

通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた生徒の自ら学ぶ意欲を高める授業改善の在り方 — 国語科における認知上のタイプ別指導・支援の実施を通して —

世羅町立世羅西中学校 藤原 康治

研究の要約

本研究は、通常の学級における特別な支援を必要とする生徒に対し、国語科の授業において、自ら学ぶ意欲を高めることを目的としたものである。所属校では、通常の学級における特別な支援を必要とする生徒の自ら学ぶ意欲に課題がある。このことに対して、先行研究で有効性が示唆されている「認知上の特性に応じた指導・支援」と「学習スタイルのタイプ別指導・支援」を組み合わせ、「聞く」ことのつまずきに対する指導・支援を重視した「認知上のタイプ別指導・支援」を「指示・説明」時を中心に実施した。その結果、所属校の特別な支援を必要とする生徒の学習に対する自ら学ぶ意欲の高まりが見られた。また、第3学年全体においても同様の成果があった。このことから、本研究における授業改善は、所属校の特別な支援を必要とする生徒だけでなく、同学年の全ての生徒においても自ら学ぶ意欲を高めることに有効であることが明らかになった。

キーワード：自ら学ぶ意欲 認知上のタイプ別指導・支援 「聞く」こと

I 問題の所在

1 特別な支援を必要とする児童生徒への支援の現状

文部科学省（平成24年）の調査では、通常の学級に在籍する、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%であった。この内、現在、「いずれかの支援がなされている」児童生徒の割合は55.1%であり、特別な支援を必要とする全ての児童生徒に対して、支援がなされている状況とは言えない。

さらに、笹森洋樹（2013）は、困難状況の質問項目の基準には達しないが、該当項目がある児童生徒もかなりの割合で存在している現状から、6.5%の児童生徒との連続線上に、それ以外の特別な支援を必要とする児童生徒の存在があると述べている。

所属校は、平成24年度「基礎・基本」定着状況調査において、全3教科で、県平均を10ポイント以上上回っており、学力において成果を挙げている。

一方で、通常の学級における特別な支援を必要とする生徒が、1割程度いる。これらの生徒には、個別の指導計画を作成して指導・支援を行ったり、校内の教育相談委員会において、常に情報を交流し、共通理解の基に指導・支援を行ったりしている。

さらに、第3学年においては、広島県教育委員会

（平成20年）が「特別支援教育ハンドブックNo.2」で示した「学習面に関するチェックシート」による実態把握から、「聞く」「話す」「読む」「書く」ことに困難がある生徒が、22人中3人いることが分かった。

2 特別な支援を必要とする生徒の課題

(1) 自ら学ぶ意欲

所属校の通常の学級における特別な支援を必要とする生徒は、授業において指導者の指示に従いながら学習活動を行うものの、自ら考え、判断し、行動することができなかつたり、自分の考えを自ら発言することができなかつたりするなど、「自ら学ぶ意欲」に課題があると考える。

桜井茂男（2009）は、「自ら学ぶ意欲」のことを自発的に学ぶ動機のことであると述べている。

また、池田隆（平成23年）は、桜井（2009）の理論を基に、自発的に学ぶ動機をもちながら、学習を自発的に行うことであると述べている。

(2) 「自ら学ぶ意欲」の要素

桜井（1997）は、内発的学習意欲とは「自ら学ぶ意欲」とほぼ同じであるとし、図1に示すように、内発的学習意欲の発現プロセスを説明している。まず、「有能感」「自己決定感」「他者受容感」という「自ら学ぶ意欲」を支える三つの要素がある。それ

らの高まりが内発的学習意欲の現れとして「知的好奇心」「達成」「挑戦」という行動傾向になると述べている。このような内発的学習意欲と行動傾向に支えられて、学ぶことへの「楽しさ」や「満足」というようなプラスの感情体験をもち、意欲発現の最終到達点に達すると述べている。

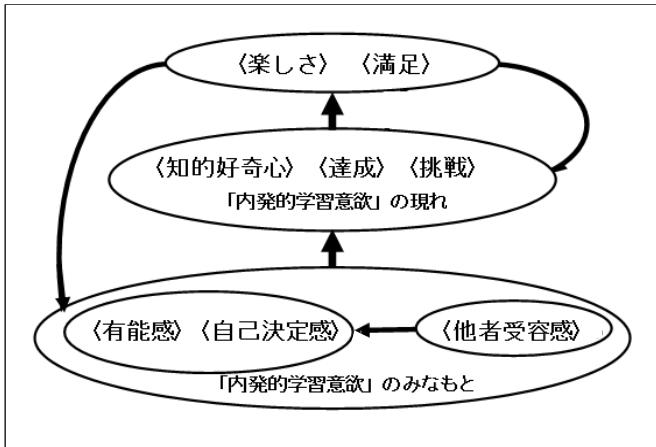


図1 内発的学習意欲の発現プロセス¹⁾

3 特別支援教育の考え方に基づいた授業改善

(1) 特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり

花熊曉（2011）は、特別支援教育の取組が進むにつれて、発達障害のある児童生徒だけを対象に支援を行うだけでは不十分であり、学習や行動につまずきがある児童生徒も「特別な教育的ニーズがある子」と捉え、「個に応じた支援（特別支援教育）」の対象とする考え方方が広まってきたと述べている。

