

第 二 部

知的障害のある児童生徒の授業研究

知的障害のある児童生徒の授業研究について

竹林地 毅

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

1. 知的障害のある児童生徒の授業研究の必要性

授業研究とは、「授業を実施する上での工夫や改善のため、実際の授業について行う研究」（横須賀，1992）¹⁾といわれる。授業研究を時間軸で見ると、学習指導案の作成・検討、授業実施・参観、授業後の検討会での討議、という展開が一般的だと思われる。この展開の中で授業改善のための知見を得ることが目的となる。得られた知見は、授業を実施した教師だけでなく、その授業研究に参加する教師一人一人に還元され、それぞれの指導技術や児童生徒理解力の向上に資し、授業の改善がなされる。

しかし、授業を学校生活全般で行われる意図的な営みとしてとらえると、知的障害のある児童生徒の授業研究の本質は、授業改善のための知見を得ることだけが目的ではなく、「日々の授業やそれを含む学校生活が、子どもたちにより適合することを目途とする」（石塚，2003）²⁾ことが本来の目的である。

知的障害のある子どもの教育の特色は、「生活に結びついた实际的で具体的な活動を学習活動の中心に据え、自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」が指導の原則になっていることだといえよう。つまり、「授業が子どもたちにより適合することを目途とする」とは、「实际的で具体的な活動があるか」、あるいは、「自然で必要性のある具体的な経験を通して学習しているか」を問うことを通じて、学校生活の質を高め、本当に生きる力を培っているかどうかを検証する必要があることを示している。

2. 知的障害ある児童生徒の授業研究の動向

太田（1991）³⁾は、障害児教育において授業研究が学校では多くなされているが、大学等の研究者による研究論文が少ないことを指摘し、その理由として次の事柄をあげている。

①研究者の授業への関心の低さ

①子どもの実態が多様であるため授業研究で得られた知見が他の授業に応用しにくい（授業

研究の成果の一般性、応用性に欠ける）

以下、知的障害のある児童生徒の授業研究の動向の素描を試みる。

(1) 知的障害のある児童生徒の授業研究の始まり

元青鳥養護学校校長の小宮山（1967）⁴⁾は、「学習指導要領はその性質上の限界として、知的障害教育に妥当な内容とその指導目標を明示しているだけで、指導方法にはほとんど触れていない」と述べ、安易に生活単元学習の名のもと指導することを戒め、「粗雑な生活単元計画に安住することなく、生徒は何をどのようなときに、どのように経験し、それを定着し、力としてのかを、キメ細かく省みる必要がある」と授業を分析、反省することの重要性を提起した。また、授業の主体は児童生徒であること、教育内容の研究や指導計画の研究は必要であるが、授業そのものの研究が重要だと繰り返し述べている。

また、授業研究で追求すべき事柄は、「子どもの効果的経験獲得の真の姿」であり、次の観点で授業の過程を長期間、記述することを提言している。

①何がどのように習得できたか、またはできないか

②初めまたは途中で、どのようなことをしたらどんな変化が学習のうえに現れたか

③どのような内容が習得されやすいか、または困難か

④学習された内容はどのように持続されるか、または定着して力となって働くか

同時期、大西他（1964）⁵⁾や村上他（1967）⁶⁾が授業分析の手法を用いて教師の指導のタイプを検討している。

(2) 授業研究に関する研究の動向

廣瀬（1991）⁷⁾は、障害児教育における授業研究の動向を整理し、次の事柄を指摘している。

ア 実践研究と理論研究が必要で、教授学的視点が大切であること。

教授学的視点とは、教育の方向性を明らかにする理論的根拠（教育内容論、方法論、目的論、対象論、評価論を含む関係論）。

イ 実践研究としての学校での授業研究では、

教師の研究活動の困難さ（勤務条件による時間確保の難しさ、実践研究へのモチベーションの低さ）が課題。

ウ 理論研究では、定量的（分析的）研究と教授学的研究が若干あるが、知的障害教育における理論研究の役割と方法論の検討が不十分。

エ 「特殊教育学研究」誌（1980-1990）に掲載された論文等では、授業に関する研究が極めて少ない。

知的障害のある児童生徒を対象とした研究には、松村（1983）⁸の観察学習に関する研究、岩井（1986）⁹の教師と児童生徒の距離に着目した研究、中山（1986）¹⁰の教師と児童の言動をカテゴリー分析した授業分析の研究がある。

オ 特殊教育学会大会発表では、授業を対象とした発表が多少ともあるのは、精神遅滞部門と病弱虚弱部門。

さらに、課題として5点を述べている。

ア 技術的側面の偏重による授業の計量化という授業分析には自ずと限界があることを理解すべき。

イ 授業を創る立場の重視が求められる。

ウ 答えを言わせる程度の教科主義・言語主義は克服すべきこと。

エ 一緒に学ぶ喜びを大切に、個別指導の意味を確認し、安易に個別指導をしない。

オ 授業研究では教授学的観点をもっと持つべき。

また、太田（1991）¹¹は、知的障害児の授業研究の先行諸研究を検討し、1960年代中頃から授業分析による授業研究が行われるようになったこと、教師の指導スタイルの検討がなされ、1980年代に入ってコミュニケーション分析を適用した研究がなされるようになったことを整理し、教師の指導性の研究が重要であることを指摘している。

