

# 知的障害教育の先達 近藤益雄の学力保障に関する研究

小 川 英 彦

**要 旨** 戦後の知的障害教育の先駆者である近藤益雄（1907-1964）の教育実践を5つの時期に区分して、学力保障という面より照射してみた。そして、近藤実践のもつ現代的意義を明らかにしてみた。結論として、①生活に帰するという視点より捉えられたものであって、生活実態や子どもの内面に即した、生きる力や生きてはたらく力の保障を求めている。②総合活動の領域は生活の核としてまとまりを示す領域を考えていたという2点を導いた。

## 1. はじめに

### (1) 先行関連研究の動向

近藤研究の先行論文を通して、この分野での第一人者は清水寛の研究である。清水の一連の研究は、近藤の教育実践の歩みと生活綴方教育と知的障害教育の実践史を整理している点に特徴をもつ。清水の代表的な近藤研究について、研究の目的・アプローチの方法は次のようである。「生活綴方と障害児教育」論文においては、戦前の民間教育運動史をおさえた上で、近藤の生活綴方教育の思想や教育方法と知的障害教育の特質の内的関連性を検討している。近藤の生涯を8つに時期区分して、約40年にわたる実践の歩みをまとめている。<sup>(1)</sup> さらに、「命の尊厳をきずく教育」論文においては、戦前の実践を、文集『てんぐさ』『勉強兵隊』『子どもと生きる』より、戦後の実践を、『遅れた子どもの生活指導』『この子ども・かく』より明らかにしている。<sup>(2)</sup> そして、「生命の尊厳と平和のための教育」論文においては、近藤の57年の生涯を3つに分けた上で、近藤の教育史上での位置を記している。障害児教育の実践を貫いていた教育の思想について、具体的な実践との関連に留意しつつ、その特質を明らかにしている。<sup>(3)</sup>

張穎楨は、生活と教科を結びつける生活教育の視点より研究を行ってきた。ここでは、知的障害教育における生活と教科の関係は、生活を土台にし、そこで経験した知識や技術を教科学習によって、

固定した知識・技能から応用性をもつものにし、また教科学習で獲得した知識を生活の中に戻し、生活に活用し、生活を高める道具として生かす過程として捉えている。<sup>(4) (5)</sup> さらに、1950年から1962年の特殊学級担任時代を対象に、近藤の子どもとの関係、子どもに働きかける方法、親との関わり方を検討している。<sup>(6)</sup>

田中良三は、近藤の障害児教育課程構想の特質を、当時支配的な生活経験主義の特殊教育課程論が、障害児の発達限定論に立ちつつ社会適応による「社会的自立」を意図し、受動的人間に仕立てあげようとの非教育的論理に立っていたことに対して、さらにまた、「教科」か「領域」かのカリキュラムの形成論議に対する批判として、それらをはるかに凌駕する教育課程編成原理と構造を示していると論じている。<sup>(7)</sup>

湯浅恭正は、近藤の学習論を取り上げ、学習における集団、教科と生活のとらえ方を中心にして、その特質や授業論上の意義を考察している。<sup>(8)</sup>

このほかにも、1964年に急逝したことで、いくつかの近藤の教育実践がたどってきた意義について整理されている。<sup>(9) (10) (11) (12)</sup>

なお、近藤益雄自身による著作は膨大なものであり、『近藤益雄著作集』（明治図書、全8巻）にまとめられている。<sup>(13)</sup> そして、小川英彦は同著作集の補遺として著作調査を行いまとめている。<sup>(14) (15)</sup> その他、津曲裕次の『精神薄弱問題史概説』の中でも、文献目録の中で近藤研究が紹介されている。<sup>(16)</sup>

## (2) 近藤研究の意義

第一に、「生活綴方教育の思想を根底にもったすぐれた実践と多くの著作を通じて、戦後の精神薄弱児教育の発展に先駆的役割を果たした<sup>(17)</sup>」と評される点にある。