また、生活環境の変化と教育的ニーズの多様化から、従来の授業方法でニーズが満たされる児童生徒の層が薄くなっていると述べている。

そして、特別支援教育の考え方に基づいた支援について、つまずきのある児童生徒にとって“ないと困る支援”は、他の児童生徒にとって“あると便利な支援”であると述べている。

これらのことから、特別支援教育の考え方に基づいた指導・支援により、全ての児童生徒にかかる授業を行うことが望まれていると考える。

(2) 認知上の特性に応じた指導・支援

篁倫子（2005）は、LD発生の機序について、教科学習のためには「聞く」「話す」などの基礎的能力が必要不可欠であり、その背景には、視覚・聴覚認知、言語能力、思考力などの心理的機能・過程があるとし、心理機能・過程に特異な障害が学習能力の習得を妨げるとしている。

また、竹野政彦・門西昭臣（平成22年）は、つまずきに至る認知上の特性に応じた支援を実施すれば、児童生徒が主体的に学習活動に取り掛かりやすくなると述べている。

(3) 学習スタイルの認知上のタイプ別指導・支援

海津亜希子（2007）は、学習スタイルについて、分析的な思考タイプの「聴覚型学習者」と包括的な思考タイプの「視覚・触覚型学習者」があると述べている。そして、二つのタイプの学習における認知上の特性を、次のように示し、児童生徒の得意な学習スタイルを知ることで、指導・支援の方法が見えやすくなると述べている。

- ・論理的、分析的、継続的である
- ・原因と結果に着目する
- ・差異に注目する
- ・一つ一つ理解していく
- ・シンボリック（象徴的）に内容を理解する
- ・細部まで捉える
- ・一つ一つ提示されると分かりやすい

分析的な思考タイプ「聴覚型学習者」

- ・直観的、任意的（ランダム）である
- ・類似点と関連性に着目する
- ・全体から部分へと理解を進める
- ・具体的なことからシンボリックなことへ考えを進める
- ・全体として捉える
- ・見たり、経験したりしたことの記憶は得意である

包括的な思考タイプ「視覚・触覚型学習者」

(4) 認知上のタイプ別指導・支援による国語科の授業づくり

海津（2007）は、「国語のつまずき」について、図2のように示している。「国語のつまずき」は、「聞く」ことから、「話す」ことに影響し、さらに、「読む」こと、「書く」ことへ影響するという、つまずきの流れを示している。視点を変えると、この流れは学習活動がうまくいく流れでもある。

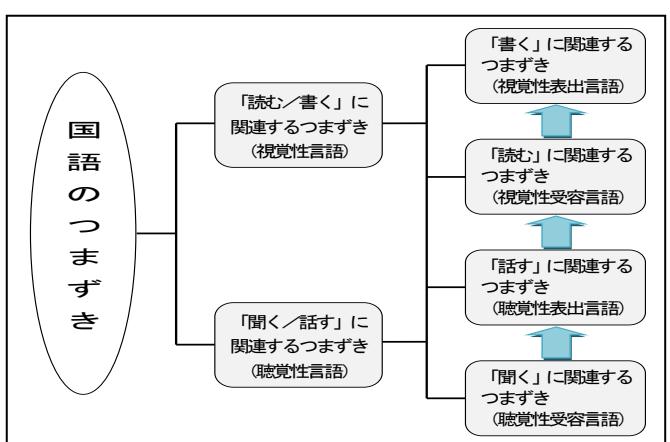


図2 国語のつまずき²⁾

また、竹野・門西（平成22年）は、「聞く」ことに関するつまずきについて、「聞く」に係る認知上の特性を「注意集中」「音韻認識」「意味理解」「短期記憶」の四つの観点で整理し、これらの観点が「注意集中」から順に進むことによって、「聞く」ことで得られた情報を行動化できると説明している。児童生徒が聞いて行動するまでの一連の段階を理解し、認知上の特性を把握した上で指導・支援を実施する必要性があると述べている。

これらのことから、授業においては「聞く」ことが重要であり、認知上のタイプ別指導・支援を行う場面は、指導者からの「指示・説明」時が特に効果的であると考える。

II 研究の目的

所属校において、通常の学級における特別な支援を必要とする生徒の「自ら学ぶ意欲」の向上が課題となっている。この課題に対して、先行研究で有効性が示唆されている「認知上の特性に応じた指導・支援」と「学習スタイルのタイプ別指導・支援」を組み合わせた「認知上のタイプ別指導・支援」での授業づくりを第3学年国語科において行う。

