

知的障害児が内面を働かせて思考・判断する深い学びの様相の検討

—生活単元学習の授業の分析—

関口 朋子 千葉県立安房特別支援学校
細川 かおり 千葉大学教育学部

要 旨：知的障害においても資質・能力の育成をねらった主体的・対話的で深い学の授業が求められている。「深い学び」とは、児童が自ら内面を働かせて思考・判断し、新たな意味に気づくなどの学びと考えられる。その一方で、知的障害児はその障害特性から、思考、判断の困難や言語表現の制限があるとされる。本研究では、溝上(2014)⁶⁾の「深い学習」と「浅い学習」を援用し、知的障害児童の生活単元学習の授業の分析を行い、知的障害児の「深い学び」の様相を明らかにした。その結果、「深い学習」は 156 エピソード出現し、「知識や経験の関連付け」が最も多く、「共通原理への気づき」は少なかった。「浅い学習」は 209 エピソード出現し、「暗記・パターン処理」「自分の世界」が多かった。言語だけではなく身振りや表情も併せて観察、分析することにより知的障害児の多様な「深い学び」の様相を明らかにすることができた。今後は指導や支援に結びつけることが必要と考えられた。

Key Words： 知的障害、主体的・対話的で深い学び、思考、判断

● I. 問題と目的

『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』(以下、特別支援学校学習指導要領)(文部科学省, 2017⁷⁾)においては、「主体的・対話的で深い学び」の視点にたった授業改善により、学校教育における質の高い学びの実現、資質・能力の育成が目指されている。中でも「深い学び」の実現にあたっては、習得・活用・探求という学びの過程の中で子どもたちが「思考・判断・表現」できる授業の実現を求めている(中央教育審議会, 2016⁸⁾)。知的障害児においても、一人ひとりの理解や実態に応じながら、「深い学び」を実現していくことが求められる(石塚, 2017⁹⁾; 武富・松見, 2017¹⁰⁾; 丹野, 2017¹²⁾)。知的障害児の「深い学び」を実現するためには、知的障害児が「思考・判断・表現」しながら「深い学び」を行う姿を捉える必要がある。

主体的・対話的で深い学びは 3 つの視点から示されているものの、児童の学習過程では一体となって実現されるものである(丹野, 2017¹²⁾)。

主体的、対話的で深い学びは当初アクティブラーニングという用語が用いられており、大学などの高等教育における能動的学習であるアクティブラーニング型の授業への転換の議論にはじまる。溝上(2014⁶⁾)は、アクティブラーニング型の授業の質を高める工夫として、学習内容の深い理解を目指すことを指摘し、『マルトン(Marton, F)やエントウィッスル(Entwistle, N)らによって提唱された「学習への深いアプローチ」の概念』を用いて説明している。溝上(2014⁶⁾)によれば、「学習への深いアプローチ」(深い学習)とは意味を求めている学習であり、これまで持っていた知識や経験に考えを関連付ける、重要な原理をさがす、論理や議論を批判的に検討する、積極的に関心をもつことなどが含まれるとしている。これに対して「学習への浅いアプローチ」(「浅い学習」)も示し、個別の用語や事実だけに着目して、課題にコミットすることなく、課題を仕上げようとする学習であると、棒暗記する、手続きをただ実行すること、課題に意味や方を求めないことなどであるとしている。

本研究では深い学びの姿を「学習への深いアプローチ」(溝上, 2014⁶⁾; 松下, 2015⁴⁾)及び中央教育審議会(2016⁹⁾)の「深い学び」の定義を参考に、「深い学び」を「学びのプロセスにおいて、自らの内面を働かせて、思考・判断し、それを表現することによって、既存の知識と新たな知識を結び付けたり、自ら新たな意味に気が付いたりして深まる学び」と便宜的に定義する。

ところで、知的障害はその障害特性から、「記憶、推理、判断などの知的発達に有意な遅れがみられる」といった「思考・判断の困難」(文科省, 2018⁸⁾)や、「獲得した言葉が伝える手段になりにくい」といった「言語の表現の困難」(土岐, 1998¹³⁾)がみられる。しかし、言語の表現が制限されている知的障害の児童であっても思考・判断ができないわけではなく、むしろ知的障害の障害特性を踏まえながら一人ひとりの児童の学びの姿を捉え、資質・能力の育成をめざした主体的・対話的で深い学びの授業における指導、支援が求められると考えられる。

