

第二部

学部研究

I 小学部の実践研究

—生活単元学習の実践を通して—



目 次

1 実践研究の視点	
(1) これまでの研究から	33
(2) 今回の研究の視点	
ア 研究の視点	34
イ 研究の視点と自我関与, 自己の意識化との関係	35
2 実践研究の内容	
(1) 教師のかかわり方について	
ア 反応的なかかわり方	37
イ 提案的なかかわり方	39
(2) 教材・教具の提示の在り方について	
ア 教材・教具のとらえ方	42
イ 教材・教具の提示の在り方	42
ウ 教材・教具の提示の在り方を考える際の留意点	43
3 実践研究の方法	
(1) 年間指導計画, 1単元の指導内容の設定・見直し	48
(2) 1単位時間の展開	48
(3) 分析の方法	
ア 1単位時間の授業の分析	48
イ 抽出場面の分析	49
ウ 単元の分析	51
4 実践例	52
5 まとめと今後の課題	67
引用・参考文献	68

1 実践研究の視点

(1) これまでの研究から

わたしたちは、平成2年度から3年度にかけて「かかわり合いの豊かな子供を育てる生活単元学習はどうあればよいか」ということで、指導内容、指導方法の研究に取り組んできた。そして、教育課程編成の基本的な考えを受け、生活単元学習の指導計画を作成するとともにそれを実践する際に、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、というような指導方法の研究をしてきた。

研究を進めるに当たって子供のかかわり合いの様子を見ると、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るなど、自分の行動をうまく調整できなかったり、教師と一緒に遊びたいという気持ちはあっても、気持ちをうまく伝えることができずに、教師から遊びに誘われるまで教師の周りから離れないなど、自分からかかわっていこうとすることができなかつたりしていた。また、教師のかかわりを見ると、教師と一緒に遊びたくて教師の周りから離れられない子供の気持ちに気付かずに、過ごしてしまうこともあった。しかし、このような子供たちであっても、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いこうとする姿が見られ、教師が子供の気持ちや意図に目を向けてかかわっていき、教師と子供の間に関感関係を築くことによって、互いにいろいろなやり取りができていたことも分かった。

そこで、わたしたちは、子供の欲求、興味・関心をこれまで以上に深く探って、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た。また、子供の様子を見ると、最も身近な大人、すなわち教師との関係の深まりを求めていたり、自分の身の周りの人や物、出来事等に少しずつ興味・関心を持ち始めてきたりしている段階にある子供が多かったので、子供と教師の共感関係を深めたり、その関係を基にして周りの人や物への興味・関心を一層広げたりできるように、指導方法の一つの視点として「教師のかかわり方」を設定した。さらに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はなく、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きたいと考え、指導方法のもう一つの視点として、「教材・教具の提示の在り方」を設定した。教師のかかわり方では、これまで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、話し言葉などに含まれている気持ちや意図に一層目を向け、反応的にかかわっていくことで子供たちとの共感関係を深めていこうとした。また、授業場面においては教師側からの指示や説明が多くなりがちであるため、問い掛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が必要なのではないだろうか、という反省から「提案的なかわり方」という新たな視点を加えた。一方、教材・教具の提示の在り方では、教材・教具の条件とか、機能性といった構造的な面だけでなく、教師と子供との関係性の中で教材・教具をとらえようと考え、教材・教具の提示の在り方について分析した。こうして、指導内容と指導方法の両面から研究を進めていくことで、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して、自我の発達を促され、かかわり合いの豊かな子供を育成することにつながると考えた。

このように、実践研究を進めてきたことで、教師はかかわり方の姿勢やその質を考え直すようになり、教材・教具についてもかかわりを深めるように、どのように介在させていくのかを考えて提示するようになってきた。そのため、子供たちも教師との共感関係を深め、それを基盤に周りの人や物への興味・関心を高めて、そのかかわりを一層楽しめるようになったり、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たりしてきた。しかし、子供たちは状況に応じて自分でどうしたらよいのかを考えたり、物事や間違いに気付いたりすることはまだ少なく、自分の欲求や行動を調整しながら自ら周りの人や物にかかわるのは不十分な状態であった。

また、子供の様子から実践を見直してみると、次のような点も見えてきた。教師のかかわり方では、子供たちの気持ちや意図を一層感じとってかかわったり、言葉でのかかわりとともに、かかわるときの教師の表情や身振りなどの非言語的な面にもこれまで以上に配慮したりして、反応的なかかわり方を深めていく必要があるのではないかという点や、提案的なかかわり方の観点を出したので、実際場面での具体的なかかわり方を明らかにしていく必要があるのではないかという点であった。そして、教材・教具の提示の在り方では、これまでの実践から教師の意図をはっきりとさせて提示していくことが大切であることが分かり、その分析項目を挙げたが、実践する中においてどんな教材・教具をどのように提示していくのかを具体的にしていく必要があるのではないかという点であった。

(2) 今回の研究の視点

ア 研究の視点

今回の研究では、これまでの研究の成果と課題を受け、教師と子供とのかかわり合いを豊かにすることを目指して研究を進めていく。

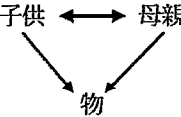
ところで、子供はどのようにして人や物とのかかわり合いの基礎を形成していくのであろうか。このことを、三項関係から考えてみたい。

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礎を築いていく(図1-①)。そして、目と手の協応、手の操作、移動能力等の獲得とともに、物にも働き掛けるようになる(図2-②)。

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、おもちゃをつかんで母親に差し出して見せたり、おもちゃを指さして話し掛けたりなど子

① 子供 ↔ 母親

② 子供 → 物

③ 子供 ↔ 母親


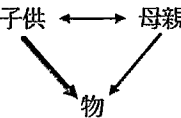
④ 子供 ↔ 母親


図1 人や物とのかかわり合いの基礎的段階

注： 子供が人との関係あるいは物との関係を経てやがて人との関係の中に物を取り入れたり、物との関係の中に人を取り入れたりして、「自分」と「人」と「物」という三つの項を一つの関係の中に組み入れ、コミュニケーションの原初形態を形成すること。

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いる。

このように、指さしや提示、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・関心や操作性等を高めていく。このことは、子供とのかかわりの相手である教師の在り方を問い直したり、教材・教具を子供と教師の間にどのように介在させればよいかを、検討したりすることの必要性を示唆していると考えられる。

そこで、実践の中で見えてきたことを踏まえ、これまでの研究を更に継続、深化していくために、小学部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の実践を通して、以下のような具体的な観点を設けて研究を進めていくことにした。

【研究の視点】

- ・ 教師のかかわり方

- 反応的なかかわり方の深化
 - ・ 非言語的な面などの配慮
- 提案的なかかわり方の明確化

- ・ 教材・教具の提示の在り方

- 教材・教具の提示の在り方を考える際の具体的な留意点

イ 研究の視点と自我関与、自己の意識化との関係

次に、教師のかかわり方、教材・教具の提示の在り方と自我関与、自己の意識化との関係について考えてみたい。

先に図1の子供と母親の関係で述べたと同じように、子供は学校で、教師と様々な共有関係を分かち合うことを基盤として、いろいろな人や教材・教具とのかかわりを豊かにしていく。つまり、子供-教師のつながり（共有関係）を持てることによって、子供は人や教材・教具と「~しよう」という気持ちを持ったり（自我関与）、人や教材・教具とかわっていく中で自分自身やその行動の取り方に気付いたり（自己の意識化）していく。そ

ここで、自我関与、自己の意識化を促すためには、子供と共有関係を分かち合うための教師のかかわり方、人や教材・教具とのかかわりを促すための教材・教具の提示の在り方が重要になってくる(図2)。

なぜなら、三項関係が成立するためには、「子供と教師が一つのものを一緒に見る」ことが大事になってくるからであり、そこでは教師の子供へのかかわり方と教材・教具の提示の在り方が問われるからである。ここでは、子供がスプーンを扱う場合を見てみよう。

図3の①では、子供と教師が同じ一つのスプーンを見ていても、間に壁があるために、二人が同じスプーンを見ていることを互いに認識することができず、同時に見ていても一緒に見ているわけではなく、三項関係とは言えない。三項関係が成立するためには、互いが「見ていることを見る」という共有関係がなければならない(図3-②)。すなわち、教師は子供のスプーンの見方(a)を見て(a') (子供の表情や仕草、スプーンの扱いを教師が見て)、子供も教師のスプーンの見方(b)を見て(b') (教師の表情やしぐさ、スプーンの扱いを子供が見て)、お互いのスプーンの見方(扱い方や意味付け)を感じ取って、それをやり取りすることが大事である。そこでは、子供は教師がスプーンをどう扱っているかを見ていて自分の中に受け止め、また、教師は子供の見方、扱い方に対して、褒めたり、援助したりしてかかわり、子供はそれに応じて、行動を促進したり、修正したりする。

つまり、子供は、教師がスプーンを扱うときの表情や視線、手の動き、口の動きなど教師の全体的な様子を見たり、感じ取ったりして行動し、教師は、子供の全体的な様子に対して、かかわっていき、子供はまたこの教師のかかわりに応じていく。このような関係の中では、教師が子供の気持ちや意図を共有してかかわったり、教材・教具に興味・関心を示し、適切に(豊か)に操作できるように促したりすることが必要になってくる。そうすることで、子供は、「スプーンを使うのはおもしろいなあ。もっと上手に動かしてみよう。」と感じたり、「スプーンをこう動かせば、うまくすくえるんだ。」と思ったりするようになり、子供の自我関与や自己の意識化を促すことになる。

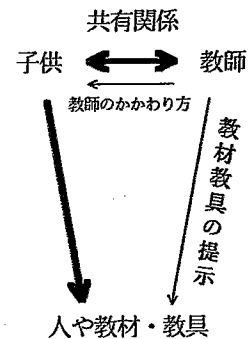


図2 子供-教師-人、教材・教具の関係

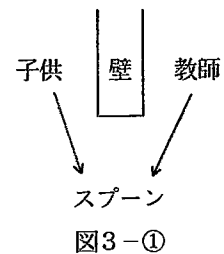


図3-①

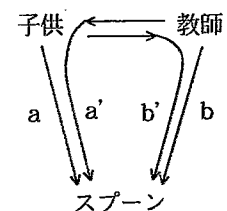


図3-②

図3 三項関係の構造

2 実践研究の内容

(1) 教師のかかわり方について

ア 反応的なかかわり方

わたしたちは、子供との共感関係を育て、子供からの自発的なかかわりを多くしていこうとするとき、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教師側のかかわり方も分析、評価することができる INREAL (INter REActive Learning and Communication) を基礎理論として導入した。インリアルは、「良きかかわり手」を目指すために、子供を理解するとともに、子供の出すサインを読み取る教師自身の感度(センシティブィティ)を高めることを重視しているので、本研究を進めるに当たっては有効な方法であると考えます。

(7) インリアルの基礎理念及び基本姿勢

ここで、インリアルの基礎理念の主な内容を紹介します。

- どんな子供でもコミュニケーション能力を持っており、話し言葉だけではなく、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、現実には子供は周囲の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、指導過程も子供と教師の相互作用過程であるととらえ、教師の言葉や行動も指導の方針・目標の検討に含まれる。

では、実際に子供と対峙したときに、具体的にはどのようにすればいいのでしょうか。インリアルでは、子供とかかわるときの基本姿勢を SOUL 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、教師の考えや期待を押しつけるような言葉を次々に投げ掛けては、ますます子供のことが理解できなくなる。まずは、黙って静かに見守り、子供が教師と共に、あるいは一人で何かを始めたり、考えたりできるように、時間的・精神的余裕を与える。

O / Observation (観察)

子供のあらゆる面での発達段階を把握するために、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、言葉をどの程度理解しているのか(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)といったことを意識してよく観察する。

U / Understanding (理解)

観察やこれまでに得た情報と専門的な知識を総合して、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)

