

<実践報告>

コミュニケーションに視点をおいた生活単元学習の授業づくり

森山 朋子 小諸養護学校
宮地弘一郎 信州大学教育学部

An Attempt of Practice of Unit of Life That Values Communication

MORIYAMA Tomoko: Komoro Special Needs Education School

MIYAJI Koichiro: Science of Education, Faculty of Education,
Shinshu University

研究の目的	信州大学教育学部附属特別支援学校小学部の生活単元学習における子どもの育ちについて、生活単元学習の基本的視点に基いてその意義を再考するとともに、コミュニケーションに視点をおいた授業づくりを試みた。
キーワード	生活単元学習 遊び コミュニケーション環境
実践の目的	生活単元学習におけるコミュニケーション環境の整備
実践者名	森山朋子・北澤公浩・羽入篤史
対象者	信州大学教育学部附属特別支援学校 小学部 1～4 年生 (5 名)
実践期間	2012 年 2 月
実践研究の方法と経過	1 学期に行われた六月生活単元学習の記録を基に、小池および本校が掲げた基本的視点に基く分析を試み、子どもの活動の姿の評価を行った。この結果を基に、3 学期に実施した二月生活単元学習において、コミュニケーションに視点をおき、ボール遊びをテーマとした実践を行った。そして、二月生活単元学習における子どもの活動の姿について、六月生活単元学習との比較を行った。
実践から得られた知見・提言	生活単元学習の基本的視点に基いた子どもの活動の評価によって、それぞれの単元が各児童にとってどのような力の育ちを促す授業となっていたかを把握することができ、支援計画の策定における評価の有効性が示唆された。また、二月生活単元学習におけるボール遊びをテーマとした授業実践の結果、教師や友人との間にボールを介した自然なやり取りが生まれ、対人意識が向上した。生活単元としての学習の場でコミュニケーションの力を育むことには重要な意義があると思われる。

1. はじめに

信州大学教育学部附属特別支援学校では、子どもを主体に生活をテーマに据えた授業づくりにより「生きる力」を育む生活単元学習を教育の柱としてきた。知的障害のある児童生徒の学習上の問題として、①学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいこと、②実際の生活の場で応用されにくいこと、が挙げられる。こうした問題への対応として各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であるとされ、その1つとして古くから行われてきた学習形態が、小出進によって体系化された生活単元学習である。生活単元学習は、内発的動機づけの乏しい障害児が主体的に学習するため、子どもの生活実態から出発しまとまりと発展のある生活を単元として組み立てる学習方法であり、その中で子どもの全人的な発達を促すことを目的とし、その単元学習づくりは、子どもの基本的欲求や心理的なつながりを前提としている（小出他、1980）。この理念に基けば、生活単元は単なるいち学習形態ではなく、子どもにとって生活そのものであるべき活動と捉えられる。本校では、教師が共同生活者として児童生徒に寄り添い、個々の姿から学習内容を「決め出し」てその内容を取り入れながら、子ども達と教師の集団生活の場としての状況づくりを行う、というプロセスを大事にしながら生活単元主体の実践に取り組んできた。

しかしながら近年、知的障害特別支援学校における子どもの臨床像は多様化してきており、集団での場を重視した学習が困難となってきた。さらに、この問題とも関連しながら平成19年より、特別の場で指導を行う「特殊教育」から児童生徒一人一人の教育的ニーズを大切に「特別支援教育」への転換が図られた。こうした個への対応と指導を重視したカリキュラムが組み込まれてゆく中で、生活単元学習は単なる総合学習のひとつとして捉えられることも多くなってきており、本質からかけ離れてきている感がある。だが最近、個別のニーズに基く教育が支援のモザイク化を引き起こしているなどの問題点も指摘されてきており、今一度子ども達の「生きる力」を育む特別支援を見直してゆく必要がある。こうした背景の中、生活単元学習の意義を再考することが重要と考えた。

集団での学習を困難にしている大きな要因に、対人スキルの問題が挙げられる。子どもたちは自分の要求を伝えることでより楽しさを感じることができ、拒否を伝えることでストレスを軽減できると思われるが、近年は広汎性発達障害をはじめとした対人関係に困難さを抱える知的障害児が増加してきており、不適切な集団化はより深刻な参加および活動の制約を引き起こす危険がある。集団での生活単元の授業づくりではこの点を慎重に検討することが必要であるが、一方で、集団生活の場を大事にする生活単元学習の中でこそ、より生活に則した対人スキルやコミュニケーション力が伸びていくのではないかと考えた。

