

高等学校における認知特性に応じた授業方略の研究

高知県立高岡高等学校 教諭 一谷 七菜

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 是永 かな子

【研究の概要】

本研究では、高等学校の英語教育に焦点を当て、生徒の認知特性を踏まえた自己調整学習の環境を設定することで、生徒の授業参加率及び学習内容理解度が向上し、学習上の困難さが軽減するかについて検証することを目的とした。具体的には様々なアセスメントにより生徒個々の認知特性を知り、それに応じた支援方法を開発し、生徒自身が学び方のオプションとして選択できるように環境を設定した。その上で、自己調整学習の形式で授業を実施し、生徒の授業参加率、学習内容理解度の変容を見取り、効果検証を行った。その結果、生徒の授業参加率、学習内容理解度の向上が認められた。

【キーワード】 高等学校 英語教育 自己調整学習 インクルーシブ教育 認知特性

1. 問題の所在と研究の目的

近年、特別支援教育の対象となる児童生徒数は増加傾向にあり、障害の状態も多様化がみられることから、教職員の専門性の向上や、より早期からの指導・支援の体制づくりが求められる。授業においては「一人ひとりにあった指導方法・教材・学習時間等の柔軟な提供(指導の個別化)を進めるとともに、自分に最適な学びについて知り、さらに自己調整しながら自力で学習を計画・実行できる子どもの育成(学習の個性化)が目指される」ことを、教員は理解する必要がある、また、そのための体制づくりが求められている。

以上をふまえて本研究では、高等学校の英語教育に焦点を当て、生徒の認知特性を踏まえた自己調整学習の環境を設定することで、学習に困難さをもつ生徒が参加、理解できるかどうかを検証する。「授業のUD化モデル」(小貫・桂、2014)において第一段階は「参加」でありその上に「理解」があるとされている。研究1でまず生徒の授業参加率について検証を行い、研究2では授業内容理解度に焦点をあてる。

2. 研究1

対象 : G 高校2年 α 組 (5名) β 組 (12名)

時期 : 202X年 9月

教科 : 英語コミュニケーションII

単元 : Lesson5 “Goal Setting” (全9回)

実態把握

(1) 質問紙調査による生徒の実態把握

アセスメントとして実施した質問紙調査の概要は以下のとおりである。第一に、インクルージョンの認識に関するアンケート (Perceptions of Inclusion Questionnaire、以下、PIQ) である。PIQは、2015年にヴェネツツらによってドイツで開発され、26か国語に翻訳され使用されている。インクルーシブ教育における子どもの情緒的ウェルビーイング、社会的インクルージョンおよび学習自己概念の3つの尺度がある。児童生徒がインクルージョン(包含)されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかを把握でき、数値が高いほど肯定的に評価できる。

第二に、子どもの強さと困難さアンケート (Strengths and Difficulties Questionnaire、以下

SDQ) である。SDQ とは、子どもの情緒や行動についての 25 の質問項目を親または学校教師が回答する形式 (11 歳以上は自己記入あり) の短いアンケートである。得点が高いほど困難さが大きいことを意味する。困難さに関する 4 つの下位尺度 (情緒の問題、行為の問題、多動/不注意、仲間関係の問題) の合計点は、「総合的困難さ (TDS: total difficulties score)」(0-40 点) として計算し、本研究においては全体の傾向を把握する指標としてこの TDS を用いる。

(2) 英語のスクリーニング検査による実態把握

第一に、E-Screener である。E-Screener は iPad を用いた英語の基礎的学習スキルを評価するアプリである。主な対象の中心は中学生としている。操作説明は全て画面上で行われ、指で操作して回答する。問題は全 7 問から構成され、問題 1 はアルファベットの中から鏡映など誤った文字を選択する課題、問題 2 は英単語の知識を問う課題、問題 3 は視覚提示された 2 つの英単語が同じか否かを判断する課題、問題 4 および 5 は聴覚提示された無意味語または有意味語を選択肢から選ぶ課題、問題 6 は聴覚提示された英単語の中に [t] 音が含まれるかどうかを判断する課題、問題 7 は 2 つの英単語が続けて聴覚提示され、それが同じか否かを判断する課題である。