これらの指導・支援が特別な支援を必要とする生徒、さらには通常の学級における全ての生徒の学習に対する「自ら学ぶ意欲」を高めることを明らかにすることを目的とする。

III 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

本研究の仮説を次のように設定し、検証する。

第3学年国語科の学習において、特別支援教育の考え方に基づいた「認知上のタイプ別の指導・支援」を行えば、国語科の学習に対する、生徒の「自ら学ぶ意欲」を高めることができるであろう。

ただし、本仮説とともに学習内容の定着についても検証する。

2 検証の視点・方法

検証時及び検証の視点と方法について、表1及び表2に示す。

表1 検証時

期	単元前後	略称	
認知上のタイプ別指導・支援の実施前（ベースライン期）授業	単元前	ベース	ベース期前
	単元後	期	ベース期後
認知上のタイプ別指導・支援の実施授業	単元前	指導・支援期	指導・支援期前
	単元後	支援期	指導・支援期後

表2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
① 国語科における、生徒の「自ら学ぶ意欲」を高めることができたか。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第3学年全員を対象とし、質問紙等により、「ベース期」と「指導・支援期」の「自ら学ぶ意欲」を比較・分析する。 ○ 認知上のタイプで捉えた生徒を対象とし、質問紙、ワークシート及び行動観察により、「ベース期」と「指導・支援期」の「自ら学ぶ意欲」を比較・分析する。 ○ 特別な支援を必要とする生徒を対象とし、行動観察により、「ベース期」と「指導・支援期」の「自ら学ぶ意欲」を比較・分析する。
② 生徒に学習内容を定着させることができたか。	○ 第3学年全員を対象とし、「ベース期」と「指導・支援期」の単元テストによるねらい達成度を比較・分析する。

IV 研究の方法

1 対象 所属校第3学年（1学級22人）

2 認知上のタイプ別チェックリストによる実態把握

認知上のタイプ別指導・支援を行うに当たり、海津（2007）が述べている「聴覚型学習者」「視覚・触覚型学習者」の二つのタイプについて実態把握を行うために、WISC-IIIの解釈と指導・支援について海津（2005）が述べている「認知特性から生じる困難例」を参考に、表3、表4のようにチェックリストを作成した。

このチェックリストを活用し、学習面で困難を示している生徒の実態把握をしたところ、「学習面に関するチェックシート」で困難があると捉えた生徒3人を含め、「聴覚型学習者」が2人、「視覚・触覚型学習者」が4人該当した。

表3 認知上のタイプ別チェックリスト（聴覚型学習者）

困難面	番号	困難な事項
知覚統合	1	聞いた内容を頭の中でまとめることが難しい。
	2	話している内容がまとまりにくい。
	3	文章を要約することが難しい。
	4	量を比較することが難しい。
	5	形の違いを見分けたり、構成したりすることが難しい。
	6	図形の見取り図や展開図を描くことが難しい。
	7	表やグラフにまとめることが難しい。
行動会面性	1	場面や状況、相手の表情を理解できず、その場に合った行動ができない。
	2	位置や方向、場所などを間違えて、トラブルになる。
	3	持ち物の整理や分類がしにくい。
	4	社会的なルールが理解しにくい。
処理速度	1	書くのが遅い。
	2	文字を視写することが難しい。
	3	書く時の姿勢や、筆記用具の使い方がぎこちない。
	4	音読が遅い。
	5	形態的に似た漢字を読み誤る。
	6	演算記号（+、-、×、÷、等）の理解が難しい。
	7	計算が遅い。
行動会面性	1	必要なものがすぐに見つけられない。授業の準備が間に合わない。
	2	授業時間内に課題が終わらない。
	3	活動のペースがゆっくりで、同学年集団の遊びについていけない。

表4 認知上のタイプ別チェックリスト（視覚・触覚型学習者）

困難	面	番号	困難な事項
言語理解	学習面	1	指示の理解が難しい。
		2	ある言葉を間違った意味で使うことがある。
		3	文法的に不正確な言い方をする。
		4	音読はできても内容を理解していないことがある。
		5	作文を書く際、内容に乏しい。
		6	文章題を解くのが難しい。
		7	時間の概念を表すことばの理解が難しい。
	行動会性	1	言語的な指示が理解できず集団行動からははずれてしまいやすい。
		2	日時や場所、役割や協力などの理解と表現が不正確でトラブルになりやすい。
		3	事の流れや感情などをことばで説明できず誤解されやすい。
		4	会話に参加することが難しい。
		1	聞き違いがある。
		2	聞いたことをすぐに忘れる。
		3	ちょっとした雑音でもそれやすい。
注意記憶	学習面	4	促音や拗音などの特殊音を書き誤る。
		5	書けないひらがなやカタカナがある。
		6	簡単な計算が暗算できない。
		7	九九が暗算できない。
	行動会性	1	友達の名前が覚えられない。
		2	約束を覚えていられず、トラブルが生じやすい。
		3	相手の話を最後まで集中して聞いていられない。

