

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に向けた授業改善

— 「作業学習」における深い学びの姿の言語化と共有を通して —

末吉 直美¹

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が特別支援学校でも求められている。知的障害教育では、多様な実態や障害特性などから、子どもの実態に応じた深い学びの実践が課題として挙げられる。本研究では授業者の思考に注目し、「深い学びの姿」の言語化を行った。さらに、授業者集団で共有し支援の手立てを実践していくことで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善において成果が得られた。

はじめに

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部)』(以下、「総則編」という)では、「児童生徒に求められる資質・能力を育むために、児童生徒の実態、指導の内容に応じ、『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の視点から授業改善を図ることが重要である」(文部科学省 2018 p. 251)と示され、特別支援学校においても「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。「主体的・対話的で深い学び」は、今回の改訂で整理された資質・能力の三つの柱を育成するためのものであり、「総則編」では、「これら三つの柱は、学習の過程を通して相互に関連し合いながら育成されるものである」(文部科学省 2018 p. 190)と示され、効果的な学習の過程を計画していく必要性が述べられている。

また、『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)』(以下、「各教科等編」という)では、知的障害の特性として知的機能の発達の遅れや適応行動の困難さに触れた上で、教科等の目標を学年別とせず、「段階を設けて示すことにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている」(文部科学省 2018 p. 23)とし、児童・生徒の実態に応じた柔軟な対応が出来ることが示されている。そのため、実態に応じた題材設定や支援の手立ての工夫など、幅広い専門性が必要となり、授業者の力量が求められている。

以上を踏まえ、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

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について、効果的な方法を明らかにすることで、生徒の資質・能力の育成を目指す。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 知的障害教育における深い学びの視点と難しさ

知的障害教育における深い学びの視点について、丹野は「学習活動の本質的な意義に気付くことができるように指導計画を作成し、授業を構成していくことが重要となる」(丹野 2017 p. 6)と指摘し、資質・能力について「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」(丹野 2017 p. 6)と述べている。「各教科等編」では、「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」(文部科学省 2018 p. 26)という学習上の特性があると示されている。そのため、このような特性を理解した上で、効果的な学習活動を計画し、生徒の実態に応じた支援の工夫を踏まえて実践していかなければならない難しさがあると考えられる。

昨年度の所属校高等部では、「『主体的・対話的で深い学び』を実現する授業づくり」の研究に取り組んだ。授業者自身による定期的な振り返りや授業者同士での協議を行うことで環境整備や指導方法の改善ができた。しかし、知的障害のある生徒にとっての深い学びを授業者がどのように捉えたらよいか分からないという意見が多く、その結果、深い学びにつながる授業改善ができたかどうかの判断が難しかった。

昨年度の校内研究にて、中学部からは生徒に身に付けたい力を意識した授業者の働き掛けにより、深い学びにつながる授業改善の例が発表された。しかし、同じ所属校の知的障害教育部門であっても実態が異なる生徒を対象とした授業実践は、そのまま高等部で活用することが難しかった。このことは神山が述べている

1 神奈川県立みどり養護学校
研究分野(授業改善推進研究 特別支援学校)

「個々の児童生徒の実態が特に多様な知的障害のある児童生徒の教育では、他校の授業実践を目の前の児童生徒にそのまま適応することが難しい」（神山 2019）に通じる部分がある。昨年度の所属校での取組から、授業者が目の前の児童・生徒についてどのように深い学びを捉えたらよいかと思考する過程が重要だと感じ、主体的・対話的で深い学びの実現のために、まずは授業者の思考を整理する必要があると考えた。

2 研究の仮説

研究の仮説を、次のように立てた。

知的障害教育における深い学びについて、授業者の思考を言語化し、チームで共有することで、授業者の深い学びへの理解を促すことにつながり主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことができる

3 研究対象

(1) 対象

対象は、A特別支援学校高等部知的障害教育部門における、作業学習・工芸班担当教員8名である。この8名が、本研究におけるチームの構成メンバーとなる。

(2) 授業の概要

【授業名】作業学習(教科「職業」)

【生徒数】13名(1年4名、2年4名、3年5名)

