

<実践研究>

知的障害のある児童の主体的な行動を促す生活単元学習の在り方

—— 行事単元（劇づくり）の検討 ——

高橋 望*・竹林地 毅**

生活単元学習を実践する上での今日的課題を整理し、単元を児童の主体性をもとに進めることとキャリア教育の視点を重視することの必要性を再確認した。この考え方にに基づき、見通しの立ちやすさから形式的な展開になりやすい行事単元のうち劇づくりの単元学習について検討・考察した。検討の結果、児童の主体性をもとにして、児童自らが行動する単元学習の展開には「児童の考えが反映され可変性のある展開」「単元の目的や活動の対象を意識できる展開」「支援者としての教師の立ち位置」等が重要であることを見出した。

キーワード：生活単元学習、授業改善、行事単元、主体性

1. 生活単元学習実践上の諸課題

(1) 学習指導要領における生活単元学習

平成29年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、新指導要領）が改訂された。文部科学省は、改訂の主旨を「社会に開かれた教育課程の実現」「育成を目指す資質・能力の明確化」「主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善」「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立」と示している。加えて、自立と社会参加についても引き続き重視しており、キャリア教育の充実、卒業後を意識した教育課程の編成、生涯学習や文化芸術・スポーツを通じた豊かな生活を送るための配慮等の必要性が述べられている。

さて、新指導要領解説各教科等編（平成30年3月）（以下、解説とする。）では「第4章 知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の「3 指導の形態について」(3) 各教科等を合わせて指導を行う場合の中に生活単元学習を位置付け、解説している。生活単元学習は「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的・総合的に学習するものである」としている。単元の考え方、展開の在り方について、(ア)単元は、実際の生活から発展し、児童の知的障害の状態や生活年齢、興味や関心をふまえた

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等を挙げて整理している。また、各教科等を合わせた指導の留意点として、カリキュラム・マネジメントの視点とPDCAサイクルの活用が述べられており、生活単元学習を児童の実態に即した学習とすることや日常生活（学校や家庭、地域）とつながりのある学習にする必要が示されていると考える。

(2) キャリア教育の視点でみる生活単元学習

解説で生活単元学習について、「身につ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」と特に取り上げて説明がなされているように、キャリア発達の視点は知的障害教育の重要項目である。

木村・菊地（2011）は、キャリア教育に求められるものとして能力開発的側面と環境開発的側面を挙げ、キャリア発達を促す面と学校や地域、社会を環境として整えていく面が重要だとしている。また、キャリアプラン・マトリックスの作成を通し、その活用の意図を「キャリア発達を促すための基盤となる要素として指導者が意識し、共有するもの」としている。キャリア発達は、教育活動全般にわたって、意識的に取り入れ、実践する観点にとらえることができる。

生活単元学習には、発達段階や認知の状況等、児童

* 広島市教育委員会

** 広島大学大学院人間社会科学研究所

Table1 キャリア発達の視点からみる小学部段階で育てておきたい力
木村・菊地 (2011) より一部抜粋

人間関係形成能力	人とのかかわり	●自分の良さへの気づき ●他人の良さへの気づき
	集団参加	●大人や友達とのやりとりと集団活動への参加
	意思表現	●日常生活に必要な意思の表現
	挨拶・清潔・身だしなみ	●挨拶・身だしなみの習慣化
情報活用能力	様々な情報への関心	●仕事、働く人など身の回りの様々な環境への関心
	社会資源の活用とマナー	●地域社会資源の活用と身近な決まり
	金銭の扱い	●体験を通じた金銭の大切さの理解
	はたらくよろこび	●自分が果たす役割の理解と実行
将来設計能力	習慣形成	●家庭、学校生活に必要な習慣づくり
	夢や希望	●職業的な役割モデルの関心
	やりがい	●意欲的な活動への取り組み
意思決定能力	目標設定	●目標への意識、意欲
	自己選択	●遊び、活動の選択
	振り返り	●活動の振り返り

の実態に応じて単元の内容を構成するという特徴がある。Table 1に示す「育てておきたい力」を意図的に取り入れ、構成することは、改訂の趣旨に合致すると考えられる。とりわけ、「人とのかかわり」や「集団参加」「自己の役割の理解」は、集団への適応を前提とする。人とのかかわりの中で学ぶ、という生活単元学習の展開の過程に取り入れやすい項目であろう。一方で、木村・菊地 (2011) は、育てたい力やそのための取り組みは、あくまでも例である、と述べており、各校が、児童の実態を踏まえ、育てたい力を明確にしながら、教育課程の改善を図ることが重要であると指摘している。

