

目 次

I	研究主題	3— 1
II	主題設定の理由	3— 1
III	研究仮説	3— 1
IV	研究目的	3— 2
V	研究の全体構想	3— 2
VI	研究の経過	3— 2
VII	研究の実際	
1	「こすもす科」の目標と学習内容及び学習段階	
(1)	「こすもす科」の目標	3— 3
(2)	身に付けさせる能力と主な学習内容	3— 3
(3)	「こすもす科」の学習段階	3— 3
2	研究主題に迫る手立て	3— 4
3	内発的動機付け理論の研究成果の活用	
(1)	内発的動機付けと外発的動機付け	3— 4
(2)	内発的動機付け理論の研究成果	3— 4
(3)	内発的動機付けの視点から見た児童の実態	3— 5
(4)	内発的動機付けと本研究との関連	3— 5
4	ルーブリックによる自己評価	
(1)	ルーブリックによる自己評価の有効性	3— 6
(2)	ルーブリックの作成手順	3— 6
5	フィードバックの工夫	
(1)	フィードバックの分類	3— 9
(2)	有能感と自己決定感を高めるための留意点	3— 9
(3)	ランディング段階におけるフィードバック	3—10
6	動機付けモデル提示の工夫	
(1)	動機付けの必要性	3—10
(2)	動機付けモデルの分類	3—10
(3)	児童の実態を考慮した動機付けモデルの提示	3—11
7	「こすもす科」の指導モデル	3—13
8	授業実践	3—14
9	仮説検証	
(1)	仮説検証計画	3—15
(2)	研究主題に迫る児童の変容	3—16
(3)	研究の3つの手立ての有効性	3—16
10	検証結果を生かした「こすもす科」の指導モデル改善	3—18
VIII	成果と課題	
1	成果	3—20
2	課題	3—20
	〈引用文献〉	3—20
	〈参考文献〉	3—20

I 研究主題

自分の判断・行動を客観的に見つめ、改善することができる児童の育成
～内発的動機付けの視点から見た「こすもす科」の指導モデル構築を通して～

II 主題設定の理由

現在、社会情勢の変化に伴い、学校教育にも社会の変化に主体的に対応することができる児童生徒を育成することが求められている。教育基本法（平成 18 年 12 月 22 日公布）には、義務教育段階で社会的自立の基礎を培うことが明記されている。

本県においては、宮崎の教育創造プランを策定し、目指す子ども像を「ふるさとを愛し、自分に自信と誇りをもつ子ども」「夢や希望を抱き、社会に貢献する気概をもつ子ども」と掲げ、その具現化を図っている。

小林市では、平成 17 年度を教育改革元年として位置付け、「夢と元気と勇気ある小林教育」を教育理念として教育改革を進めている。教育改革 4 年目に当たる今年度は、平成 21 年度より「こすもす科」を核とした小中一貫教育を実施していくために、教育課程特例校の申請を行った。（注 1）

この「こすもす科」は、小林市民としての自覚をもち、自己の主体性・自律性や他者・社会との関係形成能力を身に付けさせるとともに、よりよい人生を自ら創り出していくための豊かな人生観や望ましい価値観の基礎を養い、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力を育成することを目標としている。この目標達成に向けて、「自分」「他者」「社会」の 3 つの領域を設定し、各単元を「ホップ」「ステップ」「ジャンプ」「ランディング」の 4 つの学習段階で構成することとしている。しかし、具体的な指導プロセスまでは示されていないため、今後、理論的な裏付けとともに、具体的な指導プロセスを明らかにする研究が急務である。

学校教育法に自主、自律の精神を養うことが明記されているように、これまでも学校教育は、社会的自立の基礎を培うことを目標の 1 つとして行われてきた。しかし、児童の実態から今までの指導が十分であったとは言い難く、これまで以上に児童が自分の判断・行動を客観的に見つめ、改善することができるような指導を展開すべきだと考える。児童が自分の判断・行動を客観的に見つめるには、自己評価の機会の設定や評価基準の明確化が必要であるため、ルーブリック（注 2）による自己評価に着目した。また、児童が自分の判断・行動を改善するためには、実践意欲の喚起が必要であるため、動機付けの工夫に着目した。さらに、他者からの評価や働きかけは、児童が自分の判断・行動を見つめたり、改善したりする上でこの 2 つの手立てを補完することができると考え、フィードバックの工夫にも着目した。このような 3 つの手立てを、自発性を促す視点から工夫していくことで、児童の社会的自立の基礎を培うことができると考えた。

そこで、本研究では、前述した手立てを内発的動機付けの視点から再構成し、「こすもす科」の 4 つの学習段階に位置付け、指導モデルを作成する。さらに、検証授業によりその有効性を検証し、課題を分析した上でより効果的なモデルへと高めていきたい。「こすもす科」の各学習段階の指導プロセスを明らかにすることは、自立を目指す「こすもす科」の実践に役立つとともに自立のために必要な能力を児童生徒が確実に習得することにもつながると考える。さらに、明らかにした指導プロセスを「こすもす科」の指導モデルとして提示することは、平成 21 年度から「こすもす科」の実施をひかえる小林市内の小・中学校への還元性も高いと考え、本主題を設定した。

III 研究仮説

「こすもす科」の単元の各学習段階において内発的動機付けの視点から以下のような工夫を行えば、児童は、自分の判断・行動を客観的に見つめ、改善することができるであろう。

- ルーブリックによる自己評価
- フィードバック（振り返り）や動機付けモデル提示の工夫

（注 1）小林市の教育課程特例校としての申請に対し、文部科学省から「こすもす科」は新学習指導要領における生活科と総合的な学習の時間に位置付けて実施可能であることが示された。（平成 20 年 12 月）本研究は、今年度当初の小林市の教育課程特例校としての申請内容に基づくものである。

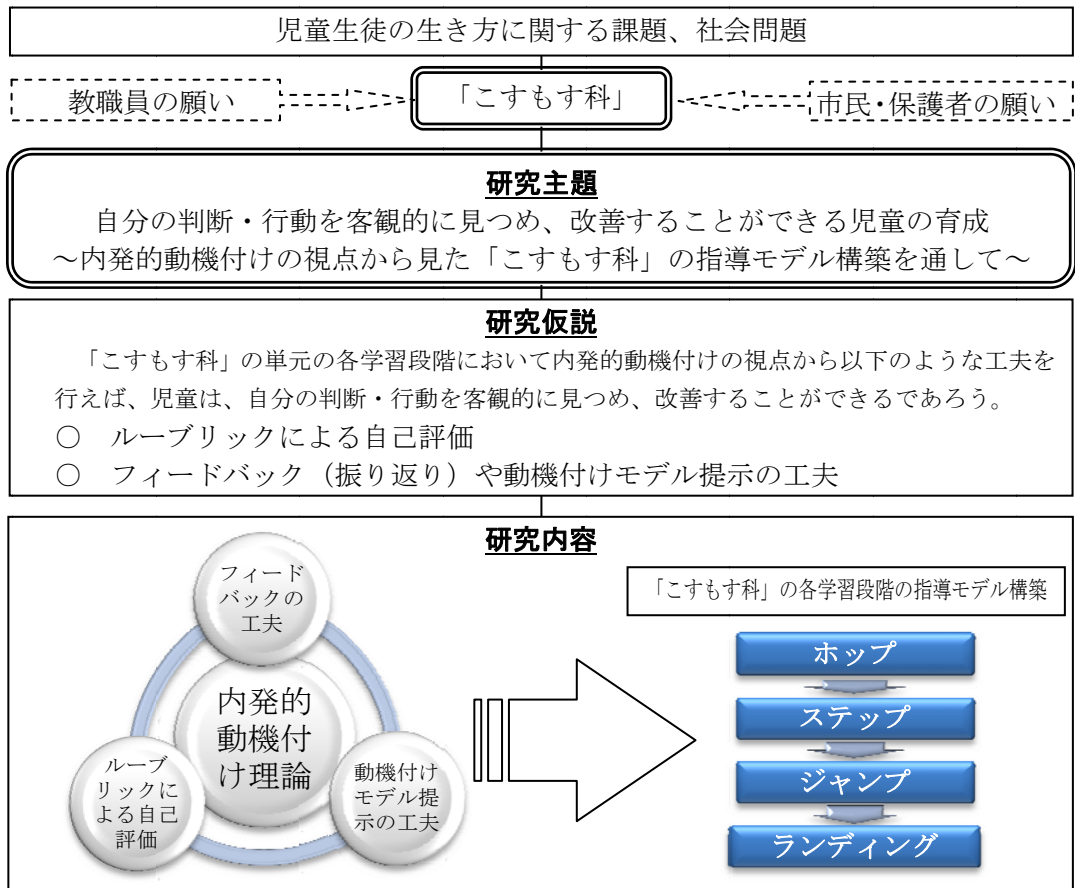
（注 2）本研究では、評価項目を表す評価基準に基づき、それらを達成したと判断できる具体的な行動を段階別に文章表現し、表に表したものをルーブリックと定義する。

IV 研究目的

「こすもす科」において、自分の判断・行動を客観的に見つけ、改善することができる児童を育成するために、「自分」及び「他者」領域で適用する指導モデルを構築する。

- 内発的動機付けを教育原理とする学習理論の構築
- 内発的動機付けの視点から見た各学習段階に必要な構成要素の抽出と指導モデルの作成
- 検証授業による指導モデルの有効性の検証
- 検証結果を踏まえた修正指導モデルの作成

