

# 生活単元学習を大きく位置づけた教育課程・実践の意義に関する検討 －小学校知的障害特別支援学級における学校生活づくりを通して－

戸来キイ子\*・名古屋恒彦\*\*

(2009年3月4日受理)

Kiiko HERAI and Tsunehiko NAGOYA

Research on Practical Outcome of Reformed Curriculum Being Centered for Unit of Life :  
Through School Life-making in a Special Support Class for Children with Intellectual Disabilities  
in Elementary School

## 1 問題と目的

特別支援学級の教育課程を編成する場合、特別支援学校学習指導要領を参考にすることができることとされている（文部科学省、2004）。このことを踏まえ、戸来・名古屋は、小学校知的障害特別支援学級で、領域・教科を合わせた指導を中心に戦略を編成する必要があることを指摘している（戸来・名古屋、2006；戸来、2007）。

もとより、領域・教科を合わせた指導を大きく位置づけた教育課程の源流は、今日の特別支援学級の前身である特殊学級に見出すことができる（小出進、1979；名古屋、1996）を考えれば、知的障害特別支援学級で領域・教科を合わせた指導を大きく位置づけることは至極当然のことともいえる。近年においても知的障害特殊学級で領域・教科を合わせた指導を大きく位置づける必要性を理論面・実践面から主張する論も見られる（生活単元学習を考える会、1989）。

戸来・名古屋は、小学校知的障害特別支援学級で領域・教科を合わせた指導を中心に教育課程を編成している5校の特別支援学級に対し、実地調査を行い、資料収集及び参観を行った。それらの

調査を整理し、実践上の特質として以下を指摘している（戸来・名古屋、2006；戸来、2007）。

見学した5校の学級すべてが生活単元学習を中心とした教育課程を組んでおり、週日課表は帯状または帯状に近い形がとられていた。実践している担任からの聞き取りでは、その理由として以下があげられた。

- 毎日活動を繰り返すことで子どもに活動の見通しがもてる。
- 目的をもって登校し自分から行動して取り組める。
- 子どもの生き生きした姿が見られる。
- 継続して生活単元学習をすることで子どもの成長をこれまで見ることができている。
- 子ども主体で自分たちの活動を組み立てられる（戸来・名古屋、2006；戸来、2007）。

これらの結果から、生活単元学習を中心とした活動が毎日展開されることで、子どもたちは見通しがもちやすく主体的な生活（小出、1998；太田、2003）が送れるようになると考えられていることが指摘できる。

以上を踏まえ、本研究では、実際に小学校知的障害特別支援学級において、生活単元学習を中心

\* 岩手県立みたけ養護学校    \*\* 岩手大学教育学部特別支援教育科

にした教育課程を編成し、帯状週日課の下で展開される生活単元学習で、子ども主体の活動がどのように実現しているかを検討する。さらに子ども主体の活動実現の観点から生活単元学習中心の教育課程の意義を検討することを目的とする。

ところで、ここで次章で述べる本研究の方法に対する考え方を付言しておく。

生活単元学習に限らず、授業研究ではしばしば現場における授業研究会に代表される実践的授業研究の客觀性が疑われ、数値的客觀性を担保する何らかの定量的な分析・検討を行うことが求められる。名古屋はそのような授業研究の動向を検討し、単なる定量的な分析は、授業の質的検討には至らないことを示し、授業の目的に即した定量的な分析を行うことで質的分析が可能であることを指摘している（名古屋、1996；名古屋、1997；名古屋、1997）。

とはいっても、これらの研究もまたあくまでも実践的授業研究における総合的な授業評価の一部を切り取るに過ぎず、授業全体を正しく評価できるものではない。

定量的な分析ではなく、社会学的手法を用いた質的検討の有効性が主張され（クロン、1996；海保・原田、1993；西原・張江・井出・佐野、1998；好井、1992）、社会学的手法によって授業における教師と子どもの応答やそれぞれの語りを分析する手法も近年なされている（平山、1997）。しかし、これらも、従来の教授—学習過程の検討の域を出す、授業の特質という意味での質の検討であり、授業改善という意味での質には必ずしもつながらない。

一方、質的心理学の立場から、多様な授業研究が提案され、授業改善に資する手立ての検討などもなされている（秋田・藤江、2007）。

実践的授業研究は、主觀的かつ蓋然的であるが故に、客觀性を有しないとして、研究的視点からは批判され、上記様々な手法が考案される側面がある。しかし、実際の授業は、これら授業者による主觀的かつ蓋然的な議論の中で、教育目標に即した何らかの方向性を見出しつつ、改善され、

充実していくものである。実践的授業研究の特質ともいえる主觀性、蓋然性が、必ずしも正確な事実を同定できないことをもって客觀的研究として成立していないと断することは容易である。しかし、客觀的研究として成立していないことをもって、実践的授業研究の有する主觀性、蓋然性が何らかの授業成果を反映していることを疑うことは、真に教育現場での実践研究に価値を認めるのであれば、不當であろう。

そこで本研究では、実践的授業研究の価値や方法論を尊重し、多様に変化する授業条件の中にあって生の声として語られていく授業者による授業評価から、授業成果としての子ども主体の活動を明らかにしていく。

