

【原 著】

生活単元学習の単元設定・単元構成の在り方
－2年間実践された単元の授業評価結果からの検討－

仲矢 明孝 井上 寛規 能勢 涼子

Choosing a theme and designing its instructional units in Life-Unit Learning
－ Analyzing the impact on what and how students with intellectual disabilities have learned －

Akitaka NAKAYA, Hironori INOUE, Ryoko NOSE

2020

岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

生活単元学習の単元設定・単元構成の在り方

—2年間実践された単元の授業評価結果からの検討—

仲矢 明孝※1 井上 寛規※2 能勢 涼子※3

本研究では、知的障害特別支援学校中学部において、同一集団、同一指導者によって2年間実践された「生活上の課題をもとにした」22の生活単元学習の授業評価を行い、その結果を踏まえて、単元設定や単元構成の在り方について検討した。3観点からなる観点別個別評価結果を基に各単元の評価を行った結果、観点別評価による各単元の特徴及び生徒個々の活動への取り組み方を確かめることができた。また、個々の単元の評価結果と、単元の活動経験の有無、活動の種類、単元目的の具体性、教師と生徒のいずれが提案した単元であるかという視点との明確な関連性は見られなかった。一方で、生徒が見通しをもつことのできる単純な単元構成、集団全体の課題解決場面の設定、人と関わりの多い場面設定と単元の評価結果との関連性が見られ、単元設定、単元構成におけるこれらの重要性が示唆された。

キーワード：生活単元学習，単元設定，単元構成，授業評価

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 岡山県立岡山南支援学校

※3 岡山大学教育学部附属特別支援学校

I はじめに

知的障害は、「知的機能及び適応行動の双方の明らかな制約によって特徴付けられる能力障害である。この障害は18歳以前に発現する。」(国立特別支援教育総合研究所, 2012)とされ、その学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で生かすことが難しいこと、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いないことが多いこと、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的であること等が指摘されている(文部科学省, 2018)。このような特徴を踏まえ、知的障害教育においては、実際の・具体的指導、実際の生活と関連させた指導、実際の生活場面における指導が有効とされ、従来から、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動(以下、「各教科等」という。)それぞれの時間を設けて行う指導と、それら(中学部においては総合的な学習の時間を除く)を合わせた指導(以下、「各教科等を合わせた指導」という。)によって教育課程が編成されている場合が多い。なお、各教科等を合わせて行うことに係る法的根拠については、学校教育法施行規則第130条第2項に、特別支援学校においては「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を

併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、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」とされていることである。この各教科等を合わせた指導については、従来から、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等が取り上げられ、実践されている。

本研究では、各教科等を合わせた指導のうち、生活単元学習を取り上げる。生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際・総合的に学習するもの（文部科学省, 2018）であり、単元の特徴によって、「学校行事と関連付けた単元」「季節や季節の行事と関連付けた単元」「生活上の課題をもとにした単元」「生活上の偶発的な事柄をもとにした単元」（文部省, 1986）の4タイプで示されることが多い。このような生活単元学習は、知的障害特別支援学校において従来から様々な実践が展開されており、教育課程において今なお重要な位置を占めている。

しかし、生活単元学習については、児童生徒の実態の重度化、多様化等に伴い、実践上の課題も多く指摘されている。国立特別支援教育総合研究所（2006）は、長期研修員及び短期研修員を対象に「ブレインライティング法」による調査を行った結果、生活単元学習に関わる代表的な実践上の課題として、単元や活動内容がパターン化するなど発展性のある活動を行うことの難しさ、教育課程での位置付けの曖昧さ、ねらいの明確化と評価の在り方、子供の主体的活動といいながら教師主導の指導になりがちであること、子供の実態が多様であるため全員に適したテーマ設定することの困難さ、集団活動の中で一人一人に配慮した授業を行うことの難しさ、実際の生活に生かすことの難しさの7点を挙げている。そして、これらを整理し、①子供の主体性、自主性を大切にしようを思いつつも、結果的には教師主導の授業が行われている、②子供の興味・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、③体験的、実際的な活動を取り入れても子供の実際の生活に生きる活動とすることが容易ではない、④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、の4点にまとめている。さらに、国立特別支援教育総合研究所は、初心者と中堅者に対して必要と考える研修内容について質問している。その結果、最も多くの人が必要と考えている生活単元学習に関する研修について、初心者の場合、生活単元学習に関する一般的知識で、次に多かったのが単元設定に関することであり、中堅者の場合、最も多かったのは評価であり、続いて、単元展開等の子どもの課題意識を高める工夫や配慮、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であった。

