

[特別支援教育]

「思考の3段階」を生かした生活単元学習

－ 自立・社会参加を目指して－

加藤 一穂*

1 はじめに

学校教育法が2007年4月に改正され、特別支援教育の制度が法的に整えられてきた。改正学校教育法の施行にあたり文部科学省から「特別支援教育の推進について(通知)」が出され、その理念として自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点が改めて確認された。また、社会性や豊かな人間性をはぐくむ上で、交流及び共同学習の積極的な推進が求められている。これらのことを踏まえ、これまで大切にされてきた生活単元学習をどのように組織し、推進していけばよいのかを見直す必要がある。

生活単元学習は、対象(人・もの・こと)とかかわり合いながら活動することを通して、自立的な生活に必要な力を身に付けていくことができるよさがある。また、学習活動を生活化して指導する領域・教科を合わせた代表的な形態である。つまり、生活に基づいた目標や課題、テーマを達成するための活動を通して、結果的に教科や領域のねらいを達成し、内容を習得できるように活動を構成している。

これまでの当学級の実践から、対話を積み重ねていくことで、人とかかわることに対する自信を深めることができることが分かってきた。そして、その対話は、仲間とともに活動をつくっていく過程で形成されるのである。

そこで、障害のある児童が、自立・社会参加しながらこれからの社会を生き抜くには、「自分の考えをもつ力」「対象(人・もの・こと)とかかわる力」が特に大切であると考え。この二つの力は、人間関係づくりの基礎であり、生きる力につながっていくものである。言語面だけでなく、視線や表情、身振りなど非言語面での意思の表出も含め、自分の考えをもち、対象(人・もの・こと)と繰り返しかかわり合うことで、自立的な生活に必要な力を身に付けていくことができると考える。

2 研究仮説

対象(人・もの・こと)との新たな出会いや体験は、児童にとって興味・関心・意欲の出発点になっている。すなわち、新たな出会いや体験から、児童は「真似てみよう」「試してみよう」「やってみよう」と考え、チャレンジ精神を発揮させ活動の充実を図っていく。また、児童の活動が充実すれば、周囲に認められ、児童は自信をもち、さらに充実した活動を試みようとする活動に熱中する。つまり児童は「①出会い」「②模倣・試行・実現」「③喜び・自信」の過程を繰り返しながら、自身の活動を充実させていくのである。

以上のことを踏まえ、生活単元学習を組織する上で、「思考の第1段階：出会い」「思考の第2段階：模倣・試行・実現」「思考の第3段階：喜び・自信」の三つの段階を設定する。それぞれの段階における活動を、「自分の考えをもつ力」「対象(人・もの・こと)とかかわる力」の育成に重点を置き構想し展開する。そうすることにより、児童は自分の思いを表現し、自信を深め、自立的な生活に必要な力を身に付けていくことができる。

3 研究の方法(生活単元学習の実践を通して)

- (1) これまでの指導計画を、児童の思考から「出会い」「模倣・試行・実現」「喜び・自信」の3段階に構成する。
- (2) 3段階に構成した指導計画に沿って学習活動を展開し、児童に「自分の考えをもつ力」「対象(人・もの・こと)とかかわる力」という二つの力を育成することができたかを探っていく。

その際、各時間の活動の様子を、評価の観点に沿って個々に見取り集約していく。

- (3) 各段階における児童の様子から、児童の思考や意欲等の変容を探り、「自分の考えをもつ力」「対象(人・も

* 上越市立大町小学校

の・こと) とかかわる力」の育成に向けた支援が有効であったか検証する。
以下に実践の概要を紹介する。

4 指導の概要

- (1) 単元名 ぼくたちのはらぺこあおむし
- (2) 単元の目標 話を楽しみながら、自分の思いを表現し、友達と一緒に最後まで劇遊びを楽しむ。
- (3) 単元と児童

① 児童の実態

絵本が大好きで、朝の会や国語の時間の読み聞かせを楽しみにしている。しかし、言語表現が難しいため、会話の多くは受け手の立場でいることが多く、児童同士の言葉を介しての会話は難しい。そこで、個々の実態に合わせ、発音の練習や絵カードと文字のマッチング、単語書きなど個別学習を行っている。

② 単元について

絵本を題材にして、読み聞かせから劇遊びに発展させていく中で、お話を自分たちで工夫して発展させていく面白さを感じさせたい。また、児童対教師、児童対児童というかかわりの中で、自分の思いをふくらませ、思いを表現しようとする姿が期待できると考え、本単元を設定した。

(4) 単元構成 (全 9 時間)

