

自閉症・情緒障害特別支援学級における 児童生徒の自律的な学びを進める授業づくりに関する研究 — 学び合う場面を取り入れた授業実践を通して —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 黒木敏弘・金本倫子・廣藤香織

【研究指導者】

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

研究企画部（兼）インクルーシブ教育システム推進センター 研究員 河原麻子

【共同研究者】

東広島市立川上小学校 教諭 正久真奈美

【研究協力者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 山口めぐみ

主事 三吉久美子

研究の要約

本研究は、自閉症・情緒障害特別支援学級において児童生徒の自律的な学びを促進させるための「学び合う場面」を取り入れた授業づくりの有効性を明らかにすることを目的とする。本研究における自律的な学びとは、児童生徒が自らの学習内容について目的や見通しをもち、それに応じて学び方や学習活動を自ら選択したり、提案したりして自己調整しながら学ぶことを指す。自閉症・情緒障害特別支援学級において、多くが異年齢で構成され、教師の間接指導の場面では、児童生徒各々が個人学習となり、学習が停滞しやすいという課題がある。この課題に対して、障害特性に応じた環境整備や授業構成の工夫を基盤としつつ、児童生徒同士で話し合いや教え合いを行う「学び合う場面」を、多様な学びの選択肢の一つとして意図的に取り入れた授業を実施し研究を進めた。その結果、児童及び教師から、学び合うことへの肯定的な意見が多く表れ、児童が自ら学習活動を選択したり、提案したりするなどの自律的な学びの姿を見取ることができた。このことから、自閉症・情緒障害特別支援学級において「学び合う場面」を取り入れた授業づくりを行うことで、児童生徒の自律的な学びを促せることが示唆された。また、この実践を基に「学び合う場面」を取り入れるポイントを整理し、授業づくりをすることで、児童生徒の自律的な学びを促す授業モデルを提案することができた。

目次

はじめに	1
I 問題の所在	2
II 研究の基本的な考え方	3
III 研究の目的	5
IV 研究の内容及び方法	5
V 検証の視点と方法	6
VI 研究に関わる授業実践	7
VII 分析結果と考察	9
VIII 研究のまとめ	17
おわりに	17

はじめに

本研究は、昨年度の研究事業「自閉症・情緒障害特別支援学級における異年齢集団での授業づくりに関する研究」⁽¹⁾の継続した取組に当たる。

昨年度の研究では、主に次の成果を上げた。

- 文献研究及び研究指導者・共同研究者からの指導・助言を通して、自閉症・情緒障害特別支援学級における異年齢集団での授業づくりの基礎を「3つのヒント」として整理することができた。
- 自閉症・情緒障害特別支援学級の担当者を対

象とした授業づくりに関するパンフレットを作成した。

今年度は、パンフレットを用いた実践や研修を行う中で、改めて表れた自閉症・情緒障害特別支援学級の授業づくりに関する課題に対して、「学び合う場面」を取り入れた授業づくりのモデルを提案する。

I 問題の所在

1 自閉症・情緒障害特別支援学級における現状と課題

特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は全国的に見て近年増加の一途を辿っている。特に、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「自・情学級」とする）に在籍する児童生徒数は、令和4年度において約183,600人に上り、平成24年（2012）年度と比べて約2.1倍にまで増加している⁽²⁾。さらに、文部科学省『特別支援教育資料』によれば、「自・情学級」の児童生徒は特別支援学級に在籍する児童生徒数の中でも他の障害種に比べ最も多く全体の50.9%を占めている⁽³⁾。広島県においても同様の傾向が見られ⁽⁴⁾、「自・情学級」においては、小学校で約90%、中学校で約71%が複数学年（異年齢集団）で構成されており⁽⁵⁾、「自・情学級」を担当する教師の多くが複数学年の授業を同時に進めていかなければならない現状にある。

一方で、特別支援学級を担当する教師の臨時的任用教員の多さや⁽⁶⁾、免許状の保有率の低さ、経験年数の浅さ等⁽⁷⁾、その専門性が担保されないことが課題となっており、特別支援教育を担う教師の養成の在り方についても検討がなされている⁽⁸⁾。

国立特別支援教育総合研究所（2014）は、「自・情学級」における課題について、「自閉症・情緒障害特別支援学級を含めた特別支援学級が増加する半面、その指導に携わる担当教員の専門性の問題が指摘される。・・・（中略）・・・特別支援学級担当教員の特別支援学校免許状の所有率は低く、特別支援教育の専門性が確保されているとは言い難い状況にある。」¹⁾と述べている。「自・情学級」の担当教員が最も苦慮するのは、特別支援学級の教育課程の編成と個々の児童生徒の実態に応じた指導であり、その専門性を有することが不可欠であるとしている⁽⁹⁾。

和歌山県教育センター学びの丘では、「自・情学級」の課題として、「自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する教員が授業づくりを行うには、障害の特性を

理解した個々に応じた指導、教科指導に加え、複数学年の同時指導の形態が求められることになり、高い専門性や実践的指導力が必要となる。」²⁾と示している。

これらのことから、「自・情学級」には児童生徒数及び学級数の増大が顕著でありその多くが異年齢集団で構成されていること、「自・情学級」特有の授業づくりの難しさがあるということ、そしてそれに関わる教師の専門性について全国的な課題となっていることが分かる。

2 昨年度の研究における成果と課題

このような「自・情学級」の課題に対して、昨年度「自閉症・情緒障害特別支援学級における異年齢集団での授業づくりに関する研究」を行った。「はじめに」で述べたとおり、文献研究や研修などにおける実際の教師の声を参考に、異年齢集団における授業づくりの指針となるパンフレットを作成した。

今年度、このパンフレットを活用して実施したオンデマンド研修では県内の多くの「自・情学級」を担当する教師が受講している。研修後のアンケートにおいては、「障害特性に応じた環境整備の理解が進んだ。」や「異年齢集団の授業づくりの参考となった。」などの意見が多くを占め、特別支援学級を担当する教師に対して、「授業づくり」の基本を伝えることができたと考える。

しかし、アンケートの中には「自・情学級」において異年齢集団で授業をする際の間接指導場面での新たな悩みや課題も見取れた。そのアンケートの一部を表1に示す。

表1 「自・情学級」担当教師への研修後アンケートの一部

問6 研修報告（自由記述） 「今回の研修内容を、今後の授業づくりに生かそうと思うか。」
○ 個々の特性も異なり、<u>一人で意欲的に学習を進めていくことが難しい児童</u>もいる。そんな中で授業構成に悩んでいる。 ○ ある生徒の直接指導をしているとき、その他の生徒は間接指導となるが、<u>一人では解決できないことがある</u>。私があちこち指導しなければならず、大変な状況になる。 ○ わたariやずらして個別対応を行おうと思うが、分からなかったり間違ったりすると<u>すぐに意欲が下がり、一人での取組が難しい児童</u>やなかなか学習に集中できず、声掛けが必要な児童など、<u>様々な実態であり、うまく授業が進まないことが多い</u>。

- (2つの学年で編成された学級で) ようやく主体的に学べるようになってきていたが、新しく1年生が増えたことで、待つ時間も増え、学習意欲が低下してしまったり、「ちょっと待ってね。」と学習が止まってしまうことで、ストレスを感じている児童もいる。
- なかなか自力で授業を行うことが難しい児童たちなので、自分で学ぶ力を身に付けさせていかないといけないと感じた。
- 間接指導が成立するために児童に自ら学ぶ意欲をもたせることが大切だと思った。
- 間接指導や環境による支援を学んで、子ども自身が「自立した学習者」となっていけるよう授業改善に努めたい。
- 振り返ると、ある学年を直接指導している間、他の学年の児童が、教師の指導待ちの状態であるなど、児童の学びが止まってしまうような場面も少なくなかったように思う。間接指導において、児童主体の学びを進めていくことが大切であると捉えた。

※下線は、本研究における課題と特に関連する箇所

アンケートからは、「自・情学級」において主に間接指導となる場面で、様々な特性の児童生徒が一人で学習を進めることが難しいこと、そのために児童生徒の学びが停滞していることが分かる。また、児童生徒が自ら学びを進められるようにすることの必要性を教師が感じており、そのための授業構成や支援の難しさも実感していることが分かる。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自律的な学びの姿

中央教育審議会は、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年）において、「指導の個別化」と「学習の個性化」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」であるとし、「これからの学校においては、子供が「個別最適な学び」を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子供の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や・・・

（中略）・・・これまで以上に子供の成長やつまづき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。」³⁾と示されている。

広島県においても、『広島県教育資料』（令和5年）において、「『個別最適な学び』とは、児童生徒一人一人の学習進度や能力、関心等に応じた、それぞれに最適な学びのことであり、児童生徒一人一人に多

様な学びの選択肢を提供することで、基礎的な学力の習得も含め、主体的に学び続けることができていく状態を目指している。」⁴⁾と示しており、その実現イメージが図1として表されている。

図1にあるとおり、広島県は主体的な学びの実現に向けて、これまでの一斉指導を前提とした指導形態にとらわれることなく、子供たちの多様性を尊重し、柔軟に検討していくことで「個別」や「協働」などの多様な学びの選択肢を含んだ「個別最適な学び」を推進していく必要性を述べている⁽¹⁰⁾。

