

作業学習における学ぶ意欲を高める授業の展開 —「やりたい」と「できそう」を紡ぐ授業づくり—

北 翔平

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 本研究は特別支援学校の作業学習において、学習意欲の向上を図るための指導法や授業展開を提案することを目的とする。本研究では生徒の学習意欲の向上のために、エンゲージメントを促す環境要因をもとにした指導・授業展開を行い、アンケートを活用して学習意欲に関わるデータ収集、分析を行った。さらに、抽出生徒の作業日誌や発話記録から、知識・技能を習得・活用しようとする姿や、思考・判断・表現を働かせる姿を見取った。そして、生徒が課題を自分事として捉え、学習の進め方を試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかを分析した。実践を通して、生徒が自分自身の知識・技能を使って自らの考えを表現したり、学習課題へのチャレンジを通して成長したりすることを十分に許容する教育環境であればあるほど、自己決定的な姿が促されるということが明らかになった。

I 問題と目的

1. 課題意識

(1) 学ぶ力としての学力(学習意欲)の必要性

近年、測りやすい力としての知識・技能だけでなく、測りにくい力としての批判的思考力・問題解決能力・追究力等や学ぶ力としての学力である学習意欲・知的好奇心・学習方法などを含めた広義の学力を目指していく必要があるとされている。

このことについては様々な研究がされており、そこでは質の高い問題解決を成し遂げるために情意的・非認知的能力を含めた広義の学力を育成することの必要性が示されている(Bloom,1971;奈須,2017)。情意的・非認知的能力には、意欲や感情といった自己調整能力、肯定的な自己概念や自己信頼などの情意的な能力、対人関係調整能力やコミュニケーション能力などの社会的スキルがある。そして、学習者が学習において、高い学習成果を得るためには情意的・非認知的能力が重要な役割を果たしている。

(2) 学習意欲に係る知的障害特別支援教育の実際と課題

これまでも多くの知的障害特別支援学校(以下、特別支援学校という)において、学習意欲の向上をねらって様々な学習活動が展開されている。その一例として作業学習と関連を図りながら取り組まれている「技能検定」がある。藤川(2016)によると、特別支援学校高等部における技能検定については、多くの学校において取り組まれており、生徒の作業・就労意欲の向上をねらっている。また菊地(2013)は、技能検定の目的を「生徒の技能を高めるだけではなく、学びがいを高め、チャレンジする意欲を育成すること」と示している。技能検定を通して作業学習では専門性を持った外部講師から指導を受けるなど、多くの特別支援学校では作業に必要な正確性や効率性に係る知識・技能(作業遂行能力)や基本的労働習慣に係る知識・技能(作業態度)の育成を目指すとともに、働く意欲の向上や働くことに対する自分なりの価値づけをねらった教育活動が展開されている。その他にも全国産業教育フェアの参加や校外作業・校外販売などの実施によって作業学

習の充実を図り、働く意欲の向上に取り組んでいる。

しかし、そのような学習活動を通して、学習意欲の向上を図ることは容易なことではない。国立特別支援教育総合研究所(2012)によると、職業能力の育成において、教師が指導することが困難であると認識している指導内容として「学校で教えたことの実習先での般化が難しい」や「働く意欲を持つこと」「働くことの意義」等が挙げられており、社会的な文脈の中で知識・技能を活かすことや、就労意欲についての課題が指摘されている。つまり、作業活動や基本的労働習慣に係る知識・技能の指導と評価はされているが、働く意欲に係る指導と評価については不安を抱えている教師が多いと言える。

(3) 意欲に係る先行研究

従前から、各教科等の学習内容に関心をもつことのみならず、よりよく学ぼうとする意欲をもって学習に取り組む態度は指導と評価の対象とされてきた(中教審,2019)。動機付けの研究において、意欲や無気力は生得的でコントロール不能なものではなく、環境との相互作用の中で後天的に「学習」されるものであり、自分と自分を取り巻く環境に関する認知がその中核をなしている(奈須,2017)と述べられていることから、意欲は指導の中で育むことができ、また適切に育むことが望まれている(中教審,2019)。

意欲に係る研究として、本研究の参考になる研究成果を3つ紹介する。1つ目は仲良く暮らすことや、社会に役立つことといった内発的な人生目標の実現に向けて自律的に学習することが、学習の質や精神的健康の面において優れていることを明らかにした研究(Deci,1999)である。特に、自己決定理論は、学習において自律性を支援していくことで、学習の意義や価値を内面化し、高い意欲をもって学習が行われるようになるとしている(鹿毛,2013)。また、鹿毛(2013)は高い意欲をもって学習に取り組む

状態の概念として「エンゲージメント」を紹介している。エンゲージメントは「職務上の遂行プロセスにおいて、身体的、認知的、感情的に自分自身を駆使して表現している状態」と定義され、全身全霊を傾けて学習に集中・熱中している心理状態としている。このエンゲージメントを促す環境要因として、①自律性サポート(強制するのではなく、当人の自律性を支援しようとする)、②構造(有意義な情報と達成へのサポートを提供すること)、③関わりあい(対人関係が敵対的ではなく、思いやりのあるものであること)を挙げている。

2つ目は、その自律性を高める指導(動機づけへの介入の実施)は望ましい効果があるとしている研究成果(John,2018)である。この指導を考えるポイントとしては①子どもが学習の中に興味深く面白いものを見出すこと、②子どもが興味深い学習との関係から将来を展望し、自分らしい人生目標をもつこと、③子どもが人生目標から現在の学習目標を導き出し、その達成に向け努力し、学習が上手くいっているか確認したり調整したりするスキル(メタ認知的スキル)を学び、使用することの3点が挙げられている(鹿毛,2012)。

3つ目は、上記の研究成果を授業展開として取り入れるときの参考として、Zimmermanが提唱している自己調整学習である。Zimmerman(1989)によると自己調整学習とは、学習者が自分自身の学習のプロセスを能動的に調整していくことである。自分が上手く学習できるように様々な方法や工夫を行うことが「よりよく学ぶ」ためのポイントであり、その特徴としては、学習の事前・事後を含めた「サイクル」で学習プロセスを捉えるという点にある。これは「エンゲージメントを促す環境要因」の自律性サポートや構造として位置づけられる。

これらのことから、本研究では学ぶ意欲を高める指導とエンゲージメントを促す指導とを同義のものとし、Zimmermanが提唱している自己調整学習を軸に授業を展開し、教師の関わ

り方や指導方法によって生徒が自己決定的に（高い意欲をもって）学習に取り組む姿が見られるかを検証することとした。

(4) 研究の目的

本研究では、特別支援学校高等部の作業学習において、学習意欲を高める授業展開を提案し、その有効性を検証することを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 対象となる生徒・作業班

石川県内の特別支援学校高等部の生徒で、清掃作業を主に取り組む作業班（以下、「研究対象班」という）に所属している8名生徒を対象とした。この作業班の特徴として、①一般就労を希望している生徒が多いこと、②作業班希望調査では全員が第1～3希望の中に当作業班名を書いていたことが挙げられる。

