

高等学校の学習低成績生徒に対するUDLの実践

－ 学習のフィードバックを用いた検討 －

特別支援教育・臨床心理学コース 特別支援教育専修
本 純佳
教育学研究科
後藤 隆章

1. はじめに

(1) 青年期の学習低成績者に対する支援

通常学級に在籍する児童生徒のうち、学習面において著しい困難を示す割合は、4.5%いると指摘されており(文部科学省, 2012)、特別支援教育の広がりとともに、学習支援の重要性が指摘されている。

特別支援教育での学習支援に関しては、アメリカを中心にResponse To Instruction(RTI)モデルに基づくアプローチが注目されている。RTIモデルでは、診断後に介入を実施する医学的アプローチとは異なり、診断に先立ち介入を実施し、その効果の出現様相に基づいて類型化を図る教育的アプローチである。介入実施における前提条件としての診断を必要としないため、発達障害の診断基準を満たさないにもかかわらず、十分な学習機会が保証されていても効果が見られない学習低成績を示す児童生徒に対しても支援が可能となり、より教育現場の実態に応じた支援ができると期待されている。

我が国における学習低成績者に関する検討は、小中学生を対象に、仮名文字や漢字などの読み書き学習成績を聴覚記憶や単語読みの流暢性などの読み書き基礎スキルの獲得状況との関連により研究が行われてきており、読み書き基礎スキルの不十分な獲得状況が読み書き学習困難を生起させるリスク要因となることが指摘されている(大関ら, 2017; 佐藤ら, 2016; 吉田ら, 2013)。

一方、学習障害を含めて学習低成績者が学習場面における失敗経験を重ねた場合には、自己効力感の低下や、学習性無力感を形成してしまう可能性が知られている。したがって、青年期以降に見られる学習低成績の背景要因としては、学習内容の理解困難に加えて、学習に対する自己効力感の困難が影響している可能性があり、学習内容の理解困難に影響するリスク要因の軽減に加えて、

自己効力感などの学習に対する動機づけの向上を含めた検討が必要である。

(2) 期待-価値モデルにおける学習低成績者の特徴

学習に対する動機づけのモデルの一つに期待-価値モデル(Eccles et al., 1983)がある。このモデルでは、成功に対する期待と達成価値に焦点が当てられる。期待と達成価値は、学習課題の選択や、学習に対する持続性に直接的に関連するため、達成行動に影響を与えると想定されている。成功に対する期待は、学習者自身が課題をどの程度遂行することができるかという信念として定義され、自己効力感に相当する。一方、達成価値は、内発的価値、獲得価値、有用性価値、コストの4点より構成されている。本研究では課題を行うことから得られる楽しさを反映した内発的価値に注目する。学習の成功に対する期待は、様々な課題を遂行する力と関わり合うため、自己効力感が高まると、目の前にある活動や学習に取り組みやすくなり、持続した学習へと繋がる(Zimmerman & Schunk., 2008)。

学習低成績者では、何らかの要因によって学習成績がふるわないため、学習の成功に対する期待が低下してしまふとともに、課題を遂行しようとする意欲も同様に低下し、期待-価値モデルにおける達成行動から自己効力感、内発的価値への流れがうまく機能しない可能性が考えられる。

伊藤(1997)は、期待-価値モデルに基づき、小学4年生を対象に学習に対する自己効力感と内発的価値に関する質問紙調査を実施し、学業成績との関連について検討を行った。その結果、学業成績と自己効力感との間に正の相関関係が認められたのに対して、内発的価値と学業成績の間には相関関係が認められなかったことを明らかに

した。この結果は、学習に困難が認められない児童では、過去の学習経験が成功へと結びつき、自己効力感、内発的価値の向上に繋がる一方で、学習低成績者では、度重なる学習上の失敗経験によって、自己効力感と内発的価値の低下が生じることを示している。児童期における学習に対する自己効力感と内発的価値の低下は、青年期以降の課題を遂行しようとする意欲に与える影響が大きいことが予想される。この点に関して、青年期の学習低成績者を対象に学習に対する自己効力感や内発的価値の向上を図り、それらの変化と関連した学習行動の変容について検討することで、学習低成績者への学習支援の条件を明らかにすることが可能である。