V 研究の全体構想



VI 研究の経過

月	研究内容	研究方法
4～6	研究主題・副題設定 研究計画立案 自己の見つめ方（メタ認知）の研究	理論研究
7	「こすもす科」の評価研究	理論研究
8	研究主題・副題の見直し 内発的動機付けに関する研究 研究実践校での実態調査と分析	理論研究 理論研究・調査研究
9	指導モデル構築（ルーブリック作成、フィードバックの在り方、 動機付けモデルの効果の分類）	理論研究
10	授業前実態調査 検証授業	調査研究 授業研究
11	授業後実態調査 指導モデルの改善に向けての研究	調査研究 理論研究
12	研究のまとめ	理論研究
1～2	研究発表準備、指導モデル改善	理論研究
3	研究発表	理論研究

Ⅶ 研究の実際

1 「こすもす科」の目標と学習内容及び学習段階

「こすもす科」は、「新市まちづくり計画（小林市）」や住民アンケート等から洗い出した現在の児童生徒や若者の生き方に関する課題を解決する「人間力」（人間力は生きる力と同様のもの）の向上を目指す教科である。以下は、「こすもす科」の概略である。

(1) 「こすもす科」の目標

小林市民としての自覚をもち、自己の主体性・自律性や他者・社会との関係形成能力を身に付けさせるとともに、よりよい人生を自ら創り出していくための豊かな人生観や望ましい価値観を養い、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力を育成する。

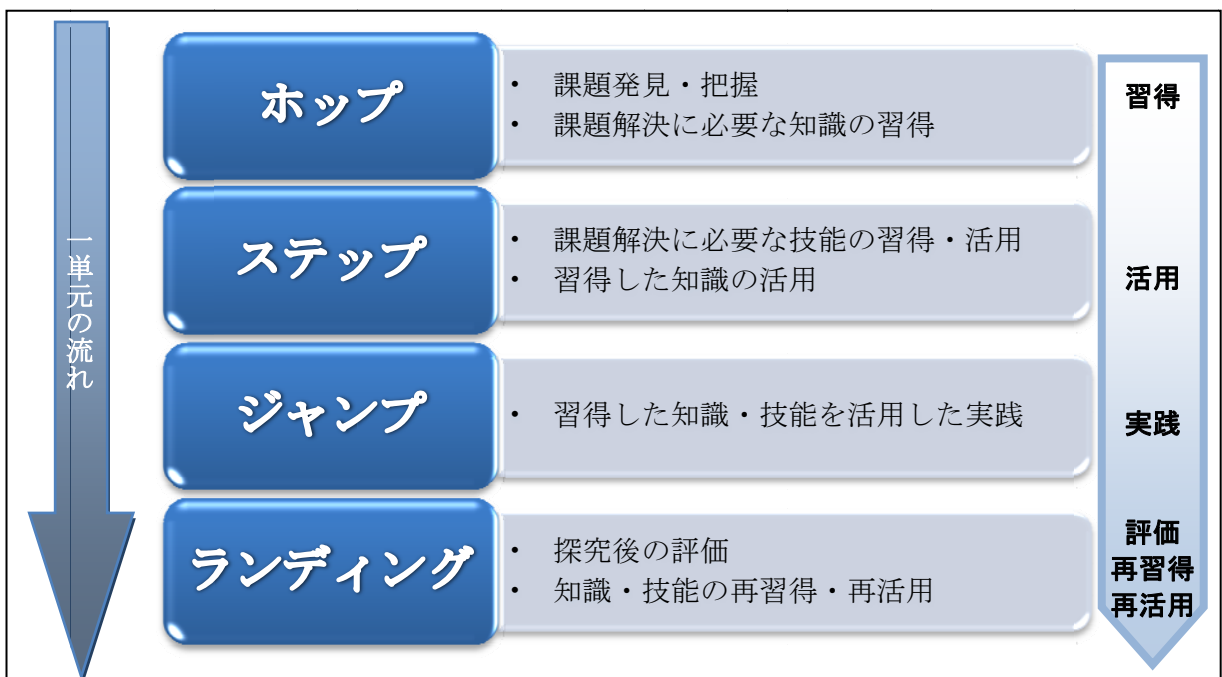
(2) 身に付けさせる能力と主な学習内容

【表1 「こすもす科」で身に付けさせる能力と主な学習内容】

領域	身に付けさせる能力	主な学習内容
自分領域	自己育成能力	挨拶・返事、言葉遣い、きまり、公共のマナー 等
	責任遂行能力	お手伝い、学級での自分の役割、家庭学習の仕方 等
他者領域	コミュニケーション能力	あたたかい言葉かけ、自分の気持ち相手の気持ち、話し合い方 等
	集団参画能力	リーダーシップ、自治的活動
社会領域	環境保全能力	市のシンボル、地域の行事、小林の自慢（3H ₂ O）、小林の魅力（伝統文化）、小林市再生プラン 等
	文化的活動能力	
	地域貢献能力	保育士体験、人生設計プラン、夢プラン
	将来設計能力	

(3) 「こすもす科」の学習段階

「こすもす科」では、【図1】のように単元の基本的な流れを「ホップ」「ステップ」「ジャンプ」「ランディング」の4つの学習段階で構成している。単元内では、「習得」「活用」「実践」「評価、再習得・再活用」の視点で学習活動を構成し、日常の体験を「実践」活動として扱う単元もあり、体験を通して各能力を身に付けさせ、指導内容の定着を図ろうとしている。

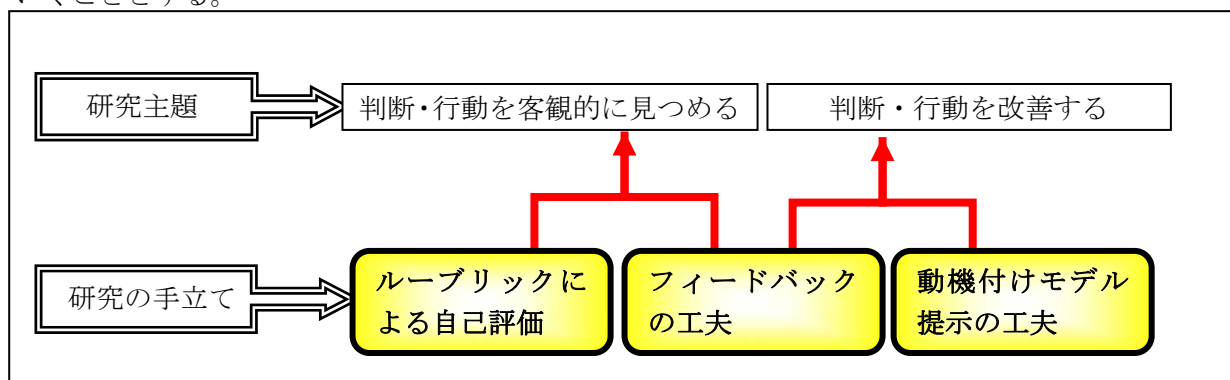


【図1 「こすもす科」の学習段階】

2 研究主題に迫る手立て

児童が自分の判断・行動を客観的に見つめるには、自己評価の機会を設定するとともに評価の基準を明確にする必要がある。さらにその内省を補完するものとして他者からの評価や働きかけが必要である。また、児童が自分の判断・行動を改善するためには、実践意欲を高めることが必要である。さらに、他者からの励ましや具体的なアドバイスがあるとより効果的である。

このような考えに基づき、本研究主題に迫るために、ルーブリックによる自己評価、フィードバックの工夫、動機付けモデル提示の工夫の3つを研究の手立てとして適用することとした。【図2】に示したのが研究主題と研究の手立ての関連図である。この3つの研究の手立てについて、現在までの先行研究の成果を生かしながら内発的動機付けの視点を生かした工夫を本研究では模索していくこととする。



【図2 研究主題と研究の手立ての関連】

3 内発的動機付け理論の研究成果の活用

(1) 内発的動機付けと外発的動機付け

内発的動機付けと外発的動機付けの区別には、研究者によりとらえ方の違いが見られる。本研究では、内発的動機付けは好奇心や関心によってもたらされる動機付けと定義する。一方、外発的動機付けは義務、賞罰、強制等によってもたらされる動機付けと定義する。

(2) 内発的動機付け理論の研究成果

櫻井茂雄は、内発的動機付けを構成するものとして有能感と自己決定感と関係性をあげている。その中の有能感と自己決定感に関する検証報告によると、【表2】のように、「言語的な報酬は、有能感を高め自己決定感を阻害することはなく、物質的な報酬（プレゼント等）は、有能感を高めるものの自己決定感を阻害する（予期せぬ物質的報酬は例外）」（櫻井，1990，p.206）という結果が示されている。

また、櫻井によって、【表3】のように、「称賛には内発的動機付けをやや高める効果があり、称賛と叱責の間には交互作用が認められており、ほめられる場合には叱られもした方が内発的動機付けが高い」「叱責が内発的動機付けを低下させる効果は見られない」（櫻井，1990，p.208）ことが証明されている。

さらに、「課題遂行の結果が評価され、学業成績の一部になると告げられると（評価予告）、児童は、有能感と自己決定感を形成しなくなる」（櫻井，1990，p.207，下線部筆者）との検証報告もある。以上のような研究成果を本研究でも十分生かしていく。

【表2 内発的動機付けにおける報酬の効果】

	有能感	自己決定感
言語的な報酬	高める	阻害：少
物質的な報酬	高める	阻害：多

【表3 内発的動機付けと称賛・叱責の関係】

	内発的動機
称賛のみ	やや高める
叱責のみ	関連なし
称賛と叱責	高める

(3) 内発的動機付けの視点から見た児童の実態

内発的動機付けについて、研究実践校の児童（4年生10人、5年生13人、6年生15人）に対するアンケート調査（平成20年8月21日）を行った。以下がその集計結果に対して χ^2 検定を行った結果である。

【表4】は、「日常的なフィードバック」と「有能感の程度」に関する調査結果である。この調査では、5%水準で有意差があった。このことから、「日常的なフィードバック」と「有能感の程度」の間には関連がある。

