

障害児に寄り添う教授学の方法を探る ー障害児を対象とした授業実践の研究からー

里見 達也*

Tatsuya SATOMI

I. はじめに

「教授学」とは、大辞林（2006）によると「教育学研究の一分野。学校教育のなかで、知識や技術を教授する際の教育内容や方法の原理・原則を明らかにする研究」のことをいう。つまり、学校教育の現場における授業実践の根本を検証する研究といえる。

障害児教育において、授業実践は障害のある幼児児童生徒一人ひとりに寄り添った教育を検討するうえで重要な作業である。学習指導要領に則り、個別の指導計画をもとに個々の実態に合わせ、授業を組み立てていくことが大切な要素となる。その際に、常に教育内容や方法を模索しながら展開していくことになる。

特別支援教育は、これまで障害児教育が積み上げてきた数多くの教育内容や方法といった産物を障害児に限らず、そこにニーズがあればどの幼児児童生徒にも活用するといった展開で教育方法の幅を広げてきた。

このように、これからの特別支援教育を考える上で、これまでの障害児教育の授業実践を見直す必要があり、さらに授業実践を見直すということは、その根底にある「教授学」を探ることになる。

そこで、本研究はこれまでの障害児を対象とした授業実践を検証し、その根底からこれからの「教授学」の方法を探っていき、さらに特別支援教育の方向性も考えていきたい。

II. 方法

本研究は、次のような方法で検討していく。

1. 2016年以降の障害児を対象とした授業実践研究の文献について、「教育内容や方法の原理・原則」を探っていく。
2. 上記から見えてきた「教育内容や方法の原理・原則」をもとに、これからの障害児に寄り添う教授学の方法を見つけていくとともに、これからの特別支援教育の方向性を考える。

III. 障害児の授業実践研究から見えてきた「教育内容や方法の原理・原則」

1. 視覚・聴覚障害児を対象とした授業実践研究から見えてきた「教育内容や方法の原理・原則」

視覚・聴覚障害児を対象とした授業実践研究の特徴としては、大きく2つである。一つは、教科を通した授業実践研究であり、もう一つは教員からの教科や領域に関する評価研究である。共通項は、主に「教科」の視点で研究されている。

竹下・ズビャーギナ（2018）は、特別支援学校（視覚障害）における音楽科教育を行う上で、授業目標や

* 山梨県立大学

点字楽譜、生徒数への影響、小学部との連携、他校との連携や研修会、インクルーシブ教育とセンター的機能の6項目に焦点を当てている。授業目標は音楽科の授業目標の達成に向け、学習指導要領の改訂や授業時間削減の影響下で教師が何を重視するかで授業内容が精選されていることを示唆している。また、点字楽譜の取扱い、音楽科の授業内でどこまで読譜を取り扱うかで必要性に差が出てくるとされている。生徒数への影響として、少人数では生徒の音楽的レベルに合わせた指導が展開できる反面、合唱やアンサンブルといった集団での音楽活動を行う上で、地域の小学校との交流学習などを取り入れるなど工夫が必要となると述べている。小学部との連携については、学習内容の積み重ねを考える上で、他学部との連携は大切な視点である。さらに他校との連携や研修会では、特別支援学校（視覚障害）の教員は音楽科に特化した研修を受ける機会が少ないことが予想され、定期的な他校との交流や研修会等を望んでいるケースが多い。インクルーシブ教育とセンター的機能は、専門的知識を有した人材の確保によって広がりを見せるものと示唆している。

難聴及び聴覚障害児を対象とした授業実践では、名嘉（2019）はろう学校での理科の授業におけるメタ認知能力¹⁾を高める授業研究を行い、課題解決に向かう「問い」を引き出すためには授業中の振り返りが重要であることを述べている。

