

教育心理学的観点から見た今後の小学校外国語指導の方向性 —Reeve (2016) による自律性支援からの示唆

高 井 季代子*・井 口 元 貴*・金 澤 直 哉*・大 嶋 雅**・染 谷 藤 重***
(令和2年2月3日受付；令和2年4月20日受理)

要 旨

本稿では、小学校において英語が教科となるにあたり、教育心理学的観点から教員側が気をつけておくべき事項について文献を精査する。特に、自己決定理論を基にした基本的心理欲求を満たすことの重要性に着眼し、動機づけスタイルの違いが児童の動機づけにどのような影響を及ぼすかに関して、言及する。そして、Reeve (2016) の文献を基に、今後の小学校外国語の授業において、教員が意識すべき点を、授業前・授業のはじめ、授業中と3パターンに分けて具体的に論じる。

KEY WORDS

English Education for Primary Schools：小学校英語教育 Educational Psychology：教育心理学
Motivation：動機づけ Autonomy Support：自律性支援

1 はじめに

2020年度からの小学校英語の教科化を受けて、今後の小学校における英語を教科としてどのように教えていくかという点が重要となる。文部科学省(2017)では、外国語の目標として「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、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」(p.67)と定めている。そのためには、「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」それぞれに関わる外国語特有の資質・能力を育成する必要性を述べている。特に、学びに向かう力を育成するためには、教師が児童を動機づけ、自律的な学習者へ導いていく必要がある。そこで、本稿では、教師がどのようにして児童を動機づけ、自律的な学習者に成長させていくか、そのための観点を自律性支援の観点から考える。

2 本研究の目的

本研究の目的は、来年度から小学校外国語の教科化に向けて、児童の動機づけを高め、自律的な学習者を育成するためには、教師の動機づけスタイルの重要性に関して、教育心理学的視点から文献を精査する。そして、具体的にどのような点を今後の小学校外国語の授業で教師が意識し、気をつけなければならないかに関して示唆を行う。

3 小学生における英語学習動機づけの重要性

3. 1 学習動機づけ

まず、動機づけ(Motivation)とは、広く教育心理学・応用言語学・第二言語習得(SLA)論の中で扱われる言葉であるが、本稿では、教育心理学的観点から見た動機づけについて概観する。

心理学的に「動機づけ(Motivation)」とは、行動や心の活動を、開始し、方向づけ、持続し、調整する、心理的なプロセスであると言及される(上淵, 2012)。「動機(motives)」は、動機づけのプロセスを構成する一要素にすぎないとされる(Reeve, 2018)。動機とは、動機づけのプロセスを生じさせて持続させるものの総称であり、要求、欲求、認知、情動などの変数を含むとされている。つまり、動機には、状況変数と特性変数の両者が存在し、状況に

よって値が変化する変数と、特定の値を取りやすい傾向の2種類に分類される。本研究における動機とは、前者に相当し、授業という状況により値が変化する動機を扱う。

3. 2 自己決定理論からの英語学習動機づけ

成長と統合へと向かう自己の傾向性及び、より統合された自己の感覚を発達させていく傾向性を生得的に備えているという生命体論的視座に立った動機づけの考え方である (Ryan & Deci, 2000a, 2000b)。Ryan and Deci (2017)によれば、自己決定理論は、6つの下位理論 (認知的評価理論、有機的統合理論、因果志向性理論、基本的心理欲求理論、目標内容理論、及び関係性動機づけ理論) に分かれており、その理論が各々関連性を持っているとされている。その中でも、基本的心理欲求理論が、この自己決定理論の根底をなすものであるとされている。英語学習に関する動機づけにも応用されている理論の1つである。従って、本稿では、この理論の中の動機づけスタイルに焦点を当てて論を進める。

3. 3 基本的心理欲求を満たすためのアプローチ (動機づけスタイル)

3. 3. 1 動機づけスタイルとは？

教員は誰しもが、児童に学習への興味を引かせたり、学びから何かしら得させたりするためにはどのように促せばいいのかという教育課題に直面する。動機づけスタイルとは、自律性支援 (Autonomy Support) とコントロール (control) に別れるとされている。

