

児童の歴史への興味を高め疑問生成を促す 学習講座の実践

浦野 伸弘・深谷 達史
(2023年10月6日受理)

The Effects of Study Program on Students' Interest in History and Use of
Question Generation Strategy.

Nobuhiro Urano, Tatsushi Fukaya

Abstract: In the current course of study in Japan, which require proactive learning, increasing and maintaining high quality of interest is an important issue. To increase the quality of interest, it is important to make students feel positive emotions such as “studying is fun,” and to make them recognize values such as “the content of study is useful for solving everyday life and phenomena,” which has been called “relevance to daily life value”. Although it is important to cultivate students’ relevance to daily life value in social studies, research on it has been conducted mainly only in natural science. In addition, there are problems in research on it, such as a lack of effective ways to encourage students to generate questions by themselves. In this study, we examined whether or not the improvement and maintenance of relevance to daily life value can be achieved by relating the content of social studies (history) to everyday life and presenting a question generation strategy as a way to encourage learners to take proactive action. In this study, a four-day program on history in social studies was conducted for eight sixth-grade elementary school students. Through the program, we attempted to increase the relevance to daily life value by presenting questions that relate the content of study to daily life, such as “What is the origin of the name of country “日本” (Japan in Japanese)?” ? As a result, the relevance to daily life value increased after the lecture, and this increase was maintained one month later. On the other hand, only half of the children used the question generation strategy after the program. Further study is need in future to examine in detail the impact of the question generation strategy on the daily relevant value and to generalize the results.

Key words: Proactive learning, relevance to daily life value, question generation, historical learning, interest

キーワード：主体的な学び，日常関連価値，疑問生成，歴史学習，興味

問題と目的

学習場面における興味とその重要性

現行の学習指導要領の中では、その対象に興味・関心を持ち、積極的に粘り強く取り組むような「主体的な学び」の実現が求められている（文部科学省，2016）。この「主体的な学び」の構成要素の1つとして興味を挙げることができる（文部科学省，2016）。

心理学において興味は、特定の対象に長時間取り組む心理状況や再び取り組もうとする性向と定義され、その興味の質には高低が存在するとされている（Hidi & Renninger, 2006）。興味の質を高めていくためには、ポジティブ感情を持たせた上で価値認知が必要であることが知られている（田中，2013；利根川・鈴木，2019）。この興味の質向上に関わる価値認知には例えば「日常関連価値」が挙げられる。これは「勉強の内

容は日常生活や現象の解決に役立つ」というように、学んでいる内容が自分の生活に活用できるといった価値認知のことを指す(田中, 2013)。そして、日常関連価値を持ち、学習内容に面白さを見出している状態が「日常関連型興味」を持っている状態とされている(田中, 2015a)。

興味に関する介入研究と残された課題

上記で述べたことをもとに、例えば田中(2013)では、授業内容を十分に理解すれば結果を説明できる実験の提示でポジティブ感情を高め、具体的な目標の提示によって積極的な授業参加を促した。さらに日常生活場面の例を多数使って日常関連価値の一般化を強調した上で、日常生活場面の問題解決・説明活動を取り入れた理科の授業を行った。その結果、日常関連価値の認知を高めることができたとした。また、学習内容と日常生活場面との関連について深く理解することが価値の内在化に影響を与えたとした。そこで田中(2022)では、導入の際、日常場面の問題提示を通じてポジティブ感情を喚起させた上で、協同学習を通じて学習内容の深い理解と日常関連型興味を促すことを試みた。その結果、介入後に日常関連型興味は高まり、その効果は1か月後まで持続した。

このように、日常関連価値及び日常関連型興味を高める介入とその効果が報告されている。一方で、先行研究には課題も残されている。第一に、興味研究、特に日常関連価値や日常関連型興味を扱う教科は、理科に大きく偏っており(例えば田中, 2013; 川村・久坂, 2022)、社会科を取り上げた研究は行われていない。ところが、実際には、社会科に対して学習者が十分興味を保持できていないことが示されている。平成24年に小学校4年生から6年生の合計約11万人の児童を対象に実施された小学校学習指導要領実施状況調査において、「社会科の学習が好きだ」という質問項目に肯定的な回答をした児童は、全体の5割から6割ほどしかなかった(国立教育政策研究所, 2013)。児童の社会的事象への関心について学習内容別に尋ねた場合でも、ほとんどの学習項目において、肯定的な回答をした児童は全体の5割から6割ほどに留まった。さらに「社会科の学習をすれば、ふだんの生活や社会に出て役立つ」という質問項目に対し、最も肯定的な回答をした児童は半数にも満たなかった(国立教育政策研究所, 2013)。社会科における価値認知は、学年が上がるごとに基本的には低下していく(三和ほか, 2022)ことを踏まえると、小学校段階から、社会科の内容について日常関連価値や日常関連型興味を高める介入を開発する必要があるといえるだろう。

