

A Case Study of Inclusive Physical Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/735

体育におけるインクルージョンの事例研究

—ダンス授業による生徒の変容—

吉川京子・赤地志津子*

A Case Study of Inclusive Physical Education: Changes in Students by a Dance Class

Kyoko YOSHIKAWA and Shizuko AKACHI

1 はじめに

1959年、北欧において障害者の生活を一般の人々に近づけようとする「ノーマライゼーション (normalization)」の原理が成立した。この考え方はそれぞれの国や地域に応じて独自の発展を遂げつつ世界に広まり、各国の障害児教育政策の変化を支える理念となった。障害児教育では1970年代後半に「メインストリーミング (mainstreaming)」や「特別ニーズ教育」という概念が生まれ、1994年にユネスコの世界会議において「サラマンカ宣言」が採択されて以降は「インクルージョン (inclusion)」という用語が用いられ、普及し始めた。「インクルージョン」の考え方の基本は「メインストリーミング」が通常教育と障害児教育の二分立を前提としているのに対して、これらを区分せず統合した1つのシステムとしてとらえようとすることである。更に「メインストリーミング」が非障害児を主体とし障害児を客体としているのに対し「インクルージョン」では全員が主体であるべきだとしている¹⁾。

日本では1993年に制定された「障害者基本法」に「ノーマライゼーション」の考え方が取り入れられ²⁾、平成10年度版学習指導要領の改訂で小学校、中学校の学習指導要領に「特殊学級」「通級による指導」の規定が新たに示されている^{3) 4)}。

金沢市の調査 (2003)²⁾ では、身体に障害のある児童・生徒の40%が盲・ろう・養護学校に

60%が地域の小・中学校に通っている。地域の小・中学校に通う障害のある児童・生徒数は年々増加しており、平成10年度は242人であったのが、平成14年度には311人に増加している。平成15年度は221人の児童・生徒が盲・ろう・養護学校に通っているの、331人の障害のある児童・生徒が地域の小・中学校に通っていることがわかる。

平成15年度の金沢市立小・中学校には障害のある児童・生徒の学級として、知的障害学級が42校、情緒障害学級が38校、肢体不自由学級が16校、言語障害学級が1校、通級によることばの教室が5校、きこえの教室が3校、長期入院児のための病院内学級が2校に設置されている。

更に地域の小・中学校に通っている児童・生徒のうち64%は特殊学級に在学しているが、36%は通常学級に通っている。平成15年度に204人の児童・生徒が特殊学級に通っているの、127人の障害のある児童・生徒が通常学級に通っていることがわかる。特に身体に障害のある児童・生徒の通学先は「通常学級」が最も多い。

長曾我部は「インクルージョンのゴールは『通常学級』において、同じ活動を同じように学習することである」⁵⁾ と述べ、安井は「障害のあるなしにかかわらず通常教育で教育を受けるべきだ」⁶⁾ と述べている。

しかし地域の小・中学校に通っていても特別な支援が充分に行われず、障害のない子どもたちと一緒に活動する機会がほとんどない、もしくは通常の授業に参加してもそのまま放置され

ているなどダンピング(十分な対応ができないのに形式的にだけ受け入れている)という状況が数多く報告されている^{7) 8) 9)}。

特に身体の差異に配慮し、その独自性を尊重すべき「体育」という科目において一緒に行うことが難しく、見学という状況に置かれている。軽度の脳性麻痺の障害を持つ男の子の父親は、自分の子どもが小学校での体育の時間の殆どを見学で過ごしているという状況に疑問や不満、不安を語り¹⁰⁾、体育の教師は「障害のある子どもが体育で怪我をしたり、疲れたりするといけなから図書館で読書をしています」「一緒に授業を行うと、何もできない障害者がかわいそうだから、見学か取り出し授業を行います」と語っている¹¹⁾。