学習に対する動機づけの方法は教員がほとんどコントロールする教え方 (コントロール) と児童を外発的動機づけから自律的な学習へと支援する教え方 (自律性支援) の2つの柱から成り立っている。時にはこれらは混合され、時には二極化されて考えられている。その理由としては、教育中の自律性支援をする教員の言動とコントロールをする教員の言動は質が違うからである。

自律的支援は児童たちに、自律のために児童たちにとって必要な支援が受けられる学習環境や教員と生徒間の人間関係を与える。さらに、対人関係そのものであり、教育における児童の内発的な学習動機の源を活気づけ、育たせ、やがて、発達し、強くし、成長させるために教員が提供する。

一方、教員のコントロールな教え方とは、児童たちの考え、感じることを命令し、縛られた、負荷が大きい方法の基において学習させることである。実際に、コントロールな教員は生徒の内発的な動機を阻害する。それに加えて、児童たちに考え、感じ、することを伝令したり、教員が定めた行動をさせるまでずっと強い圧力をかけたりすることは、内発的な動機を持たせないとされる。

Reeveは、自律性支援とコントロールな教え方をそれぞれ真逆にあるものと概念化して捉えた。この理由の一つは、自己決定理論の根底にある理論的モデルが、自律性支援的な教え方は生徒の欲求充足や積極的な反応、ウェル・ビーイングを独自に予測するのに対して、コントロールな教え方は、欲求阻害や消極的な反応、イル・ビーイングを独自に予測する傾向にあることである。2つ目は、ほとんどの教員にとって、より授業内で、自律性支援をする技術を発達させることは何度も、最初の学びでコントロールを減らす方法や次の学びでより自律性支援をするという方法の二つの過程を引き起こすとされる。

3. 3. 2 動機づけスタイルの重要性

教員の児童への動機づけスタイルが重要な教育的構成概念である理由は2つある。

1つ目は、教員が与えた自律性支援は、児童に非常に重要な方法で、児童にとって恩恵があるからだ。ある実験として、教員から自律性支援的な教え方を受けるようランダムに割り当てられた児童たちは、コントロールな教え方を受けたグループの児童たちに比べて、より質の高い動機づけを経験し、より積極的な教室内での反応や、より多くの欲求充足、自律的動機づけ、授業への適合度、質の高い学習、最適な挑戦への好感、心理的、物理的なウェル・ビーイングを高め、学問的な達成度を含む教育的成果を示したとされる。これらの経験的研究から得た概括的な結論は、自律性支援的な教え方から児童が恩恵を得ることや、その恩恵が広められて教育的に非常に重要だということだとされたことである。

2つ目は、教員が与えた自律的支援は教員自身にも恩恵をもたらす。ある自律性支援に関するワークショップに参加した教員たちは、自律性支援の教え方になる方法が、より良い自律的な教え方を示すだけでなく、教えることからのより大きな充足感、教えることへの調和のとれた情熱、より大きな教授効果、より高い仕事への充足感、授業中のより強い活力、授業後のより少ない精神的、物理的疲労を示したことが確認された。

つまり、自律性支援は、児童・教員両方に恩恵をもたらすということが明らかになっている。

3. 4 自律性支援の基本理念

上記で詳細に言及したように、児童の動機づけを促進する手立ての一つとして、教師による「自律性支援」(Deci & Ryan, 1987) が提唱されている。具体的な自律性支援の内容として、以下の6つが挙げられる(Reeve, 2014)。

(1)「児童の視点に基づくこと」(2)「内発的な学習動機の源に対して働きかけること」(3)「指示や活動に対してきちんと理由づけをし、説明すること」(4)「児童の負の感情や側面を受け入れること」(5)「コントロール的でない言葉や表現をもちいること」(6)「忍耐力を身に付けること」などが挙げられる。

