小学校障害児教育　　広島市立牛田小学校教諭　　城　泰子

１　研究主題

生活単元学習における児童の主体的な活動を促す教師の支援の在り方に関する研究

－調理活動を通して－

(1) 研究主題設定の理由

本校の障害児学級は２学級からなり，知的障害学級３名，情緒障害学級５名の計８名の児童が在籍している。日々の学習では，学習内容やそれぞれの児童の発達に応じた指導を行っており，個別学習やグループ学習など，学習のねらいや内容に応じて学習形態を変えている。学習のねらいや内容によっては２学級合同で行うこともある。その時には，主に生活単元学習に取り組んでいる。

児童の発達は一人一人異なり，興味や関心も異なっている。学習によって得た知識や技能を，実際の生活の場で発揮している児童や，それを応用しにくい児童もいる。児童の興味や関心のある実際の生活経験を大切にして，総合的に学習を行うことのできる生活単元学習は,本学級に大変有効なものである。そこでは，取り上げる単元構成や学習展開について考えたり，教材・教具の工夫をしたりすることで，児童が生き生きと活動することをねらってきた。

本学級では，年間を通して生活単元学習に取り組んでおり，季節の行事を扱ったり，植物を育てて収穫をしたりする等，さまざまな活動を行っている。そこでは，児童の興味や関心のある「食する」につながる活動である調理活動をそれぞれの単元の延長線上に位置付けている。

調理活動は児童の興味や関心が高いだけでなく，献立にかかわらず，準備・調理・片付けなどの活動が共通しているため，活動の繰り返しにより，それら一連の活動が児童にわかりやすい。また，調理活動には「切る」「混ぜる」などいろいろな活動が含まれているため，児童に個に応じためあてや見通しをもたせることができるという良さがある。

これまで本学級で調理活動を行う際には，児童にとって作業行程がわかりやすい献立を選んだり，同じ調理活動を数回繰り返し行ったり，児童に活動内容をわかりやすく提示したりしてきた。そうすることで，児童が活動へのめあてや見通しをもち，自分から取り組むことのできるような実践を心がけてきた。このような「児童がめあてや見通しをもち，生き生きと活動すること」を本研究では，主体的な活動であるととらえる。

しかし,児童は食べることには関心があるものの,調理活動においては，教師の指示を待っていることが多く，児童の行動は主体的な活動とは言い難いものがあった。

そこで，調理活動の授業実践を通して，一人一人のめあてや見通しに関する課題を分析し，児童の主体的な活動を促す教師の支援の在り方を探りたいと考えた。

(2) 研究主題に関する基礎的研究

ア　生活単元学習における子どもの「学び」

生活単元学習の指導は「領域・教科を合わせた指導」の代表的な形態であり，以下のように記されている。

> 児童生徒が，生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって，自立的な生活に必要な事柄を，実際的・総合的に学習するものである。
>
> 『盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領解説　－各教科，道徳及び特別活動編－』

生活単元学習では，児童が自立し社会参加するための基礎的能力や態度を育てるため，実際的な経験活動を組織し，学習活動の過程において生活上の課題を児童が主体的に解決していくものである。その際，児童のめあてや課題に沿って単元を組織し，一連の活動が児童にとって自然でまとまりのあるものにすることにより，活動の成果として児童は日々の生活に必要な生きていく力を身につけることができるのである。

つまり，生活単元学習とは，生活上の課題を解決するために，一連の学習活動に取り組むことを通して，実際の生活に必要な力をつけていくことであるといえる。そのため，日々の生活に根ざした活動が大事にされ，単元のねらいについての課題意識がも

てるようなものであることが望ましい。

そうした状況の中で，児童にとっての必然性が生まれ，児童は主体的に活動することができると考えられる。これまでの経験をもとに，友達とかかわったり，教師の支援を受けたりしながら試行錯誤を繰り返し，問題解決のために自分のもてる力を発揮する。そのことを通して，自立的な生活に必要な力を身につけていこうとするこうした営みを「学び」ととらえることができる。「学び」を育むためには，めあてや見通しをもたせることによって主体的な活動を促すことが重要である。

イ　主体的な活動と教師の支援

平井信義は『幼児の教育用語事典[1)]』で「主体性とは自らの問題を自分の問題としてとらえる積極的な構え」と述べており，主体性をともなった行動を主体的な活動と考える。

主体的な活動について考えたとき，その活動とは「自分から・自分で」取り組む活動であろう。例えば，自分から手がかりを見つけ，これまでの経験をもとにしながら自分で考えて行動する児童や，教師や友達とともに活動する経験を繰り返すことで，そのやり方を身につけ自分で積極的に活用しようとする児童もいる。児童の実態には個人差があるため一人一人の主体的な活動もその表れ方は異なっている。例えば，教師や友達と一緒に行動したり，教師や友達からの言葉かけや友達の様子などを手がかりにして，自分から行動したりするなど，具体的な形で表れてくることもある。また，行動としてはとらえにくいが，教師や友達の行動を注意して見たり，課題に興味をもったりすることは，児童の内面的な変化であり，これも主体的な活動であると考える。

