

保存資料

F2-01

研究報告書 第16号

動機づけを重視した授業の研究(3)

山形県教育センター

1981. 3

山形県教育センター

昭和56年3月刊

動機づけを重視した授業の研究(3)

山形県教育センター

目 次

I 研究の趣旨とねらい

1. 研究の趣旨
2. 研究のねらい

II 基本的考え

1. 心理的欲求と動機づけ
 - (1) 心理的欲求と学習意欲
 - (2) 学習意欲と動機づけ
 - (3) 動機づけの方法
2. 学習意欲の評価
 - (1) 評価観点表
 - (2) 子供の意識調査

III 研究の方法と対象

1. 授業観察者の評価の観点, 及び子供の意識調査項目の設定
 - (1) 授業観察者の評価観点の設定手順と方法
 - (2) 子供の意識調査項目の設定手順と方法
2. 授業の観察・調査
 - (1) 調査の方法
 - (2) 調査の対象

IV 研究の内容

- 国 語 科
- 社 会 科
- 算 数・数 学 科
- 理 科
- 外国語科(英語)

V 要約と課題

研究の概要

1. 研究のねらい

この研究は子供が意欲をもって学習に取り組むことのできる授業の構成要因、及び、その具体的方法を、授業実践を通して、動機づけの面から考究し、学校生活にゆとりと充実をもたらすことをねらいとする。昭和53年度は総論編で仮説の検証に力点をおき、その成果を踏まえて、昭和54年度は小学校、昭和55年度は中学校を対象に、教科を中心に据えて調査・研究するものである。

2. 基本的考え

学習意欲と関連のある心理的欲求を刺激したり、充足させたりすれば、学習意欲が高まるのではないかという仮説に立って、学習意欲にかかわる心理的欲求を、次の四つに集約した。①親和の欲求 ②探知の欲求 ③説明の欲求 ④成就の欲求

この四つの欲求を刺激したり、充足させたりして、学習しようとする行動をひき起こし、維持し、その方向に導いていく過程を学習意欲を高める動機づけと考える。動機づけの方法として、次の四つを考えた。①親和をはかる ②概念的コンフリクトを起こさせる ③目標達成の見通しを与える ④目標達成の自己評価をさせる。

3. 研究の方法

①子供の学習意欲が高まった時に示すと考えられる特徴行動を、評価観点表として位置づけ、その表に従って授業観察者は、反応を記録する。②授業直後に、学習者の意識調査を行う。③反応・集中・協力の三つの観点から、授業者・観察者で話し合う。これらのことから、効果的な動機づけのあり方を究明する。

4. 要 約

①親和をはかることによる動機づけは、どの教科においても、動機づけの基礎であり、意欲的な学習を可能にする。

②概念的コンフリクトを起こさせる動機づけは、それを系統的に組織する必要がある。低学年では、驚き・疑問が適しており、高学年では、そのほかに、当惑を加えることができる。中学校では、驚き・疑問・当惑のほかに、矛盾も有効である。

③目標達成の見通しを与える動機づけは、概念的コンフリクトと併用すると効果があり、導入と展開の段階で有用である。

④目標達成の自己評価をさせる動機づけは、子供の向上心を強めるよう工夫した構成が必要であり、特に中学校の場合は、生徒一人ひとりの習熟度をふまえて活用しなければならない。

は し が き

昭和22年、新しい学制が発足して以来、既に30有余年の歳月が経過した。その間、教育は、産業界・経済界にとって有用な人間の養成ということに、まず力点が置かれ、その結果、世界にも類を見ないほどの繁栄を実現し得たのであった。しかし、一方では、高度の経済・社会の発展の裏で、人間疎外が徐々に進行しつつあった。われわれは、失われた人間性をいかにして回復するのか、という深刻な問題に当面せざるを得なくなったのである。特に、学校教育の場においては、人間尊重の精神に徹しながら、創造的思考力や、豊かな情操を持つ児童生徒の育成が、強く要請されるに到っているのである。この要請を受けて、学習指導要領も全面的に改訂され、小学校では、既に昭和55年度から実施されており、中学校では昭和56年度から、完全に実施されているのである。「人間性豊かな児童生徒を育てること」・「ゆとりあるしかも充実した学校生活が送られるようにすること」というねらいには、人間性回復への志向が強く反映していると考えられるのである。

学習指導要領のねらいを達成するためには、子供一人ひとりを大切に、ゆとりある充実した授業が展開されなければならない。「ゆとり」ある授業とは、学習者が主体的・意欲的に学習に取り組むことによって、はじめて成立するものとする。子供の学習意欲をかき立て、それを持続させ、更に、学ぶ態度をいかにして育成するかは、われわれにとって重要な課題となる。そのためには、指導計画や指導過程の吟味、とりわけ、指導法の工夫をなおざりにすることはできない。人間が本来もっていると考えられる、学習意欲にかかわる心理的欲求を、いろいろな方法で刺激したり、充足させたりして「学習する意志」を育てる学習指導法の研究・開発が大切になる。

本研究は、上述のような考えに立って、子供が意欲をもって学習に取り組むことのできる授業は、どうあればよいかを考究するものであり、当センターが昭和49年度におこなった「内的動機づけを重視した授業構成の研究」の成果を踏まえ、発展的な追究をめざしている。

本年度は、3年継続研究の最終年にあたり、53年度の総論編、54年度の小学校編に引き続き、中学校において、国語・社会・数学・理科・外国語（英語）の各教科につき、調査・研究をおこなった。

3年間の継続研究によって、教科指導を中心とした動機づけのあり方の大要を、究明し得たものとするが、細部にわたる点では、今後の授業実践のなかで、一層明らかにされなければならない。本研究が、日常の授業に活用され、役立つことを期待している。

最後に、本研究をすすめるに際して、熱心なご協力をいただいた学校、並びに諸先生方に対し、厚くお礼申上げる次第である。

昭和56年3月

山形県教育センター所長

板 井 角 也

担 当 者

井	上	昌	平
大	山		剛
吉	田	堅	治
伊	藤		修
猪	股	東	海 雄
阪	口	恒	太

目 次

I 研究の趣旨とねらい

1. 研究の趣旨 1
2. 研究のねらい 1

II 基本的考え

1. 心理的欲求と動機づけ 3
 - (1) 心理的欲求と学習意欲 3
 - (2) 学習意欲と動機づけ 5
 - (3) 動機づけの方法 5
2. 学習意欲の評価 8
 - (1) 評価観点表 8
 - (2) 子供の意識調査 9

III 研究の方法と対象

1. 授業観察者の評価の観点、及び子供の意識調査 12
 - (1) 授業観察者の評価観点の設定手順と方法 12
 - (2) 子供の意識調査項目の設定手順と方法 12
2. 授業の観察・調査 12
 - (1) 調査の方法 12
 - (2) 調査の対象 13

IV 研究の内容

- 国 語 科 15
- 社 会 科 35
- 算数・数学科 55
- 理 科 75
- 外国語科（英語） 93

V 要約と課題 111

I 研究の趣旨とねらい

1. 研究の趣旨

現代のような変化の激しい時代にあつては、学習指導もまたその影響を大きく受ける。そしてともすれば、教師による多量で多様な教材内容の伝達、学習者による性急な受容といった形に陥りがちであった。子供が自分で考え、自分で発見し、工夫するという力を養うことはできにくい状況であるといえる。そこには「あわただしさ」はあっても「ゆとり」は決して生まれてこないであろう。

こうした現状を踏まえて、「自ら考え、正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」ということを重視しながら、学校生活に「ゆとり」と「充実」をもたらすことをねらいとして「教育課程の基準の改善について」（昭和51年）が答申された。その意味では、今回の学習指導要領の改訂（昭和52年）は、授業のあり方に大きな反省を促すものであるといえる。確かに、授業の構成がブルーナー（Bruner, J. S.）のいう子供の「学習する意志」を育て、「わかる授業」が展開されるようになるためには、まず授業を子供側に立って見直し、授業の主体に、学習者である子供をすえなければならない。教師による「教授過程」のみが存在し、学習者の「学習過程」が十分に構成されないような学習活動であつては、充実した授業とはいえないであろう。子供の意欲的、積極的な学習への取り組みこそが、「充実」や「ゆとり」につながるものと考えられる。

ところが、学習意欲をもたせて積極的に授業に取り組みさせるための具体的方法については、絶えず実践の場で問題にされながら、いまだに適切な方法が見いだされているとは思われない。

昭和49年度、当センターでは「内的動機づけを重視した授業構成の研究」を行い、授業観察を通して、子供が学習意欲をもって取り組むことのできる授業を構成するための条件を分析し整理した。本研究は、この成果を踏まえて、学習意欲を高める効果的な授業のあり方を発展的に究明しようとするものである。

2. 研究のねらい

この研究は、子供が学習意欲をもって取り組むことのできる授業の構成要因、及びその具体的方法を、授業実践を通して動機づけの面から究明し、ひいては、学校生活に「ゆとり」と「充実」をもたらすことをねらいとしたものである。

一昨年（昭和53年度）は、仮説の検証に力点をおいて研究を進めた。つまり、動機づけの工夫によって、子供に内在すると考えられる学習意欲と関連のある心理的欲求を刺激したり、充足させたり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を設定した。

学習意欲にかかわる心理的欲求を、(1)親和の欲求 (2)探知の欲求 (3)説明の欲求 (4)成就の欲

求の四つにまとめ、これらを刺激したり、充足させるための動機づけの方法として、(1)親和をはかることによる動機づけ (2)概念的コンフリクトを起こさせる動機づけ (3)目標達成の見通しを与える動機づけ (4)目標達成の自己評価をさせる動機づけ の四つに整理した。

それで、小・中学校を対象に、授業の観察を通して、上述の動機づけの方法の妥当性を検討したが、その結果、四つの動機づけの方法の妥当性がおおまかであるが認められた。しかし課題として、(1)子供の発達段階と動機づけの方法との関係 (2)指導過程と動機づけの方法の関係 (3)視聴覚教材の利用、及び各種の資料提示と動機づけとの関係 (4)授業観察方法の吟味 などが挙げられた。

昨年(昭和54年度)は、一昨年の成果と課題を踏まえ、(1)発達段階に適した動機づけの方法の検討 (2)指導過程の各段階に応じた動機づけの方法の検討 (3)教科の特質、題材、指導形態に応じた動機づけの方法の検討 (4)評価観点表と意識調査の項目についての再吟味 の四点に絞って、小学生を対象に研究を進めた。その結果、次のようなことが明らかにされた。

- (1) 発達段階との関係では、ア・低学年では、親和をはかる動機づけが最も有効で、概念的コンフリクトについては「驚き」、「疑問」が適していること。目標達成の自己評価をさせる動機づけは展開とまとめの段階で有用なこと。イ・高学年でも、親和をはかる動機づけは有効で、概念的コンフリクトとしては「当惑」を加えることができること。ウ・中学年ではその前半は低学年についての、後半は高学年についての事項がそのままあてはまること。
- (2) 指導過程の段階に応じた動機づけの方法について「各教科のまとめ」で述べているが、その最大公約数的な動機づけの方法については、次のようにまとめられる。

指 導 段 階	導 入	展 開	ま と め
中心となる動機づけ	親和 目標達成の見通し	概念的コンフリクト	目標達成の自己評価

(3) 教科の特質、題材、指導形態に応じた動機づけの方法については、いろいろ検討したがまだ結論を得ることができない。

(4) 評価観点表と意識調査の項目については、観察項目で四つの領域に整理したが、記録しやすくなったこと。

そこで、本年度(昭和55年度)は、上に述べた小学生を対象にしての四つの項目を、中学生を対象にし、次の課題も併せ研究を進めるものである。

- (1) 発達段階を中学生にまで広げた場合の動機づけの具体的方法。
- (2) 教科の特質、題材、指導形態に応じた動機づけの具体的方法。
- (3) 教時限の潜伏期を経て、その効果を現すであろう動機づけの具体的方法。

Ⅱ 基本的 考 え

1. 心理的欲求と動機づけ

(1) 心理的欲求と学習意欲

人間は社会的な存在として、様々な行動をとるが、その行動をひきおこしたり、その行動がある方向に向かってるように働く内的な要因を考える際、その最も根底にあるものが欲求であるとする。この欲求に関しては多くの心理学者による様々な提案がなされているが、本能的・生理的欲求といった生得的なものから、オルポート(Allport, G. W.)の機能的自律性の説にみられるような対人関係の中で学習される欲求までもを含めて考えていかなければならないものである。

われわれは、そうした多くの考えの中から、教育的配慮によって、教室での子供の学習を問題にしたとき、どんな欲求を取り上げて考えていくべきかという視点から、一つの整理を試みた。つまり、学習意欲と特にかかわる欲求にはどんなものがあり、どのような体系化が可能なのかという作業・考察である。

マレー(Murray, H. A.)は基本的な欲求を27種類に分類している。われわれは、この分類を基本にして、学習意欲と特にかかわる欲求は何であり、それらを更にいくつかに統合できないかどうか考察をすすめていった。そして、それらは学習行動を説明するために構成された仮説的概念であって、教室の中での子供の具体的な行動の観察を通して推察されるものであり、一つ一つが個別的に存在する欲求であるとは考えていない。あくまでも実践研究をすすめる上で、行動科学的な角度から評価しやすいものとして、次の四つの心理的欲求にまとめ、取り上げることにした。

第一は、「親和の欲求」である。これは相手とのつながりを求めたいという欲求を指す。マレーの欲求分類でいえば、所属(Affiliation)、服従(Deference)、養育(Nurturance)、援助(Succorance)を含むものである。教室の人々とうまくやっていきたい、教師と心のつながりを求めたい、といった対人関係を平穏な形に保ちたいという欲求であり、更には、学習とかかわる教材(教具・動植物等)との和やかな関係を保持したいという欲求をも含むものである。具体的な姿としては、協力、奉仕、援助、保護、同情、世話、承認などを求めたり、与えたりしたいという形をとるものであろう。クロンバック(Cronbach, L. J.)の分類でいえば、愛情欲求、権威者からの承認欲求、仲間からの承認欲求であり、マスロー(Maslow, A. H.)の説明に従えば愛情と所属への欲求といえることになる。これは極めて社会的な欲求であり、「人間性豊かな児童生徒の育成」を目指す教育にあっては、まず第一に着目しなくてはならない心理的欲求であり他のすべての心理的欲求ともかかわっている基礎的なものである。

第二は、「探知の欲求」である。これは、いわゆる知的好奇心を満足させたいという欲求を指す。知的好奇心というのは、個体の生存と直接かかわりのない情報を求める欲求、及びそうした

傾向の強さを指す。その情報は「～の体験をしてみたい」という形で、自らの直接的な体験からしか得られない性質のものであろうが、それだけとは限らないわけで、教室ではむしろ間接的なもの、知的なものが多い。しかも、この好奇心は、波多野誼余氏のいうように、拡散的な性格をもつ「拡散的好奇心」と収束的、収束的な性格をもつ「特殊的好奇心」とに分類されようが、未知のものへ志向する方向性においては同じであると考え、われわれは区別しない。この未知なものが、抽象度の高い知識的、文化的なものとなれば、マレーの分類でいう認識(Cognizance)、理解(Understanding)、所有(Acquisition)、保持(Retention)として分類されているものとなる。

マスローの分類は、欲求満足における重要さに基づいた階層的序列をもった体系となっているが、その最も高い位置に「知識欲求」としてして序列づけている。また、戸川行男氏は「獲得欲求」として分類している。この欲求は、子供の自由な雰囲気が確保されている場や、とらわれない心理的状况で、初めて惹起される欲求であると考えられる点で、前述の親和の欲求と深くかかわっている。具体的な学習の場では、見聞したい、読書したい、接触したい、質問、探求、検査などといった形をとる。

第三は、「説明の欲求」である。これは自己を表出したいという欲求を指す。自分の既に獲得している知識・情報・体験を他に与えたいという欲求や自分なりの解釈をデモンストレートしたいという欲求であり、優越欲求、自主独立の欲求、自由への欲求というものを含むものである。マレーの分類でいう説明(Exposition)はもちろんのこと、誇示(Exhibition)、優越(Superiority)、自律(Autonomy)、反抗(Counteraction)までも含めて考えたい。クロンバックにあっては、独立欲求、自尊欲求に相当する。マスローにおいては、自己実現への欲求となろう。また、戸川氏は、自我欲求として第六番目に位置づけている。学習の場では、自分の考えたことを他人に伝えたい、他人が答える前に答えたい、他人の間違いを指摘したい、抵抗、反抗などといった形で現れてくるものであろう。

第四は、「成就の欲求」である。これは、ものごとをやり遂げたいという欲求を指す。ある目標に対して自己の力を発揮して障害を克服し、立派にその目標を成し遂げたいという、いわゆる達成動機を主にした欲求であり、マレーの成就(Achievement)であり、マスローの尊厳への欲求(Esteem needs=needs for achievement and recognition)である。戸川氏も成就欲求として、「しなければならないことを遂行し、成就しようとする欲求」の総称として分類している。この成就の欲求は、それ自体が目的でなく、「ものごと」、「ある目標」、「しなければならないこと」という対象を伴う点で他の欲求、特に説明の欲求、探知の欲求の手段的存在として深くかかわっているといえる。すなわち、成就の欲求の強さが説明の欲求や探知の欲求を成立させ、推進させる働きをもつものと考えられる。

マスローの考えによれば、欲求体系を構成するための原理として、階層的序列の考えを取り入れ、より高い位置にある欲求はより低い位置にある欲求が最少限度満足されない限り喚起されないとして説明している。しかし、欲求そのものが明確に分類される性質のものでないとするわれ

われにとっては、この階層的分類の立場よりも、欲求は「相互にばらばらに存在するものではなく」いくつかのまとまりをなして、相互に絡み合っている一つの行動を生み出していくものであると考えたい。

(2) 学習意欲と動機づけ

前述の心理的欲求を刺激したり、充足させたりして、学習しようとする行動をひきおこし、それを維持し、その方向に導いていく過程の総称を学習意欲を高める動機づけと考える。

動機づけは二つに分けられる。その一つは、理科が好きだからすすんで理科の学習をするというように、行動そのものが目標になる場合であり、もう一つは、親にほめてもらいたいから理科の学習をするというように、行動の目標が行動以外のものであって、行動が手段的役割を果たす場合である。前者は、内発的動機づけであり、後者は外発的動機づけといわれるものである。

人間は苦痛をもたらし刺激によってしか活動的にならないとする考え、いわゆる怠けもの説、があった。したがって、学習させるに際しては、まずこうした不快な状態を続けさせ、賞罰や競争など、外からの刺激を与えることが必要になる。これが外発的動機づけの基礎となった人間観であり、基本的な考えである。

一方、人間は、本来活動的で、好奇心が強く、それぞれが最も快と感ずる情報の最適な水準をもち、これを維持すべく、たえず環境と能動的に交渉しているものであるとする考えがある。

ここに、学習に対する興味や知的好奇心に訴えて、学習意欲を惹起し、更にそれを高める方法を開発することの可能性がみられる。

われわれは後者の人間観に立ち、「動機づけの工夫によって、子供に内在すると考えられる学習意欲と関連のある心理的欲求を刺激したり、充足させたりすれば、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本研究をすすめる。

上述のことから、われわれのいう動機づけは内発的動機づけを指すことになるが、外発的動機づけを全面的に否定するものではない。初めは外発的動機づけによる学習活動であっても、それを学習活動そのものに興味や喜びを感じさせるように変容させていくことが生産的であると考えるからである。したがって、単に動機づけという場合は、内発的動機づけを主、外発的動機づけを従と考えることにする。

(3) 動機づけの方法

以下に述べる動機づけの方法は、一つが一つの欲求を刺激したり、充足させたりするというわけではない。ある欲求を刺激するために複数の方法を用いて効果を期待しなければならない場合もあるだろうし、同じ方法を適用する際は、当然のことながら、子供の発達段階と性格、並びに家庭的要因と社会的要因とを十分認識・理解していることが前提条件となる。

さて、われわれの考えた動機づけの方法は四つにまとめられる。

その一つは、親和をはかることによる動機づけである。これは前述の親和の欲求に働きかけ、

それを満たすことによって得られるものである。心理的欲求の説明でも述べたように、親和の欲求は他の三つの欲求のいわば基礎に相当するものであるから、その意味では四つの心理的欲求のいずれかにもかかわる方法といえるわけである。

ア. 開放的で、活動的な雰囲気をつくる。

子供どうしあるいは教師と子供が承認し合ったり、協力したり、共感し合えるような暖かい雰囲気や子供が学習にかかわる教材・教具等に親しみ、それらを丁寧に扱う習慣を身につけているような和やかな雰囲気の中でこそ、一層、自発的な質問をしたり、自分の考えを発表したりすることができるからである。

イ. 子供を集団の一員として活動させ、信頼感の醸成に努める。

自分がその成員でありたいと望む集団においては、自分の行動をその集団の規範や他の成員の行動と一致させようとする傾向をもつからである。

ウ. 子供の行為を承認し、称賛を与える。

教師の子供を見る目が好意的、積極的であれば、子供の学習効果が一層上がるというビグマリオン効果が期待できるからである。また、承認されることを求め、拒否されることを回避するように自分の行動を方向づけていた子供も、拒否を回避するための手段であった行為そのものが目標になっていく。すなわち、承認・拒否という外的なものが自分自身の要求水準という内的なものに高められる可能性があるからである。

二つ目は、子供のもつ信念や先行経験を利用して新概念との間に概念的コンフリクト（心の葛藤）を起こさせる動機づけである。これは主として探知の欲求を刺激する方法であろう。

学習にとって最も基本的な認識的行動は、概念的コンフリクトに基づく知的好奇心により動機づけられ、子供が新しい知識を獲得することによって内発的に強化されると考えるからである。パーライン（Berlyne, D.H.）は、概念的コンフリクトのタイプとして、次のものをあげており教材の性格に応じて使い分けて利用することの有効性を説いている。

ア. 驚き：子供のもつ信念や先行経験から導かれる予想に反する現象が提示されたときなどに生ずるコンフリクト

イ. 疑問：子供の先行経験が不十分な場合に、ある命題の真偽を信ずるか否かというときなどに生ずるコンフリクト

ウ. 当惑：いく通りもの正解があると思われる問題に直面して、どの解が最も正しいのかわからないときに生ずるコンフリクト

エ. 矛盾：ある命題の真であることを学習した後で、それにあてはまらない事実が提示されたときなどに生ずるコンフリクト

なお、知的好奇心は向上心と探求心とを誘発させ、向上心と探求心とは知的好奇心を更に高めていくものであることを念頭において、適切なコンフリクトを起こさせることが大切である。子供の力では克服できそうにもない大きなコンフリクトは、挫折感や絶望感を味わわせて、やる気を失わせ、逆に、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

できないからである。

三つめは、「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である。子供が学習においてこのような見通しをもつことができれば、学習活動中途で放棄することはないだろうと考えるからである。

目標達成に伴う快感や成功感の強さは、要求水準の高さと関連している。林保氏によれば、われわれのいう、成就の欲求の強い子供には、弱い子供とくらべて、次のような特徴がみられるという。

ア. やさし過ぎる課題や、逆に難し過ぎて達成できるか否かが運に左右されるような課題ではよい成績を示さない。

イ. 適度の困難度があり、やりがいのある課題には極めて熱心に取り組み、よい成績をあげる。

ウ. 課題の諸条件をよく吟味し、正しく目標を把握して、その目標達成のために斬新（ざんしん）な手段活動を精力的に展開する。

ニ. 意志の決定や課題の解決に際して、運を頼りにせず、あくまでも努力し、その結果については潔く責任を負う。

オ. 自己の活動の成果に強い関心を持ち、その成果の程度についての情報を得たいという気持を強くもっている。

また、ワイナー（Weiner, B.）らによると、成就の欲求の強弱によって成功・失敗の原因の認知に違いがみられるということである。すなわち、成就の欲求の強い子供は成功にしろ失敗にしろ、それを自己の能力と努力のせいであるとするのに対し、成就の欲求の弱い子供は、成功を課題のやさしさとか運のよさのせいにする傾向が強いという。このことから、上述の特徴行動が首肯できよう。

われわれは、まず、子供一人ひとりのパーソナリティを理解し、子供の家庭環境と社会的・文化的環境とを認識しなければならないが、その際、これらの考えが十分参考となるであろう。

四つ目は、「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である。自分の行動を自分で評価し、反省すること、すなわち、自己統制のできること、が学習意欲を高める条件の一つであると考えからである。また、子供が目標を達成して成功感、成就感を味わえば向上心を高め、要求水準をより高いところに求めて積極的に学習に取り組むようになるとも考えられるからである。

われわれは、ここで、相互評価の有効性を無視しているわけではない。親和の欲求が満たされている場合には、相互評価が要求水準を高める働きをするからである。また、KR（knowledge of results）についても、特に技能習得の過程では、学習目標と結果とのずれが子供に問題意識を生起させ、このことが一層強く動機づけとして働く。しかし、本来、自己評価以外の評価は外発的動機づけであるため、長続きのしない、ときにはゆがんだ学習意欲になりやすいし、強いといえば、他律的な人間を形成しやすいともいえる。更に、人間関係によっては、特にその間に信頼関係が成立していないような状態下では、学習意欲につながらないばかりでなく、意欲を喪失さ

せ、自棄的行為の誘因とさえなることもあるから注意を要する。

2. 学習意欲の評価

前述の基本的考えに立って授業を観察・調査する際に、学習意欲が高まったときの子供の姿をおさえておく必要がある。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。しかし、意欲が高まったと考えられる子供の特徴行動を帰納的に集約することは可能であると考ええる。

授業中における子供の学習意欲の高まりをみるため、昨年度と同じく、授業観察調査と授業後の子供の授業に対する意識調査を行った。授業観察調査項目については、昨年度の実践を通して検討を加えた結果、見聞、指名催促、発言、作業四つの領域に整理した。

(1) 評価観点表

教科名	学校名	立 学 校	学年 組	実施日	月 日
-----	-----	-------	------	-----	-----

分 節	
-----	--

児 童 ・ 生 徒 氏 名										
		A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	A	B ₁	B ₂	C ₁
領域	項 目	回数	特 記 事 項			回数	特 記 事 項			
見 聞	1. 板書事項あるいは教材，資料をじっと見る。									
	2. 教師や子供のいうことを身をのりだして聞く。									
	3. 教師や発言者のことばにうなづいたり，つぶやいたり，首をかしげたり，何か言いたそうにする。									
	4. 隣接する子供に話しかけたり，合図などをする。									
指 名 催 促	5. 教師や発言者のことばが終わらないうちに，待ちきれずに，挙手する。									
	6. 指名を催促する挙手を，発声を伴ったりして，する。									
	7. 指名されなかったので残念がる。									
	8. 指名されないのに発言してしまう。									

発 言	9. 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる。				
	10. 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する。				
	11. 子供どうしが自発的に問答する。				
	12. 教師に対して自発的に質問する。				
	13. 正答の場合、うれしがる。				
作 業	14. 誤答の場合、非常に残念がる。				
	15. 作業への取りかかり方が早い。				
	16. 作業を、まわりにわずらわされたりせずに、続ける。				
	17. グループ学習などで、他の子供に教えたり、他の子供からきいたりする。				
	18. 「やめ」といっても、問題への取り組みや作業をやめない。				
業	19. 教師の説明や板書事項などをすすんで記帳する。				

(2) 子供の意識調査

- この時間の勉強がおもしろかったですか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない
- この時間の勉強がわかりましたか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない
- この時間の勉強の前から興味（きょうみ）をもっていましたか。
1 はい 2 いいえ
- この時間に勉強したことはやさしかったですか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない
- この時間、先生の話はわかりやすかったですか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない
- この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない
- この時間のために予習（よしゅう）をやってきましたか。
1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない

8. この時間をいつもより短いと思いましたか。

1 はい 2 いいえ

9. この時間に勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。

1 はい 2 いいえ

10. この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。

1 はい 2 いいえ

11. この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。

1 はい 2 いいえ

12. この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。

1 はい 2 いいえ

13. (12で はい と答えた人だけ答えてください。)

あなたの考えたことをうまく発表できましたか。

1 はい 2 いいえ

14. (12で はい と答えた人だけ答えてください。)

発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。

1 はい 2 いいえ

15. (12で いいえ と答えた人だけ答えて下さい。)

発表しようと思いましたか。

1 はい 2 いいえ

16. (12で いいえ と答えた人だけ答えてください。)

発表しようと思っていたのに、あてられなかったので残念(ざんねん)だったですか。

1 はい 2 いいえ

17. 先生や友だちの説明(せつめい)にもっとつけ加(くわ)えたいと思ったことがありますか。

1 はい 2 いいえ

18. この時間に記録(きろく)したいと思ったことをノートにとることができましたか。

1 はい 2 いいえ

19. この時間の勉強でみんなと協力(きょうりょく)できましたか。

1 はい 2 いいえ

20. この時間の勉強で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。

1 はい 2 いいえ

21. この時間で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。

1 はい 2 いいえ

22. この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。

1 はい 2 いいえ

23. ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。

1 はい 2 いいえ 3 どちらともいえない

なお、低学年(小学校第1, 2学年)の子供を対象とした意識調査の質問項目は、次のとおりである。

1. このじかんの べんぎょうは おもしろかったですか。

2. このじかんの べんぎょうは わかりましたか。

3. このじかんの べんぎょうを はやく やりたいと おもって いましたか。

4. このじかんに べんぎょうした ことは やさしかったですか。

5. このじかん 先生が はなした ことは すぐ わかりましたか。

6. このじかんの べんぎょうを すすんで やろうと しましたか。

7. このじかんの べんぎょうを うちで やってききましたか。

8. このじかんは いつもより みじかいと おもいましたか。

9. このじかんの べんぎょうで ふしぎに おもったり へんだなと おもった ことがありますか。

10. このじかんに べんぎょうした ことを もっと くわしく べんぎょうしてみたいと おもいますか。

11. このじかん 先生や ともだちの はなしを しっかり ききましたか。

12. このじかんの べんぎょうで あなたの かんがえた ことを はっぴょうしましたか。

13. はっぴょうしたいと おもいましたか。(12で いいえ と こたえたひとだけ こたえてください。)

14. はっぴょうしたいと おもっていたのに あてられなかったので ざんねんだったですか。(12で いいえ と こたえたひとだけ こたえてください。)

15. 先生や ともだちの いったことに もっと つけたしたいと おもったことが ありますか。

16. このじかんの べんぎょうで わからないひとや こまっているひとに すすんで おしえてやりましたか。

17. このじかんの べんぎょうで わからないことを 先生や ともだちに きくことが できましたか。

18. このじかんで べんぎょうしたことを ともだちや いえのひとに はなしてやりたいと おもいますか。

19. ひとりで べんぎょうするよりも 先生や ともだちと いっしょに べんぎょうするほうが よいと おもいますか。

参 考 文 献

山形県教育センター, 動機づけを重視した授業の研究(1), 1979

同 上 (2), 1980

Ⅲ 研究の方法と対象

本研究は3か年の継続研究であり、その年次計画は次のとおりである。

昭和53年度	総論編
昭和54年度	小学校実践編
昭和55年度	中学校実践編

本年度は、これまでの研究の成果と課題を踏まえて、研究協力者（授業者）と研究担当者が協同して動機づけを配慮した学習指導案を作成し、その授業を観察・調査した。計画した動機づけが有効に働いていたかどうかを、評価観点表による観察記録と子供の意識調査の結果、及び授業記録から分析し、考察を加えた。

1. 授業観察者の評価観点、及び子供の意識調査項目の設定

(1) 授業観察者の評価観点の設定手順とその方法

ア．一昨年度は、文献研究によって、学習意欲が高まったときに現れるであろう子供の特徴行動項目を設定して、授業観察者の評価の観点とし、協力委員会等で検討した。

イ．昨年度は、授業者・当該校の教員（一部）・研究担当者の協議により、子供の動きを記録しやすいように、評価観点を見聞、指名催促、発言、作業の四つの領域に整理した。

ウ．本年度は、イ．を踏襲した。

(2) 子供の意識調査項目の設定手順と方法

ア．一昨年度は、文献研究によって、授業直後に実施する子供の意識調査項目を設定し、協力委員会等で検討した。更に、小学校低学年児童用と小学校中学年児童ないし中学校生使用の2種の意識調査項目を設定し、協力委員会等で検討した。

イ．本年度の協力委員会等で検討した結果、昨年度と同様、一昨年度の項目を踏襲することになった。

2. 授業の観察・調査

(1) 調査の方法

ア．3回の授業とも、研究協力者（授業者）と研究担当者が協同して、動機づけを配慮した学習指導案を作成した。

イ．授業の観察に当たっては、学習指導案をもとに、授業者・当該校の教員（一部）・研究担当者で、評価観点表のうち予測される項目を授業前に検討した。

ウ．成績上位の生徒（A）、中位で活発な生徒（B₁）、中位で不活発な生徒（B₂）、下位

で活発な生徒（C₁）、下位で不活発な生徒（C₂）を第1回の授業前に抽出した。この5名の抽出生徒の動きを、授業観察者の評価観点表に記録するとともに、テープレコーダーで授業を記録した。なお、3回の授業とも同じ抽出生徒を観察した。

オ．授業終了後直ちに、授業に関して生徒の意識調査を実施した。

カ．授業後、授業者、当該校の教員（一部）・研究担当者で話し合いをもち、授業及び抽出生徒の動き等について、反応の様子、学習に集中している様子、及び協力し合っている様子の観点から分析した。

キ．3回の授業とも、社会・英語の教科では1人の抽出生徒を2人で、国語・数学・理科では1人で観察した。したがって、「授業観察記録」欄には、社会・英語の教科では2人で記録した結果の平均を、国語・数学・理科では1人で記録した結果を、次のように記号化して表した。

○：1回， ◎：2～3回， ⊙：4回以上

(2) 調査の対象

ア．教科、研究協力者、学校名、学年、授業実施日は下表のとおりである。

教科	研究協力者	学 校 名	学 年	授 業 日		
				第 1 回	第 2 回	第 3 回
国 語	衣 袋 知 子	山形市立第一中学校	2 年	7月14日	9月29日	11月14日
	小 関 八重子	村山市立西郷中学校	3 年	7月11日	9月26日	11月29日
社 会	菊 地 和 郎	村山市立戸沢中学校	2 年	7月14日	9月26日	12月6日
	山 口 和 夫	山形市立第四中学校	2 年	7月16日	9月27日	11月29日
数 学	安孫子 章	山形市立第八中学校	1 年	6月26日	10月2日	10月31日
	工 藤 直 樹	東根市立第二中学校	2 年	7月3日	9月29日	11月21日
理 科	海 藤 仁	大石田町立亀井田中学校	2 年	7月9日	7月14日	10月15日
	佐 藤 功 修	中山町立中山中学校	3 年	8月27日	9月1日	11月14日
英 語	湯 口 玲 子	村山市立袖崎中学校	2 年	7月11日	—	—
	小 林 徳 康	山形市立第三中学校	3 年	7月15日	10月20日	11月25日

イ．研究協力者（授業者）を含めた研究協力委員会を次のとおり開催した。

第1回協力委員会 5月28日 研究の主旨・概要、研究内容、方法、計画等について

第2回協力委員会 1月9日 授業記録の分析、及び研究のまとめ方について

Ⅳ 研究の内容

・ 国語科	15
・ 社会科	35
・ 算数・数学科	55
・ 理科	75
・ 外国語科(英語)	93

1. 教科と動機づけ

2. 動機づけと子供の反応

(1) 「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

ア. 授業過程と観察記録

イ. 授業記録

(2) 分析と考察

3. ま と め

4. 教科のまとめ

国 語 科

1. 国語科と動機づけ

学習指導要領(国語科)の目標として、「国語を正確に理解し表現する能力」の養成や向上が、小学校・中学校・高等学校の各発達段階に応じて掲げられている。「理解」・「表現」の両能力は、表裏一体をなしており、計画的・意図的に関連させた指導が大切になってくる。理解させるなかで、正しく豊かな表現力を身につけさせる指導においては、とりわけ、子供の意欲的な学習への取り組みが不可欠の条件となる。授業での動機づけが重要視されるいわれがここにある。この点に着目し、次の事項を中心に検討・考察を進めた。

(1) 小説や戯曲のような文学的教材では、目標達成の見通しを中核に、親和の醸成と概念的コンフリクトの惹起を組み合わせる方法が、有効なのではないか。また、論理的文章にもこの方法が適用できないか。古典教材(伝統詩歌も含む)では、親和の醸成を中核に、目標達成の見通しを与えながら、概念的コンフリクトを喚起し、目標達成の自己評価で結ぶのが有効ではないか。

(2) 特に文章表現力の素地を培うには、目標達成の見通しを与える手法が有効ではないか。

(3) 発達段階に応じた動機づけのあり方はどうあればよいか。

(4) 指導過程の各段階での動機づけは、どのように配置されるべきか。

2. 動機づけと生徒の反応

(1) 授業過程と観察記録及び授業記録 「授業研究校・1」

文学的教材として、「近代の短歌」・「走れメロス」、古典教材として、「俊寛」(平家物語)の各授業につき、観察・記録をしたが、ここでは「俊寛」の授業を取りあげて考察をすすめる。

