

Analysis Practical Knowledge in planning classes
at special needs school for intellectual disabilities
: A comparative study of the process of planning
classes at each stage of intellectual level

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-12-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 笹原, 雄介, 山元, 薫 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026959

知的障害特別支援学校の授業づくりにおける実践的知識の分析 ～段階ごとの授業づくり過程の比較検討を通して～

Analysis Practical Knowledge in planning classes at special needs school for intellectual disabilities
: A comparative study of the process of planning classes at each stage of intellectual level

笹原 雄介¹, 山元 薫²

Yusuke SASAHARA, Kaoru YAMAMOTO

（令和元年 12 月 2 日受理）

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify what kind of Practical Knowledge the teachers of the special needs school for intellectual disabilities possess and how they are used in the process of planning classes. As a result of analyzing the utterance data of the process of planning classes at elementary school of special needs school, 25 Practical Knowledge is extracted and classified into 5 categories of the process of planning classes. In addition, Practical Knowledge used in the process of planning classes has differences and characteristics at each stage of intellectual level. It became clear that teachers are using Practical Knowledge characteristics caused by disability and based on the systematic nature of the goals and contents of the subject according to the actual situation of the children.

1. 問題の所在と目的

（1）授業づくり過程における実践的知識

平成 29 年 4 月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、新学習指導要領）においては、各教科等の目標や内容が育成を目指す資質・能力の 3 つの柱（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）に基づいて整理された。新学習指導要領では、「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成すること」、「知識及び技能の習得と、思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成すること」が重視され、新しい時代に必要となる資質・能力の育成、質の高い学びと学習過程の充実に向けた授業の質的改善が求められる。

新学習指導要領において求められる授業の質的改善を行う上で、教師はどういった知識や専門性をい用い、どのような思考過程を経ているのか。授業づくり過程に関する研究は、吉崎(1988)

¹ 静岡大学教職大学院

² 静岡大学教育学部

によって示された授業過程における教師の意志決定モデルや、佐藤・岩川・秋田（1990）による教師の実践的思考様式に関する研究など、従前から数多く見られている。また、Shulman（1987）は、教師が教材や教授方法、学習者に関する知識を複合的に組み合わせ、学級の文脈に合わせて使用していることを明らかにしている。Shulman は、教師が所有する実践的知識（practical knowledge）を7つに分類し、「教科内容の知識」、「一般的な教授方法に関する知識」、「カリキュラムに関する知識」、「授業を想定した教材の知識」、「学習者と学習者特性についての知識」、「教育的文脈についての知識」、「教育目標・目的・価値とそれらの哲学的・歴史的背景についての知識」を挙げている。さらに、授業実践に際して教師が行う「教授的推論（pedagogical reasoning）」の過程として6つのサイクルがあり、そのうちの「翻案（transformation）＝理解内容の授業内容への転換」の過程を支える知識が「授業を想定した教材の知識（pedagogical contents knowledge）」であるとしている。これは、教科内容の知識と教授方法の知識が複合したものであり、その重要性及び特殊性から専門職としての中核をなすとされる。国内における教師の実践的知識の研究は、多くの教科で進められ、国語科（藤原他,2006;石上,2018）、理科（中田・磯崎,2012）、社会科（志村,2017）など、小学校・中学校の各教科における授業づくり過程で機能する実践的知識が明らかにされている。一方で、特別支援学校の授業づくり過程では、どのような実践的知識が用いられているか、具体的に示した研究は見られない。在籍する児童生徒の実態の幅が大きく、一人ひとりの教育ニーズに応じることが求められる特別支援学校における授業づくり過程について、具体的に検討する必要がある。

（2）特別支援学校の授業づくり過程の特徴と課題

知的障害特別支援学校における授業づくり・授業実践は、通常の小・中学校、高等学校と比較して特徴があり、教育課程編成、児童生徒の障害特性や知的発達等の多様性への対応の必要性、学習集団の編成や指導体制の組み方などで独自性が見られる。

知的障害特別支援学校では、児童生徒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、実際の生活の場面で活かすことが難しいことから、実際の生活場面に即した繰り返しの学習により、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要視されてきた。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、判断、表現できるような指導、授業展開が効果的であることから、知的障害教育独自の教育課程編成が工夫され、学校教育法施行規則第126条第2項及び第127条第2項の各教科等と、同施行規則第130条第2項に規定される各教科等を合わせた指導、自立活動など、個々の知的発達や認知特性に応じたカリキュラムが実施されてきている。

また、特別支援学校学習指導要領では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の基本的な考え方が示され、一人ひとりの実態に即した指導について整理されている。各教科の目標及び内容は学年ではなく、段階別（小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階）に示されており、児童生徒の知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しながら段階ごとに配列している。知的発達が極めて未分化であり、外界に注意を向け関心や興味をもつ段階から、自ら主体的に活動し、目的に応じて日常生活及び社会生活を送る基礎を身に付ける段階まで幅広い。中央教育審議会答申(2016)において示された知的障害特別支援学校の各教科等の改訂に向けた主な方針を受け、新学習指導要領では、小・中学部と高等部の各段階において、育成を目指す資質・能力を明確にすることで計画的な指導が行われるよう、教科

の目標に基づき、各段階の目標が新設して示されている。同時に、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にして指導目標を設定し、指導内容のより一層の具体化を図ること、知的障害の程度が極めて重度である場合はより詳細な実態把握が必要であることなどが、知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本として示されている。

さらに、知的障害特別支援学校の指導形態は、授業の多くで Team Teaching（以下、TT とする）による指導が行われており、その点も特徴のひとつである。特別支援学校における TT は、昭和 54 年の養護学校教育義務制施行に前後して普及しており、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化による指導上の必要性が生じたことがその理由として挙げられる（三浦,1986）。昭和 54 年当時の盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領においても、「指導の効率を高めるため、教師の特性を生かすと共に、教師の協力的な指導がなされるように工夫すること」と、複数の教師による協働の必要性が示されている。

一方で、知的障害教育独自の授業実践の課題として、実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離があることが指摘されている。各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に生かしくにくい点、各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われる場合がある点が指摘されている（中央教育審議会答申,2016）。特別支援学校に所属する児童生徒の幅広い実態を考慮すると、個々の障害特性や認知の特徴に基づく学習上、生活上の困難を適切に捉え、授業を行う必要がある。学習の中でどのように知識の獲得や活用、思考の深化や概念化がなされ、主体性を発揮するかは児童生徒個々によって異なる。一人一人の学び方の特徴を丁寧に実態把握し、指導、評価を行うプロセスは、特別支援学校で不可欠な教師の専門性であると言える。

また、複数の教師が指導に関わる TT という指導形態そのものがもつ課題も指摘されている。小倉（2019）は、「教師の職務特性としての個業性や絶対的な解の見出しにくさがチームとしての共通理解や授業目的の共有を困難にしている」ことを指摘している。また、長谷川（2008）は、チームの協力関係の確立には「授業目標のイメージの共有化」が必要であることを指摘している。

このように、知的障害特別支援学校においては、知的障害教育独自の教育課程編成の特徴を理解した上で、在籍する児童生徒の学習上の特性や知的発達、生活経験を踏まえた単元構想を検討し、効果的な指導となるよう学習集団の編成や指導体制の工夫を行い、適切な学習評価を実施することが求められる。しかし、特別支援学校の授業づくり過程において、教師がどのような実践的知識を活用し、児童生徒の実態や学習者特性に沿った単元計画を作成しているかを分析した研究は見られない。そこで、児童生徒の実態把握を行う過程、実態把握に基づいて目標設定、活動内容の選定、単元の展開や支援を検討する過程において、どのような実践的知識が活用されているか、分析を行う。また、学習者である児童生徒の知的水準や発達段階によって、授業づくり過程にどのような相違があるのか、段階ごとに比較し、それぞれの特徴を明らかにする。

