

[教育方法一般]

児童の動機づけを高める授業改善の試み

－自己決定理論に基づいた「自分たち授業」の実践を通して－

本宮佑二郎*

1 主題設定の理由

これからの社会を生きる子どもたちに育成したい力について、OECD（経済協力開発機構）では、エージェンシーという概念を提起している。OECD（2018）は、エージェンシーについて、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」と定義している。エージェンシーの構成要素の一つである動機づけは、学習者が自律的に学びに向かう上で不可欠な要素である。筆者の学級では、ある児童が「どうして勉強をしなくてはいけないのか」と発言し、学級全体に問いかけた際にも、「先生に言われるから」や「やらなければいけないものだから」といった外発的な動機づけによる発言が複数人から見られた。この発言は、児童の活動に対する内発的な動機づけが十分にされていないことを示しており、筆者はこれを学級の喫緊の課題と捉えていた。

動機づけについて、Deci&Ryanは、内発的動機づけの研究を進展させ、自己決定理論を提唱した。自己決定理論の下位理論である基本的心理欲求理論では、人間には3つの重要な心理的欲求が備わっており、その3つの重要な心理的欲求が全て満たされることで、人はさまざまな活動に積極的に動機づけられるとしている。3つの重要な心理的欲求について、Deciら（2017）は、自律性の欲求、有能さの欲求、関係性の欲求の3つを挙げ、それぞれ自律性の欲求とは自分の行動を自らの意志で決定したいという欲求、有能さの欲求とは自分の能力や力を発揮し自分の有能さを示したいという欲求、関係性の欲求とは他者とのつながりや関わり合いをもちたいという欲求であると述べている。

筆者は、これまでに、このような児童の学習への動機づけを高めるために、授業中に児童が学習課題を達成したことに対して肯定的なフィードバックをすることや、授業展開におけるスモールステップを意識してきた。これにより、意欲的に授業に参加する児童の増加が見られたものの、授業に意欲的でない児童も少なからず見られた。これは、児童の関係性（授業の中で友だちとかかわり合って学びたい）、有能さ（授業の中で活躍したい）、自律性（授業の中で自己決定したい）の欲求を充足させる視点での授業改善が不十分であったからであると考えられる。

そこで、本研究では児童の学習への動機づけを高めるために、自己決定理論に基づき、児童が教師役となり授業を進める「自分たち授業」（以下、「自分たち授業」）を試みた。「自分たち授業」を実践することで、児童の3つの心理的欲求を充足させることができ、児童の学習への内発的な動機づけを高めると考えられる。

児童が教師役となり授業を進める実践は、奈須（2021）が提案した山形県天童市立天童中部小学校の「自学・自習」や、武村（1988）が提案した香川県丸亀市立城西小学校の「子どもが運営する授業」がある。しかし、どちらの実践においても児童の動機づけが高まったかを検証しているものではない。本研究では、奈須（2021）や武村（1988）が提案した授業を参考にして実践し、児童が教師役となる実践が動機づけを高めることに影響するかを検証する。

2 研究の目的

本研究では、小学校第6学年の算数科と社会科の授業において、自己決定理論に基づいた「自分たち授業」を実践することで、筆者の定義する児童の動機づけが高められた姿が具現化されるかを検証する。児童の動機づけが高められた姿については、Jävelä, S. & Renninger, K. A.（小野田訳, 2014）が述べる動機づけの説明と本学級の課題とを組み合わせ定義した。

本研究において児童の動機づけが高められている姿

授業において、何らかの目標を達成するために学習課題に積極的に関わり、学習動機が個人の内部からの欲求となる内発的動機づけとなっている姿である。

*新発田市立加治川小学校

3 研究実践の内容と分析の方法

(1) 学級集団の実態

対象児童は、中規模校（全校児童227名）の第6学年児童25名である。本学級では、授業中、発言者である教師や児童を見て、傾聴するような様子が見られなかったり、積極的な発言が少なかったりする様子がみられた。安藤・布施・小平（2008）は、児童の「注視・傾聴」「挙手・発言」などの積極的授業参加行動に対する動機づけの影響を分析した結果、全ての積極的授業参加行動が動機づけに影響されていることを確認した。このことから、本学級において、学習への動機づけが低い児童がいたことが考えられる。

