

II章 研究の内容

本章では、学習意欲を育て、他者と協働しながら考え続ける力を育む授業づくりについて、研究の内容を具体的に述べていく。

第1節では、学習意欲に関わる実態把握について、第2節では、学習意欲を育てるための二つの場を位置づけた単元構成をする際の留意点、第3節では、個に応じた学習意欲を育てるための働きかけと評価についての留意点を述べる。これらは、本年度、授業実践を積む中で見いだしてきたものである。

なお、第4節では、それらの留意点と「総合的な学習の時間」との関連を述べる。

1 学習意欲に関わる実態把握

私たちは、これまでも、単元を構成したり、働きかけを考えたりする際、子どもたちの実態を考慮してきた。本年度は、これまでの研究を生かしつつ、より学習意欲に焦点を当てて実態把握をしている。その方法は、複数の教師による観察と、Q-U等の質問紙の分析である。教師の観察結果にQ-Uや授業者作成の質問紙調査の結果を照らし合わせながら、さまざまな角度から子どもを見つめることで、子どもの実態をより正確に把握するようにしている。

ここでは、学習意欲に関わる実態把握として行っている複数の教師による観察と、二つの質問紙調査についての具体を述べる。

(1) 複数の教師による観察

複数の教師による日常の観察では、次の点を中心に実態把握をしている。

興味の対象、注意力、行動の特徴、道徳性、社会性

担任の教師を始めとし、当該学級に関わりのある複数の教師によって、子どもの実態を見取っている。複数の教師が観察することによって、見方が偏ることを防ぎ、各教科等の学習活動、日常生活の中で見せる姿を多面的に見て、子どもの実態を捉えることができるのである。また、複数の教師間で意見が一致する場合は、より客観性のある実態把握となる。

例えば、答えが正しければそれで満足する、またはさまざまな解法がないか考える等、日常的に子どもが見せる姿を見取することで、単元の学習過程で子どもの意識がどのように流れるかを予想する際に生かせる。また、進んで友達の意見を聴き、自分の考えを積極的に発言している姿や、友達からどう見られているかが気になっている子どもの姿を見取することで、グループ対話等の活動のもち方の工夫や個別支援等を考える際の手がかりとしている。

(2) Q-Uの活用^{*1}

私たちは、Q-Uを基に次の点について実態把握をしている。

学校生活における満足度や意欲、学級集団の状態（ルールとリレーション）

平成26年度から、Q-Uを基に個と集団との関わりを把握することで、対話の設定に生かしている。友達に自分の考えを話したいけれど、相手が聴いてくれない場合や、考えをどのように伝えればよいかが

*1 本校では、年3回「Q-U」を用いた個人や学級集団の実態把握を行っている。その活用のしかたの具体については、本校第98回教育研究発表会研究紀要25-26頁参照。

分からない場合等には、一度高まった学習意欲が低下することが予想される。そのような学習意欲の低下を防ぎ、対話のできる雰囲気をつくったり、対話の技能を高めたりするために、どのような働きかけが有効かを考える際の手がかりとするのである。例えば、学校生活における満足度を基に子どもの座席を配置し、ペアやグループでの対話をしやすくしている。

(3) 授業者作成の質問紙による調査

授業者が作成する質問紙では、次の点を中心に実態把握をしている。

関心の高さ、興味の対象、獲得している知識・技能

右の質問紙は、生活科における例である。子どもの学習への関心の高さや興味の対象、すでに獲得している知識・技能等を把握しておくことで、子どもの意識の流れが予想でき、学習意欲が低下する場面を考えることができる。また、興味の対象を把握していれば、子どもの注意を引くような教材を準備したり、その教材の効果的な提示のしかた等を考えたりすることもできるのである。

生活科アンケート (やさしい)

お名前 () 学年 () くり () ぼん 名まえ ()

このアンケートは、せいせきにはかんがいしないので、しょうじきにご返さしてください。

1. まかつかのべんきょうで、やさしいをそだてようとおもいます。そだてみたいですか。そだててみたくはないですか。そのわけをおしえてください。

そだててみたい そだててみたくない どちらかを○でかこむわけ { }



2. あなたがそだててみたいやさしいは何ですか。下からえらんで、そだててみたいやさしいのぼんごうすべてに○をつけましょう。そだてたくない人は、○に○をつけましょう。

① トマト ② ミニトマト ③ ビーマン ④ キュウリ ⑤ オクラ
⑥ ナス ⑦ トウモロコシ ⑧ エダマメ ⑨ そのほか ()
⑩ やさしいをそだてたくない

3. やさしいをそだてるために、しないといけないせわは何でしょう。しつていことをかきましよう。

{ }

4. やさしいが大きくなったら、どうしますか。下からしたいことをすべてえらんで、○をつけましょう。

① おうちをもってかえてかぞくとたべる 
② みんなでやさしいパーティーをひらいて、学校でいっしょにたべる 
③ ともだちにあげる
④ そのほか ()

5. ようちさんの養殖かんといっしょにやさしいをそだてるとき、あなたがそだてたいやさしいと、養殖かんがそだてたいやさしいがら違っていろいろあります。下から1つえらんで、○をつけましょう。

① しぶんが、えらんだやさしいをそだてる ② 養殖かんが、えらんだやさしいをそだてる
③ いっしょにそだだんして、あめあ ④ そのほか ()

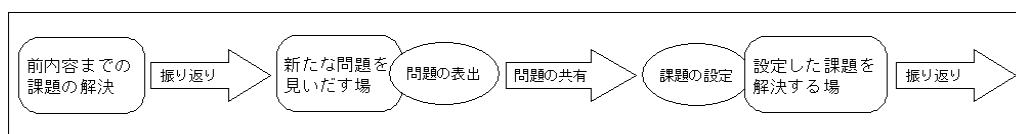
【授業者作成の質問紙の例】

このように、さまざまな視点から子どもを見つめ、子どもの意識の流れを予想したり、学習意欲が低下する場面を考えたりすることによって、学習意欲を育てるのに効果的な単元構成や、個に応じた働きかけを考える際の手がかりとしているのである。

2 学習意欲を育てるための二つの場を位置づけた単元構成

本校では、実態把握を生かして、学習意欲を育てるために、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」と「設定した課題を解決する場」を位置づけた下図のような単元構成を考え、実践研究を続けている。「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」では、単元内のいずれかの課題解決の過程で見いだされた新たな問題を表出し、全体で共有する。そして、「設定した課題を解決する場」では、共有された新たな問題の吟味を行い、次の課題を設定し、解決していくのである。

本節では、二つの場を位置づけた単元構成を考える際の留意点について述べる。



【新たな問題を見いだし、解決する場を位置づけた学習過程】

(1) 「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」を位置づけて表出を促す

子どもたちは、単元の初めに事象に出合った時、課題の解決を行っている最中、学習の振り返りをしている時等の各場面において、個々の興味や感じたこと、思ったことに基づいて、さまざまな問題を見いだすであろう。その際、子どもたちは、習得している知識・技能を活用しながら、新たな問題を見いだしていると考えられる。したがって、学習意欲を効果的に育てていくためには、子どもたちが見いだした新たな問題を大切に、単元の学習内容と子どもたちが習得している知識・技能等の実態を兼ね合わせて、子どもたちの意識の流れを予想し、「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」を単元内に位置づけ、表出させることが大切である。

