

学習意欲の喚起に関する研究 (I)

Concerning the Study of Arousing Motivation for Learning (I)

奥山 和夫*

Kazuo Okuyama

1 問 題

(1) 生涯教育の時代

「教育」を学校のみの問題として捉えがちであった時代は終わり、生涯教育（生涯学習）の時代に入ったという。したがって学校教育に関しても、これまでの学校中心の考え方から脱却し、生涯教育の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成にむけて、思いきった教育指導体制の整備を図る必要が生じてきた。

では、そうした指導体制はどのように整備・改善していったらよいか、本論は、なかでも学習意欲に視点を当てて考えていくことにする。

(2) 未来からの学校教育の本質

今日のように、科学技術革新や社会変革の激しい中では、この先、未来はどのようなものであるか、実感のレベルだけでは誰も確定的に予測することはできない。しかし学校教育は、いつの時代も未来にその努力が実を結ぶ仕事である以上、未来への展望を欠くわけにはいかない。

このような理解に立ったとき、学校教育は、そうした未来を、現代の子どもたちが名実ともに成人し、さらに活動期を迎える21世紀に照準

を当て、その社会の中で1人前の社会人として活動していくために必要な資質・能力を子どもたちに形成していくことが、これからの学校教育に課せられた緊急課題であろうと認識できる。ところで、そうした資質・能力のことを、特に「自己教育力」と呼び、未来からの学校教育の本質こそ、「自己教育力の形成」にあると受け止めておくことができる。本論では「自己教育力」の形成を究極の目標とした「学習意欲」の問題について考えていくことにした。

2 自己教育力と学力観

(1) 自己教育力の意味

自己教育力という言葉は決して古くからあった概念ではない。昭和58年11月に出された中央教育審議会教育内容等小委員会（以下、中教審）の『審議経過報告』において始めて打ち出された言葉である。この報告では、時代の変化と学校教育の在り方について検討する過程で、特に重視しなければならない視点として、

- ア. 自己教育力の育成
- イ. 基礎・基本の徹底
- ウ. 個性と創造性の伸長
- エ. 文化と伝統の尊重

の4項目をあげ、なかでも、「自己教育力の育

* 一般教育等

成」の重要性について特に強調していた。

では、「自己教育力」とは何か。このことについては、中教審は同じ『審議経過報告』の中で「主体的に学ぶ意志、態度、能力などをいう」と説明している。

なお中教審は、自己教育力育成にむけての具体的な指導目標（意味内容）として、以下3点を指摘している。

- ① 自己教育力とは、まずもって「学習への意欲」のことである。

ここでは子どもに対して学習への動機づけを工夫することによって、学ぶことの楽しさや達成の喜びを体得させることが大切である。そのためにも、学校教育では、子どもの能力・適性、興味・関心に配慮した教育指導を行うことが必要となってくる。

- ② 自己教育力の育成とは、将来の日常生活や職業生活において、何をどう学ぶかという「学習の仕方の修得」のことである。

ここでは基礎的・基本的な知識・技術を着実に学習させると共に、問題解決的な学習の仕方（探求方法）が重視されることになる。

- ③ 自己教育力の育成とは、これからの変化の激しい社会における「生き方」の問題に、特に中等教育の段階では、自己を生涯にわたって教育（学習）し続ける意志と欲求を形成していくことが求められることになる。

こうして中教審は、今世紀最後の目標というよりは、21世紀当初における学校教育の在り方を「自己教育」という新たな概念で打ち出したと認識しておくことができる。

(2) 自己教育力と学力観

自己教育力を育成していくためには幅広い連続性が必要である（生涯教育）。そうした連続的発達を援助したり助長したりするものが「学力」である。では、そうした「学力」とは何か。この問いかけこそ、最近の教育現場が最も関心を示している課題でもあり、一応次のようにま

とめておくことができる。

〔学力とは〕…単にこれまでのように体系化された知識・技術や知的能力を含むばかりでなく（古い学力観）、人間にとって切実感のある未来に対する興味・関心、探索力、創造力それに表現力などさまざまな能力や態度もその中に包括したもの（新しい学力観）。」

つまり、学力は、学習過程の中で、認識の発達と並行して形成されていかなければならないものなのである。

こうした意味における学力（新しい学力）を子どもたちに主体的に身につけさせようとするとき、教師がまず頭に思い浮かべることは「学習意欲」という言葉であろう。

3 学習意欲衰退の責任

いかにして学習意欲の高揚を図るか、この問題については、これまでも教師たちは最善の努力と精一杯の熱意を傾けてきた。しかし、現状は期待されるほどの効果はあがらず、近年に至っては、かえって学習意欲の減退を嘆く声さえ教師たちの間で多く聞かれるようになった。学校教育にとってゆるがせにすることのできない問題であるといわなければならない。

こうした深刻な事態は何故生じてきたのだろうか、このことについての説明にはいろいろな意見や解釈がある。次にその中からいくつかをとりあげてみると、

- ① 学習意欲の減退は子どもたちの責任ではない。
- ② 今日的社会にみる高度経済成長が、貧しさ、不便さ、不平等などの逆境を減らし、その反面で、意欲、忍耐力、選択力、責任感などを衰弱させてきた結果が、学習意欲の減退に拍車をかけた。
- ③ 情報化社会の実現が、実生活の中で頭を使わないでも済む便利さ（借り物思考）を生み出し、本来人間のもつ自らの意志に基づき、必要に応じて自己に適した手段・方法を自らの責任において自由に選択すると

いう機会を無くしたり減らしたりしてきた結果、学習意欲の減退を生み出した。

- ④ 学習以外に興味をそそる誘因が子どもたちの生活環境にあまりにも多くなったため、それが引き金になって学習意欲を減退させた。

もちろん、これらすべてが学習意欲の減退の原因になったと決めつけてしまうのは一面的すぎると言わねばならない。理由は、その他にも、わが国の学校教育で最近とくに目立つようになった、(a)画一的・硬直的な教育、(b)偏差値偏重の教育、(c)極端な管理的教育などが子どもたちに対して心理的重圧感と欲求不満を高め、結果的に、学習意欲の減退を生み出したとも考えられるからである。

この点からも、学習意欲の減退を学校教育の問題として重視し、そのことの解明に努めていかなければならない必然性がここに生じてきたというのである。今回の教育課程改善の最大のねらいも、実はそうした点にあると言える。

4 研究に先立つ調査

学習意欲の問題について考えていこうとするとき、いくつかの側面について取り上げ、検討しておく必要がある。理由は、刺激の多い現代生活の中で、子どもの心の内には教師の目にとまらない精神的な不健康な面も、かなり芽生えているに違いないからである。例えば、次のこともその1つである。

最近の子どもたちは、一般的に無気力・無関心・無感動の3無主義であるなどと聞くことがよくある。これは、最近の子どもたちが、何に対しても意欲や覇気が乏しいという精神的にも不健康な面の現われを3無主義という言葉を用いて例証しているに違いない。もし、こうした障害が確かにある以上、なおのこと、学校教育においては学習意欲を回復していくことに努力を払われなければならない時機がここに来ていると考えられる。

