

**意欲が継続し、学びを続ける児童の育成**  
**—学習意欲向上に視点をおいた授業改善—**  
教育実践力高度化コース 19AD001  
浅見 雄大

【指導教員】 長江清和 馬場久志 船橋一男

【キーワード】 学習意欲 自律状態 活動性 対話性 目的性

## 1. 研究の背景

大規模災害、政情不安や感染症の蔓延など予測不可能な社会へと突入しつつある。Society 5.0 が唱えられ、仮想空間と現実空間を高度に融合させたシステムによった社会的課題の解決も求められている。学校現場では学習指導要領改訂に伴い、「何を知っている」から「どのように問題解決を成し遂げるか」への転換が迫られている。社会の変化に対応した新たな能力観・教育観のもとで教育が行われなければ、児童は自己実現をしていくことができない。新たな能力観のもとでの教育活動は授業改善なくしては成り立たない。

しかし、実際に行われる授業改善は、教師の主観に頼るもので、児童の課題や実態を捉えきれていない。

県学力・学習状況調査の学校質問紙調査によると、「授業の課題解決の場面では、意欲的に取り組んでいる児童の割合はどのくらいであることが多かったか。」に対して、昨年度5年生で、学級の「3/4以上」「1/2以上3/4未満」いるが国語97.7% 算数96.5%と答えられている。他の学年も同様の質問で95%を越え、課題解決の場面においては、児童は意欲的であるとされている。しかしながら、子供たちの抱える課題を教師はどう捉えているか、聞き取りを行ったところ、以下のような回答が寄せられた。

- ・挙手や発言がない、少ない。
- ・思考を要する場面で、考えていない、深めていない。
- ・話し合う場面で、話し合わない。
- ・聞く場面で、友達や教師の意見を聞かない、聞く子とそうでない子の偏りがある。
- ・新聞などまとめる学習で取り組みが遅い。

「無気力」や「積極性の乏しさ」などが挙げられた。自身の経験からも、授業に取り組む児童の姿に意識の低さを感じる。このような状態を一般的に「意欲が低い」として、学習意欲の低さを児童の課題として挙げる教師は多くいると感じる。

学校現場では学習意欲が低いことへの原因が議論されたり学習意欲を高めるための授業研究が行われたりしている。提唱された多くの授業方略は、教師主体のものである。児童に学習方法や学習活動を指示したり、学習課題・解決の方向性を示したりするのみで、一時的に表れる変容から単純に意欲が高まったと評しているだけである。それらの授業方略や指導法は児童の心理的状況に基づいているのか、内面の変容を検証しているのか疑問である。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編第3章3節1(4)では、児童の学習意欲向上のための手立てとして、学習の見通しを立てたり振り返る機会を設けたりすることの取組や指導が重要であることを述べている。しかしながら、教師が主体となって見通しを立てたり振り返りをしたりする機会を設けるだけでは、課題解決に向かう児童の変容を見取ることができず、学習意欲の高まりを見取っていくことはできない。

那須(2017)は、教育課程企画特別部の「論点整理」から『まずは学習する子供の視点に立ち』という記述をあげ、学習指導要領改訂は学習する児童の視点に立つことが原理として進められたこと述べている。児童の視点に立つことを授業の場面に置き換えれば、児童観を大切に、子供がどのように学びたいと思っているか、どんな学び方を求めているかを教師自身がよく知り、見極めることが必要である。

一年目の研究では、デンシ(1999)と市川(2001)両者の論考から、児童が意欲的に学習するには、「内発的動機づけが作用していることが最も重要である」という知見を得た。現場の職員間で取りざたされている、「意欲の低い子供たち」という課題を解決するには内発的動機づけが作用することに視点を置いた授業を行う必要がある。児童の視点に立ち、児童観を大切に、児童の実態を見極めながら、実践をくり返すことが授業改善の第一歩である。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

多様な統制がはたらく外発的動機づけは、教育現場においては完全に除外することはできない。内発的動機づけが作用する授業を計画・準備したとしてもその授業を提供するのは教師である。教科のねらいであったり授業方略であったりそこには必ず教師の指導がある。児童にとって授業は学校で行われ、教師から投げかけられるもので軽重はあるものの、それは外発的動機づけが作用する。授業は教師の指導性があり、外発的動機づけ少なからず作用していることを前提に研究を進める。

デンシ(1999)では、「自律的であることが自己と一致した行動をしていて、人は本当にしたいことをしている」と述べている。市川(2001)は基本的な欲求のことを「動機づけ」としている。「外から与えられる報酬のための手段としてではなく、ある活動をする事自体を自己目的的に求める欲求」を内発的動機づけとしている。両者の論考から、自律的にとった行動は自己目的と一致し、内発的動

機づけが作用しているという。児童が学習に向かう時、自律的であることで内発的動機づけが作用し、学習意欲が高まる。学習意欲を高めるためには、内発的動機づけが作用される授業が必要である。動機づけに関わる心の状態を次のように定義し、授業改善をしていくことを目的とする。

<b>自律状態</b>	学習内容に興味を感じたり目的を持ってたりして、その学習に没頭していること。より内発的な動機づけの作用が進んでいる状態。
-------------	---

