

# 児童の意欲を高めるための教師支援の在り方

土佐町立田井小学校 教諭 宮田 一仁

教育現場において、教師は、児童生徒の学習意欲が高まることを願い、授業内容や評価方法などを工夫している。しかし、実際には同じように支援をしたにもかかわらず、学習意欲が高まる場合や、そうでない場合もある。

そこで本研究では、学習意欲を、「知的なことを達成しようとする行動を起こし、かつそれが自発的に行われるもの」ととらえた。そして、学習意欲を構成している要素と考える「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」を高めるためにはどのような教師の支援が効果的であるのか、「教師の発話」と「学習形態」に焦点をあて、国語科の授業実践を通して検証した。

キーワード 学習意欲 有能感(効力感) 自己決定感 他者受容感 国語科

## 1 はじめに

近年、子どもの学力低下が話題になっているが、この学力低下の要因は極めて多面的であり、相互に絡み合っているため、とらえにくいのが現状である。

しかし、その中で田中(2005)は、教科学力と学習意欲との関連を調べた結果、学習意欲の高い子どもと低い子どもの間には、教科学力に有意差があったことを示している<sup>1</sup>。このことは、学力の高まりを考えると、教科学力だけに着目するのではなく、子どもの学習意欲を重視すべきであることを示唆している。

実際、教育現場においても、教師は児童に対して学習意欲が高まることを望み、支援している。筆者も学習意欲が高まることを願い、授業内容や児童に対する評価方法などを工夫してきた。しかし、同じように支援をしたにもかかわらず、児童の学習意欲が高まる場合や、そうでない場合もあった。それはどうしてなのか。筆者は、このような疑問を感じてはいたが、「学習意欲」とは何かという根本的なことを曖昧にしたまま過ごしていたため、効果的な支援を行えていなかった感がある。

学習意欲という言葉の概念について、桜井(1997)は、「勉強や仕事といった、知的なことを達成しようとする行動を起こすもの」と説明している<sup>2</sup>。その中で「自発的」に行われるものが「内発的意欲」であり、これが「学習意欲」だと主張している。この点を踏まえ、本研究では学習意欲を「知的なことを達成しようとする行動を起こし、かつそれが自発的に行われるもの」ととらえ、研究を進めていく。

ところで、学習意欲を支える要素として、桜井(1997)は、「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」の3つがあると述べている<sup>3</sup>。このことから、学習意欲について考えるとき、個人の意欲の高まりだけに着目するのではなく、その個人の周りに存在する学級集団や友人とのかかわり、そして教師の支援の在り方についても考える必要があるだろう。

そこで本研究では、学習意欲の構成要素である「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」を把握し、それに基づいた支援の在り方にはどのようなものがあるかについて検証する。

## 2 研究目的

学習意欲の構成要素である子どもの「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」を把握し、それらが高めるような支援を構成し、取組を計画的に配列、実施すれば、「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」が高まり、学習意欲の向上につながるかどうかを検証する。

## 3 研究内容

- (1) 本研究の調査対象となる児童の学習意欲やその構成要素と考える「有能感(効力感)」「自己決定感」「他者受容感」を質問紙を用いて実態を把握する。
- (2) 実態調査の結果を基に学習意欲を高めるような支援を構成し、国語科の授業を通して取組を実施することで、児童の学習意欲の向上を図る。

- (3) 国語科の授業を通して実施した取組が、児童の学習意欲やその構成要素と考える「有能感(効力感)」、「自己決定感」、「他者受容感」の変容にどう作用したか検証する。

#### 4 結果及び考察

##### (1) 実態把握

###### ア 調査対象・調査方法

調査対象は、A小学校第6学年16名(男子8名 女子8名)であった。調査時期は、平成20年6月中旬から12月初旬にかけて4回実施した。調査方法は自記式質問紙を用いた。また、解析処理に当たっては、SPSS 12.0J for Windowsを用いた。

###### イ 調査内容

学習意欲をとらえる観点として、桜井(1997)は、何かをしようとする内的な力を表す「エネルギー」、学習へ内発的に取り組むか否かを表す「自発性」、そしてその学習活動が何を目標として行われているのかを表す「目標性」の3つがあるとしている<sup>4</sup>。これに対し、中谷(2007)は、学習意欲について、DeciとRyan(2000)の論文から引用し、「学習意欲は単純に分類されるものではなく、外発的から内発的へと連続的に移行する」としている<sup>5</sup>。