小学校における主体的・対話的で深い学びを促す授業の研究や、児童の深い学びのプロセスについての研究では、児童の学びを談話や工夫されたワークシート、インタビューの分析を用いて、児童の思考や理解の深まりのプロセスを

検討している(假屋園・永里・坂上, 2009²⁾; 尾之上・丸野, 2012¹¹⁾; 三田・柘植・石井・風呂・柴・山崎, 2015⁵⁾; 松本・馬場・森本, 2015³⁾; 歌代・佐藤, 2017¹⁴⁾)。しかし知的障害児においては言語の表現の困難(土岐, 1998¹³⁾)から、談話やワークシートの分析といった言語のみを手がかりとして、「思考・判断」しながら「深い学び」を行う姿を捉えることが困難である。したがって、言語だけではなく、身振りや表情等の言語以外の表現方法にも着目して捉えることとする。授業の文脈の中で知的障害児童の身振りや表情等の言語以外の表現方法にも着目して捉えることにより、言語での表現が限定された児童についても捉えられると考えられる。

以上を踏まえて、本研究では知的障害児童が主体的に思考、判断していく「深い学び」の様相を、溝上(2014⁶⁾)の「深い学習」及び「浅い学習」を援用して分析し、明らかにすることを目的とする。分析にあたっては、知的障害の特性から児童の言語表現から「深い学習」の様相を読み取ることは困難であることから、授業文脈の中で児童の言語だけでなく、身振りや表情等の言葉以外の表現も含めて分析し、知的障害児の「深い学び」の様相について明らかにする。

Table 1 対象児童のコミュニケーションの実態

	性別	児童の実態
A児	男	2語文で話し、わかりやすい表現であれば2語文を理解することができる。会話の内容は自分の興味関心のあることが中心であり、それ以外に対しては応答的ではない。質問に対し、相手の言葉をそのまま反復したり、パターンの回答したりすることが多く、ASD傾向がみられる。
B児	女	生活でよく使う単語と身振りサインを併用して自分の意思を伝え、簡単な表現であれば2語文を理解することができる。発音が不明瞭であるため、自分の話したことが相手に伝わらず、いらいらすることがある。
C児	女	「あい(はい)」「ばばりまーしゅ(おわります)」「しえんしえ(せんせい)」等、数語の単語の発語があるが、主なコミュニケーション方法は日常生活でよく使われる数種類の身振りサインである。他者の言動に対して応答的であり、進んで真似をするが、相手の言葉を理解できない場合には無反応になることが多い。
D児	男	主なコミュニケーション方法は2語文程度の言語である。早口であったり、自分が言いことを一方的に伝えたりするため、相手の意図理解が難しいことがある。友だちに対し、否定的な発言をして怒らせることがある。
E児	男	主に2語文程度の言語を用いてコミュニケーションをとることができる。会話の内容は自分の興味関心のあることが中心であり、それ以外に対しては応答的ではない。学習内容に興味がないと自己内対話をするなど、ASD傾向が見られる。
F児	男	発話は単語が中心である。自分から話すことは少なく、相手の質問に対して「はい」とパターンの答えるなど、コミュニケーションは受け身であることが多い。学習内容に興味がない時には、常同行動がみられる。ASD傾向。

● Ⅱ. 方法

1. 協力者

X 特別支援学校小学部高学年 6 名(男児 4 名, 女児 2 名)とその担任教師 3 名(T1, T2, T3)を対象とした。担任教師の教職経験はそれぞれ 13 年, 3 年, 1 年である。児童のコミュニケーションの実態を Table 1 に示した。

対象授業は 20XX 年 12 月の生活単元学習「2 学期を振り返ろう」(4 時数)と 20XX+1 年 3 月の生活単元学習「3 学期を振り返ろう」(4 時数)である。単元内容は 1, 2 時間目に写真や動画を見て, 各学期開始時に立てた個人目標に対する自分の取り組みをふりかえり, 各自ワークシートを作成し, 3, 4 時間目に児童一人一人が学年全員の前でそのワークシートを用いて自分の学習成果を発表するという内容であった。

