

社会参加につながる主体的な学びをめざして：
自己調整力を育む授業づくり

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 真, 小泉, 瑛希子, 北野, 朝美, 外山, 真吾, 原田, 唯司 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00009462 |

社会参加につながる主体的な学びをめざして ～自己調整力を育む授業づくり～

中村 真^{※1}・小泉瑛希子^{※1}・北野 朝美^{※1}・外山 真吾^{※1}・原田 唯司^{※2}

How to encourage the self-regulation ability in the class for aiming at developing active learning attitudes which leads to future social participation

Makoto Nakamura, Akiko koizumi, Asami Kitano, Shingo Toyama, Tadashi Harada

要 旨

本研究は「自己調整力」をキーワードとして、児童生徒が社会参加につながる主体的な学びを実現できるよう、授業づくりに取り組んだ実践をまとめたものである。自己調整学習や動機づけといった理論を背景として、授業づくりで必要な支援を見出し、児童生徒の目標を設定する力や判断・工夫する力がどのように高まるかを明らかにした。

キーワード：自己調整 動機づけ 特別支援学校 授業づくり

1 はじめに

平成 25 年 9 月に策定された、平成 25 年度～29 年度までの障害者基本計画（第 3 次計画）の基本理念に、「障害者を、必要な支援を受けながら、自らの決定に基づき社会のあらゆる活動に参加する主体としてとらえ、障害者自らの能力を最大限発揮し自己実現できるよう支援する」とあるように、障害者が支援を受けながらも、自分で判断して決定し、参加することのできる社会の実現が求められている。

このような社会の流れから、学校には障害のある児童生徒の自立と社会参加を一層促進するための取り組みが求められている。障害のある児童生徒が、将来社会の一員として参画し、自己の実現に向けて積極的に生きていくためには、活動や状況を捉えて主体的に判断したり決定したりする力や自分を理解し、自己実現に向けて積極的に自分を変革していく力が必要不可欠となる。そこで、本研究では、知的障害のある子どもたちのための特別支援学校をフィールドとして、そうした力を育むための実践について追究することとした。

2 研究のテーマと目的

(1) 「自己調整力を育む授業づくり」について

自己調整とは、“self-regulation”の訳語であり、自己制御とも表記される。塚野(2012)は、「自己調整という言葉は、心理学や教育の分野で多様な意味で使われているが、(中略) Zimmerman(1989)の『教育目標の達成を目指して学習者が自ら創り出す思考、感情、行為』という考えが広く行きわたって

る」と紹介している。いわゆる自己統御(self-control)に見られるような、先験的に与えられた規範の枠内で自らを抑制し、適応的な行動を取るということではなく、積極的な意味で自らの思考や感情、行動を自らの力で創り出し、周囲の環境との間で展開される主体の伸びやかなかわりによる学習をめざすという考えである。

そこで、本研究では、研究主題に掲げた「主体的な学び」を、周囲とのかかわりの中で積極的に自分を変容していく力、すなわち「自己調整力」と表現することとし、次のように定義した。さらに、「自己調整力」の育成に結び付く授業づくりを小学部・中学部・高等部の各段階で企画・実践し、社会参加につながる子どもたち自身の主体的な学びを創出しようとした。

【自己調整力の定義】

主体が客体（自分をとりまく環境：もの・人・活動・状況）に対し、自身の目標達成に向けて、思考・行為・感情を積極的に変容していく力

ところで、自己調整力を育むためには、理解に裏付けされた活動の遂行、活動の成果に対する実感・評価等の、思考や行為を児童生徒が本人レベルで積み重ねていくことが必要であろう。自己調整力を育むことによって、これまでも日常生活や授業の中で学習を積んできた児童生徒が、自分自身の思考や行動の変容を実感しながら、新たな活動や課題に対する意識を高め、より主体的な一歩を踏み出す姿が見られるであろう。

(2) 主体的な学びから社会参加へ

本校では、学校教育目標として「心身ともに健康で、積極的に社会参加する人の育成をめざす」と掲げている。そして、めざす児童生徒の姿を「生活を切り開く

※1 静岡大学教育学部附属特別支援学校

※2 静岡大学大学院教育学研究科

人」とし、「自ら進んで生活をより良くする努力をする人」の育成に当たっている。

この「生活を切り開く人」の育成のため、本研究においては、社会参加を「集団の一員として、人・もの・活動・状況等の、さまざまな環境とのかかわりの中で、目標に向かって主体的に自己の在り様を調整しながら、よりよく生きていくこと」と捉え、児童生徒の活動への参加や、かかわりの広がり、自己理解を基盤とした状況に応じた行動等の姿を、集団での活動をベースとした学習を通じて育てていくこととする。