第二に、近藤の主張・実践した教育観が、教育と福祉の関連のしかたをきわめて鋭く問うことのできる思想であり、この教育観がいかにして醸成されてきたかというプロセスに問題関心を寄せることができる点にある。

第三に、近藤の実践には、生活と教育の結合、教育課程の構造、集団編成等という教育方法史的視点からの研究がなされてきているが、今日の障害児教育に継承されるべきといった教育遺産としての側面を大いにもちあわせているといった点にある。

## (3) 研究の目的と方法

本研究では、上記の意義の第3点目に指摘した近藤実践のもつ現代的意義から、近藤の実践の展開を学力保障といった面より照射することを目的とする。換言するならば、近藤の長きにわたっての実践を、学力保障の方法と思想について検討することで、どのような点が、今日の障害児教育に継承され、大切にされるべきかを明確にすることになる。

そして、本研究を進めるにあたっては、次の5つに近藤実践の展開を時期区分する方法を考えた。<sup>(18)</sup>

- ①第1期 (1927年～1930年)
- ②第2期 (1931年～1940年)
- ③第3期 (1941年～1944年)
- ④第4期 (1945年～1949年)
- ⑤第5期 (1950年～1964年)

## 2. 近藤益雄の略歴 (1907年～1964年)<sup>(9) (19)</sup>

1907年3月19日、佐世保で生まれる。1927年、国学院大学高等師範部卒業後に小学校教員となる。以後、小学校、高等女学校、中学校につとめ、2か年間小学校校長となる。その間、生活綴方教育の実践に従い、生活教育の必要性を学ぶ。

1950年、校長をやめて、長崎県口石小学校に知的障害児のための特殊学級「みどり組」を始め、かたわら知的障害児者のための教育に専念、私財を投じて任意施設の“のぎく寮”および“なずな寮”を創

設していった。一家をあげての経営にあたる。

その間、障害児教育への功績によって、ヘレンケラー賞、文部大臣賞、読売文化賞、日本精神衛生連盟賞、西日本文化賞、長崎文化賞その他の多くの賞を受ける。また、日本作文の会、教育科学研究会、全国精神薄弱者育成会などの委員となり、民間教育運動や知的障害問題の啓蒙にも大きく貢献した。

著書に、詩集「海」ほか5詩集、童話集「狐の提灯」「五島列島」、教育書「子どもと生きる」「遅れた子どもの生活指導」「道は遠けれど」「その花は貧しくとも」「薄弱児の読み書きの指導」など多数ある。

1964年5月17日、みずから命を絶つ。享年57歳。

## 3. 近藤益雄の学力保障についての実践経過

### (1) 第1期 (1927年～1930年)

この時期は、山口村小と上志佐小での教育実践にあたっている。近藤は教員になるや否や早速生活綴方の指導に取り組んでいる。近藤自身は、この頃の実践について次のように反省の弁を述べている。<sup>(20)</sup>「現実のくるしさとたたかうことをしないで、いつもにげるような性格。そして詩や俳句。『赤い鳥』いわば一種の逃避だったように反省される」

「このひよわさが悔恨と汚辱の道へでなかったとは否定できない」

「その頃の生活指導は、このように、子どもたちのなかからおこる具体的な事実問題には、何らの解決をあたえず、からまわりだった」

### (2) 第2期 (1931年～1940年)

第1期の反省よりこの時期では小値賀小に転任してから、子どもへの理解と子どもの中からの生活指導を行っていったと述懐している。<sup>(20)</sup>すなわち、小値賀小、田平小、田助小における第2期を通して北方教育運動の影響の中で、実際生活に即し、子どもの内面を大切にされた実践が展開されていったのである。いよいよ生活綴方の教育実践が本格的になされていったと把握できる。

