

知的障害特別支援学校の生活単元学習に対する教員の認識

松山 郁夫

Teachers' Perceptions of the Life Unit Learning for Students in Special Support Schools of Intellectual Disabilities

Ikuo MATSUYAMA

【要旨】本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員が児童生徒に対する生活単元学習について、どのように認識しているのかを明らかにすることである。知的障害特別支援学校の教員を対象として、生活単元学習に対して意識する度合いを問う、独自に作成した無記名方式の質問紙調査票を郵送により配布して回収した。17校から得られた276名の有効回答を分析した。その結果、知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒への生活単元学習に対して、全般に亘ってある程度関心を向けている傾向があること、および「学習能力を高めること」、「社会適応能力を高めること」、「思考力を高めること」の3つの視点から捉えようとしていること、この順に関心を向けていること等が示唆された。

【キーワード】知的障害特別支援学校、教員、児童生徒、生活単元学習

I はじめに

知的障害特別支援学校における生活単元学習では、知的障害のある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、活動の過程を組織的・体系的に体験しながら、自立や社会参加のために必要な事柄を実際の・総合的に学習できるように構成する。その際、広範囲に各教科等の目標や内容を含めて単元を構成し、個別の指導計画に基づいて計画して実施することになる。単に教科等の内容を合わせて指導するのではなく、生活の流れやまとまり等の生活の文脈に基づいて計画して授業を展開し、具体的経験の組織化による生活力の育成が目標である。

生活単元学習を指導していくには、各児童生徒の実態、興味・関心や得意なこと等のストレングスを踏まえて、個人差の大きい集団においても各児童生徒が見通しをもって力を発揮し、活動に協働して取り組むことができる指導が求められる。また、「個別の指導計画で明らかになった教育的ニーズや指導目標を生かしながら生活に密着し、各児童生徒の興味・関心に基づいた学習活動を準備し、それらを展開していく中で、満足感や成就感といった自己実現の喜びを味わうことができるようにする必要がある。さらに、目標意識や課題意識を育てる活動を含み、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることができるようにする必要がある」と言及されている（濱田・小久保, 2021）。

知的障害児の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、生活の場面で生かすことが難しいこと、成功経験が少ないことにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いこと、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考

や判断、表現できるようにする指導が効果的であることが報告されている（文部科学省，2018）。

これらのことから、「領域や対象を超えて機能する汎用性の高い資質・能力の育成が求められている」と言える（特殊教育総合研究所 2017）。知的障害特別支援学校においては、「各教科等を合わせた指導」という指導の形態で、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等が行われている。そのうち、生活単元学習では、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の一部又は全部について合わせた授業がなされている状況にある。また、「各教科等を合わせた指導」においては、児童生徒の生活経験を積み上げていくことを大切にしながら、「教科別の指導」で学習したことを「各教科等を合わせた指導」の中で、発展させたり、活用できたりする実践が求められている（高阪・村上，2022）。

しかしながら、授業の目標に沿った個別の評価が難しいため、授業構想や計画作成だけでなく、領域教科を合わせ指導に対して学習したことを明確にすることにも困難さがあるため、教科等を合わせた指導の授業において、何を学習したのかを示す必要がある。また、児童生徒の資質・能力・発達段階・ストレングス等の視点から、どのようなことが学習されているのかを把握し、個別の評価や個別の対応、授業構想や計画作成への適切な対応が不可欠である。

文部科学省では、平成 29 年 4 月 28 日に学校教育法施行規則の一部改正と特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領の改訂を行った。知的障害教育には、知的障害教育の各教科等における目標に準拠した観点別学習評価を、各特別支援学校段階でどのように進めていき、学習評価の記述をするのか。知的障害教育の指導形態の一つである各教科等を合わせた指導において育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた指導目標の設定をどのように運用していくのか。「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」における知的障害教育の「学びの連続性」の確保を、実際の各特別支援学校ではどのように適用していくのかを考える必要があると主張されている（阿部，2022）。このことは、教員の課題となっているため、学習指導要領の改訂に基づいて、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増えているものと推測される。

