

生活単元学習を実践する 教師のためのガイドブック

～「これまで」、そして「これから」～

編著 独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

生活単元学習を実践する 教師のためのガイドブック

～「これまで」、そして「これから」～



独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

はじめに

本書は、平成16～17年度課題別研究「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究」の一環として、特に領域・教科を合わせた指導の中でも「生活単元学習」について、指導の充実を図るためのガイドブックとして作成したものです。

生活単元学習は、知的障害教育における領域・教科を合わせた指導の代表的な指導の形態であり、永きにわたり養護学校や特殊学級の教育課程に位置づけられ実践されてきました。

今日、知的障害教育では、変化する社会の中で求められる[生きる力]を育むための特色ある教育課程編成が指向され、子ども一人一人に応じたきめ細かな授業が展開されていますが、このような教育課程編成の多様性に伴い、生活単元学習の在り方もまた問われています。

本書は、知的障害教育の基本理念を確かめつつ、今日の生活単元学習の実践上の課題を振り返り、これからの生活単元学習の充実を目指すために必要と考えられる内容で構成しました。

本書第1部で生活単元学習の特徴や期待される成果と実践上の課題、教育課程編成状況、全国の教育センター等における研修の実施状況等の概要を解説しています。第2部では、本研究の研究協力校における10の実践事例を紹介しています。どの実践事例も、子ども主体の学校生活づくりや、子どもの意欲・課題意識を大切にした授業づくりを行う上で参考になる実践です。第3部では、知的障害教育の理念や生活単元学習の考え方、学校生活づくりや授業づくりで重視すべきポイントについて解説しています。

これらの内容は、日々の生活単元学習の充実を願う教師や、今後、新たに知的障害のある子どもの教育を担う教師が、ともに知的障害教育の中核的な考え方及び生活単元学習の特徴を理解し、これからの授業の改善・充実を図るために活用できるものと考えています。

生活単元学習等における授業づくりは、子どもの学習上の特性を踏まえ、子どもの[生きる力]を育てるために必要な内容を効果的に学ぶことができるようにする授業の具体化であり、まさに知的障害教育を担う教師の専門性が問われる営みであると考えられます。

このことから、本研究では知的障害教育の専門性について検討し、本書第4部において、今日求められる専門性について提言しています。

本書が、各学校での実践に役立てられることを願うとともに、忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

木村 宣孝，小塩 允護，徳永 豊，佐藤 克敏
小澤 至賢，涌井 恵，齊藤 宇開，内田 俊行

生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック

目次

はじめに

目次

第1部 「生活単元学習の現状と実践上の課題～生活単元学習を再考する～」

- I 生活単元学習の特徴と期待される成果及び実践上の課題 ……2
- II 知的障害養護学校における教育課程の編成状況 ……5
- III 教育センター等における研修の現状 ……7
- IV 生活単元学習の充実を目指して ……11

第2部 「子どもが主体的に活動する生活単元学習の実際」

- I 長野県立松本養護学校の実践
 - 1 学校の概要 ……14
 - 2 単元「ダンボールタウンを作って遊ぼう」(小学部) ……15
 - 3 単元「うどん屋さん いらっしやい」(小学部) ……21
- II 千葉大学教育学部附属養護学校の実践
 - 1 学校の概要 ……29
 - 2 単元「ぼくらの『くるま』しゅっぱ～つ！」(小学部中学年) ……31
 - 3 単元「そば料理を作って食べよう」(小学部高学年) ……37
 - 4 単元「手作りキャビンで、キャンプだ！」(中学部1年) ……43
 - 5 単元「丘山小学校へ開校記念作品を作って届けよう」(中学部3年) ……49
- III つくば市立桜南小学校の実践
 - 1 学級の概要 ……55
 - 2 単元「私たちのお店をひらこう」 ……56
 - 3 単元「つくって食べよう」 ……63
- IV 下呂市立荻原小学校の実践
 - 1 学級の概要 ……69
 - 2 単元「なかよし七夕をしよう」 ……71
 - 3 単元「なかよし運動会をしよう」 ……77

第3部 「生活単元学習の充実のために」

- I 生活単元学習の考え方 ……84
- II よりよい学校生活の創造 ……94
- III よりよい授業づくりを目指して ……102
- IV 特殊学級における生活単元学習の充実 ……108
- V 評価の充実 ……111

第4部 「知的障害教育の専門性とは」

- I 知的障害教育の専門性について ……116
- II 専門性モデル(試案)について ……119

第 1 部

「生活単元学習の現状と 実践上の課題」

～生活単元学習を再考する～

1 知的障害教育における「領域・教科を合わせた指導」

知的障害教育は、子どもが自立し、社会参加するために必要な「生きる力」を育てることを目指し、社会生活を送る上で必要となる様々な事柄を体験的、実際に学ぶことを通して、子どもが自らの生活を主体的、自立的に営むことができるようにする教育です。

今日、知的障害養護学校や小・中学校に設置された知的障害特殊学級等では、子どもの実態や学校・学級、地域の状況に応じて特色ある教育課程を編成し、子ども一人一人に応じた教育を展開しています。

知的障害養護学校における教育課程編成の特徴についてはこの後の項で具体的に述べますが、領域・教科を合わせた指導が教育課程の中心に位置付けられており、また、多くの特殊学級においても位置づけられている現状がみられます。

「領域・教科を合わせた指導」は、学校教育法施行規則第73条の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、併せて授業を行うことができる」の規定により設けることができる指導の形態です。学習指導要領解説では、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の四つの形態が例として示されています。これらは、子どもの生活上の課題への視点の当て方に違いがあるものの、子どもたちが毎日の生活の中にある諸活動に仲間と共に取り組み、実際的な状況下で繰り返し行うことを通して見通しをもって主体的に活動するなど、生活を豊かにしていくための学び方であるという点で共通しています。言い換えると、知的障害の特徴や学習上の特性を踏まえた効果的な学習方法であり、その体表的なものが「生活単元学習」であると言えるでしょう。

2 生活単元学習の特徴と期待される成果及び実践上の課題

今日、各学校、学級において特色ある教育課程が編成されている中で、生活単元学習はどのように理解され、実践されているのでしょうか。

このことを知る一つの方法として、本研究において平成16年度の長期研修員及び短期研修員（知的コース）を対象に「ブレインライティング法」（以下BW法）を実施し（平成16年6月）、生活単元学習の特徴と期待される成果及び実践上の課題の整理を行いました。

BW法では、「生活単元学習の特徴と期待される成果」及び「生活単元学習の実践上の課題」のそれぞれのテーマについて

- ①参加した研修員全員が1枚の紙に1つの意見を書く。
- ②それを時間内にできるだけ出し合う。
- ③次にグループに分かれて紙に書かれた意見を共有する。
- ④共通する内容や他の意見を整理して、内容を表すタイトルを付ける。

という方法で整理をしました。

その結果、次のような内容として整理されました。

(なお、表1及び表2については、整理された内容のうち代表的なものを掲載しています)

表1 BW法で整理した生活単元学習の特徴と期待される成果

- 生活単元学習は教師にとってもおもしろい。
 - ・できる状況づくりを考えたり、学習環境や教材、道具を作るのは大変だが、やりがいがある。
 - ・子どもが「またやろうね」と表現してくれるとき、教師としてうれしさを覚える。
- 子どもの実態やニーズに合わせた活動の大切さが実感できる。
 - ・子どもの興味やアイデアを取り入れた活動を行うと主体的に活動できる。
- 共に活動することで、人とのかかわりが深まる。
 - ・仲間と共に活動することが大切であり、子どもと教師、子ども同士が共感し合えるようになる。
- 物づくりは楽しい。
 - ・「〇〇づくり」を繰り返すことで、子どもが上手になっていく。
 - ・物づくりを通して、様々な事柄を学ぶことができる。
- 子どもの主体的、自主性を伸ばすことができる。
 - ・子どもの中に満足感や達成感が得られると、「またやりたい」「自分（一人）でやりたい」という意欲がわいてくるようだ。
- 生活に密着した実際の、体験的な活動が大切である。
 - ・実際の活動では、子どもが意欲的に活動している。
 - ・電車やバスに乗るなど、学校の授業で教えるより生活に生かせる力がついてくる。
- 見通しがもてるようになる。
 - ・繰り返し行うことで見通しがもてるようになり、落ち着いて活動できるようになる。

表2 生活単元学習の実践上の課題

- 生活単元学習とは？
 - ・生活単元学習についてよく理解しないまま、日々の授業を行っている気がする。
 - ・生活単元学習について明確に説明することが難しい。
- 発展性のある活動をどのように行ったらよいか。
 - ・学年が変わっても、毎年同じような単元を行っている。
 - ・子どもの実態から、単元や活動内容がパターン化してしまっている。
- 教育課程にどのように位置づけたらよいか。
 - ・教科別・領域別の指導とのバランスや関連をどのように図るとよいか迷う。
 - ・今担当している特殊学級において、時間割の中に生活単元学習の時間をどのように確保したらよいかを検討している。(現状、時間が細切れになっている)
- ねらいの明確化と評価の在り方が課題。
 - ・どのようなねらい、ねがいをもちて指導を行っているのか、何をどのように評価する

のかが、きちんと押さえられていない場合がある。

- ・子ども一人一人のねらいについて、教師間の共通理解が不足している。
- ・個別の指導計画との関連が十分に図られていない。

○教師主導になりがちである。

- ・子どもの主体的活動といいつつ、教師の主観的、主導的な指導が行われている。

○テーマの設定が容易ではない。

- ・子どもの実態が様々であり、みんなに合うテーマを考えることが難しい。

○個に応じた配慮をどのように工夫するか。

- ・集団で活動する際に、一人一人に配慮した授業を行うことが難しい。
- ・個の活動を重視すると、集団内での広がりや集団活動としての展開が難しくなる。

○実際の生活になかなか生かされない。

- ・単元で学習しても、実際の生活に生かしていくためにはどうしたらよいのだろうか。

(平成16年長期研修員、短期研修員を対象)

これらの内容から、次のような状況を読み取ることができると考えます。

まず、「生活単元学習の特徴と期待される成果」の内容では、生活単元学習が子ども主体の学習であり、子どもの興味・関心や生活の諸課題に密着した学習を行うものであること、繰り返しの活動によって子どもが見通しをもって取り組めるようになること、集団活動のよさとともに、教師が子どもと共に活動することにより、教師自身にとってもやりがいのある指導であること、などが挙げられています。

一方で、「生活単元学習の実践上の課題」として挙げられた内容をみると、生活単元学習そのものに関する理解の不十分さがあるという自己認識、教育課程上の位置づけ、多様な子どもの実態や生活に即した指導計画の作成及び評価の在り方、発展的な授業展開の方法、などが多く挙げられています。

以上の内容を関連づけて考えると、例えば

- 子ども主体性、自主性を大切にしようと思いつつも、結果的には教師主導の授業が行われている。
- 子どもの興味・関心を生かした活動を設定すると、活動がパターン化、マンネリ化しやすい。
- 体験的、実際的な活動を取り入れても、子どもの実際の生活に生きる活動とすることが必ずしも容易ではない。
- 集団活動の意義を認識しつつも、個々の多様な実態やニーズに応じた授業の展開が難しい。

などのように、生活単元学習の特徴及び期待される成果、または子ども主体の学習活動の必要性については認識されているものの、実際の指導に当たっては、指導計画の作成や子ども主体の授業づくり等に関する様々な課題を抱きつつ指導を行っている現状があると考えられます。

それぞれの学校、学級の実践を振り返り、子どもを主体とした学校生活や授業を支える生活単元学習の在り方を、今改めて問い直すことが大切なのではないでしょうか。

本研究所のプロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」（平成13～15年度）において実施した盲・聾・養護学校の教育課程調査から、知的障害養護学校における教育課程編成状況について整理します。

1 生活単元学習の授業時数の割合

（1）全体的な傾向

小・中・高等部ともに、「当該学部の各教科の目標・内容による教育課程」を編成している状況がみられます。

さらに詳しく見ていくために「当該学部の各教科の目標・内容による教育課程」の総授業時数における指導の形態別の授業時数の割合を表3のように整理しました（小3，小6，中3，高3（普通科）を抽出）。

表3 総授業時数における各教科、領域、総合的な学習の時間、領域・教科を合わせた指導の授業時数の割合

	各教科	領域	総合	合わせた指導
小学部3年	23.3%	7.2%		69.5%
小学部6年	26.9%	8.5%		64.6%
中学部3年	29.2%	8.1%	4.9%	57.8%
高等部3年（普通科）	35.8%	8.6%	4.4%	51.2%

知的障害養護学校では共通して、小・中・高等部ともに領域・教科を合わせた指導が教育課程の中心に位置付けています。その割合は学年が上がるごとに減少しており、教科別の指導の割合が増加する傾向にあります。これは、児童生徒の発達が未分化なほど総合的な活動、つまり領域・教科を合わせた指導の必要性が高いことを表す結果となっています。

領域・教科を合わせた指導では、小・中学部では日常生活の指導の授業時数の割合が最も多く、高等部では作業学習の割合が最も高いという結果となりました。

教科別の指導では、小・中・高等部ともに体育、保健体育の指導の割合が最も高いという結果となっています。

（2）小学部

知的障害養護学校小学部では、「領域・教科を合わせた指導」の「日常生活の指導」が最も多く、次に多いのが「生活単元学習」という結果でした。

平均年間授業時数を見ていくと、学年が進んでも「日常生活の指導」が最も多いことになり

はありませんが、学年が進むにつれて「日常生活の指導」少しずつ減り、逆に「生活単元学習」は増える傾向にあります。

(3) 中学部

知的障害養護学校中学部においては、「領域・教科をあわせた指導」の「日常生活の指導」が最も多く、次に多いのが「生活単元学習」という結果でした。

平均年間授業時数を見ていくと、小学部より時数は減りますが、「日常生活の指導」が最も多いことには変わりはありません。また、学年が進むにつれて「日常生活の指導」少しずつ減り、逆に「生活単元学習」の授業時数が増える傾向にあります。

中学部では、「作業学習」が取り入れられ、教科別の指導の授業時数が小学部よりも多くなっています。

(4) 高等部

知的障害養護学校高等部の普通科では、「領域・教科をあわせた指導」の「作業学習」が最も多くなります。

次に多いのが「日常生活の指導」で、その次が「生活単元学習」となっています。また、教科別の授業時数が多くなっています。高等部では、当然のことながら就労を含めた卒業後の生活を見通した授業が一層意識された教育課程編成となっています。

2 知的障害養護学校における教育課程に関する課題

この調査の中で、教育課程に関する課題を自由記述で回答する項目を設定していますが、その内容を分類すると次のような傾向がみられます。

回答数が多い順に整理すると「総合的な学習の時間の在り方」が最も多く、次いで「個別の指導計画の充実」、「小・中・高の一貫した教育課程編成」という結果となっています。

生活単元学習と総合的な学習の時間とでは、展開される活動に共通点もみられますが、それぞれの趣旨を明確にして指導計画を立てることが大切です。

「個別の指導計画の充実」については、生活単元学習との関連で考えると、単元の個別目標と個別の指導計画に基づく一人一人の個別の目標とがつながるようにすることが必要です。

「小・中・高の一貫した教育課程編成」に関する事項としては、生活単元学習においては、小・中・高それぞれの年間指導計画を全校で連携し合いながら作成することが大切です。

知的障害養護学校では、教育課程の編成において、学部ごとではなく全校体制で取り組むという姿勢とそれを実現するための学部間連携の仕組みづくりが今後一層重視していく必要があると考えられます。

また、児童生徒個々の目標が、学部・学校全体の教育目標としっかりと関連づけられる配慮が必要でしょう。生活単元学習においても、個々に何が身に付いたのかをしっかりと把握し、児童生徒の年齢や発達段階を踏まえた教育課程編成の工夫がより一層大切であると考えられます。

本研究では、各教育センター等における生活単元学習に関する研修の実施状況等について明らかにするために、「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究について」と題して、全国調査を実施しました。以下にその概要を報告します。

1 回答者について

対 象：全国の教育センター等，71か所

実施時期：平成16年10月～11月

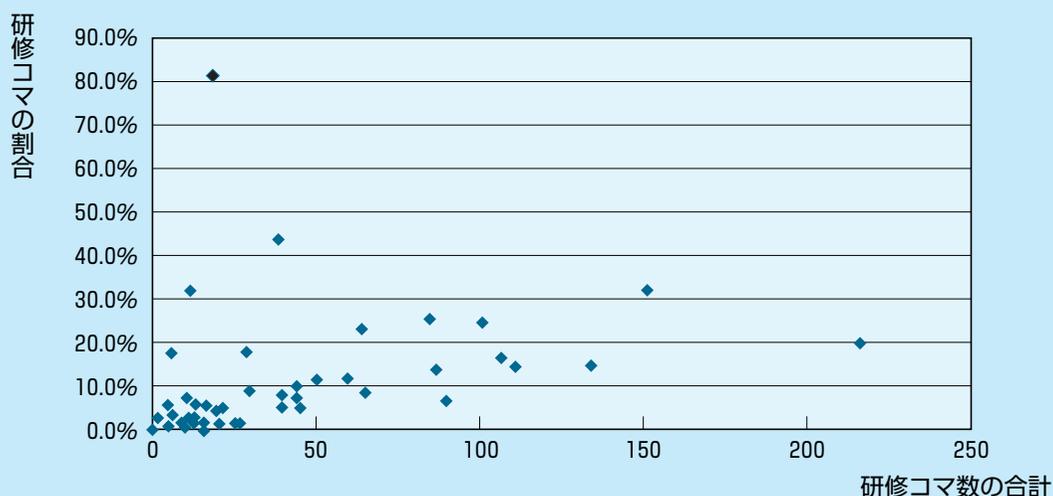
回 収 率：76% (54/71)

回答者のほとんどは、各教育センターの指導主事でした。また、回答者の学校教育経験年数は20年から25年が最も多く、そのうち知的障害教育経験年数は、おおよそ10年から20年でした。

2 研修講座の開設状況について

ここでは研修講座のうち、平成11年度から15年度までの5年間の生活単元学習に関する研修講座のコマ数と、特別支援教育全体の研修講座のコマ数について回答してもらい、その総数から生活単元学習に関する研修講座の割合を調べました。その際、コマ数は1コマ90分としてカウントしました。

その結果、生活単元学習に関する研修講座のコマ数は、特別支援教育全体の研修講座のコマ数の6.6%でした。最も多かったA県では88.1%，続いてB県では63.9%でしたが、0%と回答した教育センターも複数あり、全体として20%以下の場合が多くみられました。



また、5年間の特別支援教育全体及び生活単元学習の研修講座のコマ数の増減の理由についての自由記述では、「いわゆる軽度発達障害に関する講座の見直し及び新設のため」、「特別支援教育（個別の教育支援計画やコーディネーター）への移行」などが挙げられました。

このことから特別支援教育に関する内容（例えば、軽度発達障害に関すること、個別の教育支援計画やコーディネーターに関すること）が全体の講座数に新規に入り込む際に、生活単元学習等の講座が割り当てられた可能性もあると考えられます。今後、特別支援教育の推進に伴い、どのような研修内容に移行するのが注目されます。

3 生活単元学習に関する研修内容について

続いて、生活単元学習に関する研修内容について調査しました。初心者（例えば、知的障害教育経験0～3年程度）と中堅者（例えば、知的障害教育経験7年以上）を想定し、それぞれを対象としたとき、生活単元学習に関して研修する必要があると考えられる内容の中で優先度が高いものを三つ選んでいただきました。

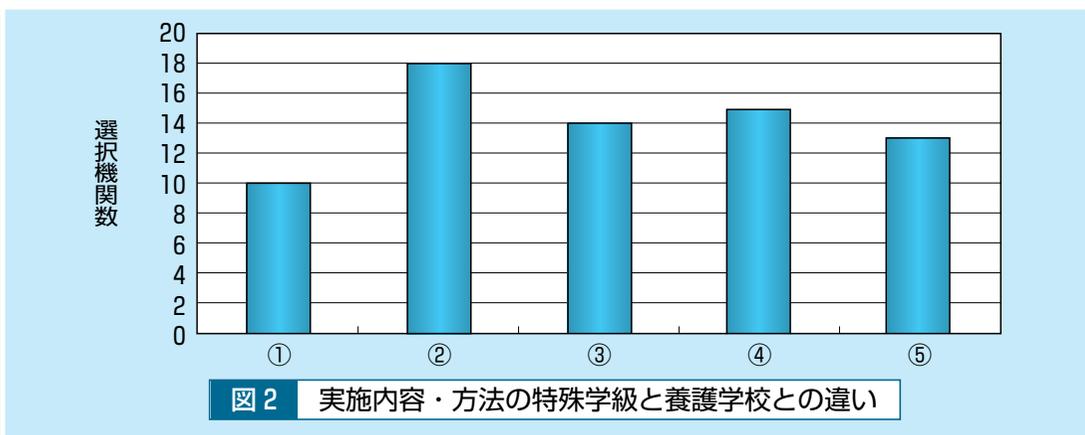
その結果、特に中堅者では、「一人ひとりの具体的な目標に基づき、子どもの育ちや変容を評価する方法とその利用の仕方に関すること（個別の指導計画と評価）」が高い割合を示していました。私たちも課題意識を強くもっていたことですが、全国的に生活単元学習を進めるにあたって「評価」が課題となっていることが明らかになりました。

研修する必要がある内容	初心者	中堅者
(日)領域・教科を合わせた指導に関すること等の生活単元学習についての一般的な知識に関すること	83%(1)	19%
(月)子どもの興味関心のある題材や活動を準備したりする等の単元設定に関すること	71%(2)	9%
(火)買物や交通機関の利用等の現在の実生活に直ちに活かすことを考慮した単元設定に関すること	17%(4)	5%
(水)余暇の過ごし方等の将来の生活につながる単元の設定に関すること	2%	33%(4)
(木)集団活動において、一人ひとりの具体的な目標を明確にするための子どもの見方や記述の仕方に関すること	45%(3)	21%(5)
(金)集団活動において、個に応じた目標を達成するための工夫や配慮に関すること	16%(5)	43%(3)
(土)これまでの経験を活かした単元展開等の子どもの課題意識高めるための工夫や配慮に関すること	2%	47%(2)
(祭)視覚的に活動内容を提示したり、スケジュールを自分で作成したりする等の見通しを持ちやすくするための工夫や配慮に関すること	12%	3%
(祝)友達や教師とのやりとりをする機会を意識的に設定する等の関わりを深める工夫や配慮に関すること	2%	16%
(自)一人ひとりの具体的な目標に基づき、子どもの育ちや変容を評価する方法とその利用の仕方に関すること（個別の指導計画と評価）	12%	72%(1)
(至)教師と子どもが共に活動できるような教材・教具や場の設定等の工夫や配慮に関すること	14%	10%

4 生活単元学習の実施内容・方法等に関する特殊学級と養護学校との違いについて

続いて、実施内容・方法等に関して、特殊学級と養護学校との違いがあるかどうかを聞きました。その結果、「違いがある」が63%、「違いがない」が37%でした。「違いがある」とした場合のみ、以下の五つの選択肢から複数回答可で回答していただきました。

項目	①総合的な学習の時間との関連の持たせ方	②複数学年合同での実施の仕方
	③弾力的な時間割の編成の工夫	④教科別の指導との関連の在り方
	⑤交流教育を考慮した工夫	



(田)～(木)の項目の中では、(月)複数学年合同での実施の仕方、(水)教科別の指導との関連の在り方、(火)弾力的な時間割の編成の工夫の順で、特殊学級と養護学校との違いがあると考えられていることが分かりました。

今後は、地域の現状を十分にふまえた上で、前半を実践研究成果報告等の全体的な講義、後半を特殊学級と養護学校に分かれて、現状と課題に基づく解決策の協議を行うなど、これらの内容を含めた研修を企画していく必要があると考えられます。

5 知的障害教育における生活単元学習の重要性や必要性について(自由記述)

- 自立に必要な知識・技能を身につけると共に、生活上の望ましい習慣や態度の形成を目指す。
- ライフステージや発達段階に即した指導内容の整理と系統性が必要である。
- 「なすことによって学ぶ」もっとも有効な指導形態である。
- ソーシャルスキルの方法や環境を整える観点(視覚支援等)を組み込んで取り組む必要がある。
- 生活上の課題を解決するための力を身に付け、社会的自立へ向け必要な知識やスキルを養う。
- 生活を送るために必要な様々な力を身に付けるのだから、教育課程の中心に位置している。
- 教科の内容に分けられないものを扱える。
- 自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習することができる。
- 人数等に合わせて、柔軟で、多様な実践を作り出すことができる。
- 知的な発達の遅れのある児童生徒は、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ことが挙げられるため、生活に結び付いた実際の具体的な活動を学習活動の中心に捉え実際的な状況の下で指導することが重要であると考える。

ほとんどの回答者が自由記述に回答しており、生活単元学習の重要性や必要性について強く認識していることが分かりました。特に生活上の課題解決のための有効な手段であり、教科の内容に分けられないものを扱えるなど、知的障害教育の中心的な教育内容であるといった記述が多くみられました。

6 生活単元学習を充実させていくための研修の在り方について（自由記述）

- 児童生徒の実態に合わせた単元の再構成に結び付けられる研修をする。
- 授業研究を中心に捉え、普遍的な部分を確認しつつ、新しい時代に対応した在り方を検討する。
- 単元の設定、計画、準備、実践、反省、の一連の流れを研修する。
- 生活単元学習のねらいや目的等、基本的な内容について研修する。
- 児童生徒及び保護者、学級担任の願いを反映した個別の指導計画を作成する。
- 生活をなぜ単元化しているのか協議する。
- 領域・教科を合わせた指導全体を有機的に関連づけた内容について検討する。
- 作業学習との滑らかな接合を見通した新たな生活単元学習の在り方を検討する。
- 教育課程に関する基礎知識を高める研修をする。
- 生活単元学習の授業分析をする。
- 生活単元学習の指導案の作成をする。

興味深い内容が多く挙げられていました。生活単元学習を充実させていくための研修の在り方については、大きく「新たな時代に対応した生活単元学習」の在り方を模索すること、生活をなぜ単元化するのかなど、「生活単元学習の原点に戻った再整理をすること」、生活単元学習の研修内容で多く挙げられた「評価方法や授業分析の方法などを検討すること」の三点に集約されると考えます。

以上、各教育センター等における生活単元学習に関する研修の実施状況等について、明らかにしてきました。各地で特別支援教育の実現に向けて努力を重ねることが必要不可欠である一方で、限りある研修機会をいかに活用するかについては、地域差が大きくなってきています。今後、地域の考え方や現状に応じて、研修の全体的な内容構成が一層特色あるものになってくることが考えられます。

今回の調査では、全国的に生活単元学習の重要性や必要性について強く認識されていることが改めて確認されましたが、そのための研修を、どのように構成していくか、各地での取組を共有しながら検討し、実践していくことが大切であると考えます。

IV

生活単元学習の充実を目指して

これまで述べたように、知的障害養護学校では、生活単元学習などの領域・教科を合わせた指導が教育課程の中心に位置付けられており、生活単元学習の特徴や期待される成果が認識されている一方で実践上の課題を多く抱えている現状が伺われます。また、教育センター等における生活単元学習のコマ数の平均は全コマ数の6.6%であり、今後これらの研修と合わせて、各学校または地域で主体的に生活単元学習等の研修を進めていく必要があると考えられます。

これらの現状を踏まえ、本研究（「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究」）の研究協議会において、生活単元学習の充実を図るために検討を要する視点として、以下の事項が挙げられました。（主要な観点を抜粋）

- 生活単元学習は、知的障害のある子どもの学習上の特性に対応する指導である。このことを理解した上で、学校生活づくりや授業づくりなど幅広い視点から検討することが必要である。
- 毎年同じ単元が繰り返されるなど、発展性の少ない指導計画づくりとなっていないか。生活単元学習のキーポイントは、子どもの学習経験をふまえて、指導計画をどのように「創る」か、にあるのではないか。
- 活動内容を子どもに合わせて設定するという自由度の高さが、逆に内容の曖昧さ、系統性のなさの指摘を生んでいるのではないか。生活経験を確かに積み上げていく指導計画の充実が必要ではないか。
- 子ども主体の授業づくりを再考する必要があるのではないか。
- 生活の現実度を顧慮し、個々の目標と手だてを具体化した授業づくりを行い、授業案を通して共有、検討、実践、評価する取組を深めることが必要ではないか。
- 学校観、指導観によって生活単元学習の在り方が左右されるのではないか。また、組織としてのチームワークによる差が大きいのではないか。
- 指導の改善・充実を図る上で、評価（授業改善）の取組を一層重視する必要があるのではないか。
- 教科別の指導との関連を検討すべきではないだろうか。

本書は、これらの課題や疑問に対して、各学校での実践の充実に結びつけていくためのポイントを盛り込みながら作成しています。子ども主体の学習活動を実現する生活単元学習の実践事例（第2部）や、生活単元学習の考え方や充実を図るためのポイント（第3部）、そして、生活単元学習の授業づくりに代表される知的障害教育の専門性の向上のための知見（第4部）など、それぞれの学校の実情に応じた改善や、授業づくりを担う教師が共に学ぶための一つのガイドとして活用されることを願うものです。

特別支援教育への転換に伴い、特別支援学校（仮称）が平成19年度（予定）から制度化され、特別支援教室構想の具体化に向けての実践が今後一層推進していくものと考えられます。このため、子ども一人一人の教育的ニーズに対応する新たな教育課程編成を創造する取組が求められます。

今後、各障害種別の専門性を融合させた指導の充実と合わせて、知的障害教育の専門性を代表する生活単元学習の充実によって、子どもの主体的活動を支え続けていくことが大切であると考えます。

第 2 部

「子どもが主体的に活動する 生活単元学習の実際」

1 学校の概要

学校の所在地・規模

- 所在地 長野県松本市大字今井1535番地 (〒390-1182)
- 児童生徒・教職員数
 - ・児童生徒 小学部60人 中学部49人 高等部78人 訪問教育部7人 計194人
 - ・教職員 125人 (教員93人 行政職員12人 寄宿舍指導員20人)

学校教育目標

健康な心と体を育てるとともに、日常生活や集団生活に必要な資質を特性に応じて養い、地域社会で豊かに生きることができる力を育てる。

小学部の教育目標

児童一人ひとりの特性や教育的ニーズを大切にした生活や学習を通して、興味や関心の幅を広げ、もてる力を高め、豊かに生きる力の基礎を養う。

教育課程 (小学部)

	月	火	水	木	金
9:00		登		校	
9:20		着	替	え	・
9:45		朝		の	会
10:15		か	ら	だ	の
					時
					間
11:30	リズム交流 (低学年)	生活単元学習			
12:40		給		食	
13:00		歯	磨	き	
13:15		自	由	遊	び
13:40		そ	う	じ	
14:40		個別(課題別)学習		みんなの音楽 (高学年)	みんなの音楽 (低学年)
15:00		帰	り	の	会
		下		校	

*子どもがめあてや見通しをもちやすいように、带状に日課を定めています。

*午前の学習では、メインの活動として生活単元学習を中心に行い、午後の学習は、個別の学習を行います。

教育の基本方針

松本養護学校では、全校研究テーマに「個別の指導計画を活かした授業づくり・学校生活づくり ～支援と評価の一体化をめざして」を掲げ、研究を積み重ねてきています。

具体的には次の点を大切にしているについて取り組んでいます。

- ・児童生徒の実態把握、単元や授業の視点を決めだし、そこから考えられる児童生徒の教育課題をより明確に設定する。

- ・教育課題や日々の授業の目標が具体的で、「育ちが見て分かるか」「観察できるか」等、評価を次の課題につなげることができる。
- ・「どのような段階の時、どのようなかかわり方で、どのような教材を使って」を意識し、日々の支援や指導の手立ても明確にしていく。

また、集団で営まれる学校生活の生活単元、作業学習等では、集団としての意識の高まりを重要に考え、個々の目当てが、共通の目当てとして位置づくような生活づくり、単元展開を大切に考えて、日々の学習に取り組んでいます。

長野県松本養護学校の実践

2 単元「ダンボールタウンを作って遊ぼう」（小学部）

（1）生活単元学習の考え方

本校小学部では、これまでの実践から、「児童の楽しみをとらえて学習条件や支援を整えることにより、主体的な活動につながり生きる力が高まっていく」ことが分かってきました。

子どもたち一人一人の楽しみの根底は、似た活動の姿であってもそれぞれ違います。それに応じて、また、今の楽しみを支えているそれまでの活動の積み重ねを考えると、学習条件や支援を整えます。その中で存分に活動することで、その子の楽しみがさらに深まったり広がったりします。そんな一人一人の楽しみを大切にしながら、学習集団としてそれらを確かに包み込む活動づくりを、その時期のその子どもたちの生活の中心として位置づく生活単元学習として実践していきたいと考えています。

（2）子どもの教育目標設定の考え方（支援のフィードバックを大切にしたい取組）

生活単元学習においては、子どもたちの生活の中から見出されたその時期の生活の中心となる活動が据えられます。その活動は一人一人の楽しみや必要感から決め出されてくるものであり、指導のねらいが先にあるものではありません。しかし、今と少し先の個々の生活を見つめた上で作られた個別の指導計画の教育目標に照らし合わせると、おのずと単元の活動の中で育ちが期待できる内容があります。このことについては、「単元の醸成期間」として事例「うどんやさん いらっしゃい」において詳しく説明しています。

そこで、生活単元学習を進める際には、単元成立後に必ず個々の教育目標と照らし合わせて、単元の活動の中で教師がもつ単元の願い（目標）とそれに対応する教育目標を明確にします。この際に配慮していることは、よりよく教育目標を達成させることを理由に、教師の都合で活動そのものを曲げないようにすることです。あくまでも生活単元学習の活動は、子どもたちの楽しみをとらえから膨らんできているものと考えます。子どもたちが楽しみを存分に味わってこそ、主体的な活動につながり、生きる力が高まっていきます。そうした子どもたちの思いで進む活動は、子どもの育ちを教師がもつ単元の願い（目標）に照らして見返すと、おのずと教育目標に関連した育ちがあり、さらに次のさまざまな活動への発展の土台になっていきます。

単元の中でそのように期待できる育ちを確実に支援していくためには、日々教師間で支援をふり返し、その評価と次時からの支援の方向を共通理解する、つまり、支援のフィードバックを大切に授業づくりを行う必要があります。本単元では、複数の教師がお互い目にしながらスムーズに評価できる見やすさ、なるべく短時間で記入でき、また方向性・継続性が分かりやすいように、フィードバックの表として、表1及び表2のように、一覧表での形式を取り入れて実践しています。

表1 支援のフィードバックの表

氏名	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
単元の願い				
対応する教育目標				
(日付)	☆上段には、その日の単元の願いに関する活動の様子を記入する。			
	☆中段には、その様子に対する考察を記入する。			
	☆下段には、次時の支援の方向を記入する。			
(日付)				

