

生活科・総合的な学習の時間における特別な支援を要する児童との「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物(ヤギ・ヒツジ)の飼育活動に関する研究

(中村 健太)

I 論文構成

はじめに

第I章 交流

第1節 特別な支援を要する児童との交流

第2節 生活科・総合的な学習の時間における交流

第II章 人と動物の交流

第1節 生活科・総合的な学習の時間における上越地区の中型動物の飼育活動の前身

第2節 大手町小学校の中型動物の飼育活動

第3節 上越教育大学附属小学校の中型動物の飼育活動

第4節 高志小学校の中型動物の飼育活動

第5節 特別な支援を要する児童と動物の関係

第III章 共同学習

第1節 特別な支援を要する児童との共同学習

第2節 生活科・総合的な学習の時間における中型動物の飼育活動での共同学習

第IV章 「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物の飼育活動

第1節 「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物を飼育する意味

第2節 「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物の飼育活動の単元計画案

おわりに

II 研究の目的

平成20年小学校学習指導要領解説総則編(以下、総則編)には、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習…(中略)…の機会を設けること」¹⁾とあり、「交流及び共同学習」の機会の充実が求められている。それを受け、平成20年小学校学習指導要領解説生活編(以下、生活編)には、「具体的な活動や体験を行うに当たっては、…(中略)…障害のある児童生徒などの多

様な人々と触れ合うことができるようにすること」²⁾とあり、体験や活動の中で、特別な支援を要する児童生徒と触れ合うことが求められている。また、平成20年小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編(以下、総合編)には、「特別支援学校等との連携や、幼児・児童・生徒が直接的な交流を行う単元を構成することも考えられる」³⁾とあり、特別支援学校等との連携の可能性を示唆している。ここで言う「交流及び共同学習」は、総則編に、「児童が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支えあって生きていくことの大切さを学ぶ場である」⁴⁾とある。しかし、肝心な「交流」や「共同学習」とは何なのかが明確になっていない。

湯浅恭正(1999)は、特別な支援を要する児童の理解について、「ハンディを持つ子どもの世界を理解するには活動の共有が不可欠である」⁵⁾と述べており、生活科・総合的な学習の時間のような、活動を共有できるものが果たす役割は大きい。また、湯浅(1999)は、「異質・共同の世界を日常的な場面で指導することが福祉の学びでは不可欠である」⁶⁾と述べているように、理解には、日常的なかかわりが必要である。そこで、日常的な世話の中で、日常的に児童同士がかかわる可能性がある飼育活動を本研究の柱とした。

III 研究の概要

第I章 第1節

特別な支援を要する児童が通常学級に在籍する統合教育下で、特別な支援を要する児童と、健常児のかかわりは、どのように行われているのだろうか。渡邊雅俊(2010)の調査では、小学校4年生から中学校3年生までの間に発達障害児と同級経験がある大学生によると、彼らの経験から、毎日一緒に過ごしていても、多くの児童は、積極的なかかわりを避け、一緒に遊んだ

り、手を差し伸べてあげたりした一部の児童しか、障害の理解には至っていないのが現状であった⁷⁾。彼らの理解のために、湯浅恭正(1996)、渡辺秀樹(2000)は、それぞれの児童の「価値観」を認めること、そして、そのことによって自己変革することを主張しており⁸⁾、このことから、交流の価値を以下のようにした。

特別な支援を要する児童の価値観を発見すると同時に、自らの課題や生き方を見つめ直し、自己変革すること

しかし、この価値は、健常児からの視点である。

特別な支援を要する児童には、実践から、成功体験を積みませ、自信をつけさせていく中で、他者に受け入れられたり、他者を必要としたりする自分に気付いていくことが示唆された⁹⁾。以上より、特別な支援を要する児童の側から交流の価値は、

