

派遣者番号	R7K29	氏名	成宮 慶有	
研究主題 —副主題—	児童の動機付けを高める授業デザインの開発 —小学校社会科における単元内自由進度学習の実践—			
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	酒井 徹	
所属	品川区立伊藤学園 (前期課程)	所属長	野口 大和	

キーワード：小学校社会科 学習動機付け 自己決定理論 単元内自由進度学習 形成的フィードバック

要旨：本研究は、小学校社会科において、児童の学習動機付けを高める授業デザインの在り方を検討することを目的とした。自己決定理論を理論的基盤とし、単元内自由進度学習に、学び方を振り返るルーブリックと形成的フィードバックを組み合わせた授業実践を行った。都内公立義務教育学校第5学年81名を対象に、質問紙調査（SRQ-A、BPNSS）及び自由記述を用いて、学習動機付けと基本的心理的欲求の変容を分析した。その結果、外的調整及び取り入れ的調整の低下、同一化的調整の向上が確認され、学習の価値や意味を理解して取り組む動機付けへの質的变化が示唆された。また、自律性・有能感・関係性はいずれも有意に向上し、自由記述においても「自分で決めて進める」「分かるようになった」といった記述が増加した。これらの結果から、自己決定理論に基づく授業デザインは、単元内自由進度学習を通して、社会科における主体的な学習を支える可能性を有することが示された。

## 1 問題意識と実践の目的

近年、学校教育においては、児童が主体的に学習に取り組み、自ら課題を見だし、考えを深めていく学びの実現が求められている。小学校学習指導要領(平成29年告示)においても、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が重視されている。一方、小学校社会科は「暗記が多い」「覚えることが中心である」といった印象をもたれやすく、学習意欲の高まりを阻害している可能性が指摘されている。また、教員の説明や知識の提示が中心となる授業では、学習の意味や価値を十分に実感できないまま課題に取り組む児童の姿が見られる。こうした課題への対応として、探究的な学習や単元内自由進度学習など、学習形態の工夫が進められている。しかし、学習の形式のみを変えても、学習の価値や意義が児童に共有されなければ、主体的な学びの実現にはつながりにくい。学習が「やらされるもの」として捉えられている限り、学習意欲は外発的な動機付けにとどまり、深い理解や継続的な学びには結び付きにくいと考えられる。

以上のことから、小学校社会科において主体的な学びを実現するためには、学習形態の工夫に加え、児童が学習の意味や価値を理解し、納得しながら取り組めるようにする支援が必要である。そこで本研究では、自己決定理論に着目し、単元内自由進度学習の中に、児童の学習動機付けを支える授業デザインを位置付け、その在り方を検討することを目的とする。

## 2 先行研究

学習者の動機付けを理論的に捉える枠組みとして、Deci & Ryan (1985)の自己決定理論がある。同理論では、人が自律的に行動するためには、「自律性」「有能感」「関係性」という三つの基本的心理的欲求が満たされることが重要であるとされている。また、Deci & Ryan (2000)は、動機付けを自己決定性の程度に応じた連続体として捉え、学習者が学習の価値や意義を理解し納得することで、動機付けが内在化していくことを示している。

学校教育における動機付け研究では、教員の関わり方が学習者の動機付けの質に影響を与えることが指摘されている。安藤(2001)は、小学生を対象とした研究において、教員の支援を意味あるものとして認知するほど、自己決定性の高い動機付けが促進されることを明らかにしている。社会科は、社会的事象を多面的・多角的に捉える力の育成を目的とする一方で、学習内容が抽象的であり、学習の意義や価値を児童が実感しにくいという特性をもつ。その結果、学習意欲が外発的な動機付けにとどまりやすいとされる。玉井(2020)は、社会科における学習評価に着目し、学習の過程や意味を可視化することが、自律的動機付けの育成につながる可能性を指摘している。

以上の先行研究から、小学校社会科において主体的な学びを実現するためには、自己決定理論に基づき、学習者の動機付けの質に着目した授業デザインを構想することが重要であると考えられる。しかし、その具体的な在り方を実証的に検討した研究は十分とは言えない。そこで本研究では、自己決定理論を理論的基盤とし、単元内自由進度学習を一手立てとして位置付け、児童の学習動機付けの変容を検証する。

