

# 共に楽しむ授業実践を通じた教師と広汎性発達障害児の変容過程

## —特別支援学級での自立活動による取り組みから—

琉球大学教育学部

武田喜乃恵

The Process of Change for the child with Pervasive Developmental Disorder and the  
Teacher through a Mutually Enjoyable Educational Process

:From a Class of the Jirithu Katsudo In the Special Need Education Class

Faculty of Education, University of The Ryukyus

Kinoe TAKEDA

### 要旨

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは、2006年10月から学校で気になる児童を対象に個別及び集団によるトータル支援教室を行ってきた。筆者らは、支援教室での支援の工夫を対象児の在籍する学校現場で取り入れ、特別支援学級での自立活動に位置づけて集団活動による指導を行った。

そこで本研究では、子どもと共に楽しむ授業実践を通して教師と子どもがどのように関わりあい、お互いがどのように変容をしていったのか1事例を通してその過程を明らかにし、教師のどのような関わりが子どもの変容に繋がったのか考察したい。

### 1. はじめに

2006年10月より、琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター（以下、センター）では、学校で気になる児童を対象に個別及び集団支援による「トータル支援教室」を行ってきた。子どもたちと支援者が共に楽しむことを重視し、最初から支援の方法やかたちありきではなく、子どもたちの実態、その場の状況や文脈などに合わせて関わりや支援内容、構造を柔軟に変化させ試行錯誤しながら行ってきた（浦崎ら,2014;浦崎ら,2013）。

その集団支援の実践から、武田（2013）は、広汎性発達障害のある子どもとの関わりから1事例の変容過程を明らかにし、情動を含めた共有体験を保障したことが、他者理解や自分の行動のあり方を調整する力を育て、相互作用を円滑にしていくことを報告している。

一方、学校現場では、学力向上、いじめ、不登校など抱える課題は多く、筆者

は、楽しいということから教師自身が遠ざかってしまう現状があると思う。そして、発達障害のある子どもたちは、様々な環境の変化や学校生活の中で、不安そうな表情を見せ物事に取り組めなかったり、授業中、教室を飛び出してしまったりするような状況がある。もちろん、そのような子どもの行動は、子どもと環境との相互作用の中で起こると考えられる。

上記のような学校の現状の中で、「学校には毎日子どもとかかわりあえるチャンスがある」「子ども達の学校生活をより豊かなものにしたい」と強く願った教師たちは、センターの「トータル支援教室」から得られた「誰かと楽しみを共有することの大切さ」を、通常の小学校における「遊びを主体とした集団活動」として主に自立活動の教育課程に位置づけて実践してきた。

ところで、ここでいう「楽しい」ということについて考えたい。河合（1995）は、教育において、何かを「教え」それを子供が「学ぶ」という考えを強く持つ人は、「楽しさ」を入れ込むことに抵抗感をもつことに触れ、「楽しさ」をエネルギーの消費との関係から、①楽をする⇒②娯楽⇒③楽しいと、右へ行くほど心身のエネルギーを使い、苦しみと感じられることもあると述べている。筆者がここでいう「楽しい」とは、河合（1995）が述べるように楽をすることや娯楽を意味するものではなく、子どもが興味・関心を持ち人との関わりや物事に意欲的に取り組むことを指している。その楽しい、楽しそうという気持ちが出発点となり、子どもは人との関わりを豊かにし、様々なことを学んでいく。

学校でこのような楽しい活動を行う場合、楽しいことは休み時間にする、遊んでばかりいてはいけないなど、捉えてしまうことも少なくない。周囲の理解や教師自身はそこで起こっていることを捉える視点や価値を見出していく必要がある。

そのような「楽しみ」の要素を取り入れた特別支援学級での教育実践として、石川・浦崎（2013）は、自立活動において遊びを媒介とし、共感的・受容的な対応で子どもの興味・関心に基づいた支援を展開している。そして、新垣・浦崎（2009）は、自立活動において「好きなこと時間」を設定し、子どもたちの言動に沿った応答的なかわりを積み重ね、子どもの内的世界を理解し、相互的関係を築いてくことを重視した活動を行っている。また、国立特別支援教育総合研究所（2014）の報告では、自閉症のある子どもの興味・関心や強みに基づいた指導内容を取り上げることで子どもの学習意欲が向上し、学習内容の理解につながる可能性を指摘している。