坂口・金子（2019）は特別支援学校（聴覚障害）中学部生徒を対象に一斉指導場面における日本語の読み書きに関する言語学習 ICT 教材（e-ラーニング用クイズコンテンツ）を活用した実践を行っている。実践の前後で有意差は認められなかったものの、「で」「を」の使い分けでは正答者数が増加したことを報告している。また、ピクチャーディスクリプション（「ことばの広がり」の評価）では、接続詞や接続助詞をはじめ比較・対比・添加を基本とした関係的な記述が増えたと述べている。

一方、新海・澤（2018）はろう学校教員を対象に聴覚障害児の作文を評価する観点を検討している。それによると、教員の経験年数にかかわらず「作文の内容構成」、「文構造」、「文法表現」、「叙述」、「形式・表記」、「表現技法」、「言葉の誤り」の7つを評価の観点としていることがうかがえた。さらに小学部低学年では日常生活を題材にした文を書く上での基礎的能力である「文構造」を、高等部では意見や論説といった内容を客観的・論理的に伝える力である「叙述」に評価の視点を置く度合いが高いことがみられたと述べている。

さらに、林田・河野・河原（2018）は小学校の難聴特別支援学級における自立活動の展開について調査している。多くの学級内で使用されているコミュニケーション手段は音声言語であるものの、在籍児童が抱えている学校生活上の困難の多くは「語彙について」や「やりとりの確実さ」であり、困難をきたしていることがうかがえる。また、担当教員は、特別支援学校教諭免許状（聴覚障害教育領域）保有者が少なく、「自身の難聴に関する知識が十分でないと感じる」、「手話や指文字を使いたいが十分に使えない」、「児童間の人間関係が十分に形成できない」と苦慮している様子が分かってきた。自立活動の主な指導内容は読み書きや発音・発語、人間関係の形成に関するものが多く、「指導したい内容に関する知識や技量が追いつかない」と指導内容を精選したり指導したり際に困っていることがうかがえる。

以上より、これらの視覚・聴覚障害児の授業実践から「教育内容や方法の原理・原則」は、学習指導要領に則った各教科の授業目標をいかに個々の児童生徒の状態や学習環境、学校体制などを鑑みて展開することが重要である。また、ICT 教材も活用し段階的に設定し、その目標の課題解決のために授業の振り返りを行いながら、学内や地域と連携して専門性を高めながら設定していくかが問われていることが分かってきた。

2. 知的障害児を対象とした授業実践研究から見てきた「教育内容や方法の原理・原則」

知的障害児を対象とした授業実践研究の特徴としては、教科や領域を対象に形やシンボルなど視覚支援や

環境整備とともに日常生活に役立つ実践研究、さらに教育課程から授業づくりや指導法、評価の実践研究など幅広い分野の研究がなされている。

工藤・阿部・鈴木 (2018) は知的障害のある中学生を対象に、○△□の形に焦点を置いた授業実践を行い、生徒が形の違いに気づき、形の意味や文脈に興味をもてるようなきっかけづくりを行っている。

また、松下 (2018) は、知的障害児や自閉症スペクトラム障害のある人に対する視覚刺激を用いた教材作成とその効果について論じている。さらに清野・越川 (2017) は特別支援学校 (知的障害) の体育授業において、運動の面白さを経験することで「運動固有の魅力」を感じ、そのため授業づくりはその「運動固有の魅力」の保障を行うことで有効性を発揮していくと述べている。

永富 (2018) は特別支援学校 (知的障害) 中学部の自立活動の時間における指導が日常生活場面に汎化できるように、教員間での目標や指導方法の共有化を図る環境設定を構築することを提唱している。その際に視覚的プロンプトの提示の有用性も併せて述べている。

永井 (2019) は特別支援学校 (知的障害) 高等部で重視してきた作業学習において、職業的自立に関する能力形成は伝統的な芸能などにおける熟達への道程と同様な経過をたどっており、単に作業学習が製造技術を身につけるだけにとどまっていないことを示唆し、主観的ではあるが、職業的自立や社会生活に必要な能力の向上に作業学習は貢献しているとの見解を示している。

