

## 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—

池田寛法\*・田邊美穂\*・水谷 泰\*・西村響子\*・瀬川大輔\*\*・高野睦美\*\*・  
富山光浩\*\*・黒木 恵\*\*・戸ヶ崎泰子\*\*\*

The Plan and Practice of Mathematics Teaching related to a Life Unit  
Learning

— A Study of Lesson Making with Class Study Groups for the Special Needs  
Class for Students with Intellectual Disabilities —

Hironori IKEDA \*, Miho TANABE \*, Yasushi MIZUTANI \*,  
Kyoko NISHIMURA \*, Daisuke SEGAWA \*\*,  
Mutsumi TAKANO \*\*, Mitsuhiro TOMIYAMA \*\*, Megumi KUROKI \*\*,  
and Yasuko TOGASAKI \*\*\*

### 1 問題と目的

中央教育審議会（2016）は、「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会とが共有し，それぞれの学校において，必要な教育内容をどのように学び，どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら，社会との連携・協働によりその実現を図っていくという「社会に開かれた教育課程」を理念とし，新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡すことのできる「学びの地図」として，学習指導要領等を学校や家庭，地域，社会の関係者が幅広く共有・活用していくことが求められている」と述べている。そして，それを実現するためには，①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力），②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と，教科等間・学校段階間のつながりをふまえた教育課程の編成），③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施，学習・指導の改善・充実），④「子ども一人ひとりの発達をどのように支援するか」（子どもの発達をふまえた指導），⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実），⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）という6点に沿って学習指導要領の改訂が行われた。

この6つの観点の一つである「何を学ぶか」については，これまでの学習指導要領においても学力の三要素を意識した「確かな学力」のバランスのとれた育成を重視し，各教科等を貫く言語活動や体験活動等の充実を図ってきた。その結果，2015年度の国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）の平均得点は，1995年度と比較して有意に上昇し（文部科学省・国立教育政策研究所，2016a），OECD生徒の学習到達度調査（PISA2015）では，2006年に比べて「自分の将来に理科の学習が役に立つ」と感じている生徒の割合が増加した（文部科学省・国立教育政策研究所，2016b）など一定の成果が得られている。しかし，平成27年度全国学力・学

\* 宮崎大学教育学部附属中学校，\*\* 宮崎大学教育学部附属小学校，\*\*\* 宮崎大学大学院教育学研究科

習状況調査の結果からは、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることには依然として課題があり（文部科学省・国立教育政策研究所，2015），日本の高校生は，米中韓の高校生に比べて自尊心が低く，「自らの参加により社会現象が変えられるかもしれない」という意識も低い（国立青少年教育振興機構，2015）など，学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら，自らの能力を引き出し，学習したことを活用して，生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に取り込んでいくという面から見た学力については，依然として課題があることが指摘されている。このような課題の背景には，指導の目的が「何を知っているか」とどまりがちで，知っていることを活用して「何ができるようになるか」にまで発展していないことが考えられることから，新学習指導要領においては，教科等を学ぶ意義の明確化と教科等横断的な教育課程の検討・改善を図ることが一層重要であると強調されている。

特に，知的障害のある児童生徒には，学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活の場面の中で活かすことが難しいといった学習上の特徴があるため，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，表現ができるような指導が効果的である（文部科学省，2018）。そのため，知的障害教育における教育課程は，「教科別の指導」や「各教科等を合わせた指導」という指導形態をとっている。この2つの指導形態について，山口・金子（2004）は，「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」は，相互補完的・相補的關係にあると述べている。すなわち，「教科別の指導」においては，学習の中で身につける知識や技能は，生活や社会の中でどのように活かしていくことができるのかといった視点から指導を考える必要があり，「各教科等を合わせた指導」では，児童生徒の学校生活や家庭・地域生活，卒業後の職業生活を想定した「具体的課題」を見据えて実際の・総合的に学習できるような工夫が必要である。そして，双方の内容と学習方法を関連付けて，学びの文脈を意識した教育活動が展開されなければならない。

しかしながら，「各教科等を合わせた指導」の代表的な教育課程である生活単元学習に関しては，知的障害の特性に即した効果的な指導方法であることが認知されている一方で，「行事や季節の学習になりがち。実態や生活とどのように関連させていくとよいかわからない」，「年間指導計画にそった内容の授業をただただこなしているだけになっている」などのように，生活単元学習の考え方や生活単元学習で育つ力などの理解が不十分という状況があることが報告されている（竹林地，2017）。このように生活単元学習に関する理解不足が指摘されているにも関わらず，国立特別支援教育総合研究所（2006）は，全国の教育センター等における生活単元学習に関する研修コマ数の割合が10%に満たない県が多数あることを報告している。したがって，教師が生活単元学習について学ぶ機会を確保し，その学習を通して「教科等を合わせた指導」とはどうあるべきか，そして「教科横断的な学習」の意義や意味を再確認し，実際の教育活動に反映させられるようにすることが喫緊の課題であると言える。

ところで，特別支援教育の専門性の向上に関する重要性は，さまざまところで議論されており，なかでも特別支援学級の担当教員の専門性については，多くの課題があると指摘されている。例えば，特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状の保有率が3割程度であり，特別支援教育の専門性が不十分なまま担当しているという現状が指摘されている（文部科学省，2020）。また，特別支援学級の担当歴が浅かったり，初担当者が多かったりするといった指摘もある（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2001）。そして，特別支援学級の担当教員の多くは，専門性向上のための研修が必要と感じており，特に「教育課程の編

成]、「授業づくり」に関する研修を求めていることや、「授業づくり」に関する情報や資料は、今後必要なものとしてのニーズが高いといったことが明らかにされている（竹林地，2014）。

では、研修ニーズが高い「授業づくり」が言うところの授業とは、具体的にどの授業を意味しているのだろうか。特別支援学級に在籍する児童生徒には、知的障害や発達障害等に起因する特性や個性があるため、一人ひとりの教育的ニーズや実態に即した授業計画が必要になる。また、教育課程も特別支援学校学習指導要領をふまえた編成になっていることから、通常の学級での教育経験のみで対応することは非常に難しいであろうことは容易に想像できる。つまり、知的障害特別支援学級担当者の多くが研修の必要性を強く感じている「授業づくり」とは、上述した生活単元学習のような「各教科等を合わせた指導」の授業づくりや、「教科別の指導」と「合わせた指導」を関連づけることに関する研修であると考えられる。そこで本研究では、知的障害特別支援学級における生活単元学習と関連づけた教科別の指導の授業づくりの実践を通して、知的障害特別支援学級を初めて担当する教員の授業づくりの専門性の向上に向けた授業研究の進め方について考察する。