（3）本研究の目的

本研究は、知的障害特別支援学校の教師がどのような実践的知識を所有し、知的障害のある子どもの資質・能力を育む授業実践を行う過程でそれらをどのように活用しているのか明らか

にすることを目的とする。また、その実践的知識の活用は、段階ごとの授業づくりにおいてどのような差異や特徴が見られるのかを分析する。

2. 研究の方法

(1) 分析対象とする授業とデータの収集方法

分析の対象とした授業は、研究協力校である A 特別支援学校小学部での国語科の 3 つの実践（実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）である。実践Ⅰは小学部 1 段階、実践Ⅱは小学部 2 段階、実践Ⅲは小学部 3 段階の児童をそれぞれ対象としている。実践Ⅰ～Ⅲそれぞれの単元構想について、各クラス担任（2～3名）が話し合う過程を分析対象とした。話し合いに参加した担任の属性を表 1 - 1, 1 - 2, 1 - 3 に、各実践の単元の概要を表 2 - 1, 2 - 2, 2 - 3 に示す。それぞれの授業の対象となる児童の実態を話し合ったあと、授業の単元構想を各クラス担任（2～3名）で話し合い、単元の検討過程を IC レコーダーで録音した。録音した内容について、発話を記録し、国語科の各段階の授業づくり過程で活用される実践的知識の抽出を行った。

表 1 - 1 実践Ⅰ（小学部 1 段階）

学年	氏名	性別	職	教職年数
小学部 2 年	A 教諭	男性	教諭（学年主任）	6 年（研修交流：小学校籍）
	B 教諭	男性	教諭	5 年（研修交流：小学校籍）
	C 教諭	女性	教諭（級外）	14 年（特別支援学校籍）

表 1 - 2 実践Ⅱ（小学部 2 段階）

学年	氏名	性別	職	教職年数
小学部 6 年	D 教諭	女性	教諭（学年主任）	12 年（特別支援学校籍）
	E 教諭	男性	教諭	5 年（研修交流：小学校籍）

表 1 - 3 実践Ⅲ（小学部 3 段階）

学年	氏名	性別	職	教職年数
小学部 3 年	F 教諭	男性	教諭（学年主任）	10 年（特別支援学校籍）
	G 教諭	女性	教諭	5 年（研修交流：小学校籍）

表 2 - 1 実践Ⅰ（小学部 1 段階）の単元の概要

(1) 単元名	おみせはなあに？
(2) 指導期間	平成 31 年 4 月 24 日～令和元年 5 月 15 日（計 6 時間）
(3) 学習集団	小学部 2 年男子 1 名
(4) 授業者	A 教諭
(5) 単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・なじみのある動物や店の名前について、言葉と文字、イラストを一致させることができる。 ・身近な教師からの言葉による問い掛けに、イラストや言葉を用いて応じることができる。

表2-2 実践Ⅱ（小学部2段階）の単元の概要

(1) 単元名	身近なものを言葉で表そう
(2) 指導期間	令和元年6月27日～令和元年7月18日（計6時間）
(3) 学習集団	小学部5年男子1名 小学部6年男子1名、女子1名 計3名
(4) 授業者	D 教諭
(5) 単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・事物の特徴や用途，属性に焦点を当てて言葉を分類したり，名詞や形容詞，動詞を用いて表現したりすることができる。 ・身近な事物の特徴を形容詞や動詞を用いて表した簡単な文章を読み取ったり，表現したりすることができる。

表2-3 実践Ⅲ（小学部3段階）の単元の概要

(1) 単元名	おじいさんとねずみのおはなし
(2) 指導期間	令和元年6月11日～令和元年6月21日（計6時間）
(3) 学習集団	小学部3年女子2名 小学部4年女子1名 計3名
(4) 授業者	F 教諭
(5) 単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・場面ごとの登場人物の行動の違いに気付き，出来事の順序を正しく捉えて，物語の内容を読み取ることができる。

(2) 分析方法

収集した各段階の発話データについて，単元構想の検討段階ごとに【実態把握】，【目標設定と学習内容の選定】，【単元の構成と展開】，【教材と支援の工夫】，【生活場面や他の学習とのつながり】の5つのカテゴリに分類，整理した。単元構想過程において，どのような実践的知識が活用されているかを分析し，各段階の授業づくり過程における実践的知識を抽出した。また，当該の単元の授業案，単元の展開と関連させて検討し，授業づくり過程における実践的知識の構造を示した。小学部1段階～3段階の授業づくり過程において活用される実践的知識やその構造を比較し，段階ごとの授業づくりの差異や特徴を検討した。

3. 結果

(1) 単元構想検討過程の発話分析と実践的知識の抽出

各段階の実践（実践Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ）の単元構想過程の発話記録から，検討の流れ，意味のまとまりを解釈し，単元構想の検討段階を【実態把握】，【目標設定と学習内容の選定】，【単元の構成と展開】，【教材と支援の工夫】の4つのカテゴリに整理した。また，単元構想の4つの検討段階全体に関わる意味のまとまりとして【生活場面や他の学習とのつながり】を定義してカテゴリとして加え，単元構想の検討段階として5つのカテゴリに整理した。さらに，発話内容を意味ごとにコーディングして解釈を行い，学習者の実態把握，単元構想に関わる目標設定や活動の選定，単元構成や教材，支援の工夫に関する概念として整理した。これらの概念の意味やその内容から，単元構想の検討段階の5つのカテゴリに関連するサブカテゴリとして分類整理し，各段階の単元構想過程における実践的知識として抽出した。また，各段階の実践（実践Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ）の単元構想を検討する過程と実践的知識の関係を構造図として示した。

(2) 抽出された実践的知識の具体

各段階の実践（実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）の発話記録を意味内容ごとに整理、分類し、抽出した実践的知識のカテゴリ、概念を表4に示す。各段階の単元構想過程における実践的知識として、25の概念が抽出された。

発話記録から概念を抽出する過程としては、例えば【実態把握】のカテゴリでは、日常生活場面や日々の学習場面での様子に関するエピソードの叙述、障害特性やそれに基づく学習上、生活上の困難、発達段階、国語科の内容に関連する読み書き、言語理解と表出に関する能力と実行状況など発話から、[(1) 日常生活場面での実態]、[(2) 学習場面での実態]、[(3) 障害特性のみとり]、[(4) 学習状況と理解・表現・読解・書字の力のみとり]、[(5) 発達の側面のみとり]として概念を位置付けた。また、児童の好きなことや興味を示す事柄、保護者が考える児童の教育的ニーズを踏まえた発話などから、[(6) 興味関心]、[(7) 保護者の思いの把握]として概念を位置づけた。

5つのカテゴリと25の概念の具体として、以下のように整理した。

【実態把握】のカテゴリに含まれる7つの概念

[(1) 日常生活場面での実態]、[(2) 学習場面での実態]、[(3) 障害特性のみとり]、[(4) 学習状況と理解・表現・読解・書字の力のみとり]、[(5) 発達の側面のみとり]、[(6) 興味関心]、[(7) 保護者の思いの把握]

