

<実践報告>

「ひと」とかかわる環境を重視した生活単元学習の試み

武重 朋子 佐久市立中込小学校
 宮地弘一郎 信州大学教育学部教育科学講座

A Practice of a Unit of Life Science Course that Values Environment for Communications

TAKESHIGE Tomoko: Nakagomi Elemental School, Saku City
 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の中心的内 容となっている「遊び込む活動」において、他者とのかかわりを重視し た活動環境を整えることがもたらす効果について明らかにする。
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	第一著者と同じ
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 (5名)
実践期間	2010年2月
実践研究の 方法と経過	「ひと」とのかかわりを大切にした生活単元学習の試みとして、「はな ぐみのおうち」というテーマを設定し、教師や友人の遊び場が自然につ ながる環境を構想し、その中で、個の願いに沿った活動内容を個々の児 童について設定し単元を展開した。そのVTR記録および毎授業後の実態 評価より、児童の活動の姿と「ひと」かかわりの姿について分析した。
実践から 得られた 知見・提言	「はなぐみのおうち」という閉じられた環境を用意することで、異な る個々の活動をしていた児童が他者の活動に興味を示し参加する姿がみ られた。また教師が近くにいることで遊び込みや友人とのかかわりが促 され、「ひと」を視点に環境を設定することが「もの」「こと」の育ちにも 効果的であると思われた。今後の課題として、個々の活動の結びつき や学級単位での発展的展開を踏まえた活動の見通しや単元構想が必要で あると思われた。

1. はじめに

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなった。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した「特別支援教育」に転換が図られた。しかしながら、個別のニーズに沿って作られる支援計画は、必ずしも卒後の社会生活を保障しうるものとなっていない現状がある。社会全体をみても、体系化された「豊かな生活」を送るための技能習得が、逆に他者と補いあって生きる生活作りにとっての枷となり、「失敗できない社会」という若者にとっての「生きにくさ」を生み出しているように思える。このような難しさを抱えている今日、障害があってもなくても子どもたちにとって「生きる力」とは何か、または共生とは何かを問い直す必要がある。

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」をはぐくむ生活単元学習を教育の柱としている。その中では教師は支援者でありまた共同生活者であり、「もの」「こと」「ひと」の育ちを共につくりあげてゆく。本研究では、この生活単元学習における共同生活者としての教師、友人のかかわりが、「生きる力」の育ちや豊かな生活の実現につながると考えた。

そこで本研究では、生活単元学習において「ひと」とのかかわりを大事にした授業づくりを試み、子どもの主体的な活動や対人関係への効果について検討した。さらにその結果をもとに、「ひと」とかかわる環境づくりの意義とその課題について考察した。

2. 研究の対象と方法

(1)対象学級および事例

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、1年生1名(A児)、2年生1名(B児)、3年生2名(C児、D児)、4年生1名(E児)の5名で構成された学級であった。障害種別は、ダウン症1名、自閉症1名、その他知的障害3名であった。

また事例検討として、学級在籍の4年生女子E児を対象に詳細な検討を行った。E児は、乳児期のてんかん発作(現在は服薬で発作はない)による、軽い運動まひを伴う知的障害児であった。就学時は、身辺面の介助や安全面への配慮の必要から教師の一对一の対応が中心であった。4年進級に伴い筆者が担任となった。表1にE児のプロフィールを示した。E児の特徴的な姿として、自分の好きな歌を歌っている人に近寄り、曲に合わせて手をたたいたり、体を揺らしたりして、笑いながら教師と一緒に楽しむ姿がみられていた。歌ってほしいときには、人差し指と中指をほおにつけるサインを示したり、例えば「チューリップの歌」を想起させるよう両手で花が開いた形を作ったりして教師に伝えてきた。また、太鼓やキーボードなどの楽器を見つけると自ら教師の手を引き楽器の近くへ行くなど、自分の好きな歌や音楽を共有してくれる存在として「ひと」を意識していた。その中で、サインや動作を用いて伝えようとする姿が育っていた。

