

知的障害特別支援学校小学部における児童の 主体的な活動を支える授業実践

—課題に自ら取り組む「チャレンジタイム」を通して—

高原 淳一 ・ 有家由佳子 ・ 細川 典子 ・ 秋山 嘉光 ・ 宮武ちか子
(附属特別支援学校) (附属特別支援学校) (附属特別支援学校) (附属特別支援学校) (附属特別支援学校)
福家 美香 ・ 丸橋 順子 ・ 平岡 千明 ・ 武蔵 博文* ・ 西田 智子*
(附属特別支援学校) (附属特別支援学校) (附属特別支援学校) (特別支援教育) (特別支援教育)

762-0024 坂出市府中町綾坂889 香川大学教育学部附属特別支援学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Practice to Support the Proactive Activity of the Child in the Mental Disabilities Attached School for Special Needs Students of Elementary School Course : Through Class Practice of “Challenge Time” Working on Tasks by Oneself

Junichi Takahara, Yukako Uke, Noriko Hosokawa, Yoshimitsu Akiyama,
Chikako Miyatake, Mika Fuke, Junko Maruhashi, Chiaki Hiraoka,
Hirofumi Musashi* and Tomoko Nishida*

Attached School for Special Needs Students in Kagawa University,

889 Ayasaka, Fuchu-cho, Sakaiide 762-0024

** Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要 旨 知的障害特別支援学校小学部において、児童の授業への参加を高め、自らの課題に自立的・主体的に取り組むためにはどのような支援が有効なのかについて検討することを目的として、「チャレンジタイム」という授業実践を行った。目的意識をもてるための支援、達成基準を意識しながら自立的に課題を遂行できるための支援、児童同士のやり取りを促し協同できるための支援についての知見を得ることができた。

キーワード 知的障害 目的意識 遂行・活用 達成基準 協同

I 実践の背景と目的

「自立と社会参加」は、障害のある児童生徒にとって大きな目標である。そのため、学校教育においては、社会の中で自己の力を可能な限り発揮し、主体的に社会に参画しようとする態度の育成が求められている。特に、近年重要視されているキャリア教育においては、児童生徒の社会的・職業的自立に向けて、各発達段階で求められる役割を担いながらより良く生きていくための支援が必要とされている（中央教育審議会，2011）。

本校小学部では、児童生徒の授業への参加を高めることが将来の主体的な社会参加につながるとの認識の下、「①活動への目的意識をもつための工夫」「②習得した知識・技能を活用するための工夫」「③学びを深めるための協同した学習の工夫」の三つを研究の視点として授業改善に取り組んできた。

平成24～25年度においては、「ことば・かず（国語科・算数科）」を対象授業とした。教科の系統性や知識・技能の習得を重視するあまり、授業内容と生活との結びつきが弱く、指導者主導で児童同士のやり取り場面が少なくなりがちであったためである。そこで、児童が目的意識をもって友達と学び合いながら学習に取り組み、習得した知識や技能を他場面でも活用していけるためにはどのような活動機会や支援環境の工夫が考えられるかについて検討した。

その結果、研究対象としたどの授業においても、児童の活動機会を増やすことができ、授業への参加を高めることができた。また、教科としての指導目標に対する達成度を向上させるこ

ともできた（丸橋・滝澤・前田・武蔵・西田，2013；平岡・滝澤・武蔵・西田，2014）。

これらの実践を通して得られた知見は以下のとおりである。

【①活動への目的意識をもつための工夫】

- ・導入場面で、学習内容に対する意味や意義、日常生活とのつながりを説明することで授業への意欲を高めることができる。その際、ICT機器を活用した写真や動画での提示が有効である。

【②習得した知識・技能を活用するための工夫】

- ・既習の知識を思い出したり、技能を維持し補ったりする支援ツールを用意することで、児童が自ら支援ツールを利用して課題解決を図ろうとする力を育てることができる。
- ・日常生活を想定した「物」や「動き」を学習の中に取り入れたり、学習の進度に応じて活動のレパートリーを広げたりすることで、習得した知識・技能を他場面でも発揮しやすくなる。

