

小学校知的障害特別支援学級の社会的状況

—要請と課題—

河村 優詞

日本大学大学院総合社会情報研究科

social circumstances for elementary school special support classes for intellectual disabilities

—demands and issues—

KAWAMURA Masashi

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

The purpose of this study is to investigate possible social demands and issues surrounding elementary school special classes for intellectual disabilities. The literature review revealed that there existed social demands such as reasonable accommodation, inclusive education, exchange and collaborative learning, and universal design. On the other hand, there is a possibility that the teachers are too busy in general to accommodate these social demands. Furthermore, there are no Course of Study or approved official textbooks for such special classes. Therefore, this paper argues that there is possibility that their suitable teaching materials are not suitable for the students.

1.はじめに

学校教育法施行規則第138条では特別支援学級の教育課程に関して、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、(中略)特別の教育課程によることができる。」と定めている。その中でも知的障害特別支援学級は文部科学省(2013)によれば、「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度」の児童生徒を対象とした学級である。

このように知的障害特別支援学級とは、主に通常の小中学校内に設置され、比較的軽度の知的障害をもった児童生徒が在籍する学級である。特別支援学級では一般の小中学校の教育課程を基本としつつ特別支援学校の教育課程を参考とした特別の教育課程に基づいて教育がなされる。

特別支援学級に在籍する児童数は近年増加の一途をたどり、平成21年には平成10年の二倍を超えた

(河村, 2011)。また、他の障害種と比べ、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒は比較的多く、特に小学校では全国で6万人以上の児童が在籍している(文部科学省, 2015)。さらに、2006年に障害者の権利に関する条約が採択され、2007年に特殊教育が特別支援教育に移行されて以降、特別支援教育には様々な社会的要請がなされてきた。

そこで本稿では、小学校の知的障害特別支援学級(以下、特別支援学級と呼称する)を中心に、特別支援教育に関する社会的要請や現状を概観・整理し、課題を考察する。

2.社会的要請

2.1 法的整備と要請

2006年、障害者の権利に関する条約が国連において採択され、障害のある者への権利保障が求められた。この条約では後述する合理的配慮やインクルーシブ教育、ユニバーサルデザインなどが規定されている。それを受け、我が国では様々な法的整備が進

められてきた。

2011年に障害者基本法が改正され、国及び地方公共団体が障害者の教育に関して推進すべき点として「適切な教材等の提供」などが挙げられた。

2013年に障害者差別解消法が成立し、障害を理由とした不当な差別的扱いを禁止し、後述する合理的配慮の提供が公的機関において義務である旨が規定された。

その他にも障害者総合支援法の成立や障害者の権利に関する条約の批准など、今日までに様々な法的整備がなされてきた。

2.2 合理的配慮

障害者の権利に関する条約や障害者基本法等には障害を持つ者への「合理的配慮」が示されている。

障害者の権利に関する条約では合理的配慮は「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義される(木船, 2014)。

合理的配慮は文部科学省(2012b)によれば「精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的」で決定される。

学校教育における合理的配慮の例として文部科学省(2010)は「一人一人の状態に応じた教材等の確保」「障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置」などを挙げている。

文部科学省(2012c)では合理的配慮に関して「障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」と、個別に配慮すべきものであることが示されている。

このように、障害児者の発達や社会参加等を目的に、個々の児童に応じて合理的配慮を行うことが求められている。

2.3 インクルーシブ教育

障害者の権利に関する条約では、インクルーシブ教育の制度を確保することが求められた(木船,

2014)。このインクルーシブ教育に関して文部科学省(2012a)では、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで到達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする」との目的の下、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みである。」と定義され、今後のインクルーシブ教育に関する推進政策が示された。

特別支援教育に関する学会である、日本特殊教育学会の2016年度大会のテーマは「インクルーシブ教育の時代における Special Education」であった(日本特殊教育学会第54回大会準備委員会, 2016)。また、特別支援教育に関する我が国唯一の国立研究所である国立特別支援教育総合研究所に、インクルーシブ教育システム推進センターが設置されるなど、推進のための施策が進められている。このようにインクルーシブ教育に関する研究を推進しようという動向が見られる。