同作業班を担当する教員は3名であり、チーフ教員（MT）が1名、サブ教員（ST）が2名である。

2. 研究期間

2020年6月～11月の作業学習における学習活動のうち、3つの単元で継続的に実践を行った。1つの単元は約1.5～2カ月（10～12回、60時間）で構成されている。

3. エンゲージメントを促す指導・授業展開

(1) 教師の役割

教師の役割や指導を、エンゲージメントを促す環境要因（鹿毛,2017）として整理した。整理するにあたっては、主体的に学ぶ力を引き出す教え方がまとめられている「アクティブ・ラーニング支援パターンカード」（Creative-Shift,2019）を活用した。これを、生徒の実態や学習内容を踏まえながら、具体的な指導を考えるための参考とし、「教師の役割」として本研究と結びつけながら指導計画（授業展開・指導方法）を作成した（表1）。以下、自律性サポートに関わる支援を（自）、構造に関わる支援を（構）、関わりあいに関わる支援を（関）と表記する。

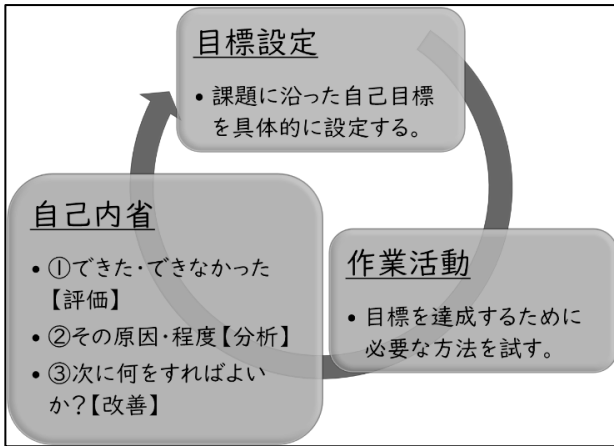
【表1】教師の役割

要因	教師の役割
自律性サポート（自）	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が自分で気づき、考え、行動することを促す。 ・生徒の立場に立ち、一緒に答えに向かって模索する姿勢をもつ。 ・動きたい・話したいという欲求を認める。 ・活動・課題を設定した意図を伝える。 ・多様な課題への関わり方を認める。 ・課題に挑戦する価値を伝える。
構造（構）	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な手段によって、思考を表現する機会を設ける。 ・さらに一歩進むための助言をする。 ・自己調整（学び方を学ぶ）の必要性を示す。 ・「なぜ」「どうして」を誘発する声掛けをする。 ・目標を設定し、達成に向けて学ぼうとする環境を提供する。
関わりあい（関）	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に対し1人の人としての関心をもって接する。 ・心おきなく学びあえるチームに育つようにする。 ・友達の声掛けによって成功（協働）につながる経験を積めるようにする。

(2) 授業展開

Zimmerman が提唱している自己調整学習を参考に、作業学習を展開（図1・表2）し、作業日誌の記入（図2）や振り返りを通して、生徒自身が「気付いたこと」「成長したこと」「次の時間の目標」を自覚できるよう工夫を図った。ただし、児童生徒自ら目標を立てるなど学習を調整する姿が顕著に見られるようになるのは、一般的に抽象的な思考力が高まる小学校高学年以降であるとされている。よって、自己調整学習をそのまま生徒に適用するのではなく、生徒によっては教師が目標を提示したり、友達と

の対話を通して目標を決めたりした。



【図1】授業展開

月		日		曜日	
当番					
欠席					
課題					
個人目標					
午前	評価(◎○△×)	理由			
午後					
作業内容					
午前			午後		
工夫したこと・気を付けたこと					

【図2】作業日誌

【表2】学習場面における教師の支援

目標設定	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな気付きや成果と課題を、生徒自身が自覚できるような課題(問い)を提示する。 ・妥当な難易度レベルで、行動の指針となる目標(行動目標)を設定するよう促す。
作業活動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の目標に向かってどれだけ進んでいるのかを問いかけ、生徒によっては記録(メモ)を残すよう促す。
自己内省	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決(課題解決・目標達成)経験から何を学んだのかを教訓として抽出し、日誌に書き留めるよう促す。 ・次時の学習では、どのような目標をもって学習をしていくのかを問う。

4. 生徒の変容の見取り方(評価方法)

生徒の変容を見取っていく方法として①アンケートによる回答と②授業導入場面での言動記録を用いる。①は全員を対象に行い、②は

アンケートの回答から変容を見取ることが難しい生徒を対象とした。

(1) 自律的学習動機尺度を用いたアンケート

自律性を支援する学習展開によって、学習意欲の質が変化するかを検証するため、自己決定理論を基に作成した自律的学習動機尺度(西村,2011)を6月・8月・11月の3回用いた。調整スタイルごとに質問を5問設定し、合計20問の質問に対する回答を求めた。具体的には、表3のNo.1~5が内的調整、6~10が同一化的調整、11~15が取り入的調整、16~20が外的調整に係る質問である。ただし、本調査は特別支援学校高等部生を対象にしているため、生徒の実態に合うよう、表3のように文言の一部変更を行った。教示は「以下(いか)の質問(しつもん)項目(こうもく)は、あなたが作業(さぎょう)学習(がくしゅう)をする理由(りゆう)は何(なに)かをたずねるものです。あてはまるものにチェックをしましょう。」とし、4件法(あてはまる・少しあてはまる・あまりあてはまらない・あてはまらない)による回答を求めた。

アンケート調査はMicrosoftが提供している「Forms」を使って作成し、質問項目がランダムで表示される設定をしたうえで、Web上で実施した。生徒はGoogleが提供している「Classroom」上でURLを選択するか、配付したQRコードを読み込むかの方法でFormsのアンケートに回答した。なお調査実施にあたっては、学校の成績に一切関係がないこと、個人のプライバシーは保護されることを口頭で説明した。

【表3】アンケートの質問項目

	No	質問
内的調整	1	作業をすることがおもしろいから
	2	むずかしいことに挑戦することが楽しいから
	3	作業すること自体がおもしろいから
	4	新しいやり方を見つけることがおもしろいから
	5	自分が作業したいと思うから

同一化的調整	6	将来の 希望する生活 につながるから
	7	自分の夢を実現したいから
	8	自分の希望する 進路 に進みたいから
	9	自分のためになるから
	10	作業 するということは大切なことだから
取り入れ的調整	11	友だちに負けたくないから
	12	友だちより 作業 ができると思われたいから
	13	まわりの人に「 作業 ができる」と思われたいから
	14	友だちに「 すごい 」と言われたいから
	15	作業 ができないとみじめな気持ちになるから
外的調整	16	やらないとまわりの人がうるさいから
	17	まわりの人から、やりなさいといわれるから
	18	成績が下がると、怒られるから
	19	作業 するということは、規則のようなものだから
	20	みんながあたりまえのように 作業 しているから

※太字は文言の変更を行った箇所を示す

(2) 生徒の言動記録について

ア 抽出生徒の選定

言動の記録にあたっては2名の生徒を選定した。1人目は年度当初に(1)のアンケートを2回行い、再検査法による回答から安定性が認められなかった生徒(以下「生徒A」とする)を選定した。というのも、質問や回答の意味理解が不十分であり、アンケートのみで変容を見取ることができないためである。