2. 手続き

1) 観察方法: 言語だけでなく, 身振りや表情など, 言葉以外の表現に着目するため, 授業を通じた児童及び教師の発話, 行動及び表情を記録できるように, ビデオカメラ 2 台を教師の前と後ろに, IC レコーダー 3 台を 3 名の教師の近くに設置し, 記録した。さらに観察者である第一筆者が, 授業における児童と教師の発話, 行動及び表情をフィールドノーツに記録した。「1 学期を振り返ろう」で予備観察を行った上で「2 学期を振り返ろう」で 2 回, 「3 学期を振り返ろう」で 2 回, 合計 4 回の授業を分析対象とした。1 回あたりの授業時間は 40~60 分であった。

2) エピソードの抽出方法

フィールドノーツを元に, ビデオ記録, ICT レコーダーの記録を用い, 児童と教師の発話, 行動(含むサイン等)及び表情を全て文字に書き起こした。また, 児童が授業中に書いたワークシートも補助資料とした。また, 担当教師が授業中の児童の発話や行動をどのように捉え, どのような意図で対応していたのかについて, 授業終了後にインタビューを行った。インタビューの内容はフィールドノーツに記録した。

次に授業の流れやまとまりを重視し, 一つの話題が始まり次の話題に移るまで, あるいは教師が児童を指名し次の児童を指名するまでを一つのエピソードとして区切った。「2 学期を振り返ろう」では, 1 回目が 78 エピソード, 2 回目が 96 エピソード, 「3 学期を振り返ろう」では, 1 回目が 69 エピソード, 2 回目が 68 エ

ピソード, 合計 311 エピソードを抽出した。

3. 分析方法

1) カテゴリーの作成

溝上(2014⁹⁾が「深い学習」(「学習への深いアプローチの特徴」として示した 6 つの視点を採用し, それぞれに「知識や経験への関連付け」「共通原理への気づき」「理由づけ」「見直し」「成長への自覚」「積極的関心」とし, 知的障害児に適用できるように定義した。さらに, エピソードの分析を進める中で, 「質問」を加えて, 知的障害児の「深い学習」の分析カテゴリーを作成した(Table 2)。

これらに対して「浅い学習」(「浅い学習へのアプローチ」)(溝上, 2014⁹⁾)として 6 つを示している。このうち「コースを知識と関連付けないこと」を本研究では「思いつき」とし, 「事実を棒暗記し, 手続きをただ実行すること」を「暗記・パターン処理」とした。それ以外(「新しい考えが示されるときに意味を理解するのに困難を覚えること」, 「コースか課題のいずれにも価値や意味をほとんど求めないこと」, 「目的や戦略を反映させずに勉強すること」及び「過度のプレッシャーを感じ, 学習について心配すること」)は, どのエピソードにおいても一度も抽出されなかったため除外した。さらに児童の発話及び行動から, 相手の言動をそのまま反復する「エコラリア」, 相手の働きかけを拒否する「拒否」, 相手の働きかけに反応しない「無反応」, 授業に興味をもたず自分の世界に入り込んでいる「自分の世界」の各カテゴリーを追加し, 知的障害児の「浅い学習」のカテゴリーを作成した(Table 3)。

2) 分析方法

同一エピソードに複数の児童が存在する場合は, 児童ごとに分析した。そのため, 同一エピソードが複数カウントされている。したがって総数は 987 となった。エピソードの分類にあたっては第一筆者と第二筆者が 100 エピソードについて別々に分類した。一致率は 86%であった。分類が一致しないものに関しては協議により評価を一致させた。これを踏まえて第 1 著者が残りのエピソードについて分類し, 分類が困難であるエピソードについて第二著者と協議し決定した。

