

主体的な学びを目指す中学校英語科の実践的研究 —「見通し」と「振り返り」に着目して—

安永 敦也*

A Study of Junior High School English Class for Positive Learning: Focusing on “Outlook” and “Reflection”

Atsuya YASUNAGA

【要約】本研究では主体的な学びの実現を目指し、中学校英語科において櫻井（2019）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」及び「興味の4段階モデル」（Hidiら 2006）を援用して授業開発を行った。生徒の興味の状況を探り、開発した授業の成果と課題を明らかにすることが目的である。生徒の記述等を「興味の4段階モデル」を用いて分析した結果、導入段階で生徒の興味を喚起させることに一定の効果は見られたが、その興味の維持には課題があった。

【キーワード】英語科、主体的な学び、自ら学ぶ意欲のプロセスモデル、興味の4段階モデル

1. 研究の目的

平成28（2016）年に改訂された新中学校学習指導要領によると、英語科においてコミュニケーションを図る資質・能力の育成が最も重要とされている。グローバル化が進むなかで、この資質・能力の育成は一層必要とされると考えられ、授業改善の視点として、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められており、多くの学校ではそのための授業づくりが始まったところである。

しかし、英語教育の実態としては、文法や語彙等の知識習得を重視した授業や学習評価が行われている現状がある。山縣（2000）は、英語の語彙・文法・音声面に比重をかけすぎると、授業そのものが退屈になり、結局は学生のコミュニケーションしようとする態度も阻害されると警鐘を鳴らす。すなわち、従来の知識習得のみを目的とする授業を乗り越えて、英語という言語に興味を持つ視点を重視すること、また、それを用いて何ができるようになるのかを生徒が自ら考え、主体的に取り組む授業こそが、これからの英語科の学びに求め

られるものであり、「主体的・対話的で深い学び」の実現につながるものである。

近年の中学校英語科における「主体的な学び」に係る先行研究では、「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業改善の研究は多く報告されているが、主体的な学びの要素や興味の様相に言及した研究は、管見した限り見当たらない。例えば、西田ら（2018）は、主体的な学びを生み出す学習指導プログラムの開発とその効果を探る研究を行なっているが、「主体的な学び」の重要な要素である生徒の興味や意欲には言及されていない。

そもそも「主体的な学び」とは何なのか。「主体的な学び」の要素について、理論に基づきながら考察し、生徒の興味や意欲という視点から見つめ直すことで、新たな授業改善の方が見えてくると考える。

そこで、本研究では、生徒の学習意欲に着目して「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」（櫻井 2019）及び「興味の4段階モデル」（Hidi, S., & Renninger, K. A. 2006）の考え方を授業構想の足場として、主

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生

体的な学びを目指した授業開発を行う。授業における生徒の興味の状況を探り、開発した授業の成果と課題を明らかにすることが本研究の目的である。

2. 主体的な学びにかかる理論

(1) 自ら学ぶ意欲とは

櫻井 (2017) は、「主体的な学びを自ら学ぶ意欲による学びそのもの」と述べ、学習意欲を、「自ら学ぶ意欲 (自律的な学習意欲)」と「他律的な学習意欲」の2つに分類している。自ら学ぶ意欲とは、自発的に学ぼうとする意欲であり、「内発的な学習意欲」と「自己実現のための学習意欲」の2種類の意欲で構成されている (図1)。

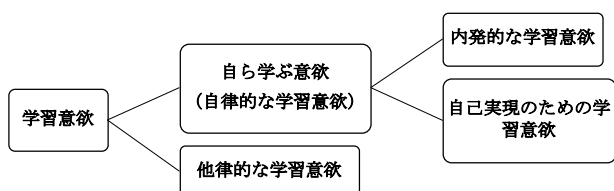


図1：学習意欲の分類 出典：櫻井 (2017：3)

英語教育においては、「英語を学ぶことが楽しい」といった知的好奇心に基づく学習意欲が、内発的な学習意欲であり、「英語を使って～できるようになりたい」や「～のように英語を使えるようになりたい」などの意欲が、自己実現のための学習意欲といえる。本研究では、これらの知的好奇心や自己実現のための学習意欲をもって学びに取り組む姿を主体的な学びと定義する。

生徒が「英語を学ぶことが楽しい」、「英語を使って～できるようになりたい」と思うことができる授業構想が必要であり、その学びのプロセスを考察するために櫻井 (2019) の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」に着目する。このプロセスモデルを授業づくりの足場とすることで、主体的な学びを実現する授業づくりが可能になるのではないかと考える。

(2) 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」

櫻井 (2019) は、自ら学ぶ意欲の尺度を考案するとともに、その知見から「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(図2)を提唱している。