もう1人は、各調整スタイルである内的調整・同一化的調整・取り入れ的調整・外的調整の間に、回答の差が小さい生徒(以下「生徒B」とする)を選定した。「概念的に離れたものほど負の相関もしくは無相関になる」(西村,2011)という先行研究に反するからである。

イ 記録方法

記録の方法は教師による学習記録(日誌)と、発話記録(録音)とした。学習記録は年度当初より、作業日の終わりに記入し、教師が授業を通して気付いた点を①課題に対する生徒の成果と課題(事実)と、②①の姿が見られた理由(解釈)を自由記述方式で行った。

発話記録は10月より行い、導入(ミーティング)でのやり取りを録音した。

Ⅲ 実践の経過

指導計画を作成するにあたっては、第1単元から第3単元の3段階を踏むことにした(表4)。第1単元では、作業手順どおりに作業を実施し、職業・作業種に関わる知識・技能の習得を目指した。第2単元では、作業手順が設定されている趣旨を踏まえ、たうえで生徒自身が創意工夫・試行錯誤を図ることを許容し、そこから得た気づきを次の学習に活かすことを目指した。研究のまとめとなる第3単元では、作業内容や進め方を生徒が決められるような環境を整えることで、作業に自ら関与し、それまでの単元で培ってきた力を発揮することを目指した。

【表4】単元の大枠

	発揮してほしい力 【中心となる学習】
第1単元	<ul style="list-style-type: none"> ・「やりたい」「できそう」な作業を増やし、自分なりに役割を遂行する。 【作業・職業理解】
第2単元	<ul style="list-style-type: none"> ・よりよい仕上がりを目指して、仲間と共に作業を改善しようとする。 【作業改善(知識・技能の活用)】
第3単元	<ul style="list-style-type: none"> ・「できる」作業を積み重ね、プロフェッショナルを目指して作業改善に取り組む。 ・作業活動を通して協働のよさに気付く。 【協働による課題解決】

1. 職業に関わる知識・技能の習得を促す指導(第1単元:6~7月)

作業の基本である危険の回避や、作業の質向上を目指し単元を構成した。「安全はすべてに優先する」ことを学ぶことで、作業でのムリ・

ムダ・ムラがなくなり、作業の質向上につながると考えた。また、作業内容には窓清掃と簡易な教室清掃を選定した。窓清掃は作業手順が少なく、1人で進められる作業種であるので、生徒自身が自らの作業の仕上がりを確認しながら、自分のペースで取り組むことができる利点がある。また、新型コロナウイルス感染症予防により密閉・密集・密接を避ける作業として、年間を通して駐車場のライン引き（ペンキ塗装）を行った。作業種は異なるが、それぞれの単元で設定した目標を達成できるよう、段階を踏まえた課題の提示を行った。

指導にあたっては作業手順や留意点とそれがもつ意味を伝え（自）、作業に取り組む中で生徒が自分事として考えられるような課題を提示（構）した。表5のように「何を」「どこに」と、具体的に何に注目すればよいか分かる課題を設定（構）し、なおかつ生徒の実態に応じた目標を設定（自）できるよう工夫を図った。

【表5】第1単元の課題例

- ・安全に作業をするために何ができるかな？
《6.5》
- ・屋外での作業で気を付けることは何だろうか？《6.10》
- ・水を扱う作業では、何に気を付ければよいだろうか？《6.12》
- ・道具をどこに置くと安全かな？《6.19》

※課題例表中の《 》は課題を提示した日付を示す。以下、同様。

2. 作業改善を図ることを促す指導(第2単元: 7~10月)

この単元では「やりたい」「できそう」な作業を生徒が自覚し、仲間と協調してより良い仕上がり（課題解決）を目指した。ここでの作業内容には教室清掃を選定した。教室清掃は基本的な清掃の1つであるが、窓清掃と比較して清掃環境や手順が複雑になり、仲間との協働が求められる。1人で作業を進める作業ではないため、作業の仕上がり成果・課題として仲間と共有することができる。それゆえ、生徒同士で助言

し、助言を受け入れることで、学習の評価・改善を図ることができると考えた。

指導にあたっては、生徒間で得手不得手が生じることを前提とし、互いに支え合うこと（関）や、自分なりの関わり方を許容した課題（自）を設定した（表6）。また、課題の提示を「どのように」とし、生徒が自らの課題に合わせて（自）創意工夫・試行錯誤を図れるようにした（構）。

【表6】第2単元の課題例

- ・どんな声掛けをするとスムーズにできるかな？《7.29》
- ・どのように話すと、相手に伝わるかな？
《8.5》
- ・正確な作業のために、どのように確認すればよいただろうか？《9.11》

3. 状況に応じて作業を行うことを促す指導(第3単元: 10~11月)

研究のまとめとなるこの第3単元では、「できる」作業を積み重ね、働くことに使命感・誇りをもつことを目指した。

中心となる作業内容にはポリッシャー掛けとワックス掛けを選定した。ポリッシャーは、日常的に使用する道具や機械ではないことから、道具・機械の特性・使い方への深い理解が求められる。しかし、教室清掃で得た安全性や正確性に係る知識・技能を活かすことができる（構）。そのため、ポリッシャー掛けは「できそう」という実感をもって清掃の高度化を図り、プロ意識をもって作業活動に臨むことができる利点がある（自）。ワックス掛け作業は作業工程が複雑であり、またやり直しが難しい作業種である。そのため、これまでに培ってきた知識・技能を状況に応じて活用することが求められるからこそ結果にこだわり、仲間と共に高みを目指す姿を期待して選定した（自・関）。

また、これらの作業と並行して、依頼作業にも取り組むことにした。依頼作業は教職員が依頼用フォームに入力することで依頼書（図3）として生徒に依頼が届くようにした。依頼作業

は物品の運搬や補修、会場設営など多岐にわたり、生徒は依頼書を読み込んだうえで作業予定を立て、作業に臨めるようにした。作業計画を生徒が立てることによって、物事の進め方を生徒が自分で気づき、考え、行動すること期待した(自)。また唯一の「正解」がある学習ではないため、生徒同士が多様な見方を交流させる機会になると考えた(自・構・関)。

指導にあたっては、友達との協働によりグループ全体で作業の質向上を図れるようにした。友達との協力が依存関係ではなく、共通の目的を達成するために、どのように関与していくかということを経験できるような課題を設定した(表7)。

作業指示書	
依頼者	■■■■■班
作業内容	体育館に敷いてあるシートが、ズレたり、よれたりしています。児童生徒が足を引っかけると転んで危ないので、まっすぐに、でこぼこがないように敷きなおして、ずれないようにとめてください。
作業開始日	令和2年10月19日
作業完了日	令和2年10月23日
注意事項	体育館を授業で使っている時間帯があるので、調べて作業時間を調整してください。作業の開始日、終了日は目安です。難しい場合は、いつ頃できそうか知らせてください。

