

小学校教員を目指す学生への プロジェクト重視の英語の授業実践

—自己決定理論の視点から—

白土 厚子

1. はじめに

本研究では、英語に苦手意識を持っている初等課程の学生たちの英語学習への動機づけを高めるため、プロジェクト重視の授業を2つの英語関連授業で実施し、本授業実践が参加学生の英語学習への内発的動機づけにどのような影響を与えたか、自己決定理論の視点から考察する。

1.1. 研究の背景

2020年から次期小学校学習指導要領に基づき、小学校高学年に教科としての外国語が、そして中学年には現在高学年に実施されている外国語活動が導入される（文部科学省, 2017a）。それに伴い外国語教育に向けた教員養成等の条件整備も不可欠となってきた。2017年公開された文部科学省による教職課程コアカリキュラムでは、次期学習指導要領に向けて英語教育に携わる教員の資質・能力の育成の必要性が明確に示された。特に小学校においては、2020年全面実施に備えて、外国語活動（中学年）・外国語（高学年）の学習・指導・評価に関する教員の基本的な知識・指導技術だけでなく、授業に必要な実践的英語運用能力を身につけることが求められている（文部科学省, 2017b）。

一方次期学習指導要領（文部科学省, 2017a）では、小学校における外国語や外国語活動は学級担任または外国語を担当する教師が、Assistant Language

Teacher (ALT) などの協力を得て指導体制の充実を図り、指導方法を工夫するよう述べられている。つまり、教科化となっても小学校では、中学・高校と異なり、算数など他教科等同様学級担任が中心になって指導する可能性が高い。よって、小学校教員を目指す学生は、今後一層英語運用能力を高めていくことが求められる。

1.2. 研究の目的

本研究の目的は、Project-Based Approach (PBA) に基づくプロジェクト重視の授業実践が英語に苦手意識を持っている初等課程の学生たちの英語学習への動機づけにどのような変化をもたらすかを自己決定理論の視点から調査し、初等課程の英語指導における教育的示唆を探るものである。現在進められている外国語教育改革の流れの中にあって、4月の調査では担当する高等教育専門学校初等課程の多くの2年生は、苦手意識を持ちながらも各自の英語運用能力を高める必要性を感じていた。2年間で免許取得を目指す本学生にとって、まさに緊急の課題であった。そこで、学生たちが自らの英語学習や児童の英語指導に意欲を持って取り組もうとする意識を高めるため、プロジェクト重視の英語の授業を実践し、自己決定理論に基づき学生たちの心理的3欲求（自律性・有能性・関係性の欲求）を満たし、内発的動機づけを高めることを目指す。

2. 先行研究

2.1. Self-Determination Theory (SDT)

まず Self-Determination Theory (以降 SDT)、自己決定理論では、Deci and Ryan (2002) や Ryan and Deci (2000) は、人間が生得的に持っている3つの心理的欲求、つまり自律性の欲求 (the need for autonomy) ・有能性の欲求 (the need for competence) ・関係性の欲求 (the need for relatedness) が満たされると学習者の内発的動機づけ (intrinsic motivation) が高まり課題に積極的に取り組むようになると述べている。自律性の欲求とは、自身の行動がより自己決定的であり、自己責任を持ちたいという欲求。有能性の欲求とは、行動をやりとげる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求。そして、関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者との友好的な連帯感を持ちたいという欲求である (廣森・田中, 2006)。これらを具体的に英語学習に置き換えてみると、学習者が自律的に英語学習に取り組み

たい（自律性の欲求）、英語ができるようになりたい、英語の授業内容を理解したい（有能性の欲求）、教師やクラスメイトと協働で英語学習に取り組みたい（関係性の欲求）と感ずることと解釈できる。

また SDT は、外発的動機づけと内発的動機づけの理論的枠組みを明らかにした。それまでの多くの研究では、外発的動機づけは内発的動機づけに相反するものであり、内発的動機づけを弱めると捉えられていた (Dörnyei, 1998)。しかし、SDT における内発的動機づけとは、人間に生得的に備わっているものであり、報酬を得たいとかほめられたいといった外発的に動機づけられている行動であっても、十分に自己決定され統合されるならば、内発的動機づけにつながる場合もあるとした (Deci, & Ryan, 1985; 2002; Ryan & Deci, 2000)。つまり SDT の枠組みから学習を捉え直すと、内発的が良い状態であり外発的が好ましくない状態という 2 項対立的図式ではなく、自己決定の度合いにより分類される外発的動機づけ¹から内発的動機づけへと学習者の中でも連続的につながっていると想定される (廣森, 2003)。