さらに授業者による評価同様、主觀性と蓋然性を有する授業参観者による授業評価、保護者による子どもの様子の評価を加え、これらの主觀性、蓋然性を総合的に重ね合わせることによって、より精度の高い授業評価を試みる。これらの授業評価は、実践現場では明確な意図のないままに行われつつも、授業を改善していく道筋を示しているものである。しかし、研究としてこれらが検討される場合は、上記の定量的な研究や特質を明らかにする質的研究に限定され、授業改善との距離が生じてしまう。本研究では、主觀的・蓋然的であってもそのままに授業評価として、これら三者の評価を採用する。

一方、研究方法としても、三者を統合した分析も研究的な方法では未踏のものである。

定量的な研究や特質を明らかにする質的研究のような従来の研究で客觀的とされる方法に制約されない、実践的授業研究として、これら三者の評価を積極的に位置づけていくことがより実践的授業研究に寄り添う研究としては必要である。さらに意図的にこれらを総合的に検討することで、より精度の高い授業評価を追究することも必要である。

これらの作業を行いながら、本研究では子ども主体の活動実現という視点である程度の方向付けを行いながら検討する。

本研究が試行する方法論は、研究的な信頼性や客觀性を担保する定量的な分析や、授業の特質を明らかにするという意味での質的研究とは異なる、実践的授業研究の方途を探る方法論の試行でもある。

とはいっても、主觀性と蓋然性を有する実践的授業研究に可能な限りの精度を担保するために、本研究では以下の三つのことに留意する。

- ・授業者、授業参観者、保護者という異なる三者による評価を同時に実施し、それらに基づく総合的な判断を行う。

- ・授業者、授業参観者、保護者の評価にあたって、本授業の目標である子ども主体の活動を評価する視点をそれぞれに示す。そうすることで評価視点の大まかな方向性を定める。

- ・得られた結果の考察は、確実なものではなく主觀性や蓋然性を有するものであることを了解し、教育課程改善、授業改善を図る質的検討に関する「示唆」の範囲にとどめた記述とする。

## 2 方法

### (1) 対象学級

公立A小学校に設置された知的障害特別支援学級1学級を対象とする。子ども3人（2年生1人、5年生1人、6年生1人）、担任1人である。本研究実施前年度まで生活単元学習は必ずしも中心ではなく週日課表も帶状ではなく、いわゆる一授業時間ごとにコマ割りをしたモザイク型日課表であった（表1）。本研究対象年度よりコマ割り表記を止め、生活時間を示すようにし、生活単元学習を中心に位置づけた帶状週日課表に改訂した（表2）。

### (2) 対象授業

研究対象年度5月末から6月にかけて実施した生活単元单元「ディキャンプ」（单元日数14日間）を対象授業とする。本单元は、毎日、校庭にある東屋を活動場所とし、計量ブロックで作ったかまどで火をおこし、カップケーキ（当初は、ホットケーキ生地を棒に巻いた「ねじりん棒」を予定）

及びきりたんぽを作つて食べる生活を繰り返すものである。单元最終日には近隣の森林公园へ出かけ、同じ活動に取り組み、单元を締めくくる。

日程計画、授業展開は表3、表4に示すとおりである。

3人の子どもの様子、ねがい、手立ては、表5に示す（子ども名はすべて仮名。以下同じ）。

### (3) 授業研究の方法

本学級の生活単元学習を中心とした教育課程の意義について、本单元の授業研究を行うことにより明らかにすることにした。

対象授業に対して、以下の三つの方法で授業研究を行う。なお、筆者の役割は、戸来は授業計画者及び授業者、名古屋は授業計画協力者であった。

#### ① 授業者による毎回の授業記録

授業者により、3人の子ども一人ひとり及び授業全体の活動に対して、毎回の授業記録（主な活動、活動の様子、支援の手立て、手立ての反省を記録）をとった。これにより、ねがい実現に向けた支援過程に基づく授業者による支援の評価を検討する。

#### ② 「校内授業研究会」の実施

单元後半に「校内授業研究会」を実施し、対象校の教師による参観を行うとともに、本時授業についてアンケートを実施した。また、授業者自身の反省も記録し整理した。

##### i 参観者へのアンケート

参観者には、子ども主体の活動を願う授業者との視点の統一を図るために、資料として子ども3人の様子、ねがい、手立てを示した。アンケート項目は、子ども3人の次の側面について、ねがいが達成されていたかという視点で記入を依頼した。

##### ア 授業の流れについて

##### イ 場の設定・道具や補助具について

##### ウ 教師の支援について(声掛け、手助けなど)

なお、この3点は、手立てをトータルに分析し得るものとして、領域・教科を合わせた指導の授業研究を継続して行っている千葉大学教育学部附属養護学校（現特別支援学校）の研究視点を採用した（千葉大学教育学部附属養護学校、2002）。