子供の言葉やそれ以外の行動やちょっとした身振りから、その子供なりのサインを読み取る。そして、誠意を持って耳を傾けることで、子供に、自分も人と伝え合い感じ合えるという自信と意欲を持たせる。

(イ) 非言語的な面などの配慮

良きかかわり手になるために、教師は「感受する身体」としての感度を高めていくことを目指しているが、人間は「感受し、表現する身体」なので、その裏返しとして「表現する身体」としての表現力も豊かにしていくことが大切であると考え。しかし、わたしたちのこれまでのかかわり方を振り返ってみると、言葉の面にのみ目がいきがちであり、かかわるときの教師の表情や身振り、視線の高さなど、非言語的な面への配慮が少なかったように思われる。

例えば、その場の雰囲気や対人関係に大きくかかわってくる表情や態度、あるいは身体言語とも言える身振りが乏しかったり、非言語のレベルでのかかわり合いでは特に重要である身体接触やアイ・コンタクトが少なかったりした。また、子供が身体全体で表現している動き（リズム）に合わせずに教師のペースでかかわってしまったり、これから子供が働き掛けてくれるのを待ったり、こちらからの働き掛けへの反応を待ったりするだけのゆとりを持たなかったりした。さらには、楽しく話しやすい雰囲気作りという点において、言葉掛けの際の声の調子・大きさ、話す速度が適切でなかったなどである。

以上のような点についても、見過ごされがちだが、子供とかかわる上で大切な配慮点として、分析していくことでかかわり方の質の向上を目指してきた。

(ウ) 反応モデル

これまで述べてきたことを踏まえ、子供の主体性を尊重し、子供からの自発的なかかわりを多くするために、具体的には次のような行動や言葉掛けでのかかわり方（表1）を考えている。なお、反応モデルは分けて示してあるが、これらは単独で使うのではなく、実際場面では、いつも組み合わせて使わなければならない。つまり、かかわる際は、SOULやMr, S 1, Paなどを組み合わせて使うのが良いと考えている。



表1 具体的な反応モデル

反 応 モ デ ル と そ の 例	かかわりのねらい
<p>Mr : ミラリング</p> <p style="text-align: center;"><u>子供のしていることをそのままねる。</u></p> <p>子供 ・おもちゃを手でたたく。 ——— 教師 同じようにおもちゃを手でたたく。</p>	<p>子供に自分のしたいことが相手に理解され、受け入れられたことを知らせ、併せて、教師が反応する存在であることを伝える。</p>
<p>Sl : セルフ</p> <p>・トーク <u>教師が自分の行動や気持ちを言葉で表現する。</u></p> <p>教師 ・「先生もお団子作ったよ」 ・「うわあ、おいしそうなお団子だねえ」</p>	<p>子供の発達に合ったレベルで表現することで、子供との結び付きを図る。</p>
<p>Pa : パラレル</p> <p>・トーク <u>教師が子供の行動や気持ちを言葉で表現する。</u></p> <p>子供 ・外の自転車を見ている。 ——— 教師 「自転車を見ているの、乗りたいねえ」</p>	<p>行動と言葉（意味）との結合を促し、子供の気持ちを理解したことやコミュニケーションしたいという意図を伝える。</p>
<p>Mn : モニタリング</p> <p style="text-align: center;"><u>子供が言ったことをそのままねる。</u></p> <p>子供 ・「アキヤキヤ」 ——— 教師 「アキヤキヤ」 ・「ワンワン」 ——— 「ワンワン」</p>	<p>子供に自分が教師とコミュニケーションしたことに気付かせ、発声や発語でのやり取りの楽しさを味わわせる。</p>
<p>Rf : リフレク ティング</p> <p style="text-align: center;"><u>子供の言い誤りを、自然な形で修正する。</u></p> <p>子供 ・「○レビ、○たよ」 ——— 教師 「テレビ、みなの」 ・「これで、朝の会を始めます」 ——— 「これから、朝の会を始めます」</p>	<p>言い誤りを批判せずに、正しく言い直して聞かせることで、子供の発語意欲を失わずに、自発的に言葉を修正していくことを促す。</p>
<p>Ex : エキスパン ション</p> <p style="text-align: center;"><u>子供の言葉を意味的、文法的に広げて返す。</u></p> <p>子供 ・「おかわり」 ——— 教師 「おかわりをください」 ・「ばあちゃん、行った」 ——— 「昨日は、ばあちゃんのお家に行ったんだね」</p>	<p>自分の発語が、理解されていることや受け入れられていることに気付かせ、発語意欲を促し、さらに、子供の表現をより高める。</p>
<p>Md : モデリング</p> <p style="text-align: center;"><u>子供に会話のモデルを示す。</u></p> <p>子供 ・「団子だよ」と砂の団子を ——— 教師 出す。 「おいしいね」と食べるまねをする。 ・「おいしかった？」 ——— 「おなかいっぱいになった」</p>	<p>子供の話題に沿いながら、質問したり状況を叙述したりすることで、子供に会話ができるという自信を持たせ、より一層のコミュニケーション意欲を促す。</p>

以上のように、反動的なかかわり方（子供たちの視線や表情、身振り、話し言葉などから、子供たちの気持ちや意図を感じ取り、それに沿ってかかわっていくような教師のかかわり方）をすることによって、子供は気持ちや意図が通じ合う喜びを味わったり、自分のことを認めてもらったりというような経験を積み、自発的にかかわることへの自信や意欲を高めていくと考える。

イ 提案的なかかわり方

(7) 提案的なかかわり方とは

わたしたちは、子供たちの欲求や興味・関心、発達段階などを考慮して授業を行う中において子供たちの気持ちや意図に沿って反動的にかかわっていくことで、子供たちの自発的な活動を引き出し、授業における個々の目標達成に迫ることができる。しかし、授業においては子供たちの気持ちや行動が、教師の意図やその時々、その場その場の活

動と一致しない場面もあり、そのようなときは、反応的にかかわっていただけでは課題解決や目標達成が難しいことが考えられる。そのため、授業場面では、課題解決や目標達成のために教師から働き掛けることも必要となってくる。

ここで大切なのは、こうした働き掛けをする際にも、指示したり、強制したりするのではなく、反応的なかかわり方を生かして、子供たちの気持ちや意図に一層目を向けて認めてあげ、子供たちにイニシアチブをとらせながらも、その時々、その場その場の課題解決のために、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を、状況に応じて工夫していくことである。

そこで、「提案的なかかわり方」を子供たちの自発的なか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た。

【提案的なかかわり方】

教師が意図を持って働き掛けることで、子供自身に考えさせたり、気付かせたりして、目標達成や課題解決に迫れるような教師のかかわり方。

(イ) 提案的にかかわるための手だて

ここで、提案的にかかわるための手だてはどうあればよいか、実際の授業での具体例を通して考えてみたい。

○ 乗り物の利用の仕方の授業場面

模擬のバスに乗ったとたんB君のパスを取ろうとしたA君。教師は、その行動をすぐに否定して指示的にB君にパスを返させようとせずに、そのパスがB君の首に掛かっていることを示しながら、「A君、これ誰の？」と尋ねた。A君は、パスよりもB君にこだわってすぐにパスを返すことはできなかったが自分のでも教師のでもなく、B君のパスであることを認めることはできた。こうしたかかわりも、A君に、自分の物ではないことを確認させて自分でどうしたらよいかを考えさせたり、気付かせたりして、自分からパスを返させる一つの手だてになると考える。

○ 服の着脱の場面

体育服の前後を間違えて着ていたC君に対して、同じように間違えて着ているD君を指さして「D君はどうか？」と問い掛けた。こうしたかかわりは、C君に、自分は間違っていないだろうかという思いを生じさせ、鏡で自分の姿を見て確かめるなどして自分の間違いに気付かせ、正しく体育服を着直させる一つの手だてになると考える。

このように、その時々、その場その場の課題解決や目標達成のために、教師が言葉掛けしたり、行動で示したり、友達言葉や行動を使ったり、あるいは教材・教具を提示したりして、提案的にかかわっていくことは大切ではなかろうか。そうすることで、子供は、自分自身でどうすればよいか考えたり、気付いたりして、自分の持っている力をこれまで以上に発揮し、状況に沿った活動ができたり、授業の目標達成に迫れたりすると考える。

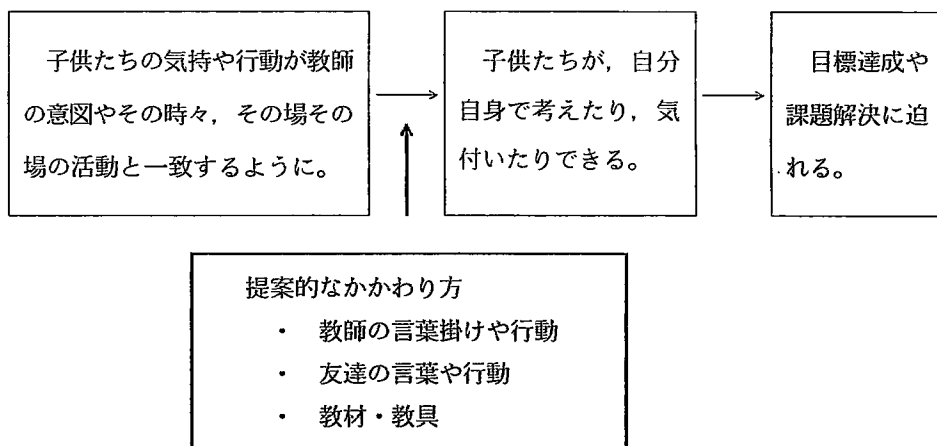


図4 授業場面における提案的なかかわり方

以上述べてきたように、子供にかかわる側の教師がまず自分自身の感度を高め、子供が現在持っている力を十分に発揮して自発的に活動できるように、子供の気持ちや意図に沿って反動的、提案的にかかわっていくことで、教師と子供との相互作用がよりよく展開され、共感関係が深まっていくと考えた。子供は、自分のことが認められている、通じ合っていると感じられるようなかかわり合いの中でこそ、身の周りの事物・事象への興味・関心や人々と「共に在りたい」という欲求を高め、喜びや楽しさ、満足感や成就感を感じる。つまり、このことは、子供に、自発的、自主的にかかわっていきこうという気持ちを高め、「～しよう」という気持ちを基に情緒的に反応をしている状態であるといった自我関与を促すことにつながっていくと考える。

また、教師が子供の気持ちや行動を表現したり、教師の感じ取っていることを行動や言葉で伝えたりすることは、子供のコミュニケーション能力を向上させ、教師と子供の二者間のコミュニケーション関係の改善につながると考えた。子供は、他者とのやり取りを通じて、他者がどのようなことを考え、感じているかを知り、また、自分の表現したことが他者にどのように受け取られているのかを感じ、他者を理解するとともに、自己の意識を形成していく。つまり、このことは、子供に、他者の存在や他者とのやり取りの中で自分自身に気付くとともに、自分自身としての行動の取り方への気付きの状態であるといった、自己の意識化を促すことにつながっていくと考える。

このようにして、自我関与や自己の意識化が促されることによって、子供は自発的、自主的に身の周りの人や物とかかわれるようになり、その中で自我の発達が図られ、かかわり合いの豊かな子供が育成されていくと考える。

(2) 教材・教具の提示の在り方について

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、子供—教材・教具—教師という関係で構成される授業において、まず、教師の側に目を向け、教師のかかわり方を検討してきた。次に、授業を構成しているもう一つの要素である教材・教具にも目を向け、教材・教具をとらえ直すとともに、かかわり合いの豊かな子供を育てるための教材・教具の提示の在り方はどうあればよいのかを検討した。