これらのことを踏まえると、学習意欲を測定するとき、内発的・外発的といった単純な2分法ではなく、これら上記の観点を包括的に取り入れた測定尺度が妥当と考える。その点において、桜井と高野(1985)の「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」<sup>6</sup>は、学習意欲を多面的にとらえようとした尺度であり、本研究には有効であると考え、用いることにした。

また、学習意欲の構成要素と設定した「有能感(効力感)」（以下「効力感」）、「自己決定感」、「他者受容感」（以下「受容感」）を把握するため、藤田ら(1999)の「他者からの受容感尺度」<sup>7</sup>、桜井(1998)の「自己決定感尺度」<sup>8</sup>と同じく桜井(1987)の「効力感尺度」<sup>9</sup>を用い、質問紙を構成した。その後、信頼性を測るため男女年齢を問わず20名を対象にプレテストを行ったところ、信頼性係数は $\alpha = 0.910$ であったことから各項目の信頼性は高いと判断し、調査に用いた。また、プレテスト実施の際に、分かりにくい表現などは検討し、改善した。

###### ウ 記述統計からみた学習意欲の程度について

本研究対象の児童がどのような学習意欲を呈しているのか「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」について項目ごとの平均値を手がかりに求めた。項目の平均値は、2.25～3.75 (S.D. =  $\pm 0.447 \sim \pm 1.263$ )であり、そのうちの上位・下位5項目を示した(表1)。

表1 「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」の上位・下位項目

順位	因子	上位項目	平均値 (標準偏差)	因子	下位項目	平均値 (標準偏差)
	楽しさ	新しいことを勉強するのは楽しい	3.75 (0.477)	挑戦	2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、むずかしい方にする	2.25 (1.065)
	楽しさ	むずかしい問題がとけると、とてもうれしくなる	3.62 (0.806)	挑戦	答えを出すのがむずかしい問題の方が好き	2.31 (1.250)
	楽しさ	授業は楽しい	3.62 (0.619)	挑戦	頭をつかうむずかしい問題の方が好き	2.56 (1.263)
	楽しさ	学校の勉強は楽しい	3.56 (0.727)	知的 好奇心	先生に言われた宿題だけでなくおもしろいと思うことは勉強する	2.56 (1.094)
	帰属	家の人にほめられたいから勉強するのはいい	3.37 (1.025)	挑戦	今までよりむずかしい問題をやる方が好き	2.56 (1.153)

桜井(1997)は、この測定尺度を因子分析した結果、「知的好奇心」「因果律」「達成」「帰属」「挑戦」「学ぶ楽しさ」の6因子を抽出している<sup>10</sup>。項目を見ていくと、上位4項目で「学ぶ楽しさ」因子が占めている一方、下位項目では、4項目において「挑戦」因子が占めている。

次に記述統計を手がかりに求めてみた(表2)。「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」は、全項目において意欲がある場合、満点は120点になる。本調査の平均は、90.75点で得点率は75.6%であり、学習意欲が高い学級集団であると言える。男女別に平均点を見ると男子が97.88点、女子が83.63点と両者に差があるように見える。そこで、学習意欲の程度に男女差があるかを男女の平均点を基にt検定を行った。すると、両者には有意差がないことが確認された。このことから、学習意欲の程度について男女差はないと判断し、分析していくことにした。

表2 「学習意欲」平均値

	平均値	標準偏差
全体	90.75	15.64
男子	97.88	7.38
女子	83.63	18.80

表3 学習意欲と構成要素の重回帰分析

重回帰式の当てはまりの良さ

重相関係数 R	0.790
決定係数 R <sup>2</sup>	0.625

分散分析による重回帰式の分析精度

	自由度	平方和	平均平方	F	有意確率
回帰	3	2291.422	763.807	6.653	0.007
残差	12	1377.578	114.798		
全体	15	3669.000			

偏回帰係数・標準偏回帰係数・偏回帰係数の決定

規定順位	規定要因	B	Beta	T	有意確率
	自己決定感	1.541	0.630	3.493	0.004
	効力感	-2.390	-0.399	-2.094	0.058
	受容感	-0.688	-0.344	-1.796	0.098