ア. 指導にあたって この教材は、本格的な古典としてははじめてのものであり、時代的にも社会的にも、生徒の生きる現代とは大きくかけ離れた世界であるうえ、言語的な抵抗も少なくないと思われる。そこで、解釈的な読みを取り入れ、随所に「問い」をはさみ、理解したことを確認し、また文章表現力の向上に資するためにも、書き込み用のワークシートを利用する。指導上のねらいとしては、格調の高い原文(「赦文」・「足摺」より抜粋)の朗読を通して、その美しさを味わわせ、あわせて、時代を超えた人間性の真にふれさせることがあげられる。

イ. 動機づけの設定 古文としての言語的な違和感や抵抗が強いと予想されるので、まず、親和の醸成を図りながら朗読を行い、和漢混交文独特のリズム感にひたらせる。次いで、俊寛の特徴的な所作に焦点を絞りながら、概念的コンフリクトを喚起する発問でゆさぶりをかけ、幾多の反応を引き出ししながら、目標達成の見通しを与えつつ、ワークシートへのまとめ(書き込み)を可能にする。最後に、目標達成の自己評価をさせてしめくくる。以上のように設定した。

題 材 俊寛（平家物語）（教育出版・新版中学国語2）		（第2学年）					
1. 目 標	(1) 人物の描写に注意して読み、武士の生きた時代とその生き方について考えることができる。 (2) 原文について朗読のしかたを研究し、朗読をとおして味わいを深めることができる。						
2. 本時の目標	俊寛の心の動きを読みとり、作品をより深く味わうことができる。						
3. 授 業 過 程							
分 節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機			
1 (4分)	○本時の目標を確かめる。	○本時の学習は、提示された「問い」について話し合う学習である。	○「問い」について話し合いながら読み深めよう。	親 達成の			
2 (10分)	○音読する。(指名読み)	○ゆっくり読ませる。	○ゆっくりと確実に朗読しよう。	親 達成の			
3 (34分)	○「問い」に書き込んだものについて話し合う。 (1) 乗っては降りつ降りては乗っつ。 (2) 綱にとりつき、腰になり脇になり、 (3) 幼き者の乳母や母などを慕ふやうに、足ずりして「これ乗せてゆけ、具してゆけ」と、をめきさげべども、 (4) 波に足うち洗はせて露にしほれて、その夜はそこにぞ明かされける。 ○「この後」の解説を聞く。	○他の人の話を聞いて自分の考えを深める。 ○恥も外聞も捨て、それでもなおかつ帰りたいという必死の思いをとおえる。 ○激情的な行動にかりたてられる姿に注意する。 ○普通の時の別れと比較して考える。 ○赤裸々な人間の姿を一人前のおとなとの対照によって理解する。 ○「はかなけれ」という悲哀感が全文に流れていることを理解する。 ○「有王」「僧都死去」両巻にふれる。	○どんな人のようにみえるか。 ○もとはどんな人だったのか。 ○どんな様子か。 ○友だちとの別れのときどうするか。 ○どんなかっこうをしたのか。 ○どんな人が「足ずり」をしたりするのか。 ○おとなは、こういうことをするか。 ○なぜ「乗せ給へ、具し給へ」といわないのか。 ○こんな俊寛の姿をどう思うか。 ○筆者はどう思っているか。 ○その後どうなるだろうか。 ○どうなつてほしいか。	達成の コンフ 親 自 己			
4 (2分)	○次時の学習について知る。	○この時間に学んだことを生かして、グループごとに役割を決めて朗読をする。	○次の時間は、この時間に学んだことを踏まえてグループごとに朗読をしてみよう。	達成の			

[illegible]

指導計画（7時間）

- ・学習計画・解読的読み・問の提示……1
- ・テープを聞いて音読する……1
- ・問いに対する答えを書きこむ……1
- ・書きこんだものについて話し合い……2（本時はその2）
- ・群読の準備・練習……1
- ・グループごとの発表……1

本時（第3・4分節）における具体目標

- ・書きこまれた内容について、納得がいくまで話し合うことができる。
- ・極限状況の中の人間の姿を知ることができる。
- ・京におった時の、俊寛の姿を思いおこすことができる。
- ・赤裸々な人間の姿を思いおこすことができる。
- ・悲哀の物語であることがわかる。
- ・この物語に対して興味を持つことができる。
- ・次時の課題意識を持つことができる。

抽出生徒のプロフィール

- A：じっくり考え、日頃よく発言もし、学習にはかなり熱心な態度を示すが、リーダーとしてまとめる力が少々欠けている。
- B₁：読書好きで幅広く読んでいる。国語に関する興味・関心も深く、責任感が強い。
- B₂：非常にまじめで、学習も緻密にやっている。少々動作が遅いが、ていねいに仕事をしあげる。
- C₁：明るく、くつたくがない。学習はこつこつやっていて、挙手も多いが、表現のしかたがたどたどしいところもある。
- C₂：教科書などの忘れものが多い。ひとりで解決したりするのも遅く、よく隣の助けを借りながら学習に臨んでいる。国語は比較的好きな方である。

イ．授 業 記 録

分節	教 師 の 活 動	生 徒 の 動 き
2	T ₁ では、話し合う前に読んでもらいましょう。 T ₂ きのうより上手に読める人は？……きのうより下手だと思う人は？……ははあ、けんそんしたな！では、けんそんした人に読んでもらいましょう。	（後者の方に挙手する生徒が多い） （全文の指名読み、5名、上手、下手は半々）
3	T ₃ 俊寛僧都はどんな人？……えらいお坊さんね。なんでえらくなったの？……そう、平清盛に目をかけられてでしたね。そのえらいお坊さんが、「乗っては降りつ、降りては乗っつ」……どんな様子なの？ T ₄ どうしてそんなことをしたの？ T ₅ いいですか？……いいと思う人は？……こういう動作は、普通の大人はするかな？……あまりしなね。だけど、俊寛は「あどうしても都へ降りたい」という願いから、したのですね！ T ₆ さて、いよいよ「ともづな解いておし出だせば、僧都、綱にとりつき、腰になり、脇になり、たけの立つまで……」さあ、綱にしがみついたものの、船は沖の方へ動くので、ついに足が届かなくなる。それで船にしがみついたわけね、そんな様子ですね？ T ₇ みんな、外国に行くに、友達と別れる時、こんなふうにするかな？ しないね！……どうして俊寛	P ₁ 乗っては降り、降りてはまた乗って、何回も乗り降りする様子です。 （全文の指名読み、5名、上手、下手は半々） P ₂ みんなと一緒に都へ帰りたからです。 （ほとんど一斉に、いいです。） （一斉に、しません。） （ほとんど一斉に、そうです。） （一斉に、そうです。） （一斉に、しません。）

3

- はこんなふうにしたのかな？
- T₈ そうですね。どうしてもという必死の思いが「さで……せめて九国の地まで」にも感じられますね。
- T₉ 「いかにもかなひ候まじ」……これは誰のことばですか？
- T₁₀ そうですね。そして「取りつき給へる手を引きのけて」船を漕ぎ出すわけですね。俊寛は「せんかたなしに……足ずり」をするのですね。「足ずりをして」とは、どうすること？ はい、そうですね。みんな、やってみなさい！
- T₁₁ わかりますね。どういう時にするのでしょうか？
- T₁₂ クラスマッチで敗けた時、どうしましたか？
- T₁₃ そんな時、じだんだ踏んで口惜しがる、と使っておかしいかな？
- T₁₄ これは、非常に口惜しい時にする動作ですね。大人がよくするのでしょうか？
- T₁₅ そう、子どもですね！ この俊寛は大人なのに、なぜ子どものような動作をしたのでしょうか？
- T₁₆ いいですか？ はい、そのとおりですね。さあ、ワークシートにきちんと書き込んでくださいよ！
- T₁₇ じだんだ踏んで「これ、乗せてゆけ、具してゆけ」とさけんだのですね！ 前の方では、「乗せ給へ具し給へ」ですね。なぜ、ここでは、そう言わないのですか？
- T₁₈ なるほど、「乗せてください」と敬語を使うゆとりがなくなったのですね。次の「をめきさけべども」からもわかりますね！
- T₁₉ 「をめきさけぶ」とは、どういうことですか？
- T₂₀ 「こぎゆく船の習ひにて……これには過ぎじとぞ見えし」とあるように、僧都の悲しみは大きかったのですね。だから「波に足うち洗はせて……その夜はそこにぞ明かされける」なのですね。
- T₂₁ さあ、こういう俊寛の姿をどう思いますか？
- T₂₂ はい、かわいそう、さびしい、と感じますね。さて、筆者はこの俊寛をどう思っているのでしょうか？
- T₂₃ 「その瀬に身をも投げざりける心のほどこそはかなけれ」……このへんにありませんか？
- T₂₄ はい、そうですね！ かわいそう、はかない、などの感じは、この「俊寛」全体に流れているのですね。だから、テープで聞いたあの読み方は、あ

P₃ どうしても、船に乗って都へ帰りたかったからです。

（一斉に、基康です。）

（ほとんど一斉に、じだんだを踏むことです。）

（返答なし）

P₄ 泣きました。

P₅ おかしありません。

P₆ 子供がよくします。

P₇ このふたりが、都へ帰るのに、自分ひとりが置いてきぼりにされるので、我を忘れて、子供のようにしたのだと思います。

P₈ 乗せてもらえないと知って腹を立て、これまでのような敬語をやめて、ぞんざいな言い方になってしまったのだと思います。

（「わめきさけぶ」ことです。）

P₉ 俊寛の罪は、他のふたりと同じなのに、なぜひとりだけ都へ帰れないのか、かわいそうです。

P₁₀ 同じ罪なのに、ひとりだけ残されるのは、ずいぶん口惜しく、さびしいとも思います。

P₁₁ 「はかなけれ」のところで同情しております。

3	われ・もの悲しさが、よく出ていましたね！ T ₂₅ さて、俊寛は、身投げはしなかったのですね。では、その後どうなったのでしょうか？ みなさん想像してみなさい！ T ₂₆ ああ、この時ではなくてあとでね！ そう思う人は？ T ₂₇ その外に意見はありませんか？ T ₂₈ 使いを待って、助かったと思う人はいませんか？（「有王」と「僧都死去」の両巻が続くことを話し、俊寛の悲惨な最期を簡潔に紹介し、自主的な読書への発展をめざす。）	P ₁₂ 結局は、海で自殺したと思います。 （挙手の生徒はわずか） P ₁₃ ずっと使いの来るのを待ち続けたと思います。 P ₁₄ 待っても、待っても、使いは来なかったと思います。 （10名ほどが挙手）
	T ₂₉ では、次の時間は、きょう学習したことを生かして、グループで読み方を分担し、朗読をしてみましょう。	

(2) 分析と考察

本時は7時間計画の5教時にあたり、ワークシートに書き込んだ課題の答えについて、発表し合いながら、その妥当性を吟味し、鑑賞を一層深めていくことがねらいの中心である。既に回を重ねてはいるが、言語的な抵抗はまだ強いので、まず朗読から入り、独得のリズム感を味わわせながら親和の醸成を図った。十分な予習に支えられた巧みな音読は、クラス全員の関心と称賛を得て、学習意欲の高揚に拍車をかける役割をはたした。この高まりの波に乗って、本時の中心である第3分節に移った。絶海の孤島にひとり取り残されようとしている「俊寛」の心情へ、概念的コンフリクトを起こさせる問いを数多く発しながら、迫らせようとした。また、俊寛の赤裸々な人間像を思い描くことによって、その心情をより的確に把握できるように、目標達成の見通しを与えるよう配慮をした。

意識調査によると、「この時間の勉強がわかりました。」(76%)「この時間、先生の話はわかりやすかったです。」(74%)「この時間、先生や友だちの話をしっかりききました。」(67%)「この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができました。」(57%)となっており更に「おもしろかった」(48%)「興味をもっていった」(50%)「やさしかった」(48%)とあわせて考えると、古文という言語的な抵抗を引き起こしがちな教材としては、意欲的な学習が一応成立しており、それを支える動機づけの手法も適切であったと判断される。ただし、自我意識にめざめ、自己内面への志向の強くなる中学2年時では、「人にすすんで教えてやる」(4.8%)「わからないことを聞くことができた」(9.5%)との結果が出るのは予測したとおりであった。次に各分節ごと、抽出生徒の反応をも交えて考察する。

第1分節 本時の学習すべき内容をたしかめる発問をし、B₂、C₂に指名をした。両者とも正しく答え、満足の様子であった。Aは何か言いたそうな態度を示し、意欲的であった。B₁は無

意識調査

		抽出生徒						人	%
項	目	A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂			
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	○	○	○		20	47.6	
		2					4	9.5	
		3			○	○	18	42.9	
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○		32	76.2	
		2					2	4.8	
		3				○	8	19.0	
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○	○			21	50.0	
		2	○		○	○	21	50.0	
		3							
4	この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1			○	○	20	47.6	
		2					7	16.7	
		3	○	○			15	35.7	
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	○	○	○		31	73.8	
		2					1	2.4	
		3				○	10	23.8	
6	この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1	○	○			14	33.3	
		2				○	4	9.5	
		3	○	○			24	57.2	
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	○	○	○		20	47.6	
		2					15	35.7	
		3				○	7	16.7	
8	この時間をいつもより短く思いましたか。	1			○		19	45.2	
		2	○	○		○	23	54.8	
		3							
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1				○	8	19.1	
		2	○	○	○		34	80.9	
		3							
10	この時間に勉強したことをもっとよく勉強してみたいと思いますか。	1	○	○	○		24	57.2	
		2				○	18	42.8	
		3							
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○		28	66.7	
		2							
		3			○	○	14	33.3	
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○		14	33.3	
		2					28	66.7	
		3							
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1		○			9	64.3	
		2	○		○	○	5	35.7	
		3							
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1		○			7	50.0	
		2			○	○	1	7.1	
		3	○			○	6	42.9	
15	発表しようと思いましたか。	1					14	50.0	
		2					14	50.0	
		3							
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったのが残念でしたか。	1					13	46.4	
		2					15	53.6	
		3							
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありましたか。	1	○				19	45.2	
		2		○	○	○	23	54.8	
		3							
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	○	○	○		24	57.2	
		2				○	18	42.8	
		3							
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1		○	○		21	50.0	
		2					3	7.1	
		3	○		○		18	42.9	
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。	1					2	4.8	
		2	○	○	○	○	40	95.2	
		3							
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1					4	9.5	
		2	○	○	○	○	38	90.5	
		3							
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。	1		○			10	23.8	
		2	○		○	○	32	76.2	
		3							
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	○	○	○		24	57.2	
		2				○	2	4.7	
		3				○	16	38.1	

表情ながら、積極的な学習への取組みが観察できた。導入段階での親和の醸成は充分であった。

第2分節 「語りもの」として伝承されてきた古典文学であるから、とくに朗読（音読）はたいせつにし、毎時の指導過程で、必ずどこかに位置づけながら、指導の中心に据えるべきである。本時においては、巧みに、正確に音読できる生徒、たどたどしく、間違いながらしか読めない生徒と、多様な音読の姿が見られたが、数名の音読が展開されるにつれて、教室の雰囲気は次第になごやかになり、時折、笑い声も漏れ聞くことができた。巧みで正確な音読の際には、思わず称賛の嘆息を漏らしたり、小さな拍手が湧き起ったりして、クラス全体が生き生きと授業に取り組んでいこうとする熱気が感得できた。T₂の発問は、とかく消極的になり、口を閉ざしがちな生徒たちを、さりげなく意欲づかせて学習活動に立ち向かわせる性質のものであり、本時の主眼である第3分節へのスムーズな発展のためにも、適切な発問・働きかけであった。

B₂の表情は、和やかな笑みを浮かべ続け、楽しく意欲的に学習に打ち込む様子がうかがえたし、Aもまた、小さな笑い声をあげたりして学習の雰囲気に浸っていた。B₁及びC₂は、指名されて音読した。C₂は、自信なさそうな小さな声ながら、無事に読み終えて、うれし気であった。古典教材の場合、朗読（音読）そのものが、重要な動機づけとなり、達成の見通しを持たせながら、要所で自己評価をさせる方法が併せ用いられるならば、学習効果を向上させるうえで、より一層の成果が期待できよう。

第3分節 本時学習の中心をなす分節である。可能な限り時間を割いて、「俊寛僧都」の心情を追究しながら、その人間性に迫るために

教材全般にわたるワークシートを準備した。それは、「俊寛」の原文を上に掲げ、下方には各視点からの「問い」を列記し、小段落ごとに、語訳を載せ予習の便を図った。授業では「問い」の欄に書きこまれた答えと感想をもとに、話し合いながら、各自書き加えたり、削ったりして、学習が深められていく。「文章表現力」を培うための学習活動も取り入れるよう配慮されている。

本時では、「俊寛僧都」ただ一人、赦免されないままに鬼界ヶ島に取り残されて、いまや、恥も外聞もなく、ひたすら同道を哀願し続け、果ては幼児のような動作をし、言葉を発する、その姿を思い描かせるのが最大のねらいである。授業終了時の意識調査によれば、予習をやってきた生徒は約半数に及んでおり、前時までの経過をも踏まえれば、ねらいの達成は難事ではないと思われる。「俊寛」の僧侶としての地位、身分について思い起こさせながら、その振舞いととの間の矛盾に着目させるT₃・T₄の発問は、概念的コンフリクトを起こさせる手法を採用し、ほとんどの生徒に、「俊寛」の切なる帰心を理解させ得た。T₆・T₇も同様のねらいを持つ発問であり、また、確認を迫る働きをも備えている。T₉「これは誰の言葉ですか？」という発問は、ワークシートの中でも「問い」として、しばしば取り上げているが、これは、古典学習の際はきわめて重要なことである。主語の確認は、親和の醸成や目標達成の見通しを与える等の動機づけの手法と深くかかわっているからである。

T₁₀の発問・指示で、親和を図りながら確認させ、「俊寛」の、きわめて無念な気持をとらえさせようとしている。「足ずりして」は「じだんだを踏むことです……。」と一斉に答えが返ってくるし、動作化もできるが、具体的な意味・内容がとらえられない。そこで、更に親和を図る手法を用いた、身近な出来事からの発問が、T₁₂・T₁₃である。T₁₄の発問は、これまでの学習事項を確かめたうえで、概念的コンフリクト（疑問）を起こさせるねらいを持ち、同様の方法は、（矛盾）を投げかけるT₁₅の発問でも、重ねて、畳み掛けるように用いられ、一層の効果をもたらしめている。

さて、T₁₆の発問・指示は、本時の学習活動（話し合った結果につき、自分の考えと比較しながら、過不足を削り補い、文章としてまとめあげる）の重要なポイントとなっている。即ち、「これならば自分にもまとめられそうだ…」と、励ましを与え、方向を示してやる動機づけ（目標達成の見通しを与える手法）として、まことに適切だからである。能力の低い方の生徒にとっては、学習意欲をかきたてるのに、きわめて大切な手法であると考えられる。

T₁₇の発問も重要である。古典学習では必要不可欠の「敬譲の表現」の指導と、深くかかわりながら、「俊寛」の心情の変化を一層明確に理解させるねらいがあり、概念的コンフリクト（疑問矛盾）の喚起も、ねらいに添う効果的な設定となっているからである。「敬譲の表現」は、このように、主題理解の学習と深くかわらせながらの指導こそ、きわめて大切なのである。とかく、本文から切り離して、言語事項（文法）として取扱ってしまいがちだからである。

T₂₀・T₂₁の発問は、T₂₄とかかわってくるが、親和の醸成を図りながら、本時までの学習でイメージ化し得た「俊寛」像を、最終的に完成させようとする意図を持っている。前時までは、多様な姿として描き上げられつつあった「俊寛」像が、この時点で、おおまかなながら一つのイメ

ージに収められないものか、とのねらいがある。これは、T₂₂・T₂₃の発問を補助としながら、目標達成の見通しを、より明確に与えるものである。生徒の反応は、なかなか活発であったが、P₉・P₁₀のような受けとめ方が多かった。T₂₃の発問から、P₁₁の反応を引き出し、「俊寛」によって、「平家物語」の世界の重要な部面に触れさせようとして、T₂₄の確かめの意味を持つ発問がなされたのである。T₂₅の発問は、これまでの学習の総決算として、その後の「俊寛僧都」の運命を思い描かせるもので、目標達成の自己評価を厳しく迫るものであろう。P₁₂・P₁₃・P₁₄と、生徒の想像による「俊寛僧都」のその後の姿は、概ね妥当である。「解説」を聞きながら、自己の学習成果を正当に評価できた喜びが生徒の胸中に湧き起ったであろう。そして、それが、次時の学習意欲へ結びつく何よりの動機づけともなるのである。

抽出生徒の反応は、指名もあったが、きわめて活発で、C₁・C₂は親和の欲求や説明の欲求を満たし得たし、B₂も二度にわたって小さな声ながら発言していた。また、Aは、終始笑顔が見られ、自分の発言の正当さに誇らし気で、全体の雰囲気になじり溶けこんでいた。B₁も活発に反応し、指導者の板書ミスを指摘するなど、積極的な取り組みを見せていた。統編の自主的な読書への発展が期待されるのである。

第4分節 T₂₆の発問・指示は、次時の学習での目標を明確に表している。グループによる分担朗読は、これまでの学習を踏まえてなされる限り、一層、目標達成の自己評価が精密なものとなる可能性を秘めている。

「授業過程と観察記録」及び「授業記録」 「授業研究校・Ⅱ」

論理的な教材として、「環境問題を探る」（文献や資料を使って）・古典教材として、「春はあけぼの」（枕草子）・文学的教材として、「夕鶴」の各授業につき、観察・記録をしたが、ここでは、「夕鶴」の授業を取りあげて考察をすすめる。

ア. 指導にあたって 日本民族が昔から語り伝えてきた民話を素材にしているが、単なる民話劇ではない理由を、主題や構成の点から考察させるにふさわしい教材である。また、ひとつひとつの台詞の大切さとその意味を、黙読・朗読（「表現よみ」に十分配慮して）による吟味をとおして理解させる。同時に、ト書きの効果をも検討させながら、小説や詩などとの型態の相違も考えさせたい。また、戯曲における学習目標の達成は、舞台の創造にあるが、ここでは、朗読までを限度と考える。主題を「人と人とを結びつける無償の行為・献身的で純粋な愛も、人間の物欲によって無惨に踏みにじられていく」とおさえ、指導にあたる。内容を五場に分けて取り扱う。

イ. 動機づけの設定 前教時の第2場の情景、中心的な課題について思い起こしながら、第3場の課題を確かめるために、まず親和の醸成を図る。次に、主人公の「与ひよう」と「つう」の間の愛情は薄れたか否かについて、課題を意識させながら、範読を聞かせ、親和の醸成を図るとともに、目標達成の見通しを与える（課題についての自分の考えをまとめて、ワークシートに書きこむ）。そのうえで、多くの発問により、概念的コンフリクトを喚起させつつ、課題の解決をめざす。最後に、目標達成の自己評価をさせながら、学習事項を確認する。

ア. 授業過程と観察記録

題材		夕鶴(木下順二)〈教育出版・新版中学国語3〉		(第3学年)
1. 目標	1. 目標	(1) 戯曲を読み、主人公の心の美しさに触れ、美しいもの・純粋なものに感動する豊かな心を育てる。 (2) 美しい日本語で表現されている作品の特徴を生かして朗読する。 (3) 台詞やト書きをととして、登場人物の人間像をとらえ、人間の生き方・考え方にについて考えを深める。 (4) 戯曲というジャンルをととして、文学に対する視野を広める。 (5) 日本語と方言のあり方に関心をもつ。 第三場の互いに愛情を持ちながらも、危機に直面する与ひょうとつうの心情を指摘できる。		
2. 本時の目標	2. 本時の目標			
3. 授業過程	3. 授業過程			
分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1	○本時の課題についての説明をきく。 (一斉) ○つうと与ひょうの愛情	○二人の愛情を「薄れたか」という単純なことばで表現できるものではないが、どの生徒も答えられる問いにした。	○この場面での、つうと与ひょうの互いの愛情は薄れてしまったのだろうか。	親 達成の
(4分)				
2	○つうと与ひょうの心情をおさえながら、範読をきく。 (一斉) ○つうと与ひょうの心情を考え、ワークシートに記入する。 (個) ○つうと与ひょうの心情や、その変化について話し合う。 (一斉) ○与ひょう・つうの願い ○与ひょうの変容 ○つうの状態	○範読は、生徒に相手をさせた。 ○ワークシートは、初発の感想をもとにして編み・書くことによつて自分の考えを確かめさせる。 ○つうは与ひょうとの愛を確かめようとするが、与ひょうの関心がつうから離れていることに気づかせる。 ○例もあげて、ことばが心を通じさせる大きな手段だということに気づかせる。	○二人の心情の現れているところに線を引きながら範読をきく。 ○みんなの出した課題だから、よく考えて記入しよう。 ○今、つうは与ひょうにどんなことを願っているか。 ○与ひょうはどのように変ったか。 ○つうはどんな様子を示したか。 ○ことばが分らないだけで、なぜあんなにろうばいしたのか。	親 達成の コンフ 自 己
(31分)				
3	○つうと与ひょうの愛情について話し合う。 (一斉)	○是か非かという問いかけにしたが、二人の愛情の違いに気づかせることをねらっている。	○つうと与ひょうの互いの愛情は薄れたかという初めの問いに対する各自の考えを確かめよう。	自 己
(10分)				
4	○グループごとに音読する。 (グループ)	○事前に配役しておく。	○心情を考えながら音読しなさい。	親 自 己
(5分)				

26名)	観察項目	見 聞 指 名 催 足 発 言 作 業																		
		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる。	2 教師や子供のいうことを身をのりだしてきく。	3 教師や発言者のことばにうなずいたり、首をかしげたり、何か言いたそうにする。	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする。	5 教師や発言者のことばが終わらないうちに、待ちきれずに、挙手する。	6 指名を催促する挙手を、発声を伴ったりしてする。	7 指名されなかったのに残念がる。	8 指名されないのに発言してしまう。	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる。	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する。	11 子供どうしが自発的に質問する。	12 教師に対して自発的に質問する。	13 正答の場合、うれしがする。	14 誤答の場合、非常に残念がる。	15 作業への取りかかりが早い。	16 作業を、まわりにわずらわされたりせず、続ける。	17 グループ学習などで、他の子供に教えたり、他の子供から聞いたりする。	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない。	19 教師の説明や板書事項などをすすんで記憶する。
和	A	○														○	○			
	B ₁	○														○				
見通し	B ₂	○															○			
	C ₁	◎														○				
和	C ₂	○															○			
	A	◎	○		◎								◎			◎	◎			◎
見通し	B ₁	◎		◎	○		○									◎	◎			◎
	B ₂	◎		◎												○	◎			◎
リクト	C ₁	◎			◎									○		○	◎	○	○	
	C ₂	◎			◎	◎								◎		◎	◎			◎
評価	A				○									○						
	B ₁	◎														○				○
和	B ₂																◎			
	C ₁	◎			○															
評価	C ₂		○	◎																
	A																	○		
和	B ₁																	◎		
	B ₂																○			
評価	C ₁			○														○		
	C ₂																◎			

指導計画（11時間）

- ・通読して、感想をまとめ、課題を設定することができる。……1
- ・登場人物の行動などを通して、場面を設定することができる。……1
- ・第一場で、与ひようとうつの幸せな生活を指摘できる。……1
- ・第二場で、与ひようとうつの結びつき、惣どたちに誘いこまれる経過を指摘できる。……2
- ・第三場の、互いに愛情を持ちながらも、危機に直面する二人の心情を指摘できる。……1（本時）
- ・第四場で、惣ど・運ず・与ひようの織屋をのぞいた理由を指摘できる。……1
- ・第五場で、つうが二枚の布を織った理由を指摘できる。……1
- ・主題をおさえ、自分の人生観について考えをまとめることができる。……1
- ・登場人物の心情や生き方、作品の情緒をとらえて

朗読できる。……1

- ・担当場面をグループごとに、学級全体の前で朗読できる。……1

出抽生徒のプロフィール

A：演劇や朗読・読書が好きで、語彙は豊富、文章表現力もすぐれており、発表力もある。

B₁：読書は好んでいますが、朗読などは好まない。文章理解力はすぐれている方である。

B₂：どんな学習にもまじめに取り組むが、すすんで発表することはほとんどない。人物の把握・理解力は中程度である。

C₁：理解力はあるのだが、集中力に欠け、じっくり読みとる力はあまり無い。まとはずれでも臆せず、発言することもある。

C₂：文章の理解力は劣る。発表などもめったにしない。ただし、昨年の歓送会で、劇の主役をつとめ、好評を博した経験をもつ。

イ. 授業記録

分節	教師の活動	生徒の動き
1	T₁ 第1場では、つうと与ひようの幸せな生活の中へ惣どや運ずが入り込み、つうは非常に心配しましたね。第2場では、つうは自分の世界を考えた。惣どや運ずとは別の……。 (TP使用、ふたつの世界を別色の円形で示す) さて、第3場で、つうと与ひようの間の愛は薄れてしまうのかな？ T₂ ではまず、与ひようはどちらの世界にいますか？ T₃ しかし、与ひようは、少しづつ惣どの世界に入り込んでいくわけですね！ (TPの円形を少し重ね合せて示す)	P₁ つうの世界です。(一斉に)
2	T₄ それで、第3場では、ふたりの愛はどうなっていくのかを見ていきます。最初に、この第3場を読みますから、ふたりの気持を押さえてワークシートに書きなさい。 (つう→教師、与ひよう→生徒Aの役で、第3場を読む) (読み終わってから、ワークシートへ、課題を記入する間、机間巡視をしながら個別指導をする)	(傍線を引きながら一心に聞く) (与ひようの役、非常に巧みである) (聞き終わってから、傍線の箇所を手がかりに、ワークシートへ記入)

T₅ では、与ひようは最初に、つうに何を望み、願っていましたか？

T₆ それで、布がほしいということは、都に行くということとそれから何ですか？

T₇ はい、そんな与ひように対して、つうは何を願っていた？

T₈ 今までのあなたでいてね、という気持ちが非常に強いわけですね！ ところが、与ひようは次第に変わってきますね。表現が変わりましたね。これは、与ひようの気持ちも変わってきたことでしょうね。

表現はどんなふうになりましたか？

T₉ 「……ほしいんだけど」「……行きたいんだけど」と、非常に遠慮深く言っていたのはどうしてですか？

T₁₀ では、なぜこのように変わってしまったのでしょうか？

T₁₁ 与ひようから、激しいことばで「布を織れ」と言われたつうは、どのように表情・態度が変わりましたか？

T₁₂ これまで言ったことのないことばを吐くようになりますね。その他、彼女の様子が変わったことはありませんか？

T₁₃ 彼女がそんなふうで、ろうばいを示した原因は何ですか？

T₁₄ うん、それでもろうばいを示したでしょうね。その他に何かありませんか？

T₁₅ ことばがわからないくらいで、なぜあれほどろうばいしたのでしょうか。なぜですか？

T₁₆ ことばがわからないとは、何がわからないということでしょうか？何でしょうか？

T₁₇ うん、そうですね。与ひようが何を言ったかわからなくなってしまったということは、つうにとって、非常なショックだったわけですね！ 自分の世界の人だった与ひようが惣どや運ずの世界に入ってしまった。もう一度、つうの世界に戻って来るのだろうか？ それともこの重なっている場所にいるのか？ (TPの利用) あるいは、つうの世界から完全に離れて、惣ど、運ずの世界にだけ住むことになるのだろうか？これが問題なのですね！

P₂ 都さ行きたいんだけど……。

P₃ また布がほしいんだけど……。

P₄ お金がほしいことです。

P₅ ふたりきりで楽しくという願い。

P₆ いつまでも、今のままの与ひようでいてほしい。

P₇ 自分のほかに何もほしがらないで！

P₈ 遠い所へ行ってしまうしないで！

P₉ 布を織れ、都さ行くだ！

P₁₀ つうが布を織ると、やせ細るのがかわいそうだと思っていたから。

P₁₁ 惣どや運ずのおかげで、与ひようにも欲が出てきたからです。

P₁₂ 惣どや運ずのおかげで、つうへの愛がだんだん薄れてきて、欲心の方が強くなってきているから。

P₁₃ ひどい人と与ひようを呼びます。

P₁₄ 突然、非常に驚きとろうばいにとらわれています。

P₁₅ 与ひようが、布を織らないと出ていってしまおうと言ったから。

P₁₆ 与ひようのことばがわからなくなったからです。

P₁₇ 今まで、つうの世界のことばを使っていたのに、急にわからない世界のことばをしゃべり出したから。

P₁₈ 与ひようの気持です。

3	T₁₈さて、初めに投げかけた問いですが、ふたりの愛は薄れていったのでしょうか。どうですか？ (第3場の最後、つうの独白を黙読して考える) T₁₉つうは、与ひようの変わった原因を何だと考えていますか？ T₂₀つうは、与ひようの、自分に対する愛は薄れたと考えていますか？どうですか？ T₂₁では、与ひよう自身はどうです？ つうへの気持は？ T₂₂なるほど！つうへの愛は変らなくとも、それ以上に関心を引くものが現れてきた。それを強く出してきただけで、住む世界が別になってしまい、ことばも通じなくなってしまったのですね！第4場では、つうはどのように気持が変るだらうかということが重要ですね。	P₁₉惣どや運ずが、かげで与ひようを引っばる事です。 P₂₀いいえ、薄れたとは考えません。 P₂₁与ひようは、お金がほしくなっただけで、つうへの気持は変わっていないと思います。都へも、つうと一緒にいきたいとも言っています。 P₂₂僕も同じ考えです。与ひようの、つうへの愛は、第3場を通して平行状態ですが、金への欲が次第に高まって、つうへの愛を超えてしまったので、こういう態度に出てしまったのだと思います。だから与ひようのつうへの愛は変わりません。
4	T₂₃ここでは、布を織ろうという気持には、まだなっていないですね。非常に苦しんで悩んでいますねでは、その気持を考えながら、グループで読み合わせをなさい……。 (読み合せの間、机間を巡視してのグループ指導) T₂₄では、つうの気持を考えながら、各自よく読んでワークシートの予習や、第3場の見出しなど付けておきなさい。	

(2) 分析と考察

本教材は、近代日本文学の名作であり、生徒にとってもなじみ深く、学習することへの期待感も、それだけ強いと思われる。主題として「献身的で純粋な愛情と、もう一つの人間の心である、ものへの欲望との葛藤・相克、そして、後者の勝利」とおさえた場合、中学3年の生徒にとって、これほど適切な教材は他にはないと考えられる。綿密な指導計画のもとに、学習への関心・意欲を生徒に持続させる適切な指導がなされるならば、生徒は、間接的ではあっても、まことに豊かな人生経験をすることができるはずであり、今後の人生設計にも大きく益するものと考えられる。

そこで、本時においては、生徒の興味・関心をかきたて、意欲的な学習がなされるように、各種の動機づけの手法を取り入れて授業を進めた。四つの方法をすべて採用し、各分節に配置したが、目標達成の見通しを与えつつ、概念的コンフリクト(疑問・矛盾)を喚起する手法を中心に据えた。朗読を大切にすることから主題への接近も図ったが、これは、親和の醸成の手法と深くかわりを持つのである。また、目標達成の自己評価をさせることも重要な方法と考えた。

意識調査によれば、「勉強がよくわかった」(90%)「先生や友だちの話をしっかり聞いた」

意識調査

		抽出生徒					人	%
項	目	A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂		
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	○			○	12	44.4
		2				○	4	14.8
		3					11	40.8
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○		24	88.9
		2				○	2	7.4
		3					1	3.7
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○	○	○	○	19	70.4
		2	○				8	29.6
		3						
4	この時間に勉強したことはやきしかったですか。	1	○		○	○	10	37.0
		2					1	3.7
		3	○				16	59.3
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	○		○	○	20	74.1
		2				○	2	7.4
		3	○				5	18.5
6	この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1	○	○	○	○	17	62.9
		2					1	3.7
		3			○		9	33.3
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	○	○		○	16	59.3
		2				○	5	18.5
		3			○		6	22.2
8	この時間をいつもより短くと思いましたか。	1	○	○	○	○	22	81.5
		2					5	18.5
		3						
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	○			○	10	37.0
		2	○	○		○	17	63.0
		3						
10	この時間に勉強したことをもつとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	○			○	15	65.2
		2				○	12	34.8
		3						
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○	○	26	96.3
		2						0
		3					1	3.7
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○	○	18	66.7
		2			○		9	33.3
		3						
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	○	○		○	15	83.3
		2			○		3	16.7
		3						
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	○	○		○	16	88.9
		2				○	1	5.5
		3					1	5.5
15	発表しようと思いましたか。	1			○		9	100.0
		2						0
		3						
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念だったですか。	1					5	55.6
		2			○		4	44.4
		3						
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1	○	○		○	12	44.4
		2			○	○	16	55.6
		3						
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	○	○	○	○	25	92.6
		2					2	7.4
		3						
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	○		○	○	16	59.3
		2				○	2	7.4
		3	○				9	33.3
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすんで教えてやりましたか。	1				○	2	7.4
		2	○	○	○	○	25	92.6
		3						
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1					2	7.4
		2	○	○	○	○	25	92.6
		3						
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。	1		○	○		9	33.3
		2	○			○	18	66.7
		3						
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1		○	○	○	16	59.3
		2					0	0
		3	○				11	40.7