この3点とは別に、授業で気づいたことについても質問し、記入を依頼した。

参観は授業実施時間中（9：25～11：20）、自由に行うこととした。それぞれの勤務の中で可能な時間での参観を行うという、実情に即した対応である。

#### ii 授業者による反省

本時の授業において、子ども3人への「ねがい」が達成されていたか参観者と同じ項目で、授業者自身が反省し、記録した。

#### iii 保護者へのアンケート

対象単元期間の子どもの様子、及び週日課表変更に関する意見などについて以下の3点について、記入を依頼した。

ア 4月から学校生活を変えたことに対しての感想。

イ 昨年度までと4月からの家庭での子どもの生活の様子で変化があったこと。

ウ 単元期間中に家庭での子どもの生活の様子で変化があったこと。

アンケートは、自由記述の他、子ども主体の活動の確認を意図した選択肢も設け、アンケートの趣旨と授業の目標の方向性を揃えるようにした。

#### (4) 結果の考察

前節で示した三つの方法による授業研究の結果に基づいて、①対象授業において子ども主体の活動がどのように実現しているか、②子ども主体の活動を実現する上で生活単元学習中心の教育課程の有する意義を検討する。

### 3 結果と考察

(1) 授業者による毎回の授業記録のまとめと考察  
以下では、子ども別に授業記録をあげるとともに、単元全体を通しての記録も加え、併せてこれらについて考察を加える。

#### ① 子ども別の記録

<とおるさん>

##### i 主な活動

・主な活動は「ねじりん棒作り」を予定してい

たが、活動が難しく、「きりたんぽ作り」、そして単元中盤以降、「カップケーキ作り」に変更する。

- ・自分が使ったものを片付けて教室まで運んで洗う。
- ・空いた時間には、かまどにくべる小枝を折る。

#### ii 活動の様子

- ・調理のときに材料を混ぜ、生地を作るところは、淡々とこなしていたが、ねじりん棒、きりたんぽのいずれも棒につけるところで戸惑っていた。そのため、単元中盤から工程の簡単な「カップケーキ作り」に変更した。
- ・後片付けでは、自分用のかごに自分が使ったものを自分で片付けて教室に戻り、流しで洗っていた。
- ・かまどでは、小枝はどんどん折って、くべる活動も自分から始めていた。

#### iii 支援の手立て

- ・材料を計量する道具（スプーンや容器）は、入れる量を1杯と決め、明記しておいた。
- ・ねじりん棒やきりたんぽ作りでは、棒に付けてやすいように巻き付ける動作ができるすのこやラップを準備した。
- ・カップケーキでは、直接火にかけられる丈夫なカップケーキ型を用意した。
- ・後片付けでは、自分用のかごを準備し、いつも自分のものは自分で準備して片付けるというようにした。
- ・小枝は折る前の小枝と折った小枝をいれるものを準備して、どんどん折れるようにした。

#### iv 手立ての反省

- ・ねじりん棒やきりたんぽは棒に付ける作業が難しく作るもの検討が必要だった。カップケーキに変更することにより、活動がスムーズになった。量の調整は各材料1杯と決めたことで、特に問題はなかった。
- ・後片付けや使ったものを洗う仕事は、単元初めの時期から自分から行っていた。また、授業者の声かけにより仕事が丁寧になった。

## &lt;ゆうこさん&gt;

## i 主な活動

- ・きりたんぽを作り、味噌を付けて焼く。
- ・自分が使ったものを片付けて教室まで運んで洗う。
- ・空いた時間には、小枝を折る。

## ii 活動の様子

- ・単元の終盤までは、きりたんぽを棒に付けるところで戸惑っていたが、残り後3日というところで、うまく付けられるようになった。焼くときも様子をじっと見ながら焼いていた。
- ・後片付けでは、自分用のかごに自分が使ったものの片付けて教室に戻り、流して洗っていた。
- ・小枝折りでは、自分で手際よくどんどん折っていた。

## iii 支援の手立て

- ・きりたんぽを棒に付けやすいように、ご飯をつく時間を長くしたり、小麦粉を混ぜたりしたことが有効であった。また、小さいおにぎりを作つてそれを棒に付け手で伸ばしていくようにした。焼いているときには、授業者が焼け具合等について声掛けをした。
- ・後片付けでは、自分用のかごを準備し、いつでも自分のものは自分で準備して片付けるというようにした。
- ・小枝は折る前の小枝と折った小枝をいれるものを準備して、どんどん折れるようにした。

## iv 手立ての反省

- ・きりたんぽを棒に付けるのは、付ける方法の改善、ご飯をつく時間の延長、ご飯に混ぜるものとの工夫、その上で本人の慣れもあり、最終的にスムーズに付けられるようになり、満足した様子だった。
- ・水や小麦粉の分量を朝の時間にあらかじめ授業者と一緒に準備することで活動がよりスマートになった。

## &lt;かずやさん&gt;

## i 主な活動

- ・薪を焚きつけたり、くべたりして、熾(おき)を作る。

- ・きりたんぽに味噌を付けて焼く。

- ・小枝や薪を運んだり、折ったり、切ったりする（雨天時は室内で薪作り）。

## ii 活動の様子

- ・新聞紙と着火剤を使い、焚きつけをした。単元期間を通じて火がスムーズにつかないことが多く、授業者と一緒に行った。
- ・小枝や薪は、単元初日から授業者が用意しておいたものを自分からどんどんくべた。
- ・きりたんぽを焼いている途中で熾が少なくなると、自分で薪を何度か補充していた。
- ・一輪車で自分が必要なものや薪を運んだり、片づけたりした。単元期間中、雨の日は、のこぎりを使って室内で薪を黙々と切った。

