

生活単元学習における「学び」と「評価」

—単元『修学旅行に行こう』の実践から—

早川 透

(京都教育大学附属特別支援学校)

Learning and Evaluation in the Unit of Life
-From the Practice of Unit "we'll go to school trip"-

Toru HAYAKAWA

2016年11月30日受理

抄録：知的障害特別支援学校中学部の生活単元学習「修学旅行に行こう」を概観し、単元を通じた学びのプロセスを分析した。その結果、生徒は、事前学習で学んだことや取り組んだことの意味を現実体験を通して理解していく学びが進行する裏側で、喜びや感情を分かち合う体験、不安や恐怖を乗り越える体験等の感情体験を通して、社会性(対人関係)を育み、自己を形成していていると考えられた。これこそが、目的・楽しみを共有しながら一定期間の生活を友達や教師と共にすることでこそできる、生活単元学習ならではの学びであり、生徒と行動を共にして感情体験を分かち合いながら、その学びを見定めていく評価が大切であるという考えを示した。

キーワード：生活単元学習、学び、評価

I. はじめに

1. 「合わせた指導」について

昭和30年代、知的障害教育の学習指導要領制定の準備が進み始めた。生活中心教育の教育内容を分析・整理する作業が始まり、1959年に教育内容組織案の総括的なものとして「6領域案」が示された。だが、翌1960年に提示された学習指導要領暫定案は、教育内容を領域でなく各教科等で分類した。そのため、領域か教科かを巡って激しい議論が展開されたが、学校教育法施行規則第73条の7,8に、特殊教育諸学校の教育課程は、小学校・中学校に準じて各教科等によって編成することが規定されており、領域による分類形式を用いることはできなかった。ただし、この議論の過程で二つの重要な条件が確認された。一つは、「各教科等による分類形式を採用しても、既存の各教科の概念にとらわれずに、精神薄弱教育にふさわしい教育内容を盛り込むこと」、もう一つは、「各教科等で教育内容を分類しても授業は教科別に進める必要はなく、各教科等の内容を合わせておこなうことができること」である。1963年2月、養護学校学習指導要領精神薄弱教育編が文部事務次官通達の形式で示され、同年6月、学校教育法施行規則第73条の十に「教科の全部または一部について、これを合わせて授業を行うことができる。」と定められた。こうして「領域・教科を合わせた指導」（以下、「合わせた指導」）が誕生し、「生活単元学習」「作業を中心とした学習」「日常の生活指導」が例示された。

だが、「各教科等で教育内容を分類しても、授業は各教科等の内容を合わせておこなうことができる」ということの主旨が理解されず、「合わせた指導」は、教科・領育の内容を寄せ集め、それを教える手段と化していき、「生活」の視点が希薄化していく。この事態を受けて、次期学習指導要領改訂（S45年度版）において、知的障害養護学校小学部には、各教科の内容を合わせる際の中心教科として「生活科」が新設され、学習指導要領解説に「各教科の内容を合わせて行うことの本来の趣旨は、各教科に内容を分けずに授業を行うこと」と示された。

この後、知的障害養護学校の在籍児童生徒の障害が重度・重複化していく。1970年代半ばから、小出進らによって生活中心教育の理念に基づいて、障害の重度・重複化にも対応する「領域・教科に分けない指導」として生活単元学習を再考する動きが進み始める。千葉大学附属特別支援学校が1978年から「生活単元学習再考」というテーマで行った実践研究は全国の知的障害養護学校に大きな影響を与えた。1986年には文部省が「生活単元学習指導の手引」を刊行し、生活単元学習について詳しく解説し、指導事例を紹介している。その中で「指導内容の分類と指導形態との関係」いわゆる「教育課程の二重構造化」の図が示された。この図は、1989年度版学習指導要領解説にも示され、「指導内容を教科別又は領域別に分けない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる。」と強調された。こうして、生活単元学習は、「分けない指導」という認識を広めながら「合わせた指導」の代表的な形態として、知的障害教育に位置づいてきた。

ところが、1999（H11）年版学習指導要領解説では、「教育課程の二重構造化論」は削除され、「領域・教科を合わせた指導」も指導の形態としての理解よりも、教科等を指導する「授業」として矮小化して取り扱われている（名古屋、2002）。2009（H21）年度版学習指導要領では、総則の中で、各教科、道徳、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行う際にも「具体的に指導内容を設定するものとする。」と示された。また、指導計画の作成について、「個々の児童（生徒）の知的障害の状態や経験等を考慮しながら、各教科の相当する段階内容の中から実際に指導する内容を選定し、配列して、具体的に指導内容を設定するものとする。」と示された。「合わせた指導で何を指導しているのか、児童生徒は何を学んでいるのか」が問われている。

2. 「合わせた指導」の現状と課題

今回の学習指導要領改訂作業が進められる中でも、「合わせた指導」の意味を問う声が高まっている、と聞く。明官（2015）は、「合わせた指導」の課題として次の4点を挙げ、その必要性を問うている。①教員に生活単元学習について聞いても詳しく答えられる人は少ない。②生活単元学習の良い実践例は引き継がれているのか。③校長会の出版計画で、生活単元学習の実践事例を集めたが、多くが教科の実践と言っていないものだった。④インクルーシブ教育システム構築の中で、通常教育との連続性のある多様な学びが求められる中、合わせた指導に執着する必要があるのか。一方、「合わせた指導」を重視してきた全日本特別支援教育研究連盟編集の「特別支援研究」は2015年6月号（No.694）で「生活単元の本質・育てたい力」という特集を組み、「特集のねらい」の中で「生活単元学習」を教育課程の中核に位置づけているものの、担当者が替わったり、講師などの若年層が増えたりして形骸化するなど、担当者の悩みは多い。」と述べている。また、本特集の中で、木村（2015）は、「明らかに誤学習による生活単元学習がある」と指摘し、「社会の変化に応じた『単元』の見直し」を主張するとともに、生活単元学習の本質として「できる状況づくり」を強調している。

