

高等部知的障害教育部門における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実践に関する研究

— 「職業」における思考する活動を通して —

外 崎 直 美

学習指導要領改訂に伴い、主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善が特別支援学校においても求められている。本研究では、知的障害のある生徒が授業の中で思考及び判断するための指導方法の工夫が主体的・対話的で深い学びの実現につながると考え、その有効性を検証した。その結果、考え方の枠組みを提示することが主体的・対話的な学びに有効であることが分かった。また、深い学びにつなげるための課題を整理した。

はじめに

平成29年4月に、「特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」、平成30年7月には「高等学校学習指導要領」が告示された。学習指導要領の改訂において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が求められている。

これに先駆けて、平成28年12月の中央教育審議会による「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）」（以下、「答申」という）では、特別支援学校の指導方法の改善・充実について、「アクティブ・ラーニングの視点からの指導方法の見直しについては、子供たちが思考し、判断し、表現していく学びの過程が重要となるが、障害のために思考し、判断し、表現することへの困難さのある子供たちについても、障害の状態等に留意して、『主体的・対話的で深い学び』を実現することを目指し、これらの困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことが求められる」（中央教育審議会 2016 p.115-116）と示されている。

研究の目的

本研究は、答申を踏まえ、特別支援学校高等部知的障害教育部門における主体的・対話的で深い学びの実現を目指し、生徒の思考を促す指導方法の工夫について実践を通してその有効性を検証する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 主体的・対話的で深い学びの視点

1 神奈川県立湘南養護学校

研究分野（授業改善推進研究 特別支援学校における主体的・対話的で深い学び）

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）』では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容について、「①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点。②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点。③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点。」（文部科学省 2018）という三つの視点に立った授業改善を行うことの重要性が示されている。

また、答申では「これら『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である」（中央教育審議会 2016 p.50）と示されている。

明官は「主体的・対話的で深い学びと言われるアクティブ・ラーニングを知的障害教育で考えるとき、各教科の見方・考え方だけでなく、学んだことを搬化させる過程等を通して深い学びをとらえ、実践の中で明らかにすること」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.198）を今後の実践の課題として述べている。

(2) 知的障害のある生徒の学習上の特性

『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)』では、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、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生かすことが難しいことが挙げられる」「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い」「抽象的な内容の指導よりも、実際の生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である」(文部科学省2018)と示されている。

また、武富他は、「知的障害のある生徒にとっては、『考える』ことの具体的な内容が分からないと考えるにいたり、必要に応じて『考える』ための方法や基準の提示がなければ思考したり判断することが難しい場合がある」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.90)と述べている。

(3) 知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた指導方法

これらの特性に合わせた指導方法について、丹野は、「単元のゴールを分かりやすく具体的に示すことにより学習の過程について、見通しをもてるようにすることなども必須」(丹野 2017 p.4)と、ゴールの具体性の大切さを指摘している。

また、竹林地は、「実際の生活に応用できる知識や技能を身につけるためには、授業(学習)のプロセス自体を課題解決のプロセスにすることが不可欠」(竹林地2018)としている。愛媛大学教育学部附属特別支援学校は、思考を働かせて力を発揮し課題解決に取り組む姿について、「生きる力を育てるためには、課題解決の過程で十分に思考を働かせ、考える力・判断する力を育てる必要があると考えた。」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 p.93-94)と述べ、課題解決の過程で思考を働かせることの大切さを指摘している。

所属校高等部においてはこれまでも、生活に役立つ内容を扱ってきたが、生徒が授業以外の場面とのつながりを考えて応用することや、学んだことを自分から生活にいかそうとすることまでは難しかったと考える。日常生活において習慣となっていない場面では指示を待って行動する生徒が多く、自分で思考して気付いたり、自分で解決できない時には援助を求める判断をしたりする等の力が必要と感じられた。

これまでに述べた学習上の特性や所属校の生徒の学習状況を踏まえ、知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びにつなげるために、障害特性に配慮し、生徒が思考したり判断したりできる指導方法の工夫を検討することが重要と考えた。