エ 学習意欲と構成要素との因果関係について

本研究では、「効力感」、「自己決定感」、「受容感」は学習意欲と同位ではなく、その構成要素と位置付けている。この仮説の検証の分析方法としては、因果関係を表す重回帰分析を用いた。分析には、学習意欲とその構成要素を測定した尺度をそれぞれ合計したものを変数として用いた。分析結果は表3に示す。その結果、学習意欲とそれを規定する3要素との間には、重相関係数R=0.790の関連性が認められた。更に、この重回帰式が規定要素の予測に役立つか否かを分散分析によって検定した結果、分散比F=6.653 (p<0.05) が得られ、この重回帰式が予測に役立つことが証明された。

そこで、影響力のあると認められた構成要素を標準偏回帰係数( )から見ると、認められた要素は自己決定感( =0.630)のみであった。そこで、今後の取組が、この実態調査の結果に変容を起こすのか、そして仮に変容を起こすならば、その変容が学習意欲の向上につながるのかについて検証することにした。

(2) 実践研究

ア 学習意欲を高めることをねらいとした授業構成の基本的な視点

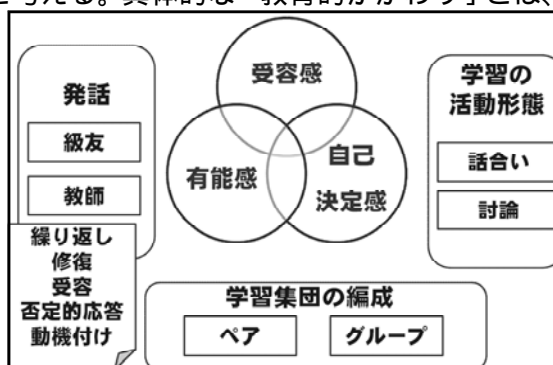
学習意欲を高めるには、その構成要素である「効力感」、「自己決定感」、「受容感」の3要素を高めるという視点から授業を構成する必要がある。鹿毛(2007)は、学ぶ意欲を高める実践は、「教育環境のデザイン」と「教育的かかわり」の2側面を考える必要があると述べている<sup>11)</sup>。

3つの要素を高めるような「教育環境のデザイン」とは、「かかわり合う場」を設定することである。そのためには「学習形態」に着目する必要がある。学習形態について、小嶋(2002)は学習集団の編成 授業過程での活動方法 教授方法<sup>12)</sup>、阿部(2002)は 学習者の編成 学習の活動形態 学習内容の構成<sup>13)</sup>とそれぞれ分類している。 と は、概念としてほぼ同じであるため、両者の分類方法に基づき、「学習集団の編成」と「学習の活動形態」とを分類した。また、

については違いが見られるため、この2つの分類をまとめ、「学習内容の指導方法」とした。

このうち、「学習集団の編成」と「学習の活動形態」については、「学習内容の指導方法」に比べ、研究されていない。そこで本検証では、この2つに焦点を絞り、取り組むことにした。この2つについて、短い研究期間の中で様々な形態を取り入れても、効果は検証しづらいと考える。よってある程度形態を絞り、「学習集団の編成」については、「ペアやグループ」を取り入れた。また「学習の活動形態」についても、「討論や話し合い」を多く取り入れる活動形態を考えた。

ただ、上記のような学習形態に児童が身を置けば、それで学習意欲が高まるとは考えにくく、やはり「教育的かかわり」を通してこそ高まるものと考え。具体的な「教育的かかわり」とは、「他者からの評価や共感」であり、「他者」とは、「教師と級友」である。このうち、本研究は、「教師の支援」がテーマであることを踏まえ、教師に視点を当て、取り組むことにした。「教師の支援」について、紫竹ら(2005)は発話に着目し、学習意欲の向上には「繰り返し」「修復」「受容」「否定的応答」「動機付け」を意識した発話が有効であると述べている<sup>14)</sup>。そこでこの研究報告に沿って、取り組むことにした。



検証を行う科目は、国語科を選択した。その理

図1 学習意欲を高める授業構成の視点

由は、「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」は、国語科や算数科などを想定した内容であること、第6学年の国語科の時間は175時間と各教科で一番多いことから、妥当と判断したことの二つである。

