

特別支援学校小学部授業における地域資源の活用 —生活単元学習「なつさがし」をととした意義と学習効果—

Utilizing some community resources for elementary students with intellectual challenges in special needs schools: Significance and learning effects of the life unit learning “Finding Summer”

千葉 麻奈美*・花田 光佐子*・増田 貴人**・生島 美和***

Manami CHIBA, Misako HANADA, Takahito MASUDA, Miwa OJIMA

要旨

知的障害を有する特別支援学校小学部1, 2年児童を対象に, 生活単元学習の単元「なつさがし」として, 地域の自然資源を用いた直接体験学習及び地域の多様な人たちとの交流を組み込んだ, 人材・自然資源を活用した授業を行った。

この授業の学習効果と地域と共に学ぶ意義について検討した結果, 児童には①地域資源活用学習による知見の広がりや深まり, ②学習形態の違いによる主体性の高まり, ③直接体験や交流を通して身近な地域に少しでも興味・関心をもつことによる自分の生活圏の広がり, といった点が確認された。今後, より効果的な地域資源活用学習を行うために, 児童の障害特性や課題に適した指導や手立ての工夫, 及び, 地域資源活用学習をより自分の生活の豊かさへつなげていくために発達段階における期待する姿の明確化を図ることがそれぞれ重要となることが示唆された。

キーワード: 生活単元学習, 低学年, 地域資源の活用, 省察, 主体性, 直接体験

I. 問題と目的

知的障害のある幼児児童生徒の学習上の特性として, 特別支援学校学習指導要領解説(文科省, 2017, p26)では, 学習によって得た知識や技能は断片的になりやすく, 実際の生活の場で応用されにくいことや, 成功経験が少ないことなどにより, 主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないために, 知的障害児には実際的な生活経験が不足しがちであることが指摘されている。

著者がこれまで見聞きした経験を思い返した範囲であっても, 知的障害を有する特別支援学校小学部児童の大半が, 各家庭・利用施設によって個人差はあるものの, 生活の場として家庭と学校, 放課後等デイサービスで過ごしている。家庭では家族と, 学校では担任及び担任以外の小学部の教師と通常の学習を行っており, 放課後等デイサービスでも固定された職員と接することが多い。つまり, 彼らが身近な大人以外から何かを学ぶ機会は少ないといえる。そして, そもそも知的障害のある小学部児童にとって, 生活経験の場を自らの力で広げその状況を打開していくことは, 発達段階的にも経済的にも生活実態的にも, 難しいことだろう。一方で, 学校教育のみで様々な体験の機会と場を提供していくことは難しく, また通常の学習において可能な限り直接体験的な活動を取り入れようとしても, 学習内容によっては, 限られた範囲や内容になり, 十分な資源の中での学習が実施できていない場合もある。

山崎・中川・深尾(2010)は, 大分県内で実施した質問紙調査から, 地域との接触が多い小中学校児童生

* 弘前大学教育学部附属特別支援学校 School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 Department of Special Needs Education, Faculty of Education, Hirosaki University

*** 帝京大学教育学部 Department of Education and Culture, Faculty of Education, Teikyo University

徒ほど地域活動に参加したり学校が楽しいという意識をもっていたりしたことを報告した。「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集（文部科学省、2016）」でも示されるように、学校教育の場において、このような地域との協働による体験を通じた知の獲得という視点は、効果的な学習という意味で重要となるだろう。そしてこの視点は、知的障害児の学びにおいては、特に重要であるといえる。例えば中丸ら（2022）は、教師へのインタビューを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにて分析し、自然体験活動を取り入れた生活単元学習の生徒の学びのプロセスを明らかにした。そのなかで、知的障害のある生徒は体験の少なさが根底に存在していたが、活動の直接体験により活動に対する興味関心と恐怖心、実感を伴う理解という学びを得て、感情や意欲、行動の変化が起きていたことが示唆された。三浦・春日（2019）も、知的障害のある中学部生徒に対するラーメン店を開店するテーマの生活単元学習を通して、ラーメン作りや出店などの直接体験の機会を指導に組み込み、「主体的な学び」「対話的な学び」につなげていくことができた事例を報告している。知的障害児の学びのプロセスについて、活動の直接体験の重要性が示されており、児童がより視野を広げ、思考を深めていくためには、直接体験的な学習の機会を十分に確保することが必要であると言える。

これらの実践は、いずれも対話が可能な教師や中学部生徒を対象にしているが、このような問題意識は、コミュニケーション能力が高くなく対話がなかなか成立しにくい低学年の児童であっても通底すると考えられる。そこで著者らは、知的障害のある特別支援学校小学部低学年児童に対しても、同様の問題意識から指導につなげられないかと考え、生活体験学習の単位として、「なつさがし」の授業を実施した。夏に関係する自然や行事等を探索していく構成の中で、児童が、自然資源により直接体験的な学習を促すとともに、人材資源である多様な地域の人たちとの交流機会を通して積極的・自主的な相互のコミュニケーションの促進を図ることができるよう、設定した。児童と地域資源相互の関わり合いがある学習活動を通して、児童の学習意欲向上や身近な地域の夏の自然や遊びなどについての知見の広がり、地域の人への興味・関心や関わりに対する積極性の高まりを期待したものであった。本稿は、この地域資源を活用した単位「なつさがし」を題材として、改めて児童たちの学びや教師の支援について省察するものである。なかでも、①小学部低学年段階における地域との関わりの意義について、②地域資源を活用した学習効果について、③学習形態の違いによる児童の自主性の高まりについて、④地域の方々との打ち合わせについて、⑤地域人材活用学習の継続と拡大について、の5点を検討する。

Ⅱ. 指導実践について

1. 児童

実践を実施したクラスの構成は、知的障害のある小学部1年児童（以下、1年児とする）2名、2年児童（以下、2年児とする）3名の計5名（軽度知的障害4名、中度知的障害1名）である。なかには、自閉症スペクトラム障害や注意欠如・多動性障害、構音障害を併せ有する児童がいる。

児童のほとんどは、集団学習のなかで、簡単な一斉指示で行動できる。また、不思議さや面白さにより好奇心が掻き立てられたり、直接体験ができたりする活動に対しては、特に学習意欲が高い。構音障害により発音が不明瞭な児童が2名いるが、言語による簡単なコミュニケーションが可能である。さらに、学習や生活場面の中で、気付いたことや疑問に思ったことを自分から発言できる児童が多いクラスでもある。ただし、誰に対しても一様に話し掛ける児童がいる一方、慣れ親しんだ相手以外とは関わりに慣れるまでに時間を要する児童もいる。

これまでの季節の学習において、学校の中庭や校庭で植物や生き物探しを行っている。そのときの児童の様子は、既に知り得ていたり初めて見たりする植物や虫を発見して喜んだり、気付きを発表したり質問したりする場面が確認された。ただ興味・関心の個人差が大きく、家庭状況等から生活経験が限られているとみられる児童は、季節の特徴や生き物についてとらえきれていない様子であるとともに興味・関心が薄い様子であった。