ア 教材・教具のとらえ方

一般的に「教材」とは、教育目標を達成するために教師が子供の発達の現状に合わせて、意図的に用意した媒体というべき教育学上の素材並びに学習内容である。「教具」とは、学習を具体化し、効果的に進めるために使用され、または考案された各種の道具である。しかし、教材・教具は区別し難い場合が少なくない。また、特に精神発達遅滞児の教育においては、子供たちの身の周りにあるものすべて、すなわち、水や音、光なども触覚、聴覚、視覚の教材・教具として生かすことができ、教師自身も教材・教具の役割を果たすことがありえる。

以上のことから、わたしたち小学部においては、教材・教具の提示の在り方を探る際において、教材・教具を学習内容並びに身の周りにあるすべて（身の周りの人や物などすべて）を含めながら考えることにした。

イ 教材・教具の提示の在り方

わたしたちは、前述のように教材・教具をとらえるとともに、授業において教師とのかかわりを深めたり、教材・教具へのかかわりを深めたりできるような教材・教具の提示の在り方を検討していきたい。

例えば、単元「校内宿泊学習」において、教師は子供に意欲を持って自発的、自主的に学習に取り組んでほしいと考え、学習活動として子供の興味・関心が高いおやつ作り（ホットケーキ作り）の活動を設定する（このことも教材・教具の提示ととらえる）。そして、材料を切ったり、混ぜたり、裏返したりする教材・教具を教師が準備する。子供は興味・関心が高い活動なので、準備された教材・教具を使っておやつ作りに意欲的に取り組んでいく。こうした場面で、子供は教師に励まされながら活動に取り組み、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。つまり、教材・教具を提示することで教師との関係を深め、教師へのかかわりを一層広げていくことができるととらえられる。また、子供は教師が示範した教材・教具の使い方やホットケーキの作り方を思い出しながら、自分なりに教材・教具を使ったり、使い方を工夫したりしてホットケーキを作る活動に集中して取り組んでいく。つまり、教材・教具とのかかわりの中に教師とのかかわりの中で学んだことを取り入れ、教材・教具への興味・関心や操作性等を高めていくことができるととらえられる。

このように、授業においては教材・教具を提示することで、子供と教師、さら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）が“子供は、人からの働き掛けによって、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。”と述べているように、子供—教材・教具—教師という関係性の中で、子供に教材・教具そのものや、周りの教師や友達にどのようにかかわってほしいと考え、そのためにはどんな教材・教具をどのように提示していくかという教材・教具の提示の在り方を考えていくことは大事なことであると言える。

ウ 教材・教具の提示の在り方を考える際の留意点

わたしたちは授業において、子供にもっと教師や友達とのかかわりを楽しんだり、深めたりしてほしいと考える。また、もっと教材・教具への興味・関心や操作性等を高めてほしいと考える。そのためには、どのようなことに留意して教材・教具の提示の在り方を考えなければならないか、先行研究を基に探ってみた。

飯田や三島ら（1991）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。そして、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、教材・教具活用の際には、子供の発達段階や特性に応じた課題を選ぶこと、人格や意欲を育てることに目を向けること、継続して、ていねいにゆっくりと指導していくこと、集団の利点を利用すること等を配慮することが必要であると述べている。船越（1988）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、課題の分かりやすさを導く作りを考慮したりしている。さらに、提示の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。鉢嶺（1991）は、教材・教具は動機付けの機能を果たすこともあり、学習指導の展開に当たっては、動機付けの方法とともに重要な役割を持っているとしている。

わたしたちは、これらの考えや取り組みを基にし、これまでの実践から得たことを教材・教具の提示の在り方を考えていく際の留意点としてまとめた。

教材・教具の提示の在り方を考える際の留意点

① 子供の心身の障害の状態及び発達段階や特性等に応じるようにする。【子供に応じる】

- ・ 教材・教具の提示の在り方を考える際、最も重要なことは、子供の心身の障害の状態や発達段階を的確に把握し、これに応じるようにするということである。また、能力・適性、欲求や興味・関心などにも注目していくことが大切である。わたしたちは、研究基調の表6を基に子供の欲求、興味・関心にはどのようなものがあるか、どのような状態像が見られるのかを探った（表2）。これらの状態像は、どのような教材・教具を準備し、どのように提示すればよいのかを示唆しており、提示の在り方を考える際の参考

になる。

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する。

【分かりやすさ、操作性】

- ・ 子供が自発的、自主的に教材・教具にかかわっていけるようにするために、単純で直観的なものであり、言語指示がなくてもやり方が分かるような分かりやすい構造であることが大切である。また、色彩、形、大きさ、重さ、材質（手触り）、外観等を考慮し、握りやすい、つかみやすい、動かしやすい、並べやすいなど子供が操作しやすいように工夫するとともに、試行錯誤的に繰り返したりやり直したりなど、自由に操作できるようにすることも必要である。

③ 教材・教具の触らせ方、見せ方、聴かせ方などの順序やタイミングの取り方を工夫し、段階的に提示する。【順序、タイミング】

- ・ 教材・教具に注目させたり、興味・関心を持たせたりするために、見えない状態からゆっくりと少しずつ見せたり、静寂の中から小さな音を少しずつ大きくして聴かせたりなど、順序やタイミングの取り方を工夫し段階的に提示する。

④ 触感覚を刺激したり、視覚的、聴覚的にとらえやすくしたりなど、五感に働き掛けるように工夫する。【五感】

- ・ 子供は、例えば色彩が鮮明なものであったり、手触りの良いものであったり、揺れや回転などを楽しめるものであったりなど、感覚を刺激するものを好み、興味・関心が引き出されやすい。こうしたことから、子供の感覚入力に直接働き掛けるような教材・教具を工夫することが必要である。

⑤ 見る、作る、遊ぶ、表現するなどの具体的な活動や体験が十分できるようにする。

【具体的な活動や体験】

- ・ 子供は自分の目で見たり、耳で聞いたり、直接対象に触れたり、物を操作したり、体を動かしたりなど、五感や体全体を通して身の周りの物や出来事を理解したり、考えたりする。このような活動や体験には、子供は意欲的に取り組むことができる。そこで、具体的な活動や体験に十分取り組むことができるように工夫したい。具体的な活動や体験としては、例えば「見る」（乗り物などを見学する、ビデオなどを見る、木や草花、木の葉などを見付けるなど）、「作る」（遊ぶものを作る、おまつりなどに使うものを作る、簡単なお菓子や食事などを作るなど）、「遊ぶ」（教師や友達と一緒にいろいろなことをして遊ぶ）、「表現する」（動作化したり、リズムなどの身体表現をしたり、劇遊びをしたりするなど）が挙げられる。

⑥ 教材・教具を選択できるような場面を設定する。【選択】

- ・ 子供が意欲的に取り組み、楽しめるようにするために、子供の自発性を尊重し、自己決定を促すような選択場面を設定する。好きな教材・教具を自由に選んだり、活動に必要な教材・教具や目的に合った教材・教具を選んだりさせる。

⑦ 子供が継続的に取り組んだり、心行くまで没頭したりできるように、教材・教具の数量や時間、場所を十分確保する。【数量、時間、場所】

- ・ 子供が教材・教具に十分に触れ合い、親しんだり、探索したりして満足感や成就感が味わえるように教材・教具の数量や活動の時間を十分設定したり、毎日繰り返し取り組めるように設定したりする。また、活動の場所についても広さ等の条件を考慮していく。

表2 小学部児童の自我、欲求、興味・関心の発達と対応して見られる状態像

自我の成熟過程	自我、欲求	興味・関心	自我、欲求、興味・関心の発達と対応して見られる状態像
I 基本的欲求が強く、個人の動きに強烈に影響を与えている段階	・ 食物を求めるなどの生理的欲求が顕著		・ 食べ物を取り上げた学習への興味・関心は持続する。 ・ 自動販売機の前で「ジュース！ジュース！」と言い、飲みたいことを要求する。
	・ 身体感覚器官の成長	・ 感覚・知覚・運動への興味	・ 寝具を使う学習では、タオルケットより毛布の柔らかい感触を好む。 ・ カード合わせが完成すると、音が鳴ったり、ランプが点滅したりする教材・教具を使うと喜んで何回も挑戦する。 ・ 手遊び歌などをしながらくすぐられたり、揺れや振動を伴う遊具を使ったりすると喜ぶ。
	・ 愛情欲求に基づいた基本的信頼感を求める	・ 身近な人（大人）への興味	・ 奇声を発したり、泣き出したりするとき、教師のひざの上に乗ったり、抱っこされたり、背負われたりなど身近な大人（教師）と接すると落ち着く。
	・ 欲求阻止に伴う情緒的な爆発が強烈		・ 行動が阻止されると、パニックを起こすが、好きなコマースを言ってあげたり、自由に遊ぶ状況や遊具を与えたりすると落ち着く。
II 社会的自我の発展への内的衝動の芽が認められる段階	・ 体を動かしたいという欲求	・ 体を動かすことへの興味	・ 好きなアニメーションの主題歌がかかると、リズムに合わせて踊ったり、行進したり、走ったりする。 ・ 手指を使う活動より、体全体を使い追いかけっこをしたり、三輪車や自転車に乗ったりすることを好む。
	・ 試みの失敗による羞恥心		・ 発表の機会に、すぐに手を挙げるものの、指名されると教師の顔を見たり、体をくっつけてきたりする。その際、実物や絵カードを見せたり、動作化させたりすると答えることができる。
	・ 自律性の形成		・ 遊んでいる遊具を友達が見たいとき、教師と一緒に使うように働きかけると、我慢しながらも交替で使うことができる。
	・ 身辺自立の芽生え	・ 自分の身の周りのこと（食事、着脱等）への興味	・ ボタン掛けがなかなかできないものの、援助を受けずに一人で行おうとする様子が見られるときには、ボタンの色を替えたり、ボタンの糸の長さやボタンの大きさなどを調節すると、最小限の援助だけで、ボタン掛けができるようになる。
	・ 身近な人への依存	・ 身の周りの大人や子供への興味	・ 活動意欲の持続は難しいが、次の活動として、「おぼけ（鬼ごっこ）しようか。」「いらっしやい！いらっしやい！（お店屋さんごっこ）しようか。」と言ったり、お面やままごと道具を見せたりすると活動がスムーズに滞りなく進む。
III 自分と他者を区別し、社会的承認を求め、集団生活への参加を求める段階	・ 目、手、耳などを使って具体的に事物を把握	・ 水・土・砂など身近な自然物や玩具への興味 ・ 生活（衣・食・住）への興味	・ 砂場や水道の場所に行き、カップなどに砂や水を入れたり、型抜きをしたりすることを好む。 ・ 落葉やどんぐりなどを拾ったり、パツヤやちょうちょうを捕まえようとして遊ぶ。 ・ オープントースターやジューサーなどの調理器具を使うと喜んで活動する。 ・ おやつ作り（クッキーやゼリーなど）や夕食作り（宿泊学習でのカレーライス、ロールキャベツなど）の学習への活動意欲が高い。 ・ 砂やビーズなどを食べ物に見立てて、ままごと遊びに熱中することが多い。
	・ 自己中心的な行動		・ 自分の遊んでいる玩具を友達に貸そうとすることは少ないが、教師と一緒に遊びながら、かかわりを持たせていくと、一緒に使うような場面がある。
	・ 反抗のあらわれ		・ 自分なりの方法で教材・教具を扱うことを要求することが多い。始めから援助しようとして自由に扱う時間を準備すると、工夫しようとしたり、使い方を尋ねようとしたりする。
	・ 表象機能の芽生えと自由な表現	・ 言葉への興味	・ 絵本や簡単な紙しばいなどを読んでもらいたがったり、その内容を自分なりに言葉や身振りで表現したりする。 ・ 友達や自分の名前、覚えたい言葉などを言ったり、書いたりできるようになるまで、何度も聞いたり、黒板に書いてもらったりする。 ・ 期日や場所の数字カード（カレンダー）や単語カードを繰り返し使っていくと、子供の方から数字カード（カレンダー）や単語カードを用いて学習することを要求する。
	・ 他人の特徴（性格や能力）の把握と模倣		・ 友達が砂や粘土を使って、身近な物（カレーライス、ケーキなど）に見立てて遊んでいると、自分も同じような物を作ろうと粘土で見立て遊びをする。
	・ 身近な人への自我同一化	・ 想像することへの興味	・ 教師の絵本の読み聞かせを模倣して、友達を相手に読み聞かせをしようとする。
	・ 役割の意識化とその模倣	・ 子供同士で遊ぶことへの興味（ごっこ遊び）	・ 「お店屋さんごっこ」を好み、教師や友達と店員や客の役割を交代して活動することを好む。 ・ 教師が遊びの中に入らなくても、子供同士で、かくれんぼや、怪獣ごっこ、ままごとを好んで遊ぶ。
	・ 内的なルールや約束		・ 見つかったら逃げずに集合場所で待ったり、二人鬼では手をつないで追い掛けたりするという簡単なルールを決めて鬼遊びをする様子が見られる。
	・ 他人から承認されたいという欲求の増大		・ 使ったことがあったり、同じようなものであったりする教材・教具であると、意欲的に取り組む様子が見られ、うまく扱えることができると、とても喜び、何回も挑戦しようとする。
	・ 欲求が満足される範囲内での年下の子供の世話		・ 縦割りグループでの活動（仲良しさん、宿泊学習、運動会など）では、下級生を応援したり、手をつないだりして面倒をみる。