表1 E児のプロフィール

性別・年齢	女	小学4年生	CA=10歳4ヶ月	※平成23年2月現在
診断名	ウエスト症候群(點頭てんかん)		※平成13年4月	
就学時の様子	身辺自立	<p>食事は、フォークを使って一人で食べる。</p> <p>着脱は、上着は途中まで介助が必要。ズボンは前後は分からないが一人で着脱できる。</p> <p>排泄は、サインで伝えることが定着し、失敗しなくなってきた。</p>		
	興味・関心	<p>教師が、「おもちゃの」と歌うと、「チャチャチャ」のタイミングで、リズムに合わせて手をたたく。「空にキラキラお星様」のところで少し手首をひねる動作をする。</p>		
	コミュニケーション	<p>「食べる」「トイレ」「テレビ(ビデオ)」「ハンドル」「寝る」「お絵かき」「うた」「帽子」「ぶた」「だっこ」などのサインの表出が見られる。</p>		
現在の様子	身辺自立	<p>食事は、はしを使って一人で食べる。</p> <p>着脱は、上着は手渡すと一人で着ることが出来る。脱衣の際は袖を引くと自ら脱ぐ。ズボンは十分時間をとることで一人で着脱できる。</p> <p>排泄は、サインで伝え自立。</p>		
	興味・関心	<p>歌や音楽を好み、教師に「うた」をサインで要求する。</p>		
	コミュニケーション	<p>マカトン法のサインを中心に理解語彙が20程度ある。「お・は・よ・う」「バイ・バイ」「はい」など音声言語の表出が見られる。</p>		

(2)授業づくり

対象学級のある小学部では、子どもの興味・関心を大切に、子ども自らが遊びたいという願いをもって意欲的に「遊び込む」ことを目指し、遊びを中心とする生活単元学習を展開している。そこで、以下の手続きによって授業作りを実施した。なお、本実践における授業はプレイルームにて行われた。

a. 実態把握

この時期の児童の姿を、遊びへの「興味・関心」と「願い」、「伸びている力」と「その子らしさ(障害特性も含めた最も特徴的な姿)」、「6月、10月生活単元学習での姿」、「コミュニケーションの特徴」の6項目から整理し、「もの」「こと」「ひと」の観点から各児童の育ちに有効な活動を考察した。

b. 授業の構想

まず、aの実態把握をもとに共通する遊びやテーマを設定し、必要な遊具を準備した。次に、児童の活動のきっかけを日常生活の場面から検討した。これらをもとに「試しの活動」を実施し、児童の活動への可能性を探った。また活動を通して児童の意欲の高まりを醸成した。以上の手続きを経ることで、児童が共通のテーマをもって主体的に遊ぶという児童の「願い」に応じた単元展開が可能となる。

c. 授業の実施と評価

bで設定した遊ぶ環境に基づき授業を実施した。授業の実施は、単元CT1名および

ST2名で行った。児童の「願い」に応じた単元展開を図るため、毎時の授業後に遊ぶ環境の評価を行った。児童の遊び込む姿から「本人の願い」が遊びの「何に」あったのかを推察し、授業者間での共通理解を図った。その上で次時の遊ぶ環境を整え、単元を展開していった。

(3) 「ひと」とのかかわりをとらえる

本実践では、「ひと」とのかかわりを重視した授業作りを試みた。授業後の児童評価およびVTR記録をもとに、本人の願いを「ひと」に伝える姿（「伝える姿」と「ひと」の願いを受け入れて遊ぶ姿（「受け入れる姿」）について、それぞれ以下の視点で整理した。

a. 伝える姿

- ・教師や友達と一緒にやってほしいこと、持ってきてほしい物などの要求を身振りやサイン、表情、言葉、カードなど、その子に応じた方法を用いて伝える姿。
- ・自分のやりたいことを動作や言葉で示す姿。
- ・やりたいことが伝えられない（伝わらない）ことで、反対にやりたくないことを動作や言葉で示す姿。

b. 受け入れる姿

- ・自分のやりたいこと（例：乗り物に乗る）をしているとき、同じ状況下に教師や友達が入ってきても一緒にやる姿。
- ・教師や友達に誘われて一緒に遊ぶ姿。
- ・自分だけの遊びの中に教師や友達が入り、関係性（遊具や遊びを共有）をもちながら遊び始めたときにそれを拒絶せず、関係性をともに楽しむ姿。
- ・教師や友達遊び込んでいる状況に加わり、その遊びを始める姿。

