

[特別支援教育]

作業学習「清掃」における生徒同士の連携をテーマとした 振り返り活動による深い学びの実現

畠山 高宏*

1 はじめに

生徒の学び方について「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。これは、育成を目指す資質・能力を教師主導の教え込み型の授業ではなく、子どもが主体的に動き、対話を通じて深い学びに到達していく授業改善の方向性（涌井，2016）を示している。加藤（2018）は知的障害のある児童生徒の学びに関して、深い学びには振り返りが重要であると指摘し、その中で自他の評価、対話の繰り返しなどが必要であると述べている。本校では従前より、作業学習「清掃」において、清掃活動の次の週に「課題解決会議」の時間を設け、活動のビデオを視聴しながら、生徒が目標を基に活動の振り返りを行い、話し合いながら次の清掃を改善する取り組みを行ってきた。しかし、これまで「課題解決会議」では振り返りのテーマを生徒に委ねており、振り返り内容としては、清掃のマニュアルである「手順表」を基準として、清掃手順や清掃道具の使い方が正しくできたかどうかに関することがほとんどだった。そのため、清掃技能を高める点で「課題解決会議」が有効に機能してきたが、働く上で必要な他の力を高めるような場としては機能してこなかった。作業学習は「作業活動を学習の中心にしなが、児童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もの」（文部科学省，2018）であり、このことに照らせば、作業学習「清掃」では清掃技能に終始することなく、働く上で必要な力を広く育てていく必要があると言える。

本校の作業学習「清掃」における班ごとの清掃では、作業に没頭するあまり周りの邪魔になっても気付かない、班の作業時間が過ぎても気にせず作業をしている、班員同士の声掛けがなく同じ箇所を2回清掃してしまうなど、生徒同士の連携の問題が出てきている。連携は他者と働く上で必要な力であり、卒業後社会へ出る生徒に身に付けさせたい力の一つである。そこで、本研究では連携をテーマとして取り上げ、「課題解決会議」と清掃活動を繰り返すことで深い学びを実現させることとした。知的障害のある生徒にとって、基準が曖昧になりやすい態度や作業技術を目標にして達成することは難しいとの指摘がある（霜田ら，2005）。しかし、振り返りのテーマを焦点化するなどの支援によって思考の深まりを促し、発言内容や記述、活動の様子などから総合的に学びを評価することで、知的障害のある生徒においても概念的な知識・技能の深い学びが実現され、それを見とることが可能となるだろう。

2 研究の目的

本研究では、生徒同士の連携をテーマとして振り返り活動「課題解決会議」を実施し、振り返りにおける思考の深まりを支援することで、生徒の深い学びが実現されるかを発言内容や記述、活動の様子から分析し検証することを目的とする。

3 研究の方法

(1) 対象授業

知的障害高等特別支援学校における作業学習「清掃」を対象とした。毎週火曜日と木曜日が作業学習の日で、火曜日が午前中2校時の「課題解決会議」、木曜日は午前中2校時、午後2校時でそれぞれ別の校外施設の清掃を行っている。清掃する校外施設は、地域の区役所、保育園などである。班ごとに清掃する校外施設を決め、一定期間継続して同じ場所を清掃したり、校外施設からの要請を受けて全員で同じ場所を清掃したりしている。「課題解決会議」は前週の清掃活動を振り返る場であり、ここで話し合われたことを次の清掃活動に生かしている。

*新潟県立吉川高等特別支援学校

(2) 対象の班と生徒

対象とした班は、3年生1名(以下、生徒A)、2年生1名(以下、生徒B)、1年生2名(以下、生徒C、生徒D)であり、筆者が担当する班である。生徒Aが班長を務め、清掃場面や振り返り場面で班員に指示を出しながら活動している。他の班と比べて班の人数と1年生の人数が最も多いことや、午後の清掃担当場所の保育園トイレ清掃は便器、床、洗面台など清掃すべき箇所が特に多いことから連携のニーズが高かった。生徒Aは2年間、生徒Bは1年間、作業学習で清掃を経験しており、一通りの清掃技能を習得している。生徒Cと生徒Dは、1年生だけの清掃技能研修として、学校で半日のトイレ清掃技能研修を3回、保育園トイレでの実地の練習を3回行って、「手順表」を見ながらトイレ清掃を概ね一人でできる程度の技能を有している。なお、全ての生徒が知的障害のある生徒である。