その際、一つの課題解決の過程で見いだされた新たな問題を課題解決後すぐに表出させる場合と、複数の課題解決をした後で、それまでに見いだされた新たな問題を表出させる場合の二つが考えられる。

以下では、実践例を基に具体を述べる。

① 一つの課題解決の直後に新たな問題を出させる

単元の学習内容に順序性があり、子どもの意識がそれに沿って流れることが予想される時は、子どもたちは、次の学びにつながる新たな問題を見だしやすいであろう。そのため、学習内容の順序性と子どもたちの意識の流れに沿って、課題解決の直後に新たな問題を出させることによって、子どもたちの新たな問題を解決したいという思いが叶えられることで、学習意欲が育つと考えられる。

以下で、体育科の実践を基に、具体を述べる。

第3学年 体育科「ワン・ツー・フライト！ ～走・跳の運動～」

【学びに熱中する子どもの姿】

短い助走での幅跳びで、遠くへ跳ぶことに興味をもち、友達とアドバイスし合いながら、友達のよい動き方を自分の動きに取り入れて、練習に繰り返し取り組む。

単元の2時間目において、4段の跳び箱でのチーム戦を行った子どもたちは、「遠くへ跳ぶために、助走や着地のコツを見つけたい。」という新たな問題を見いだした。そして、単元の3時間目に助走と着地のコツを見つけた子どもたちは、4時間目に2回目のチーム戦を行った。その後で「もっと斜め上に跳ぶといいのではないか。」「空中で膝を曲げて跳ぶと、遠くまで跳べそうだ。」「手を使って勢いをつけて跳ぶとよいのではないか。」等の空中の動きについての新たな問題が見いだされ、共有された。5時間目には、それらの問題を基に「空中の動きのコツを見つけよう。」という課題が設定され、子どもたちは友達とアドバイスし合いながら練習に取り組む中で、空中の動きのコツを見つけていった。



【ペアで練習】

授業者は、リズムよく助走ができないために、片足踏み切りができない子どもが数名いるという実態から、まず子どもたちの意識が助走に向くことを予想した。そして、助走と着地→空中の動き→個に応じた練習という順序の単元構成が子どもたちの学習意欲と「思考力」を育てるのに効果的であると考えた。実際に、子どもたちは、まず、助走と着地に着目し、そのコツを見つけるという課題解決に取り組んだ。その取り組みの中で、子どもたちは助走と着地についての知識・技能を習得した。さらに、それを生かして、空中の動きに関わる新たな問題を見いだした。それらを出し、共有する過程で、空中の動きのコツを見つけることが、次の課題として取り組むべきものであると共通理解し、次の練習にも意欲的に取り組んだ。そのように、助走と着地、空中の動きといった基本的な知識・技能を習得したことで、個々に新たな問題意識をもち、練習を意欲的に続けていったのである。

本実践における場面ごとの子どもの主な意識を右に示す。



【各場面における子どもの主な意識①】

子どもたちの「もっと遠くへ跳びたい。」という思いや、体育科の単元計画上のつながりを考慮しながら、チームで勝つという最終目的に向けた課題解決の過程で見いだした問題から次の課題を設定し、すぐに解決するようにしたことが、さらに次の新たな問題を見いだすことにもつながり、子どもたちの学習意欲を育てたと考えられる。

② 複数の課題解決の後で、新たな問題を出させる

一方、課題解決の過程を複数回経た後で新たな問題を見いだす場を位置づけた方が、学習意欲を育てるのに有効なことがある。この場合、子どもたちは、新たな問題を出さるまでに、より多くの知識・技能を習得している。

先に述べた体育科の実践においてもそうであるが、どの教科においても、各単元内には、課題解決の

過程が複数回位置づいていることが多い。そのような単元において、複数の関連性がある課題の解決順を、課題解決以前に、例えば単元の1時間目等に、子どもと共に設定している場合がある。この場合は、課題解決の過程で、いくつかの新たな問題を見いだしていても、それらを課題とする前に解決すべき課題が事前に決定しているため、その解決を優先することが子どもたちの意識の流れに応じており、学習効果が高いと考えられる。また、一つ一つの知識・技能を習得することで子どもたちが見いだした新たな問題を逐一、共有させ、次の課題設定に生かしていくのではなく、複数の課題解決を終えた後に、単元内で身につけた知識・技能を基に新たな問題を見いだす場を位置づけることで、より単元のねらいに迫る問題を見いださせたり、発展的な課題につないだりすることができるのである。

以下で、算数科の実践を基に、具体を述べる。

第6学年 算数科「かけ算の世界をもっと広げよう ～分数×分数～」

【学びに熱中する子どもの姿】

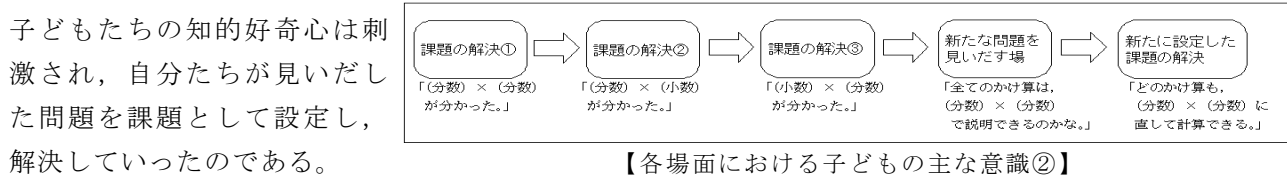
分数を含む乗法の計算に興味をもち、計算の意味や計算の仕方を説明し合いながら、整数や小数を含む乗法も(分数)×(分数)に直して、全て分数の乗法として考えられると統合していく。

単元の1時間目に、子どもたちは、右図の表を用いて既習と未習のかけ算を整理し、解決したい順番を話し合っ

		か け る 数		
		整数	小数	分数
か け ら れ る 数	整数	○	○	
	小数	○	○	
	分数	○		

【既習と未習が分かる表】

上記の実践では、まず、第5学年における「小数×小数」の学習経験から、子どもたちの意識の流れを予想し、単元内で小数と分数を組み合わせた乗法を扱うこととした。そして、表に整理しながら、子どもたちと課題の解決順を相談して決め、意欲的に課題解決に取り組めるようにした。単元の1時間目における課題は教師から与えられたものであったが、下図にあるように子どもの解決したい順に取り扱うことで、学習意欲が持続するようになったのである。そして、複数の課題解決を通して、(分数)×(分数)の計算の意味や計算の仕方を習得することで、かけ算についての認識が深まり、子どもたちがそれぞれの計算の共通性に気づき、「全てのかげ算は、(分数)×(分数)で説明できるのだろうか。」という単元のねらいに迫る問題を見いだした。その段階で、新たな問題を見いだす場を位置づけることにより、



【各場面における子どもの主な意識②】

これらのことから、学習意欲を育てるために、単元内に「次の学びにつながる新たな問題を見いだす場」を位置づけて表出を促す際には、以下の点に留意することが大切である。

- 予想される子どもの意識の流れや単元の学習内容から、単元内で扱う課題の解決に順序性が認められる場合は、一つの課題解決の直後に見いだした新たな問題を出させる。

○ 単元で解決すべき複数の関連性がある課題について、課題解決の前に子どもたちが見通しをもっている場合は、それら複数の課題解決の後に見いだした新たな問題を表出させる。