3. テーマ設定および単元展開について

(1) 1月時における児童の実態把握について

表2は、1月時の各児童の姿を整理したものである。また表3に、E児の1月時の姿、および6月・10月生活単元学習での活動の姿から考察した支援の手立てについて示した。

実態把握より、この時期の児童の「興味・関心」および「願い」として、乗り物など固有覚や運動感覚に働きかける遊具で繰り返し遊びたい、描く、調理するなど手先を使った活動を楽しみ、または創作したい、ことが考えられた。また、「ひと」とのかかわりに関して、かかわりながら遊びたい児童と、個で遊びたい児童がいると思われた。そこで、児童に応じて教師が「一緒に遊ぶ」「かかわる遊びを近くでする」「個と個の遊びをつなぐ」など、その子らしい遊び方を大事にした「ひと」かかわり環境の整理を行うことにした。

(2) 単元テーマの設定および授業計画

1月時の実態把握より、「作って、遊ぶ」環境を設定することが遊び込むために有効では

ないかと考えた。また、「ひと」かかわりに関する姿から、教師や友達の遊び場が自然につながる環境が有効であると思われた。そこで、一人一人は違う遊びをしても場を共有し、つながりを感じられる「はなぐみのおうち」というテーマを設定した。

まず、「試しの活動」として、お絵描き、工作、料理の3つの作る活動を行った。その結果、児童は活動に興味・関心を示したが、作りたい具体的な物についての願いを推察することは難しかった。そこで、作る遊びでできたものを「はなぐみのおうち」に飾り、遊びに生かすことで願いが位置付いてくると考え活動を試みた。その結果、それぞれが「はなぐみのおうち」で絵や装飾を作ったり、作った物を使って遊びを楽しんだりする姿が見られた。この姿からそれぞれの児童に、願いが位置づいたと考え、単元展開について計画した。表4に本実践における授業計画を、図1に状況の模式図を示した。

4. 結果と考察

(1) 単元終盤の児童の姿について

表5は、単元終盤となる2月14日の授業における活動の姿と「ひと」とのかかわりに

表2 1月時における児童の実態

児童	児童の実態(活動の姿、興味・関心、「ひと」とのかかわり)
A児 (1年・女)	・自分からヘルメットをかぶりキヤスターボードに乗りたいことを伝え教師に引いてもらったり、教師の手を引きキックボードの近くに行き一緒にぐるぐるの繰り返し乗ったりする姿が見られる。 ・C児が絵をかいていると近くの椅子に座りじっと見ている。しばらくすると、自分から紙とペンを持ってきて、ぐるぐるの繰り返しかく姿が見られる。
B児 (2年・男)	・赤い複数乗れる乗り物に友達が乗っていると自ら乗り込んで一緒に乗ったり、友達が乗っていた三輪車がプレイルームの中央に置いてあると自ら乗りペダルに足を置きこぎ出そうとしたりする姿があった。 ・友達が鉄棒で回っていると近づいて鉄棒を持つ、教師に回してもらおうと手をたいたたり、マットで前回りをして手をたいたたりしてにこにこする姿が見られる。
C児 (3年・男)	・教室で紙にペンや色えんぴつの色を変えながら絵や文字などを繰り返しかく姿が多く見られる。紙などの切れ端を見つけると、小さくちぎったり並べる姿が見られる。 ・プレイルームで赤い複数が乗れる乗り物で友達が教師に押ししてもらいながらぐるぐるの繰り返し乗っていると、自分から腹ばいに乗り込み床を見ながらしばらく一緒に乗っていた。
D児 (3年・男)	・雑誌の付録を持ってきて教師に、「〇ちゃん(自分の名前)やる」と言って、付録の工作を出してもらい、教師と一緒に作る姿が見られる。学級の時間の「たこ焼き作り」では、粉を一人で混ぜたり、型に流したりする姿が見られる。 ・「犬のおまわりさん」の曲を繰り返し聴き、「まいごのまいご」と自分で歌ったり、犬の耳のように両手を頭に載せたりする姿がある。
E児 (4年・女)	・ほおに担当で「うたをうたって」のサインでやってほしいことを伝える、見たい本、聴きたいCD、教師に演奏してほしい楽器を持ってきたり、その近くに手を引いて行ったりして自分のやりたいことを伝える姿が見られる。 ・フライパンやボウルなどが置いてあると近くにあるいろいろな物を入れる。「たこ焼き」や「お好み焼き」の調理では、粉を溶いた生地を泡立て器でぐるぐる混ぜる。