そこで本研究では、検討する授業場面として、所属校高等部の「職業」を設定した。対象としたグループは福祉事業所を進路先として希望している。「職業」

の授業では、年間を通して、身だしなみ、あいさつ、報告等の社会人として必要とされるマナーを、作製活動を行いながら実践的に身に付ける学習を繰り返している。「職業」の授業を選択したのは、作業の目的を理解して見通しをもって取り組むことや、正誤の判断や仕上がり意識が求められ、知的障害のある生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学びの方法の検討に適していると考えたためである。

2 研究の仮説

以上を踏まえ、次の仮説を立てた。

- | |
|--|
| ①生徒に分かりやすい目的を提示することで、主体的に学びに向かうことができるのではないかと。 |
| ②見本と比べたり、教員や他の生徒の視点をすることで、工夫したり、判断したりする力が身に付くのではないかと。 |
| ③「何が分かったか」「教員からどんなアドバイスを受けたか」等を考えさせる振り返りを行うことで、次の学びにつながるのではないかと。 |

3 仮説検証の手立て

上記の仮説を授業実践で検証するために、手立てとして次の点を工夫した。

(1) 目的の提示の工夫

これまで、学習活動の見通しを提示してきたが、本研究の実践は、主体的な学びが促進されるように、作製するものが何に使われるものかという目的を、意識したりイメージを持ったりできるようにした。その工夫として目的を映像で示したり、プレゼントしたい相手を自分で選ぶ形にしたりと活動の目的を提示することで、生徒が学習の意味を理解しやすいと考えた。

(2) 思考する場面の設定の工夫

これまでは教員が、使う道具や手順、見本の提示をしていた。本研究の実践は、対話的な学びが促進されるようにいくつかの作製見本に実際に触れて、「一番見やすい物はどれか」を生徒が考えて選べるようにし、ホチキスの留め方や位置について意見を出し合うようにした。「見やすい物」のポイントは生徒たちから出された理由に意味付けを行いながら作製場面で意識できるように教師が提示した。さらに、作製した物を届けた後に他者からの感想を聞き、さらに気を付けるポイントを意識できるように工夫した。また、教員の働き掛けの工夫として、言葉を掛けすぎずに生徒同士のやり取りを中心とすることや、生徒に気付かせるような言葉掛けや見本の提示を行った。

(3) 振り返りの工夫

個人の振り返りに焦点を当て、「どこに気を付けたか」「どのようにするとうまくいったか」「どんなアドバイスを受けたか」等、具体的な振り返りを行うことで、次の別の品物の作製の際の工夫につなげるこ

ができると考えた。

出来栄の確認の際に気を付けた点を教員が問い掛け、次に気を付ける点や、生徒の気づきに対し即時のフィードバックや意味付けを行った。

(4) 学びをいかす場面の設定の工夫

単元づくりの際、作製物を変え、学びをいかす場面を設定した。学びをいかす場面を意図的に設定することで、般化につながる学習ができると考えた。

4 検証授業について

(1) 検証授業の概要

【対象】 A特別支援学校高等部知的障害教育部門
2年生 生徒6名（以下生徒A～Fとする）

【単元名】 責任をもって働こう！

【単元の指導計画】（第1表）

【単元目標】

- ・作業に必要な道具や方法を選択することができる。
- ・作業結果の良、不良の判断をすることができる。
- ・責任をもって作業することができる。

【単元の評価規準】（第2表）

第1表 単元の指導計画

評価の観点	評価規準
知識・技能	①手順を理解して作業を進めている。 ②良品を作製するポイントを理解している。
思考・判断・表現	①必要な道具を選び、その理由を考え表現している。 ②作製見本から良品を選び、その理由を考え伝えている。 ③良品であるか、不良品であるかを判断している。
主体的に学習に取り組む態度	①よくできたところ、気を付けたところなどを振り返り次につなげている。 ②学んだことを別の作業場面でもいかそうとしている。