庄司(2015)ではインクルーシブ教育を障害児教育の課題ではなく教育全体の課題とし、障害児だけではなく健常児にとっても有益であるとの見解が示された。

このように、障害児と健常児が共に学ぶことができる社会が求められているが、藤井(2014)では、教員においてインクルーシブ教育に関連する用語の知名度が低いことが報告されている。また、小野(2005)ではイギリスと日本のインクルーシブ教育の比較がなされたが、イギリスでは障害児向けの学校が減少しているにも関わらず、日本では障害児向けの学校(学級)が増加していることが示されている。

2.4 交流および共同学習

特別支援学級、あるいは特別支援学校に在籍する児童のインクルーシブ教育の形態として、通常の学級と交流する、あるいは共同で学習する「交流および共同学習」がある。

2013年に改定された障害者基本法では「障害の有無によって分け隔てられることなく(中略)共生する社会を実現」するための施策推進が示された。また、同法では「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられる

よう配慮」し、障害のある者と無い者の「交流及び共同学習を積極的に進める」と定められた。

小学校学習指導要領(文部科学省, 2008a)には「小学校間, 幼稚園や保育所, 中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに, 障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」と示されており, 交流および共同学習が求められている。

杉本(2014)は, 交流及び共同学習は, 通常学級へ就学できなかった子どもの保護者が感じる疎外感をやわらげる役割を果たすと述べている。

しかし, 池田(2010)では, 一部の自治体での交流実施学校数の少なさが指摘されている。吉利・手島・小宮・藤井(2001)のように, 通常学級の教員が障害児を受け入れることに消極的であるとの指摘もある。

細谷(2011)では交流及び共同学習に関して特別支援学級の教員を対象とした調査がなされ, 小学校では約6割の教員が付き添いに行くことに課題を感じており, 交流等を実施せずに特別支援学級にのこる児童の対応に課題を感じている教員も4割を超えていた。

交流に行く児童と行かない児童, 双方に限られた人手で充実した指導を行うために, 交流に行く児童は通常学級担任が指導し, 特別支援学級担任は交流に付き添わずに特別支援学級に残った児童の指導にあたるという方法が考えられるが, そのためには通常学級担任との連携が必要である。しかし, 以下のように連携を図るための時間が不足しているとの指摘も多い。

星野・佐藤(2011)では特別支援学級の教員への調査から, 交流先の担任との打ち合わせ時間がとれないことに課題が生じていることが明らかになった。

遠藤・佐藤(2012)では, 通常学級担任, 特別支援学級担任の双方が, 交流に関する打合せ時間の不足を感じていることが指摘されている。

渡辺(2010)では, 特別支援学級担任と通常学級担任との連携が重要であるにも関わらず, 現場の多忙さからその時間を確保することが困難である現状が明らかになっている。

以上のことから, 教員の多忙さと時間の不足は, インクルーシブ教育の実践形態の一つである交流お

よび共同学習の障壁となりうると考えられる。

2.5 ユニバーサルデザイン

障害者個人への配慮ではなく, 万人に有用なデザインをなすべきであるという考え方をユニバーサルデザイン(以下, UD)という(木舩, 2014)。障害者の権利条約ではこのUDが求められている。

UDは建築業界で生じた概念であり, Burgstahler(2009)によれば, UDの原則は(1)公平な利用, (2)利用における柔軟性, (3)単純で直感的な利用, (4)認知できる情報, (5)失敗に対する寛大さ, (6)少ない身体的な努力, (7)接近や利用のためのサイズと空間, 以上の7点である。小学校教員の多くがUDを意識して指導しているとの調査結果(片岡, 2015)も存在することから, 広く認知されている社会的要請であると考えられる。

阿部(2016)では, UDについて教育現場の立場から, 「全員参加」「すべての子に」という側面が強調されてきたために教育現場の現状を鑑みると実現困難であり, 「より多くの子を」支えるUDとすることで取り組みやすくなるとの見解が示された。このように, UDの教育現場における実践では, 万人を対象とするのではなく, 障害の有無や種類に関わらず「より多く」の児童に有用な指導をすべきであるとの立場がある。