【③学びを深めるための協同した学習の工夫】

- ・児童同士の発表場面では、発表者と聞き手とが発表内容を情報共有しやすくなるための提示方法の工夫をすることで、児童同士のやり取りが促進され、学習内容への理解が深まる。
- ・発表行動の成立には、「発表内容の共有」「発表の仕方の理解」「発表の手段の確保」「発表への意欲付け（聞き手からのフィードバック）」というポイントがある（表1）。

表1 発表行動成立のための支援のポイント

発表内容の共有	発表の仕方の理解	発表の手段の確保	発表への意欲付け
「何を」 共通の話題で 「どのように」 発表者にも聞き手にも 分かる方法で ・動画 ・画像 ・実物	発表の「手順」を理解する 手掛かりは？ ・手順カード 発表の「動き方」を理解する 手掛かりは？ ・足型 ・発表机	周囲に「表出」するための 手段は？ ・話し言葉 ・話型 ・VOCA ・タブレット端末 ・電子黒板	聞き手からの「フィード バック」は？ ・花丸 ・拍手 ・「がんばったね」 ・賞状

今後の課題としては、次の3点が挙げられた。

- ・研究の成果を他の授業にも発展させる。
- ・「発表行動を成立させるための支援のポイント」について、実践を通じて評価する。
- ・単元（指導）開始時における「指導者の直接的な支援のあり方」について検討する。

このような成果と課題を踏まえ、平成26年度からは、新たに次の三つを研究の視点とし、授業実践に取り組んだ。

【「分かる」: 目的意識をもてる】

児童が目的意識をもって取り組めるための導入や振り返りの工夫

【「動ける」: 遂行・活用できる】

児童が自立的に行動できる、より良く実行しようとするための工夫

【「学び合う」: 協同できる】

集団の中での役割遂行、児童同士のやり取り促進のための工夫

これらの視点で実践を進めていくにあたり、その過程や結果を整理しやすくするため、特に検討していきたい授業を対象授業として選定し、その授業について1年間継続して授業改善に取り組むこととした。前回研究の課題から、「ことば・かず」以外の授業、発表活動が継続的にある授業、活動が独立していて分析しやすい授業との基準で選定し、「チャレンジタイム」を対象とした。

チャレンジタイムは、各教科等を合わせた指導の一つである「日常生活の指導」として、本校小学部が実施している学習である。水曜日以外の第5校時に設定され(図1)、児童それぞれが個別の課題に取り組んでいる。取り組む課題は、児童の興味・関心、保護者のニーズ、アセスメント等に基づいて選定され、生活(手伝い)・運動・余暇・自立活動・学習の内容など、いろいろな領域の課題が取り入れられている。毎日継続して取り組む学習のため実践の積み重ねがしやすく、児童が行う課題もそれぞれ独立しているので様々な分析を行いやすい。また、取り組んだことを「帰りの会」で発表すること

	月	火	水	木	金
1	日生 (精替え・朝の会・ジョギング)		朝礼 委員会	日生 (精替え・朝の会・ジョギング)	
2	ことば・かず		音楽	ことば・かず	
3	あそびの指導・生単・園工				
4	体育			生単	全体生単
5	日生 (チャレンジタイム)		日生 (精替え・帰りの会)	日生 (チャレンジタイム)	
6	日生 (精替え・帰りの会)			日生 (精替え・帰りの会)	

図1 本校小学部の時間割

で、発表活動の実践を深めることにもつながると考えた。

チャレンジタイムでは、準備から片付けまでを含めて一人で活動できること(自立性)、課題に対して自分からより良く取り組もうとすること(主体性)という二つの目標を重視しており、障害のある児童生徒の主体的な社会参加につながる重要なものであると考える。

このような実践は、武藏・高畑(2006)、藤原(2012)、村中(2013)などで先行実践が紹介されているが、その数はまだまだ少ない。

そこで本実践では、現在チャレンジタイムで実施される課題を整理したり、新たな三つの視点(「分かる」「動ける」「学び合う」)について小学部段階で目指す姿を具体的に整理したりした上で、そのためにはどのような支援が有効なのかについて検討することを目的とした。