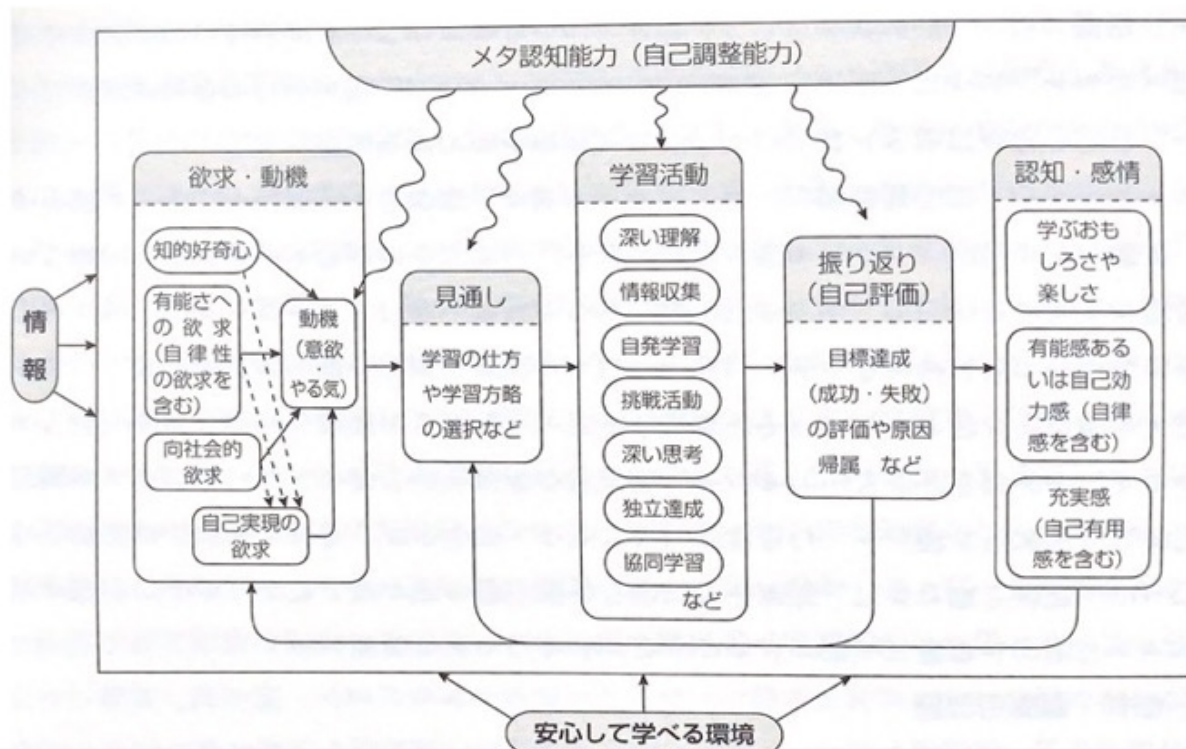


図2：「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」 出典：櫻井 (2019：53)

このモデルでは、自ら学ぶ意欲が発現するプロセスを「欲求・動機」、「見通し」、「学習活動」、「振り返り（自己評価）」、「認知・感情」であるとし、さらに、このプロセスに影響を与える3つの重要な要因として、「メタ認知」、「情報」、「安心して学べる環境」をあげている。このプロセスモデルについて、学びの段階ごとに意欲に関わる要素を取り上げて整理し、どのような授業が自ら学ぶ意欲を活性化するのか、論じる。

まず、自ら学ぶプロセスが順当に生起するには、生徒が安心して学べる環境づくりが必要である。つまり、教師が英語を使うことで英語を使いやすい環境を作り、間違えても笑われない環境を作ることである。すなわち、間違いを恐れるより英語を使うことが重要であると共有することである。それに加え、対話活動などを取り入れ、情報を共有する場面や自己評価する時間を確保して、自分の学びや自己を見つめる機会を与えることが基盤として重要になる。

「欲求・動機」の段階は、自己実現のための学習意欲の形成とその実現という意味から、重要な過程である。授業の導入において生徒の興味・関心をどれだけひきつけ、学びに没頭させることができるかが重要で、それによって生徒の主体性が動き出す。「英語を学ぶことが楽しそう」、「英語を使って～できるようになりたい」という意欲を引き出す学習課題の設定が重要になると捉える。

「学習行動」の段階では、学習の導入段階で形成された動機が大きく影響を及ぼし、その結果が、次の段階に影響を与える。つまり、授業においては、毎時間振り返りを行い、学習の見通しを持つ機会をもつことが、生徒が学び続けるための重要な要素であると考えられる。

「認知・感情」の段階は、「英語を使って～することができた」や「英語を学ぶことは楽しい」と生徒が達成感や充実感を感じる事が重要である。それにより、生徒は次の学習に対する意欲を持つことができ、自ら学びを続けることを可能にする。また、学習活動がうまくいかない

場合であっても、「次はもっとできるようになりたい」と感じる事ができれば、次の学習につながる意欲となる。これまでの学習を振り返る場面を設定し、自分の学びを見つめ直すことで、このような意欲につなげることが可能になるのではないかと考える。

このような繰り返しによって新たな意欲が形成され、次の学習が起こるという循環が起きるのである。すなわち、授業においても、1時間1時間、単元と単元という繋がりを持たせることが必要であると捉えることができる。

(3) 「見通し」と「振り返り」

「見通し」と「振り返り」は、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」の要素である。生徒が学びを進める上で、欠くことのできない重要な自己調整学習の要素でもある。

「見通し」の段階では、単元全体や1時間の授業の中でどのように学ぶか、課題に取り組むときにどんな順番で、どんなやり方で解いていくのかということを意識したり、何がわかっていて、何がわかっていないのかという自分自身の現在位置を把握し、課題達成のために、目標を定めたり、方法や手立てを考えたりすることであると捉える。櫻井(2019)は、この「見通し」について、学習への関心・意欲を高めるためには、単元全体を見通す場面や単元を通してどのような力を身につけるのかを理解する場面をどのように設定するかが重要であると述べており、この「見通し」が授業改善のポイントになりうると考える。「見通し」を通して、単に何を学ぶのかを知るだけでなく、学習後の自分やその先の将来の自分を想像しながら学ぶことが必要である。そして、そのイメージした自分になるために、学習方法を自分で選択することができるようになるのが目指すところである。そのためには、学習後に自分の状況を見つめ直し、その状況によって適宜、学習方法を変更していくことも必要になる。