表2 実際のフィードバックの表からの内容の一部抜粋

氏名	Hさん	
単元の願い	A 教師と一緒にガムテープなどを貼る活動を楽しんで行い、一人でもできることも増えてほしい。 B ラーメン屋さんの店員として、お客さんの友だちに「どうぞ。」という動作で渡してほしい。	
対応する教育目標	・自分の気持ちや要求を伝えるために、相手に分かるサインを確実にできるようにし、サインの数を増やしていく。 ・いろいろな経験を通して環境への適応力をつけ、一人でもできることを増やす。	
6月22日	活動の様子	A 一人になると制作活動はせず、テープをひらひらさせる感覚遊びをしていた。 B 教師と一緒に2度友だちからの注文を受け、ラーメンを届けた。
	考察	A 常に教師と一緒にガムテープ切りの活動をするのは難しい。 B 自分のやっていること(店員としてラーメンを運んでいる)は理解できていないようだ。
	次時の支援	A 一人でも活動ができると思われる「糊付け」用に、塗り絵の切抜きも用意しておく。 B 店員より動きが単純で理解しやすいお客さん役に誘ってみる。
6月23日	活動の様子	A ガムテープは教師の「ピリ、ぺったん。」の声に合わせて切ったり貼ったりする。塗り絵も教師と貼った。 B お店の机で教師と日常行っている感覚遊びをしていた。
	考察	A 教師の声がけで切る、貼るができる。糊が手に付くことは嫌いのようだった。 B ラーメン屋さんごっこという意識はほとんどない。
	次時の支援	A チューブ糊ではなく皿にボンドを出し筆を用意して糊付けをやすくする。 B 再度店員になって友だちとかかわりができる場を作ってみる。
6月25日	活動の様子	A 塗り絵に筆でボンドを付けラーメン屋さんの壁に貼ることができた。 B 店員さんとして教師と一緒に何回もラーメンを運んだ。1回に2個運ぶこともできた。
	考察	A 筆で塗るので手に糊が付かないので活動に集中できた。 B お客より店員役のほうが動きがあり役目があって活動しやすい。
	次時の支援	A ボンドに色をつけ、塗ったところが自分で分かるようにする。 B 「どうぞ。」の膝を曲げる動作がしやすいよう、お盆でなく手で直接どんぶりを持って運んでみる。
6月29日	活動の様子	A ボンドを隅までつけられるようになってきた。ガムテープの切り方がうまくなってきた。 B 教師からラーメンを受け取り、「〇〇くんへ渡して。」の声がけで注文した友だちのところへ行って渡した。
	考察	A ボンドに絵の具で薄く青い色をつけておいたので、塗ったところがよく分かった。繰り返しの活動で自分でできる技術がついてきたようだ。 B 声がけだけでなく教師と一緒に歩いていくことで安心できるようだ。
	次時の支援	A 塗り絵を貼ることとガムテープを切って貼ることのどちらから始めるか本人に選択してもらう。 B 「どうぞ。」の動作ができるよう教師がついて一緒に動作を行う。(日常の他の場面：友だちに物を配る、保健室に健康観察カードを届ける：でも同じ動作をつけるようにする)

(3) 「ダンボールタウンを作って遊ぼう」の単元設定にあたって

この単元は小学部5年生（男子7名女子1名計8名）で行ったものです。5年生の子どもたちは全員が体を動かして遊ぶことが大好きで、これまでも体育館や校庭で遊具・乗り物などを使って遊びこむ様子が見られました。低学年のときには、ダンボール箱を使って出入りしたり積み木のようにして遊んだりする活動に夢中になりました。また、普段から工作的な活動が好きな子どもが多く、紙を切る・糊やテープを使って貼る・ものづくりをするなどの活動に意欲的にかかわっていました。

そこで、今回は身近にあって工作などにも扱いやすいダンボールを使って、自分の作りたいものを存分に作って楽しんだり、できたものを使ってみんなで遊んだりしたいと考えました。そして、その活動の中で友だちや教師とかかわりを広げたり深めたりできることを願って活動を始めました。

教室にいくつかのダンボール箱やトンネル状のダンボールを持ち込むと、すぐにDさん、Eさん、Hさんはトンネルを使って3人で追いかっこをし始めました。Bさんは、大きい箱にはさみで窓を開け始めました。それを見てDさんも別の箱に時間をかけて穴を開けていきました。教師も一緒になってダンボールを使ったいろいろな遊びをする中で、お家のようなものやお店などをダンボールで作って遊ぶ活動に多くの子どもたちがかかわってきました。そこで大きなダンボールをたくさん用意したところ、それぞれの子供たちが自分のお気に入りのお家やお店を作り始めました。一人で、また何人かで一緒に作り、少しずついろいろな建物ができていきました。教師が「こういうところを『町』、英語で『タウン』と言うよ。」と話すと、自然とこの遊び場を「ダンボールタウン」と呼ぶようになりました。ダンボールタウンには、子どもたち一人一人の作りたいもの、遊びたいものがありました。

(4) 単元の願いと授業の展開

この単元では次の2つの願いをたてて活動を組んでいきました。

- ダンボールタウンで自分の作りたいものをイメージしながら、身近な材料や簡単な道具を使って遊び場作りに進んで取り組んでほしい。
- 自分たちで作ったダンボールタウンで、友だちや教師と一緒に思い切り遊んでほしい。

午前の活動の時間になると「ダンボールタウンに行きましょう」（「公園に行きましょう」の替え歌）の歌を元気よく歌いながら、教室から広いプレイルーム「ダンボールタウン」に向かいました。入口ではちまきをし、腰に道具袋をつけて大工さんに変身します。身支度をするのは、子どもたちの「これから作るぞ。」という気持ちを高める支援になり、また、自分が使う道具の確認や整頓にもつながっていきました。

各自の制作活動に、教師がとらえた個々の楽しみを取り入れたため、夢中になって作っていました。Aさんは、大好きな自分の家族が住む家を作っていました。家の形が出来上がると用意してあった大きな白ダンボールにお父さん・お母さん・弟の絵を大きく描いて家の中に入れました。出来上がってくると、うれしそうな表情で自分も中に入り込んでいました。白ダンボールは、Aさんの「絵を描きたい、家族を描きたい」という願いが達成



できるように用意しておいたものです。このように、子どもの願いが達成できるための支援は他にもいくつかあります。握りやすく力が入りやすいダンボールカッターを用意したこともその一つです。自分の家の窓を開けたいと願うHさんは、あまり手先が器用な方ではなく力のいる活動では先生の助けを借りることが多かったのですが、時間はかかったものの一人で用意されたダンボールカッターを使って窓を開けていきました。一つ開くとうれしくて、次の窓を開ける場所を決めて印を付けていきました。



4時間ほど制作活動を進めると、お店を作っているBさんやお風呂屋さんを作っているDさんは、友だちや先生に来てもらいたいと考えるようになりました。自分の作ったお風呂に友だちが来て汗を流したり頭を洗ったりする動きを見たDさんは、それまで漠然としていたイメージを「シャワーをつけたい。お湯と水の2つの蛇口がいる。鏡もほしい。」と具体的に膨らませていきました。その願いを受けて本物の蛇口、シャワー、お風呂道具、鏡を用意すると、自分のイメージしたものが目の前にあり、自由に使えることがわかったDさん。普段は周りの様子に気をとられがちですが、この単元のお風呂作りは集中して自分で考えて制作していきました。

また、作って遊ぶという2つの場面を一時間の中に設定したことは、Dさんだけでなく他の子どもたちにとってもイメージが膨らみ活動の意欲を高めていったと思われます。

本単元では、前半の制作場面は一人で活動に打ち込む姿が多く、後半のみんなで遊ぶ場面ではお風呂で友だち同士が背中を洗いあったり、ラーメン屋さんでお客と店員さんになってお店やさんごっこをしたりと、私たち教師が本単元で願った、友だちや先生と一緒に遊ぶ姿、人と関わる姿が増えてきたことも大きな成果でした。

(5) 本単元を中心としての一日の生活づくり

午後に行っている個別の学習の時間には、ダンボールタウンの活動から出てきた一人一人の願いに合わせた学習を組みました。この活動は、本単元の活動での制作や遊びをより満足のいくものとすると同時に、子どもにとってめあてがもちやすくとまりのある生活を創造することができました。

- ・ ラーメン屋さんでお店に出す餃子を紙粘土で作る。
- ・ パソコンで自分の家の表札を作る。
- ・ 看板作りでの文字の学習。
- ・ 買い物時のお金の学習。
- ・ お客さんと店員さんになっての会話（言葉）の学習。



日付	時間	主な活動
6/7	1	<ul style="list-style-type: none"> ・ぼくのお家を作ろう。 ・お風呂屋さんを作ろう。
6/8	2	
		教室ではせませぎる。広いプレイルームへ引っ越したい
6/9	3	・教頭先生、教務の先生のところへ頼みにいこう。広い部屋へ引っ越しをしよう。
6/11	4	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">お家作り</div> <div>〔ぼくたちは大工さん〕</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">お店屋さん作り</div> </div>
6/14	5	<ul style="list-style-type: none"> ・もっとお家を作ろう。 ・お風呂屋さんに水道をつけたい。
6/15	6	
		<ul style="list-style-type: none"> ・広くしよう。 ・ラーメン屋さんを広くしよう。
		<ul style="list-style-type: none"> ・テーブルや椅子を作ろう。 ・窓をつけて明るくする。
6/16	7	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>(個別学習)</p> <p>(H, E, B) お客さんと店員さんの関わり方の学習。言葉の学習</p> </div> <div style="width: 40%; text-align: center;"> <p>今日は仕事を休んで、ダンボールタウンで遊ぼう</p> <p>・みんなで、お風呂屋さんへ行こう。</p> <p>・ラーメン屋さん開店。コックさん、店員さん、お客さんになろう。</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>(個別学習)</p> <p>(G, D) 紙粘土で餃子作り数の学習。食べ物の名前</p> </div> </div>
6/17	8	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">お家作り</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">お店屋さん作り</div> </div>
		ぼくたちの街ができてきた。もっと作りたい
		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>道具や材料が欲しい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探そう。 ・他の先生に聞こう。 ・買いに行こう。 </div> <div style="width: 50%;"> <p>(個別学習)</p> <p>(F) 買い物時のお金の学習</p> </div> </div>
6/21	9	ホームセンターへ材料を買いに行こう
		<ul style="list-style-type: none"> ・材料を買おう。 ・お店の看板や壁はどうなっているか。 ・家の表札を見よう。
6/22	10	(個別学習)
6/23	11	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="width: 30%;"> <p>(A, C) パソコンで表札作り</p> </div> <div style="width: 40%; text-align: center;"> <p>お家作り</p> <p>〔ぼくたちは大工さん〕</p> <p>お店屋さん作り</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>(F) パソコンで看板作り</p> <p>(D) 看板作りで文字の学習</p> </div> </div>
6/25	12	壁にきれいに模様をつけたいな。壊れたところをなおそう。看板をつけよう。
6/29	13	表札をつけよう。椅子を増やそう。男湯・女湯を作ろう。窓をつけよう。テーブルを作ろう。洗うところを広くしよう。部屋をつなげよう。
6/30	14	お風呂に入って汗を流そう
7/1	15	Dさんのお風呂屋さんに行こう
7/2	16	おなががすいた。ラーメンを食べよう
		<ul style="list-style-type: none"> ・お湯に入って気持ちいい。 ・体と頭を洗おう。
		<ul style="list-style-type: none"> ・何を注文しようかな。 ・おいしいラーメンを作ろう。 ・お客さんにラーメンを運ぼう。 ・お店の片づけをして帰ろう。
		自分のお家に帰ろう
7/5	17	ぼくたちのダンボールタウンができた
		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>大工さんになって作ったことが楽しかった。またやりたい。</p> </div> <div style="width: 50%;"> <p>みんなでお風呂屋さんやラーメン屋さんごっこをして楽しかった。本当に行ってみたいな。</p> </div> </div>
7/6	18	お風呂屋さんへ行ってお風呂に入ろう・ラーメン屋さんへ行っておいしいラーメンを食べよう
7/7	19	・どこへ行こうか・持って行くもの・気をつけること
7/8	20	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;"> <p>校外学習「みんなでお風呂屋さん・ラーメン屋さんに行こう」</p> </div> <p>・お風呂は気持ちいいな。男湯と女湯がある。何を注文しよう。おいしいな。</p>
		もう一度、ダンボールタウンで遊んで、さよならしよう
		他单元へ

図1 単元の展開

(6) 単元の成果と課題

ダンボールを使っての制作活動では、一人一人の楽しみが含まれており、集中して意欲的に活動に取り組むことができました。家族のことや絵を描くことが好きな子どもは、4人家族をイメージして家を作り、内側には家族の絵や自分の家にあるものを描いていました。またブロックや紙工作が好きな子どもは、大きな直方体のダンボールをいくつも組み合わせて自分のラーメン屋さんの建物を作っていました。

また「ダンボールタウンで遊ぶ」という設定によって、一人一人が製作したものがダンボールタウンという共有した空間を作り、友だちや教師とのかかわりのある活動へつながっていくことができました。さらに、集団で遊んだことで個人の製作においてさらにこうしたいというイメージや思いが膨らんでいきました。お風呂屋さんを製作した子どもとところにみんなで入り、ごっこ遊びをしていく中で、今までごっこ遊びをしなかった子どもがからだを洗うまねをする、友だちと譲り合って湯船に入る、友だちと背中を洗い合うといった人と関わった遊びをするなどの姿が見られました。また製作した児童はみんなが来てくれることが嬉しくて、また来てもらえるように、シャワーや鏡など作りたいもの考えることができました。

子どもの願いが達成するための支援や子どもの意欲を高めるための支援についても工夫しました。まず、材料や道具を子どもたちが使いやすいように工夫したり、興味をよリモつと思われる物を用意したことで活動への意欲が高まりました。またプレイルームを学習の場にしたことで、教室より広い場所でダイナミックな活動ができました。教室からプレイルームに移動することで、気持ちが高まり、「ダンボールタウンで作って遊ぼう」の学習に気持ちを切り替えることができましたと思います。ほとんどの子どもは歌をうたいながら元気に移動し、「ダンボールタウン」の部屋の前ではちまきをし道具袋をつけて大工さんに変身すると、さらに気持ちが高まって、「5・4・3・2・1・オープン」の大きな掛け声をかけて部屋に入る様子も見られました。

また、一人一人の思いに合わせた個別の学習の時間を組むことで、本単元の活動での制作や遊びをより満足のいくものとすると同時に、子どもにとってめあてがもちやすくとまりのある生活を創造することができました。製作活動と遊ぶ活動を1時間の授業の中に組み込んだことで、もっと作っていたい子どもの気持ちごとざれがちな場面も少しみられましたが、作る、遊ぶ、さらに作るという連鎖で、気持ちが高まり、その気持ちを持続することができました。

3 単元「うどんやさんいらっしやい」(小学部)

(1) 子どもたちの意欲を高める「単元の醸成期間」について

本校小学部では、単元として授業を展開していく前の準備の期間を「単元の醸成期間」としてとらえ大切に考えています。この期間は、検討している単元が、子どもたちが自分から生き生きと取り組める活動であるか確かめるとともに、子どもたちの活動への意欲を高めていく期間です。そして、この時期の活動を通して、子どもたち一人一人にとって活動への願いややりたいことが明確になったときに「単元の成立」としてとらえています。

この「単元の醸成期間」として最も大切にしていることは、担任が子どもを引っ張って活動させないことです。すなわち、子ども一人一人の日常の姿から、それぞれの興味や関心、またその広がりをとらえていくことが重要と考えています。また同時に、より多くの子どもが共通して関心を示す素材をとらえていきます。こうした「単元の醸成期間」は活動内容によって異なります。数時間の場合、前単元である場合、また本事例のように年間を通して行う場合などがあります。

(2) 本単元における醸成期間について

子どもたちは2年生のときに生活単元学習「おそばやさんいらっしやい」で、畑での蕎麦作り、そばちょこ・おさら作り、ブドウの汁でのランチョンマット作り、調理活動、お店やさんごっこなどを経験してきました(途中、そばアレルギーの児童の転入によりうどんに切り替えました)。毎日同じ活動を繰り返すことで、子どもたちは生活に見通しがもて、準備から片づけまで一人でできるようになったり、そばを切る技術が高まったりしました。また、人とかかわることの楽しさをたくさん体験することで、発語が増えたり、よりはっきりしゃべるようになったりするなどコミュニケーション意欲も高まってきました。

3年生の4月の「今年は畑で何をつくりたい？」の教師の発問に、子どもたちは「ネギ植える。」「大根つくる。」などと答え、うどんを作りたいという気持ちをもっていました。そこで、そうした子どもたちの気持ちを生かし、専門家や友だちをモデルに活動したり、互いに切磋琢磨できるように発展できる本単元を設定しました。



うどんこねこね、いい気持ち

主な活動と子どもの動き・願い	
4/21	<p>「ねえ、畑で何作りたい？」 『トマト』『なす』『キャベツ』『ポップコーン』『ネギ』『大根』 「エー、ネギなんてどうするの？」 『うどんに入れて、うどん食べる。』 「大根は秋だよ。でも大根どうするの?」 『大根すりすりして、うどんに入れる。』『ジェスチャーで大根おろす真似』 「いいねいいね、みんなでうどん食べようね。」</p>
4/28	<p>ネギを畑に植える。</p> <p>「秋の畑に何まきたい?」 『大根』 「大根いいね。どうするの?」 『大根おろし』『大根すりすり』『うどんに入れるの。』</p> <p style="text-align: center;">うどんたべたい・うどんややりたい</p> <p>大根と野沢菜を畑にまく 「松養祭みんながんばったね。うどんを食べに行こう。」</p>
10/23	<p>「暖かいうどんか、冷たいうどんか選んでね。」 やったあ。うれしい。 お家の人と食べたいうどんを選ぶ。</p>
10/26	<p>そば・うどん「みすす」さんで、うどん伸ばしを見て、おじさんと一緒にうどんを切ったり、茹でたりする。 おいしいうどんを食べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『切りたい』といっておじさんと一緒にうどんを切る。 ・友だちが切っているところを見て『ぼくも切りたい』とジェスチャーで表現。 ・おじさんが茹でているところをじっと見つめて『やらせて』と言って、大きな菜箸で、一緒に何回もかき混ぜる。 ・その様子を見ていて『ぼくも。』とジェスチャーでおじさんに頼んでかき混ぜる。 ・厨房で生姜とおろし器を見つけて、おばさんに『やっていい。』と尋ねてすり始める。おばさんから、『ぼくかわいいね。卒業したらおいで』と言ってもらう。
10/27 28	<p>みすすのおじさんとおばさんにお礼の手紙を作る</p> <p>みすすのおじさんから、お礼のビデオレターを見る</p> <p style="text-align: right;">ビデオレター①</p> <p>みんな、お手紙ありがとう。みんなもうどんやさんやるんだって。おじさんみんなのつくったうどん食べてみたいな。おじさん食べに行ってもいいかな。</p> <p>「みんな、どうする?」 『おじさんにあげる。』『うどん食べる。』『レジやる。』 と、ジェスチャーで伝える 「うどんやる。」 「じゃあ、みんなで、うどんややる?」 『はあい。』『挙手』『やる。』『いいよ。』『OK』</p> <p style="text-align: center;">うどんをつくってたべよう</p> <p style="text-align: center;">単元の成立</p>

図 2 本単元における醸成期間

(3) 個別の指導計画との関連

本校の小学部では、平成15年度まで研究テーマを「一人ひとりが主体的に取り組める活動づくりー“楽しみ”をどうとらえ、どう寄り添えばよいかー」とし研究を進めてきました。一人一人の楽しみの根底（何をもってして楽しいのか）をとらえることで、その子どもにどのような支援をしていけばよいか、について追究してきました。その結果、支援を整えていくことによって子どもたちの主体的な活動へとつなげることができると考え、日々実践しています。また、平成

16年度からは、こうした実践を大切にしながら、個別の教育目標を踏まえ、個別の指導計画を活かした授業づくりについて研究を進めています。本校における生活単元学習の進め方と個別の指導計画の教育目標との関連を以下のようにまとめました。

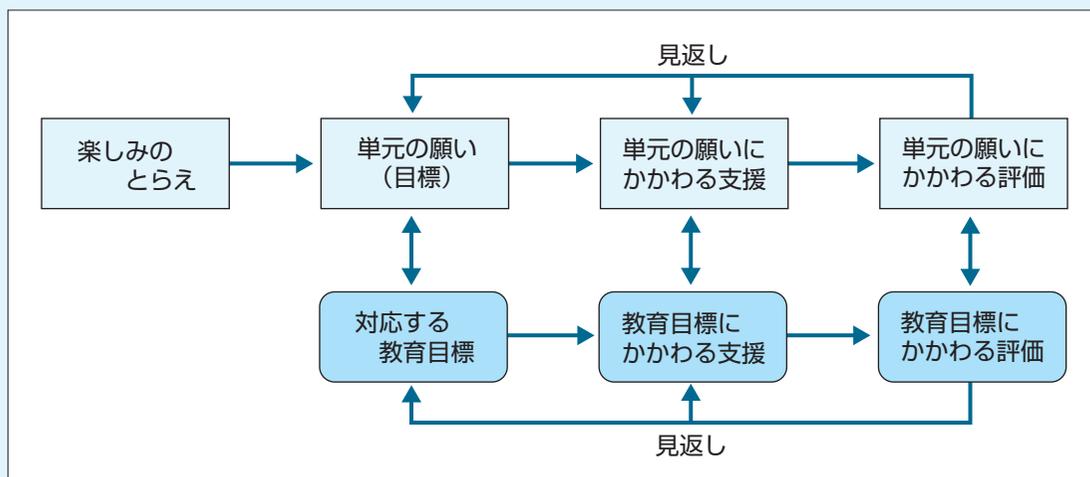


図3 単元評価と個別の教育目標評価

単元の願い（目標）は、生活単元学習を通して、教師が子どもに対してどのように活動してほしいのか、成長してほしいのか具体的な姿で表記します。また単元の願いには、活動性、操作性、社会性という視点（本事例では、活動性と操作性を合わせた視点とした）を設けています。この視点は、本校が目指している子どもの主体的な姿を評価するための重要な視点です。この視点から教育目標、単元の願い、子どもの活動の姿を見ていくと、個別の指導計画と対応した学習の改善・充実のための「見返し」も焦点的に進めていけるのではないかと考えています。

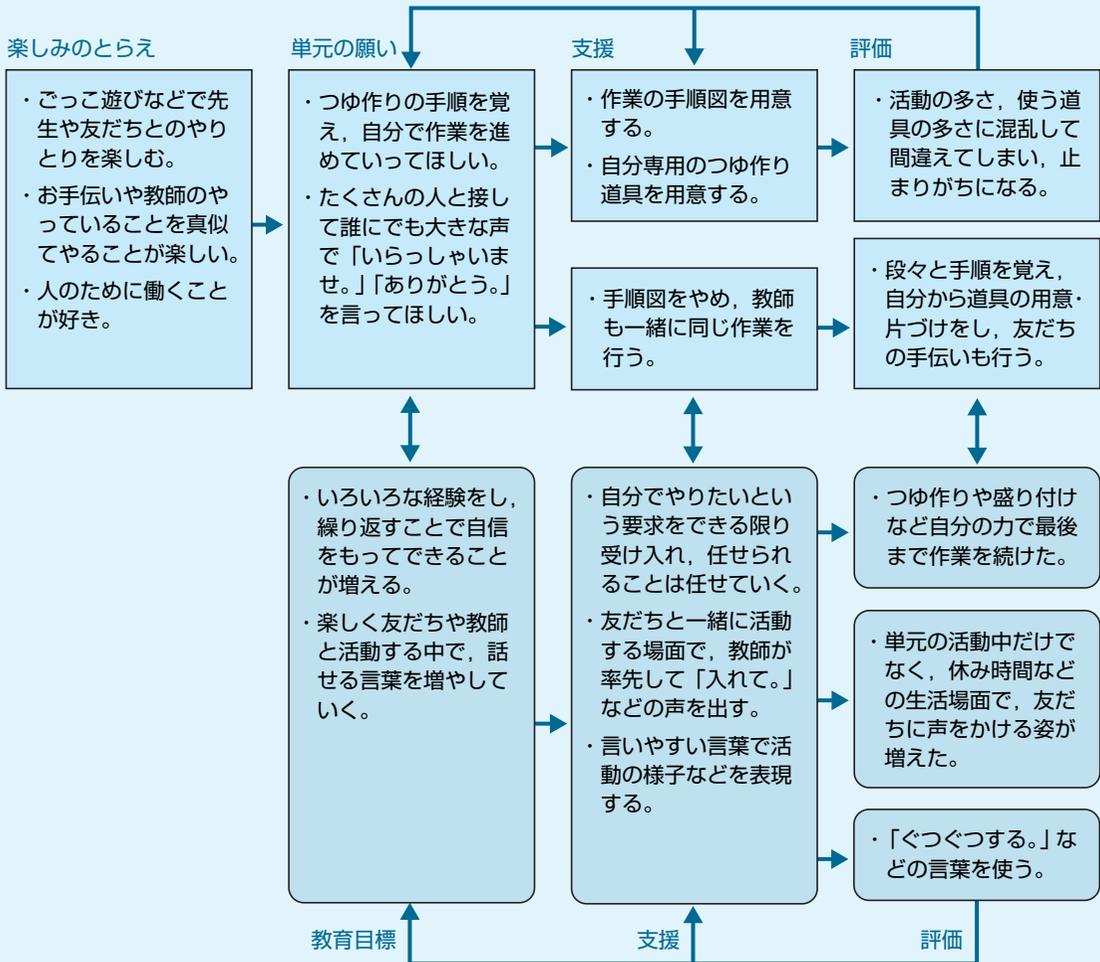
子どもの活動の姿を評価し、支援や単元の願いを見直していく、日々の学習の見返しは重要です。それと同時に教育目標の見返しも単元の展開とともに進めます。日々数名ずつ見返しを行い、単元を通して学習集団全員の見返しを実践しました。「楽しみのとらえ」と単元の願い、そして対応する教育目標を掲載した表に、単元の願いと教育目標、両面から評価した子どもの姿と支援の修正などを記入していきました。

このような見返しを続けて行くと、単元の願いに対しても教育目標に対しても、子どもの成長をより正確に評価できました。そして、教師の支援や設定した活動内容、毎時の学習や単元の展開についても適切であったのかを再検討することができました。教師の支援では、反省点も見え、修正していきました。教育目標に関しては単元での活動の姿だけでなく、生活全般での姿にも目を向けて、来年度の教育目標につながる可能性も見出すことができました。

本単元におけるJさんの例を以下に示します。

見返し

・自分で作業を進めて欲しいため手順図を用意したが、かえって混乱させてしまった。教師が同じ作業と一緒に進めるだけで真似から手順を覚え、一度覚えれば一人で黙々と作業を進めることができた。



見返し

・かつおぶしを炒る様子を教師が表した「ぶつぶつ」という擬音を、実際の活動の中でフライパンに耳を近づけて確認し、作業を進めていた。自分なりにこの擬音の意味や感覚を感じている。こうした姿も今後は大切にしたい。

図4 本単元におけるJさんの単元評価と目標評価

(4) 単元の実際

(1) 本単元について

子どもたちがうどん作りを行う場面で、一人が全行程を行うことも考えられますが、本単元では、その子の好きなこと・今伸びてきている面や技術力を大切に考えて「こねこね」「とんとん」「ぐつぐつ」の3つのグループに分けてうどんを作りました。はじめ、自分の好きな活動ができるようにし、一番やりたいことを子どもたちが自分で決め、グループを作りました。

また、こうした取組の中で、次のことを教師の願う姿として考えました。

- **自己選択・自己決定**：楽しみながら体験し自分の好きなやりたい分担を決めてほしい。
- **手順の見通し**：自分で選んだ分担手順の見通しを（教師や友だちの姿から）もってほしい。
- **作る意欲の高まり**：教師や仲間から認められることで自信をもち意欲的に作ってほしい。
- **本物への意欲の高まり**：専門家との出会いから本物に近いうどん作りを目指してほしい。
- **仲間の認め合い**：仲間の活動や姿勢を認め合いながら、目標達成に向かってほしい。
- **店員さんへの意識**：お客さんの体験を通して自分も店員やってみみたいという気持ちをもってほしい。
- **ごっこ遊びを楽しむ**：「今日のお客さんは誰かな。」という期待感をもち、「この人に食べてもらいたい。」との気持ちをもって、うどん作りに励んでほしい。
- **人とかわることの良さ**：お客さんから認められるなかで、自信をもって接客してほしい。

(2) 単元の展開

本単元は、図5のように展開しました。

このなかで、例えば、<ぐつぐつグループ>では、表3のように指導案を作成し活動しました。さらに、日々の記録については、表4のように全ての子どもたちの記録をフィードバックの表に記入し、次時に生かすように工夫しました。フィードバックの表については事例「ダンボールタウンを作って遊ぼう」において詳しく述べています。



おいしくゆでるかな？



「みずず」でおじさんと

回	主 な 活 動																	
1	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">うどんこねこね・ふみふみ</div> <p>順番に、うどん粉をこねる。音楽に合わせて、教師や友だちと手をつないで踏み。踏み終えたうどんをしまい、「おいしいうどんになあれ。おやすみなさい。」</p>																	
2	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">うどんこねこね</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;">うどんとんとん</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;">おつゆぐつぐつ</div>																	
3																		
4	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">何やろうかな。こねこねもいいな。包丁も使いたいな。ぐつぐつは味見できるしな。</div>																	
5	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">「My (ぼく) こねこね」 とんとんと包丁を切るジェスチャー ぐつぐつの指さし 等それぞれの表現方法で各自が、自分のやりたい活動を決める</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 400px;">がんばるぞー。</div>																	
6	<p>こねこねグループのうどんの卵と、あまり上手に切れないとんとんグループの切ったうどん、おつゆぐつぐつグループのつゆをみずずのおじさんに見てもらい、おいしいかどうか聞いてみようか？</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px;">おじさんの意見を聞く。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・早速粉を量ろうとする。 ・おじさんの言葉にはっとした顔をする。 ・大変だ。このままじゃお店ができない。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 300px; margin-left: 300px;">ビデオレター</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 350px; margin-left: 300px;">うどんのたまごやわらかすぎるな。塩がたりないな。Dさん、もう少し太い方がいいな。つゆももう少しいい方がいいいな。15日行かせてもらうね。もしおいしかったらおじさんののれんを分けてあげよう。</div>																	
7																		
8	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px;">うどんこねこね</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;">うどんとんとん</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;">おつゆぐつぐつ</div>																	
9	<p>水は110g 塩は2倍(小さじ2杯) ・もう少し太く 均一に</p>																	
10	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 350px; margin-left: 100px;">合格したい。のれんがほしい。</div>																	
11	<p>おじさん来校、食べてもらう。 「みんな、がんばってるでのれんを分けよう。」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 600px;">のれんをいただく</div>																	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 350px; margin-left: 100px;">うどんやさんができるぞ</div>																	
12	朝の会	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">おいしいうどんをつくろう(午前)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">おいしいうどんを作る。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 100px;">こねこね</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 20px;">とんとん</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 20px;">ぐつぐつ</div> <p>おじさんからの注意点を踏まえてよりおいしいうどんを作る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">準備ができたら、お客さんになって食べる。</div> <p>教師から接客をされることでお客さんとしての満足感を得る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">お客さんていいな。お客さんって、うれしいんだな。</div>																
13	パネルシアター 明日はどんなお客さん来るの お手紙が来たうれしいな	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 100px; margin-left: 100px;">うどんやさんを楽しもう。(午後)</div>																
14		<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>4年生</td> <td colspan="3">どんぐりみずず開店</td> </tr> <tr> <td>6年生</td> <td>〈こねこね〉 (役割) 汁入れ</td> <td>〈とんとん〉 (役割) 茹で トッピング</td> <td>〈ぐつぐつ〉 (役割) うどん 盛りつけ</td> </tr> <tr> <td>家の人</td> <td>うどん 洗い 店員</td> <td>茹で 店員 茹で 店員</td> <td>店員 店員</td> </tr> <tr> <td>先生方</td> <td>5年生 2年生 休み 1年生 給食の先生方</td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>	4年生	どんぐりみずず開店			6年生	〈こねこね〉 (役割) 汁入れ	〈とんとん〉 (役割) 茹で トッピング	〈ぐつぐつ〉 (役割) うどん 盛りつけ	家の人	うどん 洗い 店員	茹で 店員 茹で 店員	店員 店員	先生方	5年生 2年生 休み 1年生 給食の先生方		
4年生		どんぐりみずず開店																
6年生		〈こねこね〉 (役割) 汁入れ	〈とんとん〉 (役割) 茹で トッピング	〈ぐつぐつ〉 (役割) うどん 盛りつけ														
家の人		うどん 洗い 店員	茹で 店員 茹で 店員	店員 店員														
先生方		5年生 2年生 休み 1年生 給食の先生方																
15		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">こんな気持ちをお客さんにも味わってもらいたいな。おいしいうどんを食べてもらいたいな。</div>																
16		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">今度はぼくたちが店員さんになろう。やってみよう。</div>																
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">また、うどんややりたいな。</div>																
28		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">また、うどんややりたいな。</div>																
29		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 150px; margin-left: 100px;">また、うどんややりたいな。</div>																

図 5 単元の展開

表3 ぐつぐつグループの指導案例

活 動	Jさんの活動及び手立て
本時の願い	つゆ作りや炒りがつお作りを進めながら、友だちや教師の分もお手伝いをしてほしい。
1 どんぐり隊テーマ曲が流れたら身支度と手洗いをする。	○早くやりたくて身支度を始める。 ○身支度の確認。
2 調理用具の準備 ・自分のロッカーから道具一式を運ぶ。	○喜んで用意する。 片手鍋・カセットコンロ・小鉢・こし器・スプーン・コップ5個・けずりぶし
3 だし汁を作る。 ①水1カップを鍋に入れる。 ②けずりぶしを量る。 ③けずりぶしを水に入れて火をつける。 ④沸騰するまで待つ。 ⑤火を消してタイマーを5分にセットする。 ⑥こし器でこす。 ⑦かえしとだしを合わせる。 かえし1：だし4 ⑧味見をしてできあがり。	○丁寧にカップの水を鍋に移す。 ○容器いっぱいにはけずりぶしを入れる。(20g) ○自分で火をつける。 ○何度も鍋をのぞいて「ぶくぶく」と言って喜ぶ。 ○スタートボタンを押す。 ○自分でこす。 ○教師の指示で返し1杯とだし4杯のコップを並べる。 ○手順に沿って声をかける。 ○自分のつゆの味を確かめ、友だちを呼んでくる。
4 炒りがつおを作る。 ①道具の準備。 ②フライパンを火にかける。 ③けずりぶしを入れて炒める。 ④砂糖・しょうゆを入れてまんべんなく混ぜる。 ⑤火を止め、味見をする。 ⑥小鉢にうつす。	○友だちの砂糖やしょうゆも用意する。 フライパン・しゃもじ・小鉢・砂糖・しょうゆ ○みんなに味見してもらいたくて材料をどんどん入れようとする。 ○ゆっくりできるようにフライパンの中の様子で具体的な言葉かけをする。 ○「できたよー」とみんなのところに見せに行き、味見を勧める。
5 うどんふみふみをする。 うどんこねこねグループの「みんな、うどんのたまごができたよ」のかけ声でふみふみする。	○つゆの洗い物や片づけをする。 ○「1回踏んだら洗おうね」と踏むことも誘う。
6 うどんやごっこをする。 <お店> ・のれんをだす・お碗を出す・うどんを入れる・つゆをかける・具をのせる。 <お客さん> 廊下で待つ・メニューを決める。	○進んでお店の準備をする。 ○ゆであがったうどんを全員のお碗に分ける。 ○均等になるように調節する。 ○味わいながら食べる。 ○緊張して食べられないときは、後で食べられるようになっておく。
7 どんぐり隊終わりの曲を聞いて片づけをする。	○自分が使った食器を流し台に運ぶ。