(3) 分析的研究

一定の観点で作成したカテゴリーによって授業中の児童生徒の発言や行動を分類、定量化する等して分析するシステムを検討する研究がある。

前述の中山（1986）¹⁰は、フランダース¹²らの相互分析カテゴリーを修正し、授業分析カテゴリーを用い、知的障害養護学校と知的障害特殊学級の授業分析を行った。その結果、教師の発言率が児童の発現率を大幅に上回り、児童の自発的発言が極めて少なく、教師の主導性の強い授業展開であることなどを報告している。同様な授業分析カテゴリーを用いた授業の分析の研究として、柳本

・都築（1983）¹³がある。それらでは、定量的な分析だけでなく、質的な分析の必要性を指摘している。

質的な分析を目指した研究として、柘植ら（1992）¹⁴は、カテゴライズされた行動の集積による分析ではなく、授業の流れと教師・児童のやりとりとの関係性を分析し、相互作用を明らかにする分析システムを開発している。

また、武蔵ら（1992）¹⁵は、この分析システムを用いて、知的障害養護学校の2学期間の授業を継続的に分析し、教師と児童の相互作用にいくつかのパターンがあること等を報告し、教師の教授活動のモニターが容易にでき、次の授業に生かしていけるシステムの開発を課題として指摘している。

名古屋（1996）¹⁶及び（1997）¹⁷は、生活単元学習の授業の質的分析をするために、その単元の授業観によってカテゴリーを検討・作成すること、教師もともに活動するという生活単元学習では、教師と子どもの個別的な関係を明確にすることが必要であること等、実践的な方法の適用を提言し、報告している。生活単元学習での授業の分析としては藤根ら（1995）¹⁸のコミュニケーション分析の研究がある。

知的障害のある児童生徒の授業研究では適用例はないが、近年、平山ら（1997）¹⁹によって文化人類学にルーツをもつエスノグラフィー法による授業研究が質的研究に有効であること報告されるようになっていく。

(4) 教授学的研究

教育の方向性を明らかにする理論的根拠（教育内容論、方法論、目的論、対象論、評価論を含む関係論）を授業において検討する研究がある。例えば、宮本（1977）^{20,21,22}は、授業研究では「一時限の授業の中で何を目標にし、何を期待し、何を学習させるかということから、子どもの活動、教師の役割、用いる教材・教具、評価などが内容として含まれてくる」と述べている。

田口（1974）²³は、知的障害特殊学級の授業での学習の動機づけを評定項目を作成・評定し、表1のような3つの授業タイプがあることを報告している。

表1 知的障害特殊学級の授業タイプ

教師 主 導	授業を主に進めるのは教師。目標や計画は教師が与える（子どもはそれに従っているに過ぎない）。 失敗の指摘や求められた援助への手助けは、教師が無造作に行う
--------------	--

型	内発的動機づけをもっとも満足しないタイプ
子ども主導型	教師は子どもが能動に学習するよう、過去の経験を想起させるなどの援助をする課題を子どもが発見し、計画を立てるよう間接的に働きかける。 失敗は気づかせるようにし、援助を求められてもすぐにはしない。競争、賞賛・叱責は少ない。 内発的動機づけを満たすと思われがちだが、このタイプの教師は子どもにあまり期待していないので、子どもが学習することは少ない
一貫性のない矛盾型	教師主導型と類似したすすめ方であるが、子どもが主体的に学習に取り組むよう働きかけをする。教師は予め綿密に計画を立てて授業に臨む。 このタイプの教師は十分に難しい目標や計画を子どもの期待する。子ども主導がよいとは考えているが、授業が混乱してしまい、教師主導になることを余儀なくされ、一貫性をもって進められない。

また、田口 (1978)²⁴⁾ は、知的障害のある児童生徒の発見型授業の可能性について検討し、説明型授業と対比させて表2のようにまとめている。二つの授業型では教師の授業中の発言内容に質的な違いがみられたが、授業の効果についてはほとんど差がなかったこと、子どもの自発的発言は、発見型授業に多くみられたことを報告している。

表2 発見型授業と説明型授業の授業過程

	発見型授業	説明型授業
第一段階	観察 不一致情報を与える	観察 調和情報を与える
第二段階	予想 仮説・計画を立てる	示範 基本的な内容を教える
第三段階	検証 基本的内容を発見する	確認 基本的内容を確認する
第四段階	生活化 生活場面へ適用する	生活化 生活場面へ適用する

