

生活単元学習の指導における指導計画作成・活用の実態とその関連要因

正木 真弓

I 問題

知的障害教育においては、各教科等を合わせた指導という独自の指導方法が多くの学校で実践されてきており、その中でも生活単元学習は代表的な形態の一つとして行われてきている。児童生徒の重度・重複化や多様化、個別の指導計画の作成により個々のニーズに応じた指導の具体化が求められるなど、特別支援教育を取り巻く環境が変化している中で、各教科等を合わせた指導において、授業の改善や学部間の系統性の確保についての課題意識を教師が持っている（木村，2009）との指摘がある。

また一方で、大西（2012）は、学級や課題別の小グループ又は学部単位の大きな集団の指導においても個別の指導計画に基づき、幼児児童生徒の実態に応じた指導が行われることの必要性を指摘しており、川間（2008）は、各教科等を合わせた指導について、グループごとで設定する単元と個別の指導計画が関連していないことが多いと指摘している。各授業場面での個別の指導計画の活用については未だ課題も多く残されていると言える。

そこで、知的障害特別支援学校では、指導計画がどのような手続きで作成され、実践及び、評価・改善が行われているのか実態を調査し、教師の生活単元学習に対する意識がどのように影響を及ぼしているか、また、指導計画作成に関連する校内の体制が指導計画の作成・活用にどのように影響を及ぼしているのかを中心に明らかにしたいと考えた。

II 目的

本研究では、特別支援学校で行う生活単元学習の指導計画作成・活用について検討を行うため以下の点を明らかにする。

- 1 生活単元学習の年間指導計画作成・活用の実態
- 2 教師の生活単元学習の指導に対する意識

- 3 各教科等の指導計画作成・活用に関する校内体制の実態
- 4 教師の生活単元学習の指導に対する意識及び指導計画作成・活用に関する校内体制が生活単元学習の年間指導計画作成・活用の実態に及ぼす影響

III 方法

1 調査方法・時期

郵送による質問紙調査を2012年7月下旬から8月中旬に実施した。

2 対象

全国の知的障害特別支援学校の Web サイト上で、教育課程に生活単元学習実施と表記があった学校から抽出した264校のうち、調査協力可能との回答のあった152校。教務主任144名、小学部主事・中学部主事各125名の計394名。

IV 結果

生活単元学習の指導に対する教師の意識及び年間指導計画作成・活用の実態について、5段階の尺度で測定し、得点化して因子分析を行った。教師の意識は、因子Ⅰ「生活単元学習の指導及び年間指導計画活用に対する困難さ」、因子Ⅱ「各教科等の既習の内容及び個々のニーズに基づいた単元設定」、因子Ⅲ「生活単元学習の年間指導計画作成・活用による個々の課題や支援方法の明確化」、因子Ⅳ「恒例の単元を行うことの有用感」の4因子が抽出された。

また、年間指導計画作成・活用の実態は、因子Ⅰ「個々の実態や目標・評価を基にした年間指導計画の作成・活用」、因子Ⅱ「具体的な手続きを用いた年間指導計画の活用」、因子Ⅲ「各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定」、因子Ⅳ「前年度の単元を踏襲した年間指導計画の作成」の4因子が抽出された。教師の意識を独立変数、指導計画作成・活用の実態を従属変数として重回帰分析を行った（表1）。「個々の実態や目標・評価を基に

表1 生活単元学習の指導に対する教師の意識、生活単元学習の年間指導計画作成・活用の実態についての重回帰分析結果
(ステップワイズ法)

独立変数	従属変数			
	個々の実態や目標・評価を基にした年間指導計画作成・活用	具体的な手続きを用いた年間指導計画の活用	各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定	前年度の単元を踏襲した年間指導計画の作成・活用
生活単元学習の指導及び年間指導計画作成・活用に対する困難さ	.197***		.707***	
各教科等の既習の内容及び個々のニーズに基づいた単元設定	.247***			.329***
年間指導計画作成・活用による個々の課題や支援方法の明確化	.652***		-.211***	-.240**
恒例の単元を行うことの有用感	-.104*	.717***	.307***	
<i>R</i>	.843	.717	.803	.349
調整済み <i>R</i> ²	.711	.512	.639	.112
<i>F</i> 値	116.126***	201.271***	114.812***	13.220***

(数値：標準偏回帰係数) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

した年間指導計画作成・活用」に対して、「生活単元学習の指導及び年間指導計画作成・活用に対する困難さ」、「各教科等の既習の内容及び個々のニーズに基づいた単元設定」、「生活単元学習の年間指導計画作成・活用による個々の課題や支援方法の明確化」が有意に正の影響を、「恒例の単元を行うことの有用感」が有意に負の影響を及ぼしていた。「具体的な手続きを用いた年間指導計画の活用」に対しては、「恒例の単元を行うことの有用感」が有意に正の影響を及ぼしていた。「各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定」に対して、「生活単元学習の指導及び年間指導計画作成・活用に対する困難さ」、「恒例の単元を行うことの有用感」が有意に正の影響を、「生活単元学習の年間指導計画作成・活用による個々の課題や支援方法の明確化」が有意に負の影響を及ぼしていた。「前年度の単元を踏襲した年間指導計画作成」に対しては、「各教科等の既習の内容及び個々のニーズに基づいた単元設定」が有意に正の影響を、「生活単元学習の年間指導計画作成・活用による個々の課題や支援方法の明確化」が有意に負の影響を及ぼしていた。