4. 倫理的配慮

データの収集にあたっては, 協力校の学校長, 対象教師, 対象児童及びその保護者に研究の目

Table 2 「深い学習」のカテゴリー

カテゴリー	定義	発話及び行動例
知識や経験への関連付け	これまでもっていた知識や経験に考えを関連づける	(教師に既習でない「ふりかえり」の意味を問われる) C:「あ, わかった. 思い出を聞くってこと」(自分の過去の経験と知識を結び付けて回答)
共通原理への気づき	共通するパターンやその根底にある原理に気付く	(友だちの「うま」という書き初めがスライドに映る) C:「いのししって書く」(干支というきまりをみつけた上で, 自分は「いのしし」と書きたいと伝えている)
理由付け	考えた根拠や理由をもち, それを結論に関連付ける	(友だちの発表に対してコメントを言う場面) C:「ボールをこうやって持っていたのだ」(友だちの発表に対する評価を×とした理由について説明)
見直し	論理と議論を注意深く, 時には批判的に検討する	C:首を振り「たいく」(友だちの目標は「音楽」であると考えていたが, 友だちのワークシートを注意深く読み, 自ら「体育」であったことに気付く)
質問	疑問点をもち, 自分から質問する	(3学期の予定を紹介する場面. 校外学習の行先がわからないように, 写真の一部が隠されている) C:「動物園?」(写真の隠れていない部分から, 行先は動物園でないかと予測し, 自分から質問)
成長への自覚	学びながら成長していることを自覚的に理解する	(自分の発表が終わり, 友だちや教師から拍手をもらう) C:教師と手をつなぎ, 笑顔で何度もジャンプする
積極的関心	授業内容に積極的に関心をもつ	(スライドが次のスライドに切り替わる) C:身を乗り出してスライドを見る

Table 3 「浅い学習」のカテゴリー

カテゴリー	定義	発話及び行動例
思い付き	授業と知識を関連付けない	(Tが他児をほめている場面) C:Tに「ほらやっぱりバカを見る」
暗記・パターン処理	事実をひたすら暗記する. 決まった手続きをひたすら繰り返す	T:「わかりましたか?」 C:無表情で「はい」
エコラリア	相手の言動をそのまま反復する	T:「うれしかった?」 C:無表情で「うれしかった」
拒否	相手からの働きかけを拒否する	T:「何月かわかる?」 C:「やーだ」と言って足をばたつかせる
無反応	相手からの働きかけに反応しない	T:「そうです. ○年生になります」 C:(他児たちは喜んでいる場面で) 無反応
自分の世界	授業に興味をもたず, 自分の世界に入り込んでいる	T:スライドを切り替え「全校集会がありました」 C:無表情で自分の顔の前で手を振っている

的や内容、研究に参加しなくても不利益がないこと、個人情報の保護やデータの管理等について十分に説明し同意を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 知的障害児の「深い学習」の各カテゴリーの分析

対象授業における 987 エピソードにおいて「深い学習」の出現は 156 エピソードみられた。これを深い学習の各カテゴリーに分類した結果を Fig.1 に示した。

「深い学習」のカテゴリーで最も出現が多かったのは「知識や経験への関連付け」で 38(24.3%)であった。これは児童たちが授業において自分のもっている知識や過去の経験を関連付けながら考えるものである。次に多く出現がみられたのは「成長への自覚」29(18.6%)であった。「成長への自覚」は、各学期の個人目

標に対する自分の取り組みについて発表し終えた後の友だちや教師に賞賛される場面で多く出現した。このことから、対象児童たちは友だちや教師に賞賛されることによって、自分が「できた」ことに気づき、実感していたことが推察される。最も出現回数が少なかったのは「共通原理への気づき」で 11(7.1%)しか出現しなかった。児童が共通するパターンや原理に気づくためには、それぞれの属性を抽出して比較検討し、共通点に気づいたり見いだしたりすることが必要である。このようにより抽象化することが必要であり、知的障害児のこうした姿を導き出すには、より指導方法の工夫が必要と考えられた。

2. 知的障害児の「浅い学習」の各カテゴリーの分析

対象授業において、「浅い学習」の出現は 209 エピソードみられた。これを浅い学習の各カテゴリーに分類した結果を Fig.2 に示した。最も多くみられたのは「暗記・パターン処理」で