また、キャリア教育でも取り上げられている、かかわりの質に関する検討として、向社会的行動 (井上・久保、1997) の視点を取り上げた事例研究がある。高橋 (2017) は、実際の児童の様子をもとに、井上・久保 (1997) の言う「集団および他者のためになることを進んで行おうとする姿や行為」が、他者とのかかわりを広げたり、思考を広げたりすることに有効に働くことを確認している。

(3) 実践事例で語られる生活単元学習

生活単元学習の在り方については、実践から多くの示唆が得られる。多様な実践を踏まえ、小出 (2009) は、「食べ物には栄養があるほうがいい。しかし子どもの嗜好や今を無視して、栄養素から食事を考えるのは避けたいもの。まずは、食事。子どもが味わって、おいしい食事 (実践や単元)」と述べている。単元として学びの要素を詰め込むのではなく、児童の興味関心や

必要感があることの重要性を説くものである。また、名古屋 (2017) は、生活単元学習の展開について、「生活単元学習は主体的な活動実現のための指導の形態」「生活単元学習は、子供が本気で取り組む本来の生活の有する教育力を信じる学習」「教師自らも『教えること』へのこだわりを捨て、存分に活動を共にすること」と、述べている。生活単元学習の成立には、児童の主体性や学ぶ力の存在が不可欠であることを示唆している。このような小出 (2009) や名古屋 (2017) の論を総合すると、生活単元学習は、個人個人の興味関心や必要感によって生み出された主体性をもとに展開されていくべきものである、と整理できる。

また、単元設定の自由度の高さは、生活単元学習の特色の一つであろう。単元は、その内容に着目するといくつかのタイプに分類することができる。例えば、文部省 (1986) は、特別支援学校、特別支援学級で実際に実践されている単元を「学校行事と関連づけた単元」「季節や季節の行事と関連づけた単元」「生活上の課題をもとにした単元」「生活上の偶発的な事柄をもとにした単元」の4つに集約している。そして、豆塚 (2000) は「遊ぶ活動を主とした単元」「つくる活動を主とした単元」「宿泊・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」に整理している。これらの単元に加え、季節に関連して飼育・栽培をする単元やそれらをもとに働くことに関連させた単元、あるいはキャリア発達の視点を踏まえた自己実現にかかわる単元など、発達段階や年齢を踏まえた多様な実践が行われている実態がある。

(4) 生活単元学習の今日的課題・問題の所在

実践上の課題として、木村（2006）は、アンケート調査より、マンネリ化やねらいのみにくさ、児童に共通するテーマの見出しにくさを示している。そして、その背景の一つに繰り返しの実践や行事化を挙げている。本来児童が見通しをもちやすくするための方法であるはずの繰り返しが、マンネリ化や児童の実態にそぐわない単元化につながる、という悪循環が生じやすいことを示唆している。また、活動そのものが目的となってしまうという誤解も生活単元学習は生みやすい。

マンネリ化を打破し、児童の主体性が生かされる学習、そして、将来へ生きる学習となることは、生活単元学習の充実のためには重要な問題であると考えられる。

2. 研究の目的

本研究は、知的障害のある児童の主体的な行動をめざし、生活単元学習の単元構成の改善の在り方を検討することを目的とする。

「主体的な行動」について整理しておく。名古屋（2017）は、「生活単元学習では魅力的なテーマが活動に対する意欲をかき立てる。取り組みにくい状況では意欲は持続せず、活動が豊かにはならない」と述べている。環境設定やかかわり、つまりは教師の適切な支援が、重要であるとしている。これらの環境の上で児童は、テーマ・目的に向かって主体性を生かし、実際の行動に移し、結果を求めて「めいっばい」進んでいく、としている。