鹿毛 (2013) では、意欲とは、何かを成し遂げようとする意志と何かをやりたいと思う欲求の複合的心理機能であるとしていて、どちらかが欠けていては意欲的とは言えないとしている。学習意欲とは、学習に対する意欲であり「学びたい」という欲求や「学習を成し遂げよう」とする意志に根差している。また、授業では、子供たちが「学ぼうと思う」意図的な心理状況にある場合と「気付いたら授業に没頭していた」無意図的な心理状況にある場合がある。意図的であっても無意図的であっても、学習を成し遂げようとする意志と学習をやりたいと思う欲求の複合的心理機能が学習意欲である。鹿毛は以上の論考から、学習意欲を『学ぼうとする心理現象の総称』と定義している。この定義を用い、学ぼうとする姿勢がふり返りのコメントや授業中の学習態度で見られることで学習意欲が高いと判断しながら研究を進めていく。

### (2) 研究の方法

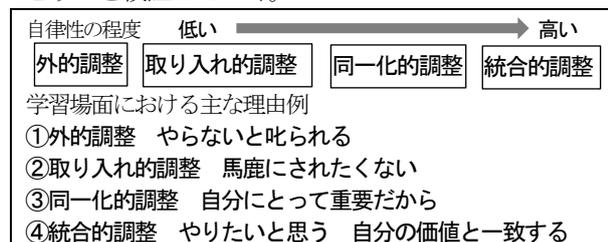
#### ・「学習意欲を高める授業の原則」

より自律状態となる授業を展開するために、「学習意欲を高める授業の原則」を作成する。一年目の研究で作成した。今年度、担任する児童の志向性など実態を把握しながら、新たに作成を進める。

#### ・自律性の程度による動機づけの分類

多様な統制がはたらく外発的動機づけは、教育現場においては完全に除外することはできない。授業における統制を自律性の程度によって分類したのが有機的統合理論である。鹿毛 (2012) のなかで櫻井は、有機的統合理論は外発的動機づけに関する理論であり、外発的動機づけを自律性の程度によって四つの段階に分類して紹介している。自律性の低い段階から①外的調整の段階②取り入乐的調整の段階③同一化的調整の段階④統合的調整の段階 (※下図) となる。

最も自律性が高い段階にある統合的調整の段階をひとつの尺度にし、児童の姿から④統合的調整にあるかどうかを検証していく。



## 3. 実践研究

### (1) アンケートや授業における児童理解

研究対象とするのは、今年度受け持つ6学年25名である。研究一年目で対象とした学年ではないため、新たに児童の実態調査を行い、児童理解を進めた。

① 研究一年目で作成した、『学習意欲を高める授業の原則』に基づいた授業を行った。

#### 『学習意欲を高める授業の原則』(一年目作成)

自分達で学習問題を決める (自己決定性)
自分たちで学習内容を考える (自己決定性)
学習の仕方や学ぶ場の選択肢を提供 (選択性)
問題や課題に対しての答えを選択させる (選択性)
グループで活動させる (関係性)
一つの課題に対して全員で考える (共同性)

学習課題を「解決したい」という欲求や「解決しなければならない」という意志を持つ以前に、授業に対して後ろ向きな雰囲気を感じた。授業そのものが統合されておらず、自分の価値と一致していない様子だった。クイズ形式の問題を出した時は活発な発言があったが、単純に、正解不正解が調べなくともその場ですぐに分かる「楽しさ」や「楽さ」を求めている様子だった。しかし、授業に対して後ろ向きな意識を持つものの、友達の見聞を聞くことは「楽しい」と感じている児童が多くいた。「楽しい」と感じる理由も多様であると思うが、まずは、「楽しい」を感じさせる場面が必要である。友達の見聞を聞くことを出発点に、さまざまな楽しい授業を考えていく。

#### 【自己決定性を取り入れた授業】

発言やノート記述から疑問を解決したいという姿勢は見取れず、児童が考える課題解決方法は、「パソコンを使う」のみ。

#### 【選択性を取り入れた授業】

コロナ禍の影響で時数確保や教員の目が行き届くかどうか安全面の配慮もあり、学ぶ場の選択は難しく、多様な学習形態を用意できない。問題に対して、クイズ感覚の選択 (選択肢問題) は活発な発言はあるが、選択するだけで、その答えに至った理由についての発言は乏しい。

#### 【関係性を取り入れた授業】

コロナ禍の関係で1学期はグループでの学習形態は組めなかった。2学期になり行うようになったところ、楽しいと感じる児童は多くいた。そのほとんどが「友達の見聞を多く聞けて楽しいから。」であった。

#### 【共同性を取り入れた授業】

学習問題を全体で決めたり課題解決のために学級全体で意見を出し合ったりすること自体が作動しない。

② 研究1年目に活用した以下のアンケートを行い、実態把握を行った。本アンケートは、研究者自身が自分自身の実践から、授業方略と児童の変容などを検証しながら整理し、作成したアンケートである。本研究の目的に対して有効であるため、活用している。

