

令和7年9月

英語

調査研究シリーズ

No.95

学習意欲を高める 英語科学学習指導の研究



公益財団法人
日本教材文化研究財団

は じ め に

数年前のことである。ある中学校で研究授業を参観し終えた直後に、すぐ近くにいた生徒に「英語の授業は楽しいですか。」と尋ねたことがある。その生徒は「楽しいです。」と答えたので「どういうところが楽しいの？」と尋ねると、「昼休みには言えなかったことが、5時間目の授業を受けたら英語で言えるようになるので楽しい。」という答えが返ってきた。それを聞いて、その通りだなあ、とすっかり感心したことがある。確かに、英語の授業を受けることで、英語で話せることが増える。「英語で話せるようになりたい」という社会人がとても多いことを考えると、英語で話せるようになる英語の授業は、本来とても楽しいものであるはずだ。

だが現実とは全く異なっている。英語科における問題点の1つとして、「学年が上がるにつれて、英語嫌いの割合が多くなる」ことが指摘されている。例えば酒井（2018）は、中学生を対象とした調査から、英語学習意欲に関して、約4割の生徒にとって、英語学習のやる気が最も高い時期は中学1年生の始めの頃である、英語が苦手となる時期は、中学1年生の後半から中学2年生の始め頃であると報告している。同様に山森（2004）は、動機づけに関して中学校1年生を対象として1年間の縦断研究を行った結果、中学校1年生の英語の学習においては、初回の授業では9割以上の生徒が英語の学習に対して高い学習意欲を有しているが、それを持続出来たのは6割程度の生徒であったことを明らかにした。

グローバル社会における必須のリテラシーとして位置づけられている英語学習に対する学習意欲の低下は深刻な課題である。にもかかわらず、「そのようなものだ」「避けることは不可能だ」など「自然の現象」「当然の現象」として看過されていることが多い。だが、仮に1割の生徒が英語嫌いになったとしても、全国では1学年につき約10万人近くの生徒が学習意欲をなくしていることになり、その数は膨大である。

本研究は、上述したような英語嫌いの生徒を減らすという課題に取り組むために、学習意欲を高める学習指導の在り方を開発することを目的として行った。それには、①低下した学習意欲を高める、②高い学習意欲を維持するの2つの側面があり、両方の側面から検討する必要がある。だが、個別の生徒に焦点を当てて分析することは現実的には難しいため、授業における個々の活動や個別の取り組みが生徒の学習意欲を高めることにどの程度貢献するかを検証することを中心として授業実践を行った。

本研究には、大学教員、中学校教員、小学校教員のみならず、中学校での英語教育に直接的に責任を持つ教科調査官の参加も得られたことで、幅広く議論をし、授業展開や課題解決策を多角的に検討することができた。本研究の成果が英語教育に反映され、児童生徒のより高度な英語力の獲得に寄与できればこの上ない幸いである。

最後に、公益財団法人日本教材文化研究財団には多方面からご支援、ご協力をいただいたことに対して心から感謝申し上げたい。

令和7年7月

研究代表者 松浦 伸和

目 次

はじめに.....	1
第1章 学習意欲を高める英語科学習指導の研究 ―理論編―	3
1.1 学習意欲を高める英語科学習指導の研究	4
1.2 学習意欲を高めるための中学・高等学校の英語授業のあり方 ～アンケート結果をもとにした指導の提案～.....	14
第2章 学習意欲を高める英語科学習指導の研究 ―実践編―	27
2.1 学習意欲を高める単語の指導	28
2.2 物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動の魅力…	40
2.3 学習意欲を高める英語科学習指導の研究 ～「話すこと〔やり取り〕」の言語活動を中心とした学習指導の在り方～…	53
2.4 学習意欲を高める英語科学習指導 ～中学生の「書くこと」「話すこと」における ピア・フィードバック活動による協同学習～.....	64
2.5 授業始めのKahoot! で楽しく語彙力をつけてやる気をアップ.....	75
2.6 ライティングにおける学習者の意識と意欲に関する研究 ～ChatGPTを活用したプロセスライティングの指導実践を通して～	82
2.7 「理想自己」の可視化による学習意欲向上の取り組み ～中学校英語学習における「夢ピラミッド」の実践～.....	96
2.8 動機づけを見とるための質問紙作成と評価	106
執筆者一覧.....	117

第 1 章

学習意欲を高める英語科学習指導の研究

—理論編—

1.1 学習意欲を高める英語科学習指導の研究

広島大学大学院人間社会科学研究科客員教授 松浦 伸和

1.1.1 研究の目的

英語科における問題点の1つとして、「学年が上がるにつれて、英語嫌いの割合が多くなる」ことが指摘されている。「はじめに」でも述べたが、英語学習は本来楽しいものであるはずなのに、実際には嫌いの割合が急速に増えている。それ自体問題であるが、英語嫌が増えることを看過して、「英語はいったん嫌いになれば、もう回復させるのは難しい」と言って対応しようとししない教師が多く見られることがより大きな問題である。

そこで、本研究は、英語嫌いの生徒を減らすという課題に取り組むために、学習意欲を高める学習指導のあり方を開発することを目的として行った。それには、① 低下した学習意欲を高める、② 高い学習意欲を維持する、の2つの側面があり、両方の側面から検討する必要がある。だが、個別の生徒に焦点を当てて分析することは現実的には難しいため、個々の活動や個別の取り組みが生徒の学習意欲を高めることにどの程度貢献するかを検証することを中心として授業実践を行った。

英語学習の意欲低下の原因として山森（2004）は、「学習内容の観点から見ると、2学期になると著しく内容の困難度が高まる」ことと、「学習内容の困難度の高まり方が、学習者の状況と近接ではないこと」を挙げている。

近年の動機付けに関する研究の潮流を散見すると、後述する自己決定理論のように個々の生徒の内なる学習意欲を高めることにとどまらず、複雑系理論のように他者との関係で学習意欲が論じられている。したがって、単に教材や指導法に工夫をすることで学習意欲を高めるだけにとどまらず、グループワークやペアワークの多い英語科では、その取り組み方などによっても学習意欲が変化する可能性もある。

その際、ICTの効果的な活用も検討した。GIGAスクール構想の実現に向けて、ほぼすべての学校に生徒向けの1人1台端末が配布され、高速大容量通信ネットワークが整備された。デジタルネイティブ世代にとって、ICTをうまく活用することで主体的に取り組むことができ学習意欲の向上に繋がる可能性が高い。学習意欲を高める一助として状況に応じてICTを組み込んだ指導についても検討した。

効果の検証にあたっては共通アンケートを用いることとした。もちろん実証の対象とした生徒に違いがあるが、どの取り組みがどの程度効果があったのかを共通の枠組みで比較することができるためである。詳細は次節に記述している。

1.1.2 研究の方法

本研究は、実態把握、文献等に基づく理論的な考察と、それを基にした実証的な検討を行った。まず、各種調査結果を基に、実際にどの程度の割合で英語学習に対する学習意欲をなくしているのか、その原因は何かを分析することから始めた。そののちに理論的な考

察を行った。自己決定理論、自己システム理論、複雑系理論など学習意欲や動機付けに関する理論についての知見を深め、それを英語教育の文脈に生かして、学習意欲を高める指導法や教材のあり方について検討した。さらには、学習意欲を高める一助として、英語の授業内外でICTを活用する方法について検討した。その後で、明らかとなった学習意欲を高める指導方法や教材を用いて、具体的に中学校の授業において単元を取り上げて指導案を開発し、その一部は、中学校ならびに小学校で実践を試みて、成果を分析した。

1.1.3 動機付けに関連する研究の動向と英語教育への応用

本節では、動機付けに関してとてもよくまとめられている西田（2022）等の知見をお借りしてこれまでのいくつかの動機付けに関する動向を概略し、英語教育への応用例を示す。なお、本研究は英語学習において学習意欲をいかに高めるかが目的であるため、動機付けに関する心理学的な研究動向は参考にすぎない。したがって、詳細かつ網羅的な研究内容には言及しない（できない）ことを断っておきたい。

動機付け研究は個人差の要因として始まった。Dörnyei（2005）では、性別、適正、動機付け、学習ストラテジー、学習者要因（不安、自信、コミュニケーションの積極性、信条など）を挙げている。その後、主として社会心理学や教育心理学など心理学の領域として研究されてきた。その中のいくつかをとり上げて以下にまとめておく。

（１） 自己決定理論

① 理論の概要

教育心理学的な研究の中心となったのは、外発的動機付けと内発的動機付けを理論的基盤とする自己決定理論である。外発的動機付けとは「金銭的な報酬が他者に認められていることなど、なんらかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機」であり、内発的動機付けとは「それをする事自体が目的で何かをすること、それをする事自体から喜びや満足感が得られるような行動に関連した動機」であると定義されている（八島2019）。

自己決定理論の下位理論である有機的統合理論では、外発的動機付けを自己決定の度合いから細分化して、従来は対立的に捉えられがちな内発的動機付けと連続させている（Deci & Ryan, 2002）。その連続性は以下の図1に示すように、外発的動機を動機付けの調整され方によって4つに細分化して、合計6つの動機付けの段階として捉えている。



図1 連続体としての動機付けの段階

無調整：無動機付けは、動機付けのない（無気力）状態で活動している状態で、自分の意思がなく、価値や有能感も見出さない。

外的調整：この段階は誰かから言われたので行動する段階で、外部から罰を避けるため、あるいは何らかの報酬を得るために従っている状態。罰や報酬といった外的要因によって行動が調整される。

取り入的調整：この段階は、誰かに言われたのではないが、行動に対して「人から認められたい」「恥をかきたくない」などの動機から行動している状態。一部、自己決定があり自らの意思が含まれるものの、基本的には外的要因（外的評価）によって調整される。

同一化的調整：この段階は、楽しいわけではないが行動に価値を見出し、自分にとって重要性があるから行動している状態。「周囲の期待に応えたい」など、一部外的要因が作用するものの、自己決定の割合は高くなる。外発的動機付けの一部ではあるが、自分自身やその価値観、目標達成などにとって必要だと感じているために行動する。

統合的調整：この段階は、自分の価値観や考えと行動が一致している状態。外部からの報酬や罰、評価によらず、自分にとって意味のあるものと捉え、ごく自然に行動ができる。

内的調整：内発的動機付けは、自分の意志で自発的に行動している状態。やりがいや楽しさ、好奇心などの感情や行動に対する興味から、完全に内的要因により活力が生まれて行動する。内発的動機付けがなされると、高い成果が得られ、行動が継続されやすくなる。

内発的動機付けを充足するためには、「自律性（autonomy）」「有能さ（competence）」「関係性（relatedness）」の3つの基本的心理的欲求を満たす必要がある（Ryan and Deci, 2017）。それぞれの欲求について以下のように定義されている。

自律性とは、自分自身の行動を自らの意思で決定したいという欲求。ただし、これは他者にまったく依存しないということではなく、目標や課題のために自らの意思で他者に頼ることも自律性に含まれる。

有能さとは、自分の能力を発揮し、効果的に内的・外的環境とやりとりしたいという欲求。自らの行動に対して、肯定的なフィードバックが得られたり、スキルや専門知識を活用できたりすると満足感が得られる。

関係性とは、他者や集団と良好な関係性を築きたいという欲求。深い関係性を築き、周囲の人々からサポートされたいというだけでなく、他者や社会に貢献したいという感情も関係性の欲求と言える。

② 英語教育への応用例

ここでは、上述した内発的動機付けの基本となる3つの心理的欲求を満たす実践例を記述する。

・自律性（Autonomy）

自律性とは自分の行動を自分で決めていると感じたいという欲求である。授業中の活動にせよ指示された家庭学習にせよ、学校での英語教育であるから同一の指示のもとに行われる課題をすることになる。それでは「自分で決めた（自己決定）」感を持たせられない。指示が同じならば、答えに自己決定感を持たせたい。

英語の授業では単語の学習は必須である。「新出単語を10回ずつ書いてきなさい」というのはよく出される家庭学習の課題である。この課題は単なる機械的で単調な繰り返しに

すぎず自律性は感じられない。それを「新出単語からそれぞれ連想される語を5語ずつ書いてきなさい」とするだけで自己決定感が高まる。各人で連想する語は異なるため生徒ごとに答えに独創性が生まれるためである。

「新出単語をすべて使ってお話を書いてきなさい」という課題はさらに自己決定感が高まる。英語教育ではあまりなされていないが、文章のジャンルの中で、物語を書くのがもっとも簡単だという研究結果は多い。自分の好みの場面、好みの登場人物、好みの展開で話を進めることができるからである。「好みの」の部分にこそ自律性が働くのである。

本研究においては上述した単語学習の実践に加えて、教科書の物語文を別の登場人物を自ら選んでその視点で書き換える実践などの効果を報告している。さらにICTを効果的に使うことで自律性を高めた実践例を紹介している。ICTを使って授業の導入部分で意欲を高めて、うまく展開に発展させる例、ICTを活用して英作文能力を高める例、さらにはICTを評価と結び付けた例などを実践し、その効果を検証している。

・有能さ (Competence)

有能さとは自分には能力があると感じたいという欲求である。それには達成感を味わわせることが大事である。自分の進捗を可視化することはその1つである。中学校で学習する単語数は1800語である。日本地図1周のすごろくゲームのように180のマスを地図に貼り、単語を10語覚えたら1マス塗っていくのはどうだろうか。自分の学習が達成されたことが目に見えて確認することができ、意欲が高まることが考えられる。

本当にコミュニケーションをすることでも達成感を味わえる。授業で行うことは「ごっこ」でとどまることが多い。たとえば依頼状を書かせることがある。「小学校の時のALTの先生に運動会に来てもらうための手紙を書こう」などの課題で書かせても、実際に送ることもないし当然返事を受け取ることもない。それを「自分が旅行した外国の観光案内所に手紙を書いて資料を送ってもらおう」という課題にして実際に送ることを進めたい。かつて大学の授業で実践したが、実際に返事が来ることが多く、さらにその内容を発表させることに繋いで学生たちは大きな達成感を感じていた。

本研究においては、役割を持ってやり取りすることで「できた」感を持たせた実践を報告している。

・関係性 (Relatedness)

関係性は、他者と精神的な関係を築きたいという欲求である。他者とはまずはクラスメイトを指すであろう。英語の授業ではペアワークやグループワークなどを行う機会も多い。単に個別に学習するだけでなく、そのような協働学習をすることで学習意欲が高まるのである。

帯活動としてペアになって一方が英単語の意味を日本語で言って、もう一方が英語に直す、一方が英語で問いを言ってもう一方が英語で答えるなどの活動はよく見られる。それを、教科書本文に関して一方が問いを言ってもう一方が答えるという活動に広げるのはどうだろうか。発問は、教師が行い生徒が答えるものと限定する必要はない。自律性の箇所で挙げた「お話づくり」をペアになって1文ずつ順番に作る活動も考えられる。なお、これについては後述する複雑系理論の箇所でさらに述べる。

(2) 自己システム理論

① 理論の概要

自己システム理論は、現在の自分と将来ありたい自分の姿との乖離を埋める自己不一致理論 (Self-Discrepancy Theory) に基づいた理論である。この理論では、理想L2自己 (ideal L2 self)、義務L2自己 (ought-to L2 self)、L2学習経験 (L2 learning experience) という3つの観点から動機付けを捉えている。

理想自己とは、外国語を使って、将来どういった自分になりたいかという理想の自己像であり、その理想の自己と現在の自分との差を埋めることが学習の動機となるという考え方である。

義務自己とは、他者が自分に期待している自己、ならなければいけない自己を指す。家族・上司・同僚に認められたいからという承認欲求から学習に取り組む場合、「悪い学生と思われたくない」「できない部下と思われたくない」など、マイナスの影響を避けるために、第二言語学習に取り組むことが多くなる。

L2学習経験とは、その時々学習環境における動機付けのことであり、授業が楽しかったり、クラスメイトとの関係が良好だったりすると、学習は促進されると考えられるし、学習経験を通して新たに自分の得意なことに気づき、それが学習動機に繋がることもある。

② 英語教育への応用例

この理論では、理想自己を設定させることがもっとも重要である。平成30年から2年間、小学校外国語教育の移行措置ための教材として *We Can!* が使用された。その冒頭では、英語を流暢に話す日本人の姿の映像を流すような作りになっていた。これは「このように英語をうまく話せるようになりたい」という理想自己を設定するにはとてもいい教材であったと高く評価できる。

アメリカドジャーズの大谷翔平選手は高校時代に「目標達成シート (マンドラチャート)」を活用していたそうだ。中心に大目標を置き、達成に必要な要素を8つに分解し、それぞれをさらに具体的な8つの行動に細分化して具体的な目標を掲げる手法である。このような目標を自らで設定し、明確な道筋を描いたことで目標が可視化、具体化され自己成長に繋がったのであろう。

岐阜県のある中学校で、各単元の最初の10分間を取って先生がプリントを配布して単元の進め方を説明し、生徒は自分で単元終了時に何ができるようになりたいかを書くという取り組みを見た。この取り組みをするようになって、生徒は生き生きと学習に取り組むようになったとの話であった。これも理想自己を設定させる取り組みとして参考になる。

本研究では、「夢ピラミッド」の実践がそれにあたる。「夢」を頂点にして「夢の目標に必要なスキル・習慣」、さらにそれを実現させるために「自分がすべき具体的な目標」をピラミッド型で設定させて、授業で活用したり到達度に合わせて途中で修正したりするという取り組みである。

(3) 複雑系理論

① 理論の概要

この理論は、部分 (一人一人の生徒) の単純な総和では説明できないまとまり (クラス

の雰囲気など)のことを「複雑系」と呼び、個々の要因よりも環境に着眼した理論である。これまでの動機付けや学習意欲は、「A君は意欲があまりない」「Bさんはやる気がある」など個々人に備わった特性のように扱われてきた。しかも「静的(static)なものである(動かない)」ということが前提であった。だが、同じ学習意欲が低い生徒であっても、別の生徒とのペア活動なら、また、別の先生が担当なら別の様子を見せることがある。そのように「変わる」ことを前提にして、どのように変化するかに着目して研究したものと言える。すなわち、学習者は、教師、クラスの雰囲気、クラスメイト、本人の意識、教室環境などいろいろな要素が影響を与え合っている。その複雑な(complex)システムが、時間の経過とともに同じ環境にいるクラスメイトや教師などの他者と相互に影響を与えつつどのように変化していくか、それを説明しようとするアプローチである。

② 英語教育への応用例

もっとも基本的な変数はクラスメイトであろう。ペアワークの多い英語の授業では、誰とペアになるかによって意欲に差が出ることは否定できない。気の合わないペアでは意欲も高まらず話も弾まない。これを解消するのは簡単で、頻繁に席替えをすることを勧めた。理想的には毎日別の席に座って別のパートナーとペアワークをすることが望まれる。私は最大90名の講義をはじめとして担当する、すべての授業で実践しており、私の取り組みに賛同していただいた先生方も実践されておられる。まったく混乱しないし、学生からもグループワークで様々な意見が聞けると好評である。また、座席位置による不公平感も解消できる。本研究でも実践したところ、「毎回座席を変えることは楽しい」に対して「とてもあてはまる」53.4%、「あてはまる」33.1%と合計86.5%が楽しいと回答している。

教師を代える試みをしている東京の学校を訪問したことがある。1学年3クラスのため、1学期は1組A先生、2組B先生、3組C先生が担当した。2学期は1組C先生、2組A先生、3組B先生が担当し、3学期は1組B先生、2組C先生、3組A先生が担当する。これによって、「あの先生の方がいい」と言うことのないように指導方法を共有するようになった。加えて、生徒に関する情報を共有でき、「2組のD君くらいのレベル以上を十分満足できるようにしよう」と評価を共有できるようになったと説明された。

また、教室環境も大事な要素である。最近は生徒減から空き教室が増えたことにより、「英語教室」を設置している学校も多い。その教室に入るとまるで英語圏の国に来たかのようにうまく掲示している学校がある。また、クラスルームイングリッシュを掲示して授業での発言に活用できる工夫をしている学校もある。「英語の授業は英語で」が求められている現在、少しでも英語を話したくなる環境設定も教師には大事な任務である。

本研究では英作文のピアフィードバック、協働学習などこの分野からの実践例もいくつか報告している。詳細は次章を読んでいただきたい。

(4) 学習の水準と動機付け

ここまで心理学における研究の動向に従って主要な動機付け理論を説明してきた。本節では少し異なった視点からの動機付けについて磯田(2008)らを参考に言及する。

動機付けを捉える視点として、学習の3水準が取り上げられることがある(Vallerand

& Lalande, 2011)。それらは、特性（全体）、文脈（領域）、状況の3つの水準である。彼は特性レベルは「当人固有の意欲のあり方、個人差」、文脈レベルは「活動内容・領域に対応した」動機付け、そして、状況レベルとは「瞬間の連鎖により刻一刻と変化する意欲」と解説している。

学習の水準を基に特性的動機付け（trait motivation）と状态的動機付け（state motivation）が区別されている。GardnerやTremblayらが提唱した概念である。特性的動機付けとは「言語学習に対する態度、外国語に対する興味など第2外国語学習全般を指すレベルで測定」した動機付けを指す。すなわち、英語は好きだ、英語は得意だ、というレベルである程度恒常的で安定した学習意欲と言えよう。特性レベルでの動機付けと考えられる。それに対して状态的動機付けとは「実際の学習状況に対する学習者の反応の結果生じる動機づけである」と定義している。「英語は好きではないが、この活動はおもしろい」「こういう音読は興味がわく」などその時の一時的な学習意欲を指している。状況レベルでの動機付けであり、その時々で変化する動機付けである。

日々の授業場面を念頭に磯田（2005）は、安定的な個人差要因というよりも「教師は授業中の生徒の反応や学習への取り組みを見て、意欲があるかどうかを判断している」として、「授業中の反応として動機づけを見る場合、それは必ず何かしらの状況や文脈の中で起こる現象とみており、動的である」と述べている。これまで、動機付けは「英語の学習が好きだ」など特性レベルや文脈レベルで捉えることが多かった。しかし、現実の授業や生徒の学習を考えると、状态的動機付けに配慮すべきである。この動機付けは、教師の指導方法や教材などの工夫によって比較的容易に上げることができるからである。興味の持ちやすい内容にしたりタスクを楽しいものにしたりにすることにより、その時々において学習意欲が高まり、それが特性的動機付け、すなわち「英語は楽しい」「英語は好きだ」に繋がると思われる。そう考えると、学習意欲も指導によって変えられるということになる。

1.1.4 学校訪問からの示唆

筆者は数年前に日本英語検定協会の協力を得て『STEP英語情報』に「松浦先生の学校訪問」という記事を3年間にわたって掲載させていただいたことがある。そのコンセプトは、「いい授業はどのようなものか」ではなく「どのようにしていい授業ができるようになったのか」を知ることであった。いい授業、学力が伸びる授業ができるようになった秘訣を探ることを目的とした。その企画で北海道から沖縄まで中高合わせて22校訪問して22人の先生を紹介した。その中には多くの共通項があり、学習意欲に関係するものもあった。せっかくの機会なので、紹介しておきたい。

（1） 目標の明確化と共有

学力の伸びている学校は明確な目標設定をしてそれを生徒や保護者と共有している。学期や定期試験をベースとしてペーパーだけの年間指導計画を作成している学校が多いが、優れた学校は單元ごとの明確な指導計画を、しかもトップダウン型で作成している。トップダウン型と言うのは、卒業時の到達点から逆向きに検討して、それぞれの学年の終了時での到達点を設定し、それを基に各単元の目標を設定するのである。入学とともに卒業時に英語を運用している生徒の姿を想定してそれに向かった指導をする、という考え方は、

教師による自己システム理論の実践と呼べるものになる。

さらに、その目標を生徒や保護者と共有している。各単元で学習する内容が明確になるとともに、どこが評価されるかが明確になり、生徒は学習しやすくなることで学習意欲が高くなることがメリットである。

(2) コミュニケーション活動中心の授業設計

訪問した先生方の言葉をいくつか紹介する。「伝え合う活動が中心」「使うことで理解させる」「ワークブックより発表活動」「家で復習、学校ではコミュニケーション」「授業の50分は英語でのコミュニケーションの場」英語によるコミュニケーション能力を育成することが主目的である英語の授業においては当然のことである。だが、現実的にはまだまだ授業は「学習の場」ととらえて、文法練習や和訳に専念している教師がいることも事実である。「はじめに」で述べた「英語の授業はお腹が空く」と言った生徒は英語によるコミュニケーション活動に熱心に取り組んでいた証である。

コミュニケーションに取り組みやすいように、少人数学習やペアワーク、グループワークに取り組んでいる学校も多い。その結果、「信頼できる仲間づくりができる」「いじめがなくなった」との感想を述べた教員もいた。これは、複雑系理論からも説明ができる。

(3) 継続的な基礎訓練

コミュニケーション活動は重要だが、基礎となる言語材料の指導もおろそかにしてはならない。十分な体力がないのにスポーツをしてもうまくプレーができないのと同じである。うまくプレーができてこそスポーツもおもしろい。英語も同じで、コミュニケーションをしようと思っても、語彙や文法事項、表現などが十分に身に付いていないとコミュニケーションを継続することができなくなり学習意欲が低下する。

言語材料の指導は、スポーツで言えば準備運動にあたる。準備運動はスポーツをする前に、時間を区切って、継続的に行う。これと同じで、授業の最初に帯活動として時間を区切って継続的に行うことが大切である。中1から毎時間1分間でtake-took-takenなど動詞の原形、過去形、過去分詞形を言う練習をしている学校がある。中学校で学習するすべての文構造・文法事項を文にして示し、隣に和訳を書いてペアで日本語から英語、英語から日本語にする練習をしている学校がある。このような地道な基礎的な練習を毎回行って、言語材料の定着を図る指導を心掛けたい。

(4) 生徒中心の細やかな配慮

「昼休みは毎日生徒たちと雑談をしています」と言った先生がいた。休憩時間には大きな声で元気よく話す生徒が、英語の時間にはなぜ話さないのだろう、との疑問を抱き、どんな話をしているのか知りたくて生徒たちと雑談するようにしているそうだ。その先生は、そこで話されている話題を、英語を話すことに取り入れている。確かに、扱う題材や話題は学習意欲を左右する。「ゴールデンウィークにしたことを英語で書きなさい」と言っても特に書こうという意欲は高まらない。何のために書くのか、その目的も不明である。目的や相手を明確にして、書きたくなるようなテーマを集めておくことが大切である。そのために生徒にアンケート調査をすることもよいであろう。

学力についての配慮がなされている学校もあった。習熟度別授業をしている学校もよく見られる。その効果のほどは疑わしいが、高学年になるにつれ実際に導入している学校は多い。上位クラスと下位クラスの入替えはせいぜい学期に1度くらいであろう。ところが、その学校は单元ごとに習熟度によるクラス編成を行っていた。单元の最初の授業で单元目標のゴールとなる活動をさせて、その結果によって次の時間から習熟度別に授業を行い、最後の時間は一斉に同じテストを受けるという進め方である。話すことは得意だが、書くことは苦手な生徒がいたら、話すことを目標とした单元では上位クラスになり、書くことを目標とした授業では下位クラスに振り分けられて基礎からの指導を受けることができる。これにより、英語が不得意な生徒が少なくなったと聞いた。

(5) 教育活動全体を通した思考力・表現力の育成

平成30年度に行われた第1回目の全国英語学力調査の分析をする機会に恵まれた。その折に、その調査で成績が上位の学校をいくつか訪問して英語の授業を参観した。ところが、参観する限り、特段優れた授業をしているように見受けられる学校があった。校長先生等の話をきけばその謎が解けた。それは、学校での教育活動のあらゆる場面で思考力や表現力を伸ばす取り組みがなされていて、そこで付いたそれらの能力が英語の授業にも転移して発揮させているのであった。

例えば、朝礼（ない時は朝のホームルーム）で1人の生徒が話をする、委員会活動からのお知らせを見やすい工夫をして掲示板を作成する、月曜日の朝に、校内の目につきやすい場所に模造紙を貼り、そこに部活の結果など生徒が記事を書いたものを貼り付ける、上級生が交代で朝玄関に立って下級生に声をかけるなどである。また、学年をまたいだグループを作って課題解決学習をしている学校もあった。いずれも様々な事柄について思考し、それを論理的でわかりやすく表現しようとする試みである。

(6) 他に見られた特徴

学力を上げている先生の授業はテンポがよい。無駄がないと言い換えてもよい。北海道のある先生が言った。「英語の授業はパッと来て、ワ、ワ、ワ、ワ、ワといろいろな活動をしてサッと去っていくのがいい。」時にとってもゆっくり進む授業に出くわすが、生徒は時間を持て余しているように見える。話す速度としては、中高生には150wpmくらいが心地よく聞こえると聞いたことがある。彼らが日頃接する人気タレントの速さである。それに慣れている生徒にとって、速度が遅すぎると聞く気持ちが低下する可能性がある。

教員間のチームワークがよいことも特徴である。教員間による指導の差をできる限り減らす努力をしている。これは北海道の高校であるが、新たな单元に入る前に学年で同じ科目を担当する教員が集まって授業の進め方について綿密な打ち合わせをするだけでなく、单元の目標とする英語力についての研修も行っている。「自然な音の連結で音読する」が目標なら、ALTにも協力してもらって実際に音読の練習をするのである。教師もまた学習者である。その姿勢を持つことで生徒（学習者）の気持ちを理解することができ、学力を高くすることができるのだ。

また、学力を上げている先生は時間を無駄にしない。まず授業はチャイムとともに時間通りに開始する。様々な活動もすべて時間を区切ってきばきと進めていく。もちろん思

考が必要な活動にはそれなりの時間を取っている。

加えて、とても楽しい授業をする。人柄もあろうかと思うが、そこは演じてでも楽しくしている。やはり楽しくなければコミュニケーション活動はできないし、学習意欲も高まらない。教材や指導法に工夫をして、英語の授業を楽しい時間にするのが、何よりの学習意欲の向上に繋がると思われる。

〈参考文献〉

- ・ 西田理恵子（2022）『動機づけ研究に基づく英語指導』大修館書店
- ・ 磯田貴道（2005）「学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて」『広島外国語教育研究』2005
- ・ 磯田貴道（2008）『英語学習者の動機づけ』溪水社
- ・ 鹿毛雅治（2024）「動機づけ研究の未来」*The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 63, 288-298.
- ・ 八島智子（2019）『外国語学習とコミュニケーションの心理：研究と教育の視点』関西大学出版
- ・ 山森光陽（2004）「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』,52, 1-71.
- ・ 酒井英樹（2018）「中学生の英語学習状況と学習意欲」『第1回 中学校英語に関する基本調査報告書』Benesse教育研究開発センター [編]
- ・ Dörnyei（2005）*The psychology of the language learner：individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates.
- ・ Ryan and Deci（2017）*Self-determination theory：Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- ・ Vallerand, R. J. & Lalande, D. R.（2011）. The MPIC model：The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22.
- ・ Deci & Ryan（2002）Overview of Self-Determination Theory：An Organismic Dialectical Perspective, *Handbook of self-determination research*

1.2 学習意欲を高めるための中学・高等学校の 英語授業のあり方 ～アンケート結果をもとにした指導の提案～

都留文科大学・東京女子大学・武蔵大学 非常勤講師 本多 敏幸

1.2.1 研究の目的

中学校・高等学校への入学、進級、新しい教師が担当するなどの環境の変化によって、英語学習に対する生徒の意欲は高まる傾向がある。例えば、宿題の実施率が向上し、言語活動への積極的な姿勢が見られる。しかし、時間が経つにつれて学習意欲が低下する生徒もいれば、逆に、これまであまり積極的に学習していなかった生徒が、ある時点で意欲を示し始めることもある。学習意欲は、学習に不可欠な要素である。意欲が高ければ、自発的かつ持続的に学習に取り組み、成功体験を積み重ねることで、さらなる学習意欲の向上につながる。一方、学習意欲が低い場合、学習時間や学習量が減少し、成功体験を得られず、負のスパイラルに陥る。そのため、生徒の学習意欲を高めることは、教師の重要な役割の一つである。

では、生徒の学習意欲はどのような要因で高まり、また、どのような要因で低下するのか。教師としての経験や学生時代の記憶から、学習意欲の変化に影響を与える要因はいくつか推測できるが、それが実際にどのように影響するのかは明らかではない。そこで、本研究ではアンケート調査を行い、その結果を分析したうえで、英語の授業において学習意欲を高める方法を検討し、具体的な提案を行う。

本研究の目的は、アンケート調査の結果と筆者の経験をもとに、英語の授業において推奨される教師の働きかけと、指導上避けるべきことを提案し、教師の指導の改善に寄与することである。

1.2.2 研究の方法

本研究は、以下の手順で進める。

(1) 学習意欲の変化要因の推測

筆者が中学校および高等学校での長年の指導経験をもとに、学習意欲の低下につながる主な要因として、以下の6点を推測した。

- ・英語力に自信がもてない。
- ・テストで得点できない。
- ・教師の話していることが理解できない。
- ・自分が求める授業と実際の授業の間にギャップがある。
- ・英語の授業がおもしろくない（興味がもてない）。
- ・他の生徒と自分を比較し、「自分には無理」と考える。

一方で、学習意欲が高まる、または維持される生徒もいる。これについては、上記の要

因とは逆の状態が影響していると考えた。例えば、「英語力に自信がもてない」であれば、「英語力に自信をもっている」のようにである。

(2) アンケート調査の実施

(1) で挙げた要因の妥当性を検証するために、アンケート調査を実施する。本調査は、学習意欲の向上・低下の要因を分類することを目的とせず、回答者が自身の経験や考えを自由に記述できる形式を採用した。調査では、以下の3つの質問を行う（アンケートの質問文をそのまま記載）。

質問1：英語の学習意欲が高まったときのこと（理由、きっかけ、経験、だれかの言葉など）

質問2：逆に、英語の学習意欲が著しく下がったこと（理由、きっかけ、経験、だれかの言葉など）

なお、複数のことを書いてほしいですが、複数の場合には、大きかった順に番号をつけてください。（書き出しの例：中学2年生のとき、～）

質問3：これまであなたの学習意欲が持続できた最大の理由はなんですか？

(3) 調査結果の分析と考察

アンケート結果を分析し、以下の2点について考察を行う。

- ① 学習意欲が高まった時期を、小学校、中学校、中学・高等学校、高等学校、その他の5つに分類する。
- ② 学習意欲の向上・低下に関する記述を、「学校の授業や教師との関わり」と「学校以外」の2つに分類し、前者についてどのような要因が影響したのかを整理する。

(4) 提案

調査結果および記述内容をもとに、授業において推奨すべき教師の指導や生徒への働きかけおよび避けるべき指導について提案する。

1.2.3 調査の結果及び考察

2023年11月に英語科教育法を履修している学生（大学3・4年生）を対象に、記述式の質問紙調査を実施した。回答者は英語科教育法を履修しているため、英語学習に対する意欲も比較的高い層であると推測される。

回答者数：38名

質問1の回答数（記述数）：118件

質問2の回答数（記述数）：72件

質問3の回答数（記述数）：44件

※1人の回答者が複数の記述をしているため、記述の総数は件数で表している。なお、質問3については「最大の理由」に対して複数の理由を挙げた回答者がいたため、回答者数（38名）と記述数（44件）が一致していない。

(1) 学習意欲が高まった時期

・調査結果と考察

質問1の回答118件について、学習意欲が高まった時期を分析した(図1を参照)。記述内容をもとに、「小学校」「中学校」「中学・高等学校」「高等学校」の4つの時期に分類した。「中学・高等学校」は中学校と高等学校のどちらにも当てはまる内容を指す。「その他」の内訳は、就学前が2件、不明が1件である。

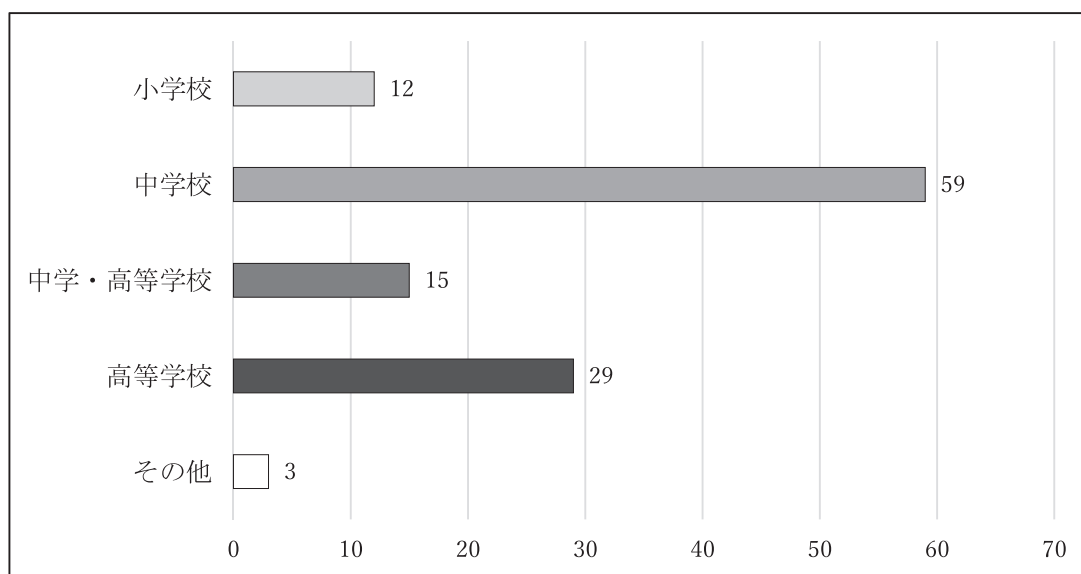


図1 学習意欲が高まった時期

調査対象の大学3・4年生は、小学校で外国語活動を経験してはいるが、教科としての外国語の授業を受けていない世代である。それにもかかわらず、小学校で学習意欲が高まったと回答した割合は全体の9.7%にのぼった。今後、教科としての外国語の授業を受けた人に同様の調査を行えば、その割合はさらに増えると予想される。