学級内での成功体験を積み重ねると同時に、健常児に受け入れ支えられながら、自信をつけ、互いを必要としながら、成長していくこと

と言えるだろう。

第 I 章 第 2 節

生活科・総合的な学習の時間における交流の価値について、松本謙一(2002)は、生活科・総合的な学習の時間のような学問体系にとらわれることなく、テーマや単元との出会いを契機に、自ら見出していく問題に対して自分なりの意志・判断で問題を解決していくような自立的な追究における話し合い(交流)によって、「仲間の『見方・考え方』だけでなく『考えの進め方』にまで触れることで、他を契機として自分に意味あるものとして受け止める。それによって自己を見直し、『～に違いない』と思い込んでいた一人一人の内面を揺さぶることができる。そして、…(中略)…より確かな自己決定を行うことで、責任ある追求につながる(下線は筆者が加筆)」¹⁰⁾と述べている。このことから、生活科・総合的な学習の時間の交流の価値は、

他者の価値観にふれ、自分の対象とのかかわり方を見つめ直し、更なる対象とのかかわりを深めていくという自己変革である

と言え、「自己変革」という意味で第 I 章第 1 節の

交流の価値と同じである。しかし、いくつかの実践事例を分析し、自己変革には、①共通の体験や経験、②繰り返しかかるという 2 点がそろった「対象とのかかわり」が必須の条件となっていた。このことから、生活科・総合的な学習の時間における交流の価値を以下のようにした。

対象と繰り返しかかの中で、対象からの反応や、対象に対する他者のかかわり方にふれ、自分の対象とのかかわり方を見つめ直し、更なる対象とのかかわりを深めていく自己変革である

第 II 章 第 1 節

上越地区の生活科・総合的な学習の時間の源流には、江口武正を始めとする上越教師の会の「生産労働を軸にした社会科」の実践がある¹¹⁾。生産労働を軸にした社会科実践では、特に科学的な認識を児童の発展段階を考慮して示した点が優れており、児童の生活現実に寄り添い、地域に根差した実践が展開された¹²⁾。この実践を学校ぐるみで取り組んだのが、江口が勤務していた大手町小である¹³⁾。大手町小は、江口が去った後も、この研究を続けるが、1977年、文部省の研究開発学校に指定され、低学年教育を見直した際に、これまでの実践を反省している。そして、道徳と特別活動を統合した「生活活動」を提案し、低学年では、理科、社会を廃止し、生活活動の充実に当てたのである¹⁴⁾。これにより、生産労働を軸にした社会科実践のすべてが批判されたわけではない。児童に寄り添う精神、地域に根差す精神は、後の上越地区の生活科・総合的な学習の時間の実践の柱として受け継がれていく。

第 II 章 第 2 節

大手町小は、1983年に研究開発学校の指定を解かれたが、その後も独自に生活活動の実践研究が進められた。それが、「生活する力を育てる生活活動」である¹⁵⁾。この生活活動は、新教科生活科の新設の議論の最中だったこともあり、これまでの道徳色の濃いものではなく、新設生活科を彷彿とさせるものであった。特に、低学年では、動植物や身近な人々との直接的な触れ合いを重視したものになっており、その中で登場するのが、中型動物の飼育活動である¹⁶⁾。しかし、当初の大手町小

の実践は、ヤギだけでなく、ウサギやチャボも飼う、複数種の動物飼育である。大手町小の中型動物飼育活動の特徴を挙げると、以下ようになる。

- 周辺地域を巻き込んだ飼育活動
- 動物と仲良くなるために、長期的な飼育活動を展開
- 出産を経験させ、友達の視点から親の視点へ
- 動物との出会いは、動物を貸し出してくれる農家との出会い
- 動物との別れによって、これまで自分たちの生活を楽しく豊かにしてくれた動物の存在を再認識

第Ⅱ章 第3節

上教大附小は、1974年から、低学年教育を見直し、幼稚園教育から学んだ、総合単元を試みた(1981年より、名称を、「総合単元活動」に変更し、現在に至る)¹⁷⁾。当初の総合単元は、4つの単元群からなり、1年間に、その4つの単元が、細めに配置されていた。しかし、それは次第に、単元群の壁を取り払い、長期的な単元が展開されるようになった¹⁸⁾。その頃に登場してきたのが、中型動物の飼育活動である。柳沢晃英(1981)は、大手町小と同様な、複数の動物種の飼育活動を展開し、その中の一つに、ヤギの飼育活動を位置付けている¹⁹⁾。そして、柳沢の実践が、上越地区で最も古いヤギの飼育実践と言えるだろう。この柳沢の実践を引き継ぎ、五島由美子(1984)が、ヤギの冬越しの実践に挑戦している。五島は、この後、大手町小で、ヒツジの実践を展開している²⁰⁾。このように、上教大附小で中型動物の飼育活動の実践を行った教員が、上越市の小学校に戻り、中型動物の飼育活動を広めたために、上越市内では、多くの学校で中型動物を飼育していると思われる。このことは、中型動物が、低学年児童の学びに、大きな影響を与える価値ある教材として認められている証拠であると言えよう。