(96%)「きちんとノートをとれた」(93%)「うまく発表できた」(90%)、更に「時間が短く感じられた」(82%)等を考えあわせれば、クラス全体の、十分に意欲づいた学習への取り組みが認められた。指導計画に即した動機づけの設定・授業展開のあり方がきわめて適切であったことが首肯できよう。抽出生徒も、A、B₂、C₂と、上位から下位まで、鋭敏な反応を示し続けるのが観察された。以下各分節ごとに、彼等の反応を交えながら考察をすすめる。

第1分節 まず、この第3場において、つうと与ひようの間の愛情は薄れてしまったのだろうか？との問いを投げかけた。本時の学習目標を明示し、目標達成の見通しを与え、同時に、概念的コンフリクト(疑問)を起こさせるねらいを持つ。また、これまでの学習の経過を踏まえての問いなので、親近感を抱かせ、緊張の緩和をもねらっている。続いて、これまでの学習成果をトラベンを利用してまとめあげるT₁の発問、既習の事実につき確認を求めるT₂の発問、そして、与ひようの変容を暗示し、その変容の過程を理解させるT₃の発問がなされる。この場でのトラベンの利用は、きわめて効果的な指導法である。赤と青の円型によって、つうの世界と惣ど・運ずの世界とを明確に示したうえで、両者を徐々に、四半分ほど重ね合せながら発問し、説明する。鮮明な色彩は強く感覚を刺激し、両者の大きな違いが強く印象づけられるとともに、与ひようが自覚することなく、次第に、惣ど・運ずの世界に引き込まれていく様子が、はっきりと理解できるのである。

クラス全員が、憑かれたように画面に見入りながら、説明を聴き、発問には異口同音に返答し、非常に意欲づいている状態が観察できた。また抽出生徒Aは、ひとときは目立って一心不乱

であり、C₁・C₂も真剣に授業に取り組んでいる様子であった。とくに、本時全般をとおしてであるが、C₂の反応は強く、じっと画面や教師を凝視し、素早く作業にとりかかる姿が確認されたのである。上位から下位に至るまでの全生徒が、適切な発問・説明と視聴覚機器の利用によって、一層意欲的な学習へ取り組んでいく素地ができあがった。

第2分節 この分節は、①第3場の範読を聴きながら、つうと与ひようの心情の表れている部分をチェックする。②読了後、チェックをもとに、ワークシートに課題の答えを書きこむ。③記入したのものによって、二人の心情の変化につき話し合う。以上三つの活動が中心である。

①の範読 題材が戯曲としての名作であり、登場人物それぞれを分担させての朗読が、心情を豊かに表現し得ておれば、学習のねらいはほぼ達成されたと言えるべきであろう。次第に変容しつつある与ひようの言動から、つうは、与ひようの自分への愛が次第に薄れつつあることを予感し、必死の思いで、与ひようを自分の世界に引き戻そうとする。この二人の心情を的確に朗読に反映させるのは、なかなか困難である。そこで、Aに与ひようの役を割り振り、つうの役は、教師自身が受け持って範読（朗読）が行われた。成功すれば、親和の醸成は十分に達成されるであろう。

朗読が始まるや、全生徒は一心に耳をそばたて、チェックに余念がなかった。既に、第1分節において、学習意欲は強くかきたてられていたが、Aの巧みな朗読は全員の称賛を浴び、親和の醸成に一段と拍車がかけられたようだ。朗読のねらいは、予想どおり達成された。

②記入 第1時において、感想とともに課題を交互に設定し合ったが、それへの答えを記入するのである。全員が真剣に作業をしていたが、とりわけAとC₂との取り組み方が早く、また意欲的な姿勢がうかがえた。この書き込みは、目標達成の見通しを相互に与え合い、疑問、当惑、矛盾等の概念的コンフリクトを起こさせながら、本文全体を貫くテーマに迫るための手段である。

①の的確な朗読による親和の雰囲気のみならず、記入はスムーズに行われた。

③話し合い 与ひようの関心の中心が、次第につうから離れ、物欲の世界に引き込まれていく過程、そうはさせまいとするつうの努力と苦悩、しかし、ついに破局への契機の訪れ……と、緊迫したやま場をなす部分である。ここでの動機づけは、目標達成の見通しを与える手法を中心とし、概念的コンフリクトの喚起を交えながら、最後は、親和を図ることによって結んでいる。T₅の発問は、与ひようの変容（物欲の萌芽）を確認させようとのねらいをもち、T₆は、一層具体的な与ひようの変容の姿を捉えさせようとする。P₂・P₃の答えを導き出し、T₇の発問に発展する。P₄・P₅・P₆・P₇・P₈の各反応は、予想のとおりであったが、クラス全員に、つうの与ひように対する切なる愛情を確認させ、理解させる目的を持っている。T₉の発問は、与ひようの人間らしさを、生徒に明確に印象づけながら、T₁₀の発問を導き出そうとする。P₁₁・P₁₂の反応は、概念的コンフリクトの惹起によるものであり、後に論議の対象ともなる発言を含む。

とかく中学生の場合は、問題意識が内面的な葛藤として終始しやすく、発問にも周到な準備が要求される。P₁₁・P₁₂の反応を経て、T₁₁の発問がなされ、視点は、つうの心情へと転ずる。T₁₃～T₁₆の発問は、つうと与ひようの心の結びつきが断ち切られていく様子を、的確に理解させ、しかも、それが発言の形で現れ出ることをねらっている。即ち、目標達成の見通しを、段階

を踏んで与え続け、更に、T₁₆では、概念的コンフリクトをも起こさせて、P₁₇・P₁₈の正答に到達させているのである。予想では、この両反応は、簡単には現れないだろうと考えられていた。動機づけの手法が、効果的に駆使された結果だと言えるのではない。

T₁₇の発問は、P₁₇・P₁₈の反応に対して称賛を与えながら親和の醸成を図るとともに、本時のこれまでの学習成果の再確認の役割も持つ。既に、第1分節において、トラペンを利用して、つうの世界、惣ど・運ずの世界の相違を明確に自覚させた。T₁₇の発問はそれを再び援用しながら、二つの円の一部を重ね合せ、与ひようのありかについて、三つの場を示し、探究心を誘発するとともに、目標達成の見通しを的確に与える発問ともなっていた。抽出生徒B₁・B₂の発言は少なかったが、教師や生徒の発言に、しきりにうなずき、作業への取りかかりも早く、内面的には十分に意欲づいた様子が観察できた。A・C₁・C₂は、活発に挙手をし、また発言をした。なかでもC₂の取り組みは、戯曲という教材の性格も手伝ってか、極めて積極的であった。

第3分節 T₁₈は、本時のねらいそのものの発問である。第1・第2分節の学習を経て、どれだけ目標に迫り得たか、ここで自己評価をさせ、成就感を味わわせながら向上心を根づかせようとした。T₁₉～T₃₁の発問は、なお、達成の見通しを与えながらの補助的な性格をもつ。P₂₀～P₂₂は、生徒の発言の代表的なものであるが、P₂₀のような考えがほとんどであった。P₂₁は、具体的な例証を引いての反応であり、更に、P₂₂は、全般を見渡しての明晰な把握を示している。T₂₂は、これらの反応を踏まえての確認を迫る意味をもち、同時に、次時の目標達成の見通しを与える動機づけともなっている。Aは、リーダーとして十分な活躍を示し、C₂も、活発に挙手していた。

第4分節 つうの苦しみ悩んでいる心の内を指摘するT₂₃の発問は、やはり次時へ向けての布石であるとともに、目標達成の自己評価をさせながら、親和の醸成をもねらっている。C₂の動きは依然として活発で、グループ内での発言がしきりであった。

3. ま と め

(1) 小説や戯曲等の文学的教材では、目標達成の見通しを中心に据えて、親和を図りながら、概念的コンフリクトを起こさせる手法を併用することによって、意欲づいた学習が可能となり、効果的な授業が展開されることが、概ね確かめ得た。

中学生という発達段階では、読解を経て主題に鋭く迫り、その内容を主体的に受けとめる学習が中心となる。この知的に高度な学習へ意欲的に取り組ませる動機づけは、各種の手法を組み合わせたものでなければ効果は薄い。「授業研究校・Ⅱ（夕鶴）」を例にとれば、次のような方法が考えられよう。①T₄の発問・指示→範読による親和の醸成（全員）と、目標達成の自己評価（役柄担当者）をねらう→聞かせながら、概念的コンフリクトの喚起→ワークシートに書き込ませ、目標達成の見通しを持たせる。②T₁₃～T₁₆の発問→愛し合う者の心が次第に離れる、断ち切られてしまう。その過程をたどり、目標達成の見通しを与える→概念的コンフリクトの喚起→目標達成の自己評価（答えの吟味）をさせ、成就感を味わわせる。③T₁₇の発問→親和の醸成

(称賛) → 目標達成の自己評価 (本時の学習成果の確認) → 目標達成の見通しを与える (次時の学習のめあての提示)。このように、「目標達成の見通しを与える」手法を中心に、各種の方法を組み合わせ、発問・指示が単一で途切れないよう、有機的な連続性を持たせるようにする。

小説や戯曲では、描き出された世界に溶け込ませ、すぐれた表現・情趣・雰囲気等を味わわせることも、指導上、大切なねらいとなる。即ち、親和の醸成は単独の動機づけとして、重視されねばならない。そのために次のことが考えられる。①視聴覚機器の積極的な利用→トラベンの活用が効果的である。親和の醸成のみならず、概念的コンフリクトの喚起や目標達成の見通しを与える手段として、十分に威力を発揮するのである。②ワークシートへの書き込み→教材に即して手作りのワークシートを準備し、随時、感想や考えたことを書き込ませる。登場人物・場面・情景に親近感を抱かせ、目標達成の見通しを持たせるうえでも有効である。③音読 (朗読) → 本文の音読を繰返し行わせる。役割を分担させての朗読は、発達段階から考えて、困難な面もあるだろうが、成功すれば、親和の醸成はもちろん、目標達成の自己評価をさせる動機づけとしても、極めて有効であることが確かめられた。

論理的文章の場合は、具体的な検証を経ることはできなかったが、概念的コンフリクトの喚起を軸に、目標達成の見通しを絶えず与えながら、自己評価を組み合わせる方法が考えられる。

(2) 古典教材 (伝統詩歌も含む) の場合は、言語的な抵抗、時代相やモラルの違い、有戦故実の煩わしさ等からくる違和感の除去が、何より大切である。即ち、親和の醸成が、継続的に最後まで図られることが、不可欠の条件となる。その手立として次のことが確かめられた。①音読 (朗読) 指導の徹底→教師やテープを利用しての範読・読み聞かせを中心に、指名読み・グループ読み・一斉読み等、多様な音読の活動を十分に取り入れる。「言語事項」にかかわる指導も、この段階で随時折り込む工夫を凝らすことによって、古典の世界へおのずと溶け込ませることができる。この階梯を経て、はじめて、深い読解や豊かな鑑賞を可能にする素地ができあがる。

②「授業研究・そのⅠ (俊寛)」を例にとれば、①の成果を踏まえて、読解・鑑賞の深化をめざす→第3分節のT₃～T₂₄に至る発問は、主人公へ親しみを抱かせ、疑念・矛盾等のコンフリクトを惹起し、理解へ到る指針を与え続けている (三つの動機づけの手法の組み合わせ) → 主人公の心情へ確実に迫っていけるように配慮する→T₂₅の発問によって、厳しく自己評価をさせる。なお、T₉やT₁₆～T₁₈の発問は、古典指導では欠かせぬ配慮である。

(3) 読解し鑑賞させるなかで、文章表現力の素地を培うためには、①各視点からの課題を設定させる (目標達成の見通しを与える) ②それに基づいてワークシートを準備し、検討をさせる過程での書き込みを徹底させる③最終段階におけるまとめとして、一定の字数でまとまりのある文章を書かせる (目標達成の自己評価を厳しく行わせる) 等が有効である。

(4) 中学生という発達段階においては、知的な興味・関心や探究心が一段と高まりを見せるようになる。しかるに一方では、自我の形成ともかかわって、それが表面化せず、自己内面での葛藤に終始する傾向が強くなる。したがって、動機づけは、生徒の反応 (発言、ワークシートへの書き込み、グループ討議、ノートへの書き込み等の状況) を確かめつつ、各手法を組み合わせ

て行うのが、教材の違いを越えて、重要であることが確認できた。

また、授業に入る直前における、教師のさりげない談話が、極めて効果的な動機づけとなることも、確かめ得たと考える。この場合、談話の内容は、授業内容と直接かかわりのない、ごく身近な話題がよい。中学校2年生・3年生という年齢層は、上述のような、閉鎖的・内向的傾向が強くなるので、教師は、自己の全人間性を傾けての生徒との触れ合いを大切にする必要がある。生徒の間に、軽い笑いをひきおこすような、ウィットに富む談話であれば、本番の授業には張りが出てきて、スムーズな展開が約束されるのである。

(5) 指導過程の各段階における動機づけは、発達段階を十分に考慮して、次のように、各手法を組み合わせる設定が望ましい。

指導段階	導 入	展 開	ま と め
学 習 内 容	復習・学習目標の確認	目 標 の 追 求	整理・評価・課題の提示
動 機 づ け	親和・達成の見通し コンフリクト	コンフリクト・達成の見通し・親和	自己評価・達成の見通し・親和

4. 国語科のまとめ

動機づけの方法に関する仮説を設定し、概括的ながら、それを検証し得た基本的な研究 (昭和53年度) を踏まえて、小学校・中学校を対象に、具体的・発展的な研究を継続してきた。幾多の授業研究を行い、その観察記録に基づき、分析・検討を重ねた結果、結論として、次のように要約できるものとする。

(1) 動機づけのあり方にかかわる一般的・全般的な事柄について

① 一つの発問が、単一の動機づけをねらう場合と、複数の動機づけとして働く場合とが確かめられた。そして、発達段階にもよるが、後者の手法がより多く用いられ、効果も、より大きいことを確かめ得た。また、複数の発問が、単一の動機づけをねらいとする場合もあり、その手法は多様であって、創意・工夫を凝らしての対応が必要である。

② 四つの手法のうち、基本的なものとして広範囲に用いられ、しかも、他の動機づけの素地ともなるのは、親和の醸成を図る手法である。次いで、概念的コンフリクトを起こさせる手法が有力である。この二手法は、常に動機づけの基盤をなしていると考えられる。

③ 四つの手法は、単一で用いるより、発達段階に応じて有機的に関連づけて施される方が一層、授業が円滑に展開されることが確かめられた。

④ 動機づけのための教師の発問は、資料の提示、視聴覚機器の利用等を手段とすることによって、発達段階や教材の種類にかかわらず、より効果を発揮することができる。

⑤ 教材そのものの価値が高く、子供たちを魅惑する要素を備えておれば、それだけで意欲づいた授業展開が可能である。動機づけの工夫とともに、すぐれた教材の開発が大切となる。

⑥ 小学校高学年や中学校という発達段階では、特に、教師と子供たちとの心の結びつきが、動機づけ成立のための必須の条件となる。

社 会 科

(2) 教材となる文章の種類と動機づけのあり方について

① 文学的な文章（物語・小説・戯曲・古典等）の場合は、親和の醸成の十分な活用が、大きな威力を発揮する。小学校低学年では、(ア)各手法を取り入れての音読、(イ)動作化、(ウ)学習シートによる吹き出し、(エ)登場人物への語りかけ等が、登場人物との親和を図る手法として有効である。また高学年では、概念的コンフリクトを起こさせる手法との組み合わせ・援用の工夫が大切となる。中学校では、まず、古典教材の場合、音読（朗読）の徹底による親和の醸成を中核に据え、違和感の除去に努める。それとともに、達成の見通しを持たせ、コンフリクトの喚起をも、有機的・連続的に組みこみ、中途での自己評価も行わせる。小説や戯曲の場合は、達成の見通しを持たせることを軸に、各手法を取り入れた音読や、トラペンを利用しての親和の醸成と、コンフリクトを起こさせる手法とを組み合わせ、自己評価を行わせてしめくくる方法が有効である。

② 論理的文章（説明文・論説・評論等）の場合は、概念的コンフリクトの喚起を軸に、系統的・組織的に配置し、達成の見通しを与えつつ、随時、自己評価を行わせる。

(3) 発達段階と動機づけのあり方について

① 小学校の場合、低学年にあっては、親和を図る動機づけが、教材の種類を越えて、最も有効に働くことが確かめられた。また、高学年では、親和の達成とともに、概念的コンフリクトを起こさせる手法が有効である。ただし、客観的に冷静にものごとを見はじめる年齢なので、理由を明確にしたうでの称賛や承認が必要であるし、コンフリクトの喚起も、克服可能な最大限のものという配慮が大切である。中学年は、高学年・低学年それぞれの特徴を備えており、個人差が大きいことに配慮しなければならない。

② 中学校の場合、次の点を考慮に入れる必要がある。即ち、この年齢は、知的な興味や関心・探究心が鋭くなる一方で、自我の形成期にさしかかるため、とかく、閉鎖的・内向的な傾向を帯びてくるのである。したがって、親和を図る動機づけはたしかに重要であるが、視聴覚機器を活用するなど、十分に工夫し、他の動機づけの手法も組み入れて施すことが望ましい。この際、目標達成の見通しを中心に据えながら与え続けることによって、下位の生徒を意欲づけ、学習効果を高めることが認められるのである。また、自己評価は、上位、下位の生徒の別なく、必ず行わせることが重要である。

(4) 指導過程の各段階における動機づけの配置について

発達段階に応じた配置の必要性を確認したが、おおまかには次のようにまとめることができる。

指 導 段 階	導 入	展 開	終 末・整 理
学 習 内 容	復習・学習目標をつかむ	学習目標を追究する	追究したことをまとめる・新目標をつかむ
動 機 づ け	親和・達成の見通し（コンフリクト）	コンフリクト・親和（達成の見通し）	自己評価・達成の見通し・親和

㊦：括弧内は、特に、中学校において取り入れると、効果的であると考えられる。

1. 社会科と動機づけ

社会科では「自ら考え正しく判断できる力」や「公民的資質の基礎」の育成などをねらいとしているが、学習の対象が広範多岐でしかも複雑であるため、学習内容が往々にして総花的な断片羅列に陥る場合が少なくなく、子供の学習意欲をそぐ結果を招くことがある。そのねらいを達成するには、授業が、どの子供にも楽しく興味深いものであり、かつ、学ぶことによってますます子供の探究心を誘発し、思考を広く豊かにするものでなければならない。

社会科にあっては、発達段階によって社会事象の捉え方や先行経験に違いがあるので、それらにみあった動機づけを、授業過程の中にどう位置づけ、動機づけを意図しての発問・指示は、どうあれば効果的かが問題となる。

そこで本年度は、中学校第2学年を対象に、地理的分野と歴史的分野の授業を通して、①発達段階に応じた動機づけのあり方、②発問・指示、資料提示のあり方、③指導段階に応じた動機づけのあり方、を主に考察した。

2. 動機づけと生徒の反応

授 業 研 究 校 I

(1) 「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

3回の授業は「都市民の心」（地理）、「社会のしくみ」（歴史）、「イギリスの産業革命」（歴史）の順序で実施し、観察・記録した。2回目は、幕府の諸法令を読んで武士と農民の関係を基礎にした江戸時代の社会構造を理解することが目標である。隣同士の自由討議時間を設けたり、江戸時代の人口構成を現在と比較して工商層の割合が低いという事実気付かせたり、この時代の戸沢地区の姿を赤裸々に描写して親近感を惹起したりしながらすすめた。ここでは、親和感を喚起し、驚きを中心とした概念的コンフリクトの惹起が、動機づけの中心となる。3回目のねらいは、イギリス綿業の発生・発展過程を把握し、その発展は、多くの植民地を原料供給地・製品市場とすることによって成立したことを理解することである。ここでは、プリント資料の活用や作業を課すことなどによる、目標達成の見通しを与える動機づけと概念的コンフリクトの惹起が中心となる。ここに記載したのは1回目、単元「西ヨーロッパ」を ①西ヨーロッパのあらまし 2時間、②格差の大きい農業 1時間、③都市民の心 1時間、④西ヨーロッパの工業 1時間、⑤EC 1時間、の6時間で扱い、本時は4教時目にあたる。対象学級は、社会科の好きな生徒が多く、活発である。授業記録は、第1から第3分節の各一部を記載した。教科書は、「新編 新しい社会」（東書）で、歴史分野が「日本の歩みと世界」（中教）である。

ア. 授業過程と観察記録

単元目標				
(1) 西ヨーロッパの地理的位置・地形・気候をまとめる。 (2) 現在の都市と農村に残っている古い伝統をさぐり、日本と異なる西ヨーロッパ固有の文化を基礎にした自治的な市民意識が存在することを知る。 (3) 現在の西ヨーロッパは国際的に地位の低下が目立つため、EC統合への道が必然的であることを理解する。				
1. 題材	都市市民の心			
2. 本時の目標	パリを例にして、市民の自治によって作り上げられてきたヨーロッパ都市の歴史を知り、そこで形成されてきた市民の都市への愛着を、他との対比で理解する。			
3. 授業過程				
分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1 (14分)	1. スライドで近代都市と中世の都市を比較し、教師の説明で本時の課題をつかむ。	○下位の生徒を主役に、活躍の場を与える。	○今日はヨーロッパの都市について勉強するんだけどヨーロッパに行ったことある人いないだろうね。…P ₃ 君だけか？ ○…というのが課題です。これに答えられれば今日の授業OKです。	親 達成の
2 (14分)	2. 近代都市は中世都市の連続であり、自治都市の伝統をひいていることをパリを例にして知る。	○隣同士で話し合う場を設定する。 ○TP、スライドを興味深く提示する。	○橋の上に？なんでこんなことするんでしょう？風吹いてすずしいからかな？ふしぎだね。 ○中世の都市はどうして城壁をもっていたの？ ○そう、守るためといったね。所がこの壁はそういうことだけでなく、もう一つ意味があるんです。	親 コンフ
3 (7分)	3. TPで中世と現代のパリの人口・広さなどを具体的に知る。	○戸沢地区の資料を活用する。	○この学校では何km以上の人が自転車で通学できるの？ ○…4kmぐらいか。実はね、今のパリ市は半径が4kmぐらいの広さなんです。 ○…ここに人間どれくらい住んでいると思う？	親 コンフ
4 (12分)	4. 中世都市での市民生活の問題点を知り、一人ひとりがパリ市民になったつもりで解決の手段を考える。	○街のシルエットをTPの組合せで提示。 ○プリント配布 ○机間巡視	○ちょっと今ね、パリの町作ってみますから見てください。何も無い所から作るんですから非常な技術が必要なんです。これなんだろう？ ○今の君達だったら解決法簡単に考えられると思う。おもしろい方法いっぱい考えてみて。	親 コンフ 達成の
5 (4分)	5. パリ市民の考えた解決法を知り、自治都市の市民が時間をかけて、都市を近代化してきたことを知る。	○解決法を視覚的に提示。	○どうしようかな？当時のパリ市民が考えた解決方法、どんなだったか、知りたいか？それとも結論をいった方がいいか？ ○じゃねえ、ちょっとみてみようか？まず人口過密の問題ねえ、どうやったかという、これはさっきP君の考えたのと同じで正解です。	親 自 己
6 (5分)	6. 本時の課題に対する答えを確認する。	○板書する。	○じゃ、まとめてみよう。(板書)	自 己

42名)	観 察 項 目	見 聞 指 名 催 促 発 言 作 業																		
		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる	2 教師や子供のいうことを身のりだしてきく	3 教師や発言者のことばにうなずいたり、何か言いたそうにする	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする	5 教師や発言者のことばが終わらないうちに、待ちきれずに、挙手する	6 指名を催す挙手、発声を伴った挙手をする	7 指名されなかったのに、残念がある	8 指名されなかったのに、発言してしまう	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する	11 子供どうしが自発的に質問する	12 教師に対して自発的に質問する	13 正答の場合、うれしがる	14 誤答の場合、非常に残念がる	15 作業への取りかかりが早い	16 作業を、まわりにわづらわされたりせず、続ける	17 グループ学習などで、他の子供に教えたり、他の子供から聞いたりする	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない	19 教師の説明や板書事項などをすんで記憶する
和	抽出生徒	A	○	○	◎	◎	○		○											
	和	B ₁		○			○		○								◎	○		○
見通し	見通し	B ₂	◎			◎			○											
	見通し	C ₁	○			○			○											
和	和	C ₂	○																	
	和	A	◎		◎	○			◎		◎									◎
リクト	リクト	B ₁		○	○												○	○		
	リクト	B ₂	◎				○			○								○		
和	和	C ₁	◎	◎	○	○			○								◎	○		
	和	C ₂	◎		○	○														
リクト	リクト	A	◎		◎	○				○		○						○		
	リクト	B ₁	○	○						○	○	○					○	○		○
和	和	B ₂	◎														○	○		
	和	C ₁	○		○							○					○	○		○
リクト	リクト	C ₂	◎		◎	○														
和	和	A		○	◎	◎		○		○		○					○			
	和	B ₁		○	◎	○		○		◎	◎		○				○		○	
リクト	リクト	B ₂	○	○	○	○											○	○		
	リクト	C ₁	○		○	◎				○		○					○			
見通し	見通し	C ₂	○		◎	◎														
和	和	A	◎		○	○				○									○	
	和	B ₁			◎														○	
リクト	リクト	B ₂	○	○															○	
	リクト	C ₁	○	○																
和	和	C ₂	◎			○													○	
リクト	リクト	A	○		○	○														
	リクト	B ₁															○			○
和	和	B ₂															○			
	和	C ₁	○														○			○
リクト	リクト	C ₂	○																	

イ. 授 業 記 録

分節	教 師 の 活 動	生 徒 の 動 き
1	T₁ 今日はヨーロッパの都市について勉強するんだけど、ヨーロッパに行ったことのある人、いないだろうねえ？ T₂ P₃ 君だけか？ T₃ ぼく？…ある訳ないじゃないか。…そんな訳で、最初ね、どんな都市知っているか簡単に見てこうと思うんだ。だれでも知っていると思うなあ。 T₄ P₃君！ ちょっと前に出て来てくれませんか？ P₃君は地理が非常に強いのでねえ。みんながいう都市を、バツと指しますから、どんどんいつてくください。 T₅ はい、P₃君！ ロンドンという声があるよ。次、パリ。 … (略) T₆ …… (略) ……それでねえ、池田君という人いたんだ。ぼくが学生の頃の後輩で酒田市の出身でね。体がものすごく太くて、大きくて、マウンテンゴリラみたいな感じでねえ。(以下、池田君のヨーロッパ紀行談) ……なかには、ひどく自慢する人がいてねえ「この町には土の中から湯が出てくる、ポコポコと。みたことないだろう。絶対に日本にはないはずだ」といいはるんだって……。 T₇ そんなことないね、……温泉のこと知っている訳だ。とにかく自慢するんだって。そこで、この時間の課題は、これなんだ。ちょっと声を出して読んでみて。 T₈ ……というのが課題なんです。よろしいですか？これに答えられれば今日の授業、OKです。今のところ、無理だねえ。 T₉ それじゃ、さっそくスライドみてもらいたと思います。このスライド、どこの都市をあらわしているか考えてください。じゃ、カーテンしめて。 T₁₀ ああ、ロンドンという声がでましたね。さあ、どう？ … (略)	P₁ (くすくす笑う、随所で) P₂ (爆笑) P₃ なあに！ 先生は行ったことあるか？ P₄ (笑) P₅ (笑) P₆ えっ！ そんなあ！ わからないよお！ P₇ ロンドン。 P₈ パリ。モスクワ……。 … (略) P₉ (爆笑) P₁₀ (興味をもって聞く) P₁₁ (爆笑) P₁₂ 「ヨーロッパ市民が自分の都市を自慢するのはなぜか」(音読。一斉) P₁₃ (うなずく) P₁₄ (興味深く注視) P₁₅ ロンドン。……パリ。 … (略)
2	T₁₁ これ、町なんです。(TP提示) T₁₂ あれっ？今、城なんていう声がでてきました。 T₁₃ どうですか？さっきのバリと比較して、家のならび具合いなんか……どう？ T₁₄ うん、ごちゃごちゃしている感じだね。 T₁₅ 橋の上に？ なんでこんなことするんでしょう？風吹いてすずしいからかな？ ふしぎだねえ？	P₁₆ ……城？ (つぶやき) P₁₇ (注視) P₁₈ ごっちゃ、ごっちゃ！ P₁₉ あれっ！ 橋の上に、家が建っている？ P₂₀ ……？ ……土地がないから？

T₁₆ じゃ、もう一枚。……これが町の中です。(TP提示) T₁₇ うん、たしかに暗そうだねえ。ごちゃごちゃしていて暗いような感じがするね。いいですか、この感じを頭の中に入れておいてください。じゃ、カーテンを開いて。 … (略) T₁₈ 昔の都市を見て、色々感じたと思うんだけど、昔から現在まで残っている都市には、ひと目でバツとわかる特色があるんです。どう？ T₁₉ うん、暗いか……。見てすぐわかる特色……今まで見て何か気付きませんか？ T₂₀ 石ねえ、ちょっとわからなかったかな。教科書あたりにヒントないかな？ T₂₁ はい。218頁か。何かヒントありませんか？ 隣同士話してもいいよ。 T₂₂ わかった人は挙手してみて。2人、3人、…5人。 T₂₃ はい、P₂₀君、調子いいねえ。もうちょっと待ってみようか？ T₂₄ はい、それじゃ、P₂₀君に聞いてみよう。P₂₀君！ T₂₅ うん、広々としている感じねえ。これは特色としてよくつかまえているね。これはいいんだけど、ひと目でわかる特色……なんだろう？ T₂₆ 教科書の写真にヒントありませんか？ T₂₇ 隣同士で話し合っているよ。……P₃₂君、どう？ T₂₈ なるほど！みんな、聞こえました？ 昔の都市はへいみたいなものでかこまれているんだって……。そういえば、さっき、城とかいった人いましたね。それが一番はっきりするのが……この教科書の……？ T₂₉ うん、そうだねえ。 T₃₀ 中世の都市はね、城壁でかこまれていることなんです。(板書) 城壁があるんです。 T₃₁ この城壁というのは、なんのためにつくるの？ T₃₂ 戦いがあったとき、守るためと考えていいね。それじゃ、さっきのバリのスライドに城壁、写っていましたか？ T₃₃ なかったねえ。しかし、パリにも昔、城壁あったんです。ちょっと、見てみようか。(スライド提示) … (略) T₃₄ はい、それじゃ、城壁の意味をもう少し考えてみよう。さっきね、城壁なんのために作るのかと聞いたら、みんな、なんといった？ T₃₅ そう、守るためといったね。ところがこの壁はそういうことだけじゃなくてね、もう一つ意味があ	P₂₁ (注視) ……くらいーっ！ … (略) P₂₃ くらいー。 P₂₄ 石……！ P₂₅ (すぐ教科書を調べる) P₂₆ ああ！ 218頁。 P₂₇ (隣同士、話し合う) P₂₈ (挙手次第に増加) P₂₉ (自信ありげに挙手) ……昔の方だとごちゃごちゃしてて、今だと広々としている。 P₃₀ ……？ (つぶやき) P₃₁ 写真……か？ (つぶやき) P₃₂ 昔の都市は……へい？ みたいなものでかこまれています。 P₃₃ 218頁の左の写真。 P₃₄ ……？ (驚き) P₃₅ 都市を守るため！ P₃₆ なかった！ (一斉) P₃₇ ……？ (驚き) … (略) P₃₈ 守るため！ (一斉)
---	--

2	るんです。(板書) T₃₆自由の壁なんです。自由の壁なんて言ったって、ピンとこないね。どういう点で自由なのか、どういう点で不自由なのか、ここの所を少し考えてみないとわからない。 (略)	P₃₆じ……ゆ……う……？(音読一斉) P₄₀……？(静聴) P₄₁自由か……？(つぶやき) (略)
	T₃₇この学校では、何km以上の人が自転車通学できるの？ T₃₈じゃ、一番遠い人はどれくらいかな？ T₃₉4kmぐらいか。実はね、もとからのパリ市は半径が4kmぐらいの広さなんです。 T₄₀一番遠い人の通学距離を半径にして、戸沢中学校を中心にぐると一周ぐらい、あるいは、それよりちょっと大きいくらい。それが今のパリの広さなんです。 T₄₁そこにねえ、260万人いるんです。 T₄₂戸沢地区、今、何人？ T₄₃パリは260万人だが…戸沢は…4,600人ぐらい！	P₄₂2km以上の人。(一斉) P₄₃4kmぐらい……。 P₄₄なあに？(驚き一斉) P₄₅なあに？(驚き一斉) P₄₆へえ、戸沢ぐらいの所に？ P₄₇何人だけ……？ P₄₈(爆笑)

(2) 分析と考察

本時は、ヨーロッパ市民が自分の住んでいる都市を誇りとするのはなぜかを、中心課題として構成した。構成に当っては、第6分節を除いて全分節で地図やTP・スライドを活用して、エピソードなどを盛り込みながら、親和感や共感の喚起に意を用いた。学級全体が躍動し下位の生徒もすすんで参加できる授業を工夫した。ここでは、親和の醸成を基底に、驚き・疑問をもくろんだ概念的コンフリクトの惹起が動機づけの中心となる。対象学級には、社会科が好きな生徒が多く、常日頃の授業でもかなり活発な場面がみられ、学ぼうとする積極的な姿勢がある。したがって、一人ひとりを活躍させることに留意して指導案を作成した。

意識調査によれば、本時には、適度の難しさ(項目4「やさしかった」60.9%)とおもしろさ(項目1「おもしろい」87.8%)とがあり、話が分かりやすかった(項目5「わかりやすい」95.1%)ので、しっかり聞くことができた(項目11「しっかり聞く」90.2%)と推察され、項目2の「勉強がよくわかった92.7%」になったと判断できよう。また、項目3「前から興味をもっていた」の回答が58.5%と比較的低いことから推測して、学習内容には、以前に興味関心がなかったが、本時によって探知の欲求が触発されて、項目10「もっとくわしく勉強したい85.4%」になったと判断できる。項目7「予習をやった」が、4.9%と極端に低いのは、授業者の事前指導によるもので動機づけの面から考えた場合、再考すべき点である。また、項目9や17が、各24.4%、17.1%となったのは、学習内容がよく分かったためであり、項目20の14.6%は、本時のすすめ方にかかわっていると判断してよいであろう。抽出生徒は、項目1・2・5・10・11に全員「はい」の回答をしたことは意欲の面からみた場合注目すべき点であり、基本的には授業に積極的だったといえる。ただ、項目4の回答結果が示すように、学習内容は、B₂以下にとっては必

意識調査

項目	抽出生徒	A					B ₁ B ₂ C ₁ C ₂					人	%
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	87.8
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	12.2
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	92.7
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7.3
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	58.5
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	39.0
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.4
4	この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	60.9
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.4
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	36.6
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	39	95.1
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4.9
6	この時間の勉強をすすんでやろうと思いましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	29.2
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	22.0
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	48.8
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4.9
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	82.9
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	12.2
8	この時間をいつもより短いと思いましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	43.9
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	56.1
9	この時間の勉強でよしに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	24.4
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	75.6
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	85.4
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	14.6
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	90.2
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.4
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7.3
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	43.9
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	56.1
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	61.1
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	38.9
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	55.6
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	44.4
15	発表しようと思いましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	87.0
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	13.0
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念だったですか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	39.1
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	43.5
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	17.4
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	17.1
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	78.0
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4.9
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	65.9
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	34.1
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	58.5
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7.3
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	34.1
20	この時間で、わからない人かまわっている人にすすんで教えてやりましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	85.4
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	46.3
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	51.2
		無答	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.4
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	22.0
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	78.0
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちと一緒しに勉強する方がよいと思いますか。	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	68.3
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	9.8
		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	22.0