第二に、URAWSS-English である。URAWSS-English では、英単語の読みとスペルの習得度を中学 1 年生から 3 年生までの平均と比べ、遅れの有無を評価することができ、結果から効果的な支援方法の手がかりを得ることができる。2 つの比較で構成されており、E→J 課題 (英語から日本語) は①は文字を目で見て日本語の意味を答える問題、②は音声読み上げを聞いて日本語の意味を答える問題である。J→E 課題 (日本語から英語) ①は日本語の意味を見て英語で答える問題、②は日本語の意味を見てカタカナ表記で答える問題である。これらの①②の得点の差で読み上げの効果とカナ表記の効果とを判断する

(3) 教員への聞き取り

授業観察では実際に教室に入って生徒の様子を観察すると同時に、ビデオ撮影を行い、その撮影動画をもとに各生徒の授業参加率を算出した。タイムサンプリング法により、表 1 に示したような参加行動が表れているかどうかを 1 分おきに観察し、参加率を量的に評価できるようにしたものである。

教員への聞き取りについては、対象学年のホーム担任、英語の授業担当教員に、主に授業での困り感について聞き取り調査を行った。

表 1 参加行動

参加度	内容	具体例
3	思考を伴い、さらに自発的又は外発的に、教師や他者に働きかける行動	課題に取り組む 発言する (指示なし) 友人と相談する
		決める (立場表明)
2	思考を伴ったり伴わなかったりするが、集団の中での表出は少なく、他者への働きかけではなく、自発的又は外発的に、自分自身で動く、比較的大きい行動	指示にしたがう (板書を写す) (教科書を見る)
1	思考は伴わず、大きな動きもないが、授業に向かう姿勢を整えることができている比較的小さい行動	姿勢を良くする 教材や他者の方を見る 促されて行動を起こす
0	授業と関係ない行動	手遊び、つぶし

(4) 抽出生徒について

これらの実態把握の結果をもとに授業において困難さがみられる生徒を 6 名抽出した。抽出生徒の質問紙調査及び授業参加率の結果を表 2 に示す。黄色枠がやや支援ニーズがあると思われる生徒、赤枠は支援ニーズが高いと思われる生徒である。TDS の全国平均は 10.7 ポイントであるのに対し、G 高校には高い生徒が多く、全体的に困難さが高いことが分かった。生徒 D と F は TDS が非常に高く、担任の先生からの聞き取りでもクラスメイトとの関係に困難さを抱えていることが分かった。F は PIQ の数値が全体的に低く、学校や学級に居心地の悪さを感じていることが読み取れる。PIQ の学習自己概念においては C と F に支援ニーズが認められた。授業参加率は全体的に高かったが生徒 A、D、F に参加率の低さが見られた。

表 2 抽出生徒のアンケート結果・授業参加率

生徒	SDQ	PIQ			授業参加率 (介入前)
	TDS	情緒	社会	学習	
A	13	16	16	9	46.0
B	6	11	13	8	77.3
C	11	11	15	5	64.8
D	21	5	12	10	59.3
E	17	12	11	8	76.1
F	23	4	7	4	57.1

抽出生徒の英語スクリーニング検査の結果は表3のとおりである。URAWSS-Englishの結果、複数の生徒にJ→E課題での困難さが認められ、カナ表記の効果がある生徒が複数名いることが分かった。特に生徒Bはさまざまな困難さが見られ、特に文字知識、音韻的側面における高い困難さが明らかになった。授業観察においても、音読課題への困難さから、学習への参加に支障をきたす様子が散見された。生徒EはURAWSS-Englishにおいては困難さは全く見られなかったものの、E-Screenerにおいて音の認識が弱いと評価された。関連性は不明であるが、授業中の指示の聞き漏らしが多いことから抽出した。

表3 抽出生徒のスクリーニング検査結果

生徒	URAWSS-English						E-Screener				
	E→J①	E→J②	読み上げ効果	J→E①	J→E②	カナ表記効果	全体	基礎的理解 (文字知識)	形態的側面 (文字の形に弱い)	音韻的側面 (音⇔文字が弱い)	音韻的側面 (音の認識が弱い)
A	要観察	要観察		要精査	要観察	やや			懸念		懸念
B	要精査	要精査	あり	要精査	要精査	やや	懸念	弱い		弱い	
C	要観察	要観察		要観察	要観察	やや					懸念
D	要観察	要観察	やや	要精査	要精査	やや					
E								懸念	懸念		弱い
F	要観察	要観察		要精査		やや					