小学校通常学級対象のものであるが, 阿部(2014)によれば教育のUDは, 授業のUD化・人的環境のUD化・教室環境のUD化, 以上の三点によって構成される。その中でも授業のUDは桂・廣瀬(2012)では「参加」「理解」「習得」「活用」からなる階層構造で示されている。

阿部(2015)では, 授業のUD化に必要な技術として(1)イラスト等による視覚化や演出の工夫で児童を「ひきつける」, (2)学習する事柄を「むすびつける」, (3)児童の理解がぶれないように「方向づける」, (4)授業の進行を止めて全児童の理解度を「そろえる」, (5)多くの子に「わかった」と実感させる, 以上の5点が示されている。

埼玉県立総合教育センター(2013)では, UDを取り入れた授業のポイントとして(1)場の構造化, (2)刺激への配慮, (3)ルールの確立, (4)生活の見通し, (5)

授業の見通し, (6)授業の組み立て, (7)板書の工夫, (8)集中・注目させ方, (9)指示の出し方, (10)参加の促進, (11)個人差への配慮, (12)学級モラルの形成, 以上の点が示されている。

このように, UD の教育への応用に関して様々な方法が紹介されてきた。

通常学級向けに授業の UD 化に関するノウハウを紹介する書籍も多いが, 長澤(2012)など, 自閉症スペクトラム障害の児童への対応に UD を活用することも紹介されている。また, 特別支援学級は基本的に 1 学級の定員が 8 名であり, 複数の児童に同時に指導することになるため, 指導において個別化だけではなく UD の観点も必要であると考えられる。さらに, 環境の構造化や刺激量への配慮など, Fovel(2002)などの実証研究を土台とした障害児教育の手法と共通する点が存在する。

以上のことから, 特別支援学級でも同様に UD 化は必要であると考えられる。

2.6 社会的要請の関連性

落合(2010)では教育の UD 化がインクルーシブ教育に資するとの見解が示されている。

山中(2008)ではインクルーシブ教育の実現に対し,

合理的配慮を生かした教育環境整備が意味をもつとの見解が示されている。

阿部・佐藤・船越・田中・青柳・川合(2016)ではインクルーシブ教育のための合理的配慮について考察されており, 大分県における実践事業が紹介されている。

工藤(2016)ではユニバーサルデザインに基づく基礎的環境整備が合理的配慮の土台となることが示されている。

これらのことから, 社会的な要請は相互に独立して存在するものではなく, 相互に関連して併存していると考えられる。

3.特別支援学級の教育

3.1 学習指導要領

学習指導要領は文部科学省が告示する各学校の教育課程の基準であり, 教育の目標や内容等が示されている。特別支援学級は小学校内に設置される学級であるため, 小学校学習指導要領(文部科学省, 2008a)に準拠しつつ, 児童の実態に応じて特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)を参考とすることになっている。

しかし, 小学校・特別支援学校の学習指導要領に

表 1 学習指導要領の比較(国語「書くこと」)

特別支援学校 知的障害 第 3 段階 (文部科学省, 2009a)	小学校 第 5,6 学年(文部科学省, 2008a)
(4)簡単な語句や短い文を平仮名などで書く	<p>(1) 書くことの能力を育てるため, 次の事項について指導する。</p> <p>ア 考えたことなどから書くことを決め, 目的や意図に応じて, 書く事柄を収集し, 全体を見通して事柄を整理すること。</p> <p>イ 自分の考えを明確に表現するため, 文章全体の構成の効果を考えること。</p> <p>ウ 事実と感想, 意見などを区別するとともに, 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。</p> <p>エ 引用したり, 図表やグラフなどを用いたりして, 自分の考えが伝わるように書くこと。</p> <p>オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。</p> <p>カ 書いたものを発表し合い, 表現の仕方に着目して助言し合うこと。</p> <p>(2) (1) に示す事項については, 例えば, 次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 経験したこと, 想像したことなどを基に, 詩や短歌, 俳句をついたり, 物語や随筆などを書いたりすること。</p> <p>イ 自分の課題について調べ, 意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること。</p> <p>ウ 事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと。</p>