ずしもやさしくはなかった。更に、何事にも消極的と目されているB₂とC₂が、項目12「考えたことを発表した」に「いいえ」の回答をしていながら、項目15「発表しようと思った」に兩人とも「はい」回答をしている。特にC₂は、発表する機会が与えられなかったことを残念がっている(項目6)。このことは、指導案作成段階で意図した「一人ひとりの個性・能力に応じて活躍の場を与える」という基本的考えを、十分に援用し得なかったためと推察できる。

次に観察項目表によれば、抽出生徒は見聞にかかわる項目に多く反応を示した。このことは、各分節でヨーロッパの諸事象を視覚的に提示しながらの親和醸成が、効を奏したためと考えられる。第1・第2分節で指名催促にかかわる項目7「指名がなかったので残念がる」に、C₂を除いて抽出生徒全員に反応があったことは、注目すべき点であり、導入段階での動機づけが成功したためといえよう。Aは、見聞にかかわる項目に顕著に反応し、説明の欲求と深くかかわっている項目3に全分節で反応を示した。発言にかかわる項目8には、第2分節から第5分節まで連続して反応が観察できた。知的好奇心が旺盛ということもあろうが、多様な反応状況からみて、探知の欲求・説明の欲求が人一倍強く喚起されたためと判断できる。B₁は、作業にかかわる項目に多く反応があった。第3・第4分節では、発言にかかわる項目に比較的多く反応がみられ、B₁だけに項目9「方言・スラング」があったことは注目できる。記録によると日常生活がにじみ出た話題には「表情をむき出し」にして言動し、「常に主役でいたい」態度があったようで、積極的に学習に取り組んだといえる。B₂は、第1・第2分節で指名催促にかかわる特徴行動があったことは注目に値す

るが、第3分節以降は見聞と作業にかかわる反応のみである。このことは、「あまり自己を主張せず、個性も強くない」という授業者によるB₂のプロフィールからうなずける。C₁については、A・B₁の積極的グループと同等の反応が観察できた。特に、第1分節での項目7、第2分節の項目8、第3分節の項目11、第4分節の項目8・11に反応があったことは、注目すべきである。このことは、「緊張の持続性に欠ける」という観察者の記録があったが、第1分節で「指名され、活躍の場が与えられたことが、意欲喚起の起爆剤」になって、意欲を最後まで持続できたと考えられる。C₂は、第5分節で作業にかかわる項目18にわずかに反応をしているが、他は見聞にかかわる項目1・3・4のみである。指名催促や発言にかかわる特徴行動は皆無だが、第2・第3・第4分節で項目3「つぶやき」が多く観察できたことと、前述の意識調査項目15・16への回答結果とを併せて類推すると、C₂にも好ましい学習への取り組みがあったと判断できよう。ただ、「絶えず声をかけ、励ましてやる必要がある」というC₂のプロフィールからも推察できるが、発言にかかわる項目13や14の特徴行動が現出するように活動の場を設定してやれば、多様な反応が期待できたと考える。C₂には、もっと親和を基底にした目標達成の自己評価を動機づけとして援用して、成就感・成功感を味わわせる必要があった。

次に授業記録に従って分節ごとに考察すると、第1分節では、ヨーロッパ地図を提示して代表的な都市を指摘させたり、パリのスライド、更には、学生時代の出来事や友人のヨーロッパ紀行談をおもしろおかしく話して、本時の課題を把握させることがねらいである。ここでは、意識的に学習に遅れがちな生徒を中心にすえて、親和の醸成を主にしながら、目標達成の見通しを与えることにつとめた。T₂・T₄・T₅は、P₈（抽出生徒C₁）を主役になっている。C₁が意識調査で、項目12・13・14に「はい」回答をしたことや、観察項目表で活発で多様な特徴行動を最後まで示したことは、このことと深くかかわっていると判断できる。P₃の言動やP₄・P₅の笑いなど一連の反応からみて、P₃を動かしての親和的雰囲気作りは成功したと判断してよい。T₆の学生時代の話や友人のヨーロッパ紀行談は、課題提示の伏線の意味をもつもので、P₉・P₁₀・P₁₁の状況とT₇で自然に課題を提示できたことから、効果的だった。課題を提示して音読させてからのT₈・T₉は、P₁₃やP₁₄の反応から類推して、目標達成の見通しを与えており、意欲的な雰囲気を学級にみえさせた。指名催促にかかわる項目7への反応がそれを物語っている。

第2分節は、ヨーロッパの都市の多くは自治都市にその起源があることを、理解させることがねらいである。ここでは、驚きや疑問を主にした概念的コンフリクトが中心となる。T₁₁から、T₁₇までの連発的発問は、生徒が見たこともない街の新奇な諸事象を視覚的に提示して、驚きをひきおこしながら、実感として都市を捉えさせようとした。その結果、P₁₆「…城？」のつぶやきやP₁₉「あれっ!」の驚きがあらわれた。これらの一連の反応に対して同意したり承認したりしたことが、意欲の惹起になり、TPを一層注意深く観察させたといえる。T₁₈は、昔の都市には城壁があったことに気付かせることがねらいで、この分節の中核的発問の一つである。「ひと目でパッとわかる特色？」という漠とした発問なので、P₂₃やP₂₄が精一杯の反応であり、動揺がみられた。具体性に富んだ発問であれば、当を得た反応が出ていたかも知れない。そのため、

T₁₈の補助的発問としてT₂₀・T₂₁を準備したが、P₂₉の「ごちゃごちゃ」とか「広い」という情景的・情感的捉え方だけであり、都市構造にかかわる観察が出来ず、P₃₀のつぶやきが精一杯の応答であった。それで、T₂₆「写真にヒント」でP₃₂（上位の生徒）がようやく城壁に気が付き、T₃₀の承認によりP₃₄やP₃₇の驚きになった。生徒にとっては、都市の周囲に城壁があることなどは、新奇で意外なことであり、強度の驚きの惹起になったと判断できる。この時点で、好奇心と探知の欲求が一層触発され、P₃₅以下の反応が醸成された。T₃₅の板書事項「自由の壁」を、指示されなくともP₃₉「じゅっ…」と一斉音読している。都市の周囲にある壁は自由を意味するということが、新たな当惑をひきおこしたようである。

第3分節では、生徒の生活圏である戸沢地区の地域事象をパリと比較しながら、人口と面積を実感として把握させることがねらいである。ここでは、親近感や共感をもたせながら、驚きを主にした概念的コンフリクトの惹起が中心となる。T₃₇やT₃₈は、巧みに日常生活に触れ、親和感をつくっている。次のT₃₉・T₄₀で、パリの半径は一番遠い通学距離と同じであることを共感的に述べ、P₄₄・P₄₅の一斉驚きをひきおこした。ここでは、下位の生徒が特に興味・関心を示したようで、抽出生徒ではC₂が見聞にかかわる項目にAと同等の反応をしている。T₄₁からT₄₃は、中世のパリは意外に狭く、高い人口密度であることを実感させており、狭い市内でどんな生活をしていただろうか、という新たな探究心をひきおこした。パリの人口・面積を実感させる方法として、最も身近な戸沢地区を対応させたことが、どの生徒をも活気づかせた。

授業研究校Ⅱ

(1) 「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

授業は「多彩な瀬戸内海沿岸の農業」(地理)、「中央集権の確立と身分制度改革」(歴史)、「津軽平野のりんご栽培」(地理)の順序で実施し、観察・記録した。1回目は、瀬戸内海沿岸では狭い土地をどのようにうまく利用して農業を営んでいるかを、身近な地域事象や既習内容を鮮明に再現したり、あるいは、物語やエピソード等を引用することによって、共感をもたせながら特色を捉えさせるのがねらいである。ここでは、親和の醸成と当惑や矛盾を主にした概念的コンフリクトの惹起が中心となる。3回目は、津軽平野のりんご栽培の現状と問題点を、把握させることをねらった。実物のりんごや資料を巧みに提示して、生産を高めるための努力や工夫、更には、喜びや悩みを実感的に捉えさせながら授業を展開した。この授業では、親和の醸成と目標達成の見通しを与える動機づけに主眼をおいた。ここで取り上げたのは2回目の授業で、小單元「明治維新」を、①開国 2時間、②江戸幕府の滅亡 2時間、③新政府の諸改革 3時間、の7時間で扱い、本時は5教時目に当たる。対象学級は、挙手による発言が比較的少なく、他人の発言や発表を待つ雰囲気支配的である。したがって、この点を配慮して親和をはかることによる動機づけを基底に、概念的コンフリクトをおこさせる動機づけを中心にすえた。授業記録は、第1・第2・第4分節の各一部を記載した。なお、教科書は「新版 中学社会」(教出)で、地理分野が「新編 新しい社会」(東書)である。

単元目標	(第2学年)			
	(1) 欧米のアジア進出により、日本も開国へと政策を転換したため、国内では倒幕運動が起り、江戸幕府が滅亡した過程を把握する。 (2) 明治新政府の諸改革は、強力な中央集権国家の建設をめざしたものであることを理解する。 (3) 政治的な改革が同時に人々の生活面をも変えていくことをとらえる。			
1. 題材	中央集権の確立と身分制の改革			
2. 本時の目標	(1) 明治新政府の諸改革によって、中央集権化が進められた様子を理解する。 (2) 封建的身分制は改められたが、社会生活ではまだ差別が続いたことを把握する。			
3. 授業過程				
分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1 (6分)	(1) 本時の時代的背景を写真・資料等によって実感する。	○明治時代のイメージ化をはかる。	○この前、やつと幕府を倒したんでしたね。それでは、次に写すもの見たことあるかな？ ○さっき、山形市街図見たね。F君が見たというやつ。これは、あの写真の所を版画にしたんです。 ○…この明治の初めの頃の様子を勉強してみよう。	親 達成の
2 (24分)	(2) 新政府がどのようにして中央集権国家の形成を図ったか考える。	○五箇条の御誓文の内容はある程度把握できればよいことにする。 ○時間を十分にとって考えさせる。 ○板書する。	○これが明治天皇です。ここに政府の役人たちが集っている。この所に神様がまつられている。この前で誓ったんです。(TP提示) ○…五箇条の御誓文でこれまでとは違う新しい政治をやるんだということを神様に誓った訳です。じゃ、新しい政治とは？…どんなことですか？	親 コンフ
3 (10分)	(3) 国民皆兵について把握する。 ○徴兵制度について ○徴兵制度の国民におよぼした影響について	○徴兵制が農民を苦しめる結果になったことを強調する。	○はあ！ 203高地ねえ。映画みたことある人は？ ○へえ！ 徴兵令？ そんなのあるの？ ○「徴兵・徴役一字の違い」とはどんなことだろう？	親 コンフ
4 (12分)	(4) 四民平等について理解する。 ○士族の商法について ○差別について	○差別された人達がいたことを強調する。 ○板書する。	○この絵見てください。何している所？ (TP提示) ○へえ！ 武士ねえ。どうしてわかるの？ ○じゃねえ、どうして武士がこんな商売するの？ ○はあ、なるほど。今、F君さんすばらしいこといったね。 ○江戸時代の身分はこれだけだったんですか？	親 コンフ 達成の
5 (5分)	(5) 本時のまとめと次時の展開を予測する。	○小テスト（5分間）によって本時のまとめをする。	○今日の学習について簡単な問題をしよう。	自 己

39名)	観察項目	抽出生徒	見		聞		指 名 催 促		発		言				作				業	
			1 板書事項あるいは教材、資料をじつとみる	2 教師や子供のいうことを身をのりだしてきく	3 教師や発言者のことばにうなずいたり、何か言いたそうにする。かしげたり	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする	5 教師や発言者のことばが終わらないうちに待ちきれずに、挙手する	6 指名を催促する挙手を、発声を伴なつたりしてする	7 指名されなかつたので残念がる	8 指名されないのに発言してしまう	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する	11 子供どうしが自発的に問答する	12 教師に対して自発的に質問する	13 正答の場合、うれしがる	14 誤答の場合、非常に残念がる	15 作業への取りかかり方が早い	16 作業を、まわりにわずらわされたりせずに、続ける	17 グループ学習などで、他の子供に教える	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない
和	A	◎		○	○				○											
	B ₁	◎							◎											
	B ₂	◎																		
	C ₁	◎	○	○	○				◎											
	C ₂	◎	○		○				○											
見通し	A	◎		◎	○			○	◎						◎					○
	B ₁	◎		○		○	○	○	◎						○					○
	B ₂	◎		○																○
	C ₁	◎		○		○			◎						○					○
	C ₂	◎		○					◎		◎					○				○
和	A	○		◎	○			○												
	B ₁	○	○	○			○		◎											
	B ₂	○																		
	C ₁	◎	○	○					◎											
	C ₂	◎		◎					◎											
リクト	A	◎	○	◎					◎						○					○
	B ₁	◎		○					◎						○			◎		◎
	B ₂	◎		○															○	
	C ₁	◎	○	○					○						○				○	◎
	C ₂	◎	○	○					○						○					
見通し	A														◎				○	
	B ₁														○				○	
	B ₂																	○		
	C ₁														○					
	C ₂														○					
評 価	A																			
	B ₁																			
	B ₂																	○		
	C ₁																			
	C ₂																			

イ. 授 業 記 録

分 節	教 師 の 活 動	生 徒 の 動 き
1	T₁ この前、やっと幕府を倒したんでしたね。それではねえ、次に写すもの見たことあるかな？(TP提示) T₂ どこ？ T₃ うん、昔の済生館だねえ。今はどこにあるの？ T₄ いつ頃、造られたんだと思いますか？ T₅ ああ、そうか。それじゃ、これは見たことあるでしょうかねえ。(TP提示)…見たことある人？ T₆ あるの？ 本当に……。 T₇ この一番奥が県庁なんです。 T₈ これが……山形警察署。今の山形銀行のある所。 T₉ そして、これが山形師範学校です。今、山形北高に古い建物あるね。あれの一つ前の建物だけれどもね。 T₁₀ じゃ、もう一つ。…あと見なくともいいですか？ … (略) T₁₁ ……山形のお城にねえ……天主閣あったのかどうかということだけれども……。 T₁₂ わかっていません。…多分なかったと思います。 T₁₃ さて、今まで出て来たものを一枚にあらわしたものが、これです。 T₁₄ ちょっと見えにくい所もあるね。……これ県庁！ T₁₅ それから……これね、警察署。 T₁₆ さっき、山形市街図、見たね。P₁₀君が見たというやつ……。これは、あの写真の所を版画にしたんです。 T₁₇ もう一回聞くんだけれども、……時代は？ T₁₈ 今日は、このように建物なども、随分と江戸時代と変わった明治時代、この明治の初めの頃の様子を勉強してみましょう。政治の上では、どういう新政策が立案され、実施されたか、今日は見てみましょう。	P₁ ……。 (期待感をもって注視) P₂ ああ。！ 済生館……！ (つぶやき) P₃ 済生館っ！ (一斉) P₄ 昔の済生館！ (数名) P₅ 霞城公園！ (一斉) P₆ 明治っ！ (一斉) P₇ ……1878年かな。(つぶやき) P₈ ……？ (注視) P₉ ああ、……県庁前……？ P₁₀ あるっ！ (自信ありげに) P₁₁ (笑、疑問視) P₁₂ 写真で……。 P₁₃ (注視) P₁₄ ああ！ うんうん。 P₁₅ (興味をもって見聞) P₁₆ 見たいー！ (一斉) P₁₇ あるだけ全部っ！ … (略) P₁₈ ないの？ (待ち切れずに) P₁₉ (残念がる) P₂₀ (つぶやき、随所) P₂₁ 見えません。(随所で) P₂₂ (笑い、一斉) P₂₃ (興味深く注視) P₂₄ 明治っ！ (一斉) P₂₅ (うなずきながら静聴)
2	… (略) T₁₉ 今、色々な事、いってくれました。五箇条の御誓文でこれまでとは違う新しい政治をやるんだという事を神様に誓った訳です。じゃ、新しい政治とは？……どんなことですか？ T₂₀ 明治新政府は、まず何をやった？新しい政治をや	P₂₆ (挙手なし)

	るために……。これまで、大名が支配していた土地はどうなったんだろう？……P₂₈君！ T₂₁ うん、なるほど。天皇に返させたのか。……それじゃ、今までの所を、だれが支配するの？……P₂₉君！ T₂₂ はあ、なるほど。天皇が支配するの。いいですか？ T₂₃ このことを……なんていうの？ … (略) T₂₄ じゃね。今度、県知事になったのはだれ？ T₂₅ はあ、政府から任命されたのね。それじゃ、今までのように殿様がそのまま知藩事になったのでないから、様子がかなり違ってきだね。……そうでしょう？ T₂₆ そういうように版籍奉還やって、廃藩置県やって、新政府は、結局どういう国家を作ったのか？……P₃₀君！ T₂₇ なるほど。……他には？……T₃₇さん。 T₂₈ 天皇中心という言葉ができましたね。更にもう一つは……？ P₃₀君のいった……？ T₂₉ うん、中央集権国家ですねえ。そうです。(板書)	P₂₇ (挙手数名、つぶやき) P₂₈ 天皇に……みな返させました。 P₂₉ 天皇だと思います。 P₃₀ はい！ (一斉) P₃₁ 版籍奉還！ (一斉) P₃₂ 1869年か……。 (つぶやき) … (略) P₃₃ 政府から任命された人っ！ (待ち切れずに) P₃₄ うん。(一斉) P₃₅ (つぶやき、随所で) P₃₆ 中央集権国家の建設です。 P₃₇ 天皇中心の国家の繁栄です。 P₃₈ 中央集権国家！ (一斉)
4	T₃₀ それじゃ……もう一つ。この絵、何している所？この辺に色々な事、書いてあるねえ。これ、……なに？ (TP提示) T₃₁ 不……平……お……こ……し。(音読) T₃₂ おこして、聞いたことないか？ T₃₃ なにっ？ T₃₄ そうです。おかしの種類ですね。たべたことは？ … (略) T₃₅ このおかし屋をはじめたのは？だれなんだろう？ T₃₆ へえ、武士ねえ。どうしてわかるの？ T₃₇ なるほど、この顔でわかるの？ T₃₈ はあ、ひげをはやしているからねえ。じゃねえ、どうして武士がこんな商売するの？ T₃₉ どうして、いばっていた武士なんか商売はじめたんだろうね？……どうだろう、P₅₀さん？ T₄₀ はあ、なるほど。今、P₅₀さん、すばらしいこといったね。なんていった？ 最初の言葉？ T₄₁ そう、士農工商がとけて、といったんだね、そうすると、身分制度がなくなったのかな？ (士農工商を板書) T₄₂ 士農工商なくなったの？……P₅₃さん。	P₃₉ (注視) ……商人？ (つぶやき) P₄₀ 不平お……し？ (つぶやき) P₄₁ ああ！ おこしか。 P₄₂ あるっ！ (一斉) P₄₃ 砂糖みたいな……おかし。 P₄₄ あります。(笑) … (略) P₄₅ 武士。……浪人。 P₄₆ かつこうで。……顔で……。 P₄₇ ちがう、向こうの顔。ひげはやしているから……。 (笑、随所で) P₄₈ もうけるためっ！ P₄₉ 土地、なくなったから……。 P₅₀ 士農工商がとけて……武士がすることなくなったから。 P₅₁ ……士農工商がとけて。(一斉) P₅₂ そう……。 (一斉) P₅₃ はい、みんな、おんなじ身分。

T43はあ！そのことを、なんていうの？
 T44なるほどねえ、それで武士もすることなくなったから商売をはじめた訳か、そういう話だったね、P50さんの？
 T45……四民平等になったというけど、本当に、みんな平等になったのかなあ？
 T46ならなければ、四民平等でないだろう。だれが平等にならないの？……P58君。
 T47どういふ人達が平等にならなかったの？
 T48江戸時代の身分はこれだけだったんですか？
 T49そうね。そうだったね。（板書）
 T50この人達はようになったの？ みんな平等か？
 T51はあ！ みんな、平等か。……はい、いいと思う人？
 T52残念ながら……違うんです。みんなが平等になったはずなのに……そうでないんです。まず、この人達は華族といわれたし……（板書しながら説明）……それから、この人達の大部分は、平民といわれたんです……。
 : （略）

P54四民平等。（一斉）
 P55はい。（一斉）
 P56そう／（一斉）
 P57ならないの？……四民……不平等？（つぶやき、随所で）
 P58……ええと……？（無答）
 P59……？（つぶやき、随所で）
 P60ああ、そうか。
 P61しいたげられた人達もいた！
 P62四民は……平等。（つぶやき）
 P63（挙手多数）
 P64ええ／（驚き）
 P65（静聴）
 : （略）

(2) 分析と考察

本時は、OHPを活用して明治時代を描写した絵や写真を効果的に提示して、時代的背景を実感させることに留意してすすめた。動機づけとしては、親和をかし出しながら疑問・矛盾・当惑などの概念的コンフリクトの惹起に主眼をおいた。

意識調査によると、項目4「やさしかった」に20.5%「はい」の回答があったことから、授業内容は平易でなかったと判断できる。しかしながら、項目7「予習してきた」が82%であること、生徒の興味関心をそそる絵や写真などを実感的に提示したこと、更に、親和感・親近感をかし出しながらの発問を構成したことなどが効を奏して、生徒は、話をしっかり聞き（項目11, 74.4%）、ノートすることができ（項目18, 79.5%）、勉強が分かった（項目2, 71.8%）と回答した。

項目20「すすんで教えた」・21「先生や友だちにきくことができた」が、各0%、5.1%と極端に少ないのは、主として、本時の授業形態にかかわっているためと考えられる。項目12「考えたことを発表した」が、25.6%とひくいことと、抽出生徒A・B₁の上位グループとB₂以下の中・下位グループとははっきり分れたことは、本時の反省点であろう。この項目に「いいえ」の回答をしたB₂以下の抽出生徒は、項目15「発表しようと思いました」に全員「はい」の回答をしている点、注目すべきである。授業内容が難しかったこともあろうが、下位の生徒にも十分発表の機会を与え、成就感を味わわせれば、全体的に一層の盛り上がりがあったといえる。B₂が親和や信頼感に深くかかわっていると考えられる項目22と23に、本時のみでなく他の二回の授業でも「はい」の回答をしており、このことは、勉強に対する姿勢と性格面から注目できる。

意識調査

項目	抽出生徒						人	%
	A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂			
1 この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	0	0	0	0	21	53.8	7.7
	2					3		
	3				0	15	38.5	
2 この時間の勉強がわかりましたか。	1	0	0	0	0	28	71.8	
	2					5	12.8	
	3					6	15.4	
3 この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	0	0	0	0	16	41.0	
	2					23	58.9	
4 この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1	0				8	20.5	
	2					7	17.9	
	3	0				24	61.5	
5 この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	0	0	0	0	24	61.5	
	2					4	10.3	
	3	0				11	28.2	
6 この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1		0			18	46.2	
	2					7	17.9	
	3	0				14	35.9	
7 この時間のために予習をやってきましたか。	1	0	0	0	0	32	82.0	
	2					6	15.4	
	3					1	2.6	
8 この時間をいつもより短く感じましたか。	1	0	0			17	43.6	
	2			0		22	56.4	
9 この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1		0			12	30.8	
	2	0		0		27	69.2	
10 この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	0	0			14	35.9	
	2					25	64.1	
11 この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	0	0	0	0	29	74.4	
	2					2	5.1	
	3					8	20.5	
12 この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	0	0			10	25.6	
	2			0		29	74.4	
13 あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	0				10	100.0	
	2					0	0	
14 発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	0				7	70.0	
	2					1	10.0	
	3					2	20.0	
15 発表しようと思いましたか。	1		0	0	0	15	51.7	
	2					7	24.1	
	無答					7	24.1	
16 発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念だったですか。	1					6	20.7	
	2		0	0		17	58.6	
	無答					6	20.7	
17 先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1		0			10	25.6	
	2	0		0		29	74.4	
18 この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	0	0	0	0	31	79.5	
	2					8	20.5	
19 この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	0				12	30.8	
	2					7	17.9	
	3		0	0		20	51.3	
20 この時間で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。	1					0	0	
	2	0	0	0	0	39	100.0	
21 この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1	0				2	5.1	
	2	0	0	0	0	37	94.9	
22 この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたと思いますか。	1		0			12	30.8	
	2	0		0		27	69.2	
23 ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	0	0	0	0	26	66.7	
	2					7	17.9	
	3					6	15.4	

次に観察項目表によれば、抽出生徒は見聞にかかわる項目1・3、発言にかかわる項目8、それに作業にかかわる項目15・19に顕著な反応を示した。特に項目1には、最後の第5分節を除いて全抽出生徒が反応した。OHP活用や資料提示、親和の醸成を基底にした発問構成、それに第2・第4分節での板書による内容整理等が動機づけとして有効に作用した結果と考えられる。第5分節での小テストは、この学級でははじめての試みであるが、作業にかかわる項目への反応状況からみて、適度の緊張を与えたようである。抽出生徒Aは第3分節と第4分節で項目3に多く反応している。第4分節で「少々あきをみせた」場面もあったが「先々をよんで資料等をみている」「発問にきいてくる」等の記録から、積極的に学習に取り組んだと判断してよいだろう。B₁は第1から第4分節まで項目8に顕著な反応を示し、第2・第3分節では、項目6に、第4分節では項目19に多く反応している。記録によれば、第2・第4分節で「はやめに手際よくノート」を取っている。B₂は見聞にかかわる項目1・3と、作業にかかわる項目18・19の四項目にのみ特徴行動を示し、その頻度数も高くない。しかし、記録には、「資料や参考書をよくみている」「授業にきいてくる姿勢がみられる」「作業はきちんとするがおそい」等があり、わずかな反応ながらも学習に対する意欲がうかがえる。B₂の場合、「まじめでていねいだが、何事につけやや遅い」という性格面が深くかかわっていると考えられる。下位の抽出生徒C₁・C₂には、AやB₁と同程度の特徴行動がみられ、発言にかかわる項目8には第1から第4分節まで反応があった。しかしながら、記録によると「まわりを気にする」ようで、集中力の点でやや劣っていた。

C₂が第2分節で項目11に数回、更に項目16にも反応を示したことは、下位の消極的な生徒にも親和がうまくできて、他の動機づけが有効に働いた結果と判断できる。

次に授業記録に従って分節ごとにみると、第1分節では、生徒の日常生活にかかわりがあり、なじみの深い古い山形市街図・済生館・警察署などをOHPの操作で提示したり、先行経験を想起させる話題を親近感を持たせる共感的な投げかけをしたりして、明治時代を強くイメージ化しようとした。ここでは、親和をかもし出すことに主眼をおき、本時の課題を把握させることがねらいである。T₁では本時の内容を予想させ、親和の醸成が十分になった時点で、課題を提示(T₁₈)している。さりげなく発問したT₄によって、本時で学ぶ時代をそれとなく把握させており、T₁₇で「もう一回聞けど時代は?」と発問してP₂₄「明治っ!」を誘引している。更に、T₁₀に対して、P₁₆「見たい!」・P₁₇「あるだけ全部!」の言動があったことや、T₁₈に対して、P₂₅の状態が生じたことから、ここでのねらいは達成されたと判断できよう。また、P₁₈・P₁₉の残念な様子から推察するに、T₁₁・T₁₂は「山形のお城に天守閣があってほしい」という願望をやんわりと覆す働きをしており、このことが探究心を一層かきたてている。下位の抽出生徒C₁・C₂は、教師や生徒のことを身をのりだして聞いていたし、隣接する生徒に話しなどかける場面がみられた。(観察項目2・4)

第2分節では、五箇条の御誓文を中心にすえて発布の様子をOHPで提示したり、御誓文を音読したりしながら意味を推測し、新政府が目指しているものは何かを明らかにすることがねらいである。ここでは、親和の醸成を基底にして概念的コンフリクトを与える動機づけを中心にすすめた。この分節のはじめに、明治時代は西暦何年からなのかを問答によって確認してから、五箇条の御誓文の発布図をTPで提示して「これが明治天皇です。ここに政府の役人たちが集っている。この所に神様がまつられている」などと情感をこめて説明した。このことが第1分節で醸成された親和の雰囲気をもっと盛上げる作用をした。その後「各条文は難しいが、多分こんなことをいっているんだと一つでもわかる人?」と挙手を促し、生徒から出た諸々の解釈・意見に対して、巧みに称賛・承認を与えた。目標達成の見通しがついたと推測できる段階で、この分節の中核的発問の一つであるT₁₉を投げかけた。T₁₉「新しい政治とは?」は、あまりにも具体性に欠けどう答えればよいのか分からなかったことと、難易度の点で適正さを欠いていたことなどから、当惑が惹起し、P₂₆の状態が生じた。そこでT₂₀「大名の土地はどうなった?」で具体化がはかれ目標達成の見通しを与えたため、P₂₇が生れP₂₈の答えになったと考えられる。T₂₁からT₂₅までの一連の発問は、中核的発問T₂₆を設定するための補助的発問である。P₂₉からP₃₅までの動きがあったことや待望のP₃₆「中央集権国家」が出たことは、発問構成が有効であったためといえよう。授業者から「天皇中心の国家がでることは予想していたが中央集権国家は予想外だった」という反省があった。T₂₁・T₂₂・T₂₇の「なるほど」のように応答に対する承認を与えたことが、成就感・達成感を味わわせる結果になり、要求水準を高め意欲の惹起になったと判断できる。意識調査の項目18に学級の大部分(79.5%)が「はい」回答をしているし、抽出生徒全員が観察項目表で作業にかかわる項目に反応していることから、山場での板書整理は

目標達成の自己評価をさせる上で有効な手法といえよう。

第4分節では、明治新政府になっても依然として差別が残る、天皇を中心とした新しい身分上の区別が形成されたことを理解させることがねらいである。この分節でも視覚的に資料を提示し興味・関心をもたせることからはじめ、親和の醸成を基底にして概念的コンフリクトの惹起と目標達成の見通しを与える動機づけを中心にすえた。T₃₀からT₃₄までの問いかけでは、明治初期の代表的な生きざまを描写した「士族の商法」絵図をTPで提示したり、生徒の先行経験を想起させたりしながら、親近感・共感の喚起をねらった。「おこし」という菓子を話題にしているが、P₃₉からP₄₄までの状態からみて有効であったと考える。T₃₅からT₃₇までは、T₃₈「武士がどうしてこんな商売するの?」の補助的発問である。ここでは、従来の武士が菓子屋になったりしている所を示して、今までの身分制が一応解消したことをイメージ化しようと試みた。P₄₈のような単純思考的応答もあったが、T₃₉の再度の問いかけにP₅₀のように士農工商の解消という答えがでてきたことは成功である。T₄₀はP₅₀に対する称賛であり成就感を与えている。T₄₁以降の一連の発問は、目標をめざして更に一步すすめた連携的発問と考えられ、驚きや当惑を中心にした概念的コンフリクトをひきおこしている。生徒は、新政府によって四民が平等になったという確信で応答しており、T₄₅に対するP₅₇やT₄₆・T₄₇に対するP₅₈・P₅₉は、矛盾・当惑の状態と考えてよい。したがって、これらの発問は概念的コンフリクトを与える動機づけとして有効に作用したと判断できる。次のT₄₈は目標達成の見通しを与える動機づけになって、P₆₀・P₆₁を誘引しており、矛盾・当惑の緩和になっている。しかしながら、まだ生徒の大部分が四民平等にわずかに疑問を持ちながらも封建的身分制の解消を信じ、T₅₁に対してP₆₃の反応をしている。身分制の解消は形だけであり、新たな身分制が確立したことを説明したT₅₂は、P₆₄・P₆₅にみられる強い驚きをひきおこした。抽出生徒Aは、観察項目3に他の抽出生徒にみられないほど顕著な反応をしている。この分節での一連の発問は、概念的コンフリクトを巧みにひきおこし、生徒の探究心を誘発するのに有効だったと判断できる。分節の後半で、板書による内容整理をしているが、このことが、目標達成の自己評価をさせる動機づけとして作用しており、次の分節で実施した小テストへの積極的な取り組みになったようである。

3. ま と め

(1) 発達段階に応じた動機づけのあり方としては、次のように要約できる。

(a) 学級の親和の雰囲気が、学習意欲喚起の基礎であり、授業構成上重要な要因になっていることが認められた。この場合、導入段階だけでなく授業の節目ごとに、共感・信頼感・親近感を持たせる試みが必要である。それによって、どの生徒にも好ましい学習への取り組みになるし、親和の度合いをみて、他の動機づけを援用すれば、探知や説明の欲求が一層解発され、意欲に満ちた授業が構成できる。

(i) 下位生徒の場合は、導入段階で活動の場を与えることが目標達成の自己評価や見通しを与える動機づけになるし、それによって最後まで好ましい学習態度が持続する場合が多いようであ

る。下位生徒は、概して集中力に欠けるが、授業の節目ごとに声をかけて励ましたり承認したりして緊張持続を図ること、更に、好ましい行動がある場合は、それを尊重し称賛してやる態度が大切である。達成感や成功感を十分味わわせ、まちがったりしてもちょう笑したりしない学級内の人間関係が前提となる。

(ウ) 消極的な生徒は、自ら挙手して発言する機会が少なく、見聞や作業にかかわる行動に限定されている場合が多いので、意図的に指名して自己表現の機会を作ってやる必要が認められた。この場合、性格に応じた働きかけが留意すべき点であり、生徒の性格理解の深浅がキーポイントになる。

(エ) 下位や消極的な生徒に対して、概念的コンフリクトを惹起する場合は、親和の欲求が満たされた時点でその援用が、有効である。この場合、当惑・矛盾よりも驚き・疑問が中心となる。

(オ) 上位生徒や積極的な生徒に活躍の場を与える場合は、適度の難しさがないと動機づけとはならず意欲の持続は期待できないし、学級全体の雰囲気にも大きな影響を及ぼす場合が少なくないようである。したがって、これらの生徒を活躍させるには、特に注意を要する。なお、強度の当惑・矛盾にも耐え得るが、目標達成の見通しや目標達成の自己評価を併用しての動機づけ構成であれば、より効果が期待できる。このことは、中位生徒にも適用できる。

(カ) 発問・指示、資料提示のあり方としては、次の点が認められた。

(イ) 身近な地域事象や歴史事象、更には、新奇性や意外性に富む資料を視覚的に提示することが、どの生徒にも親近感・共感・信頼感を与えるし、学級全体に適度の緊張感と集中力をひきおこすようで、その有効性が認められた。視聴覚機器をいかに活用するかが、動機づけを組織する上で重要な要因となる。それにかかわる発問・指示をおおむね次のような順次性で構成すると有効である。親和的雰囲気や基底にして、①諸事象（資料）を意図的に綿密に観察させる発問、②読み取ったことをより確かにさせる発問、③疑問・矛盾・当惑・驚きなどをひき起こす発問。更に、④成就感・達成感を味わわせる承認・称賛の発問、を準備すると、下位や消極的な生徒には、特に有効性が認められた。

(イ) 強度の概念的コンフリクトを伴う発問・指示は、単発的に投げかけても対応できる生徒は極めて少なく、親和の醸成や目標達成の見通しを意図した補助的発問を連携的に組織すると効果が期待できる。

(イ) 生徒の応答は、①ねらいからそれている、②舌足らずで意を尽していない、③思いつきで場当たり、④考えが浅く視野が狭い、など多様だが、これらにどのような態度で対応するかが、動機づけの成否に深くかかわっているので注意を要する。

(イ) 予習の課題の設定にあたっては、生徒の先行経験や地域性、資料の所在などを、十分考慮する必要がある。この場合、課題に対して親近感や共感を醸成した上で与えると有効であり、更に、目標達成の見通しを与える動機づけを併用すると、どの生徒も好ましい態度で課題に取り組むようである。

(イ) 指導段階と学習内容との関連で動機づけを考慮すると、おおむね、次のように位置づけ

ることができる。

指導段階	導 入	展 開	ま と め
学 容 内 容	課 題 の 把 握	予 想・追 究・検 証	整理・評価・次時の予告
動 機 づ け	親 和（達成の見通し）	親和・コンフリクト （達成の見通し・自己評価）	親和・自己評価 （達成の見通し）

どの段階でも親和の醸成が重要な動機づけになっている。導入では、学習に対するわだかまりの一掃と過度の緊張をやわらげ、展開の段階では、概念的コンフリクトを惹起する上で基礎的作用をしている。まとめの段階では、自己評価と次時への積極的取り組みを促す要因になっている。

4. 社会科のまとめ

(1) 発達段階に応じた動機づけのあり方は、おおよそ、次のように要約できる。

(イ) 低学年は、緊張が持続しにくいので多様な学習活動の組み合わせが基本となる。その場合、次のような方法が有効である。①生徒の心情を良くとらえた問いかけ、②情意面を揺り動かす資料提示、③見聞したことの動作化、④視聴覚機器の巧みな活用。したがって、動機づけとしては親和の醸成が中心となり、随時、称賛・承認を与えて成就感・成功感を味わわせる自己評価を、意図的に位置づけることが必要である。