生活単元学習に関する研究は多く見られるが、そのほとんどは単一の授業を対象としたものや異なる集団や指導者による実践を対象とした研究がほとんどである（熊田・別府・野村・鎌手・井上・野田・長谷川・早川・宮本, 2016; 早川, 2017; 上村・岸川・伊東, 2017; 山崎・水内, 2018; 石津・大坪・平井, 2019等）。本研究で対象とする授業は、2年間、同一集団で同一の指導者（2名）に

よって実践された22の生活単元学習であり、実践されたほとんどの授業は「生活上の課題をもとにした単元」である。この単元を設定する場合、単元設定や単元構想の自由度が高く、その在り方によって生徒の活動への取り組み方や学習効果が大きく異なってくることが予想される。したがって、これらの授業を研究対象とすることは、前述した実践上の課題である単元設定、単元構成、授業評価等の在り方の検討に適していると言える。

以上のことから、本研究では、同一集団を対象として、2名の同一の指導者により2年間実践された22の生活単元学習を取り上げ、これらの授業評価を行うとともに、各単元の特徴を整理することにより、生活単元学習の実践上の課題の一つである単元設定や単元構成の在り方について検討することを目的とする。

II 方法

1 対象授業

A知的障害特別支援学校中学部1年時に実施された10単元と2年時に実施された12単元、合計22単元の授業を対象とする(表1-1、1-2)。対象学級の1年時の在籍生徒数は4名、2年時は転入生1名を加えた5名である。2名の指導者は、特別支援学校の勤務経験年数の長い中堅教員である。なお、対象生徒の保護者には、研究の目的や方法等について説明し、研究参加への同意を得た。

表 1-1 1年時の授業

単元名
① エアポリンで仲良くなろう
② ジャイアントパンプキンを育てよう
③ みんなでうどんを作ろう
④ 玉野スポーツセンターへ行ってみよう
⑤ 畑に野菜と果物を植えよう
⑥ みんなで学校に泊まろう
⑦ 大きな恐竜を作ろう～タルボサウルス～
⑧ ジャムを作って家族にプレゼントしよう
⑨ 給食の先生に手紙を書こう
⑩ 3年生を送る会をしよう

表 1-2 2年時の授業

単元名
⑪ ようこそ2年生へ～みんなでたこ焼きパーティーをしよう
⑫ じゃがいもを育てよう
⑬ ひまわり迷路をつくろう
⑭ みんなでジャイアントテレサをつくろう
⑮ プテト屋さん～中学部と小学部の友達をニコニコにしよう～
⑯ ケーキ屋さん～高等部1年生の先輩をニコニコにしよう～
⑰ 申カツ屋さん～おうちの人をニコニコにしよう
⑱ ニコニコボール～学校祭で展示をしよう
⑲ みんなでもちつきをしよう
⑳ 夢をかなえよう
㉑ ニコニコタウン(3年生を送る会)
㉒ 夢をかなえよう2