「聴覚型学習者」の2人は、国語科の学習において、自分の考えを理由付けてまとめるときに、なかなか書くことができないことがある。また、書いた文章も長く、考えのポイントが相手に伝わりにくくものとなることがあり、頭の中でまとめることができることが困難であると考えられる。

「視覚・触覚型学習者」の4人は、国語科の学習において、活動を最後までやり切れていないことがある。また、発表の場面でも自分の考えを発言できないことがある。個人思考において十分にまとめられているにもかかわらず、適切な行動の判断が遅れてしまい、発言に至らず、達成感がもてないことがある。指示内容が理解できず、学習活動への取り掛かりが遅れてしまうという困難が考えられる。

3 質問紙による「自ら学ぶ意欲」に係る実態調査

(1) 「自ら学ぶ意欲」の質問紙

自ら学ぶ意欲を測定するために、池田（平成23年）が、桜井（1997）の理論を基に作成した質問紙を活用して、効果測定を行う。この質問紙は、「自己決定感」「有能感」「他者受容感」「挑戦傾向」「独立達成」「知的好奇心」「学ぶ楽しさ」の7つの尺度からなる全35項目の質問紙である。

(2) 実施計画

○ 調査方法

質問紙を用いた5段階評定尺度法

○ 実施日

「ベース期前」調査	平成25年5月17日（金）
「ベース期後」調査	平成25年6月6日（木）
「指導・支援期前」調査	平成25年7月4日（木）
「指導・支援期後」調査	平成25年7月17日（水）

○ 評価・分析方法

対象生徒の回答を、表5のように点数化し、調査項目ごとに合計得点を算出する。「ベース期」と「指導・支援期」の評定平均値から、本研究の有効性を分析する。

表5 回答に対する点数

回答	点数	点数（逆転項目）
あてはまらない	1点	5点
あまりあてはまらない	2点	4点
どちらでもない	3点	3点
少しあてはまる	4点	2点
あてはまる	5点	1点

(3) 国語科における「自ら学ぶ意欲」に係る実態

表6は「ベース期」の質問紙調査の集計結果を示している。

表6 質問紙調査の結果

因子	平均値
有能感	3.18
他者受容感	4.48
学ぶ楽しさ	3.56
自己決定感	4.18

「有能感」と「学ぶ楽しさ」の二つの因子について平均値が他の因子と比べて低かった。しかし、これら平均値を総体的にみると、学年全体では高い傾向にあった。

4 行動観察による「自ら学ぶ意欲」に係る実態調査

(1) 行動観察カード

認知上のタイプ別の指導・支援によって、生徒の「自ら学ぶ意欲」の変容について検証するために、「知的好奇心」「達成」「挑戦」などの自発的な行動として、4場面5項目を設定し、表7に示す行動観察カードを作成した。

表7 行動観察の項目

場面	項目
指示	① 指導者の指示に対して、すぐに行動している。
思考	② 個人思考場面で、自分で考えている。（ノート、ワークシートに、何らかの考えを書いている。）
交流	③ グループ内で、相手を意識して、人の考えを聞いている。
発言	④ グループ内で、自ら自分の考えを発言している。 ⑤ 学級全体の場で発言している。

(2) 実施計画

○ 検証方法

- ① 同一の指導者及び時間等において実施する。
- ② 授業中における指導者からの指示に対する、表6①～⑤に示す項目（生徒の行動）について、回数を記録する。
- ③ VTRによって検証する。
- 対象生徒A（以下、「生徒A」とする。）
 - ・ 第3学年
 - ・ 個別の指導計画を作成して指導・支援を行っている。
 - ・ 「学習面に関するチェックシート」による6領域全てに学習への困難がある。
 - ・ 「聞く」ことにおいては、集団場面での聞き取りや指示・説明の理解が難しいという様子が見られる。
 - ・ 自ら考え、判断し、行動することができなかつたり、自分の考えを自ら発言することができなかつたりするなど、「自ら学ぶ意欲」に課題がある。
 - ・ 認知上のタイプ別チェックリストによる実態把握では「視覚・触覚型学習者」に該当する。

○ 実施期間

- ① 平成25年6月3日（月）～6日（木）
「ベース期」4回
- ② 平成25年7月9日（火）～17日（水）
「指導・支援期」4回

○ 分析方法

4場面における指示の総数に対する対象生徒の行動回数とその割合を分析する。

5 研究授業

(1) 実施計画

ア 第1回研究授業「ベース期」

- 日時 平成25年6月3日（月）～6日（木）
- 対象 所属校第3学年生徒（22人）
- 教科 国語科
- 単元名 多様な視点から
- 教材名 「月の起源を探る」（全4時間）
- 指導計画