以上のことを踏まえ、「学習形態」と「教師の発話」に視点を当て、学習意欲を高めるための国語科の実践研究を行った(図1)。

#### イ 検証期間

(ア) 「宮沢賢治」授業 ~ (含む検証授業2回) 10月3日~11月6日

(イ) 「言葉の意味を追って」授業 ~ (含む検証授業2回) 11月7日~12月2日

#### (3) 効果の検証

##### ア 検証後の学習意欲と構成要素の変容

表4 「学習意欲」平均値

国語科を通じた取組が、学習意欲や構成要素にどれほど影響したか検証した。分析には、取組の成果を検証するために、具体的に取組を始めた10月から12月までの調査結果を用いた。

	平均値	標準偏差
10月	85.88	16.00
11月	89.62	17.17
12月	91.94	16.49

まず、「内発的 - 外発的動機づけ測定尺度」を合計し、平均値を検証期間ごとに見た。すると10月には85.88だった平均値がその後11月に89.62、12月には91.94と上昇している(表4)。

次に、10月の平均値を基準値として児童を「高位群」と「低位群」とに区分した。また、11月以降の調査の結果についても、10月の平均値を基準に区分し、「高位群」と「低位群」が10月からどのように推移したかを見た。その結果、10月には、7名だった「高位群」が、その後12名に増加している(表5)。

表5 意欲群の推移

そこで、取組期間中の変容についてフリードマン検定を用いて有意差の検定を行った(表6)。検定の結果、3つの合計点の中央値には有意差が認められた。(  $\chi^2 = 11.645$   $p < 0.05$  ) また、多重比較の結果、

	低位群	高位群
10月	7	9
11月	4	12
12月	4	12

「開始時(10月)」と「終了後(12月)」との間に有意な差があることが認められた。(  $Z = -2.901$   $p < 0.016$  ) この結果から、取組開始から終了までに、学習意欲は有意に上昇した。しかし、この学習意欲の程度に有意差を生んだ要因については、この分析結果だけでは分からない。そこで、学習意欲の程度に有意差を生んだ要因を調べるために、1回目の調査と同様に10月と12月の調査結果を基に重回帰分析を行った。しかし、両者とも因果関係は確認されなかった。

以上の分析結果から、検証期間中、学習意欲は有意に上昇し、国語科の取組が何らかの影響を及ぼしたことは想定できる。しかし、この取組が影響し、「効力感」、「自己決定感」、「受容感」が関連性を持ち、学習意欲の向上につながっているとは判断できない。取組の成果を分析するには、学習意欲の程度について取組期間中の変容を見たように、構成要素についても時系列に分析することが適切だと考えた。

表6 フリードマン検定(学習意欲)

月	自由度	カイ2乗値	有意確率	多重比較
10月	2	11.645	0.003	12月 > 10月
11月				
12月				

表7 学習意欲構成3要素の平均値

要素	月	平均値	標準偏差
受容感	10月	69.38	8.89
	11月	71.06	10.80
	12月	71.25	8.92
自己決定感	10月	35.75	5.78
	11月	36.00	4.97
	12月	37.31	5.75
効力感	10月	30.12	3.95
	11月	32.75	3.72
	12月	32.06	3.61

そこで、構成要素についても時系列に分析することにした。3要素の平均値は表7に、フリードマン検定の結果は表8に示す。その結果、効力感において、3つの合計点の中央値に有意な差が認められた。(  $\chi^2 = 9.692$   $p < 0.05$  ) また、多重比較の結果、「開始時(10月)」と「取組中(11月)」の間に有意な差があることが認められた。(  $Z = -2.847$   $p < 0.016$  )

このことから、国語科の取組が学習意欲だけでなく、効力感にも何らかの影響を及ぼしていることが明らかとなった。実際、学習意欲が高まる過程を考えると、それぞれの要素が段階的に高まった結果、最終的に学習意欲が高まると考える方が妥当である。「効力感」が「開始時(10月)」と「取組中(11月)」、学習意欲が「開始時(10月)」と「終了時(12月)」とそれぞれ変容

表8 フリードマン検定（3要素）

いずれが見られることは、上記の学習意欲が高まる過程を示しているとも考えられる。ただ、その考えに基づくと、「自己決定感」や「受容感」にも有意な変容が見られるべきであるが、そのような結果が見られなかったことについては、今後、更に研究を進めていく必要がある。

要素	月	自由度	カイ2乗値	有意確率	多重比較
受容感	10月	2	1.661	0.436	-
	11月				
	12月				
自己決定感	10月	2	5.298	0.071	-
	11月				
	12月				
効力感	10月	2	9.692	0.008	11月 > 10月
	11月				
	12月				

