

## 特別支援教育担当教師の専門性向上 —1970年代から80年代の民間教育研究団体から学ぶ—

小川 英彦

### はじめに

障害児教育の歴史を概観すると、戦前の特別学級においては、教師たちは学級の障害児から学ぶ姿勢、戦後の障害児の教育権保障の中では、家族や地域から多くを学び力量形成をしていった。そして、2007年に特別支援教育というわが国の障害児教育の制度改革が行われたことで、たとえば、教室には発達障害の多様な障害に対応する専門性がすべての教師に求められる時代に変化してきている。文部科学省は障害児教育の対象児を義務教育段階のすべての子どもの約10%であると公表している<sup>(1)</sup>。教育対象の拡大に伴いその対応が喫緊の課題となっており、教育の質的な充実が求められている。

本稿では、教師の専門性の向上、教師集団での指導ポイントの共有をはかる目的から、障害児教育史の1970年代から80年代の実践記録を検討してみる。なぜこの年代に注目するかというと、わが国では1979年は養護学校義務制が施行され、重度の障害児も含めて教育権が保障された大きな転換期であった。換言すれば、新しい制度のもと教育の対象が拡大され、その教育内容・方法を模索し、深化させる時期になっていたのである。その結果、民間教育研究団体ではまとめた実践記録の著書がいくつかの出版社から刊行され、そこでは、子どもの発達に集団が必要であるのと同様に、教師の力量形成にも、同じ職場や地域での教師仲間の集団で自分の実践を出し、仲間からの励ましや批判を受けることで、次への教育実践力を高めるという時代のうねりがあった時期だからである。

今日では、研修の必要さが力説されてそれはそれとして重要なことである。自治体が実施する初任者・中堅・管理職者研修、大学での免許更新などの公的な研修の活用はあるが、それとは別に自主的な学びの場があってもいいのではなかろうか。働き方改革が叫ばれる中で、ゆとりと自由の中で本人の主體的な自己学習が大切にされてもよからう。

気になる子どもたち、発達障害のある子どもたちの発達を保障するために試行している現代と、重い障害児のために実践を切り拓いた1970年代から80年代とをリンクさせながら、先人たちの子ども理解、教育方法などのポイントをふりかえることで、特別支援教育に携わる多くの教師の力量形成について考えてみたい。

### 1. 1970年代の障害児教育実践記録の特徴

この時期の教育実践記録の特徴について、田中良三は次の5つの点があると指摘している。第一は、ある地域での教育実践研究をまとめたもの、第二は、民間教育研究団体がまとめたもの、第三は、学校単位でまとめたもの、第四は、教師個人がまとめたもの、第五は、ある課題のもとに集約されまとめたものである<sup>(2)</sup>。そして、教科の学習はすべての子どもに可能であり必要である。障害に対する取り組みは集団の中で各教科をはじめ全教育活動と結合し発展性のある教育活動として行う。集団づくり。遊び・労働の教育。すべての子どもに学校教育を保障する就学権保障の取り組みや教育条件（整備）獲得の取り組みとの結合が実際に進められたことを導いている。

本稿では田中の先行研究に学びつつ、2番目と4番目に指摘された民間教育研究団体と中心的リーダーの教育実践から学ぶことになる。特に、今日的な障害児教育の課題解決につながるような取り組みを先人の貴重な実践から抽出することを心がけたい。

民間教育研究団体は性格・目的の別からして多くみられる。現在あると思われる団体の教育分野とその団体

数をまとめたのが表1になる。これらの団体に共通するものは、教育の自主性、自立性を強調し、かつ科学的な・系統的な教育方法や教育内容を確立していこうとする。“民間”と称することから、官制の研究組織とは異なり、学校単位自治体単位を越え、教員相互に自由に学べる場でもある。

表1 民間教育研究団体の数<sup>(3)</sup>

教育分野	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	技術・家庭	保健体育
団体数	12	4	2	4	1	4	3	1
教育分野	英語	生活	演劇	性・養護	生活指導	不登校問題	子育て保育	他の研究会
団体数	1	1	2	2	2	3	7	33

この中で、1970年代から80年代に障害児教育の実践記録書を公に刊行し、わが国の障害児教育を熱心に真摯に切り拓こうとしたものは次に挙げられよう。

- ・全国障害者問題研究会
- ・日本生活教育連盟
- ・日本作文の会
- ・寄宿舎教育研究会
- ・美術教育を進める会
- ・全国養護教諭サークル協議会
- ・子どもの遊びと手の労働研究会
- ・数学教育協議会
- ・全国生活指導研究協議会            など