2.2. Project-Based Approach (PBA)

本研究のプロジェクト重視の授業の基となる理論 Project-Based Approach (PBA) は、20 世紀初頭の思想家 Dewey の経験主義教育を理論的背景とする (Beckett, 2006; van Lier, 2006)。Dewey (1938/1997) は「なす事によって学ぶ」事を提唱し、経験する事を教育プロセスの中心に置いた。さらに、Dewey は協働で学ぶことの大切さも主張していることから、経験学習 (experiential learning)² や協働学習 (collaborative learning)³ を重視するアプローチであると考えられる。English as a foreign language (EFL) に初めて PBA を導入した Freed-Booth (1986, 2002) によると、学習者は、最終成果物を作り出すという目標に向けて選択・決定する機会を与えられ、目的のある言語使用が可能になるため、タスクに協働で取り組む過程で言語スキルが向上し、自信や自律心が養われると唱えた。この Freed-Booth (1986, 2002) の考えに加えて、田中 (2009, 2011) は、日本の英語教育において PBA を実施する場合、Discussion, Research, Presentation の 3 つの要素を含むべきであると述べている。さらに Nunan (2004) は、言語教育における PBA の構造的特徴を、コアとなるプロジェクトが連続する一貫性のあるいくつかのタスクを統合し、最終成果物につなげると説明している。

PBA が EFL 環境で用いられた場合、先行研究からこれらの理論を基に英語学習を促進する「教師の支援と学習者の自律性の適切なバランスを保つ」

効果が期待できる。PBA を実践する EFL 環境の学習者は、プロジェクト達成のために何をどのように行うか自分たちで選択し、決定する機会を与えられる (Fried-Booth, 1986, 2002)。それにより、主体的にプロジェクトにかかわるようになり、学習意欲が増すと考えられている。しかし、EFL 学習者にとって、教室の外で英語に触れる機会は多くない。プロジェクトの完成には、必然的に教師の言語的・情意的支援が重要になってくる。そこで、教師は、個々の学習者の学習できる範囲内で適切な支援を与える事により、学習の可能性を最大限に引き出す事が大切となる (Henry, 1994)。PBA では、学習者に選択・決定する機会を与えるとともに、教師が、学習者が支援を得て学習できる範囲、つまり Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (the zone of proximal development: ZPD) 内で、言語的・情意的支援、つまり足場掛け (scaffolding) を与えることによって、教師の支援と学習者の自律性の適切なバランスを保ち、学習の可能性を高めることができると考えられる。

さらに、ゴール達成を目指す PBA の特徴からプロジェクト達成後には英語学習者の満足感、達成感、さらに英語や英語学習への自信 (L2 self-confidence) の高まりが期待できる (Shirado, 2018; Stoller, 2006)。

2.3. SDT と PBA の関連性

SDT と PBA の 2 つの理論の関連性を自己決定理論 (SDT) における 3 欲求の視点から探る。ゴール達成を目指す PBA に基づくプロジェクト重視の授業では、3 要素、Discussion、Research、Presentation が含まれる。本研究での教師と学生との間で確認・共有したプロジェクトのゴールは、「学生たちそれぞれが選択した教科横断型モジュールの教科や *We Can!* 2⁴ の Unit を使って班毎に 2 種類の模擬授業を実践し、フィードバックを得る」ことである。学生たちは、そのゴール達成のために選択した教科や Unit に適した模擬授業の内容を各自が調べて、指導案を作成する。その上で、選択した教科や Unit が同じ学生同士で班を構成し、その班のメンバーで指導案や指導方法を話し合う機会を与えられる。そして、各班のメンバー全員が模擬授業を実践し、模擬授業を受けたクラスメートや観察した教師からフィードバックを得る。このようにプロジェクト重視の英語の授業には、各自がトピックを選択しリサーチをすることで自律性の欲求を、班のメンバーと協働で取り組むことで関係性の欲求を、建設的フィードバックを得ることで有能性の欲求を満たす可能性が高められ、内発的動機づけにつながると考えられる。

自己決定理論の視点からプロジェクト型授業を実践した先行研究として、

廣森・田中（2006）、田中・廣森（2007）が挙げられる。廣森・田中（2006）は大学2年生113名を対象に、田中・廣森（2007）は大学2年生78人を対象に、それぞれ英語によるグループ・プレゼンテーション活動を5回のプロジェクト型授業で行い3欲求と内発的動機づけの変化を調べた。その結果、どちらの調査でも一定期間のプロジェクト型授業は、3欲求に肯定的影響を与え、内発的動機づけを高める働きがあった。さらに Shirado（2016）では、75人中7割以上が英語を好きではないと答えた大学1年生に個人発表（前期）とグループ発表（後期）をゴールとするプロジェクト重視の英語の授業を1年間行ったところ、3欲求と内発的動機づけに肯定的変化が見られた。

よって、本研究は先行研究のSDTとPBAの関係性に焦点を当て、PBAの理論に基づくプロジェクト重視の英語の授業実践が、英語に苦手意識を持つ初等課程の学生たちの3欲求と内発的動機づけにどのような影響を与えるのかを調査し、その分析結果から教育的示唆を探る。

3. 本研究

3.1. 参加者

本研究の参加者は、8割以上が英語に苦手意識を持っている初等課程の2年生45人（男子28人、女子17人）である。2018年度第1回目の授業（4/11）の意識調査では、苦手意識はあるものの、教員になるために「小学校英語を指導できる英語力を身につけたい」「英語を少しでも好きになりたい」という切実な思いを抱いている学生が多かった。また、2年で初等教員の免許取得を目指すこれらの学生45人中、21人は19歳、それ以外は20～34歳と年齢的に幅があり、しかも英語の学習履歴も様々であった。