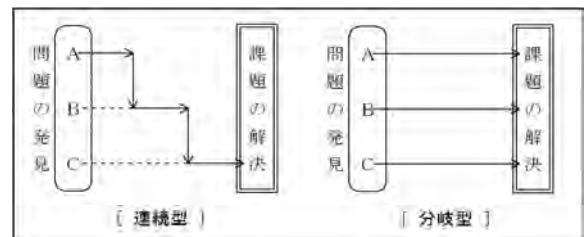
なお、順序性がある複数の課題の解決について、あらかじめ子どもたちが見通しをもっている場合等、他の場合が考えられる可能性はあるが、大別すると上記のようになると考える。

(2) 「設定した課題を解決する場」を位置づけて、課題を設定させ、解決に向かわせる

学習意欲を育て、持続させるためには、その単元において見いだされた新たな問題は、なるべく単元内で解決できるように計画を立てることが望ましい。仮に、新たな問題が一つであれば、それを解決する場を単元内に位置づけることは容易であろう。しかし、必ずしも一つとは限らず、複数見いだされる場合も考えられる。その場合、見いだされた新たな問題には、その単元内で解決が可能であるものと、単元内で解決することが難しいものがある。単元内で解決することが難しいものを、教師の判断で単元内で課題として取り上げない場合には、その問題を見いだした子どもの学習意欲の低下が予想される。その低下を防ぐためには、何らかの働きかけを行って、解決の場について見通しをもたせることが大切である。

では、単元内で解決が可能な、複数の新たな問題が見いだされた場合について、どのように問題の吟味を行って課題を設定し、課題解決に向かえるようにすればよいのであろうか。

複数の問題を単元内で課題として扱う際の取り上げ方として、下図にあるような連続型と分岐型の二つの型を考えている。連続型は、見いだされた複数の問題の解決に何らかの順序性があり、解決の順序を明らかにすることで意欲的に解決していける場合である。また、分岐型は、見いだされた複数の問題が個々の課題として設定できるもので、子ども一人一人の問題意識に合わせて主体的に課題解決を行っていける場合である。



以下では、実践例を基にそれぞれの具体を述べる。

① 連続型

複数の新たな問題が表出された際に、どれも学級全体で取り扱って解決することが望ましい場合、その解決の順序を学級全体で吟味していくことになる。その順序については、問題相互の関連性、問題の難易度、子どもの希望順等が考えられる。

見いだされた複数の問題について、問題相互の関連性から順序を決定し、課題解決を行った理科の実践を以下に示す。

第6学年 理科「探ろう！物の燃え方と空気の関係」

【学びに熱中する子どもの姿】

物の燃焼の仕組みについて興味をもち、燃焼前後の変化から見いだした問題の解決に向けて実験し、燃え方と関係づけながら空気の変化を説明し合っている。

物を燃やす気体は何かを調べる実験を通して、酸素の性質に気付いた子どもたちは、物が燃える前後の気体の割合の変化に興味をもち、紙、木綿、木、ろうそくから興味に応じて選択し、物を燃やした前後の気体の割合を調べた。そして、物が燃えると酸素の一部が使われ、二酸化炭素が発生することに気付いた。それと同時に、「鉄を燃やしてみたい。」「酸素の中でいろいろな物を燃やすとどうなるか。」「鉄を燃やすと気体の割合はどうなるのか。」等の問題が見いだされた。その中で、「鉄を燃やしてみたい。」は単元の1時間目に物を燃やす実験を行っ

た際に、子どもが新たな問題として見いだしたものであった。そこで、その次の時間には、「鉄を燃やしてみたい。」と「酸素の中でいろいろな物を燃やすとどうなるか。」の二つの問題を関連させて、「酸素の量を増やして鉄を燃やすとどうなるか。」を課題に設定して実験を行った。また、「鉄を燃やすと気体の割合はどうなるのか。」についても、その後実験を行って課題解決をし、燃焼の仕組みについて捉えていった。



【物の燃え方を調べる】

上記の実践では、事前の質問紙調査により子どもたちの中に「さまざまな物を燃やしてみたい。」という意識があることを把握していたため、ろうそく以外のさまざまな物を燃やす実験を単元内に位置づけていた。それによって、子どもたちは主体的に実験に取り組み、課題を解決していった。そして、気体の割合を調べて得た知識を基に、「鉄を燃やしてみたい。」「酸素の中でいろいろな物を燃やすとどうなるか。」「鉄を燃やすと気体の割合はどうなるのか。」等の問題が見いだされた。早くから子どもの意識にあった「鉄を燃やしてみたい。」が「酸素の中でいろいろな物を燃やすとどうなるか。」と結び付いて、次時において、まず解決したい課題となった。その後、酸素の中で鉄が燃えたことから、「鉄を燃やすと燃焼後の気体の割合はどうなるのだろう。」という課題についても実験を行い、解決できたことを学級全体で確かめていったのである。

このように、複数の問題を取り上げる順序は、子どもの意識の流れを大切にしながら、問題相互の関連性を考慮して決定していくことが学習意欲を育てることにつながると考える。また、問題に難易度の差がある場合は易しいものから解決していく方が、難しいものを先に扱うよりも学習意欲の持続に効果的であると思われる。

課題設定に向けて、問題の優先順位を決めることに関して、ダン・ロスステインとルース・サンタナは、著書の中で次のように述べている。

優先順位を決めるための基準を明確にする

この作業をはじめの前に教師は、明確かつ過度に指示的ではない、優先順位を決めるための基準を設定する必要があります。その基準は、指導上の目的や質問の焦点、また次の段階で何をしたいのかなどに沿うものとなります。…（中略）…

優先順位の高い質問を選ぶための規準は、できるだけ単純明快なものにします。たとえば、以下のようなものがよいでしょう。

- ・生徒たちが焦点を当てたいもの。
 - ・生徒たちにとってもっとも大切なもの。
 - ・生徒たちがさらに探求したいもの。
 - ・実験したり、文章を書いたり、本を読んだりするなど、生徒たちの具体的なアクションにつながられるもの。
- （ダン・ロスステインとルース・サンタナ著、吉田新一郎訳、『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』、新評論、2015年、162-163頁）

焦点を当てたいものや、さらに探求したいものに関わる基準として、問題の関連性や難易度といったものが考えられる。子どもたちの意識に応じながら、基準を共通理解して、問題の優先順位を決定し、課題設定を行うことが大切である。

一方、問題相互の関連性や難易度の差に関係なく、どれも解決しなければいけない問題であれば、先に紹介した第6学年算数科の例のように、子どもの希望順に扱うことが学習意欲を育てるには有効であろう。いずれにしろ、課題を解決していく順序について、その理由が子どもにとって明らかであれば、学習が主体的なものになり、学習意欲は持続していくと考える。

② 分岐型

複数の新たな問題が個々の課題として設定できるものであり、子ども一人一人が見いだした問題について、同時進行的に扱う方が個々の学習意欲を育て、持続させることにつながる場合である。見いだされた問題から課題を設定する際は、完全に個別になる場合と、同じ問題を見いだした子どもどうしによる、課題別のグループになる場合が考えられる。