「主体性」と「主体的な行動」と「主体的な学び」という三つのステージととらえ、主体性をもとにして児童が学びを広げていく様子を、Fig. 1に整理した。

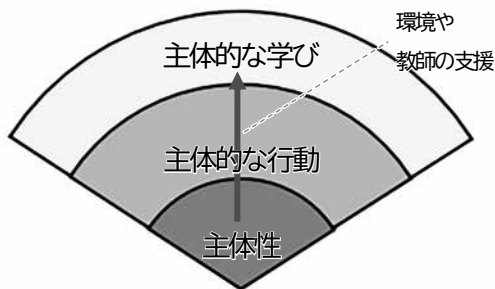


Fig. 1 主体性と主体的行動及び諸要素の関係
名古屋（2017）をもとに筆者が作成

単元構成の改善について検討する単元として、本稿では行事単元を取り上げる。行事単元の良さは、行事の実施や参加という、指導者にとっても児童にとっても具体的なゴールイメージをもちやすい点が挙げられる。そして、ゴールに向けたプロセスもまた明確で、ある程度手順を踏んで進めることができる。反面、児童の実態や思いにかかわらず、前回と同じような単元の展開をたどったり、指導者の決めた方向に児童を誘導したりする側面も、行事単元にはあるのではないだろうか。

行事単元の性質は、児童の主体性やそれに続く主体的な行動による単元の展開の変化をみとりやすくするであろう。

3. 方法

二つの行事単元の事例で見られる児童の様子を通し、授業及び単元の改善の方向性を探る。

4. 事例1 即興劇の積み重ねによる劇作り「クラス発表会をしよう『うらしまたろう』」

(1) 学級及び児童の実態

3年生3名、4年生1名の知的障害特別支援学級である。かかわり方を見ていると、児童には「あっとる」「間違っとる」「ちがうよ」等お互いにしばしば正誤を気にしたり指摘したりする様子が日常的にある。個別の様子を見ると、台詞（ことば）を覚えにくかったり、一度、覚えたものが変わりにくかったりする。動作やダンスについても同様の様子がある。また、自分の表現に自信がもてない様子や、物事に意欲をもちにくい様子がある。話し合いの場面では、発言の内容ではなく、口調の強い児童の意見が通りやすい傾向が見られる。他方、集団での活動を好み、トランプやカルタ、双六等のゲームを介して楽しく場を過ごすことができる。また、表現活動を好み、創意工夫をしようとする姿や「上手にやってみて喜んでもらいたい」、「ほめてもらいたい」といった他者とのかわりに意欲をもつ様子が見られる。

(2) 題材について

学級の人数や男女比、起承転結のわかりやすさ、児童による可変性を考慮し、児童に親しみのあるお話の中から「うらしまたろう」（日本昔話）を取り上げた。

(3) 指導にあたって

正誤の関係を気にする姿や自信のみにくさ、自分の役割への意欲のみにくさといった個別の、しかし

集団全体の雰囲気にかかわる課題を踏まえると、「クラス発表会で劇を発表する」という共通課題に対し、主体的な行動を促す手立てが必要であると考えた。そこで決められた流れを進むのではなく、流れそのものを児童が意識し作っていくことができるようなしかけとして、即興表現の積み重ねに着目して展開することとした。正誤ではなく、内容の検討を軸に、児童相互に意見交流をすることでより主体的に取り組むことができる考えた。児童が即興表現を楽しみ、積み重ねていく中で「もっとうまくやりたい」「楽しみたい」という思いが広がるよう、ビデオで様子の振り返りができるようにした。また、表現の広がりやすくなるような曲や効果音を用意することをはじめ、指示よりも促すことを心掛けるようにした。

5. 事例1の結果

(1) ペープサート遊び (4時間)

多様な表現に触れることや正誤なくいろいろな回答を知ること、お話の概要をつかむこと等を目的に活動を設定した。ペープサートと児童の顔写真を使い、毎回配役を割り振り、男女関係なくいろいろな役を演じるようにした。児童は、おおまかな物語の流れ(浦島太郎が亀を助ける・竜宮城に案内される・姫様と楽しく過ごす・お母さんのもとに帰る・玉手箱を開ける・浦島太郎が年を取る)を理解することができた。同時に、各々の楽しそうな表現や恥ずかしそうな表現を見て、楽しんだり励ましたりしていた。「○○と言ったらいいよ」等の助言も見られた。

(2) 配役決め (2時間)