は、記述量と内容に大きな差がある。ここでは一例として国語の筆記に関する内容について考える。学習指導要領における国語の内容は「話すこと・聞くこと」「書くこと」等のカテゴリによって構成されている。特別支援学校学習指導要領では知的な水準に応じた3段階の内容が示されているが、最も知的な水準の高い児童向けの「書くこと」に示されているのは「簡単な語句や短い文を平仮名などで書く」という一文のみである。一方小学校学習指導要領は学年ごとに示されているが、高学年では「考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること」などの6つの内容と、3つの活動例が示されている(表1)。他の指導内容、他の教科に関してもこのような記述量や内容の大きな差がみられる。

文部科学省(2005)で通常学級に在籍している児童生徒の障害種として6%程度の発達障害が挙げられたが、知的障害は含まれていない。文部科学省(2005)によれば全学齢児童生徒の中で特別支援学級に在籍する児童生徒の割合は1%以下である。故に小学校学習指導要領は主として、通常学級在籍児童、すなわち知的障害でない児童向けに作成されたものであると考えられる。特別支援教育総合研究所(2014)では特別支援学級の中で、IQ75以上の知的障害を伴わない児童は15%前後であり、残りの大部分が知的障害を伴う児童であることが報告されている。

これらのことから特別支援学級に多く在籍する知的障害児に対し、小学校学習指導要領に示された内容を直接適用して指導することが不適切である可能性もある。

横浜版学習指導要領(横浜市教育委員会, 2009)のように、習得が困難な児童への指導内容に関する具体的な記述があるものも存在するが、これは一部地域に限定されており、全国的に効力を有するもので

はない。

渡辺(2010)では特別支援学級に在籍する知的障害や自閉症の児童を対象に、文字・書き言葉の習得状況が調査されたが、ほとんどの児童が小学校低～中学年までに文字を使った叙述が可能な段階に達することが報告されている。このことから、特別支援学級在籍児童は特別支援学校学習指導要領の「書くこと」に示された内容を、早ければ低学年の内に達成する可能性があると考えられる。

田中(1969)や井田・田中(1986)、梅谷(1975)、梅谷・生川・堅田(1977)など、定型発達児と知的障害児の学習の特性や発達過程に質的な差があることを示唆する実証研究も多く「特別支援学級の第6学年児童に、小学校の第1,2学年の内容を指導する」というように、下学年の内容を適用することが必ずしも適切ではない可能性も存在する。

しかし、特別支援学級向けに作成された学習指導要領は存在しないため、小学校・特別支援学校の学習指導要領から教員の裁量で目標や内容を選択・設定する必要がある。

特別支援教育総合研究所(2014)では特別支援学級担任は半数以上が特別支援学級(あるいは特別支援学校)の担任経験5年未満であり、担任の特別支援学校(あるいは養護学校)教員免許の保有率は4割程度であることが報告されている。

以上のことから、経験・知識の乏しい教員が多いと考えられ、教員の裁量で目標や内容を設定することに負担が生じている、あるいは適切な目標や内容の設定がなされていないケースが生じている可能性もある。

3.2 教科書

小学校通常学級では、検定制度によって、文部科学省が検定した教科書が使用される。一例として国語

表2 一般図書の分類(冊)

(東京都教育委員会, 2013; 千葉県教育委員会, 2014; 北海道教育委員会, 2016)

	絵本 (幼児知育向け含む)	知的障害児向け教材	その他	合計
東京都	128	6	3 (塗り絵, 辞典)	137
千葉県	32	7	4 (カード, 練習帳)	43
北海道	55	7	4 (カード, 辞典, 練習帳)	66

では2017年度には5社から、教科書が出版、検定された。

特別支援学校小学部の知的障害部門向けには、文部科学省が発行した教科書が存在する。小学部の国語用として難度別に「☆」「☆☆」「☆☆☆」の3冊が発行されている。

しかし、特別支援学級向けの検定教科書や文部科学省著作図書は存在しない。各学校では通常学級用あるいは特別支援学校用の教科書を使用するか、一般図書の配本制度を使用することになる。一般図書とは、学校教育法附則第9条に基づいて、教科書の代用として配布される市販の図書である。