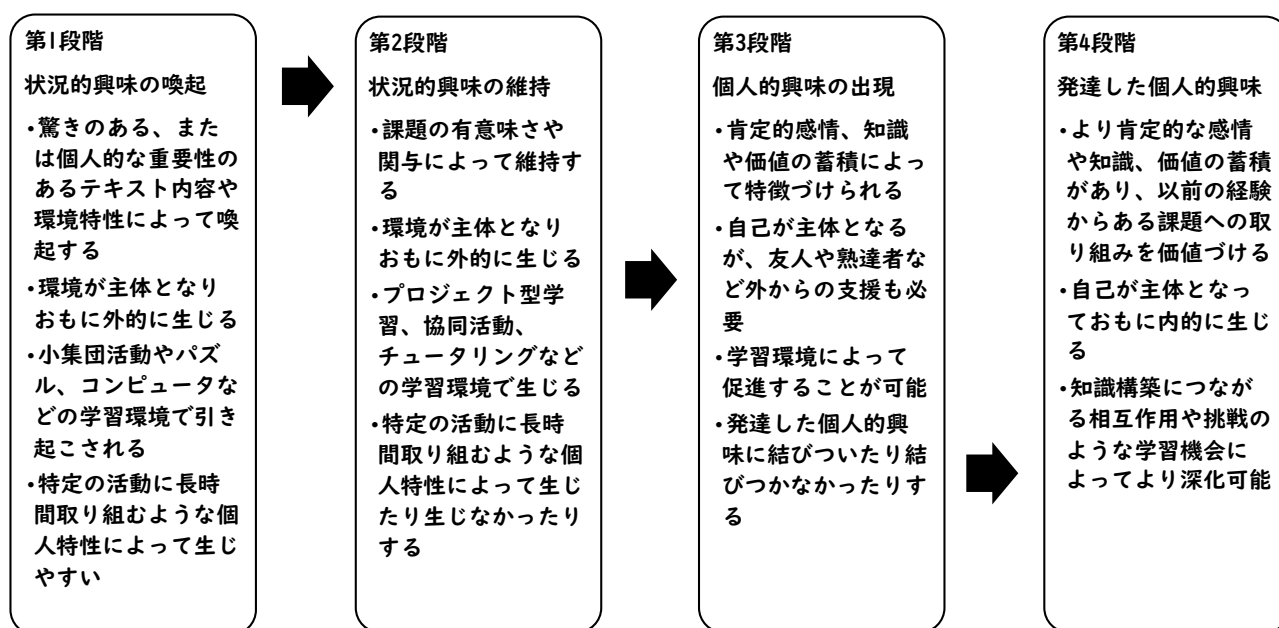
「振り返り」について、櫻井(2019:59)は、

授業内容について一定の理解がなされたり課題が成功したりした場合には、学ぶことのおもしろさや楽しさ、有能感や充実感が生じることがあり、この認知や感情を生じさせるためには、授業内容の理解や課題遂行（結果）に対して、自己評価を行うことが重要であるとする。つまり、単元全体や1時間の授業の中での自分の学びを見つめ直し、学びの定着や次の学習に向かう意欲を高めることや、自己変容を感じることが振り返りの意義である。単に、自分の学習を見つめ直すだけでなく、それを次の行動に移すことが必要であり、そのためには、学習後の状況を見つめ直したときに、次の行動や学習に移すための意欲を生み出すことが重要である。そのため、学習内容がわかった、できたという振り返りだけでなく、わかった、できたから次はどうするのか、できなかったから次の時はどう変えるのかまで考えることが今回の授業構想においてポイントになると考える。

(4) 興味発達の4段階モデル

ここまで、櫻井のプロセスモデルについて述べてきたが、これは、授業の枠組みや授業の構想に係るものである。つまり、櫻井のプロセスモデルだけでは、生徒視点からの主体的な学びに着目することができない。すなわち、学習者の主体的な学びの状況や学びの状況や変化を十分に捉えることができないということである。そこで、中谷（2012）が著で示したハイディら（2006）の「興味発達の4段階モデル」（図3）に着目する。生徒の興味の変容を捉えていくことにより、これまでにない新たな視点からの主体的な学びの実現が可能になるのではないかと考えた。

ハイディらは、興味は、主として課題や活動に依存して生起する状況的興味と、学習者自身の関心や価値観によって生起する個人的興味とに分けられるとしている。初期の2段階では、比較的短期的で状況依存的なものとして喚起し、後期の2段階では、興味は個人の特性に近いものとして生起し、特定の課題や状況に限定されず興味喚起の傾向が示されるとしている。



注) Hidi ら（2006）の「興味発達の4段階モデル」を中谷（2012）が図に表したもの

図3：ハイディの興味発達の4段階モデル

中谷（2012）は、このような興味の発達段階のうち、第3段階、第4段階の特徴として、主体が個人にあることを示している。初めは、環境や与えられたものによって喚起した興味であっても、それに関与し続けることで、肯定的感情や、知識や価値の蓄積によって興味の方向が個人に向かうということである。このように興味の主体が自己に切り替わっていくと、自己調整の向上、すなわち、学習者が自身の学習過程に能動的に関与し、情報や考えを精査しより深い学びにもつながることが、ハイディらの研究で明らかになっていることを示している。

英語科の授業においても、初めは教師によって与えられた課題や教科書の題材などの与えられた環境によって喚起した「状況的興味」が、授業が進む中でそれに関与し続けたり、友人との協働や教師からのフィードバックを受けたりすることにより、蓄積されることで維持され、他者との関わりの中で、個人の状況や学びに基づく「個人的興味」に転換していくことが自己調整学習の向上、すなわち、英語科における主体的な学びにつながるものになる。

そこで、本研究では、この個人的興味の出現を促し、発達させていくことが「自ら学ぶ意欲」、すなわち「主体的な学び」の実現につながるものであると捉える。

3. 主体的に学ぶ英語科の授業原理

中学校学習指導要領外国語編に示されている外国語科の目標は、「コミュニケーション能力における見方・考え方」を働かせながら、「コミュニケーションを図る資質・能力」を育成することである。

英語のコミュニケーション能力の育成の向上を考えると、生徒の主体的な学びを活性化させ、生徒の興味を状況的興味から個人的興味へ、すなわち、櫻井（2017）のいう自律的な学習意欲へと変化させることが重要である。生徒の興味が状況的興味から個人的興味に高まっていくこととは、授業の中で教師によって与えられた課

題に取り組むことからスタートするが、その取り組みに熱中したり、もっとよくするために自分で試行錯誤しようとしたりする中で、新たに個人的興味生まれ、学習者として自律していくことであると捉えた。

例えば、学習内容を理解しよう、成績をあげようとする気持ちから、英語を使って相手に自分の考えをうまく伝えよう、相手の意図を読み取ろうと自ら試行錯誤したり、そのための情報を得るためにもっと知りたい、分かってほしいという気持ちに変化したりすること、ひいては、外国語話者や外国語及びその背景にある文化により深く関わろうとしたりする姿へと変化していくことでもある。こうした姿こそが生徒が主体的に学ぼうとしている姿であり、「外国語によるコミュニケーション能力における見方・考え方」に示されている「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築する」姿につながっていくものと捉えている。

そこで、本授業実践では、生徒の主体的な学びを促すために、櫻井（2017）の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」の理論に基づき、見通しを持って学び、その学びを振り返り次の学習につなげるというサイクルの循環を重要視して単元を構成する。また、ハイディの「興味の4段階モデル」に基づき、生徒の興味の発達段階を基盤に個々の授業を構成した。さらに、生徒に個々の目標を持たせることで見通しと振り返りを活性化し、その学びの中で、他者との関わりや、目標を意識して取り組むことで自己を主体とした興味生まれることを目指す。

