわかった。このような生徒に対しては、教師との対話によって書きたいことを引き出したり、ある程度選択肢を与えたりすることで、自分で書きたいことを自己決定することができるように促していきたい。



## (2) 有能感の欲求に関する記述

心理的欲求の 2, 5, 8, 11, 14 の有能感に関わる自由記述には以下のような記述が見られた。

### ○肯定的な変化が見られた生徒の記述

#### 【課題に対する達成感の認知】

- ・外国の人に読んでもらえたことや、私たちのガイドブックが伝わったことがとてもうれしかったです。[A]
- ・J 先生が私の書いた内容に触れてくれていて、とても嬉しかったし、伝わったことが実感できました。
- ・自分の伝えたいことが言えるととても達成感があるし、それが外国の人に伝わるととても嬉しいです。

#### 【過去との比較】

- ・英作文①から英作文③を読み返すとすごく文章が書けるようになったと思います。初めは自分の理由などを書くことができななかったけど、友達や先生のアドバイスのおかげで文章を書くのが上達しました。
- ・最初は 3, 4 行だったけど、日に日に書けることが増えていって、とてもうれしかったです。
- ・3 回目にはいろんな言葉を入れてたくさん書けたり、伝えたいことも書けたと思うのでよかったです。書く力が上達したような実感があってうれしかったです。

以上のような記述から、外国の人に伝えてフィードバックをもらう活動に対しては、伝えることができ嬉しいなど、肯定的な印象を持っていた。過去の自分と比較することに対しても、上達を実感することができたなど、肯定的な印象を持っていたので、実践の前後で有意な差がでたと思われる。

### ○事前事後ともに有能感の値が低く変化がなかった生徒、または否定的な変化が見られた生徒の記述

- ・友達や先生に教えてもらって書いたから、自分の力ではないから。
- ・楽しいけど難しかったです。
- ・まだできないと思います。

以上のような記述は英語を書くことに苦手意識がある生徒に見られた。このような生徒に対しては、今回の活動を継続することで書けたという経験を積み、少しずつ書く力と自信をつけさせていきたいと考える。

## (3) 関係性の欲求に関する記述

心理的欲求の 3, 6, 9, 12, 15 の関係性に関わる自由記述には以下のような記述が見られた。

### ○肯定的な変化が見られた生徒の記述

#### 【友達による肯定的な刺激】

- ・S さんや J さんなどのコメントのおかげで自分の最高の文ができました。友達との交流で意見が聞けたことでヒントをもらったのでよかったです。[A]
- ・自分ではわからないところや難しいところを話し合うことで、英文 1 回目と比べてすごく上達したと実

感しました。アドバイスをし合うことで自分の英作文にも自信ができました。

- ・意見交流をすることで、自分がこれからどう直していけばよいかを理解することができてよかったです。

#### 【仲間意識の高揚】

- ・私が送ったアドバイスが役に立ってと言ってもらえてよかったです。
- ・自分では気づけないことを互いに気づき合って作っていくのが楽しかったです。

以上のような記述から、付箋での交流に対して、友達のアドバイスのおかげで書くことができた、関わり合いが楽しかったなど、肯定的な印象を持っていたので、実践の前後で有意な差がでたと思われる。

### ○事前事後ともに関係性の値が低く変化がなかった生徒、または否定的な変化が見られた生徒の記述

- ・友達の英文を読むのは楽しいけど、もう少しアドバイスがほしかったです。

以上のような記述は英語を書くことが得意な生徒に見られた。聞き取りをすると、友達からは青い付箋がなく、英文についての具体的な改善策などのフィードバックがほしかったということが分かった。このような生徒に対しては、英語が得意で、英文について具体的に指摘できる友達をグループに入れたり、教師が対話や朱書きを通してアドバイスしたりしていきたい。

## (4) その他の記述

#### 【ループリックについて】

- ・目指す目標が書いてあり、どうしたらよいかわかりました。文を書くヒントがたくさんありました。[A]
- ・今自分がどのレベルにいるのかが分かりやすくよかったです。
- ・よりよい英文の基準がわかって、それを意識しながら書くことができたのでよかったです。
- ・前の文をレベルアップさせたいときに改善点を見つけることができて、いい文にできたと思うので使いやすかったです。

以上のような記述から、ループリックを活用することで、改善点を見つけ、自分で目標を設定するなど、自律性に影響を与えることができたのではないかと考える。また、ループリックを使って書くことができたという有能感に関係する記述も見られた。

#### 【OPP シートについて】

- ・自分が書いた文、アドバイスが 1 つにまとまっていたとても見直しやすかったです。1 つにまとめてあることで、自分の成長やアドバイスを見比べられてよかったです。[A]
- ・前回の自分よりレベルアップしているのが目に見えてわかってよかったです。

