

中学校障害児学級における「自分史」の授業

大谷佳子
(附属中学校)
越野和之
(障害児教育教室)

A Teaching-Learning Practice of "Personal-History" in a Special Class of a Junior High School

Ohtani Yoshiko
(the Attached Junior High School)
Koshino Kazuyuki
(Department of Special Education)

要旨: 知的障害をもつ子ども・青年にとっての「自分史」の学習のねらいは、通常の小学校などにおいてとりくまれることの多い「生い立ち」を綴る学習がめざす課題に加えて、自分の障害を正しく理解し、自分に誇りを持ち、生きていく主体としての自分に向き合い、障害をもちながらどう生きていくのかを考えるとところにある。こうした学習は、思春期の課題にむきあう中学生段階においてはとりわけ大切であり、子どものもつ発達の力量などを考慮した緻密な教育実践の創造が求められる。本稿では、こうした課題にこたえることを志向した実践として、中・軽度の知的障害をもつ中学生の「自分史」のとりくみを報告し、その実践的特徴と学習の成立基盤などについて検討した。

キーワード: 知的障害、自分史

Keywords: Students with Mental Retardation, Personal-History

1. はじめに

障害をもつ子ども・青年たちにおける、障害および「障害をもつ自分」についての認識を点検し、それらを、彼／彼女らが主権者として生きていくことを支えるにたる内容へと再編成していくことは、障害をもつ子ども・青年の教育にとって、きわめて重要な課題である。

障害をもつ人々を人間的諸権利の主体として、「その通常の人間的なニーズをみたすのに特別の困難をもつ普通の市民」¹⁾としてとらえる障害者観は、国際障害者年やそれに連なるわが国内外の障害者の権利保障をめざす共同行動によって大きく広がったと言える。しかしなお、障害をもつ人々の人間的諸権利を保障する制度や条件が不十分にしか整備されていないことなどを反映して、障害児・者を「劣ったもの」とみなす障害者観は払拭されておらず、こうした障害者観は、生活上のさまざまな体験を通して、障害をもつ子ども・青年たちの自己意識にも少なからぬ影響を与えている。

「生活上のさまざまな体験を通して」と述べたが、それは、今日の障害をもつ子ども・青年に即していえば、ある場合には、いじめられたり、ばかにされた体験であったり、あるいは、さまざまなことが皆と同じようにできず、つらかった体験であったりする。このような子ども・青年の体験などは、一方では子ども・青年自身の、自己と外界をとらえる認識的力量に、他方ではそれまでの生育歴・教育歴などに規定されて、自らのもつ障害についての自覚と結びついている場合も、またそうでない場合もあろう。しかしいずれにせよ、放置するならば、「障害をもつ自分」についての、否定的なイメージに結びつき、主権者として、民主的な社会の形成者として育っていく過程の阻害要因となりかねない。また、何よりも子ども・青年たち自身が、「障害やそれに由来するさまざまな困難に立ち向かいながら、人間らしく生きたいと願い、そのために努力している自分」について、肯定的な意識をもちたいと願っているのであり、そうした子ども・青年たちの願いにこたえる学習活動が求められていると言える。

障害をもつ子ども・青年の権利を守り、その教育を、憲法・教育基本法の理念を具体化する方向で構想しようとしてきたとりくみの中では、こうした課題に応えるための学習活動は、これまでもさまざまなとりくまれてきた。すなわち、生活綴り的な方法論に基礎をおく日記や作文の指導の中で²⁾、また社会科や英語科といった教科指導の中で³⁾、さらには共同教育や進路指導、性教育といったとりくみとの結合の中で⁴⁾、子ども・青年たちに、自らの障害と向き合い、それを正しくとらえながら、誇りをもって生きることを教えようとするとりくみが展開されてきているのである。しかしこうした実践が存在する一方で、子ども・青年たちの抱えるつらく、悲しい体験の重さにたじろぎ、また、とりわけ知的な障害をもつ子ども・青年の場合の認識的力量の状態などに制約されて、こうした課題に正面からとりくみにくい状況も報告されている⁵⁾。子ども・青年たちが自分自身の障害を正しくとらえ、「障害をもつ自分」について、誇りある自己認識を形成していくことを援助する教育内容と教育方法の創造は、障害児教育実践において、今日なお、切実な課題として存在していると言えよう。

このような課題に応えることを志向するとりくみの一つに、「生い立ちの記」などの「自分史」のとりくみがある。「自分史」のとりくみは、通常の教育の場合、小学校低学年期における社会的認識を培う教科（社会科もしくは生活科など）のなかに位置づけられており⁶⁾、また卒業文集などのとりくみとして、小学校高学年期にとりくまれる場合も少なくない。障害児教育における「自分史」のとりくみは、通常学級におけるこうしたとりくみと共通の課題をもちつつ、さらに、「障害をもって生きてきた自分」についての内容を含み、障害者としてのアイデンティティ形成をはかるという点で、障害をもたない子どもの場合にはない、固有の課題をも併せもつものであると考えられる。従来、「自らの障害や障害者とはなにか、といった認識」は、「9歳の節目をのりこえた子どもでないと、むずかしい課題」⁷⁾と考えられてきたが、時間的な系列のなかに自己を位置づけることが可能になる5歳半ば以降の発達の力量を獲得しつつある子どもの場合には、以下で報告する実践にみるように、「自分史」を綴るという方法などによって、たとえ端緒的なものではあれ、「障害をもつ自分」を見つめる学習は可能であり、かつ必要なのではないかと筆者らは考える。

本稿では、こうした課題に応えることを志向するとりくみとして、奈良教育大学附属中学校障害児学級「しゃかい2グループ」における「自分史」の実践を報告する。

2. 「ぼくのこと わたしのこと」への経過

2.1. 先行実践としての「母と子で綴る『私の歴史』」（社会1グループ）

奈良教育大学附属中学校障害児学級（以下では、校内での通称に従って「奈教大附中5組」もしくは単に「5組」と略称する）の生徒の人数は、1学年7～8名であり、5組全体では20名以上の集団となる。子どもたちは、基礎集団として各学年ごとの学級（1年5組、2年5組、3年5組）に所属するとともに、教科学習の場面においては、学年の枠を超えて、それぞれの課題にあわせた学習集団を編成している。社会科については3グループ編成である（第1グループは「社会」、第2グループは「しゃかい」と表記しており、また第3グループは「りかしゃかい」として、理的分野の学習と統合して指導している）。