【単元】ていねいに作ろう(9月～11月中旬、全7回)

【単元目標】

- ・道具や材料の特徴を知り、適切な扱い方で製品作りができる。
- ・よりよく作るための工夫について判断しながら製品作りができる。
- ・責任を持って作業に取り組み、報告を通して製品の出来を確認することができる。

【生徒の主な活動内容】

- ・スウェーデン刺しゅう
- ・さをり織り(はた織りの一種)
- ・リボンのブレード編み
- ・ミシンによる製品化作業(巾着やポーチなど)

作業学習とは、作業活動を学習の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する授業である。

4 検証の手立て

(1) 思考の言語化と共有

研究の背景を踏まえ、主体的・対話的で深い学びを通して、資質・能力の三つの柱が相互に関連する姿を目指すために必要な要素を検討した。

まずは、生徒の姿を具体的にイメージすることが重要だと考えた。田村は、「『深い学び』の子供の姿を、具体的に語る事が極めて重要になる」（田村 2018

p. 241 ）、「期待する学びの姿をクリアかつ質の高いものとしてイメージし、描けるかどうかは、そうした姿を実現するために欠かせない」（田村 2018 p. 174）と強調する。つまり、子どもの姿を具体的に語るためには、授業者がイメージを描き出しておくことが必要である。

次に、特別支援学校ではティーム・ティーチングによる指導が多く行われているため、情報の共有が欠かせない。今までも情報共有は行っていたが、課題を明確にすることでより効果的な共有が出来ると考え、授業者自身の思考過程を言語化し、それに対してティーム・ティーチングによる指導を行う授業者集団(以下、チームという)で、多様な視点から検討を加えていく共有の過程を重視することとした。

これらを踏まえ、知的障害教育における深い学びの子どもの姿を授業者がクリアかつ質の高いものとしてイメージし、言語化を通してチームでの共有という過程を経ることで、授業者の深い学びへの理解を促すことにつながると考え、深い学びの姿を明確化し、深い学びの実現のためのアプローチを次の三つに整理した(第1表)。本研究における「深い学びの姿」とは、学習過程を通して、資質・能力の三つの柱が相互に関連し合いながら育成される生徒の姿を表している。

第1表 アプローチの概要

アプローチ1	授業者のイメージを基に生徒の深い学びの姿と支援の手立てを言語化することで、深い学びに向けた実践について課題を明確にする
アプローチ2	多面的に生徒の実態を捉え直すことで、集団としての方向性を踏まえた生徒の深い学びの姿を言語化し共有する
アプローチ3	それぞれの生徒の学びを実現するための支援の手立てについて、多面的な視点で言語化し、共有を通して実践する

(2) 検証の概要

仮説を検証するため、2回のアンケート調査(第8表)を実施した。また、4回の協議会と、協議会や授業を通して、それぞれの授業者やチーム全体に対して、深い学びの姿を明確化し、深い学びの実現のためのアプローチを行った(第2表)。協議会において、筆者はファシリテーターとして参加している。これらの内容について筆者による分析を行った。

ア 分析方法

- ・各協議会での授業者の記述内容の変容を比較。
- ・談話による発言内容の分析。
- ・アンケート調査での回答内容の変容を比較。

第2表 検証の概要

7月	<ul style="list-style-type: none"> アンケート調査1 生徒の実態の共有(協議会1)
8月	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><アプローチ1></p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の個人目標、評価規準の設定(協議会2) 深い学びの姿の言語化(協議会2) 支援の手立ての言語化(協議会2) </div>
9月	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><アプローチ2></p> <ul style="list-style-type: none"> 深い学びの姿の共有(協議会3) </div>
10月	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><アプローチ3></p> <ul style="list-style-type: none"> 支援の手立ての分類と共有(協議会3) 支援の手立ての有効性の共有(協議会4) </div>
11月	<ul style="list-style-type: none"> 言語化に関する振り返り(協議会4) アンケート調査2