【図3】作業依頼書

【表7】第3単元の課題例

・ <u>友達の</u> 得意なことは何かな? 《10.28》
・ <u>友達の</u> 得意なことを活かした分担とは? 《11.4》
・ 3原則を守るために、 <u>どのように協力</u> するか? 《11.19》

IV 生徒の変容(結果)と考察

1. 生徒の変容(グループ全体として)

アンケート結果と生徒が記述する作業日誌、教師が記述する日誌記録からグループの変容を見取る。

(1) アンケート結果

すべての生徒が3回のアンケートに回答しており、その結果を実施回ごとに示したものが図4である。なお、「あてはまる・少しあてはまる」

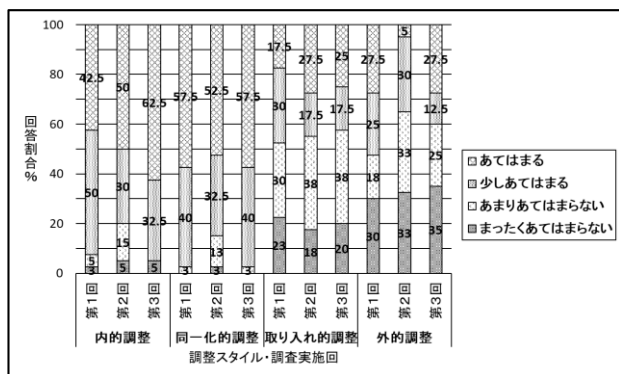
を質問に対する肯定的回答、「あまりあてはまらない・あてはまらない」を否定的回答と表記する。

第1回アンケート(6月5日:介入前)の結果では、内的動機付けに係る質問に対して肯定的回答が92.5%を占めている。同一化的調整に係る質問に対する回答では97.5%が肯定的回答である。一方、取り入れ的調整に係る質問に対して肯定的回答は47.5%で、外的調整に係る質問では52.5%であった。この結果から、作業学習に対して自己決定的に関わろうとする姿が見られる一方、報酬随伴性に依拠するためや「自分という存在」の価値を保つために作業学習に臨んでいるとする回答も一定数あることがわかる。

第2回アンケート(8月5日:1学期末)の結果では、内的動機付けに係る質問に対して肯定的回答が80.0%を占めている。同一化的調整に係る質問に対しては85.0%が肯定的回答である。一方、取り入れ的調整に係る質問に対して肯定的回答は45.0%で、外的調整に係る質問では35.0%であった。第1回と比較すると、外的調整に係る質問に対しての肯定的回答が他の調整スタイル以上に減少しており、17.5%の減少である。一方、内的調整や同一化的調整の肯定的回答は減少しており、共に12.5%の減少である。詳細は後述するが、作業マニュアルや基本動作にしたがって作業を進めることが学習の中心だったからではないかと考えられる。

第3回アンケート(11月25日:研究終末)の結果では、内的動機付けに係る質問に対して肯定的回答が95.0%を占めており、「あてはまる」と回答した割合も3回のアンケートの中で最も高くなった。同一化的調整に係る質問に対しては97.5%が肯定的回答で第1回アンケート調査と同じ水準になった。取り入れ的調整に係る質問に対して肯定的回答は43.0%で、外的調整に係る質問では40.0%だった。取り入れ的調整や外的調整によって作業に臨んでいるとする回答数は少ないが、質問項目別にみると、

No.19 の質問に対して肯定的回答が 50%を超えていた。自己決定的に作業学習に臨んでいるが、一方で働くことを「規則」「高等部生だから」と強く意識していることがわかった。



【図4】アンケート結果

(2) グループ全体の変容・考察

グループ全体の変容を作業日誌・日誌記録から考察する。ゴシック体は日誌記録からの引用である。

ア 第1単元

第1回のアンケートでは、内的調整や同一化的調整に係る質問項目に対して肯定的回答が多かった。授業の様子でも、作業手順や留意点を伝えた際には「何で?」「どうして?」と理由を聞く姿が多く見られた。これまでに経験をしていない作業種で学習を進めることになったため「なぜ」「何のため」を納得したうえで、作業に臨もうとしていたと考えられる。

授業展開においては、課題に対して個人目標を設定すること、具体的で評価可能な行動目標を立てること、目標に対して自己評価することに戸惑う姿が見られた(図5)。

第2回アンケートで内的調整・同一化的調整に係る質問に対して肯定的回答が減少したのは、作業マニュアルや基本動作にしたがって作業を進めることが重視され、試行錯誤をしながら作業を進める余地が少なかったためと考えられる。作業日誌や日誌記録(下線部)にもあるように、生徒と教師との関係が中心であり、作業日誌には「先生に確認しました」「先生からアドバイスをもらいました」との記述が多かった。アンケート結果や記録を読み解くと、(自)

(関)の支援に不十分さが見られる結果となった。

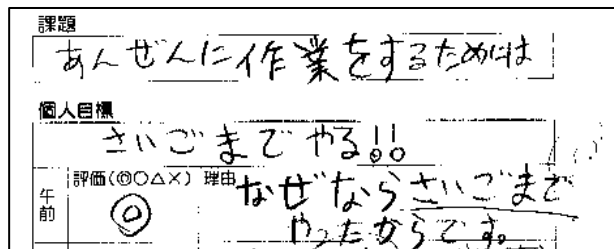
【日誌記録】

《6.12》

手順や確認について、あやふやな点が見られる。教師に対する確認・報告は的確に行っている。

《6.12》

黒板にかなりの水滴が残っていた。自分で気付いていなかったため、教師が声かけを行なった。丁寧に作業を進めているが、タオル絞りに課題が見られた。



【図5】目標設定が不十分な日誌

イ 第2単元

第2単元は、作業・職業に対する基本的な知識・技能を習得し、それを活用する段階であった。一通りの作業に取り組み、手順や留意点を理解したこと、課題を達成できるだけの技能を身に付けたことから、作業手順が複雑になっても、作業の様子では余裕が見られるようになった。

第1単元で課題となった(自)(関)を踏まえた課題を設定することにより、自分なりに思考を働かせながら課題に取り組み(自)、友達と共に(関)課題を解決しようとする姿が見られるようになった。作業日誌には友達を意識した記述が多く出てくる(下線部)ようになり「みんなに声かけして、自分は何をすればいいかを聞く」「○○さんのポリッシャーをかけているとき、コードを持ち上げることができました」といった目標・評価が見られた(図6)。

【日誌記録】

《9.2》

ずずらんテープに正対し、生徒5に新聞がずれていることを伝えていた。課題が具体的なものだったので、注意するポイントがわかりやすかったのではないかと。教師からのフィードバックが弱かったため、日誌に記述が見られなかった。

《9.25》

スチール棚を動かすときに相談をしていた。「中に入っている重いやつを先にどかしたら?」→「あれ(キャスト

一)を使えばいいんじゃない?」と話していた。スチール棚は1人で動かすことができないため、2人で進め方をすり合わせ動かそうとしたのではないだろうか。

《9.30》

使用する順番に道具を並び替え、道具置き場を整えていた。手順書(青カード)を参考にし、友達と確認をして進めることができていた。手順書を確認することによって全体の見通しをもち、何をすれば良いか具体的にイメージすることができたのではないか。

工夫したこと・気を付けたこと

このポリッシャーを
 1. 使うときコードをもちあげてコードを
 せができました!