第二の課題として、学習内容と日常生活を結びつけ

るような、主体的な行動を学習者に促す工夫に乏しいことが挙げられる。これまでの興味研究でも、めあての提示(田中, 2015b)や学習活動の工夫(田中, 2022)による効果が報告されている。これらの工夫は教師自身が行う授業中の工夫である。だが、児童が1人で勉強するときにも活用できる工夫を講じなければ、介入を受けた児童であっても、授業内容以外の内容では日常生活との関連を見つけれなくなってしまうだろう。そして、長期的には日常関連価値や日常関連型興味は低下してしまうと考えられる。そのため、学習者自身が学んだことを日常生活に生かしたり、日常生活から教科につながる疑問を見出したりする方法を身につけさせ、その力を育てていくことは重要である。

以上の課題を解決するため、本研究では、社会科、特に歴史の内容を取り上げるとともに、価値の内在化とそれに基づく学習行動を促進する手立てとして、学習者自身が日常生活の中から疑問を生成する方略(以下、疑問生成方略)に着目する。本研究では、学習者の日常関連価値を高めるため、田中(2013)のように日常生活にまつわる学習事項を提示する。しかし、それだけでは扱った内容以外に効果が転移しにくいことが予想される。そこで、介入において、日常生活において疑問を生成するやり方として疑問生成方略をあわせて提示し、その自発的な活用を促す学習活動を設定する。

本研究の概要

本研究の目的は、社会科(歴史)の学習内容と日常生活を関連させた授業内容と疑問生成方略の提示が日常関連価値及び質の高い興味の向上・維持に影響を与えるかどうかについて検証することである。この目的を達成するために、本研究では4日間の学習講座を実施する。この学習講座の中では、主に2つの工夫を講ずる。1つ目の工夫として、導入時に日常生活にかかわる課題を提示した上で、課題に関する資料を通じて問題解決と説明活動を行う。これは、田中(2013)を参考にしたものである。導入時の課題提示によりポジティブ感情を喚起し、問題解決と説明活動により内容理解を促して日常関連価値を向上させることをねらいとしている。

2つ目の工夫としては先述したように、疑問生成方略を教授する。生田・丸野(2006)およびDillon(1988)などを参考に、日常生活から自ら疑問を見つけられるよう疑問生成方略を解説することで、講座終了後にも参加者が方略を自発的に活用して日常関連価値の保持につなげることを目指す。

講座の効果検証として、講座の前後で歴史に対する

Figure 1

講座の流れ

	1 週間前	第 1 回	第 2～3 回	第 4 回	1 か月後
事前 質問紙		<ul style="list-style-type: none"> ・ 導入 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己紹介と アイスブレイク ・ 学習内容の教授 ・ 問題提示 ・ 展開 <ul style="list-style-type: none"> ・ 資料の読解 ・ グループでの話し合い ・ まとめ <ul style="list-style-type: none"> ・ 考えたことの発表 ・ 説明活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 導入 <ul style="list-style-type: none"> ・ 前回までの復習 ・ 学習内容の教授 ・ 疑問生成方略の教授 ・ 疑問生成の練習 ・ 問題提示 ・ 展開 <ul style="list-style-type: none"> ・ 資料の読解 ・ グループでの話し合い ・ まとめ <ul style="list-style-type: none"> ・ 考えたことの発表 ・ 説明活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 理解度テスト ・ 前回までの復習 ・ オリジナルの疑問生成 ・ 生成した疑問の紹介 	遅延 質問紙