1985年以降の総合単元活動発展期には、さらにダイナミックな活動になり、この頃から、中型動物の多頭飼育を始める。春日良樹(1991)は、7頭のヒツジの飼育活動を展開し、自分自身の成長に気付かせた²¹⁾。現行の学習指導要領から、全ての内容で自分自身の成長を扱うことを意識

されるようになった²²⁾中で、約20年前に、飼育活動で、自分自身の成長に気付かせたこの実践は、現代にも通用する価値がある。

丸山良平(1994)は、「歓迎会」や「お別れ会」といった、動物を人に見立てた虚構の世界を体験させることは、生活科がねらう生き物を大切に、愛着を持って育てることにはならないと批判し、水族館、動物園、牧場などをまねた活動を高く評価している²³⁾。実際に、中型動物のみの飼育活動を行った春日(1991)は、牧場をまねて展開し、この後の上教大附小の実践にも影響を与えている。

上教大附小の中型動物飼育活動の特徴を挙げると、以下ようになる。

- 地域の牧場に行き、飼いたいという気持ちを高め、飼うために、自ら動く児童を育てる。
- えさは手作り、もしくは地域や家庭の協力を得て集める。
- 放牧場を作る。
- 地域の人々や家族の協力と、それに対する感謝の気持ちを育てる。
- 牧場をまねて活動し、自身の世話を見直す。
- 夢中になれる活動で、他者とかがわりながら、世界を広げていく。

第Ⅱ章 第4節

上越教師の会の生活綴方的な指導(作文教育)が引き継がれているのが、高志小である²⁴⁾。2000年には、上越教師の会の一人である長野克水が、校長として赴任した。

高志小の特徴は、1年生の4月から、「書けた」という喜びと「また書きたい」と思わせるような指導・支援を徹底しているところにある²⁵⁾。そして、生活科・総合的な学習の時間では、書き残しておきたくなるような活動を仕組んでいる²⁶⁾。そして、活動後には表現活動を位置付け、その作文シートを毎時間溜めていく²⁷⁾。

そこで、中型動物の飼育活動と作文シートの取り組みのかかわりを、実践事例分析より考察した。

高志小は、以下のような動物飼育の評価規準を設定している²⁸⁾。

- 初級：動物に自分のしたいことをする。
- 中級：動物のことを考え、自分のできることを

する。

上級：動物のしたいことに合わせ、自分のすることを決める。

これに基づいて、実践事例を分析すると、最初の頃の児童の作文には、したことしか書かれていないが、別れが近づいてくると、動物の立場に立ち、動物のしたいことを読み取っていくようになる。その間に教師は、「動物の声を聞きましょう」という声掛けをしている。この声掛けについて、上原進(2003)は、「聞くことに限定するのは、対象を包む全体性(音、振動、空気の流れなど)に敏感にさせ、自分を集中させ、直感で感じ取らせるためです。そして、子供がもつ内なる声を表出させるためです。子供は自分と対象とのこれまでのかかわりの中で思考し、言葉を生み出します。それが聞こえた言葉です」²⁹⁾と述べている。高志小は、生活科で、書きたくなるような豊かな体験を重視してきた。「声を聞きましょう」という声掛けをすれば、対象の音が聞けるわけではなく、豊かな体験の積み重ねの結果、声を聞けるようになるのである。だから、声を聞けるようになった段階は、上級の段階である。