ペープサート遊びの延長線上の活動として、「みんな、楽しく劇ができるようになってきたよね」「発表会に向けて、どの役をやってみたい」と指導者から提案した。児童は、ペープサート遊びでの様子をもとに、自分のやりたい役や友達に勧めたい役について意見を出しあった。お互いの向き不向きや好みを踏まえた意見が出された。最終的に、全員が納得する役になり、配役決めが完了した。そこで、指導者より「台本なくてもできそうじゃないか」「今日の浦島太郎を皆で作ってみよう」と課題を提案した。

(3) 場面作り (9時間)

最初の場面から、少しずつ場面作りを行った。指導者は「違う」という指摘をするのではなく、会話が進むためにどうすればよいか、と児童と一緒に考える役割を担った。当初は、会話が噛み合わない様子やどのような言葉を言えばよいかわからず、戸惑う様子が見



Fig. 2 劇の様子

られた。また、相手に自分の考えた言葉を言うよう要求する姿も見られた。そこで、指導者から「台本がないので、正解・不正解がないこと」「相手の言葉をよく聞くと、台詞を考えるヒントになること」を助言した。日々の活動では、動画を撮っておいてその場で様子を振り返り、うまくいっているところを確かめたり、本人なりに良い台詞を考えるきっかけとしたりするようにした。おおよそ、話の筋や台詞が固まってくると、お互いに台詞が飛んだことに気付けるようになってきた。場面作りを繰り返す中で、やり取りがうまくいかない場面でも、相手のせいにするのではなく会話を作ろうとする様子や、覚えたことを言うのではなく返答をしようとする様子が見られるようになってきた(Fig. 2)。また、場面作り中盤には、歌の好きな児童や踊りの好きな児童から劇の中で歌ったり踊ったりする場面を作りたい、という意見が出始めた。竜宮城での一場面にその場を設定すると、歌や踊りを自分たちで考え、盛り上がりを見せた。また、台詞を自分なりに考えて言うことに慣れてくると、各自の生活や発想が生きる場面が出てきた。例えば、亀役の児童は、浦島太郎を背中に乗せて竜宮城に行く場面を自分の考えた歌を歌いながら演じたし、浦島太郎役の児童は、魚を釣る場面一度竿を振って終わるのではなく、釣れなかったから再び竿を振るという芝居を作り上げた。場面に盛り上がりやりアリティを生み出し、児童の劇になっていく様子が見て取れた。この頃、家では、自主的に練習をする様子が四人それぞれに見られる、と各家庭より連絡があった。場面作り終盤では、小道具の出し入れを自分たちでもできるようになり、誰かが忘れていたら他の児童が助けるといった様子が見られるようになった。

(4) 衣装・小道具作り (4時間)

児童が必然性をもって劇を盛り上げるための道具を

整えていけるようにしたい、という考えから、指導者から作るものを提案するのではなく、場面作りを通し児童から「必要だ」という意見が出たものを、その都度皆で作るよう促したり、準備をしたりするようにした。例えば、亀役の児童の「亀だから緑（の服がほしい）。甲羅がある」という発言や、浦島太郎役の児童の「漁師は、腰にひらひらが付いている」という発言、姫役の児童の「冠みたいなのが欲しい」という発言をもとに、それらを身近な素材で作ったり、家でも探してみるよう促したりした。また「亀に意地悪をするためには、石や棒が必要だ」「どうやったらおじいさんになれるか」といった実際の動きをもとに必然をもって小道具を考える様子も見られた。これらの意見をもとに、指導者は一緒に作ったり、実際に練習で使ったあとに改善したりした。

(5) 劇の発表（1時間）

発表会当日は、緊張や体調不良により、場面作りの時の様子とは違う様子の児童もいたが、落ち着いてやり取りを進める児童の姿が見られた。観客として校内の児童や保護者を迎えていた。観客の反応に乗って、内面的に盛り上がり、場面作りのときよりも笑顔ではっきりとした表現をする様子が見られた。

6. 事例2 意欲をもとに一緒にデザインする劇作り「クラス発表会をしよう『ぐりとぐらのうたうた12つき』」

(1) 学級及び児童の実態

2年生一人の学級である。児童は、昨年度、二度の劇（「ぐりとぐら」（中川李枝子作）「かきこじぞう」（日本昔話））を経験している。歌や踊りといった表現活動が大変好きである。ごっこ遊び（家族ごっこ、ぬいぐるみ、ブロック、獅子舞、豆まき、追いかっこ）を楽しむことができる。人が大好きで、お話ししたり遊びの要求をしたりする。発音の明瞭度が上がり、聞きなじみのある人は十分に聞き取れる話をするようになってきた。物語に興味ももてるようになってきており、「話の流れ」を意識できるようになってきた。