以上のことから、本校の研究テーマを「社会参加につながる主体的な学びをめざして～自己調整力を育む授業づくり～」と設定し、授業づくりを通じて、児童生徒が自身の目標達成に向けて、思考や行為、感情等を主体的に、また柔軟に変容する力を育みながら、よりよい社会参加を達成できる姿を追究していく。社会参加につながる主体的な学びをめざし、児童生徒の自己調整力に焦点を当てた授業づくりの充実を図り、望ましい指導・支援の在り方について検討を進めることが本研究の課題である。

3 研究の内容と方法

(1) 内容

本研究は、小学部、中学部、高等部の学部ごとの授業研究を柱として、社会参加に向けて児童生徒が主体的に学ぶ姿を導くことをめざす。そこで、学びのサイクル（「わかる（理解・予見）」「できる（遂行）」「振り返る（実感・評価）」の循環モデル）と動機づけという視点から、個々の児童生徒の思考や行動の変容、指導や支援の在り方を考慮した授業づくりを行う。

① 自己調整力について

塚野（2012）によると、Zimmerman & Moylan（2009）は、自己調整理論の特徴に、「予見」「遂行」「自己内省」という3つの循環的段階からなる、個人的フィードバックループがあることを見出している。本研究では、Zimmerman らの自己調整の循環的段階モデルを背景として、「わかる（理解・予見）」「できる（遂行）」「振り返る（実感・評価）」という段階からなる循環モデルを考案し、そのモデルに基づいて児童生徒の自己調整している姿を分析することとした。また、変容の分析を通じて得られた結果に基づいて、各段階における有効な指導・支援の在り方について検討し、自己調整力を育むための授業づくりに取り組むこととした。本校では、この循環モデルのことを「学びのサイクル」と呼んでいる（図1）。

Zimmerman らの自己調整の循環的段階モデルには、例えば予見段階に「課題分析」「自己動機づけ」の主要な2つのカテゴリーがあるといったように、各段階において下位のカテゴリーが存在する。本校の「わかる」「できる」「振り返る」においても、それぞれの

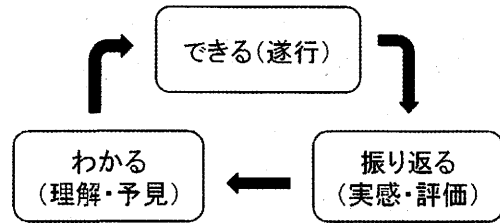


図1 学びのサイクル

段階で構成要素にどういったものがあるかを明らかにすることで、自己調整力を育む授業づくりに必要となる要件について、より具体的な手掛かりを得ることができるだろう。

また、学びのサイクルについては、1回の循環で完結するものではなく、連続的・発展的に循環するものとして捉えている（図2）。「振り返る」段階を設定することにより、児童生徒自らが新たな目標や方略に気づき、意欲をもって次の活動に向かう段階をつなぎ合わせるができる。さらに、1つの活動で得られた自己調整力が、連続的・発展的な高まり（スパイラルアップ）を見せるのであれば、このスパイラルアップを繰り返すことで、単元や年間といったより長期的なスパンを通じて、自己調整力の発達や質の向上につながっていくであろう。

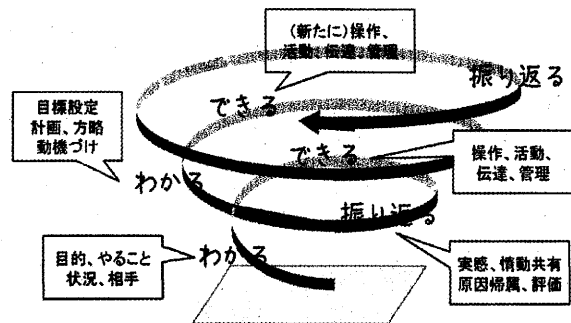


図2 自己調整力の高まり（スパイラルアップ）のモデル

Zimmerman らが提唱する自己調整学習においては、メタ認知的過程とともに、動機づけという概念が重要な機能を果たしていると考えられている。動機づけは予見段階においてはカテゴリーを構成する主要な要素であるとともに、遂行段階や自己内省段階においても重要な影響を及ぼしていると考えられることから、個人的フィードバックループを循環させるために、動機づけが重要な役割を担っていると考えられる。