また、知的障害のある児童生徒の授業で多く展開されている「領域・教科を合わせた指導」に関する研究がある。丹野 (1972)²⁵⁾ は、生活単元学習における授業改善を目指し、VTRの反復視聴による授業分析により、授業改善に結びつく指導上の8つの留意点を見出した。生活単元学習の授業改善を意図した研究は、他に篠崎 (1981)²⁶⁾、篠崎 (1982)²⁷⁾ がある。近年では、佐藤ら (2002)²⁸⁾ が作業学習における授業研究では、教師に内在化されている「できる状況づくり」を軸にした指導案の検討、授業参観が特質であり、有効であることを指摘している。

また、学校での授業研究の主要な部分を占めていると考えられる授業参観、授業研究会議での検討に着目した研究がある。太田 (1991)²⁹⁾ は、授業参観の視点として「教材・教具」「子どもの活動」「教育目標」が多いこと、経験が少ない教師は、視点間の関連性をもった参観が少ないことを指摘している。また、太田 (1995)³⁰⁾ は、養護学校での授業研究における授業批評の影響を検討し、授業者の気づかない改善点を事実を踏まえて建設的に批評することで、授業改善がなされることを見出している。大谷 (2002)³¹⁾ も知的障害養護学校高等部の授業での授業批評を批評者の社会的妥当性の評価から検討している。

(5) 「発達の遅れと教育」(旧精神薄弱児研究)での授業研究の特集の動向

全日本特別支援教育研究連盟機関誌「発達の遅れと教育」に掲載された授業研究、授業づくりに関する特集、論説等をリストアップすると資料1のようになる。この表は、日本発達障害教育研究会のHP³²⁾に掲載されたリストを元に作成した。

560号を超えるこの機関誌で、授業研究、授業づくりに関することを特集したものが10号足らずという印象がある。特集以外の欄に授業づくりに関することを触れたものが多々あるのも事実であるが、知的障害のある児童生徒の授業研究の追究の低調さを感じる。

近年に掲載された授業研究に関する論説は太田 (2002) と石塚 (2003) とがある。概要を紹介する。

太田 (2002)³³⁾ は、教師の存在理由は授業にあること、その授業を改善し、授業者の力量を高め、授業研究会に参加する教師の力量を形成するために授業研究の必要性があることを述べている。また、図1の流れのような授業者と参観者のコミュニケーションを重視したアクションリサーチとしての授業研究を提言している。

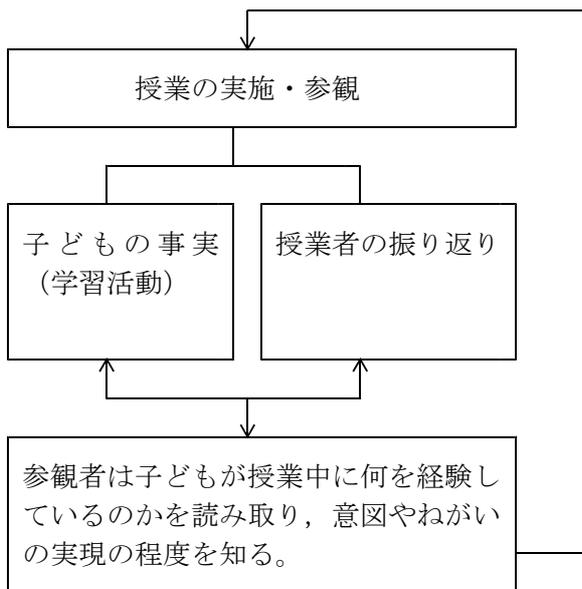


図1 アクションリサーチとしての授業研究の流れ
(太田の記述を元に筆者作成)

さらに、普段着の授業研究として二つの方途を提言している。

①授業者が一人で行う「五目おむすび法」

- 5つの視点（五目）で授業者自らが振り返る。
 - ア.授業目標（授業意図）が明確であったか
 - イ.教授行為はどのように行われていたか
 - ウ.教材・教具は子どもにふさわしいか
 - エ.子どもの実態のとらえはどうか
 - オ.学習活動は授業目標を達成する活動だったか
- この5点を関連させて（むすんで）授業をみる。

②グループで行う「ロマン・プロセス・アプローチ」

「五目おむすび法」の視点を取り入れ、次の段階を経る。

- ア 指導案を読み取り（Reading）
- イ 参観（Observation）
- ウ メモして（Memrandum）
- エ 分析（Analysis）
- オ 語り（Narration）

参加者が予め指導案を読み合わせ、参観のポイントを整理できるので、研究会での協議のポイントが焦点化されやすいことを紹介している。

石塚（2003）²⁾ は、授業の事前検討の重視、指導のための具体的な手だての評価による授業のねらいや目標の妥当性の検討を提言し、手だての評価のポイントとして6点を示している。