一方、本母・大久保 (2018) は特別支援学校 (知的障害) の教師における教授行動、特にプロンプト²⁾と児童生徒の自発行動の変容を「授業評価シート」を用いて検証している。知的障害児童生徒にとって言語理解や、その言語による行動抑制が困難な場合、手がかかりとなるのが教員である。そのため、教師のかかわりに応じて児童生徒の自発的な行動も変容していくことを述べている。その際に、児童生徒にとって望ましい教師の援助活動であるプロンプトを探る有効な手段として「評価シート」の有効性を示している。

田中・奥住・大井 (2020) は小学校の通常学級における知的障害児の指導・支援と教育課程編成の実践を、藤澤 (2018as) は、特別支援学校 (知的障害) の教育課程編成の実践を検証し、主体的・対話的な深い学びであるアクティブ・ラーニングの充実の図るため、「個別の指導計画」と「学習指導案」との関連性を考察している。その際、子どもたちは「どのように学ぶか」という観点で領域別指導のねらいを整理できると、各教科との学習のつながりが明確になっていくと述べている。

石山・矢野川・宇川 (2019) は知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」の授業づくりの要件として、以下に挙げている。それは、教師や児童生徒に共有される授業目標をはじめ、児童生徒同士の対話や意見等の共有とともに、児童生徒が自ら考え、主体的に参加していることへの評価、さらに課題設定ややるべきことの精選、次への授業に反映させていくための振り返り、そして授業を通して児童生徒に育んでいきたい力の明確化などが大切であると述べている。

太田・矢野・井口・小原 (2018) は知的障害児の指導法の特徴について、児童生徒の気分の変化をはじめ、集中度、学習上の意義や環境設定に至るまでの過程で「心の健康」の重要性を提唱している研究論文が多いことを示唆した。

佐久間 (2019) は自身の講義資料や研究論文から特別支援学校のエデュケーションとその構造について、時間や空間軸とともに自己実現 (本人の生きがい) という第3の軸を添えることで人間理解がより深まると述べている。

以上より、これらの知的障害児の授業実践研究から「教育内容や方法の原理・原則」は、教科及び領域の意義を明確にした教育課程編成を軸に授業づくりや指導法の実践、評価をもとに次へと活かす改善方法を模索する一連のカリキュラム・マネジメントを通して、人間理解につながる教育とは何かを問いかけてきてい

ることが分かってきた。

3. 発達障害児を対象とした授業実践から見てきた「教育内容や方法の原理・原則」

発達障害児を対象とした授業実践研究の特徴としては、主に就学前の幼児から小学生までを対象に授業参加及び運動に関する研究や、通常学級や特別支援学級などの教員への支援を模索する実践研究が多いことが分かった。

石川・石塚・山本（2018）は次年度就学予定の発達障害児を対象に「授業参加」支援プログラムを実施している。発達障害児2名にサポート役の大学生がモデルを提示する過程で、先生役・サポート役の明確化や具体的かつ即時的な授業参加行動・発言及び姿勢保持に対する強化行動のモデルを提示することで、発達障害児の授業関連行動・発言の頻度が増加したことを述べている。

野村・佐藤（2019）はASD（Autism Spectrum Disorder: 自閉スペクトラム症）傾向のある児童を対象に自立活動の視点に基づくアセスメント^③とムーブメント教育^④の考えを活かした運動を行い、主体的に学習に取り組む効果について検証している。

一方、大石（2016）は学校における発達障害児の支援に関する研究と実践を行動コンサルテーションの立場から検証し、相談者とコンサルタントとが相談校により相互に結びつきが強くなるような支援体制が今後求められていることを述べている。

服部・関戸（2017）は小学校特別支援学級在籍の広汎性発達障害児を対象に、嘔吐き低減を目指し、機能的アセスメントに基づいた支援の実践を行った。その結果、嘔吐きといった行動問題の低減や適応行動の増加が見られると、特別支援学級の内外や家庭において、対象児のコミュニケーション行動や対人関係も一定の改善が見られる様子が示された。