自律性支援を促進するためには教師と児童が「調和しあう」こと(in synch)が重要であるということが明らかにされている(Reeve & Reeve, 2012)。このような関係性(in synch)が構築されている場合、教師の提案や活動に対して、児童が賛同したり逆に提案を出したりするといった行動が生じる。そして、児童は授業や活動等に対して好反応や積極性を示すようになる。一方で、このような関係性が構築されていない場合(out of synch)では、教師は提案や活動に対して理由づけや意味づけをせず、コントロール的な言葉で児童に従順になることを求めるといった行動が生じる。そして、児童は授業や活動等に関して教師と対立する姿勢を示すと同時に、モチベーションの質の低下や不満要素の増加を誘発するようになる(Reeve et al, 2004)。

図1, 2(Reeve, 2016, p. 134より引用)は、上述した児童と教師、児童と活動の関係性をより詳細に図解したものである。やはり、教師が自律性支援を促す上で、児童と調和することは必要不可欠なものであるということは明らかである。このことから、小学校外国語指導における自律性支援は、非常に有効な手立てに成り得るであろう。教師は活動の目的や意義を十分に説明すること、また児童はその活動に関して逆に、提案やリクエストをしていくような関係性を構築していくことが重要である。

また、自律性支援を行う上では、教師は児童の「内発的な学習動機の源に働きかけること」が重要であると言える。つまり、教師は常に児童がどのようなことに興味関心を抱いているのかを考慮しながら、児童の充足感や満足感を高めてあげられるような活動を提供していくことが必要である。そのためには、教師と児童のインタラクションが必要不可欠である。例えば、児童を抑圧的な言葉でコントロールするのではなく、児童の視点に立った説明や指示を出したり、児童のネガティブな感情や思いを受け止める忍耐力を身に付けたりすることが大切である。

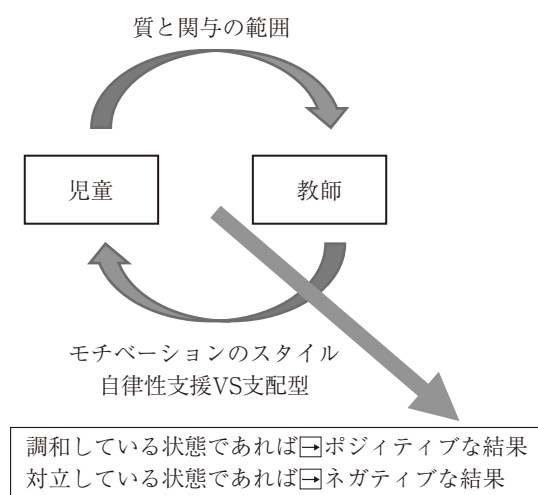


図1 児童—教師の関係性

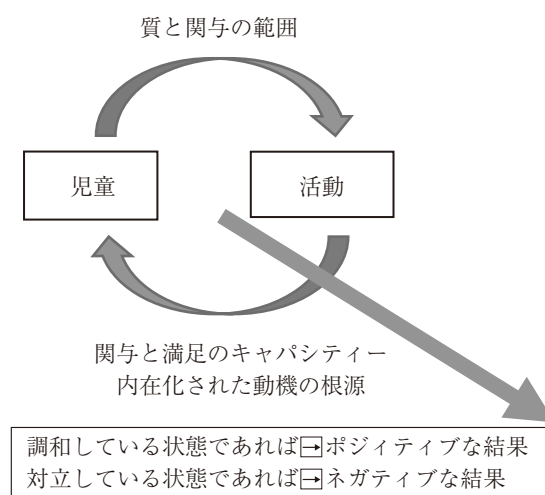


図2 児童—学習活動の関係性

4 自律性支援を小学校外国語の授業にどのように取り入れてくべきか

3章で論じたように、小学生外国語学習者にとって、教師の自律性支援は、3欲求の充足を促し、内発的動機づけを高めるものであるということが分かる(Carreira, 2013)。この章では、授業前(Pre-Lesson Reflection)、授業開始(Lesson Begins)、授業中(In-Lesson)の3つの段階を、Reeve(2016)の文献を参考にし、自律性支援のアプローチを小学校外国語へ取り入れて行くべきかを言及する。