## iii 支援の手立て

- ・火がつきやすいように、新聞紙や着火剤を用意し、燃えやすい順に並べたが燃えにくいくことがあった。また、小枝や薪の置き方に気をつけるように声掛けをした。薪等のくべ方は、授業者があらかじめ量を調整したり、目を配りながら声をかけたりするようにした。
- ・きりたんぽを焼いているときには、焼け具合を確認できるように、時々声掛けをするようにした。
- ・スムーズに運搬できるように、運搬用のかごや一輪車を用意した。後片付けの際には、次回自分が再び使うものは何かを声掛けしながら、片づけを促すようにした。

## iv 手立ての反省

- ・焚きつけは薪への着火が難しく、授業者の支援が必要だったが、着火できれば流れにのって以後の仕事は自分でしていた。
- ・一輪車を用意したことで、かまど用のブロックを準備したり、物品の片付けを複数回往復したり、スムーズに働いていた。

## ② 授業全体の記録

## i 主な活動

- ・活動をかまど係、きりたんぽ係、カップケーキ（単元初めはねじりん棒）係と3人で分担する。

- ・準備や後始末は、自分のものは自分で行う。
- ・焼くところや会食はみんなでそろって行う。

#### ii 活動の様子

- ・活動に慣れるまでは、授業者の指示を待っている時間も多少あったが、それぞれの担当が何かは3人ともわかり、毎回始めから終わりまで行っていた。
- ・準備や後始末は、それぞれの専用かごを使い、自分のものは自分で準備し片付けていた。
- ・焼くときには、3人とも単元はじめの時期には焼けるまで待ちきれず、生焼けで食べようとしたこともあったが、単元が進むにつれて、焼け具合を確認しながら進めるようになった。会食は、味を確かめ合い、おいしさを感じながら食べた。

#### iii 支援の手立て

- ・3人が別々の活動をしているので、授業者と共に活動する子ども、声をかける子ども、時々目配りをする子どもというようにその時々で子どもに応じて支援した。
- ・自分で準備や片づけができるように自分の専用かごを準備して授業者も一緒に片付けるようにした。
- ・焼くときは、期待感が高まるように、焼け具合がどうか声をかけたり、最終日に出かけることを話題にしたりした。また、会食中には味についてみんなで話したり、今度は誰を招待しようか、などのような話題をして活動を盛り上げた。

#### iv 手立ての反省

- ・個別の活動をしている際に、授業者の直接的な支援がなくとも子どもたちがスムーズに動けるような「できる状況づくり」が必要である。
- ・準備や後片付けは、数回やることで3人ともスムーズに行っていた。
- ・焼いているときや会食のときは、焚きつけや調理の下準備など一人ひとりが自分の仕事に精一杯取り組んだ後なので、会話が盛り上がるというより、充実感のあるホッと一安心と

いうような時間になった。

#### ③ 授業者による授業記録に関する考察

単元開始当初は、担当する仕事の難度が高いことから、活動に滯りが見られた。子ども主体の活動、すなわち自分から・自分で活動に取り組めるようにという点での活動選択・手立ての不足である。活動内容を見直したり、手順の見直しを行うことで、スムーズな活動につながった。一方、全体を通じて、授業者の声かけ・手助けがなお多かった。例えば、ゆうこさんのご飯をつく時間への対応として、タイマーを用意した。タイマー使用自体は技術的に問題はないが、時間設定にしばしば変更があり、実際には授業者による声かけでの支援が目立った。今後の「できる状況づくり」の課題である。

なお、授業記録では、表5で示した子どもの様子、ねがい、手立てとは異なる状況に対する対応も見られる。実際の授業では当然と言えば当然であるが、様子、ねがい、手立ての立案する上で、実際の授業での対応に即した精度も求められよう。

#### (2) 「校内授業研究会」の結果と考察

##### ① 参観者へのアンケート

###### i 参観期日

単元13日目。

###### ii 参観時間

9：25から11：20までの間で都合のつく時間に直接参観を依頼した。

###### iii 参観人数

8人。

###### iv 参観者

校内の通常学級教員。

###### v アンケート回収枚数

4枚（回収率50%）。

###### vi アンケート項目と結果

【設問】「ねがい」が達成されていたか3点（ア授業の流れについて、イ場の設定・道具や補助具について、ウ教師の支援について）について感想をお願いします。

※以下、子ども別にアンケート結果を示す。

## &lt;とおるさん&gt;

## ア 授業の流れについて

- ・重い道具を1回で運ぶなど最初から活動に意欲的で粉や水の量を量るときもよく集中して取り組んでいた。
- ・笑顔を見せて活動をしていた。カップに入れれる作業に黙々と取り組んでいた。

## イ 場の設定・道具や補助具について

- ・校庭の東屋をデイキャンプの基地に設定したのは、よい発想。道具もかごにまとめて入れるなど工夫されていた。
- ・洗ったものを置く場所など何をどうすればよいのか分かりやすい。

## ウ 教師の支援について

- ・粉や水の分量についての声掛け、手助けなど適切だった。

## &lt;ゆうこさん&gt;

## ア 授業の流れについて

- ・たいへん手慣れた様子で、きりたんぽ作りに取り組み、熱心に作業をしていた。

## イ 場の設定・道具や補助具について

- ・洗ったものを置く場所など何をどうすればよいのか分かりやすい。
- ・ご飯を付ける場所や「小さめのおにぎり」が活動を支えているということが分かった。手際よく、おにぎりをぐっと押して棒に付けているようだった。

