

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた 知的障害特別支援学校のアクティブラーニング授業の分析

—— ミドル教師の授業の質的分析を通して ——

遠藤 貴則*・新井 英靖**

(2019年10月23日受理)

Grounded Theory Approach of Lessons for Children with Intellectual disability in Special School

Takanori ENDO and Hideyasu ARAI

キーワード: 知的障害特別支援学校, アクティブラーニング, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

知的障害特別支援学校においてもアクティブラーニング授業が実践されているが、それらの実践は、知的発達の遅れと適応行動の困難さという障害特性に対し、構造化や視覚化等の方法で認知面での支援を提供し、望ましい行動を促進することに重点を置いているものが多く、アクティブラーニングにおいて重要な深い学び、つまり子どもの「これまで持っていた知識や経験と関連づける」(溝上, 2014, 108)という視点での分析・検討はあまりされてこなかった。そこで本研究では、知的障害特別支援学校での経験が豊富で、優れた授業実践を行うミドル教師のインタビューと授業観察により収集した質的データを分析することで、ミドル教師が、授業の中で、新しい学習内容と既存の子どもの知識や経験をどのように結びつけ、深い学びを生み出しているのかを明らかにすることを目的とした。研究方法として、半構造化面接および授業観察によって収集した質的データを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法(木下, 2003)を用いて研究を進めたが、その結果、特別支援学校のミドル教師は、子どもの知識や経験の関連づけ、深い学びを促すために、授業に文化的・協働的な活動を取り入れ、感覚・知覚・表象を混融させながら、役割を意識させ、課題遂行への切迫感を生み出すことで、アクティブラーニング授業を実践していたということが明らかになった。

はじめに

2018年(平成30年)3月に改訂された特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚園部・小学部・中学部)では、改訂の主旨として、社会の変化が「予測が困難な時代となっている」

*茨城大学教育学部附属特別支援学校

**茨城大学教育学部

ことや「持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力として、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」ことが指摘されている。その中で、学校教育では「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること」が求められている。この状況を受け、学習指導要領では、育成すべき資質・能力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間力等」の三つの柱に整理し、それらを育成する視点として、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）の実現に向けた授業改善の推進が求められている。

知的障害教育でも同様にアクティブラーニングの視点が重要であると考えられているが、実際の授業づくりでは、「知的発達の遅れ」と「適応行動の困難さ」という知的障害の特性を考慮しながら、いかにアクティブラーニングを実践するかが焦点となっている。そうした中でも、武富・松見は、知的障害のある子どもたちへの学習上の特性等を踏まえたアプローチとして、「言葉によるやり取りが難しい場合がある」としても、「生活に即した学習の流れや周囲の状況及び様々な体験的活動などを通して、文脈を理解して、思考し、行動として表れていることが多い」とし、教師が子どもの「学習の段階」を「見極めながら、児童生徒の思考や判断を伸ばしていくことのできる個別性の高い段階的な指導」が重要であるとしている。また、学習評価に関して「児童生徒が活動しながら体得していく学びが大切にされ、教育の成果と効果を挙げてきている」としている。つまり、知的障害教育では、子どもの具体的な行動から、教師がその理解や思考の過程を読み取りながら、個別的段階的に学習を展開していくことが重要であるとしている（武富・松見，2017，12-14）。

また、武富・松見は、上記の視点からの実践をいくつか紹介している。知的障害特別支援学校小学部算数教科図形の学習では、空き箱や空き缶を使用した遊びや体験的な活動を導入し、子どもが自分から動作や感覚を使い、環境と対話しながら図形の理解を図る授業を行っていた。その中で、教師は、日常経験と結びつけながら教具を提示したり、特徴を表す言葉を強調したり、指でなぞるなどの支援を行っていた。その結果、描画遊びの中で四角形を描くようになるなどの成果があった（武富・松見，2017，36-39）。また、知的障害特別支援学級国語科の実践では、自己理解や他者理解の育成を図ることをねらい、「ぼくのニセモノをつくるには」を教材に「自分を知ってもらう本」づくりを通し、主人公と自分の相違点を考えながら読んだり、自分の考えを伝えたり友だちの考えを取り入れたりする活動を行った。その結果、見通しや「読み取り作戦」等合い言葉を用いた思考活用のルーティーン化を図ったことにより、自分のよさに気付いたり、負の自分を受け入れる等、主体的な学びにつながったとしていた（武富・松見，2017，40-43）。