4. 1 授業前 (Pre-Lesson Reflection)

児童たちの学習意欲を高めるためには、教師が児童たちの視点に立つことが重要だと言及されている。

教師の児童を見る視点は個々の教師によって様々であるが、Davis (2004) が、“The teacher needs to partially set aside his or her own perspective to better understand the student's perspective”と言及しているように、児童の視点に立つ際、児童の視点をより良く理解するために、教師の視点を捨てることも重要である。教師の児童を見る視点は個々の教師によって様々であるが、全ての教師が同じような視点から児童を見ているわけではない。児童が何を考え、何を感じているのか、児童は何を望んでいるのか授業前に教師が考える必要があると考える。

児童の視点から授業を考える際、多くの教師がこれまでの経験や実践など過去の経験に基づき、児童の視点に立つとする。Davis (2004) は、児童の視点に立つため、今までの経験をもとに授業を考える大切さを述べており、その際、以下の2点に重点を置いている。

①授業内容が児童たちの好奇心をそそっているのか？授業内容が児童たち一人一人にとって大切なのか？

②どのように授業内容を工夫することで授業がより児童たちにとって楽しいものになるのか、満足度の高いものになるのか。

つまり、授業を考える際、授業内容が児童たちの興味関心を引く楽しいものとなっているのか経験に基づき考える必要がある。また、児童の視点から授業を考えることで、ある程度、広範囲の学習活動において児童がどんな反応をするのか、予想を立てることができる (Davis, 2004)。

しかしながら、児童の発達段階は様々であり、学年や周囲の環境、時代によって異なってくるため、過去の経験だけでなく、時代に即した新しい知識や技能を絶えず身につける必要があると言えよう。

4. 2 授業開始 (Lesson Begins)

ここでは、内発的な学習動機の源を活性化させるためにはどうすればよいのか、あるいはそれはどのような理由が重要なのか、またいつそれを行えばよいのかを述べていく。内発的な学習動機の源を活性化させる方法としてインタラクションを行うことが大切である。つまり、児童の心理的な欲求（好奇心、興味関心、個々の目標など）に対して充足感を持たせることが非常に重要なことである。そのためには、教師はこれらのニーズを主眼にした活動を行うことが効果的である。このような活動を継続的に行うことで、内発的な学習動機の源が向上し、教室内部では活動の生産性が維持される。内発的な学習動機の源が顕著になる時は、教師が活動を紹介した時と別の活動へと移行する時である。また、その際にすべき最も大切なことは、児童が積極的に活動に関与している姿を見つけることである。なぜなら、その時に、児童は自由に好奇心や興味関心、自分の中で大切なものなどを満たそうとしているからである。

次に、内発的な学習動機の源をどのように育成したら良いかということと言及する。

まず、育成するトレーニングする前に、教師は児童がどのようなモチベーションを備え合せているかを把握することが重要である。また、内発的な学習動機の源は児童に元々備わっているものである。そして、児童の関与を促したり、ウェル・ビーイングを高めてあげたりすることで、性別、国籍、あるいは学術的な能力に関わらず、モチベーションに直接働きかけができる (Ryan & Deci, 2000)。