なお、言語化や共有に向けた本研究における言葉の定義を、次のように設定した(第3表)。

第3表 言葉の定義

イメージ	生徒の実態や障害特性から、学習活動を通して予想される行動などを、授業者が想像すること
思考	授業者それぞれの考えのこと、また頭の中にある情報をつなぎ合わせたり、具体化したりすること
言語化	授業者がイメージや思考した内容について、情報を整理し意味を持った言葉として表現すること
共有	協議を通して、授業者それぞれの多様な思考を、授業者同士で知り理解しようとする事

5 アプローチ1～3の有効性と考察

(1) アプローチ1の結果と考察

ア 深い学びの姿の言語化

協議会2にて、生徒の実態から考えられる実施単位における生徒の個人目標、評価規準、深い学びの姿について、該当学年の授業者が素案を出し、チームでの検討を行った。今回は、素案の一つを事例として挙げ、授業者たちの課題を分析し考察する。

「必要に応じて、相談することができる力」という生徒Bに身に付けさせたい力から、次のような目標等が素案として設定された(第4表)。

第4表 事例の設定内容

目標	自分から報告・連絡・相談ができる【思考力、判断力、表現力等】
評価規準	終わったとき、困ったときに相手に伝えることができる【思考、判断、表現】
深い学びの姿	一人で判断せず、相手に伝えてから行動できる姿

この事例では、「思考力、判断力、表現力等」のみ

の目標設定で、「知識及び技能」と「学びに向かう力、人間性等」の目標と、それに準拠する評価規準が設定できていなかった。この事例以外にも、資質・能力の三つの柱をバランスよく育む目標設定に苦慮する授業者が多く、生徒の実態と扱う題材を照らし合わせた上で、資質・能力の三つの柱が相互に関連し合いバランスよく育まれる目標設定をすることの難しさが課題として明確となった。

イ 支援の手立ての言語化

協議会2にて、主体的・対話的で深い学びの実現のための支援の手立てについて、それぞれの授業者が付箋に書き出すことで言語化した。チーム全体では、付箋19枚分の支援の手立てが言語化され、内容は次のとおりである(第5表)。

第5表 支援の手立ての一部

- ・「できました」と書かれたカードを手元に置いておく(対話的な学びの視点)
- ・模様の例を机の上に置き、いつでも確認できるようにしておく(主体的な学びの視点)
- ・終わりが分かりやすいように、やることや置くものを整理する(主体的な学びの視点)

言語化された支援の手立ての付箋19枚に対して、授業改善の三つの視点(第6表)にて、筆者による分類を行った。

第6表 授業改善の三つの視点(支援の手立ての分類)

主体的な学びの視点	興味・関心や見通しに関する環境設定や言葉掛けなど (例)活動量を視覚的に提示する
対話的な学びの視点	報告や質問などのやり取りや、表現に関する環境設定や言葉掛けなど (例)カードによる報告を促す
深い学びの視点	学習活動の本質的な意義を伝える言葉掛けや、課題解決に向けた環境設定など (例)達成感や気づきを促す言葉掛けをする

分類したところ、主体的な学びの視点の手立てが12枚、対話的な学びの視点の手立てが7枚、深い学びの視点の手立ては0枚だった。このことから、深い学びの視点の手立てを考えることの難しさが課題として浮き彫りとなった。

これらアプローチ1の結果にあるように授業者のイメージを基に生徒の深い学びの姿と支援の手立てを言語化することで、深い学びの実践に向け2つの課題を明確にすることができた。改善すべき点が明確となったことで、それぞれの授業者が改善に向け思考を整理していくことが可能となった。

(2) アプローチ2の結果と考察(深い学びの姿)

アプローチ1で明確となった課題の改善に向け、それぞれの授業者は確認と検討を繰り返した。確認の内容は、「特別支援学校高等部学習指導要領」の教科「職業」の目標、1年間の工芸班としての目標、そして単元「ていねいに作ろう」の目標である。確認内容を基に、生徒の個人目標等を再検討し、チーム内の他の授業者と共有することで、思考を整理し、新たな目標等を素案として言語化することができた。