⑧ 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、生活への意欲や見通しを持たせたりできるようにする。【振り返る】

意欲を育てるためには自信を育てる必要がある。自信とは肯定的な自己概念であり、課題を達成し「できた」という成功経験を積み、人から認められることで形成されていく。そこで、子供が精一杯取り組み、首尾よく成し遂げられる状況を設定して成功経験を数多く積みせたり、満足感や成就感を味わわせたりする。また、頑張ったことやできるようになったこと、成長したことをビデオや写真、実際活動の再現などを通して振り返ったり、教師や友達と一緒に認め合ったりできるようにしたい。

⑨ 意外性、類似性、新奇性、不明りょう性を考慮する。【不一致】

子供の先行経験と新しく揭示された事象との間に不一致の状態があれば、驚き、矛盾、疑問、当惑などの概念的葛藤が起こり、それを解決しようとする知的好奇心によって学習活動が主体的に展開する。子供の意欲を引き出し、自発的、自主的な活動への取り組みを促すためには、不一致を起こさせるような提示の在り方を考えることも必要である。例えば、意外性（既習の知識、技能や過去の体験と異なったり、矛盾したりするもの）、類似性（既習の知識、技能や過去の体験と類似しているが、そのまま適応できないもの）新奇性（未知のもの）、不明りょう性（弁別困難なもの）などを考慮する。

⑩ 人とのかかわりを促すように工夫する。【人とのかかわり】

教材・教具を介在させることで、人とのかかわりを深めることができることは前述したが、更に積極的に人と人とを結び付けるような方法を考えることも必要である。すなわち、教師や友達と一緒に二人組や共同で生活する、順番や役割を交代して活動する、比べたり、競争したり、協力したりして活動するなどのことが考えられる。

以上の各留意点に沿って、どんな教材・教具を準備するか、それをどのように提示していくかといった教材・教具の提示の在り方を考えていき、工夫して授業に臨みたい。そうすることで、子供は教材・教具にかかわっていきながら、教師の賞賛や援助などのかかわりに応じて教師とのやり取りを楽しんだり、教師と一緒に活動したり、あるいは教師と共にできたことを喜んだりするなど、教師とのかかわり合いをより一層深めていくことができると考える。また、子供は教師の示範を思い出して自分なりに教材・教具へかかわっていったり、使い方を工夫したりなどする中で、教材・教具への興味・関心や操作性等を高めていくことができると考える。

こうして子供は、授業において自ら教師や教材・教具にかかわっていこうという自我関与が促されていくとともに、教材・教具を媒介とした教師とのやり取りの中で、自分への気付きや教師へのかかわり方への気付きといった自己の意識化が促されていくものと考えられる。

3 実践研究の方法

わたしたちは、かかわり合いの豊かな子供を育てる（自我関与、自己の意識化を促す）ために、教師のかかわり方と教材・教具の提示の在り方について、図5に示すような手順で研究を進めることにした。

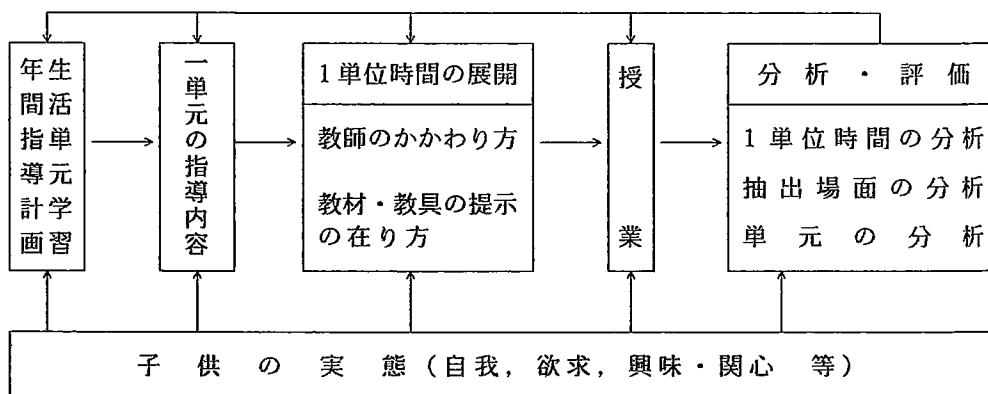


図5 研究の進め方

(1) 年間指導計画・1単元の指導内容の設定・見直し

本校研究紀要第8集の年間指導計画を基に、子供の实態等に応じて、1単元の指導内容を設定する。また、1単位時間・抽出場面・単元の分析を通して、1単元の指導内容、年間指導計画の見直しを図る。（第8集の年間指導計画を見直したものが年間指導計画である。）

(2) 1単位時間の展開

教師のかかわり方と教材・教具の提示の在り方に留意して、1単位時間の展開を考える。指導に当たって、教師のかかわり方では、反動的なかわり（非言語的な面などの配慮にも気を付けて）と提案的なかわり、教材・教具の提示の在り方では、①～⑩の留意点について、具体的に考えていく。

(3) 分析の方法

ア 1単位時間の授業の分析

1単位時間の授業の主な学習活動に沿って、教材・教具の提示、教師のかかわり、子供の動きをVTRを見ながら分析する（表3）。

(1) 教材・教具の提示では、どのような子供に、どのようなことを留意して、どのように提示しようとするかを述べる。その際、2(2)ウ教材・教具の提示の在り方を考える際の留意点の番号（①～⑩）とキーワード（【子供に応じる】、【分かりやすさ、操作性】など）を記入する。

(4) 教師のかかわりでは、実際にどの子供にどのようなかわりをしたかを述べる。また、反動的なかわりをした際にはその略号（[Mr]、[Md]などと表す）と矢印（→）を、提案的なかわりをした際には[提案的]と表す。

(9) 子供の動きでは、どの子供が教材・教具の提示や教師のかかわり方に対してどのような行動を示したか、どのように行動を展開していったかを述べるとともに、教師と子供たち、子供たち同士のかかわり合いを矢印(→)で示す。

(10) また、教材・教具の提示や教師のかかわり方が適切であった場面やそうでなかった場面を取り上げ、その原因を考察する(□の部分)

これにより、1単位時間の子供のかかわり合いの様子を、教師のかかわり方、教材・教具の提示の在り方の面から考察できる。

表3 1単位時間の授業の分析表

過程	主な学習活動	教材・教具の提示	教師のかかわり	子供の動き

イ 抽出場面の分析

アの分析・考察を基に、教師が子供の欲求、興味・関心を受け止めて反動的、提案的にかかわった場面、教材・教具の提示の在り方が適切であったと思われる場面、又は、そうでない場면을抽出し、詳細に分析する(表4)。また、この表を基に、抽出場面の子供のかかわり合いの様子を考察する。

これにより、細かな子供のかかわり合いの様子を、教師のかかわり方と教材・教具の提示の在り方の面から分析できる。具体的には、次のように分析表を作成していく。

(7) 抽出場面の分析表

a 各項目について

① 教師の開始

教師が子供に対して、何らかの話題を提供した場合、チェックする。教師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

子供のかかわりに対して、教師がそれを話題の提供として感じ取り、反応した場合。

③ かかわり方

子供のかかわりに対し、教師が反動的な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。

反動的: Mr, Sl, Pa, Mn, Rf, Ex, Md といった子供の意図や気持ちを受け止めたかかわり方。

- ・ 提案的：教師が意図を持って働き掛けることで、子供自身に考えさせたり、気付かせたりして、目標達成や課題解決に迫れるようなかわり方。
- ・ 非言語的な面などの配慮：教師がかかわる際に、表情や身振りを豊かにし、また、身体接触やアイコンタクトを大切にしながら、声の調子・大きさ、話す速度にも配慮していたか。また、子供からの働き掛けを待ったり、教師の働き掛けへの子供の反応を待ったりすることができたかをみていく。
- ・ 指示的・強制的：指示的なニュアンスの強いかわり方、又は、強制的、威圧的なかわり方。
- ・ その他：課題の説明をするなど、反応的、提案的、指示的、強制的のいずれにも当てはまらないかわり方。

④ かかわり方の分析

子供の動きに対して、教師のかかわり方や教材・教具の提示の在り方がどうであったか、場面ごとに考察していく。

⑤ 教師と子供と教材・教具との相互作用過程図

教師の働き掛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、相互作用過程図で示す。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、教師又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、又は、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、又は、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沿った何らかの行動を生起した場合。

R⇒：教師、又は、子供が、教材・教具に対してかかわっている場合。

⑥ 教材・教具へのかかわりの分析

2実践研究の内容の(2)ウ教材・教具の提示の在り方を考える際の留意点①～⑩に沿って、教師の教材・教具の提示の在り方は適切であったか、子供の教材・教具へのかかわりは豊かであったかなど分析する。

b 分析表の付け方

教師と子供と教材・教具との相互作用過程図を完成しながら、それぞれの項目についてチェックしたり、考察したりする。

- 、1単位授業の分析表において記録された「教師の働き掛け」について、その行動を「開始」か「反応」のどちらかにチェックする。

- 「開始」にチェックされた行動については、その行動が提案的であったか、指示的・強制的であったかをチェックする。どちらにも当てはまらないような場合には、その他にチェックする。
- 「反応」にチェックされた行動については、その行動が反応的であったか、提案的であったか、指示的・強制的であったかをチェックする。どれにも当てはまらない場合には、その他にチェックする。
- 「非言語的な面などの配慮」については、表情や身振りの豊かさ、身体接触やアイコンタクト、声の調子・大きさ、話す速度及び待つ時間の観点から、教師のかかわり方を一つずつ検討し、特に良かった場合は「○」で、悪かった場合は「×」でチェックする。

表4 抽出場面の分析表

④ かかわり方 の分析	③ かかわり方					② 反 応	① 開 始	教師の働き掛け (教師のか かわり、教 材・教具の 提示)	子供の動き			⑥ 教材・教具 へのかかわ りの分析	
	そ の 他	強 指 示 的 的	ど 非 言 語 的 配 慮 な い	提 案 的	反 応 的 Mr, Sl, Pa Mn, Rf, Ex Md				⑤ 教師と子供と教 材・教具との相 互作用過程図 教 師 教 具	教 材	子 供		(教師や教 材・教具に 対するかか わり)

ウ 単元の分析

ア、イの分析を積み重ね、単元が終わった段階で、単元全体を通しての子供のかかわり合いの様子を自我関与、自己の意識化の面から述べるとともに、教師のかかわり方、教材・教具の提示の在り方を考察する。