そこで本校では、自己調整学習の考えを受け、「自身の目標の達成に向けて、学びのサイクルと動機づけが一体となって活動しているとき、児童生徒の自己調整力がより一層育まれ、社会参加に向けた主体的な学びの実現に結びつくであろう」という研究仮説を立てた。各学部の教育目標や発達段階に応じて、どのよう

な動機づけが有効であるかを検討することを通して、自己調整力を育む授業づくりとその効果の検証を進めていくこととした。

②各学部をめざす自己調整力とその系統性

本研究では、これまでの研究をベースに、各学部でどのような対象について自己調整力を育んでいくべきかを考え、小学部から高等部までの12年間における自己調整の広がりや拡張的・系統的な発達段階として整理した。その結果、小学部では「活動に対する自己調整」、中学部では「人とかかわりの中での自己調整」、高等部では「環境に応じた自己調整」と位置付け、発達段階や学部目標を考慮した上で、より具体化された力やめざす姿をイメージしながら、自己調整力を捉えている。

(2) 方法

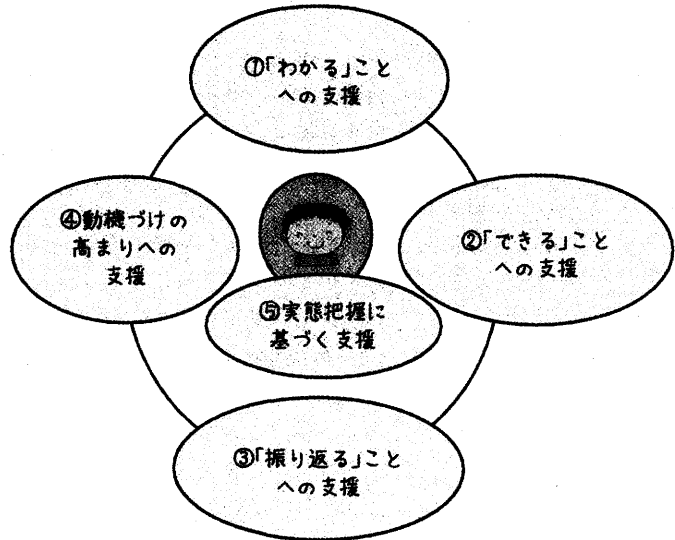
① 「自己調整力を育むための授業づくり」に基づく教育実践

前述のとおり、自己調整力を育むためには、学びのサイクルと動機づけが一体となって活動できる学習状況を整えることが必要である。そこで、学びのサイクルにおける①『「わかる」ことへの支援』、②『「できる」ことへの支援』、③『「振り返る」ことへの支援』及び④『動機づけの高まりへの支援』を授業設計の中に取り入れ、「わかる」「できる」「振り返る」の各段階及び動機づけの高まりを促す教師からの支援を組み込むことで、自己調整力を育む授業の構成要素を明らかにしたい。

また、自己調整力は、さまざまな個人的要因と文脈的要因から影響を強く受ける。したがって、各学部で扱う領域・教科の特性や活動内容といった文脈的要因だけでなく、個人的要因を十分に考慮したうえで、自己調整の様子を分析したり支援を考えたりする必要がある。そこで、⑤『実態把握に基づく支援』という視点も上記の4つの支援に合わせて取り入れることとした。この5つの観点から構成される「自己調整力を育むための授業づくりの支援」の基本的構造を各学部における授業実践の詳細な分析を通して描き出し、学部の授業づくりのプランニングに生かすこととした(図3)。

②児童生徒の変容の記録と分析

エピソードの記録シートを用いて、児童生徒の単元内での学びの変容や、場面や単元を超えて変容する姿を記録し、分析する。その際には、児童生徒のめざす姿や単元(または毎時間)ごとの身に付けたい力を具体的に設定し、その身に付けたい力(目標)に向けて児童生徒自身が自分を変容させていく過程を、本人をとりまく環境・状況(客観性)と関連付けながらエピソードとして記録することとする。また、その記録内容を「わかる」「できる」「振り返る」の観点から整理し、スパイラルアップしていく姿を追うことで、児



童生徒の次の目標や活動内容、そのためのよりよい支援や手立てが何であるかを明らかにする。

4 各学部の研究実践と成果

【小学部の研究】

＜児童が目的や自分の思いをもち、進んで活動する中で変容する姿をめざして＞

小学部では、児童自身が活動の目的を理解することを下支えとして、児童に付けたい自己調整力を①判断・工夫する力、②人とかかわる力の2つであることを職員間で共通理解をした。小学部では6年間という在学年数の長さから、各学級単位(2年間)でめざしたい「判断・工夫する力」や「人とかかわる力」を整理して捉えた。

