

特別支援学校における子供の「思考力、判断力、表現力等」を促す授業改善の効果

特別支援教育分野(17220915) 柴田雄一郎

本研究では、特別支援学校における子供の「思考力、判断力、表現力等」を促す授業改善のために、学習指導要領に基づく評価基準を用いた教師の対話的協議を行った場合の効果を検討した。その結果、対象児童の「思考力、判断力、表現力等」の促進、授業の質的改善に対する一定の効果が確認できた。このことから、子供の「思考力、判断力、表現力等」を育む授業改善には、学習指導要領に基づく評価基準を用いた教師の対話的協議が効果的であることが示唆された。

[キーワード] 学習指導要領, 評価基準, 資質・能力, 対話的協議, 授業の質的改善

1 問題と目的

(1) 「主体的・対話的で深い学び」のための評価

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に向けて、教師が教える場面と、子供たちが「思考・判断・表現」することを効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められている(中央教育審議会, 2016)。特別支援教育においても、授業の中で「思考・判断・表現」についての指導と評価の一体化が求められている(国立特別支援教育総合研究所, 2016)。しかし、知的障害教育における学習評価の課題として、目に見えて評価しやすい「技能」「知識」の面に比べ、「思考」「判断」などは、見えにくい面についての評価がしにくい状況が指摘されている(松見, 2016)。言葉を発せない、あるいは表出手段が少ない子供が多い特別支援学校では、「思考力、判断力、表現力等」をはじめとして、子供の内面で起きていることが見えにくい部分をどのように評価してくかが課題となっている。

(2) 特別支援教育における学習評価の課題

学習評価については、教師間の評価観点のズレがある場合があることも課題となっている。(岡山県総合教育センター, 2014)。特別支援教育では複数の教師によるチーム・ティーチングによる指導・支援をする場合が多いが、同じ子供の姿に対してそれぞれの教師の「見方」が異なるために、主観的側面が大きくなってしまふ場合があることや、根拠が明確でないことがあることがあると言われる。また、子供の姿を行動の結果だけを見て「できたーできない」といった一元的評価になり

やすく、結果に至るまでのプロセスや行動の質的な変化を捉えづらいこともある。「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善をするために、特別支援教育における評価は、見えにくい「思考力、判断力、表現力等」を客観的な事実に基づく、根拠のある評価、さらには授業改善につながる多面的で質的な評価が求められていると考える。

(3) 子供の内面を「見える化」し、「共有化」するための評価基準と対話的協議による学習評価
新学習指導要領における育成すべき資質・能力三つの柱のうち、「思考力、判断力、表現力等」は子供の内面で起きていることであり、評価するにあたっては、特に特別支援学校の子供については見えにくく評価に課題があることが明らかになった。同時に、評価にあたっては客観性的な根拠に基づく、授業改善に活かされるものが求められていることが分かった。

本研究では、「思考力、判断力、表現力等」の評価の在り方として、「評価基準」と「対話的協議」を取り上げる。これらの手立てを取り入れることにより、子供の見えにくい内面である「思考力、判断力、表現力等」の評価の「見える化」と「共有化」が図られることが期待できる。そして、その結果、従来の特別支援教育における課題を解決し、量的評価と質的評価を同時に実現できると考える。

評価基準を用いることによって、どのような観点で子供の姿を見るかが明確になるため、教師間の評価観点をそろえることができる。また、評価基準のどの項目に該当するかを決めるので、子供

の姿をどのような力がついたのかという量的評価ができる。つまり、子供が「何を学んだのか」「どのような力がついたのか」を明確にできると考える。このような評価基準を用いて、教師同士が子供の姿について対話をする中で、子供の内面が「見える化」していく。さらに、対話を進めることで子供の姿が「共有化」されていき、さらに対話が活性化される。このような、好ましい相互作用が起こる中で、「なぜそのような評価をしたのか」について話題にすることで、客観的な事実を根拠として確認することができ、同時に、子供がなぜそのような姿に至ったかという学習のプロセスや、子供の姿の意味や価値等（子供の可能性や、失敗の意味等）にも言及される質的評価が実現できる。評価基準を用いた対話的協議を進めていく上で、教師が新たな気づき（子供の可能性や授業改善への一手）を得ることができ、子供理解と授業改善につなげることができると考える。