この時期の実践をめぐっては次のような記録がある。

「電燈のない部落、いもと麦とが主食の部落。このひくい文化。この『文化的荒地』を子どもとともに

にたがやすことが、私の生活指導だとおもった。学級を『畠の子ども』『海の子ども』『町の子ども』の3グループにわけた組織。そして私はその子どもたちが家庭にかえって、そこで文化をつくりだしてほしいとのぞんだ。『畠の子ども』わけてもカトリック部落の子どもたちの衛生思想の乏しさ。『海の子ども』に多い事故欠席。『町の子ども』の虚栄。こういうものと私はたたかいはじめた。しかしこれらの根がやっぱり貧困にあることをしった私は心が重かった。子どもたちは、その貧困の実態をかき、文化の低さからくるみじめさをかいた。それとのたたかいが、生活指導になった<sup>(20)</sup>

「教室文化はあくまで村の文化の、国民文化の正しい苗床とならねばならぬことを私は強調したいのである。村の文化の現実がもしも非常に低く、誤ったものをもっている場合には、教室の文化がそれらに歪曲されぬだけの強さをもち得なければならぬ」<sup>(21)</sup>

ここからは、「生活みつめる認識力」「生活を磨き鍛える意欲」「生活建設への意志力」といった力を子どもたちに培うといったねらいを読みとることができる。さらに、文化を「人力によって自然を人類に役立つように、価値あるものに変化させていく」<sup>(21)</sup>ものとして捉え、そういう文化としての学力を求めていったと理解できる。

### (3) 第3期 (1941年～1944年)

この時期は、1938年に国家総動員法が成立し戦時教育体制が刻一刻と進行していったことから、近藤の実践にもその翼下にあったことは否めない。当時をふりかえって近藤は次のように述べている。「その頃県からは『自強生活』の強制があり、清掃奉仕、規律格守などと細目がかかげられ、その文字の意味がわからなくても、『とにかく実行せよ』との命令がきた。教室にはその細目がかきならべられ、一途に戦争体制にはいっていった。もう何が何やらわからなくなった」<sup>(20)</sup>

第2期において、子どもたちの社会に対する見方（「生活みつめる認識力」）を求めたり、文化をつくる子どもに育てていたりしながらも、高度国防国家建設のための人材開発政策を強化する第3期においては、「天子の赤子として」収斂させられてしまっていた。

### (4) 第4期 (1945年～1949年)

翼賛体制下にあつて迷いの渦中にいた近藤も、戦後になって国体護持教育政策がその基盤を失ったことから、新たな実践の方向性を見出すことになる。「子供たちの学力低下の問題は、子供のがわからいえば学習意欲の問題であり、学習がほんとうに自発的なものに、自己修練的なものになった時、一つの曙光を見出しうるであろう。／子供たちが、自分の学力を多く使いうる機会をもち、その使ったことが、そのままよろこびとなった時、子供たちは自分の学力を大切に育てようとするであろう」<sup>(22)</sup>

「生活をみる眼—すなわち生活を考える力、それを私は、今の子どもたちに非常にのぞんでいる。生活を考え、生活を整理し、その中から、ほんとうに学習意欲の対象となるものを探し出す力—私はその力を養うところに、綴方教育の役目があるのだと思うのである。／どだい、『生活』ということがらが、私がここでいうのは、社会生活—社会人としての生き方をさせているということは、はっきりさせておきたいのだから、綴方教育もそういう広い分野に拡充されたものであることは、もちろんである」<sup>(23)</sup>と述べている。

ここからは、学力の源としての意欲の重要性を指摘していることを理解できる。さらに、主体としての子どもが学力を形成することで、どのように生きることができるかといった生き方をつかんでいくことになるかと捉えられているのである。

### (5) 第5期 (1950年～1964年)

この時期は、近藤がこれまでの通常学級での綴方教育実践の蓄積の上に、口石小学校の特殊学級を創設してその担任となり、知的障害教育に転換していくことになる。

近藤の学力観は、図1の教育内容のピラミッド構造に一定反映されていると読みとることができる。この図1の教育内容をうちだしたのは1956年であつて、図2や図3の教育課程構想が1959年前後に考案される礎となっていると理解できる。