表3 E児の実態把握に基づく支援の手だて

遊び込みにおける「もの」「ひと」「こと」についての有効と思われる支援

- もの 音楽、動きを感じる乗り物、物を混ぜたりこねたり、繰り返しや感触を楽しめる素材や遊具を用意することで自ら遊び込む姿につながると考えられる。
- ひと E児のサインや動作を理解する教師が近くにいることで、自らサインを示し教師や友達とかかわると考えられる。
- こと 繰り返し作ったり、乗ったり感覚的に楽しめる活動が有効であると考えられる。



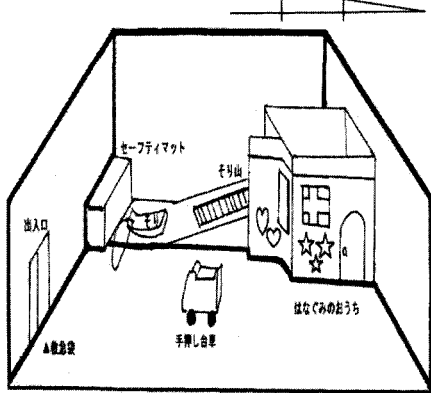
考えられる活動

- ・粘土や毛糸など身近にある物で、混ぜたりこねたりする調理や作る遊びや活動。
- ・乗り物やそのように見通しがもちやすく繰り返し遊べる乗り物や遊具を使った活動。