【目標設定と学習内容の選定】のカテゴリに含まれる6つの概念

[(1) 学習状況を踏まえた目標設定]、[(2) 障害特性や発達の状況を踏まえた目標設定]、[(3) 個別の指導計画との関連]、[(4) 学習状況を踏まえた学習内容の選定]、[(5) 障害特性や発達の状況を踏まえた学習内容の選定]、[(6) 評価規準の設定]

【単元の構成と展開】のカテゴリに含まれる3つの概念

[(1) 繰り返しの活動、体験や操作的な活動を含む単元の展開]、[(2) 学習の深まりや思考の流れに沿った課題の配列]、[(3) 授業時数の最適化]

【教材と支援の工夫】のカテゴリに含まれる7つの概念

[(1) 教材の知識]、[(2) 障害特性や発達の状況を踏まえた教材化]、[(3) 学習状況に応じた教材化]、[(4) 生活場面とのつながりを踏まえた教材化]、[(5) 学習スタイルや場の構造、課題解決方略の工夫]、[(6) 障害特性や発達の状況を踏まえた支援]、[(7) 聞く・話す、書く、読むことの具体的な支援]

【生活場面や他の学習とのつながり】のカテゴリに含まれる2つの概念

[(1) 発達課題の達成と生活やほかの学習場面とのつながり]、[(2) 次単元とのつながり]

(3) 各段階の単元における実践的知識の構造

各段階の実践（実践Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）の単元構想を検討する過程と実践的知識の関係を構造図に表し、図1-1、図1-2、図1-3に示す。

(3) - 1 実践Ⅰ（小学部1段階）の単元検討過程における実践的知識の構造

図1-1は実践Ⅰ（小学部1段階）の単元構想を検討する過程と実践的知識の関係を示した構造図である。

【実態把握】においては、[生活場面での実態]と[学習場面での実態]に関するエピソード

表4 小学部国語科の単元を検討する際に抽出された実践的知識に関する概念

カテゴリ	概念	定義	教師の発話内容例
▶ 実態把握	(1) 日常生活場面での実態	日常生活における児童の様子	< I - 37 > おかわりくださいって言えるようになったのも、この言葉をいったらおかわりできるっていうものであって。(B 教諭)
			< II - 12 > まず発信が4月に増えたんですよ。自分の何かを伝える言葉。(E 教諭)
			< III - 23 > なんとなんか嫌な言葉っていうか。なんか悲しい言葉だっていうのは分かる。(G 教諭)
	(2) 学習場面での実態	授業での学習の取り組みの様子	< I - 1 > この前の授業で言うと、動作の模倣をすとか、あつぷつぷ、とか、くまさんくまさん足上げてとか、出てるので、状況を作ってあげればできる。(A 教諭)
			< II - 4 > 答えが一つの方が落ちやすい。算数とか、計算はすらすら。(D 教諭)
			< III - 15 > おむすびころりんで、おむすびを実際にねずみが食べてる場面は描かれていない部分の理解が難しい。(F 教諭)
	(3) 障害特性のみとり	障害に基づく学習上、生活上の困難や認知、行動特性	< I - 11 > 言葉に加えて具体物で、写真やイラスト、身振り、指差しを活用して気持ちを伝える場面設定とかは、ちょっと、これは弱いなと思います。(A 教諭)
			< II - 5 > 状況とか支援に依存して、発揮できる力にばらつきがある。(D 教諭)
			< III - 6 > あれやったこれやったというのをぶつぎりにポンポン思い出して感じたなと思ってます。(G 教諭)
	(4) 学習状況と理解・表現・読解・書字の力のみとり	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況	< I - 26 > これらを参考にして、書くことについては、文字に興味を持ち、書こうとすることはできているので。(A 教諭)
			< II - 15 > 今は動詞とか、見えない言葉もすぐ話すようになって。(E 教諭)
			< III - 2 > 気持ちを文字として書き表すのは難しいんだなって思うし。名詞・動詞・形容詞も、それを使って、簡単な事柄を言葉で表現して、まではいってない。(F 教諭)
	(5) 発達の側面のみとり	対人関係、コミュニケーション、言語、外界の認知等、児童の発達状況の捉え	< I - 5 > 見たものから、頭の中で想像して、イメージできているんだけどそれを、言葉にすとか、伝えるとかっていうところが確かに、ないなあと。(B 教諭)
			< II - 7 > ちょっと何が違うだけでできなかったりとか。よくあるかな。りんごの絵がちょっと違ったりとか。同じリンゴなんだけど。(D 教諭)
< III - 16 > 目の前にない情報を想起できないってことだよ。その場面から。なんでこういうことになったのか。因果関係が。(F 教諭)			
(6) 興味関心	児童が好きなこと、関心を示すことに関する情報	< I - 95 > だから教材は、好きな絵本を使っていった方がいいのかなって。(A 教諭)	
		< II - 32 > 食べ物と乗り物だったら、本人が興味のある者がたべものなんで。(D 教諭)	
		< III - 58 > 動かしたり、動作とかで表すのはすきじゃんね。(F 教諭)	
(7) 保護者の思いの把握	保護者が考える、児童の教育的ニーズに関すること	< I - 38 > お母さんからもらえたら、ありがとうって言ったんですよ。で、お母さんはすごい喜んでましたね。(A 教諭)	
		< II - 79 > できればそこからお母さんの願いとか、本人の生活に生きるような力になってくれたら。(D 教諭)	

カテゴリ	概念	定義	教師の発話内容例
B 目標設定と学習 内容の選定	(1) 学習状況を踏まえた目標設定	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況を踏まえた単元目標の設定	< I - 24 > 単元目標が、3つあって(3観点があって)ここがいきなりポンって出てこないんですよ。(A 教諭)
			< II - 22 > こないだ話したのは、経験したことで物、イメージしたことを言葉にするために、説明文につながるような。(D 教諭)
			< III - 9 > 2つの場面、話の展開が分かって、登場人物の様子や行動の違いを見て、もうちょっとお話が整理できるといいのかなと思いました。(F 教諭)
	(2) 障害特性や発達の状況を踏まえた目標設定	障害に基づく学習上、生活上の困難や認知、行動特性、発達の状況等を踏まえた単元目標の設定	< I - 41 > その模倣とかと一緒に、同じものを例にして伝わりあってるってことで楽しんでいけば、「音真似・声まね」とか「模倣」ができてくのかな。(A 教諭)
			< II - 23 > いももキャベツも野菜だよ、上位の概念で結ぶ、とか。そういうふう言葉で操作できるといいな。(E 教諭)
			< III - 24 > もうちょっと正しく理解できて、物事の順番が入ってきて、こういうことがあってこれが起こってこうなるんだって捉えられるといいよね。(F 教諭)
	(3) 個別の指導計画との関連	単元の目標や活動と、個別の指導計画との関連	< I - 7 > 個別の指導計画の国語科の目標のところは、「絵本や写真を見て、知っている物や出来事などを指さして教師と言葉を確認する」という内容。(A 教諭)
			< II - 25 > きっと個別の指導計画の国語も、自立活動的な中心課題にも関連するところ。この単元でもそこにつながる単元って思ってたんですね。(E 教諭)
	(4) 学習状況を踏まえた学習内容の選定	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況を踏まえた、単元における学習内容の選択	< I - 75 > 「3びきのこぶた」みたいのは難しいと思うんですよ。でも、見立てたらできると思いませんか？(A 教諭)
			< II - 26 > 物語文か、説明文につながる言葉と対象のところかどっちがいいかなって思ったんですけど。物語文は難しいかなって。(D 教諭)
			< III - 55 > それを口頭で説明したり、表現したり、劇みたいにしたりとか。(G 教諭)
	(5) 障害特性や発達の状況を踏まえた学習内容の選定	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況を踏まえた、単元における学習内容の選択	< I - 36 > 媒介なしでコミュニケーションやついでいこうとしても難しいから。絵と写真と記号を使って、内容を確かにした上でのやりとり。(B 教諭)
			< II - 23 > 物事をいろんな角度で見たい。つまり、赤いものとか、赤くて丸い、甘いもの、みたいな形容詞や属性を表す側面を言葉で表せると、いろんな角度でものを見られるから、1対1の言葉の結びつきじゃなくなっていくといいな。(D 教諭)
			< III - 66 > そしたらメタ的に、対象が動いていってるのを捉えていったらいいのかな。(F 教諭)
	(6) 評価規準の設定	単元における、児童の学習状況や発達の状況を踏まえた評価規準の設定	< I - 117 > 応じて答えることができたか、こころ辺がなんか、ちゃんとその言ったものを正しく選び取って渡すことができたか。(A 教諭)
			< II - 34 > 乗り物、食べ物、イラストでいってみて、次の段階は文字で分けられるかな。(D 教諭)
			< III - 78 > 登場人物が場面ごとになにをしたかっていうのがわかったかという評価だと思うんだけど、それがどういう達成状況をもってそれができたと言えるか。(F 教諭)

