

研究報告書第3号

F2-03

内的動機づけを重視した授業構成の研究

昭和50年4月

山形県教育センター

06-00
C,
75

資料整理カード F 2 - 0 3

昭和50年4月刊

内的動機づけを重視した授業構成の研究

山形県教育センター

目 次

I 研究の趣旨とねらい

1. 趣 旨
2. ねらい

II 基本的な考え方

1. 子どもの心理的欲求と内的動機づけ
2. 学習意欲の高まりと子どもの姿
3. 授業過程のとらえ方

III 調査研究の方法と対象

1. 学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表の作成
2. 授業観察

IV 調査研究の内容（国語科・社会科・英語科）

1. 教科学習と意欲
2. 授業観察の視点
3. 指導案・授業の記録
4. 授業の分析と考察
5. 要約と問題点

概 要

人間は本来、活動的に環境と交渉しながら、情報を求めないではいられない好奇心 (curiosity) の強い存在であるといわれる。そこで、このような人間観に立ち、しかも、教師と教材の論理だけでなく、子どもの論理を重視する考え方から、授業過程において内的動機づけを重視し、子どもに内在すると考えられる学習意欲の刺激・喚起を意図的に行ってみようと考えたわけである。本研究は、このような発想のもとに、子どもが意欲的に取り組むことができるような授業構成のための要因と方法を探求しようとするものであり、本年度は、国語科・社会科・英語科の授業の各指導段階において、次の三つの内的動機づけがどのように行われているかという視点から授業の実態とその問題点を探ろうとした。

- 目標達成の自己評価による動機づけ
- 概念的コンフリクト (conflict) をおこさせる動機づけ
- 目標達成の見通しを与える動機づけ

実際の授業を調査するにあたって、その前に「学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表」を作成した。授業の分析・考察において、内的動機づけが有効に働いているか否かを、学習意欲が高まったときの子どもの姿とのかかわりにおいてみるのが、本調査研究の中心であると考えたからである。次に、実際に小・中・高校の授業を観察し、教師の情報提示・発問に対する子どもの反応を中心に、この項目表によって、全体の子ども、抽出した子どもの動きをチェックしたのである。

調査研究の結果について、その概要を述べるならば、およそ次のようになるであろう。

(1) 子どもに、既有的知識では解決できないという当惑・矛盾を感じさせることによって疑問を誘発させ、その疑問事項と学習目標との一体化をはかること、並びに、その疑問事項を授業の中心にすえて展開をはかることが、子どもを授業に食いつかせる上に有効である。

(2) 導入・展開において、当惑・矛盾・驚きなどのコンフリクトをおこさせることは、動機づけの方法として有効である。しかし、コンフリクトの減滅・解消の過程の喜びを子どもに味わわせるような、適切な「心のかっとう」をおこさせるには、子どもの先行経験を明確に把握しておくことが重要である。そうでないと、提示→当惑→展開の流れに遅延や混乱をおこし、認識の深まりをめざした授業構成に有効に働かない。

(3) 目標達成の見通しを与える動機づけの方法が子どもの学習意欲に直接的に強く働くためには、目標自体のもつ誘惑性を高めることとの結合が大切である。また、授業過程において、目標に接近しつつあるという充足感を味わわせる配慮、並びに教師の発問、KR情報提示において、さ折感を与えないような配慮が必要である。

(4) 子どもは自分の予想・意見の当否、学習結果に強い関心をもっているため、目標達成の自己評価による動機づけは有効な方法である。

は し が き

最近まで全国的に盛んであった「授業のシステム化」の研究は、授業にかかわる諸要因を分析・選択・構成・制御して、子どもに少しでもわからせようとする授業を構成することにあつた。授業過程を情報処理次元のものととらえる、いわゆる教育工学 (Instructional Technology) の立場からの授業改善への取り組みは、従来の生態構造的授業観からの脱却をはかろうとする一つの試みとして一応評価しなければならないように思う。

しかし一方において、教師たちのこのような努力にもかかわらず、依然として、子どもたちが学習に意欲的に取り組んでくれないという声を耳にする。考えるに、従来の授業方法の改善では、どちらかという、それぞれの教科に関連する専門的な学問の分野からおろされた教育内容を、教師側の論理で構成し、それに基づいて授業過程を吟味するという傾向が強く、子どもの「心の動き」を重視するという、いわゆる学習心理の面からの配慮が十分でなかったように思われる。

昨年度まで、本研究所においても、「授業のシステム化」の研究の一貫として、「一斉指導における教育機器 (OHP) の利用効果についての研究」をすすめてきたのであるが、本年度は上述したような反省の上に立って、授業方法改善にアプローチする角度を変え、授業中における子どもの心理的な動きに焦点をあてるという考え方から、「内的動機づけを重視した授業構成の研究」に手がけることにしたのである。

学習意欲を刺激するための「内的動機づけ」の方法はいろいろ考えられるであろうが、本研究においては、考えられる「動機づけ」の方法すべてをその研究対象にするということではなくて、それらのなかから主要なものを抜き出してその対象を三つに限定した。

そして、それらに基づいて設定したいくつかの視点から実際の授業を観察調査して、子どもが意欲をもって取り組むことができる授業を構成するための条件をひき出そうとしたものである。

もち論、本研究は手がけたばかりで、これから計画的に授業観察調査を継続することによって資料の収集・吟味を重ね、さらに実践授業を数多く行うなど、これからなすべきことが山積している。御教示をお願いするとともに、「内的動機づけ」を重視した授業の研究への問題提起になれば幸いである。

最後に、多大の御協力をいただいた学校及び担当の先生方に厚くお礼を申し上げる。

なお、本研究は昭和49年度に行われたものであることを付記する。

昭和50年4月

山形県教育センター所長

蜂 屋 英 夫

目 次

I 研究の趣旨とねらい	1
1. 趣 旨	1
2. ね ら い	1
II 基本的な考え方	2
1. 子どもの心理的欲求と内的動機づけ	2
2. 学習意欲の高まりと子どもの姿	4
3. 授業過程のとらえ方	5
III 調査研究の方法と対象	8
1. 学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表の作成	8
2. 授 業 観 察	10
IV 調査研究の内容	12
○ 国 語 科	12
○ 社 会 科	40
○ 英 語 科	70

- | | | |
|---|--|---|
| { | 1. 教科学習と意欲
2. 授業観察の視点
3. 指導案・授業の記録
4. 授業の分析と考察
5. 要約と問題点 | } |
|---|--|---|

担当者

横田 光正
 後藤 亮介
 小関 広明
 二藤部 邦幸

I 研究の趣旨とねらい

1 趣 旨

従来、教師と学習者間のコミュニケーション面から授業過程を観察したとき、教師側からの一方的な情報の提示や伝達と単純な子どもの受容反応によって学習内容を理解したとする授業がないでもなかった。そこには、教師による授業の過程は存在するが子どもの学習の過程は構成されず、現代の授業研究において授業の流れを「教授・学習過程」と設定する発想とは相容れない面がみられた。

ところで最近、学校教育の目標に「自発性・主体性を育てる学習」とか「やる気をおこす学習指導」など、子どもの学習への動機づけに関するものが多く取りあげられるようになっていく。

たしかに授業は教材と子どもと教師との「関数」によって決定されるといわれる。教材の性質、子どもの発達段階、教師の教養、知識や指導法などが授業の「変数」として十分に機能したとき、子どもにわかる授業が構成されるものであろう。従って、いくら教師の細密な教材研究によって授業が論理的に構成されても、その授業での発問や教材提示が教材の論理を追うだけのものであるなら、真の学習の成立は困難である。そこで許容される子どもの思考活動は、教師が見たように教材を見、教師が考えたように教材を考えることに限られてくるからである。その時すでに持っている子どもの先行経験や知識と教材とのズレ＝不協和（広岡亮蔵）をそのままにして授業がすすめられる結果になる。

このような授業の構成ではブルーナーのいう子どもの「学習する意志」を育て、よく「わかる授業」を展開することはおぼつかない。授業を子どもサイドから見直すことの必要が現在ほど迫られていることはない。

幸い、46年～48年度の3年間、当研究所では「教授・学習システム」の基礎的研究に取り組んできた。そのなかで授業を構成するシステムの要素を「教材の論理」においてとらえ、具体的な実践例をひきながら授業組織化の基礎的原理を明らかにした。この成果の上に立ち、「子どもの論理」をより重視する立場から、学習意欲を高める効果的な授業のあり方を究明していきたい。

2 ね ら い

この研究は、子どもが意欲をもって取り組むことができる授業の構成の要因と方法とを探究することを目的とし、本年度は、どのような指導段階でどのような動機づけを行っているかという視点から授業の実態とその問題点を探ろうとするものである。

II 基本的な考え方

1 子どもの心理的欲求と内的動機づけ

学習意欲とは、何らかの学習目標を達成しようと意図し、決断し、目標の実現にむかって子どもの心の働きが方向づけられた状態になることであるといわれる。最近、「学習意欲を高める」という言葉が盛んにつかわれているようであるが、そもそも子どもは、この学習意欲なるものをもっていて考えてよいのであろうか。

ハル (Hull, C. L.) やミラー (Miller, N. E.) などの従来の伝統的な動機づけの理論によれば、⁽¹⁾子どもに限らず人間は、本来、非活動的な怠け者で、自分に何らかの不都合が生じない限り活動的にはならない存在であるといわれてきた。心理学がある特定の人間観を支持することは、特に教育の分野に与える影響は大きい。このような伝統的理論に支えられた学習指導が、人間に学習を行わせるには何らかの動因がなければならないとして、外的動機づけを重視してきたのは当然のことといわなければならない。

しかし、人間は果して伝統的理論が言うように、不快な緊張が生じたときだけ、それを取り除こうとして行動を起こすような意欲のない受身的な存在なのであろうか。日本の学校教育における指導方法に長い間影響を与えてきたソーランドイク (Thorndike, E. L.) の学習理論⁽²⁾にみられる効果の法則だけが動機づけの方法を支える原則であるといえるかどうか、はなはだ疑問の多いところである。

カナダのマギル (McGill) 大学やジョーンズ (Jones, A.) が行った感覚遮断の実験及びハーロウ (Harlow, H. F.) によるリースザルの組み立てパズル学習実験などの結果は、⁽³⁾人間を含む高等動物は、本来活動的に環境と交渉しながら情報を求めないで⁽⁴⁾はられない、好奇心の強い存在であることを示している。1966年に出版された "Toward a theory of instruction"⁽⁵⁾の中で、ブルーナー (Bruner, J. S.) はほとんどの子どもは本来学習への内的動機づけをもつものであるといっている。

もしそうであるならば、従来の人間観は大きく変更を迫られることになり、従って動機づける方法の開発の可能性もひろげることになるわけで、この人間観の転換をもつ意味は極めて大きいといわなければならない。学習意欲をいかにして高めるかということは学習指導法の改善上極めて重要な問題であり、各教科指導だけでなく、学習心理、教授心理などいろいろな角度から研究されなければならない性質のものであろう。本研究においては、後者の人間観に立ち、動機づけの工夫によって子どもに内在すると考えられる意欲を刺激すれば学習意欲を高めることができるのではないかという仮説のもとにすすめようとするものである。

人間は生理的欲求のほかに、いろいろな心理的欲求をもつといわれる。マレー (Murray, H. A.)⁽⁶⁾によれば、人間は探知の欲求も含めて25のカテゴリーに分類できる心理的欲求をもっており、しかもこれらの欲求を少しでも満たそうとする方向に行動するものであるという。この考え方に

立つとすれば、これらの心理的欲求の中から学習に直接かかわると考えられるいくつかの欲求に着目し、それらを刺激する動機づけの方法を工夫すれば子どもの学習意欲を高めることができるのではないかと考えられるわけである。学習にかかわる心理的欲求はいくつかあげられるであろうし、それらに応ずる動機づけにもいろいろな方法があるかも知れない。本研究では、マレーのいう心理的欲求の中から、学習に直接かかわると考えられ、しかも実践研究のあとで行動科学的な角度から評価しやすいものとして、後述する三つの欲求を取り上げることにした。

辰野千寿氏によれば、⁽⁷⁾「人間を内からゆり動かしてある行動に向ける状態」が動機であり、このような状態になること、あるいはこのような状態にし向けることが動機づけであるという。ブルーナーは、内発的というのは、その動機がひきおこす活動以外の報酬に依存しないという意味であるといっている。本研究でいう動機づけは、いわゆる伝統的理論において重視している外的動機づけを指しているのではなく、子ども自身に「学習に内在する知る喜び」「向上する楽しみ」に目覚めさせるような動機づけ、すなわち、内的動機づけを意味している。

本研究において、学習にかかわるものとして取り上げた心理的欲求の第1は「成就の欲求」である。これは、力をふるって困難を克服し、何かむずかしいことを巧みに、そして早く仕遂げようとする欲求を指す。第2は、見聞、検査、読書、質問などによる探索によって知識を得、好奇心を満足させようとする「探知の欲求」である。第3は、指摘、解釈、説明やデモンストレーションしたり、自分が持っている情報を他に与えたいという「説明の欲求」である。

本研究では、更に、これらの三つの欲求をうまく刺激し、子どもの学習意欲を高めるための内的動機づけの方法として次のものを考えた。

第1の「成就の欲求」を刺激する方法の一つに「これならば私にも何とかやれそうだ」という目標達成の見通しを与える動機づけがあると考えられる。子ども自身が学習においてこのような見通しをもつことができたとき、彼の学習活動を途中で放棄するようなことはないだろうと思われるからである。また、「私は自分の力でここまでやることができた」という目標達成の自己評価をさせる動機づけも、この欲求を刺激する有効な方法であろう。目標達成という成功感を味わったものは向上心を強め、達成水準をより高いところに求めて積極的に行動するであろうと考えられるからである。

第2の「探知の欲求」を刺激する方法としては、子どもがもつ信念や先行経験 (既得の知識) などを利用して新概念との間にコンフリクト (心のかつどう) を起こさせ、これによって内在する好奇心を刺激する動機づけが効果的であろうと考えられる。バーライン (Berlyne, D. H.)⁽⁸⁾によれば、この概念的コンフリクトには次のようなタイプがあり、それぞれの教科の性格に応じて使い分け、利用することが望ましいことを強調している。

- 驚き………子どもの既存の信念体系から導かれる予想に反する現象を提示することによって生ずるコンフリクトである。
- 疑問………確かな期待をもつだけの先行経験が不十分な場合に、疑問、すなわち、一つのことを信じようか信じまいかという形のコンフリクトを生起させるのに役立つ。
- 当惑………ある問題に直面して、それに対する可能な解答がいくつか考えられるが、そのう

どちらが正しいかわからないときに生ずるコンフリクトである。

○矛盾……取り組んでいたある命題が、「真であり、かつ真でない」ことを含意していることを知るにより生ずるコンフリクトである。

なお、コンフリクト利用の場合注意すべきことは、子どもが自力で克服できたと感じ、十分な満足が得られるような適切なコンフリクトを起こさせるということであろう。子どもの力では克服できそうにもない大きなコンフリクトは、子どもにざ折感や絶望感を味わわせてやる気を失わせ、反対に、あまりにも小さなコンフリクトでは十分な成就感や満足感を味わわせることができない。このほか、前述した目標達成の自己評価による動機づけも、更に高度の探知の活動へと子どもたちを勇気づける方法として有効であろうと考えられる。

第3の「説明の欲求」を刺激する方法としては、前述の概念的コンフリクトを起こさせる動機づけが有効であると考えられる。

子どもに内在すると考えられる三つの心理的欲求に対応する内的動機づけの方法をそれぞれ以上のように考え、これらの角度から授業の実態を見つめ、子どもが意欲をもって取り組むことができる授業構成のための諸条件を導き出そうとするものである。

2. 学習意欲の高まりと子どもの姿

学習意欲は本来子どもに内在するものであるという前提にたつことは前述したが、学習意欲の高まりという場合、心的な動きがその対象であるだけに、実際、学習意欲が高まったかどうかを客観的にとらえることは容易なことではない。限られた条件のもとでの研究では、必然的に数多くの授業を通して、意欲をもって学習に取り組んでいると考えられる子どもが実際にどう行動をとるものかを細密に観察し、その行動例の客観的事実を数多く収集して、これらの中から顕著なものだけを抜き出し、学習意欲の高まりを知る目安としての評価項目を設定するという行動科学的な考え方をとらざるを得ないように思う。もち論、このような項目表を作成したとしても、子どもの意欲がどういう形にあらわれるかは、その子どもの生活環境、年齢、性別、校種、学習訓練、学習形態、学習方式、教科、それに子どもと教師の人間関係など、様々な条件のちがいがかわっていて、一概にこうであるとは決していえない。意欲的に学習に取り組んでいるある子どもがある行動をとったとしても、他の子どもがその行動をとったからといって、同じように意欲が高まっているとは必ずしもいえない場合があるからである。

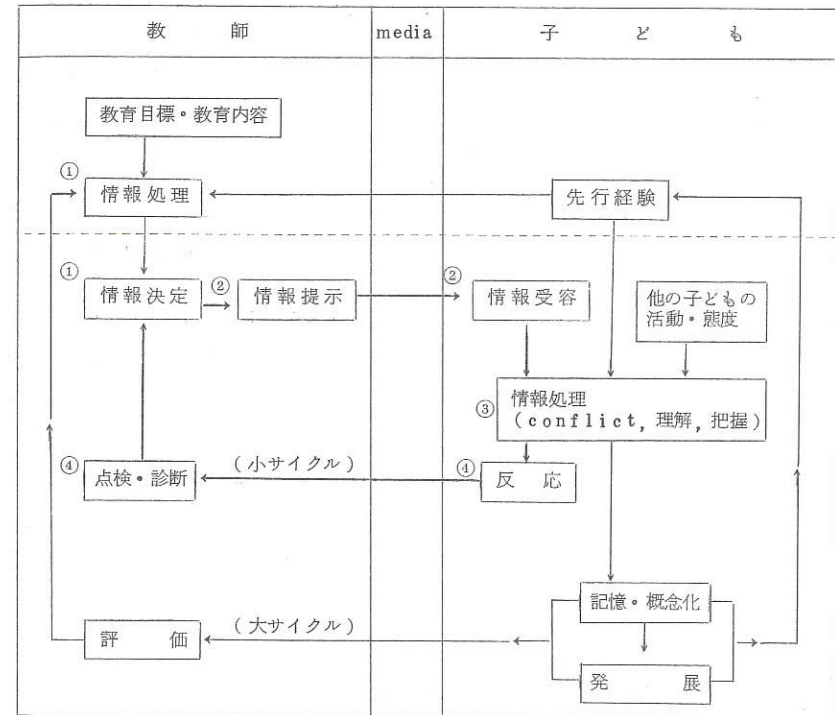
しかし、実際に授業を観察するとき、子どもが意欲をもって参加している授業とそうでない授業とでは、子どもの行動パターンに大きな違いが見られ、しかも前者のクラスの子どもの行動にもいくつかの共通した行動パターンがあることに気がつくのである。そこで、これらの授業観察で得られた、意欲が高まっていると考えられる子どもの特徴行動を帰納的に集約し、意欲の高まりを知る目安としての評価項目を作成することは、心理学の専門的立場からではないにしても、それなりの意味があるものと考え、後述するような評価項目表を作成したのである。

本研究が進んで、内的動機づけを組み込んで、子どもが意欲をもって取り組むことができると考えられる授業を構成し、それを実践したとき、この項目表は、意欲の高まりをみる一つの評価基準となるものである。いうまでもなく、これは研究過程における一つの試案にすぎない。

3. 授業過程のとらえ方

教師と子ども、子ども相互間のコミュニケーションを重視する立場から、授業過程の基本的なサイクルを次のようにとらえる。

(1図)



昭和47年度の本研究所の報告書において上図の主なボックスについてすでにふれているので、ここでは二、三の問題点について述べてみたい。

① 教師の情報処理及び情報決定について

この段階で最も配慮を要することの一つは、子どもが先行経験によってどの程度自分のものにしたものを持っているかのおさえ方である。子どもが学習に参加する場合、その正誤は別として自分の過去の経験で獲得したもの、細谷純氏の言葉を借りるならば、子どもは自己の「土着の知識」を有力な武器としてそれにあたろうとする。もし、子どものこの「土着の知識」の質と量の確認が

不十分であれば、目標の設定や教授内容の順序づけがいかに綿密に行われたとしても、子どものコンフリクトは教師の予測を上回り、子どもにざ折感を味わわせる結果になりかねない。このつまりきは授業の流れに決定的な影響を与え、結局教師独演の授業になってしまう。また、子どもの世界は意外性に富み、まことにとらえがたい。教師は子どものことを十分考慮に入れたつもりでも、その予想が大きく狂うことはしばしばである。この場合も、子どもの反応の点検、診断を的確に行いこれによって得た情報をすぐ次の情報決定に生かして即応できるよう、当初の構想を修正するだけの弾力性が欲しいものである。

② 情報提示及び子どもの情報受容について

この段階について言うならば、教師の情報処理や情報決定がいかに適切であっても、情報提示の仕方が不適切であれば子どもは教師が何を言おうとしているのか理解できないだけでなく、誤った情報受容をして混乱し大きくつまづくことになる。相手の言うこと、提示したものをそのまま正しく受容することはむずかしいものである。それだけに、情報提示の際は、教授錯覚、学習錯覚が起こらないような配慮が必要である。認知理論では「わかること」には「具体レベルでわかる」「半具体（映像）レベルでわかる」、「抽象（言語）レベルでわかる」の三つがあり、「真にわかる」ためにはこれらの積み重ねが大切であるとしているが、言語メディアだけに頼るよりも、場合によっては映像など種々のメディアを駆使する方がより効果的な情報提示ができるように思われる。

③ 子どもの情報処理について

子どもの情報処理は系統学習と問題解決学習とは、その質的内容が大きく異なる。もっとも大きな違いは、系統学習においては包摂（subsumption）⁽¹⁾、問題解決学習ではコンフリクトの克服ということが、それぞれの中心をなしているということであろう。系統学習の場合の包摂を円滑に行うためには、子どもの先行経験を十分に生かして、ある新概念がうまく学習されやすいような体系をあらかじめ子どもの心の中に形成してやる仕事、つまり先行オルグ（advance organizer）⁽¹⁾が大切であると考えられる。問題解決学習においては、子どもが自分が発見した問題を自力で克服できたと感じ、十分な満足感を得られるような適切なコンフリクトを起こさせることが何よりも大切であろう。子どもの力では克服できそうにもない大きなコンフリクトを与えることは子どもにざ折感や絶望感を味わわせてやる気を失わせ、反対にあまりに小さなコンフリクトでは十分な成就感を味わうことができないので学習効果もあまり期待できない。問題解決学習では、いかにして適切なコンフリクトを起こさせるかが問題なのである。この学習において配慮しなければならないことは、子どもが問題解決にあたる場合、そのよるべき手掛かりを明示することであり、また、子どもの思考や作業の流れを的確に判断して制御、喚起情報を絶えず与えてやることである。

④ 反応及び点検・診断について

よい授業と言われるための条件は色々あるであろうが、子どもの反応を重視し、それに応じられる弾力的な情報提示の用意があるということも重要な条件の一つといえないであろうか。子どもの反応は、たとえそれがどんな小さなものでも、子どもの学習への参加の仕方を知る手掛かりとなり教師からの情報を修正したり、決定したりする上に極めて重要であると考えられる。子どもによくわかる授業、子どもが意欲的に参加できる授業を構成するためには、子どもの反応に即応した情報

提示ということは、どうしても欠かすことができないように思う。

反応収集についてであるが、どのようなメディアを活用するにしても、もっとも注意しなければならないことは、子どもが本当にわかったかどうかを点検・診断する場合、受容反応をさせたのでは、なかなかわからないということである。可能な限り子どもに構成反応の形で行動させ、その中で子どもの真の姿をとらえようとする配慮が大切であると考ええる。