児童にめあてや見通しをもたせるための支援として，児童が自らの活動をふりかえる場を設けることが重要であると考えた。それは，ふりかえりを行うことにより，児童が自らの行動を確かめ，活動へのめあてや見通しをもつことができると考えるからである。また，児童が「できた。」「やって良かった。」などの満足感や達成感を味わったり，その思いを周りの人に認められたりすることも，主体的な活動につながっていくのではないかと考える。

2　学習指導計画

(1) 学習指導案作成にあたって

広島市立Ａ小学校障害児学級において，生活単元学習「おおきなおおきなおいも」の学習指導計画を表１のように作成した。

児童が活動へのめあてや見通しをもつことが主体的な活動につながると考え，同じ調理活動を３回取り入れることとした。また，二つのさつまいも料理のうち自分のやりたい活動を選ぶ自己選択の場を設けたり，活動内容や必要な用具を絵で示した「調理カード」を活用したり，「ビデオによるふりかえり」を行ったりする場面を学習に取り入れることとした。

表１　学習指導計画（全１１時間）

○　単元名　　おおきなおおきなおいも
○　単元の目標　　・ 活動に見通しをもち，主体的に活動する。
　　・ 友達や先生とかかわりをもちながら，力を合わせて活動する楽しさを味わう。
○　単元及び本時の目標と教師の支援

児童	調理活動における児童の実態	**見通しに関しての単元の目標** 本　時　の　目　標	本時における教師の支援
B児	・活動を繰り返すことで，見通しをもつことができる。手がかりをもとに，自分から行動することができる。	**手がかりを自分で探して見通しをもつ。** ・友達の行動や調理カードを手がかりに，自分から生地をまぜたり，絞ったりしようとする。	・自分からすすんで行動している時には，しっかり認め，満足感を味わわせるようにする。
C児	・調理活動や内容についての理解ができており，意欲をもち取り組むことができる。	**手がかりを自分で探して見通しをもつ。** ・まぜる→絞る→卵の黄味を塗る→焼くなどの一連の調理活動の流れに対しての見通しをもつ。	・次の活動について考えている時には，調理カードを見るとよいということに気づかせるよう促する。
H児	・教師に促されて行動することが多く，自分から行動することが少ない。	**活動を繰り返しながら，その活動への見通しをもつ。** ・絞り袋を自分で持ち，自分で絞り出そうとする。	・絞り袋に手を出そうとしない時は教師が一緒に行動する。自分でやり始めたら手を離し見守る。

1)平井信義　『幼児の教育用語事典』　教育出版　1976

○　単元の展開

次	時	学習活動	教師の支援
第一次	1	**自分たちが調理する料理をきめる。** ○収穫時のことを思い出す。 ○教師の用意した４種類のさつまいも料理を食べる。 ○学級で作る２種類の料理を決める。	・写真や実物で思い出しやすい状況を作る。 ・食べてみたくなるようなさつまいも料理を用意する。 ・自己決定の場を設ける。
第二次	2 3	**活動Ⅰ“みんなで一緒にさつまいも料理を作る”** ○材料・用具を知る。 ○調理する。	・調理手順カードを見ながら，説明や模範を示し，一つ一つの作業がゆっくり，丁寧にできるよう，時間を確保する。 ・次回の調理の際の支援のため，児童の調理の様子を良く見る。
	4	**ふりかえりⅠ** ○できた料理を食べる。 ○ビデオによるふりかえりをする。 ○次時に作る料理を決める。	・自分たちのがんばりに気がつくよう声をかける。 ・自己選択の場を設ける。
第三次	5 6	**活動Ⅱ“グループに分かれて好きなさつまいも料理を作るⅠ”** ○自分が作る料理とグループの友達を確認する。 ○調理をする。	・写真カードを使ってグループごとに写真を貼り，見るだけで理解しやすいようにする。 ・調理カードを見れば作ることができるという気持ちを喚起する。
	7	**ふりかえりⅡ** ○料理を持ちより，一緒に食べる。 ○ビデオによるふりかえりをする。	・次回はできるだけ自分たちだけで作ることを話しておく。 ・教師は前回のふりかえりと比較し，変化のあった児童の様子などを話すようにする。
第四次	8 9	**活動Ⅲ“グループに分かれて好きなさつまいも料理を作るⅡ”** ○材料・用具を自分たちで考えて用意する。 ○できるだけ自分たちだけで調理する。	・前時のことを思い出し，自分たちで用意できるよう，考える時間を確保する。 ・できるだけ自分たちで作ることを知らせ，頑張る気持ちを高める。
	10	○料理を持ち寄り，一緒に食べる。 ○ビデオによるふりかえりをする。	・見通しをもつことができるような声かけをする。 ・友達の良さに気がつくよう言葉かけをする。
	11	○次の計画を立てる	・誰を招待したいかを考えるよう促す。