筆者はプレゼンテーションIにおいて『特別支援学校に在学する子供の「思考力、判断力、表現力等」の評価基準（試案）』を作成した（表1）。この評価基準は筆者が独自に考案したものであるがこれを実際に授業の評価に適用した際の具体的な成果と課題については検討が不十分であった。

そこで、本研究の目的は、①筆者の作成した、『特別支援学校に在学する子供の「思考力、判断力、表現力等」評価基準（試案）』の成果と課題を

を実際の学習評価および授業改善に適用することにより明らかにし、より実践で活用できる評価基準を作成すること（実践Ⅰ）、②学習評価に、評価基準を用いた教師の対話的協議を取り入れることによる、子供の「思考力、判断力、表現力等」を促進する授業改善への効果を分析すること（実践Ⅱ、実践Ⅲ）の2点とする。

2 実践Ⅰ

(1) 目的

筆者が考案した、「特別支援学校に在学する子供の『思考力、判断力、表現力等』の評価基準（試案）」を実際の学習評価および授業改善に活用した場合の成果と課題を明らかにし、より実践で活用できる評価基準を作成する。

(2) 方法

①対象

A県内C特別支援学校に在学する小学部3年のD児（S-M式社会発達検査結果SA：2歳7カ月SQ：42）とした。D児は平仮名を書くことに興味があり、なぞり書きに自分から取り組んだり、自分なりの平仮名で手紙を書いたりして遊ぶことが多い。しかし、平仮名の読み、書きに関しては、音と文字が正しく対応していないことが多い。

②期間

20XX年8月～20XX年9月に、1回あたり約30分

表1 特別支援学校に在学する子供の「思考力、判断力、表現力等」の評価基準（試案）

評価区分	判断基準	子供の姿	思考・判断・表現	指導・支援の評価の観点
1		・対象に注意を向けていない。	×思考×判断×表現	・環境調整
2-1	右記のうち1つはできる	・対象に注意を向けている。 ・感覚的な反応をしている。 ・対象や発問に関係のない反応をしている。または見本や手本の模倣をしている。	○思考×判断×表現	・題材の見直し
2-2	右記のうち2つはできる		×思考○判断×表現	・健康状態や心理的安定等への配慮
2-3	右記すべてできる		×思考×判断○表現	・発問の工夫
				・特徴や差異に気づくための支援
3-1	右記のうち1つはできる	・与えられた枠組みの中で道具を操作しようとしている。 ・根拠が不明確もしくはないが、道具を操作して答えている。 ・道具を反射的に操作して、答えを出している。	○思考○判断×表現	・行動の選択肢の用意
3-2	右記のうち2つはできる		○思考×判断○表現	・刺激の調整
3-3	右記すべてできる		×思考○判断○表現	・自己選択・自己決定機会の設定
				・表現する手段の用意
4		・道具を操作しながら試行錯誤したり、答えを出したりしている。	○思考○判断○表現	・適切なフィードバックの工夫 ・判断基準や参考となる経験の用意 ・根拠の確認場面の設定 等

間の授業を9回計画した。そのうち分析対象場面を3回計画した(S1-1～S1-3)。

③手続き

- 1) 実態把握は、D児を基に授業を計画する。
- 2) 授業とビデオ記録は筆者と担任が行う。
- 3) 評価者は筆者(E)と担任(F)とし、事後研究会でビデオ記録を視聴する。
- 4) ビデオ記録視聴後、評価者はそれぞれ評価基準を見て当てはまる項目を選択して対象児の評価を行う。
- 5) 評価者による対話的協議は、評価基準を元に「どの項目を選択したか」「なぜその項目を選択したか」について行う。対話の内容はICレコーダーに記録する。
- 6) 上記の5)により明らかになった対象児の「思考力、判断力、表現力等」を示す姿、指導・支援における課題を受けて授業改善を行い、次時の授業を実施する。
- 7) 評価基準の選択項目の変化および授業改善の内容と対象児の姿の変化について、記録を基に分析する。

④授業の概要

小学部3年国語・算数科「おばけをさがそう」の学習である。この学習は、D児の他3年児童2名、4年児童3名の計6名で行っている前半は学習活動に関連した導入となる読み聞かせの活動(色々な大きさのおばけが登場し、教室の様々な場所に隠れるという話)、後半はおばけのイラストカードを教室の中から探し出し、教師におばけが隠れていた場所の名称を伝えてから大きさを考えて型はめ式の教材に入れるという活動である。