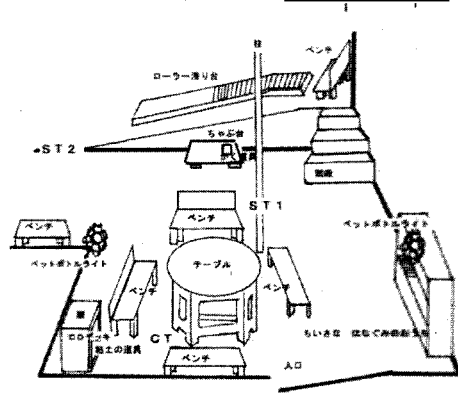
表4 本実践における生活単元学習授業計画

単元名：2月生活単元学習『はなぐみのおうち』をつかってあそぼう				
単元の願い： ○絵の具を使って段ボールに色を付けて壁を作ったり、段ボールを切ったりはったりして飾りを作ったりしてできた「はなぐみのおうち」で教師や友達と粘土や折り紙、マジックペンなどで作ったりかいたりして遊んでほしい。 ○自分の作った物や友達の作った物で「ちいさなはなぐみのおうち」を一緒に作ったり飾ったりして遊んでほしい。 ○「はなぐみのおうち」につながる「そり山」で教師や友達と一緒にそりで滑って遊んでほしい。				
時間	もの・ひと・こと (主な遊具・遊び)	予想される子どもの姿		
		遊び込む中で		
		伝える姿	受け入れる姿	
集団にかかわる姿				
単元初期・中盤(8時間)	○「はなぐみのおうち」で作って遊ぶ。 (おうちの壁の飾りを作る) ・ペットボトルのライトを作る ・紙にマジックペンで絵を描く ・折り紙を切って飾りを作る (ままごと遊び) ・粘土や毛糸で、「おべんと」づくりをして遊ぶ。 (そり遊び) ・「そり山」でそり滑りをして遊ぶ。	○自分のしたい遊びを伝える ・教師の手を引いて伝える ・言葉で伝える ・場所や物を指さしたり、動作やサインで伝える ・したい遊びに関係する物を見せて伝える ・表情やしぐさで伝える	○教師や友達と遊ぶ ・友達と同じ遊びをする ・おうちの飾りを一緒に作る ・一緒にそりに乗る ・同じ遊具や道具を使って遊ぶ ・教師や友達働き掛けや誘いに応じて遊ぶ	○「はなぐみのおうち」で教師や友達と場を共有して一緒に遊ぶ ・友達の遊びをまねたり一緒にやってみたりする ・友達の作った物に自分の作った物を組み合わせさせて遊ぶ ・友達の作った物を見たり、使ったりして遊ぶ
単元終盤(7時間)	○「はなぐみのおうち」で遊ぶ。 ・「ちいさなはなぐみのおうち」で作った物を飾って遊ぶ ・教師や友達と「おうちピクニック」で、お茶を飲む			○「はなぐみのおうち」で遊びを教師や友達と共有して遊ぶ ・個の遊びと遊びをつないで遊ぶ

会場図



「はなぐみのおうち」の中の図



注) 左の図はプレイルーム全体の状況を、右の図はその中の「はなぐみのおうち」内部の状況を示す。

図1 本実践に用いた状況の模式図

ついてまとめたものである。遊び込みの姿について、B児、C児、E児はプレイルームへの入室直後から特定の遊具、場所へ向かい、好きな活動に従事していた。一方で、D児は授業開始からしばらくの間、周囲の様子をじっと眺めているだけの様子がみられた。またA児についても、遊具を手にしたまま落ち着かない姿がみられていた。A児およびD児については遊びの見通しが十分出来ていない可能性が考えられた。ただし、いずれの児童も活動に従事する姿はみられ、授業全体での遊び込みは出来ていたと思われる。