表4 フィードバック表の例

	Jさん
楽しみのとらえ	・お店やさん、レストラン、乗り物ごっこ等して、先生や友だちとのやりとりを楽しむ。 ・お手伝いや教師のやっていることを真似てやるのが楽しい。 ・人のために働くことが好き。
単元の願い	①つゆ作りの手順を覚え、自分で作業を進めていってほしい。〔活動・操作性〕 ②たくさんの人と接して誰にでも大きな声で「いらっしゃいませ」「ありがとう」を言ってほしい。〔社会性〕
対応する教育目標	1 いろいろな経験をし、繰り返すことで自信をもつことができるが増える。 2 楽しく友だちや教師と活動する中で、話せる言葉を増やしていく。

支援の見返し	
上欄：授業での支援	
下欄：教育目標との関連	
11月22日(月)	店員さんではなく、うどん盛りの仕事を希望する。 →単元の願い(店員さんをする予想)を変更する必要あり。
24日(水)	味を友だちにすすめる時に「くう？」を「食べる？」と言い直して一緒に言う。 砂糖、醤油を小皿に取り分ける適量が難しい。 →「スプーン1つ」の見本を見せて繰り返す。
25日(木)	醤油をこぼす。 →細口ボトルに醤油を入れ替えてあげる。 友だちが汁かけをしない、Jさんがするということで任せる。 →単元の願いを追加しよう。
26日(金)	醤油：細口ボトル、砂糖：広口タッパー →ほぼこぼさずに4皿ほぼ同量によそう。 つゆ、いりがつお作りはなるべく任せる。 →帰りの会で自分から手を挙げ楽しさを発表。

(5) 単元の評価

(1) 自己選択と仲間意識

「こねこね」「とんとん」「ぐつぐつ」の大きく三つのグループに分けたことで、自分の好きな活動を選び、思う存分取り組むことができました。また1グループを3～4人の集団にすることで活動がしやすくなり、教師や仲間のいい姿を間近で見て真似できたり、お互いの良さや頑張りをお互い認めやすくなりました。また心配されたグループ間のつながりや一体感については、朝の会のパネルシアターで紹介しあい、同じ教室内という場で顔を見合ったり、姿を見合ったりして活動することを通して意識されていったものと考えています。

(2) 三つの活動の良さ

三つの活動についてはそれぞれに良さがありました。「こねこね」は粉の感触、水と混ぜる時の変わっていく感触という良さなど、「とんとん」には、伸ばすときの手の感触や弾力、のし棒を使うときの力の入れ方の調整、包丁で切ること（体験、技術、あこがれ）、菜箸の使い方などの良さがありました。「ぐつぐつ」には、火の扱い方や注意点の理解、調理器具の扱い方、調味料の加減や味見の必要性などが挙げられます。

(3) 店を開くことの良さ

店を開くことで、人とのかかわりが広がりました。まず、自分たちがお客さんになって教師から接客を受け食べることで、喜びや満足感を感じることができました。その気持ちの高まりがお客さんに食べてもらいたい、喜んでもらいたいという気持ちにつながります。毎日いろいろなお客さんが来てくださることで、子どもたちは、期待を込めた緊張感（今日はあの人が来てくれる、「おいしい」って言ってくれるかな）をもって取り組みました。さらに、自分たちのうどんのできばえや接客態度に対し、その場で具体的な賞賛を受けることができました。廊下ですれ違った職員から、「おいしかったよ。ありがとね。」と声をかけられ、自分なりの言葉で「ありがとう。」とお辞儀をする子や、給食の先生や高学年に「明日、うどんやに来てね。」と自分から声をかけるといった子どもの姿が多く見られました。

また、店を開き、お客さんを招くために、招待や宣伝、店作りなどで多様な活動が生まれ、学級でのいろいろな時間に取り組むことで、活動の広がりもみられました。

(4) 素材のよさ

うどんの素材は、粉を手につける、上から落としてみるなどしてさらさら感を楽しめます。また、水を少しずつ入れていくことで、バラバラ、グニュグニュと感触が変わっていく様子も味わうことができました。さらに、そばに比べてこねやすい、伸ばしやすい、破れにくいといった特徴があり、子どもたちだけの力で取り組みやすい素材でした。製麺器も使えるため、包丁が上手に出来ない子どもでも満足感のもてる活動ができました。

(5) 具体的な支援

教材・教具についても、出口が細くなった水入れ容器や、両手持ちののし棒、均等に切ることのできるすじ入りののし板など、単元をすすめる中で子どもの実態に応じて工夫していきました。また、「ふみふみ」の活動では、リズムよくテンポよく楽しく踏めるような曲想の「おいしいうどんになる歌」を歌いました。

※ 2、3の事例は、小学部における実践を再構成したものです。

1 学校の概要

所在地：〒263-0001 千葉県千葉市稲毛区長沼原町312番地

対象障害：知的障害対象の養護学校

児童生徒数：小学部19名（低学年，中学年，高学年の3学級），中学部18名（学年ごとで3学級），高等部34名（学年ごとで3学級），児童・生徒数合計71名

教職員：36名（教員32名、行政職員4名）

本校の生活

本校では、子どもたちの学校生活の充実・発展を願い、子どもが主体的に活動する、子ども主体の学校生活の実現を目指し、実践に取り組んでいます。教育課程編成を「学校生活づくり」と捉え、小学部では生活単元学習を，中学部では，生活単元学習と作業学習を，高等部では作業学習を，それぞれ生活の中心として学校生活を整えることに努めています。中心となる活動をはじめ，学校生活の全ての活動においても，子どもたち一人ひとりが「自分から」「自分で」「精一杯」取り組む，子ども主体を支える状況づくりに努め，子どもたちが今を豊かに生きることを目指しています。

小学部の生活

学校生活の中心は生活単元学習です。子どもたちの興味・関心をもとに，時期ごとにテーマを設定して，子ども主体の学校生活になるようにしています。生活の流れを一定にして，見通しをもてるようにし，のびのびと生活できるゆとりある日課を大切にしています。

小学部週日課表

<低・中学年学級>						<高学年学級>						
	月	火	水	木	金		月	火	水	木	金	
9:00	登校					9:00	登校					
9:30	着替え・係の仕事					9:30	着替え・係の仕事					
10:00	全校朝会	おはよう広場				10:00	全校朝会	おはよう広場				
11:50	生活単元学習					11:50	生活単元学習					
1:00	昼食・昼休み					11:50	昼食・昼休み					
1:30	わくわくタイム					1:00	学級の生活					
2:00	着替え・帰りの準備					1:45	児童生徒会	学級の生活				
	下校 2:00					3:00	下校 3:00		2:00	下校 3:00		

中学部の生活

学校生活の中心に，生活単元学習と作業学習を据え，週日課表の中に帯状に設定しています。生徒の興味・関心をもとに，教師のねがいも含めて，時期ごとにテーマを決めて，生徒主体の学校生活となるようにしています。わかりやすい一日，一週間として目当てや見通しのもちやすい学校生活にすることを大切にしています。

※高等部の生活は省略します。

中学部週日課表

	月	火	水	木	金
9:00	登校				
9:30	学級の生活				
10:00	全校朝会	部のつどい			
12:00	生活単元学習				
12:45	作業学習				
13:45	昼食・昼休み				
15:00	児童生徒会	総合的な学習の時間			
	学級の生活		学級の生活	学級の生活	
	下校 3:00		2:00	下校 3:00	

単元開始までの作成過程、及び生活単元学習の授業づくりにおける考え方

生活単元学習の単元ができあがるまでには、授業者・各学部（小学部・中学部・高等部）・全校教員で単元構想やその支援案（指導案）の検討をします。

①**授業者** 授業者は、子どもたち一人ひとりの「個別の指導（支援）計画」での年間の目標、それまでの単元の様子、本単元で願う姿などを考え合わせて、単元を構想します。子どもたち一人ひとりに願う姿とその学習集団全体に願う姿の両方を考え合わせます。大切なのは学習集団全体に願うことや一人ひとりへ願うことを単元の活動の中で十分に具体化することです。

②**学部会** 授業者が所属する学部の教員全体で単元構想・支援案を検討します。子どもたちと一緒に活動するなど、子どもたちの様子を身近に知る教員が学習集団の目標や一人ひとりへのねがいが具体化された内容になっているか検討し合います。

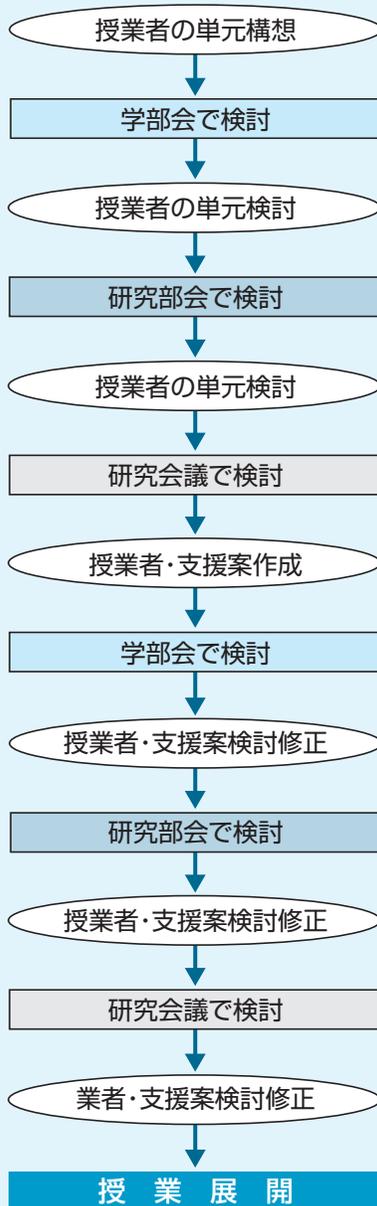
③**研究部会** 校長、副校長、教務主任、各学部2～3名の研究部員（主事を含む）、計12名で構成されています。学部会と同様に、単元のねがいや一人ひとりへのねがいが妥当であるのか、活動内容はねがいが達成できるように具体化されているのかと検討し合います。

④**研究会議** 全校の教員で単元内容・支援案等を検討します。研究部会と同様に、単元のねがいや一人ひとりへのねがいが妥当であるのか、活動内容はそのねがいが達成できるように具体化されているのかと検討し合います。

以上が一通りの単元の作成過程（右図）です。必要に応じて、それぞれの段階で何回も繰り返されることもあります。

作成過程で大切にしていることは、学校全体の研究テーマとして、単元のねがい・活動内容が、子どもたち一人ひとりへのねがい・活動内容に具体化されているのか、それらを達成できる十分な手立てが取られているのかということです。さらに、授業者だけでなく、全校の教員でその単元内容を子どもたちの様子から妥当であるのか、自分だったらどうするかと真剣に考え、検討し合い、お互いに授業づくり・単元づくりにおいて高め合う気持ちをもっていることが大切です。

<単元開始までの作成過程>



2 単元「ぼくらの『くるま』、しゅっぱ〜つ!」(小学部中学年)

(1) 学級の概要

- ・小学部中学年学級 児童6名(男子6名) 教員3名
- ・これまでの単元の中で、「のりもの」に乗って、遊ぶのが大好きな元気いっぱいの男の子たちの学級です。「のりもの」に乗って坂を勢いよく滑りおりたり、でこぼこ道のガタガタする乗り心地を楽しんだりして遊んできました。道具を使っての製作活動が好きな子もいるので、簡単なデザート作りや写真立てなどの木工での物作りなども行ってきました。

(2) 単元計画

①単元の概要

- ・平成16年5月31日～6月25日 4週間
- ・学校にある電動カートに、自分たちで「客車」を作ってくっつけて、「くるま」を作りました。毎日、みんなで「作って、乗って」を繰り返し、4週間めいっぱい遊んだ単元です。
- ・この単元を通して、毎日、子どもたちが自分から楽しく「くるま」作りに取り組み、自分たちで作った「くるま」を運転したり、乗ったりして、グランドいっぱい走り回り、学級のみんなでめいっぱい遊ぶ姿を願いました。



「客車の壁を組み立てるよ」

裕太君に対するねがい

- ・裕太君の大好きな乗り物を友だちや教師と一緒に作ったり、乗ったりして毎日楽しく遊んでほしい。
- ・「くるま」の完成も楽しみにしながら、張り切って「ネジ打ち」してほしい。
- ・「くるま」に乗る時には、トンネルや「坂道」など、好きな所を自分で運転して走ったり、クラクションを鳴らすなどして遊んだりしてほしい。
- ・友だちや教師と一緒に「客車」に乗って、坂道でのスピードを楽しんだり、水鉄砲で水を飛ばし合ったりしてほしい。

②単元の設定理由

- ・「のりもの」に乗って遊ぶのが、大好きな中学年学級の子どもたちなので、小学部グラウンドに置いてある電動カートにも自分から乗って、ハンドルを握っては楽しそうに遊んでいました。この大好きなカートに、自分たちで装飾したり、みんなで乗れる「客車」を作って付けたりすれば、ステキな「くるま」が出来上がり、さらに楽しく乗って遊べるだろうと考えました。
- ・大好きな「くるま」に乗ったら、いろいろな乗り心地のコースも楽しめるように、簡単な坂道やトンネルも用意するように考えました。
- ・それまでの学校生活での様子や関心などを大切にして、「作る活動」にもめいっぱい取り組めるようにと考えました。「作る活動」を分担するに当たっては、一人ひとりの好きなこと、興味のもてそうなことから活動を選びました。

③実施した単元日程

月日	曜日	主な活動	関連する活動など
5/31	月		・学級だより発行
6/1	火	○カートに乗って遊ぶ。	
2	水		○坂道などを作る。
3	木		
4	金		・学級だより発行
7	月	○「くるま」を作る材料などを買いに行く。	
8	火		
9	水	○「くるま」の装飾などを作る。	
10	木		・学級だより発行
11	金		・児童生徒会新聞「おおぞら」で「くるま」の紹介
14	月		・「GO!GO!テレビ」(校内放送)で、「くるま」の紹介
15	火		・保護者と一緒に遊ぶ
16	水		・学級だより発行
17	木		・学級だより発行
18	金		・全校朝会で「くるま」の紹介
21	月		
22	火	○近くの公園にでかけて、「くるま」に乗って遊ぶ。	・お弁当を持ってでかける (～25日の最終日まで)
23	水		
24	木		
25	金		・学級だより発行

(3) 主な手立てと配慮

①単元に対する見通しをもちやすいように

- ・1週目は、大好きなカートに乗って、校内を走り回り、楽しくめいっぱい遊ぶようにしました。坂道やトンネルなども次々に登場させて、より楽しく遊ぶようにしました。
- ・これから「何か作るのだ」ということがわかりやすく、期待感や見通しがもてるように、みんな材料の買い物に行きました。
- ・見通しをもちやすい日程を計画するようにしました。
1週目：カートでめいっぱい遊ぶ、2、3週目：「作って」「遊ぶ」の繰り返し、4週目：作った「くるま」で一日中めいっぱい遊ぶ

裕太君への手立てと活動の様子

- ・単元の最初の日から「くるま」に乗って遊ぶことを話しました。教室の前に置いてあった「くるま」を見つけて、自分から乗り込み、ハンドルを回していました。

②自分から精一杯取り組めるように（一人ひとりに合わせた手立て）

<作る活動で>

- ・それまでの学校生活の様子や、子どもたちの興味・関心を大切にして「せつだん」、「ペンキぬり」、「ネジ打ち」などの活動を用意しました。
- ・一人ひとりが得意なことを生かして、みんなで分担して取り組めるように、また、子どもたちが持ちやすいように、「客車」の「かべ」は小さい材料に分ける工夫をしました。(3 × 30)
- ・「かべ」の作り方は、わかりやすいように、同じ作り方でユニットが出来上がるようにしました。
- ・「作る」場は、自分たちの教室の中に設置し、いつでもとりかかれるようにしておきました。お互いの様子が見合えるような、一体感のある配置にしました。

-
- ① 3 cm幅の材木を30cmの長さに切断する
 - ↓
 - ② 切断した材木に青と黄色のペンキを塗る
 - ↓
 - ③ 30cm×30cmの板にペンキを塗った材料を青と黄、交互にはりつける
 - ↓
 - ④ できあがった30cm×30cmのユニットを「客車」に取りつける

「客車」を作る手順

<道具の工夫で>

「せつだん」の直行君

- ・電動丸ノコのスイッチを、手動で入れたり切ったりして、材料を切断しました。
- ・スイッチの入れ忘れや切り忘れが分かるように改良し、レバーを下ろすとスイッチが入ることがわかり、楽しみながら、「せつだん」に取り組むようになりました。



「ペンキ塗り、おもしろいね」

「ペンキぬり」の陽君

- ・材料を並べて、ハケでペンキを塗りました。



塗り残しが時々ありました。
ハケにペンキを付けすぎることがありました。

材料を押し込むと、ローラーが回り、ペンキが塗れるような補助具を用意しました。

- ・材料を自分でセットして、楽しみながら、ペンキをきれいに塗れるようになりました。

裕太君への手立てと活動の様子

- ・「くるま」作りをすることを話しながら、一緒に活動場所や道具などを準備をするようにしました。友だちや教師と力を合わせて、「ネジ打ち」に使う材料や道具などを張り切って用意しました。
- ・全ての製作工程を見たり、行ったりしてみしてから、「ネジ打ち」を担当しようと話して確認し合いました。初めは「面取り」などに興味を示していましたが、電動ドライバーを持ち、意欲的に取り組みました。
- ・材料や木ネジは、あらかじめセットしておくようにしました。材料を取りやすい位置に、順番に並べて用意しておきました。教師が木ネジをガイド穴に入れると、自分で次々に打ち込みました。慣れてくると、材料のセットも少しずつ自分から行うようになりました。
- ・一緒に取り組みながら、「裕太君、上手に出来たね」「やったー、完成だ」などと、声をかけて、喜び合うようにしました。自分から作っている場所に行き、楽しそうに「ネジ打ち」に取り組み、一つの壁部分を組み立てると、手を叩いて、喜びました。

<乗って遊ぶ活動で>

- ・教室の出口のすぐ前に「くるま」の車庫を設置しておきました。作っている時も車庫は見える位置にあり、乗ろうという時には、すぐ靴を履いて乗ることができる場所にしました。
- ・「くるま」のアクセルの踏み具合を調節しておいたり、乗り口にステップを付けておいたりしました。
- ・一緒に乗りながら、歓声をあげるなどして雰囲気を盛り上げたり、別の「くるま」の動きを注目できるように、様子を見ながら運転したりして、より楽しく「くるま」に乗れるようになりました。



「水鉄砲でやっつける！」

- ・めいっぱい楽しめるように、「くるま」にクラクション等を付けたり、「客車」に水鉄砲等をつけたりしておきました。
- ・「くるま」や「客車」は複数用意するようにしました。
- ・みんなで乗って楽しめるように、「客車」は全員が乗れる大きさにしました。

裕太君への手立てと活動の様子

- ・「くるま」を一緒に運転して遊ぶようにしました。
- ・教師の膝の上に乗し、自分でハンドルを回しながら、運転を楽しみました。
- ・様子を見て、「客車」に誘ったり、別の「くるま」に誘ったりしました。「くるま」作りの活動を終わると、真っ先に自分の好きな「くるま」に乗り込み、友だちや教師と一緒に遊びました。
- ・水鉄砲を用意し、近くを走っている友だちや教師と水をかけ合いながら、遊ぶようにしました。水鉄砲で遊びながら、声をあげて笑ったり、トンネルや「坂道」では、歓声をあげたりしながら、楽しく遊びました。

③期待感をもって意欲的に取り組めるように

- ・全校朝会や児童生徒会新聞「おおぞら」,「GO!GO!テレビ」(校内放送)で活動を全校に紹介,全校の話題に挙がるようにして,全校のみんなから声をかけられることなどで,意欲をもって取り組めるようにしました。
- ・単元の開始から,学級だよりで,活動の様子を紹介し,家庭でも話題に挙がり,期待感や意欲をもって,取り組めるようにしました。

④満足感・成就感を存分に味わえるように

- ・2,3週目は,「作る活動」と「乗って遊ぶ活動」と活動の流れを同じにして,毎日繰り返し,活動に見通しがもてるようにしました。「作る活動」にも,「乗って遊ぶ活動」にも繰り返し,めいっぱい取り組めるようにしました。
- ・4週目の単元終盤は,作り上げた「くるま」をより広い公園に持って行って,いろいろなコースでめいっぱい遊ぶようにしました。よりめいっぱい楽しめるように,毎日お弁当を持って行って,昼食を食べたら午後も遊ぶ「一日めいっぱい『くるま』で遊ぶ日」にしました。
- ・単元の途中で,保護者も招待して,一緒に「くるま」を作ったり,乗って遊んだりとより「作る・遊ぶ」が盛り上がるようにしました。

- ・ 単元期間中は、昼食後も「くるま」に乗って遊ぶようにし、この時期の生活が「ほくらの『くるま』、しゅっぱ〜つ」中心の生活になるようにしました。

裕太君への手立てと活動の様子

- ・ 4週目の単元終盤では、学校のグラウンドとは違うコースに興味いっぱい、意欲的に運転したり、友だちや教師に水鉄砲を飛ばしたりしました。お弁当もみんなで楽しく食べ、午後めいっばい「くるま」に乗って楽しみました。

(4) 単元を振り返って

①毎日、「くるま」を作って、乗って

単元の2週目、3週目は、時間の前半を作る活動、後半を「くるま」に乗って遊ぶ活動としたことで、「作って、遊ぶ」という見通しをもって取り組むことができました。

できあがった「かべ」は、その日のうちに、できあがった物から「くるま」に取り付けました。子どもたちは、自分たちの作った「かべ」を次々と取り付け、徐々に「くるま」が完成していくのを見て、満足感をもって取り組みました。

②自分から、自分で、「くるま」作りを

「くるま」作りには当たっては、教室に作る場所を常設しておいたので、子どもたちは時間になると、自分から担当している場所に行き、進んで「つくる」活動に取り組むようになりました。

また、子どもたち一人ひとりに合わせて、道具や補助具を用意したことで、はじめは教師と一緒に取り組んでいたところも、一人で取り組むようになりました。



「めいっばい、作って」



「めいっばい、くるまに乗って」

裕太君の取り組みを振り返って

電動ドライバーに早くから興味を示して、毎日意欲的に取り組みました。裕太君が扱いやすいように小さめの電動ドライバーや、ネジを打ち込む場所がわかりやすいような補助枠を用意したことで、一人で「ネジ打ち」ができるようになりました。友だちが担当する活動にも興味をもって、自分の活動が早く終わった時や昼休みの時間には、他のいろいろな活動にも、嬉しそうに取り組んでいました。

「くるま」で遊ぶ時には、教師と一緒に運転することを楽しみましたが、アクセルの位置を上げて踏みやすくしたり、坂道やトンネルなどのコースを設定したりしたことで、自分で運転することを楽しんで遊ぶようになりました。

3 単元「そば料理を作って、食べよう」(小学部高学年)

(1) 学級の概要

- ・小学部高学年学級 児童7名(男子5名, 女子2名) 教員3名
- ・生活単元学習を週日課の中心に据えている小学部の生活の中で、「遊び」の活動にも存分に楽しんできて、学級生単での製作活動, 例えば燻製作りの調理や燻製箱作りの木工的な活動などにも, いろいろと取り組んできた学級です。
- ・高学年学級では, 学級で畑をもっていて, 年間を通して, 野菜などを作り, 採れたものを調理してみんなで楽しく食べるという活動を大切にしています。

(2) 単元計画

①概要

- ・平成16年5月31日～6月25日 4週間
- ・高学年の畑に作った「そば」を収穫し, 粉にして, 「そば」や「そばクッキー」「そば団子」などを作って, 毎日楽しく昼食として食べた単元です。
- ・この単元を通して, 毎日, 子どもたちが自分から楽しく「そば料理」作りに取り組み, 学級のみんなで「そば料理」の昼食をおいしく味わう姿を願いました。

泰成君に対するねがい

- ・毎日, 「そば作り」をすることに見通しをもって, 自分から楽しく「そば作り」に取り組んでほしい。
- ・製麺機を使って, ハンドルを回すことを楽しんで, たくさんの麺を作ってほしい。
- ・みんなで作り上げた「そば料理」をおいしく味わってほしい。

②単元の設定理由

- ・高学年学級で年間を通して行っている畑で, 学級のみんなが好きなものをたくさん作って, 調理をしようと考えました。収穫時には, 野外での畑の活動をめいっぱいでき, 繰り返しの活動(収穫・調理)でわかりやすく, 見通しがもちやすいと考えました。
- ・高学年の子どもたちは, 全員「そば」が大好きで, 家庭でもよく食べるものでしたので, 保護者の方々とも相談し, 4月の単元で「そば」の種をたくさんまきました。毎日, 作って食べることが楽しみになると考えました。
- ・調理活動は, いろいろな活動があるので, 子どもたちの得意なこと(製麺機, 抜き型, フードプロセッサー)が生かせる活動をたくさん取り入れられると考えました。

③実施した単元日程

月日	曜日	主な活動	関連する活動など
5/31	月	○市販のそばを食べる	
6/1	火	○買い物に行く	
2	水	○全員でそば打ちを行い、食べる	
3	木		
4	金		・学級だより発行（単元の紹介）
7	月		
8	火	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #0070c0; color: white; border-radius: 10px; width: 50px; margin: 0 auto;">午前</p> <p>○「そば料理」作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・そば ・そば団子 ・そばクッキー ・かき揚げ </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; background-color: #0070c0; color: white; border-radius: 10px; width: 50px; margin: 0 auto;">午後</p> <ul style="list-style-type: none"> ・そば粉ひき ・つゆ作り ・薬味作り ・収穫 </div> </div>	
9	水		
10	木		
11	金		
14	月		・児童生徒会新聞「おおぞら」での紹介
15	火		・「GO!GO!テレビ」(校内放送)で、そば打ちの紹介
16	水		
17	木		
18	金		・学級だより発行（取り組みの紹介）
21	月		
22	火		
23	水		
24	木	「そばパーティー」	・校内合宿
25	金		・保護者を招待 ・全校にふるまう ・学級だより発行

（3）主な手立てと配慮

①単元に対する見通しをもちやすいように

・単元のはじめは、これから「そば」を作って食べることがわかりやすいように、市販の「そば」を用意して、みんなで楽しく食べるところから行いました。



「そば打ち、大好き！」



「そば料理」

・単元期間中は、午後の「学級の生活」の時間にも、「そば料理」作りにちなんだもの（そば粉ひき、薬味作り、めんつゆ作り、収穫）にすることで、この時期が「そば料理を作って、食べよう」一色の生活になるようにしました。

泰成君への手立てと活動の様子

- ・単元の最初の日に新しい単元が始まることを話しながら、実際にそばを作りました。そばをゆでているとき、時々そばのゆで加減を一緒に見るようにしました。そばをゆでていると期待して近くに来て、教師と一緒にゆでたり、ゆであがったそばをおいしそうに味わったりしました。
- ・事前に、材料の購入にでかけることを話題にしました。お店では、そば粉を一緒に探しながら、「おいしいおそばを作ろうね」などと気持ちが盛り上がるように声かけしました。泰成君は学校の近隣の店にでかけ、学級の友だちと一緒に店内を回って、そば粉を見つけ、カゴに入れて、嬉しそうな表情を見せていました。



「そばの収穫」

<こんなハプニングが！>

- ・そばの収穫期の遅れ：単元の1週目に収穫した「そば」を使って2週目から作れる計画でしたが、実のつきが遅れて、収穫も4週目に入ってからになってしまいました。
- ・同じ活動を繰り返すことを大事にして、収穫できるまでは、市販の「そば粉」を使って、作りました。

②自分から精一杯取り組めるように（一人ひとりに合わせた手立て）

- ・「そばクッキー」作りでは、担当の子の好きな形のクッキーの抜き型を用意しました。
- ・「かき揚げ」作りでは、野菜を電動クッキングカッターやフードプロセッサーで細かく切るようにしました。スイッチを大きめの目立って押しやすいボタン式にしました。
- ・かき揚げは「油で揚げる」のではなく、ホットプレートで焼くようにしました。
- ・団子を丸めやすいように、生地を一口大に切ってパレットの上に並べておくようにしました。
- ・自分の目の前で焼くことができるように、小型のコンロを用意しました。
- ・団子にタレを付けやすいように、団子の大きさに合わせた使いやすい小さめのハケを用意しました。
- ・タレは、子どもたちが好きな黒みつにし、もう1種類はのりを巻いて磯辺巻き風の2種類にしました。



「団子の一個はこれくらい」

- ・午後の活動では、石臼をみんなで楽しくひくことができるようにして、取り組みました。
- ・「そば料理」を何種類か作るので、種類ごとにまとまって作れるように配置しました。
- ・それぞれの料理を作る場所を決めておき、一人ひとりが使用する道具や補助具、材料もわかりやすく、整理して置いておくようにしました。
- ・作る物が違って、お互いの様子が見合えるように、中央を向いて座るようにしました。
- ・「そば作り」の担当は、「そば」をゆでたり、そばつゆをかけたりするので、ガスコンロの方へ動きやすいようにしました。



「そばの実をひいて、そば粉作り」

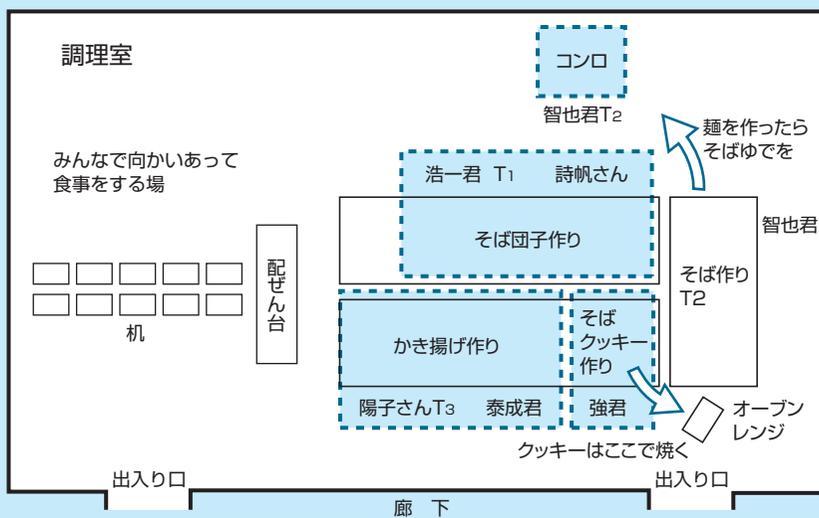


図1 「そば料理」作りの場の配置

- ・「そばクッキー」は、生地からクッキー型で抜いたら、オーブントースターで焼くので、担当の子のテーブルの横に置いて、すぐに焼けるようにしました。毎日、作ったら昼食で食べるので、食事をする場所も調理室の中に設置しておきました。「そば料理」を作っている、すぐ隣に配置し、料理を子どもたちが運びやすいように動線に配慮しました。



「そばの生地を綿棒でのばして」



「そばが、た〜くさん出てくるよ」

- ・配膳台の上も整理して、毎日食事で使う一人ひとりのトレイ、箸、器、皿など料理を盛付けて配りやすいように置いておきました。

泰成君への手立てと活動の様子

- ・生地がまんべんなく混ざらない時は、教師と一緒に手を添えて混ぜ合わせるようにしました。その結果、自分から手を伸ばして混ぜることができました。
- ・製麺機の生地を入れる場所に、斜めに仕切り板を取り付けておき、入れる場所を確認し合いました。教師と一緒に製麺機から出て来る麺を見ながら、ハンドルを回して笑顔で取り組みました。麺作りに慣れると、自分から製麺機の前に座って、楽しそうに製麺機のハンドルを回して麺を作りました。
- ・製麺機の隣に、カップを多めに用意し、出てきた麺を次々にカップに入れるようにして、「たくさん麺を作ろうね」などと話しかけました。声をかけると少しずつ自分からそばの生地を取って、繰り返し製麺機に入れて、ハンドルを回すようになりました。製麺機から出てきた麺が、カップにたくさん入ると、うれしそうに教師に笑顔を見せて伝えてくれました。

③期待感をもって意欲的に取り組めるように

- ・学級だよりで、活動の様子を紹介し、家庭でも話題にあがり、期待感や意欲をもって、取り組めるようにしました。
- ・児童生徒会新聞「おおぞら」や「GO!GO!テレビ」(校内放送)で活動を全校に紹介し、全校の話題に挙がるようにして、全校のみんなから声をかけられることなどで、意欲をもって取り組めるようにしました。「そばパーティー」では、全校にふるまいました。

④満足感・成就感を存分に味わえるように

- ・4週間「そば料理」作りにめいっばい取り組めるようにと計画しました。
- ・メニューに子どもたちの好きなもの(クッキーや団子など)を取り入れて、毎日作ったり、会食したりすることがより楽しみになるようにしました。
- ・単元の終盤には、校内合宿をして、めいっばい「そば料理」を作り、食事するようにしました。保護者も招待し、一緒に「そば料理」作りや、「そば」づくしの「そばパーティー」を楽しく行って、単元を締めくくりました。

泰成君への手立てと活動の様子

- ・そば作りをお母さんと一緒にしたり、全校にふるまう時にも、そば担当として手渡したりするようにしました。大好きな製麺機でのそば作りをお母さんと一緒に楽しんで行い、そばも他の「そば料理」も、みんなでおいしく食べました。また、全校のみんなにも笑顔でうれしそうに「そば」を手渡していました。

(4) 単元を振り返って

①大好きな「そば」で、意欲満々

自分たちが作ったそばの実で「そば料理」をつくるということで、畑仕事も学級のみんなで力を合わせて、楽しく、収穫などに取り組みました。

活動場所が小学部とは離れた調理室でしたが、「そば料理」作りを毎日繰り返すことで、「おはよう広場」(前の活動)が終わると、自分からエプロンを着けて調理室に向かう姿が多く見られるようになりました。

②毎日、楽しく「そば料理」作りを

「そば料理」作りは、子どもたちの好きなもの、得意な活動に取り組んだことで、楽しみながら自分から取り組むことができました。「そばクッキー」作りでは、担当の子どもが好きな型を用意したことで、好きな形を選びながら楽しんで型抜きをしました。「かき揚げ」作りでは、手順を繰り返して行うことで、自分から材料を入れてボタンを押すようになりました。「かき揚げ」はホットプレートで焼くようにしたので、みんなでわいわい楽しく焼くことができました。

調理室の中は、作る時も、食べる時も、囲むような配置にしたので、お互いの活動の様子を見合いながら、楽しんで作ったり、にぎやかに昼食をとったりできました。

③家庭でも話題に挙がり、保護者も一緒に「そばパーティー」を!