本単元の目標は、「(1)おばけを探す活動を通して、身近な物の名前が分かり、物の大きさの違いに気付く。」「(2)身近な物の名前や大きさについて感じたことを自分なりに表現したり、物の大きさに注目しながら大きさを比べて選んだりする。」である。

⑤記録と分析

研究対象とする授業場面は、ビデオカメラにより記録した。事後研究会の対話的協議をICレコーダーで録音したものから、対象児の「思考力、判断力、表現力等」の姿に関する発言及び授業改善に関する発言を抽出し筆記記録する。評価記録を回収し項目の変化を分析する。

⑥倫理的配慮

授業のビデオ撮影および分析結果の取り扱いについては、事前に保護者に対して文書と口頭説明を行い同意書の提出により同意を得た。

(3) 結果

全3回の授業における、D児の「思考力、判断力、表現力等」の評価者2名による評価結果を図1に示す。

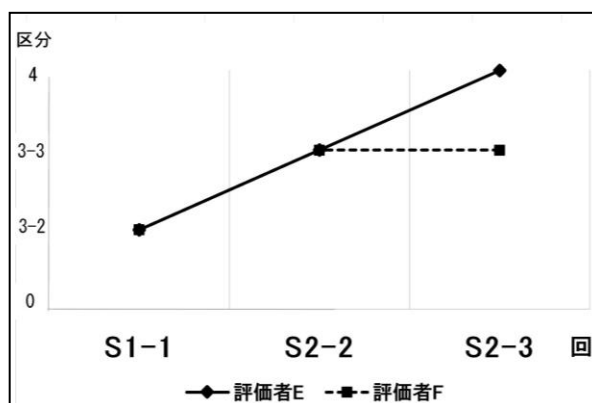


図1 実践IでのD児の「思考力、判断力、表現力等」評価結果

評価結果については、3回のうち2回について、評価者2名の項目が一致した。また、実践期間中に2名共に評価結果は上位に推移した。また、単元期間中のD児の姿と授業改善の内容の変容は図2の通りである。

(4) 考察

実践Iでは事後研究会で評価者が授業場面での子供の具体的な姿を根拠として、評価項目を選定することができた。また、全3回の実践のうち2回において評価者同士で評価項目が一致した。以上のことから、本試案が児童の「思考力、判断力、表現力等」の評価に機能する可能性が示唆された。一方で課題として、各教科の内容に対応した評価がしにくいことが考えられた。今後教科固有の思考力、判断力、表現力にかかわる事項を評価する必要がある。また、本実践は授業者のみの評価にとどまっているため、第三者評価者を設定し、評価の妥当性を検討する必要がある。実践II及びIIIでは試案の本試案を基に、さらに改良を行い、知的障害特別支援学校の各教科、領域に対応した評価基準を作成し、活用効果を検討する。