## ウ 教師の支援について

- ・不足していた棒を取りに行くよう、無理なく指示を出していてよかった。

## &lt;かずやさん&gt;

## ア 授業の流れについて

- ・着火の際、やや火を怖がっている様子も見られたが、火が点いてからは黙々と作業をこなしていた。
- ・活動から大きく外れることなく、継続して仕事に取り組んでいた。枝を折ってくべる様子も見ることができた。毎日の活動の繰り返しで自分の仕事に見通しをもっている（役割の重要さも分かっているようで）からこそ、で

きたのだと思う。

- ・後始末（ブロックの片付けや一輪車での片付け）でとてもよく働いていた。

## イ 場の設定・道具や補助具について

- ・一輪車の扱いがとても上手だったので驚いた。
- ・洗ったものを置く場所など何をどうすればよいのか分かりやすい。

## ウ 教師の支援について

- ・焚きつけや枝のつぎ足しや作業への意欲づけの指示等が適切だった。
- ・途中で何かに気をとられ、違うことに夢中になってしまうことがある時にどのように早く活動に戻してあげるかということが大切なこと。「また、お願ひするよ。」という声掛けが期待感をこめた良い支援だと思う。

## 【設問】気付いたことがありましたら感想をお願いします。

- ・授業を見て驚いたことがたくさんあった。ゆうこさんは、洗い物がすごく手慣れている。かずやさんは、一輪車の扱いが上手だった。6年生らしく責任を持って行動している。「重い」「危ない」などとことばを発していることにも驚いた。とおるさんの用具拭きを手伝おうとしていたことも6年生らしい態度だった。とおるさんは、自ら声を発していることに驚いた。作業は全員が手慣れていた。網の洗い方は難しいので、どうするかと見ていたら、かずやさんは立てて洗剤を洗い流していた。経験することで、覚えていくものだと改めて感じた。特別支援学級だけでなく、子どもはいろいろ経験することが大切だ。次からは水をためバケツに持っていくべき、ホットケーキミックスも固まらないかもしれない。家庭科でエコショッピングとかエコクッキングをやっているところだったので、慣れてきたら水をため洗うことはゆうこさんならできるのではないかと思った。

- ・野外での炊事という大変ダイナミックな題材で、子どもたちの興味・関心を高めるのによい学習だと思う。個々の役割も明確でそれぞ

れの分担を意欲的にこなしているのに感心した。看板も工夫が見られ、すばらしい出来ばえだった。

- ・3人とも片付けまで、自分の役割がわかり進んでやっていた。
- ・6月上旬の三人の様子ものぞきに行けばよかったですと感じた。そうすれば、どんな支援から、今日の活動までたどりついたのか自分で少し分かってコメントができたと思う。

## ② 授業者による反省

＜とおるさん＞

ア 授業の流れについて

- ・分量を量るとき、自分で1杯分を量っていた。
- ・準備や片付け、一つ一つの活動に意欲をもって取り組んでいた。
- ・焼く活動のときは、じっと待っている時間のためか、周りに注意がいっていた。
- ・熾ができるまでの時間を利用して、どんどん小枝折りの活動を行えるとよかったです。

イ 場の設定・道具や補助具について

- ・机の高さや材料の入れ物などは、子どもに合っていた。
- ・カップケーキ型は丈夫であったが、形状が不安定で入れにくく、生地をこぼしていたので工夫が必要だった。
- ・ポールに材料を入れてかき混ぜるときに一人でできるようにポールを固定する工夫があればよかったです。

ウ 教師の支援について

- ・声掛けによって、活動に注目して進めていた。
- ・一緒に活動をしながら支援してきたが、どうしても手助けの場面があった。道具の改善などで一人できることは一人で行い、その上で他の共に活動であればよかったです。

＜ゆうこさん＞

ア 授業の流れについて

- ・分量を事前に量ることにより活動の流れがスムーズだった。
- ・準備から片付けまで、ほとんど一人で活動していた。

・きりたんぽ作りは手際よくやっていた。

イ 場の設定・道具や補助具について

- ・タイマーやきりたんぽの棒の工夫により、調理活動がしやすくなっていた。
- ・かまどに後ろ向きの位置で活動しているのでお互いの様子が見えるように場所を工夫する必要があった。
- ・下敷きはラップより固めのマットの方が調理がしやすかった。

ウ 教師の支援について

- ・折々に声をかけることで活動が意欲的に流れていった。
- ・材料を計る活動は、授業中に行うと授業者がとおるさんへの支援をしているときと重なるので、待つ状況が続いていたが、事前に一緒に計ることで活動中のゆとりと自信につながっていました。

＜かずやさん＞

ア 授業の流れについて

- ・準備や後片付けは、スムーズに行われていた。
- ・焚きつけがうまくいかなかったが、なんとか火をつけようとしたがんばっていた。
- ・火がつたら、どんどん薪をくべていた。

ウ 場の設定・道具や補助具について

- ・空気が入りやすいようにかまどの底上げがあるとよい。
- ・木が湿っていたため、火がつきにくいので乾燥した木を使うようにする。

・焚きつけにもう一工夫あるとよい。

ウ 教師の支援について

- ・火がつきにくいときの適切な支援をできるようにする。
- ・焚きつけ以外は、折々の声掛けでスムーズな活動となっていた。

## ③ 「校内授業研究会」の結果に関する考察

手立ての評価は概ね良好であった。これは、「校内授業研究会」の実施が、単元後半であったことで、手立ての改善、活動の習熟が図られたことを示唆するものである。参観者及び授業者いずれの評価にも子どもたちが自分から・自分で活動でき