学習の自己効力感や内発的価値の向上を図る手続きの一つに、学習の進捗状況に対するフィードバックがある。学習の進捗状況に対するフィードバックは、形成的アセスメントとして知られている。対象者の学習過程や結果に対する直接的なアセスメントを示し、個人に対して適切な学習環境を提供することができる。学習過程における進捗状況のフィードバックを与えることで、現在の学習状態と目標とのギャップを減少させる効果があり(Salder, 1989)、自己の学習状態を明確にすることができる。形成的アセスメントを実施する上で、フィードバックは学習者にとって重要な手がかりとなり、動機づけにも影響する。

伊藤(2009)は、小学5年生72名を対象に算数学習の進捗状況の振り返りシートによるフィードバックを行う群と、行わないコントロール群に分け、介入前後における自己効力感の変化を質問紙調査によって検討した。その結果、課題従事の持続性が低い児童において、フィードバック実施に伴い自己効力感が有意に高くなることが明らかとなった。これより、課題従事に困難を示す児童であっても、学習の進捗状況に対するフィードバックを行うことで自己の状態を理解し、自己効力感が向上することを指摘した。

自己効力感を含む学習に対する動機づけは、学年が上がるにつれて、減少していくことが報告されている(Anderman et al., 2002)。青年期の学習低成績者においても、振り返りシートを用いて学習の進捗状況に対するフィードバックを行うことで、自己効力感や内発的価値の向上と関連した学習行動の変容を促すことが可能になると期待され、この点に関する実証的検証が求められている。

(3) UDL実践における学習の進捗状況に対するフィードバックの役割

近年、学習の進捗状況に対するフィードバックの重要性は、米国において幅広く適用されている Universal Design for Learning(以下、UDL)の実施ガイドライン(CAST, 2011)の中に組み込まれている。

UDLの実施ガイドラインは、原則Ⅰ：「提示のための多様な方法の提供(何を学ぶか)」、原則Ⅱ：「行動と表出のための多様な方法の提供(どのように学ぶか)」、原則Ⅲ：「取り組みのための多様な方法の提供(なぜ学ぶか)」により構成されている。原則Ⅰに関しては、授業者から学習者に対する情報提供の多様性を求めるものである。原則Ⅱに関しては、学習者の学びの表出や表現の多様性に関する項目であり、学習者の表現の選択多様性を求めるものである。原則Ⅲに関しては、学習者の意欲や動機づけに関する項目であり、学習者の内発的変化を求めるものである。

Kennedy et al.(2013)は、学習障害のある生徒を含む集団141名を対象に、UDL原則Ⅲに関連する語彙学習支援プログラムを8週間実施し、指導プログラムの前後における指導効果について検討を行った。語彙学習指導プログラムは、情報処理機器を活用してリーディング、ライティング、スペルのような基礎的な学習スキルの進捗状況をフィードバックするものであった。その結果、学習障害のある生徒においても学習の進捗状況に対するフィードバックを行うことで指導後に高い得点が認められ、学習障害のない生徒と同様の指導効果が得られることを明らかにした。

これより、青年期の学習低成績者に対して、学習の進捗状況に対するフィードバックを実施することで、学習に対する動機づけの向上や学習理解の促進が期待される。

この点に関して、UDLの原則を含めた検討は、米国を中心になされており、我が国における実践報告は見当たらない。日本で学習低成績を示す青年期の生徒を対象に、UDLの原則に基づく学習の進捗状況に対するフィードバックの実践効果について検証することで、青年期の学習低成績者に対応した支援プログラムの開発が可能になると期待される。

(4) 本研究の目的

本研究では、高校生の学習低成績者を対象に、学習に対する動機づけを高めるために、UDLの原則に基づく学習の進捗状況に対するフィードバックを実施し、自己

効力感と内発的価値への影響を明らかにすることを目的とする。

具体的には、学習の進捗状況に対するフィードバックを授業内と授業後に実施し、学習の取り組みや学習内容の変化について検討を行う。

学習低成績者の場合、学習の取り組みが成果に反映しにくいことが想定される。学習のフィードバックによる効果の検討を行うためには、学習内容についてのフィードバックに加えて、学習の取り組みに対するフィードバックを行う必要がある(Zimmerman & Schunk, 2008)。そのため、学習低成績者に対して学習内容、学習の取り組みに関するフィードバックの両方を実施し、介入前後における自己効力感と内発的価値の変化とその関連について検討する。

小学校から高校にかけて英語に対する好意的な回答が減少し、高校3年生では英語を好まないという回答が半数以上であることが報告されている(文部科学省, 2014)。支援を実施する教科に関しては、高校生における苦手意識が顕著に出ていることや、第一著者が継続して指導に参加することができることから、外国語(英語)とした。