4 実践例（単元「学校にとまろう（6月単元 低学年）」の実践授業を通して）

- (1) 単元 学校にとまろう
- (2) 日時 平成5年6月11日金曜日 3校時
- (3) 対象 小学部1組 男子3名 女子4名 計7名
- (4) 場所 小学部1組教室
- (5) 単元について

本学級は、2年生4名、1年生3名で構成されている。子供たちは、4月に新しい教師や友達と出会い、約2か月の間、様々な活動を共にする中で、お互いに名前を呼び合ったり、笑ったり、時にはけんかをしたりしながら一緒に活動することの楽しさを味わいつつあり、もっと教師や友達と一緒にいろいろな活動をしたいという欲求を持ってきている。

ところで、今年ももうすぐ校内宿泊があり、みんなと一緒におやつを作ったり、おふろに入ったりして学校に泊まることを話すと、2年生は、去年の経験から「ねんね？」と尋ねたり、「ゴシゴシ」と言いながら実際に体をこするまねをしたりし、校内宿泊で教師や友達と一緒にいろいろな活動をすることを楽しみにしている様子がうかがわれる。しかし、親元を離れて泊まることについては、まだ不安感もあるようである。また、1年生も、宿泊学習で教師や友達と一緒にいろいろな活動をするを聞いて笑顔を多く見せるなど、活動への興味・関心は示すものの、どんなことをするのか具体的に分からなかったり、家族と離れて生活した経験は少ないこともあって、泊まることに不安があったりする。

そこで、本単元においては、このような子供たちに対して、校内宿泊当日の日程に、子供たちの興味・関心のあるおやつ作りやおふろ、レクリエーション、お楽しみ会などの活動を組み込み、それらの活動を事前に何回か楽しませる中で、教師や友達と一緒にいろいろな活動をしたいという子供たちの欲求を満ちし、お互いの共感関係を深めて、教師や友達と一緒に活動する楽しさを一層味わわせたり活動そのものを楽しませたりしていきたい。そうすることによって、学校に泊まることへの期待感を高め、楽しく学校に泊まれるようになると思われる。

(6) 本時(17/32)

ア 目標

- ・ 自分から生地をのばしたり、丸めたり、チェリーやチョコレートなどを飾ったりしながら、教師や友達と一緒に楽しくクッキーを作ることができる。

○ 個人目標

I 児, K 児, M 児, S 児	・ 自分から生地をのばしたり、丸めたり、チェリーやチョコレートなどを自分なりに工夫しながら飾ったりして、教師や友達と一緒に楽しくクッキーを作ることができる。
H 児, Y 児	・ 自分から生地をのばしたり、丸めたり、チェリーやチョコレートなどを飾ったりして、教師や友達と一緒に楽しくクッキーを作ることができる。
W 児	・ 教師と一緒にピーナッツを小さく砕く器具を使うときの振動を楽しんだり、音の出るハンマーをたたいてクッキーの生地をのばす活動を楽しんだりすることができる。

イ 指導に当たって

子供たちは、これまでに「おふろ」や「花火」、「寝る準備」、「おやつ作り」などの活動を一通り経験して、宿泊学習ではどんな活動があるのかを大まかに知るとともに、それぞれの活動の楽しさを感じつつあり、教師や友達と一緒にそれらをしたいという気持ちも高まってきている。

また、今までに「おやつ作り」を行い、みんなで生地をちぎる、丸めるということをしてながら「おにぎり」や「パパ（の顔）」など自分の好きな形を作ったり、手やバレン、音の出るハンマーなどで生地をのぼし、その上にレーズンやアンゼリカなどを乗せて飾り付けをしたりしてきた。回を重ねるごとに、見通しを持ちつつあり、自分から作ろうとしたり、飾りを付けようとしたりするようになってきている。そうして、作ったクッキーを教師に見せたり、友達と一緒に生地をトントンとたたいたりなど、教師や友達とのかかわりを楽しむ様子も見られるようになってきている。また、準備や後始末などにも、自分から取り組もうとしつつある。

そこで本時では、クッキーをのぼすことが楽しくなるような用具をもっと準備したり、飾り付けの材料を増やしたりなどして、一層自分から楽しくクッキー作りができるようにしたい。その中で、子供たちがしていることを教師もまねして一緒にしたり、子供たちのできたことを友達にも知らせたりして、教師や友達とのかかわりを深めていくようにしたい。

具体的には、以下の点に留意して指導に当たってきたい。

[教師のかかわり方]

- 子供たちの気持ちや意図を、子供たちの視線や表情、身振り、発語などから感じ取り反応的にかかわっていくようにする。
 - ・ 子供たちが作っているのと同じように教師も作ったり（ミラリング）、クッキーの焼ける様子を子供たちと一緒に見つめたりなど子供たちと共に活動するようにする。
 - ・ 「おにぎり（の形）を作ったんだね」「もっと作りたいね」など子供の行動や気持ちを言葉で表現したり（パラレル・トーク）、「早く焼けないかなあ」と教師の気持ちを言葉にしたり（セルフ・トーク）、子供の言葉を意味的・文法的に広げて返したり（エキスパンション）などして、やり取りを楽しませていく。
 - ・ 子供たちがクッキー作りで工夫していることやおもしろそうに取り組んでいることなどをほかの子供たちにも知らせ、認めていくことで、教師や子供たち同士のかかわりを持たせる。
 - ・ 子供たちの視線や表情、身振り、発語などを受けて、うなずいたり、ほほえんだり、拍手したりなど教師の表情や身振りなどによる非言語的な面にも留意していく。
- クッキーをどのようにして作ろうかと迷っていたり、活動以外に意図が向いたりしたときには、近くにある用具や材料を使って、教師自身がクッキーを作って見せたり友達

の様子を見させたりなどして、子供自身に考えさせたり、気付かせたりするような提案的なかかわり方を工夫していく。

[教材・教具の提示の在り方]

- 子供たちが自分の手を使って、自由にのばしたり、丸めたりしながら、家庭でもよく目にするオーブントースターを用いて簡単に作ることができるクッキー作りを活動内容として設定する。【①：子供に応じる】
- 子供たちは、休み時間に砂遊びをするときなどにスcoopやカップなどいろいろな道具を使って遊んでおり、そうした身近な道具を使って活動する楽しさやおもしろさを感じつつある。そこで、クッキー作りにおいても、手で生地をのばすだけでなく、パレンなどの子供たちが使いやすいいろいろな用具を準備し、生地をのばすという活動をより楽しめるようにしてきた。本時では、これまでのクッキー作りで使ってきた用具に加えて、新しい用具を幾つか準備し、子供たちの活動意欲を更に喚起したい。【①：子供に応じる】
- クッキーの生地をのばす用具や飾り付けの材料は数種類準備し、その中から選択して子供たちに活動させ、自発的に取り組めるようにする。【⑥：選択】
- 飾り付けの材料は、回転式の盤に乗せ、子供たちが回しながら、お互いにかかわりを持って活動できるようにする。【⑩：人とのかかわり】
- クッキーの生地は教師から手渡し、生地がなくなったら教師に知らせるようにしたり、生地をのばす用具は2、3人で交代で使えるように数を考慮して準備したりして、教師や友達とかかわり合う場面を設定するようにする。【⑦：数量 ⑩：人とのかかわり】
- 生地や飾り付けの材料などは、見えない状態から少しずつ提示するようにして子供たちに興味を持たせるようにする。【③：順序】
- W児には、クッキーに入れるピーナッツをコーヒーマルで砕く活動や音の出るハンマーでクッキーの生地をたたく活動などを設定し、その振動や音を楽しませるとともに、それらを媒介として、教師とのやり取りを楽しめるようにする。【①：子供に応じる ④：五感】
- 子供たちが自由な雰囲気の中でクッキー作りに取り組めるように、あらかじめ調理台一杯にラップを掛けておき、そこで活動させるようにしたり、子供たちの活動を中断せずに行きたくまで活動できるように時間を確保したりするようにする。【⑦：場所や時間】

ウ 実 際 1 単位時間の授業の分析表(表5)を参照

エ 評 価

- ・ 自分から生地をのばしたり、丸めたり、チェリーやチョコレートなどで飾ったりしながら教師や友達と一緒に楽しくクッキー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、反応的、提案的であったか。
- ・ 教材・教具の提示の在り方は、適切であったか。

(7) 本時の分析と考察

ア 1単位授業の分析と考察（表5参照）

(7) 教師のかかわり方

○ 反応的なかかわり方

全体を通して、教師は、モニタリングやセルフ・トーク、パラレル・トークなどにより反応的にかかわろうとし、そのことで子供たちは教師に受け入れられていると感じ、より自分から教師や教材・教具にかかわろうとしていることがうかがわれる。

(例) ・ クッキーの作り方を思い出させる場面で、教師は示範として丸めた生地の上でろうそくを見立てたアンゼリカを乗せ、ケーキの形を作った。すると、K児からろうそくに火を付けようとするしぐさや「電気(消して)」という要求が出てきた。そのとき教師は、次の活動へと急ぐことなく「ありがとう(セルフ・トーク)」と答えたり、電気を消したり(モデリング)など、子供たちの気持ちや意図に沿って行動し、反応的にかかわっている。するとK児は、さらに、歌を歌ってほしい、ろうそくを消したいという次の要求を持って教師にかかわり、また、ほかの子供たちも、一緒に楽しそうに歌を歌ったり、ろうそくを消すまねをしたりなどの行動を起こしている。このようなことから、子供たちは教師や友達との共有の体験を持ち、一緒に活動したいという気持ちやクッキー作りを早くしたいという気持ちを一層持つことができたのではないと思われる。

また、教師の表情や身振りなどの非言語的な面などの配慮については、できるだけ子供たちと視線を合わせてほほえんだり、驚いた様子をしたりしようとしたが、まだ、言葉だけで伝えようとしたり、いつでも同じような声の大きさだったりなどしており、今後の課題である。

○ 提案的なかかわり方

提案的にかかわろうとした場面も幾つかあった。そうした中で、自分がどのようにしたらよいのか気付かせたり、考えさせたりすることが難しい低学年の子供たちに、提案的なかかわり方をしていくためには、もっと子供たちからの自発的な活動を待つ余裕を教師自身が持ったり、教材・教具を媒介として工夫してかかわったりすることが大切であることが分かった。

(例) ・ 作り方を思い出させる場面で、教師が「ケーキをつくらう」と言って生地を丸めて見せた。その際、生地の上に飾りを付けることを子供たちから引き出そうと前時のクッキーと見比べさせて提案的にかかわっているが、子供たちに気付かせることはできず、すぐに教師の方から、「こんなのを乗せようか」と伝えてしまっている。このときすぐに飾りを出してしまわずに、子供たちに実際にクッキーを作らせ、その過程で、子供たちの方から「飾りを付けよう」と要求してくるのを待つというかかわりもできたと思われる。子供たちはこれまでのクッキー作り

を通して、活動に見通しを持ちつつあることから、飾りを付けることも子供たちの中から自然に出てきたのではないかと考えられ、それを待つ教師のかかわり方が必要と思われる。

- ・ Y児は授業の参観者が気になり、活動中何度も参観者の方へ行ってしまうが、席に着くようにと教師が連れ戻すような指示的なかかわりでなくても、「飾りを付けようか」と活動に誘ったり、めん棒などの用具やオーブントースターなどの新しい教材・教具を見せたりすることで、自然に自分の席に戻って活動に参加することができている。このことは、提案的なかかわりをする中で、Y児自身に飾り付けをしたい、オーブントースターで焼きたいなどの気持ちを起こさせることができたためと考えられる。