2. 指導計画及び支援方法

以下のように、①～⑤の全8回を設定した。さらに実施にあたり、地域の方々との事前打ち合わせを行っ

ており、これについては⑥として記述する。

①事前実態把握（第1回）

夏について知っていることを、1人一枚の画用紙に記入する。児童の実態より、記入方法は文字、絵いずれも可とし、記入時間は、自力で集中して活動できる10分間とする。補助発問として、「たべもの」、「はな」、「むし」、「きのみ」、「あそび」の5つの視点を取りあげる。書字が難しい児童においては、何の絵を描いたのか教師が口頭で確認する。

②地域の人材資源を活用した町たんけん学習（第2～3回）

教師が選出した学校近辺の地域の方々に、夏について知りたいことの質問内容を児童が決め、一問一答形式で質問を行う（例：「夏の食べ物は何ですか」）。2年児は、その質問・回答に続けてさらに何らかの質問を重ねること（例「それはおいしいですか？」）を目標にする。

事前指導では、インタビューする地域の人を紹介や挨拶、質問の仕方について学習及び練習を行う。

事後指導では、写真や動画を見て振り返り活動を行い、地域の方々に教わったことを絵や文字でワークシートに記入する。なお、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。

③地域の人材・自然資源を活用したこどもの森における学習（第4～5回）

校外活動として、公設の自然観察野外活動の場（以下「こどもの森」）において、現地の職員の方2名（以下、外部講師）に夏の植物、沢遊び、水辺の生き物観察について教わりながら学習を行う。また、カブトムシの幼虫をいただいて学校に持ち帰り、世話と観察を行う。

事前指導では、外部講師の紹介、学習内容、公共施設の利用の仕方、現地での約束についての確認、挨拶について学習及び練習を行う。

事後指導では、写真や動画を見て振り返り活動を行い、地域の方々に教わったことや体験したことを絵や文字でワークシートに記入する。なお、児童の活動中の発言やつぶやきは、ICレコーダーで記録を行う。

④事後実態把握（第6回）

事前実態把握と同様の手順で行う。

⑤お世話になった地域の方々を招いた七夕会（第7～8回）

②③の学習形態とは別で、地域人材に対し、児童が主体となっていく学習形態として設定する。

町たんけん及びこどもの森でお世話になった方々を招き、本校で児童が企画した七夕会を行う。児童が招待したい方を選出し、七夕会のプログラムについても児童と教師が話し合って計画を立てる。招待状やプログラム、教室の装飾、ゲームで使用する物品の準備、当日の司会や来校者への案内、各ゲームの説明等も児童が行う。

事前指導では、役割確認、相手への伝え方や話す内容確認や練習等を行う。また、七夕で使用する笹については、児童がこどもの森での学習を思い出すことができるように促した。

⑥地域の方々と外部講師との事前打ち合わせ

②③⑤に関連する地域人材の方々とは、当日の流れや学習内容、ねらい、児童の実態等について事前に打ち合わせを実施する。加えて、②の学校近辺の方々においては、質問内容の確認、③の外部講師においては、児童の実態を基に学習内容や取り扱い植物や生き物について話し合いを行う。

3. 分析方法

上記の①～⑤について、定量テキスト分析（牛澤, 2018）を用いてテキストデータを分析する。テキストは、①④は、画用紙に記入された絵や言葉、②③⑤は、活動中の児童の発言及び振り返り学習におけるワークシートとする。なお、テキストは児童5名分を集約し、教員や地域人材の方々の発言は含まない。

4. 倫理的配慮

対象児が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、あらかじめ事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ. 指導の実際

1. 事前実態把握

「夏といえばなーんだ？」の発問に対し、各児童が、1枚の画用紙に自分が知っている夏について絵や文字で表現した(図1)。補助発問の「たべもの」、「はな」、「むし」、「きのみ」、「あそび」の5つの視点に着目しながら、何を描いているのか、描いている物について知っていることや経験した出来事について独り言のように呟いたり、時折、教師や友達に話し掛けたりしながら書き続けていた。なお、平仮名が未習得な児童については、何の絵を描いたのかを教師が口頭で確認した。

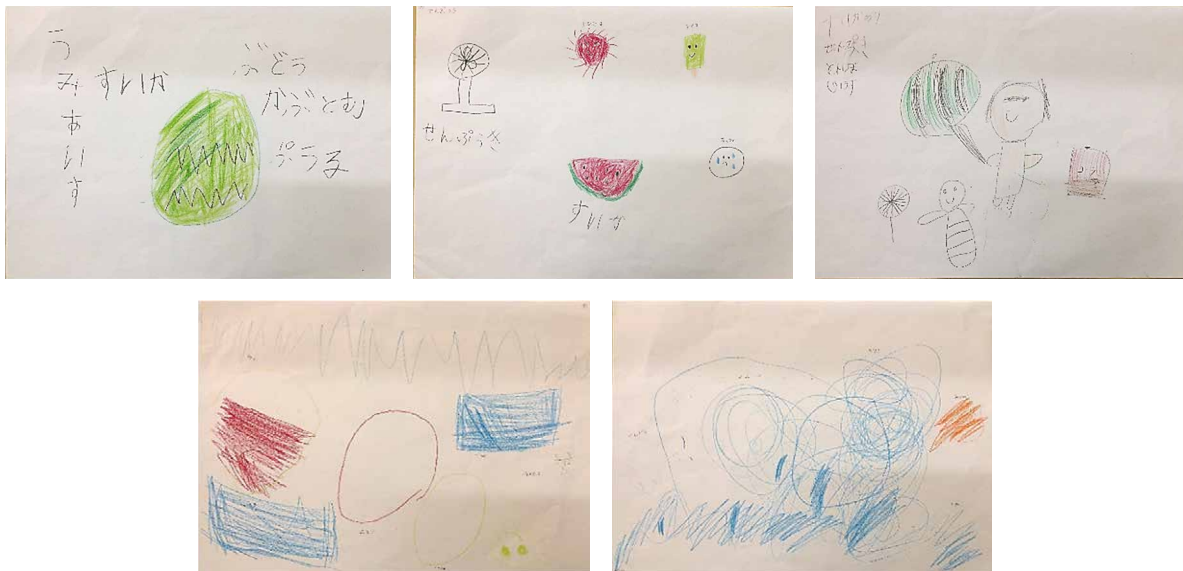


図1：事前実態把握における児童の夏のイメージ

2. 地域資源を活用した学習

(1) 地域の人材資源を活用した町たんけん学習

①地域人材との関わり場面

学校近辺の交番、郵便局、カフェ、コーヒー屋さん、ドラッグストア、信用金庫、町内会長、美容室の計8か所の方々に夏について知りたいことを児童が質問した。地域の方々は、教師が選出・調整した上で児童に提案した。また、質問内容については、事前実態把握終了後に児童が「夏の食べ物」と「夏の花」について調べると決めた。