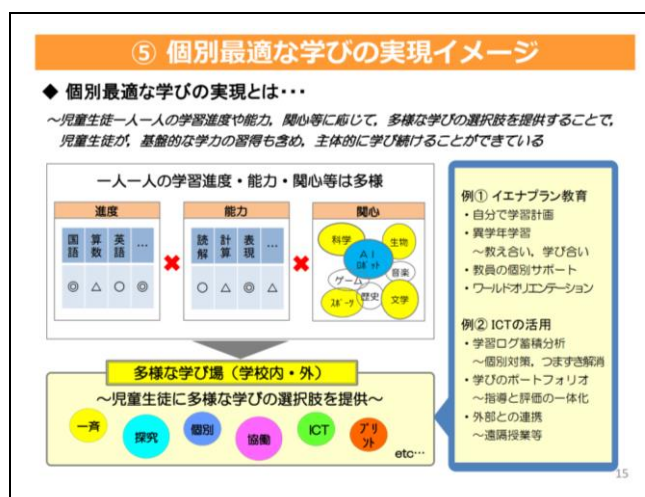


図1 広島県における個別最適な学びの実現イメージ⁵⁾

水戸部修治（2023）は、「個別最適な学び」を説明する中で、「教師が子供の学ぶ手順や方法を整えて下ろすといった方向性ではなく、例えば子供自身が、学習が最適なものとなるよう調整しようとすることで実現を図っていくものであると言える。子供がこのように自律的に学び進めていく上では、一人一人が目的や見通しを明確にもつことが必要になる。」⁶⁾とし、多様で柔軟な学習の進め方が許容される中で、一人一人が学習の進め方を判断して自律的に学び進められるようにする上で、「個別最適な学び」の授業づくりについて提案している⁽¹¹⁾。

鹿児島県総合教育センター（令和4年）では、「自律的に学ぶ児童生徒の姿とは、「自分で見付けた課題に対してよりよい選択肢を自分で選び、自分の学びを自分でコントロール（自己調整）しながら学習できる姿」⁷⁾と定義した。教師が学習者視点で授業を構想し、実践したことで、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善に繋がり、児童生徒が「学習の自己調整力」を身に付けたとしている⁽¹²⁾。

これらのことから、本研究における自律的な学び

の姿とは、児童生徒が自らの学習内容について目的や見通しをもち、それに応じて学び方や学習活動を自ら選択したり、提案したりして自己調整しながら学んでいる姿であるとする。

しかしながら、「自・情学級」の児童生徒は、昨年度の研究においてパンフレットでも示したように、その障害特性等から、学習内容に見通しをもつことや、学び方や学習活動を選択することに難しさがあることが考えられる⁽¹³⁾。そのため、本研究における「自・情学級」における自律的な学びの姿とは、「障害特性に応じた必要な支援の基に多様な学びの選択肢を提供することで、児童生徒が自らの学習内容について目的や見通しをもち、それに応じて学び方や学習活動を自ら選択したり、提案したりして自己調整しながら学んでいる姿」と定義することとする。

2 自律的な学びの姿を促進させるための多様な学びの選択肢の必要性

広島県においては、図1「広島県における個別最適な学びの実現イメージ」でも示したとおり、主体的な学びの実現に向けて「個別最適な学び」を推進している。特に、令和2年度から県内4地域の小・中学校で実施している「個別最適な学び」に関する実証研究校における取組では、「多様な学びの選択肢の提供と自己決定場面の設定を意識した教育活動を推進した結果、児童生徒の92%に資質・能力の伸びが見られるなどの教育効果が得られている。」⁽⁸⁾とあり、その成果が示されている。

鹿児島県総合教育センター（令和4年）では、授業における個別最適な学びの構想として「課題把握の動機付けや方向付けの場面で、追究の視点や学習方法について、児童生徒自身が選択できる場を設定することによって、児童生徒は課題に対して自分が選択した学びに見通しをもち、自分の意思の基で学習を進めることができる。そのような学習を積み重ねることによって、自律的に学ぶ力が育っていくと考える。」⁽⁹⁾と示している。

これらのように、教師が児童生徒に対して多様な学びの選択肢を提供し、児童生徒が自分の意思で学び方を選択し、自己決定した学習活動を行うことで、教育効果が得られていること、そして自律的な学びに繋がっていることが分かる。多様な学びの選択肢を提供することの必要性は、「自・情学級」においても例外ではないと考える。

3 自閉症・情緒障害特別支援学級における学びの選択肢の一つとしての「学び合う場面」

「自・情学級」の授業づくりの課題として、担当の教師が間接指導の場面において、児童生徒が自ら学びを進めたり、意欲的に学習を進めたりすることの難しさを感じていることはすでに述べた。本研究では、「自・情学級」の自律的な学びを促進させる授業づくりをするに当たり、間接指導の場面において児童生徒同士で「学び合う場面」を意図的に設定することを、多様な学びの選択肢の一つとして提案する。

既述の通り「自・情学級」の多くは、異年齢による小集団で構成されている。そのため、複式学級と類似する点も多く、昨年度の研究においても、「自・情学級」の授業づくりの中で4段階の学習過程の設定や「わたり」「ずらし」を行う指導等の複式学級の学習指導方法を参考にしている部分が多い⁽¹⁴⁾。

島根県教育委員会（令和2年）『複式学級指導の手引き（令和元年度改訂版）』には、間接指導について、「複式学級の学習指導の効果を高めるためには、児童がこの間接指導の時間に積極的に学習できるようにすることが大切」であると示している。また、「間接指導の場は、児童の自発的な学習態度を育てるための絶好の指導の場であるという指導観に立って、毎時間の指導過程を考えることが大切」であるとした上で、「間接指導の時間に限らず直接指導や単式学級の指導においても、一人でじっくり考える、数人で話し合う、討論する、繰り返し練習する等、様々な「間接指導」を取り入れる必要があります。」⁽¹⁰⁾と示している⁽¹⁵⁾。実際に、複式学級の間接指導の場面においては、「一人学習」だけではなく集団で学び合う学習形態も一般的であり、「ペア学習」「ガイド学習」「リーダー学習」等多様な学び方が効果的に採用されている⁽¹⁶⁾。

また、児童だけで学習を進めることについて、教師が事前の必要な準備を行うことで「児童の主体的な学びの場面として生かせば長所となります。・・・（中略）・・・教師が一方的に教えるのではなく、児童自らが進行し、考えを発表し、話し合う、児童が主体的に学ぶ授業となります。」⁽¹¹⁾と児童同士で学び合うことが主体性につながっていることを示している。

岡田涼（2021）は、人に頼らず自分で学習を進めて行くことだけが自律的な学びではないとし、「子ど

もが自己調整的に学べるようになっていくうえで、仲間の存在はとても重要です。・・・(中略)・・・自己調整の力が発達していくうえでも、毎日の学習を自律的にすすめていくうえでも、仲間とうまくかわることが効果的であることがわかります。」¹²⁾と示している。仲間の様子を見て学んだり、お互いの考えを伝えあったり、一緒に考えることをとおして問題を解決したりするなど、仲間とのかかわりが自己調整を支える学びの資源として重要であることを示している。⁽¹⁷⁾

前述した広島県の「個別最適な学び」に関する実証研究校における取組においても、児童同士で学び合う機会のある「単元内自由進度学習」や「イエナプランを参考にした自立・協働学習」を実践した事例では、資質・能力の向上が見られただけでなく、児童のアンケート結果等から、児童同士での教え合いや学び合いを通して、児童同士で互いに学び合うことの良さも示されている。⁽¹⁸⁾

以上のことから、本研究では、複式学級等で長年実践されている「学び合う」方法を、間接指導において学びが停滞しがちであるという「自・情学級」の課題に対して、一つの有効な学びの選択肢として提案する。この「学び合う場面」を取り入れることで、「自・情学級」の児童生徒の自律的な学びの姿が促進されたかを検証する。

本研究で提案する「学び合う場面」は、複式学級等における小集団の学習形態を参考としつつ、「自・情学級」の児童生徒の特性を考慮に入れた形で取り入れる。そのため、本研究における「学び合う場面」とは、「障害特性に応じた適切な支援の基、二人以上の児童生徒が相互に関わる学習活動」と定義する。

4 自律的な学びの姿を促進させるための障害特性に応じた支援

「自・情学級」において児童生徒の自律的な学びを促進させるために、多様な学び方の一つとして「学び合う場面」を提供するには、表2に示すような自閉症や情緒障害の障害特性を考えると、実態に応じた適切な支援が必要であることは言うまでもない。昨年度の研究においても、障害特性の理解に基づいた学び方や支援方法をパンフレットの中で複数提案している⁽¹⁹⁾。「自・情学級」の授業づくりにおいて、児童生徒の障害特性の理解、適切な支援方法、教室の環境整備、異年齢集団に対する「わたり」「ずらし」など複式学級を見本とした学習過程の組み方なども

一定の効果があつたことは、アンケート結果等でも明らかになった。

児童生徒の障害特性を知り、その特性に応じた指導・支援の基に「学び合う場面」を含む多様な学びの選択肢を提供するためには、例えば次の表2に示したような支援が考えられる。