以上の実践をまとめると「教師が、具体的な行動から、個々の子どもの認知過程を読み取りながら、課題の解決を認知的に整理することで、子どもは、課題解決までの流れが認知的に整理され、行動的に課題を解決することができるようになった」と言うことができる。もちろん、課題解決までの過程が、明確になることで、子どもの学習への参加が高まり、学習の成果が上がることは間違いないであろう。しかし、スムーズに課題を解決できることのみで、学びが深くなったと評価することには疑問が残る。学習指導要領で指摘されているように、アクティブラーニングでは、新しい価値を生み出すことや目的を再構築するという解決までの道筋が不明確な中で対応する力の育成を

図ることが重要となってくると考えられる。この点について、溝上は、深い学びとは「これまで持っていた知識や経験と関連づけること」であるとしている（溝上，2014，108）。深い学びとは、単なる情報の記憶やスムーズな課題解決ではなく、子どもの中でこれまで蓄積した知識や経験と授業での学習による新しい知識や経験の結びつきの有り様だと考える。

つまり、アクティブラーニングを実践する際には、授業の中で、どのように子どもの既存の知識や経験と新しい知識や経験を結びつけていくのかということが重要となってくる。この点において、新井は、言葉の理解と活用に困難を伴う知的障害児や学習困難児には、「感覚－知覚－表象を一体化させた活動が必要」とし、「感情と認識、あるいは記憶と知覚が混融する授業」が必要であるとしている（新井，2019，3）。また、新井は、教科学習において知識や経験を結びつける契機として「自分の生と結びつけ…の結びきならない切迫感をもった学習課題が提示」されることが重要であるとしている（新井，2018，91）。このように、授業において感覚・知覚・表象を混融させ、学習課題に切迫感をもたせることが、子どもの知識や経験の関連づけを促進し、アクティブラーニングだと言えるのではないかと。

本研究では、以上の点を踏まえて、経験豊富なミドルリーダー教師（以下ミドル）のインタビュー内容と授業実践を質的に分析することで、授業において、どのように感覚・知覚・表象の混融を生み出しているか、また、いかにして学習課題に切迫感をもたせ、アクティブラーニングを実践しているかについて検討することを目的とした。

研究の方法

（1） データ収集の方法

上記の目的を達成するために、質的研究（半構造化面接及び授業観察）の手法を用いた。具体的には、優れた授業を実践しているミドルに対し、半構造化インタビューと授業観察（フィールドノート及びVTR）により、質的データを収集した。収集した質的データは、修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）（木下，2003）を参考に、文字化、コード化した。そして、コードからデータの意味を概念化し、その概念同士の関係性を整理し、カテゴリ図と理論モデルを作成した。

（2） 研究の対象者

A特別支援学校の教諭（1名）に研究依頼をした。研究を進めるにあたっては、研究の趣旨を説明し、同意の得られた教諭のうち、特別支援教育10年以上の経験があり、優れた授業実践を行い、実践を言語化できるF教諭を研究の対象者とした。

（3） インタビュー実施日及びインタビューの視点

A特別支援学校において、F教諭に対し2016年8月・11月、2017年1月（計3回）の半構造化インタビューを実施した。インタビューをするにあたり、倫理的な手続きを踏むために、研究の趣旨を説明し、同意を得た上で「研究協力の同意書」に署名してもらった。半構造化インタビューについては、表1で示した視点をもとに自由に語ってもらった。

表1 インタビューの視点

<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもが生き生き活動していた授業について」 ・「教師自身が面白いと感じた授業」 ・「学習成果が生活の中で見られた経験」

上記の視点が、授業の中にどのように反映しているのかを明らかにするために、授業観察を行った。観察対象授業としては、チームティーチング形式の授業ではなく、研究対象教諭が、単独で行う国語・算数(数学)の授業とし、2016年12月に授業観察を行った。