近藤は、知的障害教育のねらいを次の5点掲げている。<sup>(24)</sup>

- ①健康を保つ。
- ②日常生活のよい習慣をやしなう。
- ③社会人としてのよい性格をつくる。
- ④職業生活の準備をする。

⑤知的生活の能力をつくる。

この①～⑤のねらいに対応して、考えられたのが図1の教育内容のピラミッド構造であり、その基底部から順に上部に向って、①のねらいは健康保持、②のねらいは日常生活の習慣形成、③のねらいは性格陶冶、④のねらいは職業生活への準備、⑤のねらいは知的生活への準備に即している。<sup>(25)</sup>

この①～⑤のねらいを集約して、近藤は知的障害教育の目標として、「精神薄弱児の福祉と成長への願い、教育基本法、児童福祉法、学校教育法、および精神薄弱の特質と児童の個性を基盤とし、健康な身体と善良な性格を育成し、社会生活および将来の職業生活に必要な基本的な態度と知識と能力とを啓培する」<sup>(26)</sup>ことを掲げている。

ところで、この図1の関係については、戦前の生活綴方教育の豊かな実践を、戦後知的障害児に即して創造的に適用し、発展させたものであると考えることができる。まさしく、ここに近藤のオリジナリティがあると評価することができよう。このことは次の記録から解することができる。

「生活する場があたえられ、そこで生活することによって、生活の方法と技術と態度を身につけ、それが、生活へ還元され、生活の力となっていく教育。それが、この子どもたちの生活教育なのです。しかも、その教育が、『健康の保全』を基底にして『日常生活の処理』『社会生活への適応』『職業力の涵養』

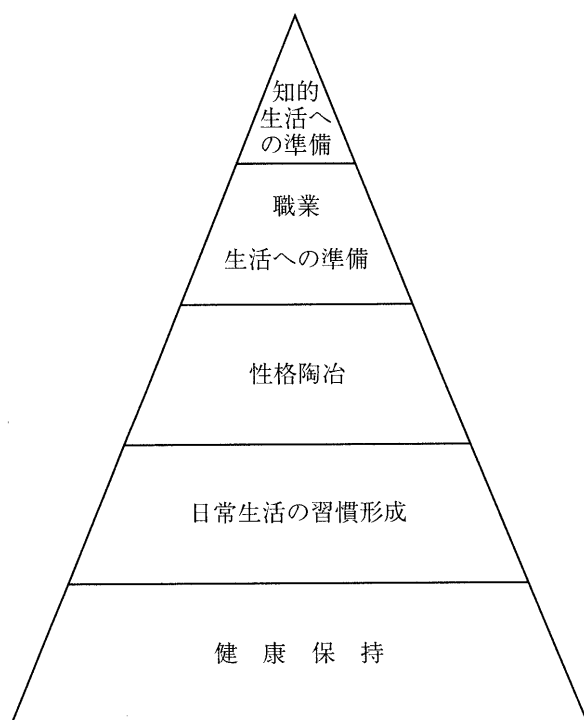


図1 教育内容のピラミッド構造

『知的生活』と、ピラミッド型に積みあげられていくところに、この子どもたちの生活教育のいわば特殊性があるわけです。そして、じつは学校教育では、このなかの『社会性への適応』からはじめられるのが道理のようなのですが、事實は、決してそうではないというところに、またこの教育の特殊性や、むずかしさがあるといえるのです」<sup>(27)</sup>

以上のことからして、近藤は知的障害という障害のある子どもという教育対象の特殊性を考慮した上で、構造的に捉え直されたものであったとみることができるとはなからうか。

ここでは、上記の5つのねらいから、近藤の学力の内実として、①生命維持、健康的活動のための「体力」、②身辺自立のための「能力」、③協力的、勤労的、誠実な「態度」、④職業生活への「心構え」「技能」、⑤社会生活における最低限度の「基礎学力」を指摘しておきたい。

