

# 第 二 部

## 学 部 研 究

### I 小 学 部 の 研 究

# 目 次

1	小学部の教育	37
2	生活単元学習の指導内容の設定について	
	(1) 指導内容について	37
	(2) 指導計画作成に当たって	38
3	実践研究	
	(1) これまでの研究から	45
	(2) 今回の研究の視点	46
	(3) 研究内容	
	ア 教師のかかわり方について	47
	(7) SOUL	
	(イ) 反応的なかかわり方	
	(ウ) 提案的なかかわり方	
	イ 教材・教具の提示の在り方について	52
	(4) 実践研究の方法	
	ア 研究の進め方	54
	イ 分析の方法	54
4	実践例	56
	(1) 単 元	
	(2) 日 時	
	(3) 対 象	
	(4) 場 所	
	(5) 単元について	
	(6) 本 時	
	ア 目 標	
	イ 指導に当たって	
	ウ 実際及び授業の記録表	
	エ 評 価	
	(7) 分 析	
	(8) 分析からの考察	
	(9) 本時並びに単元を振り返って	
	分析表	
5	まとめと今後の課題	67

## 1 小学部の教育

小学部の児童の実態をみると、登校時、母子分離がうまくできずに校門のところで泣き叫んだり、ある特定の物にこだわりを持ち、それがいつもの状況にないといらいらを募らせたりなど自分の行動をうまく調整できない者が多い。また、衣服の着脱や排せつなどの身辺処理の力が不十分であったり、友達とかかわって遊びたいという気持ちはあっても、かかわり方が分からずにうまく集団に参加できなかったりなど、日常生活に必要な知識、技能、態度がまだ十分に身に付いているとはいいがたい。しかし、このような児童であっても、自分の欲求や興味・関心のあるものに対しては自らかかわってこうとする姿が見られたり、共感関係が築かれている人との間ではいろいろなやり取りが展開されたりなどしている。ここに、指導の糸口や可能性を見い出すことができる。

ところで、小学部の教育は、義務教育の最初の6か年を、また、本校における12か年の一貫教育の最初の段階を受け持つことになり、中学部や高等部、更には卒業後の家庭生活や社会生活に向けての基盤をしっかりと築いていく時期である。つまり、小学部における教育は人間が一生を通して成長・発達し、豊かな個性を発揮していくための基礎を培うとともに、社会の一員として必要とされる基礎的な資質を養っていく段階であると位置付けることができる。

以上のような児童の実態や学部としての位置付け、更には、前文で述べた研究主題や学習指導要領の改訂等を考えると、小学部においては、児童の欲求体系や心身の発達段階、興味・関心に基づいた内容や興味・関心を広げられるような内容を中心に準備していくことが大切になってくる。そして、それらの内容を展開していく際には、共感関係を深めたり、興味・関心を広げたりするような指導方法をこれまで以上に工夫、改善していきたい。また、この過程を通して、一人一人の児童に活動そのものの楽しさやみんなと一緒に活動することの楽しさ、更にはいろいろなことができるようになった喜びなどを味わわせていきたい。

このように指導内容、指導方法を追及していくことが、児童と教師の、また、児童同士の共感関係を深め、自己の意識化や適度な自我関与を促すことになり、自発的・積極的な行動を導き出すとともに行動をうまく調整していく力を伸ばしていくことになると思う。さらに、このことが、身辺処理や集団参加（遊び、交際、役割、決まり等）といった日常生活に必要な基礎的・基本的な知識、技能、態度をよりよく獲得していくことになり、自我の発達を促してかかわり合いの豊かな児童を育成することにつながると考える。

## 2 生活単元学習の指導内容の設定について

### (1) 指導内容について

平成2年度から始まった今回の学部での研究は、かかわり合いの豊かな子供を育てるために精神発達遅滞児の教育課程の中でも中核的な指導の形態である生活単元学習において、どのようにその指導内容を設定し、どのような指導方法でそれを展開していけばよいのかを探っていくことにしたことは、前文で述べた。そこで、ここではまず、生活単元学習の指導内容の設定について述べていくことにする。

今回わたしたちは、かかわり合いの豊かな子供を育てるために、自我の発達に視点を当てて教育課程を編成していくことにした。小学部の子供たちの自我の成熟段階は、社会的自我の発展へ

の内的衝動の萌芽がみられる段階から、社会的承認を求め、集団生活への参加を求める段階にある。こうした段階にある子供たちの自我の発達を促していくために、わたしたちは、子供たちの欲求、興味・関心をこれまで以上に深く探り（前文の表8を基に）、生活上の課題と総合的に関連させながら指導内容を設定していくことにした（表1参照）。

このように、子供たちの自我、欲求、興味・関心や生活上の課題、そこから導かれる指導内容には、低学年、中学年、高学年において発達の違いがみられることから、指導計画も低学年、中学年、高学年ごとに作成していった。しかしながら、実際に授業を行う際には、子供の実態に応じて、高学年であっても中学年や低学年の指導計画を参考にして学習活動を取り入れたり、低学年であっても中学年や高学年の学習活動を取り入れたりなど、柔軟に取り扱い、より個に応じた指導ができるようにしている。

具体的には季節や学校行事等との関連性を考慮し、次のように単元を配列した（表2参照）。

## (2) 指導計画作成に当たって

このようにして各単元を設定していったわけであるが、実際に指導計画を作るに当たって、今回の研究の視点である自我という点や学習指導要領改訂の趣旨、及び、これまでの反省点などから、前回の「生き生きと動く子供を育てる教育課程の編成」の研究の際に作成した指導計画を基に、次のような点を特に改善したり、重点を置いていったりした。

### ○ 各単元の目標を見直す。

これまでの「生き生きと動く子供を育てる教育課程の編成」においては、子供たちの「動き」に視点を当て、いかにして子供たちの「動き」を求めていくかを探り、指導計画を作成してきた。そのため、それぞれの単元における目標は、意欲や態度面なども中には含んでいるが、あえて子供たちの行動そのもので表記していった。しかし、今回、自我というものに視点を当て、子供たちの行動の基にある、意欲や態度などの子供たちの内面の変化を、もう一度見つめ直していかうとしたとき、目標にもそうした意欲面や態度面の内容を表記していくことが大切なのではないかと考え、入れていくことにした。そうして設定された目標の達成に向けて、個々の子供に応じて指導内容や指導方法を工夫していくことによって、子供たちに学ぶ喜びや楽しさを味わわせていくことができるのではないと思われる。例えば、9月の単元「運動会」の中学年においては次のようである。

(例) 9月 「運動会」 中学年

(旧)

- 教師や友達と一緒にかけっこや綱引きをしたり、集合・整列をしたりすることにより、競技や演技、集団行動ができるようになる。

⇒

(新)

- 教師や友達と一緒に、かけっこや団体競技、綱引きなどをしたり、集合・整列をしたりすることにより、運動をする楽しさを味わせるとともに、指示や合図を守って競技や演技、集団行動ができるようになる。
- 運動会の練習を繰り返すことにより積極的に参加しようとする意識を持たせる。