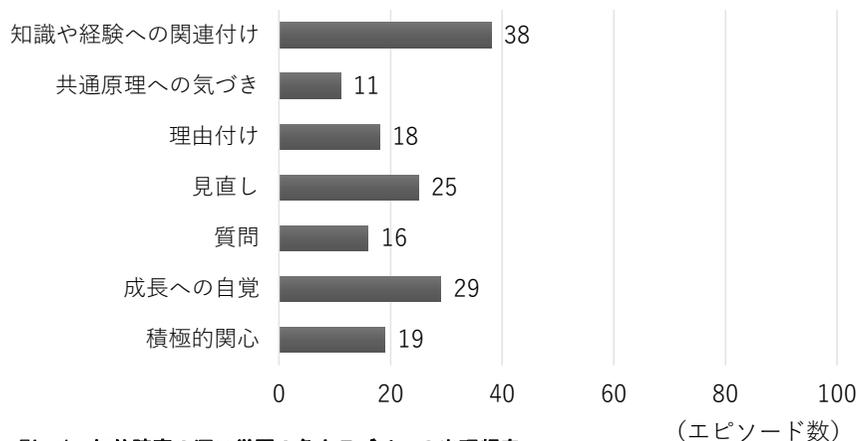


Fig. 1 知的障害の深い学習の各カテゴリーの出現頻度

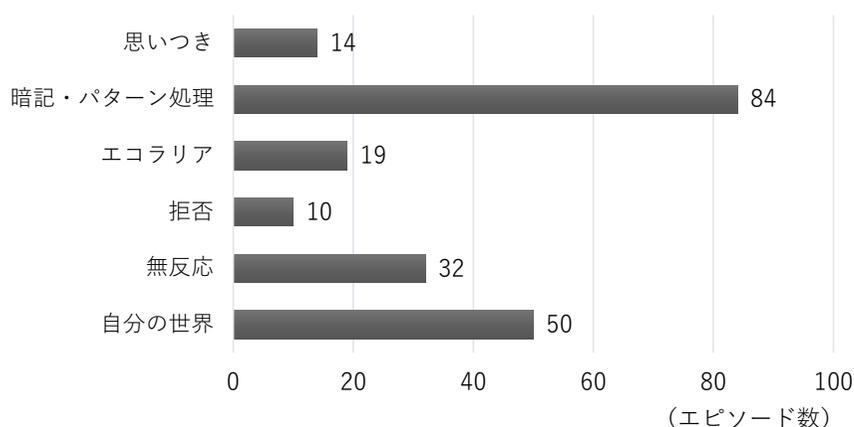


Fig. 2 知的障害の浅い学習の各カテゴリーの出現頻度

84(40.2%)であった。次に「自分の世界」の50(23.9%)であった。「暗記・パターン処理」は、教師が「わかる人」と質問すると、児童がさかさず「はい」と反応するようなパターン化された受け答えである。決まっているパターンであるので、児童が安心して授業に参加できる側面もあると考えられるが、パターンになっており児童が考えて返事をしていないわけではない。「自分の世界」は、ASD傾向の児童に多くみられた。

3. 事例的検討

以下に、2事例をとりあげて、「深い学習」の具体的な姿について述べる。

1) 単語数語と主にサインでの表現の児童の事例

C児のコミュニケーション手段は、発話は発音が不明瞭であるが単語が数語あり、主に数種類のサインである。教師や他の児童に対しては応答的であり、真似をする。相手の言動の意図を理解することが難しい場合には、働きかけても無反応になることが多い。

C児は「深い学習」のエピソードが20、「浅い学習」のエピソードが22出現した。「深い学習」においては、「成長への自覚」(8)、「積極的関心」(5)といった学習の動機づけとなるカテゴリーの出現が多く、次いで「知識や経験への関連付け」(4)となっていた。「共通原理への気づき」(1)、「質問」(1)、「見直し」(0)は少なかった。

「浅い学習」では、「暗記・パターン処理」及び「無反応」がそれぞれ9と多く、これらはC児が教師の話している内容が理解できない場合に出現がみられた。

事例1 C児の「共通の原理への気づき」のエピソード

T1:「ちょっと、Bちゃん2学期に何頑張るか覚えている？」

B児:「ピアノ」

T1「せいーい」

T1「Cちゃん、何書いたか覚えている？」

C児: トーンチャイムを鳴らす身振りをする。 (①)