高志小の中型動物飼育活動の特徴を挙げると、以下ようになる。

- 動物飼育の3つの評価規準の設定
- 書き残したくなるような活動の設定
- 児童が動物に寄り添うための声掛け
- 自分の成長を実感できるヤギ日記の導入

第Ⅱ章 第5節

動物が、人間に何らかの効果を与えてくれると気づき始めたのは、横山章光(1996)によれば、古代ローマ帝国時代に、戦場で傷ついた兵士に対し、乗馬でリハビリをしたという説³⁰⁾があるようだ。このことから、古くとも、古代ローマ時代には、動物を人間の精神的な安らぎを得るために使用していたことがわかる。横山(1996)は、動物とのかかわりで得られる効果として、以下の点を挙げている³¹⁾。

1. 生理的効果-動物と触れ合うと血圧が下がる
2. 心理的効果-不安を減らして気力を高める
3. ペットへの愛着

4. 社会的効果-人との触れ合いを拓げる

では、学校における飼育活動には、どのような効果があるのだろうか。中川美穂子(2007)は、以下の点を挙げている³²⁾。

1) 特定の動物をある期間飼育して、動物への愛着を培った場合

- ①愛する心の育成をはかる
- ②自分への肯定観・自尊心を培う
- ③生命尊重 責任感を培う
- ④謙虚さを知る
- ⑤協力する気持ちを養う
- ⑥人を思いやる心・共感を養う
- ⑦科学的視点を得る
- ⑧ハプニングへの対応力を高める
- ⑨マザリング効果

では、これらの効果は、特別な支援を要する児童にも、同様の効果が期待できるのだろうか。乙黒由華ほか(2014)は、“指示待ち”傾向にある重い発達障害者に対し、イヌを介したことで、イヌが自由に対象者に関与し、それに対し、対象者が自分なりに対応することで、対象者の自発行動が促されたことを報告した³³⁾。では、中型動物ではどうだろうか。今井明夫・安部直重(2014)の、新潟県立T特別支援学校とI農園との交流では、特別な支援を要する児童(知的障害)は、繰り返しヤギとかかわることで、ヤギとかかわる安心感を感じ、自分からヤギを追いかける主体的な姿を見せている³⁴⁾。動物を追いかける行為は、自分のやりたいことを動物に対して表現する行為(自分の意志を伝える行為)と捉えれば、乙黒ほか(2014)の訓練されていないイヌが、対象者の自発行動を促すという研究と同様の成果が得られたと言えるだろう。

第Ⅲ章 第1節

特別な支援を要する児童との「共同学習」を支える考え方は、1994年のサラマンカ声明の、「特別なニーズ教育は、すべての子どもたちが利益をうるであろう、確固とした教育学の立証された原則を取り入れている。それは、人間に相違がみられるのは当然のことであり、したがって学習は、学習過程の速度や性質に関して予定された仮定に子どもを合わせるよりも、むしろ子

どものニーズに応じて調整されなければならないことを想定している。児童中心の教育学は、すべての子どもたちに有益なものであ³⁵⁾るという考え方であろう。サラマンカ声明が求めるのは、一人一人の児童をしっかりと見取り、成長させていく教育なのである。

その例として、「あくまでもひとり追究、どこまでもひとり追究」を大切にしている堀川小、「一人一人のひとり立ち」を大切にしている大分大附小を取り上げ、共同学習の条件を、

- ①追究課題に対し、一人一人が異なるとらえ方、追究の仕方が保障されていること
- ②一人一人の追究の仕方が、様々な方法で集団に取り上げられ、他者の追究を知ること
- ③集団での交流を契機に、更なる自分の追究をすすめること

という3つがそろったものとした。

特別な支援を要する児童に対し、野添絹子(2010)は、見過ごされがちな優れた潜在的才能を新調させることを狙った2E教育(二重の特別支援教育)を推奨している³⁶⁾。しかし、結局は、障害特性を理解し、長所で隠したに過ぎず、本当に、特別な支援を要する児童を理解したと言えるだろうか。本来、特別な支援を要する児童の世界を理解することは難しい。発達障害の人々の当事者研究から、通常学級に在籍する特別な支援を要する児童への対応が求められる今日、彼らをいかに集団に取り組むかを考えるのではなく、いかに絶対的多数のくくりがないことを実感させるかを考えなければいけないはずだ。だから、共同学習は、一つの答えを出すための共同ではなく、自分自身の追究を支えるための、共同でなければならないのだ。