筆者は、これらの実践の中で別の著書及び論文で発表しているものがある。それは、①日本作文の会に関する論稿で、近藤益雄、大野英子、江口季好、坂爪セキを取り上げた<sup>(4)(5)</sup>。②全国障害者問題研究会に関して青木嗣夫を、子どもの遊びと手の労働研究会に関して喜田正美を、数学教育協議会に関して遠山啓を取り上げた<sup>(6)</sup>。よって、本稿ではこれら先人の発表との重複を避けて、研究対象としている時期に刊行された実践記録を調査する中で代表的と思われるものを取り上げることにする。よって、全国障害者問題研究会、日本生活教育連盟、日本作文の会、寄宿舎教育研究会、美術教育を進める会、全国養護教諭サークル協議会、子どもの遊びと手の労働研究会、数学教育協議会の成果を紹介することにする。学校の教師からの立場と実践を側面的に支えた大学の研究者からの立場の両者を視野に置く。

## 2. 各民間教育研究団体の教育遺産

### (1) 全国障害者問題研究会の成果から学ぶ

この会は1967年に組織され、障害児の教育や福祉の分野を総合的に研究対象としていることから多くの教職員が集まっている。非常にベシックな研究会という性格をもちあわせていよう。ゆえに、他の民間教育研究団体とまたがって取り組んでいる会員がけっこういるという特色をもっている。

これまでに多くの実践記録を出版してきているが、ここでは、最初の全国委員長であった田中昌人（1932年－2005年、近江学園研究部から京都大学へ）の編集による『私たちの障害児教育－小学校障害児学級からの報告－』（1975年）を取り上げる。

刊行年からして、養護学校義務制実施の時期に相当することから、小中学校の障害児学級のこれまでに果たしてきた実践を整理することが、養護学校でのこれからの教育に及ぼす影響が多大であるとし、11の実践をまとめた書となっている。「障害児たちのかかえている困難を援助することのできる教師は、仲間の教師がかかえている困難を援助できるし<sup>(7)</sup>」という時代的要請が今日の世相と重なる。

この間の実践の蓄積から、①就学免除や就学猶予の扱いにして放置してきた障害の重い子どもたちを積極的

に受けとめた。②障害児にみられがちな問題行動を発達要求としてとらえ直した。③教育内容を再構成した。④教育条件を改善したと集約している。

1981年は国連によってすべての障害者の社会生活と社会進歩への「完全参加と平等」をテーマに掲げた年であった。それゆえに、社会的統合の一環としての教育的統合が強調された頃にあたる。統合教育を推進するにあたって、必要な教育条件の整備や指導の内容・方法について細かな配慮が必要とされた。その際に、①障害の性質、状態を十分に考察し、障害の軽減への働きかけがどの程度可能かを検討する。②障害によってもたらされやすい発達上の困難を考慮する。③基礎学力は確かに形成されるかを検討する。④生活時間・生活リズムが子どもの実態に合っているかどうかを検討するという重要点が確認されている。

障害児教育の実践を科学化していくためには、教育の事実を裏打ちされたことばで書く力をつけることであるとし、子どもの中にただいるだけでは決して身につかない。障害と発達と生活実態に合わせて、一人ひとりに到達目標を示して、発達の励ます教育を工夫し、実践することを提起している。

子ども理解の出発点として、障害・発達・生活の3つの視点を明らかにしたという意義をおさえておきたい。「発達保障」というキーワードが実践を推進させる原動力となっていた。発達保障は糸賀一雄近江学園園長と職員らによって築かれた発達観と指導理念であり、「重症児が普通児と同じ発達のみちすじを通るということ、どんなにわずかでもその質的転換期の間でゆたかさをつくるのだということ、治療や指導はそれへの働きかけであり、その評価が指導者の間に発達の共感をよびおこすのであり、それが源泉となって次の指導技術が生み出されてくる<sup>(8)</sup>」という。まさしく発達は教育の指導によって促されることを実証的に提起していた。そして、この近江学園では新しい施設のあり方を求め、福祉と教育の結合、教育と医療の連携、教育と労働の統一をめざした子どもの側からの権利要求を実践的に実現する構想であった。