いずれにせよ、現在行われている「生活単元学習」の中には、そのままでは「合わせた指導」としての役割を果たせていないものが少なくないという点は共通している。生活中心教育の考えを基盤とする「合わせた指導（分けない指導）」は形骸化し、現行学習指導要領が示す「領域・教科の内容を選定・配列」する「合わせた指導」は実現していない、といえる状況にあるようだ。加えて、インクルーシブ教育システムの構築で話題になっている「学びの連続性」の視点から、「合わせた指導」の課題性を指摘する動きも生まれている。

筆者は、「領域・教科を合わせた指導」の実践を重ねてきた経験から、この指導形態は知的障害教育に於いて重要な役割を持つと捉えている。だが、その一方で、指摘通り、多くの教師が合わせた指導や生活単元学習を理論的に理解していない状況があることも、それ故に形骸化しやすいことも、児童生徒が何を学んでいるのかが見えない実践になる危険性が極めて高いことも、事実だと認識している。

そこで本論では、A知的障害特別支援学校（以下、A校）中学部の生活単元学習「修学旅行に行こう!」について、筆者が関わった実践を振り返り、「児童生徒はどのような体験をし、何を学び身につけているのか」「教師は

児童生徒のどのような姿を捉え、生活単元学習における学び育ちを評価しているのか」という視点から分析し、「生活単元学習」の存在意義について考えてみたい。

Ⅱ. 生活単元学習「修学旅行に行こう！」

修学旅行は、教育課程上は特別活動に属する「遠足の学校行事」に位置づく。知的障害特別支援学校では、この特別活動「修学旅行」を中心に位置づけて一定期間の生活を単元化し、事前学習－修学旅行－事後学習という形で「生活単元学習」として組織している場合が多い。A校中学部の場合、事前学習－修学旅行－事後学習という形で約1か月半にわたって取り組む。

行き先は、長野県白馬方面。3年生8名が、小谷村にある宿舎を拠点に、八方山登山をメインにした三泊四日の旅をする。一日目。京都駅に集合し、新幹線のぞみ、特急しなの、大糸線を乗り継いで信濃大町に着く。信州そばを食べ、山岳博物館を見学した後、再び大糸線で南小谷へ行き、タクシーで宿舎に向かう。二日目は、本修学旅行のメインとなる八方山登山。山麓駅からゴンドラとリフトを乗り継いで1830mの八方池山荘まで行く。そこから、約2時間かけて2060mの八方池まで歩いて登る。下山後は温泉で汗を流す。三日目は、信濃大町のアルプスあづみの公園で一日過ごす。灰焼きおやき、枝パン、釜飯などを教わりながらつくって食べる。四日目は、宿舎近辺でのわらび取りや、塩の道を散策する。南小谷駅から大糸線で糸魚川に出、特急はくたか(平成27年度から北陸新幹線)、サンダーバードを乗り継ぎ、日本海を眺めながら帰ってくる。

1. 事前学習

教室に旅先の写真が掲示され、旅行に持っていくリュックサックを天日干しし、教師や先輩から「もうすぐ白馬やなあ」と声をかけられる中、「もうすぐ修学旅行！」という雰囲気がクラス全体に広がり、楽しみにする気持ちが高まっていく。「のぞみに乗るよ」「しなのに乗るよ」「リフトに乗るよ」「おそばを食べるよ」…と、話を聞いたり写真を見たりしながら、楽しみが膨らんでいく。同時に、少し不安な気持ちも生まれてくる。そのような生徒の気持ちを感じ取り、生かしながら事前学習を進める。

(1) しおりをつくる－「のぞみに乗るよ！」

私たちが旅する時は、情報を集めて、行先を決め、交通機関や所要時間を調べ、何を観ようか、食べようか…と楽しみにする気持ちを膨らませながら、旅の準備をする。準備が整うと、一定の安心感を得る。

修学旅行の事前学習では、教師が決めた行程に沿って、生徒たちが必要な情報を得て、日程や持ち物、見学先等を「しおり」に整理していく。集合場所と集合時刻、何に乗ってどこへ行くのか、そこに何があるのか、何をするのか、何を食べるのか、等々を、写真や文字(ことば)に置き換えて、時間軸に沿って整理し、4日間の行程表を作り上げていく。「のぞみに乗るよ」「しなのに乗るよ」という言葉は、「〇時〇分発、のぞみ〇号、〇号車の×に乗る」「名古屋で降りて、しなの〇号に乗り換える」へと詳細になっていき、現実味を帯びてくる。こうして、楽しみを膨らませながらしおりを作り、作ったしおりを見ながら準備を整えていく。

(2) 挨拶状を書く－「はくは〇〇です。よろしくお願ひします。」

毎年お世話になっている宿舎のおじさん・お婆さんは、今年はどんな生徒たちだろうと楽しみにして迎えてくださる。教室には宿舎とおじさん・お婆さんの写真が貼られ、生徒たちは自己紹介や楽しみにしていることなどを挨拶状に書き、ポストに投函する。