2. 方法

(1) 対象者

対象者は高等学校に在籍する1年生のうち、日常生活において特別な支援を要する生徒9名を対象とした。日常生活における特別な支援の必要性に関しては、SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire, Matsuishi, et al., 2014)のいずれかの領域において支援を要すると認められたものを対象とした。SDQでは(1)反社会的行動等の行為面 (2)多動性、不注意 (3)情緒面 (4)仲間関係 (5)向社会性 の5つの項目があり、これらの回答は点数化され、支援の必要性が「ほとんどない(Low needs)」、「ややある(Some needs)」、「おおいにある(High needs)」の3つに分類される。SDQに関する質問紙を学級担任に配付し、回答するように求めた。生徒個人の介入前の所見に関しては外国語教科の教員が評価した。対象者におけるSDQのプロフィールをTable 1に示す。

対象となる高等学校では、専門学校の進学が多くを占めており、中学校での学習内容の復習を必要とする生徒の割合が非常に高い。今回、介入を行った学習低成績クラスでは、中学生1年生の英語の学習を復習する必要があった。

対象者は、習熟度別に編成された2つのクラスのいずれかに属していた。本研究では、外国語の成績に著しい困難を示す学習低成績クラスを介入群とした。もう一方のクラスは介入群と比べて外国語の学習が良好であり、介入を行わないコントロール群とした。対象者のうち、長期欠席者を分析対象から除外した。介入群は、中学校1年生程度の学習内容が中心であり、当該学年の学習を行っていたコントロール群との学習は、3学年程度離れていた。介入群は9名、コントロール群は10名であった。英語の中間テスト(100点満点)の平均点は、コントロール群(72.6点)に比べて介入群(27.7点)であった。調査研究の実施および発表については、学校長、副校長に対して書面と口頭にて説明を行い実施に関する同意を得るとともに、対象者に対しては第一著者が研究趣旨について直接口頭で説明を行い、成果発表についての同意を得た。

(2) 手続き

本研究における手続きの流れをFig. 1に示す。

1. UDLに基づく介入について

本研究での介入は、201X年12月から201X+1年3月までの全14回の外国語の授業内で実施した。

本研究では、介入内容として「学習の取り組み、および学習内容に対するフィードバック」とした。

介入群に対して、英語授業内と授業後に「学習の取り組みに対するフィードバック」と「学習内容に対するフィードバック」を1回ごと交互に実施した。学習の取り組みに対するフィードバックに関しては、対象者が授業内において、集中している、忘れ物がない、積極的な発言が見られるなどの学習姿勢を評価対象としてフィードバックを行った。

学習内容に対するフィードバックに関しては、「be動詞の疑問文が理解できている」、「発音が上手になっている」等の学習内容の理解に関するものであり、個々の学習内容に対するフィードバックを行った。全体に対するフィードバックは授業内において口頭で行った。個人に対するフィードバックは、授業終了後にその日の学習状況を踏まえたコメントを紙に書いて渡した(Fig.2)。コントロール群に対しては、介入群に実施した学習の取り組みに対するフィードバック、および学習内容に対するフィードバックのいずれも実施しなかった。

Table 1 介入群におけるプロフィール

生徒	SDQ					介入前の所見
	総合点	多動	情緒	仲間関係	行為 向社会的性	
A	■	■	△			黒板の内容をノートに書き留めることはできるが、問題を解く際にノートのどこをみれば良いかがわからず、学習を諦めてしまい、自分から支援を要請することができない
B	■	■				学習に対する集中を維持することが難しい。ノートのどこを見れば答えが書いてあるのかが分からない。できないことがあるとすぐ諦め、その後の支援が難しい
C	△	■		△	■	損得感情が激しく、人のために何かをすることができない。学習に集中することが難しく、身体は常に黒板以外の方に向いている
D	△	■		■	■	普段の生活でもこだわりが強く、人と同調することが難しい。学習には前向きな姿勢を見せているが、自分の納得いかない模範回答だった場合、納得するまで話し合いが必要
E		■		△	■	会話の応答に時間がかかり、スムーズなコミュニケーションが困難 普段の学習では、教員の声かけがないと取り組むことができない
F				■	■	普段からこだわりが強く、クラスメイトに対しては思ったことを口にしてしまう。文章を作成することが苦手なため教員が支援するも、言うことをスムーズに聞くことができない
G					△	自分に少しでも不利益が生じると、状況に構わず嫌な顔をする。 授業に集中できないと、隣の席の友人と遊び始めるが、課題を与えると終えるまでは集中することができる
H					△	自分が納得いかないことに対して、長期間にわたり反抗する 学習をすることは自分にとって無駄だと考えているため、取り組みを渋ることがある
I					△	分からないことは自ら聞くことができるが、なぜ回答を間違えたのか考えることが難しく、わかったふりをすることが多い

SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire, Matsuishiら,2008; Moriwaki & Kamio, 2014)

■High Needs △Some Needs

2. 介入の評価について

本研究における介入評価は、自己の学習状態チェックリスト、動機づけアンケート、学習目標設定シートに基づき検討した。

自己の学習状態チェックリストに関しては、介入実施前後における学習に対する動機づけの変化について検討を行った。介入群とコントロール群全員に対して、介入実施前(プレ)、介入7回目後(ポスト1)、介入14回目後(ポスト2)に、自己の学習状態チェックリストを配付し、回答するよう求めた。自己の学習状態チェックリストはUDLガイドライン(CAST, 2011)に基づき、著者が原則II、原則IIIから各3項目を抽出し、作成した。UDL原則IIに関しては、II-①情報機器の活用、II-②話し合い学習、II-③振り返りの3つの支援項目とし、これらは「UDLII：学習手続きの選択に関する項目(3項目)」

とした。UDL原則IIIに関しては、III-①学習環境、III-②集中の声かけ、III-③やる気の声かけの3つの支援項目からなる「UDLIII：動機づけに関する項目(3項目)」より構成した(Table 2)。各項目は5件法により対象者が回答し、各項目の合計得点を算出した。

動機づけアンケートに関しては、学習に対する動機づけの変化について検討を行うため、最初の介入実施にあたる1回目、最後の介入実施にあたる14回目、そして介入後(保持)に実施した。動機づけアンケートは、伊藤(1997)で用いたものを外国語授業で適用できるように文言を一部修正した。動機づけアンケートは、「自己効力感に関する項目(6項目)」と、「内発的価値に関する項目(6項目)」より構成した。各項目は4件法により得点を算出し、自己効力感得点と内発的価値得点を算出した。両得点の最大値は24点であった。動機づけアンケート

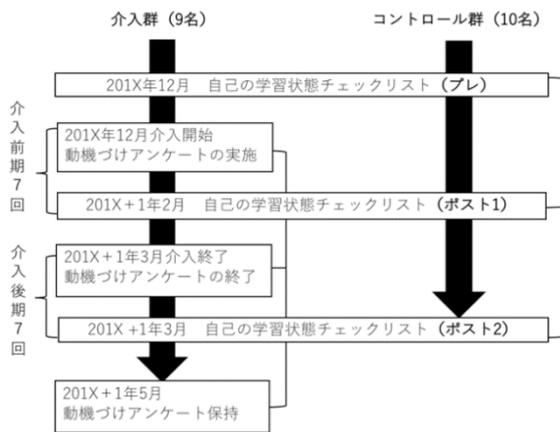


Fig.1 介入・評価の流れ

は授業終了後に介入群の生徒に対してのみ回答するよう求めた(Table3)。

学習目標設定シートに関しては、介入群の生徒に対して授業内で配付し、授業ごとに学習目標を記入するよう求めた。学習目標の設定は、授業開始時に今回の授業内容を黒板に記した後、設定させた。学習目標に関しては、支援者による助言や訂正を行わず、介入に伴う学習目標の設定に関する質的変化を検討するものとした。

3. 結果

本研究におけるチェックリスト、アンケートでは、全体の傾向から大きく離れた値を示す対象者の影響を最小限にする必要があった。そのため、ノンパラメトリック検定を使用した。

(1) 自己の学習状態チェックリストについて

自己の学習状態チェックリストに関しては、介入群とコントロール群のそれぞれにおいて、学習手続きの選択に

関する各項目の合計得点(UDLIIの合計)、および動機づけに関する各項目の合計得点(UDLIIIの合計)を介入前・ポスト1・ポスト2の3時点で算出し、フリードマン検定を行った(Fig.3)。

UDLIIの合計得点に関して、コントロール群と介入群ともに3時点で有意差は認められなかった(コントロール群： $\chi^2(2)=1.31, n.s.$ 介入群： $\chi^2(2)=2.87, n.s.$)。