表2に自治体のホームページで公開されている、東京都、千葉県、北海道の一般図書のリスト(東京都教育委員会, 2013; 千葉県教育委員会, 2014; 北海道教育委員会, 2016)の内訳を示した。大多数が物語や幼児知育向けの絵本であり、知的障害児の授業での使用を前提に開発された図書はわずかである。カードや辞典、練習帳などの図書以外のものまでもリストに含まれている。さらに、自治体間で選択できる図書の数には格差が生じている。

以上のように小学校通常学級では検定制度によって一定の質をもった教科書が保障され、特別支援学校では文部科学省が発行した教科書が存在するが、特別支援学級ではそのいずれかを選択するか、検定を経ていない市販の図書を使用することとなる。知的障害児向けの教材として開発された市販の図書は少ない。

牟田・安藤・是永・月森・木下(2016)では、インクルーシブ教育に対する教員の意識が調査された。その中で、適切な教材がすぐ使えることがインクルーシブ教育推進のために必要であるとの回答が大部分であった。このことから、知的障害児向けの教材の少なさは、インクルーシブ教育の推進に関して障壁となる可能性があると考えられる。

3.3 文科省の見解

以上のように、特別支援学級には専用の学習指導要領や教科書がない。その現状の理由を文部科学省特別支援教育課指導係にEメールによって問い合わせたところ、現状の制度では、児童生徒の障害等の状態に

応じ、法の範囲内で一般図書などの選定・使用を実施することが定められているとの回答であった。

3.4 指導の個別化

特別支援学級に在籍する児童には一人一人に対する「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」の作成が求められている。特別支援教育総合研究所(2014)によれば、特別支援学級における個別の指導計画の作成はほぼ全ての学級で実施されている。また、小中学校や特別支援学校の教員の中で「特別支援教育コーディネーター」が指名され、特別支援教育に関する関係機関、関係者間の連携調整等を担っている(山本, 2011)。特別支援学校学習指導要領解説(2009b)には児童の興味・関心や得意な面を考慮して、教材・教具を工夫すべき旨が示されている。

このように制度の上では、障害児一人一人に応じた指導・支援をするシステムが整備されつつある。

しかし、個に応じた指導は十分に実施されていない可能性もある。小学校教員を対象とした調査(日本標準教育研究, 2013)では多くの小学校の教員が授業の準備時間に不足を感じており、子どもと向き合う時間的余裕が乏しいことが報告されている。特別支援学級担任のみを対象として授業の準備時間を調査した研究は発見できないが、同様に時間が不足している可能性がある。

秋山(2004)や下無敷・池本(2006)など、このような特別支援教育の制度に対して小中学校の教員が負担を感じているとの調査報告もある。下無敷・池本(2006)のように、特別支援教育に関する校内委員会が十分機能していない現状も報告されている。

また、特別支援教育総合研究所(2014)によれば、知的障害特別支援学級には知的障害児と一緒に自閉症児も数多く在籍しており、且つ複数の学年の児童が同時に在籍することが一般的である。

以上のことから、学級に在籍する児童の人数は少ないが、様々な特性で且つ異学年の児童に同時に指導するために、児童の認知特性に個別に対応した指導方法をとることに困難が生じている可能性がある。

3.5 専門性の要求

特別支援学級の担任には、専用の教員免許状が存

在しないために、必要な教員免許状は小学校の教員免許状である。先述のように特別支援教育総合研究所(2014)では特別支援学級担任の内、約半数の教員が特別支援学校の教員免許状を持っていないことが報告されている。このことから障害児への教育に関する専門的な知識がないままに特別支援学級の担任を行っているケースも多いと考えられる。

河村(2011)では特別支援学級担任に対し、特別支援学校の免許状を積極的に取得する他、研修等を受講して専門性を高めるべきであることが指摘されている。

このように、専門的な訓練を経ずに特別支援学級の担任となるケースが存在する。そこで、教員になった後に研修等によって専門性を高める必要性が生じるが、それもまた、教員の多忙化の要因となりうると考えられる。

4.特別支援学級の課題

以上のように、障害児者に関連した法的整備が進み、特別支援教育には様々な社会的要請がなされている。しかし、交流及び共同学習について、教員の多忙と時間の不足が推進の障壁となっている現状が明らかになっている。合理的配慮も個々の児童に応じて配慮すべきであるために、1学級の児童数が8名である特別支援学級での対応には、相応の時間と労力を要する可能性が存在する。