II 方法

1. 対象児童

本実践の対象は、本校小学部1～6年生の児童16名(男子11名、女子5名)である。

どの児童も、能力に合わせたスケジュール・手順表・自助具などを日常的に使用しており、それらを活用しながら活動する習慣が身に付いてきている。チャレンジタイムでの取組についても、上記の支援ツールを活用しながら自立的に活動できる児童が多いが、何のためにその活動をしているのかという目的意識や、より良く活動しようとする「質」への意識のもち方には児童により開きがある。

2. 対象授業「チャレンジタイム」

チャレンジタイムにおける児童の活動は大きく分けて三つある（表2）。

まず、「チャレンジ活動」では、児童がそれぞれ個別に設定された複数の課題に自立的に取り組む。そして、自分の課題が全て終わった児童から「チャレンジ日記」にその日の課題を記録し、記入した日記を持って指導者に報告して評価を受ける。最後に、「帰りの会」でのチャレンジ発表で、取り組んだ課題をみんなの前で発表し、友達や指導者から評価してもらおうという流れである。

3. 指導期間

X年4月～X+1年3月の期間、1回30分の授業を週4回、計122回実施した。

4. 授業検討の方法

（1）日常の取り組みにおける情報交換

チャレンジタイムは基本的に学級単位で取り組まれるため、普段の授業改善は学級担任により随時実施された。その様子について、週に一時間、放課後に設けられている「研究」の時間を利用して情報交換を行い、取り組んでいる課題、各児童の現状、効果的な支援方法について部内での共通理解を図った。

（2）研究授業における授業検討

チャレンジタイムを対象とした研究授業を6月（5・6年生学級対象）と1月（3・4年生学級対象）の年2回実施した。どちらも、事前

表2 チャレンジタイムでの学習の流れ

①チャレンジ活動 ・児童がそれぞれの課題に取り組む。
②チャレンジ日記 ・その日に取り組んだ課題を振り返り、日記に記録する。 ・日記を持って指導者に報告し、評価を受ける。
③チャレンジ発表（帰りの会） ・発表者が課題に取り組んでいる様子を動画で視聴する。 ・発表者が発表する。 ・聞き手が評価する。 ・指導者が評価する。

授業については小学部の職員全員が、当日の研究授業については小学部の職員全員と他学部の割り当て職員が実際の授業を参観したりVTRを視聴したりした上で授業検討会を実施した。

ここでは「分かる」「動ける」「学び合う」の視点から改善案を出し合い、KJ法でそれらを整理していき、有効な支援方法について検討した。

それらの授業は、本校の研究協力者（香川大学教育学部特別支援教育講座教授）や外部指導者（香川県教育委員会事務局指導主事）にも参観してもらい、指導・助言を受けた。

Ⅲ 結果

1. チャレンジ活動内での課題の整理

現在チャレンジタイムで取り組まれている課題を学級ごと挙げ、同内容のものを横軸に並べると表3のようになった。

同内容については、児童の実態差のため、必ずしも年齢が大きくなるにつれて内容が高度になっているわけではなかった。

チャレンジタイムでは、これらの課題の中から、3～4種類を各児童が実施していた。

2. 小学部で目指す児童の姿の検討

授業改善を進めていく中で、研究の視点（「分かる」「動ける」「学び合う」）それぞれにおける具体的な児童の姿がいくつも提示された。それらをまとめると表4のようになった。これらは、挙げられた姿を整理したもので、ステップを表しているわけではない。

（1）「分かる」：目的意識をもてる

活動内容への理解と活動意義への理解との二つに分けることができた。活動内容への理解については、「今、その場で求められていることが分かる」「活動の流れが分かる」「授業（単元全体）ですることが分かる」に整理できた。