イ 取組が学習意欲と「効力感」に与えた影響について

検証期間中の取組が学習意欲と「効力感」の変容にいかに関与したのかについて見た。取組として本検証では「学習形態」と「教師の発話」に視点を当て、構成している。したがって、この2つの視点から、検証の効果について考察していく。

(ア) 学習形態の工夫が与えた影響

本検証では、「学習集団の編成」は、「ペアやグループ」を、また「学習の活動形態」については、「討論や話し合い」を多く取り入れ、構成している。そこで、この取組の影響を実態調査の結果と振り返りカードの項目から分析した。振り返りカードは22回実施した。項目は全8項目であり、その平均値を表9に示す。項目1から6は、授業1回ごとの平均値を示しており、最高点は4点になる。また、項目7と8は、「ある」「ない」の2件法であり、「ある」と応答した数の平均値である。よって、項目7は22回の授業で「嬉しかった」「心に残った」言葉が1人当たり5.06個あったことになる。

表9 振り返りカード項目の平均値（n=16）

項目	項目	平均値	標準偏差
1	楽しく学習できましたか	3.94	0.10
2	自分からすすんで学習できましたか	3.75	0.20
3	自分のペースで学習できましたか	3.59	0.29
4	自分の考えや意見を友達に伝えることができましたか	3.63	0.34
5	友達の意見や考えから学んだことはありましたか	3.77	0.21
6	今日の学習で、自分の力がアップしたと思いますか	3.69	0.33
7	今日の学習の中で、宮田先生があなたに言った言葉でうれしかったり、心に残る言葉はありましたか	5.06	3.15
8	今日の学習の中で、友だちがあなたに言った言葉でうれしかったり、心に残る言葉はありましたか	1.06	1.00

このうち項目4と5は、「学習集団の編成」と「学習の活動形態」の効果測定のために設定した。そこで、この両項目の平均値と学習意欲、「効力感」の関係を相関分析によって見た。なお、学習意欲と「効力感」は、前述のとおり、時系列に分析する必要があると考え、有意に変容が認められた期間の「伸び値」を用いた。すなわち、学習意欲は、「終了時（12月）」の合計点から「開始時（10月）」の合計点の差を、「効力感」は、「取組中（11月）」から「開始時（10月）」の差を「伸び値」としている。その結果を表10、11に示す。その結果、学習意欲と項目5との間に0.593の中程度の相関が確認された。つまり、「友だちから学ぶことができた」と感じるほど学習意欲が向上することを示している。このことより、ペアやグループで討論や話し合いを持つ形態が学習意欲を高める上で効果があったと言える。

表10 項目4・5と学習意欲間との相関関係

		項目		学習意欲の伸び値
		伝える	学び	
項目	伝える	1.000		
	学び	0.862 **	1.000	
学習意欲の伸び値		0.366	0.593 *	1.000

\* p < 0.05 \*\* p < 0.001

表11 項目4・5と効力感との相関関係

		項目		効力感の伸び値
		伝える	学び	
項目	伝える	1.000		
	学び	0.697 **	1.000	
効力感の伸び値		0.212	0.104	1.000

\* p < 0.05 \*\* p < 0.001

一方で、「効力感」については、両項目共に相関関係が見られなかった。これは、学習形態が「効力感」を向上させるのに影響力がなかったことを示している。しかし実際に、「効力感」は「開始時（10月）」から「取組中（11月）」にかけて有意に上昇している。このことから、変容に影響を与えた要因は、学習形態の工夫ではなく他の要因が影響していると考えられる。本検証では、「教師の発話」にも視点を当てており、この点からも効果の有無を判断する必要がある。

(1) 教師の発話が与えた影響

表13 授業分析に用いたカテゴリーの一覧

番号	カテゴリー	定義
1	繰り返し	児童生徒の発言をそのまま繰り返す
2	修復	児童生徒の発言を、内容を補う形で、また、さらに深める形で繰り返す。
3	受容	児童生徒の態度、気持ちなどを察知、受容し、明確化する発言。
4	否定的応答	児童生徒の学習内容にかかわる発言を拒否的に応答する。
5	動機付け	児童生徒の発言や行動をほめたり、勇気付けたりする。