○　第５～７時　学習過程
○　目標　　・見通しをもちさつまいも料理を作ることができる。
　　・友達と一緒に調理する楽しさを味わうことができる。

時	学習活動	教師の支援　〈全体への支援（○）個別の支援（●）〉
5 6 （活動Ⅱ）	1　挨拶をする 2　おいも体操をする。 3　本時に作る料理と，一緒に作る友達を知る。 ・スイートポテト・バター焼き 4　写真カードと実物のマッチングを行いながら材料・用具を準備する。	○学習の始まりを意識できるよう，体操をする場面を設ける。 ●体操は二人組で行うため，誰と一緒に体操をしたいか考えるよう促す。 ○本時に作る料理を思い出し，本時では全員が一緒の活動をするのではなく，グループごとの活動であることを話し，協力して作ることを知らせる。 ●第３時に撮影した写真を見るよう促す。 ○一人一人がマッチングを行う場面を設けることで，材料・用具が確認できるようにする。 ●写真カードに興味を示さない時には，実物を渡したり，二つの用具の中から一つを選ばせたりして関心をもつように促す。
	5　調理する。	●先へ先へと自分だけで活動することもあるので，友達の様子に目を向けるように言葉をかける。 ○次回はできるだけ自分たちで作るということを知らせることにより，今回自分たちの力で作ろう　とする意識を持たせるようにする。 ○調理カードを見て，ゆっくり確認しながら作るよう指示する。 ○調理カードを見れば，手順がわかるということを喚起するよう言葉をかける。 ●前回の活動時に観察した様子により，個人に応じた支援をする。
7 （ふりかえりⅡ）	1　グループごとにできた料理を持ちより，一緒に食べる。 2　ビデオによるふりかえりをする。 3　片付ける。 4　次時の課題を知る。	○児童が楽しく食べることができるよう，「いもおくん」を呼び一緒に食べる場面を設定する。 ○自分たちの調理活動の様子を見るよう促し，教師は一人一人にわかりやすいよう，児童の活動の良いところについて言葉をかける。みんなで協力することができたことを誉め，今度も作ってみようという意欲を高める。 ●自分の活動している所を中心に画面を見るよう促す。 ○これから片付けるということを児童が意識できるよう，テーマソングをかけて知らせる。

３　授業実践と結果の分析・考察

授業の様子をビデオカメラで録画し児童の行動，表情，言葉などから，児童がその子なりのめあてや見通しをもっていたか，教師の支援は児童の主体的な活動にどのように結びついたかを分析・考察することとした。なお，調理活動はバター焼きとスイートポテトの二つのグループに分かれて行った。スイートポテトのグループの３名を分析の対象とした。

(1) 教師がとらえた子どもの「学び」と支援

児童にめあてや見通しをもたせ，主体的な活動を促す教師の支援として，「調理カードの活用」と「ビデオによるふりかえり」を行った。次に示すのは，授業実践の概要とその分析である。

ア　調理カードの活用についての分析・考察

調理カードは，スイートポテトの調理活動において，どんな活動をするのかを児童にわかりやすく示したものである。児童は調理カードを見て，今何をするのかを理解したり，次に何をするのかという見通しをもったりすることができる。調理カードは全部で８枚あり，児童に作業行程がわかりやすいよう

に，それぞれの調理カードには「順番」「絵や言葉による説明」を記している。表２は，活動Ⅱと活動Ⅲの調理活動において，「卵の黄味を塗る」活動が終わり，次の「焼く」活動に移ろうとしている場面である。

ここに出てくるＢ児とＣ児は，スイートポテトの調理活動において，一つ一つの活動では何をするのかがわかるが，次の活動に移る時には，その判断を教師に頼ってしまうことが多い児童である。

表２　次の活動に移るときのＢ児とＣ児の様子(活動Ⅱ・活動Ⅲ)