参考文献・資料

- (1) 波多野誼余夫・稲垣佳世子：発達と教育における内発的動機づけ 明治図書，1971
 - (2) 文部省：機器利用による学習指導の改善（理論編）大日本図書，1971
 - (3)(4) 波多野誼余夫・稲垣佳世子：発達と教育における内発的動機づけ 明治図書 1971
 - (5) Bruner, J. S. : Toward a theory of instruction, Belknap, Harvard, 1966
 - (6) Murray, H. A. : Explorations in Personality, Oxford University, 1938
 - (7) 辰野千寿：学習心理学総説 金子書房，1973
 - (8) 永野重史：授業における興味と動機づけ 児童心理，1968
 - (9) 山形県教育研究所：教育機器利用による一斉指導改善に関する研究(1)一授業研究第12号一 1972
 - (10) Ausubel, D. P. : Psychology of Meaningful Verbal Learning, Grune, 1963
- 波多野寛治：教授革命と学習心理 日本映画教育協会，1971

Ⅲ 調査研究の方法と対象

前述のような基本的考え方に立って、実際の授業を調査するのであるが、その前に「学習意欲が高まったときの子どもの姿」を究明し、その特徴をいくつかの項目にあらわしておく必要がある。授業の分析・考察において、内的動機づけが有効に働いているか否かを学習意欲が高まったときの子どもの姿とのかかわりにおいてみるのが本調査研究の中心であるといえるからである。このことから、まず、学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す「項目表」を作成するための調査を行い、その結果作成された項目表を用いて、内的動機づけを重視した授業を構成するための調査を実施した。

1 学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表の作成

(1) 調査の手順と方法

ア 文献研究によって、学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表を作成する。その場面としては、授業前・授業中・授業後が考えられるが、特に、授業中を中心とする。

イ 授業を観察し、抽出した子どもの動きを項目表によってチェックする。（抽出した子どもとは、成績の上位・中位・下位の各層に属するものについて、積極的なもの、消極的なもの、それぞれ1名ずつ計6名を授業者が選んだものである。）

ウ 授業後、チェックした項目表について、授業者、研究担当者、当該校の教員（一部）で話し合い、各項目の妥当性を検討し、改訂する。

(2) 調査の対象

協力学校名、教科、学年は下表の通りである。

(1表)

学 校 名	教 科 (学 年)
山形市立第二小学校	国語(4年) 社会(3年) 算数(4年)
新庄市立泉田小学校	国語(6年) 社会(4年) 算数(5年)
山形市立第一中学校	国語(2年) 社会(2年) 数学(2年) 英語(2年)
山形市立第三中学校	英語(2年)
山形市立第七中学校	英語(2年)
河北町立谷地中学校	国語(1年) 社会(3年) 数学(2年)
県立村山農業高等学校	社会(1年) 英語(1年, 3年)

(3) 学習意欲が高まったときの子どもの姿を示す項目表

前述のような手順で作成したのが下の表である。

(2表)

学校名	()小・中・高	学年 組	成績	上・中・下	積極的・消極的
教師の情報提示					
学習意欲が高まったときの子どもの姿					
A 発 言	コミュニケーションの面から	① 教師に対して自発的に質問を出す			
		② 子どもが子どもに自発的に質問を出す			
		③ 教師の質問に自発的に答える			
		④ 教師のことばを自発的に引き継いで発言する(付加, 訂正, 反論, 説得)			
		⑤ 他の子どものことばを自発的に引き継いで発言する(付加, 訂正, 反論, 説得)			
		⑥ 隣接する他の子どもと相談(ささやき), 連絡, 合図などをする			
	形態の面から	⑦ 子どもの発言中に敬語が消えて方言やスラングが現れる			
		⑧ 身ぶりをまじえたり, むきになったり, いつもより高い声で発言する			
		⑨ 一, 二の語またはことばにならない喚声を発する			
		⑩ 発言回数			
B 行 動 ・ 態 度	内容	教科毎に項目を別に作成する			
	行動・態度・ノートの面から	⑪ 教師や発言者, テキストおよび作業への集中度が高い(視点, 持続, 身をのり出す)			
		⑫ 教師や発言者のことばが終わらぬうちに待ちきれずに挙手する(立つ)			
		⑬ 指名を催促する発声(発言)を伴う挙手をする(立つ)			
		⑭ 教師を呼びよせたり, 自発的に教師のところへ行ったりする			
		⑮ 「やめ」と言っても, 問題への取り組みや作業をやめたがらない			
		⑯ 教師や発言者のことばにうなずいたり, つぶやいたり, 何か言いたそうにしたり敏感に反応する			
		⑰ 自発的に学習をすすめるための行動をする(辞書を			

1 単位時間の授業中だけに限られたものであること、発言や態度、行動という子どもが表出したもののみをみていること、子どもの発達や性格によって動きに違いがあることなど、これを用いるに問題も多い。しかし、本調査研究では、このような問題点を考慮しながら、授業過程（教師と子どものコミュニケーション過程）の中で内的動機づけが子どもの意欲の高まりとどのように関わったかをみるための一つの目安として、この項目表を作成したのである。

(1) 調査の方法

イ 調査にあたっては、指導案をもとに直接授業を観察して記録するとともに、テープレコーダーによって録音、再生した。

(2) 調査の対象

学年は、原則として、小学校は中学年、中・高校は2年としたが、学校の都合によって変更したものもある。

学 校 名	教 科	学 年	授 業 者	授 業 日	
				第 1 回	第 2 回
天童市立第六小学校	国 語	4 年	鈴 木 き よ 子	1 2 . 7	1 2 9
	社 会	4 年	黄 木 美 智 子	1 2 . 2	1 2 9
米沢市立西部小学校	国 語	4 年	亀 岡 淑 子	1 2 . 1 0	1 2 0
	社 会	5 年	木 村 喜 雄	1 2 . 1 0	1 2 0
山形市立第四中学校	英 語	2 年	安 孫 子 励 一	1 2 . 1 4	1 1 7
山形市立第五中学校	国 語	2 年	奥 山 寛 夫	1 2 . 1 7	1 2 1
	社 会	1 年	大 場 不 二 雄	1 2 . 1 7	2 . 8
河北町立満延中学校	英 語	2 年	石 垣 藤 子	1 2 . 1 2	1 3 1
東根市立第二中学校	国 語	1 年	伊 藤 昌 子	1 2 . 1 3	1 1 8
	社 会	1 年	堀 野 カ ヅ 子	1 2 . 1 3	1 1 8
県立村山農業高等学校	英 語	1 年	青 柳 忠 夫	1 2 . 9	1 3 0
	英 語	3 年	見 理 哲 雄	1 2 . 9	1 3 0

Ⅳ 調査研究の内容（国語科）

1 「読むこと」の指導と学習意欲

国語の授業で物語文・小説などは興味を持って読むが、説明文や論説文などは子どもにとっておもしろくないのか意欲的に読むことが少ないと嘆く、子どもの実態を聞くことが多い。その物語文や小説にしても、最初は関心を示すが長くは続かず「読むこと」の意欲や緊張を維持することは容易でないとも言われる。

数年来「読むこと」の指導が「読解・読書指導」ではなく「読解読書指導」、さらには「読者指導」でなければならないと論じられる一つの根拠も、このような読みとりの状況に基づくものと思われる。子どもが文章を意欲的に読もうとするのはどういふときか。また、そのための教師の発問、教材提示の順序や方法あるいは授業構成の視点は何か。この研究では情報化社会の中で一段と「読むこと」の比重を増してきた説明的文章の指導を中心に考察する。

(1) 読みの現状と問題点

説明文指導の現状の問題点をあげるとまず第一に指導法の固定化傾向を指摘できる。題名の読みから通読に入り、大段落にわけ、段落ごとの要点把握、そして段落相互の関係を調べ、最後に全文の要旨の把握で終るといふパターンは各指導段階で要する時間の差はあっても、ほとんど同一である。それは自然科学的なものであろうと社会科学の的なものであろうと等しく同じ授業過程をとってくる。

たしかにこの説明文の読みとりの作業は、文章の論理に従って文章を読みとっていくという上では欠かせない指導過程の一つであるが、そのことで十全の指導かとなると問題は残る。この読みにおいては教師の側に「読ませ方」の方法意識が強く働く反面、その文章教材の内容価値を読むことの目的意識の欠落が見られるからである。読みとりの方法に比重がかかる余り、その文章の「読み方」が目的化し「他者との出会いを通しての主体形成」のプロセスとしての読みが軽視される結果になる。また、同時に教材の内容価値との照応によって子どもの認識の変容を迫ることを「自然成長的期待効果」と考えてすまず楽観的な技術主義におちいる。

説明文を読むということは「読み手をして、より広い視野に立て、より深く、より鋭く現実と立ち向かう主体たらしめるために行く」⁽³⁾のであり、「言語作品を媒介として読み手の目と心の働きを触発し、新しい主体（その目と心）を形成する過程」⁽⁴⁾とするなら、文章の論理に従って文章を正確に読みとる方法を身につけることだけがすべてでなく、そのような方法技術は文章をより正しく豊かに読むためのものであることを承知すべきであろう。

さらに第2の問題として教材の内容価値追求の過程における子どもの論理の無視ないしは軽視の傾向を指摘できる。教師の細密な教材研究によって教材の提示が計画されても、それは教師の論理によるものであり、その限りだけの提示であるなら生き生きとした創造的な授業の展開はおぼつか

ない。これは毎日の授業の中で意欲的な授業を志向しようとする時すぐ思いあたることである。

この授業の中では子どもに許されているのは、教師が見たように見、考えた通りに考えるというものにとどまり、それ以外の子どもの反応は生かされない。その際、教材の内容について子どもの知的興味や内的感動をともなった反応があったとしても、この授業構成の立場からは授業展開の「プラスの反応」⁽⁵⁾として位置づけられることが少ない。

説明文指導における問題点の第3の指摘に、上記のことと直接かかわってくるが子どもの知的・情動的意欲の喚起の欠落をあげることができる。もともと説明文に限らず、文を読むとは単にそこに存在するから読むのではない。本当に読みの行為が始動するのは、読み手が読まなければならない欲求を感じて読む、つまり読むべき状況に立たされて読むのである。子どもの場合も例外ではないが、授業構成の際、この読みの本質が忘れられている傾向がある。

説明文は自然、社会、人文科学および日常生活に素材を求め、ある目的のもとに提供した情報であるならなおのこと読もうとする状況に立たせることが重要になってくる。子どもが知的・情動的にも関心、興味が誘われ、読むことへの意欲がそそられた状況に立つてこそ「読みの意識」が形成されるものであろう。

- (1) 田近 洵一：人間主体と言語教育（現代教科教育学大系「言語と人間」第一法規）P.183
- (2) 波多野完治：現代の国語教育理論（三省堂）
- (3) 田近 洵一：人間主体と言語教育（上 掲）P.184
- (4) 田近 洵一：人間主体と言語教育（上 掲）P.184
- (5) 鈴木 栄三：教材研究の視点（「山形教育」461）

(2) 読みの指導と内的動機づけ

読みの学習が成立するためには、自主的な子ども主体の「知りたい」「学びたい」「豊かになりたい」など欲求の密度にかかわることは前述したが、つまりは読みの意欲喚起の重要さということである。したがって子どもが知的好奇心や内的感情をゆさぶられ、それを読みの「てこ」として文章の表現や内容にわけ入る活動が計画されねばならない。例えば自然現象の不思議さ、人間社会のメカニズム、論理的思考のみことさなどについて子どもの目と心が授業の中で触発される新しい子ども主体の形成を志向する必要がある。

そのため読むことの指導では、子どもの教材への学習意欲がかきたてる手だてを設定しなければならない。この手だてについて武田常夫氏は「授業中、もっと活発にしろとわたしは子どもに強いた。幾度となく強いた。しかし、そのときわたしは子どもが発言できるような手だてを何ひとつ講じてはいなかった。発言とは、子どもの意欲の問題だときめてかかっていたからである。そしてたつた一つの貧しい正答だけを固持し、それとはちがう子どものさまざまな多様な考えや理論はすべて切りすててかえりみなかった。⁽¹⁾」と教師の授業設定の姿勢にふれて述べている。読みの授業で子どもの発言がないのは、彼らの学習への意欲が乏しいからだとする教師サイドだけの見方を克服し、子どもの読むことへの意欲を喚起する手だて（内容と方法）を考えねばならない。

その手だてを設定する一つの視点に教材の内容的価値とそれを裏打ちする文章表現を手がかりに

子ども思考活動にゆきぶりをかけるような発問や教材提示を計画することがあげられる。言いかえれば子どもの知的興味や内的感情に刺激を与え、葛藤・対立・矛盾・困惑・驚きをおこす(概念的コンフリクト)発問や教材提示を行うことである。

教材には子どもの生活経験、既有的知識の質と量のレベルからいって「同一性」と「差異性」とを併有する。前者は子どもの先行経験、既知知識で判断、理解できるものであり、後者はそれだけでは判断理解が困難であったり、矛盾やずれを持つもののことである。したがって、前述の発問や教材提示を行うには、教材の持つ同一性を基盤にした差異性を授業展開を核にして計画しなければならない。このような子どもの論理の上にコンフリクトを意図的に設定したとき、「授業の中に異なる視点から異なる意見がたえずあつて、それが自分をゆさぶる」授業となり、それが文章の一部であつても、内容や表現の中から子どもの既知知識・生活経験のすべてを動員して根拠を求める学習活動に発展していくかであろう。

また手だてを設定する二つ目の視点として、授業の中に学習の達成課題を意図的に計画することがあげられる。子どもの教材との出会いから生れる問題を大切に、課題を設定することにより、子どもは課題意識をもって文章を読み、学習後課題が解決されたという成就感を持ったとき、読みの意識は強化される。とくに小学校中・高学年、中学校の年齢段階の子どもの指導では必要な方法である。記憶する、理解するなどという消極的な課題よりも発見する、想像する、根拠・理由をあげて説明するなどの能動的な課題を設定し、見つけたとき、考えたとき、証拠をあげ得たときの成就感、達成感の充実が次の学習活動への意欲をもちあげることを認めねばならない。

以上のような考えから、当面読むことへの意欲を高める授業改造の視点は、授業展開の手段としての発問や教材提示に概念的コンフリクトや達成課題を設定した授業を構成することであり、それが、とりまなおさず、説明文指導の問題を解決していく方策であると考ええる。

(1) 武田 常夫： 体験的授業論(「総合教育技術」Ⅷ、小学館)P. 92

(2) 武田 常夫： 授業と子どもの表情(「授業研究」Ⅷ135、明治図書)P. 24

2. 授業観察の視点

観察調査の対象は、「基本的な考え方」で前述したように授業過程に「概念的コンフリクトや達成課題を設定した」授業を依頼し、教師と子どもの「発問・応答」「行動・態度」の実態をとらえる。その際の視点は次の通りである。

- (1) 教師と子どもの発問・応答はどうなっているか。
- (2) 内的動機づけとしての認知動機の教育的操作や達成課題の設定はどうなっているか。

3. 授業の分析と考察

調査は小学校4年、中学校1年の説明文、中学校2年の随想文の指導を対象とした。授業はそれ

ぞれ2回依頼したが、紙数の都合で2回目の授業を取りあげて考察した。(1) 指導案、(2)授業の記録、(3) 分析と考察の順序でまとめているが、授業の記録は直接分析に必要な箇所にとり、教師の発問のうち、注意、反復、指名などのことばは省略している。

授 業 I 説明文「もつと速いものは」 一小学校4年一

この授業は事前に文の書きだしを「『速いもの』といったら、どんなものを思いうかべるだろうか」と指定し、子どもが自分の頭に浮んだものを自由作文する学習を行った後に実施された。

本時のねらいは「大段落をまとめる作業を通して、それぞれの段落と文章全体との関係を理解させる」ことであり、そのため、問題提起の最初の段落をもとに段落の構成を把握し、ものの「速さ」を比較しながら人間の「認識力」のすばらしさまで発見させることにある。

(1) 指 導 案

第4学年 国語科学習指導案

1. 題材 もつと速いものは

2. 本時の指導

(1) 目標 大段落にまとめる作業を通して、それぞれの段落と文章全体との関係を理解させる。

(2) 指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のめあてを確かめる。	○ 15の段落をいくつかのまとまりに分けることを確認する。
2. 問題提起の段落から文章全体の組み立てについて話し合う。	
○ 問題提起の段落を読む。	○ 「速いもの」と言われて思い出したものを発表させ、学習意欲をおこさせる。
○ 作者の書こうとしている意図をつかむ。	○ 小段落1.2を通して、人間、動物、乗り物、自然の順で速さくらべをしていることを理解させる。
	○ 人間や動物などの速さを説明している段落は、どれかについての話し合いを通して、最後の段落が作者の意見を述べている段落であることを理解させる。
	○ P.98の一行あきにも注意させる。
○ 3つの大段落にまとめる。	○ 文章全体が「問題の段落」「説明の段落」「まとめの段落」の3つにまとめられることを理解させる。

3. 説明の段落が4つの段落にまとめられることを確認する。	○説明の段落が人間、動物、乗り物、自然の段落にまとまることを文章の展開を表す表現に注意させながら確認させる。 ○問題の段落(小段落 4.8) ○わたりの段落(小段落 11) ○「次に」「今度は」「ところが」「このように」
4. 本時の学習のまとめ	○説明文は一般に3つの大段落にまとめられる。 ○大段落にまとめる時は、段落と段落とのつなぎことばに注意する。
5. 次時への予告	○「何が、どのくらい速いか」のカードをつくり、速さを比較することばに注意しながらならべてみる。

(2) 授業の記録

指導段階	教師の活動	子どもの動き			
		全 体	上 位	下 位	
			積 消	積 消	
2. 文章の構成をつかむ	T8 「『速いもの』といったら、どんなものを思いうかべるだろうか」 何か思いださない…… ずっと前、この書きだして作文を書いたことがありましたね。	C (全体) うん			
	T9 どんなことを思いうかべて書きましたか。				
	T10 そう、いろんなことを書いてくれましたね。 教科書では「…思いうかべる人もいだろう」といっているんですが、ここで問				

題がおわりですか。 T11 ちがう。では次の段落も問題の段落ですか。 T12 どうして次の段落も問題の段落だと言えるの。	C (全体) ちがいます。	⑬	⑬	⑬	⑬
	C (口々) そうです。				⑫
	C12 ぼくは問題の段落ではないと思います。	⑫	⑫	⑬	
	C13 ちがいます。ぼくは問題の段落だと思います。それは最後に「くらべてみよう」と書いてあるからです。				
T13 説明の段落？	C14 ぼくも「速さをくらべてみよう」と最後にあるので、これも問題の段落だと思います。				
	C15 「速さをくらべてみよう」といって、いまからすることなので問題の段落です。				
	C16 わたしは「これから何がどのくらい速いか、人間、動物、乗り物、自然などをえらんで速さをくらべてみよう」とあるので、これは①の方をくわしくしている説明の段落だと思います。	⑫	③	③	
	C17 ぼくはKくんと同じで「速さをくらべてみよう」というのは、これからすることなので、問題の段落だと思います。	⑬	③	③	
T14 ではI君だけ	C18 ぼくもみんなが言った通り、やっぱり問題の段落にはいると思います。				
	C19 ぼくも問題の段落だと思います。 そのわけは②に「これから」と書いてあるのですが、「これから」とはむかしのことなので問題の段落だと思います。				
	C20 「これから」というのは、今からすることなので、やっぱり問題の段落です。				
	C21 さっきPさんが①をくわしくしているといったのですが、①の初めの「速	⑬	③		

	いものといったら、どんなものを思いうかべるだろうか」といって②段落につづけ、それをくわしくしているのだと思います。 C22 今の人と同じで①の問題の段落を②の問題の段落でくわしくしている文だと思います。 C23 ぼくはPさんたちに聞きたいのですが、②が①の段落をくわしくしているというなら、それは③段落の方につづくのですか。どちらの方につづくのですか。	
T15	くわしくしていると言っただけど、この②は③の方か、①の方かと聞いているのですね。	
T16	③にくっついているの。 Mさんは③につながるというのですね。	
T17	ちょっと待ってください。 ②は①に入るの、③に入るの。	
T18	自分の考えとT君の考えはちがうでしょう。もっ	
	①の段目……(といって迷い)そうでなくて③段目。 C25 それについて、ぼくはMさんとはちがいます。そのわけは②は何がどれくらい速いか、人間、動物、乗り物、自然などについて速さをくらべてみようというので③になって人間をとりあげ、くわしくしているので③段からは説明の段落に入ると思います。 C26 みんなの話聞いていると、②は問題の段落だと思います。 C27 ぼくは「速さをくらべてみよう」とあって、それを③で説明しているんだと思います。	② ⑬ ⑬ ⑤ ⑬

と考えをまとめていうと、 T君は納得するかも知れないし、また、反対するかわからない。だから、自分の考えをもってください。	C28 ぼくは、「速さをくらべてみよう」といって赤ちゃんとか、小学生や中学校、高校生、オリンピックの選手の速さをくらべているので③から説明しているのだと思います。			
	C29 ③は説明の段落に入るのだと思います。なぜかというのは②には人間、動物、乗り物、自然などということを書き、③には、そのうちの人間のことが書いてあるので②は③につづかないと思います。			
3. T20 そこわかりますか。「速さ」をくらべていくのだが、思いうかべた順序でばらばらにしているのではなく、なにかにまとめているのね。いくつにまとめようとしているの。	C (全体)うん。 C30 4つにまとめようとしているのだと思います。	②1	②1	
T21 何と何と何と何ですか。	C31 人間と動物と乗り物と自然です。 C32 「人間、動物、乗り物、自然など」だから、もっとあるかもしれない。 C33 5つあるんだと思います。⑮で考える力はすばらしいといっているのですから5つと思います。			
T22 どうですか。	C34 人間、動物、乗り物、自然などであるが、「など」というのは、まとめの段落をいっていると思います。	②1	②1	⑨
	C35 私は⑮のことをいっているのではないと思います。そのわけは人間、動物、			⑤

	乗り物、自然のほかにはいっぱいあるのですが、その中から速いものをぬきだして「など」といったのだと思います。				
	C36 ぼくもCさんと同じですが、「など」というのは、もっとほかにたくさんあるということなんですか。ここでとりあげていつているんだから、「など」とあっても4つのほかではなくて、最後にまとめているのだと思います。				
T23 「人間、動物、乗り物、自然など」というのは、人間や動物や乗り物や自然、そのほかにもあげようとしているのね。この作者はね。		②①	②①	①⑥	①⑥
T24 「など」に2つの考えが出てきたのね。人間、動物、乗り物、自然などと、そのほかにあるのは15段の人間の想像力をさしているのだというのが1つ、もう1つは人間、動物、乗り物、自然、この中でもなにかを取りあげているんだと、だから「など」ということばが使われているというのですね。それがごっちゃになって出てきたんですね。					
先生は、これを読んだ時、「など」というのは、人間の想像力のすばらしさを言いたいのだと思っていましたが、みんなの考えを聞いて先生も迷いました。	C その中から…(つぶやきの声)	④			
どういうときに「など」というのが使われるのか、					

	どなたかに聞いてみようと思います。				
T25 そうすると③から説明の段落ですが、人間、動物、乗り物、自然、これがどういう順序ででていきますか。	C 人間、動物、乗り物、自然(一斉C)				
T26 じゃ人間を説明しているのは何段落ですか。					
	C37 ③から⑤だと思います。	②①	②①	②①	①⑥
	C38 ちがいます。⑤は動物のことが書いてあります。				
	C39 私は③だけだと思います。(2.3人「同じです」の声)				
	C40 ぼくは③だけでなく⑤も入っているんだと思います。				
T27 はい、わかりました。3段だけでないのわかりました。…		①⑤			
しかし、③は人間のことを説明しているのね。それでは動物のことを説明しているのは何段落から何段落まで。					
	C41 ④から⑦だと思います。(「いいです」の声)	②①	②①	②①	②①
	C42 ぼくは⑤から⑦までだと思います。				
T28 はい、いいです。いまの意見おぼえておいてください。					
乗り物を説明しているのは。	C43 ⑧から⑩までだと思います。	②①	②①	①⑥	②①
	C (全体)いいです。(なかに⑪の半分の声)				
T29 では、自然については。	C44 ⑪から⑭まで	②①	②①	②①	
	C45 ⑫から⑭まで				
	(「いいです」「ちがう」の声)				
T30 どこからというのは、あとで聞くからね。では自然を説明しているのは、何段	C46 ⑭まで。	②①			