牛乳パックで紙を漉いてはがきを作り、挨拶文を書く。字が書きやすいように厚さ形の整った「きれいなはがき」を作り、おじさん・お婆さんに読んでもらいやすいように丁寧に字を書く。活動自体を楽しむのでも、自分で作ったことに満足するのでもなく、使い易いもの、相手に喜んでもらえるものを作る。そのために手順を守り、

活動を調節し、丁寧に作業することを学ぶ。この学びは作業学習の基盤ともなる。この授業が、「きれいなはがきを作る」という目標やその理由を離れると、この単元で行う意味はなくなる。「きれいなはがき」を作って使い、そのことの意味を修学旅行という現実体験の中で学ぶことによって、この題材は意味を持つ。

(3) 八方登山に向けて－「登山靴を履くよ」

修学旅行のメインとなる八方登山は、険しい岩の道や雪渓を約2時間歩いて八方池を目指す。安全のために登山靴を履いていく。生徒の大半は靴紐を結ぶ経験がない。登山靴を買ってもらい、登山を楽しみにして通学に登山靴を履き、紐結びに挑み始める。

下校時、玄関前で教師に教わり、友達同士で教え合い励まし合いながら、靴紐結びに取り組む。自分で結べるようになる生徒もいれば、教師との共同作業で結べるようになる生徒もいる。助けを求めるようになる生徒やそれに代って手伝うようになる生徒もいる。

定刻に下校したいA君は、Bさんが紐結びに時間がかかっているのでイライラして泣きそうだ。その姿を見て、我慢して待てるようになったなあと感心する。Bさんも、A君が待っているのを知って一所懸命に結ぼうとするが、なかなかうまく結べない。友達を気かけながら自分で努力するようになったなあと思う。「クラスの仲間と一緒に修学旅行に行く」という生活文脈の中で、このような姿が生まれる。そして、登山本番、しっかりと靴紐を結んだ登山靴に支えられ、仲間と励まし合って、八方池を目指す。

「靴紐を結ぶ」というスキル獲得だけでなく、友達と「靴紐結びに挑む」ことの中で対人関係（社会性）が育まれ、自我が育つ。そういう目で、子どもたちの姿を捉えることが大切である。

(4) 荷物を準備する－「白馬は寒いよ！」

しおりの行程表に沿って、必要な持ち物や衣服等を考えて、持ち物表を作っていく。大きなリュックサックを渡され、「たくさん着替えがあるよ」「自分で準備しなさいよ」「宿舎では自分の荷物は自分で整理するよ」と聞きながら必要な持ち物を知り、荷物準備が始まる。京都では半袖で過ごす日が増えてくる頃、先輩たちの旅先での服装（写真）を見て「白馬は寒いよ、長袖の服があるよ」と聞いて、遠くへ行くことを感じ始める。しおりを見ながら、二日目は山に登る時の服装・三日目は安曇野公園で過ごす時の服装、四日目は電車に乗って帰ってくる時の服装と、日々の活動に応じた服を袋に分け入れて、リュックに詰めていく。そのことで、しおり作りで学習した日程を再確認しながら、同時に、旅の長さを感じ始める。三泊四日の荷物をリュックサックに詰めると約10kgの重さになる。

事前学習の中で荷物点検を行う。家で荷物を準備し、大きくて重いリュックを背負って登校する。日々の自主通学や屋外作業等で鍛えた体がそれを支える。忘れ物が無いか、必要なものを取り出せるかを確かめながら荷物を点検する。家で練習してきた生徒が、自信を持って「あります！」と取り出す。

2. 修学旅行本番（現実体験）

(1) 「急ぐよ！」－学びを行動に－

旅行当日。集合時刻に京都駅の集合場所に集まってくる。しおりを見ながら「のぞみ〇〇号」「しなの〇〇号」の発車ホームを探して移動する、時刻を見て名古屋手前や松本手前で下車の準備をする、等々の行動が生まれてくる。率先して行動する生徒もいれば、友達を見て、友達の言葉かけを手がかりに行動する生徒もいる。松本駅の乗り換え時間が短いことを覚えていて、仲間を助けながら急ぐ姿も生まれる。信濃大町駅に着くと、「おそば!」「山岳博物館!」と楽しみにしていた場所へ向かう。しおりを見なくても、その日の行程がしっかり頭に入っている生徒は多い。それだけ、楽しみにしていたのだと思う。毎年お世話になっているおそば屋さんに着くと、温かく迎えてもらい、大盛りのそばを味わう。山岳博物館へ行って、ホームページで見たカモシカの〇〇ちゃんを探して一緒に記念写真を撮ったりする。展望台から雄大な白馬の山々を眺める。こうして、事前学習で

学んだこと、しおりにまとめたこと、楽しみにしていたことが、行動に結びつき、現実体験によって裏付けられていく。

(2) 「お世話になります！」－挨拶状の意味を知る－

宿に着くと、教室に貼ってあった写真のおじさんとおばさんが宿の外に出て迎えてくださる。緊張しながら「お世話になります。よろしくお願いします。」と挨拶する。「よく来たね」「お手紙ありがとう」「君が〇〇さんやな」…という歓迎の言葉に、生徒たちの固い表情がほぐれる。