4. 主体的な学びを目指す中学校英語科の開発

(1) 研究授業の実施

研究授業は、令和3年6月にS市内公立中学校第2学年を対象に実施した。単元は「New

Horizon2 Unit2 Food Travels around the World」を扱い、全 10 時間で授業を行なった。

この題材は、日本のカレーが世界の食文化の影響を多大に受けていることから、外国の食文化を学び、日本の食文化との違いを知るといった内容である。外国の食文化については 1 年時にも扱う内容があるため、今回の単元では、故郷である「佐賀の美味しいものを外国の人にアピールしよう」といった単元を貫くテーマを設定して授業を行なった。学習テーマという大きな枠組みは教師が設定したが、その中に、生徒が自分の興味のあるものを調べる活動を入れ、生徒が主体的に学びをつくっていけるようにした。

(2) 授業構想

前年度の探究実習で行った授業実践を基盤にしながら、「興味の 4 段階モデル」の視点を加えて授業を構想した。具体的には、表 1 に示したように、「状況的興味の喚起」、「状況的興味の維持」、「個人的興味の出現」、「発達した個人的興味」の発現を意図した 4 過程からなる授業を構成した。ここからは、それぞれの過程におけるねらいを説明していく。

表 1：単元構想

学習過程	興味の 4 段階モデル	時	研究に関係の深い学習活動・教師の指導
導入	状況的興味の喚起	1	・単元課題を示す（教師）
			・モデルスピーチを行う（教師）
			・ルーブリックを示し（教師）、目標を立てる（生徒）
			・単元課題に挑戦する（生徒）
展開①	状況的興味の維持	2～5	・毎時間、目標に対する振り返りをする（生徒）
展開②	個人的興味の出現	6～8	
まとめ	発達した個人的興味	9, 10	・ALTにスピーチし、質問に答える（生徒）
			・単元の振り返りを行う（生徒）

まず、導入時では、「興味の 4 段階モデル」の「状況的興味の喚起」の発現を意図し、次の 4 つの手立てを加えた。

ア 単元課題を示す

まず、授業の初めに単元課題を学習テーマとして提示した。それによってこれからどんなことを学ぶのか見通しを持たせることをねらった。今回は、学習テーマを「佐賀の美味しいものを外国の人にアピールしよう」と設定し、外国語話者との交流という場面をゴールの活動とした。身近な佐賀という故郷をテーマし、外国語話者との交流を意識することで、教材の食文化にも触れつつ、佐賀の文化を他者に伝えるために、情報や表現の仕方を試行錯誤しようとする英語科の目標に則した生徒の状況的興味を高めることを意図して設定した。

イ ルーブリックを示す

次に、単元課題をさらに具体化するための手立てとしてルーブリック（表 2）を作成し提示した。このルーブリックを用いて目標を設定することにより、生徒が自分の英語力を振り返り自分らしい程よい目標を持つことを意図した。表 5 の通り、7 つの英語力に係る項目から A, B, C と選ぶ形で目標設定ができるようにした。例えば、英語が苦手な生徒は頑張って B を目指そうとしたり、得意だから A を目指そうとしたりするなど、それぞれのレベルに合わせた目標を持つことができるとともに、自分の現状を見つめ直す機会になるようにした。これをもとに、毎時間の学習を振り返ることで、学びが蓄積され、状況的興味が維持されたり、その積み重ねの中で個人的興味に転換されたりすることをねらった。具体的な目標は、明確な見通しにつながるとともに、生徒の状況的興味を引き出す手立てにもなりうると思った。

ウ モデルスピーチを行う

さらに、単元課題を具体化するために、教師によるモデルスピーチを行なった。教師がモデルを示すことで、実際の目指す姿を明確につかむことができるとともに、ルーブリックだけで

は具体的なイメージがつかめない生徒の手立てにもなり得ると考えた。また、教師がモデルスピーチを行うことで、生徒は「自分もあんなふうに英語を話せるようになりたいな」という目的意識や状況的興味を引き出すことを意図した。

エ 最終課題に挑戦する

授業の最後には、実際に単元課題に挑戦する場面を設定した。1時目のこの時点では、生徒はまだこの単元の内容を学んでいないので、既有知識のみで取り組まなければならない。そのため、今の自分の状況を見つめ直す機会になり、これから学びを進めていく上で、自分に必要な力を認識することができる。プロセスモデルにおいてもメタ認知が基盤を成すように、現状を知るといことはこれからの学びに重要である。そうした気づきを持つことで、その課題を克服しようという状況的興味が生まれることを意図したものである。しかし、課題の難易度が高すぎて生徒の興味が損なわれることのないよう配慮も必要である。

表2：作成したルーブリック

	A	B	C
声の大きさ	よく聞こえる声で話せた	たまに声が小さくなった	後ろまで声が届かなかった
リズム イントネーション	英語らしいリズム・イントネーションで話せていた	2、3回間違えた	4回以上間違えた
発音	正しく発音できた	2、3回間違えた	4回以上間違えた
目配り	相手をよく見て話せた	相手を時々見て話せた	相手を見て話せなかった
語数	70語以上書けた	50語以上書けた	49語以下しか書けなかった
文の内容	食文化や歴史的背景を踏まえながらアピールすることができた	佐賀の美味しいものをアピールする紹介文を書くことができた	佐賀の美味しいものをアピールできなかった
文法	これまでに学習した表現も使って書くことができた	接続詞を使って書くことができた	接続詞の使い方がわからなかった

次に、展開時では、「興味の4段階モデル」の「状況的興味の維持」と「個人的興味の出現」の発現を意図して授業を構成した。前述したように、「状況的興味の維持」には、課題の有意味

さや関与が必要である。そのため、毎時間の終わりに学習状況を振り返る場面を設定した。1時目に立てた目標と比較しながら自分の学びを振り返ることで、生徒は自らの学びを価値づけることができ、状況的興味の維持がなされることを目指した。

また、「個人的興味の出現」には、知識や価値の蓄積が必要であることから、毎時間学習を振り返り、自らの学びを価値づけることを繰り返し行なった。それによって、生徒はその価値に気づき、それまでは環境などの外的要因によって生起していた状況的興味が自分自身に向き、自己が主体となる興味が出現することを意図した。さらに、この段階に達するには、友人や熟達者などの外からの支援が影響を与えることがある（ハイディら 2006）ため、学習活動の中にも、協働による学びの時間を取り入れるようにした。

単元最後のまとめ時では、「興味の4段階モデル」の「発達した個人的興味」の発現を意図し、次のア、イに示した2つの手立てを取り入れた。この個人的興味が発達していくことが次の学びへの意欲につながるものであると捉えた。