松浦（2019）は特別支援学級（自閉症および情緒障害学級）における自立活動について、保護者の満足度の変化から特別支援学級担当教員の意欲向上の励みとなり、また、子どもの変化を実感し続けることで教員自らの指導法の振り返りができ、その結果、さらなる教員の指導法の改善により子どもに新たな変化が現れ、その変化に保護者は喜びを感じていくといった相乗効果があると述べている。

堀部（2019）は小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関して、個への指導に力点を置いた研究が大半を占めているものの、集団を対象としている研究も増加傾向にあり、指導の対象が広がりを見せていると述べている。

角南（2020）は通常学級における発達障害研究において、問題行動の減少をABA デザイン^⑤の研究手法の多さを示した。

以上より、これらの発達障害児を対象とした授業実践研究から「教育内容や方法の原理・原則」は、主に小学生を中心とした研究の中で、授業への参加方法やその際の行動変容、教師や他の児童間とのコミュニケーションの幅などを意識してより広く展開させるのかといった課題が問われていることが分かってきた。

4. 肢体不自由児や重度・重複障害児、病弱障害児を対象とした授業実践から見てきた「教育内容や方法の原理・原則」

肢体不自由児や重度・重複障害児、病弱障害児を対象とした授業実践研究の特徴としては、暗い空間で電飾機器や音楽などを用いた光と音のコレボレーションのもとに心身の安定を図る効果があるスヌーズレンの授業展開や造形活動を通した授業改善に向けたPDCA（Plan-Do-Check-Act：計画-実践-評価-改善）サイクルについての実践研究が多いことを述べている。

内海・平山・安藤（2018）は特別支援学校（肢体不自由）において、複数の教員で授業を運営する形式のティーム・ティーチングに着目し、複数の目で授業を再デザインすることで、声かけなど授業者の意思決定に必要な手段の選定や授業そのものを改善することに役立つことを示唆した。また、石阪・安藤（2017）は肢体不自由の訪問教育担当教師の授業改善に向けたPDCAサイクルの意義を検証し、児童中心の授業経験を再考する視点をもつこととともに、その再考にPDCAサイクルの視点を用いることで授業改善が明確となることを示した。

PDCAサイクルを活用した授業展開として、藤澤（2018b）は特別支援学校における自立活動の時間の指導の際、重度・重複障害児の追視や手の動きに着目して手作りスヌーズレン空間を活用した授業展開の中でPDCAサイクルに基づく指導の教育的意義を示し、アセスメントや指導の方向性、評価の視点、指導の意図の明確化が必要であることを述べている。また、スヌーズレンの活用について姉崎（2019）は、特別支援学校（肢体不自由）における重度・重複障害児を対象にした全国調査で、主に自立活動の時間に「情緒の安定」を目標にスヌーズレンの授業導入の増加がみられることを述べている。さらに姉崎・遠藤（2020）は特別支援学校（肢体不自由）における重度・重複障害児の集団によるスヌーズレンの授業から、アセスメントシーートの開発や授業評価用紙、指導の振り返りシーートの作成などを通して授業改善に向けた授業評価方法の有効性を述べている。さらに、池田（2016）は重度・重複障害児のQOL（Quality of Life：生活の質の向上）を高める造形活動の授業改善の方策として、授業改善フローチャートや省察、さらに新たな活動展開の考案や、創造するための授業改善チェックリストを開発する必要性などを述べている。また、長野・川間（2018）は重度・重複障害児を対象とした実践研究から、心理検査や発達段階に基づくチェックリストによる実態把握、対象児の情報の整理・共有を目的としたツールによる教育実践の有用性を述べている。その際、特に「個別の指導計画」作成サイクルの明確化や「個別の指導計画」の目標に対するツールの選定も必要になってくることを示唆している。重度・重複障害児の実態把握の概日リズムに着目した池山・鈴木（2018）は、比較的活動性が高い時間帯を特定し、その時間に合わせて教材の工夫を行いながら実践することで自発的な動きの誘発を促すことがみられたと述べている。加えて、樋口（2018）は重度・重複障害児の学習には、かかわり手の行動と学習に関する環境設定が重要であることを述べている。