次	時	学習内容	評価規準
一	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 全文を読み、文章の展開をつかむ。 ○ 小見出しや図と文章との関連を読み取り、その効果を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章の展開を捉えながら、文章を読もうとしている。 ○ 小見出しや図の効果について、自分の考えを示している。
二	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 使われている図以外に効果的な図を考える。 ○ 考えた図について練り合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章を進んで読み、自分の考えを発言し、グループの意見をまとめようとしている。 ○ 構成や展開、表現の仕方などの特徴や効果をまとめ、自分の考えを示している。
	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦文の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の読書生活に関心をもち、今まで読んでいなかった分野の本を進んで読もうとしている。 ○ 目的に応じて本や文章など読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりしている。
三	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦文の中間交流 ○ 推薦文の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて、文章を読み、自分の意見をもとうとしている。 ○ 今まで読んでいなかった分野の本を読み、今後の読書生活の方向性について考えている。
三	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦する本の発表 ○ 学習のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 今まで読んでいなかった分野の本を読み、今後の読書生活の方向性について考えている。

	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前時に練り合った内容を基に、再度効果的な図を考える。 ○ 考えた図について練り合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章を進んで読み、自分の考えを発言し、グループの意見をまとめようとしている。 ○ 構成や展開、表現の仕方などの特徴や効果をまとめ、自分の考えを示している。
三	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 使われている図以外に効果的な図を個人で判断し、まとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章を進んで読み、自分の考えをもとうとしている。 ○ 構成や展開、表現の仕方などの特徴や効果をまとめ、自分の考えを示している。

イ 第2回研究授業「指導・支援期」

- 日時 平成25年7月9日（火）～17日（水）
- 対象 所属校第3学年生徒（22人）
- 教科 国語科
- 単元名 読書と情報 時代を伝える
- 教材名 「光で見せる展示デザイン」（全4時間）
- 指導計画

次	時	学習内容	評価規準
一	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 全文を読み、文章の内容をつかむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて、文章を読み、自分の意見をもとうとしている。 ○ 慣用句・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意して読んでいる。 ○ 自分の読書生活に関心をもち、今まで読んでいなかった分野の本を進んで読もうとしている。 ○ 目的に応じて本や文章など読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりしている
二	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦文の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の読書生活に関心をもち、今まで読んでいなかった分野の本を進んで読もうとしている。 ○ 目的に応じて本や文章など読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりしている。
	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦文の中間交流 ○ 推薦文の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて、文章を読み、自分の意見をもとうとしている。 ○ 今まで読んでいなかった分野の本を読み、今後の読書生活の方向性について考えている。
三	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 推薦する本の発表 ○ 学習のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 今まで読んでいなかった分野の本を読み、今後の読書生活の方向性について考えている。

(2) 認知上のタイプ別指導・支援の視点

図2で示した「国語のつまずき」を基に、まず、「指示・説明」時の指導・支援を十分に実施することとした。表8は、「指示・説明」時を三つの段階に分け、それぞれの場面に必要な認知上のタイプ別指導・支援を分類し、まとめたものである。

さらに、学習への困難が見られる二つのタイプの生徒に、机間指導を行いながら、個別に指導・支援を行うこととした。

「聴覚型学習者」には、指示内容の復唱で言語認識できるようにすることや、考える時間を十分に確保するというような指導・支援を行った。

一方、「視覚・触覚型学習者」には、視覚的支援を与えることや、実際の生活場面と結び付けて考えられるように指導・支援を行った。

表8 「指示・説明」時における二つのタイプ別指導・支援

場面	認知上の特性 (困難)	指導・支援		聴覚型 学習者	視覚・触覚型 学習者
		項目	内容		
説明示前・ 指示・説明	注意記憶	注目	・活動の中止を促す。 ・注目するまで待つ。		●
	注意記憶	間	・指示前に一瞬の間をとる。		●
指示・説明	言語理解 注意記憶	前置き	・「今から大事なことを言います」という指示内容についてのラベリングをする。 ・「3つのことを言います」などのナンバーリングをする。		●
	言語理解 注意記憶	視覚的 手掛けり	・掲示物で指示内容を示す。 ・教科書での確認をする。 ・動作による確認（やり方を見せる）をする。		●
指示・説明	言語理解 注意記憶	短文	・指示は一文にする。 ・後付け指示はしない。		●
	知覚統合	筋道	・順を追って説明する。	●	
指示・説明後	知覚統合	確認	・個人で復唱し確認する。 ・複数で復唱し合う。	●	
	注意記憶	記憶	・活動を順番に並べて記録する。 ・記録したものを使って確認し、見通しがもてるよう支援する。		●
指示・説明後	知覚統合	確認	・説明直後と「復唱」「記録」後に確認する。	●	
	言語理解 注意記憶	記憶	・活動開始後に板書する。 ・キーワードを中心簡潔に示す。 ・流れが確認できるように示す。 ・途中の修正や再確認にも使う。 ・「大切なところ」「今、ここを学習しているというところ」をマークや目印で示す。		●

