

## 研究主題

# 学ぶ意欲や態度の育成に関する研究

—児童・生徒の学習行動に対する教師の働きかけによる授業実践力と授業観察力の向上を図る—

## I 研究の概要

### 研究の背景及び課題

学ぶ意欲やねばり強く取り組む態度における個人差が大きい。

学習状況の改善や学習意欲の向上につなげていく観点からの、指導内容や指導方法を改善する教職員の指導力の向上が必要である。

学ぶ意欲を喚起しようと思って返す教師の働きかけが、必ずしも、学ぶ意欲を高めている働きかけになっているとは限らない。

### 主題設定の理由

児童・生徒の学ぶ意欲を育成するためには、児童・生徒の発言や反応などの学習行動に対する適切で意図的な働きかけができる教師の授業実践力と、その働きかけの意図や有効性を理解し共有できる授業観察力が必要である。

### 研究主題

## 学ぶ意欲や態度の育成に関する研究

—児童・生徒の学習行動に対する教師の働きかけによる授業実践力と授業観察力の向上を図る—

### 研究仮説

児童・生徒の学習行動を強化するための働きかけを工夫することで、児童・生徒の学ぶ意欲と態度を育成することができるであろう。

### 研究の方法

#### 基礎研究

- (1) 各種調査結果から学ぶ意欲に係る児童・生徒の実態について分析
- (2) 先行研究や先行文献から、児童・生徒の発言や反応などの学習行動に対する教師の適切で意図的な働きかけについての基本的な考え方の明確化
- (3) 学ぶ意欲のとらえ方や学ぶ意欲の発現プロセスの明確化
- (4) 児童・生徒の発言や反応などの学習行動に対する教師の働きかけを調査するための学習指導案の作成

#### 調査研究

- (1) 観察授業での授業分析による児童・生徒の発言や反応に対する授業者の働きかけにおける課題分析と児童の学ぶ意欲が喚起された要因分析
- (2) 児童へ質問紙の調査分析による授業者の働きかけの意図と、児童・生徒の学習行動との関連の明確化

#### 開発研究

- (1) 児童・生徒の学習行動を強化するための教師の働きかけを2段階6要因に整理
- (2) 2段階6要因のとらえ方を、授業と児童への質問紙による調査によって検証
- (3) 2段階6要因を意識した教師の働きかけの具体例を提示
- (4) 2段階6要因を生かした授業モデルを開発
- (5) 2段階6要因を観点にした授業者と授業観察者による授業分析モデルを開発

## Ⅱ 研究の内容

教師の適切で意図的な働きかけとは

### ●<坂元昂が提唱した KR情報 (Knowledge of Results) >

教師が何らかの学習のねらい・内容を情報処理することによって、児童・生徒に情報提示を行い、児童・生徒はその情報を受け取って情報処理する。そして情報処理した結果を教師に反応として返し、教師はその反応を学習のねらいや内容を参照することによって評価する。さらにその評価の結果を、KR情報 (結果の知識) として児童・生徒に再び返すもの。

教師の適切で意図的な働きかけは、学習の内容に基づいた情報提示ではなく、学習行動に基づいた情報提示であることが重要。

### ●<J.F.ヘルバルトが提唱した 教育的タクト論>

教育の理論と実践との間に「タクト」という仲立ち役の中項を置いて両者を結び合わせる考え方で、現実の場面の動きに即応し、その現象や問題に、即座に対応していく教師の判断や決定の働きである「タクト」が重要であるという考え方。

教師の適切で意図的な働きかけは、児童・生徒の発言・反応に即応したり、児童・生徒の個々の状況を即座に判断・決断し、児童・生徒に返したりしていくことが重要。

### ●<M.ポランニーが提唱した 暗黙知>

言葉などでの表現が難しいため、他者と共有しにくい潜在的な知識のこと。

「教育的タクト」は、「教師の暗黙知」と解されている。暗黙知を共有するためには、共同体などによって暗黙知を獲得・伝達するプロセスや、得られた暗黙知を共有できるよう形式知に変換するプロセスが必要である。

