

教師の声かけが学力低位層の生徒の学習意欲に与える効果に関する事例的研究

－中学校1学年英語科における生徒の変容－

徳橋和人*・水落芳明**

(平成28年6月15日受付；平成28年11月9日受理)

要 旨

本研究では、中学校1学年英語科の授業において、教師の声かけが、学力低位で学習意欲の低い学習者に与える効果について、生徒の実態から検証した。その結果、学力低位層の生徒は、教師が全体に対して行う声かけには関心を示さない傾向があり、聞いていたとしても、学習に有益に作用せず、学習意欲を低下させることが多いことが示唆された。また、教師が個別に対して行う声かけでは、承認・称賛や生徒の学習段階に合った具体的な助言の声かけが、学力低位層の生徒の学習意欲を高める可能性があることが明らかになった。

KEY WORDS

Learning Motivation 学習意欲, Lower-Placed Students 学力低位層, Teachers' Voices for Students 教師の声かけ

1 問題の所在

中央教育審議会(2003)⁽¹⁾は、生きる力を「知」の側面から捉えた「確かな学力」を育成するための取組の充実が必要であり、子どもたちの学習意欲を高めることが、とりわけ重要であると指摘した。しかし、国立教育政策研究所の調査(2012)⁽²⁾によると、日本の子どもの学力は世界の中でも高いレベルを維持しているものの、学習意欲は前回の調査(2009)よりも低下している。

ベネッセ教育総合研究所(2014)⁽³⁾では、中学校英語についての意識調査を実施した。その結果、43.9%の中学生が英語学習に苦手意識を感じていることを報告している。また、ベネッセ教育総合研究所(2015)⁽⁴⁾の「好きな教科ランキング」によれば、英語(外国語活動)が好きだと回答した小学生は77.6%おり、10教科中4位だが、中学生では50.4%で、順位は10教科中、最下位である。このように、小中間、教科間で比較しても、英語が苦手な中学生が多い現状であると捉えることができる。

小池(2013)⁽⁵⁾は、中学生の英語の学習意欲が向上する要因として、「教師」や「肯定的な体験」要因の比重が高いことを挙げている。このことは辰野(2009)⁽⁶⁾も、生徒が教師から良い答えを褒められたり、テストで良い点数を取ったりすると、快の経験を積み重ね(条件づけ)、次第にその子どもが意識しているかどうかに関係なく、その教科や担当教師に好意をもつようになる(般化)ことを述べている。また、教師が子どもの欲求や能力・適正を正しく理解し、それに適した指導をすると、子どもは成就感や成功感を味わうことができ、ますます学習に興味をもつとしている。

教師の効果的なフィードバックについて、Brophy(2011)⁽⁷⁾は「褒めたり報酬を与えたりする時は、クラス全体としても個人としても、生徒が自分の達成を正しく評価して誇りを感じられるように援助することが重要である」と述べ、学習者の能力や資質よりも、課題に注いだ努力、学習者の努力した過程を評価することが大切であることを報告している。

一方、吉川ら(2007)⁽⁸⁾は、教師の言葉かけには、否定的な言葉や誤った認識に基づく言葉など、学習意欲を低下させるものが少なからず見受けられることを述べている。その上で、学習者が本当に困っている時に、教師が前向きな助言をすることや、教師の言葉かけを受け取る学習者のパーソナリティーを把握して声かけを行うことで、学習意欲が高まる可能性があることを指摘している。

以上のように、生徒理解に基づいた教師の声かけにより、生徒の学習意欲が高まる可能性は示唆されている。しかし、一般的に学力低位層の生徒は学習課題を達成することが難しく、教師から承認・称賛を受ける機会が比較的少ない。また、学習態度について注意を受ける等、学習意欲が削がれることも日常的にあり、学習意欲を維持していくこ

とが困難であると考えられる。これまでに行われた教師の声かけによる学習意欲の影響や学習意欲の変容を追った研究には、林ら (2007)⁽⁹⁾や古市ら (2013)⁽¹⁰⁾のように質問紙を使ったものが多くあるが、教師の声かけと学力低位層の学習意欲の関連に注目し、質的・量的データの両面から分析した研究は見られない。

2 研究の目的

中学校1学年の英語の授業において、教師の声かけが、学力低位層の生徒の学習意欲に与える効果について検証することを本研究の目的とする。

3 研究方法

3.1 調査期間

平成27年10月

3.2 調査対象

新潟県公立中学校1学年1クラス (男子16名, 女子15名, 計31名)