まで。	C 47 ⑬まで(「同じです」「ちがう」の 声) (「そのわけ」の声)	②①	②①		
T 31 ⑭までが自然についだと する人と、そうでない人が いました。 ⑮という人はいますか。	C (一部に「ちょっと入る」の声) C (⑬, ⑭, ⑮の声がいきりみだれる)				
(板書) T 32 (板書を指して)白が いか, 黄色がいか。	C (口々に)白, 黄 C 48 ぼくは赤です。 C 49 ⑮まで入ると思います。⑮の初めに 「ところが」ということばがあつて, そのことばが⑭と⑮をつないでいると 思います。	⑬	白 ②①	黄 ②①	
T 33 S君は「ところが」がく ると⑮と⑭とがつながって いるというのです。	C (口々)ぼくに意見言わせて C 50 ぼくはつながっていないと思います。 そのわけは⑮の私たち人間に考える力, 想像する力があるというのは自然では ないので⑭⑮はつながらないと思いま す。 C 51 それでは⑮の初めの方は⑭につな がらないのですか。 C 52 「ところが」とあっても⑮は「太陽 や星でも, わたくしたちはあつという 間に思いうかべることができる」と書 いてあり, 速さのことは全然書いてな いので, こはわかれると思います。 C ぼくも⑮は入らないと思います。 ⑮のおわりの方に「人間の想像する力 はすばらしい」ということを⑮は言っ	⑬ ⑮ ⑬	⑮ ⑬ ⑮		

ちょっと待ってね。 T 34 この赤のところは(板書 を指示して)自然のことで はありませんね。そうす と, 赤ではないから白か黄 になるわけね。	ていと思うので, 入らないと思いま す。 C 先生, 質問なんですが, ⑬⑭の間が なぜはなれているんですか。	①	⑮ ②①	⑮ ②①	⑤
T 35 そうすると「ところが」 があるということは⑭か⑮ にくっついてくるんだとい う考え方ね。	C (口々に)白だ, 黄だ。 C ぼくは黄色なんです, ⑬⑮は作者 が意見をいって, 「ところが」と いうことは⑬につながるので, ⑭⑮は 一緒に⑬までだと思えます。 C ⑬は先のことが書いてあり, それが ⑭段にもつづいているので⑭も入ると 思います。				
T 36 先生は最初読んだとき, 自然のことが書いてあるの はなん回読んでも⑭までだ という気がしたのです。 だけでも, Cさんが一行 あいているのは, なぜかと 聞いたでしょう。一行あけ るというのは作者がここで わけて読んでくださいとい う意味があるんです。だか ら, ここでくぎって考えな いと意味ないんです。	C (全体, 興奮してくる)	⑮ ⑨	⑮ ⑨	⑨	

(3) 分析と考察

① 教師の主な発問回数は全部で40回、子どもの発表回数は61回、一斉発言など入れると発表数は多い。したがって毎分発言回数(子どもの総発言回数÷授業の実時間)は1.2回もあり、きわめて活発な授業である。発言した子ども数32名中24名、発言率(発言した子どもの数÷学級総人数)は0.75である。それも単に教師の質問に答えるだけの応答ではなく、指名されなくとも自発的に答えたり、逆に子どもから教師に質問する意欲的な学習活動が見られ、さらには子ども同士の熱っぽい話し合いが随所に展開された。

② 説明文指導での段落の構成を把握する指導は、とかく技能指導におちいりやすく、段落把握そのものが目的化する指導になりやすい。この授業ではそれをするために、事前に作文を書かせ、その「書くこと」の経験の上に段落の構成を考えさせる手順をとっている。T8、T9の発問がそれにあたる。子どもの先行経験としての文章意識をもとに、本文と対比させる学習によって読み意識への転換をはかろうとしている。それはT10に対する子どもの敏感な反応⑩になって現れ、C12～C16の発言に結実している。C12に対するC13の反論、C13に対するC14の同調、C14に対するC15の補強、C12、C13、C14、C15への視点からの問題提起というように目まぐるしく展開する。

また、授業過程の子どもの発表の中に、同じレベルで異なった立場からの意見がある場合、コンフリクトをおこし文章を読むことに強い関心を示すことがわかる。すなわち、C16の発言は「これから、何がどれくらい速いのか……速さをくらべてみよう。」の「これから」を指示語と考える誤りの発表であるが、その発言をめぐり討議学習が活発になる。そして何人かの発言のあとで段落の接続関係に注目するC23となっていくが、このような討議学習は子ども一人一人の特性と努力が相互に認めあう学習の場があってこそ成立するものであろう。

第1の段落の「…何がどれくらい速いのか、人間、動物、乗り物、自然などをとりあげて、速さをくらべてみよう。」をうけて人間の速さについて述べる段落、動物の速さについて述べる段落、乗り物の速さに関する段落、自然の中の速さについて述べる段落をそれぞれ識別する授業がすすむ中で「人間、動物、乗り物、自然など」の「など」に着目するC32の発言が見られる。「など」は「それだけに限らないが」という気持をこめた例示の副助詞である。だから、C32、C35理解は適当としても、T20の発問を「…思いうかべた順序ではなく、どんな順序にあげているの」というように変えたら、ちがったコンフリクトが構成されたものと思う。

下図のような色チャークを使って段落構成を図示し、T32、T33の発問で授業が盛りあがってくる。⑪⑫⑬⑭⑮ 教師の指名を待ちきれず「ばくに言わせて」と催促するほど活気を帯びる。段落を図示したとC49の「ところが」の接続詞の注目とに示唆された活動と思われる。

		0	4	4	4 (O.P)
1 (U.P)	8	1	2	1	5
0	6 (O.A)	1	0	3	0
0	2	1	4	1	1 (U.A)
2	0	3	1	2	6
0	2	0	9		

C54で子どもの方から教師への質問が出たり、あるいは記録には出ていないが子どもの発言に対する他の子どもの「ああ、わかった」という意味のためいきによって授業への集中度が高いことがわかる。常に授業の中に対立意見(コンフリクト)の意図的な設定による集団思考の体制をとっていることが、対立の葛藤を通してより深い読み、創造性を高めていくのであろう。

授 業 II 説明文「国立公園」 一小学校4年一

この授業は、(1)阿蘇、(2)国立公園の二部からなる説明文で「国立公園」を素材にして国土や自然についての理解を深め、自然を大切にしようとする気持ちを学ばせようとするものである。

実際の授業では、とくに説明文でもあるので子どもの先行経験(この場合、子どもの持っている自然認識)の上に文章との出会いを重視したコンフリクトを構成しようとの意図で授業はすすめられた。

(1) 指 導 案

第4学年 国語科学習指導案

1 題材 (≡) 国立公園

2 本時の指導

(1) 目標 ○ 重要な語句や文に気付き、日本の国立公園とその特色を読み取る。

(2) 指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の目標を確認する。	○読みの視点を確認し、文中の重要語句や文に、
2. 「国立公園」を読む。	気をつけながら読んでいけるようにする。
3. 掲示された写真から、日本の国立公園の特色を考えてみる。	○数枚の国立公園の写真を用意し、関心の少ない児童をも話し合いの中に引き入れていきたい。
4. 教科書の2段落から、国立公園の特色について要点をまとめる。	○要約的な表現と具体的な表現をしっかりとらて関連づけながら、読み取れるようにする。
5. 日本の国立公園の歴史について要点をまとめる。	○年代、地名に気付かせながら要点をまとめていく。
いつ どこ	
6. 本時のまとめ	○教科書の文章構成の順序に従って、5・4の順に板書、整理していく。
7. 次時の予告	

(2) 授業の記録

指導段階	教師の活動	子どもの動き			
		全	体	上位 積消	下位 積消
3.	T4 91ページの写真を見てください。旭岳、上高地、瀬戸内海ですね。(写真を黒板に掲示しながら)先生の持ってきた写真も見てください。これは瀬戸内海、これは霧島、これは阿蘇山、これは宇和島、そして、これは飛騨山脈…	C (感謝の声を出しながら注目)			⑥
	T5 この写真を見ると日本の国立公園にはどんな所が多いかな。どんな所が特色かな。(板書②) 気がついたことと言ってください。			⑪ ⑪	⑥ ⑥
4.	T6 うん、いろいろでしたね。それでは本文では日本の国立公園の特色をどんなふうにまとめているか見てみましょう。いくつぐらいありましたか。	C2 山が多い C3 きれいな海岸など多い。 C4 火山多い C5 ふん火口がある		③	⑩
	T7 92ページの4行目からだね。日本の国立公園の特色、大きくわけていくつぐらいに書いてありますか。	C (挙手2, 3人)		⑫ ⑫	
	T8 2つと4つとでましたけれどももっとほかにありま	C6 2つ C7 4つ C8 ほかも4つです。		⑫ ⑩	

せんか。 2つと思う人は何と何、4つだと思う人は何と何と何が特色か考えてください。	C9 「さまざまな形の火山」や「ふん火のためにできたきれいな湖」や「わき出る温せん」などが特色です。	⑫			
T9 そうすると3つだと言うの。	C うん				
T10 Kくんはどうして4つだと言うの。	C10 ぼくは、「火山と関係のあるところが多いのに気づく」と「さまざまな形の火山」と「ふん火のためにできた湖」「わき出る温せん」				⑩
	C11 ぼくは、「さまざまな形の火山」と「ふん火のためにできたきれいな湖」と「わき出る温せん」と「海岸の美しいけしき」	⑫			
T11 もっとよく文章を見てください。	C12 「火山と関係のある所が多いのに気づく」というのと「海岸の美しい所」です。				⑦
T12 2つだと言うのですね。いまいろいろな考えがでましたが、自分はあの人と同じ考えだ、いや自分はちがう、どうしてかと言うとと発表してください。					⑨
T13 もう一回たしかめましょう。2つだと思う人、手をあげてください。	C (挙手 6人)	⑫			
T14 4つだと思う人。	C (挙手 7人)	⑫			
T15 K君は、3つだったね。それでは、そこを考えて読んでください。 (指名読)					
T16 どうですか。	C13 私は2つだと思います。そのわけは「さまざまな火山」というのは、「火山と関係の多いのに気づく」に	⑫			

	入っているからです。				
	C14 それにつけて、ほくも2つだ 思う。「火山や、ふん火のためにでき た」というところは、「火山」に入っ ていて、「海岸の美しい所」と2つに なります。				
	C15 ほくは2つに賛成です。ここをわけ ると山地のところと海岸のところの2 つにわけられるからです。				
T17 山地のところと海岸のと ころの2つにわけられるん だね。4つの考えのM君ど うですか。	C16 ほくは4つだと思います。「海岸の 美しい所」「出入りの多い海岸」「海 にうかぶ島々」「砂丘の続く広大なな がめ」などが、その特色となっています。				
T18 そのところだけ全部を きいたわけですか。	C17 ほくはM君の意見に反対です。 なぜかという、先生は大きくわけろ といったのですから、ばらばらにしな いで大きくわけるのはないんですか。	⑤			
T19 実はこの中で特色がいく つあるかを知るのに大事な ことばがあるよ。	C18 「もう一つの」ということばだと思 います。	②①	①⑥		
T20 「もう一つの」というこ とば だというんですね。 特色がいくつあるんだろう。 もう一つは何だろう。	C19 「海岸の美しい所」です。				
T21 うん、「海岸の美しい所」 ね。じゃ、それにならべら れるようなことばがいくつ ある。	C20 「火山と関係のある所に気づく」と いうところです。				

T22 一つは火山と関係のある 所、もう一つは海岸の美し い所というんですが、それ でいいですか。そうすると 特色はいくつあるの。	C (多数) 2つ				
T23 いいですかK君、一つは 火山と関係のある所、もう 一つは海岸の美しい所、そ のように大きく2つにわけ ていいのではないかとみんな はいうのですが、やっぱり、 そうだと思うね。(板書③ ④) 大きくわけると一つは火 山と関係がある所がで、そ れをこまかくいうと「さま ざまな形の火山」…(板書 ⑤、⑥)	C 「ふん火のためにできた湖」			②①	

(3) 分 析 と 考 察

① 教師の主な発問回数は全部で35回、子どもの総発言数は30回となっている。発言者は在籍39名中22名、最も多く発言した子どもは4回(2名)、発言しなかった子どもは17名である。発言率は0.56、毎分発言回数は0.73、したがってかなり活発な毎分1回程度の授業からみるとやや下まわが授業の発言回数としては少ないとは言えない。

0	1	1	0	1	1 (U・P)
1 (U・A)	4	0	0	0	0
2	1	0	1	0	0
1 (O・A)	2	1	0	0	1
3	0	0	0	0	0
1	1	4	1	1	0
1 (O・P)	1	1	2	1	1

観察の対象として抽出した子どもを見ると上位・積極(O・A)の子どもは2回、消極(O・P)の子ども1回、下位・積極(U・A)の子ども1回、消極(U・P)の子ども1回と全体の発言分布の中では均等な発表になっている。② 大型の国立公園の写真を数枚提示し、その写真から国立公園の特長を発見指摘させる授業が最初に構成されている。T4～T5の発問によって上位の子どもは一緒に集中度を高め、下位の子どもでも隣接の子どもとささやきあって考えるなど、子どもの内部におこったコンフリクトの状態がよくわかった。写真は瀬戸内海(白黒)、霧島・阿蘇山・宇和島・飛騨山脈(カラー)の順序で提示されたが、カラー写真を先に白黒写真を後に示したり、1枚対1枚と比較思考させたりしていったら子どものコンフリクトも変っていったと思われる。

そして「本文では、国立公園の特色をどんなふうにまとめているか見て見よう」と文章の読に入るが、T7、T8の発問「いくつぐらい書いてあるか」で「景色の数」をおさえる授業展開をしようとした。子どもの反応はC6～C7のように二つか四つかり数で答える活動になる。それはC9、C10の反応にも見られ、その段落全体を考え文の接続を把握した上で特色をあげるのではなく、全くの部分的な語句反応にとどまっていることでもわかる。

C12の反応は正確な読みとりの反応であり、授業にも方言も入る高まりを見せる。それだけにT15の統制発問で指名読に入るが授業展開のポイントとして重要である。そしてC13で「さまざまな火山」などは「火山と関係の多いのに気づく」の特長に包摂され、「出入りの多い海岸」などは「海岸の美しい所」に包摂されるという正確な読みの発言はC14、C15にひきつがれていく。

C17の他の子どもの発言に対する修正や反対の意見の表明、とりわけ「大きくわかる」という文章構成を見る視点の指摘は大切である。それをうけて教師が、文の接続関係を考える上で手がかりとなる「もう一つの」という並列の接続語への注意を喚起する。つまり、国立公園の特色を述べるのに「火山と関係のある所」と「海岸の美しい所」とを「…て気づきます。…もう一つの…」と並列的に列挙した文章であることを発見させている。

ただ、授業の後半にやや緊張が失われたのは、せっかく写真提示でのコンフリクトを意図しながらその方法と時間の設定が粗雑だったのと、余りにも文章読解に傾斜したことによるものと考えられる。

授 業 Ⅲ 科学的説明文「地球の形と大きさ」 一中学1年一

この題材は地球の形と大きさの研究のあゆみを自然科学的な立場から述べた科学的説明文である。驚異的な現代科学の進歩によって、地球が球形であることを地球の外部から確かめ得たという文章の書きだしから始まり、地球の球であることを考えついた世界の自然科学史を子どもにわかり易い平易な文体で書いている。

授業は一読後、「地球の形と大きさは……」という書き出しを条件に文章の要旨を想定して書かせ、授業の進行の過程で確認、補強、修正する子どもの読みとりのゆれを点検しながらすすめられた。

(1) 指 導 案

第1学年 国語科学習指導案

1 題材 地球の形と大きさ

2 本時の指導

(1) 目標

① 要旨を想定することによって、説明文を興味深く読むことができる。

② 文章の組みたてがわかり、要点を明確にとらえることができる。

(2) 指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の目標を確かめる。	○ 想定して書いた要旨をプリントして配布し、要旨のとらえ方を話し合い、目標をはっきりする。
2. 「地球の形と大きさ」という題名から想定して書いてきた要旨について確かめ合う。(コンフリクト①) ○ プリントを黙読する。 ○ 自分の要旨がそれでよいか、もっとよい要旨があれば変更する。	○ ひとりひとりが書いてきた要旨を興味深く読み、自分の考えが変わったら、ためらうことなく、他の人の要旨に同意し、変更する。 ①の印をつけさせる。
3. 内容を把握するための黙読をする。 ○ 大事なことばや文に線を引く。 ○ 文章の組みたてを考える。	○ 「確からしさ」ということの学習を思い出させて説明文を読むときの手だてを確かめさせ、黙読に入る。 ○ 3つの段落に区切ることを前提にして考えさせる。
4. 文章の組みたてについて話し合う。(コンフリクト②) ○ 3つの段落に区切る。 ○ 区切った理由を話し合う。	○ 大事なことばや文に注意させて区切らせる。 ○ 理由の話し合いで、何をしらせるために書かれた文章かにしぼりながら要旨にせまる。
5. 想定した要旨を更に確かめる。 ○ 考えが変わったら他に変更する。 ○ 適当な要旨がなかったら、新しく書きかえる。	○ 自己評価をさせる。 ○ プリント②の印をつけさせる。 ○ プリントを提出させる。
6. 次時の予告をする。	

(2) 授 業 の 記 録

指導段階	教 師 の 活 動	子 ど も の 動 き			
		全 体	上 位 積	下 位 積	下 位 消
1 目標の確認	T3 どなたの作品でした。 T4 高瀬さんとは どんな人ですか。 (板書②)	P1 高瀬文志郎という人の作品です。 P2 兵庫県に生まれた天文学者です。		②	

2 想定した 要旨と 比較	T5 天文学者ですからですね。 くわしく「地球の形と大き さ」について書いていると 思うんですけども、どん な文章になっているか考え てみましょう。 この前の時間、一回読ん ですぐ要旨を考え書いても らいましたね。ところで 要旨とは何でした。	P (5, 6人挙手)				
	T6 それだけかな、わかって 書いた人は……。それでは 要旨とは何かわからなくて 書いたわけ。	P3 この文章の中で作者がいちばん言 いたいことです。 P4 小説や物語でいうと主題にあたるも のです。	⑩	⑪	⑫	
	T7 そうですね。小説や物語 の主題にもあたる、作者が いちばん言いたいことね。 では、こう考えて要旨を 書いた人、手をあげてごら ん。	P (大多数挙手)				
	T8 大部分ですね。きょう はみなさんがこの前書いた 要旨を全部プリントして みましたから、よく見てくだ さい。この時間は、この 要旨を確かめながら文章の 内容に入っていきたいと思 いますから……(板書③)					
	T9 要旨を確かめながら、文 章の構成を考えてみましょ う。(板書④) それでは、いま渡したプ リントを見て自分のがわか					

	りますか。 わかったら番 号に赤いマルをつけてくだ さい。	P (プリント読む。約10分)	⑥	⑪		
	T10 あまり同じような文章が あって自分のがはっきりしな いと思いますが、よく読ん でください。そしてこん なまとめ方をした要旨もあ ったのか、自分のとくらべ てすばらしいと思ったら、 その要旨の番号の上に①と つけてください。 (机間巡視)		⑥		⑥	
	T11 はい、やめて。自分の書 いたのとずいぶんちがうの があるなと思った人、手 をあげてごらん。	P (挙手大多数)	⑫	⑬	⑭	
	T12 それでは、変ったとい って①の しろし をつけた 人、手をあげてごらん。	P (挙手5, 6名)		⑫		
	T13 その変った理由はあと で聞きたいと思います。そ れをしまってください。					
	T18 この文はどんな構成にな っているのかな。 まだ、考えのつかない人 も多いと思うのですが、先 生は3つの大段落にくぎっ てみたいと思うんです。 みなさんはどうかな、3 つでない。4つ、5つだ なんていう人がいるかも知 れないね。	P (全体、ざわめく、11という発言)	③			
	T19 3つでなく 11にくぎ					

3	内容把握の黙読	るの。 なんですか、これは。 T20 形式段落ですね。形式段落はいくつあるの。 T21 11の形式段落ね。それを先生は3つにまとめたの。これは何というのでした。 T22 大段落にくぎってみると3つだと思ったのよ。どうですか、これでいいでしょうか。	P (全体) 形式段落 P (大多数) 11 P (全体) 大段落 P (特に異なる意見がでない。)				
		T23 ジャ、3つにしてもいいですね。三つの文章をどうしたらいいか考えて読んでみよう。それからみんなから出た大事なことばや文のことも考え、それには2本線をひいてみましょう。	P (黙読、約10分)	17	17	11	11
4	文章構成を知る	T24 では 文の構成からみましょうね。どのようにくぎりました。くぎりおわった人手をあげてごらん。 T25 Nくん、発表してください。(板書⑤) T26 これでいいですか。(杯書⑥) T27 ずいぶん、同じですの声がありましたね。さあ、もっとちがう意見のいいませんか。(板書⑦、⑧)	P (挙手10人) P6 最初は①、二段落は⑦まであとは三段落。 P7 ぼくは③までが1つで、④から⑨まで、そしてあとが1つです。 P (「同じです」の声) P8 ①から③までを1つにするのは同じですが、あとは④から⑥までと、⑦から⑪までにしました。 P9 ぼくも③まで1段として、④から⑦	21	21	21	21
				21	21		
				21	21		
				21	10		

3	内容把握の黙読	までの2段とし、それから最後を第3段としました。 T28 あと いせんか。では、その理由を言ってもらいましょうか。 では、(板書⑥を指して)このわけ方をした人をお願いします。 (板書⑨、⑩) T29 では、だれか今のを補ってください。 (板書⑪、⑫) T30 現代はどうしているかということですね。もっとこのグループでつけたす人いせんか。 T31 では、みんなで考えてみましょう。問題提起の文はどれでしょうか。 T32 ③が問題提起になっているということね。それなら③の最初のことばはどうなっているの。 T33 「では」ですね。「では……知られていたのだろうか。」という問題提起になっているのね。このようなことばの使い方が前に勉強した「確からしさ」にもあったね。「それでは」ということばがあったね。思い出してください。 T34 たしかに③は問題を出しているね。そういう場合	P10 第1段落では 問題をだしてその問題を第2段落で答えて…… (途中で発表を止める。) P11 第1で問題提起をして 第2段落ではこの問題に昔はどうしたのかと答えそして最後の段落で現代はどうしているのかとまとめていると思います。 P (「ありません」の声) P (全体)③です。 P12 「では」 P (大多数、教科書を見てざわめく)	10			
				3	10		

どこが最初になるのか。	P (反応なし)				
T35 「確からしさ」の時、どこにありました。	P (口々に「第3段に」の声)				
T36 うん、3段落のどこにありましたか。	P (口々に「いちばん前」)				
T37 うん、その「では」は接続詞だな。何の接続詞ですか。	P13 話題を変える……				
T38 話題を変えるのね。話題を変える接続詞ね。	P (大多数, うなづく)				
T39 そうすると①, ②, ③の関係はこれでいいですか。話題を変えるということは、これから別なことを言おうということだな。そうすると①, ②, ③とここをまとめていいですか。	P14 いいです。				
T40 いいの。話題を変えらるうのはどんな意味ですか。いままで出たこととは、ちがうということですね。そうすると②と③とちがうということは……。③がつながるの。	P (「はい」の声)				
T41 それじゃ、どこでつながるの。話題を変えるということはつながることなの。	P (反応なし)				
T42 それでは、最初の方を見てください。ここの①, ②, ③のところみんな同じだといっているのね。つづく文章だという人がいるのね。ああ、先生わすれていた。(と板書⑤を指して) Nくんだけ、ちがうのでし					