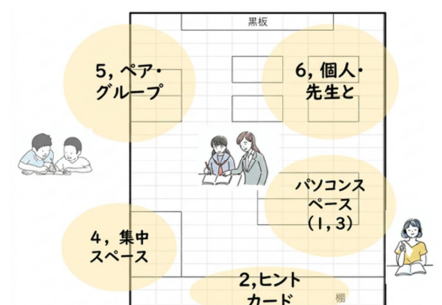
実践授業

(1) オプションについて

実態把握をもとに、一斉授業の中でのさまざまなつまづきに対する支援、学習方法の提案としての学びのオプションを生徒に提示し、介入授業を行った。なお、学びのオプションは以下の6点を基本とし、生徒の状態に応じて適宜、追加や変更を行う。それらは第一にリスニング、第二にヒントカード、第三に単語学習アプリ、第四に集中スペース、第五にペア・グループ学習、第六に個人・教員との学習である。

リスニングは教科書に記載されている二次元バーコードをタブレットで読み取ることで聞くことができる。ヒントカードは活動に応じて作成した。例えば、音読練習活動におけるヒントカードはルビ振りをした英文を載せたもの、内容確認問題のワークシートにおけるヒントカードは思考を助けるヒントを載せたものである。単語学習アプリはQuizletというアプリを使用した。教科書本文に書かれている英単語全てを一覧で見て、読みを音声で確認できる。さらにそれらの単語を使ったマッチングゲームやテストなどにより、語彙の定着が図れるものである。集中スペースは簡単なついたてを使用し、個人で集中して学習に取り組めるようにしたものである。ペア・グループ学習は図1に示すように、場所のみを用意し、希望する生徒が集まって学び合いを行えるようにした。個人・教員との学習についても場所のみを指定した。

図1 教室レイアウト



(2) 授業の進め方について

介入授業は、生徒が自分に合った学び方を見つけられること、自律した学習者になれるよう生徒の自己調整力育成に重点を置いた進め方を目指して計画した。自己調整について Zimmerman (1986, 1989)は「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。全9回のうちの初回は単元全体の内容理解のために一斉指導を行い、途中の音読テストや文法テストは自分の準備ができた時に受けて、合格すれば先に進めるため、生徒は自己調整しながら学習を進める必要がある。教員はファシリテーターとしての役割はもちろんのこと、個別の支援が必要な生徒の対応や、生徒同士をつなぐ働きかけやフィードバックを行った。

効果検証の方法

タイムサンプリング法により算出した参加率を、ベースライン期、介入期で比較し、介入授業による効果を検証した。分析方法には、一事例実験デザインの統計分析法である Tau-U (Parker, Vannest, Davis, & Sauber, 2011) を用いた。Tau-U は、ベースライン期のトレンド（データの上昇傾向や下降傾向）を統制したうえで、ベースライン期、介入期のデータの有意差検定を行うことができるものである。本研究における検定には、ウェブ上のアプリケーションである Tau-U Calculator を用いた。