1年児2名は、コーヒー屋さんと美容院の2か所で質問を行った。事前に質問の仕方を練習し、当日も話す内容が提示されたカードを見ながら行ったため、スムーズに質問ができた。地域の方々も児童が分かりやすい言葉で丁寧にゆっくりと話していた。

2年児3名は、カフェ、交番、信用金庫、ドラッグストア、町内会長、郵便局の6か所で質問を行った(図2)。事前指導で練習した質問を重ねることについても、「夏の食べ物は何ですか?」「すいかです」の返答後、「どうやって食べたら美味しいですか」と関心があることを質問したり、「夏の花は何ですか?」「ゆりです」の返答後、「その花は何色ですか」と不明な点について質問したりしていた。また、地域の方の「スイカ割りをしたことはありますか」などの質問に対して、自分の経験を振り返り、いつ、誰としたのか、どんな様子だったのかなど受け答えをしていた。地域の方々は、児童の質問に対しての返答に加え、夏の生き物や暑さの話など、質問以外の話題提供をしてくれた方もいた。

1年児・2年児ともに、事前指導で挨拶の練習をしていたこともあり、「ありがとうございます」、「さようなら」、「こんにちは」など進んで挨拶を行っていた。また、目的である、「夏の食べ物」や「夏の花」以外に、「ケーキはありますか?」、「いい匂いがする」、「2階にも行っていいですか」、「髪切りに来たいな」、「(ポ

スターを見て) 泥棒ですか」, 「お菓子を触ってもいいですか」, 「名前を教えてください。ぼくの名前は…」などの発言が見られ, 地域の様々な場所や人について興味をもち関わっていた。



図2：地域の人材資源を活用した町たんけん学習の様子

※児童, 地域の方々の顔には, 論文化にあたり目線を加えている

②振り返り場面

町たんけんの2日後, 写真や動画を見ながらの振り返り学習, ワークシート(図3)の記入を行った。ワークシートは, 児童の実態に合わせ, 絵と文字いずれも記入可とした。思い出す手掛かりとして, 写真や動画を用いたが, 児童は地域の方々が回答した内容をおおむね覚えていた。施設の様子について「豆があったよ」, 「悪い人がいっぱいいるポスターがあったよ」等, 印象的だったことを思い出し, 互いに教え合ったり, 教わったことをワークシートに記入したりしていた。

質問場面では, 教わった夏の花や食べ物を, その場ですぐに目にすることができなかったため, 振り返り学習の中で, タブレット端末を用いて調べる活動を行った。画像を見ながら, 「この花, 家の近くで見たことある」, 「初めて見たけど, きれい」などの感想を述べていた。



図3：町たんけん振り返りワークシート(一部)

(2) 地域の人材・自然資源を活用した「こどもの森」における学習

①地域人材・自然資源との関わり場面

「こどもの森」では, ネイチャービンゴ(図4)と沢遊び・水辺の生き物観察(図5)を行った。

ネイチャービンゴでは, 笹の葉, もみじいちご, くわの実, 杉の葉, ミズ, ハナイカダ, ふきの8つの夏の植物を取り扱った。8つの植物に関しては, 教師と外部講師の打ち合わせにより, 児童が興味・関心を持ちそうな植物や知っている可能性がある植物を取り上げた。見たことのある笹の葉をすぐに発見して喜んだり, 足元に生えている竹の子を見て, 「昔話で見たことある」, 「抜きたい」と話し, 実物を見て感動や驚きの感情を表したりしていた。また, 探すだけではなく, 五感を使った学習も取り入れたため, 匂いや味, 触感等の発言も見られた。ネイチャービンゴの教材については, 児童が言語情報だけではなく, 視覚的情報を手掛かりに探すことができるように, 教師と外部講師で打ち合わせをしながら作成した。外部講師の説明に

加え、視覚情報を手掛かりに、何度も外部講師の方に「見て」、「これ？」と確認をしながら関わっている様子が見られた。

沢遊び・水辺の生き物観察では、水遊びや網で生き物探しを行った。沢の水に足をつけて、「冷たい」、「寒い」と触感を表したり、「なんかいた」、「動いた」と夢中になって生き物を探したりしていた。見つけた生き物は、外部講師の説明のもと観察を行った。生き物はもちろん、使用していたスポイトにも興味をもっていた。

最後にお土産としてカブトムシの幼虫を10匹いただいた。外部講師の方との事前打ち合わせにおいて、学習日が初夏の時期と重なり、夏の生き物についての学習が難しいため、学校で幼虫を育てる学習を取り入れることにした。1人一匹ずつ虫かごに幼虫を入れて渡すと、幼虫を触ったり、見たり名前を付けたりしながら、親しみをもって触れ合っていた。

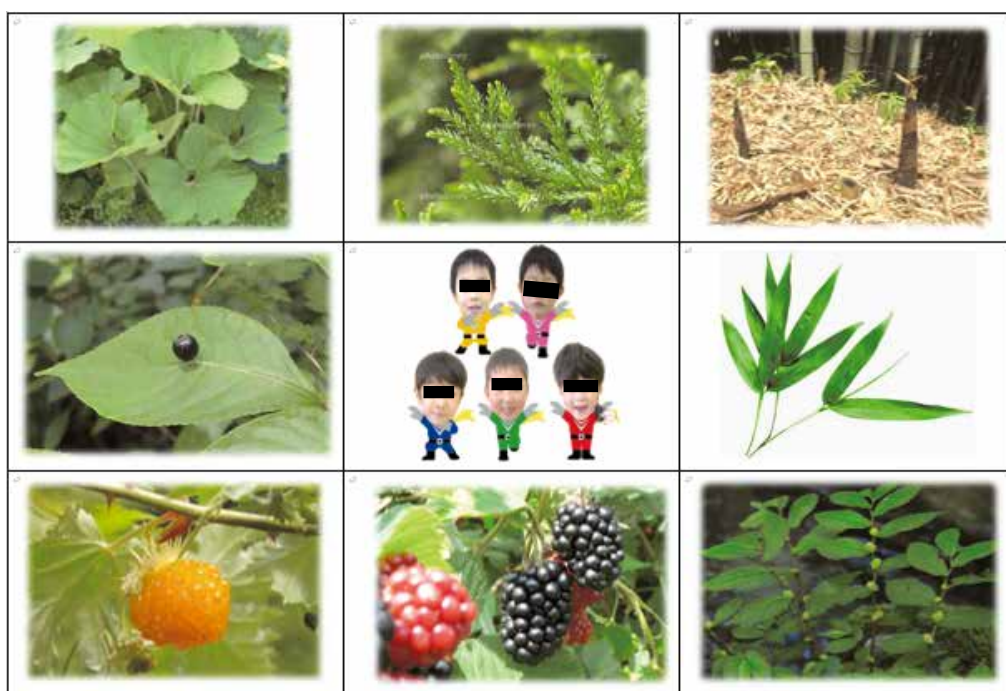


図4：ネイチャービンゴカード

※中央の児童の顔には、論文化にあたり目線を加えている



図5：地域の人材資源および自然資源を活用した「こどもの森」における学習の様子

※児童、外部講師の顔には、論文化にあたり目線を加えている

②振り返り場面

「こどもの森」での学習の2日後、写真や動画を見ながら振り返り学習、ワークシート（図6）の記入を行った。馴染みのない植物の名前については覚えていない児童が多かったが、色や形、味などの特徴を思い出し