病弱児の学習支援に関する研究を岡（2018）は整理し、他者とのかかわりや心理の安定といった自立活動における学習内容のねらいを中心に、学習支援を行うことで病弱児の意欲や技能も向上することを述べている。

以上より、これらの肢体不自由児や重度・重複障害児、病弱障害児の授業実践研究から「教育内容や方法の原理・原則」は、主に自立活動を通した複数の目で再考にするティーム・ティーチングの有効性やPDCAサイクルを意識した授業改善の方策を検討していくことが問われている。

IV. これからの障害児に寄り添う教授学の方法と特別支援教育の方向性

1. これからの障害児に寄り添う教授学の方向性

障害児を対象とした授業実践研究から見てきた「教育内容や方法の原理・原則」をまとめると、教育課程をもとに主体的な授業参加や行動変容、コミュニケーションの広がりを意識した授業目標を設定し、それをもとに授業づくりを行い、次に向けた目標や課題解決を視野に日々授業の振り返りを行う一連の流れのことが「原理」と考えることができよう。そのうえで、ティーム・ティーチングを中心とした複数の目で指導法を評価し、次へと活かす授業改善に向けたPDCAサイクルを実践することでカリキュラム・マネジメント

が確立していく過程を「原則」と呼べるのではないだろうか。これは成田（2015）によると、児童生徒の「主体性」を育む条件として教師に求められる姿勢は「待つ姿勢」であることから言えるだろう。つまり、児童生徒の主体的な授業参加や行動変容、コミュニケーションの広がりを意識した授業目標を設定するためには、教師側の「待つ姿勢」も同時に意識して設定する必要があるだろう。このように設定した目標をもとに授業づくりは行われているが、これは廣瀬（2015）が言うように、その中に教師は「子どもの存在をつくる」、他人から認められ、自分の居場所を見つけ出せるような環境を整える必要があると述べていることから想定できよう。

また、清水・中山・広瀬・松浦（1997）によると、授業づくりには教材選定、授業内容の分類と精選、指導内容の順位づけ、個々に合わせた授業展開の工夫が求められると指摘されている。そのために絶えず授業を振り返り、「子どもの存在をつくる」意識を持続することが必要であろう。その際に、廣内（2019）が示すように、教師同士が学び合いながら、授業の構想から実施、振り返りと次時の構想へと授業をつくっていくことが必要である。太田（2007）も、これら一連の流れを評価する際、授業の中から問題や創造的な面を新たに発見し、そのことに意味づけを行うことが大切であると述べている。その意味づけを次へと生かすことが授業改善である。授業改善には、清水・中山・広瀬・松浦（1997）によると、評価表やVTRでの記録、授業のカテゴリー分析、改善視点表などを活用する場合があります、そのために子どもと教師双方でつくっていく、わかりやすい授業を目指すことが大切であると指摘している。これらの流れを繰り返すことこそ、計画-実践-評価-再実践のPDCAサイクルであり、教育課程全体を見通すカリキュラム・マネジメントにつながっていくであろう。

以上のことから、これからの障害児に寄り添う教授学の方法は、授業の中で子どもたちと教師が織りなす生きた語らいの連続性を保障するものであり、また同時にお互いを成長させる営みの繰り返しを学ぶ場の保障も求められているのではないだろうか。

2. これからの特別支援教育の方向性

インクルーシブ教育からユニバーサルデザイン教育へと変化しつつある現在、特別支援教育はともすると集団を意識した教育に移行しつつあるように感じる。しかし、根本は「個に応じた教育的ニーズ」をいかに支援していくかである。そのため、「子どもの存在をつくる」意識を大切に、子どもたちと教師とが織りなす生きた語らいを保障した授業づくりを展開する障害児の教授学の方法は、今後の特別支援教育の方向性を照らし出す手段の一つになるのではないだろうか。