表1 子供たちの欲求、興味・関心と生活上の課題から導き出される指導内容

	子供たちの欲求、興味・関心	生活上の課題	指導内容		子供たちの欲求、興味・関心	生活上の課題	指導内容
表	<p>⑥ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を教師に求めたり、一緒にしようとしてしつこと求める。</p> <p>⑦ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を自分でしたい。</p> <p>⑧ 入浴や寝具の取り扱いなどの身辺処理を自分でしたい。</p>	<p>⑥ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を教師の援助を受けて、自分でしつことある。</p> <p>⑦ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を自分一人ですつことある。</p> <p>⑧ 入浴や寝具の取り扱いなどの身辺処理を自分一人ですつことある。</p>	<p>⑥ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を教師の援助を受けながら、できるだけ自分でしつことある。</p> <p>⑦ 衣服の着脱や歯磨き、洗面などの身辺処理を自分一人ですつことある。</p> <p>⑧ 入浴や寝具の取り扱いなどの身辺処理を自分一人ですつことある。</p>	現	<p>⑥ 歌や踊りなどが好きであるとともに、音楽や身振りを模倣したい。</p> <p>⑦ 絵本や簡単な紙しばいやテレビなどを見て、その内容を簡単なことばや身振りで表現したい。</p> <p>⑧ 教師や友達と、簡単なことばや動作でやり取りをしたい。</p>	<p>⑥ 教師や友達と一緒に、絵本やテレビを見て楽しむことができつことある。</p> <p>⑦ 絵本や簡単な紙しばいやテレビなどの内容を楽しくみことができつことある。</p> <p>⑧ 絵本や簡単な読み物の内容やあらましが分かりつことある。</p>	<p>⑥ 声を出したり、音楽に合わせて身体を動かしたりして表現するよう内容。</p> <p>⑦ 教師や友達と一緒に簡単なことばや動作で表現するよう内容。</p> <p>⑧ 自分や相手の役を意識しながら、簡単なことばや動作で表現するよう内容。</p>
	<p>⑥ 新しい生活に期待や不安がある。</p> <p>⑦ 新しい学級集団の生活に慣れたい。</p> <p>⑧ 新しい生活への期待がある。</p>	<p>⑥ 新しい学校生活へ安心感を持つて欲しい。</p> <p>⑦ 新しい学級集団の生活に慣れて欲しい。</p> <p>⑧ 自分のこれからの生活へ意欲や見通しを持って欲しい。</p>	<p>⑥ 自由な雰囲気の中で活動させるよう内容。</p> <p>⑦ 教師や友達と一緒に活動して、学級集団に慣れるよう内容。</p> <p>⑧ 行事を調べたり、目当てを決めたりして、新しい生活への意欲や見通しを高める内容。</p>		<p>⑥ 混ぜたり、並べたり、ちぎったりすることを楽しみたい。</p> <p>⑦ 切ったり、混ぜたり、組み立てたりすることを楽しみたい。</p> <p>⑧ のこぎりや包丁などの用具を使ったり、いろいろな物を作ったりしたい。</p>	<p>⑥ 身近な材料で作る活動を通して、教師や友達とかわかって欲しい。</p> <p>⑦ 身近な材料や用具で作る活動を通して、教師や友達とかわかることを楽しんで欲しい。</p> <p>⑧ 身近な材料や用具で作る活動を通して、友達と協力する態度や作り上げる喜びを感じて欲しい。</p>	<p>⑥ 土や砂、木の葉などの自然物や紙類を、混ぜたり、並べたり、ちぎったりするよう内容及びジュースやゼリーなどの簡単なおやつを作るよう内容。</p> <p>⑦ 箱や空き缶、はさみやのり、テープなど身近な材料や用具を使っていろいろな物を作るよう内容及びホットケーキや蒸しパンなどの簡単なおやつを作るよう内容。</p> <p>⑧ 紙や木、のこぎりなど身近な材料や用具で簡単なおもちゃや行事などに使う飾りや道具などを作るよう内容及びカレーやシチューなどの簡単な食事を作るよう内容。</p>
	<p>⑥ 自分のことを褒めて欲しい。</p> <p>⑦ 自分の成長を認めてもらいたい。</p> <p>⑧ 自分の成長を自他ともに認めてもらいたい。</p>	<p>⑥ 自分の体が大きくなったことやいろいろなことを頑張ってきたことに喜びを感じつことある。</p> <p>⑦ 自分の体が大きくなったことやいろいろなことを頑張ってきたことに喜びを感じ、自信を持ちつことある。</p> <p>⑧ 自分の成長を喜び、身近な人に感謝の気持ちを抱いて欲しい。</p>	<p>⑥ できるようになったことを子供自身が確認し、喜びを感じられるよう内容。</p> <p>⑦ できるようになったことを子供自身が確認し、喜びを感じ、自信を持てるよう内容。</p> <p>⑧ 自分の成長を喜び、身近な人に感謝の気持ちを抱くことができるよう内容。</p>	自然	<p>⑥ 身近な自然の中で自由に遊びたい。</p> <p>⑦ 草花や動物に触れたい。</p> <p>⑧ 自然の変化に興味を持つ。</p>	<p>⑥ 身近な自然の中で遊ぶことへ興味・関心が向きつことある。</p> <p>⑦ 身近な草花や動物へ興味・関心を持ちつことある。</p> <p>⑧ 身近な自然の変化へ目が向きつことある。</p>	<p>⑥ 身近な自然の中で遊ぶ楽しさが感じられるよう内容。</p> <p>⑦ 身近な自然の中で、草花や動物と遊ぶ喜びの感じられるよう内容。</p> <p>⑧ 身近な自然の変化への気付きを促すよう内容。</p>
社会	<p>⑥ 感覚的な遊びや体全体を使った遊びが好きである。</p> <p>⑦ 乗り物ごっこやままごとごっこなどのごっこ遊びが好きであるが、まだ自分のしたいようにしたい。</p> <p>⑧ 簡単なルールや役割のある遊びをしたい。</p>	<p>⑥ 感覚的な遊びをしたり、体全体を動かして遊んだりする楽しさを感じつことある。</p> <p>⑦ 遊びを通して、教師や友達とかわかって欲しい。</p> <p>⑧ 簡単なルールのある遊びやごっこ遊びをしつことある。</p> <p>⑨ 教師や友達との共感性を高めて欲しい。</p> <p>⑩ 簡単なルールや役割のある遊びをしつことある。</p> <p>⑪ 友達同士で遊ぶ楽しさを感じて欲しい。</p>	<p>⑥ 教師や友達と一緒に、感覚的に直接働きかけて遊んだり、体全体を動かしたりして遊ぶ楽しさが感じられるよう内容。</p> <p>⑦ 教師や友達と一緒に、体全体を動かしたり、簡単なルールのある遊びやごっこ遊びをしたりする楽しさが感じられるよう内容。</p> <p>⑧ 友達と一緒に、簡単なルールや役割（分担・協力）のある遊びをする楽しさが感じられるよう内容。</p>		<p>⑥ サンタクロースと遊んだり、プレゼントをもらったりしたい。</p> <p>⑦ クリスマスやお正月の行事に関心を示し、参加したい。</p> <p>⑧ クリスマスやお正月などの年末年始の社会の行事や出来事に関心を示し、進んで参加したい。</p>	<p>⑥ サンタクロースやプレゼントに関心が向きつことある。</p> <p>⑦ クリスマスやお正月の行事に、みんなと楽しく参加して欲しい。</p> <p>⑧ クリスマスやお正月などの年末年始の行事の過ごし方やあいさつの仕方などを身に付けて欲しい。</p>	<p>⑥ 教師や友達と一緒に身近な社会事象（クリスマスやお正月など）に触れるよう内容。</p> <p>⑦ 身近な社会事象（クリスマスやお正月など）に周りの人とかわかり合いながら触れるよう内容。</p> <p>⑧ 身近な社会事象（クリスマスやお正月など）に周りの人とかわかり合いながら進んで触れるよう内容。</p>
	<p>⑥ 自分の好きなことをしていたい。</p> <p>⑦ 教師や友達と一緒に行動したいという気持ちの芽生えもあるが、自分の好きなことをしたいという気持ちがまだ強い。</p> <p>⑧ 集団で行動することを求めるが、まだ自分の好きなことをしたいという気持ちもある。</p>	<p>⑥ 教師や友達と一緒に行動して欲しい。</p> <p>⑦ 簡単な決まりのあることに気付けて欲しい。</p> <p>⑧ 簡単な決まりを守って欲しい。</p>	<p>⑥ 集合、整列、着席などの簡単な指示や合図を守って教師や友達と一緒に行動するよう内容。</p> <p>⑦ 自分の物と他人の物の区別や順番、集合行動での決まりを守って、教師や友達と一緒に行動するよう内容。</p> <p>⑧ 集団行動や身近な社会生活に必要な決まりを守って行動するよう内容。</p>	事象	<p>⑥ 乗り物のおもちゃに関心を示し、三輪車やバス、電車など、身近な乗り物に乗りたがる。</p> <p>⑦ バスや電車などに乗りたがるとともに、パトカーや飛行機などのいろいろな乗り物についても興味を持つ。</p> <p>⑧ 登下校の際など、バスや電車を一人で利用したい。</p>	<p>⑥ バスや電車など、身近な乗り物に関心が向きつことある。</p> <p>⑦ 身近な乗り物の種類に興味・関心を示すとともに、バスや電車の利用の仕方に目を付けて欲しい。</p> <p>⑧ 身近な乗り物について知るとともに、バスや電車の利用の仕方を身に付けて欲しい。</p>	<p>⑥ 乗り物のおもちゃや、三輪車、バス、電車など、身近で興味・関心がある乗り物に触れるよう内容。</p> <p>⑦ 身近な乗り物への興味・関心を広げるとともに、バスや電車の利用の仕方を知るよう内容。</p> <p>⑧ 身近な乗り物についての知識を広げるとともに、バスや電車の利用の仕方を身に付けさせるよう内容。</p>

表2 各学年における単元と主な指導内容

月	単元名（時数）			主 な 指 導 内 容		
	低 学 年	中 学 年	高 学 年	低 学 年	中 学 年	高 学 年
4月	友達になろう (16)	楽しい学級 (16)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ 学校生活に慣れる。</li><li>・ 教師や友達を知る。</li><li>・ 春の自然の中で遊ぶ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 進級の喜び。</li><li>・ 学校生活への意欲。</li><li>・ 教師や友達と仲良くなる。</li><li>・ 春の草花や動物に触れる。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 進級の喜び。</li><li>・ 学校生活への意欲や見通し。</li><li>・ 学級・学部の一員としての自覚。</li><li>・ 春の自然の変化。</li></ul>
5月	のりもので遊ぼう (24)	のりものごっこ (24)	のりもの (24)	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 乗り物に関するおもちゃでの遊び。</li><li>・ 教師や友達と一緒に遊ぶ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 乗り物ごっこ。</li><li>・ 乗り物への知識、興味・関心の拡大。</li><li>・ 教師や友達と一緒に楽しく遊ぶ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 乗り物の利用の仕方。</li><li>・ 身近な公共施設の利用の仕方。</li><li>・ 教師や友達と一緒に約束を守って行動。</li></ul>
6月	学校にとまろう (32)	校内宿泊学習 (32)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ 学校に宿泊することへの期待感。</li><li>・ 教師と一緒に身辺処理（衣服の着脱、歯磨き、洗面など）。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 身辺処理（衣服の着脱、歯磨き、洗面など）。</li><li>・ 教師や友達と一緒に楽しくおやつ作りやお楽しみ会などをする。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 身辺処理（入浴、寝具の取り扱い方など）。</li><li>・ 集団の中での役割の意識化。</li><li>・ 友達と協力して食事作りやお楽しみ会などをする。</li></ul>
7月	楽しく遊ぼう (夏の遊び) (16)	夏の遊び (16)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に、遊びそのものを楽しむ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に楽しく遊ぶ。</li><li>・ 教師と一緒に遊具を作る。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 友達と協力して遊具を作る。</li><li>・ 友達と一緒に遊ぶ。</li></ul>
9月	楽しい二学期 (8)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 遊びが持つ自由な雰囲気の中で、教師や友達と一緒に活動して学校生活に慣れる。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 新学期の生活への意欲。</li><li>・ 夏休みの思い出を基に、教師や友達と一緒に、楽しく活動する。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 新学期の生活への意欲と見通し。</li><li>・ みんなで夏休みを振り返ったり、作品を展示したりなど協力して活動する。</li></ul>
	運 動 会 (24)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ みんなと一緒に体を動かす。</li><li>・ 競技や演技、集団行動への慣れ。</li><li>・ 運動会への楽しい参加。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 運動をする楽しさ。</li><li>・ 指示や合図を守っての行動。</li><li>・ 運動会への積極的な参加の意識。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 運動をする楽しさ。</li><li>・ 合図や決まりを守っての行動。</li><li>・ 運動会への積極的な参加の態度。</li></ul>
10月	とまりに行こう (32)	校外宿泊学習 (32)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ とまりに行くことへの期待感。</li><li>・ 秋の自然の中で遊ぶ。</li><li>・ 教師と一緒に身辺処理（衣服の着脱、歯磨き、洗面など）。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 秋の草花や木の実に触れる。</li><li>・ 身辺処理（衣服の着脱、歯磨き、洗面など）。</li><li>・ 学級や学部の教師や友達と一緒に楽しく活動する。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 秋の自然の変化への気付き。</li><li>・ 身辺処理（入浴、寝具の取り扱い方など）。</li><li>・ 集団の中での自分の役割。</li><li>・ 下級生の世話。</li></ul>
			修学旅行 (32) (隔年)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 修学旅行への期待感と見通し。</li><li>・ 旅行先での積極的な態度。</li><li>・ 交通機関や公共施設の利用。</li><li>・ 集団行動。</li><li>・ 身辺処理。</li></ul>
11月	祭りをしよう (32)	附養祭り (32)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に作ったり、作った物で活動したりする。</li><li>・ 祭りへの楽しい参加。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に作りたい物を決めて作り、それを使って楽しく活動する。</li><li>・ 祭りをしようとする態度。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 役割を分担し、協力してみんなで作り、それを使って楽しく活動する。</li><li>・ みんなで祭りをしようとする態度。</li></ul>
12月	もうすぐお正月 (24)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒にクリスマス子ども会。</li><li>・ お正月への興味・関心。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に力を合わせてクリスマス子ども会。</li><li>・ お正月の生活の過ごし方。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ みんなで協力して、根気強く最後まで頑張ってクリスマス子ども会やカレンダー作り。</li><li>・ お正月の生活の過ごし方。</li></ul>
1月	楽しい三学期 (8)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 冬休みの思い出を基に、教師や友達と一緒に活動したり新年子ども会をしたりして、学校生活に慣れる。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 新学期の生活への意欲。</li><li>・ 冬休みの思い出を振り返ったり、新年子ども会をしたりして教師や友達と楽しく活動する。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 新学期の生活への意欲と見通し。</li><li>・ 冬休みの思い出を振り返ったり、協力して新年子ども会をしたりして、みんなと一緒に活動する。</li></ul>
	楽しく遊ぼう (冬の遊び) (16)	冬の遊び (16)		<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に、体全体を動かして遊ぶ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に、体全体を動かしたり、簡単なルールのある遊びをする。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 友達と一緒に、体全体を動かしたり、簡単なルールや役割のある遊びをする。</li></ul>
2月	学習発表会 (32)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 声を出したり、音楽に合わせて身体を動かしたりして表現する。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 教師や友達と一緒に簡単なことばや動作で表現する。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 自分や相手の役を意識しながら、簡単なことばや動作で表現する。</li><li>・ 必要な道具を友達と協力して作る。</li></ul>
3月	もうすぐお別れ (16)			<ul style="list-style-type: none"><li>・ 一年間を振り返る。</li><li>・ 学級の友達や先生、卒業生との別れ。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 一年間頑張った喜び。</li><li>・ 学級の友達や先生、卒業生との別れ。</li><li>・ 卒業生を祝う気持ち。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 成長の喜び。</li><li>・ 卒業の喜び。</li><li>・ 身近な人への感謝。</li><li>・ 卒業生を祝う気持ち。</li></ul>