結果と考察

抽出生徒の授業参加率の変容を図 2～図 7 に示す。

図 2 生徒 A 授業参加率

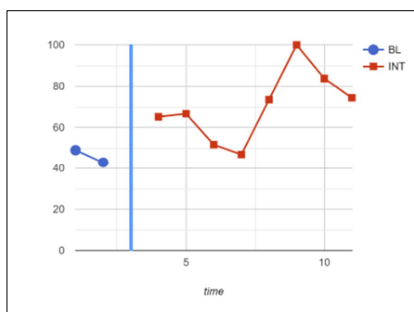


図 3 生徒 B 授業参加率

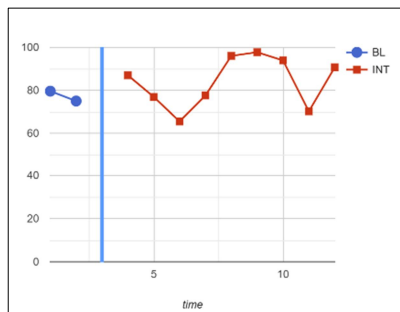


図 4 生徒 C 授業参加率

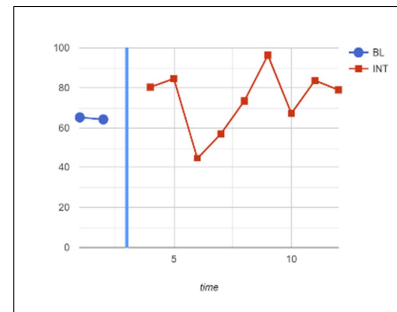


図 5 生徒 D 授業参加率

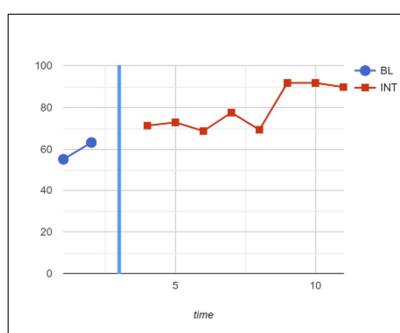


図 6 生徒 E 授業参加率

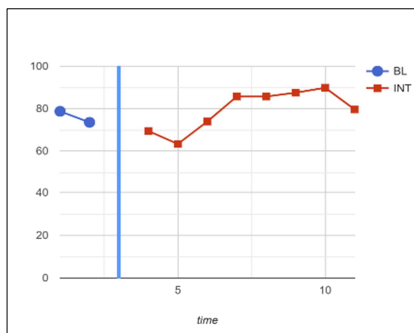


図 7 生徒 F 授業参加率

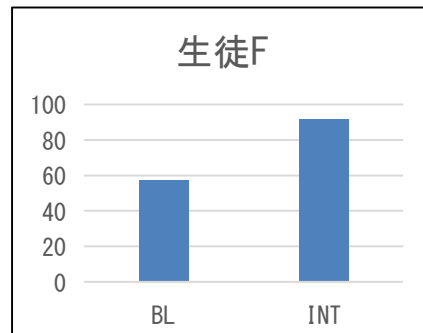


図 2 に示すように、生徒 A は介入前後の参加率比較では非常に大きな変化があり、参加率が有意に上昇したことが示された ($Tau = 0.94, p = .045$)。一斉指導の場面では不参加行動が多く見られたが、それぞれのペースで課題を進めていく場面では、集中して取り組むことが出来た。

図 3 に示すように、生徒 B は苦手意識のある音読活動をしていた第 4 回までは参加率が下がっていたが、その後は集中して課題に取り組む様子が見られた。介入前後の参加率の比較では適度な変化が見られたものの有意差なし ($Tau = 0.39, p = .409$) という結果になった。

図 4 に示すように、生徒 C は介入前後で授業参加率に大きな変化があるものの有意差はないということが示された ($Tau = 0.61, p = .194$)。3 時間目の授業で、内容理解・文法問題の演習に入ると急に不参加行動が多くみられるようになった。これは同じ活動をしている生徒がいないため、相談する相手がおらずモチベーションが低下したためだと考えられる。C はアセスメントで学習自己概念が低く、学習に対する自信のなさが見られた生徒であった。問題を解くときは一つ一つ教員や友達に確認しながら進めることで安心できている様子が見られる。今回の結果はこの生徒が孤立した学びでは参加できないことを示すものでもあった。

図 5 に示すように、生徒 D の介入前後の参加率には非常に大きな変化があり、有意傾向があった ($Tau = 0.93, p = .05$)。

生徒 E はいつも非常に丁寧に字を書き、問題にじっくり取り組むこと姿が印象的であった。自分のペースで学習できたことが参加率の上昇につながった可能性が考えられる。生徒 E は、もともと参加率が際立って低いわけではないが、ベースライン期の授業においては、指示が聞けておらず、何をすべきかが分かっていない場面が多く見られた。介入授業においても前半は、ぼうっとした

り、教師が話している時に違う方向を見ていたりすることが多かったが、後半ではやり方を理解し、集中して取り組む姿がよく見られるようになった。図6に示すように、介入前後の参加率には適度な変化がみられたものの有意差はなかった ($Tau = 0.44, p = .361$)。

図7に示すように、生徒Fはベースライン期、介入期ともに欠席が多く、介入授業には1回しか参加できなかった。その参加できた1回の授業では開始直後から積極的に学習活動に取り組む様子が見られた。分からないことがあればすぐにヒントカードを取りに行き、その場で他の生徒と相談する姿が見られた。自らグループ学習のスペースに移動し、クラスメイトと協働して学習する姿が見られた。