学習意欲が最も高まる時期は中学校であった。そこで、さらに学年ごとに分類した結果は以下の通りである。

- ・中学1年生 13件
- ・中学2年生 17件
- ・中学3年生 17件

中学生の場合、入学直後に学習意欲が高まると推測したが、実際には各学年に分散していた。また、高等学校に関する記述が29件あり(全体の24.6%)、「中学・高等学校」も含めると全体の37.3%に達した。これにより、学習意欲が高まるきっかけは特定の時期に限定されるのではなく、個々の経験や環境によって異なることが示唆された。

(2) 学習意欲が高まったきっかけや理由

1) 調査結果

アンケート調査の記述の内容から学習意欲を高めたきっかけや理由を7つのカテゴリー

に分け、それぞれの件数を集計した（表 1）。

	項 目		件数	割合（％）
1	テストや成績	学校	21	17.8
		学校以外（検定、模試など）	11	9.3
2	教師や授業	学校	22	18.6
		学校以外（塾など）	6	5.1
3	外国人とのコミュニケーション		23	19.5
4	友人や同級生		11	9.3
5	自己目標・将来の夢		7	5.9
6	趣味・嗜好		7	5.9
7	その他		10	8.5
	計		118	

表 1 学習意欲が高まったきっかけや理由

2) 記述例及び考察

生徒が学習意欲を高めたきっかけや理由として、「テストや成績」「教師や授業」「外国人とのコミュニケーション」の3つの項目が全体の70.3%で、大きなきっかけや理由となっていることが分かった。まずは、この3つの項目についての記述内容から考察を行いたい。

「テストや成績」は、努力の結果がはっきりと点数や記号で現れるものなので、予想した通りであった。特に学校のテストの点数がよかったことが学習意欲を高めている（17件、全体の14.4%）。英検についての記述も6件見られた。

「教師や授業」について、記述内容をさらに詳しくみたい。「褒めてもらった」「認めてくれた」と記述した件数が9件見られた。回答者数38名のうちの10名（26.3%）なので、学習意欲を高める大きなきっかけや理由となっていることが分かる。このうち、学校の教師に関する記述が9件、塾の教師に関する記述が1件であった。また、教師の人柄が学習意欲に与える影響についての記述も見られた。特に、「褒めてもらった」「認められた」といった表現が多く、教師からのポジティブなフィードバックが学習意欲を向上させる要因となることが示唆される。こうした記述は他の項目のものよりも感情が込められていた。以下に記述例を示す。

- ・中学2年生のとき、恩師の教員ができた。彼は初めて私のことをたくさんほめてくれる存在で、私はとてもうれしくなり、学習するのが楽しくなった。
- ・中学3年生のときに英語の先生に「先生より上手に書ける」と私の英作文を褒められた。授業も分かりやすく英語も上手な先生に褒められて非常に嬉しかった。
- ・中学2年生のとき、サポートとして入ってくれた先生の教え方がとても上手で、「英語って簡単じゃん」と思わせてくれたことがきっかけでした。留学経験もあって発音がとてもきれいだったので、本場の英語を学んでいる感じがして楽しかったです。テスト勉強の仕方がだんだんわかってきて、テスト前の勉強の苦しいことはありませんでした。三単現のsや現在完了形など、日本語を母語としていたら理解しがたいルールについても、「変なルールだね」と生徒の目線に立ってくれたことも、先生を信頼して英語を学び続けようと思った理由の1つです。

「外国人とのコミュニケーション」については、成功体験だけではなくコミュニケーションがうまく取れなかったことから英語の学習意欲が向上した例も見られる。また、ALTとの交流に関する記述が6件あり、外国人との実践的なコミュニケーションが学習意欲を高める要因となることが示唆された。以下に、この項目の記述例を示す。

- ・自分の英語で自分の言いたいことが相手に伝わったとき。
- ・中学1年生のとき、ALTの先生がよく話しかけてくださり、1年生でまだつたないどころか使える表現もとても少ない中でもコミュニケーションがとれて楽しかったとき。
- ・高校の姉妹校交流（アメリカ）から来た人と会ったとき、自分と同じ世代の英語話者と会ったのが初めてだったので、がんばって話したかったから。
- ・修学旅行で外国人に道を聞かれて、答えられなかったとき。
- ・高校2年生の時、ニュージーランドに留学して、全然英語が話せなくて悔しかったです。なので、もっと頑張りたいと思うようになりました。

他の項目については、どのような記述の傾向があったのかを簡単に紹介することにする。「友人や同級生」については、友人や同級生との競争意識をもつことで、英語の学習をがんばったという記述が5件ほど見られた。また、「中・高で一緒に勉強した」という記述もあった。「自己目標・将来の夢」については、留学や海外での生活をしたいという目標が見られた。「趣味・嗜好」については、海外の音楽や映画の影響を挙げる記述が見られた。

（３） 学習意欲が下がったきっかけや原因

１） 調査結果

アンケート調査の記述の内容から学習意欲が下がったきっかけや原因を5つのカテゴリーに分類し、それぞれの件数を集計した（表2）。

	項 目		件数	割合（％）
1	テストや成績	学校	13	18.1
		学校以外（検定、模試など）	3	4.2
2	教師や授業	学校	24	33.3
		学校以外（塾など）	1	1.4
3	自己のパフォーマンス		23	31.9
4	友人や同級生		5	6.9
5	その他		3	4.2
	計		72	

表2 学習意欲が下がったきっかけや原因

この中で、「3 自己のパフォーマンス」については「点数」や「成績」などの語句が含まれないものをこの項目に分類した。したがって、この項目については主に4技能に関するパフォーマンスや教師の説明が理解できないなどの記述となる（記述例については2）を参照）。

2) 記述例及び考察

生徒が学習意欲を下げたきっかけや理由として、「教師や授業」の割合が34.7%と最も大きかった。まず、この項目についての記述内容を分析し、考察を行う。

記述内容を見ると、主な原因は授業の内容や形式に対する不満であった。「教師や授業（学校）」に関する記述は24件あり、そのうち「授業」についての記述が19件を占めた。内訳は高校14件、中学校3件、不明2件であり、高校の授業への不満が多いことが分かる。以下に、高校の授業に対する不満の記述例を示す。

- ・高校1年生の時、文法事項をくどくど日本語で説明されるだけの授業を受けて初めて英語をつまらないと思った。
- ・高校で単純な暗記や演習ばかりの授業に興味を持てなかった。
- ・高校生のときの英語の授業やテストは当時の私にとってほとんど暗記をしなければできないような内容が多く、不満を感じていたり、何で英語の授業があるのか分からなくなってしまうたりして、学習意欲が下がってしまった。やはり、高校生ではテストや受験のための英語という印象が強く、成績がすべてだという雰囲気があり、点数を取ろうという気持ちになかなかすることが私の場合はできずに、意欲低下の原因にもなっていた。
- ・高校2・3年生のとき、1限の前に勉強を行う時間があり、英語がある日は朝7時半から普段より少し難しい長文を読んで回答を見つけなければならず、時間がない日は解説せずに答えが配られ、分からないまま次の授業を受けなければならなかった時。
- ・課題がだんだん増えてくるため毎週火曜日にあった英単語テストがウザく面倒くさく感じたため単語帳を見る時間が減った。
- ・コミュニケーション英語のように内容が面白いわけでもなく一つ一つの文章を味わいながら読めないのだからなんのためにこれやっているんだろうと思う時があった。
- ・あまり英語で自分の意見を発表する機会がなかったとき（高3の受験対策の時）。

調査対象者が大学生であることから、高校時代の記憶が比較的強く残っているため、高校の授業への不満が多くなった可能性がある。しかし、記述の多くは、生徒が理想とする授業と実際の授業とのギャップに起因していた。特に、日本語による文法や読解中心の授業、暗記中心の課題やテスト、コミュニケーションと乖離した授業に対する不満が13件見られた。中学校に関しても、これと同様の記述が次のようにあった。

- ・英語がルールや暗記の勉強だと中学生時代に教えられ、今まで楽しく学んできた英語が急に教科に変わってしまったことへの反感があった。

学習意欲が低下したきっかけや理由として、「自己のパフォーマンス」の割合が31.5%と2番目に大きかった。「教師と授業」に分類できそうな記述もあるが、教師や授業に対する批判的な記述でない場合にはこの項目に入れた。パフォーマンスの内容については次の記述例のように多岐にわたる。

- ・意味が分かっても会話のスピードで英語を話すことができなかったとき。
- ・授業の内容が分からなくなったときひとりだけ置いていかれるような強い孤独感を覚

え、それと同時に自信をなくしたそうしたとき学習意欲をまた低下した。

- ・ある程度英語ができるようになったと思った時に意味が分からない英文を見たとき。
- ・高校に入って単語が難しくなってきたから文法が分かっているのに単語の意味がわからない、解けない文章を読み取る国語的な能力がなく解けない問題が増えてきた時やる気が少しなくなってしまった。今までは英語を学ぶことが主だったので自分の実力がどのくらいあるかがわかりやすく、勉強もしやすかったが、読み取る能力や推測する能力はすぐ身につくものではないので、英語が苦手になってしまったのかと感じた。
- ・高校生になり毎日の英語の小テストや文法解説が難しく理解できなくなったとき。
- ・英語をきれいな発音できずそれが自分の中で嫌だったとき、友達が上手すぎてコンプレックスに感じていた。
- ・中学3年生の時、高校入試の過去問や練習問題で長文を読んだとき、長文を読むことに慣れておらず、分からない単語が最初の方に会った時に読む気持ちが一気になくなり、全く頭に入ってこなかった。その時少し英語が嫌だなと感じた。
- ・スピーチのテストなどで私の発音が悪くて相手に伝わらなかったり、何度も音声練習をさせられたりした時。自分の英語力のなさががっかりした。
- ・中学3年生のとき、授業の話す活動で思うように英語が使えなかったとき。
- ・ALTと会話ができなかったとき、どうしようもない言語の壁を感じた。
- ・何年勉強しても流暢に普通に会話ができないとき。

すべての記述内容を分析した結果、学習意欲の低下は主に以下の4つのケースに分類できると考えられる。

- ① 言語運用能力が学習者自身の期待値に達していない場合、自信喪失や劣等感が生まれ、自己効力感が低下し、努力する意欲が薄れるケース（特に「話すこと」）
- ② 語彙力、文法力、読解力などのスキルの不足、経験不足などによる負担感や挫折感により学習意欲が低下するケース（特に「読むこと」）
- ③ 自己のパフォーマンスに対して他者と比較することで劣等感を抱き、学習意欲が低下するケース
- ④ 実践的なコミュニケーション場面での失敗により、英語を学ぶ意義に疑問が生じ、その結果として学習意欲が低下するケース

なお、これらの分類を「言語運用能力が学習者自身の期待値に達している」「語彙力、文法力、読解力などのスキルが十分に備わっている」などと逆の内容にして置きかえると、学習意欲が高まるケースと考えられる。

1.2.4 授業における提案

1.2.2及び1.2.3の結果を踏まえ、また筆者の中学校・高等学校での教師としての長年の経験から、推奨されること及び避けるべきことについて提案する。

（１） 生徒理解と個別支援

生徒の学習意欲を高め、維持するためには、内発的動機付けを促すことが不可欠である。

そのためには、生徒の実情を把握する「生徒理解」が重要となる。生徒理解を深める方法として、以下のような手法がよく用いられる。

1) 観察

授業中、一人ひとりの生徒の様子を観察しながら授業を行い、「意欲的に取り組んでいるか?」「理解できているか?」「集中できているか、できていない場合はその理由は何か?」「体調に問題はないか?」などを表情や行動から見極める。

2) アンケート調査

授業や英語学習に関するアンケート調査を実施し、その結果から、各生徒が授業で行う個々の活動や指導方法、教材などについて、どのように認識し、評価しているのかを把握する。また、生徒の記述から学習意欲の状況、自己肯定感や自己効力感の状況を把握する。

3) 面接

生徒との個別面接を通して生徒理解を行う。全員に対して行うのではなく、2)のアンケート調査の結果から必要と感じた生徒、テストの得点が低くなった生徒、1)の観察により学習意欲が低くなっていると思われる生徒を対象に面接を実施することも考えられる。

教師はこれらの方法を活用して生徒を支援し、学習上の課題や不安を軽減することで、学習意欲の維持・向上を図る。1)や2)の場合、面談などで生徒と直接対話を行い、適切な支援やフィードバックを行うことが重要である。

また、授業中に観察した内容は、適切なタイミングで生徒にフィードバックすることが望ましい。その際、他の生徒に聞かれないように配慮することが求められる。加えて、積極的に取り組んだ生徒などにも声をかけ、努力を認める言葉を伝えることで、さらなる学習意欲の向上につながる。ノートやワークシート、テストなどにコメントを記入し、努力を評価することも効果的である。

こうした教師の積極的な関わりにより、生徒は「自分のことを気にかけてもらっている」と感じ、教師への信頼が深まることで学習意欲の向上につながる。これはアンケート調査の結果からも明らかである。

さらに、学習意欲に大きく関わる原因の1つが「他者との比較」であることが分かった。他者のパフォーマンスによって自己肯定感が低下する例が複数確認された。また、筆者の経験からも、多くの生徒が他者のパフォーマンスを基準にして自身の英語力を評価していると感じている。個別支援を行う際、この点にも配慮すべきである。さらに、すべての生徒に対して、他者と比較する必要はないこと、発音など特定の技能だけで自己評価を決定しないこと、言語学習は継続的な努力によって確実に向上すること、他者を尊重しながら学習を進めることなどについて適宜指導することが望ましい。

(2) 生徒の自己目標の設定

学習意欲を高めるためには、生徒が自己目標を設定するよう促すことが重要である。学年や学期のはじめに、各生徒がこれまでの学習やパフォーマンスを振り返り、教師からの授業の説明やCAN-DOリストなどをもとに設定するよう働きかける。その際、過度に多くの目標を掲げることを避け、適切な範囲に絞るよう助言する。これは、目標が多すぎると個々の目標への意識が分散し、具体的な学習行動が曖昧になる可能性があるためである。また、単に目標を設定するだけでなく、その目標を達成するための具体的な方法を考えさ

せることも重要である。

生徒が目標を設定する際、自己目標シート（図2）を活用することも有効である。この自己目標シートには、当該学年（学期）のCAN-DOリストの目標記述文と重点的に指導する内容（いずれもあらかじめ教師が記入）をもとに、3つの目標と、それを達成するための具体的な取り組みを記入する欄を設けている。

わたしの目標	記入日 [] 月 [] 日
[] 組 氏名 []	
<3学年のCAN-DOリストの目標>	
・教科書の社会的な話題に関する内容を、写真などの資料を参考にすれば、その概要や要点を理解することができる。	
(以下、省略)	
<授業で重点的に行うこと>	
・2年生では、教科書内容についてイラストやキーワードをヒントにしてリテリングを行いました。3年生では、これに加えて自分の考えや感想を述べたりする活動を行います。	
(以下、省略)	
1. 最近のあなたの英語の学習を振り返り、がんばっていることと足りないことを記入しよう。	
<がんばっていること>	
・	
<不足していること>	
・	
2. あなた自身の目標を3つ立てよう。	
①	
...	
3. 目標を達成するために必要なこと、がんばりたいことを具体的に書こう。	
①	
...	

図2 自己目標シート ※生徒が書くためのスペースは詰めて示している

記入した自己目標シートは、教科書やノートに貼る、家庭内の目につく場所に掲示するなどの指示を出すといよい。目標の可視化により、生徒が継続的に意識できるようになるため、学習への動機付けが持続しやすくなることが期待される。

教師は生徒が設定した目標を必ず確認しておきたい。特に、面接を通じて確認し、必要に応じた助言を行うことを推奨する。たとえ短時間であっても、教師と生徒の対話の機会を設け、自己目標について説明させることで、目標に対する意識を強化することができる。また、教師が適切なフィードバックや励ましの言葉をかけることで、生徒の学習意欲の向上が期待される。

さらに、設定した目標が適切に達成されているかを評価することも学習効果を高める上で不可欠である。例えば、達成した日付を記録させたり、学期末や学年末に自己評価を実施したりすることで、学習プロセスの可視化と内省を促すことができる。目標設定時と同

様に、教師との面談を行うとより効果的である。

(3) 活動や課題の目的の明確化と評価の活用

生徒が活動や課題の目的や意義を理解することで、活動や課題への主体的な取り組みが促される。そのため、活動を実施する際や課題を提示する際には、その目的や期待される効果を明示することが重要である。これにより、生徒は活動の意義を理解し、学習への動機付けが高まることが期待される。

また、学年の途中で生徒に各活動の有用性について評価を求め(図3)、その結果を全生徒に共有することで、活動の意義や学習効果を客観的に認識する契機となる。このようなフィードバックの機会を設けることで、生徒自身が授業の価値を再認識し、より積極的に学習に取り組むことが可能となる。

1. 次の活動について、英語の力をつけることに役立つか、5～1の5段階で評価し(数字を○で囲む)、コメント(意見や感想)を書いてください。

なお、あなた自身の得意・不得意ではなく、客観的に評価してください。

評価の基準：

- | | | | |
|---|-----------|---|-----------|
| 5 | とても役立つ | 2 | 役立たない |
| 4 | 役立つ | 1 | まったく役立たない |
| 3 | どちらとも言えない | | |

	活動	説明	評価	一言コメント
1	チャット	生徒同士で話す活動	5 4 3 2 1	
2	リテリング	本文内容を伝える活動	5 4 3 2 1	

(以下、省略)

2. 授業について特によかったことを教えてください。

3. 授業について改善してほしいことを教えてください。

ありがとうございました！

図3 生徒によるアンケート調査用紙

(4) 学習方法の共有

「話すこと」など特定の技能やテストの結果に対して自己肯定感を持っていない生徒が多数いることから、学習方法を生徒間で共有する機会を設けることは、有効な学習支援策の一つと考えられる。

学習方法は個人の特性や学習経験に依存し、多様性がある。したがって、教師が推奨する学習方法であっても、すべての生徒に適用できるとは限らず、学習の個人差により効果

が異なる可能性がある。そのため、生徒が複数の学習方法を試し、自身に適した方法を選択できるよう支援することが重要である。

学習方法の共有には、複数の手法が考えられる。例えば、グループ活動を通じて生徒が自身の学習方法を他者と共有する機会を設けることが考えられる。しかし、自己肯定感が低い生徒は発言を控える傾向があるため、アンケート調査（図4）を実施し、全体で共有することが有効である。

あなたの学習方法を教えてください 1. 次のことであなたが意識して取り組んでいることや具体的な学習方法を教えてください。 (1) 単語の覚え方 (2) 聞くこと (3) 読むこと (4) 話すこと (5) 書くこと (6) テスト勉強

図4 学習方法についてのアンケート調査用紙

1.2.5 避けるべき指導

アンケート調査の「学習意欲が著しく下がったこと」の記述から、教師が避けるべきことを箇条書きで示す。ただし、個人の生徒の記述に対応して挙げているため、全生徒に当てはまるとは限らない。

(1) 授業の内容や方法に関すること

- ・暗記や文法規則の詰め込みを中心とした授業に偏ること
- ・単純な演習や問題演習ばかりを繰り返すこと
- ・受験対策のみに偏った指導を行うこと
- ・文法や語彙の説明ばかりで、生徒が英語を使う機会を提供しないこと
- ・生徒が授業の目的や意義を理解できるような説明を省略すること
- ・一方的な講義形式で、生徒が主体的に学ぶ機会を与えないこと
- ・難易度が急激に上がる教材や授業を、生徒の理解度を考慮せずに使用すること
- ・「聞くこと」や「話すこと」などの音声と関わる活動をほとんど取り入れないこと
- ・指示や説明が不明確で、生徒が何をすればよいのか分からない状況を作ること

(2) 評価やフィードバックに関すること

- ・テストの点数のみで生徒の成績や努力を評価すること

- ・成績や順位を過度に強調し、生徒間の比較を助長する指導をすること
- ・「これくらいはできるはず」「前に習ったはず」といった高圧的なフィードバックをすること
- ・些細なミスを過度に指摘し、生徒の自信を失わせること
- ・すべて訂正した真っ赤な答案を渡すだけで、適切なフィードバックをしないこと
- ・「習ったはず」「なぜできないの？」など、生徒を責めるような言葉を使うこと
- ・努力しても点数が伸びない生徒に対し、適切なサポートを提供しないこと

(3) 生徒の心理・自己肯定感に関すること

- ・生徒同士を成績やスキルで比較すること
- ・英語の発音を良くしようとする生徒を馬鹿にするような雰囲気を放置すること
- ・生徒が英語を話す際に、「下手だね」「発音がおかしい」などのコメントを許容すること
- ・自己肯定感の低い生徒に対し、適切なフォローをしないこと
- ・発展クラスに入った生徒に対し、期待を裏切るような授業を行うこと（例：内容が初級クラスとほぼ同じ）

(4) モチベーション維持に関すること

- ・目標達成が困難な高難度の教材を、適切なサポートなしに使用すること
- ・成績が伸び悩んでいる生徒に対して、励ましやサポートをせず放置すること
- ・授業が「つまらない」「意味が分からない」と感じる要因を排除する努力を怠ること
- ・過度な課題やテストを課し、英語学習を負担に感じさせること
- ・失敗やミスを強調しすぎて、生徒が挑戦する意欲を失う環境を作ること
- ・英語を学ぶ楽しさよりも、点数や評価を重視する指導を行うこと

(5) 教師の態度や関わり方に関すること

- ・生徒の質問に対し、「そんなことも分からないの？」という態度を取ること
- ・生徒が質問しても適切な説明をせず、「自分で考えなさい」などと突き放すこと
- ・参考書や教材の難しさに対する生徒の不安を軽視すること
- ・ほとんど褒めず、生徒の努力を認めないこと
- ・厳しすぎる雰囲気を作り、生徒が安心して発言できない環境にすること
- ・生徒の理解度を無視し、一方的に授業を進めること
- ・眠そうにしている生徒を、人格否定を含めた言葉で叱ること

1.2.6 おわりに

アンケート調査の結果、生徒の批判的な記述の多くは、理想とする授業と現実の授業とのギャップに関するものであった。1.2.4で述べたように、各指導や活動の目的や意義を明示することで、一定程度解消される可能性があるが、生徒が英語学習について多様な考え方をもっていることから、多様な学習者のニーズに応じた、バランスのとれた指導が不可欠である。

文法や語彙などの知識の指導と並行して、学習指導要領に示されている五つの領域の言語活動をバランスよく取り入れることが重要である。特に、自己表現を伴う言語活動を通じて英語を使用する機会を増やし、生徒が自信を深められるよう支援することが大切である。また、単一の指導法に依存せず、複数の方法を組み合わせた授業設計を行うことが求められる。

指導方法や活動のバリエーションを増やすためには、継続的な研修の実施が不可欠である。また、生徒の心情を理解するには、学習者の視点に立ち、その心理を考慮する姿勢が求められる。教師の働きかけは生徒の学習意欲に大きな影響を与えることから、学習意欲を高める指導の実践が求められる。

第2章

学習意欲を高める英語科学習指導の研究

—実践編—

2.1 学習意欲を高める単語の指導

相模原市立内出中学校教諭 加藤 潤也

2.1.1 研究（実践）の背景

現行の学習指導要領では、中学校外国語の単語数は大幅に増加しており、実践的な単語の習得が重視されている。しかしながら、単語数の増加は生徒と教師の負担増を招き、学習意欲の低下につながる可能性がある。また、実践的な単語の習得には、実際のコミュニケーション場面での活用機会が必要である。さらに、単語の定着と活用には、生徒の興味関心を引く効果的な指導法や教材開発が不可欠である。

そのため、本研究は、自己決定理論に基づき、生徒の「自律性」「有能性」「関係性」を育む授業作りを目指すものである。具体的には、生徒が学習目標や方法を主体的に選択し（自律性）、能力を発揮できる課題に取り組み成功体験を積み重ね（有能性）、協働学習を通して互いに支え合う関係を築く（関係性）ことで、生徒の内発的動機付けを高め、学習意欲の向上を図るものである。

また、本実践は、生徒の授業後の自由記述と教師自身の授業の省察に基づいて行ったアクション・リサーチである。自由記述の分析と省察には、自己決定理論の3つの基礎的心理欲求を用いた。

2.1.2 研究の目的

本研究の目的は、中学校外国語の単語指導において、自己決定理論に基づく単語学習が、生徒の英語学習の動機付けに有効であることについて、「単語の連想ゲーム」の授業実践を検証することを通して明らかにすることである。

2.1.3 「単語の連想ゲーム」を始めるきっかけについて

「単語の連想ゲーム」を実践したきっかけは、授業やテスト後の振り返りの記述の中で生徒から多く寄せられた「単語が覚えられない」「単語を覚えても使い方がわからない」「単語をたくさん覚えて表現の幅を広げたい」といった声であった。生徒の学習の様子を見ると、単語の読み書きに集中しているものの、それが実際の表現につながっていないことが少なくない。また、個人学習よりもペアやグループでの活動を好む生徒が多いことから、楽しみながら単語を習得し、表現活動につなげられるような活動を考案したものである。

2.1.4 指導と評価の計画

- (1) 日時 令和6年10月から2月
- (2) 学年 相模原市立内出中学校3学年
- (3) 単元名 Unit 5 Legacy for Peace (NEW HORIZON English Course 3, 東京書籍)
- (4) 単元について

① 単元観

本単元は、インド民族独立運動の最高指導者であるガンジーを扱った内容である。ガンジーの非暴力を基本とした独立運動の内容を通して、「理不尽なことに屈しない心」「暴力に訴えない行動」について深く考えられる教材である。単元末の課題に向け、本単元では、後置修飾を用いて人や物について詳しく説明する方法を学ぶことができる教材である。後半部分は、関係代名詞who, which, thatについて扱っており、人や物について説明を加える表現を学ぶことができるため、人物紹介でより詳しくその人の説明をすることができる教材である。

② 生徒観

本学校の生徒は、日常的・社会的な話題について聞いたり読んだりしたことを踏まえ、事実や自分の考えを交えながら話したり書いたりする活動を行ってきた。そのため、自分の考えを書くための根拠を英文中から引用しながら書こうとする生徒が増えてきた。一方で、書きたい内容はあるが、それを上手に言語化できないという生徒が多く見られる。そのため、機械翻訳に頼って、自分の理解できない英語で文章を書く生徒が多く見られる。

③ 指導観

教科書の単元末活動を工夫し、「私の推し」を紹介する活動を設定した。そうすることで、社会的な話題に関する文章へのハードルが低くなると同時に、書く内容に自己決定の場面を設定し、活動に意欲を持たせる。また、これまで人物を紹介する際に、2文で説明していたことを、関係代名詞を用いて1つの文で詳しく説明できることの良さに気付かせたい。しかし、「書くこと」に課題を持つ生徒が多く見られるため、人物を紹介するためのキーワードとなる単語を使った「単語の連想ゲーム」や自己表現活動など、協同学習を取り入れ、楽しみながら単語学習を通して、教科書本文を活用して教員のモデル文を提示したりし、全員が目標達成できるような手立てをとる。

(5) 単元の目標

ALTや友達に、あこがれの人物（私の推し）に興味を持ってもらうために、その人物の生涯や功績について、詳しく説明したり、自分の考えを交えたりしながら、紹介文を書くことができる。

(6) 単元の評価規準

① (知識・技能)

【知識】名詞を修飾する文と、関係代名詞 who, that [which] (主格・目的格)を用いた文の形・意味・用法を理解している。

【技能】名詞を修飾する文と、関係代名詞 who, that [which] (主格・目的格)を用いた文の理解をもとに、言葉に詳しい情報を加えて説明する技能を身につけている。

② (思考・判断・表現)

ALTや友達に、あこがれの人物（私の推し）に興味を持ってもらうために、その人物の生涯や功績について、詳しく説明したり、自分の考えを交えたりしながら、紹介文を書いている。

③ (主体的に学習に取り組む態度)

ALTや友達に、あこがれの人物（私の推し）に興味を持ってもらうために、その人物の生涯や功績について、詳しく説明したり、自分の考えを交えたりしながら、紹介文を書くようにしている。

（7）指導計画（全11時間）

時間	ねらい・学習活動
1	■単元の目標を理解する。 ■ALTや友達に興味を持ってもらいたいあこがれの人物について、詳しく説明したり、自分の考えを交えたりしながら、紹介文を書く。 ①扉の内容を踏まえ、ALTからあこがれの人物を知りたがっていることを知る。 ②マッピングを行い、自分の推しについて、伝え合う。 ③発話内容を共有し、改善する。 ④マッピングを再構築し、再び、伝え合う。 ⑤あこがれの人物の紹介文を書く。 ⑥自己目標を設定する。
2 3 単 ①	■あこがれの人物について、写真を見せながら説明し、紹介文を書く。 ①単語の連想ゲームを行う。【指導例①】 ②教師のあこがれの人物について紹介する英文を聞く。 ③聞いた内容を踏まえ、自分の推しについて、伝え合う。 ④教科書Scene 1を読み、紹介の仕方を共有するとともに、後置修飾（名詞＋主語＋動詞）の使い方について気付き、理解する。 ⑤再度、伝え合い、発話内容を共有し、改善する。 ⑥教師のあこがれの人物の紹介文を読む。 ⑦あこがれの人物の紹介文を書く。 ⑧書いた内容に対してpeer feedbackを行い、書き直す。 （⑨ライティングを回収し、教師によるfeedback）
4 5 単 ②	■あこがれの人物が、自分や周りの人にどのような影響を与えているのか紹介文を書く。 ①単語の連想ゲームを行う。【指導例①】 ②教師のあこがれの人物がどのような影響を与えているのか紹介する英文を聞く。 ③聞いた内容を踏まえ、自分の推しについて、伝え合う。 ④教科書Scene 2の対話文を読み、詳しく紹介する仕方を共有するとともに、関係代名詞（主格who）の使い方について気付き、理解する。 ⑤再度、伝え合い、発話内容を共有し、改善する。 ⑥教師のあこがれの人物の紹介文を読む。 ⑦あこがれの人物が自分や周りの人たちにどのような影響を与えているのか紹介文を書く。 ⑧書いた内容に対してpeer feedbackを行い、書き直す。 ⑨自己目標の再設定を行う。 （⑩ライティングを回収し、教師によるfeedback）
6 7 単 ③	■ガンジーの生涯や功績について、自分の考えを書く。 ①単語の連想ゲームを行う。【指導例①】 ②教科書Read and Think 1を読んで概要を捉え、詳しく説明したり情報を整理したりする仕方を学ぶとともに、関係代名詞（主格・目的格）について気付き、理解する。 ③読んだ内容について、自分の考えを伝え合い、発話内容を共有し、改善する。 ④ガンジーに影響を受けた人物についての記事を読む。 ⑤読んだ内容を踏まえて、再度、自分の考えを伝え合い、発話内容を共有し、改善する。 ⑥ガンジーの生涯や功績について自分の考えを書く。 ⑦書いた内容に対してpeer feedbackを行い、書き直す。 （⑧ライティングを回収し、教師によるfeedback）
8 9 単 ④	■ALTや友達に興味を持ってもらいたいあこがれの人物について、詳しく説明したり、自分の考えを交えたりしながら、紹介文を書く。 ①単語の連想ゲームを行う。【指導例①】 ②自分の推しについて、事実や自分の考えを交えながら詳しく伝え合う。 ③教師のあこがれの人物についての紹介文を読む。 ④単元を通して書いてきた紹介文を踏まえ、あこがれの人物の紹介文を書く。

10	■前時までに書いた文章の改善点に気付き、表現を改善する。 ①グループになって、お互いに書いた英文を読み合い、peer feedbackを行う。 ②汎用性のある内容面と言語面を全体で共有し、ブラッシュアップを図る。 ③再度、自分が書いた英文を書き直す。 (④ライティングを回収し、教師によるfeedback)
11	■あこがれの人物の紹介文を読み合う。 ①単元を通して、学んできた英文を清書する。 ②お互いに書いた英文を読み合い、コメントを書く。 ③内容面と言語面から単元の振り返りを行う。 (④ライティングを回収し、ALTからコメントをもらい、ALTが興味を持ったBest推しを選んでもらう。)

2.1.5 学習意欲を高める指導の具体（指導例①）

本指導では、指導例①②③を取り上げている。指導例①は、2.1.4で示す単元において実践したものである。指導例②③は、指導例①の実践後の生徒の振り返り及び教師の省察から挙げた課題を踏まえて行った実践である。

（１）指導例① 単語の幅を広げる学習から自己表現へとつなげる指導

① あこがれの人物（私の推し）を紹介するために、単元を通して、新出単語を扱った「単語の連想ゲーム」を行い、自己表現へとつなげる活動を行う。

【活動の流れ】

ア) 新出単語の確認

(※必要に応じて、教科書本文のピクチャーカードを使う。)

イ) 新出単語から考えられる単語を4人グループで挙げられるだけ挙げ、グループ対抗で単語の数を競う。

ウ) 全体で共有しながら、グループの数だけ単語を共有する。

エ) 共有した単語から自分たちで選び、関連する単語を順番にグループごとと言っていく。

オ) 新出単語が教科書本文（文脈）でどのように扱われているか確認する。

カ) 新出単語を含む英文を確認後、その英文を使って自己表現活動を行う。

キ) その英文を使って、教師と生徒や生徒同士でやり取りを行う。

② 単元の中で扱った新出語彙

単①born (Scene 1)

知識（新出単語）	born
教科書本文	Gandhi was born on October 2, 1869.
自己表現	I was born on November 19.
やり取り	A : When were you born? B : I was born on November 19.

単②influence (Scene 2)

知識（新出単語）	influence
教科書本文	Gandhi is a man who has influenced a lot of people in the world.
自己表現	Otani is a baseball player who has influenced a lot of people in the world.
やり取り	A : Who has influenced a lot of people in the world? B : Kunieda Shingo has influenced a lot of people in the world.

単③expensive (Read and Think 1)

知識 (新出単語)	expensive
教科書本文	Indians were very poor, but they had to buy expensive salt.
自己表現	I think eggs are expensive.
やり取り	A : What food do you think it's expensive? B : I think milk is expensive.

単④news (Read and Think 1)

知識 (新出単語)	news
教科書本文	News of the march spread around the world.
自己表現	A : News of the Olympics and Paralympics spread around the world.
やり取り	A : What news spread around the world? B : News of Otani spread around the world.