【表5】は、「日常的なフィードバック」と「自己決定感の程度」に関する調査結果である。この調査では、5%水準で有意差があった。このことから、「日常的なフィードバック」と「自己決定感の程度」の間には関連がある。

【表6】は、「学習・活動時のゴールイメージの有無」と「有能感の程度」に関する調査結果である。この調査では、5%水準で有意差があった。このことから、「学習・活動時のゴールイメージの有無」と「有能感の程度」の間には関連がある。

また、様々なパターンの動機付けに対する児童の反応も調査した結果、児童は特定の動機付けに反応するのではなく、どのパターンにもほぼ偏りなく反応することが分かった。

(4) 内発的動機付けと本研究との関連

前述の調査結果から、3つの研究の手立てを内発的動機付けの視点からどのように工夫していくかが明らかになった。【図3】のように、「ルーブリックによる自己評価」は有能感を高める視点で、また、「フィードバックの工夫」は有能感・自己決定感を高める視点で研究を進めていくこととした。さらに、「動機付けモデル提示の工夫」は実践意欲を高める視点から研究を進めていくこととした。

なお、関係性については、児童相互及び児童と教師の関係は良好であることを前提とし、本研究では取り上げないこととした。

【表4 日常的なフィードバックと有能感の程度】

	有能感：高	有能感：低	計
フィードバック日常	14	2	16
フィードバック非日常	10	12	22
計	24	14	38

$P=0.00798156$ 5%水準で有意差あり

【表5 日常的なフィードバックと自己決定感の程度】

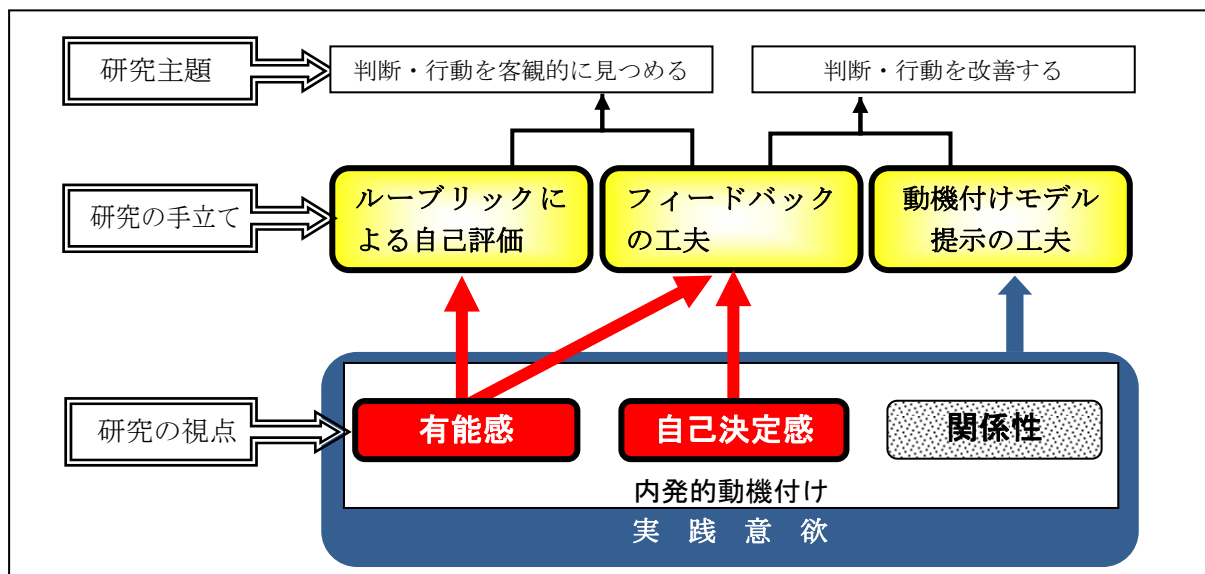
	自己決定感：高	自己決定感：低	計
フィードバック日常	6	10	16
フィードバック非日常	3	19	22
計	9	29	38

$P=0.02400285$ 5%水準で有意差あり

【表6 学習・活動時のゴールイメージの有無と有能感の程度】

	有能感：高	有能感：低	計
ゴールイメージあり	9	1	10
ゴールイメージなし	15	13	28
計	24	14	38

$P=0.004036929$ 5%水準で有意差あり



【図3 内発的動機付けと本研究との関連図】

4 ルーブリックによる自己評価〈内発的動機付けの視点：有能感〉

(1) ルーブリックによる自己評価の有効性

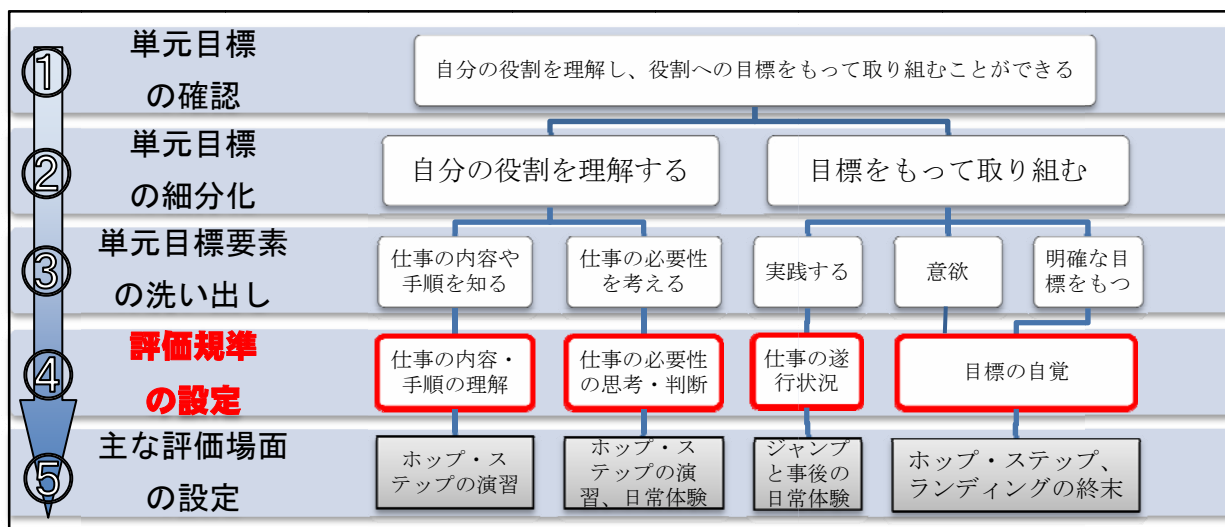
ルーブリックによる自己評価は、児童に自分の判断・行動を客観的に見つめさせるための手段である。評価規準や基準などが無い状態でものごとを評価すると、それぞれの価値観や尺度により評価が行われ、主観性の高い評価となる。また、ルーブリックはその学習の目標から作成され、目標と表裏一体の関係にある。そのため、ルーブリックを示すことは、児童にこれからどのような学習をするのか見通しをもたせるための材料になり、学習のゴールイメージの形成にも役立つ。

このように、ルーブリックによる自己評価を行うことは、児童と指導者が評価基準を共有することで評価の客観性を高めたり、学習の見通しをもったりする上で有効である。また、児童が自己評価力を高めることにもつながる。

(2) ルーブリックの作成手順

ア 評価規準の設定

評価規準の設定にあたっては、【図4】のように、まず単元目標を確認する。単元目標には複数の内容が含まれていることが多いので、目標を細分化する必要がある。次に、細分化した単元目標からその要素を洗い出す。そして、洗い出した単元目標要素から評価規準を設定する。その際、各評価規準をどの場面で評価するかを考慮しておくことが、評価の実行可能性を高めることにつながる。



【図4 評価規準設定の手順例（第6学年自分の役割II）】

イ 評価基準の設定

「こすもす科」は義務教育段階を通じて実施する予定であるため、小中9年間を見通した評価基準を設定することが望ましい。また、最終目標だけでなく児童の発達段階に応じた中間目標を設定することが児童の個人内評価を充実させ、「やればできる」という有能感を高めながら学習を進めることにもつながる。ただし、児童が適切な目標を設定できるように、本研究における評価基準設定にあたっては、4～5段階をめやすとして設ける。

ウ ルーブリックの作成

指導者と児童が目標を共有しても立場が違うため、それぞれの作業や活動は異なる。従って、ルーブリックも内容は同様のものでも形式は異なる。今回作成したルーブリックは、「主体的に」「適切に」等の評価基準の表現を具体的な行動の表現に変換していくことで、児童自らが自分の判断や行動等を評価しやすいような工夫を行った。また、有能感を高める視点から、ランク付けにつながるようなA～Dのレベルは児童のルーブリックには表記しないようにした。

【表7】は、児童用のルーブリックである。

一方、指導者用のルーブリックは、評価基準と名簿を一体化させ、形成的評価に活用するために記録を残せるようにした。【表8】は、指導者用のルーブリックである。

【表7 児童用のルーブリック（指導項目：係や当番の仕事）】

6年 自分の役割Ⅱ		名前		
自分の目標		何を評価するのかを明らかにした評価規準		
	仕事のことが分かった？	仕事のことを考えた？	仕事がしっかりできた？	目標を覚えていた？
できるかな？ できたかな？	できた ○自分や友達の仕事のやり方とどんな仕事かが分かった ○友達の仕事の手伝い方が分かった	できた ○仕事が必要だということと責任について <u>そのわけも考えた</u>	できた ○自分の仕事を <u>進んでわすれずに行った</u> ○自分の仕事をとちゅうでやめずに最後まで行った	できた ○ <u>学習が終わっても目標をはっきり覚えている</u>
	できた ○友達の仕事の手伝い方が分かった ○自分の仕事のやり方とどんな仕事かが分かった	できた ○仕事が必要だということと責任について <u>考えた</u>	できた ○自分の仕事を <u>わすれずに行った</u> ○自分の仕事をとちゅうでやめずに最後まで行った	できた ○ <u>ジャンプで目標をはっきり覚えていた</u>
	できた ○自分の仕事のやり方とどんな仕事かが分かった	できた ○仕事の <u>大切さについて考えた</u>	できた ○自分の仕事をとちゅうでやめずに最後まで行った	できた ○ <u>はっきりした目標を書いた</u>
	できた ○自分の仕事は <u>どんな仕事か分かった</u>	できた ○仕事の <u>よさやつらいことを考えた</u>	できた ○自分の仕事を <u>時々行った</u>	できた ○ <u>目標を書いていた</u>
がんばったことやできなかったこと	学習を行う最初から最終学年までの評価基準を明記する。		達成したらこの欄を塗りつぶす。各観点の達成度が棒グラフ状になる。(ホップ段階は赤色、ランディング段階は青色)	

