

第 3 部

**「生活単元学習の
充実のために」**

1 知的障害の特徴と教育的対応の基本

知的障害のある子どもの指導に当たっては、知的障害の特徴と学習上の特性を踏まえ教育的対応の考え方を理解することが不可欠です。

学習指導要領解説－各教科、道徳及び特別活動編－（平成12年3月）では、知的障害の特徴と学習上の特性について次のように示しています。

【知的障害の特徴】

- 同年齢の者の平均的水準と比較し、認知、記憶、言語、思考、学習、推理、想像、判断などの知的機能が遅れていること。
- 社会生活に必要な感覚・運動、自己統制、健康・安全、意思交換などに関する技能の獲得や適応行動に困難性があること。

【学習上の特性】

- 学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい。
- 成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育ってないことがみられる。
- 実際的な生活経験が不足しがちである。
- 抽象的な内容より、実際の・具体的な内容の指導がより効果的である。

このことから、同解説では次のような教育的対応が重要であるとしています。

【知的障害の学習上の特性を踏まえた教育の基本的対応】

- ① 児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する。
- ② 児童生徒の実態等に即した規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。
- ③ 社会生活能力の育成を教育の中心的な目標とし、身近生活・社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くよう指導する。
- ④ 職業教育を重視し、将来の生活に必要な基礎的な知識や技能を育つようにする。
- ⑤ 生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心にすえ、実際的な状況下で指導する。
- ⑥ 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるように指導する。
- ⑦ 教材・教具等を児童生徒の興味・関心の引くものにし、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫するなどして、学習活動への意欲が育つように指導する。
- ⑧ できる限り成功経験を多くするとともに、自発的・自主的活動を大切に、主体的活動を助長する。
- ⑨ 児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるよう工夫するとともに、発達の不均衡な面や障害への個別的な対応を徹底する。

これらの九つのポイントは、知的障害の学習上の特性をふまえた教育の原則として、領域・教科を合わせた指導及び教科別・領域別の指導すべてに渡って重視しなければならない考え方であると言えます。

また、米国精神遅滞協会（AAMR）第10版（2002¹⁾）では、知的障害を次のように定義しています。

AAMR第10版による知的障害の定義

知的障害は、知的機能および適応行動（概念的、社会的及び実用的な適応スキルで表される）の方法の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害である。この能力障害は18歳までに生じる。

この定義に当たっては、次の5点が前提として設定されています。

前提1：「現在の機能の制約は、その人の年齢相応の仲間と文化に典型的な地域社会の状況の中で考えられなければならない」

前提2：「妥当な評価は、コミュニケーション、感覚、運動及び行動の要因の差異はもちろんのこと、文化的及び言語的な多様性を考慮しなければならない。」

前提3：「個人の中には、制約がしばしば「強さ」と共存している。」

前提4：「制約を記述することの重要な目的は、必要とされる支援のプロフィールを作り出すことである。」

前提5：「長期間にわたる適切な個別的な支援によって、知的障害を有する人の生活機能は全般的に改善するであろう。」

この前提には、知的障害のある人々の理解とともに、支援や教育を行うに当たって重視すべき諸点が盛り込まれています。

前提1では、一人一人の知的機能の理解は、能力によって分離された環境ではなく、様々な人々と生活を共にする環境や地域社会において行われるべきであることが示されています。

前提2では、評価を意義あるものとするためには、個人の多様性とその人固有の表現や行動などを十分考慮する必要があることが示されています。

前提3では、知的障害のある人は、すべての人々がそうであるように発達が進んでいる側面や能力の高い側面、またはその人なりの「よさ」を有している存在であることが示されています。

前提4では、知的障害の状態を具体的に表すことの意味は、単にその人の発達や能力を分析することではなく、必要とする支援の内容・方法を具体化することが重要であることを指摘しています。

前提5では、適切な個別的な支援が行われることにより、個々の生活機能は全般的に改善されていく、つまり生活の質が高まっていくことが示されています。

以上でみられるように、知的障害の理解は知的発達の遅れの程度や社会生活能力のプロフィールなどによってとらえるだけではなく、どのような支援によって一人一人が活動できるか、どのような環境や手だてによって生活の質が高まるのか、という視点で考えることが重要であることが述べられています。