しかし、国立特別支援教育総合研究所（2015）は、子どもの興味・関心・強みを活かしたり広げたりする指導内容が、自立活動の中では割合として低いことを指摘し、子どもの課題を取り上げるだけでなく、本人の強みや興味・関心に基づいた指導内容を提示することの必要性について述べている。

上記のような実践では、子どもの興味・関心を活かした内容の設定、教師の関わりとしては、共感や受容、相互的な関係性を築くことが大切にされており、教師の側の関わる姿勢や子どもとの関係性が重要になってくると考えられる。筆者は、教師自身が子どもやそのときの状況に合わせてどのように自分の在り方を変えていくのかということが重要なポイントになると考える。

そこで本研究では、子どもと共に楽しむ授業実践を通して教師と子どもがどのように関わりあい、お互いがどのように変容をしていったのか1事例の1年間を通してその過程を明らかにし、教師のどのような関わりが子どもの変容に繋がったのか考察したい。複数の事例を通して、この変容過程を詳細に検証していく必要があるが、まず本研究では、1つの事例における変容の過程を検討したい。

## 2. 方法

### (1) 対象について

#### ①A小学校の実態

全校児童数は約 700 名。特別支援学級が2学級、発達障害のある児童のための通級指導教室1学級が設置されていた。知的障害特別支援学級（以下、知的学級）には5人、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自閉情緒学級）には7人の児童が在籍しており、通級指導教室（以下、通級教室）には13人の児童が通級していた。

#### ②特別支援学級の実態

特別支援学級に在籍する子ども達は、学習や休み時間を含めて、集団に入ることが苦手であったり、友だちとのトラブルが絶えなかったりなど困り感をかえる児童が多い。通級指導教室に通う児童の中にも、自分の世界の中だけで過ごす、気持ちがうまく伝えられない、などの状況があった。その為、いつの間にか子ども達は、休み時間になると一人で絵を書いていた、好きな本を読んで過ごしたり、関わってくれるわずかな大人のいる場所を求めていくなど、それぞれがばらばらに時間を過ごすようになっていた。

また、特別支援学級の子ども達の多くは、交流学級では特別支援学級にいるときとは別人のように静かで、本来のその子らしさを出せていないことも気になる状況であった。

そのときの特別支援学級の教師や教頭は、楽しいことを求める児童の期待にこたえられているのか、もっと一人ひとりのもっている面白さや良さ、強さに目を向け一人一人を勇気づけるような支援や指導をしているのか、教科学習中心の自分自身の指導のあり方を見直さなければいけない、と考えるようになって

いた。

### ③チャレンジタイムについて

200X年より、知的学級・自閉情緒学級の合同で始まったみんなで遊ぶ活動は、週1時間の室内遊び「スマイルタイム」として始めた。教師は、小学生のころ遊んで楽しかった記憶を思い出しながら、フルーツバスケットやかくれんぼなどを提案した。A小学校の管理職がセンターのトータル支援教室に参加しており、特別支援学級の担任と連携しながら、「遊びを主体とした集団活動」として主に自立活動の教育課程に位置づけて実践した。

「スマイルタイム」は30分だけ活動し、その後振り返りをして麦茶タイムをするという流れで行った。指導については、教科指導のようなきっちりと計画された指導案は作らず、教師も子ども達と一緒に活動を楽しむことを大切にしていた。

その後、「スマイルタイム」での手ごたえと運動会を控えて、毎日1時間（月～金の1校時）屋外でのみんなで一緒に何かに挑戦する体を使った活動「チャレンジタイム」を設けた。参加者は、特別支援学級の児童と人との関わりや集団参加に苦手さのある通級指導教室に通う児童を加え、最大でも15名にし、参加する児童が多くなりすぎないようにした。支援者には、それぞれの学級の担任3名と支援員、ボランティアが入ることもあった。

