

## 【主題】 特別支援学級における主体的に学びを進める児童の育成を目指した一試み

## 【副題】 生活単元学習「夏祭りをしよう」における自己調整学習の視点からの検討

【学校・団体名】 宮城県岩沼市立岩沼南小学校

【役職名・氏名】 教諭 村形 舞香

### 1. 主題設定の理由

中央教育審議会の 2021 年の答申では、「令和の日本型の教育」として、ICT を活用しながら、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図り、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を目指すことが提言された。

主体的に学習に取り組むためには、「メタ認知」「動機づけ」「学習方略」を学習者自身が能動的に進めていく自己調整学習が重要である（伊藤，2019）。しかしながら、特別な支援を要する児童への教育においては、支援者側の教材教具の開発や環境調整が有効であったかという検討が主で行われることが多く、児童自ら学習を調整するために必要な手立てについて検討された実践はあまり見られない。

そこで、支援を要する児童が主体的に学びを調整していくために必要な指導の手立てについて検討し、授業改善を行いたいと考え、本主題を設定した。

### 2. 生活単元学習「夏祭りをしよう」の概要

筆者が主に受け持つ特別支援学級（知的障害、病弱・身体虚弱）の児童5名は、関心の低い活動や経験が少ない活動に出会うと、消極的な発言や態度が見られ、気持ちをうまく表せなくなったり、取り組みを諦めようとしたりすることがあった。

筆者の過去の実践では、児童の実態から、身に付けさせたい資質・能力を明確にして活動の提案をすること、教師と児童との間で最終目標・目的を共有した上で、自己決定を促したり、振り返りをしたりすることが重要であることが明らかになった（村形，2023）。その一方で、各教科からの評価が難しいことや他教科への般化などが課題として挙げられた。

そこで、本稿の実践では、まずは児童からやりたいと思うことを募り、関心や経験のあるものを探ることにした。それから教師のねらいや特別支援学校学習指導要領各教科等の目標や内容（国語、算数、生活、家庭科、図画工作）を合致させ、生活単元学習「夏祭りをしよう」として実施した。自分のやりたいことをどうすれば実現できるか考え、友達や教師と協働的に、実際に調べた

り試したりして新たな経験や気づきを得ることは、児童が自らの生活を豊かにするという視点の上で重要であると考え、下記の通り単元目標を設定した。

- ・屋台の運営や調理、買い物に必要な準備を理解し、活動することができる。【知識及び技能】
- ・地域の店での買い物や調理、計算やものの変化などを体験して気付いたことを伝えたり、活動に取り入れたりすることができる。【思考力、判断力、表現力等】
- ・友達や教師と一緒に活動することに期待感や関心をもち、自分の良さや課題に気付いて、進んで活動しようとする【学びに向かう力、人間性等】

### 3. 研究目標及び方法

2024 年 4 月から同年 7 月に行った合計 65 時間の生活単元学習「夏祭りをしよう」の実践における指導の手立てとそれに対する児童の姿を、自己調整学習の 3 要素「メタ認知」「動機づけ」「学習方略」の視点から整理及び分析し、児童が主体的に学びを進めるための必要な手立てについて検討した。分析に際して、授業記録（教師の発問と児童の発言・行動、写真、動画）や連絡帳の記述、授業の最後にロイロノートに提出させた振り返りシートやアンケートの調査結果を使用した。

### 4. 倫理的配慮

全家庭より、個人が特定されない記載及び写真の掲載（加工無し希望の家庭もあり）に関する同意を得た。

### 5. 指導や支援の実際

#### (1) 【動機づけ】 児童がやりたいことから最終目的を設定する

今年度開始当初に、Google Classroom において、生活単元学習でやりたいことを募集した。「ゲーム祭り、食べ物祭り、歌祭り」と実際に学校で実現可能な回答をしたのは児童 1 名（以下、A 児）に留まり、残りの児童は質問の意図を理解できていないか具体的な案が浮かばない様子が伺えた。後日、改め



図 1 作ってみたい料理（ロイロノート提出箱より）

て「何を作って食べたいか」と問うと、積極的に調べてロイロノートに提出する姿が見られた(図1)。

かき氷、焼きそば、たこ焼きと屋台を彷彿させる食べ物の提案が多く、「夏祭りみたいだね」と投げ掛けた。A児が「オータムフェスティバル(校内バザー)みたいにする?でも校庭使えるかな?」と、校庭で行われたバザーと関連付けて話した。他の児童からも賛同していき、「校内バザーのように屋台を出して親を招待したい」という考えに至った。6月の授業参観で、保護者や知的障害学級の低学年の児童を招き第1回夏祭りを開催することを最終目的として、本単元の学習が始まった。後に、校内の教職員も招待したいという意見が出たため、児童がCanvaで作ったちらしを配付した。第1回夏祭り終了後に児童らから課題が挙がり、話し合いの場を設けた。「もう1回ベンジしたい」という意見にまとめ、7月に第2回夏祭りも実施することになった。第2回夏祭りは、たこ焼き、お好み焼き、かき氷の3つの屋台を開き、自閉症・情緒学級を招待した。