以上で述べた考え方は、ICF（国際障害分類）の概念を反映するものであり、知的障害のある子どもの教育を行う上で理解が必要となる「障害観」とともに、「教育観」に結びつく考え方であると考えられます。

2 学習指導要領制定の歴史からみる生活単元学習創設の経緯(学習指導要領制定前から第一次改訂まで)

生活単元学習は、学校教育法施行規則第73条11第2項において「養護学校の小学部、中学部及び高等部においては、知的障害者を教育する場合において特に必要があるときには、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる(以下略)」の規定により設けられる「領域・教科を合わせた指導」の一形態です。このような「領域・教科を合わせた指導」が設けられた教育的意義を学習指導要領制定の経緯から考えたいと思います。

(1) 精神薄弱養護学校の学習指導要領が制定される以前

戦後の混乱の中、知的障害教育は国民学校に設置された特殊学級(特別な学級)によって新たな歩みを開始することになりますが、その状況は必ずしも恵まれたものではありませんでした。小出²⁾はこの時期の教育内容・方法は、通常の学級の教育の内容や方法に依存する傾向が強く、当該学年の教科の内容の程度を下げ、進度を遅らせて指導することが多かったとしています。

このような状況の中であって、知的障害のある子どもの教育内容や方法は独自に模索されはじめ、昭和22年、文部省の国立教育研修所に設置されたは東京都品川区大崎中学校分教場(後の東京都立青島養護学校)をはじめとして、いくつかの文部省研究指定校などによって教育内容の整理などが行われていきました。そのうちの 하나가、品川区の中延小学校及び浜川中学校が作成した「品川5領域案」とよばれるものです。この5領域案は、「道徳的なもの」「情操的なもの」「知識的なもの」「技術的なもの」「身体的なもの」の5領域に教育内容を分けたものであり、子どもの生活にかかわる内容を知能年齢だけではなく、生活年齢をも考慮して整理した点が注目されました²⁾。

これらに代表される教育内容整理の取組を総括するような形で、昭和34年に文部省主催の特殊教育指導者養成講座において教育課程編成のための資料が作成されました。いわゆる「6領域案」と言われるもので、教育内容を「生活」「情操」「生産」「健康」「言語」「数量」の6領域に分類したものでした。この領域案は、検討を加えられつつも、特殊学級を中心に教育課程の編成に活用されていきました³⁾。

教育課程研究は、その後養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領制定へと展開していきます。昭和35年に学習指導要領「暫定案」が示されましたが、教育内容が教科で示されていたため、「教科」とすべきなのか「領域」とすべきなのかに関する論争が巻き起こったとされています。

その論議の結果、学習指導要領制定に当たって2つの条件が示されたとされています⁴⁾

第一に、各教科による分類形式を採用しても既存の各教科の概念にとらわれずに、知的障害児の教育にふさわしい教育内容を盛り込むこと、第二に、各教科等で教育内容を分類しても授業は教科別に進める必要はなく、各教科の内容を合わせて行うことができること、の二点です。

以上のような学習指導要領制定に向けて検討は、知的障害教育の独自性、つまり教育内容の区分の考え方と、子どもの特性に応じた学習方法の概念をどのように体系化すべきなのか、言い換えると知的障害教育の本質的な枠組みを検討する、最初にして、極めて重要な論議であったように思われます。

(2) 養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編（昭和38年3月）

以上の経緯を経て、昭和38年3月に養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編が示されました。

この学習指導要領精神薄弱教育編では、「各教科」「道徳」「特別教育活動」「学校行事等」の四つの領域が示されましたが、特に注目すべきは、教育課程の編成に当たって教科を合わせたり領域の内容を統合したりすることができるという特例が設けられた点にあります。

昭和41年3月に作成された養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説では、「精神薄弱教育における教科の意義」や「各教科の内容の特色」、「『教科を合わせること』、『領域の内容を統合すること』について」が解説されています。

まず「精神薄弱教育における教科の意義」では、「精神薄弱教育における”教科”の意味は、普通学級におけるそれと非常に異なるものであり、そこでは、普通学級におけるような教科の区分や系統性とは異なった意味をもっていると考えてもよいであろう⁵⁾」としています。

物事を分析、総合するなどの知的能力の弱さに対し、教育内容を細かく教科別に分けることは不適当であり、未分化なかたちで具体的生活に即したものにしなければならないことの必要性和ともに、知的障害教育における教科概念は普通教育のそれとは異なるものであるという、この教育の独自性が示されたのです。

