

[外国語]

小学校外国語科における協同学習とファシリテーション技術に基づく指導の有効性

－自己決定理論による授業づくりが学習意欲に与える影響－

植木 清華*

1 研究の背景

令和2年度から小学校で全面実施された新学習指導要領では、激しく変化する社会を生き抜いていくために、児童が生涯にわたって能動的に学び続ける「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められている(文部科学省, 2018a)。櫻井(2019)は、「主体的・対話的で深い学び」の実現のために欠かせないものとして、自ら学ぶ意欲を挙げ、「自ら学ぶ意欲は、2017年改訂の学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の実現に大きな貢献をする」(p.36)と述べている。櫻井はこの自ら学ぶ意欲を育成するために欠かせない要素の一つとしてRyan and Deci(2017)の自己決定理論(Self-determination theory)を挙げている。自己決定理論とは「人間が学ぶことや働くことなどの多くの活動において「自己決定的(自律的)であること」が、高いパフォーマンスや精神的な健康、幸福感をもたらすとする理論」(櫻井, 2019, p.19)のことである。また、自己決定理論の中でも基本的心理欲求理論である「自律性の欲求」、「有能性の欲求」及び「関係性の欲求」の3つの心理欲求が児童の学ぶ意欲を規定している。廣森・田中(2006)は、大学生に対して自己決定理論に依拠した動機づけを高める授業実践を行い、「自己決定理論における3つの心理欲求を満たした授業実践は、英語学習者の内発的動機づけを高めることができる」(p.116)と結論付けている。

しかしながら、課題として、(1)3欲求と内発的動機づけとの関係を全体レベルから議論したものであるため、多様な学習者に対応するためにはさらに探求していく必要があるということ、(2)この研究が大学生を対象としたものであったということ(つまり、同じことが小学生に当てはまるとは限らないということ)、そして(3)英語学習者の動機づけを高める要因として3欲求を取り上げているが、これら以外の要因についても検討する必要があることを挙げている。

さらに、文部科学省(2018b)は「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け「主体的に挑戦してみること」や「多様な他者と協働することの重要性」について述べ、令和3年の中央教育審議会答申(2021a)でも「協働的な学び」の充実が述べられている。この点に関して、協同学習とは、「学習者が、小集団において、自分の学びおよび仲間の学びを最大限に高め、全員が学習目標の達成を目指す原理(理念)と技法」(Johnson, Johnson, & Holubec, 2002; Olsen & Kagan, 1992など)であり、大場(2015)は、英語コミュニケーション活動に協同学習を取り入れることは「学習者の英語への学習意欲や自己効力感が高まる」(p.184)と述べている。また、中央教育審議会(2021b)は、教師に求められる資質・能力の1つとしてファシリテーション技術を取り上げている。大場(2020)は、英語学習におけるファシリテーション技術の効果について、「人はみんな力を持っており、それを発揮できる環境調整を行うのがファシリテーターとしての(英語)教師」(p.52)であり、「児童・生徒・学生がファシリテーターの技術を身に付けることによって、主体的・対話的で深い学びを目指すことができる」(p.52)と述べている。

本研究では、自己決定理論の視点から3つの心理欲求を満たすような授業をデザインし、協同学習の理念やファシリテーション技術を用いて指導することが、児童への外国語学習の学習意欲にどのような影響をもたらすのか検証していくこととする。

2 研究の目的

本研究の第一の目的は、小学校外国語の指導において自己決定理論に基づいた授業づくりを行い、それを協同学習とファシリテーション技術に基づいて指導することが、児童の外国語学習に対する3つの心理欲求を満たすものであるかを明らかにすることである。第二の目的は、外国語学習に対する心理面についての事前調査から、児童を上位と下位に分け、この実践がどちらに有効であるかを検証し、さらに質的分析からその理由を探ることである。

*上越市立国府小学校

3 研究の内容と方法

(1) 実践時期 2021年6月中旬～7月中旬

(2) 実践対象者 新潟県内の公立小学校 5年生33名

(3) 実践単元 Blue Sky elementary 5, Unit 3 I sometimes walk the dog. (全8時間)

(4) 単元のねらい

- ・ 1日の生活を表す語彙や表現について理解し、聞き取ったり話したりする技能を身につける。 [知・技]
- ・ 1日の生活について、目的に応じて必要な情報を聞いたり、相手に伝わるように話したりする。 [思・判・表]
- ・ 習ったことを積極的に用いて相手に配慮しながら、自分の言いたいことを伝える努力をしたり、相手の話を理解しようと努めたりする。 [態]