協議会3では、新たに設定された素案を基に、生徒の実態を考慮した上で、資質・能力の三つの柱が相互に関連しているかに注目しながら、協議を通して言語化した内容について加筆・修正等を行った。(1)アの事例(第4表)は、次(第7表)のように変容した。

第7表 事例の設定内容(第4表よりの変容)

目標	<ul style="list-style-type: none"> ・道具や材料の扱い方を覚え、仕上がりを意識しながら製作することができる【知識及び技能】 ・道具や材料の取扱いについて、分からないときに相談することができる【思考力、判断力、表現力等】 ・製品の仕上がりを振り返り、自分の技能や出来映えを客観的に評価できる【学びに向かう力、人間性等】
評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの道具の基本的な扱い方を覚えて、正確に操作して製作している【知識、技能】 ・扱っている道具や材料について、正確な操作方法が分からなくなったときに「教えてください」などと相談している【思考、判断、表現】 ・製品の仕上がりに関する質問に対し、具体的な言葉で評価を考えて伝えている【主体的に学習に取り組む態度】
深い学びの姿	<ul style="list-style-type: none"> ・適切に道具や材料を扱い、報告や相談を通してよりよい製品の製作を目指して、出来映えを自分で評価することができる姿

教科を意識し単元目標の達成を踏まえ、チームで生徒の実態を多面的に捉え直すことで、すべての授業者が資質・能力の三つの柱に基づく目標と、目標に準拠した評価規準をバランスよく設定することができるようになった。また、深い学びの姿についても、評価規準である「知識、技能」「思考、判断、表現」「主体的に学習に取り組む態度」のこれら三つが相互に関連し合う姿として、言語化することができた。

田村が述べている「期待する学びの姿」(田村 2018 p.174)を、本研究では「深い学びの姿」と表現することで、授業者が「今、目の前にいる生徒にとっての深い学びはなんだろう」と自問自答する様子が見られ、さらに、チームで単元目標等を再確認することで、「次の単元に向け、今何をすべきか」について共通認識を持つことが可能となった。

また、協議会4にて授業者から「深い学びを考えるきっかけになった」、「生徒の行動の様子のイメージが具体的にあると、実際の生徒の行動に当てはめて支援・指導を考えることができ、またそうすることで、具体的な生徒の姿が見えてくるのが分かった」、「作業学習はひたすら製品を作り続けるイメージだったが、生徒のために教員がいろいろと考えておく必要があることが分かった」などの発言があった。これらの発言から、授業者が授業を計画する段階で生徒それぞれの深い学びの姿をイメージしておく必要性を理解できたと考えられる。

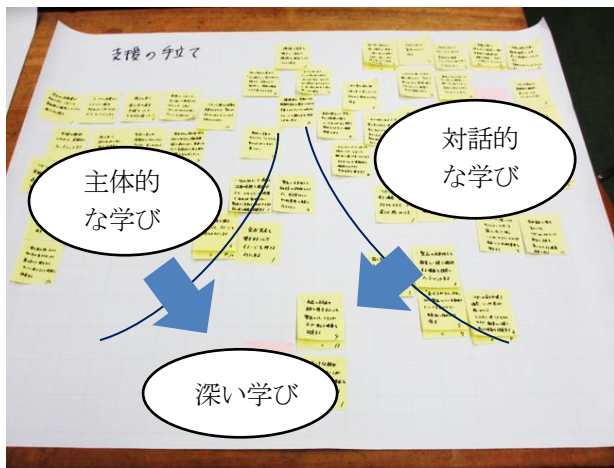
以上のことから、集団としての方向性を踏まえた生徒の学びの姿を言語化し共有することができた。これにより、生徒の多様な実態や障害特性だけでなく、教科を意識した資質・能力の育成について思考する重要性を再認識することができたと言える。言語化を通して授業者の思考を整理することで、チームとしての指導の方向性が明確になり、知的障害教育における深い学びへの理解を促すことができたと考えられる。

(3) アプローチ3の結果と考察(支援の手立て)