ポジティブ感情および日常関連価値を測定する。ポジティブ感情を測定するのは、これが質の高い興味向上の前提であり、講座がポジティブ感情を喚起できたかを確認するためである。また、介入1か月後に質問紙調査（以後、遅延調査）を行い、日常関連価値が向上・維持されたかを検証する。加えて、遅延調査では、講座終了後に参加者が自ら日常生活から歴史にかかわる疑問を生成したかをあわせて測定する。介入で扱っていない内容について講座後に自ら疑問を生成するのは学習者にとって容易でないと想定されるが（cf. Barnett and Ceci, 2002）、この測定により、疑問生成方略が主体的な学習行動として講座外へと転移したかを検証できると考えた。

研究の方法

参加者と講座の概要

参加者は国立 A 大学において開催された学習講座である「オータムスクール」に全日参加した小学6年生8名（男子6名、女子2名）であった。この学習講

座は、地域の小学6年生を対象に、2022年9月の4日間を使って大学院生が実施した。B市の公立小学校14校にチラシを配布して参加を呼び掛けた。この講座が研究活動の一部として実施されることを承知した上で応募してきた児童を参加者とした。実験参加については講座で使用したワークシートなどを研究利用すること、個人が特定されるような情報は明らかにされないことがないことなどを伝えた上で、保護者の同意を事前に得た。また、同様の事項を記載した書類も事前に配布し、児童からも同意を得た上で講座を実施した。

4日間の学習講座の流れはFigure 1の通りに実施した。また、各日で取り扱った内容はTable 1の通りであった。1日目から3日目までの講座では、歴史の内容が日常生活上の問題を解決できる事例の紹介と疑問生成方略の提示によって、日常関連価値を高めると同時に、疑問生成方略を理解できることを目標とした。1～3日目の大きな流れは、問題提示を行う導入と、資料の読解やグループでの話し合いを通じた問題解決を行う展開、考えたことの発表と説明活動を行うまとめの三部構成とした。4日目には、講座内容の理解度

Table 1 講座で提示した疑問と教授した疑問生成方略

回	授業者が提示した疑問	教授した疑問生成方略
第1回	日本はどうして「日本」って言うのだろう？	疑問を見つけて生活の中の歴史を見つける
第2回	なぜ日本には三種類も文字があるの？	「上手な疑問の公式」を使う
第3回	日本はいつ、どのようにしてできたのだろう？	（第1, 2回の復習）
第4回	×（特になし）	「疑問の見つけ方」や「上手な疑問の公式」を使って1人で「生活の中の歴史」を見つける

を測るテストを実施した他、疑問生成方略をさらに活用する機会を設けるため、講座で扱った内容とは異なる、オリジナルの疑問を生成させた。その後、生成した疑問を講座参加者に紹介しあう活動を行った。以下に講座の詳細を記載した。

1日目

導入の部分では授業者の自己紹介とアイスブレイクを終えた後、講座全体の見通しが持てるよう、「生活の中の歴史を見つけることを通じて日本の歴史を楽しく学ぼう!」というテーマを共有した。そして「地名」という視点をもとに、「日本はどうして「日本」って言うのだろう?」という日常生活に関連する疑問を提示した。

展開部分では、日本が昔「倭」と呼ばれていたことが分かる資料や日本と中国の位置関係が分かるアジアの地図、聖徳太子が中国に対して送った、当時の日本を「日出づる国」と表現した手紙の3点を使用して、個人での情報整理やグループでの話し合いを行わせた。これを通じて疑問を解決させる狙いがあった。

最後のまとめ部分では、複数の児童が発表した考えを、授業者が整理して再度伝える時間とした。その上で、1日目の内容を四コマ漫画にしたものを提示し、その四コマ漫画の内容をグループ内で説明し合う活動を設定した。

2日目

導入部分では1日目の内容を復習した後に、生田・丸野(2005)を参考にして作成した「上手な疑問の公式(Figure 2)」を提示した。これは例えば「日本」や「広島県」といった「地名」に、「なぜ」や「どのようにして」といった疑問詞を付け加えることで疑問が簡単に作れるということを示したものである。2日目は「文字」に着目すること、中国語や英語に使われる文字について触れた上で、「上手な疑問の公式」を活用して疑問生成の練習をする時間を設けた。参加した児童は「文字はどのようにして作られたのだろうか」や「日本にはなぜ3種類の文字があるのだろうか」といった疑問を生成した。授業者からは「なぜ日本には3種類も文字があるの?」という疑問を提示し、この疑問について考えることを伝えた。