そこで本実践研究では、信州大学附属特別支援学校小学部における実践の中心となっている遊びの生活単元学習を対象に、生活単元学習の再考、および単元の中でのコミュニケーションの育ちに取り組んだ。生活単元学習における子どもの育ちの評価において、小出と本校が共同でまとめた視点に基く分析を行い、さらにコミュニケーションの育ちを重視した生活単元学習の実践を試みた。

2. 本校で行われてきた生活単元学習の基本的視点について

生活単元学習について、学習指導要領では以下のように述べられている。

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の・総合的に学習するものである。生活単元学習では、広範囲に各教科等の内容が扱われる。生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切である。また、小学部において、児童の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れた生活単元学習を展開している学校もある（以下略）（文部科学省，2009）。

上記のように、生活単元学習は、知的障害のある児童生徒の指導をよりよく進めるために行われる「各教科等を合わせた指導」の形態として位置づけられている。本校の生活単元学習では、「基本的欲求への積極的対応」「生活と学習活動の一体化」という2つの視点から指導法の開発が進められてきた。詳細をそれぞれ表1、表2に示す。

表1 本校における生活単元学習の視点「基本的欲求の積極的対応」（小出他，1980）

○ 基本的欲求への積極的対応

1 教育としての欲求充足

・発達期において、発達にかかわる基本的欲求の求めているものは、子どもにとって必要、価値あるものであり、その基本的欲求が最大限に充足されていることが、欲求統制力や欲求不満耐性を大きく身につけるには必要である。

2 教育において大切にすべき基本的欲求

第一：発達欲求＝発達期に諸器官の使用を求める欲求

感覚欲求…視覚的刺激や聴覚的刺激に好んで反応するなど
活動欲求・操作欲求…歩くこと、三輪車に乗る、はしを使うなど
思考欲求…積み木を倒れないように積み重ねることなど
※「遊び」はいろいろな発達欲求を同時に充足させる総合的な活動である。

第二：能力実現に関する欲求＝自らの力を最大限に、成功的に実現したいという欲求

成就欲求…事を首尾よく成し遂げたい
独立欲求…独力で何かをやり遂げたい
※成就感を得るためには、課題に意欲的（能動的、積極的）に取り組むことが必要。個々の学習活動への意欲的な取り組みを重ねると、毎日の生活、さらに将来の生活にも意欲的になる。

第三：社会的相互性を求める欲求＝人とのかかわりを求める欲求

所属欲求…仲間にはいたい
社会的承認欲求…自らの行動に是認や称賛を得たい
自尊欲求…他にかけがえのない存在でありたい
愛情欲求…愛し愛されたい

※これらの欲求が満たされるためには、所属する集団の中で確固たる地位や役割をもち、その役割を遂行でき、仲間からは是認や称賛などの肯定的反応が得られることが必要である。

表2 本校における生活単元学習の視点「生活と学習活動の一体化」(小出他, 1980)

○ 生活と学習活動の一体化

1 学習活動の生活化と統合化

- ・自由な生活場面で子どもが自発的に起こす自然な活動に学習活動ができるかぎり接近させ、できれば、子どもの生活活動そのものを学習活動として取り入れ、組織する。

2 生活への教育的援助

- ・対象とする子どもたちの障害の程度がしだいに重くなっているため、子どもの生活活動の代表的なものである「遊び」を学習活動とするようになった。
- ・遊びを学習活動として取り入れようということには、学習活動を遊戯化することよりも、もっと徹底した学習活動の生活化を意図している。遊びを従来の学習活動の概念に合うように変えていくのではなく、従来の学習活動の概念を変えて、遊びを遊びのままで学習活動として意味づけ、位置づけていこうとする姿勢が必要である。