活動意義への理解では、自分なりの「達成感もてる」と「生活とのつながりが分かる」に整理できた。

表3 小学部で実施されているチャレンジ課題一覧（課題の並びは50音順）

	1・2年生	3・4年生	5・6年生
生活・手伝いの内容	靴下畳み 食器洗い	上靴洗い 学級園の水やり 牛乳パック切り 靴下畳み 時間割カードの準備 食器洗い 洗濯機→洗濯物畳み ペットボトルつぶし ランチョンマット干し	シュレッダー 洗濯機→洗濯物干し→洗濯物畳み ペットボトル分別 ランチョンマット取込
運動的内容	体幹トレーニング 縄跳び 腹筋	スケーターボード チューブトレーニング 縄跳び バランストレーニング 腹筋	スクワット 体脂肪測定 チューブトレーニング 縄跳び バランストレーニング 腹筋
余暇的内容	アクアビーズ	アクアビーズ 編み物 折り紙 自転車 塗り絵 パズル ビーズ	アイロンビーズ 編み物 折り紙 貼り絵 ピアノ
自立活動的内容	テープ貼り はさみ パズル ブロック組立	お箸練習 ひも結び ボールペン組立	
学習的内容		運筆 平仮名	マッチング課題

表4 研究の視点において目指す児童の姿

「分かる」: 目的意識をもてる	「動ける」: 遂行・活用できる	「学び合う」: 協同できる
<ul style="list-style-type: none"> 活動の内容が分かる 今すること 活動の流れ 授業（単元）ですること 活動の意義が分かる 達成感をもてる 生活とのつながりが分かる 	<ul style="list-style-type: none"> 自立的にできる 自発的にできる より良くできる 場面が変わってもできる 	<ul style="list-style-type: none"> 集団の中で役割をもつ 個人→協力 固定→状況に応じて 授業の流れに沿ったやり取りをする 役割の交代 物の受け渡し 発表・評価

(2)「動ける」: 遂行・活用できる

既定の活動が一人で「自立的にできる」、自分から「自発的にできる」、活動の質を意識して「より良くできる」、そして「場面が変わってもできる」の四つに整理できた。

(3)「学び合う」: 協同できる

集団の中での役割遂行に関する姿と、流れに沿ったやり取りに関する姿に分けることができた。役割に関するものでは、児童それぞれが「個人」として遂行する役割と、複数の児童が「協力」して一つの活動を担う役割が挙げられた。また、「固定」化された役割と、「状況に応じて」変化する役割が挙げられた。

流れに沿ったやり取りに関するものでは、「役割の交代」「物の受け渡し」「発表・評価」が挙げられた。

3. 研究の視点に関して有効である考えられる支援と児童の変容

授業検討会の中で提案された改善案のうち、実際に実施されて児童の変容が見られたものをいくつか紹介する。

(1)「分かる: 目的意識をもてる」ための支援

1) 児童に分かりやすく励みにしやすいご褒美を設定した例

【改善前の児童の様子】

・チャレンジ日記の記入後、シールやスタンプをご褒美として設定していたが、意欲とのつながりが弱かった。

【改善点】



図2 ある児童が使用している貯金ツール

・課題遂行への意欲を高めるため、課題終了時に渡すシールやスタンプに加えて、お小遣いをためるシステムを導入し、それを一定量ためること校内の自動販売機にジュースを買いに行くようにした。

・個に応じて、どれだけお小遣いを貯めるとジュースを買いに行くことができるのかが視覚的に理解しやすい支援ツールを準備した(図2)。

【児童の変容】

・頑張ることとご褒美のジュースとの関係を理解し、ジュースを楽しみにしてチャレンジ課題に意欲的に取り組めるようになった。

2) 児童に課題の意義を説明した例

【改善前の児童の様子】

・手順表や自助具などの支援ツールを使うことでチャレンジ活動に自立的に取り組むことができていたが、何のためにそのような活動に取り組んでいるのかという目的意識が弱かった。

【改善点】

・数か月ごとにあるチャレンジタイムの導入(目標決め)時に、なぜその課題に取り組むのか、その課題を頑張るとどのような良いことがあるかという課題の意義を、スライドを使って視覚的に説明した(図3)。