たね。	P15 みんなの意見を聞いていると、やはりそんな気がしてきました。				
T43 そうすると、①, ②, ③はつながるということね。では、大事な文、大事なことを考えてみましょうか。①, ②, ③がつながるということは、どういうこととつながるの。①と②はいつのこと書いてあるの。	P16 現在。				
T44 ①と②は現在ね。そして③は現在なの。	P17 問題提起				
T45 問題提起ね。これから問題を②と③はつながっているの。話がかわるということだから、つながるの。		⑥	⑥		
		②①			
T46 内容的にはつながるような気がするのね。	P18 ぼくは①, ②, ③とつながると思います。理由は、地球が丸いということは数人の宇宙飛行士だけがわかっているのに、どうして地球が丸いということがわかっていったか確かめているので、ここは意味がつながると思います。				
	P19 ③の「では、どうして、それ以前から、地球が丸いということが知られていたのだろうか」とあるように、地球が丸いということが知られているのですが、それは、ある程度宇宙飛行士が地球をまわってわかったことなので、②と③はつながると思います。				

(3) 分析と考察

① 教師の主な発言回数は57回、子ども個々の総発言回数は27回になる。最も多く発言している子どもは7回、発言しなかった子どもの数が21名になる。発言率は0.35、どの子どもも最低1回は発言することを望みたいものだが、その基準の0.5をやや下回る。毎分の発言回数は0.6

回、これも毎分1回程度とする基準からは下回る。毎分あたり0.5以下となると、明らかに活気のない授業を表し、教師の発問が不発に終わっているのが多いと言われるが、この授業では前半に子どもの発言が片よっているのが見られた。

また、学習成績別に発言の回数を調べると、上位積極(O・A)が7回、上位・消極(O・P)が1回、下位の両方とも発言がない。

たしかに学年がすすむに従って発言者も発言回数も、限られた子どもに集中する傾向があるが、授業の中に達成課題を設定したり、バズ学習やパネル討議など集団思考の場を拡充する必要がある。

②「地球の形と大きさ」への子どもの興味、関心の上に、要点や要旨をまとめる力をつけることをね

らいとするなら、「要旨とは何か」「どのようにして要旨を把握するのか」の二つが、この学習展開の前提能力である。T5、T6の発問はその確認のためには必要である。この授業では全文を通読後要旨を想定して書き、それを文章構成の把握後、内容精査の学習後ごとに自分の把握した要旨と他の子どもの要旨との対比によるコンフリクトを構成し、どのような読みとり方をすればより正確な要旨がとれるのかを意図して学習がすすめられた。この意味では全文通読後の要旨は、その後の読みとり作業での仮説として位置づかることになるが、T11、T12、T13の発問構成は検討を要する。たとえば、要旨の変化の有無の人数把握だけでなく、その変化の理由などを二、三取りあげ新たな問題をだしておいたらと考えられる。

T25の発問にP6、P7、P8、P9の四つの構成のとり方が発表される。いずれも教師の予期した構成ではなく、授業展開の計画の変更を迫られる。しかし、このような意見の対立こそ授業を展開する核になるはずのものであろう。対立、矛盾の差異に子どもを注目させ、その要因を授業の中で発見させなければならない。

P10、P11に見られるように、文章構成の把握に混乱があるのは一つは転換・連結の段落への認識、文脈の論理への理解が未熟なためである。とくに最後の「地球の姿を直接にながめ、そして精密に調べるという点で、人工衛星は、まことに有能なわたしたちの使者なのである。」は結論、まとめるというよりは筆者の願望を含む異質な段落だけに子どもに抵抗の多いところであるが十分に話し合い納得のいく指導を要する点であろう。

T31～T46の発問で教師は、「では」の接続詞の機能を既習教材を例に理解させようとしたり(T38)、中心文に注目させたり(T43)、記述内容の時間系列を考えさせたり(T44)するが子どもの反応が停滞している。この要因はいろいろ考えられるが、P7の発表に対する手だての欠落もその一つと考えられる。

4 要約と問題点

上述の通り、内的動機づけを重視した発問や教材提示による授業の構成を意図しながら、その

0	0	0	1	1	0
7 (O.A)	2	0	0	1 (O.P)	0
0 (U.A)	0	0	2	0 (U.P)	1
0	5	0	0	0	1
0	0	3	0	0	
	1	2	0	0	

指導の実態を観察調査した。

最後にこの調査の視点に立ち、観察調査の結果に見られた実態やその傾向と問題点をまとめてみる。なお、ここに取りあげているのは説明文に限っているが、このほかに観察を実施した随想文の指導においてもほぼ同様の傾向が見られた。

(1) 動機づけは授業過程の導入、展開の段階に計画されるのは当然としても、とくに導入段階では子どもの先行経験や既有知識をもとにコンフリクトをおこさせる方法が見られた。発問や提示に多数の可能な反応が考えられ、そのいずれが正しいか簡単にはわからず、子どもに不確定とか当惑をおこさせ、それが有効な動機づけとなった。要旨の想定と他の子どもとの比較、国立公園の写真からその特色を考え文章との接近を試みるなどがそれである。

しかしこの操作は子どもに入る情報量が多く、提示—当惑—展開の流れにやや遅滞をおこしたが、教師側の子ども理解がさらに必要と思われた。

(2) また授業の展開の段階では、自分の文章と教科書の文章の比較から文章の組み立てや目のつけ方を理解させる活動や「人間、動物、乗り物、自然など」の副助詞「など」の指摘によって意見対立が明瞭になり授業がもりあがるなど、子どもが予期した考えと対立、矛盾する提示があり、驚きや葛藤をおこさせ、それが動機づけとなっている授業が見られた。説明文の場合には、教師の発問というよりは子どもの中から異なる視点からの発表によるものが多くあった。

(3) 前教材での冒頭の接続詞「では」と文中の「では」との比較によるコンフリクトなどのように、ある命題を学習したあとで、それにそのままあてはまらない課題を発問するとき生じる認知的葛藤を利用する動機づけなど随所に見られた。ただこのコンフリクトでも、先行経験としての学習の有効性が子どもに認識されていない場合は困難であった。

(4) 授業過程の固定化傾向と子どもの論理への理解不足はこの時間の観察授業だけに限って考えると指摘できる。子どもの読むことへの意欲喚起という面から、説明的文章の持つ知的情報の質と量を子どもの発達段階に対応させて検討する必要がある。

しかし、いずれの観察授業においても誤答をした子どもの反応を大切に学習展開の中に位置づけようと試みている教師側の意図がよく観察された。

IV 調査研究の内容 (社会科)

1. 社会科の学習と子どもの意欲

(1) 社会科の授業と子ども

社会科は、知識のつめ込み教科、暗記教科のようにいわれることがある。系統性を重視するあまり、教科書の読解や教師の説明が中心となって知識のつめ込みとなり、学習の主体者であるはずの子どもが不在の状態で授業が行われやすいということであろう。また一方、社会科の授業は、子どもに何を学ばせようとしているのかかわからないことがあるともいわれる。子どもの生活経験を重視するあまり、指導目標を見失って、放任的で無意味な時間をおくったり、発言が多くてはなやかでさえあればよいという授業にもなりやすい。⁽¹⁾

この二つの授業の姿は、「社会事象の理解を深めさせる」とことと「その学習の過程で、新しい時代に生きるための能力や態度を身につけさせる」ことの、いわゆる社会科教育における二大目標が学習場面で具体的に関連づけられていないことから起こってきたものであらうと思われる。

ところで、子どもたちは社会科の学習をどう受けとめているのであらうか。「社会科は好きな教科か」という視点からみると、東京都の小学生に対する昨年の調査では、理科、算数、国語よりも低く、社会科好きの子どもはきわめて少ないという。⁽²⁾中学生でも、寒河江市立陵南中の調査では9教科で中位程度にあることが指摘されている。⁽³⁾このことは、子どもの学習意欲という観点から考えたとき、きわめて大きな問題を含んでいるといえよう。⁽⁴⁾

(2) 学習意欲を高める社会科の授業

近来、子どもの主体的な学習を重視しながら基本的な概念をとらえさせ、科学的に社会を探究する方法を身につけさせようとする社会科教育の方法論的実践研究が盛んである。⁽⁵⁾問題解決学習、探究学習、主体的学習、検証学習等はその主なものである。しかし社会科の学習は、単一の学習型によつては成立しないのであらうことも指摘されているところであり、学習内容によって、学習方式の適用範囲は規制されなければならないであらう。ここに、学習内容・教材を中核とした指導法の研究こそ重要視されなければならないゆえんがある。⁽⁶⁾

もちろん、子どもの学習意欲を高めるためには、単元計画、単元構成、目標、学習内容、学習方法、学習形態、評価等さまざまな領域にわたって工夫がなされ、それらが有機的統一的に組織づけられることが必要であることは言をまたない。⁽⁷⁾その中でもとくに学習内容・教材が中心課題になるということである。しかも、従来の学習内容・教材の研究は、往々にして教材の論理、教師の論理の側からなされてきたように思われる。しかし、前述の社会科教育における二大目標の達成を考える時、学習の主体者である子どもに視座をすえた教材研究と授業構成こそ必要なのではないかと思われるのである。

本研究では、このような考え方に立ち、学習内容・教材の論理と子どもの心理・主体とを一つのものにする授業過程をどう構成するかについて、内的動機づけの活用という視角から模索しようとする。

する。

2. 授業観察の視点

教師の内的動機づけやそれに対する子どもの反応実態を、授業におけるコミュニケーション過程をとおしては握する。具体的には、つぎのような視点を設定した。

(1) 基本的な考え方の項で述べたつぎの三つの内的動機づけが、授業のどの段階で、どのように行われているか。

- ①目標達成の見通しを与える。
- ②概念的コンフリクトをおこさせる。
- ③目標達成の自己評価をさせる。

(2) 上記の内的動機づけがなされた時の子どもの動き・反応はどうか。

P.9の2表、「項目表」でチェックする。なお、「A発言の内容(質)」については、便宜上つぎの4類型に分け、単純応答よりはその他の発言の方が学習意欲の高まりや認識の深まりを示すものとする。

- ①単純応答的発言(想起事項や教科書に書いてあることを単純に答えるもの)
- ②評価・批判的発言(教師や他の子どもの発言を評価したり批判する発言)
- ③分析的・発展的発言(質問をしたり、意見をのべる。説明する発言)
- ④仮説的・創造的発言(予想したり、問題提起や一つの概念をまとめたりする発言)

3. 授業の分析と考察

前述のように授業調査は2回行ったのであるが、ここにとりあげるのはすべて2回目のものである。

なお、記述の便宜上、はじめに各授業の「学習指導案」と「授業の記録」を示し、その後に分・考察を述べたい。学習指導案と授業の記録は、紙数の都合上、その授業の流れがほぼ理解でき、かつ分析・考察に必要な最少限の部分だけを示すにとどめた。したがって、授業の記録の場合、教師には指名、注意、賞讃等の発言もあるが、これらは省略した。また、学習指導案も本時の授業(目標と指導過程)を中心に示し、その形式は、授業者が作成したものに従った。

授 業 A 小学校 第4学年 (男17名、女16名、計33名)

学習指導案

1. 単 元 江戸時代の交通 (副読本「私たちの山形県下」)
2. 指導計画(13時間)
むかしの街道……9 川や海の交通……4(本時 $\frac{1}{4}$)

3. 本時の指導

①目標 江戸時代、最上川を利用して物資の輸送がおこなわれたのは、舟による大量輸送ができたからであることを理解させる。

②指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	資 料
1. 江戸時代の物資の輸送について話し合う。 ○旅をする時の交通路 ○物資の輸送路 ○上り荷, 下り荷	○ 最上川が輸送路として利用されていたことをつかませる。 ○ 旅の場合と荷物の輸送の場合の交通路のちがいをとらえさせ, 課題意識をもたせる。	最上川と山形県の地図(TP) 大石田や舟の写真
2. 物資の輸送に最上川が利用された理由について考える。	○ グループで話し合いさせ, 予想を自分のものにさせたい。	陸路と峠(TP)
3. 最上川で使われた舟について調べる。 ○舟を使った場合の所要日数 ○舟の大きさ ○運べる荷物の量	○ 江戸時代は, 舟が大量輸送に最も適していたことを理解させ, 最上川利用の有利性をとらえさせたい。	ひらた船の絵 人・馬・大八車, ひらた船が運べる荷物の量のグラフ(TP)
4. 最上川の交通について, その他どんなことを調べたらよいか話し合い, まとめる。	○ グループで話し合わせ, 課題をしぼって発表させ, 次時への発展としたい。	

授業の記録(45分授業)

指導の段階	教 師 の 活 動	子 ど も の 動 き			
		全 体	上 位	下 位	
			積	消	積 消
1. 江戸時代の物資の輸送について話し合う。	略 (陸上の交通について復習—○山形から江戸まで行くのにどこを歩いていったか。○何日くらいかかったか。) T3 山形県はたいへんお米のとれる県ですね。江戸時代もそうでした。そしてそのお米を江戸まではこびました。では, 山形や天童から				

お米を江戸にはこぶとき, どこを歩いていったのでしょうか。	(挙手 3名)	②	②		
T4 まず考えられることは, 人間が歩いて江戸まで行ったのだから, お米も人間が歩いてはこんだということですね。ほかにはないでしょうか。	(挙手 5~6名)	②	②	②	
T5 その他にはないですか。(船ではこぶ場合, 最上川を流れて酒田に出たことをTP①「山形県と最上川の地図」で確かめる。)	C4 船に積んではこんでいったと思います。最上川で。 C5 大八車で運んでいった。				⑩
T7 みなさんも, 4年生になってから, 最上川を利用して物をはこんだのに関係のある所に行ったことがあるのですよ。	(各自考える) C8 アッ, わかった。 (挙手 5~6名)		③		
T8 忘れませんか。春の遠足で行ったのですよ。	C9 やっぱり	②	②	②	
T9 どこだったかな。	C10 最上川のところです。				⑩
T10 そうですね。もう少し詳しく知っている人いませんか。	C11 三郷ぎきのあるところです。 C12 須川あたり。				⑩
T11 そうです。何というところでしたか。	C13 中山町。				⑩
T12 中山町ですか。	C14 寺津です。				
T13 そうですね。寺津です。おべんとうを食べた後に, ずうっと廻っていったでし					

	がよかったのか、そこを書けば良いわけですね。				⑨
	T 49 では発表してください。	(挙手 多数)	②1	②1	
		C 47 米がたくさんはこべるからです。			
		(同じですという声とその他の挙手)	①6		①6
	T 50 米とか、その他の荷物がたくさんはこべるからですね。				
4.	T 51 あとほかに、最上川の交通についてしらべてみたいことはないですか。	C 48 あります。	①6	③	
発	T 52 では、グループで話し合	(グループで話し合い)	②0		②1
	って問題を出してください。				
展	T 53 では発表してください。	C 49 大きな船と小さな船があったのかと			
		いうことです。			
		C 50 帰りに川をさかのぼるときどのよう			
		にしたのか。			
		C 51 荷物だけでなく、旅人も最上川を利用			
		したのか。			
		C 52 人夫は全部で何人くらいいましたか			
		C 53 船は全部で何そうあったのか。			
		C 54 いつ頃から最上川を利用した輸送が			
		はじまったのか。			
		C 55 誰から命令されて荷物をはこんだの			
		か。			
		C 56 船をとりしるところはなかったの			
		か。きまりはないのか。船がおそわれ			
		ることはなかったのか。			
		C 57 船は風の力だけで走ったのか。			
	(各グループから出た問題の中から主なものをまとめて次時の予告をする)				

(1) 子どもの発言の量と質

主な発言だけで57を数え、そのうち全員斉答が4回あるが、活発な授業であるといえる。全員斉答を除いた発言の分布は右図のとおりであるが、33名中21名が発言しており、発言率は63.6%

である。発言者の片寄りも比較的少ない。ただ抽出した子どものうち、下位・積極の子どもが3回挙手して発言ゼロであることから、指名のしかたでもっと発言率は高くなると思われる。

子どもの発言の質をみると、単純応答が36.8%と最も多い。しかし、分析的・発展的発言と仮説的・創造的発言を合わせて過半数を占めていることは、むしろ学習意欲の高まりや認識の深まりを示すものといつてよいであろう。分析的発言の大部分は、授業の終末の段階の発問T51に対しての反応である。C51 C54、C55、C56、のような江戸時代の交通の本質にかかわる問題点が子どもから出されたということは、子どもにとって「よくわかる授業」であり、事実認識の深まりを意味するものといえる。

(2) 内的動機づけと子どもの反応

ア 目標達成の見通しを与える。

本時のねらいをつかませる段階で用いる。すなわち、T3～T5で江戸時代の川を利用した荷物の輸送について学ぶことを知らせ、それを山形から江戸までの米の輸送という例を通して考えていくことに気づかせている。子どもの反応にはすぐあらわれることはないが、授業全体にかかわるものと理解すべきであろう。

イ コンフリクトをおこさせる。

まず、本時のねらいをつかませた段階で、子どもの身近かに問題としてとらえさせるために用いている。T7で子どもの経験と歴史的事実を結びつけて「驚き」をおこさせている。ただ今年度になってからの経験であるから簡単に想い出すだろうとの予想に反して、多くの子どもはなかなか想起できず苦労している。「寺津」という地名が出ないのである。その中で、抽出した上位・積極の子どもはわかっていたようで意欲の高まりを示している。子どもの経験を生かす情報提示のむずかしさを示すものといえよう。

つぎに本時の主眼である最上川を利用した荷物の輸送を考えさせようとする段階でT18の発問をしている。近い道を行くのが普通なのにわざわざ遠回りするという「矛盾」から、大量の物資輸送には川の方がよいことに気づかせようとしたものである。子どもの反応も、C21以下岸による交通の困難さという既習知識や川の流れを利用するという生活経験に立脚した意見が続き、意欲の高まりをみることができる。抽出した子どももいずれも意欲の高まりを示しているが、とくに上位の子どもは敏感な反応をみせている。

また、T41、T42で、OHPを利用してひらた船で運ぶ米の量を示したとき、子どもは一斉に「驚き」の喚声をあげている。ひらた船に300俵積むということは副読本にも書いてあり、子どもは知っているのであるが、きわめて観念的にしかとらえていない。子どもをゆさぶるには、具体的に視覚に訴えることの重要性に気づくのである。しかもこのような具体的な情報提示は、下位の子

教 卓

				1	2
2	1	1	2		
	2	6	2	1	
1	2				2
1	1		1		
2		1	3	1	2

子どもの発言の質 (%)

単純応答的発言	36.8
評価・批判的発言	7.0
分析的・発展的発言	36.8
仮説的・創造的発言	19.4

もの学習意欲を高めるようである。教師に対する集中度が高くなり、さらに意欲ある学習の姿を示す動きを示している。

ウ 目標達成の自己評価をさせる。

この動機づけは2回行われている。

T24以下の指導は本時のヤマ場であり、子どもたちの予想についての確かめである。子どもたちは、自分たちが予想したことであるからその当否については強い関心を示し、発言を求める挙手も多く学習意欲の高まりを示している。抽出した子どものうちではとくに上位の子どもが意欲的な反応を示しているが、これは上位の子どもの方が達成動機が強いことのあらわれと思われる。

つぎは本時の終末の段階でT47～T50にみられるものである。本時のねらいが達成されたかどうかについて、ノートにまとめさせて発表させている。発表を求める挙手やC47に対する子どもたちの反応(下位・消極の子どもも意欲のある動きを示している)から、事実認識の深まりを子ども自身が感じていることがわかる。

授 業 B 小学校 第5学年 (男19名, 女20名, 計39名)

学習指導案

1. 単 元 工業生産を発展させるために(中教)

2. 指導計画 (12時間)

工業生産のくふう……1 セメント工業……3 鉄鋼業……3 (本時 $\frac{1}{3}$)

工業製品の流通のしくみ……4 まとめ……1

3. 本時の指導

①目標 日本の鉄鋼業はその原料のほとんどを外国に依存していることをおさえ、工業生産における原料確保のくふうと、工業が臨海に立地することの有利性を説明することができる。

②指導過程

段階	学 習 と 指 導 の 流 れ	指 導 上 の 留 意 点	提示情報
1. 導 入			日本の製鉄所の分布図(TP) 日本のセメント工業の分布図(TP)
2. 鉄 鋼 業 の 原		- 分布のちがいは、国内に原料があるかないかのちがいであることをはっきりさせ、両者から「原料確保のしやすいところ」といった考えを呼びおこしていく。 - 原料の輸入とからんで製	日本の製鉄所の分布図(TP) 日本のセメント工業の分布図(TP) 製鉄に必要な原料と輸入(TP)

料 の 輸 入 に 関 し て 話 し 合 う	鉄鉱石の輸入量は年毎にどう変わってきているか。	鉄所の立地には、港が必要であることをおさえさせる。 ・鉄鉱石の輸入を鉄鉄の生産量との関連でとらえさせる。	鉄鋼石の輸入量と輸入先(TP) 資料集64P
	鉄鉱石の輸入先はどこで、日本から距離的にみてどんなことがいえるか。		
3. 鉄 鋼 石 輸 入 の 工 夫 に 関 し て 考 え る	年毎の輸入量の増加と相手国を確認する。		
	鉄鉱石を手に入れるのに、どんなふうをしているか。		
	予想したことを用紙に記入する。		
	予想した問題について話し合う。		
4. ま と め	海上運賃を安くするくふう。開発輸入について確認する。	・海上運賃を安くすることを中心に、補説しながらそのくふうをたしかめていく。	鉄鋼石の価格に海上運賃の占める割合の図表
	(評価) 製鉄所が港にあるのはどうしてかについて。	・大型船の入れる港をもつ隔海に工場が立地すると運賃が安くなることに気づかせる。	
	E		

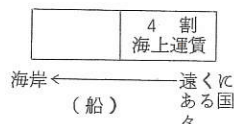
授業の記録(45分授業)

指導の段階	教 師 の 活 動	子 ども の 動 き			
		全 体	上 位 積	下 位 積	消 耗
1. 導 入	略 ……(TP①「鉄鋼業の分布図」を提示) …… T2 この分布図をみて、鉄鋼業の工場はどこにあるとい				

々はとうですか。
T25 日本の輸入相手は、ずっと速いということですね。それでは、原料を買うときに、何か工夫する必要はないかな。みんな社長になったつもりで、私ならこうして買ってくるということを考えてください。自分の考えをノートに書いてください。
(下の図によって考える条件を示し、海上運賃に注意させる。)

板書

鉄鋼石の価格



T26 では発表してください。
(子どもの意見を板書)

T27 今までの意見に、質問や意見はないですか。

C35 (全員) 速い。

(各自 ノートに記入)

(挙手 多数)

C36 一度にたくさんはこびます。

C37 自分の会社の船ではこびます。

C38 なるべく近くの国から買うようにすること、運賃がかからないように、原料の産地側の太平洋側に工場をつくります。

C39 船を買うより、船を借りて運んだ方が安いと思います。

C40 オーストラリアの方に、自分の会社の者をやって、鉄鋼石を掘ればよい。

C41 一度にたくさんはこぶと、事故のとき困るのではないかと思います。
(2~3人から拍手)

C42 一度にたくさんはこぶと、かえってお金がかかると思います。

C43 船を借りるといいましたが、かえっ

③ ③ ③

⑥

②① ②① ②①

⑩

③

てお金がかかると思います。

T28 一度にたくさんはこぶと安いのかな、小さい船で少しずつ何回もはこぶと安いのかな。きいてみましょう。
一度にたくさんはこんだ方が安いと思う人、手を挙げてください。

T29 小さい船で少しずつはこんだ方が安いと思う人。

T30 一度にたくさんはこんだ方が安いのです。そのわけをみなさん考えておいてください。
(大型・鉄鋼石専用船の説明)