5組では、かねてより、社会1グループの「私の歴史」という単元で、自分の生い立ちを、思い出したり調べたりしながら文章に綴る学習がとりくまれてきた。本稿で報告するしゃかい2グループでの「ぼくのこと わたしのこと」のとりくみは、直接にはこの「私の歴史」の実践に触発され、そこから学びつつとりくんだものであり、まず先行実践として、「私の歴史」の実践について簡単に紹介したい⁹⁾。

同グループを担当して「私の歴史」の指導を行ってきた藤森善正は、このとりくみを、知的障害をもつ子どもたちの思春期の教育における、大切な一つの柱として位置づけている。藤森は、大久保哲夫⁹⁾が、障害をもつ子どもの思春期の教育の課題について述べた文脈で「障害や疾患をもちながらの自己像、ないし自己観をどう形成していくかという課題」を指摘し、「自分のこと、自分の生き方、自分の将来を考えはじめるこの時期に、自分の障害や疾患をどう受容し、障害や疾患をもちながら生きていく主体としての自己をどう形成していくかはきわめて大きな教育上の課題」と述べていることを紹介し、こうした課題に対応するものとして、「私の歴史」の実践を位置づけるのである。それはまた、障害をもつ主体が、「刻一刻と流れる時間軸にたって“どう生きるのか”、そのたしかかな見通しをもつための教育的指導」¹⁰⁾の層という、障害児に生きる力を育もうとする教育実践の、もっとも高次の層に位置づく教育指導でもあるという。

このような位置づけをもったものとして、社会1グループの「私の歴史」の授業は、①「自分の誕生」について調べる、②「小学校時代」について調べる、③お母さん方に手記をよせてもらう（生まれた時のようすや子育ての苦勞、保育園・幼稚園のころのようす、障害児学級入級の経緯と理由、将来についての願いなど）、④「中学校時代」について調べる、⑤「私の歴史」をまとめる、といった流れで、3年に一度、ほぼ1年間をかけてとりくまれてきた。この学習のねらいについて藤森は、「その時その時の自分の課題にしっかり取り組みながら、自分のできないことは他人に援助を頼むことのできる力、仲間と力をあわせて生きていくことのできる力」としての「自立の力」を育むこと、そうした「自立の力」にむけて「自分がわかる力」を育てることであると述べた上で、その核心について、次のように述べている¹¹⁾。

「この学習では、自分の歴史を調べ、生いたちを綴る作業を通して『自分がわかる力』を育てることを主なねらいとしますが、『自分がわかる力』のなかでもっとも大きな課題は、自分の障害についての理解です。…（しかしながら一筆者補）『私の歴史』に取り組む最終のねらいは、自分の障害を知ることだけではありません。自分の障害を正しく理解しながら、障害児学級で懸命に頑張っている自分自身と仲間に対して、自信と誇りが持てる力を育てることにあると考えています。」

「私の歴史」のねらいは、自分の歴史を調べ、綴ることを通して、自分の障害がわかることであり、そのわかり方は、障害に由来する悲しい思い出やつらい体験を「受容」することではなく、むしろそれを対象化し、障害をもちながらも「懸命に頑張っている自分自身と仲間」に対して、自信と誇りを獲得していくというわかり方なのである。

私は、社会1グループ「私の歴史」の、このようなとりくみに魅力を感じながら、1992、1993年度については、自分の担当するしゃかい2グループで同様のとりくみを行うには至らなかった。

私が「理科・社会」を担当するようになった1992年度から、「理科・社会」の集団編成は、それまでの第2グループを二つに分けて、2グループ編成から3グループ編成になり、新しい第2グループは、動植物の観察をもう少し時間をかけて行える生徒や、労働や社会のしくみを学習できる生徒を中心として編成されるようになった。このような学習集団に対して、第1グループの「私の歴史」のように、生徒たちがじっくりと自分の生い立ちに向き合い、綴ることを通して自分の価値を自覚していくとりくみ、そのなかで、自分の障害を理解し、自分自身と仲間に対する自信と誇りを育てていくようなとりくみの必要性と可能性を感じながらも、第1グループと同様のねらいや授業の組み立てでは、第2グループの子どもたちには妥当でないように思われ、具体的な授業化に至らなかったのである。それは、私が、「自分史」の学習にとりくむにあたって、第2グループの生徒たちによりふさわしい独自の、たとえばもっと直感的で具体的な方法はあるのだろうかという問題、さらには「障害」という概念をつかませることは、必要だろうか、また可能だろうかという問題について、確たる方向をつかめずにいたからであった。

2.2. 1994年度しゃかい2グループの子どもたち

1994年度をむかえ、しゃかい2グループは、新しいメンバー構成となった。同グループの生徒の発達段階を「可逆操作の高次化における階層一段階理論」¹²⁾の枠組みで示すと以下のようになる。

2年生	Aくん(男)	3次元形成期	3年生	Eくん(男)	3次元形成期
	Bさん(女)	3次元形成期		Fさん(女)	3次元形成期
	Cさん(女)	2次元可逆操作期		Gさん(女)	2次元可逆操作期
	Dさん(女)	2次元可逆操作期			

この年のしゃかい第2グループの学年構成は、上記のように3年生3名、2年生が4名で、1年生はいなかった。また私にとっては、7名のうち4名は、前年度の「えがく3グループ」で担当した生徒でもあった。この「えがく3グループ」での学習活動において、彼らが見せてくれるようになった姿から、私は、ねらいや授業の組み立てを工夫をしつつ、本グループにおける「自分史」の学習にとりくむ必要性と、授業化の展望を感じたのである。以下1993年度えがく3グループの子どもたちの様子を必要範囲で紹介しよう¹³⁾。

私に「自分史」の学習の必要性と可能性を感じさせたのは、たとえば、学級園で収穫したサツマイモを「両端が閉じた形」の観察画として描いていた時のFさんの様子である。他の生徒は自分たちで収穫した時のことを思い出したり、おうちでどんな風に料理してもらおうかなど話し合い、引き続いて、形の特徴に気づかせながら描き進んでいった。ところがFさんは、縦に置いた画用紙の下半分にサツマイモを2つ描いてから、空白の上半分を見つめてじっとしている。「しっ