○ 指導上の留意点をより細かに準備していく。

これまでも個に応じた指導に努めてきたが、それらを指導計画の中により細かく記述していくことで、実際に授業を展開していく際の手がかりとなり、子供たち一人一人の基礎的・基本的内容を押さえ、より個に応じた指導を工夫していけるのではないかと考え、留意点を見直していった。そうして、特に、個に応じて配慮すべき留意点が考えられる部分については、便宜上ではあるが、HighとLowという2つの段階に分けて表記していくことにした。例えば、次のようである。

(例) 9月 「楽しい二学期」 高学年

(旧)		(新)	
主な学習活動・内容	留意点	主な学習活動・内容	(High) 留意点 (Low)
1 夏休みの思い出を話し合う。 ・ 旅行、遊び、出来事 ・ 絵日記、生活表などを見て ・ 夏休みの学習帳、採集物などを見て	・ 家庭から持ってきた写真等を基に簡単な話をさせたり、絵をかかせたりする。 ・ 海水浴や花火などの夏の生活を記録したスライドも準備しておく。 ・ 子供たちに作品名や作者名を書かせたり、展示するコーナーを決めさせたりして行わせる。	1 夏休みの思い出を話し合う。 ・ 旅行、遊び、出来事 ・ 絵日記、生活表などを見て ・ 夏休みの学習帳、採集物などを見て 2 夏休みの作品を展示する。 (1) 作品の発表をする。 (2) 作品を展示する。 ・ 課題帳、絵日記、採集物、生活表、写真など	・ 生活表(母親記入)や写真等を基に教師が話をしたり、その内容を指差しさせたり、体で表現させたりする。 ・ 氏名や作品名をラベルに書く係、そのラベルをもらって作品に張る係といったように子供の実態に応じて活動させるようにするとともに、できるだけ子供たちがかわり合いながら活動できるようにする。

○ 遊びの内容を検討する。

小学部段階の子供たちにとって、遊びは興味・関心の高い活動であり、それを通して多くのことを学んでいくことから、わたしたちは、これまで取り入れてきた遊びの内容を、子供たちの遊びの様子を再度見直したり、文献から学んだりしながら検討していくことにした。そして、各学年ごとに次のように整理して、指導計画に取り入れていくことにした。

低学年……子供たちは、音や光など感覚に強く訴えるような物に引かれる。また、教師にだっこされたりおんぶされたりすることを喜んだり、おもちゃに乗って走り回ったりするなど体全体を動かして遊ぶ様子が多く見られる。こうしたことから、感覚的・運動的な遊びを中心にしながら遊びそのものを楽しませていくことにした。

中学年……子供たちは、ままごとやウルトラマンごっこなど、教師を交えてだが、模倣したり、模倣しながら自己の内面にあるものを表現したりして、友達と一緒にごっこ遊びをする姿が見られるようになる。そうして、遊びの中に、自然とルールを生み出していくようである。こうしたことから、中学年においては、ごっこ的な遊びや簡単なルールのある遊びを中心にして、その中で、教師や友達と遊ぶ楽しさを味わわせていくことにした。

高学年……子供たちは、教師が間に入ることがまだ必要であるものの、自分たちで友達を誘い合ったり、ルールや役割を作ったり、競争したりしながら遊ぶ様子が見られるよ

うになる。そこで、ルールや役割、競争などが入った遊びを中心的に設定して、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わわせていくことにした。

特に低学年においては、遊びの内容を学習活動の中心に据えていくことにした。例えば、単元「楽しい二学期」では、学校生活への緊張感を和らげ、教師や友達と一緒に活動することの楽しさを味わわせるために、遊びを学習活動の最初に位置付けて、単元を展開していくことにした。

(例) 9月 「楽しい二学期」 低学年

(旧)

主な学習活動・内容
1 夏休みの写真やスライドを見たり、先生の話の聞いたりする。
2 先生や友達の名前、自分の机や靴箱などを確かめる。
3 友達と仲良く遊ぶ。
4 大まかな一日の学習の流れを確かめる。

⇒

(新)

主な学習活動・内容
1 教師や友達と遊ぶ。 (1) 屋内外で遊ぶ。 ・ 水遊び、砂遊び 外
2 夏休みの写真やVTRを見たり、先生の話の聞いたりする。
3 先生や友達の名前、自分の机や靴箱などを確かめる。

#### ○ 自然の内容を多く取り入れる。

子供たちは、教師や友達と一緒に自然の中で遊ぶことは大好きであり、そうした活動を通して、身近な自然物に興味・関心を持ってきつつあると思われる。そこで、もっと自然に直接触れるような機会を多く設定して、子供たちに自然の美しさや壮さなどに触れさせ、感動的な体験を多くさせていくことにした。具体的には、指導計画の中に単元「とまりに行こう（低学年）、校外宿泊学習（中・高学年）」を設定したことは、表2で示したとおりであるが、ほかに、これまでの単元の中でも学習活動の中に、校内外での散歩などを取り入れるなどして、自然に親しむ場をより多く設けていくことにした。

#### ○ 自分自身への気付きを促すような活動を取り入れる。

小学部の子供たちは、身近な大人との信頼関係を基にしながら、いろいろな人や物にかかわっていくことで、自分というものに気付いていく段階であることから、学習内容の中に自分自身への気付きを促すような活動を取り入れていくことにした。具体的には、自分の頑張ったことやできるようになったことを振り返ったり、成長を認め合ったり、また、新学期の生活への意欲や見通しを持たせたりなどの活動を、ビデオや写真、実際活動の再現などを通して、学習の中に取り入れていくことにしたい。こうした活動は、これまで設定してきたことであるが、今後も、大切にしていきたいと考える。

このようにして、生活単元学習の指導内容を設定し、指導計画を作成していった。そして、平成3年度4月より、作成した指導計画に基づいて各学級において実践を進め、各単元ごとに反省を行っている。そうした反省を受けて、学習活動・内容の中身や流れを見直したり、留意点を充実させたりなどして、現在、指導計画の修正を行っているところである。

### 3 実践研究

#### (1) これまでの研究から

母親（養育者）は、乳児とのやり取りの中で意図や気持ちを感じ取り、それに応じて反応的にかかわっていくことで、乳児との情動的つながりを深めていく。こうしたつながりが、言語や社会性などのその後の発達の基盤になっていく。このような母親と乳児との関係をみたとき、わたしたち教師も、子供とのやり取りの中で意図や気持ちを感じ取り、それに応じて反応的にかかわり、子供との情動的なつながりを深めていけば、本校小学部の子供たちが持つ年少期のコミュニケーション発達における課題を解決し、言語や社会性などの発達をも促すことができると考えた。そこで、昭和63年度から平成元年度にかけて、「かかわり合いの豊かな子供をめざして」という全体主題の下、小学部では、「教師と子供との相互理解を高める指導法の研究」という主題を設定して、教師のかかわり方と子供の交信手段の分化・高次化という二つの視点から研究を進めてきた。

昭和63年前期は、発達状況の違う3名について事例研究を進めるとともに、コミュニケーションを中心にした理論の研究を行った。事例を通して、認知系の発達を促しながら、交信手段の分化・高次化を援助する方法（梅津，1967），統語的な会話力を身に付けさせる援助の方法（天野，1986），子供と教師との共感的な関係に基づきながら、人的・物的環境の在り方を問いつつ、言語・認知・社会的な成長を促そうとするインリアル法（R. ワイズ，1974）などを学んできた。そうして、昭和63年後期から、平成元年にかけては、梅津や天野の理論を積極的に実践場面に導入しつつも、インリアル法をベースにして学部全児童を対象とした実践研究を進めてきた。

こうして、インリアル法に学びながら、教師のかかわり方を問い直し、教師が、子供の視線や表情、身振り、話しことばなどに含まれている意図や気持ちにいつそう目を向け、反応的にかかわっていくことで、子供たちに共感できるようになりつつある。一方、子供たちも、わたしたち教師のことを、温かく見守ってくれ、一緒にかかわり合ってくれる人と認めつつあり、自分から教師とのかかわりを求めてくることも多くなってきている。と同時に、そうしたかかわりを通して、子供の交信手段も高まりつつある。

また、実践の中で次のような点もみえてきた。その一つは、子供自らが考えたり、気付いたりしていくような教師のかかわり方を、もっと工夫していかなければならないのではないかという点であった。授業場面においては、この子にこれを身に付けさせたいという教師の願いが先行して、教師側からすぐに指示してしまったり、説明したりすることが多くなりがちである。わたしたちは、もっと反応を待つ時間を適切に取るようにしたり、問いかけや実際活動の中で子供たち自身に気付かせていくような教師のかかわり方を検討していかなければならないのではないだろうか、という反省がなされた。二つ目は、子供からのかかわりを多くしていくには、

それぞれの子供の興味・関心のあることを、教師と子供の間を設定したり、子供自身にそれらを自由に選ばせたり、それを使って心行くまで活動させたりなど、教師と子供の間、教材・教具をどのように提示していくかという点をもっと工夫していかなければならないのではないかと、いう点であった。

このような、これまでの研究の成果と課題は、今回の学部の研究を進めていく際に、大いに生かしていくことにした。

## (2) 今回の研究の視点

平成2年度から「かかわり合いの豊かな子供を育てる教育課程の編成」という主題の下、生活単元学習の指導計画作りに取り組んでいることは前に述べた。そうして、作成した指導計画に基づいて、平成3年度より実践を行い、見直しつつあるが、その際、どのようにして指導をしていけばかかわり合いが豊かになるのかというような指導法の研究も、併せて進めていくことにした。以下、指導法の研究の視点について述べていくことにする。

授業の中では、子供たち同士のかかわりも当然みていかなければならないのであるが、子供たちの様子を見ると、最も身近な大人、すなわち学校場面では教師との関係の深まりを求めている段階にある子供たちが多い。このことから、前回の研究と同様に、教師と子供との関係をみていくことにした。

そこで、わたしたちのこれまでの生活単元学習の実践を、「身の周りの人や物、出来事への興味・関心を高め、自主的・自発的な生活態度を養う」という小学部の生単の目標と照らし合わせて、教師と子供との関係から、今一度振り返ってみることにした。

すると、教師と子供との共感関係は、生活単元学習の中でも徐々に深まりつつあり、自分の身の周りの人や物、出来事等に少しずつ興味・関心を持ち始め、子供たちから人や物にかかわっていくことが増えてきつつあるといえる。今後更に、教師のかかわり方が、それぞれの子供の発達状況に応じて反応的になったり、子供たち自身に考えさせたり、気付かせたりするような場面をつくるようになったりすることによって、教師と子供との共感関係はより深まり、子供たちはいっそう身の周りの人や物、出来事への興味・関心を高め、自主的、自発的な態度を養っていけるのではないかと思われる。

また、生活単元学習では、興味・関心を満たすような物や出来事、喜んでしたいと考えるような出来事などの、物や出来事自体へかかわっていく内容や、物や出来事を通して人とかかわりを深めていく内容も多く含まれている。前述したように、教師のかかわり方を問い直すことで、物や出来事への興味・関心を持ち始めてきているが、授業を構成している要素が、子供－教材・教具－教師という三つの軸であることから、教師のかかわり方ばかりでなく、もう一つの構成要素である教材・教具という点からも見直していくことで、物や出来事への興味・関心を更に広げていったり、人とのやりとりをより楽しむことができるようになったりするのではないかと考える。この点も前項において課題として挙げられたことである。