2 分析

(1) 授業評価

①各单元における各生徒の個別評価：指導者2名が各单元における対象生徒一人一人の評価を行った。文部科学省（2018）は、生活単元学習の指導計画の作成に当たって考慮すべき6点を示している。それは、(ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を踏まえたものであり、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、必要な知識や技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること、(ウ) 単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む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、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること、(オ) 単元は、各单元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ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、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな单元を通して、多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること、の6点である。これらには、単元設定に関わる内容や授業展開に関わるもの等、様々な内容が含まれているが、主に授業の中での子供の姿を捉える視点、即ち、授業実施後に指導者が授業改善に向けて行う一人一人の子供の評価に関わる視点としては、(ウ) (エ) (オ) の中に見られる「見通しをもった意欲的な取組みや主体的な取組みなどの活動への取組み方に関すること」、「目標意識や課題意識、課題解決への意欲に関すること」、「役割を担い協働して取り組むこと」等が挙げられる。これらの点を踏まえ、本研究では授業評価の観点として、「活動への取組み方（以下、「活動」とする）」、「人との関わり方（以下、「人」とする）」、「課題解決の姿（以下、「解決」とする）」の3点とした。これらの観点から、指導者2名が、「活動への取組み方（能動的取組1、受動的取組0）」、「人との関わり方（多1、少又無0）」、「課題解決の姿（多1、少又無0）」の評価基準によって評価した。

②各单元の観点別及び総合評価：各单元の観点別評価については、生徒の多様な実態を踏まえ、各観点の評価結果が「0」であった生徒が全在籍生徒（1年時4名、2年時5名）のうち1人又は0人の場合、その観点の評価を「+」、それ以外を「-」とした。また、これら3つの観点（活動、人、解決）別の評価結果から、8つのタイプ、即ち、タイプⅠ(+,+,+)、タイプⅡ(+,+,-)、タイプⅢ(+,-,+)、タイプⅣ(-,+,+)、タイプⅤ(+,-,-)、タイプⅥ(-,+,-)、タイプⅦ(-,-,+)、タイプⅧ(-,-,-)に分類した。次に、総合評価として、3観点全て「+」の单元を「A」、「-」が1つ含まれる場合を「B」、2つ含まれる場合を

「C」、3つ含まれる場合を「D」とした。

(2) 単元の特徴に関わる整理

単元設定及び単元構成の在り方について検討するに当たり、生活単元学習という指導形態の特徴から、学習の素材を選定する単元設定と選定した素材をどのように組み立てていくかという単元構成の2つの側面から捉えていくこととした。単元設定については、前述した知的障害の学習上の特徴等及び指導計画作成上において考慮すべき点を踏まえ、①単元の経験の有無、②単元のテーマが生徒又は教師のいずれから提案されたものか、③単元の活動の種類(内容)、④単元で生徒が達成しようとする目的の具体性、の4つの視点とした。単元構成に関わる側面としては、①人との関わりの多さ、②単元の長さ(回数)、③単元構成の複雑さ、④設定される課題場面(個別か集団か)、の4点とし、これらの視点から単元の特徴を整理することとした。

(3) 評価結果と単元の特徴との関連から、単元設定及び単元構想の在り方等について検討する。

Ⅲ 結果

1 授業評価

全22の各単元における生徒個々(1年時4名、2年時5名)の評価結果を表2に示す。個別評価を見ると、生徒AやDのように3観点ともほとんどが「1」で、能動的に取り組み、多くの人と関わり、多くの課題解決行動を起こしている生徒がいる一方で、生徒BやEのように「活動」のほとんどが「1」であるけれども、「人」や「解決」では「0」が目につく者、あるいは生徒Cのように3観点にわたって「0」が目につく者など、多様であった。また、単元④の「解決」は全員「0」、単元⑤では3名の「人」が「0」、単元⑫は「人」「解決」とも4名が「0」と低い評価結果であり、一方で、単元⑰～⑳は、全ての観点において全生徒が「1」で、極めて高い評価を示すなど、単元による大きな違いが見られた。