また、「教科を合わせること」「領域の内容を統合すること」については、「このような方法は、精神薄弱教育の長い歴史の過程で発展してきたものである」とした上で、知的障害者の学習指導上の特性や、学級集団における個人差の大きさに対応する必要性などから、このような特例が意義をもつものであることが説明されました。

加えて、教科を合わせ領域を統合することの具体的な学習形態として、「生活単元学習」、「作業を中心とした学習」、「日常の生活指導」を例示し、それぞれの特徴や必要となる条件などが解説されています。また、教科別の学習は、生活単元学習や作業を中心とした学習に関連させて学習させることが望ましいとしました。

大南³⁾は、「これは我が国の養護学校学習指導要領の最初のもので養護学校等の教育課程を編成する上で意義あるもの」としていますが、今なお生き続けている知的障害教育における教育課程編成の概念が最初に示されたものとして大変重要なものであると考えることができます。

(3) 養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領（昭和46年3月）

昭和46年には、学習指導要領の最初の改訂が行われました。この改訂では、「各教科」「道徳」「特別活動」の三領域に、新たに「養護・訓練」が加えられ、四つの領域で目標と内容が示されました。また、学校教育法施行規則の一部改正により、「各教科の全部または一部を合わせて授業を行うことができる」（第73条の11）の規定から、「各教科、道徳、特別活動及び養護訓練の全部または一部について、合わせて授業を行うことができる」（第73条の11第2項）という規定に変わり、「領域・教科を合わせた指導」としての範囲が拡大しました。

また、指導の形態として「生活単元学習」「作業学習」「日常生活の指導」と一部名称を変更し、解説が加えられました。

さらに、この学習指導要領改訂の最大の特徴として、小学部の教科に、新たに「生活科」が加えられたことが挙げられます（社会、理科、家庭の三教科が廃止）。

昭和49年11月の「生活科指導の手引き」によると、今回の学習指導要領の改訂は、養護学校に

就学する児童の障害の程度が重度化する中で「従来の各教科による教育内容の組織様式を、どのように改めるかということが当初の段階における最大の課題⁶⁾」であったとしています。このことは、学習指導要領制定後、知的障害教育の概念を示したにもかかわらず、普通教育の教科概念と同じような教科の指導が行われたり、取り組まれ始めた生活単元学習の指導において、各教科の内容を並列的、機械的に合わせても望ましい授業内容の構成がなされなかったりした状況があったためであると思われます。そのため、「各教科の内容を合わせて授業を行うことの本来の趣旨は、各教科に内容を分けずに授業を行うこと⁶⁾」が、再度本解説において述べられることになります。

そして、「望ましい形態に各教科の内容を合わせるためには、児童の生活と密接に関係する内容を中心に置かなければならない」ことが確認され、この結果創設されたものが、各教科の内容を合わせる際の中心教科である「生活科」としています。。

「生活科」の指導に当たっては、「生活」の内容として示すことがらを一つ一つ指導するのではなく、生活経験を基盤とした「生活単元学習」や「日常生活の指導」において指導することが効果的な方法⁶⁾」であると示されました。

この後、昭和47年の高等部学習指導要領の制定、昭和54年の養護学校義務制の実施に伴う改訂、平成元年の改訂、平成10年の改訂という経緯をたどります。この間、生活単元学習等の考え方についての解説が付け加えられていきますが、領域・教科を合わせた指導の考え方は基本的には変化することなく今日に至っています。領域・教科を合わせた指導は、約半世紀に渡って知的障害教育の専門性を象徴する指導としての位置づけられてきたわけです。

3 生活単元学習の指導計画

(1) 知的障害養護学校の教育課程編成構造

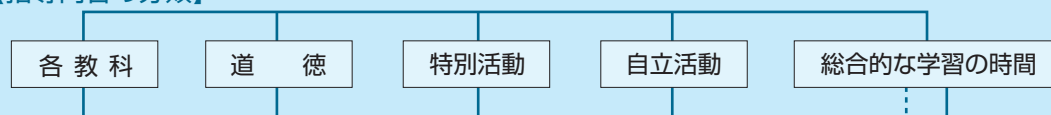
これまでみてきたように、知的障害養護学校の教育課程は、知的障害養護学校独自の教育内容の分類（区分）である「教科」、「領域」、そして、これらの内容を効果的に学習するための方法概念である「指導の形態」の構造によって編成することとなります。（図1）