V. まとめ

松岡（1987）は「たくましい人間」の条件として、以下のことを挙げている。それは、競争や心の病に負けてもくじけずに、人とのつきあいをうまく進め、自らの力で新しい知識を生産でき、自ら考え、判断して行動できる力とともに、次から次へと新たな目標に向かって進むことができる自己実現を目指して進むことが必要であると説いている。困難に遭遇した際、この「たくましい人間」は、心のゆとりをもち、事態を冷静に見渡し、さりげなく困難に打ち勝っていく精神と英知が備わっている状態であり、またその様子を「ユーマアのセンスがある」と論じている。

私たちは障害児とのかかわりの中で、時としてどのように接してよいか迷う場面に遭遇することがある。その際に、焦らず心にゆとりをもち、事態を冷静に見渡し、その子にとって豊かな生活を営むためには何が

できるのかを英知を絞って果敢に考え挑戦し支援していく姿が求められている。これは、まさに「ユーモアのセンス」といえるであろう。

すなわち、これまでの障害児における教授学、これからの教授学の方法にとって、「子どもの存在をつくる」意識をもとに子どもたちと教師とが織りなす生きた語らいを生み出すような授業づくりを作成していく教師に求められているのは、この「ユーモアのセンス」をもち続けていくことではないだろうか。

そのため、これからも障害児に寄り添う教授学の方法がこの「ユーモアのセンス」をどのように生かして展開しているかを検証していくことで、今後も子どもたちと教師とで織りなす生きた語らいを問い続ける学問として生き続けていくであろう。

注 釈

- 1) 「メタ認知能力」とは、橋本 (2003) によると「意図的・計画的な行動をスムーズに遂行するため」には、「自己の“認知”活動を監視し、行動目標にそって評価し制御機能」を行う能力のことをいう。
- 2) 「プロンプト」とは、石原 (2003) によると、別名キュー (cue) ともいい、プログラム学習においてできる限り「学習者に誤りを生じさせずにある刺激条件のもとである反応の結びつきをめざす場合、手がかり刺激をいくつかつけて」行う際の手がかりのことをいう。
- 3) 「アセスメント」とは、菅野 (2002) によると、心理学や教育学において発達の水準や教育の達成度の診断・評価を意味し、実践に向けて事前に成育歴や心理検査、観察記録等の情報を総合的に判断して「おおよそ、このような子ども」と想定することをいう。
- 4) 「ムーブメント教育」とは、七木田 (2002) によると、フロスティッグ (Frostig, M.) が提唱した身体運動を媒介にした障害児の治療教育法で、MEPA (Movement Education and Therapy Program Assessment: ムーブメント教育プログラム・アセスメント) を通して、子どもの発達状況を知り、走る・跳ぶ・登る・泳ぐなど基本的なムーブメント教育の展開を図っていく方法である。
- 5) 「ABA デザイン」とは、平澤 (2002) によると、事例研究の際、「ベースライン期 (A) とそれに続く指導期 (B) の後に、指導を除去する (A) 期」をあらかじめ計画 (デザイン) しておいて実践や実験を行って結果を検証する過程のことをいう。

文 献

- 1) 姉崎弘 (2019) 肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のスノーズレンの授業に関する全国調査研究. 特殊教育学研究, 56 (5), 281-292.
- 2) 姉崎弘・遠藤浩之 (2020) 重度・重複障害児のスノーズレンの授業における評価方法に関する研究-教師の資質能力を高めるための授業評価方法の検討-. 常磐大学教育学部初等教育課程教育研究実践報告誌, 3 (1-2), 1-10.
- 3) 大辞林 (2006) 松村明・三省堂編修所編 大辞林 第三版, 三省堂.
- 4) 藤澤憲 (2018a) 知的障害特別支援学校の教育課程における個別の指導計画と学習指導案の作成方法-子どもが主体的に学ぶ授業づくりを目指して-. 大妻女子大学人間生活文化研究, 28, 106-115.
- 5) 藤澤憲 (2018b) PDCA サイクルに基づくスノーズレン実践計画における児童の教育的意義-重度・重複障害児の主体的な追視や手の動きに着目して-. 大妻女子大学人間生活文化研究, 28, 517-524.