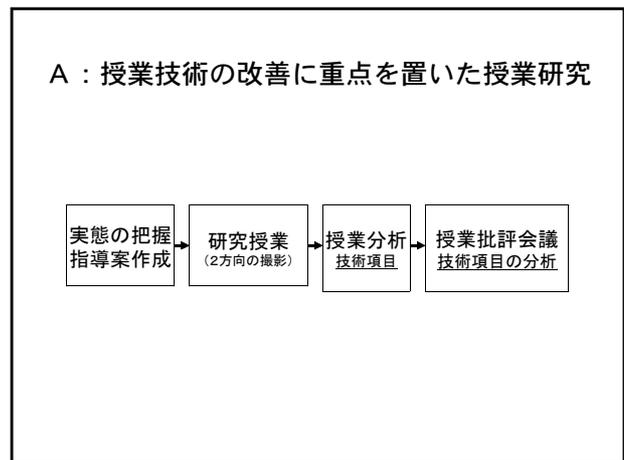
- ①活動の選択
- ②活動の流れの工夫
- ③十分に活動できる場の設定（最小限の制約）
- ④適切な道具等の準備（使いやすい道具，本物志向）
- ⑤活動の仲間を選ぶこと（関係を踏まえる）
- ⑥教師の直接的対応（ともに活動する）

3. 筆者自身が経験してきた授業研究の実際

筆者が小学校の特殊学級担任として経験した授業研究について、スタイル毎に述べる。

A：授業技術の改善に重点を置いた授業研究

これは、次のような展開により転・新任者に対して実施された授業研究である。



次の授業のための技術項目について検討することが事前に決まっていた。

- ①指導案の書き方（指導観・題材・単元観，児童観，指導目標，学習過程，留意点等の表し方）
- ②学習過程（活動の展開）の在り方
- ③発問計画（発問・指示の声や言葉遣い，教師の位置，応答）
- ④板書計画（チョークの色使い，カードや短冊黒板等の活用等）
- ⑤教材・教具の活用（資料の提示位置，効果的活用等）
- ⑥教室経営（集団づくり，掲示など教室環境の整備）

転・新任者の授業研究として実施されるのは、その学校の学習指導案の書き方のスタイルに慣れることや教師集団の仲間入りのイニシエーションとしてのねらいがあったと考えられる。

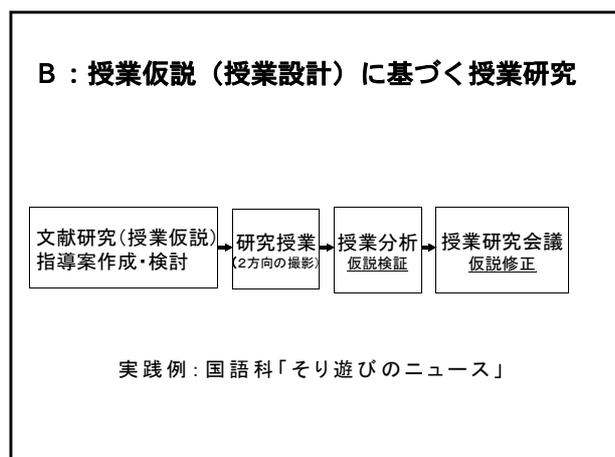
授業批評会議では、5名程度のグループであら

はじめ項目毎にまとめられた分析資料が提出され、細かな点、例えば、板書の位置、子どもへの言葉かけの内容について、改善すべき点が列挙された。

筆者自身、自分の授業全般にわたる技量のなさを痛感するとともに、単刀直入な指摘に授業を通じて互いに磨きあおうとする雰囲気を感じることができた。特に授業批評会議後、前年の転任者から話しかけられた言葉、ベテランといわれる年代の先輩から何気なく話しかけられた言葉に、教師としての矜持を教えられた思いだった。

B：授業仮説（授業設計）に基づく授業研究

これは、次のような展開により実施された。



授業グループ（この授業の場合は特殊学級担任者グループ）による授業仮説の検討がスタートラインとなった。授業グループによる授業仮説の検討、授業仮説に基づく指導案の作成後、研究会議での提案・協議を経て、指導案の修正をした。授業分析は、5名程度のグループに分かれ、仮説に基づいた検討が行われ、授業研究会議の資料が作成された。

授業は国語科の授業であった。「そり遊びのニュース」は、生活単元学習として展開した「そり遊びに行こう」と関連して設定した題材である。そり遊びにバスに乗って行ったことを翌日思い出してニュースとして書いた。

それぞれの児童が授業仮説としては、以下の3つを考えた。

①校外学習（生活単元学習）のその場で、しっかり言語化しておくことで、授業中に再現しやすくなるだろう。そのことは、色々な手がかり（具体物、動作、写真、ビデオ）により発言を促すだろう。

②「人形（指人形）」が登場し、指導者と一

緒になって質問していくことで、くわしく話そうとして他の児童の発言をまねていこうとするだろう。

③ニュースとして書いたものをすぐに見せに行くことで、書いて伝えることが楽しいと思える体験ができるだろう。

授業後の会議では、仮説に関して次のような意見があった。

仮説①：ビデオ視聴→動作→写真という提示順が思い出し書くことにスムーズに結びついた。児童が書いたニュースは、写真が手がかりとなっていた。

仮説②：教師の服の中から出てきた人形に児童は関心を示し、人形が新たな仲間として会話に参加した。人形が児童にとってモデルとなることの可能性が示された。

仮説③：授業では、思い出して話すことに時間を多く費やしたので、書いたニュースを見せに行くことができなかった。共通体験の内容を広げすぎで、一人一人が書くときにまとめにくかったり、書くための手だて（視写する手本の用意等）が十分でなかったりした。