UDLIIIの合計得点に関しては、コントロール群の3時点において有意差は認められなかったが($\chi^2(2)=0.07, n.s.$)、介入群の3時点においては有意差が認められた($\chi^2(2)=6.61, p<.05$)。Bonferroni法によるその後の多重比較より、ポスト2の方が介入前よりも有意に高かった($p<.05$)。

(2) 動機づけアンケートについて

介入群に対して、自己効力感、内発的価値に関する合計項目を、それぞれ介入1回目(介入前期)と介入14回目(介入後期)、保持の3時点を抽出し、介入実施に伴う変化について比較した(自己効力感得点：Fig.4 内発的価値得点：Fig.5)。

自己効力感得点に関して、フリードマン検定を実施した結果、3水準で有意差が認められた($\chi^2(2)=8.33, p<.05$)。Bonferroni法による多重比較より、介入前期と比べて保持で有意に得点の増加が認められた($p<.05$)。

内発的価値得点に関しては、フリードマン検定を実施した結果、3水準で有意差が認められなかった($\chi^2(2)=2.85, n.s.$)。

わからなかった場所を、その子にセリ
授業後に聞かされてくれたね。
とても素晴らしいと思います。
特に、黒板の内容を欠付でよく
丁寧に写せています。
次回、「集中した」この
姿が良くてとても楽しんでいます。

不規則動詞を使った、文章の作成
が上手にできてきましたね！
作り方の理解が、ちゃんとできています。
特に、「不規則動詞」の単語を、少し
ずつ覚えてきています。(ミスが以前
と比べて減りました！)
この調子で、少しずつ覚えていきましょ。

Fig.2 学習の取り組み(左)と学習内容(右)に対するフィードバック例

Table 2 自己の学習状態チェックリスト項目

UDL II	1. 英語の授業の中で、パソコンやタブレットを使って学びたいですか？ 2. 英語の授業の中で、ペアワークなどの生徒同士で話し合う学習をしたいですか？ 3. 英語の授業の中で学習内容を振り返る機会があると良いと思いますか？
UDL III	1. 落ち着いた環境の中で、英語の授業に集中したいと思いますか？ 2. 自分が集中できていないときは、先生から声をかけてもらいたいですか？ 3. 先生から勉強のやる気が高まるような声かけをしてもらいたいですか？

Table 3 動機づけアンケート項目

自己効力感	1. 自分はこの先、英語が得意になると思う 2. 英語の問題や課題をしっかりとできると思う 3. 英語で、良い成績を取れるだろうと思う 4. 自分の勉強のやり方は、クラスの他のみんなと比べれば、良い方だと思う 5. 自分は、クラスの他のみんなと比べれば、英語について多くのことを知っていると思う 6. クラスの他のみんなと比べて、自分は英語が得意な方だと思う
内発的価値	1. 英語を勉強するのは、自分にとって大切である 2. 英語で勉強している内容が好きだ 3. 英語で学ぶことは、他の教科でも役に立つだろうと思う 4. 英語で学んでいることは、役に立つことだと思う 5. 自分にとって、英語で学んでいることは面白いと思う 6. 英語を理解することは自分にとって大切である

伊藤(1997)で用いたものを外国語で使用できるよう一部改変

(3) 学習目標設定シートについて

介入前期と介入後期における学習目標設定シートの記入例を示した(Fig.6)。全てのタイプの代表事例において、介入 1 回目から 7 回目となる介入前期では、「がんばる」、「しっかり聞く」などの、学習内容とは無関連な目標を設定しており、学習内容に関連する具体的な目標は見受けられなかった。介入 8~14 回目となる介入後期では「単語を少しでも理解する」、「of を理解する」などの、学習内容に関連する目標へと変化が認められた。また、介入前期と比べ、介入後期では学習目標の具体性が増していた。

4. 考察

(1) 学習の取り組み、内容に対するフィードバックの効果

本研究では、高校生の学習低成績者を対象に、UDL の原則に基づく学習の進捗状況に対するフィードバックを実施し、自己効力感と内発的価値への影響について検討することを目的とした。具体的には、高等学校に在籍す

る 1 年生のうち、英語での学習低成績を示す生徒に対して UDL の実施ガイドラインに基づく、学習の進捗状況に対するフィードバック支援を実施し、自己の学習状態のチェックリストと動機づけアンケートの変化及び学習目標設定シートにおける質的变化を検討した。