西は「自分と他者との違いを知って個性を磨くことや、自己のからだの可能性と限界を知ること、誰もが持つ差異や制限のなかで自己を十分に表現し、その力を存分に発揮するための具体的な方法を身につけることは、障害の有無にかかわらず誰にとっても、またひとが生涯にわたって臨むべき極めて重要な発達課題のはずである」と述べ、ここで始めて「『共に生きる』教育が生まれるのではないだろうか」と加えている¹²⁾。更に身体で自己を表現することが「自己と他者のある関係のなかで相互に向き合わせ、身体の新たな共同性を創りあげようとする営為へ進む可能性をはらんでいる」¹³⁾としている。

また岩岡は、「その人に合ったスポーツ・身体活動で人の自己表現として身体を提示することによって、自己と非常に大きな差異を感じて互いに戸惑い、揺らぎ(他者との出会い)『本質的な身体の共同性』を感じ変容し、差異を克服していこうとする緊張が生まれる(他者とのつながり)」¹⁴⁾と述べている。

西は身体活動で自己表現する手段としてダンス(創作)を取り上げ、実際に1998年から障害のある子どもとない子どもと一緒に活動し、それぞれの個性を十分に認め合い、一緒に生きていくことの拡がりや深まりをからだで感じてい

くことを明らかにしている^{10) 15)}。

しかしまだ学校現場での実践へとつながっていないのが実情である。そこで本研究では、障害をもつ生徒が通常学級に通う中での実態を体育の授業を事例として探ると共に、インクルージョンの試みを実施したダンス(創作)の授業において、生徒にどのような変容が見られるのかを検討することを目的とした。

II 研究方法

調査対象とした体育の授業は、金沢市立S中学校2年1・2組の女子生徒31名(男女別2クラス合同)のクラスであり、生徒の中には運動障害を伴う脳性麻痺の障害をもつYを含んでいた。Yは2003年4月に父親の転勤のため金沢市に引越し、平成16年度現在も金沢市立S中学校の通常学級に通っている。金沢市立S中学校は1995年4月に開校した新しい校舎であり、車椅子用のトイレやエレベータ、手すり等もありバリアフリーにも対応しているため、Yは車椅子と歩行によって学校生活を過ごしている。

調査期間は2003年4月～2004年3月であり、計41回の授業を分析対象とした。VTR収録と観察記録を毎回行い、これらをもとに【活動の一致性】と【整列の位置】を指標として年間の活動と、ダンス(創作)の授業前後における活動を比較検討した。

【活動の一致性】とは長曽我部のインクルージョンの形態例(4段階)⁵⁾を参考に、Yと他の生徒がどれだけ同じ活動を行っているかという観点で[1:全く異なる活動を行う][2:同じ活動を適した形で行う][3:一緒に同じ活動を行う時間と適した形で活動を行う時間がある][4:一緒に同じ活動を行う]の4段階に分類した。

【整列の位置】とは授業開始整列時のYと他の生徒との空間的位置を[1:異なる場所][2:集団の外][3:集団の端][4:集団の中]の4段階に分類したものである。[1:異なる場所]

とは生徒とは空間的に異なる場所に整列している状態を、[2：集団の外]とは空間的には同じだが、生徒集団に入れずに整列している状態を、[3：集団の端]とは生徒集団に入るが後ろや横で整列している状態を、[4：集団の中]とは生徒集団の中に混ざって整列している状態を示す。

またYと他の生徒との関わりの変容をとらえるために、毎回のVTR収録と観察記録をもとに、1年間の活動の中で生徒が初めてYに自発的に関わった事柄を抽出した。

インクルージョンを試みたダンス（創作）の授業は10月～11月までの5回にわたって実施し、毎回Yのように車椅子に乗る生徒を各グループ（1グループ5～6人）に2人ずつ作り、1回目は「車椅子での動き」、2回目は「一緒に」、3回目は「布を使って」、4回目は「創作」、5回目は「創作・発表」という課題で行った（表1）。