ながらワークシートに記入していた。特に、竹と食べた木の実について表現する児童が多かった。



図 6：こどもの森振り返りワークシート（一部）

3. 事後実態把握

事前実態把握と同様に実施した（図 7）。事後の児童のワークシートでは、これまでの自分の生活経験に加え、地域の方に教わったことを思い出して記入する児童が多かった。特に、食べ物に関する表現が多く、10分間では足りないほどに、書き続けている児童もいた。

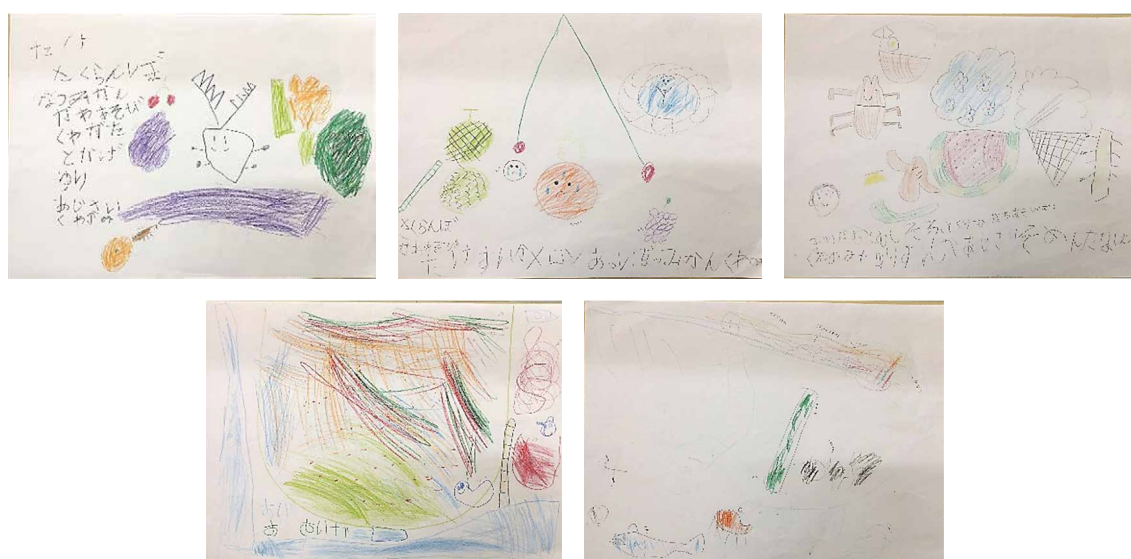


図 7：事後実態把握における児童の夏のイメージ

4. お世話になった地域の方々をお招きした七夕会

「こどもの森」における学習後、学級で七夕会を企画した。笹の葉に関しては、児童が「こどもの森」に竹が生えていたことを思い出したため、児童が電話で外部講師の方に確認後、いただいて準備した。

招待客に関しては、「竹をくれた〇〇さんと呼ぼう」と児童から提案があった。他にも夏の学習でお世話になった人を問うと、質問に答えてくれた方全員を呼びたいと話し、招待することにした。

七夕会のプログラムに関しては、教師が、地域の方に教わったことを取り入れたい旨を伝え、児童から、地域の方に「美味しいすいかの食べ方」と教わった、すいか割りをすることや教わった夏の食べ物（きゅうり、すいか、みかん、さくらんぼ、桑の実）に見立てた球を新聞紙で作ってボウリングをすること、魚ではなく教わった夏の食べ物や花の釣りゲームをするという提案があった。また、準備物に関しては、招待状

や手紙のプレゼントの提案があり、お世話になった地域の方が喜んでくれるように、様々なアイデアを考えていた。

七夕会当日は、交番勤務の警察官、町会長（ご夫婦）、「こどもの森」（2名）、郵便局職員の計6名の方が来校した（図8）。事前学習では、会の役割、会の流れ、地域の方の中で誰と一緒に活動するのか、初めて学校に来る地域の方に何を教えれば良いか、伝え方などを確認した。そのため、七夕会では、教室や手洗い場所、座る場所、中庭、玄関まで案内をしたり、ゲームの説明をしたりする児童の姿が見られた。また、活動をする中で、地域の方が児童へ話しかけてくださる場面も多く、畑の話や昨年までの七夕会の話、準備物についての話など、様々な内容のやりとりを行っていた。「○○さんすごい」、「たのしいね」、「これ面白いでしょ」、「一緒にがんばろう」などと、ゲームやすいか割りなどの楽しさを地域の方と共有しようとする様子も見られた。また、お土産として、地域の方からカナヘビをいただき、児童は「ペットにする」、「トカゲだ」と初めて目にする生き物に大興奮していた。

別れの時間では、「バイバイ」、「また来てね」、「がんばってね」などと何度も伝えながら手を振り、別れを惜しむ児童が多かった。一緒に活動した地域の方への親しみが大きくなっている様子だった。

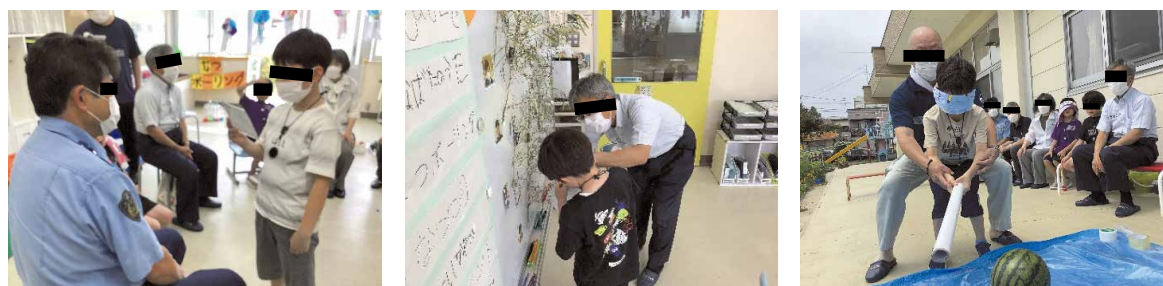


図8：七夕会の様子

※児童、外部講師の顔には、論文化にあたり目線を加えている

Ⅳ. テキスト分析の結果

1. 事前実態把握

図9は、事前実態把握として記載した内容から分析された、学習前の児童5名の夏に対するイメージのテキストデータによる抽出語リストを示した。

上位4つの「海」、「すいか」、「プール」、「扇風機」は、児童にとって身近なものであり、児童がこれまでの実生活の中で経験してきたものが挙げられていると推測される。一方で、「いちご」、「とんぼ」、「人間」など、季節が混同していたり、季節そのものの認識が曖昧だったりする児童も見られた。