アプローチ1で明確になった課題改善に向け、必要に応じて支援の手立ての例示や、授業者の取組の意味付けをした。例えば、さをり織りで織り目が飛んでしまった際の、「織り目が飛ばないようにするにはどうしたらよいか」という授業者の言葉掛けは、自己の考えを広げる対話的な学びにつながる手立てであると意味付けをした。このことにより各授業者が、今まで行っていた支援の手立てが、授業改善のどの視点につながる支援の手立てに当たるかを理解することができた。授業者自身で期待する学びに向けて必要な支援の手立てを新たに思考し言語化すると、支援の手立てが書かれた付箋はチーム全体として19枚から65枚に増えた。

協議会3にて、実践している支援の手立てについて、授業改善の三つの視点に分類しチーム全体で共有した。分類の基準は、第6表と同様である。その際、「この手

立ては、対話的な学びでよいのか。深い学びも含まれるのではないか」などの意見が活発に飛び交った。例えば、「どうしたらミスをなくすることができるか、授業者と一緒に考える場面を設定する」という支援の手立てでは、思考を促すやり取りという点では対話的な学びの視点と捉えられる。しかし、ミスをなくすということは、丁寧に作る必要性を理解するきっかけにもつながり、深い学びの視点も含まれると考えられる。協議の途中で、「わりと視点が重なる手立てが多い。そのうちみんな分類できず、模造紙の真ん中になるのではないか」という発言があった(第1図)。この発言が、主体的な学びと対話的な学びを通して深い学びへとつながっていくという授業者の気付きとなった。この気付きにより、その後の授業で、授業者が各自で深い学びにつながる支援の手立てについて思考し実践できるようになった。実践例として、振り返りの時間に成果を称賛するという手立てにより、生徒の達成感につながり、学びが深まったと考えられるような例が挙げられる。



第1図 協議で使用した模造紙に筆者が加筆

協議会4にて授業者から「支援の手立てを共有することで、他の授業者が考えた支援の手立ての意図が分かり、取組の参考にすることができた」、「『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』など言葉で聞く機会は多かったが、具体的にはイメージがなかった。こういう機会があることで、自分の中で整理できた」などの発言があった。これらの発言から、支援の手立てを多面的な視点で言語化し、共有を通して実践することで、授業者が深い学びにつながる手立てについて理解し、主体的・対話的で深い学びにつながる支援の手立てを実践できるようになったと考えられる。

6 授業者の変容の様子

(1) アンケート調査の概要

授業者を対象に、主体的・対話的で深い学びに関するアンケート調査を行った(第8表)。授業者の思考の変容を見取るため、それぞれの調査は同じ質問項目で回答を求めている。

第8表 アンケート調査の概要

対象	A特別支援学校高等部知的障害教育部門 作業学習・工芸班担当教員8名
方法	質問紙調査
実施日	令和元年7月26日(調査1:単元前) 令和元年11月12日～11月15日(調査2: 単元後)
回収率	調査1、2ともに100%
<p>【質問1】 作業学習の授業で、深い学びが実現できる授業の実践状況について4件法(できている～できていない※以下同じ)での回答と理由の自由記述</p> <p>【質問2】 深い学びが実現できる作業学習の授業のイメージについて自由記述</p> <p>【質問3】 生徒が深い学びを達成できた姿について具体的に表現できるか2件法(できる、できない)で回答</p> <p>【質問4】 工芸班に所属する生徒全員の実態や目標について、教員同士で共有できているか4件法での回答と理由の自由記述</p> <p>【質問5】 生徒の実態や目標を教員同士で共有するにあたり有効な方法について自由記述</p>	

(2) アンケート調査を通じた回答内容の変容

質問1についてアンケート調査1では、半数が「あまりできていない」と回答した。理由として、「深い学びが分からない」、「生徒自ら発信したり考えたりできていない」、「課題をこなすことが重点になっている」などが挙げられたが、アンケート調査2では、「少しできている」の回答が増えた。理由として、「生徒が単元を通してイメージした姿を見せ始めている」、「教員が意義を伝えるようになり、生徒にも伝わってきたと感じる」などが挙げられた。アプローチ1～3の過程を経ることで、「できている」、「少しできている」と回答した数が8人中7人になり、授業者のほとんどが深い学びが実現できる授業を実践できるようになったと感じていることが分かった。