展開部分では、約二千年前に中国から漢字が輸入され、それが平安時代に平仮名と片仮名に変化したことを教授した。その上で、平仮名と片仮名をなぜわざわざ作ったのか、そしてそれがなぜ今も使われているのかについて、資料を使いながらそれぞれペアで考える時間を設けた。

まとめの部分では疑問の答えを整理した後に説明活動を実施した。この説明活動では、2日目の内容を知

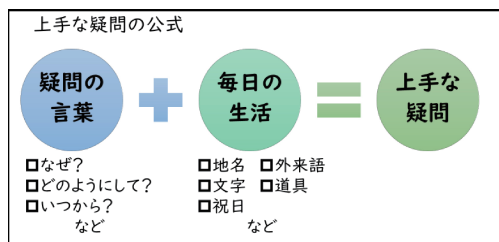


Figure 2 上手な疑問の公式

らない友達を想像して、その友達に教授するという活動を設定した。

3日目

導入部分では2日目までの内容を復習した後、祝日に関するクイズを行い、祝日の中でも建国記念の日に着目して講座を行うことを伝えた。その後、アメリカや中国の建国(独立)記念日を確認したのち、「上手な疑問の公式」を活用させて、祝日を視点とした疑問生成の時間を設けた。参加した児童は「いつから日本ができたのだろう」や「日本はどのようにしてできたのだろうか」といった疑問を生成した。授業者は「日本はいつ、どのようにしてできたのだろうか?」という疑問で講座を進めることを伝えた。

展開部分では、初代天皇の神武天皇と建国記念の日との関係性が分かる資料や、戦後にサンフランシスコ平和条約が結ばれたことで日本が再度独立したことが分かる資料を使って、情報の整理やグループ活動を実施した。これを通じて、日本の建国はいつとされているのかの説が複数あることについて触れた。この過程で天皇の家系図を参照した。これには、天皇を通じて今の私たちの生活と歴史がつながっていることを実感させる意図があった。

まとめの部分では、授業者が提示した疑問の答えを整理し、建国記念の日に関する複数の説に改めて触れた上で、「『建国記念の日』は何日にすべきか」という問いを班で考える時間を設けた。その中で児童は「建国に関して様々な見方があるなら、その分複数の『建国記念の日』を設けるべきではないか」といった意見が出た。

4日目

4日目の最初に理解度テストを実施した。テストを終え、3日目までの復習を行った後に、「疑問の見つけ方(Figure 3)」というスライドを提示した。これは生田・丸野(2006)およびDillon(1988)を参考に、日常生活のどのタイミングで疑問を見つけられるかを解説したものである。

その後、学習講座が4日目で終わりであること、学

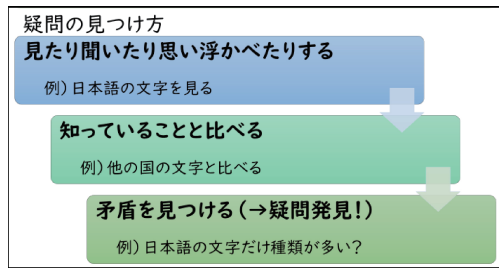


Figure 3 疑問のを見つけ方

んだことをこれからも生かしてほしいことを伝えた上で、オリジナルの疑問を見つける活動を実施した。具体的には Figure 4 のようなプリントを使用し、テーマから連想される言葉と学習講座で教授した疑問生成方略を活用して疑問を見つけるというものであった。この活動の中で最低 1 つは疑問を見つけること、可能なら複数の疑問を見つけることを伝えた。

この活動の中で、児童 1 人あたり 3 個の疑問を生成した。多い児童は 5 個の疑問を生成した。生成された疑問には、例えば『越後』にはなぜ普段使いそうもない『越』の字が入っているのだろうかや『昭和の日』はなぜ『昭和』なの?』といった疑問が生成された。また、「他の国にはどんな祝日があるのか」といった、他国に目を向けた疑問も見られた。