これらの指摘を受けて、思い出して書くことに重点をおけるよう時間配分を変え、視写しやすいよう升目を工夫したプリントを新たに用意した。

仮説を検討することで、授業づくりが焦点化し、授業参観の視点が共通化することを実感することができた。

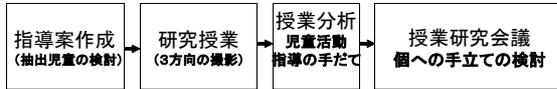
C：個が生きる指導を求めた授業研究

この授業研究の背景には、集団指導の場面での個が生きる授業の在り方をテーマとした学校の研究があった。指導案の作成の段階で、抽出児童（教師が指導の手だてを特に用意した児童）を考えておき、指導案にもその手だてを明記した。

特殊学級の場合は、8名の児童であったので、全員に対する検討を行うことになった。Bの展開と同じように、授業前に指導案の検討を行い、学習活動の展開や指導の手だてについて検討した。

授業参観では、5～6名程度のグループを編成し、そのグループのなかで抽出児童の活動を記録し、授業後、協議を行い、授業研究会議用の資料

C：個が生きる指導を求めた授業研究



実践例：算数科「ゲームの得点」

を作成した。

授業は算数科の授業であった。生活単元学習「おまつりをしよう」と関連して設定した単元で、ボーリングやパチンコゲーム等のゲームの得点の計数、加法計算の指導を扱った。高学年児童8名の学級での指導で、人間関係を考慮したペアでの活動のなかで一対一対応（ボーリングのピンを床の印に並べる）、計数（1から5までの計数、10までの計数等）、加法計算（合併操作、数えだし、数式の立式）を児童の課題に応じて活動として設定した。

授業分析は、一人一人の目標行動に基づき活動と達成状況を記述、評価された。パチンコゲームでの記録例を次に示す。

目標行動	評	児童の言動等の状況
時計係として砂時計を使ってゲームのスタートと終わりを告げる。	○	Aの玉（7個）Bの玉（3個）Cの玉（7個）を数唱して同じ数の○を書く。
計数盤を使って10までの個数の玉を正しく計数し、	○	Bの玉は初め4個○を書いたが、自分で修正する。Dの玉（12個）は12まで数
表に同じ数の○を書ける。	○	唱して、10個○を書く。

また、ペアの児童同士のかかわりや他の児童とのかかわりをマトリックスを作成して記録した。他の児童に働きかけているのに、他の児童から応えられていない児童の存在が浮かび上がり、教師が仲介して伝える等の手だてを工夫する必要性が明らかになった。

指導案の検討段階で、個の目標（目標行動）を明確にし、手だてを検討することで、一人一人の評価が明確になった。また、児童同士、児童と教師のかかわりをマトリックスで記録したことで、気づかなかつたかかわりの課題が明らかになった。

D：児童の姿を求める授業研究

この授業研究の背景には、感性を育むという学校の研究テーマがあった。テーマの決定にあたって、全職員による求めるべき児童像の検討がスタートラインとなった。

D：児童の姿（教育目標具現化）を求める授業研究



実践例：体育科「へんしんまねっこ」

夏期休業中の2日間をつかって、全職員が5名程度のグループに分かれ、ブレインストーミングにより「求める児童像」について発言した。記録係がカードにキーワードを書き、そのカードをグループ化して分類・整理した。

授業研究では、体育科の表現の領域を扱い、感性を育む手だてとして「気づく」→「感じる」→「表現する」→「味わう」→「気づく」…というスパイラルなプロセスを想定し、音に気づき・感じる活動、感じたことを動作で表現する活動、一人の表現を周囲の児童もまねて表現することで一緒に味わう活動、周囲の児童の表現から新たな気づきをもつ、という学習過程を構想し、指導案の検討を行った。授業後は、カードを整理したグループに分かれ、求める児童像の再検討と授業構成の在り方（授業観）について検討し、授業研究会議で協議をした。

児童の姿から研究テーマを探り、整理するプロセスを共有することで、研究テーマがより身近なものになり、「感性を育む」という研究テーマと教育実践の目標との一体化が図れた。

授業研究が指導目標の達成状況や指導の手だての検討だけでなく、目指すべき教育実践の在り方も検討することになり、研究推進が教育実践の質を高めることにつながっているという実感を持つことができた。

4. まとめ—求められる知的障害のある児童生徒の授業研究の在り方

知的障害教育では「生活に結びついた実際の

具体的な活動を学習活動の中心に据え、自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を大切にすべきである。