③ 実際の板書 (単② Scene 2 influenceの場面)

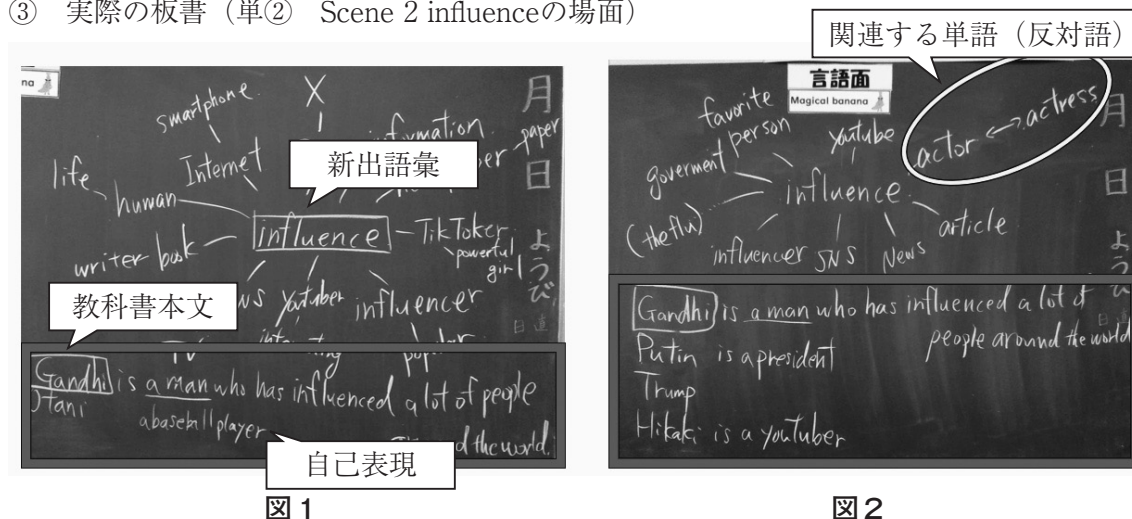


図 1

図 2

(2) この活動に対する生徒の自由記述

- 班の人との仲を深められてその後、班行動があったらいい雰囲気で取り組めるから。
- 班で協力できるからコミュニケーションが増えた。
- 自分では思いつかなかった単語を他の人から聞くことができ、視野が広がった。
- グループの中でというよりもクラスで確認し合ったときに、知らなかった単語とかスペルを初めて知ったものとかが会ったので、とても自分のためになった。
- 授業のはじめに連想ゲームをすることで単語の意味の復習ができたり、その単語を使って英文を作れるようになったりしたのでこれからもこの活動は続けていきたい。
- 班員で沢山ワードが言えた時はもちろん嬉しい達成感もあるけれど、前回の自分の回数を超えられるように毎回頑張れるから、自分の単語力、ひらめきも鍛えられる。
- どんどん広げていくと、これって英語で何と表現するのだろうか知りたいと思えるようになった。

- 単語やメンバーによっては本当に出てこないときがありその時が楽しさを感じられない。
- 仲が良い人がいないときのゲームはすごく気まずいです。
- 色々な単語を知れても、その単語を使って英語の文がわからない。

(3) 成果

この活動は、生徒たちの英語学習において、関係性構築、単語・表現力向上、学習意欲向上という3つの点で大きな成果を上げている。

まず、班活動を通して生徒同士が協力し合うことで、コミュニケーションが生まれ、互いの関係性が深まる。これは、その後の班活動にも良い影響を与え、より協力的な雰囲気に取り組むことができるようになる。

次に、生徒同士が互いに教え合い、学び合うことで、単語力と表現力が向上する。新しい単語や表現に触れる機会が増え、視野が広がるとともに、クラス全体で知識を共有することで、個々の理解が深まる。また、授業中のゲームを通して、楽しみながら単語を復習し、英文作成能力を高めることができる。

さらに、この活動には生徒たちの学習意欲を高める効果も見られた。班で協力して目標を達成する喜びや、自分の記録に挑戦する楽しさを通して、生徒たちは積極的に学習に取り組むようになる。

また、実際に、「この単語の連想ゲームを楽しいと感じた理由について、当てはまるものを選んでください。（2つ以上当てはまる場合は、それらをすべて選んでください。）」というアンケート結果においては、64.3%の生徒が「一緒に活動したクラスメート」によって、活動が楽しいと回答している。このことから、「関係性」が生徒の学習意欲に大きくつながっていることもわかる。

これらの成果から、この活動は生徒たちの英語学習意欲を様々な側面からサポートし、英語力向上のみならず、学習意欲向上にも大きく貢献していると言える。

(4) 課題

1つ目は、ゲームの内容やメンバー構成によっては、楽しめない生徒が出る可能性があり、特に仲の良い人がいない班では心理的な不安から活動への参加をためらうことがある。

2つ目は、単語を覚えることはできても、それをどのように英文で活用すれば良いのかわからない場合があることである。単語の知識と、実際の活用の間には差が見られる。

3つ目は、教科書本文を活用しながら自己表現することで単元末のライティングにつながっていく様子が見られる一方で、連想させた単語自体を活用する場面がなく、目的もなく、単に単語が広がっている状況が見られた。

(5) 単元終末の生徒のライティングとALTからのコメント

生徒のライティング	ALTからのコメント
[生徒A] Look. This is a picture I found on the internet. Do you know who this is? Her name is XXX. <u>She was born on February 11, 2002. She is a Youtuber who has influenced me a lot.</u> I think she is a good youtuber because she makes me smile when I watch her.	She sounds amazing. Please tell me more about her.
[生徒B] Do you know who this is? His name is Edogawa Ranpo. <u>He was born on October 21, 1894. He is a writer who has influenced me a lot</u> because he wrote interesting mystery novels. I recommend "kaijin nijuumenso". I have this book. It's very exciting. Try reading his books.	Very interesting. I can feel your respect for him. I like reading novels too.

四角囲い：単語の連想ゲームで扱った新出単語

下線部：教科書本文を活用した自己表現文

2.1.6 指導例①の課題を踏まえた学習意欲を高める指導の具体（指導例②③）

指導例①で明らかになった課題の2つ目と3つ目を踏まえ、指導例②では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況を明確に設定することで、学習者の目的に応じた語彙力が向上するのではないかと考え、実践を行った。さらに、指導例③では、学習内容と他教科との関連性を持たせることで、学習意欲がよりいっそう高まるのではないかとという仮説に基づき、実践を試みた。また、言語面の充実を図るためには、語順指導を併せて行うことが有効であると仮定した。

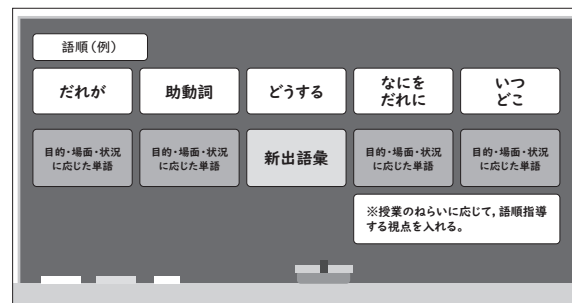


図3

(1) 指導例②「コミュニケーションを行う目的や場面、状況を設定した語彙指導」

教科書の題材である国際協力のキャンペーンポスターを扱い、新出単語「donate」を使って、私たちにできる支援は何かという場面設定を行った。

<具体的なイメージ>

だれが	どうする	なにを	いつ
We	can	donate	a lot of money
			in the future.

【主な活動の流れ】

ア) 新出単語の確認 (donate) 【どうする】

イ) 新出単語を活用したQuestionをする。

Ex: What can you donate?

ウ) そのQuestionの答えとなる内容を4人グループで連想ゲームをしながら、グループ対抗で単語の数を競い合う。

エ) 全体で【なにを】を共有しながら、グルー

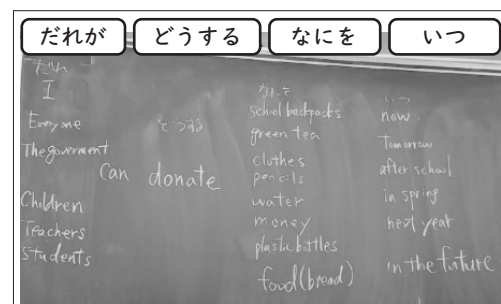


図4

プの数だけ単語を共有する。

Ex : money, school backpacks, water, pencilsなど

オ) 全体で【だれが】 Who can donate (エで挙げられた単語) ?

Ex : I, We, Everyone, Japan, government, school, companyなど

ク) 全体で【いつ】 When can (you) donate (エで挙げられた単語) ?

Ex : after school, after junior high school, in the futureなど

<donate>

知識 (新出単語)	donate
教科書本文	You can also donate your old school backpacks.
自己表現	We can donate a lot of money in the future.
やり取り	A : What can you donate to help poor countries? B : We can donate money.

上記のように、コミュニケーションを行う目的や場面、状況を設定し、新出単語から関連する内容の単語を多く出すことで、目的に即した活動とした。また、「だれが」という主語についても、「寄付する」内容だけでなく、実現可能なのは、「だれ」レベルなのか、さらに、それが「いつ」なら実現可能なのかという時間軸でも、考えを促した。

また、実際の板書にもあるように、マッピングの方法においても「語順」を意識させる工夫を凝らした。「可能かどうか」という観点から助動詞canを用いたが、コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて他の助動詞を検討することで、内容面のさらなる充実が期待できる。例えば、今回の実践事例では、「だれが」という主語に対してThe governmentやcompanyという意見が出た。この時、canだけでなく、政府や企業の途上国支援という文脈であれば、have toやshouldなどの助動詞も適切であると考えられる。

(2) 指導例③「他教科と関連を持たせた語彙指導」

<具体的なイメージ>

だれが	どうする	なにを	どこ
We	<u>import</u> <u>export</u>	chicken cars	from Brazil. to China.

【主な活動の流れ】

ア) 新出単語の確認 (import,export) 【どうする】

イ) 新出単語を活用したQuestionをする。

Ex : What do we import (export) ?

ウ) そのQuestionの答えとなる内容を4人グループで連想ゲームをしながら、グループ対抗で単語の数を競い合う。

エ) 全体で【なにを】を共有しながら、グループの数だけ単語を共有する。

だれが	どうする	なにを	どこ
Japan	exports	rice, clothes, cars, meat, shoes, ships, green tea	America, Korea, China, Hong Kong, Bangladesh, New Zealand, Taiwan

図5

Ex : chicken, meat, corn, cars, fishなど

オ) 全体で【どこから, どこへ】Where do we import (エで挙げられた単語) from?

Ex : Brazil, America, Canada, Chile, Norway, Chinaなど

知識 (新出単語)	import
教科書本文	If we didn't import chicken from these countries, fried chicken would be quite expensive in Japan.
自己表現	We import clothes from China.
やり取り	A : What do we import? B : We import salmon from Norway.

上記のように, importやexportを用いて, 日本の輸出入品目を挙げさせ, さらにそれらがどこの国から輸出入されているのかを, (エ)で上がった単語に関連させながら活動を行った。また, 指導例②と同様に, 語順について意識させるよう, マッピングに工夫を凝らした。

(3) これらの活動に対する生徒の自由記述

- 単語につなげることも考えられた。どこの国から輸入するとかいつとか。
- 「だれ, どうする, なにを, いつ」というそのまま文にできるように教えてくれてとてもわかりやすかった。
- 一つの単語からつながる言葉が出てきて, それを文として表すことで学びが深まった。
- 各班が一個ずつ出してくれたものを黒板でまとめて, それぞれ国を当てはめたりするのが楽しかったです。
- 話をつなげる練習になるから良かった。
- 今は英文の名詞とかのCの部分だけを班で出しているけど 英文のSVOCの4つを班の全員で一個ずつ出し合っても面白いと思った。
- △テーマに対して単語が思いつくときと思いつかないときがあってすぐ思いついたときは楽しくできたけどあまり単語が言えなかったときと周りにあまり仲良い友達がいなかったときは少しだけ退屈に感じました。
- まずお題を理解するのに時間がかかり上手く進まなかった。お題を理解しても出せるものが少なすぎて困った。
- 想像したものから連想できるものを考えることが難しかった。
- お題が難しくて連想しづらかった。

(4) 成果

成果として, 単語を「だれが, どうする, なにを, いつ」という文の要素に分解して指導することで, 単語の活用方法が明確になり, 文脈の中で単語を理解できるようになったと考えられる。そして, 指導例①でも課題として挙げた「目的」においても, 学習目的

を明確にすることで、1つの単語からコミュニケーションの目的、場面や状況を踏まえた語彙の広がりや、英文を組み立てることができたのではないだろうか。また、他教科との関連性を持たせることで、さらに生徒の興味関心を同時に高めることができた。

(5) 課題

「まずお題を理解するのに時間がかかり上手く進まなかった。お題を理解しても出せるものが少なすぎて困った。」「お題が難しくて連想しづらかった。」という回答から、指導例①のように、新出単語から関連する単語を自由に挙げるのに比べ、コミュニケーションを行う目的や場面、状況に合わせた内容を考える必要があり、一部の生徒にとっては、難しさを感じたのではないだろうか。

2.1.7 考察

指導例①～③を通して、単語の連想ゲームにおける語彙指導は、効果的であると考えられる。その理由は、生徒間の関係性、単語・表現力、学習意欲の3つの視点から述べられる。

1点目の生徒間の関係性においては、質問紙調査からも明らかなように、9割以上の生徒が「この活動では、クラスメートと協力して活動することができた」と回答している。また、自由記述においても、クラスメートから学ぶことができたり、仲が深められたりするといった回答が見られる。一方で、共に活動するメンバーによって、気まずさを感じるなど、人間関係が学習への取り組み状況に影響を与える可能性も窺える。

2点目の単語・表現力においては、指導例①において、連想する単語に自由度があり、限られた時間内で多様な単語が挙げられ、単語力の幅が広がっている様子が見られた。さらに、その単語が扱われている教科書本文を活用することで、自己表現力の向上にもつながった。しかしながら、コミュニケーションを行う目的や場面、状況がない中で単語を連想することで、挙げられた単語をどのように活用するかが不明瞭になるという課題が生じた。これらの課題を踏まえ、指導例②では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況の設定や他教科との関連性を持たせ、語順指導を取り入れた連想ゲームが実施された。その結果、生徒のアンケート記述からも、連想した単語が文の中でどのように活用されるかを理解することができ、意味のある文脈の中での単語の連想ゲームになったと考えられる。ただし、この活動では、指導例①と比較して自由度が低下するため、連想が難しいと感じる生徒や、目的や場面、状況を理解することに困難を感じる生徒も少なからず見られた。

3点目の学習意欲においては、質問紙調査の結果から、すべての項目において8～9割以上の肯定的な回答が得られている。自分なりに工夫できる楽しさや、自分で単語を選ぶ楽しさといった、自己決定の要素が学習意欲の向上に大きく影響しているのではないだろうか。また、指導例③のように、他教科と関連性を持たせた単語の連想ゲームを行うことで、生徒たちは社会科で学んだ知識を活発に活用している。英語が苦手な生徒でも社会科が得意な生徒が意欲的に発言し、活躍する場面が見られ、それも学習意欲の向上につながっていると考えられる。

2.1.8 今後に向けて

上記の考察を踏まえ、まずは生徒の実態に合わせた活動レベルの設定が必要である。指導例②や③のような連想ゲームから開始すると、英語を苦手と感じる生徒にとっては、ハードルが高くなるだろう。したがって、まずは「みんなが参加しやすい」活動レベルにすることが重要だと考える。ただし、単に楽しいだけの活動で終わっては、生徒の真の学びにはつながらない。生徒が「単語の連想ゲーム」で取り組んだ内容を実際のコミュニケーション場面で活用する機会を設定し、「できた」という実感を持たせることで、学習意欲を高める必要がある。

また、生徒間の関係性もこの活動に大きく影響すると考えられるため、生徒が心理的に安心して活動できる環境づくりが不可欠である。さらに、毎回同じグループで行うのではなく、異なるクラスメートと交流できるような座席の工夫も重要だと考える。今回対象となった3年生は、2年次の後半から毎授業座席をランダムに変更している。実際に生徒に「①毎回座席を替えることは楽しい」「②毎回座席を替えることは学習に効果的だ」というアンケートを実施した結果、肯定的に捉えた生徒は①で86.5%、②で88.9%であった（参考資料2）。このように、座席を毎回変更することが、生徒間の関係性の観点から、単語学習のみならず、その他の英語学習への意欲にもつながっていることがわかる。

<参考資料>

1. 質問紙調査

(1) この活動では「単語の連想ゲーム」という活動を行いました。この活動を通して感じたことについて、1「全くあてはまらない」2「あてはまらない」3「あてはまる」4「とてもあてはまる」から選んで答えてください。

【令和6年11月、令和7年2月実施】

		1「全くあてはまらない」	2「あてはまらない」	3「あてはまる」	4「とてもあてはまる」
1 1 月	①単語の連想ゲームは楽しかった。	0.0%	8.6%	69.1%	22.3%
2 月		1.4%	3.5%	62.2%	32.9%
1 1 月	②単語の連想ゲームをまたやってみたい。	1.4%	15.1%	63.3%	20.2%
2 月		1.4%	7.1%	66.0%	25.5%
1 1 月	③単語の連想ゲームでは、自分なりに工夫して活動することができた。	0.0%	19.4%	61.9%	18.7%
2 月		1.4%	4.9%	67.8%	25.9%
1 1 月	④この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。	0.0%	13.0%	65.2%	21.8%
2 月		1.4%	5.6%	59.2%	33.8%
1 1 月	⑤単語の連想ゲームでは、クラスメートと協力して活動することができた。	0.0%	2.9%	58.3%	38.8%
2 月		0.7%	5.6%	54.2%	39.5%
1 1 月	⑥単語の連想ゲームでは、クラスメートから学ぶことができた。	0.0%	7.2%	49.6%	43.2%
2 月		0.7%	6.3%	56.3%	36.8%
1 1 月	⑦単語の連想ゲームを通して、達成感を感じることができた。	0.7%	24.5%	58.3%	16.5%
2 月		2.1%	10.4%	64.6%	22.9%
1 1 月	⑧単語の連想ゲームでは、自信をもって活動に取り組めた。	1.4%	27.3%	55.4%	15.9%
2 月		1.4%	18.9%	59.4%	20.3%
1 1 月	⑨英語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。	0.0%	4.4%	36.5%	59.1%
2 月		0.7%	2.8%	32.9%	63.6%
1 1 月	⑩英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。	0.0%	5.0%	43.9%	51.1%
2 月		1.4%	4.2%	45.5%	48.9%

(2) この活動を楽しみと感じた理由について、当てはまるものを選んでください。(2

つ以上当てはまる場合は、それらをすべて選んでください。)

1 1 月	座席の配置	48.6%
2 月		57.0%
1 1 月	ALTの先生がいたこと	36.4%
2 月		28.1%
1 1 月	クラスの雰囲気	54.3%
2 月		59.6%
1 1 月	一緒に活動したクラスメート	64.3%
2 月		63.2%

2. 毎回座席を替えることについてのアンケート

【参考資料：R7年2月実施】

「毎回座席を替えることは楽しい」	「毎回座席を替えることは学習に効果的だ」
[その理由] ○同じ質問でも人によって答えが違ったり、理由が違ったりして楽しかったです。 ○あまり話したことのない人とも話すことができ、楽しいから。 ○わくわくする。 ●話したことがない人と隣だとコミュニケーションが取りにくく、わからないところも聞きにくい。	[その理由] ○色々な人の考えや意見に触れることで、自分の思考の幅も増やすことができるから。 ○人それぞれの意見を聞いて、自分の意見を色々な人と共有したりできるから。 ●話したことがない人がたくさんいると気まずい。

<座席表>

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1																		
2																		
3	テレビ	教卓																2/21
4																		
5	い	ほ																
6	21	24																
7	5	へ																
8	2	29																
9																		
10	は	こ																
11	19	13																
12	に	ち																
13	23	8																
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		

※座席については、エクセルまたはスプレッドシートを用いて、日付を変えるとランダムに番号が表示されるように設定している。

2.2 物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動の魅力

国立教育政策研究所 教育課程研究センター 佐藤 大樹

2.2.1 研究の背景

中学校学習指導要領解説（平成29年告示）外国語編には、改訂の趣旨にある課題の1つとして、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じていることが示されている（文部科学省, 2017, pp5-6）。

- ・平成20年改訂の学習指導要領は、～中略～ 「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」などを総合的に育成することをねらいとして改訂され、様々な取組を通じて指導の充実が図られてきた。
- ・しかし、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じるといった状況や、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができないといった状況も見られている。

※波線は筆者

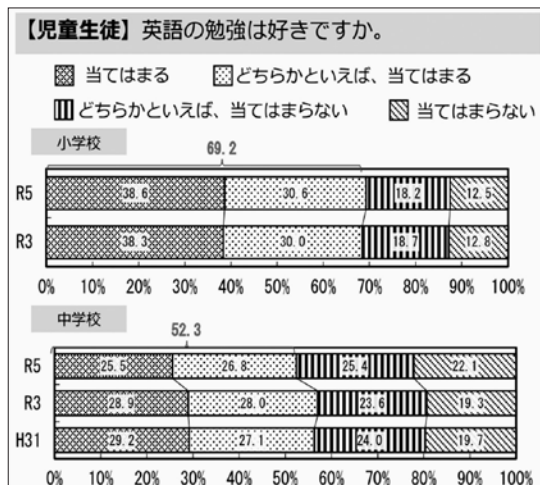


図1 令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）より

上記の波線の状況は、令和5年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査による結果でも見られた。

「英語の勉強は好きですか。」の質問事項の結果（図1）を見ると、「当てはまる」または「どちらかといえば、当てはまる」と肯定的に回答した小学生の割合は69.2%であったが、同じ質問事項に対する中学生の割合は52.3%となっている。令和3年度と令和5年度とを比較すると、小学校では「当てはまる」または「どちらかといえば、当てはまる」と肯定的に回答した小学生の割合が増加している（R3 68.3%→R5 69.2%）。一方、

中学校では「英語の勉強は好きですか。」に「当てはまる」または「どちらかといえば、当てはまる」と肯定的に回答した中学生の割合が減少している（R3 56.9%→R5 52.3%）。

小学校では聞くことや話すことなど、音声を中心に学習をしてきた児童が、中学校に進学するとまとまりのある文章を読んだり書いたりする学習が始まり、英語に苦手意識をもってしまう生徒が多くいることが考えられる。令和5年度の都道府県の高等学校の入試を見てみると、聞くことが全体平均の約20%、読むことが全体平均の約50%、書くことが全体平均の約30%となっている。また、中学校の定期テストにおいても、聞くことの割合に

比べると読むこと、書くことの割合が多くなっている。読むことや書くことが苦手な生徒はテストの点が低くなり、学習意欲の減退の理由の1つにもなっている（河田，坂東2018）。読むことや書くことの難しさ，苦手意識が，「英語は好きではない」「英語はおもしろくない」といった意識につながっているのではないだろうか。そこで，生徒が楽しみながら読んだり書いたりする活動の事例を紹介する。

2.2.2 研究の目的

生徒が楽しみながら読んだり書いたりする活動として，「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」を紹介する。「桃太郎」を例に挙げて説明すると，ナレーターや主人公の桃太郎の視点から書かれている「桃太郎」を，物語の内容を踏まえて，物語の登場人物である「鬼」や「きじ」，「おばあさん」などの視点から，物語を書く。その際，生徒は，登場人物を自分で選び，自分が書きたい登場人物の視点から物語を書き直す。その後，友達が書いた異なる登場人物の視点から物語を読み直し，どのように読み深めたのかをクラスの仲間にも知ってもらう手段として再度物語を書く。

過去に実践した「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」を振り返ると，英語が得意な生徒も苦手な生徒も楽しみながら取り組む姿が見られ，学級全員の作品を読んでもみたいと願う生徒や，家庭学習において，授業で選んだ登場人物とは別の登場人物の視点から書き直す生徒の姿も見られた。

本稿では，生徒が「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に意欲的に取り組むことができた要因を，エンゲージメントや動機づけの視点から考察する。

2.2.3 単元の構想と生徒の様子

まず，「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」を踏まえた単元の構想と生徒の様子を紹介する。

（1）単元の構想

- ① 単元名・学年 物語を読み，概要を捉えよう・3学年
- ② 使用教材 New Crown 3 English Series New Edition（2016）Dolphin Tale
- ③ 単元の目標
友達が読んでみたいと思う物語のポップを作成するために，短い文章で書かれた物語を読み，概要を捉えることができる。

④ 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
物語における登場人物の行動や心情を正確に読み取る技能を身に付けている。	友達が読んでみたいと思うような物語のポップを作成するために、短い文章で書かれた物語を読み、概要を捉えている。	友達が読んでみたいと思うような物語のポップを作成するために、短い文章で書かれた物語を読み、概要を捉えようとしている。

※本単元における「書くこと」については目標に向けて指導は行うが、本単元内で記録に残す評価は行わない。

⑤ 単元展開

全6時間

時間	■Today's Goal ○言語活動など
1	■読んでみたいと思うポップはどれか、互いの考えを伝え合おう。 ○同じ物語について書かれたポップを3つ提示し、どのポップを読んでみたいか互いの考えと理由を伝え合う。 ○単元の目標を理解する。
2	■Dolphin Taleを読んであらすじをつかもう。 ○1枚目のイラストを手掛かりに物語の展開を予想し、他のイラストを並び替える。 ○並び替えた理由を3人グループで伝え合う。 ○予想が合っているかを確かめながらDolphin Taleを読む。
3	■Dolphin Taleの概要を読み取ろう。 ○主人公、その母親など、場面ごとに登場人物の心情の変化に着目して再度読む。 ○場面ごとの主人公の心情を想像し、自分の考えをワークシートに書く。 ○教師が提示した4つの文章から、物語の概要としてふさわしいものを選び、その理由を伝え合う。 1 誤答（重要な場面が抜けている） Sawyer found a hurt dolphin on the beach and called for help. At the hospital, he saw many doctors. One day, Winter swam well by herself. Sawyer was happy and went back to school. 2 誤答（事実が間違っている） Sawyer found a dolphin swimming in the sea. He named her Winter. She was sick, so doctors gave her medicine. Soon, she became strong and swam happily again. Sawyer was proud of her. 3 誤答（場面の順番が間違っている） Sawyer saw a dolphin at the hospital. She had no tail. He named her Winter and asked an engineer to make a tail for her. Then, he called a doctor. Winter got better and swam happily. 4 正答 Sawyer found a hurt dolphin on the beach and called for help. At the hospital, he named her Winter and became friends with her. When she lost her tail, he worked hard to get her a new one. He saved Winter and was happy at the festival.
4	■イラストを使って、Dolphin Taleの概要を説明しよう。 ○登場人物の心情の変化に着目してイラストを基に物語を紹介し合う。 ○友達と紹介し合ったことを踏まえて、Dolphin Taleの概要を書く。
5	■物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直そう。 ○様々な登場人物の視点から物語を書き直す。 ○「気持ちを述べる」「台詞を入れる」「引用する」などの、全体で共有した視点を踏まえ、再度書き直す。
6	■友達が書いた物語を読み、ポップを書こう。 ○友達が書いた物語を読んだ後、ポップを書く。 ○互いのポップを読み、本単元を振り返る。

(2) 生徒の実際の様子

第2時、生徒は、1枚目のイラストからつながるように物語の展開を予想した。互いの予想が異なっているグループでは、イラストを並べた理由を伝え合い(図2)、どの並べ方が正しいのかを知るために実際の物語を読んで確かめたいと、物語を読みたい意欲が高まっている姿があった。その後、自分の予想を確かめながら読み、イラストを並べ替えた。

第3時、生徒は、主人公の心情の変化に着目して読んだ後、主人公の心情を想像する場面で、主人公の寂しい気持ちや、不安な気持ち、日常生活がおもしろくない気持ちなどに共感しながら、自分が考える主人公の心情を書いた(図3)。英語の表現が分からない場合には、友達に聞き、友達から教えてもらった表現や教科書の表現を参考に書いた。

第5時、ある生徒(Aさん)は、主人公が助けたイルカの視点から物語を書き直した(図4)。Aさんは、本文中にある “It was hurt and dying.” を活用して “I was dying.” と置き換えたり、助けてくれた主人公のことを “he is my important person.” や “he is my friend.” と主人公とイルカの関係性をより明らかにして書くなど、想像力を働かせて書いたりした。最後に「まだつづく…」とあるように、もっと書きたいという意欲をもち、授業中だけではなく、物語の続きを家庭学習でも書こうとしている様子が見られた。他にも多くの生徒が、何度も物語を読み返し、意欲的に活動に取り組む姿が見られた。

第6時、Dolphin Taleのポップを書き(図5)、単元の振り返りを記述した(次ページ図6)。振り返りには、物語を読み、主人公とは別の登場人物の視点から書き直したり、友達の書いた文章を読んだりした活動が楽しかったと肯定的に受け止めている記述が見られた。



図2 イラストを並べた理由を伝え合う様子

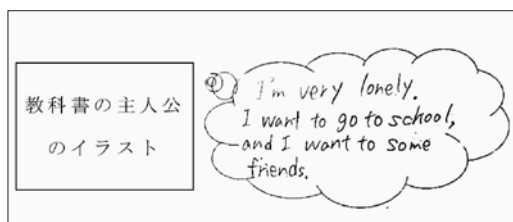


図3 登場人物の心情を表した文章

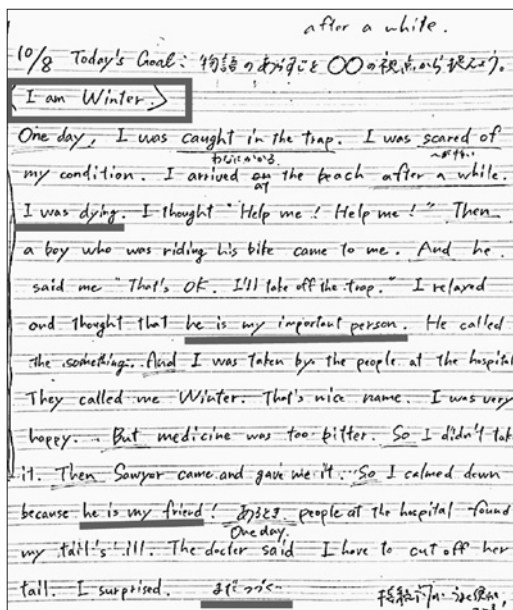


図4 イルカの立場から書いた生徒の文章

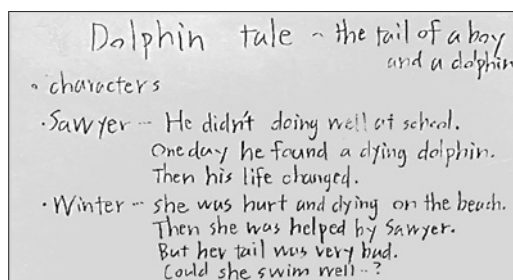


図5 作成したポップ

- ・ソーヤー（主人公）やウィンター（主人公が助けたイルカ）以外の視点から見ると、違った視点の感情がでてきて、書いていてとてもおもしろかった。
- ・別の登場人物の視点から物語を書き直す活動で感じたことは、その人にも物語があって、それは濃かったり薄かったりしてそこを想像したりするのが楽しかったです。

図6 本単元の振り返り

2.2.4 「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」の始まり

本項では生徒が「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に意欲的に取り組むことができた要因を考察する。

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」を実践したきっかけは、先輩の先生から教えていただいた高校入試の問題であった。その文章は主人公「I」の視点で書かれていたのだが、どうも話が分かりにくかった。よくよく読んでいくと、その「I」というのは、話の中にでてくる「貝がら」の視点から書かれていた。「I」が貝がらであることが分かってから、もう一度その文章を読むと、貝がらの視点から書かれた物語の内容が興味深く、これを授業で取り入れることができないかと思ったことがきっかけであった。実際に授業で実践してみると、生徒は「主人公以外の視点から見ると、違った視点の感情がでてきて、書いていてとてもおもしろかった。」「別の登場人物の視点から物語を書き直す活動で感じたことは、その人にも物語があって、それは濃かったり薄かったりしてそこを想像したりするのが楽しかったです。」などと振り返り、多くの生徒が楽しみながら取り組むことができた。実践していた当時は、その楽しさの背景にある要因まで捉えることができていなかったが、「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」のよさを振り返ってみたい。

2.2.5 「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」のよさ

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」のよさについて、様々な助言を得たり、文献を調査したりする中で、現段階では、生徒にとってほどよい認知的負荷があるということが主な要因だと考える。

サラ・マーサー、ゾルタン・ドルニエイ（2022）は、エンゲージメントを維持する原則の1つとして、「認知的負荷を与える」ことを挙げている。「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に認知的負荷があり、それが生徒の意欲につながっているのだとしたら、それは具体的にどのようなものか、（1）物語のよさ、（2）望ましい困難さ、（3）拡散的思考に関して考察する。

（1） 物語のよさ

中学校の英語の教科書では、まとまりのある文章を読む際のテキストタイプとして、物語文、説明文、意見文などがある。それぞれの文章は学年が上がるにつれて語数も多くなり、文章を見ただけでも読む意欲を失ってしまう生徒も多い。しかし、そういった中でも、物語文は生徒の興味・関心を引きつけやすい。その理由としては「物語がもつ内容的な魅

力」と、「物語文の読みやすさ」がある。

「物語がもつ内容的な魅力」としては、物語には実際の話を基にした物語や偉人伝、架空の世界を描いた物語、教訓を伝える物語など、数多くの物語があり、生徒が興味をもったり、共感したりする内容となっている。中学校英語の教科書には様々な物語が掲載されており、どれも興味深いものとなっている。 ※ () 内は学年

Blue Sky (2024) 啓林館

- ・ The Frogs and the Well (1) ・ Eeyore Has a Birthday and Gets Two Presents (1)
- ・ The Restaurant of Many Orders (2) ・ The Snowman (2)
- ・ Charles Schulz (2) ・ The Wizard of Oz (3) ・ Rocket Boys (3)

Here We Go (2024) 光村図書

- ・ The Lion and the Mouse (1) ・ The Cookies (2) ・ Ainu, My Voice (2)
- ・ Visas for 6,000 Lives (3) ・ Fight for Equality (3)
- ・ The Adventures of Tom Sawyer (3)

New Crown (2024) 三省堂

- ・ Alice and Humpty Dumpty (1) ・ Sleepy Lord Thunder (1)
- ・ The Tale of Peter Rabbit (2) ・ A Pot of Poison (2)
- ・ I Have a Dream (3)

New Horizon (2024) 東京書籍

- ・ Gon, the Fox (1) ・ A Glass of Milk (2)
- ・ I'll always Love You (2) ・ A Mother's Lullaby (3)

One World (2024) 教育出版

- ・ Fox and Tiger (1) ・ An Old Woman and a Dog (1)
- ・ How William Hoy Changed Baseball (2) ・ Somebody Loves You, Mr. Hatch (2)
- ・ Lighting Up a Corner (3) ・ Yes, Virginia, There Is a Santa Clause (3)
- ・ Counting on Katherine Johnson (3) ・ John Mung (3)

Sunshine (2024) 開隆堂

- ・ Grandma Baba's Warming Ideas! (1) ・ The Three Dolls (2)
- ・ Apollo 13 (2) ・ A Birthday Present (3) ・ Nakamura Tetsu (3)

生徒にとって、これまでの生活経験で読んだり視聴したりしたことがある物語（「オズの魔法使い」や「不思議の国のアリス」，「ばばばあちゃん」など）が教科書に載っているれば、内容を知っているからこそ、物語がどのような英語で書かれているか、興味・関心をもちやすい。また、中学生と同年代の主人公が描かれている物語（“The Adventures of Tom Sawyer” や “A Mother's Lullaby”， “John Mung” など）に出会うと、物語の主人公の思いに共感したり、尊敬の念を抱いたりしながら読み進めることもある。そのため、学年が上がるにつれて英語で書かれた文章の語数が多くなっていったとしても、物語を読みたい、挿絵のイラストの意味を知りたい、内容は知っているので英語で読みたいという意欲が高まるのではないだろうか。

「物語文の読みやすさ」としては、物語では、主人公と主人公に関わる人物が登場し、

何かしらの問題が起こり、その問題を解決する過程を通して最後はハッピーエンド（そうでないこともある）という展開となっているため、英語が苦手な生徒でも、物語の展開を予想しやすい。物語とともに描かれているイラストがあることも、物語の展開を予想することにつながっている。

サラ・マーサー、ゾルタン・ドルニエイは物語のもつ力について次のように述べている（マーサー、ドルニエイ、2022. p. 207）。

物語には信じられないくらい人の感情を引き出す力があり、共感や人間への関心といった形で私たちの好奇心を覚醒させる。私たちは、経験したことに一貫性をもたせ、聞いたり読んだりするものに物語の形式を求める傾向がある。ゆえに、登場人物の身に何が起きるのか、話はどう展開するのかといった興味やスリルによって、私たちは物語の世界に引き込まれていくのである。

「物語がもつ内容的な魅力」と、「物語文の読みやすさ」により、文章の語数が多くなつたとしても、読んでみたい、イラストを基に予想して読めそう、など「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に生徒が意欲的に取り組むことにつながっているのではないだろうか。

（２） 望ましい困難さ

学習者エンゲージメントを維持するための原則の1つとして挙げられているのが、認知的負荷を与えることである（マーサー、ドルニエイ、2022. p. 189）。

その困難が適度なものであれば、学習者のエンゲージメントに良い影響を及ぼし、深い学びの促進にもつながる。タスクが簡単すぎたり、難しすぎたりすると、学習者は退屈になったり、苛立ちを覚えたりして、活動が鈍くなる。～中略～ エンゲージメントの状態が高く維持されるのは、学習者が自分にも十分にやれると感じられ、それでいて努力しないと克服できない「望ましい困難」を含むタスクに取り組むときである。

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」は、生徒にとって、上記の「望ましい困難さ」を含むタスクとなっていると考える。