「学級だより」で毎日、活動の様子などを各家庭に紹介することで、家庭でも「そば料理」作りが話題に挙がったり、保護者から新たな「そば料理」の紹介があったりしました。

単元の最後には、全校の児童生徒に「そば料理」をふるまい、学級の保護者も招待して、一緒に「そば料理」を楽しく作りました。



「みんなで昼食! いただきま〜す」

泰成君の取り組みを振り返って

毎日、登校するとすぐに、「三角巾をつける」、「そばを食べる」という仕草をしました。見通しをもって、毎日楽しく「そば作り」に取り組むことができました。泰成君が興味をもった製麺機を使って、ハンドルをクルクルと回すことを楽しんで、そばをたくさん作りました。全校のみんなに「そば料理」をふるまう時には、一人ひとりに笑顔で手渡しました。たくさん作りたくさん食べて、めいっぱい活動に取り組んだ単元になりました。

4 単元「手づくりキャビンで、キャンプだ！」（中学部1年）

（1）学級の概要

- ・ 中学部1年生3名（男子2名，女子1名） 教員2名
- ・ 生徒3名全員が，小学校特殊学級からの新入学生です。
中学部全体で20名あまりの中で，こじんまりした家庭的な雰囲気学級の学級です。

（2）単元計画

①概要

- ・ 平成16年5月17日～6月4日 3週間
- ・ 入学して間もないこの時期，学級のみinnで「楽しいことをしよう」と相談して「キャンプをしよう」ということにしました。持ち運びが可能な組み立て式のキャビンやテーブル，ベンチを作ったり，野外調理をしたりして，キャンプ場に行き，キャンプを楽しんだ単元です。
- ・ この単元を通して，子どもたちがキャビン作りに精一杯取り組み，仲間とキャンプを満足感いっぱい楽しむ姿を願いました。

岡本君に対するねがい

- ・ 興味のある電動ドライバーを用いた，「キャビン」，「テーブル」や「ベンチ」の組み立てにおいて，手順を確実に覚え，意欲的に取り組んでほしい。
- ・ キャンプで使う物品の注文をする係に積極的に取り組んだり，活動場所の準備や食材の買い物などにも進んで取り組んだりしてほしい。
- ・ キャンプでは，キャビンの立ち上げや野外調理などにも意欲的に取り組み，仲間とのキャンプを存分に楽しみ，満足感いっぱい単元を締めくくってほしい。

②単元の設定理由

- ・ 3名とも新入学。中学部に入学して，まもない5月。学級のみinnで「楽しいことを経験して，豊かな学級の仲間づくりをしよう」と考えました。
- ・ 子どもたちから「キャンプがしたい」と声が集まりました。新緑の5月。花々いっぱいの野外での活動をめいっぱい楽しむことができそうだと思います。
- ・ キャンプには，寝泊まり用のキャビン，食事用にテーブル・ベンチが必要です。中学生らしい，本物の製作活動を中心にして計画を立てることにしました。
- ・ 校内キャンプ，野外調理で，わくわく感いっぱい，見通しをもって，意欲的に，自分たちの生活に，自分から取り組むことができるだろうと考えました。

③実施した単元日程

月日	曜日	主な活動	関連する活動など
5/17	月	○「印旛沼サンセットヒルズオートキャンプ場」へでかける	・キャンプ場管理人へあいさつ
18	火	○校内キャンプ(テント張り,かまど作り,野外調理)	・単元ニュース(毎日)
19	水		・活動場所の準備
20	木		
21	金		
24	月		
25	火		・テーブルとベンチで昼食
26	水		
27	木		
28	金		
31	月		・児童生徒会新聞「おおぞら」で紹介
6/1	火		・活動場所の後片付け
2	水	○デイキャンプ(かまど作り, 野外調理)	・「GO!GO!テレビ」(校内放送)で紹介
3	木	「印旛沼サンセットヒルズオートキャンプ場」でキャンプ	
4	金	食材の購入, キャビンの立ち上げ, 野外調理など	

(3) 主な手立てと配慮

①単元に対する見通しをもちやすいように

- ・初日に、キャンプ場に出かけて、キャンプをする場所を見たり、簡単な調理をしたりしました。キャンプ場の管理人にあいさつもしました。
- ・2～3日目に、校内キャンプでかまど作りや野外調理を行い、キャンプでの活動がわかりやすくなるようにしました。

岡本君への手立てと活動の様子

キャンプをする場所を地図やパンフレットで確認し合いました。次に来るときはキャビンを作って持って来ること等を話題にしました。岡本君から、「ここに泊まるの」「早く来ようね」などという話題が出て盛り上がりました。

②自分から精一杯取り組めるように(一人ひとりに合わせた手立て)

- ・それまでの製作活動の様子や本人の希望によって、仕事を分担しました。
- ・4日目からはテーブル・ベンチ、キャビンと製作していくようにしました。単元の中心的活動として、毎日、午前中いっぱい存分に取り組めるようにしました。

- ・製作にあたっては、切断や塗装・穴あけ・組み立てなどの工程を分担し、同じ活動に繰り返し取り組めるようにしました。また、材料の流れを考えた工程順の場の配置にしました。
- ・道具や補助具は、一人ひとりに合わせて用意し、様子を見て適宜改善しました。例えば、組み立てはコード式で軽量なものにし、コードは上から吊り下げておくようにしました。木ネジは打ち込みやすいように短い物にし、強度を出すため、本数を多めにしました。木ネジを取りやすいように、口が広めの腰付け式タイプのもを用意しました。
- ・ともに活動しながら、支援もしやすいような教師の配置を工夫しました。
- ・製作している時は、みんなが中央を向いて、お互いの様子が見やすいようにし、一体感のある場の配置にしました。
- ・田淵君は材木を切断した後、その自分で切断した材料を塗装するといった二つの仕事を行うようにしました。
- ・道具は、ローラーの方が速く塗装できるかと考えましたが、本人がハケが使いやすかったので、ハケにしました。



「ハケでいねいに」



「側面板の取り付け」

- ・キャビンの組み立ての後に床に近い部分も組み立てやすいように、台に載せて木ネジを打ち込みやすいようにしました。
- ・組み立てやすい軽量の材料を用意しました。

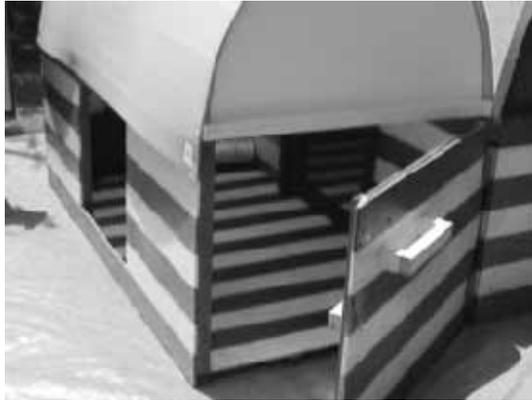


「床に近い方も組み立てやすいよ」



「屋根も軽々と組み立てられるよ」

- ・キャビンの床面や、テーブルの天板、ベンチの座面は同じ組み立て方で製作できるように工夫し、作る物が変わっても、繰り返し同じ活動に取り組めるようにしました。



「完成！手作りキャビン」

岡本君への手立てと活動の様子

- ・木ネジの打ち込み方や打ち込む場所，材料のセットの仕方などを確認し合うようにしました。最初は木ネジをガイド穴に刺してからドライバーを当てていましたが，ビットの先がなかなか合わせられず，教師と一緒に打ち込むことにしました。
- ・磁石付きのビットを用意し，ビットの先に木ネジを付けてから打つように手順を予め確認し合うようにしました。初めはビットの中央に木ネジが付かないこともありましたが，少しずつ慣れて，ネジ先を下に向けて打つようになりました。時々，ガイド穴から外れて，木ネジが曲がったり，最後まで打ち込まないことがありました。
- ・ガイド穴に印を付け，目立つようにしました。両手で電動ドライバーを押さえてガイド穴に合わせ，打ち込む時に木ネジを押さえる手順を確認し合いました。電動ドライバーのコードを吊って可動できるように工夫し，木ネジの先を見やすいようにしました。その結果，両手で電動ドライバーを押さえて打ち込むようになり，最後まで打ち込むことが多くなりました。

<工夫したところ>

- ・屋根がきれいな半円になるよう，農業用トンネルの支柱とプラスチック段ボールを利用しました。
- ・立ち上げやすく，持ち運び可能なように，床面，壁面などを組み立てユニット式にしました。
- ・生徒と教師の人数から，3台のキャビンを連結し，一つの大きなキャビンになるようにしました。
- ・3台のキャビン内を行き来できるようにして，仲間と楽しく寝泊まりができるようにしました。

③期待感をもって意欲的に取り組めるように

- ・できあがったテーブルとベンチを使って，毎日，昼食を取るようになりました。キャビンは入って楽しむことができるよう，製作場所の近くに設置しておくようにして，より意欲的に取り組めるようにしました。

- ・単元ニュースを毎日発行して、家庭でも話題に挙がるようにしたり、児童生徒会新聞や「GO！GO！テレビ」（校内放送）で中学部1年生の取り組みを紹介し、全校の話題になるようにしました。
- ・単元の開始前から、キャンプ場のパンフレットを見たり、野外調理のことを話題にしたりしました。パンフレットや日程計画や完成予想図を教室に掲示しました。
- ・「学級の生活」でも、キャビン内に取り付けて使う小物入れ作りに取り組み、「手づくりキャビンで、キャンプだ！」中心の生活となるようにしました。



「教室に日程計画や完成予想図を」



「キャンプ場のパンフレットも」

岡本君への手立てと活動の様子

- ・キャンプの雑誌等を見て、興味をもっていたランタンを購入することを確認してでかけました。買い物では、ランタンを購入することに関心をもって意欲的でした。
- ・テントを張った時にランタンを取り付け、気持ちを盛り上げるようにしました。テントでみんなで寝ることをとても喜んでいました。
- ・キャビンを前日にキャンプ場に持って行って、組み立てたり、デイキャンプを楽しんだりして、期待感をより高めるようにしました。岡本君は、野外調理などに意欲的に取り組み、夜はみんな花火をするなど、存分に楽しんでいました。

④満足感・成就感を存分に味わえるように

- ・単元の締めくくりは、キャンプ場に行って、存分にキャンプをするようにしました。事前には、キャビン等を持っていったり、かまど作りをして野外調理をしたりしてデイキャンプもしました。

（４）単元を振り返って

①キャビン作りで期待感を高めて

実際にキャンプ場にでかけたり、キャンプ用のテントを張って泊まったり、かまどを作って野外調理をしたりして、キャンプを楽しんだことで、見通しをもって取り組むことができました。また、毎日、できあがったキャンプ用のテーブルとベンチを使って外で昼食をとることで、キャ

ンプの話題で盛り上がりました。キャンプのために寝泊まり用のキャビン等を自分たちで作り上げることで、キャンプへの期待感が高められました。

キャビンを立ち上げると「中に入ろう」、「ランタンがあるといいね」など会話が弾み、みんなで中に入って楽しみました。

②一人ひとりが力を発揮してキャビン作りを

キャビンやテーブル、ベンチの製作に当たっては、切断、塗装、組み立て用のガイド穴あけ、組み立ての工程を考え、生徒と相談し合っ
て、好きなことを生かせるあるいは得意な活動に取り組めるように分担を決めたことで、一人ひとりが意欲的に活動に取り組むことができました。

生徒によっては、切断と塗装の二つの活動を用意したことで、切断を終えると、自分から塗装の仕事に移り、活動時間内、精一杯取り組むことができました。

また、道具や補助具にも工夫をすることで、自分から仕事に取り組めるようになりました。



「キャビンでキャンプは最高！」

岡本君の取り組みを振り返って

電動ドライバーは初めて扱うものでしたが、扱いやすい形状のものを用意したり、木ネジを打ち込みやすいように磁石付きのビットを用意したりしたことで、自分で木ネジを打ち込めるようになりました。また、木ネジを取り出しやすい口の広い腰袋を用意したり、ガイド穴がわかりやすいように、印を目立つように付けたりしたことで、次々と木ネジを打ち込み、組み立てることができました。単元開始前から興味をもっていた道具だったので、意欲的に集中し取り組むことができました。

校内キャンプやできあがったキャビンの立ち上げなどの活動を行っていくにつれ、単元最終日のキャンプへの期待感がより高まりました。完成したテーブル、ベンチで昼食をとりながら、「キャビン作ろうね」、「キャンプ行こうね」などと仲間との会話が弾みました。キャンプでもキャビンの立ち上げや野外調理で活躍し、満足いっぱい単元を締めくくることができました。

5 単元「丘山小学校へ開校記念品を作って届けよう」(中学部3年)

(1) 学級の概要

- ・ 中学部3年生5名(男3名, 女子2名) 教員2名
- ・ それまでの学級の生活単元学習で, 野鳥を呼ぶための巣箱を作って, 公園に設置しに行く単元を行ったり, 中学部全体の単元で, プランターカバーを木材を使って製作したり, 木工的な製作活動を多くしてきました。昨年度末には, 中学部全体で自分たちで粘土を掘って, 「やきもの」作りをしたことが, それまでの製作活動の経験を大きく広げています。

(2) 単元計画

①単元の概要

- ・ 平成16年5月17日～6月4日 3週間
- ・ 千葉県内にある東金市立丘山小学校から, 開校記念品作りを依頼され, 学級みんなで請け負って, ふた付きの湯飲みを350個作り上げ, 届けたという単元です。丘山小学校の子どもたちと一緒に, やきものの湯飲み用に使う土を掘ったり, 千葉大学の美術科に湯飲み用に釉薬を作ってもらったりと, 周りの方々との協力をし合って仕上げた記念品になりました。
- ・ この単元を通して, 一人ひとりが湯飲みやふた作りの仕事に精一杯取り組み, 協力して開校記念品を作り上げ, みんなで丘山小学校へ届け, 喜びを分かち合う姿を願いました。

久保山さんに対するねがい

- ・ 泥しょう鑄込みで成形した湯飲みの模様付けを担当し, 湯飲みを電動ろくろにセットし, 確実に模様を付けてほしい。
- ・ しおりを作成したり, 湯飲みを一つひとつ箱に収めたりして小学校に届けに行く準備をしてほしい。
- ・ 小学校では, 張り切って湯飲みを紹介しながら手渡してほしい。

②単元の設定理由

- ・ 昨年度末に中学部全体で, 粘土掘りから行い, 「やきもの」をたくさん作って, 学校で使うという単元をしたことがきっかけになり, 千葉大学教育学部美術科の先生からの紹介があって, 丘山小学校からの開校記念品作りの依頼を受けることになりました。
- ・ 生徒たちは, 「やきもの」作りの経験があったので, 記念品作りの話を聞くと「記念品を作りたい」「また粘土掘ろう」と意欲満々で, すぐに引き受けることが決まりました。
- ・ 記念品の湯飲みは, 「ふた付きで」という条件があったので, やきもの仕事と, ふたを木材で作ることになると木工の仕事も取り入れられ, いろいろな活動が子どもたちに用意できそうだと考えました。
- ・ いろいろな場所にでかけ, たくさんの方々とお話などすることが好きな生徒もいますので, 昨

年度の「やきもの」作りでの経験を生かして、丘山小学校の方々と粘土掘りをしたり、千葉大学の美術科の方々にも、釉薬作りやふたの彫刻などの協力を依頼したり、周りの方々との協力をしながら進められる楽しい単元になると考えました。

③実施した単元日程

月日	曜日	主な活動	関連する活動など
5/17	月	○丘山小学校へあいさつ・受注の確認・土掘り	・学級だより（毎日）
18	火	粘土作り	・活動場所の準備
19	水	粘土作り	
20	木	・泥しょう鑄込み	
21	金	・模様付け	・千葉大学美術科へ連絡
24	月	ふた作り ・切断（正方形） ・切断（四隅） ・塗装	・素焼き
25	火	○千葉大学美術科へ、ふたの装飾依頼・釉薬受け取り	
26	水	湯飲み作り	・本焼き
27	木	ふた作り	・丘山小学校へ連絡
28	金		・児童生徒会新聞「おおぞら」で紹介
31	月		・窯出し
6/1	火		・「GO!GO!テレビ」(校内放送)で紹介
2	水		・校内合宿、前日準備
3	木		
4	金	○丘山小学校に開校記念品を届ける	

※単元開始前から、係の生徒が丘山小学校や千葉大学美術科への連絡をしました。

(3) 主な手立てと配慮

①単元に対する見通しをもちやすいように

- ・単元初日に学級のみんで丘山小学校にでかけ、あいさつをしたり、湯飲み作りに使う土を掘ったりしました。
- ・単元のはじめに日程表を作り、予定や製作目標数をみんなで確認し合うようにしました。

②期待感をもち、意欲的に取り組めるように

- ・単元の開始前から、「学級の生活」の時間に、記念品作りの話をしながら、湯飲みの石膏型を作りました。(65個)

「日程表」

- ・毎日できた湯飲み（粘土）やふたを棚に並べ、その日に作り上げた数がわかるようにしました。
- ・記念品作りの取り組みの様子を、放送委員会に依頼して「GO!GO!テレビ」（校内放送）で放映したり、学級だよりで家庭に知らせたりして、全校や家庭の話題に挙がるようにしました。
- ・3校が協力して作っていることがわかりやすいように、「丘山小学校・千葉大学コーナー」に、学校の写真や訪問したときの写真などを掲示しておくようにしました。



「丘山小コーナー」

久保山さんへの手立てと活動の様子

丘山小学校に向かう車内で開校記念品作りの話題をして、気持ちを盛り上げるようにしました。丘山小学校で会おうとたくさんの人たちに嬉しそうに笑顔であいさつをしました。

③自分から精一杯取り組めるように（一人ひとりに合わせた手立て）

- ・湯飲みやふた作りは、得意なこと興味のもてそうなことなどで仕事を分担して、繰り返し取り組んでいくようにしました。
- ・1日分の石膏型や材木を用意しておき、見通しをもって自分から分担の仕事に取り組めるようにしました。
- ・切断では、材木を送りやすいように、ローラーを取り付けたり、切断しやすいように、ガイド枠を取り付けたりしておきました。
- ・湯飲みの模様付けでは、湯飲み（粘土）が動かないような固定具を電動ろくろに付けておいたり、一定の深さに模様が付くように、先のとがった道具の先を曲げておいたりしておきました。



「ふたの材料の切断」



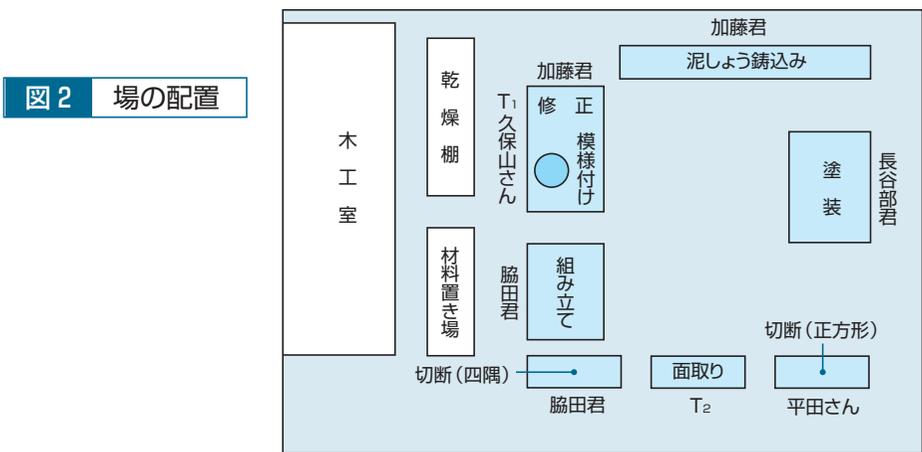
「湯飲みの模様付け」

○湯飲みとふた作り（活動内容と道具や補助具など）

<p><湯飲み作り></p> <p>①泥しょうを型枠に流し込む。</p> <p>②湯飲みに模様を付ける。</p>	<p><ふた作り></p> <p>①卓上切断機で材木を切断する。 ②四隅を切断する</p> <p>③材料をボンドで接着し、ふたを組み立てる。</p> <p>④ふたをトングではさんで柿渋に浸けて塗装する。</p>
--	---

○みんなで取り組むよさを大切に<場の配置>

- ・全員でできるように屋外での作業にしました。
- ・泥しょう鑄込みと木工の活動の2種類を行いました。できるだけみんなが一体感をもって取り組めるように、お互いに見合えるような場の配置を工夫しました。



久保山さんへの手立てと活動の様子

- ・手順が確実になるまで、一緒に確認し合うようにしました。ガイド枠や模様付け用の道具を置く位置を一定にしておきました。隣で活動しながら、戸惑っている様子がある時には、再度手順を確認し合うようにしました。手順を一緒に繰り返すうちに、徐々に手順を覚え、自分から意欲的に模様付けをするようになりました。
- ・手先が安定しにくい上側の模様を描く時に、模様付けの道具を固定しました。見本を用意して、電動ろくろを何周か回したら止めて、模様の太さや深さを確認することを伝えました。判断に困っていたら、付けた模様を一緒に確認し合うようにしました。模様の太さや深さが一定ではありませんでしたが、電動ろくろを何周か回した後、止め、湯飲みを持ち上げて見本と見比べ、線がしっかり付いているか確認しながら模様を付けるようになりました。
- ・製作している場所の後ろに乾燥棚を設置し、湯飲みを一人で運べるように移動式カートを用意しました。後片付けの時、模様を付け終えた湯飲みを乾燥棚にしまわず、作業台に置いたまま終えようとするものが多かったのですが、移動式カートに湯飲みを乗せて乾燥棚の方へ動かして、棚にきちんとしまうようになりました。

④満足感・成就感を味わえるように

- ・本焼きの窯出し日には、みんなで焼き上がった製品を窯から取り出し、完成の喜びを分かち合うようにしました。
- ・単元最終日前日には、校内合宿を行い、出来上がった湯飲みを箱に入れたり、箱を風呂敷で包んだりして、力を合わせて仕上げ、完成するようにはしました。
- ・単元最終日には、みんなで丘山小学校へでかけ、記念品を届けるようにはしました。
- ・「学級の生活」の時間も単元に関連した活動を行うようにはしました。



「窯だし」

記念品の湯飲みを包むための風呂敷作り

布の裁断をする → 染色は作業班（あいぞめ班）に依頼

緩衝材作り

箱に湯飲みを入れる際の詰め物作り → 不要な紙をシュレッダーで裁断

箱作り

市販の箱の材料を購入，350個の組み立て

- ・単元で終わらなかった分の最後の仕上げの時には、夏休みも一日登校して、最後までみんなで取り組み、作り上げることができました。10月に行われた丘山小学校の開校記念式典にも招待され、学級のみinnで参加しました。みんなで製作した湯飲みのことも紹介され、満足感いっぱい締めくくることができました。

久保山さんの様子

前日から校内に合宿し、しおりを作成したり、箱作り・箱詰めを仲間と一緒にやり、翌日の準備にも精一杯取り組みました。当日、小学校で出会う人々みんなに笑顔であいさつし、校長室で、代表の児童に手渡し、成就感を仲間と分かち合うことができました。

(4) 単元を振り返って

①丘山小学校と交流して

単元の初日に、学級のみinnで小学校に挨拶に行き、校長先生から記念品の依頼を直接受けたり、小学校の近くの山に、湯飲み作りを使う土を掘りに行ったりしました。記念品作りへの意欲が高まった単元スタートでした。

②関係校のコーナーを作って、話題にして

丘山小学校の他に、千葉大学の教育学部美術科とも連携し合って、進めた単元だったので、教室に各学校のコーナーを作って、訪問したときなどの活動の写真等を掲示し、学級でいつでも話

題に挙がるようにしました。コーナーの隣には、日程計画表を貼り、日程の確認と同時に、連絡や進行状況を話題にすることができました。みんなの気持ちが丘山小学校へ納品をすることに向けて一つになり、「丘山小学校へ開校記念品を届けよう」一色の生活になりました。

③一人ひとりが精一杯製作をして

製作活動では、これまでの様子から得意な活動を考え、生徒の希望も生かしながら、仕事を分担しました。子どもの活動の様子に合わせた道具や補助具を用意したことで、初めての活動や道具であっても、活動を進めるうちに慣れて、「自分から」、「自分で」取り組む姿が多く見られました。

④みんなの力を合わせて

毎日取り組む製作活動では、一人ひとりの主な活動が明確であったことで、「自分から」、「自分で」、次々と活動することができ、350個の記念品を完成することができました。

また、湯飲みやふた作りの製作活動以外にも、材料の収集活動や記念品の包装に関わることなど、関連する活動が多岐に渡るものだったために、一人ひとりの得意なことを生かし、力を存分に発揮できる単元になりました。

10月の開校記念式典にも招待され、湯飲み作りの様子を丘山小学校のみんなに紹介しました。子どもたちにとって、350個の製作を成し遂げたことと併せて、満足感いっぱいの締めくくりができました。

久保山さんの取り組みを振り返って

久保山さんは登校すると、真っ先に、丘山小学校・千葉大学コーナーの前に行き、嬉しそうに写真を見ていました。製作活動になると、湯飲みの模様付けを担当し、成形した湯飲みを電動ろくろの枠にセットして、先の尖った道具で模様付けをしました。初めは電動ろくろや道具の扱いに慣れず、模様が曲がったり、深すぎたりしましたが、ガイドを取り付けて繰り返し取り組む中で、徐々に一定のきれいな模様が付けられるようになりました。



「記念品完成！」

※ 2～5の事例は、各学年での実践を再構成したものです。また、児童生徒名は仮の名前としています。

1 学校の概要

本校は茨城県の南部、霞ヶ浦と筑波山の間に位置するつくば市の東部にあり、豊かな自然環境に囲まれ、つくば研究学園都市に隣接した恵まれた地域にあります。児童数386名、教員数25名、学級数16学級の中規模校(平成16年度)で、そのうち知的障害特殊学級が1学級あり2名の児童が在籍しています。平成17年8月のつくばエクスプレスの開通と共に児童は増加傾向にあります。

学校の教育目標

「未来をみつめ 今をひたむきに 違いを認め合う たくましい子どもの育成」の実現に向けて学校・家庭・地域との連携を図りながら、明るく楽しい学校づくりに努めています。

みらい学級経営方針

- 一人一人の児童の実態を把握し、日常生活に必要な基礎学力と規律正しい生活が身につくよう支援する。
- 楽しい学校生活が送れるよう、一人一人の児童理解につとめる。
- 協力学級との交流の場を設け、多くの児童とかわりがもてるよう支援する。

みらい学級の教育課程

本学級は知的障害特殊学級であり、子どもたちが将来、社会生活に参加するために必要な教育内容は、基本的な生活習慣の確立、集団生活への参加と理解など、より具体的で生活的なものであると考えています。生活単元学習を毎日1校時目に位置づけ帯でとるようにしています。また週に2回は1,2校時続きの時間を確保しています。従って週7時間を生活単元学習にあてています。音楽、体育、図工、総合的な学習などは子どもたちの実態に応じて通常の学級と交流をしています。

平成16年度 時間割表

時刻	月	火	水	木	金
8:40～8:50	通常の学級との交流及び朝の会				
8:50～9:35 1時間目	生活単元	生活単元	生活単元	生活単元	生活単元
9:40～10:25 2時間目	国語	2年 体育 6年 音楽	生活単元	2年 国語 6年 学活	生活単元
10:45～11:30 3時間目	2年 生活科 6年 図工	国語	2年 算数 6年 体育	2年 図工 6年 社会	2年 算数 6年 家庭科
11:35～12:20 4時間目	2年 生活科 6年 図工	算数	2年 体育 6年 道徳	2年 図工 6年 総合	2年 生活科 6年 家庭科
12:20～1:55	給食・清掃・昼休み				
1:55～2:40 5時間目	2年 下校 6年 音楽	2年 学活 6年 総合	2年 作業 6年 理科	2年 音楽 6年 音・体	帰りの会
2:45～3:15 6時間目	2:55	2年 下校 6年 算数	2:55	2年 下校 6年 国語	桜南タイム 2:55

※太字：みらい学級での授業 桜南タイム：ゆとりの時間
作業：作業的な活動を中心とした領域・教科を合わせた指導

2 単元「私たちのお店をひらこう」

(1) 本学級における単元設定の考え方

本学級では、単元を計画するにあたって、次の3点を心がけています。

- ①子どもたちが「やりたい」「やってみたい」と思うような「きっかけづくり」
- ②子どもたちが「がんばれた」「できた」と思うような「できる状況づくり」
- ③他の教科と関連づけた単元の展開による「学校生活づくり」

この三つの観点に沿って単元を設定しています。

単元「私たちのお店をひらこう」では、特に①と②の観点を大切にして実践しました。

(2) 単元「私たちのお店をひらこう」の設定理由

本校では毎年10月にPTA主催の「おうなんまつり」が行われます。PTAの役員が中心となり様々な催しを企画し、子どもたちを楽しませています。第4土曜日に開催されるため子どもたちの参加は自由ですが、ほとんどの子どもが参加している中、みらい学級に在籍している2名は一度も「桜南まつり」に参加したことがないということでした。その理由として、自由参加の形では自分の居場所が確保しにくいためにどうしていいかわからず、不安になったり混乱したりすることが考えられるということで、保護者が参加に消極的になっているということを知りました。

本年度は、2名をなんとか「おうなんまつり」に参加させたいと思いました。今までは何かと受け身になってしまうことが多く、自分から次の行動を起こすことが苦手な2名でしたが、「おうなんまつり」に参加したいという気持ちが持てるように、きっかけがないかと考えました。そこで、お店を出すことにより2名が主役となり積極的に参加することができるのではないかと考え、この単元を計画しました。

(3) 児童の実態

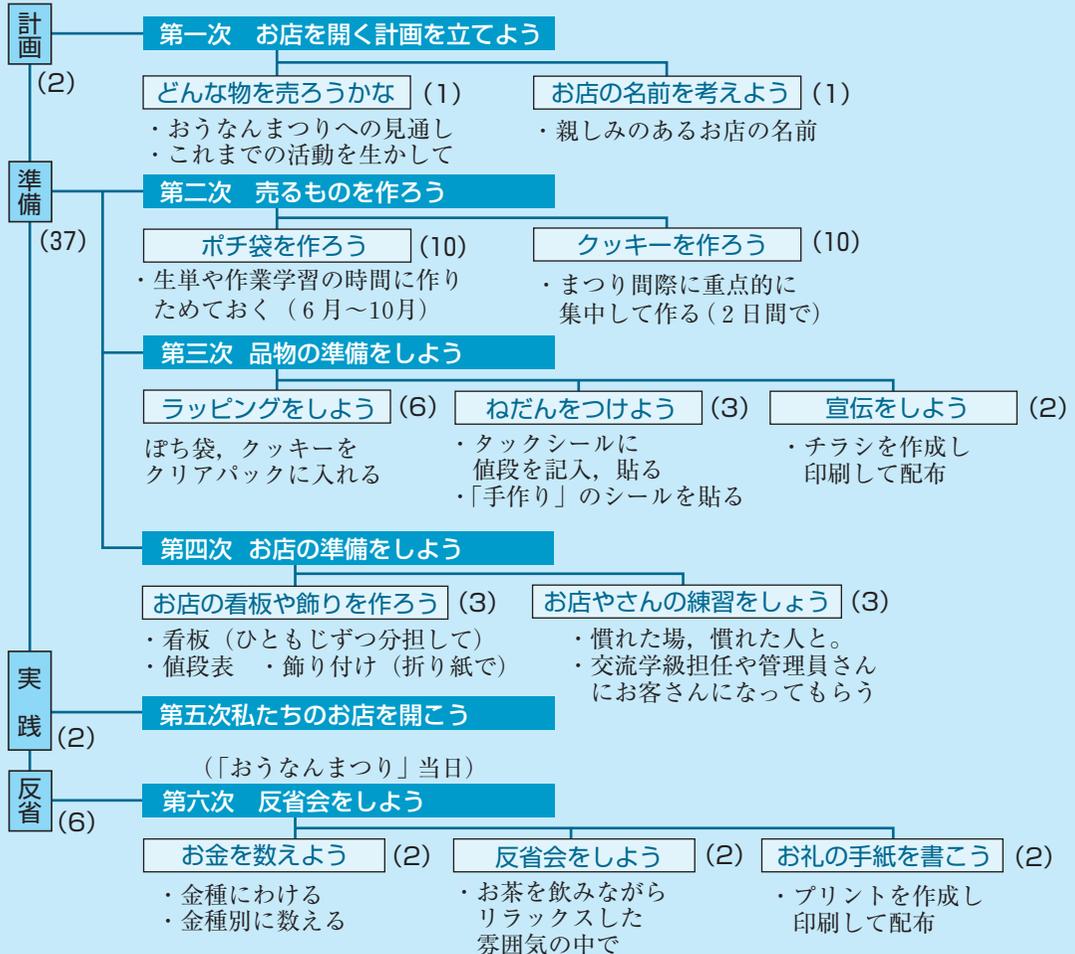
- 6年生のAさんは、慣れている人や場においては明るく活発で、自分の意思を言葉や文章で表現することができます。しかしそれ以外では、ほとんど言葉を発しないため、他の人と円滑なコミュニケーションをとることは難しくなっています。また、校内において教室移動を行う際も支援が必要です。
- 2年生のBさんは、表出言語は少ないのですが、声をかけられると笑顔で答えたり、手を振ったりすることでコミュニケーションをとることができます。自分のやりたいことが決まっており、時には頑固になる様子を見せるときもあります。最近は、「やらなくてはいけないこと」があることに気づき、日常生活の中で支援なしでできることが増えてきました。

(4) 単元計画

表1に「私たちのお店をひらこう」の単元計画を示しました。単元「私たちのお店をひらこう」は、第6次までの小単元に分けられてあり、全部で47時間をかけて行いました。

表1 「私たちのお店をひらこう」の単元計画

単元計画（47時間扱い）



（5）単元の実際と子どもたちの様子

前述した単元設定の考え方で挙げた(田)と(月)の観点に従って、単元の実際と子どもたちの様子をまとめました。

子どもたちが「やりたい」「やってみたい」と思うような「きっかけ作り」

単元を開始する前に、「おうなんまつり」でお店を開きたいと、子どもたちが「やりたい」「やってみたい」と思うようなきっかけを作るための活動をまず行いました。「お買い物遊び」という子どもたちの好きな活動を通じて、「やりたい」という意欲を育てるよう取り組みました。実際の子どもの様子は次のようでした。

ア 子どもたちの好きな活動を手がかりとして

本学級の2名は仲がよくお互いに安心しあえる相手です。6年生のAさんは2年生のBさんによく話しかけ、活動への参加を促したり身の回りのことを助けてあげたりしています。普段の学習活動の中で2名がお気に入りなのは「お買い物遊び」です。多くの食品の絵カードとレジスター

を使い、お店やさんとお客さんになって売り買いをするのです。何度かこの活動をする中で気がついたことは、2名ともお店やさんの役になりたがっているということでした。

そこで、子どもたちが店員になり、担任が客になる設定で、活動を繰り返しました。絵カードの種類分けをし、店の種類もいくつか準備し、子どもたちの実態に応じて買う品物や買いに来る客に変化を持たせて様々な課題を盛り込みながら活動を進めていきました。(表2)

この活動に慣れてきたところで、教室のすぐ側のロビーにおいてあった人形劇用の舞台をお店として利用することにし、活動の場を教室の外に移してみました。Aさんは本学級の中では、明るく活発に話すことができるのですが、

一歩外にでると話せなくなってしまうという事がありました。そこで教室からロビーへ場を移し、同じ活動を行ったところはじめは不満をもらしていたAさんもすぐに慣れて、教室と同じように活動を楽しむことができました。

イ「やりたい」と思わせるしかけ

「お買い物遊び」の活動がややパターン化してきたところを見計らい、今度は本物の菓子(チョコレート・クッキー・せんべい・あめ・ポテトチップス)を準備し、役割を交代して行いました。Bさんは表出言語が少なかったのですが、絵カードで物の名前を覚え、発音ははっきりしないのですが、話そうとするようになっていました。しかし、日常生活の中では自分の欲しい物を選ぶことができず戸惑っている様子が見られました。そこで5種類の菓子のうちBさんの好きなクッキーとあまり好きではないあめ・せんべいの3種類を意図的に並べてお店をひらくことにしました。するとBさんは大好きなクッキーを指さして「これっしょっかなあ」「これにしようかなあ」と、言葉を発しました。