（平成11年3月告示の学習指導要領で創設された総合的な学習の時間については、知的障害養護学校中学部及び高等部において、適切な時数を定め、この指導のねらいに即した指導を行うこととされています。）

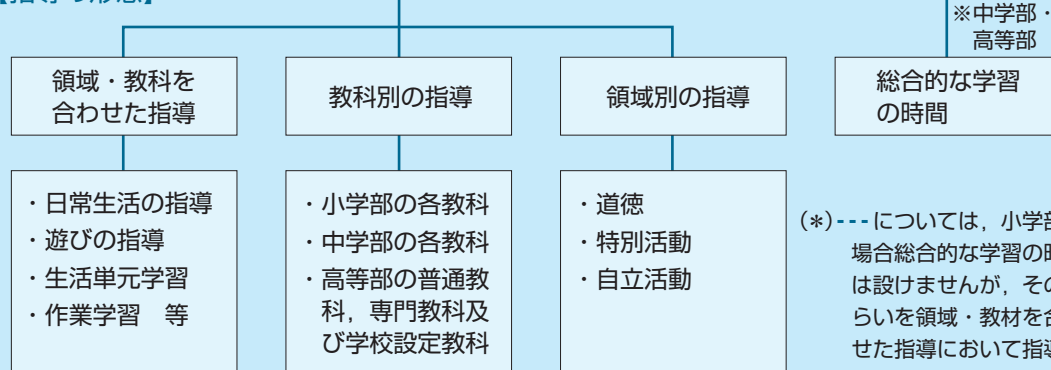
この教育課程構造はいわゆる「二重構造」と言われ、この構造ゆえに内容と方法の関連が分かりにくいという指摘もあります。

このような教育課程構造は、教科の内容をばらばらに指導するのではなく、様々な内容を生活に結びつくまとまりとして指導計画を作成し、実際の・体験的活動をとおして現実の生活に生きる力を育む知的障害教育の基本概念を具現化するための構造であることを前提として理解することが必要であると考えます。

【指導内容の分類】



【指導の形態】



(*)---については、小学部の場合総合的な学習の時間は設けませんが、そのねらいを領域・教材を合わせた指導において指導することができるとされていることから破線での表記としました。