〰〰〰〰 … 教師のかかわり　　＿＿＿ … めあてや見通しをもった行動

№	活動Ⅱ（12/3,　3校時） 「卵の黄味を塗る」→「焼く」　に移る場面	№	活動Ⅲ　（ 12/5　，2校時　） 「卵の黄味を塗る」→「焼く」に移る場面
	(卵の黄味を塗る活動を終えて，Ｂ児，Ｃ児は次に何をしようかと待っている。)		（Ｅ児が卵の黄味を塗り終わった。Ｂ児，Ｃ児は様子を見ながら待っていた。）
T 123	卵の黄味を塗りました。卵の黄味は塗りました。	B 36	できたね。
C 35	次は？	T 105	うん，できたね。
T 124	次は？	B 37	次は？（椅子から立ち上がり，自分でオルガンの上の調理カードを取りに行き，調理カードをみんな方にもっていきながらカードに書かれている言葉を読み上げる。）かく。かく。
C 36	Ｂくん，次は？（Ｂ児の方を見ながら）		
B 57	はい。（Ｃ児の言葉を聞き，立ち上がり，オルガンの上の調理カードを取りに行く。）		
T 125	さすが，Ｃくん。すごいね。	C 47	焼く。（Ｂ児が調理カードを取りに行く様子を見ており，Ｂ児が読み間違えたので，Ｂ児に伝えるように自分から読んで訂正した。）
C 37	（電動車いすの向きをかえて，カードを取りに行ったＢ児の様子をにっこりしながら，満足そうに見ている。）		
B 58	（オルガンの上に置いてある調理カードの所に行き，読み上げる。）「焼く」です。	B 38	「焼く」です。（Ｃ児の言葉を聞いて言い直した。）
		B 39	（調理カードをホワイトボードにマグネットを使って貼り付ける。）
T 126	Ｂくん。こっちもってきてください。		
B 59	（教師が指さした方向に行き，レンジ皿を手にする。）	C 48	Ｂちゃん。（車いすを動かし，レンジ皿の置いてある方向に行きながら，Ｂ児に声をかける。）
T 127	ブブブ。いや，そうそう。Ｂくん。すごいね。		
B 60	（レンジ皿を作業台にもっていく。すぐにＣ児のアルミカップを皿にのせようと手を伸ばす。）	B 40	（Ｃ児の呼びかけに反応して，Ｃ児の後を追いかけ，レンジの方へ行く。）
		B 41	(レンジ皿を取り，作業台にもっていく。)
T 128	Ｂくん，よく分かったね。	C 49	Ｂちゃん。（と言いながら，レンジ皿にアルミカップを置き始める。）
		C 50	1，2（数えながら置く。）
		B 42	1，2(Ｂ児といっしょに数えながら，Ｃ児が置きやすいようレンジ皿をもっている。)

(7) めあてや見通しをもったＣ児の活動

活動Ⅱで，「卵の黄味を塗る」活動が終わった時に,教師は次の活動が何であるかを提示しなかった。児童が見通しをもつことができるよう，次の活動を考える場面を設けようとしたからである。そのため，次の活動を指示するのではなく，今終わった活動を言葉で確認した(Ｔ 123)。Ｃ児は「次は？」（何をしたらよいの）と，教師に質問をしてきた(Ｃ 35)。教師から聞いた言葉と「卵の黄味を塗る」活動が終わった状況から判断して，Ｃ児は「卵の黄味を塗り終わったから，次は何をすればよいのだろうか。」という思いで教師に聞こうとしたのではないか。それに対して，教師はＣ児に「次は？」と同じ質問を返した(Ｔ 124)。それは(Ｔ 123)と同じように，Ｃ児に自分で考えさせたいと思ったからである。しかし，Ｃ児はＢ児の方に体を向けて，さらに同じ質問をＢ児に投げかけた（Ｃ 36)。教師はＣ児が「次は？」の教師の問いかけに応じて，自分で調理カードを取りに行くのではないかと思っていたので，Ｃ児がＢ児にさらに尋ねたのは意外であった。Ｃ児は次の活動を知るには調理カードを見ればわかると考え,Ｂ児に調理カードを持って来てほしいと思い「Ｂくん，次は？」と言葉をかけたのではないか。車いすを使用しているＣ児の日頃の様子を考えると，してほしいことがある時には，仲の良いＢ児に頼むことが多いため，そう考えた。教師は調理カードを使えばよいということに気付いたＣ児に,「すごいね。」と言葉をかけてほめた（Ｔ 125)。Ｃ児はそのほめ言葉を聞いて，教師に自分の気持を受け止め，分かってもらえたと思い，にこにこしていたのではないかと考えた。

活動Ⅱでは，活動内容や方法が分かっていても，

自分からの行動にならなかったC児であったが，活動Ⅲでは，自分でレンジ皿を取りに行ったり(C 48)アルミカップをレンジ皿に乗せたり(C 49)することができた。活動を繰り返したことがC児の自信につながったのではないかと考える。

(ｲ) めあてや見通しをもったB児の行動

活動Ⅱで，B児は，(T 123)の教師の言葉と「卵の黄味を塗る」活動が終わったという状況からでは，「次に何かをしなくては」と考えた行動は見られなかった。このことから，B児は「次に何かをしなくてはならない。」という見通しを，C児ほどもっていないと考えられる。「卵の黄味を塗る」活動が終わったことを確認することで，次の活動に見通しをもたせようとした教師の言葉(T 123)は，C児にとっては見通しをもたせるための支援となったが，B児への支援にはならなかったといえる。