授業づくりに関する専門性の向上を目指した研修の在り方については、竹林地（2017）が、生活単元学習の理解に不十分さがあると教師が自己認識する背景には、単元づくり・授業づくりに不可欠な教材研究が教師一人で行われ、授業や単元の振り返り、児童生徒の学習活動の意味づけ、教師の指導・支援の意味づけも個人でしか行われていないことが関係しているのではないかと述べている。そして、生活単元学習のよりよい実践のためには、同僚教師等との語り合いの中で、児童生徒の内面の変化や成長の位置づけ・意味づけを行うことが不可欠だとも述べている。つまり、単元ごとの授業計画や教材研究から授業実践、振り返りまでのPDCAサイクルを同僚教師等との語り合いの中で行うことが重要であると言える。そういった取組を繰り返すことで、授業研究において多面的な議論が可能となり、より教育効果の高い授業を構想・実践できるようになると期待される。さらに、授業づくりから授業後の振り返りまでの一連の授業研究に複数の教員が参加することで、授業者自身の専門性向上のみならず、参加した教員すべての専門性向上にもつながるといふ相乗的な効果も得られるであろう。そこで本研究で行う授業研究では、複数の教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会を行うことにする。

## 2 方法

### (1) 対象生徒

対象中学校での教科別の指導は、知的障害の生徒18名を習熟度別に3グループに分けて行われている。本研究では、そのグループのうち習熟度が最も高く、高等学校への進学をめざしている通常の教育課程に準じた教育課程で学習するグループAの生徒5名を対象とした（3年生男子1名、女子2名、2年生女子2名）。各生徒の知的発達の状態や希望する進路等は、Table 1に示すとおりである。

Table 1 対象生徒の知的発達の状態や希望する進路

生徒	学年 性別	知的発達の状態	希望する進路
A	中学 2年 女子	<ul style="list-style-type: none"> <li>軽度の知的障害がある。</li> <li>空間把握が苦手な、漢字書字の誤りが多い。</li> <li>中学校1年生程度の文章読解は可能である。</li> <li>日常生活上の基本的スキルは身に付いており、他者との適切なコミュニケーションが可能である。</li> </ul>	単位制高等学校
B	中学 2年 女子	<ul style="list-style-type: none"> <li>自閉的傾向を伴う軽度の知的障害がある。</li> <li>視覚的手がかりによる理解の方が優位。</li> <li>聴覚過敏があり、大きな音や騒がしい環境が苦手。</li> <li>文字や計算などパターン化した学習は得意だが、長文読解や応用問題は苦手。</li> </ul>	特別支援学校 高等部
C	中学 3年 女子	<ul style="list-style-type: none"> <li>多動・多弁の特性があるため、会話が一方的になる。</li> <li>言語理解能力は高いが、不注意の特性があるため、相手の話を聞き漏らすことが多い。</li> <li>大きな音や騒がしい環境は苦手である。</li> <li>細かな作業が苦手である。</li> </ul>	単位制高等学校
D	中学 3年 女子	<ul style="list-style-type: none"> <li>軽度の知的障害がある。</li> <li>文字や計算の学習に集中して取り組むことができる。</li> <li>日常生活上の基本的スキルは身に付いている。</li> <li>慣れていない人とのコミュニケーションが苦手な、初対面の人と接するときは強い緊張を示す。</li> </ul>	特別支援学校 高等部
E	中学 3年 男子	<ul style="list-style-type: none"> <li>知的発達に遅れはないが、多動傾向が強く、集中して学習や作業に取り組むことが難しい。</li> <li>記憶しておくことが苦手な、一度覚えた問題の解き方を忘れて繰り返し誤答することがある。</li> </ul>	単位制高等学校

## (2) 授業者

対象生徒の担当教員は、教職経験20年の男性教諭であり、特別支援学級担任経験年数2年目である。知的障害特別支援学級の担当は初めてで、中学校教諭（数学）1種免許状と特別支援学校教諭2種免許状を有している。

## (3) 授業科目と単元

本研究で扱った数学科の単元は、「連立方程式」であった。本単元を扱うことにした理由は、数学科の年間指導計画において、10月の数学科の単元が「連立方程式」であったというのが最も大きな理由である。なお、本単元の学習をどのように進めるかについては、同時期に実施される生活単元学習の内容と関連付けて検討を行った。この時期の生活単元学習は、文化発表会での販売学習に向けて生活単元学習の計画が立てられていた。そこで、その生活単元学習で

の学習や販売学習において、数学科の「連立方程式」で学習した内容を関連付けて、「連立方程式」の考え方や計算方法が実生活に役立つことを経験的に理解させるためにはどうしたらよいか検討を重ねた。そして、販売学習の際に売上目標を生徒自身に設定させることで生徒の活動意欲を高めることができると考えた。また、その売上目標の設定の際に、連立方程式の考え方や計算方法を利用して、販売商品それぞれの販売目標数を設定することができると考えた。そこで本研究では、生活単元学習において販売学習に向けた売上目標を決定するという内容の前に行うことにした数学科の連立方程式（全15時間計画の14時間目）について授業研究に取り組んだ。

#### (4) 授業づくり研究会等の基本的な流れ

授業づくりに関する研究会は2回行った。この研究会に参加したメンバーは、小学校特別支援学級担当教員3人、中学校特別支援学級担当教員4人（授業者を含む）、特別支援教育を専門とする大学教員1人の合計8人であった。授業づくりに関する研究会で構想した授業実践については、授業づくりに関する研究会のメンバー8人に、小学校管理職2人、中学校管理職2人、県教育庁特別支援教育課の指導主事1人が加わって授業参観と事後検討会を行った。具体的な日程はTable 2に示すとおりである。