子ども一人一人がそれぞれ個に応じた新たな問題を見だし、個に応じて課題を設定し、解決していた算数科の実践を以下に示す。

第4学年 算数科「整数の表し方や仕組みを調べよう ～一億をこえる数～」

【学びに熱中する子どもの姿】

一億をこえる数の表し方や仕組みに興味をもち、既習内容を基に見いだした数の表し方や仕組みを説明し合いながら数を多面的に見る過程において、十進位取り記数法のよさを感じている。

一億をこえる数の表し方や仕組みに興味をもった子どもたちは、既習内容を基に見いだした数の表し方や仕組みを説明し合いながら数を多面的に見る過程において、「一番大きな数をつくろう。」という課題を設定した。そして、10種の数字全てを使って13桁で一番大きい数をつくった子どもたちは、「一番小さい数は。」や「14桁にするとどうなるかな。」等といった新たな問題をそれぞれに見いだした。それを個々に解決する時間を保障し、その後に全体で解決していくようにすることで、解決の結果を確かめることができ、十進位取り記数法に基づく整数の表し方や仕組みを捉えていった。



【一億をこえる数をつくる】

上記の実践において、子どもたちは「一番大きな数をつくる。」という課題を解決したことで、「もっといろいろな数をつくりたい。」と考え、それぞれに新たな問題を見いだした。それらは、子どもの興味に応じて見いだされたものであり、子どもによって異なるが、一億をこえる数をつくるという意味では、同じ目標に向かうものであった。したがって、一人一人が見いだした問題を出し合ったりまとめたり選択したりするのではなく、個別に解決するようにした方が、子どもの解決したいという思いが叶えられ、意欲的に目標達成に向かっていくと考えたのである。さらに、全体の場で問題を取り上げ、一緒に解決する場を設けることで、解決したことが確かめられるようにし、子どもたちは自信を深めたり、満足感を得られたりした。

分岐型では、課題解決がまずは個人で行われるため、その解決が正しいものであったかどうか確かめる場がないと子どもは自信や満足感を得られない。つまり、学習意欲を育てるためには、個々が設定し、解決した課題について、全体の場で確かめることが必要だということである。一方、自分自身で問題を見だし、課題を設定できない子どもについては、個別に働きかけをすることが必要になるであろう。

これらのことから、「設定した課題を解決する場」を位置づけて、新たな問題から課題を設定し、解決する際は以下の点について留意することが大切である。

- 複数の問題を学級共通の課題として設定する際は、子どもの意識の流れに沿って、問題相互の関連性等を考慮しながら解決する順序を決定し、子どもがその順序に納得して課題を解決していくようにし、課題の解決ができたことを全体で確かめるようにする。
- 複数の問題を個々の課題として設定する際は、全体で共通理解する場を設けて、解決したことを確かめ、課題の解決ができたことを実感できるようにする。

3 個に応じた学習意欲を育てるための働きかけと評価

学習意欲を育てるために、子どもたちの実態を考慮し、単元の学習内容や育成したい「思考力」等に照らして、単元構成を工夫して授業を行っていく。しかし、それだけでは学習過程のいずれかの場面で、学習意欲が低下してしまう子どももいるのではないだろうか。例えば、「知識・技能」の不足により思考できない、協働したいと感じている時に協働できない、新たな問題を見いだしたけれど、表出して友達と共有することができない、自分が見いだした問題が課題として取り上げられず解決できないといった場合である。それらの場合には、単元構成に加えて、個に応じた学習意欲を育てる働きかけを工夫して行っていくことが必要である。

そこで、本年度は、前章で紹介したように「ARCSモデル」を参考にして、働きかけや評価を考えている。以下では、「ARCSモデル」を生かした働きかけの実際について述べる。

(1) 「ARCSモデル」を働きかけと評価に生かす

① 働きかけに生かす

単元構成を工夫した後、実態把握に基づいて、学習過程における子どもの意識の流れを予想し、学習意欲が低下するかもしれない場面を想定する。そして、まず、その原因が「ARCSモデル」の四つの主分類（注意、関連性、自信、満足感）のいずれと関連があるのかを考える。次に、主分類ごとの概念と作業質問を基に、学習意欲が低下しそうな場面に応じた働きかけを具体的に考えていくのである。下の表は、私たちが参考に行っている「ARCSモデル」の主分類ごとの下位分類・作業質問・おもな支援方略について示したものである。

注意に関する下位分類・作業質問・おもな支援方略	
概念と作業質問	おもな支援方略
A1. 知覚的喚起 彼らの興味をとらえるために何ができるか？	新しいアプローチや、個人的または感情的要素の注入により、好奇心と驚嘆を創出する。
A2. 探究心の喚起 どのように探究心を刺激することができるか？	質問し、矛盾を創造し、探究心を持たせ、課題を考えさせることで、好奇心を増す。
A3. 変化性 どのように彼らの注意を維持することができるか？	発表スタイル、具体的に類推できるもの、興味をひく事例、予測しない事象により、興味の維持を図る。
関連性に関する下位分類・作業質問・おもな支援方略	
概念と作業質問	おもな支援方略
R1. 目的指向性 どのように、学習者のニーズに最もうまく答えることができるか？ (学習者のニーズを知っているか？)	このインストラクションが役に立つという記述や事例を提供し、ゴールを表示するか、あるいは学習者にゴールを定義させる。
R2. 動機との一致 どのようにして、いつ、私のインストラクションと学習者の学習スタイルや個人的興味とを結びつけることができるか？	個人ごとの達成機会や、協力的活動、リーダーシップの責任、そして、積極的なロールモデルを提供することにより、教育を学習者の動機や価値に呼応するものにする。
R3. 親しみやすさ どのようにして、インストラクションと学習者の経験を結びつけることができるか？	学習者の仕事や背景と関連のある具体例や比喩を提供することにより、教材や概念をなじみのあるものにする。

自信に関する下位分類・作業質問・おもな支援方略

概念と作業質問	おもな支援方略
C1. 学習要求 どのように成功に関する肯定的な期待を持てるように支援することができるか？	成功とみなすための要求事項と評価規準を説明することによって肯定的な期待感と信頼を得る。
C2. 成功の機会 どのように学習経験が彼らの能力についての信念を支援または拡張することができるのか？	多くの・多様な・挑戦的な経験を提供することによって、自分の能力への信頼を高める。
C3. 個人的なコントロール 学習者はどうしたら、彼らの成功が彼ら自身の努力と能力に明確に基づくものだと知るだろうか？	個人的な制御を（可能であればいつでも）提供する技法を用い、成功を個人の努力に帰属するフィードバックを提供する。

満足感に関する下位分類・作業質問・おもな支援方略

概念と作業質問	おもな支援方略
S1. 内発的な強化 どうしたら学習体験に関する彼らの内発的な楽しみを奨励し、支持できるだろうか？	個人的な努力と達成に対する肯定的な気持ちを強化するようなフィードバックと他の情報を提供する。
S2. 外発的な報酬 何か価値ある結果を学習者の成功に対して提供できるだろうか？	ほめ言葉、本当の、または、象徴的な報酬、および誘因を使用するか、または学習者自身に成功の報酬として彼らの努力の結果を提示（「見せて語る」）させる。
S3. 公平感 公正な処遇だったことを学習者に認識させるために何ができるだろうか？	パフォーマンス要求をあらかじめ述べた期待と一致させて、すべての学習者のタスクと達成に一貫した測定基準を使用する。

(J.M. ケラー著、鈴木克明監訳、『学習意欲をデザインする ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』、北大路書房、2010年、98, 133, 168, 201頁)