次に、個別評価結果を踏まえた観点別評価を見ると、全体として「活動」に比べ、「人」「解決」の評価が低くなっている。また、観点別評価の結果から導き出した総合評価の結果を見ると、「A」が11単元、「B」が5単元、「C」が5単元、「D」が1単元と、単元による違いが見られた。さらに、1年時の総合評価は10単元中2単元のみが「A」であったが、2年時の「A」は12単元中9単元と大幅に増加し、「人」「解決」の「+」も増加している。なお、全22単元のうち、3観点とも「-」の単元⑫を除く21単元の「活動」は全て「+」であった。

表2 授業評価の結果

学年	単元	生徒A			生徒B			生徒C			生徒D			生徒E			観点別評価			総合評価			
		活動	人	解決	活動	人	解決																
1 年 時	①	不参加			1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	+	-	-	C
	②	不参加			1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	+	-	-	C
	③	不参加			1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	+	-	+	B
	④	不参加			1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	+	-	-	C
	⑤	不参加			1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	+	-	+	B
	⑥	不参加			1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	+	+	-	B
	⑦	不参加			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	+	+	+	A
	⑧	不参加			1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑨	不参加			1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	+	+	-	B
	⑩	不参加			1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	+	+	-	B
2 年 時	⑪	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	+	-	-	C
	⑫	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	-	-	-	D
	⑬	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑭	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑮	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑯	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑰	1	1	1	1	1	1	不参加			1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑱	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑲	1	1	1	1	1	1	不参加			1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	⑳	1	1	1	1	1	1	不参加			1	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	㉑	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	+	+	+	A
	㉒	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	+	-	-	C

2 単元の特徴

全22単元について、単元設定(4視点)、単元構成(4視点)の側面から整理した結果を表3に示す。なお、表の中の総合評価は表2に示したものと同一である。各視点と総合評価との関連を見ていくと、まず、単元設定に関わる4視点、即ち、単元の経験の有無、単元の主題を教師と生徒のどちらが提案したかという視点、活動の種類(内容)、生徒が取り組む活動目的の具体性については、総合評価との明確な関連性は見られない。

一方で、単元構成に関わる視点を見ていくと総合評価との関連性を見ることができる。人との関わりについては、総合評価「A」の11単元全てが「多」、総合評価「B」以下の11単元全てが「少」であった。また、単元の長さ(回数)を見ると、「B」以下の単元の場合、10回が2単元、9回1単元、5回以下が8単元であるのに対し、「A」の場合、10回以上が6単元、8.5回が2単元、6回2

単元、3回が2単元であり、「A」の単元の方が全体として長くなっている。また、単元の複雑さについては、「A」11単元のうち10単元は「単純」、「B」以下の11単元の約半分の5単元が「複雑」となっていた。さらに、課題場面の設定については、「A」11単元全てにおいて「集団による課題解決場面」が設定されており、「B」以下の11単元のうち、約半分の6単元は「個別の課題場面」となっていた。

IV 考察

1 授業評価

表2に示したように、観点別評価結果を見ると、全22単元のうち、3観点とも「-」の単元⑫を除くと、21単元の「活動」は、「人」や「解決」と異なり、評価が全て「+」であった。この結果は、指導者が生徒の意欲的な活動への取り組みを重視している本学級の生活単元学習の特徴が表われているとも言えよう。