概念的コンフリクトを与える動機づけは、軽度の驚きや疑問が中心となり、目標達成の見通しを与える補助的発問を併用する。

(イ) 中学年及び高学年では、①具体的経験をできるだけ生かした教材構成、②日常生活や先行経験を想起させる発問・指示・資料提示、などが親近感・共感を喚起する方法としてあり、この発達段階においても、親和をはかることによる動機づけが基本となる。

概念的コンフリクトを与える動機づけは、中学年では驚き・疑問が中心となり、高学年では、その他に矛盾や当惑を惹起する動機づけが援用できる。

(イ) 小学校の場合は、抽象的な発問では効果が期待できない。また、不安動機になる強度のコンフリクトは、挫折感につながる場合が多いので避けなければならない。

(イ) どの発達段階・どの子供にも、活動の場を意図的に与え、称賛・承認したりして、自己評価をさせる配慮が必要である。

(イ) 中学校の場合、次のように要約できる。①学級の親和的雰囲気が意欲喚起の基礎であり、学級内の人間関係が前提となる。②どの生徒にも意図的に活動の場を設定してやる必要がある。性格や要求水準に応じた働きかけが、動機づけの成否となる。③抽象的な発問や強度のコンフリクトにも特徴行動を示すが、親和の醸成を基礎にして、他の動機づけを併用すれば、一層効果が期待できる。

(イ) 発問・指示、資料提示の効果的なあり方としては、次のようである。

(イ) 発問・指示を構成する場合、中核的発問・指示といくつかの補助的発問が、連携的になさ

れた時、その有効性が高まる。概して、次の順次性がのぞましいと考える。①親和や信頼感をかもし出す発問・指示をする、②概念的コンフリクトをひきおこす中核的発問をする、③目標達成の見通しを与える動機づけ及び目標達成の自己評価をさせる動機づけを援用する。

この順次性は、資料提示時に応用すると効果がある。

(イ) 生徒の応答に対して、どのような態度で対応するかが、動機づけの成否に深くかかわっているのに注意を要する。

(3) 指導段階を学習内容との関連で、動機づけをほぼ次のように位置づけることができる。

指導段階	導 入	展 開	ま と め
学 習 内 容	課 題 の 把 握	予 想・追 究・検 証	整理・評価・次時の予告
主なる動機づけ	親和・達成の見通し	親和・コンフリクト (達成の見通し・自己評価)	親和・自己評価 (達成の見通し)

発達段階による大きな相違はなかった。() 内の動機づけは補助的発問に援用すると効果がある。

(4) 小学校低学年から中学校までを通して、19の観察項目に対する反応度合いをみると、次のことがいえる。したがって、下記の事項に留意して授業を構成する必要がある。

(ア) 見聞にかかわる項目への特徴行動は、発達段階にかかわりなくみられる。特に、板書事項や資料などをじっと見たり(項目1)、うなずきやつぶやき(項目3)などでは、顕著な反応がみられた。

(イ) 指名催促にかかわる項目5・6、発言にかかわる項目10・12・13・14は、発達段階がすすむに従って、反応頻度数が少なくなる。特に、中学校では、項目12・14には反応がなかった。

(ウ) 指名催促にかかわる項目7、発言にかかわる項目9・14は、どの発達段階でも反応頻度数が少ない。

(エ) 作業にかかわる項目15・19は発達段階がすすむに従って、反応頻度数が高くなる。

(オ) 一般に上位の子供や中位で積極的な子供は、多様な領域にわたって反応するが、下位や消極的な子供は、見聞や作業にかかわる項目への反応が多い。

(カ) 意識調査は、次の事項を診断する上で有用である。

(イ) 学級全体が意欲づけられていたか。

(イ) 教材構成あるいは指導方法の面で考慮しなければならない点はどこか。

(ウ) どの水準の子供がどんな気持ちで学習に取り組んだか。

(エ) 今後の課題として、次の事項があげられる。

(イ) 単元あるいは学期を通した長期的な立場での動機づけ構成のあり方。

(イ) 動機づけと子供の変容とのかかわり。

算数・数学科

1. 算数・数学科と動機づけ

算数・数学科の指導内容には、論理的・抽象的思考を要するものが多い上に、内容間の系統性も強いので学習を段階的・継続的にすすめていく必要がある。一昨年(53年度)は、子供が意欲をもって取り組むことのできる授業の構成要因を究明する第一段階として、子供の学習意欲を喚起し、それを指導目標へ向けて持続させるための動機づけの方法を四つに整理し、授業実践を通してその妥当性を検討した。その結果、おおまかではあるが、その妥当性が認められた。

昨年度(54年度)は、第二段階とし、小学生を対象とし領域と低・中・高学年に分けたときの発達段階に応じた具体的な動機づけの方法について考察した。その結果、(1)親和をはかる動機づけは題材・発達段階を問わず必要であり、しかも有効であること、(2)概念的コンフリクトを起こさせる動機づけは、子供の発達段階を十分考慮する必要があること、(3)目標達成の見通しを与える動機づけは、子供の性格に応じて十分考慮すること、(4)目標達成の自己評価をさせる動機づけは、発達段階とはあまり関係なく、展開およびまとめの段階に適していること、などが確認された。

本年度(55年度)は、対象を中学生とし、上記の4点についてほぼ同様な方法で研究をすすめ、具体的な動機づけのあり方を究明しようとしたものである。その際、研究の方法としては、教師による発問に対して、子供がどう動機づけられ、どう反応するかを中心とした。

2. 動機づけと生徒の反応

授 業 研 究 校 I

(1) 「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

この学校は、市の中心部より離れた広い地域を学区として全学年で8学級構成の中規模校である。学校のまわりは、ほとんど田んぼであり、環境に恵まれ生徒は素直で明るく学習に取り組む姿勢もなかなかよい。この学級は男17名、女20名合計37名で、特に他学級との差異は認められない。なお授業者は学級担任ではない。

授業研究は3回実施したが、第1回目の授業は授業者、チェックする観察者、それに研究担当者の共通理解を得るための話し合いの材料とし、2回目、3回目を主な研究の対象とした。次の頁以降に載せた「授業過程と観察記録」及び「授業記録」は3回目のものである。使用教科書は「学校図書」版である。

ア. 授業過程と観察記録

単元目標		対応と関数		(第1学年)
		(1) 2つの集合について、その要素の間の対応関係を考えさせ、変数・定数・変域・関数の意味を明確にさせる。		
		(2) 一般の比例関係について、対応表や関係式の形に着目して考察できるようにする。		
		(3) 座標の意味を理解させ、それを利用して関数のグラフがかけられるようにする。		
1. 題材		比例・反比例		
2. 本時の目標		(1) 比例の意味を理解させる。		
		(2) 2乗に比例するという関係を知り、比例を一般的に○=△□の関係にまとめて理解できるようにする。		
3. 授業過程				
分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1 (14分)	○プリント①の表を見て考える。 ○プリント②の表を見て考える。	○プリントⅠの(1)(2)の違いをよく考えさせる。	○プリントⅠで関数関係にあるのはどれですか。 ○プリントⅡの表を見て気づいたことはありませんか。 ○比例の関数にある具体例をあげて下さい。	和 達成の
2 (14)	○比例関係を表や式にあらわす。	○具体例をあげて説明する。 ○表示された数に○をつける。	○プリントⅡの表を見てx, yの間の関係で変わらない数はありますか。 ○わからない人は近くの人と相談しなさい。 ○ $y = 4x$, $y \div x = 4$ で変わらないもの4、これを何といいますか。	達成の 親
3 (8)	○プリント③を見てx, x^2 , yの関係について考える。	○机間巡視しながら x^2 , yの関数に目を向けさせる。	○プリントⅢの x^2 とyの関係について考えてみましょう。 ○こういうときyは x^2 に比例するというようにいます。	コンフ 達成の
4 (6)	○関係式の比例定数を△、比例関係にあるものを○と□でかこむ。	○x, yのどちらを○, □にするか迷うので例を示す。	○比例定数を△でかこんで下さい。 ○何と何が比例するのか、それを○と□でかこんで下さい。 ○○, △, □を使って式に表すとどうなりますか。	コンフ 自 己
5 (8)	○練習問題を解く。 ○板書されたものを見ながらまとめる。	○机間巡視をする。 ○○=△□でまとめる。	○それではつぎの練習問題をやってみましょう。 ○比例するのも比例しないものもまざっているよ。 ○きょうやったことはどんなことですか。	親 自 己

37名)	観 察 項 目	言 語 交 渉 行 為																		
		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる	2 教師や子供のいうことを身をのりだしてきく	3 教師や発言者のことばにうなずいたり、何か言いたそうにする。かしげたり、うなずく	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などを示す	5 教師や発言者のことばが終わらないうちに、待ちきれずに、挙手する	6 指名を催促する挙手を、発声を伴ったりしてする	7 指名されなかったので残念がる	8 指名されないのに発言してしまう	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する	11 子供どうしが自発的に質問する	12 教師に対して自発的に質問する	13 正答の場合、うれしがる	14 誤答の場合、非常に残念がる	15 作業への取りかかり方が早い	16 作業を、まわりにわずらわされたりせず、続ける	17 グループ学習などで、他の子供に教えたり、他の子供から聞いたりする	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない	19 教師の説明や板書事項などをすらすらで記憶する
和	A	○		◎					◎			○								
	B ₁	○		◎	◎		◎		○		○									
	B ₂																			
	C ₁	○		○			○								○					
	C ₂	◎		◎																
見通し	A			○												◎	○			◎
	B ₁			◎	◎		◎					○				◎				
	B ₂	○																		
	C ₁			○	○											○				○
	C ₂	◎		◎												◎				
和	A	◎		◎												◎				◎
	B ₁			○	○											◎				◎
	B ₂	◎																		
	C ₁	○			○									○		◎				○
	C ₂			○												◎				
リクト	A	○		○					○											○
	B ₁	○		◎		○								○		○				◎
	B ₂																			
	C ₁																○			◎
	C ₂			○													○			
見通し	A	◎		○												○				
	B ₁			○	○											○				
	B ₂													○						
	C ₁																○			◎
	C ₂			◎													○	○		
リクト	A	○		○																
	B ₁	○		◎		○														◎
	B ₂																			
	C ₁																			◎
	C ₂			○																
見通し	A	◎		○												○				
	B ₁			○	○											○				
	B ₂																			
	C ₁																○			
	C ₂			◎													○	○		

分節

教師の活動

生徒の動き

T₁ 関数についてやっているんだけど、今日は教科書をはなれて、プリントでやっていきます。まず、プリント(I)のほうを見て下さい。①と②の二つあるんだが関数関係になっているのはどれですか。

P₁ ①です。

プリント(I)

①

②

T₂ ②はならない? どうして

T₃ 二つあるのは、関数関係にはならない。こういうことをいまでやってきたわけであるが、いいですね。

P₂ Aに対してBが二つあるから。

P₃ いい。(一斉に)

T₄ その下のプリント(II)の表が三つありますが、この表を見て何か気のついたことありますか。(II)の①, ②, ③の表を見て、 x と y の間にどんな関係がありますか。まず①は

P₄ y は x の関数

プリント(II)

①

x	1	2	3	4	5	6	7	8	
y	3	6	9	12	15	18	21	24	

②

x	0	1	2	3	4	5	6	7	
y	3	5	7	9	11	13	15	17	

③

x	2	5	3	8	10	4	1	6	
y	8	20	12	32	40	16	4	24	

T₅ ②はどうなっている、むずかしいね。

T₆ うん、 x が1ふえると y が2ふえる、立派だなあ。③はどうなる。

まちがってもいいんだよ。

T₇ ほかにないか。

T₈ なに! ほんとうか。ほんとうになっているか。

P₅ x が1ふえると y が2ふえる。

(無言)

P₆ y を x で割ると4になる。

P₇ x が2倍になると y も2倍になる。

P₈ なっている、なっている。ちがう(しばらくざわつく)

	： (略) T₉ 正比例のことを普通かんたんに比例といいます。比例といえば正比例のことですからこれからは比例ということで授業をすすめていきます。今日はこの比例のことを勉強します。まず比例関係にある具体的な実例をあげて下さい。 T₁₀ なるか、これ比例ですか。もう少しはっきりと。 T₁₁ うん、そうだね。たとえば4個買ったらいくら、3個ならいくら……というようにな。ほかにないか。 T₁₂ うん、たとえば、1時間4 km歩くとき、3時間では、いくらか、4時間ではいくらか、12時間ではいくらか、というようにやはり比例関係になっている。 ： (略)	P₉ たとえば1個30円のリンゴと買った数 P₁₀ 買った数と代金 P₁₁ ある、同じ速さで歩いたときの時間と距離。 P₁₂ また、そんなこという。(一斉に)																											
3	T₁₃ プリント(Ⅲ)の①を見て下さい。その表の中にある文字x, x^2, y の関係、なんかこう似たような関係ないか。 <table border="1"> <tr> <td>x</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr> <td>x^2</td><td>1</td><td>4</td><td>9</td><td>16</td><td>25</td><td>36</td><td>49</td><td>61</td></tr> <tr> <td>y</td><td>3</td><td>12</td><td>27</td><td>48</td><td>75</td><td>108</td><td>147</td><td>183</td></tr> </table> T₁₄ ああ、この表を見て何か気のつくことはないか。 T₁₅ ああ、そうか。まちがった、61のところは64でその下は192だな、わるいわるい。 T₁₆ さあ、なにか気のつくことないか。 T₁₇ まちがいがないか ： (略)	x	1	2	3	4	5	6	7	8	x^2	1	4	9	16	25	36	49	61	y	3	12	27	48	75	108	147	183	(無言) P₁₃ ああ、何だかおかしいよ。 P₁₄ ほかからわからないんだ。(笑い) P₁₅ yをx^2で割ると3になる。
x	1	2	3	4	5	6	7	8																					
x^2	1	4	9	16	25	36	49	61																					
y	3	12	27	48	75	108	147	183																					
4	T₁₈ じゃね、今まで三つの式、$y=3x$, $y=4x$, $y=3x^2$があります。比例定数を△でかこんで下さい。 T₁₉ つぎに、何と何が比例するか、○と□でかこんで下さい。式の中のだよ。 ： (略) T₂₀ こんな具合に○と□と△でかこんでいくと比例するということがはっきりしますね。結局どういう形になったとき比例するということがいえるんだ T₂₁ うん、$\bigcirc=\Delta\Box$という形になったときに○は□に比例するというんだな、△は何を表わす。 T₂₂ そうです。これが比例定数、ぜひ覚えておいて下さい。大切なことですから。 T₂₃ ちょっとまとめてみますから、こちらをよくみて下さい。結局、ある等式があって$\bigcirc=\Delta\Box$という形にかけるときには、○は□に比例するというん	(作業) P₁₆ $\bigcirc=\Delta\Box$ P₁₇ 比例定数 (一斉)																											

4	です。○と□にはどんなものが入ってもいいんですよ。たとえば、○がyで、□がx^2であれば、yはx^2に比例するというし、○がyで、□が、$\frac{1}{x}$であれば、yは$\frac{1}{x}$に比例するというんです。もっとも、これはあとでやる反比例ともいうのですが。	
5	： (略) T₂₄その問題は、いろいろまざっているんだ。比例するのも比例しないものも入っているよ。その問題の中で比例するのは何番目だ。 T₂₅そうだね、1番目はどんな式になる。 T₂₆比例定数は何だ。 T₂₇そうだ。このぐらいうちでもええ立派だぞ、このぐらいうちでもええいいんだ。 T₂₈今日やったことはどんなことかわかるね、はい T₂₉△は何というのか。 T₃₀このつぎは比例について残っていることを少しやりますから。	P₁₈1 番目 P₁₉$y = 3x$ P₂₀3 (一斉に) P₂₁○=△□という形にかければ、○は□に比例するということです。 P₂₂比例定数。

(2) 分析と考察

本時の分析と考察のまえに全体について少し記しておく。第1回目の授業の題材は数と式領域の「文字と計算一文字式の表し方」であり、指導の目標は乗法についての規約の用い方をより深めさせること、除法についての規約を知り、書き表わせるようにさせることであったが、あまり事前の打ち合わせをせずに授業後の話し合いに重点をおいた。その中では発問、具体的な動機づけの方法、抽出生徒のチェックの方法などが話し合われた。第2回目は、同じ数と式領域の「1次方程式—1次方程式の応用」を題材にし、簡単な文章関係を式に表わすことができ、簡単な文章問題を1次方程式を利用して解けるようにすることを目標に、事前に教師の発問とそれに対する生徒の予想される反応など動機づけの方法について検討してすすめた。3回とも同じ抽出生徒を同じ観察者が、観察記録した。

抽出生徒の簡単なプロフィールを記すと次のようになる。

- A：学習に取り組む姿勢は真剣で、理解も確実でよく手を挙げる。授業におけるリーダー性は感じられない。生活態度は落ち着いている。(女)
- B₁：学習に積極的に取り組み、よく発言する。気性は激しく、やろうとする意欲は持っているが、つらい気持ちに耐えることが苦手なようである。(男)
- B₂：学習に取り組む姿勢に意欲は感じられず、指名すると答える程度ですすんで手を挙げることは少ない。自分の意志で行動できないようである。(男)
- C₁：手を挙げることは多くないが、いつも明るい雰囲気を出している。性格がおっ

とりしているせいか、自分の意見を強く主張することがない。(男)

C₂：ほとんど手を挙げることをせず、勉強が苦手なようで努力もあまりしていない

ようである。しかし、生活面ではきちんとしている。(女)

本時は、関数領域の「比例・反比例」を題材としたもので、単元目標、本時の目標、授業過程は前述のとおりであるが、単元全体の指導計画は次のようになっている。

- (1) 集合から集合への対応…………… 1 時間
- (2) 関数…………… 2 時間
- (3) 比例・反比例…………… 1.5 時間 (本時はその第1教時)
- (4) 練習問題…………… 0.5 時間

指導にあたっては、①比例については、小学校ですでに学習しているが、中学校では関数という立場から見なおしながら定着をはかること、②文字への抵抗がまだあること、③関係を把握するとともに式表示もできるようにすること、④1年生も後半になり、いわゆる学力にも差ができており生徒の自由な発言が少なくなっていることなどに配慮しながら授業をすすめた。分節の数は5分節でそれぞれのねらいとその結果はつぎのようである。

第1分節では、前時に学習した関数についてのきまりを復習しながら本時全体の目標をつかむことをねらいとし、動機づけを意識して、プリントによる学習をした。まず何よりも親和をはかることによる動機づけを考えながら同時に目標達成の見通しを与える動機づけをもねらった。

「対応」と「関数」の違いを明確にし、その理由も生徒にきちんと理解させているT₂、T₃は適切な発問であろう。また、T₅、T₆の「むずかしいね」「まちがってもいいんだよ」という教師のことばは、この学級における教師と生徒の間の人間関係、つまり親和をさらに豊かにするものである。なお「授業研究」という特別な事情にもよるが、授業者は開始5分前に教室に入って雑談をかわしてあったこともその一因をなしていると思われる。

プリント(Ⅱ)の③は数字のならばがちょっと変化しているが、これは生徒に一瞬とまどいを与えるもので概念的コンフリクトを起こさせる材料にもなっていると思われる。T₈の「なに／＼ほんとうか」という問いかけも同じような効果を及ぼしているので、P₈の生徒の反応となって表われている。T₉で本時の学習のねらいを明らかにしており、観察項目の1、3にも多く反応が表われて、生徒が全体としてよく学習していることを示している。やはり、少しばかり時間をかけても、学習しようとするのがらを確実に自分のものとさせることが、大切であろう。しかし比例をすでに小学校で学習しておるのであるから、具体的な実例をあげながらも小学校と中学校の取り扱い方についてふれるべきであったろう。

第2分節については、ねらいが比例関係を理解し、それを式に表わすときの比例定数を知ることと第1分節とほぼ同じような動機づけの方法を考えた。プリント(Ⅱ)を利用して、 x と y の表から何が変らない数を見つけ出させようとしての発問を重ねながら、生徒から比例定数ということばを導き出している。その過程で「わからない人は、近くの人と相談しなさい」といいながらすすめていることも、やはりこの学級の協力しながら学習をすすめていく雰囲気が出ていたとい

意識調査

抽出生徒		A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	人	%
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1			○		18	48.6
		2					1	2.8
		3	○	○	○	○	18	48.6
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○	○	32	86.5
		2					0	0
		3					5	13.5
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○	○	○	○	14	37.8
		2	○	○			23	62.2
		3						
4	この時間に勉強したことはやりましたか。	1	○				9	24.3
		2	○				3	8.1
		3		○	○	○	25	67.6
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1			○		18	48.6
		2	○				2	5.4
		3		○	○	○	17	46.0
6	この時間の勉強をすんでやろうとしましたか。	1	○	○	○	○	14	37.8
		2			○		5	13.5
		3	○				18	48.7
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	○				4	10.8
		2		○	○	○	25	67.6
		3					8	21.6
8	この時間をいつもより短く思いましたか。	1			○		18	48.7
		2	○	○	○		19	51.3
		3						
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1					6	16.2
		2	○	○	○	○	31	83.8
		3						
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	○	○		○	24	64.9
		2			○		13	35.1
		3						
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○	○	27	73.0
		2					0	0
		3					10	27.0
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○	○	18	48.7
		2	○				19	51.3
		3						
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1		○	○	○	12	66.7
		2					6	33.3
		3						
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	○	○	○	○	14	77.8
		2					1	5.6
		3					3	16.7
15	発表しようと思いましたか。	1	○				16	94.0
		2					1	6.0
		3						
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念だったですか。	1	○				14	82.4
		2					3	17.6
		3						
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1		○	○		13	54.2
		2	○	○	○		24	45.8
		3						
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	○	○	○	○	34	91.9
		2					3	8.1
		3						
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1		○	○	○	8	21.6
		2					1	2.8
		3	○	○			28	75.6
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。	1					0	0
		2	○	○	○	○	37	100.0
		3					0	0
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1		○			6	16.2
		2	○	○	○	○	31	83.8
		3						
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりましたか。	1				○	12	32.4
		2	○	○	○	○	25	67.6
		3						
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	○	○			28	75.7
		2					2	5.4
		3		○			7	18.9

えよう。これは、観察項目3, 15の反応にもよく表われており、学習が順調であることを示している。

第3分節は、2乗に比例するを知ることがねらいで概念的コンフリクトを起こさせながら、目標達成の見通しを持たせることを考えた。プリント(Ⅲ)の①の表からスタートしたが表中の数値にミスがあったために、T₁₃に対してとまどいが見られ生徒は真剣に表をながめるのであるが返答はなかった。しかし再度のT₁₄に対してのだれということなくあちこちからの声となってミスを指摘しているのは、引きつづいてのT₁₅, P₁₄の応答をも含めて教師と生徒の間の望ましい交流であろう。教師のちょっとしたミスも、ときには、すばらしい動機づけになることもあるのである。B₂を除いて作業に関する15, 19によく反応しており熱心に学習していることを示している。

第4分節は、比例関係は○=△□で表わせることを理解させることがねらいで、本時の中心である。この分節では、特に目標達成の自己評価をさせることを意図して授業をすすめたものであり、ほぼ目的は達せられた。そのことは、作業をさせながらのT₂₀, P₁₆, T₂₁, T₂₂, T₂₃などの一連の応答や観察の反応によく表われている。この段階でおおよそ本時の学習すべきことは生徒に理解されたようである。

最後の第5分節は、問題練習をやりながら、まとめをすることがねらいであるが、少し時間が不足し、終わりがすっきりしなかったきらいがあり残念であった。しかし、問題の中に比例しないものを入れたり、T₂₇のように称賛を与えたり、T₂₈の確認などきめ細かな配慮が感じられる。

抽出生徒の動きでは、どの生徒もかなりよく

反応している。Aは、各分節とも一応反応はしているが、第一分節で3回も観察項目8の反応を示しているのに、あてられず残念であったと意識調査に表われており、それ以後の学習に少しばかり意欲が低下しているのが見られる。B₁はよく意欲づけられて学習している。B₂については、反応が非常に少ないがこれは性格的なものからくるのではないかと思われる。C₁, C₂はよく活動しており、当初考えた下位生徒をよく活動させようとしたねらいは達成されたといえよう。

本時全体をまとめてみれば、生徒がよく活動し生き生きとした授業であり、ほぼ目標は達成されたといえよう。このことは、意識調査にむずかしく(67.6%)ふしぎに思ったり、へんだと思いい(83.8%)ながらも、よくわかった(86.5%)とでていることからわかることであり、しかも、記録したいことがノートにとれた(91.9%)ともいっており時間的な余裕もあったようである。発言にかかわる反応が少なく、指名催促についても同様であるのは生徒の発達段階からくることであろうが、挙手を待つまでもなく指名が教師から一方的なものである授業のすすめ方にもよるのであろう。しかし、生徒が発表しようと思いい(94.0%)あてられなくて残念(82.4%)といっていることからすれば考えるべきことだろう。また、意識調査の「わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか」に対して「いいえ」の回答が100%であることについては話し合いの中で話題になったが、その理由を明確にすることはできなかった。

最後に、本時学習の中で用いられたプリントの数値について、もう一工夫ほしいと思われた。

たとえば、0を入れたり、負の数や分数などまぜるとか、空白を作り埋めさせるなどをすれば、なおよかったのではなかろうか。比例定数についても同様のことがいえよう。もちろん、次時以降にその指導がなされるであろうが、最初の段階でそれらを授業の中に入れていかないと、変域を自然数のみに限定して考えたり、一方が増加すると他方も増加することが比例と考えるおそれがあるからである。

授業研究校Ⅱ

(1)「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

この学校も、授業研究校Ⅰとはほぼ同じ環境にあり、生徒数についても全体で7学級構成の中規模校で偶然とはいえ似た状況である。生徒の様子についても同様である。対象学級は2年2組で、男21名、女16名合計37名で特に他の学級との差異は認められない。なお、授業者は学級担任でない。

授業研究は3回実施したが、1回目は前述の研究校Ⅰの場合と同じく話し合いの材料とし、2回目・3回目を主な研究対象とした。ここに載せた「授業過程と観察記録」及び「授業記録」は第3回目のものである。使用教科書は「学校図書」版である。

ア. 授業過程と観察記録

(第2学年

單元 四角形

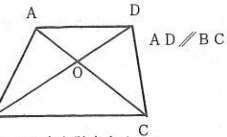
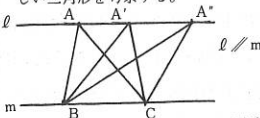
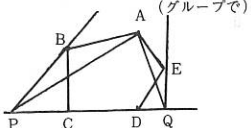
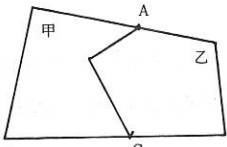
単 元 目 標

- 平行四辺形の性質、四角形が平行四辺形となるための条件をそれぞれ理解させる。
- 長方形・ひし形・正方形の性質を理解させ、四角形の集合の包摂関係を理解させる。
- 平行線による等積変形の意味を理解させ、用いることができるようにする。

1. 題 材 平行線と面積

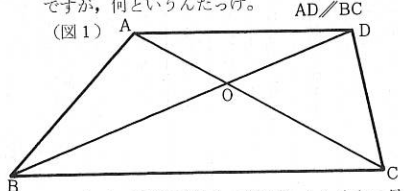
2. 本時の目標 等積変形の原理を面積の等しい三角形を見つける作業を通して指摘させ、平行線を利用して具体的な問題の等積変形を図でできるようにする。

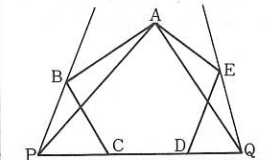
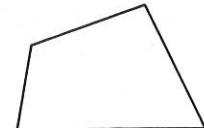
3. 授業過程

分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1 (15分)	○プリントの図1から面積の等しい三角形の組をあげる。  ○等しい理由を発表する。 ○本時のめやすを知る。	○直観で見つけることも可能であり、全員に興味をもたせたい。 ○特に$\triangle ABC = \triangle DCB$に重点をおく。	○この図から面積の等しい三角形の組をできるだけ多く見つけて下さい。 なぜ面積が等しいか、その理由を言ってみて下さい。 ○今日は平行線と面積の関係を考えていきます。	親 コンフ
2 (5)	○プリント図2を見て、$\triangle ABC$と等しい三角形を考察する。  ○平行線を利用すると$\triangle ABC$と面積が等しい三角形は無数に作図できることを知る。	○本時の基礎となるところであり、しっかり理解させたい。 ○下位の生徒に指名する。	○$\triangle ABC$と面積が等しい三角形はどれですか。すぐわかりますか。 ○どうして面積が等しくなるでしょう。 ○BCを底辺としたとき、頂点が平行線l上にあるかぎり、どんなことがいえますか。	達成の 自 己
3 (18)	○五角形から三角形への等積変形の作図法をTPを見て考える。  ○四角形から三角形への等積変形をプリントに作図する。	○グループ学習による。 ○机間巡視により個別指導をはかる。	○今までのことを利用すると、この五角形ABCDEと面積の等しい三角形を書くことができるんです。みなさんできますか。 ○先生が考えたものを見せますから、なぜそうなるのかみんなで考えて下さい。 ○プリントにある四角形を面積の等しい三角形に作図して下さい。	コンフ 自 己
4 (12)	○下図のような土地をAから直線で区分する等積変形を考える。 	○発見することはかなり困難と思われるが、意欲的にとりくませる。	○つぎのような土地を、おたがいに損しないようにAから直線で分けたいんですがどうすればよいでしょうか。 ○正解はこうなります。理由はわかりますか。	親 自 己

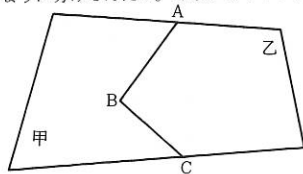
37名)		観察項目	見聞		指名催促		発		言		作		業								
37名)	抽出生徒		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる	2 教師や子供のいうことを身をのりだしてきく	3 教師や発言者のことばにうなずいたり何か言いたそうにする	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする	5 うちに待ちきれずに挙手する	6 指名を催促する挙手を、発声を伴ったりしてする	7 指名されなかつたので残念がる	8 指名されないのに発言してしまう	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する	11 子供どうしが自発的に問答する	12 教師に対して自発的に質問する	13 正答の場合、うれしがる	14 誤答の場合、非常に残念がる	15 作業への取りかかり方が早い	16 作業を、まわりにわすらわされたりせずに、続ける	17 グループ学習などで、他の子供に教ええたり、他の子供から聞いたりする	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない	19 教師の説明や板書事項などをすすんで記帳する
リクト	和	A	◎	○																	
	B ₁	◎	○																		
	B ₂	◎	○			◎															
	C ₁	○	○	◎	○																
	C ₂	◎	◎																		
評価	見通し	A	○	◎																	
	B ₁	◎		○																	
	B ₂	○	○	○		◎															
	C ₁	○		◎																	
	C ₂													○							
リクト	A			◎													○			○	
	B ₁	○										○								○	
	B ₂				○		○								○		◎		○	○	
	C ₁	◎	○	○															○	○	
	C ₂	◎	◎														○	○	◎		
評価	和	A	○	○																	
	B ₁											◎					○			◎	
	B ₂			◎													◎	○			
	C ₁				○																
	C ₂	◎															○	○		○	

イ. 授業記録

分節	教師の活動	生徒の動き
1	T₁ 今日の学習ですが、はじめに図を見てももらいます。この四角形ABCDというのは、$AD \parallel BC$ですが、何というんだっけ。 (図1)  T₂ この中で、面積の等しい三角形いくつくらい見つけられるか、これからやってもらいます。どれと、どれというように。 T₃ $\triangle ABO$と$\triangle DCO$、いいね。もっと見つけた人。 T₄ $\triangle DBC$と$\triangle ABC$、もっとあるか。 T₅ うん。いっぱいみつかったなあ、もっとあるか、あとないか？全部でいくつ見つかった。 T₆ ところで、ほんとうに等しいのだがや、面積等しいというのはどう書くのや。 T₇ そうだか、ほんとうにいいのか。 T₈ いま言ったのは、どうですか。いいですね。 ： (略) T₉ でも、高さが等しいということが、ほんとうにわかったか。彼以外の人に聞いてみるから。 T₁₀ ここが基本だ。平行だからというのが大切なのだ。 ： (略) T₁₁ それでは、つぎの$\triangle ABO = \triangle DCO$はなぜ成り立つのか。 T₁₂ いまのは、ちょっとむずかしいけどみんなよく分ったか。発想がむずかしいんだよな。 T₁₃ こんどは、よく分ったな。……ということで、いまみんなから見つけてもらったことについてだが底辺が同じで、高さが等しいこれは平行からでてくることだが今日は平行線と面積の関係について、とり上げて勉強したいと思います。	P₁ 台形(一斉) P₂ $\triangle ABO$と$\triangle DCO$ P₃ $\triangle ABC$と$\triangle DBC$ P₄ $\triangle ABD$と$\triangle DCA$ P₅ 三つ、三組(一斉) P₆ 3本線(=) P₇ 合同でなく面積が等しいのだから、合同のときは3本線だが、面積が等しいのは2本(=)です。 P₈ 高さは底辺から頂点までなので平行だから等しい。 P₉ いま言ったことから、$\triangle ABD$と$\triangle ACD$は等しく、$\triangle AOD$をとれば、同じ量をとったので残りの$\triangle ABO$と$\triangle DCO$は等しくなる。 P₁₀ いいと思います。
2	： (略) T₁₄ この図を見て下さい。こんどのは簡単だぞ、いま	P₁₁ $\triangle ABC$と$\triangle A'BC$

	のことがわかると、$\ell \parallel m$のとき、面積等しい三角形をあげてもらおう。まちがってもいいのだ、気にすんな。さあ!!	(' が読めぬためにはっきりせぬ)
2	： (略) T₁₆ そうすると、底辺BCをそのままにしておいて、頂点を動かせばいっぱいできるということだな。 ： (略)	
3	： (略) T₁₆ そう、五角形だな。いまのことを利用すると、この五角形と面積の等しい三角形を作図できるのだぞ。ちょっと見当つかないだろうから書いてきたから見てみる。 (AP, AQをシートで重ねる)  T₁₇ この図から五角形と同じ三角形を見つけるのよ。 T₁₈ なぜだかわかる、グループに分かれて考えて下さい。 (机間を巡視しながら個別に指導) T₁₉ やめ!! だいたいわかったようだな。説明できる人で来て説明してみろや。 ： (略) T₂₀ これはむずかしいんだよなあ、ちょっと見ろ、まさにこれを利用しているんだな。それではプリントの四角形の問題をやってみて、五角形ができるんだから四角形など軽いものだな。  この四角形と同じ面積をもつ三角形を作図して下さい。 ： (略) T₂₁ わからない人は手を上げて下さい。 … (略) T₂₂ すらすらといったな、五角形を面積の等しい三角形に直したり、四角形を三角形に直したりできるんだぞ。	P₁₂ あつ。$\triangle APQ$だ。 (グループに分れてにぎやかに話す) (生徒前へでてOHPで説明する) (それぞれ考えながら書いている)

T23 それでは、これ最後の問題。これ土地で甲と乙の二人の分がこんな境界で分かっているんだが、境界を直線にしたい。Aからの直線で甲、乙損得ないように分けるんだよ。さあやって下さい。



T24 はい、やめて下さい。できているなあ、予想に反してよくできているよ。それじゃちょっと聞いてみます。理由もだよ。前に出て来て説明して下さい。

T25 そうだな、わたしが必死になって考えたことがみんなのと同じだ。この線を引くといっぺんにわかるな。いまいつてくれたことを振り返ると、 $\triangle ABC$ を動かしてみるとよいのだな。なぜ甲の面積が乙の面積に等しくなるか説明してもらいます。

T26 よし。今日やったことを使っているんだな。

(みんな一斉にやりはじめる)

P13 (前に出て来てOHPで) AからCへ線を引いて、それに平行にBに接するように引いたときの下の点をDとして、ADを結べばよい。

P14 ACと平行にBを通過してDEを引くと $\triangle ABC$ が $\triangle AEC$ に等しいからです。

(2) 分析と考察

第1回目の授業は、数と式領域の「連立方程式」を題材として1元1次方程式と2元1次方程式の違いを理解させること、連立不等式の意味から連立方程式の意味を理解させることをねらいとしたもので、文章題を導入の素材としてすすめた。その中で前述の授業研究校と同様の方法で話し合いをして共通理解をはかった。

第2回目は、集合・論理領域の「定理と証明」を題材として具体的な図形の例を提示しての証明の必要性、考え方、手順、記述のしかたを理解させることをねらいとしたものである。この題材は中学生にとっては、なかなか理解しにくい内容なのでグループ学習を取り入れるなど、なるべく生徒を主体的に動かすよう配慮した。なお、事前の打ち合わせも十分にやり、具体的な動機づけの方法についての検討も行った。

抽出生徒のプロフィールはつぎのとおりである。

A：態度が落ち着いており、しかも静かで、話のはがさず聞いている。理解力もあり、理解したことについては全体にも説明できる。(男)