3.2. 実践方法

実践期間は、2018年4月から7月で、同じ曜日の1時間目の英語コミュニケーションを2時間目の小学校英語指導法の授業と連動させ、この期間に各授業を15回（1回90分）行うことで小学校英語指導の実践につながる学びを目指した。特徴は、協働学習を取り入れたゴール達成を目指すプロジェクト重視の授業実践である。

3.3. 実践手順

・英語コミュニケーション

表1：英語コミュニケーション授業計画

回数	授業内容
第1回	ガイダンス、英語学習履歴調査、自己紹介（英語発表の基本表現を学ぶ）
第2～3回	個人英語プレゼンテーション準備（ドラフト作成→添削→修正→ペア練習）、 <i>Hello, English Units 1 & 2*</i>
第4～5回	個人英語プレゼンテーション実践（各自クラスメートの発表を評価シートに書き込む）、 <i>Hello, English Units 3 & 4*</i>
第6回	評価シートを基に個人英語プレゼンテーションの振り返り、 <i>Hello, English Unit 5*</i>
第10～12回	教科横断型モジュールを想定した模擬活動の計画と準備（各自が教科を選択→各自が選択した教科で指導案を作成→同じ教科で班を構成→各自の指導案を基に班毎にモジュールを想定した模擬活動を計画→教師による指導案の添削→教材準備・模擬活動の練習）、 <i>Hello, English Units 10～12*</i>
第13～14回	教科横断型モジュールを想定した模擬活動の実践（評価シートで自分たちと他のグループを評価）
第15回	映像と評価シートから模擬活動の振り返り、まとめ

注）**Hello, English: English for Teachers of Children* (2016) をテキストとして使用

英語コミュニケーションの授業は、表1の授業計画に沿って実践した。まず第1回目の授業で、英語学習履歴調査後、英語コミュニケーションの最終ゴール「班毎に教科横断型モジュールを想定した英語活動の計画と実践」を学生と確認・共有し、自己紹介で英語の基本表現を学習した。第2, 3回目に、各自がトピック「自分の宝物」で英語のプレゼンテーションのドラフトを作成し、教師による添削を基に各自が修正を行なった後、ペアで発表練習や発表に必要な絵や写真等の準備をした。第4, 5回目で個人プレゼンテーションを行い、英語で「Show & Tell 方式」の発表を体験するとともに、各自がクラスメートの発表を評価シートに書き込むみ、評価についても肯定的評価や改善を促すための評価を試みた。第6回目にこの評価シートを基に個人英語プレゼンテーションの振り返りを行った。第10～12回目に、小学校

英語指導法での学びも活用しながら、各自が選択した教科を取り入れた教科横断型模擬活動の指導案を作成した。その後選択した教科で班を構成し、班のメンバーで各自の指導案を基に横断型モジュールを想定した模擬活動を計画し、教師による班毎の指導案の添削を受け改善するとともに教材等を準備した後、班のメンバー全員が必ず教師役を行うルールで模擬活動を練習した。第13～14回目に模擬活動を実践。第15回目に映像と評価シートを基に教師とクラスメートからフィードバックを得て、各自が模擬活動の振り返りを行った。

・小学校英語指導法

表2：小学校英語指導法授業計画

回数	授業内容
第1回	ガイダンス、外国語活動導入の経緯と現状*
第2回	英語学習アンケート（事前）、学習指導要領と外国語活動で目指すもの*
第3～4回	モジュールを想定した英語の模擬活動の計画（機械的に4～5人班を構成→班毎にトピックを決める→モジュールを想定した模擬活動を計画→教師による指導案の添削→教材準備・模擬活動の練習）
第5回	モジュールを想定した英語の模擬活動の実践（各自クラスメートの発表を評価シートに書き込む）
第6回	評価シートを基に模擬活動の振り返り、指導計画作成のポイントと評価の在り方*
第10～12回	<i>We Can! 2</i> を用いた模擬授業計画と準備（各自がUnitを選択→各自が選択したUnitで指導案を作成→同じUnitで班を構成→各自の指導案を基に班毎に模擬授業を計画→教師による指導案の添削→教材準備・模擬授業の練習）
第13～14回	<i>We Can! 2</i> を用いた模擬授業の実践（評価シートで自分たちと他のグループを評価）
第15回	映像と評価シートから模擬授業の振り返り、まとめ英語学習アンケート（事後）