3 実践IIおよび実践III

特別支援学校2校において、実態の近い対象

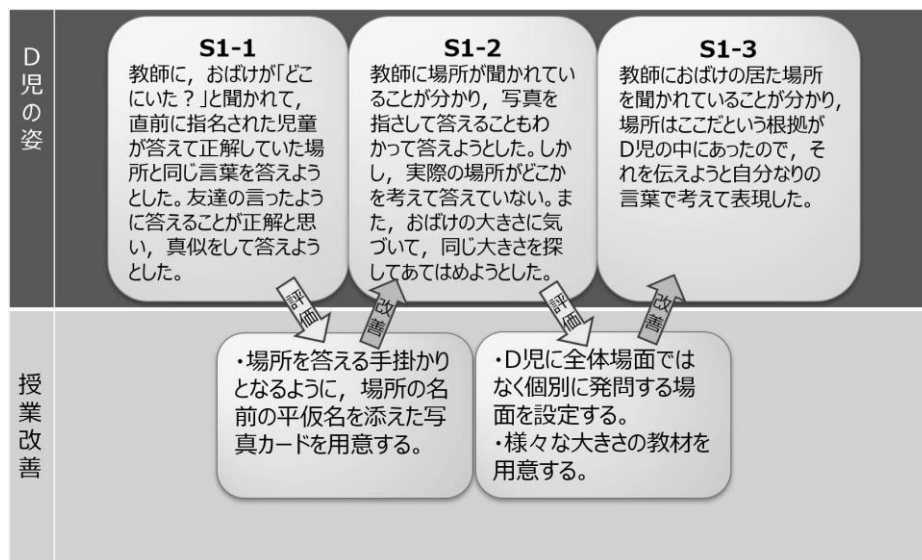


図2 実践IでのD児の姿と授業改善の内容

児童をそれぞれ1名ずつ抽出し、研究授業を設定して事例研究を行う。実践Iの成果と課題を受け評価基準を改良し実践IIと実践IIIを行う。

(1) 目的

学習評価に、学習指導要領に基づく評価基準（筆者が作成した試案の改良版）を用いた教師の対話的協議を取り入れることによる、子供の「思考力、判断力、表現力等」を促進する授業改善への効果を分析する。

(2) 方法

①対象

1) 実践II：A県内G特別支援学校に在学する小学部4年のH児（S-M式社会発達検査結果SA：2歳0カ月SQ：24）。

H児は、操作や視覚的な情報を手がかりとして、学習課題を理解しようと努めており、自ら学習に向かう姿が見られる。一方で、教師が面と向かってH児に問いかけたり選択を迫ったりすると視線をそらし黙り込んでしまうことがある。また、教師の誘いかけで活動を始めた後、終了したりすることが難しいことがある。平仮名の理解については文字と音をどの程度対応させて理解しているかわからない段階である。

2) 実践III：対象児は実践IのD児である。

②期間

1) 実践II：20XX年10月に、1回あたり約30分間の授業を11回計画した。そのうち、分析対象場面を6回計画した（S2-1～S2-6）。

2) 実践III：20XX年11月～12月に1回あたり約30分間の授業を12回計画した。そのうち分析対

象場面を6回計画した（S3-1～S3-6）。

③手続き

実践II、実践III共に、研究の手続きは、以下の手順で行う。

1) 実態把握は対象児を基に授業を計画する。

2) 授業実践とビデオ記録は筆者が行う。

3) 評価者は、実践IIが5名（担任教師2名、大学教員、筆者）、実践IIIが3名（担任教師1名、大学教員、筆者）とする。さらに、実践II、IIIに共通して大学生4名が授業ビデオ記録を視聴する（評価者I、J、K、L、M、O、P）。

4) ビデオ記録視聴後、評価者はそれぞれ評価基準を見て当てはまる項目を選択して対象児の評価を行う。

5) 評価者による対話的協議は、評価基準を元に「どの項目を選択したか」「なぜその項目を選択したか」について行う。対話の内容はICレコーダーに記録する。

6) 上記の5)により明らかになった対象児の「思考力、判断力、表現等」を示す姿、指導・支援における課題を受けて授業改善を行い、次時の授業を実施する。

7) 大学生4名による評価は、対話的協議を行わず「なぜその項目を選択したか」について筆記記述により回答を得る。

8) 評価基準の選択項目の変化および授業改善の内容と対象児の姿の変化について、記録を基に分析する。

④実践の概要

1) 実践II：小学部4年国語科「平仮名を並べよ

う、読もう」の学習である。前半は読み聞かせの活動（既習の生活単元学習や校外学習の内容を自作の紙芝居にしたもの）を行い、後半に読み聞かせに登場した人や物の名前について、平仮名カードを並べて単語を完成させるという活動をした。本単元の目標は「(1)学習や生活の中で使う身近な言葉についての平仮名を読むことができる。」、 「(2)身近な言葉を表わす平仮名に気付き、読み方に対応した平仮名を選んだり、指さしたり、教師と一緒に読んだりすることができる。」、 「(3)いろいろな平仮名に興味を持ち、自分から見たり伝えようとしたりすることができる。」である。

2) 実践Ⅲ：小学部3年国語・算数科「平仮名を並べよう、読もう」の学習ある。この学習は、D児の他3年児童2名、4年児童3名の計6名で行っているが、対象とする授業場面は国語科の内容を個別に学習する場面である。前半は読み聞かせの活動、数や図形の学習に関する活動を行った後に、学習に登場した物や場所の名前について、平仮名カードを並べて単語を完成させるという活動をした。本単元の目標は、 「(1)操作することや教師とのやり取りを通して、身近なものや形の名称、及び平仮名での表し方や形の特徴が分かたりする。」、 「(2)語句やものの形に着目し、具体物の操作を通して形や言葉での表し方を考え、分類したり表現する。」、 「(3)言葉や形に関心を持ち、形で捉える楽しさや言葉を聞いたり伝えたりすることに良さや楽しさを感じて活動する。」である。