(4) 質的分析の方法および結果の示し方

まず、半構造化インタビューにより研究対象者の学習観を分析した。次にフィールドノーツとVTRにより分析した。分析の際には、収集した質的データをM-GTAの手続きをもとに解釈的に考察し、質的データを意味のあるまとまりとして理論抽出し、文章化した。

なお、分析した結果は以下の手続きを踏んで整理し、その抜粋を本論文に掲載した。

①質的データの収集

インタビューを通して得られた音声データを、すべてテープ起こしをして逐語録にした。

観察した授業をビデオに録画し、必要な箇所のフィールドノーツを作成した。

②収集した質的データを分析・解釈する

②-a：①で得られたデータを解釈的に分析するため、意味の分かる最小限の単位（原則的に一文ごと、必要に応じて二文程度）に分け、コード化した。コード化した質的データについて研究テーマと関連する箇所に着目し、それらを説明するカテゴリーを生成した。

②-b：カテゴリーの生成に際しては、コード化した質的データの関連性（類似や対極等）を考慮しながら、同一カテゴリー内の質的データのすべてに共通する意味を解釈し、抽象化した。解釈、抽象化する際には、関連する教育学的知見を参考にした。以上のように質的データを根拠としながら教育学的知見を参考にカテゴリー化することで、内容の妥当性を確保しながら分析した。また、カテゴリー生成の際に、調査協力者への内容の確認や特別支援教育を専門とする研究者の助言・指導を受けることで内容の妥当性を手続き的に担保するようにした。

②-c：以上のように生成したカテゴリーを図に整理してまとめた。

③分析・解釈した結果を文章化する

分析・解釈した結果を整理し、表にまとめ、その内容を文章化した。なお、文章化する際に、上記の手続きをふんで得られた逐語録データは以下のようにナンバリングして示した。

- ・データの種類（インタビューはI、フィールドノーツはF）
- ・データの番号（データが複数ある場合には順番を①～③で示した）
- ・話者の特定（F）
- ・発話の番号（1～40）

たとえば、(I①-F8)という表記があった場合には、インタビュー（I）の1回目のF教諭の8番目の発話ということの意味している。なお、論文ではすべての発話を掲載することができないため、

論文で検討したいと考えている点について発言している箇所を取り上げ、一覧表に示した。このとき、該当する箇所を1部のみ抜粋することになるが、出来る限り、同一の話者が同じ視点で語っている箇所を抜き出すこととし、恣意的に表を作成することのないように留意した。

結果

(1) カテゴリー図の生成

上記の方法でF教諭のインタビュー及びフィールドノーツをコード化し、カテゴリー化した結果、以下のようなカテゴリー図となった(表2)。そして、この表に示した内容を文章化し、理論化したところ、次節以後のようになった。

表2 インタビュー結果のカテゴリー図

カテゴリー	概念	具体例(ヴァリエーション)
協働活動の中に学習を位置づける	文化的実践を通し感覚・知覚的要素を取り入れる	<ul style="list-style-type: none"> ○ガーナのゲストティーチャーの授業で初めて触れるものの喜びとか自分の予想を超えるものに出会った瞬間の喜び (I①-F-3) ○(ガーナ料理の)調理場面で大量の唐辛子を入れたにもかかわらず美味しく食べることができた驚き (I①-F-4) ○自分で触って感じたものを、特徴として取り出すという授業は自分から、(子どもが)動いてやった (I①-F-21) ○ボウリングのピンの中にあずきを入れ、倒れた時に音がでるようにする (I②-F-3) ○コップを重ねる (I③-F-5)
	協働的な活動から役割の意識へ	<ul style="list-style-type: none"> ○個別の目標や教材を掛け合わせるとボウリングができる (I②-F-3) ○ボウリングの過程の中で(個別の)目標を達成する形が良い (I③-F-4-2) ○全体目標「みんなで協力してボウリングをしよう」(FN①-F-1) ○みんなが携わることが一番楽しいと気付かせる授業 (I②-F-9) ○みんなで意識してグループをして「学び合い」が(授業の)方針 (I③-F-2-1) ○「学び合いの場」、互いに見たり、協力し達成する (I③-F-2-2) ○仲間作り、仲間と一緒にやった達成感 (I②-F-2-2) ○文脈の中に一人一人を位置づけ、目標を達成する方が良い (I③-F-2-3) ○全員が一つの目的に向かって、やっていく方が良い (I③-F-2-4) ○全体目標「みんなで協力してボウリングをしよう」(FN①-F-1) ○個別の目標をもとに係を設定している (FN①-F-2)
	期待から切迫感を生み出す	<ul style="list-style-type: none"> ○(活動に)興味を示さない子どもには、(教師が)一緒にやったり、友だちを巻き込んだりした (I①-F-23) ○これができないとボウリングができない、だから頑張ろうねという話し方で(子どもの)認知面を刺激している (I③-F-4-3) ○仕事を頼まれたときに頼られる存在になることを信じている (I②-F-5) ○「みんな目標を達成すると楽しくボウリングができるよ」(FN①-F-)