ばいしたから」と言う台詞に2枚目の画用紙を与えても、同じように描くだけである。ふと見ると、Fさんはしきりと、耳の上あたりで髪を束ねているゴムを触っている。そして私のところへやってきて「あ、とれちゃった。」とわざとそのゴムをとって、「ゴムできん(る)ねん」と言っ
ては、また髪を束ねるのを披露してくれるのである。「そういえば近視が進んできた彼女は、眼鏡も買ってもらい、それも気に入って入るはずだ。」そう思い、「鏡を見に行ってもいいよ」と廊下に掛けてある姿見を指すと、「えっ、このゴムも描いていいの!」と大変嬉しそうに廊下へ飛び出していった。形に注目してサツマイモの観察画を描かせようとした教師に「抵抗」して、ゴムで髪を束ねられるようになった誇らしい自分を絵に表現したかったのである。

「がんばった自分」、「できなかったことができるようになった自分」を誇らしくとらえ、それを表現したいという思いは、他の場面でも見られた。Bさんは、いつもは描き始めるのに時間を要するし、画用紙を目一杯使って大きく描くということも多くない生徒である。ところが、1年生ながら女子グループで常に先頭を走ることができ、他の生徒の「かっこいいなぁ」「すごいなぁ」という憧れのまなざしを受けた1月の耐寒かけ足の後、「えがく」の授業で「走るわたし」を描くと、教師の支えなしでは表現しにくかった腫や、首・胴体が表れ、腕もきちんと肩から出るように描くことができた。画用紙いっぱい大きく、肘を曲げて走っている「がんばってはしているわたし」がいきいきと描かれている。

なわとび大会に向けて練習を重ねて、やっとできるようになった「クロスとびをしている自分」を描いたFさんの作品には、肩からグッと腕を内側に入れている様子が表現されている。また、縄の取っ手をしっかり握っている手や、なわとび大会に向けて新調した紐靴を詳しく描こうと、背を丸めて懸命に画用紙に向かってる姿に、「がんばっている自分をとらえる力」を感じた。

こうした子どもたちの姿に加えて、2・3年生だけの学習集団であったことも、この学習にとりくもうとする決意に影響した。上述のように、例えば2年生は、中学校に入学してからの1年間の教科学習や行事など様々な活動のなかで、様々な困難や問題も含めて、それぞれの子どもに応じた課題にとりくみ、「がんばった自分」に確実にかけがえのない価値を見だし、また子どもたち同士でも、そのような価値意識を共有することができつつあったのである。このことを基礎にすれば、子どもたち一人一人が、独力で「自分史」を綴ることは困難であっても、集団で話し合い確かめ合いながら学習を進めていくことに大きな助けとなる。

以上のように、子どもたちの、自分と仲間を見つめる様々な力に手応えを感じたことが、「自分史」の学習にとりくむ決意につながった。私自身のこの決意は、教師としての直感のみでなく、子どもたちの発達の力量に照らしても、妥当性をもつものであると考える。

先に示したように、この学習集団の子どもたちの発達の力量は、2次元可逆操作期から3次元形成期にむかう段階にあると見られる。田中昌人¹⁴⁾によれば、通常6歳前後に獲得される3次元形成期の発達の力量は、「～シナガラ～スル」から「～ダケレドモ～スル」という2次元可逆操作の系列化と、「アッチ」と「コッチ」、「大」と「小」などの二次元的な認識の間に「マンナカ」とか「中くらい」といった中間項を成立させることなどを基礎に、時間的な世界を「昨日」「今日」「明日」、「去年」「今年」「来年」、「小さいとき」「今」「大人になったとき」といった三つの変数でとらえはじめるという。この時期の発達の力量は、自分や家族、友だち、先生など自分以外の他者を「多面的かつ多価的にとらえる」ことを可能にし、そうした自分をとらえる力量と、系列的な時間認識の成立が相まって、「小さいときから変わってきた自分をとらえ、大きくなったらなにになりたいかをい」ったり、「小さいときから今も、そして大きくなっても変わらない

ところは何か」という質問に答えることができはじめるのである。田中らは、この時期のこのような特徴を「自己形成視」と表現し、それが「他者の変化を認識することと相互関係をもって進む」ことなどを指摘している。障害などに起因する弱さやアンバランスさなどをもちながらも、1994年度しゃかい2グループの子どもたちは、基本的にはこうした発達の力量を獲得しつつあるように思われた。

このような発達の力量を形成しつつ、14年、15年の人生を歩み、さまざまな困難をへながら思春期の課題に挑んでいる子どもたちに、自分への誇りと自信を内実とする「自己形成視」を保障したい。しゃかい2グループにおける「自分史」の授業にとりくむことを決意した私の思いを、子どもたちの発達の力量との関係で表現すればこのようになろうか。

以上のような経過で、しゃかい2グループの「自分史」の授業「ほくのこと わたしのこと」を設定した。

3. 「ほくのこと わたしのこと」のとりくみ（1994年度しゃかい2グループ）

3.1. 「ほくのこと わたしのこと」のねらい

中学校期あるいは高等学校期の障害をもつ子どもたちの「自分史」のとりくみにおいては、思春期教育の課題と、障害を持つ子どもに固有の「自身の障害を理解する」課題を意識しなければならない。第二次性徴が明確になり性的な行動も多くなり、身体的な成長により両親よりも大きくなる。また自己主張も強くなり、興味・関心が広くなることにより親や周囲との摩擦が生じることも多くなる。同時に自尊心と劣等感の葛藤の中で客観的に自分の周囲をみつめようとする内面の成長もみられる時期でもある。この時期は、ワロンによると、物や人の存在理由、その起源と運命を見出すことが不可欠であると思うようになる時期でもある¹⁵⁾。

さらに、自分づくりが課題となる時期にあって、どう自己の確立と仲間の連帯感を育てるかということが課題になってくる。自尊心と劣等感、自己顕示と自己嫌悪という内的葛藤に悩み、加えて障害や疾患をもつことによる劣等感や自己嫌悪感を抱くこともある。このような子どもの姿に接する時、青年期に向かう力の現れを、さらにはそれに対する適切な教育の手立ての必要性を強く感じる。その手立ての1つとして、教科中心の教育課程において身につけてきた基礎学力を基盤にして、障害への科学的な認識を育み、仲間の大切さや命の尊さについて学ぶ学習があると考える。