(子どもから出た意見について、賛成か反対かの挙手を求めながら、その可否を確認)

4. 評価
T38 では、海岸に製鉄工場があるのはどうしてかについて、ノートにまとめてください。

板書

海岸に製鉄工場があるのはどうしてか。

(4人に発表してもらう)

T40 そうですね。それから、いま、船が事故をおこすと困るという問題が出ました。

それから、海岸でさえあれば、どこでもよいのかということがありますね。そ

(挙手 多数)

(挙手 2人)

(ノートに記入)

②① ②① ②① ②①

⑨

⑨

⑩

⑩ ⑩ ⑨

②①

⑩ ⑩

	のことについて次の時間や りますから考えてきてくだ さい。					
--	-------------------------------------	--	--	--	--	--

(1) 子どもの発言の量と質

全員斉答を除いた子どもの主な発言は53で、その発言分布は下図のようになる。発言率は、46.2%で半数に満たず、子どもの発言にやや片寄りがあるようにみえるが、全員斉答が11回あり、個人としては発言しなくともクラスの人と一緒に発言している場合が多い。

発言の質についてみると、単純応答が少なく評価批判的発言や分析的・発展的発言が多い。(合わせて60%近い)しかも単純応答は、C4、C5、C7、C12のように全員斉答の場合が大部分で、子どもが個人で答えたものには単純応答がきわめて少ない。また評価批判的発言の中味は、教師や他の子どもの発言に対する賛否の発言が多く、子ども同志の意見の交換もみられる。学習意欲のあらわれといえよう。分析的・発展的発言では、提示された資料の読み取りが的確で、それに基づいた発言の多いことが目立っている。

教 卓

	1			3		
	3			1	2	2
4	1	1	3			
2	5	4	2		2	
	2	1				1

子どもの発言の質 (%)

単純応答的発言	28.3
評価・批判的発言	20.7
分析的・発展的発言	37.8
仮説的・創造的発言	13.2

(2) 内的動機づけと子どもの反応

ア 目標達成の見通しを与える。

後述のコンフリクトをおこさせた場面の後にT8で本時のねらいを示している。このことによって子どもたちは、鉄鋼業が海岸に分布している理由について考えるのだという達成の見通しをもったと思われる。しかし、この動機づけに対する反応は、上位の子どもには顕著な意欲的動きをみることができるが、下位の子どもは低調である。

イ コンフリクトをおこさせる。

この動機づけは、指導の各段階で1回ずつ計3回みることができる。

導入段階のT3～T8がその一つである。子どもたちは、既習知識ではセメント工業のように原料産地の近くに工場があると考えている。そこに鉄鋼業の分布図(OHP)という新しい教材を提示して海岸にあることを知らせ、その違いから「当惑」のコンフリクトをおこさせているものである。ここから原料を輸入に頼っている工業の立地について考えを深めさせている。しかしセメント工業の分布と鉄鋼業の分布を比較したT3の発問だけでは子どもの思考が原料の問題にまで及ばず最初の挙手は1名(上位・積極的子ども)にすぎない。セメント工業の原料と工場の関係の復習による再考で上位の子どもには意欲的な姿がみられたが、下位の子どもは依然として反応が低い。情報相互のズレから思考させる方法では、その情報の理解が十分でないと下位の子どもには有効に働かないといえよう。

つぎには学習のヤマ場に入る段階でみられる。T25で原料を輸入するときの工夫を考えさせる「当惑」のコンフリクトをおこさせている。海上運賃に目を向けるようヒントが与えられているので、ごく一部の子ども以外は自分の考えをノートしている。したがって発表を求める挙手も多く、子ども間の意見交換もみられる。発言の質では、発展的発言や仮説的発言が多い。学習意欲が高まったあらわれといえよう。C41、C42で大量の海上輸送では事故のとき困るという意見が出て、他の子どもも拍手しているが、これは、数日前石油タンカー座礁による油流出事故が起こり、盛んに報道されていたことの影響と思われる。このようなマスコミからの知識を指導にどう生かすかは、コンフリクトをおこさせる際の一つのポイントとなろう。

最後は、次時の予告の段階のT40の発問で「疑問」のコンフリクトをねらったものである。子どもの立地条件についての知識をゆさぶる効果を意図したものといえるが、上位の子どもには敏感な反応がみられる。その効果は家庭学習や次時の学習にあらわれるものと思われる。

ウ 目標達成の自己評価

まずT14からT16において、子どもたちの意見を吟味しその根拠を明らかにさせて自分たちの意見の正しさを確認させている。同様のことは授業のヤマ場の段階にもみられる。T28からT37までの一連の発問は、原料輸送の工夫についての子どもの意見の当否を、子どもたちの考えを聞きながら確認しているものである。その過程における子どもの動きをみると、自分たちの意見の正当性を主張するために積極的に挙手し意見をのべている。抽出した子どもも上位・下位を問わず意欲ある動きを示している。子どもの予想をもとにした子どもによる確認は、学習意欲を高めるうえでかなり有効であると思われる。

つぎに、終末の段階で本時のねらいに基づいてノートにまとめさせ、4人の子どもに発表させているのも目標達成の自己評価である。時間切れで意見の交換まではできなかったので子どもの反応もはっきり見とどけるまでには至らなかった。

授 業 C 中学校 第1学年 (男23名、女20名、計43名)

学習指導案

1. 単 元 ヨーロッパのひろがり(教出)

2. 指導計画 (8時間)

十字軍の時代……2(本時 1/2) ルネサンスと宗教改革……4 国家の統一と海外発展……2

3. 指導過程

学習のねらい・内容	学 習 の 課 題	指導上の留意点・資料
1. 本時学習のねらいをつかませる。 キリスト教の世界(封建社会) ↓……… 十字軍 人間の解放(新しい社会)	○十字軍の遠征が世界の歴史の中でどこに位置しているか。	○キリスト教の世界(中世)についての既習事項を想起させ、十字軍の時代が世界史の大きな転換期に近づきつつあった

時代であることに気づかせる。		
2. 十字軍の遠征の原因・経過の概略を理解させる。 セルジューク・トルコの進出 東ローマ帝国から救援 ローマ教皇の檄 ヨーロッパ→西アジア エルサレムを奪い返す 1096 1回 → エルサレム ↓ 200年 4 コンスタンチノーブル ↓ 1270 7 → チュニス	○なぜおこったのか。 ○どこへむかったのか。 ○目的は何か。 ○経過はどうであったか。	○生徒の中に問題点、疑問点が 生じるように授業をすすめる。 「歴史地図」 「十字軍の絵」 「十字軍年表」
3. 十字軍の遠征の内容面について理解を深めさせる。 教皇の力、封建社会の安定 宗教的→経済的ねらい	○問題点・疑問点を出し合い話し合う。 ○どういう人々が参加したのか。 ○自らすすんで参加したのか。 ○目的地が変わってきたのはなぜか。	○できるだけ生徒から問題点が出るようにする。 ○「少年十字軍」 ○遠征を可能ならしめた中世ヨーロッパ社会の特色に気づかせるとともに、遠征の目的の質的变化を指摘する。
4. 本時学習のまとめと次時への予想をたてさせる。 封建制のおとろえ ローマ教会のおとろえ 新しい勢力の抬頭	○十字軍の遠征が本来の目的を達成せずに終わった理由を話し合い、だれが力を失い、だれが新しい力を得たか考えてみる。	○本時で学習したことをよりどころにして考えさせ、本時のまとめとする。

授業の記録（50分授業）

指導の段階	教師の活動	子どもの動き			
		全	体	上	下
				位	位
1. 本時のねらいをつかむ	略（既習のヨーロッパ封建社会について復習）（十字軍の時代的位置づけを板書） T3 今日は、その十字軍の遠征が、どんな事件だったのか、キリスト教の世界がく			③	

2. 遠征の原因・経過の概略を理解する	ずれること、新しい社会が生まれることとどんな関係があるのかについて考えましょう。 （十字軍の遠征の原因・目的を、既習の知識を想起させながら説明する。） T14 その経過をみましょう。 最初は、1096年に始まりますが、エルサレムに到着するのに約3年かかっています。ヨーロッパからコンスタンチノーブルまで4カ月で行っていますが、そこからエルサレムまで2年半かかっています。同じくらいの距離なのに、なぜそんなに違うのかな。	②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
	略（十字軍の遠征の経過を説明） T18 これまで、十字軍の遠征のあらましをみましたが、疑問に思うことを出してください。問題点、変だなあと思うことないですか。	②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
3. 十字軍の内容面について理解を深める	（挙手 6～7人） P15 セルジューク・トルコと戦ったからです。 （挙手 3人） P17 第4回の遠征から、エルサレムに向わないのはなぜですか。 P18 船の方が楽だと思うのですが、なぜ困難な陸路を通ったのですか。 P19 エルサレムの土地を取りもどす目的以外の何かがあったみたいに思います。 T19 いろいろ出ましたね。では、それらのことを考える前に、先生から一つ質問し	②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿

ましよう。 十字軍に参加したのは、ど んな人々ですか。	(挙手 約 $\frac{2}{3}$) P20 騎士が参加しました。 P21 諸侯や商人たちです。 P22 農民たちも参加したと思います。	②①	②①	②①	②①
T20 商人も出てきましたよ、 その他には。					
T21 農民が参加したというの も出てきましたよ。では聞 いてみましょう。 騎士や諸侯が参加したとい うのはわかりますね。では 商人ですね。商人が参加し たと思う人。	(挙手 多数)	②①	②①	②①	②①
T22 商人は参加しないと思 う人。	(挙手 3人)				
T23 では農民が参加したと思 う人。	(挙手 約 $\frac{1}{2}$)	②①		②①	
T24 農民は参加しないと思 う人。	(挙手 約 $\frac{1}{2}$)				
T25 その理由を言ってくださ い。まず商人から。参加し ないと思う理由は。	P23 商人はお金をもっているから自分は 行かないで、人をやとってその人を代 りにやったのではないかと思います。 P24 商人はずるいから行かないと思いま す。				
T26 では、商人も参加したと 思う理由は。	P25 遠征をしたついでにめずらしい品物 を持ってきて、もうけようとした。 P26 キリスト教を信仰しているから行っ たと思います。	⑩			
T27 では、農民が参加しない と思う理由は。	P27 農民は農奴だから、戦争にはあまり 関係ないのではないかと思います。			⑩	
T28 もっと別の意見ないです か。では反対の人。	P28 農奴だから、人から指図されて、行				

かなければならなかったと思います。 P29 騎士にあこがれて参加した。 P30 信仰心から自発的にいった。					
略 (女の人は参加したかどう かについて、その理由も聞 く。) (十字軍には、命令されて 参加したのか喜んで参加し たのかをきく。)		①⑦			
T35 では、いままでの意見の わかれたことについて考え てみましょう。 (少年十字軍と農民十字軍 を例にとって自発的なもの であり、農民や少年・少女 を含めたヨーロッパをあげ ての参加であることを説明) (P18 の疑問に対して、 しだいに陸路から海路にな っていることを説明)		②①	②①	②①	
T37 前に質問がありましたね。 なぜ4回目の遠征あたりか らエルサレムに行かないで、 方向が変わったのか。					
(挙手 多数)		②①	②①	②①	
P34 エルサレムに行って死ぬかもしれな い戦いをするよりは、めずらしい品物 をどっさりもって来る方がよいという 経済的な理由からだと思います。		⑩			
P35 とに角、死ぬのがいやだから。					
P36 1回目や2回目の遠征のころは騎士 や諸侯が多かったが、後には勢力が弱 まって、商人のような人々の力が強く なったからだだと思います。	⑩				
P37 2回目、3回目と失敗したのであき らめて、別のことをした方がよいと考 えたから。				⑩	

4.まとめと次時への予想をたてる	T38 今までの意見につけ足す ことはないですか。	P38 遠征で痛手をうけた分だけ、外国か らかっぱらおうとした。				
		P39 最初は、信仰心で感激して戦えたけ れども、だんだん教会の力がおとろえ たので、頑張らなくなった。				
		P40 何回もやっているうちに、遠征のお 金がなくなったので、とってこようと した。				
	T39 いま、お金がなくなった といましたが、遠征の資 金はどこで出したと思いま すか。	P41 教会で出した。				
		P42 十字軍の遠征に行かなかった人々が 出し合った。	⑩			
	略 (意見の中から正解をまと める)		⑪	⑪		
	T41 今日のまとめとして、な ぜ十字軍の遠征が失敗した のかを考えてみましょう。	(挙手 4人)		⑫		
	T42 では、十字軍の遠征を経 て誰が力を失ったのでし ょうか。まず力を失った人 は。	(挙手 10人...20人)	⑫	⑫	⑫	
		P43 ローマ教皇				
		P44 教会もだと思えます。				
		P45 諸侯や騎士				
		P46 諸侯や騎士が弱くなって国王が強 くなったと思う。	⑩			
		P47 国王はちがうと思う。				
	T43 では強くなったのは。	P48 (全員)商人。	③	③	③	③
	T44 国王も強くなったという 人と、違うという人がいま す。このことは、次の時間 にしましょう。では、十字 軍の遠征はなぜ失敗したの ですか。	P49 遠征の目的があとになって変更され るようになってしまったから。				

(失敗の理由をまとめて次時への 予告)	P50 力が足りなかった。				
	P51 イスラム教側、セルジューク・トルコの 反撃が強いことと、十字軍側では商人 の力が強くなったこと。	⑩			
	P52 キリスト教側の団結があまり強くな かったことと攻め方がまずかった。				

(1) 子どもの発言の量と質

主な発言数は52で、43名中24名が発言しており発言率55.8%である。教師の強制的な指名による発言もみられたが、活発な授業であるといえる。(発言分布図は省略)

発言の質の面からみれば、単純応答が少なく、発展的・分析的発言や仮説的・創造的発言が多い。中学生であるから当然であるとも考えられるが、発言の質の点からみて学習意欲が高く認識の深まりのみられる授業といえる。

この授業の組み立ては、前半の20分で十字軍の遠征の原因、目的、経過の概略を教師主導の一問一答形式で理解させ、その後生徒の疑問や意見を中心しながら学習をすすめて認識の深まりをねらったものである。したがって、発言の質をみても前半は単純応答が多いのに対して、後半は分析的・発展的発言や仮説的・創造的発言が大部分を占めている。

子どもの発言の質 (%)	
単純応答的発言	19.2
評価・批判的発言	3.8
分析的・発展的発言	53.9
仮説的・創造的発言	23.1

(2) 内的動機づけと子どもの反応

A 目標達成の見通しを与える。

本時のねらいをつかませる段階で、十字軍の時代が世界史の中でどこに位置しているかを説明している。だからT3でねらいを確認したとき、子どもたちはキリスト教の世界の没落との関連で考えをすすめればよいことに気づいたと思われる。これがその後15分間の教師主導の授業にも意欲を失わない源泉になったのであろう。

I コンフリクトをおこさせる。

前半の概略説明の段階で用いているのは、T14のほとんど同じ距離なのに日数が4カ月しかかからないのと2年半も費やしたといういわば「矛盾」のコンフリクトである。その効果は顕著にあらわれており、抽出した子どもの上位下位・積極消極を問わず、いずれも意欲の高まりのある動きを示している。教師主導でもこのような動機づけは有効に働くといえよう。

後半では、まず本時のヤマ場に入る段階にみられる。十字軍の遠征の概略を学ぶ中で浮んできたであろう「疑問」を生徒から引出す疑問T18である。P17、P18、P19と十字軍の遠征の本質にかかわる疑問が出されているのは、前半の学習で子どもがよくわかったことのあらわれといえよう。しかし、このような疑問を持ち得たのは、挙手が3人しかいないことから言えるように上位の子どもの

ようである。そこで全体的な高まりをねらって発問したのがT19である。軍とか戦いといえば武士（諸侯や騎士）に限られているのが子どもの常識であるが、それにあてはまらない事実を知り「驚き」から十字軍の内容にせまらせようとしたものと思われる。そのねらい通り、子どもは活発に反応し、キリスト教の世界や農奴のことなど既習知識を総動員して自分の考えを述べている。抽出した子どもは、上位はもちろん下位の子どもも意欲的に参加している様子がみられる。

ウ 目標達成の自己評価をさせる。

T35とT40で、子どもたちの疑問やそれに対する意見について具体的な資料に基づいた確認をしている。このことに対する子どもの反応は、抽出した子どもでみれば、T35には下位・積極の子どもが⑩を、T40には上位の子どもが2人共⑪の反応を示しており、自分たちの意見の当否には強い関心のあることがわかる。

また終末の段階では、T41で十字軍の遠征の失敗の理由を問うている。その時の挙手はわずか4人であったが、T42、T43を経たT44に対するP49からP52の答えは適確で、子どもたちはよくわかっているといえよう。このことが次時への学習意欲に結びつくのである。

授 業 D 中学校 第1学年

学習指導案

1. 本時の指導

① 題 材 戦国大名（中教）

② 目 標 戦国大名の出自や領国支配政策を考えさせ、戦国時代のようにすを理解させる。

③ 指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	資 料
1. 前の復習から本時の目標を知る。 ○どんな人が戦国大名となったか。 ○どんな政治をしたか。	○守護大名の没落と国人や農民の抬頭から戦国時代への学習に対する興味を高める。 ○戦国大名の出自とその政治について、守護大名との比較関連において考えることに気付かせる。	年表（教科書）
2. 群雄割拠の事実を知る。 ○戦国大名の出自を守護大名との比較で考え、話し合う。	○下剋上の具体例を2～3示す。（織田・朝倉・三好）	戦国大名分布地図（教科書）
3. 戦国大名の領内支配政策について、その意味を考える。 ○土着武士を家臣にして城下町に集中 ○分国法 ○産業の開発（堤防、用水路、	○具体的な郷土の事例や一般的によく知られた事例を示す。 信玄堤、大学堰 ○各政策は、つぎの3点に集約できることに気づかせる。	教科書P.90

交通路) ○農民の直接支配	①軍事力 ②経済力 ③領内の統制 ③は、むずかしいので、指導者の説明で理解させたい。 ○戦国大名と守護大名の共通点と相違点に注目させる。 ○本時の目標にてらして、わかったことをまとめさせる。	大名—国人—農民の関係説明カード
4. 戦国大名の新しいさを考え、わかったことをまとめる。		

授業の記録（45分授業）

指導の段階	教師の活動	子どもの動き			
		全 体	上 位 積 消	下 位 積 消	
1. 本時の目標を知る	略（前時の応仁の乱について復習） T3 今日は、その応仁の乱に続く時代、戦国時代についてやりま す。年表でみてみましょう。 この時代のことを知るために、その時代に活躍した戦国大名について、どのようにして大名になったのか、どんな政治をしたのか、ということを考えてみましょう。（板書）	(教科書の年表で時代を確認)	⑧ ⑨		
2. 群雄割拠の事実を知る	ところで、今まで大名というのを学びましたね。何大名でしたか。 T4 どんな守護大名を知っていますか。 T5 では、戦国大名で知っている大名はいませんか。 T6 ずい分出ましたね。発表しなかった人も知っていますか。 (戦国大名の名を知っているか	P3 守護大名 P4 (全員) 畠山…大内…斯波… 細川…山名…今川 (挙手 約10人) P5 武田、上杉、北条早雲 P6 毛利、伊達 P7 織田、今川 P8 徳川	③ ⑩ ⑪		

どうかを挙手で確認。武田、上杉、伊達、織田、徳川はほとんどの生徒が知っているが、北条、毛利は少ない) T7 さっきの守護大名といまの戦国大名を比べて、どうでしょう。同じものはどれですか。 T8 違うものは、 T9 戦国大名は、守護大名とは違うのが多いということですね。では、戦国大名は、いったいどういう人が、どんなにして大名になったのでしょうか。自分で1分間考えて、そのあとグループで話し合ってください。 T10 どうでしょう。まとまりましたか。 略 (下剋上の説明) (地図による戦国大名の分布の確認) T14 地図をみて、山形県には、どんな戦国大名のいたことがわかりますか。 T15 みなさんは、伊達といえば、どこの大名と思っていますか。 T16 この地図ではどこにありますか。 T17 ということは、どういうことでしょう。	(挙手 5人) P9 今川です。それに島津 P10 (全員)ほとんどみな違う。 (グループで話し合う) P11 家臣から戦国大名に成り上がった。 P12 下剋上で大名になった。 P13 守護大名から戦国大名になった者もいる。 P14 地方武士が守護大名を倒して戦国大名になった。 P15 (全員)伊達…最上…武藤 P16 (全員)仙台、宮城県 P17 (全員)山形県 (挙手 5~6人) P18 伊達は、もともと山形県にいたが、戦国時代の争いの中で、困りの大名を倒して仙台に行ったのだ	⑬ ③ ③ ⑬ ⑬ ⑭ ⑥ ⑮ ⑩ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ⑮			

る。戦国大名の領内支配政策について考える T18 そうですね。戦国時代は争いの時代ですが、有名な戦いで、みんなの知っているものは何がありますか。 略(川中島の戦いについて説明) T20 11年間も、何のために戦っているのですか。 T21 そうですね。そのためには何が必要ですか。 T22 その実力を強くするには、戦国大名はどうしましたか。グループで考えてください。 T23 発表してください。 (生徒の考えを板書) T24 では、教科書の90ページから、戦国大名の政策をみてみましょう。何がありますか。 略(前に出なかった、家臣を城下町に集中、分国法の制定、商工業者の保護をつけ加えて板書) T29 実力というものの中味は、結局何だったということですか。 T30 そうですね。では、いまあげた政策が、それぞれ経済力・軍事力のどちらの増強をねらっているのかみていきましょう。 略(各政策について中味を検討) T34 家臣を城下町に集中…これはどちらをねらったのでしょうか。	と思います。 (挙手 約10人) P19 川中島の戦い P20 領地をふやして勢力を拡げるため。 P21 実力です。 (グループで話し合う) P22 食糧の増産をめざしたり、武器を作ります。 P23 戦いのやり方を考える。 P24 武士や戦いに使う馬や船を集める。 P25 家来を集める。 P32 経済力と軍事力 (挙手 約10人) P37 武士が城下町に住んでいれば、戦争がはじまったときすぐ集合で	⑮ ④ ⑮ ③ ⑥ ⑥ ⑭ ⑩ ⑥ ⑮ ④ ⑮ ⑮ ⑬ ⑮ ⑮ ⑮ ⑮ ⑮			

4.まとめ		きるからつこうがよいから軍事力の方だと思います。				
	T35	それもありますね。もっと別の意見ないですか。	(答えなし)			
	T36	では、守護大名が没落した理由の一つに、農村との関係では何がありましたか。	P38 (全員)農民が団結して一揆をおこしたことです。	③	③	
	T37	自分の足元から反抗が起こったんですね。その農民を指導したのは、農村にいる何と呼ばれる人々ですか。	P39 (全員)国人	③	③	
	T38	守護大名は、その国人を中心とする農民をおさえるような政策をとっているのですか。	P40 (全員)いない。	③	③	
	T39	では、戦国大名は、どうしたらよいと考えたと思いますか。				
	略(国人と農民の分離について説明)			⑦	⑪	⑪
	T42	では、前の時代の守護大名と比べて、戦国大名は、どこが違うのでしょうか。	(挙手 約半数) P43 守護大名のやらなかったいろいろな政策をやって、戦国大名は実力をつけようとした。	⑫	⑫	
	T43	そこが違うのですね。そして、これらの政策が、信長、秀吉、家康と受継がれていくのです。では、今日の学習でわかったことをカードにメモしてください。はじめにあげた今日の学習のねらいの点から考えてみてください。	(各自、カードに記入する)			
	T44	発表してください。	P44 下剋上によって戦国大名になり、経済力と軍事力を強めるための政治をした。			

(1) 子どもの発言の量と質

子どもの主な発言数は44と少なく、発言率も33.3%で、クラス全体の $\frac{2}{3}$ は発言していない。もちろん全員斉答が9回、グループ話し合いが2回あり、子どもが参加する授業といえようが、どちらかといえば教師主導の授業である。(発言分布は略)