【表8 指導者用のルーブリック（指導項目：係や当番の仕事）】

評価規準	仕事の内容・手順の理解 (知識・理解)	仕事の必要性の思考・判断 (思考・判断)	仕事の遂行状況 (技能・表現)	目標の自覚 (関心・意欲・態度)
主な 評価場面	ホップ・ステップで実際に仕事を をする演習の場面	ホップ・ステップで仕事の必要 性についての話し合い	ジャンプと事後の日常体験	ホップ・ステップ、ランディングの終 末やジャンプと事後の日常体験
A	自分や友達の仕事のやり方とどんな仕事 かと友達の仕事の手伝い方が分かった	仕事が必要だということと責任について そのわけも考えた	自分の仕事を進んでわずれずにとちゅう でやめずに最後まで行った	学習が終わっても目標をはっきり覚えて いる
B	自分の仕事のやり方とどんな仕事かと友 達の仕事の手伝い方が分かった	仕事が必要だということと責任について 考えた	自分の仕事をわずれずにとちゅうでやめ ずに最後まで行った	ジャンプで目標をはっきり覚えていた
C	自分の仕事のやり方とどんな仕事かが分 かった	仕事の大切さについて考えた	自分の仕事をとちゅうでやめずに最後ま で行った	はっきりした目標を書いた
D	自分の仕事はどんな仕事か分かった	仕事のよさやつらいことを考えた	自分の仕事を時々行った	目標を書いていた
児童名	知識・理解	思考・判断	技能・表現	関心・意欲・態度
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	
〇〇〇〇			目標	

5 フィードバックの工夫〈内発的動機付けの視点：有能感、自己決定感〉

(1) フィードバックの分類

フィードバックは、「返す、もどす」という意味で、評価した内容を児童に伝えることである。フィードバックは、内発的フィードバックと外発的フィードバック、及び正のフィードバックと負のフィードバックに分けられる。内発的フィードバックは、児童が自分自身の判断や行動を通して情報を得ること、外発的フィードバックは、他の人が児童に情報を与えることである。一方、正のフィードバックは、児童が達成した・努力したことを示す内容、負のフィードバックは達成できなかった・努力が足りないことを示す内容である。

(2) 有能感と自己決定感を高めるための留意点

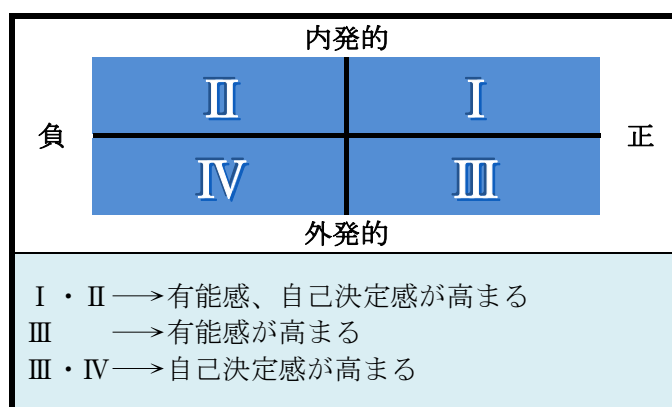
有能感と自己決定感を高めるための留意点を【図5】に分類してまとめた。

本研究では、自己評価力が高まった状態を正・負の内容を含む内発的フィードバック（【図5】フィールドⅠ・Ⅱ）が適切にできる状態ととらえている。内発的フィードバックができることに対する称賛は、有能感や自己決定感を高める上で重要である。

外発的フィードバックにおいて有能感を高めるためには、児童ができたことやできるようになったことを示す正のフィードバック（【図5】フィールドⅢ）に称賛が付随しなくてはならない。

負の外発的フィードバック（【図5】フィールドⅣ）は、正の外発的フィードバックの効果を高めるために重要で、主に目標が達成できていないことを示す内容となるため、フィードバック後には、今後どうすべきかを方向付ける指導的内容が付随しなくてはならない。その際、方向を決定付ける言葉は児童に言わせるようにすることが、自己決定感を高める上で重要である。

そこで、各学習段階のフィードバックの在り方を【表9】のようにまとめた。



【図5 分類別フィードバックと内発的動機付け】

【表9 各学習段階のフィードバックの在り方】

段階	フィードバックの基本的な形態	評価方法	留意点		
			内発的フィードバック	外発的フィードバック	その他
ホップ・ステップ	個人内 指導者→個人 指導者→全体	話し合い・活動等の観察	○ 内発的フィードバックができていることを称賛する。	○ 正に称賛、負に指導的内容を付随させてフィードバックする。 ○ 評価の観点を問いかけ、自己評価させる。	○ ジャンプでは、指導者が観察できない児童の実践もあるので、実践記録カード等を活用して実践状況を把握する。
ジャンプ	指導者→個人 指導者→全体	実践の観察			
ランディング	個人内 (文章表現)	実践・発表の観察	○ 負のフィードバックばかりになっていないか確認する。	○ 問いかけに答えられない児童は、内発的フィードバックの能力を育成する活動を仕組む。	○ ランディングでは、文章表現と対話による振り返りの活動を同時進行し、内発的フィードバックが難しいと思われる児童に対して教師との対話を行う。
		指導者→個人	実践・対話の観察		
事後の日常体験	指導者→個人 指導者→全体	実践の観察			

(3) ランディング段階におけるフィードバック

【表9】から分かるように、ランディング段階においては、個人による振り返り（内発的フィードバック）と指導者との対話による振り返り（外発的フィードバック）を同時進行で行った。内発的フィードバックができると判断される児童は、個人による振り返りをさせ、内発的フィードバックが難しいと判断される児童は、指導者との対話による振り返りを行わせた。

ここでは、ジャンプ段階における取組の評価結果をフィードバックする。しかし、そのフィードバックが内発的でも外発的でも評価結果の客観性が高くなければ児童の有能感・自己決定感が高まらない。従って、自己評価における客観性が低いと思われる児童については、指導者との対話による振り返りで、客観性を補うことをねらいとしている。また、指導者もジャンプ段階で、児童の行動を十分観察し、ループリックにより客観性の高い評価をしておくことが重要である。

【図6】は、個人による振り返りで有能感・自己決定感を高めるために活用した振り返りシートである。

項目	流れ	自分がどのように変わっていった？ 箇条書きで書こう
分かった？	①	自分の仕事は、給食台と机をふくことだと分かった
	②	給食台や机のふき方が分かった
	③	給食台や机の正しい方が分かった
	④	
考えた？	①	給食台や机をふく大変さを考えるようになった
	②	給食台や机をふくよさを考えた
	③	給食台や机をふく仕事の大変さを考えるようになった
	④	
できた？	①	自分の仕事を忘れないで行った
	②	自分の仕事を最後までやりとげた
	③	
	④	
自覚した？	①	はっきりとした目標をもった
	②	1日目をしっかり覚えみだしたけど、2日目からは忘れないようにした
	③	
	④	

【図6】 個人による振り返りで活用したシート

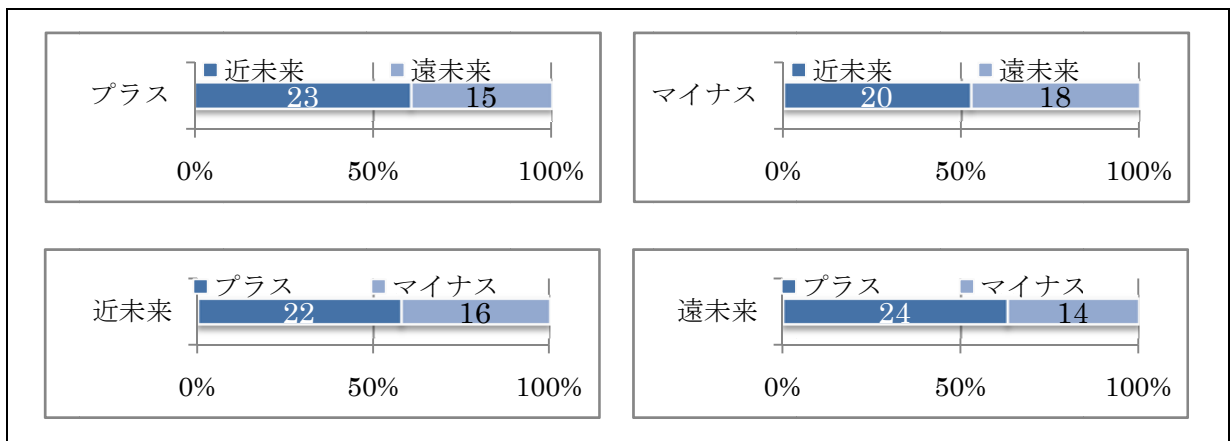
6 動機付けモデル提示の工夫〈実践意欲を高める視点〉

(1) 動機付けの必要性

授業で取り扱う内容について児童に好奇心や関心をもたせるためには、何らかの働きかけが必要であり、学習の目標に対する価値や意義を認識させる働きかけにより内発的動機が高まると考える。