(2) 研究実践の内容

奈須（2021）は、自学・自習の実践について、「先生の支援を受けながら、自分たちの意思と力で自分たちが望む授業を仲間と協働しながら創り出していく『自学・自習』の経験が、子どもたちにエージェンシーを育てていくことは間違いない」と述べている。このことから、エージェンシーの構成要素である学習への動機づけに着目し、3つの欲求の充足の視点から実践を行うことが、児童の動機づけを高めることにおいてより有効であると考えた。「自分たち授業」と3つの欲求の充足については、表1のように関連していると考えられる。

表1 3つの欲求と「自分たち授業」の実践内容との関連

関係性の欲求	・グループで授業内容を考える。 ・問題が分からない際、教師に頼らずに教師役の児童と学び合う。
有能さの欲求	・一人一人の役割分担が明確になる。 ・各グループの授業終わりによかったところを教師からフィードバックする。
自律性の欲求	・授業の計画を自分たちで考える。 ・グループ内の役割分担を自分たちで決める。

上記のような実践内容との関連に加え、授業中に教師が児童へ関係性、有能さ、自律性の3つの視点を意識したフィードバックを行った。

(3) 分析の方法

① A R C S動機づけモデルに基づく質問紙と自由記述による調査の分析

本研究における児童の動機づけが高められている姿を調査するため、実践の事後、Keller（2009）のA R C S動機づけモデルに基づく質問紙調査を行った。児童の学習意欲の指標として、動機づけにつながる「注意」「関連性」「自信」「満足感」の4要因を質問紙によって測定した。回答は、5件法（はい：5、少しはい：4、どちらでもない：3、少しいいえ：2、いいえ：1）で行った。

また、事後調査において、児童は「自分たち授業」に関する振り返りを記述した。設問は「自分たち授業をすると自分やクラスはどのように成長できると思いますか」である。

② 実際の授業における抽出児童の発言、行動観察による分析

A児とB児を抽出し、「自分たち授業」における発言や行動観察を行い、変容を分析した。A児とB児は、筆者の観察では授業中の積極的な参加態度があまり見られない児童である。また、学習する意味を問うた際に、「先生に言われるから」「怒られないために勉強する」などと発言していた児童である。筆者は、「自分たち授業」の様子をビデオ撮影し、算数科におけるA児の様子と社会科におけるB児のグループでの活動の様子を記録した。

①と②の方法で、質問紙調査による量的変容と、事後の自由記述、児童の発言と行動観察による質的変容を組み合わせることで、本実践が児童の動機づけを高めることについて、より結果の裏付けになると考えた。

4 研究実践の計画と実際の様子

「自分たち授業」は、令和5年度の第3学期に実践した。算数科では、学校図書の教科書内、単元「算数のまとめ」の授業において小学校6年間の既習内容を復習する目的で、全5時間で行った。算数科の授業計画は、表2のとおりである。各グループが授業をする時間は、20分とした。社会科では、教育出版の教科書、単元「日本とつながりの深い国々」において、アメリカ、中国、ブラジル、サウジアラビア、韓国について各班で調べた内容を授業にした。社会科の授業計画は、表3のとおりである。

算数科と社会科で本単元を扱った理由は、各グループの授業を時間配分通りに完結しやすいという特徴があると考え

たからである。

グループ編成については、算数科は4～5人の6グループ編成、社会科は各5人の5グループ編成とした。

(1) 授業を行う問題の選択と国の決定について

算数科では、各グループで自分たちが授業をする問題を選択した。問題選択の際、各グループのメンバーがそれぞれ苦手であると感じている単元から問題を選ぶことと、難しいけれどみんなで力を合わせれば解決できそうな問題を選ぶことを促した。また、授業準備の段階で必ずグループ全員が問題の解説ができるようになってほしいと伝えた。これらの指示は、児童同士で学び合うことを促進する目的で行った。児童は問題を選択する際、「この単元では、私のテストの点数は低かったと思う」、「ここが苦手だった」などと話をしながら教科書や市販の計算ドリルから問題を選択していた。児童が問題選択をしている間、教師は各グループの様子を見て回り、各グループで選択した問題に類似しているものがないかを確認した。それぞれのグループが選択した問題の単元名は表4のとおりである。各グループが選んだ問題の具体的な例を挙げると、単元「体積」では、水槽の容積を求める問題や複合立体の求積、単元「割合」では、値引きされた商品の金額を求める問題などがあつた。社会科では、各グループがどの国について授業をするかは、くじ引きをし、無作為に決定した。