表1 ダンス（創作）授業内容
目標：みんなで関わり合って一緒に楽しく動く

回	課題	内容
1	車椅子での動き	<ul style="list-style-type: none"> ・「送る－受ける」 ・じゃんけん列車ゲームでグループ作り ・車椅子を体験する ・定型の振りを2人組を作って動く
2	一緒に	<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子ダンスのビデオ鑑賞 ・定型の振りを2人組を作って動く ・グループで円になり、風船を使ってキャッチボール ・風船を2人組で一緒に受け、次の2人組と一緒に送る ・2人組で一緒に動く
3	布を使って	<ul style="list-style-type: none"> ・定型の振りを2人組を作って動く ・2～4人組で布を使って動く
4	創作	<ul style="list-style-type: none"> ・2～4人組で一緒に動く ・グループで布を使って動く ・グループで創作
5	創作・発表	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで創作 ・発表 ・「送る－受ける」

毎回の活動後、及び単元終了後には、各生徒に感想を自由記述してもらい、「車椅子に関すること」「人との関わり」に関する記述を抽出した。更にダンス（創作）の単元の最初と最後に2人組での「送る－受ける」の課題を実施し、西の「身体表現活動における共振の発現プロセス」の項目¹⁶⁾を用いて質問紙調査を行った。分析にはt-検定を用いた。

Ⅲ 結果及び考察

1. 体育の授業における活動の一致性

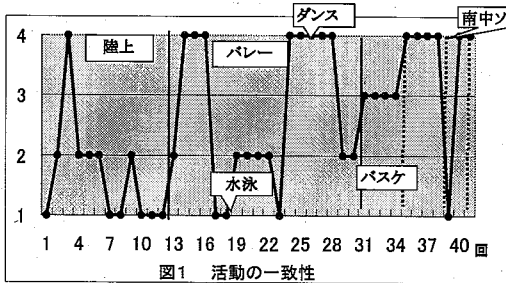
1年間の授業では「陸上競技」「バレーボール」「水泳」「ダンス（創作）」「バスケットボール」「ダンス（南中ソーラン）」「卓球」が実施され（表2）、活動の一致性が徐々に高まったことが分かり（図1）、整列の位置においてもYと他の生徒との空間的距離が近くなったことがわかる（図2）。

また単元ごとに【活動の一致性】を見ると（図3）、「ダンス（創作）」と「ダンス（南中ソーラン）」の授業以外で[4：一緒に同じ活動]を行ったのは、「バレーボール」の自習時間1時間とグループ活動2時間の3回のみであり、すべての時間において[4：一緒に同じ活動を行う]ことが可能であったのは、「ダンス（創作）」と「ダンス（南中ソーラン）」の授業のみであった。

これは長曾我部がインクルージョンに取り組みやすい運動種目のうち、能力差に影響を受けにくいものとして「ダンス・表現運動」を挙げている⁵⁾ように、ダンスはインクルーシブな身体活動に適していることがわかる。