本当に現代の子どもたちには意欲や覇気がな

いのだろうか。このことを考えていくに際し、筆者は、まずもって子どもたちが将来にむけて何を考えているか。例えば、大人になることについてどのように考えているか、調査を試みてみたのである。そのときの結果については、このあと論を進めていく過程で必要に応じて随時とりあげていくことにした。

[注]

最初に断っておく。このあと論述過程でとりあげる調査は、いずれも同時に実施したものである。従って、調査方法等について最初にまとめておくことにする。(下記)

- ① 調査対象：東京、千葉、茨城、栃木、群馬、青森、埼玉の公立小・中学校児童・生徒1,927名
 ② 調査内容のねらいによっては、調査対象を以下のようにA、B、Cに分けて実施した。

	対 象	調査数
A	中学生のみ	1,529名
B	小学生のみ	398名
C	小・中共通	1,927名

- ③ 調査期間：平成5年6月～9月
 ④ ア. 調査は質問紙(選択技法)による
 イ. 調査担当・中学校：教育実習生
 ・小学校：学級担任

(1) 【調査1】 大人になることへの子どもの意識・感覚

- ① (質問1) あなたは、早く大人になりたいと思っているか。
 (質問2) 大人になりたい理由は何か。
 (質問3) 大人になりたくない理由は何か。

- ② 調査の方法…C(小・中共通)
 ③ 質問1の結果

表-1 大人になることへの意識

項目(1つ選択)	小学生(%)	中学生(%)
ア. 思っている	29.0	30.5
イ. 思っていない	29.2	26.2
ウ. どちらともいえない	40.7	35.9
エ. わからない	1.1	7.4

「思っている」と答えた者が小学校29.0%、中学校30.5%で、どちらも全体の約3分の1を占めていた。逆に、「思っていない」に答えた者は、小学校29.2%、中学校26.2%でほぼ同じ割合を占めていたが、ただここで問題視しなければならないことは、他の項目ウとエに答えた子どもの中にも、「思っていない」に答えようかどうしようかと迷っていた子どももかなり居たのではないかと推測すると、“大人になりたいくない”と考えている子どもの数はさらに増えるものと推察できる。なぜ、子どもたちはこうも大人になることについて消極的なのだろうか。

④ 質問2の結果

そこで、最初に、大人になりたい理由について聞いてみることにした。結果は次の通りであった。

表-2 早く大人になりたい理由

項目(1つ選択)	小学生(%)	中学生(%)
ア. 勉強しないですむから	0.9	10.1
イ. 好きな事ができるから	33.0	43.8
ウ. 働きたいから	23.6	23.6
エ. お金が欲しいから	27.4	15.2
オ. その他	15.1	7.3

「早く大人になりたい」理由として、小・中に共通していえることは、どちらも最も多かったのが「好きな事ができるから」であり、小学校は33.0%の児童が、中学校では43.8%の生徒が回答を寄せていた。しかし、2位以下になると、小・中の特徴の現われでもあろうか、小学生の場合が「お金が欲しい」(27.4%)、「働きたいから」(23.6%)の順であったのに対して、中学生の場合は「働きたいから」(23.6%)、「お金が欲しい」(15.2%)とその順序は逆転していた。なお、全体的傾向として気になることは、「勉強しないですむから」を理由としていた者が、小学校の場合は僅か0.9%の児童しか回答を寄せていなかったのに対して、中学校の場合はこれがなんと10.1%にも増えていたこと

である。

とにかく、「好きな事ができるから」「勉強しないですむから」に多くの子どもが回答を寄せたということは、現在の学校教育に見られがちな極端な管理教育、偏差値偏重の教育、競争主義等の学校生活から早く逃避し、自由になりたいという気持ちの現われではないかと解釈しておくこともできようというのである。

ということは、特に中学校の場合は、これらの障害を取り除き、生徒たちにとって“生きがい”がある学校生活を学校教育の中に呼び戻さない限り、学習意欲の高揚は期待できないだろうと考えられる。学校教育の修復が緊急課題である。

⑤ 質問3の結果

次に、大人になることに何故消極的なのか、その理由について調べたのが質問3である。結果は次の通りであった。

表-3 早く大人になりたくない理由

項目(1つ選択)	小学生(%)	中学生(%)
ア. 大人になる自信がない	11.2	21.4
イ. 子どもでいる方が楽	52.3	43.4
エ. 働きたくないから	3.7	3.5
オ. その他	32.7	31.7

早く大人になりたくない理由として、小・中学生のいずれも項目イ「子どもでいる方が楽だから」に最も多く回答を寄せていた。特に、小学校の場合は半数を超える52.3%の児童が、一方、中学校の場合は半数までは達していなかったが、それでも43.4%とかなり多くの生徒が「子どもでいる方が楽」に回答を寄せていた。また、2番目に多い理由として「自信がない」に、小学生が11.2%であったのに対し、中学生は10%も上回る21.4%であったことが気になった。こうした傾向を生み出した原因として考えられることは、高齢化社会の進展と若年層の減少による社会的活力の喪失、また、大人たちのエゴが生んだ現代社会に対する不安などの現われではないかと読み取っておくこともできる。

しかも、そうした消極的な気持ちが、結果的には学習意欲の減退につながったのではなかったかとも推察できる。

参考までに、子どもたちにとって学校生活の中で“生きがい”を感じることには何かがあるかについて、次の調査2で調べてみた。

(2) 【調査2】 学校生活で“何に生きがい”を見つけているか。

- ① (質問1) 学校へきてよかったと思う時があるか。
(質問2) それは何をしている時か。
- ② 調査の方法…B
- ③ 調査の結果

表-4 学校へきてよかったと思う時の有無

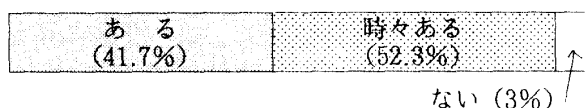


表-5 学校へきてよかったと思う時の有無

項目	%
ア. 授業をしているとき	12.6
イ. 先生とお話をしているとき	11.6
ウ. 友だちと遊んでいるとき	85.4
エ. ひとりでいるとき	4.7
オ. 給食を食べているとき	13.1
カ. 先生にほめられたとき	18.6
キ. その他	10.8
無 答	3.5

「授業をしているとき」「先生とお話をしているとき」の項に回答を寄せた者が少なかったことについては、教師として反省しなければならないことであろう。その理由は、学校とは、もともと授業をしたり、よき教師との出会いの場であって、楽しい所でなければならないからである。

次に、子供たちは何を目的に学校へ通い、授業に参加しているか、調べてみることにした。

(3) 【調査3】 子どもにとって学習する目的とは何か。

- ① (質問) あなたにとって、勉強する目的は何か。
- ② 調査の方法…A
- ③ 調査の結果

表-6 子どもにとっての学習目的

項目	%
ア. よい高校に入りたいから	31.4
イ. テストで悪い点を取りたくないから	17.1
ウ. いろいろなことを知りたいから	18.2
エ. 親に心配をかけたくないから	8.2
オ. 別に理由はない	17.7
カ. その他	7.4