ていたことへの肯定的評価が見られた。一方、焚きつけの仕事では、滯りの指摘もあり、まだ未解決の「できない状況」があることが示された。

なお、「校内授業研究会」の結果には、表5で示した子どもの様子、ねがい、手立てとは異なる状況に対する記述が多い。これは授業者による授業記録結果と同様であり、計画段階での様子、ねがい、手立ての立案する上で、実際の授業で重視されるものとの整合性を高める努力が必要である。

### (3) 保護者へのアンケート結果のまとめと考察

#### ① 実施期間

研究年度7月。

#### ② 対象

対象学級在籍の子どもの保護者3人。

#### ③ アンケート回収枚数

3枚（回収率100%）。

#### ④ アンケート項目と結果

**【設問】**4月から生活単元中心の学校生活を送っています。昨年度までの様子と比べて、学校生活を変えたことに対しての感想をお願いします。

- ・毎日、楽しみにしている時間があるみたいで、学校へ張り切って登校します。下校すると、学校での楽しかったことを必ず一つは話します。4年生のときより分かりやすく話してくれるようになりました。
- ・子どもの様子を見ている限り、学校での変化に特別、抵抗感のようなものは感じていないようです。1つのテーマに沿った活動というのも1ヶ月単位でという期間の設定もちょうどよいと思います。
- ・親にとっても子どもにとってもよい経験になったと思います。普段やらないことをやって頂いたことはすごく嬉しかったです。

**【設問】**昨年度までと今年4月からの家庭での生活の様子についてお尋ねします。生活に変化があった場合には、○を付けてください。（いくつでもかまいません。）

- ・家庭での生活がスムーズになった（例、早起き、食事の時間、歯磨き、お風呂など）。

3人

・手伝いをするようになった。：2人

・学校の様子を以前より話すようになった。：2人

・一人でやることが増えた。：3人

・たくましくなった。：3人

・疲れているようだ。：0人

・怒りっぽくなった。：1人

・学校生活のことで愚痴を言っていた。：0人

・学校に行きたくないと言うようになった。：0人

**【設問】**単元「デイキャンプ」期間中の家庭での様子についてお尋ねします。ご家庭で下のような生活が見られた場合には、○を付けてください。（いくつでもかまいません。）

・きりたんぽやカップケーキやかまどのことなどが家庭で話題になった。：3人

・手伝いを進んでやるようになった。：2人

・学校へいつもより張り切って行っていた。：2人

・最終日のおでかけを楽しみにしている様子がみられた。（話していた。）：3人

・一人でやることが増えた。：2人

・たくましくなった。：3人

・疲れていた。：0人

・怒りっぽくなった。：0人

・単元のことで愚痴を言っていた。：0人

・学校へ行きたくないと言っていた。：0人

#### ⑤ 保護者へのアンケート結果に関する考察

保護者へのアンケートでは、自由記述、選択肢いずれにおいても、家庭で子どもが主体的に活動している様子がうかがわれた。選択肢には、家庭で子どもが自分から・自分で活動する姿や、単元のテーマの共有場面といった子ども主体の活動に通じる様子とその反対の様子を用意した。このような選択肢を用意したことで、教育課程や授業の目標と同じ方向での評価について情報を得ることができた。その結果は概ね良好なものであった。選択肢を用意しない自由記述についても、子ども

の主体性を語る文章が綴られていたことは、保護者と授業者との間に子どもに願う姿として共通の視点があったことを示唆するものである。保護者と授業者が子どもへの願う姿に共通の視点を有することは、円滑な授業実践、ひいては円滑な学級経営に不可欠なことであろう。

#### 4 総合考察

##### (1) 対象授業での子ども主体の活動

授業者による毎回の授業記録には、活動を分担し、毎日繰り返すこと、道具等の改善を図ることで、自分から、自分で取り組む姿が記録された。とおるさんについては、当初計画した活動分担では十分にできる状況がつくれなかったため、単元中盤に活動を変更したが、困難のあった生地の巻き付けをカップケーキ型に流し込むことに変えるという、できない状況に特化した部分変更で、これまでできていた活動を維持したまま、よりできる活動への転換が図れたと考えられる。他にも、当初計画した手立てを、様子を見ながら修正していくこともあった。

単元後半に実施した「校内授業研究会」では、参観アンケートで扱いやすい道具等の工夫や教師の個に応じた支援などの成果が評価されていた。これらの内容は、授業者による毎回の授業記録で見られた手立ての改善内容と符合しており、授業者による手立て改善の成果が参観者によって認められたことを示唆している。研究会当日の授業者による反省で授業者自身が成果としてあげた道具や声かけの工夫と参観者の評価も重なる部分があった。一方、授業者による反省には、子ども主体の活動を妨げる着火の難しさに対応する道具等の工夫、道具や場の配置の不足も指摘されており、今後の授業改善に課題を残している。

保護者へのアンケートでは、家庭での主体的取り組みの増加や、単元の生活が家庭でも話題になっている様子などが見て取れ、この時期の生活が、子ども主体に展開され、かつ家庭にも広がった様子がうかがえる。