疑問生成の活動を終了後、作った疑問を他の参加者と紹介し合う時間を設けた。他の人の疑問を見た際にはコメントを付箋に書き、疑問を生成した本人がフィードバックをもらえるような形にした。

測定

歴史学習に対するポジティブ感情の測定には田中 (2013) や田中 (2015b) を参考に、質問紙を 5 件法 (1. そう思わない～5. そう思う) で作成した。ポジティブ感情については「普段の社会科 (歴史) の勉強に対する、あなたの考え方についてお聞きします。あてはまる数字に 1 つだけ ○ をつけてください。」という設問文を設定した。その後に質問項目を「歴史の授業は楽しい」、「歴史の勉強はつまらない (反転項目)」などの 5 項目を設定した。

日常関連価値の測定には田中 (2015a) や田中 (2015b) を参考にし、質問紙を 5 件法 (1. そう思わない～5. そう思う) で作成した。日常関連価値についてはポジティブ感情の質問紙の次に配置し、質問項目は「歴史の学習内容と自分の日常生活は関係がある」、「歴史の学習内容は、私たちの生活にとって身近なものではない (反転項目)」などの 5 項目とした。ポジティブ感情と日常関連価値の測定は事前と事後、

Figure 4 4 日目に使用したワークシート

遅延の 3 回実施した。

遅延の質問紙のみ、学習講座が終わってから質問紙に回答するまでの間に疑問生成を行ったかどうかを尋ねる質問項目を設定した。「オクトムスクールが終わってから今までの学習についてお聞きします」という設問文の後に、「講座が終わってから今までの間に、歴史に関係しそうな疑問を考えましたか」という項目を設けた。疑問を作った者には「あなたが考えた『歴史に関係しそうな疑問』や、そこから見つけた生活の中の歴史について、その内容を詳しく書いてください」と「『歴史に関係しそうな疑問』や生活の中の歴史を、どのようにして見つけたかを詳しく書いてください」という項目に自由記述で答えてもらった。一方、作らなかった参加者に対しては「『歴史に関係しそうな疑問』や生活の中の歴史を見つけられなかった (見つけようとしなかった) 理由を詳しく書いてください」という項目を設定し、自由記述で回答してもらった。

結果

分析について

分析を行うにあたり、日常関連価値に関する反転項目に正しく回答できなかった 3 名は、日常関連価値の分析から除外した。その結果、分析対象者はポジティブ感情と自由記述がいずれも 8 人、日常関連価値が 5 人となった。なお、本研究ではサンプルサイズが小さく、低い検出力しかないことを踏まえ、有意水準を 10% として検定を行った。

ポジティブ感情に与える影響

事前、事後、遅延のポジティブ感情の変化を検討するために、反復測定分散分析を実施した (Table 2)。その結果、群の主効果が有意であった ($\eta_p^2 = .32$)。そのため、多重比較 (Holm 法) を行ったが、いずれ

Table 2 ポジティブ感情・日常関連価値の平均値と標準偏差（カッコ内）及び検定結果

	時期			F 値	p 値	群間差
	事前	事後	遅延			
ポジティブ感情	4.33 (0.76)	4.53 (0.53)	4.73 (0.51)	3.29 †	.067	n.s.
日常関連価値	3.84 (0.30)	4.40 (0.55)	4.40 (0.57)	9.33 †	.008	事後 > 事前 † 遅延 > 事前 †

Note. † $p < .10$, * $p < .05$

の時期においても有意な差は見られなかった。

日常関連価値に与える影響

事前、事後、遅延の日常関連価値の変化を検討するために、反復測定分散分析を実施した (Table 2)。その結果、群の主効果が有意であった ($\eta^2_p = .70$)。そのため、多重比較 (Holm 法) を行ったところ、事前から事後にかけて (Cohen's $d = 1.27$)、また事前から遅延にかけて (Cohen's $d = 1.24$) の群間差が見られた一方、事後から遅延にかけて (Cohen's $d = 0.00$) の群間差は見られなかった。

遅延質問紙の時点で作成された疑問の検討

遅延質問紙において生成した疑問を記述した児童は 4 人で、生成された疑問は 5 個であった。具体的には、「なぜロシアはウクライナに攻め込んだのだろう」、「なぜ銀閣は今の家と似ているのだろう」、「なぜテレビやスマホなどの電子機器が発達していったのだろう」、「学校はいつからあるのだろう」、「外国の政治や文化について、いつ誰がどんなことをしてどうなったのだろう」という疑問が生成された。また、作り方に関しては、テレビや新聞、教科書などを見て疑問に気づいたといった記述が見られた。