カテゴリ	概念	定義	教師の発話内容例
C 単元の構成と展開	(1) 繰り返しの活動、体験や操作的な活動を含む単元の展開	活動を繰り返して理解を深めたり、体験や操作的な活動で思考を促したりする単元の構成と展開	< I - 82 > 作るのは1回でいいんだ。書くところは。書いてつくるのは1回でよくってそのあとのやりとりをぐるぐるやればいいんだ。(A教諭)
			< II - 56 > 視覚的に判断してわかりやすい、課題のフォーマットが分かる、で、そのフォーマットを残しておいて、弁別する要素をずらす形でいきたい。(D教諭)
			< III - 36 > 繰り返しのあるお話の方が。順序とか繰り返しがわかりやすい。耳も強いので。表現が同じような。(F教諭)
	(2) 学習の深まりや思考の流れに沿った課題の配列	単元の進行に伴って児童の思考が深まり、知識が精緻化することを意識した課題の配列	< I - 83 > 「ぶた」って書いて、そういうのは1回だけやって、マッチングの課題みたいなね。あとは繰り返し入れられるようにすればいいんだ。(A教諭)
			< II - 44 > 特徴を言葉として捉えて、対象をピックアップしていくっていうヒントクイズのような。そのあと名詞と動詞で言ったり、文を読めるか。(E教諭)
			< III - 82 > そのあとに動きになっていくんですね。踊ったのはどこ、落ちたのはどこ。動詞が説明できるようになり、最後に気持ちですね。(F教諭)
(3) 授業時数の最適化	学習状況、発達の状況を踏まえた授業の時間数の調整	< I - 81 > 1回目がマッチングで2回目がやりとりで終わりが、みたいな。あんまり長くやらない方がいいのかなって。(A教諭)	
		< III - 75 > 時間としては6時間。1次、2次っていう単元の深まりはどうか。最初は話の概要をつかんで、初読の感想があって、場面が分かれるのかな？(F教諭)	
D 教材と支援の工夫	(1) 教材の知識	扱う教材の特徴や価値についての知識	< I - 71 > もしお話でストーリーの展開にするなら、「3びきのこぶた」みたいな、おおかみさん出てきてわーっとなっちゃうみたい。わかりやすい展開大好きですよ。(A教諭)
			< II - 22 > たとえば星本の中のちょうちょなら、ちょうちょはとてもきれいな羽の色をしてみたいな、事実に基づいた叙述を文章化したものを読んでいく。(D教諭)
			< III - 35 > おむすびころんが、星本にあったので、いいなあと思ったんです。星本の3にあったかな。(G教諭)
	(2) 障害特性、発達の状況を踏まえた教材化	障害に基づく学習上、生活上の困難や認知、行動特性、発達の状況等を踏まえ、扱う教材を工夫すること	< I - 68 > (教材を) 口にボンっというようにすれば絶対やと思うんですよ。果物を口に入れて食べさせるみたい。(A教諭)
			< II - 30 > 車を赤と青で作って見たんです。色で分けていくのと、視覚的な弁別のがわかりやすいかな。次は、食べ物と乗り物でもいけるかな。(D教諭)
			< III - 61 > 対象化をすれば、先生が見本を見せて、おむすびころんでおむすびが穴に落ちたよ、それを模倣すれば、ああ、こういう意味ねっていうふうに、言葉の理解が深まっていくかな。(F教諭)
(3) 学習状況に応じた教材化	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況を踏まえ、扱う教材を工夫すること	< I - 87 > 「始めと終わりの明確な理解を促す工夫」は必要で、繰り返し取り組むと「やだやだ」って言っていなくなっちゃうんですね。始めと終わりがわかりにくくなっちゃうといけません。それは重要ですよ。(A教諭)	
		< III - 42 > (おむすびころんの) この内容だとかなり簡略化してあるので、児童は他の絵本で、後日談もある内容が細かい内容も知っている。教科書より細かい内容でやってもいいかもしれない。(F教諭)	

カテゴリ	概念	定義	教師の発話内容例
㉔ 教材と支援の工夫	(4) 生活場面とのつながりを踏まえた教材化	生活場面における課題解決や行動の般化を念頭に置いた教材の工夫	<Ⅰ-91> 普段の生活で、やりとりとして成立しているものを取り出して、学習としてやってくんすよね。(A 教諭)
			<Ⅱ-79> 本人の生活に生きるところの手前の手前からですかね。(D 教諭)
			<Ⅲ-84> 得た情報がばーっと入ってきちゃうから、整理したい。場面ごとの状況のつながりを、生活場面での物事の整理に生かせれば。(G 教諭)
	(5) 学習スタイルや場の構造、課題解決方略の工夫	授業における学習のフォーマットや場の構造、手掛かりや課題解決の方法に関すること	<Ⅰ-51> 絵本スタイルで行くと、絵本スタイルに終始するんですよ。ちよびりはずして、ホワイトボード上で、でも知ってる絵が出てくる。で、なにかそういうことができたのかなと思ってるんですけどね。(A 教諭)
			<Ⅱ-41> イメージとしては、エラーしたときの修正を含まない。エラーレスで。エラーしちゃったら修正しない。もう1回やるときに手立てを加えて間違えないようにするやり方にした方が。本人に負荷がかかっちゃって。(E 教諭)
	(6) 障害特性や発達の状況を踏まえた支援	障害に基づく学習上、生活上の困難や認知、行動特性、発達の状況等を踏まえた支援の工夫	<Ⅰ-84> 先生がやっているところを見て、自分もそうしたいって思うのかなっていうのがあるから。(B 教諭)
			<Ⅱ-55> 課題を見て、自分が分かるって思うと何も言わずにやりはじめることがほとんどですね。(D 教諭)
<Ⅲ-73> それを下支えする活動としてペープサートが手立てとして入ってくるんだけど。(F 教諭)			
(7) 聞く・話す、書く、読むことの具体的な支援	聞く・話す、読む、書くことに関するレディネスや既習内容、学習状況を踏まえた支援の工夫	(43) 絵を少し拡大して、こんな感じのページを(たかさんの店が商品を並べている絵) おつききしておいて、「おはなやさん」っていうのをこういう紙になぞりにしておいて、こうなぞれるじゃないですか。(B 教諭)	
		<Ⅱ-73> 言葉で表現しきれないもの。ASDの子は言語面の弱さは前提にあるので、絵とか書字で代替していくのもありかな。(E 教諭)	
		<Ⅲ-78> 言葉とかペープサートで質問の理解を助けながら答えられる、っていう感じなのかな。(G 教諭)	
㉕ 生活場面や他の学習とのつながり	(1) 発達課題の達成と生活や他の学習場面とのつながり	単元で学習したことや達成した発達の課題と、生活場面や他の学習場面で期待する行動変容や成長との関連	<Ⅰ-26> 読むってところに関しては、絵、写真、記号を使うっていうことを、やっていけば、もうちょっと、生活単元学習のまとめとかがしやすくなる。(A 教諭)
			<Ⅱ-70> 的確な言葉で要求ができるようになれば、ストレスフリーな生活が送れそうですね。(E 教諭)
			<Ⅲ-10> Kさんがもうちょっとその生活の中の情報も整理できるし。それが気持ちのコントロールにもつながってくるしと思いました。(G 教諭)
	(2) 次単元とのつながり	単元で達成した学習目標や学習評価に基づく、次単元の計画に関すること	<Ⅱ-84> 次単元でねらいとすることとしては、言葉の組み合わせですかね。(D 教諭)
<Ⅲ-32> 次の単元で言葉を理解したり整理したりする素材が広がっていくと、よりつながっていくよね。形容詞表現とか動詞の表現が広がっていくと、「事柄」の理解につながるねって。(F 教諭)			