- 6) 橋本憲尚 (2003) メタ認知. 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司 (編集), 心理学辞典, 有斐閣, 831.
- 7) 服部真侑・関戸英紀 (2017) 広汎性発達障害児に対する機能的アセスメントに基づいた嘔吐きの低減を目指した支援-生活の向上に着目して-. 特殊教育学研究, 55 (1), 25-35.
- 8) 林田真志・河野そらみ・河原麻子 (2018) 小学校の難聴特別支援学級における自立活動に関する実態調査. 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研究紀要, 16, 1-8.
- 9) 樋口和彦 (2018) 学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望, 特殊教育学研究, 56 (1), 33-46.
- 10) 平澤紀子 (2002) 事例計画, 小宮三彌・末岡一伯・今塩谷隼男・安藤隆男 (編), 障害児発達支援基礎用語事典, 川島書店, 8-9.
- 11) 廣瀬信雄 (2015) 教師の主体性を問い直す. 成田孝・廣瀬信雄・湯浅恭正 (著), 教師と子どもの協働による学びの創造-特別支援教育の授業づくりと主体性-. 大学教育出版, 67-103.
- 12) 廣内絵美 (2019) 教授学を考える教師論. 障害児の教授学研究会 (編), アクティブ・ラーニング時代の実践をひらく「障害児の教授学」. 福村出版, 158-169.
- 13) 堀部要子 (2019) 小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向. 愛知県立大学大学院人間発達学研究, 10, 57-65.
- 14) 本母世跳・大久保賢一 (2018) 知的障害特別支援学校における「授業評価シート」を用いた授業改善の試み-教師の援助活動と児童生徒の自発行動の変容に対する検討-. 特殊教育学研究, 55 (5), 259-270.
- 15) 池田史志 (2016) 重度・重複障害児を対象とした造形活動のアクション・リサーチII. 美術教育学 (美術教育学会誌), 37, 61-73.
- 16) 池山莉央・鈴木保巳 (2018) 障害の重い子どもの実態把握とそれに基づく指導実践-概日リズムに配慮した指導事例-. 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 219-228.
- 17) 石川菜津美・石塚祐香・山本淳一 (2018) 就学前の発達障害児に対する「授業参加」プログラムの開発と評価. 特殊教育学研究, 56 (3), 125-134.
- 18) 石山貴章・矢野川祥典・宇川浩之 (2019) 「主体的・対話的で深い学び」における授業づくり (I) -特別支援教育 (知的障害教育) の視点から-. 就実大学大学院教育学研究紀要, 4, 77-95.
- 19) 石阪茉未・安藤隆男 (2017) 授業における PDCA サイクルの分析-家庭への訪問教育を初めて担当する教師を対象にして. 障害科学研究, 41, 231-241.
- 20) 工藤真生・阿部崇・鈴木健嗣 (2018) 知的障害のある中学生を対象とした身体表出による形の理解:「ミライの体育館」での授業実践を通して. デザイン学研究, 286-287.
- 21) 松岡武 (1987) ユーモアのセンスが育つような教育をする: ユーモア教育のすすめ-イギリスに学ぶ子育ての知恵-. 金子書房, 63-74.
- 22) 松下浩之 (2018) 知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人に対する視覚刺激を用いた支援の効果-教材作成における課題と活用可能性-. 山梨障害児教育学研究紀要, 12, 117-126.
- 23) 松浦俊弥 (2019) 特別支援学級 (自閉症および情緒学級) における自立活動実践論-授業例としてのコミュニケーションスキルトレーニング法開発研究-. 淑徳大学研究紀要 (総合福祉学部・コミュニティ政策学部), 53, 121-142.
- 24) 永井弘人 (2019) 特別支援教育の作業学習 (寮業班) における職能形成-「型」の視点でとらえる伝統工芸技術の伝承-. 愛知教育大学大学院教科開発学論集, 7, 71-79.
- 25) 名嘉信祐 (2019) ろう学校におけるメタ認知能力を高める授業研究とその教育的効果-振り返り活動を