- ・高い学習意欲を有して入学しても、1年生の2学期に最も英語の学習意欲が低くなる生徒が顕著に多くなるという山森 (2004)⁽¹¹⁾の調査結果を参考に、上記の該当学年及び時期を調査対象とした。

3.3 調査単元

PROGRAM6 「由紀のイギリス旅行」 SUNSHINE ENGLISH COURSE 1 全9時間 (単元計画は表1参照)

表1 単元計画 (学習内容と学習形態)

時	学習内容	学習形態
1	オリエンテーション, 英単語作成活動	班
2	「3単現のs」のルール探し	班
3	2つのミッションをクリアする活動 (3単現主語の疑問文, 否定文)	クラス
4	新出単語の意味と発音を修得する活動	クラス
5	教科書本文の内容をつかむ活動	クラス
6	「先生方の知られざる一面をALTに英語で紹介する」スピーチ原稿の作成 (先生1人につき10文以上作成)	班
7	スピーチ原稿の完成, スピーチ練習	班
8	「先生方の知られざる一面をALTに英語で紹介する」スピーチ活動	班
9	スピーチ振り返り, 定着確認テスト	班

3.4 学習形態

- ・林ら (2015)⁽¹²⁾は、『学び合い』授業と一斉教授型授業を比較し、『学び合い』授業の方が学力低位層の学習効果が認められると述べている。ここで言う『学び合い』授業とは、「教師が一斉授業で、教えたことを教えたように教えるのではなく、授業中に子どもが教え合って、教諭の設置した課題を達成していくという考え方による授業」である。この結果を受け、『学び合い』の時間を各時間に確保することとし、具体的には、『学び合い』の考え方を基にした水落ら (2014)⁽¹³⁾の「目標と学習と評価の一体化」の考え方を参考に、教師と学習者が評価時期、評価基準を共有した上で、生徒自身が学習方法を選択し、生徒同士が自由に交流し、学びを深める学習形態で授業を行う。また、8時間目には班単位でのALTへのスピーチ活動を設定し、この活動が成功体験となることを期待して、クラス全体での活動とともに班単位で行う学習活動を計画的に配列した。

3.5 「教師の声かけ」の定義

- ・教師は、授業内で随時、時間の経過や学習進度、承認・称賛、学習方法、教授・指示・目標、注意などを可視化する声かけをクラス全体、または生徒個々に対して行う。これを本研究における「教師の声かけ」とする。

3.6 「学力低位層生徒」の定義と生徒の特性

- ・本研究においては、以下の基準で「学力低位層生徒」を抽出し、この基準を満たす2名を、「学力低位層生徒」と定義した。
 - ①2学期中間テスト（平均61点）の結果が50点未満で、かつ1学期期末テストの結果よりも25点以上低下した生徒
 - ②当該学級の教科担当教師が、学力、学習意欲共に低いと抽出した生徒
 - ③全9時間の授業に出席している生徒
- ・生徒A（男）は、2学期中間テストが38点（平均61点）で、基本的に課題には真面目に取り組むが、興味をもてない学習では他の事をしていることが多い。集中力が長続きせず、一斉指導の指示が通りづらい。やや内向的な性格であり、グループ等で学び合う学習よりも、一人で作業をすることを好む。
- ・生徒B（男）は、2学期中間テストが34点（平均同上）で、授業中はノートをとらず、寝ていることがある。集中力が長続きせず、一斉指導の指示が通りづらい。社交的な性格であり、グループ等で学び合う学習を好む。

3.7 記録方法

- ・ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。
- ・教師の発話と生徒の会話をICレコーダーで記録する。教師、生徒が一人一台着用する。

3.8 分析方法

- ・ビデオカメラの映像から学力低位層の生徒の交流関係を確認し、ICレコーダーから発話プロトコルを分析する。
- ・クラス全体、または生徒個々への教師の声かけが、生徒の学習意欲に与える効果について、次の2点から分析を行う。

〈分析1〉教師の声かけに対する生徒のプロトコル

〈分析2〉教師の声かけに対する生徒の発話カテゴリー別反応数

4 結果

4.1 分析1 教師の声かけに対する生徒のプロトコル

4.1.1 生徒Aのプロトコル

全9時間の生徒Aの発話の中で、教師の声かけによって学習意欲が向上したと考えられる場面は12場面、逆に低下したと考えられる場面は6場面あった。その中で特徴的な部分を、時間の経過順に3場面、挙げる（表2～4）。なお、発話者の表記については、T：授業者、A：生徒Aとし、（ ）内はビデオデータを基に、省かれた言葉やその場の様子を、筆者が加筆した。