(2) 題材について

児童が一人の状況、理解や興味関心等から、題材を検討した。物語のわかりやすさや興味関心から「はっぱのおうち」（征矢清作）を選び、児童が歌や踊りの好きな点や劇のストーリー構成上の自由度の高さ、昨年の経験から「ぐりとぐらのうたうた12つき」（中川李枝子作）を選考した。この二つを題材として児童に提示することにした。

(3) 指導にあたって

児童の実態からは、「行事に向かって取り組んでいく」という漠然とした設定では意欲がもちにくいことが予測された。そこで、選択場面や興味関心を生かせる場面、児童自らが創造する場面を単元の中に仕組むようにした。単元の展開に当たって、筆者は三つの課題があると考えた。一つ目は、劇の在り方である。音読劇、紙芝居、一人劇等、劇や表現活動を幅広くとらえるようにするとともに、指導者の考える枠にとらわれすぎないように心掛けた。題材については、両方の内容に親しみもてるよう、絵本の読み聞かせやペープサート遊びやなりきり遊びを取り入れるようにした。二つ目は、劇に必要なものの準備である。工作や衣装合わせ、小道具等の設定や必要感の共有を心掛けた。三つ目は、一人という物理的な問題である。一人で取り組むとなると意欲の持続が難しいのではないかと考えた。そこで、本人の意欲がわきやすいような肯定的な評価を行うとともに、本人とのイメージの共有を大切にしたい。

学習を通し「〇〇したい」という児童の発言が出やすくなるよう、場面作りを通し、意見を必ず聞き、極力取り入れるようにした。そして、取り入れた結果や現在の状況を指導者と児童が共通に確認できるツールとして、Fig. 3を作成した。学習の展開に沿って、児童のつぶやきを拾い上げ、適宜内容を書き加えたり、書き換えたりした。

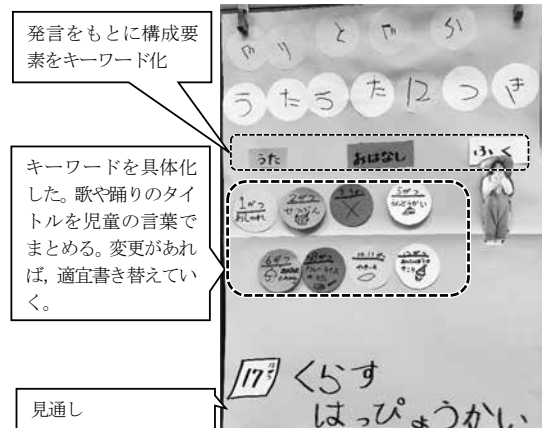


Fig. 3 児童の意見をもとにした劇の構造図

7. 事例2の結果

(1) 題材決め（1時間）

上記の二つの本について、ペープサートや音楽をつけた歌遊びを行った。劇の在り方そのものも、児童の

楽しみ方に沿って決めることとした。「劇がしたい」「歌が歌いたい」という理由から児童は「ぐりとぐらのうたうた12つき」を選んだ。

(2) 場面作り (7時間)

「ぐりとぐらのうたうた12つき」は、1年間の12の月を紹介するという内容である。そこで、児童がもつ各月の印象的な出来事や行事、好きな歌等を取り上げ、一つのパッケージとなるようにした。たくさん練習して覚える、というよりも児童がやりたいことを決めて、しっかり楽しんで歌ったり踊ったりすることができるよう雰囲気を盛り上げたり、音楽を流したりするようにした。徐々に、各月ごとの歌や踊りが、児童の中でまとまっていき、そのまま劇の流れとなっていく。児童は、終始一人で表現に取り組んでいたが、不安がる様子はなかった。正誤を気にせず自分の思ったように展開できるため、気持ちよく活動できている様子であった。