加えて、1980年代への課題として、①家庭教育、学校教育だけでなく社会教育の充実、②就学前の乳幼児のための取り組みを社会的な責任において果たしていく、③青年期以降の制度的な対策の必要性を投げかけている。保育・保健・教育の協力と共同への追求であった。

## (2) 日本生活教育連盟の成果から学ぶ

この会はコア・カリキュラム連盟をもとに1953年に改称・組織された。ここでは二人の実践者を紹介したい。

本荘正美は、障害児教育独自の課題である障害・発達・生活に視点に立って子どもを丸ごととらえる取り組みの重要性の中で、生活年齢・生活の重みに注目して授業をしている。同じ発達年齢といえども生活年齢がかなり開いておれば各々に適した教育内容の吟味が必要になってくる。生活経験の中で太らせてきた力の果たす役割の大きさと言ってもいいのではなからうか。ここからは、教科の指導にあたって通常の小中学校の該当学年の教科書をそのまま持ち込んだり、学年を下げて与えたりすることへの疑問が出てこよう。教科の系統性は考えるものの一方方向性に縦にのびることだけに終始するのではなく、障害の重い子が「できない子」にならないような発達水準による順序性のくみかえも必要になってくると主張している。障害の重い子を大事に子ども同士が学び合う集団の組織を考えている。個人の自立は集団の中でこそ可能になるとする<sup>(9)</sup>。排泄・着脱・食事などは生活技術の獲得であり、教科教育の基礎になっている。たとえば、パンツの穴に足を一本ずつ入れることは見方によれば算数指導という1対1対応にあたるという<sup>(10)</sup>。

竹沢清は、①子どもたちは発達の主体者である。②問題行動を発達要求ととらえる。③集団と文化の中で子どもたちは育ちあう。④「できる」ことのみを求めるのではなく、人間として内面のゆたかさを。⑤私たちの人間を見る眼の育ちに応じてしか子どもたちは見えてこないと私の実践原則を主張する<sup>(11)</sup>。いくつかの実践の底流には、障害児であろうと、人間として感情をもち、思いや要求をもって、主体的に生活を切り拓いていける力を培ってやりたいという教育観が読み取れるのではなからうか。さらに、注目に値するのは実践記録のあり方についての問題提起である。ポイントは結果のみでなく、教師の発想のしかたや思考の流れが書かれている。その思考を整理し客観性を保証するために、記録論では中心的な課題の構成のしかたや事実で書く、場面を描くなどの書き方を提案している。ここでは、教師が実践づくりをすることと書くこととの関係が描かれて

いるとも言えよう<sup>(12)</sup>。

当時の日生連綱領をみると次のような教育研究の指針を掲げている。①私たちは、子どもたちの生活意欲、学習意欲をほりおこし、発展させる。②私たちは、人類の文化遺産を尊重し、それにもとづいて教育をすすめる。③私たちは、教育活動の特定の諸分野の独自性を認めながら、それらを統一的にとらえ、子どもたちの全面的な発達をめざす。

### (3) 日本作文の会の成果から学ぶ

この会は 1950 年に発足翌年に改称して今日に至る。作文教育や生活綴方教育を中心に研究している。前述したように大野英子、江口好季、坂爪セキについては別稿で触れているので、本稿では黒藪次男を取り上げる。

黒藪は「コトバ、表現、生活を大事にした生活綴方教育を今日まで実践してきたわたしであったが、・・・あらためてコトバの大きさに目を開かれた思い」と述懐している<sup>(13)</sup>。コトバと生活、内面の欲求とコトバ、感覚感情とコトバといったことである。たとえば、遊びに対して意欲をもやしているとき、それは表現の意欲と結びつき、コトバを育てていると説く。ここからは、障害児のコトバの指導は、生活の確立とかたく結びつくもの、コトバは動作や行動と結びついて少しずつ発達していくものとして導かれるのではなかろうか。そして、子どものあるひとつの行動を通して、子どもは何を欲し、何を要求し、何を言おうとしているかを知らなくてはならないと、子どもの内面をつかみ、意欲的な生活をつくっていくことが必要であることを示している。

生活要求、表現の意欲に根ざして子どもの文章表現力を高めようとする生活綴方の原理・原則なのである。自立心や自主性といったものも、小さな生活を自分でやろうとする意欲の中から育っていくととらえている。意欲的な生活それはまさしく遊びそのものでもある。