ふだん、授業で子どもたちが学習課題に対して積極的に取り組んでいるからといって、子どものすべてが必ずしも学習本来の目的(質問項目ウ)で授業に参加しているとは限らない。このことは、質問に対して、「ア. よい高校に入りたいから」、「イ. テストで悪い点を取りたくないから」、「エ. 親に心配かけたくないから」等のように、目先の安定に逃避しようと考えている子どもが多かったことから推察できる。ちなみに、ア、イ、ウを占める割合を調べてみると、その数は56.7%と約6割もいたことが分った。しかも、そうした傾向の裏には、淋しいことに教育本来の目的でもあるウの項目「いろいろなことを知りたいから」を理由に意欲的に学習しようとしている子どもが少なかったという悩みがあると言える。

ところで、学習とは子どもたちの心の内に生じる知的好奇心が外に現われるものと仮定するならば、教師はいかにしてそうした彼らの知的好奇心に訴える授業を創造していくことが授業の必要条件となってこよう。そこで、このことに関しては後の節で改めてとりあげることにして、ここではその布石として、ふだん、子どもたちは授業をどのように受け止

めているかについて、調べてみることにした。
次の調査4もその1つである。

(4) 【調査4】 授業に対する子どもたちの要望とその内容

- ① (質問1) 授業に対する要望があるか
(質問2) 要望があるとすればそれは何か。
- ② 調査の方法…A
- ③ 質問の結果

表-7 授業についての子どもの展望

← ある →	← ない →
45.5%	54.4%

この質問は中学生だけを対象に行ったものである。表-7が示すように、約半数の45.5%の子どもが、授業について要望をもっていることが分かった。これは、おそらく過熱した受験競争や偏差値偏重の進学指導という環境の中で、多量の知識を詰め込む教育(授業)に対する子どもたちの欲求不満の現われではなかったかと読み取っておくこともできる。

では、彼らはどんな授業を期待しているのだろうか、質問2で聞いた結果が表-8である。

表-8 授業に対する要望の内容

項 目	%
ア. 楽しく授業して欲しい	46.1
イ. ゆっくり授業を進めて欲しい	18.9
ウ. きめ細かな指導をして欲しい	16.1
エ. やさしく教えて欲しい	7.6
オ. その他	11.3

結果からも分かるように、「楽しい授業をして欲しい」が46.1%と最も多く、「ゆっくり進めて欲しい」18.9%、「きめ細かな指導をして欲しい」16.1%と続いていた。

とにかく、授業に参加させることができなければ、その段階で学習意欲を伸ばすための指導の機会は失ってしまうことになる。

そうしないためにも、教師の間にこれまで多くみられてきたと思われがちな、知識や技能を

教え込むという授業を改め、かつてヘルバルトが興味という概念を教育の目的に昇格させたように、ここでも、興味をいかにして引き出すか、そして楽しい授業を展開するか、こうしたことをまず根底に置き、子どもたちが自らのよさや可能性に気づき、その自己実現を目指すことのできる“きめ細かな授業づくり”に教師たちは努めていかなければならないのである。

5 学習意欲問題を支える動機づけの問題

(1) 学習意欲とは何か、心理学の成果に戻って考える

いつの時代にあっても、学習意欲の高揚の問題はいくら強調してもしすぎることはない。しかし、“学習意欲とは何か?”という段になると、必ずしもはっきりした回答は得られない。ただ、ごく素直に答えれば、“やる気”のことであると答えるしかない。はたして、こうした日常語としての解釈だけでよいであろうか、疑問である。そこで、「学習意欲」の言葉の意味ならびにその構成要素について、もういちど基本的なところから考えてみる必要がここに生じてきた。

さっそく、学習心理学辞典で調べてみることにした。しかし、そこには「学習意欲」という独立した用語は載っていない。ただ、これに近い用語として、学習のための「動機づけ」という語があり、いわゆる学習意欲とほぼ同意語としてとりあげられている。

そこで、学習意欲の問題について、具体的に考えて行くまえに、この「動機づけ」について改めて整理しておくことにした。

(2) 動機づけとその機能

「馬は水辺に連れていくことはできても、馬自身がその気にならない限り、馬に水を飲ませることはできない」という諺があるように、馬が水を飲みたくてたまらなくなるように外部からの刺激(働きかけ)が「動機づけ」である。

学習についても同じことが言える。

このことを心理学的に言い直せば、「行動を喚起させ、喚起された行動を維持し、一定の方向に秩序づけながら導いていく過程」(南館, 1967)とまとめておくことができる。こうした動機づけの理解の仕方は、1961年、Young, P.L. がその著『Motivation and emotion』の中で、従来の広狭さまざまな見解を総括して、「動機づけとは、活動を喚起させ、その活動を維持し、その活動性のパターンを統制していく過程である」と定義した線に従ったものと受け止めて置くことができる。(新井・奥山, 1981)

いずれにしろ、動機づけには、次のような機能が含まれる。

- a. 行動喚起的機能
- b. 目標志向的機能
- c. 行動調整的機能
- d. 行動強化的機能

さらに、これら4つの機能について、特に、学習指導という観点から説明を加えると、

① 行動喚起的機能

学習の始発段階では、子どもたちが課題(学習内容)にむけて取り組み、処理しようとする心構え(動機)が必要である。このときの動機に対する外部からの働きかけが「行動喚起的機能」である。

② 目標志向的機能

動機を充足させる方向(goal: 目標)に学習行動を導く外部からの刺激(働きかけ)が「目標志向的機能」で、①と同様に、学習への動機づけの重要な機能でもある。算数・数学の学習を例にすれば、この段階はふつう問題解決過程と呼ぶことができる。(共栄短大紀要第9号 P. 18)

③ 行動調整的機能

先の②の段階において、目標にむけて方向づけられる過程では、方向づけに効果的と思われる既有知識や経験を想起したり、いくつか考えられる方略の中から適切なものを選択したりして成功へと導くことになる。このときの行動に対する働きかけが「行動調整的機能」である。

なお、行動調整的機能については、渡辺(1968)が指摘しているように、もっぱら過去の学習に基づく行動目標に支えられていると見られるので、動機づけの機能と言えるか、あるいは学習効果であるか、実際には判別することが困難である。しかも、その内容からみて、学習行動を目標へ方向づけようとする②の目標志向的機能と極めて関連が深いことから、あえて行動調整的機能を個別な機能として取り上げることをしてしないで、先の目標志向的機能の関連物として、含めて考えていくことができる。本論は、このあと主題にむけて接近していくためにも、問題が生じない限り、この渡辺の説にならい、③は②に含めて考えて行くことにした。(新井・奥山, 1981)

④ 行動強化的機能: 学習動機が充足されたあとも、これで学習を終了とするのではなく、その再起傾向を高めたり、あるいは新たな解決場面に対する転移力として変容させていく、そうしたことに対する働きかけが、ここでいう「行動強化的機能」である。