発言の質では、単純応答が60%を占め学習意欲という点からみれば問題なしとしない。終末の段階で記入させた「自己評価カード」の「一生懸命やったか」の欄をみると、「やった」11、「普通」22、「やらない」0、「記入なし」3となっており、必ずしも学習意欲がないとは言えない。ただ「質問・感想」欄に記入しているものがわずか2名(いずれも上位に属する子ども)であることから、全体が学習することに対して受身の態度であることは指摘できよう。

子どもの発言の質 (%)	
単純応答的発言	59.1
評価・批判的発言	0
分析的・発展的発言	31.8
仮説的・創造的発言	9.1

(2) 内的動機づけと子どもの反応

ア 目標達成の見通しを与える。

T3で戦国時代を年表によって確認し、本時のねらいを板書と説明で示している。子どもたちもそれをノートして学習のねらいをは握したと思われるが、この動機づけは授業全体にかかわるもので、直接的な子どもの反応はみられない。

イ コンフリクトをおこさせる。

まず本時のねらいである戦国大名の出自と政策を考えさせる段階で用いている。T7からT9の発問である。守護大名と戦国大名の活躍した時代は連続している時代であるにもかかわらず、顔ぶれがほとんど変わっている事実から「驚き」のコンフリクトをおこさせたものといえる。グループの話し合いの中では、抽出した子どものうち上位・積極と下位・積極の子どもに意欲の高まりをみることができる。グループ活動では、どうしても積極的な子どもがおもてに出やすいといえる。

またT14からT17で地図による戦国大名の分布の確認から、子どもの既習知識と異なる事実を提示し「驚き」のコンフリクトを与えている。これに対しては、上位・積極の子どもが敏感に反応している。

つぎに本時のヤマ場に入る段階のT22で、戦国大名が実力を強くするためどんなことをするかを考えさせ、「当惑」のコンフリクトをおこさせている。抽出した子どもは、上位・下位、積極・消極を問わず意欲ある動きを示しているが、グループの話し合いから意見発表まで続いているので、コンフリクトの効果といえよう。

ウ 目標達成の自己評価をさせる。

終末の段階のT43で、今日の学習でわかったことを「自己評価カード」に記入させ発表させている。この「カード」は、毎時間終末の段階で、前出の項目と「本時の学習内容がわかったか」を子ども自身に記入させているものである。「わかったか」の欄をみると、「わかった」12、「大体わかった」21、「わからない」0、「記入なし」3となっている。「わかったことの記述」欄を分析すると、36名中23名が本時のねらいである戦国大名の出自とその政策について記述してお

り、大半の子どもにとって「わかる授業」であったといえる。本時の場合は時間切れて発表と討議の時間を多くとれず十分な自己評価までいかなかった。「わかる授業」こそ学習意欲を育てる第一歩といわれるが、子どもが受身になる授業の克服がつぎの課題といえる。

4. 要約と問題点

社会科の授業で三つの内的動機づけがどの段階でどのように行われているか、それに対する子どもの反応はどうかをみてきた。しかし、今回の調査は小学校2校・中学校2校にすぎないものであり、ここでは、そのような限定された中でのまとめと問題点について述べたい。

(1) 目標達成の見通しを与える動機づけは、いずれの授業においても本時学習の目標をは握させる段階で用いており、目標を教師の方から口頭及び板書で提示するという形をとっている。目標をは握することは目標到達の可能性を知るための第一歩であるといえようが、それに対する子どもの反応はまことに静的である。従って、この動機づけが子どもの学習意欲に直接的に強く働くためには、目標自体のもつ誘意性を高めること⁽⁸⁾との結合が必要であると思われる。すなわち、目標の提示自体が子どもの知的好奇心を喚起するような工夫こそ大切なのである。その意味で、授業Bにおいてセメント工業の分布図と鉄鋼業の分布図の相違からコンフリクトをおこさせて本時の目標をは握させているのは、参考にするべき方法であるといえよう。

(2) コンフリクトをおこさせる動機づけは、各授業で3～4回用いられている。その中味は、「疑問」「驚き」「当惑」「矛盾」と多様である。用いられている場面は、導入や終末の段階は少ないが、前述のこととも関連して一考を要する点であろう。全ての授業でみられるのは展開のとくに授業のヤマ場を設定するときである。これに対する子どもの反応は意欲的で、既習知識や生活経験を総動員した発言もみられる。抽出した子どもも、上・下位、積極・消極を問わず意欲ある動きを示している。子どもの意欲を高めるに効果があるといえるが、考慮すべき点も多い。

まず、コンフリクトをおこさせるべく提示した情報が、中・下位の子どもに理解されず、そのため意欲に結びつかない場合がある。上位の子どもだけが意欲的に動いている例は、今回の授業でも何度かみられた。これは教師による口頭の提示であることも一因があるように思われる。この点では、授業Aにおいて、ひらた船に積める米俵の量をO、H、Pで具体的に提示して、とくに下位の子どもに効果のあったことが一つの示唆を与えているといえる。

次は、なかみの空っぽなところからは問題意識も生まれてこないということである。とくに社会科の教育内容は経験できない遠い昔や地域、目にみえないしくみのことである。⁽⁹⁾このような弱点を補って知的好奇心をひきおこす一方法として、期待や予想をいただけるような概念を与えこれを利用することがいわれる。⁽¹⁰⁾この点では、授業Cのように、授業前半の事実認識から子どもに疑問をもたせて後半の認識の深まりをめざした授業構成は有効であると思われる。

(3) 目標達成の自己評価の動機づけは、展開のヤマ場の段階と終末の段階に用いられている。

授業のヤマ場において、子どもの予想や意見の当否を確認することはきわめて有効である。上位

の子どもだけが意欲的な例も一部にみられるが、ほとんどは上位・下位、積極・消極を問わず意欲的な動きを示している。子どもたちは、自分たちの予想や意見の当否に強い関心をもっているのである。達成動機の強いことを示すものといえよう。

終末の段階では、ノートにまとめさせてそれを発表させるものである。とくに毎時間「自己評価カード」に記入させている授業Dは貴重な試みであるといえる。ただ残り時間が少ないため、どの授業の場合も、発表に対する質疑応答ができなかったのは問題として残るところである。

注 (1) 美馬徳小 論文「社会科教育」*Ⅷ*118 P. 23

(2) 美馬前掲論文

(3) 溝上泰 講演「岡社研創立10周年記念大会」

(4) 寒河江市立陵南中「研究紀要」第4号 P. 14

(5) 里野清一 論文「社会科教育」*Ⅷ*121 P. 46

(6) 北尾倫彦 論文「教育心理研究」*Ⅷ*55 P. 35

幡野知代 論文「教育研究」昭49年11月号 P. 21

(7) 平田嘉三 論文「中等教育資料」*Ⅷ*314 P. 13

(8) 波多野他監修「学習心理学ハンドブック」金子書房 P. 378

(9) 鈴木喜代春「社会科検証学習入門」明治図書 P. 23

(10) 波多野詔余夫他「知的好奇心」中公新書 P. 122

参考文献（注に記したものを除く）

佐藤三郎編「ブルーナー理論と授業改造」明治図書（1972）

池田一男他著「発問分析による社会科授業の改善」明治図書（1970）

山中 升著「思考と認識を深める社会科指導」東洋館出版社（1971）

北海道教育研究所連盟「個人差に応ずる学習指導」（1972）

IV 調査研究の内容〔英語科〕

1 英語科の授業における学習意欲の喚起——内的動機づけの重視——

英語科に対する学習意欲の面から、中学校に入学して英語を学習し始めた頃の生徒の姿と、中学校高学年または高等学校の英語の授業におけるそれとを対比したとき、一般的にいつて、学習意欲やモラル (morale) の減衰がはなはだしいように思われる。

何ごとによらず、生徒が学習に積極的に取り組むようになるには何らかの動機があるはずである。学習動機の原因となる主なものは「必要性」と「興味」であるといわれているが前者については別におくとして、後者の「興味」は人間の本質に根ざした知的なものであり、未知のものに対する人間の心の動きである。この「興味」は年令とともに次第に変化するものであり、また、性格や性別によっても違ってくる。羽島博愛氏によれば、読書の面から見た場合、童話期は10才頃までで、⁽¹⁾中学生の年令ではもう実生活に興味をもつ現実主義の時期に入るといふ。このような生徒に This is a tree. とか I am a student. のような単純な教材のみを与えていたのでは、はじめのものの珍しさがあるうちは別としても、ある程度、内容的に知的満足を与える教材でなければ「興味」を持続させることはむずかしいと考えられる。しかし、実際にそのような教材を扱う段になると、語いや構文などのレベルも高度になり、言語的にやさしいものでしかも内容のあるものとなると、そういう教材の数はかなり限定されてくる。そこで、一方ではそのような教材開発の努力を積み重ねながら、同時に学習中のやさしい英語を活用して生徒にとって身近なことなどを発表させるなど、まだ自己中心的な心理状態を保持しているこの年令の生徒の心にある程度満足させながら、次第に語い数をふやし、構文のレベルをあげて、内容的に知的満足が得られるような教材へと接近させていくなどの手だてが必要になってくる。このほか、指導法の工夫、教育機器等のメディア (media) の利用、英語を母国語とする外国人 (native speaker) との接触、テスト等による外的動機づけによる方法なども有効であると考えられる。

しかし、「興味」を持続させる上に、もっとも大切なことは、第一に、生徒自身に自分の努力で目標達成、または目標に接近しつつあるという進歩向上のあとをはっきりと感じさせ、成就感、充足感を味わわせることであろう。この達成経験、あるいは向上の実感には生徒に大きな満足感と自信をもたらす、次の達成水準をより高いところに求めようとする向上心を刺激して、その後の学習への意欲を喚起すると考えられるからである。本研究ではこのような動機づけの方法を「目標達成の自己評価による動機づけ」とよぶことにする。なお、この方法の場合、生徒が目標値に対してにこまで達成できた」という実現値を明確に把握できるように、短時間で自己評価ができるような工夫が必要である。グリーンスプーン (Greenspoon J.) やフォアマン (Foreman S.) の実験は、⁽²⁾学習結果の確認時機が早い程学習効果が上がり、動機づけも強化されることを示している。第二の方法は、生徒に「これは自分にも何とかやれそうだ」という目標達成の見通しを与えることである。生徒自身がこのような見通しを学習過程において絶えずもち続けることができたとき、物事

を成し遂げるまでその学習活動をやめることはないだろうと考えられるからである。このような動機づけの方法を「目標達成の見通しを与える動機づけ」とよぶことにする。なお、この方法の場合、生徒の自己評価の結果や諸反応を適切に生かして自信や意欲をもたせ、ざ折感を味わわせないような配慮が必要である。この動機づけの方法は、前に述べた「目標達成の自己評価による動機づけ」と密接な関連があり、何れの方法にとっても、生徒の実感を十分考慮した、わかりやすい授業を構成することが前提であることはいふまでもない。第三の方法は、既得の知識では処理できないという当惑や矛盾によって疑問を誘発させるなど、学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせ、さらに当初のコンフリクト (conflict) が新知識・技能の獲得によって次第に克服・解消されていく過程の充足感、首尾一貫した認知構造を生み出すことができたという喜びを味わわせることである。この動機づけの方法を「概念的コンフリクトをおこさせる動機づけ」とよぶことにする。このような、コンフリクト克服の経験は、さらに強い探求活動を誘発させるのに有効であろうと考えられる。しかし、英語の学習は問題解決学習というよりは意味受容学習である。生徒を混乱させることのないように、適切なコンフリクトをおこさせ方を十分考慮し、生徒の求める情報を適切に提示して包摂が円滑に行われるよう、その方法と過程の組み立て方を吟味する必要がある。

英語学習の意欲を喚起し、「興味」を持続させる方法として、三つの「動機づけ」を強調したわけであるが、従来の授業研究においては言語学的な角度からのアプローチが多く、学習心理の面からのそれは少なかったように思われる。本研究では、様々な条件の制約から、専門的に深入りした研究はできないが、一応、今述べた三つの「内的動機づけ」という面から授業を見直し、生徒を意欲的に英語学習に取り組みさせるための条件のいくつかをひき出そうとしたものである。

このほか、人間に本来内在しているといわれる「説明の欲求」⁽³⁾を刺激する意味においても、授業において受動的理解 (recognition) のみにとどまることなく、英語を実際に駆使させることによって、「話す」、「書く」という能動的表現 (production) の活動を積極的に行わせ、英語である程度の説明や主張などができるという自信と満足感を与えることも、学習意欲を喚起させる上に大切なことであろう。この場合、recognition から production へのステップは、生徒にとってかなりの抵抗感があるので、それらを克服させるためのきめこまかな配慮が必要であることはいふまでもない。

2 授業観察の視点

昭和48年度の研究において、オーズベル (Ausubel D. P.) の意味受容学習の理論に基づき、「英語の production の能力⁽⁴⁾を体得させるための教授・学習過程」の一試案を作成した。本研究においても、基本的にはその試案に従い、それぞれの段階における指導の展開を、次の1表に示すような三つの内的動機づけに基づいたそれぞれの視点から観察し、教授活動と生徒の動きを見ようとしたものである。もち論、三つの動機づけは次の1表に示すように各指導段階にはっきり分けられるものではない。相互に強い関連性があり、それぞれが指導過程の中において、生徒の動き

に応じて臨機応変に駆使させるべき性質のものであるが、本研究では、各指導段階を観察する視点を1表に示すような各動機づけに限定したということである。授業時における生徒の意欲の高まりは、本報告書Ⅲの2表に示してあるように、行動科学的な立場から21項目によってみることにした。

(1表)

	指導段階	重視する主な内的動機づけと授業観察の視点
総合	1 復習 ○前時学習事項の定着度確認 ○既習事項を活用し、生徒の発想によって行う表現活動と、これに基づくP-P dialogue	(1) 目標達成の自己評価による動機づけ 視点①目標達成の喜び、満足感を味わわせているか。 ②目標値に対して、ここまで達成できたという実現値をはっきり把握させているか。 ③自分の努力で確かに向上したという実感を味わわせているか。 ④生徒がすぐ自己評価できるような工夫がなされているか。 ⑤前時のコンフリクトがこの段階まで尾を引いた場合、これを軽視しないで生徒が納得できるような処理をしているか。
	2 評価	
	3 新出事の導入・提示・練習 ○生徒の先行経験を活用して行う導入 ○node を重視しながら、新出事項の意味受容学習を行わせる包摂活動 ○場面の中で正しく意味内容を把握させながら、新出構文のimitation, repetition, variation を行わせる活動 ○copying	(2) 概念的コンフリクトをおこさせる動機づけ 視点①当惑・矛盾を感じさせることによって疑問を誘発させるなど、本時の学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせる工夫がなされているか。 ②英語の学習は問題解決学習というよりは意味受容学習である。包摂が円滑に行われるような配慮がなされているか。 ③生徒の求める情報を適切に提示して、コンフリクトが次第に解消・克服されていく過程の充足感を味わわせているか。 ④生徒の処理能力を上まわる大きなコンフリクトを与え、生徒を混乱させてはいないか。
聞くこと	4 Auding ○教材文を聞くことによってその意味内容の概要を把握させる。	(3) 目標達成の見通しを与える動機づけ 視点①教材の選択、聞かせ方の工夫などによって、目標達成の見通しを生徒自身がもてるような配慮がなされているか。 ②内容理解についての自己評価を行わせる場合、さ折感を味わわせないような配慮がなされているか。 ③生徒の反応を適切に生かし、これに続く

		学習への自信・意欲をもたせる配慮がなされているか。
読むこと	5 読解指導と表情読み ○きめこまかな意味内容把握 ○意味内容の正しい理解の上にたち正しい音調で読ませる。	(4) 概念的コンフリクトをおこさせる動機づけ 視点 上記(2)と同じ (5) 目標達成の自己評価による動機づけ 視点 上記(1)と同じ
総合	6 表現活動の行い方についての、教師のmodel 提示、並びに暗唱文指示	(6) 目標達成の見通しを与える動機づけ 視点①その程度なら自分の力でも何とかやれそうだという実感を味わわせているか。 ②教師のmodel 提示用の題材が、生徒の身近なものから選択されているか。 ③ recognition から production へのstep は、生徒にとって予想以上の抵抗感がある。それらを克服させるためのきめこまかな配慮がなされている。
合	7 教師が与えた手掛りをもとにし、学習した新出構文の variation, selection によって行う簡単な表現活動、並びに writing work,	(7) 目標達成の自己評価による動機づけ 視点 上記(1)と同じ
	8 整理と課題提示	

3 授業の分析と考察

(1) 授業A 研究協力校・協力者 河北町立溝延中学校 石垣藤子教諭

(7) 学年・題材 第2学年 Dick Whittington (Everyday English, Book 2, Lesson 12)

(1) 学習指導案(昭和50年1月31日5校時に実施)

1 目 標 次の用法を理解させ、それを使って簡単なことが言えるようにさせる

He made his son a doctor.

2 指導過程

学習と指導の流れ	指導上の留意点
A Review 1. 復習、予習の点検を行う。	授業の始まる前に生徒に相互評価させる

2. NHK基礎英語を復習する 3. 前時の本文暗誦とP-P dialogue 4. Written test をする。 2のP-P dialogueの中から1問 - I've been here since last year. (前時の暗記文) - turn, word, (前時の new words)	2名で対話形式でさせる 聴取状況を check してみる 宿題発表の形でさせる。あまりむずかしい 質問を多くしないように、前時の key sentence が活用されるようにする やさしい問題も入れて自信を持たせたい OHPで正答を示し、相互評価させる
B Presentation of new materials 1. 新出構文を場面と音声で理解する (a) I made these paper flowers last year. (b) Mr. Kikuchi is a doctor. Yoshiharu is his son. Mr. Kikuchi will <u>make</u> his son a doctor. (c) Mr. Tanno is a rich merchant. The green tea <u>made</u> him a rich man.	OHP使用 既習の make との対比から導入する 身近な例文でわかりやすくさせる 板書 He will <u>make</u> his son a doctor. The tea <u>made</u> him a rich man.
2. 新出構文の練習 (Pattern Practice) Substitution (doctor, teacher, farmer, me, you her...etc) 3. 意味がわかって新出構文が言えるようになったかどうか check する 4. 新出語句の理解と練習 gold, palace, bring > brought, drive > drove, drive away (a) 読み方を知る (model) (b) 意味を知る (c) 読み方の練習をする 5. 文字を見て新出語句が言えるかどうか check する	主語をかえても、してみる 予習で調べてきたものを発表させる 文の中の用い方も知らせる Flash board 使用
C Aural Comprehension 1. 本文の内容のあらましを聞きとり理解する 2. 内容について簡単な check をする	教科書は開かせない OHP使用 教師が口頭で説明する なるべくやさしい英語で言う あまり多くしない、日本語の質問も入れる
D Reading 1. model 2. chorus 3. lip 4. group 5. 意味内容を把握しながら読み、疑問点を出す silent, group 6. 表現読み free, individual	4人のグループで1文ずつ読み合わせをさせる。わからない所をおしえ合わせる グループで解決できるところはさせる The king gave me this gold for the cat. の文の抵抗が予想される
E Production 1. 新出構文を使った用例を知る 2. 新出構文を使って文を作ってみる speaking → writing	簡単な用例をプリントにして渡す 小さな誤りをこまかくとりあげない うまくできたらほめてやる

3. 新出構文が使えるようになったか check する	
F Copying	
Consolidation and assignment of home-work	

(ウ) 授業観察の記録

(2表)

7/ 授業観察の記録

指導段階	教師の活動	生徒の動き					
		全	体	上	下		
				位	位		
				積	消	積	消
1 復習 (略記)	宿題発表の形で、当番の生徒2名を前に呼び出し、前時学習文の暗唱、及びそれに基づくいくつかの質問を全生徒に出すよう指示 生徒がつまずいたとき、あるいは理解が不十分なとき、適切な指導助言を与えて進行を助ける。	前時学習文を当番2人で分担して暗唱した後、5つの質問を英語で全生徒に出し、自発的に答えさせる。生徒はつまずいた場合でも、教師または他の生徒の助けによって明確に回答する。					
2 評 価 (詳 述) (3分)	T1 : では、テスト用のノートを出してください。	(生徒、各自のテスト用ノートをひらいて筆記の用意をする。)		⑬	⑬	⑬	
	T2 : 第1番、先生の質問に対する答えを英語で書きなさい。簡単な形でいいですよ。 Has the cook said kind words to Diok ? (2回言う)	(生徒、各自のノートに答えを書く)					
	T3 : 次、先生が言う日本語を英文で書いてください。 「私は昨年からずっとここにいます」(2回言う)「住んでいます」ということです。be動詞をつかって…、「ここに」を書き落さないで…	(生徒、各自のノートに書く) (生徒、各自のノートに書く)					
	T4 : 次は単語2つですよ。turn (2回言う), word (2回言う) (30秒位、間をおく)	(隣りの人とノートを交換する。)		⑬			
	T5 : いいですか。はい、やめ。交換しなさい。	(「あたたた」、「あゝ、まちがった」など、喜び、落胆の声が方々からおこる。)		⑨	⑨	⑨	⑨
	T6 : はい、正しい答えはこれです。 (OHPで正答を示す。)	(相談する声、つぶやき、教師に質問する生徒、喚声、など活気ある中で採点や朱書きの作業が続く。)		⑨			
	T7 : 配点は(板書する)、1番4点、2番4点、3番は1点ずつで2点、さあ、採点してください。まちがいは正しく直してあげてくださいよ。 (机間巡視はじめる。)	P1 : 先生、No, he hasn't. で悪いんですか。 P1 : she だ、she だ。		①			
	T8 : the cook を男だと思ったんですね。女性だから…	P2 : 「あ、んだけね」		⑧			
	T9 : 「昨年から」の「から」を from と書いている人がいますね。これは since です。						

	T10: 採点が終わったら返してください。 さあ、自分の答えをよく見なさい。	(「あ、やっぱり」, 「しまった」など生徒 の反応で教室内に熱気 がでてる。)	⑪	⑪	⑨	⑪
	T11: さあ、どうでしたか。1番目あ った人は?	(31人中23人挙手)	⑪	⑪		
	T12: 2番目は?	(18人挙手)	⑪	⑪		
	T13: 3番目、2つあった人は? 1 つだけの人は?	(24人挙手)(5人挙手)	⑪	⑪	⑪	⑪
	T14: では、今日の勉強にはいりま しょう。					
新 出 事 項 へ の 導 入 。 提 示 (3 分) (評 述)	T1: Please shut your textbook and listen.	(教科書をとじて、教師 に注目する。)				
	T2: (紙で作られたきれいな花を示し ながら) What pretty flowers these are! Mrs. Takahashi made these paper flowers last year. (2回言う)	(教師の言動への集中度 がかなり高い)	⑪	⑪	⑪	⑪
	T3: 誰がどうしたんですか?	P1 (待ちかねたように一斉 に大声で): 高橋さん が去年これらの紙の花 を作った。	③	⑪	⑪	⑪
	T4: そう、作ったのですね。make の 活用は?	P2 (一斉): make made made.	③	③	③	⑪
	T5: そうですね。make made made で すね。					
	T6: (板書しながら) Mrs. Takahashi made these paper flowers last year. はい、いっしょに言って下 さい。	P3 (一斉): Mrs. Takahashi made these paper flowers last year.	⑩	⑩	⑩	⑩
	T7: Now, please listen. (生徒たちがみんな知っている村 の医師の名を出して)					
	T8: Mr. Yuzo Kikuchi is a doctor in our village. (ゆっくり2回言う)	(あの人なら知っている、 という表情が見られる)	⑥	⑪	⑥	⑪
	T9: Kiyoo Kikuchi is a Jiichan. (grandfather),	(笑い声があちこちから 聞えてくる。)			⑨	
	T10: Yuzo Kikuchi is a doctor in our village, and Yoshiharu is his son.					
	T11: Do you know Yoshiharu?	(Yes, Yes, I know him. とか、日本語で「あ、 知ってる」などの声が 聞かれる。)	③	⑪	⑪	
	T12: Yoshiharu is his son, so I think Mr. Kikuchi will make his son a doctor. (ゆっくり2回言う)	(教師への集中度がかな り高い)	⑪	⑪	⑪	⑪
	T13: Look at this picture. This picture was drawn by Emiko Sato. (はち巻きをして机にむか っている Yoshiharu と、彼の頭を なでながらそばに立っている Mr. Kikuchi の humour にあふれた TP	(大喚声、笑声)	⑨	⑨	⑨	⑨