B1：明るい生徒であり発言もよくする。ひらめき、のみこみもいいが、やや早とちりの傾向があり、まちがうこともある。(男)

B2：学習態度がまじめで、グループ学習にも参加はするが、あまり積極的とはいえない。個別指導などでも理解したのかどうかはっきりしないことが多い。(男)

C1：明朗で学級の数学係になっており、学習に対しての意欲は見える。しかし、表

面的なことであることが多く、理解も遅い。(女)

C2：グループ学習などの話し合いには劣等感をもつこともなく、積極的に参加するが基本的な内容の知識はほとんどなく、個別指導しても理解困難なことが多い。(男)

本時は、図形領域の「平行線と面積」を題材としたもので、単元目標・本時の目標、授業過程は前述のとおりであるが、単元(四角形)全体の指導計画は次のようになっている。

- (1) 平行四辺形……………3時間
- (2) いろいろな四角形……………2時間
- (3) 平行線と面積……………1.5時間 (本時はその第1教時)
- (4) 練習問題……………1.5時間

指導にあたっては、①演えき的な推論に対して苦手意識をもつ生徒が多いこと、②教師側の説明だけでなく生徒にも説明させること、③作図などの作業を取り入れること、④視聴覚機器を用いて考えやすくすることなどに配慮した。分節の数は4分節としそれぞれのねらいと結果は次のとおりである。

第1分節については、導入段階として与えられた図から面積の等しい三角形を見つけ出し、その理由を指摘させるなかで本時の目標をつかませることをねらいとした。親和をはかること、概念的コンフリクトを起こさせることに重点をおいて学習をすすめた。T4、T5、T6などの発問は適切なものであり、生徒の動きも生き生きとして、P6、T7、P7の一連の応答になり、教師と生徒の一体となつての授業風景が見られる。また、T16で高さが等しくなる理由をきちんと生徒に納得させ、本分節最後のT13で本時の学習すべきことを確認しているのは非常に大切なことであろう。なお、この分節では主に見聞についての項目、1、3についての反応が多く見られる。

第2分節では、平行線を利用して三角形の等積変形の考えを理解させることがねらいで本時の基本でもあるので、新たな図を提示して目標達成への見通しを持たせるよう考えた。T14はこの学級における教師と生徒の間の親和関係を如実に示すものである。

第3分節は、五角形から三角形への等積変形の作図ができることをねらいとしたものでOHPを用いながら、概念的コンフリクトと目標達成の自己評価を主な動機づけの方法とした。四角形から三角形でなく、一気に五角形へとしたのはそのためで、驚きや興味をひきおこしながらの授業のすすめ方はよかったといえよう。このことは観察項目の反応にも表われており、五角形と等しい面積の三角形を作図することなどは考えもつかぬことでとまどいの表情が見られ、グループに分れての話し合いも活発であった。五角形を理解させてから四角形へともどるねらいがT20の発問である。

第4分節は、本時で学習したことを土地の分割という実際の問題に応用しながらまとめをすることをねらいとし、目標達成の自己評価をさせる動機づけに重きをおいた。むずかしいのではないかとされたが、T24、T25に見られるよう予想以上によくできていた。

意識調査

抽出生徒		A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	人	%
1	この時間の勉強がおもしろかったか。	1	○	○	○	○	25	67.6
		2					1	2.7
		3	○				11	29.7
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○	○	32	86.5
		2					0	
		3					5	13.5
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○		○	○	14	37.8
		2	○			○	23	62.2
		3					0	
4	この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1					11	29.7
		2			○		11	29.7
		3	○		○	○	15	40.6
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	○	○	○	○	35	94.6
		2					0	0
		3					2	5.4
6	この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1		○	○		17	45.9
		2					3	8.2
		3	○		○	○	17	45.9
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1					4	10.8
		2	○	○	○	○	30	81.1
		3					3	8.1
8	この時間をいつもより短いと思いましたか。	1		○	○	○	24	64.9
		2	○				13	35.1
		3					0	
9	この時間の勉強でよきに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	○	○	○	○	22	59.5
		2					15	40.5
		3					0	
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	○	○	○	○	31	83.8
		2				○	6	16.2
		3					0	
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○	○	35	94.6
		2					0	0
		3					2	5.4
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○	○	18	48.6
		2				○	19	51.4
		3					0	
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	○	○	○	○	16	88.9
		2					2	11.1
		3					0	
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	○	○	○	○	18	100.0
		2					0	0
		3					0	0
15	発表しようと思いましたか。	1			○		19	100.0
		2					0	0
		3					0	0
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったで残念だったですか。	1			○		14	73.7
		2					5	26.3
		3					0	
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1	○	○	○		11	29.7
		2			○	○	26	70.3
		3					0	
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1		○			6	16.2
		2	○		○	○	31	83.8
		3					0	
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	○	○	○	○	33	89.2
		2					1	2.7
		3					3	8.1
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。	1		○	○		21	56.8
		2	○		○	○	16	43.2
		3					0	
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1		○	○	○	19	51.4
		2	○				18	48.6
		3					0	
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。	1			○	○	20	54.1
		2	○				17	45.9
		3					0	
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	○	○	○	○	31	83.8
		2					6	16.2
		3					0	0

抽出生徒についてその動きを見ると、クラス全体の生き生きとした活発な動きからすれば、それほど多いとはいえないが、これは抽出の方法やチェックの方法に問題があったとも思われる。

A については、プロフィールにもあるとおり比較的小となし、あまり強く反応しておらず、むしろ意識調査によると、この時間の勉強はおもしろくなく、時間も長く感じ、むずかしかったと答えているのは何か特別な事情があったのではないと思われる。

B₁、B₂についてはおもしろく、よくわかり、しかも短く感じていることから、積極的に学習しており、その他の項目についてもおおよそ同じ傾向を示して、性格には特に関係なく学習がすすんでいるように思われる。C₁、C₂についても、ほぼ同様のことがいえそうである。C₁が発表しようとしたのにあてられず、残念であったといい、しかも先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思っていること、C₂が指名されうまく発表できたといっておることなどから下位の生徒が意欲的に学習に取り組んでいる状況がうかがわれる。

本時全体については、当初のねらいが十分に達成されたものといえよう。このことは授業直後に行った意識調査の結果にも表われ、授業がおもしろく(67.6%)よくわかり(86.5%)この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたい(83.8%)といっていることから理解できよう。さらに、発表しよう(100%)みんなと協力して(89.2%)学習しようとしていることにも表われている。

生徒の発言がはっきりとなされており日常の学習習慣がよく身につけているのがうかがわれる授業であった。発表したことが、先生や友だ

ちにわかってもらえた全員が答えていることや先生や友だちの話をしっかりきいて(94.6%)いることなどに表われている。ただ、記録しようとしたことをノートにとることができましたか、という問いに83.8%ができなかったと答えていることについては考える必要があると思われる。ノートをとる時間を確保してやるなどの配慮すべきであろう。

授業後に話し合われたことであるが、最後の第4分節の土地の図を第1分節の最初に提示し、十分に考えさせ、興味と関心を持たせてから授業を展開していくのも一つの方法であろうとの意見が出された。この方法はたしかに、これから学習する内容が、実際の具体的な問題の解決にも役立つことを感じとらせ、そのことが一層学習への意欲を高めることになるだろう。

3. ま と め

(1) 四つの動機づけの方法のうち、親和をはかる動機づけは、小学校の場合と同じく学年や題材によらず必要なことであり、導入段階で用いて、極めて有効であることが確認された。ただ、その心理的特性や教科担任という実情から考えれば、授業のみならず、平常の学級づくりにおいて、好ましい雰囲気、教師・友人との人間関係など親和の醸成につとめておくことが大切であることをつくわえておきたい。

概念的コンフリクトを起こさせる動機づけは、「驚き」「当惑」「矛盾」などを与えて知的好奇心を起こさせ、向上心や探究心を生じせしめるものとして考えたものである。数学の学習では、特に必要なことであり授業過程のいたるところで、大いに適用すべき方法であろう。四つのコンフリクトの中では、まず「驚き」を与えることが大切で、ついで「疑問」「当惑」が考えられ「矛盾」は最後になると思われる。しかし、この「矛盾」の適用については、事前に十分に配慮して与えないと、授業が混乱するおそれがある。

目標達成の見通しを与える動機づけは、「成就の欲求」を刺激し「よし、やってみよう」という気持を起こさせるのがねらいであるから、学級全体へのはたらきかけのみでなく、生徒ひとりひとりの性格を考えた、個人へのはたらきかけしなければならぬ。また、この動機づけは、単位時間のみでなく、単元全体にもかかわる方法でもある。

目標達成の自己評価をさせる動機づけは、生徒ひとりひとりの「ここまでやることができた」という自分の学習状況を評価し、反省することをねらいとしたものであるから、単位時間の終わりだけではなく、学習段階のそれぞれでもすべきことであろう。数学では、特にそのことが大切であると思われる。

(2) A. 数と式、B. 関数、C. 図形、D. 確率・統計、E. 集合・論理の5領域のうちDの確率・統計を除いて、4領域について研究授業をしたが、どの領域の学習にどの動機づけの方法がより有効で適切なものであるかを判別することはできなかった。動機づけの方法の適否は、小学校の場合と同様に領域としてまとめて考えるよりは、その時間のねらいと題材に深くかわりをもつといえる。しかし「数と式」では、目標達成の見通し、「関数」については、目標達成

の自己評価、「図形」では、概念的コンフリクト、「確率・統計」では、目標達成の見通し、「集合・論理」においては、親和をはかる動機づけが主な方法といえよう。

(3) 各指導段階における分節の数とその分節に適した主な動機づけの方法をまとめるとつぎのようになろう。なお、指導内容及び生徒の緊張持続時間を考慮すれば一般に、4～5分節が妥当であると思われる。

指導段階	導 入	展 開	ま と め
分 節 数	1	2 ～ 3	1
指導内容	復習・めあて	基本・応用・発展	評価・整理・次時の予告
主な動機づけ	親 和 目 標 達 成 の 見 通 し	概念的コンフリクト 目 標 達 成 の 見 通 し 目 標 達 成 の 自 己 評 価	親 和 目 標 達 成 の 自 己 評 価

(4) 授業における教師の動機づけはいろいろ考えられるが、「発問」が中心となろう。その場合「発問」それ自体の内容があいまいであって、何を意味しているかが明確でなければ生徒を混乱させるだけで無意味となる。教師と生徒の発問・応答のくり返しですすめていく一般の授業形態では、特にこのことが大切であり、「発問」については十分吟味すべきであろう。「発問」は既習事項の確認や、二者択一、多様な考えを引き出すなど、それぞれねらいをもってなされるわけであるが、ときには、生徒の考えをことさら否定したりすることによって概念的コンフリクトを起こさせることも必要であろう。

しかし、なんといっても大切なことは、常に励ましのこころを含んだ「発問」を心がけることであって、このことなくしては、いくら適切と思われることばでも効果をあげることはむずかしいことであろう。

(5) 動機づけは単に、その1時限の学習のためにのみ考えるべきではなく、単元全体の学習計画に基づいて、長期にわたってその効果を持続するように配慮すべきであると思われる。

最後に、2つの授業研究校での6回にわたる授業の事前、事後の話し合いの中ででてきた本年度の研究に対する反省点をあげれば次のとおりである。

- ・事前の授業者と研究者との打ち合わせの段階で、もう少しきめ細かく、指名し発言させる生徒、抽出生徒の状況などについて話し合う必要があること。
- ・生徒の教室の座席と学習意欲の関係についての調査も必要であること。

4. 算数・数学科のまとめ

(1) 論理的・抽象的に思考しながら、系統的に学習をすすめるなければならないという教科の性

格から、単位時間のみの動機づけではなく、単元全体ひいては算数・数学全体にかかわる動機づけを考慮しなければならぬ。四つの動機づけの方法のうちでは他教科に比して、概念的コンフリクトを起こさせる動機づけがより有効であると思われる。しかし、前時までの学習において、すでに意欲を失なってしまっているような子供にとっては、その時間の意欲的な学習だけでは、なかなか学習内容の理解は容易でないだろう。そのために、教師は一人ひとりの子供に、基礎的・基本的事項を定着させるようきめ細かな指導をし、「算数・数学」に対して、「好き」のイメージをもたせなければならぬ。このことなくしては、意欲的な学習への取り組みはむずかしいことであろう。

(2) 単位時間の学習についての動機づけが大切なことは当然であり、四つの動機づけの方法の適用について、子供の発達段階からいえば次のことがいえる。親和をはかる動機づけは、どの段階の子供にとっても基本となるものであるが、特に小学校低学年では重要なことである。概念的コンフリクトを起こさせる動機づけもやはりすべてに必要なではあるが、発達段階を十分考慮しないと挫折感や絶望感を与えて意欲を失うおそれがあるので注意しなければならぬ。

目標達成の見通しを与える動機づけは、小学校高学年・中学校においてより有効であり、目標達成の自己評価をさせる動機づけは、すべての子供にとって必要不可欠のものであるが、小学校低学年では、教師による適切な手立てが必要である。

(3) いわゆる「成績」との関係では、上位の子供はひとりでに学習意欲ができており、比較的教師による動機づけの必要はないと思われるが、中位・下位の子供にとっては、非常に大切なことである。特に、中位・下位の積極性のある活発な子供にとっては有効である。

(4) 「領域」との関連については、前にも述べたように、どの領域にどの動機づけが適切・有効であるかを結論づけることはできなかった。今後の課題であろう。

(5) 各指導段階における分節の数とその段階に適した中心となる動機づけの方法は、中学校について述べたことが、小学校とほとんど同じであり、特に差はない。ただし、分節の数については、学年がすすむにつれて少なくなる。

(6) 小学校・中学校での評価観点に対する反応や、意識調査に対する回答の差は、指名催促、発言にかかわる行動に対する反応と、学習したことを家の人や友だちに話してやりたいと思う項目が小学生に多くでているぐらいである。このことは、子供の発達段階から当然のことと思われる。

(7) 本時に効果を現わさず、事後に現われるであろう動機づけについては、昨年度からの課題であったが、なかなか解明できずにいる。今後の課題であろう。

(8) どの教科でもいえることだろうが、特に算数・数学の授業では、余裕がありしかも余韻のある「授業の終わり方」に心を配り、次の時間への期待感を持たせることが大切である。そのことが次の時間の学習意欲に結びつくのであろう。

(9) 子供一人ひとりの性格を理解し、さらに家庭環境を含めた社会的な環境を認識しながらそれぞれ個人個人に対応した学習意欲を喚起する動機づけの方法を考えなければならぬ。教師の

ある「発問」が、ある子供に有効であったとしても、同じように他の子供にも有効であるとは限らないのである。ここに教師の「発問」のむずかしさがある。この研究では、あまり深く立ち入ることはできなかったが、今後の課題である。

(10) 教える側についても同様で、教師の年齢・性別・性格などによる動機づけの具体的方法については、研究をすることができずにいる。このことを学習意欲との関連で、一般的に論ずることは不可能であろう。しかし、このことが子供の学習意欲に強く影響を及ぼしているのではないだろうか。

参 考 文 献

- | | | |
|-----------------------|------|------------------------|
| (1) 教育心理 VOL 26 No. 6 | 福沢周亮 | 望ましい学習意欲を伸ばす授業 |
| (2) 数学教育 No. 188 | 大木正夫 | 教師の創造的態度こそ最大の説明 |
| (3) 授業研究 No. 168 | 戸田久雄 | 一人一人の学習意欲を引き出す場をどう作るか。 |

理 科

1. 理科と動機づけ

昭和51年12月、教育課程審議会は、小・中・高等学校の教育課程全般について「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」を重視し、①人間性豊かな児童生徒の育成、②ゆとりと充実の学校生活、③基礎的・基本的内容の重視と個性・能力に応じた教育の三項目を改善のねらいとする答申をした。この答申の趣旨にそって、理科では観察・実験などの直接経験、並びに能力・態度の育成、発達に応じた概念形成等を重視した目標をかかげた。この目標は、主体的活動としての観察・実験を経験することが、自然の物事・現象に興味をもち、主体的に働きかけるようになり、ひいては、自然を調べる能力・態度や、生きた知識が身についてくることを期待しているのである。したがって、これからの理科教育は、内発的動機づけを重視しながら、子供に主体的に探究の過程を歩ませることが大切になる。

人間は生来、知的好奇心をもち、特に子供は自然の事物・現象について「知りたい」という探究心、向上心をもっている。これらを刺激することは、理科では欠かせない動機づけである。これが子供を主体的に活動させることにもなり、主体的に活動することの喜びが、更に、次の探究活動を持続させ、発展させることになる。そのためには、常に子供が主体的に活動できる場が整えられていなければならないし、子供に探究の喜びや達成感など、数多く経験させる必要がある。

したがって、授業では教師が意図した問題子供に見つけさせ、主体的に活動しているという意識を損わないように配慮しながら、探究の過程を歩ませることが大切である。また、子供にふさわしい問題が準備され、主体的活動の場が整えられていても、一人ひとりが独力で解決できるとは限らず、当然教師の適切な指導助言や子供間の相互援助が必要となる。更に、動植物への愛情や地域の自然に親しむことなど、教材・教具に対する親和の醸成も大切である。

このような立場から、子供が理科の学習に意欲をもって取り組む授業の構成要因、及び具体的方法を究明しようと考えた。53年度は前述の学習意欲を高める四つの動機づけの妥当性を検討し、54年度は小学校理科の授業過程における四つの動機づけがどのように構成されているかを分析検討した。

本年度は、昨年の課題を踏まえ、中学校理科の授業過程における動機づけの方法等について検討しようとした。そこで、動機づけを具体化するために次の点に留意し、学習指導案を作成した。

- (1) 生徒をひきつける事物・現象の提示や事物・現象に即した発問をどのようにするか。
- (2) 調べようとする意欲をどう起こさせ、どう強化し持続させるか。
- (3) 実験等の成果についての喜びをどのようにして与えるか。
- (4) グループの中で、どう助け合いをさせるか。

また、教師の働きかけが、主として四つの動機づけのいずれを意図したものかについて、学習指

導案作成時に話し合った。このような学習指導案に基づいた授業の中で、5名の抽出生徒にどのような特徴行動が現われるかを詳細に観察した。

授業者には、次の題材の授業をしていただいた。

・大石田町立亀井田中学校教諭 海藤 仁（大日本図書の教科書使用）

第1回 7月9日 消化液（だ液のはたらき）

第2回 7月14日 化学変化（鉄と硫黄の反応）

第3回 10月15日 定比例の法則

・中山町立中山中学校教諭 佐藤功修（東京書籍の教科書使用）

第1回 8月27日 流水のはたらき（流水台の実験）

第2回 9月1日 地層とその成因

第3回 11月14日 磁界が電流におよぼす力

2. 動機づけと子供の反応

授業観察者は研究担当者と当該校の理科担当教員で、3回の授業とも同一抽出生徒を観察した。

授業の観察にあたっては、事前に授業者と授業観察者の間で、本時の目標、学習活動や動機づけ等について確認し、評価観点表の記入の仕方を打ち合せた。授業後には、直ちにその結果と意識調査を集計し、グラフ化し、学習意欲等について話し合った。以下は表1、3の見方である。

- (1) 学習指導案の「分節」は学習活動の節目を表し、() は学習活動に要した時間である。
- (2) 「指導上の留意点」の欄は「教師の働きかけ」と「動機づけ」を見やすくするために「学習活動」の次に配置した。
- (3) 動機づけ欄中の「目標」は、小目標に対して生徒を方向づけ、小目標に到達させるまでの過程を表したものである。
- (4) 「動機づけ」の欄は、この小目標とのかかわりで発問等を組織立てた際の動機づけを表したものである。
- (5) 「各分節の主たる動機づけ」は、各分節・各小分節の主たる動機づけを示したものである。
- (6) 「授業の流れ」の欄は、指導過程を本時の目標に則して分析したものである。
- (7) 「授業の記録」はテープレコーダーで記録したもののうち、各分節・各小分節における生徒の主な発言行動を表したものである。
- (8) 「抽出生徒の動き」の「各抽出生徒」の欄は、分節・小分節における各抽出生徒のチェック数をグラフで示したものである。
- (9) 「抽出生徒の動き」の「抽出生徒全体」の欄は、分節・小分節における各抽出生徒のチェック数を合計し、グラフで示したものである。
- (10) 「授業観察記録」の欄は各抽出生徒の評価観点表にチェックされた数を1回：○、2～3回：◎、4回以上：⊙で表したものである。

A 化学変化

I 小单元名 化学変化

- II 目 標 ①鉄と硫黄を反応させる実験などを通して化学変化の特徴を理解させる。
②化学変化の前後で重さが変わらないことを調べ、法則化させる。
③いろいろな化学変化に興味をもたせ、物質変化のしくみを更に追究しようとする意欲をもたせる。

III 指導にあたって

物質概念については、第1学年で、「分子」について学習し、第2学年では「原子」が導入され、化学変化としての化合・分解を学習することになっている。

そこで、鉄と硫黄の反応の実験から、化学変化・化合・化合物・熱の出入りに気づかせ、物理変化と比較させて化学変化の特徴を理解させる。更に、スチールウールの燃焼実験から化合と質量増加を、石灰石と塩酸の実験から分解と質量減少、質量保存則を理解させたい。

IV 指導計画 第1次 化学変化の特徴（3時間、本時はその第1教時）

第2次 化学変化と物質の重さ（3時間）

V 本時の指導

・本時の目標（学習指導案参照）

・本時の指導にあたって

- ① 本時は第2学年の化学変化を学習するための導入であり、化学変化の单元全体の動機づけともなっている。そこで、本時に「鉄と硫黄の反応」をもってきた。その理由の第1は、鉄と硫黄は非常に激しい反応をするためであり、赤熱して反応する様子に驚き、化学反応への興味をもつだろうと考えた。第2は、エネルギーとのかかわりを考察するのに好都合なためである。

② 各分節のねらい

1分節：鉄粉と硫黄粉を混合しても磁石に鉄粉がつくことは、生徒に容易に予想できる。

この予想があたっていることを演示し喜ばせた後、鉄粉と硫黄粉が激しく反応することを演示することにより、生徒にやりたい気持ちを起こさせると同時に実験方法の理解をはかる。

2分節：強い概念的コンフリクトを与え、いろいろな予想を出させる。

3分節：解決の見通しを与え、「やりたい」という欲求を強化する。

4分節：グループで協力し合いながら、のびのびと探究させる。

5分節：実験結果について自己評価させ、満足感を得させる。

6分節：グループで話し合うことにより、鉄粉が他の物質に変わったことを全員が予想できるようにする。

7、8分節：予想があたったことの満足感を与え、「化学変化」「化合」「化合物」を認識させる。

(1) 授業過程と授業記録及び授業観察記録

理科学習指導案

1. 本時の目標 鉄と硫黄が反応するとちがう物質ができることを理解させる。

2. 過程

分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	教 師 の 主 な 働 き かけ
1	1. 演示実験を見る。	○単なる混合物であることを確認させ強調しておく。	○鉄粉と硫黄粉についての学習をしていきます。 ○それでは先生の前に集まってください。 ○これが鉄粉、これが硫黄ですね。これを乳鉢で混合します。(演示)
		○棒磁石にうすいビニール袋をかぶせ使用する。	○この混合物に磁石を近づけるとどうなるでしょう。 ○鉄粉は磁石につきましたね。(3')
(11)		○実験に対して大いに期待を持たせたい。	○この混合物を試験管に移して熱してみようと思うが、どうなるでしょう。 ○よく熱しかたを見てるんですよ。 ○火をふくはげしい現象でしたね。そして、黒い物質になりましたね。(5')
2	2. 熱してできた物質が磁石と同じようにつかどうかを予想し発表する。	○最後の考察のところ物質の同定の基準になるところであるので、生成物の磁石に対する反応の予想について十分話し合い、しっかりしたものにして置く	○熱してできた物質は磁石につくだろうか。
3	3. 実験についての説明を聞く。	○生成物をすりつぶした実物を提示する。 ○同じ実験であることを強調し教師と同じ試料をつかわせる。	○みんなには先生と同じ実験をし、磁石につくかどうか確かめてもらいます。 ○以下やり方の説明(省略) ○みんなやれますか。
4	4. 実験をする。 ○混合物の磁石に対する反応 ○混合物を熱する。 ○生成物の磁石に対する反応	○机間巡視しながら適宜指導する。	○早速実験してください。実験中に何かありましたらすぐ申し出てください。 ○試験管には二さじ入れてやってください。
5	5. 実験結果について発表する。	○なるべく下位の生徒に発表させる。 ○実験の仕方と結果をほめる。	○実験結果について発表してもらいましょう。 ○どのグループも磁石につく量が少なくなりましたね。
6	6. 発表の結果をもとにして、つかなくなった理由についてグループで話し合う。	○磁石につく量の大きな差からちがう物質に変化したことに気づかせる。	○どうして磁石につく量が極端に少なくなるのかな。グループで話し合ってください。
7	7. 話し合いの結果についてグループごとに発表し全体で話し合う。	○話し合いの結果をほめる。	○話し合いの結果を発表してください。 ○鉄粉と硫黄粉の混合物は熱せられて、もはや新しい物質になったということです。
8	8. 教師の説明を聞き、話し合いの結果をまとめる。 次時の予告を聞く。	○化学変化、化合について認識させる。 ○更に面白い実験をすることを約束し学習意欲を高める。	○ちがう物質ができたのですから「化学変化」が起こり「化合」したといえます。 ○次時には(鉄粉+硫黄粉+水→硫化鉄)について詳しく観察してみよう。

亀井田中学校 第2学年 24名

目 標	動 機 づ け	分 節 の 主 たる 動 機 づ け
方向づけ	親和	親和 A・B
到達	コンフリクト	コンフリクト
方向づけ	自己評価	自己評価
到達	コンフリクト	コンフリクト
方向づけ	親和	親和 B
到達	コンフリクト	コンフリクト
方向づけ	達成の見通し	達成の見通し
到達	達成の見通し	達成の見通し
方向づけ	自己評価	自己評価
到達	親和 A	親和 A
方向づけ	コンフリクト	コンフリクト
到達	達成の見通し	達成の見通し
方向づけ	自己評価	自己評価
到達	親和 A	親和 A
方向づけ	自己評価	自己評価
到達	コンフリクト	コンフリクト

※親和Aは対教師・生徒、親和Bは対教材（資料・実験装置等）である。

け
いきます。
い。
れを乳鉢
(3')
なるでし
(3')
みようと
して、黒
(5')
うか。
石につく
「かありま
さい。
しょう。
くなりま
くなるの
い。
。
もはや新
。
「学変化」
(鉄)につく

(2) 分析と考察

ア．学級全体の学習意欲

㌞ 生徒の発言と動き

表1の「授業記録」と「授業観察記録」から各分節を分析する。

1分節：「鉄粉と硫黄粉について学習します」の小分節では、授業記録「静かである」と観察項目1, 2, 15の記録から、教師の演示を静かに見聞している。「この混合物に磁石を近づけるとどうなるでしょう」の小分節では、「鉄粉はくっつく」「両方くっつく」、「ついたあー」等、ざわめきと観察項目3, 4の記録から、予想が容易につき、その予想が当たって喜んでいる。また、「この混合物を試験管に移して熱してみようと思うがどうなるでしょう」の小分節では、授業記録「やってみないとわかんね」等の発言・ざわめき、及び演示実験における「うわーすごい」の歓声・ざわめきと観察項目3, 4, 8, 11から、更に一層喜んでいる。

このように、1分節では生徒が徐々に意欲づいていったことがわかる。

2分節：「くっつがねのんねが（くっつかないのではないだろうか）」「くっつくと思う」の発言と、観察項目3, 4は上・中位の生徒に記録されているが、下位の生徒に記録されていないことから、生徒は強いコンフリクトを起こしていることがわかる。

3分節：授業記録「静かである」と観察項目1, 2, 4の記録から、教師の説明を静かに熱心に聞いていることがわかる。生徒が熱心なのは、2分節でのコンフリクトが強かっただけに、それを解決する方法を知ろうとしたためである。

4分節：授業記録「話し合いながら楽しそうに実験する」と観察項目16, 17の記録から、グループで協力し合って実験を進めていることがわかる。

5分節：実験結果の発表では、どのグループも「前の混合物よりはつきが悪い」と発表し、教師の念押しの発言に、うれしそうに一斉に「うん」とうなずいていることから、実験がどのグループでも成功し、目標が達成され喜んでいることがわかる。

6分節：授業記録と観察項目17の記録から、活発に話し合っていることがわかる。

7分節：話し合いの結果の発表では「別な物質に変わった」「別なものになった」の発表があり、教師の念押しの説明には一斉に「うん」とうなずいていることから、本時の目標が達成されていることがわかる。

8分節：授業記録と観察項目2から、静かに説明を聞いていることがわかる。

㌟ 抽出生徒全体の動き

表1の「抽出生徒全体の動き」のグラフをみると、1分節、2分節～4分節、6分節～7分節では徐々にグラフが高くなっている。このことを、各分節のねらいや「動機づけ欄」の「目標」の（方向づけ→到達）に対応させて分析・考察してみると、次のようなことがわかる。

1分節の基礎づくりで後半ほどグラフが高いのは、この分節のねらい通り、生徒が徐々に意欲づいていった。2分節から4分節で4分節が最も高くなったのは、この基礎づくりで惹起された学習意欲と2分節の強いコンフリクトとが相まって、よく課題を把握し、解決方法を身につけ、

意識調査 (表2)

項目		抽出生徒					人	%
項	目	A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	人	%
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	○	○	○	○	24	100.0
		2						
		3						
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○	○	24	100.0
		2						
		3						
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○	○	○	○	14	58.3
		2	○		○		10	41.7
		3						
4	この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1					0	
		2					2	8.3
		3	○	○	○	○	22	91.7
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	○	○	○	○	24	100.0
		2						
		3						
6	この時間の勉強をすんでやろうとしましたか。	1	○	○			11	45.8
		2						
		3			○	○	13	54.2
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1						
		2	○	○	○	○	23	95.8
		3					1	4.2
8	この時間をいつもより短く感じましたか。	1	○	○	○	○	22	91.7
		2					2	8.3
		3						
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	○	○	○	○	19	79.2
		2					5	20.8
		3						
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	○	○	○	○	23	95.8
		2			○		1	4.2
		3						
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○	○	22	91.7
		2					0	0
		3					2	8.3
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○	○	14	58.3
		2			○		10	41.7
		3						
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	○				7	50.0
		2		○	○		7	50.0
		3						
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1	○	○			8	57.1
		2			○		1	7.1
		3					5	35.7
15	発表しようと思いましたか。	1			○	○	5	50.0
		2					5	50.0
		3						
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念だったですか。	1			○		4	40.0
		2				○	6	60.0
		3						
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1	○				3	12.5
		2		○	○		21	87.5
		3						
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにすることができましたか。	1	○	○	○	○	11	45.8
		2		○			13	54.2
		3						
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	○	○	○	○	20	83.3
		2						
		3					4	16.7
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすんで教えてやりましたか。	1	○	○	○		6	25.0
		2			○		18	75.0
		3						
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1	○	○	○		19	79.2
		2			○		5	20.8
		3						
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいたと思いますか。	1	○	○			10	41.7
		2			○	○	14	58.3
		3						
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	○	○	○	○	20	83.3
		2						
		3					4	16.7

意識調査をみると、C₁の生徒の「いいえ」の項目が10もあるが、他の2回の意識調査でもほぼ同数なので、意識調査からだけでは学習意欲を判断できなかった。

意欲的に探究したためである。7分節で高いのは、実験が成功し、容易に予想し得たことや予想が当たって喜んでいたのである。

このように、抽出生徒全体のグラフは学級全体の意欲を分析考察する上で極めて有効な手がかりとなっている。

(ウ) 意識調査

左表の「意識調査」をみると、項目4、7で「はい」と答えている生徒は0%であるが、項目1、2、5で100%、項目8、9、10、11、19、21、23で80~90%であることから、予習なしの難しい内容だったが、お互いが協力し合って楽しく学習したことがわかる。

以上、(ウ)(ウ)を総合してみると、学級全体が極めて意欲づいて活動し、内容をよく理解したと考えられる。

イ. 各抽出生徒の学習意欲

各抽出生徒の学習意欲を表1「各抽出生徒の動き」のグラフ、「授業観察記録」及び左表「意識調査」から分析すると、次のことがわかる。

各抽出生徒のグラフのいずれもが抽出生徒全体のそれとよく似ていることから、各抽出生徒は同じように意欲づいていた。B₁の生徒のグラフが4、6、7分節で他より高いのは、特に意欲づいていたからである。B₂・C₂の生徒は授業の後半に、より意欲づく傾向がある。

授業観察記録を見ると、B₁・C₁の発言欄に記録があり、B₁・C₁の生徒の活発な性格を表している。また、C₁・C₂の生徒に6、7、8分節で観察項目19の記録があることは、C₁・C₂の生徒が授業後半になると板書事項を記憶して、本時の内容を理解しようと努力することを示している。

B 地 層

I 小单元名 地層

- II 目 標 ① 地層の成因は、地層の重なり方、構成物質などの特徴から推定できることを理解させる。
- ② 地層は、構成物質、厚さ、重なり方などの特徴を手がかりにして他の地層と比べられることを理解させる。
- ③ 堆積岩は、岩石を構成している物質、粒度などによって分類できることを理解させる。
- ④ 身近にある地層に興味をもたせ、地表の歴史を追究しようとする意欲をもたせる。

III 指導にあたって

地層は地表の歴史解明の鍵であることや地域に泥岩、砂岩、凝灰岩層が広く分布していることから、この小单元を単元「大地の変化」の最初にもってきた。

川や海水の働きを学習した後、身近にある地層を観察・記録させ、地層の成因を推定させ、更に他地域の地層のスライド、化石などから地層の対比を指導し、地層の広がりや層序、堆積環境を理解させる。また、採集した岩石をもとにして堆積岩を学習させたい。

IV 指導計画 第1次 川と海水のはたらき (2時間)

第2次 地層とその成因 (3時間、本時はその第1教時)

第3次 地層の対比と堆積環境 (2時間)

第4次 堆積岩の分類 (1時間)

V 本時の指導

・本時の目標 (学習指導案参照)

・本時の指導にあたって

① 身近にある露頭を観察させ、手に触れさせて郷土の遠い過去のできごとを推論させ、郷土の自然を認識させたい。観察記録を「大地の変化」の過程で再三活用するので、露頭全体をスケッチさせ、特徴を記述させるとともに、2層の比較項目表を作成して観察させる。

② 各分節のねらい

1分節：露頭の特徴に気づかせ、露頭に見えるものは地層であることを確認させる。

2分節：特徴から上下2層に分けられることを予想させる。

3分節：スケッチさせることにより、2層の特徴を把握させる。

4分節：強い概念的コンフリクトを起こさせ、活発な話し合いをさせる。

5分節：発表し合うことによって予想に対する自己評価をさせる。

6分節：地層の観察方法を身につけさせるとともに地層の成因を推論させる。

7~8分節：話し合いや発表し合うことによって、その推論の妥当性を自己評価させる。

(1) 授業過程と授業記録及び授業観察記録

理科学習指導案

1. 本時の目標 地層の構成物質・粒の大小・配列・色・化石の有無などを調べ地層の成因を推論する。

2. 過程

分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	教 師 の 主 な 働 き かけ
1 (3)	1. 露頭の特徴から地層であることに気づき、発表する。	○上の層は無層理の砂岩で下層の境界に斜交葉理がある。下の層は凝灰質シルト岩で葉理が発達している。これらの特徴に気づかせたい。	○この崖をよく見てください。どんな模様が見えるかな。 ○こういう縞模様になって見える岩石を何といいますか。
2 (3)	2. 地層を大きく分けると2枚であることに気づき、発表する。	○地層の概念をしっかりと身につけさせたい。	○では、この地層は大きく分けると何枚ですか。
3 (11)	3. 露頭をスケッチする。	○2層を区別して書いているか巡視し点検する。 ○呼子で集め、けじめをしっかりとさせる。	○崖全体をグループごとスケッチしてください。
4 (9)	4. 地層の成因を予想し、グループで話し合う。	○班長がリーダーシップをおっているか巡視する。	○上手に書きましたね。この崖の上の層と下の層について、いつ・どこで・何の働きでできたのかグループで話し合ってください。
5 (5)	5. 地層の成因の予想を発表する。	○「いつ」については出てこないだろうが、「どこで、どんな働きで」はすぐ出てくると思う。ここをしっかりと定着させたい。	○それでは発表してください。 上の層 ・いつ ・どこで ・何の働きで 下の層 ・いつ ・どこで ・何の働きで
6 (25)	6. 観察カードに従って観察し、記録する。	○地層を調べる方法や態度を身につけさせる。 ○観察カードを見せながら説明する。 ○流水の働きの証拠をさがさせたい。 ○滑りやすいので注意する。	○みなさんの予想があたっているか、これからグループでその証拠を詳しく調べてください。 ○構成物質・粒の大きさ・粒のそろい方・並び方・色・かたち・厚さ・化石の有無などカードに従って調べてください。
7 (11)	7. 観察カードの記録をもとに地層の成因をまとめる。	○事実から地層の成因をまとめさせたい。	○今、観察した記録をもとにして地層の成因をまとめてください。 ・いつ ・どこで ・どんな働きで
8 (6)	8. 地層の成因を観察結果と関連づけて発表する。	○予想と同じ結果がでても再度強調する。 ○よく称賛してやる。	○いつ・どこで・どんな働きでできたのか発表してください。 ○予想とあたっているグループは？ ○たいしたもんですね。
9 (8)	9. 次時の予告を聞き、岩石のサンプルを採る。	○危険のない採り方をさせる。	○この地層の成因や推察環境をもう一度考えてもらいます。そこで、上の層と下の層のサンプルを採ってください。

