

&lt;原 著&gt;

## 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

高阪 英徳\*・村上 理絵\*\*

本研究では、先行研究および学習指導要領を参考に、知的障害教育実践について各教科等を合わせた指導および教科別の指導に関する学びのつながりの概念図を作成した。次に、知的障害特別支援学級担当教員が実施する各教科等を合わせた指導と教科別の指導の授業参観、および、教員へのインタビューを行い、授業の意図から「つながり」と「往還」について考察した。教員は教科別の指導の内容を各教科等を合わせた指導で発揮したり、各教科等を合わせた指導での体験を教科別の指導に具体的な場面として扱ったりして「つながり」を意識した授業を実践していることがわかった。児童生徒が教科別の指導で学んだ見方・考え方を各教科等を合わせた指導で発揮する過程において、学びが十分でない場合には、再度、教科別の指導で内容が深化するよう指導し、各教科等を合わせた指導において生活で活用できているかを確認する往還的な実践が必要となる。

キーワード：学びのつながり、各教科等を合わせた指導、教科別の指導、特別支援学級

### I. 知的障害教育における課題意識

#### 1. 学びのつながり

これまで知的障害教育においては、生活単元学習を中心とした「各教科等を合わせた指導」の実践の成果や、「教科別の指導」に軸足を置いた教育実践の蓄積がなされてきた。この中で、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」とを融合して、いかに実践されてきたかということについても指摘されている。菊地(2020)は、知的障害教育においては歴史的に「生活に生かす」という表現が使われてきたが、近年の教育全体における教育観から捉え直すと、実際的な状況下で具体的に取り組むことを踏まえ、リアルな生活そのものと各教科等における学びが融合・化合する往還的な学びと解釈できることを指摘している。また、丹野(2019a)は、児童生徒の学びや生活の文脈を想定しながら、児童生徒が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、活用できたりする交互作用的な指導計画を立てられるようにし、逆に、各教科等を合わせた指導における学習経験を契機として、教科別の指導で、その内容について深

化させることについて言及している。今後の知的障害教育においては、「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」とを融合させることによって、知的障害のある児童生徒の個々の資質・能力を引き出していく実践の検討が求められている。しかし、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」において、それぞれの授業の学びをつなげるためには、教員はどのように実践するべきなのか。この学びのつながりについての検討が求められている。

#### 2. 資質・能力を育成する知的障害教育

特別支援学校学習指導要領総則編(文部科学省, 2018a)(以下、総則編)では、育成を目指す資質・能力を3つの柱から整理し、主体的・対話的で深い学びの実現を目指すことが示された。「教科別の指導」においても、学習したことを「生活に生かす」ことを重視して、学んだことを生活の中で活用できるかどうかということに重点を置いている(文部科学省, 2018b)(以下、各教科等編)。自立と社会参加に向けた教育の充実を図るための対応として、日常生活に必要な国語の特徴や使い方〔国語〕、算数を学習や生活で生かすこと〔算数、数学〕、身近な生活に関する制度〔社会〕、働くことの意義、消費生活と環境〔職業・家庭〕など、知的障害のある子供のための各教科の内容を充実させることが示されている(文部科学省, 2019)。教科別

\* 広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程前期教育科学専攻

\*\* 広島大学大学院人間社会科学研究所教育科学専攻

の指導においては、学びの連続性を重視し、知的障害の程度や学習状況等の個人差が大きいことを踏まえ、特に必要がある場合には、個別の指導計画に基づき、相当する学校段階までの小学校等の学習指導要領の各教科の目標及び内容を参考に指導ができるよう規定している（文部科学省，2019）。そして、教科別の指導においては、資質・能力を育成するために「見方・考え方」の重要性が示されている。無藤（2019）は、「見方・考え方」とは、教科等の授業で得た物事の体系的な知識や考え方を理解して、それを身近な生活や社会での問題解決のために使おうとすることと述べている。井上（2019）は、「見方・考え方」を働かせた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる意味のある学び、とりわけ知的障害のある子供たちにとっては生活に生かすことができる学びとなるように、教育課程全体を通じた質の高い学びを実現していくことが必要であると述べている。このように、児童生徒にとって質の高い学びを実現していくためには、体験したことや経験を基にした具体的な事柄を学習内容として学びをつなぐための工夫が必要であると言える。