ところで、子供はどのようにして人や物とかかわり合いの基礎を形成していくのであろうか。

発達の初期においては、母親との視線の共有や情動の共有、状況の共有など様々な共有関係

を分かち合うことで、コミュニケーションの基盤を築いていく（図1-①）。そうして、目と手の協応、手の操作、移動能力等の獲得とともに、物にも働きかけるようになる（図1-②）。

やがて、おもちゃをつかむ前に母親を振り返って見てからおもちゃをつかんだり、物をつかんで母親に差し出して見せたり、物を指差して母親に話しかけたりなど、子供は、母親との関係の中に、物を介在させるようになる（図1-③）。このことによって子供は、人に何かを伝えたいという欲求をより広げることになる。また、それまでいろいろなところを握って、たたいたり、振ったりしていたスプーンを、母親がしていたように持つべきところを持ち、口に入れるところを口に入れるようになるなど、物との関係の中に、人との関係の中で学んだことを発揮するようになる（図1-④）。このことによって、物が、物そのものとしての実体性を確立してくる。

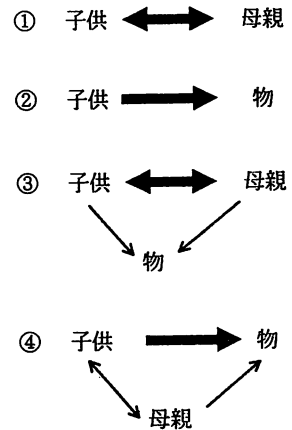


図1 人や物とのかかわり合いの基礎的段階

このように、指差しや提示、手渡し、模倣等の行動の開始と同時に、対人関係や対物関係の結合体としての「子供-物-母親」という三項関係が成立してくる。こうした関係を持つ中で、子供は、人とのやり取りを更に楽しむようになるとともに、物への興味・関心や操作性を高めていく。

以上のような二項関係から三項関係という発達の視点からみても、これまで教師のかかわり方だけに当てていた研究の視点を、教師と子供とのかかわりの媒介物である物つまり、教材・教具といった点にも目を向けていくことは、重要なことであると考ええる。こうしたことから、小学部では、身の周りの人や物、出来事への興味・関心を高め、子供が自主的、自発的に活動する生活単元学習を展開していくために、教師のかかわり方と、教材・教具の提示の在り方という二つに研究の視点を当てていくことにした。

### (3) 研究内容

#### ア 教師のかかわり方について

わたしたちは、母親と乳児のかかわりに学び、教師の側が、子供たちの視線や表情、身振りや話しことばなどから、子供たちの意図や気持ちを感じ取り、反応的にかかわっていくことで子供との共感関係を育て、子供たちの人や物へのかかわりを豊かにしていくことにした。こうしたことから、わたしたちが実践を進めるに当たって、基礎理論として導入したのが、INREAL (INter REActive Learning) である。

インリアルは、1974年に米国コロラド大学のリタ・ワイズ博士によって開発された、言語指導法であり、大人と子供との共感関係に基づきながら、人的・物的環境の在り方を問いつつ、子供の言語、認知、社会的な成長を促すことを前提とする理論である。この方法は、子

供と大人との相互作用を促していくためには、子供の側ばかりでなく、相互作用のもう一方の担い手である大人の側のかかわり方を検討していくことを大きく指摘している。ここで、インリアルの基礎理念の主な内容を紹介する。

- どんな子供でもコミュニケーション能力を持っており、話しことばだけでなく、視線、表情、身振り等のノン・バーバル行動も含めて子供のコミュニケーション行動をとらえる。
- 指導は、遊びという子供にとって楽しく、自然な文脈で行い、子供の主体性を尊重しつつ自発的なコミュニケーション意欲を促進する姿勢をとる。
- 言語獲得は、一つの社会的行為であり、現実には子供は人との相互作用を通じて自らの言語を構築していくものであるから、指導過程も子供と指導者の相互作用過程であるにとらえ、指導者のことばや行動も指導の方針・目標の検討に含まれる。

こうした点から、わたしたちが子供との共感関係を育て、子供からの自主的なかかわりを多くしていこうとすると、大きな示唆を与えてくれる理論であると考えられ、基礎理論として学んでいくことにした。

では、具体的にどのようなかかわり方を提唱しているのか、次に紹介する。

#### (7) SOUL

まず、子供とかかわるときの基本姿勢を、SOUL (Silence, Observation, Understanding, Listening) としてまとめている。

##### S/Silence (沈黙)

子供のことが十分理解できないうちに大人の考えや期待を押しつけるようなことばを次々に投げかけては、ますます子供のことが理解できなくなる。まず、子供が大人と共に、あるいは一人で何かを始めたり、考えたりできるように黙って静かに見守り、子供に時間的、精神的余裕を与える。

##### O/Observation (観察)

子供が何をどうしているのか、よく観察する。例えば、子供がどのように物を扱っているのか (認知)、人とどの程度協力して遊び (社会性)、自分のことをどんな方法で伝えたり、ことばをどの程度理解できたりしているのか (言語)、そして、どのくらい走ったり、飛び降りたりできるのか (運動) といったことを実際によく観察する。

##### U/Uunderstanding (理解)

観察し、感じたことから子供のコミュニケーションの問題について理解し、子供に何を援助してやれるかを洞察する。

##### L/Listening (傾聴)

子供のことばに耳を傾ける。ただ、子供のことは私たち大人と同じものではなく、行動やちょっとした身振りかもしれないが、それも明らかに子供なりのサインである。そして、それを読み取るには子供のリズムに合わせて待つやったり、子供のレベルに合わせてやらなければならないかもしれないが、大人が誠意を持って耳を傾けてやることによって、子供は、自分も人とコミュニケーションできるのだという自信やもっと伝えたいとい



う意欲を持つようになる。

(イ) 反応的なかわり方

このような考えに基づきながら、子供の自発性を尊重し、反応的にかかわることをインリアルでは基本姿勢としている。わたしたちが授業を構成する上でも、それぞれの子供の欲求や興味・関心、発達段階などにあった教材・教具を準備したり、教師のかかわり方を工夫したりして、できるだけ子供たちが、授業の中で自発的に活動できるようにし、教師が反応的にかかわっていくようにしたい。そうすることによって、教師と子供との相互作用がよりよく展開され、教師と子供との共感関係は深まっていき、子供たちの人や物へのかかわりは豊かになっていくと考えられる。

具体的には、次のようなかわり方をインリアルでは示している。

表3 反応的なかわり方とその例

反 応 的 な か か わ り 方		例
Mr : ミラリング	子供のしていることを観察し、それらをまねる。このことによって、子供たちに自分たちの表現が相手に理解されたこと、そして、受け入れられたことを知らせる。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・おもちゃを手でたたく。</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 子供の方を見ながら、同じようにおもちゃを手でたたく。</li> </ul>
Mn : モニタリング	教師は、子供が言ったことをそのまままねる。この方法は、ことばの出始めた子供に有効な方法であり、子供の発信行動を認めることで、やり取りの楽しさを味わわせ、会話意欲を高める。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ワンワン」</li> <li>・「ブーブー」</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 「ワンワン」</li> <li>—— 「ブーブー」</li> </ul>
Sl : セルフ・トーク	子供の言語能力に合ったレベルで、教師が自分の気持ちや行動をことばで表現する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「おだんごつくったよ」と、教師の行動をことばにする。</li> <li>・「おだんごおいそうだなあ、たべようかな」と、教師の気持ちをことばにする。</li> </ul>
Pa : パラレル・トーク	教師が、子供のしていることや思っているようなこと、感じていようなことを子供の言語発達に合ったことばで表現する。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自転車を指差したり、自転車の方へ教師を引っ張って行ったりする。</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 「じてんしゃにのりたいね」と、ことばで表現する。</li> </ul>
Rf : リフレクティング	教師は、子供の言ったことばを自然な形で修正する。つまり、子供の構音がおかしかったり、統語的会話として間違っていたりしたとき、子供を批判せず、正しいモデルを示す。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「。レビ、。たよ」</li> <li>・「これで、あさのかいを、はじめます」</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 「テレビ、みたの」 (省略の修正)</li> <li>—— 「これから、あさのかいを、はじめます」 (助詞の誤用の修正)</li> </ul>
Ex : エキスパンション	教師は、子供のことばを修正するだけにとどまらず意味的、文法的に広げて返す。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「おかわり」</li> <li>・「バス、のる」</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 「おかわりを、ください」</li> <li>—— 「がっこうのバスに、のりたいね」</li> </ul>
Md : モデリング	教師は、子供の話題に添いながら、それに関して質問したり、状況を叙述したりすることで、子供に会話モデルを示す。	<div>子 供</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「おだんごたべる？」</li> <li>・「おいしかった」</li> </ul> <div>教 師</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>—— 「おいしそうだね」</li> <li>—— 「おなかいっぱいになった」</li> </ul>

#### (ウ) 提案的なかわり方

インリアルで紹介されている反応的なかわり方は(イ)で示したとおりであるが、ここで授業での実践をする中で、もっと子供自身に考えさせたり、気付かせたりするような教師のかかわり方を工夫していかなければならないのではないかという反省が出されたことから、「提案的な教師のかかわり方」という点を、子供たちの自発的なかわりを促す教師のかかわり方の一つの観点として加えていきたい。

わたしたちは、授業の中で、子供たちの欲求や興味・関心、発達段階などを考慮することで子供たちの自発的な活動を引き出し、その中にある子供たちの意図や気持ちに添って反応的にかかわっていくことを基本とする。そうすることで、毎時間の授業の目標達成に迫っていくことができると考える。しかし、授業の中で生じる子供たちの意図や気持ちが、必ずしも教師の願いと一致しないという場面も出てくる。そのとき、反応的にかかわっていくだけでは、目標を達成することは難しく、子供たちにイニシアチブを取らせながらも、教師から、働きかけることも必要となってくる。そこで、わたしたちは、そうした働きかけをする際にも、インリアルの姿勢を生かして、子供自身に考えさせたり、気付かせたりしていくように、教師が、自分の願いを子供に提案していくようなかわり方を、状況に応じて工夫していきたいと考える。

例えば、宿泊学習のおやつ作りの授業場面。おやつホットケーキの上に乗せるアンゼリカを切る係のA君。A君の発達段階からみて、ある程度包丁で薄く切ることができると思われるにもかかわらず、ブツブツと太く切っていた。こうしたとき、教師は、「こんなふうに切っているよ」と言いながら見本として薄く切っていたアンゼリカを見せたり、「先生も切ってみよう」と言いながら教師自身がその場で薄く切って見せたりするだろう。また、薄く切っている友達の様子を見せるなどもするかもしれない。そうしたかわりは、その子に、自分の切ったアンゼリカと比べさせて、もっと薄く切った方がよいことに気付かせる一つの手立てとなるだろう。

このような、教師や友達の行動やことば、教材・教具の提示などによって、教師の願いを提案していくようなかわり方を通して、子供は、自分自身でどうしたらよいのか考えたり、気付いたりして、自分の持っている力をそれまで以上に発揮していこうとすることができるのではないだろうか。このような提案的なかわり方を工夫して取り入れていくようにしたいと考える。

これまで、具体的な教師のかかわり方について述べてきた。こうしたかわり方を、ある子供と教師のやり取りの中でみてみたい。

例えば、上述のおやつ作りの場面で、膨らんだホットケーキの上に、ほしぶどうを乗せていく係のB君。早くほしぶどうを乗せたくてしかたない様子だが、なかなか膨らまない。B君が