⑤記録と分析

授業場面は、ビデオカメラにより記録する。記録方法は、事後研究会の対話的協議をICレコーダーで録音したものから、対象児の「思考力、判断力、表現力等」の姿に関する発言及び授業改善に関する発言を抽出し筆記記録する。分析は、評価者全員の評価の記録を回収し、項目の変化を追跡する。

⑥倫理的配慮

授業のビデオ撮影および分析結果の取り扱いについては、事前に保護者に対して文書と口頭説明を行い同意書の提出により同意を得る。

(3) 結果

①評価基準の作成

実践Ⅱ、実践Ⅲに共通して、学習指導要領においては「小学部国語科2段階B書くことイ」の思

考力、判断力、表現力等の内容に相当すると判断し、評価基準を作成した。作成手順としては、学習指導要領の文言を思考力、判断力、表現力等の要素に便宜的に分けた(図3)。実践Ⅱでは、対象児であるH児の障害特性及び実態から、平仮名の筆記による学習活動及び評価が困難であると判断し、学習指導要領の内容の一部を置き換えた表現に改めた。「平仮名をなぞり」ということは、平仮名をなぞり書きする際に始点、運筆の方向、終点を判断することであるので、「文字の上下左右等の向きを判断し」という表現に改めた。「書いたり」ということは、必要な文字を選んだり、選んだ文字で単語を構成したりすることとし、「文字を選んだり、置いたりする」という表現にした。

小学部 国語2段階 B書くことイ

思考力、判断力、表現力等

「自分の名前や物の名前を文字で表すことができることを知り(思考)、簡単な平仮名をなぞったり(判断)書いたりする(表現)」

→実践Ⅱでは、児童の実態や特性を踏まえて、文字の上下左右等の向きを判断し(判断)
文字を選んだり、置いたりする(表現)とした。

図3 小学部2段階B書くことイにおける「思考力、判断力、表現力等」

思考力、判断力、表現力等のそれぞれの要素が発揮されている、または発揮されていない場合の組み合わせを全て想定して「子供の姿」として項目を作成した(表2)

②実践Ⅱ

全6回の研究授業における評価結果は、図4に示した。H児の「思考力、判断力、表現力等」については、8名中5名の評価者が最終評価を区分4とし(62.5%)、8名中7名の評価者の評価区分が上位に推移した(87.5%)。また、H児の名前に関する平仮名2文字については、評価結果は以下のように推移した(図5)。この中で特に評価者4名(評価者Q、R、S、Tとする)については、全員が最終評価区分を4し、上位項目への推移が見られたと言える。また、単元期間中のH児の姿と授業改善の内容の変容は図6の通りである。

③実践Ⅲ

全6回の研究授業における、D児の思考力、判

表2 学習指導要領に基づき作成した「思考力、判断力、表現力等」の評価基準

評価区分	判断基準	子どもの姿	思考・判断・表現	指導・支援の評価の観点
1		・対象に注目していない。	×思考×判断×表現	・環境調整 ・題材の見直し ・健康状態や心理的安定等への配慮
2-1	右記のうち1つはできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断したり、文字を選んだりしていない。	○思考×判断×表現 ×思考○判断×表現 ×思考×判断○表現	・発問の工夫 ・特徴や差異に気づくための支援 ・対象に関わる時間の確保 ・行動の選択肢の用意
2-2	右記のうち2つはできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断してあり、文字を選んだり置いたりしていない。		
2-3	右記すべてできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断していないが、文字を選んだり置いたりしている。		
3-1	右記のうち1つはできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断しているが、文字を選んだり置いたりしていない。	○思考○判断×表現 ○思考×判断○表現 ×思考○判断○表現	・刺激の調整 ・自己選択・自己決定機会の設定 ・表現する手段の用意 ・適切なフィードバックの工夫 ・判断基準や参考となる経験の用意 ・根拠の確認場面の設定
3-2	右記のうち2つはできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断していない。文字を選んだり置いたりしている。		
3-3	右記すべてできる	・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断し、文字を選んだり置いたりしている。		
4		・言葉を文字で表すことができるが、文字の方向を判断し、文字を選んだり置いたりしている。	○思考○判断○表現	