表2 「3単現のsのルール探し」の場面のプロトコル（2時間目）

時間	発話者	発話
29' 40	T	この班がすごくいい情報をもっているぞ。①
30' 00	A	何て言ったの？何て言ったの？（班のメンバーと雑談中）
33' 00	T	<u>近い。でも、ゴールに近づいているぞ。②（他の班が教師に見つけたルールを説明）</u>
33' 50	A	<u>いや、もう、あの、相手以外の話をするのでいいんじゃないね？③（Aが3単現のsのルールについて発話）</u>
38' 05	T	<u>（活動後、全体に対して）3班だけじゃなく、多くの班が1つ目（のルール）は良く気付いていたね。④</u>
38' 30	A	<u>そう、そういうことね。⑤（学習課題の解決を見出し、この後、学習に向かう）</u>

表2は、学習課題の解決を見出し、意欲の向上が見られた場面である。教師は、①や②のように、クラス全体に学習達成状況を伝えているが、Aは班員と雑談をしていたり、③のように学習課題についてじっくりと考えることを面倒がったりしており、教師の発言を聞いていない様子が見られる。しかし、その後、④のように教師がクラス全体の頑張りを承認・称賛し、達成状況を確認すると、そこから学習課題の解決を見出し、⑤のように学習に向かう姿が見られた。このことから、学習意欲が向上している様子が見られる。

表3 「3単現主語の疑問文、否定文」学習の場面のプロトコル（3時間目）

時間	発話者	発話
32' 00	T	C君はタスク2に入っています。C君からもチェックしてもらえよ。⑥
32' 30	A	わかんねー。「話す」って英語どうなんだっけ？忘れたー。
34' 00	T	Dさん、タスク2いったよー。⑦
34' 30	A	(辞書で探す) sss…あつた！speak, speakだ！
37' 00	T	終わった人、どんどんチェックしてあげてー。⑧
37' 30	A	あー、俺、わかんねー。どーでもいいー。⑨

表3は、学習課題が難しく、意欲が下がった場面である。この場面でも、教師からクラス全体に対して⑥、⑦、⑧のように学習進度や学習方法を伝える声かけが行われるが、Aは自分のペースで学習を進めており、それらに関心を示していない。その後、周囲が課題をクリアしていくことを徐々に意識していき、⑨のように投げやりな発話をしている。教師の全体に対する声かけが、Aの学習意欲の向上につながっていない様子が見られる。

表4 「新出単語の意味と発音を修得する活動」の場面のプロトコル（4時間目）

時間	発話者	発話
29' 40	A	(挙手をして教師に質問) 一番(の課題)を抜け出すにはどうしたらいいですか？⑩
30' 00	T	覚えるのが難しいんだよね？5個ずつ覚えてみたら？5個やってできたら、次は10個をやってみる。で、今日10個でも覚えられたら、授業に出た意味あるじゃん。⑪
30' 30	A	どうせ、ぼつなんで。…なるほど。…そうかー。10問中7問できたか…そっか、…よし。⑫
31' 00	T	クリアしたEさんに聞くのも手だぞー。
31' 15	A	interestingかー。忘れんだよなー。
33' 20	A	these, museum, …(単語を順に音読)……10個言えたー！きたー！！⑬
:		
34' 30	A	(教師に質問) 最初の10個できたんですけど、次の10個が難しい。⑭
34' 40	T	難しい？じゃあ、10個を15個にするための時間にしたらいいんじゃない？⑮
34' 50	A	…ていうことは、talkからdoesまでか…。
35' 00	A	(最初から単語を音読) …あー、やなところで間違えた。doesn't, these, …。
37' 00	A	なんだっけー、なんだっけー。あー。theseか。
38' 20	T	残り2分。
39' 00	A	(単語を音読)…おー！！先生、間違いなく言えました、全部！でも、ここがまだちょっと。⑯

表4は、教師の個別の声かけによって学習課題の解決を見出し、意欲の向上が見られた場面である。最初は一人でつぶやきながら覚えていたが、⑩で挙手をして教師に助けを求めている。ここで、⑪のように教師がAの状況を理解した上で具体的な提案をすることで、⑫では「どうせぼつなんで」と自分を否定しつつも、「10問中7問、単語の意味を言うことができる」という本時の目標を再確認し、やる気もち直したことが分かる。そしてAは、⑬で、10個言えたことに達成感を感じる発話をしている。