(3) 期間

201X年7月4日から9月5日までの授業日である。その間、保育園トイレ清掃を5回、「課題解決会議」を4回行った。

(4) 対象清掃場所と清掃時間

対象の清掃場所は保育園トイレとした。トイレ内には、蛇口が3か所付いた大きな洗面台が1つ、園児用の小便器が5つ、大便器の個室が5つ、職員用トイレの個室が2つ設置されている。清掃時間は、13時20分から14時5分までの45分間であるが、終了5分前に片付けをすることになっているため、作業自体は40分間である。作業は園児がお昼寝の間に行うが、毎回数名の園児が起きてトイレを使用する。

(5) 振り返り活動「課題解決会議」における授業の流れ

「課題解決会議」における授業の流れは、「清掃活動のよかったところの発表」、「(前回の清掃活動の)ビデオの視聴」、「課題の確認」、「解決策の決定」、「(班と個人の)目標の決定」、「課題解決研修」である。進行は班長が行い、生徒同士や教師との対話を通して振り返りをした。「課題解決研修」は、解決策について校内で模擬的に行ってみて、目標を達成できる解決策になっているか検討し、必要に応じて微調整を行う活動である。

(6) 「課題解決会議」における生徒の思考を深める支援

「課題解決会議」における支援を授業の流れの中で示した(図1)。

① テーマの焦点化

7月、9月の「課題解決会議」におけるテーマを連携とし、目指す姿を「時間内に決められた場所を全て清掃するために、声を掛け合いながら見通しをもって活動する姿」として生徒に周知するとともに、振り返りを行う教室の前面に文字で示した。振り返りがテーマから逸れそうな場合は、教師が再度テーマや目指す姿を確認した。「課題解決会議」におけるビデオの視聴は、連携がうまくいっていると思われる場面、連携がうまくいっていないと思われる場面を複数抽出して視聴させ、それ以外の場面は早送りをした。

② 思考の可視化

活動後に「活動後の振り返りシート」(図2)を用いて、活動後すぐに目標の評価をできるようにした。これは、生徒の思考を次週の「課題解決会議」につなぐことを意図したものである。また、生徒の記述に対して教員が励ましやアドバイスをシートに記入した。これは、「課題解決会議」の「清掃活動のよかったところの発表」において、生徒が自分の作業のよさを発表し意欲を高めることができるようにすることを意図している。「課題解決会議」では、「活動後の振り返りシート」(図2)を参考に「課題解決シート」(図3)

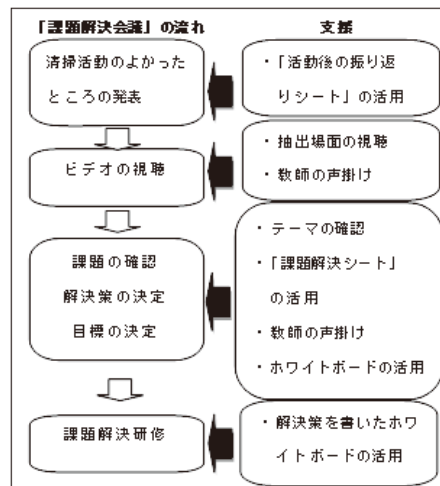


図1 「課題解決会議」の流れと支援

目標	評価	評価の理由
班	(B・C・A)	(どんな場面でできたか、なぜできなかったか)
自分		

図2 活動後の振り返りシート

課題解決シート

清掃場所: _____ 月 日 名称 _____

1. 前回の目標で一度達成できたこと思い出せればどんな場面ですか、具体的に書きましょう。

メンバーとの連携で良かったことは何ですか？

メンバーとの連携の中で一度達成したこと何ですか？ 思い出したのどと思いませんか？

一度達成したことは・・・

一度達成できなかったのは・・・

次週で取り戻したい目標は何ですか？

3. どんな工夫ができていますか？

4. 次週の目標は何にしますか？

5. 月の目標について自分がどんな工夫ができていますか？

月の目標について自分が工夫していることは・・・

自分の目標は・・・

図3 課題解決シート

を用いて個人の考えを書いたり、班の考えをまとめたりしながら、目標や解決策を考え、記述できるようにした。さらに、A3サイズ程度のホワイトボードを用意し、班の意見をまとめたり、解決策を文字や図で検討したりできるようにした。