教師らは、朝、毎日1時間みんなで遊ぶことを保障しながら集団遊びを取り入れることで、日頃の個人遊びから小集団での遊びにつながっていくと考えた。活動の流れは、「スマイルタイム」と同様に30分活動後、その場で感想発表などの振り返りを行った。支援者も共に楽しみ遊ぶことを基本とした。

教師らは、この201X年の1年間の「遊びを主体とした体験活動」であるチャレンジタイムを通じた成果として、子ども達にとっての安心・安全な居場所、安心して過ごせる時間となっていることを手ごたえとしてつかんできた。

その成果を基盤に200X+1年、担任が変わっても「チャレンジタイム」を継続することとした。教師らは、季節や行事を考慮して年間活動の見通しを大まかに立てて実践した。

### ④児童の実態

対象児は、小学4年生の男児（以下A児）であった。小学4年生の男児。小学1年生より自閉情緒学級に在籍していた。A児は小学4年生の年末に、広汎性発達障害の診断を受けている。

A児は活動に参加して2年目になる。A児は、4月から担任Bに代わったことも影響し、活動への参加を促しても「いやだ。いやだ。」を連発し、みんなが活

動している集団の場に入らず、一人で何かを書いたり、本を読んだりして過ごすことが多かった。興味あるA児は、緊張が強く現実の出来事とファンタジーの世界が交錯し、学校生活を送る上で絵を書くための紙と鉛筆は手放せない状況であった。昨年度から活動を続ける中で、A児は「かくれんぼ遊び」を通して少しずつ人との関わりを重ねてきた。小学4年生の4月よりセンターのトータル支援教室に参加している。

### ⑤教師の実態

対象となる教師は20代の男性（以下、担任B）であり、教職経験2年目、特別支援学級担任1年目であった。教師になる前は支援員としてA小学校に勤めていたため、特別支援学級の児童のこともある程度把握していた。前年度は、通常の学級（低学年）を担当していた。

### ⑥筆者の立場

センターとA小学校とで特別支援教育に関わる共同の実践研究を行う中で、連絡調整を行うコーディネーター役を務めてきた。加えて、コンサルタントの役割も担っていた。

また、A児とはセンターのトータル支援教室で月2回、集団支援の企画進行者として関わりを持っていた。

担任B及びA児の母親には、センターとA小学校が共同の実践研究を行うにあたって、学校側よりその説明を行い、論文にまとめることについても大学の共同研究の担当教員が説明し承諾を得た。

## （2）分析資料

以下の4種類の資料を分析の対象とした。それは、①教師の実践記録、②ビデオ記録、③母親からの聞き取りによる記録、④学校職員からの聞き取りによる記録であった。

## （3）分析方法

上記の①教師の実践記録を主として、変容において重要だと思われるエピソード、関連のあるエピソードをピックアップし、200X+1年4月～200X+2年3月までの変容を4つの時期に分けて記述し質的な考察をする。

## 3. 結果

### 第Ⅰ期 A児と担任Bがぶつかり合う時期 201X+1年4月～

4月当初、A児は、担任Bが「帰りの準備をしてください」と言っても、「い

やだ、やらない。絵を描きたい」と応じてくれない。授業が5分で終わってしまうことも多く、学級全体が浮足立ち授業ができる状況ではなかった。ある図工の時間、A児は、母の日の絵の下書きがうまくできず「もうやらない。」と言って鉛筆をほうり投げ、自作の本に絵を描き始めてしまった。このような状況になると、担任Bは他の児童もみなければならないので対応は難しく、支援員がA児に時間をかけて声かけをしていた。後になって母親からの情報によると、「絵を描くこと」はA児にとって精神安定剤だという。

A児は家に帰ると、「B先生とケンカした。本作りがしたいと言ったから、ケンカになった。」と学校での出来事を母親に話し、がんばりノートを怒りながら取り組むことが多かった。がんばりノートに書かれた内容は、学習内容というよりA児の興味ある本の一コマが繰り返し書き出され、その周りをA児がよく描く棒人間の絵で埋め尽くされている状況であった。