個に応じた指導が求められる今日であるが、教育現場の多忙さや時間の不足から、一人一人の特性に応じて別個に指導を計画、教材を作成し、個別に授業を行うことに困難が生じている可能性が存在する。

以上のように、教員の多忙と時間の不足が原因となり、多様な社会的要請に応じることが困難になっている可能性が存在する。

このような現状の中、特別支援学級向けに作成された学習指導要領は存在せず、指導の目標や内容の選択・決定は教員の裁量に委ねられている。しかし、担任の半数は特別支援学校免許状を持たず、経験年数が少ない者も多い。特別支援学級向けの教科書は作成されておらず、一般図書も多くが教材として開発されたものではない絵本等である。このことから、障害者基本法に定められた「適切な教材等」の提供

に不足が生じている可能性がある。適切な教材を自作する場合にはより多くの時間が必要になることも想定できる。

以上のような状況を改善するために、教員の多忙化や時間の不足の解消、あるいは特別支援学級向けの教材開発の推進などが必要であろう。

5.引用文献

- 阿部敬信・佐藤晋治・船越宣之・田中裕司・青柳俊・川合紀宗 (2016). インクルーシブ教育のための小・中学校における合理的配慮を考える ～大北県における「平成26年度多様な学びの場充実モデル実践事業」から～, 初等教育—研究と実践—, 42, 1-7.
- 阿部利彦(編)(2014). 授業のUD Books 通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero 一気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり一, 東洋館出版.
- 阿部利彦(編)(2015). 授業のUD Books 通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero2 授業編 一気になる子が多いクラスを変える5つのテクニク一, 東洋館出版.
- 阿部利彦 (2016). 通常学級でユニバーサルデザインを進めるために—研究校から学ぶ, 阿部利彦・金子書房「児童心理」編集部(編), 児童心理2016年1月号別冊 通常学級のユニバーサルデザインと合理的配慮, 金子書房.
- 秋山邦久 (2004). 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究, 文教大学人間科学部 人間科学研究, 26, 55-66.
- Burgstahler, S. (2009). Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples, University of Washington, College of Engineering, UW Technology Services College of Education.
- 遠藤恵美子・佐藤慎二 (2012). 小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—, 植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- Fovel, J. T. (2002). The ABA Program Companion: Organizing Quality Programs for Children With