(5) 児童の実態

実践対象の学級は、担任への聞き取りと参観から次のような実態が伺えた。まず、これまで外国語活動に親しんできたが、活動中心の授業が多かったため、他の児童の前で自分の考えや意見を発表するようなパフォーマンス課題に挑戦した経験がほとんどなかった。学級内の雰囲気は、元気が良く活発に発言する児童と、物静かで控えめな児童に二分されているところがあり、グループで学習を行うと発言力の強い児童の意見が通ることが多く、全員が活躍することができずにいる様子であった。

(6) 単元構想（3つの心理欲求と協同学習及びファシリテーション技術との関係）

単元を構想するに当たり、3つの欲求と協同学習及びファシリテーション技術との関係を以下のように整理する。

まず、協同学習を取り入れることで得られる効果について述べる。Johnson, Johnson, and Holubec (2002)によると、効果的な協同学習を生み出す活動を構成するためには、次の5つの原理（基本的な構成要素）が重要である。すなわち、(1) 互恵的な協力関係、(2) 個人とグループの責任が明確であること、(3) 促進的な相互交流、(4) 社会的技能の獲得・使用、そして(5) 活動に関する振り返り時間の確保である。「個人とグループの責任が明確であること」は、児童が自ら考え、自分とチームのために行動するように促すことである。まさに「自律性の欲求」を促す効果が期待される。また「社会的技能の獲得・使用」と「互恵的な協力関係」は、児童の「関係性の欲求」を満たしていくと考えられる。

次に、ファシリテーション技術を取り入れる効果について述べる。ファシリテーション技術とは、(1) インストラクション、(2) クエスチョン、(3) アセスメント、(4) グラフィック&ソニフィケーション、(5) フォーメーション、及び(6) プログラムデザインの6つの技術のことであり、これらの技術を組み合わせることにより安心・安全で、豊かな対話を育んで全員が力を発揮できる場をつくることで、個人とチームが成長する環境調整を行う（ちよん, 2016）。このファシリテーション技術を用いることで、単元の指導と評価の一体化が図られるよう単元全体をプログラムデザインし、それを児童にシンプルでノイズの少ないインストラクションで情報を発信することができる。授業者と児童が共に同じ目標を認識し、授業者が丁寧にアセスメント（評価や現状把握）していくことで、児童は自分の学習状況を的確に把握し、自らの判断で行動を決定していく「自律性の欲求」を満たすこととなる。更に児童は、目標をしっかりと定め、それに向けてスモールステップで進む学習の中で小さな成功体験を積み上げ、「有能性の欲求」を満たすことができると考えられる。

最後に、協同学習もファシリテーション技術もどちらも相手を「承認」することを重視する。他者からの承認は、児童が自分自身の学習に対し自信を深め「有能性の欲求」を高めると同時に「関係性の欲求」を満たしていく。

以上のように、自己決定理論における3つの心理欲求（自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求）と協同学習及びファシリテーション技術に基づいた指導とは密接な関係があると考えられる。

(7) 単元計画（バックワードデザインを取り入れた単元設計）

表1は、ファシリテーション技術の中のプログラムデザインを意識し、ゴールを見据えたスモールステップの指導を行うために、新潟県教育センター英語教育推進チーム（2018）によるバックワードデザインを参考に作成した指導計画である。パフォーマンス課題は、目的、場面、状況などコミュニケーションへの動機づけを重視したタスクとなるように「留学生に日本の小学生の生活について興味をもってもらえるように伝える」とした。また、指導計画には、協同学習及びファシリテーション技術が活動のどこで使用されているのか、また、それらは3つの心理欲求の何を満たすことを目的として用いているのかを明記した。

(8) ルーブリック評価（児童の思考する場の設定）

表2は、Unit 3の「話すこと [発表]」を評価するルーブリックである。ここでは、自己決定理論を意識し、児童自身が留学生に興味をもって聞いてもらえるような内容と話し方について考え、決定することにした。指導要領にも「他教科等で児童が学習したことを活用」（文部科学省、2018a）することについて触れられているように、児童にはこれまで国語科で発表の仕方について学んだ経験がある。そこで、本実践では児童に話す内容を自己選択、自己決定してもらうことにした。評価についても、ルーブリックの設定の中に一部、児童が思考し、決定する内容が生かされるよう工夫を試みた。