学習指導要領が目指す主体的・対話的で深い学びを実践するために、丹野（2019b）は、生きる力が育成される授業づくりのポイントとして、三つの要素を挙げている（Fig. 1）。すなわち、学習内容、学習活動、資質・能力を結び付けて授業を行うことである。この三要素が往還していくことによって、内容が広がったり、資質・能力が高まったり、生きる力が総合的に育まれていくとしている。

学習活動が学習内容と資質・能力を結びつける

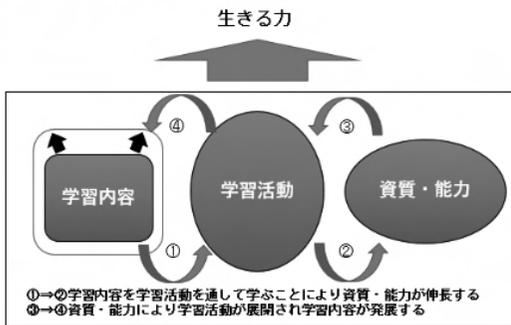


Fig. 1 生きる力が育成される好循環と授業づくりのポイント 丹野（2019b）より転載

### 3. 経験しながら学ぶことの重要性

知的障害のある児童生徒に対する教育は、個別の実態に応じて実際の生活場面に即しながら学習することが重視されてきた。特別支援学校学習指導要領各教科等編（文部科学省，2018b）では、知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本として、生活の課題に沿って多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導することや、生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功体験を豊富にすることが示されており、実際の生活と関連づけて体験に基づく具体的な活動に取り組むことによって、個々の経験を積み上げていくことが重要だと指摘している。

Kolb（1984）は経験に基づく学びとして、経験を学びの入り口と捉え（具体的な経験）、経験したことがどんな意味をもつのか検討し（内省的な観察）、経験した事柄に対する抽象的な思考から（抽象的な概念化）、行動を起こす（積極的な実験）という経験学習のモデルを示している（Fig. 2）。また、白水（2020）は、児童の学習において生活経験に密着した経験則ベースの具体的な理解から、具体的な経験則を抽象的なことと結びつけ、より概念的で適用範囲の広い理解に進んでいくと述べている。これは、具体的な体験から、実感を伴って学び、経験として広げていくことを意味しており、知的障害のある児童生徒の学習上の特性を考慮し、経験から学ぶことを重視している。一方で、抽象的な概念化を実践するためには、具体的な経験や内省的な観察をすることも重要である。活動を体験しながら、実感したことを言語化することで、問題に取り組む場合に具体的な事柄としてイメージすることや課題意識につながる。それが教科別の内容に関する場合、繰り返しの練習や系統的に積み上げていくことも必要となる。