Table 2 研究授業に向けた授業研究会等の日程

名称	日程	検討内容	メンバー
学習指導案の検討会	8月27日	研究授業に向けての学習指導案の検討	中学校特別支援学級担当教員4人
第1回授業づくり研究会	9月25日	研究授業に向けての学習指導案の検討	小学校特別支援学級担当教員3人、中学校特別支援学級担当教員4人、大学教員1人
第2回授業づくり研究会	10月3日	第1回授業づくり研究会での指摘をふまえて修正した学習指導案の再検討	小学校特別支援学級担当教員3人、中学校特別支援学級担当教員4人、大学教員1人
模擬授業による授業検討会	10月15日 10月21日	修正した学習指導案に基づいた模擬授業による授業検討	中学校特別支援学級担当教員4人
研究授業及び事後検討会	10月23日	研究授業の実施と事後検討会	小学校特別支援学級担当教員3人、中学校特別支援学級担当教員4人、大学教員1人、小学校・中学校管理職4人、指導主事1人

### 3 結果

#### (1) 授業担当者による授業構想から第2回授業づくり研究会までの検討経過

##### ① 授業担当者自身による授業構想

授業者が知的障害特別支援学級初担当であることから、まず知的障害教育に関する書籍を読んで、知的障害のある児童生徒に対する指導・支援方法について学習した。その学んだ知識の中から、多弁な生徒、集中が途切れる生徒、関心を示さない生徒に有効だと思われる指導・支援方法を選び、数学科の連立方程式の単元に入る前の単元の授業で試みた。具体的には、多弁な生徒のためには、質問のタイミングを確認するためのカードや、発表回数を表示するカード、話を聞く時間帯で静かにしていることをプロンプトするためのマスク等を試みた。しかし、いずれの支援も、生徒が使用を嫌がったり、使用手順が分からなかったりして、授業への参加状況が悪くなったため使用を断念することになった。集中が途切れる生徒や関心を示さない生徒に対しては、注目を持続させるために好きなキャラクターを利用したり、声かけを行ったり、解き方の手順等を視覚的に提示したりするなどの指導・支援方法を試みた。その結果、授業に関心を示さなかった生徒も取り組むべき内容が明確になり、集中して取り組むようになったことから、これらの支援方法については継続して採用することとした。

次に、「連立方程式」は、特別支援学校学習指導要領解説（数学科）ではどのように扱われているかを確認し、対象生徒の目標はいずれも2段階が適切であること、「連立方程式」は「A数と計算」、「C変化と関係」、「Dデータの活用」に相当することを確認した。また、対象生徒の数学科の既習内容である「正の数・負の数の計算」、「文字式の計算」、「方程式を解く問題」、「連立方程式を解く問題」、「文章を読み取る問題」の習得状況を確認するとともに、授業中の課題の取り組む様子から、課題に対する姿勢について確認した。そして、対象生徒の「正の数・負の数の計算」、「文字式の計算」、「方程式を解く問題」、「連立方程式を解く問題」に関する正答率は6割以上であるが、文章題から数量関係を見出し、立式することが苦手であるという実態をふまえて、連立方程式の学習では、生徒にとって身近な『個数と代金の問題』を取り扱うことにした。

その上で、本研究の単元計画を構想した。知的障害特別支援学級の数学科の単元を計画するにあたっては、単なる知識・技能の習得を目指すための授業ではなく、生活で役立てることができるようになることを主眼におき、生活単元学習の単元「文化発表会を成功させよう」に関連づけた計画を立てることにした。すなわち、授業内容を「連立方程式を使って文化発表会での販売目標を決めること」に設定して、日常生活の課題解決に連立方程式が役立つことが実感できるようにした。加えて、対象中学校特別支援学級が取り組んでいるキャリア教育において重点指導課題領域として設定している「課題対応能力の育成」の視点も取り入れて学習指導過程を計画した。その上で、授業に集中しにくい生徒や授業に関心を示さない生徒に対して有効であることを確認した支援の手立てを学習指導過程に取り入れた。

##### ② 中学校特別支援学級担当者同士の学習指導案検討会（8月27日）

授業者を含む中学校特別支援学級担当4名で学習指導案について検討した。特に、本研究で取り組む授業に関しては、キャリア教育重点指導課題領域である「課題対応能力」として、具体的にはどのような能力を育成するのかについて検討を重ねた。そして、「課題対応能力」の

中でも、「目標を設定し実行する力」と「ふりかえり」に課題がある生徒が多いことから、自己評価の仕方や自己評価する場面について議論した。特に、自己を客観的に評価することに苦手さがある自閉的傾向のある生徒については、自己評価を行う前に友だちからよかった取り組みやがんばっていたことを発表してもらうことで、自己を振り返る手がかりを得ることができるようにし、その上で自己評価につなげるようにしてはどうかという意見が挙がり、その手立てを取り入れることにした。

その他、言語による説明や指示だけでは理解が難しい生徒に対する指導の工夫として、授業者が考えていた具体物や視覚的手がかりを用いた指導の工夫の改善を図るための検討の結果、思考の流れが分かるような板書の仕方に変更したり、生徒一人ひとりの実態に合わせたワークシートになるように修正を行ったりした。

### ③ 第1回授業づくり研究会（9月25日）

小・中学校特別支援学級担当教員と大学教員による第1回授業づくり研究会では、中学校特別支援学級担当教員による学習指導案検討会で検討・修正した学習指導案について検討した。その結果、本単元の目標が抽象的で具体性に欠けていることや、単元目標と評価項目との整合性がとれていないことについての指摘があった。また、授業目標については、当初「文化発表会での販売目標を決める」ことを目標として設定していたが、現在取り組んでいる生活単元学習の授業目標として設定する方が適切ではないか、数学科の連立方程式に関する学習目標としては不適當ではないかといった指摘があった。生徒の実態については、数学科の既習内容の習得状況に関する情報を客観的・具体的に整理して示した上で学習に向かう態度について記載することが必要との結論に至った。

数学科と生活単元学習との関連性や学習内容の順序性に関する議論については、特に多くの時間を費やした。具体的には、数学科で計画している授業内容を生活単元学習での学習前に行う方が効果的なのか、それとも生活単元学習の学習後に実施した方が効果的な学習につながるのかについて検討し、今回は文化発表会前の生活単元学習の中で、数学科で学んだ内容を活かす経験をもち、文化発表会での販売活動への動機付けを高めるとともに達成感を味わうことができるようにすることで、数学科での学習内容が役立つことを実感することができるのではないか、そうすることで、数学科での学習に自信と楽しさも感じることもできるだろうという結論に至った。

