

# 特別支援学校で行われている学芸会の在り方について ーある一人の元教諭（現：校長）への聴き取り調査を手がかりにー

福澤 正樹\* ・ 古屋 義博\*\*

## I. 問題

### 1. 学芸会の計画や実施の際に教師が陥りやすい思考パターン

学芸会というと、「今年は何をしようか」「適当な台本があるか、どうか」「劇づくりから始めよう」等、話題が絶えず、頭をいためるが、実際に終わってみると、「H児があんなに動けた」「B児がよくしゃべった」「全員、よくやった。生き生きした活動であった」と、指導者にとって、驚きと感動を与えられ、心を打たれることが多いのである。

これは、文部省（1986）の『生活単元学習指導の手引』の中で紹介されている「学芸会」からの引用である。筆者（古屋）も養護学校で学芸会<sup>註1</sup>の重要な発表部門である劇の担当者を4度（1992, 93, 94, 95年）経験した。引用文の前半の「頭をいためる」経験をその都度、繰り返した。

「頭をいためる」ことの先が往々にして子ども不在の思考になる。自戒しながら、教師が陥りやすい、子ども不在の思考パターンを記す。

#### (1) 「今年は何をしようか」の先に

この問いの先に「去年は何をしたのか」「どんな大道具や小道具に観客が喜んだのか」などの問いが出てくる。子どもは不在である。あるいは、「去年のあれは、保護者たちになかなか評判だったから、今年もあの路線で行こう」となる。その「あれ」とは、あくまでも「去年」の子どもや教師集団の実態から導かれたものであり、「今年」のその実態に一致する保障はない。これも（今年の）子ども不在の思考である。

#### (2) 「適当な台本があるか、どうか」の先に

この問いの先に「たまたまこんな絵本を見たよ」とのアイディアが教師集団から出てく

---

\* 山梨県立かえで支援学校

\*\* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

る。このアイディアはあくまでもそのアイディアを出した教師の個人的な趣味、つまり思いつきのレベルであることが多く、子どもの実態や教育的ニーズから直接的に導かれたものではない。

### （3）「劇づくりから始めよう」の先に

この方針の先に、「（特に知的発達に関する）実態差が大きいから、知的に（能力が）高い一部の子ども中心になって、（障害の）重い子どもの参加はどうするのか」や「発表までの時間も少ないし、時間割の調整も難しいかな」という現実的な問題にぶつかる。結果、「では、台本はN先生が中心となり、つくことにしましょう」となり、N先生のセンスへの依存となり、参加する子どもたちの実態や教育的ニーズが満たされる保障はない。

## 2. 学芸会の教育課程上の位置づけ

学芸会は特別支援学校（旧、盲学校、聾学校、養護学校）で疑われることなく、おそらく毎年（あるいは隔年で）繰り返され、その主要な発表部門として劇が行われている。学校で実施されるので、もちろん教育課程上に明確に位置づけられているはずである。

教育課程の編成の基本原則は「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。（平成21年3月告示：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、総則より）」である。児童生徒および学校や地域の実態に応じて編成されるので、学芸会の位置づけは各学校で異なる。

文部省（1986）の『生活単元学習指導の手引』の中で、学芸会が「単元の展開例」としてあげられている。このことから各教科ごとや各領域ごとという枠組みだけでは説明しきれない、いわゆる「各教科等を合わせた指導」<sup>註2</sup>として計画されていると考えられる。

そこで、本稿では、各教科等を合わせた指導の一つとして、学芸会を計画・実施する際に、子どもたちが「主体的」または「活動的」に取り組め、結果として「総合的」「实际的」「共同的かつ個別的」な学習となる（文部省、1986）ために教師がもつべき認識について、養護学校教育の義務制の施行から今日まで活躍しているある一人の元教諭（現：校長）への聴き取り調査を手がかりにして検討することを目的とする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査の対象者

A氏。男性。昭和54年に知的障害養護学校（新設校）に教諭として赴任し、その後、知的障害養護学校や肢体不自由養護学校を教諭や教頭として歴任して、県教育委員会指導主事などを経て、特別支援学校（肢体不自由）の校長（聴き取り調査の実施現在）として勤務している。