表1 単元計画

時	学習活動 〇めあて ・メインの活動	指導法	心理欲求
1	◎学習の流れとパフォーマンステストについて理解することができる。 ・ミニホワイトボードを使用して〇×クイズに参加する。	ファ	自 関
2	◎時刻と1日の生活を表す動作を聞き取ることができる。 ・チームで協力して行うビンゴゲームを通じて、1日の生活を表す動作を聞き取る。	協	関
3	◎時刻と1日の生活を表す動作を話すことができる。 ・グループ全員が自信をもってたずねたり、答えたりすることができるように取り組む。	協	関 有
4	◎家の仕事をどのくらいしているか聞き取ることができる。 ・グループで協力して家の仕事をどのくらいしているか聞き取る。	協	関
5	◎自分の放課後の過ごし方について話すことができる。 ・ペアで留学生に紹介する放課後の過ごし方を英語で紹介し合う。	協	関
6	◎留学生に興味をもつような発表になるよう考えることができる。 ・一人一人が自分の話し方のめあてを決める。 ・伝える相手のことを考えて話す内容の工夫を考える。	ファ 協	自 関 自
7	◎発表会に向けてグループで協力して発表練習を行うことができる。 ・グループで協力して発表練習を行うことができる。	ファ 協	自 関
8	◎日本の小学生の生活に興味をもってもらえるように留学生を紹介することができる。 ・グループで協力して発表することができる。	協	関 有

ファ：ファシリテーション技術、協：協同学習、自：自律性の欲求、有：有能性の欲求、関：関係性の欲求

表2 「話すこと [発表]」を評価するルーブリック

	知・技 (発表)	思・判・表 (発表)	態度 (発表)
評価基準	1日の生活や家での仕事を伝える表現について理解し、それを用いて自分のことを伝える。	自分のことについて相手に知ってもらうために、相手に配慮しながら、自分の1日の生活について簡単な語句や表現を用いて伝える。	自分のことについて相手に知ってもらうために、相手に配慮しながら、簡単な語句や表現を用いて伝える。
A評価	「何時に何をするか」「放課後の過ごし方」「お手伝い」の3つについて簡単な文で伝えることができる。	伝える相手に配慮して、モデル文の言葉を変えたり、新たに付け加えたり、文の構成を考えたりして内容を伝えることができる。	相手を意識した話し方について自分で考えてめあてを決め、めあてを意識して話すことができる。 例) 大きな声、会場への視線、ジェスチャーなど。
B評価	多少語句が抜けたり、発音を間違えたりしながらも自分の伝えたいことを何とか伝えることができる。	モデル文を参考にキーワードを自分で選んだ単語に置き換えて文章を用意し、伝えることができる。	相手を意識した話し方について考え、めあてを決めることができる。

(9) 活動例 Unit 3 I sometimes walk the dog. (全8時間 6/8)

表3は表1で挙げた単元計画に沿って行った実際の授業の活動例である。Activity 1では、自己決定理論を意識し、児童自身が留学生に興味をもって聞いてもらえるような内容と話し方について考え、決定する場を確保するようにしている。図1は、児童が表3のActivity 1で作成したワークシートの一部である。児童は、導入時に留学生が音楽に興味があると言っていたことを思い出し、留学生に興味をもって発表を聞いてもらうために、自分が毎日ピアノを弾いていることを紹介している。

表3 活動例

学習活動	ねらい：留学生に興味をもつような発表になるよう考えることができる。	教師の支援	指導法 心理欲求
1 Greeting (あいさつ) Schedule (授業の流れと目標) Review (前時の振り返り)		〇見通しをもって学習に取り組めるように掲示する。 〇前時の児童の振り返りを全体共有する。	ファ 自
2 Chant What do you do after school?			
3 Activity 1 (発表準備) ・インタビュー形式での発表の流れをデモンストレーションで確認する。 ・個人で「話し方のめあて」と「話す内容の工夫」を確認する。 ・個人で前時に準備したワークシートを基に、グループで伝える内容を選び、だれがどの内容の質問に答えるのか決める。		〇国語科の発表で学んできたことを基に、相手意識をもって話すことができるように、ワークシートにめあてや工夫を記入しておく欄を設ける。	ファ 自 関
4 Activity 2 (グループでの発表練習) グループのめあて：全員が自信をもって答えられるように助け合い、励まし合う。 個人のめあて：留学生に興味をもってもらえるような話し方で担当箇所を話せる。		〇個人とグループの責任をはっきりとさせ、互恵的な協力関係を築くことができるように、活動の目的を伝える。 〇振り返りシートを用意し、協同学習や本時のめあてについて個人で振り返ることができるようにする。	協 関 有
5 Reflection (振り返り)			