注）* 『小学校外国語の進め方』（2017）をテキストとして使用

表2に沿って実践した小学校英語指導法の最終ゴールは、「班毎に *We Can! 2* を使った模擬授業の計画と実践」だった。第1回目の授業で学生たちとこのゴールを確認・共有し、第3～5回目の授業で、決められた班毎にモジュールを想定した模擬活動をトピックの決定から始め、計画・実践した。ここで「モジュール活動」や「英語の模擬活動」を体験した。しかも、決められた班のメンバーでトピックを決定し協働で実践するために何が必要か、協働学習の取り組み方も学ぶことができた。また、各自が他の班の実践を評価シートに書き込み、英語コミュニケーションの授業同様肯定的で改善を促すための評価、さらに自分の評価基準に基づく評価を試みた。第6回目はこの評価シートを基に各班の実践を振り返った。第10～12回目の授業では、今までの体験を生かし各自が *We Can! 2* で実践したいUnitを選択し、各自が選択したUnitで指導案を作成した後、同じUnitで班を構成し、各自の指導案を基に班毎に模擬授業を計画した。この時点で、教師による添削を受け班毎の指導案も改善するとともに、教材等を準備し、班のメンバー全員が必ず教師役を行うルールで模擬授業を練習した。第13～14回目に実践し、前回の経験を生かし評価シートで自分たちを含めすべての班の客観的評価を試みた。第15回目に映像と評価シートを基に教師とクラスメートからフィードバックを得て、各自が模擬授業の振り返りを行った。

・自己決定理論から視点

自己決定理論の視点から見ると、上記のプロジェクト重視の英語の授業はトピックの決定、教科・Unitの選択、そして希望した班での計画や実践により参加学生の自律性の欲求を、班のメンバーとの計画や実践により関係性の欲求を、そして教師やクラスメートからの建設的フィードバックに基づく各自の肯定的自己評価により有能性の欲求を満たすよう実践された。特に、学生同士のフィードバックでは、お互いの実践の良いところを認め合うとともに、改善点を伝えあう機会を設け、クラスメートがともに学び合い成長し合う協働学習の意識を持たせた。さらに、教師は、トピックの選択だけでなく指導案の作成時に学生が主体的にグループ・メンバーと経験や情報を共有したり意見交換ができるよう「ファシリテーター」に徹し、各班を回り計画が上手く進んでいない場合はヒントをだしたり一緒に問題点を考えながら、学生の自律性の欲求を満たすよう心がけた。もちろん、学生の不安な英語については、発表のドラフトや模擬授業の指導案を繰り返しチェックし、必要な箇所の添削やアドバイスを与えるなど積極的に支援を行った。

4. 分析と結果

4.1. 分析方法

以下 (1)～(3) の 3 種類の分析方法で、一連のプロジェクト重視の英語の授業実践の有効性を検証するため、第 2 回目 (事前 4/18) と第 15 回目 (事後 7/18) の小学校英語指導法の授業内で、質問紙による調査を実施した。

(1) 英語学習における心理的欲求尺度の質問紙 (英語学習アンケート I) : 全 12 項目、5 件法

(2) 英語学習における内発的動機づけ尺度の質問紙 (英語学習アンケート II) : 全 7 項目、5 件法

・ (1) と (2) で事前事後に使用した質問紙 (英語学習アンケート I・II、資料参照) は、廣森・田中 (2006)、田中・廣森 (2007) の 2 種類の質問紙を目的と参加者に合わせて修正した。

・ 分析には、SPSS Statistics Version 21 を使用し、因子分析 (最尤法、プロマックス回転) により因子を決定し、1 変量分散分析、単純主効果分析を行った。

(3) 自由記述による授業感想 : KJ 法 (川喜田、1967, 1970) 的分析

・ 事前事後の自由記述を肯定的・中間的・否定的感想に分類して比較するとともに、事後の授業感想から心理的 3 欲求につながる記述内容を特定した。

4.2. 分析結果

(1) 英語学習における心理的欲求

英語学習アンケート I の全 12 項目の因子分析の結果、各 4 項目ずつ自律性の欲求 (問 1～4)、有能性の欲求 (問 5～8)、関係性の欲求 (問 9～12) の 3 因子にまとまった (資料参照)。信頼性分析では、自律性の欲求が 0.66 Cronbach's alpha、有能性の欲求が 0.78 Cronbach's alpha、関係性の欲求が 0.71 Cronbach's alpha で、Cronbach's alpha が 0.7 以上とする Muijs (2011) の基準をほぼ満たした。1 変量分散分析の結果交互作用に有意差があったため、単純主効果分析を行った。表 4 が示すように、自律性の欲求 : $F(1, 87) = 54.70$ ($p < 0.01$)、有能性の欲求 : $F(1, 87) = 104.02$ ($p < 0.01$)、関係性の欲求 : $F(1, 87) = 47.87$ ($p < 0.01$) で 3 欲求それぞれに有意差が見られた。

表 3 に加えて、図 1 のプロジェクトの事前事後で 3 つの心理的欲求因子の変化を示したグラフで見ると、どの因子も事後かなり伸びていることが分か

る。但し、表3の平均と標準偏差から事後の関係性の欲求に天井効果の可能性がある。さらに、図2の各心理的欲求の変化を事前事後で比較する棒グラフで示してみると、関係性の欲求は事前からかなり高いことが明らかである。

表3：心理的欲求因子の平均と標準偏差

	プロジェクト前	プロジェクト後
	平均 (標準偏差)	平均 (標準偏差)
自律性の欲求	2.84 (0.52)	3.88 (0.65)
有能性の欲求	2.77 (0.75)	4.19 (0.64)
関係性の欲求	3.56 (0.65)	4.53 (0.66)