中山中学校 第3学年 35名

目 標	動 機 づ け 親 和 コン フリ クト	達 成 の 見 通 し 自 己 評 価	分 節 の 主 たる 動 機 づ け
方向づけ 到達			親 和 A B コンフリクト 達成の見通し
方向づけ 到達			自 己 評 価
方向づけ 到達			コンフリクト 達成の見通し
方向づけ 到達			自 己 評 価
方向づけ 到達			コンフリクト 達成の見通し
方向づけ 到達			自 己 評 価
方向づけ 到達			達成の見通し
方向づけ 到達			達成の見通し
方向づけ 到達			自 己 評 価
方向づけ 到達			親 和 A
方向づけ 到達			コンフリクト

※親和Aは対教師・生徒、親和Bは対教材（資料・実験装置等）である。

する。

け

な模様が
見

石を何とい

何枚ですか。

てください。

の層と下の
働きででき
さい。

きで

、これから
てください。
い方・並び
無などカー

層の成因を

たのか発表

一度考えて
の層のサン

(2) 分析と考察

ア．学級全体の学習意欲

㍿ 生徒の発言と動き

表3の「授業記録」と「授業観察記録」から各分節を分析する。

1分節：「この崖を見てください。どんな模様が見えるかな」の発問には、「下の方が細かい縞模様になっている」と答えているように、地層であることを理解している。また、「授業観察記録」の観察項目1の記録から、崖をよく見ていることがわかる。

2分節：「この地層を大きく分けると何枚ですか」には、「いっぱいあって分けらんね（いっぱいあって分けられない）」等の授業記録から、何枚に分けるか決められず、強いコンフリクトを起こしていることがわかる。したがって、「2枚に分けるとどこで分けますか」の補助発問が必要になり、この発問で、2枚に分けられるの意識が生れてきている。

3分節：授業記録と観察項目16, 17から、話し合いながら協力してスケッチしていることがわかる。生徒のスケッチは、上層・下層の特徴をよくとらえたものであった。

4分節：「ほんなのわがんね、のざわめき」の記録から、強いコンフリクトを起こしていることがわかる。あるグループの話し合いの記録と観察項目17, 19の記録から、グループの予想をなんとか出そうと懸命になっている様子がわかる。

5分節：授業記録にあるように、各グループの予想がばらばらであることや、観察項目2, 3, 4の記録から、発表を聞くたびにコンフリクトを起こしていることがわかる。

6分節：授業記録と観察項目16, 17の記録から、各グループとも協力し合いながら熱心に観察・記録に取り組んでいることがわかる。

7分節：授業記録と観察項目17, 19の記録から、各グループとも熱心に話し合い、記録していることがわかる。

8分節：授業記録と観察項目2, 3の記録から、発表を聞くたびコンフリクトを起こしていることがわかる。

9分節：授業記録と観察項目16, 17の記録から、地層のサンプルを協力し合いながら採集していることがわかる。

㍿ 抽出生徒全体の動き

各分節のねらいで述べたように、2分節で強いコンフリクトを与え、二つの層に分けられることを予想させ、3分節ではスケッチすることによって一層それを明確化させることをねらった。4, 5分節では本時の課題を把握させ、ここで起こったコンフリクトが次の6, 7分節や次の授業の動機づけになると考えた。この各分節のねらいと表3の「動機づけ欄」の「目標」（方向づけ→到達）に、抽出生徒全体の動きのグラフを対応させてみると、3, 4, 6, 7分節で高く、特に6分節で高い。このことは、何とか課題を解決しようと意欲づき、努力したことを示している。

㍿ 意識調査

表4の意識調査を見ると、項目4, 7で「はい」と答えている生徒は0～数％であるが、項目

意識調査 (表4)

項目	抽出生徒	A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	人	%
1 この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	○	○	○	○	○	29	82.9
	2						1	2.9
	3						5	14.3
2 この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○	○	○	22	62.9
	2						1	2.9
	3						12	34.3
3 この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○		○			18	51.4
	2	○		○			17	48.6
4 この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1						2	5.7
	2			○	○		13	37.2
	3	○	○				20	57.1
5 この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1		○	○	○	○	26	74.3
	2						1	2.9
	3	○	○				8	22.9
6 この時間の勉強をすんでやろうとしましたか。	1		○	○	○		16	45.7
	2						7	20.0
	3	○			○		12	34.3
7 この時間のために予習をやってきましたか。	1						0	0
	2		○	○	○	○	34	97.1
	3	○					1	2.9
8 この時間をいつもより短く感じましたか。	1	○	○	○			22	62.9
	2	○			○		13	37.1
9 この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	○	○	○	○		26	74.3
	2		○				9	25.7
10 この時間に勉強したことをもっとよく勉強してみたいと思いますか。	1		○	○	○		19	54.3
	2	○			○		16	45.7
11 この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1				○		16	45.7
	2						1	2.9
	3	○	○	○			18	51.4
12 この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○				19	54.3
	2	○	○				16	45.7
13 あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	○	○	○			12	63.2
	2						7	36.8
14 発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思いますか。	1		○	○	○		9	47.4
	2						3	15.8
	3						7	36.8
15 発表しようと思いましたか。	1						5	31.3
	2	○	○				11	68.7
16 発表しようと思っていたのにあてられなかったで残念だったですか。	1						0	0
	2	○	○				16	100.0
17 先生や友だちの説明にもっと付け加えたいと思ったことがありますか。	1			○	○		7	20.0
	2	○	○				28	80.0
18 この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	○	○	○	○		21	60.0
	2	○	○				14	40.0
19 この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	○	○	○	○		25	71.4
	2						2	5.7
	3	○					8	22.9
20 この時間で、わからない人やこまっている人にすんで教えてやりましたか。	1			○	○		5	14.3
	2	○	○				30	85.7
21 この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1		○	○	○		19	54.3
	2	○					16	45.7
22 この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いますか。	1		○	○	○		15	42.9
	2	○					20	57.1
23 ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1		○	○	○		27	77.1
	2						1	2.9
	3	○					7	20.0

1で80%、項目5、9、19、23で70%、項目2、8、18で60%以上である。項目6、10ではそれぞれ45.7%、54.3%である。これらのことから、予習なしの難しい内容で、しかも観察の不慣れがあったにもかかわらず、不思議に思い、お互い協力しながら、意欲的に観察や話し合いをしたことがわかる。

以上の(7)(9)を総合すると、次々にコンフリクトを起こし、お互い協力しながら意欲的に活動したと考えられる。

本時の観察記録を中心に、この小単元や単元の学習を進めた結果、非常に指導しやすかったこと、日曜日に近くの露頭を観察してくる生徒も数名出てきたことなど、授業者の話しから、本時が事後の学習意欲を惹起し、持続させたと考えられる。

イ. 各抽出生徒の学習意欲

各抽出生徒の学習意欲を表3「各抽出生徒の動き」のグラフ、「授業観察記録」及び左表の「意識調査」から分析すると、次のことがわかる。

各抽出生徒のグラフのいずれもが抽出生徒全体のそれとよく似ていることから、各抽出生徒は同じように意欲づいていた。特に、Aの生徒は3、4、5、6分節で高く、他の抽出生徒より意欲づいていた。

授業観察記録の発言の欄にも、Aの生徒の記録があり、意欲づいていた。

意識調査をみると、AとC₂の生徒の「いいえ」と答えた項目数はそれぞれ11、8であり、他の抽出生徒より多い。しかしながら、他の2回の授業でも多く、学習意欲を判定する決め手にならない。多分、性格面に起因するものだろう。

3. ま と め

(1) 授業過程と動機づけ

一昨年、昨年の成果を踏えて、四つの動機づけを次のように配置した。

課題把握の過程 ○親和の醸成をはかった上で、概念的コンフリクトを起こさせることにより課題を把握させ、課題解決の見通しを持たせる。
○課題解決の見通しを発表させ、称賛を与える。

課題解決の過程 ○課題解決の見通しが立たない場合には、教師の演示・説明を加えたり、グループ討議を準備して、見通しを与える。
○グループ内の親和を大切に、探究させる。
○課題解決中に生徒は目標達成の自己評価をしようとするが、あえて発表の場を設定し自己評価をさせ、称賛を与える。

このような課題把握―課題解決を、何段階か積み重ねることで、生徒が意欲づき、本時の目標が達成されると考えて授業を構成した結果、どの授業でもよく意欲づいた。そして、6回の授業は授業過程から次の二つに分けられた。

指導段階	導 入	展 開	まとめ
本時の課題把握、課題解決の容易な授業	本 時 の 課 題 把 握	本時の課題解決	(発 展) 課題把握 課題解決 まとめ
本時の課題把握、課題解決の容易でない授業	基礎づくり 課題把握 課題解決	本 時 の 課 題 把 握 本時の課題解決	(発 展) 課題把握 課題解決 まとめ

※どちらの授業にも発展がない場合もある。

ア. 授業の流れ

授業過程を大別すると課題把握、課題解決、まとめの3過程からなるものと、基礎づくり、課題把握、課題解決、まとめの4過程からなるものがある。前者は、本時の目標と生徒の実態とにあまり差がなく、演示実験、教材提示、話し合い等によって容易に課題を把握し、課題解決の見通しが立つときの授業である。後者は、本時の目標と生徒の実態との差が大きく、本時の課題把握や課題解決の見通しが立たないときのものである。基礎づくりは本時の課題解決の見通しが立てられるよう小課題を与え解決させる場であり、教材と親和をはかる場でもある。そして、ここで意欲づけることが、その1時限の学習を意欲づいたものになっている。

発展は、本時の目標によりせまるために準備されたもので、本時の課題より少し高次の課題を解決させる場である。したがって、発展は本時の課題解決の過程に含まれるものである。

イ. 動機づけ

親和をはかる動機づけは対人(教師・生徒)的なもの親和Aと、対教材(資料・実験装置等)的なもの親和Bとがある。親和Aの暖かい雰囲気は、どんな授業にも基本的に備わっていなければならないが、授業の最初と課題解決の最終段階で特に大切である。親和Bは、正しい実験方法

を理解し喜んで観察や実験に取り組ませるためにも、課題把握と課題解決の前半で大切にしたい。

概念的コンフリクトを起こさせる動機づけは、課題を把握させるための欠かせない動機づけである。驚き、当惑、疑問をねらったコンフリクトによって課題を把握し、更に目標達成や課題解決の見通しを立て意欲的に活動するようになる。

しかしながら、コンフリクトによって課題を把握したとしても、課題解決の見通しが立たない場合もある。この場合には、学級全体に達成の見通しを与えることが必要となる。目標達成の見通しを与える動機づけは、学級全体への働きかけだけでなく、むしろ生徒一人ひとりに応じた働きかけとして重要であり、適切なアドバイスは生徒との信頼感を深めることにもなる。

目標達成の自己評価をさせる動機づけは、課題解決の最終段階に適し、教師の称賛があれば一層効果的である。

昨年の課題にあった、数時限の潜伏期を経てその効果を表わす動機づけの具体的方法、を検討するために地層の観察を小単元の前段に計画した。確かに、本時の地層観察記録が後の授業を意欲づいたものにしたが、動機づけの具体的方法までは解明できなかった。指導計画立案時に吟味し、授業観察を継続するならば、その具体的方法も解明されよう。

ウ．理科の内容区分と動機づけ

内容区分による動機づけの方法の違いを検討するため、それぞれ異なった領域・分野の授業を実践したが、本年度もどの領域・分野の学習にどのように動機づけを構成すればよいか、究明できなかった。動機づけの方法の適否は、領域・分野の違いよりは目標等にかかわっているようである。

(2) 授業過程と抽出生徒の動き

各抽出生徒ごとに、1時限を通して評価観点表にチェックした結果を各分節ごとにグラフ化することで、各抽出生徒の動きをとらえることができる。即ち、グラフを比較することで、学習意欲やつまずき等が明確になる。また、各抽出生徒の性格等をみる上でも有効である。成績が同位でも活発な生徒のグラフは、不活発な生徒のグラフに比較すると、高くなる傾向がある。

更に、各抽出生徒のチェック数を各分節ごとに合計し、グラフ化すると、このグラフは学級全体の動きとほぼ一致する。各分節に要した時間や反応回数、抽出生徒の選び方、観察項目等に問題は残るとしても、本時の学級全体の学習意欲を分析する上で極めて有効である。

予想されたことであるが、指名催促と発言欄の項目の記録が極めて少ない。中学2、3年ともなると意欲づいても素直に感情を出さなくなっている。

(3) 意識調査

昨年の研究では、意欲づいた授業と意欲の低調な授業の意識調査結果とに大きな差は認められず、意識調査結果からだけでは、学級全体の意欲を判定することができなかった。そして、授業に対する児童の意識は、教師の常日頃の親和や学級経営に深くかかわっていることがわかった。

小学校の理科の授業で高率の項目は、1、2、5、9、10、11、22であったのに対し、中学校では1、2、5、10、11、19、23である。したがって、中学校では少なくとも項目1、2、5、10、19、23が高率になるような理科の指導、学級経営を心がける必要があろう。

4. 理科のまとめ

3年間の研究での成果と問題をまとめると次のようになる。

① 授業は、授業過程から二つに大別され、次のような構成になっている。

授 業 段 階	導 入	展 開	ま と め
本時の課題把握、 課題解決の容易な授業	本 時 の 課 題 把 握	本時の課題解決	(発 展) 課題把握 課題解決 ま と め
本時の課題把握、 課題解決の容易でない授業	基礎づくり 課題把握 課題解決	本 時 の 課題把握 本時の課題解決	(発 展) 課題把握 課題解決 ま と め

※どちらの授業にも発展がない場合もある。

② 授業過程における効果的な動機づけとその方法は、およそ次のようである。

項 目	主 な 動 機 づ け	動 機 づ け の 方 法
授 業 過 程		
課 題 把 握	・親和A、B ・コンフリクト ・達成の見通し	教師の発問・演示・称賛 見通しの発表、教師の称賛
課 題 解 決	・達成の見通し ・(達成の見通し) ・自己評価 ・親和A	学級全体、グループの話し合い、教師の演示、説明 観察実験中の教え合い、教師の個別指導 結果の発表、教師の称賛

・親和をはかる動機づけは、対人(教師・子供)的なもの親和Aと、対教材(資料・実験装置)的なもの親和Bとがある。親和Aは、どんな授業にも基本的に備わっていなければならないが、授業の最初と課題解決後の結果の発表時に、特に大切にしたい。親和Bは、正しい実験方法を理解し、喜んで観察や実験に取り組ませるためにも、課題把握と課題解決の前半で大切にしたい。

・概念的コンフリクトを起こさせる動機づけは、課題を把握させ、意欲づかせる重要な動機づけである。導入段階での驚き、当惑、疑問をねらったコンフリクトは、学習過程全体を意欲づいたものにする。ただし、小・中学校では課題解決の見通しが立つような軽度のコンフリクトが望ましい。

・概念的コンフリクトによって課題を把握しても、課題解決の見通しが立たない場合には、達成の見通しを与えるが必要になる。

・目標達成の自己評価は課題解決の最終段階に適し、教師の称賛があれば一層効果的である。

・基礎づくりは、課題解決、教材と親和をはかる場でもあるので、ここで意欲づけることが学習過程全体を意欲づいたものにする。

・発展は、子供を本時の目標により到達させるために設定されているもので、本時の課題よりやや高次の応用的課題を解決させる場である。したがって、本時の課題解決の過程に包含されるものである。本時の課題解決時よりも子供はより意欲づくこともある。

④ 理科の内容区分と動機づけ

内容区分による動機づけの違いは解明できなかった。動機づけの方法の適否は、理科の領域や分野の違いよりは、目標等にかかわっているようである。

④ 数時間の潜伏期を経てその効果を表わす動機づけの具体的方法

数時間を経てから意欲づいた例はあるが、連続して授業観察を行っていないので、その具体的方法の解明までにはいたらなかった。

⑤ 評価観点表と授業観察記録

・表1, 3のように、抽出児童生徒ごとに評価観点表にチェックした結果を、各分節ごとにグラフ化したり、記号化することで、各抽出児童生徒の学習意欲やつまづき等が把握できる。つまづきの原因についても、観察項目から分析可能である。

・表1, 3のように、各抽出児童生徒のチェック数を各分節ごとに合計し、グラフ化すると、このグラフは学級全体の動きとほぼ一致する。したがって、学級全体の学習意欲を分析する上で極めて有効である。

・指名催促と発言欄の観察項目の記録は、小学校では高学年ほど少なくなり、中学校では極端に少ない。この傾向は子供の発達にかかわることもあるが、適切な評価がなされないままに進行する授業にならないだろうか。

・観察項目は今後とも検討し、改善をはかる必要がある。

⑥ 意識調査

意欲づいた授業と、意欲の低調な授業との調査結果とに大きな差異は認められず、意識調査結果からだけでは、学級全体の意欲の判定はできない。授業に対する子供の意識は、教師の常日頃の親和、指導のあり方と深くかかわっているようである。

小学校で高率の項目は1, 2, 5, 9, 10, 11, 22であり、中学校では1, 2, 5, 9, 10, 19, 23である。したがって、それぞれの項目が少なくとも高率になるような理科指導を心がける必要がある。

参考文献

・日本理科教育学会編、現代理科教育大系、1～6巻 東洋館出版社

外国語科(英語)

1. 外国語科(英語)と動機づけ

これまでの日本における英語教育は言語学主導型であり、言語形式の丸暗記とその繰り返しが中心となり、言語の解説には文法が最も大切であると考えられ、授業構成も文法の説明が中心をなすものであった。そのため、本来楽しかるべき外国語の学習が、中学2年半ば頃より多くの英語ざらいをつくっている。

言語は情報を伝達するための媒体であり、重要なのは伝達する内容そのものであって、言語記号の重要性は二次的なものである。内容が面白く、授業過程全般にわたって十分な言語活動がなされれば、文型・文法事項の学習にも、生徒はいつもついていけるものである。英語学習においても、生徒のもつ学習にかかわる基本的欲求(親和・探知・説明・成就の欲求)を刺激し、それを満たしてやる動機づけが重要であると考えた。

53年度の基礎研究では、仮説とした四つの動機づけが、今日一般的に行われている英語学習指導における数々の手法と、どのようにかわるかを授業を通して検討し、さらに、授業観察に用いた評価観点項目や意識調査項目の妥当性を吟味した。本年度は、英語学習指導における動機づけのあり方を中心に据えて、①題材に応じた授業、②言語活動を重視した授業を構成し、それぞれの動機づけが、授業のどの場面で、いかに効果的に働くかを考察した。

授業研究校Ⅰ

(1)「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

授業観察対象としたのは、1学年1学級といういわば小規模学校における2年生の学級である。男女合わせて33名、標準学力検査の結果は、左の表で示すように、全国平均の学力であり、特に

領域	成績 5段階	正答率	
		学級	全国
聞くこと・話すこと	4	63%	55%
読むこと	3	78%	85%
書くこと	3	64%	64%
計	3	68%	68%

「聞くこと・話すこと」の領域では全国平均をかなり上回っている。題材は1・2年生をとおして初めての物語文なので、この課の学習が将来、生徒にとって、英語物語に興味や親しみを覚える原動力となることをねがい、「難しい、めんどろだ」という気持ちを起こさせないよう工夫した。物語に登場する少女の心暖まる優しさに共感を覚えることを、この授業の一つの山場としたのもこのためである。語彙や、文型・文法事項の取り扱いには、既習事項の知識を確かめながら、概念的コンフリクトを起こさせる動機づけを用いた。導入の段階で、自分の英文日記を披露するという、2年生としては、かなり進んだ実践があり、親和や自己評価の動機づけになっているので、授業記録に記載した。その後の指導過程では、全体的に「読み」を重視し、OHP、テープレコーダー、教師自作の絵等を用い、四つの動機づけの効果的な運用を図った。本時は6分節に分けて観察し、授業記録は第3分節を省略して載せた。

ア. 授業過程と観察記録

1. 題 材 Lesson 6 Big Dipper (New Horizon Book II) (第2学年)				
2. 目 標				
(1) 物語を読みこなし、心暖まる少女のやさしさを感じとらせる。				
(2) はじめて接する物語文に興味をもって読めるよう工夫し、物語文の魅力を知らせる。				
(3) 次の文法事項について理解させ、卑近な文の中に用いて表現できるようにさせる。 must, be going to, be 動詞ではじまる命令文、否定の命令文				
3. 本時の目標				
(1) 少女のやさしく、勇気のある心意気がくみとれるよう深く読ませる。				
(2) mustの用法に慣れさせ、have toと同じ意味をもっていることを理解させ、運用できるようにさせる。				
4. 授業過程				
分節	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	主 な 発 問 等	動 機
1 (7分)	○英語であいさつをする。 ○英文日記を発表し、その概要をとらえ、簡単な会話をする。	○日記文には前時で習った語いや文法事項がはいっているかなどをみて、評価する。	○Did you study English last night? ○How long did you study? ○生田君の発表した日記を大体わかりましたか。耳にのこったことをみんなで言ってみよう。	観 自 己
2 (12分)	○story tellingを開き、本文の概要をとらえることができる。 (1) 本文を開き、内容が大体わかり、意味をいうことができる。 (2) 本文中に含まれている新出語の意味を文脈の中でとることができる。	○平易な文で話す。 ○下位の生徒の理解を表情でとらえながらすすめる。	○Mother was not <u>well</u> . とHe can play baseball very <u>well</u> . とThe girl went to the <u>well</u> . のそれぞれのwellはどんな意味をもっていますか。	観 コンフ 達成の
3 (5分)	○聞きとった内容についてT Fテストで確かめる。	○でたためな○×にならないよう、ややゆっくり問題を読む。	○The girl lived with her mother. ○They lived in the woods. ○The girl was not well. ○There was much water in the well.	自 己
4 (8分)	○本文を正しく音読することができる (発音、ストレス、リズム、イントネーションを正確に)	○自分の力を試す、チャンスにする。 ○つまづきを取り上げ、説明・練習をする。	○教科書をひらいて、小さな声でもよいから自分の力で読んでごらん。 ○読めないところは隣の人に聞いてもいいよ。 ○この前もやったように音の強いところと弱いところを練習してみよう。	自 己 コンフ 達成の
5 (13分)	○本文の内容を正確に、深く読みとることができる。	○けなげな少女の立場に同情できるよう。	○この少女はどんな人だと思いますか。よく読んで少女の性格を考えてみよう。 ○本文のどこが少女の性格を物語っているか。 ○その文をノートに書いてみよう。	観 達成の
6 (5分)	○mustの使われる場面を理解し、表現することができる。	○グループ協力学習で全員がその場面について対話できるように。	○この時間で習ったことを応用して空所に正しい単語を入れなさい。	自 己

33名)	観 察 項 目	見 聞 指 名 催 促 発 言 作 業																		
		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる。	2 教師や子供のいうことを身をのりだしてきく。	3 教師や発言者のことばがうなずいたり、何か言いたそうにする。	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする。	5 教師や発言者のことばが終わらないうちに、待ちきれずに、挙手する。	6 指名を催促する挙手を、発声を伴なったりしてする。	7 指名されなかったで残念がる。	8 指名されないので発言してしまう。	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる。	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する。	11 子供どうしが自発的に問答する。	12 教師に対して自発的に質問する。	13 正答の場合、うれしがる。	14 誤答の場合、非常に残念がる。	15 作業への取りかかり方が早い。	16 作業を、まわりにわづらわされたりせず、続ける。	17 グループ学習などで、他の子供に教えたり、他の子供から聞いたりする。	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない。	19 教師の説明や板書事項などをすんで記憶する。
和	A	○	○	○	○															
	B ₁		○	○	○										○	○			○	
	B ₂		○		○															
	C ₁	○	○	○	○															
評 価	C ₂	○	○	○	○															
	A	○	○	○	○				○											
	B ₁	○	○	○	○		○									○				
	B ₂	○	○	○	○															
リクト	C ₁	○	○	○	○				○											
	C ₂	○	○	○					○											
見 通 し	A	○	○	○	○						○					○				
	B ₁		○	○	○		○							○	○	○	○			
	B ₂		○	○	○												○			
	C ₁	○	○	○	○									○	○	○				
評 価	C ₂	○		○	○				○	○					○	○				
	A	○	○	○	○		○				○					○				
	B ₁	○	○	○	○		○					○	○	○		○				○
	B ₂	○	○	○	○		○					○				○				○
リクト	C ₁	○	○	○	○		○													
	C ₂	○		○					○	○							○	○		
見 通 し	A			○	○		○				○		○			○		○		○
	B ₁	○	○	○	○		○		○			○	○			○	○			
	B ₂			○	○							○				○	○	○		
	C ₁			○			○		○			○				○			○	
評 価	C ₂						○													
	A	○		○			○							○		○		○		○
	B ₁	○	○		○		○					○				○				
	B ₂	○	○		○															
評 価	C ₁	○			○					○										○
	C ₂	○		○						○										○

イ. 授 業 記 録

分 節	教 師 の 活 動	生 徒 の 動 き
1	∴ (略) T₁ Well, open your notebooks. Did you write a diary? みんな書いてきていますね。どのぐらい長い日記を書けましたか。1行の人は? 2行の人は?……5行の人は? おっ, 5行の人沢山いるね。ようし, いいぞ。じゃ, 隣同志で見せ合っ てごらん。今日のお奨め品は? おっ, 生田君, 読んでみて。 T₂ Thank you, very good. みなさん, 生田君の書いたこと大体分かりましたか。じゃ, 耳に残ったことを言ってみましょう。 T₃ そうだね, 帰宅時間があつたね。それから誰ができました。 T₄ うん, おばあちゃん何をしていました? テレビかな? T₅ それから, どんなこと書いてたかな。 T₆ そうだ。何の勉強でできた。 T₇ 英語ばかりかな? 正幸君, 英語ばかりでないね。 T₈ (眠るジェスチュアをして) じゃ, この時間は? T₉ そうだね。じゃ, その前にみんな聞いたことのない文がありました。なんとか sleep と言ったね。 T₁₀ じゃ, 正幸君, どんなこと言ったの, 日本語で言ってみて。 T₁₁ そうだね。正幸君は眠くてしょうがないけれども11:30まで頑張ったんだね。 ∴ (略)	P₁ I came home about six-thirty. And I studied Japanese. When I studied, grandmother was cooking dinner. I ate dinner about eight. I had to study English hard, but I wanted to sleep very much. I went to bed at 11:30 P₂ 家に帰った時間 P₃ おばあちゃん。(めいめい) P₄ 料理していた (一斉) P₅ 勉強のことできた。(つぶやき) P₆ 英語 (一斉) P₇ 国語も (つぶやき) P₈ 11時半 P₉ (「分からない」といった表情) P₁₀ とても眠りたい。
2	∴ (略) T₁₂ All right. All right. I'll give you some water, and she went out to the well. OHPで井の印を見せる) 又wellが出て来たね。これで今日はwellが三つ目だね。このwellを調べて来ている人は。正幸君, はい。 T₁₃ そうね「井戸」なんです。さっきのは? 「お母さんが——」そう, 「元気でない」。それから「野球を——」そう, 「上手に」の意味に用い, 今度は「井戸」の意味なんです。	P₁₁ 井戸です。 P₁₂ 元気でない。 P₁₃ 上手に。
	T₁₄ さあ, それでは教科書を開いて, 小さい声でもよ	

4	いから, 自分の力で読んでごらん下さい。 T₁₆ 読めないところは隣の人に聞いてもよいですよ。 T₁₆ それでは, テープに合わせて読んでみよう。 T₁₇ では, 先生のあとに続いてもう一度。Lóng lóng āgō とゆっくりリズムをとって言うのと, lóng-lóng-āgōと早口で言うのとどちらがよいのかな。 ∴ (略) T₁₈ この前にもやったように, 音の弱いところと強いところを練習してみよう。I wánt tō dr'ink sōme wātēr. 自分で頭を動かしたり, 手をたたいたりして調子をとってみよう。 T₁₉ じゃ, 今先生のあとに続いて読んでみて, さっきの先生の説明で抜かしたようだな, と思えるところがないかな。気付いた人手をあげて。1人, 3人, うん, 10人以上になったぞ。 T₂₀ はい, じゃ, 清美さん, 何を先生が抜かしたかな T₂₁ そうね, 何行目。 T₂₂ そう, このmustだね。発音してみよう。[must] ではないよ, [mʌst] だよ。 T₂₃ 意味を調べてある人。はい, 悟君。 そうだね, 「～しなければならない」という意味で用いるのですね。何か, 今まで習ったものと似ていない? T₂₄ そうね, have to と同じ意味で用いるのですね。それじゃ, 今度は初めての単語はないので, もう一度読んでごらん。 T₂₅ はい, 今のところでちょっとつかえて読めなかったところがあった人はいませんか。大丈夫ですか。はい, 広明君, どこ? T₂₆ I must go down to the spring. はい, 広明君読んで。 T₂₇ S と P と r の間に日本語の「ウ」が入らないように。はい, spring, spring. あとないですか。はい, 直子さん, どこ? T₂₈ She went out to the well. はい, 直子さん, 言ってごらん。 T₂₉ あっ分かった。went と out を切らないで, went-out とするつもりで言ってごらん。はい, それでよいですよ。 ∴ (略)	P₁₄ (一同それぞれ読み始める) P₁₅ (一度テープを聞いた後にリピート) P₁₆ ゆっくりリズムをとる方が。 P₁₇ (各自, 手を打ったり, 机をたたいたり) P₁₈ must というところですよ。 P₁₉ 9行目です。 P₂₀ [mʌst], [mʌst] P₂₁ 「～しなければならない」 P₂₂ have to ~ (一斉) P₂₃ (各自, 読みをする。声が大きい) P₂₄ 9行目のところですよ。 P₂₅ (s-p-r-ing の子音連結ができない) P₂₆ s-pring, spring P₂₇ 8行目の調子のとり方は P₂₈ She went/out to the well. P₂₉ She went out to the well.
5	T₃₀ じゃ, ここにはお母さんと少女の二人だけ出て来ましたが, 皆さんと同じくらの年頃のこの少女について, 皆さんはどう思いますか。この少女はどんな人だと思いますか。義和君 T₃₁ うん, そうね, 気持の優しい人だね。はい, 広明君は。 T₃₂ ああ, 広明君はお母さんの気持までみてくれまし	P₃₀ お母さんのために水を汲みに行くのですから, 心の優しい人です。 P₃₁ 親孝行娘なので, お母さんはうれしいだろうな, と思います。

6	たね。 T₃₃違う意見の人がいますか。じゃ、親孝行のところが、本文のどこに一番良くでているかな。はい、どこですか、幸子さん。隣の人と同じでなくてもいいよ。 T₃₄幸子さんと智賀さんは9行目だそうです。美幸さんは？まだ迷っているようだけど、どの辺だと思いますか。 T₃₅美幸さんは8行目だそうです。ここは井戸まで行ったところですね。それではさっきの9行目と8行目とどちらがよいですか。 T₃₆なぜ9行目のところがいいの？今からどんなところを通して泉までいかねばならないの？ T₃₇そうだね、井戸にあって水がなかったの、さらに泉までいかねばならないのだね。美幸さんの8行目も良いところですが、幸子さんの9行目が一番少女の気持ちが出ていますね。 T₃₈それでは、そこをノートに書いてみましょう。 T₃₉must を用いているところですよ。それから go down とあるのですから、spring は少女の家から上っていくところ、それとも下っていくところ？ ： (略)	P₃₂9行目のところです。 P₃₃8行目のところです。 P₃₄9行目の方 (半数以上の生徒) P₃₅暗い夜道を P₃₆(一斉にノートする) P₃₇下っていくところ
	T₄₀じゃ、この会話はお母さんとあなたの会話です。この時間で習ったことを応用して、空所に正しい単語を入れなさい。(OHP) 太郎 What () is it now, Mother? お母さん It is () o'clock now. (11時) You () go to bed. 太郎 I () to watch television. お母さん You may not watch television. T₄₁じゃ、和幸君と美幸お母さんでやってごらん。	

(2) 分析と考察

(1)の項で述べたように、題材は物語文なので、先ず、英語で物語を読む楽しさを生徒に味わわせることを目標の一つにした。したがって、授業過程前半では、主に「聞くこと」の言語活動を行い、それを基礎として、後半では「読むこと」の言語活動を行いながら、概念的コンフリクトを用いた動機づけによって読みを深めさせ、登場人物の心情に触れるという授業構成を図った。第1分節では、英文日記の発表を、英語表現力の評価の面から、目標達成の自己評価をさせる動機づけとして取り扱い、同時に、発表は情報交換という形をとるので、生徒同士の親和の醸成にも役立たせることを考えた。第2分節は、授業者による story-telling を聞いて物語の概要をとらえる、という「聞くこと」の言語活動である。文法的説明はできるだけ抑えて、文脈の進展に沿った数枚の絵を用いることによって、文意を推測させ、生徒の探知の欲求を刺激することを考

意識調査

項目		抽出生徒					人	%
A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂				
1	この時間の勉強がおもしろかったですか。	1	○	○	○	○	21	66
		2					1	3
		3					10	31
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	○	○	○	○	28	88
		2					1	3
		3				○	3	9
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	○				26	81
		2		○	○		6	19
		3						
4	この時間に勉強したことはやさしかったですか。	1		○			8	25
		2			○		5	16
		3	○			○	19	59
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	○	○		○	28	88
		2						
		3		○			4	12
6	この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1	○	○	○	○	24	75
		2					1	3
		3		○			7	22
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	○	○	○	○	30	94
		2					1	3
		3					1	3
8	この時間をいつもより短いと思いましたか。	1	○	○	○	○	23	72
		2		○			9	28
		3						
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	○	○			12	38
		2			○	○	20	62
		3						
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いますか。	1	○			○	22	69
		2		○	○		10	31
		3						
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	○	○	○	○	26	81
		2						
		3					6	19
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	○	○	○	○	18	56
		2			○		14	44
		3						
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	○	○			15	83
		2		○	○		3	17
		3						
14	発表したことが先生や友だちにおかってもらえたと思いますか。	1	○				13	72
		2					1	6
		3		○	○		4	22
15	発表しようと思いましたか。	1			○		12	86
		2					2	14
		3						
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念でしたか。	1			○		10	71
		2					4	29
		3						
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1			○		9	28
		2	○	○	○	○	23	72
		3						
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにすることができましたか。	1	○			○	22	69
		2		○	○	○	10	31
		3						
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	○	○	○		17	53
		2				○	1	3
		3			○		14	44
20	この時間で、わからない人やこまっている人にすすんで教えてやりましたか。	1	○	○			17	53
		2	○		○	○	15	47
		3						
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1	○		○		23	72
		2		○			9	28
		3						
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたかったですか。	1	○		○		17	53
		2		○			15	47
		3						
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いますか。	1	○	○	○	○	27	84
		2						
		3					5	16

慮した。さらに、新出語については、概念的コンフリクトをひきおこす手法を用いて、理解を図った。第4分節では、ストレスやリズムなど、音声面での理解を深める発問 (T₁₇・T₁₈) を用意したり、生徒の自由読みの後に、読みについての質問時間を設けるなどして、目標達成への動機づけを試みた。第5分節は物語の心情的理解を図り、それを支えとして、最終分節では、目標としている文法事項 must の理解と運用を確かめさせ、目標達成の自己評価をさせるよう配慮した。

授業直後に行った意識調査を見ると、「2 この時間の勉強がわかった」88%、「3 この時間の勉強に前から興味をもっていた」88%、「6 この時間の勉強をすすんでやろうとした」75%、「10 もっとくわしく勉強してみたい」69%、「11 先生や友だちの話をしっかりきいた」81%、「12 わからないことを先生や友だちにきくことができた」72%、「23 先生や友だちといっしょに勉強する方がよい」84%となっており、学級全体が意欲づいた授業であったといえる。

「4 この時間に勉強したことはやさしかった」の項目が25%と低いのは、教材の内容や授業者の発問などが難し過ぎて、理解が不十分であったことを示すとは考えない。中学2年という発達段階においては、難しいと思われる学習課題が、学習過程の中で、教師の援助や課題解決への生徒自身の意欲によって克服されていく、ということこそが望まれるのであって、授業過程の全面にわたる動機づけの重要性がここにあるといえる。実際、抽出生徒5名の反応を見てみると、項目4「やさしかった」について「はい」と回答しているのは、B₁のみであり、他の4人はむしろ否定の回答である。ところが、「1 おもしろかった」では全員が「はい」であり、