第Ⅲ章 第2節

大分大附小と堀川小のヤギの実践より、共同学習では、全員一致で、「みんなでヤギの大好きな草を取ってきてあげよう」「みんなで小屋をきれいにしよう」ではなく、「幸せ」を考えたときに、一人一人が、何ができるのかを考えて、ヤギとのかかわりを深めているからこそ、他者の取り組みが気になり、話し合いの場を設定する必然性が生まれるのだ。つまり、一人一人の個人追

究を支えるための共同学習である。

第Ⅳ章 第1節

追究課題を「対象」、個人追究を「自己変革」と捉えたとき、共同学習は交流と切り離せないものであり、「交流及び共同学習」と言うべきである。また、動植物の飼育栽培は、日常的に「交流及び共同学習」が行える。特に、中型動物の飼育活動は、動物の特性、生活科・総合的な学習の時間の特性からも、「交流及び共同学習」の教材として優れていると言える。

第Ⅳ章 第2節

1)生活科の単元計画(全50時間)

単元名 ヤギさんとなかよし(1年生)

第1次	7時間	ヤギさんをかいたいな
第2次	6時間	ようこそヤギさん
第3次	28時間	ヤギさんとなかよし
第4次	9時間	ヤギさんありがとう

2)総合的な学習の時間の単元計画(全52時間)

単元名 ヒツジで町おこし(5年生)

第1次	4時間	国産ラム肉を食べてみよう
第2次	20時間	ヒツジの飼育をしよう
第3次	10時間	ヒツジを出荷しよう
第4次	6時間	出荷した肉を食べる
第5次	12時間	ラム肉を広めよう

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」, 東洋館出版, 2008年, p.71
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」, 日本文教出版, 2008年, p.49
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版, 2008年, p.69
- 4) 前掲書1), p.72
- 5) 湯浅恭正「第Ⅳ章 福祉教育と総合学習」, 久田敏彦編『共同でつくる総合学習の【理論】』, フォーラム・A, 1999年, p.119
- 6) 上掲書5), p.119
- 7) 渡邊雅俊「通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態」, 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要「教育実践研究」15巻, 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター, 2010年, pp.177-178
- 8) 湯浅恭正「異質共同」, 全国生活指導研究協議会編「生活指導」