### (4) 寄宿舎教育研究会の成果から学ぶ

この会は 1980 年に結成されている。全国寄宿舎教職員大会は 1971 年になると「生活指導の実際」から「生活指導の実際」というレポートの表現に変わり、会員なりの課題意識や指導方法論を追求するようになる。科学的な寄宿舎教育というトーンが流れている。そして、1980 年代に入ると、重度化する寮生の実態変化に対応して、生活の中身が検討されることになる。①入舎してくる子どもの生活の悲惨さ、②集団的な生活の場を活用して舎生たちの主体的に過ごす生活の実現、③主体的に生きる力を育てる課題であった<sup>(14)</sup>。生活概念を単なる指導の手段ではなく、寄宿舎で生活する子どもが主人公である生活と把握できよう。

障害児学校における寄宿舎の役割について、生活の場としての寄宿舎ということがひとつ、次に学校教育の一環としての寄宿舎という性格とふたつあって、これらの重なるところに寄宿舎は設置・運営されていると理解できる。教育と福祉の統一という追求は、生活問題にかかわる福祉（施設）では発達を保障するという視点が弱く、また、発達問題にかかわる教育（学校）では生活を社会的な問題としてとらえる視点が弱かったととらえることができるのではなかろうか。寄宿舎の機能として、通学の保障、生活の保障、健康の維持増進、発達の保障があげられる。

同会という生活教育とは、障害のある子どもたちの生活の現実を問題として、これを教育的に組織して指導・援助する実践のあり方といえよう。

### (5) 美術教育を進める会の成果に学ぶ

この会は 1959 年に発足している。美術教育における人格形成と結合した発達研究と、そこから導き出された手しごと・工作の教育的な位置づけに特徴がある。1972 年には大塚養護学校幼稚部に所属していた鳥居昭美が美術による表現学習そのものが全人間的な営みであるとして 10 の項目を提起している<sup>(15)</sup>。

全国障害者問題研究会研究成果の影響があり、1970 年代には発達の節と節におけるつまずきを詳しくみると、話し言葉獲得期の子どもに必要なものに手の動き、手の働きを太らせる道具、変化する素材、なかま（集団）に着目している。

1980 年代になると、発達の視点で子どもの絵を 3 段階で分類するようになる。①第 1 段階：ぬたくりをはじ

めた段階からなぐり描きを豊かに育てる段階、②第2段階：意味づけを豊かに育てる段階、③第3段階：意味づけを乗り越え、イメージを豊かに造形活動を展開させる段階である。ここからは、障害があっても子どもたちの絵の中に系統性や共通性があることを導けるのではなからうか。さらに、共通してつまづく箇所があるともいえる。

知的障害児の場合は、①手指でものを握る力が弱い、手指で外界に働きかける活動がみられない点、②弧状の往復運動の絵で留まり、なかなかぐるぐる丸に変化していかない点、③ぐるぐる丸を描いているけれどもなかなか形が出てこない点、④図式的な表現はできるが、人と人、人ともとの関係が説明できない点、⑤大きさや遠近の関係を構図全体の中に位置づけて描くことができない点がある<sup>(16)</sup>。この壁をどう突破させるのかといった指導方法が検討されている。

言語の遅れがある知的障害児が、言語の力を獲得していくために描く活動が重要な役割を果たしている点に注目している。ここでは、描く活動と言葉の発達という相互の関係は、意味づけが概念の発達の出発点であり、概念化は言語のもつ大切な働きであるというポイントをおさえることができるといえよう。

美術文化を子どもの生活に位置づけるという基礎にたつて、0歳からの子どもの発達の筋道に則しながらその時々の子どもの人格形成に果たす絵画・造形活動の役割という教科目標を打ち出している。

#### (6) 全国養護教諭サークル協議会の成果から学ぶ

この会は1970年に発足している。子どもたちのいのち・からだ・性・ところを見つめ、守り、豊かに育ていくことを目的としている。大阪府立堺養護学校の養護教諭をしていた大塚睦子は、障害児の発達を保障するためには学校保健的な知恵が生かされなければならないとしている。実践においては、障害はつくられるという観点に立ち、日常生活における水分の摂り方、いのちの素としての食べ物、便通の状況、体温の変化といったことにすごく気を遣っている。養護教諭の専門性を「生を衛る」実践と根幹的にとらえている<sup>(17)</sup>。