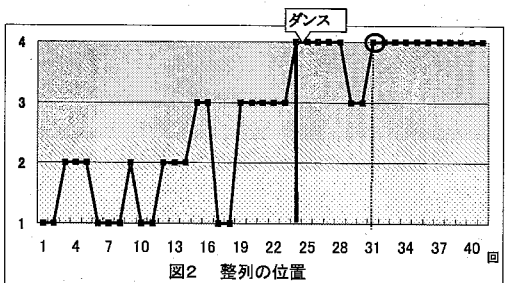
表2 年間記録

回	単元	内容	月	活動の 一 致 性	整列の 位 置	生徒との関わり
1	整列・陸上	スタート法	4月	1	1	
2	バレーボール	パス		2	1	
3	バレーボール(自習)	パス		4	2	
4	陸上	持久走		2	2	
5	陸上	50M走	5月	2	2	話しかけてくれたり、目標を一緒に設定して走った
6	陸上・バレーボール	50M走・バス		2	1	
7	陸上	ハードル		1	1	
8	陸上	ハードル		1	1	褒めてくれたり、授業後に車椅子を押してくれた
9	バレーボール	パス	6月	2	2	
10	陸上	幅跳び		1	1	
11		幅跳び		1	1	
12		幅跳び		1	2	
13	バレーボール	パス	2	2		
14		チーム練習	4	2	集合時に車椅子を押してくれた	
15		チーム練習	4	3		
16	チーム練習	4	3			
17	水泳(自習)		7月	1	1	
18	水泳			1	1	
19	バレーボール	パス・サーブ		1	1	
20		パス・アタック		2	3	
21		レシーブ	2	3		
22		チームでバス練習	2	3		
23	ゲーム	1	3			
24	ダンス	車椅子で	10月	4	4	同じ活動を行う
25		風船		4	4	
26		布		4	4	
27		創作		4	4	
28	創作・発表	4	4	同じ活動を行い、意見をやり取りする		
29	バレーボール(自習)	ゲーム	11月	2	3	
30	バレーボール	テスト・ゲーム		2	3	
31	バスケットボール	パス・シュート		3	4	集合時に並ばせてくれた
32		パス・シュート		3	4	
33		3対3	3	4	集合時に連れて行ってくれた	
34		パス・シュート	3	4	集合時に連れて行ってくれた	
35	ダンス	構成	12月	4	4	チームの準備運動で指導したり、バス練習をしてくれた
36		構成		4	4	振りを教えてくれたり、できたことに対して褒めてくれた
37		練習発表		4	4	Yができるように踊りを工夫しながら、教えてくれた
38		練習発表		4	4	
39	バスケットボール	試合	1月	1	4	
40	卓球(自習)			4	4	Yもできるよう工夫しながら、一緒に活動してくれた
41	卓球(自習)			4	4	Yもできるように教師に用具を要求してくれた
41	ダンス	ビデオ撮り		4	4	



活動の一貫性

- 1: 全く異なる活動を行う
- 2: 同じ活動を違った形で行う
- 3: 一緒に同じ活動を行う時間と適した形で活動を行う時間がある
- 4: 一緒に同じ活動を行う