活動の目的を理解するために、学部で「小学部における児童の目的理解を大切にしたい授業づくりのポイント」をまとめた。その中では、①題材や単元の設定について、②授業の設定や場面設定・環境設定、③教材、④教師の働き掛けや授業での教師の構えという4つの視点を定め、各視点について大切な要素を掲げている。このようにして、児童が活動の目的を理解するのに有効な授業づくりの視点とその構成要素を明らかにし、職員間で共有化を図った。

その上で、判断・工夫する力や人とかかわる力については、題材設定の工夫をすることで、児童が従来以上に遊びや活動に夢中になる様子が観察され、他者とかかわりの中で児童自身が遊びや活動に積極的に取り組むように、言葉掛け等の適切な支援をタイミングを見計らって教師が行うことの有効性が示された。

動機づけについては、児童の興味関心が高く、意欲的に取り組める題材や単元設定をすることで、動機づけの高まりを支えながら活動に取り組めるようにした。

さらに、小学部では事例児童について、自己調整力

の育ちと生活へのつながりの分析を学びのサイクルで把握し、自己調整力がスパイラルアップしていく様子をエピソードとして記録をした。単元での学びが生活に般化できるようにする取組を行う中で、自己調整力と生活とのつながりが明確にされた。

【中学部の研究】

<かかわりの中で「観察」と「判断」を繰り返し、自己を変容させる姿をめざして>

中学部では、自己調整力を「集団の学習場面で、自分の役割が分かったり自分の活動に見通しをもったりしながら共通する目標に向かって、自己を変容させながら人と協力して活動する力」であると捉え、学びのサイクルのうち、「わかる」「できる」の段階での支援を考えることが、人のかかわりの中で自己の変容を引き出すことに結び付くのではないかということの基本仮説として設定し、授業実践を進めた。

中学部では、「わかる」「できる」の段階で、他者の様子や周囲の状況を「観察」し、その観察した結果から「判断」することを繰り返すこと、そして適切な場面・状況で教師が適切な働き掛けを行うことが、活動において生徒の変容を促すための重要な条件であることが見出された。また、生徒が自ら観察して判断を行うためには、「対象」と「基準」を明確に示す必要があることも示された。授業実践では、観察と判断を繰り返したことで活動を遂行できたことへの自信が深まり、単元の中で生徒が次第に変容していく姿を導くことが示された。

「振り返る」段階についても、他者の役割について実体験を通して理解すること、振り返り場面で活用できる材料(iPad)の提示等、教師が次の活動への見通しを持たせたり意欲を引き出したりすることにつながる支援を行うことで、活動に対する動機づけを高めて学習に取り組むことができることが確認された。

なお、中学部では、K-ABC IIを用いた認知特性の把握を行い、生徒個々の特性に応じた支援を考えるための根拠として活用した。

【高等部の研究】

<生徒自身が自ら働くために必要な力を高め、発揮することをめざして>

高等部では、自己調整力を「生徒たちが獲得した力を自分のものとして、環境要因が変わっても必要に応じて工夫しながら活用する力」であると設定した。この力を獲得することが、生徒自身による学びのサイクルの循環をつくり出すことにつながり、結果として卒業後の生活に向けて、働く力を高めることに結び付くであろうということを経験的な仮説として設定した。そこで、「マイチャレンジ」という、1年後または卒業後のめざす姿や、様々な学習場面でその姿に向けて自身を高めていくための目標設定を記入するワークシートを作成し、継続的に生徒自身が記入し、活動後

に評価をすることに取り組んだ。また、これまでの研究から継続して取り組んでいる、コミュニケーションスキル、作業遂行能力、セルフマネジメントスキルの「3つの力」について、生徒自身に必要な事柄に気付けるよう、新たに「3つの力確認シート」を作成し、学習の成果を実感したり、環境が違う場面でも得たスキルを活用したりすることを念頭に置いた取組を行った。

これらの取組を行ったことにより、「目標を理解しているか」「得たスキルを活用しようとしているか」「自身の働き方を適切に振り返ることができたか」等、生徒の思考に沿った授業づくりの視点が明確にされた。また、エピソードの記録からは、生徒自身が取組のよさを実感し、価値を見出すことで、自身の目標やそれを乗り越えるための方略を考えながら活動する姿が見られた。