V 研究の結果と考察

1 「自ら学ぶ意欲」に係る結果と考察

(1) 「自ら学ぶ意欲」の質問紙調査に係る結果 ア 学年全体の結果

図3は、「ベース期」前後、「指導・支援期」前後の平均値の差を表わしている。4因子とも「指導・支援期後」の方が平均値に伸びがある。また、「指導・支援期後」における「有能感」「学ぶ楽しさ」「自己決定感」の因子は有意な上昇があった。

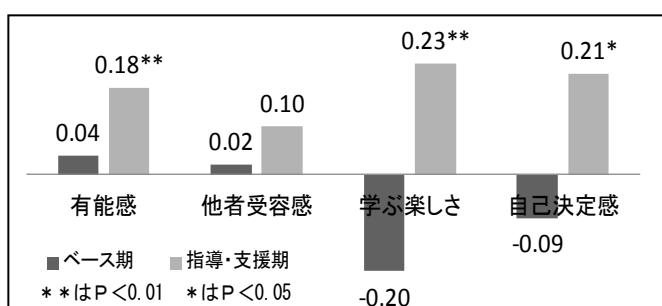


図3 学年全体の「自ら学ぶ意欲」の4因子別平均値の差

イ 認知上のタイプ別ごとの結果

図4は、「聴覚型学習者」の「ベース期」前後、「指導・支援期」前後の平均値の差を表わしている。特に0.40の上昇があった「指導・支援期」の「自己決定感」の変化が大きかった。

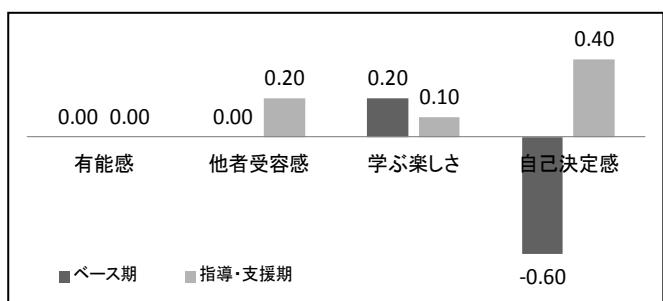


図4 聴覚型学習者の「自ら学ぶ意欲」の4因子別平均値の差

図5は、「視覚・触覚型学習者」の「ベース期」前後、「指導・支援期」前後の平均値の差を表わしている。「学ぶ楽しさ」は大きく変化した。「他者受容感」の差は小さくなっているが、それぞれの事後における平均値に大きな変化は見られない。

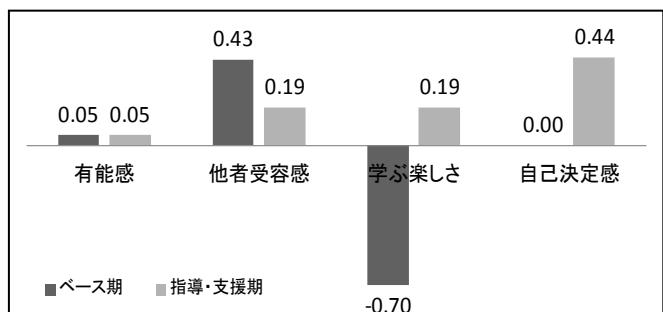


図5 視覚・触覚型学習者の「自ら学ぶ意欲」の4因子別平均値の差

(2) 「自ら学ぶ意欲」の行動傾向に係る結果

「自ら学ぶ意欲」の変容を行動傾向から検証するために、単元末のワークシートと毎時間の自己評価シートから生徒の記述内容の分析を行った。

「知的好奇心」「達成」「挑戦」の行動傾向について主なものを示す。

- 自分がやりたい仕事を深く知るための本や将来につなげていける本をたくさん読みたい。（視覚・触覚型学習者）
- いろんなジャンルの本をじっくり読むことで、自分を見直すことにつなげたい。（聴覚型学習者）
- 自分は何になりたいのか、何をして生きていきたいのか、しっかりと考えて本を読んでいきたい。（聴覚型学習者）

「知的好奇心」に係る記述内容

- 発表の部分で班の人を助けることができたので良かった。（視覚・触覚型学習者）
- 「推薦文」を書き切ることができた。推薦のポイントにも注意しながらできた。（聴覚型学習者）
- 班活動ではしっかり協力でき、自分の役割も果たすことができた。（聴覚型学習者）