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」は、難しそうな活動に思われることもあるが、英語が苦手な生徒にとっては、物語の英文を参考にしながら書くことができる。例えば、「桃太郎」で、“Momotaro went to Onigashima island with his new members.”という英文があるとすれば、この英文を参考に「きじ」の立場から“I went to Onigashima with Momotaro.”などと書くことができる。このような主語の置き換え、語や語句の置き換えは英語に苦手意識のある生徒にとっては難しいこともあるので、はじめのうちは教師が生徒の表現を取り上げて全体で共有するなどの指導を行い、次第に生徒自身が活用することにつなげていく必要がある。本実践においても、英語に苦手意識をもつ生徒は、はじめは主語を置き換えたり、物語の文章を活用したりすることが

難しそうであったが、繰り返し指導を行ったり、友達の作品の例を紹介したりすることで、少しずつ書くことができるようになっていった。本実践は3年生で行ったが、2年生の時にも別の物語で実践をしており、複数の物語で繰り返すことで、生徒自身が物語中の英文を活用することにつながる。

一方、英語が得意な生徒にとっても、「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」は、物語を基に、自分の表現で言い換えたり、英文を補ったりすることができるため、創造力を働かせることができる。先に挙げた「桃太郎」の例“Momotaro went to Onigashima island with his new members.”の場面では、「きじ」の立場から“I went to Onigashima with Momotaro. I was very afraid but Momotaro was not.”などとその時の感情を入れたり、“I can fly in the sky, so I fly to Onigashima island first and told Momotaro about their lives.”などと物語の内容を踏まえた行動を付け足したりすることも考えられる。

このように、英語が苦手な生徒にとっても得意な生徒にとっても、活動に取り組みやすく、自分なりの工夫をすることができる点が簡単すぎず難しすぎない「望ましい困難さ」となっている。そして、これは、動機づけの心理的欲求である有能性（「やればできるといった自身への期待や価値を持ちたいという欲求（西田，2022）」）を満たすことにもつながる。

物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す過程では、よりよい物語を書くために友達の書いた内容や英語での表現を参考にしたいと願う生徒もいる。「桃太郎」では、「きじ」「鬼」「おばあさん」などの立場から、どのように物語を捉えたか、同じ場面をどのように書いたのか、オリジナルの物語と友達の書いたものではどのような共通点と相違点があるのか、などに興味をもつことが考えられる。同じ登場人物を選んでいても内容や表現が異なるため、互いに書いた物語を読みたくなるだろう。例えば、「桃太郎」の“Momotaro went to Onigashima island with his new friends.”の場面では、ある生徒は「きじ」の立場から“Momotaro took us to Onigashima. I was very afraid but Momotaro was not.”などと考えたり、また別の生徒は“I went to Onigashima island with Momotaro. I was excited to go with Momotaro.”などと考えたりする。このような違いを教師が取り上げて全体に紹介したり、それぞれが上記のように書いた理由を尋ねたりする機会を設けることで、生徒は、友達が書いた様々な物語を読みたいという意欲を高めていくと考える。これは、動機づけの心理的欲求である関係性の欲求、自分の周囲の他者とよい関係をもちたいという欲求（西田，2022）を満たすことにもなる。

（3） 拡散的思考

認知的負荷をかけるためのもう1つの有意義な方法として拡散的思考が挙げられる（マーサー，ドルニエイ，2022. p. 192）。

収束的思考とは、一つの質問や問題に対して、一つの正解を求めていく思考である。一方、拡散的思考は、オープンで創造的な思考を意味し、考え得るさまざまな可能性を探っていく思考のことである。理論的には、収束思考型のタスクと拡散思考型のタスクのどちらも学習者のエンゲージメントを引き出す活動とはなり得るが、後者の方がより活発に学習者の高次思考を促進し、創造性を引き出す傾向がある。

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」は、拡散的思考を促す活動となっていることが、生徒が意欲的に活動に取り組むもう1つの要因となっていると考える。

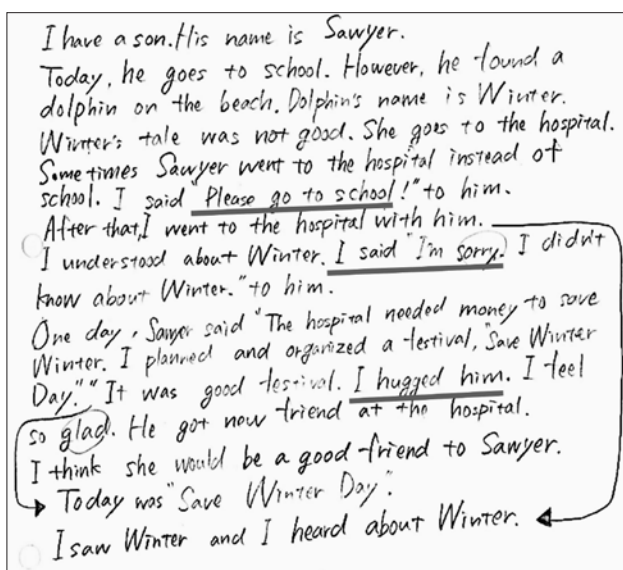
「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」では、生徒は書き直す登場人物の視点を自分で選ぶようにする。初めて「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に取り組む際には、学級全体で統一して、全員が同じ登場人物の視点から書く活動を行うことで、友達が書いた内容や英語の表現を参考に活動に取り組むことができる。しかし、物語には複数の登場人物がいるため、生徒にその視点を委ねることによって、「どの登場人物の視点から物語を書き直したら読み手に興味をもってもらえるだろうか。」「主人公と反対の立場にいる登場人物の視点から書いたらおもしろそう。」「他の人が選ばないような登場人物の視点から書いてみたい。」「人物だけではなく、『もの』の視点から書いてみたらどうか。」などと、オープンで創造的な思考、考え得る様々な可能性を探っていく思考につながる。また、自分で登場人物の視点を選ぶことができるようにすることで、使用する英語表現も選ぶ必要が出てくる。同じ登場人物の視点からのみだと、生徒同士で似たような表現になってしまう。しかし、登場人物が変わることにより、事象の捉え方が変わり、それぞれの登場人物の置かれた立場や性格などを踏まえた英語表現で物語を書き直す必要がある。これは、動機づけ理論の自律性の心理的欲求、自分で自分の行動に責任を持ちたい、選択したいという欲求（西田，2022）を満たすこととも関わっている。

さらに、「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」では、拡散的思考を経て、様々な登場人物の視点から物語を書き直したからこそ、友達がどの登場人物の立場から、どのような内容を書いたのかを読みたくなったり、友達の書いた物語を参考に、その内容や表現を自分の物語に取り入れてみたくなったりするのではないだろうか。

2.2.6 別の中学校での筆者とは異なる授業者による追実践

「物語の内容を踏まえながら別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」のよさを整理した後、別の中学校において筆者とは異なる授業者に本単元を追実践してもらい、活動後のアンケートを行った（次ページ表1）。実践は令和7年1月～2月、アンケートは同年3月に実施した。

第5時、ある生徒（Bさん）は、主人公の母親の視点から物語を書き直した（図7）。おそらく、“Please go to school!”は物語序盤の母親の怒りや焦りを、“I said, I’m sorry.”は物語中盤の母親の申し訳なさ、そし



I have a son. His name is Sawyer.
Today, he goes to school. However, he found a dolphin on the beach. Dolphin's name is Winter.
Winter's tale was not good. She goes to the hospital.
Sometimes Sawyer went to the hospital instead of school. I said "Please go to school!" to him.
After that, I went to the hospital with him.
I understood about Winter. I said "I'm sorry. I didn't know about Winter." to him.
One day, Sawyer said "The hospital needed money to save Winter. I planned and organized a festival, 'Save Winter Day.'" It was good festival. I hugged him. I feel so glad. He got new friend at the hospital.
I think she would be a good friend to Sawyer.
→ Today was "Save Winter Day".
I saw Winter and I heard about Winter. ←

図7 主人公の母親の立場から書き直した生徒の文章

て“I hugged him.”は物語終盤の母親の主人公への共感を表現している。別の中学校で実践していただいた際にも、Bさんだけではなく、多くの生徒が、何度も物語を読み返しながら、別の登場人物の視点からの物語を意欲的に書くことができた。アンケートは「1～4」は自律性、「5」、「6」は関係性、「7」、「8」は有能性の心理的欲求に関わったもの、「9～11」はその他としている。

	4：とても当てはまる 2：当てはまらない	3：当てはまる 1：まったく当てはまらない	4	3	2	1
1	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動は楽しかった。		8	13	1	1
2	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動をまたやってみたい。		5	15	2	1
3	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、自分なりに工夫して活動することができた。		8	13	2	0
4	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。		9	11	3	0
5	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、クラスメートと協力して活動することができた。		<u>10</u>	12	1	0
6	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、クラスメートから学ぶことができた。		<u>12</u>	10	1	0
7	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動を通して、達成感を感じることができた。		7	11	<u>5</u>	0
8	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、自信をもって活動に取り組めた。		5	11	<u>6</u>	1
9	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動では、自然と何度も繰り返し英文を読み返した。		5	16	1	1
10	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動を行い、読む力が高まったと思う。		6	13	3	1
11	物語を別の登場人物の視点から書き直す活動を行い、書く力が高まったと思う。		8	12	2	1

表1 アンケート結果（結果は人数で表記，n=23）

アンケートでは、どの項目も「とても当てはまる」「当てはまる」の割合が高くなっている。特に関係性に関わる「5」、「6」の「とても当てはまる」の割合が高く、友達と協力して物語を書き直したり、友達の書いた物語から学んだりした生徒が多かったのではないだろうか。これは、「物語の内容を踏まえながら別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」に望ましい困難さがあったため、生徒は一人で物語を書き進めるだけではなく、友達の協力を得たり、友達の書いた物語を参考にしたりして、自分なりの物語を書くことができたためであると考えられる。

しかし、有能性に関わる「7」と「8」においては、「当てはまらない」と回答した生徒の割合が高く、教師が思っているよりも、生徒自身は、やればできるといった自身への期待や価値をもちたいという欲求を満たすことができていないことが課題である。すべての生徒にとって、今回の「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を、書き直す活動」が適度な認知的負荷とはなっておらず、一部の生徒は難しかったと感じ、アンケートの項目にある「自信をもって」とは言い難いのではないだろうか。本活動のような拡散的思考が働くタスクに取り組む中でも手応えや腑に落ちた部分をできるだけ多く感じら

れるような手立てが必要である。今後はそのような生徒も達成感をもてるような工夫を検討し、指導改善を図っていく必要がある。

上記の課題はあるものの、一部の生徒にとって難易度が高いタスクであっても、その生徒は仲間同士で協力し合えば何とか読めたり、自身の読む力の向上にこの活動が繋がっていると実感したりしている姿も見られるので、これは本活動のよさとして継続していきたい。

2.2.7 おわりに

「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」の魅力を再考する際、本活動は楽しそうだし、意欲的に取り組むのだろうけれど、何が意欲的に取り組む要因となっているのかが捉えきれていなかった。そのような中で、学習意欲に関する研究を進めていく最後の委員会の冒頭に、広島大学大学院の松浦伸和先生が、学習意欲が減退する1つの要因として、英語の量と速度に対するアレルギー、つまり授業の進度の遅さ、授業で扱う量の少なさが学習意欲が減退する要因となっている可能性を指摘された。これはマーサー、ドルニエイの認知的負荷（マーサー、ドルニエイ、2022）とも関わっており、「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動」を再考する際の柱とさせていただいた。

本活動は、「読むこと」と「書くこと」に関わって、物語の内容を踏まえた実践となっているが、「グループでオリジナルの物語を作ろう！」を単元の目標と据え、より物語の構成、物語で使われる表現に意識を向かせるように、ある物語を読んで、物語の作り方を学ぶという展開も考えられる。生徒の実態や、ねらいに即して取り入れていただければと思う。

2.2.8 資料 New Crown 3 English Series New Edition (2016) Dolphin Tale

Dolphin Tale

A dolphin was lying on the beach. It was hurt and dying.

Sawyer was riding his bike along the beach.

He was lonely. His mother was busy at work. He was not doing well at school. He had to take special summer classes.

He suddenly stopped. He saw the dolphin.

Sawyer called a doctor. While he was waiting, he talked and whistled to the dolphin. It weakly whistled back. An ambulance came and took it to an animal hospital.

The people at the hospital said, “She needs a name. Let’s call her Winter.”

Sometimes Sawyer went to the hospital instead of school. One day the staff tried to give Winter medicine. She didn't want to take it. Then Sawyer came. He touched her. He whistled to her. She calmed down and took her medicine.

Because of this, the hospital staff came to respect Sawyer's special connection to Winter. In turn, he found a passion, to save Winter.

Winter's tail became very bad. The doctor had to cut it off. She was in danger of dying. Sawyer spent a lot of time with her, even during his school time.

At first his mother was angry with him for missing school. She didn't understand his passion for Winter. Then she saw Sawyer and Winter together. She finally understood and supported him.

Sawyer worked hard to save Winter. He asked an engineer, "Please make a tail for Winter." The engineer made two. They were made of plastic. Winter didn't like them because they were too stiff to use easily. She broke them.

The hospital needed money to save Winter. Sawyer planned and organized a festival, "Save Winter Day." Many people came to it. Some of them were physically challenged like Winter.

At the festival, Winter swam with her improved tail for the first time. She liked it. She swam close to Sawyer and cheerfully whistled to him. Winter was saved by his passion and actions.

Sawyer's mother hugged him. His new friends at the hospital cheered him. Sawyer was not lonely any more.

〈参考文献〉

- ・ 阿野幸一, 他 (2024) New Horizon English Course 1~3 東京書籍
- ・ 卯城祐司, 他 (2024) Sun Shine English Course 1~3 開隆堂
- ・ 太田 洋, 他 (2024) Here We Go English Course 1~3 光村図書
- ・ 河田 泰修, 坂東 貴夫 (2018) 中学生の英語学習における動機減退要因に関する予備的研究
- ・ A Preliminary Study on Junior High School Students' Demotivation to Learn English中部地区英語教育学会
紀要
- ・ Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009) . Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study. JALT
Journal, 31. 2, 183-204
- ・ 工藤洋路, 他 (2024) New Crown English Series 1~3 三省堂
- ・ 国立教育政策研究所 (2023) 「令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果 (概要)」
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>
- ・ サラ・マーサー, ゾルタン・ドルニエイ (2022) 「外国語学習者エンゲージメント」 アルク
- ・ 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編 開隆堂
- ・ 西田理恵子 (2022), 動機づけ研究に基づく英語指導 大修館書店
- ・ 根岸雅史, 他 (2016) New Crown English Series 3 三省堂
- ・ 馬場哲生, 他 (2024) Blue Sky English Course 1~3 啓林館
- ・ 本多敏幸, 他 (2024) One World English Course 1~3 教育出版

2.3 学習意欲を高める英語科学習指導の研究 ～「話すこと[やり取り]」の言語活動を中心とした学習指導の在り方～

茨城県ひたちなか市立前渡小学校教諭 安 絵里

2.3.1 研究の背景

本研究の背景の一つに、令和5年度全国学力・学習状況調査において「英語の勉強は好きですか。」の項目に「当てはまる・どちらかといえば、当てはまる」と回答した小学校6学年児童が、69.2%である一方、中学校3学年生徒は52.3%であり、16.9%低下していることを取り上げる。国語科の同比較においては、0.3%の低下、算数・数学科における同比較では、4.4%の低下に過ぎない。また、同調査を勤務校第6学年児童と近隣中学1学年生徒に行ったところ、「英語の勉強は好きですか。」の問いに対して、小学6年生は91%が「はい」と答えているのに対して、中学1年生の段階で、65%と低下が確認された。そして、「英語を使ってできるようになりたいことは何ですか。」の問いに対しては、小学6年生の上位3つの回答が「先生やALTの先生、外国人と英語で話したい」「英語が話せると楽しい」「もっと話せるようになりたい」であるのに対して、中学1年生は、「テストや受験」「勉強ができるようになりたい、教科だから」「ALTと話したい」であった。また、4技能に関して、「話す活動は好きですか。」への回答の割合を比較すると、小学校6年生が「はい」と答えた割合が90%を超えていたことに対して、中学1年生は、30%程度であった。これらの調査から、小学6学年の外国語科の学習から中学1年生外国語科の学習に変わる際に、学習者に大きな変化が生じていると言える。小学校では楽しく、話せることに嬉しさを感じていたが、中学校になると話すことに抵抗を感じ始め、受験のために英語を学習しているとも推測できる。これらを乗り越えるためにも、小学校段階で「話すこと」に対して十分に慣れ親しむことができるための工夫を提案する。そして、本研究では、学習者のつぶやきからアイデアを得た言語活動を用いて、教師が良きロールモデルとなり「話すこと」に憧れや楽しさを感じ、意欲をもって取り組めることを目指す。

本稿が、小学校外国語科においてどのような手立てを講じれば、効果的に学習意欲を維持、または、高めることができるかの具体例を示す一助となり、小学校段階でも英語の授業を英語で行うことの必要性についても考え、スムーズな小中連携を行うための一つの手立てとしたい。

2.3.2 研究の目的

上記のことからも、英語科において、「学年が上がるにつれて、英語嫌いの割合が多くなる」ことを乗り越えるための手立てが必要であると考え。そのために、小学校段階において、「話すこと[やり取り]」に十分に慣れ親しみ、学習意欲を高めるための学習指導法及びICTの効果的な用い方を研究する。また、小学校外国語科において授業者が、クラスルームイングリッシュを用いて、英語で授業を行うことや授業者が良きロールモデルになり、児童が憧れをもって言語活動を行うことについて検証することである。

2.3.3 指導と評価の計画

(1) 日時 令和6年6月から11月(Let's Check2においても同様に実施)

(2) 学年 小学校6学年外国語科

(3) 単元名Let's Check1 (Junior Sunshine 6 開隆堂)

(4) 単元について

① 単元観

本単元における言語活動は、これまでに学習した言語材料を用いて、児童が初めて出会う留学生との交流会において、やり取りを行う活動である。既習の言語材料とは、第5学年までに学習したものに加え、第6学年で学習した、名前や出身地、好きなことやできること、得意なことなどを含む自己紹介や日本の文化に関すること、1日の過ごし方などを示している。本単元では、これらの言語材料を用いた言語活動において、互いに異なる生活環境をもつ児童と留学生というそれぞれの立場にとって、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにすることを目標とする。

② 児童観

本学級は、男子17名、女子18名、計35名である。「英語を話すことは好きですか」の問いに対して、85%の児童が「はい」と回答をしている。一方、英語を話すことにおいて難しいと思うことの自由記述では、「何度も続けて話すことができない」、「自分から質問をすることは難しい」、「何も見ないで話すことは不安だ」などの回答が多く見られた。話すことへの意欲は高いが、話すこと[やり取り]に対する困難さを感じたり不安を覚えたりしていることが分かる。平素の授業で行っているSmall Talkの状況を見ても、伝えたいことはあるが、やり取りし続けることにつまずきを感じている児童は多くいる。これらのことから、単元の学習において、話すこと[やり取り]に対する困難さや不安を乗り越える手立てが必要であることが明らかとなった。

③ 指導観

そこで、本単元の終末に日本語の理解を一助としながら、話すこと[やり取り]を行う活動を設定する。本活動では、日本人の児童と外国から来た児童が初めて対話をする場面で、一人の児童は通訳者の役割をする。通訳者の設定を考えた背景としては、通訳をしている教師の姿に憧れをもつ場面や通訳を職業とする新聞記事を読み、私たちも英語を頑張って通訳してみたいと本学級の児童が考えをもったことによるものである。本活動によって、児童が自分の話す英語を通して、異なる背景をもつ他者同士のやり取りをつなぐことができる体験や自分の英語が通じた喜びを感じられるようにする。また、通訳者という立場を経験することで、日本人としてのパーソナリティを感じ、どのように日本語や英語を使えば異なる背景をもつ者同士が理解し合えるかなどを考え、それぞれの立場や見方、考え方へ配慮しながらやり取りができると考える。

さらに、中学校での話すこと[やり取り]への円滑な接続を目指して、年間を通して3

つの段階の言語活動を設定する。①日本語の理解を一助としながらやり取りを行う学習（本時）。②通訳者となり，ALTと1年生をつなぐ学習。③児童同士で英語のみを用いてやり取りを行う学習。このように段階を経て，足場かけを外しながら，本学級の児童が意欲的に活動を行い，自信をもって英語を話すことができるようになることを実現する。

（５） 単元の目標

初めて出会う留学生との交流会において，自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために，日常生活に関する身近で簡単な事柄について，自分の考えや気持ちなどを，簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。

（６） 単元の目標に関わる評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<知識> これまでに学習した言語活動について理解している。 <技能> 自分や相手のことについて，これまでに学習した言語材料を用いて，自分の考えや気持ちなどを伝え合う技能を身に付けている。	初めて出会う留学生との交流会において，自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために，日常生活に関する身近で簡単な事柄について，自分の考えや気持ちなどを，簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合っている。	初めて出会う留学生との交流会において，自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために，日常生活に関する身近で簡単な事柄について，自分の考えや気持ちなどを，簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合おうとしている。

（７） 単元の指導と評価の計画（全6時間）

時	目標◆・活動○【】	評 価			
		知 技	思 判 表	態 度	評価規準<評価方法>
1	◆登場人物のある動作を行う頻度や得意なこと，自己紹介カードの具体的な情報を聞き取ることができる。				
	○Daily conversation 指導例② ○Small Talk : Do you have any happy stories? 指導例③ ○Let's Listen 【Question1】交換留学生の自己紹介を聞く。 【Question2】ジェームズ先生に日本を紹介するために適する文章を聞く。 【Question3】新さんの自己紹介カードを読む。 ○Reflection ・本時の活動を振り返り，振り返りシートに書く。	聞 読			◎登場人物のある動作を行う頻度や得意なこと，日本の紹介について聞き取っている。<行動観察・ワークシート> ◎登場人物の自己紹介カードに書かれた誕生日や好きなものなどを読み取っている。<行動観察・ワークシート>
2	◆誕生日や好きなものについて書き写すことができる。				
	○Daily conversation 指導例② ○Small Talk : What sport do you like? 指導例③ ○Let's Write 指導例③ ・登場人物の自己紹介文を書き写す。 ○Let's ask and write ・友達に誕生日や好きなものを聞き，内容を書き写す。			書	◎登場人物の自己紹介文を正しく書き写している。<行動観察・ワークシート>

	○Reflection ・本時の活動を振り返り、振り返りシートに書く。				
	◆初めて出会う留学生との交流会において、自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。				
	○Daily conversation ○Small Talk : Do you have any happy stories? ○Let's Talk ①	指導例②	指導例③	や	や
指導例①	・児童、留学生、通訳者の役割に分かれ、お互いのことを知るためのやり取りを行う。				
3	指導例⑥ 「オールイングリッシュで授業を行う」ことで学習者にとって言語活動を行う際の良いモデルとなり、憧れをもって活動に取り組むため学習意欲につながる				
	○Reflection ・本時の活動を振り返る。	指導例④			
	○Daily conversation ○Small Talk: What subject do you like? ○Let's Talk ②	指導例②	指導例③	や	や
指導例①	・児童、留学生、通訳者の役割に分かれ、お互いのことを知るためのやり取りを行う。				
4	指導例⑥				
	○Reflection ・本時の活動を振り返る。	指導例④			
	◆初めて出会う留学生との交流会において、自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。				
	○Daily conversation ○Small Talk : Do you have any happy stories? ○Let's Talk ③	指導例②	指導例③	や	や
指導例①	・児童、留学生、通訳者の役割に分かれ、お互いのことを知るためのやり取りを行う。				
5	指導例⑥				
	○Reflection ・本時の活動を振り返る。				

					◎自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合おうとしている。＜行動観察・VTR＞
	○Reflection ・本時の活動を振り返る。		指導例④		
	◆初めて出会う留学生との交流会において、自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。				
	○Daily conversation ○Small Talk: What country do you like? ○Let's Talk ④	指導例②	指導例③	や	や
6 (本時)	・児童、留学生、通訳者の役割に分かれ、お互いのことを知るためのやり取りを行う。				〔「話すこと [やり取り]」の記録に残す評価〕 ◎自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合っている。＜行動観察・VTR＞ ◎自分のことをよく知ってもらったり相手のことをよく知ったりするために、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合おうとしている。＜行動観察・VTR＞
指導例①			指導例④	指導例⑤	
	○Reflection ・本時の活動を振り返る。				

2.3.4 学習意欲を高める指導の具体

指導例① 憧れをもって、話すこと（やり取り）を行う/学習者のつぶやきから生まれた言語活動

本時の言語活動は、ALTが初めて教室に来た時の授業がきっかけである。学習者が選択したり、学習者の意見を取り入れたりすることは、学習者の行為の主体性を高めることにつながる。

児童：「なんで〇〇先生は、日本に住んでいるの？ALTになるために日本に来たの？」
JTE：“Why did you decide to live in Japan? You came to Japan to be an ALT, right?”
ALT：“Because I really love Japanese food.
And I was a computer engineer when I came to Japan. But the job wasn't fun.”
JTE：“So you changed the job.”
ALT：“That's right. During my engineer days, I joined as a volunteer for teaching kids in Tsukuba. After that, I thought teaching English was fun! So I changed the job.”
JTE：来た時はエンジニアだったけど、つくばで子供に英語を教えるボランティアをして楽しかったんだって。それでALTになったんだって。
Student：「なるほど。」 “I see.” 続…

この場面を経て、児童が「先生のように、通訳できるようになりたい」と話したことがきっかけとなり、本言語活動を実施した。バンデューラ（Bandura 1997）は、「ロールモデル」が学習意欲にかなりのプラスの影響を与えると強調しているように、学習者にとって、目指す姿を具体的にすることや、憧れの姿をもつことは、学習意欲が高まることにつながる。児童は、①通訳者②留学生③日本人④カメラマンの役割の全てを経験した。「役割」をもつことに対して、学習者は、通訳者を担当する際に、どのようにすれば日本語を英語に直すことができるかを考えたり、どのような英語を用いることで日本語の意味に近づけるかを考えたりすることになる。そして、話をする「話題」が浮かばないために、話すこと〔やり取り〕が続かないという状況が生じないために、発話量が多く確保される。また、5分間のやり取りが終わったら、Student DのCameraman役 of 学習者が会話を録画したものを振り返る時間を取る。本当に伝えたいことを伝えることができたかの確認を行ったり、うまく英語にできなかった内容を教師と確認したりする。自分達が話した内容をすぐに振り返ることを通して、「分からない」を解決する。本言語活動は、ロールモデルの教師のように英語を話していたり、自分が友達同士の関係をつないでいたりするという喜びによってやりがいを感じることをねらう。

○役割、手順

Talk ①	
Student A Interpreter	Student C Exchange Student
Student B Japanese	Student D Cameraman

図1



図2

図1のように、役割を与え、図2の写真のように、クリップを用いて、学習者に役割を意識させる。ネームカードの下に簡単に付けるものを用いる。学習者によっては、役割を認識することが難しい場合もあるために、何か目印になるもの、目視できるものを用いることが効果的である。

○実際のやり取り

(Student A : Interpreter Student B : Japanese Student C : Exchange student
Student D : Interpreter)

Student B : 名前はなんですか？

Student A : What is your name?

Student C : My name is Joseph. Please call me Joe.

Student A : ジョセフさんだって。「ジョー」って呼んでほしいって。

Student B : どの国出身なの？

Student A : Where are you from?

Student C : I'm from America.

何度もcallの英文を用いることで、Please call me ○○.がインプットにつながる。

Student A : アメリカ出身なんだって。

Student B : New York? Washington?

Student C : I'm from New York.

Student B : OK. 誕生日はいつ ?

Student A : When is your birthday?

Student C : My birthday is June 21th.

Student A : 誕生日は 6 月 21 日だって。

Student B : 何小に行ってるの ?

Student A : What school do you go?

Student C : ABC elementary school.

Student A : ABC elementary school in New York? Student C: Yes.

Student A : ニューヨーク市の ABC 小だって。

明らかな対話に関しては、通訳を仲介せずに行っていた。英語での対話も弾む。

StudentA（通訳者）が必要だと思った内容を付け加える児童もいた。

指導例② チャレンジングなリスニング

毎時間 Daily Conversation において、「今日は何の日？」を下記の例のように行う。毎時間内容が変わる上、日常的な話題だけではなく、社会的な話題についても扱う。「児童の理解の程度に応じた英語」を意識し、他教科で学習した内容や日頃の生活を通して知っている内容が扱われることで、理解できた時に大きな達成感が生まれる。下記の例においては、未修語である means を用いているために、意味を確認して補足する。こうして、語彙を増やしていくための工夫を継続して行っていくことは、児童にとって語彙力を増やすことにつながり、社会的な話題を扱うときの一助となる。また、例えば、「国際〇〇デー」なども繰り返し聞くことによって、児童の中に international がインプットされていく。言語活動を行う前に行うことで、教室を意欲的な学習集団にするための一つの活動となる。

時間	学習内容・活動	生徒への援助・支援 評価
4分	3 今日は何の日？を聞き取る。(聞くこと) JTE: Joe sensei, what day is it? ALT: July 11 th is a <i>ramen</i> day. JTE: <i>Ramen</i> day? ALT: Yes. From 2018, July 11 th is a <i>ramen</i> day. JTE: OK. From 2018, July 11 th is a <i>ramen</i> day. But why? ALT: 7 means <i>renge</i> , 11 means chopsticks. JTE: Oh, 7 means <i>renge</i> , 11 means chopsticks, so, today is a ramen day.	・ゆっくりはっきり話すことで、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。 (聞くこと) ・児童同士で聞き取った内容を確認させ、互いの理解を深めるようにする。 ・なぜ、「ラーメンの日なのか」であるかの簡単な理由を聞き取り、児童の理解が深まるようにする。

図 3

指導例③ 繰り返し同じ話題について話し、話し方を理解する

学習者が「話したい、伝えたい」内容を話せることを目指して、Small Talk の工夫を行う。年間を通して、2 回に 1 回は繰り返し同じ話題について話す。内容は、学習者同士が決めており、学級ごとに違っている。例えば 1 組は、火曜日の授業では、What is today's

lunch? を取り上げ、金曜日の授業では、指導者が決める毎回違う話題である。同じ話題を取り上げて話をすることは、学習者にとって「安心して話ができる」話題となり、回を重ねるごとに質問がすぐに出てくる上に、答えの英語の間違いが減った。また、給食の話題に関して話した学級の児童は、食べ物に関する英単語の知識が増えた。最も話すこと〔やり取り〕の力が向上し、成果が出た学級の話題は、Do you have any happy stories?であった。年度当初は、漠然とした話題に抵抗を感じていた学習者も多かったが、「何か良いことあった? ちょっと良い話は何?」の話題に対して、多岐に渡る話が出てくるために、やり取りの力が向上していた。また、毎回、1分間のやり取りにおいて相手を変えながら3回行った。学習者同士が同じ話題について3回話をしたり、教師からの中間指導を受けたりすることを通して、自分が話している英語が間違っていないと自信をもって話をし、意欲的に話す学習者が増えた。

指導例④ Google Formで振り返りをする

学習を振り返る際に、Google Formでの振り返りを行い、スプレッドシートを電子黒板に写し出すことで、児童は即時に互いの振り返りを読むことができる。質問項目は、①でできるようになったこと②次に活かしたいこと③友達の助言から学んだことの3つである。個人での振り返りをすぐに全体での振り返りに展開できるため、教師側が取り上げたい内容を瞬時に精査できる上に、本言語活動においては、学習者が互いの内容を読んだりすることで目標となる友達を見つけたりすることもできる。これらのことは、学習意欲を高める一助につながる。

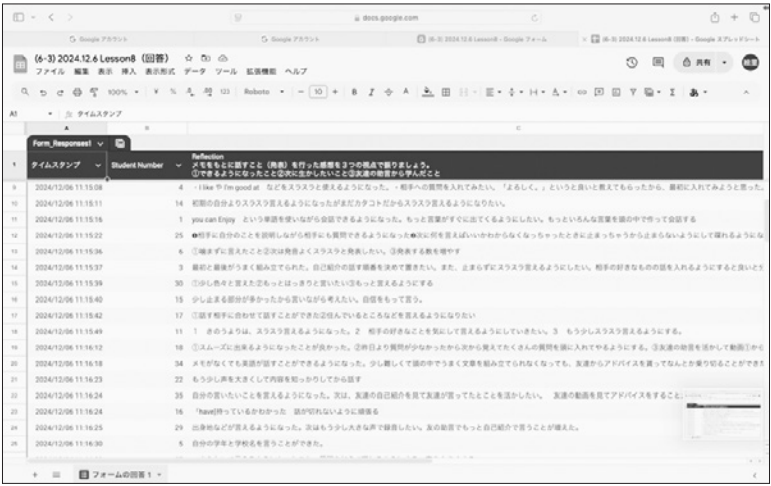


図4

指導例⑤ 意欲を高めるための評価

学習者へ適切な評価は、学習者にとって次の学習に対しての意欲につながる。そのためにも、提出された課題に対して、コメント機能を利用してフィードバックを行う。学習者にとって、自分だけに励ましの言葉や、更に良くなるためにはという視点での助言をも

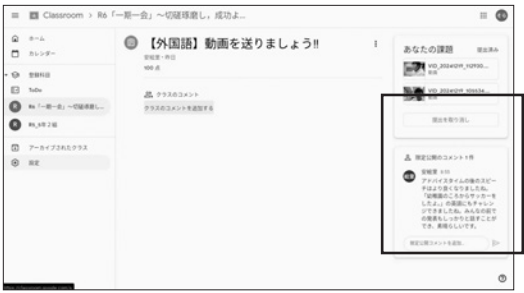


図5

らうことは、意欲の向上につながる。提出課題が動画の際は、コメント機能を用いると再度見直す際にも効果がある。

指導例⑥ オールイングリッシュで授業を行う

中学校外国語科同様に、小学校外国語科においても児童が英語に触れる機会の充実を図ることを、「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」ために、授業を英語で行う。教師の英語使用に当たっては、挨拶や指示を英語で伝えるクラスルームイングリッシュを用いるだけでなく、説明や発問などを児童の分かる英語で話し掛けている。小学校段階で使用する場合は、十分に発話の速度や明瞭さに配慮することや繰り返し同じ表現を用いて話すこと、イラストや実物の提示などの工夫を行う必要がある。しかし、十分に配慮しながら、「児童の理解の程度に応じた英語」を用いて英語を使用することを通して、教師の使用する英語が児童にとって効果的なインプットになる。



図6

具体的に、語彙を増やす指導の一つとしては、

- 動画から言葉・文を理解する。何度も使われる語や歌の中で使われる語に触れる。

Give me a pizza. / The pizza is getting cold. / customer / deliver

- 動画に関してのクイズを行う。Theyが理解できた場面。

SpongeBob and Squidward were hungry.

ALT : Did SpongeBob and Squidward eat the pizza?

Students : No. / No NO NO!!

JTE : No, () () (). No, I did not. Right?

Students : SpongeBob and Squidward!!

ALT : That's right. So...

Student : "they!!"

ALT : Perfect!! No, they did not. / No, they didn't. One Two. (リピートさせる)

Students : No, they did not.