練 習 (略 記)	を示す。)					
	T14: (TPを指しながら) This is Mr. Kikuchi. He is a doctor. This is Yoshiharu. He is a son.					
	T15: Mr. Kikuchi will make his son a doctor. (3回ゆっくり繰り返した後、板書 する。)	(「あ、わかる」という 声、「あ、そうか」と いう表情、うなずく生 徒が見られる。)	⑪	⑥	⑪	
	T16: (前に板書した Mrs. Takahashi made ~. の文を指して) この文の made は「作った」と言う意味で したね。		⑪	⑪	⑪	⑪
	T17: (後で板書した Mr. Kikuchi will make ~ 文をさして) しかしここ でつかわれている make の意味は 少しちがうようですね。「作る」 ではちよつと変でしょう。	(ざわめき、つぶやき、 隣人とささやく生徒な どみられる)	⑥	⑪	⑪	
	T18: (Mr. Kikuchi と彼の息子の TP を 示して) もう1度言ってみますよ。 He will make his son a doctor. (ゆっくり2回言う)					
	T19: どんなことを言っているんですか? 菊地さんは彼の息子さんを...? さあ あててごらんください。					
	そう、「医者にする」と言ってい るんですね。その通り、それでいい のです。この make は「~にする」 という意味がぴったりですね。	P4 (一斉) 「医者にしたい」 「医者にしたかった」「医 者にする...」「医者にし ようとしている...」	③	⑪	⑪	⑪
	T20: それでは、みんな言ってみましょ う。 He will make his son a doctor. はい。(2回)	P5 (一斉) He will make his son a doctor. (2回)	⑩	⑩	⑩	⑩
	○生徒がよく知っている、村で商業 を営む丹野さんの名を出して、 TPによる場面とともに次の文を 提示し、make の用い方を強化す る。 Mr. Tanno is a rich merchant. He is very rich in our village but I'm poor. The tea made him a rich man.	○生徒にとって身近な人が 題材になり、しかも make 新しい用法も理解できた ためか、終始あかるいふ んい気で学習が進行する。				

(a) 2表の指導段階、2評価について——目標達成の自己評価による動機づけの面から——
 評価の段階を1時間の授業過程の中に組み込むには時間がかかり過ぎるという声を聞くが、この授業展開では、評価活動を適切に位置づけ、テスト用ノートの準備 (T1, 指示), OHPによる正答即時提示 (T6), 答案の相互交換による採点・訂正 (T5 指示) など、生徒が自分の結果を知るまで (T10) 所要時間3分という各作業の手ぎわのよさは平日頃の徹底した学習訓練をうかがわせ、視点④の即時自己評価の工夫という面からまことに適切であったと言わなければならない。グリーンズプーン (Greenspoon, J.)、フォーマン (Foreman S.) の実験結果が示すように、学習結果の確認の時機がはやい程、学習効果もあり、学習に対して強く動機づけられるといわれるが、OHPによる正答即時提示のタイミングのよさは極めて効果的であったと考えられる。これら教師の指示に対する生徒の反応は、抽出された上位、下位の生徒に限らず、全体が敏感に反応し、指示通り作業を円滑にすすめていたのが印象的であった。視点①及び②から観察した場合、評価問題が前時に学習された事項から、英問英答、guided composition、単語の spelling など多角的に出題され、どの生徒もどれかに答えられるような配慮がなされていた。高い正答率や自分の成績結果がわかった後の生徒たちの熱気、下位生徒の言動などから、この後の学習への意欲がかなり刺激されたことがうかがわれた。視点⑤からみた場合、教師が、採点中の机間巡視によって生徒の誤答の傾向をとらえ、適切な補説を加えたのは生徒の個々のコンフリクトを克服させる上に効果があったように思われるが、時間が許せばT11からT14の問いかけのあと、更に具体的に代表的な誤答をとりあげて補説を加えることが可能であったかも知れない。抽出された上位、下位の生徒の動きについていえば相互採点という責任ある仕事をまかせられたためか、下位生徒の作業への集中度が高く、挙手喚声などの行動も見られ、上位生徒ほどではないにしても、学習への参加度は低くないように見うけられた。

(b) 2表の指導段階、3新出事項の導入・提示——概念的コンフリクトをおこさせる動機づけの面から——
 概念的コンフリクトをおこさせといっても、英語学習は問題解決学習というよりは意味受容学習である。とくに入門期においては、多くの場合言語操作の技能習得の学習である。この段階で重要なことは、当惑・矛盾・疑問などを感じさせることによって学習目標を自分のものとしてとらえさせること、さらに生徒が求める情報を適切に提示して、生徒各人にそれぞれのコンフリクトが漸次解消されていく過程の充足感を味わわせ、新出事項を既知の体系的の中に円滑に包摂させていくことである。

視点①にあげたように、学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせるには、既知の知識では処理できないという当惑・矛盾を感じさせ、疑問を誘発させる方法が有効である。この授業の指導者は、生徒の既習事項である「完全他動詞」としてmake (〜つくる)の用法を、生徒にとって容易な英文の中で確認させ、(T2~T6)それとの対比の形で新出の「不完全

他動詞」としてのmakeの新しい用法に生徒の関心を集中させた点はまことに巧みである。

(T12)

次に視点②の包摂活動の行い方であるが、生徒たちがよく知っている地域の医師の家族のことを題材にしながら、(T7~T12)言語論理との一貫化をはかった巧みな映像(OHP)による場面設定(T13~T15)によって、比較的理解がむずかしいと思われる新出のmakeの意味内容を、一言の日本語による説明もなしに、しかも英文の中で理解させた包摂技巧はまことに巧みでアルンハイム(Arnheim R.)の理論の実践を目のあたりに見せられた感じがする。視点③でとりあげたコンフリクト克服の充足感⁽⁸⁾は抽出された上位、下位の生徒だけでなく、授業過程における全体の動きからうかがわれる(P3からP4)。視点④から見た場合、本来、大きなコンフリクトをおとしがちな新出事項であるのに、教師の巧みな誘導によって見事に混乱が回避されていると言ってよい。次のステップへの活発な取り組みの姿勢が何よりの証拠であろう。

全体的にみて、教授活動への集中度が高く、うなずき、つぶやき、笑声、喚声、発言、挙手など生徒の動きが活発で、もっとも重要なT19の問いかけに対して、下位生徒の挙手反応がみられたのは、教師の包摂活動がいかに適切に行われたかを示していると言えよう。なお、このステップにおいて、個人毎の理解度のチェックがもう少し濃密に行われれば、全体の理解度の把握が、より確実にできて更によかったのではないと思われる。

(2) 授業B 研究協力校・協力者：山形市立第四中学校 安孫子励一教諭

(f) 学年・題材：第2学年・Time Here and Time There

(New Prince English Course, Book 2. Lesson 12)

(g) 学習指導案(昭和50年1月17日4校時目に実施)。

1. 本時の目標

- (1) 受動態(現在形)の否定文の用法がわかり、簡単な文がいえようになる。
- (2) 本文を読んで、種々の時計について知る。

2. 授業過程

段階	教師の活動	形態	生徒の活動	確認	留意点
あいさつ	Good morning, everybody. What's today?	一斉	Good morning, Mr. Abiko. It's Friday, January 17th	明確に いえるか	元気よ く
ラジオ復習	本文を読んでみよう	一斉	教師のあとについて1回読む	上体をおこして読んでいるか	時間をかけずに軽くあつかう
	1 前の時間にやった重要文を いってみよう ・1番はどういう文でしたか ・その文の意味をいいなさい	個人	3つの文をいう ・What time is it by your watch?	暗記してきているか意味を	みんなに聞える声

導 前 時 の 復 習	2番の文は？ - 意味は？ 3番の文は？ - その意味は？ - 今の文をくりかえし練習してみよう	- あなたの時計では何時ですか - Our time is one hour behind theirs. - わたしたちの時間は彼らの時間より1時間遅れています - This glove is used by the boy. - このグローブはその少年によって使われている	つかんでいるか中下位置に指名 既習の目標文が正しくいえるか下位置に指名	で発表させる静かにききとらせる	
15	2. is used 「～される」という表現が前の時間の学習ポイントでしたね もう少し絵をみながら練習してみよう (絵1を提示) この場面を英語でいってみよう - 人を主にした言い方と自動車を主にした表現と2通りありましたね (絵2を提示) こんどはこの場面を英語でいってみよう 3. 今の受動態の文を書いてみよう - 交換して採点しなさい	個人	- Ben washes the car. - The car is washed by Ben. - Lucy cleans the room. - The room is cleaned by Lucy. - The room is cleaned by Lucy.	2つの態の表現が定着しているか中下位置に指名 挙手によって結果を確かめる	OHP OHP
展 文 の 提 示	よく聴きましょう 1. (木村のグローブを持って) 木村に - Do you use this glove? (古いグローブを指して) Do you use this glove? - Kimura uses this glove. Kimura doesn't use this glove. - 新しいものと古いものと示しながら受動態の否定文を導入する - This glove is used by Kimura. - 意味はどうなりますか(板書)	個人	- Yes, I do. - No, I don't		新しいグローブと古いグローブ
開		個人	このグローブは木村によって使われている	下位生徒に指名	
終 末 5	- 内容をとらえながら本文を読んでみよう - 重要文をいってみよう - 絵をみて受動態の否定文を書いてみよう - 家庭学習の指示		- 本文を読みとる - I'll show you something interesting. - Water clocks aren't used today. - The bag isn't used by the boy.	中位層を主にして指名 挙手によって結果を確かめる	OHP

(ウ) 授業観察の記録

(3表)

指導段階	教師の活動	生徒の動き			
		全 体	上 位 積 消	下 位 積 消	
1. 復習 (略記)	○ 場面提示によって前時に学習させた受動態の肯定文を言わせる。	○ 多少のつまずきはあるが、中下位層の生徒も場面をみてそれを受動態の肯定文で言うことができる。			
2. 評価 (略記)	○ 口頭で表現できた受動態の1文をノートに何も見ないで書かせ、相互交換させ、OHPで正答を示し、採点させ、おもなまちがいについて補説を加える。	○ The room is cleaned by Lucyの文を何も見ないで書く。正答者は約半数位。			
3. 目標文の提示 (詳述) (5分)	T1 : では、本とノートをふせなさい。 (生徒の1から、今使用していない古い野球グローブと、使用中の新しいグローブを借りて全生徒に示しながら) T2 : These are Kimura's gloves. (古いグローブを指しながら、木村に向かって) T3 : Do you use this glove, Kimura? (新しいグローブを指しながら、木村に向かって) T4 : Do you use this glove, too? T5 : (新しい方を指して) Kimura uses this glove. T6 : (古い方を指して) But Kimura doesn't use this glove. T7 : 同じことを形を変えて言いますよ。 T8 : (新しい方を指して) This glove is used by Kimura. (2回) T9 : (古い方を指して) But this glove is not used by Kimura. (2回) T10 : (新しい方を指して) This glove is used by Kimura. (2回) どんことを言っているかわかりますか。はい、(指名する) T11 : よし、いいですね。日本語の場合は木村よりは、木村君の方が自然ですね。(This glove is used への文を板書) T12 : (古い方を指して) This glove is not used by Kimura. (2回) どんことを言っているんですか。はい、(指名する) T13 : 使われていません…いいですね…つかわれません (This glove is not used by への文を板書) T14 : では新しいものと古いもののどちらかをみなさんに示しますから、それに合うように今の英文のどちらか	(全生徒、本とノートをふせる) P1 : No, I don't. I don't use that glove. P1 : Yes, I do. I use that glove. (教師への集中度が高い) P2 : このグローブは木村によって使われている。 P3 : このグローブは木村君によって使われていない。(つまずきながらも正答)	⑮ ⑮ ⑪ ⑪ ⑪ ⑪ ⑥ ⑮ ⑮ ⑮ ⑮ ⑫ ⑫ ⑩ ⑩		

	を言ってください。 (古いものと新しいものを交互に生徒に示す)	(全生徒いっしょに場面に あわせて英語で活発に言 う)	10	10	10	10
	T15: (板書されている2文を指しながら) 上の文は今までも出てきた形です ね。下の文は今日のはじめて出てき たんですね。「つかわれない」と 否定するには、be 動詞と過去分 詞の間に not をおくらでいいの ですね。 T16: それでは、絵を見て、受動態の否 定文の表現を練習してみましょう		16	16	16	
4. 練習 (略記)	○ 4枚のTPによる巧みな場面設定 の中で否定文の練習を行わせる。 受動態の否定文を聞かせ by 動作 主がなくても、自然に意味が通る ○ 受動態の文があることを理解させ る。	○ 場面の助けをかり、意味 をとらえながら受動態の 否定文の練習をする。				
5. 新出語句の提示・練習 (略記)	○ TPによって事物を提示しながら 新出語句を理解させ、練習させる。	○ TPの助けにより意味を 理解しながら発音練習を する。				
6. オ ー デ ン グ (詳 述) (6 分)	T1: さあ、これから勉強するところを 先生が読んでみますから、絵を見な がら聞いてください。さあ、どの位 聞きとれるかな。 (大版用紙にかいた絵を示しながら ゆっくり、しかも各文2回ずつ読 む) T2: I'll show you something interesting. Look at this. (砂時 計の絵を示す) It's a sand clock. My grandmother has one at her home. It's used by her when she cooks eggs. But a sand clock isn't used by my mother. Look at this picture. (grandfather's clockと水時計の 絵を示す) (一方を指して) This is a grandfather's clock. (他方を 指して) This is a water clock. But water clocks aren't used today. You can see them only in museums now. T3: さあ、わかったかな。どんなこと を言ったか、中味を聞いてみようか な。					

(詳 述)	T4: 私はあなた方にどんなものをみせ ると言ったの?	P1 (全体) 「何かおもしろい もの…」 「砂時計…」 「水時計…」 「時計…」 など様々な答えが方々か ら出る。 (全体のざわめきの中から something interest- ingという声がきこえる)	8	3	3	6
	T5: 「何かおもしろいもの」を英語では どう言うの?	P2: something interest- ing. (うれしそうな表情)	21	21	11	11
	T6: 誰か? (多数の挙手した生徒の1 人に指名して) はい。 T7: そう、よくおぼえてくれたね。 T8: (砂時計の絵を指して) What's this? (多数の挙手した生徒の 1人に指名して) はい T9: Very good. みんないっしょにはい	P3: It's a sand clock. P4 (全体): It's a sand clock. P5 (全体): 「おばあさん…」 という声が方々から出る	10	10	10	10
	T10: 砂時計を使っているのはおかあさ ん? それとおばあさん? T11: そう、おばあさんですね。 T12: 砂時計をどんな時に使うの? 誰 か? (多数の挙手した生徒の1人に 指名) はい。 T13: それを英語で言ってみて? T14: 大変よろしい。よくわかっている ね。 T15: (水時計の絵を指して) Is this a grandfather's clock?	P6: 卵を料理するとき P6: When she cooks eggs.	3	3	3	
	T16: 誰か? (多数の挙手した生徒の1 人に指名して) はい。 T17: よし。じゃ、水時計は今はどこで みられるの?	P7 (全体) No, ..., No. water clock. などの答えが方 々から出る。 P8: No, it isn't. It's a water clock. P9 (全体): 「博物館で」と いう声にまじって、二、 三の生徒が「博物館で だけ」と答える。	21	21	21	21
	T18: よし。…今「へだけ」と答えた人 がいましたね。その人手をあげてみ て?… T19: よへし。よくそこまで聞きとって いたね。よく言ってくれた。 You can see them only in museums now. の only がそうですね。 T20: たった2回聞いただけで、みなさ ん、よく内容が理解できましたね。 この調子では、本を開いて文章をみ ても、自分だけの力でかなり読解で きるかも知れませんね。それでは本 文の内容について調べてみましょう	(3人、自信なさそうに挙 手する) (挙手した人に生徒の視線 があつまる。「え〜」と いう声も聞える) (教科書を開きかけている 生徒がいる)	21			
	以下 略記		6		6	

(二) 考察

- (a) 3表の指導段階、3目標文の指示 — 概念的コンフリクトをおこさせる動機づけの面から —
中学2年生にとって野球をするということはかなり身近なことである。古いグローブと新しい
ものを題材にして (T1 ~ T6), しかも実物を示しながら、既習の passive voice の肯定文

との対比によって新出の否定文を提示したことは、生徒全体の教師への集中度の高さからみて視点①の学習目標の把握、並びに視点②の包摂の円滑化の両面においてかなり成功していたといえる。構文からいえば、passive voiceの否定文はbeと過去分詞の間にnotがはいりだけのことであるが、このことと、それを実際の場面で使えるということは別であろう。後者の場合のコンフリクトの方が予想以上に大きいと考えられるからである。この展開において、単純にnotをおくだけという取り扱い方でなく、生徒に身近な題材のもとに、言語との意味の一貫化をはかった場面の中で、useとis used, doesn't useとis not usedの間のコンフリクトを巧みに解消させていることはP3の発言からもうかがわれる。教師側からすれば安易に考えやすいことでも、このような配慮と工夫のもとに指導するということは、生徒にproductionの力を体得させる上に極めて大切なことではなかろうか。とくに入門期の生徒に新出事項を教える場合には、構文を理論的に究明するのではなく、生徒の身近なところから題材・言語材料を選定し、しかもそれらと意味内容の一貫化をはかった場面の中で提示することが重要であると思われる。下位生徒の教師への集中度の高さ、発言数、T14の指示による生徒の発言の活気などからみて、指導効果がかなりあがっていたようであろう。

(b) 3表の指導段階、6オーデング (auding) ——目標達成の見通しを与える動機づけの面から——

言語学習は「聞きこと」に始まると言われるが、相手の話すことがその概略でもよいから意味内容が把握できた場合と、全然できなかった場合とでは、その後の学習意欲に与える心理的影響は計り知れない程大きい。このように考えると、読解 (reading for comprehension)、表情読み (expressive reading)、及び表現活動と続く一連の学習活動の前に行われるオーデング (auding) の段階において、生徒に「私にでもこれはできそうだ」という目標達成の見通しを与えることの意味はかなり重要であると言わなければならない。このためには、生徒の実態に適合した教材文を選択することはもちろんのこと、よく理解できるように聴かせる手だての創意工夫は、教師にとってもっとも配慮すべきことの一つであろう。

視点①からみた場合、聴かせ方の手だては様々考えられるが、この授業の場合のように、絵の提示による場面設定の助けを借りるのも一つの方法といえるであろう (T1 ~ T2)。視点②の点からいえば、T7、T9などの教師からのKR情報は、下位生徒P2、P3を勇気づけるのにかなり効果があつたように見うけられた。視点③からよかつた⁽⁹⁾と思われることは、T13、T18、T20の教師の発言は、生徒の反応を適切に生かして、これに続く学習への意欲を刺激し、自信を持たせるのに有効であったことである。全体的にみて、教師の発問、発言は生徒各人の実態に合わせて成功感を味わわせる心づかいがみられ、学習活動に向けて生徒を意欲的に取り組ませる配慮がなされていたといえる。

(3) 授業C

(ア) 研究協力校・協力者： 県立村山農業高等学校 青柳忠夫教諭

(イ) 学年・題材 (教科書)： 第1学年・Monday begins Badly. (New Horizon Book 1, Lesson 11)

(ウ) 学習指導案 (昭和50年1月30日2校時実施された第1学年のもの)

本時の指導事項及び学習事項

(1) 生徒による Speech (1分間位ずつ2人) 順番は前もって分っている。内容は何か出てくるか見当がつかない。 いいたいことが分ればいい。あまりなおさないことにしている。
(2) 本時の学習目標をつかませる。 a) Hearingによって大意をとること。 b) 読めるようになること。 c) Mark Twainについて知ること。
(3) Oral Introduction ・ Mark Twainについて、かんたんな英文で説明する。 Mark Twain was born in a village of Missouri in 1835. He wrote many stories. "The Adventures of Tom Sawyer" is...very famous...以下略 ・ どのていど理解したかを二、三生徒にきいて確かめる。
(4) 本文のHearingと大意把握 a) 板書事項——むずかしいと思われる単語 examine, stomach, loose tooth, dirt, hurt badly, sore finger, serious look b) 大意把握のためのHintとしての発問 ①いつのことか ②誰が何をしようとしたか ③トムはなにを望んだか ④そして見つけたものは? ⑤何を思い出したか ⑥そのことがなぜいやなのか ⑦突然思い出したことは? ⑧医者顔は? etc.
(5) New wordsの発音練習——主として発音記号を見て 生徒の発音——教師の発音——一斉の発音
(6) Reading ・ 練習前に二、三人の生徒にあてる (練習後またあてる予定) ・ 相互に読み合う——個人読み
(7) 質問を中心とする文、語、句の解釈、説明、応用 生徒側から出てくるのは予想がつかないが、教師側のポイントとしては次の点をあてている。 ①Monday started another week of school.の表現 ②Tom remembered what a doctor had once told him about a sore finger. ③...the doctor's face had a very serious look. ④This was a lucky thing.のThisは何をさすか。 ⑤1.7のthatは? 1.8のthatは?
(8) Expressive reading——相互読み、集団読み、個人読み。(上記(6)において指名した生徒に再びよませる)
(9) 宿題として try to, 接続詞 that, whatを使った文を作る。

(エ) 授業観察の記録

(4表)

指導段階	教師の活動	生徒の動き			
		全	体	上位	下位
		積	消	積	消

1. 復習 (既習事項活用による表現活動)(詳述)(2分)	(英語の歌 Yesterday, Once Moreのあと) T1 : 大分おぼえがはいね。では, speech の順番にあたっている人, はい, どうぞ。	(当番の生徒, てれたような態度で前に出たので笑いがおこる。) P1 : Good morning, everybody. P2 (全) : Good morning, Endo. P1 : A dormitory festival was held in our dormitory. (dormitory の accent まちがって発音する。) P1 : dormitory. P1 : dormitory. P1 : in our dormitory. Movies, Japanese chess, Renju, and tea party were held on the 28 th. (うなずくもの, 「あ, そうか」という表情のもの, 隣りにさきやきかけてうなずくもの, 笑顔のものなど, それぞれ反応を示し, 集中度きわめて高い) P1 : The next day a debate, a variety show, and a singing contest were held. T6 : ああ, のど自慢のことだね。 T7 : You took part in Renju...ね。うん, うん。 T8 : preli...? あ, preliminary ね, 君, 予選で負けたの? T9 : Can you tell me the names of Your members ?	(当番の生徒, てれたような態度で前に出たので笑いがおこる。) P1 : Good morning, everybody. P2 (全) : Good morning, Endo. P1 : A dormitory festival was held in our dormitory. (dormitory の accent まちがって発音する。) P1 : dormitory. P1 : dormitory. P1 : in our dormitory. Movies, Japanese chess, Renju, and tea party were held on the 28 th. (うなずくもの, 「あ, そうか」という表情のもの, 隣りにさきやきかけてうなずくもの, 笑顔のものなど, それぞれ反応を示し, 集中度きわめて高い) P1 : The next day a debate, a variety show, and a singing contest were held. P1 I participated in Renju. (つぶやきがきこえる。) P1 : But I regret to say that I lost the game in preliminary. (最後の部分の発音がはっきりしない。) (全生徒大笑い) P1 : A variety show and a singing contest were interesting and funny. I took part in the singing contest with six members. (P1 の生徒 1 人 1 人の名をあげる) (笑声おこる) P1 : But we couldn't get a prize. Because we were poor, and I think we looked like foolish boys. (全生徒爆笑)	11	11	11	11
				16	16	16	6
				17	6	11	11
				9	9	9	9
				6	9	6	
				9	9	9	9