「達成」に係る記述内容

- ・ 今回のように他の人にも本を推薦したり、紹介したりしていきたい。(視覚・触覚型学習者)
- ・ 班の発表をすることになったので、しっかり伝えていきたい。(視覚・触覚型学習者)
- ・ 読書に対する気持ちが、ただ読むだけでなく、考えて読まなければという気持ちに変わった。(聴覚型学習者)

「挑戦」に係る記述内容

(3) 考察

「自ら学ぶ意欲」の学年全体では、「指導・支援期後」において、全4因子中「有能感」「学ぶ楽しさ」「自己決定感」については有意な上昇が見られた。「他者受容感」については、全4回の数値が4.46, 4.48, 4.47, 4.57と4因子中で最も高く、「他者受容感」がもともと高い集団であるため有意な上昇は見られなかつたが、数値は上昇した。

認知上のタイプ別では、聴覚型学習者は「自己決定感」に大きな伸びが見られる。内容の復唱による言語化での確認といった指導・支援が、学習活動に見通しをもたせ、自ら考え、行動するときの判断のしやすさにつながつたと考える。授業でのグループ活動が進むようにと考え、推薦文の案をまとめてくるといった自主的な行動も見られた。「学ぶ楽しさ」については、「ベース期」に比べて、「指導・支援期」の伸びが低かった。これは「指導・支援期前」の段階で、すでに平均値(4.50)が高かつたため、伸びが少なかつたと考える。

視覚・触覚型学習者は、「学ぶ楽しさ」に大きな伸びが見られた。視覚的な手掛けりを与えるといった指導・支援が、自ら考えて学習するという行動になったと考える。特に板書での指示内容の視覚的支援により、いつでも確認できたことが効果的であったと考える。自分の考えやグループでまとめた考えを、全体で発表する姿も見られた。一つ一つ確認しながら、学習を自ら進めていく楽しさを感じていると考える。「他者受容感」については、「ベース期」に比べて、「指導・支援期」の伸びが低かった。これは「指導・支援期前」の段階で、すでに平均値(3.93)が高かつたため、伸びが少なかつたと考える。

なお、「有能感」については、二つのタイプとも数値の変容が見られなかつた。しかし、行動傾向に係る記述内容からは、「やればできる」という「有能感」を表す生徒の実感が含まれているものがある。取組を継続することで高まることが期待できると考える。

このように、認知上のタイプ別指導・支援を行つた研究授業を通して、「自ら学ぶ意欲」を支えてい

る三つの要素である「有能感」「自己決定感」「他者受容感」が作用し、生徒の記述に見られるような、「知的好奇心」「達成」「挑戦」という行動傾向が現れたと考える。そして、これらのが、「学ぶ楽しさ」の高まりとなつたと考える。