おばさん手作りのご馳走を頂く。生徒は配膳や後片付けを手伝う。「ありがとう」「よくはたらくね」と言ってもらい、嬉しそうに張りきる。おじさんたちが、一人ひとりに、名前を呼んで言葉をかけてくださったり、手紙に書いた内容を基に「〇〇が得意なの？」と話しかけてくださったりすると、生徒はそれに応えながら、緊張が和らいでいき、安心感を増していく。

生徒たちは、お手紙ありがとうと言ってもらい、投函したはがきがおじさんたちに届いたこと、喜んでもらったことを知る。初めて会う人から名前を呼んでもらったり、話しかけてもらったりすることで安心を得ると共に、手紙（挨拶状）を送ったことの意味を知る。

宿舎では自分（たち）で荷物管理をする。「二日目'の着替え袋を出して」「山登りのリュックにカップと…を入れるよ」と、友達と声を掛けあいながら、荷物の中から必要なものを取りだしたり、汚れものを畳んで袋に片付けたりする。事前学習で学んだことや家庭で練習したことが旅行中の行動に結びつき、その行動を通して、自分で（家族に手伝ってもらいながら）必要なものを準備したこと、日ごとに分けて活動に応じた服装を準備してパッキングしたことなどの意味を理解していく。

(3) 「やった！がんばったね！」－八方登山－

ゴンドラリフトとチェアリフト2基を乗り継いで八方池山荘に向かう。乗る前から嬉しくて興奮している生徒もいれば不安そうにしている生徒もいる。乗る段になって怖がる生徒もいるので教師もドキドキしている。ひきつった笑顔で「コワイー！」と絶叫する生徒、リフトのバーを力強く握って表情が固まっている生徒、教師にしがみついて不安と闘っている生徒。登っていくにつれて、どんどん興奮して絶叫が大きくなる生徒、不安が緩んで笑顔になっていく生徒。事前学習では伝えられない、想像しがたい様々な感情体験をしながら、リフトに乗る。報告会や作文でリフトのことを語る生徒がたくさんいる。その時の気持ちをうまく表現できる言葉を持たない生徒たちだが、心に残る体験であることは間違いない。

八方池山荘の前で、登山靴の紐をしっかりと結び直して、登山開始。岩だらけの険しい道を、ゆっくりと足場を探しながら登っていく。手を引くと体重を預けてしまうので危ない。所々で手を貸すが、基本は、自分の身体で、自分の力で登る。そのがんばりを支えるのは自主通学と中学部生活で鍛えた脚力やしんどいことを厭わない態度。それを支えるのが、友達や教師との関係。さらに、紐結びを練習してきた登山靴、素晴らしい景色、八方池を観たい・登りきりたいという思いも、がんばりを支える。先に登った友達が「がんばれ、もう少し」と声をかけてくれる。その声に励まされてもう一歩がんばる。友だちが待つところに到着すると「やった！がんばったね！！」と一緒に喜んでくれる。そんなことを繰り返しながら目的地を目指す。最初のケルンから緩やかな登り道を行くと、雪溪が見えてくる。滑らないように気をつけながら一步一步雪溪を渡っていく。大きな八方ケルンに着くと、あと一息。長い尾根道を登りきると八方池に着く。そこで、見たことのない景色を観、最高に気持ち良い空気を感じ、雪溪を滑って遊ぶ。その時に生徒たちが見せる表情は「達成感」という言葉で表せる。生徒たちは達成感を分かち合い、その達成感を自分の中に取り込んで下山に挑む。雪溪や岩場の下山は登りより厳しい。晴天時の眼下に広がる景色や曇天時の霧が怖さを増すこともある。その状況の中、自分の足で一步一步下りていく。仲間存在に加え、目的地まで登りきった自信が、そのがんばりを支えていると思う。

八方登山は、中学部生活で獲得してきた諸力の発揮によって達成される。中学部生活は八方登山を目標にして

いるわけではないが、教師にとって大切な指標である。様々な場面で、個々の生徒や学級集団を見る時、仲間と支え合いながら自分の力を発揮して八方山に登れる力が育ってきているか、という見方が働く。それは、「自分にできること、自分がしなければならないことを精一杯発揮しつつ、仲間と共に生きる」、その一つの形が、八方登山にあるからだと思う。

(4) 京都に帰る－お世話になりました

二日目、三日目の行程を終え、「ただいま」と宿に戻り、「おかえり」と迎えてもらう。「山はどうやった？」等々と尋ねられて、楽しかったことやしんどかったことを話す。ごく自然と、おじさんおばさんと親しくなっていく。

四日目の朝は、おばさんにわらび採りに連れていってもらい、採ったわらびをお土産に包んでもらう。宿舎の前でおじさんたちに「お世話になりました」と挨拶する。初日の「お世話になります」とは比較できないほど気持ちこもっているように感じる。親切にもらったおじさんやおばさんと握手や挨拶をかわしながら別れを惜しみ、その一方で「はくたか」に乗ること、家族の下に帰ること、学校の友達に会うことを楽しみにしながら、帰路に就く。

2. 事後学習

(1) 体験を思い出して語る

修学旅行から帰ると、全校集会で、旅の様子をスライドで映し出しながら、体験したことや楽しかったことを報告する。「のぞみに乗ったよ」「おそばがおいしかったです」「八方山に登りました。雪でそりをしました」。全校児童生徒と先生の前で緊張しながら、短い簡単な言葉で報告する。映し出された写真や報告する生徒の表情が、その言葉の裏にある楽しさや嬉しさを補う。生徒たちの報告を聞いてスライドを見て、先輩たちは自分たちが白馬に行った時のことを懐かしく思い出し、後輩たちは乗り物や食べ物に興味・関心を持ち、中学部の2年生は期待を膨らませる。このような学習は、修学旅行中に話したくなる体験をたくさんしてきたことを前提にして、関心を持って聞いてくれる後輩や先輩、先生がいること、話したい後輩や先輩、先生がいることによって成立する。