に基づいて、事例児童の他者の注視や模倣などの対人的な行動、言語理解やコミュニケーション、表現の方略など〔発達の側面のみとり〕に関する事柄、また対人関係や外界の手掛かりの認知の特徴など〔障害特性のみとり〕に関する事に言及し、児童の実態に関する事柄を整理していた。また発達の側面や障害特性の情報整理を基盤として、国語科の学習状況や「聞く・話す」「読む」「書く」ことの実態を分析的に把握していた。

【目標設定と学習内容の選定】においては、主に発達の側面や障害特性のみとりに基づき、目標と学習内容を検討する過程が確認された。音声模倣、動作模倣をより活発にすることで理解・表出できる語彙を増加させること、イラストと名称が一致する語を増やすことなど、現状の発達の課題を土台として、シンボルの理解と要求伝達手段としての使用を国語科の学習目標として設定していた。また、設定した目標の達成が、生活場面での生活の質にどのように寄与するかを念頭に置いて学習内容が検討され、生活や他の学習場面での要求伝達行動のチャンス設定についても検討されていた。障害特性に基づく対人的コミュニケーション行動の困難さを踏まえ、教師との構造化されたやりとりを学習内容に取り入れる検討もなされ、障害特性や発達の状況を踏まえた検討を経て、国語科としての目標設定や活動の選定につなげている過程が確認された。

【単元の構成と展開】においては、設定した目標、実態把握で整理した発達の側面のみとり、生活場面での実態の情報を勘案しながら、単元の展開案が検討された。現在の発達の側面のみとりや前単元までの学習状況、既習内容を踏まえ、課題達成できると想定される身近なもののイラスト、その名称、文字の対応に関する課題（1次）、動詞に関わるイラストの細部の観察や動作の模倣を促し、名詞と動詞の理解を促す課題（2次）、お店屋さんに見立てたごっこ遊びの中で、教師とのやりとりを行う課題（3次）を配列し、単元を構成した。興味関心の深い絵本に含まれる語彙を中心に扱うことで児童が注意を維持しやすいように工夫し、言葉の聞き分け、イラストの見分けを促すこと、教師の言葉や動作に注意を向けられるよう、課題の進め方を構造化することなど、学習者の特性に応じた単元構成の工夫が確認された。

【教材と支援の工夫】においては、言葉と対象の対応がしやすい視覚情報を精選した教材の工夫、ごっこ遊びや見立てを行いやすい絵本の教材化など、設定した学習内容に応じた教材の工夫が確認された。また、課題の開始と終了を明確にすることで主体的な取り組みを促すこと、視覚支援の活用や支援のフェイディング、シンボルを活用した理解と表出など、目標達成に向けた支援の工夫が確認された。障害特性や発達の状況を踏まえた教材や支援の工夫に関する言及がとくに多く、これらの実践的知識をもとに、聞く・話す、読む、書くことの具体的な支援を定義する過程が確認された。

また、【目標設定と学習内容の選定】、【単元の構成と展開】、【教材と支援の工夫】それぞれの段階において、生活場面や他の学習とのつながりへの言及が見られた。生活場面とのつながりを踏まえて、扱う語ややりとりの仕方を検討すること、学習目標の達成による発達の意義や生活場面での変容を予測することなど、生活場面や他の学習とのつながりを踏まえた検討過程が確認できた。

（3） - 2 実践Ⅱ（小学部2段階）の単元検討過程における実践的知識の構造

図1-2は実践Ⅱ（小学部2段階）の単元構想を検討する過程と実践的知識の関係を示した構造図である。

【実態把握】においては、〔学習場面での実態〕に関するエピソードに基づいて、象徴機能の成立や事物の代表性の理解、要求言語や対人的な言葉の使用の能力や実行状況など〔発達の側面のみとり〕に関すること、また課題の順番、取り組み方に関する同一性の保持、パターンでの理解の特徴、情動調整に関する課題、対人関係の課題など〔障害特性のみとり〕に関することに言及し、児童の実態を捉える過程が確認できた。また、〔学習場面での実態〕から整理した〔発達の側面のみとり〕と〔障害特性のみとり〕に関する情報を、学校や家庭での日常的な様子や課題場面での様子など〔生活場面での実態〕と関連付けて整理していた。これらの情報に基づいて、名詞と動詞、形容詞の理解、語連鎖による構文、事物の定義や命名など国語科の学習状況や「聞く・話す」「読む」「書く」ことの実態を把握する〔学習状況と言語理解・表現・読解・書字の力のみとり〕を行い、児童の実態把握を行っていた。

【目標設定と学習内容の選定】においては、主に障害特性や発達の側面のみとりに基づいて目標と学習内容を検討する過程を経て、国語科としての具体的な目標設定や学習内容の選定につなげていることが確認された。言葉と対象のパターンによる対応の段階から、いくつかの品詞を用いた言葉と事柄の対応関係へ、理解と表現を広げることを目的とし、身近な事物をその属性や用途で分類すること、事物の特徴を表す言葉（動詞や形容詞）の理解を図ること、事物の特徴を表す簡単な文章を読み取ること为目标や主たる活動として設定されている。

【単元の構成と展開】においては、設定した目標、実態把握で整理した発達の側面のみとりや「読む」「聞く・話す」「書く」ことの実態、課題への取り組みに影響する障害特性のみとりなどについて勘案しながら単元の展開案が検討された。身近な事物を属性で分類し、言葉を上位の概念でくくる活動（1次）、色や形、属性に関する言葉（動詞や形容詞）から事物を想起したり、事物の特徴を言葉で表したりする活動（2次）、事物の特徴を示した簡単な説明文を読み取る活動（3次）を配列し、単元を構成した。児童の生活経験や興味関心に基づく語彙を扱うこと、事物や事柄を表す言葉を用いた表現の広がり（名詞、動詞、形容詞などを用いた表現）による生活のしやすさへの寄与などを検討しながら、単元構成を工夫する過程が確認された。