	<ul style="list-style-type: none"> ○思わぬ所でこんなに感謝されるんだという驚き (I①-F-8) ○販売活動で「ありがとう」と言われて笑顔になった (I①-F-2) ○販売で活躍した友だちの雰囲気を感じ、みんな頑張っていた (I①-F-11) ○「～さんが準備やってくれたから、この授業ができるんだね」 (I③-F-2) ○自分が学ばなくちゃならない、ここはクリアしなくちゃいけないから課題を頑張ろうという目標になる (I③-F-4) ○人のためになったことが(子どもが)間違わないようにしようということに結びついている (I③-F-4-1)
--	---

(2) 協働活動の中に過程に学習を位置づける

① 文化的実践を通し、感覚・知覚的要素を取り入れる

F 教諭は、「授業で初めて触れる物の喜びとか自分の予想を超えるもので出会った喜び」(I①-F-3) や「調理場で大量の唐辛子を入れたにもかかわらず、美味しく食べられたという驚き」(I①-F-4) というように、触覚や味覚等の五感を使った感覚的経験やそこから生まれる喜びや驚きといったような知覚や情動的側面が子どもの学習にとって重要であると考えていた。実際の授業づくりにおいても、「個別の目標や教材を掛け合わせるとボウリングができる」(I②-F-3) というように、グループの子どもたちの個別の学習内容を重視しつつも、子どもが実際に経験したことのある「ボウリング」という文化的活動で包含していた。このようにボウリングを取り入れることで、ボールを触る、投げるとして感覚的経験やピンが音を立てながら倒れるといった知覚的経験、また倒れて嬉しいといった情動経験が、授業の中で実際に経験できるようにし、それらと言葉や数(表象)の学習を関連づけるようにしていた(表3)。

表3 文化的実践を通し、感覚・知覚的要素を取り入れる

<ul style="list-style-type: none"> ○ガーナのゲストティーチャーの授業で初めて触れるものの喜びとか自分の予想を超えるものに出会った瞬間の喜び (I①-F-3) ○(ガーナ料理の)調理場で大量の唐辛子を入れたにもかかわらず美味しく食べることができた驚き (I①-F-4) ○自分で触って感じたものを、特徴として取り出すという授業は自分から、(子どもが)動いてやった (I①-F-21) ○ボウリングのピンの中にあずきを入れ、倒れた時に音がでるようにする (I②-F-3) ○コップを重ねる (I③-F-5)
--

② 協働的な活動から役割の意識へ

さらに、『みんなで協力してボウリングをしよう』(表4)と黒板に全体目標として掲示することで、子どもたちが常に全体目標を意識できるように工夫し、集団の中で子ども同士が協働する場面を意図的に設定していた。また、それを子ども自身に意識化できるように工夫することで、授業を『学び合いの場』、互いに見たり、協力し達成する場として成立させ、国語・数学の学習を協働的な学習として展開していた(I③-F-2-2)。このような協働的な学習を通し、「みんなが携わることが一番楽しいと気付かせる授業」(I②-F-9)を実践することで、「仲間作り、仲間と一緒にやっ