(4) 教材・教具の提示の在り方

- 全体を通して、いろいろな用具を使ったり、飾りを付けたりしながら、教師や友達と一緒にクッキーを作って食べるという活動は、子供たちの欲求、興味・関心に基づいた活動で、子供たちは意欲的に活動していたと言える。
- 子供たちにめん棒や木べら、バレンの中から、好きな用具を選ばせたことで、自分はこちらが使いたいという意識を持って、思い思いに活動できていた。もっと教師自身も、子供たちの用具の使い方をまねしたり、同じようなクッキーを作ったりしていくと、一緒に活動する楽しさを一層味わうことができたのではないかとと思われる。また、用具の数については、子供たちが貸したり、交代で使ったりすることができるようにと、それぞれ2個ずつしか準備していなかった。実際には、同じ用具を使いたい子供が多くいて、そのために活動が中断されてしまうことがあり、現段階では、まだ、活動そのものの楽しさを十分味わわせたいことを考えると、もっと用具をたくさん準備しておいた方がよかったのではないかとと思われる。

後半、教師が出来上がったクッキーを取るために使おうと準備したフライ返しで、上から押さえ付けてクッキーに模様を付けたり、教師が使うのをまねてクッキーを取ろうとする様子が見られたりした。これは、教師の予想しない活動であった。ただだけでなく、もっとこうした線などの模様を入れる楽しさが得られるような用具も準備していくと、活動が広がっていったのではないかとと思われる。

- 子供同士がかかわり合いながら活動できるようにと工夫した回転盤は、あまり回して使っておらず、もっと教師自身が回して使ってみせるなどすると、子供たちに興味・関心を持たせることができるとともに操作の仕方を提示でき、子供たち同士で回転させてその楽しさに気づき、それを媒介としてお互いのかかわり合いが持てたのではないかとと思われる。
- クッキーの生地は、教師に必要なことを伝えてから渡すようにしたが、初めは、どのように伝えてよいか分からない子供もいた。しかし、教師と一緒に言ったり、友達の様子を見たりすることで、徐々に、子供たちから「ない」「ください」などの要求を伝えようとする言葉が聞かれるようになった。

- 生地や飾り付けの材料などは、布などで覆い、少しずつ見えるように提示したことで子供たちの興味・関心が高まり、注目して見ていた。
- W児については、W児が振動などの感覚的な刺激を好む発達段階にあることから、ふたを押すだけでスイッチが入るように工夫したコーヒーマルを使って、クッキーの中に入れるピーナッツを砕く活動を設定した。その際、ミルを固定する台を作り、W児が操作しやすいようにした。本時ではこれまでの学習の成果から、W児が自分からミルのふたを押そうとする様子が見られた。また、スイッチが入ると笑顔で教師の方を向いてうれしさを表現しており、教師もまた、それに笑顔でこたえることで共感関係を持つことができ、W児の欲求を満たすことができたのではないと思われる。

後半は、W児が休み時間などに喜んで使って遊んでいる音の出るハンマーを使ってクッキーの生地をたたく活動を設定した。初めは、ハンマーに興味を示して笑顔を見せ、教師と一緒に生地の上にハンマーを置いて、それをたたくという活動をしていたが、W児がハンマーを口に入れようとしたり、生地を口に入れようとしたりすることが次第に多くなり、教師がそれを規制すると、W児は不機嫌な様子を見せ、泣き出してしまうこともあった。W児にとっては、音の出るハンマーでクッキーの生地をたたくという活動が本当に適切であったのか反省させられる。ほかの子供たちと少しでも同じような活動をさせたいと考えて設定した活動であったが、W児にとっては、もっとミルを使っての触覚に訴えるような活動を工夫したり、同じたたく活動でももっと、教材・教具を工夫して活動させたりなどしていくことが必要であったと思われる。より子供の実態に合った活動の仕方を工夫していきたい。

- 調理台一杯を使って形作りをすることができるようにしたことで、子供たちに自由に活動する場が確保され、子供たちの活動意欲を高めることができたようである。活動の時間については、子供たちが、まだ、クッキーの形作りをしたい様子を見せていたにもかかわらず、焼く活動に移ったなど、反省すべき点が残る。

イ 抽出場面の分析と考察

(7) 抽出場面について

本時の後半で、クッキーの形作りをもっと続けたいという子供の気持ちと、次の焼く活動に移りたいという教師の意図が一致せず、どのようにかかわっていけばよいか、と教師が迷った場面があった。その場面を抽出して分析することによって、よりよい教師のかかわり方や教材・教具の提示の在り方を探っていくことにした。

(4) 抽出場面の分析と考察（表6参照）

「ここで、チーンしようか」という教師の言葉掛けに対して、何人かの子供たちは、まだ形作りを続けたそうにしていた。それを受けて教師は「もう少ししてからする？」と、初め待とうとするが、K児の言葉を勝手に解釈し、それをほかの子供たちに伝えて、形作りを終えさせようとしている。K児の言葉をもっと理解していくことが必要であっ

た。

その後、「先生もチーンしたいなあ」「先生も早く食べたいなあ」と教師の気持ちを表現して提案的にかかわろうとするが、子供たちには伝わっていない。後半、用具を片付ける箱を提示することで、子供たちに、片付けるという気持ちを持たせることができている。焼く活動へと子供たちの意識を向ける際にも、オープントースターを子供たちの前に持ってくるなど、教材・教具を媒介としたかかわり方をもっと工夫していけばよかったと思われる。

S児とのかかわりを見ていくと、初めS児は「だめー」と形作りを終わりにすることを強く拒否していたが、教師が無理強いせず待ち、形作りを満足するまでさせたことにより、後半では自分から「めめ！」と大きな声で教師に形ができたことを伝え、スムーズに次の活動に移ることができた。S児の「めめ！」という言葉やうれしそうな表情に対して、教師も視線を合わせ、セルフ・トークやモニタリングなどをし反応的にかかわっていくことによって相互作用が促され、S児との共感関係も深まったと考えられる。このように、教師が焦らずに、子供たちの気持ちや行動を受け止めて反応的にかかわっていき、子供に自発的な活動を促すことができたと考える。また、教師が、もっと驚いた表情をして受け止めるなど豊かにかかわってけると、更に共感関係も深まったのではないかと思われる。

(8) 単元を振り返って

教師のかかわり方や教材・教具の提示の在り方を工夫し、おやつ作りのほかに、入浴や寝る準備、お楽しみ会などの活動を繰り返し設定してきた。どの活動も、子供たちの欲求、興味・関心に基づいたものであり、ほとんどの子供たちは、自分から入浴の準備をしようとしたり、パジャマに着替えようとしたり、花火をしようとしたりなど、「～しよう」という気持ちを持って取り組む様子や、友達の様子を見たり、教師の励ましを受けたり、友達や教師と一緒に活動したりする中で、自分自身やその行動の取り方に気付いたりしてかかわってこうとする様子が見られた。しかし、W児については、入浴では湯船に入ること、寝る活動では柔らかな感触の毛布にくるまること、おやつ作りではコーヒーミルでピーナッツを砕く活動など、1時間の学習の中で、W児が楽しめる活動はあったものの、その時間は短かったり、同じような活動の繰り返しで広がりになかったりして教師の側の課題を残すこととなった。今後更にW児の欲求、興味・関心を深く探りながら、教師のかかわり方や教材・教具の提示の在り方を考慮していきたい。

表5 1単位時間の授業の分析表

過程	主な学習活動	教材・教具の提示	教師のかかわり	子供の動き
<p>導入 (5分)</p>	<p>1 本時の学習について話を聞く。 (1) 宿泊の期日を調べる。 (2) 本時の学習を知る。</p> <p>おいしいクッキーをつくろう。</p>	<p>・給食着 ・クッキーの絵カード〔視覚的にとらえやすいように絵カードを準備し、「せーのーパッ」という掛け声に合わせて絵を見せ、子供たちに興味・関心を持たせる。③：タイミング、④：五感〕 ・「クッキー」という文字カード〔絵カードの下に付けてあり、「せーのーパッ」という掛け声に合わせて文字を見せ、子供たちに興味・関心を持たせる。③：タイミング、④：五感〕</p> <p>・クッキーの写真カード〔視覚的にとらえやすいように写真カードを準備する。④：五感〕</p> <p>・日めくりカレンダー〔カレンダーには、校外宿泊当日の所に、活動内容に関する絵や写真をはっておく。教師は、一枚ずつ日付をめくっていき、子供たちの期待感を高め、宿泊の期日を意識させる。また、途中で教師がわざと期日を間違えることで活動への意識を高める。③：順序、④：五感、⑤：不一致〕</p> <p>・前時に作ったクッキー〔アルミで覆っておき、子供たちの前でそれを取り除き、クッキーへの子供たちの興味・関心を高める。子供たちのすぐ近くに提示し、臭覚にも訴える。③：順序、④：五感〕</p> <p>・前時に作ったクッキー〔少しずつ食べさせることによって、味覚にも訴え、クッキー作りへの意欲を高める。④：五感〕</p> <p>・前時に作ったクッキー〔少しずつ食べさせることによって、味覚にも訴え、クッキー作りへの意欲を高める。④：五感〕</p> <p>・「クッキーを作ろう」の歌を全員で歌う〔教師や友達と一緒に体全体を動かしながら歌を歌ったり、身体表現したりすることによって、みんなで作ろうという気持ちを高める。⑤：具体的な活動や体験〕</p>	<p>・CTがクッキーの絵カードや文字カードを見せたり、読ませたりする。 ・クッキーの写真カードをS児、K児、H児、M児、Y児、I児の前に出し、写真カードを見せる。 CT「これ何？」 CT「ケーキみたいなのもあるね」〔Pa〕 ST1「ケーキ」〔Mn〕「食べようか」「先生と？」〔SI〕</p> <p>クッキーの写真カードをW児の前へ近づける。 ST2「W君何があるかな？」と言いながら写真を見る。 ・カレンダーを全員の前に出す。「先生がめくっていくから、ストップで教えてね」 ST1「ストップ」〔わざと間違えて、不一致状況をつくる。〕 CT「まだかな、まだかな」といながらめくる。 CT「6月24日、この日だね」</p> <p>・CT「この前クッキーを作ったよね、どんなクッキーだったかな」と言いながら、前時に作ったクッキーを子供たちの前に持っていく。 ・ST2「W君にも見せてください」〔Pa〕 CT W児の前へ皿を近づける。 CT「W君も食べたって言ってるね」〔Pa〕 CT「W児へクッキーを少し食べさせよう」と出す。 CT「ちょうだいはい？」〔左手で「ちょうだい」の身振りサインをして見せ、W児からの身振りサインを促す：3回Md〕クッキーを渡す。 CT「わーいいなあ。W君食べちゃった。」「〔SI, Pa〕 CTほかの子供たちにクッキーを分ける。〔Md〕</p> <p>・CT「じゃー、みんなで今日はこんなクッキーをたくさん作ろうか。」 ・CT「クッキーの歌を歌おう」</p>	<p>・全員が絵カードを見て、M児、Y児、K児は「クッキー」と言う。 ・S児、K児、H児、M児、Y児、I児文字カードを読む。 Y児参観者の方へ行く。 ・M児「これ」と指さす。S児写真のクッキーを指さす。 M児「ケーキ」 → M児ST1の方を向き「うん」と。</p> <p>W児写真を見る。 ・S児、K児、H児、M児、Y児、I児文字カードを読む。 Y児参観者の方を見る。</p> <p>・S児、K児、H児、M児「まだー」 ・S児、K児、M児、I児「ストップ」と言いながら手でストップの合図をする。 Y児参観者を見ている。</p> <p>・全員皿をのぞき込む。 → W児ずっとクッキーを見ており、クッキーを他児の方へやると泣く。 → W児クッキーを見て取ろうとする。 Y児以外は、W児と教師を見ている。Y児は参観者の方を見ている。</p> <p>→ W児すぐに取ろうとする。 → W児右手で「ちょうだい」のサイン → W児食べる。 → M児「食べたい」、S児、H児手を出す、Y児CTを見る。 → クッキーを食べる。</p> <p>・みんなで「クッキーを作ろう」の歌を歌う。</p>
<p>展開 (25分)</p>	<p>2 クッキーを作る。 (1) 作り方を思い出す。</p>	<p>・クッキーの生地〔ふきんで覆っておき、子供たちの目の前でそれを取り除き、クッキーの生地への子供たちの興味・関心を高める。③：順序、④：五感〕 ・クッキーの生地でクッキーの形を作る〔これまでの学習の中で、数人の子供たちが喜んで作っており、飾り付けの仕方でのいろいろな工夫ができてきたクッキーの形を、教師が、まず作って見せ、作り方を思い出させる。①：子供に応じる、②：分かりやすさ〕 ・前時のクッキー〔アンゼリカなどの飾りの付いていないクッキーと前時に作った飾りの付いたクッキーを見比べさせることによって、飾りをつけることに気付かせたい。②：分かりやすさ、④：五感〕</p> <p>・回転盤〔子供たちが好きな飾りを取りたいときに、盤を回転させて取れるようにし、子供たち同士がそれらを回転させて、かかわり合いを持ちながらクッキー作りができるようにする。⑩：人とのかかわり〕</p> <p>・チェリー、ほしぶどう、チョコレート、アンゼリカ、フルーツゼリー〔色彩がきれいな飾り付けをするときに工夫して使いやすいなどの点から、この5種類を選ぶ。この中から、子供たちに好きな物を選択させ、飾り付けをさせるようにする。提示する際には、色や袋から出てくる音などに注目するような言葉掛けをしながら提示する。②：分かりやすさ、③：順序やタイミング④：五感、⑥：選択〕</p>	<p>・CT「どんなので作るんだっかあ？」と言いながら、ボールに入ったクッキーの生地をテーブルに出す。 ・生地でクッキーの形を作ってみせる。 ・CT「これでいいですか？」丸めたものを見せながら。 CT「これで終りでいい？」、M児の前へ出して見せる。 CT「これでいい？」K児の前へ出して見せる。 「どうして？」 ・前時のクッキーを出し、「こんなの作ってたね」と言いながら、子供たちの近くへ出して比べさせる。〔提案的〕 〔こんなのをまた載せようか〕</p> <p>教師は、アンゼリカなどの飾りをクッキーの生地の上に載せることを子供たち自身に気付かせようとして、問い掛けたり、前時のクッキーと見比べさせたりなどして提案的にかかわるが、子供たちから聞き出すことはできず、教師が伝えている。子供たちは早く作りたいという気持ちを持っているので、もう少し待って、作る過程の中で子供たちから「飾りをつけたい」という動きが出てきたのではないかとと思われる。</p> <p>・CT回転盤を出す。その上の皿に、チェリー、ほしぶどう、チョコレート、アンゼリカ、フルーツゼリーの飾りを種類ずつ袋から出す。 ・CTクッキーの生地を飾りをつける。アンゼリカをろうそくに見立ててクッキーに飾る。 CT「マッチ？」〔Pa〕 CT「ありがとう」〔SI〕「(火を)消していい？」〔Md〕 CT 電気を消す。〔Md〕 みんなで「ハッピーバースデートウエーユ」を歌う。</p> <p>CT K児の前にクッキーを出す。</p> <p>教師は、K児のクッキーに見立てた活動を受け止め、子供の意図に沿って反発的にかかわっている。そのことで、教師とK児との共感関係は深まるともに、周囲の子供たちも活動に引き込まれ、みんなで歌を歌ったり、ろうそくを消すまねをしたりなど共有の体験を持つことができた。</p>	<p>・全員クッキーの生地を見る。 Y児「いいです」と拍手する。ほかの子供たちも見ている。 M児手を出す。「うん」 K児「だめ」 K児何も答えない。</p> <p>K児「Kも」、M児「クッキー」、S児、H児、I児、Y児見ている。 S児うなずく、K児「のせる」、M児、H児、I児、Y児見ている。</p> <p>・全員飾りを出したり、飾り付けをするのを見る。 W児新しい飾りが出るたびに、近づこうとする。</p> <p>→ K児マッチをするまねをする。 → K児「うん」とうなずき、クッキーのろうそくに火をつけるしくさ → K児「だめ」「電気(電気消して)」 → K児、M児ろうそくの火を消すまねをする。</p>