(2) 壁新聞を作る・アルバムを作る

生徒は、写真を見たり、しおりに書いた日記を読んだり、目を閉じて思い出したり、友達としゃべりながら思い出したり、先生と一緒に写真を見てその時々のことをお話ししながら思い出したり、一緒に行かなかった先生の質問に答えながら思い出したり…と、いろいろな形で旅先での体験を思い出し、言葉や文字に、絵に、置き換えていく。そして、作文を書いたり、壁新聞に書き出して写真を添えて廊下に掲示したり、旅行アルバムを作ったりする。

壁新聞が貼り出されると、先生や友達が写真や絵を見たり、添えられたことばを読んだりして、中3の生徒たちに話しかける。生徒たちはそれに応えて、楽しかったことを思い出しながら先生や友達に話す。アルバムを持ち帰ると、生徒たちは家族と一緒に写真を見て、家族の話しかけに応えながら、楽しかった旅のことを話す。このような関係に支えられて、彼らの体験は言葉に置き換えられて整理されていく。

(3) 白馬の人たちを思いながら手紙を書く

手紙を書いている時、「みんな、(自分たちが帰って)寂しがっているかなあ」と言ったA君。彼の頭の中に白馬で出会った人たちの顔が浮かんでいることが感じられた。Bさんは、宿舎のおばさんに手紙を書いた。彼女は作文を書く時に、時系列に事細かに書いていくので、とても時間がかかる。ところがこの時、彼女は修学旅行で楽しかったことをピックアップして宿のおばさんに伝えるように書いた。「私は…が楽しかった」ということをおばさんに伝えたい。「ありがとう」と伝えたい。そんな気持ちが溢れた手紙になった。

読んでくださる人がいる、気持ちを伝えたい人がいる。彼らの手紙を見て、それが「書く」こと的前提だと改

めて感じた経験である。そしてまた、修学旅行（を通した学び）が、旅先で迎えてくださる方々との関係の上に成立していると感じた経験である。

事前学習で先方に手紙を書く。（それを）読んだよ・ありがとうと言って迎えてくださる方に出会う。この人に手紙を書いたのだと実感する。その人たちと楽しい日々を共有し、別れを惜しみながら帰ってくる。彼らの中で「楽しかった」「ありがとう」という気持ち生まれ、その気持ちを伝えたいという思いがお礼の手紙に結びつく。事前学習で書いた手紙を読んでくださっていたという現実体験に裏付けされ、今度は、いま書いている手紙を読んでくださる人を思い浮かべながら手紙を書くことができる。このような文脈の中で、「手紙」というものの、「手紙を書く」ということ、「言葉や文字で気持ちを伝える」ということを学んでいく。

事後学習は、事前学習から修学旅行本番における現実体験を、その後の生活に開かれた経験にしていく役割がある。こう考えるならば、体験を言葉に置き換え、その言葉がその後の生活の中で機能していくような学習が大切である。修学旅行を共にする教師には、個々の生徒の気持ちの動きを感じ取り、それを言葉に置き換える共感的かわりが求められる。「リフトはこわかった。（けれども）楽しかった。」「山登りはしんどかった。（けれども）みんなについてがんばって登った。」「おぼさんがやさしかった。（だから）帰る時はさびしかった」…等々、生徒の様々な感情体験に共感し、言葉や文字に置き換えて表現する学習の機会を作ることが大切だと思う。

Ⅲ. 考 察

A校中学部3年生が約1か月半にわたって取り組む生活単元学習「修学旅行に行こう」を概観した。ここに示したのは単元の一部ではあるが、そこから、単元を通して生徒はどのような学びをしているのか、また、教師はどのような評価をしているのかを分析し、生活単元学習における学びと評価について考察する。

1. 生活単元学習における学び

(1) 単元を通した学びのプロセス

生徒にとって修学旅行は、毎日の生活のベースとなる家庭・家族を離れ、友達や教師と一緒に三泊四日の旅行生活を共にする非日常的な生活である。この非日常的な共同生活・旅行生活の中で、生徒はこれまでに学び・身につけてきた諸力（手持ちの力）を発揮し、様々な物・人・事象と出会い、初めての体験を重ね、その過程で新たなことを学んだり身につけたりする。このことを期待して、生徒が修学旅行を楽しみにする気持ちを膨らませていき、修学旅行本番を安心して存分に楽しむことができるように、単元を計画する。