そして、子どもたちの気持ちの高まりを感じ、「おうなんまつり」にお店屋さんをやろうという話を子どもたちに持ちかけたところ、子どもたちは大喜びで乗って来てくれました。

表2 「お買い物遊び」の内容と課題

設定したお客	活動の内容	課題
主婦 (お母さん)	指定された絵カードを選ぶ	A: 複数組み合わせた物を正しく選ぶ 「イチゴとバナナとリンゴください」
		B: 一つの品物を選ぶ 「イチゴください」
子ども	材料を考えて絵カードを選ぶ	A: 「カレーの材料ください」材料を自分で考えながら選ぶ
		B: この課題の時は何を選んでもOKとする
おばあさん	3ヒントクイズで買いたい物を推測する	A: 「①赤いくだもの ②種がついている ③皮はむかないで食べられる」クイズの答えの品物を選ぶ
		B: 赤い物を選ぶ

子どもたちが「がんばれた」「できた」と思うような「できる状況づくり」

できる状況を作るには、できるだけ自然な活動として取り組めるようにすることが大切であると考えます。教師側の意図だけが先行してしまい不自然な活動をさせようとする、その場限りの学習になってしまう危険性があります。また、子どもたちが今できること、少し頑張ればできそうなこと、個々の得意なことなどに着目して、そのことによりよく取り組めるようにすることが大切であると考えます。

ここでは、単元計画の中から、「第二次 売るものを作ろう」「第三次品物の準備をしよう」「第四次お店の準備をしよう」「第五次私たちのお店をひらこう」の様子について紹介します。

①第二次―「売るものを作ろう」の活動から

ア クッキーをつくろう

クッキーは、前の活動の様子から意欲的に取り組むことができると予想し、ぜひ作ることにしました。また、おうなんまつりでも食べ物はよく売れると聞いていたので、ちょうどよい品物でした。

Aさんはお菓子作りの経験があり、自信をもって活動に取り組むことができました。Bさんは粘土遊びや白玉団子作りの時、手のひらを器用に動かしながら丸を作ることができたので、それを生かして生地を丸めてつぶす形のクッキーを作ることにしました。回数を重ね、大量に作るうちにBさんはあわためて器を握ってAさんと同じ事をやってみたいという意欲を表しました(写真1)。



写真1 「2人でなかよく」

イ ぽち袋を作ろう

販売する品物のもう一つは「ぽち袋」です。子どもたちがこれまで取り組んできてできるようになってきた活動の中にAさんはひも結び、Bさんは折り紙がありました。指先を使い集中して作業を行うため、普段の学習の中ではあまり子どもたちには喜ばれません。そこで、2人の作業の工程を組み合わせると一つの品ができるようにし、そしてできあがった品物は私たちのお店やさんで売ろうともちかけて、作る目的を明確にすれば、お互いに意欲的に取り組むことができるのではないかと思い「ぽち袋」作りを思いつきました。

Bさんは折り紙で端をきちんとそろえて2つに折れるようになりした。しかし、ぽち袋用に準備した紙は折り紙よりも厚口でしかもA4サイズであり正方形ではありません。それを三つ折りにするので、Bさんにとっては用紙がかたいうえに大きくて大変折りづらくなってしまいました。用紙にあらかじめ線を引いてみましたが、折るときにはその線はみえなくなってしまうので結局うまくいきませんでした。そこで、Aさんは2つの物をそろえることができるということに着目し、折りたい幅に切った工作用紙の型紙を用意しました。それと用紙をそろえて、型紙の幅のところで折れば三つ折り」がうまくできるのではないかと考えました(写真2)。



写真2 「できるよ！」

Aさんはこれまで生活の中であまりひもを結ぶという経験がなく自分でも必要感に迫られたことはありませんでした。細かな指先を使う作業は、どちらかという自分ですらにすんでしまう環境にあるため、経験不足のために苦手と思いこんでしまっている様子が見られました。そこで、結ぶ・切る・貼るなど手先を使って仕上げるぼち作りは、Aさんが自信を持つためにとてもよい課題だと思われました。そして、Bさんと連携し一つの品物を仕上げるというのもAさんにとっては励みになりました。はじめのうちは、1時間に一つ仕上がるかどうかのペースでしたが、たつぷりと時間を確保しながら丁寧にゆっくり仕上げていくように励ましました(写真3)。

作り方の要領を得てくると、いくつかをまとめて作るといった工夫もできるようになりました。また、販売する前に仕上がったぼち袋の一つを家に持ち帰り、保護者に褒めてもらったことで、ますます意欲をもって取り組めるようになりました。

②第三次「品物の準備をしよう」の活動から

焼き上がったクッキーを声に出して数えながら五つずつ袋に入れる活動は、Bさんの課題である5までの数の習得を、結果的に大いに促すことになりました。これまで、おはじきやブロックなどを使い繰り返し練習してきましたが、定着するまでには至りませんでした。

はじめは五つの箱を用意し、そこから一つずつとっていくと五つになるように設定しましたが、慣れてきたところで一つの箱から五つとるようにしてみました。はじめBさんは、数を数えるのではなく、自分が前に作った五つ入りの袋と見比べながら、注意深くクッキーを袋に入れていました。担当がBさんの手に合わせてリズムカルに数えることを繰り返すとAさんも一緒に声を合わせて数えてくれました。そのうち、Bさんも小さな声で数を唱えながら袋詰めをすることができました(写真4)。Aさんは、Bさんが袋詰めしたクッキーにシールを貼り、すぐにお店に出せるように工夫して箱に並べることができました。そして、10袋ずつのまとまりごとにメモをはさみ、全部で200袋できたクッキーを数え終わると、ジャンプをしながら体全体で喜びを表していました。

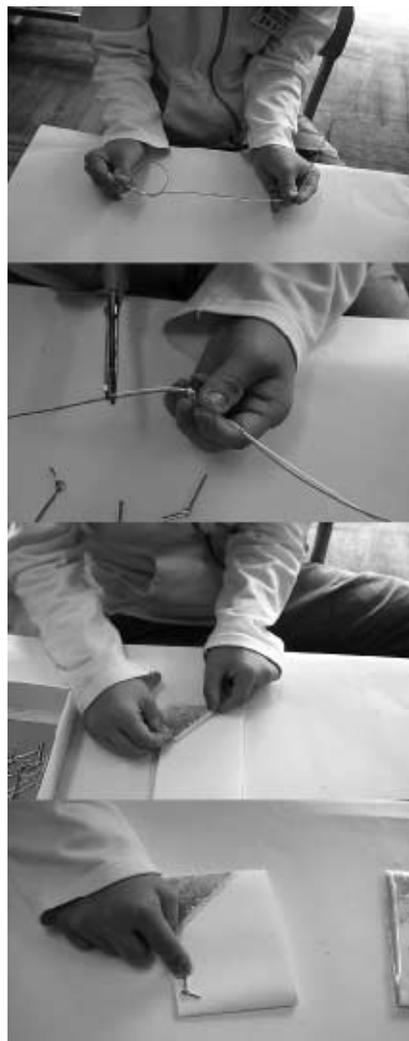


写真3 「一つ一つ丁寧に」



写真4 「ひとつずつね・・・」

③第四次－「お店の準備をしよう」の活動から

ア お店の看板や飾りを作ろう

お店の名前はAさんの提案で「リトルマーメイド」になりました。「お買い物遊び」の時に使っていた人形劇用の舞台を飾り付けることにしました。Aさんが主導権を握り看板を作ったり、値段表を書いたりしました(写真5)。Bさんも折り紙で栗の実をおって、お店に飾り付けました。このときは「先生、かんぱんかっこよく作って!」という言葉がAさんから出てきました。「みんなで一緒に作ろうね」と働きかけ、どのように一緒に作ったらいいか考えました。



写真5 ここでいいかな?

そこで意図的にお店の名前を一文字ずつバラバラに作り、文字を順番に並べてお店の名前を表すようにしました。Aさんは写真6のように、のりで貼り合わせて文字を作る活動を、Bさんはできあがった文字の中からいわれた文字を選ぶ活動を盛り込みました。

そこで意図的にお店の名前を一文字ずつ



写真6 花びらさいごの1枚



写真7 「リ」はこれかな?

しかし、Bさんはひらがなはなんとか読めるようになってきていましたが、カタカナはまだ難しかったのです。文字を全部ひらがなで作ればよかった…と思いました。たまたま「リ」は、ひらがなの「り」と形が似ていたために選ぶことができました(写真7)。その後はAさんのリードで写真8のようなお店ができあがり、2人ともとても満足していました。

イ お店やさんの練習をしよう

このあと、2人のお気に入りのこのお店で販売の練習をしました。Aさんはお客さんが何をいくつ欲しいのかを聞いて品物をBさんに渡します。Bさんはそれを袋に入れてお客さんに渡す役です。お金はAさんが担当します。品物はすべて100円にして、おつりの計算も含めてAさんが簡単に処理できるようにしました。初めは担任がお客になり、いろいろなパターンで練習をしました。だいたいスムーズにできるようになったところで、交流学級の先生や管理員さんにお客さんになってもらい練習をしました。



写真8 私たちのお店完成!

ところが、この活動始めると、Aさんは、今まで流暢に発していた言葉がぴたりと止まり、表情も硬くなってしまいました。先生方がお客さんで来てくれたときは、Aさんが金額をいうまでずっと待っていてくれたので、Aさんは最後には金額を言うことができました。ところがいろいろな人が来るようになってから、Aさんは緊張しはじめたのです。そこで、Aさんと相談して、もしどうしても話すことが難しい場合は、「1つ100円」の看板を側に置いて、ここを指さすことにしました。Aさんにとっては、一抹の不安を抱えながら「おうなんまつり」当日を迎えました。

④ 第五次－「私たちのお店をひらこう」いよいよオープン！

その日はあいにく朝から冷たい雨が降っていました。私たちのお店をだす場所は、中庭のPTA本部テントの下でした。そこまで、飾り付けをした人形劇の舞台を選び、クッキーやぼち袋をきれいに並べました。子どもたちはいつもと違った雰囲気になんかちょっと興奮気味にはしゃいでいました。これならなんとかうまくやれるかな…とっていました。AさんやBさんの保護者もいざ



写真9 ぼち袋一つ100円です

というときの支援のためにスタンバイしていてくれました。オープン前にPTAの役員さんがお店に買いに来てくれました。「Aさん大丈夫かなあ」と思いながら様子を見守っていたところ、Aさんは「200円」と金額を言うことができました。そしてBさんも品物を袋に入れてお客さんに渡すことができました。前もってAさんが書いたプリントを配布して宣伝しておいた効果があつてか、お店の前はオープン前から長蛇の列ができていました。そしてオープンと同時に押すな押すなの大混雑となりました。

(6) まとめ

Aさんに感想を聞いたところ「もっと、(一人で)ちゃんとやりたかった。今度やるときは、ちゃんとやりたい」と話してくれました。「おうなんまつり」初デビューでしたが、本年度はじめて「おうなんまつり」に自分たちが主役となって参加し、上記のような感想をもつことができたということは大きな成果といえます。

子どもたちの生活や学習活動の様子をよく観察し、これならのって来るだろうなというところを見極め、あたかも自分たちが計画したかのように思わせるきっかけ作りは、子どもたちに「おうなんまつり」参加してみたいという意欲をもたせるのに重要な役割を果たしました。

また、「Aちゃんすごいね」「Bちゃんのつくったクッキーおいしかったよ」「来年もやってね」など、「おうなんまつり」が終わったあとも、たくさんの友だちが声をかけていました。このことは日頃は受け身になることの多いAさんBさんが、お店やさんとして主体的に参加できたことで、周囲の友だちのAさんBさんに対するイメージが変容してきたことにつながりました。

今後は、活動の時間を保証するために、整理券や引換券を発行したりするなどお店にお客さんが集中しすぎないように工夫をしたり、うまくやり逃げられるような十分な支援の手立てを用意しておくことが必要だと思いました。

3 単元「つくって食べよう」

(1) 生活単元学習における調理を中心とした学習

調理活動は、自分で調理をして食べるという明確な目的があり、子どもたちにとっても興味・関心の高い楽しい学習活動です。

また、個に応じた支援のねらいを盛り込みやすく様々な学習内容を工夫することが可能であり、さらに一人一人の特性に応じて主体的に参加することのできる生活に根ざした、まさに生きる力を身につけることのできる学習であるといえます。これらのことをふまえて本学級では、生活単元学習において毎月1回の調理学習を年間の学習計画（表1）の中に位置づけ、支援のねらいを明確にしたうえで、学習内容を組み立て実施しています。

本学級で調理学習を行う際に、ねらいとしているのは次の5点です。

表1 生活単元学習における調理学習の年間計画

生活単元学習		
月	調理以外の活動	調理活動
4	・新しい学年（自己紹介） ○春を見つけよう（よもぎつみ）	よもぎだんごをつくろう
5	・野菜を育てよう ○パン屋さんに行こう	パンをつくろう
6	・あめふりたんけん ・ざりがににつりに行こう	ホットケーキをつくろう
7	・七夕集会をしよう	じゃがいもをたべよう
9	・運動会をがんばろう	インスタント食品を食べてみよう
10	○おうなんまつりに参加しよう （模擬店）	クッキーをつくろう
11	・笠間焼きに挑戦しよう ○さつまいもパーティーをしよう	さつまいもをたべよう
12	・作品展の作品をつくろう ・合同校外学習に参加しよう	ケーキをつくろう
1	・新年を迎えて ○ならせもちを飾ろう	おもちをたべよう
2	・冬の遊びを楽しもう	チョコをつくろう
3	・1年間のまとめをしよう ○お楽しみ会をしよう	サンドイッチをつくろう

- ① 目と手の協応、皮をむく、こねる、袋を破るなど両手や指先を多く使わせることをねらいとする感覚統合能力を伸ばすことを中心においた調理学習
- ② 包丁の使い方、ガスや調理器具等の扱い方を中心においた生活技術を習得させることをねらいとする調理学習
- ③ 食べる楽しさ、調理する楽しさを中心として、子どもたちの興味・関心・意欲を育てることをねらいとする調理学習
- ④ みんなで話し合っ、役割分担をしっかりとおさえ一つのものを作り上げるなど集団活動の中でコミュニケーション能力を育てることをねらいとする調理学習
- ⑤ 一人でできる料理の数を増やし、将来の自立の基礎となることをねらいとする調理学習
他にもねらえることは多々あるかとは思いますが、子どもたちの発達段階や、生活年齢などを十分に考慮しながら、家庭とも連携を図っていくことが大切であると考えます。

(2) 生活単元学習と他の教科との関連

本学級では、単元設定の考え方で述べたように、指導計画の作成に当たって、生活単元学習と他の教科の学習が密接にかかわり合うように計画しています。表2は各教科との接点をおさえながらたてた調理学習の計画の一例です。このように計画すると、学校生活全体を通してまとめ

のある活動ができ、子どもの実態に応じて指導の工夫ができます。子どもたちに「こんど〇〇の調理をするから、このお勉強をがんばろうね!」と、持ちかけると学習に対する取組が一段と意欲的になります。また、各教科で学習した内容をすぐ実践の中で生かせるという利点もあります。

表1 生活単元学習における調理活動と他の教科との関連

学習時間	学習内容	教科的視点
1~3	○献立を考え、材料を考える。 ○材料はどこで売っているか。 ○値段はいくらぐらいか、どれくらい買えばよいか。	国語 社会 算数
1~3	○買い物に行く。自分たちで支払いもする。 ○材料を分ける。(種類や保存の仕方などで)	社会 算数 理科
2~3	○調理を行う。(手洗い、身支度、安全面、器具の取り扱い) ○手順に従って作る。(材料の計量、調理時間) ○後かたづけ。	家庭科 国語 算数
1~2	○事後の作文を書いたり絵を描いたりする。	国語 図工

(3) 子どもの実態

6年生のAさんは、毎週日曜日の朝食は、お父さんと一緒に近所のパン屋さんで食べるのが習慣となっていました。自分で食べたいパンを選び会計を済ませた後、喫茶コーナーがあり店内で食べることができます。Aさんはパンは買って食べるものというイメージ持っていましたので、「パンを作ろう」と話を持ちかけたときは、驚きと同時に作ってみたいという気持ちを全身で表していました。

2年生のBさんは、最近好きになったキャラクターに「アンパンマン」がありました。絵本やパズルなどアンパンマンの出てくるものは大好きです。パンの名前も分かるものがあり、歌も歌うことができました。しかし、実際にはパンの名前と実物が一致しないということもありました。

(4) 単元計画と活動の実際

子どもの実態や思いを受けて、図1のようなパン作りの単元計画を立てることにしました。

(1) パンを作ろうの活動

①第一次 パンの仲間集めをしよう

Bさんは、まだ物の名前と実物をうまく一致させることができません。はじめは絵カードを使っていましたが質感が乏しいせいかなかなかうまくいきませんでした。そこで、ままごとのパンや家庭科室の食品の模型を用意してみました。しかし、Bさんにとっては、どれも作り物で本物ではないというとらえ方なのでしょうか、「パンはどれ?」と聞いても反応がありません。

単元計画(16時間扱い)

第一次 パンの仲間集めをしよう

- パンが出てくる本を探して読んでみよう(1)
- いろいろなパンを集めよう(2)
- 世界のパンを調べよう(2)

第二次 パン屋さんに行こう

- パン屋さんに行く計画を立てよう(1)
- パンを買おう(3)

第三次 パンを作ろう

- 材料・分量・作り方を知ろう(3)
- 基本のパンを作ろう(3)
- おやつパンを作ろう(2)

図1 「パンを作ろう」の単元計画

一方で、給食当番の際「今日はパンを配ってね」といわれると、パンを配ることができます。Bさんは具体物と半具体物を一致させるところの理解が難しいと思われました。そこで、実物を使って行ってみました。パン、野菜、果物など普段の生活の中でBさんが目にしているようなものを準備し、「パンはどれ？」という、迷わずに選ぶことができました。

次に、Bさんの見ているところでデジタルカメラで写真を撮り、プリントアウトして写真カードを作りました。そして、実物と写真カードのマッチングを行ってみました。これも、はじめのうちは写真カードをよく触ったり実物と見比べたりという様子が見られましたが、うまくマッチングさせることができるようになりました。慣れてくると、実物がなくても「パンはどれ？」という写真カードの中からパンを選ぶことができるようになりました。

本校では、学校給食において様々な国の料理を献立として用意するように工夫をしています。パンの種類も様々で、ナン、ピタ、デニッシュ、クロワッサン、ベーグルなどバラエティに富んでいます。Aさんはそれらに興味を持ち、世界の国とそこで食べられているパンについて、インターネットや図書で調べる活動を行い、それがパンのクイズブック作りに発展しました。

②第二次 パン屋さんに行こう

目的のパン屋さんは学区内にあり、Aさんは毎週徒歩で行っています。Aさんに学校からパン屋さんまでの絵地図を書いてもらい、当日はそれを見ながら歩いていきました。Aさんが地図に表したとおりに歩道橋、コンビニ、信号など目印となるものをたどりながら途中で、学校の主事さんから預かった郵便物をポストに入れる仕事もしました(写真1, 2)。

パン屋さんまでは徒歩で20分ほどでした。2人とも元



写真2 うまくはいるかな？

あげている「自己選択や自己決定できる力を養う」がバックボーンにあります。自分の意思をはっきり相手に伝えることや自分で選んだり決めたりするということは、自分自身に責任を持つということです。どちらかといえば何かと手助けしてもらうことが多くみられたAさんですが、結果として自分でやるという経験が少なくなっているように思われました。自分の好きなものを選ぶという小さな事から経験させたいと思い、そこで一人ずつパンを買うことにしました(写真3)。



写真1 さあ、出発だよ

気に歌を歌いながらパン屋さんまで行くことができました。

Aさんの案内で無事に到着し、Aさん自身もBさんと担任を連れてきてあげたんだ、という満足感でいっぱいだったようです。次の日曜日にお父さんとパン屋さんに行ったとき、その時のことを得意になってお父さんにお話ししたことを、後ほど保護者から伺うことができました。

パン屋さんに行く目的の一つに、「自分で選ぶ」ということがありました。これは本学級の基礎・基本の一つに



写真3 これにしようかなあ

事前にBさんの保護者に活動の内容を伝えそれに関する情報をもらいました。Bさんにとっては、トングを使い自分の好きなパンを選ぶということは初めての経験でした。いつもはお母さんがやっていることを自分もやっているということがとてもうれしかったようです。レジでは、お金も自分で払いました(写真4)。Aさんはパンを選び買うことは、これまで何度も経験があるのでスムーズにできました。しかしこの時のAさんの課題は、アイスクリームを注文することでした。パンを買い終わった後、お店の中でアイスクリームを食べることにしました。



写真4 これでもいいですか？



写真5 Bちゃん私と同じでいいの？

Aさんは、慣れていない人とお話をするのが苦手という実態があります。そこで、全くはじめてでもなく、お店の人とも顔見知りという場の中で、どうしても自分の意思を伝えなくてはならない状況を設定したら、話すことができるかもしれない、と考えました。はじめのうちはなかなか言えずに、担任の顔を見ては「先生、言ってよ！」と助け船を求めてきましたが、ショーケースのところに付いている好きなアイスの名前を読めばいいことを伝えました(写真5)。自分の分を買うときは「マンゴー」と、本当に書いてある字を読んだだけでしたが、Bさん

の分を買うときには、「マンゴーください」と言うことができました。自分の好きなものを自分で選びそれを伝えることができた嬉しさは格別だったようです(写真6)。

③第三次 パンを作ろう

Aさんは調理実習には意欲的に取り組み、話もよく理解することができます。また、調理のだいたいの手順を理解することができます。台ばかり・計量カップなどでは、大まかな分量は量ることができます。これから調理実習を重ねていくことで、調理器具の取り扱いや食べ物を作るということに自信をもって取り組めるようにしていきたいと考えました。



写真6 自分で買えたよ！

Bさんは調理実習には興味を示し、やりたいという意

欲を示します。作り方の手順など、言葉だけの理解は難しい面がありますが、実際にしたことを見てまねようとします。

言語は少ないのですが、最近は自分一人でやってみたいという気持ちが出てきました。

Bさんは写真カードと実物のマッチングができるようになってきたので、材料や用具などを写真カードで示し、理解を促しました。また作り方の手順についても、写真カードで表し、いつでも振り返ってみられるように工夫しました(写真7)。



写真7 写真カードによる板書

子どもたちはよく食べているパンが、小麦粉からできていて、混ぜ合わされた材料が変化していく過程に大変興味をもちました。Aさんは、台ばかりや計量カップの正確な計量にも慣れ、電子レンジやオーブンの使い方もできるようになりました。

(2) ホットケーキを作ろうの活動

本学級では「読むこと・書くことに」支援を必要とする3通常学級年生のCさんが、体験交流を行っています。材料や用具について言葉カードを準備し、正しく読んだり写真カードとマッチングさせたりしました。また活動の事後には、Cさんがホットケーキを作っている写真が入っているワークシート

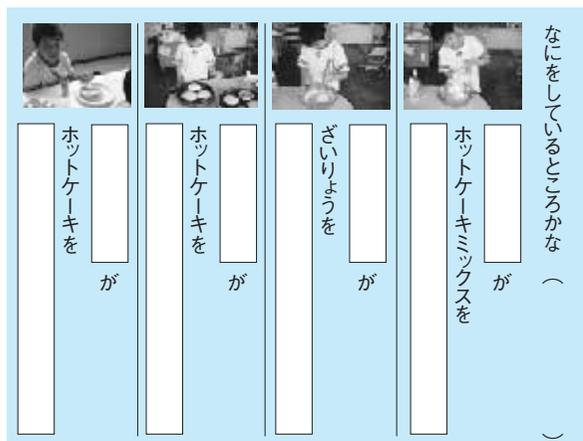


図3 ワークシート

い人に対して、お話をすることが苦手なので、コミュニケーションを持たざるを得ない状況づくりをすることを心がけました。活動の中でCさんが卵を割ろうとしたがうまく割れずにAさんに頼みました。Aさんは「自分でやって!」と無愛想に伝えましたが、きちんと割ってあげていました(写真8)。また、Bさんが材料を混ぜ合わせるときもCさんと一緒にボウルをおさえている姿が見られました(写真9)。



写真9 おさえてるからね

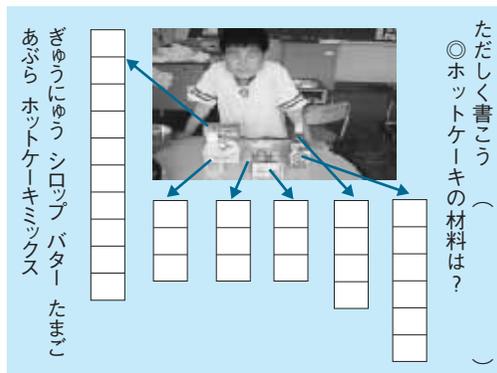


図2 ワークシート

を作り、国語の学習に使いました。初めは「誰が～する」という二語文から少しずつワークシートの枠を変えていき、「その時にどう思ったか」や「つなぎことば」なども入れながら、最後には学習したことを組み合わせて作文を書くことができました。実際に自分で体験した楽しい活動を写真を見ながら思い出して書けるので、大変有効でした。

ホットケーキ作りの活動は、Aさん、Bさん、Cさんの三人で行いました。AさんとBさんは大変仲がよくていいのですが、反対に、新しい友だちを受けつけないという様子が見られました。特にAさんは、慣れていな



写真8 こうやるのよ

会食の時も、Cさんは明るくAさんやBさんに話しかけるので、Aさんも仕方なく応えたり、手伝ってあげたりすることが多くなりました。BさんもCさんの名前を覚えて、教室の外でCさんを見かけたときなど、「あっ、Cさんだ!」と親しみの気持ちが出てきました。

(5) おわりに

以上のように調理学習は、子どもたちが意欲をもって取り組むことのできる学習です。その中で効率よく子どもたち一人一人の実態に応じて、内容をいくらかでも臨機応変に変えていくことが大切です。調理学習を計画的に行うことによって「食べる物を作る」「作って食べる」ということそれ自体に喜びを感じ、それはすなわち生きる意欲を生み出すと考えます。

また、単元の展開に当たって、教科での学習と関連づけて行ったことが有効であったと考えます。例えば、国語の時間にホットケーキの材料を書く学習を行ったり、作文を書いたりする学習を行うことで、学校生活にまとまりができ、子どもたちの意欲が高まり、生活に結びつく活動ができたように思われます。

6年生のAさんは、これらの活動を通して、土日に家庭で朝食を作ることに大変意欲を見せるようになったとのことでした。

今後は「買い物をする」ことを活動の中心に位置づけることが必要であると考えています。地域のスーパーで必要なものを必要な分だけ買うことと、お金の使い方も合わせて学習することで、実際の生活に一層生かせるようにしていくことが大切であると考えています。

IV

下呂市立萩原小学校の実践

1 学校の概要

学校の規模

全校児童数524名で、通常学級が16学級、特殊学級2学級（情緒障害学級と知的障害学級）、言語障害通級指導教室1教室設置されています（平成16年度）。

地域の特徴

校区は南飛驒の山間の南北に長い地域で、スクールバスを利用して通学している子どももいます。自然に恵まれ校区の北から南へ飛驒川が流れ「鮎・アジメの里」とも呼ばれています。地域に暮らす人々の結びつきは強く、保護者もこの学校の出身者であったり、祖父母と同居していたりする家庭も多くみられます。



学校の教育目標

学校の教育目標として、「ともに学びきり拓いていく子」を掲げています。それを受け、学習では研究主題を「仲間とともにひびき合い、楽しく学ぶ国語科の授業－聞き取る力と表現する力を育てながら－」とし、学年に応じ「仲間の話を聞く、仲間に伝わるように話す」力を育てるよう全校で取り組んでいます。特別活動では、学年を縦割りにしたグループを作り「ファミリー活動」と名づけ、年間を通して遊びや・校外活動を行っています。健康指導では、一輪車や竹馬などを利用して、運動的な遊びを通した体力づくりにも力を入れています。

特殊学級について

- ・ **設置状況** 情緒障害学級（あすなろ学級）2名、と知的障害学級（ふたば学級）1名の2学級計3名が在籍しています。市内に養護学校がなく、最も近い飛驒養護学校に通学する場合でも車で1時間近くかかります。就学指導で養護学校をすすめられても、本校の特殊学級に就学する場合もみられます。
- ・ **教育課程の概要** 情緒障害学級では、生活単元学習を週5時間、日常生活の指導を週3時間設定している。音楽、体育等の授業は通常学級と交流しています。知的障害学級では、生活単元学習を週5時間設定しています。音楽、体育等の授業は通常学級と交流しています。

特殊学級の学級目標は、2学級ともに「なかよし チャレンジ」を掲げており、学習や生活の色々な場面で合い言葉として子どもも教師もたびたび口にしています。仲間と関わり合う活動では「なかよし」、新しいことや少し抵抗のあることをがんばる活動では「チャレンジ」を使っています。また、二つの学級を合わせて愛称として「なかよし学級」と全校児童から呼ばれています。

二つの特殊学級は、それぞれに子どもの実態に合った生活単元学習を設定していますが、季節ごとの集会活動として「新しい友達を迎える会」「1学期のまとめ会」などの活動は合同で行っています。

さらに、年に3回の通常学級との交流行事を行うことがなわらわしとなっており、それも知的障害学級と情緒障害学級が合同で進めています。1学期は「なかよし七夕」で、1年生と2年生の全学級を順番に招待して七夕集会を行っています。2学期は、「なかよし運動会」で、特殊学級と交流のある通常学級を順番に招待してミニ運動会を行っています。3学期は、「なかよしえんぴつやさん」で、「心とこころ」の鉛筆等の販売を全校児童に呼びかけて、昼休みなどに販売しています。

2 単元「なかよし七夕」をしよう

はじめに

「なかよし七夕」は、長年行っている交流行事です。7月の七夕の時期に、1年生と2年生を学年ごとに招待して「七夕かざりの会」をします。低学年の子どもにはこの行事を通して、特殊学級の仲間に親しさを感じてほしいと願っています。特殊学級の児童は、低学年を招待して一緒に楽しんだり、教えてあげたり見せてあげたりすることを毎年楽しみにしています。さらに、七夕の時期を通して、廊下に「笹竹」を立てて、短冊を用意しておきます。どの学年の子どもも、昼休みなどに願い事を書いて吊すことで、「なかよし七夕」に参加できるようにしています。

(1) 単元設定の理由

①低学年との交流行事を行うことの意味

入学したばかりの1年生は、生活科の学習で校内探検をします。特殊学級の教室を見学して、楽しそうな学習道具に目をつけて、休み時間に遊びに来る子どももいます。「この教室は、なんで三人しかおらんの。」「どういう勉強をしたらいいの。」と疑問をもって質問してくる子どももいます。多くを説明するよりも、特殊学級の子どもと触れ合う活動をするすることで、この学級の存在や、一人一人の子どものことを知ってほしいと考えています。さらに、2年生になってもう一度同じ行事があることで、交流することを楽しみに思ってもらいたいと願っています。

②特殊学級の子どもの願い：私も低学年のお世話をしてあげたい

6年生のC児は、通常学級の同級生が、児童会の活動などで下学年の子どもの前に立って指示を出したり、お世話をしたりしていることをうらやましく思っています。「なかよし七夕」は、C児が願っている低学年の子どものお世話がができる活動がたくさんあります。集会の司会をしたり、ダンスの見本を見せたり、一人一人の手をとって折り紙を教えたりすることができます。

(2) 設定単元の特徴

「なかよし七夕」では、1年生の3学級を一度に招待して、次に2年生の3学級全体を一度に招待します。そして、この行事の中心的な活動は、特殊学級の子どもの一人一人のコーナーに分かれて七夕飾りを教える場面です。特殊学級の子どものは、自分の担当する飾りのコーナーに来た子どもたちの前で、あらかじめ準備した作り方のポスターを見せながら、折り方の説明をします。そのあと、一緒に飾りを作ります。難しいところは質問されたり、直接手を貸してあげたりしています。

(3) 特殊学級の子どもの実態について

3名の子どもは、4, 5, 6年生各1名と、いずれも「なかよし七夕」の経験が何度かあるので、それぞれに活動を具体的にイメージすることができ、今回の「なかよし七夕」ではこんなことが

したいという願いをもっています。

A児やB児は低学年の頃は、七夕飾りの作り方を教えることは難しかったので、折り紙を配る係などを受け持っていました。けれども、学年があがるにつれて、自分も教えてあげたいと願うようになり、昨年はそれぞれ一つずつの七夕飾りを教えるコーナーを受け持ちました。

A児（4年生男児：教える飾りは折り紙の「アサガオ」）

3年生だった昨年は「ヨット」の折り方を覚えて、大勢の子どもの前で教えてあげたことで自信をもちました。今年は、折り紙の本を見て自分で「アサガオ」を選んで、これを教えてあげたいと願っています。

B児（5年生：教える飾りは折り紙の「さんかくくさり」）

大勢の仲間が来てにぎやかに活動することは大好きで、交流の行事を楽しみにしています。「七夕かざりの会」の最初に歌を歌い、ダンスをすることも、好きな活動なので楽しみに思っています。細かい作業は難しいのですが、小さな折り紙を三角に折って三つ重ねて貼る「三角くさり」を教師が作って見せると、それを教えてあげることになりました。

C児が七夕物語のペープサートで織り姫をやりたいと言っているのを聞いて、自分は相手役のひこ星をやりたいと絵を指して伝えました。

C児（6年生女児：教える飾りは折り紙の織り姫）

日頃から低学年の子どもと遊ぶことが好きで、低学年の子どもを招待する「なかよし七夕」は楽しみにしている行事です。昨年は、「織り姫」の折り方を教えました。難しい折り紙を教えられたことを得意に思っていて、今年も同じものを教えてあげてを以前から決めていました。

写真を見ながら昨年の活動を思い出すなかで、昨年のように特殊学級の子どもがダンスを見せるのではなく、招待した人と一緒にダンスを踊りたいという提案をしました。

教師が「天の川にかけはし」という七夕物語の紙芝居を読んだのを聞いて、「このお話で劇をやりたい。」と提案して、自分は織り姫の役をやると決めました。次の時間には、自分で「織り姫、ひこ星、天の神様」のペープサートを一人で作っていました。



写真1 あさがおの作り方

(3) 単元計画

①ねらい

この単元では、以下のようなねらいをもって取り組みました。

- どんな「なかよし七夕」にしたいかという願いをもち、自分の得意なことを生かして「なかよし七夕」を3人で進めることができる。
- 「なかよし七夕」の活動を通して、多くの仲間と交流する。
 - ・低学年の仲間を「七夕かざりの会」に招待して、七夕飾りの作り方を教えてあげながら親しくなる。
 - ・全校の仲間呼びかけて、願い事の短冊をつけてもらう活動を通して、多くの仲間とふれあう。
 - ・あさがお学級（C児が進学する中学校の特殊学級）を「七夕かざりの会」のリハーサルに招いてアドバイスを受けるなかで、中学生に対する憧れや身近さを感じる。