たとえば、うんこ点検の実践は、単なる健康管理活動とはせず、からだについての知識と具体的な体験をつなげて、主体的な生き方を学ばせることにあるという。1981年度の性教育の授業では、①からだの発育、変化について、②人間の特徴、③いのちのしくみについて、④いのちの大切さについて、⑤仲間を大切に、家族を大切に、人類の未来に向かっていのちを輝かそうと組み立てている。まさしく知識の伝達に終始し、知識偏重となってしまうのではなく、どのような生き方をすべきかを重視する点に特徴のある健康教育である。

この会の教育研究の指針は、子どもたちのからだと心の健康・発達の問題がより深刻さを増す中で、子どもに寄り添い、地域の現実に根ざした健康教育の実践をまとめるということになる。

#### (7) 子どもの遊びと手の労働研究会の成果から学ぶ

この会は1973年に発足しているが、障害児教育分野の中心的役割を果たしたのは喜田正美である。別稿で喜田の教育課程づくりについては触れている<sup>(6)</sup>のでここでは重複は避けた。

研究会では遊びと手の労働の意義を次のように整理している<sup>(18)</sup>。①手やからだの基礎的な働きを確かに育てる。②認識能力や価値観や社会的活動能力を育てる。③集団的活動能力を育てる。④友だちとのぶつかり合いや協力を通して、自己を統制する力や強い意志の力を育てる。そして、1978年以降には「遊びと手の労働・技術のすばらしさを教えよう」という実践目標を掲げるようになる。教材研究の視点として、①子どもにとっておもしろい教材を、②手の労働・技術の体系を考慮して、③子どもの発達にあった教材を、④子どもの学習観や生活意識をゆさぶる教材を、⑤地域の素材や条件を生かす、をあげている<sup>(19)</sup>。

喜田は町田養護学校に在職中、教育課程に遊びから労働への展望に着目している。遊びから仕事への移行を考えるとき、社会有用性を意識すること、すなわち集団で作る喜びの尊さを示している。また、目的志向性は生活年齢が高くなると強まることも示唆している。知覚レベルから表象レベルへ、そして概念レベルへという発達段階を仮説として掲げ、各レベルに応じた学習活動を実践している点に特徴がある<sup>(20)</sup>。

障害児の教育課程の自主編成では、手と頭を結びつける意図から、教科として、教科外としての位置づけから、中間に手の労働（手の使用と道具の使用）が位置づけられている。

## (8) 数学教育協議会の成果から学ぶ

この会は 1951 年に発足して、「量の理論」「水道方式」に成果をあげたり、近年では「楽しい授業の創造」を提唱したりしている。障害児教育分野では研究者の遠山啓と八王子養護学校の共同研究をみることができる。

当時は、教育内容の程度を下げ、進度を遅らせた水増し教育が盛んに行われ、生活単元学習や作業学習が隆盛をきわめていた。そのような状況の中で、「原教科」なる新しい分野を生み出し、教科教育にこだわり続けたのである。算数でいえば、未測量と位置の表象、分析・総合の思考といった系統的な組み立て、国語でいえば、書き言葉以前の話し言葉の系統的指導が相当した<sup>(21)</sup>。この新しい試みには、各教科の指導内容を緻密に順序立てるということはもちろん、教科の教授—学習を吟味した点に特徴がある。

## おわりに

わが国にノーマライゼーション (normalization) が紹介されたのが 1970 年代であると言われる。この障害児の教育や福祉を支える理念が教職員に徐々に浸透し、今日ではインクルージョン (inclusion) が叫ばれるようになった。「包み込む」「包括する」ということから、特別なニーズのある子どもたちが対象となってくる。個々のニーズに合った多様な教育方法、内容が求められる時代になりつつある。万人の教育、福祉になるための改革論の登場と言っても過言ではなからう。

時代をさかのぼって追究するのは、今日の教育のもつ課題を解決しようとするがためである。ここに歴史研究の意義を見出す。本稿では、冒頭に述べたように障害児教育史上、対象とする子どもの拡大時期に相当することからよく似た、同様なたいへんさ、苦勞さがすべての教職員にあると思われる。