## 3 対象及び検証方法

### 3-1 対象

本研究の対象は、都内公立義務教育学校第5学年3学級の児童81名である。対象単元は、社会科「自動車をつくる工業」であり、本単元において授業実践を行った。対象学級では、社会科への興味・関心や学習への取り組み方に個人差が見られ、主体的に学習に取り組む児童がいる一方で、社会科を苦手と感じる児童も一定数存在していた。3学級はいずれも同一単元、同一授業者、同一の授業デザインに基づいて実践を行っており、分析にあたっては3学級を一つの対象集団として扱った。

### 3-2 検証方法

本研究では、自己決定理論に基づいて構想した授業デザインを社会科の授業に導入し、その実践を通して、児童の学習動機付け及び学習への向き合い方の変容を検証した。検証にあたっては、量的データと質的データを組み合わせた混合的研究方法を用いた。授業実践では、単元内自由進度学習を基盤とし、「自律性」「有能感」「関係性」の三つの観点から学び方を振り返るルーブリックを活用した。ルーブリックは学習成果を評価するためのものではなく、児童が自身の学習過程や学び方を自覚し、次の学習に生かすための手だてとして位置付けた。教員は段階付けによる評価は行わず、児童の工夫や思考の深まりに着目した形成的フィードバックを行った。

効果検証のため、量的データ及び質的データを収集した。量的データとして、学習動機付けの質を把握するために、

Ryan & Connell (1989) の Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) を尺度として用いた。また、児童の基本的心理的欲求の充足状況を把握するために、Deci & Ryan (2000) に基づき開発された Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNSS-General) を用い、自律性・有能感・関係性の三側面を測定した。加えて、社会科に対する印象の変化を補足的に把握するため、社会科好感度に関する質問項目を設定した。これらの質問紙調査は、単元開始時及び単元終了時の二時点で実施し、「全然当てはまらない」から「とても当てはまる」までの4件法で回答を求めた。

質的データとしては、同時期に実施した自由記述による振り返りを用いた。記述内容を精読し、コーディング及びカテゴリー化を行った上で、「自律性」「有能感」「関係性」の観点から、単元開始時と終了時の記述を比較・分析した。

以上の量的・質的分析を総合することで、単元内自由進度学習、学び方を振り返るルーブリック、形成的フィードバックを組み合わせた授業デザインが、社会科における児童の学習動機付けに与えた影響を検証した。

## 4 授業実践

### 4-1 授業実践の基本的な考え方

本研究における授業実践は、自己決定理論に基づき、学習場面において自律性・有能感・関係性の三つの基本的心理的欲求をバランスよく支えることを重視した。学習の自由度を高めること自体を目的とするのではなく、児童が「自分で決めて学んでいる」「できるようになっている」「周囲とつながりながら学んでいる」と実感できるよう、学習構造及び教員の関わり方を意図的に設計した。その枠組みとして、単元内自由進度学習を採用した。また、三つの観点を児童が意識しやすくするため、「きめるん」「できるん」「つなぐん」という言葉で示し、学習内容ではなく学び方を振り返るための共通言語として位置付けた(図1)。教員は、これらの視点を踏まえ、評価ではなく形成的フィードバックを行うことで、児童の学習過程を支援した。



【図1】児童に提示した三つの観点

### 4-2 単元の概要

本研究で扱った単元は、小学校第5学年社会科「自動車をつくる工業」である。本単元は、我が国の工業生産の特色や、自動車を効率的に生産するための人々の工夫を理解し、それらが国民生活や社会とどのように結び付いているのかを考察することをねらいとしている。一方で、工場の仕組みや生産工程など、児童にとって実感しにくい内容を含み、学習が知識の暗記にとどまりやすいという課題がある。

そこで本研究では、知識の習得にとどまらず、児童が自ら問いをもち、学習を進める過程を重視した単元構成とした。単元全体の学習問題を「日本の自動車工業には、どのような工夫があるのだろうか」と設定し、「つかむ」「調べる」「まとめる」の三段階で構成した。第3時から第6時を単元内自由進度学習として位置付けた(表1)。

【表1】単元指導計画(小学校第5学年 社会科「自動車をつくる工業」)

学習過程	時	目標
つかむ	1	・日本の自動車工業がさかんな地域に着目し、日本の自動車生産の概要について、理解することができる。
	2	・自動車づくりに関わる人々の工夫や努力について疑問をもち、学習問題を立て、学習計画をつくり、追究の見通しをもつことができる。
調べる	3 6	・組み立て工場の工程の工夫に着目し、すばやく・正確に・効率よく自動車をつくる仕組みを理解することができる。
		・関連工場での部品生産と組み立て工場との協力関係を調べ、工場相互のつながりの大切さを捉えることができる。
		・完成車の輸送や現地生産の工夫を調べ、自動車工業が国内外とつながっていることを理解できる。
		・消費者の願いや社会の要請に合わせた技術開発(電気自動車、福祉車両など)に着目し、新しい自動車づくりの工夫を考えることができる。
まとめる	7	・自動車づくりを支える人々の工夫や努力をまとめ、そのよさを表現することができる。