過程	主な学習活動	教材・教具の提示	教師のかかわり	子供の動き
展開	<p>(2) クッキー作りの用具を準備する。</p> <p>(3) 形を作る。</p> <p>(K児, M児, H児, S児, I児, Y児)</p> <ul style="list-style-type: none"> のぼしたり、丸めたりして好きな形を作る。 チェリーやチョコレートなどで飾り付けをする。 <p>(W児)</p> <ul style="list-style-type: none"> コーヒーミルで、ピーナッツを小さく砕く。 生地をのぼす。 	<p>・用具【あらかじめ、所定の場所に、子供たちの持ちやすい用具だけを準備しておき、その中から自分の遊びたい物を選んで、「よいしょ、よいしょ」などの言葉掛けをしながら運ばせ、みんなで始めようという意識を持たせる。②:操作性, ⑥:選択, ⑩:人とのかかわり】</p> <p>・コーヒーミル、ピーナッツ【W児は、感覚的な刺激を好む段階にあり、クッキー作りではピーナッツをコーヒーミルで砕く活動を設定しミルの振動と音を楽しませるとともに、それを共に操作したり、W児が操作するのを励ましたりすることによって、W児と教師とのやり取りを楽しめるようにしていきたい。コーヒーミルは、ふたの部分を押すとスイッチが入るように改良した。またミルを固定する台を準備し、W児が操作しやすいようにした。①:子供に応じる, ②:操作性, ④:五感】</p> <p>・クッキーの生地【教師とのかかわりが多く持てるように、子供たちが生地が欲しいことを伝えてくるのを待って生地を渡す。⑩:人とのかかわり】</p> <p>・調理台、ラップ、小麦粉【子供たちが、十分に活動できるように、調理台一面にラップを掛け、そこに小麦粉をまく、その上で子供たちに自由に作らせるようにする。⑦:場所】</p> <p>・めん棒【子供たちが転がしたり、たたいたりして活動ができるように、長さや太さを考慮して持ちやすい物を準備する。①:子供に応じる, ②:操作性】</p> <p>・木べら【子供たちがたたいて活動できるように、真ん中に穴があいており、子供たちが興味を持ちそうであり、軽くて操作しやすい木べらを準備する。①:子供に応じる, ②:操作性】</p> <p>・パレン【子供たちがたたいて活動できるように、楽しく活動できるようにパレンにキャラクターの絵のシートをつけ、その上をラップで覆い、衛生面に配慮した。①:子供に応じる, ②:操作性】</p> <p>・用具を入れる箱【めん棒、木べら、パレンを、一つずつ入れて提示し(2組準備する)、子供たちに好きな用具を選ばせて、活動させる。⑥:選択】</p> <p>・音の出るハンマー【W児が生地をたたく活動を楽しむできるように音の出るハンマーを準備する。ハンマーはきれいに洗い、たたき部分はラップで覆っておき、衛生面に配慮する。①:子供に応じる, ②:操作性】</p> <p>・ビニール袋に入れた生地【W児は、食べ物は何でもすぐに口にしようとするので、W児用の生地はビニール袋に入れておき、衛生面に配慮するとともに取り扱いやすいようにする。②:操作性】</p>	<p>・CTみんなで準備することを伝える。</p> <p>・CTW児は、コーヒーミルで、ピーナッツを砕く活動をするのを伝える。</p> <p>・CTクッキー作りを始めることを伝える。</p> <p>・CT「ください」【Pa】</p> <p>・CT生地を渡す。【Md】</p> <p>K児 ・自分で飾りを選んで作る。 「ケーキ」 ↓ ST1「おいそ うなケーキだね、 K君の」【Ex】</p> <p>M児 ・手で押さえた り指先で押さ えたりする。 「ケーキ」 ↓ CT「ケーキ作 るの?」【Md】</p> <p>H児 ・他児を見ている。 ST1「これつけ ようか」 ↓ クッキーの生地 に飾りをのせる。</p> <p>S児 ・いろいろな飾 りをつけてクッ キーを作る。</p> <p>I児 ・「〇お、〇お」 ↓ ST1「I君のか お?」【RF】 ・トントンと生地 をたたく ↓ CT「I君、ト ントンしているの 」【Pa】 ↓ CT「もっとある よ」と木べらを出 す。たたいたり 穴からのぞいたり して見せる。木べ ら、めん棒、パレ ンの入った箱を提 示する。 ↓ めん棒を取り、木 べらに変える。木 べらでたたく。 ・「〇ご、〇ご」 とCTへ CT「あご?」 【RF】 ・トントンしてい る。 ・木べらを置いて めん棒を取る。</p> <p>Y児 ・「はなくそ」 と参観者の方へ見 せに行く。 ↓ CT「Yちゃん 見せて」 ST1「飾りを 付けようか」と 誘う。 ↓ 自分の席に戻る。 形を作る。</p> <p>W児 ・ST2机に固定台 を置き、その中へミ ルを入れる。 ↓ 立ち上がってミルを 見て、固定台をたた く。 ・ST2固定台のふ たを閉めようとする。 ↓ 自分からST2と一 緒にふたを閉めよう とする。 ・ST2 ピーナッツ を出し、音を聞かせ る。 ↓ 「ください」 ↓ パレンを取る。 形を作る。 ・「はなくそ」 と言って参観者 に見せに行く。 ↓ CT「Yちゃん、 飾り付けようか」 席に戻って来る。 飾りをつける。 ↓ ST2はほえむ。 ↓ ・スイッチを入れて 砕く活動を続けてす る。そのたびに笑顔 をST2に見せる。 ↓ ・ST2と一緒に ピーナッツを生地の 入ったボールに入れ る。 ↓ ・CT「W君もピ コしようか」と言 いW君の前に音の出 るハンマーとビニ ール袋に入れた生地 を渡す。 ↓ 音の出るハンマー をすぐに取ろうとする。</p>	<p>・一人に一つずつ用具を持ち、「よいしょ、よいしょ」と言いながら調理台まで運ぶ。</p> <p>・K児, M児, I児すぐにスイッチを押そうと手を伸ばす。W児も笑顔を見せ、すぐにスイッチを押そうとする。</p> <p>⇒ S児手を出す ⇒ S児「ください」(教師と一緒に言う) ⇒ 他の子供たちも、次々に手を出し、生地を受け取る。</p>