生活単元学習等の「各教科等を合わせた指導」では、教育課程を編成して実践化する。「教科別の指導」では学習指導要領に示された各教科等の目標と内容をもとに指導計画を作成して、授業で実践化すると手続きとなる。「各教科等を合わせた指導」は、単元の構想を検討する際に「合わせる」複数の教科等の目標と内容を踏まえた上で生活単元学習の指導計画を作成し、授業で実践化する手続きが必要なので、より高い専門性が必要である」と言及されている（西井，2024）。

以上のことから、学習指導要領の改訂により、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への生活単元学習に対する認識に変化があるものと推察される。そのことが検討されれば、知的障害特別支援学校の教育を充実させるための一助になると考えられる。したがって、本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員における生活単元学習に対する認識を明らかにすることである。

II 方法

1. 調査対象

本研究では、知的障害特別支援学校において知的障害児を指導・支援する教員を対象として、生活単元学習について意識する度合いを問う、独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。調査にあたっては、回答者の性別、年代、学部に関する回答を求めた。分析対象者 276 名のプロフィールは表 1 の通りで、男性 81 名（29.3%）、女性 195 名（70.7%）、年代は 20 代 66 名（23.9%）、30 代 85 名（30.8%）、40 代 62 名（25.5%）、50 代 57 名（20.7%）、60 代 6 名（2.2%）、学部は小学部 116 名（42.0%）、中学部 89 名（32.2%）、高等部 71 名（25.7%）であった。

表1 各学部の年代と性別の内訳 (単位:人)

区 分	20代	30代	40代	50代	60代	合 計	
小学部	男性	8 (6.9%)	11 (9.5%)	0 (0.0%)	1 (0.9%)	0 (0.0%)	20 (17.2%)
	女性	29 (25.0%)	27 (23.3%)	20 (17.2%)	16 (13.8%)	4 (3.4%)	96 (82.8%)
中学部	男性	5 (5.6%)	18 (20.2%)	7 (7.9%)	5 (5.6%)	1 (2.8%)	36 (40.4%)
	女性	6 (11.3%)	11 (12.4%)	22 (24.7%)	14 (15.7%)	0 (0.0%)	53 (59.6%)
高等部	男性	3 (4.2%)	7 (9.9%)	9 (12.7%)	6 (8.5%)	0 (0.0%)	25 (35.2%)
	女性	15 (21.1%)	11 (15.5%)	4 (5.6%)	15 (21.2%)	1 (1.4%)	46 (64.8%)
合 計	男性	16 (5.8%)	36 (13.0%)	16 (5.8%)	12 (4.3%)	1 (0.4%)	81 (29.3%)
	女性	50 (18.1%)	49 (17.8%)	46 (16.7%)	45 (16.3%)	5 (1.8%)	195 (70.7%)
	総数	66 (23.9%)	85 (30.8%)	62 (22.5%)	57 (20.7%)	6 (2.2%)	276 (100.0%)

※ () 内は各学部の総和、及び全体の総和のパーセンテージを示している。

2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和5年11月15日より12月8日までの23日間とした。

調査方法は、47か所の知的障害特別支援学校に、本研究に使用する無記名方式の質問紙調査票を郵送で、1校につき各学部に10部、計30部配布し回収する方法にて実施した。17か所(送付した学校の36.2%)から合計384名の回答が回収され、そのうち全質問項目に記入がなされている276名の回答を有効回答とした(有効回答率19.6%)。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校を、系統抽出により抽出した。具体的には、令和5年10月1日現在の各都道府県の知的障害特別支援学校の名簿の最初からA番目に記載されてある1か所の知的障害特別支援学校、計47か所を抽出した。