自己の学習状態チェックリストに関して、コントロール群では UDL の原則 II、III の各合計得点のプレ、ポスト 1、ポスト 2 において有意差が認められなかった。一方、介入群では UDL の原則 II において、プレ、ポスト 1、ポスト 2 で有意差が認められなかったが、UDL の原則 III ではポスト 2 の得点がプレ 1 と比べて有意に高かった。UDL の原則 III は、動機づけに関する項目であったことから、本研究のフィードバック手続きによって、学習低成績を示す高校生に対して、学習に対する動機づけを高めることができることが明らかとなった。また、その効果は、介入実施時期の前半(1 回目から 7 回目)に出現し、介入実施の後半(8 回目から 14 回目)まで持続する可能性が示唆された。

UDL の原則 II に関する合計得点において有意差が認

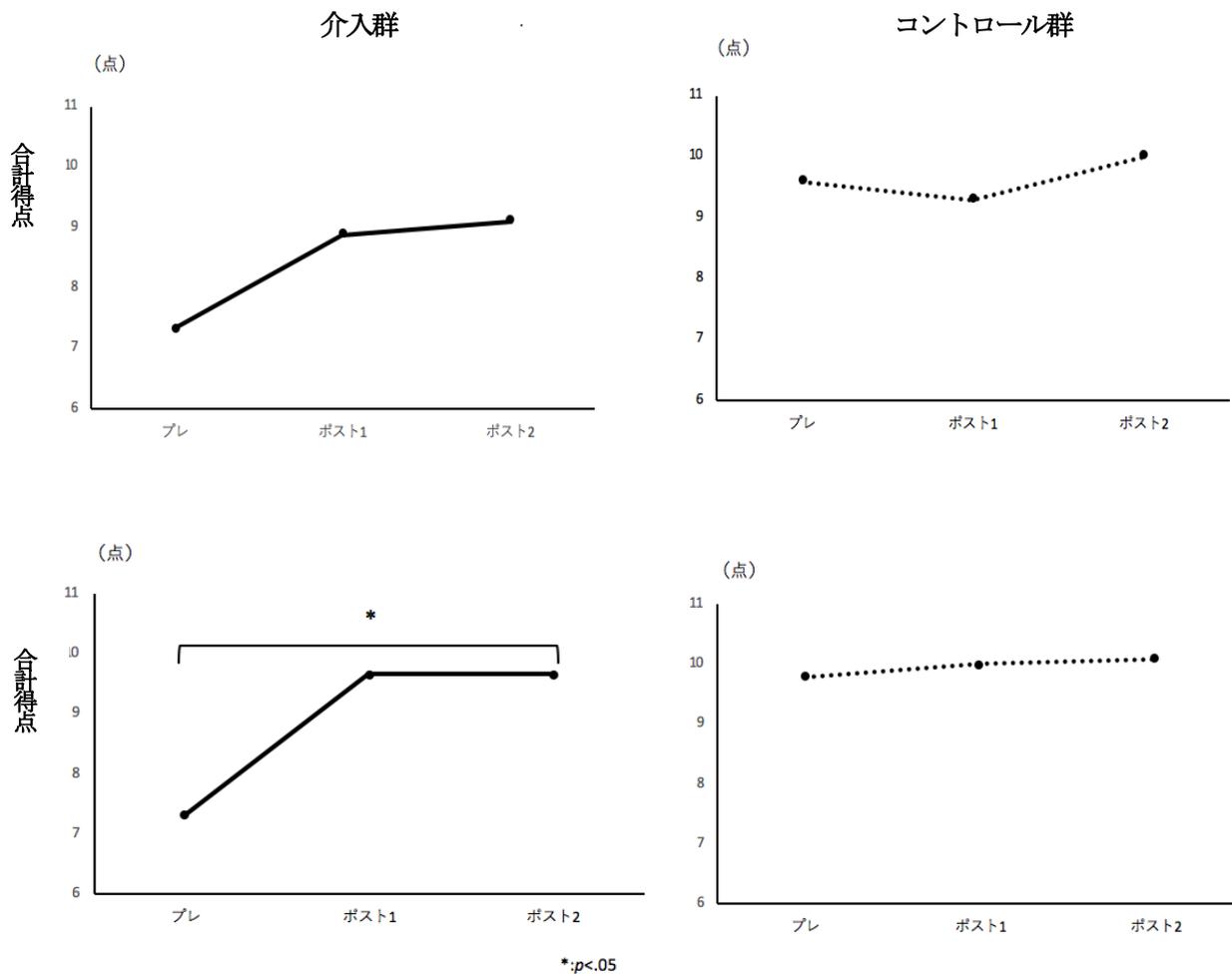


Fig.3 自己の学習状態チェックリストの結果
 上段はUDLⅡの合計得点を示し、下段はUDLⅢの合計得点を示す
 左図は介入群を示し、右図はコントロール群を示す

