生活単元学習の授業構想プロセスについての研究 -2名の教師の語りから

問題と目的

生活単元学習は、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、生活の場に応用されにくい」という知的障害のある子どもの実態に応じ、子どもが興味をもって主体的に行う「活動」を通じて、必要な内容を学べるようにする、という授業の形態である（学習指導要領解説　各教科編）。

他の授業以上に「子どもの興味」に注目する必要があるため、授業の中で扱う内容は固定的ではなく、そのときの集団の実態や興味に応じてゼロから授業を構想する場合も少なくないだろう。その際には、活動内容、目標、子どもの実態など多様な要素について、優先順位を決めながら、総合的に考える必要がある。そのプロセスは現場の教師の個々の実践知に頼る部分が大きく、それらは十分に言語化されているとは言い難い。特に、昨今では授業で扱う教科等を計画段階から明確にする必要性が高まっており、生活単元学習が知的障害のある子どもにとって意義をもって実践されるためにはどうすれば良いか、改めて議論する必要があると考えられる。そこで、本研究では今後の議論に資するべく、生活単元学習における授業の構想のプロセスを明らかにする。なお他領域を含め、教師の葛藤や迷いを含めて授業構想プロセスを明らかにしたものはことを踏まえ(清水, 2021)、個々の教師の語りからプロセスを詳細に明らかにしていく、仮説生成的な研究手法を採用する。

方法

対象

	A教諭	B教諭
経歴	教員 9年目 うち知的特支 9年 本校中学部 5年目	教員１２年目 うち知的特支５年 本校中学部2年目
担当単元	9月に実施 (学部全体)	2月に実施 (学部全体)

本校生単の特徴

・学部全体/学級で実施
・約3週間、90分「帯」の授業
・主体性や協働など内面的な学びに注目

データ収集

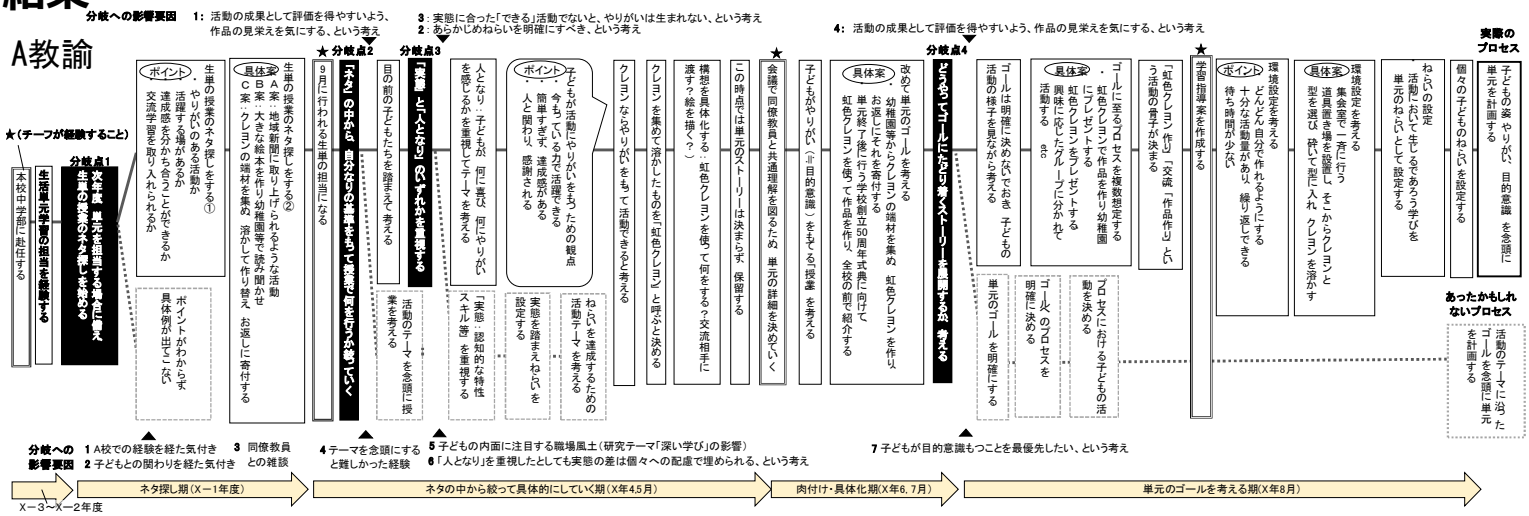
・単元終了後(A教諭)、及び単元実施前(B教諭)に、構想を振り返るカンファレンスを実施
・カンファレンスの逐語録を作成(各24175字、8358字)