「ARCSモデル」の活用のしかたについては、第2学年生活科の実践を基に具体を述べる。この実践では、幼稚園の友達と一緒に野菜パーティーを開くことを目的として、野菜の栽培を行った。事前の質問紙調査の結果から、野菜の世話に対して見通しがもてない子どもは、栽培活動への意欲が単元途中で低下すると予想された。そこで、関連性（親しみやすさ）の視点から働きかけを考えた。それは、1年生の時に栽培したアサガオの生長過程と行う世話を流れ図で示し、経験を想起させるものであった。それにより、野菜の世話について見通しがもてるようにしたのである。その後、本等で世話のしかたについて調べたこともあり、子どもたちは栽培活動を意欲的に続けた。

本年度研究では、学習意欲を育て、持続するためには、「ARCSモデル」を基にした学習意欲を育てる働きかけと、「思考力」の育成に向けた働きかけとを関連づけることが大切だと考えている。学習意欲が低下する原因が、知識・技能の不足のために課題を解決できないことによるのであれば、先行研究である、ユニバーサルデザインの授業づくりにおける働きかけが参考になると考えている。また、課題解決に向けて協働する際には、子どもたちが必要性を感じている場面で協働させるだけでなく、「育てるカウンセリング」を生かして、学級の雰囲気や個人の技能に働きかけて協働することができるようにし、

それを繰り返し経験させることで、学習意欲が低下することなく、持続していくと考える。

加えて、子どもたちにとって必要な場面で、協働することによって課題解決をしていければ、子どもたちは、他者と協働していくよさを実感でき、さらに意欲的に協働しながら考え続けていくであろう。

私たちは、協働して課題を解決し、学びを深めることを子どもたちに経験させることで、そのよさに気付かせ、子どもたちの協働しながら学び続ける意欲を育てている。

「ARCSモデル」を生かして学習意欲を育てる働きかけを考える際は、「思考力」の育成や協働しながら学び続ける意欲と関連させることを意識している。

② 評価に生かす

「ARCSモデル」に基づく働きかけから、働きかけの結果として教師が期待する、学習意欲が育っている子どもの姿を考えることができる。そのような子どもの姿を想定することで、「ARCSモデル」を評価にも生かすことができると考えている。最終的には、単元ごとに設定した「学びに熱中する子どもの姿」に照らして、子どもの学びを評価するのであるが、そこに向かう各場面ごとに育っている学習意欲を見取るために、働きかけを行う場面ごとに学習意欲が育っている子どもの姿を想定して、授業実践を行っている。

「ARCSモデル」を基に私たちが授業実践を積む中で考え出した、学習意欲を育てる働きかけと学習意欲が育っている子どもの姿の例を、下に一つ示している。ここで取り上げているのは、四つの主分類のうち関連性の観点から働きかけと評価を行った第3学年体育科の例である。

主分類(下位分類)	学習意欲を育てる働きかけ	学習意欲が育っている子どもの姿
関連性 (動機との一致)	本校出身の中学生による手本を「レジェンド」として紹介し、動画を見せることで、動き方のポイントに気付かせ、見通しをもたせる。	「レジェンド」の動きから、「斜め上方向に踏み切る」「手を前に振り出す」「膝を胸に引きつける」という点について練習していけばよいことを見通し、課題解決のための練習に挑戦したい気持ちが高まっている。

なお、その他の主分類に基づく働きかけと学習意欲が育っている子どもの姿の例については、次頁以降で取り上げた実践例において紹介している。

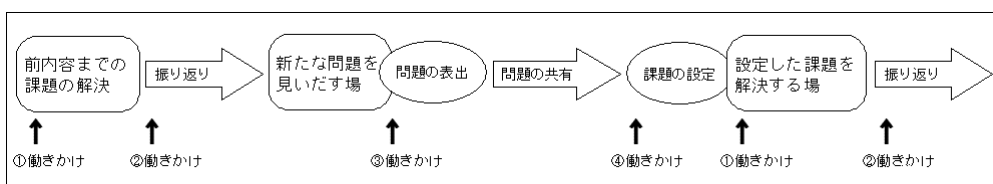
実際の授業において、学習意欲が育っているかどうかは、子どもの授業での様子や発言、ノート等への記述内容から見取る。

仮に、授業者が授業中の子どもの姿から学習意欲の低下を見取った場合には、さらに働きかけを行うことも考えられる。このように、「ARCSモデル」の各視点を基にした、学習意欲が育っている子どもの姿を用いて形成的に評価することは、子どもの学習意欲の評価になることはもちろん、教師が行った働きかけの効果を見取る評価にもなり得る。

(2) 学習意欲を個に応じて育てるための働きかけと評価の実際

では、学習意欲が持続していくためには、学習過程の各場面でどのような働きかけを行うことが有効なのだろうか。本年度研究の中心となる二つの場を位置づけた学習過程を本章の始めに示した。それを基に、働きかけを行う必要がある場面を考えてみると、下図のように四つの場面が考えられる。

ここでは、実態把握を基にしたり、「ARCSモデル」を参考にしたりして見いだされる、四つの場面の働きかけについて、学習過程に沿って述べていく。



【学習過程における働きかけを行う場面】

① 課題の解決に向かう場面の働きかけ

この場面では、まず思考するための前提となる「知識・技能」が身につけていないといけない。したがって、「知識・技能」が不足している場合は、それを補えるような働きかけを個または集団に対して行わなければならない。

また、課題解決の際は、実態把握に基づいてグループの形態を考えたり、協働するために必要な雰囲気づくりや技能の向上を図ったりし、主体的に協働していけるように配慮する。

それらによって、一時的に協働することはできるかもしれないが、協働して考え続けようとする学習意欲が育つかどうかは定かではない。より確実に学習意欲を育てていくためには、「知識・技能」を獲得することのよさ、協働することのよさを感じられるようにすることが必要である。

以下に、図画工作科の実践例を紹介する。

第2学年 図画工作科「お話を想像して描こう -ひみつのたまご-

【学びに熱中する子どもの姿】

互いが想像する生き物について興味をもち、質問し合うことで、なりたい生き物の特徴を具体的に思い描いたり、生き物のお話を詳しく作ったりしながら、楽しんで想像し、絵に表している。

自分がなりたい生き物を絵に表すために、どんな生き物が、どこでどんなことをするのか等、イメージを深める力の育成を目指した。教室の後方に実際の動物や風景の写真を掲示し、それらを参考に生き物になりきって動ける場所を設けた（注意：知覚的喚起-「ARCSモデル」の主分類：下位分類、以下同様）。また「質問コーナー」を設けることで、子どもたちは、互いが想像した生き物について質問し合い、それぞれの生き物の想像をより膨らませることができた（自信：成功の機会）。交流後は、それぞれの子どもたちが、深めたイメージを絵に表そうと意欲的に制作に取り組んだ。



【生き物について質問し合う】

この実践では、事前の質問紙調査における「友達の作品を見て、自分の作品に生かしたい。」という子どもたちの意識に基づいて設置された「質問コーナー」が、課題解決の場になっていた。