### 2. 調査の日時

2011年11月7日，10：00～11：30。

### 3. 調査の手続き

#### （1）事前の説明

2011年10月初旬に聴き取り調査の趣旨を口頭にて、そして同10月下旬に聴き取り調査の趣旨や質問事項、記録の仕方などについて文書にて説明した。

#### （2）質問項目

A氏に文書にて示した質問項目は以下のとおりであった。

- 1) 劇を通した教育は、教育課程上、どのような位置づけでしたか。
- 2) 劇を通した教育をどのような意図や目標で実施しましたか。
- 3) 劇を通した教育の結果としての「学芸会」はどのようなものでしたか。
- 4) 劇を通した教育を実施する際に、どのような計画や準備、工夫などをしましたか。
- 5) 「学芸会」が終わった際に、先生ご自身が感じた反省事項や今後の課題はどのようなものでしたか。
- 6) 劇を通した教育の在り方についてどのように考えていますか。

#### （3）聴き取りの進行や記録など

聴き取り調査の進行は筆者（福澤）が行った。記録にはＩＣレコーダーを使用した。聴き取り調査の後、紙面に書き下ろした記録の内容について、A氏に確認を依頼した。

## Ⅲ. 結果と考察

以下、質問項目の順序に従い結果を示し、考察を行う。結果部に記した〔下線〕と〔数字記号〕は、考察部で引用した部分である。結果部の〔数字記号〕と、考察部に記した〔数

字記号] とは対応関係にある。

## 1. 劇を通した教育の教育課程上の位置づけ

昭和54年から領域・教科を合わせた指導の指導形態の一つとして「総合」という名前<sup>①</sup>を付けて低学年では劇あそびを中心においた教育を行った。「総合」の名の由来は、障害児の教育において、領域・教科に分けるのではなく<sup>②</sup>、道徳や特別活動も含む総合的な学習がふさわしいということであり、そう名を付けた。

「総合」という授業名称<sup>③</sup>が使われていた。その趣旨についてA氏は「領域・教科に分けるのではなく<sup>④</sup>」と述べた。つまり、各教科や領域という枠組みから授業を立案するのではなく、子どもの実態や教育的ニーズから劇あそびという授業が展開された。

## 2. 劇を通した教育の意図や目標

最も大事にしないといけないことは、子どもたちが、自分なりに表現することを楽しみ、自分の思いが相手に伝わったことを喜ぶということ<sup>①</sup>である。そして、人との適切な関わり方である。これらは、人からの関わりを受け入れて、自分の中で消化して相手に返すことで、相手の思いを理解することにつながっていくことである。すなわち、コミュニケーション能力を育むために、劇を通した教育が行われていた。

そこには、劇を通して、数を数える力を身に付けさせるとか、文字を読めるようになってほしいという目標を設定し、分析するような指導ではなく<sup>②</sup>、純粹に楽しく体を動かす、思いを伝える、劇を通じての遊びとして捉える<sup>③</sup>ことに重きをおいた。子どもたちが活動をして楽しい、また劇で遊びたい、学校に行きたい、という気持ちを抱かせることが大事である<sup>④</sup>。すなわち、子どもの願いや思いを大事にすることである。結果として<sup>⑤</sup>、活動の中でさまざまなものを身に付けていく。物を運ぶ力やバランス感覚を高めようという意図をもって指導していたわけではない。初めから意図したものでは、教師が主導する形になり、型にはめた指導になってしまう。それでは、子どもの自己から出る表現活動にはならない。

教科を教えるのではなく<sup>⑥</sup>、子どもたちが自分なりに表現することを楽しみ、伝える喜び、伝えたい気持ちを大切にしたい<sup>⑦</sup>とA氏は強調している。

A氏が、劇を通じての遊びとして捉えていた<sup>⑧</sup>ことに注目したい。子どもたちの自主性を尊重し、子どもたちが活動に満足感をもつようになれば、それが生活そのものを豊かにし、学校に来ることが楽しみにもなる<sup>⑨</sup>としている。その楽しさがあくまでも結果<sup>⑩</sup>として、子どもたちのさまざまな力の向上につながったとしている。「結果として<sup>⑪</sup>」という考え方が、各教科等を合わせた指導の計画立案と実施をするうえで重要であろう。