担任Bは、A児への苦手意識をもちながら、とにかく授業を成立させたい、通常学級の子ども達に求めるようなごく当たりまえの時間のけじめや指示に従うということをA児にも求めている。「授業の準備してください」と言う担任Bと「いやだ！本を書きたい」と言うA児のやり取りは、まるでいい争いのケンカのようにであったとのちに担任Bは振り返っている。担任Bは、A児のペースと自らのペースが衝突していることに悩みながら、集団活動を通して本気になって子ども達と遊ぶ中で、A児への理解を深めていった。その中で、担任Bは、A児が話を聞いていないようで、担任Bをととても意識してくれていること、A児の興味が向いたときには自分から近づいてくることに気づいていった。

## 第Ⅱ期 担任Bが興味関心を活かし授業を工夫し、A児が授業に参加する時期 201X+1年4月下旬～

4月下旬になっても、帰りの準備の時間になるとA児は、「本を書きたい」と言い張る日々が続いていた。そんなある日の朝のこと、チャレンジタイムの時間であるが、呼びかけてもパソコンをして背を向けているA児に注意を向けさせようとして、A児の座わっているイスを動かした時、A児がバランスを崩して顎を机に打ちつけ大泣きしてしまう事件が起こった。担任Bは、泣き喚くA児を廊下に移動させ落ち着くの見計らい、しっかり謝った後、「チャレンジタイムが始まる前はパソコンはだめだったよね」とゆっくり話した。落ち着くまで時間はかかったが、その後、A児は授業に戻りがんばることができた。このとき担任Bは、初めて、担任Bの思いとA児の思いがかみ合った気がした。

この頃の授業は、書くことが得意なA児の実態に合わせて、黒板に問題を書いて子どもたちが説明するという場を設けていた。A児は、まるで先生になったかのように、自作の算数の問題文を読みあげたり、解説したりしていた。また、国

語の時間には、「お父さんが嫌いになる果物はなんーだ。」など子ども達の好きななぞなぞを取り入れるなどの工夫を行った。次第にA児は、興味をもち身乗り出すように授業に参加するようになっていった。体育の時間の鬼ごっこでは、汗をいっぱいかきながら、友達や教師を追いかけたり、追いかけられたりする遊びをともに楽しむことを通して、担任BはA児への苦手意識も薄れ、距離感の縮まりを感じるようになっていった。

### **第Ⅲ期 担任BがA児の参加のかたちを認め、A児が苦手なことに挑戦し始める時期**

**201X + 1 年 6 月～7 月**

この頃になると、体を使う遊びがあまり好きではないA児が、社会見学で行った公園で、おそるおそる手すりにしがみつきのながらもロープスライダーに挑戦するなど、少し苦手なことに挑戦する姿が見られるようになってきた。また、チャレンジタイムでは、A児は、子どもたちが考えた鬼ごっこのような遊びで、逃げる役と捕まえる役に分かれて走り回る「ハンター」を特に楽しむようになっていた。A児は捕まえる役を希望し、逃げる相手を追いかけて「確保！」と楽しむ姿が見られるようになった。回数を重ねるうちに、チームを作って協力して足の速い高学年の児童を捕まえるようになっていた。終わった後にA児は、「毎日ハンターがいいな」とドヤ顔で話してくれたりするようにもなった。

また、A児は歌を歌ったり楽器を演奏したりすることをあまり好まず音楽の授業に参加できない状態が続いていた。しかし、ある日、A児はみんながリコーダーを吹いているところへ隣の教室からトライアングルを鳴らしながら登場し、授業に参加する事ができた。それを少し離れたところから見ていた担任Bは、OKサインを手で出して、A児のその行動を認め、音楽の授業への参加の形と捉えた。その後、鉄琴を鳴らし「これも音楽だよ」と担任Bに言葉で伝えるA児に担任Bは驚きと嬉しさで胸がいっぱいになった。

### **第Ⅳ期 担任Bとの関係性を基盤に学校生活が安定する時期 201X + 1 年 9 月～3 月**

長い夏休みを終え学校がスタートした。担任Bは内心、今までできていた事がリセットされてのスタートではないかと予想していたが、A児は授業が始まって「いやだ」と言うことなく、勉強に集中できる時間も夏休み前より長くなっているのではないかと思えるほど落ち着いていた。9月は市内の特別支援学級の合同宿泊学習があり、A児は行く前から行きたくないと言っていて、当日もお絵描き帳を片手に祖母に連れられ集合場所にやってきた。しかし、1泊2日の間、「いやだ」と言うことはなく様々な活動に参加していた。感想を聞くとい