第2表 単元の評価規準

時	学習活動	内容
1	「道具とやり方を考えよう」 ・どんな道具が必要か考える。 ・どんな方法が良いか考える。	資料の丁合
2	「出来上がりの〇×を考えよう」 ・一番良い物はどれか選ぶ。 ・良品と不良品の違いに気付く。	
3	「作ってみよう」 ・自分で確かめながら仕事をする。	
4	「良い製品を作ろう」 ・自分で確かめながら仕事をする。 ・他者からの感想を聞いてさらに仕上がりを意識して作る。	メモ帳の作製
5	「作ってみよう」 ・新しい仕事の仕方考える。	
6	「良い製品を作ろう」 ・自分で確かめながら仕事をする。	

(2) 検証授業の様子と結果

単元の評価規準（第2表）に沿った教員による学習状況の記録、動画での学びの様子の記録、生徒による振り返りシートの記入内容で分析を行った。

ア 目的の提示

まず、映像で示したり、プレゼントする相手を決めたりして取り組んだことで、下記の様子が見られた。

D「あ。〇〇事業所。俺だ俺。」
F「〇〇先生が喜んでたよ。次は電話用のメモ帳を作りましょう。」

生徒にとって身近な存在である放課後支援事業所や教員に渡すことを理解したことで、生徒の作製に対する意欲が湧いた。また、教員が喜んでる姿を見て、さらに意欲が湧いたと考える。

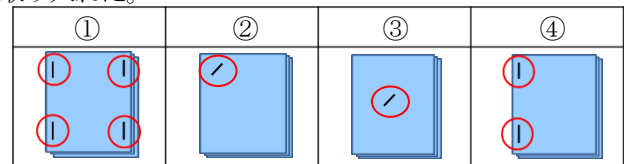
イ 思考の様子

(ア) 第1時「道具とやり方を考えよう(道具)」

ホチキス、セロハンテープ、のりの3種類を提示した。一人が「ホチキス」と答えると、他の生徒も同じように答え、自分の考えを基にしている意見とはなっていない。目的に合わせて選ぶという経験の少なさ、語彙の少なさが表れた。

(イ) 第1時「道具とやり方を考えよう(留め方)」

第1図のように①～④の異なる個所をホチキス留めた4種類の作製見本に実際に触れ、見比べる活動を取り入れた。



第1図 留め方の具体例

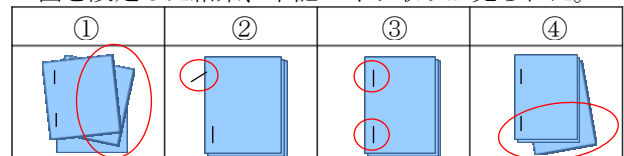
その結果、下記の生徒の言動が見られた。

E「重ねた方が見る人が分かりやすいから。」
「説明良かったですか？まだ、なんか…」
「あ、僕の意見書いてくれてる。」

自分で考えて、理由を伝えるということについて、経験の少なさ、自信の無さがうかがえる。しかし、本人の意見を教員が板書したことで受け入れられたということが分かり、安心できた様子が見られた。他の生徒も、「まとめて留めた方が良い」等、意見を言うことができた。この場面では②と④でどちらを選ぶべきか、意見が分かれた。サブティーチャーも意見を出し、最終的に④の方法で行うこととしたが、生徒の意見をいかしきることには至らなかった。

(ウ) 第2時「出来上がりの〇×を考えよう」

2人組で第2図①～④の作製見本に触れ、考える場面を設定した結果、下記のやり取りが見られた。



第2図 作製見本の具体例

・生徒A・B

普段交流の少ないペアではあるが、同意を求めするために語り掛ける等、生徒同士だけでやり取りする様子が見られた。また、前回と同様の方法で行ったため、違いに気付くのが早くなり、理由もすぐに伝えられるようになっていた。

・生徒C・D

自分たちで作製見本を見たり、触れたりするだけでは判断が難しいペアである為、第2図②を判断する時に、教員と一緒に開いて、ホチキスの針が外れてしまうことを実際に体験することで「ダメ！取れちゃダメよ。」「バツだ。ここが変。」と不良品であることに気付くことができた。