(2) 動機付けモデルの分類

動機付けモデルの内容により様々な効果があると考えられる。そこで、ゴールイメージの時間的な遠近とプラス（成功例）・マイナス（失敗例）イメージの組み合わせによってどのパターンで児童の実践意欲が高まるのかを調査した。（平成20年8月21日）その結果、【図7】のように、どの項目も大きな偏りは見られなかった。つまり、単一の動機付けモデルですべての児童の実践意欲を高めることは難しく、児童の実態や学習段階に応じて、効果的なモデルを複数提示していく必要がある。従って、各動機付けモデルの特性を整理し、単元を通して複数の動機付けモデル提示が可能となるように、各学習段階に適した動機付けモデルを位置付ける。こうすることで、より多くの児童の実践意欲を効果的に高めることができる。



【図7 分類別の動機付けモデルの効果】

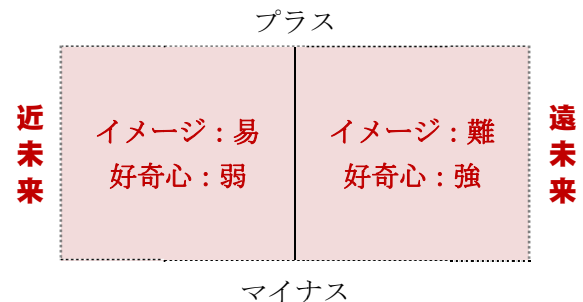
(3) 児童の実態を考慮した動機付けモデルの提示

ア 近未来動機付けモデルと遠未来動機付けモデル（注3）

【図8】のように、一般的に近い将来の姿を示す動機付けモデルの場合、児童はその姿をイメージしやすい。逆に、遠い将来の姿を示す動機付けモデルの場合、自分の今の実態と照らし合わせると差が大きいため、児童はその姿をイメージしにくい。

遠未来動機付けモデルは、児童が「こうなりたい」「こうなると困る」と強く感じ、好奇心をもつことができる。従って、学習の方向性を決定付け、児童に学習の必要性を感じ取らせる上で有効である。

近未来動機付けモデルは、個人の目標を達成したときあるいは達成しなかったときの姿と一致しやすい。従って、児童が中間目標を設定する上で有効である。



【図8 近未来・遠未来動機付けモデルの特徴】

イ プラスイメージの動機付けモデルとマイナスイメージの動機付けモデル（注4）

【図9】のように、プラスイメージの動機付けモデルは、提示して意欲の喚起を図る場合に基本的に用いる。しかし、プラスイメージの動機付けモデルで意欲がもてない児童や実践して目標が達成できなかった児童に対しては、補充的な指導の意味でマイナスイメージの動機付けモデルの活用が必要となることもある。

近未来のマイナスイメージモデルは、実践ができなかった児童への叱責と同様の効果となるため、提示の必要性は低いと考える。

【表10】で段階別に基本的な各動機付けモデルの活用の在り方を示した。動機付けモデルは、ホップ段階では学習の必要性を感じさせること、ステップ・ランディング段階では実践意欲を高めることを基本的な活用の視点としている。

なお、【表11】は、実際にホップ段階で提示した遠未来プラスイメージの動機付けモデルである。



【図9 プラス・マイナスイメージ動機付けモデルの特徴】

(注3) 近い将来(対象児童の概ね3年後程度まで)の姿を示したものを近未来動機付けモデル、遠い将来(対象児童の3年後以降)の姿を示したものを遠未来動機付けモデルと定義する。

(注4) 学習内容に対する成功例をプラスイメージ動機付けモデル、失敗例をマイナスイメージ動機付けモデルと定義する。

【表 10 段階別動機付けモデルの基本的な活用の在り方】

段 階	活用する動機付けモデル	提示の対象	動機付けモデル活用の視点
ホップ	遠未来プラスイメージ	全児童	○ 学習の方向付け及び学ぶ必要性を実感させる。 ○ 児童の学習内容に対する好奇心を高める。
ステップ	近未来プラスイメージ	全児童	○ ジャンプでの目標を達成した姿のイメージをもたせる。 ○ ジャンプでの目標を設定し、実践意欲を喚起する。
ジャンプ	遠未来マイナスイメージ	実践意欲が低い児童	○ 実践意欲が低い児童の実践意欲を喚起する。
ランディング	遠未来プラスイメージ	全児童	○ 事後の実践活動への好奇心を高める。
	遠未来マイナスイメージ	実践意欲が低い児童	○ 実践意欲が低い児童の実践意欲を喚起する。

【表 11 ホップ段階で提示した遠未来プラスイメージ動機付けモデル】

Aさんは、ある清掃会社で働いています。清掃会社の方の仕事は、他の会社や施設などから頼まれて、その建物の中の清掃をすることです。(例えばデパートなどでこのような方を見かけたことがあるでしょう?)

Aさんの役割は、B会社の清掃をすることです。仕事の時間は朝8時から夕方5時までで、おおよそ60の部屋の清掃をします。(永久津小学校の校舎3つ分) Aさんがやらなければならない仕事は、この60部屋の清掃だけなのですが、Aさんは、B会社全体をきれいにすることが自分の役割だと自覚しています。その自覚から、60部屋の清掃以外に、12のトイレ、700メートルの廊下、8階までの階段の清掃も自主的にやっているそうです。

これだけの大きさの施設の清掃をすることは、大変なことです。しかし、Aさんは朝8時から夕方5時まで休んだりおしゃべりをしたりすることなく、一生懸命働いています。(一人でやっているから大変だろうね。)

ある日、Aさんは、B会社の社員の人から声をかけられました。(なんて声をかけられたと思う?) 「Aさん、あなたがうちの会社を清掃するようになって、会社が見違えるようにきれいになったよ。ありがとう。」B会社の社員からかけられた声は、これだけではありません。他に、「階段の清掃もしてくれたの? Aさんの仕事じゃないのに、すまないね。ありがとう。」「大丈夫? 時々休憩も取ってね。」などの声をかけられ、Aさんを信頼する社員がどんどん増えていきました。

～Aさんへのインタビュー内容～



Q Aさんの責任感はいつ、どのように強くなったのですか?

A 責任感とは、急に強くなるものではないと思いますが、私は小学校時代のある出来事が責任感をもつようになったきっかけになっています。それは、6年生の時です。私は登校班の班長をしていました。ある日、同じ班の1年生がふざけて登校していたので、少しきつく叱ったら、その1年生は泣いてしまいました。その日の夜、その1年生のお母さんが私の家に来ました。わたしは、きっと「なぜうちの子を泣かせたの?」と叱られるのだらうと思っていました。しかし、そのお母さんからの言葉は、「いつもうちの子を安全に学校に連れて行ってくれてありがとう。これからも頼むね。」でした。そのとき、自分は登校班長という責任を果たしたのだと分かりました。叱って人を泣かせることは、いやなことですが、でも、いやなことでも人のためになることが分かりました。

それまであまり責任について考えたこともなかったのですが、この出来事があったからは、みんなそれぞれに役割があってその役割を果たすと、助かる人が必ずいると考えるようになりました。私の責任感が強くなって、どんな仕事も一生懸命するようになったのはそれからです。

私は、勉強も運動も得意ではなく、あまり取り柄もないのですが、責任感だけは自信があります。今までこの責任感の強さで、助かったことがたくさんあります。今やっているこの清掃の仕事をみんなに認められながら気持ちよくできるのもその1つです。

7 「こすもす科」の指導モデル

「こすもす科」の指導計画等は整備されているものの、学校での授業はまだ実施されていない。そこで、本研究をもとに「ルーブリックによる自己評価」「フィードバックの工夫」「動機付けモデル提示の工夫」を各指導段階に位置付けて【表12】のように「こすもす科」の指導モデルを作成した。

【表12 「こすもす科」の指導モデル】

学習段階及び一般的な学習活動	指導上の留意点	児童の意識の移り変わり
<p>ホップ</p> <p>1 課題発見・把握をする。</p> <p>2 課題解決に必要な知識を習得する。</p>	<p>☐ : ルーブリックによる自己評価</p> <p>☐ : フィードバックの工夫</p> <p>☐ : 動機付けモデル提示の工夫</p> <p>遠未来プラスイメージ動機付けモデル</p> <p>○ 学習の方向性や必要性を実感し、好奇心を向上</p> <p>ルーブリック</p> <p>○ 学習内容に関する現状確認</p>	<p>これは大切な学習だな</p> <p>今の私はこんな状態だな</p>
<p>ステップ</p> <p>3 課題解決に必要な技能を習得する。</p> <p>4 習得した知識・技能を活用しながら演習をする。</p> <p>5 ジャンプでの実践目標を設定する。</p>	<p>ルーブリック</p> <p>○ 「知識・理解」「思考・判断」の評価(児童・指導者)</p> <p>正の外発的フィードバック</p> <p>○ 演習の様子から正の即時フィードバック</p> <p>ルーブリック</p> <p>○ ジャンプでの実践目標の設定</p> <p>近未来プラスイメージ動機付けモデル</p> <p>○ ジャンプで目標達成時の姿のイメージ、実践意欲の喚起</p>	<p>私の理解や判断は正しいかな</p> <p>私は理解できたんだ</p> <p>この目標だったら達成できそうだ</p> <p>こうなりたい！頑張ろう！</p>
<p>ジャンプ</p> <p>6 習得した知識・技能を活用しながら実践する。</p>	<p>外発的フィードバック</p> <p>○ 称賛や指導を付随させてフィードバック</p> <p>ルーブリック</p> <p>○ 記録を残し形成的評価に活用(児童・指導者)</p> <p>遠未来マイナスイメージ動機付けモデル</p> <p>○ 実践意欲が低い児童への啓発</p>	<p>うまくいっているこの調子だ</p> <p>頑張らないと自分の未来が…頑張ろう！</p>
<p>ランディング</p> <p>7 実践を振り返る。</p> <p>○ 個人</p> <p>○ 対話</p> <p>8 振り返った結果を発表する。</p> <p>9 今後の目標や改善策を考える。</p>	<p>ルーブリック</p> <p>○ 自己の成長を確認</p> <p>内発的フィードバック</p> <p>○ 内発的フィードバック(正・負)ができること</p> <p>外発的フィードバック</p> <p>○ 観点を問いかけ自己評価</p> <p>遠未来プラス・マイナスイメージ動機付けモデル(実態に応じて選択)</p> <p>○ 事後の日常体験の実践意欲の喚起</p>	<p>こんなにできるようになった！</p> <p>これはできていたんだ！</p> <p>これからも続けて頑張ろう！</p>