②単元の進め方

単元を進める計画について、特殊学級（あすなる学級とふたば学級）の活動と通常学級の計画を表1に示しました。

表1 単元の進め方

あすなる・ふたば学級	通常学級との交流
<p>〈6月中〉</p> <ol style="list-style-type: none">1. 「なかよし七夕」計画を立てよう 単元マップ（単元の計画書）を作ろう2. 七夕のお話をペープサートにして、練習しよう3. 笹竹と短冊を準備しよう4. 1年生2年生に七夕かざりを教えてあげる準備と練習をしよう5. 「七夕かざりの会」のプログラムを作り会の進行の準備をしよう6. 放送やポスターで「なかよし七夕」の呼びかけをしよう	
<p>〈7/2 5時間目〉</p> <p>あさがお学級の仲間を迎えて「七夕かざりの会」の練習をしよう</p>	<p>〈7/1～7/7 休み時間〉</p> <p>全校の児童が短冊に願い事を書いて飾る</p> <ul style="list-style-type: none">・ 3. 4. 5年生－あすなる学級前廊下・ 1. 2. 6年生－ふたば学級前廊下
<p>〈7/8 5時間目〉</p> <p>笹竹を燃やして「七夕じまいの会」をしよう</p>	<p>〈7/7 1時間目〉</p> <p>1年生を招いて「七夕かざりの会」</p> <p>〈7/8 2時間目〉</p> <p>2年生を招いて「七夕かざりの会」</p>

（4）活動の実際

①事前の活動のなかで

ア 通常学級の担任に協力してもらうために

このような交流を受け入れる側、通常学級の担任は、どのような思いでこの活動を捉えているのでしょうか。先ず年度当初の職員会の場で、資料に基づいて特殊学級の子どもの様子や年間にどんな交流活動があるかについて知ってもらうようにしました。さらに、交流の単元に入る前の職員会で、この単元のねらいや具体的な進め方を説明しました。今年度に本校に赴任したばかりで不安に思っている学級担任もいるので、集会の準備や運営などはこちらで進めるので、安心して楽しく参加してもらいたいという説明をすることも忘れないようにしています。

イ 中学生にアドバイスをしてもらう

中学校の特殊学級とは卒業後の進路のことも踏まえ、年間に何度か交流をしています。この単元は、中学校の特殊学級の生徒も自分が小学生の時に毎年体験した行事であるということもあり、リハーサルに来てもらい先輩としてのアドバイスをするといった活動を位置付けました。

6年生のC児は「七夕じまいの会」で「今度は中学生になるので、なかよし七夕のアドバイスに来てあげたい」と発言しました。中学生からアドバイスをしてもらったことが印象に残り、自分も中学生になったら、アドバイスをしてあげたいと考えたのでしょう。

②「七夕かざりの会」当日の活動のなかで

当日の活動は、「始めのこぼし」で開始し、以下のような流れとなりました。

ア 七夕の歌

「七夕」の歌は1年生の音楽の教材になっており、歌詞を書いた摸造紙を用意しておけば、改めて練習をしなくてもその場で歌える歌です。交流の活動では、それまでの学習で経験したことや学習した事柄を生かすことが大切と考えます。

イ ダンス「友だちできちゃった」

ここでは、「友だちできちゃった」というダンス曲を取り上げました。ごく簡単なダンスなので、1回目は特殊学級の子どもが全員の前で見本を踊って見せ、2回目は全員で踊ることができました。低学年でも一度見たら踊れる程度の簡単な振り付けのダンスを選ぶことで、低学年が事前に練習して準備する必要はありません。ダンスとしては簡単でも「友だちできちゃった」という曲には交流でのねらいである友だちになることの喜びが表されており、この場によくあったダンスであるといえます。

こうした行事で踊ったダンスや歌った歌は、その後もたびたび昼休みなどの自由な時間に誰かがテープをかけ、自然にみんなで踊ったり歌ったりする場面があります。交流行事の楽しい思い出とともに、楽しい音楽が子どもたちの心に残っていて、踊ったり歌ったりすることで何度も楽しむことができます。

ウ ペープサート「天の川にかかるはし」

台本は教師が作りました。ナレーターになったA児は、音読が得意な子どもです。話の流れは、A児の語りで分かるようにしました。ひこ星になったB児の発音は不鮮明なのですが、織り姫になったC児の台詞と対になるようにしておけば、見ている子どもたちも台詞を推し測って話を理解することができます。例えば、C児が「ひこ星さん」と言った後で、A児が「織り姫さん」と応える設定にしておけば、発音が不明瞭でも見ている子どもは伝わります。

このように、台本を工夫することによって演じる方も観客も物語を楽しむことができます。



写真2 ペープサート「天の川にかかるはし」

エ 七夕飾りを作ろう

最初に特殊学級の子どもが見本を見せながら七夕飾りの作り方を説明します。低学年の子どもは、張り切って作り始めますが、途中まで作るとその先が分からなくなる子どもが多く、そんな場面では特殊学級の子どもが手を貸して折ってあげることができました。作り方を言葉で教えてあげることは難しいことですが、特殊学級の子どもにとっては、何度も作っている飾りなので、手を貸して教えてあげることは抵抗なくできます。何度か教えるうちにC児は、教師がするのを見て、左右対称に作る片側だけを手を貸してあげて、反対側を「やっごらん」と言って低学年の子どもにも折らせるようになりました。

B児の「さんかくくさり」は、小さな折り紙3枚を三角形に折って、糊で貼ってつなぐものでした。細かな説明はできなくても、作り方の例を示せば低学年にも作りやすい飾りでした。説明のなかで「さんかく」とか「3枚」とかB児が動作をつけながら発音できる言葉が入るようにしました。

(5) 活動を終えて

交流活動の終わりには、その行事をまとめる活動をするようにしています。参加してくれた学級にお礼の手紙を書いたり、校内放送で短冊に願い事を書いてくれた全校児童にお礼を言ったりします。



まず、それぞれのコーナーに分れて、飾りの作り方を説明する。



参加者も飾りを作る。分からない子には手を貸し教えてあげる。

写真3 七夕飾り作り

行事が成功したことをお祝いする「七夕じまい会」では、交流の写真などを見て振り返ったり、通常学級から届いたお礼の手紙を読んだりして、がんばったことや楽しかったことやめあての反省などを話し合います。親しくなった低学年の子どもの名前をあげる子どもや、「5年生になったら、船の飾りが作りたい。」というような次年度の活動を楽しみにしていることを話す子どももいます。

毎年、子どもの実態は違うので、同じ交流行事を続けることは難しい面もあります。しかし、子どもの実態に合うように工夫しながら、毎年続けることで子どもたちが昨年の活動を振り返って今年の活動に生かしたり、来年度の活動を楽しみにしたりすることができます。通常学級の子どもたちも、毎年続けている交流について心待ちにしている子どもがおり、特殊学級をのぞいて「七夕はいつからやるの」などと尋ねる子どもがいます。

①単元実施で工夫したところ

交流の中心となる活動を「特殊学級の子どもがそれぞれのコーナーに別れて、低学年の子どもに七夕飾りの作り方を教えてあげる活動」にしたことで、個別に触れ合うことができ、低学年の子どもは教えてくれた特殊学級の子どもに対して親しさを感じることができました。また、特殊学級の子どもが活躍できるように、それぞれの子どもが得意な活動を生かしたり、話すことが苦手な子どもであっても相手に伝わるような手だてを工夫したりしました。さらに、低学年の子どもと交流しやすいように、歌やダンス、ペープサートや七夕飾り作りなどは、低学年の子どもでも簡単にできるものや、すでに学習したものを生かすようにしました。

②この単元を実施して

特殊学級の子どもが計画・準備・運営をして、通常学級の子どもを招待するという交流スタイルのなかで、特殊学級の子どもが、低学年の子どもの前で司会をしたり説明をしたりなどの活躍をすることができました。また、交流の授業のなかで、低学年の子どもがダンスやペープサートや七夕飾り作りを楽しむことができ、そのなかで自然に特殊学級の子どもと触れあうことができたと考えています。

課題としては、もっと親しく交流するためには、3学級を一度に招待するのではなく、1学級ずつ招待して少人数で交流する方がさらに親しく交流できたのではないかと思います。その場合、学校の行事予定や交流に使う教室などの都合を調整することが難しいので、今後どのように解決するかが課題です。

3 単元「なかよし運動会」をしよう

はじめに

毎年11月に知的障害学級と情緒障害学級の子どもが運動会を計画して、交流のある通常学級を1クラスずつ招待しています。この単元を通して、特殊学級の子どもが中心になって運動会を企画し運営することで係や役割を楽しむこと、また楽しい活動を共有することで、通常学級の子どもが特殊学級の子どもに親しみを感ずることを願いました。運動会当日までに、活動の計画を立てて道具を作り、運動会のポスターを作って招待する学級にお知らせに行きます。

(1) 単元設定の理由

①楽しい交流を

特殊学級と通常学級との交流は、特殊学級の子どもも通常学級の子どもも楽しめる活動であることが大切です。チームに分かれて勝ち負けを競うこの活動は、両方の学級の子どもにとって夢中になって楽しめる活動です。参加する通常学級の子どもは、最初は遠慮がちにしている子どももいますが、競技が進んでいくとみんなで大声で声援をおくったり、負けまいとして必死になったりします。交流活動によって、通常学級の子どもに特殊学級の活動をことばで伝えようとするよりも、楽しい活動を共有した身近な仲間として特殊学級の子どもに親しみを感ずてほしいと思います。

②運動会を知らない子はいない

交流の題材として、学校生活のなかで繰り返し経験することや、季節の行事としてよく親しんできていたことを取り上げると、お互いに自信をもって楽しく参加できます。

運動会は毎年同じ形で行う学校行事です。通常学級の子どもにとっても特殊学級の子どもにとっても馴染みが深い活動です。通常学級の子どもに「一緒に運動会をしよう」と呼びかけたとき、どんな活動をするのかすぐにイメージできます。

ここでは9月の学校行事の運動会のチームで、そのまま「なかよし運動会」を行うことにしました。そうすることで、学校行事の運動会で歌ったそれぞれのチームの応援歌を練習しなくても歌うことができるなど、経験を生かした活動ができます。

③ぼくも集会の進行をしてみたい

B児は、体育館での児童会集会等に参加して特殊学級の教室に戻ると、集会で見てきたことを再現して集会ごっこを始めます。マイクをもって挨拶したり司会をしたりしています。ステージに上がってお辞儀をする様子などよく見ていて同じようにやっています。B児はみんなが集まる集会活動に興味を感ずて、それを進めていく役を担ってみたいという憧れをもっています。

特殊学級から発信する交流は、特殊学級の子どもが中心になって集会を企画し運営していくことができます。児童会行事や学級活動で司会をし進行の係をする仲間たちを見て、憧れを感ず、同じことをやってみたいと思っていることを実現する場にできます。

(2) 集団構成の工夫

この活動では、一回の運動会にクラスずつ招待しました。学校行事の運動会では、クラスを赤団、白団、青団の3チームに分けました。この活動でも、そのチームをそのまま利用し、特殊学級の子どもが、それぞれのチームの団長になりました。1チームの人数は十数人になり、そのチームの団長となった特殊学級の子どもに対してより身近さを感じることができると考えました。

(3) 特殊学級の児童の実態について

学校行事の運動会の練習が始まると、二つの特殊学級の3名の子どもは「なかよし運動会」についてイメージを膨らませていました。去年のことを思い出して、今年はどうな係をやりたいか、どんなことが楽しみか、度々話題にしていました。

A児（4年生男児・赤団・判定係）

低学年の頃は、運動会は人と体が触れることが多いので、怖がっていました。ところが毎年経験するうちに楽しいダンスを踊ったり、仲間と一緒に種目をやったりするのを楽しめるようになってきました。「なかよし運動会」でも通常学級の子どもたちを招待することを楽しみに思っています。特に自分の交流学級の4年1組の仲間が来て一緒に活動することを楽しみにしています。

B児（5年生男児・青団・放送係）

マイクを持って話すことに強い憧れをもっています。マイクを持つとうれしくてなかなか手放せず、司会ごっこなどをしています。去年の「なかよし運動会」でC児が放送係をしたことをうらやましく思い、今年は放送係をしたいと繰り返し言っていました。大勢の仲間と一緒に活動することが大好きで、集会活動や交流行事を楽しみにしています。

C児（6年生女児・白団・得点係）

学校行事の運動会では応援団の振り付けに興味をもって、白団だけでなく全部の団の応援の振り付けを覚えてしまいました。応援団と同じポンポンを作って、毎日休み時間になると繰り返し応援ごっこをして遊んでいました。「なかよし運動会」の応援団をやるのをとても楽しみにしています。なかよし運動会では絶対優勝したいと思っています。自分の交流学級の6年1組を招待することも楽しみですが、自分より下の学年の仲間を招待してお世話をあげたいという気持ちが強いようです。



写真1 活動を思い出し計画をたてる

(4) 単元計画

①初めての計画として

交流学級を招待して「なかよし運動会」をするようになるまで、表1に示すような段階がありました。初めての年は、特殊学級担任教師が計画と準備をして「なかよし運動会」を行いました。参加者は参加可能な先生と特殊学級の子どもだけでした。その運動会の終わりの感想のコーナーで「楽しかったので、今度はお母さんたちを呼んで一緒に『なかよし運動会』をしたい」という意

見ができました。そこから「今度は司会の係をやってみたい」「本当の運動会みたいに得点板を作ろうよ」と話はずみしました。次は、教師と子どもが一緒に計画を立て準備をして「お母さんたちとのなかよし運動会」を行いました。さらにその感想のコーナーで「今度は〇年〇組の友だちをよびたい」と自分の交流学級の仲間と運動会を楽しみたいという意見が出ました。このようにして、「交流したい相手」「自分がやってみたい係の仕事」「準備したい道具」などの願いを子どもたちが具体的にふくらませ、その活動が定着していきました。

表2 交流学級を招待して「なかよし運動会」をするようになるまで

- ① 教師が計画と準備をした「なかよし運動会」を特殊学級の子どもが体験する
- ② お母さんたちを呼んで「なかよし運動会」をする準備をしよう
- ③ お母さんたちを呼んで「なかよし運動会」をしよう
- ④ 〇年〇組の友だちを呼んで「なかよし運動会」をする準備をしよう
- ⑤ 〇年〇組の友だちを呼んで「なかよし運動会」をしよう

②例年の活動として定着したら

毎年11月には「なかよし運動会」をやるのが定着してくると、特殊学級の子どもは「なかよし運動会」を心待ちにするようになりした。学校行事の運動会が終わったところで、特殊学級でオリエンテーションを行ないます。去年のビデオや写真を見たり、掲示物や道具を取り出して見たりしながら、去年のことを思い出します。一人一人が思いを膨らませて、願いをしっかりとって活動をスタートします。

(5) 活動の実際

①交流までの準備の中で

ア 一人で活動が可能になる道具を作る

道具を作るときに大切なことは、子どもが自分の力で活動することが可能となるように、それぞれの子どもの実態に合うようにすることです。その道具を使って活動するなかで、子どもの様子を見ながら、最適なものとなるように道具を作っていました。

〈事例1〉前の年に得点係を担当したある子どもは計算が得意であり、加算して得点を示していく得点板を使いました。次の年に得点係になったある子どもは、得点を加算していくことはできなかったので、前年のと同じ得点板ではなく、新たに右のような得点板を作りました。それぞれの種目に1位30点(シール3枚)、2位20点(シール2枚)、3位10点(シール1枚)を入れました。それを一覧にして、全種目の終わったところでシールを全部数えることで合計点が分かるようにしました。



写真2 得点盤

〈事例2〉B児は発音が不鮮明ですが、前の年に一つ年上のC児が放送係をしたことをうらやましく思い、今回は放送係をやりたいと身振りを交えて強く希望しました。放送係が次の種目名をはっきり伝えられなくても、参加者の目線の方向に大きな文字のプログラムが掲示してあれば、何を放送しているか推し測りながら聞くことができます。

このように工夫して道具や掲示物を作りながら、子どもが自らの手で運動会を進められるようにしていきました。

イ 活動を成立させるための場所の工夫

「なかよし運動会」は、運動をする活動でありながら、体育館は自由に使えないため、集会室を使って行いました。教室二つ分くらいの部屋で、3つのチームに分かれて種目を行なうためにはいくつかの工夫が必要でした。

狭い室内で開会式や閉会式などの集会活動を行ない、さらに種目を行なわなければなりません。開会式のために各チーム2列に並んだ隊形を、そのままリレーのスタートの隊形にすると、余計な動きをせずにスムーズに次の活動に移ることができました。



「つなひき」



「デカパンきょうそう」



「たまいれ」



「エキサイティングリレー」



「応援合戦」



「表彰式」

写真3 それぞれの場面

また、室内の床に赤、白、青のカラーテープで並ぶ位置やリレーの折り返す位置や、たま入れで並ぶ位置などを示しました。また、各チームの子どもが狭い場所に入り乱れて活動するので、チームを間違えないように、全員がはっきりと分かるチームカラーのゼッケンを身につけるようにしました。さらに特殊学級の子どもが進行の係をするために立つ位置も色テープを使って示しておきました。

これはこの活動のなかで工夫したことの一例ですが、活動上不都合であると思える条件でも、ちょっとした工夫で解消できます。集会室で活動を行なったことは、結果的には、狭い場所で合理的で無駄なく活動できて、活動も拡散せず親密感が増しました。

ウ 練習はほどほどに

通常学級の子どもを招待して活動を行う前に、特殊学級の子どもだけで会を進める練習をしました。立つ位置や会の進め方の確認の練習は必要ですが、何度も繰り返し練習することは避けました。

A児は立候補して判定係になり、練習では種目が終わるごとに適切に大きな声で判定を言うこ

とができました。しかし、本番になり大勢の通常学級の仲間との活動では、種目が終わってみんながざわめいていても「ただいまの結果、赤組。」と判定を進めてしまいました。練習では仲間たちがざわめくという状況はなかったので、A児にとっては練習通りにやったわけです。そこで「みんなが静かになってから、判定を言おうね。」「静かにならないときは、静かにして下さいと判定係が言うといいね。」とアドバイスをしました。すると、次からは、仲間の様子を見たり、静かにするように言ったりすることができました。

このように実際の状況だからこそ分かる子どもの苦手なことや、困難なことがあります。実際の活動をより多く行ない、そのなかでそれぞれの子が自分で活動に見通しをもって動けるように支援したいものです。

②運動会の当日に

ア 一人一人の願う姿と手立てを

本時の活動のなかでの一人一人の願う姿とそのための手立てをはっきりさせました。C児は、仲間の前に立って号令をかけたたり指示したりすることを楽しみにしていましたが、相手の思いを考えずに強引に関わってしまうことがよくありました。「なかよし運動会」で団長をするなかで、自分の団の仲間と優しくかわわり、それにより仲間が楽しく活動している様子に目を向けられるように支援しました。例えば、優しく教えてあげられた場面では、「Cさんが優しく教えてあげたので、みんな並ぶ場所が分かって、うれしそうだね。」というような声かけをしました。このように適切にかかわることで、自分も相手も楽しく過ごせることを体験できるようにしたいと考えました。

イ 「B君の話し方おかしいよ」

交流をすすめるなかで、通常学級の子どものなかに不適切な反応がみられる場合もあります。ここでは放送係をしたB児の話し方をおもしろく思った子どもが、それを真似したことが数度ありました。周りの子どもが「だめだよ。」「やめて。」と注意することで、真似をした子どもも気がついてやめる場合もありました。このように子ども同士のかかわりのなかで解決できるように、まずは周りの子どものはたらきかけを待ちたいものです。けれども、一人の子どもが真似をしたら、周りの子どもがつられて笑ったり、さらに真似を始める子どもがいた場合もありました。その場合は、教師から問題提起して通常学級の子どもがそのことを考えられるようにしました。活動の最後に感想を話す時間があるので、そこで特殊学級の担任から「B君は一生懸命話していたんだよ。友だちが真似をするときっていやだと思うよ。」という話をしました。

子どもに不適切な反応があったときを指導の場と捉えて、発達段階やクラスの様子に合わせてはたらきかけをしていきたいものです。

ウ 素直な感想を大切に

こういった活動の最後には、感想を発表する時間をとるようにしています。お互いに親しくなった気持ちをことばにして確かめ合う時間です。楽しく活動したあとなので、素直な感想がたくさん出ます。「つなひきが楽しかった。」「全校の運動会では1位になれなかったけど、今日は1位になれたのでうれしかった。」といった活動そのものの楽しさを語る子どもが多くいます。

特殊学級の担任からも「学校の運動会が終わってから、なかよし運動会を楽しみにして三人で準備してきたんだよ。」というように、特殊学級の子どもががんばってきたことをさりげなく伝えるようにしました。

(6) 活動を終えて

①交流が終わってから

交流後にも、学年に応じてお礼や感想の手紙を交換し合ったり、それぞれの学級通信で活動の様子を保護者にも知らせるなどしました。通常学級から届いた感想などは、プログラムやマップ(単元の計画書)などの資料と一緒に廊下に掲示して、活動を振り返ることができるようにしました。今年判定係をした4年生のA児は活動を振り返りながら、「ほくは、5年生になったら、放送係をしたい。」と来年への期待を膨らませていました。

B児が団長をした青团の通常学級の子どもは、その感想を次のように書いていました。

「『なかよし運動会』は楽しかったです。ほくたちの団長はBさんでした。優勝できてうれしかったです。また、『なかよし運動会』をやりたいです。」

「なかよし運動会」を行なうと、その後から、下校時に廊下などですれ違った通常学級の子どもが手を振って「バイバイ」と言ったり、通りがかりに特殊学級の教室をのぞいていく通常学級の子どもが急に多くなりました。

②単元実施で工夫したところ

一クラスずつ招待し、一クラスを3チームに分けて、各チームに特殊学級の子どもも入るようにしたことで、少人数で親しく交流できるようにしました。また、特殊学級の子どもが運動会の各係を自分の力でできるように、係の仕事の仕方や係の子どもが使う道具を工夫しました。さらに、実際の学校行事の運動会のチームをそのまま利用することで、各チームの応援歌や応援の振り付けをそのまま使うようにしました。特殊学級の子どもが応援団長になっても、戸惑うことなく練習無しでも応援合戦ができたことにつながったと考えます。

③この単元を実施して

運動会というすべての子どもにとっても身近で親しみのある活動を交流の題材にし、実際の学校行事の運動会で行った活動を生かしたことで、多くの説明をしなくても招待された子どもがスムーズに活動できました。また、種目ごとに勝ち負けがあり、合計の点数で優勝が決まるという活動に、高学年の子どもも夢中になって取り組む要素があったと考えます。

C児は「なかよし運動会」を通して、仲間と適切にかかわる場面が何度もみられました。

今後の課題として、仲間と関わる場面をさらに繰り返し体験しながら、適切にかかわることが充分身につくように支援していきたいと考えています。

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を送れるようにする。
- 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の支援によって、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、適切な個別の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」であるとともに、「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(後の東京都立青鳥養護学校)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や、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るのもよいであろう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當であり、未分化な状態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

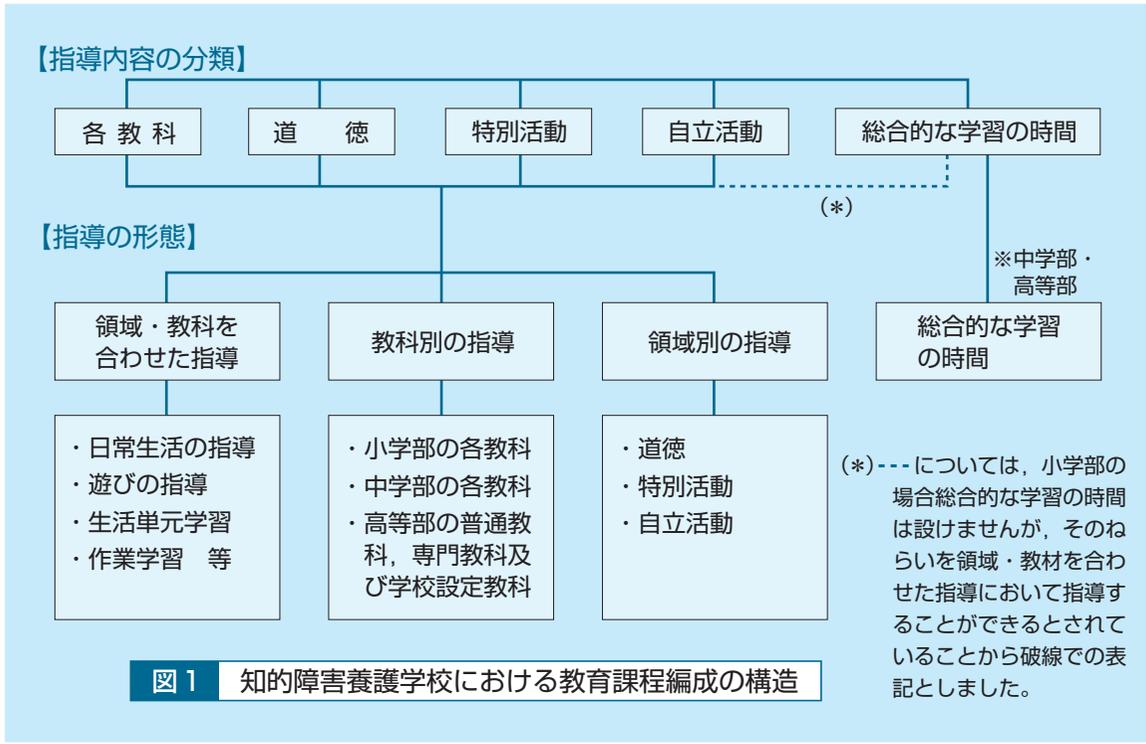
(1) 知的障害養護学校の教育課程編成構造

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。



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。

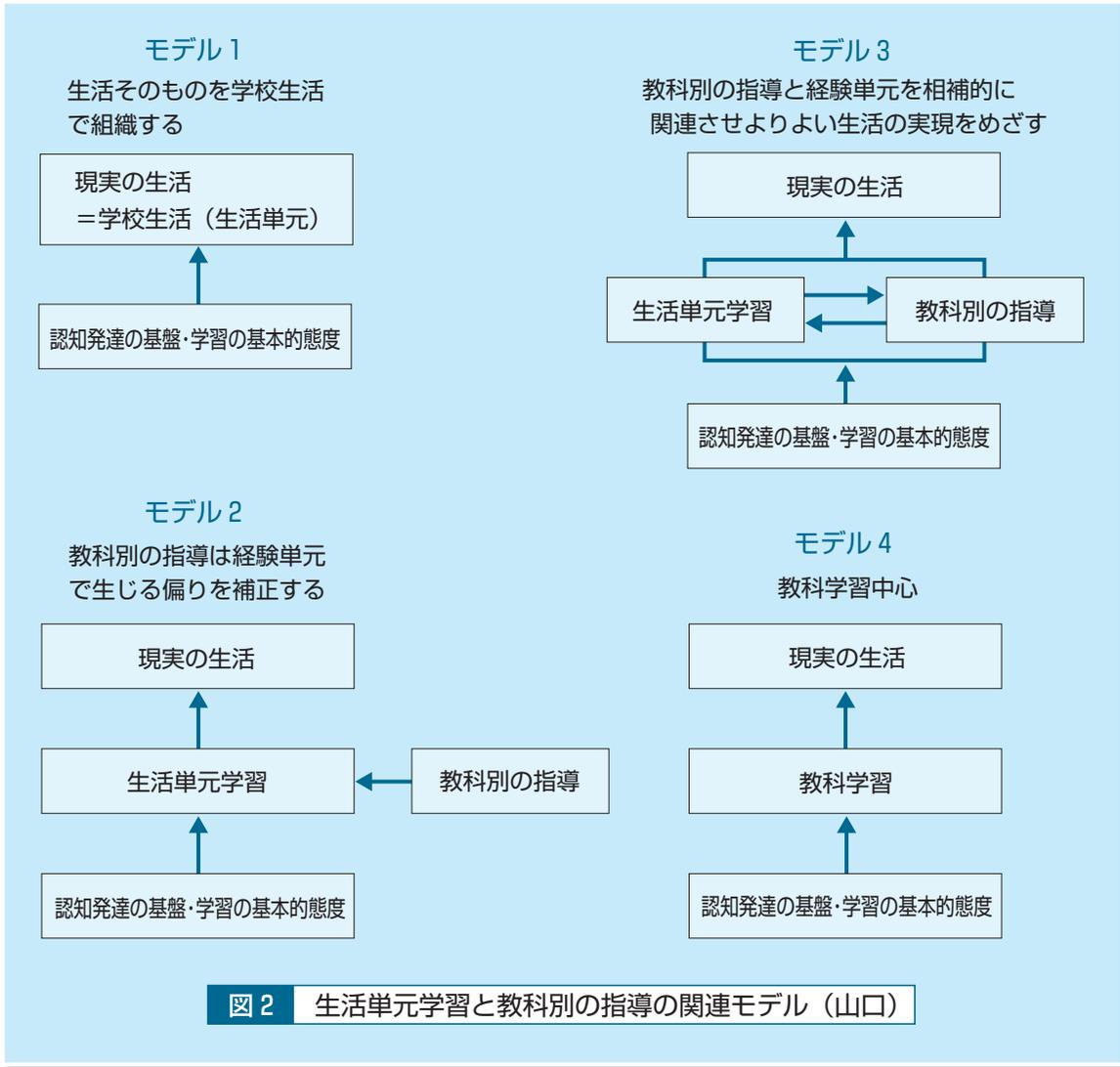


図2 生活単元学習と教科別の指導の関連モデル (山口)

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のもとにした単元」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けられ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もてる。	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) 乗り物探険をしよう ◎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、水を使った仕事をやる。	(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

II

よりよい学校生活の創造

1 よりよい学校生活とは

(1) 学習指導要領解説から

知的障害の教育では、「規則的でまとまりのある学校生活」（盲・聾・養護学校学習指導要領解説）が重要であるとされています。よりよい教育を進めるにあたり、何らかの「学校生活づくり」が大切であるとされているのです。言い換えると、知的障害の教育をよりよく進めるにあたっては、子ども一人一人のニーズに合わせながら、規則的でまとまりもある、よりよい学校生活づくりが求められているといえます。では、学校生活づくりの上で留意すべきことは何でしょうか。

同解説では、実践の上で重視すべきことを何項目か挙げています。例えば、「生活に結びついた实际的で具体的な活動」を「实际的な状況下で指導」すること、「多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導」すること、「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」にし、「主体的な活動を助長」すること、さらに「集団の中で役割を得」ることや「障害への個別的な対応」などです。これらの点も、知的障害の子どもたちに合わせて、具体的な学校生活づくりをする上で大事にすべきことと考えられます。

学校生活づくりでの以上の要点は、（他の章を見ていただければわかるとおり）「領域・教科を合わせた指導」の特色やめざすことと、実は重なります。それでは知的障害教育を実践し、また具体的に学校生活づくりを行っていく上で、これらが重視されるわけは何でしょうか。

(2) 重視される事項の理由は

一つの理由には、「知的障害の特徴」や「学習上の特性」による理由が考えられます。先の解説では、知的機能の遅れや適応行動の困難性に伴う实际的・具体的な内容の指導の有効性を、その理由として挙げています。

具体的に考えてみましょう。生活単元学習では、「实际的で具体的な」単元活動が子どもたちにわかりやすい日々の生活として取り上げられます。「実際の状況下で」、つまり子どもたちには自然な生活の一コマとして単元活動に取り組むことによって、知的障害のある子どもたちの学校生活はやりがいと満足感に満ちた「質高い」ものになっていきます。学校で「生活に結びついた活動」が取り上げられ、「成功経験を多く」体験することがなされれば、子どもたちの「自発的で自主的な取り組み」は増し、「主体的」な姿にもなります。知的障害の特徴と学習上の特性に合わせる結果、子どもたちには、必然的で取り組みやすい状況がつくられ、有効な支援状況が実現できます。このようなことから、上記の事柄も重要視されるのです。

もう一つの理由には、「障害観の変遷」が挙げられます。近年、障害に関する分野では、障害のある本人の主体性が尊重され、社会の中の種々の環境のあり方との関係で、「障害」の状態をとらえるようになりました。生活に結びつき、实际的な活動の多い教育環境、また成功経験が多く生まれ、自発的・自主的活動が大切にされる教育環境では、知的障害のある子どももより主体的に活動しやすくなります。その環境下では、取り組みに困難をもたらす「障害」の状態は緩和されるはずです。取り組みの困難性に対応して、困難性をカバーする教育環境づくり（取り組みやすい

状況づくり) がなされることと先の諸点は重なるのです。

知的障害はありますが、生活に結びついた実際の・具体的な活動を実際の状況下で取り上げ、また成功経験に至りやすい教育環境をつくることによって(障害に起因する、取り組む上での困難性はカバーされ)、子どもたちはより自発的で自主的に、主体的に取り組めるようになります。多様な生活経験にも取り組みやすくしながら、規則的でまとまりのある学校生活を整えていくことによって、子どもたちは意欲的に、主体的に活動に取り組み、この結果、日々の学校生活の質は高まり、(今日的な障害観に沿った)より本人の主体性が尊重される学校生活となります。

(3) よりよい学校生活づくりの学校観・教育観

知的障害の特徴、学習上の特性をふまえ、今日的な障害観に即して日々の教育実践を行うことは、このようにそう難しいことではありません。知的障害の教育でこれまで行なわれてきた領域・教科を合わせた指導で大事にされてきた点をきちんとふまえ、今日的な子ども主体の取り組みとなるよう、さらによりよい実践にしていくことに他なりません。それでは、こうした実践の背景にある学校観、教育観はどのようなものでしょうか。

よりよい学校生活を、領域・教科を合わせた指導を軸とした取り組みでつくっていく際の学校観・教育観は、子どもが主体的に取り組む、「子ども主体」のものでなければなりません。ある時期の生活のテーマ(単元)実現をめざして、生活単元学習や作業学習に取り組む子どもたちの姿を尊重する学校観・教育観は、子どもの主体的な取り組みを尊重する、子ども主体の学校観・教育観といえないでしょうか。

作業での納品・販売会、生活単元学習での単元最終日にいたるまでの取り組みで、やはりめざすべきは、その過程での子どもの主体的な姿です。子どもが自分たち自身で、つまり、自分たちの力や意志や活動で販売会や単元をなし遂げ、やりきるまでの過程には、子どもたちの意欲的でその子らしい、主体的な姿が満ち溢れるはずです。他の取り組みではかなえにくい、子ども自ら、精いっぱい取り組むことの良さを、生活単元学習や作業学習で大いに確認すべきだと思います。よりよい学校生活づくりをめざす、生活単元学習や作業学習の単元活動では、子ども主体の種々の姿を追求し、創意があふれる活気ある実践が試みられるに違いありません。

(4) よりよい学校生活づくりの第二の学校観・教育観

よりよい学校生活づくりをめざす学校観・教育観の第二は、「今の学校生活の充実」です。領域・教科を合わせた指導では、实际的で具体的な活動に取り組むことによって、子どもたちの将来の生活につながっていくと考えられていました。例えば、作業学習に取り組むことにより、卒業後の働く生活につなげるというようにです。これが以前からの教育観でした。がしかし、今日的には、将来の生活と同時に、それ以上に今の生活の充実が重視されます。今現在の生活がきちんと充足されねば、将来につながりようがないというのがその理由の一つです。一方、先に述べたように、今日的な障害観では、子どもたちの生きて活動する今の環境をよりよく整え、障害はあっても、取り組む上での困難はなくするという風潮にあります。つまり、障害はあっても、環境からの制約を限りなくなくすように周囲は状況づくりをすべきであると考えられており、これは、障害はあっても(環境を整えて)現在の生活の質を最大によいものにして、「今の学校生活を充実する」ことにつながります。

学校教育環境を、一人ひとりのニーズに正しく、また最適に合わせることによって、子どもたちの今を充実し、日々の生活に満足し、明日を心待ちにする学校生活にするのです。「今の学校