図1 知的障害養護学校における教育課程編成の構造

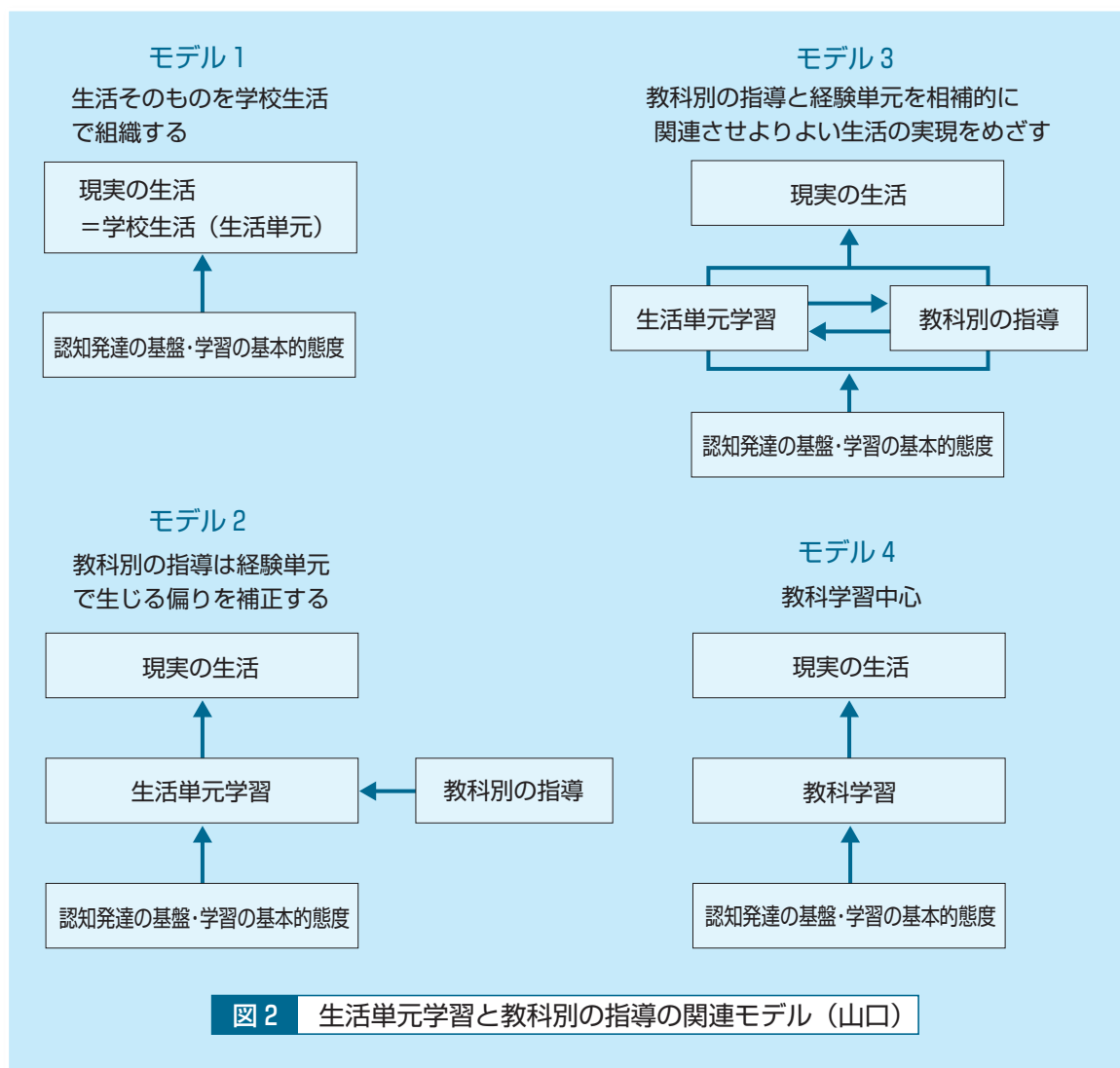
したがって、指導内容の分類である「教科」から内容を選択し、それらを合わせて「指導の形態」に振り分けて指導するという一方向的な考えは適切ではありません。「領域・教科を合わせた指導」や「教科別・領域別の指導」は、いずれであっても内容を生活化して学習する形態であり、生活に密着した内容のまとまりとして指導計画を作成する必要があります。その上で、子どもの生活経験の発展性を各教科等の内容との関連で検討することが大切であり、教育課程編成上、指導内容の分類と指導の形態は「内容・方法」という一体化した関係でとらえることが必要です。

また、個に応じたきめ細かな指導を支える仕組みとして、今日、個別の指導計画が作成されています。個別の指導計画は、教育課程を個に即して具体化した計画であり、教育課程と日々の授業を、目標・内容・方法・評価の観点からつなげていくものとして機能させていくことが重要です。

(2) 生活単元学習と教科別の指導との関連

第一部(監)で述べたように、知的障害養護学校では、教育課程における領域・教科を合わせた指導の割合が、小学部69.5%，中学部57.8%，高等部で51.2%，教科別の指導の割合が、小学部23.3%，中学部29.2%，高等部35.8%（割合は小・中学部ともに3年生を対象，高等部は普通科の3年生を対象）となっており，領域・教科を合わせた指導と教科別の指導を中心とした指導の形態によって教育課程が編成されています。また，知的障害特殊学級では，教科別の指導を中心に領域・教科を合わせた指導が位置付けられている状況がみられます。

山口⁷⁾は，領域・教科を合わせた指導と教科別の指導の関連について，四つのモデルを提案しています（図2）。このモデルは，教育課程編成上の考え方の違いによるものであり，今後理論的・実践的検証が必要としながらも，モデル4が通常の学級で適用できる考え方で，障害が重ければモデル1に近づくとしています。



このモデルは、今日の教育課程編成の現状を踏まえたモデルであると考えられます。各教科の内容は、基本的には実際の生活に生かせるまとまり（単元）として学習することが効果的ですが、子どもの発達の段階によっては、例えば国語や算数・数学の内容の中に繰り返して系統的に学習することで効果があがるものもあり、その場合教科別の指導を設けることも考えられます。ただし、教科別の指導が、実際の生活と遊離した学習となったり、領域・教科を合わせた指導や領域別の指導との関連づけがなく展開されることは避けなければなりません。モデル2やモデル3のように実際の生活に生きる学習となるように指導計画を作成することが必要です。