次に、知的障害への特殊性にもとづいて考案されたのが、図2、図3の知的障害教育課程編成の全体構想と構造である。

この構成は、生活指導と学習指導の2領域としており、生活指導は健康指導と性格指導から組み立てられ、学習指導は基礎学習と生産学習と生活学習と教科学習から組み立てられている。特に、基礎学習には、感覚訓練、手技訓練、運動訓練といった内容であり、これが障害に応じたその特殊性をもつ指導として考えられていたのである。そして、図2から生活学習や教科学習のベースに位置づけられているので、教科への過程が重視されていたことを特徴として読みとることができる。

このことを、近藤は次のように説明している。

「ここでいささか注意してもらいたいことは基礎学習を『国語』『算数』ではなくて『感覚訓練』『手技訓練』『運動訓練』としている点である。図がピラミッド型になっているのは、下位ほど重みがかかり、上位にいくにつれIQの低いものには、だんだんその可能性と必要性とが少なくなっていくことを示したものである。したがって、基礎学習は、国語・算数の教科学習よりも重大であり、この学習が、学習活動の基礎にも生活能力の基礎にもなることを意味するわけである」<sup>(26)</sup>

この第5期の近藤の知的障害教育のトーンとしては、あくまでその教育対象である子どもの実態、つまり障害からの特殊性に即して、学力の内容構造を捉えていったのである。そして、その構造は、生きるという終局な目標を掲げ、学力は諸能力の総体と

して、織りまざって形成されていると理解できるのではなかろうか。すなわち、生活から出発して生活へ帰するという一環したという観点のもとで、学力が捉えられていたのである。