### ④ 第2回授業づくり研究会（10月3日）

第1回の授業づくり研究会での指摘を受けて修正した学習指導案について再検討した。単元目標については、「2つの数量関係を「表」で表し、身近な問題の解決を図ることができる」に変更し、14時間目/15時間である本授業では、これまでの授業で学習した連立方程式では問題解決ができない応用的な課題に「表」を活用して取り組む内容を設定して、授業のめあてを「文化発表会での販売売上を1万円にするためには、皿と鍋敷きを何枚売ればよいか」にした。そうすることで、「表」を使って問題解決するという数学科で学習したことを、生活単元学習として取り組む文化発表会での販売目標を設定する学習に活かすことができると考えた。

授業のめあてを提示するタイミングは、生徒の思考の流れを考慮して授業の冒頭に授業のめあてと学習の流れを提示することにした。具体的な提示の仕方についても協議して、単に授業

のめあてを示すのではなく、授業のめあてのキーワードを空欄にすることで、授業のポイントとなるキーワードを意識しながら学習活動に取り組むことができるようにした。

個人の「本時の目標」の記載の仕方については、実態と目標との整合性が明確になるように、生徒の実態と到達目標を並べて記載するようにした。また、目標の表現については、生徒自身が到達状況を自己評価できるように、生徒にも理解できるような具体的な表現になっているかの点検を行った。

最後に学習内容と指導過程を全体的に点検して、学習過程の時間配分、特に導入の時間配分や効率的に理解を促すための支援について検討したり、課題量の調整をしたりすることで学習内容の焦点化を図った。

#### ⑤ 模擬授業による授業検討会（10月15日・10月21日）

学習指導案に関する複数回の検討会を通じて修正した学習指導案にしたがって模擬授業を実施し、授業の進め方について検討した。模擬授業による検討は、授業者を含む中学校特別支援学級担当教員4人で行った。その結果、黒板の使い方については、当初使用する予定にしていた板書カードや使用する色の整理・統一を図った方が、生徒が重要なポイントに注目しやすくなるとの結論に至った。また、授業のめあてのキーワードとなる空欄部分を授業のどの段階で提示するののかについての議論によって、問題解決の見通しを持ちながら、安心して学習に取り組むことができるように、授業のはじめの段階で提示することにした。

ワークシートについては、十分な思考時間を確保することができるように生徒が書き込む量の調整を図る必要があることと、ワークシートの視覚的手がかりについてのさらなる工夫が必要であることが確認された。そこで、生徒が書き込む量の調整をしたり、学習の流れに沿ったワークシートの形式に修正したり、書き込む欄を大きくしたりすることで、取り組みやすいワークシートに変更した。生徒一人ひとりに対する支援方法に関する議論では、特に集中できない生徒への支援について検討し、些細なつまづきが活動への集中に影響する生徒に対しては、黒板に立式の手順などを掲示することで、集中して学習活動に取り組めるようにした。また、授業以外のことに影響されて集中が途切れる生徒に対しては、頻繁に声かけをして今取り組むべきことは何かを確認することにした。

以上のような学習指導案の検討会や模擬授業による検討を通して学習指導案を完成させた。完成した学習指導案は、以下のとおりである。



中学校知的障害特別支援学級 数学科（グループ①）学習指導案

授業提案者 ○○ ○○

1 単元名 連立方程式

2 単元の目標

- 連立方程式の解の意味を理解し、簡単な連立方程式を解くことができる。
- 連立方程式の解き方を工夫したり、連立方程式を具体的な場面で活用したりすることができる。
- 連立方程式での学びを通して、日常生活において、見通しをもったり、筋道を立てて考えたりすることができる。

3 指導観

- 変化の激しい社会において、さまざまな事象を的確にとらえ、適切に判断し、処理していくことは、特別支援学級の生徒の主体的で自立した生活にとっても必要なことである。このような力を育成する方法の1つに方程式の学習がある。方程式の学習は、数学的な処理方法の有用性や手際よく解決できるといった利便性を実感できる単元である。また、具体的な事象について方程式を用いて解決していくことで、見通しを立てることや筋道を立てて考える論理的な思考力を育てることができることから本校の特別支援学級が設定しているキャリア教育の本年度の重点指導課題である、「課題対応能力」を育てる上でも重要な学習内容であると考えている。

（中 略）

- 本時の指導は、連立方程式の学習を一通り終え、習得した知識・技能を身近な事象や具体的場面で「生かす」段階であることから、文化発表会の物品販売を題材とする。導入場面では、昨年文化発表会の販売を振り返り、連立方程式を利用して、昨年の皿と鍋敷きの販売個数を求める。展開場面では、販売金額を1万円にするには、皿と鍋敷きをそれぞれ何枚売ればよいかを考える。その際、2つの数量関係を表で表し整理していくことで、見通しをもち筋道を立てて処理していく力を養う。終末場面では、表を使って考えることの良さや連立方程式が身近な問題の解決に役立つことに気付く。

	生徒M	生徒N：2年女子	生徒T：3年女子	生徒V	生徒R：3年男子	
既習内容の習得状況	正の数・負の数 四則計算		○	◎		○
	文字式の計算 加減乗除		○	◎		△
	文字式の計算 関係を表す式		×	△		×
	方程式 方程式の解き方		○	◎		○
	方程式 方程式の利用		×	×		×
	式の計算 式の加減		○	◎		○
	式の計算 多項式の計算		○	◎		○
	式の計算 単項式の乗除		△	○		○
	式の計算 文字式の利用		×	×		×
達成率 ◎：8割以上 ○：6割～8割 △：4割～6割 ×：4割未満						

生徒	本時の授業に関する実態	個人の目標
生徒M		
生徒N	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 物事を想像して考えることが苦手で、自分の思い込みで問題を解こうとする。</li> <li>● 文章題から数量関係を見つけるために、具体物を使った操作や視覚的な説明が必要である。</li> </ul>	○ ワークシートの工夫や視覚的な支援のもとで、2つの数量関係を表で表すことができ、身近な問題の解決を図ることができる。
生徒T	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 文章題から数量の関係を見つけ出すことに苦手意識をもっている。</li> <li>● 解決の見通しが立たないと不安になることがあるので、問題の解き方など視覚的に示す必要がある。</li> </ul>	○ ワークシートの工夫により、2つの数量関係を表で表すことができ、身近な問題の解決を図ることができる。
生徒V		
生徒R	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 文章題から数量の関係を見つけ出すことに苦手意識をもっているが、簡単な数量関係は式に表すことができる。</li> <li>● 自分の考え方や解き方に自信をもてない。そのため、すぐに周りに頼ってしまう。解き方の手順があると安心して取り組める。</li> </ul>	○ 解き方の手順を視覚的に示すことで、2つの数量関係を表で表すことができ、身近な問題の解決を図ることができる。