B児が「2期に何をがんばるか覚えている？」と聞かれて、「ピアノ」と答え、次に教師(T1)がC児に対して質問している。C児は教師(T1)の質問を理解できていないと推察されるが、そこで考えることをやめるのではなく、B児と教師(T1)のやりとりから、教師(T1)に聞かれているのは「お楽しみ会のこと」と推測して、自分の

経験と結びつけて、トーンチャイムを鳴らす身振りで答えている(①)。求められている正解ではないものの、C児なりに内面を働かせて共通性を見いだして答えていると考えられる。

2) ASD傾向がある児童の事例

A児は助詞の抜けた二語文で話し、わかりやすい表現であれば二語文を理解することができる。会話の内容は自分の興味があることが中心であり、それ以外は応答的ではない。ASD傾向があり、質問されると相手のことばをそのまま反復したり、パターンのように回答したりする様子がみられる。

A児は「深い学習」のエピソードが31、「浅い学習」のエピソードが70あった。「深い学習」においては、「知識や経験への関連付け」が12、「見直し」が6と多かった。「浅い学習」においては、「暗記・パターン処理」が35、「エコラリア」が16、「自分の世界」が12であった。「浅い学習」については、同一性へのこだわりなどASDの特性を反映させたものと考えられる。

事例2 3学期の目標についてのふりかえりの授業である。A児は笑顔でいるがT3の働きかけには反応しない。

T3:A児の体にトントンと優しく触れて「ねえAくん、どうして頑張れたの？教えて先生に」

A児: 左を向いて歌っている

T3「Aくん先生に教えてください。どうして待つことを頑張れたの？」

A児: 笑顔で「はい」(T3と目線は合っていない)

T3「え、どうして頑張れたの？」といい、しばらく待つ (①)

A児:「握手はやさしいこと？」 (②)

T3:「うん」

A児: 体をそって大笑い
(後略)

ASDの特性もあり、A児は自分の内面世界において一人で会話を楽しみ、教師(T3)に何度か問いかけられても考える様子が見られない。しかし、教師(T3)が丁寧に問いかけ続けた後、A児が表現するまで待っている(①)。するとA児は自分から教師(T3)に「握手はやさしいこと？」と質問した(②)。A児の3学期の目標には、「握手をしたくても約束した時間以外は握手をしないで行かず、教室で待つ」という意味が含まれている。A児は自分の目標について自ら考え「握手はやさしいこと？」という質問をしたと考えられた。ASD傾向がみられる知的障害児は、教

師の働きかけに応じず、内面を働かせて考えているようには見えない時にも、事例が示すように児童の内面は活発に働き、考えていることがあるということが示された。

IV. 総合考察

本研究では、生活単元学習の授業において、知的障害児の言語だけではなく身振りや表情、行動を分析し、知的障害児の「深い学び」の姿について「深い学習」と「浅い学習」を手がかりに検討し、その様相について明らかにした。知的障害児においても「深い学習」の姿が認められ、多様に思考する様相が明らかになった。「深い学習」の категорияの中で最も多かったのは「知識や経験への関連づけ」であったが、本研究では生活単元学習の授業を分析しており、経験したことをふりかえる授業であったために、児童が自分の経験をふりかえり関連付けて考えることがしやすかったと考えられる。一方「共通原理への気づき」は少なく、これは知的障害児が苦手とする抽象的な概念操作を必要としていたためと考えられた。このような「深い学習」を引き出すための指導の工夫がより求められるだろう。

事例を分析した結果、発語が単語数語であり、主にサインを用いている児童においても、「深い学習」の姿が認められた。言語での表現が十分でない(土岐, 1998¹³⁾)知的障害児童であっても、本研究のように、身振りや表情、行動などもあわせて捉えていくことによって、「深い学習」の姿が認められ、捉えることが可能であると考えられた。

一方「浅い学習」は、209 エピソードと深い学習より多くみられたが、「暗記・パターン処理」の категорияが多く見られた。これは教師が児童に対して挙手を求める発話の「○○わかる人ー？」や、児童に確認の求める発話の「いいですか？」に対し、児童が「はい」と答えるなど、授業中のパターン化されたやりとりが多く見られたことによる。ASD の事例分析からも、パターンの答えたり、反応せずに自分の世界に入ったりする ASD の特性と関係すると推測される様相もみられた。こうした教師と児童のやりとりは、いつも同じであるので児童が安心するという側面はあるであろうが、その一方内面を働かせて学ぶ姿とはいえず、これに続くやりとりを工夫して児童が考えたり、内面を働か