3 自立的生活の実現 = 望ましい生活の実現

- ・すばらしい生活単元学習の実現 = すばらしい自立的生活の実現
- ・生活単元学習の指導を教育課程の中心に位置づける

【望ましい生活単元学習として備えている条件】

<条件1> 子どもたちは、終始きわめて強い目標意識、課題意識をもって活動している。子ども達が寝ても覚めても思い続ける。

…最初から強い意識を持つために、醸成し育てるための活動を必要な単元として用意。

目標や課題と関係深い類似経験を重ね、イメージ化を図る。

同種類の活動を発展的に繰り返すことで目当てをもつ。

<条件2> 実に主体的、能動的、自立的に目標達成のための活動に取り組んでいる。

…主体的・自立的に活動するという点が弱いので、子ども達に自分たちで計画し実行しているのだという意識をもたせるために、学習集団の一構成員として子どもたちと共同生活するという姿勢で単元活動を援助する

<条件3> 目標達成、課題成就のために必要にして十分な活動が、きわめて自然な形で次から次へと発展的に展開されている。

…教師の準備しすぎ・援助しすぎにより、子どもの活動範囲が必要以上にせばめられている。

3. 方法

3.1 対象

信州大学教育学部附属特別支援学校小学部低・中学年学級1学級を対象とした。対象学級は、A児(1年女児・ダウン症)、B児(2年男児・自閉症)、C児(2年男児・自閉症)、D児(3年女児・自閉症)、E児(4年男児・ダウン症)の5名で構成された学級であった。

3.2 手続き

本実践研究は、2つの手続きにより進められた。まず、1学期に実施された六月生活単元学習の記録を基に、表1に示した基本的欲求の視点に基いた子どもの育ちの評価を試みた。その上で、3学期に実施した二月生活単元学習において、コミュニケーションに視点を置いた授業づくりを試み、六月生活単元学習における育ちの姿との比較を行った。

4. 六月生活単元学習における育ちの評価の試み

4.1 六月生活単元学習について

(1) テーマ：「はな・そらどうぶつランドで遊ぼう」

(2) 授業形態：児童については、本実践研究で対象とした5名に加え、同じ低・中学年で構成される学級5名の計10名が、プレイルームに設置された状況および遊具を用いた活動を行った。教師はCT1名およびST5名の計6名であった。

(3) 単元の願い：

・体を十分に動かしたり、操作性の遊具を操作したりすることを通して、「遊具・遊び」「教師や友達」の中で遊び込んでほしい。

・遊び込む中で、教師に近づき遊びたい場所をさす、一緒に遊びたいことを教師の腕を引いたり、自分で遊びたい場所を選んだりして伝える、教師の「すべるゾウ（すべり台）を滑ってみよう」という働き掛けを受け取り、それに応じて「すべるゾウ」で繰り返し滑る、など教師や友達と一緒に遊んでほしい。

・「クマさんころころ（といや透明なチューブ、羽根車の中にボールを転がしてボールの転がる様子を楽しむ遊具）」では、「グルグル（らせん状の羽根車）」が回っている様子を見ておやつに見立てたボールを動物の口に入れたり、といにボールを転がしたりして教師や友達と一緒に遊んでほしい。

(4) 授業づくりの視点：

・一人一人が喜んで活動し、体を精一杯使ったり道具を操作したりしながら行う遊びを中心としている。遊び込むことを大切に考え、遊び込むためにテーマに沿った生活作りを考えていく。その時期の生活のテーマに寄せたストーリー性を取り入れることで遊び込む姿により近づけると考える。

・児童の興味・関心に加え、伸びている力や特性に応じた適切な環境を整える。慣れている遊具（なじみ性）を基本に据えつつ、児童の姿に合わせて遊具を変化させていたり、新たな経験ができる遊具（新奇性）を提示していたりすることに配慮する。

・個別から集団への展開、集団から個別への展開など児童の意識の変化や児童にとっての自然な活動展開によって柔軟に授業構想をする。

(5) 1時間の授業展開：授業の前半では、個々が好きな遊具で身体を十分に動かして遊び込む活動を行った。また教師が動物に扮したり、子どもがライオンの被り物を被ったりして追いかっこや相撲をする事を通して、身体を動かすことを促した。後半では、前半の遊びに加えて「クマさんころころ」が登場し、興味のある児童たちが集まり集団でボールを操作して遊ぶ活動を行った。