### 3. 劇を通じた教育の結果としての「学芸会」の実際

基本的な姿勢として、学習発表会のために指導するのではなく、普段から行われている「総合」の授業をありのまま見てもらうというのが基本的なスタンスであった。よって、子どもたちが、劇のために新しくセリフを覚えることや、発表会のために活動をするといった考えのもと、行ったのではなく、年間を通じる中での一場面として捉えていた<sup>①</sup>。

A氏によると、学芸会での発表のために劇を取りあげて指導するのではなく、授業の一環、あるいは一過程として捉えていた<sup>①</sup>ということである。このことは、前述の「2. 劇を通じた教育の意図や目標」と重なり、各教科等を合わせた指導の意義に関する重要な一面を表現していると考えられる。

### 4. 劇を通じた教育を実施する際の準備や工夫など

工夫の一つとして、毎日、同じストーリーでは子どもたちは飽和状態になってしまうので、固定化しないように少しずつ新たな題材や新たな道具などを入れ込んでいくことを心がけた。一つのストーリーを体験すると先が予測できてしまうので、楽しみがなくなってしまう。驚きや発見を大事にした<sup>①</sup>。そうすることで子どもたちの中で、新たな想いが芽生えてくる。子どもの違った活動を引き出せる。

セリフは児童からわきあがる。普段の子どもが話をしている自然のセリフを重視する。ある程度のキープポイントとなるセリフや軸となるある程度のストーリーは想定してあるものの、既存のセリフに縛られないように、子どもたちの自分なりの表現を尊重する。個々の子どもたちの言葉、動き、活動を見ながら組み立ていく<sup>②</sup>。教師の柔軟な発想が求められる。つまり、子どもの言葉を拾って、よいと思うことを修正して劇を変えていく柔軟性である。見せるために意識するのではなく、その子なりの表現を大事にする<sup>③</sup>。子どもの表現力をいかに生かしていくかが指導者の仕事になる。常に子どもから出発することを忘れてはならない。

工夫として、子どもが使用する小道具への配慮<sup>④</sup>を行った。子どもの動きを最大限に発揮させることができるように、個々にあった、持ちやすく、扱いやすい道具を用意した。例えば、劇でトンカチを使うのなら、その子どもが持ちやすいように、教師が個々にあった木槌をつくった。

劇としてのわかりやすいストーリーをつくるために、起承転結のある流れをつくるようにした。昭和55年に行った高学年の劇「大漁物語」では、ある漁村でお父さんたちが漁にでかけ怪獣と戦って、魚をたくさん村に持ち帰ってくるというストーリーであった。「転」の部分では、怪獣と漁師が戦うシーンを最大の盛り上がりの場とした。両者が劇場で対立し、ただ戦うのではなく、少しずつ近づきながら緊迫感を演出するなど、観客を意識した劇づくりを行った。

劇を通しての教育を行う際に評価を大事にした。評価として、例えば、ストーリーの流れによって自己表現ができたか、コミュニケーションの広がりがあったか、新しい言葉を獲得した等、である。だが、最も大事にしたのは、子どもたちが、生き生きとしていたか、達成感をもてたか、成就感をもてたかといった教師側の評価といってよい。また、次につなげるための授業の評価も大事である<sup>⑤</sup>。例えば、今日のBちゃんはあまり活動しなかったとする。では、明日の劇はどのようにしたらよいか、明日の劇あそびにつなげるための評価である。

準備も教師がすべて行うのではなく、子どもができることは子どもが行うようにした。子どもたち自身が、準備できるような教師の関わりも工夫した。

毎回の授業の中に、前回の授業にはない、新しい要素を加えて子どもの気づきを導くことを大切<sup>①</sup>にしていたとA氏は述べている。日々の活動が積み重なり、発展性が生じるという意図である。

すでに存在する物語や台本という枠組みから出発するのではなく、子どもたちの活動の発展として劇が組み立てられた<sup>②</sup>。もちろん観客に見せる<sup>③</sup>ことが第一義的な目的ではなく、子どもたちが生き生きと自分の力を発揮し、主体的に活動に参加することをA氏は大切にしていた。そのために、子どもの実態に応じた工夫<sup>④</sup>がなされた。