1、どんな授業だと楽しく学べると思いますか。
ア、先生の説明を聞き、黒板や教科書をノートに書く。
イ、みんなで決まったことを同じように同じ量だけやる。
ウ、自分ができること、わかることから進めていく。
エ、友達と話し合う。
オ、自分で図鑑やパソコンで調べてまとめていく。
カ、クイズのように、問題があつて答えを選んで進める。
キ、問題に対して、先生とクラス全員で答えを考える。
ク、問題に対して、自分だけで答えを考える。
ケ、問題に対して、先生が決めたグループで答えを考える。
コ、問題（考えていくこと）を先生が決めて進める。
サ、問題（考えていくこと）をみんなで決めて進める。
シ、問題に対して、自由に学び方を選んで進める。
ス、少人数や自分に合ったレベルで学ぶ場を自分で選ぶ。
セ、まとめ学習で、自分でまとめ方を選べる授業。

「先生の説明を聞いて黒板や教科書に書かれていることをまとめる授業」のような授業形態は回答率が低かった。シ、スのように、自分で行ったり判断したりする授業の回答が多かった。また、エの回答率も高く、ここでも友達と話し合うことから意見を聞けたり考えを知れたりすることに「楽しさ」を感じている。

一斉授業・画一型授業ではなく、自分で選択したり判断したりする自律的であることと、話し合う活動がある授業を求めていることがわかる。

③ 児童の授業に対する意識調査も含めて、【■おもしろい、楽しいと感じた授業】と【□おもしろくない、つまらないと感じた授業】について自由記述でアンケートを行った。主に児童は、体動的な活動、興味関心が得られること、自律的であることを求めていることがわかった。更に、興味関心を学習内容とつなげることに留意したい。

【■おもしろい、楽しいと感じた授業】

○体動的な活動があること

社会科見学や宿泊学習などは教室外で行われるもので、あまり授業と認識していない領域のものが多く挙げられた。これらには、体を動かす活動が含まれる内容が多様に設定されている。体育が多く挙げられたことを考えても、体を動かす活動自体を児童が求めていることは分かる。

○興味関心があること

社会科見学や宿泊学習は、児童にとって興味関心が高く、興味あることがおもしろいと感じていることは確かである。教科名を答えている児童は当然好きな教科名を上げているのだが、理由は、自分にとって興味があるからで、社会科見学・宿泊学習とも共通している。

○自律的であること

社会科見学や宿泊学習は、自己目的的である。自分（達）で考えて判断して行動する要素が含まれている。児童は自律的に活動することを無意識に求めている。

活動的であることを理由にした回答
・宿泊学習：キャンプファイヤーが楽しかった
・体育：体を動かせるから 運動していて楽しい
・図工：作品を作ること
・家庭科：調理実習 手芸が楽しい
興味関心を理由にした回答
・算数：分数や計算が好きだから
・理科：どうしてそうなるかわからないことがたくさんある
・社会科見学：映像の勉強が楽しかった
自律的を理由にした回答
・社会科見学：したことのない体験ができた
・学活：自由だから しゃべれるから 係当番を決める

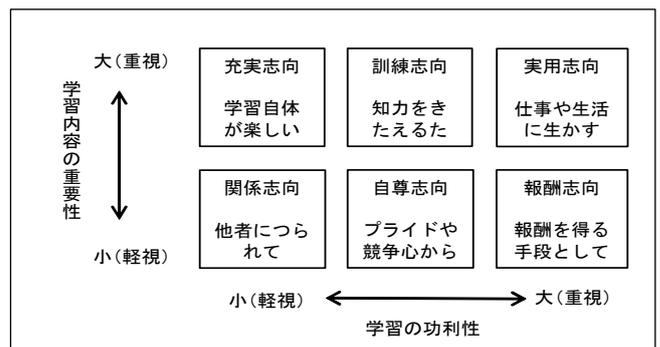
【□つまらない、おもしろくないと感じた授業】

嫌いなことは嫌い、苦手なことは苦手である。そこへの理由は特に明確なものを持ち合わせていない。体育のように体動的なものでも自分にとって難易度が高いものは求めている。また、学習そのものに意味や達成感を感じていない児童がことが多くいると考えられる。

嫌い、苦手を理由にした回答
・体育：運動嫌い、特に走ること
・サッカー：ボールを全くけれなくてつまらない
・外国語：嫌い
・静かすぎる授業も苦手
難易度を理由にした回答
・外国語：全てが英語でよくわからない 単語を覚えられない 書いたり話したりが難しい
・算数：最初わかっていてもわからなくなっていく 正直言って難しい
その他 自律的でないことを理由にした回答
・社会：授業がひまだから
・道徳：先生ばかり黒板に書いたり話したりしている

(2) 学習動機の二要因モデルによる児童理解

市川(2001)では、6つの種類に分類した学習動機を構造化して整理したものを下図のように示している。学習動機の志向性を見取るために「学習動機を測定する質問項目」に答えて得点化することで学習動機の志向性がわかる。質問項目から得点をこの心理尺度に当てはめることで学級全体としてはどのような志向性なのか分かる。それが分かることで、授業を構成する一助となる。