3. 質問項目の作成手順

本研究で使用する質問項目の作成にあたっては、文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説各教科等編の生活単元学習に関する記述を参考にして、1つの質問項目に複数の要素を含まないように、また意味内容を大きく括らないように注意しながら、児童生徒に対して生活単元学習に対して、気にしていることに関する23の質問項目を作成した。その後、A知的特別支援学校小学部・中学部・高等部の教員各2名、計6名に対して、23の質問項目が知的障害特別支援学校の教員への調査で使用することが可能かどうかを個別的に質問した。具体的には、作成した23項目の質問項目すべてに回答してもらい、文章自体が理解できるものであるかどうか、文章の内容が知的障害知的障害特別支援学校の教員において納得がいくものかどうかを質問した。その結果、全23項目に関しては6名全員からすべて使用できるとの回答が得られた。そのため、これら23項目全てを質問項目として使用することにした。なお、小学部、中学部、高等部の各教員に質問したのは、小学部児童、中学部生徒、高等部生徒に対する教育には関連性や連続性があり、全学部の教員における生活単元学習に対する共通した認識を明らかにできると考えられるからである。

全学部教員の生活単元学習に対して意識する度合いを問う独自の23項目の質問項目における回答は、「まったく気にしていない」(1点)、「あまり気にしていない」(2点)、「どちらとも言えない」(3点)、「ある程度気にしている」(4点)、「かなり気にしている」(5点)までの5段階評価とした。

4. 分析方法

回答に対して、知的障害特別支援学校における小学部、中学部、高等部、及び全体の各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に、各質問項目について Promax 回転を伴う主因子法による因子分析を行い、各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。因子ごとの項目数が異なるため、算出された平均値を項目数で除したものを平均値として示した。各因子の Cronbach の α 係数を求め、各因子別、及び全体としての内的一貫性を有するかどうかの検証も行った。さらに、各因子が正規分布しているか否かを確認するために Shapiro-Wilk 検定を行った ($p < .05$)。正規分布に従わないと判断された場合、Friedman 検定を行い、多重比較には Wilcoxon の符号付き順位検定に Bonferroni の不等式を適応した。Friedman 検定の有意水準を 0.05 とし、多重比較の有意水準は $0.0167 (=0.05/3)$ とした。統計処理には、IBM SPSS Statistics 22 を使用した。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害特別支援学校に対して、書面にて本研究の目的、内容、結果の公表方法、協力は任意であること、調査は無記名で行うこと、回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため、学校名は一切でないこと等を説明し、同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

III 結果

知的障害特別支援学校の生活単元学習に対して、意識する度合いを問う独自の 23 項目の質問項目について、各項目の平均値・標準偏差については表 2 の通りであった。平均値の最小値は 3.11 (SD=0.87) 「17. 児童生徒に調査活動を経験させる」で、最大値は 4.35 (SD=0.66) 「5. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を実際的に学習できるようにする」であった。11 項目が 3 点台 (47.8%)、12 項目が 4 点台 (52.2%) であった。これら 23 項目について、Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度は 0.87 であった。Bartlett の球面性検定では有意性が認められた ($\chi^2(df=253)=2683.04, p < .01$)。このため、23 項目については因子分析を行うのに適していると判断した。

これら 23 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、第 1 因子で 7.63、第 2 因子で 2.12、第 3 因子で 1.47、第 4 因子で 1.23、第 5 因子で 1.20 というものであり、スクリープロットの結果からも 3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。

回転前の 3 因子で 23 項目の全分散を説明する割合は 48.77% であった。主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、5 項目が十分な因子負荷量を示さなかったため、これを除外して、再度、主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の因子パターンは表 3 の通りであった。この場合、3 因子で 18 項目の全分散を説明する割合は 53.94%、Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度は 0.87 で、Bartlett の球面性検定では有意性が認められた ($\chi^2(df=153)=2019.58, p < .01$)。

因子別の平均値は、第 1 因子が 4.12 (SD=0.44)、第 2 因子が 3.40 (SD=0.41)、第 3 因子が 3.93 (SD=0.53) であった。因子相関行列は表 4 の通りであった。