「まだです。」と教師の方を向いて言うと、それを聞いた教師が、「まだですね。」とことば掛けする（モニタリング）。このようなことば掛けは、欲求が、教師に受けとめられていたことをB君に知らせるとともに、B君の行動のコントロールにも大きな影響を及ぼし、これにより、B君はホットケーキが膨らむまで待つことができた（P. 65～66実践例参照）。

このような方法で、子供たちの意図や気持ちを感じ取りながら反応的にかかわっていくことで教師と子供との共感関係は深まっていく。そうして、それが基盤となって子供たちの人や物への興味・関心は高まり、そのかわりをいっそう楽しめるようになり、子供たちからの自主的なかわりを多くしていくと思われる。また、子供の意図や気持ちを教師がことばで表現したり、教師の感じ取っていることを伝えたりすることは、上の例でもみられるように、行動や情動の喚起やコントロールにも大きく作用していくと思われる。

このようにして、人や物への適度な自我関与が促されたり、自己の意識化が図られたりすることによって、自我の発達が促されていくと考える。



## イ 教材・教具の提示の在り方について

授業を構成しているのは、子供と教師と教材・教具である。わたしたちは、これまで教師の側に目を向けて、教師のかかわり方を検討してきた。そして、今回の研究では、更に教材・教具へも目を向けていき、改めて教材・教具をとらえ直してみたわけである。

ところで、教材・教具というと、その作りが子供の発達段階に合っているか、操作しやすい作りであるか、というような教材・教具の条件とか機能性といった構造的な面に目がいきがちである。しかし、わたしたちは教師と子供との関係性の中で教材・教具をみていこうとするものである。つまり、授業において教師がどのような意図で、教材・教具をどのように介在させようとしているのか検討していこうというものである。もちろん、教材・教具そのものの構造的な面も、人との関係性を促す上で配慮すべきことであることは言うまでもない。

さて、子供－物－母親の三項関係という発達の視点を示した、図1の人や物とのかかわり合いの基礎的段階③、④を、授業の構成要素である子供－教材・教具－教師に置き換えてみると、図2のような関係で示すことができる。（実際の授業では、この基礎的段階の関係にとどまらず、子供同士のかかわりもある。）

例えば、実践例「校内宿泊学習」のおやつ作りの授業のように（56～66ページ参照）、子供が喜んで活動するホットケーキ作りの活動を設定し、材料を切ったり、混ぜたり、裏返したりする用具を教師が準備した場合を考えてみよう。

子供は、準備された用具を使って、おやつ作りに取り組んでいく。教師に励まされながら、子供は活動に取り組む、上手にできたこと、頑張ってきたことを教師と共に喜ぶことができる。このように関係を深めて、子供は教師へのかかわりを一層広げていく、ととらえているのが①である。

また、教師がした用具の使い方やおやつの作り方を思い出しながら、子供は用具の使い方を工夫したり、おやつを作る活動に集中して取り組んでいく。そうして子供は、教材・教具への興味・関心や操作性等を高めていっている、ととらえているのが②である。

以上のように、教材・教具が提示された同じ場面を、二つの側面からとらえたのが①と②である。つまり、授業においては教材・教具を介在させることで、子供と教師、更には子供同士のやり取りを楽しませ、かかわりをより深めたり、教材・教具への興味・関心や操作性等を高めたりすることができる。

船越（1988）も、“子供は、人からの働きかけによって、物自体の持つ空間性や機能性に気付くことができ、また、逆に物を介して人との関係を学んでいく。”と述べている。このように、子供－教材・教具－教師という関係性の中で、教材・教具に視点を当てていくこと

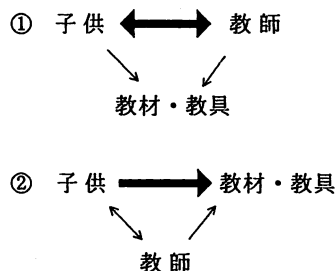


図2 教師や教材・教具とのかかわり合いの基礎的段階

は、大事なことであると言える。

以上のように考えると、教材・教具を子供と教師の間に介在させる際に、教師の意図によって教材・教具の触らせ方、聴かせ方、見させ方などの順序やタイミングの取り方等（提示の在り方）が異なり、それとともに、子供の反応の出方も異なってくる。そこで、わたしたちは、子供に教材・教具そのものや、周りの教師や友達へどのようにかかわって欲しいと考えているのか、そのために、教材・教具をどのように介在させようとしているのか、といった教師の意図というものをもっと明らかにしていきたいと考え、‘教材・教具の提示の在り方’という研究の視点を導いてきたのである。

飯田や三島（1991）らは、教材学習（いわゆる教材・教具による学習）は、認知を発達させる軸と、人格や意欲を発達させる軸の二つの軸を持っていると考えている。教材学習が、認知の面で、感覚運動や知覚、思考の発達を育てるものかどうか、人格や意欲の面では、興味・関心を促し情緒の安定をもたらすものか、あるいは、集中力、持続力、努力を育てるものかどうか等を見ていこうとしている。また、船越は遊具や教具について、触運動感覚的条件、視覚的条件、聴覚的条件を考慮したり、課題の分かりやすさを導く作りを考慮したり、順序やタイミングの取り方を検討したり、子供の習熟度に合わせた遊具や教具を提示したりする取り組みを行っている。

これらの考えや取り組みを基に、わたしたちなりに、教材・教具の提示の在り方について、以下の6項目に示すような、より具体的な分析項目を検討してみた。

- ① 教材・教具を子供の欲求、興味、発達段階、経験等に応じて、また、子供の欲求や興味を新たに喚起し、助長するように配慮して提示したか。
- ② 子供にとって課題が分かりやすく、操作しやすいように工夫して教材・教具を提示したか。
- ③ 触運動感覚を刺激したり、視覚的、聴覚的にとらえやすくしたり、体の一部又は全身を動かしたりなど、五感や体全体に働きかけるように教材・教具を提示したか。
- ④ 子供が意欲的に取り組み、楽しめるように活動のテーマに添って教材・教具を選択できるように提示したか。
- ⑤ 活動が広がり、高まるように順序やタイミングの取り方を工夫して教材・教具を段階的に提示したか。
- ⑥ 子供が没頭し、継続的に取り組んだり、子供から笑顔を引き出し伸び伸びと活動させたりなど満足感、成就感を得られるように教材・教具を提示したか。

この教材・教具の提示の在り方の分析項目に関しては、今後とも実践を重ねる中で、更に検討を加えていきたい。こうした分析を通して、提示の在り方を工夫していくことは、子供と教師とのかかわり合いを深めて、教材・教具そのものへの興味・関心を高めることになり、適度な自我関与を促すことができる。そして、自我関与が促されることで、更に、教材・教具への興味・関心も高められ、また、どの子供にも、“できた”と満足させて自己の経験の拡大を促し、子供なりに自己の行動の意識化を図ることができる。このように、適度な自我関与を促し、自己の意識化を図ることにより、子供の自我の発達を促していくと考える。

#### (4) 実践研究の方法

##### ア 研究の進め方

実践研究を進めるに当たって、教師のかかわり方を改善するための観点や、教材・教具の提示の在り方を工夫していくための観点に基づき、図3に示すような手順で、定期的に生活単元学習の授業を分析し、評価していき、かかわり合いの豊かな子供を育てていくことにした。

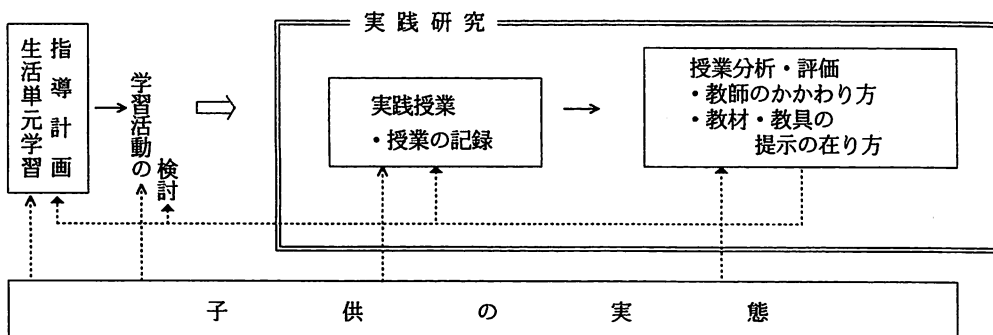


図3 研究の進め方

##### イ 分析の方法

実践した授業を分析的に見ていくために、40分の授業全体をVTRで記録に収めるとともに、授業の展開に添って、教師の子供への働きかけや子供の動きを授業の記録表（表4）に記録する。

表4 授業の記録表

過程	主な 学習活動	指導上の 留意点	教材・教具の 提示	教師の働きかけ (教師のかかわり, 教材・教具の提示)	子供の動き (教師や教材・教具に対する反応)

これを基に、その授業において、子供が教師や教材・教具に対して豊かにかかわっている場面や、そうでない場면을抽出する。そして、子供と教師、あるいは子供同士がかかわり合っている時の、両者のかかわり合いはどのように展開されているか、その際の両者のかかわり方、反応の仕方はどうであったか等を、聴取されたVTRにより細かく授業の分析表（表5）に記録し、教師のかかわり方と、教材・教具の提示の在り方について分析してかかわり合いの豊かな子供を目指していく。

以下に、分析表の各項目について説明しておきたい。

##### ① 教師の開始

教師の指示、提案や説明等の働きかけ（開始）が多かったかどうかをチェックする。教師からの開始が多い場合は、教師主導でかかわりが展開されたと考えられる。

## ② 教師の反応

子供からの働きかけ（開始）や反応行動に対し、反応的にかかわったかどうかをチェックする。教師が反応的にかかわり合いを展開している場合においては、かかわりは子供主導で展開されていたと考えられる。

## ③ 反応を待つ時間

子供の反応を待つ時間は適当であったか、また、子供からの開始を待つことができたかをチェックする。（状況に即し適切に子供の内的な状態を読み取るための間）

## ④ かかわり方

- ・反応的：Mr, Sl, Pa, Mn, Rf, Ex, Mdといった子供の意図や気持ちを受けとめたかかわり方。
- ・提案的：子供自身に考えさせたり、気付かせたりするようなかかわり方。
- ・指示的：指示的なニュアンスの強いかわり方、あるいは強制的、威圧的なかわり方。

## ⑤ 教師と子供と教材・教具との相互作用過程図

教師の働きかけと子供の動きで記録された、教師と子供（状況によっては子供同士の場合もある）とのかかわり合いの様子を、相互作用過程図で分かりやすく示している。表記の仕方は以下のとおりである。

S（開始）のみ：伝達意図の有無にかかわらず、教師もしくは子供が行動を開始した（話題を提供した）ときに、相手に何の状態変化も生じない場合。

S → : 教師もしくは子供の伝達意図はない行動（S）を、相手が話題の提供として感じ取り、反応した場合。

S → : 教師もしくは子供の伝達意図のある行動（S）に対し、相手が話題の提供に関係する何らかの行動を生起した場合。

R → : 教師もしくは子供が、教材・教具（Resources）に対してかかわっている場合。

## ⑥ 教材・教具への反応の様子

教材・教具の提示の在り方については、研究内容のイの①～⑥の観点に添って、子供の反応の様子から、考察して述べるようにする。

表 5 授業の分析表

④ かかわり方				③ 待 つ 時 間	② 反 応	① 開 始	教師の働きかけ (教師のかかわり、 教材・教具の提示)	子供の動き (教師や教材・教具 に対する反応)			⑥ 教材・教具への 反応の様子
指示的	提 案 的	反 応 的						⑤ 教師と子供と教材・ 教具との相互作用過 程図  教師      教材      子供 教具			
強 制 的	指 示 的		Mr Rf Sl Ex Pa Md Mn				* 状況によつては、他の子供の場合もある				
		反応的の項以外は、レ印でチェックする。									観点に即して、 子供の反応の様 子を考察する。