### 4-3 自律性を支える手だて

自律性を支えるため、児童が学習を「やらされるもの」ではなく「自分で進めるもの」として捉えられるような手だてを重視した。単元導入では、日本の自動車が世界各国で使用されていることを示す資料を提示し、児童自身の疑問や気付きをもとに学習問題を設定した。

単元内自由進度学習では、児童が関心や問いに応じて調べる内容や順序を選択できるようにするとともに、資料の読み取り、ICTの活用、友達との対話など、複数の学習方法を選択可能とした。一方で、単元全体の流れや到達点は教員が共通して示し、学習の見通しが失われないように配慮した。

### 4-4 有能感を支える手立て

有能感を支えるため、学び方を振り返るルーブリックを活用した(図2)。ルーブリックは学習成果を評価するためのものではなく、児童が自身の学習過程や成長を自覚するための手立てとして位置付けた。児童は、学習の途中や振り返りの場面でルーブリックを用い、自身の学び方を見直した。

教員は、ルーブリックに基づく段階付けによる評価は行わず、児童の工夫や思考の深まりに着目した形成的フィードバックを行った。これにより、結果の良否ではなく、学習過程そのものを価値付ける関わりを重視した(表2)。

【図2 自己決定を促すルーブリック】

○今日の学びをふり返ろう！ 第 回

5年 組 番 名前 ( )

・当てはまる□にチェックして、学習をふり返ろう。(3つのゴールをふり返ってもいいし、1つでもいいですよ)

ゴール (めざす力)	キャラクター	★3 (とてもできた)	★2 (できた)	★1 (もうすこし)
自分で学びを進める力	きめるん	<input type="checkbox"/> 自分でやり方を決め、最後までやりぬいた。	<input type="checkbox"/> 先生や友達の意見を参考にして決められた。	<input type="checkbox"/> 自分で決めず、人まかせになってしまった。
自分の成長に気づく力	できるん	<input type="checkbox"/> 今日の学びをふり返り、できたことや工夫をしっかり見つけられた。	<input type="checkbox"/> 今日の学びをふり返り、できたことをひとつ見つけられた。	<input type="checkbox"/> 何を学んだのか、よく分からなかった。
友達と話して、色々な考えに気づく力	つながん	<input type="checkbox"/> 友達の話聞いて、よい考えを整理したり、取り入れたりすることができた。	<input type="checkbox"/> 友達の話聞くことができた。	<input type="checkbox"/> あまり話合いに参加できなかった。関係のない話をしてしまった。

🌟 えらんだ理由は？ (どうしてその★をえらんだの?)

→ \_\_\_\_\_

🦋 次の自分へ (もっとよくするには、どうしたい?)

→ \_\_\_\_\_

👤 成宮先生から

→ \_\_\_\_\_

【表2 教員による形成的フィードバック例】

学習場面	児童の様子	教員の形成的フィードバック例
授業の導入	疑問を書いている	「自分なりの疑問を書いていいね」
調べ学習中	図や表、数値に着目している	「数字を使って考えようとしているところがいいね」
	内容を整理し直している	「前よりも理由がはっきりしてきたね」
交流場面	意見を聞き、考えを修正している	「友達の考えを取り入れて考え直しているね」
振り返り	ルーブリックをもとに、学び方を振り返っている	「自分で学び方を振り返れているね。次回の学習をよりよくしようとしているね。」
	次回、取り組む目標を書いている。	「自分で目標を決めていることがすごいね」

#### 4-5 関係性を支える手だて

関係性を支えるため、学習の途中で他の児童や教員と考えを共有する場面を設定した。児童は、友達の考えに触れたり、自身の考えを伝えたりする中で、学びを広げていった。教員は、児童の発言や学習の様子を価値付けて学級全体に共有し、安心して学習に取り組める環境づくりを行った。また、有能感を支える手だてと同様に、学習結果だけでなく、学習の途中過程を認める形成的フィードバックを重視した。

### 5 実践の結果

#### 5-1 量的データによる結果

量的データの分析には、学習動機付けについてRyan & Connell (1989)のSRQ-A、基本的心理的欲求についてDeci & Ryan (2000)のBPNSS-Generalを用いた。各尺度は4件法で回答を求め、下位尺度ごとに質問項目得点を平均化し、下位尺度得点を算出した。単元開始時と単元終了時の得点について、対応のあるt検定を実施した(表3)。