「2わかりましたか」についても、A, B₁, B₂, C₁は肯定の回答であり、さらに、「わかりやすかったか」については、B₂を除いた4人が「はい」と回答している。このことは、難しかったのにもかかわらず克服できたという学習のよろこびを表わしているものである。

授業記録に記された抽出生徒5名の特徴行動を全体的にみると、見聞・指名催促・発言・作業の全領域に亘って特徴行動が顕著であり、A, B₁はもちろんのことであるが、B₂, C₁, C₂も最後の分節まで意欲づけられた状態であったことが観察できる。特に、見聞の項目3については、授業開始より第5分節まで、4については、第1・2・4・5・6分節において活発な動きが見られたことは、生徒同士の親和が基礎となり、意図した動機づけが効果的に働いたためとみてよい。また、指名催促の6についても、第4・5・6分節で多く観察されたことは、分かっているも挙手はしたがりない傾向をもつ中学2年生としては、大変な努力を払ったことを示しているとともに、第1分節より第3分節まで試みた概念的コンフリクトや目標達成の動機づけ等が、その後の意欲づいた学習活動の基礎づくりになっていることが認められる。発言の項目の中では、C, C₂が指名されないのに発言してしまった場面が、第2・第3・第6分節で見られ、特にC₂は、意識調査でも観察記録の特徴行動でも、教師に指名されなかったことに対して、残念な様子を見せたことは、それほど個々の生徒が、「やる気」を起こし、積極的に学習に参加している状況を示しているものといえる。

分節ごとにみると、第1分節では、生徒の英文日記の発表を、生徒同士の親和の醸成と目標達成の自己評価として位置づけている。中学校2年の半ばにして、たとえ2～3行でも（実際は、クラスの6割の生徒が40～50字）英文の日記を書ける喜びをもてることは、将来の学習に向けて大きな自信となるものである。しかも、日記の発表が単に個人による一方的発表にならず、聞き手になる他の生徒が、聞くことの訓練の場として活用できるように、T₂の発問をし、P₂以下の生徒の応答を引き出している。その結果、教師がいわば司会者役となり、学習者が授業の中心となって交渉し合い、知的好奇心を刺激しあっている。

第2分節では、教師による story telling を聞いて、本文の概要をとらえ、さらに、新出語の意味を文脈の中で理解させることを目標とした。story telling の中では、下位生徒の理解をうながすために用いた教師自作の略画が生徒の視覚を働かせ、物語そのものへの親和、及び聞くことへの集中力を増幅させるのに大いに役立った。この分節では、well の三通りの語彙（名詞・形容詞・副詞）を扱ったが、文法用語を用いず、T₁₃にみるような問いかけをして、既習の知識とのコンフリクト（矛盾）を与えながら、理解を得させるよう図った。また、このstory telling が学習者にとって一方的に聞くだけという単調な学習にならないように、ストーリーを順次展開していく中で、新出単語の発音に関する注意や、基本単語の語源などの話をするなどして、教師の説明に変化をもたせている。story telling の中の、このようなちょっとした付け足しが、その後の分節の目標となっている「読みの言語活動」への意欲づけとなっている。

第3分節のTFテストについては、授業記録では割愛した。前分節での「聞くこと」の言語活動が十分に働いて、ここでも、ほとんどの生徒が積極的に、よこんで授業に参加している特徴

行動を観察記録に見ることができ。発言項目の中の13・14に表われているように、B₁・C₁・C₂の生徒が自分の正答にうれしい表情を見せ、あるいは、誤答にくやしい表情を率直に表わしているのは、このことを示している。

第4分節では、意味の理解を伴った「読み」を指導内容として、目標達成の自己評価を行った。第2・第3分節の学習活動は、この分節における「読み」への基礎づくりにはなっているが、ここでさらに、黙読やテープ読みなどを課しながら、より正しいストレス、リズムを習得し、音読の楽しさを味わわせるよう図った。T₁₇にみる発音と意味の結びつき、T₁₈に示された英語リズムの基本ともいえるべき弱強リズムの指導などがそれである。これらの指導が、生徒の「読んでみたい」という意欲を湧かせ、P₂₃でみるように、その後の生徒の読みが急に大きな、自信を伴う声になった。この自信が一人ひとりの学習を成立させ、その結果、P₂₄, P₂₇にみるように、自分のつまずきについて恥ずかしがらずに質問するまでになっている。親和感が学習意欲をつくり出す基盤となると同時に、教師によって的確に動機づけられた学習活動が、逆に、仲間同士や生徒対教師の親和を生み出すともいえる。

第5分節では、物語の登場人物に対する心情の理解を深めるために、教師はやさしい言葉を用いて、生徒の自由な発言を促している。P₃₀, P₃₁の発表に対する教師の賛同・承認（T₃₁・T₃₂）が誤答への不安感をぬぐい去り、P₃₂, P₃₃の発表を引き出している。しかし、ここで、ある問題に気付く。T₃₃で「隣の人と同じでなくてもいいよ」と言って、P₃₂, P₃₃の発表を得ているのに、T₃₅で「それでは、9行目と8行目、どちらがよいですか」と問い返して、ただ一つの答えを求めることは、励ましを必要とする生徒にとって、余りにも厳し過ぎたといえる。心情面での理解を求める場合は、生徒の回答に対して可能な限りの許容範囲を設け、生徒の欲求を満たしてやるべきである。

最後に、既習語彙との組み合わせで場面設定した空所補充問題を用いて、本時の文法事項の中心である must の理解と応用を図った。これは、目標達成の自己評価として働き、C₁・C₂も学習意欲を持続させた特徴行動を見せ、生徒の表情に次時への期待感がみられた。

2. 動機づけと生徒の反応

授 業 研 究 校 Ⅱ

(1) 「授業過程と観察記録」及び「授業記録」

物語文教材として Jody and His Deer(1)を、対話の形をとった説明的教材として A Visit to London, 会話を主とした教材からは A Visit を扱った授業を行い、観察、記録した。最初の授業では、文法事項をあまり取り上げずに、生徒が物語文を楽しく読み、おもしろさを味わうために、コンフリクトを起こさせる動機づけを多用しながら、登場人物の心情の理解を図った。2回目の授業では関係代名詞（主格）及び接触節の使い方を理解させることを目標にした。指導過程のステップを小さくし、OHPによる例文提示を多くしながら、目標達成の見通しと親和をはかる動機づけを用いて、文法学習の困難さを克服できるようねらった。ここには、第3回目の授業を取り上げる。この教材は「聞くこと・話すこと」の言語活動のための会話文で、1時間教材である。訪問の際使用されるいくつかの基本的な会話表現に慣れさせ、実際の場面を想定して、role play をさせることを目標としているので、英語学習では最大の動機づけになる米国人講師の援助を得た。

本時は、5分節に分けて観察し、授業記録は途中省略して載せた。

ア：授業過程と観察記録

1. 題 材 A Visit (New Horizon BookⅢ) (第3学年)				
2. 本時の目標 (1) 会話表現の対話文の内容をテープを聞いて理解できる。 (2) 訪問の際用いられるいくつかの会話表現に慣れ、数個の会話表現の文を用いて英語で話すことができる。(don't have to, I hope~, I hear~, Would you like A or B? I'd like A, please. Please help yourself.) (3) 新出語及び語句の発音、意味を理解し、使用できる。				
3. 授業過程				
分節	学 習 活 動	指導上の留意点	主 な 発 問 等	動 機
1 (3分)	○英語であいさつする。	Mr. Ross Westを紹介し、簡単なあいさつと会話を行わせる。	○Let's say to him Hajime-mashite! ○I want you to ask his name. Please ask his name.	親
2 (8)	○本文に登場する人物を確かめる。 ○教科書を閉じて、テープで2回聞き、その内容を聞きとる。 ○聴き取りのポイントの問の答の中から正しいものを選ぶ。	○聴き取りのポイントをTPで明示する。	○What is the American lady's name? ○次の点に注意してテープを聞きなさい。 ① 日本での会話か。アメリカでの会話か。 ② 日米間のどんな生活様式の違いが話題になっているか。	達成の 評 価
3 (14)	○本文のなかの重要文を見つけ出し、そこに下線を引く。 ○あらすじの大切なところを四つぐらゐにまとめてみる。 ○重要語句の口ならしをする。	○下線を引く箇所をTPで示して確認させる。	○あらすじの大切なところを四つぐらゐにまとめてみよ。 ○それらの要点は本文のどこにあるか、下線を引きなさい。 ○Westさんについて読んでみよう。	自 己 親
4 (18)	○段落ごとに本文の内容を吟味する。 ○TPを見ながら外国人講師にならって、重要文の使い方を練習する。	○グループでお互いに助け合えるよう。 ○質問が出て来るまで教師の説明をひかえる。	○段落ごとに意味の不明なところをお互いに研究しなさい。 ○本文に出てくる会話の重要パターンを練習してみよう。	コンフ 達成の
5 (7)	○本文の対話文を音読する。 全体読み、ペア読み、グループ読み。 ○個人の代表がみんなの前で外国人講師と実際に対話をする。	○読みを重ねるうちに暗記してしまうよう激励する。 ○コピーセットの実物を用いる。	○White夫人と博子さんに分かれて隣同士で読んでみなさい。 ○Mrs. WhiteのところをWestさんに読んでもらいます。 ○Westさんと実際に会話をしてみましょう。	達成の 自 己

43名)	観 察 項 目	観 見 聞 指 名 催 促 発 言 作 業																		
		1 板書事項あるいは教材・資料をじつとみる。	2 教師や発音者のことばが終わらないで、教師や発音者のことばにうなずいたり、首をかしげたりする。	3 教師や発音者のことばが終わらないで、教師や発音者のことばにうなずいたり、首をかしげたりする。	4 隣接する子供に話しかけたり、合図などをする。	5 教師や発音者のことばが終わらないで、教師や発音者のことばにうなずいたり、首をかしげたりする。	6 指名を催促する挙手を、発声を伴う。	7 指名されなかったのに発言してしまう。	8 指名されなかったのに発言してしまう。	9 発言中に敬語が消えて、方言やスラングが現れる。	10 身ぶりをまじえたり、むきになったり、大きい声で発言する。	11 子供どうしが自発的に質問する。	12 教師に対して自発的に質問する。	13 正答の場合、うれしがる。	14 誤答の場合、非常に残念がる。	15 作業への取りかかりが早い。	16 作業を、まわりにわすらわされたりせずに、続ける。	17 グループ学習などで、他の子供から聞いたりする。	18 「やめ」といつても、問題への取組みや作業をやめない。	19 教師の説明や板書事項などをすらすらで記帳する。
和	A			○																
	B ₁	○	○																	
	B ₂	○		○																
	C ₁	○		○	○															
	C ₂	○	○																	
見通し	A			○	◎											○				
	B ₁	◎	◎								○									
	B ₂	◎	○		○											○	○			
	C ₁	◎			○															
	C ₂	○	◎	○																
評 価	A		◎	◎							○						○			
	B ₁	○	◎	◎	○											○				
	B ₂	◎		◎												◎				
	C ₁	◎		◎												○				
	C ₂	○	○																	
リクト	A			◎							○		○			○	○			
	B ₁	○	◎	◎													◎			
	B ₂	◎		○	○							◎				◎				
	C ₁	○			○							◎				○	○			
	C ₂	○	○														◎			
見通し	A				○						○					○	○			
	B ₁		◎	◎	◎											○				
	B ₂										○									
	C ₁										○									
	C ₂		○	◎	○											○				
評 価	A																			
	B ₁		◎	◎	◎															
	B ₂										○									
	C ₁										○									
	C ₂		○	◎	○											○				

イ. 授 業 記 録

分 節	教 師 の 活 動	生 徒 の 動 き
1	T₁ Today we have a guest. The guest is an American teacher. Let's say to him 'Hajimemashite' A.T. How do you do? Thank you. T₂ I know his name, but I want you to ask his name. Please ask his name. Anyone? A.T. My name is Ross West. T₃ His name is Mr. Ross West. (つづりを板書)	P₁ How do you do? P₂ What's your name?
2	T₄ 今日勉強するところに、二人の人物が登場します。その人の名前を英語で質問しますよ。答えられるかな? T₅ What is the American lady's name? はい、日野さん OK. She is Mrs. White. Her name is Mrs. White. T₆ What is the Japanese girl's name? 花輪さん Beg your pardon? T₇ OK. Her name is Hiroko. She is Hiroko. Today's lesson is a conversation, conversation (Kaiwa) between Mrs. White and a Japanese girl, Hiroko. Close your textbooks, and listen to the tape. テープを聞いた後で英語で質問をしますから、頑張って聴いて下さい。 T₈ では、次の点に注意して聴いて下さい。Look at the screen. (聴き取りの三つのポイントをOHPで示す) ① 日本での会話か、アメリカでの会話か? ② 日本とアメリカの生活様式で、どんな点が違うのか? ③ Hiroko は tea と coffee のどちらが好きか? T₉ では、紙を渡しますから、さっきの三つのポイントについてそれぞれ先生がA, B, C三通りいいますから、正しい答を符号で選びなさい。 T₁₀ では、答を確かめてみよう。	P₃ Mrs. White. P₄ She's name is Hiroko She's name is Hiroko. あっ! Her name is Hiroko. (クラス全体に明るい笑い) P₅ (全員テープに傾聴、テープ音声の中でコーヒーをカップに注ぐ擬音を聞いて、楽しい笑い) (ほとんど全員正解)
3	T₁₁ ようし、皆んな良く出来たね。それでは、この会話の内容で大切なところを四つぐらいにまとめてみよう。(OHPを用いて) T₁₂ ①まず、White 夫人が博子さんに何と言いましたか? アメリカでは家の中に入るとき……? ②次に、博子さんはWhite 夫人に何と言いましたか? どこかに訪れてほしいと言っていますね : (③④略) T₁₃ 今、みんなで確かめたことが教科書のどこに書いてあるか、その部分に下線を引いてごらん。	P₆ (質問の内容が不明で、生徒沈黙) P₇ 靴を脱がなくてもよい (一斉に) P₈ (ここでも生徒は沈黙) P₉ 日本に来てほしい。

3	T₁₄ 「～しなくともよい、～する必要がない」という意味を表わすところはどこですか? はい、佐藤君 : (略) T₁₅ じゃ、次に、コーヒーやお茶を勧めるときはどんな言い方をするのかな? T₁₆ そうですね、ものを勧めるのにこの形を使えますね。そして、日本語の語順ではなくて、Would you like の後に tea とか coffee が来るね。 T₁₇ そして、「コーヒーを下さい」というときは? はい、船山さん。 T₁₈ そうだね。I'd like～を用いて言えばよいですね。	P₁₀ don't have to～ P₁₁ Would you like～? P₁₂ I would like coffee.
4	T₁₉ それでは、ここで、意味の分からないところがあったら研究してみよう。では生活グループごとに話し合いをして下さい。(机間巡視) T₂₀ はい、机を元にもどして、では、質問を受けようはい、浜田さん。 T₂₁ なかなか大切なことを質問しているね。どうしてだろうね。 T₂₂ あとないかね。 T₂₃ うん、would のもっている意味だね。よーし。では浜田さんの質問から考えてみよう。help という動詞はどんな意味でした。 T₂₄ そうだね、「助ける」とか「手伝う」とか。ところが、この help はもっと別の意味をもっているんです。さあ、辞書で調べてみよう。見付けたら線を引いて待って下さい。 T₂₅ 見付けた人は手を上げて…… 3, 4, 6人…… 13, 15, 16人、……はい、佐藤さん。 T₂₆ ようし、その解決でよい。help というのは、ごちそうなどを「よそう」、「食物をとってやる」という意味に用いるのです。「自分自身に～を盛ってあげなさい」というのですから「どうぞご自由に召し上り下さい」という意味をもつんです。 T₂₇ 次に、日野さんの質問ですが、wouldは何の過去形 T₂₈ そうだね。willは「～でしょう」「～するつもりです」の意味をもちますが、この場合のwouldは形はwillの過去ですが、過去の意味ではなくて、「ていねいな言い方」をするときに用いるのです。ほら、前に出て来てください。I would like to buy some envelopes. この would と同じなんです。	(グループごとに机を寄せ合う) P₁₃ 14行目の Please help yourself. がどうして「どうぞ自由に召し上り下さい」という日本語になるのですか P₁₄ Would you like～? とか I would like～の中の would の文法的意味がよく分かりません。 P₁₅ 「助ける」(クラスの半数即答) P₁₆ (一斉に辞書ひき作業) P₁₇ 「すすめる」「食物をとってやる」「食物をよそう」「盛る」 P₁₈ will (一斉)

T₂₀ それでは、Mrs. White のところを Mr. West にやってみよう。全体で1回、グループで2回やってみよう。段々、テキストを見なくとも言えるように心掛けてみよう。それから、少し感じができるように、今日は道具を持って来たよ。

： (略)

T₃₀ さあ、それでは、個人ごとにやってみよう。その前に、先生が一度やってみよう。(ノックをして入って来るところから始める)

T₃₁ このようにやってみよう。

5 T₃₂ じゃ、グループ1名ぐらいずつやってもらいたいが、残念ながら時間がありません。今日は2、3人はいい、希望者は

： (略)

T₃₃ 次は男性。男性の希望者誰かいいますか？

A.T. O.K. Hello, Hiroko

Oh, I'm sorry. A-ki-ra?

： (略)

T₃₄ はい、みんな良くできました。また、機会がありましたら West さんに来ていただきましょう。お礼をこめて West さんに拍手を！

P₁₀ (目を輝かせて、楽しい笑い)

P₂₀ (クラス全体ウワツと喚声)

P₂₁ (臨場感に生徒よろこびの声)

P₂₂ (先生の play に全生徒拍手)

P₂₃ はい！ (生徒拍手で希望者を激励)

(終ってから自然に拍手)

(佐藤君！という声しきり)

P₂₄ No. / My name is Akira.

(クラス全体に爆笑) Yes (応答の仕方が

実に自然、生徒から賞賛の声)

意識調査

抽出生徒		A	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	人	%
1	この時間の勉強がおもしろかったか。	1	0	0	0	0	40	93
2	この時間の勉強がわかりましたか。	1	0	0	0	0	37	86
3	この時間の勉強に前から興味をもっていましたか。	1	0	0	0	0	34	79
4	この時間に勉強したことはやきしかったですか。	1	0	0	0	0	24	56
5	この時間、先生の話はわかりやすかったですか。	1	0	0	0	0	37	86
6	この時間の勉強をすすんでやろうとしましたか。	1	0	0	0	0	21	49
7	この時間のために予習をやってきましたか。	1	0	0	0	0	33	77
8	この時間をいつもより短く思いましたか。	1	0	0	0	0	39	91
9	この時間の勉強でふしぎに思ったりへんだと思ったことがありますか。	1	0	0	0	0	11	26
10	この時間に勉強したことをもっとくわしく勉強してみたいと思いませんか。	1	0	0	0	0	28	65
11	この時間、先生や友だちの話をしっかりききましたか。	1	0	0	0	0	37	86
12	この時間の勉強で、あなたの考えたことを発表しましたか。	1	0	0	0	0	6	14
13	あなたの考えたことをうまく発表できましたか。	1	0	0	0	0	4	67
14	発表したことが先生や友だちにわかってもらえたと思えますか。	1	0	0	0	0	4	68
15	発表しようと思いましたが、発表しようと思いませんでしたか。	1	0	0	0	0	1	16
16	発表しようと思っていたのにあてられなかったので残念でしたか。	1	0	0	0	0	1	16
17	先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思ったことがありますか。	1	0	0	0	0	18	49
18	この時間に記録したいと思ったことをノートにとることができましたか。	1	0	0	0	0	19	51
19	この時間の勉強でみんなと協力できましたか。	1	0	0	0	0	8	21
20	この時間で、わからない人やまよっている人にすすんで教えてやりましたか。	1	0	0	0	0	29	79
21	この時間の勉強で、わからないことを先生や友だちにきくことができましたか。	1	0	0	0	0	7	16
22	この時間で勉強したことを友だちや家の人に話してやりたいと思いませんか。	1	0	0	0	0	36	84
23	ひとりで勉強するよりも、先生や友だちといっしょに勉強する方がよいと思いませんか。	1	0	0	0	0	12	28
		2	0	0	0	0	31	72
		3	0	0	0	0	32	74
		2	0	0	0	0	1	3
		3	0	0	0	0	10	23
		2	0	0	0	0	19	44
		3	0	0	0	0	24	56
		1	0	0	0	0	25	58
		2	0	0	0	0	18	42
		1	0	0	0	0	33	77
		2	0	0	0	0	10	23
		1	0	0	0	0	35	81
		2	0	0	0	0	2	5
		3	0	0	0	0	6	14

クラス全体としては、26%と極めて低くなっていく。このことは授業中における概念的コンフリクトを起させる動機づけの質や回数などに関係しているとともに、コンフリクトを与えるつもりでの授業者の指示や発問が必ずしもその意図どおりにすべての生徒に受けとめられていない、という動機づけのむずかしさの一面を示している。また、「12あなたの考えを発表しましたか」、「17先生や友だちの説明にもっとつけ加えたいと思った」、がそれぞれ低いのは、本授業の中で直接個々の生徒に向けられた発問が十分に吟味されていなかったことを示すとともに、教材の内容が原因をなしているものと考えられる。

しかし、「15発表しようと思いませんか」の質問に対しては、クラスの約半分の生徒が「はい」と答えている。このことは、どんな教材の授業であっても、生徒はいつも活動したい、みんなの前で自分の意見を発表したい、という基本的欲求をもっていることを明らかに示すものであろう。このような欲求が長く続けば、それだけ好ましい学習態度が形成されるのであろうが、「16あてられなかったので残念だった」というのが、抽出生徒5名中4名で、学級全体としても79%の生徒が否定の答えを出している事実をどう解すべきであろうか。発表したいと思ってもうどうにもならない、というような半ばあきらめに似た心理状態に学習者が陥らないよう、授業者は生徒を励まし、発表の機会を多く与えてやらねばならない。

抽出生徒5名の反応の様子を全体的に見ると、発言に関する項目での特徴行動が少ない。それでも、B₁・B₂・C₁が第2分節から最終分節まで1、2回の反応を示している。見聞と作業の項目では、A・B₁・B₂とともにC₂も本時

(2) 分析と考察

1時間授業教材なので、「聞くこと・話すこと」の言語活動を中心とした授業である。文法・句型等の説明をあまり表面に出さずに、聞きとり理解から場面を想像し、それぞれの場面を構成している英語表現を、日本語の発想との比較をしながら、確認するという進め方をとった。

第2、第3分節では、特に「聞くこと」の言語活動を通して、目標達成の見通しを与える動機づけとした。また、T-Fテストや、聞きとった重要文を教科書の中で確認させたり、日英発想の相違点に気づかせたりして目標達成の自己評価をさせる動機づけとした。第4分節では、グループ学習形態をとり入れ、概念的コンフリクトを与える教師の働きかけのみによらず、生徒同士がお互いに問題を発見し、学習し合うことを期待した。第5分節では、外国人登場ということで、英語学習に対する親和感を引き出し、その効果を利用して臨場感に満ちたドラマタイゼーション(劇化)までもっていくことを図った。

授業直後の意識調査によると、「1おもしろかった」93%、「3前から興味をもっていた」79%、「8この時間をいつもより短くと思った」91%、「10もっとくわしく勉強してみたい」65%、「11先生や友だちの話をしっかり聞いた」86%、「22勉強したことを友だちや家の人に話してやりたい」77%、「23友だちといっしょに勉強する方がよい」81%になっているところを見ると、学級全体としては意欲づいた授業だったと言える。この事実に対して、「9ふしぎに思ったり、へんだと思ったことがありますか」の項目では、抽出生徒5名中4名が肯定の回答をしているが、

の授業では特に積極的な反応を示している。C₂は、意識調査で1、2回の授業とも「1この時間の勉強はおもしろかったですか」に否定の回答をし、「23先生や友だちといっしょに勉強する方がよい」に対して、2回とも「どちらとも言えない」と回答し、あまり意欲を示していなかった。しかし、この生徒が、本時の授業でようやく、学習する喜びを感じ、「勉強がおもしろかった」「この時間の勉強に前から興味をもっていた」、「わからないことを友だちに聞くことができた」、「この時間で勉強したことを家の人に話してやりたい」と答え、「友だちといっしょに勉強する方がよい」と回答したことは、注目すべきである。外国人を授業に参加させることによって、学習内容そのものに対する親和の醸成を図り得ることができたとみてよい。

本時の授業では、抽出生徒5名とも、第2・第3・第4分節において多くの反応がみられた。このことは、これらの分節に多く用いた目標達成の見通しを与える動機づけを、できるだけ丁寧にし、それらを自己評価の動機づけとスムーズに機能させることが効果的に働いたからだ、といえる。見聞の項目については、「3何か言いたそうにする」の特徴行動がB₂・C₁・C₂といった普段余り目立たない生徒にもよくみられた。この動きが、さらに意欲づけられたものとして、指名催促や発言にいたるよう、個々の生徒に対する授業者の配慮が望まれる。「11子供どうしの自発的問答」についても、B₁・B₂・C₁にその行動が見られたことは、学習過程全般にわたって、生徒同士や教師対生徒の親和感を基盤としながら、自発的問答をひきおこす動機づけが用意されてのことである。次に分節ごとに述べる。

第1分節は、通常英語の授業開始時に教師と生徒の間に交わされる英語による挨拶である。この場面では、中学校1年から3年まで、授業ごとにHow are you? Fine, thank you. など決まりきった事柄を言わせることに終始しているようであるが、生徒にとってみれば、決まり文句的な挨拶ほど無味乾燥なものではなく、生徒の心理状態をいち早く英語学習に向けることは不可能である。したがって、本時では、教師が一方的に外人教師を紹介することは避け、T₁・T₂のような問いかけをすることによって、立体的な言語活動の中で親和の醸成を図った。

第2分節では、生徒の予習を生かした動機づけを考えた。生徒はみんな、予習で得たいいくつかの新しい情報を発表したいという欲求をもっている。この「説明の欲求」を引き出し、かつ満たしてやることで、目標達成の見通しを与える動機づけとなるものと考えた。T₄でこの分節の方向づけをしておいて、T₅の発問をすれば、学習の遅れがちな生徒もすんで反応を示すであろう。T₇もT₅・T₆の延長として与えられた動機づけであり、いわゆるOral Introductionの一種である。新出単語の繰り返し、また、日本語の挿入は、一つでも分からない単語があると学習に背を向けてしまう生徒を考えてのことである。次にTape Listeningに入るのであるが、理解のステップを二段階にするために、T₈でattention pointerを与えて、ここでも目標達成への動機づけを試みた。結果は、抽出生徒の観察記録にも示しているように、ほとんど全員が正解を出し、次の学習段階への意欲をかきたてることになった。

第3分節では、新学習指導要領において「聞くこと」の言語活動の中核をなす「概要の把握」をねらった。T₁₂の発問が原因となって、ここで初めて、生徒の思考の流れが止まってしまった。

White夫人と博子さんの15行にわたる一連の会話を、生徒は具体的な事柄をとおして理解しているのに、「White夫人は何と言いましたか?」と抽象的な発問をしてしまった。教師はそれに気づき、「アメリカでは、家の中に入るときは?」という補助発問を援用して、ようやく生徒は活動した。このように、目標達成の見通しを与えるための動機づけの場合は、生徒の思考過程を考慮に入れた、内容の明確な問いかけをすることの大切さを再確認した。

第4分節では、グループ学習を取り入れ、生徒自らが矛盾や疑問点を探し当てるよう図った。抽出生徒A・B₁等が積極的に活動し、その結果、教師の予想した通り、P₁₃やP₁₄の質問が出た。T₂₁で質問者の勇気をほめてやり、さらに、その個人の質問をクラス全体の質問にするために、教師の即答は控えて、全員に辞書に当たってみる作業を課したことは、生徒のもつ「探知の欲求」を満たし、効果的な動機づけであった。

このようにして、できるだけステップを小さくした授業過程を経て、目標達成への自己評価として、外国人講師とのrole playingを図った。授業の記録にも見るように、すべての生徒が目を見せ、授業者の用意した本物のコーヒーセットに臨場感をおぼえた。演じる仲間をクラス全員が拍手で激励し、P₂₄に見るように、テキストの真似ごとをこえて、英語で自己主張をする生徒が出現したときには、一人の発言をみんなでよろこび、授業が本当に生徒のものになった。

3. ま と め

四つの動機づけが、それぞれ、いかなる場面で、どのように最も効果的に働いたかを、英語学習指導という観点からまとめ、今後の課題も合わせて述べる。

(1) 親和をはかることによる動機づけ

①授業開始時の教師と生徒の英語による挨拶は、長期間同じ型のものでなくなってしまうと、本来の目的である親和の醸成とは何のかかわりもなくなってしまう。いやしくも、英語で言葉を交わすのだから、何か新しい情報を伝え、そして聞くよろこびがなければならない。生徒の興味を惹きそうな身のまわりや、世界のできごとについて、一言でも加えれば、生徒の聞こうとする態度が強まり、それだけ教師への親和感を増すものと考えた。

②テキストと黒板のみの授業では、ますます英語ざらいをつくってしまう。E・デールの「経験の円錐形」でみるように、言語的表象は抽象化の最上位に位置するものであるから、できる限り具体化を図るために、TPやスライドによる映像、テープによる音声教材、あるいは実物教材等を補助的に活用することによって、学習をより多感覚的なものに改めなければならない。外国人との対話、コーヒーセットの使用、教師自作のTP略画の使用が、英語学習そのものへの親和をつくり出すのに大きな効果があることが認められた。

③外国語の学習では、本当に生徒が興味をもつのは、言語形式の習得よりは、言語によって表わされる内容と考えられる。したがって、形式中心の学習をできるだけ意味中心の学習に改めて、生徒の意欲をひきおこす必要がある。英語物語文を取り扱った際、登場人物の心情的理解を

学習目標の一つにして、教材への親和を図ったのも、このためである。

④心身の動揺の激しい発達段階にいる生徒にとっては、教師への信頼や安定した人間関係が、学習活動の基盤といえる。と同時に、生徒同士の親和、相互援助も意欲づいた学習をつくり出すのに重要である。英語の授業では、1時限の学習過程の中で、最低1ないし2回ぐらゐのグループ学習、又はペア学習という形態を活用すべきである。

(2) 概念的コンフリクトを与える動機づけ

外国語学習の場合は、すべての言語材料が「驚き」「当惑」を与えるものだと言える。日英語の表現構造や音声上の相違、自国と他国の文化の相違に気付かせたりして、種々の有効なコンフリクトを与えることが可能である。

この授業実践でも、There was no water in the well. と「井戸には水がありませんでした」というような、名詞表現を主とする英語と、動詞表現が多い日本語との違いに気づかせたり、spring の発音では、日本語には少ない子音連続発音に注意させたり、また、食事のときの Please help yourself. の help の本来の意味を辞書を引いて調べさせ、日本語表現とのギャップを発見させるなどをした。このことは、生徒の探知の欲求を刺激するのに有効であった。

(3) 目標達成の見通しを与える動機づけ

①いかなる指導理論に基づいて授業構成を図っても、聞くことを先に、というのが現在の英語学習指導法の主流となっており、ほとんどの授業で、Oral Introduction や Tape Listening がなされている。この際、注意しなければならないことは、余りにも詳細にわたって、分析的な説明になったり、回答を求めたりしないことである。言語本来のあり方から考えても、聞きとった事柄について、全体として意味を感じ取らせる、という指導をもっと心がける必要がある。

②Tape Listening の後で、生徒の理解度を確かめるために、TF テストをよく行いが、その際、事前に、聞きとるべき内容の中心点を与えて、目標達成へとつながるよう配慮すべきである。

③最近、バタン・ブラクセスの効果を疑問視する傾向があるが、生徒の先行経験を生かす工夫をして、ドリルが機械的になることを避ければ、低・中学年では有効な動機づけである。

(4) 目標達成の自己評価をさせる動機づけ

この研究では、自己評価の動機づけとして、TF テスト、対話の劇化、概要の把握及び音読を行った。どの種の評価を授業過程のいずれの段階で用いるかは、題材や目標などによって異なるものなので、特に定めることはできないが、さらに効果を求めて、次の事柄に留意する必要がある。

①TF テストで下位者に誤答が多い場合は、直ちにフィードバックする。

②劇化を行う場合は、メンバーの構成に片寄りがないようにする。グループ相互評価をする。

③概要というのは、センテンスの意味の総和ではないので、生徒に訳を求めてはならない。

④評価としての音読には、読み手自身の表現も加わるよう、事前に十分な指導を必要とする。

V 要約と課題

(1) 四つの動機づけの方法を適用する際、小学校・中学校を通して、おおむね、次の点に留意しなければならない。

ア. 親和をはかることによる動機づけは、どの教科においても、意欲的な学習をさせるための基本である。

イ. 概念的コンフリクトを起こさせる動機づけでは、それを系統的に組織する必要がある。その際、挫折感を与えないように、吟味した補助的発問を準備する必要がある。

ウ. 目標達成の見通しを与える動機づけを効果あらしめるには、子供の性格・生活環境・習熟度などを、的確に把握しておく必要がある。

エ. 目標達成の自己評価をさせる動機づけは、真に子供の向上心を強めるよう工夫した構成でなければならない。

(2) 四つの動機づけの方法は、発達段階に応じて、次の点に配慮しなければならない。

(小学校)

ア. 低学年においては、親和をはかる動機づけが最も有効に働く。概念的コンフリクトを起こさせる動機づけを援用する際は、新概念との間のステップを小さくする必要がある。概念的コンフリクトのタイプとしては「驚き」「疑問」が適している。目標達成の自己評価をさせる動機づけは、展開とまとめの段階で有用である。

イ. 高学年でも、親和をはかる動機づけは有効であるが、子供が納得できる場面で承認し、称賛を与えてやらないと効果が少ない。概念的コンフリクトのタイプとしては「当惑」を加えることができる。更に、教科によっては、「矛盾」を活かすことも不可能ではない。

ウ. 中学年については、その前半は低学年対象の配慮事項が、その後半は高学年対象の配慮事項がそのままあてはまる。

エ. 目標達成の見通しを与える動機づけは、概念的コンフリクトと併用すると効果があり、導入と展開の段階で有用である。

(中学校)

ア. 興味・関心や知的好奇心が一段と高まりをみせるが、それを表面にださない場合が多い。したがって、このことを十分理解して、動機づけを構成していかなければならない。

イ. 中学校でも親和が他の動機づけの基礎であり、生徒同士の親和・授業者と生徒との信頼感、ひいては、学級経営なども重要な要素をしめている。

ウ. 概念的コンフリクトを与える動機づけとしては、「驚き」「疑問」の外に、「当惑」「矛盾」も有効である。

エ. 目標達成の見通しを与える動機づけは、小学校(ア)と同様に考えられる。

オ. 目標達成の自己評価をさせる動機づけは、生徒一人ひとりの習熟度をふまえて活用しなけ

ればならない。

(3) 指導過程の各段階に応じた動機づけは、親和をはかることによる動機づけが基本である。各教科とも、おおむね、次のように位置づけることができる。

指 導 段 階	導 入	展 開	ま と め
中心となる動機づけ	親 目 標 達 成 の 見 通 し	概 念 的 コ ン フ リ ク ト	目 標 達 成 の 自 己 評 価

(4) 視聴覚機器の利用は、発達段階にかかわらず、その有用性が認められた。

(5) 教材そのものが動機づけと深くかかわっているため、子供の興味・関心を十分考慮して、その開発にあたる必要がある。

(6) 評価観点表については、次のことが認められた。

ア．記録に際しては、観察者の主観が若干入ることは否定できないが、観察・記録の仕方に習熟すると、二人で観察した場合でも、その結果に大きな差異は認められない。

イ．観察項目と逆の反応、すなわち、「見ない」・「聞かない」・「記帳しない」などについては、評価観点表の特記事項の欄に記録をとると授業分析に際して有用である。

ウ．指名催促・発言にかかわる項目についての反応は、発達段階によって差異がみられる。発達段階がすすむに従って、反応頻度数が少なくなる傾向にあるので、学習形態や発問構成に一層の工夫が必要である。

エ．評価観点表の各項目については、更に、検討を重ねていく必要があろう。

(7) 意識調査については、次の事が認められた。

ア．学級全体の意欲の高まりを診断するための補助資料として有用である。

イ．どの子供がどのように学習に取り組んだかを診断するのに有用である。

ウ．各調査項目については、今後とも検討を重ねていく必要がある。

(8) 数時限の潜伏期を経てその効果を現す動機づけがあると思われるが、このことについては、今後、究明すべき課題である。