過程	主な学習活動	教材・教具の提示	教師のかかわり	子供の動き
展開	<p>(4) オープントースターに入れて焼く。 ↓ オープントースターに入れる。 ↓ 簡単な後始末や食べる準備をする。 ↓ クッキーが焼けるのを見る。</p>	<p>・オープントースター (2台)</p> <p>M児に自分から席に戻るように、言葉掛けを工夫したり、T2が席に座って見せたり提案的なかかわりをするが、M児はトースターに触れたいという気持ちが強く、自分からは席に着くことができず、教師と一緒に席に戻る。</p> <p>・ふきん [子供たちに、簡単な後片付けができるようにふきんを3枚、プレートに乗せておき、使い終わったら、また、そこに戻させるようにする。②: 分かりやすさ] ・紙皿</p>	<p>K児</p> <p>M児 ・ずっとトントンとする。</p> <p>H児 ・ST1に飾りを渡され、付ける。 ・ST1と一緒にトントンとする。 ・ST1へ「パレン」を見せて「○○」 ST1「できた？」 CTへ「○○」 CT「キティちゃんがついてたね」 [Ex]</p> <p>S児 ・フライ返しを取り、それで生地を切ろうとする。</p> <p>I児 ・飾りを付ける。</p> <p>Y児 ・CT「Yちゃんできたね、取ってあげよう」と、皿に取り上げる。</p> <p>W児 ・ST2と生地の上にはンマーを置き、上からたたく。笑顔。 ・ハンマーを手に取り、たたく。 ↓ ST2同じようにたたく。[Mr] ・ハンマーを口に入れる。 ↓ ST2口に入れないようにさせる。 ・他児の生地を取る → ST2生地を取る。</p> <p>抽出場面</p> <p>・CT「それじゃ、ここでチーンしようか」と焼く活動に移ることを伝える。 「じゃ、もう少ししてからする？」 「K君、チーンしたいって」 [意図を取り違えているが提案的] 「先生もチーンしたいなあ」 [提案的] CT S児のめん棒を取り上げようとする。 [指示・強制的] CT「それじゃ、他の人はお片付けしようか」といって、片付けの箱を出す。 CT「取っていい？」</p> <p>・CTオープントースターを前に出し、これから焼く活動することを伝える。 CT「電気入れようか」 [Rf] CT「こっち、チーンしてくれる人？」</p> <p>CT「お座りしている人にしてもらおうかなあ」 [提案的] ST1「Mちゃんこっちで見よう」 (M児の席に座って) CT「先生、お座りしているよ」 CT「お座りしている人にしてもらおうか、Mちゃんもしたい？」 CT「じゃ、先生と一緒にしようか」と、一緒に席まで行く。 CT M児につまみを回させる。</p> <p>・CT Y児へ「チーンしますか？」</p> <p>・CT手を洗って、簡単な片付けをすることを伝える。</p> <p>・CT, ST1焼き上がったクッキーを配る。</p>	<p>「たー」と、パレンの絵に気付きCTへ教える。 CT「キティちゃんがついていた」 [Ex] 「うん」</p> <p>・H児, S児「だめー」、ほかの子供たちも形作りを止めようとする様子はない。 S児「うん」とうなずく。 K児「いいよ、ケーキいいよ」</p> <p>S児「まー [自分の物という意味] と言ってめん棒を離さない。 S児以外の子供たちは、片付けを始める。 S児近くにあったフライ返しで、クッキーに模様を入れる。</p> <p>S児「おめめ」とCTへ話し掛ける。 S児「うん」とうなずき、自分から生地を皿に取り上げようとする。</p> <p>・H児, S児手を挙げて、皿をオープンの中に入れておこうとしている。Y児参観者の方へ行っている。 M児トースターの近くに立っている。「電気？電気？」 M児「Mちゃん, Mちゃん」(ずっと席に着かず、立ったまま) ほかの子供たちは自分の席で挙手している。 M児トースターのつまみを触る。</p> <p>M児席に着こうとして、また、前へ。 M児うなずく。 M児教師と一緒に席に着く。</p> <p>・Y児席に戻り、トースターをつまみを回す。 ↓ ハンマーで遊ぶ。 ・K児, M児調理台のラップをはぐ。H児, S児, I児ふきんでふく。 W児ST2と一緒に、ピーナッツやミルを片付け、手を洗う。</p> <p>・全員クッキーを見る。 W児 クッキーを落としてしまう。</p>
終末 (10分)	<p>4 出来上がったクッキーをみんなで食べる。</p> <p>5 次時の予告を聞く。</p>		<p>みんなで食べる。</p> <p>・ST2「W君にも分けてくれないかなあ」 ST1「先生もほしいなあ」 CT「〇君が、トントンで作ったんだね」 ST1「おいしい」</p> <p>・CT次回は入浴学習があることを伝える。</p>	<p>・I児, S児W児へクッキーを分けてあげる。 M児ST1 少し分けてあげる。 K児, I児, Y児も教師に分けてあげる。</p> <p>・「ウワッー」と歓声を上げる。</p>

表6 抽出場面の分析表

かかわり方の分析	かかわり方				反 開	教師の働き掛け (教師のかかわり、 教材・教員の提示)	教師と子供と教材・ 教員との相互作用 過程図			子供の動き (教師や教材・教員 に対するかかわり)	教材・教員への かかわりの分析	
	そ の 他	強 指 示 的 的	非 言語 的 な 面 な ど の 配 慮	提 案 的			反 応 的	教 師	教 材・ 教 員			子 供
							Mr Sl Pa Mn Rf Ex Md					
<p>・H児やS児の「まだ、作りたい」という気持ちを受け止めて待つことができている。</p> <p>・K児は、自分で作ったケーキのろうそくに火をつけるまねがしたくて、「電気を消していいよ」と伝えているのに「終わりにしていいよ」と教師が勝手に受け取り、そのことを他の子供に伝えて、作る活動を終えるようにと提案的にかかわろうとしている。</p> <p>・教師が待てずに取り上げようとしている。S児の「まま」は“自分”のことを意味し、「自分の物だ」と強く主張する。</p> <p>・S児へは無理強いせず、他の子供たちへ呼び掛ける。</p> <p>・H児の言葉を言い直して返している。</p> <p>・K児は、教師と楯に木ベラを片付けたことで、自分からも置いてあった木ベラを片付けようとする。</p> <p>・S児は、自分で満足するまで活動できたことから、明るい表情で教師に話し掛け、形を作る活動を終えることも、スムーズに受け入れている。</p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>×</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>△</p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	<p>Md</p> <p>Md</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>CT「それじゃ、ここでチーンしようか」 オープントースターの方を指しながら言う。S児、H児と視線を合わせる。 CT「まだー？」 ST1「まだまだ作りたいの？」 CT「じゃー、もう少ししてからする？」 CT「いい？」K児と視線を合わせて</p> <p>CT（みんなの方へ）「Kくん、チーンしたいって」 CT「先生もチーンしたいなあ」 ST1「先生も早く食べたいなあ」</p> <p>CT「それじゃ、あれ（オープントースターを指しながら）してから、電気消そうか」K児と視線を合わせながら。</p> <p>CT「じゃー、Sちゃん」と言いながら、S児の持っているめん棒を取ろうとする。</p> <p>CT「それじゃ、他の人はお片付けしていいかなあ」「ここに、のせてください」と言って箱を出す。</p> <p>CT「うん、お片付けしたいと思います」 CT「ここにお願いします」とK児の前に箱を出す。</p> <p>CT「それは、ここに置いてね」と言って、皿を受け取りテーブルに置く。 CT「これ」と言って、K児に木ベラを渡す。</p> <p>CT「はい、ありがとう」と受け取る。</p> <p>CT S児と視線を合わせて、「おめめができたの」「うわー、おもしろいのができたのね」 CT「めめ」 CT「じゃー、取っていい？」 CT S児を手伝い、「よししょ」と言いながら生地を皿に取る。</p>		<p>H児「だめー」 S児「だめー」と大きな声で言いながら、クッキーの生地を形作る。 S児「うん」とうなずく。</p> <p>K児「あー、いいよ 電気いいよ」 CTの方を見て、自分の作ったクッキーをのせた皿を持ちながら言う。</p> <p>K児「電気！」電灯のスイッチの方を指さしながら。</p> <p>K児オープントースターを見て、「うん」とうなずく。</p> <p>S児「ままー」と言って、めん棒を離さない。 近くにあったフライ返しでクッキーの生地を模様を入れ始める。</p> <p>I児、Y児用具を箱に入れる。 H児「ないない？」</p> <p>K児持っていた皿を箱に入れようとする。</p> <p>K児木ベラを教師と一緒に持ち、箱の中に入れる。 K児「はい」と近くにあった、もう一本の木ベラもCTへ差し出す。</p> <p>S児「めめ(目)」とCTへ話し掛ける。うれしそうな表情。</p> <p>S児「めめ」</p> <p>S児「うん」とうなずき、自分からフライ返しでクッキーを取ろうとする。</p>	<p>R: オープントースター R: クッキーの生地 R: 電気 R: めん棒 R: フライ返し R: 用具を入れる箱 R: 皿 R: 木ベラ</p> <p>・オープントースターを教師は指さすが、子供たちの意識は向けられなかった。[②: 分かりやすさ、③: タイミング]</p> <p>・フライ返しは、欲求、興味・関心を喚起するものであった。[①: 子供に応じる]</p> <p>・用具を片付ける箱が提示されたことで、片付けという課題が分かりやすくなった。[②: 分かりやすさ]</p>				

5 まとめと今後の課題

小学部では、教師対子供を中心としたかかわり合いを豊かにするために、授業が子供-教材・教具-教師の三要素から構成されていることから、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、指導方法の研究を生活単元学習の実践を通して深めてきた。ここで、学部研究の成果と課題について述べておきたい。

教師のかかわり方については、インリアルを基礎理論とし、実践を通して更に理解を深めてきた。そして、子供の出すサインを読み取る教師自身の感度を高めつつ、子供の気持ちや意図に沿って反応的にかかわっていく際には、非言語的な面などへも配慮していくことで、子供に分かりやすい働き掛けができるようになってきた。また、授業場面において提案的にかかわるための手だてを状況に応じて工夫していくことで、子供は、自分自身で考えたり、気付いたりして、目標達成や課題解決に迫っていくことができるようになりつつある。こうして、教師のかかわり方を問い直すことで、子供との共感関係が深まり、子供からの自発的・自主的なかかわりを多くすることができた。今後も、継続して分析・検討する機会を持ち、絶えず自分自身のかかわり方を問い直すことで、自らの、そして子供にかかわる教師全員のセンシティブィティを高めていきたい。

教材・教具の提示の在り方については、教師や友達との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ために、どんな教材・教具を、どのように提示していけばよいのかを考える際の留意点を挙げた。そして、授業を構成していく際に、留意点に沿って教材・教具の提示の在り方を工夫していくことで、子供からの教師や友達、教材・教具への自発的、自主的なかかわりが多くなってきた。今後も、授業における子供の教材・教具に対するかかわりを分析・検討することで、更により良い教材、教具の提示の在り方を探っていきたい。

このように、実践研究を進めてきたことで、小学部の子供は、自分のことが認められている、通じ合っていると感じられるような教師とのかかわり合いを通して、身の周りの人や物への興味・関心を高め、教師や教材・教具に自発的、自主的にかかわってくるようになってきつつある。また、自分たちの気持ちや行動が、教師の意図やその時々、その場その場の活動と一致しない場面でも、提案的なかかわり方を受けて、状況に応じて自分でどうしたらよいのかを考えたり、物事や間違いに気付いたりして、自分の欲求や行動を調整しながら周りの人や物にかかわることができるようになってきつつある。

以上述べてきたように、子供は、実践研究を通して、最も身近な大人である教師との関係を深めたり、自分の身の周りの人や物、出来事等に少しずつ興味・関心を持ったりしてきている。つまり、それぞれ自我を成熟させ、かかわり合いを豊かにしてきており、これらのことから、小学部において設けた二つの視点は、子供たちのかかわり合いを豊かにするために適切であったと考えられる。これからは、二つの視点を生活単元学習の中だけでなく、他の領域・教科や休み時間などの教育活動全体を通して深め、よりかかわり合いの豊かな子供の育成を目指していきたい。

引用・参考文献

- ・ 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
- ・ 伊藤隆二編 (1989) : 養護訓練法ハンドブック 福村出版
- ・ 宇佐川浩 (1986) : 感覚と運動の初期発達と療育 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
- ・ 小出進 (1991) : 遊びの授業と評価 実践障害児教育 Vol. 221 p 46～p 49 学習研究社
- ・ 浜田寿美男編著 (1992) : 「私」というもののなりたち ミネルヴァ書房
- ・ 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
- ・ 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
p 34～p 39 日本文化科学社
- ・ 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
一養護学校(精神薄弱教育)編一
- ・ 文部省 (1989) : 小学校指導書 生活編
- ・ 文部省 (1990) : 小学校生活指導資料 指導計画の作成と学習指導
- ・ 文部省 (1992) : 肢体不自由児のコミュニケーションの指導
- ・ 山下勲, 鉢峯清融編著 (1991) : 精神発達遅滞児の心理と指導 北大路書房
- ・ やまだようこ (1987) : ことばの前のことば 新曜社