成果と課題

本研究における介入授業により、オプションを活用した自己調整学習には一定の効果があることが示された。しかし、授業中でのルール設定やオプション使用については課題がある。クラスメイトに自分から声をかけられない生徒や、相手の状況を考えずに声をかけてしまう生徒がいることから、授業中でのルール作りについて生徒に伝える必要性があることが分かった。例えば、ペアワークをお願いする時の声掛けのルールとして「今大丈夫？」など話しかけても良いか聞くこと、お願いされた方も断って良いこと、その際の断り方も「〇分後なら大丈夫だけど、それでもいい？」など相手の気持ちを考えた断り方をすることなどをルールとして伝えておくことが必要である。授業は教科の内容のみならずコミュニケーションを練習する場としてもとらえ、適切な関わり方を促進していくことがファシリテーターとしての教員の役割であると感じた。

またオプションに関して、リスニングや単語学習アプリなど、音声を使ったオプションの使用率が低いことについて、生徒がそれらのオプションの有用感を感じる場面を設定できていなかったことが原因だと考えられる。オプションについては、全てのものを体験させたいうえで選ばせる必要がある。

3. 研究2

対象 : G 高校3年 α 組 (5名) β 組 (10名)
 時期 : 202X+1年 4月~11月
 教科 : 英語コミュニケーションⅢ
 単元 : Lesson1~Lesson6

表4 抽出生徒のアンケート結果

実態把握

前年度(202X年)と同じ質問紙調査を4月に実施し、今年度の抽出生徒を決定した。(表4)対象生徒が同じであるため、英語のスクリーニング検査は前年度に実施したものの結果(表3)を用いた。

スクリーニング検査と質問紙

調査をもとに抽出した5人の結果を表に示す。前年度の抽出生徒と基本的には同じ生徒だが、書く活動に困難さがあり、教員に確認しながら学習活動をすすめることが多い生徒Gを新たに抽出した。

生徒	SDQ	PIQ			備考
	TDS	情緒	社会	学習	
A	11	13	10	4	学習への自信のなさ
B	12	10	13	9	音文字の一致困難
D	19	10	13	11	情緒面の困難さ
E	9	13	12	10	指示聞き漏らし
G	4	16	16	10	書き困難、依存型

実践授業

(1) オプションについて

抽出生徒の困難さには昨年度と大きな差がなかったため、オプションは前年度の実践を基本的に踏襲しつつ、使用率の低かったオプションに改善を加えて提供した。それらのオプションとは第一に音声ヘルプ、第二にヒントカード、第三に学習アプリ、第四に集中スペース、第五にペア・グループ学習、第六に個人での学習、第七に教員との学習である。

前年度の課題をもとに各オプションには改善を加えた。音声ヘルプはリスニングだけでなく、動

画による視覚的なヒントを入れて音声で説明したものを加え、生徒のタブレットでいつでも視聴できる。ヒントカードは紙ベースだけでなく、PDF形式のものをGoogle Classroomで共有し、デジタルでも利用可能なものにした。学習アプリについては、Quizletに加え、Ginger、Kahoot!というアプリケーションを使用した。Gingerは文法チェックができるウェブサイトである。Kahoot!では教科書本文の英文のフレーズごとの意味を確認するクイズを共有し、生徒はクイズ形式で本文内容の確認、定着のための活動を行った。個人・教員との学習のオプションは細分化し、6. 個人学習、7. 先生との学習とした。

前年度の実践で、音声を使ったオプションの使用率が低かったという課題があったため、最初の単元に入る前にオリエンテーションを実施し、全オプションを全ての生徒に体験させたうえで授業に入った。また、各授業終了後、生徒自身に提供したオプションの使用状況を記録させた。

(2) 授業の進め方について

前年度に続き、自己調整学習の理論的枠組みを参考に単元計画を行った。進度だけでなく活動順序を自分で選べるなど前年度よりも自己決定できる範囲を広げて実施をした。生徒はその日に取り組む活動を自分で選び、図8に示した学習の手引きを参考に、その活動の目標を確認し、ふりかえりシートに目標を書き入れたうえで活動に入る。1単元9回～12回程度の授業のうち、初めの数回はグループワークを取り入れた内容理解の時間とし、単元のねらいやおおまかな内容を理解したうえで自己調整学習に入るよう計画をした。