教師の暗黙知とは、教師の児童・生徒理解の深さや指導経験、熟考された教材観などに基づいた知識や指導技術であると考えられることができる。

教師の適切で意図的な働きかけは、授業観察者、授業者双方が理解し共有していくことが重要。

児童・生徒の発言や反応などの学習行動に対する教師の適切で意図的な働きかけを共有する。

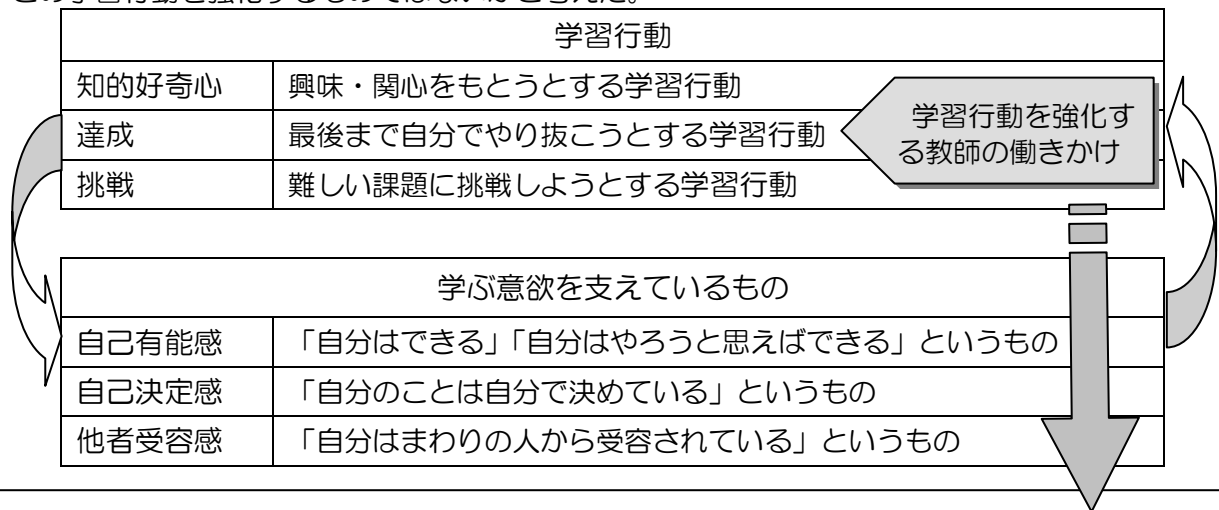
・教師の適切で意図的な働きかけを2段階6要因に類型化

児童・生徒の発言や反応などの学習行動に対する適切で意図的な働きかけができる教師の授業実践力と、その働きかけの意図や有効性を理解し共有できる授業観察力を高める。

・2段階6要因を生かした授業モデルを開発  
・2段階6要因を観点にした授業者と授業観察者による授業分析モデルを開発

## 学習行動を強化する教師の働きかけ

学ぶ意欲を支えているものは、自己有能感や自己決定感、他者受容感である。それが、「知的好奇心」や「達成」、「挑戦」という学習行動となって現れる（桜井茂男,1997）。そこで、本研究では、学ぶ意欲や態度を育成する教師の働きかけとは、この「知的好奇心」や「達成」「挑戦」などの学習行動を強化するものではないかと考えた。