【図6】協働に関する記述が見られる日誌

ウ 第3単元

第3単元では、業務清掃(ポリッシャーワックス掛け)と依頼による作業を中心に行った。作業の段取りを生徒に委ねたことにより、生徒同士が相談をして作業内容や役割分担を決定する姿(下線部)が見られた。図3にある依頼書を見ながら、作業内容や手順、準備や片付けを含んだ一連の活動に見通しをもち、計画を組むのに必要な情報を選択していた(図7・8)。

また第2単元での学習で、友達への関わり方や協働の仕方を学んだことで、他者と協働する様々な集団活動の意義を感じ、課題解決に向け合意形成・意思決定を行う場面(下線部)が増えた。

【日誌記録】

《10.28》

互いに相手の動きを予測しながら、サポートしあっていた。次に必要なものや動きがわかっている。作業の見通しをもち、周囲も意識しながら作業しているのではないか。

《11.11》

作業日に注目して、作業内容を選定していた。「今日取り組む作業」はうまく組んでいたが、1週間スパンでの作業計画は難しそうであった。作業量、難易度、場所といたった条件がたくさんあると、考えることが多いため、1日のスケジュールを組む事で精一杯だったのではないか。

課題
 どのように作業計画を立てるか?

個人目標
 時間と内容に注目して作業をする。

理由(◎○△×)
 時間を見て線の本数を増やした。時間にも間に合った。

午後
 内容を見て1人1人得意な作業に分かれてできた。

作業内容
 既の時刻を前倒して決定。

【図7】作業計画を立てた時の作業日誌

日	曜	AM	記	PM	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	火				水	水	7:25かけ											
2	水		ライオン	桐				7:25かけ										
3	木		ライオン	桐														
4	金		ライオン	桐														
5	土																	
6	日																	
7	月																	
8	火																	
9	水		会場設営															
10	木																	
11	金		高引・越し	会場設営														
12	土																	
13	日																	

【図8】作業予定表

2. 抽出生徒の変容・考察(日誌・発話記録)

ゴシック体は各記録を引用したことを示す。冒頭の《数字》は日付を示し、()は生徒の行動に対する教師の解釈である。

(1) 生徒A

本生は高等部1年生で、高等部での作業学習は初めてである。入学前から研究対象班での作業に興味があり、体験入学や授業参観の機会を利用して、研究対象班の活動を体験していた。学習に対する関心・意欲は高く、具体的な活動を通して学ぶことを得意としている。

ア 知識・技能の習得期(6月～)

窓清掃や教室清掃は基本的な作業ではあるが、作業工程や道具の名前を覚えることが多く、またマニュアルに基づいて適切に扱うことが求められる。今年度はWeb上に作業手順や道具の名前・使い方に関する動画をアップし、事前に学習できるようにしたが、本生は情報機器の使用環境が整っていなかったため、6月から本格的に学習を始めた。年度初めは事実・用語・基本概念が学習の中心であることから「なぜ」「なんのために」学んでいるのかがわかりにくい状況であった。また、他の生徒は過去の経

験や Web 上での学習を通して、既存知識がある状態で授業に参加していることから、本生には焦りのようなものがあった。

保護者と作業学習について話す機会があり、「作業が疲れる」「手順多く、うまくできなかったことが悔しい」と家族に話すことがあったとのことだった。また、イライラしている様子が見られ、「作業でうまくできないことが悔しい」と話すこともあった。わからないことがあっても「わかった」と返事をするところがあることから、できないことを認めたくない気持ちが強いのではないかと考えられた。

具体的な活動を通して学ぶことを得意としているため、学習内容を理解している友達や、きれいに仕上げている友達の様子を参考に、作業を進める様子が見られた。「グループと(で)相談する」や「ダスターをマスターしたいです」(図 9) とあるように、学習に対す粘り強さや関わりあいによる課題の解決の「芽生え」と考えられる姿は見られたが、具体的にどのように解決すればよいかを考えるための知識・技能の習得・活用が課題となった。

【日誌記録】

《6.5》

「ドア」のロックをかけて、作業中にドアが開かないようにしていた。(教員や友達の様子を参考に作業を進めていた)

《6.26》

「軽いものは近くに、重いものは遠くに」という目標を設定し、作業に臨んでいた。自己評価は○になっており「重いものと軽いものとを区別した」「考えておくことができた」と記していた。(重厚長大のものが何かという見通しをもたずに搬出をしたため、目標の達成は難しかったように感じる。)

《7.3》

型の使い方・使う場面を理解していない様子が見られた。(型の使用に必然性を感じていないことと、使い方の説明が不十分なことが一因になっていると考えられる。)

すずらんテープはまっすぐだが、そのあとに貼った新聞がテープとずれていた。(テープに意識が向き、本来目指すべき新聞をまっすぐにセットすることへの意識づけが不十分であった。)

《7.17》

教室の出入り口付近の物品を先に搬入したため、他

の物の運搬に支障が出た。(目についたものや運びやすいものを先に搬入しがちである。)

	評価(◎○△×)	理由
午前	○	グループで相談も、 教員も手助けはあった
午後	△	グループで相談も、 教員も手助けはあった

作業内容
正しいやりかたを
おぼろげに

【図 9】課題解決への意欲が見られる日誌

イ 作業計画・協働期(9月～)

基本的な学習を終え、グループで取り組む学習が中心となった。ポリッシャーやワックスなど、作業内容は高度化・複雑化したが、基本的なことは教室清掃と同様であり、多くの友達と取り組めることが本生にとっては安心できる環境になった。作業日誌(図 10)にもあるように、協働のよさに気付いた記述が多く見られ、友達とのかかわりの中で、これまでに習得した知識・技能を活用している姿が見られた。また、作業依頼書を掲示したり、作業予定を立てる機会を設けたりしたことで、作業前に作業内容や必要な道具を確認する姿が見られた。作業内容によっては、休み時間等を使って事前に作業場所を確認し、ミーティングの時に注意事項等を友達に伝える姿も多く見られるようになった。

保護者からも「以前のように、家でイライラしたり感情的になったりすることはない」と聞いており、エンゲージメントを促す環境要因が上手く噛み合った状態で作業に臨む姿につながった。

【日誌記録】

《9.11》

基本に忠実に取り組んでいた。3年生に声をかけながら、作業を進めていた。(はじめての作業で手順書があっても難しい内容だったが、3年生に聞くことで作業を滞りなく進められたのではないか。)

《9.16》

2人で相談しながら、役割分担をし、スムーズに取り組んでいた。(作業に見通しをもち、1年生同士だったので気兼ねなく、自信をもって行って取り組むことができたのではないだろうか。)

《9.25》

ブルーシートの上を整理する姿が見られた。(生徒B

に影響された様子である。)

《9.30》

使用する順番に道具を並び替え、道具置き場を整えていた。手順書(青カード)を参考にし、友達と確認をして進めることができていた。(手順書を確認することによって全体の見通しをもち、何をすれば良いか具体的にイメージすることができたのではないか。)

《10.14》

進んで友達のバケツの水を交換していた。(周囲の様子に気を配れるようになり、サポートしようとする気持ちが出てきたのではないか。)

《11.19》

何をしているのかわからないくらい存在感を消して、スムーズに作業を進めていた。準備・片付けにも不備はなく、A作業(主にワックス塗付担当)がスムーズに進んでいた。(隣の部屋で作業をしている生徒Bに声を掛け、協調して作業を進めていたからではないか。)

工夫したこと・気を付けたこと

ちまで使おうとしようとして、
して6~10のどうとを先にしよう
かして、それからAグループの作業が
こうして、できてほぐれ、今日の作業が
きょうやしかったです!