	ねらい (児童の思考)	学習活動 (・) (中心活動) 評価 (◆)	児童の思考の流れ
出会い (2)	絵本を開いて楽しむ。 (絵本っておもしろいな。)	・読み聞かせを通して、話のおもしろさに気付く。 ・指遊びなどをして話に主体的にかかわる。 ・これからの活動の見直しをもつ。 ◆ 絵本に主体的にかかわりながら楽しく聞いている。	○ 話に主体的にかかわる 自分の考えをもつ 指遊びやペープサートなど体を動かすことで話に自分からかかわり楽しむ。また、あおむしに自分の名前を付けることで自分の気持ちが生まれる。「聞いている」から「自分も参加する」主体的な活動へ転換させる。
模倣・試行・実現 (5)	役に変身して話を楽しむことで自分の工夫したい部分を考える。 (やってみよう！こうしてみよう。)	・話に沿って役に変身してみる。 ・せりふを練習する。(国語・個別) ・「〇あおむしは■を食べました」と友達に伝える。 ・自分の役のお面や劇に必要な道具を作る。(関連学習) ・工夫したい部分を考え、みんなに伝えながら劇遊びを楽しむ。 ◆ 自分の工夫したい部分を考えながら友達と劇遊びを楽しんでいる。	○ 工夫したい部分を考え、友達に伝えながら劇遊びを楽しむ。 対象(人・もの・こと)とのかかわり 主体的に話にかかわることで自分が食べるものやせりふなど工夫したい部分を考え、自己選択して話を発展させ劇遊びを楽しむ。さらに、友達や教師の考えを聞きながら、自分の話を考える。かかわり合いの中で模倣・試行しながら、自分の思いを深め、思いを実現していく楽しさを味わうことができる。
喜び・自信 (2)	自信をもって、自分たちの劇を身近な人に見せる。 (できた！みてもらいたいな。またやりたいな。)	・自分たちの劇をVTRで見る。 ・発表する場をPRする。 ・劇「ぼくたちのはらぺこあおむし」をたくさんの人に見てもらい、感想を聞く。 ◆ 自信をもって友達と楽しみながら発表している。	○ 劇をたくさんの人に見てもらい感想を聞く。 「交流及び共同学習」を意識して 自分たちの劇を披露することで自分たちのことを理解してもらい人を楽しんでもらうという気持ちを育てる。また、感想をもらったり劇と一緒に参加してもらったりすることで双方の社会性をはぐくむ。 成功した自信、完成した成就感が次の活動へのステップになる。

5 指導の実際と考察

- (1) 「出会い」…自分の考えをもつ

① 「学習のめあて」の提示

大好きな絵本「はらぺこあおむし」を聞いて楽しむことが、対象との出会いである。これから学習する「ぼくたち

のはらぺこあおむし」の見通しをもたせるために学習活動表を用意した。表に児童一人一人の名前を記入し、毎時間の学習のめあてと自己評価を記入できるようにした。自分の名前があること、がんばると〇がもらえることが分かり、意欲をもって学習に取り組む姿が見られた。

読み聞かせの間、せりふを教師と口ずさんだり食べるしぐさなど教師の模倣をしたりしながら、自由に自分の思いを表現していた。

② 「自分のこと」として向き合う

あおむしに自分の名前を付け、お散歩をしたり食べ物を探したりするなど自由に動き回った。そこには、必然的に友達や教師とのかかわりが生まれ、「僕はバナナ」「おいしい」「はい（と友達に持ってきたものを見せる）」など喜んで自己表現する姿が生まれた。あおむしのペープサートを動かして食べ物のところへ行き、それを食べたり、ちょうのペープサートを手にして飛んでみたりする姿があった。

絵本からペープサートにすることで想像力がふくらみ、主体的に話を楽しむことができた。また、具体物の操作は自分の思いや考えを表現しやすい。「僕もやってみたい」「こう動かしてみよう」と対象に対して興味・関心が生まれ、活動に見通しをもつことができた。また、最後の振り返りでは、「今度は違うものを食べたいです」「たのしかった」など次の活動につながる思いが生まれた。それが、「出会い」で求めた「自分の考えをもつ力」「対象とかわる力」である。

(2) 「模倣・試行・実現」…対象（人・もの・こと）とのかかわり

① 伝えることで生まれるかかわり

前時の「今度は違うものを食べてみたい」という児童の思いから活動を広げていった。あおむしの食べる物を選んで、友達に「〇〇あおむしは■■■を食べました」と伝える活動である。