4 指導計画 (省略)

5 本時の目標

- 2つの数量関係を表で表し、身近な問題の解決を図ることができる。

6 学習指導過程 (抜粋)

学習活動及び学習内容<時間配分>	生徒N	生徒T	生徒R
1. 本時の流れを確認する。<3分> (1) 本時のめあてを知る。 ○ ( ) を利用して、課題を解決する。 (2) 本時の流れを確認する。 ① 昨年の文化発表会の販売を振り返る。 ② 今年の文化発表会の販売を考える。	○連立方程式を身近な事象として捉えられるように、文化発表会を扱う。 ○本時のポイントを意識させられるように、( )の中に入る言葉に注目させる。 ○見通しがもてるように、「本時の流れ」を視覚的に示す。		
2. 昨年の文化発表会の販売を振り返る。<5分> 質問① 1番売れたものは？ <答え> 皿と鍋敷き 質問② 皿と鍋敷きは合わせて何枚売れたか？ <答え> 70枚 質問③ 皿と鍋敷きの合わせた売上はいくらか？ <答え> 8000円 質問④ 皿と鍋敷きのそれぞれの1枚の値段は？ <答え> 皿1枚150円、鍋敷き1枚100円	○授業に集中できるように、他の事に気を取られているときは、今、取り組んでいることの確認をする。	○授業に集中できるように、他の事に気を取られているときは、今、取り組んでいることの確認をする。	○発表回数が多くならないように、発表カードを用意して自分の発表回数を把握できるようにする。

<p>3. 連立方程式をつくり、皿と鍋敷きの売った枚数を求める。 &lt;13分&gt;                  手順① 文字で表すものを確認する。                  手順② 2つの数量関係を見つける。                  手順③ 連立方程式をつくる。                  手順④ 連立方程式を解き、皿と鍋敷きの枚数を求める。</p>	<p>○皿と鍋敷きの枚数の求め方の見通しが立てられるよう、連立方程式をつくる手順を視覚的に示す。                  ○自分の解答に自信がないときは、先生に相談してもよいことを伝える。</p>		
<p>4. 連立方程式を利用した課題に取り組む。 &lt;22分&gt;</p>	<p>○周りに頼らずに自力で解けるように、ワークシートを工夫する。                  ○方程式のつくり方など、分からない時や困った時に意思表示できるように、「ヘルプカード」を机の上に置くことを確認する。</p>	<p>○解き終えた後に、勝手に答えをつぶやかないようにすることを確認しておく。                  ○余った時間を有効に使えるように、早く解けた場合は、類似問題に挑戦させる。</p>	<p>○解き終えた後に、勝手に答えをつぶやかないようにすることを確認しておく。                  ○早く解こうとするあまり、計算が雑にならないように、丁寧に解くことで確実に解ける力があることを伝える。</p>
<p>皿と鍋敷きの売上を1万円にするためには、皿と鍋敷きをそれぞれ何枚売ればよいか考える。</p>	<p>○身近な問題として、課題を捉えることができるように、皿と鍋敷きの売上を1万円にするためには、皿と鍋敷きをそれぞれ何枚売らなければならないかを考えさせる。                  ○連立方程式では、課題解決は困難であることに気付かせる。                  ○表を使って、2つの数量関係を整理することができるように、個に応じたワークシートを作成する。                  ○どの生徒でも発表できるように、発表の仕方を提示するようにする。                  ○十分な発表時間がとれない場合は、代表者を決めて発表させるようにする。</p>		
<p>(1) 連立方程式をもとに考える。                  (2) 表に整理して考える。                  (3) 表をもとに考えた皿と鍋敷きの枚数を発表する。</p>	<p>☆売上金額が1万円になるように、皿と鍋敷きの枚数について、表を使って正しく選択させる。                  ○正確に表を作成できるように、正しく皿や鍋敷きの値段が求められていないようであれば、数量の変化に注目させ、間違いに気付かせる。</p>	<p>☆皿と鍋敷きの枚数について、見通しをもって課題解決できるように、表を使って考えさせる。                  ○余った時間を有効に使えるように、早く解決した場合は、売上を1万5千円とした問題に挑戦させる。</p>	<p>☆皿と鍋敷きの枚数について、見通しをもって課題解決できるように、表を使って考えさせる。                  ○正確に表を作成できるように、正しく皿や鍋敷きの値段が求められていないようであれば、数量の変化に注目させ、間違いに気付かせる。</p>
<p>5. 本時の振り返り &lt;3分&gt;                  ○ めあての ( ) に入る言葉を確認する。</p>	<p>○日常生活の場面で、問題解決できるように、表や図を使って考えることの良さに気付かせる。</p>		
<p>7 評価規準 (省略)</p>			

## (2) 研究授業と事後研究会について (10月23日)

## ① 研究授業時の対象生徒の様子

これまでに検討を重ねてきた学習指導案にしたがって研究授業を行ったところ、大半の生徒が昨年の販売学習の売上個数を求める連立方程式を立式することができ、解を求めることもできていた。しかし、「表」を用いて今年の販売学習で1万円の売り上げを得るための品物の販売個数を求める問題については、既習事項である「表」の表し方の習得が十分でなかった生徒がいた。そのため問題解決に時間がかかってしまい、授業終末のふりかえりを行う時間を十分に取ることができなかった。このことから、学習内容が生徒の習得状況をふまえたものになっていたかという点に関しては、概ね生徒の実態に即した内容になっていたものの、より詳細な実態把握とその結果をふまえた内容や指導方法の検討が必要な部分もあったと言える。なお、連立方程式の応用段階として、連立方程式では解けない問題に対して表を活用することで答えを導くという学習内容を設定したことについては、表を活用して物事を考えることができることを実感させることができた点で適切な課題であったと考えられる。

授業のめあてについては、キーワードを空欄にして提示することでキーワードを考えさせるように工夫した。実際、本授業のポイントとなるキーワードを考え、そのポイントを意識しながら学習することができていたが、キーワードを考えるために必要な前時までの学習内容の想起に手間取ってしまった。なお、授業の最初に授業のめあてと授業の流れを示したことについては、生徒の思考を止めることなく円滑な学習に結びつけることができたことから適切なタイミングであったと言える。