せるような工夫をしていく必要があるだろう。

本研究では「深い学び」を「学びのプロセス」において、自らの内面を働かせて、思考・判断し、それを表現することによって、既有的知識と新たな知識を結び付けたり、自ら新たな意味に気が付いたりして深まる学び」として、「深い学習」と「浅い学習」(溝上, 2014)⁶⁾を援用して授業を分析したが、このカテゴリーに分類して具体的に分析することで、これまで曖昧であった知的障害児の深い学びの姿を具体的に捉えられることが明らかになった。

また全体としては「浅い学習」が多かったものの、事例 2 で示したように、エピソードを各カテゴリーに分類しながら追っていくと、当初「浅い学習」の姿を示していた児童から教師が「深い学習」の姿を引き出しており、「浅い学習」の出現が望ましくないというより、むしろ教師が児童の姿を「浅い学習」「深い学習」と自覚的に捉えることによって、教師が児童への働きかけを変えて「深い学習」の姿を引き出すことが重要ではないかと推測された。

本研究では、溝上(2014)⁶⁾を援用して知的障害児の「深い学び」の様相を分析したが、知的障害児の「深い学び」の様相を捉えるにあたっては有効であったが、その様相は一人ひとり異なっており、教師がこのカテゴリーを用いて知的障害児の「深い学び」の姿を捉え、これを促す指導を行うことによって、知的障害教育における「深い学び」が実現することができると考えられる。

本研究は授業テータから事例的に検討されたものであり、その点で限界がある。また本研究では主に数量的な把握を試みたが、「深い学習」の姿が出現するには、出現するまでの教師と児童のやりとりのプロセスがある。したがって、エピソード分析により「深い学習」が出現する過程についても分析していく必要があるだろう。

謝 辞

本研究に快くご協力いただきました皆様に深く感謝申し上げます。

注 釈

本研究の一部は、日本特殊教育学会第 56 回大会にて発表した。

文 献

- 1)石塚謙二(2017)：知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングー「深い学び」の実現と学びのメカニズムー. 発達障害研究, 39(3), 236-242.
- 2)假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里(2009)：児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究(2)対話に対する教師の指導方法の開発をめざして. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 61, 111-148.
- 3)松本朱美・馬場敦義・森本信也(2015)：動物園における小学校理科教育との連携の試みー対話的な学習を通じた指導の試みー. 理科教育学研究, 56(1), 59-74.
- 4)松下佳代(2015)：ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 5)三田幸司・柘植一輝・石井信孝・風呂和志・柴一実・山崎敬人(2015)：子どもの主体的・協働的な課題解決による理科授業の開発：小学校における化学変化の見方や考え方に焦点をあてて. 学部・附属学校共同研究紀要, 44, 211-219.
- 6)溝上慎一(2014)：アクティブラーニングと教授パラダイムの転換. 東信堂
- 7)文部科学省(2017)：特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.
- 8)文部科学省(2018)：特別支援学校学習指導要領解説 各教科編(幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 9)文部科学省中央教育審議会(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の改善及び必要な方策等について. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(2018.8.31 取得)
- 10)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.
- 11)尾之上高哉・丸野俊一(2012)：如何にしたら, 児童たちは, 学び合う授業の中で「自分の考え」を積極的に発言できるようになるのか. 教授学習心理学研究, 8(1), 26-41.
- 12)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視点からの授業改善ー新特別支援学校学習指導要領を踏まえてー. 発達障害研究, 39(3), 228-235.
- 13)土岐邦彦(1998)：障害児の発達とコミュニケーション. 全国障害者問題研究会出版部.
- 14)歌代温子・佐藤多佳子(2017)：論理的思考の方略化を図る国語の授業デザインーアクティブラーニングを視点とした高学年説明的文章の指導の在り方ー. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 4, 65-74.

(受稿 2021.9.26, 受理 2021.12.3)