授業は学校生活全般で意図的に行われることであり、それ故、知的障害のある児童生徒の授業研究では、学校生活の質を高め、本当に生きる力を培っているかどうかを検証する必要性がある。

これまでの知的障害のある児童生徒の授業研究では、授業を児童生徒同士、児童生徒と教師のコミュニケーション過程としてとらえた量的ないしは質的分析をするシステム開発とその適用による分析的研究があった。一方、学習心理学の知見を生かした授業構成の検討、教師の授業観の検討に結びつく指導案の事前検討、授業参観や授業批評を検討し、授業改善に重点をおいた教授学的研究もあった。

どちらの研究スタイルでも一定の授業改善の知見は得られると考えられるが、共通しているのは、研究者が行う研究方法をそのまま学校で活用することは、困難を極めると考えられることである。年間計画に位置づき、計画的に実施される授業研究であっても、分析のためのデータの収集、処理に多大な時間と労力を必要とする方法は支持されないと思われる。

かつて筆者が経験した授業研究では、指導案作成の段階で、仮説（授業設計の方針と手だて）の検討を行い、授業参観ではその仮説が参観の視点となって事実の収集が行われた。また、事実の収集では、目標行動に基づく児童の活動の様子の記述、児童同士、児童と教師の相互関係の様子の記述がなされた。授業後の会議では、複数のグループによる分析資料の提案があり、授業改善への提言が行われた。さらに、教師一人一人が感じている児童の現実から求める子ども像を検討・共有化し、授業における児童の姿（事実）を求め、教育実践の在り方を追究するようになった。

知的障害の児童生徒の授業研究では、太田（1995）³⁰⁾や佐藤（2002）²⁸⁾が指摘しているように、指導案の事前検討の在り方、授業批評の在り方等、実際の授業研究のシステムを改良することが現実的な授業研究の方途を示すと考えられる。

文献

- 1) 授業研究用語辞典，横須賀薫編（1990），教育出版.182-183.
- 2) 石塚謙二（2003）実践力を磨く－今日的授業研

- 究の重要性と具体的方法.発達遅れと教育 No.555，全日本特別支援教育研究連盟，4-7.
- 3) 太田正己（1991）精神遅滞児教育における授業研究.京都教育大学紀要 Ser.A，78，41-51.
- 4) 小宮山倭（1967）精薄教育の授業研究.全日本特殊教育研究連盟編集，2-45.
- 5) 大西誠一他（1964）特殊学級における教師・児童の人間関係に関する研究－授業分析を通して－.名古屋大学教育学部紀要，11，58-63.
- 6) 村上英治他（1967）精神遅滞児学級における教師の指導の型に関する研究.教育心理学研究，15(2)，75-84.
- 7) 広瀬信雄（1991）障害児教育における授業研究の動向と課題－教育実践への期待とその研究の可能性－.特殊教育学研究，29(3)，61-66.
- 8) 松村多美恵（1983）精神薄弱児の観察学習に関する研究.特殊教育学研究，21(2)，37-47.
- 9) 岩井健次（1986）障害児教育における最適空間－精神遅滞児と教師の最適距離－.特殊教育学研究，24(2)，35-42
- 10) 中山文雄（1986）精神遅滞児教育における授業分析の研究.特殊教育学研究，23(4)，16-27.
- 11) 太田正己（1991）精神遅滞児教育における授業研究.京都教育大学紀要 Ser.A,78.41-51.
- 12) Flanders.N.A.(1972) Analyzing teaching behavior.Addison-Wesley.
- 13) 柳本雄次・都築繁幸（1983）障害児教育における授業分析の基礎的研究(1)，心身障害学研究，7(2)，56-62.
- 14) 柘植雅義・武蔵博文・小林重雄（1992）精神遅滞児教育における授業分析システムの開発－TRIAD TRANSITION MATRIXの情報量及び位相の解析を通して.特殊教育学研究，30(1)，1-11.
- 15) 武蔵博文・柘植雅義・小林重雄（1992）精神遅滞児教育における授業分析システムの適用－triad分析による長期間にわたる授業分析の実例.特殊教育学研究，30(2)，1-11.
- 16) 名古屋恒彦（1996）生活単元学習の分析的検討(1)－質的検討を可能にする授業分析法に関する考察－.発達障害研究，18(3)，209-217.
- 17) 名古屋恒彦（1996）生活単元学習の分析的検討(2)－子どもの主体的活動を促す対応に着目した授業分析－.発達障害研究，18(4)，
- 18) 藤根収（1995）精神薄弱養護学校における生活単元学習の授業分析.特殊教育学研究，32(5)，15-20.
- 19) 質的研究法による授業研究.平山満義他（1997），