(3) 動機づけの種類

動機づけを有効にとりいれていくためには、なお、次のことについても考えておく必要がある。

① 人間は、本来、何等かの欲求をもった存在であると言える。したがって、動機づけも、そうした欲求と密接に関連させて考えていくことが必要となる。

② ふつう、欲求は2種類に区別して考えることができる。1つは、外発的動機づけと呼び、飢え、渇きのような生理的欲求や愛情、他からの承認、優越的地位の獲得のような社会的欲求、それに不安の解消を動機とする欲求のように、外部に欲求不満の対象が存在するもの、もう1つは、内発的動機づけといって、知的好奇心や分からないことがあればそれをどこまでも追求し、できないことがあれば自分のものにしていくまでやめないという欲求が子どもの内部に発し、とりたて誘因を

外側に求めないもの。

③ つまり、外部から強制された要求を達成させるために喚起された学習行動は目標ではなく、あくまでも手段でしかない動機づけが外発的動機づけであり、一方、外部から強制された要求とはまったく無関係に、自らの意志あるいは欲求から学習行動を起し、その行動自体が自らの目標となるような動機づけが内発的動機づけである。

特に、内発的動機づけについては、驚き・疑問・当惑・挫折・矛盾といった種類の概念的葛藤がおそらく主役を演じるであろうと主張した Berlyne の役割は無視できない。

ところで、学習意欲を高めるのに、どちらの方がより効果的かは一概には決められないが、長い目で見たときは、内発的動機づけの方がより学習意欲を高めると言える。もちろん、一方の外発的動機づけは学習意欲を高めるのにまったく役立たないと言っているわけではない。先にとりあげた社会的欲求を満足させようとする過程で、分からないことが分かるようになると学習することがかえって楽しくなり、それから外部から指示や強制されなくても、学習することへの興味・関心にもとづいた内発的動機づけへと発展することもあるし、あるいは、事実を知って不安を解消しようとする場合においても、解消したあかつきには内発的動機づけへと変容していくことも考えられるからである。

このような認識に立つとき、これまでに学習意欲の問題に関して十分な解決策が見出せなかったことの原因の1つに、内発的動機づけはもちろんのこと、外発的動機づけについても内発的動機づけへと変容させるための配慮が教師たちに不足していたからではなかったかと反省せざるを得なくなるのである。そこで本論では、こうした動機づけの概念ならびにその性質に忠実に従い、学習意欲の高揚にふさわしい教材の研究とその実践の在り方について取り組んでいこうというのである。(外発的動機づけに関しては、紀要第7号を参照のこと。)

6 学習意欲の喚起の問題 (具体策)

(1) 学習意欲という言葉の分析

学習意欲については、現在のところ明確な定義がなく、また「心理学辞典」にも取り上げられていないということについては、前述したとおりである。[5-(1)]

しかし、教育本来の目的を見失わないためにも、学習意欲という言葉の意味とその構成要素について、“学習行動はなぜ起きるのか”という視点から改めて整理しておくことにした。

学習意欲とは、

- 学習行動を生じさせる
- 学習行動を目標達成まで続ける
- 新たな学習にむけて立ち向かわせる

等を総称した動機づけと理解しておくことができる。したがって、ここでは“どのような状況を子どもたちの前に設定したとき、学習意欲が活発になるか”、俗な言葉で言い直せば、“学習意欲はどんなときに高まるか”ということでもある。

このことについては、いくつかの考えや説明がある。ここでは辰野(1977)による分類に、筆者ら(新井との共同研究)の考え(*印)を加えて、以下のようにまとめておくことにした。(但し、社会的欲求のような外発的と思われるものについては除いた。)

- ① [向上心] …常に高い目標にむかって努力しようとしたとき
- ② [固執性] …ねばり強く最後までやりぬこうとする気持ちを抱いたとき
- ③ [忍耐力] …他の欲求を押さえて我慢しようとするとき
- ④ [自発性] …人に言われなくても自分から進んでやろうという気持ちになったとき
- ⑤ [自主性] …人に頼らず、自分のことは自分で解決しようと思ったとき

*⑥ [効力感] …努力すれば、自分にも必ず

- できる、と自信がもてたとき
- *⑦ [達成感] …努力すればなんとか目標を達成出来そうだと思えたとき
 - *⑧ [責任感] …自分がやらなければ、誰がやるのだという気持ちになったとき
 - *⑨ [新奇性] …自分が行動すると何か新しいこと(おもしろいこと)が起こるのではないか、と好奇心を抱いたとき

もちろん、これら9つのうち、どれが最も大切であるかということは、子どもの発達段階や学習状況によってもその重要度はかなり異なってくる。別な言い表し方をすれば、子どもを理解する過程で、上記9つの因子のうち、何が欠けているのかを確かめずに、教師の勘や経験だけで、あの子は学習意欲があるとか無いとかを決めつけてしまっはいけないということである。例えば、ある子どもは①～⑨のすべてに劣っているかもしれないし、他の子どもはそうでなく、例えば、⑤でいう自主性はあるが⑧の責任感や⑨の新奇性だけが乏しいという特徴を持っているかもしれない。したがって、ふつうは「学習意欲がない子」という判定をするためには、教師は上記9つの因子すべてについて子どもごとに分かっているなければならないのである。

そこで、子どもの学習行動にどんな特徴が見られるか、次の調査で調べてみた。

(2) [調査5] 学習行動の特徴について

- ① 質問1 兄は切手を40枚、妹は21枚持っている。兄が妹に何枚あげると、2人の切手の枚数の差が3枚になるか。

質問2 上の問題の答えに自信があるか、それとも自信がないか。

- ② 調査の方法…B
- ③ 調査の結果

正答であるにもかかわらず、自分の解答に

表-9 問題解決における自信の程度

正答 249名(100%)	
自信あり	自信ない
69.9%	30.1%

誤答 149名(100%)	
自信あり	自信ない
33.6%	66.4%

「自信がない」と不安に思っている子どもが、正答者の内、なんと3分の1の30.1%もいた。また逆に、間違った解答をしているにもかかわらず、自分の解答に「自信がある」と答えている子どもが33.6%もいたのには驚いた。ということは、いまさら改まって言うつもりはないが、教育とは、結果でなく過程を重視するとに意義があるということ。学習意欲についても同様に、雰囲気だけで学習意欲があるとかないと決めつけてならないと、ここでも言えるのである。こうした子どもの特徴から、どんな教え方をすればよいかについても教師は工夫して授業に望むことが大事だと言えよう。次の調査がそのことを示唆している。

(3) [調査6] 子どもがどんな学習の仕方に興味を持っているか

- ① 質問 次の勉強のしかたのうち、ふだん、あなたにとって好む方法はどれですか。
- ② 調査の方法…B
- ③ 調査の結果

筆者が調査以前に予想していたことは、項目

表-10 覚える授業と考える授業のどちらを好むか

項目	%
ア. おぼえる勉強の方が好き	41.2
イ. 考える勉強の方が好き	28.4
ウ. どちらも好き	16.8
エ. どちらも嫌い	13.8

イ「考える方が好き」におそらく多くの子どもが回答を寄せるに違いないと思っていたことである。ところが結果は意に反して、項目ア「おぼえる方が好き」に回答した子どもが41.2%と最も多かったのには驚いた。覚える勉強の方が好きだという理由は、おそらく、教師の多くが、子どもたちの情意優先の授業を行っていないために、子どもたちは、考えることより、公式などを適用して学習するふだんの授業を思い浮かべながら簡単に答えた結果だと受け止めておくことができる。換言すれば、偏差値偏重の中で結果を重視する教育に彼らはすっかり慣らされてしまっている結果かと推察できよう。