評価の大切さ<sup>⑤</sup>についてA氏は述べている。子どもの評価というよりは、次の授業につなげるための評価に重きをおいている。子どもたちが達成感や成就感を十分に得られなかった場合、講じた手立ての不十分さが省察されている。すべての教育実践に通じることであると考えられる。

## 5. 「学芸会」後の反省や課題

「総合」の設立当初である昭和54、55年は、低学年で「劇あそび」を中心に行っていたが、それだけでよいのかという疑問があった<sup>①</sup>。当初、「総合」を教育課程に位置づけ、教科・領域に分けるのではなく、総合的な学習を行う必要性から、「総合」の時間をつくったものの、「総合」イコール「劇あそび」ということに固執してしまい、バランスに欠けたものになってしまっていた。公教育としていろいろな素材を使った遊びの展開が必要だと感じていた。劇あそびも教育課程の中の一部としての意識が必要<sup>②</sup>であり、多様な学びの場の提供を考えた。昭和57、58年には低学年のとき「総合」の中で「水あそび」等<sup>③</sup>、「劇あそび」以外のさまざまな素材を使った遊びを取り入れた。

また、子どもが劇を通して自信を付けたことがあげられる。子どもは弱い存在であり、毎日多くの課題がある中、できない課題があったり、傷ついたり、ストレスを感じたりしながら生活している。その中で劇あそびは、自分の想いを存分に表現し、その中で自分の想いが相手に伝わることを喜び、それが自信につながっているように感じられた。

今後の課題として、劇活動で子どもが見せてくれたいろいろな動作、活動、話し言葉をほ

かの教科・領域に生かすような手立てが必要である<sup>①</sup>。

A氏は、「総合」という授業がつくられた意図が徐々に薄れてきたこと、つまり、『『総合』イコール『劇あそび』』という構図が固まりつつあったことを疑問<sup>①</sup>に感じた。A氏にとって、劇はあくまで教育手段の一つ<sup>②</sup>であった。そこでA氏は劇あそびにこだわらない活動内容<sup>③</sup>を展開した。A氏のこれらの指摘から、目の前の子どもの教育的ニーズが大切であり、「去年を踏襲して」や「前回は踏襲して」といった思考パターンへの警戒感が教師に求められると考えられる。

学会後の課題について、劇を通して子どもたちが獲得した力を違う場面でどのように活用するか<sup>④</sup>、についても考えなくてはならないとA氏は述べている。このことは、各教科等を合わせた指導についての批判的な見解、例えば「系統性や計画性の希薄さ」に通じることである。

## 6. 劇を通した教育の在り方についての私見

障害の重度・重複化している中で、個々の児童が抱える障害の幅は広がっている<sup>①</sup>。ただし、共通して言えるのは、子どもの想いや願いを大事にしたストーリーを一緒に作りあげていくことである。肢体不自由の子どもは限られた動きなので、限られた動きを最大限に生かしたストーリーや展開を考えていくことが求められる。そして、子どもたちの自分なりの自己表現を大事にすることである。子どもたちは、相手に自分の気持ちを伝えたがっている<sup>②</sup>。喜びも悲しみも喜怒哀楽を伝えていくためには、まず人を意識していくことである。それが必要な子どももいる。劇はその人に伝えるコミュニケーション能力を育てることができる<sup>③</sup>。

障害の重度・重複化・多様化が進んでいる<sup>①</sup>ことをA氏も述べている。自分の気持ちをうまく人に伝えられない子どももいる<sup>②</sup>。そのために、A氏は、コミュニケーションのための力を育てる手段として、劇を活用できる<sup>③</sup>と述べている。

劇を通して教育を行う際に、実際に教師自身が劇活動を楽しむことが大事である。いわば、教師自身の自己表現である。昭和59年から平成10年度まで勤めた中では教頭先生も劇に参加していた。

教師が劇に参加することで、さまざまな意味が生じてくる。例えば、その劇のキーポイントで出演し、子どもが演じるのが難しいときに、子どもの動きをカバーするために演じたり、劇をおもしろくするために演じたりする。そのようにすることで、見ている観客も楽しくなる。それは、演じる人が楽しいのが伝わるためである。

教師が劇に参加する場合、それぞれ役割がある。一つは、子どもたちを引っばっていく教師である。二つは、援助・補助するための援助者としての教師である。子どものみによる劇