各因子の Cronbach の α 係数を求めたところ、第 1 因子 0.86、第 2 因子 0.76、第 3 因子 0.71 であり、全項目では 0.88 との値を示したことから、各因子別に見ても、全体としても、内的一貫性を有すると判断された。

第1因子は、「4. 児童生徒の学習活動を生活上の課題に沿って指導内容を組織する」、「5. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を実際的に学習できるようにする」、「2. 一連の活動を体系的に経験すること」、「15. 児童生徒の学習活動を生活上の目標に沿って指導目標を組織する」等、主として、児童生徒が、日常生活や社会生活に必要な態度を身につけるための学習能力を高めることを重視した単元に関する内容であった。このため、第1因子「学習能力を高めること」と名づけた。

第2因子は、「17. 児童生徒に調査活動を経験させる」、「8. 児童生徒に調査結果の発表を経験させる」、「1. 児童生徒にグループでの話し合いを経験させる」、「11. 児童生徒の対話的で深い学びを育成する」等、主として、児童生徒が、調査活動を通して他児との話し合いや調査結果の発表を通して、思考力を身につけていくことを重視した単元に関する内容であった。このため、第2因子「思考力を高めること」と名づけた。

第3因子は、「12. 児童生徒の技能を育成する」、「10. 児童生徒に作品の製作を経験させる」、「19. 児童生徒の知識を育成する」、「14. 児童生徒の判断力を育成する」で、主として、児童生徒の知識、技能、判断力を育成したり作品の製作体験をさせたりして、社会生活が営める力を育むことを重視した単元に関する内容であった。このため、第3因子「社会適応能力を高めること」と名づけた。

各因子について Shapiro-Wilk 検定を行った結果、各統計量は、第1因子 0.98 ($p < .01$)、第2因子 0.97 ($p < .01$)、第3因子 0.97 ($p < .01$) であったため、各因子は正規分布に従わないと示された。これら3因子間に対する Friedman 検定の結果、各平均ランクについては第1因子 2.54、第2因子 1.32、第3因子 2.15 で有意差が認められた ($\chi^2 (df=2) = 232.81, p < .01$)。

その後、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果、第1因子と第2因子間、第1因子と第3因子間、第2因子と第3因子間には有意差が認められた(表5)。このため、知的障害特別支援学校の教員は、生活単元学習に関する視点について、第1因子「学習能力を高めること」、第3因子「社会適応能力を高めること」第2因子「思考力を高めること」の順に関心を向けていることが示唆された。

表2 生活単元学習について意識する度合いを問う質問項目に関する平均値と標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
1. 児童生徒にグループでの話し合いを経験させる	3.45	0.91
2. 一連の活動を体系的に経験すること	4.08	0.67
3. 児童生徒の表現力を育成する	3.96	0.72
4. 児童生徒の学習活動を生活上の課題に沿って指導内容を組織する	4.31	0.62
5. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を実際的に学習できるようにする	4.35	0.66
6. 児童生徒の各発達段階に合わせて協働作業を入れる	4.10	0.71
7. 児童生徒の人間性を育成する	4.11	0.71
8. 児童生徒に調査結果の発表を経験させる	3.21	1.00
9. 一連の活動を組織的に経験すること	3.73	0.72
10. 児童生徒に作品の製作を経験させる	3.96	0.82
11. 児童生徒の対話的で深い学びを育成する	3.84	0.78
12. 児童生徒の技能を育成する	3.85	0.71
13. 児童生徒の自立に必要な事柄を実際的に学習できるようにする	4.31	0.63
14. 児童生徒の判断力を育成する	3.98	0.65
15. 児童生徒の学習活動を生活上の目標に沿って指導目標を組織する	4.20	0.61
16. 児童生徒の学びに向う力を育成する	4.03	0.68