一方、疑問を生成しなかった児童は 4 人であった。疑問を生成しなかった主な理由としては、「新型コロナウイルス感染症対策で外出を控えていたから」(1 名)、「学校の授業について時代の変化などが理解できなかったから」(1 名) といった記述が見られた。

考察

本研究の成果

本研究では、ポジティブ感情と日常関連価値を 3 回にわたって測定した。ポジティブ感情に対しては有意な差が見られなかったが、Table 2 に示したように、事前の時点からポジティブ感情に関する得点が高かったため、介入の効果が検出しにくかったと考えられる。有意な差は見られなかったものの、事後及び遅延質問

紙の時点では最大値に近い値が得られたため、児童は歴史学習に対して十分にポジティブ感情を認知できたといえるだろう。

次に、日常関連価値に関しては、事前から事後および遅延の時点にかけて、有意な差が見られたことから、介入によって日常関連価値を向上させることができたと考えられる。一方、事後から遅延にかけては有意な差が見られず、効果量も低かったため、向上した日常関連価値が維持されたと考えられる。

こうした結果が得られたのは、日常生活場面における問題提示や歴史の資料を用いた問題解決、説明活動を複数回にわたって行い、日常関連価値を内在化させることができたからだと考えられる。提示された課題について、歴史の学習内容で実際に解決できるということを様々なテーマで実感することによって、「歴史の学習内容は日常生活にも役に立つ」と納得させることができたのではないだろうか。このことが日常関連価値の向上だけでなく維持にもつながったと考えられる。

疑問生成方略に関しては、8 名中 4 名の児童が遅延質問紙において生成した疑問を記述した。疑問を生成できた児童は半数に留まったが、そもそも今回の課題が、講座で扱っていない内容について講座後自ら疑問を生成できたかを測定した、難易度の高いものである (cf. Barnett and Ceci, 2002) ことを踏まえると、この結果を、一定の効果が表れた結果と見なすこともできるだろう。

疑問生成方略が参加者に定着したことも日常関連価値の維持につながったといえるだろう。疑問生成方略のように主体的な学習を促す工夫を実施しなければ、講座から時間が経つにつれて日常関連価値が低下する可能性が高くなっていく。しかし、自分で疑問を見つけ出すことによって、講座における問題提示が自分一人で行えるようになる。その疑問が本人にとって「解決したい」と思えるのであれば、疑問の答えの予想や資料の収集、問題解決につながっていくだろう。疑

問生成方略が自発的に使えるようになることで、学習講座と同じ流れが日々の生活の中で発生し、日常関連価値の維持につながったと考えられる。

本研究の課題

疑問生成の結果については、半数の参加者が自発的に疑問を生成できなかったと考えることもできる。疑問生成をより自発的にできるようにするために、児童の自由記述を参考にすると、「新型コロナウイルス感染症対策で外出を控えていたから」といった記述からは、身近なところから疑問が作れるような負担の小さな方略の教授が必要だと考えられる。また、「学校の授業について時代の変化などが理解できなかったから」といった記述からは学習内容の深い理解が必要であることが分かる。そのため、本やテレビなどの身近な媒体からでも疑問が生成できることを伝えたり、授業の理解度をより高めたりしていくことが必要なのではないだろうか。

また、本研究の課題として、サンプルサイズが小さく、知見が一般化できないことが課題点として挙げられる。特に疑問生成方略の使用が日常関連価値の向上・維持に影響を及ぼすのかについては、詳細な検討ができなかった。そこには、遅延質問紙の時点で疑問を生成した4人のうち、2人が日常関連価値の質問紙の反転項目に正しく答えられず、除外されてしまったことが原因として挙げられる。結果の一般化や詳細な検討の実施にあたって、実験参加者をより多くした上で同様の実践を行うことが今後の課題である。