データ分析

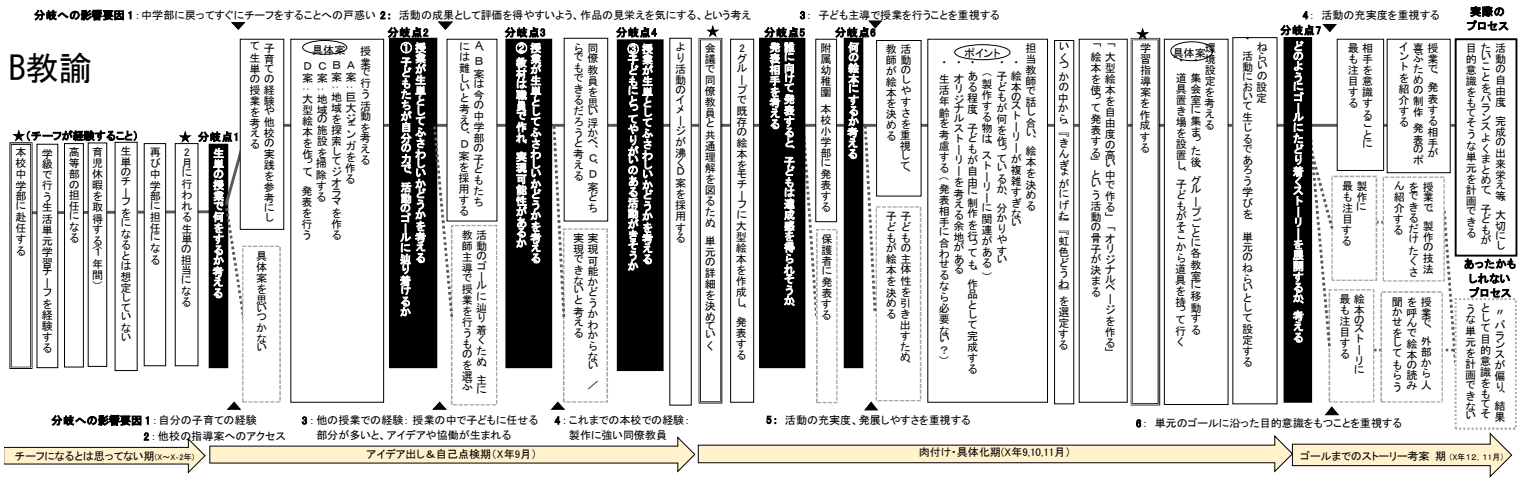
逐語録から、2名それぞれの経験や意思決定のプロセスについて、「実際に辿った径路」と「あり得たかもしれない径路」を示しながら、2名が「何に迷い、何に影響を受け、どのような判断をしたのか」を描き出す。

結果

A教諭



B教諭



考察

単元の実施に向け、A、B教諭が、いくつかの選択を迫られながら、授業を構想する様相が描き出された。以下、2名の構想プロセスにおける共通点から、**生活単元学習を構想する際の特徴**について考察する。

１つ目は、構想プロセスの順序性である。2名は共に、プロセスの初期に、「達成感」「活躍の場の有無」「実現可能性」等の観点をもって、自らの授業についての「アイデア」や「ネタ」を精査している。その後、A教諭は「単元のゴールの詳細」、B教諭は題材とする絵本など、単元を具体化している。そして後半には、子どもがいかにして単元の「ゴール」に辿り着くか、単元の「ストーリー」を検討している。これについて他の授業における方法(田村, 2022)とは異なる可能性があり、生活単元学習における先行研究(浅川, 2005; 太田, 2013; など)を含め、比較検討を行いたい。

２つ目は、授業における子ども主導と教師主導のバランスへの迷いである。生単では授業に子ども主導で展開する場面を取り入れようとする一方で、授業を成立させるためには、教師主導で行う部分が必要である。2名の教諭は「単元のゴールに辿りつくために、教師が授業の展開を引っ張る必要がある」という思いと、「活動に対して目的意識をもち、アイデアや協働を引き出すために、子どもの意図に沿うように単元の進行したい」という思いの間で揺れ動きながら、授業を構想していた。こうした教師主導と子ども主導の間での戸惑いは、同じ各教科等を合わせた指導の一つである「遊びの指導」においても頻繁に生じている(進藤・今野, 2015; 菅原・真鍋, 2022; 全日本特殊教育研究連盟, 1994など)。遊びの指導においては、子どもを目の前にしたとき、自らの振る舞いへの迷いが生じているのに対し、生活単元学習においては、授業構想時から迷いが生じている可能性が示唆された。

今回は同一校・同集団での実践が対象だが、今後の課題として、多様な生単、あるいは他の授業における構想プロセスを明らかにし、比較することが挙げられる。また、構想時に生じていた子ども主導と教師主導の間の戸惑いを経て、どのような授業が行われるか、授業展開時の教師の意思決定プロセスも明らかにしたい。