## 学ぶ意欲に支えられた学習行動を強化する働きかけの2段階6要因

児童・生徒の発言や反応

### 第1段階

児童・生徒の発言や反応を認めるための教師の働きかけ

#### 共感

児童・生徒の発言や反応に共感している教師の思いを返す働きかけ

#### 期待

児童・生徒の発言や反応に対してさらなる回答を「期待している」という教師の思いを返す働きかけ

#### 称賛

児童・生徒の発言や反応そのものや努力を称賛する教師の思いを返す働きかけ

### 第2段階

児童・生徒の発言や反応から、さらに学習を展開させるための教師の働きかけ

#### 興味

新しい視点での考え方を提案して興味をもたせようと返す働きかけ  
知的好奇心をもとうとする学習行動を強化するもの

#### 挑戦

考えるきっかけとなる情報を基に新しい視点で考えさせようと返す働きかけ  
現在できる課題よりも少し難しい課題に挑戦しようとする学習行動を強化するもの

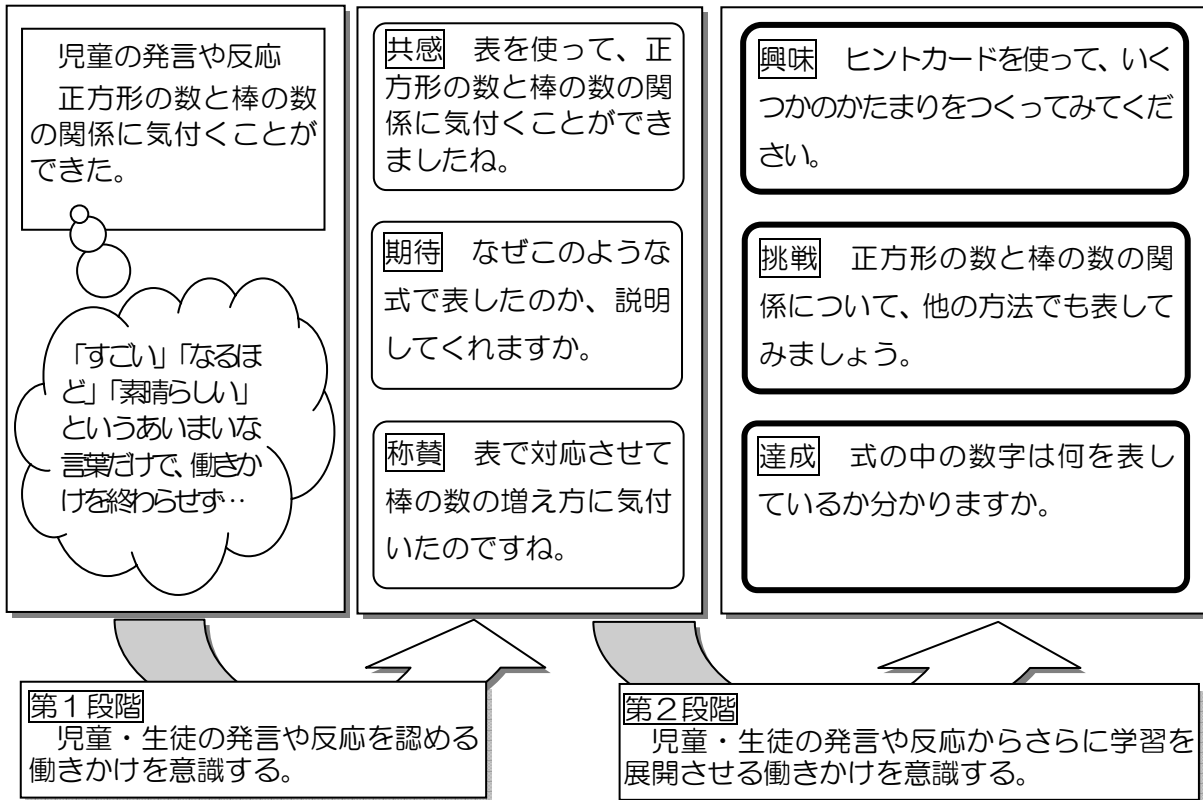
#### 達成

最後までやり抜こうとさせたり、自己決定させたりするために返す働きかけ  
最後まで自分でやりぬこうとする学習行動を強化するもの

都内公立小学校2校での4回の観察授業による調査研究を基に類型化

検証授業における2段階6要因を意識した教師の働きかけ

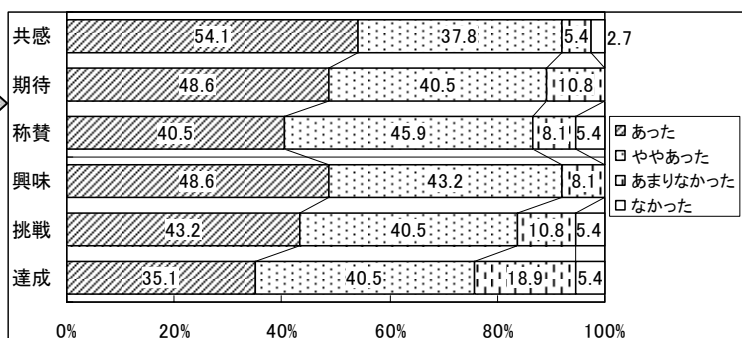
- 小学校第5学年算数 単元名「変わり方調べ」(1時間扱い)
- 本時のねらい 辺の数と正方形の数が、伴って変わる二つの数量関係にあることを見いだす。