③ 教師の声掛けによる思考の明確化

「課題解決会議」全体を通して、教師は生徒の対話の進行をサポートすることを基本とし、対話の内容については生徒に委ねた。しかし、生徒の言いたいことや考えを明確にする必要があるときに限り、質問したり（例：もう少し具体的に言うかどうか？）、話をまとめたり（例：まず〇〇をして、その後で〇〇をしたんだね。）、言い換えたり（例：つまり、〇〇が課題ということだね。）して生徒の言語活動を支援した。

(7) 分析対象および分析方法

① 思考の深まりの分析

「課題解決会議」における課題と解決策に関する生徒の対話をICレコーダーによって録音し分析対象とする。さらに、決定された班の目標や具体的な解決策も分析対象として生徒の思考の深まりを分析する。

② 清掃活動の分析

清掃活動の達成率（達成率＝40分の時間内に清掃が完了した場所÷清掃しなければならない場所×100）を測定し、清掃活動の変化を分析する。なお、清掃しなければならない場所は10箇所あり、毎回同じである。

③ 生徒同士の連携に関する学びの深まりの分析

事前と7月の活動最終日、9月の活動最終日に「班のメンバーとの連携で大切だと思うこと」について生徒に記述させ分析対象とし、生徒の連携の概念についての学びの深まりを分析する。

4 結果と分析

(1) 思考の深まりの分析

「課題解決会議」における生徒の対話、班の目標や解決策から生徒の思考の深まりを分析する。

① 第1回「課題解決会議」

1回目の保育園トイレ清掃のビデオについて、筆者が複数の場面を抽出しながら生徒に視聴させて、第1回「課題解決会議」を行った。課題についての対話の中で生徒Cの「指示が食い違う」という発言が、自分を含めた班員が考える課題に共通することを生徒Bが発見し、「指示が食い違う」ことが課題であることについて他生徒の賛同を得ていった（表1）。その後、解決策を考える中で、生徒Dが発言した指示をしっかりと確認したいという思いから生徒Bがホワイトボードの活用を着想した（表2）。これらのことを受けた、生徒同士や教師との対話を通して目標を具体化し以下の通りに決定した。「目標：班のみんなでどこまで何をやったのかをホワイトボードに書く。」これは、「自分がどこを清掃すればよいのかを明確にしたい。」「班員に自分がどこまで清掃したのかを伝えたい。」という生徒達の連携に関する考えが表れたものであると考えられる。

課題解決研修において着想した解決策が目標を達成するために有効かを試しながら微調整し、最終的にホワイトボードに①事前にそれぞれの班員の最初の清掃場所を書いておくこと②清掃が終わった印として清掃場所の文字に○を付けて班長に報告すること③班長から指示を受けて次の清掃場所を書き込むこととした解決策①が完成した（図4）。

表1 課題に関する主な対話 ① () 内筆者

発話者	内容
生徒A	情報共有（が課題）です。清掃中に他の人を見るのが（班長として班員がどこの作業が終わったのかを見て次の作業の指示を出すことが）難しい。
生徒D	班長に指示を（自分から）聞けなかった。
生徒B	途中で誰かが入ってくる時（同じ箇所を途中で2人で分担する時）の引き継ぎがうまくいかなかった。
生徒C	時間に間に合うように行動できていない。いろんな情報や指示が食い違うことがあって。
生徒B	ちょっといいですか。Cくんの言ったこと一理ある。なんか、当てはまるなって。
生徒A	どういう所ですか。
生徒B	指示が食い違うって所です。
生徒A	こちらの所を気を付けなくちゃいけませんね。