の場合、教師は援助者に徹する。これは、教師が参加し、一緒に楽しむ劇とは異なる。この両者の考え方について、一概に善し悪しは決められない<sup>④</sup>。私も何回も演じてきたが、子どもをひっぱっていく役をしていた<sup>⑤</sup>。また、悪役もしたが、とにかくおもいっきり演じることをした。私にとっては教師の自己表現であると考えていた。子どもたちもいろいろな悩みをもってストレスを抱えていると思うが、そのストレスを劇によって発散していたと思う。私も自分を表現し、ストレスを発散していた。

この考え方に対して、教師が目立ちすぎるという批判や、劇は子どもたちでやるものという考え方<sup>⑥</sup>もあると思う。現在、本校では、昔に比べ重度の障害の子どもが増えているが、子どもたちだけで劇をして、教師は黒子に徹し、補助としての役割を果たしている。子どもを前面に出して、子どもの動き、いろいろな活動を引き出すために援助者として教師が出ている。ストーリーの中で次の展開につなげていくようなキーポイントとなるような役割ではない。例えば、怪獣が出てくる場合、風船をふくらませるという演出をしている。いろいろな考え方があるが、教師が劇に参加することで、子どもの主体性を奪っているとは考えにくいと思う<sup>⑦</sup>。

学芸会で発表される劇に、教師が子どもと一緒に、より積極的に出演することの是非についての言及をA氏は慎重に避けていた<sup>④</sup>。しかし、A氏は一人の役者として子どもと一緒に出演する姿勢であった<sup>⑧</sup>。これは、教師としてではなく、むしろ同じ仲間として子どもと一緒に活動したということである。そうすることで、子どもと直接的に共感し合える雰囲気、つまり臨場感のようなものがつくられたのであろうと考えられる。

一方で、教師が黒子役に徹して、子どもたちのみの出演による劇にすべきとの立場<sup>⑨</sup>もある。どちらの立場をとるべきかについて、A氏がその是非に関する言及を慎重に避けたように、目の前の子どもたちの実態や教育的ニーズ、教師の実態などによるものであり、個別に検討を深めるべきことであろう。

また、先生が出演することのメリットとして、保護者や地域の人が教師の新たな一面や、意外性を見ることになり、コミュニケーションが深まる<sup>⑩</sup>ことになる。教師と子どもと一緒に楽しんでいる姿を見ることで、喜んでもらえ、学校の雰囲気を伝えることができる。

劇の活動を通して、担任と保護者との関わりが深まった。例えば、衣装の作成も依頼した。保護者は子どもがうまく劇ができるか期待や不安をもちながらも、楽しみにして来る。そうすることで、子どもとの話題づくりになる。

劇を通じての地域との交流もあげられる<sup>⑪</sup>。平成4年頃から交流学習、現在の「交流及び共同学習」の一貫として地域の中学校の生徒に文化会館で「杜子春」を演じて見せた。また、社会福祉協議会と連携し、総会でのアトラクションとして劇を発表したりもした。地域の人を前にして演じることで人のために役にたった、自分にもできたといった達成感や成就感に感じられるように感じられた。このように、小・中学校、高等学校、地域の人々となが



ていく手段として劇を通した活動を活発にしていきたい。

教師が劇に子どもと一緒に出演することは教師の別の一面を表現することにもなり、家庭や地域とのつながりが深まる<sup>®</sup>、とA氏は述べた。劇という題材を介することで地域とのつながりが深まる<sup>®</sup>とも述べている。このように、学校内だけに留まるのではなく、家庭や地域とのつながりに発展することを視野に入れた計画立案もあってしかるべきと考えられる。

以上のように劇を通しての教育はさまざまな要素が絡み合い、その効果も期待できる。だが、一番大事なことは、子どもにとってできたことの喜びや楽しく演じ、自分の想いを伝えることができた気持ちを教師が大事にすること<sup>®</sup>である。子どもが何を思っているのか、何をしたいのか、どんな気持ちなのか、それを教師が大切にし、子どもの願いや想いを叶えてあげたい。子どもが主体であることを教師は忘れてはいけない。

A氏は聴き取り調査の最後でも、教師がルールを敷いて教え導くような方法ではなく、あくまで子どもが主体であり、子どもたちの想いを叶える姿勢が教師に常に求められる<sup>®</sup>と強調していた。