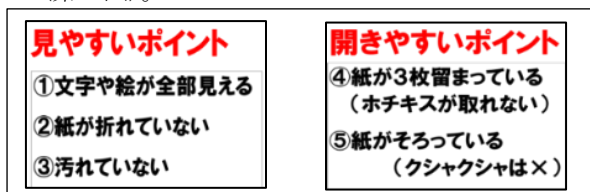
・生徒E・F

生徒同士のやり取りに任せ、教員は見守ることとした。第2図②の作製見本に触れている場面では、以下のようなやり取りが見られた。

F「見やすいから丸だな。」
E「丸？ここがねえ、ちょっと。」
F「丸だろ。」
E「このクリップが外れてるんだよね。」
F「あー。これ留めてないね。ちゃんと。」

作製見本を通して友達とやり取りを行い、自分が気付いていない新たな視点を獲得の様子が見られた。気付きの点を相手に伝えることもできた。

第1時、第2時の活動を通して、生徒から出た「見やすい」「開きやすい」という発言と、生徒から出た理由を教員がまとめて作製場面で活用できるよう提示した(第3図)。



第3図 良品を作るためのポイント

ウ 実践での生徒の思考の様子

試作と製品の作製の過程では、次のような様子が見られた(第3表・第4表)。

第3表 教員による学習状況の記録

「良品を作製するポイントを理解している」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	△	欠	△	○	○
B	△	○	○	○	○	○
C	△	○	△	○	○	○
D	△	○	○	○	○	○
E	△	○	○	○	○	○
F	△	○	欠	欠	○	○

第4表 教員による学習状況の自由記述

C…3回目の授業で、「文字が全部見える」というポイントを伝えるとホチキスを留めた瞬間に冊子を開き自ら確認していた。

D…どこに留めるか、自分でシートを見て確認しながら行っていた。

試作品に触れたことで、どのようにすると、良品になるのかを判断できていたと捉えられる(第4表)。

作製見本からは、良品、不良品がどのようなものであるかの判断をすることができたが、手指の操作性の課題もあり、自分達で作ってみると難しさがあった。しかし、どのようにしたらうまくいくのか、作って確かめることを繰り返し行っている様子が見られた。

6人中4人の生徒が、試作した後、出来栄を自分で確かめている様子が見られた。また、試作を始める時に、手元にある見本のイラストを手掛かりにしている様子も見られた。

試作の場面では次のようなやり取りが見られた。

・生徒E・F

E「あーだめだ。」
F「校長先生のココに入っちゃってんじやん。」

生徒Fは、不良品になっている理由を生徒Eに指摘している様子が見られた。生徒2人にどのようにしたらうまくいくのかという工夫を任せる場面としたが、解決するには難しさが見られた。

生徒Eは作製を繰り返すことで、第3図のポイントを活用して良品を作製することができるようになった。出来栄を確かめる場面で、ホチキスを留める間隔を意識するようになり、下記のようにより良い製品を作ろうと、教員とやり取りをする様子が見られ、自分で納得ができる仕上りの良い製品をつくることができた。

・生徒E・教員

E「だめだ、上が出る。」
教員「必ず上は出るから。」
「もうちょっと上の方が良かったかな。」
E「そうそう、そういうこと。」
教員「でも、字は見えるから。」
E「お！できた！うまくいったじゃん俺。」
「ほらもうちょっと上。さっきよりは、ちょっともうちょっと、ちょっとだけ上にしたから。」

第5表 教員による学習状況の記録

「良品であるか、不良品であるかを判断している」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	△	欠	○	○	△
B	○	○	○	○	○	○
C	△	○	○	◎	◎	◎
D	△	△	△	○	○	◎
E	○	○	○	◎	△	◎
F	○	○	△	欠	欠	△

第6表 教員による学習状況の自由記述

E…「角が合っていない」など、確認の際に気付くことができる。

生徒Eは、確認の際に自分で不良品になることに気付くことができた(第6表)。また、第4時と第6時が

◎になっており、試行錯誤して作製した結果、自信が出てきたと捉えられる。しかし、第5時には△になっており、作製物の変化に対応することの難しさが表れ、一時的に下がっている(第5表)。ほとんどの生徒が教員と一緒に出来栄を確かめており、自分で判断ができるまでには至らなかった。