(2) 学習の流れの確認

算数科と社会科の各1時間目では、授業を計画する上での確認事項について、以下の点を児童に説明した。

- ・グループの4人は、司会、黒板&タブレット係、記録係、時計係に役割分担すること。(5人グループは、司会を2人にする。)
- ・算数科では1グループ20分、社会科では1グループ40分ほどの授業時間にする。
- ・算数科の授業の流れは、「問題を出す」→「一人で解く」→「みんなで解く」→「問題の解説をしながら答えを確認する」という流れが基本であること。
- ・社会科の授業では、グラフや写真等の資料の読み取りを積極的に行うこと。(例としてクイズ形式などにして授業を進めることを紹介した。)
- ・学習問題の提示や資料の提示においては、板書をするのか、タブレット端末を活用するのか、実物を用意するのかなどを各班で考えて選択すること。
- ・算数科における「みんなで解く」場面では、ペア学習なのか、グループ学習なのか、答えが書けた人から立ち歩いてよいのかなどを各班で選択すること。

(3) 授業の計画・板書の計画

児童は役割分担をした後、グループ全員で話し合いながら授業案作りと板書の計画を考えた。授業案作りは、ノートに原稿を書く児童とタブレットに入力する児童がいた。

算数科の授業案作りの際、授業準備の段階でグループ全員が問題の解説ができるようになってほしいと事前に伝えていたことで、グループ内で問題へと真剣に向き合い、熱心に問題の説明をし合う姿が見られた。児童は、自分たちが苦手な単元の問題を選んでいることから、説明に苦労しながらも、「人に教える前に自分たちが問題を理解できるようにならなければいけないよ」と話し、粘り強く学ぶ姿が見られた(図1)。

表2 算数科の授業計画

時数	内容
1	役割の確認, 授業準備
2	授業準備
3	自分たち授業2班分
4	自分たち授業2班分
5	自分たち授業2班分

表3 社会科の授業計画

時数	内容
1	役割の確認, 授業準備
2	授業準備
3	自分たち授業「アメリカについて」
4	自分たち授業「中国について」
5	自分たち授業「ブラジルについて」
6	自分たち授業「サウジアラビアについて」
7	自分たち授業「韓国について」

表4 算数科における各グループの単元名

	単元名
グループ1	割合とグラフ
グループ2	単位量あたりの大きさ
グループ3	量の単位
グループ4	図形の角
グループ5	図形の面積
グループ6	分数と小数・整数



図1 苦手な単元の問題をグループで真剣に解き、教え合う児童の様子

社会科においては、授業案を考える前に各国を調べる観点として「日本との関わり」、「国土の産業の様子」、「暮らしの様子」、「文化や習慣」があると筆者から伝えた。その際、各観点について、日本でいったらどのような内容になるかを例示した。その後、全てのグループが4つの観点を分担して調べ始めた。また、算数科と同じように授業準備の段階でグループの全員が、自分以外が調べた内容について理解してほしいことを伝えた。

(4) 「自分たち授業」の本番

授業をするグループの順番は、くじ引きで行った。算数科における問題の提示方法については、全ての班が事前にタブレットで問題を作成し、テレビに映す方法を選択した。

算数科、社会科に共通して、児童が「自分たち授業」をしている際、筆者は、教室横から学級全体を見ることを意識し、授業の進行方法に適宜助言をすることを心がけた。また、問題を解くことが困難そうにしている児童がいた場合、教師役の児童へ「机間指導をしましょう」と声がけをした。

1グループの授業が終わるごとに2分程度の時間で教師役のグループの授業について、肯定的なフィードバックを行った。各グループの授業のよさをキーワードにして、黒板に書き残していった。図2は算数科におけるフィードバックの内容である。また、筆者が「今の授業のよいところはどこかな」と児童に尋ね、児童の意見を生かしながら、各グループのよさを書き残した。これは、各グループのよさや頑張りを見つけることで、児童が「自分たち授業」に対して、有能さを感じられるようにするためである。社会科においては、書き残したキーワードの中に「机間指導」や「発問」など、児童が普段聞き慣れない言葉もあった。そういった言葉を書き残す際には、その都度、言葉の意味を伝えた。加えて、筆者がどのような授業を目指し、どのようなことに気をつけているかを率直に児童へ伝えることを意識した。

(5) 「自分たち授業」の振り返り

全グループの授業が終わった後、振り返りを行った。児童は、記述式で自分とグループのめあてについての振り返りと「自分たち授業をすることで自分とクラスはどのように成長すると思うか」について書いた。