結果（平均点／16点）

充実志向 12点	訓練志向 11点	実用志向 14点
関係志向 8.5点	自尊志向 9.2点	報酬志向 8.7点

「将来や進路のために学習をする」実用志向が高い。これは、学習したことを自分の将来に活かそうという考えの児童が多いということである。次いで、充実志向が高い。学習することで新しいことを知れたりそれを知ることにより喜びを感じたりしているということである。

本学級の児童は、学習する理由を自分の将来のために位置づけていて、学習することの必要性を感じている。また、学ぶことで新しく何かを知ったりできるようになったりすることに喜びを感じている。ただ、授業そのものへの意識が低く、「楽しい」より「おもしろい」を求めているので、より楽しい授業を計画する。

### (3) 学習意欲を高める授業の原則

ここまでの実践研究による児童の実態調査から、今年度の受け持つ学級児童が授業に求めることを整理した。3つの因子（活動性・対話性・目的性）があり、それらを授業に取り組むことで、児童は、自律状態になる。

活動性とは、児童は体を動かしながら体験的に学んでいくことに楽しさを求めている。それは、机に座り説明を聞いたり教科書を読んだりする一斉指導的な授業とはかけ離れている。いろいろな教科で多様に体動的な活動をさせることに重点を置いている。

対話性とは、話し合うことで友達の考えを知れることに楽しさを求めている。また、自分には無い新たな考えに出会えることにも魅力を感じている。議論でもいいし、分かったことを報告し合ったり、一緒に調べたりすることでもよいので話し合うことを授業に取り入れていく。

目的性とは、「なぜその学習をするのか。」ということである。学習する目的が明確になっていないと児童は意欲的にならない。また、目的の持ち方も自分（達）で決めていかなければより意欲的になれない。必要感を持たせるためにも、自己目的的であることが重要である。

これらは軽重があるものの、デシの自律性の論調に関連している。そこで、自律性（自己と一致していること）を後ろ盾にし、今年度の児童に対応する、『学習意欲を高める授業の原則』をまとめた。この原則に基づいた授業を行うことで、前述の自律状態が保障されるであろう。

『学習意欲を高める授業の原則』	
活動性	体を動かし、体験的に学ぶことが設定される
対話性	(主に複数人で)話し合ったり相手の考えを聞いたりすることが設定される
目的性	必要感や興味を感じ、やりたいこと・やるべきことを自分（達）で決めたことが設定される



自律状態	学習内容に意味を感じたり目的を持ったりして、その学習に没頭していること。より内発的な動機づけの作用が進んでいる状態。
------	--

## 4. 授業実践

学習意欲を高める原則をもとに授業実践を行った。単元の中で原則を取入れた。社会科と理科で行った。この原則を最も取り入れやすく、児童の学習動機づけの志向性にも基づくとこの二教科が研究に適している。

### (1) 活動性を重視した授業実践

児童は、体を動かすこと自体を楽しんでいるため、体動的な活動を多く取り入れた授業を展開した。

#### ① 社会科：「天皇中心の国づくり」

大仏の掌と顔を新聞紙で作る活動を設定した。前時までに大仏づくりについて学習した。大変さや実際の大きさについては全く実感できていない。大仏づくりの大変さや大仏の大きさを少しでも実感するというねらいで、新聞紙を原寸大に切り貼りして大仏の頭部と両手を3班に分けて作成した。

どの班も黙々と制作活動に打ち込んだ。各自で分担を決めたり手伝ったりと意見を出し合いながら取り組んでいた。ここでは、こちらが意図せず、対話性も持ち込まれていた。切ったり貼ったりするため（活動性）、計測したり場所を決めたりする必要がある。そのために、自然に友達と相談（対話性）しながら進めていた。

・児童の振り返りコメント

- |   |
|---|
| <p>A：実体験することで記憶に残る。どの教科も1～2時間くらい実体験したらいいと思う。</p> <p>B：みんなと一緒にできた。一人だとやる気でない。</p> <p>C：班やグループは自分の意見が言えるから楽しい。</p> <p>D：物を作るような活動はやはり楽しい。</p> |
|---|



#### ② 理科：「大地のつくりと変化」

『地層は何からできているだろうか』

地層を生成するものを調べるために校庭に穴を掘った。校庭に穴を掘る活動性を重視し、地層を生成する物を調べるという目的性も保障しながら展開していく。

学習問題を立てた時間に、地層を調べる方法として「実際に穴を掘る」が挙げられていたが、導入でどのように調べる聞いた。児童からは「校庭に穴を掘る」という意見が出た。間髪入れずに「じゃあ、今から行こう。」と言うと、歓喜や驚く声が聞こえ、異常なほど盛り上がった。本当に校庭に穴を掘るとは思っていなかったようである。児童曰く、「どうせやらないだろう。」と思っていたようだ。活動自体は班になり、「ここは固そうだ。」「もっと掘れる！」という声ですぐに聞こえ始めた。時間の経過とともに「固くなってきた」「ごろごろした石がでてきた」「粘土みたい」など本時のねらいに迫るような声がよく聞こえてきた。