歌や踊りを楽しみながら、劇の場面としてまとめていく中で、児童自ら小道具や楽器を用意するということがあった。例えば、2月の場面では手作りの鬼のお面を用意していたし、5月の運動会では赤白帽子を被って舞台袖から出てきた。10月のいもほりでは、芋に関係する歌が流れる本を持ってきて、自らタイミングよくボタンを押した。また、これまで練習してきた歌とは違う歌を歌いたいということがあった。児童の意見を聞き、意図を確かめた上で、新しい曲を提示した。このように、本人の希望を取り入れることで、発表の内容が少しずつ整理されていった。児童は「ぐりとぐら、ある」と筆者に聞いたり、明日の予定に「ぐりとぐら」という文字を見つけて喜んだり、練習を楽しみにしている様子であった。

(3) 小道具選びと場面の改善 (3時間)

月ごとの様子を伝える工夫として、原作にはない本を小道具として作ることもあった。本をめくりながら次の月を確認する、という自分の状況をそのまま舞台

上の自分に反映させたかったようである。

そこで、各月の行事やイメージをもとに、塗り絵や貼り絵をして、本を作った。各ページに書いた文字がそのまま台詞の一部となっており、劇進行の自己支援にもなっていた。

また、「同学年の児童にもぜひ見に来てもらいたい」という願いから、招待状を作り、休憩時間に配布した (Fig. 4)。

(4) 発表会 (1時間)

児童は、大勢の客の前で、練習通りに表現活動を楽しむことができた。観客の送る拍手にのり、一層元氣よく表現を行うことができた。閉幕後には「楽しかったねえ」と満面の笑みを浮かべて言った。

8. 考察

(1) 児童の主体的な行動を生み出す状況作りについて

児童は、事例1、2ともに、学習の展開の中で具体的な選択肢をあげて協議をしたり、選択肢をもとに思考したりしている。事例1では遊びこんでからの配役決めが、事例2では題材決めや歌選びがそれに該当する。名古屋 (2017) の示す通り、教師は児童の興味関心をもとに適切な題材を示す必要がある。その上で、児童が興味を持続させ、更なる主体的な取り組みを生み出すためには、解決の見通しが立ちやすい適度な課題が必要であろう。選択肢を提示することで、記憶や経験の補完あるいは状況整理がしやすくなり、どの児童も課題を共通に確認することができた。その結果、主体的に学習に取り組むことができたものと考えられる。児童の学齢や発達段階によって、選択肢が児童からは出にくいということもある。事例2では、歌や踊りを取り入れ、児童の好きなこと・得意なことを生かすような設定をしている。事例1では、歌や踊りの場面を児童自らが作り出している。好きなこと、やりたいことを生かす設定もまた、主体的な行動には有効であることを示唆する場面であろう。

なお、事例1では、人間関係の固定化が課題として挙げられている。このような状況を受け、本事例では、それぞれの意見をお互いが聞き、お互いに納得できる状況を児童自身が作ることに重点を置いて展開をしている。正誤の関係を気にすることを避けるという意味でも、納得いくまで話し合っ解決するというプロセスは有用であろう。

(2) 単元構成について

Fig. 5は、劇や表現活動を行う単元の展開例であ



Fig. 4 自分で書いた招待状を渡す様子

る。児童には「発表会をするので劇をしよう」等の課題を提示する。事例1・2も単元構想では、Fig. 5を基本としていた。ところが、単元を通した児童の思いをもとに再構成することで、児童の事例1ではFig. 6のように、事例2ではFig. 7のようにそれぞれ、構成を変更している。いずれも左側から右側へ、単元の展開や実施順を示している。

事例1では、児童の「もっと楽しくしたい」「もっとうまく演じたい」という思いと即興表現の積み重ねを軸に、単元を展開している。その結果、児童は「今日のうらしまたろう」を楽しむことを繰り返しながら、小道具や衣装、あるいは歌や踊りといった好きなことを取り入れた場面作りへと活動を広げている。Fig. 6に示すように、一定程度の自由度の中で、児童に活動の流れそのものを委ねていくことで、自分たちで活動を生み出しつつ、結果的に基本構想と同様の内容及び