以上のような思春期教育の課題を含みながら、2グループにおける「自分史」のねらいを、人間として欠落した部分を認め、人間としての誇りを捨て、力の弱さを思い知るということではなく、彼ら自身のもつ人間としてのねうちを追求するものであると設定した。つまり、「がんばっている自分」が「価値ある自分」として自覚でき、そのことを集団の中で確認する力も育てて欲しい、また、そのことを、書きことばとして自覚的に表現することによってより確かなものにしたかったのである。さらに、綴ったものを読み合い（ここでは主に教師が読んで紹介した）そこに含まれる思いや意味を確かめ合うことによって、綴る活動自体やその作品にも価値を見いだして欲しいと思い、また子どもたちの「綴る力量」も考慮しつつすすめたので、次のようにやや長い指導計画となった。

3.2. 授業の経過

思い出したり話し合ったりしながらそれを教師が書き留めたり、綴りながら話し合ったり読み合ったりするなど、学習の形態も、学習の目標も、明確に第一次、第二次といった区分をすることは困難である。しかし、とりくみの経過を、子どもの主要な活動によって、時間に沿っておおまかにまとめると、以下ようになる。

〈導入〉

1994.11.24 (木) ・先生のおなかの中のかあちゃんの話を書く——— 1 時間

〈話し合う〉——— 6 時間

1994.12.6 (火) ・高校について／小学校のころ (2 時間)

1994.12.8 (木) ・障害について (2 時間)

1994.12.13 (火) ・あかちゃんのころ／保育園、幼稚園のころ (2 時間)

・少し綴ってみる (あかちゃんのころから順に)

※ 2 学期末に、冬休みに家庭で生い立ちについて話し合う機会をつくってもらうことと、お母さんにも「生い立ち」を綴ってもらうことを依頼する。

2 学期末までに書いた作文をおうちの方にも読んでもらい、この学習の意味を理解してもらうこととあわせて、小さい頃の記憶違い等の点検をしてもらう。

〈読み合いながら綴る〉——— 7 時間

1995.1.12 (木) ・お母さんから聞いた話やお母さんの作文、写真をも参考に (1 時間)

1995.1.24 (火) ・友だちの作文を読み合いながら (2 時間)

1995.1.31 (火) ・1/12、1/24と同様に (2 時間)

1995.2.2 (木) ・1/31と同様に (2 時間)

〈印刷・製本〉——— 2 時間

1995.2.14 (火) ・書き足したいところがあれば綴る・印刷 (1 時間)

1995.2.21 (火) ・印刷、製本 (1 時間)

3.3. とりくみの様子——「話し合う」活動——

本節と次節において、具体的なとりくみの様子を紹介する。

「話し合う」ことは、話しことばを主要な交通手段とするこの段階の子どもたちにとって、重要な活動であり、「綴る」活動に入る前に、「小学校のころ」「障害について」「幼稚園・保育園のころ」などとテーマを立てて、それぞれの体験などを話し合う時間をたっぷりとった。

出生に始まる12年以上の生い立ちを、時間的順序にそって思い出していくことは独力では難しい子どもたちであるので、まずは小学校時代のことを思い出し、発表する。意外にも戸惑うことなく「〇〇学級(障害児学級)にいた」ことや、「いじめられたこと」を話し始める。話しにくいであろう話題も含めて、ひとつのテーマを軸に意見を発表していく力をもった子どもたちの集団であるので、以降も「幼稚園のころ」など、テーマごとに話し合っていた。教師である私は、各回の子どもたちの発言をできるだけ詳しく記録し、次の「綴る」活動を援助する際の材料ともした。

● 小学校のころ(障害児学級ですごしたことを中心に)(1994.12.6)

T: じゃあAくん小学校の時のことをおはなししてくれるかな?

Aくん：小学校で…。

T：ずっとクラス（通常学級の意）？何年何組にいたの？

Aくん：「はばたき学級」にいました。さんすうとこくごと（中略）体育はマット運動とかしていました。

T：どうしてAくんは「はばたき学級」にいたの？

Aくん：障害をもっているからです。

T：どうして「はばたき学級」に入ることに決まったの？

Aくん：先生が「あとから勉強についていかれへんところから」、お父さんとお母さんが決めました。はばたき学級の先生も相談にのってくれた…うん。で、ぼくもそっちで勉強しようと思ってん。1年生から6年生までずうっといました。1年生の最初からいました。

Fさん：わたしは〇〇小学校で「のぞみ学級」にいてました。〇〇先生と〇〇先生と〇〇先生でした。さんすうとこくごと作文してた。

T：体育は？

Fさん：（通常学級に）行けなかった…。苦手やった…。（中略）

Fさん：（首を横に振る）…。朝の会も帰りの会もクラスに行かれへんかってん。よう行かんかってん。クラスはゲームの時しか、行かれへんかってん…。

T：どうして「のぞみ学級」に入ったの？

Fさん：お母さんが入れてくれはってん。1年生の時入学した時から「のぞみ学級」にいてる。うれしかった…。クラスの方の友だちはいなくてん。「のぞみ学級」にいる時が楽しかってん。わたしは「障害者やから」ってお母さんが言わはってん。クラスはいややってん、勉強がむずかしかったから…。

●障害について（1994.12.8）

前時の学習の中で、自分に障害があることを理解した上で、障害児学級に在籍していた子どももいることがわかったので、「障害」について、とりたてて話し合うことにし、目に障害のある人、耳に障害のある人の話をする。白杖や点字（案内表示や点字ブロック）、音の出る信号、盲導犬、手話などたくさん知っていて、次々に発表する。手足などに障害のある人は？とたずねると車椅子やコルセット、機能訓練など、体験談も含めてたくさん話が出る。自分たちの障害は何かと問うと、「お勉強がむずかしい、かな？」とFさんが答える。「体育もあんまりでけへんかったし…。」とAくんも言う。「アホっていわはんねんで帰り道で」という「こまったこと」も出される。

T：あなたたちはほんとうに『アホ』なの？

Aくん：うーん…。

Fさん：…ちがう。

自信のない小さな反論を拾いながら、また、子どもたちのこの学級でがんばってきた具体的な様子を紹介しながら、人間のねうちについて考えていく。

Aくん：べんきょうしてもすぐにはわからへんから、小学校の1年生のさんすうをやってるけど、ちゃんとがんばってるで。

Fさん：時計のべんきょうはにがてやけど、お仕事にいきたいからがんばろうと思ってる。

がんばっている友だちの例をたくさん挙げながら、様々な原因によって知的な障害があること、

脳に障害があったり、てんかんがあるなど、さまざまな障害をもちつつも一生懸命に課題にとりくんでいることの尊さを共有し、決して「アホ」などと呼ばれる所以のないことを確認し合う。