【教材と支援の工夫】においては、語彙や語連鎖に関する実態把握に基づいて、どのような名詞、動詞、形容詞を扱うかを検討すること、課題への取り組み方が分かりやすく、児童が弁別する要素を視覚的に焦点化できる教材にすることなど、〔学習状況に応じた教材化〕に加えて〔障害特性や発達の状況を踏まえた教材化〕の工夫をする過程が確認できた。また、課題の順番や取り組む手順の構造化、文字にイラストを加える視覚支援の活用、身振り・ジェスチャーによる語の理解、イラストの細部に注意を向けて情報を読み取することを促す言葉掛けの工夫など、障害特性や発達の状況を踏まえつつ、学習のスタイルや場の構造化を図り、「聞く・話す」「書く」「読む」ことの実態を把握する過程が確認できた。

また、【目標設定と学習内容の選定】、【単元の構成と展開】、【教材と支援の工夫】それぞれの段階において、単元における学習が生活場面での課題にどう関わるかを念頭に置いた検討がなされた。言葉と事物のパターンによる対応から、事物や事柄をいくつかの品詞を用いて理解、表現する段階へ移行することで、生活場面での課題解決や対人関係、コミュニケーションにどのような変容が期待できるかを想定し、目標設定や単元の構成、教材や支援の工夫が検討される過程を確認することができた。

(3) - 3 実践Ⅲ（小学部3段階）の単元検討過程における実践的知識の構造

図1 - 3は実践3（小学部3段階）の単元構想を検討する過程と実践的知識の関係を示した構造図である。

【実態把握】においては、まず〔学習場面での実態〕に関するエピソードから〔学習状況と言語理解・表現・読解・書字の力のみとり〕に関することに言及し、文章の内容の把握や読み取り、経験や考えを言葉で表現すること、書字や文章の記述・構成に関する能力について、児童の実態を整理していた。これらの学習場面での実態、国語科の学習状況や「聞く・話す」「読む」「書く」ことの情報整理しつつ、関連する〔発達の側面のみとり〕や〔障害特性のみとり〕についての情報を整理し、児童の実態について分析的に把握していた。視覚情報の読み取りや聴覚情報の聞き取り、言語情報からの想起、抽象的な思考や概念形成などの発達の側面や、視覚情報、聴覚情報の知覚処理の特徴、感情の認知や他者意図の理解などの障害特性に関連する実態を、学習場面での実態や学習状況から見出している過程が確認された。

【目標設定と学習内容の選定】においては、主に国語科の学習状況を踏まえた目標と学習内容を検討する過程が確認された。前単元までの学習をもとに、絵本の内容や出来事を順序ごとに捉えて理解すること、場面ごとに登場人物がどのようなことをしたのか理解し比較することなどを学習目標として設定した。また、目標に関連して、学習内容として簡単な場面展開を含む絵本について、ペープサートの操作や劇遊びなどを通して読解を深めることを設定した。前単元までの学習状況を踏まえた目標や活動内容の選定を行う過程において、視覚・聴覚情報の知覚処理の特徴や心情理解の困難さなど、障害特性や発達の状況を踏まえ直した上で検討を深める過程も確認された。「読む」、「聞く・話す」活動を行う上での、児童の課題を分析的に捉え、目標と活動を再構成する過程が見られた。

【単元の構成と展開】においては、国語科の学習状況や設定した目標、学習内容を踏まえて、単元の展開が検討された。挿絵と文字を参照しつつ、場面を理解する活動（1次）、ペープサートを用いて登場人物を動かし物語の展開の理解を名詞、動詞、形容詞を用いて深める活動（2次）、友達や教師と協働して登場人物の役割を演じることで、理解や表現を深める活動（3次）を配列した。ここでは、場面と場面の間（挿絵で示されない箇所）の読解を助ける操作的な活動、言葉のリズムを楽しむことや役割を演じることで読解の深まりなど、障害特性や発達の状況を踏まえた展開の工夫が検討された。

【教材と支援の工夫】においては、まず現在の学習状況や「読む」「書く」「聞く・話す」力を踏まえ、適切な物語教材を選定することが検討された。簡単な物語の展開であり、平易な語彙が使われていること、複雑な心情理解が含まれないことなど、教師がもつ〔教材の知識〕をもとに教材を選定された。また、児童の情報処理の特性を踏まえた補助的な視覚教材の工夫、登場人物の様子や心情の理解を助ける視覚情報の焦点化がなされるなど、〔障害特性や発達の状況を踏まえた教材化〕の過程が観察された。また、ペープサートの操作による物語の文脈理解、出来事の順序を構造化して示す教材の提示の工夫、動詞、形容詞の動作化による支援など、〔障害特性や発達の状況を踏まえた支援〕についても検討の過程が観察された。さらに、出来事の継時的な情報処理について学習することで、生活場面で見られる行動上の課題の改善につながるという見立てのもと、物語の読解の仕方に関わる活動の設定や支援を検討しており、【生活場面や他の学習とのつながり】を検討する過程が確認された。