17. 児童生徒に調査活動を経験させる	3.11	0.87
18. 児童生徒の主体的で深い学びを育成する	3.99	0.73
19. 児童生徒の知識を育成する	3.92	0.71
20. 児童生徒の自立に必要な事柄を総合的に学習できるようにする	4.14	0.68
21. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を総合的に学習できるようにする	4.06	0.65
22. 児童生徒の思考力を育成する	4.01	0.62
23. 児童生徒の各発達段階に合わせて作業分担をする	4.29	0.66

n=276

表3 生活単元学習について意識する度合いを問う質問項目に関する因子分析

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子「学習能力を高めること」			
4. 児童生徒の学習活動を生活上の課題に沿って指導内容を組織する	0.66	0.15	0.01
5. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を実際的に学習できるようにする	0.66	0.07	0.01
2. 一連の活動を体系的に経験すること	0.65	0.17	0.24
15. 児童生徒の学習活動を生活上の目標に沿って指導目標を組織する	0.59	0.17	0.21
18. 児童生徒の主体的で深い学びを育成する	0.55	0.33	0.03
16. 児童生徒の学びに向う力を育成する	0.54	0.17	0.04
13. 児童生徒の自立に必要な事柄を実際的に学習できるようにする	0.54	0.16	0.28
9. 一連の活動を組織的に経験すること	0.50	0.32	0.14
20. 児童生徒の自立に必要な事柄を総合的に学習できるようにする	0.50	0.17	0.42
21. 児童生徒の社会参加に必要な事柄を総合的に学習できるようにする	0.44	0.05	0.28
第2因子「思考力を高めること」			
17. 児童生徒に調査活動を経験させる	0.25	0.77	0.24
8. 児童生徒に調査結果の発表を経験させる	0.18	0.72	0.19
1. 児童生徒にグループでの話し合いを経験させる	0.09	0.62	0.16
11. 児童生徒の対話的で深い学びを育成する	0.44	0.48	0.09
第3因子「社会適応能力を高めること」			
12. 児童生徒の技能を育成する	0.59	0.00	0.56
10. 児童生徒に作品の製作を経験させる	0.15	0.07	0.53
19. 児童生徒の知識を育成する	0.24	0.25	0.49
14. 児童生徒の判断力を育成する	0.13	0.22	0.47

n=276

表4 生活単元学習について意識する度合いを問う質問項目に関する因子相関行列

因子	第2因子	第3因子
第1因子「学習能力を高めること」	0.43	0.56
第2因子「思考力を高めること」		0.25
第3因子「社会適応能力を高めること」		

表5 生活単元学習について意識する度合いを問う質問項目に関する各因子間比較

因子間	度数	平均ランク	順位和	Wilcoxon の符号付き順位検定統計量 Z	
第1因子>第2因子	負の順位	241	138.05	33270.50	-13.07* (正の順位に基づく)
第1因子<第2因子	正の順位	21	56.31	1182.50	
第1因子=第2因子	同順位	14			
第1因子>第3因子	負の順位	162	138.11	22373.50	-6.14* (正の順位に基づく)
第1因子<第3因子	正の順位	86	98.87	8502.50	
第1因子=第3因子	同順位	28			
第2因子>第3因子	負の順位	40	79.20	3168.00	-10.40* (負の順位に基づく)
第2因子<第3因子	正の順位	197	127.08	25035.00	
第2因子=第3因子	同順位	39			

* $p < .05/3$ (= .0167)

IV 考 察

細川ら (2021) の調査研究では、約9割の知的障害特別支援学校において、教育課程の中で教科等を合わせた指導を行っていたことから、知的障害の児童生徒への指導方法として広く実施されている。「生活単元学習」、「遊びの指導」のねらいの設定のしかたとして、「単元や題材の活動」から設定している」が約5割であったが、「生活単元学習」や「遊びの指導」のテーマや題材は、児童生徒の生活に根ざしたところから考えようとしているため、「単元の題材や活動」からねらいを設定することが多い。また、新学習指導要領では知的障害の児童生徒の教科の目標や内容が小学校にならって大幅に増え、学びの場の連続性から教育課程の一元化がめざされている背景から、各教科別の指導の目標を合わせた指導の目標としていると報告されている。本調査において、知的障害特別支援学校の教員に対して行った、知的障害のある児童生徒への生活単元学習に対して意識する度合いを問う独自の23項目の質問項目への回答の平均値については、3点台、4点台が各5割程度であった。これらのことから、知的障害特別支援学校の教員の多くは、生活単元学習に対して全般に亘ってある程度関心を向けている傾向があるものと推察される。