（3）単元の計画について

①「単元」とは

新版「現代学校教育大辞典（2002）ぎょうせい」によると、「単元」（unit）とは、「統一性・統合性をそなえた教材または経験の有機的なまとまり」であり、「単元学習」とは、「単元概念をよりどころにして教材を構成し、それによって組織された学習」としています。

山口は⁷⁾、単元とは「学習活動における一つのまとまりをもった単位」であるとし、児童生徒の生活の中にあるまとまった活動を題材にして、学習として組織したものを生活単元学習であるとしています。

また、太田⁸⁾は、生活単元学習でいう単元とは、「一定期間、一定の生活上のテーマに沿って取り組まれる一連の活動」としています。

藤岡⁹⁾は、「実践者が抱いている単元観の内実がいかなるものであるかによって単元学習の実態も多様」と述べていますが、どのような「単元観」をもつかによってその実践の有り様が異なるものと思われます。先に紹介した山口、太田のとらえ方は、生活単元学習における単元観を代表するものと考えられます。

学習指導要領解説（平成12年3月）では、生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、次の6点が重要であるとしています。

- (ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の興味や関心、発達水準等に合ったものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- (イ) 単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり、身に付けた内容が生活に生かされるものであること。
- (ウ) 単元は、児童生徒が目標をもち、見通しをもって、単元活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。
- (エ) 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、取り組むとともに、集団全体が単元の活動に共同して取り組めるものであること。
- (オ) 単元は、各単元における児童生徒の目標あるいは課題の成就に必要なして十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (カ) 単元は、豊かな内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して多種多様な経験ができるように計画されていること。

単元の指導時数については、設定するテーマや、そのテーマに関する活動の内容、種類によって異なります。数日、数週、数ヶ月、学期または年間を通じて行うなど様々な単元設定が考えられ、時期や期間を含めて工夫することが必要です。

生活単元学習の単元を充実させていくためには、単元の計画時、単元展開中、単元終了時などにおいて上記の観点をもとに、単元の改善を図ることが大切です。

② 単元のタイプ

単元として設定するテーマには様々なものがあり、子どもの興味・関心や生活上の課題などの視点から考えるだけでも限りなくあると言ってもいいでしょう。

「生活単元学習指導の手引（文部省）¹⁰⁾」では、「学校行事と関連づけた単元」、「季節や季節の行事と関連づけた単元」、「生活上の課題をもとにした単元」、「生活上の偶発的な事柄をもとにした単元」等のタイプで単元の特徴を示しています。

また、「遊ぶ活動を主とした単元」、「つくる活動を主とした単元」、「合宿・旅行を主とした単元」、「働く活動を主とした単元」、「演劇・音楽・スポーツ活動を主とした単元」、「全校行事にかかわる単元」などに単元の特徴をタイプ分けしている考え方もあります¹¹⁾。

生活単元学習の課題でも述べたように「今までもこの単元を行ってきたから…」のように、固定化し、マンネリ化した単元が年間の単元計画に位置付いている状況もみられ、単元の設定に当たっては発展的・創造的に考えること必要であると考えます。

子どもの生活は、年齢とともにその質は変化し、また、成長とともに興味・関心や課題に対する意識も必然的に広がっていくものと考えられます。したがって、単元設定を子ども主体に考えると、結果として単元の内容や特徴も当然発展していくことになります。仮に、毎年実施する「運動会」を単元化した場合であっても、子どもの経験の量や質を高める必要があるでしょう。また、子どもにとっても家族にとっても運動会を中心とした学校生活の意味合いも変化するはずです。単元は、基本的には「創造」していくものであるとの考えのもと、計画を立てていくことが大切です。

③ 単元計画の発展性

単元の発展性は、このように子どもの生活経験や課題意識、意欲などの変化に伴って計画されていくものです。そのためには、

- これまでの単元で経験したことをしっかりと把握し、生かす。
 - 単元の活動の中で子どもがみせる主体的な様子をきめ細かにとらえ、特に、これまであまりみられなかった事柄への興味（関心の広がり）や取り組み方など、行動の芽生えを把握する。
 - 単元において工夫した環境づくりや教材・教具、個への働きかけなど、子どもの主体的行動を支えた手だてがどのようなものであったかを的確に評価する。
- などについて、単元の展開中や終了後に評価することが大切となります。