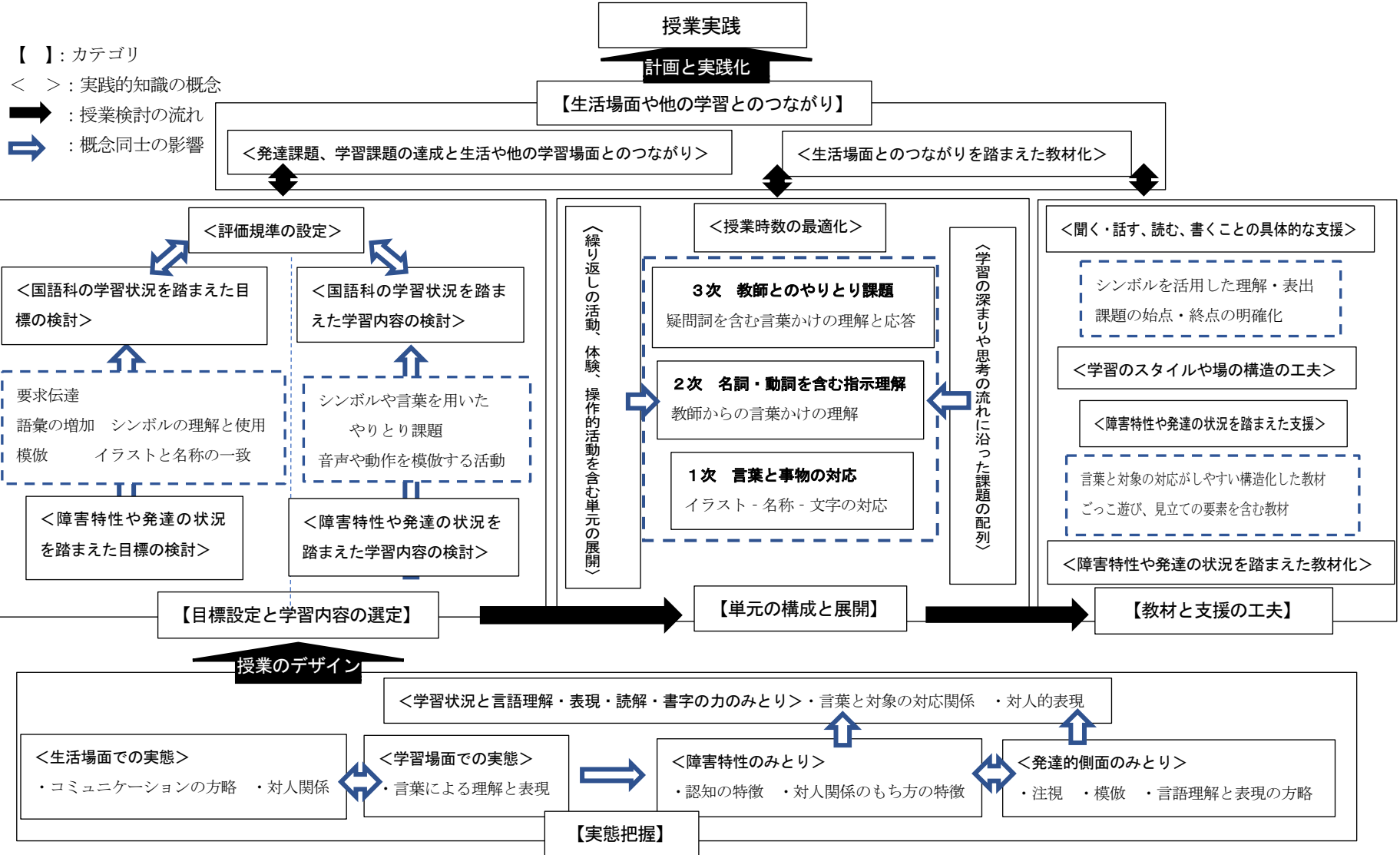


図 1 - 1 実践 I (小学部 1 段階) の単元構想検討過程と実践的知識の関係 (構造図)