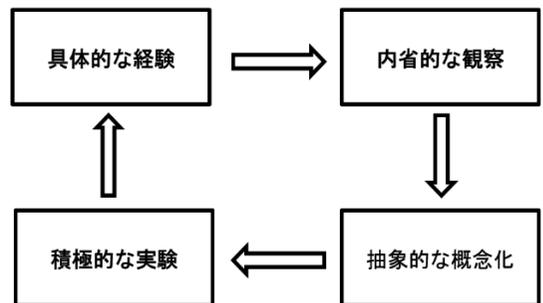


Fig. 2 経験学習サイクル Kolb（1984）より転載

#### 4. 個別の実態を捉える視点

知的障害のある児童生徒の実態は様々である。武富(2018)は、知的障害の程度が比較的軽度の児童生徒の中には、抽象的な思考や概念化、法則性等への気付き等をはじめとする学びの「高次化」に関心や意欲を示し、達成感や充実感を得ながら学習を進める児童生徒も在籍していると述べている。このように、知的障害のある児童生徒であっても、実態に応じて「教科別の指導」における抽象度の高い学びを目指すことの必要性が示唆されている。一方で、武富(2018)の指摘する「学びの高次化に関心や意欲」を示さない児童生徒についてはどうだろうか。打浪(2018)は、知的障害の特性として、書くことや計算、複雑な仕組みや抽象的な概念の理解などが苦手と述べている。知的障害のある児童生徒の実態によっては、授業で扱う抽象的な事柄やその教示の仕方が実態に即していない場合、概念的な理解になりにくくなるのが危惧される。打浪(2018)は、教員はその上で、コミュニケーションの支援や情報の提供を行う際、知的障害のある人たちにわかりやすく伝えるために重要視していることとして、「ことば」を挙げている。授業の実践においては「ことば」と同様に、児童生徒が具体的な場面を想定できる教材を選ぶことや、写真や絵などを使ってイメージしやすい状況で学習を進める必要がある。

知的障害のある児童生徒が抽象的な事柄を概念的に理解することについて、池畑(2020)は、教えたことが一つひとつ定着することも子どもの成長であり変化であるが、その一つひとつの定着を通して外界理解の在り方(構造)が大きく変わることが質の変容であると述べている。抽象的な物事を理解させるためには、例えば、長さや時間の概念などについて、理解に至るまでには、個々の児童生徒に合わせた細かい学習の段階が必要であり、児童生徒の生活経験や具体的な場面に即し、学習を継続的に積み重ねていくことが重要であると指摘されている(丹野, 2019)。抽象的な事柄を活用していくためには、教員が学びの内容を体系的にレベルアップさせていくだけでなく、学びを日常生活の中で発展させたり、活用できたりすることができているかどうかを捉え、個々の実態に応じて資質・能力を育む必要がある。教員は、「教科別の指導」においても、生活の中で活用できることを重視しつつ、児童生徒が学ぶことの意味を実感して取り組むことができる環境を整えることが求められる。

#### 5. 今後の知的障害教育に求められる実践

知的障害教育においては、児童生徒の実態に応じて、適切な学習課題を設定しながら「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」のバランスを取りながら指導していくことが重要であり、「教科別の指導」において教科の特質としての「見方・考え方」を取り扱い、「各教科等を合わせた指導」における学習経験を契機として、「教科別の指導」で、その内容について深化させることが肝要となる。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。

総則編では、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことを目的として、カリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されている。菊地(2020)は「学びのつながり」について、カリキュラム・マネジメントの重要性を挙げ、教科等で得た知識や技能をより具体的・実的な状況下で生かす「指導形態間の系統性」について述べている。児童生徒にとって意味のある学びにしていくためには、教育課程全体を視野に入れたカリキュラム・マネジメントの視点が重要となる。若松・常森(2020)は、カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障害教育における教育課程の編成では、担当する教科等の教育内容を検討する過程において、児童生徒の学習において核となるコア教科(生活単元学習等)を中心として当該学年で学習する全教科等とのつながりを見出すことにより、児童生徒の学びの文脈を作り、教員が有する暗黙知を形式知にすることにつながると指摘している。

以上より、先行研究および総則編と各教科等編を参考に、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」における学びのつながりについてのイメージを図に示した(Fig. 3)。

## II. 研究の目的および「往還」の定義

田邊・富山・池田・水谷・西村・瀬川・高野・黒木・武富・戸ヶ崎(2021)は、「生活単元学習」と「教科別の指導」を単元に関連づけた教育実践が、知的障害のある児童生徒のキャリア発達に及ぼす効果について検討した。その成果について、単元関連図を作成し実践することにより、次の成果があったことを報告している。すなわち、①教科別の指導と生活単元学習を