表2 自閉症・情緒障害の障害特性と支援方法(例)⁽²⁰⁾

自閉症・情緒障害の障害特性	特性に応じた支援方法(例)
・日課や手順の変更に対処することが苦手である。 ・他者の表情や身振りから、気持ちを読み取ることが難しい。 ・言葉や身振りなどで意思を伝えたり、他者と意思や感情を交流したりすることが難しい。 ・感覚面の過敏性や鈍感性がある。 ・心理的な要因による選択性かん黙 ・心理的な要因による集団行動への参加の難しさ。	・見通しがもてるよう、スケジュールや活動の内容・順番を視覚的に示す。 ・他者の気持ちをイラストや言葉を使って視覚的に分かりやすく説明するなどして理解を促す。 ・気持ちを表す絵カードや、返答に選択肢を用意する等して、意思を表出しやすくする。 ・教室内の温度や湿度、明るさや匂い等の感覚的な刺激に配慮する。 ・質問に対して、指差しやカードを使って答える方法を取り入れたり、タブレット型端末を準備したりする等して複数のコミュニケーション手段を用意する。 ・安心して活動できるように、落ち着けるスペースや時間を確保したり、スケジュールや活動内容を視覚化して見通しをもたせたりする。

以上のような障害特性に対する支援を踏まえて、「自・情学級」の児童生徒に対して多様な学びの選択肢の一つとして「学び合う場面」を提供することで、自律的な学びの姿が促されると考える。

III 研究の目的

本研究は、自閉症・情緒障害特別支援学級において児童生徒の自律的な学びを促進させるための「学び合う場面」を取り入れた授業づくりの有効性を明らかにし、授業モデルを提案することを目的とする。

IV 研究の内容及び方法

本研究の内容は、次のとおりである。

- 異年齢で構成された「自・情学級」(小学校)を対象に、「学び合う場面」を取り入れた授業を実

践する。その際、異年齢集団であり、且つ障害特性に応じた環境整備や授業づくりの基本を踏まえていることを前提とする。

- 児童及び教師に対して、授業前後に質問紙による調査、授業実践の行動観察、及び授業実践後の教師への聞き取り調査を通して自律的な学びを進める姿を分析・検証し、「学び合う場面」を取り入れた授業づくりのポイントを整理し、授業モデルを示す。

V 検証の視点と方法

1 検証の視点と方法

「学び合う場面」を取り入れた授業を実践し、児童に自律的な学びの姿が見られたか、授業実践前後の変容を見取ることで、その有効性を明らかにする。分析及び検証の視点と方法については、表3に示す。表3にある検証方法の具体については「質問紙調査」「授業実践における行動観察」「聞き取り調査」の順で述べていく。

表3 検証の視点と方法

対象	時期	検証の視点	方法
児童及び教師	授業実践の前後	授業実践前後の自律的な学びに関わる意識変容があったか。	質問紙調査
児童及び教師	授業実践(全3回)	「学び合う場面」を取り入れた授業実践の中で、児童に自律的な学びの姿が表れたか。また、教師による自律的な学びを促す支援が見られたか。	直接的行動観察及び動画撮影による間接的行動観察
教師	授業実践後	授業実践後の自律的な学びに関わる児童・教師の意識及び行動に変容が見られたか。	聞き取り調査

2 自律的な学びに関わる質問紙による調査

(1) 実施方法

自律的な学びの意識の変容を見取るための質問紙「学習に関するアンケート」を、授業実践の前後で実施し、児童及び教師の意識の変容を見取る。

なお、質問紙は、栃木県総合教育センター（平成23年）の質問紙を基に、岡田涼（2008）の質問紙調査の項目等を参考として、児童用と教師用に分けて作成したものを使う⁽²¹⁾。

(2) 児童に対する質問紙調査

対象児童は、小学校の「自・情学級」に在籍する

児童8名（第1学年5名、第3学年1名、第5学年2名）とする。授業実践の前後に質問紙調査を行う。質問紙の内容を理解することや、記述することに難しさがある児童に関しては、教師による質問の説明や代筆を可とする。児童に対する質問紙の内容を表4に示す。

表4 授業実践に向けた児童用の質問紙「学習に関するアンケート」

問	内容	回答方法
1	授業のときにスケジュール(よてい)が分かっている。	4 択から回答 4: あてはまる 3: ややあてはまる 2: あまりあてはまらない 1: あてはまらない
2	授業のときに、自分で勉強のやり方を決めることがある。(先生に提案することもある。)	
3	授業のときに、自分の勉強のやり方を決めることは、楽しい。	
4	授業で一人学びの時間に、何をするか分かっている。	
5	授業のときに、分からないことがあったら、先生や友だちに聞いている。	
6	友だちと話し合ったり、教え合ったりすることは、楽しい。	
7	友だちと話し合ったり、教え合ったりすると、勉強がよく分かることがある。	
8	友だちと話し合ったり、教え合ったりすると、むずかしいことにも「がんばってみよう!」と思う。	
9	授業中に、友だちと話し合ったり、教え合ったりしたことで、どんなよいことがありましたか?	自由記述(授業後のみ)

※問9は授業後のみ回答

(3) 教師に対する質問紙調査

共同研究者1名（授業者）に対して、授業実践の前後に質問紙調査を行う。各児童の授業前後の変容を見取るため、児童に対する質問紙と同様の内容(問1～問8)を含んだ質問内容について、四件法で選択及び自由記述による回答とした。

問9から問11については授業後のみのアンケート内容となっている。記述式も含んでおり、各児童の様子だけでなく、実際に授業をしてみた手応えや難しさなども含めて記述できる項目としている。質問紙の内容を表5に示す。

表5 授業実践に向けた教師用の質問紙「学習に関するアンケート」

問	内容	回答方法
1	児童は、授業のときにスケジュール（予定）を理解している。	各児童の様子を4択から回答
2	児童は、授業のときに、自ら学習方法を選択することがある。（教師に提案することもある。）	
3	児童は、授業のときに、自分で学習を選択したら（自分で選択していないときよりも）、集中して（楽しんで）取り組んでいる。	
4	児童は、授業で一人学びの時間に、活動内容を理解して取り組むことができている。	
5	児童は、授業のときに、分からないことがあったら、教師や他の児童に聞くことがある。（質問・相談をすることがある。）	
6	児童が、授業の中で、友だちと話し合ったり、教え合ったりしているときは楽しそうにしている。（頑張っている。集中している。）	
7	児童が、授業の中で、友だちと話し合ったり、教え合ったりすることで、（話し合いや教え合いが無い場合よりも）学習内容をよく理解している。	4：あてはまる 3：ややあてはまる 2：あまりあてはまらない 1：あてはまらない
8	児童が、授業の中で、友だちと話し合ったり、教え合ったりすることで、難しいことにも挑戦する姿が見られる。	
9	授業の中に、「学び合う場面」を取り入れることで、児童の学習意欲に効果（前向きな様子、主体的な姿など）が見られた。	
10	授業の中に、「学び合う場面」を取り入れたことで、児童に対する支援の回数が減ったか。（言葉掛けや手添えなど）	及び 自由記述
11	その他、授業の中に、「学び合う場面」を取り入れたことで、良かった点・良くなかった点などあれば御記入ください。	自由記述

※問9～11は授業後のみ回答

VI 研究に関わる授業実践

1 授業実践の概要

授業実践の概要を、表6に示す。

表6 授業実践の概要

日時	【全3回】	
	① 10月23日（月）9：25～10：10	
	② 10月26日（木）9：25～10：10	
学年	③ 10月27日（金）9：25～10：10	
	第1学年：5名	
	第3学年：1名	
授業者	第5学年：2名 計8名	
	・授業者（共同研究者：T1）	
	・教師（T2）	
教科	・支援員（T3）	
	※T2、T3は補助として授業に入る。	
	国語科（説明文）	
単元	第1学年	単元名「のりものカードをつくってよみあおう！」（教材名「いろいろなふね」）
	第3学年	単元名「パラリンピックリーフレットを作って読み合おう！」（教材名「パラリンピック」が目指すもの）
	第5学年	単元名「和文化パンフレットを作って読み合おう！」（教材名「和の文化を受け継ぐー和菓子をさぐるー」）

2 対象児童の実態

対象児童の多くは、自閉症スペクトラムや注意欠陥多動性障害（ADHD）を有し、両方を併せ有する児童もいる。学習に関しても実態は大きく異なり、国語科の学習状況に関しても同様である。文字を読むことに関しては、音読でたどり読みをする児童や、音読が苦手で長文になると途中で読むことを諦めてしまう児童、音読は苦手だが文章を読み大体の内容を理解することができる児童など様々である。また、字を書くことに関しては、字を書くこと自体に時間を要したり、書くこと自体に強く抵抗を示したりする児童もいる。一人では平仮名50音を全部書くことが難しい児童や、文字の形を捉えることが難しい児童、漢字を読むことはできるが書いて覚えることが難しい児童など、実態差は大きい。

一方、情緒面に関しては、初めてのことに不安があったり、環境の変化により情緒が左右されやすく、普段とは異なる環境に対して、活動に参加できなくなったりする児童もいる。外部参観者がいるという普段とは違う状況に対して、落ち着かなかったり、授業への参加が難しかったりする様子も見られた。また、他者から間違いを指摘されることを嫌い、気分が落ち込む児童もあり、教師は児童の実態に応じて支援を行っている。

3 対象の学級における自律的な学びの姿

対象の学級において、授業実践を通して想定する自律的な学びの姿を、具体例と共に表7に示す。研究者及び共同研究者により、対象学級の児童の実態を踏まえて、その行動・発言・様子について想定したものである。