自己選択が楽しくできるよう、あらかじめ絵カードを大きなテーブルに並べ、食べ物探しに出かけた。自分の好きな食べ物を一つ選び席に戻ってくると、さっそく食べる真似を始め「うまい」「おいしい」を口にしていた。

【単語を話すことはできるが発音が不明瞭な児童】…インタビュー式で子どもの言葉を教師が言語化

教師：「今日はなにを食べましたか？」

児童：「 なな」（やや不明瞭）

教師：「まさやあおむしはばななを食べました。味はどうですか？」

児童：「お し」

教師：「おいしいそうです。」

聞いている児童：「いいなあ」

絵カードや教師による言語化の支援が他の児童とのかかわりを生み、自分のことを友達が認めてくれた満足感が次の思いへとつながった。また、かわった児童も「今度はあれを食べよう」「そうやって言えばいいんだな」ということが分かる。自分の思いや学びを深めていくことができる。

【音の模倣はあり（無意味）、絵カードをみて文字を書くことができる児童】…書くことでみんなに伝える

児童：絵カードを選ぶ。選んだ絵カードを文字で黒板に書く。

教師：みんなでいっしょに読みましょう。

児童：みんなの声に合わせて、一文字ずつ指で指す。

聞いている児童：「ほうれんそうを食べました」と言語化

教師：身振りをつけて「おいしかったですか？」

児童：おいしい（身振りで返す）

自分は話す言葉がなくても絵カードを選び、文字を書くことで友達が反応してくれる。これを繰り返すことで文字を介して友達に要求を伝えられることを学んでいく。これは、本児童にとってのかかわる力の一つであると考えられる。最後の「おいしい」と返したことは教師の模倣に過ぎないかもしれない。しかし、このことを繰り返していくことで、自分の思いを伝えられるということを学んでいくことができると考える。

自分の思いを表現する活動では、自己選択や絵カードなどを使って思いをもつことができた。また、友達に伝える活動では、個々に教師が支援を行うことで友達同士のかかわりあいを深めることができた。

② かかわりを目的とした活動①「あおむしリレー」

本時の学習のめあてを、「あおむしリレーを楽しもう」である。これは、当初の単元には計画されていなかった活動である。

なぜ、リレー遊びを取り入れたのか。それは、毎時間行っている教師の授業反省と児童一人一人の見取り、そして、児童の自己評価から、児童間のかかわりを深めるのに有効であると考えたからである。

～前時の反省～

- 個々に話を楽しんでいて、友達とのかかわりも見られる。
- 学習内容に見通しをもち、自分の思いを行動や言葉で表現している。
- みんなで楽しんでいるという感じでなく、児童の思考が教師の声がけで途切れ途切れになってしまっているのではないか。これでは主体的な活動とは言えない。
- 一つのことをみんな行っているという共通体験でのかかわりではなく、教師を介してのかかわりであるため、児童間では断片的なかわりになってしまう。つまり、かわり合いに教師が介入している。

これらの授業反省から、児童がこれまでに経験したことがあり、意欲的に取り組むリレー遊びを取り入れることで、児童間のかかわりに変化が見られると考えた。

【あおむしリレーを楽しもう（活動内容・方法）】

自分の出番を決める活動から始めた。たまご→月曜日のあおむし→火曜日のあおむし…日曜日のあおむし→さなぎ・ちょうとそれぞれ役がある。ネームプレートを黒板にはり自分のやりたい役につく。そして、自分の食べるものを用意し劇の準備に取りかかる。

リレーのバトンになるのがあおむし人形である。これがあることで、自分の出番が分かり、出番に対する責任感が生まれた。

【かわり合いの変化（前時と本時の比較）】

	教師の働きかけ	かわり合いの様子
前時	食べ物を探しに行こう	教師の支援が必要な児童は「どれを食べようかな?」「もっていこうね」と教師の声かけに促され食べ物を選んでいった。食べるしぐさの模倣、食べたものを文字で書くことで友達に伝えていた。つまり、児童から教師、教師からその他の児童と必ず教師が介入していた。
本時	次はKさんあおむしです	「次はKさんだよ」と児童同士が声をかけ合う。そして、教師と一緒に動こうとすると「僕がいっしょに」とKさんの手を取り、食べ物の場所へ行く行動が見られた。「火曜日に食べたものはりんごです。」とTさんに言ってもらい一緒に食べるしぐさをする。KさんもTさんも嬉しそうな表情を見せていた。

上記のように、前時から本時へと児童の行動に大きな変容が見られた。

この行動を成立させたものは、次の2点である。一つは、リレー化したことで気持ちがつながったことである。リレーでは、次の人にバトンを渡さなければならない。必然的に次の人とのかわり合いが生まれる。教師に促されてくるのではなく、「『ほくたちのはらぺこあおむし』なんだ」という意識が児童の中にしっかり芽生えたのである。