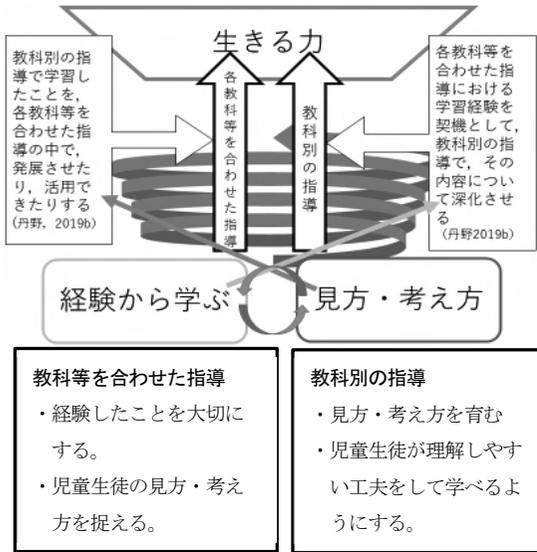


Fig. 3 学びのつながり

関連づけることで、各教科・領域等の単元目標が明確になったこと②教科別の指導で教えたことが生活単元学習のどこでどのように活かすかを考えることができたこと③児童生徒の学びにつながりをもたせる単元計画の作成ができたことである。このように単元に「学びのつながり」がある実践を行うことで、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」をつなげ、一連の流れの中で実践していくことが可能となる。さらに、前述の通り、若松ら (2020) は、カリキュラム・マネジメントにおいて「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」とのつながりについて検討している。さらに、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」とをつなげる取り組みを進めるためには、授業での学びのつながりを検討することが求められる。

そこで本研究では、知的障害特別支援学級担当教員が実施する授業の参観と、教員へのインタビューから得られた情報をもとに、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」における「つながり」について、教員がどのように考えながら実践しているのかを捉え考察する。

なお、本研究では「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」とを行き来する指導形態間の系統性を往還と捉える。児童生徒が本時で何を学び、児童生徒の課題は何かを教員が適切に評価の上、課題を捉え直して「教科別の指導」でその内容を深化させたり、「各教科等を合わせた指導」において生活で活用できているかどうかを確認したり、「教科別の指導」につなげ

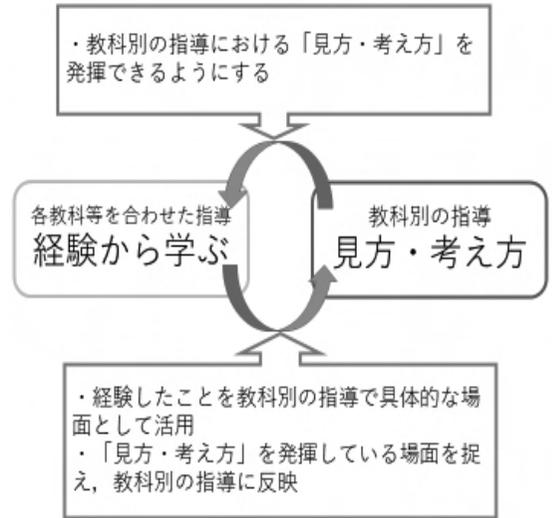


Fig. 4 往還のイメージ

るための体験として「各教科等を合わせた指導」を実施したりする (Fig. 4)。

### III. 方法

#### 1. 対象および実施期間と手続き

##### (1) 対象および実施期間

A県B市内にある小学校特別支援学級担当教員2名(X、Y)、および、中学校特別支援学級担当教員1名(Z)。教員経験年数はそれぞれ37年、32年、15年であった。インタビューは、X年10月および11月に行った。

##### (2) 手続き

①「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」における「つながり」について、教員がどのように考えながら実践しているのかを捉えるために、X～Zそれぞれが実施する「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」の両方の授業観察を行った。②授業観察後、観察した授業および学びのつながりについて個別に半構造化インタビューを行った。インタビューの質問内容は、授業観察に基づき、①本時の授業における単元構想②本時の授業におけるねらい③観察記録における児童生徒の姿の教員の捉え④学びのつながりに関する問題意識とした。なお、先行研究において、特別支援学級における往還に関する研究が見られなかったため、今回のインタビューでは、担当教員に対して往還については尋ねなかった。

## 2. 分析方法

X、Y、Zのインタビューの分析を行い、KJ法を用いてカテゴリー化した。分析手続きでは、①インタビューを録音した音声を文字に起こし、②質問に対する回答部分を抽出した。次に、③抽出した回答部分について、文意を損なわないように端的に編集し、分析の最小単位として用いた。最後に、④第一著者および第二著者の2名で話し合いながらKJ法を用いてカテゴリーを生成し、カテゴリー名を付けた。