4.2 遊及的分析に基づく育ちの姿の捉え

表3は、六月生活単元学習においてみられた各児童の活動の様子について、表1に示した3つの基本的欲求に基き分類したものである。六月生活単元学習においては、単元の願いが、体をじゅうぶんに動かしたり、操作性の遊具を操作したりすること、にあったため、

発達欲求，特に活動欲求が満たされた児童が多かった。また，A児とC児については，第一，第二，第三のすべての項目が網羅されており，第三の社会的相互性を求める欲求についても積極的な姿がみられた。他方，B児については，第三の社会的相互性を求める欲求に関する姿がみられず，第二の能力実現に関する欲求からも他者との活動を避けたいという姿がみられていた。またB児，E児については，第二の項目のうち成就欲求の充足に関わる積極的な活動の姿がみられず，第一の項目でみられるように主に感覚受容に関わる遊びに従事していた。これらの分析結果から，本単元は個々の遊びとして成立したものの，多様な生活の場に対応できる力を育ててゆく上では，第二，第三欲求を充足させるような単元を取り入れてゆくこと，特に他者関係を意識できる生活単元の授業づくりを検討することが重要と思われた。

表3 六月生活単元学習における各児童の，3つの基本的欲求に関連する活動の姿

対象児	基本的欲求に基づく活動の様子		
	第一:発達欲求	第二:能力実現に関する欲求	第三:社会的相互性を求める欲求
A児 (小1・女)	<ul style="list-style-type: none"> トンネルに入る。 すべり台を滑り下りたり，駆け上がったたりする。 エアトランポリンの上で跳ねる。 鉄管に上る。 といにボールを転がす。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の手を借りず一人で跳ねようとする。 教師を制止し，スタートの合図を出す。 平均台を渡り終え，ガッツポーズをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 遊ぶとき，近くに教師がいないと呼ぶ。 教師と手をつないでエアトランポリンの上で跳ねる。
B児 (小2・男)	<ul style="list-style-type: none"> 滑り物にほおずりをする。 すべり台を滑り下りたり，駆け上がったたりする。 エアトランポリンの上で跳ねる。 鉄管に上る。 遊び場を走り回る。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人で遊びたがる(かかわろうとすると逃げる)。 	
C児 (小2・男)	<ul style="list-style-type: none"> スイッチを押して，付いた光を見る。 すべり台を滑り下りたり，駆け上がったたりする。 といにボールを転がしたり，といをつないだりする。 	<ul style="list-style-type: none"> といに流したボールがつまらないようにする。 自分の転がしたボールの行方を最後まで追う。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と追いかっこをする。 教師と言葉のやり取りをする。
D児 (小3・女)	<ul style="list-style-type: none"> 滑り物にほおずりをする。 エアトランポリンの上で跳ねる。 鉄管に上ったり，鉄管を伝ったりする。 平均台を渡る。 壁の小さな出っ張りに足をかけて壁の端から端まで移動する。 	<ul style="list-style-type: none"> 落ちないように渡ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> エアトランポリンの上で，跳ねながら教師の手を握ってくる。 教師の膝の上に乗って，すべり台を滑り下りる。
E児 (小4・男)	<ul style="list-style-type: none"> 穴から吹き出す風を浴びる。 ブランコで揺れる。 エアトランポリンの上で，手すりにつかまって跳ねる。 ハンドルを回して，ボールを上を流す。 		<ul style="list-style-type: none"> 教師と一緒に滑り物に乗って，滑り下りる。

5. 二月生活単元学習におけるコミュニケーションに視点をおいた実践の試み

5.1 授業づくり

二月生活単元学習では、本研究で対象とする学級5名による授業を実施した。構想にあたり、以下の点を重視した。

- (1) 六月生活単元学習、および2学期に行われた十月生活単元学習と同様、児童の主体的な姿が期待できる「遊び」を基盤とした生活単元学習を実施する。
- (2) 各児童は、これまでの生活単元学習や日常生活の遊びの中で、教師とかかわることの楽しさを感じ始めていると思われる。そこで、教師や友達と一緒に遊ぶことを楽しめる状況（遊び場）づくりを行う。
- (3) 「基本的欲求」の視点で見たとき、六月生活単元学習では、第一の発達欲求に重点が置かれていた。本単元では、かかわることの楽しさを感じ始めているという児童の実態も踏まえ、第三の社会的相互性を求める欲求の充足を目指す。
- (4) 第三の基本的欲求に関わるコミュニケーションの姿として、特に児童の「伝える姿」という視点で児童の姿を見ていく。併せて、教師のかかわり方を振り返りながら単元を進捗する。