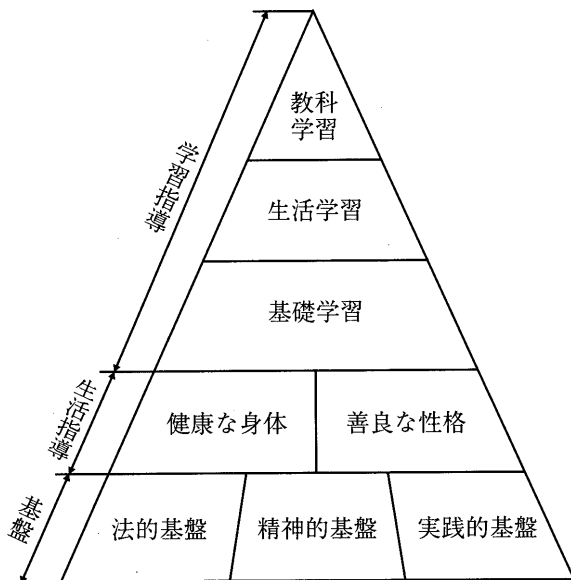


図2 知的障害教育課程編成の全体構想

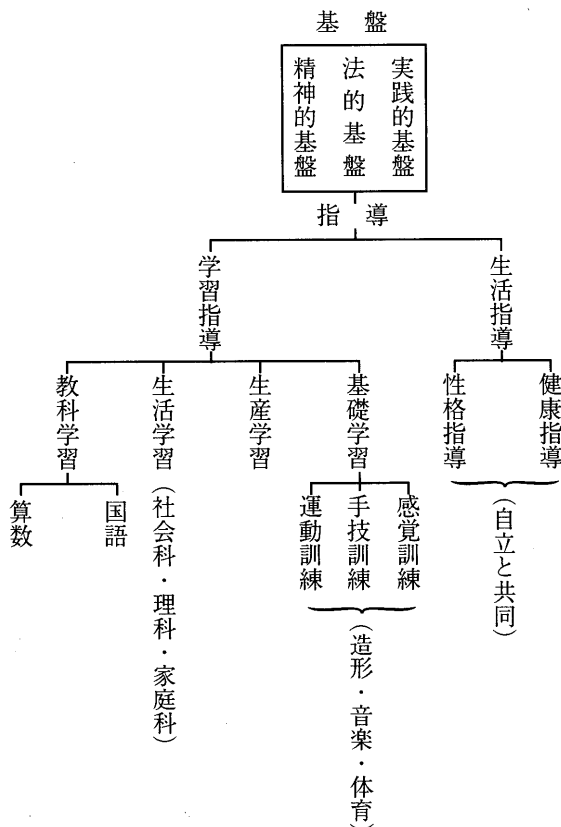


図3 知的障害教育課程編成の構造

#### 4. おわりに ー近藤実践の現代的意義ー

##### (1) 学力観について

近藤実践のひとつの評価として、藤本文朗は次のように指摘している。<sup>(28)</sup>

「1950年、希望して小学校特殊学級担任となった。10年余りの教育実践は戦後の日本の障害児教育における基礎学力、生活教育の土台となった」

「生活綴方を通して生活教育の必要性とともに、この子らにこそ、文化の豊かさと、文字獲得や数概念の理解などの基礎学力を育てることによって、自由を獲得させることのできる教育実践と理論をうちたてた」「知的障害児の教科教育、学力向上の教育実践を具体的に提示し教材を開発し、系統的指導を重視した教育指導論を早くから提起した」(傍点-筆者)

ところで、田中良三は、「学校教育ではすべての子どもに、人間発達のための確かな学力を保障していくとの見地」に立って、新しい学力観をうちたて「学力とは、学校で身につけるところの、認識(考える力)と技能(考える手)の面からとらえた、ともに生きる力のことである」と定義している。<sup>(29)</sup>

筆者は、障害児教育における学力観や教科観の論争をふまえつつ、<sup>(30)</sup> <sup>(31)</sup> 田中良三が指摘するように、障害児が学校教育で獲得した諸能力は、これを学力として把握していてもよいという立場にたつ考えである。

近藤の学力観においては、生活に帰するという視点から捉えたものであって、生活実態や子どもの内面に即した、生きる力や生きてはたらく力の保障を求めていたのである。近藤は、生活綴方の経験を生かして、知的な発達過程に障害があり、生活環境上に多くの困難を抱えざるをえない子どもたちに、「生活を切り拓く力」や「生活を考える力」や「生活を見通す力」を形成するための実践を行ったのである。

知的障害教育における近藤の「生活と教育の結合」は、実践が障害によってひきおこされる発達の制約や生活上の困難を解きほぐし、いっそうの発達を保障していくという必要性として追求されたのであった。それは、まずもって、子どもの生活現実を豊かにするよなという意味で、教育内容を捉え直すという側面をもち合わせていた。さらに、子どもの興味・関心や意欲に引き寄せながら現実生活に応用され実際の生活問題解決力として定着をめざすという意味で、指導という側面ももち合わせていたという

点を論じておきたい。

知的障害児の教育といえども、子どもが生活者として身につけつつある知識、技能、感情、経験と「教科」での認識と技能を結びつけるという原則のもと構想されていたのである。

## (2) 総合活動の位置づけについて

図2と図3で示されているように、近藤は生活学習を提起していた。その内容は、社会科・理科・家庭科となっており、教科学習の国語と算数とはある一定離されて設定されている。すなわち、図3は生活指導と学習指導の2領域に大別しつつ、学習指導においては、教科学習を離れて、子どもに生活を意識化させるという目的から、生活学習を設けていたと考えられる。なお、今日の教育課程で位置づけられる自立活動の原型として、基礎学習（感覚訓練・手技訓練・運動訓練）も考案されていたことを加筆しておきたい。

近藤の考案していた生活学習の提起は、今日的に言えば、総合活動の領域としての試みであったと理解できる。通常の教育においては、「総合学習」という言い方が一般的になっているが、こうした性格の学習を含めて広い意味での「総合」を視点とした学習の領域を、特に障害児教育や幼児教育といった発達の未分化な段階における領域もかんがみ、ここでは「総合活動」と称することにする。