- 外国の子供向けアニメなどからも、「オールイングリッシュ」に抵抗感なく慣れさせる。



図7

2.3.5 結果と考察

(1) 指導例に関して

この授業では「指導例① 憧れをもって、話すこと〔やり取り〕を行う/学習者のつぶやきから生まれた言語活動」という活動を行いました。この活動を通して感じたことについて、1「全くあてはまらない」2「あてはまらない」3「あてはまる」4「とてもあてはまる」から選んで答えてください。

	質問内容	1全くあてはまらない	2あてはまらない	3あてはまる	4とてもあてはまる
全体的な感想	①この活動は楽しかった。	0 %	0 %	2.9%	97.1%
	②この活動をまたやってみたい。	0 %	0 %	25.7%	74.3%
自律性	③この活動では、自分なりに工夫して活動することができた。	0 %	2.8%	48.6%	48.6%
	④この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。	0 %	0 %	28.6%	71.4%
関係性	⑤この活動では、クラスメートと協力して活動することができた。	0 %	0 %	25.7%	74.3%
	⑥この活動では、クラスメートから学ぶことができた。	0 %	0 %	20%	80%
有能性	⑦この活動を通して、達成感を感じることができた。	0 %	0 %	20%	80%
	⑧この活動では、自信をもって活動に取り組めた。	0 %	2.9%	20%	77.1%
英語学習一般について	⑨外国語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。	0 %	2.9%	25.7%	71.4%
	⑩英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。	0 %	2.9%	25.7%	71.4%

指導例①に関しては、自立性、関係性、有能性の全てで高い数値が出ていると言える。項目⑦における達成感を得られたと回答している児童が8割を超えていることは、「通訳者」という仕事の特性である他者同士をつなぐ役割を果たすことができたことから生まれるものだと言える。

しかし、一方で項目③の結果が低いことから、通訳をするということは、相手の気持ちや言葉を英語にしたり日本語にしたりするために、発話に自分の工夫を加えることの難しさがあると言える。そのために、本言語活動では、「話すこと[やり取り]」がスムーズに行えることを目指すためのものだとすることで効果を生まれると考えられる。また、学習者の声から生まれた言語活動を設定することについては、学習者の行為の主体性を高めることにつながる。授業者の思いと学習者の願いが叶う言語活動を設定することを通して、学習意欲に関して一定の効果を得られる。

(2) その他の指導例に関して

指導例②に関しては、小学校の段階から少しずつ、身近な社会的話に触れることの必要性を感じている。中学校外国語への足場かけの一つとして、理解できる英語を用いることで、少し難しくても理解できた、もっと分かるようになりたいと学習意欲を高めることを狙うために、年間を通して継続して行うことで効果を生むものだと感じる。同様に指導例③に関しても、「今日はこの話題で、1分間友達とスモールトークをしてみよう。」は、英語の学習を始めたばかりの児童にとっては、非常に難しい。何を話したら良いかの内容面での難しさと、どのように質問やその答えを英語で話したら良いか分からないなどの困難が伴う。そのために、「同じ話題で話すことの練習をする」必要性を感じる。継続して取り組んだ結果、児童の発話量は明らかに増えていることから、小学校外国語の段階で実践すべきである。

さらに、指導例④、⑤に関しても効果的なICTの活用することは学習意欲と関係が生

まれるものと言える。ICTの強みを効率良く学習に取り組むことは大切である。

最後に、授業を英語で行うことと学習意欲の関係であるが、学習者の年齢が幼いほど、「英語の世界」で英語を学ばせる必要性があると感じる。活動や全ての授業は日本語で行い、言語活動だけ英語を用いる状況では、話す力が向上するには程遠い道がある。そのために、学習者の状況を判断しながら、効果的に英語を用いて授業を行うことで、語彙を増やしたい、もっと英語を聞きたいという気持ちや、英語を話している指導者の姿やALTへの憧れにつながり、学習意欲が高まることにつながるものだと思う。

2.3.6 まとめと今後の展望

英語を学ぶ学習者の希望である、「英語が話せるようになりたい」との思いに対して、高い学習意欲をもち続けながらの学習を実現するためには、話すことの指導を慎重に行うべきであると考え。本稿の「話すこと〔やり取り〕」の指導における一つの活動として、「役割」を与えるというものを行ったが、一定の成果を得た。日頃、内容面でのつまずきが要因で話すことができない学習者が、通訳者として、進んで英語を話していた姿などを見ると、教師が、足場かけの一つとして適切な「コミュニケーションを行う目的・場面・状況」を設定することが重要であると感じる。

そして、英語を学び始めたばかりの学習者にとって、「できた」を体感することが、何よりの学習意欲の向上になることを指導者が意識し、日頃からできるだけ多くの英語に触れること、日常生活に関連した内容を英語で話すことなど「実の場」で学ぶことを通して、英語が伝わる喜びを感じて、学習意欲を高くもち続けることを目指したい。

<引用文献・参考文献>

- ・サラ・マーサー，ゾルダン・ドルニエイ・著/鈴木章能，和田玲・訳 「外国語学習エンゲージメントー主体的学びを引き出す英語授業ー」 アルク
- ・ゾルダン・ドルニエイ著 米山朝二/関昭典 訳 「動機づけを高める英語指導ストラテジー35」 大修館書店
- ・金子朝子・松浦伸和編著 「中学校 新学習指導要領の展開 外国語編」 明治図書
- ・吉田研作著 「小学校 新学習指導要領の展開」 明治図書

2.4 学習意欲を高める英語科学習指導 ～中学生の「書くこと」「話すこと」における ピア・フィードバック活動による協同学習～

熊谷市立熊谷東中学校教諭 内田 陽

2.4.1 研究（実践）の背景

現行の学習指導要領が施行されてから、「アクティブ・ラーニング」や「協同学習」という言葉を耳にする頻度が多くなった。学校教育の現場においても、言語活動を授業の中で取り入れているようになっている。文部科学省（2023）によると、小学校では90%以上で、中学校では75%以上の学校で言語活動が行われている。しかし、単に仲間と活動すれば良いわけではない。人間関係の構築や学習者の英語力向上など、明確な目的や意図が共有される必要がある。

中学校学習指導要領（文部科学省，2017）では、書くことの指導を行う際に、書き表したものを、ペアやグループになってお互いに共有すること、お互いに読み合い質問したりコメントを述べたりすること、それらのやり取りをもとに得た内容を参考に推敲することなど、段階的な指導を提示している。「相手を意識すること」を重視しながら指導を行う中学校段階では、仲間と共に作品を読み合うことによって、その活動自体が「相手意識」を向上させることにつながると考えられる。

具体的な指導法として、ピア・フィードバックが挙げられる。一般的には、書く指導において用いられ、原稿や作文の推敲のために2名から4名の小グループを作って話し合いを進めていく。学習者は、仲間とのインタラクションを通して意味交渉の機会が得られ、自分が言えること（書けること）と言えないこと（書けないこと）との間のギャップに気付くことができる。語彙や文法の知識を実際にコミュニケーションの目的で使うことにより、「書き手」の文章から「読み手」の文章として視点を変えることができる。

また、ピア・フィードバック活動では、仲間の文章を読み、課題解決に向けた助言をする。良かった点や改善点を相手に伝えることにより、自信がついたり、不安を軽減したりするなど学習者の学習意欲にも影響を与える。仲間と協同的に活動することで、互いの関係性に支えられながら学び合うことができる。これは、単に知識だけを共有するだけではなく、自己・他者の理解促進や内省を深め、さらには学びに向かう態度の向上にも大いに貢献するものであると考える。

これらのことから、学習意欲に関する理論に基づき、ピア・フィードバック活動を通して、お互いに伝えたい想いを共有しながら、気付き、高め合える協同学習を充実させる。

2.4.2 研究の目的

本研究の目的は、中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、協同的なピア・フィードバック活動に基づいて指導することが、生徒の学習意欲向上に役立つものであるかを明らかにすることである。

2.4.3 指導と評価の計画

(1) 日時 令和6年12月から令和7年2月

(2) 学年 熊谷市立中学校3学年

(3) 単元名 Round Extra (Here We Go! English Course 3, 光村図書)

(4) 単元について

① 単元観

筆者が勤務する学校では、ラウンドシステムの授業を展開している。ラウンドシステムとは、教科書を1年間に5回程度繰り返す指導法である。ラウンドシステムの授業では、ラウンドごとに5つの領域の重点化を図り、全単元を何度も繰り返しながら授業を展開する。「教科書の学習」と「リアルな使用場面」の2つのバランスを意識して授業を行っている。到達目標や定着状況を見取り、分析し、生徒の英語力に磨きをかけていく。

本単元は、Round Extraと題し、ストーリーリテリングをはじめ、「人ごと」について話したり、書いたりする活動が多くなりがちであるが、実生活の中では、物事を「自分ごと」として捉え、「自分の思いや考え」を発信していくことがとても重要である。生徒が自分と向き合い、英語で自分を語れる時間を設けることを意識している。

② 生徒観

本学校の生徒は、自分の思いや考えを仲間に伝えようとする積極的な姿勢がある。一方で、正確に伝えるとなると、語彙の間違いや語順の不正確さが原因で、伝えたい思いが正確に伝わらなかったり、使用する文法事項の幅が狭かったりするなど、言語面にも課題が見られることがある。

③ 指導観

ラウンドの5周目にあたるRound 5では、教科書の内容を自分の言葉で分かりやすく伝える、「リテリング」活動を行った。Round Extraでは、さらに一歩進み、教科書の内容だけではなく、そこから自分が考えたことや感じたこと、登場人物の経験と自身の経験を比較し分かったことなどを仲間に向けて発表するという、表現の自由度が高い言語活動を設定する。しかし、英語に対して苦手意識を持つ生徒や人前で意見を伝えることが苦手な生徒にとっては不安やプレッシャーを感じてしまう。そのため、小グループでの発表とし、ピア・フィードバック活動を取り入れる。グループ内で役割分担をすることで、それぞれが主体的な役割を担う。原稿作成の過程で、仲間から読み手としての意見や感想を得ることで、自分の書いた内容を改めて振り返ることができる。このように、グループ内でお互いの考えを共有し協同的に活動することで、生徒たちの学びに対する意欲向上を実現する。

(5) 単元の目標

教科書のストーリーを知らない人たち（後輩・新入生）に対して分かりやすく伝えるために、登場人物の心情や具体的な内容等について、自分の考えを交えたり、仲間と意見を共有したりしながら、ストーリーを書くことができる。

(6) 単元の評価規準

① (思考・判断・表現)

- ・教科書のストーリーを知らない人たち（後輩・新入生）に対して分かりやすく伝えるために、登場人物の心情や具体的な内容等について、自分の考えを交えたり、仲間と意見を共有したりしながら、ストーリーを書いている。

② (知識・技能)

- ・英語の特徴やきまりに関する事項を理解している。
- ・教科書の内容や日常的な話題について、これまでに触れてきた語彙、表現、基本的な文法を活用して書く技能を身に付けている。

③ (主体的に学習に取り組む態度)

- ・教科書のストーリーを知らない人たち（後輩・新入生）に対して分かりやすく伝えるために、登場人物の心情や具体的な内容等について、自分の考えを交えたり、仲間と意見を共有したりしながら、ストーリーを書こうとしている。

(7) 指導計画 (全7時間)

時	ねらい・学習活動
1 ～ 3	◆登場人物の心情や具体的な内容等について、自分の考えを交えたり、仲間と意見を共有したりしながら、ストーリーを作成する。 ○日常的な話題や教科書の話題について、これまでに学習してきた語彙や表現を活用しながら話す。 ○読み手を意識しながら、扱うイラストを決定する。 ※イラストは各単元で8～9枚あるが、枚数の制限についてはグループに委ねる。 ○日常的な話題や教科書の話題について、これまでに学習してきた語彙や表現を活用しながら話す。 ○前時の活動で作成した内容を、グループ内でフィードバックし合い、より良い内容に仕上げる。【指導例①】
4 ～ 6	◆登場人物の心情や自分の考えを分かりやすく伝えられるように、発表練習し、発表会に備えよう。 ○原稿の完成後、発表（録画）に向けた練習を行う。 ○録画し、撮影した映像を見ながら修正する。 ○全体で映像を確認し、フィードバックし合う。
7	◆登場人物の心情や自分の考えを分かりやすく伝えられるように、発表しよう。 ○クラス発表会（録画撮影） ○事後アンケート調査

2.4.4 学習意欲を高める指導の具体

指導例① ピア・フィードバック活動について

後輩・新入生に対して教科書の内容や自分の考えや経験を分かりやすく伝えるために、小グループでの原稿作成活動を行う。原稿を作成していく中で、言いたくても言えない表現や後輩たちにも分かるような表現を考えながら原稿を作成することが求められる。個々の英語力には個人差があるため、グループ内で、お互いにフィードバックを行いながら原稿の完成を目指す。また、フィードバック活動を2つのラウンド（Round5,Extra）にかけて実施する。「仲間に伝えること」自体に苦手意識を持つ生徒も多いと考えられる。中長期的に時間をかけて取り組むことで、苦手意識の緩和を狙う。

【活動の流れ】

（１） ペア編成

本実践では、学級担任と相談し、教科担任がペア編成する。隣に座るペアは、人間関係によってグループ活動に影響が出ない程度で、比較的親しい関係にある同性の生徒を配置する。前後のペアは異性となるよう編成している（図１）。

男子	男子
女子	女子

図１ グループ内の座席配置例

ペア活動を行う際は、①横ペア、②縦ペア、③斜めペアの３構成を活用している。また、４人が１組となりグループとして活動する。

（２） ピア・フィードバック活動の形式

本実践で取り組むピア・フィードバック活動は、主に２つの形式を用いて行う。

ア）筆記フィードバック：グループ内で英作文を交換し、ワークシート（もしくはICT）にそれぞれのアドバイスを書く。

イ）口頭フィードバック：書いたものについて口頭でも説明する時間を設定する。

（３） ピア・フィードバック活動の導入

ピア・フィードバック活動を行う上で、相手に意見を伝えることを苦手とする生徒も少なくない。また、表面的な誤りの訂正で終わってしまったり、人間関係が影響し、フィードバック自体がなされなかったりする可能性も考えられる。そのため、活動を始める前に、教師からどのようにフィードバックを行えば良いか説明を行った（表１）。生徒によっては、粗探しのようにあれもこれも伝えてしまうことも考えられる。言語面・内容面の双方で注目すべき項目を制限した。

①良いフィードバックを提供する。

- ・具体的に伝えることを大前提とし、一度に伝える内容は１～２つ程度とする。
- ・改善が必要な場合でも、否定するのではなく建設的な発言に変える。

②フィードバックで避けるべき行為

- ・皮肉：厳しい口調は、仲間のやる気を損ねてしまう。
温かな口調で、明確さを意識する。
- ・偽りの褒め言葉：上辺だけの褒め言葉は、何も成長を促さない。
本当に必要な時だけ使用する。
- ・詰め込みすぎない：一度に多くを伝えすぎない。相手のことを考えながら伝える。

③注目すべき項目

- ・言語面：時制（過去形）、３人称単数現在形、複数形。
- ・内容面：「読み手」のことを考えた内容かどうか。

表１ フィードバック活動の説明内容

（４） Round Extra

Round Extraでは、繰り返し触れてきた教科書の本文（内容）を扱う。３年生のUnit1

～Unit8を対象とした。グループで1つのunitを選び、内容をまとめる。紙芝居形式にまとめ、さらに自分たちの意見や読み手への質問も加える。目的・場面・状況は、これから入学してくる新入生（もしくは進級する2年生）に向けて、教科書のストーリーを分かりやすくまとめ、伝えることとする（図2）。

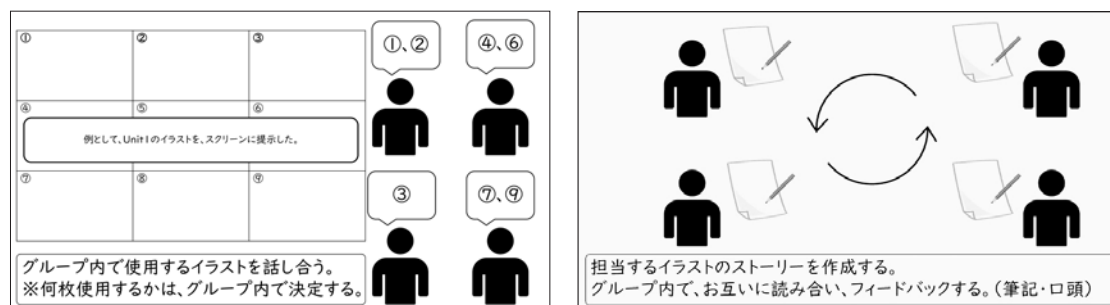


図2 Round Extraの授業イメージ

（5） 生徒の姿

生徒がそれぞれ作成した原稿を、グループ内で交換し読み合った（図3）。仲間の原稿を読む中で、気付いたことや考えたことをワークシートの指定の枠に記入した（図4）。その後、書いた内容を口頭で相手に伝えた。文字だけではなく言葉で直接伝え合うことによりグループ内で活発な意見交換が行われた。

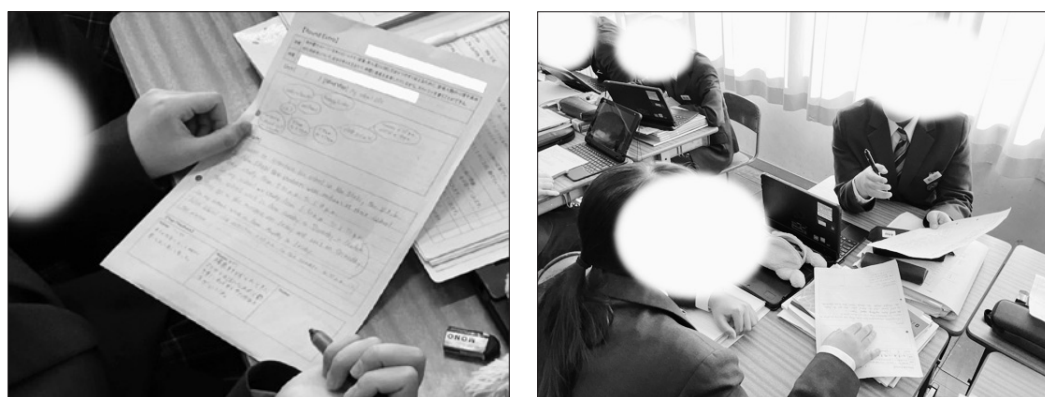


図3 筆記・口頭フィードバックの様子

【Peer Feedback】		
Name:	Name:	Name:
本文の説明をした後に 自分の思い出を詳しく書け ていて良かったです!!	本文の事も、自分の思い出 も書いていてとてもいいと 思いました!!	本文と自分の考えをしっかりと せて書いているところがいい もよいと思えました。

図4 筆記フィードバックによるコメント

指導例② リテリング活動について

前述したように、ラウンド制の授業では、教科書の内容を相手に分かりやすく伝える、リテリング活動を行っている。この活動では、既に教科書の内容を知っている人同士での

活動となるため、伝える際にも工夫を要する。そこで、Round Extraにつなげるためにも、①ストーリーの登場人物と自分を比較すること、②自分の経験を織り交ぜながら伝えることを意識しながら取り組むよう促した。

【活動の流れ】

(1) 実施計画（※3年生ではRound 4でリテリングを実施している。）

Round 4	1	○各ラウンドの取組を理解する。 ○フィードバック活動をどのように取り組むのか理解する。 ○協同作業認識に関するアンケート（事前）。		
	2	Unit1	○教科書の内容のリテリング。 ○教科書の内容を受けた自分の考えや意見を相手に伝える。 ○ピア・フィードバック活動（口頭・筆記）。	
	3	Unit2		
	4	Unit3		
	5	Unit4		
	6	【前半の振り返り】 振り返りシートに記入する。		
	7	Unit5	○教科書の内容のリテリング。 ○教科書の内容を受けた自分の考えや意見を相手に伝える。 ○ピア・フィードバック活動（口頭・筆記）。	
	8	Unit6		
	9	Unit7		
	10	Unit8		
	11	【全体の振り返り】 振り返りシートに記入する。		

(2) Round 4における1時間の授業構成

授業前半	帯活動：教師・生徒間のSmall Talk（日常・教科書等の話題）
授業後半	①教科書の内容をペアで振り返る（本文の音読、穴あき音読など） ②教科書の内容に関するQA（教師と生徒間）。 ③リテリング活動(1) ・ストーリー構成を考える。 ・1分間で1文ずつ交互に伝え合う。ペアを変えながら何度か取り組む。 ④リテリング活動(2) ・モデル文の提示、音読。 ・ペアでリテリングを行う。時間を設定し、1人で取り組む。交互に行う。 ・リテリング後、口頭でフィードバックを行う。 ⑤ライティング活動 ・リテリングで話した内容を時間内でシートにまとめる。 ・ペアでシートを交換し、読み合う。筆記フィードバックを行う。 ・記入後、書いた内容を口頭でもフィードバックする。

2.4.5 結果と考察

(1) ピア・フィードバック活動に関するアンケート調査

ア) 学習意欲に関するアンケート

Round Extraの実施前と実施後に実施した。ピア・フィードバック活動自体は、フィードバックすることに生徒を慣れさせるために、前単元のRound 4から継続的に実施した。

アンケート結果からは、すべての項目において、事前よりも事後の数値が上がっていることが分かる。特に、「5ピア・フィードバック活動では、クラスメートと協力して活動することができた。」と「6ピア・フィードバック活動では、クラスメートから学ぶこと

ができた。」の2つの項目で高い数値が出ていることから、クラスメートと協力し合いながらピア・フィードバック活動に取り組んでいたことが分かる。

		事前	事後	＋－
1	ピア・フィードバック活動は楽しかった。	3.20	3.45	0.25
2	ピア・フィードバック活動をまたやってみたい。	3.06	3.20	0.14
3	ピア・フィードバック活動では、自分なりに工夫して活動することができた。	3.36	3.58	0.22
4	ピア・フィードバック活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。	3.01	3.24	0.23
5	ピア・フィードバック活動では、クラスメートと協力して活動することができた。	3.48	3.72	0.24
6	ピア・フィードバック活動では、クラスメートから学ぶことができた。	3.53	3.68	0.15
7	ピア・フィードバック活動を通して、達成感を感じることができた。	3.18	3.37	0.20
8	ピア・フィードバック活動では、自信をもって活動に取り組めた。	2.92	3.15	0.23

イ) 協同作業への認識に関するアンケート（28項目，5段階尺度）

長濱・他（2009）が開発した協同作業認識尺度アンケート用紙を援用し作成された，協同学習に関するアンケート（青木，2023）を参考に活用した。アンケートは，Round 4 のフィードバック活動を始める最初の授業で取り組み内容を説明した後と，Round Extraの実施後に実施した。

① 協同効用

数値が高ければ高いほど，仲間と共に作業することに対する有効性を示す「協同効用」が高いことを示している。「7 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。」，「16 たくさんの仕事でも，みんなと一緒にやれば出来る気がする。」において高い数値が出ている。

協同効用	事前調査 (N=107)		事後調査 (N=109)	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
3 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	4.23	0.18	4.41	0.21
6 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。	4.26	0.19	4.33	0.18
7 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.56	0.25	4.66	0.25
8 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	4.06	0.16	4.11	0.16
14 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	4.30	0.19	4.43	0.20
15 協同することで，優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.74	0.11	3.76	0.11
16 たくさんの仕事でも，みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.26	0.19	4.50	0.21

② 個人志向

数値が高くなればなるほど個人志向が高い。仲間との協同を避け，一人での作業を好む意識が高いことを示すものである。グループでの話し合いやフィードバックをすることに

において、時間がかかると捉えている生徒が多かったものの、事後の調査ではその数値が減少している。また、「1 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。」において低い数値となっていることから、グループ活動の中でも、仲間と協力して取り組める雰囲気があったと考えられる。

個人志向	事前調査 (N=107)		事後調査 (N=109)	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
1 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	2.64	0.05	2.30	0.02
4 グループでやると必ず手抜きをする人がある。	3.36	0.10	2.87	0.07
5 周りに気を遣いながらやるより一人でやる方が、やりがいがある。	3.07	0.07	2.62	0.07
9 みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.46	0.12	3.22	0.09
10 人に指図されて仕事をしたくない。	2.91	0.06	2.64	0.05
12 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、1人でやる方が良い。	2.90	0.05	2.63	0.04

③ 互惠懸念

数値が低ければ低いほど互惠懸念が高い。この指数は、協同作業から得られる恩恵は人によって異なるという認識を示している。数値が高くなると、協同作業によって参加者全員が平等に利益を得ることは難しいという認識のことである。どの項目に対しても、数値が低くなる結果となった。

互惠懸念	事前調査 (N=107)		事後調査 (N=109)	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
11 優秀な人たちがわざわざ協同をする必要はない。	2.33	0.05	2.26	0.05
13 協同は仕事のできない人たちのためにある。	2.36	0.03	2.26	0.04
27 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	2.32	0.02	2.32	0.05

④ 対話による気づき

どの数値も高い結果となった。生徒たちは、仲間との協同学習により、新たな気づきを得ることができ、効果的な学習を行うことが出来たと考えられる。

対話による気づき	事前調査 (N=107)		事後調査 (N=109)	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
17 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.50	0.25	4.59	0.23
18 相手に説明することで、自分の理解力も深まる。	4.46	0.22	4.58	0.23
19 対話を重ねることで英語に対する理解が深まる。	4.26	0.19	4.44	0.21
20 対話していると予想外の発見がある。	4.10	0.16	4.39	0.19
21 グループ活動をする自分のわからなかったことに気づく。	4.39	0.20	4.52	0.23
22 相手と対話することで忘れていた単語や文法を思い出すことがある。	4.13	0.17	4.40	0.20

⑤ グループの成長

「26グループが成長できれば自分も成長できる。」において、大きな変化が見られた。個人の取り組みだけではなく、グループの仲間と共に成長しようとする意識が向上したと考えられる。

グループの成長	事前調査 (N=107)		事後調査 (N=109)	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
2 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。	3.65	0.11	3.73	0.11
23自分のためだけではなくグループでいい答えを出そうと努力する。	4.34	0.20	4.47	0.21
24自分の成功はグループの成功につながる。	4.00	0.15	4.29	0.18
25自分さえよければグループの結果はどうでもいい。	1.69	0.04	1.67	0.04
26グループが成長できれば自分も成長できる。	3.93	0.14	4.38	0.19

（２） その他のアンケート調査

すべての単元が終了した際、以下の項目の調査を行った。

ア) 原稿を作成する過程で行ったピア・フィードバック活動を経て、あなたは成長することができた（または新たな気づきを得られた）と感じますか。（N=95）

感じる	71%	少し感じない	3%
少し感じる	23%	感じない	3%

イ) 上記の質問で、そのように回答したのはなぜですか。（一部抜粋 下線は筆者）

お互いに教えあうことで自分はインプットすることができ、教える側はアウトプットすることができ るから <u>どちらの立場でも成長することができる</u> と感じたから。
自分だけだと文をあまり考えられなかったけど、 <u>友達に教えてもらうことで成長できた</u> 気がするから。
友達にたくさん英語を教えてもらい、 <u>英語が少しずつ理解できるようになった</u> から。
日本語から英語にするときに、 <u>まったくわからなかったけれど少し簡単にしてから文をつくる</u> ことが <u>出来た</u> からです。
グループで話し合って <u>より良いものをつくる</u> ことができたからです。
仲間に助けてもらって <u>前よりも自信がついた</u> から。
普段は気づかないでスルーしてしまう <u>文法のミスや単語の誤字に気付</u> けるようになった。
分からなかった英単語や表現の仕方を原稿を書く過程で知ることができて良かった。また、メンバー の人の原稿を見ることによって、自分にはない、その人ならではの表現方法、知らなかった英単語、 忘れていた英単語や文法表現を新発見、又は再発見することができ、 <u>自分の英語の学力向上のための</u> <u>糧になった</u> と感じたから。
グループで行うことによって、相手を書いた文章も聞けるので新しい発見があり、わからないところ はお互い助けあってさらに文章が綺麗になりました。 そして何回も通して発表練習を行うことによって、友達の間違えにも気付いたり、少し変なところが あったらすぐに修正をしたり、 <u>仲間と協力して高めていく</u> ことができました。
一人一人がそれぞれの役割を担い、わからない部分は補っていきながら活動することができたと思い ました。 <u>その中で新たな発見があつて成長することができた</u> と思います。

ピア・フィードバック活動を経て、9割の生徒が成長することができたと回答している。上記の生徒たちの自由記述からも、成長できた、理解できた、自信がついたなど仲間と共に取り組んだ結果、達成感を感じることができたと考えられる。

また、今回の活動から自身の目標や取り組みについて考える生徒も現れた。仲間と共に活動することで、自身の英語力がどの程度なのかを感じ取ることができ、また、将来を見据えた英語の必要性について考えるきっかけとなった。

英語が得意な人とやる機会が今回たくさんありました。そこでこんな文法が使えるのかなど新しい発見がたくさんありました。また得意な人に指摘を貰うことで、同い年の子でこんなにできるのかという差も見えました。なので英語についての知識や応用をもっと身につけていくべきだと実感しました。

中学校3年間で英語の知識を増やせた。身内に外国人が沢山いるので外国人と沢山コミュニケーションをして英語力を上げていきたい。また、英語を習った事で外国に興味が沸いた。将来英語を使うかもしれないので、中学校で習った事とこれから高校で習う事をしっかり頭の中に入れて頑張りたいです。

この活動を得て、英語力や、英語で話すことが、少し楽しくなってしまった。
また、このような活動があったら、前よりも積極的に取り組んでいきたいと思いました。

お互いに指摘しあうとそれぞれの能力を高めることができるしより理解することができると思いました。個々の能力を知れて自分の目標を高く持てると思いました。

2.4.6 まとめと今後の展望

「ピア・フィードバック」の活動を行うことによって、互いに学び合う機会を作ることができた。また、自分自身の英語力や取り組みについて客観的に振り返ることができ、自己調整しながら活動に取り組める生徒が多くいた。また、仲間と共に取り組むことによって、1人では出てこなかった考え方や気付けなかった視点などを得ることができた。「仲間がいたからこそ頑張ることができた。」と記述する生徒もいた。

このように、1人では達成できなかった課題でも仲間と共に支え合いながら取り組むことによって、生徒たちは大きな達成感を得ることができた。

今回の実践から、グループでの協同学習を行うことによって、生徒たちの学習意欲は向上していくことが分かった。しかし、課題も残されている。グループ編成を比較的友好関係のある生徒同士で編成したことについてである。中には、「まったくフィードバックしてくれなかった」と記述で書いた生徒もいた。本実践が、生徒の人間関係を意識せず行った場合、彼らの学習意欲はどう変化するのかについては、今後の実践が必要となる。

いずれにしても、学校で生徒たちは1人で英語を学ぶわけではない。教室の中で仲間と共に、そして我々教師も含めて学んでいく。子どもたちの学びに対する意欲を向上させるためには、仲間との関わりや教師のアプローチの仕方などが重要となってくる。声をかけ合い、時には耳を傾けながら、互いに成長できる授業を今後も実践していきたい。

<引用・参考文献>

- ・ 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説（外国語編）』．開隆堂出版.
- ・ 文部科学省（2023）『令和5年度「英語教育実施状況調査」概要』
https://www.mext.go.jp/content/20240527-mxt_kyoiku01-000035833_1.pdf. 2025年2月1日検索
- ・ 新井美奈（2020）「ピア・フィードバックを用いたライティング指導の実践―異なる熟達度の生徒間の学習を支える協同学習を活用して―」『教育実践研究』第30集, 145-150.
- ・ 岡野靖子（2023）「第二言語学習者のライティングを対象としたピア・フィードバック研究の批判的考察―分析の観点に着目して―」『教育学研究ジャーナル』第28号, 53-62.
- ・ 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.
- ・ 益川優子（2016）「協同学習における協同作業認識の協同効用を高める学習要因の検討：LEGO ブロックを用いた協同学習ワークの試みを通して」『愛知学泉大学現在マネジメント学部紀要』第5巻, 1-12.
- ・ 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.
- ・ 青木千加子（2023）「英語ライティング授業における協同学習：個人認知とグループ認知の関係性を探る」『JACET北海道支部紀要』第19巻, 51-69.
- ・ Sackstein,S（2017）『Peer Feedback in the Classroom:Empowerring Students to Be the Experts』.ASCD.
- ・ サックシュタイン,S 田中理沙・山本佐江・吉田新一郎訳.（2021）ピア・フィードバック―ICTも活用した生徒主体の学び方―. 新評論.

2.5 授業始めのKahoot! で楽しく語彙力をつけてやる気をアップ

瑞穂町立瑞穂第二中学校主任教諭 藤原 陽子

2.5.1 はじめに

東京都の「学びに向かう力等に関する意識調査」（令和6年6月実施）の結果より、第1学年の英語の学習への意識は、「得意・どちらかといえば得意」と答えた生徒が59.8%おり、学年が上がるにつれ下がっていく結果の中で他学年よりは高かった。学習の動機に関する質問（国語・数学・英語共通）に対しての肯定的な回答では、「分かることやできることが楽しいから」に76.7%、「しっかり考えられるようになりたいから」が76.7%、「将来の仕事や生活に役立つから」が87%、「友達や先生と学習するのが楽しいから」が66.3%であった。

調査の回答結果と併せて、特別な学習支援を要する生徒の割合が非常に高い学年であることも考えると、クラスメイトと一緒に学習することで学習への理解が深まり、またゲーム形式を取り入れることで楽しく前のめりに授業に参加できるのではないかと考える。

2.5.2 研究の目的

研究テーマ「学習意欲を高める英語科学習指導の研究」や東京都の意識調査からみられる生徒の実態を踏まえ、授業開始5分で学習意欲を高めるために、様々な導入のActivityを試すと同時に、本単元の目標である「書くこと」ができるようにさせたい。

2.5.3 指導と評価の計画

（1）日時 令和6年9月から10月

（2）学年 瑞穂町立瑞穂第二中学校1学年

（3）単元名 “The Junior Safety Patrol”（Sunshine English Course 1, 開隆堂）

（4）単元について

① 単元観

教科書では、クラスメイトとの会話を通して、アメリカのある地域では登下校の見守りを生徒自身がやっていることがあるという意外な発見をする。そこで、クラスメイトの良さや意外な一面や自分との共通点などをインタビューをすることで情報を得て、50語程度のまとまりのある英文で発表原稿を書かせたい。自分の知りたいことを尋ねるには、どんな疑問詞を用いて質問をしたらいいのか、また、わかったことを第三者に伝える際には、キーセンテンスである三人称単数現在形を用いた英文も駆使しながらまとめさせたい。

② 生徒観

1学期の振り返りを見てみると、生徒は「もっとスラスラ音読できるようになりたい」「もっと話せるようになりたい」という思いがあることがわかった。ただ、一人でコツコツ学習するよりも誰かに聞いて確認しながら学習をすすめたい生徒が多いことから、導入のActivityや音読練習、Q&Aなど、ペアですることが多い。また、正しい綴りで書くことや文字と音の結びつきを意識した音読などに苦手意識がある生徒が多い。

③ 指導観

導入で友だちに質問するActivityを行ったり、単語の意味や綴りを選ぶ問題や例文の中で正しく単語を使用している選択肢を選ぶゲーム（Kahoot!）をしたりして、最終的にクラスメイトにインタビューを行って情報を得て、その友だちの紹介文を書けるようにしていく。そこで、「まとまりのある英文を書く」ための材料集めとして、「たくさん会話をする」ことができるようにActivityに取り入れていきたい。

（５）単元目標

友だちの意外な一面を発見したり、自分との共通点を見つけたりするためにインタビューをして、その内容のメモを作成し、最後に内容を整理して、まとまりのある文章を書くことができる。

（６）単元の評価基準

① 知識・技能

三人称単数現在形などの意味や働きを理解している。三人称単数現在形などの意味や働きの理解を基に、自分と相手以外の人について聞き取ったり書いたりする技能を身に付けている。

② 思考・判断・表現

友だちの紹介文を書くために、インタビューをして趣味や好きなことなどの情報を聞き取り、簡単な語句や文などを用いて記事を書いている。

③ 主体的に取り組む態度

友だちの紹介文を書くために、インタビューをして趣味や好きなことなどの情報を聞き取り、簡単な語句や文などを用いて記事を書こうとしている。

（７）指導計画（全９時間）

時	●ねらい ☆導入のActivity ・学習活動
1	●Junior Safety patrolではどんなことをするのかわかる。 ☆Small Talk, Line Game ・マイゴール設定 ・本文（Think1）の英語を聞いたり読んだりして内容をつかむ（Q&A） ・新出表現の確認
2	●誰かがすることやしないことについて説明できる。 ☆Q&A Train ・本文の音読とスライドに合わせてRetelling ・ Turn Over Gameで新出文法表現（三人称単数現在形）の練習 ・ ペアになりお互いにインタビューした後で、第三者に伝えてみる
3	●ジェニーについて分かったことを伝えることができる。 ☆Q&A Train ・前回までの本文音読1分間チャレンジ（復習） ・ 新しい本文の英語を聞いたり読んだりして内容をつかむ（Q&A） ・ ペアになってお互いにジェニーについて分かったことを説明
4	●誰かがすることについて尋ねたり答えたりできる。 ☆Q&A Bingo ・ Sight Translation Sheetで音読練習 ・ ペアになりジェニーについて内容確認Q&A ・ doとdoesの使い分けについて確認したあと Turn Over Game

5	●友だちに質問して、友だちの意外な一面や自分との共通点を見つけられる。 ☆Q&A Bingo ・ 前回扱った本文の音読 1 分間チャレンジ（復習） ・ ペアになって質問したことをワークシートに書き込む ・ ワークシートに書き込んだメモから紹介したい話題を絞っていく
6	●紹介文を書くことができる。 ☆Q&A Bingo ・ 教科書の紹介文例を参考にしながら、インタビューして得た情報メモを見ながらクラスメイトの紹介文を書く
7	●クラスメイトに「友だち紹介文」を聞いてもらうことができる。 ☆Small Talk ・ 本時のマイゴール設定と授業終わりに振り返り記入 ・ 紹介文の音読練習（個人） ※タブレットPCで自分を撮影した姿を見て改善 ・ 相手を替えながらお互いに紹介文を読み上げる →聞いた人は質問、感想、助言
8	●本単元の語句や表現を覚えることができる。 ☆Small Talk, Kahoot! ・ 問題集を用いて語彙や表現の確認
9	●単元テストで自分の弱点を知ることができる。 ☆Kahoot! ・ 教科書の通し読み ・ 単元テスト ・ リスニングテスト

2.5.4 学習意欲を高める授業の導入のActivityの具体例

（1）Kahoot!