ア ALTとの協働

まとめ時には、これまで学んできたことの成果発表の場面として、ALTとの協働場面を設定した。学習テーマである佐賀の美味しいものを実際に外国語話者であるALTの先生に紹介することで、これまでの学びの成果を実感できるようにした。外国語話者という異なる文化や社会的背景を持つ人との関わりは、新たな発見の場となる。自国の文化についても諸外国を知ること、新たな一面も見えてくるだろう。外国語話者とのコミュニケーションは、生徒にとって真正の学びであり、一つのハードルでもある。情報を集めたり、表現の仕方を学んだりする姿は、まさに外国語科の目標の実現といえよう。

「発達した個人的興味」には、肯定的な感情や知識、価値の蓄積や取り組みの価値づけが必

要であるため、ALTとの協働を通して、生徒が自らの学びを価値づけることができることを意図した。

イ 単元の振り返り

単元の終わりには、これまでの単元の学習を振り返り、1時目に立てた目標の自己評価を行った。これにより、当初の程よい目標を達成することができれば、自分のこれまでの学びを価値づけることができ、次はさらにできるように頑張ろうといった新たな興味や有用感が生まれることを意図した。目標が達成できなかった場合でも、自分のこれまでの学びを見つめなおす機会となり、次は目標を達成できるように頑張ろうといった次への個人的興味が生まれることを意識したものである。また、目標はルーブリックに基づくものなので、振り返った際に、自分の課題を明確につかむことができ、より具体的な目標をもって次の学習にのぞむことができると考えた。また、1時目に挑戦した単元課題と最終成果を比較することで、自分の成長を実感でき、学びを価値づけることができるような場面となるように配慮した。

ここまで述べてきた授業構想に加え、振り返

りシート(図4)も生徒の思考の流れを意識しながら考案した。学習テーマ、ルーブリック、目標、毎時の振り返り、単元の振り返りを1枚のシートに載せることで、常に目標を意識しながらメタ認知を繰り返しつつ授業に取り組むことを意図したものである。毎時間の見通しと振り返りと、単元の見通しと振り返りという大小のサイクルを1枚の振り返りシートで一覧できるようにした。さらに矢印も加えて学習の流れを明示することで、生徒の思考を助け、生徒が見通しと振り返りをスムーズに行うことができるようにした。

5. 授業実践

(1) 分析の方法

分析においては、振り返りシートに書かれた毎時間の振り返りをリソースとし、生徒の興味に着目した学びの状況やその変容を探り、構想した授業や振り返りシートの成果と課題を考察した。さらに、SCAT(大谷 2007)に基づき、生徒の記述を質的に分析し、個々の生徒の学びの様子を読み取った。

★自己目標を見ながら自己評価しよう！

	Aim	Viewpoint	AR
目標設定	単元の学習テーマをつかみ、達成するための自分の目標を立てよう。	この単元でどんなことを身につけるかを明確し、達成するための自分の目標を達成するためのこれからどんな学習をすればいいかを理解できた。	100% 100% 100%
解決策①	接続詞の形・意味・用法を理解しよう。	接続詞の形・意味・用法を理解できた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
	Unit2 前半の本文内容を読み取ろう。	本文の内容を理解できた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
解決策②	Unit2 後半の本文内容を読み取ろう。	本文の内容を理解できた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
	Unit2 後半の本文内容を続きを読み取り、紹介文を書いてみよう。	本文の内容や表現を参考にしながら、紹介文を書くことができた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
解決策③	紹介文を書くために佐賀の美味しいものを調べよう。	佐賀の美味しいものをアピールするための英文や単語を調べることができた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
	佐賀の美味しいものをアピールする紹介文を書こう。	これまで学んだ表現を参考にしながら、佐賀の美味しいものをアピールするための紹介文を書くことができた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100%
成果確認	発表会に向け、友達と意見交換しよう。	作った紹介文を伝えることができた。 友達の質問や感想を参考にしながら紹介文をさらによくすることができた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100% 100%
	佐賀の美味しいものを外国の人にアピールしよう。	ALPの発表に紹介文をわかりやすく伝えることができた。 ALPの発表からの質問に答えることができた。 前の時間に対して、目標に近づけた。	100% 100% 100%
振り返り	Unit2の内容を振り返り、次の学習に繋げよう。	単元を振り返り、次の単元の学習につなげることができた。 単元を通して、目標を達成することができた。	100% 100% 100%

図4：作成した振り返りシート

(2) 結果と考察

1) 各段階におけるクラスの興味の状況の分析

ハイディの「興味の4段階モデル」に基づき、生徒の振り返りシートの記述を分析した結果、次の表3のような結果が得られた。

表3：各学習段階における興味の状況

	状況的興味の喚起	状況的興味の維持	個人的興味の出現	発達した個人的興味
導入	27人 (82%)			
展開①		17人 (52%)		
展開②			16人 (48%)	
まとめ				18人 (55%)

これらの結果から、次の3つのことが明らかになった。

- ① 導入の過程で80%以上の生徒に「状況的興味の喚起」がみられたこと
- ② 「状況的興味の維持」の段階で、約50%と減少したこと
- ③ 「状況的興味の維持」がみられた生徒の多くは、「個人的興味の出現」、「発達した個人的興味」と興味の段階を発達させることができたこと

これらを整理すると、導入過程における手立てでは、主体性を生み出す意欲の喚起に効果的だが、それを維持することに課題があるということである。維持されれば、その後の興味が発達する可能性が高くなることから、維持するための手立ての重要性が示唆された。

こういった状況が生まれた背景として、生徒が学習内容に困難さを感じてしまい、学びに価値を実感できない状況があり、それが影響を与えたのではないかと考える。導入段階において多くの生徒は、「目標を達成しよう」や「佐賀の美味しいものを調べたい」といった興味が起き

ていたが、状況的興味の維持の要素である、課題の有意さや関与が十分でなかったために、興味が喚起した生徒でも持続しなかったものだと考えられる。すなわち、今回の実践で生徒が学びに価値を見出すための手立てとして考えた「目標を立て毎時間振り返ること」だけでは、状況的興味を維持するには十分ではなかったと言える。重要なことは、展開①の授業時であっても、目標を意識できる授業構想にしたり、英語のおもしろさが伝わる教材を工夫したり、毎時間の振り返りに対するフィードバックを行ったりすることで改善されるのではないかと考える。