8 授業実践

研究仮説を検証するために、「こすもす科」の指導モデルをもとに授業を構築し、授業実践を行った。**【表 13】**に示したのは、その学習指導案である。なお、学習指導過程は、本研究の内容に関することだけを表記するように簡略化した。

【表 13 「こすもす科」学習指導案】

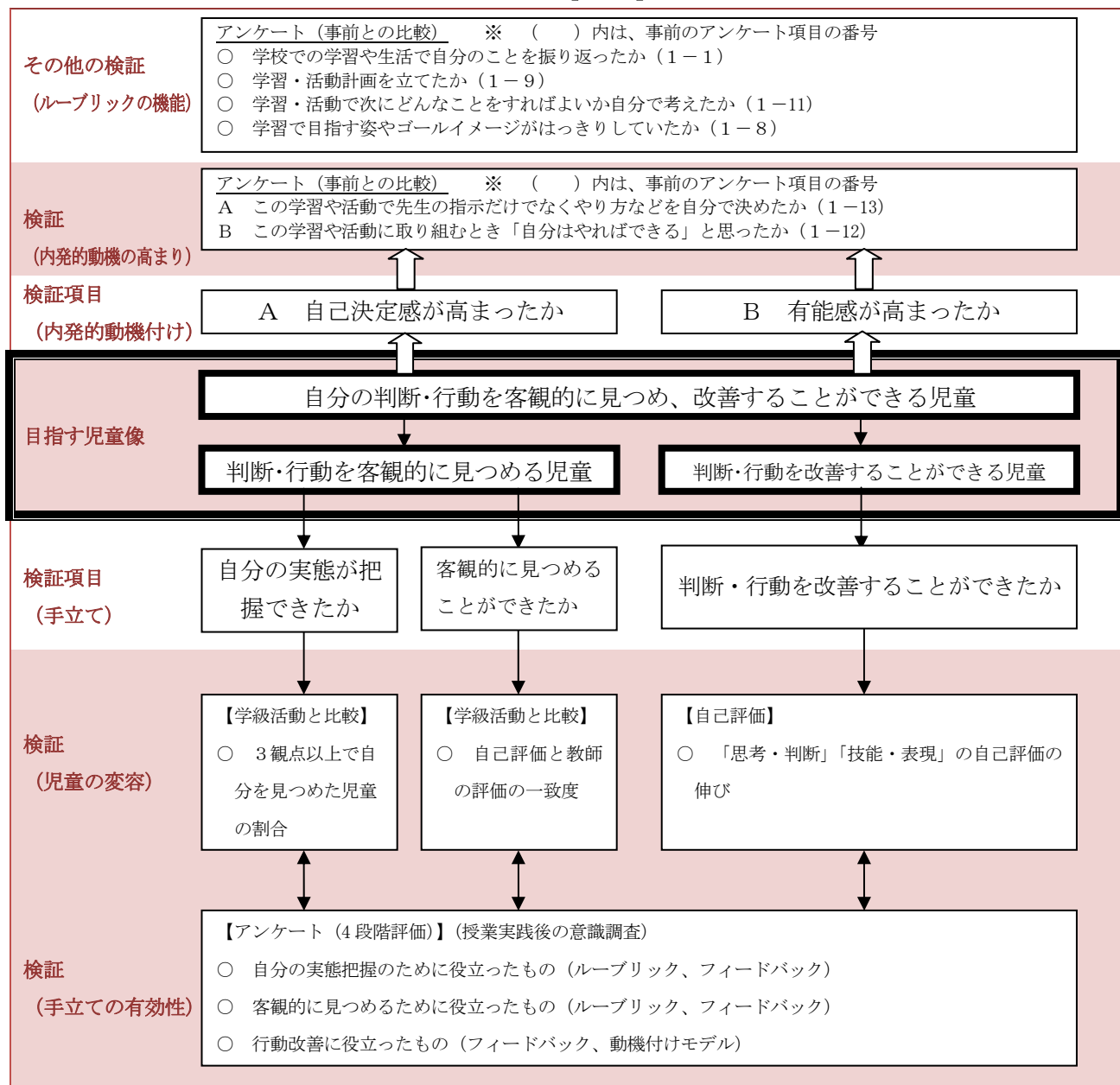
〈第6学年1組「こすもす科」学習指導案（ホップ・ステップ10月20日実施 ランディング10月23日実施）〉				
1 単元 自分の役割Ⅱ				
2 単元の領域及び身に付けさせる能力				
○ 領域：基本的な生活習慣を身に付け、自立的な判断と自主・自律に基づいた行動をとることができる資質や能力を育成する。 〔1 自分領域〕				
○ 身に付けさせる能力：日常生活における自分の役割や仕事など当たり前のことを最後までやり遂げることができる能力 〔(2) 責任遂行能力、イ係や当番の仕事〕				
3 単元の目標				
○ 自分の役割を理解し、役割への目標をもって取り組むことができる。				
4 指導計画（全2時間）				
	段 階	主な学習内容及び学習活動	時 間	
	ホップ・ステップ	1 学習課題を把握する。 2 話合いや体験により責任についての考えを深める。 3 実践目標を設定する。	1	
	ジャンプ	4 日常活動で実践する。	0	
	ランディング	5 実践を振り返る。 6 今後の目標を設定する。	1	
5 本時の目標				
○ 学級や学校での自分の役割を理解し、係や委員会等の仕事の大切さを確認して進んで活動し、実践への目標をもつことができる。（ホップ・ステップ）				
○ 自分の役割を理解し、役割への目標をもって取り組むことができる。（ランディング）				
6 学習指導過程（ホップ・ステップ：1時間 ランディング：1時間）				
	階 段	学習内容及び学習活動	指導上の留意点	資料・準備
第1時 (ホップ・ステップ)	導 入 (⑩)	1 本時学習の必要性を確認する。 ○ 本時のめあてを確認する。 係や委員会活動等の仕事の大切さを知り、役割を果たすための目標をもとう。	○ 遠未来のプラスイメージ動機付けモデルを提示し、児童に役割を果たすことの必要性和学習の必要性を感じ取らせ、学習への好奇心をもたせる。	動機付けモデル（遠+）
	展 開 (⊙)	2 自分の仕事の内容や役割について確認し、役割が果たせている状態を観点別にまとめる。 3 役割を果たすことに関する自分の実態を確認する。 4 グループごとに係や委員会活動等の仕事を実際にやってみる。 ○ 代表児童が仕事を行い、他の児童はその様子を観察する。 5 仕事を体験・観察して感じたことを発表する。	○ 導入時に活用した動機付けモデルを想起させ、ルーブリックをもとに、達成目標を確認する。 ○ ルーブリックをもとに自己を振り返らせ、学習の必要性を実感させる。 ○ この仕事の苦労やどのように役に立つのか（必要性）の視点で仕事をさせたり観察させたりする。	ルーブリック ルーブリック
	終 末 (⑩)	6 目標を立て、ルーブリックに記入する。 7 今後も日常生活の中で実践することを確かめる。	○ ルーブリックの4つの観点で達成できていないところをまとめさせ、実践目標を立てさせる。 ○ 近未来プラスイメージの動機付けモデルを提示することで、児童の意欲を喚起し、達成できたときにルーブリックに色を塗ることを知らせる。	ルーブリック 動機付けモデル（近+）
ジャンプ・・・日常実践活動 児童：ルーブリックによる自己評価、内発的フィードバック 指導者：ルーブリックによる児童の評価、外発的フィードバック				
第2時 (ランディング)	導 入 (⑤)	1 本時のめあてを確認する。 係や委員会活動等の実践の様子を振り返り、今後の活動につなげよう。	○ ジャンプ段階の活動を称賛し、本時学習への意欲を高める。	
	展 開 (⊙)	2 ルーブリックでこれまでの自分を振り返る。 ○ 個人で振り返る。 ○ 教師との対話を交えて振り返る。	○ 自分を客観的に見つめられると判断できる児童については、観点別振り返りシートに自分の行動の変容を簡条書きに書かせることで、内発的フィードバックをさせる。	ルーブリック 観点別振り返りシート

第2時 (ランディング)	展開 (○)	3 振り返った結果をグループごとに発表する。 ○ 伸びたことや反省 ○ 発表者に対する称賛と仕事の効果	○ 客観的な振り返りが難しいと判断できる児童については、そのグループで対話による振り返りを行う。対話については、教師がルーブリックを活用しながら観点別の発問を行うことによって、その観点の状態を口頭で表現させ、文章化させる。 ○ 自己評価の客観性が明らかに低い場合は、教師による外発的フィードバックを行う。 ○ できるようになったことを必ず盛り込ませたり、発表者に対する称賛の言葉をかけさせたりすることで、有能感を高める。	
	終末 (⑩)	4 目標を立て、ルーブリックに記入する。 5 今後も日常生活の中で実践することを確かめる。	○ ルーブリックの4つの観点で達成できていないところをまとめさせ、実践目標を立てさせる。 ○ 遠未来プラスイメージの動機付けモデルを提示することで、児童の意欲を喚起する。	ルーブリック 動機付けモデル(遠+)