#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	海	名詞C	3	
2	すいか	タグ	2	
3	プール	名詞	2	
4	扇風機	名詞	2	
5	いちご	タグ	1	
6	おひさま	タグ	1	
7	すいかわり	タグ	1	
8	とんぼ	タグ	1	
9	みかん	タグ	1	
10	アイス	タグ	1	
11	ジュース	名詞	1	
12	人間	名詞	1	
13	太陽	名詞	1	
14	竜巻	名詞	1	

図9：事前実態把握の抽出語リスト

2. 地域資源を活用した学習

(1) 地域の人材資源を活用した町たんけん学習

地域の人材資源活用の町たんけん学習における児童の発言、ワークシートをテキスト分析し、共起ネットワークとして図10に示した。共起ネットワークは語と語のつながり（共起性・関連性）を視覚化した分析手法で、円の大きさは頻度、線の太さは関連性の強さを表しており、他の語との関わりが弱い場合や単独で使用されやすい語は表示されない。

図10では、インタビュー内容の「夏の食べ物」について、サブグラフ【02】【14】より「すいか」、「アイス」、「そうめん」、「きゅうり」を、「夏の花」については、「ゆり」、「ひまわり」、「あじさい」、「ばら」があることを知り得ている。また、物の名称に共起している文字から、「すいか」は「冷やすと美味しい」、「割ると美味しい」、「転がる」、「アイス」は「山で食べると美味しい」、「ゆり」は「オレンジ色」と、より詳しい情報も得ていることが確認できる。これは、前述のとおり、2年児が一つの質問に対して2回やりとりをしていったことが影響したと推測される。

さらに、以下の抽出語や共起語からは、インタビューの目的以外に児童が地域の人や施設、仕事に興味関心をもったことが分かる。サブグラフ【01】【05】の「僕の名前は」、「二年生」、「誕生日」、「好きな食べ物は」等からは、地域の人に自己紹介をしていること、サブグラフ【03】の「110番」、「怪しい」、「泥棒」等からは、交番のポスターに好奇心をもったこと、【02】【15】「ケーキ」、「食べてみたい」、「豆」、「いい匂い」等からは、コーヒー屋さんに興味をもったことや自主的に関わろうとしたことが確認できる。

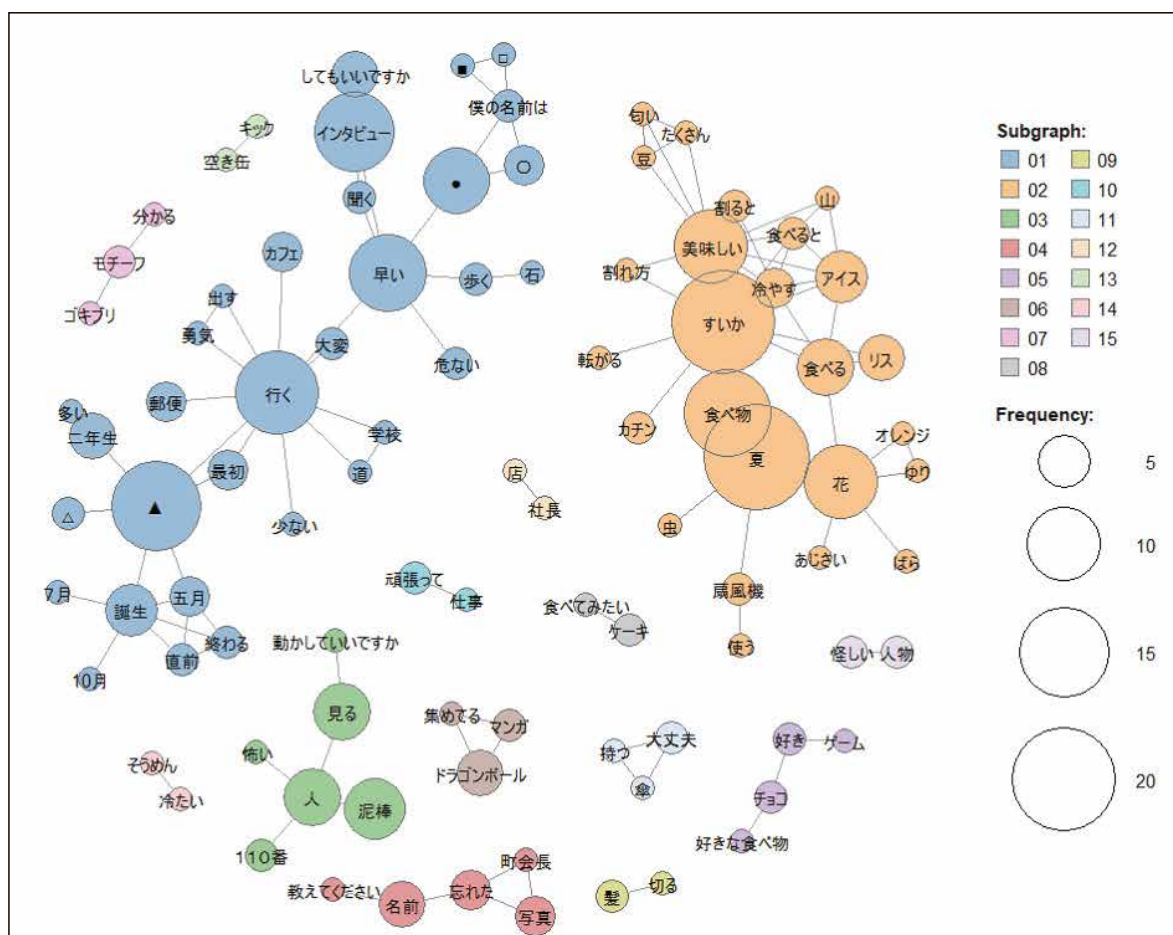


図10：地域の人材資源活用の町たんけん学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：1回以上、共起関係：上位120】

※児童名を○、●、□、■、▲に置き換えている。

(2) 地域の人材・自然資源を活用した「こどもの森」における学習

地域の人材資源および自然資源活用の学習における児童の発言、ワークシートをテキスト分析し、共起ネットワークとして図11に示した。サブグラフ【01】には外部講師の氏名の出現頻度がどちらも10以上であり、「見せて」、「見て」の語が共起している。児童が進んで外部講師に話しかけ、自分の意思を伝えていることが分かる。