図8 学習の手引き

Lesson9 Resilience			
学習の手引き			
ワークシート			
番号	内容	目標	終わったら
1	グループごとに各パートの内容についてプレゼンを行う。	教科書本文の内容を理解し、相手にわかりやすく伝える。	<input type="checkbox"/>
2	本文の要約文の音読練習	本文の内容を理解して、正しい発音で相手に伝わる読み方ができる。	<input type="checkbox"/>
3	kahootで本文の意味を確認する	英文をフレーズに分けて、意味を理解する事ができる。	<input type="checkbox"/>
4	本文の内容に関する質問に英語で答える。(本文からの抜き出し)	本文の内容を理解する。簡単な語を用いて書かれた説明文を理解することができる。	<input type="checkbox"/>
5	文法理解、練習①	主要な使役動詞のそれぞれが持つ基本的な文構造と、それに続く動詞の形を正確に識別し、理解できる。	<input type="checkbox"/>
6	文法理解、練習②	主要な使役動詞のそれぞれが持つ基本的な文構造と、それに続く動詞の形を正確に識別し、理解できる。	<input type="checkbox"/>
7	ポスター「レジリエンスを鍛える」作成	英語のテキストとビジュアル(画像、色、デザイン)を効果的に組み合わせ、レジリエンスのメッセージを視覚的に魅力的に伝えることができる。	<input type="checkbox"/>
ベーシックノート			
	Lesson9 Resilience①p64,65	本文の内容を理解する。	<input type="checkbox"/>
	Lesson9 Resilience②p66,67	本文の内容を理解する。	<input type="checkbox"/>
	Lesson9 Resilience③p68,69	本文の内容を理解する。	<input type="checkbox"/>
	Lesson9 Resilience④p70,71	本文の内容を理解する。	<input type="checkbox"/>
	文法を確認しよう p72	主要な使役動詞のそれぞれが持つ基本的な文構造と、それに続く動詞の形を正確に識別し、理解できる。	<input type="checkbox"/>
	レッスンをふりかえろう p73	本文の要点を理解し、まとめることができる。	<input type="checkbox"/>
テスト			
1	要約文音読&内容確認テスト	本文の内容を理解して、正しい発音で相手に伝わる読み方ができる。	<input type="checkbox"/>
2	文法テストA ※必ずAから先にやってください	主要な使役動詞のそれぞれが持つ基本的な文構造と、それに続く動詞の形を正確に識別し、理解できる。	<input type="checkbox"/>
3	文法テストB(Google forms) ※必ずAから先	主要な使役動詞のそれぞれが持つ基本的な文構造と、それに続く動詞の形を正確に識別し、理解できる。	<input type="checkbox"/>
パフォーマンステスト(話すこと)			
	「レジリエンス」についてのポスターを作成し、内容を英語で簡潔に説明できる。	英語のテキストとビジュアル(画像、色、デザイン)を効果的に組み合わせ、レジリエンスのメッセージを視覚的に魅力的に伝えることができる。	

効果検証の方法

各単元で取り扱う文法事項の習熟度を測定するため、構造化された確認テストをGoogle Formsを用いて実施する。抽出生徒5名のうち、英語学習に困難が認められた4名(生徒A、B、D、G)を分析対象とした。成績推移を定量的に分析し、生徒の文法知識の定着度および理解度の進展を検証した。このような客観的な学習成果の評価に加えて、生徒の主観的な理解度や学習に対する認識を把握するため、介入後に再度PIQを実施し、生徒の学習自己概念の変容により実践授業が生徒の認識に及ぼした影響を検証した。

結果と考察

(1) 学習内容理解度について

英語学習に困難を示した4名の生徒について、確認テストの得点変容を分析した結果を以下に示す。この確認テストは単元内で扱われた文法事項に焦点を当て、選択式および並べ替え形式の約10問(100点満点、合格基準: α組は80点、β組は90点または85点)で構成されている。不合格の場合には再受験が義務付けられている。

まず、抽出生徒Aの結果を図9に示す。生徒Aは単元4、5において課題未完了のため確認テストを受験しなかった。しかし、単元2以降2回目の得点が段階的に向上する傾向が見られた。図10に示した生徒Bは単元2のテストまでは合格することができなかったが、単元3以降は2回目の受験で合格することができるようになり、単元5においては一度目の受験で100点を取り合格することができた。音と文字の一致には依然困難さがあるものの、自身に適合した効果的な学習方略を見つけ、目標達成に向けた学習行動を自己調整する能力を獲得したと解釈できる。