さらに、高等部では、生徒に適切な役割を与え、責任をもって活動することを通して、自己有用感を高めるとともに、学習に対して自ら動機づけをもって活動できるような実践を行った。エピソードの記録からは、学習意欲の高まりが、活動を自ら工夫することにつながった例がいくつか見出され、意欲の高まり、すなわち動機づけが行われることが、活動内容に対する主体的・自発的なかかわりの姿という自己調整力を生み出していることが示された。

5 考察

(1) 自己調整力について

本研究では、自己調整力を「主体が客体(自分を取りまく環境:もの・人・活動・状況)に対し、自身の目標達成に向けて、思考・行為・感情を積極的に変容していく力」として定義し、各学部でそれぞれの段階に応じて付けたい自己調整力を考え、授業実践を行ってきた。

定義では自己調整力を「自身の目標達成に向けて、思考・行為・感情を積極的に変容していく力」としているため、各学部の研究でこの2つの要素についてどのような取組を行ったかを考察し、自己調整力の育ちについて検証する。

① 「自身の目標達成に向けて」に対する取組

表1は、「自身の目標達成に向けて」に関連して、学校生活のさまざまな活動場面における、子どもたちに対する支援的な働き掛けを小学部、中学部、高等部各々が創意工夫して取組もうとした基本的方向を示したものである。

小学部では活動の目標や単元全体の目的を児童が理解できるように、授業づくりを進めていることが分かる。そのため、視覚的教材の提示や教師による言葉掛け等、教師による働き掛けが多く比重を占める。小学部の段階では、目標そのものを教師が明確に提示す

るという条件の中で、児童自身が目的に合致した方略をどのように選択するかということに重点を置かれている。

表1 「自身の目標達成に向けて」に対する各学部の取り組み

| | |
|-----|--|
| 小学部 | <ul style="list-style-type: none"> ○「小学部における児童の目的理解を大切にした授業づくりのポイント」の作成 ○その時間の活動と目的のつながりが分かりやすい、カレンダーの提示 ○児童の目的理解につながる言葉掛けの質と量の精選 |
| 中学部 | <ul style="list-style-type: none"> ○生徒が見通しをもって活動できる題材設定（単元展開や授業展開の一定化） ○気付きの質の変化を促す振り返り場面の設定（集団で情報を共有する振り返り） |
| 高等部 | <ul style="list-style-type: none"> ○生徒自身による、目標設定と方略決定の機会の設定 ○生徒の思考に沿った視点による活動場面の把握 |

それに対して中学部では、単元における目標は導入段階で教師が提示しているが、活動への見通しがもてる支援や仲間での情報の共有により、単元が進んでいくにつれて、活動の目標それ自体を生徒たち自身で考えていく方向へと導いている。そのため、教師による働き掛けから仲間同士での情報の共有（集団での改善処理）へと重心が移っている。単元開始当初は方略の選択が中心となるが、次第に「次の活動ではこうしよう」という、活動の目標も仲間同士の話し合いで決めていくことへと、ねらいを移行させている。

さらに高等部では、生徒自身が目標を設定できるように、教師の関与は機会の設定と教材の提供という間接的な支援にとどめ、自分の気付きやグループワークでの他者からの評価によって、自らが目標を設定する環境を整えている。それは、卒業後に社会人となることを念頭において、主体的に自己調整を図ることに重点を定めているからであろう。

こうした各学部による目標を設定する力の形成をめざした支援的働き掛けの推移を図4に示す。小学部では、教師による目標提示という環境の下で活動を進める中で、児童自らが学習方略の選択を調整できるようになることに力点を置いているが、学習方略の選択から学習目標の自己設定に向けて、集団の助けを借りる中学部を経て、最終的には個人による自立的な判断が可能になるところまで段階的に高まることが想定される。自分自身で目標を設定し、その到達に向かって自主的・主体的に活動する姿をめざして、小学部、中学部、高等部各段階での取り組みが互いに連動し合う仕組みが構成されたと考えることができる。