もう一つは、自分の出番が明確で分かりやすいことである。「次は、ほくの番」「はやくはやく」と出番を楽しみに待ち、登場している時は生き生きと演じていた。そして、演じる自分を見てくれる友達がいることが励みになる。見ている児童も「楽しい」「やってみよう」と意欲を高めることができる。

児童の思考に寄り添った授業に向けて、支援方法の改善を図ることや学習環境や教材・教具の工夫が、児童同士のかわり合いを大きく変化させた。

③ かわり合いを目的とした活動②（共同制作）

用意した一枚の黄色い布。それを見た児童はすぐに「ちょうちょだ」と反応した。自分で布を羽織り、ひらひらさせて喜んで飛び回る児童もいた。工作の得意な児童は、すぐに自分の工作かばんからはさみや折り紙を取り出し、模様作りを始めた。それを見て、周りの児童も模様作りを始める。

活動のヒントは教師の提示だが、一言も「ちょうちょを作るよ」とは言っていない。「ほくたちのはらぺこあおむし」が、児童の中に日常化され楽しみにしている活動であることを何うことができた。

作業の間、教師の支援は、使うことができそうな材料を用意することと安全面への配慮である。児童は、一生懸命に作業に取り組んでいた。そこには、たくさんのかわり合いが見られた。

【経験の積み重ねが生きる】

あおむしが、さなぎになり、やがてちょうになるということが分からない児童がいる。話の上では分かっているよ

うでも、ペープサートのさなぎを、あおむしに食べさせてしまうなど、実際には理解できていないことが分かった。そのため、さなぎからちょうが誕生するという神秘を児童に伝えることができないかと考えた。

そこで、次の二つのことを活動に取り入れることにした。一つはカラー写真が載っている「ちょうのたんじょう」という本を読み聞かせることである。さなぎが皮を破り、ちょうが誕生するまでの様子を、連続写真で見ることができる。教師と一緒に「よいしょ、よいしょ」とかけ声をかけながら、ちょうを応援していた。「あ、ちょうちょ」「よかった」と驚きと安心感があった。

もう一つは、劇遊びを通して、ちょうの気持ちにより一層近づけるよう仕掛けを工夫したことである。

「まもなくあおむしはさなぎになってねました」→ 児童が横になることでさなぎを演じていたが、そこに2枚の布団をかける。(一枚は児童の作った羽、一枚は大きな新聞紙)

「それからさなぎの皮をぬいででてくるのです」

→ 教師が軽く押さえることで新聞を破らなくては出てこれない状況が生まれる。びりっと新聞紙を破り出てきたときにはちょうの羽を身に付けている。自分がさなぎになることで、ちょうになることを実体験できるのである。新聞紙を簡単な力で破ることはできない。「よいしょ」「うんとこしょ」「えい」と絵本で見たときと同じように声を出し、一生懸命に踏ん張っていた。他の児童も「がんばれ」「もう少し」「今度は僕がやりたいな」とさなぎ役の児童を応援し、次の活動への期待をもって見ていた。そこには一緒にやっているんだという気持ちが通い合っていた。

このように、生活経験や見たり聞いたり感じたりした体験を積み重ねながら、思いを共有し、活動につなげていくことができるのである。「模倣・試行・実現」において一番大切にしたのは対象とのかかわりである。あおむしリレーや共同制作など学習活動を工夫することでかかわり合いを深めていくことができた。かかわり合いの中で、食べ物を選ぶ、ちょうの模様を好きなどころにはるなど「自分の考えをもつ力」が生かされていた。自分の考えや思いをもち、自分の意思を表す自己選択を積み重ねることは、とても意義のあることである。初めての活動に戸惑う児童も、友達がいることで安心して活動に取り組むことができた。そして、友達の行動を模倣することで、自分の思いを表現し、思いを実現していくことができるのである。

(3) 「喜び・自信」…交流及び共同学習を意識して

① 相手意識をもつ

人はだれかにほめられたい、だれかの役に立ちたいと常に思っている。特に障害のある児童は生活場面で受け身になってしまうことが多く、なかなか自分の思いを伝えられないでいる。人とかかわる力を育てるには、多くの人と触れ合うことやかかわり合うことが必要である。