課題解決の前には、実際の動物や風景の写真を見ることで、子どもたちは知識を補い、イメージを深めることができた。また、「誰とでもペアをつくって質問する。」のような「質問コーナーの約束」を子どもたちが意識できるようにしたことで、あたたかい雰囲気の下で質問し合うことができた。加えて、子どもたちは、制作の進み具合に応じて、自分が必要と感じたときに「質問コーナー」に行くことができ、主体的に協働する姿が見られた。

「質問コーナー」は子どもたちにとって自分のイメージを深める場であり、それを表すために必要な知識を習得する場でもあった。そこで友達と質問し合うことで、授業前よりもイメージを深め、それに伴って表現に必要な知識を広げたり増やしたりすることができた。それによって、ほぼ全員が、自分の絵に新しく想像した物をかき加えていた。そのようにして本時の課題を解決することが、「生き物を卵と組み合わせたい。」という新たな問題を見いだすことにつながっていった。

また、評価については、「ARCSモデル」に基づく学習意欲が育っている姿として、「自分の生き物が詳しく描けたことに自信をもち、紹介しようとしたり友達の発言に関心をもって聴いたりしている」姿を設定していた。抽出児の見取り等により、子どもが進んで紹介する姿や積極的に聴こうとする姿が確認されており、学習意欲が育っていたと考えられる。

授業後、「友達の質問でかっこよくなった。」や「友達と話すと、自分の生き物がどんどん進化して、前よりいい生き物になった。」といった感想の記述が見られた。このように、協働することのよさを感じた子どもたちは「今後も課題解決に向けて質問し合おう。」という思いをもったのである。もし、本

時において学習を振り返り、質問し合うことによさを共有できていれば、子どもたちはさらに協働することのよさを感じ、協働しながら学び続ける意欲が育ったと考えられる。

振り返りと学習意欲の関連について、無藤隆氏（白梅学園大学教授）は、次のように述べている。

…（前略）…課題が謎として何とか考えたくなるとか、考えていくうちに発見が生まれるとか、理解が深まり、面白くなるといった経験が意欲を持続的にして、自律的な学習へと向かわせる。自分が力を発揮して、課題の理解が進むならば、それは単に教師の説明で分かること以上に意欲を喚起し、確かな学びの基礎となる。

そういった課題の理解と自分の力の発揮の自覚を振り返りと見通しの形成により促していく。課題の全体像とそこでの学びのステップが見えてくることで、課題に立ち入った意欲が成り立っていく。自分が行ってきた学びを振り返り、これから自分が学んでいく見通しをそのステップに位置づけることで、自らの開拓の経路が見えてきて、力の充実を感じられる。達成してきたことに基づいた自信が生まれる。また目当てを立て、それを目指すためのがんばろうとする気持ちが形成される。

（佐藤真編、『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践事例—』，教育開発研究所，2010年，30頁）

課題を解決する場面では、「知識・技能」を獲得させたり、協働できるようにしたりすることで課題の解決に向かわせ、学習意欲を育てるだけでなく、振り返りを通して、達成したことやそこへ向かうために行った「知識・技能」の獲得や協働することのよさを感じることで、次の課題の解決へと学習意欲が持続していくのである。「知識・技能」の獲得や協働することのよさを感じられるようにするための振り返りは、次に述べる自己評価とも関連している。

② 振り返りの場面の働きかけ

課題を解決することにより、どのように学習意欲が育っていったかを評価することは、学習の成果を見取る上で重要である。その一方、評価そのものが学習意欲を育てる働きかけになる可能性もある。そこで、子どもたちに自己評価をさせることも学習意欲を育てる働きかけと考えている。先に述べたように、振り返りを通して、達成したことについて自信をもつことが学習意欲の持続につながるのである。ここで、理科の実践例を紹介する。

第3学年 理科「植物観察マスターになろう ～「どれくらい育ったかな」～

【学びに熱中する子どもの姿】

さまざまな植物に興味をもち、植物の体のつくりについて観察したことを基に話し合うことを通して、体のつくりの共通性をより広く適用させようとしている。

子どもたちは、植物の体のつくりを観察し、さまざまな植物を比較することで、植物の体のつくりの特徴と共通性を捉えていった。毎時間の終末に、本時の満足度や次時への期待度を数値で自己評価させたり、疑問点や調べてみたいことを付箋に記述させたりした。付箋は、黒板に貼り付けて学級全体に見えるようにした（**注意：探究心の喚起**）。そして、付箋に書かれたことが、次の解決すべき課題になった。

このように、子どもたちは自己評価を通して、見通しをもつことができ、満足度を高めながら学習を続けていった。

【満足度や期待度を記述】

今日の学習を、ふりかえりましょう。

日付	満足度	意 見	期待度
6/22	78点	78点のわけは、ちよとみんなではなしあえなわけが、みえたくてムラしい。	70点
6/24	97点	97点のわけはね、このことがよく分かったし、ちよもよく分かった。	100点

キレツは、ど、まが、くさなのが、調べたいです。つぎの時間には、高周波を調べたいです。

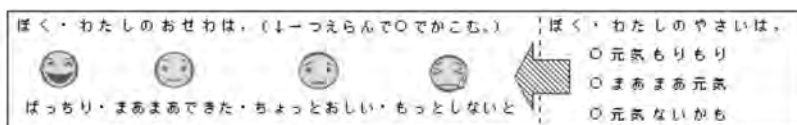
学ば、3回、1か月の、戸介にあふ、よく、ついに、は、くさ、葉、は、あ、り、の、か、

上記の実践では、振り返り用のシートを用いて自己評価を行わせることで、本時の学習を振り返るこ

とができた。それにより、新しく気付いたことや分かったことが何かを明らかにすることで、満足感を得ることができた。また、見いだした新たな問題を付箋に記述することで、次時への見通しがもて、学習意欲が持続したのである。実際に、評価のための「ARCSモデル」に基づく学習意欲が育っている姿として、「本時の学習から生まれた疑問、これから調べてみたいことや授業に対する満足度から、次時への興味や目的意識をもっている」姿を見取ると、多くの子どもが、自己評価を通して達成したことを振り返り、次時への見通しや期待感をもったことが分かった。

自己評価の方法としては、振り返りシートやノートに、感想や疑問点、調べたいこと等を書く方法（理科日記等）が考えられる。

自由記述にするのか、質問への回答を記述させるのか等の自己評価の具体的な内容については、子どもの発達段階や教科の特性等に応じて工夫していくことが大切であると考えられる。上記の実践では数値を用いているが、3年生以上であれば無理なくできるであろう。一方、低学年では、記述式にすることで、書くことに抵抗がある子どもの学習意欲が低下する可能性がある。そこで、下図の生活科の例に見られるように数値を用いるより、絵や図によって達成度や満足度を表し、丸を付けたたり色を塗ったりすることで選択させる方法が発達段階に応じて



【生活科における自己評価の例】

おり、取り組みやすいと考える。そうすることで、短い時間でも自分の学習を振り返ることができ、できるようになったことに対して満足感を高めたり、できなかったことについてはもっと頑張ろうという思いをもちやすいであろう。

自己評価を取り入れることの有効性について、桜井茂男氏(筑波大学教授)は著書の中で次のように述べている。

教師に代表される他者に評価されるという「他者評価」は、子どもたちが教師にコントロールされるという意識をもちやすくする。そうすると、内発的な学習意欲は抑制されてしまう。しかし、もし教師との関係が暖かく信頼に満ちたものであるならば、このようなマイナスの効果は少ないであろう。この点は外的報酬の効果と同じで、関係する人(報酬を与える人あるいは評価する人)との人間関係が重要な決定因となる。