（具体的な記入例は実践例65～66ページを参照のこと）

#### 4 実践例（単元「校内宿泊学習（6月単元 中学年）」の実践授業を通して）

- (1) 単元 校内宿泊学習
- (2) 日時 平成3年6月21日（金）3校時
- (3) 対象 小学部2組 男子5名 女子2名 計7名
- (4) 場所 小学部2組教室
- (5) 単元について

本学級の子供たちは今までに4～6回校内宿泊を経験し、今年も花火、おふろ、おやつなど自分の欲求や興味・関心を中心にして校内に宿泊することを楽しみにしている。また、身辺処理に関して、教師の部分的身体的援助を必要としたり、必要以上に援助を求めたり、行動をなかなか起こそうとしなかったりするものの、教師が子供のしようとしていることをことばで表して促したり、操作しやすいように教材・教具を提示したりなどすることで、身辺処理に関する事柄を自分でしようとする様子が見られる。

本単元では、このような子供たちに対して、校内に宿泊する当日の日程に興味・関心のあるおやつ作りやお楽しみ会などの活動を組み込んだり、事前に繰り返して練習させたりして、教師や友達と一緒に校内に宿泊することの楽しさを味わわせるとともに自分のことは自分でしようとする意欲や態度を促し、身辺処理の技能を高めようとするものである。

#### (6) 本時（18／32）

##### ア 目 標

- ・ 自分から進んで生地を作ったり、飾りつけなどをしたりして、教師や友達と一緒にホットケーキを作ることができる。

##### ○個人目標

M . Y N . A	・ 友達に材料を渡したり、順番を決めたりして生地を作ったり、好きな活動を選んだりして、ホットケーキを作ることができる。
N . M N . Y	・ 友達から渡された材料を自分でボールに入れたり、順番にしたがって混ぜたりするとともに、好きな活動を選んで、ホットケーキを作ることができる。
T . Y Y . T M . T	・ 教師や友達と一緒に生地を作ったり、活動を選んだりして、ホットケーキを作ることができる。

##### イ 指導に当たって

子供たちはこれまでに、花火やおふろ、おやつ作りなどの活動を一通り経験し、宿泊した



いという気持ちが高まりつつあり、当日の活動を身振りや話しことばで発表しようとするものが多くなってきた。

また、昨年も作り、今年も作りたいという要望が子供たちの中で多かったホットケーキ作りをおやつ作りとして選び、今までに3回、ボールにホットケーキミックス（以下、粉と略す）、卵、牛乳を入れて混ぜたり、生地をホットプレートで焼いたりして、ホットケーキを作ってきた。最初の時間は、全員が材料を入れて混ぜたり、焼いたりする活動を行い、活動する中でアンゼリカなどを入れたいと発表する子供がいた。そこで、次の時間からは、アンゼリカを切ったり、飾りつけをしたりする活動を加え、交代しながら、ホットケーキを作ってきた。その結果、活動の流れが分かったり、部分的に活動を楽しんだりする様子も見られてはきているものの、自発的に活動に取り組む姿があまり見られない。このことは、ホットケーキ作りに対して興味・関心が高まりつつあるものの、教師が指示的になり、子供もそれを待っていることが多かったり、自分でしようとしても材料や用具をうまく操作できなかったりなどするためであると考える。

そこで本時では、指示を少なくして子供それぞれのやり方を認めたり、教師や友達とかわることができる状況を多く設定するなどの教師のかかわり方に配慮するとともに、子供の発達水準に応じ、容易に操作、選択などができる教材・教具の提示を工夫することで、自分からホットケーキを作る楽しさを味わわせていきたい。具体的には、以下の点に留意して指導する。

#### ○ 教師のかかわり方

- ・ 役割分担をして生地を作ったり、焼いたり、飾りつけたりなどするが、子供たちの視線や表情、身振り、発語などをとらえて子供がやりたがる活動があれば、役割を交代して活動するように促す。
- ・ 子供たちが活動する場面では、「～しなさい」などの指示的な内容や直接的に子供の手を取っての補助は避け、子供たちが自由な雰囲気の中で活動できるようにする。
- ・ 子供の意図が活動に向かなかったり、別の材料や用具などに向かったときには、その時々状況や子供の内的な状態を考慮しながら、子供の気持ちや行動、状況、教師の気持ちなどを説明して励ましたり（パラレル・トーク、セルフ・トーク）、子供の行動やことばをまねたり（ミラリング、モニタリング）しながら、活動に対応した行動ができるように援助する。
- ・ 子供たちが用具を準備したり、材料や用具を選択したりする場面では、一緒に運びながら「わっしょい、わっしょい」と教師がことば掛けをしたり、子供の卵への指差しや「これ」といったことばに応じて、「卵を取るんだね」、「玉じゃくしがいいんだね」と返したりするなど、教師が自分の行動をことばで表現したり（セルフ・トーク）、子供の気持ちや行動をことばにしたり（パラレル・トーク）、子供の気持ちや行動をことばにしたり（パラレル・トーク）、子供のことばを意味的、文法的に広げて返したり（エクスパンション）して、かかわるようにする。
- ・ 友達が材料をボールに入れたり、それを混ぜたりするのをM. Y. N. Aが手伝う状況

を設定することで、子供たち同士がかかわっている際の表情や身振り、話しことばなどをまねたり（ミラリング、モニタリング）、子供の気持ちや行動をことばにしたり（パラレル・トーク）、子供のことばを意味的、文法的に広げて返したり（エキスパンション）して、子供とより共感的にかかわることができるようにするとともに、子供たち同士のかかわりを深めるようにする。

○ 教材・教具の提示

- ・ 本時の学習について話し合うときに、めあてカード（文字カード）や絵カード、前時に作った実物を見せたり、作ったものを食べさせたりして、「食べたい」、「作りたい」などの子供の欲求や興味を喚起するとともに、本時のめあてを視覚的、聴覚的、触覚的、臭覚的にとらえることができるようにする。
- ・ M. Tが牛乳を注ぎやすいように牛乳パックに注ぎ口を付けたり、T. Yが粉の入った袋を開けやすいように切れ目を入れたりして、子供の発達段階や経験などに応じることができるようにする。
- ・ T. Yが、生地を混ぜるときに操作しやすいように、泡立て器のほかに木じゃくしを準備したり、M. T, Y. T, T. Yがアンゼリカを切りやすいように包丁のほかにスケッパーを準備したりする。
- ・ 生地をホットプレートに流し入れる用具として、玉じゃくしとスプーンを用意したり、前述の木じゃくしやスケッパーを玉じゃくし、包丁と一緒に提示し、選択する場面を設定することで、活動に意欲的に取り組めるようにする。
- ・ 役割分担をしてホットケーキを作っていくが、本時の中で可能な限りほかの活動を経験させたり、友達の活動を見せたり、本時以外の時間には別の全活動を分担させたりして、ホットケーキ作りに関する活動を広げ、高まるようにする。
- ・ 子供が活動に没頭し、継続的に取り組むことができるように、材料や用具を十分準備し、活動が途切れないようにするとともに、「ホットプレートいっぱい」、「焦げないように」、「小さく切る」などそれぞれのめあてを具体的に知らせ、「できた」という成就感が得られるようにする。



ウ 実際及び授業の記録表

過程	主 な 学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	準 備	教師の働きかけ（教師のかかわり、教材・教具の提示）	子供の動き（教師や教材・教具に対する反応）
導入 (3分)	1 本時の学習について話し合う。 <div>ホットケーキをつくろう</div> ・ 前時に作ったホットケーキを見る。  ・ めあてカードを読む。	・ 給食着を身に付けていることに気付かせたり(N. M, N. Y, M. Y, N. A), 前時に作ったホットケーキを提示したり(全員)して、前時の活動を思い出させる。 ・ ホットケーキを提示する際に、「食べたいね」、「作ろうか」などのことば掛けを行う。  ・ めあてカードや絵カードを提示し、本時の活動を明確にする。	・ 給食着 ・ 友達の作ったホットケーキ   ・ めあてカード ・ 絵カード	・ CT自身が身に付けているものを尋ねたり(N. A, T. Y, N. M, N. Y, M. Y), 今から何をするのか問い掛けたりする。 ・ 前時に作ったホットケーキをCTが提示し、一人一人に見せながら、STと一緒に「作る」、「いいにおいがするね」、「食べたいね」などのことば掛けをする。  ・ ホットケーキの絵カードを見せたり、めあてカード(ホットケーキをつくろうと書いてある)を読ませたりする。  ・ ボールを子供たちに見せて、中に入れる材料を聞いたり、材料を後ろから運ばせたりする。	・ 自分の給食着を見たり(N. A, N. M, M. Y), 教師の問い掛けに応じて、「ホットケーキ」と答えたりする(N. A, M. Y)。 ・ 全員が目みし、N. Mは「ワッー」、M. Tは「イー」と声を上げ、Y. Tは立ち上がる。 ・ 顔を近づけて見たり(M. Y), においをかいだり(N. Y), 触ったり(N. M, T. Y, M. T), ホットケーキ(を作る)(Y. T, N. A)と言ったりする。 ・ 絵カードを見て、M. Yが「ホットケーキ」と言ったり、N. A, M. Yが「ホットケーキを作ろう」とめあてカードを読んだりする。 ・ N. M, N. Y, N. A, M. Yは、手を上げて、卵、牛乳、粉を中に入れることを発表する。 ・ T. Yは、CTのことば掛けに対しては動こうとせず、STが体に触れて促すと走って行って、卵を取って、CTに渡す。 ・ Y. Tは、時々立ち上がっていたが、CTが「牛乳取ってきて」とことば掛けをすると、後ろに歩き出し、途中で座り込むことがあったが、牛乳を取って、CTに渡す。 ・ M. Tは、ボールを触ってなかなか立ち上がらない。T. Yが、M. Tの手を取って引っ張ると、STがT. Yも一緒に行くように促し、手をつないで後の方に行く。T. Yが、粉の入った箱を取り、M. Tに渡す。 ・ N. M, T. Y, N. Y, M. Y, N. Aは、自分から材料や用具を選んで、2〜3回前に運ぶ。 ・ Y. T, M. Tは、STに促されて、一緒にホットプレート運ぶ。 ・ 名前を読んだり(N. A), 牛乳の絵を指差したり(M. Y)する。
展開 (30分)	2 ホットケーキ作りの準備をする。 ・ 材料 卵 : T. Y 牛乳 : Y. T 粉 : M. T  ・ 用具(泡立て器、玉じゃくし、ホットプレート、フライ返しなど): 全員 3 ホットケーキを作る。 (1) 生地を作る。 ・ ボールに入れる。  OM.Y ON.A 粉 Y.T T.Y 卵 N.M N.A 牛乳 N.Y M.T	・ ボールを見せて、何を入れるかを聞き、名前を言わせたり(N. M, N. Y, M. Y, N. A), 取らせたり(T. Y, Y. T, M. T)して、材料の準備をさせる。  ・ 用具は自分で選んで運ばせるようにするが、協力して運ぶことにも配慮する。  ・ ○印のM. Y, N. Aを世話係にして、カードを基に友達に材料を渡したり、混ぜる順番を決めたりさせる。 ・ M. Y, N. Aの友達へのかかわりを認めつつ、過度にならないようにことば掛けを行う。その際、指示的な内容はできるだけ避ける。  ・ 一人一人に応じて、粉が入った袋に切れ目を入れたり、牛乳パックに注ぎ口を付けたりなどする。	・ ボール  ・ 材料(牛乳、卵、粉)   ・ 用具(泡立て器など)  ・ カード   ・ 材料	・ 材料や用具を自由に選ばせ、前に運ぶようにことば掛けをする。 ・ 「まだ後ろにあるよ」、「ボールでいいですか」などのことば掛けをする。 ・ 粉、卵、牛乳をボールに入れる係が書いてあるカードをN. A, M. Yに見せる。  CT ・ M. Yに、Y. Tを連れてくるようにことば掛けをする。 ・ Y. Tが袋をはさみで切ったり、ボールに入れたりするのを援助する(袋を引っ張る、本児の手を取る)。 ・ M. Yと一緒に次は誰が活動するかを確認する。 ・ N. Mに卵の割り方を教えたり、N. Yに牛乳を入れるように促したりする。  ST ・ N. AにT. Yを呼ぶようにことば掛けしたり、T. Yが袋を破るのを手を取って援助したりする。 ・ 次の人は誰かをN. Aに尋ねる。 ・ M. Tの手首をつかんで援助し、牛乳を入れる。	・ M. Yは、Y. Tの手を引いて連れてきたり、袋を渡したりする。 ・ Y. Tは、教師の援助を受けながら、袋を切ったり、ボールに入れたりする。 ・ M. YはN. Mに卵を渡す。 ・ N. Yは、最初卵を床に落とすが、2回目は弱くひびを入れ、卵を割る。 ・ N. Yは、一人で牛乳を入れる。 ・ M. Yは、Y. Tの手を引いて連れてきたり、袋を渡したりする。 ・ Y. Tは、教師の援助を受けながら、袋を切ったり、ボールに入れたりする。 ・ 「わたしです」と答えたり、友達の名前を呼んだりする。 ・ 一人で卵を割り、ボールに入れる。 ・ M. Tは、一人で牛乳を入れようとするが、ふたが開かず、STと一緒に牛乳を入れる。