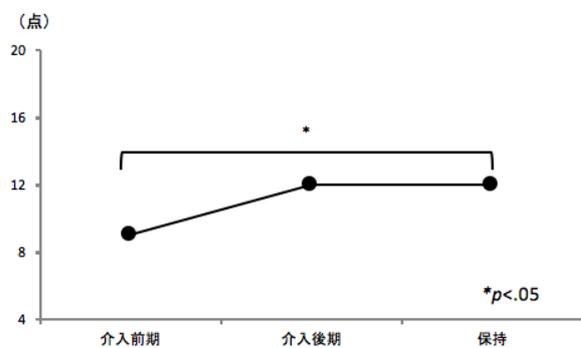


Fig.4 自己効力感得点の推移

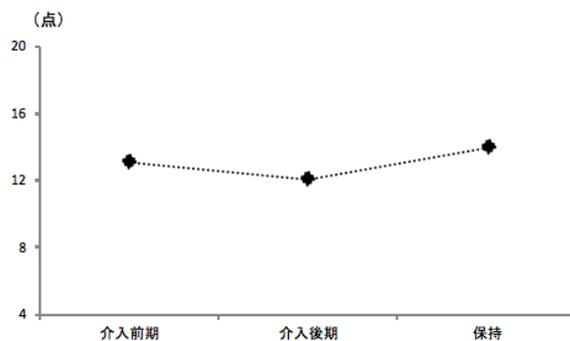


Fig.5 内発的価値得点の推移

	生徒 B	生徒 C	生徒 G
介入前期	しかり開く	かんはる	かんはる
介入後期	単語を少しでも覚える 単語を少しでも覚える	of の使い方を理解する of の使い方を理解する	of を覚える

Fig.6 学習目標設定シートの変化

められなかった結果について、本研究では学習の取り組みと学習内容についてのフィードバックを実施しており、話し合い学習の促進や情報機器の活用のスキル向上などを目的とした支援内容とはなっていない。これより、本研究で実施した支援手続きは、UDL の原則Ⅱに関する項目と原則Ⅲに関する項目に対して独立して影響した可能性が指摘できる。

介入群を対象とした動機づけアンケートは、自己効力感と内発的価値の側面により検討を行った。自己効力感の得点に関して、介入前期と介入後期の間で有意差が認められなかったが、介入前期と比べて保持で有意に増加することが明らかとなった。伊藤(2009)は、小学5年生を対象に算数の授業において、授業態度の振り返りシートを用いて自己フィードバックを与え、フィードバックを与えない場合よりも自己効力感が有意に高まることを指摘した。その理由として、自己フィードバックを繰り返すことにより、学習に対する正確な状況を把握することができ、学習に対する自信の向上につながったと指摘している。

本研究では、学習の進捗状況に対するフィードバックを与えることにより、自己効力感が高まったという点で、伊藤(2009)の研究と同様の結果が得られた。伊藤(2009)は小学生を対象として検討を行っているが、高校生の学習低成績者においても同様の変化が生じたことから、青年期の学習低成績者の自己効力感を向上させる手続きとして学習の進捗状況に対するフィードバックを行うことが有効である可能性が示唆された。また、自己効力感における効果は、本研究の介入実施後、一定の期間を経て出現する可能性が指摘でき、長期的視点で支援を行う必要性が考えられた。一方、内発的価値に関して、介入前期、介入後期、そして保持の間で、それぞれ有意差は認められなかった。これより、高校生の学習低成績者にお

いて自己効力感と内発的価値が異なった反応を示したことから、高校生の学習低成績者では、自己効力感と内発的価値が独立して機能している可能性が示唆され、支援を行う際は、それぞれの動機づけ内容に沿った支援が必要である可能性が示唆された。