表2 解決策に関する主な対話 ① () 内筆者

発話者	内容
生徒D	言われた通りに。しっかり…しっかり聞く。言われたことを…んー。
教員	食い違いがないか確認するとか？
生徒D	うん。そういうことです。
生徒B	それをホワイトボードにすればいい。話をしても忘れてしまうかもしれないから、例えば自分がどこまでしたか書いてあれば、次にどこをすればいいか分かると思う。
生徒D	おー。
生徒B	でも手間がかかるかもしれませんけど。
生徒A	（ホワイトボードに、Aさん、Bさん、Cさん、Dさんと書き）こんな感じですか？

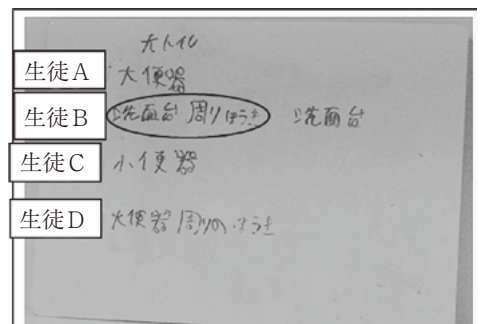


図4 解決策 ①

② 第2回「課題解決会議」

2回目の保育園トイレ清掃の結果を基に、第2回「課題解決会議」を行った。ビデオから生徒は、同じ場所を途中から他の人と一緒に清掃する場合に、分担をうまく伝えられなかったことや、前回のホワイトボードの書き方では時間が掛かること、さらに詳しく清掃分担を示す必要があることを課題として挙げた(表3)。これらの話を受けて、生徒Bがあらかじめそれぞれの清掃分担を書いておくことや現在清掃している場所に自分の名前を書いて、分担場所を詳しく示したり時間短縮をしたりすることを提案し、他生徒の賛同を得た(表4)。その後、生徒同士や教師との対話を通して目標を以下の通りに決定した。

目標：ホワイトボードを見て作業を確認する。やっていない所が無い確認し、時間内に終わらせる。前回の目標に比べて、自分のやるべき作業の見通しをもつことや任せられた仕事を最後まで終わらせること、清掃時間を意識することが加わっている。見通しをもって最後まで自分の作業を行うことや作業の効率化への考えが深まった結果であると考えられる。

課題解決研修において最終的に、ホワイトボードに①班員それぞれの全ての清掃分担を書いておくこと②清掃が終わったら班長に報告してネームプレート(自分の名前が書かれたマグネット)を次の清掃分担に動かすこととした、連携に関する解決策②が完成した(図5)。

③ 第3回「課題解決会議」

3回目の保育園トイレ清掃の結果を基に、第3回「課題解決会議」を行った。ビデオの視聴によって生徒から出された課題は、時間が過ぎてしまうことによる清掃のやり残しに集中した(表5)。これらのことを受けて、生徒Cが清掃分担を書いたホワイトボードにそれぞれの作業の終了時間を書いて、ホワイトボードと時計を見ながら作業をすることを提案した。さらに、生徒Bがこの意見に追加するように、作業が予定より早く終わった班員は周りの作業状況を見て、他の班員の手助けをすることを提案した(表6)。その後、対話を通して目標を以下の通りに決定した。

目標：ホワイトボードに書いてある時間を見ながら作業する。自分のやる仕事が終わったらヘルプに入る。前回の目標と比べて、作業時間に関する見通しをもって作業すること、自分の作業だけではなく人の作業にも気を配って作業することが加わった。いかに作業時間内に班の作業を完了させるかについて深く考えたことで、まさに連携に思いが至ったと考えられる。

課題解決研修において、着想した解決策が目標を達成するために有効かを試しながら微調整し、事前にホワイトボードに各作業の開始と終了予定時刻を書いた解決策③が完成した(図6)。なお、自他の作業の進行状況と時刻を見ながら、ヘルプに入る場合はネームプレートをヘルプに入った作業の下に貼ることも確認された。

④ 第4回「課題解決会議」

4回目の保育園トイレ清掃では、時間内に全ての場所の清掃を完了することができ、生徒B、C、Dの目標に対する自己評価は高かった。しかし、4回目の清掃では、班長の生徒Aが終盤腹痛を訴え参加できなかったため、生徒Aは目標を達成できなかったと感じていた。そこで、生徒Aの「もう一度同じ目標で取り組みたい。」という思いを受け、5回目の清掃では同