知的障害特別支援学校の生活単元学習において、「集団としての学習テーマ」と「各教科の目標や内容」という2方向についての思考を生徒の実態に合わせて深めることを意識する必要がある。そのため、集団としての学習テーマに沿った「協働的な学び」を実感できるようにすることを目指しながらも、「集団のテーマに迫る学習を通して自然に発揮している各教科の見方・考え方を見取り、学習評価できる目を養う」という視点を大切に生活単元学習の授業づくりが求められる(岩佐 他, 2024)。つまり、児童生徒の学習能力の向上を重視した授業の展開が不可欠となる。このことから、第1因子「学習能力を高めること」は、知的障害特別支援学校の教員が、知的障害のある児童生徒の学習能力を向上させる生活単元学習を重視していることを表していると推察される。

知的障害特別支援学校小学部低学年対象に、「A組なつまつり」と称する生活単元学習を実施し、児童の興味・関心のある活動内容を盛り込むことにした。その結果、各児童における主体的で創造的な活動がなされただけでなく、言葉を交わして協力し合う等、お互いに助け合うことも多く、本学級の集団としての成長も見られたと報告されている(廣瀬 他, 2024)。知的障害特別支援学校の各教科等を合わせた指導の一形態として「遊びの指導」があり、遊びの指導が意義をもって実践されるためには、遊びを目的とするか手段とするかという遊びの捉え方について、教員間で教育観について共有するこ

とが求められる」と主張されている(菅原・真鍋, 2022)。そのため、遊びの指導が他の教育課程に置き換わっていく過程、および遊びの指導に対する授業とその意義を検討することを通して、教員における遊びと遊びの指導、そこから得られる思考力の向上に関する共通理解を図ることが不可欠だと考えられる。また、生活単元学習の単元設定、単元構成のあり方について検討するならば、単元には人との関わりのある場面及び集団によって課題解決する場面を設定すること、生徒が見通しをもって取り組むことができるような分かりやすい単元構成にすることが重要になる(仲矢・井上・能勢, 2020)。したがって、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、思考力を高める授業実践の取り組みが増え、授業改善を継続的に行う必要がある。それ故、第2因子「思考力を高めること」は、知的障害特別支援学校の教員が、知的障害のある児童生徒の思考力を向上させるために、生活単元学習における授業の工夫を重視していることを表していると推察される。

生活単元学習において、生活中心教育の良さを見失ってしまわないように、生活中心教育の意義を捉え直し、教科学習のあり方を検討することが今後の教育実践に求められると言及されている(葛西, 2022)。また、知的障害特別支援学校中学部2年生を対象とした、社会科「社会参加するために必要な集団生活」と職業・家庭科の職業分野「働くことの意義」を重視した生活単元学習をグループで実施した結果、その利点は、生徒が主体的に学習に取り組む学習意欲が高まるだけでなく、お互い助け合うという社会性の向上がなされることである(黒木・松山, 2022)。これらは、学習指導要領の改訂によって、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みを重視していることに沿った見解と考えられる。児童生徒の社会性を高める教育の重要性を示した実践から、児童生徒の社会性を育み、より社会適応能力を向上させることが求められると判断される。したがって、第3因子「社会適応能力を高めること」は、知的障害特別支援学校の教員が知的障害のある児童生徒への生活単元学習の指導において、社会適応能力を向上させるように心がけていることを表しているものと考えられる。