## 3. 倫理的配慮

授業観察およびインタビューの際には、対象校の校長へ調査協力の可否を尋ねた。対象者には、書面にて研究の目的および内容、授業観察およびインタビューは自由意志によること、研究への協力を辞退する自由

があること、研究に協力しないことによる不利益は生じないこと、個人情報の保護、取得データの保存管理について説明し同意を得た。本研究は研究機関の承認を得て実施した。

## IV. 結果および考察

「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」における「つながり」に関する教員へのインタビューを分析した結果、10のカテゴリーが生成された（Table 1）。

【①生活とのつながりを捉える】【②学んだことを生活の中で発揮する】【③一連のまとまりの中で学習を進める】【④児童生徒に主体性を持たせる】【⑤体験したことを活用する】【⑥学んだことを深める機会】【⑧実態把握から学習を展開】【⑨学習の理解度を捉える】

Table 1 インタビューから得られたカテゴリーおよびデータ例

カテゴリー	データ例
①生活とのつながりを捉える (11)	・数字がただの知識ってことじゃなくて、もとの生活と結びつくところがある。 ・そういうgになったり、長さだってcmとmは違うし、実はmmがつくだけで全然違うんだってということが身につけていたら、何かしら役立つのではないかなと。
②学んだことを生活の中で発揮する (5)	・日常的に時計を見たり、時間を気にして動いたりということが少なければ、時計を見るって難しい。 ・やっぱり、どんだけ身につくかって言ったら学んだことをどれだけ使うかってところ。
③一連のまとまりの中で学習を進める (6)	・ピワ染めは生単として、最後に新聞まで作るのを、学級全体でやった。葉っぱを収穫して、切って、絞って、煮出したやつにつけ込んで、染めて、乾かした。Aさんはそれをミシンで縫って袋にした。ミシンも縫い物もやってる。B先生が新聞をつくらうって言うので、ピワ新聞をみんなで書いた。まさに、いろんな教材が入った。
④児童生徒に主体性を持たせる (7)	・数字を比べるとか、大小比べるみたいなのは1つ。算数的な学びもある。的に絵を描いたりするのも、Aさんが自分でやりたいって言ってきた。それは遊びの時間だけでなく、他の時間も使って、的を作ってくれた。
⑤体験したことを活用する (7)	・今回はおいもの数ではなくて、おいもの内容量でもって帰る。重さとつなぎたいっていうのがあった。その量感、その単位を使って。
⑥学んだことを深める機会 (6)	・サツマイモ1本の重さを測った。それぞれの3人の代表にa、b、cの一人ずつ、好きなおもいもをもってきて、重さって秤にしたら違うよねみたいなのをした。今度は1kgを測るにして、1kgをそれぞれ1つで1kgの子もいれば、3本5本で1kgもあった。重さは見た目じゃなくて測ってみたいとわからない。こんな形でも1kg、こんな形でもよいていう、個数ではないところ。それを1回押さえていって、その次に今度は1kgの量感は、自分で何回もやるのでわかるじゃないですか。
⑦教科間、教科等横断的な学びのつながり (15)	・今度は図工で、江戸ベンガルを描く。これが徳川家康らしい。これは江戸時代の着物を着ている。そうやって社会と図工がリンクする。だから、着物の色を塗るときは、私が着物の絵をもってきて模様を塗ってリンクさせる。全部をつないでいくことができる。 ・意識をつなげられる幅広い知識なのか。理科と社会と国語と算数をつなげていくという経験値、なんだろうかね。ひらめかないことには。
⑧実態把握から学習を展開 (3)	・しりとりならBくんも一緒にできるっていうのは、何かで試しにやったときにそういうのがあった。他の授業の低学年だけで。なんとかこれが国語でできかなと思って絵本を使った。
⑨学習の理解度を捉える (5)	・1kgの後、500gにいったときに、その半分の重さっていうのがわかる子とわからん子に差があった。トレーにいっぱいってことがあった。それはそれでいいんです。測ってみて「ウワー」みたいな。それがやっぱりおもしろい。その感覚が自分の500gだと思って、大きかったら取り直してくる。少なかったら、それに合わせたのを持ってくる。量感を養ってもらいたいという意味での操作なので、子どもたちは実験みたいにしあった。
⑩活動を設定する教員の意識 (4)	・このルールがなかったら、単に水をかけ合うだけになる。それで楽しむんだけど、そこに何か、対大人と遊ぶことに水をかけて遊ぶ。何回か続いていたので、先生には水をかけないとか、友達同士で水をかけ合うにする。そういう制約をつくらして、活動に意味をつけていく。