C児のように教師の言葉だけで行動することはなかったB児だが，C児の（C36）の言葉を聞くと，すぐさま立ち上がり，カードを取りに行くことができた(B 57)。C児はB児に「カードを取ってきて。」と言ったわけではなく「次は？」としか聞いていないが，B児はカードの置いてある所に行き，カードを手にして書かれている言葉を読み上げることができた(B 58)。B児はC児の言おうとしていたことを「次は？」の一言だけで理解した。このことはそれまでB児は，「次は何をしたらいいのか」という気持ちを抱いていたものの，行動にまでは至らなかったのではないか。そして，C児の言葉がきっかけとなり，自分から行動することができたといえるのではないだろうか。C児が「Bくん, 次は？」(C 36)とB児の名前を呼んでいるため，B児は，自分に言われているという意識をはっきりともったのではないか。さらに，(T 123)の言葉では，教師の意図をくむことができなかったと考えられる。

カードを読み上げたB児に対して，教師は，カードを持ってくるよう言葉をかけた(T 126)。B児はこの言葉を聞いて行動をおこしたが, 手にしたのは, 調理カードではなく手前のレンジ皿であった(B 59)。その様子を見て教師は，自分の思いがB児に伝わっていないと思い，まず，「ブブブ。」と声に出した（T 127)。しかし，レンジ皿に手を伸ばしたB児の様子をみて，B児のこの行動は，レンジ皿が次の「焼く」活動に必要なものであり，「次に何をすればよいのか」についてのB児なりのめあてや見通しをもった行動であることに気が付いた。教師はB児がそこまで見通しをもっていたことに感動し，「いやいや，そうそう。Bくんすごいね。」の言葉で，B児に教師の思いを伝えようとした。B児はその言葉を聞いても，前述のC児のようにうれしそうな表情をすることはなかったが，自分の行動についての確認ができたことで安心感をもったのか，レンジ皿を作業台に持っていったり，アルミカップを乗せようとしたりするなどの活動を主体的に行うことができた(B 60)。

活動Ⅲでは，活動Ⅱと比べると，自分から調理カードを取りに行ったり(B 37)，調理カードに記されている文字を読んだり(B 38)するなどの，主体的な活動が見られた。活動への見通しがもてたと思われる。

イ　ビデオによるふりかえりの分析・考察

スイートポテトの調理活動には,「まぜる」「絞る」「卵の黄味を塗る」「焼く」などの行程があるが，今回の授業では「絞る」活動に焦点を当て分析することにした。H児は日頃の活動において，自分から主体的に活動している姿はあまり見られない児童である。感覚を楽しむような遊びをすることが多く，特に，物を落とし落ちていくものを見ることや，落とした時に出る音を聞くことを楽しむことが多い。「絞る」活動は，絞り出した物が下に落ちる感じがあり，H児が興味をもつのではないかと考えた。H児の興味のある活動を取り上げること，そしてそれを繰り返し活動すること，その様子をビデオでふりかえる活動をすることを通して,「絞る」活動にめあてや見通しをもたせたいと考えた。