生徒一人ひとりの実態に即した支援の手立てとしては、主に視覚的な手がかりを掲示する手立てを用いることにしていた。しかし、授業者が表の作成手順を掲示することを忘れてしまい、十分な説明ができなかったために表の作成場面ですまなく生徒がいた。そのため、終末のふりかえりに十分な時間をかけることができなかった。適切な支援の手立てを適切に行うことができていれば、もっとスムーズに学習が進み、授業終了時のふりかえりと目標達成状況の自己評価を促すことができたであろう。以上のような反省点はあるものの、生徒の個別の学習目標については、概ね達成することができ、特に2つの数量関係を表で表すことについては全員達成することができていた。2つの数量関係を表で表すことで、身近な問題を解決に導くことについては、多少のつまずきを示す生徒がいたものの、最終的には全員が授業で提示した課題を解決することができていた。

## ② 研究授業に関する事後検討会での協議

小・中学校の特別支援学級担当教員及び管理職、特別支援教育を専門とする大学教員、教育委員会の指導主事による事後検討会では、授業前半の学習内容やその指導手続きに関して、「昨年の文化発表会の皿と鍋敷きの販売個数を連立方程式によって求める場面で、数量関係や連立方程式を解く手順を視覚的に示しておけば、生徒がつまずくことが少なくなったのではないか」といった指摘があった。また、授業の展開段階の学習内容やその指導手続きに関しては、「今年の販売目標を考えるときに、たくさん売りたいという意欲を持たせるような働きかけが必要だったと思う」、「今年文化発表会で1万円の売り上げを得るための皿と鍋敷きの販売個数を考える際に、皿と鍋敷きの数の組み合わせがいくつあるのかを伝えておくことで課題への取り組みがスムーズになったのではないかと思う」といった指摘があった。

ふりかえりの時間が十分にとれなかったことについては、「時間がなかったとしても、表や連立方程式を活用することで知りたい数量を明らかにすることができるということを確認して、今後の生活で役立てようとする意欲を喚起する必要がある」という指摘があった。

### (3) 研究授業後の生徒の様子について

研究授業後に実施した文化発表会に向けての生活単元学習の授業では、表を活用しながら適切に販売目標数を定めることができていた。また、文化発表会当日はその販売目標を達成することができたことで、大きな達成感を得ることができていた。文化発表会後の数学の授業では、文化発表会で販売した2種類の皿の値段を用いた「皿は全部で60枚販売し、4000円の売り上げがあった。50円の皿と100円の皿のどちらが多く売れたか」という新たな問いに取り組んだ。生徒は、それぞれ自分で連立方程式を立式し、熱心に解答を導き出そうとしていた。連立方程式の単元以降の数学科の授業でも、数学科の授業を嫌がっていた生徒が「おもしろい」と発言するようになったり、「今日は何を勉強するのですか」と尋ねてきたりする姿が見られるようになった。授業中に提示した問題を解く際にも、「自分で解くのもう少し待ってください」といった発言が見られるようになった。

### (4) 授業者の特別支援教育に関する専門性の向上・充実に対する「複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会」の有用性について

授業者は、知的障害特別支援学級を担当するようになった当初、知的障害のある児童生徒に対する支援方法に関する他教科の教員からのアドバイスについては納得し、自身の授業づくりに取り入れようという意識ももつことができていた。しかし、特別支援学級での数学科の授業づくりに関して、数学科教育を専門とする教員としての自負があったことから、他教科の教員のアドバイスに納得できない部分があった。また、指導内容の選定に関しては、日頃から基礎的・基本的な内容に十分な時間をかけることで、生徒に分かる喜びを味わわせたいという考えで取り組んでいた。しかし、実際には生徒の困り感の所在を把握できておらず、生徒の数学に対する学習意欲が徐々に薄れていく状態があった。しかも、生徒の学習意欲の低下の原因を生徒の理解力の問題と捉えてしまいがちで、教員自身の授業づくりに課題があり、生徒一人ひとりに応じた育成すべき力についての考えが浅いという思考に至っていないことがあった。

本研究で取り組んだ複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会に授業者として参加したことによって、①生徒の数学科の当該学習内容に関わる知識や技能の状態、学習に向かう態度や意識の状態を考慮した上で、学習内容が生徒の興味関心を高めるものになっているか、②将来の自立や社会参加に役立つ知識や技能になっているか、③課題解決を考えたり、解決に向かおうとしたりする姿勢を育てるためにはどのような指導・支援の工夫が必要なのか、④各教科での学習と生活単元学習での学習内容との関連性を考慮した授業計画になっているかといったことをこれまで以上に深く考えるようになったと、授業者自身の意識の変化が生じた。

そして、本研究の授業研究会以降、授業を構想する際には、①生徒に身に付けさせたい知識や技能は何か、②重要な学習場面で十分な活動時間を確保することができる適切な時間配分の指導過程になっているか、③前時の授業内容の復習や本時の授業内容の導入部分を大事にしながら効率よく学習することができる授業の流れになっているかなどを意識しながら、授業改

善に取り組むようになったと自己省察していた。以上のことから、複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会は、授業者にとって特別支援教育の専門性の向上・充実に有用なものであると言える。

(5) 同僚教員の特別支援教育に関する専門性の向上・充実に対する「複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会」の有用性について

本研究で実施した授業研究会に参加した同僚教員にとって本授業研究会はどのような意味があったのかについて、参加した同僚教員に確認したところ、本研究会に初めて参加した特別支援教育が2年目の小学校教諭は、「教科と生活単元学習を関連づけなければならないことは、分かっていたつもりだったが、どのように関連づけていくのかが分かっていなかった。今回の授業研究会を通して教科と生活単元学習を関連づける考え方を学ぶことができた」、「複数の先生から子どもが理解できるための多様な手立てについての話を聞くことで、自分自身の選択肢が広がり、児童の実態に応じた手立てを考えるようになった」と述べていた。