一方、「自己評価」は他者にコントロールされるという意識をもちにくくする。そのため、マイナスの効果は生じにくい。さらに、成功したときに自分をほめ、失敗したときに自分を激励する「自己強化」というメカニズムが形成されているならば、内発的な学習意欲を高めることになるだろう。

(桜井茂男著、『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』、誠信書房、1997年、103頁)

教師と子どもの間に信頼関係をしっかり築き、適切な他者評価を行っていくことは必要不可欠である。それと同時に、発達段階を考慮して行う自己評価を取り入れることで学習意欲を育てていく。

そのために、自己評価は毎時間、継続して行うことが重要であろう。それは、学習意欲を持続させるとともに、自己評価の記述から子どもの理解度やつまづき等の実態把握に生かすこともできるからである。このような学習過程の途中で得られた子どもの実態は、あらかじめ計画した単元の流れでよいかどうかを判断する材料となる。

「ARCSモデル」にもあるように、自己評価は満足感を得るという点で学習意欲を育てる働きかけとなる。逆効果にならないように、子どもの発達段階に応じて、図や記号を用いたり、記述式を取り入れたりする等、形式を工夫することと、低学年ではまずは満足感、高学年になるにつれて、見通しや期待感ももたせるように疑問点や調べたいことを記述させることが大切である。

そして、疑問点や調べたいことについては、新たな問題として表出し、学級全体で共有していくことが大切である。

③ 見いだした問題を出す場面の働きかけ

子ども一人一人が学習過程において見いだした問題を学級で共有するためには、まず、ノートやワークシート等への記述、発言等といった方法によって表出することが必要である。先に紹介した第3学年理科の実践では、子どもたちの疑問点や調べたいことを新たな問題として付箋によって表出させ、補助黒板に貼り出すことで学級全体に見えるようにした。

一方、子どもたちが不安を感じて発言しにくい可能性がある場合は、自己開示やデモンストレーション等のSGEスキル^{*1}を生かして学級の雰囲気働きかけたり、ノート等に記述させたりすることによって自信をもって表出できるようにする等、実態把握を基に働きかけを行うことが大切である。

以下に、音楽科の実践を紹介する。

第5学年 音楽科「和音や低音の響きを感じ取って演奏しよう - 『茶色の小びん』・『こきょうの人々』 -」

【学びに熱中する子どもの姿】

主旋律と伴奏の音の重なりの変化による曲想の変化に興味をもち、主旋律と伴奏との音の重なりを聴き合いながら、より自分の思いや意図に合う演奏を目指して練習を続けている。

子どもたちは『茶色の小びん』や『こきょうの人々』の曲想や歌詞から想像した情景と結び付けながら、音の重なりを自分の表したい情景に合うように創意工夫するのであるが、グループで演奏する際に、自分からはグループに入れないと感じている子どもがいることが、Q-Uの結果から分かっていた。そこで、似たような思いや意図をもった子どもどうしてグループ練習する機会を設定し、安心感をもって活動できるようにした（自信：成功の機会）。そして『こきょうの人々』の演奏を工夫する際は、グループごとに主旋律と伴奏に用いる楽器を選んで演奏を行った。その活動を通して、子どもたちは「他の音の重なりも確かめてみたい」や「トライアングル等の他の楽器を使って演奏したい」といった問題を出した。その次の時間には、それらの問題を基に他の音の重なりを確かめたり、工夫した『こきょうの人々』の演奏を発表したりした。



【楽器を選択して演奏】

上記実践では、評価のための「ARCSモデル」に基づいて、学習意欲が育っている姿として「進んで演奏したり、違うグループの演奏を聴いて感じたことや次にしたいことを発言したりしている」姿を設定していた。本時では、進んで演奏する子どもの姿や、話し合っている様子が見られた。このことから、安心してグループ活動ができるようにしたこと、学習意欲が育ち、新たな問題の表出につながったと考えられる。そして、個々の見いだした問題が次時の課題となり、グループごとに創意工夫しながら演奏するという分岐型の課題の解決となった。

子どもたちが、見いだした新たな問題を出したくても、うまく表出できないとすれば、そこで学習意欲が低下してしまう恐れがある。それを防ぐために、互いの意見を認め合う雰囲気づくりを行ったり、ノートやワークシートまたは付箋等、考えを記述する機会を設けたりすることが大切である。実態把握を生かして、どの子どもも自分の見いだした問題を出出できるように働きかけていくことが、次の課題設定につながっていく。

④ 見いだした問題から課題を設定する場面の働きかけ

見いだした複数の問題から課題の解決の順序を決める際、自分が早く解決したいと思っている問題が

*1 SGEとは、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）の略である。SGEスキルを、対話のできる雰囲気をつくる支援の参考にすることについては、本校第98回教育研究発表会研究紀要18-21頁を参照。

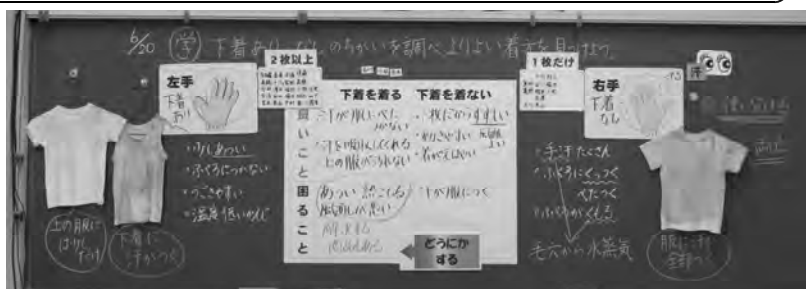
後回しにされれば、一部の子どもたちの学習意欲は低下する可能性がある。そのような子どもたちの学習意欲を持続していくためには、子どもたちが課題の解決の順序の理由に納得できるようにしておかなければならないことは先に述べたとおりである。ここでは、家庭科の実践を紹介し、子どもたちが課題の設定の理由について納得できるような働きかけについて述べる。

第6学年 家庭科「夏のくらしを快適に」

【学びに熱中する子どもの姿】

自分の衣服の着方・住まい方に関心を持ち、実験結果や資料、経験を基に、快適にする方法について友達と話し合いながら、解決法の長所・短所、短所への対処法を見だし、それらを生かして家庭生活をよりよくしようとする思いをもって具体策を述べている。

子どもたちは、下着のあり・なしの比較から、涼しさの観点でよりよい着方を見つけていった。下着のあり・なしそれぞれの長所や短所を確かめることを通して、自分の思いに応じた涼しい着方を見いだした。



【涼しい着方についてよりよい着方を見つける】

その授業のワークシートで、次に学習したいことを尋ねると、「衣服に付いた汗を落とすための方法や洗濯について学習したい。」「暖かい着方を学習したい。」「涼しくする下着、着方の工夫等をもっと追究したい。」等の記述が見られた。

次時の始めに、子どもたちが学習したことを生かして新たな問題に気付いたことを、称賛することによって学習意欲が持続するようにし、冬には暖かい着方を学習すること等、今後の学習の見通しについて共通理解した(満足感：内発的な強化)。

そして、さらなる涼しさの追究について子どもたちから気になっていることを聞いたり、機能性下着の解説等を行ったりすることで、涼しさについて学習のまとめを行ってから、洗濯の学習へ進んだ。