- 北大路書房.285-293.
- 20) 宮本茂雄 (1977) 授業研究と授業案.精神薄弱児研究, 224.80-87.
- 21) 宮本茂雄 (1977) 授業研究と授業案(Ⅱ).精神薄弱児研究, 227.80-87.
- 22) 宮本茂雄 (1977) 授業研究における教師の側の問題.精神薄弱児研究, 228.80-87.
- 23) 田口則良 (1974) 精神遅滞児学級における動機づけの実態.国立特殊教育総合研究所紀要1号, 3-17
- 24) 田口則良 (1978) 精神薄弱児における発見型授業と説明型授業との比較研究.教育心理学研究, 26(1), 12-22.
- 25) 丹野由二(1972) 精神薄弱児教育における「生活単元学習」の研究—その2, A類型単位学習活動に関するVTR反復視聴法による授業分析—.宇都宮大学教育学部紀要, 22(1), 37-107.
- 26) 篠崎久五, 他 (1981) 生活単元学習における授業改善に関する実証的研究—その1: 授業診断票の作成について—.日本特殊教育学会第19回大会発表論文集, 150-151.
- 27) 篠崎久五, 他 (1982) 生活単元学習における授業改善に関する実証的研究—その4から5—.日本特殊教育学会第20回大会発表論文集, 140-143.
- 28) 佐藤慎二 (2002) 生活中心教育における授業研究の方法的特質.日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 588.
- 29) 太田正己 (1991) 障害児教育における授業参観の視点—精神遅滞児教育の場合—.特殊教育学研究, 29(3), 29-37.
- 30) 太田正己 (1995) 授業の実施段階における授業批評の影響.特殊教育学研究, 33(1), 9-16.
- 31) 大谷博俊 (2002) 知的障害養護学校における授業研究—授業批評・生徒の評価・批評者の社会的妥当性の評価を通じたボランティア体験学習の検討, 授業改善の試み.特殊教育学研究, 40(2), 5-242.
- 32) <http://www.ne.jp/asahi/jasedd/2000/index.htm>
- 33) 太田正己 (2002) 授業研究のすすめ.発達の遅れと教育 No.539.全日本特別支援教育研究連盟.4-7.

資料1 「発達の遅れと教育」の授業研究に関する特集・掲載論文等

掲載 号数	発行年月	特集タイトル	内容のタイトル	執筆者
143	1970年8月	実践研究の方法	授業分析	藤島 岳
			事例研究法	向後 正
			児童生徒観察法	天羽 博夫
			指導記録	小杉 長平
			授業研究の方法論と学校体制の確立とを 内部論理的にどうきり結んだらよいか	加藤 茂男
			指導記録のとりかた・まとめかた	大石 坦
			精神薄弱児の絵画にあらわれるもの	庄司 勉
			作文を通しての内面観察	世一 俊子
201	1975年6月	授業研究	よい精神薄弱授業の条件	人見 君子他
			生活単元「うんどうかい」の授業	塩野 皓一
			「春の遠足」単元	渡辺 よし子他
			学級作り「たのしい学校」	川口 亀子他
			最近の授業研究の動向	永野 重史
224	1977年5月		授業研究と授業案	宮本 茂雄
227	1977年8月		授業研究と授業案	宮本 茂雄
228	1977年9月		授業研究における教師の側の問題	宮本 茂雄
350	1987年5月	授業で個が生きるとい うこと、そして、個が生き るための条件	個性・固有性に注目して	柚木 馥
			どの子にも「できる状況」を	中坪 晃一
			既成の計画に子どもをはめこむのではなく	秋山 一乗
		この授業で、どの子も生 きるように講じた手立て	一人ひとりの子どもの生活づくりになる 授業	石川 稔
			個々の人のできることを確実に	北海道立鷹栖養 護学校中学部
			作業活動・道具・作業方法等を個々人に 合わせて	黒沢 一幸
			一人ひとりが活動できる場の設定	高尾 早苗
		この授業で、この子のた めに工夫した活動、遊 具、道具など	子どもの願いを学習活動に	飯田 聰／槻 真智子
			なかよしペアを生かして	加藤 千賀子
			動機づけと段階的指導を大切にして	松原 誠
			どの子も取り組める状況づくり	柄沢 但／蜂谷 昌幸
			学習内容を個に合わせ、生活化して	常友 高明
			私の授業観・私の推薦する授業““かか わる・たのしむ・つくりだす””授業— はじめに子どもありきの訪問教育から	野村 庄吾
426	1993年7月	授業の展開	子どもの事実から共に創る—訪問教育の 実践から	渡辺 実
			「学習（変容）」を厳しく見つけた授業	位頭 義仁
			発信行動がきわめて乏しい自閉症児に対 するトータル・コミュニケーション指導	椎野 真理子
			職業自立を図る授業の展開	田口 則良
			作業学習「ミニコア製作」	千田 京子
			この教育にふさわしい授業観を	桑原 孝二
			個別に応じたできる状況を徹底して	久木田 浩実
			どの子も、主体的に、生き生きと活動す る授業	中坪 晃一
			生活単元「中庭に動物広場を」の授業展 開—生徒の主体的な活動を大切にして	田所 明房
			特別寄稿「みんなが分かる授業とは」	無藤 隆
			授業への期待・提案—こんなふうにして みては	近藤 原理
			たくましく、たくみに生きることをめざ して	高松 鶴吉
			必要なものを子ども一人ひとりに見いだ す	東山 紘久
			子どもが躍動する場面づくり	藤島 岳