ファ：ファシリテーション技術、協：協同学習、自：自律性の欲求、有：有能性の欲求、関：関係性の欲求

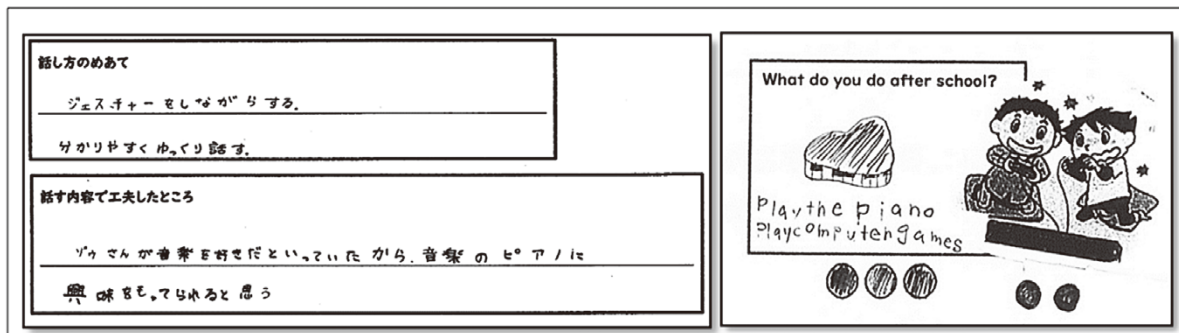


図1 Unit 3で児童が作成したワークシートの一部

4 調査・分析方法

(1) 量的分析のための質問紙調査

表4は、授業前後の児童の外国語に対する心理面について量的分析を行うために実施した全25項目の質問紙調査の内容項目である。

質問紙作成に当たっては、まず、自己決定理論の3欲求である「自律性の欲求」「有能性の欲求」及び「関係性の欲求」がこの実践によって充足されたかどうかを知る必要がある。そこで、廣森(2003)の高校生用英語学習自己決定尺度項目を参考にすることにした。さらに、この実践によって児童の外国語学習に対する有能性の変化が外国語学習の教室環境のどのような心理的側面から影響を受けているのかを探るために、小島(2013)が使用した教室環境認知尺度を参考にすることにした。

また本実践では、協同学習を取り入れていることから、「関係性の欲求」の中の「協同作業」については長濱ほか(2009)が用いた協同作業認識尺度(「協同効用因子」「個人志向因子」及び「互惠懸念因子」についての認識尺度)を参考にすることとした。以上の内容を踏まえて質問紙調査の項目は、「自律性因子」「有能性因子」「関係性協同因子(以後協同因子と省略する)」「関係性承認因子(以後承認因子と省略する)」及び「活動価値因子」と整理し、小学生に分かりやすく回答しやすい数量に調整を行い使用することとした。

(2) 質的分析

質問紙調査に設けた自由記述式のアンケートについては、質的分析法を使用した。方法としては、(1)文章データを文脈ごとに切片化し、(2)切片化された部分の一つ一つを解釈しながら再構成(コーディング)した後、(3)再構成されたものをカテゴリー化した(木野, 2020)。

5 結果と考察

表5は実践前後の質問紙調査の全体と、上位群・下位群の結果を示している。全体を因子ごとにt検定で比較した結果、全ての因子において実践前後に有意な差が認められた(自律性因子:3.75から4.08, 協同因子:4.32から4.52, 承認因子:3.95から4.25, 有能性因子:3.68から3.98, 活動価値因子:4.15から4.33)。これらの結果から、本実践が自己決定理論の「自律性の欲求」「有能性の欲求」及び「関係性の欲求」を3つとも充足させるものであったことが分かった。