- 取り入れた理科の授業を中心に－. 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書, 3, 125-132.
- 26) 長野実和・川間健之介 (2018) 重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性－教育実践論文の文献調査から－. 障害科学研究, 42, 173-183.
 - 27) 永富大輔 (2018) 知的障害特別支援学校中学部における積極的行動支援の実践－登校時に自分から挨拶をする行動の形成－特殊教育学研究, 56 (1), 21-31.
 - 28) 七木田敦 (2002) ムーブメント教育. 小宮三彌・末岡一伯・今塩谷隼男・安藤隆男 (編), 障害児発達支援基礎用語事典, 川島書店, 250-251.
 - 29) 成田孝 (2015) 子どもの「主体性」を問い直す. 成田孝・廣瀬信雄・湯浅恭正 (著), 教師と子どもの協働による学びの創造－特別支援教育の授業づくりと主体性－. 大学教育出版, 1-66.
 - 30) 野村隆之・佐藤慎二 (2019) ASD 傾向のある児童の主体的活動におよぼす運動効果に関する事例研究－ムーブメント教育・自立活動の考えを生かした運動プログラムの実践を通して－. 植草学園短期大学紀要, 20, 69-76.
 - 31) 岡綾子 (2018) 病弱児の学習支援に関する研究動向－国内論文のレビューから－. 就実大学大学院教育学研究科紀要, 3, 1-10.
 - 32) 大石幸二 (2016) 行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向－学校における発達障害児の支援に関する研究と実践－. 特殊教育学研究, 54 (1), 47-56.
 - 33) 太田麻美子・矢野夏樹・井口佳子・小原愛子 (2018) 日本における知的障害児の指導法の特徴分析－研究論文として発表された指導法分析を中心に－. 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要, 9, 45-56.
 - 34) 太田正己 (2007) 特別支援教育の授業研究法：ロマン・プロセス法詳説. 黎明書房, 69-100.
 - 35) 坂口嘉菜・金子俊明 (2019) 聴覚障害児を対象とした一斉指導場面における言語学習 ICT 教材の活用方法と効果の検討. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 43-46.
 - 36) 佐久間宏 (2019) 特別支援学校のエデュケーションとその構造. 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実践センター紀要, 7, 13-22.
 - 37) 清野宏樹・越川茂樹 (2017) 知的障害特別支援学校における「運動の魅力」を大切にしたい体育授業づくりに関する実践報告. 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 68 (1), 269-279.
 - 38) 清水貞夫・中山文雄・広瀬信雄・松浦達夫 (1997) 障害児における授業づくり：障害児教育における授業改善の方法. 学苑社.
 - 39) 新海晃・澤隆史 (2018) 聴覚障害児の作文における評価観点の重要度に関する研究－教員の担当学部・経験年数との関係－. 特殊教育学研究, 56 (3), 135-145.
 - 40) 菅野敦 (2002) 早期療育. 小宮三彌・末岡一伯・今塩谷隼男・安藤隆男 (編), 障害児発達支援基礎用語事典, 川島書店, 152-153.
 - 41) 竹下可奈子・ズビャーギナ章子 (2018) 視覚特別支援学校における音楽科教育の現状と課題についての予備調査－授業観察と教員への聞き取り調査を通して－. 就実教育実践研究, 11, 127-135.
 - 42) 田中亮・奥住秀之・大井雄平 (2020) 小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援と教育課程編成の実践. 常葉大学教育学部初等教育課程教育研究実践報告誌, 3 (1-2), 11-20.
 - 43) 角南なおみ (2020) 通常学級における発達障害研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 105-114.

- 44) 内海友加利・平山彩乃・安藤隆男(2018) 肢体不自由特別支援学校のチーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善. 特殊教育学研究, 56 (4) , 231-240.