その後、10個は覚えられたものの、次の10個に再度、つまづいている。⑭で自ら教師を呼び、困っていることを教師に伝えている。⑮で教師から具体的な助言をもらったことで、⑯では、間違いなく15個言えたことを教師に興奮しながら伝えている。教師のAに対する個別の声かけによって、Aは学習状況を教師に承認されて安心し、達成できそうなスモールステップを提示されたことで課題解決の可能性を感じ、学習意欲を向上させたと考えられる。

4.1.2 生徒Bのプロトコル

全9時間の生徒Bの発話の中で、教師の声かけによって学習意欲が向上したと考えられる場面は11場面、逆に低下したと考えられる場面は9場面あった。その中で特徴的な部分を、時間の経過順に4場面、挙げる(表5～8)。なお、発話者の表記については、4.1.1に倣うこととする。

表5 「3単現主語の疑問文、否定文」学習の場面のプロトコル（3時間目）

時間	発話者	発話
32' 00	T	C君はタスク2に入っています。C君からもチェックしてもらえよ。①
32' 10	B	ちょーだるいわー。やべ、かさぶた取れた。くそー。
39' 00	T	残り7分だよ。ポーっとしていても終わらないぞー。できた人は、次はどうするの?②
39' 05	B	あー、めんどくせー。燃やしてーな、これ。③
41' 10	T	フィニッシュは今、4人です。頑張っって全員達成しよう。④
41' 20	B	全員達成する気なんてねーよ。くそー。⑤

表5は、教師の全体への声かけがBの意欲を下げる一因となったと考えられる場面である。この日、授業の最初からやる気なかったBは、①、②のような教師から全体への学習進度や注意の声かけの後で、③のように投げやりな発話をしている。ここから、教師の声かけがBの学習意欲を下げる一因となったことが読み取れる。その後、④の学習進度の声かけにおいて、「全員達成する」という目標を再確認することにより、目標達成が難しい自分の現状を改めて認識することになり、⑤のように学習意欲を下げてしまっている姿が見られる。

表6 「新出単語の意味と発音を修得する活動」の場面のプロトコル（4時間目）

時間	発話者	発話
38' 00	T	(授業の終末に、単語の定着を確認する場面。抽出10人が指定された単語を読む際、10人目にBを指名) じゃあ、最後は、B君。
38' 10	B	えー！オレ??…じゃあ、ヘルプ…(教師が紙を見ないで答えるように促す)…まじかー。 えっーと、ちょっと待って。ミュ、ミュ、ミュージアム。⑥
39' 00	T	正解です。10人全員が答えられました。クリアです!⑦
:		じゃあ、次はみんなが答えられるか、チェックします。(穴抜き問題10問)
:		
41' 05	T	自己採点してください。7/10以上できていたらクリアです。(自己採点が終わった生徒から挙手をするよう、教師から指示をした)
41' 10	B	(歌を歌いながら) よっしゃー、絶対できてよ。挙手って何ですか?あー、手を挙げるってことね。 (鼻歌を歌いながら丸付けが終わる)⑧
41' 30	T	7/10以上、いった人?(挙手を求める)
41' 30	B	はい、はいはい、はい!!(全体の達成状況を見て)…全員は、できていませんでしたねー。⑨

表6は、Bが解答できたことに達成感をもち、意欲を高めた場面である。この授業では、Bが学習課題に一生懸命取り組む様子が見られた。そこで、日頃の授業への取組が不安定なBに比較的容易な問題を与え、全体の前で成功体験を積み重ねることで、授業への参加を促す意図で最後の一人に指名した。結果、⑥のように戸惑いながらも正答を答えることができ、⑦のように全員達成できたことをクラス全体で共有することができた。その後の「穴抜き問題10問」においては、⑧、⑨から自己肯定感が高まったことで学習意欲を向上させ、主体的に授業に参加している様子が伺える。

表7 「スピーチ原稿の作成」場面のプロトコル（6時間目）

時間	発話者	発話
11' 50	T	今回は英作文が入るから、英語のことでわからないことがあれば、先生に聞いていいよ。
12' 00	B	(班員に向かって) 寝る?寝ない?…寝る。⑩
:		
31' 00	T	班の中で情報共有できてるかー?任せっきりはダメだぞー。⑪
39' 05	B	いやー、じゃあ、Dさん。見せてください。オレ、頑張っって写します。…じゃあ、…オレが、やってあげましょうか?嘘ですけど。でも、本当かもしれません。⑫

表7は、学習課題に向き合えず、意欲が上がらない場面である。スピーチ原稿の作成という学習課題がBにとって難易度の高い課題であったこともあるが、取り組む前から⑩のように課題と向き合えない様子を見せている。⑪の教