質問2についてアンケート調査1では、「実態に合った作業内容」、「生徒主体」、「生徒が『やってみよう』と思う授業」などのように、授業に取り組む前の生徒の興味・関心や、授業に取り組むきっかけに関する言葉が多かった。アンケート調査2では、「気付きが増える授業」、「生徒が自分で考えたり工夫したりできる授業」などのように、授業に取り組む中で、生徒の学びの姿がどのように変容していくかという学習効果に関する言葉が増えた。この変容は、生徒の資質・能力の育成のために、どのような支援の手立てが

有効かについて授業者が思考し実践した効果を実感できたためと考えられる。

質問3についてアンケート調査1では、4分の3が「できない」と回答した。後日理由を聞き取ると、「深い学びが分からない」という回答が得られ、知的障害教育における深い学びの捉え方に苦慮している様子が伺えた。アンケート調査2では、半数以上が「できる」と回答した。後日理由を聞き取ると、「生徒が製品に受け取り手がいることを意識して自分なりの工夫をしている様子が見られた」、「生徒が誰かの役に立つという自己有用感を感じながら、自分の役割を果たせるようになった」などが挙げられた。このことから、言語化した深い学びの姿に向け支援の手立てを実践することで、授業者がイメージした姿と実際の生徒の姿が重なるようになり、生徒の学びの姿を授業者が認識できることで、授業者の理解が促されたと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

授業者の思考を言語化し、チームでの共有を経て、深い学びにつながる支援の手立てを実践することで、生徒の学びの姿を認識できるようになった。一例を挙げると、リボンのブレード編みに取り組む生徒Cは、手順は覚えているが作業が雑になりやすく、編み方を間違えることが多かった。編み間違いを防ぎ丁寧に作るための手立てとして、まずは製作物が商品として販売され、日常生活で活用されることを理解出来るように、出来上がったネクストラップを、単元期間中授業者が着用してみせた。また、良品と不良品を生徒自身で確認することが出来るサンプルを用意した。さらに、編んだ箇所の良い・不良を生徒が自分自身で見て判断できるように、編み始める位置に目印を付けるよう促した。これらの支援の手立てを実践することで、単元の最後の日には、編み方を間違えるという自己の課題をどのように解決したらよいか考え、定期的に自分で確認することでミス無くすという課題解決をした様子を見せ、この姿は深い学びにつながったと捉えられる。生徒の学びの姿を認識できることで、授業者の知的障害教育における深い学びの理解を促すことができたと言える。検証の結果から、授業者の思考を言語化し、チームで共有することは、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、授業を改善していくことに有効だったと考えられる。

2 今後の課題と展望

本研究では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善において、成果が得られた。しかし、工芸班の所属生徒全員について主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成には至らず、今後も継続

して授業改善を進めていくことが必要となる。今後は、本研究での取組を他の単元や各教科でも行うことで、生徒たちに実社会でも通用する資質・能力が効果的に育成されると考える。

授業を計画する段階で期待する学びの姿を言語化し、チームで共有するという本研究の成果が、今後の授業改善に向けた一助になることを期待する。

おわりに

本研究を通して得た成果と課題をいかし、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の視点を今後さらに検討し、また検討した視点を多くの授業者と共有することで生徒の生きる力を育むことのできる授業づくりに努めていきたい。

本研究に協力いただいた所属校の皆様へ深く感謝申し上げます。

引用文献

- 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(幼稚園・小学部・中学部)』(平成30年3月) 開隆堂出版株式会社
- 文部科学省 2018 『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) 開隆堂出版株式会社
- 神山努 2019 『知的障害教育ならではの主体的・対話的で深い学びができる本』 学研プラス p.2
- 田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社
- 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」(全日本特別支援教育研究連盟『特別支援教育研究』No.724) 東洋館出版社

参考文献

- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 2019 「知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業実践」 東洋館出版社
- 武富博文・松見和樹 2017 『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング』 東洋館出版社
- 三浦光哉 2017 「特別支援教育のアクティブ・ラーニング『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」 ジアース教育新社