授業開始時に、以下の6種類の動機づけ要因を高めることが必要とされる。以下、自律性、有能性、関係性、好奇心、興味、内発的目標に関して説明を補足する。

「自律性」とは、行為を自ら起こそうという傾向性を指し、学習者が自律的に学習に取り組みたいと感じることを指す。この自律性が内発的、自律的動機づけの最大の源になり得る。「有能性」とは、児童たち有能性の欲求（例：有能でいたい、自分は有能だ、自己効力感等）のことであり、教師は、失敗を許容する環境の中で、段階を踏みながら、児童にとって最適な努力すべき課題を提供することによって、有能性を高めることができる (Clifford 1990, Keller & Bless, 2008)。「関連性」とは、児童が他の児童と関わることであり、教師が児童に、オーセンティックで、思いやりがあり、相互で、そして感情的に意味のある方法で、他の児童と関係を持つ機会を作るとことで、児童の関連性の欲求を満たすことができる。「好奇心」とは、児童が自分の知識の中で予期せぬギャップを経験するときにかかるポジティブな感情である (Loewenstein, 1994; Silvia, 2008)。そして児童がその知識のギャップをなくすのに必要な情報を得るために、探求的な態度を用いるときに、好奇心は満たされ、知識を増やし、学びを豊かにし、さらに大きい専門的技術を生み出す。「興味」とは、追求、探求及び調査へのやる気の衝動を引き起こす肯定的、基本的な感情であり、児童が何か新しいことを学んだり、理解を深めたりする機会に生まれるものである (Reeve et al, 2015)。増減はするものの、常に児童の中に存在しているものである。知識のギャップ、新しい経験、新しい話や引用句、簡単なビデオのプレゼン、および解決課題やミステリーなどを提供すると興味は増す。「内発的目標」は、教師が授業中の学習活動を、児童個人の成長、技能の上達、児童同士のより近い関係作り、児童のコミュニティに前向

きに貢献する機会として組み立てることにより高めることができる (Vansteenkiste et al, 2006; Vansteenkiste et al, 2005)。

上述したように、授業開始時には、説明的根拠を供給することが必要である。

説明的根拠を供給することとは、「何か」というと、学習活動が児童にとって役に立つという根拠を言葉によって説明することであり、児童が、やる意味感しない活動を、やる意味のある活動に変えるのを助けることである。また、「いつ必要か」というと、説明的根拠を提供するのに一番いいタイミングは、児童にとって面白くなく、魅力的でない学習活動に取り組ませる時や、規則・手順に従事するよう要求するとき、つまり児童のやりたくない活動を行う時、説明的根拠が必要になる。必要となる理由、「なぜ大切」なのかという、教師が行う授業や授業の手順、行動の要求が、少なくとも児童から見て、全てが面白いものではないため、児童は活動が自分にとって役に立たない、大切でないと感じるかもしれない。よって、教師は説明的根拠を提供することが大切である。説明的根拠を満たすことは、児童が教師の要求の価値を受け入れ、理解するのを助け、児童が自分自身の中に「～したい」という気持ちが生まれたことに気付くことである (Jang, 2008; Koestner et al, 1984; Reeve et al, 2002)。

さらに、授業の開始時、「これが今日の目標だけどう思う？何か提案はある？」のように児童たちに一定の権限を与える授権的な会話から始める教師もいるかもしれない。授権的な会話から始める授業スタイルを授業前に取り入れることで児童たちの提案や意見を授業内に喜んで取り入れる必要があると言及されている (Davis, 2004)。

授業中、教師は児童たちの良いところや児童たちの取り組み具合 (engagement signals) を見なければならない。Davis (2004) は、この取り組み具合 (engagement signals) に関して、もし授業中、学生が強く一貫した取り組み具合 (engagement of signals) を示していたら、児童たちは内発的な学習動機の源に調和している状態であると言及している。つまり、授業中、児童たちが集中して取り組んでいるということは、児童たちの内的動機づけを高めており、調和的な状態 (in synch) を作り出していると言えるだろう。そのため、万一、児童たちの学習が遅くなったと教師が感じたとき、教師は指示を変更し、児童たちが速く進歩できるように指示を調整 (adjust instruction) する必要がある。授業内容が児童たちの興味・関心を引く楽しい授業であれば児童たちの内発的動機づけを高めることができる。そういった授業では児童と教師の間でin synchな状態を作り出し、「もっと知りたい・学びたい」という児童の期待に応えることができると言えよう。

また、Davis (2004) は、教師の行動要求に児童たちが積極的に取り組めるようにするためには、以下の4つのスキルが重要であるとしている。①なぜ児童たちにその行動をするようにしているのか、教師自身が塾考すること ②児童にとって納得のいく説明ができるように児童の視点から理論的根拠を探すこと ③児童たちになぜその行動要求が価値のあるものなのか伝えること ④行動要求をする前に理論的根拠を提供すること、が重要だと言える。