各教科等の指導計画作成・活用に関する校内体

制を独立変数、生活単元学習の年間指導計画作成・活用の実態を従属変数として、分散分析を行った(表2)。その結果、「個別の指導計画の意義及び作成」と「実態把握」についての研修「あり」群が、「なし」群よりも、「各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定」を行っているとの結果が得られた。また「学習指導要領」についての研修「あり」群が、「なし」群よりも「個々の実態や目標・評価を基にした年間指導計画作成・活用」を行っているとの結果が得られた。各教科等を合わせた指導の年間指導計画作成するための、関連する領域・教科の話し合いの有無について、話し合い「あり」群が「なし」群よりも、「各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定」及び「前年度の単元を踏襲した年間指導計画作成」を行っているとの結果が得られた。各教科等を合わせた指導の年間指導計画の書式に、関連する領域・教科の学習内容や指導目標に関して記載する項目の有無について、「あり」群が「なし」群よりも、「各教科等の目標・内容に基づく単元や目標の設定」を行っているとの結果が得られた。授業や単元について各教科等の年間指導計画を基に評価を行う機会の有無につい

表2 各教科等の指導計画作成・活用に関する校内体制と生活単元学習の指導計画作成・活用の実態の関係

(一元配置：対応なし)

因子I	n	M	SD	F	因子II	n	M	SD	F	因子III	n	M	SD	F	因子IV	n	M	SD	F
個別の指導計画研修																			
あり	106	24.76	4.74	.20	105	11.80	3.73	.12		106	10.68	2.21	5.14*		106	6.38	1.53	.06	
なし	93	24.45	5.21		93	11.62	3.57			92	9.90	2.61			94	6.32	1.94		
学習指導要領研修																			
あり	30	26.53	4.44	5.40*	30	12.10	4.05	.39		30	11.03	1.79	3.10		30	6.03	1.69	1.19	
なし	169	24.28	4.98		168	11.65	3.58			168	10.19	2.51			170	6.41	1.73		
実態調査研修																			
あり	72	25.15	4.46	1.32	71	11.94	3.35	.43		72	10.81	2.30	4.64*		72	6.39	1.61	.06	
なし	127	24.32	5.21		127	11.60	3.82			126	10.04	2.47			128	6.33	1.80		
関係教科の話し合い																			
あり	129	24.75	4.69	.27	129	11.66	3.57	.09		129	10.69	2.24	9.02**		130	6.56	1.62	5.71*	
なし	70	24.37	5.44		69	11.83	3.82			69	9.62	2.63			70	5.96	1.85		
関係教科の記載																			
あり	52	25.15	4.34	.82	53	11.91	3.47	.19		53	10.94	2.25	4.89*		53	6.58	1.57	1.34	
なし	147	24.43	5.16		145	11.65	3.72			145	10.09	2.46			147	6.27	1.78		
年計に基づく授業評価																			
あり	129	24.04	4.77	5.11*	130	11.50	3.47	1.34		128	10.41	2.44	.56		130	6.42	1.66	.53	
なし	70	25.69	5.15		68	12.13	3.96			70	10.14	2.42			70	6.23	1.86		
年計の評価規準																			
あり	21	25.00	5.05	.14	22	11.91	4.35	.07		22	10.64	2.68	.42		22	5.45	1.65	6.84*	
なし	178	24.57	4.96		176	11.69	3.57			176	10.28	2.40			178	6.46	1.71		
年計作成の検討機会																			
あり	101	23.70	4.92	7.21**	102	11.48	3.37	.89		102	10.16	2.44	.93		102	6.49	1.62	1.38	
なし	98	25.56	4.84		96	11.97	3.92			96	10.49	2.42			98	6.20	1.83		

* $p < .05$, ** $p < .01$

て、「なし」群が「あり」群よりも、「個々の実態や目標・評価を基にした年間指導計画の作成・活用」を行っているとの結果が得られた。各教科等の年間指導計画について、取り組みの成果を測るための評価基準やマニュアルの有無について、「なし」群が「あり」群よりも「前年度の単元を踏襲した年間指導計画の作成」を行っているとの結果が得られた。各教科等の年間指導計画の作成手続きや書式について定期的に検討する機会の有無について、機会が「なし」群が「あり」群よりも「個々の実態や目標・評価を基にした年間指導計画の作成・活用」を行っているとの結果が得られた。

V 考察

今回の結果から、単元設定への個々のニーズの反映や、年間指導計画を個々に対する明確な支援につなげようとの意識が、個々のニーズを踏まえた年間指導計画の作成・活用の実態に影響を及ぼしていることが明らかとなった。しかし一方で、個々の指導目標に対する評価と、授業の計画の基となる年間指導計画の評価とが必ずしも一体のものとなっていないことや、個々の各教科等の目標

が明確に単元設定に結びついていないことが推察される結果となった。このことは、単元の目標設定のプロセスと個別の指導計画が関連していないことが多いとする川間(2008)の指摘と一致する。また、前年度の単元や学習内容は資料としての位置づけが大きいことも改めて明らかとなり、個々のニーズや各領域・教科との関連を網羅しつつ、どれだけ設定内容の妥当性や具体性を高めていけるかが重要であると考えられる。そのためには、指導計画作成・活用にあたっての具体的な手続きについて、検討機会の設定、書式の検討などを含め、校内体制として取り組むことにより教師間での共通理解を図っていくことが求められる。

文献

- 木村宣孝(2009)新学習指導要領を踏まえた「合わせた指導」のよさ, 特別支援教育研究, 618, 2-5.
 大西孝志(2012)個別の指導計画の作成による一人一人に応じた指導, 特別支援教育, 43, 20-23.
 川間健之介(2008)領域・教科を合わせた指導の考え方とその課題, 肢体不自由教育, 185, 4-9.