【図10】協働のよさを感じられる日誌

(2) 生徒B

本生は高等部2年生で、清掃作業については1年次の校内実習で経験している。作業学習希望調査では、研究対象班を第1希望にしており、研究対象班での学習に対する関心・意欲はある。

抽象的な事柄や口頭での指示でも概ね理解できるが、具体的で体験に基づく活動と関連させることでより理解が促され、知識・技能として積み上がっていく。

ア 知識・技能の習得期(6月~)

知的好奇心が旺盛な一面があり、難しい事柄であっても納得したいという思いをもっている。年度当初のWebを活用した学習でも、疑問・質問や動画をWeb上に残していた(図11)。

6月になり、作業学習が始まって、その姿は変わらなかった。課題や作業手順・留意点に対して「どうして?」「何で?」と質問し、納得したうえで作業に取り組む姿が見られた。しかし、第1回アンケートの回答では、各調整スタイルの質問に対して、他の生徒よりも内的調

整・同一化的調整の肯定的回答が少なく、取り入れ的調整・外的調整の肯定的回答が多かった。このことから、市川(2004)がいうところの「実用志向」と「訓練志向」が強いと考えられた。

作業日誌には、課題に対して的確な個人目標を立て、作業に臨む姿が見られた。また、作業を通して気付いたことや課題に感じたことを作業日誌に記述(図12)し、次時の目標設定の際に参考にする姿が見られた。自己調整学習を参考にした授業展開が本生の学習方略に影響を与え、目標を意識して作業に取り組むようになった。自己調整が機能することによって、学習を通して「できた」を自覚し、それが次の「やりたい」「試したい」気持ちにつながった。

【日誌記録】

《6.5》

脚立のロックを念入りに確認していた。(活動前に脚立ロックの大切さを強調して伝えたため、意識したのではないかと考える。しかし、日誌の「評価・気づいたこと」の欄への記述無し。)

《6.12》

時間がかかっているが、丁寧な作業ができています。(目標への意識が高く、よりよい作業を目指す上での下地はできている。)

《6.26》

振り返りの時に「(教室清掃は)頭を使うから、ライン引きよりも疲れる」と話していた。(グループで声を掛け合いながら、搬出入を安全・正確に行うことに難しさを感じたのではないか。また、思考・判断するタイミングや内容も多岐にわたっており、注意事項が少ないライン引きよりも負担に感じたと考えられる。)

《7.1》

2本のすずらんテープが平行になっているかを確認しながら貼っていた。(長方形の型を当てながら確認していたことから、2本のテープを平行に引く方法・型の利用場面がわかっていたと考えられる。)

《7.15》

ペアの友だちへの声掛けが少なく、1人で抱え込んでしまう。(友達の強みや課題を気付くことに意識が向いていないので、協働の必要性を感じられる課題の設定が必要である。)

北翔平
6月2日 (最終編集: 6月2日)

明日から作業が始まります。以下のものを準備しましょう。
・ポロシャツ (半袖・ワンポイントのもの) ・作業スポン (1年生は後日採寸します)
・帽子 (野球帽子のようなもの。色や柄は何でもよい。)
・水筒 ・タオル

クラスのコメント 2 件

6月2日
ポロシャツって体操服のシャツでいいですか?

【図 11】生徒 B による Web の活用

個人目標		
ペアの人と話し合えて協力したい		
午前	評価(◎○△×)	理由
	◎	目標通りに作業ができたのでよかった
午後	◎	無言では作業の成り立ちがわからない

個人目標		
意見の中で、ジョミレーショとして発言したい		
午前	評価(◎○△×)	理由
	◎	意見を言うことに成功した

【図 12】自己評価から次時の目標を設定

リーダーシップ発揮期 (9月～)

ポリッシャーやワックスなど、作業内容は高度化・複雑化した。これまで学習してきたこととの共通点に気づき、知識・技能を上手く活用していた。この共通点に気付いたことで、基本的なことは踏まえつつ、新しい視点からの提案や、試行錯誤を行う姿が増えた。また、事実・用語・基本概念が学習の中心であった年度初めとは異なり、複数の解決方法がある課題 (図 13) に対して自分なりの答えを導き出すことが学習の中心になったことで、エンゲージメントを促す環境要因が上手く噛み合った状態で作業に臨む姿につながった。

多くのことに気づき、よりよい作業を目指して、友達にアドバイスをしたり、試行錯誤したいことを友達と協力して取り組んでみたりする姿が見られるようになった。

【日誌記録】

《7.22》

グループの垣根を越えて、役割分担や声掛けをした。 (研究対象班全体で効率よく作業を進めようとする意識が強くなってきたのではないかと)

《8.5》

「友達の名前」「何をやる」などを、わかりやすく (具体的に) 声掛けすることができた。 (個人目標が具体的に立てられていたことで、意識することができたのではないかと)

《9.4》

汚れが落ちなかったので、どうすれば落ちるかを考え、様々な方法を試していた。 (作業活動に対する評価・改善を自然に意識できるようになった。)

《9.16》

メモ帳を使い始め、新しい気づきを一つ一つ書いていた。1ページ目には「語先後礼」と大きく書いていた。「卒業してからも役に立つわー」とよく言っていた。 (作業学習で学ぶことの意義は感じているようだが、実用志向が強い。)

《9.30》

A 作業 (主にワックス塗付担当) の作業状況を確認し、次に必要なものを取りやすい位置に移動したり手渡ししたりしていた。 (置き場が整頓されていたことで A・B (主に清掃道具の準備・片付け担当) 作業ともに手順に見通しをもつことができたのではないかと)

個人目標		
フルシートの上にきれいな状態で、付く道具使用しない(ケツ)		
午前	評価(◎○△×)	理由
	◎	きれいな状態でシートに戻すことができた
午後	◎	石磨室の窓を閉めた。スリッパに履き替えた。机の上でタオルが黒くなったのを拭いた。道具を使う順番に置いておく。

作業内容

【図 13】自分なりの答えを記入した日誌

ウ 作業計画期 (10月～)

複数の解決方法がある課題に対して、自分なりの答えを導き出すことが日常化することで、自然と多様な課題への関わり方をするようになった。そのころから、教師も気付かないような新しい提案をするようになった。