自分たちが楽しみながら作り上げてきた「ほくたちのはらぺこあおむし」には愛着があり、自信にあれている。「まだまだおなかっぱっこぺこ」「うまい」「おいしい」などのせりふも繰り返し言ってきた言葉であり、自信をもって発表することができる。自分たちの自信や楽しいという思いは「みんなに見せたい」「みんなと一緒にやりたい」という気持ちにつながっていった。繰り返すことで、教師の支援が少なくなり、「お客さん」「座って」と要求するようになってきた。

そこで、自分たちの劇を身近な人に見せる活動を行った。その場では、交流及び共同学習を強く意識して次の点に留意した。

- ・一方的に「見せる」という活動で終わらないようにする。そのために、感想を聞いたり、劇の一部に参加してもらったりするなど、一緒に活動している意識をもたせるようにする。
- ・劇の発表が特別支援学級の児童と通常学級の児童の双方にメリットがある活動となるように、内容・方法を十分検討し、計画的に実施する。

一緒に何かを作り出すという活動に対して喜びを感じた児童は、「次はもっとたくさんの人とやりたい」と意欲を高めていた。また、表情や身振りなどで一生懸命自分の気持ちを伝えようとする姿も見られた。交流及び共同学習を通して「対象とかかわる力」をはぐくんでいくことができる。

② 次の活動への思いが生まれる。

教師や家の人に絵本を読んでもらうことが好きだった児童に、次のような変容が見られるようになった。読み聞かせの途中でせりふを一緒に口ずさんだり絵本の主人公になりきり動作を模倣してみたりするようになった。「だれかにしてもらおう」から「自分がしたい」「一緒に楽しみたい」というように児童の思いが変容してきた。それは、劇遊びでの楽しかった経験や友達と作り上げた成就感・満足感から生まれたものである。

「今度はこのお話がいい」と、それぞれ自分の好きな本を教師に持ってくる。「もっとすごいことをしてみたい」「今回見てもらえなかった人にも見てもらいたい」という児童の思いもある。

次の活動への見通しや楽しみを見付けながら活動する姿から、生活単元学習でねらいとしていた「自分の考えをもつ力」「対象（人・もの・こと）とかかわる力」がはぐくまれていると考えられる。もちろん、すぐに結果が出るものではない。この単元がここで終わりではなく、ここが始まりなのである。劇遊びを通して学んだことが、次の活動やこれからの生活に生きてくるのである。

6 結論

本実践を通して、各段階における手立てと児童の思考を以下の通り整理した。

思考の段階	手立て	児童の思考
第1段階 出会い	教材・教具を十分に吟味し活動を組む。 「すごいな」「やってみたい」などの授業への意欲になる思いや対象に対する興味・関心をもたせる。	対象に興味・関心をもち、対象に対して「自分のこと」としてかかわり合うことができたとき、児童は活動に見通しをもち、取り組むことができた。
第2段階 模倣・試行 実現	各時間の活動を評価し改善し次時へ生かしていく。 対象とのかかわりを深めるために、あおむしリレーや共同制作という活動を組む。 伝える活動では、個々の実態に即した支援を行う。	各時間の活動を評価し改善することで対象にかかわり合う姿が見られた。始めはうまくいかなくても教師や友達の支援を受けながら活動を進めることで、自分の方法で、思いの実現ができる。対象とかかわることが「楽しい」「うれしい」と感じていた。
第3段階 喜び・自信	自信をもって、劇「ほくたちのはらべこあおむし」を身近な人に見てもらおう場を設定する。	自分たちが楽しむから、その楽しさを見てほしい、伝えたいという思いが生まれた。その基盤にあるのが自己肯定感である。自己肯定感是人とかかわりで育っていく。活動で得ることのできた満足感・成就感・自信が、新たな活動への原動力となっていた。

このように、それぞれの段階で「自分の考えをもつ力」「対象（人・もの・こと）とかかわる力」の育成に重点を置き活動を構想し展開することにより、自分の思いを表現し、自信を広げていくことができた。それが、自立的な生活に必要な力につながっていくのである。

障害のある児童が、さらに自立・社会参加しながら生きていくためにも「自分の考えをもつ力」から「自分の考えを伝える力」についても追究していきたい。

引用・参考文献

- 全国知的障害養護学校長会編著「新しい教育課程と学習活動Q & A 特殊教育〈知的障害教育〉」, 東洋館出版社, 1999年
- 全日本特別支援教育研究連盟編「特別支援教育研究第604号」, 日本文化科学社, 2007年
- 新潟県上越市立大町小学校著「思考力を育む授業」, 学校図書, 2005年
- 横浜国立大学教育人間学部附属横浜小学校著「学ぶ力を育てる授業」, 東洋館出版社, 2004年
- 文部科学省通知「特別支援教育の推進について（通知）」, 文部科学省, 2007年