次に、各因子において、事前調査の平均値よりも上の上位群と、それ以下の下位群とに分け、二要因分散分析を用いて、本実践がどのような児童に有効に働いたのかを調べた(表5参照)。「自律性因子」、「有能因子」、「承認因子」及び「活動価値因子」については、交互作用が認められ、全て下位群において実践の前後で有意差が確認された(自律性因子: $F(1,29)=5.83$, 有能性因子: $F(1,29)=12.75$, 承認因子: $F(1,29)=11.70$, 活動価値因子: $F(1,29)=8.08$)。従って、本実践はこれら4因子について上位群児童よりも下位群児童に対して有効に働いたことが明らかになった。「協同因子」については、全体として、所属群の主効果($F(1,29)=27.68$)と実践前後の主効果($F(1,29)=13.62$)は有意であったが、交互作用は認められなかった。よって、上位群, 下位群に関係なく本実践が有効に働いたと言える。

表4 質問紙調査内容

因子名	番	質問項目
F1: 自律性因子	1	自分の意見や考えを自由に言えている。
	2	発表内容やめあてなどを自分で決めている。
	3	次に何をすればよいかを理解して学習を進めている。
	4	習ったことを自分がどのくらい分かっているか、自分で分かる。
F2: 有能性因子	5	自信をもって活動できている。
	6	単元の終わりに達成感を感じることができている。
	7	英語は自分なりによい成績が取れると思う。
F3: 関係性協同因子	8	グループのために自分ができることをするのは楽しい。(協同効用)
	9	1人でやるよりも、友達と協力した方がうまくいく。(協同効用)
	10	仲間と協力するためには、チームメイトを信じるのが大切である。(協同効用)
	11	みんなでいろいろな意見を出し合うことは、自分やみんなのためになる。(協同効用)
	12	グループ活動は他の人の意見を聞くことで自分の知識も増える。(協同効用)
	13	難しい問題も、みんなと一緒にやればできるようになる。(協同効用)
	14	みんなで一緒に作業をすると、自分の思うようにならない。(個人志向)
	15	グループ活動をすると、必ず手抜きをする人がいる。(個人志向)
	16	みんなで話し合いをしていると、時間がかかる。(個人志向)
	17	周りの人に気をつけて活動するよりも、1人でやる方がやりがいがある。(個人志向)
	18	勉強が得意な人は、グループ学習をする必要がない。(互惠懸念)
F4: 関係性承認因子	19	先生やクラスみんなは自分の頑張りを認めてくれてる気がする。
	20	クラス人は自分の発表・発言をきちんと聞いてくれる。
	21	分からないときは、先生や友達に気軽に聞ける雰囲気がある。
	22	間違えても大丈夫という雰囲気がある。
F5: 活動価値因子	23	この時間に学習することは大切だと思うものが多い。
	24	活動に対して頑張ってみようと思う。
	25	授業中、やってみたくと思う活動が多い。

表5 事前事後の質問紙調査結果(N=31)

因子番号 因子名 [上下群人数比]	実践前全体M(SD)		実践後全体M(SD)		交互作用	
	上位群	下位群	上位群	下位群	F値	p値
F1: 自律性因子 [16:15]	3.75(0.86)		4.08(0.74)			
	4.45(0.39)	3.00(0.54)	4.56(0.61)	3.57(0.48)	5.38	.02*
F2: 有能性因子 [20:11]	3.68(0.91)		3.98(0.75)			
	4.25(0.46)	2.64(0.54)	4.30(0.59)	3.39(0.65)	12.75	.00*
F3: 協同因子 [18:13]	4.32(0.45)		4.52(0.49)			
	4.63(0.21)	3.90(0.33)	4.73(0.25)	4.22(0.57)	3.46	.07*
	4.78(0.17)	3.82(0.34)	4.79(0.26)	4.19(0.55)	6.71	.01*
	4.46(0.33)	3.39(0.32)	4.66(0.41)	3.88(0.63)	2.13	.15
	5.00(0.00)	3.63(0.70)	4.83(0.64)	4.63(0.50)	17.83	.00**
F4: 関係性承認因子 [18:13]	3.95(0.60)		4.25(0.58)			
	4.39(0.30)	3.35(0.32)	4.44(0.37)	3.98(0.70)	11.70	.00*
F5: 活動価値因子 [17:14]	4.15(0.70)		4.33(0.51)			
	4.71(0.30)	3.48(0.39)	4.69(0.37)	3.91(0.27)	8.08	.00**