2) SCATに基づく生徒の記述分析

SCATとは言語データをセグメント化し、そのそれぞれに1)データ中の着目すべき語句、2)それを言い換えるためのデータ外の語句、3)それを説明するための概念、4)そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いで、ストーリーラインを理論記述する手続きからなる分析手法である(大谷 2007)。

さらに、本研究では、富士ら(2011)の分析方法を参考にしながら、セグメント化の前に、よく似た記述をしている生徒を集めてカテゴリー化し、グループとして特徴を整理した。生徒の短い記述の欠点を補う手法である。

この2つの分析手法を用いて、「興味の4段階モデル」に基づき興味の変容を分析すると、その様相は6つの状況に分けられることが明らかとなった。表4にそれらの状況について概要を示した。これらのア～カについて、興味の変化に着目した学びのストーリーラインを以下に述べる。

ア 「状況的興味の喚起」から「発達した個人的興味」の段階まで到達している状況

この状況の生徒は、1時目に提示したモデルスピーチやルーブリックをもとに目標を立て、

表 4: 生徒の興味に関する 6 つの状況 (概要)

ア	「状況的興味の喚起」から「発達した個人的興味」の段階まで到達している状況
イ	「状況的興味の喚起」から「個人的興味の出現」の段階まで到達している状況
ウ	「状況的興味の喚起」から「状況的興味の維持」の段階まで到達している状況
エ	「状況的興味の維持」は見られないものの「状況的興味の喚起」と「発達した個人的興味」が見られる状況
オ	「状況的興味の出現」が見られる状況
カ	「状況的興味の出現」が見られない状況

これからの学習の明確な見通しを持つことができていた。自分の状況を客観的に分析して、目標を立てることができていることがうかがえた。2-5 時目では、学んだことを目標達成のための手がかりとして捉えることができていて、毎時間の振り返りを通して、常に目標を意識して授業に取り組むことができていた様子うかがえた。6-8 時目では、友人との交流や発表練習を通して、発表を徐々に意識しながら取り組む中で、発表をよりよいものにするために取り組み方について考えていた。その取り組みを振り返り、課題を次の発表に生かそうという意欲が見られた。9-10 時目の成果発表を通して、新たな課題を見出し、次の学習では解決しよう、もっとできるようになりたいという明確な目標を持つことができていた。

この状況の生徒の特徴は、自己分析を行い、自らの状況を客観的に見つめながら学習に取り組んでいるということである。

イ 「状況的興味の喚起」から「個人的興味の出現」の段階まで到達している状況

この状況の生徒は、1 時目に提示したモデルスピーチやルーブリックをもとに目標を立てることができていた。さらに、佐賀の美味しいものを外国の人にアピールしようという学習テーマに対しても興味を示していた。2-5 時目には、学習内容は理解していて特に、発音に対する意識が高い。一方で学習内容に難しさを感じている様子も見受けられた。6-8 時目の時間では、1 時目に喚起した課題に係る興味に基づき、佐賀の美味しいものを紹介しようという意欲が見ら

れた。その中で、難しさを感じながらも、友達との関わりの中で、参考にしたり、アドバイスをもらったりすることで、達成への手掛かりにしている様子が見られた。9-10 時目の発表を通して、目標を振り返る中で、課題点が見つかった。達成度にある程度納得しているものの、もう少しできるようになりたいという意欲が見られるも、明確な目標を立てるところまでは達していなかった。

この状況の生徒の特徴は、困難を他者との協働によって乗り越えたが、個人的興味の発達は見られなかったことである。

ウ 「状況的興味の喚起」から「状況的興味の維持」の段階まで到達している状況

この状況の生徒は、1 時目に提示したモデルスピーチやルーブリックによって、明確ではないものの、佐賀について知りたいや頑張りたいといった前向きな意欲が見られた。2-5 時目には、学習内容に困難さを感じながらも、目標達成への手掛かりをつかみ、少しずつ覚えていきたいや、もっとできるようになりたいといった記述が見られた。発音やリズムに関しては、目標達成に繋げることができているが、新出の学習内容を自身の発表に繋げることができたとは記述から読み取れなかった。6-8 時目では、調べ学習に取り組んでいる様子うかがえるが、困難さを感じているようであった。そのためか、9-10 時目の発表を通して達成感や喜びは見られるものの、そこから新たな発見や課題を見つけ、次の学習に繋げようといった記述は見られなかった。

この状況の生徒の特徴は、困難さを乗り越えることができず、それによって興味が離れてしまったということである。

エ 「状況的興味の維持」は見られないものの「状況的興味の喚起」と「発達した個人的興味」が見られる状況

この状況の生徒は、1 時目に提示したモデルスピーチやルーブリックによって、これからの学習意欲が見られた。しかし、できない、難し

い、あまり得意ではないからといったネガティブな感情も見られた。そのためか、2-5 時目の授業の振り返りでは難しかったという記述が目立ち、内容理解でいっばいで目標達成とつなげることができていなかった。しかし、最終的には、発表を通して次の学習への明確な目標を持つことができていた。2-5 時目では、困難さから興味が離れていっている様子が見れるが、その後、他者との関わりや ALT の先生への発表を通して、自分の状況を客観的に見るできるようになったようであった。その結果、学習後に、次への学習意欲や明確な目標を持つことができるようになっていた。それは、発表がうまくできたかどうかに関わらなかった。

この状況の生徒の特徴は、困難さを他者との協働によって乗り越えたことである。イとの違いは、それによって自らの学びを客観的に見るようになることになったことである。

オ 「状況的興味の出現」が見られる状況

この状況の生徒は、1 時目に最終課題に取り組むことで、十分に書くことはできなかったけれど、しっかり書けるようになりたいといったこれからの学習に対する意欲を持つことができていた。この段階では、困難さにぶつかっても挫けず頑張っていこうと感じることができていた。しかし、2-5 時目の段階では、学習内容に困難さを感じてしまっていた。その困難さが、頑張ればできそうと感じることができないものであったために、1 時目に喚起した興味から離れてしまったものだと感じられた。目標と学習内容を繋げて考えることもできなくなっていた。6 時目以降もその困難さを維持したままであるものの、他者との関わりや発表を通して、目標を達成するためのきっかけや手掛かりを掴みかけていた。