・活動を振り返るチャレンジ日記に、課題の意義を示したイラストを貼り、児童が自分で確認できるようにした(図4)。

・指導者が評価を返すときに、その課題の意義

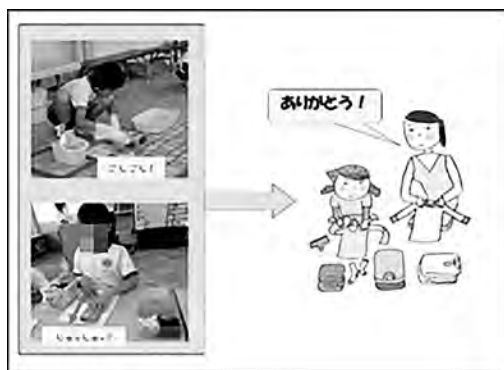


図3 課題の意義を説明したスライド画面

を強調した評価を返すようにすることで、児童がその意義に沿った達成感をもてるようにした。

【児童の変容】

- ・指導者への報告の場面で、ビーズ通しをしてきた児童は「(長く作って) ネックレス (にしたい)」、食器洗いをしていた児童は「(上手にできるようになるとお家の人に) 褒められる」など、子どもたちなりに目指す姿を意識し始めている様子が見られるようになった。

(2) 「動ける：遂行・活用できる」ための支援

1) 課題遂行の自立度を高めるために課題の提示方法を変更した例

【改善前の児童の様子】

- ・シュレッダー課題に取り組んでいる児童がシュレッダーをかける際に、一度に複数枚かけてしまい、シュレッダーが詰まって止まってしまうことがあった。

【改善点】

- ・ラックを用意し、一度にかける枚数をそれぞれの段に分けて置いておくようにした(図5)。

【児童の変容】

- ・ラックの上の段から順番に紙を取り、シュレッダーを詰まらせることなく、一人で課題を進めていくことができるようになった。

2) 課題遂行の質を高めるための達成基準を明確に示した例

【改善前の児童の様子】

- ・ビーズ通し課題に取り組んでいる児童に、より良く実行するための目標を「よく見る」と設定していたが、抽象的な表現で達成基準が分かりにくかったため、本人が意識しづらいつつ同時に指導者も児童の活動を評価しにくかった。

【改善点】

- ・目標を、「じゅんばん (にビーズを入れる)」とより具体的な表現に改め、ポイントカードに記載した(図6)。
- ・指導者が評価するとき、ポイントカードと同じようにできているかを評価し、達成度を児童に分かりやすいようにした。

【児童の変容】

- ・評価基準を明確にすることで、何を頑張れば良いのかが分かりやすくなり、課題への注目



図5 シュレッダーの横に設置したラック

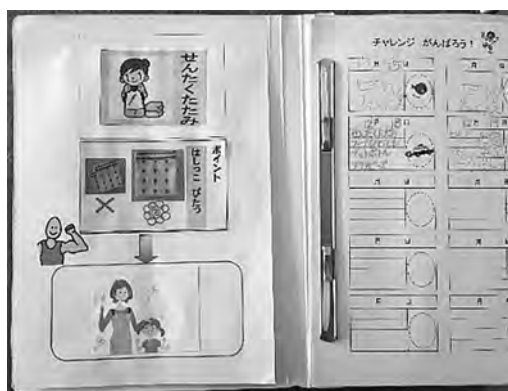


図4 課題の意義を添付したチャレンジ日記

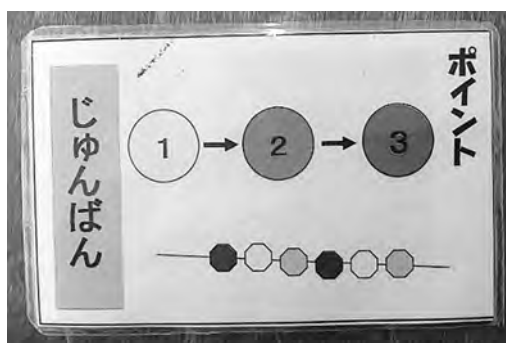


図6 評価基準を「じゅんばん」と改め、色でその順番を示したポイントカード

が増えた。また、指導者も児童の取組具合を評価しやすくなった。

(3)「学び合う：協同できる」ための支援

1) 友達の発表への意識を高めるために、評価時の話型を工夫した例

【改善前の児童の様子】

- ・帰りの会でのチャレンジ発表において、発表する児童の発表後に聞き手の児童が評価を返していたが、「頑張ったね」とだけ応答していたため、何を頑張ったのかという発表者の課題を意識して評価することが難しかった。