活動を行うことができた事例だと言える。

事例2では、児童のつぶやきを拾い上げ、活動を仕組み、一連の流れとなるよう試みている。児童の欲求をもとに進めていきながら、次の欲求が生まれるという連鎖的な展開の結果、単元として元々は計画されていなかった内容(招待状作り)も織り込まれていった。しかし、このことは二つの意味で重要な示唆を与えている。一つは、単元の性格を考えた場合、児童にとって必然のある学習であるということである。表現活動、とりわけ劇は観客の存在があって初めて成立するものである。観客との相互作用によって成り立つ表現活動である。そのため、観客を意識した取り組みを行うことは、自然なことであると同時に、児童は劇の本質に触れる思考をしていたと考えることができる。もう一つは、他の児童とのかかわりが生まれたことである。相手を意識することで表現は高まるという学習効果の

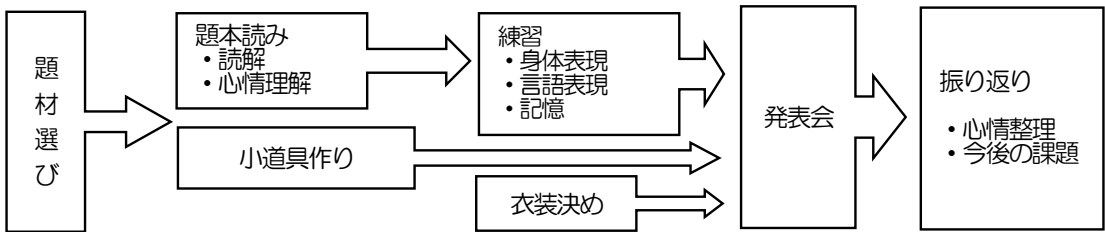


Fig. 5 劇単元の展開例 (事例1、2の基本的な構想)

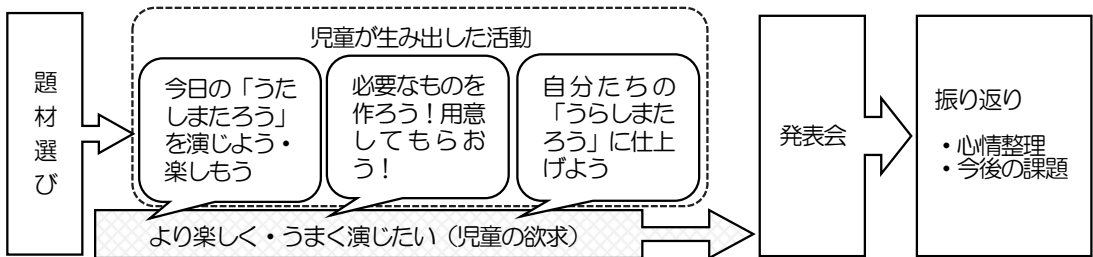


Fig. 6 事例1の単元の展開

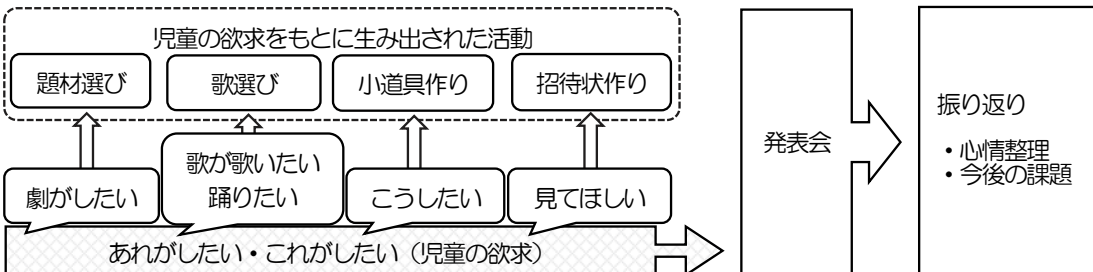


Fig. 7 事例2の単元の展開

面からも他者の存在は重要であり、前述のように、キャリア発達の視点からも重要である。いずれにしても、基本的な流れを追うような単元構成では、実施できなかったことである。計画上の流れにとらわれることなく、やりたいことを見つけ、精一杯取り組む児童によって生み出された活動のつながりが、行事のゴールへスムーズに結びついた事例と考えることができるだろう。