学年	単元	総合評価	単元設定に関わる特徴				単元構成に関わる特徴			
			経験	提案	活動種類	目的	関わり	回数	複雑さ	課題
1 年 時	①	C	類有	教師	運動	抽象的	少	5	単純	個別
	②	C	類有	教師	農作業	具体的	少	4	複雑	個別
	③	B	類有	教師	調理	具体的	少	10	単純	集団
	④	C	無	教師・行事活用	施設利用	抽象的	少	2	複雑	個別
	⑤	B	類有	教師	農作業	具体的	少	5	複雑	個別
	⑥	B	類有	行事活用	調理・宿泊	抽象的	少	9	単純	集団
	⑦	A	類有	教師	製作	具体的	多	11	単純	集団
	⑧	A	類有	教師	調理	具体的	多	3	単純	集団
	⑨	B	類有	教師	製作・知的	抽象的	少	4	単純	集団
	⑩	B	類有	教師	製作・音楽	抽象的	多	10	複雑	集団
2 年 時	⑪	C	有	教師	調理	抽象的	少	1.5	単純	集団
	⑫	D	類有	教師	農作業	具体的	少	3	複雑	個別
	⑬	A	類有	教師	農作業	抽象的	多	13.5	単純	集団
	⑭	A	類有	教師・行事活用	製作	具体的	多	8.5	単純	集団
	⑮	A	類有	教師	調理	抽象的	多	13	単純	集団
	⑯	A	類有	生徒	調理	抽象的	多	8.5	単純	集団
	⑰	A	類有	教師	調理	抽象的	多	10	単純	集団
	⑱	A	類有	教師・行事活用	製作	具体的	多	6	単純	集団
	⑲	A	有	教師・季節関連	調理	具体的	多	3	単純	集団
	⑳	A	無	生徒	調・音・実	具体的	多	13	単純	集団
	㉑	A	類有	教師・行事活用	製作・調理	抽象的	多	15	複雑	集団
	㉒	C	類有	生徒	実験	具体的	少	2.5	単純	個別

*経験欄の「類有」は「類似経験有り」を表す。

また、1年時の総合評価は、10単元中8単元が「B」以下であったのに対し、2年時は「B」以下は3単元のみであり、また、「人」や「解決」の「+」も2年時には増加している。担任を含む学級の構成員が2年目となり、学級集団の良好な人間関係が構築されていること、2年時には転入生によって5名となっているが、このことが好ましい影響を及ぼしたことが推測される。

さらに、22の単元は「A」、「B」、「C」、「D」のいずれかに評価されたが、この結果は、指導者2名の個々の単元に対する「手応え」「満足感」等の印象とほぼ一致していた。今回、「活動への取り組み方」、「人との関わり方」、「課題解決の姿」の観点別評価結果を基にした単元の総合評価を試みたが、本学級における生活単元学習の評価として妥当であったと言えよう。

2 単元設定・単元構成

まず、単元設定の側面については、該当する単元に関わる経験の有無や活動の種類、目的の具体性、教師と生徒のいずれが提案したテーマであるかという視点と単元評価との明確な関連性は見られなかった。「単元の発展性は、子供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」（国立特別支援教育総合研究所, 2006）であり、活動内容や生徒の課題意識に基づいたテーマ設定が生徒の主体的な取り組みに大きく影響すると考えられることから、これらの点は授業づくりにおいて重要視されているが、今回の結果はその仮説を支持するものとはならなかった。おそらく、その単元に関わる経験が無かったとしても、テーマが教師、生徒のいずれから出されたものであったとしても、また、調理系、農作業等のような活動内容であったとしても、取り上げた単元の取り扱い方によって生徒の取り組み方が大きく異なるということなのであろう。また、活動目的の具体性のレベルによる明確な違いが見られなかったことは、学級全体の目的が抽象的で全員がそれを十分共有できなかったとしても、生徒の主体的な取り組みを実現させることは可能であることを示唆していると言える。生徒の実態によって異なるものの、実際の活動段階では個々の意識する課題は存在するのであり、その課題が子供にとって明確になるような手立てが講じられれば、生徒は各々の課題を解決すべく、主体的に取り組むことが十分期待できる。

次に、単元構成に関わる側面についてみるならば、まず、人との関わりについては、総合評価「B」以下の11単元のうち10単元が「少」であったのに対し、総合評価「A」の11単元は全て「多」であった。特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（文部科学省, 2018）の中で、生活単元学習の指導計画作成に当たって考慮する点の中に、「学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること」が示されており、本結果は、生徒の主体的な取り組みにおける人との関わりの重要性を示唆したものと言える。単元の長さ（回数）については、「B」以下の単元に比べ、「A」の単元の方が長い傾向にあった。一方で、単元構成の複雑さについては、「A」の11単元のうち10単元は「単純」、「B」以下の11単元のうち約半数が「複雑」であった。これ