導入のActivityとして何種類か試したが、圧倒的に人気だったのがKahoot! である。Kahoot! とは、ノルウェー発の多肢選択問題を用いた教育向けクイズアプリである。ゲーム性が上手に使われており、個人対戦モードやチームモードなど様々なモードで楽しみながら、クイズ形式で問題に取り組める。教師はあらかじめ設問や選択肢をその単元の内容に合わせて作成しておく。選択肢は生徒が間違えやすいものもあえて入れておく。何度か実施することで正しい答えを暗記できる。ゲームは4択や○×形式で作ることができ、速く正確に答えると得点が高い。

① 活動の流れ

- ・ 教師は、Kahoot! のライブラリから当該Kahoot! を選択してゲームモード（個人で競うモードやチームで競争するモードなど複数ある）を選ぶ。そして出てきたゲームピンとQRコードを教室のモニターに大写しにする（図1）。



図1



図2

- ・ 生徒は各自のタブレットPCを用いて、Kahoot! で検索してゲームピンを打ち込む（図2）か、QRコードを読み取る。
- ・ その次にプレイヤー名を入力した後、キャラクター設定をしてゲームの開始を待つ。
- ・ 教師は生徒が入室したのを確認し、ゲームを開始する。

※classic mode（個人対戦モード）で行う場合には、正しい答えが示された際に一時停止をして、間違えの指摘や答えの解説をすることで、注目させたい綴りや文法のルールに

着目させられる。

・最後に、表彰台に上がった上位3名にご褒美シールをあげる。

●作問事例〈1〉スペリングコンテスト

一番はじめに教師が「正しい綴りを選びましょう。」という指示を出して、生徒たちに選択肢から正しい綴りを選ばせる。生徒が間違えやすいスペルもわざと選択肢に入れておいて、素早く正しい選択肢を選ぶようにさせる。実際の生徒の画面で生徒が選択するときには✓は入っておらず、答え合わせの画面で✓で正しい答えが示される。



図3



図4

●作問事例〈2〉単元の新出語句や言い回しなど

本単元で新出文法や新出語句として登場する表現を例文で示している。三人称単数現在形を用いた例文やproudと一緒に使う前置詞を選ばせる例文を出題している。

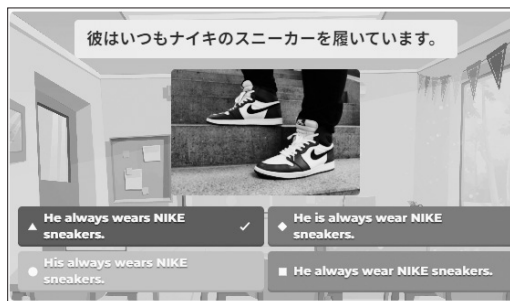


図5



図6

(2) Line game

ペアで会話するよりは一人一人の発話量が落ちてしまうが、話すことが苦手な生徒には少し気持ちが楽になるゲームである。自分が発言しなくても、クラスメイトが答えてくれると座ることができる。積極的にゲームメイクしたい生徒は頭を使って参加できる。また、クラスメイトの発言を聞いていないとゲームに乗り遅れてしまうので、注意深く聞く練習にもなる。また、Small Talkをした後に、Small Talkと同じ質問でLine Gameをすることもあり、英語に苦手意識がある生徒にとっては挙手しやすくなると考えられる。

① 活動の流れ

・黒板に “line (縦一列)” “across (横一列)” “diagonal (斜め)” “(人数分の顔)+me (プラスミー)” “square (四人班)” を示すイラストを描く (図7)。

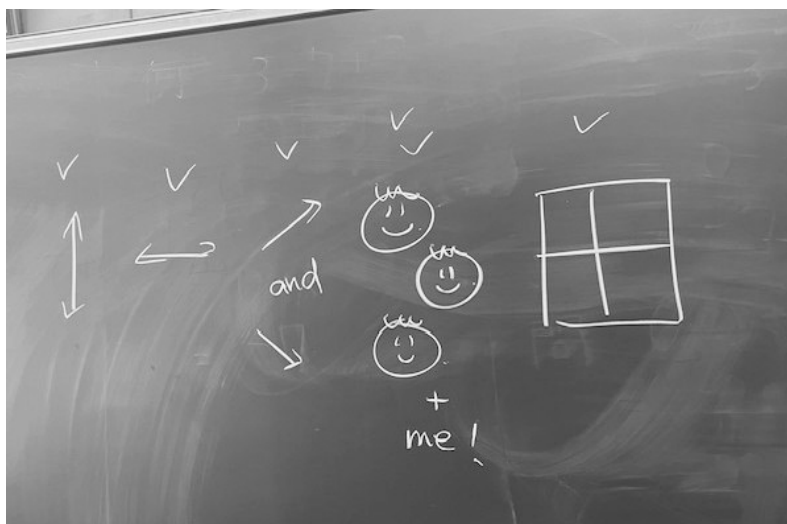


図7 黒板に描いたイラスト

- ・教師が質問をして、答えられそうな生徒が挙手をする。
- ・指名された生徒は答える。答えた後、選択肢から一つを選ぶ。Lineなら縦一列の生徒が着席できる。ただし、別の機会で（across等）で当たった場合は立ち上がり、またゲームに参加しなくてはならない。選択肢は1回ずつしか使えない。
- ・選択肢を全部使ったら、ボーナスクエストを出す。生徒はすべての選択肢の中から好きなものを選べる。
- ・まだ生徒が残っていれば、教師とじゃんけんして勝ったら着席できる。最後まで残った生徒は先生からの質問に答える。

(3) Q&A Train, Q&A BINGO

制限時間内になるべく多くの生徒と会話できるような質問例が載っているワークシートである。隣に座った生徒と会話練習してもよい。この質問例は、友だちを紹介する際に使うであろう質問と答え方が示されている。

Q&A Train No.1 Grade 1 Class () No. () Name ()

1 Do you like sports? - Yes, I do. / No, I don't. What sports do you like? - I like ~ and ~. How about you?	2 Can you play the guitar? - Yes, I can. How about you? - No, I can't. But I can play the piano. How about you?
3 What is your favorite subject? - My favorite subject is ~. How about you? - I don't like any subjects.	4 Do you listen to music? - Yes, I do. / No, I don't. Who is your favorite singer? - I like ~ very much.
5 Which do you want, a dog or a cat? - I want ~ because ~. - I don't want dogs or cats, but I want a ~.	

Q&A BINGO Grade 1 Class () Name ()

Can you cook Chinese food? → I can cook ~.	What Japanese food can you make? → I can make ~.	Do you like animals? → Yes / No	Do you want to have a bird as a pet? → Yes / No	Who is your math teacher? → Mr./Ms. ~ is.
What time did you go to bed last night? → I went to bed at ~.	Does your friend like sushi? → Yes / No / I'm not sure.	Why do you study English? → Because ~.	What time is it now? → It's ~.	When is your birthday? → My birthday is ~.
Who likes ramen in your class? → OO does.	Where do you want to go? → I want to go to ~.	What will you do this weekend? → I will ~.	How do you come to school? → By bus. / I walk to school.	Where are you from? → I'm from ~.
Do you study science every day? → Yes / No	Can you play the guitar? → Yes / No	Which season do you like, and why? → I like ~ because ~.	Which do you like better, ramen or sushi? → I like ~ better.	How many pens do you have in your pencil case? → I have ~ pens.
What do you want to be? → I want to be a/an ~.	How many teachers are there in this class now? → There are ~.	Does OO like music? → Yes / No	Is English easy for you? → Yes / No	Is there a library in Mizuho town? → Yes / No

図8

2.5.5 アンケートの結果と考察

【アンケート結果】

No.	質問内容	全くあてはまらない← →とてもあてはまる			
		1	2	3	4
①	「書く」活動は楽しい。	11	25	17	10
②	「書く」活動は、自分なりに工夫して活動できる。	13	19	26	5
③	「書く」活動では、自分で選ぶ楽しさがある。	14	22	18	9
④	「書く」活動では、クラスメイトと協力できる場面がある。	7	22	20	14
⑤	「書く」活動では、クラスメイトから学ぶことができる機会がある。	8	17	25	13
⑥	「書く」活動を通して、達成感を感じることができる。	9	15	24	15
⑦	「書く」活動では、自信をもって取り組める。	18	20	21	3
⑧	英語のテストでさらに良い点が取れるように頑張りたいと思う。	1	4	19	39
⑨	英語で自分の表現したいことが、書けるようになりたいと思う。	4	8	17	34
⑩	英語の授業の始めに、友だちと話したりゲームをしたりすると、授業が楽しくなる。	2	5	20	36

⑪英語の授業の始めにやる活動で好きな活動・楽しいと思う活動は何ですか？（複数回答可）

Kahoot! (53人) Line game (11人) Three-hint Quiz (5人) Turn Over Game (9人) 歌 (9人) ALTとおしゃべり (5人) Q&A Train (3人)

⑫Kahoot!ではどんな問題を繰り返しやることで「書く力」がついてくる、またはついたと思いますか？（複数回答可）

スペリングコンテスト (41人) 問題集からの語句 (31人) 今学習している文法ポイント (19人) 小学校で習った単語 (11人)

【考察】

授業の始めに取り入れた活動では、圧倒的にKahoot! が人気であった。自分の言いたいことを英語で書くためには、まずは英単語や英文を読んだり、その意味を理解したりする段階が必要であると考えた。ゲームに慣れ親しんだ生徒たちは、Kahoot! で遊びながら素早く英語を読んで意味をとらえる、あるいは、似たようなスペリングから正確なものを選ぶことが上達していった。また、競争することでモチベーション高く活動に取り組ませることができた。

単元の終わりに書いた「友だち紹介文」には、Kahoot! で扱ったlike, friendといった単語が見られる（次ページ図9）。また、三人称単数現在形も正しく使われている。

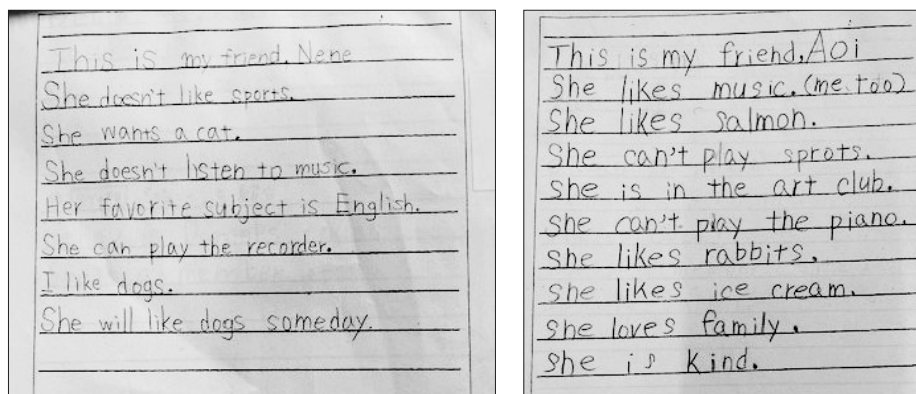


図9

2.5.6 まとめと今後の展望

生徒にとって、「書くこと」は英語の四技能の中で最も苦手意識が高いものである。自分の表現したいことを自在に書いたり、自信をもって書いたりできれば、達成感を感じたり楽しいことになると思われる。今回の取り組みは、苦手意識の高い「書くこと」に対し、どうしたら意欲をもって取り組ませることができるかを検証するための指導の工夫であった。何事もいつも同じ活動では飽きてしまう。いくつかの活動を使い分け、さらに単元のねらいに応じて「話すこと」「書くこと」の力がつくように、しかも楽しんで活動しているうちに、だんだん力がついていくような方法を目指していきたい。

<参考文献>

- ・山本崇雄（2018）．『「教えない授業」から生まれた英語教科書魔法のレシピ』三省堂
- ・丸山慎弥（2023）．『夢中を仕掛ける「教えない」授業』学陽書房
- ・田村学，黒上晴夫（2019）．『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』小学館
- ・今井むつみ（2024）．『学力喪失—認知科学による回復への道筋』岩波書店（新赤版）
- ・坂本良晶（2023）．『生産性が爆上がり！さる先生の「全部ギガでやろう！」』学陽書房

2.6 ライティングにおける学習者の意識と意欲に関する研究 ～ChatGPTを活用したプロセスライティングの指導実践を通して～

群馬大学教育学部講師 津久井 貴之

2.6.1 研究の背景

文部科学省のGIGAスクール構想による「1人1台端末」環境の実現により、ICTツールはより身近な存在となっている。また、文部科学省では学校での生成AIの利活用に向けて、生成AIパイロット校として23年度には52校、24年度には66校を指定し学校への導入に関する実践と知見の蓄積を行っている。さらに、これとは別に、教師やALTによる指導とAI活用との効果的な組み合わせを研究し知見を蓄積することを目的として、「AIの活用による英語教育強化事業」が実施されることになり、言語活動の充実に向けた英語の授業や家庭学習における生成AI活用の在り方について、モデル校での実証研究が開始される。外国語として英語を学習し、英語を日常的に使用する機会に乏しい日本の英語教育の環境において、日本語を一瞬で英語に翻訳したり何もない状態から英文を「生成」したりできてしまう生成AIは、英語教師にとって、もはや無視できない存在となっている。実際、中・高等学校の英語教師の約9割が「英語の家庭学習の中で機械翻訳を使っていると思う」と生徒の学習実態を捉え、約7割がそうしたツールの「適切な使用方法を英語の授業で指導した方がよい」と考えている（ベネッセ教育総合研究所, 2024）。機械翻訳については、さまざまな研究が進み、機械翻訳を指導者が意図的に授業に組み込んで使用させた場合、ライティングへのモチベーションや、ライティングパフォーマンスの量や質を向上させることに寄与したと報告している研究が多く存在する（Lee, 2018; Tsai, 2020; 山中, 2024）。機械翻訳ツールに比べてさらに多くの機能とより高い利便性をもつと考えられる生成AIを英語の授業にどう組み込むかは、もはや避けて通れない課題だと言える。そこで、本実践では、生成AIを言語活動充実のための「支援」の1つとして位置付け、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に基づく中高等学校での指導において生成AI活用の検討につながる研究を行いたい。

3つの柱のそれぞれに関わる外国語特有の資質・能力の育成には、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが欠かせない（文部科学省, 2018）。児童・生徒が、単なる知識の習得に終わるのではなく、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせて、言語活動を通じて主体的に考え、状況に応じた適切な判断を下しながら、自らの考えを形成し、より深いコミュニケーションを実現するためには、質の高い言語活動の設計と実施が重要になってくる。Willis & Willis (2007) は、タスク性という概念の中で、タスクデザインには教室内であっても自然なコミュニケーションが促される場面設定や実際のコミュニケーションの場面との関連性、さらにコミュニケーションの結果として何らかの目的が達成されることの重要性を指摘している。また、Antonetti & Garver (2015) は、特定の学習集団や生徒を想定して学習課題

や活動をデザインすることで、教材の効果を高めることができるとしている。これらの先行研究は、英語教師がそれぞれの教室の学習者を想定し、「目的や場面、状況等」を適切に設定して言語活動を行うことの重要性を指摘している。しかしながら、その一方で、適切に情報や表現内容を考えたり、適切な表現形式・方法を選択したりして実際にわかりやすく、論理的に表現する力を育成するうえで、「目的や場面、状況等」の設定をどの程度生徒自身が意識して言語活動に取り組んでいるか、その学習プロセスを可視化するのは容易ではない。また、取り扱う語彙や文法の増加に伴い、言語活動の充実に十分な時間が確保できていない現状がある。

そこで、ICTおよび生成AI活用の動きや、言語活動の充実に関する課題、現状に因應べく、本実践では、ChatGPTを活用したライティングに焦点を当て、生成AIツールを言語活動充実の支援の1つとして位置付けて、プロセスライティングの手法を取り入れた指導を行う。プロセスライティングについては、Hayes & Flower (1981) の文章産出過程モデルを基に開発した活動手順(2.6.4の(6)参照)を用いる。

また、言語活動の充実に、生徒が表現してみたいと思える授業づくりや支援が欠かせない。そこで、Ryan and Deci (2017) で提唱されている自己決定理論 (self-determination theory) の中で「自律性 (Autonomy) 」, 「有能感 (Competence) 」および「関係性 (Relatedness) 」の3つの心理欲求に着目し、これらの欲求を満たすような支援を実践に組み込むことで、生徒の言語活動への主体性や意欲の高まりにつなげたい。

2.6.2 研究の目的

- (1) 大学2年生を対象にしたライティング指導で導入したChatGPTを活用したプロセスライティングの活動手順におけるピア・レビューの実態およびChatGPTを活用したライティングに対する意識を明らかにする。
- (2) ChatGPTを活用したプロセスライティングの活動が、自己決定理論における3つの心理欲求(自律性・有能感・関係性)を満たすものであるかを明らかにする。

2.6.3 検証の方法

研究目的(1)については、各活動手順に関する質問紙調査および各手順で得られた英文や学習者のコメントを収集・分析する。

研究目的(2)については、各活動手順に関する質問紙調査に加え、活動全体に対する質問項目や自由記述、さらに自己決定理論の3つの心理欲求に関する質問紙調査を実施し、分析する。

2.6.4 研究計画(指導の実際)

- (1) 日時 2025年11月から1月
- (2) 学年 大学2年(19名)
- (3) 使用教材 CNN Comprehensive Trainer 2024(朝日出版社)

(4) 使用ツール ChatGPT (無料版), Google Document (ライティング用),
Google Spreadsheet (振り返り記入用)

(5) 学習者の実態

多くの学生が英語教師を志望している。授業への取り組みはおおむね真面目であるが、一部学生は積極性に欠けたり、学習意欲を維持できず授業を欠席したりする様子も見られる。一方で、英語の表現力不足を実感し、数名で自主的に英語学習会を開き、英語で話したり書いたりする活動を行っている学生もいる。

英語力のレベルはA2～B2と幅広い。なお、本授業以外にも教養科目として週1回(90分)の英語授業が必修となっている。また、学生たちは前期(4月～7月)にも同様の活動を行っており、その際にはDeepL WriteおよびDeepLを用いてプロセスライティングに取り組んだ。

(6) 活動手順

手順	活動内容と手順の目的	ChatGPT
STEP 1	【活動】 Oral Introductionを聞いたり, Small Talkを行ったりする。 【目的】 社会的な話題について書くことへのレディネスを高めるとともに, 背景知識を活性化させる。 *課題として, 指定されたCNN Newsを視聴してくる。	—
STEP 2	【活動】 自力でライティングタスクに取り組む。 【目的】 最初に自分の力で書くことで, プロセスへの主体性を育み, 英文へのオーナーシップを高めるとともに, 英語表現に関する学習を促す。 *英語で表現できない内容は部分的に日本語でもよい。	辞書としての使用は可
STEP 3	【活動】 指定されたプロンプトを入れてChatGPTに添削させる。 【目的】 語彙や文法, 表現面での改善を通して, 自分の文章を見直す視点を養う。 *2度目以降のChatGPTとのやり取りが必要な場合は, 各学習者がプロンプトを作成して入力する。	可
STEP 4	【活動】 添削を受けて修正した英文の逆翻訳(英文を入力してその日本語訳を出力)を行う。 【目的】 母語と英語の出力を比較することで, 表現のズレを確認し, 伝えたい内容との整合性を再確認する。 *英語と出力された日本語を比較し, 校正を行う。	逆翻訳のみ可
STEP 5	【活動】 ピア・レビュー(ペアで相互にコメントする)を行う。 【目的】 「目的・場面・状況等」に即した表現になっているかについて, 互いにフィードバックし合う。 【手順詳細】 ① 教師が用意した「目的や場面, 状況等」に関するプロンプトを入力してフィードバックを得る。 *「目的・場面・状況」や内容に関するプロンプトを学習者が独自に考えて追加してもよい。 ② ChatGPTのフィードバックや英文を基に, ペアで適切な表現になっているか検討する。 *STEP 5および7で随時修正しても構わないことを伝える。	可
STEP 6	最終校正を行う。	—
STEP 7	書いた英文を発表し合う。 *STEP 6とは異なるペアで, 英文をRead & Look up方式で伝え合う。	可

(7) 単元の概要

使用ニュース（時間数）	ライティングタスク
1. News 2（2） Disappointed, Again 悪夢再び アフガニスタンで中学生以上の女子教育が禁止に	You heard a shocking statement from a young female student: “We just want to continue our education. Is it a sin to be girls?” Moved by her words, you decided to share your thoughts on social media. Reflecting on your own experiences, write about the meaning and value of receiving an education.
2. News 10（3） Awaiting Repatriation 略奪されたベニン王国の至宝 返還迫られる大英博物館	You are writing a letter to the Nigerian high commissioner on behalf of the British Museum. Express your position on whether the Benin Bronzes should continue to be housed in the British Museum.
3. News 11（3） Miraculous Footwork 下半身まひの男性、脊髄インプラントで再び歩行可能に	Suppose you are in the same position as Michel and have undergone the same treatment. Write an article for a website for patients with similar medical conditions in which you explain the results and future challenges of spinal-implant technology.

(8) 3つの心理欲求を意識した実践者の指導・支援の工夫

- ① STEP 1～7の手順およびChatGPTの活用場面・使用方法について事前に丁寧なガイダンスを行う。これにより、学習者が自力で英語を書くこと（STEP 2）に対する心理的抵抗感を和らげるとともに、活動全体の見通しをもてるようにする。
- ② 「目的や場面、状況等」に関するプロンプトはあらかじめ実践者が設定するが、自力で英文を書く段階（STEP 2）では非公開にする。その後、ChatGPTにフィードバックを受ける直前に学習者へ提示することで、学習者が「思考力、判断力、表現力等」を最大限に働かせながらライティングに取り組めるようにする。
- ③ 学習者が「目的や場面、状況等」に関するプロンプトの一部を自ら設定できる余地を残すことで、主体的に「目的や場面、状況等」を考えられるようにする。
- ④ ライティングの際に、書き手自身がコメント機能（次ページ図1参照）を活用し、自身の気づきやこだわりを記録することで、ピア・レビューへの意欲を高めるとともに、活動中の思考を可視化しやすくする。これにより、相互のフィードバックや実践者の形成的評価も行いやすくする。
- ⑤ STEP 2の直前に、ペアでライティングタスクの「目的や場面、状況等」について話し合う機会を設定し、学習者のレディネスを高めるとともに、タスクの見通しを共有できるようにする。

上記の5つの指導・支援の工夫と自己決定理論における3つの心理欲求の関係をまとめたのが表1である。

心理的欲求	①見通し	②非公開	③独自設定	④コメント機能	⑤レディネス
Autonomy	✓		✓	✓	
Competence	✓	✓	✓	✓	
Relatedness				✓	✓

表1 5つの指導・支援の工夫と3つの心理欲求の関係

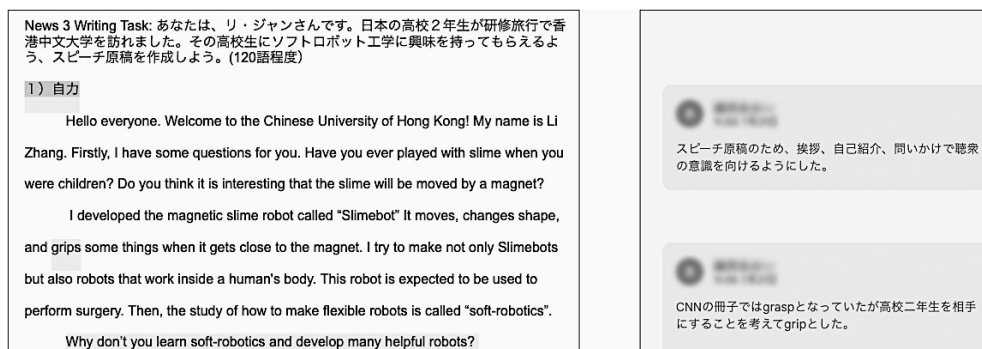


図1 コメント機能を活用した書き手自身のコメント例

2.6.5 ChatGPTを活用したプロセスライティングにおける指導の具体

News 11 Miraculous Footwork (下半身まひの男性、脊髄インプラントで再び歩行可能に) を扱った3時間の本実践例では、学習者のGoogle Documentの活動を中心に、ChatGPTを活用したプロセスライティングの活動手順における学習者のChatGPT活用の実態やライティングの様子のうち、特徴的な取り組みについてできるだけ詳細に記述する。

(1) ライティングタスク

Suppose you are in the same position as Michel and have undergone the same treatment. Write an article for a website for patients with similar medical conditions in which you explain the results and future challenges of spinal-implant technology.

このタスクは、実践者が設定したものである。ミシェルさんと同じ症状で同じ脊髄インプラントの手術を受けた患者という設定で、同様の症状に苦しむ患者に対して、自身の手術の結果と脊髄インプラント技術の今後の課題について書くというものである。脊髄損傷による障がいや重さや脊髄インプラント技術によって歩くまでに回復したミシェルさんの状態、さらにはこの技術の課題についてもNews中に触れられている((2) 概要参照)。

(2) ニュースの概要

2017年のバイク事故で脊髄を損傷し、下半身がまひしたミシェル・ロカッティさんが、新たに開発された脊髄インプラント技術により再び歩けるようになった。この技術はスイス連邦工科大学ローザンヌ校が開発したもので、脊髄に電気刺激を与えることで、患者は術後すぐに立ち上がり、歩くことが可能になる。今回の研究では、29～41歳の男性3名が治療を受け、リハビリを経て、歩行や自転車の運転などができるまでに回復した。

この研究はまだ初期段階であり、今後50～100人を対象に臨床試験を実施し、安全性や効果の個人差を検証する予定である。研究チームは、この技術が今後3～4年以内に広く普及することを期待している。ロカッティさんは、歩行を取り戻したことで日常生活の自由を大きく向上させたと述べている。

(3) 主な活動手順の様子

① STEP 2（自力で英文を書く）

Google Documentは、事前に必要な情報や留意点が記載されたテンプレートとして準備され、各学習者にコピーされている（図2の点線で囲った部分）。学習者はライティングの際に感じたことを英文の右に記述している。「Web siteなのでタイトルをつけた。記事が読みたくなるようなタイトルを意識した。」とコメントしている。このコメントから、この学習者は最初の段階から「目的や場面、状況等」を意識していることがわかる。また、この学習者のコメントに対する「いいね」のアイコン（図2の右側、円で囲った部分）は、他の学習者が付けたものであることが履歴から確認された。

この段階ではペアでの共有は実施していないが、常時ファイル共有されているため、学習者が他の学習者のライティングを自由に参照できる状態になっている。

STEP 2（自力で書き始める）の前にレディネスを高めるための指導・支援としてペアでタスクの「目的や場面、状況等」について話し合っているため、このアイコンを付けたのは、そのときのペアの学習者である可能性が高い。あるいは、STEP 5のピア・レビュー時に付けたとも考えられる。互いの英文を読み合いながら、「目的や場面、状況等」について協働的に学習している様子がうかがえる。

【Writing】【ツールの限定使用（辞書機能のみ）】 自力で書く。 *どうしてもわからない部分は英文中に日本語があってもよい。 *日本語を英語にできる簡単な日本語で置き換えて、英語にならないか考えてみよう。 例）「日本人の根底にある偏見に気づくことが大事だ」と言いたい… →世界の人々はいろんな考え方を持っている。私たちはそれに気づくべきだ など <英文> The New Technology in Medical Care ~I could begin walking! ~ There was a big thing happening to people, and no mending for them in 2020. 5 years ago, I got into a traffic accident. Thanks to rapid treatment, I could survive, but at the same time, I could not move freely. I repeated the rehabilitation, however it was impossible to recover. I felt hopeless. Now, I can move as I think, by the grace of technology. I will tell you about the new technology which made me recover mobility in this article. The device sends electrical impulses to the spine. These electrical impulses are researched as a treatment for paralysis. This device helps people to move. This system was researched for some decades, and helped some paralysis patients. This technology is at its initial stage, so it cannot be said to be an effective treatment for everyone. It needs to be tested. Finally, the new technology will support many people in the future.	Web siteなのでタイトルをつけた。記事が読みたくなるようなタイトルを意識した。
---	---

図2 STEP 2（自力で書く）の様子

② STEP 3（ChatGPTによる添削）

ChatGPTのプロンプトは、実践者があらかじめ用意したものを全員で共通して使用している。学習者は、修正された箇所について、コメント機能を活用し、右側にメモを記入している。この後、添削を受けて修正した英文をSTEP 4でChatGPTに入力して逆翻訳を行い、出力された日本語訳と英文を比較しながら、伝えたい内容と英語表現のギャップを確認している（次ページ図3）。

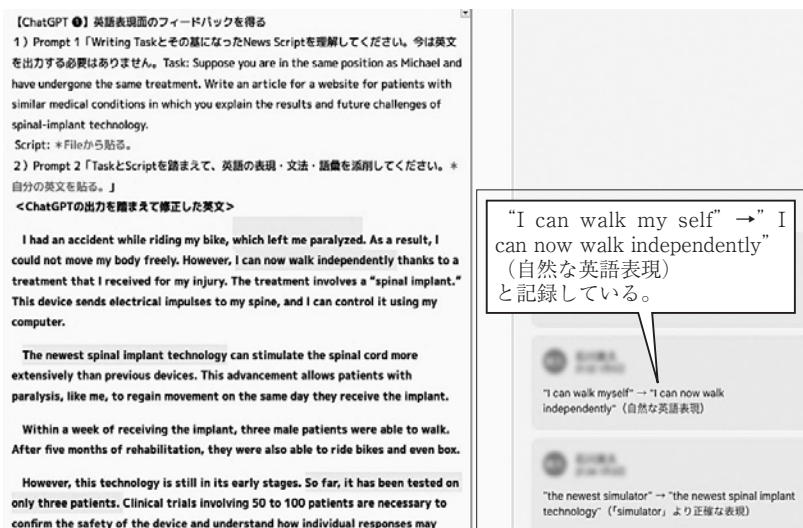


図3 STEP 3 ChatGPTによる表現面の添削

③ STEP 5 (ChatGPTによる「目的や場面、状況等」のフィードバック)

ここでは、観点2つを実践者が用意し、3つ目の観点は学習者自身が設定できる形式とした。この時点で近くの席の学習者同士が、3つ目の観点について相談したり、自作の観点を見せ合ったりする様子が確認された。

図4は、ある学習者の作成したプロンプト（3観点目）と、自ら設定した3観点目に対するフィードバックである。実践者が元々設定した2つの観点は、「観点1：Michelさんと同じ脊髄インプラント装着者の立場から、同じ病気や障がいでも苦しむ患者に向けて脊髄インプラント治療の結果を伝えているか。」「観点2：脊髄インプラント治療技術の将来に向けた課題が書かれているか。」であった。図4の学習者は、観点2を、「同じ病気や障がいでも苦しむ患者の心に寄り添う姿勢が感じられる文章になっているか」に変えることで、相手意識を「目的や場面、状況等」の観点到組み入れている。その上で観点3は「脊髄（脊髄の誤り）インプラントの今後について言及されているか。」と加筆している。

これを整理すると、観点1・2のプロンプトは実践者が作成し、このSTEP直前に学習者全員へ共有されたものである。観点1・2が変更されていなければ、観点3はこのSTEPにおいて学習者が新たに追加したものである。

つまり、観点3やその他の観点を変更した箇所には、ライティングタスクで英語を書き始める前に学習者自身が意識してこだわった「目的や場面、状況等」がある程度表れている、ということができるだろう。

学習者が独自に設定した観点3の主な例を列挙する。

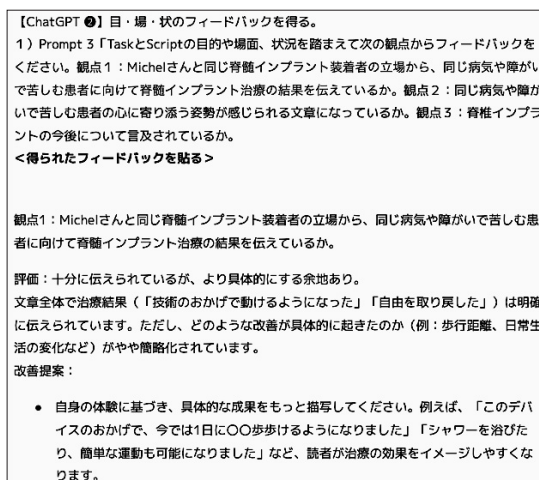


図4 STEP 5の目的や場面、状況等に関するChatGPTからのフィードバックの実際

- ① 代表としての説得力を増すために、根拠が論理的かつ明確に伝えられているか。
- ② ウェブサイトの記事として読み手に読みやすいものであるか。
- ③ ウェブサイトの記事として分量や単語の難易度は適しているか。

①は、論理性を重視した観点として設定されている。②・③は、ウェブ上に掲載されることを意識し、読み手の立場に立った表現や構成を評価する観点となっている。

さらに詳しく見ていきたい。学習者Aは、実践者の設定した観点1を自身の観点1と3に分割して再構成している。そのうえで、観点2を独自に設定している。

【学習者Aが設定した観点】

観点1：自身が脊髄インプラント装着者の立場にあることを踏まえて書けているか。

観点2：身体麻痺のある患者にとって、読むことに有益性のある文章になっているか。

観点3：脊髄インプラント治療の結果と今後の課題をどちらも書けているか。

次に、学習者Bは、観点2で脊髄インプラントの「メリットとデメリット」を併記することで、読み手が脊髄インプラント技術を比較しやすい構成にしている。さらに、観点3では手術を勧める立場であるかをChatGPTに評価させようとしており、この点に書き手の意図や立場が明確に表れている。「目的や場面、状況等」を実践者の設定に依存せず、書き手として主体的に再構成しながらライティングを進めた様子が読み取れる。

【学習者Bが設定した観点】

観点1：Michelさんと同じ脊髄インプラント装着者の立場から、同じ病気や障がいので苦しむ患者に向けて脊髄インプラント治療の結果を伝えているか。

観点2：メリットとデメリットが両方書かれているか。

観点3：脊髄インプラントの治療を勧める立場であるか。

観点4：記事の形式でくだけた表現になっているか。

さらに、ピア・レビューの学習者の実態を、コメント機能から確認したい。この学習者は、書き手としてコメント機能を積極的に活用している。コメント機能は、コメントの日時が記録されている。個人情報保護の観点から表示は控えるが、この学習者は、ピア・レビューが始まる直前に連続してコメントを記入していたことが履歴からわかる（次ページ図5の右側のコメント、上から16:49, 16:50, 16:51, 16:52, 16:53時に記入）。この様子からは、ピア・レビューを受ける相手に対し、「自分がここまで考えて書いてきたことを理解してほしい」という思いがうかがえる。このように、書き手がコメントを付けるという支援の工夫により、ピア・レビューに対する書き手の意欲を高めたり、レビューを行う相手が書き手の意図やこだわりを踏まえたフィードバックを行ったりすることが可能になる。本来、書き手の意図やこだわりは、英文やその中の表現・内容・構成から読み取られるべきものである。しかし、書き手も読み手も英語力が発展途上にある学習者にとっては、ライティング中の思考が可視化されていることが、ピア・レビューを効果的に行うための有効な支援となりうる。本実践では、この点についての検証までは行っていないが、英語力がより未熟な中学生や高校生を対象としたピア・レビューにおいても、支援の一つとして試す価値

値があるのではないだろうか。

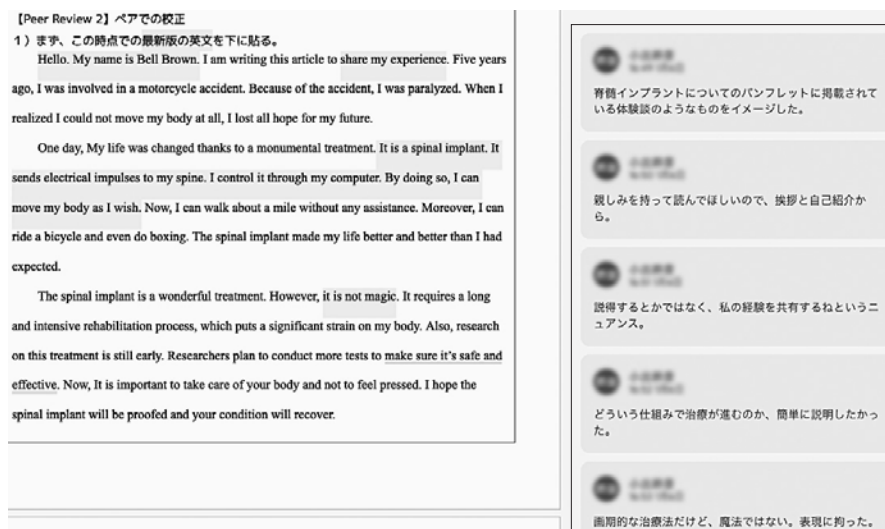


図5 ピア・レビュー直前にコメント機能を活用した書き手の例

2.6.6 結果と考察

(1) 各手順に対する質問紙調査結果（抜粋）と考察

質問紙調査から、本研究の目的の検証に関連性が高い項目を抜粋して提示する。

表2は、ピア・レビュー時の取り組みに関して、「ピア・レビューの時にどんなことを話しましたか。（複数回答可）」という質問項目に対して、学生が選択した内容を集計したものである。学習者数が少ないため、実数をそのまま記載している。