次の表３にあげるのは，３回の調理活動と２回のビデオによるふりかえりである。

表３　調理活動とビデオによるふりかえり

…見通しをもたせるための教師の支援　（　　）…H児の行動　…H児の主体的な行動　→ H時の行動の変容

活動 Ⅰ（11/28 ・３校時　）		ふりかえり Ⅰ（ビデオによるふりかえり 11/28 ・ ４校時 ）		活動 Ⅱ（ 12/3 ・ ３校時）		ふりかえり Ⅱ（ビデオによるふりかえり 12/3・4 校時）		活動 Ⅲ（ 12/5 ・ 2 校時）	
T 76	（絞り袋を使い，実際に絞ってみせる。）	H33	（他の児童の活動の様子が流れているが，画面にはあまり興をもっていない。）	H 11	（教師が絞り袋の上部を持って支え，H児を下部を両手で両側から絞る。）	H 29	（他の児童の活動の様子が流れているが，画面にはあまり興味をもっていない。）	T 73	Hくん，Hくんもやってみよう。ぎゅっしてみよう。ぎゅっしてみよう。（絞り袋をH児に手渡す。）
H 25	絞る様子をあまりみようとしない。			T 90	はい，力入れて。ぎゅっ。オッケー。			H 33	（絞り袋を手に取り少し絞る。教師が上下をなおそうと手を伸ばすが，自分で上下をなおして，一人で絞り始める。）
H 26	（教師が絞り袋の上部をもって支え，H児は袋の下部を両手で両側からもって絞る。）	T87	Hくん。Hくんだよ。（画面のH児を指さしながら）	H 12	（絞り終わると絞り袋から手を離す。）（4 個目が終わる。）	T 86	Hくん，出たよ。（テレビの画面を見ながら言葉をかける。）	T 74	おっ（H児が一人で絞っていることに驚いて）
T 77	ここもっとくからね。ぎゅうっと。　ここ。ここ。ぎゅうっと力いれてごらん。	H34	（教師の手の動きに合わせるかのように手を動かし，画面を指さす）。（１回目）	T 91	Hくん，Hくん。最後，最後。はい。（H児が絞ろうとしないので，最後の５個目を絞るよう促した。）	H 30	（画面を見始める。）H児の絞っている画面が流れる	C 41	ぎゅっ。（H児を応援するように）
H 27	（教師と一緒に絞る。）	T 88	Hくん，Hくん。うつっとるよ。見て，見て。	H 13	（絞り袋の下を持ち，絞り始める。絞りはじめは視線がそれていたが，次第に口金や，アルミカップを見て，満足そうに声を出しながら，うれしそうに絞る。その後絞り袋から手を離す。）	H 31	（画面に向けて指さしをする。（１回目）	T 75	Cくん，ありがとう。（C児がH児に言葉をかけたことを喜んで）
T 78	いい？いくよ。押して。もっとぎゅうっと。もっと押して。そうそう。いいね。	H 35	（最初は自分の手を言葉かけにより再度画面を指さす。）（２回目）			H 32	続けて，画面に向けて指さしをする。（2回目）その後，頭を左右にゆっくりふりながら画面を見続ける。	C 42	Hくん，ぎゅっ。
H 28	絞り続け，生地が絞り袋から出てくる様子をよく見ている。（どこで絞り終われば よいかを判断していない。）	T89	Hくん，上手だったね。	E 11	（自分から絞り袋に手をのばし絞り袋の持ち方などを考えながら絞る。）	T 87	うれしそうじゃね。	C 43	Hくん，ぎゅっ。ぎゅっ。
T 79	Hくん。Hくん。おしまーーい。	B 51	（他の児童の様子）教師の言葉かけにより画面をよく見ている。自分の姿を指さす。他児の様子をよく見ている。	T 92	いもおくんにあげようね。	T 88	上手,Hくん。すごい。	T 76	Hくん，落ちよる，落ちよる。
T 80	ふたつめ。ぎゅうっと。そうそう，うまい。			B 46	先生作ったよ。	T 89	うまいね。	C 44	Hくん，ぎゅっ。ぎゅっ。
T 81	おわり，おわりだよ。			T 93	作ったよね。	H 34	（声を出し体を揺らして喜ぶ。）	H 34	（自分だけで絞る。絞り終わるとアルミカップから視線をはずし，遠くをみる）。
T 82	手はなして。手はなして，おしまい。	C 47	うれしそうに自分や友だちの姿を見ている。一生懸命に見ている。	B 47	Ｃくんと Ｅくんと・・	T 90	上手だね。	H 35	（再び一人で絞り始める。）
H 29	うれしそうに声を出す。			T 94	（Ｂくんの言葉を助けるような感じで）Ｅくんと Hくんとぼくの４人で作ったよね。	H 35	（時々視線をはずすものの，画面をよく見ている。）	T 77	おっ，Hくん自分でやっとる。やっとる。うまいね。
				C 30	Hくん，Ｂくん。（絞りながらＢくんと教師の会話を聴き，小さい声で，Ｂ児や教師と一緒に友達の名前を口にする。）	B 54	（他の児童の様子）他児のビデオを一生懸命に見ている。	H 36	ティー。（声を出しながら絞る）
						C 37	にこにこして，画面と教師を見比べる。自分の行動や他児の様子をよく見ている。	T 78	Hくん，すごいね。
								H 37	（一人で絞る。生地がアルミカップからはみだしたことに気が付き，手で入れ直す。全てのアルミカップに絞り終わると，絞り袋を　自分から教師に手渡す。）
								T 79	いい？おしまい？
								H 38	チャー。（自分の手を見る）
								T 80	Hくん，良くできたね。

表３をもとに，H児のめあてや見通しをもった行動と，それを促した教師の支援を考えた。

(ｱ) 活動Ⅰ(11/28，3 校時)

H児は教師と一緒に活動を行った。その際，教師は活動のイメージがわくように「ぎゅうっ。」という言葉をかけた（H 26,27,28)。H児は絞り終わりを自分で感じ取り理解することはむずかしかったが，H児の興味のある活動を取り上げたため，活動の楽しさは十分味わうことができたと思われる。(活動の喜び→**次の活動を見通した期待感）**

(ｲ) ふりかえりⅠ(11/28，4 校時)

自分の絞っている場面になると，教師の手の動きや言葉にあわせるかのように，２回の画面を指で指し示す行動（指さし）を行った。H児のこの行動は今までに見られなかった行動である。この時，画面に映っていた映像は，活動Ⅰの(H 26~28)である。この指さしは，H児が自分が映っていることを認識し，それを指で示すことによって確認したものであろう。**（**自己の活動の確認→**次時の活動へのめあてや見通しのきっかけ）**この活動は，活動Ⅰの「絞る」活動がH児にとって楽しいものであったこと，教師のタイミングの良い促し(T 87,88)によるものだと考える。