整列の位置

- 1: 異なる場所
- 2: 集団の外
- 3: 集団の端
- 4: 集団の中

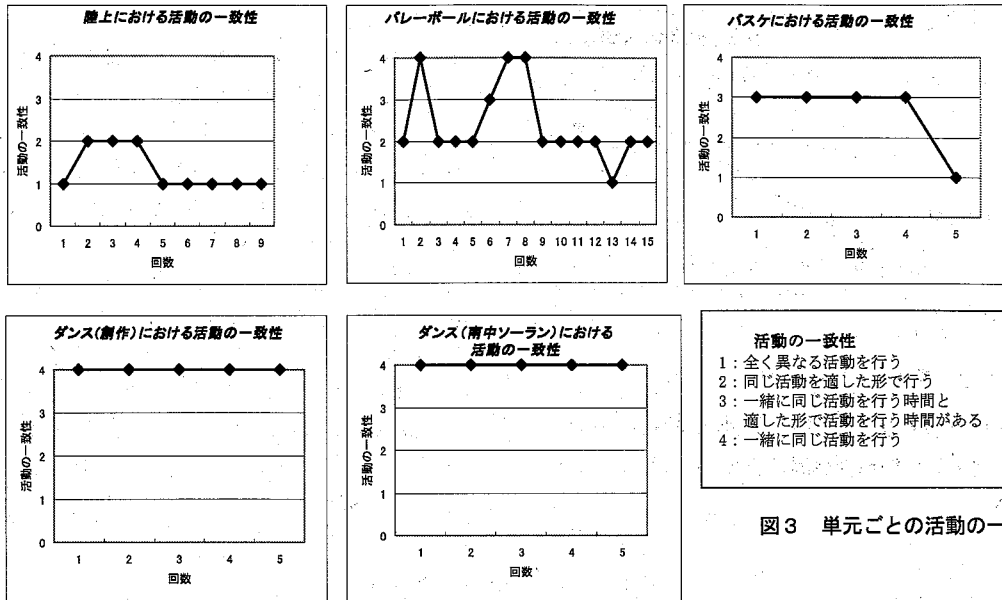


図3 単元ごとの活動の一致性

2. ダンスの授業における生徒の変容

ダンス（創作）の単元の最初と最後に行った「送る一受ける」の課題による質問紙調査では、[自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑った] [相手の動きに戸惑った] [相手とズレている感じがした] [自分の動きが充分でなかった] [相手が充分動いていなかった] [相手と一緒に動いている感じがした] [相手の気持ちがわかるような気がした] [からだ自然に反応した] の8項目で有意差が認められた（表3）。

ダンス（創作）の授業を通して、[自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑った] から [戸惑わなかった] へ、[自分の動きが充分でなかった] から [充分できた] へ、[相手とズレている感じがした] から [ズレている感じがしなかった] へ、[相手の動きに戸惑った] から [戸惑わなかった] へ、[相手が充分動いていなかった] から [動いていた] の方向へ変化した。また [からだ自然に反応しなかった] から [自然に反応した] へ、[相手と一緒に動いている感じがしなかった] から [一緒に動いている感じがした] へ、[相手の気持ちがわかるような気がしなかった] から [わかるような気がした] の方向へ変化した。

表3 ダンスの授業前後の生徒の変容 *：p<0.05

調査項目	はじめ		おわり		t値
	平均値	SD	平均値	SD	
1 自分がどんな風に動いたらいいのか戸惑った	4.70	0.40	2.67	0.89	9.66 *
2 相手の動きに戸惑った	3.61	1.43	2.26	1.66	4.70 *
3 相手とズレている感じがした	3.65	1.96	2.30	0.96	6.91 *
4 相手と一緒に動いている感じがした	2.52	1.17	3.61	1.25	-3.46 *
5 相手の動きを感じ取ろうと努力した	3.78	1.36	4.09	1.17	-1.10
6 自分の動きを伝えようと努力した	3.61	1.52	3.96	1.23	-1.09
7 相手の動きに敏感になった	3.35	1.42	3.70	1.22	-1.09
8 自分の動きに敏感になった	3.17	1.15	3.39	1.25	-0.69
9 自分の動きが充分でなかった	3.91	1.72	2.74	1.38	3.82 *
10 相手が充分動いてなかった	2.83	1.88	2.04	0.95	2.41 *
11 からだが自然に反応した	2.48	1.99	3.30	1.13	-2.60 *
12 相手の動きたいことが分かるような気がした	2.74	1.29	3.17	0.97	-1.45
13 自分のやりたい動きが分かってもらえるような気がした	2.78	1.63	3.26	1.11	-1.53
14 相手の気持ちから分かるような気がした	2.57	1.17	3.43	1.08	-2.81 *
15 自分の気持ちがわかってもらえるような気がした	2.87	1.57	3.30	0.95	-1.42

西は「身体表現活動における共振の発現プロセスのモデル」を提示している。そのプロセスモデルに本研究で有意差が認められた項目を示したものが（図4）である。共振の発現プロセスの初期的な段階に生起する否定的・消極的な項目への同意の度合いが低下し、プロセスの後半に生じる肯定的・積極的な項目への同意の度合いが上昇した点から、「ダンス（創作）」の授業は共振の発現プロセスを促進する方向で作用し