図9 生徒A 文法確認テスト結果の変容

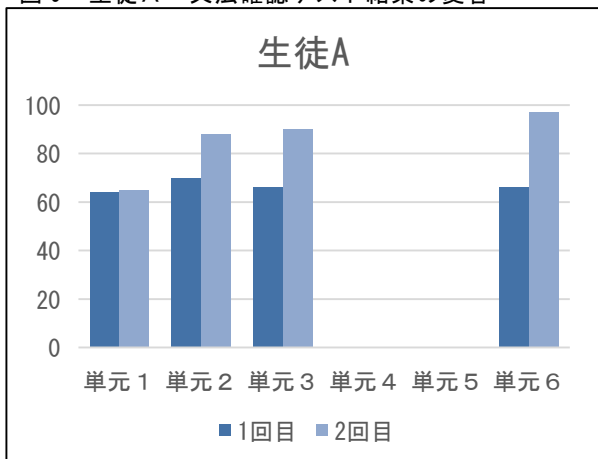


図10 生徒B 文法テスト結果の変容

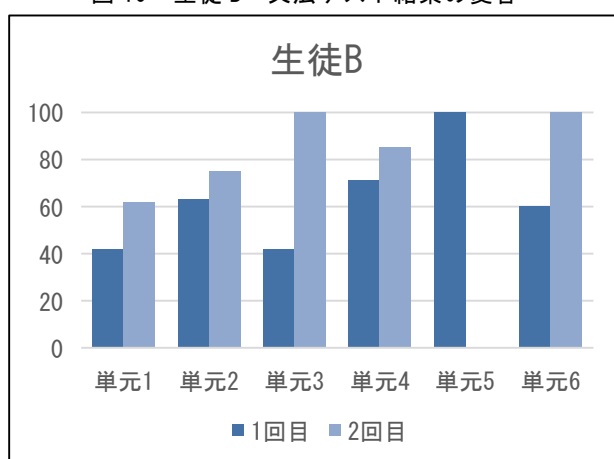


図11に示すように、学習者Dは、単元3以降において、初回受験で合格基準を達成する頻度が増加した。本授業実践では、テスト受験のタイミングが学習者自身の裁量に委ねられていることから、この変化は、Dが単元3以降に自身の理解度を適切にメタ認知し、「準備が整った」と自己判断できるようになったことを示唆している。一方で、単元6においては、全9回の授業中4回を欠席しており、結果として学習内容の未定着状態でテストを受験した可能性が高い。この事実は、授業への出席が学習内容の定着に決定的な影響を及ぼすことを示唆するものである。

生徒Gの結果を図12に示す。生徒Gは単元3以降1回目のテストの点数が上昇し、単元5、6においては1回目の受験で合格基準に達することができた。

図11 生徒D 文法テスト結果の変容

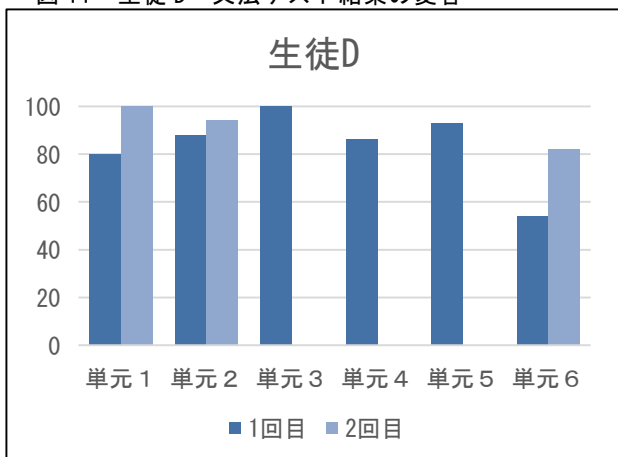
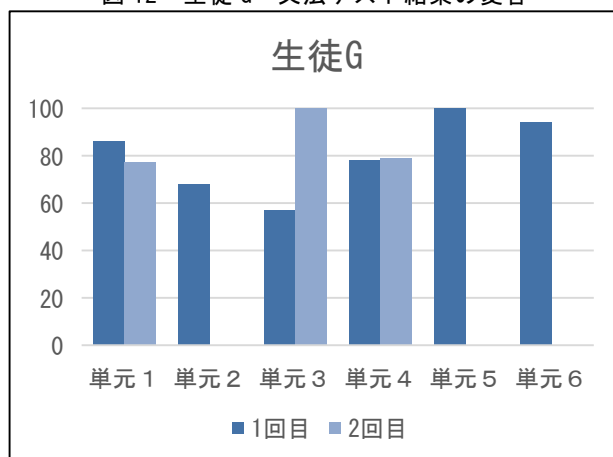