*逆転項目(個人志向, 互惠懸念)については数値を反転させて表示している。 *p<.05, **p<.01

次に、本実践が5つの因子に有効に働いた理由を質的分析から探る。表6と表7は、それぞれ「協同学習の感想」と「パフォーマンス課題の感想」について実践学級全員分を質的に分析した結果である。

1点目に「自律性因子」が下位群で有効に働いた理由について、児童の記述内容からは直接「自律性因子」と関連するものは見つからず明確には分からなかった。

2点目に「有能性因子」が下位群で有効に働いた理由について、下位群児童では協同学習について「関係性の充足」のサブカテゴリー「他者との関係性構築」についての記述が目立つと同時に、「有能性の充足」のサブカテゴリー「達成感」について記述している児童が多かった（表6参照）。また、パフォーマンス課題については、「伝えることの困難さ」と同時に「有能性の充足」のサブカテゴリー「やり遂げたことへの達成感」について記述している児童が多かった（表7参照）。これらの記述から、下位群児童が友達と関わる喜びを感じながら外国語学習に取り組み、「伝えることの困難さ」を感じながらも友達と一緒に取り組むことで、最後までパフォーマンス課題を「やり遂げたことへの達成感」を感じるに至ったことが値の上昇につながったと考えられる。

3点目に「協同因子」について、量的分析から上位群、下位群に関係なく本実践が有効に働いたことから、その上昇理由をそれぞれの群で上昇した児童に着目して検討した。下位群では「他者との関係性構築」と「協力し合うことへの肯定」に関する記述が多かった（表6参照）。ここから、協同学習に対して不信感をもつ下位群児童が、本実践を通じて友達と共に外国語を学ぶことに喜びや良さを感じたことが分かった。また、上位群では「協力し合うことへの肯定」と「達成感」についての記述が多かった（表6参照）。もともと協力し合うことの重要性を感じ友達と積極的に関わっていた上位群児童が、本実践を通じて「協力し合うことへの肯定」的認識をさらに上昇させ、友達と助け合うことで分かるようになったと「達成感」を感じ、共に学ぶ良さについて実感を強めている様子が明らかとなった。

4点目に「承認因子」について、直接「承認欲求の充足」を示すものは見当たらなかった。しかしながら、「承認因子」下位群と「協同因子」下位群では9名が同じ児童であったことから、上昇理由は「協同因子」で述べたように「他者との関係性構築」と「協力し合うことへの肯定」が作用したものと予想される。

5点目に「活動価値因子」について、下位群児童では多くの児童が「協同学習の良さへの実感」と「伝えることの困難さ」及び「有能性」のサブカテゴリーである「やり遂げたことへの達成感」について記述していた（表7参照）。上位群では、サブカテゴリー「伝えることの困難さ」「達成感」

「学習方法への気付き」「コミュニケーションの喜び」及び「協同学習の良さへの実感」など様々な種類の記述が見られた。特に「活動価値因子」の値の上昇だけでなく、「自律性因子」と「有能性因子」でも値の上昇が見られた児童では、「相手意識」についての記述が目立った（表7参照）。これらのことから、「活動価値因子」の値の上昇は、下位群では、本実践の外国語活動で「協同学習の良さを実感」できたことと、「伝えることの困難さ」はあるものの「やり遂げたことへの達成感」が感じられる活動であったことが挙げられる。一方、上位群では、量的分析だけ見ると数値的に多少下がる結果となったが、もともと外国語学習に積極的に関わり自信を持って取り組んでいた児童らにとって、本実践の外国語活動は「相手意識」の重要性をはじめ様々な気付きが得られる課題設定であったことが明らかとなった。

表6 「協同学習の感想」についての質的分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	セグメント数 (n=49)
不安軽減	失敗・間違えの不安軽減	間違えずにすんで良かった	5
関係性の充足	協力し合うことへの肯定	助け合える（協力できる、教え合える）	14
		みんなでやると上手にできる	3
		教えてあげられる	5
	他者との関係性構築	みんなが励ましてくれて良かった	1
		みんなと頑張れて良かった	1
		友達と関わって嬉しい	8
		友達の良さが分かる	1
有能性の充足	達成感	分かるようになる（覚えられる）	7
	学習への自信	自信がもてる	4