本稿では、上記の研究目的に照らし合わせて、教師の専門性の向上になるように 2 点を指摘する。

第一に、1970 年代に主張された労働の教育、生活と教育のつながりに関連して言及する。それまでの 1960 年代においては高度経済成長によって、家庭や地域にあった教育力が低下し、社会構造と国民生活の未曾有の変動に応じて、子どもの生活スタイルも大きく変化し、否まざるをえなかったといえよう。こうした事態への対応として、1970 年代では労働を研究や実践の課題にする民間教育研究団体がいくつかみられる。子どもが手やからだを働かせて遊んだり労働したりすることが少なくなったという生活の歪みが、手が不器用になったり、背筋力の低下など発達の低下に現れることになった。今日的には、遊びや手仕事 (ものづくり) に取り組み、豊かな学びと生活を作り出すことを再現したいものである。

障害児教育における生活と教育の結合は、まずは子どもの生活を豊かにするために教育内容を選択するという意味になろう。子どもの興味や関心に基づいて現実の生活に応用できるように指導するという意味でもあろう。そして、単に知識や技能の習得にとどまらず、実際の生活問題の解決力として定着したかという意味でもあろう。

この時期において、子どもたちの内部に自らを発達させようとする力を育てることは教育の目的であり、今日においても相通じるものである。

第二に、1980 年代においては障害児教育における授業づくりが教授学の立場から開始された点を取り上げたい。授業づくり<sup>(22)(23)</sup>は教師のいくつかの仕事の中で最大であることは否めない。それゆえに、今日の教師の力量を高めるために、授業を構成する要素を先駆的实践より再検討し最低条件について述べてみたい。

一番目に、障害児理解、子どもを丸ごととらえるという見方についてである。障害、発達、生活の相関的な理解、問題行動への共感的理解、アセスメントの重要性である。障害のある子どもたちの発達への願いに共感する中ではじめて子どもが見えてくる。

二番目に、ねらいを明確化し、新しい学力を獲得するために、どのような系統的指導によるプログラムを作成するのか、教材・教具を活用するのかの吟味である。子どもたちをただ見ているだけではなく、一定の予想を立てて働きかけていく。この 2 点は授業準備 (設計) と言えよう。

三番目に、子どもとともに文化の世界に参加することで、文化のもつ豊かさやおもしろさを見つけ、わかる体験をしていくこととなる。個と同時に学級や学校といった集団で学べることの意味、1対1の個別的な情動的

な関わりを基礎にして、他の子どもたちと関わりあえるように導くところの、集団づくりにおいて人間的交わりを再確認したい。この点は授業実施（実施）と言えよう。

四番目に、共同で、支え合い授業が成立できたかである。学びと発達の当事者としての子ども、授業づくりの当事者としての教師の達成と反省といった面である。この点は授業評価（総括）と言えよう。

総じて言えば、授業づくりの前提としての子どもの理解の基本から始まって、授業が展開するとともに、新しい子どもの動き（内面や表情など）、教師の教育内容・方法の実際と創造を経て、教師の子どもを見る目の発展、授業が動的に展開する中で子どもの発達と教師の専門性の向上になるものと考えられる<sup>(24)</sup>。

障害児の教育福祉問題とは、「制度の谷間にいる子どもたちへの対応」でもある。歴史上では、1979年の養護学校の義務制施行以前は教育権を有しながら就学猶予・免除にあっていたこと。2007年の特別支援教育の制度化以前は発達障害児への教育支援がなされていなかったこと。この大きなふたつの転換期をめぐっては、障害の重度の子はもちろんのこと軽度の子にもたいへんさがあることがクローズアップされた。どのような障害についても、発達の的に理解するという子ども把握は、今日の障害児教育の根幹をなしている。

障害児を含めすべての子どもたちの問題行動については、問題発生の歴史的・社会的背景としておさえておかなければならないのではなからうか。さらに、この社会に原因が求められるだけでなく、そうした状況のもとでの子どもたちの発達阻害という主体的条件と不可分であると考えられる。「子どもの貧困」が叫ばれるようになってきているが、こうした現代的貧困に源を発すると子ども理解には必要なように思われてならない。

いろいろな民間教育研究団体の成果に学びながら、子どもたちの発達の必要に応じた教育内容をどのように作りだしていくのかという再構成の視点に立つことがこれからの障害児教育の発展につながる。たとえば、「からだをゆさぶり心をひらく」とか「みんなでわかる」といったことが実践の中で確認されてきている。身体と精神、学力と人格の統一をめざし、教育活動の結合が図られていることである。