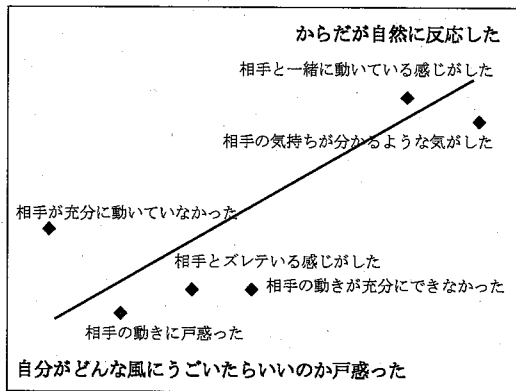


図4 身体表現活動における共振の発現プロセス (ダンス前後で有意差が認められた項目)

たとえられる。

感想からは初めは「車椅子は大変だ、動きづらい」「お互いの動きを感じ取るのが難しい」といった自己との身体的差異に戸惑っていた多くの生徒が、授業を通して「車椅子に自分が乗っているときに人が手をつないでくれたら、こんなに嬉しくなるんだな」「体が少し不自由でもこんなに嬉しく楽しくなるような事があるな」「車椅子と一緒にじゃなきゃできない動きがあった」「車椅子だからって何もできないわけじゃない」「自然にするのが心地よいんだな」と自己と他者との間に身体的共同性を見出し、他者と相互に向き合いながら新たな共同性を創りあげようとする姿勢が見られた。またYも「みんなと

表4 ダンス(創作)授業の感想

回	生徒の感想		Yの感想
	人との関わり	車椅子に関する事	
1	<ul style="list-style-type: none"> みんなで踊ったのが楽しかった。 相手の気持ちを理解することはとても大変だ。 お互いの動きを感じるのが難しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ただ乗るだけなら楽しいけど、毎日生活するのは大変だと思う。 車椅子に自分が乗っている時に人が手をつないでくれたら、こんなに嬉しくなるんだなと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> みんなとやれて楽しかった。 でも、おたがいの動きを感じ取るのが難しかった。
2	<ul style="list-style-type: none"> 相手の人と動きを合わせるのが難しかった。 Yちゃんといっぱい踊れて楽しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 車椅子の人とペアを組んだ時の方が気遣いみたいなのがあったような気がした。 車椅子の人とこんな遊びもできるのだなと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> みんなと一緒に動いている感じがして楽しめた。風船を取るのが難しかった。
3	<ul style="list-style-type: none"> 2人ではなく、みんなで踊るとよりいっそう楽しくなった。 何かをみんなで考えたり、動いたり、創ったりすることはとても楽しいし、ワクワクした。 	<ul style="list-style-type: none"> この活動をやるにつれて、車椅子の人の気持ちが少しでも分かったような気がする。 車椅子と一緒にじゃなきゃできない動きがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しかったけれども、みんなどうしたいか後半のほうは迷っていたようです。
4	<ul style="list-style-type: none"> 協力でできて良かった こないだよりも相手と動けてとても楽しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 車椅子で自由に動くのが、楽しかった。 車椅子と動いたり布を使ったりすることができず、どうしても止まってしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> とても楽しかった。
5	<ul style="list-style-type: none"> みんな笑顔が多かった。 みんなと協力してできたので良かった。 みんなでダンスを創って踊るのがすごい楽しかった。 相手のやりたい事が分かるような気がして嬉しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 車椅子の人と一緒に何ができるかを頑張って考えることはできた。 この5回の活動で車椅子のことが少し分かったような気がした。 みんなのダンスが、布を上手に使って車椅子と関わっていた。 十分な動きが車椅子ではできないと思っていたけど、いろいろな動きができるのだと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽しかった。でも、戸惑ったし、意見を言うタイミングが分からなかった。
活動後	<ul style="list-style-type: none"> 「車イス」だからって、何もできないわけじゃなくて、ダンスしたり、色んなことできるんだし…。人は人。車イスでも人は人。 障害がある人に接する場合とかでは、自分が相手の気持ちになって考えてあげようと思う。 車イスの人といろいろな遊びと一緒にできるんだとわかった。車イスでも全然こわくなかったし、動いている人と動いてすごく楽しかった。 普通と車イスでは車イスの方が動きにくかったけど、車イスでしかできない事もあったし、引っ張ったり引かれたりするのがよかったと思う。 体が不自由でもこんなにもうれしくたのしくなるようながあるんだなあーとわかって、なんだかよかったなーと思いました。 自然にするのが心地よいんだなあとと思った。 		<ul style="list-style-type: none"> 楽しかった。