六月生活単元学習では、体を十分に動かす姿が多くみられた一方、児童によっては授業後半でボールをといに転がすなどの操作性の活動に従事する姿もみられた。この姿は2学期に行われた十月生活単元学習やその他の遊び場面を通していずれの児童にもみられてきており、ボールを介した受け渡しなどのやりとりもみられた。そこで二月生活単元学習では、上述した4点を踏まえた上で、ボールを活用した授業づくりを行い、操作系の活動に関する発達欲求や能力実現に関する成就欲求を充足させること、その中で教師や友人とのやりとりを生み出し、社会的相互性を求める欲求に働きかけることを目的とした。

5.2 単元について

- (1) テーマ：「そらぐみボールランドであそぼう」
- (2) 授業形態：本実践研究で対象とした5名の児童が、学級の教室内に設置された状況および遊具を用いた活動を行った。教師は学級の3名の教員で、CT1名（筆者）およびST2名であった。状況づくりの特徴として、大きさや素材が違うボールを用意し、ボールに直接乗って揺れる遊びやといにボールを転がしてボールの動きを見る遊び、キャッチボールやボウリングをしてボールを投げる、転がす、ける、板の上に乗ったり箱の中に入ったりしてボールの上を転がる遊びなどができる場を構成した。また、教師と一緒に遊ぶ中で児童の楽しいという思いをとらえ、思いに添って応じたり働き掛けたりした。
- (3) 単元の願い：
 - ・好きな遊びで遊ぶ中で、教師と一緒に遊んだり、友達の遊びを見たりすることを通して、ボールを使ったいろいろな遊びをしてほしい。
 - ・教師や友達と一緒にボールを使った遊びをする中で、「おねがい」や「ぼうりんぐ」という言葉や「ああ」という発声、または表情、遊具や遊んでいる友達をじっと見る視線、教