表5 単元終盤における児童の活動の姿、および「ひと」とのかかわりのまとめ

児童	活動の姿、および、「ひと」とのかかわり
A児	<p>(活動の姿) 紙を1枚持つ→自分でシールを道具箱から取り出しちやぶ台へ行くが描き始めない→そり山の上へ→自分の場所へ→マジックで模様を描き始める→シールをはる→マジックでかく→紙を飾りに行く→マジックで屋根や壁に線を書く→落ち着かない様子 (「ひと」とのかかわり) 単元初期は教師や友達が一緒に絵をかこうとすると相手の紙やマジックを取り上げ一人でかきたいことを伝えていたが、自分の好きな活動で一人で十分遊び込むことで、友人(B児)が隣でシールをはることを受け入れたり、一緒にシールをはったりする姿が見られた。A児の自己決定を待ち、その活動に沿って働きかけることが他者とのかかわりを受け入れるきっかけになったと思われる。</p>
B児	<p>(活動の姿) そり山の上に行き、下にいるST2に向かって小さな台車に載ったボールを転がす→A児の横で別の紙にシールをはる→壁が開き、台車を引いて作ったものが出される予定の棚へ→自分でE児の所に行き、E児にお皿に入れてもらう→D児から届いたアイスを食べるまねをしておいしいのサイン(ST2)→「ちいさなはなぐみのうち」へ飾る→そり山でそり滑りする。 (「ひと」とのかかわり) 常に近くに教師がいることで、教師や近くの友人と一緒にそりに乗ることを促す姿や、教師がお弁当を食べるしぐさを真似る様子が見られた。すぐ近くで教師と一緒に活動したり、教師が伝えたことにすぐに言葉や動作で応じたりしたことが、B児が自身の要求を他者に伝えたいという願いをもち、自らかかわる姿につながったと考える。</p>
C児	<p>(活動の姿) カラー粘土を選ぶ。座る前から緑を取り、立ちながら丸める。青を丸めてからようやく座り緑と混ぜる。周りの様子を見ることはほとんどない。次に青と赤を混ぜる。混ぜ終わると目の前の机に並べていった。丸めては更に細かくしていた。「つよいぞ」といいながら鬼のパンツを粘土で作っている。音楽が鳴った後もしばらく粘土を混ぜ続けていた。お茶を飲むころなって片付けをし、お茶を飲む。「せんべい」といっている。食べた後、鉄管に乗ったり、伝たりしてにこにこしていた。 (「ひと」とのかかわり) 専用の道具箱を複数用意し、教師が問いかけて遊びを選択させる状況を設定することで、「はなぐみのうち」の中で作る活動に従事する姿がみられた。また粘土遊びにおいて、教師の問いかけに対し答える様子が多く見られていた。専用の遊具を用意することで活動に見通しをもち安心して遊び込んだり、教師が近くで活動することで教師や友達の問いかけを受け入れたりする姿につながったと思われる。</p>
D児	<p>(活動の姿) 「はなぐみのうち」の窓から外を見ている→紙粘土を手にして「おもち」と言いながら手でつぶす→「おもちだよ、おもち」と言いながら、ベンチや棚に置いてつぶす→「ちいさなはなぐみのうち」におもちを持っていき、「ほっ」と言って裏返しにしたりたたいたりしている(CTと)→エスティマに乗ってきて、B児と同じように配達をする→自分で作ったアイスをST2に届ける→エスティマに乗ってうちの周りをぐるぐる回っている。 (「ひと」とのかかわり) 「〇ちゃん(自分の名前)、アイスクリームやさん」といって「はなぐみのうち」の中でしたいことを自ら伝える様子がみられた。そこで、ホイップ粘土やエプロンなどの用具を用意することで自分で時間になると準備してアイスクリーム屋を始める姿がみられた。また、アイスを届けられた教師が「おいしいよ、また作ってよ」と声かけると、「いいよ」といって更に遊び込む姿がみられた。D児が伝えるストーリーを受けとめる教師の存在が、D児の活動の拡がりを促したと思われる。</p>
E児	<p>(活動の姿) 鍋に毛糸などの材料を入れ、混ぜている→他のフライパンにあげる→鍋に材料を入れ、混ぜる。 (「ひと」とのかかわり) おまご道具の調理用具を用意することで、粘土や毛糸を食材に見立てて教師に要求を伝える姿が出現した。また、B児がお皿を近くに寄せるとそこにフライパンの中の毛糸を入れたり、D児が持ち寄った粘土をフライパンに入れて調理したりする様子が見られた。E児の好きな、見通しの立てやすい遊具を用意したことが、友達の動作に応じ、自ら友達の遊びを取り入れるといった受け入れる姿につながったと考える。</p>

「ひと」とのかかわりの姿について、A児、E児については、好きな活動に十分従事できる「もの」「こと」環境を整えることで、友人の働きかけを受け入れ、または一緒に活動する姿がみられた。B児、C児、D児については、教師との言葉によるやり取りの中で自らの活動を広げ、友人とかかわる姿がみられた。これらの「ひと」かかわりの姿がみられた理由として、プレイルームの中に「はなぐみのおうち」という閉じられた環境を作ったことが挙げられる。教師や友人が近い距離で遊びに従事できるようにしたこと、あるいは同じ窓を通して周囲の状況を他者と同じ目線で観察できる状況を設定したことで、場の共有が促されたと思われた。本研究において設定した環境は、異なる活動を行っている児童同士を自然と結び付ける上で有効であったといえる。