師のクラス全体への注意の声かけは、⑫のようにBの意欲にマイナスに働いている。このように、学習課題の難易度だけでなく、教師の授業中の声かけが、生徒の学習意欲を向上させることにつながっていないことが読み取れる。

表8 「スピーチ活動」本番直前の場面のプロトコル（8時間目）

時間	発話者	発話
10' 40	T	ラスト1 minute。はい、最後の調整をしよう。
10' 40	B	<u>This is Mr.O. His hobby is fishing. …He wants to… He wants to…</u> ⑬
11' 50	T	(練習時間終了) 皆さん、いい準備ができていました。集中していて素晴らしかったですね。
11' 50	B	(その後、Tからの発表方法の説明中もBの練習は続く) <u>This is Mr.O. His hobby is fishing. He wants to…</u> ⑭

表8は、教師による指示や称賛の声かけが聞こえないほど、Bが自分の学習課題に集中している場面である。単元の中核に据えたスピーチ活動の直前に行った練習時の様子で、この後、2人の先生について班ごとにALTとクラス全体に英語で紹介することになっている。表7からも分かるように、第6時の時点で、Bはスピーチ作成についての意欲が低かった。これは、自由英作文を計20文作るという課題が、Bにとっては達成が難しい課題であったためだと考えられる。しかし、第6時、7時と班員の助けを借りながらスピーチ原稿を完成することができた達成感や、担当個所の負担が少なかったこと、班員に迷惑をかけられないという思いから⑬や⑭のようなBの姿が現れたのだと考えられる。Bは、⑬のように繰り返し自分の担当部分を練習していたが、練習時間が終わっても教師の全体への声かけや説明を一切聞かずに、⑭のようにひたすら練習をしている。学習課題に集中しているBにとって、クラス全体に対する教師の声かけはBの学習意欲の向上に関係していないことが推察される。

分析1より、以下のことが明らかとなった。

- ①学力低位層の生徒は、全体に対する教師の声かけに関心を示さない傾向がある。また、聞いていたとしても、学習に有益に作用せず、学習意欲を低下させることが多い。
- ②生徒個々に対する教師の具体的な助言や承認・称賛の声かけは、学力低位層の生徒の学習意欲を高める可能性がある。

4.2 分析2 教師の声かけに対する生徒の発話カテゴリー別反応数

4.2.1 分析の手続き（教師の声かけのカテゴリー）

- ・教師の声かけのカテゴリーは、小林・西川（2007）⁽¹⁴⁾の教師の行動カテゴリーを参考に自作した。6つに分類し、記述量の決定に関しては、佐藤ら（1991）⁽¹⁵⁾を参考に、意味の区切りを1命題とし、命題数でカウントすることとする（表9）。また、「タスク1はクリアしている人がたくさんいるから、この人たちにチェックしてもらって」のように学習進度と学習方法の両方が含まれているような場合は、それぞれを1カウントとする。
- ・命題の分類と命題数のカウントに当たっては、その妥当性を確保するため、Ericsson and Simon（1984）⁽¹⁶⁾の基準に従い、分類を行った。
- ・Ericsson and Simon（1984）による基準では、以下の手順で妥当性を保証している。
 1. 分類単位や分類方法を定義する。
 2. 2名以上の分析者が定義に従って分析する。
 3. 分類者の分類結果をつきあわせて、これらの80%以上が一致していれば、正しい分析が行われたものと判断する。
- ・カテゴリー作成者（第1筆者）とは別の教員（現職経験10年以上、小学校教員）が、第2時～第8時の7時間について教師の発話（全命題数=356）をそれぞれに分類した結果、一致率が82.3%となり、基準を満たした。なお、分類が一致しなかった命題については、協議を行い確定した。

表9 教師の声かけのカテゴリ

	種類	説明	発話例
1	時間	時間の経過を示す発話	2分経過です / 残り6分です
2	学習進度・達成状況	学習の達成状況を周知する発話（可視化）	〇〇さんがタスク2です / 半分の人が課題を達成しています
3	承認・称賛	学習過程を認め、よい姿を周知する発話（可視化）	難しい課題によく取り組んでいるね / よく気付いたね
4	学習方法・ヒント	学習の手助けとなる情報を周知する発話（可視化）	問題を出し合っている人がいるよ / 前時の資料が使えるね
5	教授・指示・目標	教師の教授または学習に関する指示の発話	今日も全員達成を目指しましょう / 席を移動してください
6	注意	学習にふさわしくない言動を注意する発話	できたら次はどうするの？ / そういうことはしないで