学習目標設定シートに関して、介入前期では抽象的な学習目標であったものが、介入後期ではより具体的な学習目標を設定するようになり、介入群の生徒がより正確に自己の学習状況を把握していると考えられた。これらの結果より、本研究の介入手続きによって高校生の学習低成績者が自己の学習状態についての確に把握できるようになり、明確に学習目標を設定できるようになったと考えられる。期待-価値モデルにおいては、課題目標が設定されることによって、課題価値へと結びつき、学習の達成行動に至る経路が確立されると考えられる。学習低成績者においては、課題目標の設定の困難さによって学習行動の遂行が妨げられることも予想されることから、課題目標を設定することの支援が必要であると考えられる。

(2) 今後の課題

本研究では、学習の取り組みと内容に対してフィードバックを実施した結果、自己効力感についての変容は認められたが、内発的価値に対する影響は認められなかった。高校生の学習低成績者に対して学習支援を行う際には、自己効力感を高める介入手続きのほかに、内発的価値を高める手続きも含めた支援が必要であると考えられる。内発的価値に関しては、UDL ガイドライン(CAST, 2011)の原則Ⅲにおいて、学習者に学習内容や手続きを選択する機会を設定することや、学習内容と社会環境との関連を意識させることなどが取り上げられている。したがって、これらの観点を含めた介入効果について検討が必要である。さらに、動機づけアンケートは介入群の

みに実施したことから、介入の効果をコントロール群との群間比較によって検証することができなかった。そのため、コントロール群に対しても同様のアンケートを実施する必要がある。また、今回の介入群の人数が9名と少なく、対象となる学習低成績者の場合には、動機づけの側面での変動が大きく、外れ値が出る可能性も考えられたため、ノンパラメトリック検定を用いて解析を行った。そのため、今後は対象とする人数を増やした検討が必要である。本研究で行なったフィードバックの内容に関しては、学習の取り組みに対するフィードバックと内容に対するフィードバックの2種類を組み合わせ実施したため、その効果を区別して検討することができなかった。学習低成績の背景要因として、学習の取り組みに困難を示す場合と、学習内容に困難を示す場合が想定されるため、学習の取り組みに対するフィードバックと学習内容に対するフィードバックを実施する期間を区別した検討が必要である。本研究では外国語学習に対して検討を行っており、本研究の手続きを他の教科に用いた場合に同様の知見が得られるかどうかについても検討が必要である。

(文献)

- Anderman, E.M., Austin, C.C. & Johnson, D.M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 197-220. San Diego, CA: Academic Press.
- CAST (2011) *Universal design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. [キャスト(2011) バーンズ 亀山 静子・金子 晴恵(訳) 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0. 2011/05/10 翻訳版].
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- 伊藤崇達(1997) 小学生における学習方略、動機づけ、メタ認知、学業達成の関連 名古屋大学教育学部紀要, 44, 135-143.
- 伊藤崇達(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, 98-111.
- Kennedy, M.J., Thomas, C.N., Meyer, J.P., Alves, K.D. & Lloyd, J.W. (2013) Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents With LD. *Learning Disability Quarterly*, 37, 2, 71-86.
- Matsuishi T., Nagano M., Araki Y., Tanaka Y., Iwasaki M., Yamashita Y., Nagamitsu S, Iizuka C., Ohya T., Shibuya K., Tsuda A. & Kakuma T., (2008) Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain & Development* . 30, 410-415.
- 文部科学省(2012) 「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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (参照 2018-8-22).
- Moriwaki A., Kamio Y. (2014). Normative data and psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire among Japanese school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Adolescent Psychiatry and Mental Health*.
- 文部科学省(2014) 「“平成26年度英語力調査” 2014」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chuko3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358105_003.pdf (参照 2018-7-2).
- 大関浩仁・銘荊実土・中知華穂・小池敏英 (2017) 小学2~6年生における漢字書字の重度低成績の背景複合要因に関する研究：ひらがな・漢字の読み書きスキル低成績の重複について. *学校教育学研究論集*. 36, 31-46.
- Salder, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- 佐藤一葉・恩田詩織・瀧元沙祈・小池敏英 (2016) 小学校中・高学年における説明文読解の低成績のリスク要因について—語彙低成績を伴う者と伴わない者におけるリスク要因の比較に関する研究— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ. 67, 101-114.
- 吉田有里・小池敏英・徐 欣薇 藤井温子 牧野雄太 太田

裕子 (2013) 小学2年生における漢字の読み書き困難の実態に関する研究：漢字学習の基礎スキルとの関連性について. LD 研究 22, 242-25.

Zimmerman, B. J., Schunk, D.H., (2008) Motivation and Self-Regulated Learning, Taylor&Francis Group.