つもは、ネガティブな言葉を言いがちなB児が「また行きたい」と言ってくれた。

宿泊学習を終えてから、A児は朝の会の1分間スピーチの中でなぞなぞを出し、「今日、朝に僕があいさつをした人は誰でしょう？」と3択問題を出した。3択の選択肢には、近所のおじさんやクラスメイトが登場し、これまで歴史の人物など自分の興味の世界の人や出来事の話が多く出ていたが、日常の出来事や人が出てくるといふ変化がみられるようになった。

またこの頃、母親から、A児がいつもぶつ切りの毎日で、今日が明日につながっていない感じがあった様子が、「今日頑張れなかったから明日頑張る」、「昨日は頑張ったから今日はちょっと息抜きする」など、昨日、今日、明日が続いて今があるというような時間的な認識ができてきたように感じるという話があった。

#### 4. 考察

第Ⅰ期では、A児と担任Bがぶつかり合う時期、第Ⅱ期では、担任Bが興味関心を活かし授業を工夫し、A児が授業に参加する時期、第Ⅲ期では、担任BがA児の参加のかたちを認め、A児が苦手なことに挑戦し始める時期、第Ⅳ期では、担任Bとの関係性を基盤に学校生活が安定する時期という流れでA児と担任Bの変容過程がみられたことが明らかになった。

第Ⅰ期では、A児と担任がぶつかり合う時期であったが、A児は障害特性から意味世界の共有の難しさや新しい人や場面で不安が強く、もともと授業や活動へ入りにくさがあった。そのため、通常の枠組みによる時間やきまりを提示する担任Bの働きかけがA児には通用せず、お互いが衝突を繰り返し、そのような中で一層、本の世界や絵を描き続けるという特徴的な行動がA児に多くみられていたのではないかと考えられた。武田(2013)も広汎性発達障害児との関係性の変容の第Ⅰ期は、働きかけが一方向的な時期となっており、ぶつかり合いとまではいかないが、かみ合わなさのある時期となっている。これは、広汎性発達障害が、社会性の障害を中核としているために、第Ⅰ期でかみ合いにくさやぶつかり合いが生じやすいことが考えられる。

一方で、担任Bは、A児が聞いていないように見えるが、担任Bをととても意識してくれていること、A児の興味が向いたときには自分から近づいてくことに気づき、第Ⅱ期以降にその発見を授業や関わりに活かし、対応の仕方を変えた。この発見は、授業の中でできないことに目が行きがちで、衝突が多く繰り返されていたが、ともに楽しむ遊びの場面では、何かを「させる一させられる」という一方向の関係ではなく、横並びの関係の中だからこそ、担任BがA児のよさを発見できたのではないと思われる。

第Ⅱ期では、A児と担任Bとのぶつかり合いが続く中で、A児が顎を打ち大泣



きする事件が起きる。このときのやりとりで、初めて担任 B は A 児と意思が合っ  
た気がしたとある。A 児と担任 B が大きくぶつかり合った出来事であつ  
たが、その中で、お互いが分かり合うという体験をしたのではないかと  
思われた。

そして、この時期、担任 B は A 児の興味や意欲に沿った様々な授業作りをして  
いた。A 児が授業へ参加するために、特に重要だったと考えられるのは、子  
ども自身が問題を作ったり、それを説明したり解説したりするということを担任  
B が取り入れたことである。A 児は、一方向的に自分の興味の話をしがちで、相  
手の働きかけに応答するということが苦手であるので、A 児自身が能動的にな  
れる場面を授業の中に設けたことで、自分の話を相手に聞いてもらい、受け止め  
てもらいという体験をしている。武田 (2013) は、第Ⅱ期の共同の関係へ変化が  
みられ始めた時期で、一方的なかかわりをしがちだった対象児の能動性が審判  
という役割を得たことで周囲の人たちも楽しめるかたちで受けとめられたと述  
べており、広汎性発達障害児の能動性が他者に受けとめやすいかたちで発揮さ  
れる機会を作ることが必要であると考えられる。