一緒に動いている感じがして楽しめた」と感じ、生徒も「Yちゃんといっぱい踊れて楽しかった」と感じていた(表4)。

3. ダンスの授業前後における生徒の変容

【整列の位置】では「ダンス(創作)」の授業(24~28回目)で初めて[4:集団の中]に整列し、その後(31回目以降)はすべての時間において[4:集団の中]で整列した(図2)。

これは29~30回目は「バレーボール」後半の授業で学習内容がゲームだったため、一緒に活動できず「ダンス(創作)」の授業前と同じように[3:集団の端]に整列したが、「ダンス(創作)」の授業後に新しく行った「バスケットボール」「ダンス(南中ソーラン)」「卓球」の授業(31回目以降)では、「ダンス(創作)」の授業でYが他の生徒と同じグループで活動し一緒に整列したように、他の生徒と同じグループに入り一緒に整列するようになったためと考えられる。また31回目以降はYも自発的にグループの中で整列しようとしていた。

【活動の一致性】でも「ダンス(創作)」の授業前後で、[1:全く異なる活動を行う]が39%から8%に、[2:同じ活動を適した形で行う]が44%から15%に減少した。更に[3:一緒に同じ活動を行う時間と適した形で活動を行う時間がある]が4%から31%に、[4:一緒に同じ活動を行う]が13%から46%に増加した(図5)。ここから、「ダンス(創作)」の授業後は一緒に同

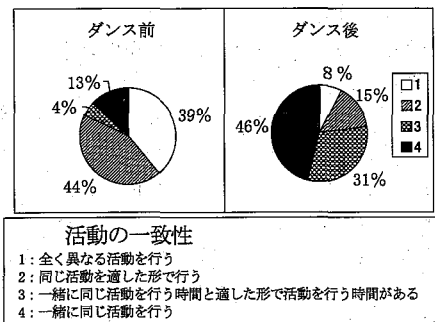


図5 ダンス前後における活動の一致性 (南中ソーランを含む)

じ活動を行う時間が増加したことがわかる。

更に「ダンス(南中ソーラン)」を除いた分析でも[1:全く異なる活動を行う]が39%から13%に、[2:同じ活動を適した形で行う]が44%から25%に減少し、[3:一緒に同じ活動を行う時間と適した形で活動を行う時間]が4%から49%に増加した(図6)。ここから「ダンス(創作)」の授業後は、「ダンス(南中ソーラン)」以外の単元でも一緒に同じ活動を行なう時間が増えたことがわかる。

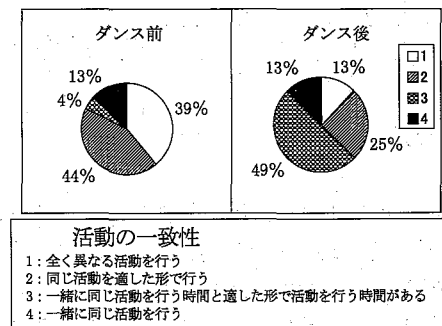


図6 ダンス前後における活動の一致性 (南中ソーランを除く)

生徒のYに対する自発的な関わりからは、「ダンス(創作)」の授業前は「応援する」「集合場所まで連れて行く」という援助的な関わりのみであったのが、「ダンス(創作)」の授業後は「グループに入れる」「準備運動を一緒にに行い、教え合う」のように生徒が自発的にYと一緒に活動する様子が見られ、更に「Yに適したダンスの振りを考える」「Yと一緒にできる活動を考案する」というようにYが同じ活動を行えるよう生徒が自発的に考える様子が見られるようになった(表5)。