表3 課題に関する主な対話 ② () 内筆者

発話者	内容
生徒B	(同じ清掃場所を2人で清掃する場合)1年生に(自分が)何をどこまでしたのかを伝えることが大変。難しかったなと思いました。
生徒A	具体的に(自分が)どこまでやったか忘れる?
生徒B	はい。
生徒B	それから、ホワイトボードに書く時間がなくてあまり書けなかった。わけは、なんだろうな、班長と私がどこまで終わったか確認してから書けば(2、3年生がまとめて書けば)時間が掛からなかったのかなって。
生徒A	こっちはBさんと同じこと(ホワイトボードのこと)書いてます。理由は、全部やってから(ホワイトボードを)書くべきか悩んだ。
教員	どういうことかな?もっと詳しく。
生徒A	えっと、間にやるべきかどうかって。
教員	間って?
生徒A	大便器だったら、子ども用と大人用(職員用)と全部やってから書くか。大人用を書いて、大人用が終わったら、大人用だけ終わったって書くとか。
教員	少し細かくしたいのね。
生徒A	はい。

表4 解決策に関する主な対話 ② () 内筆者

発話者	内容
生徒C	ホワイトボードにやることを書いてそれが終わった後に報告して、どこをやればいいですかって言う…のは分かるんですが。その際に時間短縮ということもあってまだやっていない所をホワイトボードに書いて、そこをやる際に自分の名前の一文字を書いて、いま私ここやっていますっての方が、僕じゃあここ終わったからここやりますって。
教員	ホワイトボードの使い方だね。(ホワイトボードを示して)どんなイメージかやってみて。(ホワイトボードを使いながら)ここ終わったので、次はここやりますって名前を書けば、周りの人はここやってるんだなってなる。(中略:他生徒がすぐには理解できなかったので、他生徒の質問や生徒Cの説明、教員の言い換えやまとめが続く)
生徒B	そうですね。それなら納得です。
生徒A	僕はOKです。Cさんと一緒です。

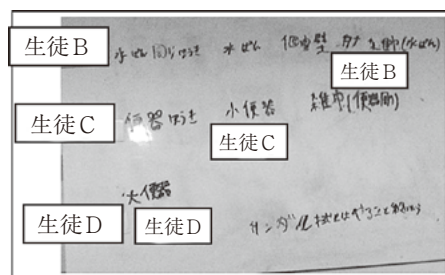


図5 解決策 ②

表5 課題に関する主な対話 ③ () 内筆者

発話者	内容
生徒D	時間を大幅に超えてしまった。時間通りに終わらせられなかった。
生徒C	自分の仕事を最後まで終わらせることができなかった。
生徒B	私も同じだ。 (中略)
生徒B	一つのことを時間を掛け過ぎないことです。
生徒C	一つの仕事を何分で終わらせられるか決めて、作業に時間を掛けないことです。
生徒A	(班で取り組む課題は) 時間内に終わらせるために一つのことを時間を掛け過ぎないでどうですか?
生徒B	賛成です。

じ目標と解決策を用いることに決定した。

(2) 清掃活動の分析

保育園トイレ清掃の達成率を図7に示した。2回目は達成率が下がった。生徒が解決策①について時間が掛かったと発言しており(表3)、解決策が煩瑣だったことが達成率に影響したと考えられる。3回目も達成率は変わらなかった。しかし、3回目は班長が学校行事で不在であった。いつもより少ない人数での作業であったことを考えると、3回目の作業は2回目よりスムーズに進んだとも言える。4回目、5回目は100%となった。これらのことから、連携をテーマとした振り返りによる目標設定や解決策が、実際の清掃活動においても有効に作用したと言える。特に、4回目から加わった各作業の開始時刻と終了時刻を確認することや、班員の作業状況を見てヘルプに入ることが作業の達成率を高める上で有効であったと考えられる。