(ｳ) 活動Ⅱ(12/3，3 校時)

ここで見られたH児の変化は，絞り終わりを自分で判断できるようになったことである。活動ⅠではH児は教師の言葉(T 79~81)を聞いて絞り終わりを判断していたが，活動Ⅱでは，(H 13)のように口金やアルミカップに目がむくようになり，自分で絞り終わりを判断して絞り袋から手を離すことができた。「絞る」活動に見通しをもち始めたと考えられる。(絞り終わりの判断→**「絞る」活動に関する見通しの始まり）**活動ⅠでH児が感じた活動の楽しさや活動の繰り返し，ふりかえりⅠでの自己の活動の確認がこの活動につながったのではないかと思われる。

(ｴ) ふりかえりⅡ(12/3，4校時)

ここでのH児の変化は，自分からの２回の指さしを行ったことである。ふりかえりⅠの指さしは教師の言葉や手の動きに誘われるようにして行ったものだが，ふりかえりⅡでの指さしは自発的だった。その時画面に映っているのは，活動Ⅱの(Ｔ 90~Ｈ 13)である。H児が絞り終わりを判断している姿に教師は感心し，H児の変化をうれしく思って誉めた。誉められたことにより，H児は体を揺らして喜び(Ｈ 34)その後も画面を見続けた(Ｈ 35)。(自発的な指差し，誉められたこと→**満足感・達成感→主体的な活動へのきっかけ**）ふりかえりⅠでの自己の活動の確認，活動Ⅱでの満足感を伴った活動によるものだと考えた。

(ｵ) 活動Ⅲ(12/5，2校時)

ここではH児は独りで絞ることができた。活動Ⅱでは一つのアルミカップに絞り終えると活動が止まり，教師の誘いかけでまた次のアルミカップに絞り始めていたが，活動Ⅲでは，自分で絞り終わりを判断し，その後自分から次のアルミカップに絞り始めることができた。(**めあてや見通しをもった主体的な活動**)

「絞る」活動が児童の興味をひくものであったこと，繰り返して「絞る」活動を行ったこと，それに加えてのビデオによるふりかえりによって，活動を重ねる度に，H児は見通しをもつことができるようになり，活動Ⅲで，自分独りで絞るという主体的な活動をすることができた。

(2) 子どもの「学び」を育む授業づくりの改善の視点

ア　調理カードの活用の場面から

Ｃ児は表２の（Ｔ 123）の言葉が支援となり，次の活動を知るために調理カードを見ようと考えた。Ｃ児にとって，調理カードは主体的な活動のための有効な支援であったといえる。一方，Ｂ児は(Ｔ 123)の言葉を聞いてすぐに行動を起こさなかった。教師の言葉だけでは，調理カードを使うということに気づかなかったと思われるが，その後，友達のＣ児の言葉で立ちあがり調理カードを取りに行くことができた。更に調理カードに書かれている文字を読み，次の活動に必要とされるレンジ皿を取りに行くこともできた。

めあてや見通しをもつことに対しての個人差があるため，一人一人が活用しやすい調理カードも異なる。全員で１組の調理カードを使用し，補助的に個人用の調理カードを用意するなどの手だてを行うことで，一人一人に見通しをもたせることができるのではないかと考え,次のことを課題としてまとめた。

①調理カードの提示の仕方

（いつ，だれに，どのように提示するか）

②個に応じた調理カードの形態

イ　ビデオによるふりかえりの場面から

一つ目の課題は,児童へのビデオの見せ方である。ふりかえりⅠで，なかなか画面を見ようとしないH児に対して，教師はH児が活動しているところでタイミング良く声をかけて，画面を見るように促すことができた(Ｔ 87,88)。他の児童の活動の様子もビデオには映っており，集中力の続かない児童もいるので，それぞれの児童に見せるポイントを考え，計画的に画面を見せることで，ビデオでのふりかえりの効果が現れるのではないかと考えた。

二つ目の課題としては,「ふりかえり」の次の活動への生かし方である。ふりかえりⅠで, 教師は「Ｈくん，上手だったね。」とほめた(Ｔ 89)が，そのことを次時の活動Ⅱで,ふりかえることはしなかった。ふりかえりにより，児童が自分の活動の問題点を見つけたり，自分なりのめあてや見通しをもったりすることができるのではないか。一人一人がめあてや見通しをもつことができるような効果的な見させ方はどのようなものだろうか。

ウ　改善の視点のまとめ

児童の実態は個によって異なるため，一人の児童にとっての有効な支援が，他の児童にとって同様に有効な支援であるとは限らない。個人に応じた支援の重要性を改めて感じることができた。