検証授業後の児童への質問紙による調査分析

| 質問項目                                     | あった | ややあった | あまりなかった | なかった |
|--|-----|-------|---------|------|
| 1 「自分や友達の考えでよかったのだ」と思ったときがありましたか。        | 共感  |       |         |      |
| 2 「自分の力でやってみよう」と思ったときがありましたか。            | 期待  |       |         |      |
| 3 「自分の力で考えてよかった」と思ったときがありましたか。           | 称賛  |       |         |      |
| 4 「自分の力でできそう」と思ったときがありましたか。              | 興味  |       |         |      |
| 5 「あきらめないでやってみよう」と思ったときがありましたか。          | 挑戦  |       |         |      |
| 6 「もっとやってみよう」「違う考え方もしてみよう」と思ったときがありましたか。 | 達成  |       |         |      |

児童一人一人の学習状況や学習場面ごとに、教師の働きかけによって学ぶ意欲が喚起されたかどうかを分析した。

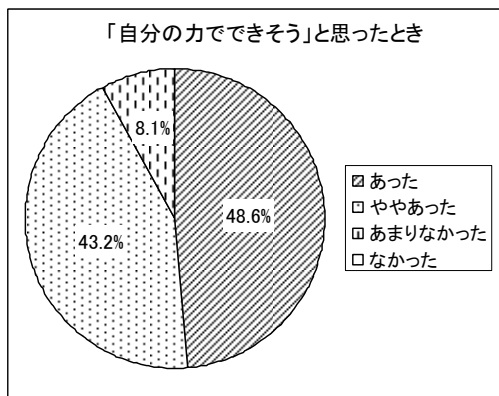


(1) 自分の力で課題に取り組んだり、学習を進めたりすることが難しい児童・生徒

○「共感」を返し、さらに「興味」を返す教師の働きかけが有効な場合が多い。

検証授業後の質問紙による調査では、「自分の力でできそうと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答した割合は91.8%だった。検証授業で自分の力で一つの求め方を考えることができた全員が、「自分の力でやってみようと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答している。

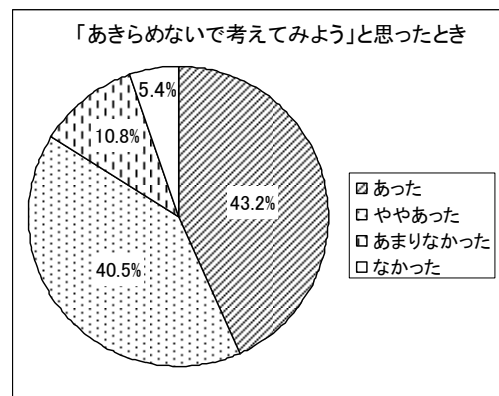
また、「共感」を返すことは、考えるきっかけをつくったり、質問しやすい雰囲気や関係をつくったりすることにもつながる。検証授業後の質問紙による調査でも、「自分や友達の考えでよかったのだと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答した割合は91.9%だった。



(2) 自分の力で課題に取り組んでいる途中から、思うように学習が進められない児童・生徒

○「期待」を返し、さらに「挑戦」を返す教師の働きかけが有効な場合が多い。

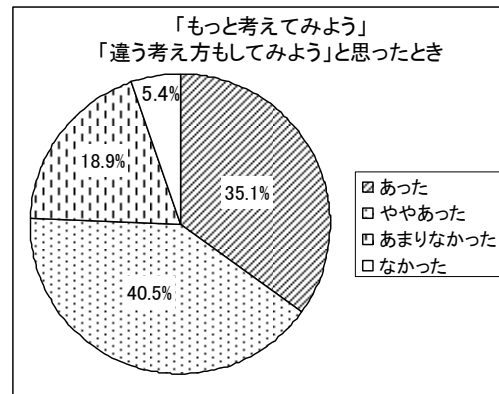
検証授業後の質問紙による調査では、「あきらめないで考えてみようと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答した割合は83.7%であった。検証授業で自分の力で一つの求め方を考えることができた92.3%が「あきらめないで考えてみようと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答している。



(3) 自分の力で課題を解決できる児童・生徒

○「称賛」を返し、さらに「達成」を返す教師の働きかけが有効な場合が多い。

検証授業後の質問紙による調査では、「もっと考えてみよう、違う考え方もしてみようと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答した割合は75.6%であった。検証授業で二つ以上の求め方を考えることができた85.7%が「もっと考えてみよう、違う考え方もしてみようと思ったとき」が「あった」「ややあった」と回答している。