表7 本研究において対象の学級での自律的な学びの姿の
具体の一部（行動・発言・様子）

	自律的な学びの姿
行動	・自分から友だちに聞いている姿（相談及び援助要請）。 ・友だちに教えている姿。 ・友だちを手伝う姿。 ・友だちと一緒に学習活動したり、学習を進めたりする姿。 ・教師に対して、友だちを手伝ったり、教えたりすることを提案する姿。 ・自分から学び方を選択したり、提案したりする姿。
発言	・「一緒に勉強したい。」「もっと一緒にやりたい。」「（教師に）一緒に勉強してもいいですか。」「（教師に）〇〇さんを手伝ってもいいですか。」「教えてあげてもいいですか。」「（教師に）〇〇さんに教えてもらいたい。」「〇〇さん教えて。」「〇〇さん、手伝おうか。」
様子	・児童が、授業の中で指示を待つ時間が減る。 ・児童が、他の児童と会話や相談する回数が増える（授業の内容に関わること）。 ・一人学びの時間（間接指導の時間）に、集中して個人で学習に取り組める時間が延びる。

4 授業実践における「学び合う場面」の設定

授業実践における「学び合う場面」の設定は、事前に教科及び単元を各学年で揃えた学習内容を考案し、学習指導案（略案）として作成したものを基に共同研究者と協力して児童の実態も考慮した上で設定した。その具体例を、次の表8に示す。

表8 授業実践における「学び合う場面」の具体例

対象学年	学び合う場面	予想される自律的な学びの姿
第1学年 (間接指導)	児童による教科書の音読（全員読み、リレー読み等）をする時間を設定する。	教師がいなくても、児童同士で学習を進める姿。 順番ややり方を考えたり、選んだりして学習を進める姿。
第1学年 ----- 第3学年 及び 第5学年 (同時間接指導)	ワークシート作成時等に、他の児童に尋ねたり、教え合ったりする機会を設定する。	ワークシートの内容や書き方について、他の児童に尋ねたり、教えたり、手伝ったり、互いに見比べたりする姿。
第1学年 ----- 第3学年 及び 第5学年 (間接指導)	課題が終わった児童に対して、他の児童に聞いたり、教えたりすることを認める。	自分の課題が早く終わった児童が、教師に対して「教えてあげてもいいですか。」など手伝える提案を自分からする姿。
全員 (同時間接指導)	困ったときに、手伝ってもらえる「そうだんコーナー」の設置と、その活用を促す。	自分から教師や他の児童に対して、相談したり、援助を求めたりする姿。（そうだんコーナーの利用）

表8では、左に「学び合う場面」として設定した具体について示し、右に予想される児童の自律的な学びが促進された姿を示している。異年齢集団で構成されている本学級において「学び合う場面」を設定する際に、学年を越えた様々な組み合わせが考えられる。

しかし、今回は、授業の内容や流れ、そして児童の実態を考慮した上で、「学び合う場面」には「第1学年同士」「第3学年と第5学年」「全員」の3パターンを想定して設定した。

表9は、授業実践の学年ごとに分けた学習の流れを示している。表の網掛部分は、直接指導を表しており、それ以外の白地の部分は間接指導又は学年をまたいだ同時間接指導の場面である。授業の基本的な流れは、第1学年の5名の児童と、第3学年及び第5学年の児童3名の席を背中合わせで教室の前後に分け、共同研究者（教師）が両方を交互に「わたり」ながら、直接指導と間接指導を交互に行い授業を進めていく形式で実施した⁽²²⁾。表9の太枠で示した部分は、「学び合う場面」を取り入れた箇所であり、間接指導・同時間接指導を主としている。授業の最後の振り返りの部分は、学年を越えて振り返りを交

流する場面となっているが、教師による直接指導の基に授業を展開するため「学び合う場面」としては設定していない。

表9 研究授業の流れ（具体例）

第1学年 (5名)	第3学年 (1名)	第5学年 (2名)
本時の学習の流れを知る		
前時の振り返り	漢字練習、意味調べ	漢字練習、意味調べ
めあての確認		
教材文の音読	前時の振り返り	前時の振り返り
	めあての確認	めあての確認
教材文の重要な語や文に印をつける	教材文を読み、リーフレットに載せたい必要な情報を見つける	教材文を読み、パンフレットに載せたい必要な情報を見つける
印をつけた箇所について交流する	ワークシートにまとめる	ワークシートにまとめる
カードにまとめる (同時間接指導)	ワークシートにまとめたものを、互いに読み合う (同時間接指導)	
本時の学習をまとめ、振り返りを行う がんばったことを互いに伝え合う		

※網掛け部分は、教師による直接指導の場面

※太枠は、「学び合う場面」を取り入れた箇所

全3回の授業の内、1回目（10月23日）、2回目（10月26日）が表9の流れで実施された。3回目（10月27日）は授業全体を通して、同時間接指導の形で実施された。

Ⅶ 分析結果と考察

1 質問紙調査の結果から見る児童・教師の変容

(1) 質問紙調査の結果から見る児童の変容

授業前後における児童の自律的な学びの意識について、まずは児童に対する質問紙調査の結果について取り上げる。児童に対して授業前後に実施した質問紙調査の内、「問1～8」までの結果を児童ごとに平均したものが、表10である。病欠等で授業に参加できなかった児童F及び児童Hを除く6名の児童の結果であり、事前事後の変化を示している。また、表11は授業後にのみ実施した「問9」の回答（記述式）を児童ごとに示したものである。

表10 児童に対する質問紙調査の結果（問1～8の平均）

児童	事前	事後	変化
A児（第1学年）	3.5	3.88	+0.38
B児（第1学年）	3.13	3.63	+0.5
C児（第1学年）	4	4	±0
D児（第1学年）	2.5	3.13	+0.63
E児（第1学年）	2.8	3.25	+0.45
G児（第5学年）	3.63	4	+0.37

表11 児童に対する質問紙調査の結果（問9のみ）

児童	問9（事後調査のみ、自由記述）
A児（第1学年）	ともだちにおしえてもらってわかった。（なぞり書き）
B児（第1学年）	うれしい。わかったから。
C児（第1学年）	おしえたら、わかってくれた。
D児（第1学年）	みんなでいっしょにべんきょうしたい。（代筆）
E児（第1学年）	おしえてもらうのは、たのしい。（代筆）
G児（第5学年）	1年生がこんなことをしているんだとわかりました。

表10の結果からは、授業に参加できた児童の平均値がC児以外の全員が上昇しており、自律的な学びの姿に関わる意識が高まったことが分かる。特に、「学び合う場面」に直接かかわる問6及び問7については、事後全員が「4 あてはまる」と回答しており、問8についても6名中4名が「4 あてはまる」と回答している。また、表11の自由記述からは、授業の中で話し合ったり、教え合ったりする場面について、「わかった。」「わかってくれた。」「たのしい。」「いっしょにべんきょうしたい。」等、学び合う活動に対して全員から意欲的・肯定的な意見が得られた。

(2) 質問紙調査の結果から見る教師の変容

教師に対する質問紙調査の結果を表12に示した。児童ごとに問1～8の平均値を表し、その差を「変化」として示している。また、表10（児童の質問紙調査の結果）の「変化」との差を一番右列に示している。

表12 教師に対する質問紙調査の結果（問1～8の平均）

教師に対する質問紙調査の結果				教師と児童の平均の差
児童	事前	事後	変化	
A児（第1学年）	2.62	4	+1.38	+1
B児（第1学年）	2.75	3.87	+1.12	+0.62
C児（第1学年）	3.75	4	+0.25	+0.25
D児（第1学年）	1.5	3.25	+1.75	+1.12
E児（第1学年）	2	3.5	+1.5	+1.05

G児（第5学年）	1.6	2.75	+1.15	+0.78
----------	-----	------	-------	-------

表12からは、全ての児童において事前から事後の値が上昇していること、また児童自身による結果よりもその差が高いことが見て取れる。

教師用のみの質問項目である問9～11について、その結果を表13に示す。

表13 教師に対する質問紙調査の結果（問9～11）

問	A児	B児	C児	D児	E児	G児
9	4	4	4	4	4	3
	自分たちでやってみようという意欲が見られた。					
10	4	4	4	4	3	3
	児童が助け合い、学び合いに意識を向けることで、相談相手が児童と教師に増えることで、支援が減った。					
11	自分たちでできるという自信になったのか、授業の予定を示すことで「次はこれをやる。」と意識し、意欲的に友だちに声を掛ける等、周りに目を向けられるようになった。					

児童の結果と同様に、「学び合う場面」を取り入れた授業づくりにより、全体として児童の様子に変化が見られたと捉えていることが伺える。児童が、他の児童を意識して意欲的に学びを進めようとする様子は自律的な学びの姿が促された結果と言える。

これら児童及び教師に対する質問紙調査の結果については、次節以降で述べる授業内における行動観察や、教師に対する聞き取り調査の考察の中でも必要に応じて参照していきたい。

2 授業内における行動観察から見る児童の自律的な学びの姿

(1) 「学び合う場面」から見られた児童の自律的な学びの姿の概要

授業実践における行動観察から、児童の発言や行動について検証する。全3回の授業実践において、児童F（第3学年）及び児童H（第5学年）が病欠等の理由で授業に参加できなかったため実際の学び合う場面としては「第1学年同士」及び「全員」の2パターンのみで実施した。