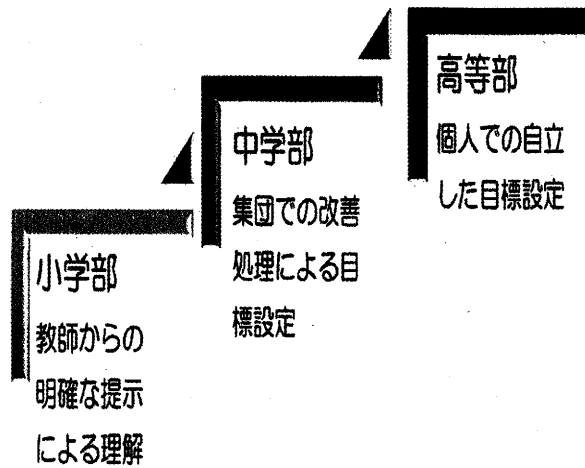


図4 目標を設定する力の高まり

②「思考・行為・感情を積極的に変容していく力」に対する取り組み

表2は、思考・行為・感情を積極的に変容していく力を高めるために行った、各学部の支援をまとめたものである。共通することは、「思考・行為・感情を積極的に変容していく力」ということを「判断・工夫すること」として捉え、児童生徒が体験を振り返るとともに判断・工夫することができる支援を授業づくりの中で大切にしているという点である。分かりやすく一定化された単元展開・授業展開、段階的な指導と支援のフェイディング等は、児童生徒に活動への見通しを与え、自らの経験をもとに活動に対して判断・工夫することを促進している。

表2 「思考・行為・感情を積極的に変容していく力」に対する各学部の取り組み

| | |
|-----|--|
| 小学部 | <ul style="list-style-type: none"> ○児童が自分で使える手順表やカード等のツールの工夫 ○分かりやすい授業展開（スクリプト） ○達成感や充実感を感じたり、教師が児童の思いに共感したりすることによる児童の意欲の喚起 |
| 中学部 | <ul style="list-style-type: none"> ○生徒が見通しをもって活動できる題材設定（単元展開や授業展開の一定化） ○生徒自身が観察や判断に対する基準に気付ける支援 ○自己評価と相互評価の両輪による自己有用感の向上 |
| 高等部 | <ul style="list-style-type: none"> ○段階的な指導と支援のフェイディング ○自己評価や他者評価を通した自己理解の促進 ○役割の設定や題材設定の工夫等による意欲の喚起 |

図4で示した、目標を設定する力の高まりと重ねて考えると、判断・工夫する力に対しても、各学部で発達段階に即した指導と支援が行われていることが見て取れる。

小学部では、ツールの工夫や教師の提案による学習方略の選択等、まずは判断・工夫に必要な材料を教師が与え、そこから児童の振り返りと判断・工夫を促していることが分かる。材料を活用しながら活動の中で児童が自らの気づきを生み出していくと言える。

中学部では、観察と判断に必要な基準に生徒が気付くことができるような支援を行っている。まずは教師が基準を提示していくことが前提であるが、活動を経験するとともに仲間との相互評価によって生徒たちが基準を創り出していきこうとすることが分かる。外から与えられた基準から目標を内発的に生み出していく過程をたどっている段階であると言える。

高等部では、自己評価や他者評価を通した自己理解の促進を行っている。目標設定と同様で、活動から特性や遂行状況等への気づきを引き出せるよう、間接的な支援を行っているが、適切な自己理解をもとに、自らのもつ基準で判断・工夫することを導き出そうとしていると言える。

それぞれの取り組みをまとめると、外的に与えられた基準から、仲間とともに基準を創り出し、最終的に個人内で基準をもって判断・工夫することへと、変遷の段階をたどっていることが示唆される。

また、表2から分かることとして、判断・工夫する力を支えるものとして、活動に対する動機づけを高める取り組みを行っていることが挙げられる。研究の内容と方法の項で述べたとおり、主体的な学びを行ううえで、動機づけの概念は欠くことができないものである。動機づけについても、小学部では教師の働き掛けによる意欲の喚起、中学部では自己評価とともに仲間との相互評価による自己有用性の向上、高等部では役割の設定や題材設定による自発的な意欲の喚起と、判断・工夫する力を高めるための支援と同様、動機づけを高めるための方法が段階的に変容していることが分かる。

各学部の実践から得られた知見をもとに、判断・工夫する力の高まりと自己内での動機づけをする力の高まりを図5に示す。共通していることは、教師から仲間、自分へと、基準や動機づけの主体が外的なものから自己へと変化していることである。