4.2.2 教師の声かけの数と生徒の反応数

・可視化のカテゴリに基づき、教師の声かけの数と生徒の反応数をカウントした結果、表10の結果が得られた。反応数については、「そう、そういうことね」のように明確に反応しているもの以外にも、教師の声かけ「残り、5分！」に対して、「えー。わっかんねー。うー。」のように教師の声かけの後に繋がりが感じられたり、生徒の発言の中に教師の声かけに使われている言葉が入っていたりする場合にカウントすることとした。

表10 教師(T)の全体への声かけに対する生徒A, Bの反応数(教師の発話命題数=356)

	時間			学習進度・達成状況			承認・称賛			学習方法・ヒント			教授・指示・目標			注意			合計		
	T	A	B	T	A	B	T	A	B	T	A	B	T	A	B	T	A	B	T	A	B
第2時	2	0	0	4	0	0	8	2	0	16	1	0	2	0	0	0	0	0	32	3	0
第3時	8	1	2	7	0	0	8	0	0	15	2	1	3	1	0	5	2	2	46	6	5
第4時	13	0	0	12	1	0	8	2	0	16	3	2	7	1	1	2	0	0	58	7	3
第5時	16	1	3	8	0	2	19	2	3	15	1	1	1	0	0	0	0	0	59	4	9
第6時	9	1	3	11	0	0	16	2	1	12	2	2	5	0	0	5	1	1	58	6	7
第7時	12	0	1	14	0	1	11	0	0	12	1	0	2	1	0	4	1	0	55	3	2
第8時	10	1	4	2	0	0	23	0	0	11	0	0	2	2	2	0	0	0	48	3	6
計	70	4	13	58	1	3	93	8	4	97	10	6	22	5	3	16	4	3	356	32	32
(%)	20	6	19	16	2	5	26	9	4	27	10	6	6	23	14	5	25	19	100	9	9

※Tの% = Tのカテゴリ数 ÷ 教師の総発話命題数356, A, Bの% = A, Bのカテゴリ数 ÷ Tのカテゴリ数 (N=31)

※第1時, 第9時については, 授業内容の関係で表10のデータから省略する。(表1参照)

表10より, 教師の総発話命題数356に対して, A, Bの総反応数はともに32(教師の総発話100%に対して9%)である。この数字から, 教師の声かけに対してA, Bがほとんど反応を示していないことが分かる。また, カテゴリ別の数字に注目してみると, 他のカテゴリに比べてAは「学習方法」が10%, 「承認・称賛」が9%と多い傾向がある。Bについては「時間」が19%と多く, 次いで「学習方法」が6%である。Bが「時間」について数が多いのは, 授業の残り時間を気にしやすい傾向があることと, 第8時のスピーチで他の班の発表時間を気にしていたことが考えられる。また, 第8時の「目標・指示」がA, Bともに100%聞いていた結果になっているのは, 恐らく, クラスの前でALTにスピーチをすることへの責任感を感じたためであると考えられる。いずれにしても, 同じような状況の学力低位層の生徒であっても, 反応する言葉のカテゴリに違いがあることが確認できる。ただし, 教師の声かけの総数を考えれば, 学力低位層の生徒は教師の話の1/10程度しか聞いていないため, 学習方法に関する情報や学習課題を解決するために有益な情報も日常的に聞き逃していることが予想される。

4.2.3 A, Bに対する教師の個別の声かけの数とカテゴリー

表10における教師の声かけの中で、教師がA, Bそれぞれに対して、個別にかけた声かけの数を調べたところ、表11, 12の結果が得られた。なお、ここでいう「教師が個別にかけた声かけ」については、4.2.1に示した命題数の基準に基づき、カウントする。また、発話者の表記については、4.1.1および4.1.2に倣うこととする。

表11 Aに対する教師の声かけの内容

	声かけ数	種類	具体的な声かけとAの反応
第2・3・8時	0		
第4時	3	①承認・称賛 ②③学習方法・ヒント	①T: どうやって(単語を)覚える? A: わかんないっすよ。どうやって覚えているっていうより、直球ですよ。勘。…well, these, wonderful, …。 ②T: 覚えるのが難しいんだよね? 5個ずつ覚えてみたら? … A: どうせ、ぼつなんで。…なるほど。…そうかー。… ③T: 難しい? じゃあ、10個を15個にするための時間にしたらいいんじゃない? A: …っていうことは、talkからdoesまでか…。
第5時	1	①承認・称賛	①T: どうしても分からなかったら、答えを見てもいいよ。 A: いや、見たくないんです。英語だけは見たくない主義なんです。 T: そうか、見たくないんだね。よし、分かった。じゃあ、こだわって頑張ってください。
第6時	1	①注意	①T: 頑張れよー、(2班)男。見せてもらいながら書いてみて。 A: えー、なんですかねー。こいつら先に行き過ぎてて、全然わからないんですよ。…聞く気がしないというか、別の話になってるもん。
第7時	2	①学習方法・ヒント ②注意	①T: (favoriteの意味を尋ねられて) この前使った紙を見てみて。 A: (単語の紙を見て) あ! あった。この紙が役に立つとは…。 ②T: (班員から、Aが練り消しで遊んでいるから捨ててほしいという指摘を受けて) 今はそれ関係ないんだけどさ、30分でやることは? A: (班員に対して) 捨てろとか無理だし。お前、あほ?