検証授業4回と検証授業として行う予定であった1回を含めた計5回の授業において、教師の発話傾向を見た。発話分析に用いたカテゴリーは、紫竹ら(2005)が作成したものの中から「繰り返し」「修復」「受容」「否定的応答」「動機付け」の5つを設定した(表13)。その発話傾向を見ると、全発話で5カテゴリーが占める割合は、21.2%~37.2%であった。紫竹ら(2005)が分析した3名の教師の発話傾向を見たとき、その割合が12%~23%<sup>16</sup>だったことと比較すると高い割合である。

次に、5カテゴリーに属する発話のみを抽出し、その割合を見ると、全授業において「受容」と「動機付け」の割合が高く、全体の60%以上を占めていた(図2)。このことから検証期間中の教師の発話は、「受容」と「動機付け」を中心とした傾向であったことが示される。

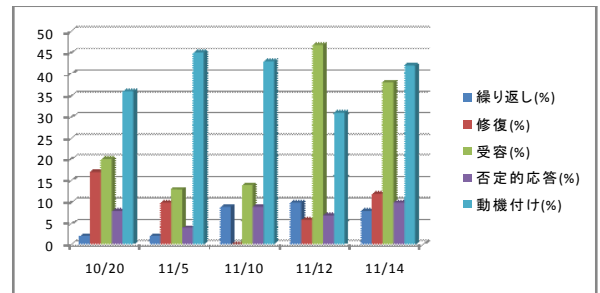


図2 授業における教師の発話傾向

しかし、その発話が児童の心に残っているかは分からない。そこで、項目7を基に、「心に残った言葉」と学習意欲の相関を見ると、両者に相関は確認されなかったものの、桜井ら(1985)が分類した6因子の中の「因果律」との間に0.609の中程度の相関が確認された(表14)。この「因果律」について桜井(1985)は「学習に自ら取り組む自発性の観点を示すもの」と述べており<sup>16</sup>、このことから、教師の発話が心に残る数が多ければ、自発性を高める上で一定の効果があると言える。

そこで、「心に残った言葉」と「因果律の伸び値」についてそれぞれの平均値を境に高位群、低位群と二分し、カイ二乗検定を用い関連性を見た(表15)。「因果律の伸び値」の平均値は、0.75(S.D. = ±2.26)である。その結果、「心に残った言葉」の数によって、「因果律の伸び値」にも有意差( $\chi^2 = 4.267$   $p < 0.05$ )があることが認められた。その中でも「心に残った言葉」の高位群8名のうち、7名が「因果律の伸び値」も高位群であることから相関分析の結果と同様、両者に関連性があると言え

表14 心に残った言葉の数と学習意欲下位尺度との相関関係

	学習意欲					心に残った言葉
	知的的好奇心	因果律	帰属	挑戦	学ぶ楽しさ	
知的的好奇心	1.000					
因果律	-0.316	1.000				
達成	0.489	-0.206				
帰属	-0.185	0.043	1.000			
挑戦	0.027	0.157	0.738**	1.000		
学ぶ楽しさ	0.262	-0.077	0.028	0.115	1.000	
心に残った言葉	-0.159	0.609*	-0.301	-0.209	0.054	1.000

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.001$

る。表15 心に残った言葉と因果律の関連性

では、具体的にどのような発話が自発性を高めたのか、この7名について「心に残った言葉」を抽出した。抽出数は全部で52個であり、それを発話分析で用いた5カテゴリーに沿って分類した。すると52個のうち41個が、5カテゴリーに属し、その中でも「動機付け」(61.0%)と「受容」(26.8%)の言葉が多く、2つで全体の87.8%を占める結果となった(図3)。

項目	心に残った言葉		カイ2乗値	有意水準
	低位群 n = 8	上位群 n = 8		
因果律	5(人)	3(人)	4.267	0.039
	1	7		

これらの結果を総じて解釈すると、「教師の発話を児童が心に残った言葉として多く受け止めるほど自発性を高める効果があり、その言葉には『動機付け』や『受容』の言葉が多い」と読み取ることができる。紫竹ら(2005)は、「学習意欲を高めるには、研究の中で設定した『動機付け』だけでなく他の4

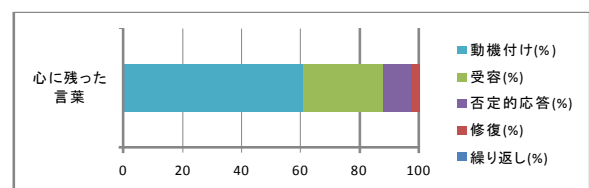


図3 心に残った言葉のカテゴリー割合

カテゴリーも使って行われている」と報告している<sup>17</sup>。その結果、児童が心に残った言葉として「動機付け」だけでなく、「受容」も多く含まれていたことは、紫竹らの研究を強化したと言える。