しかしながら、友人同士で共同作業を行ったり、個の活動を結びつけて遊びを発展させたりする姿はあまりみられなかった。場の共有を図る上で「おうち」という構造的な環境のみに焦点が当てられ、活動についてはそれぞれの児童の「個の願い」を重視して活動内容を整えた結果、個の活動同士の機能的な連関関係やその発展的展開についての十分な検討がなされていなかったと考えられる。

(2)E児の「ひと」かかわりの姿について

表6は、6月・10月生活単元学習および本単元（2月生活単元学習）においてE児にみられた特徴的な活動の姿をまとめたものである。E児は、本単元以前の活動において、教師を中心としてかかわる姿が多くみられていた。その中で、教師に対し具体的な要求を提示すること、さらに教師の行為に合わせて遊びを共有することができていた。また教師とかかわる中で、友人の指差しに応える姿もみられていた。

本単元では、E児は授業の開始と共に調理ごっこという個の活動に従事していた。その中で、教師以外のA児やD児の働きかけに対して、それに応える形で自身の遊びを展開する姿が現れた。その結果、D児もE児の遊びに興味をもち自らかかわる姿がみられた。これは、E児の行っていたごっこ遊びがA児やD児にとっても参加しやすい、すなわち見通しの持ちやすい活動であったためと思われる。またE児自身も、友達が自分の遊びを理解していることが分かることで、自ら友達の遊びを自分の遊びに取り入れたりするなど「ひと」の願いを受け入れる姿につながったと思われる。「個の願い」に沿った活動を用意する上で複数の児童が共通の見通しを持って参加できる活動を用意したことで、これまで教師との関係の中で育ってきたE児の「ひと」かかわりが、友人との間でも成立できたと思われた。

5. 本研究のまとめ

本研究では、「ひと」とのかかわりを大事にした生活単元学習について検討することを目的とし、「はなぐみのおうち」というテーマで実践を行った。

本実践の結果、「おうち」という環境は教師や友人との場の共有を図る上で有効であると

表6 6月・10月生活単元学習および本単元におけるE児の活動の姿

(6月, 10月生活単元学習でみられた姿)

- ・一人乗りの乗り物「ゴロゴロ」のところまで教師の腕を引いて行き乗りたいことを伝え、「ゴロゴロ」で坂を繰り返し滑り下った.
- ・坂の上で友達の遊ぶ様子を見ながら, 複数人で坂を下る乗り物「ゴーゴーバス」を指さして教師に乗りたいことを伝えた. バスの座席にあるE児の写真を友達が指さすと, 自分から写真の席に座り, 友達と坂を下った.
- ・ほおに指を当て「うた」のサインを出して教師に歌を歌ってもらい, 「たいこ」をドンドン教師の歌に合わせて叩いた.

(本単元でみられた姿)

- ・「はなぐみのおうち」に入ると, ままごと道具のフライパンやボウルを自ら取り出し容器に入った毛糸や粘土をフライパンやボウルに空け, フライ返しやお玉でぐるぐるかき混ぜた.
- ・テーブルの上の容器に材料が入っていることが分かると, 教師の手を容器のところまで引いて, ふたを開けてほしいことを伝えた.
- ・混ぜているE児のところにB児がお皿を持っていくと自らお皿にひっくり返して入れた.
- ・同じテーブルで活動していたD児がE児のボウルに液体粘土を足すとその間, フライ返しを回す手を止めD児の手元を見る. 次時には, D児が入れた液体粘土を自らボウルに入れて遊ぶ姿が見られた.

考えられた. また, 個々の児童の願いに寄せた遊具や遊びを用意することで, 児童が十分に遊び込むことができ, さらに他者を受け入れることにもつながった. 小池(1980)は, 生活単元学習における遊びの指導について, 「遊びを通して何かを」という態度ではなく, 「全身全霊を打ち込めるような状況をつくること」によって, 子ども達が「遊びに必要な技能や態度を高めるだけでなく, 生活に必要ないろいろな力や態度を身につけ, 結果的にいろいろなことを指導することになると述べている. E児の活動の姿で示したように, 6月生活単元学習では, 一緒に乗れる乗り物という遊び内容によって友人とのかかわりの発展を図っていたが, 本実践においては, 活動内容として個の願いを重視し, 共有化を図る環境として他者の活動に目を向けやすい場のみを用意したことが, かかわりの面でも効果的に働いたといえる.