(3) 連携についての学びの深まりの分析

生徒の「連携」に関する理解状況を知るために「班のメンバーとの連携で大切だと思うこと」についての記述からキーワードを抽出し、その変化を表7に示した。生徒達は事前に連携について大まかな概念をもっていたが、7月終了時には体験を通した具体的な概念となり、全ての生徒が「報告」や「声掛け」という共通の内容を記述した。9月終了時には、概念の内容について量を増やし、共通の内容については「ヘルプ(班員の手助けをする)」や「時間(班の時間を意識する)」と7月終了時と比べて班のことを考えた記述に変化した。生徒Aは、「周りを見る」など班長としての連携の在り方についても考えを深めた。生徒Bは、7月までは「動きの速さ」や「ゴミを取り残さないこと」など、一般的には必ずしも連携に直結したことなく、また他の班員が考える内容と

表7 「班のメンバーとの連携で大切だと思うこと」の変化

	事前	7月活動最終日	9月活動最終日
生徒A	・清掃中の声掛け ・物品移動や準備の声掛け	・声掛け ・報告 ・班の人がどこまでやったかを確認するために周りを見る	・コミュニケーション ・ヘルプ ・周りを見て作業する ・目標を忘れない ・分からないことを聞く
生徒B	・動きを速くして次の作業に入る	・チームワーク ・声掛け ・効率のよさ ・ゴミを取り残さないこと	・指示の理解 ・話し合って考える ・時間 ・ヘルプ ・チームプレー ・報告 ・質問 ・一歩先を考える ・ホワイトボード(を見る)
生徒C	・積極的な気持ち ・協力的な気持ち	・清掃する場所で声を掛け合うこと ・どこをどうやったか報告して連携をとること	・自分の仕事が終わったらまだ仕事が終わっていない人の手伝いに入ること ・時計を見て時間を考えて行動すること
生徒D	・お互いに協力し合う ・メンバーと助け合ってやること	・声掛け ・報告	・時間 ・連携プレー

表6 解決策に関する主な対話 ③ () 内筆者

発話者	内容
生徒C	一つの仕事を終わらせる時間を何分か決めて、それをホワイトボードの仕事の名前の上を書いておけば、それを何分で終わらせるか時計を見て行動すれば、早く終わらせられる。
生徒A	つまり図に…ホワイトボードに何時までやるかって決めることですね。
生徒C	はい。
生徒B	それに関して補足いいですか。それで早く終わって時間があるならヘルプに入るでもいいですか?例えば、大便器をしました、サンダル(拭き)をしました、でも時間がすごく余りましたって場合です。ちょっといいですか?(ホワイトボード上でネームプレートを操作しながら)その時に、水盤が終わってませんでしたって(場合は)、こうやって(ネームプレートを)動かしてヘルプに入ってもらおう。
生徒A	周りを見てヘルプに入るってことですかね。

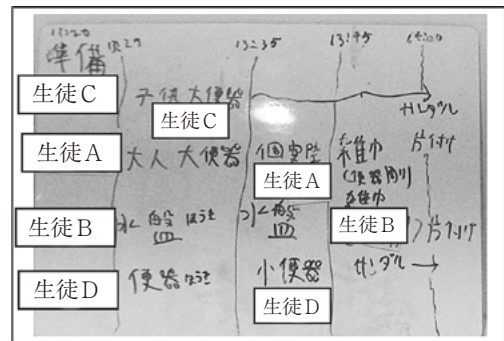


図6 解決策 ③

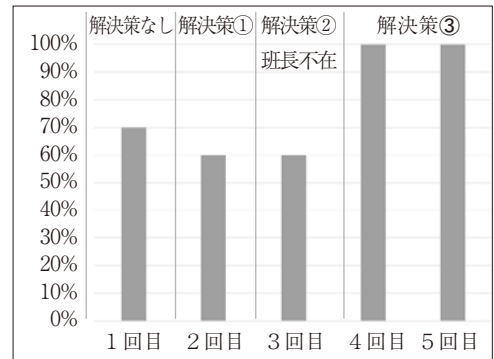


図7 達成率の変化

は質の異なることを記述していたが、9月の記述では一般的かつ他の班員と概ね共通の内容となった。生徒Bは、活動や振り返りを通して他の班員の考えを取り入れたものと考えられる。