しかし、8名の児童は高まっていない。吉川ら(2007)は、教師からの言葉かけと学習意欲の影響について研究を行っている<sup>18</sup>。その中で「教師の発話意図にかかわらず、その言葉の意味は、受け取る相手の状況やパーソナリティなどによって、左右される」ことを報告しており、この報告は8名の児童にも、当てはまる

表16 心に残った言葉の一覧（受容）

カテゴリー	心に残った言葉
受容	あなたの意見が、みんなに通じたんだね。
	質問してくれてありがとう。
	時間内にまとめられたらいいという言葉。
	話を聞くのも勉強ってこと。
	詩は難しいけど、よくがんばった。
	心が強いね。(同じ意見が1人になっても意見を変えなかったとき)
	とっっても悩んだけど、頑張ったね。
	時間までに仕上げなくてもいい。
	発表できなかった人も次にいかせばいい。
	手をあげて発表しなくても考えることができたら勉強。(1度では出来ないけれど)2度目はちゃんとしてくる。

のではないかと考える。吉川らは、この報告から教師は、言葉の意味を決めるのは、受け手(相手)であるという認識を持つこと、相手の状況やパーソナリティを十分に把握し、それに応じた言葉をかけることの2点を意識する必要性を述べている。今後、「教師の発話」と学習意欲との関連について研究する上で、この点を考慮して取り組むことで、「発話」が与える影響力を明確にとらえること

表17 心に残った言葉の一覧（動機付け）

ができると思う。

一方、「効力感」についても学習意欲と同様に、「心に残った言葉」の数との相関を見たが、確認されなかった。この結果、「効力感」は、「学習形態」「教師の発話」のどれとも関連がないことになる。つまり、「相手に伝えることができた」「友だちから学ぶことがあった」と感じることや「教師の発話」からは、「自分はできるんだ」という気持ちにはならないことになる。実際、児童が「自分はできるんだ」と感じる時は、客観的に自分を

カテゴリー	心に残った言葉
動機付け	よくがんばったね。
	本読みは、宿題だからやるのではなく、自分の力を伸ばすためにするものだ。
	友だちを厳しい目で見てあげて下さい。
	上手になってますよ。
	発表していない人も100点だよ。発表した人は200点だよ。
	あなたのおかげで勉強になったね。
	調べるの速くなったね。
	まとめ方が良かったと言ってくれたとき。
	川柳を作っているとき、「この川柳いいね」と言ってくれた。
	Sくんの事を気付いた時に言ってくれた言葉(S君は家で音読をしてきて努力していることを気付くことも素晴らしい)
	説明しにくいと言った時に言った言葉(分かりました。ありがとう。いい気付きだと思います。)
	0点取るのは得なんだよ。
	いろんな考えを持っていたという事。
	時間のこと(時間を守れたらあなたたちは素晴らしい)
	ちゃんと分かん所を聞いたのはいいこと。
	さっきより上手になってるよ。
	パーフェクト!
	(あなたが)45分間主人公(でしたね。)
	発表の仕方がうまいと言ってくれた。
	字きれいだ。
読むのうまいねえ。	
1番目で終わったね。	
(音読が)上手になりたいならどうするか。	
間違いないから勉強になる。(学校にきた意味がある。)	
なかなかこだわりがあるね。	

判断できる基準があり、それを基にして自分を評価している時ではないだろうか。この点を踏まえると、児童にとって「学習形態」「教師の発話」は、客観的基準にならなかったと考えることができる。

では、本検証の児童にとって、効力感を感じた基準は何であるのか。その一つの可能性として単元テストの結果を考えることができる。検証終了後、「2学期で楽しかった、がんばった教科」を3つ挙げ、理由を記述式にて求めた。その結果、全児童が国語科を挙げた。その理由を見ると、多くの児童が、単元テストの結果が良かったことを挙げており、単元テストの結果を、国語科が楽しい、がんばったと思える客観的な基準としていることがうかがえる。桜井(1985)は、「効力感」と学業成績との関係について、「効力感」が高いほど学業成績が高くなることを明らかにしている<sup>20</sup>。この研究では、「効力感」から学業成績へという単方向の影響について述べているが、本結果のような学業成績から「効力感」へ及ぼす影響力については明らかにしていない。今後、双方向の関係について明らかにすることが必要である。