表２の(Ｃ 36)でＣ児はＢ児に「Ｂくん，次は？」と尋ねた。その時には，Ｃ児が「調理カードを取ってくると，次に何をすればよいかが分かるから取ってきて欲しい。」という思いで，Ｂ児に言葉をかけたと思い，教師はＣ児をほめた。分析をしていくう

ちに，実はＣ児は調理カードを見なくても，次の行動が何かを分かっていたのではないかと考えるようになった。Ｃ児は次の活動への見通しをもってはいたが，自分でカードを取りに行ったり，次の活動を言葉で言ったりするなどの行動には至らなかった。その理由として，自分からの行動に移せないＣ児の不安，自信のなさを感じた。「何をするのか，どうすればよいか」がわかっていても，行動に移すことができない児童に促すものは，教師の行動や言葉という直接的なものだけではなく，児童の不安を受け止め，心に寄り添い自信をもたせるようなかかわりも必要なのではないかと考えた。児童の心の支えとなり，児童が自分らしくありのままに活動しても大丈夫という安心感をもたせるよう接していくことが何よりも大事な支援と考えた。そうすることによって児童は活動の楽しさを十分に感じとり，満足感や達成感を感じとり，その気持ちが「自分から・自分で」の活動の原動力となり主体的な活動となっていくのだと考えた。

４　学習指導計画の再構成

児童の心に寄り添うことも含めて，改善の視点をもとに，学習指導計画を再編成した（表４）。

表４　再構成した学習指導計画

―― …　新しく取り入れた内容　～～～ …　活動の中身や教師の支援をかえたもの

時	学習活動	教師の支援　〈全体への支援（○）個別の支援（●）〉
5 6 （活動Ⅱ）	1 今日作る料理を知り，活動の目標を考える。 2 用具・材料を準備する。 3 調理する。 ・混ぜる ・絞り袋に入れる ・絞る ・卵の黄身を塗る ・焼く	○児童が今日の活動へのめあてや見通しをもつことができるようにするため，前時のふりかえりの際に見たビデオを再度見る場面を設ける。 ○低学年のペアが写真カードを見ながら材料や用具を用意して，高学年のペアは実物と写真が合っているかを判定することを通して，楽しみながら準備できる雰囲気を作り，活動への意欲を高める。 ●調理カードを見て，ゆっくり確認しながら作るよう指示する。 ○調理活動に十分な時間を確保することで，「絞る」活動を児童に任せ，主体的な活動ができるようにする。 ●次の活動への見通しがもちにくい児童やカードが大きいと扱いにくい児童には，個人用の調理カードを用意する。 ○児童がやってみようという気持をもつようにするため，活動の楽しさが味わえるような雰囲気を作る。 ●見通しは持てていても，自分から行動をすることに躊躇してしまう児童には，励ましたり，認めたりして，不安な気持を取り除くようにすることで，児童が力を発揮しやすい環境を作る。
7 （ふりかえりⅡ）	1 グループごとにできた料理を持ちより一緒に食べる。 2 ビデオを見てふりかえりをする。 3 片付ける。	○調理過程の中のどの活動をがんばったかを自分なりに伝える場面を設ける。 ●自分で伝えられない場合は，教師が代わりに気持ちを伝えるようにする。 ○第５時の始めにたてた本時のねらいが，達成できたかをふりかえる場面を設ける。 ○主体的な活動が見られたら，画面を止めてわかりやすく説明したり，他の児童に紹介したりする。 ○絵カードや写真カードを使って，役割分担をはっきりと示すことで，何を片づけたらいいのかという活動への見通しがもてるようにする。 ●自分がかたづけたいものを聞くことで意欲を高める。 ●片付けも調理活動の一つであることが意識できるようにする。

５　研究のまとめ

子どもの「学び」を育むために，生活単元学習の調理活動を通して，児童の主体的な行動を促すような教師の支援はどういうものかを探ってきた。活動において見られた児童の姿から，教師が児童の実態に応じた手だてを行い，支援が適切ならば児童は存分に力を発揮し，満足感や達成感を感じ主体的に活動することがわかった。主体的な活動を促す支援として，めあてや見通しをもたせるために，ふりかえりなどを考えて行ってきたが，外からは見えにくい児童の心に働きかける支援，心に寄り添う支援の重要性に改めて気がついた。

分析をしていく中で，児童への言葉かけが不十分で教師の思いが伝わらなかったり，児童の行動を待てなかったりした部分が見えてきた。思いをくみ取った言葉かけができていたか，心に寄り添う支援になっていたかについては課題が残った。

これからの実践で，児童の実態をより的確につかみ，めあてや見通しをもたせることを通して，児童の主体的な活動を促す支援の在り方についてさらに探っていきたい。

参考文献

① 平井信義 『幼児の教育用語事典』 教育出版 1976
② 文部省 『生活単元学習指導の手引』 慶應通信株式会社 1986

③　文部省　『盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領解説－各教科，道徳及び特別活動編－』東洋館出版社　2001