これらのことから, 「ひと」かかわりを直接支援するだけではなく, 児童の主体性を十分に発揮できる「もの」「こと」環境を検討することが「ひと」かかわりを育てていくと思われる. このような環境での「ひと」かかわりは, 対人的スキルの学習にとどまらず, 自らの生活を豊かにするための人間関係の形成を児童が学習することにつながると考えられた.

しかしながら, 本実践では, 構造的環境としての「ひと」かかわりの場は出来ていたが, 友人同士で共同作業を行なったり, 個の活動を結びつけて遊びを進展させたりする姿はあまりみられなかった. 生活を豊かにする, という視点で「ひと」かかわりを捉えた時, 「ひと」かかわりと「もの」「こと」環境の発展的な相互作用を児童が体験し学習することも重

要と思われる。新たな障害構造モデルである生活機能分類 (ICF) モデルでは、「心身機能・構造」「活動 (具体的な行為)」「参加 (社会参加・役割)」の相互作用による良循環が重要であるとしている (上田, 2005)。本実践の E 児の場合、「活動」と「参加」の相互作用はみられたものの、相互作用の連続による良循環はあまりみられなかった。「ひと」かかわりを発展させてゆく上でも、個の活動の機能的連関について吟味することが課題と思われた。

この課題に取り組む上で、以下の点が重要となると考えられる。

1 つ目は、学級単位での実態把握である。本研究では、個々の児童の実態把握を基に個に応じた遊具・活動を設定していったが、その結果活動の全体像が見えにくくなってしまったと思われた。この問題は、近年の個別支援計画に基づいた特別支援教育に顕れ始めている課題のひとつでもある。吉川と河合 (2009) は、教育現場において個別性やニーズへの対応を強調するあまり「目標・計画の個別化」が、「実践の個別化」や「モザイク的な連携」となってしまう危険性を指摘している。個の願いが学級全体の育ちにおいてのどの部分に位置づけられるかを整理した上で、活動内容を決定することが必要と思われる。

2 つ目は、発展性のある遊具や複数の道具を用意し、さまざまな活動を試す姿をお互いが確認できる環境を設定することである。個の活動では使えなかった、あるいは有効な使い方が見出せなかった遊具や道具が、他者と協力することで使用できる可能性がある。このような発展的な可能性を児童が自発的に見出せる環境を用意することも重要と思われる。

3 つ目に、個の活動の機能的連関をつくるための教師の支援を整理することが必要と思われる。本実践では、教師が近くにいることや教師が声をかけることで、他者を受け入れての活動が促されていた。友達同士でやりとりしたり、相手を意識したりすることが得意ではない児童が多いからこそ、教師の動きや声掛け、また複数の教師の呼応がかかわりや活動を拓ける上で重要となる。事前の打ち合わせで、活動場面ごとに、教師があえて前面に出て支援するのか、出ずに見守るのかという確認を行ったり、授業後の授業者会で再確認したりしながら実践を進めることが必要と思われる。

これらの点を踏まえ、「ひと」かかわりについてより有効な支援環境を構築することで、「生きる力」としての「もの」「こと」「ひと」の総合的な育ちを促す支援が可能であると思われる。今後、さらなる実践的検討を重ねてゆきたい。

文献

小出進, 1980, 新しい生活単元学習創造の方向, 小出進監修, 信州大学教育学部附属養護学校著, 新しい生活単元学習の創造, 日本文化科学社, 東京都, pp1-36

上田敏, 2005, ICF (国際生活機能分類) の理解と活用—一人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか—, 萌文社, 東京都

吉川一義, 河合隆平, 2009 特別支援教育における意義と活用—ICFはいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するのか—, 総合リハビリテーション, 37 (3), pp215-219

(2011年6月29日 受付)