事前学習で、自分一人でも三泊四日の旅行ができる知識・技能を身につけ、その力を使って修学旅行に行けるように単元を計画するのではない。生徒は事前学習の中で、旅先で体験することについて断片的に知り、興味・関心・期待を膨らませていく。そのことが、旅先での豊かな現実体験を導く。生徒は、修学旅行という共同生活の文脈の中で、事前学習で知り得たこと、興味・関心を持ったこと、また、事前学習で取り組んだことの意味を、現実体験を通して理解していく。名古屋で「しなの」に乗り換えること、松本駅の乗り換えは急ぐこと、リフトに乗ること、信州そばを食べること、等々について、また、挨拶状を書くことや、荷物を日毎に分けてパッキングすること、登山靴を履くことの意味について、現実体験を通して実感を伴って学んでいく。さらに、友達と助け合ったり、励まし合ったり、感動を分かち合ったりしながら、友達の大切さや有難さを実感していく。教師は旅先で、生徒の行動を見つめ、生徒の視線に自分の視線を重ね、感情体験を分かち合いながら、生徒を「現実体験を通した学び」「現実体験に裏付けられた理解」に導く。事後学習では、生徒と一緒に様々な体験を思い起こしながら、手紙を書く、壁新聞を作って報告する、アルバムを作るといった形で、学びを整理していく。

学習指導要領解説には、指導計画の作成について「個々の児童(生徒)の知的障害の状態や経験等を考慮しながら

ら、各教科の相当する段階内容の中から実際に指導する内容を選定し、配列して、具体的に指導内容を設定するものとする。」とある。それを具現化するには、まずは単元を通した学びのプロセスをこのような形で、個々にイメージして指導内容を設定して事前学習を行うことが必要である。そして、旅行中は事前の学びを現実体験に裏付けられた理解に導いていき、事後学習では、個々の生徒の想定外の学びも含めて、必要性和必然性に基づいて学んだこと、身につけたことを整理する。

(2) 感情体験を伴う学び

修学旅行単元は、生徒が喜びや感動を友達や教師と分かち合ったり、友達や教師に支えられながら不安や困難と闘ったり乗り越えたりしながら、(1)で述べたような学習をする場である。ただし、生徒が楽しみにし、安心して修学旅行に参加できることが何より大切である。旅行直前や旅行中に極度に不安が高まらないようにすることは、事前学習及びそれまでの学校生活の大切な役割である。誰も初めての地へ旅する時には、不安に処する準備を可能な限りした上でも、多少の不安を抱えて旅立つ。しかし、旅先で新たな出会いや経験を重ねることで、不安は楽しい思い出に塗り替えられ、自信や意欲を生んでいく。生徒は事前学習等を通して「楽しみ」を抱いて旅に出る。そして、事前学習等での学びが現実体験に裏付けられていく。同時に「不安」も抱えて旅に出る。それを一つひとつ乗り越えていく体験が、「不安」を「楽しい思い出」に塗り替え、「大丈夫だった」という自信や「また行きたい」といった意欲を生み出していく。

教師は、単元の中で個々の生徒がどのような感情体験をするかを推察し、直面する課題・不安・困難を乗り越えて自信や意欲を獲得できるように、各場面での生徒の姿をイメージしながら単元を計画すること、そして、生徒の気持ちを感じ取りながら単元を展開していくことが大切である。行程表を見て、「〇〇に行きます」「〇〇さんと一緒に寝ます」と繰り返しかけてくる生徒は、楽しみより不安な気持ちが強い場合が多い。情報をたくさん伝えれば安心が得られるとは限らない。生徒に応じた情報量と、心配を和らげる応答が大切である。事前学習での「日程が分かる」等の「学び」は「期待や楽しみ」に結びついてほしい。しかし、「不安や心配」に結びつくこともある。「わかる」ということは、気持ちを動かす。楽しみにする気持ちと心配な気持ちが、修学旅行単元を通した学び育ちの原動力となると理解し、心配や不安を乗り越える体験になるようにしていくことが大切である。集合場所に少し不安な様子でやってくる生徒もいる。旅先で家族が恋しくなる生徒もいる。だが、友達に励まされ一緒に行動する中で、数分後・数時間後には笑顔で友達と旅行を楽しんでいる。こうして不安や寂しさを乗り越えながら旅を続ける。八方登山では、恐怖やしんどさと闘いながら、仲間との関係をはじめ、様々なことに支えられながら、自分の身体で雪渓や岩だらけの急斜面を上る。目的地の八方池に到達し、友達と達成感を分かち合う。その達成感を自分の中に取り込んで下山に挑む。旅行中の様々な出会いを楽しんだ生徒は、帰る時に寂しさを感じる。親切にしてもらった宿舎のおじさんやおばさんと握手や挨拶を交しながら別れを惜しみ、その一方で「はくたか」に乗ること、家族の下に帰ること、学校の友達に会うことを楽しみにしながら、帰路に就く。

「2-(2)白馬の人たちを思いながら手紙を書く」で紹介したA君とBさんの手紙は、こうした感情体験を伴う学びのプロセスの中で生まれてきた、生活単元学習の中でこそその学びの現れだと考える。宿舎を離れる時の寂しさは、その後の「はくたかに乗る」「家族に会う」という楽しい経験や嬉しい経験によって消え去るのではない。生徒の心の中には宿舎を離れる時の気持ちが残っている。事後学習で、修学旅行の体験を話したり、お礼の手紙を書いたりすることで、旅行中の体験は整理され、個々の生徒の中に意味を持って浸透していく。

このような学習のまとめは、教師が旅先で生徒の感情体験に共感的に寄り添うことで実現する。写真を見ながら「〇〇にのりました」「〇〇を食べました」「おばさんにサヨナラと言いました」と行動体験的に語る生徒に、「そうやったなあ」と言いながら、「この写真のA君、メッチャうれしそうやな」「先生にしがみついでるよ」「なんか、目がうるうるしてるよ」とその時々伝わってきた生徒の気持ちを思い出しながら語りかける。こう