た達成感」(I②-F-2-2)を味わうことができるようにしていた(表5)。

また、F教諭は、「全員が一つの目的に向かって、やっていく方が良い」(I③-F-2-4)とし、目的を共有することや「文脈の中に一人一人を位置づけ、目的を達成する方が良い」(I③-F-2-3)というように、目的達成のための役割の分担を重視していた。実際の授業の中で、子どもに「ボールを並べる」「ピンを作る」「ピンを並べる」「メダルを並べる」(表6)というように個々の学習内容を、子どもが分担する係内容として位置づけていた。つまり、F教諭は、役割を媒介させることで、個別の国語・数学の課題を集団における協働活動に位置づけ直していると言うことができる。F教諭は、授業場面で、子どもたちの準備が整い、ボウリングを始めるときに「みんなで頑張る準備を協力してやってくれたので、『ボウリング』やりたいと思います」のように、個別の国語・数学の学習の成果としてではなく、学習の協働的な側面を積極的に評価していた。実際に、その場面で、ある子どもは、自分が準備したピンを何度も指差し、自分の学習の成果を積極的に発信する様子も見られた(表6)。

以上のように、F教諭は、協働的に学習を展開する中で、学習課題を協働的活動に位置づけ、課題への取り組みを役割として子どもに提示していた。つまり、学習を役割を通して協働的活動の中での意味ある活動として取り組むようにしていた。

表4 国語・数学「ボウリングをしよう」板書

単元名：ボウリングをしよう	全体目標：みんなで協力してボウリングをする
<ul style="list-style-type: none"> ・上下を判断してボールを準備する ・説明を聞いて移動ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・動作を表す絵カードをとる。 ・ある、ないを判断してピンの準備をする
	<ul style="list-style-type: none"> ・説明を聞いてボウリングの準備をする ・印をよく見ておもりをいれる

表5 協働的に学習する

<ul style="list-style-type: none"> ○みんなで意識してグループをして「学び合い」が(授業の)方針(I③-F-2-1) ○個別の目標や教材を掛け合わせるとボウリングができる(I②-F-3) ○ボウリングの過程の中で(個別の)目標を達成する形が良い(I③-F-4-2) ○全体目標「みんなで協力してボウリングをしよう」(FN①-F-1) ○「学び合いの場」, 互いに見たり, 協力し達成する(I③-F-2-2) ○みんなが携わることが一番楽しいと気付かせる授業(I②-F-9) ○仲間作り, 仲間と一緒にやった達成感(I②-F-2-2)
--

表6 国語・数学「ボウリングをしよう」準備からボウリング開始の場面

教師の働きかけ	生徒の反応
個別の学習（「ボールを並べる」「ピンを作る」「ピンを並べる」「メダルを並べる」）が終了し、「ボウリング」を始める場面	
<p>「みんなで頑張って準備を協力してやってくれたので、「ボウリング」やりたいと思います。」</p> <p>「では、一回戦」</p> <p>「では、Eさん、おねがいします」</p>	<p>F児・H児教師の方を見ている E児は、教師の説明聞きながら、自分が準備した物を指差ししている。</p> <p>E児は笑顔で応答</p>

表7 協働から役割

<ul style="list-style-type: none"> ○文脈の中に一人一人を位置づけ、目標を達成する方が良い (I③-F-2-3) ○全員が一つの目的に向かって、やっていく方が良い (I③-F-2-4) ○全体目標「みんなで協力してボウリングをしよう」(FN①-F-1) ○個別の目標をもとに係を設定している (FN①-F-2)
--

③期待から切迫感を生み出す

さらに、F教諭は、「子どもが生き生き活動していた授業について」という質問に対し、高等部の作業学習の製品販売会でのエピソードを取り上げ、子どもが「販売活動で『ありがとう』と言われて笑顔になった」(I①-F-2)「思わぬ所でこんなに感謝されるんだという驚き」(I①-F-8)のような周囲の人から感謝を受けること、つまり期待されて何かに取り組むことが「販売で活躍した友だちの雰囲気を感じ、みんな頑張っていた」(I①-F-11)というように子どもの意欲的な学習につながるととらえていた。そのため、F教諭は、周囲の人から期待を受けるような機会を授業の中に設定することで、子どもを意欲的に学習できるようにしていた。