## (2) 【動機づけ・学習方略】未経験の新しいことを教科と結び付けて教師が提案する

A児以外の児童は屋台について具体的なイメージができていないと推測できたため、児童が作りたいと提案した焼きそばやかき氷、たこ焼きの作り方やくじ引きのやり方をさらに詳しく調べさせ、実際に作ったり、遊んだりすることで、興味・関心の幅を広げようと試みた。焼きそばやたこ焼きの材料には、畑で栽培してきたキャベツを使用し、身近なものとの関連付けを意識した(図2)。キャベツの重さの計量や1人分の量など、算数に関わる学習も積極的に取り入れた(図3)。日々の算数の学習では、「この割り算ができると調理するときを生かせそうだね」などと声掛けし、動機づけを図った。かき氷やくじ引きについては、前年度までに経験したことがあった。今回は、生活科の理科学的な学習とも関連付けた。「かき氷の氷はどのようにできるか」ということを、生活経験から想起させ、水を入れた容器を冷凍庫に入れたらどうなるかという実験も兼ねて行った。くじ引きを提案した児童(以



図2 畑のキャベツを収穫



図3 キャベツの計量

下、B児)は、「好きな画像をラミネートしたものを景品にして遊ぶ」と、以前経験した方法を考えていたようだった。図画工作科として他の作り方を紹介するため、紙粘土やプラバンを提案して試作した。最終的にB児は景品をプラバンにすることに決めた。

## (3) 【動機づけ・学習方略】児童との対話を通して学習計画を一緒に立てる

小単元は、「やりたいことを見付けよう」、「やりたいことをやってみよう」、「夏祭りの準備をしよう」、「夏祭りをしよう」と、大まかに教師が構成し、それぞれの学習活動については児童からの提案や教師が必要だと思う活動を構成した。夏祭りの目的や招待客の人数、場の設定、予算の計算、看板作りなど夏祭りを開催するにあたってやっておくことをリストにして提案し、その中から自分にできることを児童に見付けさせて取り組ませるようにした(図4)。



図4 黒板に掲示したやることリストや目標、児童が作った会場レイアウト等

## (4) 【学習方略】活動中、教師はファシリテーター役に徹する

主体的に活動させるため、活動や方略の選択は児童にさせ、教師は新たな視点に気付かせる声掛けや提案をしたり、児童の要望や困り感に応じて手助けをしたりするようにした。本単元に関わる調理や校外学習(買い物等)を実施するにあたっては、目的や気を付けることなどを記述した「実施計画書・報告書」を提出させた。児童の工夫が見られれば、「いいね」、「よく気付いたね」と伝えたり全体に紹介したりし、相談があった時は「こういう方法があると思うけどどうする?」と提案する形で声掛けをした。

## (5) 【学習方略・メタ認知】「誰と、どうやってできたか」対話を通して振り返る

自分の活動を振り返り、どのようにできたか、どうすれば良かったかという学習方略を蓄積させるため、各学習活動の最後に「実施計画書・報告書」という名の振り返りシートをロイロノートで提出させた。「だれと」できたかの項目では、「一人で・友達と・先生と」の中から、「どうやって」できたかの項目では、「調べた・話を聞いた・考えを伝えた・

まねをした・前やったようにした・みんなに提案した」の中から選択させた。活動内容や感想、気付いたこと、次に取り組みたいことなどを記入させた。

## 6. 児童の様子

児童の変容が最も感じられたエピソードを抽出した。

### (1) 【メタ認知・学習方略】「先生がいなくてできなかった」→「一人でできた！協力してできた！」

B 児は、くじ引きの景品としてプラバンを作り始めた当初、「どうやるの？教えて」と教師や児童に聞く姿や「先生やってください」と頼む姿がたびたび見られていた。B 児は、オーブンでプラバンを温める工程で教師を頼ったが、手助けをすぐに得られず、一人で挑戦することを選んだ。プラバンをオーブンから取り出した後、重しを乗せる際に手間取り、うまく成型できなかった。「先生に無視された。先生がいなくて失敗した」と泣いた後、落ち着いてから振り返りを行った。筆者が「次は頼み方を変えてみたらどうかね」、「手助けできなくて申し訳なかったけど一人でやることを選んだのはすごい」、「次にやる時は一人でもできるやり方を見付けてみよう」などの助言をすると、振り返りシートに「難しかった。先生（と）やりたい」と記入した（図5）。その次の活動もプラバン作り挑戦した。重しを乗せる時にA 児に手助けしてもらおうことで、うまく成型でき、B 児は「やったー！一人でできたー！」と喜んだ。B 児は「先生いなくてもA ちゃんと協力してできたんだよ」とうれしそうに話し、振り返りシートには、「先生いなくてできた。作れたら楽しかった。」と記入した（図6）。