図2 教師が各グループのよさをキーワードで板書し、有能さの欲求充足を促したフィードバックの記録

5 結果の分析・考察

(1) ARCS動機づけモデルに基づく質問紙と自由記述による調査の分析

ARCS動機づけモデルに基づく質問紙調査の結果である。結果は表5に示す通りである。

表5 ARCS動機づけモデルに基づく質問の回答結果の割合 ()内は人数

項目内容	はい	少しはい	どちらでもない	少しいいえ	いいえ
1 おもしろかった	76% (19)	24% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2 やりがいがあった	80% (20)	16% (4)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
3 チャレンジできた	60% (15)	32% (8)	8% (2)	0% (0)	0% (0)
4 自分に自信がついた	40% (10)	40% (10)	20% (5)	0% (0)	0% (0)
5 活動に満足している	60% (15)	12% (3)	8% (2)	0% (0)	0% (0)
6 もっとやってみいたい	76% (19)	20% (5)	4% (1)	0% (0)	0% (0)

全ての項目において、否定的な回答をした児童はおらず、多くの児童が肯定的な回答をした。項目4「自分に自信がついた」の回答では、他の項目と比較して、肯定的評価が少ない。アンケート集計後、項目4を「どちらでもない」と回答した児童5名に対し、回答理由をインタビューした。すると、5人に共通した理由が、「自分の役割がうまくできずに、授業をスムーズに進められなかったから」ということだった。しかし、この5人の児童は、「もっとやってみいたい」の回答においては、全員が肯定的評価をしていた。そこで、「うまくいかなかったのに、もっとやってみいたいと思ったのはどうしてか」と尋ねると「何回もやればうまくできると思う」、「次はスムーズに進めたい」などと答えていた。このことから、5人の児童は「自分に自信がついた」とは言えないものの、「もっとうまくやれたかもしれない」

という自分自身の可能性を認識していると考えられる。これは有能さの欲求が充足され始め、今後の継続的な実践により、より有能さの欲求が充足される可能性があるといえる。

また、以下は実践後の振り返り記述の内容である。

- ・「先生役でも子ども役でも、あまり関わらない人に教えたり、教えてもらったりするからみんなで復習ができたし、クラスの仲が深まったと思う。」
- ・「自分達で問題を決めてグループの人と問題を解くことで協力の力が高まると思いました。先生があまりしゃべらないところがみんなの協力につながると思います。」
- ・「みんなにもっと分かりやすく、どんな風に伝えればよいのかと考えた。普段の授業では、考えないことを考えるから、相手の気持ちを分かろうとすることができた。」(下線部筆者)

下線部は、グループの人と協力することについて述べられている内容である。同じように協力について述べられている内容は上記のものを含めて12名分あった。表5のNo.3においては有意な差は認められなかったが、「自分たち授業」を通して、グループでの協力が生まれることで、関係性の欲求が充足していると考えられる。

(2) 実際の授業における抽出児童の発言、行動観察による分析

算数科において、子ども役として「自分たち授業」に参加するA児のグループで以下のような発言があった。単元「図形の角」において、五角形の内角の中で分からない角度について考えている場面の記録である。

- C児：五角形って角度全部で何度だっけ？（タブレットに配付された問題をグループの人に見せる）
 A児：これさ、3つに分けると、 $180^\circ \times 3$ だからさ。（五角形の対角線を指でなぞる）
 C児：え、なんで三角形に…どこで分けるの？ここ？（対角線を指でなぞる）
 A児：そこそこ、そこで分けると、3つになるから全部で 540° 。
 C児：540か。じゃあ、540から他の角度を引けばいいのか。
 D児：（A児とC児のやりとりを横で見ながら）分かった。そういうことか。
 A児：図形はできる。うん。
 C児：いや、そういうことね。ありがとう。

A児の発言によりC児とD児が問題解決できた様子が分かる。C児から感謝されたA児は、関係性と有能さの欲求が充足されたと考えられる。その後、A児のグループが教師役となり、図形の面積の問題を出題した際、進んで机間指導を行い、多くの児童へ声をかけて問題の解き方を教えている姿が見られた。

A児は、実践後の振り返りで自分の成長について以下のように記述している。

- A児「先生の気持ちがわかる。チームによって進め方が違うから楽しいし、班と協力して問題を解いていくのは、冒険して仲間と協力して経験値を手に入れるみたいでいいと思う。協力する力と授業を楽しむ力が成長した。」