また、水遊びが好きな児童が多いためと推察されるが、サブグラフ【01】の「プール」、「行く」等からは、沢遊びに対する期待感を読み取ることができる。さらに、出現頻度が20以上ある「すごい」、「たかーい」は、小高い山に登ったときに児童が発した言葉である。夏についての学習内容以外でも自然資源を直接体験できたからこそその得られた気付きも見られた。

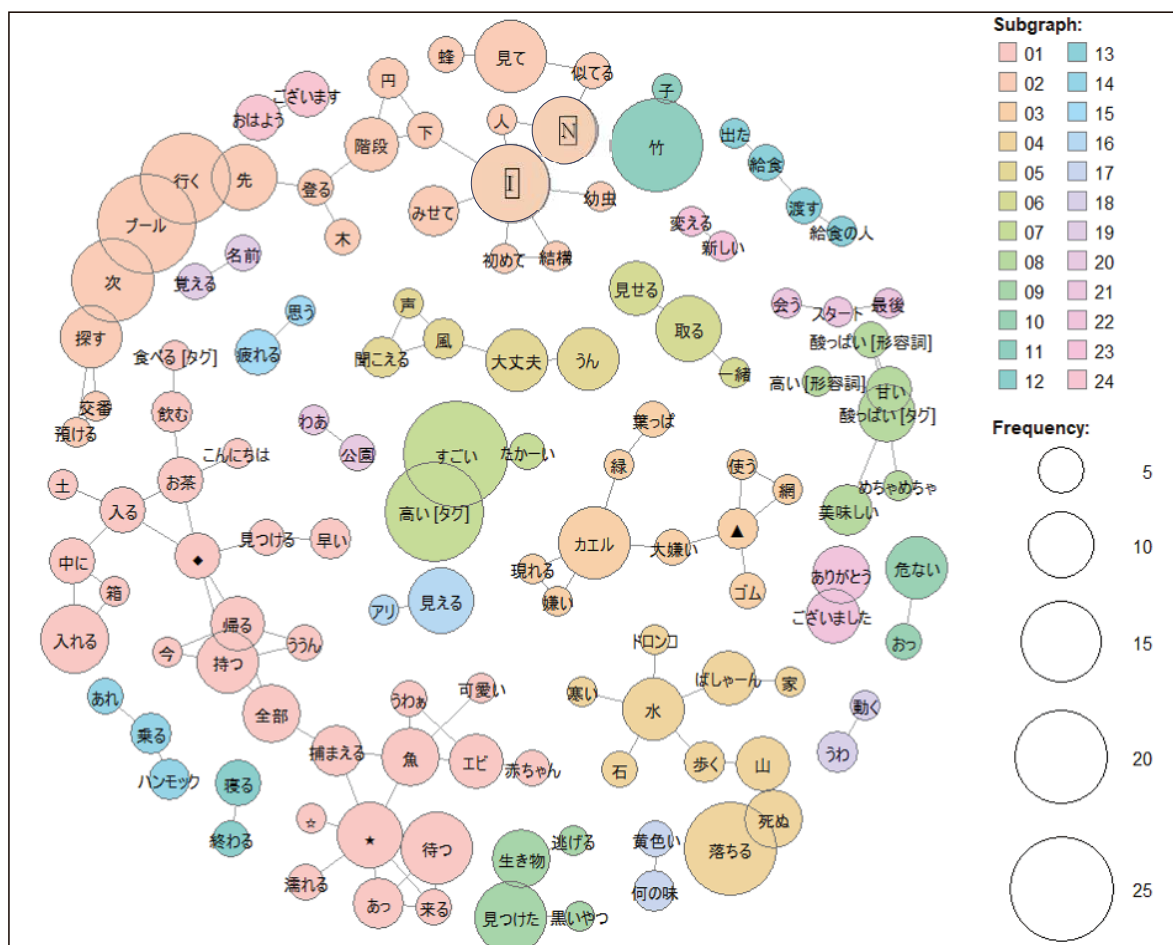


図11：地域の人材資源および自然資源を活用したこどもの森学習における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位120】

※児童名は★、▲、◆に、また、かかわった外部講師等の実名は□、□に、それぞれ置き換えている。

また、図11で用いた抽出語をいくつかの語のまとまりに分類したものが表1である。児童にとっては、体験的な活動により、感情や行動に関する語、五感に関する語、様子に関する語の広がりが生じたと推測される。

表1：抽出語の分類表

語の分類	抽出語
感情や行動に関する語	行く、探す、見つけた、見て、見せて、見える、捕まえる、乗る、落ちる、入れる、取る、覚える、すごい、危ない、うわあ、わあ、うわ
五感に関する語	聞こえる、黒いやつ、酸っぱい、美味しい、甘い、緑、黄色い、味
様子に関する語	可愛い、寒い、たかーい、高い、嫌い

3. 事後実態把握

図12では、学習後の児童5名の夏に対するイメージのテキストデータによる抽出語リストを示した。

事前実態把握と比較してみると、食べ物は、「きゅうり」、「さくらんぼ」、「そうめん」、「夏みかん」「ソフトクリーム」、「メロン」、花は「あじさい」、「ゆり」の語が新たに出現している。

また、その他に、「えび」、「くわがた」、「とかげ」、「幼虫」の生き物や「竹」、「川遊び」が挙げられている。前述の指導実践の様子からも分かるとおり、町たんけんのインタビューや「こどもの森」における学習を通して得られた知識と推測される。

#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	すいか	タグ	6	
2	川遊び	名詞	3	
3	あじさい	タグ	2	
4	きゅうり	タグ	2	
5	くわがた	タグ	2	
6	さくらんぼ	タグ	2	
7	そうめん	タグ	2	
8	ゆり	タグ	2	
9	夏みかん	名詞	2	
10	竹	名詞C	2	
11	えび	タグ	1	
12	さめ	タグ	1	
13	とかげ	タグ	1	
14	ばっしゃん	タグ	1	
15	ソフトクリーム	名詞	1	
16	メロン	名詞	1	
17	汗	名詞C	1	
18	七夕	名詞	1	
19	暑い	形容詞	1	
20	幼虫	名詞	1	

図12：事前実態把握の抽出語リスト

※「品詞／活用」欄について、本研究で用いた分析ツールでは、分析上強制抽出された品詞は「タグ」、漢字1文字の名詞は「名詞C」と表記される。

4. お世話になった地域の方々をお招きした七夕会

図13では、七夕会における児童の発言をテキスト分析した図に示した。以下の抽出語や共起語から、児童が主体的に地域の人と関わろうとしていることが確認された。サブグラフ【01】の「行こう」、「一緒」、「廊下」、「手洗い」、「階段」、「行く」からは、児童が校内を案内している様子、サブグラフ【02】の「夏」、「ボウリング」からは、ゲームを説明している様子が分かる。また、サブグラフ【03】の「ありがとう」、「バイ