Dさん：「アホ」って言われたら、「いっしょうけんめいがんばってんねんからアホって言わんといて」ってゆうたらいいねんな、先生！

T：それから、いろいろがんばっていることもおしえてあげたら。

3.4. とりくみの様子——「読み合いながら綴る」活動——

6時間かけてとりくんだ「話し合う活動」の後、少しずつ書き綴る活動に移った。ここでも話し合った時と同様の項目立てをして「赤ちゃんのころ」から順に綴っていく。それぞれが書き進めながら、友だちの作文も読み合い、自分に重ね合わせて考え直してみることで、「もう少し書きたいこと」が出てくる。「〇〇くんはどうやったん？」「〇〇さんもそういうことあったな」といっては話し合い、作文をふくらませていった。文章表現については、不必要な重複や、内容が伝わらないほどの不十分さなどは、本人に文意を確かめながら、書き直す作業を行った。しかし、推敲といえるほどの書き直しや書き足しは、この授業での、この子たちの課題ではないと考え、行わなかった。

●前はできなかったのにできるようになったこと① (1995. 1. 24)

Aくん：ぼくは、中1のとき、なかなかなわとびがとべなくて…。

Fさん：そや、こうしてパチンって〇〇ちゃんみたいにして、がんばってたもんな。

Aくん：で、2年生になったとき、とべるようになったのがとてもうれしい…。

Cさん：何回できるようになったんよ。

Aくん：えーとな、たしか、40回や。

Dさん：わたしは、クロスとびをれんしゅうしてる。小学校の時はなわとびはできなかったけど、〇〇先生といっしょうけんめい練習したらとべるようになってうれしかった。

Gさん：はい！はい！わたしはてつぼうのさかあがり、6年生の時できるようになった。

〇〇先生が体育の時間してくれて、初めてできた時、おなか痛かった！

Cさん：わたしはなぁ、6年生の時とびぼこ1だんやって、3だんやってとべるようになってん。走って、ピョンってれんしゅうしてん。〇〇先生と。さいしょはこわいから、ボンって上へのってしまってたけど、手をこうしてピョンってとんでん。はじめてなぁ、とべたときはなぁ、むーっちゃうれしかった！ちょっとこわかったけど。

●前はできなかったのにできるようになったこと② (1995. 1. 24)

Eくんの「附属中学校に入学して」の部分を読み聞かせて。

T：クラブでがんばったことがたくさん書いてあったね。他にもかしくなったこと、あったら書いてね、どうかな？

Fさん：Eくん、1年生の時、藤森先生のことこわがっててさ、日記帳とか連絡帳とかなくなっても『あたらしいのんください』って言われへんかってんな。

「そうそう」と皆に言われて苦笑していると、「今は言いに行ってるやんな（「行ってるよね」の意）。」と助け舟。Eくんは書き終えたつむりの「附属中学校に入学して」に書き足した。

「中学生になってかしくなったのは、先生に言いに行くことができるようになりました。1年生の時に藤森先生に話しに行くのがちょっとかなんでした。日記帳がなくなったり、連絡帳がなくなってもよう言いにいきません。かゆい時薬をもらいに行くのがいやでした。ふざけたこと

もいませんでした。でも三年生になって話しをしにいくようになりました。友達と一緒にふざけたことも言うようです。かしこくなりました。」

3.5. 子どもたちの作文より

文集は、子どもたちの綴った作文と、お母さんに書いてもらった子どもの生い立ちと、おうちで相談して選んでもってきてくれた写真、そして私のあとがきも載せて、26ページ立ての冊子にした。ここでは、そのうちから3人の作品をとりだし、一部省略しながら紹介する。

Cさん

小さかったころ

わたしはかおがちいちゃかったのでつるんとでできました。おとうとおおきかったので、しんどかったとおかあさんがいました。

よくおんぶしてもらいました。わたしのゆりかごをならしてくれました。がらがらでもあそんだ。ままごとをしてあそんだりしました。二、三さいのころ、やっとあるけるようになりました。くるまをおして、おねえちゃんにおしえてもらってあるけるようになりました。あるけるようになってうれしいです。もし、いまあるけなかったら、どこへもいけないからです。くるまであそんでいるところのしゃしんもありました。のうはをとりました。おはしをもつのがじょうずじゃなかったの、おはしをもつれんしゅうとか、あしのうんどうとか、あるくれんしゅうとかをしました。(中略)

小がっこうのころ

おおさかのみのおににいるときは、わたしはしょうがいじがっきゅうにいませんでした。三年生のときに奈良にきてクラスのとまだちができました。おとこのこのほうがすきでした。

〇〇しょうがっこうで「〇〇がっきゅう」でした。あさのかいはクラスで、〇〇がっきゅうでこくごをして、さくぶんはいえでかいてもっていきました。さんすうは、十までのたしざんとかひきざんをしていました。〇〇がっきゅうで、さんぼをしました。しゃかいでハムスターをかったりしました。(中略)六年生のとき、とびぼこをがんばりました。さいしょは一だんしかとべませんでした。〇〇先生とれんしゅうしました。はやくはして、びょんってとぶれんしゅうをしました。さいしょはこわいから、上にぼんってのってしまいました。でも、手をついてびょんってとびました。三だんとびました。はじめてとべたときは、ちょっとこわかったです。

きょういくそうだん

ちゅうがっこうはおねえちゃんがいているから「〇〇ちゅうがっこうにいきたいなあ」とおもってました。六年生のみんなで、〇〇ちゅうがっこうに見にいきました。しょうがいじがっきゅうが下にありました。ちょっとしかみられませんでした。おねえちゃんのクラスが上にありました。やっぱり「〇〇中がいいかな」とおもいました。でも、〇〇がっきゅうのせんせいは「ふ中がいいよ」といいました。ふ中へけんがくにいきました。〇〇くんとか、〇〇くんがいました。おとこのこがたくさんいるので、こっちのほうがいいかなとおもってました。

きょういくそうだんは、〇〇せんせいとわたしとおかあさんとでいっしょにいきました。めんせつしました。しけんもしました。かばんがなんでもいいといわれたのでうれしかったです。せいふくもあってうれしかったです。

ふぞくちゅうがっこうにゅうがくして (中略)

しょうらいのこと

高校にいったらこくごとかさんすうとかおべんきょうをがんばりたいです。おともだちはたくさんつくりたいです。おとこのこのともだちがほしいです。いっしょにサッカーをしたいです。でんしゃでいきたいです。でんしゃのいきかたをおぼえたいです。