表7 「パフォーマンス課題の感想」についての質的分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	セグメント数 (n=53)
伝えることの困難さ	伝えることの困難さの実感	発表は緊張した	7
		伝えるのが大変だった（難しかった）	9
相手意識	相手意識の芽生え	相手に伝わってほしいと考えて発表した	4
		外国と日本の違いに気付いた	1
		興味をもってもらえるように発表した	3
自己認知	学習への気付き	よく聞く（何回も聞く）と分かるようになる	3
		はっきりと話すことが大切だ	1
		ジェスチャーが大切だ	1
		似ている発音は気を付けないといけない	1
		分からないことは尋ねることが大切だ	1
有能性の充足	やり遂げたことへの達成感	できるようになった（練習すればできる、自信）	7
		達成感を感じた	1
		頑張った（一生懸命やった、精一杯やった）	3
	コミュニケーションの喜び	伝えられて嬉しかった（楽しかった、良かった）	9
関係性の充足	協同学習の良さへの実感	協力できて良かった	1
		励ましてくれる人がいて安心した	1

6 まとめと今後の課題

本研究では、量的分析から自己決定理論の3つの心理欲求を満たすよう授業作りを行い、それを協同学習とファシリテーション技術に基づいて指導することは、心理面で上位群よりも下位群に所属する児童にとって「自律性因子」、「有能性因子」、「承認因子」そして「活動価値因子」において有効に働くことが示唆された。さらに「協同因子」については、上位群・下位群を問わず有効に作用することが分かった。また、質的分析を行うことでそれぞれの因子の上位群と下位群とでは有効に働いた理由が異なることが明らかとなった。

しかしながら、課題も多く残った。まず1点目に、本実践が児童の学ぶ意欲に有効に働いた理由を質的分析から探ろうと試みたが、十分に解明しきれなかった。2点目に、それぞれの因子の因果関係を明確にするには至っておらず、因子同士がどのように関係しあって学ぶ意欲を高めているのかがはっきりとしなかった。3点目に、有効に働かなかった児童にも注目して分析することで、さらに児童の学ぶ意欲を高める指導法が見えてくると考えられる。今後、児童の外国語学習への学ぶ意欲を高めていく指導を模索する上でさらなる実践・研究を重ねていく必要があるだろう。

7 引用文献・参考文献

- 大場浩正 (2015). 「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響：テキストマイニングによる分析」『上越教育大学研究紀要』第34巻, 177～186.
- 大場浩正 (2020). 「英語学習におけるファシリテーション技術の活用－ホワイトボード・ミーティング®の有効性に関する予備実践の報告－」尾島司郎・藤原康弘(編)『第二言語習得論と英語教育の新展開』金星堂, 39～52.
- 小島文恵 (2013). 「小学校外国語活動が中学校での英語学習に対する自己効力信念に及ぼす影響について」『小学校英語教育学会誌』13巻, 118～133.
- 木野泰伸 (2020). 「概念化プロセスにおける質的研究手法とテキスト分析手法の比較」『第11回横幹連合コンファレンス予稿集』横断型基幹科学技術研究団体連合.
- 櫻井茂男 (2019). 『自ら学ぶ子ども』図書文化社.
- 中央教育審議会 (2021a). 「『令和の日本型教育の構築』を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」文部科学省.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf. 2022年3月2日検索
- 中央教育審議会 (2021b). 「1. 学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的な考え方」『「令和の日本型教育」を担う教師の在り方特別部会(第3回)・更新制小委員会(第4回)合同会議議事録』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf. 2022年3月2日検索
- ちよんせいこ (2016). 『ホワイトボード・ミーティング®検定試験公式テキスト』株式会社ひとまち.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, 24～37.
- 新潟県教育センター英語教育推進チーム (2018). 『小学校外国語科 CAN-DO リストを活用した バックワードデザインによる授業づくりパンフレット』[es-brochure.pdf \(nein.ed.jp\)](https://www.niein.ed.jp/es-brochure.pdf). 2022年3月2日検索
- 廣森友人 (2003). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか－自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討－」『JALT Journal』Vol.25, No.2, 173～186.
- 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」『外国語教育メディア学会機関誌』43巻, 111～126.
- 文部科学省 (2018a). 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018b). 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説』開隆堂出版.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. International Book Company. [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社].
- Olsen, R. E. W-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In. C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning* (pp.1-30). Upper Saddle River, NJ: Presence Hall Regents.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.