バイ」、「また来てね」、「またね」、「がんばって」、「仕事」、「楽しかった」からは、児童が地域の人へ感謝の気持ちを伝えている様子や地域の人への親しみと再び関わりをもちたいという希望を読み取ることができる。

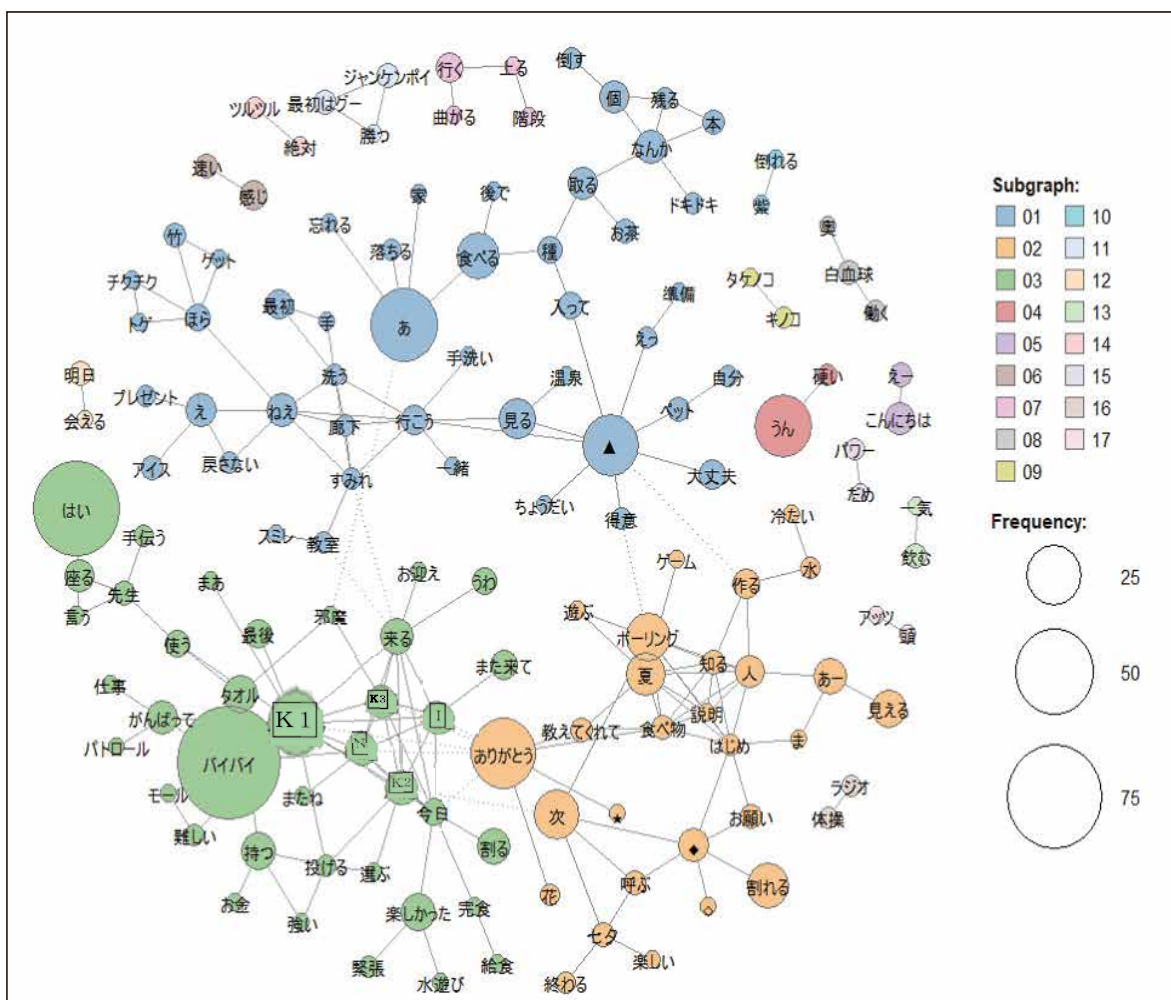


図13：お世話になった地域の方々をお招きした七夕会における共起ネットワーク図

※設定 【集計単位：文、出現回数：2回以上、共起関係：上位200】

※児童名を▲、◇、◆、★に、また、かかわった指導員等の実名は[N]、[I]、[K1]、[K2]、[K3]に、それぞれ置き換えている。

5. 学習後の児童の様子

学習前は、虫を苦手とし、関心が薄い児童がほとんどであった。しかし、学習の際にもらったカブトムシの幼虫やカナヘビの世話を通して、カブトムシの幼虫に名前を付けたり、触ってみようと試みたり、眺めたり、虫かごを持ち歩いたり、休み時間に虫捕りをしたりする児童の姿が多く見られるようになった（図14）。また、カブトムシが成虫になることを心待ちにし、成虫になると、餌やりや霧吹きの水やりなど、進んで世話をしたり、つかんで持ち上げたりするなど、生き物と触れ合うことも増えた。

家庭からは、『家の畑で虫を見かけると悲鳴をあげて逃げていたのに、今では、幼虫を見ると、「これはチョウになるんだよ」と言って変化を感じる』という話を伺った。また、生活の中で自然について疑問点があると、外部講師の方の名前が挙がったり、七夕会後は、「○○さん好きだった」「また○○さん呼びたい」「○○さんとまた会いたい」と話したり、生き物への興味をもつ機会や地域の中に自然について詳しい方がいることを知る機会、地域の人への親しみや興味をもつ機会になり得たのではないかと考えられる。



図14：カブトムシやカナヘビの観察、世話を様子

※児童の顔には、論文文化に当たり目線を加えている

V. 考察

1. 小学部低学年段階における地域との関わり意義について

本実践での学習の目的は、「なつさがし」であり、夏という季節をキーワードとして地域の自然や人材を知ってもらうことをねらいとしていた。地域資源を活用した学習を通して、学習のねらい以外に、地域の人や施設、仕事に児童が興味・関心を持ち、地域との関わりを深める機会となった。地域との学習を重ねていくことで、将来的には、身近な人々や自然に自分から働きかけ、自分の生活をより豊かなものにしようとする力につながっていくことが期待される。その過程である、小学部低学年段階では、地域に触れ、身近な地域に少しでも興味・関心を持ち、自分の生活圏を広げていく機会としていくことが必要ではないかと考える。