## 5 成果と課題

### (1) 成果

ア 学習意欲を高めるために、「学習形態」と「教師の発話」に視点を当て、国語科の取組を行ったところ、学習意欲、「効力感」、「自己決定感」、「受容感」の全てにおいて取組前と比べ、取組後の方が向上した。その中でも、学習意欲と「有能感(効力感)」に、有意な上昇が確認された。

イ 「学習形態」の工夫では、ペアや班で討論や話し合いを持つという学習形態を意識して行うことで学習意欲を高めることができた。

ウ 「教師の発話」では、教師の発話を受け手である児童が心に残った言葉として多く受け止めるほど自発性を高める効果があり、その言葉には「動機付け」や「受容」の言葉が多いことが確認できた。

### (2) 課題

ア 本研究では、学習意欲の3つの構成要素が学習意欲の向上に与える影響力を確認できなかった。その原因の一つとして2か月という検証期間の短さが考えられる。そこで、少なくとも年間を通じた取組の必要がある。

イ 教師の発話によって、自発性を高めた児童もいればそうでない児童もいた。そこには、受け取る相手の状況やパーソナリティなどが与えた影響がある。そこで、「言葉の意味を決めるのは、受け手(相手)であるという認識」を持ち、「相手の状況やパーソナリティ」を十分に把握し、それに応じた「教師の発話」の在り方とそれが与える影響力について明らかにする必要がある。

ウ 本検証の児童にとって「効力感」は有意に上昇したにもかかわらず、その要因は何であるのかについて確認できなかった。このことから、効果の検証の在り方について観点を広げ、明らかにする必要がある。

## 6 終わりに

稿を終わるにあたり、終始御懇切な指導ならび校閲をいただいた高知県心の教育センター担当指導主事に深甚なる謝意を表します。また、実態調査ならびに実践研究を快く引き受けて下さった先生方、協力いただいた児童の皆さんに深く感謝いたします。

### 〔引用文献〕

- <1>田中博之：今、子どもの学習意欲はどうなっているか，児童心理，(824)：10 - 15，金子書房，2005
- <2>桜井茂男：学習意欲の心理学，4，東京，誠信書房，1997
- <3>同上書<2>，18 - 20
- <4>同上書<2>，4 - 7
- <5>安藤史高・岡田涼：「自律を支える人間関係」，中谷素之編：『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり - 動機づけの教育心理学 -』，35 - 41，金子書房，2007
- <6>桜井茂男・高野静純：内発的 - 外発的動機づけ測定尺度の開発，筑波心理学研究，(7)：43 - 54，1985
- <7>藤田正・西川潔：他者からの受容感と学校が楽しい理由について，奈良教育大学教育研究所紀要，35：95 - 102，奈良教育大学教育研究所，1999
- <8>桜井茂男：自ら学ぶ意欲を育む先生，80 - 81，図書文化社，1998
- <9>桜井茂男：自己効力感が学業成績に及ぼす影響，教育心理，(35)：140 - 145，1987
- <10>桜井茂男・高野静純：内発的 - 外発的動機づけ測定尺度の開発，筑波心理学研究，(7)：43 - 54，1985
- <11>同前掲書<5>，89 - 106
- <12>小嶋忠行：子どもの学習意欲を引き出す多様な学習指導・学習活動の在り方 - 主体的な学習を支えるための児童・生徒の学習意欲調査 - ，京都市立永松記念教育センター研究紀要，2002
- <13>阿部真由子：小規模校における学ぶ意欲を高める指導方法と学習形態に関する研究 - 指導の展開例の作成と活用方法の提示をとおして - (第1報)，173 - 182，岩手県立総合教育センター教育研究，2002
- <14>紫竹理枝子・澤畑修一・粟飯原かをりほか：教師と児童生徒、児童生徒相互のかかわりの中で、意欲的に学習に取り組むことのできる授業の在り方の研究，75 - 98，所沢市立教育センター(平成17年度)研究員研究紀要，2005
- <15>同上書<14>
- <16>同上書<14>
- <17>同前掲書<3>，28 - 29
- <18>同前掲書<14>
- <19>吉川正剛・三宮真智子：生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響，鳴門教育大学情報教育ジャーナル，(4)：19 - 27，2007
- <20>同前掲書<10>