カテゴリーの（ ）は、データ数を表す。

【⑩活動を設定する教員の意識】から、教員は「各教科等を合わせた指導」「教科別の指導」を実施する上で、様々なつながりを考慮していることが示された。

教員は、丹野（2019b）が指摘する、「各教科等を合わせた指導」における学習経験を契機として、「教科別の指導」で、その内容について深化させることを意識した授業を行っていた。例えば、【⑤体験したことを活用する】【⑥学んだことを深める機会】のデータ例からは、生活単元学習の時間にサツマイモを収穫し、数学の時間にそれらの重さを量って、同じ1kgであっても形の違いに気づくことや、複数のサツマイモで1kgになることを学習し、生徒が均等な容量のサツマイモを持って帰る取り組みが語られた。【①生活とのつながりを捉える】では、kgとg、cmとmの話題にも触れ、教員は、単位による重さや長さの違いの理解が、生活の中で役立つとの思いを持っていることが語られた。池田ら（2020）は、「生活単元学習と関連づいた数学科指導の構想と実践」において、生活単元学習で取り組んだ販売学習の経験から、数学科指導で連立方程式の指導における実践に取り組んでいる。その結果、実際に体験したことが具体的なイメージとなり、生徒にとって理解しやすい授業として参加することができたことを報告しており、本研究でのインタビューで語られた内容との関連を捉えることができる。課題として、教科別の指導で学習した内容を応用・発展させる経験を積む機会を教員が意図的に設定することの必要性を指摘している（池田ら、2020）。名古屋（2016）は、「各教科等を合わせた指導」のように、総合的な生活活動を学習内容とし、生活の積み重ねを図る学習方法は、教育的には「経験主義教育」だと述べている。児童生徒は「各教科等を合わせた指導」において活動の目的を意識し、経験することによって主体的に学習に取り組むことができる。

【③一連のまとまりの中で学習を進める】では、生活単元学習の時間にびわを食べたことを体験して、びわ染めをし、家庭科の時間にその布を使って手提げ袋を作成した後、国語の時間にびわ染めの実践について新聞を書いたことが語られた。丹野（2019b）は「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、活用できたりすることによって、生徒の興味関心や探究心を醸成することができと述べている。本単元では、びわを食べることに留めるのではなく、びわ染め、手提げ袋の作成、新聞作りを意図して計画したことにより、生活単元学習、家庭科、国語の時間を使って横断的に学習を進めてい

た。これにより、児童の興味関心を引き出し、【④児童生徒に主体性を持たせる】ことにもつながったと思われる。「教科別の指導」においては、教科の特質である「見方・考え方」を働かせることで、児童生徒に思考することを促すことが可能となり、生活経験の中で「見方・考え方」をどのように発揮しているかを捉える必要がある。知的障害教育においては、個別の実態に応じて学習における目標や内容を設定していく観点から、児童生徒の実態を見取り、具体的な学習活動を設定する。生活上の課題を捉えて実践していくことは従来通りであるが、「各教科等を合わせた指導における学習経験を契機」にするためには、「各教科等を合わせた指導」において、児童生徒が教科の「見方・考え方」を表出させる工夫とその姿を捉えていくことが重要となる。

今回のインタビューからは、「各教科等を合わせた指導」の学習経験を「教科別の指導」で学習することや、「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」で発展させたり、活用できたりすることを意識して取り組んでいることがわかった。