481	1997年9月	授業を創る	あたりまえのことをさりげなく	松永 正昭
			今なぜ授業作りが必要なのか-現代の障害児教育の授業論-	広瀬 信雄
			改めて感じた指導者間の話し合いの大切さ	加藤 昌子
			個性と個性が奏でる交響曲---ハンドベルを中心とした生活単元の展開(平成八年度の実践から)---	宮澤 美智代
			単元「新聞記者」を通して	立花 哲弥
			より良い姿を求めて-補助具の活用や役割分担に配慮して-	佐藤 慎二
			作業学習に指導計画は必要か	吉川 潔
			できることを見つめるやさしい目を持って	池浦 真理
			支援の徹底を図る指導案	中澤 和彦
			指導計画作成のポイント	三木 敦夫
			私の授業への思い	大城 正大
			指導計画の評価	佐藤 衝
			492	1998年8月
よりよい授業研究のために	尾崎 祐三			
授業研究会のもち方	石塚 謙二			
「授業研究会」を継続して-学部単位の授業研究-	向後 あき子			
子供にかえる授業研究を-特殊学級での授業研究-	若松 俊明			
ほしい助言・いらぬ助言	尾崎 祐三			
ほしい指導案・いらぬ指導案	石塚 謙二			
授業研究-大事にしたいポイント	吉里 紀幸/斉藤 一雄/荻原規彦/水戸部知之			
よりよい教育課程のために	大南 英明			
全校をあげての研究の進め方	遊佐 久雄			
子ども主体の学校生活づくり~よりよい支援のあり方を求めて-ある教育課程研究	山田 佐知子			
成功しやすい計画・しにくい計画	遠藤 雄三			
成功しやすい体制・しにくい体制	大南 英明			
全校で進める研究のポイント	友成 洋/渡邊聡/三澤 準/佐伯 英明			
研究報告会実施のポイント	井村 雄三			
報告書・紀要作成の要点	上岡 一世			
実践研究と評価・テスト	上岡 一世			
「事例」の書き方・取り上げ方	井村 雄三			
実践研究メモ-パート3 好評の研究会・不評の研究会	松瀬 三千代			
実践研究メモ-パート3 研究をまとめる際のポイント	池上 修次/渡部 徹/辻 行雄/延堂 雅弘			
495	1998年11月	障害をあわせもつ子どもの授業づくり	障害をあわせもつ子どもの授業づくり	大南 英明
			教育の場での医学的配置 養護・訓練の指導と対応させて取り組んだM児の着脱指導	鈴木 康之 澤井 ひとみ
			情緒不安定なA君に対する抽出養護・訓練指導	磯部 ゆかり/ 千々岩 葉子/ 石川 都美子
			知的障害と視覚障害をあわせもつ生徒の作業学習-糸巻きの仕事に取り組む井上さん-	名古屋 恒彦
			各授業との結びつきをめざして-個別指導計画の作成と活用-	村野 一臣
			命を支える暮らしを訪ねて-訪問(在宅)教育の実践から-	菅原 美樹

			経験豊かに-訪問教育とスクーリングの実 際-	高橋 節子／山 下 美恵子
			H君の病棟生活の充実を求めて	杉森 義英
			施設と連携した表出言語をもたない児童 への指導の試み	飯田 和子
			重複障害児の専門性とは	後上 鐵夫
			訪問教育ならではの	林 功
539	2002年7月	授業研究のすすめ	授業研究のすすめ	太田 正己
			地域の特殊学級担任で進める授業研究会	古賀 良子
			日々の取り組みを大切に考えて	戸屋 学
			VTRの活用によって授業を考える	渡辺 鈴江
			自立活動におけるIT活用	梶 正義
			授業研究の危機	広瀬 信雄
			授業研究に思う	福田 孝志
			「評価」の吟味が授業を高める！?	米田 宏樹
			切磋琢磨はどこにいった	
			中学校作業学習指導案	古賀 良子
			養護学校小学部生活単元学習指導案	河野 武志
555	2003年11月	授業研究	実践力を磨く-今日的授業研究の重要性 と具体的方法	石塚 謙二
			「子ども主体を支える状況づくり」を全 校で目指して	小倉 京子
			指導案の読み合わせを生かした授業研究	蚊口 桂子
			地域の特殊学級担当者が全員で取り組 み、相互に支え合う授業研究	小杉真一郎／坪 川修一郎／山本 宏子
			特殊学級担任とともに進める授業研究	桜井康博
			出前教育相談から授業研究へ	浜田敏子
			臨床心理士と連携した事例研究・授業づ くり	大田みおり
			テレビ会議システムの利用をした授業づ くり	作田昌代
			こうして授業を改善する	志賀 力
			「意欲」で生きる「個別の指導計画」と 「授業」	鏑木 治
			教育課程・指導計画に生きる授業研究	名古屋 恒彦