従来、障害児教育課程の領域をめぐっては、教科指導、生活指導、療育指導という3つの領域の交わった部分として、総合活動が位置づけられたりしてきたが、これではこの活動の意味が明確になっていないと指摘できるのではあるまいか。そこで、本研究においては、試案として図4のような位置づけを提起したいと考えている。すなわち、総合活動は、教育課程の一つの領域として位置する。他の領域が交わったという意味ではなく、他の領域とは相対的に独自の教育活動をもつ分野としてとらえること、そして、この総合活動は、生活の核としてのまとまりを示す概念であって、子どもの生活の中核として、他の領域をつなぐものとして位置づけることができるのではないかと指摘しておく。

すなわち、図4は、教育課程の構造を示したものであるが、2つの層に分けた下の層が日常の生活活動であり、上の層が総合活動と教科活動である。総合活動というのは、教育の機能としては訓育と陶冶の双方の機能を重んずるという性格を有しているも

のである。発達段階が進めば進むほど、訓育と陶冶が各々の機能を発揮しようが、障害児といった初期の発達過程の場合、生活を土台として遊びや総合活動は訓育や陶冶の関係はそれほど明確な対応関係にあるわけではないととらえられるのである。そして、体育、音楽、造形、ことば・かずは生活の中で遊びの中でくりひろげられている日常的な活動であるとともに、それらは遊びや総合活動と結びつきが深い教科活動として位置づけるのである。<sup>(32)</sup>

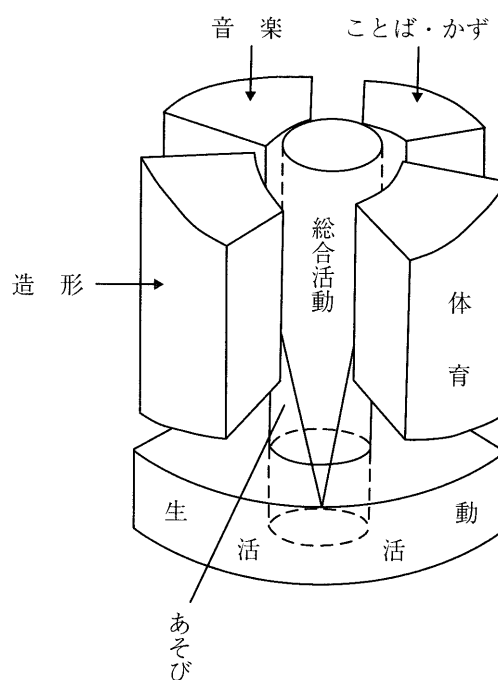


図4 総合活動の位置づけ (小川試案)

## 【注】

- (1) 清水寛「生活綴方と障害者教育—近藤益雄の実践を中心に—」(清水寛『発達保障思想の形成—障害児教育の史的探究』、PP.84~125、青木書店、1981年)。
- (2) 清水寛「命の尊厳をきずく教育—近藤益雄の生きた道—」(清水寛『障害児教育とはなにか—教育の真実を求めて—』、PP.11~66、青木書店、1981年)。
- (3) 清水寛「生命の尊厳と平和のための教育—近藤益雄に学ぶ—」(刊行委員会『障害児教育実践体系第1巻』、PP.371~387、労働旬報社、1984年)。
- (4) 張穎楨「知的障害教育における生活と教科の関