表4：心理的欲求因子の単純主効果分析

因子	平方和	自由度	平均平方和	F 値	P 値
自律性の欲求	16.02	1	16.02	54.70**	.00
有能性の欲求	30.46	1	30.46	104.02**	.00
関係性の欲求	14.02	1	14.02	47.87**	.00

注) ** は事前事後の間の有意差(P 値)が0.01 より小さい ($p < .01$) ことを示している。

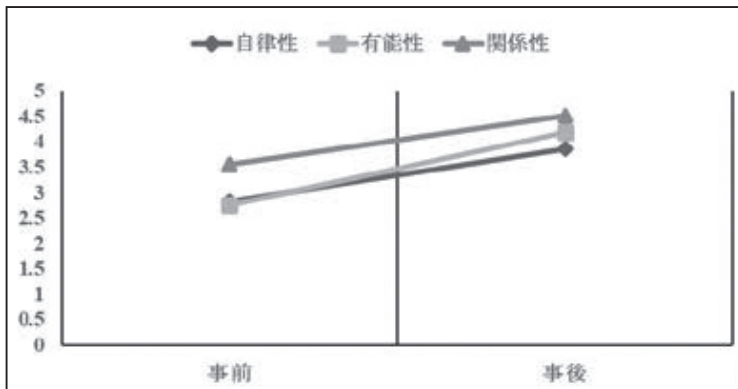


図1：心理的欲求事前事後の変化

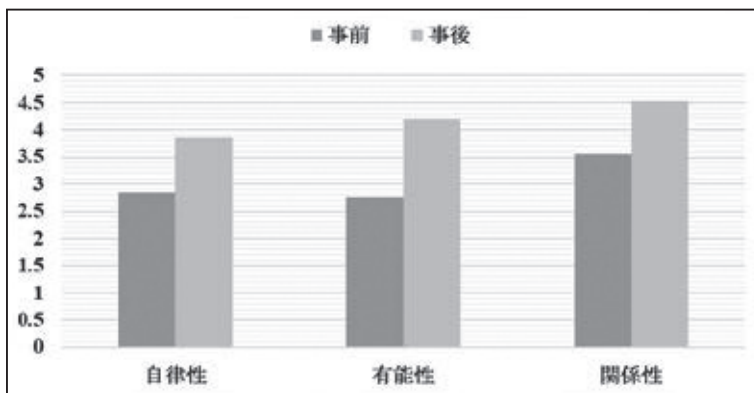


図2：心理的欲求事前事後の比較

(2) 英語学習における内発的動機づけ

英語学習アンケートⅡの全7項目の因子分析の結果、内発的動機づけ（問1～4）と外発的動機づけ（問5～7）の2因子にまとまった（資料参照）。信頼性分析では、内発的動機づけが0.69 Cronbach's alpha、外発的動機づけが0.73 Cronbach's alpha。1変量分散分析の結果交互作用に有意差があり、単純主効果分析を行った。表6が示すように、内発的動機づけ： $F(1, 56) = 54.02$ ($p < 0.01$)、外発的動機づけ： $F(1, 56) = 0.47$ となり、内発的動機づけに有意差が見られた。

表5に加えて図3のグラフで見ると、2つの動機づけ因子のうち、内発的動機づけは事後高まっているが、外発的動機づけにはほとんど変化が見られない。さらに、図4の各動機づけ因子の事前事後の変化を棒グラフで示してみると、一層明らかである。内発的動機づけ因子と比べて、外発的動機づけ因子は、プロジェクトの始めから高く事後もほとんど変化が見られない。

表5：動機づけ因子の平均と標準偏差

	プロジェクト前	プロジェクト後
	平均（標準偏差）	平均（標準偏差）
内発的動機づけ	2.87 (0.60)	3.98 (0.68)
外発的動機づけ	3.41 (0.79)	3.52 (1.06)

表 6：動機づけ因子の単純主効果分析

因子	平方和	自由度	平均平方和	F 値	P 値
内発的動機づけ	17.93	1	17.93	54.02**	.00
外発的動機づけ	0.16	1	0.16	0.47	.50