話の内容	News 2	News 10	News 11	合計
文法や語彙などの表現面	8	15	11	34
ニュースの内容	7	14	7	28
目的や場面、状況等	16	14	15	45
ChatGPTの使い方や出力の精度等	18	11	9	38
書き手が付けたコメントの内容	8	4	7	19
その他	0	0	0	0

表2 ピア・レビューの実態（何について話していたのか）

本実践におけるSTEP 5の目的は、「目的や場面、状況等」に関するフィードバックを行うことであり、ピア・レビュー時の話題としてこの項目が最も多く挙げられたことから、学習者がこの観点を意識して取り組んでいた可能性が高いと考えられる。

ただし、実際にどのような内容が話されていたのかについては、ICレコーダーによる録音記録をもとにした質的分析など、今後の研究における課題である。また、「ChatGPTの使い方や出力の精度」についての話題は、Newsを重ねるごとに回答数が減少している。このことは、ChatGPTなどの生成AIは常に適切な出力を行うとは限らないという認識が、学習者の中で徐々に形成されていったことを示している可能性がある。ChatGPTの出力を1つのサンプルとして批判的に捉え、3人目の学習者としてChatGPT

を含めてやり取りを続けることで、「目的や場面、状況等」や表現面に関する理解をより深めていく活動にすることもできるのではないだろうか。

文法や語彙などの表現面については、最初に扱った「目的や場面、状況等」の課題と同様に、具体的にどのような観点で話されていたかを明らかにしていく必要がある。

ChatGPTのような生成AIは、添削・翻訳ツールとは異なり、プロンプトの工夫次第で英語の難易度や文体を調整した出力も可能である。今後は、こうした点も含めて、より有効な活用方法を探るための丁寧なデータ収集と分析を行っていきたい。

(2) 手順全体に対する質問紙調査結果

表3および図6は、ChatGPTを活用したプロセスライティングの活動全体を通じての学習者の意識の変化や意欲の高まりを、質問紙によって調査した結果である。「とても思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法で、各ニュースの最終発表を終えた時点で行った3回分の結果をまとめたものである。

質問項目	とても	まあ	あまり	全く
自力で英語を書く力が上がってきた	17.5%	45.6%	36.8%	0.0%
ピア・レビューの助言が役立つようになってきた	45.6%	47.4%	7.0%	0.0%
ツールに頼りすぎるようになってきた	14.0%	61.4%	22.8%	1.8%
ツールをどこで何のために使うとよいか考えるようになってきた	57.9%	35.1%	7.0%	0.0%
「目的や場面、状況等」への意識が高まってきた	70.2%	29.8%	0.0%	0.0%
ツールを使うと自力でも書きやすくなってきた	33.3%	50.9%	15.8%	0.0%
自力で書いてみようという気持ちが高まってきた	33.3%	63.2%	3.5%	0.0%

表3 本実践全体における学習者の意識と意欲について (n=19)

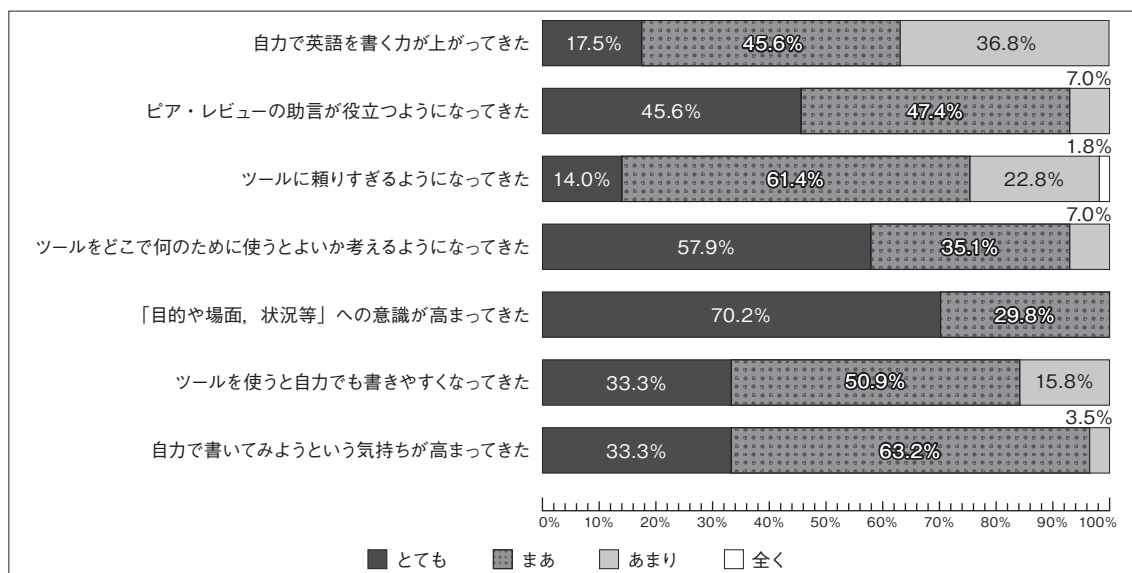


図6 本実践全体における学習者の意識と意欲について (%)

(*表3をグラフ化したもの)

まず、「『目的や場面、状況等』への意識が高まってきた」に対して、肯定的な回答が全体の100%を占めたことが注目される。教職課程に所属する大学2年生という限定された学習者集団であり、この結果をそのまま中・高等学校に適用することはできないにして

も、本実践が「思考力、判断力、表現力等」の育成や、「外国語によるコミュニケーションにおけるものの見方・考え方」の意識化に寄与する可能性が示唆される。とりわけ、活動手順の構造化や生成AIの活用方法の明確化、ピア・レビューに向けた「目的や場面、状況等」の提示タイミングの工夫、さらには一部の観点を学習者自身に設定させることで当事者意識を高めた点など、中・高等学校における実践にも応用可能な要素が含まれている。今後の学校現場における実践研究が期待される。

次に、ChatGPT自体の活用への意識は、全体としておおむね肯定的であると評価できる。ただし、「ツールに頼りすぎるようになってきた」と答えた学習者も、「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせて全体の75.4%に達している。一方で、「ツールを使うと自力でも書きやすくなってきた」という回答も「とてもそう思う」+「まあそう思う」で84.2%と高く、書くことへの抵抗感の低さや前向きな姿勢も確認される。このような結果から、今後はツールへの依存と自力で書く力とのバランスをどのように保つかが課題となるだろう。

最後に、活動手順の中で最も工夫を凝らしたピア・レビューに関する学習者の意識に注目したい。全体の93%が、「ピア・レビューの助言が役に立つようになってきた」と肯定的に回答している。繰り返しになるが、本実践の対象は教職課程を履修する大学2年生であり、この結果をそのまま英語に対する興味・関心や英語力にばらつきのある中・高等学校に適用することはできない。しかしながら、生成AIに限らずICTの活用が進む英語の授業においては、ツールを用いた「個別最適な学び」への傾斜により、人と人とのコミュニケーションや協働的な活動に意味を見出せなくなる生徒が出てくる可能性も否定できない。だからこそ、ICTを活用した「個別最適な学び」と併せて、どのように「協働的な学び」を豊かにしていくかは、今後も重要な課題である。本研究における活動手順やピア・レビューの手立て、工夫の一端が、学校現場での実践におけるヒントとなれば幸いである。

（３） 手順全体に対する質問紙調査結果（自由記述より）

ここでは、本研究の2つの目的に照らして、注目すべき自由記述の一部を原文のまま抜粋する。本研究では、学習者として授業に参加した学生だが、教職課程を履修し、来年度には教育実習を控えている。最後のコメントでは、英語教師としての専門性やアイデンティティに関わる視点からの記述も見られ、興味深い内容となっている。

＜ChatGPTそのものへの評価や使用法に関するコメント＞

- ・ ChatGPTは便利であるが、それによって出力された英語を自分のものにする過程を飛ばしてしまうと、その場その場での単なる楽をするためのツールに終わってしまう。
- ・ ChatGPTに英文修正をしてもらおうと自分の英文が原型を留めていなくて悲しくなった。自分で書いた英文の方が読みやすい部分もあったので少し不満である。児童生徒はその判断が難しいと思うので、ChatGPTを使用する際にはやはり注意が必要だと実感した。自力で書く意義を体験できた。

＜目的や場面、状況等に関するコメント＞

- ・ 目・場・状に対するフィードバックは、ほめながらも、改善点を提案してくれるし、自分も納得する内容であったのでよいと思った。ChatGPTを利用することで、自分が伝えたいことをより明確な表現にしてくれることもあるが、自分の工夫した点や意図も全

く変わった文章になってしまうこともあるので、使用する際にはどの程度ChatGPTを利用するのか吟味する必要があるように感じた。

<中・高等学校での活用に関するコメント>

- ・ ChatGPTに修正をかけると、自分自身が書いた英文が大きく変わってしまうとともに、英文の語数が大きく増すと感じた。しかし、自分の英文とChatGPTに修正してもらった英文を比較してよりよい英文をつくるというのは、特に中学生の段階であると難しいのではないかと感じた。そのため、自力で書くステップを踏んだとしても、ChatGPTに修正してもらおうとそのまま手直しを加えずに最終的な英文としてしまうと考えられる。観点をプロンプトに入れて、自分の英文を評価してもらおうというのは、英文をよりよいものに修正するうえでとても役に立つものだと思った。
- ・ 学習効果としては、プロンプトの例を示しておくことで、個人個人で書いた英文に対してフィードバックをもらえることができるため各自のペースで書いた英文を修正することができる。しかし、AIにおける添削では、自分が書いた英文が大きく姿を変えてフィードバックを受ける可能性もある。これは、教師とは異なり生徒がどんなことを書きたかったのかに寄り添うことなく出力されてしまうからであろう。AIによる添削を受けてみて改めて人間の手による修正、これまで教師と生徒が一緒に授業に取り組んできたことがわかる生徒の成長などAIとの添削を比較することで人間が添削することのよさにも気付くことができた。

(4) 手順全体に対する質問紙調査結果

次ページの表4は、3つの心理欲求に関する質問項目への19名の回答を人数で集計したものである。実践のテーマが定まらず、事前調査を実施できなかったため、今回の結果は実践終了時の最終回答のみとなってしまった。そのため、意欲の高まりについての経時的な変化は分析できないが、傾向としての特徴を見ていきたい。

①・②の質問項目は全体の感想であり、肯定的な回答が多く見られた。③・④は「自律性」に関する質問項目である。肯定的な評価が多い一方で、「自分で選ぶことに楽しさを感じなかった」と回答した学習者が4名いた。今回はその理由を自由記述で把握できていないが、今後の指導改善の参考として可能な範囲で理由を聞いておく必要がある。⑤・⑥は「関係性」については、3つの心理欲求の中で最も高い評価が得られた。「協働的な学び」がうまく機能していたと推察できる。しかしその一方で、「有能性」に関わる⑦・⑧の評価は、他の2つの心理欲求に比べて明らかに低い。⑨・⑩を見ると、英語学習全般に対する意欲は高いことがわかる。したがって、英語学習への高い意欲と、自らの能力を高めて発揮したいという「有能性」の欲求とが結び付いていない状況が見て取れる。事前調査がないため、もともと「有能性」の欲求が低かった可能性もあるが、生成AIを活用した取り組みが、学習者にとって達成感やスキルの向上の実感に結び付かなかったことが一因として考えられる。1回あたり30分の取り組みを週1回、計8回という短期間での実践では限界もある。今後は中長期的な計画の中でスキルの定着と達成感の獲得を目指し、指導の改善を図っていく必要があるだろう。

3つの心理欲求に関する質問	とてもあてはまる	あてはまる	あてはまらない	全くあてはまらない
①この活動は楽しかった。	8	11	0	0
②この活動をまたやってみたい。	9	9	1	0
③この活動では、自分なりに工夫して活動することができた。	7	10	2	0
④この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。	4	11	4	0
⑤この活動では、クラスメートと協力して活動することができた。	10	9	0	0
⑥この活動では、クラスメートから学ぶことができた。	9	8	2	0
⑦この活動を通して、達成感を感じることができた。	4	9	6	0
⑧この活動では、自信をもって活動に取り組めた。	4	11	4	0
⑨英語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。	13	6	0	0
⑩英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。	15	4	0	0

表4 3つの心理欲求に関する調査結果 (n=19)

2.6.7 まとめと展望

本研究の最大の課題は、対象が教職課程を履修する大学2年生に限定されていたこと、そして実践期間が短かったことにより、指導実践から得られた知見や示唆を中学校・高等学校の教育現場にそのまま適用するのが難しい点にある。一方で、言語活動を中心とした指導手順にツール活用を組み込む実践研究は、前任校（高等学校）および大学1年次の実践を継承しながら継続してきた。2024年度は、これまでに培ったノウハウを活かし、群馬県内の高等学校において事例研究を展開することができた。

こうした一連の実践から得られた課題や示唆を踏まえ、2025年度は本学附属中学校において、生成AIを活用したライティングおよびスピーキング指導の研究を開始する予定である。

今後は、ツールそのものを研究対象とするのではなく、ツールの活用が進む現状だからこそ、ツールでは代替できない本質的な学びの価値や、英語教師に求められる役割に焦点を当てることが一層重要になると考える。こうした課題意識のもと、来年度以降も学校現場の先生方の実践に寄り添いながら、引き続き研究を進めていきたい。

<引用・参考文献>

- ・ Antonetti, J. V., & Garver, J. R. (2015). *17,000 classroom visits can't be wrong: Strategies that engage students, promote active learning, and boost achievement*. ASCD.
- ・ ベネッセ教育総合研究所 (2024). 小中高校の学習指導に関する調査2023ダイジェスト版.
https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_5927.html
- ・ 深澤真 (2019). 高校英語における学習指導要領の目標は達成されているか：生徒の視点からの検証. 琉球大学教職センター紀要, 1, 1-14.
- ・ Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, (4), 365-387.
- ・ 糟屋徹・北村雅臣・武田菜々子・津久井貴之・中川未来 (2023). *CNN Comprehensive Trainer 2024*. 朝日出版社.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- ・ 加藤由美子・津久井貴之・細井夏木・高木亜希子 (2025). 大学生の英語ライティング活動におけるデジタルツール使用の実態と意識の変化. *中部地区英語教育学会紀要*, 54, 193-200.
- ・ Lee, S. M. (2023). The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic

- review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 36 (1-2) , 103-125.
- ・ Lee, S. M. (2020) . The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157-175.
 - ・ 文部科学省 (2018) . 高等学校学習指導要領解説 外国語編. 文部科学省.
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
 - ・ Niño, A. (2020) . Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*, 28.
 - ・ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017) . *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
 - ・ Tsai, S. C. (2022) . Chinese students' perceptions of using Google Translate as a translingual CALL tool in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (5-6) , 1250-1272.
 - ・ Willis, D., & Willis, J. (2007) . *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
 - ・ 山中司 (編著) (2024) . *AI・機械翻訳と英語学習：教育実践から見えてきた未来*. 朝日出版社.

2.7 「理想自己」の可視化による学習意欲向上の取り組み ～中学校英語学習における「夢ピラミッド」の実践～

藤沢市立高浜中学校 教頭 市川 信子

2.7.1 研究（実践）の背景

令和5年度全国学力・学習状況調査における児童生徒質問紙調査によると、「英語は好きですか」という問いに対し、肯定的な回答をしている児童生徒の割合は、小学校では69.2%、中学校では52.3%であり、約17ポイントの差が見られた。平成31年度（令和元年度）の第1回質問紙調査の中学校の結果は56.3%であり、この4年の間にも、英語の学習意欲に関わる項目について、4ポイント低下したことになる。また、同調査の「将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思いますか」という国際的志向性に関わる問いに対して、肯定的な回答をしている児童生徒の割合は、小学校で52.7%、中学校で37.2%となっており、約16ポイントの差が見られた。第1回の結果（42.2%）と比較しても、5ポイント低下したことがわかっている（図1）。

同一集団による比較ではないことから、一概に判断することはできない。しかしながら、小学校段階から中学校段階へと学校種が上がるに連れて、英語に対する学習意欲と国際的志向性は減少していく傾向にあり、英語学習と英語を活用して自己実現を図る自分の将来の姿を結びつけて考えることが難しいことが伺える結果となっている。

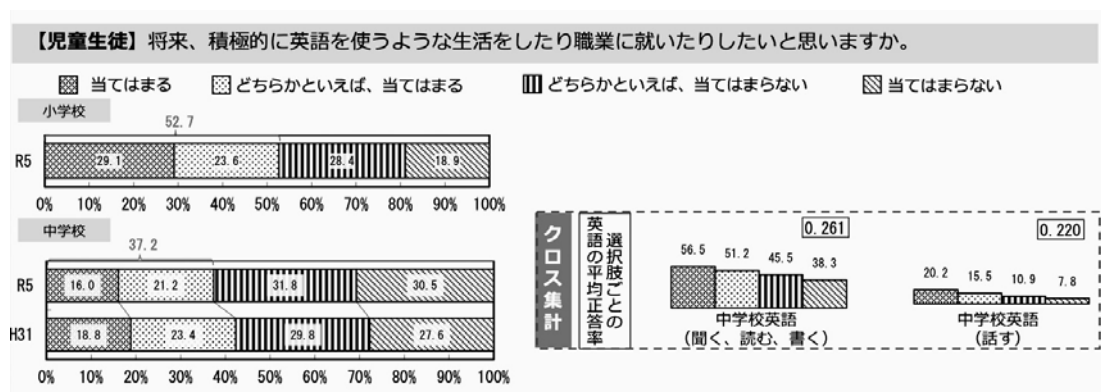


図1 令和5年度全国学力・学習状況調査児童生徒質問紙調査

ドルネエイ（Dörnyei）（2009）の第二言語動機づけ自己システム（The L2 Motivational Self System）によると、目指している理想の自分の像や、達成したい目標に関するビジョンが具体的にイメージできる学習者ほど、第二言語学習における動機づけが高くなるとされている。このことは、例えば、「流暢に英語を話せるようになりたい」、「国際的なキャリアを築きたい」といった具体的な目標のことであり、この「理想自己」が強いほど、学習者のモチベーションは高まりやすくなる。

本研究では、自己システム論の視点から、学習者が自分の理想を持ち、その理想とするビジョンの実現に向かって努力し、現実の自己とのギャップを埋めることができるように

するための教師のサポートが、英語に対する生徒の学習意欲にどのような影響をもたらすのかを検証し、明らかにすることをねらいとする。

2.7.2 研究の目的

本研究の目的は、中学校英語の指導において、自己システム論に基づく目標設定の取り組みが、生徒の英語学習の動機づけに有効であることについて、藤沢市立善行中学校、秋田祐希教諭による「夢ピラミッド」の授業実践を検証することを通して明らかにすることである。

2.7.3 「夢ピラミッド」について

「夢ピラミッド」とは、「英語ができるとどんな良いことがあるか」、「どんな楽しいことがあるか」ということを学習者に想像させ、その夢を具体的な行動目標と共に記述して可視化させたピラミッド型の目標設定シート（図2）のことである。藤沢市立善行中学校の秋田祐希教諭が、生徒の英語学習のモチベーションの向上を目的に考案し、令和4年度より実践している。

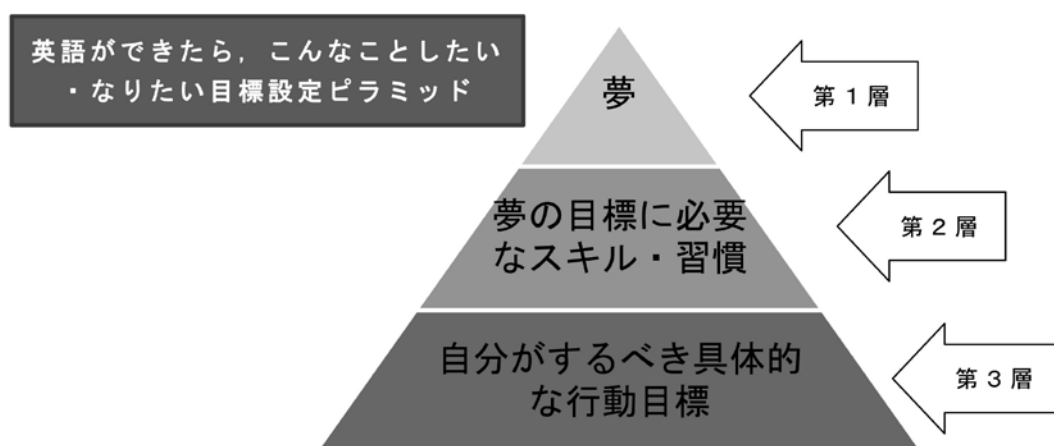


図2 目標設定ピラミッド

「夢ピラミッド」は3つの層で構成されている。第1層には英語ができたらどのようなことをしたいか、英語を使ってどんな自分になりたいか、目標とする夢を記入する。例えば、「海外のチームでサッカーをプレイしたい」、「家族を海外旅行に連れていきたい」、「外国の歌を歌えるようになりたい」など、できるだけ実現したいと思えるような具体的な目標を設定することがポイントとなる。次に、第2層には設定した夢の実現のために、今の自分が身につけるべきスキルや習慣を記入する。設定した夢を達成した時の「理想自己」と現在の自己の間には当然のことながらギャップがある。そのギャップを埋めるために必要となることを生徒自身に考えさせ、生徒はそれを自分の言葉で表現する。「会話を継続する力」や「コミュニケーション能力」、「諦めない力」など、生徒が自分自身を客観的に見つめ直し、メタ認知的に自分の努力点を把握できるようにしている。最後に、土台となる第3層は、第2層で示したスキルや習慣を身につけるために、自分がすべき日々の行動目標を記入する。「単語を毎日3個ずつ覚える」や、「中2の終わりまでにはほ

とんどの単語の発音を理解する」，「海外の会話を1日1回は聞く」など，いつまでに何をするのか，期日や頻度と共に具体的に記述させるよう工夫し，英語学習を習慣化できるようにする。また，無理なことを羅列して書くのではなく，実現可能なもので，少し背伸びする程度のものを具体的な行動目標として設定するよう教師はアドバイスする。

2.7.4 「夢ピラミッド」の活用

「夢ピラミッド」は作成することが目的ではない。生徒が，自分で作成した「夢ピラミッド」を主体的に活用していくことをねらいとしている。まず，目標を設定することができたら，他者とその目標を共有し，自分で決めた目標に向かって日々の行動目標を実践する。そして，定期的にこれまでの取り組みを振り返って目標を調整し，再び目標を設定し直す。このように，「夢ピラミッド」の一連の取り組みは，生徒が自分の夢を実現するために，英語の自己調整学習サイクル（図3）を回し，自律的な学習者となっていくことを目指している。これから，自己調整学習サイクルのそれぞれのフェーズについて，次の①～⑤に示す。

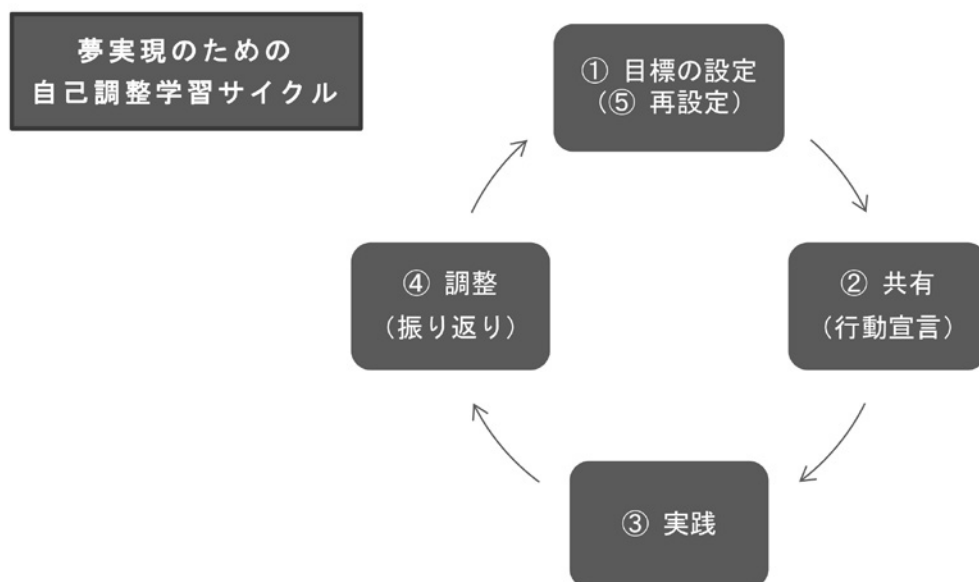


図3 自己調整学習サイクル

(1) 目標の設定

まず，生徒は英語を使ってどのようなことを実現したいのか，理想の自己を想像し，言語化する。1年生は前期の終わり頃から，2，3年生はゴールデン・ウィーク明けごろから「夢ピラミッド」の作成を始める。作成には学習者用端末の学習支援アプリを活用し，デジタルで作成する。「夢ピラミッド」を導入した当初は，秋田教諭自身が作成した「夢ピラミッド」を例として示していたとのことであるが，導入して3年目の現在は，過去の卒業生が作成した「夢ピラミッド」を参考例としていくつか提示している。その際，夢のバリエーションがなるべく多岐にわたるよう意識して選出するようにしている。「夢ピラミッド」を導入する時点で，すでに英語に対して苦手意識を抱いている生徒たちもいるが，そうした生徒たちも様々な夢に触れることで，英語ができるとどのような楽しいことがあ

るのか具体的なイメージを持つことができるようになり、目標設定が容易になる。それでも作成段階で明確な夢を見つけることができない生徒へは、無理強いすることはせず、教師は自分の好きなこと（like）やしたいこと（want）の延長に英語を絡めて考えてみるように提案をしている。

（２） 共有

次に、自分の作成した「夢ピラミッド」をクラスの仲間たちと共有する。生徒たちは設定した夢を互いに見合うことで、仲間が頑張っているから自分ももっと頑張ろうと思うことができたり、よい刺激を受けて新たな目標を見つけたりすることができるようになる。この共有のフェーズは、主に学習者用端末を利用して行う。デジタルで共有することで、印刷等の手間を省くことができ、短時間で簡単に実施することができるだけでなく、互いの「夢ピラミッド」を見て刺激を受けた生徒が、夢の追記を即座に行うことができるようにするというメリットがある。

秋田教諭は、自分の夢について語り、他者と共有することは、自分の「行動宣言」をすることであると日頃から生徒たちに伝えている。「行動宣言」をすることは、「人に話したからにはやり遂げたい」という自分自身に対して適度なプレッシャーを与えることにつながる。初めて共有を行う時は、自己開示することに抵抗を感じる生徒に配慮し、名前を伏せた状態で実施するようにしているが、互いの夢を尊重し、応援し合うことの大切さを伝え、何より「行動宣言」の効果を高めることを理由に、年度の途中からはオープンにして公開するようにしている。また、秋田教諭は、小さなことでも自分の決めたことをやり遂げるという行為は、自分との約束を守ることであり、自分自身を信じることにつながり、自信というものが身につくようになるという話もしている。自分を信じることができる機会を生み出すことで、生徒の自己効力感を高め、英語学習に対するモチベーションを高めることにつなげている。

（３） 実践

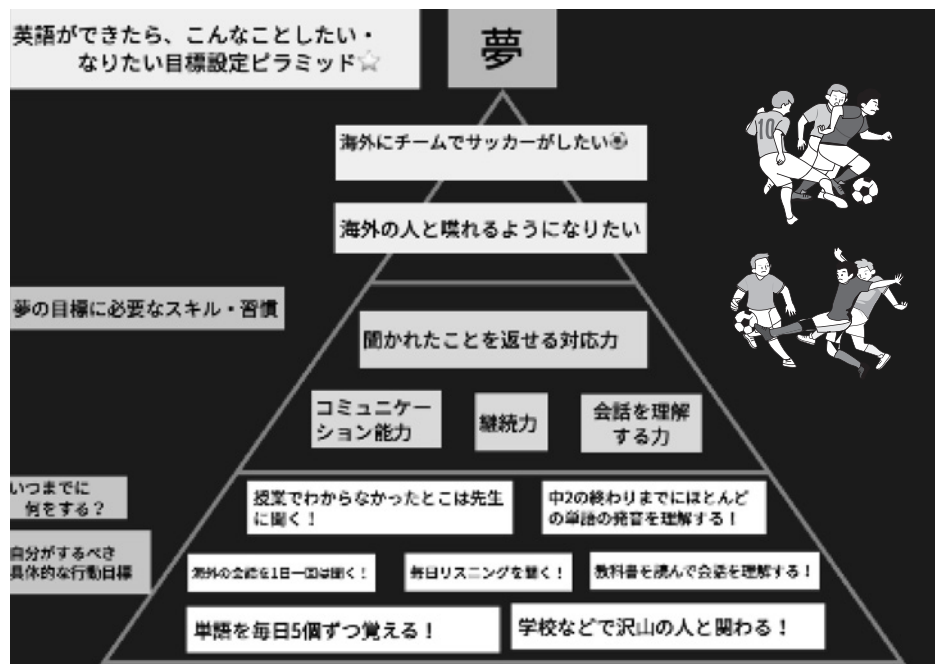
目標を共有した後は、生徒たちは自分の設定した「夢ピラミッド」に従って、日々英語と向き合い、学習に取り組んでいく。その際、秋田教諭はプリントアウトした「夢ピラミッド」を２枚配布し、１枚を自宅の勉強机などいつも目につく場所に掲示し、もう１枚を教科書のCAN-DOリストの隣のページに添付するように指導している。「夢ピラミッド」を「絵に描いた餅」としないために、常に身近に意識することができるような場所に掲げておくことが夢の実現の鍵となり、支えとなっていく。

（４） 調整

日々の英語学習を積み重ねていく中で、最初に作成した「夢ピラミッド」で設定したスキルや習慣では不十分であるということに生徒自身が気づくときが来る。秋田教諭はこの機を捉え、年に２、３回、夢の進捗状況をチェックする、定期点検の機会を設けている。これは、生徒がこれまでの目標への取り組みを振り返り、柔軟に調整できるようにするためのものである。具体的には、夏休み明けの９月や定期試験終了時の１１月、２月末、年明けの１月など、心機一転、再スタートを切りたいタイミングに、学習支援アプリ上に保存

しておいた「夢ピラミッド」を見直し、修正を加える（図4）。

●最初に作った「夢ピラミッド」



●調整した「夢ピラミッド」

達成できたものは青、変更したものは赤のカードに色を変えて可視化している。
※実際の原稿はカラーですが、印刷物が白黒のため、達成できたカードを①、変更したカードは②で示しています。

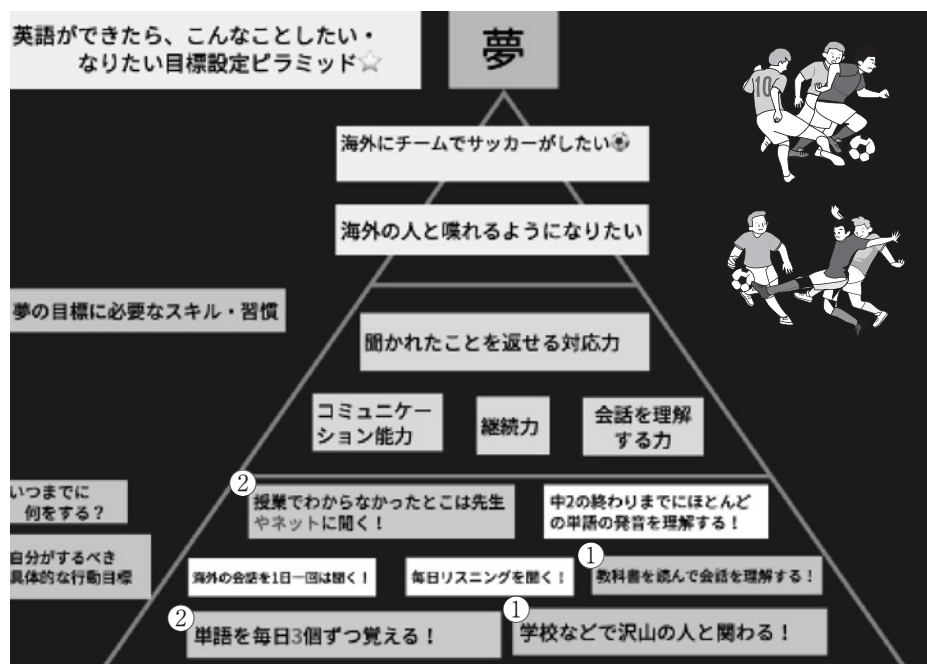


図4 「夢ピラミッド」の調整

その際、達成することができたものは青のカードに、変更を加えたものは赤のカードに変えて表示することで、自分の「これまで」と「これから」の学習を可視化し、生徒が達成感と次の学習への意欲を感じることができるよう工夫している（図5）。

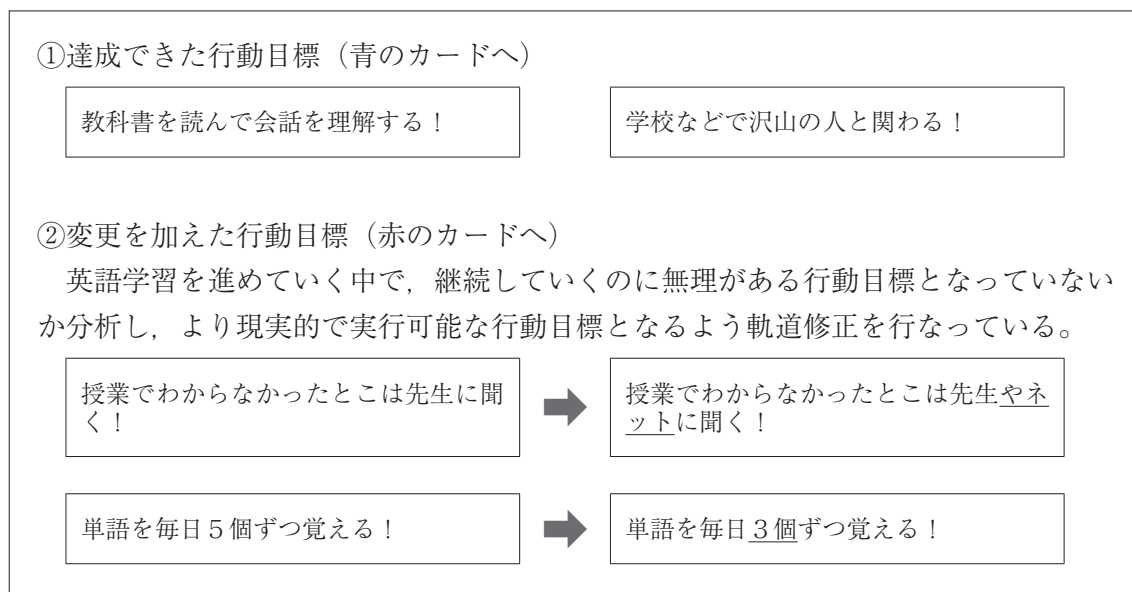


図5 色を変えた行動目標カード

生徒自身が、初めから自分の夢の達成のためにどんなスキルや習慣が必要かについて気づくことは容易なことではない。秋田教諭は、調整の段階に至るまでのサポートとして、生徒たちがどのようにしてスキルを習得できるか、習慣を継続させていくかなどの手立てについて、日頃の授業を通して生徒たちが考える場面を設定し、自己調整を図る力を獲得できるよう支援している。

（5） 目標の再設定

年度末に見直し、修正を加えた「夢ピラミッド」は、学習支援アプリに保存しておき、進級時の目標の再設定の際に活用する。2年次以降は自身が作成したものをベースに加除・訂正を加えて改善していくことができるので、初年度よりも比較的スムーズに作成することができるようになる。

夢は3年間同じものである必要はない。仲間と夢を共有したり、日々英語の学習に取り組んだりする中で、自分が本当にやりたいことや身につけたいスキルが見えてくることもある。目標の再設定のフェーズは、生徒自身が夢を柔軟に軌道修正する力を獲得し、理想の自己へと近づいていくために、新たな英語の自己調整学習サイクルを回していくための大切なプロセスとなる。

2.7.5 「夢ピラミッド」の取り組みによる効果

秋田教諭は年に2、3回の頻度で学習アンケートを実施している。初回は、年度初めに診断的に実施し、2回目は半年が過ぎたところで生徒たちの声を拾い、自身の指導改善と生徒の学習改善につなげている。最後は2月下旬から3月にかけて、年度末の振り返りを