表12 Bに対する教師の声かけの内容

	声かけ数	カテゴリー	具体的な声かけとBの反応
第2・3・5・6・7・8時	0		
第4時	2	時間承認・称賛	①T: (Bから学習時間を尋ねられて) 40分までだよ。 B: (無言) ②T: (クラスで単語の定着を確認) じゃあ、最後は、B君。 B: えー! オレ? …じゃあ、ヘルプ… (中略) ミュージアム。 T: 正解です。10人全員が答えられました。クリアです!

表11より、第2時～第8時の全7時間で、教師が生徒Aに個別に声をかけた数は7回であった。また、表12より、Bについては2回であった。これらの結果から、生徒同士が学び合う学習デザインで行っていても、教師が生徒個々に対して行う言葉かけは非常に少ない傾向があることが分かる。当然、授業者の力量によるところもあるが、それを考慮しても1時間内に生徒個々に多くの声をかけていくことは難しいことが本実践から推察される。

Aは第4時に、教師から自身の学習方法を尋ねられている。そこで、「覚えるのが難しいんだよね?」と学習に対する困り感を教師に承認され、「5個ずつ覚える」という具体的な助言をもらったことで、学習に取り組む意欲をもち直している。また、第7時には、教師の学習方法の助言によって、これまでの授業で用いたものが学習に活用できることに気付くことができた。第6, 7時には、班員とのコミュニケーションがうまくいかず、トラブルを起こしていることを教師に訴えている。このような場面で、一方的に注意するのではなく、生徒の言い分を聞いた上で指導すべきことは指導することは、学習意欲を向上させる上で大切であると考えられる。

Bに対する声かけは、Aに比べて、さらに少ない。これは、今回の学習形態においてBが表面上はクラスメイトと

交流しながら学習活動に取り組んでおり、教師の見取りから、学習に取り組んでいると認識していたことが一因であると考えられる。また、Bのプロトコルより、学習に困った時は、Aのように直接教師に聞くよりも、仲間に聞いて解決しようとする傾向があることが確認できた。分析1でも述べたように、第4時に、Bはクラス全体の前で成功体験を積み、それを承認・称賛されたことで、学習意欲を向上させている。ここからも、やはり、承認・称賛の言葉かけや、個々の学習段階に合った助言が学習意欲に望ましい影響を与えていることが分かる。

分析2より、以下のことが明らかとなった。

- ①学力低位層の生徒は、教師の全体への声かけに関心を示さない傾向がある。
- ②学力低位層の生徒に対しては、承認・称賛の言葉かけや、生徒の学習段階に応じた具体的な助言が有効である。

5 結論

本研究では、以下の2点が明らかになった。

- ・分析1から、学力低位層の生徒は、全体に対する教師の声かけに関心を示さない傾向がある。また、聞いていたとしても、学習に有益に作用せず、学習意欲を低下させることが多い。しかし、生徒個々に対する教師の具体的な助言や承認・称賛は、学力低位層の生徒の学習意欲を高める可能性がある。
- ・分析2から、学力低位層の生徒は、量的にも、全体に対する教師の声かけに関心を示さない傾向がある。また、学力低位層の生徒に対しては、承認・称賛の言葉かけや、生徒の学習段階に応じた具体的な助言が有効である。

6 考察

2つの分析を通して、学力低位層の生徒の実態の一端が明らかになった。今回の分析から明らかになった学力低位層の生徒の姿から教師の関わり方を考察すると、まず、生徒個々に対して承認・称賛する機会を見逃さないようによく観察することが大切である。そして、声をかける際は、生徒の困っている実態や学習に取り組めない要因を生徒との会話などから探り、生徒個人で解決できないことについて具体的な助言をし、達成可能な見通しをもたせることが教師の役割であるとする。また、全体への声かけの中には学習課題を達成するために有益な情報が含まれていることがあるが、学力低位層の生徒はその事に気付いていなかったり、有用性を実感していなかったりすることが考えられる。このことから、「これから先生が話す内容は、今日の課題解決に有効な情報です」や「この班で考えていることは、今までになかった考え方です」のように、全体への声かけが学力低位層の生徒の学習に役に立つことを、より分かりやすく実感できる機会を設定していくと同時に、教師は自身の声のかけ方（話し方）や内容について、振り返ることが大切になる。そして、全体への声かけが、教室内の様々な学習段階の生徒にとって、意味あるものになるようにしていく必要がある。