授業後の振り返りによると、活動そのものと学習内容

を結び付けて、活動を楽しみながら学ぶことができていた。「掘ると、色とか大きさとかがよく分かる。」というように、「地層を調べる」という本来の目的に対してどうであったかも振り返られているので目的性もここで保障されていたことがわかる。活動と学習をつなげて意味や目的を感じ、没頭して取り組んでいた。しかし、なかには、活動だけを楽しんでいるような児童もいた。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (0人) 思わない	2 (2人) まあまあ思わない	3 (7人) まあまあ思う	4 (17人) 思う
-------------------	-----------------------	---------------------	------------------

・児童の振り返りコメント

- A:掘ることで勉強ができた。協力できたのもよかった。  
 B:実際に掘ると色とか大きさとかがよく分かる。  
 C:地層を調べるために穴を掘るのが楽しかった。粘土でできていてよかった。  
 D:実験して楽しめた。自分達で探るのが楽しかった。  
 E:土堀が楽しい。また掘りたい。今までで一番楽しい。  
 F:次の授業のインターネットで地層について調べるのも楽しみ。



③ 理科:「大地のつくりと変化」  
『化石を探そう』

地層から崩れ落ちた岩石から化石を発見する。岩石を手で持ったり叩いて割ったりする体動的な活動性に重点を置いた。そして、化石を見つけることを通して、地層を生成する物の一つに化石があるという予想を確かめた。

学習形態としては班での活動としたが、徐々に個人で探すようになった。自由に岩石を選び、割ってみたり細かい所をじっくり見たりと思いつく思いに取り組んでいた。何か見つかるたびに「先生これは？」という声や「これは植物の化石らしい」「見つけた！」などの会話が聞こえた。

化石を見つけた児童はもちろん、見つけることができなかった児童も含めて、発掘するという活動自体は楽しめていた様子。見つけることができたり、珍しいものが発

見されたりすることに期待をしていた児童もいた。

振り返りのコメントにもあるように、地層が生成されるなかで生き物が関係したことも理解した児童がいた。学習課題の予想と活動が結びついている。

下記の、児童の振り返りコメントGの児童は、常に班での活動に馴染めない児童でネガティブなコメントも目立っていた。今回は振り返り評価に「4」をつけ、友達と話しながら取り組む姿が見られた。興味があることで姿勢や心の持ち方が向上的に変容したと考えられる。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (2人) 思わない	2 (1人) まあまあ思わない	3 (10人) まあまあ思う	4 (13人) 思う
-------------------	-----------------------	----------------------	------------------

・児童の振り返りコメント

- A:化石を発掘できてよかった。あまり見つからなかったけど楽しかった。  
 B:楽しかったが見つけれなかったのは残念。  
 C:地層ができる途中に生き物が中に入り、長い時間が経っていることがわかった。  
 D:発見できたのがよかった。化石が分かるといい。  
 E:思ったよりいいのがなかった。もっとすごいのがほしかった。  
 F:珍しいのが見つければもっとおもしろい。  
 G:化石を生で発掘できると思うとすごい。



(2) 対話性を重視した授業実践

児童は、相手の考えや自分には無い考えを知ることによって魅力を感じるという。グループで資料を見て気づいたことを言い合わせたり実験の予想をし合ったりさせたり、学習問題を立てたりと、友達と対話をする視点を重視した授業を展開した。

① 社会科:「戦国の世から天下統一へ」

『天下統一に向けてのはたらきが大きかったのは信長か秀吉か』

前時まで織田信長と豊臣秀吉の戦や政策について学習した。そこまでで獲得した知識を使い、「天下統一に向けてのはたらきが大きかったのは信長か秀吉か」というテーマをもとに班で話し合い、最後に学級全体で議論した。

意見が言える児童とそうでない児童に分かれた。言えない(言わない)児童は聞くだけになり話せる児童はかなりの頻度で自分の考えを述べていた。話をしている児童は意気揚々と話し、話を聞く児童は真剣に耳を傾けていた。また、意見交換の盛り上がりも班によって差異があった。

全体での話し合いに移行した際、「〇〇していたら〜だった」のような、所謂“たられば”の議論が進んだ。暫くやりとりを聞いていたが、仮定や想像の域を脱しない

意見ばかりなので、「史実や事実を根拠に。」と投げかけた。意見は極端に減り、史実を根拠にした意見は2、3程度にとどまった。教師の投げかけが水を差すような形になり、議論はそのまま収束した。このまま“たれば”の議論が進めば話し合い自体は楽しいものになり、多様な発言が飛び交い、児童は満足感でいっぱいになるだろう。しかし、学習として考えた時に児童は、学習内容に意味を感じ、学習に没頭した状態にはならない。

振り返り記述の中に、数値2をつけ、「意味不明」とコメントを残した児童が1名いた。その児童は普段、発言はよくするものの、この授業では終始無言でつまらなそうにもしていた。なぜ2にしたのか聞いたところ、「みんな“たれば”で話していたから。」と答えた。話し合いが仮説や想像で進んでいたことにつまらなさを感じていたのだ。教師が「史実や事実を根拠に」と投げかけた時に一度だけ、「刀狩は農民の力を下げただけ」と史実に基づいた発言をした。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (0人) 思わない	2 (2人) まあまあ思わない	3 (8人) まあまあ思う	4 (16人) 思う
-------------------	-----------------------	---------------------	------------------