全3回の授業実践の中で、「学び合う場面」から、様々な児童の自律的な学びの姿を見取ることができた。その具体について表した表14では、左側に「学び合う場面」を右側にそこから見られた自律的な学

びの姿を①～⑫に分けて示した。

表14 「学び合う場面」から見られた児童の自律的な学びの姿

学び合う場面	自律的な学びが促進された児童の姿
音読の場面	①音読の方法や順番（やり方）を教師に提案したり、自分で選択したりする。
	②他の児童に対して、次のリーダー役を募ったり、挙手で促したりする。
	③他の児童に対して、音読の仕方を教えたり、別のやり方を提示したり、手伝ったりする。
ワークシートの作成の場面	④教師に、他の児童への援助をすることの許可を取る。
	⑤他の児童に対して、個人作業でやることや、ワークシートへの記入の仕方等を教えたり、手伝ったりする。
	⑥他の児童に対して、援助（手伝い）が必要かを見て回ったり、自分から聞いたりする。
	⑦他の児童に対して、直接または教師を介して援助（手伝い）を要請する。
	⑧他の児童からの（又は教師を介した）援助要請に対して了承し、手伝ったり、教えたりする。
	⑨他の児童のワークシートと見比べて、感想を伝えたり、作成の参考にしたり、書き加えたりする。
ワークシート作成につながる本を読む場面	⑩他の児童に対して、自分が読んでいる乗り物の本のページを見せ、船のつくり（出入口）について説明する。
「そうだんコーナー」活用の場面	⑪自分から教師に対して、「そうだんコーナー」の活用を申し出る。
	⑫「そうだんコーナー」を活用して、教師に対して援助要請をする。

表14で示した「学び合う場面」を取り上げ、具体的な学習活動の様子と教師による支援を示した後、児童の自律的な学びの姿について検証する。その際には、児童及び教師に対する質問紙調査の結果や事後の教師への聞き取りの内容も踏まえながら考察していく。

(2) 音読の場面における自律的な学びの姿

音読の場面の学習活動の様子及び教師の支援について取り上げる。まずはその具体について、表15に

示す。

表15 音読の場面の様子及び教師の支援

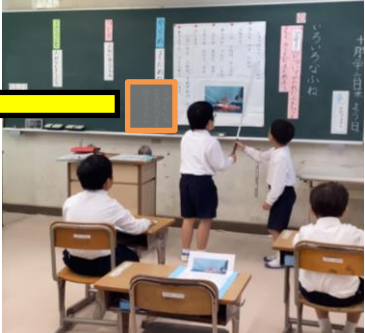
音読の場面	
直接指導（間接指導に向けた教師の働きかけ） ○教師が拡大教材（本時の学習内容／音読箇所にあたる部分）を掲示し、児童の手元にも同じワークシートを配付する。 ○教師が児童（第1学年5名）だけで音読をすることを説明し、児童にやり方と順番を問う。児童BCDからの提案を確認しながら板書する。① ③ ② ① こう さん ぜん たい い ん 【音読の順番】 児童の提案を教師が板書して順番を明示することで学習を進めやすくする。 	
音読の場面における児童の様子	教師の働きかけや支援
間接指導スタート はじめにC児がリーダーで音読を開始する。（指示棒の使用を提案する。）① ↓ C児が終わり、自ら次のリーダーの選出を挙手で促す。（ABD児が挙手し、B児を当てる。）② ↓ B児がリーダーとして音読を行う。終わった後、B児は次のリーダーを促し、（全員挙手）A児を当てる。② ↓ A児がやり方が分からず戸惑っていると、B児やC児が読む箇所ややり方を教え、A児は音読を進める。③ ↓ T1が戻ってきたタイミングで児童全員が一緒に音読する。 ↓ （次の直接指導に移る。）	指示棒の使用を許可する。 児童による音読の様子を見守り、A児のリーダーが終わったところで場に戻る。

表15で示した1日目の音読の場面では、教師が間接指導に入る前に、児童に対して学習活動（音読）の指示を出すことで「学び合う場面」に繋げている。教師は児童に対して、音読のやり方や順番について選択させた上で活動に臨ませており、その際に拡大した教材文を掲示し、音読のリーダーが指示を出しやすいうように指示棒の使用も許可している。

児童は、教師から音読の仕方について問われると、B・C・D児がすぐさま提案し、教師も児童に自己選択をさせた上で、やり方を決め、黒板に示した上

で間接指導に移っている。

結果、間接指導の場面で児童は自分たちで音読のやり方を決め、「次やりたい人、手を挙げて。」など挙手を促して次のリーダーを決めて進めることができていた。また、A児が音読の進め方が分からず戸惑っていると、他の児童が教えながら進める様子も見られた。A児の質問紙調査（問9）の回答には、「ともだちにおしえてもらってわかった。」とあり、音読の「学び合う場面」を経験して、学び方が分かったことも影響していると考えることができる。

2日目の授業でも同様に音読の場面が最初に設定されており、教師から「今日は、どのような順番でいきますか？」の質問に対し、児童から「昨日と同じでいいんじゃない。」等の提案があって流れが決まった。その後、教師が音読後の学習活動の流れもミニホワイトボードで示した上で間接指導に入っている。前回と同様に、児童はリーダーの音頭と指示棒に従って音読を進めた後、「交代ごうたいですよ。誰かやりたい人。」と他の児童に声を掛けて次のリーダーに代わって進めることができていた。児童が前に出て指示を出したり、全体に声を掛けて進行したりする際には、時折机に伏せるなどしていたE児や注意散漫になっていたD児なども、顔を上げてリーダーの方を見るなどして音読に参加することができていた。

積極的に音読のやり方を提案していたB・D児は、質問紙調査において「勉強のやり方を決めること」に関する「問2」「問3」の結果が両方ともに上昇している。自分たちで学び方を選択する場面を通して、意識の変容が見られたことが分かる。

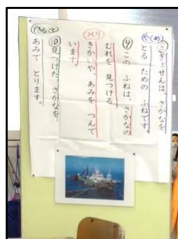
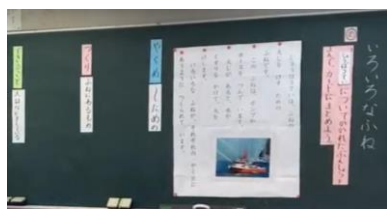
(3) ワークシート①の作成の場面における自律的な学びの姿

ワークシートの作成場面について、「学び合う場面」として児童が関わり合う所を中心に取り上げる。表16は、その学習場面の様子及び教師の支援の具体を示している。

表16 ワークシート①の作成場面の様子及び教師の支援

ワークシート①の作成場面
直接指導（間接指導に向けた教師の働きかけ） ○教師が板書した活動の流れを指差しながら、学習内容に見通しをもたせる。 ○黒板に、課題となるワークシート①と同様の拡大教材を示し、児童に配付したワークシート①に線を引く個人作業について確認する。板書には線を引く箇所となる「やくめ」「つくり」「できること」を読み取るためのキーワードを示している。 ※前時と同じ流れで「やくめ」「つくり」「できること」の

箇所の色分けして線を引き、抜き出して、同じく色分けしている穴埋めのプリントにまとめる学習活動をしている。その際、どの部分を読み取るかを丁寧に確認して個人作業に入っているため、本時では長い説明はしていない。前時の学習内容も掲示し、児童が自分で確認できるようにして間接指導に入っている。



【ワークシート①の拡大教材と板書】【前時の学習内容】

ワークシート①の作成場面における児童の様子	教師の働きかけや支援
間接指導スタート 作業が終わったC児は、自分が先に終わったことを教師に伝え、教師の方を見て、他の友だちを手伝おうとする様子を見せる。 ↓ C児は席を立て、伏せているE児の席に行き、丁寧に声を掛けながら、やり方を教える。(ワークシート①に線を引き出すことを教える。) E児は起きて、線を引き出す。⑤ ↓ C児はB児の席に行き「分かんところある?」と言い、B児のワークシート①をしばらく眺める。⑥ ↓ C児はD児の席に行き、教師に向かって「全部みどりで書いているよ。」と、間違いを知らせ、手伝うことの許可を得ようとする。④ ↓ C児はD児に間違いを教える。 ↓ B児は、教師に分からない箇所を聞く。B児はC児にワークシート①を見せ、C児はB児に「ここ、書いてないよ。」と教える。(黒板の前まで行き確認して、指差しで教える。)⑤ 途中、D児もB児の様子を見に行く。 ↓ E児は「できた。」とC児に伝える。 D児は席を立ち、B児の席のワークシート①を見に行ったり戻ったりする。⑨ ↓ C児はA児に「難しいところある?」と声を掛ける。A児は「ない。大丈夫。」と答える。⑥ C児、D児は自分の席にもどる。 ↓ (T1が戻り、次の直接指導に移る。)	(教師は第5学年の直接指導をしつつ見守り) C児に他の児童を手伝おうとする様子を見て行動を促す。 C児に「(本人に) 言ってあげて。」と伝える。 B児に「(C児に) 聞いてごらん。」と促す。 残り時間を1分と設定し、タイマーをかける。