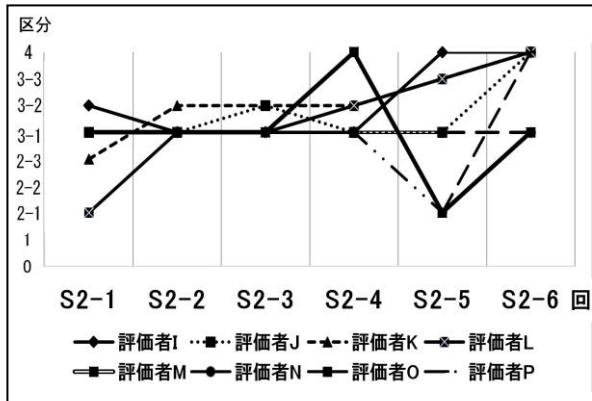


図4 実践ⅡでのH児の「思考力、判断力、表現力等」評価結果

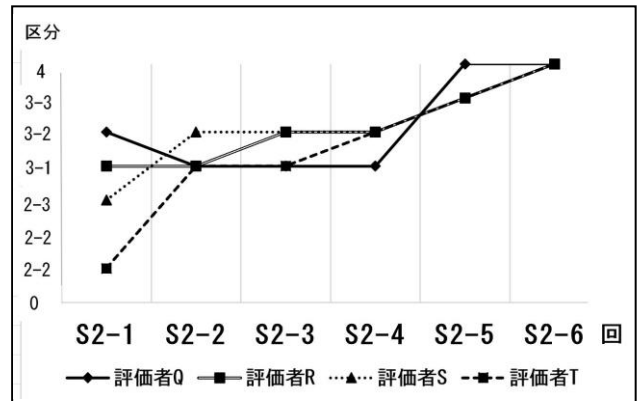


図5 H児の平仮名「い」「め」についての「思考力、判断力、表現力等」評価結果

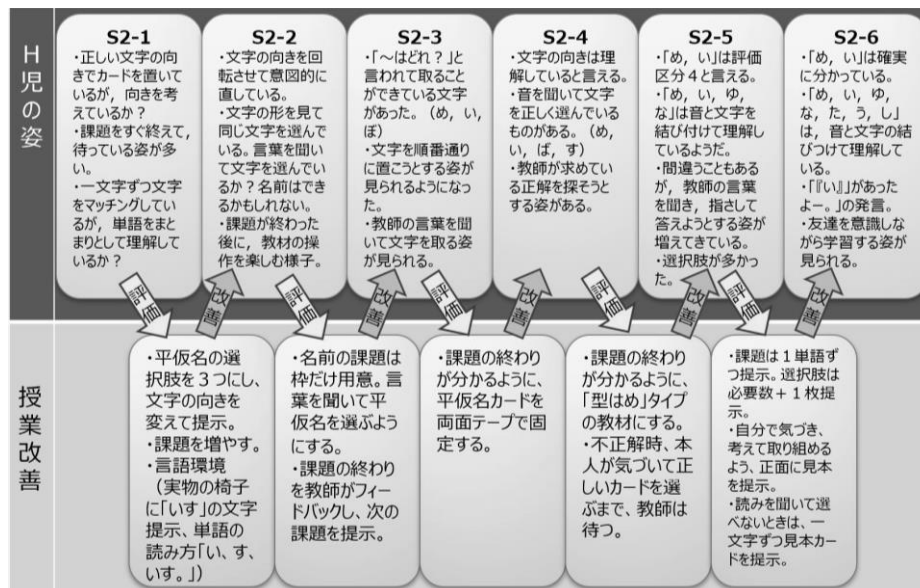


図6 実践ⅡでのH児の姿と授業改善の内容

断力、表現力等の評価者による評価結果は、図7に示した。

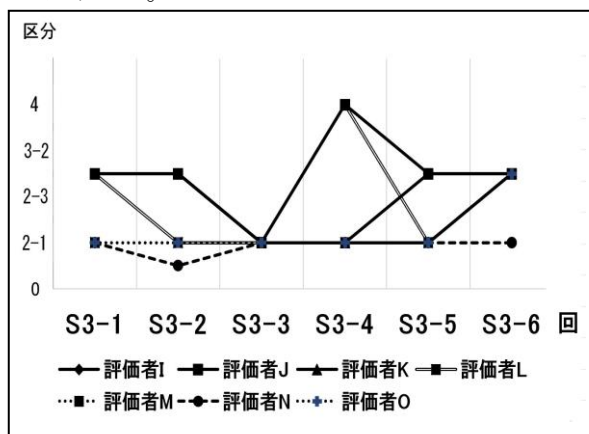


図7 実践ⅢでのD児の「思考力、判断力、表現力等」評価結果

その結果、評価区分にばらつきが見られる回が複数見られた。また、授業改善が進むにつれて、単純に評価区分が上位に推移していくのではなく、下位項目に推移してから再度上位の項目に推移するという評価結果が複数みられた。また、単元期間中のD児の姿と授業改善の内容の変容については、図8の通りである。

(4) 考察

①評価基準についての考察

実践Ⅱ、実践Ⅲのそれぞれにおいて、対象児としたH児、D児については、国語科についての実態に近いと考え、さらに個別の指導計画における