(2) 学びのサイクルについて

次に、学びのサイクルが自己調整力を高めるのにあたってどのような役割を果たしていたかについて考察する。

第一は、学びのサイクルの「わかる」段階である。この段階では主体的な学習方略の決定や目標設定をめざしていることから、目的理解や目標設定への支援を

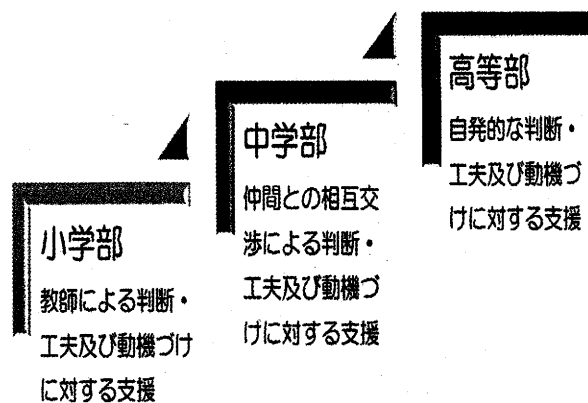


図5 判断・工夫する力及び動機づけをする力の高まり

『「わかる」ことへの支援』として行うこととした。自己調整力とは、ただ単に判断・工夫することではなく、「目標達成に向けて」判断・工夫をすることである。そのため、例えば小学部ではカレンダーを使ってその時間の活動と目的とのつながりが分かるように提示したり、中学部では集団で情報を共有する場面を設定したりした。この段階における支援のねらいは、児童生徒が見通しをもって活動できることや、方略や目標設定の過程の可視化ができるようにすること等を設定した。このように、活動を遂行する前段階として目的理解の促進や目標設定を丁寧に行った結果、活動の中での判断・工夫の質を高めることに結び付いたと言える。

第二の「できる」段階では、活動での判断・工夫を主体的に行うことをめざしていることから、教材・教具の工夫や環境設定の工夫の支援を『「できる」ことへの支援』として行うこととした。本研究では、各学部で自己調整をする対象を定め、系統的に自己調整力を育むことができるように考えている。対象を明確に示したことで、例えば小学部では児童が自分で使える手帳表やカード等のツールの工夫といった、活動との調整で必要な支援材料を提示し、高等部では、支援のフェーディングと自立度の向上といった、環境との調整で必要な支援を行った。「できる状況づくり」をして活動に取り組んだ結果、最初は支援を受けながらできていたことが、次第に自分で調整をしながら活動を遂行することができる段階へと発展した。

第三の「振り返る」段階では、達成感やできたという実感の獲得、適切な自己評価、次に向けての気づきの促進をめざしていることから、それらの点に対応した支援を『「振り返る」ことへの支援』として行った。学びのサイクルは1回の循環で終わるのではなく、数回の循環を繰り返すことで、スパイラルアップしていくことをめざしている。このスパイラルアップを導くためには、気づきの質を変化させることと、次の活動に向けての意欲を高めることが大切である。「わか

る「できる」に留めず、「振り返る」段階があるからこそ、児童生徒の自己調整に向けた取り組みがスパイラルアップするものと考えられる。そのため、この段階での支援では中学部での確認できる材料(iPad)の提示や高等部での作業日誌による自己評価等、活動での気付きを増やし、次の活動での主体性を引き出す支援を行った。こうした中で活動に取り組んだ結果、学びの質が高まり、学びのサイクルがスパイラルアップしていく様子を確認することができた。学びのサイクルと各段階でめざす姿及びそのための支援についてまとめたものが図6である。

ながら支援も取り入れられている。高等部では、題材や役割付与による興味の喚起といった、「わかる」段階での自己内での動機づけを中心とした支援を行っている。(1)でも述べたが、外的な要因による動機づけから自己内での動機づけへと変化していくことで、学びのサイクルにおける段階のどの段階を中心に据えて支援を行うかも変わってくるのが分かる。

また、動機づけに関しては、学部によってどの段階に重点を置くかの軽重はあるが、どの段階でも必ず動機づけを高めるための支援はなされていて、児童生徒が学びのサイクルを循環し、スパイラルアップさせるためには、すべての段階において動機づけが関連していることも、合わせて指摘できる点である。

6 まとめ

本研究では、3年間にわたって自己調整力を育む授業づくりに取り組んできた。取組の中で、各学部で自己調整を育むための支援のポイントが明らかとなり、小学部から高等部までの、12年間の系統性を踏まえた授業づくりの必要性についても示すことができた。

社会参加に向かって自分で判断したり決定したりすることが、地域社会の中で他の人々と共生するために必要なことである。卒業後は、職場で働くということを通して社会とのつながりをもつが、例えば自らを調整しながら仕事が進められたときに、例えば自らを調整しながら人とのかかわりを上手にとることができたときに、自分の中で成就感をもち、成長を感じることであろう。このようにして一つ一つのことが積み上がっていったとき、自分を信じて前向きに生活を送り、さらに「よりよい自分になりたい」と、努力を重ねることができるのだらう。