このワークシート①を作成する場面では、個人作業を先に終えたC児を中心に、他の児童を援助する様子が多くみられた。机に伏せていたE児には、鉛

筆を出してあげて、線を引く場所ややり方を丁寧に教える姿が見られた。また、D児、B児、A児へ、教師が机間指導するかのように見て回り、説明や言葉が足りない部分はあるが、自分から「分からないところある?」「難しいところある?」と助け舟を出す言葉掛けをしたり、明らかに指示と違うことをしている児童に対しては教師に確認をしながら助言したりする姿が見られた。

これに対して、教師も即座にC児の活動を促す言葉掛けを行ったことで、C児が自信をもって活動することとなり、自律的な学びの姿に繋がったと考えることができる。また、C児は助言の際に、予め黒板に掲示された教材を示しながら、教える様子も見られた。事前の教師による説明と視覚教材による支援が、児童の学び合いに役立っていたことが分かる。

C児は、事後の質問紙調査「問9」で「おしえたら、わかってくれた。」と回答しており、「学び合う場面」において友だちに教えることや手伝うことについて肯定的に捉えていると言える。

(4) ワークシート②の作成場面における自律的な学びの姿

前述の(3)とは異なる最終日のワークシート②作成時の「学び合う場面」について、学習活動の様子及び教師の支援を表17に示す。

表17 ワークシート②の作成場面の様子及び教師の支援

ワークシート②の作成場面
直接指導(間接指導に向けた教師の働きかけ) ○学習活動の流れを板書に示し、説明することで見通しをもたせる。 ○板書にワークシート②「のりものカード」の作成例(拡大教材)を掲示し、作成するためのポイント(本から「やくめ」「つくり」「できること」を抜き出してまとめれば良いこと)を説明する。(児童に配付したワークシート②も同様の形式で色分けしており、児童同士で課題に取り組み易い支援となっている。)
【学習の流れ】 【ワークシート②作成例の掲示】 ○教師が児童に対して、作成しているワークシート②を見合う活動(「みあいこの時間」とする)について説明し、タイマーで時間を設定する。その際の決めごとについて3点を説明する。 ・時間は1分間 ・声は出さない ・立ち歩いて良い

ワークシート②の作成場面における児童の様子	教師の働きかけや支援
間接指導スタート (児童らはやり方が分からなくて立ったり、座ったりする。) ↓ A児とB児がワークシート②を持ったまま席を立ち、そのまま互いに見せ合う。⑥ (1分後、教師の指示により終了。) その後、各自でワークシート②の続きを行う。 ↓ D児が支援員(T3)を誘い、一緒にB児の席に行く。 D児は自分のワークシート②に絵を描きたいことを、T3を通じて間接的にB児に伝える。⑦ ↓ D児がB児の席にワークシート②を持って行く。B児がD児のワークシート②に絵を描きだす。⑧ D児はB児が描いている様子を笑顔で嬉しそうに見ている。(飛び跳ねて喜ぶ。) ↓ D児はワークシート②をもって席に戻り、絵を描き加え始める。 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ B児は立ち上がってD児が描いているワークシート②を見ようとする。 ↓ B児がD児の席まで行き、ワークシート②を見る。⑨ ↓ (活動時間が終わり全体発表に移る。)	教師(T1)が児童らに「立っていいよ。立ってみあいこしてごらん。」と言葉掛けする。 教師(T1)が1分間の終了を伝える。 支援員(T3)は、児童(D児)の意図を汲みながらB児に「描いてみてあげたら。」と促す。 児童に時間延長の有無を尋ねる。(C・D児が挙手で延長を求める。) 活動の時間延長(2分)を児童に告げ、タイマーで設定する。 教師(T1)は、児童(B児)の様子を見て「見せてもらう？」と促す。

この場面では、ワークシート②の作成を通して、主にA児とB児が互いのワークシート②を見合う場面と、D児とB児が支援員(T3)を介してワークシート②に絵を描くことで、関わり合う姿が見られる。

A児は、他の児童からの援助を好まないことが多いが、このときは自分から席を立ててB児と関わっており、教師が設定した「みあいこの時間」で、A児とB児は自分から席を立ててワークシート②を見比べる行動が見られた。教師は、この時間を設定するに当たって「どうやって」「いつまで」「何のために」するのかを全体に説明した後で、活動に入っており、具体的な支援の基に自律的な学びの姿が見ら

れたと言える。時間設定が短かったり、「話さない」という条件があったりしたため、ワークシート②を見せ合うだけで終わったが、設定条件を変えることで更に「学び合う場面」として発展する可能性があると思われる。

3日間の授業実践の中で、A児が友だちに聞いたり、教え合ったりする場面はあまり見られなかった。しかし、A児の質問紙調査の結果では「問5」「問7」が上昇していた(3→4)。この結果について教師は、A児が「みあいこの時間」に自分から参加していたことや、友だちの発表を見て、やり方に気付いて取り組みだすなどの行動が見られたため、「問5」「問7」の回答に繋がったと捉えている。A児にとっては、友だちから「教えてもらう」よりも、互いに「見合う」という学びの方が、抵抗なく取り組むことができたと考えることができる。

D児がB児に絵を描き込んでもらう行動は、本時のはじめに、ワークシート②の作成で「困ったときや分からないときは友だちや先生たちに聞いていいですよ。」と教師が「学び合う」ことを容認していることから始まっている。D児はB児が絵を描くのが得意なことを知っており、自分から支援員(T3)を介して援助要請をしている。支援員は上手にD児の欲求を言葉で引き出しながら、B児への援助要請に繋げていた。

結果、D児は、B児に絵を描いてもらったことに対して飛び跳ねて喜んだり、全体の振り返りでB児の様子について賞賛したりする様子が見られた。その後、B児もD児のワークシートに関心をもって隣で見る姿があった。児童が支援員を介して、ワークシート②の完成に向けて自ら方法を考え、友だちと一緒に活動するという自律的な学びを進めていると言えよう。

D児の質問紙調査の結果を見ると、「問6」「問7」の値が授業実践後にそれぞれ上昇しており(問6: 2→4、問7: 3→4)、「問9」でも「みんなでいっしょにべんきょうしたい。」と回答している。「学び合う場面」を経験したことにより、D児の意識が変容したことを読み取ることができる。

(5) 「そうだんコーナー」の活用場面における自律的な学びの姿

前述の(4)と同じ最終日のワークシート②作成場面における「そうだんコーナー」を活用する場面について、学習活動の様子及び教師の支援を表18に示す。

表18 「そうだんコーナー」の活用場面の様子及び教師の支援

「そうだんコーナー」の活用場面	
直接指導（同時間接指導に向けた教師の働きかけ） ○教室内で全員が見える場所に、「そうだんコーナー」を設置しておく。 ○教師は全体に対して、児童同士で聞き合うことや「そうだんコーナー」の利用を分かりやすい言葉掛けで促す。 ○板書にワークシートの作成例（拡大掲示物）を掲示する。	
 【そうだんコーナー】	
「そうだんコーナー」の活用場面における児童の様子	教師の働きかけや支援
個人のワークシート作成開始 同時間接指導スタート D児が「そうだんコーナー」の方を席に座ったままじっと見ている。 ↓ D児はワークシート②と本を持って、「そうだんコーナー」を利用する。⑪ ↓ D児はT2についてもらって落ちてワークシート②を作成している。⑫ ↓ G児も「そうだんコーナー」の方を指差したり、何度か見たり、言ったりしてアピールしている様子。 ↓ （結局G児は最後まで利用しなかった。） ↓ D児が席に戻る。 C児がワークシート②と本を持って「そうだんコーナー」へ行く。 ↓ C児が「そうだんコーナー」からT1を呼んで「〇〇先生、いっしょに漢字かこう。」と支援を要求する。⑬ ↓ （ワークシート②の作成が続く。）	（少しの間教師が見守り支援） 教師（T2）がD児に対して「何かお困りですか？」と声を掛け利用を促す。 教師（T2）がD児のワークシート②作成を支援する。 教師（T1）は全体の様子を見守りつつ、困っている児童に言葉掛けを行う。 教師（T1）がG児に「行く？そうだんコーナー。」と声を掛ける。 教師（T1）はC児の支援に入り、一緒にワークシート②を作成する。

この時間は、児童それぞれでワークシート②を仕上げていく学習活動の場面である。教師（T1）は、拡大したワークシート②の完成見本例を掲示し、それを基にやり方を丁寧に説明した後に、全体に対して「困ったよー。分からないよー。」というときには、Gさん（5年生）に聞いてもいいし、友だちに聞いてもいいし、先生たちに聞いてもいいです。」と

周りと聞き合うことを許可している。さらに、教室内の空きスペースに設置した「そうだんコーナー」と書かれた机と椅子を指し示しながら、困ったときにはここで聞いてもいいことを説明している。

教師（T1）は、この時間、基本的に同時間接指導という形で見守り支援を行い、児童から声を掛けられたら支援に入るといった形を取っていた。D児は最初「そうだんコーナー」に行くことを躊躇していたが、教師（T2）の言葉掛けに応じて、スムーズに利用することができた。授業の後半では、D児が席に戻ったのを見てから、C児が教師（T1）を誘い利用することができており「そうだんコーナー」が十分に活用されていたことが分かる。