##### (2) 生活単元学習中心の教育課程の有する意義

前節で考察したように、本研究の対象授業期間中に、子ども主体の活動実現は、授業者、参観者（校内教員）、保護者によって共通に指摘されている。このこと自体、生活単元学習中心の教育課程の成果を示唆するものである。さらに、特に授業者による毎回の授業記録に即して実際の授業展開を追ってみれば、子どもの活動の習熟過程、手立て改善過程などに、毎日活動を繰り返しているが故の向上が伺える。

現場の実践である以上、必要な改善を研究のために先延ばしして、比較データを収集することはふさわしくない。そのため、データに基づく考察はできないが、授業者としての筆者には、本研究以前に筆者自身が実施していたコマ割りのモザイク型週日課ではこのような向上は認めにくかったと認識している。本研究における活動の向上が教育課程の変更によるものであることが示唆される。

##### (3) 今後の課題

本研究では、実際の特別支援学級の教育課程に変更を加えた上で検討を行った。すなわち、生活単元学習を大きく位置づけ、週日課表を帯状に変更した上で、その成果を授業研究という手法で検討した。授業者自身による授業評価、参観者による授業評価、保護者による授業評価授業研究は複数の方法を並行して実施したことにより多角的に、子ども主体の活動実現、変更した教育課程の意義を論ずることができた。第1章で述べたように、本研究で採用した方法は、様々な条件が絶えず変動する実践現場で行われている方法であり、主観性や蓋然性から逃れることができない。しかし、そこには主観性や蓋然性とともに授業者自身が「手応え」として得る授業成果があり、その上に確実に授業改善が積み上げられていくのも実践現場の事実である。そのような実践現場ならではの成果を、複数の方法の組織化とそれによる多角的に検討によって、より精度を上げることができるを考える。

定量化や单なる特質の分析ではない、授業の目標に即した実践現場ならではの方法の充実を図っ

ていきたい。そのことが教育課程の意義を検証し、改善していくことにも寄与すると考える。

一方、本研究については、授業研究の成果として、なお手立ての不足が課題としてあげられている。さらに、これは1学期についての1単元のみの検討であり、実践を重ねた段階での評価も継続して行う必要がある。

また、授業記録や「校内授業研究会」参観者による記述と、表5で示した子どもの様子、ねがい、手立てのズレも見られた。事前の子ども理解の精度を上げることで、この点は解消できると考えられる。実際の授業と事前の計画の整合性を高める努力が必要となろう。

今後は、研究方法を同じくしつつ、手立ての改善等、授業改善を行った別期間の単元の検討を行い、その結果を、本研究の結果と比較し、より、子ども主体の活動実現、生活単元学習中心の生活の意義への検討を深めていきたい。

**【謝辞】**本研究にご協力くださいました、とおるさん、ゆうこさん、かずやさん、そして保護者の皆様、A小学校教職員の皆様に心よりお礼申し上げます。

## 【文献】

- 秋田喜代美・藤江康彦編（2007）：事例から学ぶはじめての質的研究法 教育・学習編. 東京図書.
- アラン・クロン（山田富秋、水川喜文訳）（1996）：入門エスノメソドロジー～私たちはみな実践社会学者である。せりか書房.
- 千葉大学教育学部附属養護学校（2002）生活中心教育の原理－生活のための 生活による 生活の教育. K&H,pp. 41-159.
- 戸来キイ子・名古屋恒彦（2006）：領域・教科を合わせた指導を大きく位置づける小学校特殊学級における教育課程編成の課題. 日本発達障害学会第41回研究大会発表論文集, p. 36.
- 戸来キイ子（2007）：小学校知的障害特殊学級における教育課程の編成の在り方に関する研究. 岩手大学大学院教育学研究科修士論文.
- 平山満義（1997）：質的研究法による授業研究. 北大路書房.
- 海保博之、原田悦子（1993）：プロトコル分析入門. 新曜社.
- 小出進（1979）：教育課程・指導法の変遷. 全日本特殊教育研究連盟編：日本の精神薄弱教育—戦後30年—第2巻 教育の方法. 日本文化科学社, pp. 1-37.
- 小出進（1998）：生活中心教育の展開. 生活中心教育研究会編：生活中心教育の展開. 大揚社, pp. 16-22.
- 文部科学省（2004）：盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説一総則等編一. 海文堂出版株式会社, pp. 223-224.
- 名古屋恒彦（1996）：知的障害教育方法史生活中心教育戦後50年. 大揚社, pp. 9-79.
- 名古屋恒彦（1996）：生活単元学習の分析的検討(1)－質的検討を可能にする授業分析法に関する考察一. 発達障害研究, 18(3), pp. 209-217.
- 名古屋恒彦（1997）：作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討—木工作業における「できる状況作り」を中心に—. 特殊教育学研究, 34(5), pp. 65-71.
- 名古屋恒彦（1997）：生活単元学習の分析的検討(2)－子ども の主体的活動を促す対応に着目した授業分析一. 発達障害研究, 18(4), pp. 285-293.
- 西原和久、張江洋直、井出裕久、佐野正彦（1998）：現象学的社会学は何を問うのか 勁草書房.
- 太田俊己（2003）：創刊にあたって. 生活中心教育研究, 第1号, pp. 1-4.
- 生活単元学習を考える会（1989）：実践どの学級でもできる新生活単元学習. 学習研究社.
- 好井裕明（1992）：エスノメソドロジーの現実 せめぎあう〈生〉と〈常〉. 世界思想社.