・児童の振り返りコメント

- A：ディベートおもしろかった。もっとやりたい。  
 B：どっちがすごいのか、もっと深く調べたい。  
 C：信長について前の授業より考えることができた。  
 D：みんなの色々な意見が聞けて良かった。  
 E：意味不明

② 理科：「大地のつくりと変化」

『地面の下について考え、学習問題を立てよう』

校庭の地面の下はどうなっているかを予想立て、タブレットにイラストを描いて全体で共有した。予想や地層の写真をもとにして、学習問題を立てたり調べ方を考えたりした。地層の写真を見ながら気づいたことや疑問に思ったことを話し合わせることに対話性を重視した。

タブレットは、同じ視点で予想している児童を選択して全体へ共有できる。共有することは「自分が知らない考えに気づける」という児童が求める授業像の一つに相当する。また、タブレットは共有や話題提示が迅速にできるため、対話の一助ともなる重要なツールである。

振り返り記述には、次回を楽しみにする内容があった。学習の計画を立てる本時を経て、次時への期待をしていることの表れである。次時への期待をもっていることは学ぼうとしている心理状態にあり、学習意欲は高まっていると判断できる。しかし、授業自体は興味を持って、班で話し合うこと自体が馴染まない児童が居ることも事実である。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (0人) 思わない	2 (2人) まあまあ思わない	3 (13人) まあまあ思う	4 (11人) 思う
-------------------	-----------------------	----------------------	------------------

・児童の振り返りコメント

- A：班で不思議に思ったことを考えたり書いたりするのがおもしろかった。  
 B：地層がどうなっているのか？が楽しみ。  
 C：学校の下が本当に映像のようになっているのか一度掘って見てみたい。  
 D：いろいろな映像が見られ色や形、向きが違うことがわかった。何でできているのか知りたい。  
 E：班で考えるのが嫌い。授業としては楽しみ。

(4) 目的性を重視した授業実践

学習問題を“自分達で立てる”ことに重点を置いた。自分達で立てた学習問題を解決することを一つの目的に据えた。学習問題を解決する目的を全体で共有し、目的を解決するための実験・観察方法を考えた。また、

① 理科：「大地のつくりと変化」

『地層のでき方を調べよう』

地層がどのようにできるのかを調べるための実験方法を班で考える授業である。個人で考え、その考えを持ち寄り、班のなかで練り上げていくことで対話性も保障した。既習事項を想起させたり個人や班で出された、最良の考えを全体で共有したりしながら正解の実験方法に迫った。全体でそれぞれの班の考えについて吟味したりしていると、「やっぱり!」「なるほど!」「わかった!」などの声がよくあがった。

自分(達)考えた方法で実験することとその結果について楽しみにしている児童が多くいた。これらの児童からは、次への学びに向かっている姿勢が感じられる。また、班での活動に留意した振り返り記述もあり、対話の有効性も示された。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (2人) 思わない	2 (3人) まあまあ思わない	3 (14人) まあまあ思う	4 (7人) 思う
-------------------	-----------------------	----------------------	-----------------

・児童の振り返りコメント

- A：地層のでき方を予想した。実験が楽しみ。  
 B：計画が立てられてよかった。結果が楽しみ。  
 C：実験方法を班で考えた。その方法で実験するのが楽しみ。  
 D：タブレットを使って予想したのが楽しかった。

② 理科：「大地のつくりと変化」

『地層から崩れ落ちた岩石を調べよう』

岩石を観察することで地層を生成するものを調べる目的を持つ。叩いて砕いたり、粒状にしたりタブレットによる記録をするなど活動性も含まれている。また、児童が自分(達)で学習問題を立てた時点で、地層の生成物を調べるために、地層から崩落した岩石を調べることは、児童が思いついている方法である。児童からすればやるべきことで必要感に迫られている課題であるどの児童も岩石を触ったり持ち上げたりしながら観察をしていた。割った岩石をさらに細かくして粒状にし、指でつまんで触って調べるなど、自分で学習を広げている様子も見られた。また、岩石を割る行動に固執し、集中する児童が数名いた。

他には、「実験から答えを導き出すことに楽しさを感じる」など、目的に基づいて学習活動を展開させることで学習のねらいに向かっていることが伺える振り返りもあった。また、「岩石標本を作りたい」というコメントもあった。これは、自らが発展的に学習内容を考えていて、更に意図的に学ぼうとしている状態である。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (0人) 思わない	2 (3人) まあまあ思わない	3 (11人) まあまあ思う	4 (12人) 思う
-------------------	-----------------------	----------------------	------------------