他教科を専門とする特別支援教育13年の中学校教諭は、「教科での学びを実生活につなげよう意識した結果、教科の授業の目標と同時期に実施している生活単元学習の目標との区別が曖昧になってしまっていた。教師自身が教科で学ぶ意義と合わせた指導で学ぶ意義を区別して、生徒にも教科で学ぶ意義を説明できるようになることが大事であると考えた」、「この数学科の授業後の生活単元学習において、数学の授業で得た知識を生徒自らが話し合いの中で発表し、課題を解決する姿が見られた。このように教科と生活単元学習を関連づけることで、主体的対話的な深い学びにつながっていくのだと感じた」と述べていた。また、他教科を専門とする特別支援教育20年の中学校教諭は、「今まで数学科の学習内容の系統性を考えずに、数学の授業を実施していた。計算の仕方のみを指導しており、学習したことをどのように実生活に結び付ければよいのかが分かっていなかった。今回のように、生徒の実態に応じた内容精選の仕方、連立方程式や表を使うことで、実際の生活に結びつけられるような学習内容を知ることができた」などの意見も挙がり、複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態の授業研究会は、研究会に参加した同僚教員にとっても特別支援教育に関する専門性の向上・充実につながる有益な研究会であったことが明らかにされた。

#### 4 考察

本研究では、知的障害特別支援学級における生活単元学習と関連づけた教科別の指導に関して検討することと知的障害特別支援学級担当教員の特別支援教育に関する専門性の向上・充実を図るための研修のあり方を検討することを目的として、知的障害特別支援学級初担当教員の教科別の指導の授業づくりの構想と実践をテーマとして、複数教員が学習指導案検討から研究授業までの一連の取組に参加する形態による授業研究会に取り組んだ。

知的障害特別支援学級における生活単元学習と関連づけた教科別の指導に関しては、本研究では、児童生徒の実態をふまえた教科内容の精選、具体的な授業の目標の設定、教科の特徴と生活単元学習との関連性や順序性などについて検討を重ねて学習指導案を作成し、十分な教材研究と模擬授業を実施した。このような多面的な授業の検討を行った上で授業実践した結果、児童生徒は理解しやすい授業に参加することができ、数学科で学習した内容が他の場面で役立つ

つことを実感することができた。さらに、その後の数学科の授業でも「数学はおもしろい」と感じながら、自信をもって楽しく学習することができるようになった。

このような成果が得られた理由は2つあると考えられる。1つ目は、特別支援学級担当教員同士で、教科の特徴をふまえながら生活単元学習と教科の学習の関連性について議論し、学習指導要領改訂の観点として示されている「何を学ぶか」と「何ができるようになるか」という視点から学習指導案を検討したことが挙げられる。このような単元や授業についての十分な検討によって、生徒に何を学ばせたいのか、そしてどのように生活場面で生かせるようになってほしいのかといった授業の方向性が明確になり、授業全体が整合性の高い内容になったからだと考える。2つ目は児童生徒の詳細な実態把握に基づいた指導・支援の手立てを工夫した授業が実践できたことを挙げることができる。具体的には、学習指導要領改訂の観点として示されている「どのように学ぶか」と「子ども一人ひとりの発達をどのように支援するか」について、日頃から児童生徒と関わっている複数の教員で児童生徒の特性や苦手なこと、得意なことや好きなことなどを確認し合い、効果的だった指導・支援の手立てについての情報共有を行い、それらの情報をふまえて本授業ではどのような指導・支援の手立てを適用することが有効かについて議論を重ねた。その結果、生徒にとってより一層「分かりやすい授業」になったのだと考えられる。

ところで、知的障害特別支援学級では、障害のない児童生徒に対する教育課程をそのまま適用することが適当でない場合に「特別の教育課程」を編成することができる。しかし、児童生徒の障害の状態等に応じて特別の教育課程を編成した場合、各教科の年間授業時数は少なくなる。そのため各教科での学習内容は基礎的・基本的な内容に偏りがちであるが、少ない教科の授業での基礎的・基本的な学びだけでは、生活や社会の中で活かしていく能力・技能を醸成することは難しい。特に、学んだことが断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で活かすことが苦手な知的障害のある児童生徒の場合、各教科で学習した内容を応用・発展させる経験を積む機会を意図的に設定していくことが必須であると言える。そこで、本研究では「教科別の指導」として数学科を、「各教科等を合わせた指導」として生活単元学習を取り上げて、双方の単元同士の関連づけを図り、その結果、対象生徒にとって意義のある教育活動を展開することができた。しかし、本研究で取り上げた教科は、数学科のみであり、その中の一単元を取り上げただけである。すべての「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」を相互補完的・相補的に関係づけて、実際の・総合的な学びを実践することが可能になれば、児童生徒にとって本当に必要な学びの実現に近づくであろう。そのためにも、今後は本研究のような授業づくりの視点を数学科の他の単元にも適用したり、他の教科にも拡大したりしていかなくてはならない。

知的障害特別支援学級担当教員の特別支援教育に関する専門性の向上・充実を図るための研修のあり方については、授業者と同僚教員どちらにも特別支援教育に関する専門性の向上・充実が図られたと推察できる。すなわち、知的障害特別支援学級初担当の授業者が「①生徒の数学科の当該学習内容に関わる知識・技能の状態、学習に向かう態度や意識の状態を考慮した上で、学習内容が生徒の興味関心を高めるものになっているか、②将来の自立や社会参加に役立つ知識・技能になっているか、③課題解決を考えたり、解決に向かおうとしたりする姿勢を育てるためにはどのような指導・支援の工夫が必要なのか、④各教科での学習と生活単元学習での学習内容との関連性を考慮した授業計画になっているか」といったことをこれまで以上に深

く考えるようになった」と自己省察しているように授業者自身の意識や授業づくりに向かう姿勢に変化が生じた。

同僚教員からも「授業研究会を通して教科と生活単元学習を関連づける考え方を学ぶことができた」、「複数の先生から子どもが理解できるための多様な手立てについての話を聞くことで、自分自身の選択肢が広がり、児童の実態に応じた手立てを考えるようになった」、「今まで数学科の学習内容の系統性を考えずに、数学の授業を実施していた。計算の仕方のみを指導しており、学習したことをどのように実生活に結び付ければよいのかが分かっていなかった。今回のように、生徒の実態に応じた内容精選の仕方、連立方程式や表を使うことで、実際の生活に結びつけられるような学習内容を知ることができた」などの意見が挙げられた。以上のことから、本研究で実施した授業研究会は、授業者のみならず、授業研究会に参加した教員にとっても有用なものであったと言える。また、特別支援学級初担当教員から特別支援教育の経験10年以上のベテラン教員まで、特別支援教育の経験の程度に関係なくどの教員にとっても有意義なものになっていたことが分かる。