9 仮説検証

(1) 仮説検証計画

調査結果を分析し、研究仮説を検証するために、【図10】のような検証計画を作成した。

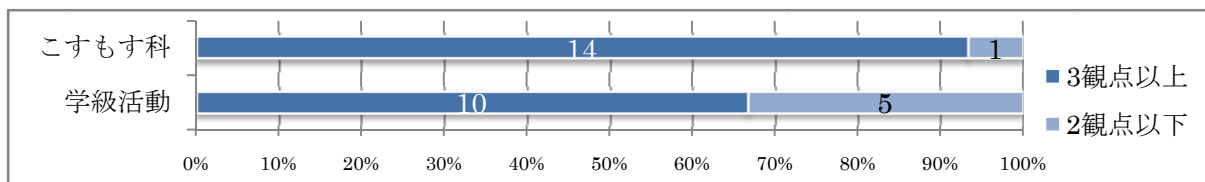


【図10】 仮説検証計画

(2) 研究主題に迫る児童の変容

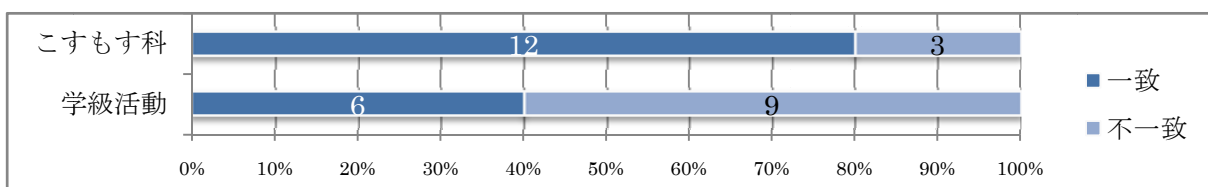
ア 自分の判断・行動を客観的に見つめる児童の育成

自分を見つめることについては、「こすもす科」のルーブリックによる自己評価の結果と学級活動（注5）のルーブリックを用いない自己評価の結果とを比較した。【図 11】のように、児童の自己評価を観点別に振り分けてみると、3観点以上で自分を見つめることができている児童の割合は、「こすもす科」が93.3%、学級活動が66.7%であった。これは、ルーブリックを用いて自己評価を行う方がより多面的に自分を見つめることが可能であることを示している。



【図 11 自分を見つめることの学級活動との比較】

また、自己評価の客観性については、児童の自己評価と教師の評価の一致の度合いを学級活動と比較した。その結果、【図 12】のように教師の評価と自己評価が一致している児童は「こすもす科」で80%、学級活動では40%であり、大きな差が生まれている。これは、ルーブリックを用いて自己評価を行う方がより客観的に自分を見つめることが可能であることを示している。



【図 12 自己評価の客観性の学級活動との比較】

イ 自分の判断・行動を改善する児童の育成

判断・行動の改善については、ルーブリックによる自己評価の結果をステップ段階とランディング段階で比較した。特に、「思考・判断」と「技能・表現」の観点に着目すると、すべての児童に伸びが見られた。なお、前述したように（【図 12】）「こすもす科」における本実践では、自己評価と指導者の評価の一致度が80%となっている。従って、伸び幅に差はあるもののほぼすべての児童が判断・行動を改善することができたと言える。

(3) 研究の3つの手立ての有効性

「自分の判断・行動を見つめること」（自己評価の実現）、「自分の判断・行動を客観的に見つめること」（自己評価の客観性）、「自分の判断・行動を改善すること」（判断・行動の改善）に対して本研究の3つの手立てが有用だと感じている児童の割合を【表 14】に表した。また、その有用性の認識と児童の変容の相関について Spearman の順位相関係数を用いて分析を行い、研究の手立ての有効性を検証し、その分析結果を【表 15】にまとめた。

【表 14 児童の手立てに対する有用性の認識】

	ルーブリックによる自己評価	フィードバックの工夫	動機付けモデル提示の工夫
自己評価の実現	100%	100%	
自己評価の客観性	86.7%	100%	
判断・行動の改善		93.3%	80%

【表 15 児童の変容と研究の手立ての相関】

	ルーブリックによる自己評価	フィードバックの工夫	動機付けモデル提示の工夫
自己評価の実現	比較的強い正(+)の相関	弱い負(-)の相関	
自己評価の客観性	弱い正(+)の相関	弱い正(+)の相関	
判断・行動の改善		弱い正(+)の相関	弱い正(+)の相関

(注5) 「こすもす科」の検証授業と同様の内容である「係や委員会活動の仕事」を題材とした学級活動の授業

ア ルーブリックによる自己評価

【表 16】、【表 17】のように、ルーブリックによる自己評価については、児童が自分の判断・行動を見つめるための手立てとして有効であり、自己評価の客観性を高めることにもある程度有効であることが明らかになった。

また、【図 13】から、ルーブリックを用いない自己評価を行った学級活動でも進み具合のチェックは十分にできている。しかし、その後の学習のゴールイメージをもったり、目標や計画を立てたりする段階でルーブリックを用いる場合とそうでない場合には大きな差が生じている。このことから、ルーブリックによる自己評価は、児童がゴールイメージをもちながら、学習の目標や計画を立てることができ、その結果、学習や活動に対する意欲に大きな影響を与えていると考えられる。

【表 16 見つめることとルーブリックの有用性の相関関係】

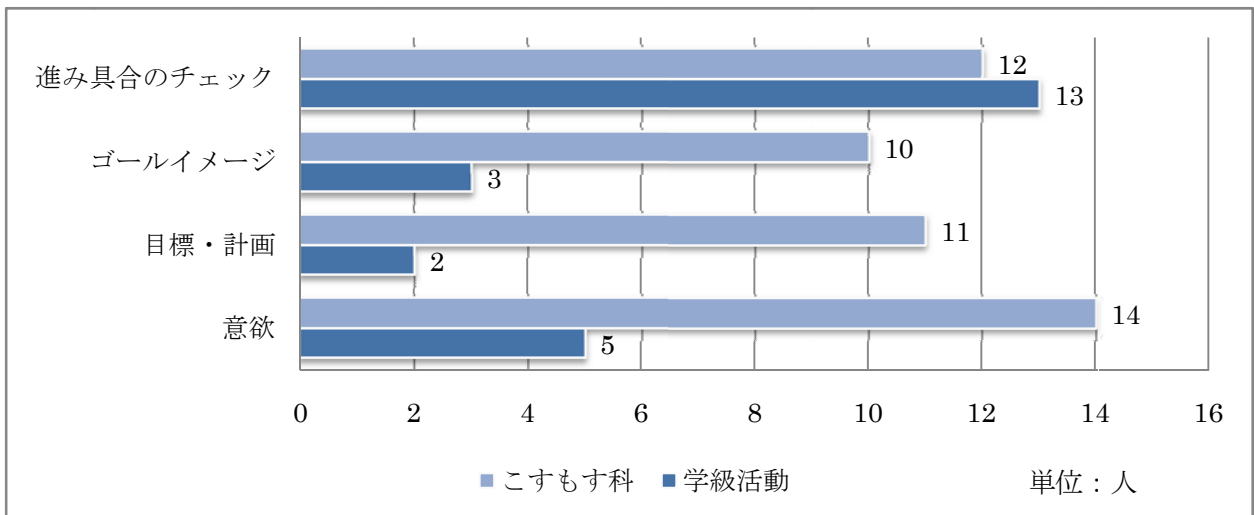
	見つめる	ルーブリック有用性
見つめる	1	
ルーブリック有用性	0.564076	1

$r_s=0.564076$ (比較的強い正の相関)

【表 17 客観性とルーブリックの有用性の相関関係】

	客観性	ルーブリック有用性
客観性	1	
ルーブリック有用性	0.237032	1

$r_s=0.237032$ (弱い正の相関)



【図 13 ルーブリックの機能】

イ フィードバックの工夫

【表 18】のように、フィードバックの工夫は、自己評価の客観性を高めることにある程度有効であることが明らかになった。しかし、児童のフィードバックに対する有用性の認識が、100%だったにもかかわらず、【表 19】のように、自分の判断・行動を見つめるための手立てとしては有効ではなかったことも明らかになった。これは、特に外発的フィードバックが一部の児童にしかできなかったことが主な原因と考えられる。フィードバックの場の確保と新たな工夫が必要である。

また、【表 20】のように、フィードバックの工夫は、児童が自分の判断・行動を改善するための手立てとしてはある程度有効であることも明らかになった。

【表 18 客観性とフィードバックの有用性の相関関係】

	客観性	フィードバック有用性
客観性	1	
フィードバック有用性	0.290010	1

$r_s=0.290010$ (弱い正の相関)

【表 19 見つめることとフィードバックの有用性の相関関係】

	見つめる	フィードバック有用性
見つめる	1	
フィードバック有用性	-0.318181	1

$r_s=-0.318181$ (弱い負の相関)

【表 20 行動化とフィードバックの有用性の相関関係】

	行動化	フィードバック有用性
行動化	1	
フィードバック有用性	0.209163	1

$r_s=0.209163$ (弱い正の相関)

ウ 動機付けモデル提示の工夫

【表 21】のように、動機付けモデル提示の工夫は児童の判断・行動を改善することにある程度有効であることが明らかになった。また、「動機付けモデル提示の工夫に対する有用性」の認識と「学習・活動の意欲」の関係についても相関を分析した結果、【表 22】のように、弱い正（+）の相関が見られた。従って、動機付けモデル提示の工夫は、取組に対する実践意欲の向上にもある程度有効であることも明らかになった。

【表 21 行動化と動機付けモデルの有用性の相関関係】

	行動化	動機付けモデル有用性
行動化	1	
動機付けモデル有用性	0.369175	1
$r_s=0.369175$ (弱い正の相関)		