教員が捉えた生徒の課題を、「教科別の指導」に返し、改めて「教科別の指導」での学びが生活で使えるようになっていのかどうか、「各教科等を合わせた指導」で確認する作業の必要性について述べる。【⑧実態把握から学習を展開】【⑨学習の理解度を捉える】では、教員が、児童生徒の実態を捉えて学習内容を設定したり、経験を通して理解できているかどうかを確認していることが示された。インタビューへの回答では、学習内容に対する児童生徒の体験に基づいた活動を学習に取り入れることで、多様な実態を捉えている。【⑨学習の理解度を捉える】を例に取ると、算数で「重さ」の概念を学び、1kgの後500gをトレーにのせる活動があったが、500gは1kgの半分の重さであることまでを把握していた。細川・橋本・李・山口・渡邊・尾高・熊谷・杉岡・霜田（2021）は、学びの内容について、領域教科を合わせた指導については、何を学習したかが見えにくいと指摘している。このため、「各教科等を合わせた指導」の授業では、何を学習したのかを示す必要がある。戸谷・奥村（2020）は、実践から得られた知見として、あらわれた生徒の姿と設定した学習内容を照らし合わせることにより、根拠のある学習評価が可能となることを指摘している。児童生徒が、本時で何を学び、何が課題となっているのかを適切に評価する必要がある。本取り組みは、サツマイモを収穫した活動を、重さと関連した学習につなげるこ

とで、重さの理解が十分でない児童生徒の課題を捉えるきっかけとなり、半分という重さについての学習内容につなげることができている実践であった。サツマイモの収穫という体験と重さを量ることを関連付け、サツマイモをはかりに乗せて児童生徒に計測させたことから、学習状況から何が学べて何が課題になっているかを捉えていた。このことから「重さ」学習において、「教科別の指導」で学習する場面や「各教科等を合わせた指導」で「重さ」に関連した活動があることで、多様な体験の中で、繰り返し学習することができる。「各教科等を合わせた指導」において、活動の中で児童生徒が「見方・考え方」を働かせている場面を捉えて、適切な指導をしたり、それを「教科別の指導」で取り上げ、学習を深めたりすることで、本研究が定義する「往還のイメージ」の実践を行うことができるのではないかと考えた。

この取り組みをさらに進めるためには、把握した児童生徒の課題を「教科別の指導」でその内容を深化させ、「各教科等を合わせた指導」において生活で活用できているかどうかを確認するという「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」との往還が重要となる。

課題としては、10個のカテゴリーを見出すことができたが、観察した授業は教員が実践している「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」の一本ずつであること、インタビューが3名の教員であることから、「学びのつながり」について、さらなる検討が必要である。また、「往還のイメージ」を示したが、「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」とを往還させることによって、学んだことを生活の中で使うことができるかどうかを検証していく必要がある。

## 文 献

Peterson, K. & David, K. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and development*. Prentice-Hall, New York, 中野真由美訳 (2018) 最強の経験学習. 辰巳出版.

藤本文朗・小川克正 (2006) 障害児教育学の現状・課題・将来. 培風館. 128-136.

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. 千葉大学研究部研究紀要, 69, 57-63.

池田寛法・田邊美穂・水谷 泰・西村響子・瀬川

大輔・高野陸美・富山光浩・黒木 恵・戸ヶ崎泰子 (2020) 生活単元学習と関連づけた数学科指導の構想と実践—知的障害特別支援学級の授業づくりに関する授業研究会のあり方についての一考察—. 宮崎大学教育学部紀要, 95, 23-40.

池畑恵美子 (2020) 感覚と運動の高次化理論からみた発達支援の展開. 学苑社. 16-29.

井上昌士 (2019) 各教科等における見方・考え方～「見方・考え方」について知ろう！～新学習指導要領における「見方・考え方」の位置づけについて. 特別支援教育研究, 742, 6-7.

菊地一文 (2020) 新学習指導要領実施における知的障害教育の課題と今後の展望. 生活中心教育研究, 35, 29-36.

文部科学省 (2018a) 特別支援学校学習指導要領解説 総則編 (小学部・中学部).

文部科学省 (2018b) 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).