エ 振り返り

振り返りの工夫を行った結果、次のような様子が見られた(第7表)。

第7表 教員による学習状況の記録

「よくできたところ、気を付けたところなどを振り返り、次につなげている」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	1	2	3	4	5	6
A	△	○	欠	○	○	○
B	△	△	○	○	○	○
C	△	△	○	○	○	○
D	△	○	○	○	○	○
E	○	○	◎	△	○	○
F	○	○	○	欠	欠	○

また、生徒による振り返りシートには次のような記述が見られた(仮名遣い等は原文のまま)。

○先生からアドバイスされたことを書こう。

E ホチキスのぼしょをもじを見る。

A ほちきすをとめるところを考える。

○見やすく作るポイントで分かったことを書こう。

E かみをそろえる。

かどちよ合わせる。

A ぺらぺらにならないように考える。

○感想を書こう。

A みじかくやってよかった。

ホチキスをみじかくやるとテップをとめる。

生徒が自分なりの表現でうまくやる方法が分かったことを、記述している様子が見られた。このように、振り返りシートの項目を具体的にすることで、これまで「頑張った」や「楽しかった」という表現にとどまっていた振り返りに変化が見られた。

オ 学びをいかす

学びをいかす場面の設定を行った結果、次のような様子が見られた(第8表・第9表)。

第8表 教員による学習状況の記録

「学んだことを別の作業場面でもいかそうとしている」

(◎十分評価できる ○概ね評価できる △努力を要する)

生徒	5	6
A	△	△
B	○	○
C	△	△
D	△	△
E	○	○
F	欠	○

第9表 教員による学習状況の記録

A…「見本が欲しい」と自ら伝えることができた。
B…ホチキスを留めるときに気を付けるポイントを意識して行っていた。

振り返りで行ったうまく作製する方法を取り入れて行ったり、前時に気を付けたポイントを覚えていて取り組んだり、作製物が変わっても学びをいかす生徒は数名見られた。しかし、第8表の△が示すように、学習したことのすべての要素を別の場面でいかすことは難しい生徒も見られた(第8表)。

5 考察

実践の結果から、主体的な学び、対話的な学び、深い学びの手立てについて考察する。

(1) 主体的な学び

4(2)アの結果から、目的や学習のつながりを意識できることで、学習に対する意欲が高まり、生徒の「やってみよう」という気持ちが育まれることが分かった。また、4(2)エの結果から、具体的な振り返りを行うことで「もっとやってみよう」という気持ちが表れ、次につなげられることが分かった。また、4(2)イ(イ)の渡す相手のことを意識した発言から、目的の提示が有効であったと考える。

(2) 対話的な学び

判断するための分かりやすい基準を提示することで生徒同士や、教員との対話が生まれることが分かった。また、自分から作製方法や出来栄を確かめる姿が見られたり、良品を作ろうと試行錯誤するなど、考えが広がったり深まったりする様子が見られたことから、違いに気付きやすい選択肢の提示が有効であったと考えられる。しかし、良品を作るためのポイントの精選や、自分で判断ができるまでの手立てにさらに工夫が必要であると考え。4(2)ウの生徒Eと教員とのやり取りでは、本人が自分で工夫をしたことを教員と共有したことで、達成感につながったと考えられる。一方で、生徒が工夫していた点を教員が他の生徒に紹介することで、他の生徒の考えがより広がる場面でもあった。さらに、4(2)イ(イ)は思考・判断・表現につなげるために生徒の意見を最大限にいかす方法について、4(2)ウの生徒E・Fのやり取りでは確かな知識・技能につなげるために生徒の気づきをフィードバックする方法について、どちらも教員の働き掛けに、より工夫が必要であると考えられた。