おしごとはアイスクリームやさんをしたいなとおもいます。(中略)

はたらいておかねがほしいです。きれいなようふくがほしいなあとおもっています。それと、とおいところにもりょうにいきたいです。おかねがあつまったら、たからくじもかいたたいとおもいます。おとなになったら、おかあさんは「けっこんしないでね」といいます。わたしはちょっとしたいです。

Eくん (文中、Eは自分のこと、MとSは、それぞれ彼が勉強やクラブなどでがんばりたいと思う時のモデルであり、ライバル意識をもつようになった男子生徒)

小さかったころ

〇〇月〇日生まれました。お母さんは僕をうんでくれていました。おかあさんはあせをいっばいかきました。「うーん、うーん」といいました。三時二十一分で泣きました。小さいのにずっとやめないでいっばい泣いていました。赤ちゃんのころは、元気にしているようだったのでした。

〇〇の〇〇病院に行って、おしっことか血とかしゃしんとかアトピーをしらべました。ひふがよわいですから、あぶらっこいものはやめましようといいました。

僕は、〇〇のほいくえんでした。男の先生と一緒に体育をやりました。体操をしっかりしていないので先生にしかられました。僕は、先生におこられたけど、とってもしませんでした。園長先生は、僕のことをちょっとかなんなあと考えていました。友達と一緒に遊んだけど、かなしそうに一人になってしまいました。

小学校のころ

小学校の一年に入ってきた時に、名前をおぼえて、みんなは「あー、Eくんですか」ときそってくれました。勉強が〇〇クラスのほうがやさしいので〇〇クラスにはいりました。僕は四年生まではよくひとりですなばで遊んでいました。お友達とあそぶのがむつかしい子でした。(中略)

下の小学校の子が僕が帰りに、頭をたたきました。

小学校の時、なわとびは百回もよういきませんでした。練習してませんでした。ひっかかんのはあかなんあと思いました。「家で練習してないからやー」と先生がいいました。六年生まで家で毎日毎日練習しました。体が元気になったのでちょっとよかったと思っていました。中学校に入ってたくさんとべるようになりました。僕はえらいと思いました。

附属中学校に入学して

僕らは、四月に入学した時、藤森先生と一年生の七人の仲間でした。(中略)

僕は、一年生の時には、一緒に友達となかよくしていなかったのでした。僕は、自転車のところへ行って、自転車をさわっていたのでした。一年生のころはサッカーはしていませんでした。

園芸クラブは一年生は〇〇君、M君、E君の僕、三人で勉強していました。園芸クラブはしっかり仕事をしてはたらきますが、やっていないのはE君でした。

僕は、勉強をしているあいだにおこってガラスをわりました。先生にしかられました。しかられたのはE君だったので。ガラスをわってしまうわるいやつでした。

一年生の時は、ぜんぶグループに入っていませんでした。一年生では、M君だけグループでした。国語の勉強では、かたつむりの勉強をしてくれました。藤森先生は、自分はしっかりよみなさいといってくれました。国語の時はちょっとむずかしかったなあと考えていました。好き

な勉強は体育です。

二年生になりました。一グループになりました。一年生は、S君と、〇〇君の二人が入ってきたので勉強を一緒にやりました。バレーボールの練習をしていきました。藤森先生は、一グループですので本当にうっていいですよ、と言ってくれました。

三年生になると、M君とE君の二人は、一緒にサッカーをして遊びました。とりあいをしていても、なかなかボールをとれませんでした。〇〇君でも一人でサッカーしているようでした。〇〇、SとMとEと〇〇の六人はサッカークラブの子らです。ドリブルでまわったりしていると、ゴールに入ってしまった。藤森先生はパスをしていてゴールに入った事もあったそうでした。サッカークラブはよくパスの練習をしていました。僕は、Mが好きなのでサッカーと一緒に遊ぶことにきめてました。自転車はぜんぜんさわらないで、友達となかよくしています。二学期は、藤森先生と一緒にサッカーをしてくれました。つよいのは、M君とE君の二人で、とりあいをしたばあいは、しんけん、とられないように本気についていきました。僕は、とりあいをしているときは、本気によくがんばっていると思います。

中学生になってかしくくなったのは、先生に言いに行くことができるようになりました。一年生の時に藤森先生に話しに行くのがちょっとかなんでした。日記帳がなくなったり、連絡帳がなくなってもよう言いにいきません。かゆい時薬をもらいにいくのがいやでした。ふざけたこともいいませんでした。でも三年生になって話しをしに行くようになりました。友達と一緒にふざけたことも言うようです。かしくくなりました。(中略)

しょうらいのこと

僕は、中学三年生ですので、もう一ヶ月で卒業です。あとはもう来ません。春休みになると、つぎは四月からは高校生になるので入学式です。(中略) 高校生になるのでしっかり三年生までがんばろうと思っています。僕は、〇〇養護学校にいきます。友達ができるか心配です。SやMみたいな友達がいいです。ちょっと、リーダーになれるか心配です。一グループに入れるかなあと思っています。僕は、二グループだと思っています。

Fさん

小さかったころ

おなかのなかでぼぼこってよくけっていたのですとおかあさんがいいました。あかちゃんの時おっぱいをのんでいました。〇〇びょういんでうまれました。おねえちゃんとおにいちゃんとわたしは、三にんともうまれました。ちいさいとき、はいはいしていました。

〇〇ようちえんであやめぐみでした。あきのえんそくにいきました。ちょっとだけたのしかったです。

しょうがっこうのころ

〇〇しょうがっこうで、のぞみがっきゅうにいました。おかあさんが、わたしはしょうがいしゃやから、っていいました。のぞみがっきゅうにはいれてうれしかったです。〇〇せんせいと〇〇せんせいと〇〇せんせいがいました。おんがくものぞみがっきゅうにいていました。たいいくもいていました。たいいくのとき、マッとうんどうをしました。まえまわりをしました。六年生になってもとびばこできませんでした。中学校になってふじもりせんせいにおしえてもらいました。できるようになりました。うれしかったです。のぞみがっきゅうはたのしかったです。あさのかいもかえりのかいもクラスにはよういきませんでした。クラスはゲームのときとかにいきました。クラスのべんきょうはむずかしかったからあんまりいやでした。