この状況の生徒の特徴は、喚起した興味が困難さによって初期の段階で離れてしまったことである。

カ 「状況的興味の出現」が見られない状況

この状況の生徒は、全体的に記述の内容が「で

きた」「できなかった」「よかった」などの事実について書かれていて、客観的に自分の学習状況を見つめたりしている様子がうかがえなかった。ルーブリックを用いて目標を立てることで、自分の学習状況を見つめやすい手立てを取り入れたつもりだったが、このグループの生徒には、他の手立てが必要だったのかも知れないと考えた。

この状況の生徒の特徴は、事実のみの記述で、自分の学びの様子について客観的に見ることはできていないということである。

以上の生徒の興味に関する6つの状況を特徴別に整理すると次のようになる(表5)。

これら6つの状況に見られる特徴をキーワードとして拾い上げると、「学習意欲」、「自己分析」、「困難さ」、「他者との関わり」、「次の目標がある」、「明確な目標がある」の6つに分類できた。その中の「自己分析」とは、学習状況を客観的に分析して、目標を立てることができているという状況であり、「困難さ」は、学習内容に対して難しさを感じている状況である。これらの特徴が6つの各状況に見られるかどうかを表したのが表5である。

表5：生徒の興味に関する6つの状況にみられる特徴

	学習意欲	自己分析	困難さ	他者との関わり	次の目標がある	明確な目標がある
ア	○	○	—	○	○	○
イ	○	—	○	○	○	—
ウ	○	—	○	—	—	—
エ	○	—	○	○	○	○
オ	○	—	○	—	—	—
カ	—	—	—	—	—	—

注)「○」はその状況にある、又はその状況が見られたグループであり、「—」はその状況が見られなかったグループである。

以上の結果から、指導上の成果と課題として次の3点が考えられる。

① 興味の発達段階に基づく授業展開

生徒の興味の発達段階に基づき授業を構想し

ことにより、多くの生徒は、個人的興味を持つ段階までは達することができた。主体的な学びの要素となる興味や学習意欲を生み出す授業として、一定の効果を持つ授業を作り出すことができたと捉える。

② 他者との協働の場面を設定すること

多くの生徒は、他者との協働によってその興味を発達させることができたという。自分だけでは自身の学びを客観的に見つめることができなくても、他者と比較したり、参考にしたりすることで自身の学びの状況を客観視できるようになる。興味を発達させることにおける他者の存在の重要性を感じた。

③ 課題の難易度

興味を離れていった生徒の多くは、課題の難易度が高すぎたことが原因であることがわかった。生徒が積極的に学習に取り組むには、その課題に取り組む意義を感じるだけでなく、頑張ればできるかもしれないと思えるような課題である必要がある。生徒の状況を見ながら生徒の実態にあった課題設定が必要である。

3) インタビューからみる「振り返り」の効果

さらに、生徒の記述のみでは読み取ることのできない生徒の学びの様子を分析し、課題を明らかにするために、12名の生徒にインタビュー調査を行った。本稿では、2名の生徒を取り上げ、毎時の授業で行った「振り返り」の効果について考察する。

① 生徒Aの場合

生徒Aは、「状況的興味の喚起」から「発達した個人的興味」の段階まで興味が高まった生徒である。ALTとのパフォーマンス課題では、紹介文の英文は3段階(A,B,C)中のAであり標準を超えるレベルに達していた。実際のALTへの発表でも十分に目標を達成することができた生徒である。この生徒Aとの会話の一部を表6に示す。

生徒Aは、目標を立てて進めた今回の授業について、「目標を達成するためにこういうことを

表6: 生徒Aのインタビューの内容(一部抜粋)

<p>〈インタビュー事例A〉</p> <p>T:1 時間目に目標をたててそれを元に進んでいくという授業のながれをどう思ったかな?</p> <p>生徒A:あらかじめ何をするかというのがわかって授業が進むから、授業の中で<u>目標を達成するために、こういうことしようというの</u>が<u>自分の中で決められていい</u>と思いました。</p> <p>T:毎時間の終わりに目標をもとに振り返りをするについてどう感じた?</p> <p>生徒A:<u>学習を振り返ったり、次の学びを確認できる</u>のでいいと思いました。</p>

しよう」と「自分の中で決め」ながら学習を進めていったことが分かる。毎回の振り返りについては、「振り返ったり、次の学びを確認できる」と整理しており、振り返りながら次の学習の目標へとつなげていたことが分かった。

以上のことから、1時目の目標設定と振り返りシートによる振り返りが、生徒Aが自分で学習をつくっていくことに少なからずとも影響を与えていたことが推測できた。すなわち、今回の実践で着目した見通しと振り返りが生徒Aの主体的な学びに影響を与えたことが伺えた。

② 生徒Bの場合

生徒Bは「状況的興味の維持」は見られないものの「状況的興味の喚起」と「発達した個人的興味」の状況が見られた生徒である。ALTとのパフォーマンス課題では、語数は目標に到達しなかったものの、ALTへの発表やそれ以外の項目は目標を十分達成するほどの成果を出すことができた生徒である。この生徒Bとの会話の一部を表7に示す。

生徒Bは、今回の授業について、「何も学習していないときに書く文章が全然書けな」かったと述べており、英語はあまり得意ではなく、1時目のこの課題には困難さを感じていたことがわかる。さらに、従来の授業との違いについて、

表7:生徒Bのインタビューの内容(一部抜粋)

<p>〈インタビュー事例B〉</p> <p>T:先生の授業の中で印象に残ってることはあるかな？</p> <p>生徒B:1番最初に書いた<u>何も学習していないときに書く文章が全然書けなくてそれを覚えています。</u></p> <p>(省略)</p> <p>T:いつもの授業との違いは何か感じたことはあるかな？</p> <p>生徒B:<u>振り返りのパーセントとかも違うし、振り返りの時間が長くとられてるなと感じました。</u></p> <p>T:それはどう思った？</p> <p>生徒A:<u>いつも長くしてほしい。</u></p> <p>T:毎時間、振り返りをしたことで何か取り組み方が変わったこととかあるかな？</p> <p>生徒B:<u>前はパーセントとか低かったりしたところを次の時間とかに意識したりできたと思います。</u></p> <p>(省略)</p> <p>T:授業の最後に自己評価したことで次の授業の取り組み方とか意気込みとか変化したこととかあるかな？</p> <p>生徒B:<u>今回できなかったBのところとかをAにできるようにもっと英単語とかを知ろうと思いました。</u></p>