師の手を引くという身振りなどによって、「もう1回やりたい」や「支えてほしい」、「一緒にやりたい」、「楽しい」という思いを表したり伝えたりしながら遊んでほしい。

表4 二月生活単元学習における単元展開

時間 遊具・遊び	単元初期 (4時間)	単元中盤 (5時間)	単元終わり (9時間)
ごろごろストライク (ボウリング)	<ul style="list-style-type: none"> ・並んでいるペットボトルに向かって、ボールを手で転がしたり足でけったりする。 ▲ペットボトルに当てやすいように、大きめのボールを用意する。 △B児が、「ぼうりんぐ」と言ってきたら、ペットボトルを並べる。全部倒れたら、「ストライク」と言ったら、ハイタッチを求める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で選んだボールで、ペットボトルや自分で積んだ空き缶にボールを当てる。 ▲大きさの違うペットボトル、数個積んだ空き缶を並べる。 △B児が自分で空き缶を立てたりボールをセットしたら賞賛する。「もういっかい」と言ってきたら、「どうぞ」と言ったら見守る。 	
ゴールゴール (ミニゴールを使った遊び)	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴールに向かって、近くからボールを転がしたりけったりして入れる。 ▲大きさの違うサッカーボール柄のボールを用意する。 △C児がゴールに入れたら、「ごおる」とC児の好きなフレーズを言う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分でゴールを選び、そのゴールの前にボールを置いて転がしたりけったりする。 ▲ゴールの数を増やす。 △C児が遊びを始めたなら近くに行き、「サッカー楽しいね」とにこにこしながら声を掛けたり、転がす動きに合わせて、「こーろころ」と言ったりする。 	
スーイスイ (ボールスライダ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールの上の板や箱に一人で乗る。 ・教師に動かしてもらって滑る。 ▲スムーズに動くようにボールの量を調整する。 △C児が近づいてきたら、「乗りますか」と声を掛け、必要に応じて板を押さえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師や友達と一緒に板に乗る。 ▲教師や友達と一緒に乗ることができるような大きさの板を用意する。 △C児が一人で乗ってにこにこしていたら、「先生も乗っていいですか」と声を掛け、返事を待つ。 	
ころころマシーン (といの遊び)	<ul style="list-style-type: none"> ・台の上に設置されたといに、ボールを転がしたり転がる様子を見たりする。 ▲といの途中で転がっているボールが見える穴を設置する。 △A児が転がすことを何度も繰り返していたら、「もう一回やって」と声を掛け、転がる様子と一緒に見たり拍手をしたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを高いといに落としたり、透明なといをボールが転がっていく様子を見たりする。 ▲頭上を転がるボールを見ることができるよう透明な部分があるといを設置する。 △A児が高いところまでボールを運んでいるときには、「フレーフレーAさん」と応援する。 	
ぴよんぴよん (バランスボールを使った遊び)	<ul style="list-style-type: none"> ・バランスボールの上に座る、うつぶせになる、仰向けになるなどして、揺れたり跳ねたりする。 ▲大きさの違うバランスボールを用意する。 ▲台などを支えにして、上に座ることができる場所を用意する。 △E児が自分からボールに乗り揺すっていたら、近くに行き、歌を歌ったり顔を見ながらボールを揺すったりする。 		
ふわふわボール (バルーン)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを手で打つ、押す、体でぶつかる、上に乗るなどする。 ▲球、三角すい、立方体のバルーンを用意する。 △D児がボールから下りた後、にこにこしながら手をひらひらさせていたら、「もう一度乗りますか」と声を掛ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・好きな形を選んで遊んだり、友達の選んだボールと一緒に遊んだりする。 ▲児童が好きな形を選べるように3つのバルーンの写真を提示する。選ぶ児童は毎時間変える(顔写真をテレビの画面に映す)。 △D児がバルーンの袋を持ってきたら、「分かったよ。みんなでバルーンをやるうね」とこたえ、全体へ、「Dさんが『ふわふわボール』を持ってきてくれたよ」と声を掛ける。 	

▲…遊び込むための環境の工夫 △…教師のかかわり方

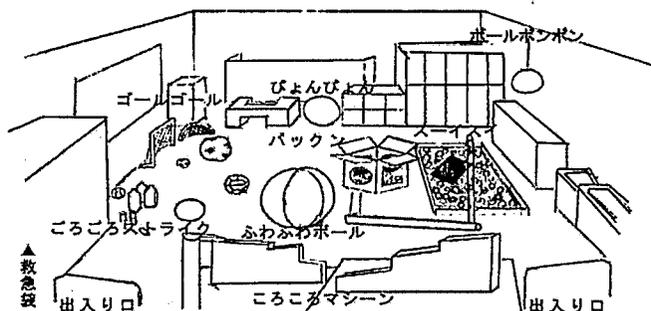


図1 二月生活単元学習における状況の1例 (全18時中第12時)

5.3 単元展開について

本単元は1単位時間を40分とし、全18時間行った。表4および図1に、本単元で設定した状況(遊具および遊び)と、それぞれの遊具・遊びを用いた単元展開の概要を示した。