過程	主 な 学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	教 材 ・ 教 具 の 提 示	教師の働き（教師のかかわり、教材・教具の提示）	子供の動き（教師や教材・教具に対する反応）
展 開	<ul style="list-style-type: none"> <li>混ぜる。</li> <li>順番を決める（M. Y, N. A）。</li> <li>友達の名前を呼んだり、ボールのところまで連れてきたりする（M.Y.N.A）。</li> <li>泡立て器で生地を混ぜる。</li> </ul> <p>(2) 生地を焼いたり、飾りつけをしたりなどする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>やりたい活動を決める。</li> <li>ホットプレートに生地を流し入れる（N. M, M. Y）。</li> <li>玉じゃくしとスプーンのどちらか一方を選ぶ。</li> <li>ボールから生地をすくい上げ、ホットプレートに流し入れる。</li> <li>アンゼリカを切る（T. Y, N. A）。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>飾りつけをする（Y. T, N. Y）。</li> <li>ほしぶどうやアンゼリカを生地に乗せる。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>裏返す、皿に入れる（T. Y, M. T）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>M. Y, N. Aにそれぞれのグループの順番を決めさせ、自分から友達にかかわることができるようにする。</li> <li>子供が混ぜるときに、「ぐるぐる」、「上手」などのことば掛けをする。</li> <li>泡立て器で混ぜにくいときには、木じゃくしを使わせるようにする。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>絵カードや使う用具を見せて、子供たちにやりたい活動を選ばせる。</li> <li>生地を流し入れる用具としては玉じゃくしとスプーンを準備してどちらか一方を選ばせるなどのように、自分で選択して活動する場を設定する。</li> <li>活動の様子から、上手にできていることや頑張っていることを、子供たちにことばや行動で投げ掛け、活動意欲を高める。</li> <li>T. Yには、アンゼリカを切りやすいようにスケッパーを使わせる。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>切る大きさをとらえさせるために、N. Aに見本を見ながら切らせるようにする。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Y. Tには、いっぺんにたくさんほしぶどうやアンゼリカを入れないように、いくつかの皿に分けて、提示する。</li> <li>N. Yには、ほしぶどうやアンゼリカの乗せ方を工夫すると、人の顔や動物になることを知らせる。</li> <li>素早く裏返すように、「ばたん」などのことば掛けをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>材料</li> <li>泡立て器</li> <li>木じゃくし</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>絵カード</li> <li>用具</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>玉じゃくし（スプーン）</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>包丁（スケッパー）</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>見本（アンゼリカ）</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>皿</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>フライ返し</li> </ul>	<div>CT</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>M. Yに混ぜる道具を持ってくるように促したり、順番を決めさせたりする。</li> <li>「ぐるぐる」、「混ぜるの上手だね」などのことば掛けをする。</li> <li>Y. Tには、手を取って混ぜるように促す。</li> </ul> <div>ST</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>N. Aに混ぜる道具を持ってくるように促したり、順番を決めさせたりする。</li> <li>M. Tに木じゃくしを持たせる。</li> <li>N. Aに木じゃくしで混ぜるようにことば掛けをする。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>絵カードや用具を見せて、活動することややりたい活動を発表するように促す。</li> <li>N. Y, M. Tの前に玉じゃくしとスプーンを提示してどちらか一方を選択させるとともに、ホットプレートいっばいに生地を流し込むように、ことば掛けをする。</li> <li>T. Yにスケッパーを与えて、一人で切るように促す。</li> <li>N. Aに大きさの見本を提示し、アンゼリカを切るように促す。</li> <li>Y. Tがほしぶどうを取ろうとするのを見て、ほしぶどうを生地にばらばらするように促す。</li> <li>アンゼリカの入った皿をN. Yの前に置いておく。</li> <li>T. Y, N. Mの手をつかまえて、生地をフライ返しですくうところまで援助する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>M. Yは「ぐるぐる」と言いながら、泡立て器を持ってくる。</li> <li>M. Yは、N. M, N. Y, Y. T, M. Yの順に名前を呼ぶ。</li> <li>Y. Tが、混ぜる場所から離れることはあったが、全員混ぜる活動に集中する。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>N. Aは泡立て器を持ってきて、最初は、M. Tに決める。</li> <li>M. Tは泡立て器を握ってすぐに混ぜ始めるが、T. Yも一緒に握って混ぜようとする。</li> <li>M. Tは木じゃくしで、T. Yは泡立て器で混ぜる。</li> <li>N. Aは木じゃくしでまぜ始める。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>全員CTが提示する絵カードや用具に注目し、立ち上がりたり（Y. T, M. T）、活動内容を言ったり（主にN. A）、手を上げたりする。（全員）。</li> <li>M. Yは、玉じゃくしを選んで、ホットプレートいっばいに生地を流し込む。</li> <li>N. Mは、玉じゃくしを選んでホットプレートに数回生地を流し込んだ後、M. Tが持っているフライ返しを取って、生地を裏返す活動をする。</li> <li>M. Tは、生地をボールからすくい上げるところまでCTの援助を受け、ホットプレートに自分で流し込む。</li> <li>T. YはSTの手を取っての援助でアンゼリカと一緒にスケッパーで切る。手元をよく見ている。一人で左手を使って切ることもある。その後、自分からホットプレートに近づきCTの手首をつかんでの援助を受けながら、生地をひっくり返す。</li> <li>N. Aは包丁を使って、提示された見本を見ながら、アンゼリカを切る。切り終わった後、自分から生地の上にアンゼリカを乗せる。</li> <li>Y. Tは「はい」と言いながら、生地にほしぶどうを入れる活動に集中する。</li> <li>自分で、アンゼリカを取ってホットケーキの生地置く。なくなると、自分から玉じゃくしを取って、生地を入れる活動を始める。</li> <li>すくった後はT. Y, M. Tとも自分で裏返す。</li> </ul>
終 末 (7分)	<p>4 出来上がったホットケーキを食べる。</p> <p>5 次時の予告を聞く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ホットケーキを作る過程で一人一人の頑張ったところを褒め、教師や友達と一緒に作り上げた喜びを味わわせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ホットケーキ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>STは、Y. Tがほしぶどうを上手に生地に入れたことを褒める。</li> <li>全員にホットケーキとジュースを配る。</li> <li>次の時間は、おふろに入ることを伝える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N. Yが「はい」と手を上げる。</li> <li>「おいしい」とN. Aが言う。全員全部食べる。</li> <li>N. Yが「おふろ」と言い、N. M, N. Aが拍手をする。</li> </ul>

## エ 評 価

- ・ 自分から進んで生地を作ったり、飾りつけをしたりなどして、教師や友達と一緒にホットケーキを作ることができたか。

(研究の視点からの評価)

- ・ 教師のかかわり方は、反動的、提案的であったか。
- ・ 教材・教具の提示は適切であったか。

## (7) 分 析

授業を分析的に見ていくために、子供が、教師や教材・教具に対して豊かにかかわっている場面やそうでない場面を抽出し分析することは、先に述べた。

ここでは、Y. Tが「ばい」と言いながら、ほしぶどうを生地に入れる場面を分析することにした。Y. Tが自ら教材・教具に動きかけながら、教師にもその行動をことばで伝えようとしているもののある時点までその意図が教師に分からず、相互作用が停滞するが、教師がその行動に気付きかわることで相互作用が展開できた場面を分析することで、教師のかかわり方と教材・教具の提示の在り方はどうあればよいかを探ることができると考えたからである。

## (8) 分析からの考察

分析場面は約5分間（途中約1分間を省略）で、前半の約3分間は、チーフ・ティーチャー以下CTと略す）が時々かわるが、サブ・ティーチャー（以下、STと略す）からはほとんどかわりを受けていない。また、参観者（前担任）も笑顔で本児の活動を見たり、うなずいたりしていたものの、「ばらばら」と言いながらばらばら入れるまねを1回したのみで、特に目立った動きかけはしていない。それにもかかわらず、Y. Tは活動に没頭し、活動はほとんど停滞することなく、続いている。それまで立ち上がって、本時とは関係のない場所に動こうとしていたY. Tが、参観者がいる特別な状況とはいえ、ここまで活動に集中できたのは、本児にとって有効な教材・教具の提示があったためだと考えられる。つまり、ほしぶどうは本時の好きな食べ物で、ほしぶどうのあるところに自分から行き手につかんだこと、ふだんから何でも入れたり出したりするのが好きで、つまんで入れるという操作は、本児が手を使った単純で分かりやすい活動であったこと、そのために活動自体を本児が楽しんでできたこと、活動を急がされたり、指示されたりすることがなく、自由に活動できたことなどが考えられる。さらに、CTが「優しく入れてくださいよ。」と言った後から、それまでほしぶどうを投げ入れていたのが、乗せたり、ばらばら振り掛けるように入れたりするようにならなっている。このように、提案的なかわりではなかったが、行動を広げるような教師のことば掛けに対して、本児は教材・教具へのかかわりを柔軟に変え、その活動を楽しんでいる様子がうかがえる。

また、STが本児にかかわっていく場面では、ホットプレートにあるほしぶどうを取ろうとしたのを、ホットプレートに触っているととらえ、「いたい、いたい」と本児の感じているであろうこととして、ことばで表現している。そのため、最初は本児が「ばいしたら」と繰り返しても、STは「あついよ」と答えるだけで、本児の意図に添うような話題を提供できないでいる。