第Ⅲ期では、集団活動でヒットした遊び「ハンター」で、A 児は、仲間と共通  
の目的（逃げている人を捕まえる）を持って、その達成のために友達とはさみう  
ちして協力するという他者との関わりの広がりがみられた。それは、第Ⅱ期で、  
A 児が能動的になれる場面を設け、他者に自分の話を聞いてもらったり受け止  
めてもらったりしたことが、相互的な関係性を築くことに繋がっていったので  
はないかと筆者には思われた。

そして、音楽のリコーダーの授業で、トライアングルを鳴らして入ってくる A  
児に対して、担任 B はそれを A 児の音楽の授業への参加のかたちと捉え認めて  
いる。音楽の授業になかなか参加できなかった A 児にとっては、リコーダーでは  
ないが、自分で考えてトライアングルを鳴らし、教室に入ってくるということを  
筆者は進歩であると思う。

第Ⅳ期で、昨日、今日、明日の時間的な認識ができてきたことは、本人にとつ  
て意味のある楽しい活動、意味のある人として授業や担任 B が認識できてきた  
こと、そのような認識が育ったのではないかと思われた。楽しかったからまたや  
りたいという気持ちが、次いつするのだろうと、未来へ期待する気持ちが生まれ  
たのではないかと考える。

子どもの変容に繋がった教師の関わりとして重要だったことは以下の 2 点が  
考えられる。

第一に、担任 B が第Ⅰ期で、A 児に苦手意識をもつ中で、ぶつかり合いそのも  
のから A 児とかみ合う体験を作ったことではないかと考える。担任 B は、初め  
て特別支援学級を担任しているが、手探りの中で子どもと向き合ってきたと思  
われる。

第二に、担任BがA児への気づきや発見を授業や関わりに具体的に活かしたことである。それにより、A児が授業に能動的に参加するようになっていく。時間や決まりを守ることを求めている担任Bが、A児を変えようとするのではなく、見えてきた発見から授業のあり方を見直すとともに自分の関わりのあり方を変えるということが子どもの変容にとって重要であったと思われる。

また、教師が子どもとぶつかり合っていると、どうしても子どものネガティブな側面に目が行きがちであるが、教師も子どもと共に楽しむチャレンジタイムという活動が、担任BがA児のポジティブな側面を発見することにプラスの影響を与えていたのではないかと考える。

最後に、ここでは取り上げることができなかったが、A児と担任Bが変容するうえで、授業の振り返りの会をもったり、チャレンジタイムに取り組んでいる他の教師や管理職と日常的に子どもについて話す機会をもったりしていたことも、担任Bの変容に影響を与えていたと考えられる。教師を取り巻く環境がどのようなものであったのかを検討することを含め、複数の実践事例から教師と子どもの変容過程を詳細に検証することが今後の課題である。

## 5. 引用文献

- 新垣香代子・浦崎武（2010）学童期における高機能自閉症児との他者との関係性を育てる試み—自立活動「好きなこと時間」を通して— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要,1,41-53
- 石川勇作・浦崎武（2014）小学校の気になる子に対する支援工夫に関する実践研究—遊びを媒介とした他者との関係性に基づく自尊感情の形成について— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要,5,21-39
- 河合隼雄（1995）臨床教育学入門 岩波書店 209-215
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）平成 24～25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）平成 26～27 年度専門研究B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査報告書,50-51
- 武田喜乃恵（2013）「広汎性発達障害児との＜能動－受動＞のやりとりにおける変容過程—トータル支援教室の集団支援から—」 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 4号,63-77
- 浦崎武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子ほか（2013）発達障がい児への他者との関係性を基盤とした集団支援—TSG における自閉症スペクトラム児に対する

直感的心理化への支援― 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター  
紀要,4,79-95

浦崎武・武田喜乃恵・瀬底正栄・崎濱朋子ほか(2014) 自閉症スペクトラム障害児・  
者の他者への＜向かう力＞と＜受け止める力＞の相互作用―TSG を通した＜  
能動―受動＞の相互作用に関する支援教育的検討― 琉球大学教育学部附属  
発達支援教育実践センター紀要,5,1-10