2段階6要因を観点にした授業者と授業観察者による授業分析

(1) 「授業分析シート」を用いて授業観察する

| 授業分析シート記入例   |      |  |     |  |                                   |
|--|------|--|-----|--|-----------------------------------|
| ①教師の働きかけ   | ②6要因 | ③発言・反応   | ④観点 | ⑤考察  | ⑥改善策                              |
| <b>【授業前に記入する】</b><br>①学習指導案や細案を基に、想定した働きかけを記入する。<br>②6要因から選択することで、働きかけの意図を明確にする。 |      | <b>【授業観察中に記入する】</b><br>③①の働きかけ前後の児童・生徒の発言や反応を記録する。<br>④③を基に、学ぶ意欲を高められたか、高められなかったかを判断し記入する。 |     | <b>【授業観察中または終了後に記入する】</b><br>⑤④の観点を選択した理由について記入する。<br>⑥④で▲を選択した場合の改善策について記入する。 |                                   |
| 伴って変わる二つの数量の関係に気付かせたい。<br>「他に気付いたことないですか。」                                       | 期待   | 前 図形にこだわる児童がいた。<br>後 発問の意図が分からずに困っていた。   | ▲   | 「他に」と繰り返して聞いたことで考える視点が不明確になった。   | 「棒の本数について」など考える視点を明確にした発問をする。     |
| 児童が自ら課題を設定することで意欲をもたせたい。<br>「その問題、いいですね。」  | 共感   | 前 課題に興味をもっていないようだった。<br>後 とても嬉しそうな表情をしていた。   | ●   | 自分の考えがみんなの前で認められたことで、その後も自信をもって課題に取り組んでいた。                                     |                                   |
| 式には、二つの数量の関係を表す役割があることを理解させたい。<br>「この中で、いい式はどれですか。」                              | 挑戦   | 前 いろいろな方法で考えることができ、満足そうだった。<br>後 最後は、式に表す。   | ▲   | 「いい式」と聞いたことで、結局一つの考えにまとめるのかと児童が思いそれ以上考えなかった。                                   | 最後に式に一般化するのであれば、導入の段階で、ねらいを明確に示す。 |

(検証授業の授業記録より)

授業終了後、授業者は、授業観察者が記入したシートと同じ「授業分析シート」に記入する。想定した①の働きかけに対して、児童・生徒の学ぶ意欲を高められたと考える働きかけには○を、児童・生徒の学ぶ意欲を高められなかったと考える働きかけには△を記入する(④)。さらに、④で選択した理由について、授業を振り返り、授業者としての考察や改善策について記入する(⑤⑥)。

(2) 「授業分析シート」を用いて授業分析する

児童・生徒の発言や反応に対する教師の働きかけについて、授業者と授業観察者による観点の一致(○と●、もしくは△と▲)や相違(○と▲、もしくは●と△)を明らかにする(④)。

さらに、授業観察、授業振り返りの観点の比較を通して、2段階6要因の働きかけの意図や有効性、課題を分析し共有する。

| 授業観察・授業振り返りの観点の比較例                                       |   |  |
|--|---|--|
| 教師の働きかけ  | 授業者による授業振り返り  | 授業観察者による授業観察                                 |
| 正方形を1個つくるとき、棒は何本必要ですか。<br>そうですね。では正方形を2個つくるとき、棒は何本必要ですか。 | ○全員が答えられる発問を繰り返し、課題解決の見通しを全員にもたせた。                  | ●容易な発問の繰り返しは全員が思考するためにより機会であり、導入部分では特に有効である。 |
| 今の説明を聞いてこの式の意味は分かりましたか。<br>では、この式の最初の2は何を表していますか。        | ○全員がそれぞれの求め方を共有できるようにするために、式の意味を理解しているかどうか一つ一つ確認した。 | ▲残り時間を考えても、式の一般化を図ることに時間をかけた方がよかった。          |
| このヒントカードを使いますか。<br>では、規則性を見つけて、固まりをつくってみましょう。            | △ヒントカードを渡すだけで、その後の活用方法についてきめ細かく指導ができなかった。           | ●自分の力で解決が難しい児童の実態に合わせて、具体的に指導したことがよかった。      |

(検証授業の授業記録より)