実際の授業場面で、F教諭は「みんな目標を達成すると楽しくボウリングができるよ」(FN①-F-36)や「～さんが準備してくれたから、この授業ができるんだね」(I③-F-2)のような言葉かけを活動の中で行い、子どもに教師や仲間の期待を受ける機会を意図的に設定していた。また、F教諭は、「これができないとボウリングができない、だから頑張ろうねという話し方で(子どもの)認知面を刺激している」(I③-F-4-3)というように、期待を受け、意欲的に活動するまでに、子ども中に「頑張らないとできないので頑張ろう」といった切迫感を感じる過程をつくり出していた。そのような切迫感を感じ、学習することで、「認知の側面を刺激している」というように認知発達にも関連すると捉えていた。

つまり、F教諭は、ボウリングのために頑張ろうねというように、教師や周囲の仲間の期待を受け、切迫感を感じることが、混融された様々な要素と新しい学習内容の結びつきを促進すると考えていると言える。また、「人のためになったことが(子どもが)間違わないようにしようということに結びついている」(I③-F-4-1)というように、子どもは期待を受け、切迫感を感じることで、自

<p>「ここに立つよ。ここで準備するよ」 「よく話を聞いていたと思います」</p> <p>「はなまるです」 「では、最後、みんなで挨拶して終わりにしたいと思います」</p>	<p>H児は笑顔</p>
--	--------------

考察

本研究は、知的障害特別支援学校の経験豊富なF教諭の実践をM-GTAを参考にし、知的障害教育におけるアクティブラーニング授業について①感覚・知覚・表象の混融と②切迫感の二つの視点から質的に分析した。その結果を総括すると以下ようになった。

まず、感覚・知覚・表象の混融については、F教諭は、ボウリングという直接経験したことのあつた文化的な活動を授業に取り入れることで、ボウリングの球の大きさや重さ、さわり心地といった触感などの感覚体験やボールを投げる、ピンが倒れる、ピンが元に戻るなどの知覚体験とピンの位置や数などの表象が結びつくようにしていた。

つまり、F教諭は、授業において子どもが実際に経験したことのあつた文化的実践を取り入れることで、授業に感覚・知覚的要素と学習内容つまり表象を関連づけることで、混融した状況を生み出していた。このような混融した状況の中で学習することで子どものこれまでの感覚・知覚体験が学習の成果と授業における新しい表象が結びつく前提を整えていたとすることができる。

次に、切迫感については、F教諭は、授業にボウリングの準備の場面を取り入れ、一対一対応が課題の場合には、ピンを印の上に置く係にするなど、準備分担に学習課題を取り入れることで、学習を役割の遂行として位置づけていた。このように学習を役割の遂行とし、周囲の人からの期待を受けることで、「間違わないようにやらなければ」という課題に対する切迫感を生み出していた。

このようにF教諭は、授業に「ボウリング」のような子どもの身近な文化的活動を協働で取り組む状況を設定することで、感覚・知覚・表象を混融させていた。また、役割を通し、学習課題に取り組むことで、周囲の人の期待を受ける機会を設け、学習に対する切迫感を生み出していた。

以上のように、経験豊富なミドル教師は、アクティブラーニング授業、つまり子どもの知識や経験の関連づけ、深い学びを実践するために、授業に文化的な協働活動を取り入れ、感覚・知覚・表象を混融させ、役割を通した課題遂行への切迫感を生み出すことで、知的障害の子どもへのアクティブラーニング授業を実践していたということが明らかになった。

ただし、本研究では、授業で学習した内容と子どもの既存の知識や経験がどのように結びつき、学びが深くなったのかという具体的な学習成果までは明らかにできなかった。今後、深い学びの具体的な内容についても明らかにする必要がある。この点については、授業観察を継続して実施し、質的データを蓄積すること、また授業場面以外での子どもの変容についても観察することなど、本研究で得られた知見を深める必要があると考える。

引用文献

- 新井英靖. 2019. 「言葉の理解と活用に困難を伴う子どもの国語の指導—記憶と知覚の接面を創り出す授業づくり—」第134回全国大学国語教育学会（大阪教育大学）課題研究授業発表資料
- 新井英靖. 2018. 「中学校におけるインクルーシブ授業と教科学習の意義—情緒不安定な中学生に対する教科学習の指導から—」『インクルーシブ授業の国際比較研究』 福村出版 88-95
- 木下康仁. 2003. 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的研究への誘い』（弘文堂）.
- 溝上慎一. 2014. 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（東信堂）
- 文部科学省. 2018. 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編』