1(2)ウのとおり、作業依頼書を見ながら作業日程等を生徒自身で決めるようになってからは、作業量や工程などを考えながら、自分から役割分担を提案するようになった。前述のリーダーシップ発揮期と異なるのは、自分から提案するだけでなく、友達の意見を聞きながら、その意見を活かすためのさらなる提案をするようになった点である。教師への接し方にも変化が見られ、教師の提案に対し、自分なりに考え、よりよい案を思いついたときには躊躇することなく発言するようになった。自分の提案・

改善案を活かして作業に取り組み、その結果に対して自己評価を行い、改善点を見出すという循環ができあがった。

【日誌記録】

《10.14》

「筆（刷毛）をほぐしておくと、ペンキを塗りやすい」と話し、ペンキを塗る前に全員分の刷毛をほぐしていた。（作業をする上での工夫を自ら考え、実践している。）

《10.23》

帳取りの作業では、他の生徒が取りやすいように、必要な枚数を束にしていた。（作業の見直しをもっており、友達の取り組みやすさにも目を向けていたからではないか。）

《10.28》

友達に声をかけ、それぞれに役割を具体的に示していた。（前回の活動で友だちの様子をよく見ていたため、スムーズに役割分担指示ができたのではないか。）

《11.19》

自分で考えた搬出方法をどのように友達に伝えればよいかを悩んでいた。（意思疎通を阻んでいる要因に気付くことができなかったからではないか。）

(3) 生徒の変容（発話記録）

前述した作業日誌と日誌記録に加え、自己決定的に作業に臨む姿を発話記録から考察する。以下、Tは教師、Aは生徒A、Bは生徒B、Sは他の生徒を示す。

ア 10月2日

生徒Bの作業への臨み方に変化が現れ、教師や友達と共によりよい作業を目指そうとしている場面である。これまでの作業の様子から教師は3つのグループに分け、作業を進めることが効率的だと考えていたが、生徒はグループを組まずに臨機応変に動く方が効率的だと考えていた。日頃から友達の作業の様子を見て、グループとして課題の達成を目指しているからこそこの姿である。

【発話記録】

T：課題は「効率のいい役割分担」ということで、みなさんと3つのグループを組んでから行ってください。グループは3つです。みなさんとどんなグループを組んでいけばいいのか、ということを考えてから行きましょう。

B：この（白板の）①②③は何ですか？

T：1班、2班、3班の①②③

B：自分たちで決めるんですか？

T：はい。自分たちで決めて、役割分担して、行ってください。

B：いらないんじゃないですか？

T：新しいのがきたなー

S：別に、なくても…。

T：いける？ない方が動きやすい？

B：ない方がわかりやすい。みんなで作った方が早し、逆に。

S：どーなんだろう？

B：試しにやってみましょう。

T：誰と組むか決めずに、ヤーっと行きますので、よろしく願います。では、行きましょう。

イ 10月16日①

生徒Bが課題に関与しようとした場面である。自己調整学習を行う上では「なぜ」「何のために」課題を設定したのかを教師が伝えることが必要になるが、その意図を生徒Bが十分に理解できなかった。そこで、生徒Bは課題の意図を教師に問い返し、納得の上で作業に臨もうとした。

【発話記録】

T：みなさん、とっても作業効率が良くなってきたので、作業量を増やしていけるかなと思います。今までは、午前中にライン3本分の長さをしたけれど、今回は…。

S：4本…。

T：4本分の長さにしてみます。

A：おー。

S：すげー。

T：ということで、今までは「たぶんできるかなー」って作業量の中で、どうやって効率よくしていこうかと考えてきましたけれど、今日は多くの作業を時間内に終えるために、自分自身は何をすればいいかを考えてみてください。では、個人目標をどうぞ。

B：お題が難しいです。

T：まずは、自分を振り返って、なければ友達の様子を見て「ムダな動きがあったときにどんな声掛けをするのか」っていう視点でもいいし、全体を見て「先生、そもそもこうやっていいんじゃないか」っていうこともあるかもしれないし。

ウ 10月16日②

生徒Aが前時の活動を踏まえて、目標を設定しようとしている場面である。前時の気づき・改善点を整理して目標を設定しようとしていた。自分自身ができそうなことを考え、グループの一員として貢献しようとしていた。

【発話記録】

T:「同じグループで声を掛け合う」どんな声をかければいいと思います？前回、Sさんと声を掛け合いながら上手にやっていたけれど。

A: 自分がみんなの姿を見て、自分のすることを考えたけど、今回はみんなの姿を見て、困っていることがあったら…。ずずらんテープを貼る時とか、新聞を折ったりする人がたくさんおったりすると、テープを切る人がいなくて困ったり…。

T: 手伝った方がいいかを聞いてみるってことかな？

A: はい。そうです。

T:【日誌に朱書きで追記】手伝ってほしそうな顔をしている人がいたら「手伝おうか」と声をかける。

エ 10月28日

「作業でうまくできないことが悔しい」と話し、できないことを認めたくない気持ちが強かった生徒Aであるが、自分自身の得意な作業と苦手な作業を自覚し、苦手なことを受け止め、得意なことを活かして作業に臨もうとしていた。

【発話記録】

T: 今日の課題ですが、ライン引き、みなさん、それぞれ、もうお得意になって「自分はこれかな」とか「あれかな」とか「準備しようかな」とか、わかってきたかなと思いますので、今日から「友達の得意なことは何かな」ってところに目を向けてもらえればと思います。ということで課題は「友達の得意な作業は何かな？」って、探してきてください。

B: 個人目標はどうするん？

T: 個人目標は誰の得意な作業を見つけてくるかを書いてください。

A: 苦手なことは誰にでもありますよ。

T: そうそう。得意なことと苦手なことは誰にでもあるんですよ。だから、苦手な作業をわざわざ人に任せるってのは…、人として如何なものかと。「得意な作業はどんどんお願いする、苦手な作業は自分ができそうなら、自分が代わるよ」ってことをするといいよね。

オ 10月30日

課題の意図を理解し、課題に対してどのように関わろうとしているかがわかる場面である。生徒Aは前時の学習で生徒Bに注目し、生徒Bの取り組み方に興味をもった様子であった。友達の取り組み方を参考に、作業改善をしようとする姿が見られた。生徒Bは前時の反省を踏まえて、本時の作業への望み方を改善しようとしていた。目標と自己評価をもとに、作業改善を

図ろうとする姿が見られた。

【発話記録】

T: 今日の課題ですけど、前日に続いて「友達の得意な作業は何かな？」ということで、友達の得意な作業を見つけてください。そして、前回の反省ですけど、作業に集中しすぎたりすると、目標が「ふわー」ととんでいって、なくなってしまいますので、自分が誰の…。

B: Sさんの作業を見ようと思ったんだけど…。

T: 思ったけれど、違うところで作業をしていたということになってしまいますので…。

B: ペンキを塗っとる時に周りを見たら、これはまずいと思って…

T: 最後に思い出そうと思っても、思い出せないものですので、こういうところを真似できるなどか思うところがあったらメモをしておいてください。ということで、目標をお願いします。