・児童の振り返りコメント

A : 石を削って出た砂を触ってみるのが楽しかった。
B : 岩を砕くのが楽しかった。もっと砕きたい。
C : 地層にどんなものがうまっているのかということから形とか手触りとかきちんと確認できた。泥岩が意外と軽くてびっくりした。
D : 実際に触ったり砕いたりして砂岩か泥岩かを調べた。実験をして答えを出すのが楽しい。
E : 砂岩は砕くとさらさら。他も調べたくなった。
F : 岩の特徴が見られてよかった。機会があれば岩の標本などを作りたい。
H : 石を削れて、どれが何の岩かがわかってよかった。



③ 理科：「大地のつくりと変化」

『考えた方法で地層のでき方を調べよう』

前時で、地層のでき方を調べるために実験方法を考えた。本時では、実験を行いタブレットで撮影・記録を行う。実験が正しいかどうかを確かめる必要感や自分(達)で決めたことを実行する目的性に重点を置いた授業である。また、ペットボトルに、礫・砂・土・水を入れ、激しく振る活動性も取り入れている。

教師実験では桶と水槽を使い、水の流れを取り入れた実験も行った。児童の反応はまちまちではあったが、水の色が落ち着いて層が見えてくると「本当だ」「層が見える」などの声も聞かれた。

概ね、どの児童も実験に楽しさを感じ、学習にも結びつけていた。また、タブレットを使用することに楽しさを感じている児童も多くいた。タブレットは、単純に珍しさや操作する楽しさもあるが、実験結果を記録する目的を達成する一助にもなるので有効である。

ふり返りに、「何をしているのかよくわからなかった」という記述があった。前時の流れから学習を展開し実験を行ったつもりだが、その児童のなかではつながっていなかった。授業者自身がふり返ってみても、前時を意識した課題設定が明確にできていなかったと、「こ

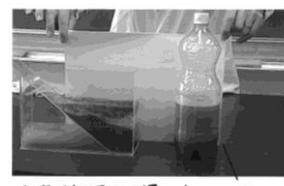
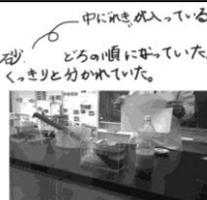
の実験方法はどうやって考えられたのか。」「なぜ、この実験を行うのか。」というような、目的の確認を教師が意図的に行う必要がある。

・児童の振り返り評価 『授業は楽しかったか』

1 (2人) 思わない	2 (2人) まあまあ思わない	3 (14人) まあまあ思う	4 (8人) 思う
-------------------	-----------------------	----------------------	-----------------

・児童の振り返りコメント

A : 結果をタブレットで写真を撮るなど記録したのが楽しかった。
B : 実験で結果がわかってよかった。
C : 実験が楽しかった。もう一度よく確認したい。
D : 石や砂をペットボトルに入れるのが楽しかった。
E : 実験をやったが、結果がよくわからなかった。
F : 実験の意味がわからなかった。



## 5. 研究の成果と今後の課題

原則に基づく授業展開は、多様な発言や次時を楽しみにしたり発展的な学びを進めたいという気持ちを示していることはふり返りから見受けられる。学習に向かう児童の心は十分に自律状態であったと考えられる。

『学習意欲を高める授業の原則』	
活動性	体を動かし、体験的に学ぶことが設定される
対話性	(主に複数人で)話し合ったり相手の考えを聞いたりすることが設定される
目的性	必要感や興味を感じ、やりたいこと・やるべきことを自分(達)で決めたことが設定される

自律状態	学習内容に意味を感じたり目的を持ったりして、その学習に没頭していること。より内発的な動機づけの作用が進んでいる状態。
------	--

(1) 活動性について

活動性のある授業は、席に座り教師の説明を聞くような一斉指導型授業の正反対にある授業だった。体動的な活動が入ったことは、児童にとってより「楽しさ」を感じ、意欲的になれた授業展開だった。

大仏づくりでは、新聞紙を切り貼りしたり計測したりと大仏の大きさを体感した。地層を調べるために穴を掘ったり化石を発掘したり実感を伴いながら学んでいた。活動と学習がつながることで意味や目的を感じ、没頭して取り組んでいた。また、化石を発掘している時は、学習形態がグループから個人へと移っていく様子は無意図的に活動に向かっていた、自律状態に迫っていたと考える。

どの授業も席に座り、教師の説明を聞くだけの一斉指導型授業では、児童の学習意欲は高まらなかっただろう。

穴を掘ることや化石を発掘するという活動性を重視し

たことで楽しみながら授業に取り組むことは保障できた。しかし、「穴を掘るだけ」「化石を探すだけ」のように、活動だけを楽しんでいるような児童もいて、「地層を生成する物を調べる」ための学びになっていたのかが疑問である。どれだけの児童が、「地層を生成する物を調べる」目的を持っていただろうか。ここに、教師が意図した目的と児童の目的に違いがある。その授業で何が目的かを明確にする必要がある。

活動を楽しむ児童の姿ばかりを追い求めるのではなく、教師が考える「学ばせるべきこと」、児童にとっての「必要感や興味・関心」が明確に精選される授業をデザインしていくことは活動性における今後の課題である。