- 係論－序論－」（東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』、第19号、PP.17～27、2001年）。
- (5) 張穎楨「近藤益雄の知的障害児教育実践における生活教育」（配布論文）。
- (6) 張穎楨「近藤益雄の教師像に関する一考察」（配布論文）。
- (7) 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.60～63、総合労働研究所、1981年）。
- (8) 湯浅恭正「障害児教育における授業研究ノート－近藤益雄の学習論について－」（香川大学教育学部『香川大学教育実践研究』、第7号、PP.11～22、1987年）。
- (9) 原俊之「故近藤益雄先生を偲んで」、近藤原理「のぎくはちる－近藤益雄の死とその前後－」（教育と医学の会『教育と医学』、PP.54～67、1964年）。
- (10) 長岡穂積「故近藤益雄先生の歩いた道」（教育科学研究会『教育』、176号、PP.97～101、1964年）。
- (11) 近藤えい子、岩井鶴次郎、師井恒男「亡き近藤益雄氏をしのぶ」、三木安正「近藤益雄氏の死と精神薄弱児教育の問題」（教育科学研究会『教育』、174号、PP.79～107、1964年）。
- (12) 城丸章夫「故近藤益雄さんについて」（『生活指導』、70号、PP.60～73、1965年）。
- (13) 清水寛、松尾敏、近藤原理『近藤益雄著作集』、全7巻、補巻1巻（明治図書、1975年）。
- (14) 小川英彦「知的障害児の教育と福祉の先駆者近藤益雄の著作に関する調査－その1：1927年から1949年までを対象に－」（日本福祉大学『福祉研究』86号、PP.61～70、1998年）。
- (15) 小川英彦「生活綴方期の近藤益雄の著作目録」（精神薄弱問題史研究会『障害者問題史研究紀要』、39号、PP.37～48、2000年）。
- (16) 津曲裕次『精神薄弱問題史概説』、P.74、川島書店、1980年。
- (17) 清水寛「近藤益雄」（精神薄弱問題史研究会『人物でつづる障害者教育史〈日本編〉』、PP.186～187、日本文化科学社、1988年）。
- (18) 近藤実践の時期区分については、清水寛が①生いたち期（1907年～1926年）、②戦前第一期（1927年～1931年）、③戦前第二期（1931年～1934年）、④戦前第三期（1935年～1940年）、⑤戦前第四期（1941年～1945年）、⑥戦後第1期（1945年～1949年）、⑦戦後第2期（1950年～1952年）、⑧戦後第3期（1953年～1962年）、⑨戦後第4期（1962年～1964年）という9つに分けて論じている。（『図説教育人物事典』、ぎょうせい出版、1984年）。
- この清水寛の指摘を本研究では参考にさせていただいた。
- (19) 近藤原理「一本のマッチの火をまもるがごとく－近藤益雄先生の遺作より－」（教育科学研究会『教育』、174号、PP.72～78、1964年）。
- (20) 近藤益雄「子どものなかからの生活指導－私が歩んだ生活指導の道－」（『生活指導』、1959年10月）。
- (21) 近藤益雄『子どもと生きる』、1941年。
- (22) 近藤益雄「小学校における学力低下の問題」（『6・3教室』、1949年8月）。
- (23) 近藤益雄「生活教育と綴方教育－生活を考える力をやしなうための綴方教育」（『6・3教室』、1948年2月）。
- (24) 近藤益雄「精薄児の作文」（『児童心理』、1956年1月）。
- (25) 近藤益雄「精神薄弱児指導の実際」（『学校教育』、第6巻、明治図書、1956年）。
- (26) 近藤益雄「特殊才能の伸ばし方」（教育と医学の会『教育と医学』、1960年3月）。
- (27) 近藤益雄「生活教育ということについて－特殊学級での子どもの成長－」（『光まつすら』、国土社、1954年）。
- (28) 藤本文朗「教育実践研究と教師の力量形成」（大久保哲夫、清水貞夫『講座発達保障 第1巻障害児教育学』、PP.246～265、1997年）。
- (29) 田中良三「“みんなでわかる”ことを“ともに生きる力”に」（全国障害者問題研究会『みんなのねがい』、211号、PP.28～33、1986年）。
- (30) 渡辺健治「教科指導の実践と論点」（渡辺健治、清水貞夫『障害児教育方法の探究－課題と論点－』、PP.71～81、2000年）。
- (31) 窪島務『障害児の教育学』、PP.210～212、1988年。
- (32) 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『所報』、第9号、PP.49～59、1998年）。