2 自発的な行動に係る結果

(1) 行動観察に係る結果

図6から図8は、行動観察における生徒Aの「ベース期」から「指導・支援期」に、自発的に行動した割合の推移を示している。

3項目のいずれも、「指導・支援期」に入り、自発的に行動した割合が増えている傾向が見られた。

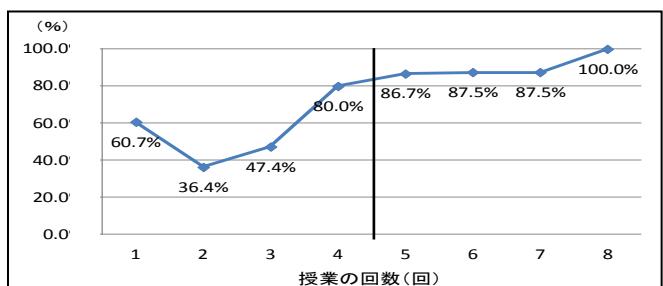


図6 指導者の指示に対して、すぐに行動している割合

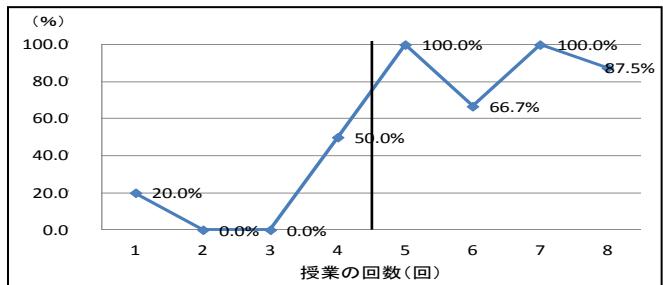


図7 個人思考場面で、自分で考えている割合

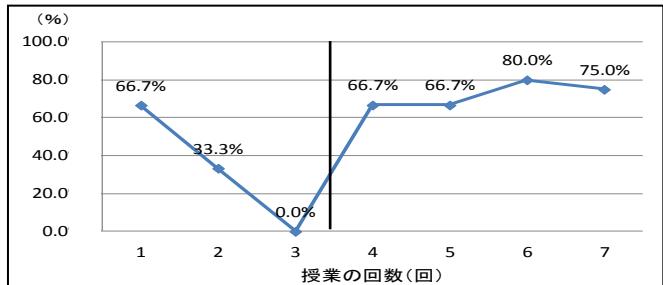


図8 グループ内で、相手を意識して、人の考えを聞いている割合

表9と表10は、行動観察における生徒Aの「ベース期」から「指導・支援期」に、自発的に行動した回数の推移を示している。

2項目のいずれも、指導・支援期に入り、自発的に行動した回数が増えている傾向が見られた。

表9 グループ内で、自ら自分の考えを発言している回数

授業の回数 (回)	ベース期			指導・支援期			
	1	2	3	4	5	6	7
学年の総数	6	5	3	3	2	4	5
生徒A	2	0	0	1	1	3	3
割合 (%)	33.3	0.0	0.0	33.3	50.0	75.0	60.0

表10 学年全体の場で発言している割合

授業の回数 (回)	ベース期			指導・支援期			
	1	2	3	4	5	6	7
学年の総数	1	4	1	1	1	1	3
生徒A	0	1	0	0	1	1	1
割合 (%)	0.0	25.0	0.0	0.0	100.0	100.0	33.3

(2) 考察

対象の生徒Aへの「聞く」ことに係る指導・支援によって、指示・説明の内容が捉えられ、その後の学習活動への見通しをもつことができたため、自発的な行動が増えたと考える。このことから、「自ら学ぶ意欲」の高まりがあったと考える。

3 学習内容の定着

(1) 単元に係るテストの結果

表11は、「ベース期」と「指導・支援期」の単元に係るテストの正答率を示している。

学年全体、聴覚型学習者、視覚・触覚型学習者のいずれも「指導・支援期」の方が事後の正答率が高く、事前の正答率からの伸びも大きかった。

表11 単元に係るテストの正答率

学年・タイプ	期間	事前	事後	差
		ベース期	指導・支援期	
学年全体	ベース期	70.0	80.0	10.0
	指導・支援期	59.0	84.1	25.1
聴覚型学習者	ベース期	80.0	78.5	-1.5
	指導・支援期	40.0	100.0	60.0
視覚・触覚型学習者	ベース期	50.0	57.1	7.1
	指導・支援期	45.0	66.6	21.6

(2) 考察

認知上のタイプ別指導・支援を行った結果、学習内容の理解が図られたと考える。

「何を」「どのように」考えていくのかという学習の見通しがもてたこと、学習活動の確認がグループや個人でもできるような支援があったことが有効であったと考える。

また、「自ら学ぶ意欲」の高まりも、学習の理解を進める上で重要であると考える。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

○ 認知上のタイプ別指導・支援を実施した授業づ

くりは、生徒の「自ら学ぶ意欲」の向上を図る上で有効であることが分かった。

- 特別な支援を必要とする生徒について、聴覚型学習者への言語化の支援、視覚・触覚型学習者への視覚的支援が、「自ら学ぶ意欲」の向上を図る上で有効であることが分かった。
- 国語科の学習において、「聞く」ことへの認知上のタイプ別指導・支援が、教科学力の向上に有効であることが分かった。

2 今後の課題

- 他教科においても取り組み、有効性について検証していきたい。
- 認知上のタイプ別チェックリストの項目について、客観的に判断できるものを考えていただきたい。
- 二つのタイプに共通して、数値に変容が見られなかった「有能感」については、「できた」ことをスマートステップで自覚させるための指導・支援の工夫が必要である。

【引用文献】

- 1) 桜井茂男 (1997) :『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房 p.19
- 2) 海津亜希子 (2007) :『個別の指導計画作成ハンドブック—LD等、学習のつまずきへのハイクオリティーな支援一』日本文化科学社 p.22

【参考文献】

- 文部科学省 (平成24年) :『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』
- 笹森洋樹 (2013) :『発達障害に対する教育の今後の展開』『特別支援教育研究5』東洋館出版社
- 広島県教育委員会 (平成20年) :『特別支援ハンドブックNo.2』
- 桜井茂男(1997) :『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 池田隆 (平成23年) :「自ら学ぶ意欲を育む生徒指導の在り方にに関する研究—生徒指導の三機能を生かした学習指導法の開発と評価を通して—」『広島県立教育センター 研究紀要 第39号』
- 花熊曉(2011) :『通常の学級で行う特別支援教育 1 小学校 ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』明治図書出版
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2005) :『LD・ADHD・高機能自閉症の子どもたちの指導ガイド』東洋館出版社
- 海津亜希子(2007) :前掲書
- 竹野政彦・門西昭臣 (平成22年) :「通常の学級における発達障害のある児童生徒に対する授業改善の研究—斎授業における『聞く』指導の実施を通して—」『広島県立教育センター 研究紀要 第38号』
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子 (2008) :『軽度発達障害の心理アセスメント—WISC-IIIの上手な利用と事例—』日本文化科学社