すべての障害のある子どもたちが豊かに生きることができるよう、特別支援教育に携わる教師のさらなる力量が形成されることを願うばかりである。

## 引用文献

- (1) 文部科学省HP「特別支援教育の現状」2018年。特別支援教育の対象の概念図（義務教育段階）による。
- (2) 田中良三「戦後、障害児教育課程の編成原理と構造」（河添邦俊・清水寛・平原春好『障害児の教育課程と指導法』、pp. 48-75、1981年）。
- (3) 民間教育研究団体（教科別）のリンク集による。
- (4) 小川英彦「障害のある子どもと綴方」（日本教育方法学会『教育方法学研究ハンドブック』、pp. 314-317、2014年）。
- (5) 小川英彦「障害児教育史における生活綴方実践」（愛知教育大学幼児教育講座『幼児教育研究』第18号、pp. 11-18、2015年）。
- (6) 小川英彦『『障害児の教育学』を支える教師論—先人の授業実践記録との対話—』（障害児の教授学研究会『障害児の教授学—アクティブ・ラーニング時代の実践をひらく—』、2019年）。
- (7) 田中昌人『私たちの障害児教育—小学校障害児学級からの報告—』、p. 384、1975年。
- (8) 糸賀一雄『福祉の思想』、p. 172、1968年。
- (9) 本荘正美「子どもたちに教えられ—障害児に「教える」ということ—」（茂木俊彦『学ぶ力をつける—障害児教育の実践<sup>[2]</sup>—』、pp. 9-52、1983年）。
- (10) 本荘正美「教育実践の前提」（全国障害者問題研究会『みんなのねがひ』、第105号、pp. 42-47、1978年）。
- (11) 竹沢清「生活主体を育てる障害児教育」（日本生活教育連盟『生活の主体者を育てる』、pp. 216-218、1988年）。
- (12) 万野友紀「内面理解を実践につなぐ 竹沢清の実践」（田中耕治『実践を語る—子どもの心に寄り添う教育実践—』、pp. 161-233、2010年）。
- (13) 黒藪次男『ぼくこんなにかしこくなった—ダウン症児の実践記録—』、p. 2、1981年。
- (14) 大泉博『障害児の生活教育—寄宿舎教育研究会の15年の歩みから—』、pp. 16-24、1994年。
- (15) 鳥居昭美『子どもの人格形成と美術教育』、pp. 45-46、1981年。
- (16) 小川英彦「障害幼児の発達と造形」（岡崎女子短期大学『教育研究所報』、第9号、pp. 49-59、1999年）。
- (17) 大塚睦子『障害児に学ぶ教育の原点—養護教諭35年の実践から—』、pp. 2-10、1994年。
- (18) 子どもの遊びと手の労働研究会『子どもに遊びと手の労働のすばらしさを<sup>[1]</sup>—児童期の実践—』、pp. 11-13、1979年。
- (19) 子どもの遊びと手の労働研究会『手をつかおうものをつくろう』、pp. 178-181、1985年。

## 特別支援教育担当教師の専門性向上

- (20) 喜田正美『障害の重い子の学習指導—やる気と創意と見通しと—』、pp. 183—189、1979年。
- (21) 小島靖子・小福田史男『八王子養護学校の思想と実践』、pp. 42—109、1984年。
- (22) 渡邊健治・湯浅恭正・清水貞夫『キーワードブック・特別支援教育の授業づくり—授業創造の基礎知識—』、2012年。
- (23) 湯浅恭正『障害児授業実践の教授学的研究』、2006年。
- (24) 小川英彦「発達する子ども・成長する教師」（湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝『特別支援教育のための子ども理解と授業づくり』、pp. 18—21、2013年）。

## 参考文献

- ・鴨井慶雄『障害児学級実践ノート』、1987年。
- ・清水寛『共同教育と統合教育の実践』、1984年。
- ・全国障害者問題研究会『全障研三十年史』、1997年。
- ・本荘正美・国井博『差別をのりこえる障害児教育』1971年。
- ・川合章・本荘正美『生きる力を育てる障害児教育実践』、1978年。
- ・日本生活教育連盟『生活教育—特集／障害児の発達保障』、1987年。
- ・寄宿舎教育研究会『障害児にあたりまえの生活を かけがえない寄宿舎教育』、1996年。
- ・美術教育を進める会『人格形成と美術教育 ③ 障害児の美術教育』、1991年。