5 まとめと今後の課題

本研究では、「課題解決会議」において、生徒は自分の考えを発信したり、班員の考えに賛同したりしながら、具体的な目標や解決策を作ることができた。また、実際の作業において自分たちが作った目標や解決策を実行し、結果として達成率を高めることができた。これは、清掃と振り返りという活動を生徒が主体的に繰り返した姿と行うことができる。田村（2018）は、これまで身に付けてきた知識や技能を存分に活用・発揮することが、深い学びの学習過程で大切であると述べており、本研究ではこの学習過程を検証することができたと考える。生徒達が対話を通して考えた班の目標は、「自分の作業分担を明確にしたい、周りにどこまで自分の清掃が終わったか伝えたい」という個人レベルから、「自分の仕事に見通しをもって、最後まで時間内に完了したい」という作業レベル、「班の作業や時間に気を配り、必要に応じて仲間を手助けしたい」という班レベルに広がり、深まっていった。このことから、本研究における「課題解決会議」における対話は、生徒の連携に関する考えを深めるものであったと考えられる。連携の概念について、ほとんどの生徒が事前には大まかだったものが、活動と振り返りを通して体験と結びついた深まりがあり、かつ一般的で共通なものとなった。これは、連携という概念が生徒の中に構造化（田村，2018）されていった深い学びの姿であると考えられる。特筆すべきは同じ班の仲間と一緒に考えたことが取り入れられて構造化されたことである。周りの人の感じ方や考えを取り入れながら考えを形作っていくことは、今後社会へ出てからも必要とされる能力であり、この点からも本研究の学びには意義があったと考えられる。以上のことから、本研究は深い学びを実現させることができたと考えられる。また、その過程では、生徒が連携という目標に向かい自らの知識や技能を活用・発揮する主体的な活動、課題解決のための目標や解決策について言葉によって広げ、深めながら解決しようとする対話が不可欠であった。つまり、結果として「主体的な学び」「対話的な学び」が「深い学び」に大きく関与している（田村，2018）ことを示した。

次に、教師の支援という視点で、知的障害のある生徒の深い学びの実現についてまとめていく。本研究では、テーマの焦点化を行うことで、連携という同じ課題が繰り返し問われ続けられることとなり、その結果、知識や技能が断片的にならず、連携という概念を生徒に継続的、段階的に身に付けさせる（文部科学省，2018）ことができたと考えられる。また、「課題解決シート」などによる思考の可視化は言語による思考を視覚的に系統化して補助し、さらに教師の声掛けによる思考の明確化が生徒の言語による思考を具体化して補助し、結果として知的障害のある生徒の深い学びにつながったと考えられる。神山（2018）は、さまざまな形で知的障害のある児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」が実現した姿を捉えるべきであると指摘しているが、本研究においても支援による深い学びの一つの姿を示すことができたと考える。

本研究における「課題解決会議」は生徒の学びを深めるために有効であったものの、振り返りの時間を2校時とるなど、多くの時間を割いた。今後は、振り返りの内容を精選していくことが課題である。本研究の達成率の上昇は活動の慣れによるものか否かについて、データが不足しているため検証できない。今後、他の場面でも本研究の解決策を講じることで達成率の上昇が見られるかを検証する必要がある。

引用・参考文献

- 加藤哲. (2018). 「知的障害特別支援学校におけるキャリア教育—デュアルシステムと深い学び—」. 『淑徳大学社会福祉研究所総合福祉研究』. 22, 157~168.
- 神山努. (2018). 「能動的に学習する力をつける！—PDCAで循環させて学びを活性化しよう—」. 『月刊 実践障害児教育4月号』. 26~29.
- 霜田浩信・井澤信三. (2005). 「養護学校「作業学習」における知的障害児による目標設定・自己評価とその効果」. 『特殊教育学研究』. 43(2), 109~117.
- 田村学. (2018). 「深い学び」. 『東洋館出版社』.
- 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』.
- 涌井恵. (2016). 「発達障害教育分野におけるアクティブ・ラーニングへの期待と今後の課題」. 『LD研究』. 25(4), 398~405.