一方で、G児は度々「そうだんコーナー」を意識する様子が見られたが、D児・C児の利用があったためか、利用するまでには至らなかった。

利用する条件や使い方については改善の余地があるとは言え、見た目にも分かりやすい「場」として設定されていたことが、児童にとって支援を求めやすい状況（環境）であったと言える。そしてそれは、児童が自分にとって自律的な学びを進める際の大事な条件であることを示している。

(6) ワークシート作成につながる本を読む場面における自律的な学びの姿

ワークシート②を作成するために必要な本（図鑑等）を一人で読む場面について取り上げる。これは、もともと「学び合う場面」として設定していない学習活動であったのだが、自然と児童同士が関わり合う様子が見られたため取り上げた。その学習活動の様子及び教師の支援を表19に示す。

表19 ワークシート作成につながる本を読む場面の様子及び教師の支援

ワークシート作成につながる本を読む場面	
直接指導（間接指導に向けた教師の働きかけ） ○第1学年に対して、全体での振り返りの前に、次時で行うワークシート②を作成する予習として、個人で本を読む時間を設定する。 ○教師が各児童に本（前時に図書室からそれぞれ選んだ乗り物の本）を配る。 ○活動の流れを説明し、時間を設定する。	
ワークシート作成につながる本を読む場面における児童の様子	教師の働きかけと支援
間接指導スタート 児童は教師から自分の読む本（前時に図書室から選んできた乗り物の本）を受け取り、席に戻って本を読み始める。 ↓	第5学年の指導を行いながら、様子を見守る。

↓ E児が本を持ってC児の席まで行き、旅客船の構造のページを開いて指差ししながら説明する。⑩ ↓ E児は本を持って教師（T 1）の所へ行く。E児、席に戻る。 ↓ 児童は本を読むのをやめて、机の中に片付ける。 ↓ （T 1 が戻り、全体での振り返り。）	本読みの終了時刻を、時計を示しながら口頭で伝える。 E児に言葉掛けを行う。 教師「はい。10時になりました。本を机の中に片付けてください。」
---	---

この時間は、本来児童が一人で自分が担当する乗り物の本を読んで、次時のワークシート②作成につながる「一人学び」の時間として設定されていた。その中で、E児は担当する乗り物が載っている本を持ってC児のそばに行き、その構造が書かれているページを開いて見せて、指差ししながら説明していた。C児も興味深そうに顔を寄せて本を見ながら、E児の話を聞く様子が見られた。E児が自分の知っていること、或いは気付いたことについて、相手（C児）に教えようとする様子は「学び合う場面」であり自律的な学びの姿と言える。E児の質問紙調査の「問7」が事後上昇している（3→4）ことや、「問9」の回答に「おしえてもらうのは、たのしい。」とあることは「学び合う場面」が本人への好影響を与えていると考えることができる。

3 教師に対する聞き取り調査

授業後の聞き取り調査では、「学び合う場面」を取り入れた授業実践から感じた有効性や課題、児童及び教師自身の行動や意識の変容について聞き取りを行った。共同研究者である授業者のみならず、今回は補助役として参加した教師（T 2）と、支援員（T 3）からの意見も合わせて取り上げる。

「学び合う場面」を取り入れた授業づくりを実践した際に感じた有効性について、次のような内容の意見があった。

- 児童が楽しく協力していた。友だちに自分の思いを言葉にしていた。
- 人との関わりが好きな児童は、いつもより楽しそうだった。
- 早くできた児童が率先して、「答えが同じ?」「教えてあげようか?」と、声を掛ける場面があった。
- 児童同士で教え合う中で「教え方」が身に付いた。任せる時間を増やした結果かもしれない。異学年の姿も

モデルになった。特に、1年生は3年生がよく教えに来てくれているので、その姿を見て学んだのでは。

授業実践における行動観察も含めて考えると、全員ではないにせよ、児童同士が楽しく周りとの協力しながら学習に取り組んでいたことが分かる。また、児童（第1学年）が、上学年（第3学年）の教える様子をモデルとした可能性があることが分かったとある。今回の授業実践では見られなかったが、異学年の「学び合う場面」についても良い影響があることが十分に考えられる。

授業実践後の教師からの聞き取りによると、A児は授業後も国語の時間に音読でリーダー役をすることもあったという。その理由を、「今まで、ほとんどしていなかったが、友だちのやり方を見て安心したのと、自信があったからではないか。」と話していた。教師もA児に対し、「学び合う場面」に参加を促す際には、誰かが行った後に「やってみる?」と声を掛けるなど取り組み易くさせていた。

「学び合う場面」を授業づくりに取り入れた際の気を付けた点や難しさを感じた点等、教師自身が実践して感じた課題について、次のような内容の意見があった。

- 「わたり」のイメージをもつことが難しかった。
- 児童だけで「学び合う」ことをさせるときに、どこまで手を出して良いのか、どこまで児童に任せたら良いのか葛藤があった。
- ある程度、学習の基礎ができていないと学び合いは難しい。児童に任せられるような個々に合わせた教材の準備が必要。
- 授業のねらいを、押さえておくことが必要。
- 学習に対して自信がない児童には、困難さを感じないような工夫が必要だった。
- 一定の児童が常に教える立場になりすぎないように工夫があれば良い。「自分も発表やリーダー役をしたい・・・けど、よく分からない。」と思っているのでは、と感じるときがあった。
- 集団での勉強の中で1対1で付かないと難しい児童は、今、何をしたら良いか分からなく困っていた場面もあった。

これらの意見からは、「わたり」を含めて、間接指導において児童同士が「学び合う場面」を取り入れることは初めてであったため、「何を」「どこまで」任せていいのか判断が難しかったことが分かる。「学び合う場面」が、教師にとっても、より取り組みやすく感じることでできる工夫や考え方が必要になる。

また、友だちと学び合うことが得意な児童、苦手な児童がいること（同年齢・異年齢を含めた実態差

の大きさ)から、「学び合う場面」を取り入れるにしても、はじめに学び方や進め方などの「学び合い方」等を丁寧に伝え、分かりやすく示すなどの支援の必要性があると言える。

授業実践後の児童の行動や発言について、次のような内容の意見があった。

- 授業の流れを示すことで「次はこれをやる。」と意識し、意欲的に友だちに声を掛けるなど、周りに目を向けられるようになった。
- 「ちょっと立っていいですか？」と言って他の児童に聞きに行くこともある。
- 活動が早く、手持ち無沙汰になるときは「教えてもいいですか。」と言って周りの児童に声を掛けている。

今回の授業実践後には、普段の授業の中では友だちを意識する行動があまり見られなかった児童についても、学習活動に見通しをもって友だちに声を掛けたり、席を立てて友だちと意見を交わしたりするなどの自律的な学びの姿が見られたことが分かる。教師への聞き取りから、E児は授業に参加できていない部分もあったが、授業実践後の変容は見られたとしている。その後の授業では、C児に援助を求めることがあったり、「学び合う場面」で「おれ、分かるけー。」などと楽しそうに他の児童と関わったりする様子があったと言う。これらの行動や発言からは、児童が「学び合う場面」の経験を通して、互いに関わり合いながら学ぶことを、学び方の一つとして知り、それを自分で選択したことでこれらの行動につながったと考えることができる。

授業実践後の教師の意識の変容について次のような意見が見られた。

- 児童に考えさせることが大切だと思った。児童同士で「あーじゃない。こーじゃない。」と話し合う姿が見られ、児童対先生ではなく、児童同士で考えることが大切という意識に変わった。
- 児童が助け合い、学び合いに意識を向けたことで、相談相手が増えることで、支援が減った。
- 「学び合う」を、私自身が意識したことで、必要以上に支援せず、「児童の意思表示を待つ」ということができた。
- 限られた時間の中で、課題を解決しなくてはならないため、「〇分考えても難しいときは、一緒に考えよう。」など、待つ時間を決めればよかった。
- 支援せず、見守る時間が増えた。いつも、もう少しゆとりをもって子供たちを見守ることができたら、伸びる部分も増えると感じた。

授業実践後の教師への聞き取りでは、B児が授業実践前後で最も変容が見られた児童であった。日頃の一斉指導の授業では自分のペースが一番という様子であったのが、学び合う場面を通した授業実践を

通して、「人のものを見たい。」「友だちの意見を聞きたい。」という様子が多くなり、支援や援助を求める対象が、教師だけでなく友だちにも意識が向くような行動が見られるようになった、としている。さらには、音読等をする際も、自分から周りに声を掛けて始めることもあり、「学び合う場面」の選択肢があったことで、友だちと一緒に自ら学習を進めようとする自律的な学びの姿を見ることができた。

このような児童の変容等を踏まえた教師の意見からは、大きく二つの点で教師の意識の変容も見取れる。一点目は、児童に任せること、二点目は、児童を見守ることについてである。授業の流れや構成を授業者(T1)と検討する段階では「児童に任せるよりも教師が指導する方が、効果が高い。」と考え「学び合う場面」を学びの選択肢の一つとして取り入れることに消極的であり葛藤も見られた。しかし、授業の中に児童同士で「学び合う場面」を取り入れたことによって、教師による直接の支援を減らし、児童の活動や様子を見守ることで、児童が自分で伸びていく力を支えることができる(支援になっている)ということに気付き、教師自身の意識が肯定的に変化したことが分かる。