4. 3 授業中 (In-Lesson)

教師が直面する授業中の諸問題は、児童の授業に対するやる気を低下させるものである。また、児童の学習経験を乏しくさせることや、児童と教師の関係性を危ういものにさせてしまうことがある。その問題とは、「活動に取り組まない (例：努力をしない、学習方略が表面的で乏しい、参加しない、受け身)」、「態度が悪い (例：不適応、社交的でない、攻撃的、からかい、他人を尊重しない、決まりを守れない、さぼる、宿題ができない)」、「パフォーマンスが悪い (例：不注意、役に立たない、ぱっとしない、基準や期待を下回る)」である。これらの問題解決には、次の自律的支援の視点が最も重要であるとされる。それらは、

- (1) 児童の負の感情を認め、受け入れる
- (2) 情報に富んでいて、児童に圧力のかからない言葉を使う
- (3) あきらめないで粘り強く向き合う

の3つの視点である。これらの視点を、教師は具体的にどのような場面で、どのような形で指導に生かしていくとよいか、以下に述べる。

①児童の負の感情を認め、受け入れる

教師の要求や宿題、ルール、期待が児童にとって不公平、不道理であったり、多くを求めすぎていたり、単に活動がおもしろくも大切でもなかったりすると、負の感情が生じる。負の感情とは、不平不満、反抗、反対、不安、拒否、怒り、恨み、恐れ、退屈などである。これらは、授業中の児童のやる気を奪い、取り組みの弊害 (阻害) となる。

まず、教師は「自らの指導は、児童に合わなかったり受け入れてもらえなかったりするかもしれない」「児童が示す負の感情は、教師の要求に対する素直な反応なのだ」と、認めることが大切である。そして、活動中に児童に負の感情が見られた場合、一旦活動を止め、負の感情を受け止めるよう心掛ける必要がある。そうすることで、何が児童

の活動を阻止しているのか知ることができるかもしれない。この時、教師はよく児童を非難したり、態度を変えようとしたりする方法で対抗しがちだが、児童のやる気を低下させ、取り組みを止めてしまうだけでなく、教師は児童たちと気が合わないというメッセージを送ってしまい、教師に対する反抗にもつながる危険性がある。負の感情に対抗するのではなく、認め、受け入れ、歓迎するのである。例えば、授業中に児童の興味が全体的に薄く、児童が取り組んでいないことに気付いた時、次のようにするとよいだろう。

- ・まず指導を一旦止める。(チョークを置く、教科書を閉じる、説明を止めるなど)
- ・次に負の感情を認める(「今日の内容にはあまり興味がもてないようですね。そうですね?」)
- ・そして負の感情を受け入れる(「そうね、もうこれまでに同じことを何度も練習しましたものね。」)
- ・最後に負の感情の源を見つけ、新たなスタート地点をつくる(「分かりました。では、何か違うことをしましょうか。何か提案はありますか。違う方法で勉強したいですか。お話を読みたいですか。」など教師は児童に指導の流れを変える努力をすることで、特にこの場合では誠実さを示すことが必要である。そこまでの指導を止め、指導を変える選択肢を提供するのである。怒りや恨み等の負の感情をクラスから取り除くのは難しいが、負の感情を認め、受けとめる教師は、負の感情を無くすることができるかもしれない。そして、長期的に見て、児童と教師の関係がよくなることにもつながるであろう。

②情報に富んでいてプレッシャーのかからない言葉を使う

情報に富んでいてプレッシャーのかからない言語を使うこととは、児童が問題に直面した時、教師がより良く原因を突き止め、理解し、解決するための洞察と解決への鍵となるヒントを与えることである。圧力のかからない言葉とは、“should, must, have to, got to”のような圧力を伝えるメッセージを避けることである。