らの結果から、単元の構成については、単元の長さよりも複雑さの視点の方が、生徒の主体的な取り組みと関連性が強いと考えられる。生徒が主体的に取り組み、単元を発展させるならば、単元は必然的に長くなることも十分予想できる。また、課題解決場面の設定については、「A」11単元全てにおいて「集団共通の課題解決場面」が設定され、「B」以下の11単元中約半数は「個別の課題場面」となっていた。この結果を踏まえると、生活単元学習では、その集団が解決すべき共通の課題を設定し、集団の構成員が関わり合いながら課題を解決していくような授業構成が求められよう。このように、集団共通の課題に取り組むことは重要であるが、一方で前述したように、生徒の実態の多様さから必ずしも共通の目的を共有できないことも予想されるが、その際には、個々の生徒が、共通の目的が具体化されたレベルでの課題への強い意識をもって主体的に取り組むための支援の工夫が必要となろう。

ここで、22単元のうち、唯一観点別評価が(-, -, -)で総合評価「D」であった単元⑫と、この単元に続いて実施され、ほぼ同様の活動内容であった総合評価「A」の単元⑬について見ていくと、単元⑫⑬は、いずれも主題の提案が教師であり、活動内容は農作業であった。しかし、単元⑫は、目的が具体的で人との関わりは少ない、単元の長さは短く、単元構成は複雑、課題場面は個別であり、一方で、単元⑬は、目的が抽象的、人との関わりは多い、単元は長く、単元構成は単純、課題場面は集団共通のものとなっていた。

以上の結果を踏まえ、生活単元学習の単元設定、単元構成の在り方について検討するならば、単元には人との関わりのある場面及び集団によって課題解決する場面を設定すること、生徒が見通しをもって取り組むことができるような分かりやすい単元構成にすることが重要になると言えよう。

太田(2013)は生活単元学習の成立要件として、活動の方向性や見通しがもちやすくなる「テーマ性」、計画、準備、実践、反省という展開過程を含んだ内容のまとまりである「単元性」、役割分担するなどの「共同性」、実際の生活と指導内容との関連である「日常性」の4つを示している。また、岡山大学教育学部附属養護学校(2000)は、題材選定の要点として、実際の生活に即した子供の興味・関心や生活に必要な知識、技能に関わる「生活性」、活動の目当て、見通しのもちやすさや十分な活動量の確保に関わる「活動性」、個々の子供に対して課題場面を設定しやすい活動の多様さ、集団としての関わりのもちやすさに関わる「課題性」を示している。両者に共通する主な要点は、見通しのもちやすさ、生活との関連、人との関わり等であり、これらは本研究で示した要点と重なる部分が多いと言える。

V おわりに

本研究では、主に、従来の分類で言う「生活上の課題をもとにした単元」を取り上げた。このような単元は、「学校行事と関連付けた単元」や「季節の行事と関連付けた単元」に比べ、単元設定や単元構成の自由度が高く個々の指導者の力量に委ねられる部分が多いため、国立特別支援教育総合研究所(2006)が

示しているように、教育現場では困難さを示す教師も多い。そこで、本研究では、主に「生活上の課題をもとにした単元」に取り組んだ22の授業を対象として、単元設定、単元構成の在り方を中心に検討した。

本研究では、取り上げる単元の素材等の内容的側面よりも、取り上げた素材の扱い方、即ち、単元構成の在り方の重要性が示唆された。太田(2009)は「現在行われている生活単元学習は、何をするかという内容ばかり教師の関心が行き、どのように展開するか、すなわち単元学習になっているか否かという見方がなされていない。」として、単元構成の重要性を指摘している。さらに、国立特別支援教育総合研究所が示している教育現場の教師が考える生活単元学習の授業づくりに関する課題を考慮するならば、子供の課題意識に沿った単元を構成することが極めて重要になると考える。実際の授業づくりでは、授業をつくる教師の意図と子供の意識の折り合いを付けながら単元を構成することが必要である。そこには、教師の育てようとする意図や子供の意識の捉え方が反映されるのであり、教師の専門性が問われることとなる。