【改善点】

- ・聞き手の児童が発表者の内容を聞く必要性を作るために、「○○、頑張りましたね」という文で聞き手の児童が評価を返すようにした。
- ・聞き手の児童が評価の文を意識できるように、話型を評価札に貼った(図7)。

【児童の変容】

- ・話型を見ることでどのように評価を返せば良いのかが分かり、発表を聞く必然性が生まれ、発表者への注目が高まった。

2) 評価相手への意識を高めるために、具体物を使ったやり取りを設定した例

【改善前の児童の様子】

- ・帰りの会でのチャレンジ発表時に、発表する児童の発表に対して、聞き手の児童が花丸札を上げながら「頑張ったね」と評価を返すこ

とはできるが、発表者への意識が低く、他の方向を見ながら評価札を上げる児童もいた。

【改善点】

- ・聞き手の児童が評価を返すときに、花丸札を上げた後、花丸カードを発表者に直接渡すようにした(図8)。
- ・発表する児童の課題動画を見る前に、指導者とその課題の目標を伝えるようにすることで、動画を見る視点を明確にし、発表への関心を聞き手の児童がもちやすいようにした(図9)。

【児童の変容】

- ・花丸カードを渡すことで、誰に対して評価を返しているのかが明確になり、発表中の友達への注目も増えるなど、評価相手への意識の高まりが見られた。



図7 話型が書かれた評価札



図8 花丸カードを渡して評価を返している様子

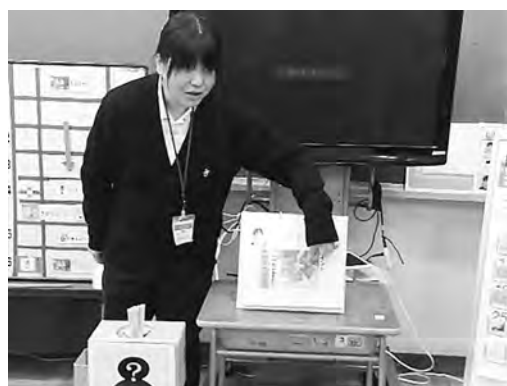


図9 動画の視聴前に見る視点を確認する

IV 考察

1. 取り組まれている課題

表3を見ると、高学年になるにつれて、チャレンジタイムで取り組んでいる課題のバリエーションが増えているのが分かる。また、低学年は手指の巧緻性を高めるような自立活動的な内容が多いが、高学年では、生活面・余暇面の活動に移行していく傾向が明らかになった。

しかし、課題の系統性や、どの発達段階の児童にどのような課題が適しているかなどの検討にはいたらなかった。今後、課題設定の参考資料となるよう、課題の特性についても検討を深めていきたい。

2. 児童の自立的・主体的な活動を支えるために有効であった支援

チャレンジタイムでは、結果に挙げた以外にもたくさんの実践が行われた。それらの中で、児童の自立的・主体的な活動を支えるために有効であったと考えられる支援を整理すると以下のようにまとめられる。

(1) 「分かる」: 目的意識をもてるための支援

- ・児童が励みにできる具体的なご褒美の設定。
- ・児童が頑張りを自分で振り返ったり、他者から評価してもらったりする機会の設定とそのための支援ツールの準備。
- ・その課題を頑張ると児童にとってどのような良いことがあるか(課題の意義)についての情報提供。

児童の意欲を高めるためには、具体的なご褒美、自己評価、友達や指導者からの他者評価など、多様で多重的な評価が有効であることが分かった。具体的なご褒美は児童にとって分かりやすく、知的な障害の重い児童でも活動の励みになりやすい。また、他者からの評価を励みにしたり、自分で自分の頑張りに達成感を感じられたりすることは、児童の自己有用感を高めることにつながると推測される。児童の主体的な活動を支えるためにさらに取り組んでいきたい