生徒とともに教師自身も実施している。

これから、学習アンケートの生徒の記述の中から、「夢ピラミッド」の取り組みを通して英語に対する学習意欲の変容が確認できたものを9例紹介する。

【令和4年度 2学年の生徒の学習アンケートより】

生徒A	夢ピラミッドを書いたことにより、英語の本を読んでみたり、目標に向かってチャレンジすることができた。英検にも受かることができたので、 <u>目標を可視化</u> することはとても大切だなと思った。
生徒B	夢ピラミッドを制作して <u>自分の目標を改めてしっかりと決める時間</u> を取ることができて良かった。この一年で、前の学年よりも更に英語の力を伸ばすことができた。これらの力を伸ばしたことにより、インターネットなどで外国人とコミュニケーションを取ることができて、英語を話すことは楽しいことだと感じた。
生徒C	<u>夢ピラミッドで書いたことをできるようになるまで頑張ったのが達成感</u> があって良かったです。できなかったこともあるけど、それは三年生でできるように頑張りたいです。去年は自分が一年を通して成長したことは何かと聞かれても、正直わからなかったけど、今年は自分で成長したと思えるくらい頑張れたし、それが結果に表れたから嬉しかったです。
生徒D	夢ピラミッドでは、自分の将来のことを書くことによって自分の力にもなって、 <u>みんなのも見てこんな目標を持っているだと思って、見ていると少し楽しくなりました</u> 。自分でも普段あんまり考えたりすることがなかったので、ピラミッドをやったことによって <u>自分の目標に気づけた</u> ので良かったなと思います。
生徒E	一番最初、夢ピラミッドはなんのためにやるのか全くわからなかったけど、ああやって目標をピラミッドにしてみると <u>具体的にとても目標が明確になって</u> 英検とか受けるのにも役立ちました。これから英検とかたくさん受けていくと思うけどああいう目標をわかりやすくしておこうと思いました。
生徒F	夢ピラミッドを作り始めた時に自分が英語をしていて最終的に英語で何をしたいかと問われた時、確かになんで英語を使いたいんだろうと考えて、自分は海外で外国の人と普通に会話できるようになりたいと思って、そこからその <u>夢が叶うように英語の勉強をしてきました</u> 。発音に気をつけて朗読したり、その授業を活かしてスピーキングテストをしたりと色々学べたなあと感じました。単語を覚えてテストをして繰り返していくうちに一週間に何個単語を覚えるという習慣がついたりしました。単語をたくさん覚えることによって自分の行きたい国のスピーチの原稿でスラスラ英文が書けたり、文法をすぐ調べないで自分の力で書いてから見るなど色々工夫しました。先生の授業が分かりやすくて楽しかったです！

【令和5年度 3学年の生徒の学習アンケートより】

生徒G	中学になったばかりのときは英語が本当に苦手で、正直嫌いでした。ですが夢ピラミッドや自分が今後英語を使えたらどんなに楽しいかなどを考え、 <u>それらをモチベーションにして</u> 三年生になった今では、英語は得意とまでは言えませんが、英語が好きになり、高校の面接時にも一番頑張りたい教科を英語と答えることができました。
生徒H	先生が生徒の何が一番苦手なのかなど、一人ひとりの意見を聞いた授業だったので、自分の嫌いだったところを埋めることができました。実を言うと私が小学校から中1までは英語が大嫌いでした。ですが、高校に関わる中2から色々な努力を重ねてきた結果、コツコツとやったことが自分の武器となり、英語が今では一番好きで得意にまでなりました。もちろん中2の時から自分の努力もあるけど、特には先生の <u>夢ピラミッドが何かしら少しの励ましというか、背中を押してくれた</u> おかげで、高校では今のところはシンガポールに旅行に行くようなので、そこで今まで積み重ねてきた力を使い、英語で海外の人と楽しく話してみたいなという夢が今あります。また、大人になったらもっと違う国にも行って他国の人との交流をしてみたいなと思います。

生徒 I	秋田先生の授業は、英語を使って実際に自分の伝えたいことをペアの人などに伝えることが多い授業だったので、英語でコミュニケーションを取ることがより得意になれる授業だったと思います。私の夢ピラミッドに書いた英語を習ってやりたいことの最終目標（一番上の段）は、三つのうち二つが英語でのコミュニケーション能力が必要不可欠なものでした。きっと、他の人でもそのような人が多いと思います。「 <u>入試で高得点を取る</u> 」という目先の目標だけでなく、 <u>更に先の最終目標に必要な技能を確実に身につけられました</u> 。受験生として生活しているとどうしても英語の学習の中で「入試に役に立つかどうか」ばかりを気にしてしまいがちですが、あくまで <u>最終目標を見失わない</u> ようにこれからも英語の学習を頑張ろうと思います！秋田先生の授業では英語の面白さ・楽しさがすごく伝わってきました。英語が苦手にならず得意にできたのは秋田先生の楽しい授業のおかげだと思います！
------	--

2.7.6 結果と考察

学習アンケートの記述から、多くの生徒たちが「夢ピラミッド」の取り組みを通して、何のために英語を学ぶのか、自分自身の人生と英語を結びつけて考え、英語に対する学習意欲を高めることに成功していることが確認できた。このことは「夢ピラミッド」が次の4点について可能にしているからであると考えられる。

第一に、「目標の可視化」である。生徒Aや生徒Bなど多くの生徒の記述に見られるように、生徒たちが「夢ピラミッド」を作ることで、何のために自分は英語を学ぶのか真剣に考える時間を持つことができるようになり、また、自分の目標を自分の言葉で具体的に書き記すことで、英語を使ってどんな自分になりたいのか、「理想自己」の明確なビジョンを持つことができるようになっていくことがわかる。

第二に、目標達成までの「道しるべ」としての役割を果たすということである。生徒Fが「夢が叶うように英語の勉強をしてきました」と記述しているが、発音に気をつけた朗読や単語学習の習慣化など、理想の自分にたどり着くために、自分がどんなことを頑張ればよいのか具体的な行動目標を持ち、日々の学習の中で実践している姿がうかがえる。また、生徒Iは『入試で高得点を取る』という目先の目標だけでなく、更に先の最終目標に必要な技能を確実に身につけられました。（中略）あくまで最終目標を見失わないようにこれからも英語の学習を頑張ろうと思います」と述べており、英語の学習を受験に役立つかどうかの基準で考えるのではなく、自分の夢を実現できるかどうかの基準で捉え、英語学習に迷ったときにこの基準に立ち戻れるようになっていくことが特筆に値する。

第三に、「達成感の醸成」である。生徒Cは「夢ピラミッドで書いたことをできるようになるまで頑張ったのが達成感があって良かった」と述べている。ただ漠然と英語学習に取り組んでいるだけでは、自分が一年間を通して何ができるようになり、成長することができたのかを自覚することは難しい。自分の夢につながる具体的な行動目標があるからこそ、できるようになったことを強く自覚し、達成感を感じることができるようになるのである。目標を達成した際の喜びは、学習意欲をさらに高め、成功体験としてポジティブなフィードバックのループを生み出している。もちろん、達成することができなかった目標も存在するが、それは次に自分の学習を改善するための新たな原動力として機能することになる。

最後に、いつもそばにいて自分の英語学習を励ます「伴走者」としての役割である。生徒Hは「夢ピラミッドが何かしら少しの励ましというか、背中を押してくれた」と述べている。1学年まで英語の学習が大嫌いであった生徒Hが、将来はいろいろな国に行って他

国の人と英語での交流を楽しみたいという夢を持つまでに至るようになったのは、「夢ピラミッド」が英語学習に取り組むときの「伴走者」となり、夢に向かって粘り強く努力を続けるための心の支えとなったからであると推察される。時に、英語学習において自分の思うような結果が出ず、苦しい経験をすることもあると思うが、「夢ピラミッド」の存在が、いつでも自分の夢を再確認し、夢を叶えるためにもう少し頑張ってみよう自分自身を奮い立たせ、英語学習への意欲を維持し続けるために、重要な役割を果たしていたと考えられる。

2.7.7 まとめと今後の展望

OECD（2019）が公表したラーニング・コンパス2030は、教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習のフレームワークであり、生徒が未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性が強調されている。このラーニング・コンパスでは、生徒エージェンシー（Student Agency）という概念が示されている。生徒エージェンシーとは、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返りながら責任をもって行動する能力」と定義されている。また、この枠組みにおいて、「生徒が自らの学習のエージェント（agents）であるとき、つまり何をどのように学ぶかを決定することに積極的に関与するとき、生徒はより高い学習意欲を示し、学習の目標を立てるようになり、さらにこのような生徒は、生涯を通して使うことのできる『学び方』というかけがえのないスキルを身につけていくことにもなりうるであろう」ということが示されている。自分の夢、すなわち「理想自己」を可視化し、その「理想自己」を実現するための具体的な行動目標を立て、日々実践して振り返りを行いながら、自己調整学習サイクルを回していく「夢ピラミッド」の取り組みは、まさにこの生徒エージェンシーを発揮するものであり、英語学習を通して生徒一人ひとりが自分自身のウェル・ビーイング（well-being）を追求していく営みであると言える。

一方、生徒がエージェンシーを発揮し、目標の実現に向かって進んでいくことができるようにするために、教師はどうあるべきなのであろうか。ラーニング・コンパスにおいて、教師は共同エージェンシー（Co-Agency）を構成する要素の一つであるとされている。共同エージェンシーとは、教師が単に知識を伝える存在ではなく、生徒と協力して学びの過程を作り上げる共同創造者となることを意味しており、学びのプロセスを進める重要な役割を担う。この「夢ピラミッド」の取り組みは、ただ目標設定のためのフレームワークを生徒に渡すことが目的ではない。生徒が「夢ピラミッド」に記した理想の自己に近づいていくことができるよう、教師は常に伴走者のように生徒の学びを見守り、気づきを与え、時に励まし、協働しながら英語の学びを作り上げていた。これは教師と生徒が共に学び、成長し続けるパートナーシップの形成を意味しており、これからの教育において求められる共同エージェンシーとしての教師のあるべき姿であると言えるであろう。

「夢ピラミッド」は、一朝一夕で出来上がるものではない。教科書で扱う語彙や文法などのボリュームが増している中、限られた授業時間に「夢ピラミッド」のための時間を設けることはそれなりの労力を要する。しかしながら、「夢ピラミッド」を作ることは、その労力を超える価値がある。秋田教諭は、今後の展望として保護者との面談の場での「夢ピラミッド」の活用を考えている。このことは、生徒の夢を一番近くで見守り、応援する

保護者と共に、より強固な共同エージェンシーを作り上げることを可能にするであろう。

<引用・参考文献>

- ・ Motivation, Language Identity and the L2 Self, Zoltan Dornyei & Ema Ushioda, 2009
- ・ 令和5年度全国学力・学習状況調査（概要）, 国立教育政策研究所, 2023
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>
- ・ OECD Learning Compass 2030 仮訳, 2020
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf

2.8 動機づけを見とるための質問紙作成と評価

広島大学人間社会科学研究科 堀口 幹太

2.8.1 はじめに

本研究プロジェクトでは、複数の教員による様々な授業実践を通して、生徒の英語学習に対する動機づけを高めることを目指している。生徒の英語学習に対する動機づけを高めることの必要性は言うまでもないが、授業内での様々な取り組みを通して生徒の動機づけがどのように変化したかを評価することもまた必要である。本稿では研究プロジェクトにて使用する共通の質問項目について検討し、各実践を、作成した質問項目に基づいて分析する。

2.8.2 調査手法

(1) 質問項目の作成

研究プロジェクト全体で使用した質問項目は主に自己決定理論 (Self-Determination Theory) と複雑性理論の2つの理論的枠組みに基づいて作成された。それぞれが動機づけをどのように説明しているか、また、それに基づいてどのような質問項目を作成したかを説明する。

① 自己決定理論

自己決定理論とは動機づけの議論において最も参照される理論の1つである。Ryan & Deci (2000) などにより提唱されるこの理論において、人間の豊かさや幸福感は「自律性」「有能さ」「関係性」の3つの基本的欲求から分析される。マーサー&ドルニエイ (2020) はこれら3つの観点について、「自律性」とは「学習者が自分の行動をコントロールし、方向づけたいと思う感覚」、「有能さ」とは「自分には課題をうまくこなし、最後までやり遂げる能力があると思いたいという欲求」、「関係性」とは「人がなぜ支持的で強い人間関係を求めたがるのかを説明する原理」であると説明している。これら3つの欲求を充足させることにより、生徒の内発的動機づけにつながると自己決定理論は説明する。言い換えれば、授業内でこれらの3つの欲求に応えるような授業を展開することにより、生徒の英語学習に対する内発的動機づけを高めることができるのである。本研究プロジェクトでは、授業内で行われる活動に動機づけを高めるための工夫をし、それを通して生徒の英語学習に対する動機づけが高まったかを検討する。そのため、質問紙項目はその活動を生徒がどう感じたかについて分析したいというねらいから、「この活動では、」などといった書き出しが用いられている。

自律性、すなわち「学習者が自分の行動をコントロールし、方向づけたいと思う感覚 (マーサー&ドルニエイ, 2020)」とは、英語の授業に置き換えれば「英語によるコミュニケーション活動において、生徒が自分の行動をコントロールできている感覚」と言える。教師から提示された課題をやらされるという状態ではなく、生徒自らがコミュニケーショ

ンする内容を考えたり、自由な発想で自分が考えたことを安心して発表することができたりする状態は、生徒が自らコミュニケーションに参加している、つまり自律性に対する欲求が満たされている状態といえよう。自律性に関する質問項目として「この活動では、自分なりに工夫して活動に取り組むことができた。」「この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。」を設定し、授業の中で生徒の自律性が高い状態を作り出すことができたかを評価する。

「自分には課題をうまくこなし、最後までやり遂げる能力があると思いたいという欲求（マーサー&ドルニエイ, 2020）」である有能さの欲求は、英語の授業においては「自分が英語によるコミュニケーションを達成することができた」「コミュニケーションに自信をもって取り組めた」という状態であると考えられる。コミュニケーション課題の前に十分な支援を行い、生徒一人ひとりがコミュニケーション課題を達成するため十分に準備した状態でコミュニケーションできたかどうかは、有能さの欲求を満たすために必要な要素である。有能さに関する質問項目として「この活動を通して、達成感を感じることができた。」「この活動では、自信をもって活動に取り組めた。」を設定し、生徒が活動の中で自らの有能感を感じることができたかを見とる。

「人がなぜ支持的で強い人間関係を求めたがるのかを説明する原理（マーサー&ドルニエイ, 2020）」である関係性の欲求とは、英語の授業においては「生徒が他者との良好な関係の中でコミュニケーションを行うことができたか」と考えることができる。英語の授業で行う生徒同士のコミュニケーションにおいて、生徒同士が安心してコミュニケーションできたかどうかは英語学習に対する動機づけとして重要である。また、コミュニケーションを通して生徒がお互いから学び合う関係性に関する質問項目として「この活動では、クラスメートと協力して、活動することができた。」「この活動では、クラスメートから学ぶことができた。」を設定し、生徒が他者との関わりの中でコミュニケーション活動に参加できたかを分析する。

これら「自律性」「有能さ」「関係性」の3つの観点から作成した質問項目は、全て4件法を用いて調査した。

② 複雑性理論

学習に対する動機づけは、直線的なものではなく、高まったり下がったりというダイナミックな変化を絶えず行うものである。そしてその変化は教室内の様々な要因が複雑に絡み合って生じる。学習への動機づけをこのように捉えた理論を、末森&笹島（2017）は複雑性理論として紹介している。本研究プロジェクトにおいても、授業内の活動という特定の要因のみについて分析を行うのではなく、それ以外の様々な要因についても分析を行いたいと考える。よって、「この授業を楽しみと感じた理由について、当てはまるものを選んでください。（2つ以上当てはまる場合は、それらをすべてを選んでください。）」という質問項目を用意し、「座席の配置」「ALTの先生がいたこと」「クラスの雰囲気」「一緒に活動したクラスメート」の選択肢に加え「その他」として自由記述式の選択肢を設定した。これによって、授業内で生徒の学習動機を高めることができた要因を包括的に検討する。

③ その他の質問項目

①および②で説明した質問項目のほかに、授業内での活動についての感想を求めるものとして「この活動は楽しかった。」「この活動をまたやってみたい。」の2つの質問項目を作成した。また英語学習全般に対する動機を尋ねるものとして「英語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。」「英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。」の2つの質問項目を作成した。これらは①で説明した自己決定理論に関する質問項目と同様に、4件法を用いて実施した。

(2) 質問項目の使用

(1) で説明した質問項目をまとめたものが図 1 である。

(1) この授業では「 」という活動を行いました。この活動を通して感じたことについて、1「全くあてはまらない」2「あてはまらない」3「あてはまる」4「とてもあてはまる」から選んで答えてください。

全体的な感想

- ① この活動は楽しかった。
② この活動をまたやってみたい。

自律性

- ③ この活動では、自分なりに工夫して活動することができた。
- ④ この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。

關係性

- ⑤ この活動では、クラスメートと協力して活動することができた。
- ⑥ この活動では、クラスメートから学ぶことができた。

有能性

- ⑦ この活動を通して、達成感を感じることができた。
- ⑧ この活動では、自信をもって活動に取り組めた。

英語学習一般について

- ⑨ 英語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。
⑩ 英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。

(2) この授業を楽しいと感じた理由について、当てはまるものを選んでください。
(2つ以上当てはまる場合は、それらをすべて選んでください。)

- ・座席の配置
- ・ALTの先生がいたこと
- ・クラスの雰囲気
- ・一緒に活動したクラスメート
- ・その他（ ）

図1 作成した共通の質問項目

これらの質問項目の中から、各授業者が授業実践の中で特に重視した要素に関わるものを抽出し、また授業者自らが作成した質問項目も加え、質問紙調査を実施した。

(3) 調査対象

本稿で分析の対象としたのは、本研究プロジェクトで動機づけの高まりを目的として授業を行った6つの授業実践である。本誌の掲載順に従って、実践(1)加藤「学習意欲を高める単語の指導」、実践(2)佐藤「物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動の魅力」、実践(3)安「学習意欲を高める英語科学習指導の研究～「話すこと[やり取り]」の言語活動を中心とした学習指導の在り方～」、実践(4)内田「学習意欲を高める英語科学習指導～中学生の「書くこと」「話すこと」におけるピア・フィードバック活動による協同学習～」、実践(5)藤原「授業始めのKahoot! で楽しく語彙力をつけてやる気をアップ」、および実践(6)津久井「ライティングにおける学習者の意識と意欲に関する研究～ChatGPTを活用したプロセスライティングの指導実践を通して～」と(1)から(6)までの通し番号を付与し、これを用いて分析を行う。

番号	著者	題目	領域・学習事項等
(1)	加藤潤也	学習意欲を高める単語の指導	語彙
(2)	佐藤大樹	物語の内容を踏まえて別の登場人物の視点から物語を書き直す活動の魅力	「読むこと」
(3)	安絵里	学習意欲を高める英語科学習指導の研究～「話すこと[やり取り]」の言語活動を中心とした学習指導の在り方～	「話すこと[やり取り]」
(4)	内田陽	学習意欲を高める英語科学習指導～中学生の「書くこと」「話すこと」におけるピア・フィードバック活動による協同学習～	「書くこと」「話すこと[発表]」
(5)	藤原陽子	授業始めのKahoot! で楽しく語彙力をつけてやる気をアップ	語彙, 「書くこと」
(6)	津久井貴之	ライティングにおける学習者の意識と意欲に関する研究～ChatGPTを活用したプロセスライティングの指導実践を通して～	「書くこと」

図2 授業実践一覧

2.8.3 結果

本稿では2.8.2の(2)で整理された、共通の質問項目についての包括的な分析を行う。各授業内における詳細、および各授業者が独自に設定した質問項目については、それぞれの授業実践の報告を参照されたい。

(1) 活動の楽しさの評価

まず、質問①「この活動は楽しかった。」質問②「この活動をまたやってみたい。」に対する結果を表1に示す。すべて授業後に行われた質問紙調査の結果をまとめており、授業に参加した生徒の総数が授業実践ごとに異なるため回答した割合を示している。

		全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
実践(1)	質問①	0.014	0.035	0.622	0.329
	質問②	0.014	0.071	0.660	0.255
実践(2)	質問①	0.043	0.043	0.565	0.348
	質問②	0.043	0.087	0.652	0.217
実践(3)	質問①	0.000	0.000	0.029	0.971
	質問②	0.000	0.000	0.257	0.743
実践(4)	質問①	0.028	0.065	0.528	0.380
	質問②	0.037	0.148	0.574	0.241
実践(5)	質問①	0.175	0.397	0.270	0.159
	質問②	—	—	—	—
実践(6)	質問①	0.000	0.000	0.421	0.579
	質問②	0.000	0.053	0.474	0.474

表1 質問①および質問②への回答結果

実践(5)では質問②は実施されなかった。全体的に「全くあてはまらない」と回答した生徒の割合が小さく、「あてはまる」「とてもあてはまる」の割合が多くなっており、授業実践に参加した生徒が授業内の活動を楽しんでいたことがわかる。実践(3)は小学校外国語科における実践であるが、この後の質問項目も踏まえて全体的にかなり高い数値となった。大学でのChatGPTを用いたライティング指導である実践(6)が続いて高い数値となっている。

（２） 自律性の高まり

自己決定理論の基本的欲求の１つである自律性について分析する。表２は、全ての実践研究における、自律性に関する質問項目の結果をまとめたものである。質問③「この活動では、自分なりに工夫して活動することができた。」質問④「この活動では、自分で選ぶ楽しさがあった。」の２つの質問項目の結果を示す。

		全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
実践（１）	質問③	0.014	0.049	0.678	0.259
	質問④	0.014	0.056	0.592	0.338
実践（２）	質問③	0.000	0.087	0.565	0.348
	質問④	0.000	0.130	0.478	0.391
実践（３）	質問③	0.000	0.028	0.486	0.486
	質問④	0.000	0.000	0.286	0.714
実践（４）	質問③	0.009	0.019	0.556	0.417
	質問④	0.046	0.130	0.546	0.278
実践（５）	質問③	0.206	0.302	0.413	0.079
	質問④	0.222	0.349	0.286	0.143
実践（６）	質問③	0.000	0.105	0.526	0.368
	質問④	0.000	0.211	0.579	0.211

表２ 質問③および質問④への回答結果

いずれの授業実践でも生徒の自律性を高める工夫は見られたが、例えば実践（２）に注目する。実践（２）は自分が選んだ登場人物の視点で物語を書き直す活動を取り入れた授業実践であり、生徒の自律性へ働きかける工夫が見られる。その結果として、特に質問④では「とてもあてはまる」の割合が0.391と他の実践と比較しても高くなっている。また、実践（４）はピア・フィードバックを通して関係性に働きかけた授業実践であるが、質問③の「とてもあてはまる」の割合は0.417と高くなっている。

(3) 関係性の高まり

次に関係性について分析する。質問⑤「この活動では、クラスメートと協力して活動することができた。」質問⑥「この活動では、クラスメートから学ぶことができた。」の2つの質問項目の結果を示す。

		全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
実践(1)	質問⑤	0.007	0.056	0.542	0.395
	質問⑥	0.007	0.063	0.563	0.368
実践(2)	質問⑤	0.000	0.043	0.522	0.435
	質問⑥	0.000	0.043	0.435	0.522
実践(3)	質問⑤	0.000	0.000	0.257	0.743
	質問⑥	0.000	0.000	0.200	0.800
実践(4)	質問⑤	0.009	0.009	0.444	0.537
	質問⑥	0.019	0.046	0.380	0.556
実践(5)	質問⑤	0.111	0.349	0.317	0.222
	質問⑥	0.127	0.270	0.397	0.206
実践(6)	質問⑤	0.000	0.000	0.474	0.526
	質問⑥	0.000	0.105	0.421	0.474

表3 質問⑤および質問⑥への回答結果

ピア・フィードバックを通して関係性に働きかけた授業実践である実践(4)は、質問⑤および質問⑥に対し「とてもあてはまる」と回答した生徒の割合がどちらも0.5を超えている。また、物語を別の登場人物の視点から書き直し、お互いが作成した文章を読み合う活動があった実践(2)、ライティング活動の途中でペアで相互にコメントをするピア・レビュー活動を行った実践(6)も「とてもあてはまる」と回答した生徒の割合が高くなっている。実践(5)はKahoot!を利用してウォームアップを工夫した実践であるが、ゲームの性質上クラスメートと協力する場面は見られないため、他の実践に比べて「あてはまらない」と回答した生徒の割合が多くなっている。

(4) 有能さの高まり

続いて、有能さについて分析する。質問⑦「この活動を通して、達成感を感じることができた。」質問⑧「この活動では、自信をもって活動に取り組めた。」の2つの質問項目の結果を示す。

		全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
実践(1)	質問⑦	0.021	0.104	0.646	0.229
	質問⑧	0.014	0.189	0.594	0.203
実践(2)	質問⑦	0.000	0.217	0.478	0.304
	質問⑧	0.043	0.261	0.478	0.217
実践(3)	質問⑦	0.000	0.000	0.200	0.800
	質問⑧	0.000	0.029	0.200	0.771
実践(4)	質問⑦	0.019	0.056	0.648	0.278
	質問⑧	0.056	0.156	0.546	0.241
実践(5)	質問⑦	0.143	0.238	0.381	0.238
	質問⑧	0.286	0.317	0.333	0.048
実践(6)	質問⑦	0.000	0.316	0.474	0.211
	質問⑧	0.000	0.211	0.579	0.211

表4 質問⑦および質問⑧への回答結果

小学校における実践であり、他の質問項目でもよい傾向が見られる実践(3)を除いて、全体的に「とてもあてはまる」と回答した生徒の割合は他の質問項目と比較すると低くなっている。特に質問⑧に対して「あてはまらない」と回答した生徒が多く、自律性および関係性と比べると有能さの欲求充足があまり達成されなかった様子が見られる。

(5) 英語学習一般への動機づけの高まり

英語学習一般に対しての動機づけを見とるための質問項目について分析する。質問⑨「英語のテストでさらに良い点が取れるよう頑張りたいと思う。」質問⑩「英語で自分の表現したいことが表現できるようになりたいと思う。」の2つの質問項目の結果を示す。

		全くあてはまらない	あてはまらない	あてはまる	とてもあてはまる
実践(1)	質問⑨	0.007	0.028	0.329	0.636
	質問⑩	0.014	0.042	0.455	0.489
実践(2)	質問⑨	—	—	—	—
	質問⑩	—	—	—	—
実践(3)	質問⑨	0.000	0.029	0.257	0.714
	質問⑩	0.000	0.029	0.257	0.714
実践(4)	質問⑨	—	—	—	—
	質問⑩	—	—	—	—
実践(5)	質問⑨	0.016	0.063	0.302	0.619
	質問⑩	0.063	0.127	0.270	0.540
実践(6)	質問⑨	0.000	0.000	0.316	0.684
	質問⑩	0.000	0.000	0.211	0.789

表5 質問⑨および質問⑩への回答結果

4つの実践で質問⑨および質問⑩は実施されたが、いずれも90%近くの生徒が「あてはまる」「とてもあてはまる」と回答しており、これらの授業実践に参加した生徒の英語学習に対する動機づけはとても高いことがわかる。実践(6)は大学生を対象としており、テストの得点に対する意識が中学生よりも低いことが考えられるため、質問⑨よりも質問⑩の方が「とてもあてはまる」と回答した割合が高かったと考えられる。

(6) 授業を楽しいと感じた要因の分析

最後に、複雑性理論に基づいた、授業を楽しいと感じた要因の分析を行う。各実践ごとに独自に設定した質問紙調査により要因の分析をしているものが多いため、それぞれの実践報告も参考にされたい。ここでは実践(1)の、グループでの新出語句の連想ゲームで語彙力を高める実践から得られた調査結果を紹介する。

11月	座席の配置	0.486
2月		0.570
11月	ALTの先生がいたこと	0.364
2月		0.281
11月	クラスの雰囲気	0.543
2月		0.596
11月	一緒に活動したクラスメート	0.643
2月		0.632

表6 実践①において生徒が授業を楽しいと感じた理由

これを見ると、「ALTの先生がいたこと」の割合がやや低いものの、0.5から0.6ほどの割合で生徒が楽しいと感じた要因が分散していることがわかる。複雑性理論が示すように、生徒の動機づけは様々な要因が複雑に絡み合っていて変化していることがわかるが、この実践の特にどの部分が強く影響したのかについては、この結果からは分析が難しい。

2.8.4 考察

(1) 自己決定理論に基づく分析

「自律性」「関係性」「有能さ」の3つの観点で質問紙調査を行ったが、今回の6つの実践では「自律性」「関係性」の欲求充足がおおむね果たされた一方で「有能さ」については前述の2つの観点と比較すると「とてもあてはまる」と回答した生徒の割合が低かった、という結果になった。特に実践(4)のように、関係性の欲求充足に着目した実践でも自律性の欲求が満たされている点は注目すべき点である。自律性は2.8.2の(1)の①でも述べたように「学習者が自分の行動をコントロールし、方向づけたいと思う感覚(マーサー&ドルニエイ, 2020)」であり、生徒自身が学習活動に参加できている感覚を持たせるための工夫によって満たされるものであると言える。実践(4)のように、クラスメート同士が協力して活動に参加しなければならない状況は、生徒に対して授業に参加している感覚を与えるのではないだろうか。また、多くの実践の中で学習者は決して完全に自由だったわけではない。実践(3)は他の質問項目においても高い動機づけが見られたが、活動内容を見ると、児童が活動の中で「児童」「留学生」「通訳者」の役割を与えられ、活動がなされていた。また実践(2)では異なる登場人物を一人選択して書き直すというように、異なる登場人物という範囲の中で自由に選択して活動に取り組んでいる。このように役割や範囲を与えることで、生徒が活動に工夫を持たせるきっかけとして役割が機能し、生徒が活動に参加している感覚が生まれ、自律性が高まったと考えられる。一方、有能さについてはいずれの実践においても特徴的な工夫は見られず、また質問紙調査の結果も他の観点と比較すると低い結果である。授業内での日常的な声掛けとして活動に取り組めた生徒をほめることはあり、また今回のそれぞれの実践でもそのような声掛けはあったと思われるが、生徒が有能さの欲求充足を感じることが出来る意識的な工夫が求められる。本研究プロジェクト内では、市川信子先生が紹介している実践例がまさに有能さにも働きかける工夫であると言えよう。

(2) 複雑性理論に基づく分析

複雑性理論が示すように、様々な要因によって生徒の動機づけが高まっていることが2.8.3の(6)で記述した結果から明らかになった。本研究プロジェクトでは動機づけを高めるための授業実践がたくさん紹介されているが、それがそのまますべての生徒に対して効果があるとは言えない。その時の生徒の気持ち、生徒と教師の関係性、クラスの雰囲気、隣に座っている生徒が誰か、などたくさんの要因により動機づけは絶えず変化し、動機づけを高めることを意図して取り組んだ活動の成果も、変化すると考えられる。本プロジェクト内で紹介されている実践を参考にする際も、指導の前後で生徒がどのように変化したのか、その時の生徒の様子、生徒を取り巻く環境はどうであったかを観察し、生徒と英語学習の動機づけを多角的な視点で捉え、授業の改善を繰り返すことが教師に求められる。

2.8.5 今後の展望

本稿の考察に当たって、指導の前後で生徒の動機づけがどう変化したのかを分析することは叶わなかった。指導の前後、あるいは指導の途中で生徒の動機づけを見とることで、より詳細に動機づけの変化を分析することが可能である。生徒の動機づけを詳細に見とるというだけではなく、2.8.4の(2)でも述べたように絶えず授業の改善を図るという目的でも、定期的に生徒が英語の授業や学習に対してどう思っているのか、教師として把握する機会が必要であろう。実践(1)や実践(4)では質問紙調査の結果の変化を見ることができるので、参考にされたい。

<参考文献>

- ・ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) . Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- ・ Sarah Mercer&Zoltán Dörnyei (2020) “Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms” Cambridge University Press・サラ・マーサー, ゴルダン・ドルニエイ・著/鈴木章能, 和田玲・訳 「外国語学習エンゲージメントー主体的学びを引き出す英語授業ー」 アルク

- ・ 末森咲 & 笹島茂 (2017) 「大学生の可能自己と英語学習: 複雑性理論の可能性」『人文・社会科学論集』34, 107-129.

執筆者一覧（所属は令和7年3月現在）

氏 名	所 属	分 担
松浦 伸和	広島大学人間社会科学研究科 客員教授	研究テーマに関わる理論 研究代表者（研究会の運営・指導・助言）
津久井貴之	群馬大学共同教育学部講師	研究テーマに関わる学習指導の理論
本多 敏幸	都留文科大学・東京女子大学 ・武蔵大学非常勤講師	研究テーマに関わる学習指導の理論
安 絵里	ひたちなか市立前渡小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
市川 信子	藤沢市立高浜中学校教頭	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
内田 陽	熊谷市立熊谷東中学校教諭	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
佐藤 大樹	国立教育政策研究所学力調査官	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
藤原 陽子	瑞穂町立瑞穂第二中学校教諭	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
加藤 潤也	相模原市立内出中学校教諭	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発・実践
堀口 幹太	広島大学大学院	研究テーマに関わる学習指導方法の 開発（書記・連絡）

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総 則

(名 称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目 的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事 業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に係る教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者との法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。

8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。

- (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
- (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
- (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位

9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

（評議員の任期）

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。

3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

（評議員に対する報酬等）

第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

（構成）

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

（権限）

第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

（開催）

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

（招集）

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

（議長）

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

（決議）

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
- (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (3) 定款の変更
- (4) 基本財産の処分または除外の承認
- (5) その他法令で定められた事項

3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

（議事録）

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

（役員の設置）

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
- (2) 監事 2名または3名

2 理事のうち1名を理事長とする。

3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。

4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

（役員の選任）

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

（理事の職務及び権限）

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

（監事の職務及び権限）

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

（役員の任期）

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

（役員の解任）

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

（1）職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

（2）心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

（役員に対する報酬等）

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

（構成）

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

（権限）

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

（1）この法人の業務執行の決定

（2）理事の職務の執行の監督

（3）理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

（招集）

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

（議長）

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

（決議）

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

（議事録）

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

（定款の変更）

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

（解散）

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

（公益認定の取消し等に伴う贈与）

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

（残余財産の帰属）

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

（公告の方法）

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

（事務局）

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜

- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現任数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿（敬称略）11名

（令和7年9月30日現在）

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	銭谷 眞美	令和6年6月7日 (理事長就任 R.4.6.22)	重	法 人 の 代 表 理 事 業 務 の 総 括	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和6年6月7日	重	事 務 総 括	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和6年6月7日	重	理 科 教 育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中川 栄次	令和6年6月7日	重	財 務	(株)新学社取締役会長
理 事	北島 義斉	令和6年6月7日	就	財 務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理 事	清水 美憲	令和6年6月7日	重	数 学 教 育 学 論	筑波大学人間系教授
理 事	田中 博之	令和6年6月7日	重	教 育 工 学 学 論	早稲田大学教職大学院教授
理 事	原田 智仁	令和6年6月7日	重	社 会 科 教 育	兵庫教育大学名誉教授
理 事	山本 伸夫	令和6年6月7日	就	財 務	(株)新学社代表取締役社長
監 事	曾根 博幸	令和6年6月7日	就	財 務	大日本印刷(株)執行役員経理本部長
監 事	平石 隆雄	令和6年6月7日	重	財 務	(株)新学社取締役総務・経理部長

(50音順)

(2) 評議員名簿（敬称略）20名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和7年6月6日	重	教育心理学・発達心理学 学 校 教 育 学	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教 育 工 学 学 論	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教 育 課 程 論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	池田 理恵	令和7年6月6日	就	学校教材編集	(株)新学社クリエイティブ編集センター部長
評議員	稲垣 応顕	令和6年6月7日	重	心 社 会 理 学 学 論	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月3日	就	教育・社会系心理学 教 育 学	東京学芸大学名誉教授
評議員	大森 健史	令和7年6月6日	就	家庭教材編集	(株)新学社執行役員ポピー編集部長
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13日	重	初 等 中 等 教 育 学	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	坂元 章	令和4年6月3日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13日	重	認知心理学・発達心理学 キ ャ リ ア 教 育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	令和6年6月7日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社 会 科 教 育 学 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国 語 教 育 学 教 育 方 法 学	元国立教育政策研究所総括研究官
評議員	鈴木由美子	令和6年6月7日	重	社会科学・教育学 教科教育学	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国 語 科 教 育 学 教 育 方 法 学	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和6年6月7日	重	教 育 経 営 学 教 育 環 境 学 論	常葉大学名誉教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フ ラ ン ス 思 想 論 言 語	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英 語 教 育 学	広島大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科学教育学	大阪教育大学理事・副学長
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道 徳 教 育 学 道 徳 教 育 論	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

調査研究シリーズ 95

学習意欲を高める英語科学習指導の研究

令和 7 年 9 月 30 日 発行

編 集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<https://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社