国語科の個別目標において学習内容に共通する部分が見られたことから、実態に近いH児とD児に共通して「思考力、判断力、表現力等」について同一の評価基準を作成して評価に使用した。評価基準を活用した評価を行った結果、子供の「思考力、判断力、表現力等」の姿を評価する際に、明確な基準があることで、教師が「どの評価項目にチェックするか」を考えることとなり、結果的に学習場面で見られた子供の具体的な姿を根拠とした評価を実現することにつながったと考える。

②実践Ⅱについて

実践Ⅱでは、授業改善を進めるにつれて、H児の「思考力、判断力、表現力等」の評価結果が概ね上位の項目に推移する結果を得ることができた。また、評価基準を用いた対話的協議をすることにより、対象児童の思考力、判断力、表現力等を促す授業改善への一定の成果が見られたと考える。また、子供の姿を根拠にした具体的な授業改善が実施できた。さらに、事後研究会においては、評価の際の判断基準や子供の学びの姿について、具体的に詳細に話し合われるようになった。対話的協議の実施時間に注目すると、時間程度を要していたが、最終回には30分程度で終了するようになり、話し合いの時間が回を重ねるにつれて短くなっていった。話し合いの観点が評価基準により明確だったことにより、教員の対話的協議の質的な向上がみられたと考えられる。評価区分のばらつ