注) ** は事前事後の間の有意差(P 値)が 0.01 より小さい ($p < .01$) ことを示している。

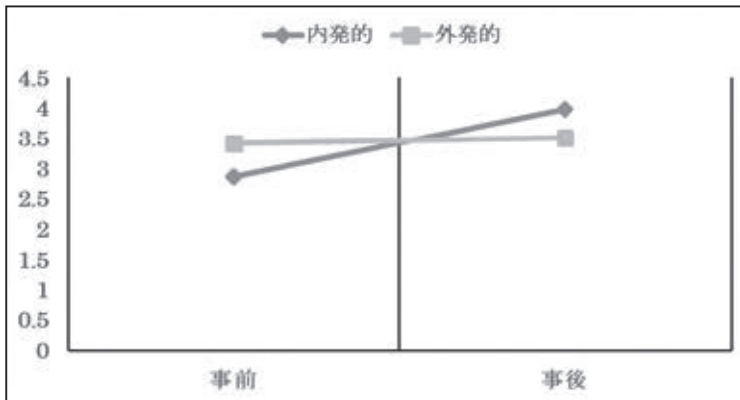


図 3：動機づけ因子事前事後の変化

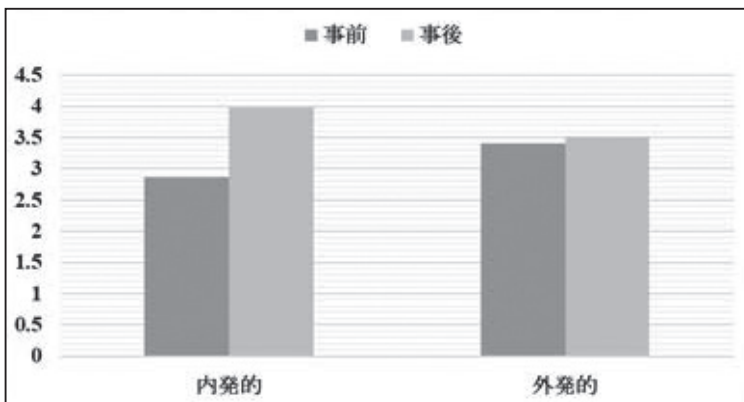


図 4：動機づけ因子事前事後の比較

(3) 自由記述による授業感想（カッコ内の数値は表記の数）

事前：4月18日の時点

- 肯定的感想
 - ・ 授業が楽しい (3)
 - ・ 英語を学ぶのが好き (1)
- 中間的感想
 - ・ 将来のために英語を頑張らないといけない (3)
 - ・ 英語学習の必然性は感じているが、分からないとやる気がなくなる (2)
- 否定的感想
 - ・ 英語が嫌いでもう取り組んでよいか分からない (12)
 - ・ 英語が苦手な授業が理解できるか不安 (10)
 - ・ 教師として英語の指導ができるか不安 (9)
 - ・ 授業のペースが速い (5)
 - ・ 課題が多い (5)
 - ・ 授業への意欲がわからない (2)
 - ・ 英語の授業で今までに達成感を得た経験がない (1)

上記で明らかなように、肯定的感想や中間的感想は少なく、圧倒的に否定的感想が多かった。中でも、「英語が嫌いでもう取り組んでよいか分からない」「英語が苦手な授業が理解できるか不安」「教師として英語の指導ができるか不安」と言った意見が顕著だった。

事後：7月18日の感想

- 肯定的感想
 - ・ グループワークで協力しながら授業実践を考えることができた (5)
 - ・ 実践的でとても充実した授業だった (4)
 - ・ 楽しく和気あいあいと活気のある授業で良かった (3)
 - ・ 実践的な活動のイメージを持つことができた (3)
 - ・ 苦手意識のあった英語を楽しく学べた (2)
 - ・ 少し英語が得意になった気がする (2)
 - ・ もっと英語の授業をやりたかった (2)
 - ・ 英語の大切さが良く分かった (2)

- ・英語の楽しさを感じる事ができた (2)
- ・英語の指導法についてたくさん学ぶ事ができた (2)
- ・英語が苦手だからこそ自分で復習して理解しようという気持ちに変わった (2)
- ・英語をしっかり学習して自分の授業としっかり向き合える教師になりたい (1)
- ・模擬授業の振り返りがあったので、自分なりに改善を考えることができた (1)
- ・全員に発表する機会が与えられていたので、自主的に取り組むことができた (1)
- ・中間的感想
 - ・もう少し模擬授業の準備期間があるともっと工夫できたと思う (1)
 - ・英語に対する気持ちをもっと前向きにしたい (1)
 - ・とても難しかったが、授業内容を生かして頑張って子どもたちに伝えたい (1)
- ・否定的感想
 - ・難しかった (1)

非常に肯定的感想が増えている。しかも、内発的動機づけにつながる表現が多く見られる。中でも下線「グループワークで協力しながら授業実践を考えることができた」「楽しく和気あいあいと活気のある授業で良かった」と関係性の欲求につながる感想、二重線「少し英語が得意になった気がする」「模擬授業の振り返りがあったので、自分なりに改善を考えることができた」と有能性の欲求につながる感想、波線「自分で復習して理解しようという気持ちに変わった」「全員に発表する機会が与えられていたので、自主的に取り組むことができた」と自律性の欲求につながる感想とそれぞれ分析できる。次に中間的感想と否定的感想をみると、4月の時点と比べてかなり表記数は減っている。内容を分析すると、英語学習についてまだ「難しい」という意識はあるものの、前向きにとらえていることが分かる。

5. まとめ

5.1. 考察

本研究では、英語に苦手意識を持っている初等課程の学生たちの英語学習

への動機づけを高めるために、協働学習を取り入れたプロジェクト重視の授業を行い、自己決定理論の視点から分析した。英語学習アンケートⅠ・Ⅱの一連の分析から、プロジェクト重視の授業実践が参加した学生たちの自律性・有能性・関係性の欲求を満たし、内発的動機づけを高めたことが示された。また自由記述の分析から、そのことを支持する結果が得られた。