「よりよい自分」をつくるためには、自分を知ること大切である。上岡(2013)は、「自立とは、『自分が持っている力を100%発揮し、他から受ける支援を最小にした状態』を言います。具体的に言えば『思考を働かせて主体的に行動し、できないときや分からないときには自ら支援を求めることができる状態』ということになります。」と述べている。自分ができないことや分からないことが自分で把握できていて、必要な支援が求められるというのが自立であるということである。環境を調整するに当たって、必要な支援を求めるためには、自分を理解していることが求められる。本研究の自己調整力を育む過程では、活動の目的の理解、他者や状況の理解、そして自己理解と、自分を取り巻く環境で様々な理解が必要であることが分かった。また、自らの

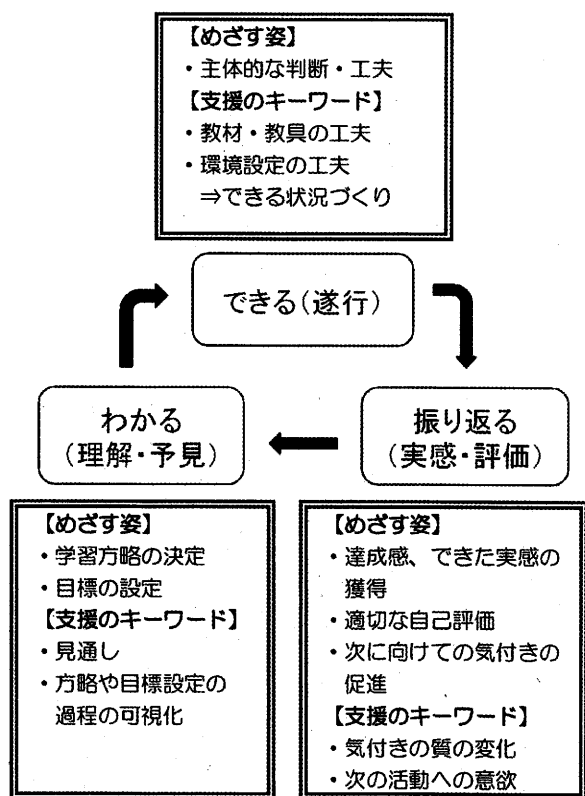


図6 学びのサイクルと各段階でめざす姿及びそのための支援

(3) 学びのサイクルと動機づけの一体化について

次に、学びのサイクルと動機づけとの関連についてである。各学部で行っている「動機づけの高まりへの支援」を見ると、小学部では、実態や発達段階に応じた題材の設定、児童の思いへの教師の共感等、「できる」段階や「振り返る」段階で、教師による支援がなされている。中学部でも、生徒が活動に没入できる環境設定、それぞれが向き合うことのできるサイズのグループ編成等、「できる」段階と「振り返る」段階での支援が中心であるが、自己評価と相互評価による自己有用感を高めるための支援のように、「わかる」段階での自己内での動機づけにつ

活動を振り返り、活動や状況、そして自分を見つめることが新たな理解や遂行を生み出すために必要であることも分かった。まさに「わかる」「できる」「振り返る」という学びのサイクルが、社会参加に向けた主体的な学びに直結していると言える。

今後も、この3年間で得られた成果をもとに授業づくりを行い、児童生徒一人一人が学校で、地域で、社会で輝きを放ち、自らの生活を切り開く人となれるよう、支援を続けていきたい。

参考文献・引用文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所／世界保健機構（WHO） 2005 「ICF（国際生活機能分類）活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に」
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2008 「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2010 「知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究」－「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を目指して－
- 伊藤崇達編著 2010 「改訂版 やる気を育む心理学」 北樹出版
- 文部科学省 2009 「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」
- 文部科学省 2009 「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）」
- 文部科学省 2009 「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」
- 大南英明編著 2009 「特別支援学校 新学習指導要領の展開」 明治図書出版
- 静岡県総合教育センター 「授業づくり規準～魅力ある授業づくりのために」
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校 2012 「研究集録 20 見つめ合い かかわり合い 学び合い～社会的関係の中で自らを調整していく力を育むために～」
- 塚野州一 2012 「自己調整学習理論の展開」 自己調整学習研究会編「自己調整学習～理論と実践の新たな展開へ～」 北大路書房 pp.3-29.
- 上岡一世 2013 「キャリア教育を取り入れた特別支援教育の授業づくり」 明治図書出版
- Zimmerman, B. J. 1989 A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 336-339.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. 2009 Self regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge. pp. 299-315.