生活の充実」は、このようによりよい学校生活づくりで大切にすべき観点です。

しかし、今の学校生活の充実は、子どもたちの学びや能力や発達の向上を、必ずしも無視したり否定するものではありません。学校生活が充実し、子どもたちがなるべく自分自身の力で、主体的に取り組むその結果として、いろいろな学習内容を学び、技能を身につけたり発達が促されることは当然ありえますし、期待できることでしょう。

2 よりよい単元づくりとは

(1) 年間計画と日課表

よりよい学校生活づくりは、年間の生活の組み方を検討することから始まります。学校により教育課程は違ったりしますので、実際には、年間計画の組み方にも学校により幅があります。日課表も違い、時間割に差はあります。しかし、子ども主体の取り組みと学校生活の充実を願い、そして（先に挙げた、生活に結びついた実際的で具体的な活動を実際の状況下で指導することなど）、知的障害教育の要点に沿った学校生活づくりを進める上では、生活単元学習や作業学習を学校生活づくりの軸にすえ、年間を見越していくつもの単元を予定する計画のたて方が重要です。年間のすべてを、生活単元学習や作業学習の単元で計画する学校もあります。その学校では、年間計画の中心は1年間の単元設定の計画と同じことになります。こうした学校での単元の意味は、その時期の学校生活づくりと同じ意味をもちます。

単元の年間を通じた計画があったとしても、1日の日課の組み方によって、子どもの学校生活のあり方はまた違います。学校生活づくりにとって、日課の組み方をよりよいものにする検討は欠かせません。これも子どもが主体的に活動できる、また（できる限り成功経験を多く、自発的・自主的活動を大切になど）、知的障害教育の要点に留意した日課表という観点からは、1日の同じ時間帯に、毎日、同様な活動が繰り返される、いわゆる「帯状」の日課が望ましいとされます。学校・学級によっては、年間を通じての帯状日課でなくとも、ある単元期間など年間のある部分をとって、帯状とする場合もあるでしょう。

いずれも、その単元期間中は、毎日の単元活動に子どもたちは同じ時間帯に取り組むことになり、教師に言われなくても、自分から取り組みやすい状況がつけられていきます。一つの単元が終わると、次の単元活動に間をおかずに取り組むといった、前述の学校生活づくりを行う学校では、子どもが自分から、主体的に取り組む単元が繰り返されますから、自然と子どもが主体的に活動に取り組む学校生活の基盤ができていき、その結果、学校生活の充実も図りやすくなるということになります。

(2) 子ども主体の単元づくり

ある単元をなるべく子どもが主体的に取り組むやすい、またより充実したものにする上で大切にすべき点はいくつかあります。

① 単元のテーマを子どもに即したものに

その時期の生活単元学習のテーマをどのようなものにするかがまずとても大切です。その時期の学校生活を豊かにするテーマが何よりです。また、どの子も精いっぱい活動することができ、子どもたちの関心にも沿うテーマであるとさらによいでしょう。加えて、子どもの今の様子に合い、どの子もよい姿で取り組めるテーマであれば、なおよいと思います。

よく言われる子どもの今の興味・関心に沿ってということにばかり、気を取られなくてよいかもしれません。それを意識しすぎると、現状の子どもが示すものばかりに縛られるかもしれず、活動の幅は広がりません。取り組むうちに子どもが関心を示しそうなこと、興味を持ってよいはずのものも、時に試すくらいの発想で、幅を持ってテーマを選んだ方が、子どもの成長によいことがあります。

② どの子もよりよく取り組める単元に

どの子もよく活動し、活躍できる単元であることが必要です。ある子どもは十分に活動できて、他の子どもが活躍できなければよくありません。その単元の中心的な活動が子どもたちの様子に合い、またその中にいくつも活動の種類を含む結果、どの子もよく活動できて、だれもが充実する単元となる必要があります。

調理なら調理、何かの製作なら製作を中心として単元を組もうとしたとします。しかし、その中で、よい活動が作り出せそうにない子がいたりするとよくありません。調理でも、材料を刻んだり、混ぜたり、焼いたりと用意する過程にいくつもの活動を用意すれば、子どもたちの様子に合わせやすくなります。何かの製作でも工程をいくつも設けて、子どもたちの取り組みに合わせやすくすれば、さまざまな子どもにより取り組みを実現することができます。

③ どの子にもできる状況を

単元の取り組みでは、どの子にもできる状況をつくる必要があります。一人ひとりが取り組んで、うまく成し遂げられる状況づくり、そしてどの子も精いっぱい力を発揮できる状況づくりです。この二側面に留意することが大切です。

具体的には、一人ひとりができる活動、よく取り組める活動、支援すればよく取り組めそうな活動を選ぶことも大切です（よい活動の選択）。また、道具や補助具、遊具や教材を工夫して、今の子どもの方でも、取り組めばうまく成し遂げられる状況にすることも必要です（道具・補助具の工夫）。活動の量、製作の量、関われる時間を多くとって、精いっぱい、めいっぱい活動することができる状況もつくる必要があります（活動量の確保）。活動の繰り返しを多くして、よりよく、また十分にに取り組める状況にする必要もあります（繰り返しの確保）。

④ 単元計画を工夫して

単元の導入の仕方にもいろいろな工夫ができます。単元「合宿」でも昨年のビデオを見る導入もあれば、いきなり現地に行ったり、中心的な活動（例えば野外炊飯）に取りかかったり、学校で泊まり込んだりのように、子どもの単元への意欲をかき立てる導入の仕方でも工夫できます。

単元の中盤での取り組みにも、また終盤や単元最終日の持ち方にもさまざまな工夫がありえます。単元の日程計画に、計画段階から創意工夫を加え、子どもの取り組みが盛り上がり、発展したり、きりよく満足感いっぱいまで終えられたりと、子どもの思いに沿った日程計画に配慮していくことは、単元づくりで極めて大切です。

その他、単元期間中の午前、午後の日課をどうするかなど日課の扱い、また単元に関連する活動を一日、あるいは週の中でどう取り入れるかも考える必要があります。単元での活動に合わせて朝からそれ一色に、関連する活動を組むようにすると、単元中盤から教科の時間も内容変更し、関連内容のコマを多くしたり、中盤に1日、全日を単元活動に当てたりなど、単元期間中の日課の組み方、活動の組み方にも工夫の仕方はたくさんあります。

グループ分けや活動の種類を単元期間中に必要があって変更していったり、保護者や地域の人たちとの活動を取り入れたりと、単元計画を検討し、つまり単元の組み方を柔軟に子どもに合わせるよう、検討・工夫を費やしていくと、こうした努力はよりよい単元づくりを進めることに

直結していきます。

⑤ 指導案と個別の指導計画の作成と活用

生活単元学習の単元計画のあらましができたら、できるだけ授業のための指導案作成もした方がよいでしょう。集団の場での支援のあり方をはっきりさせ、個々の子どもへの授業での対応や支援の仕方も明確にしていきます。単元の日程計画を明確にして、期間中の活動や集団のあり方をよりよく進める工夫を確認します。この間の日課のあり方、時間割の変更なども示します。必要な道具や補助具、教材の工夫や期間中の改善方向なども示すようにします。

指導案を書きつつ、教師間で単元への願いや思いを高め、明確にして、チームワークよく臨むとよいと思います。こうした準備がよりよい単元、授業づくりに結びつきます。

指導案作成に加えて、個別の指導計画を生かし、単元づくりをよりよくすることも大事です。一人ひとりの単元での目標、個への願いとその実現への手立てなどについて、単元計画と個別の指導計画とを関連づけます。個別の指導計画の個別目標を、単元での目標と結びつける場合もあるでしょうし、単元での個々の目標を、その時期の個別の指導計画における目標にする場合もあるでしょう。その子への支援上の手立てが有効であるのかについて、ある単元の過程で適切だったかの検討を行い、それにより、次の個別の指導計画に生かすこともあるでしょう。いずれにせよ、せっかく立てる個別の指導計画を単元づくりや授業づくりと結びつけることは大切であると思います。

3 一人ひとりが主体的に活動できる支援とは

生活単元学習を行う上で、どの子ども主体的に活動できるようにするための支援という観点からその手立てをまとめると次のようなものがあります。

先の学校生活づくりの観点では、子ども主体に取り組める単元を年間でより多く、日課もなるべく带状日課にするということが、つまり、子どもたちが主体的に取り組める支援の状況づくりにあたります。

単元づくりの上では、どの子ども存分に取り組める単元のテーマを設けることに始まり、どの子どもよい姿で取り組める活動を単元の活動に用意すること、道具や補助具の工夫でどの子どもよい姿で取り組める状況をつくり、繰り返しを多くしたりしてできる状況をつくることなどすべてが、子どもの主体的活動への支援であり手立てとなります。

以上で取り上げなかった支援上の手立てには、授業での単元活動で、教師もともに活動し、子どもをさりげなく支援すること、その上で子どもの思いに沿って過不足ない支援を行うこと、みんなで取り組み、みんなで喜び合い、みんなで満足感を味わえる集団化を図ることなども挙げられます。

単元の活動に、教師も子どもとともに取り組むよう計画を立て、そして実際に子どもとともに取り組むようにすると、活動での子どもの様子や子どもの思い、手立ての不足や改善の必要性など、子どもの取り組みに沿って、共感的に種々のことが了解しやすくなります。そして何より子どもにとっても、教師がともに活動することそのものが、意欲や楽しさや頑張りに結びつき、子どもが主体的取り組みを強める上の一助となるのです。

子どもとともに学校生活を味わい、楽しみ、支援する、そんな教師の意識改革が、子どもがその子らしさを発揮して学校生活に取り組む、子ども主体の取り組みを支えるのです。生活単元学習は、そうした子どもとともにある学校生活づくりにとって、何ともふさわしい実践方法に違いありません。

4 活動の集団化と支援の個別化とは

(1) 集団化と個別化の関連性

生活単元学習は、子どもたちの集団活動として取り組まれます。集団の規模には少人数から多人数まで開きはありますが、その単元のテーマや目標の実現に向けて、みんながそれぞれの役割や活動に取り組み、最終には、集団のみんなで成就感や満足感にひたる単元にしていく意味からは共通するといえます。このテーマの実現に向けて、集団活動のよさを最大にする手立てのことを集団化といたりします。

一方、集団活動の中でも、個々の子どもに合わせて、個への取り組みや支援をよりよくする手立てが必要です。個々の子どもの取り組みがよいものでないと、集団としての活動も高まりません。一人ひとりに対して、最適に取り組める状況をつくる必要があります。取り組みやすい活動を選択し、道具や補助具を子どもに合わせて、その場で必要な見守りや声かけなどの支援も子どもに合わせてます。こうした個に合わせた支援的対応の工夫を個別化といいます。

1対1での対応を個別化とする考えもありますが、ここでの個別化は、集団での活動を前提とした、集団場面での支援の個別化です。一人ひとりに支援上の手立てを適切なものにしていくことです。個々の子どもに合わせて支援を適切なものにする、個々の取り組みはよりよくなり、集団活動のよさも高まります。一方、集団活動が高まれば、一人ひとりの活動も活性化して、どの子にも満足いく単元となります。活動の集団化を高めることと支援の個別化を進めることとは、学校生活づくりの観点から互いに関連します。その結果、しばしば双方の手立ては重なります。

(2) 集団化を高める手立て・個別化を進める手立て

集団化を高める手立てには、仲間とともに共有しやすい単元のテーマを設けること、単元のテーマに沿った活動と生活を密に積み重ねること、同じ場で活動するなど単元のテーマを意識しやすくするための手立てをとること、日課を組み替えるなどして単元期間中にはテーマと関連する活動を多くすること、場の設定などで仲間意識を持ちやすい配置をとること、単元の終わりにはみんな満足感と成就感を分かち合うようにすることなどがあります。

個別化の手立てには、個に最適な、取り組みやすく、繰り返すうちに発展しやすい活動を選択すること、活動量・仕事量を確保するなど、めいっぱい・精いっぱい取り組める状況づくりを行うこと、同じ活動の繰り返しを多くするように活動計画を組んだり、より自分から自発的に活動し、より自分の力で自立的に活動しやすい状況づくりを行うこと、さらに遊具・道具を工夫するなど、取り組めば首尾よく実現しやすい状況づくりを行うこと、テーマ意識を持ちやすく、満足感や成就感をもてるようにするための手立てをとることなどがあります。

(3) 単元計画と指導案に生かす

単元の計画を立て、指導案を作成する際にも、このような集団化と個別化を意識して計画を立て、適切な手立てを実際に設けていくことが大切です。みんなで取り組む際の中心的な活動での集団化と個別化、グループ分けの仕方と集団化・個別化、また子どもの役割分担、日程計画、仲間意識を共有する場の設定や装飾、さらに、集会のもち方など、集団化と個別化に関連する事項に

ついて、よく検討を加えつつ指導案作成することもとても大切です。

一方、個々の子どもの活動を個別化の観点から検討し、道具や補助具、遊具などを個に合わせることで、分担を考え、工程や配置などを個に合わせるなど、個別化にかかわることを一人ひとりに即して計画時によく検討し、指導案に反映することができるとういでしょう。

学校生活で味わえることの一つは、仲間とのよい体験ですし、そこでの自分自身の成長の発見です。生活単元学習で集団化と個別化を図れば、知的障害のある子どもたちも、学校生活ならではのこれらのよさを味わうことができるに違いありません。生活単元学習を重ねることによって、子どものその時期の学校生活はかけがいのないものとなり、充実したものとなり、次の生活への励みともなっていくことでしょう。

5 地域づくり・関係づくりと生活単元学習

生活単元学習は、子どもにとっての集団活動ですが、教師にとっても多くの場合、集団的な活動となります。教師も教師集団として取り組むという意味と、近隣やその他の協力者とともに連携して取り組むという意味でもあります。

生活単元学習は、柔軟な枠組みで実践されていきますから、学校外の地域のお店や機関、地域の住民の方々、資源や労力を提供くださるの方々、そして保護者の方々などとともに取り組むことがあるのです。生活単元学習は、それらの方々の力によって、成り立つ要素がありますし、一方、逆からみれば、生活単元学習を通じて、結果として学校・子どもと地域との関係がつくられ、地域がつくられ、関係者との連携の関係ができていくともいえます。

校内の活動でも、地域の情報や社会資源に支えられる生活単元学習があったり、地域の方々が年齢や性別、国籍を問わず、ボランティアで入って成り立つ生活単元学習が行われたりします。校内での単元の場合も、地域との関係を基盤にしてに実現していくことがあるのです。

地域に出かける単元ではなおさら地域との関係は広がり、深まることでしょう。教師がきっかけを作ることもありますが、子どもたちによって接点ができ、地域との関係が生まれることもあります。特別支援教育が始められている今日、学校にとって地域との連携は大きな課題ですし、個別の教育支援計画では、子どもたちの地域生活も含めた総合的な支援体制が求められています。生活単元学習を通して、地域が学校と結びつき、その地域に支えられてさらに生活単元学習が発展することを願うのは、時代の要請でもあります。

生活単元学習の特徴である、実際的な活動に、多様な子ども・教師・人々が柔軟にかかわり、手応えと満足感大きく成果を味わうということを生かせば、地域とともに取り組み、地域の方々とともに創る単元活動も今後もっと試されてよいでしょう。実際的な活動で生活単元学習が成り立っていることは、地域の方々にとっても携わりやすい教育活動ということに通じます。生活単元学習では、多様な人々の分担や参加がある程度可能である点も、地域の方の参加を促す要因であることとなります。柔軟な取り組みができ、手応えのはっきりした成果が得られる点も、地域の方には受け入れやすい要素となることでしょう。

生活単元学習を、地域等との協力関係のもとで実施していくこれからの方向は、学校が果たす、地域づくりの一端を積極的に担うものであり、生活単元学習はその可能性を内包するものかもしれません。

6 よりよい学校生活の創造

以上で見てきたように、集団化と個別化，子ども主体の学校生活づくり，単元づくりなどを通じて，子どもの学校生活はよりよいものとなります。生活単元学習や作業学習などの，領域・教科を合わせた指導で実際の具体的な生活に取り組むことによって，知的に障害のある子どもたちの学校生活は充実し，質高く豊かな学校生活ができていきます。しかし，これを実現する背景には，教師たちの種々の専門性，子どもへの温かな人間性の存在が欠かせません。

一定の定式のない生活単元学習は，柔軟に展開すれば，これほどやりがいがあり，その過程も結末も妙味の尽きないものですが，一方，決まりきった手順のない裏返しとして，ともすると毎年同じ繰り返しとなったり，行事の言いかえであったり，教科を教える手段となったりすることがあります。

それだけに教師の資質や専門性が高いものであってはじめて，よりよい学校生活づくりにつながる生活単元学習の実践が進められていくように思います。確かな子ども理解の力を持ち，子どもの思いに感性豊かに共感し，そして単元を具体化する経験と技術，さらに同僚教師や関係者との人間関係を結ぶ高い人間性も持ち合わせているような，そんな資質や専門性が求められるのではないのでしょうか。子どもとともに活動して違和感なく，そして子どもたちに適切でさりげない支援ができることも教師として求めたい資質のように思います。

特別支援教育の時代にあっても，子どものニーズに沿い，また子どもが本音で求めているものは，楽しく，やりがいがあり，充実した学校生活ではないのでしょうか。子どもたちが今日に満足し，明日を楽しみに待つ学校生活です。生活単元学習や作業学習は，子どもの主体的な取り組みを実現しようとする限り，そうした子どものニーズに応える第一の実践形態ではないかと思います。特別支援教育の時代にあって，生活単元学習のよりよい実践によって，子ども主体の学校生活の充実を実現をめざし，子どものよりよい学校生活を追求していきたいものです。

1 よりよい授業づくりのために

授業者がよりよい授業づくりを目指すということは、現在行っている授業を改善しようとするということです。授業の改善とは、授業の目標の適切さとその目標を達成するための方法の妥当性を高めることです(太田¹⁾)。授業目標の適切さは、その授業の対象である児童生徒の実態、教育的ニーズに対して言われることです。

このような授業目標の適切さやその方法の妥当性の判断は、何かの特定のテストや一定のチェックリストによって行うものではありません。その授業に関わる人たちの複数の目で検討し、判断するものです。その判断は、ティーム・ティーチングを行っている複数の教師間で行われたり、ときにはその授業の授業研究に加わった人たちを含んでおこなわれたりします。

その判断がよりよく行われるためには、そこに参加する教師のより高い専門性が求められます。筆者(太田²⁾)は、このような授業づくりにかかわる教師の専門性を、次のような5つの力として指摘しました。

(1) 実態把握する力

これは、単に授業者の眼前に展開される事象を観察することに留まりません。まずは、授業目標を設定するために子どもの実態を全般的に知ることになります。大まかに授業目標が設定できたならば、次に、授業目標の適切さを高めるためにその目標に関わる事柄についてさらに詳細な実態を調べ知ることです。

この場合に、授業者は、観察した事象の意味を把握すること、またそれぞれの事象と事象との間の関連性を読み取ることが重要です。あることができるのか、できないのかを見る(反応分析的視点)だけでなく、それができるのは、どのような場面や状況で、周りの人のどのようなかわりによってであるのか(条件分析的視点)を把握することです。このような一時期のある場面での事象間の関連をとらえる視点(共時的視点)だけでなく、さらに、時間的な流れの中で、その行動に影響していることはないのかという視点(通時的視点)をもって把握することも必要です。

(2) 記録する力

教師であれば、誰もが実践の記録を書くことはできます。また、実践の質を問わなければ、記録を書かかずに自らの実践を振り返ることなく次の実践を行うこともできます。

ここで、取り上げる記録する力は、次の授業をつくりだす力となるような記録を書くことを意味しています。その記録は、子どもの実態を分析し、授業目標を設定し、自らの授業を振り返り、次の授業づくりに生かすことができるような記録です。そのような記録を書くためには、授業者は何を書くか、どう記述するかを常に考え、場合によっては、そのために書き方の訓練をすることも必要です。

記録を書いて、数日後、数ヵ月後、数年後に読み返し分かるような表現はどのようなものか、

そのことを考えることが重要です。まずは、何よりも、事実と感想を書き分けて、記述することを試みるのが授業者に求められます。

(3) 目標設定する力

授業は、授業者である教師が目標を達成するように教材を媒介にして児童生徒に働きかけることによって展開するものです。養護学校での授業はチーム・ティーチングによることが多いですから、複数の教師が子どもたちに働きかけるといった場合もあります。子どもたちは、教材を介して目標へ向かい学習活動するということになります。

ですから、どのような目標が設定されているかということは、学習者である子どもたちにとっても授業者である教師たちにとっても重要です。そして、その目標設定は教師によって行われるわけですから、教師の目標設定する力が問われることになります。子どもの発達状況、生活経験、障害特性を踏まえ、教育的ニーズを捉え、実態把握したことに基づき、評価できる目標か否かも視野に入れて具体的に目標を記述する力が重要なのです。

(4) 教材化する力

現在、特別支援教育における教師の専門性に関する議論の中で最も欠けているのは、この教材化する力に関するものです。しかし、授業づくりにおいて重要なのはこの力です。この力に関しては、後にあらためて述べましょう。

(5) 具体化する力

ここでの具体化とは、授業の中で子どもたちに働きかける様々なし方とそれに対する子どもたちの応答の確認を指しています。実際にどのように声かけや言葉かけをするのか、教材を提示するのかなど、いわゆる教授行為における具体化のことです。

このような教師の専門的な力量を背景にした上で、次に生活単元学習の授業づくりを考えてみましょう。

2 生活単元学習の授業づくり

「生活単元学習は、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」（文部省³⁾）と考えられています。このように捉えるならば、授業をつくる場合や振り返る場合に次の視点が重要になります。

(1) この子どもたちの現在において、「生活上の課題や問題」は何であるのか。

例えば、4月、新入生にとっては新しい学校がどのようなところかを知ることは、学校生活をしていく上での大きな関心ごとです。これは、「生活上の課題や問題」になります。そして、単元「学校探検」が行われます。

(2) 何(学習内容)を「自立的な生活に必要な事柄」として捉え、学習活動をどのように「实际的・総合的に」設定するのか。

例えば、単元「キャンプをしよう」では、実施の場所や日時など直接にキャンプの計画と実施に関わる事柄が「自立的な生活に必要な事柄」です。実際に計画し、準備し、キャンプすることが「实际的・総合的に」それらの事柄を学習することになります。

(3) 現在の、あるいは将来のこの子どもたちの生活を考え、現在の発達状況をおさえたとき、どのように学習活動することが、「生活上の課題処理や問題解決」になるのか。

例えば、学校祭で模擬店を行う場合を考えてみましょう。店員の係をする子どもは、それぞれ子どもの実態に応じて、金銭の計算をすることもあれば、単にお金の受け渡しをする場合もあります。この場合の実態は、主に金銭の計算を中心としたことになります。その発達の違いを考慮して学習活動が違ってくるといえます。

(4) 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」教材は、どのように配分(指導計画)するか。

これは、生活単元学習の成立にかかわる教材の配分のし方であり、指導計画の立て方です。太田⁴⁾は、「知的障害教育における単元とは、数時間から数十時間の指導計画の上で、計画、準備、実践、反省という展開をするような関連性をもった学習活動を行える学習内容のひとまとまりである」と指摘しました。すなわち、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」教材は、計画、準備、実践、反省という学習活動を展開するように配分(指導計画)されることが必要です。そのように指導計画が立てられることが単元学習ということになります。

よりよい生活単元学習の授業を行うためには、以上の点から、その授業を構想し、繰り返すことが大切です。

3 教材・教具の工夫

「コンビニで買い物をする」という学習活動が中心になった授業が行われることがあります。学習内容は、一連の買い物の行動です。つまり、買い物のスキルの獲得が学習目標となります。店に入り、買い物カゴを手にもつ、買いたい品物を探し、カゴに入れて、レジに持っていく、代金を払い、品物を持ち帰る、というのが一連の買い物のスキルです。

このような授業は、指導計画上、まず(第1次)数時間、教室をコンビニ風に設定した中で行われることが多いものです。この場合、コンビニ風にした教室そのものや商品などが、教材・教具ということになります。そして、ここで一定のスキルが子どもたちに獲得されれば、次に(第2次)実際にコンビニに出かけていきます。この場合には、コンビニやその商品、店員などが教材・教具ということになります。

第1次から第2次へ向けて、学習したスキルの汎化ということから第1次での教材・教具は、できるだけ第2次で出かけていくコンビニのようになっていることが大事だと考えられます。これは、以前から生活単元学習では、教材の現実度として指摘されてきたことです。それは、例えば、買い物ごっこではなく、子どもたちの生活の中で目的を持った買い物として設定されてきています。

生活単元学習では、例えば、単元「学校に宿泊をしよう」で、宿泊した夜と朝の食事を作るた

めの食材を買うということが、よく行われています。この場合には、宿泊した夜と朝の食事を作るための食材を買うという目的のために、それに必要な品物を買うことになります。そこでは、買い物のスキルも含みながら、自分たちが食事で食べるものを作るための食材を買うということになります。

子どもの発達状況によって、学習目標に違いが出てきますが、教材・教具を通して子どもたちに伝えたいことは、買い物スキルだけに留まりません。「教材は教育目的を達成するための文化的素材の資料的側面を意味するが、これに対して教具はその道具的な側面を意味している」(太田⁵⁾)という視点から、子どもたちに何をどのように伝えるかを考え、資料的側面に何を含みこませるか、どのような道具仕立てにするか、十分に検討することが必要です。

4 授業のイメージワーク

(1) 授業のイメージワークの大切さ

授業のイメージワークとは、「教師がこれから行おうとする授業について、その展開過程にそって自らの頭の中に、教授行為や子どもの学習活動の場面を具体的に思い描き自らと対話すること」(太田⁶⁾)です。

ある養護学校小学部低学年での授業で、ホットケーキをつくっていました。授業者は、大きな調理機の両側に3人ずつ座った子どもたちに調理手順に従って実演しながら説明しています。一つの手順の説明が終ると、子どもたちが学習活動(調理)に移ります。次々と手順どおりにすすめられて、ホットケーキが出来上がり、最後にみんなで食べて食器などを片付けて終るという授業展開です。

小学部低学年の授業でもあり、子どもに活動させずに授業者だけが行うこともありました。例えば、片側の3人に一つのボールが準備され、そこに3人分の小麦粉などの材料が入れていきましたが、そこに牛乳を入れる場合、二つのボールに等分に入れることを子どもに見せようとして、大きさに1杯ずつ交互に入れて同杯入れたことを説明していました。

量の理解に関する子どもたちの実態が示されていないので、参観者には明確には分かりませんが、それぞれのボールに入れた牛乳の量が同じだということを子どもに伝える場合に、大きさに何杯かで比べる前か後かに、二つの透明なカップに入れて直接に比較するような教授行為も必要です。授業を参観して見てきた子どもの実態からは、そのような教授行為がなされないと、おそらく量を比較すること、同じだということは子どもたちには伝わらないと思われました。

授業者の教授行為が学習者である子どもたちにどのように見えるのか、その行為によってどのような学習内容が伝わるのかを、授業の実施前に、授業者は思い描くことが大切です。授業者の教授行為に直面して子どもはどのような意図を持って学習行為を行い、学習活動を進めていくのかをイメージすることが必要です。例示した授業でもそれが行われていれば、また違った教授行為が授業者によって選択されていたかもしれません。

(2) 教材研究と授業のイメージワーク

授業に臨む直前にその授業展開にそってイメージワークすることは、ごく短時間でできます。しかし、有効なイメージワークを行うためには、それ以前に教材研究が必要です。あるとき、イメージワークの話を聞いた教師は、「それまでイメージをしていたがうまくできなかった。教材

研究が不十分だったからということに気づいた」と感想を述べていました。授業のイメージワークについて、例示すると、現職の教師は、次のようなことをしています（太田⁶⁾）。

- A：週案、日案を立てて、予想される子どもの活動、その援助、指導について記録とともにイメージする。
- B：常に教材教具の扱いなどについて、また興味や関心を引き出そうと考え、子どもの顔や態度など思い、イメージワークを行う。

教材研究の段階では、分析的に見てきた事柄を、イメージワークでは総合化することになります。授業展開にそって教授・学習場面をイメージすることで様々なことが見えてきます。

（3）チーム・ティーチングと授業のイメージワーク

養護学校の生活単元学習で、最近では授業者がひとりで行うことはほとんどないようです。いわゆるチーム・ティーチングで行われます。その場合には、イメージワークがひとりの教師の頭の中で行われるというのではなく、チームを組んだ教師間で行われるということになります。実際には、次のようなことが行っています（太田⁵⁾）。

- C：毎時間、中心の授業担当で略案を出し合い、「この運動をしている時には、この生徒とこの生徒はたぶんスムーズに次の種目へ行ける、この子は平均台で補助がいるなあ」と考える
- D：複数担任なので、単元が変わるごとに指導案を検討し、予測される子どもの活動等を担任間で出し合い、よりねらいを達成するにはどうすればよいか改良を加える。

これらに加えて、授業展開において重要な場面は、ゆっくりと丁寧に思い描くこと、また、授業が上手く展開するようにイメージすることが大事です。

5 「授業」から学ぶ

よりよい授業づくりを目指すためには、授業そのものに学ぶことが重要です。その場合に、(田)直接自らの授業を省みる場合と(用)他者の授業を参観して学ぶ場合があります。この二つのやり方は、いずれも直接に授業にかかわって省みるという方法です。さらには、(火)授業記録などから間接的に学ぶという方法もあります。

（1）自分の授業実践から学ぶ

筆者は、自分の行った授業を省みて学ぶ方法、すなわち自己点検型の授業研究法として『五目おむすび法』を提案しています（太田⁷⁾）。

「五目」とは、自分の授業実践を省みる5つの視点を表しています。すなわち、その1は、授業目標です。自ら授業者として、その意図や授業の目標が明確であったか、あるいは目標に向かう子どもの姿を具体的に思い描いていたかなど、目標に関わって問う視点です。その2は、教授行為を問う視点です。その3は、教材・教具への視点です。その4は、子どもの実態把握に関して問う視点です。その5は、学習活動への視点で、子どもがどのような学習活動を行ったかを問うものです。

これらの5つの視点は、互いに関連を持っています。例えば、学習活動は、授業目標を達成するように組織されていたか、実際にどのように教材・教具に関わって、子どもたちは学習活動を展開していたのか、学習活動を促すために教授行為はどのように行われたのか、授業目標や教授行為、教材・教具は、子どもの実態に対して適切であったかなど、それらの関連において授業を省みることが必要です。このように視点を関連させて省みることの重要性を、視点を結ぶこと、即ち、「おむすび」という言葉でここでは表現にしています。

(2) 他者の授業実践から学ぶ

他の教師が行う授業を参観する研修の機会は、教育現場では一般的なものです。しかし、授業を参観する視点が明確でないと、学ぶべきことがつかめないままになってしまいます。その視点は、五目おむすび法の視点です。ただし、他者の授業では、それらの視点に関する情報をまずは授業案から読み取るということが必要です。自分の授業実践を省みる場合は、その情報は授業を構想した自分の頭の中にありますから、それを振り返ることから始められます。しかし、他者の授業実践を参観する場合は、授業案から読み取ることが必要です。

他者の授業を参観し、授業研究会で学ぶ方法を『ロマン・プロセス・アプローチ法』として、筆者は提案(太田¹⁾⁵⁾⁷⁾)し、養護学校や障害児学級の授業研究会で実践し、教育センターなどで研修会を行っています。校内研修会では、授業案を参観までに、数人のグループであらかじめ読み合わせることも可能です。それができると、研修会での話し合いの論点が絞れるなど有効です(太田⁸⁾)。

(3) 授業記録から学ぶ

授業記録から学ぶという場合は、授業の実践あるいは参観のように教師が自分の眼で直接的に授業から学ぶ場合とは異なります。それは、授業の記録者の眼を通して授業を見ることになるからです。すなわち、授業記録からは、まず、他者(記録者)が授業のどこに眼を向けているかを知ることが大切です。それを知ることが、授業を捉える自らの視点を豊かにすることにつながるからです。

< 文 献 >

- 1) 太田正己(1994)「普段着でできる授業研究のすすめ—授業批評入門」, 明治図書
- 2) 太田正己(2005)「授業こそ教師の専門性」, 発達の違いと教育 573 (5), 4-6
- 3) 文部省(2000)「盲学校、聾学校および養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—各教科、道徳及び特別活動編」, 東洋館出版
- 4) 太田正己(2000a)「自分の授業をつくるために—基礎用語から考える」, 文理閣
- 5) 太田正己(1997)「深みのある授業をつくる—イメージで教え, 事実で省みる障害児教育」, 文理閣
- 6) 太田正己(2004a)「発達障害教育の授業と単元」, 発達の違いと教育 563 (7), 42-42
- 7) 太田正己(2004b)「特別支援教育のための授業力を高める方法」, 黎明書房
- 8) 太田正己(2000b)「障害児のための授業づくりの技法—個別の指導計画から授業研究まで」, 黎明書房

IV

特殊学級における生活単元学習の充実

1 特殊学級における生活単元学習の位置づけと、他の指導の形態との関連

(1) 教育課程における生活単元学習の位置づけ

特殊学級は特別の教育課程を編成してよいことになっています。学校生活のテーマに沿った生活単元学習を一定期間継続していくことこそ生きる力を育てていくものであり、見通しを持って学習に取り組めるようにするには、毎日同じ時間帯に生活単元学習を位置づけるようにしたいものです。

(2) 他の指導の形態との関連

領域・教科を合わせた指導以外では、教科別・領域別の指導があります。教科別の指導は系統的な内容の指導をすることになります。生活単元学習で昨年と同じ単元名の学習する場合は、今の子どもの状態を的確に把握しどの子もめいっぱい取り組める状況にすることです。生活単元学習と教科別の指導を週時程に組んでいる場合は、教科別の指導は、生活単元学習と関連づけた内容にすることが大切です。たとえば、「体育会をしよう」という単元では、期間中の国語の授業で招待状を書いたり、図工の授業でポスターを描いたりするとよいでしょう。生活単元学習で買い物をするときは、金銭について算数の授業で学習をします。

2 単元の構成、授業づくりの配慮点

(1) 単元の構成の配慮点

① 子どもの生活から出た単元設定をすること

単元は遊びに関するもの、栽培や調理に関するもの、遠足や合宿に関するもの、演劇や演奏に関するものなどたくさんあります。「秋をさがそう」よりは「木の実をさがそう」、「学習発表会」よりは「…の劇をしよう」の方が子どもたちに分かります。

② 子どもの生活の流れやまとまりをひとくくりにした活動内容にすること

単元の導入で目当てや計画を話すより、「〇〇でキャンプをしよう」という単元ならば、最初にキャンプ場に行ってここでバーベキューをしよう、テントを張って泊まろうという方が期待感が高まります。「カレーライスを作ろう」では、材料を買って調理して食べるのがまとまりです。「カレーライス」や「ジャガイモ」などの文字の練習とか、足し算、引き算を練習するなど教科の時間に指導すればいいことです。

③ 同じ活動を繰り返しながらもより主体的に活動できるように工夫・改善していくこと

一定期間同じ活動を繰り返していくことは子どもたちに見通しと主体性を育てていくものです。子どもたちの活動の様子を見ながら、より主体的に、よりめいっぱい、より安全に取り組めるように活動内容や場の設定、教具・遊具・道具、手だてに工夫を加えたり、改善したりすることが大切です。

④ 少人数の児童生徒数でもできる

一学級の児童生徒数が一人や二人の学級でも一つのテーマのもとに活動内容を子どもに応じて設定することができます。教師とともに遊び場を作って通常の学級に呼びかけて一緒に遊ぶとか、お世話になった先生を招待し会食をするなどもいいでしょう。担任と一人の子どもで紙すきをし、卒業生全員の卒業証書を作り上げた学級もあります。