しかし、本児の話し方（答えてほしいかのように何度も繰り返す）、視線（ホットプレートを見る）、手の動き（ホットプレートの上で手を開く）などから、「ぶどうをばいした」ことが言いたいことをSTは理解し、共感的立場に立って、「何を」やぶどうを指差しながら、「ばいしたわけ」など本児のとのやり取りができることば掛けを行っている。それに応じて、本児も「ぶどうばいした」、「ばい」というように答えている。以上のことから、教師のかかわりとして、ただ形式的に反応的にかかわっていくだけでは、子供とのコミュニケーションは成立せず、視線や表情、見振りや話しことばなどから、意図や気持ちを感じとることによって、初めてコミュニケーションは成立することが言えるのではないかと考える。また、そのことによって、「ぶどう」ということばを引き出すことができていし、「すてる」という別のことばも表れている。

以上のように、Y. Tは、教材・教具の提示（ほしぶどうを入れるという活動）によって、一層教師とのかかわりを楽しむことができたと言えよう。

#### (9) 本時並びに単元を振り返って

本時では、子供たちが自分から進んで生地を作ったり、飾りつけなどをして、教師や友達と一緒にホットケーキを作ることができることを目標とした。そのために、材料や用具の準備の段階を本時の活動の中に組み込んだり、子供同士がかかわる場面を多く設定したりする中で、教師が子供に反応的にかかわっていくとともに、子供の欲求、興味、発達段階などに配慮したり、操作しやすかったり、意欲的に活動できるように選択できたりするような教材・教具の提示に心がけた。その結果、授業の記録表や分析表で示したように、子供たちは、自分たちで材料や用具を準備したり、粉、卵、牛乳で生地を作ったり、それをホットプレートに流し込んだり、アンゼリカを入れたりなどして、ホットケーキを作ることができた。その過程では、教師のことば掛けや部分的な援助を必要としたものの、材料や用具を適切に使い、進んで活動に取り組んだり、教師や友達とかかわったり、一人で集中して活動したりする姿が数多くみられた。

一方、教師のかかわり方としてはまだまだ指示的なことば掛けや説明が多く、共感的な態度で接していく必要があると思われる。また、教材・教具の提示に関しては、ホットケーキを作る過程で多くの用具を準備したが、そのために用具への関心が高まり、ホットケーキを作るという課題を十分に意識できない子供もいた。もう少し精選して与えたり、作る順序に従って一つ一つの活動を経験させる必要があると思われる。

単元においては、教師のかかわり方や教材・教具の提示を工夫し、おやつ作りのほかに、おふろやお楽しみ会の活動を繰り返し経験させていった。その中で、あまり自分から教師にかかわってこないY. Tが自分から教師に「おふろに入ろう」と言ってきたり、花火の順番を待ったりできるようになってきた。また、N. MやM. Yは活動への見通しが持てるようになり、おふろの準備が一人でできるようになったり、花火を自由に選んで活動したりするようになってきた。また、宿泊当日は、T. Yが一人で着替えをしたり、N. Yが楽しんで食事の準備を手伝ったりなど、活動に進んで取り組む姿が全員に見られた。

表6 分析表 (Y. Tがほしぶどうを生地に入れる場面)

指示的 強制的	指示的	提 案 的	反 応 的			待 つ 時 間	反 応	開 始	教師の働きかけ (教師のかかわり、教材・教具)		子供の動き (教師や教材・教具に対する反応)			教材・教具への反応 の様子	
			Mr	Rf	Sl				教師と子供と教材・教具との相互 作用過程						
			Ex	Pa	Md				教師	教材 教具	子供				
				Pa			レ		CT ・「ばらばらしたい」 ・「じゃ、ばらばら してごらん」とぶ どうを持たせる。			R S	・ほしぶどうをつか む。	・欲求や興味・関心が 喚起される。	
				Md			レ		CT ・「ばーらばらして ください」 ・「いいよ」					・ホットケーキにほし ぶどうを乗せる。	・課題が分かり、すぐ に操作する。
														・笑いながら、「ばい した、ばい」と言って、 ぶどうをホットケー キに投げる。 ・「ばい」と勢いよく 両手でほしぶどうを投 げる。 ・「ばいした、ばい」 と参観者の方を見て言 う。 ・「ばい」 ・「ばい」と投げ入れ る。	・活動を楽しむ
									CT ・「あーあ、そんな にして投げ入れる わけ。優しく入れ てくださいよ。い いですよ」					・ほしぶどうをホット ケーキに乗せる。 ・ホットケーキが膨ら んでいないのを見て、 「まだです」と言う。	
				Mn		○	レ		CT ・「まだですね」			S S	・参観者を見て、「ば い」と言い、右手のほ しぶどうはホットケー キに乗せ、左手で2回 投げ入れる。 ・参観者を見て、「ば いしたらだめ」と2回 言う。 ・周りの友達やほしぶ どうの入った皿を見な がら、「ばいしたら」 「ばい」と言い、ほし ぶどうをホットケー キに乗せる。 ・「ばいしたら」 「ばい」と言い、両手 でほしぶどうをホット ケーキにばらばらと振り 掛ける。	・それまで投げ入れて いたのが、乗せたり、 ばらばらと振り 掛けたりと、活動が 広がる。	
									参観者 ・「ばらばら」と言 いながらばらばら 入れるまねをする。					笑いながら、ばらばら する。 「ばいした、ばい」	
				Pa			レ		ST ・「いたい、いたい」 ・「あつい、あつい」 と手を取る。			S	ホットプレート上の ほしぶどうを触ろうと する。	・ほしぶどうがなくな り、活動が停滞する。	
				SI			レ		ST ・「んー」 ST ・「熱いよ」			S S	手を引っ込める。 「ばいした」 「ばいした」 「ばいしたら」と言いな がら、STの方を向く。 「ばいしたら」		
				Md		○	レ		ST ・「何ばいしたの」と 言いながら近づく。			S S	「ばいしたら」 「ばーい」 「ばいしたら」		
				Ex		○	レ		ST ・ホットケーキを 指差しながら、「ぶ どうばいしたわけ」 と聞く。				「ぶ」		
				Md			レ		ST 「ぶどうをばいし たんですか」				「ぶどう、ばいした」		
				Mn			レ		ST ホットケーキの上の アンゼリカを指差しな がら、「アンゼリカも ばいしたいのかな」と 聞く。 「すてたの、そう」	S			「ばい」 「すてた」		

## 5 まとめと今後の課題

「かかわり合いの豊かな子供を育てる教育過程の編成」の研究主題の下、小学部では生活単元学習の指導内容、指導方法の両面から学部研究を進めかかわり合いの豊かな子供を目指してきた。ここで、学部研究の成果と今後の課題について述べておきたい。

指導内容については、自我の発達段階、欲求、興味・関心や、生活上の課題から新たに生活単元学習の指導内容を導いてきた。指導計画を作成する際には、個に応じた指導の充実を目指した留意点の表記の工夫や、遊びの内容、自然の内容等の検討を行ってきた。そうして現在、実践を基にした指導計画の再検討を進めているところである。今後更に、欲求、興味・関心、生活上の課題等を探っていき、指導内容、指導計画の充実を図ってきたい。

指導方法においては、教師のかかわり方と教材・教具の提示の在り方に視点を当てて実践研究を進めてきた。

その中で、教師のかかわり方についてはインリアルの基本理念、技法に関して、実践を通して理解を深め、実際の場面で、それぞれの子供の発達状況に応じて反応的なかかわりができるようになってきつつある。今回は、インリアルに学んだ教師の反応的なかかわり方を、授業の場で更に生かしていくために、子供自身に考えさせたり、気付かせたりさせるような提案的なかかわり方を取り入れていくようにした。こうして、子供と教師との共感関係が深まり、行動や情動を喚起したり、コントロールしたりする面にも大きく作用してきたようである。

教材・教具の提示の在り方については、三項関係から、子供－教材・教具－教師の関係性の中で、教材・教具に視点を当てて、提示の在り方を六つの分析項目を掲げて探ってきた。そのことで、確かに子供と教師、更には子供同士のかかわりを深めたり、教材・教具への興味・関心や操作性等をこれまで以上に高め、子供たちからの人や物への積極的なかかわりが多くなってきているようである。

このように、教師のかかわり方、教材・教具の提示の在り方に視点を当てて実践研究を進めてきたことで、小学部の子供たちは、自分の持っている力を発揮して、周りの人や物への興味・関心を高めていき、そのかかわりを一層楽しめるように、自分の欲求や行動を調整しながら、状況に応じたかかわりを展開しようとしており、かかわりが豊かになってきつつある。しかしながら、検討すべき問題点もある。今後の課題として次にまとめた。

- ・ 授業を分析してかかわり方を細かに検討する機会をもっと多く持ち、教師自身がかかわり方の感性を磨くように努め、より反応的に、より提案的に子供とかかわり合えるように実践を深めていく。
- ・ 提案的なかかわりについては、実際場面での具体的なかかわり方について、実践の中でより明らかにしていく。
- ・ 教材・教具の提示の在り方の分析項目については、これまでの実践や文献から導き出したばかりで、まだすべてについて検討しつくされていないし、外の観点も考えられないか、もっと実践を重ねる中で検討を加えていく。



<参考・引用文献>

- ・ 荒木美知子（1988）：幼児前期の交流の発達－自我の形成過程－ 人間発達研究所紀要第2号 31～41
- ・ 飯田雅子，三島卓穂編著（1991）：弘済学園の教材とその活用法 児童期編 学習研究社
- ・ 伊藤隆二，坂野登編（1987）：子どもと遊び 講座・入門子ども心理学4 日本文化科学社
- ・ 宇佐川浩（1989）：感覚と運動の高次化と自我発達－障害児臨床における子どもの理解－ 全国心身障害児福祉財団
- ・ Elizabeth Heublein（1989）：「INREAL 講演会講演録」 日本INREAL協会主催
- ・ 岡本夏木（1982）：子どもとことば 岩波新書
- ・ 鹿児島県教育センター（1985）：研究紀要第43号
- ・ 鹿児島大学教育学部附属養護学校（1990）：研究紀要第7集
- ・ 金沢四郎，遠藤知見編著（1979）：障害の重い子の教材・教具 日本文化科学社
- ・ 小出進（1991）：遊びの授業と評価 実践障害児教育 Vol. 221 46～49 学習研究社
- ・ 近藤直子（1989）：自我の発生過程の検討(1) －A児の成長過程の分析－ 日本福祉大学研究紀要第80号 152～184
- ・ 坂野登，天野清（1976）：言語心理学 現代心理学双書第3巻 新読書社
- ・ 筑波大学附属大塚養護学校（1984）：研究紀要第28集
- ・ 筑波大学附属大塚養護学校（1985）：研究紀要第29集
- ・ 特殊教育教材研究会（1971）：精神薄弱児の教材・教具 フレーベル館
- ・ バーバラ M. ニューマン，フィリップ R. ニューマン著，福富護，伊藤恭子訳（1975）：生涯発達心理学－エリクソンによる人間の一生とその可能性－ 川島書店
- ・ 船越智行（1988）：障害乳幼児のための遊具・教具づくり 発達の遅れと教育第361号 34～39 日本文化科学社
- ・ 文部省（1986）：生活単元学習指導の手引
- ・ 文部省（1989）：盲学校，聾学校及び養護学校 教育要領・学習指導要領
- ・ 文部省（1991）：特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－
- ・ やまだようこ（1987）：ことばの前のことば 新曜社