情報に富んでいて圧力のかからない言葉は、教師が児童に要求したり、何か申し出をしたりするときに用いるものである。さらにフィードバックや、前述した児童の問題を知らせる時に使うが、その他のあらゆるコミュニケーションにおいて便利である。例えば、児童を学習活動に誘導するとき、学習の方法を討論するとき、学習の進歩や成果にコメントするとき及び普段児童と談話をするときなどである。児童と先生間の良好な関係を維持するのに役立ち、また、児童の取り組みやパフォーマンスに問題があるときその原因を突き止めるのに役立つ一方で、同時にその問題に対して児童が自分自身に責任があると受け止めるようになる。

例えば、テストで悪い点数をとった児童に対してどのように声を掛けるとよいだろうか。

- ・好ましい声掛け

「今回のテストでひどく低い点数をとってしまったね。どうしてそうなったかわかりますか。」

「テストへの取り組み方について、どう感じましたか?」

これらは、気付いた問題を、児童自身のふるまいや自身の問題を自分で解決するという感覚を保たせながら伝える方法である。

- ・好ましくない声掛け

「家庭学習が足りなかったのではないですか?」(断定的に指摘する)

「1日〇〇を10回通り書きましょう。」「先生の示すようにやりましょう。」(児童が解決法に責任を持たない)

「次のテストでは点数を上げなくてははいけません。」(問題解決に協力することなくプレッシャーを与える)

教師が解決策を一方向的に決めることや、教師が望ましいと思う方向に誘導すること、また、児童の問題解決の努力に協力することなくプレッシャーを与えることや、抑制するような声掛けは、避けるべきであると言及されている。

上記の「好ましい声掛け」のように、教師は児童自身に問題を考えさせ、そして実際に解決のために手助けをする必要がある。また、児童は問題の原因を自分で分かっていることがしばしばある(例えば、テストの点が悪いのは勉強していないからだ、出席が悪いのは授業がとてもつまらないからだ)。その場合、問題を意欲に変えることができる。その際、「なぜそうなるか分かる? Do you know why that might be?」というような問い掛けが重要である。もし、児童が問題の根底が自分自身にあると思っているのなら、その時教師は、その児童の経験以外のこと、例えば過去の教え子で似たような事例があれば、その時の方策を紹介し、「あなたもこんな風に考えてみたら?」というように情報を提供するとよい。一方、もし教師に問題があると児童が感じているのなら(例えば、先生がつまらない、先生が不公平)、その時は教師はその気持ちを認め、教師自身にどんなことができるか児童に尋ねるとよいだろうとされている。

③忍耐強く向き合う

授業中に問題が起きたとき、忍耐強く向き合うことが重要である。つまり、児童が分かることや自分でやること、また意欲が出るのを、教師は静かに待つことである。児童が何か新しいことや、慣れないこと、複雑なことを学ぼうとするときや、技術を上達させたりしようとするときは時間がかかるものだ。よって、あまり時間が割けないと感じ

たとしても、忍耐強く向き合うことが大切である。学習活動に必要な時間と場所を与え、児童が自分のペースで作業をすることができるようにする。その際、教師は児童の活動の様子を観察はするが、干渉したり押し付けたり介入したりしないことが肝心である。この際、忍耐を示すためにとるべき態度についてReeve and Jang (2006) は、「手を膝に置くこと」「聞いたり観察したりする時間をとること」「努力や自分でやることにに対して励ますこと」「児童が行き詰ったと思われるときにヒントを与えること」「児童がしようとすることをまず理解するまでアドバイスをしないこと」「助けや足場掛け、フィードバックが理解されるサインをまつこと」を挙げている。

忍耐のない教師の態度や声掛けとしては、「急ぎなさい」「さあやみましょう」などの言葉を発する言語コミュニケーションをしたり、「手をたたく」「指を鳴らす」「コミュニケーション活動の時間切れを見張る」「生徒が準備する前にページをめくる」など非言語で急かし、圧力をかけたりする。他にも、児童の手から生徒の鉛筆やキーボード、楽器やワークシートなどの教材を取り上げたり、正解を示して活動を早く終えようとしたりすることもあるだろう。このような教師の働きかけにより、児童が教師の要求に従うと、児童の内発的な学習動機の源は消え、学習の機会を逸してしまうため、これらの言動は避けたい。