T10: あ, statue ね。snow statue, 雪で何か作ったんだね。 T11: うん, うん。 T12: うーん。Very good! わかりましたか (1 生徒を指して) どんなことを言ってくれたのか, 大体でいいから日本語で言ってみてください。 T13: よーし。大体そういうことですね。「こんなことも言った」ということでほかに付け加えることは? T14: はい, 君 (1 人の生徒の肩をたたく) T15: そうだったな。Endo, みんなの言うとおりでいいか? T16: よし, Endo, 君よくできた。席についてよろしい。では, もう 1 人当番がいたね。The next boy, please.	P1: My classmates and I made a snow statue. (最後の部分発音つまずく) P1: a snow statue of a maiden. P1: Our festival was very interesting and we had a good time. Thank you. (拍手がおこる。つづいてはっとしたようなざわめき, ささやき, うなずき, 笑顔などの反応があらわれる。) (P3 起立してあまりまちがわずに大意を言う。) (数人挙手する。隣同志ささやきやつぶやきがきかれる。) P4: はい, 「少女の雪像をつくった」こと, それから「Renju のゲームで予選で負けた」ことも言ったと思います。(うなずく生徒多い) P1: はい, いいです。(生徒に笑声おこる。) (次にもう 1 人の当番, 前に出て speech はじめる。)	16	6	6	6	9	16	11	11	10	11	21	21	16	16	16	10	11	9	6	11	11	11	11	
2. 目標確認 上と同じ要領でもう 1 人の生徒に speech をさせたあと本時の学習目標を生徒に明示する。 3. オーデング ○ 本時教材文を, 生徒が既習した表現を多くとり入れて paraphrase しながら生徒に聴かせ, 大意を把握させる。 この場合, hint としてのいくつかの発問をはさんでやる。 ○ どの程度理解されたか, 発問によって check する。	本時の学習事項を確認する。 教師が説明する英文を聞き, 教師が与えてくれた hint としての発問を参考にしながら, 大意を把握する。 ○ 3 人の生徒, 意味内容把握の程度をみる発問にあまりまちがわずに答える。																								

	○新出語句の発音練習 (略 記)					
	○範読のあと斉読させ、さらに相互の読み合い、個人読み (読解指導のあと、同じ生徒にまたあてる予定)					
5. 質問を中心とする読解指導 (詳述) (10分)	T1 : さき程、耳で大意をとらえたわけですが、今度はもう少し、きめこまかく本文を読みとってみましょうか。今からしばらく時間を与えるから、意味のとれないところ、変だと思ふところを各 group 毎相談して質問事項を出してください。はい、はじめさい。 (机間巡視) T2 : (約3分後) はい、それでは…いいですか。疑問のところを出してもらいましょう。 T3 : どこ? 何行目? T4 : ああ、ここところね。君はどんな意味だと思うの? やってみて。 T5 : うーん。(他の生徒を指して) 君はどう? T6 : 何のことを言っているかはわかるけれども…ということね。われわれが常に使っていることはで言うとうとういうことになる? 誰か? (挙手した生徒を指して) はい君。 T7 : 大分いいね。another week とはどんな意味? T8 : そうね。(時の流れを1週間毎に区切った線を板書して) ちょっとこれを見て。この週が終って、こっちにきた場合、これが another week でしょう。ね、こっちが終ってここからはじまるんだから、その意味で Monday started …となるんですね。こんなわけで、「月曜日からまた学校へ行く1週がはじまった。」と言っているんじゃないですか? どうです? 「月曜日からまた学校へ行く1週間がはじまった。」…ね。	(group 毎に各自の疑問点を出し合い、その場で解決できるものは group で処理した上で、相互の力ではどうしても包摂できない事項を集約する作業を続ける。作業への参加及び集中度が高く全体の動きに活気がある。) P1 (ある group の代表) : はい (挙手) P1 : 74 頁の2行目の Monday started another week of school. の文がよくわかりません。 P1 : ほかの週のように月曜日に学校がはじまった。 P2 : 部分としてはわかるんですが、全体となるどのように言ったらよいのかわかりません。 P3 : 学校へ行く新しい週が月曜日からはじまった。 P4 (全体) 「別の週」「もう一つの週」(ざわめき) (うなずく生徒多い。)	20	11	11	11
				15	15	
			11	11	11	11
		16		16		
		10	10	6	6	
		11	11	11	11	
		17	17	16	16	

指導段階	教師の活動	生徒の動き				
			全	体	上 位	下 位
			積	消	積	消
	T9 : 質問した group, いいですか。	P6 (質問した group) : 「はい」「いいです」				
	T10 : 次、あとは? (挙手した生徒を指して) はい。	P7 : 75 頁の5行目の Perhaps he had a sore toe. がよくわかりません。	11	11	11	11
	T11 : ああ、なる程。みなさん、今質問の文がどこかわかりますか。75 頁の5行目の Perhaps he had a sore toe. というところですよ。ここがわかりにくいんですか。(1人の生徒を指して) 君はどう?	P8 : perhaps がどうしてついたのかわかりません。	6		6	
	T12 : そう。「多分」という意味であることはわかるんだね。	P8 : はい。		17		
	T13 : (他の生徒を指して) うーん。君は?	P9 : わかりません。				
	T14 : うーん。じゃ、この文にくるまでの前の文全体の意味をずっと追ってみよう。そうすると見当がつくかも知れませんか。					
	T15 : Tom のからだの調子は一体どうなの?	P10 (全体) : どこも悪くない…。	10	10	10	16
	T16 : そう、どこも悪くない。けれども学校を休みたいから…?	P11 (全体) : からだの具合悪いところをさがしている。	10	10	10	16
	T17 : そう。まず歯のことを思い出したね。しかし、歯は抜かれると痛いからだめ。次は何を…?	P12 (全体) : 手のゆび先のことを…。	10	10	10	16
	T18 : そうですね。そこから足の指のことを思いついたんですね。そここのところなんです、ここは。ほんとはどうなの?	P13 (全体) : 大丈夫。何ともない。いたくない。	10	16	10	16
	T19 : 痛くないんですね。だから perhaps とつけたんですね。自分で仮病をつかおうとしているんですから、「多分、僕は足の指が痛いんだ、そうだ、そういうことだ」と自分自身に言いさかせているんですね。そしてうなりはじめるんだ…。	P14 (全体) : 「ああ、そうか」「わかった」(うなずくもの多い。)		16	16	6
	T20 : 質問者いいですか。みんな、いいですか?	P15 (全体) : はい。	9		9	
	T21 : あと、ありませんか…? (2回)、じゃ、先生の方から質問しますよ。いいですか。		11	11	11	11
	T22 : 74 頁の6行目の This was a lucky thing. と言っているんだがどうして…? この this は何を指している?		12	12		
	(ある生徒を指名して)、君。	P16 : ぐらぐらする歯をみつけたこと…。				6
	T23 : そうだ。じゃ、もう一つ、7行目の that は何の役目?		12	12		
	(1人の生徒を指名して) はい、君。					
	T24 : そう。じゃその下の行の that は何を指しているの?	P17 : 接続詞です。				

(1人の生徒を指名して)はい。 T25: そういことですね。いいですね？ あと疑問はありませんか。 T26: じゃ、75頁いきますよ。 1行目のwhatは何の役目？疑問？ それとも関係代名詞？ T27: よーし。それでは、家に帰ってから辞書をひいて、関係代名詞whatを用いてある例文をしらべてきてください。 (このあと、表現読みにはいる。黙読相互読みのあと読解指導前の読みで指名したあと同じ生徒に指名する)	P18: おばから歯を抜かれること…。 P19 (全体): 「はい」「ありません。」 P20 (全体): 関係代名詞…。 (指名された生徒は最初の時よりかなり上手に読み教師からそれなりの評価をうける。)	⑨	⑨	⑨	⑥	⑥
(以下略記)						

(二) 考察

(a) 4表の指導段階、1復習——目標達成の自己評価による動機づけ——

一般に生徒は、英語を実際の場面で使えるようになりたいという願望が意外に強いものである。それだけに、自分の発表した意味内容が相手に理解され、コミュニケーションのメディアとして英語をつかうことができたという実感を味わったときの喜びもまた大きい。ところが、本研究所の昨年度の研究報告書において述べたように、実際の授業では、多くの場合、factual knowledge⁽¹⁰⁾の指導にのみ力がおかれ、recognitionからproductionへ進展させるstepの設定、並びに生徒に実際に英語を駆使させる配慮の不足等が、生徒にこのような喜びを味わわせる上に大きな障害になっていたように思われる。しかし、この授業の指導者は、授業の冒頭に行われる復習の指導段階において、順番制によって各時間2名ずつの生徒に、既習文を応用させて各自の自由な発想のもとに身近な題材についての英語による一分間speechを行わせているが、発表当番者や生徒全体の動きからみて、このことが、英語学習に対する意欲の喚起、向上心の刺激、自分の言いたいことが教師はじめ生徒全体に理解してもらえたという喜びと充足感からくる自信の獲得など、その効果は計り知れない程大きいとみた。

大学入試という強い外的動機づけが有効な普通高校の生徒とちがって、実業高校の生徒の場合、英語学習に意欲的に立ち向かわせるには、内的動機づけの方法の工夫はもち論であるが、コミュニケーションのメディアとしての英語学習という原点に立ちかえり、recognitionだけでなく、productionの学習活動の楽しさを味わわせることがどうしても不可決であると考ええる。この意味からも、この授業で行っているような、生徒の自己発想による表現活動の重視は、高く評価しなければならないように思う。もち論、生徒の発表文は授業記録に見られるように、

語い、構文、文体など必ずしも正しいものばかりとは限らない。むしろ、かなりの誤りがあるのが実状である。しかし、それらの誤りを全部一気に取り上げて問題化するという方法でなく、指導過程を長い目でみるという考え方から、生徒に「折感を味わわせることをさけつつ、順次重要なものから一つ一つ正しいものを定着させていく」ということは、教師にとってかなり忍耐を要することであるが、極めて重要なことであろう。視点⑤から見た場合、T2、T3、T6、T7、T8、T10などの教師の発言は、このことをかなり配慮しているようにうかがわれた。また、視点④から見て、T5のKRやその時の生徒全体の反応、T11からT16までのKRや発言及び生徒全体の反応は、発表者に自分の発表が理解してもらえたという自己評価をさせる上に有効に働いており、これらはT1、T3、T5、T11、T12などの発言と相まって発表者に大きな充足感と自信を与えているように思われた(視点①③)。上位の生徒だけでなく、下位生徒の教師及び発表者への集中度の高さ、反応の敏感さは、このような発表活動を日常の授業の中に位置づけ、継続的に実施している教師の姿勢をうかがうことができたように思う。

(b) 4表の指導段階、5質問を中心とする読解指導——概念的コンフリクトをおこさせる動機づけ及び目標達成の自己評価による動機づけの面から——

この授業における読解指導の特徴は、「ここがわからないはずだ」という教師側の判断でなく、生徒自身が「ここがわからない」と問題提起したことを中心に授業を展開しているところにある。グループ毎に各自の問題点を出し合い、グループ内の生徒相互の協力学習で解決できるものはその場で解決させ、生徒同志の力ではどうしても包摂できない事項を集約させる作業を行わせる(T1)。教師がこれらを取り上げて生徒全体の問題にし(T2、T11)、生徒の発言から既習事項の把握程度を確認しながら、説明・解説・補説を加え、更に重要な事柄について生徒から問題提起がなされなかった場合は、逆に教師から生徒に発問してそれらに焦点をあてていくというやり方である(T22~T27)。この方法では生徒自身の課題がそのまま本時の学習目標になるので、授業に対する生徒の食いつきが鋭く、授業への参加態度は真剣そのものであった(動機づけ②の視点①)。

包摂活動を行うにしても、必ず生徒が既習事項のどこまで把握しているかを発問によって確認し(T4、T5、T6、T7、T12、T13)、図示やコンテクスト(context)の助けを借りながら包摂の過程(生徒のステップの登り方)を大切に(T8、T14~T19)、生徒が理解したかどうかを確認しながら(T9、T20)、生徒個々の実態に応じた授業の進め方であった。概念的コンフリクトをおこさせる動機づけの、②③⑤の何れの視点から見ても、かなり効果的な指導であったように思う。また、目標達成の自己評価による動機づけの視点①、②③からみて、読解指導前の読みで指名した生徒に、読解指導後、再び指名することによって、自分の努力で確かに向上したという実感を味わわせる配慮は、指名された生徒はもち論のこと他の全体の生徒にとっても学習意欲の強化に極めて有効であったように思う。

なお、下位生徒に発問してその反応から全体生徒の理解程度を把握しようとするのも一つの方法であると考えられるが、包摂過程及びその終末における評価の方法については今後一そう

の検討が必要であるように思われる。

(4) 授業D

(ア) 研究協力校・協力者： 県立村山農業高等学校 見理哲雄教諭

(イ) 学年・題材(教科書)：第3学年・The Pilgrim Fathers. (My English Readers Book 3 A, Lesson 6)

(ウ) 授業過程における教師の発問事項一覧(昭和50年1月30日1校時に実施されたもの)
(5表)

導入・オーディング	(I) 新教材への導入のための発問及び Auding の指導段階における、大意把握の自己評価をさせるための発問(自己評価による動機づけ) 1) Have you read some American books? 2) Please tell me the name of the ship in which the Pilgrim Fathers moved across the ocean? 3) Do you know the name of the vessel in which Katsu Kaishu moved across the Pacific Ocean? 4) Were the Dutch kind to the Pilgrims? 5) Are the teachers of this school Murano good to you students? 6) What were the Separatists proud of? 7) What are we proud of? 8) What do you think the American people are proud of?
読解指導	(II) 読解を深めるための発問(概念的コンフリクトをおこさせる動機づけ) 9) In what year did the Pilgrims start for the New World? 10) In what year did the Tokugawa Bakufu start? 11) What made the Separatists sad to see? 12) Why were the Separatists called Pilgrims? 13) How long do you think it took them to move across the Atlantic Ocean? 14) Was it a calm voyage or a stormy one?
整理	(III) 次時への発展をはかるための発問(目標達成の見通しを与える動機づけ) 15) Where is the Massachusetts coast located? 16) How many Pilgrim Fathers were there? 17) Do you think that these Pilgrims were successful when they reached the Massachusetts coast or the colony?

本来ならば、教材文全体を示し、授業過程と生徒の反応を明記した上で、教師の発問を問題にすべきであろうが、頁数の都合で、発問に見られた教師の工夫・配慮についての概要を記すことをお許し願いたい。

高校3年という年齢は、心理的発達段階からいって、典型的な青年期的行動が見られる、いわゆ

る青年中期にあたるといえる。この年代の特性として、①理想的自我の確立(主観的理念による自己純化への努力)、②現実的抵抗(客観の否定と強い自己肯定)、③主観優位の論法(感情の論理)④自律的、絶対的な動機決定に起因する渋滞性、⑤心身発達のアンバランスからくる不器用さ、⑥情緒の不安定とその表れ方の多様性、⑦コンフリクトの受けとめ方の深刻さ、⑧物事や特定の人物への強い傾倒性などがあげられよう。このような時期にある、しかも大学入試という外的動機づけ⁽¹¹⁾もあまり期待できない生徒に、意欲的に英語学習に取り組ませることのむずかしさは、その担当者でなければわからない苦労があるように思う。

このような生徒の特性①、②からいって、アメリカ建国の父ともいわれる Pilgrim Fathers の苦難の歴史をあつかった本時の教材はまことに適切であったといえよう。また、教師の人間的な魅力と専門的学識の深さが、生徒を英語学習へひきつけているようにうかがわれたが、上述の特性⑧からうなずけるように思われる。

5表の導入・オーディング(auding)の段階についていうならば、生徒の通学の方法、読書経験など身近な事柄を話題にしながら、英問英答によって行われた greeting と導入の工夫、さらに発問2)と3)、4)と5)、6)7)8)の各群を見てもわかるように、生徒個々の実態に合わせて難易度を考え、しかも、生徒の既有的知識・体験・考え方などと巧みに関連させながらなされた教材内容についての発問は、前述したような③④⑤⑥⑦の特性をもつ生徒から答えをひき出すことに成功している。欲をいうならば、テープレコーダ利用によって native speaker の自然な音声聞かせることに、それなりの意味はあるが、本授業の場合、教師自身の音声によって、しかも教材文の意味内容を、やさしい英語を用いて paraphrase するなど、よりわかりやすく聞かせるための工夫があれば、いっそう容易に生徒の反応をひき出すことができたのではないかと思う。

読解指導の段階において、生徒は教科書の英文の意味内容をよく理解していて、日本語によってそれをうまく表現できる生徒が多く、日頃の指導の徹底ぶりがうかがわれた。しかし他面において教師がかなり発問の仕方を工夫しているにもかかわらず、読解を深めるための英問に対する英答、意味内容理解の度合いを check するための英問に対する英答を生徒からひき出すのに苦労したが、まちがうのではないかとためらいを見せる生徒、意味内容はわかっているのだが教師の英問にどう英答したらよいのか英語による表現の仕方ですまづいている生徒、わかっているが反応しようとしないう生徒など、その反応は様々で、この年代の生徒の指導のむずかしさを感じさせられた。生徒の実態や特性を考慮に入れて質問の角度を変えたり、勇気づけを行ったりして、教師の配慮はかなり有効であったが、きめこまかい読解指導を展開する場合、英問英答だけでなく、英問和答、和答英問なども積極的に取り入れて意味内容を把握させる方がより効果的なのではないかと考えられる。

整理の段階においても、同様に英問和答、和問和答を有効に生かすことによって「私はここまでわかることができた」ということを生徒自身に確認させ、次時への学習意欲をもたせることができるのではないだろうか。

ただ、一般的にいって、言語学習の場合、recognition から production への step は、生徒にとって教師の予想をこえる抵抗があり、しかも、学年が進む程、両者間の較差が増大するもののように思われる。それだけに、日常の授業において、production の能力を体得させるための、きめ

こまかな手だての工夫・配慮・訓練が必要になってくるわけであるが、このことは英語教育にとって一つの大きな課題であるといえよう。なお、このことについては、本研究所の昭和48年度研究報告「授業研究13号」を参照いただければ幸いである。

最後に、就職間近な、しかも心理的に指導のむずかしい年代の生徒を、これだけ意欲的に英語学習に取り組ませている指導者の熱意と努力に敬意を表したい。

4 要 約

英語科では、A, B, C, D の四つの授業それぞれの一部の指導段階で、前述した三つの内的動機づけの中にある特定の内的動機づけがどのように行われ、それに対して生徒はどう動いたかをみてきた。しかし、本年度の調査は中学校2校・高等学校1校にすぎないものであり、ここで述べることは、そのような限定された中での要約であることをあらためてことわらなければならない。

- (1) 既存の知識では解決できないという当惑・矛盾を感じさせることによって疑問を誘発させ、それを授業の中心にすることが、学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせる上に極めて有効であり、この場合のコンフリクトの遞減あるいは解消の過程は、生徒に大きな充足感を与える。
- (2) 英語学習は意味受容学習である。新出事項の包摂の過程において、既存の知識と対比させながら生徒の求める情報を適切に与え、コンフリクトの遞減あるいは解消の過程の喜びを味わわせることが学習意欲の喚起に有効である。なお、情報を与える場合、とくに低学年の指導においては、生徒にとって身近な題材を取り入れ、言語の論理との一貫化をはかった映像を場面設定に活用することは包摂活動の円滑化、並びに production 能力を体得させるのに有効である。
- (3) 既習事項を応用し、生徒自身の発想によって行わせる発表活動は、英語を communication の media として活用できたという喜びと満足感を生徒に感じさせ、その後の学習への自信を与え、向上の意欲を刺激する。
- (4) auditing の指導において、生徒にわかってもらえるような聞かせ方の手だての工夫が、生徒に目標達成の見通しを与え、読解活動及び表現活動への意欲を刺激する。
- (5) 評価活動において、自己の学習結果についてできるだけ早く知ることが、動機づけの強化の方法として有効である。答案交換による採点・訂正活動は、下位生徒に責任感を与え、向上心を刺激するのに有効である。
- (6) 発問の工夫・配慮が生徒の学習意欲を刺激し、ざ折感を消去して目標達成への見通しを与える場合がある。
- (7) 高学年の指導の場合、教師の専門分野の学識の深さ、人間的な魅力が、生徒を学習に傾倒させる場合がある。

終わりに、この研究調査をすすめるにあたって、御協力いただいた先生方、並びに教育事務所の指導主事の方々に厚くお礼申し上げる次第である。

参考文献・資料

- (1) 鈴木 博編：講座・英語教育工学（第1巻） 研究社，1972
- (2) 波多野完治他監修：学習心理学ハンドブック 金子書房，1968
- (3) 高野清純他編：児童心理学講座（第6巻） 金子書房，1969
- (4) 山形県教育研究所：授業研究第13号報告書，1974
- (5) 波多野完治他監修：学習心理学ハンドブック 金子書房，1968
- (6)(7) Ausubel, D. P. : Psychology of Meaningful Verbal Learning, Grune, 1963
- (8) 波多野完治：教育機器利用の学習心理学 大日本図書，1972
- (9) 堀内敏夫他監修：新教育用語事典 教育出版，1971
- (10) 山形県教育研究所：授業研究第13号報告書，1974
- (11) 赤塚泰三：青年心理学 岩崎書店，1956

こまかな手だての工夫・配慮・調整が必要になってくるわけであるが、このことと特異な相違を

一つの大きな課題であるといえよう。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

報告「授業研究」号」を参照されたい。なお、このことについては、本研究の昭和48年度研究

4. 要 約

英語科では、A、B、C、Dの四つの授業それぞれの一部の指導段階で、前述した三つの目的を達成させることが、学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせる上に極めて有効であり、この場合のコンフリクトの意識あるいは解消の過程は、生徒に大きな充足感を与える。

(1) 既習事項に解決できないという困惑・矛盾を感じさせることによって疑問を喚起させ、それを解消の中心にすることが、学習目標を生徒自身のものとしてとらえさせる上に極めて有効であり、この場合のコンフリクトの意識あるいは解消の過程は、生徒に大きな充足感を与える。

(2) 英語学習は意味受容学習である。新出事項の包摂の過程において、既習の知識と対比させながら生徒の求める情報を適切に与え、コンフリクトの意識あるいは解消の過程の喜びを味わわせることが学習意欲の喚起に有効である。なお、情報を与える場合、とくに初学年の指導においては、生徒にとって身近な題材を取り入れ、言語の理解との一貫化をはかった理解を場面設定に活用することは包摂活動の円滑化、並びに production 能力を体得させるのに有効である。

(3) 既習事項を応用し、生徒自身の発語によって行われる発語活動は、英語を communication の media として活用できたという喜びと満足感を生徒に感じさせ、その後の学習への自信を与え、向上の意欲を刺激する。

(4) reading の指導において、生徒にわかってもらえるような関心せ方の手だての工夫が、生徒に目標達成の見通しを与え、読解活動及び発語活動への意欲を刺激する。

(5) 評価活動において、自己の学習結果についてできるだけ早く知ることが、動機づけの強化の方法として有効である。常態化による採点・訂正活動は、下位生徒に責任感を与え、向上心を刺激するのに有効である。

(6) 読解の工夫・配慮が生徒の学習意欲を刺激し、挫折感を消去して目標達成への見通しを与え、向上心を刺激する。

(7) 高学年の指導の場合、教師の専門分野の知識の深さ、人間的な能力が、生徒を学習に傾倒させる場合がある。

最後に、この研究調査をすすめるにあたって、御協力いただいた先生方、並びに教育事務所の指導主事の方々に厚くお礼申し上げる次第である。