- ・前の自分の英文を比べられて成長を感じることができて、「次はどうしよう」など前向きに考えたりできてとてもよかったです。
- ・ぱっと見て感想やアドバイスが書いてあるのでとても使いやすかったです。

以上のような記述から、OPPシートを使うことで、自分の成長を視覚的に実感するなど、有能感に影響を与えることができたのではないかと考える。

## VI まとめと課題

本研究では、3つの心理的欲求に働きかけることを意図した教育介入を一定期間にわたって行い、その効果を量的、質的に検証した。介入の前後の質問紙調査の分析からは、英語のライティングの授業における意図的な働きかけは、生徒の心理的欲求を満たし、動機づけを高めたことが示された。

振り返りにも、「自分の好きな内容だと書きやすく、やる気が出る」「外国の人に伝えることができて達成感があった」「友達や先生のアドバイスのおかげで文を書くのが上達した」など3欲求に関わる記述が多く見られた。今回のアンケート調査では、多くの項目で数値に差が見られた。その要因として以下のことを考える。

本実践に入る前の6月上旬は、新型コロナウイルス感染症対策に伴う緊急事態宣言解除後の登校再開の時期であった。そのため、授業の遅れを取り戻すために、どうしても教師主導で授業を進める場面が多くなっていった。そのため、基礎基本の定着に重点が置かれ、生徒が選択したり、表現したりする場面が十分に確保することができなかった。その結果、生徒が自律的に英語を学びたいと感じることができておらず、実践前の自律性の数値が低かったのではないかと考えられる。

また、6月上旬は自分の考えを友達やALTに伝えるという活動を十分に確保することができなかった。このことから、英語を伝えることができたと感じる場面が少なく、有能感の数値が低かったと考えられる。

さらに、市の教育活動再開のガイドラインに沿って、ペアで向き合った会話や、グループでの話し合い活動ができない状態にあったため、6月上旬は授業では机の間隔を開けた状態での一斉授業の形態となっていた。7月になると、必要な感染対策を講じ、2つの教室を使って一人一人の距離を十分確保しながらグループ活動が可能になったため、本実践を行うことができた。このようなことから、実践前には関係性を充足するような機会が激減し、通常よりも関係性の値が低くなっていたのではないかと考えられる。

今回の実践は教科書で学んだことを生かし、ALTや外国の人に向けて発信をするという単元を設定した。外国の人に自分の言いたいことを伝えて、フィードバックをもらうことは、自律性や有能感の充足につながるということがわかった。しかし、全ての単元で外国の人に伝える機会や追究するための時間を確保することは難

しい。今後は、ALTがいない教科書を扱う授業でも自律性と有能感に働きかけるパフォーマンス課題を工夫することで、生徒の自律性や有能感に働きかけたい。また課題達成に向けて自己決定理論に基づくOPPシートを活用し、生徒の動機づけを高めていきたい。

今回は書くことに焦点を当てて実践を行ったが、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」について動機を高めるための手だてについても研究をしていきたい。

今後も、自律性、有能感、関係性に関する手だてを講じることで、生徒の意欲を高めたり、生涯にわたって学び続ける生徒を育成したりしていきたい。

## 【引用文献・参考文献】

- ・ Benesse 教育総合研究所 (2009) 「第1回 中学校英語に関する基本調査 (生徒調査)」 <https://berd.benesse.jp/global/research/> (最終閲覧 2020年2月)
- ・ Deci, E. & L. Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- ・ Deci, E. & L. Ryan, R. M., (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ・ Dörnyei (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- ・ Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.361-387).Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ・ Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- ・ 櫻井茂男 (2019)『自ら学ぶ子ども』図書文化
- ・ 田中博晃 (2005)「どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか? : 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証」 *JLTA Journal*, 7, 163-176.
- ・ 田中博晃 (2014)「自己決定理論における有能性の欲求の測定項目の検証: 「課題準拠」と「過去準拠」の視点を用いて」 *JACET Journal*, 11, 102-111.
- ・ 田中博晃・廣森友人 (2007)「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal*, 29, 59-80.
- ・ 中央教育審議会 (2014) 「教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/05\\_3/sonota/1361117.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/05_3/sonota/1361117.htm) (最終閲覧 2020年2月)
- ・ 廣森友人 (2004) 「"self-monitoring"を取り入れて一高校ライティング」『英語教育 10月号 (特集: 学習ストラテジーを授業に!)』東京: 大修館書店, 24-26.
- ・ 廣森友人 (2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版
- ・ 廣森友人・田中博晃 (2006)「英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から」 *Language Education & Technology*, 43, 111-126.
- ・ 文部科学省 国立教育政策研究所(2019) 「平成31年度 全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語」