いじめられました。らんどせるをせなかを、ぎゅうっておされてました。なまえはわすれたけど、いじめられました。

* 中学校に入学して *

おかあさんがきめました。わたしはいいときめました。おともだちがいてよかったです。

にゅうがくしきでちょっとときどきしていました。ふじもりせんせいがおとこの人でした。かっこいいでした。〇〇ちゃんが「きりつ」のときたななかったので、Gさんとわたしがおしえてあげました。〇〇くんがこわかったです。〇〇くんがくちがゆえないのでかわいそうだとおもいました。Gさんがちょっとおしゃべりです。Eくんはかっこいいとおもいました。〇〇くんはへんなことをいいます。

せいふくはちょっとにあうかなとおもっていました。きるときすかあとのちゃっくをあげるのがむずかしかったでした。ぼたんがとめられなかった。ひもがむずかしかった。ふつうのふくのほうがいいとおもっていました。おべんきょうをがんばらなくっちゃとおもいました。

でんしゃでていきをみせます。さいだいじにいてかえらなかつたことがありました。おかあさんがしんばいしていました。こまっていました。

「しゅうがくりょこうのこと」(中略)

* しょうらいのこと *

いま、さんすうがながてです。とけいのべんきょうがきらいです。でもとけいのべんきょうがんばっています。大きくなっておしごととかにいるから、がんばらなくっちゃとおもいます。

高校は〇〇で、クラブがんばりたいです。べんきょうがんばりたいです。高校でがんばります。高校そつぎょうしたら、はたらきたいです。おしごとはかんごふさんになりたいです。くるしんでいる人をたすけたいです。おかねをもらったら、ちょきんします。あかちゃんのふくをかいたいです。けーきやさんになりたいです。けーきをうるひとになりたいです。

おとこの人とけっこんしたいです。おとなになったら、あかちゃんをうみたいです。あかちゃんはとてもかわいいです。

4. 実践をふりかえって

4.1. 自信や誇りをもてるようになる——「自分史」学習のねらいと生活・教育経験の質

自尊心と劣等感、自己顕示と自己嫌悪という内的葛藤に悩むこの時期の生徒たちに、「自分をみつめる」学習にとりくませ、主体的に生きていく自己を確立していく力につなげていくためには、前提として、それまでの生活や教育経験の質が、総体として自己肯定し得るものでなければならない。このことは言い換えれば、彼／彼女らの育ってきた歴史が、そこから未来を展望する基盤になり得る、質の良い経験の蓄積によって構成されてきたかどうかということである。しかし実際には、障害をもつ彼／彼女らにとって、例えば小学校時代は否定的な経験の積み重ねである場合すら、めずらしいことではない。それゆえにこそ、思春期の課題に挑む中学校期の教育内容においては、自信をもってとりくむことができる得意な活動がたくさん用意されていることと、肯定的な自己認識や見通しに支えられて意欲的に挑戦していくことができる活動を準備することが必須の条件であると私は考える。

奈教大附中5組においては、学習や生活の課題を共有できる子ども集団、子どものとらえ方や指導方法・内容など、専門的力量を高め合うことのできる安定した教師集団、子どもたちの課題

に即して学習と生活を組織できる教育的環境などを基盤に、子どもたちの要求や課題を相互にかみあわせつつ、子どもたちに発達の一步前をいく適切な課題を提示し、課題にとりくむために必要な具体的手だてを子どもたちに示していくことを、なによりも大切にしてきた。こうしたとりくみの中で、子どもたちは、自分と仲間の可能性に信頼を寄せ、またその可能性を具体的に引き出していく教師とその指導にも信頼を寄せるようになっていく¹⁰⁾。

本稿で報告した1994年度しゃかい第2グループは、偶然ではあるが、2年生と3年生の集団であった。このことは、彼/彼女らが、上でごく簡単に述べたような5組での学習と生活を、1年ないし2年にわたって蓄積してきているということであり、同時に、そこでの一人一人のがんばった姿や、成長してきた事実を、教師である私自身も具体的に知っているし、子どもたちもお互いによく見てきているということでもある。このことは、1年生では「自分史」のとりくみはできない、ということでは必ずしもないかも知れない。しかし、いずれにせよ、上に述べたような日常的教育実践と、そこでの子どもたちの具体的な成長の実現こそが、自分の障害を見つめることを含む「自分史」のとりくみを、障害に由来する否定的な体験に打ちひしがれたり、それを宿命的なものとして「受容」させることにつながるのではなく、むしろそうした体験を対象化してとらえ、「頑張っている自分と仲間」への誇りと自信を育む具体的な裏づけなのだと思う。

4.2. 「話しあい、聞きあう活動」を基礎に「綴る活動」へ

上で述べたように、「自分史」のとりくみが障害や、それに由来する否定的な体験を対象化し、子どもたちの内面に自信や誇りを育むものとなるためには、仲間とともに学びあえる集団、響きあえる集団と、それを支える教師が保障されなければならない。しかしそれだけではなく、子どもたちの発達のな力量にそくした、具体的な授業づくりの方法が必要である。

本稿で報告したしゃかい2グループの子どもたちは、簡単な説明がわかり、自分の意見や理由を述べたりすることが可能になり、自己の活動を意図的に修正したり、他者に気持ちを配ることできるようになる2次元可逆操作期から、相手に思いを伝え、生活に見通しや目標をつくりあげる手段、また、自分や仲間を多面的・多価的に評価し認識する手段として、書きことばの基礎を獲得することが課題となる3次元形成期にむかう生徒たちである。したがって「自分史」を綴る活動も、子どもたち一人一人にいきなり独力で綴らせるのではなく、まずは、自分の生いたちや、がんばってきたこと、変わってきた自分を仲間のなかで話し合い、聞きあう活動をていねいに保障した。さらに書き綴る過程でも、小見出し(テーマ)ごとに綴ることを直接の課題として提示し、小見出しごとの作文ができた段階で、適宜みんなの前で読み聞かせ、聞きあう活動をとりいれた。子どもたちのもつ、話しことばを駆使して思いや体験を伝えあい、聞きあう力量に依拠しながらとりくみをすすめたこと、そうした活動を基礎にして、綴る活動に移行する際には、小見出しの提示など、小さな単位ごとの支えを入れながらとりくんだことなどが、「自分史」の学習を、この子たち自身のものとしたもう一つの条件であったように思う。