分析の結果、学習動機づけでは、外的調整及び取り入れの調整が有意に低下し、同一化的調整は有意に上昇した。一方、内的調整は平均値の上昇が見られたものの、有意な差は認められなかった。基本的心理的欲求については、自律性・有能感・関係性のいずれにおいても、単元終了時に有意な上昇が確認された。また、社会科好感度についても、有意な上昇が見られた。

【表3 学習動機付け・基本的心理的欲求・社会科好感度の事前・事後比較(n=69)】

区分	下位尺度	主な質問項目	事前平均	事後平均	t値	p値
学習動機付け (SRQ-A)	外的調整	先生に言われるから勉強する/ 怒られるから勉強する	2.79	2.62	3.68	<.001**
	取り入れの調整	できないと恥ずかしいから/やらないと自分が悪い気がするから	2.68	2.53	3.10	=.003**
	同一化的調整	勉強することは大切だと思うから/ 自分にとって意味があるから	3.14	3.23	-2.37	=.021*
	内的調整	学ぶことが楽しいから/ 知ることがおもしろいから	2.58	2.67	-1.85	=.068
基本的心理的 欲求 (BPNSS)	自律性	勉強のやり方を自分で決められる/ 自分の考えを自由に言える	2.93	3.20	-4.97	<.001**
	有能感	勉強すると「できた」と思える/ 前より上手になったと感じる	3.12	3.35	-4.58	<.001**
	関係性	友達が話を聞いてくれる/ クラスで大事にされていると感じる	3.36	3.47	-2.52	=.014*
社会科好感度	社会科好感度	社会の勉強は好きである	3.22	3.54	-3.81	<.001**

※ \*p < .05、\*\*p < .01 (対応のある t 検定)

#### 5-2 学習動機付け・社会科好感度と基本的心理的欲求の相関関係

相関分析には、単元終了時のデータを用い、学習動機付け、社会科好感度、基本的心理的欲求の関連を検討した。各下位尺度得点間の関連を把握するため、Pearsonの積率相関係数を算出した(表4)。

その結果、同一化的調整は自律性・有能感・関係性の全てと有意な正の相関を示した。また、内的調整は自律性及び有能感と有意な正の相関を示した。一方、社会科好感度は自律性との間にのみ有意な正の相関を示し、有能感および関係性との関連は限定的であった。外的調整及び取り入れの調整はいずれの基本的心理的欲求とも有意な相関を示さな

【表4 学習動機付け・社会科好感度と基本的心理的欲求の相関関係(事後・n=69)】

	自律性	有能感	関係性
外的調整	-.079	-.054	.131
取り入れの調整	.084	.168	.176
同一化的調整	.381**	.354**	.365**
内的調整	.359**	.385**	.228
社会科好感度	.249*	.105	.047

※ \*p < .05、\*\*p < .01

かった。

### 5-3 質的データによる結果

単元開始時及び単元終了時に実施した自由記述を対象に、児童の学習に対する捉え方の特徴を質的に分析した。分析にあたっては、記述内容に基づいてコーディングを行い、「自律性」「有能感」「関係性」の三つの観点から分類した。なお、1名の記述が複数の観点到該当する場合があるため、人数は延べ人数とし、無回答についても明示した。

#### 5-3-1 事前自由記述における児童の学習の捉え方

事前の自由記述では、社会科の学習を「難しい」「苦手」「暗記が多い」と捉える否定的な記述が一定数見られた。一方で、「自分で調べる」「自由にまとめられる」といった、学習方法に着目した自律性に関する記述も確認された(表5)。

#### 5-3-2 事後自由記述における児童の学習の捉え方

事後の自由記述では、自律性および有能感に関する記述が増加し、学習を「自分で決めて進められること」や「分かるようになったこと」と結び付けて捉える児童が多く見られた。また、友達や教員との関わりに言及した関係性に関する記述も増加した。一方で、否定的な記述や学習の捉え方に変化が見られない記述も一定数存在していた(表6)。

【表5 事前自由記述における児童の学習の捉え方(観点別・人数)(n=80)】

観点	該当人数	割合(%)	主な記述内容
自律性	26	32.5	自分で調べるのが好き／自由にまとめられる／自分のペースでできる
有能感	21	26.3	暗記が得意／覚えるのが得意／問題を解くのが好き
関係性	8	10.0	先生の授業が好き／発表をすることが好き
否定的な記述	24	30.0	社会は苦手／難しい／暗記が多い
観点到該当しない記述	7	8.8	なんか分からないけど楽しい／まあまあ／普通だから
無回答	6	7.5	記述なし