表5 二月生活単元学習における各児童の、3つの基本的欲求に関連する活動の姿

対象児	基本的欲求に基づく活動の様子		
	第一:発達欲求	第二:能力実現に関する欲求	第三:社会的相互性を求める欲求
A児 (小1・女)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを投げる。 ・といにボールを転がす。 ・プロフの風を浴びる。 ・バランスボールの上に座って跳ねる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・的にボールを当てようとしたり、カゴにボールを入れようとしてたりする。 ・といの中にボールをたくさん詰めようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師を誘って遊ぶ。 ・教師と競争したり応援し合ったりしながらボールを投げる。 ・友達の応援をする。
B児 (小2・男)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを蹴ったり投げたりする。 ・バランスボールやバルーンの上に乗し、揺れたり跳ねたりする。 ・ボウリングで、ボールをセットする位置を決める。 ・ボールの上にある板の上にとんとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・6本のペットボトルを全部倒そうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルを全部倒し、教師とハイタッチをする。 ・「ぼうりんぐ」と言って、教師を遊びに誘う。 ・教師に支えられてバルーンやバランスボールの上で揺れたり跳ねたりする。
C児 (小2・男)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを床に転がす。 ・ボールの上の板の上で揺れる。 ・といにボールを転がす。 ・穴からボールを詰め込む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・といに流したボールがつかまらないようにする。 ・ヒモを引いて、袋の中のボールを箱の中に落とす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びたい遊具の名前を言って、教師を遊びに誘う。 ・友達の手を引いて遊びに誘う。 ・友達と一緒にといにボールを転がす。
D児 (小3・女)	<ul style="list-style-type: none"> ・バランスボールに乗し、揺れる。 ・ボールを転がしたりバウンドさせたりする。 ・バルーンの上で体を揺らす。 ・バルーンファスナーをあげ、穴から出る風を浴びる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルに向かってボールを転がす。 ・カゴがいっぱいになるまでボールを入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師に向かって、ボールを転がし、一緒にキャッチボールをする。 ・教師に支えてもらい、バルーンの上で大きく揺れる。
E児 (小4・男)	<ul style="list-style-type: none"> ・プロフの風を浴びる。 ・バルーンをたたく。 ・ボールを投げる。 ・バランスボールの上に腹ばいで座ったり座ったりして揺れる。 ・ボールの上の板の上で揺れる。 ・といにボールを転がす。 ・天井から下がっている袋を回す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルや箱に向かってボールを投げる。 ・一人でバランスボールに座って跳ねる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の真似をして、ボールを投げる。 ・友達の遊んでいるところに近づき、遊びを見る。 ・友達がペットボトルを倒して喜んでいるのを見てにこにこする。

5.4 結果および考察

表5は、二月生活単元学習においてみられた各児童の活動の様子について、表1に示した3つの基本的欲求に基き分類したものである。全ての児童について、第三の社会的相互性を求める欲求に関連した様々な姿がみられた。またA児、C児およびE児については、友人を意識した活動の姿もみられている。これらより、本実践における状況は他者とのコミュニケーションを促す上で有効であったと考えられた。さらに、各児童において第三の項目でみられた活動は、第二の能力実現に関する欲求とも関連していた。他者からの注意を意識した結果、感覚欲求より成就欲求に関連する活動が多くなったのかもしれない。こうした意識の発達には学校を離れた日常生活においても重要といえる。本実践の結果から、コミュニケーションを視点においた生活単元学習の重要性と有効性が示唆された。

一方で、六月生活単元学習でみられた第一の項目の活動欲求を充足する活動は少なかった。包括的な心身機能発達の保障のためには、単元ごとの活動の姿を確認しながら次の単元のねらいを設定することが必要であるが、本実践研究で試みた生活単元学習の基本的視点を活用した分析は、生活単元学習の実践内容評価と単元構想に有効な方法と思われた。

友人とのコミュニケーションについて、友人を意識する姿はA児、C児、E児にみられたが、直接友人に遊びを働きかけたのはC児のみであった。本学級では自閉傾向を持つ児童が多いため、対人意識が芽生えたとしても相互に友人関係を築いてゆくことが難しいといえる。今後、教師との関係性を強めながら社会的相互性を求める欲求を拡げ、友人同士の関係に発展させてゆく授業づくりの検討が必要と思われた。生活単元学習における教師方法論について、発達障害への対応に関する最新知見やインリアル・アプローチなどのコミュニケーション指導法を参考に新たな方法論を開発してゆくことも必要であろう。

6. まとめ

本実践研究を通して、生活単元学習の意義について再確認することができた。さらに、生活単元学習の基本的視点に立ち戻った育ちの姿の評価によって、それぞれの生活単元学習と生活単元学習において充足された基本的欲求を把握することができ、生活単元を主体としながら個の能力の発達や活用の実態を具体的に把握できることが示された。個々の児童の具体的なスキルの向上を促す上では、教師の対応や指導に関する最新の知見や方法論を導入してゆくことも必要と思われる。多様なニーズをもつ子ども達の「生きる力」を育む上での生活単元について、原点を踏まえながら再考してゆくことが求められる。

文献

小出進監修，信州大学教育学部附属養護学校著，1980，新しい生活単元学習の創造，日本文化科学社，東京都

文部科学省，2009，特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部，小学部，中学部），教育出版，東京都

（2012年7月13日 受付）