して、その時々思いを言葉で表現することを手伝ったり、代弁したりしながら、単なる行動体験でなく、感情を伴う行動体験として整理していく。そのことによって、現実体験を通した学びは生徒たちの中に根を下ろしていく。

生活単元学習「修学旅行」の計画にはこのような生徒の内的体験のプロセスを意図して組織する力が必要であり、その実行には随所で生徒の内的体験を感じ取る感性が重要になる。

2. 生活単元学習の評価

(1) 様々な学びを見定める

先に述べた「単元を通した学習プロセス」は、固有の感情体験を伴い、それによって動かされるように進んでいく。その結果、事前学習で学んだことや取り組んだことの意味を現実体験を通して理解していく学びが進行する裏側で、喜びや感情を分かち合う体験、不安や恐怖を乗り越える体験等の感情体験を通して、社会性(対人関係)を育み、自己を形成していっていると考えられる。これこそが、目的・楽しみを共有しながら一定期間の生活を友達や教師と共にすることでこそできる学びであり、生活単元学習ならではの学びであると思う。

生活単元学習の中で生じる様々な出来事、その出来事の渦中で、個々の生徒がどのような感情体験を重ねているのか。教師は生徒の活動を見つめ、生徒の視線に自分の視線を重ね、気持ちの動きを感じ取り、気持ちに寄り添いながら、それらを捉えていく。そこには教師の主観が入り込む。しかし、日々の実践の中で教師は、生徒の行動を客観的に捉えつつ、同時に主観的に感じ取ったことに基づいて、考え、判断しながら授業を展開する。

事前学習の中に、登山靴をはくという活動がある。生徒は日頃行わない靴紐結びに挑戦する。紐の結び方を教わり、繰り返し挑戦して、靴紐結びのスキルを獲得する。その様子を見てみると、様々な学びがある。自分もできるようになりたいという思いで一所懸命に見て真似て挑むということを学んでいる生徒、先生に結んで頼めるようになる生徒、友達にも頼めるようになる生徒など、靴紐結びのスキルは獲得できなくても様々な学びはある。また靴紐が結べるようになった生徒の中には、友達に教える、友達を手伝う生徒が現れる。それを見て友達を手伝うようになる生徒が現れる。その裏側では、できない自分との葛藤があったり、手伝ってくれる友達への感謝の気持ちが生まれたり、友達がありがとうと言ってくれることを嬉しく思う気持ちが生まれたりしている。この学びの場は、靴紐結びのスキルの獲得だけが目標でない。評価とは、そうしたことを理解し、様々な学びを見定めることだと思う。

「1-(5)登山靴を履くよ」で紹介したA君は、最初の頃は友達を待つことができず、「早くしてくれよ～」と悲壮な表情になり、地団駄を踏んだり、泣きそうになったりしていた。そんなA君の姿を見て、「中学生にもなって、それは恥ずかしいよ」と言う。これはA君の行為に対する評価である。だが同時に、以前からのA君を知る教師は「でも、泣きそうになりながらも、怒らずに、がまんできるようになったなあ。」「怒ったり泣いたりする行為を一所懸命に押さえているのが今の姿なんだなあ」と思う。これはA君の態度を見て、A君の内面を推測した評価である。A君の姿をこのように評価することで、次に「Bさんも自分でやろうと頑張ってるから時間がかかってるんや。待ってあげて。」と説明し、他者を思いやる気持ちや行動を導こうとすることができる。一方のBさんは不慣れな手つきで紐結びに挑んでいた。最初の頃は結び方を教わるのに精一杯で、急いで結ぼうとする様子など見られなかった。ところが、友達が紐結びに慣れてきて一人取り残されるような状況で、急いで結ぼうとする様子が見られるようになってきた。教師はBさんに紐結びを教えながら「A君がイライラしているのを知って急いで結ぼうとしている」と感じ取って、「だいじょうぶ、A君も待ってくれるから、ゆっくりとやればいいよ」と言葉をかける。これは、一所懸命に紐結びに挑むBさんの行為に対する評価であり、同時に、A君の気持ちを知って急ごうとしているBさんの気持ちへの評価である。こうしたことの積み重ねが、自分の気持ちを抑えながら待つA君の姿、A君のことを思いながら一所懸命に取り組むB君の姿に繋がっている。

A君とBさんの姿には、「日々の学校生活を共にしてきた友達と一緒に修学旅行に行く」という生活文脈の中で、葛藤しながら自己を形成していく姿を見ることができる。岡本(2005)は、子どもは多様な感情体験を重ね、葛藤しながら問題場面を乗り越えていく中で、発達の中核となる「自我」が明確となり、その力を強めていき自らの自立性をうちたててゆくと説いている。生活単元学習は、生活文脈の中で様々な生活スキルを獲得していく学びの場であるが、その学びの過程で他者との多様なかかわりを体験し、他者と生活を共にするために必要なことを学び、自立性を打ち立てていくのだと思う。