この結果に基づき、本研究から導かれる教育的示唆を探る。まず、本研究の参加学生のように英語に苦手意識を持っている学習者にとって、英語を学び続ける態度を支援することは非常に大切である。その推進力の一つは、自律性の欲求を満たすことである。そのためには、自ら考え行動する自己決定力を育てることが重要だと考える。但し、自己決定や自己選択の機会を学習者に与えるだけでは自己決定力を持った自律的学習者は育たない。教師は、授業内で学習者が何をどのように学ぶべきか自分たちで決定・選択できるよう支援し、学習者の自己決定力を育てていくことが必要である (Nunan, 1995)。PBA に基づくプロジェクト重視の英語の授業では、教師の支援と学習者の自律性の適切なバランスを保つことができる (2.2 参照)。よって、プロジェクト重視の授業実践は、学習者の自律性の欲求を満たし、学習者にこの経験を積み重ねさせることによって、生涯にわたって自ら学んでいく態度の育成を助けることができるであろう。

次に注目すべきは、有能性の欲求である。本研究の参加学生は事前の有能感がかなり低く、その分事後の伸びも大きい (表 3 と図 1、2 参照)。事後の自由記述からも有能性の欲求を満たす表現が見られる。これは、プロジェクト重視の英語の授業実践が参加学生の英語や英語学習への自信を高めたためと推測できる。Shirado (2018) によると、PBA に基づくプロジェクト重視の英語学習では、学習者の L2 self-confidence (EFL 学習においては英語や英語学習への自信) を高める可能性が高いことが明らかになった。その理由は、自律性の欲求同様 PBA の特徴である、教師の支援と学習者の自律性の適切なバランスを保つ (2.2 参照) ことに起因する。教師がファシリテーターとして建設的かつ情意的フィードバックを与えるだけでなく、個々の学習者の ZPD を見きわめ、その ZPD 内で学習者に足場掛けを与えることによって、学習者の学習できる範囲を広げ、有能性の欲求を満たす可能性を高めるからである。つまり、プロジェクト重視の英語の授業実践によって、学習者の有能性の欲求を満たし、L2 self-confidence を高めることが学習意欲喚起につながると思われる。

最後に、本研究の関係性の欲求に注目する。英語学習アンケートⅠ (心理

的3欲求)の分析結果から明らかになったように、参加学生の3欲求のうち、関係性の欲求がプロジェクトの前からかなり高かった。これは、Deci and Ryan (2002) や廣森・田中 (2006) でも明らかにしたように、関係性の欲求が他の2欲求の下支え的な役割を果たしていると考えられる。本学生たちは、1年時から同じクラスに所属し互いに同じ目標(2年で初等教員の免許取得)に向かって学習していることから、2018年4月の授業スタート時点で、学生たちの間にある程度の信頼関係が築かれていたと推測できる。さらに、プロジェクト重視の英語の授業実践でPBAの特徴である協働学習(2.2参照)が行われ、関係性の欲求が満たされていったと考えられる。具体的には、英語コミュニケーションの授業の第10～14回目の班毎の教科横断型モジュールを想定した模擬活動の計画と実践や小学校英語指導法の第4～5回目のモジュールを想定した模擬活動の計画と実践、第10～14回目の*We Can!* 2を用いた模擬授業の計画と実践である。このような関係性の欲求を満たした実践が達成感や自信につながり、自律性や有能性の欲求を満たす結果となったと考察される。

一方、英語学習アンケートII(内発的・外発的動機づけ)の分析結果から、内発的動機づけは高まったものの、外発的動機づけにはほとんど変化が見られなかった。先行研究で述べたように、Deci and Ryan (2002) や Ryan and Deci (2000) によると、3欲求が満たされると学習者の外発的動機づけは内発的動機づけへと変わり、課題に積極的に取り組むようになると述べられている。これに対し本研究では、4月の学習履歴調査から明らかのように、参加学生の学習目的、つまり「教員として英語を指導しなければならない」といった外発的動機づけが事前から非常に強く、事後も参加者の動機づけの一部として変わらず存在していた(表5と図3、4参照)。つまり、内発的動機づけが高まっても、外発的動機づけは参加学生の動機づけには不可欠だったと考えられる。これは、廣森(2003)が指摘するように、内発的が良い状態であり外発的が好ましくない状態という2項対立から、自己決定の度合いにより分類される外発的動機づけから内発的動機づけへとつながった連続体のいずれかで学習者が動機づけられていると見なすだけでなく、一人の学習者の中にも内発的動機づけと外発的動機づけが複合的に存在している可能性を示唆している。今後、個々の学習者の外発的動機づけを詳細に検討し、その結果に応じて学習者の学習目的や学習の必要性に配慮した指導が必要になると考える。

5.2. 今後の課題

本実践の目的に照らして振り返ると、今回の分析は、主に参加学生の自己評価に基づいており、このような自己評価には個人差がある点を考慮しなければならない。しかも本研究は限られた人数を対象としたものであり、結果の過度の一般化は慎重に論議すべきである。また、今回明らかになったように、学生の将来の目的や学習環境によって外発的動機づけを詳細に検討し、その役割が変化する可能性についても議論を深めなければならない。よって今後の研究では、多様な特徴を持つ学習者集団による追試研究を重ねる必要があると考える。さらに、関係性の欲求の事後に天井効果の可能性があることから、質問紙の改善が必要とされる。しかし、この協働学習を取り入れたプロジェクト重視の英語の授業実践が、英語を苦手とする初等課程の学生たちの英語学習に対する前向きな学習態度や、英語指導に対する不安を軽減したことは確かである。学生たちが教師となった後も、英語を学び続ける生涯学習者となることを期待したい。さらに、今回明らかになった課題やプロジェクト重視の授業の改善に、今後も取り組んでいきたい。