さらに、疑問生成方略の使用が日常関連価値に与える影響に関連して、疑問生成をした後の学習行動が日常関連価値に影響を与えるかどうかについても詳細な検討が必要だと考えられる。本研究では疑問生成の有無のみを分析したが、疑問の答えの予想を立てたり実際に調べたりといった、疑問生成後の学習行動は分析していない。疑問生成するだけよりもこうした学習行動も含めて学習を進める方が日常関連価値の向上・維持につながることは容易に考えられる。今後は疑問生成後の学習行動についても検討が必要である。

最後に、本研究は信頼性の観点でも課題が残った。日常関連価値の反転項目に正しく回答できなかった参加者は、サンプルサイズが小さいため日常関連価値の測定のみ除外した。そのため、ポジティブ感情や自由記述の回答への信頼性が低くなっている可能性もあるため、結果の解釈や利用には注意が必要である。

展望

本研究は小学校社会科における日常関連価値の教育実践において示唆を与えるものである。冒頭でも述べたように、児童は社会科に強い興味や日常関連価値を

持っているとは言えない状況である。また、学年が高くなるにつれて価値認知も低くなることが示されている。こうした現状から小学校段階においては、興味の質を高めることが課題であると言える。本研究では学習内容と日常生活を関連させた講座を実施することにより、日常関連価値及び興味を高めることができた。本研究の知見を学校教育に応用する際には、その単元の内容と関連させながらも、児童の日常生活と関連した問いを発することが重要になると言えるだろう。

また、疑問生成を利用した教育実践に対しても示唆を与えるものである。冒頭にも述べたが、日常関連価値に関する研究において学習者の主体的な学習を促す工夫は乏しい。そうした現状において、疑問生成方略を含めた講座の実施が日常関連価値の向上・維持に影響を与えることを示すことができた。この知見を学校教育に生かす際には、例えば疑問生成方略を教授した上で、その疑問生成方略を使って授業の問いを作らせて練習させ、自主学習や自由研究にも活用させるといった方法が考えられる。

一方で、自発的な疑問生成に至った参加者が半分しかいなかったという点やサンプルサイズが小さい点においては課題が残る。また、疑問生成そのものが日常関連価値に影響を与えているかについての検討はなされていない。今後は、より多くの児童を対象とした実践を行い、より詳細な検討を行う必要があるだろう。

【引用文献】

- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- 文部科学省 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (参照日 2023.03.14)
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and Teaching: a manual of practice*. Croom Helm, London
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- 生田淳一・丸野俊一 (2006). 質問作りを中心とした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化。日

- 本教育工学会論文誌, 29(4): 577-586.
<https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00004268321>
- 川村一真・久坂哲也 (2022). 児童の理科に対する興味の深化を促す授業づくり. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 6: 249-259
- 三和秀平・解良優基・松本(朝倉)理恵・濱野裕希(2022). 小中学生の領域レベルにおける動機付けの変化と分化－利用価値と興味に着目して－. 教育心理学研究, 70(3) : 260-275.
<https://doi.org/10.5926/jjep.70.260>
- 国立教育政策研究所 (2013). 平成24年度学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点 (小学校 社会).
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/02h24bunseki_shakai.pdf (参照日 2023.02.28)
- 田中瑛津子(2013). 興味の深化を促す授業方略の検討: - ポジティブ感情と価値の認知に着目して -. 教授学習心理学研究, 9(1): 12-28.
https://doi.org/10.20629/japtl.9.1_12
- 田中瑛津子 (2015a). 理科に対する興味の分類－意味理解方略と学習行動との関連に着目して. 教育心理学研究, 63(1): 23-36.
<https://doi.org/10.5926/jjep.63.23>
- 田中瑛津子 (2015b). 導入時の具体的目標の提示が生徒の認知的側面および動機づけ側面に与える影響. 教授学習心理学研究, 11(2): 42-53.
https://doi.org/10.20629/japtl.11.2_42
- 田中瑛津子 (2022). 理科授業における日常場面の問題の提示・協同的解決が理解と興味に与える影響－中学生を対象とした実験授業による検討－. 教育心理学研究, 70(2): 117-130.
<https://doi.org/10.5926/jjep.70.117>
- 利根川明子, 鈴木雅之 (2019). 感情・ストレス研究アプローチ. 上淵寿・大芦治 (編) 新・動機づけ研究の最前線. 北大路書房. 京都, pp. 166-187.