4 「学び合う場面」を取り入れた授業の有効性と課題に対する提案

授業実践及びその分析と考察から、「学び合う場面」を授業に取り入れたことで、学び合うことへの児童や教師の意識や行動に肯定的な変化が見られた。そして、「学び合う場面」において児童の自律的な行動が多く見られたことから、「学び合う場面」が有効な学びの選択肢の一つであるという可能性が示唆された。このことにより、学びの選択肢の一つとして、「学び合う場面」を取り入れることで、自律的な学びを促すことができるのではないかと考える。

しかしながら、授業づくりを行う側の教師は、取組自体が初めてのこともあり「学び合う場面」を取り入れて授業を構成することの難しさや負担を感じていた。教師としても有効性は理解できるが、実際に取り組むに当たって、教材の準備や支援方法及び支援の程度等が課題となり「学び合う場面」を敬遠する要因となっていたことが分かる。このような教師の抱える難しさや負担に対して、授業実践及び事後の聞き取りなどを参考に、学びの選択肢の一つとして「学び合う場面」を授業に取り入れるポイントを次の3点に整理した。

一つ目は、「児童生徒に対して学び合う方法を伝える」ということである。「学び合う場面」を取り入れる際には、児童生徒に対して、その学び方について特性に応じた支援のもとに分かりやすく伝えることである。児童生徒がその活動や学び方に慣れる（定着する）までは、「どのように」活動すれば良いかなど、文字やイラストを用いて掲示する工夫等があると落ち着いて活動しやすい。

二つ目は、「学び合うための「場」と「時間」を保証する」ことである。「学び合う場面」を設定する際には、児童生徒の特性を理解した上で、児童生徒同士が関わりやすく（学び合いに参加しやすく）するための条件を整えることである。「何を」「いつまで」「どれくらい」するかなど、視覚支援教材等を用いて丁寧に指示を出すことで児童生徒は見通しをもって活動に取り組むことができると考える。

また、「自・情学級」の児童生徒の特性として、他者との関係をつくることの難しさや関わり合うことの苦手さがある児童生徒も多い。授業実践の中でも行った「そうだんコーナー」の様に、「場」の確保と、児童生徒が関わることでできる具体的な「時間」が予め保証されていることで、児童生徒は安心して参加することができる。

三つ目は、「間接指導において、児童生徒の活動を見守る」ことである。間接指導における「学び合う場面」は、児童生徒に全てを任せっ放しにすることを意味するものではない。直接指導をしながらも間接指導中の他学年の児童生徒の様子を基本的には静観しながら、困っている際には言葉掛けをしたり、多様な学び合いが見られたときには賞賛したりして見守ることで、児童生徒が自分たちで学びながら伸びていく力を支えることに繋がると考える。

Ⅷ 研究のまとめ

本研究における成果と課題は次のとおりである。

1 研究の成果

- 異年齢で構成された「自・情学級」（小学校）に対して、多様な学びの選択の一つとして「学び合う場面」を取り入れた授業を実践したことで、児童の自律的な学びを促せることが示唆された。
- 児童の自律的な学びを促進させるための「学び合う場面」を取り入れた授業づくりについて、そのポイントを次の3点に整理することができた。

1. 児童生徒に対して学び合う方法を伝える。

- 2. 学び合うための「場」と「時間」を保証する。
- 3. 間接指導において、児童生徒の活動を見守る。

- 文献研究及び本実践を踏まえ、「自・情学級」における「学び合う場面」を取り入れた授業づくりのリーフレットを作成し、授業モデルを提案することができた。（別紙添付）

2 研究の課題

- 本研究では、小学校の国語科のみの取組であった。より、「学び合う場面」を取り入れた授業づくりを進めるには、他教科や中学校での授業実践例が必要である。

おわりに

本研究における授業実践は、「自・情学級」の課題となっている間接指導の場面において「学び合う場面」の有効性を論じたものであり、「自・情学級」における多様な学びの選択肢の一つとして提案するものである。

本研究に当たり、懇切丁寧に御指導・御助言くださった研究指導者の河原麻子先生、さらに御協力いただいた共同研究者及び研究協力校の皆様、心より感謝を申し上げます。

【注】

- (1) 広島県立教育センター（令和5年）：「自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する先生のための異年齢集団における授業づくりのヒント」 https://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/tokubetushien/r5_tokusou_kenkyuseika_to_p.files/r5_toku_sou_panfuretto.pdf
- (2) 文部科学省（令和5年）：『特別支援教育の充実について』p.4（全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会研修協議会研修資料）
- (3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（令和4年）：『特別支援教育資料（令和3年度）』pp.3-5
- (4) 広島県教育委員会（令和5年）：『令和4年度特別支援教育資料集』（pp.16-17）によると、広島県の特別支援学級に在籍する児童生徒数は、平成24年度の4,024人から令和4年度には9,384人と大幅（約2.3倍）に増加している。また、広島県教育委員会（令和4年）：『令和3年度特別支援教育資料集』においても、同様に10年間で約2.2倍に増加しており、この内、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒数が4,279人と最も多く、近年同様の傾向が続いている。
- (5) 広島県教育委員会（令和5年）：前掲書、及び関係各所への聞き取り調査の結果による。
- (6) 文部科学省（令和4年）：「教師不足」に関する実態調査」p.7 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_000_03.html（最終アクセス令和6年1月17日）
- (7) 全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査部（令和5年）：『令和4年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書』pp.41-44

- (8) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（令和3年1月）：「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（報告）」pp. 14-17
- (9) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）：『専門研究B 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究（平成24年度～25年度）研究成果報告書』pp. 1-5
- (10) 広島県立教育センター（令和4年）：「「個別最適な学び」を取り入れた単元計画の提案」pp. 4-6に詳しい。
- (11) 水戸部修治（2023）：「ICTを活用した「個別最適な学び」の授業づくり 何のために・何を・どう使うかを子供が判断する」『教育科学国語教育3月号』明治図書pp. 8-11
- (12) 鹿児島県総合教育センター（令和4年）：「指導資料 社会第137号 自律的に学ぶ児童生徒を育てる社会科学習—社会科における「個別最適な学び」について—」
- (13) 広島県立教育センター（令和5年）：前掲書
- (14) 広島県立教育センター（令和5年）：前掲書
- (15) 島根県教育委員会（令和2年）：『複式学級指導の手引き（令和元年度改訂版）』pp. 31-39
- (16) 島根県教育委員会（令和2年）：前掲書、北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（令和4年）：『へき地・複式・小規模校教育の手引き—学習指導の新たな展開—（改訂版）』、広島大学附属東雲小学校（2010）：『複式養育ハンドブック 異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導』（東洋館出版社）、等に詳しい。
- (17) 岡田涼（2021）：「仲間関係の中での学びと自己調整学習」、中谷素之・岡田涼・犬塚美輪（編著）『子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践—教師・指導者のための自己調整学習—』（福村出版）pp. 62-63
- (18) 広島県教育委員会事務局個別最適な学び担当（令和3年）：「個別の状況に応じたカリキュラムの編成・実践に関する提案【実践事例編】～Society5.0を見据えた「学びの変革アップデート～」pp. 3-9
- (19) 広島県立教育センター（令和5年）：前掲書
- (20) 広島県立教育センター（令和5年）：前掲書
- (21) 栃木県総合教育センター（平成23年）：『学ぶ意欲をめぐむ—「学習に関するアンケート」を活用して—』、岡田涼（2008）：「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」『教育心理研究56』pp. 14-22
- (22) 本学級は通常、共同研究者である授業者（T1）、主に第3・5学年を担当する教師（T2）、支援員（T3）の3名体制で授業が行われている。そのため、今回の授業実践においては、共同研究者である授業者（T1）が一人で授業を担当し、もう一人の教師（T2）及び支援員（T3）は、授業者（T1）の補助という形で授業に参加した。

【引用文献】

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）：前掲書pp. 1-5
- 2) 和歌山県教育センター学びの丘（令和3年）：「自閉症・情緒障害特別支援学級における授業づくり3つのポイントの提案—授業づくり研究会の取組を通して—」『令和2年度研究紀要』p. 21
- 3) 中央教育審議会（令和3年1月26日）：「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」pp. 17-18
- 4) 広島県教育委員会（令和5年）：『広島県教育資料』

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/shiyou3.html>（最終アクセス令和6年1月17日）

- 5) 広島県教育委員会事務局個別最適な学び担当（令和2年）：「個別の状況に応じたカリキュラムの編成・実践に関する提案～Society5.0を見据えた「学びの変革」のアップデート～」p. 15
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/385499.pdf>
- 6) 水戸部修治（2023）：前掲書p. 8
- 7) 鹿児島県総合教育センター（令和4年）：前掲書p. 1
- 8) 広島県教育委員会（令和5年）：前掲書pp. 1-2-23～25
- 9) 鹿児島県総合教育センター（令和4年）：前掲書p. 2
- 10) 島根県教育委員会（令和2年）：前掲書p. 32
- 11) 島根県教育委員会（令和2年）：前掲書p. 10
- 12) 岡田涼（2021）：前掲書pp. 62-63

【参考文献】

- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（令和4年）：『特別支援教育資料（令和3年度）』
- 広島県教育委員会（令和5年）：『令和4年度特別支援教育資料集』
- 広島県立教育センター（令和5年）：「自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する先生のための異年齢集団における授業づくりのヒント」