表1 研究前年度の週日課表

	月	火	水	木	金
1校時	日生	日生	日生	日生	日生
2校時	生单	体育	書写	体育	国語
3校時	生单	国語	国語	国語	体育
4校時	国語	生单	音楽	図工	図工
5校時	図工	算数	算数	算数	算数
6校時		クラブ	生单		委員会

表2 研究年度の週日課表

	月	火	水	木	金
8:15				登 校	
8:30				係 の 仕 事	
9:00		全校朝会			
		児童朝会			
				お は よ う タ イ ム	
9:30					
					生 活 単 元 (業 間 休 み を 含 む)
11:20					
11:30	図 工	音 樂	音 樂	音 樂	体 育
12:00					給 食
		昼 休 み			
13:25				掃 除	
13:45	国 算	国 算	国 算	国 算	国 算
14:30					
14:35		ク ラ ブ	書 写		委員会
15:25				帰りの準備 ・ 帰りの会	
				下 校	

表3 日程計画

月／日	曜	主 な 活 動	関連する活動
5／31	水	○森林公園へ出かける	・週一回単元ニュースの発行
6／1	木	○かまどや薪の準備、東屋の掃除	・看板などの準備
2	金	○材料の準備	
5	月		・お家の方への招待状作り
6	火	「ねじりん棒」、きりたんぽ作り	
7	水		・お家の方を招待する
8	木		・壁新聞で活動の紹介
9	金		・先生方への招待状作り
10	月		
11	火		
12	水		
13	木		
14	金		
15	月		・2組さんへの招待状作り
16	火		・先生方を招待する
19	水		・2組さんを招待する
20	木		
21	金	○後片付け ○森林公園へ出かける準備	
		森林公園でデイキャンプ	

表4 授業展開

配時	児童の活動	支援上の留意点	道具等
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>○身支度を整え、道具や材料を準備する。</li>   <li>○移動をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・料理の準備をしながら、昨日の調理の出来具合や今日の味付け等を話題にする。</li>   <li>・自分から活動できるように、担当の物は一定の場所にかごに入れて保管する。</li> <li>・持ち物に合わせて、一輪車などを準備する。</li> </ul> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Tは、とおるさんとカップホットケーキを担当しながら、かまどの係の仕事に配慮し、児童の安全に留意ながら、調理活</p>	紅白帽子  ボール かき混ぜ棒 布巾 ホットケーキ ミックス 水、棒など
40	<ul style="list-style-type: none"> <li>○カップホットケーキときりたんぽの下準備とかまどの準備をする。</li> </ul> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <b>&lt;カップホットケーキがかり&gt;</b>            • ホットケーキミックス、水の分量を量り、混ぜ合わせる。            • カップに入れる。         </p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <b>&lt;きりたんぽがかり&gt;</b>            • ご飯、小麦粉、水を混ぜてつぶす。            • 棒に付ける。         </p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <b>&lt;かまど係&gt;</b>            • 薪に火をつける。            • 小枝を折りながら薪をくべ            • 煉きにする。         </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分でできるように○○で○つ分とする</li>   <li>・焼けやすく、作業がしやすいようにスプ</li> </ul> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;">           • 分量は朝に量り、混ぜるだけにしておく。            • タイマーを使い、つぶす時間の目安にする。            • 付けやすいように量の加減や棒に削っておく。         </p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;">           • 一日分の薪の料を決め、その分を燃やす。            • 木が燃えている間の作業にする。            ※雨天時は薪を切る。         </p>	ボール、すりこぎ ご飯、みそ棒  薪、新聞紙 チャッカマン、網、火バサミ  バケツ、布巾 軍手 一輪車 バスケット
40	○焼いて食べる。	・調度よく焼けるように声を掛け合いながら焼く。	
20	○後片付けをする。	・今日の出来具合などや明日の焼き方や味を話題にして、期待感がもてるようとする。	

表5 子どもの様子、ねがい、手立て

名前	様子	ねがい	手立て
とおるさん（2年）	<p>○教師と一緒に水で一片から楽い緒付をして後がをります。</p> <p>○ツクで教備し調理する。</p>	<p>○水をアケ量一通き型に混ぜ入れて活動します。</p> <p>○粉つぶしてほし。</p>	<p>○それぞれに分ける。</p> <p>○意にいなだじと欲的様ねと取り組んでほしい。</p>
ゆうこさん（5年）	<p>○タにとぶ。</p> <p>○棒でうた友しを付けていた。</p>	<p>○マ飯をてごけな付に。だい聞けていをいをい。</p> <p>○人よーるき飯られて「とりえに」た考る。</p>	<p>○麦粉つぶしてほし。</p> <p>○棒につけたご飯をしつ。</p> <p>○「つどいの森」に活動を楽し組みん。</p>
かずやさん（6年）		<p>○1回に1番る。</p> <p>○時々と分よた。</p>	<p>○薪(おき)を順に並べて、手際よく薪を順に燃えます。</p> <p>○継続して仕事に取り組んでほしい。</p>