注

1. SDT では、外的調整 (external regulation)、取入れ的調整 (introjected regulation)、同一視的調整 (identified regulation)、統合的調整 (integrated regulation) の4つに外発的動機づけを分類している (Deci and Ryan, 2002)。
2. 本稿の経験学習 (experiential learning) とは、Dewey の思想や Piaget, Vygotsky の考えを基に発展した「様々な相互作用による実践を通して互いの経験から学びが促進される」とする Kohonen (2001) に基づく。
3. 本稿の協働学習 (collaborative learning) とは、Dooly (2008) や Oxford, R (1997) による「共通のゴールに向かって自的にかつ支援や協力をしあいながら作業を行う中で、互いの学びに責任を持ち、新しい価値を創造していく活動」とする。
4. 文部科学省 (2018) による小学校高学年の移行期用共通教材。

引用文献

Beckett, G. H. (2006) . Project-based second and foreign language education: Theory, research, and practice.

- In G. H. Beckett and P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 3-16). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster (Original work published in 1938).
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. In M. Dooly (Ed.), *Extract from telecollaborative language learning* (pp. 21-45). Bern: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Fried-Booth, D. L. (1986). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Henry, J. (1994). *Teaching through projects*. London: Kogan Page.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Jaatinen, P. Kaikkonen, and J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). Harlow: Pearson Education.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 133-158.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning & interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Shirado, A. (2016). Application of self-determination theory in a project-based language teaching classroom. *Bulletin of Shukutoku University, No. 1*, 35-43.
- Shirado, A. (2018). *A project-based approach to Elementary School English Education: Quantitative and Qualitative Analyses*. Unpublished Doctor's thesis, Tsuda College Japan, Tokyo.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- van Lier, L. (2006). Foreword. In G. H. Beckett and P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. xi-xvi). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』東京：中公新書。
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法』東京：中公新書。
- 田中茂範 (2009) 「小学校の英語教育を考える——プロジェクトとしての英語活動」『英語教育』6月号, 60-63.
- 田中茂範 (2011) .「なぜ『プロジェクト型』学習なのか——英語教育における可能性」『英語教育』9月号, 10-12.
- 田中博見・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.
- 文部科学省 (2017a) .「小学校学習指導要領」. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
- 文部科学省 (2017b) .「教職課程コアカリキュラム」. www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_/11/.../1398442_1_3.pdf
- 廣森友人 (2003) .「学習者の動機づけは何によって高まるか——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*, 25, 173-186.
- 廣森友人・田中博見 (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 and Technology*, 43, 111-126.

英語学習アンケート

学籍番号_____

*このアンケートは、コミュニケーションと指導法の授業をより分かり易く充実した授業にするための資料とし、それ以外には一切使用しませんので、すべての質問にしっかり答えてください。

I. この授業に対する印象や取り組みについて以下の基準で、該当する数字に○をつけて下さい。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

1(全く当てはまらない) 2(あまり当てはまらない) 3(どちらとも言えない) 4(まあまあ当てはまる) 5(最も当てはまる)

1. この授業ではプレッシャーを感じずに英語を勉強できると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

2. この授業では、授業について自分たちの希望や要望を先生に伝える機会があると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

3. この授業では、先生は自分たちの授業に関する意見がある程度尊重してくれると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

4. この授業では、課題等について説明があったり質問したりできるので、自宅でも学習しようと思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

5. この授業では、自分の努力の成果が実ったという充実感が得られることがあると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

6. この授業では、「できた」という達成感が得られることがあると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

7. この授業では、先生や仲間から「よくできた！」などと、頑張れば良い評価をしてもらえると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

8. この授業では、「がんばった」という満足感が得られることがあると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

9. この授業では、同じ教室の仲間同士で学び合う雰囲気があると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

10. この授業では、ペアやグループ活動等で協力し合う雰囲気があると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

11. この授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

12. この授業では、同じ教室の仲間とうまくやっていると思う。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

II. 英語学習に取り組む理由について、Iと同じ基準で該当する数字に○をつけて教えてください。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

1(全く当てはまらない) 2(あまり当てはまらない) 3(どちらとも言えない) 4(まあまあ当てはまる) 5(最も当てはまる)

1. 英語を勉強し続けていると今まで聞き取れなかった単語や言葉が分かるようになるのが嬉しいから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

2. 英語を勉強することで、英語圏の人々や彼らの生活様式について知ることができて楽しいから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

3. 勉強している時「あっそうか」「なるほど」と思うような発見があるから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

4. 英語を学ぶことは、自分の成長に役立つと思うから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

5. 将来良い仕事に就きたいから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

6. 英語を使えないと将来困りそうだから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

7. 自分の将来のためには、英語は大切だから。

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5