7 今後の課題

今後は、アクティブ・ラーニングを基本とする授業の中で、教師と生徒だけでなく、生徒同士の関わりが多くなっていくことが予想される。その際に、生徒同士の声かけも学習の深まりに重要な役割を果たすと考えられ、その点も教師が気に留めながら価値づけて指導していくことが大切であるとする。授業者である教師の役割として、全体と個別の声かけの特徴や効果を教師自身が認識して授業内で使い分けていくことや、学習課題遂行に必要な情報を事前に明示しておくなど、教師が学習環境を整備していくことがより一層、求められる。

本研究では、教師の声かけが学力低位層の生徒の学習意欲に与える効果が明らかになったが、学習課題や評価と学習意欲の関連についての分析が行われていない。また、生徒自身の認知的負荷など、学習意欲に関わる様々な要因について触れていない。今回の研究をさらに発展させる上で、それらの側面から学力低位層の生徒の実態を1つずつ明らかにしていくことで、より実態に即した支援ができるものとする。

引用および参考文献

- (1) 中央教育審議会：「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」，2003，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm，（2016.5.6閲覧）
- (2) 国立教育政策研究所：「OECD生徒の学力到達度調査（PISA2012）」，2012，<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/#PISA2012>，（2016.5.6閲覧）
- (3) ベネッセ教育総合研究所：「中高生の英語学習に関する実態調査2014速報版」，2014，
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>，（2016.5.6閲覧）
- (4) ベネッセ教育総合研究所：「第5回学習基本調査データブック」，2015，
<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4801>，（2016.5.6閲覧）
- (5) 小池生夫 編著：「提言 日本の英語教育 ガラパゴスからの脱出」，pp.156-181，光村図書，2013.
- (6) 辰野千壽：「科学的根拠で示す 学習意欲を高める12の方法」，pp.34-37，図書文化，2009.
- (7) Jere Brophy著，中谷素之監訳：「やる気をひきだす教師－学習動機づけの心理学」，pp.197-202，金子書房，2011.
- (8) 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，第4巻，pp.19-27，2007.
- (9) 林 清美・橋 良治：「児童・生徒による教師影響力の認知」，岐阜大学教育学部研究報告人文科学，第56巻，第1号，pp.193-204，2007.
- (10) 古市裕一・柴田雄介：「教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響」，岡山大学大学院教育学研究科研究収録，第154号，pp.25-31，2013.
- (11) 山森光陽：「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」，教育心理学研究，第52号，pp.71-82，2004.
- (12) 林 康成・三崎 隆：「『学び合い』授業と一斉指導教授型授業を比較した学力低位層への学習効果と継続性」，日本科学教育学会研究会研究報告，第29巻，第4号，pp.33-36，日本科学教育学会，2015.
- (13) 水落芳明・阿部隆幸：「成功する『学び合い』はここが違う！」，p.12，学事出版，2014.
- (14) 小林千鶴・西川 純：「子ども同士の学び合いを促す教師に関する研究」，臨床教科教育学会誌，第7巻(1)，pp.17-53，臨床教科教育学会，2007.
- (15) 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美：「教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」，東京大学教育学部紀要，第30巻，pp.177-198，東京大学教育学部，1991.
- (16) Ericsson, K. A. and Simon, H. : Protocol analysis-Verbal reports as data, MIT Press, 1984.

A Case Study of the Effects of Teachers' Voices on Learning Motivation of Lower-Placed Students : Changes of Students in 1st Grade English Classes

Kazuto TOKUHASHI* · Yoshiaki MIZUOCHI**

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of teachers' voices on the learning motivation of lower-placed students in 1st grade English classes. As a result, it became clear that such students tended to have little interest in teachers' voices to the whole class, such as achievements on English tasks, the state of their study, and helpful information. Even if they listened to teachers' voices to the whole class, most of this was not useful to their learning. However, when teachers spoke to individual students, the results indicated that it was possible for lower-placed students to make progress in their learning motivation through the teachers' acceptable praising voices and concrete advice made at a level appropriate to the students' learning stage.