#### IV. まとめと今後の課題

以上、質問項目に沿って結果を示して、それについての考察を行った。それらを踏まえて、よりよい学芸会を計画・実施する際に、教師が常にもつべき認識についてまとめる。

##### 1. 教育課程上の学芸会の位置づけ

学芸会で劇を発表するのであれば、劇を行うための学習活動ではなく、A氏の指摘のとおり、「(各教科等に) 分けない」指導の一つにしか過ぎない、あるいは「年間を通じる中での一場面」である、という認識が必要であると考ええる。

##### 2. 学芸会の目的性

日頃の授業で子どもたちが示したことを積み重ねながら発展性をもたせて、それが学芸会で発表する劇へと仕上がっていくようにした、とA氏は述べていた。その営みの中で、A氏が述べるように「子どもたちが、自分なりに表現することを楽しみ、自分の想いが人に伝わったことを喜ぶ」ことが保障される。そのような体験を通して、各教科等にかかわる力が、あくまでも「結果として」育まれるということである。

### 3. その他の重要な諸課題

#### （1）前年度の活動に過剰に依存しないこと

A氏は、「総合」という授業の目的が徐々に薄れて、「総合」では「学会会に向けた取り組み」、その取り組みとは「劇」である、との構図が強まっていったことに危機感をもった。学会会にしても、そこで発表される劇にしても、それぞれの活動が、ある目的性をもって、ある時期に必然的につくられた。その目的性が徐々に薄れていくという現象は往々にしてある。前年度のやり方を単純に踏襲するのではなく、活動の目的性を目の前の子どもたちの実態や教育的ニーズに応じて、その都度検討することが必要であると考えた。

#### （2）その授業と他の場面や将来の生活との関連を考えること

学会会への取り組みという授業の中で、子どもたちは結果としてさまざまな力を身に付ける。その力が他の場面や将来の生活にどのように関連していくのかの検討がやや不足したとA氏は述べていた。前述したが、A氏のこの指摘は、各教科等を合わせた指導への批判的な見解である「系統性や計画性の希薄さ」に通じる。これについては、実践研究のさらなる蓄積に期待するしかない。

#### （3）学会会での劇に参加する教師の立ち位置を検討すること

教師が劇という学習活動にどう参加するか、ということである。つまり、黒子役に徹するのか、子どもと同じように出演するか、である。A氏自身はその是非についての言及は避けた。しかし、A氏自身が述べたことから、黒子か出演者かという二分法ではなく、より柔軟な発想や意図性が教師に問われていると筆者らは感じた。

註1 「学会会」という用語について

この意味を指すであろう呼称に「学芸発表会」や「学園祭」など、あるいはそれらの学校行事の一部門として「舞台発表（の部）」や「うたとげきの会」「演技（の部）」「劇発表（の部）」「学部発表」「クラス発表」などがある。本稿では、文部省（1986）の『生活単元学習指導の手引』や文部省（1993）の『遊びの指導の手引』で用いられている「学会会」という呼称を便宜的に用いることにした。

註2 いわゆる「各教科等を合わせた指導」という表現について

例えば「精神発達の未分化な児童生徒に対しては、総合的学習活動が適合しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、教育内容を領域別又は教科別に分けない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる（文部省、1983）」との表現のとおり、本来は「分けない指導」との呼称がより正しい。しかし、本稿の目的や紙面の都合上、現在、最も通用しやすい「各教科等を合わせた指導（文部科学省、2009）」という呼称を便宜的に用いることにした。

## 付記

本稿は、山梨大学特別支援教育特別専攻科平成23年度研究論文「特殊教育諸学校で実践されてきた「劇を通した教育」の史的概観－伝統からの脱却と今後のあるべき姿について－（福澤正樹）」を大幅に修正したものである。

執筆分担は、福澤：Ⅱ～Ⅳ，古屋：Ⅰおよび全体調整，である。

## 文献

- 1) 文部省（1983）特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱<sup>ママ</sup>教育）編－．東山書房．
- 2) 文部省（1986）生活単元学習指導の手引．慶應通信．
- 3) 文部省（1993）遊びの指導の手引．慶應通信．
- 4) 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説－総則等編（幼稚部・小学部・中学部）－．教育出版．