文部科学省 (2019) 特別支援学校学習指導要領改訂のポイント. 文部科学省, 2019年2月, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2019/02/04/1399950\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/02/04/1399950_1.pdf) (2021年9月3日閲覧).

無藤 隆 (2019) 時代が求める資質・能力に合わせて授業や評価のあり方にも変革を. ベネッセ教育総合研究所, 2019年2月, [https://berd.benesse.jp/up-images/magazine/VIEW21\\_kyo\\_2019\\_02\\_toku\\_01.pdf](https://berd.benesse.jp/up-images/magazine/VIEW21_kyo_2019_02_toku_01.pdf) (2021年11月28日閲覧).

名古屋恒彦 (2016) 「各教科等を合わせた指導」どの子も本気になれる特別支援教育の授業づくり. 教育出版. 4-9.

大森響生・佐々木 全・東 信之 (2020) 「各教科等を合わせた指導」における「主体的・対話的で深い学び」の評価の探求—知的障害特別支援学校教員に対するインタビュー調査から—. 日本生活中心教育研究会, 35, 44-52.

白水 始 (2020) 対話力—仲間との対話から学ぶ授業をデザインする！. 東洋館出版社.

武富博文 (2018) 主体的・対話的で深い学び. 特別支援学校新学習指導要領ポイント整理特別支援教育. 東洋館出版社. 50-53.

田丸秋穂 (2019) 各教科等における見方・考え方～「見方・考え方」について知ろう！～国語科における「見方・考え方」. 特別支援教育研究, 742, 6-7.

田邊美穂・富山光浩・池田寛法・水谷 泰・西村

- 響子・瀬川大輔・高野陸美・黒木 恵・武富志郎・戸ヶ崎泰子 (2021) 生活単元学習と教科別の指導を関連づけた教育実践が知的障害のある児童生徒のキャリア発達に及ぼす影響. 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要, 29, 153-167.
- 丹野哲也 (2019a) 知的障害教育における教科別の指導の意義～「教科別の指導」か「各教科等を合わせた指導」かの議論を越えて～. 特別支援教育研究, 741, 4-7.
- 丹野哲也 (2019b). 特別支援学校学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ. 全国特別支援学校知的障害教育校長会, 東洋館出版社, 11-17.
- 戸谷健史・奥村真以子 (2020) 特別支援学校学習指導要領における「各教科等の目標及び内容」の視点を活用した生活単元学習の授業づくり. 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要, 19, 161-170.
- 打浪文子 (2018) 知的障害のある人たちと「ことば」「わかりやすさ」と情報保障・合理的配慮. 生活書院, 18-21.
- 若松亮太・常森俊夫 (2020) カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障害教育における教育課程編成—組織的かつ各教科等の内容等の取扱いに関する事項を踏まえて—. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 18, 59-70.

(2022. 2. 10受理)

**A Study of Educational Practices that Establish Connections between Learning,  
Based on the Instructions that Combine Subjects and the Subject-Specific Guidance,  
in Special Support Classes for Students with Intellectual Disabilities**

Hidenori KOHZAKA

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Rie MURAKAMI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

In the present study, with reference to school curriculum guidelines as well as previous studies, a conceptual diagram was created with regard to connections between learning based upon the Instructions that combine subjects and the subject-specific guidance, which address educational practices for students with intellectual disabilities. Next, classes taught by teachers at special support classes for students with intellectual disabilities were observed and teachers were interviewed. Based on the ways in which the instructions that combine subjects and the subject-specific guidance were practiced as well as the intentions of the classes, “connections” and “going back and forth” were considered. Teachers offered classes with an awareness of such connections by putting the subject-specific guidance content to use in the instructions that combine subjects. They also specifically addressed their experiences with the instructions that combine subjects through the subject-specific guidance. In the process of demonstrating the “ways of seeing and thinking” learned in the subject-specific guidance in the instructions that combine subjects, if students do not learn enough, they are instructed again to deepen the content through subject-specific guidance. Then there needs to be a “going back and forth” to see if the students can apply what they have learned in their daily lives.

**Keywords:** learning connections, instructions that combine subjects, subject-specific guidance, special support class