本研究では前述したいくつかの重要な示唆を得ることができたが、2年間という期間を考慮するならば、生徒や学級集団の成長、変化を加味した検討が必要であろう。また、本研究では各単元における生徒の経験や学びがどのような関連性をもっていたかという単元間の関連性についての検討を行っておらず、課題として残っている。さらに、今回は単元レベルでの評価であったが、それは、単元内の日々の授業の結果とも言えるものであり、それらの関連性の検討も必要であろう。生活単元学習の課題となっている単元設定や単元構成の在り方を示すには、これらの課題に関するさらなる検討が必要と考える。

参考・引用文献

- 阿部芳久(2010) 知的障害児の特別支援教育入門—授業とその展開—. 日本文化科学社.
- 千葉大学教育学部附属特別支援学校(2009) 生活単元学習・作業学習の進め方 Q&A. ケーアンドエイチ.
- 早川透(2017) 生活単元学習における「学び」と「評価」—単元「修学旅行に行こう」の実践から—. 京都教育大学教育実践研究紀要, 第17号, 137-147.
- 石津愛希・大坪浩恵・平川泰寛(2019) 知的障害のある児童がいきいきと活動する生活単元学習を目指して—「55めいろ」の取組から—. 特別支援教育実践センター研究紀要, 第17号, 29-37.
- 石山貴章・矢野川祥典・宇川浩之(2017) 「総合的な学習の時間」と「生活単元学習」における教育支援の質的共通性に関する探索的研究. 高知県立大学紀要, 地域教育研究センター・総合情報センター編, 第67巻.
- 上川達也・小山聖佳・名古屋恒彦・高橋緑・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀・中村くみこ・清水茂幸・東信之・佐々木全(2019) 知的障害特別支援学校における教育の実践(2)—「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通して—. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 第3巻, 249-258.

- 上村裕子・岸川順子・伊東麻衣子 (2017) 特別支援学校における知的障害児の主体性を育む授業の展開ークラスの連携・日常生活の指導・生活単元学習の授業を通してー. 佐賀大学教育実践研究, 第 36 号, 351-365.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2006) 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」～.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2012) 特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究成果報告書.
- 熊田正俊・別部悦子・野村香代・鎌手晋・井上京子・野田幸世・長谷川明美・早川和代・宮本正一 (2016) 知的障害特別支援学校における教育課程の検討ー領域・教科を合わせた指導を中心にー. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 1 巻, 23-36.
- 文部省 (1986) 生活単元学習指導の手引き. 慶應通信.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 (幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 小川英彦・新井英靖・高橋浩平・広瀬信雄・湯浅恭正 (2009) 特別支援教育の授業を組み立てよう. 黎明書房.
- 岡山大学教育学部附属養護学校 (2000) 研究紀要, 第 13 号.
- 太田正己 (2004) 特別支援教育のための授業力を高める方法. 黎明書房.
- 太田正己 (2009) 特別支援教育の教師のための授業づくり. 明治図書.
- 太田正己 (2013) 3つのメモが特別支援教育の授業を変える. ジアース教育新社.
- 山崎智仁・水内豊和 (2018) 知的障害特別支援学校における 3D プリンターを用いたキャリア教育. 富山大学人間発達科学部紀要, 第 13 巻, 第 2 号, 257-263.

Choosing a theme and designing its instructional units in Life-Unit Learning
—Analyzing the impact on what and how students with intellectual disabilities
have learned—

Akitaka NAKAYA*1, Hironori INOUE*2, Ryoko NOSE*3

Keywords: Life-Unit Learning, theme selection, unit plan development, lesson evaluation

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Okayama Prefectural Okayama Minami Special School

*3 Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University