- No.516, 明治図書, 1997年, p.14、渡辺秀樹「社会の変化と共生の教育」, 奥田眞丈編「教育展望」第46巻第5号, 教育調査研究所, 2000年, p.6
- 9) 例えば、日笠正子「2 “ぼくは、これでええんじゃ” -LD、ADHDの子どもと “三つの共同”」, 大和久勝編著『困った子は困っている子-「軽度発達障害」の子どもと学級・学校づくり』, クリエイツかもがわ, 2006年, pp.71-109
- 10) 松本謙一「問い直したい『話し合い』観-『総合的な学習の時間』新設に際しての一考察-」, 日本生活科・総合的学習教育学会学会誌『せいかつか&そうごう』第9号, 日本生活科・総合的学習教育学会, 2002年, p.99
- 11) 和井田清司ほか『「上越教師の会」における教育実践の展開課程～江口武正教育実践資料(江口資料)にもとづく一考察～』, 上越教育大学「上越教育大学研究紀要」25巻第2号, 2006年、柳恒雄「上越地方における総合学習の先駆的生成過程」, 二谷貞夫ほか『「上越教師の会」の研究』, 学文社, 2007年 の中で、江口武正や上越教師の会が、上越教育大学附属小学校や上越市立大手町小学校の総合学習(生活科も含む)に大きな影響を与えたとある。
- 12) 上越教師の会「生産労働の科学的認識の順次性とその実践」, 日本生活教育連盟編「生活教育」第14巻第1号, 誠文堂新光社, 1962年, pp.33-45
- 13) 新潟県高田市立大手町小学校『学習指導の現代化』, 明治図書, 1966年を参照
- 14) 新潟県上越市立大手町小学校『教育課程の評価と改善-二領域による上越プラン-』, 第一広報社, 1981年を参照
- 15) 渡辺吉和「上越市立大手町小学校-上越プラン、生活活動の立場から-」, 上越教育大学学校教育研究センター「上越における合科・総合学習の歩みと生活科の構想-生活科研究第1集」, 上越教育大学学校教育研究センター, 1988年, p.24
- 16) 新潟県上越市立大手町小学校「1年 継続的な飼育活動を通して動物に心を通わせていった実践」, 新潟県上越市立大手町小学校『生活する力を育てる教育:続・雪の町からこんにちは 教師編』, 日本教育新聞社, 1987年, pp.38-53
- 17) 新潟大学教育学部附属高田小学校『総合単元の構想と展開』, 明治図書, 1975年を参照
- 18) 柳沢晃英「1年生の教育を考える」, 高田教育研究会編「教育創造」第78号, 高田教育研究会, 1981年, p.60
- 19) 上掲書18), pp.61-63
- 20) 五島・磯貝・上原「 “輝け 太陽っ子” ひとりひとりが太陽のように-『生活する力』を育てる1年の生活活動-」, 高田教育研究会編「教育創造」第91号, 高田教育研究会, 1987年, p.20
- 21) 春日良樹「1学年総合単元活動『ぼくらのめえめえぼくじょう』-ぼくらのひつじフェスティバルの実践から-」, 高田教育研究会編「教育創造」第106号, 高田教育研究会, 1990年, pp.24-29
- 22) 野田敦敬「Q3 気付きの質」, 安彦忠彦・野田敦敬『小学校学習指導要領の解説と展開 生活編』, 教育出版, 2008年, p.7
- 23) 丸山良平「飼育・栽培活動における擬人化と見立てについて」, 上越教育大学学校教育研究センター「生活科における学習材の研究-飼育・栽培活動の構想と展開-」, 上越教育大学学校教育研究センター, 1994年, p.23
- 24) 和井田清司ほか『「上越教師の会」における教育実践の展開課程～江口武正教育実践資料(江口資料)にもとづく一考察～』, 上越教育大学「上越教育大学研究紀要」25巻第2号, 2006年, p.493
- 25) 天金陽子・仁田英子「子供の今を丸ごと受け止める～ゆっくり伸びていく子供たち～」, 新潟県上越市立高志小学校「超研究開発『天使のサイクル』」, 新潟県上越市立高志小学校, 2003年, pp.64-65
- 26) 上掲書25), p.65
- 27) 長野克水「第11章 つづり方・作文教育を核とした児童・教師の成長」, 二谷貞夫ほか(編)『「上越教師の会」の研究』, 学文社, 2007年, pp.204-205
- 28) 木村吉彦「高志小学校の生活科の特色」, 新潟県上越市立高志小学校「超研究開発『そらい』」, 新潟県上越市立高志小学校, 2006年, p.11
- 29) 上原進「子供の感性に働きかける教師の指示」, 新潟県上越市立高志小学校「超研究開発『天使のサイクル』」, 新潟県上越市立高志小学校, 2003年, pp.70-71
- 30) 横山章光『アニマルセラピーとは何か』, 日本放送出版協会, 1996年, p.17
- 31) 上掲書30), pp.41-53
- 32) 中川美穂子「小学校における動物飼育活用の教育的効果とあり方と支援システムについて」, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』Vol.4, 2007年, p.56
- 33) 乙黒由華ほか「重い発達障がい者に対する犬を介した療育活動」, ヒトと動物の関係学会誌「ヒトと動物の関係学会誌」37号, ヒトと動物の関係学会, 2014年, p.32
- 34) 今井明夫・安部直重「15・3 学校教育におけるヤギ飼育とアニマルセラピー」, 中西良孝編『シリーズ<家畜の科学>3 ヤギの科学』, 朝倉書店, 2014年, p.206
- 35) ユネスコ「サラマンカ宣言」, 1994年, 国立特別支援教育総合研究所HP, URL: http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html, 2015年1月17日アクセス
- 36) 野添絹子「認知特性に応じた2E教育の教育方法」, 松村暢隆ほか『ワードマップ 認知的個性 違いが活きる学びと支援』, 新曜社, 2010年, p.246