以上、自律的支援の3つの視点と、実際に授業者として心掛けることを述べた。自律的支援は技能であり、磨くことができる。以下に3つの方法を述べる。次の3つの方法を提案している。

一つ目は、教師の動機付けスタイルが児童からのどう見えるかを教えてもらうことである。その際、Williams and Deci (1996) が提唱したLCQ (Learning Climate Questionnaire) がしばしば使われ、LCQでは「私は先生のおかげで理解していると感じている」や「先生は、物事をするのに新たな方法を提案する前にどのように私が物事を見ているか理解しようとしている」などの質問がある。

二つ目は、訓練された評定者に、動機づけスタイルを観察してもらい、自律支援教授を指標を参考に採点してもらうことだ。信頼する同僚に採点を依頼したり、自分で指導をレコーダーやビデオに撮って自己採点したりすることも可能だ。

三つ目は、教師が指導中に児童の反応を見ることだ。先生がより自律支援的であると、児童の取り組みは良くなり、そうでないと生徒の取り組みは悪くなる (Reeve et al, 2004; Reeve & Cheon, 2014)。

これらのフィードバックを用いて、自身がよりよい自律支援者になれているかどうか、定期的に客観視してみるとよいだろう。

5 まとめと今後の展望

本稿では、今後の小学校外国語教育において、(言語)教師が意識しておくべき点に関して、自律性支援の視点から言及を行った。4章で詳説したように、授業前における児童の理解、授業開始時点における児童への働きかけ、授業中における教師の振る舞いや意識の持ちようなど、これらのことを授業内に取り入れて行くような取り組みを教師一人一人が行うことによって、児童の自律性が向上し、自律的な学習者へと成長させる手助けを行うことができると考えられる。

今後、自律性支援という観点から、児童の動機づけを高めることができるような教師が増えることを期待する。

引用文献

- Clifford, M. M. (1990). Students need challenge not easy success. *Educational Leadership*, 48, 22-26.
- Davis, M. H. (2004). Empathy: Negotiating the border between self and other. In L. Z. Tiedens & C.W. Leach (Eds.), *The social life of emotions* (pp. 19-42). New York, NY: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798-811.
- Keller, J., & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 196-209.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.

- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teacher's estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, How to do it (Chapter7). In C. W. Liu, K. C. J. Wang, & R.M. Ryan. (Eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer Science + Business Media Singapore 2016.
- Reeve, J., & Cheon, H. S. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In S. Karabenick & T. Urdan's. (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (Vol.18, pp.297-343). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. Mclacney & S. Van Etten (Eds.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol.4, pp.31-59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Education Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy supportive way as a motivational strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reeve, J., Lee, W., & Won, S. (2015). Interest as emotion, as affect, and as schema (Chapter5). In K. A. Renninger, M. Nieswandt, & S. Hidi. (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp.79-92). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Silvia, P. J. (2008). The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2, 483-501.
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編 平成29年7月—平成29年告示』東京. 開隆堂.
- 上淵寿 (編著) (2012). 『キーワード動機づけ心理学』東京: 金子書房.

The Future Direction of Elementary School Foreign language Instruction from an Educational Psychology Perspective

—Suggestions from Reeve's (2016) Autonomy-supportive Teaching—

Kiyoko TAKAI* · Genki IGUCHI* · Naoya KANAZAWA*
Miyabi OSHIMA** · Fujishige SOMEYA***

ABSTRACT

In this paper, we reviewed the literature on what teachers should be aware of from the viewpoint of educational psychology as English becomes a subject in elementary schools. We specifically focused on the importance of the satisfaction of children's basic psychological needs based on self-determination theory and discussed how differences in motivation styles affect their motivation. Based on the literature of Reeve (2016), the points that teachers should be aware of in future elementary school foreign-language classes will be specifically discussed in three patterns: before the class, at the beginning of the class, and during the class.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program) ** Joetsu University of Education (College of Education)

*** Humanities and Social Studies Education