この実践では、子どもたちから出された新たな問題を大切にしながら、子どもと一緒に解決の順序を確かめていく中で、解決の場を教師が示した。どの問題も学級の共通の課題として取り上げることが望ましく、連続型の課題設定となった。

「暖かい着方」については、夏に涼しい着方を考えた子どもたちゆえに、冬に考える方が実感を伴った学習ができると、すぐに納得でき、別の題材として学習することを共通理解できた。加えて、「暖かい着方」という問題に気付いたことを教師が称賛することでも学習意欲が持続したと考えられる。「涼しさの追究」については、前時までには確かめたことが帽子や靴の選び方にも生かされることに、復習しながら気付かせていった。ここでも、子どもたちの見いだした新たな問題が大切にされ、前学習内容から意識が繋がっていたため、学習意欲は持続していた。そして、「洗濯」については、本時の中で出てきた汗との関連もあり、次時以降で取り上げることが適当であることを確かめて、課題として設定した。このように、子どもたちの解決したい課題と教師が構想した題材構成とをすり合わせながら、課題を設定していったのである。

もし、子どもたちが見いだした新たな問題が同じ題材の中で課題として取り上げられなければ、学習意欲は低下するであろう。そうならないように、同じ題材の中での解決が難しい問題については、いつ、どこで解決することができるかを子どもに明らかにしていくことが大切である。

同じ題材の中で解決することが難しい問題のうち、他の題材の学習内容に関わるものであれば、「その学習は〇年生の◇で勉強するよ。」等と伝えて期待感をもたせたり、「そこへつながる大事な勉強が今の学習内容だ。」と伝えて学習意欲を育てたりする働きかけが可能である。また、家庭学習で扱う方が

よい発展的な問題については、その理由を共通理解し、解決に向けた助言を個別にすることにより、考えた子どもの学習意欲を低下させることなく、持続するように配慮している。例えば、「それについて詳しく調べて分かったことがあったら、先生に教えてね。」というようにである。また、その内容が他の子どもの動機づけに役立つものであれば、自主的に学習を進めてきた子ども自身に学級で紹介させることもしている。その際は、本人の紹介の意思の確認と紹介後の称賛を忘れずに行うことが欠かせない。

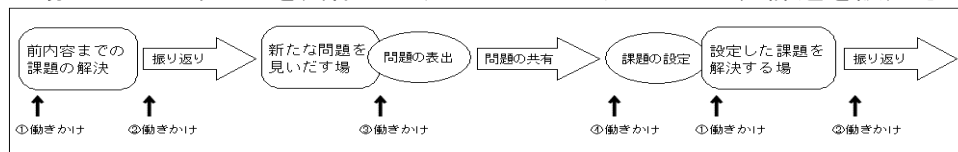
実際に、先に紹介した第6学年理科の実践において「家庭学習でももいいよ。」と助言したところ、「窒素の役割は何か」等の授業で扱えなかった新たな問題について家庭で調べてきて、学級の友達に紹介する子どもがいた。学習意欲が持続したのである。

子どもたちの見いだした問題を大切にしつつ、同じ題材、同じ単元の学習として扱うことが難しい問題についてその解決の場所を明らかにしたのは、先に紹介した第6学年家庭科の実践も第6学年理科の実践も同様である。二つの実践では、追究したいと考えている子どもが問題について解決の道筋をもてるように助言をすることで、また、子どもの意識をつないで子どもと共に次の課題を設定することで、学習意欲は低下することなく、持続したと考えられる。これまでと同様に、子どもの実態をしっかりと見取って思いを大切にしながら、課題解決の順序や解決の場を明らかにしていくことが個に応じた学習意欲を育てたと考える。

これまでに述べてきた、学習意欲を育てるための授業づくりにおける働きかけに関する留意点を以下に示す。

○ 個に応じた学習意欲を育てるために、以下の①～④に留意して必要な場面で働きかけを行う。

- ① 課題を解決する場面で、「知識・技能」を補ったり、質問し合う技能を高め、質問できる環境づくりを行うことで、協働していけるようにしたりする等の働きかけを行うとともに、「知識・技能」を獲得することや協働することのよさを感じられるようにする。
- ② 低学年では満足度や達成度を、中学年以上であればそれに加えて疑問点等を記述させるといった、子どもの発達段階に応じた自己評価を行い、自己の伸びを実感させる。
- ③ 個々が見いだした新たな問題を全体で共有できるようにしたり、互いの意見を認め合う学級の雰囲気づくりを行ったりして、その表出を促す。
- ④ 子どもの思いを大切に、問題を見いだしたことを認め、称賛したり、問題を課題として解決する場がどこであるかを具体的に明らかにしたりしながら、課題を設定させる。



【学習過程における働きかけを行う場面】

4 授業づくりの留意点と「総合的な学習の時間」との関連

「総合的な学習の時間」には、各教科で習得した知識・技能を活用しながら、探究を進めていくことが大切である。例えば情報収集の場面では、各教科で身につけた知識・技能を発揮することで、より確かな情報をより多く収集することができる。また、得られた情報を整理・分析する場面では、知識・技能の活用だけでなく、比較、分類、関係づけ等の各教科で育成された「思考力」が生かされるであろう。

したがって、総合的な学習の時間において学習を進める際にも、上述した働きかけの留意点が生かせるのではないかと考えている。特に、問題を見だし、それを表出し、解決に向かっていく過程は、総合的な学習の時間の中心的な学習過程である。加えて、他者と協働することを通して学びが深まっていくことも総合的な学習の時間の特徴である。だからこそ、本年度研究における各教科の学びが、総合的

な学習に生かされることで、より子どもたちの学習意欲が育ち、他者と協働しながら考え続ける力も育まれていくであろう。各教科の学びを通して、問題を見いだしたり課題を設定したりした経験が総合的な学習の時間の課題設定に生かされ、主体的な課題の選択や設定につながると考えている。また、質問し合ったり、話し合ったりする等、協働することの必要感を感じ、意欲的に協働しながら探究を進めていくであろう。それだけでなく、探究をする過程で興味をもったことから、各教科の学びを深めたいという学習意欲が育っていくこともあると考えられる。例えば、発表のしかたや探究結果の表現方法についてもっと知りたい、習得したいという学習意欲が育つことで、国語科に対する学習意欲が持続するであろうし、探究を通して得られたデータの取り扱い方について習得するために、算数科や理科に対する学習意欲が持続することも予想される。

各教科と総合的な学習の時間との相互作用について、田村学氏は著書で以下のように述べている。

探究のプロセスで述べたように、各教科で学んだ知識や技能は、総合的な学習の時間で活用される。そのことによって、各教科で学んだ知識や技能は確かなものとなって身に付いていく。こうした各教科と総合的な学習の時間の相互作用が、教育課程上に生まれることが大切である。互いにバランスを取って、互いが共鳴し合うことで教育課程全体として大きな効果を発揮するのである。

…（前略）… 総合的な学習の時間で喚起され、高まった意欲が各教科の学習活動を確かに下支えすることも容易にイメージできよう。

（田村学著、『授業を磨く』，東洋館出版社，2015年，46-47頁）

したがって、各教科の学習と関連させながら「総合的な学習の時間」においても、学習意欲を育て、他者と協働しながら考え続ける力を育んでいきたい。