今回の学習指導要領のねらいの1つが、「知識を覚えさせる教育でなく、子どもたちが自分らしい課題や学習の意図を見つけ、経験などを生かして考えたり、その解決や実現の方法などを考え、判断し、表現することを重視した体験的な活動を積極的に取り入れる」とあるため、すでにそうした教育活動が日々行われている過程での調査であるから、当然、「考える勉強の方が好き」の項目に多くの子どもたちが答えるものと勝手に判断していた筆者が甘かったと反省している。

「学習の仕方」の学習については、ブルーナーをはじめ、多くの教育学者、心理学者たちによって、これまでも強調され続けられてきたところである。そして、その多くが、「学習の仕方」イコール「情報を自分なりに収集・処理の仕方」とまとめている。但し、ここで注意しなければならない点は、情報の収集・処理といっても、情報をただ鵜呑みにすればよいというのではない。その根拠を確かめ、他の知識とも関連づけながら吟味することによって、自分のためにも価値のある情報として認識していくこと。別な言い方をすれば、情報の収集・処理とは結果ではなく、必要とする情報に対して“問い”そして“答える”という過程に見られる知的情操の現われとしたものでなければならないということになる。

(4) 子どもにとって興味・関心ある授業

学習意欲を高めるには、これまで多く見られた教師中心の授業から脱皮することによって、子どもがイニシャブをとって課題を選択したり解決方法を自由に選択したりできる余地を豊かにしてあげることが大切である。では、そういう授業とは具体的にいったどのような授業を指して言えばよいか。このことについては、これまでに多くみられたような認識過程重視の授業ではなく、自由性をもった子どもの情意を重視した授業が効果的であろうと言える。(筆者は、このような授業形態を、特に「情意的教授法」と、今後、名づけることにした。)

例えば、授業の導入時によく扱われる自明的問題ではなく、Bruner がいう映像的表象による問題を取り入れることが情意を揺さぶる上でよい方法の1つでもあると言えよう。理由は、映像あるいはそれに類した教材(装置)は子どもの注意(情意)をひき、そして認識過程にむけて短期の効果をもっているからである。筆者は、そうした情意過程→認識過程の流れを重視するためにも、特に、映像教材やクイズ、パズル等を取り入れ、その内に隠れた知的な面を喚起させることによって、学習意欲の高揚を図ることに努めてきた。筆者がこれまでに行った映像による授業の例を紹介しよう。(概要)

授業は、小学校1年生の算数「くりさりのある引き算」の導入である。ふつう、「みかんが14こある。8こたべた。あと何こ残っているか」という形の問題で導入されることがよくある。このような形で問題を提示したところで、はたして子どもたちは学習する気持ちになれるだろうか。

そこで筆者は、「プーさんとハチミツという紙芝居をしてあげよう」と言って、次の4枚の絵を使って授業の導入を図ったのである。

① プーさんは、はちみつが大好きです。14このはちみつの壺を室のように大切にしていました。



② 雨が降ってきました。雨が家の中まで入ってきたのでプーさんは、蜂蜜を庭に運び出すことにしました。



③ プーさんは、一生懸命に壺を木の上に運びあげています。しかし、壺は1つ、2つと流され始めました。プーさんは慌てています。



④ 雨はひどくなり、水は木の根元までできてしまいました。どんぶりこ、どんぶりこ、壺は流されていきます。プーさんは泣き出していました。



子どもたちは4枚の紙芝居にすっかり魅せられていた。紙芝居を見終えた時、「プーさんがかわいそう」と同情の声さえ出た。教師はその機を逃さず「つぼは何こ流されてしまったのだろう?」と質問し、はじめて映像の世界から学習の舞台へと場面の転換を図ったのである。子どもたちは流されたつぼの数を調べてあげよう、と言って主体的に学習に取り組んでいた。そして最後には、①と④の絵をくらべながら「繰り下がりのある引き算」の計算(加減法、減々法)の仕方を自分たちの手で発見していくことができたのである。このような進め方の授業は、子どもの発達段階や教材によって効果的かどうかが決まるが、いずれにしろ、授業とはある意味で楽しいものにしていかなければならないだろうと言いたいのである。(情意的教授法)

ところが現実はどうか。このことについて、子どもたちに、ふだんの授業についてどう思っているかを聞いてみた。その時の様子は、紀要No9でとりあげておいたので、ここでは、結果を次に記すだけにとどめておく。

表-11 授業に対する満足度

授業の内容が面白くない	16.9
授業の内容が難しくて分らない	46.1
先生の教え方が難しくて分らない	25.6
予習や復習をしてこなかったから分らない	7.8
その他	3.6

(5) 学習意欲と興味・関心

ところで、学習意欲についてのこれまでの研究の成果をふりかえるとき、そこには、かつて学習意欲の喚起は子ども(学習者)の意志いかんにかかっていると思われていたし、その意志を確立することは、当人の自覚以外にはありえないと考えられていたとある。(吉田, 1968)

もちろん、こうした考え方は誤りであるとは言いきれないが、特に、最近のように、「ゆたかな創造力」の開花を必要とする時代は、学習意欲は子ども(学習者)の“強固な知的興味・関心”に支えられていなければならないという

考え方がその主流となってきたといえる。

したがって、ここでは、学習意欲の喚起について考えようとするときも、最初に、子どもたちの興味・関心に注意を払い、効果的な導入や展開の方法について教師は工夫していかなければならないとまとめておくことができる。

もちろん、授業で子どもたちに興味・関心を抱かせることは容易な仕事ではない。ところが、興味・関心をいかにして抱かせるか工夫すべきであると言ったとき、よく勘違いされることがある。そのことは、往々にして子どもの興味・関心のある話題から始めればそれでよいだろうと考えられてしまうことである。たしかにそうした方法は、子どもたちを一時的に授業に引き入れることはできても、教育本来の目的でもある持続した強固な学習意欲にまで高めたということにはならない。このよい例が、過日行われた研究会での鈴木教諭（越谷市立川柳小学校）の授業報告がそれである。