A: Bさんの仕事を見て、自分がBさんの仕事…、Bさんを見ながら作業を行う。

T: Bさんのいいところを、ぜひ真似できるようにやってみましょう。

カ 11月4日

生徒Aが事前に作業内容を確認し、「なぜ」「何のために」作業をしているのかを自覚していると考えられる場面である。受身的な作業ではなく、自ら主体的に作業に関わろうとする姿が見られた。また、生徒A・B共に、研究対象班が何を目指して作業をしているのかを理解し、自らの学びを社会的な文脈の中で活かそうとする姿が見られた。

【発話記録】

(板書待ち)

S: 今日はライン引きですね。

A: 今日はライン引きじゃないですよ。

A: こんな天気の中で、ライン引きできませんよー。

A: 流れちゃいます。乾かなくて、流れて…。

S: さようならー。

A: 「さようなら」じゃないですよ。

S: 午後は設営かー。

A: 明日、学校公開があるので。

S: 学校公開かー。

A: それで、販売…。

S: 無人販売かー。

T: すばらしいね。しっかり作業を確認している人は、こうやって「あれがあるから、これをして」という見通しと、きちっともっているね。

S: 販売は各班ですよ？

T: はい。〇〇班も販売したいものある？

S: ポスター！

S : ○○班カレンダー！
 A : ○○班はサービスしないといけない。
 T : そうそう。サービスが本務だよ。
 A : 案内したり。
 B : 季節の掃除の仕方を本にするってのは？
 S : それいいね。
 T : ああー、なるほどー。
 S : 季節よっての汚れ探し。
 B : それならサービスやな。

V 総合考察

本研究では、エンゲージメントを促す指導の視点から授業構想・改善を行うことで、生徒の学ぶ意欲が向上したことを明らかにした。この成果を踏まえ①作業学習の在り方、②授業改善の視点について述べる。

1. 作業学習について

作業学習では、一方的に作業スキルを習得させようとしたり、「報告・連絡・相談」など、いわゆる「型」を習得させようとしたりする指導が散見されるが、一方的に教えた知識・技能は生きて働くものになりにくい。学習を進めるうえでは新たな知識・技能を習得することは必須であるが、指導にあたっては生徒が①これまでに習得した知識・技能に裏付けられた「できそう」という思いをもつこと、②努力を払うことでおそらく達成「できそう」という見通しを持つことの2点に対する支援が重要であることが明らかになった。作業学習は生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育む(文科省,2019)ものである。だからこそ「なぜ」「何のために」学習をしているのかを生徒に自覚させ、「この内容だからこそ学ぶ気になる」「やりたい」という学習への価値づけ、価値の調和が図られるような指導を行うことが重要である。

教育課程の中心である他の各教科等を合わせた指導についても同様であり、学習内容を日々の暮らしや遊び等の生徒が慣れ親しんでいる文脈なり状況に埋め込むことで学びを深めることができるからこそ、エンゲージメントを促す指導を行うことによって、生徒が学習に

対して肯定的な見方をもつことができる。それが、ひいては教育活動全体の充実にもつながると考える。

2. 指導改善の視点について

本研究では教師の役割や授業展開を見直すことで、生徒から「やりたい」「できそう」という思いが自然と生まれる姿を見取ることができた。これは「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の趣旨につながるものであると言える。生徒が学習の見通しを立て、学習したことを振り返り、自身の学びや変容を自覚できる場面を設定することや、生徒が自ら考える場面と教師が教える場面を設定することなど、意欲をもって学習に取り組める環境を整えることで、生徒が学びに没頭できる姿が見られた。

しかし、これらの姿は必ずしも1単位時間の授業の中で実現されるものではなく、また特定の教科等の中だけで実現されるものでもない。学ぶ意欲の維持・向上は自然と図られるものではないという前提に立ち、学習の質を高める方策の1つとしてエンゲージメントを促す環境要因(参照:Ⅱ3)をもとにした教師の役割や授業展開が生徒の意欲向上に寄与したことを提案できたことの意義は大きいと言える。

VI まとめ

1. 本研究の総括

エンゲージメントを促す指導に基づいて授業を構想したが、第1単元では新しい知識・技能の習得が学習の中心となった。そのうえ、教師主導の授業展開となり、生徒にとっては自分なりに課題へ関わる機会や、多様な手段によって思考を表現する機会を得ることが難しかった。正解のある課題に対して、それを記憶し、理解することで精一杯だったと考えられる。そのため、自己決定的に学習に関わる余地が少なく、内的調整や同一化的調整に関わる質問に対して、肯定的な回答数が減少したと考えられる。教師と生徒との関係は「教える - 教えられる」

の関係であり、生徒は教師との関係の中で課題を解決しようとする姿が多く見られた。

第2単元以降は、作業内容に見通しをもったことに加え、自分なりの関わり方ができる課題が中心となった。複数の解決方法がある課題が提示されることによって、生徒は既存の知識・技能を活用し、自分なりに解決しようとする姿が見られるようになった。また、様々な解決方法が認められているからこそ「失敗」を恐れることなく、学習に臨むことができた。学習の大枠を教師が設定し、その中で生徒自身が学習の進め方を決めるようになったことで、生徒にとっては多様な課題の関わりや、多様な手段によって思考を表現する機会を得ることができた。

これらのことから、生徒が自分自身の知識・技能を使って自らの考えを表現したり、学習課題へのチャレンジを通して成長したりすることを十分に許容する教育環境であればあるほど、自己決定的な姿が促されると言うことができる。

2. 今後の課題

特別支援学校には多様な生徒が在籍しており、本研究で提案した指導方法ですべての生徒が意欲の向上を図ることは困難である。しかし、どの生徒にとっても意欲をもって学習に取り組むことは重要なことである。生徒の発達段階や実態に応じた、自律性を高める指導（動機づけへの介入の実施）を追究していくことが今後も求められる。

参考文献

1) Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971) Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning 梶田叡一ほか訳 (1973) 教育評価法ハンドブック. 第一法規.
2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 児童生徒の学習評価の在り方について. 文部科学省.

3) CreativeShift (2019) アクティブ・ラーニング支援パターンカード. CreativeShift.
4) Deci, E.L., 桜井茂男 (監訳) (1999) 人を伸ばす力. 新曜社.
5) 藤川雅人・松見和樹・菊地一文 (2016) 特別支援学校 (知的障害) 高等部における技能検定についての調査研究. 発達障害研究, 38(3), 314-324.
6) 市川伸一 (2004) 学ぶ意欲とスキルを育てる. 小学館.
7) John Hattie, 山森光陽 (監訳) (2018) 教育の効果—メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化—. 図書文化社.
8) 鹿毛雅治 (2012) モティベーションをまなぶ 12 の理論. 金剛出版.
9) 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論. 金子書房.
10) 鹿毛雅治 (2017) パフォーマンスがわかる 12 の理論. 金剛出版.
11) 菊地一文 (2013) 実践キャリア教育の教科書. 学研教育出版.
12) 国立特別支援教育総合研究所 (2012) 特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究—必要性の高い指導内容の検討—研究成果報告書, 61-64
13) 文部科学省 (2019) 特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編 (上) (高等部). 文部科学省.
14) 奈須正裕 (2017) 「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社.
15) 西村多久磨 (2011) 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス. 教育心理学研究, 59(1), 77-87
16) Zimmerman, B.J. (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81, 32.