【表6 事後自由記述における児童の学習の捉え方(観点別・人数)(n=80)】

観点	該当人数	割合(%)	主な記述内容
自律性	38	47.5	自分で学習問題を選べる／自分で決めて進められる／自分のペースでできた／自由進度学習が好き
有能感	44	55.0	分かるようになった／自分でできるようになった／苦手だったけど、タブレットに分かりやすくまとめられた
関係性	16	20.0	友達の意見で気づいた／先生に教えてもらえた
否定的な記述	11	13.8	やっぱり社会は難しい／暗記が多い
観点到該当しない記述	6	7.5	普通／好きに理由はない
無回答	5	6.3	記述なし

## 6 考察

### 6-1 学習動機付けの変化の解釈

量的分析の結果、外的調整及び取り入的調整が低下し、同一化的調整が有意に上昇したことから、児童の学習動機づけが、外発的な理由に基づく段階から、学習の価値や意味を理解して取り組む段階へと質的に変化していた可能性が示唆された。これは、自己決定理論における動機づけの内化過程と整合する結果であり、社会科学習を「やらされるもの」ではなく、「自分にとって意味のあるもの」として捉え始めていたことを示していると考えられる。

また、相関分析の結果から、同一化的調整は自律性・有能感・関係性の全てと有意な正の相関を示しており、学習の価値や意味を理解して取り組む動機付けが、学習過程における基本的心理的欲求の高まりと関連して生じていた可能性

が示された。一方、内的調整は自律性及び有能感とは関連を示したものの、関係性との関連は限定的であった。

この点について、本研究の授業実践では、児童が問いの選択や調べ方を自ら判断し、個別に学習を進める場面が多かったことから、学習初期の段階においては、必ずしも他者との対話やつながりを必要としない状態であった可能性が考えられる。同時に、学び方について他者と対話する場面を意図的に設けるなど、関係性を支える手だてが十分でなかった可能性も示唆される。これらのことから、本研究の実践は、内発的動機付けへの移行の途上段階に位置付けられ、継続的な実践を通して更なる発展が期待される。

## 6-2 質的データに基づく学習の捉え方の変容の解釈

質的データの分析から、単元終了時には、学習を「自分で決めて進めること」や「分かるようになったこと」と結び付けて捉える記述が増加していた。これらの記述は、量的データにおいて確認された自律性および有能感の高まりと整合的であり、学習動機付けの質的な変化を児童の言葉から補足するものと考えられる。

また、学び方や学習過程に価値を見いだす記述が多く見られた点は、本研究で重視した振り返り活動や形成的フィードバックが、児童の学習の意味付けを支えていた可能性を示している。一方で、学習の捉え方に大きな変化が見られない児童も一定数存在しており、この点は、内的調整の有意な上昇が確認されなかった量的結果とも対応していると考えられる。

## 7 本研究の意義と課題

本研究の意義は、単元内自由進度学習を単なる学習形態の工夫としてではなく、自己決定理論に基づき、児童の自律性・有能感・関係性を意図的に支える授業デザインとして構想し、小学校社会科の授業実践において検証した点にある。量的分析からは、同一化的調整の向上及び基本的心理的欲求の高まりが確認され、学習動機付けの質が変化している可能性が示された。さらに、質的分析を通して、学習を主体的な意味付けと結び付けて捉える児童の増加が確認され、量的結果を補完的に捉えることができた。

一方で、本研究は一単元に限定された実践であり、学習動機付けや心理的側面の高まりが長期的にどのように持続・発展するのかについては明らかにできていない。また、質的分析は事前・事後の自由記述に基づく比較にとどまっており、児童一人一人の学習過程を十分に捉えているとは言えない。今後は、複数単元や学年間を通じた継続的な実践に加え、観察記録等を取り入れた分析を行い、個々の児童の状況に応じた支援の在り方について検討を進める必要がある。

## 8 参考文献

安藤史高(2001)『自己決定意識が自律性支援の認知及び動機づけに及ぼす影響』教育心理学研究49(3)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp.227-268.

泉 長顯(2019)『考える小学校社会科をどう創るか』明星大学教職センター年報第3号

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), pp.749-761.

齊藤大輔(2017)『自律性支援に着目した学習意欲を育む理科指導法の研究』理科教育学研究58(2)

玉井康之(2020)『自律的動機づけを高める社会科学習評価の構成原理』