(3) 深い学び

4(2)エの結果から、具体的な振り返りを行うことで、次の学習にいかすための理解が深まることが分かった。また、学びを生活にいかすために、単元の前半で学んだことを後半で活用できる単元構成が有効であったと考える。実際の生活場面にいかすためには、作業学習や現場実習と関連させて今後も継続的に指導する必要があると考える。名古屋は、「『主体的・対話的で深い学び』も、育成を目指す資質・能力が子供一人ひとりに確かに養われるための学びの視点である」(名古屋2018)と述べている。また、丹野は、「学校段階で育

成を目指す資質・能力は、汎用的であることが必要である」「本質的な意義を理解できるようにしておけば、様々な場面で活用できる生きる力となる」(丹野 2017 p.6)と述べている。本研究では、育成を目指す資質・能力につながる単元目標の達成に不十分な点もあったことから、学習の本質的な意義の理解という側面では改善の余地も残された。

研究のまとめ

1 研究の成果

思考を促す授業展開を意図的に設定し、生徒が実際に触れたり感じたりすることで、作製活動、他の生徒や教員とのやり取り、自分での試行錯誤を通して考えを広げ深める様子が見られた。さらに、学習を振り返ることにより主体的な学びの姿が見られ、一つひとつの作業を考えながら行う主体的・対話的な学びが実現できたと考える。また、授業実践後の教員の振り返りでは「考える時間を作ったことで『なんとなく』や『適当に留めればいいや』ということが少なくなると思った」「補助具を使って場所を確認できればいいんじゃないかと安易に考えていた」「題材として、生徒が自分でもフィードバックしやすかったのではないかな」等が挙げられ、教員の指導観にも変化がうかがえた。

2 今後の課題と展望

今回の検証授業では、主体的・対話的に学ぶことは実践できたが、深い学びの側面には不十分さがあり、さらに授業改善に努める必要があることが分かった。明官は「『主体的・対話的で深い学び』を実現するための授業改善において、学習評価の充実は不可欠」であり、「『この授業で何を学ぶのか、どんな力をつけるのか』、教員も子どもも具体的に意識することが必要」(明官 2018)と述べている。

このことから、単元を通して身に付けさせたい力をより具体的にすることと、生徒が思考したり理解を深めたりするには多くの時間が必要であることから、余裕を持たせた単元構成が必要であると考えた。また、本研究での教員による学習状況の記録が、記録者の主観的な記述になった部分があり、個々に合わせた評価規準を教員間で共通認識しておくことも重要と考えられた。

おわりに

本研究を通して得た成果と課題をいかに、生徒が思考するための、教員の発問や働き掛けの工夫をさらに検討し、今後も教材研究に努めたい。本研究に協力いただいた所属校の皆様に深く感謝申し上げる。

引用文献

- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年 5月取得)
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2018 「育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成 知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの活用」 ジアース教育新社
- 文部科学省 『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)』(平成30年3月) 開隆堂出版社 p.26
- 文部科学省 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)』(平成30年3月) 開隆堂出版社 p.251
- 丹野哲也 2017 「知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』12月号)
- 竹林地毅 2018 「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善～課題解決のプロセスがある単元・授業の展開～」(明治図書出版 『特別支援教育の実践情報』10/11月号) p.62
- 名古屋恒彦 2018 「『育成を目指す資質・能力』を踏まえた授業づくりと単元づくり」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』3月号) p.8
- 明官茂 2018 「アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業づくり」(学研プラス 『実践障害時教育』4月号) p.20

参考文献

- 広島県立教育センター 2017 『特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方』
http://www.hiroshima-c.ed.jp/center-new/kenkyu/shoin/h29_shoin/h29_104.pdf (2018年5月取得)
- 田中新一郎 2016 『知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成するための授業の工夫』
http://www.hiroshima-c.ed.jp/center-new/kenkyu/chouken/h28_kouki/kou24.pdf (2018年5月取得)
- 三浦光哉 2017 『特別支援教育のアクティブラーニング』 ジアース教育新社
- 加藤公史 2018 「『内面の働く確かな学び』のある授業を通して、キャリア発達を支援する」(東洋館出版社 『特別支援教育研究』3月号) p.16