2. 地域資源を活用した学習効果について

地域の人材資源や自然資源を活用した学習を行うことで、児童の知見の広がりや深まりが見られた。人材資源のみを活用した学習では、質問をすることで、地域の方々との関わりが生まれ、児童が知りたい情報を得ることができた。一問一答の形式が児童にとっては分かりやすいことに加え、事前に児童と簡単な質問内容を決め、質問の仕方を確認したことで、初めて関わる地域の方とも、ある程度スムーズにやりとりを行うことにつながったと考える。また、一つの質問に対するやりとりを更に重ねて質問することを促した際には、2回目以降の質問に関する例を取り上げたことで、質問内容を更に深めようとする児童も見られた。

人材・自然資源を活用した学習では、児童の知見の広がりや深まりに加え、自ら外部講師や自然と関わろうとする児童の様子が見られた。やりとりが行いやすい一問一答の質問形式ではないが、自然資源が目前にあり、直接体験をしながら学習に取り組むことで、児童の中で好奇心や興味・関心が自然発生的に湧き上がり、積極的かつ意欲的な姿につながったと考える。また、次々と生まれる気付きや疑問に対して、外部講師の方に専門的な情報をすぐに返答してもらったことで、学習効果が更に高まったと考えられる。

3. 学習形態の違いによる児童の主体性の高まりについて

本実践では、地域人材を活用した町たんけん学習、地域人材および自然資源を活用した「こどもの森」における学習に加え、お世話になった地域の方々を招いた七夕会を行った。町たんけん学習・「こどもの森」での学習いずれの実践も、児童が地域資源から学ぶ学習形態であったが、七夕会実践はそこから発展させた児童が主体となる実践であった。

児童主体の七夕会では、児童が地域の方々のために自ら関わろうとする姿が見られた。準備段階から児童が誰を招待するのか、何をすると喜んでもらえるか、どんな風に話し掛ければ良いのかなど、自分たちで考え、活動してきたことで、児童の主体性の高まりにつながったと考える。家族や放課後等デイサービスなど慣れた人たち以外と話をする機会が多くはない児童らにとって、発話に「あ」「えー」などのフィラーが多く見られ、いつもとは異なる環境の中で何を話すか、どのように話すかを自分なりに考えながら、活動に取り組んでいたのも特徴的だった。

このように、学習のねらいや児童に期待したい力によって、学習形態をどのように設定するか考慮する必要がある。

4. 地域の方々との打ち合わせについて

学習前の関係する方々との打ち合わせは言うまでもなく重要である。本実践前にも、地域の方々と児童の実態や学習のねらい、学習内容について打ち合わせを行った。そのため、地域の方も児童も互いに安心して学習に取り組むことができた。また、日頃児童をよく知っている教師と専門的な知識を有する外部講師が打ち合わせを行うことで、児童の実態に即し、好奇心がかき立てられるような学習内容を設定することができ、より児童の学習意欲向上につながると考えられる。更に、地域資源を活用した学習を継続的に取り組んだり、内容を広げ深めたりするためには、教師と地域の方々との関係づくりが重要である。

5. 地域人材活用学習の継続と拡大について

本実践では、昨年度の実践の外部講師の方に再度学習の依頼を行った。加えて、本実践で関わる地域の方々7名にも依頼した。さらに、昨年度の外部講師の方の紹介から、生き物の分野に詳しい外部講師の方を1名紹介していただいた。

地域人材活用の継続については、児童が昨年度の学習内容や外部講師とのやりとりを思い出したことで今年度も外部講師と積極的に関わろうとすることにつながったと感じた。また、外部講師の方も、打ち合わせの中で、児童のことを思い浮かべながら取り扱う植物や生き物について話している様子が見られた。児童、外部講師が互いに安心してコミュニケーションを図りながら学習を進めたり、より学習内容を深めたりする点において、地域人材活用の継続が効果的だと考える。

また、地域人材活用の拡大については、関わる方々を増やすことで、児童が様々な地域の人と接したりその人に関わる仕事や施設について広く知ったりする機会になった。児童の生活圏や興味・関心を広げる上では、地域人材活用の拡大が効果的だと考える。

VI. 課題

本稿は、知的障害を有する特別支援学校小学部1，2年児童を対象に行った生活単元学習の単元「なつさがし」として、地域の自然資源を用いた直接体験学習及び地域の多様な人たちとの交流を組み込んだ、人材・自然資源を活用した授業を行った。その省察的分析のなかで、小学部児童であっても、主体的に自然や地域に働きかけ、学びを深めていく様子が確認されていた。このような地域資源を活用した学習が、児童にとってより自分の生活の豊かさへつながるのではないかと更なる期待を込め、児童の学びを更に継続・展開させていくための課題として、以下の3点をあげたい。

第一に、児童のレディネスの把握と底上げである。より効果的に地域資源活用の学習を行うためには、児童が地域資源と関わるための、社会性やコミュニケーション力、全体的な運動能力、認知力などの力が不可欠である。そのため、児童個々の実態に日々の自立活動における指導はもちろん、学習に取り組む前段階における指導の工夫や、学習時における手立てや支援方法などを考慮していく必要がある。

第二に、児童の学びを地域への関心にいかにつなげていくかである。地域資源を活用した学習を通して、その時間における学習内容が理解できたかどうか留まらず、学習で得た学びや地域資源への興味・関心や関わりを日常生活へつなげ、広げていくことが、将来的な児童の実践力につながると考える。本実践では、「なつさがし」の学習場面以外で興味・関心や気付きを広げられるように、七夕の笹をいただく活動や学校でカブトムシやカナヘビの世話・観察を行う活動を取り入れたところ、学習後も、生き物が苦手な児童でさえ生き物への関心の高まりが見られた。ただ、本実践では、葉っぱなら〇〇さん、カブトムシなら△△さんのように、本取り組みを思い出して点として結び付けることはできたものの、児童が自分から広く地域資源の活用を発想できるところまでには至らなかった。

そのために、発達段階によって、どの程度、生活への広がりを児童へ期待したいのかを、教師側で明確にしていかなければならない。また、学習の事前、事後指導や学習間の振り返りや次時の学習へのつなげ方なども検討の余地がある。このような地域資源を活用した学習の際には、教師の役割を明確にし、児童の学びの般化につなげていく必要があると考える。

参考・引用文献

- 三浦駿介・春日知花（2019）：知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」—生活単元学習「ラーメン店をひらこう」の実践から—。埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 17, 9-16.
- 文部科学省（2016）：地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集.
- 文部科学省（2017）：特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）.
- 中丸信吾・渡邊貴裕・渡正・尾高邦生（2022）：教師からみた知的障害のある生徒における自然体験活動を取り入れた生活単元学習の学びのプロセス. 野外教育研究, 25, 99-110.
- 牛澤賢二（2018）：やってみようテキストマイニング—自由回答アンケートの分析に挑戦！—. 朝倉書店.
- 山崎清男・中川忠宣・深尾誠（2010）：地域との関わりによる子どもの学習活動の推進. 生活体験学習研究, 10, 35-41.