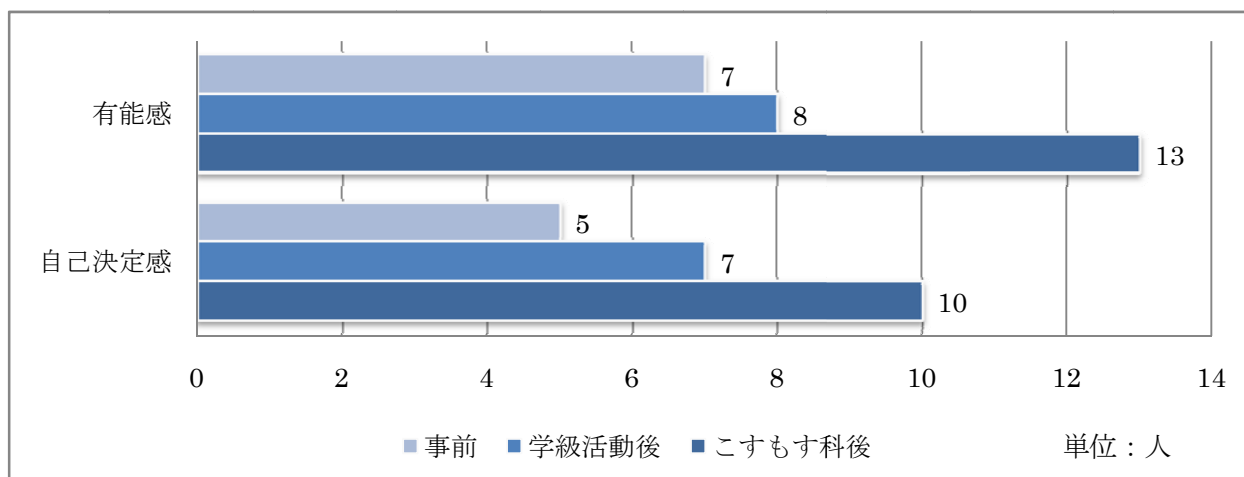
【表 22 意欲と動機付けモデルの有用性の相関関係】

	意欲	動機付けモデル有用性
意欲	1	
動機付けモデル有用性	0.398409	1
$r_s=0.398409$ (弱い正の相関)		

エ 内発的動機の高まり

内発的動機の構成要素である有能感と自己決定感の高まりについて、「こすもす科」の授業後と学級活動の授業後に調査を行った。その結果、【図 14】のように、「こすもす科」の授業後は、有能感、自己決定感ともに伸びが確認された。内発的動機付けの視点で手立てを講じなかった学級活動と比較してもその伸び幅の差は明らかである。

従って、本研究のルーブリックによる自己評価、フィードバック、動機付けモデルの提示により、主題に迫ることができただけでなく、内発的動機も高めることができたのとらえることができる。



【図 14 内発的動機の高まり】

10 検証結果を生かした「こすもす科」の指導モデル改善

以上の検証結果から、フィードバックの工夫について指導モデルを改善する必要がある。自己評価の実現に対して有効なフィードバックになるように、【図 15】のような視点で指導モデルを改善した。【表 23】は、改善した「こすもす科」の指導モデルである。なお、指導モデルの書式についても授業構築の際の活用を考えて、指導案の書式に近いものにした。

ルーブリックによる自己評価	・ 改善なし
フィードバックの工夫	・ フィードバックの工夫と場の確保
動機付けモデル提示の工夫	・ 改善なし

【図 15 指導モデル改善の視点】

【表 23 改善した「こすもす科」の指導モデル】

※ 下線部 ― は、検証結果をもとに改善した内容

学習段階及び一般的な学習活動	指導上の留意点	児童の意識の移り変わり
<p>ホップ</p> <p>1 課題発見・把握をする。</p> <p>2 課題解決に必要な知識を習得する。</p>	<p>○ : ルーブリックによる自己評価</p> <p>◎ : フィードバックの工夫</p> <p>● : 動機付けモデル提示の工夫</p> <p>● 動機付けモデル（遠未来プラス）により、学習の必要性を感じさせ、学習内容に対する好奇心を高める。</p> <p>○ ルーブリックを活用して、学習内容に関する自分の実態を確認させる。</p>	<p>これは大切な学習だな！</p> <p>今の私は、こんな状態なのか</p>
<p>ステップ</p> <p>3 課題解決に必要な技能を習得する。</p> <p>4 習得した知識・技能を活用しながら演習をする。</p> <p>5 ジャンプでの実践目標を設定する。</p>	<p>○ 「知識・理解」「思考・判断」の評価を行う。（児童、指導者）</p> <p>◎ 演習等を観察し、正の即時フィードバックを行い、児童の有能感を高める。</p> <p>○ ルーブリックをもとにジャンプ段階の具体的な実践目標を設定させる。</p> <p>● 動機付けモデル（近未来プラス）により、ジャンプ段階での目標を達成した姿をイメージさせ、児童の実践意欲を高める。</p>	<p>私の理解や判断は正しいかな？</p> <p>私は理解できたんだ！</p> <p>この目標だったら達成できそうだな</p> <p>こうなりたい！頑張ろう！</p>
<p>ジャンプ</p> <p>6 習得した知識・技能を活用しながら実践する。</p>	<p>○ ルーブリックを活用し、日常実践を評価し、記録する。（児童、指導者）</p> <p>◎ <u>評価場面を洗い出し、称賛や指導を付随させた即時フィードバックを行い、児童の有能感・自己決定感を高める。</u></p> <p>◎ <u>フィードバックカード等を活用して、児童全員にフィードバックができるように配慮する。</u></p> <p>● 動機付けモデル（遠未来マイナス）により、実践意欲が低い児童の意欲を高める。</p>	<p>うまくいっている！この調子だ</p> <p>先生は私のことをよく分かっているな</p> <p>頑張らないと私の未来が・・・頑張ろう！</p>
<p>ランディング</p> <p>7 実践を振り返る。</p> <p>{ ○ 個人 ○ 教師との対話</p> <p>8 振り返った結果を発表する。</p> <p>9 今後の目標や改善策を考える。</p>	<p>○ ルーブリックを活用して自己の成長を確認させ、児童の有能感を高める。</p> <p>◎ <u>内発的フィードバックができる児童は、個人での振り返りをさせ、内省できることを称賛し有能感・自己決定感を高める。</u></p> <p>◎ <u>内発的フィードバックが難しい児童は、教師との対話による振り返りをさせ、教師が観点を問いかけ自己評価させる。</u></p> <p>● 児童の実態に応じて動機付けモデル（遠未来プラス・マイナス）を選択し、提示することで事後の実践意欲を高める。</p>	<p>こんなにできるようになったんだ！</p> <p>そういえばこれはできていたな</p> <p>これからも続けて頑張ろう！</p>

VIII 成果と課題

1 成果

- 「こすもす科」において、内発的動機付けの視点から見た「自分」及び「他者」領域の指導モデルを作成することができた。
- 有能感を高める視点でのルーブリックによる自己評価が、児童の判断・行動の客観的な振り返りに対して有効であることが実証できた。
- 複数パターンの動機付けモデルの提示が、児童の行動・判断の改善や実践意欲の向上にある程度有効であることが実証できた。

2 課題

- 自分の判断・行動を見つめるために有効なフィードバックの在り方についてさらに研究する。
- 研究結果を踏まえて修正した指導モデルをもとに、次年度、授業を実践し、その有効性を検証する。
- 本研究の成果をもとに、生活科、総合的な学習の時間としての位置付けに伴う「こすもす科」の指導の在り方を研究する。

〈引用文献〉

櫻井茂雄. (1990). 内発的動機づけのメカニズム. 風間書房.

〈参考文献〉

Alberto Oliverio. (2005). メタ認知的アプローチによる学ぶ技術. (川本英明). 創元社.

有村久春. (2004. 3). 特別活動研究 3 特別活動の目標をふまえた評価規準と運用の原則. 明治図書. 37(3)9-12.

Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. Plenum Press. (安藤延男・石田梅男). 誠信書房.

石田美清. (2007. 10.). 指導と評価 2007. 10 児童生徒の行動評価の意義と活用. 図書文化. 53(10)4-7.

石田恒好. (2007. 10.). 指導と評価 2007. 10 「行動の記録」の変遷. 図書文化. 53(10)8-11.

小林市教育委員会. 『小林市教育推進プラン（平成 18 年度～22 年度）』.

小林市. 『小林市総合計画』. ぎょうせい.

小林市教育研究センター. (2008. 3). 平成 19 年度調査研究報告書（第 24 号）. 小林市教育委員会.

宮崎県教育委員会. (2003. 3.) 『宮崎の教育創造プラン～宮崎ならではの教育～』.

文部省. (1998. 12.) 『小学校学習指導要領』. 大蔵省印刷局.

文部省. (1998. 12.) 『中学校学習指導要領』. 大蔵省印刷局.

西岡加名恵. (2003). 教科と総合に活かすポートフォリオ評価法. 図書文化.

二谷廣二. (1999). 教え方が「かわる・わかる」～認知心理学の動向から～. 学芸図書.

押谷由夫. (2007. 10.). 指導と評価 2007. 10 道徳教育における評価の課題と展望. 図書文化. 53(10)28-31.

櫻井茂雄. (2007. 10.). 指導と評価 2007. 10 「行動」を評価する方法—「行動の記録」を中心に—. 図書文化. 53(10)12-15.

辰野千壽, 石田恒好, 北尾倫彦. (2006). 教育評価事典. 図書文化社.

山口満. (2008. 2.). 初等教育資料 社会的自立を促す教育の重要性と課題. 東洋館出版社. (2)6-11.

吉富芳正. (2008. 2.). 初等教育資料 社会的自立の基礎を促す学校教育の役割. (2)12-17.

〈研究実践学校〉 小林市立永久津小学校