以上のことから初めは「Yは自分たちとは異なる活動を行うものだ」と考えていた生徒たちが、「ダンス(創作)」の授業を通して他者との間に身体的共同性を見出しYと一緒に活動するようになり、更にYも一緒に同じ活動を行えるよう生徒が工夫するなど新たな共同性を創り上げていこうとする姿勢が見られたと考えられる。

表5 生徒のYに対する自発的な関わり

回数	単元	関わり	
5	陸上	Yに話しかけたり、応援したりする	
14	バレー	集合時に車椅子を押して集合場所まで連れてくる	援助する
24~28		インクルージョンを試みたダンス 一緒に活動する	
31	バスケ	チーム作りで、Yもチームに入れる 集合時に手を引っ張って一緒に集団の中で整列する	一緒に活動する
34	バスケ	チームごとの準備運動を一緒にに行い、教え合う 試合時にパス練習を行う	
35~37	南中	Yに適したダンスの振りを考え教え合い、一緒に踊る	
41	ソーラン		考えて
40	卓球	Yと一緒にできる活動を考案し、教師に道具を借りる	一緒に活動する

IV 結論

通常学級の体育の授業で障害をもつ生徒も含め、ダンス(創作)の授業を行うことによって、障害をもった生徒だけではなくすべての生徒と一緒に同じ活動を行うことができ、身体を通して共振の発現プロセスを促進させることが可能であった。

また身体活動でインクルージョンを試みたことによって、障害の有無に関わらず、生徒たちが自己と他者の身体の共同性を見出し、差異を克服し、新たな共同性を創りあげていくことが示唆された。

参考・引用文献

- 1) 平田永哲(1998) 転換期の障害児教育インテグレーションを越えてインクルージョンへ。国際印刷
- 2) 福祉保健部 障害福祉課(2004) ともに創りともに生きるノーマライゼーションプラン金沢2004。金沢市
- 3) 文部科学省(1999) 小学校学習指導要領
- 4) 文部科学省(1999) 中学校学習指導要領
- 5) 長曾我部博(2003) 小学生と知的障害児とのインクルージョン実践。体育科教育51(8), 大修館書店: 46-49
- 6) 安井友康(2003) 日本はいま何が変わらなければ
- 7) 落合俊郎(1997) インクルージョン本邦特殊教育学/発達障害学の近代化への糸口。発達障害研究19(1), 日本発達障害学会: 20-31
- 8) 清水貞夫(2003) 特別支援教育と障害児教育。クリエイツかもがわ
- 9) 西洋子(2000) インクルージョンと身体活動-共生から共創へ-。東京女子大学学会ニュース, 東京女子大学学会: 705-706
- 10) 西洋子(1999) 「体ほぐし」と、ほぐされるもの。体育科教育47(7), 大修館書店: 85-98
- 11) 西洋子(2003) 「からだ」から『共に生きる』体育教育を「みんなちがって、みんないい」から「みんな同じで、とにかく楽しい」へ。体育科教育51(8), 大修館書店: 98-109
- 12) 西洋子(1998) 感じ、考え、変わっていくプロセス。女子体育40(10): 9-18
- 13) 西洋子(1998) 「からだや動きで表現する」活動。介護福祉32: 85-98
- 14) 岩岡研典(2004) アダプティッド・スポーツと自己実現。アダプテッド・スポーツの科学~障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論~, 市村出版: 84-86
- 15) 西洋子(1999) 「スタート」でスタートできたこと。こどもと体育108: 26
- 16) 西洋子・柴真理子(2001) 身体表現活動の場での共振の発現可能性。表現文化研究1(1), 神戸大学表現分化研究会: 23-30