夏祭りの準備 実施計画書（けいかくしよ） ・ 報告書（ほうこくしよ）			
1.（今日の目標）（目的）（意））にやること・できたこと			
【はじめ】やること	だれと	どうやってできたか	【おわり】できたこと
くじ引きの景品のプラバン	ひとりて ともだちと 先生と	しらべた （しんぶん、どうが、サイト） 話を聞いた 考えをつたえた	写真などに かき取りま す
	ひとりて ともだちと 先生と	まねをした 頼ったようにした みんなにいていあした	

図5 一人で挑戦した時の振り返りシート

夏祭りの準備 実施計画書（けいかくしよ） ・ 報告書（ほうこくしよ）			
1.（今日の目標）（目的）（意））にやること・できたこと			
【はじめ】やること	だれと	どうやってできたか	【おわり】できたこと
景品作る	ひとりて ともだちと 先生と	しらべた （しんぶん、どうが、サイト） 話を聞いた 考えをつたえた まねをした	写真、取り ました
	ひとりて ともだちと 先生と	頼ったようにした みんなにいていあした	

図6 友達と協力してできた時の振り返りシート

### (2) 【動機付け・学習方略】やるべきことが分からないうちから自分でできることを見付けてきた

ある児童（以下、C 児）は、本単元開始当初、活

動の自己選択が難しい場面があり、教師の提案に応じて、教師や上級生（以下、D 児）と一緒に活動することが多かった。第2回夏祭りの練習として児童それぞれが担当する屋台の調理練習をした。授業の途中から参加した筆者がA 児とB 児が作ったお好み焼きを食べようとしていたところ、C 児は自分からかき氷を作り始め、筆者に渡した（図7）。



図7 自分からかき氷を作り始めたC 児

### (3) 【メタ認知・学習方略】他者の指摘を聞き入れるのが難しい→お客の立場に気付いて改善できた

A 児は、くじ引きの看板を画用紙で製作した。D 児が「この字、間違っているよ。見えにくいよ」と言うと、A 児は「なんで。せっかく描いたのに」と言い、顔を背けたが、その後修正テープを教師から借りて修正した（図8）。A 児は、第2回夏祭りの準備でお好み焼きの看板を作ることになった。教師がお好み焼き屋の看板に関する画像を検索して見せ、字の大きさや色の工夫に着目させる声掛けをすると、A 児は画用紙に大きな字で下書きをした後、太いペンでなぞった（図9）。B 児は、この日の振り返りシートに、「お客様が見やすいから大きく書いた」と記入した（図10）。



図8 渋々直した看板

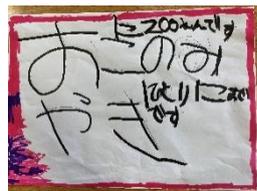


図9 改善した看板

の看板に関する画像を検索して見せ、字の大きさや色の工夫に着目させる声掛けをすると、A 児は画用紙に大きな字で下書きをした後、太いペンでなぞった（図9）。B 児は、この日の振り返りシートに、「お客様が見やすいから大きく書いた」と記入した（図10）。

夏祭りの準備 実施計画書（けいかくしよ） ・ 報告書（ほうこくしよ）			
1.（今日の目標）（目的）（意））にやること・できたこと			
【はじめ】やること	だれと	どうやってできたか	【おわり】できたこと
かき氷	ひとりて ともだちと 先生と	しらべた （しんぶん、どうが、サイト） 話を聞いた 考えをつたえた	写真などに かき取りま す
	ひとりて ともだちと 先生と	まねをした 頼ったようにした みんなにいていあした	

図10 改善した理由を記した振り返りシート

### (4) 【学習方略】根拠をもつことが難しい→お客の意見を参考に根拠をもって考えることができた

焼きそばの容器を決める学習では、初めD 児は「何となく」という理由で大きいプラパックを選ぼうとしていた。実際に焼きそばを候補3種類の

夏祭りの準備 実施計画書（けいかくしよ） ・ 報告書（ほうこくしよ）			
1.（今日の目標）（目的）（意））にやること・できたこと			
【はじめ】やること	【おわり】できたこと	だれと	どうやってできたか
焼きそばのようきさめる	小瓶やった つかみやす	ひとりて ともだちと 先生と	しらべた （しんぶん、どうが、サイト） 話を聞いた 考えをつたえた まねをした 頼ったようにした みんなにいていあした