支援である。

さらに、指導者が課題の意義をイラストや写真で分かりやすく説明したり、様々な評価場でそれを意識できるような評価を児童に返したりすることで、目指す姿をその子なりに意識して課題に取り組めるようになり、課題遂行への目的意識が高まることも分かった。

(2) 「動ける」: 遂行・活用できるための支援

- ・児童の能力や特性に合った支援ツールの準備。
- ・児童が理解でき、課題に前向きに取り組めるようにするための達成基準の明確化。

ワークシステムや手順表等、児童が理解し使いこなせる支援ツールを用意することで、指導者の補助がなくても、児童がそれを確認しながら自分で課題を進めていく自立性を高められることが分かった。

また、課題の達成基準を、より客観的で明確なものにすることで、より良く課題を遂行しようとする児童の意識を高めることができた。また、評価基準を明確にすることにより、課題に対する指導者の評価もしやすくなることが分かった。

(3) 「学び合う」: 協働できるための支援

- ・やり取りの題材となる動画について、児童が評価の視点を意識しながら視聴できるための指導者による事前説明。
- ・評価場面で、児童が相手を意識しながら評価できるための実物を介したやり取り場面の設定。

小学部でのこれまでの取組の成果から、発表活動には、「発表内容の共有」「発表の仕方の理解」「発表の手段の確保」「発表への意欲付け(聞き手からのフィードバック)」という四つのポイントがあることが分かっている(表1)。

今回の実践では、これらのうち、動画の視聴前にその視点を指導者が説明することで、児童の理解が高まり発表者への評価の質が高まること(「発表内容の共有」)、花丸カードなどの実物を介したやり取りを行うことで評価相手への

意識が高まること（「発表への意欲付け（聞き手からのフィードバック）」）についての知見を得ることができた。

3. 今後の課題

チャレンジタイムにおける今後の課題を学習活動ごとに述べる。

「①チャレンジ活動」においては、

- ・「こなす」課題から「より良く実行する」という前向きに課題に取り組もうとする主体的な態度の育成と、そのための意欲付けや手だての改善。
- ・より児童の実態に合った課題を設定できるための課題設定プロセスの改善。
- ・チャレンジタイムでの活動を生活の中に生かしていくための方策。

「②チャレンジ日記」においては、

- ・児童が自分の伸びを実感できるための様式の改善。

「③チャレンジ発表」においては、

- ・発表者、聞き手双方にとって、チャレンジ活動への達成感や友達とのやり取りの実感を得られやすい場面の改善。

チャレンジタイムの取組は今後も継続していく予定である。児童たちの自立的で主体的な態度を養うために、チャレンジタイムのみならず、学校生活全体を通じて教育活動を改善していきたい。

付記

本実践は、香川大学教育学部・附属学校園共同機構が行う2014年度の学部教員と附属学校園教員による共同研究プロジェクトの一環として実施した。

引用文献

平岡千明・滝澤健・武蔵博文・西田智子（2014）主体的な社会参加をめざした授業づくり① 参加

を高め、知識・技能を活用する力を育む視点として－知的障害特別支援学校小学部「ことば・かず」の授業実践を通して－ 日本特殊教育学会第52回大会発表

藤原義博（監修著）（2012）特別支援教育における授業づくりのコツ 学苑社

丸橋順子・滝澤健・前田美帆・武蔵博文・西田智子（2013）主体的な社会参加をめざした授業づくり

① 参加を高め、知識・技能を活用する力を育む視点として－知的障害特別支援学校小学部「ことば・かず」の授業実践を通して－ 日本特殊教育学会第51回大会発表

村中智彦（編著）（2013）「学び合い、ともに伸びる」授業づくり 明治図書

武蔵博文・高畑庄蔵（2006）発達障害のある子とお母さん・先生のための思いっきり支援ツール エンパワメント研究所

中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）