図12 生徒G 文法テスト結果の変容



本研究で学習者の理解度評価に用いた確認テストは、授業担当教員が作成したものであり、測定ツールとしての妥当性に課題を残す可能性がある。しかしながら、出題内容は、当該授業で直接扱った学習内容に限定されており、授業内容への定着度を測るという点においては高い対応性を有していること、実施回ごとの平均点に大きな差異は認められておらず、難易度の変動が小さいと考えられることから点数の変容を分析する上での信頼性の担保が可能であると判断し、本テストのデータを採用した。

(2) 学習自己概念の変容について

確認テストの得点分析により、抽出生徒の理解度が客観的に向上したことが示されたが、この客観的な学習成果の向上が、生徒自身の主観的な理解度の認識とどのように対応しているかを検討するため、アンケート結果を分析した。

PIQにおける学習自己概念の変容を図13に示す。抽出生徒5名のうち3名に上昇がみられ、1名については変化なし、1名はわずかに下降するという結果になった。

生徒Aは学習自己概念に大幅な上昇がみられた。確認テストで合格すると「よし！」と声を出して嬉しさを表現していた様子からも、成功体験により自信をつけていったことが読み取れる。

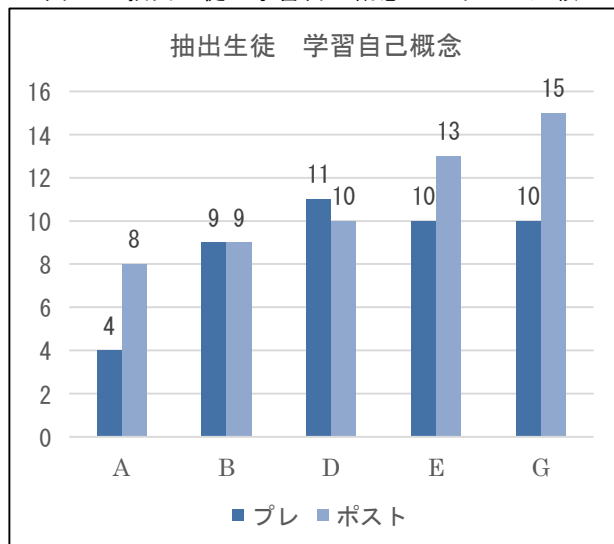
生徒Bは数値的な変化はなかったものの、「学校の勉強が得意だ」という質問項目に対する回答が1（全くその通りではない）から2（あまりその通りではない）になっており、授業内での発問に対する反応が増えてきたことから少しずつ自信をつけてきている様子が見られた。

生徒Dは1ポイント下降したものの、4問中3問において肯定的に回答しており、自信を失ったわけではないことが推察される。話して伝えることを得意としており、グループ発表でリーダーシップを発揮して発表準備を行うなど積極的に学習活動に取り組む様子が見られた。

生徒Eは多くの項目において否定的回答が肯定的回答に変わっており、自信がついたことが見取れた。生徒Eは学習アプリケーション、特に Kahoot というアプリケーションでの学習に有用性を感じており、ゲーム感覚で楽しく学べたこと、またその Kahoot での活動で1位になり表彰されたことなどから自信をつけていったのではないかと考えられる。

生徒Gは「先生との学習」のオプションを頻繁に使用し、ひとつひとつの課題を先生と一緒にこなしていくことで、モチベーションを維持したまま学習を進めることができていた。

図13 抽出生徒 学習自己概念プレポスト比較



4. 総合考察

オプションを活用した自己調整学習により、個別最適な学習環境の提供においては一定の成果が得られた。生徒はオプションを活用することで自分に合った学習方略に気づき、自分で決めたスケジュールで自己調整しながら学習活動を進めていく力を徐々に獲得していった。

この成果を踏まえ、次の課題としては、教員の「配慮」による支援の提供で止まるのではなく、生徒が自分の学習ニーズや困難さを言語化し、必要な支援を自ら周りに伝えていくセルフアドボカシーの力を育む取り組みへと展開していきたい。

引用文献

- ・ 奈須正裕, 伏木久始(2023)「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して, 北大路書房.
- ・ 小貫悟, 桂聖(2014)授業のユニバーサルデザイン入門 : どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業のつくり方, 東洋館出版社.
- ・ 伊藤高遠(2009), 「自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割」, 北大路書房.
- ・ Zimmerman, B.J. 1989 A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339