このような成果が得られた理由として、授業担当者が一人で構想した授業について研究授業と事後検討会を行うといった一般的な授業研究会ではなく、授業構想段階から学習指導案の作成、教材研究、指導方法に関する協議という授業づくりの一連の過程に、専門家を含めた複数の教員が関わったことが挙げられる。教員の資質向上に関わる教育委員会等による最も一般的な研修のスタイルは、大学等の専門家を講師として招聘した講義形式の研修会である（文部科学省，2015）。確かに多くの専門的な知識の習得を目的とするならば専門家を招聘した講義を受けることが効率的に学習できるだろう。その一方で、教師の力量形成の契機になっていることは「学校内での研究活動」、「学校内での優れた先輩や指導者との出会い」、「教育実践上の経験」、「意味のある学校への赴任」、「学校外での優れた人物の出会い」と、その多くが「学校内での教育実践」に関わることでありと指摘されている（山崎，2002）。また、いくつかの教育センターが実施したアンケートでも授業力向上の鍵は、「学年や教科担当間等のチームで授業を見合い、協議をする」という授業研究会であることが報告されている（横浜市教育センター，2006；秋田県総合教育センター，2008など）。すなわち、本研究で取り組んだ特別支援教育に関する専門性の向上・充実を目的とした授業研究会も、授業を見合って協議する形式であったことから、授業研究会に参加したすべての教員にとって有益な研修になったと言える。加えて、本研究では、研究授業のみを見合って協議する授業研究会ではなく、授業構想段階からPDCAサイクルに則って同僚教員同士の協議を複数回行った。このような検討後の授業から学ぶのではなく、授業を考える段階からの協議の積み重ねが各教員の授業構想に必要な考え方の修得につながったと考えられる。

特別支援教育に関する専門性の向上・充実を目的とした授業研究会に関する今後の重要な課題としては、「効率的な授業研究会の進め方」を挙げることができる。近年は多くの職場で「働き方改革」が求められており、学校教員もその例外ではなく、「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）」（文部科学省，2019）では、業務の役割分担・適正化のために教育委員会等が取り組むべき方策の1つとして「ICTやOA機器の積極的な導入・更新を通じた業務効率化や、教師の研修の整理・精選」を挙げている。このような教員の資質能力の向上が求められている一方で、研修の合理化も求められているという状況においては、本研究で取り組んだような複数の教員が一堂に集まる形の研修会の頻度を上げることは非常に難し



くなってきていると言える。しかしながら、本研究で取り組んだスタイルの授業研究会は授業者のみならず参加したすべての教員にとって意味のある研修であったことを考えると、適切な時期やタイミングに効率的に「複数教員による授業構想段階からの授業研究会」を継続実施するための工夫と努力が欠かせないと考え。例えば、授業者個人による授業構想の検討が円滑に進められるように、単元づくりや授業づくりに関するチェック項目を準備して構想した単元や授業に関する自己点検を行い、その上で複数教員による協議を行うと効率的で効果的な協議になると思われる。そのためにも今後は単元・授業づくりに関する評価項目についての検討を行っていく必要がある。

最後に、特別支援教育の専門性の向上・充実に関して、本研究から得られた示唆を2点挙げる。1つ目は、指導者自身が「教科の知識を分かりやすく教えれば児童生徒の資質能力の向上が図れる」といった考え方から「知っていることを活用して何ができるようになるか」という指導観への意識改革が必要であるということである。実際、本研究の授業者には、一連の授業研究会を通して「生徒の実態や関心の状態を考慮した上で、将来の自立や社会参加に役立つ知識・技能・態度を育てる授業内容・授業方法になっているかを深く考えるようになった」という意識の変化が生じていた。このような意識の変容は単元計画や学習指導案を十分に練り上げるという経験や納得のいく授業実践の経験によるものと考えられる。そして、そういった納得のいく授業実践の経験がこの授業者自身の意識の変化をもたらし、その意識の変容がより効果的な教育を構想する原動力になっていくと考えられる。

2つ目は、特別支援教育の専門性の向上・充実に、単元づくりや授業づくりの研究は欠かすことができないということである。そして、児童生徒の実態把握に関する情報収集や指導・支援方法の検討にあたっては、複数の教員からの情報提供や協議による多面的な検討が有効であるということである。本研究においても、複数の教員が授業研究会に参加して、授業者が構想した単元計画や学習指導案を「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」との関連という視点から多面的に検討した。そして、授業の進め方の協議の中では、複数の教員から提供された生徒の実態に関する情報をふまえながら有効と考えられる手立てを決定した。その上で研究授業の検証を行うというPDCAサイクルに則った授業研究会を実施した。なお、本研究での授業研究会には、特別支援教育を専門とする大学教員も参加しており、専門家からの意見が新しい視点を取り入れた授業構想につながった部分は大きい。したがって、多面的に授業を検討するためには、専門家の協力も不可欠と言えよう。

## 5 文献

- 秋田県総合教育センター 2008 授業研究の活性化を図るための研修方法の工夫改善  
中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）  
国立青少年教育振興機構 2015 高校生の生活と意識に関する調査報告書：日本・米国・中国・韓国の比較  
国立特別支援教育総合研究所 2006 生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック：「これまで」、そして「これから」  
文部科学省 2015 教員の資質能力の向上に関する調査の結果

- 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）
- 文部科学省 2019 学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）
- 文部科学省 2020 特別支援教育資料（平成 30 年度）
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2015 平成 27 年度全国学力・学習状況調査の結果（概要）
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2016a 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2016b OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2015）のポイント
- 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001 21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）
- 竹林地毅 2014 小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査 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紀要, 12, 75-82.
- 竹林地毅 2017 「各教科等を合わせた指導」の展望：これからの教育の在り方を示す先導的な実践としての位置付け 特別支援教育研究, 717, 6-9.
- 山口 薫・金子 健 2004 特別支援教育の展望 日本文化科学社
- 山崎準二 2002 教師のライフコース研究 創風社.
- 横浜市教育センター 2006 授業力向上の鍵 2：横浜の新たな授業研究

## 付記

本研究は、「宮崎大学教育学部 2019 年度学部・附属共同研究補助金」の助成を受けた。