A児が、「自分たち授業」を通して、グループで協力すること、教師役となった経験を経て、授業を楽しみ、前向きに取り組もうとしたことが分かる。A児は、ARCS動機づけモデルに基づく質問紙調査において、項目1, 2, 3, 5, 6において「はい」、項目5において「少しはい」と回答していることから、動機づけが高まったと考えられる。

次に、社会科において「自分たち授業」の計画を作成しているB児のグループで以下のような発言があった。B児のグループはアメリカについて調べ、どのような授業展開にするかを考えている場面の記録である。

- B児：クイズにしよう。クイズ。
 E児：クイズ。
 B児：クイズでさ、クイズでアメリカのことをだす。
 F児：いいよ。クイズにしよ。
 E児：早押しクイズ？
 B児：ホワイトボードだす感じ。

B児の提案により、授業計画が作成されている様子が分かる。その後、B児の提案どおり、アメリカに関するクイズを作成し、他の班はホワイトボードで解答するという授業が行われた。

B児は、実践後の振り返りで自分の成長について以下のように記述している。

B児「授業を楽しめた。自分たち授業は自分たちで授業をつくるから授業の進め方を自分たちで決められて面白い。」

B児が授業の展開を自分たちで考えることについて、楽しさや面白さを感じていることが分かる。これは、基本的心理欲求の自律性が充足されたことで、学習動機が個人の内部からによるものへと変容したと考えられる。また、B児は、ARCS動機づけモデルに基づく質問紙調査において、項目1, 2, 6において「はい」、項目3, 5において「少しはい」、項目4において「どちらでもない」と回答しており、「自分たち授業」への面白さややりがいを感じていたと考えられる。

6 研究のまとめと今後の課題

「自分たち授業」の実践について、質問紙法による量的調査では多くの児童が肯定的評価であった。加えて、児童の発言や行動から質的調査をすることで、児童の自律性、有能さ、関係性の3つの欲求を充足させている姿を確認することができた。自己決定理論に基づいた「自分たち授業」の実践により、児童は積極的に学習課題に取り組み、「楽しい」などの個人の内部からの欲求による動機づけが促されていた。このことから、筆者が定義する児童の動機づけの高まりに一定の効果があることが示唆された。

しかし、本研究は、2つの点から「自分たち授業」の実践を見直すことができると考える。

1点目は、重要な心理欲求である「有能さ」を充足させるフィードバックである。本研究におけるフィードバックは、教師からの一方的な提示に留まったため、児童が相互にフィードバックし、他者のよさを認識・称賛し合う場を設定することが必要である。他者のよさを認め合うことで、有能さの欲求充足につながり、児童がより自分自身の可能性を認識することにつながると考える。

2点目は、実践をより継続的に行うということである。ARCS動機づけモデルに基づく質問紙調査の「自分に自信がついた」の項目において、肯定的評価ではなかった5人の児童は、「次の自分たち授業ではうまくできるかもしれない」という思いをもっていた。本研究では、2か月で2教科を実践したが、自己決定理論に基づいた継続的な実践を行うことで、うまくいかない経験があっても、再挑戦の機会を継続的に提供することができる。そうすることで、児童は成功体験を積み重ね、より高い動機づけへとつながる可能性があると考えられる。

今後は、これらの課題を踏まえて「自分たち授業」の内容を充実させつつ、日常の授業にも自己決定理論に基づくアプローチを随所で取り入れることが重要であると考えられる。三つの基本的心理欲求をバランスよく満たしながら、児童の動機づけ向上を目指した授業実践を検証していきたい。

引用・参考文献

- ・安藤史高・布施光代・小平英志：『授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－』, 教育心理学研究56, pp.160-170, 2008年
- ・OECD：『THE FUTURE OF AND SKILLS Education 2030』, 2018年
- ・OECD：『Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Student Agency for2030.』 https://www.oecd.org/education/2030-project/teachingand-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf, (2024年9月11日閲覧), 2019年
- ・Keller, J. M. 『Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Springer.』, 2009年
- ・武村重和, 丸亀市立城西小学校『子どもが運営する授業』, 明治図書, 1988年
- ・Ryan, R. M. & Deci, E. L. 『Self-Determination Theory-Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.』 New York: The Guilford Press, 2017年
- ・奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版社, 2021年
- ・Jävelä, S., & Renninger, K. A. (小野田亮介訳)：「学びのためのデザイン：興味、動機づけ、積極的関与」, 秋田喜代美・森敏昭・大島純・白水始監訳『学習科学ハンドブック [第二版] 第3巻』, pp.123-137, 北大路書房, 2017年