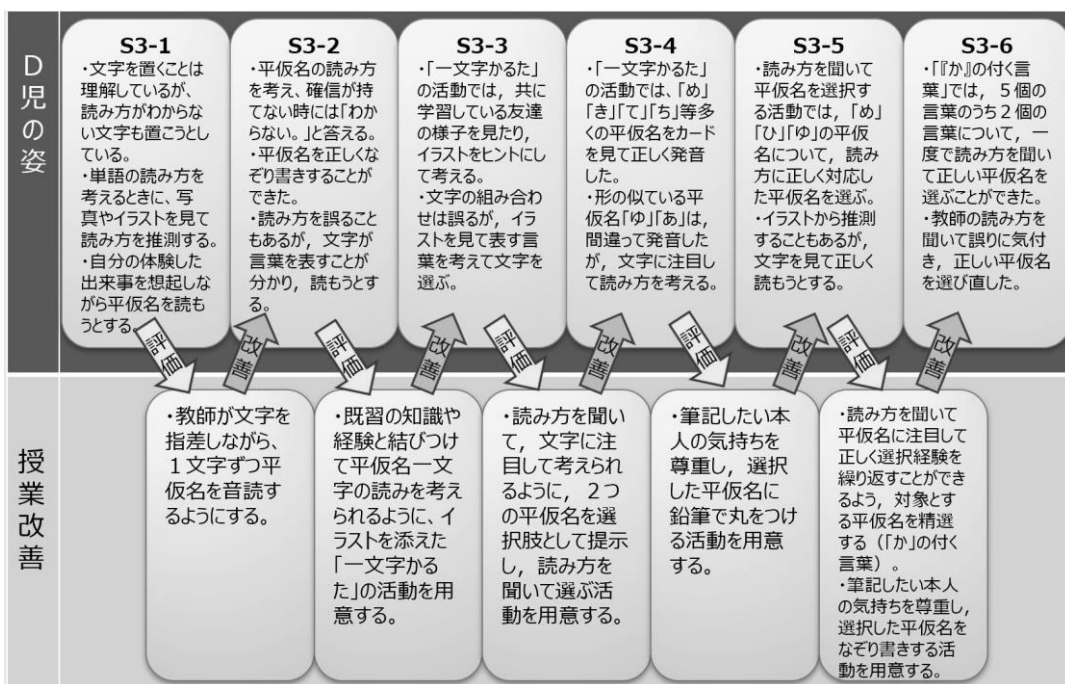


図8 実践ⅢでのD児の姿と授業改善の内容

きがみられた授業の要因として、評価基準の文言の曖昧さが考えられた。例えば、「文字を選んだり、置いたり」とは、「正しく」選んだり置いたりしている場合に限定するのか、それに限らないのかといった場合が考えられた。また学習で扱っている平仮名が複数あるためにある平仮名に限定して評価するのか、全ての平仮名を対象にして評価するのかといった問題も考えられた。

③実践Ⅲについて

実践Ⅲでは、授業改善をすすめるにつれて、D児の「思考力、判断力、表現力等」の評価項目が単純に上位に推移するのではなく、評価者によってばらつきが見られた。また評価が一度下位項目へ移り、再び上位項目へと推移する場面が見られた。このような結果となった要因として、実践Ⅱと同様に、評価基準に曖昧さがあること（特定の平仮名に限定するのか、全ての平仮名を評価対象とするのか）が考えられた。また、特に下位項目に推移する要因としては、授業改善によって教材・教具や学習活動が変化することにより、対象児の分かっている姿、分かっていない姿、思考している姿、思考している内容の違い等がより明確になるために、厳密に評価する場合に下位項目に推移するという場合が考えられた。

4 総合考察

実践Ⅰ、実践Ⅱ、実践Ⅲを通して、学習指導要領に基づく「思考力、判断力、表現力等」の評価基準を用いた対話的協議による授業改善の効果について検討した。以下に、各実践を総合しての考察を述べる。子供の「思考力、判断力、表現力等」を促す授業改善にあたっては、対象とする子供の実態（学習指導要領の段階等）を十分に見極めた上で、その子供の学び方に合った授業改善を行っていく必要があると考える。また、子供の興味や関心を生かした学習活動を元に改善を行っていく必要があると考える。これらが適切に行われていない場合に、子供の「思考力、判断力、表現力等」がうまく発揮されなかったり、教師がそれを捉えづらかったりすることにつながる事が考えられる。また、授業改善の精度を上げていくために、学習内容を精選し、繰り返し学習機会を設定することも必要な観点として考えられる。さらに、教師の対話的協議により、子供の姿や授業改善の内

容について教師が多面的な捉え、気づきを得ることにより学習評価と授業改善の妥当性と精度の向上が促されることが考えられる。

5 今後の課題

課題としては、授業改善に活用する際、評価の判断基準となる「子供の姿」をより具体的に整理して定義する必要があると考えられた。本事例に加えてさらに事例を積み重ね、子どもの「思考力、判断力、表現力等」を促す授業改善の在り方について検討する必要があると考える。

6 謝辞

本研究にあたり、多くのご理解とご協力をいただいた対象児とご家族、特別支援学校の関係職員の皆様に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 岡山県総合教育センター (2014) 「特別支援学校における学習評価を考える」
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/sougou/koho/tokushi/t-tuusin43.pdf>
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課部会 (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)』, 15.
- 国立特別支援教育総合研究所編著 (2016) 『「育成を目指す資質・能力」を育むための知的障害教育における学習評価の実践ガイド-学習評価の9実践事例を踏まえて-』, ジアース教育新社.
- 松見和樹 (2016) 「知的障害教育における学習評価の現状と課題-特別支援学校 (知的障害) が作成した研究紀要, 実践記録等の検討から-」, 『国立特別支援教育総合研究所紀要』, 43

A Study on the Effects of Class Improvement to Encourage Children's "Thinking, Judgment, Expression, etc." in Schools for Special Needs Education
Yuichiro SHIBATA