では、鈴木氏はどんな授業を行ってきたか、次にその導入部分だけを参考までに記しておくことにする。

授業者は、子どもたちに数の有用性に気づかせ、これから“割合”への関心を高めたいというとき、次のような流れでもって授業の導入を行ったという。

「みんなは、Jリーグの試合を見たことがあるか。」

（しめた、サッカーの話！）

「どんな選手を知っているか。」

（いいぞ。）

「みんなが好きな選手は誰かな。」

（カズにきまってるさ。）

（ぼくは、北澤が好きだ。）

選 手	シュウトの回数	成功した回数
カズ	22回	8回
北澤	19回	7回

「次の表を見てごらん。（表を黒板に提示）」
（……………）

「もし、みんなが監督だったら、PKで誰にシュー

トさせたいと思うか？」

（それはカズに決まってるさ。）

（僕は、北澤を選ぶね。）

「好きな選手を選ぶのではなくて、この表で算数的に考えて選ばなければいけない。」

（なあーんだ。サッカーの話じゃなくて、算数の勉強だったのか。つまらないな。）

どうやら、サッカーの話に花が咲くと思ったら、なんのことはない、「割合」という言葉を引き出すための枕であったことに子どもたちは気づいたのである。

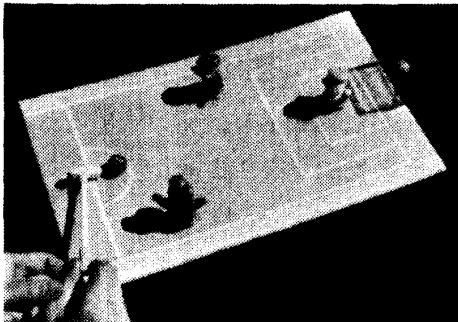
そうなる、サッカーの話でまさに張り切ろうとしていた子どもたちの期待はいっぺんにしぼんでしまい、「つまらない」、「早く授業を終えてサッカーをしたい」ということになり、学習への参加意欲は失ってしまった、という報告であった。

いったん冷めてしまった意欲は、容易なことでは燃え上がらない。こうした形で学習意欲を喚起しようとするのが、どれだけ子どもたちに対して学習意欲の持続・強化に効果的であろうか。子どもたちが目を輝かして乗ってくるような話題で授業に呼び込もうと仕向けることは望ましいが、なんでもかんでも、興味や感心なら錦の御旗だと思ってしまうのは間違っている。

やぶにらみの興味・関心を掻き立てておいて「さあ、算数の勉強をしよう」と言って、あっさり話題を転換したのでは、教育本来の学習意欲を喚起することには何の解決にもならない。かえって、勉強嫌いの子どもの生む原因にもなりかねないというのである。教育でとりあげる興味・関心とは、そのような娯楽的な程度の内容だけのものであってはならないのである。では、どんな授業をすれば、子どもたちは目的にかなう興味・関心を抱き、やる気を出し、学習意欲を持続していくことになるだろうか、このことは教材研究の過程で最も重要課題となるものである。そこで筆者は、先の鈴木教諭の授業を下記のように改善してみてもどうかと言って、導入部分の流れ（筋書き）を提案した。

提案：[授業の流れ]

- ア. 題材「割合と百分率」(小学校5年)
- イ. 班ごとに次に示すような教具を用意し、PK合戦と名づけたゲームを行わせる。



- ウ. 何回シュートするかについては班ごとに決めさせ、シュートとゴールできた回数を下記の表のように先ず記録させる。

○：シュート成功 ×：シュート失敗

名前	1回	2回	3回	4回	5回	6回
青木	○	○	×	○	○	×
上田	○	○	○	×	○	○
加藤	×	○	×	○	○	○

- エ. 班ごとにチャンピオンを決め、チャンピオンの成績を事前に配布した表(下図)に記入させ、その表を黒板に提示させる。

名前	シュート回数	シュート回数

- オ. 各班のチャンピオンの成績(上の表)に基づいて誰をクラスのチャンピオンに決めたらよいか、皆で考えさせる。(シュートの回数が班ごとに異なっているところから、どう決めたらよいか、みんなで話し合っで決める。)
- カ. 割合のよさに気づかせ、割合の求め方を発見させる。

(6) 興味・関心の教育的意義

興味・関心は、語感的には娯楽・享楽に近い意味に解されがちであるが、教育で取り上げようとする興味・関心はそうではなく、その英語 inter-est が示すように、自己と対象(あるいは目標)を結びつけ、引き続き行動を目標にむ

けて到達させようと働きかける心の動きのことである。つまり、対象(目標)に対して注意を向けて行動を一定の方向に自分の意志で導いていく「情意的な心の動き」ということになる。したがって、興味・関心は、必ずしも授業の導入時にだけ役立てばよいというものではなく、あとの学習過程すべてにおいて、目標とした事柄を達成せずにはいられないという状態になる動機づけのことを指しているのである。

学習意欲を高めようとする時の動機づけとして考える興味・関心は、(4)の内容からくるものが主であるが、それ以外に、教師の人間性(性格・資質)や指導法によっても大きく影響されるということを忘れてはならない。

ここでは、こうした教師と子どもとの人間関係について、特に、「子どもたちの目」を通して考察を加えてみることにした。

(7) 教師のパーソナリティと興味・関心

「教師が変わると、子どもが変わる」という話をよく聞くことがある。では、その際、教師のもつパーソナリティと学習意欲との関わり—ここでは子どもの好む教師に着目する—について調べ、子どもから見た「学ぶ意欲が出る」授業のとらえ方がどのように異なるのかについて検討する。これらの点を分析するために、筆者は短大の学生を対象に次のような調査を試みた。

[対象]：短大生75名(教職課程専攻)

[時期]：平成4年5月

[方法]：自由記述

[質問] 小・中・高校時代を振り返って次の問いに答えよ。

- ① 先生によって、勉強に“やる気”が出たり、失ったりしたことがあるか。
- ② あなたが好む教師とはどんな先生だったか。
- ③ あなたが好まない教師とはどんな先生だったか。

結果は次の表12~14の通りであった。

表-12 質問①の結果

←ある→	ない	↓ どちらも言えない
76%	11%	13%

76%の学生が、教師のパーソナリティが子どもの“やる気”に及ぼす影響が大きいと答えていた。では、どのような教師を好むか、あるいは好まないか、つまり、どのようなパーソナリティをもった教師の教科(授業)に“やる気”が出るか、あるいは失うか、その手がかりを知るために調べたのが質問②③である。調査は、いずれも自由記述として、後でそのときの結果を整理してまとめた。次の表-13と表-14のようにまとめてみた。

表-13 好きな先生の条件(人間性)

内 容	% (人数)
ア. 子どもの気持ちが分かる教師	65.3 (49)
イ. 信頼できる教師	64.0 (48)
ウ. 親しみやすい教師	61.3 (46)
エ. ユーモアに富んだ教師	58.7 (44)
オ. 話題が豊富な教師	56.0 (42)
カ. なんでも相談にのってくれる教師	50.7 (38)
キ. 公平で、えこひいきしない教師	43.7 (32)
ク. 熱心に教えてくれる教師	26.7 (20)

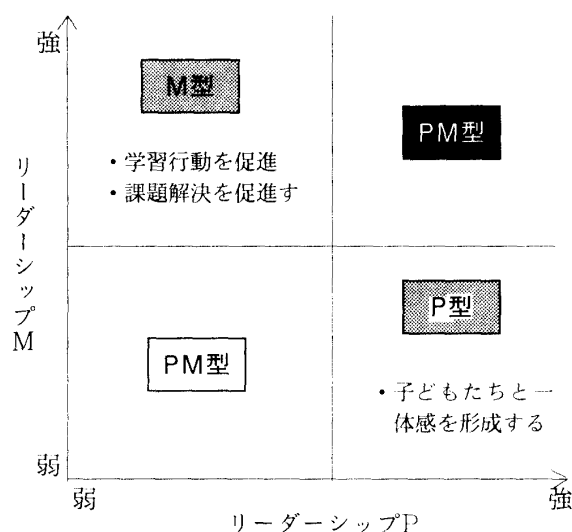
表-14 嫌いな先生の条件(人間性)