4.3. 「障害をみつめる」ことのあり方をめぐって

私は、この「ぼくのこと わたしのこと」のとりくみを終えた直後に、子どもたちの作品を一冊にまとめた文集のあとがきで次のように述べた。

社会科第二グループとしては、今年度初めて自分の生い立ちを見つめるという学習にとりくみ

ました。実際にこの学習にはいるまでは、これからむかえる青年期を念頭において、〈自分の「障害」を認識し、誇りをもって生きていくことへつながる力を育てる〉ことを課題として考えていました。ところが、とりくみをすすめていく中で、子どもたちの実態と、わたしの力量不足から、その課題への到達は難しいと判断しました。

しかし、同時に、予想に反した子どもたちの生き生きと課題にとりくむ姿がありました。日頃は大変にぎやかで、発言する場面ともなると、落ち着いて友だちのお話を聞くことが難しい学習グループですが、生い立ちを語り始めると、どの子も身を乗り出してじっと聞き入ります。

「へえー、いっしょやわたしと。わたしもくんれんしたで。」

「そんなに小さかったら、おかあさんしんばいしはったやろなあ」

「うん、いっつも、頭とか足とかはかかってたっていうてはった。」

「ぼくは、うまれたとき、大きかったんかなあ？小さかったんかなあ？」

「わたし、おっばいようのんでたんかなあ…」

やがて、ぼく・わたしのことも知りたくなってきます。お母さんが綴ってくださった自分の生い立ちに熱心に耳を傾けます。そんな中で、自分が大切に大切に育てられてきたという事実に出会います。また、具体的な、「できるようになったこと」「がんばったこと」「なやんだこと」を思い出し、綴るという作業を通して成長してきた自分も発見します。そして、おぼろげながら、生命の尊さに触れることができました。

先に述べたとおり、とりたてて「自分が障害者であること」「これからぶつかるかもしれない困難にどう立ち向かうか」といった学習はしませんでした。結果的に、〈自分の生い立ちを振り返り、将来を見つめることの中から知り得た「尊い自分」や「大切な仲間」が傷つけられるようなことがあってはならない〉ということ、心のどこかに刻みつけてくれたと思います。（後略）

この「あとがき」にも見られるように、私は、とりくみを終えた時点で「自分の障害についての学習」が深められなかったという印象を強くもっていた。子どもたち自身の障害をストレートに授業でとりあげることが、自分たちには人間として欠落した部分があるのではないかという印象を与えたり、そのことが、彼／彼女たちから人間としての誇りを奪うことにつながりはしないかという不安が大きく、悩んだ挙げ句に、とりくみきれないまま時間切れとなったのである。

今あらためて考えるに、当時の私の「不安」や「悩み」というのは、私自身が「障害をみつめる」という学習において、抽象的な「障害」自体を認識する、あるいは「障害という概念」をつかむことをねらいとして想定した上で、子どもたちの認識の力、概念的思考の力量との関係で限界を感じていた、ということだったように思う。しかし、彼／彼女らの中で意外とストレートに受けとめられていた「みんなとちがう自分」という認識を、「こんなに頑張っている自分」さらには「障害児学級で学んでいることは恥ずかしいことではないんだ」という切り口から深めれば、彼／彼女たちなりの障害理解のとりくみにつながったかもしれないと今は考えている。例えば、もう一度それぞれが綴ったものを皆で深く読み合い、自分たちで障害児学級の良さを語り合うなどのことにとりくめば、もう一歩進んだ響き合いがあり得たのではないだろうか。

知的な障害をもつ子ども・青年の認識の力量などにそくして、彼／彼女らの自己認識を肯定的な育む方向で彼ら自身の「障害」をどう教えていくのか、そこで子ども・青年に伝えたい「障害」理解の内容と、たとえば国際障害者年のとりくみなどの中で深められてきた障害概念はどのよう

に関わるのか、今後さらに考えていきたい課題である。

注

- 1) 『国際障害者年世界行動計画』第63項、1980年国連総会決議
- 2) たとえば塩原清子「作文指導でめざすもの」清水寛・田村勝治編、群馬障害児教育研究サークル著『障害児の教科指導』明治図書、1974、pp.93-110
- 3) 社会科でのとりくみとして、松本昌介「自分の生いたちをどう学習させるか」障害児教育実践大系刊行委員会『障害児教育実践体系第5巻』労働旬報社、1984、pp.383-386。また英語科を中心としたとりくみとして、茂木節子「誇りある高校生活を自分たちの手で」茂木俊彦編著『生活の力を育てる—障害児教育の実践3』あゆみ書店、1983、pp.103-155
- 4) 社会科での自分史のとりくみを学級集団づくりの中に位置づけた報告として、山中和栄「学級集団づくり 中学校障害児学級のとりくみから」障害児教育実践大系刊行委員会『障害児教育実践体系第6巻』労働旬報社、1984、pp.32-45。また性教育の文脈に自分史を位置づけた報告として永野祐子「思春期の自分づくり」永野・森下・渡部著『障害児の思春期・青年期教育』労働旬報社、1994、pp.16-91
- 5) 全国障害者問題研究会全国大会の「教科指導—理科、社会、生活、合科」分科会の報告（大谷佳子執筆）を参照。『全障研第32回全国大会報告集』全国障害者問題研究会出版部、1999、pp.82-83
- 6) たとえば『小学1年社会科 授業づくりの技術と実践』あゆみ出版、1988の pp.80-106などを参照。
- 7) 小森直幸「障害児の発達と社会科教育」障害児教育実践大系刊行委員会『障害児教育実践体系第5巻』労働旬報社、1984、p.379
- 8) この実践については、①藤森善正「障害をのりこえて思春期を生きる」『奈良教育大学教育学部附属中学校研究集録』第26集、1995、pp.23-76、②同「『私の歴史』をしらべる」『みんなのねがい』No.312、1994、pp.26-29などで報告されている。
- 9) 大久保哲夫「障害児における思春期」『障害者問題研究』第21巻1号、1993、p.9
- 10) 大久保哲夫『現代障害児教育論』全国障害者問題研究会出版部、1986、p.183
- 11) 前掲8)の①、p.28
- 12) 田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987
- 13) この実践については大谷佳子「障害児学級における『えがく』の指導」『奈良教育大学教育学部附属中学校研究集録』第25集、1994、pp.169-187
- 14) 田中昌人・田中杉恵「子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ」大月書店、1988、pp.10-38
- 15) ワロン（浜田寿美男訳）『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房、1983、p.243
- 16) 大谷佳子・越野和之「固定式障害児学級の基礎イメージ」『奈良教育大学紀要』第47巻1号、1998、pp.227-242