(3) 教師の働きかけについて

児童の本来もつ学ぶ力や主体的な行動を促すための環境の一つである、教師の働きかけについて考察する。とりわけ、ゴールが明確になりやすい行事単元では、教師のかかわり方が重要である。事例からは、児童とともに活動するスタンスが、主体的な行動を促すことに結びつきやすいと考えられた。サポートを意識することや児童の考えを引き出すことも効果的だと思われる。しかし、表現する自己を客観視することは児童の発達段階を踏まえると困難であろう。動画を撮る、本人のニーズに応じて助言をする等、第三者の目線に立って意見を言うことも教師の立場だからこそできる支援の一つであろう。一見、決められた道筋を進めやすい単元であっても、教師のかかわり方によって、主体的な活動を柱とした展開を生み出すことができることが分かった。

他方で、児童の好きにやりたいことだけをやればよい、というものでもない。集団で解決すべき課題を解決する流れの中にも、必ず個別の課題が存在する。例えば、話し合いや劇遊びにおける他者の心情理解や言語面、運動面での表現技能の問題、あるいは役割に対する責任感等である。キャリア発達の視点や自立活動を含む教科の視点、あるいは思いやりや自己肯定感というような非認知系スキルの概念を基に、今この場で育てたい力を明確にすることが重要である。その上で、これらを手掛かりに、集団全体や個別にアプローチしていくことで、生活に即した学びが発生しやすくなるであろう。活動しさえすればよい、という誤解を積極的に避ける意味でも、活動の目的や学びの充実の視点を大切にすると考える。

9. まとめと今後の課題

主体的な行動を促す学習活動を進めるためには、教師は、まず児童の主体性の存在を明確にとらえることが重要であろう。その上で、単元の展開を児童とともに

に考えたり委ねたりしながら、ゴールに至るプロセスを共に展開していくことが求められる。そのプロセスには、個別にのびゆく力をふんだんに設定することができるはずである。課題の解決は自信につながり、新たな主体的な行動の源となるだろう。

生活単元学習の課題として挙げられる、マンネリ化や定型化を打破することが重要なのではなく、学習環境を児童の主体的な行動をもとに充実させることこそが重要であり、その結果として、児童にとって必要な展開やそれに伴う多様な学びが生まれることが明らかとなった。

本事例では、主体性な行動を促すきっかけとして児童の意欲に焦点を当てた。そのきっかけは、児童生徒の学齢、役割や立場、周囲からの期待や要請といった社会との関係により多様なものとなるはずである。今後、児童生徒の社会との関係に着目し、実践的に検討することで児童生徒の主体的な行動を促す学習について深めていきたい。

文 献

- 井上健治・久保ゆかり(1997)子どもの社会的発達。東京大学出版。
- 小出 進(2009)生活単元学習・作業学習の進め方 Q&A. K&H.
- 豆塚とも子(2000)生活単元学習の種類。小出 進。発達障害指導事典。学習研究社。
- 文部科学省(2018)特別支援学校指導要領解説 各教科編(小学部・中学部)。
- 文部省(1986)生活単元学習指導の手引。慶應通信。
- 名古屋恒彦(2017)生活単元学習春夏秋冬。東洋館出版社。
- 木村宜孝・菊地一文(2011)特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアアプランニング・マトリックス(試案)」作成の経緯。国立特別支援教育総合研究所紀要, 38. p3-p17.
- 木村宜孝(2006)生活単元学習の実際と実践上の課題。生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック。国立特殊教育総合研究所。
- 高橋 望(2017)知的障害特別支援学級における協働学習のあり方に関する考察。平成29年度教育研究「初等教育」。広島大学附属東雲小学校。(2021. 2. 1受理)

Lifestyle Unit-based Learning to Encourage Independent Behaviors in Children with Intellectual Disabilities: Examination of Event Units (Creating a Drama)

Nozomu TAKAHASHI
Hiroshima City Board of Education

Takeshi CHIKURINJI
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

This study involved a review of the current issues arising in relation to the use of lifestyle unit-based learning and reaffirmed the necessity of proceeding with this mode of teaching, which was founded on children's independence and from the perspective of emphasizing career-oriented education. Based on this concept, a unit of study involving creating a drama, one of several event units that tends to develop formally due to its predictable nature, was examined and discussed. As a result of this examination, it was found that factors such as "development in which students' ideas are reflected and whose content can be changed," "development where students can be aware of the purpose of the unit and the target of the activity," and "the teacher's role as a supporter" are critical for the development of a learning unit founded on students' agency and in which the students themselves take action.

Keywords: Lifestyle unit-based learning, Improvement of classroom teaching, Event units, Agency