内 容	% (人数)
ア. 子どもの言い分をきかない教師	72.0 (54)
イ. 欠点を指摘したり嫌味をいう教師	69.8 (52)
ウ. えこひいきをする教師	64.0 (48)
エ. 短気で怒りっぽい教師	53.3 (40)
オ. 言行不一致の教師	56.0 (42)
カ. 教え方が下手な教師	46.7 (35)
キ. 公平で、えこひいきしない教師	30.7 (23)

結果によれば、学生達が好む教師としてあげる条件をさらに整理してみると、「子どもの気持ちがよく分かり、なんでも相談ができ、信頼できて、ユーモアがある教師」が好まれ、一方、好まない(嫌いな)教師については、「自分勝

手で、短気で、怒りっぽく、嫌味をいう教師」があげられている。しかも、学生達の多くは好きな教師の授業の時は“やる気”が出ると答えていた。ただ予想していなかったことは、上の表からも分かるように、教師の「教え方」にかかわる問題は、学生達にとっては学習意欲を出すための条件として余り意識していなかったということである。このことは、おそらく質問の仕方が「好む教師・嫌いな教師は……」について尋ねたためであったとは思えるが、いずれにしろ、学習意欲を高めていくときの要件の1つに、教師のパーソナリティの問題が大きく関与してくるものと、改めて反省させられた。

教師のパーソナリティと言えば、頭に思い浮かぶのは、教師のリーダーシップ(指導性)という言葉である。ところで、このリーダーシップの意味について一義的に定義するのは困難であるが、三隅(1986)の論をかりれば、そこでは Performance の頭文字PをとったP理論、Maintenance の頭文字MをとったM理論とを考え、この2つを独立した次元としてリーダーシップを4つの型に分けて考えることができる(下図)。



もちろん筆者はここでそうしたPM理論について解説しようとは考えていない。ただひとこと、学習指導場面に限って述べておこならば、目標達成のための教師側の厳しさ(P理論)と、学習集団の和を維持しようとする教師側の配慮

(M理論)の両方を含む「PAI型」の教師が、子どもたちの学習意欲の喚起にとって必要な教師像であると言えるのである。言葉をかえていえば、権威に毒された教師ほど、学習意欲の喚起に無能あるいは無責任だといえよう。しかも、こうした傾向は、学校段階(小学校→高校)が進むにしたがって、顕著に表われてきていることが学生の回答(文章の中)から推察しておくこともできる。

なお、同じ時期に同じく短大生を対象にした「私語動機調査」を試みているので、あるいは学習意欲との関係もあるのではないかと想定し、参考までにその時の質問と結果を記しておくことにした。

〔質問〕 新聞等によれば、日本の大学では授業中、学生の私語が多いということが話題になっている。もしこのことが事実とすれば、どんな時に私語が多くなると言えるか、あなたの考えを述べよ。

調査は、やはり自由記述の方法をとり入れ、学生の考えを、「授業内容に関するもの」「教授技術に関するもの」「教師の人間性に関するもの」「その他」の4領域にわけて整理してみた。

もちろんここでは、教師から見た学生の受講態度によると思われるものは除くことにした。結果は表-15の通りであった。

これらの調査は、学生たちが小学校・中学校・高校時代を振り返っての回答ではあるが、ここで特に注目すべきことは、授業内容に関することを原因の筆頭にあげ教師の人間性による原因を2番目にあげていたということである。しかも、指導技術に関する問題はここでも3番目であったことから、教師の人間性いかんによっては、子どもたちの学習意欲にも大きく影響してこようというのである。

7 学習意欲の原型

学習意欲の原型として主なものに、①「知的好奇心」、②「効力感」、③「学習必要感」の3つが考えられよう。ただし、③は、例えば「いい高校に入りたから」とか「先生に叱られるから」などのように学習のための目標を外部に求めての“やる気”であると考えられるので、本論のねらいからは外れるものとして、ここでは除外することにした。したがって、①、②について考えていくことになる。

表-15 私語が多くなる原因に何があるか

項目と内容		%	
授業内容	・内容がつまらない授業	52.2	91.0
	・内容が難しく、分からない授業	20.9	
	・関心がもてない授業	17.9	
指導技術	・授業方法が単調である授業	13.4	50.7
	・教科書を説明するだけの授業	10.4	
	・テストを行わない授業	4.5	
	・板書が乱暴な授業	1.5	
	・学生の存在を無視する授業	20.9	
教師の人間性	・きれいな教師の授業	6.0	65.8
	・一部の学生だけを相手にした授業	3.0	
	・教師の声が小さく、聞こえない授業	28.4	
	・私語に気づいても注意しない授業	28.4	
その他	・ビデオを見る授業	2.5	39.8
	・広い教室で行う授業	37.3	

(1) 知的的好奇心

知的的好奇心について、波多野(1985)は、彼の著「自己学習能力を育てる」の中で次のように説明している。

「知的的好奇心には、概念的に2種のもものが区別できる。1つは、拡散的好奇心とよばれる。これは、はっきりした方向をもたず、幅広く情報を求める傾向である。さまざまなものに広く関心をもち、ちょっと試してみるという形をとりやすい。これに対して、もっと特殊化された情報を求める好奇心は、特殊的好奇心とよばれる。1つの問題に対していろいろな角度から検討し、矛盾や疑問

表-15 があれば、どこまでもそれに関する情報を求める。そしてそれを現実と照合しつつ統合していこうとする好奇心がこれである。この2種の好奇心は、どちらも重要であるが、多くの可能性のなかから特定の目標を選択し、その達成をめざして長時間とりくむ——こうした型の学習では、拡散的好奇心よりも、特殊的好奇心の方が強いことが予想される。」(P. 39)

やや長い引用になったが、ここで問題になることは、授業を通じて、いかに知的好奇心に訴えていくかということである。

このことについては、同じく波多野ら(1973)が著書『知的好奇心』の中で、教材の性格によって多少違ってこよう、と前置きしながらも、次の3つを指摘している。

- ① 子どもの持つ信念から導かれる予想に反現象を示したり、子どもに、その信念をどこまでおしすすめさせ、そこに自ずから「矛盾」や「驚き」を感じさせようとするのである。
- ② 足がかりになる知識としての概念や法則を与える。しかるのちに、それにあてはまらない事例の存在を示したり、与えた法則の普遍妥当性を問うたりする。
- ③ 子どものすでに持っている知識のずれに気づかせるものである。それに対する可能な解答がいくつか考えられるが、そのうちどれが正しいのかわからない、といった問題を提示する。

このようにして、授業の導入時における動機づけ(導入問題)を工夫し、「おかしい」「どうしてだろう」といった知的好奇心(疑問や矛盾)を子どものうちに引き起こせば、それを解消しようとする意欲がわいてくるに違いない。