(2) 授業記録から指導計画へ

(1)で述べたような場面を捉え、内省を含めて記録する授業記録こそが、子どもの評価としても、自分自身の評価としても重要になる。時間のかかる作業である。忙しさに追われる教師には無理という声もある。しかし、この作業こそが大切である。授業記録を書いて個々の生徒の学びを分析的に捉えることで、個々の生徒が学び身につけた力を活用して新たなことを学ぶ指導計画が作成できる。個別の指導計画の作成以上に、授業記録に時間をかけて、授業記録に立つ個別の指導計画をたてるという循環を作る。そのことによって、「個々の児童(生徒)の知的障害の状態や経験等を考慮しながら、各教科の相当する段階内容の中から実際に指導する内容を選定し、配列して、具体的に指導内容を設定するものとする。」(学習指導要領解説)ということが可能になると考える。教師にとって生活単元学習は、生徒と学校生活を共にする中で生徒理解を深め、生徒との関係を深めることのできる場である。生活の中で捉えた一人ひとりの生徒の姿を基に、その生徒が新たな問題や課題を解決しながら、一方で生活世界を広げ、もう一方で自己を形成していくことを期待して、創造していける場である。様々な体験を通して獲得した諸力を生かして生活世界を広げ、自己を形成していくにはどうすればよいかという目標が生まれ、そこから自ずと、個別の目標と指導計画が導かれるのではないだろうか。

Ⅳ. おわりに

「生活単元学習」は、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成21年6月)解説」において、「児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである。」と説明されている。この文中にある「生活上の目標を達成したり、課題を解決したりする」「自立的な生活」「生活に必要な事柄」「実際的・総合的に学習する」ということが、どのようにイメージされ、理解され、共有されているのだろうか。「生活単元学習」を理解し、実践する鍵はここにある。

「生活」を「生きること」との関係において考えてみると、「生活(と呼ぶもの)」があって人はそこを「生きる」、もしくは、「生きること」自体が「生活」と考えるのが一般的だと思う。だがそれでは、そこにある「生活」とは何か、「生きること」とは何か、の問いが立ち上がる。人は、社会的・文化的共同世界を人と共に生きる。私たちは、その世界を一般に「社会」と呼び、そこを生きることを「生活」と呼んでいるのだと思う。人は社会に生まれ、親(養育者)の手暑い庇護のもとで生きはじめる。その後、様々な人との交わりを介して、人と共に生きるために必要な諸々のことを学び、身につけた諸力を使って社会を生きる。やがて、社会を支え、社会の創造に参加する人(社会人)となっていく。これが「生活」の内実ではないだろうか。このように考えるならば、「生活」の中心課題は「社会を生きるために必要な諸々のことを学び、獲得した諸力を使って生きること」と言えそうである。『生活単元学習』において「生活上の目標・課題」という時、第一に、こうした「生活」観の意識が大切だと思う。

人は生後、生活の場(生きる社会)を家庭から園や学校へと広げながら、人と共に生きるために必要な力を膨大に獲得していく。この学びの過程で、人は多様な感情体験を重ねながら自己を形成していく。思うようにでき

なくて悲しい思いや悔しい思いをする。できないことを手伝ってもらったり励ましてもらったりしてやり遂げ、嬉しい気持ちや感謝の気持ちを経験する。したことを叱られる・したくないことを要求される・したいことを妨げられる等々、周りの人たちとの間で様々な問題にも直面する。岡本（2005）は、「生きる」ということ、「生活する」ということ、それは、人間が「自己の実現」と「他者との関与」（コミットメント）という二つの側面をどう統合して生きるかにあるという。生活は、社会を人と共に生きること・人との関係を生きることであり、それは、固有の意図や考え、感情、価値観等を持つ者同士が相互に認め合いつつ自己の実現を目指すことである。『生活単元学習』において、生活上の目標の達成や課題の解決という時、子どもたちが社会（人との関係）を生きる姿を想像し、その姿を捉え、そこに、「自分の思いや欲求の実現」と「他者と共に生きること」との間で葛藤する子どもの気持ちを感じ取ること、そして、それを解決し乗り越えていく姿に彼らの学びや育ちを見る（評価する）ことを意図し、大切にしなければならないと思う。

生活単元学習の解説にある「生活上の課題」は、自立活動の目標「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」とも結びつき、障害があるために直面する課題と捉えられることが多いのではないだろうか。しかし、健常の子どもも生活上の課題に直面し、それを乗り越えながら成長・発達していく。知的障害児や知的障害を伴う自閉症児の場合、人が成長・発達する過程で生じる困難や問題に直面する時期が、健常児に比べて遅かったり、それを乗り越える力が弱かったりする。支援によって「課題や困難」を軽減することが必要な場合もある。しかし、「課題や困難」を乗り越えることを支援しながら、そのために必要な力を獲得していくことができるように、授業を作り、指導・支援することが、より大切なのではないだろうか。木村が生活単元の本質と述べる「できる状況づくり」を徹底するよりも、できないことを体験しながら、そこをどう乗り越えていくかの方に、生活単元学習の本質はあるのではないだろうか。生活単元学習をそのような場と捉え、知的障害児にとって大切な指導の形態として、再考する必要があると考える。

文献

岡本夏木（2005）「幼児期」岩波新書

木村宣孝（2015）「『生活単元』の実践－これまでとこれから－～その現代的意義を考える」特別支援教育研究 No.694

小出進（2010）「生活中心教育の理念と方法」K & H

名古屋恒彦（1996）「生活中心教育・戦後50年」大揚社

名古屋恒彦（2002）「知的障害教育における『教育課程二重構造論』の課題」岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要 第1号 pp33-42

明官茂（2015）「合わせた指導」日本の特別支援教育を考える会発表資料

文部省（1974）「養護学校（精神薄弱教育）学習指導要領解説」

文部省（1983）「特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－」

文部省（1986）「生活単元学習指導の手引」

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」

文部省（2000）「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説」

文部科学省（2009）「特別支援学校学習指導要領解説」