図11 考えの根拠を記した振り返りシート

容器に詰める活動をした後は小さいパックを選択した。理由を聞くと、D児は「(試食した)先生が持ちやすいって言ってたから」と話し、振り返りシートに記入した(図11)。

**(5) 【動機付け】 その場を離れようとする一誘いに  
応じて調理と接客ができた**

第1回夏祭りの前日に欠席した児童(以下、E児)は、「見ているだけでいい」と教室の扉の近くで隠れようとした。教師が「見ているだけでもいいから(屋台の)近くにおいて」、「E児の力が必要なの」と話すと、屋台に向かい、くじ引きの接客やかき氷作りも積極的に行うことができた(図12)。



図12 くじ引きとかき氷の屋台での接客の様子

**7. 児童の感想**

単元終了後、ロイロノートでアンケートを実施した。「『夏祭りをしよう』はどうだったか」という項目では、4名が「とても楽しかった」、1名が「楽しかった」と回答し

Q4 自分ができるようになったとおもうことをぜんぶ書いてください。じぶんて「せんたくし」をたくさんぶわそう。

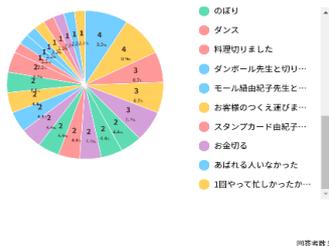


図13 アンケート結果の一部

た。「今までできなかったが、できるようになったことはあるか」という項目では、全員が「はい」と答えた。「どんなことができるようになったか」という項目については自分で選択肢を増やす回答方式も可とした。A児は12個、B児は18個、C児は9個、D児は5個、E児は1個の回答をした(図13)。「今後生活単元学習でやってみたいことは何か」という項目では、今回経験した活動やまだ経験したことのない活動など、全員が1つ以上回答し、平均すると4.8の回答を得た。

**8. 考察**

本稿では、特別支援学級の生活単元学習「夏祭りをしよう」の実践における指導や、それに対する児童の姿を、自己調整学習に必要とされる3つの要素の視点から整理した。その結果、児童の姿については次の通り変容が見られた。

児童らは、初めはできなかったことに対して、経験したことや他者の助言等を取り入れ、新たな方略を考えて再挑戦したり、改善したりする姿が見られるようになった。自分ができるようになったこと、次にやりたい

活動について具体的に振り返りシートに記入したり、話したりすることができるようになった児童もいた。

以上の結果から、知的障害のある児童が主体的に学習を調整するために有効な手立てについて考察を加える。本実践は、教師と児童が最終目的を共有し、教師のねらいと児童の思いを反映しながら計画を立て、活動を進めた。毎時間の活動後には「誰と、どういった方略でできたか」という観点から対話を通して振り返りを行い、次の活動への見通しをもたせた。これらの手立てにより、最終目的から現在の姿を比較して考え、どうすればよかったか、どうすればできるかという点において、教師と児童互いに原因分析を明確に行うことができた。教師は児童に対して「提案」という形で他の視点や方略に気付かせることが可能になり、児童にとって未経験のことでも、最終目的に到達するために挑戦するという必要感を引き出すことができたと思われる。更に、振り返りシートの蓄積により、新たな気付きや経験が視覚化され、教師と児童互いに成功する見通しをもてるようになったと考えられた。

従来、特別な支援を要する児童には学習の見通しをもたせることが有効であるとされ、多くの実践で教師側が内容や手順を提示して学習活動が行われてきた。しかしながら、支援を要する児童が主体的に学びを進めるためには、教師だけではなく児童自身にも「何をどうしたいか(どうなりたいか)」という願い、「今どんなことができどんなことが困難か」という実態、「やりたいことを叶えるにはどうすればいいか」という方略という3つの観点について、対話を通して気付かせたり考えさせたりする手立てが重要であると考えられた。なお、知的障害のある児童は、メタ認知の習得に課題があるとされているが、対話を通して自分の行動や考えを記述する振り返りシートは有効であると考えられた。

**9. 今後の課題**

目指す姿が具体的に浮かばないという児童や、児童自身はできていると満足しているが、客観的に見ると改善の必要性がある児童、自分にはできないと思い込んで挑戦をしたがらない児童など、他の学習場面において見られる。このような児童に対して、どのような働き掛けが有効か今後も検討が必要である。

**10. 参考文献**

伊藤嵩達 めあての提示や振り返りの工夫で、子どもが自ら学ぶ力を育む. VIEW21 教育委員会版, 2019, Vol. 3, p.22-23