では、波多野らの①、②、③は具体的にどのような場合が考えられるか、中でも①の事例について筆者の事例をあげてみよう。

〔事例〕

小学校2年の算数で扱う内容に「逆算の問題(引き算)」がある。ふつう教科書では次のような問題で導入されることがよくある。

「公園で何人かの子どもが遊んでいる。そこへあとから15人来たので全部で38人になった。はじめに公園にいた子どもは何人だったか。」

はたして、このような形($\square + d = c$)の問題を提示して子どもたちに学習意欲を期待することができるだろうか。疑問である。そこで、筆者は導入問題を工夫し、金剛氏(当時、宗岡二小教諭)に次のように授業を展開してもらった。(授業記録抜粋)

「こんな奇麗な箱があります。この箱の中に先生はおはじきを入れます。何枚入れるか声を出さないで数えてください。

(真剣な顔で、黙って数えている。)

「何枚のおはじきが入ったでしょう。」

(いっせいに8枚で一す。)

「本当に8枚かな?」

(ちゃんと数えたから間違いないよ。)

「(箱の中を覗きながら)8枚よりもっとたくさん入っているように見えるんだがなあ。」

(ぜったい8枚だよ。)

(そんな馬鹿なことないよ!)

先生が目が狂っているんじゃないの?)

「いいえ、本当に8枚より沢山あるわよ。」

(先生!手品つかったんじゃないの?)

(手品という言葉で教室は賑やかになる)

「誰かに箱の中を覗いてもらいましょう。」

(先生、僕にやらせてよ。)

「代表して〇〇さんに覗いてもらおうか。」

(箱の中を覗いて、本当だ沢山あるよ。)

(おかしいなあー。)

「箱を逆さにしておはじきを出して見よう。」

(本当だ。たくさん入っているぞ。)

(先生は手品つかったんじゃないの?)

(分かった。始めから入っていたんだ。)

(カラクリに気づいたらしい。)

「では箱には最初何枚入っていたでしょう。」

(……………)

(先生! おはじきは全部で何枚になったか教えてくれないと分からないよ。)

(そうだ。そうだ。教えてよ。)

「では、みんなで数えてみよう。」

こうして、最初のおはじきの数は「 $34 - 8$ 」の式から求められることを、つまり、 $\square + 8 = 34$ の逆算の考えを予想に反するような現象を提示することによって子どもたちに発見させたのであった。

つまり、知的好奇心とは、矛盾のない首尾一貫した法則性の支配する世界を心内に作りあげようとする意欲であって、学習意欲の原型として受け止めておくことができるのである。

(2) 効力感

学習意欲の原型としては、知的好奇心のほかに「効力感」があげられる。これは「自分も努力さえすれば必ずできるんだ」とか「自分だって頑張れば頑張っただけのことがある。だから自分は頑張ろう」という気持ち、別な言い方をすれば、自分が有能であるという、自己への信頼・自信のことである。意欲的に学習に取り組ませるには、この効力感をもたせることが重要となろう。

では、学習指導において、一般的な効力感を育てるにはどんな条件が必要であろうか。筆者は、その工夫の1つに、「教師の言葉かけ」をあげる。なお、「言葉かけ」の詳細については先の紀要No7で詳しくとりあげているので、ここでは「達成動機」という視点から簡単に述べて、詳しくは次号でまとめることにする。

例えば、子どもが何かをやり遂げたとき、「よくできたね」と声をかけてやる。そうすることによって、子どもは頑張った努力が認められたと言って、さらに意欲を出すに違いない。しかし、筆者の調査によれば、「よくできた」と言って結果だけを認めるのではなくて、達成感・効力感を十分味わわせることのできる言葉かけを工夫すれば、より学習意欲は期待できるだろうというのである。例えば、教科書を読ませたあと、「よく読めたね。この次はもっと大きな声で読むとさらに上手になるよ」とか、テストの成績を返すときも仮に70点とった子どもに「〇〇が出来るようになれば、次のテストでは必ず90点とれる」とコメントを記して、達成

目標を明らかにして答案を返せば、子どもは「よし、この次までに大きな声で読めるように練習してこよう」、「努力すれば自分でも必ず90点とれるようになるんだ。よし、今夜から頑張ろう」という気持ちになり、自らの意志で学習への意欲を燃やすことになる。つまり、自分の進歩のあとがはっきりと自分でも認められるように、言葉をかけてやることも、結果的には、学習意欲の向上に役立つというのである。

8 今後の課題

学習意欲を高めるための教育指導の在り方を、子どもの様々な心理的条件を調査し、これまでの心理学の研究成果に基づきながら探っていくことにしたい。そして、学習意欲を高める条件を豊かに育てるためには学習環境(例:教室環境)をどう整えていったらよいか。教師の言葉のイントネーションはどうあればよいか、等々についても今後は検討していくことを計画している。

なお、本研究は、新井邦二郎氏(筑波大)とのこれまでの共同研究の一貫としてまとめたものであることをここに記し、新井氏に感謝の意を表したい。

また、調査を担当してくれた本学教職課程学生(46名)と教育実習校(中学校)並びに下記にあげる先生方(埼玉県)に、紙面をかりて心より感謝の意を表するものである。(敬称略)

関根弘二他(志木三小)、田中豊子(富士見針ヶ谷小)、竹内儺子(坂戸小)、鈴木洋(浦和沼影小)、関根直子(浦和沼影小)、加藤俊明他(北本北小)。

文 献

- 教育課程審議会1986「教育課程の基準の改善に関する基本方向について-中間まとめ」
 波多野・稲垣1973「知的好奇心」中央公論社
 波多野誼余夫1985「自己学習能力を育てる」東京大学出版会
 杉山吉茂1977「考えることの教育」和田義信編『考

- えることの教育』第一法規pp.41～57
- 南館忠智1967「学習の動機づけ」永野重史・依田明
編『教育心理学』新潮社pp.78～92
- 吉田 昇1968「学習意欲」細谷俊夫他編『教育学全
集4 教授と学習』小学館pp.224～244
- 渡辺秀敏1968「動機づけ」波多野完治他監修『学習
心理学ハンドブック』金子書房P.P.301～383
- 浜名・蘭・古城1989「教師が変われば子どもも変わ
る」北大路書房
- 辰野千寿1977「学習意欲の高め方」図書文化
- 片岡徳雄・喜多村和之編1992「大学授業の研究」玉
川大学出版部
- 新井・奥山1981「授業における学習の動機づけのモ
デル—算数の授業を中心として—」埼玉大学教育
学部（教育科学）第30巻pp.17～35
- 新井・奥山1982「授業の情意過程に関する研究—動
機づけの立場からの教授過程論の検討—」埼玉大
学教育学部（教育科学）第31巻pp.61～73
- 奥山・新井1991「外発的動機づけからみた教師の語
りかけに関する調査研究」共栄学園短期大学紀要
第7号pp.45～53
- 奥山・新井1993「情意的な心的過程を段階化した授
業の計画化に関する研究」共栄学園短期大学紀要
第9号pp.13～22