また、単元で経験する内容を学校、学部として整理し、単元の発展の見通しをもって計画することも大切です。

北九州市八幡西養護学校では、「将来につながる経験内容表」を作成し（小学部低学年、高学年、中学部、高等部、卒業の生活の区分において1～3段階で整理）、この経験内容との関連で、3年間を見通した単元配列表（単元計画）を作成し、発展的、系統的な単元づくりについて提案しています。

表1 「将来につながる経験内容表」（「生活と消費」に関する系統表）

	1 段 階	2 段 階	3 段 階
小学部 低学年	買い物に行くことに関心がある。	品物を買うときにお金が必要なことが分かる。	買い物を手順が分かり目的の物を買うことができる。
小学部 高学年	品物を買うときにお金が必要なことが分かり、自分でお金を払うことができる。	買い物の手順（品物を選ぶ→レジへ→お金を払う）に従い目的の物を買うことができる。	一人で買い物ができる。
中学部	買い物の手順（お金の用意→品物を選ぶ→かごに入れる→レジへ→お金を払う→レシートをもらう）が分かり指定の物を買うことができる。	目的とする品物を自分で探し、買い物をするることができる。	用途にあった品物を選んで買い物ができる。

↳ 高等部、将来の生活へ

※「経験内容表」は「身近な人との接し方」「公共物の利用」「生活と消費」「情報の伝達」「季節と生活」「家庭の仕事」の6領域で作成されています。

表2 単元配列表（中学部）

月	1 年 度	2 年 度	3 年 度
4 月	(1) 歓迎会をしよう ◎身近な人との接し方 ○歓迎会を通して、新しい友達や先生とのかかわりを深める。	(1) 歓迎会をしよう ◎身近な人との接し方 ○歓迎会を通して、新しい友達や先生とのかかわりを深める。	(1) 歓迎会をしよう ◎身近な人との接し方 ○歓迎会を通して、新しい友達や先生とのかかわりを深める。
5 月	(2) 乗り物に乗って出かけよう ◎公共物の利用 ○目的地を選定し、公共交通機関を利用することができる。	(2) 学校の周りを探検しよう ◎公共物の利用 ○学校の周りに公園や商店があることに気づく。	(2) 乗り物探検をしよう ◎公共物の利用 ○農事センターまで行く計画を立て、公共交通機関を利用して行くことができる。
6 月			
7 月	(3) 夏の生活を楽しもう ◎公共物の利用 ○水遊びの計画を立て、プールで遊ぶことができる。	(3) 夏の生活を楽しもう ◎家庭の仕事 ○学校の中で、水を使った仕事をする。	(3) 夏の生活を楽しもう ◎生活と消費 ○お祭りを計画して、楽しむことができる。

※表1，表2ともに北九州市立八幡西養護学校 平成9年度生活単元学習資料集・単元集から一部抜粋したものです。

引用・参考文献

- 1) 栗田広他訳 (2004) 「知的障害－定義，分類及び支援体系－」，日本知的障害福祉連盟
- 2) 小出進監修・名古屋恒彦著 (1996) 「生活中心教育・戦後50年」，大揚社
- 3) 大南英明 (1999) 「知的障害教育のむかし今これから」，ジアース教育新社
- 4) 文部省 (1999) 「特殊教育120年の歩み」，電算印刷
- 5) 文部省 (1966) 「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説」，教育図書
- 6) 文部省 (1977) 「生活科指導の手引」，慶雁通信
- 7) 山口薫・金子健 (共著) (2004) 「特別支援教育の展望第3版」，日本文化科学社
- 8) 太田俊己・小出進他著 (2002) 「今実践する生活単元学習」，実践障害児教育vol.345, p3-17, 学習研究社
- 9) 藤岡信克 (2002) 「単元活動」，新版現代学校教育事典，p558-559，ぎょうせい
- 10) 文部省 (1986) 「生活単元学習指導の手引」，
- 11) 豆塚とも子 (2000) 「生活単元学習の種類」，発達障害事典，p383-385，学習研究社