因子別の平均値は、第1因子「学習能力を高めること」が4.12 (SD=0.44)、第2因子「思考力を高めること」が3.40 (SD=0.41)、第3因子「社会適応能力を高めること」が3.93 (SD=0.53)であった。また、第1因子と第2因子間、第1因子と第3因子間、第2因子と第3因子間には有意差が認められた。このため、知的障害特別支援学校の教員には、知的障害のある児童生徒への生活単元学習に対して、「学習能力を高めること」、「社会適応能力を高めること」、「思考力を高めること」の3視点があり、この順に関心を向けていることが明らかになった。このことは、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への生活単元学習の指導について考える上で重要な視点と言える。

今後の課題は、知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒への生活単元学習の指導に対して、「学習能力を高めること」、「社会適応能力を高めること」、「思考力を高めること」の3視点があり、この順に関心を向けていることが、「知的障害特別支援学校の児童生徒への生活単元学習を充実させるために、どのように影響しているのかを明らかにすることである。

V 結 論

本研究では知的障害特別支援学校各学部の教員を対象に、児童生徒への生活単元学習の指導に対して意識する度合いを問う、独自に作成した無記名方式の質問紙調査票を郵送により配布して回収した。276名の有効回答を分析した結果、知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒への生活単元学習に対して、全般にわたってある程度関心を向けている傾向がある。また、知的障害のある児童生徒への生活単元学習に関する視点について、「学習能力を高めること」、「社会適応能力を高めること」、「思考力

を高めること」の3視点があり、この順に関心を向けているものと示唆された。このことは、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への生活単元学習の充実のために重要な視点と考察された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました知的障害特別支援学校の校長と教員の皆様に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部敬信 (2022) . 知的障害教育における「学びの連続性」を踏まえた現状と今後の課題. 人間科学 4, 10-23.
- 濱田万里代・小久保博幸(2021). 目的意識をもって生活する力を育む生活単元学習：単元「かいもののでかけよう」の実践を通して. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 30, 317-327.
- 廣瀬優佳里・小柳浩貴・小野真智子・松山郁夫 (2024) . 知的障害特別支援学校小学部におけるイメージを広げて主体的に活動する児童生徒の育成：「A組なつまつり」の生活単元学習を通して－. 佐賀大学教育実践研究, 42, 7-13.
- 細川かおり・橋本創一・李 受眞・山口 遼・渡邊貴裕・尾高邦生・熊谷 亮・杉岡千宏・霜田 浩信 (2021) . 知的障害特別支援学校のカリキュラムと教科等を合わせた指導に関する調査研究. 千葉大学教育学部研究紀要, 69, 57-63.
- 岩佐恭平・鈴木藍子・若月未来・加茂 聡・青鳶雅文・成瀬美佳・吉田順平・塩原康裕・山元 薫 (2024) . 生活単元学習における自分事に迫る授業づくり：自分なりの思考の深まりを目指して. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 34, 430-440.
- 葛西一馬 (2022) . 知的障害教育における生活中心教育の指導原理“三木安正と小出進”. 星槎大学大学院紀要, 4(1), 1-16.
- 黒木美帆・松山郁夫 (2022) 知的障害特別支援学校中学部における社会科・職業科を目標に据えたグループ活動による生活単元学習. 佐賀大学教育実践研究, 40, 3-11.
- 高阪英徳・村上理絵 (2022) . 知的障害特別支援学級における「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」での学びをつなげる実践の在り方の検討. 広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 20, 33-41.
- 文部科学省 (2018) . 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2018) . 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018) . 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 (幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 仲矢明孝・井上寛規・能勢涼子 (2020) . 生活単元学習の単元設定・単元構成の在り方：2年間実践された単元の授業評価結果からの検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 79-90.
- 西井孝明 (2024) . 知的障害特別支援学校における壁面緑化活動の教育実践：持続可能な社会を踏まえた中学部生活単元学習による取り組み. 特別支援教育実践研究/特別支援教育実践研究会編集委員会編, (4), 80-89.
- 菅原宏樹・真鍋 健 (2022) . 千葉大学教育学部附属特別支援学校における「遊び」の指導の成立と維持：1970年代から2010年代の実践に焦点を当てて. 千葉大学教育学部研究紀要, 70, 155-160.