「振り返りの時間が長くとられている」と感じ、「いつも長くしてほしい」とその必要性を感じている。また、振り返りで記述した内容を「次の時間とかに意識」して、毎時の学習に臨んでいたことが分かる。最後に自己評価をしたことへの感想については、「BのところとかをAにできるようにもっと英単語とかを知ろうと思」ったことを話した。具体的な目標を明確にしながら英語学習への意欲へとつなげることができたことが推測できた。

以上のことから、振り返りシートに沿って、毎時間の授業後に振り返りを行うことが、生徒

Bのその後の学びに影響を与えたことが推測された。興味を発達させた要因として、自分の学びを振り返ることが一つの重要な要素になっていたのではないかと考えられる。

ここでは2名の生徒を取り上げてインタビューの結果をあげたが、他の生徒においても同様の傾向があり、毎時の「振り返り」がそれぞれの学びに一定の好影響を与えていたことがわかった。さらに、振り返りシートに沿って振り返りを行うこと、またそれを一覧できることが、前回の学びと今回の学びをつなげたり、学びをメタ認知して客観的に見ることができたりして、次の学習の目標を意識することを促していたことが分かった。すなわち、振り返りによって、自分の学びが可視化され、次の学習の目標を明確にする手立てになったことが推測された。

6. 成果と課題

(1) 成果

本実践研究の成果として、今回の授業に取り入れた導入段階の手立てが生徒の興味を喚起させることに一定の効果があったことを挙げることができる。記述分析の結果から、ルーブリックやモデルスピーチを行なったことで、これから学ぶことの明確な見通しを生徒が持てたこと、また、目標をたてたことが、目標達成のために頑張ろうという生徒の意欲につながったことが推測できた。1時目に最終課題に挑戦させたことについては、生徒はやや困難さを示しつつも、興味が損なわれることなく、むしろこれからの学習を通して学んでいこうという意欲や主体性につながった生徒がいたことを把握することができた。導入段階において、生徒の興味や意欲を引き出すことができたことが、その後の生徒の学びに影響を与えたことから、今回の開発授業は、主体的な学びの実現を目指す授業改善の一方策として意義があったのではないかと捉える。さらに、今回作成した振り返りシートは、こうした生徒の興味の発達、さらには生徒の学びを可視化する支えになったのではないかと捉

える。

(2) 課題

本実践研究の結果を踏まえた指導上の課題として次の3点を挙げることができる。

まず、興味を維持するための手立ての強化である。今回の分析の結果、興味の喚起は約80パーセントの生徒に見られたのに対し、それを維持できた生徒は約50%とかなり減ってしまっていた。興味を維持できた生徒の多くは、その後も興味を発達させることができていたことから、興味を維持する手立てについて考えることが、興味の発達、そして主体的な学びの実現に向けての手立てになると考える。その1つとして、インタビュー調査から振り返りを行うことがその手立てになり得るのではないかと考えられる。

次に他者との協働的な場面の設定である。学習に興味をもった生徒がその興味を発達させていく過程において、他者との関わりから大きな影響を受けていることが読み取れた。特に、状況的興味から個人的興味への転換において大きな影響を与えることから、授業の活動の中に、協働的な場面を取り入れることの重要性がわかった。協働的場面の持ち方については、今後さらに研究していきたい。

最後に、課題設定の難易度の問題である。今回、興味が発達していかなかった生徒の原因の1つとして、課題の難易度が生徒の実態に合わなかったことが挙げられる。生徒の実態に合わせて、頑張ればできるかもしれないと思えることで、生徒は主体的に取り組むことができる。生徒の実態をとらえた指導の在り方については、今後の検討課題としたい。

最後になったが謝辞を述べる。S市立公立中学校の校長先生をはじめ諸先生方、第2学年の生徒の協力により本研究を進めることができた。また、本論文を書くにあたり、岡陽子先生から熱心な指導をいただき、完成させることができた。関わってくださった全ての方々に深く感謝

の意を表する。

引用・参考文献

- 大谷尚 (2007) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 第54巻第2号: pp.27-44。
- 伊藤崇達 (2006) 「自己調整学習方略とメタ認知」自己調整学習研究会・編『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路出版: pp.31-53。
- 国立教育政策研究所 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 外国語編』東洋館出版社。
- 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の見点を加えて—』有斐閣。
- 櫻井茂男 (2017) 『自律的な学習意欲の心理学』誠信書房。
- 櫻井茂男 (2019) 『自ら学ぶ子ども—4つの心理的欲求を生かして学習意欲をはぐくむ—』図書文化。
- 塚野州一 (2006) 「自己調整学習理論の概観」自己調整学習研究会・編『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路出版: pp.3-29。
- ディル・H・シャンク, バリー・J・ジーマーマン・編著 (塚野州一 編訳) (2007) 『自己調整学習の実践』北大路書房。
- 中谷素之 (2012) 「自己調整学習方略とメタ認知」自己調整学習研究会・編『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ—』北大路出版: pp.55-72。
- 西田寛子・久我直人 (2018) 『自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果』日本教育工学会論文誌。
- バリー・J・ジーマーマン, ディル・H・シャンク (塚野州一 訳) (2006) 『自己調整学習の理論』北大路出版。
- バリー・J・ジーマーマン (塚野州一 訳) (2006) 「学習調整の自己成就サイクルを形成すること: 典型的指導モデルの分析」ディル・H・シャンク, バリー・J・ジーマーマン・編著 (塚野州一 編訳) 『自己調整学習の実践』北大路書房: pp.1-19。
- 福土元春・名郷直樹 (2011) 「指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない—指導医講習会における指導医のニーズ調査から—」医学教育 第42巻・第2号: pp.65-73。
- 松田洋子 (2020) 「主体的に学ぶ児童を育む授業づくりの研究—連結シートを用いた算数科授業を通して—」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 第4巻: pp.78-86。
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成

29年告示) 解説 『外国語編』 開隆堂。

文部科学省「英語教育の在り方に関する有識者会議」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

(閲覧日：2020年6月30日)。

文部科学省 国立教育政策研究所 (2019) 『平成31年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語』。

山縣裕 (2000) 「SITE に見るコミュニケーションの定義—英語コミュニケーション能力向上には何が必要か—」 駒澤大学英文学誌 第29巻：pp.78-86。

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006) The Four-Phase Model of interest Development. *Educational Psychologist*, 41, pp.111-127。

(2022年1月28日 受理)