## (2) 対話性について

下記は実践後の聞き取りである。

C: 友達と教え合いながらナップサック作った。  
T: 教え合ったことはどうだった?  
C: 班になってやる時は、意見を出し合える、それを認めてもらえた。他人の意見を聞いて自分の意見が変わることは楽しい。意見が変わる時はさらに楽しいと思う。

このようなふり返りは、対話性を重視した授業の後によく見られた。対話性の魅力は、多様な意見を聞けること、自分の考えが相手の意見によって変わることである。また、自分の考えが相手の考えを変えることもあった。児童は、実践を重ねるごとに対話性の魅力に気づき、対話を求めている。今後も対話性のある授業を望んでいることは聞き取り（下記）からも伺えた。

T: これから残りの小学校生活でどんな授業をやりたいか。  
C: 話し合いがしたい。グループでの話し合い。  
T: 例えば?  
C: 社会や理科の時にやるような。意見を出し合ったりやりとりをしたりすること。話すのも聞くのもよい。いろいろな人の意見が聞けるから。  
C: 話し合うのが楽しいから。違う意見を聞けるから。言うより聞くことが楽しい。自分にない考え方があることが分かるから。

しかし、自分の意志に反して、対話性の魅力を押し付けられていると感じる児童もいることに注意しなければならない。実践①（社会科：戦国の世から天下統一へ）『天下統一に向けてのはたらきが大きかったのは信長か秀吉か』では、ふり返りで評価2をつけ、「意味不明」と記述した児童がいた。この児童は、学習の意味を理解し授業に没頭しようとし、意図的に学ぼうとする姿勢を最初から持っていたが史実を根拠にせずに進む議論につまらなさを感じたのだ。このように、友達と賑やかに意見の交流に楽しさを求める児童がいる一方、史実や根拠に基づいたり、授業の目的を考えたりしながら、学習としての対話性を求めている児童がいる。前者の児童が求めることと後者の児童が求めることには学習そのもののレベルに違いがある。違いはあるがやはり、授業として何をねらうかを教師が把握し、それを児童に明確に提示することが最

優先されることである。

## (3) 目的性について

目的性は最も自律状態に迫り、児童が自己目的になれる原則である。自分（達）で決めた学習問題や実験方法、調べ方は児童にとって、やらずにはいられない学習活動になる。しかし、行為そのものに「楽しむ」という目的を見出してしまい、実験などの学習活動に意味や目的を持っていないことがあった。ほとんどの児童に目的が共有されていても一部の児童には目的が認識されていないこともあった。

実践②（理科：「大地のつくりと変化」『地層から崩れ落ちた岩石を調べよう』）では、岩石を割る行動に集中する児童が数名いた。これらの児童は必要感に迫られた目的を成すために割っているのではなく、割る行為そのものに楽しさを感じていた。本来の学習の意味を理解せず、目的も持っておらず、自律状態になれていなかった。

目的性を重視する授業ならば、目的を児童とともに創りあげることが重要である。全ての児童が目的を理解し共有できるようにどうすればよいか今後の課題である。

## (4) 教師の指導性について

児童の求めや興味に応じた授業を行えば、自律性を高めた楽しい授業となる。反面、児童の興味関心だけに頼ると授業としての目的や学習としての価値がなくなる。授業の目的や学習の価値を重視すると教師主導になり、統制がはたらき、内発的動機づけが作用しない。実践を通し、「児童の興味関心」か「教師主導」か、常に考えながら授業デザインをしてきた。

本研究を通し、教師の「思い」のなかに教材を楽しむ気持ちがあることに気づいた。教師は、授業づくりに際し、「これはおもしろそう」「この楽しさを児童と共有したい」と常に思っている。つまり、教師自身が教材に没頭していて内発的動機づけが作用している。指導者という統制的な立場にある教師自身が、「これは楽しい」という内発的に動機づけられた状態で、授業を展開し、児童の自己に入り込んでいく。教師自身も内発的に動機づけられた学習の主体者になっている。教師自身が学習の主体者になることで児童は統制をかけられた状態にならないのではないだろうか。教師の指導性とは教師自身が学習の主体者になり教材を楽しむことである。今後、教師の指導性については、実践を重ね、追求していく。

## 6. 参考文献

- ・阿部利彦 赤坂真二 川上康則 松久眞実 人的環境のユニバーサルデザイン 2019 東洋館出版
- ・エドワード・L・デズリチャード・フラスト 桜井茂男（監訳）人を伸ばす力 内発と自律のすすめ 1999 新曜社
- ・市川伸一 学ぶ意欲の心理学 2001 PHP新書
- ・榎本博明 ほめると子どもはダメになる 2015 新潮社
- ・鹿毛雅治 学習意欲の理論 2013 金子書房
- ・鹿毛雅治 モティベーションをまなぶ12の理論 2012 金剛出版
- ・令和2年度 埼玉県学力・学習状況調査 学校質問紙 回答状況 2020 埼玉県教育委員会
- ・岸見一郎 アドラー心理学入門 1999 KKベストセラーズ
- ・田村学 授業を磨く 2015 東洋館出版
- ・那須正裕 「資質・能力」と学びのメカニズム 新学習指導要領を読み解く 2018 東洋館出版
- ・文部科学省 「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」 2018 東洋館出版