(2) 授業づくりの配慮点

① 教科の指導の形態を離れて

1時間の授業の「導入」を一人一人のめあてを確認したり、「まとめ」でがんばったところを発表し、作文を書いたりなど、教科の指導と同じことをしないことです。自然な生活の中ではそのようなことをしないし、子どもの意欲や主体性をなくさないためです。

② 子ども主体の活動を設定して

子どもの興味・関心を大事にしながら、どの子ども主体的に活動できる一人一人に合った活動内容、場の設定、遊具・教具・道具を設定することです。

③ 子どもとともに活動する教師に

教師は計画し、指導しますが、常に子どもの支援者であり、協力者・協働者として、子どもとともに活動したいものです。一緒に遊び、一緒に作業することで、子どもの共感者になることができます。そして、さりげなく支えたいものです。

3 子ども主体の学習活動の展開

(1) 目当てと見通しが持てるように

学習を進めていくうちに子どもたちが見通しがもてるようにすることです。「〇〇ランドで遊ぼう」では、定刻になったら遊ぶ場所に行って遊具で遊ぶという活動を繰り返していけば、子どもたちは自分からその場に行き遊ぶ活動を始めます。製品や作品を作るときは、作った数だけシールを貼って成果が分かるようにすると目標をはっきりさせることができます。

(2) 子どもたちの生活上の目当てとできるテーマで

生活単元学習は実際の生活の中からテーマが出て、学習したことを実際の生活に返すことです。学校のバザーに作品や製品を出そう、そのために一定期間作っていこう、通常の学級の子どもたちに堆肥作りを教えようなど、子どもたちが主導し、主体的に活動します。

(3) 子ども一人一人が活動できること

どんな子どもでもめいっぱい取り組み、うまく成し遂げられるようにできる状況を作り出すことです。「カレーライスを作ろう」では、手でタマネギの皮をむく子、包丁を使ってジャガイモを切る子、ピーラで皮をむく子がいていいわけです。

(4) 教師も子どもと協働して活動すること

教師が子どもと一緒に遊び、制作し、荷物を運ぶなどの活動をする時、子どもも教師と一緒に活動するようになります。子どもとともに遊び、ともに働くことで、子どもたち一人一人にとって教材・教具・遊具が適切か、思う存分活動できる内容になっているかを把握し、工夫・改善することができます。

(5) 今日に満足し明日を楽しみにする授業を実践すること

めいっぱい遊ぶ活動をした子どもは、めいっぱい働く活動に取り組みます。明日のために今日を犠牲にするのではなく、今日に満足した子どもは明日を楽しみにします。

1 主体的な学習を支える評価の重要性

学校における教育活動は、学校の教育目標の実現を目指して、計画、実践、評価の過程を繰り返しながら行われています。つまり、教育活動を計画し、実践した過程や結果を評価することによって改善が加えられ、新たな活動が展開されています。

生活単元学習の計画・実践では、単元づくりにおいて子どもの教育的ニーズを包括するテーマを設定し、主体的な活動を支える多種・多様な活動及び個々に即した手だてを具体化することが必要であることから、評価に当たっては改善のポイントを明確にした取組が大切です。

2 生活単元学習の授業改善のための視点

生活単元学習の改善・充実を図るための評価を行う視点としては、次の7点が挙げられます。

- ① 学校観・教育観
- ② 教育課程における生活単元学習の位置づけ
- ③ 年間指導計画の作成
- ④ 単元づくり
- ⑤ 授業づくり
- ⑥ 授業の実践と評価
- ⑦ 授業の改善

この7つの視点における評価・改善のポイントについて表1*¹⁾に整理しました。

これらの視点はすべて有機的につながり合っています。例えば、学校生活や学習活動に対する見通しは、一時間の授業だけのアプローチでは不十分です。毎日の学校生活を規則的でまとまりのある構造としていくこと（週時程の見直し等）とともに、子どもの実際の生活に即した単元配列や各指導の形態との関連などの視点から検討していくことが必要であると考えられます。

最も重視すべき点は、授業づくりと日々の改善であると言えるでしょう。子どもが主体的に活動する授業は、子どもにとって意欲のもてる課題（テーマ）が用意され、自ら学習活動に取り組めるための様々な条件が整えられることが必要となります。評価に当たっては、子どもの実際の活動状況をもとに、子どもの主体的活動を意図して準備された様々な手だての有効性を検討することになります。

「⑦ 授業の改善」の視点については、授業を改善するための評価の在り方そのものを評価する視点であり、授業研究の企画・実施等を含めて、授業改善に向かう教師としての姿勢を問う視点です。

この7つの視点は、指導計画作成段階（単元計画時）、単元及び授業展開時、授業及び単元終了段階において意識される必要があります。日々の授業の改善をルーチン化し、評価の成果を蓄積していくことにより、学校全体としての教育課程改善の取組や学校観・教育観の共有が図られていくものと考えます。

3 評価の活用

生活単元学習の授業改善は、計画的、継続的、組織的に進めることが大切です。

多くの学校における生活単元学習はチームティーチングで行われており、実態把握や学習状況の評価に当たっては、教師個人で行うよりは教師集団として行う方がより客観的で適切な評価を行うことができます。

特殊学級など担任が一人で指導を行う場合などにも本人や保護者と連携した個別の指導計画の作成により、そこで示された個人目標に照らし学習状況を評価していくことが評価の妥当性を高めていく上で重要となります。客観的で妥当性の高い評価は、より本人や保護者にも分かりやすい評価につながっていくと考えられます。

また、このような取組を実現していくためには、教師間で日常の情報の共有や授業改善のための日常的な連携システムを工夫することも重要です。

評価と指導は表裏一体であり、生活単元学習を充実させ、子ども一人一人のより豊かな生活の実現を図るためには、PDCAサイクルで授業改善を常に行い、よりよい授業づくりに取り組んでいくことが何より大切です。

＊）このポイントは、本書第3部Ⅰ～Ⅳで述べた改善・充実のポイントを整理したものです。授業の自己点検や学校・学級としての教育課程の改善、または組織的な授業研究における評価観点の設定などに、活用しやすいよう表としてまとめたものです。

表1 生活単元学習の授業改善のための視点 (案)

教育課程の編成・実施・評価・改善

改善を図るためのポイント

<p>学校観・教育観</p>	<p>○今日の障害観、支援観を踏まえた学校教育目標（現在及び将来の生活を見通し） ○「規則的でまとまりのある学校生活」の具現化（知的障害の特徴や学習上の特性への対応）</p>
<p>教育課程における生活単元学習の位置づけ</p>	<p>○教育課程における領域・教科を合わせた指導の位置づけの明確化 ○見通しをもって取り組みやすい週時程の工夫</p>
<p>年間指導計画の作成</p>	<p>○子どもの生活上の課題のとらえ ○季節や時期に即した単元の配列 ○子ども主体の学習活動 ○地域と連携した学習活動 ○単元間のつながりや発展性 ○他の指導の形態とのつながり</p>
<p>単元づくり</p>	<p>○子どもの生活のとらえ ○個々の学習上の特性（その子なりの学び方） ○過去の学習における意欲や課題意識の芽生え ○興味や関心 ○生活経験、学習経験</p>
<p>子どもの理解</p>	<p>○子どもが自立的に取り組める活動内容と方法 ○実際の、総合的な活動 ○学習環境 ○子どもが自立的に取り組める活動内容と方法 ○繰り返し取り組み、見通しを持ちやすい構成や展開</p>
<p>テーマの設定と教材化</p>	<p>○子どもが自立的に取り組める活動内容と方法 ○実際の、総合的な活動 ○学習環境 ○子どもが自立的に取り組める活動内容と方法 ○繰り返し取り組み、見通しを持ちやすい構成や展開</p>
<p>授業づくり</p> <p>指導目標の設定</p> <p>活動内容の設定</p> <p>手だての具体化</p>	<p>授業案づくりのポイント</p> <p>○子どもの経験、興味や関心、意欲、学び方等を考慮した具体的な目標 ○個別の指導計画の目標との関連 ○子どもが主体的・自立的に取り組む展開 ○子どもがやり遂げられる活動量、製品の量、活動時間 ○すべての子どもが十分取り組める多種、多様な活動 ○生活のリアリティに即した教材・教具の準備・開発と個に応じた道具や補助具の工夫 ○適切な集団構成（集団化と個別化への配慮） ○チーム・ティーチングの在り方 ○評価観点の具体化</p>
<p>実践と評価</p> <p>授業の実践と評価</p>	<p>実践上留意するポイント</p> <p>○活動の様子に応じたかかわり ○子ども、教師の協働的な活動 ○授業に応じた記録方法の工夫と役割分担 ○子どもの活動状況の把握と、これに基づいた改善ポイントの具体化（手だて、活動方法、活動内容、学習環境、指導目標）</p>
<p>授業の改善</p>	<p>自己点検型または組織的な授業改善のポイント</p> <p>○日常的な「自己点検型」の授業改善（記録に基づいた日々の授業の改善方法の具体化） ○組織的な授業研究の実施（授業研究を深める視点の共通理解と研究方法の工夫、開発） ○授業研究に基づく指導計画、教育課程の改善</p>

第 4 部

「知的障害教育の 専門性とは」

1 求められる専門性の変遷

障害のある児童生徒の教育に関わる教師の専門性を高める必要があることは、これまで幾度となく提言されてきました。

表1 報告の専門性向上に関する記述の抜粋

報告名	項目	記述内容
「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」 特殊教育総合研究調査協力者会議（昭和44年3月）	教職員の養成と資質向上	<ul style="list-style-type: none"> ○特殊教育教員の養成については、大学の養成課程のほか、普通免許所有者および現職教員の志望者の中から養成する課程を拡充する。 ○特殊教育関係教職員の現職教育を計画的、継続的に実施するため、必要な研修機関を設置する。
「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」 特殊教育の改善に関する調査研究会（昭和50年3月）	専門教員の養成・確保	<ul style="list-style-type: none"> ○特殊教育教員の免許状等を所有する者に対する実習を含めた現職教育の機会を大幅に拡充する必要がある。 ○大学の特殊教育教員養成のカリキュラムにおいて重度・重複障害児教育に適切な配慮を加える等により、これらの専門的知識・技能の修得を図る必要がある。
「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（平成13年1月）	特殊教育関係教職員の専門性の向上	<ul style="list-style-type: none"> ○可能な限り早期にすべての盲・聾・養護学校の教員が特殊教育教諭免許状を保有する必要がある。 ○障害のある児童生徒等の教育を支えるすべての教員が職務や役割などに応じて力を発揮できるよう研修の在り方を見直し、国と都道府県等が協力して教員の資質の向上に努める必要がある。
「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（平成15年3月）	質の高い教育的対応を支える人材 特別支援教育体制の専門性の強化	<ul style="list-style-type: none"> ○児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した一層質の高い教育の実現を目指して、教員自ら指導面での専門的な知識や技能の向上に向けて努力することはもちろん、児童生徒の理解者という認識の下で保護者の相談にも親身に対応していく努力が求められる。 ○校長、教頭をはじめとした教員一人一人の障害のある児童生徒に対する理解や指導上の専門性を高めること、学校内での支援体制を構築すること、学校外の専門家等を有効に活用すること、関係機関と連携協力体制を構築すること等により、特別支援教育体制の専門性の強化に向けた取組が重要である。

個人の専門性の向上（特殊教育免許状の所有・養成・研修など）は、どの報告でも述べられており、最近では、組織としての専門性の強化（学校内の支援体制の構築、学校と保護者や関係機関との連携協力体制の構築など）が提言されています。

2 専門性に関するこれまでの論議

山本¹⁾は、特殊教育を担当する教師に求められる専門性として、知識・技術と人間性の両面から次の6項目を挙げています。

表2 特殊教育を担当する教師に求められる専門性（山本¹⁾）

- ①児童生徒等の実態把握のための知識・技術
- ②自立活動の指導力
- ③コンピュータ等の知識・技術
- ④カウンセリング等に関する知識・技術
- ⑤多様な実態の児童生徒に適切に対応できる人間性
- ⑥様々な分野の人との協調性

また、太田²⁾は知的障害のある子どもの教育を担当する教師に求められる専門性について、5項目を挙げ、子どもが求めている学校生活への支援を細やかに実行できる知識・技能が求められていること及び具体的支援策を導くことが専門性の要であるとしています。

表3 知的障害教育を担当する教師に求められる専門性（太田）

①感性豊かな人権意識と責任感	障害のある子どもに、人としてきちんと向かうことのできる、感性豊かな人権意識と責任感をもつこと。
②ニーズに即した学校生活の実現	子どもが願う学校生活に関心を持ち、その実現に向けて、よりよい支援に努める誠実な姿勢を持つこと。
③子どもの特徴と支援ニーズの理解	実際の実習体験などを大事に、知的障害・発達障害の子どもの特徴を体験的にも、知識の上でも理解すること。
④指導法・支援方法の妥当な実施	実際の実習体験などを大事に、知的障害教育での指導法や支援方法の特徴を体験的にも、知識の上でも知り、実地にできるように努めること。
⑤学校外の動向・人々への関心と連携	学校教育以外の教育界の動向、教育以外の障害分野の動向、保護者や関係者の思いや動向に関心を持ち、かわりをもつように努めること。

さらに、全国の特教育センター等の研修担当者を対象とした調査³⁾では、知的障害のある子どもの教育を担当する教師に必要な専門性として表4に示す内容が挙げられました。

表4 知的障害のある子どもの教育を担当する教師に必要な専門性(自由記述から整理)

項 目	記 述 さ れ た 内 容
子どもの理解	受容的対応, 適切なアセスメント・観察力, 障害から子どもをとらえない見方, など
知的障害に関する知識・理解	ICFの理解, など
教育実践力	子どもに応じた適切な目標の設定と指導の実現, 興味・関心に応じた授業展開, 作業学習等の得意分野がある, 豊富な実践例を知っている, 実践の反省的検討ができる, など
学習活動における共感的対応	コミュニケーション, 子どもの立場に立った発想, など
校内での協働, 他方面における人脈づくり	同僚, 関係者と協働するためのスキル, ネットワークを形成する力, など
保護者との連携・協力	保護者の心情の理解, 説明責任, など
研修への意欲, 向上心	学ぶ姿勢, 知的好奇心, など

以上のことから、障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性として、「人間性に関する事柄」「組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄」「実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄」とが考えられます。

II

専門性モデル（試案）について

1 障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性—個人の専門性モデル（試案）の提案

教師の専門性を「子どもが必要としていることを実現すること（個のニーズに応じた教育の実現）」ととらえたいと考えます。また、専門性の向上を検討していくためには、教師の専門性を構造的に整理していくことが必要だと考えます。「人間性に関する事柄」「組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄」「実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄」が障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の構成要素として考えられます。

専門性を構造的に整理するため参考になると考えられるのが「セブンレイヤーズモデル」⁴⁾です。このモデルでは、人の持つ知識・技能を「基本的な知識・技能」と「応用・専門知識・技能」に分けます。「基本的な知識・技能」は、下から「体」「心」「技」という階層構造を成し、この上に「応用・専門技能」を位置付けています。「基本的な知識・技能」は、どんな職種でも必要とされる知識・技能であり、「応用・専門技能」はその職種に特有な知識・技能と位置づけられています。

この考え方を参考にして、障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性モデル（試案）として整理したものが図1です。

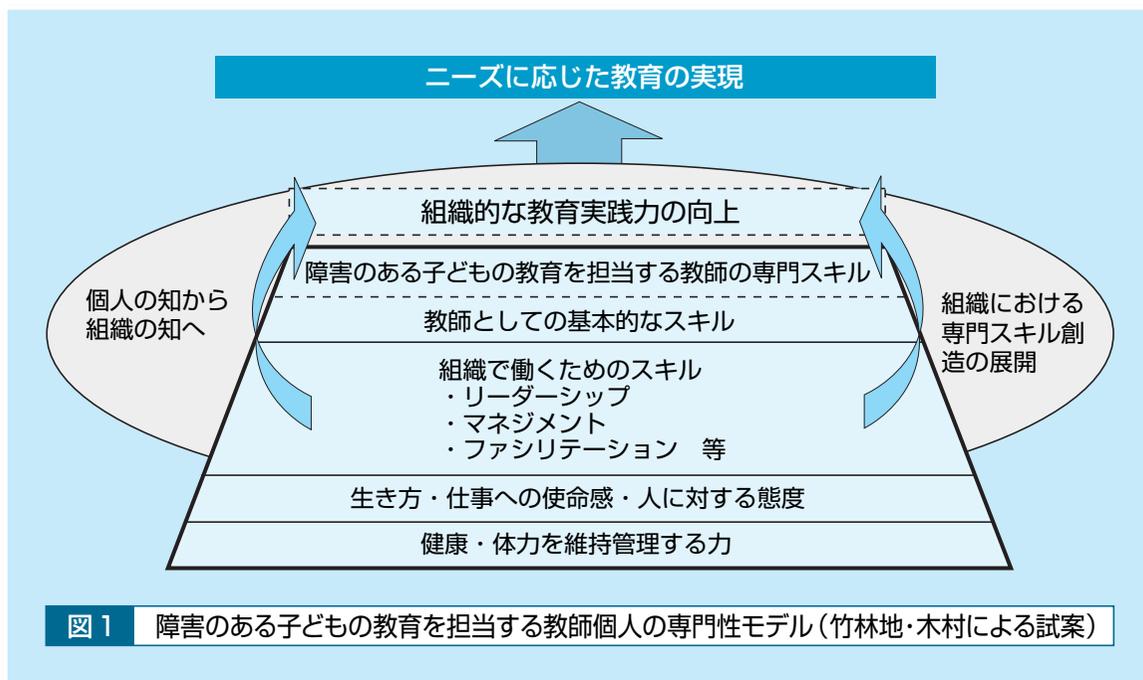


図1 障害のある子どもの教育を担当する教師個人の専門性モデル（竹林地・木村による試案）

「健康・体力を維持する力」「生き方・仕事への使命感・人に対する態度」「組織で働くためのスキル」は、「基本的な知識・技能」の部分です。

「健康・体力を維持する力」は、「基本的な知識・技能」の基盤をなすものです。

「生き方・仕事への使命感・人に対する態度」は、「健康・体力を維持する力」の上部に位置付きます。この二層が、前述の「人間性に関する事柄」に相当するところです。個のニーズに応じた教育を実現するための基盤となるものです。

「組織で働くためのスキル」は、学校内の支援体制の構築、学校と関係機関との連携協力体制の構築など、組織としての専門性の強化が提言されていることを受けたものです。内容としては、学校マネジメントに関する研修などで取り上げられている「リーダーシップ（目的を定めて目標へ導く）」「マネジメント（組織の効率を上げる）」「ファシリテーション（人と人との協働を推進する）」等が考えられます。前述の「組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄」に相当する部分です。「人間性に関する事柄」と「実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄」をつなぐ部分であり、この部分が高まることで、組織的な教育実践力の向上につながると考えられます。

「教師としての基本的なスキル」「障害のある子どもの教育を担当する教師の専門スキル」は、障害のある子どもの教育を担当する教師として特有の「応用・専門知識・技能」の部分です。前述の「障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能」に関する事柄に相当します。教師の業務の大部分が授業の実施であることから、「障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能」の中核は、「障害のある子どもの状態などに応じた授業を実施する知識・技能」だと考えられます。

2 知的障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の中核—授業力

「障害のある子どもの状態などに応じた授業を実施する知識・技能」について、太田⁵⁾は教師の専門性の中核は授業力であり、次に示すような授業力を向上するため努力すべき5つの力があると提言しています（P102～103を参照）。また、日々の実践とその振り返り、授業研究を工夫して行うことにより効果的に専門性の向上がなされることを指摘しています。

表5 授業力の向上に必要な力（太田）

- ①実態を把握する力（事象の意味を把握し、事象と事象との関係を読み取ること。）
- ②記録する力（記録を基にして子どもの実態を分析し、授業目標を設定し、指導を振り返ることのできる記録を書くこと。）
- ③目標設定する力（子どもの発達と生活経験と障害特性を踏まえて、実態把握したことに基づき授業目標を設定すること。）
- ④教材化する力（授業づくりの中で最も重要なこと。何を、どのようなことを教材化するかという評価能力や構成能力を磨くこと。この教材で何が教えられるか、何を支援できるか等、授業目標と関連を考えて教材化すること。）
- ⑤具体化する力（教授行為における具体化とそれに対する子どもの応答の確認を考えること。）

太田²⁾は知的障害のある子どもの教育の指導法・支援法に関して、生活単元学習や作業学習などのいわゆる領域・教科を合わせた指導の意義として、目的ある学校生活になるよう種々の実際の活動を設定することで、子どもたちの学習活動が目的的・主体的・意欲的・自立的に進めることができることを挙げています。また、この意義を理解して単元化し、授業における集団での活動における支援の個別化をすることが必要だとしています。

以上のことから、知的障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の中核には授業力があり、授業力の向上に必要な力、特に「教材化する力」＝「単元化する力」を高めることが専門性を高めていくことになると考えます。また、養護学校等では複数の教師による授業が実施されていることを踏まえると、前述の5つの力に「複数の教師による効果的な授業を実施する力」を加える必要があると考えます。

3 組織（チーム）としての専門性の向上

(1) 教師集団による連携・協働の重要性

知的障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の中核である「授業力」は、研修や日々の着実な実践の積み重ねによって教師がそれぞれに高めていくことが大切ですが、その取組を生かす組織や協働して授業を担うチームの有り様にも着目することが重要であると考えられます。

教育職員養成審議会第1次答申では（平成9年）では、教師の資質能力を「専門的職業である「教職」に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能の総体」とし、また、第3次答申（平成11年）においては、それまでの答申を踏まえ教員に求められる資質能力として「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に求められる資質能力」として整理しています。

（表6）。

第3次答申では、教員一人一人がこれらについて必要な知識、技術等を備えることが不可欠であるとしながら、同時に、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることは現実的ではないとし、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」について次のように言及しています。

表6 教師に求められる資質能力

■ いつの時代にも求められる資質能力

- 教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、児童生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力などの能力

■ 今後特に求められる資質能力

- 地球的規模に立って行動するための資質能力
 - ・地球、国家、人間等に関する適切な理解
 - ・豊かな人間性
 - ・国際社会で必要とされる基本的資質能力
- 変化の時代を生きる社会人に求められる能力
 - ・課題解決能力等にかかわるもの
 - ・人間関係にかかわるもの
 - ・社会の変化に適応するための知識及び技術
- 教員の職務から必然的に求められる資質能力
 - ・幼児児童生徒や教育の在り方に関する適切な理解
 - ・職務に関する愛着、使命感、一体感
 - ・教科指導、生徒指導等のための知識、技術及び態度

表7 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性（抜粋）

- 多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開する必要がある。
- 学校を取り巻く問題の複雑さ・困難さに対応するため、学校と家庭と地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家との連携・協働が一層重要である。
- 教員一人一人の資質能力は決して固定的なものではなく、経験を積むことにより変化し、成長が可能なものであり、それぞれの職業、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、障害にわたりその向上が図られる必要がある。

このように、今日求められる教師の資質能力は、教職に対する愛着や使命感のもと、複雑化する社会に適応しつつ、教師個人が自らの専門的な知識、技術を高めるとともに、教師集団として連携・協働する力についても専門性の向上を図る上で重要な視点であると考えられます。

(2) チームアプローチの充実

養護学校では、複数の教師によって授業が実施されていることを踏まえると、「複数の教師による効果的な授業を行う力」、言い換えると「チームアプローチ」の充実の視点で検討することが必要です。

一般に、複数の教師が授業を担当する場合、チームとして次のような取組が行われています。

表8 チームとして行う授業づくりのプロセス

- ①複数の教師により子どもの実態把握をする。
- ②様々な情報や関係者の願いを調整し個別の指導計画、教育支援計画を作成する。
- ③個々の子どもの発達や学習経験を踏まえ、年間の指導計画、単元（題材）の指導計画を作成する。
- ④授業案を作成する。
- ⑤個々の活動をより確かなものにする学習環境や教材・教具を作成する。
- ⑥授業展開における役割分担をする（メインティーチャー、サブティーチャーなど）
- ⑦授業の展開に即して、個々の子どもの活動に応じた働きかけをする。
- ⑧授業及び個々の子どもの活動に関する記録をとる。
- ⑨記録等に基づいて評価する。
- ⑩評価に基づいて授業改善をする。
- ⑪授業分析や授業研究を実施する。

知的障害養護学校等におけるこのようなチームアプローチは、単に複数の教師の集まりとしてのアプローチではなく、障害の重度化、重複化に伴い、授業展開の上で個別化が必要なこと、子どもの様々な教育的ニーズに対応するための多くのアイデアや多様なアプローチが必要なことなど、子どもの実態から必然性がある故のシステムであると言えます。専門性の向上の視点から

考えると、教師個々人の専門性の向上に加えて、これら複数の専門性を有する教師が連携・協働し、その知識や技術を融合させることによって、多様な教育的ニーズに対応する（または創造する）チームとしての力量、つまり教師集団としての専門性（チーム力）を高めていくことが重要であると考えます。

具体的には、授業づくりの面では表8にあるような取組の各プロセスをチームとして充実させていくことが考えられます。今日の多忙な状況下で、これらのすべてのプロセスをチームが共同で行うことは現実的には難しい側面もありますが、チームとして協議すべきところがなされているか、役割分担が適切、かつ効果的に行われているか、チームとしての取組が効果的な授業を行う上で有効に機能しているか、などについて、チームとして自己評価し、改善策を積み重ねていくことが大切であると考えます。

(3) 組織における専門スキル創造の展開(実践に基づく個人の知である「暗黙知」から組織(チーム)としての知である「形式知」へ)

「チーム力」をどのように高めていくか、または、チームとしての力量を高めるチームとしての有り様とはどのようなものかについて考えるため、一つの考え方を紹介します。

それは、野中⁶⁾らの提唱する「組織的知識創造」の理論です。

野中は、1990年代に欧米でブーム化した「知識経営(ナレッジマネジメント)」の理論(「ナレッジマネジメント」とは、個々人の知識や企業の「知識資産」を組織的に集結・共有することで効率を高めたり価値を生み出すこと。)を、日本の企業の文化と照らし合わせながら、新たな「知識創造」の考え方を提唱しています。

「組織的知識創造」の考え方では、「知識」の存在の在り方として、「個人的で主観的な知識」と「組織的(社会的)で客観的な知識」の二側面があり、前者を「暗黙知」、後者を「形式知」としています。「暗黙知」「形式知」の考え方は、マイケル・ポランニーが提唱した理論(1996)。

「暗黙知」と「形式知」の特性を表9に示しました。「暗黙知」は特定の状況に関する個人的・主観的な知識であり、他人に伝えることが難しい特性を有しています。「形式知」

表9 暗黙知と形式知の特性

暗黙知	形式知
<ul style="list-style-type: none"> ・言語化しえない、しがたい知識 ・経験や五感から得られる直積的知識 ・現時点での知識 ・身体的な勘どころ、コツと結びついた知識 ・主観的・個人的 ・情緒的・情念的 ・アナログ知、現場の知 ・特定の人間、場所、対象に特定・限定されることが多い ・身体経験を伴う共同作業により共有、発展、増殖が可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・言語化された明示的な知識 ・暗黙知から文節される体系的知識 ・過去の知識 ・明示的な方法・手順、事物についての情報を理解するための辞書的知識 ・客観的・社会(組織)的 ・理性的・理論的 ・デジタル知、了解の知 ・情報システムによる保管などにより場所の移動・転移、再利用が可能 ・言語的媒体をつうじて共通、編集が可能

は明示的で論理的・形式的な知識で、伝達可能な知識であるという特性があります。野中は、知識創造の目的は、この「暗黙知」を「形式知」に変換することであるとしています。

ここで言う「知識」とは、教師の専門性としての知識や技術、感性などの総体としてとらえることができるものと考えます。

例えば、先に挙げた表8の「チームとして行う授業づくりのプロセス」においては、教師が子どもとのかかわりや実践を通して個人の主観として感じとられるものが「暗黙知」であり、それ

らと既にある情報を組み合わせ、調整・整理して作成する個別の指導計画や授業計画などは、複数の教師が活用する「形式知」であると考えられます。

「組織的知識創造」の考え方では、さらに、「暗黙知」を「形式知」に変換するプロセスとして、図2の「知識創造プロセス」のモデルを提案しています。

このモデルは、四つのプロセスからなっています。

第一のプロセス「共同化」…経験をとおして「暗黙知」を得ること、または経験を共有することによって他の「暗黙知」と出会うこと。

第二のプロセス「表出化」…経験を共有した者同士でお互いの「暗黙知」を伝え合い、「形式知」にするためのデザイン（構想）を描くこと。

第三のプロセス「連結化」…「表出化」で描いたデザインを、他の理論や知識体系、または異なった「形式知」を組み合わせることで新しい「形式知」を創生すること。

第四のプロセス「内面化」…創生した「形式知」を実践することにより、新たに「暗黙知」を得ること。

このモデルはスパイラルとして発展させる必要性を含んでおり、「暗黙知」を共有し「形式知」を生み出すこと、更には、実践を通して新たに「暗黙知」を得ることを繰り返す取組が、知識創造を行う上で最も重要であるとしています。

私たちは、日々の実践の中で、日々成長し、変化する子どもたちの様々な様子と出会います。チームアプローチとして、一定の方向を持ちつつ授業を実践していますが、その取組の中で実際には多くの主観的な考え（知識）を蓄積しているはずで、そのような個人としての「暗黙知」を共有し、新たな授業の構想を描き、場合によって他の指導理論等を組み合わせることで具体化される授業は、チームとしての「知識創造」であり、「授業を改善する」ことの本質に迫るアプローチであると考えられます。

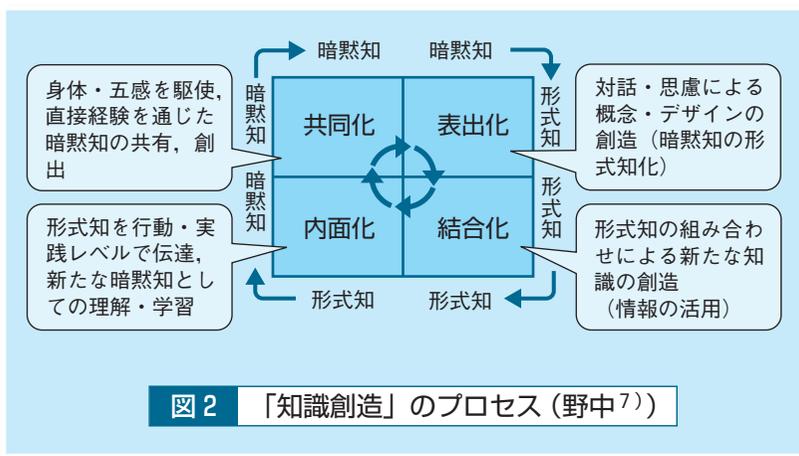


図2 「知識創造」のプロセス (野中7))

野中は、「組織は個人を抜きにして知識を創り出すことはできない。組織の役割は、創造性豊かな個人を助け、知識創造のためのより良い条件をつくり出すことである。6)」と述べています。

例えば、授業づくりにおいてチームアプローチとしての質が高まるためには、教師個人の実践によって得た「暗黙知」を「表出化」する段階において、相手の「暗黙知」を非難・否定することは避ける必要があります。また、もし教師一人一人が授業づくりのプロセスの中で、自らを

閉じ、「暗黙知」を表出することをしなければ、授業改善を図るチームの一員とはなれなくなることを意味します。研修によって得た知識（形式知）は、それ自体が直接授業に反映されるのではなく、チームとして「暗黙知」を共有し描いた授業デザインと組み合わせて活用することにより、新たな授業の創造を実現していくことにつながると考えられます。

P119に示した図1の台形部分の背景にある楕円型は、これまで述べたような組織（チーム）の有り様や考え方、文化などへの着目の必要性を表したものです。

また、図1の台形部分の中央にある「連携・共同のためのスキル」は、チーム力を高める重要性和具体的な方法の例として示したものです。リーダーシップやコーチング、ファシリテーション、ワークショップなどの考え方や技術は、個人の個性や考えを支えつつ、その知識や技術を増長・増幅させていくものであり、教師としての職務を個人またはチームとして果たす上で、身に付けていくことが必要となるスキルであると考えます。

特別支援教育への変換のただ中、子ども一人一人の教育的ニーズに対応する専門性を高めていくためには、教師一人一人が自らの実践を通して「授業力」を高めるとともに、今後一層多様化する教育的課題に対応する組織（チーム）としての専門性を高めていくことが重要であると考えます。

引用・参考文献

- 1) 山本昌邦（2004）「特別支援教育を支える専門性とその強化」、特別支援教育No.15, pp 4-9, 東洋館出版社
- 2) 太田俊己（2001）「知的障害教育担当教員に求められる専門性」、特別支援教育No. 3, pp17-20, 東洋館出版社
- 3) 「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究」にかかる調査（2004）平成16年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 4) 市場価値を高めるヒント第3号「セブンレイヤーズモデル（自立支援モデル）について」、http://www.huemec.co.jp/melmag_backnm/sijyo_backnum/sijyo_html
- 5) 太田正己「授業こそ教師の専門性」(2005). 発達の遅れと教育No.578, pp 4-6. 日本文化科学社
- 6) 野中郁次郎・竹内弘高（著）（1996）「知識創造企業」、東洋経済新報社
- 7) 野中郁次郎・紺野登（著）（1999）「知識経営のすすめ」、ちくま新書

生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック

執筆者一覧

(所属・職名は平成18年3月時点のものです)

第1部 「生活単元学習の現状と実践上の課題～生活単元学習を再考する～」

- I 木村 宣孝 (教育支援研究部総括主任研究官)
- II 小澤 至賢 (教育相談センター主任研究官)
- III 齊藤 宇開 (教育支援研究部研究員)
- IV 木村 宣孝

第2部 「子どもが主体的に活動する生活単元学習の実際」

- I 後藤 清人 (長野県松本養護学校教諭)
- II 小倉 京子 (千葉大学教育学部附属養護学校教諭)
- III 藤森 幸子 (つくば市立桜南小学校教諭)
- IV 田口めぐみ (平成16年度下呂市立荻原小学校教諭)
(平成17年度岐阜県教育委員会飛騨教育振興事務所学校教育課)

第3部 「生活単元学習の充実のために」

- I 木村 宣孝
- II 太田 俊己 (千葉大学教授)
- III 太田 正己 (京都教育大学教授)
- IV 谷口 純子 (福岡市立玄洋小学校長)
- V 内田 俊行 (教育支援研究部研究員)

第4部 「知的障害教育の専門性とは」

- I, II-1 竹林地 毅 (広島県教育委員会事務局教育部指導第二課障害児教育室・室長)
- II-2 木村 宣孝

課題別研究（平成16年度～平成17年度）
知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と
教師の専門性向上に関する研究

生活単元学習を実践する 教師のためのガイドブック

～「これまで」、そして「これから」～

平成18年3月発行

監 修 木村 宣孝（平成17年度研究代表者）

編 集 小塩 允護 徳永 豊 佐藤 克敏 小澤 至賢
涌井 恵 齊藤 宇開 内田 俊行
竹林地 毅（平成16年度研究代表者 現 広島県教育委員会事務局
教育部指導第二課障害児教育室・室長）

発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所
〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5-1-1
電話 046-848-4121（代表）
FAX 046-839-6908
URL <http://www.nise.go.jp>