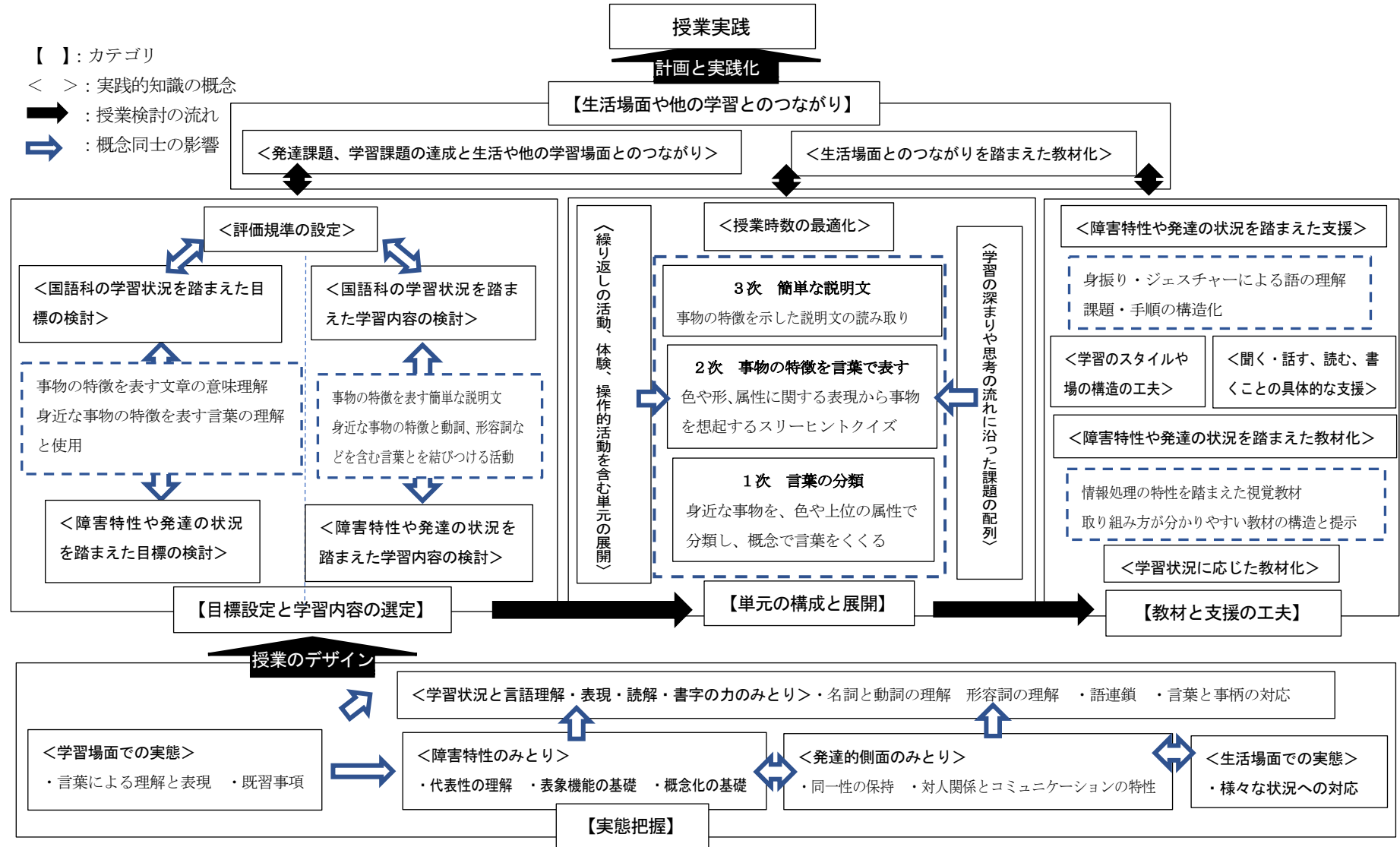


図1-2 実践II（小学部2段階）の単元構想検討過程と実践的知識の関係（構造図）

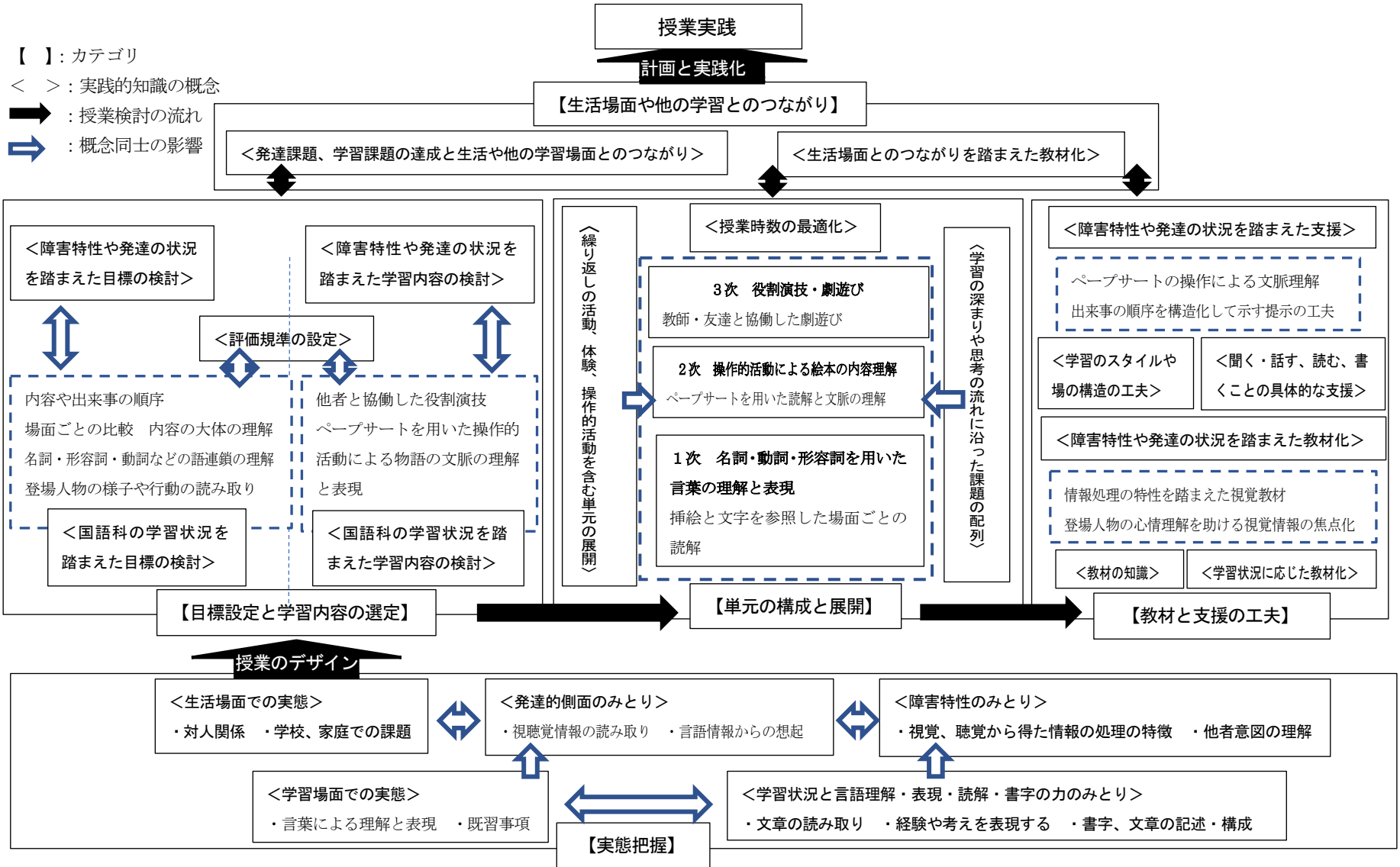


図1-3 実践Ⅲ（小学部3段階）の単元構想検討過程と実践的知識の関係（構造図）

(4) 段階ごとの実践的知識の構造の比較と、授業づくり過程の特徴

各段階の授業検討過程における実践的知識を比較すると、【実態把握】、【目標設定と学習内容の選定】、【教材と支援の工夫】の検討段階においてそれぞれに特徴、差異が見られた。

1段階では、〔学習場面での実態〕、〔生活場面での実態〕から発達的な側面や障害特性に関する情報を抽出し、目標となる事柄と活動内容の枠組みを絞り込んだ上で、国語科における教科の目標の設定、「聞く・話す」、「書く」、「読む」に関する活動内容の選定を具体化していた。また、【教材と支援の工夫】の過程においては、言語面の初期的な発達の状況（身近な事物と言葉の対応、音声模倣や動作模倣、要求や指差し）、障害特性（視覚による情報処理、対人的なやりとりの特徴）を踏まえて教材の内容や構造を検討したり、支援を工夫したりしつつ、「聞く・話す」、「読む」、「書く」ことの活動が具体化されていた。さらに、授業で学習したコミュニケーション行動を、日常生活で活用するための〔発達課題、学習課題の達成と生活とのつながり〕を検討するプロセスが重視されていた。

2段階では、現在の言葉による理解と表現の力、既習内容など〔学習場面での実態〕を挙げ、その実行状況が発達的な側面や障害特性からどのような影響を受けているのか、〔生活場面での実態〕におけるエピソードとどう関連するか検討を深めた上で、国語科における教科の目標の設定、「聞く・話す」、「書く」、「読む」に関する活動内容の選定を具体化していた。【教材と支援の工夫】の過程においては、児童の情報処理の特性、活動の手順や取り組みの分かりやすさなど、〔障害特性や発達の状況を踏まえた教材化や支援〕を重視して教材化、支援の工夫がなされていた。また、生活経験との関連を踏まえて扱う語彙が選定されるなど、生活場面とのつながりを踏まえた教材化のプロセスが重視されていた。

3段階では、〔学習場面での実態〕と〔学習状況と言語理解・表現・読解・書字の力のみとり〕を関連させて既習事項、「聞く・話す」、「書く」、「読む」に関する学習状況に関する情報を抽出し、教科の系統性を踏まえながら国語科における教科の目標の設定、活動内容の選定を具体化していた。【実態把握】と【目標設定と学習内容の選定】の検討過程の中で、児童の視覚・聴覚情報の処理、想起や思考の特性、他者意図の理解など、発達的な側面や障害特性の情報を関連させていた。【教材と支援の工夫】の過程においては、教科の系統性を踏まえた〔聞く・話す〕、「読む」、「書く」ことに対する具体的な支援〕を検討しつつ、情報処理特性、心情理解などの〔障害特性や発達の状況を踏まえた支援〕の視点を加えながら、学習目標の達成に向けた教材と支援の最適化を図る過程が確認できた。

4. 総合考察

本研究では、小学部1～3段階の授業づくり過程について分析し、特別支援学校において活用される実践的知識を抽出するとともに、段階ごとの授業づくりにおける実践的知識の構造について示した。特別支援学校で活用される実践的知識は、国語科の目標・内容の系統性や学習状況を踏まえた視点、障害特性や発達の状況を踏まえた視点、生活場面や他の学習とのつながりを踏まえた視点を含んでおり、【実態把握】、【目標設定と学習内容の選定】、【単元の構成と展開】、【教材と支援の工夫】の単元構想段階においてそれぞれの視点を関連させながら活用されていると考えられる。また、単元で扱う段階ごとの目標・内容によって、また児童の実態に応じて、活用される実践的知識の組み合わせ、関連のさせ方が異なっており、1段階では障害特性や発達の状況に関連する実践的知識が優先して活用され、段階が高まるにつれ、国語科の目

標・内容の系統性や学習状況を踏まえた実践的知識が活用される傾向にあると考えられる。

また、どの段階においても、【実態把握】、【目標設定と学習内容の選定】、【単元の構成と展開】、【教材と支援の工夫】すべての単元構想段階において、【生活場面や他の学習とのつながり】に関する実践的知識が活用されていることが特別支援学校の特徴であると言える。学習目標を達成することで、発達の側面にどのように影響するか、また生活のしやすさにどう寄与するかなど、学習と生活の密接な関連を重要視していることが重要な実践的知識であろう。

活用される実践的知識の構造について、段階ごとの特徴が見いだされることで、各段階の授業研究の観点、授業改善に必要となる専門性についても整理する必要があると考えられる。

参考文献

- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究」,東京大学教育学部紀要(30),pp.177-198
- 秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」,東京大学教育学部紀要(32),pp.221-232
- 高木由香・石上靖芳（2018）「国語科単元構想の開発過程における教師の実践的知識の解明 - 小学校国語科文学教材を対象として - 」,静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇(69),pp.133-147
- 黒柳幸夫（2014）「国語科教師の実践的知識解明に関する研究 - ベテラン中学校教師を対象として - 」,静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書
- 文部科学省中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中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）」
- 山元薫・水野靖弘・野崎弘之（2018）「知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査 - 教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化 - 」,静岡大学教育実践総合センター紀要（27）,pp.1-9
- 国立教育政策研究所（2015）「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書」
- 小倉靖範・有井香織・大島茉莉・加藤慎也・塩田順子・安藤隆男（2019）「特別支援学校における協働性の構築を目指した授業研究の試み」,愛知教育大学教職キャリアセンター紀要(4),pp.17-23
- 長谷川裕己・渡辺明広（2008）「特別支援学校（知的障害）におけるティーム・ティーチングによる授業改善の試み - 『ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容表』を活用した授業実践を通して - 」,静岡大学教育実践総合センター紀要（15）,pp.83-92
- 三浦和（1986）「肢体不自由におけるティーム・ティーチング」肢体不自由教育, 76, 11-17