- Autism and PDD, Drl Books.
(フォーベル, J, T. 平岩幹男・塩田玲子(監訳)
(2012). ABA プログラムハンドブック 自閉症
を抱える子どものための体系的療育法, 明石書
店.)
- 北海道教育委員会 (2016). 平成 29 年度使用小・中学
部を置く特別支援学校及び小・中学校特別支援
学級教科用図書(一般図書), (<http://www.dokyoii.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/kyokasyo/29saitakusankousiryuu.pdf> アクセス: 2017/3/12).
- 星野謙一・佐藤慎二 (2011). 特別支援学級における
交流及び共同学習に関する実態調査～交流及び
共同学習の形態に焦点を当てて～, 植草学園短
期大学研究紀要, 12, 85-89.
- 細谷一博 (2011). 小学校及び中学校特別支援学級に
おける交流及び共同学習の現状と課題—函館市
内の特別支援学級担任への調査を通して—, 北
海道大学紀要 教育科学編, 62(1), 107-115.
- 井田範美・田中道治 (1986). 精神発達遅滞児の知的
学習, 明治図書.
- 池田浩明 (2010). 特別支援教育とインクルーシブ教
育 —就学の場合に着目して—, 藤女子大学紀要,
47, 75-81.
- 片岡美華 (2015). ユニバーサルデザイン教育と特
別支援教育の関係性についての一考察, 鹿児島
大学教育学部研究紀要 教育科学編, 66, 21-32.
- 桂聖・廣瀬由美子(編)(2012). 授業のユニバーサ
ルデザイン Vol.5 「全員活動」の文学の授業づく
り, 東洋館出版, pp49.
- 河村久 (2011). 特別支援学級の教育の実際, 吉田
昌義・鳥居深雪(編) 特別支援教育基礎論, 法則
大学教育振興会, 206-218.
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚 (2001).
小学校における交流教育に関する研究 —教員
及び保護者へのアンケート調査を通して—, 宇
都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要,
31, 324-332.
- 工藤浩二 (2016). 我が国におけるインクルーシブ教
育の進捗状況と課題, 東京学芸大学紀要 総合
教育科学系, 67(1), 197-206.
- 文部科学省 (2005). 中央教育審議会 特別支援教育
を推進するための制度の在り方について(答申),
文部科学省.
- 文部科学省 (2008a). 小学校学習指導要領, 文部科
学省.
- 文部科学省 (2008b). 小学校学習指導要領解説, 文
部科学省.
- 文部科学省 (2009a). 特別支援学校 小学部・中学部
学習指導要領, 文部科学省.
- 文部科学省 (2009b). 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), 文部科
学省.
- 文部科学省 (2010). 別紙 2 「合理的配慮」の例, 中
央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教
育の在り方に関する特別委員会 (第 3 回) 配付
資料 資料 3 : 合理的配慮について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297377.htm アクセス:2016/8/1)
- 文部科学省 (2012a). 『共生社会の形成に向けた イ
ンクルーシブ教育システム構築のための特別支
援教育の推進 (報告)』, 文部科学省. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm アクセス:2016/8/1)
- 文部科学省 (2012b). 3. 障害のある子どもが十分に
教育を受けられるための合理的配慮及びその基
礎となる環境整備, 中央教育審議会 初等中等
教育分科会(第 80 回) 配布資料. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm アクセス:2016/8/1)
- 文部科学省 (2012c). 合理的配慮等環境整備検討ワ
ーキンググループ報告 —学校における「合理的
配慮の観点」—, 中央教育審議会初等中等教育
分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委
員会.
- 文部科学省 (2013). 障害のある児童生徒等に対する
早期からの一貫した支援について (通知), 25
文科初第 756 号初等中等教育局長通知. (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm アクセス:2016/8/1).
- 文部科学省 (2015). 特別支援教育資料 (平成 26 年
度).
牟田悦子・安藤壽子・是永かな子・月森久江・木下

- 智子 (2016). 日本の教員におけるインクルーシブ教育への態度 —Moberg Attitude Scale による結果と関連要因—, 成蹊大学文学部紀要, 51, 53-66.
- 長澤正樹 (2012). ユニバーサルデザインを基本にした特別支援教育とは? 学級全体と個々に応じた教育の見極めを! —養護教諭の役割も考えていきます, 健, 41(5), 23-28.
- 日本標準教育研究所 (2013). 小学校教員の現状と課題 小学校教員の意識についてのアンケート —実施報告書—.
- 日本特殊教育学会第 54 回大会準備委員会 (2016). 日本特殊教育学会第 54 回大会プログラム, pp5.
- 落合俊郎 (2010). 日本におけるインクルーシブ教育実施の要件に関する一考察 —国連「障害のある人の権利条約」批准後の通常の教育への影響について—, 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 47-47.
- 小野純平 (2005). 日本におけるインクルーシブ教育について —英国におけるインクルーシブ教育との比較を中心に—, 現代福祉研究, 5, 53-63.
- 埼玉県立総合教育センター (2013). 学力向上ブックレット, (http://www.center.spec.ed.jp/?action=com_mon_download_main&upload_id=6165 アクセス: 2017/3/11).
- 下無敷順一・池本喜代正 (2006). 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容, 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 29, 357-366.
- 下無敷順一・池本喜代正 (2008). 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容, 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 31, 341-348.
- 庄司和史 (2015). 「インクルーシブ教育」は障害児のための教育か? —特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告から学校の役割と合理的配慮を確認する—, 教職研究, 8, 29-41.
- 杉本久吉 (2014). 特別支援学校における交流及び共同学習の現状と課題 —インクルーシブ教育制度との関連から—, 創大教育研究, 23, 39-51.
- 田中敏隆 (1969). 精薄児の図形認知に関する研究 —普通児との比較において—, 教育心理学研究, 17(3), 156-154.
- 千葉県教育委員会 (2016). 学校教育法附則第 9 条の規定による教科用図書の選定について. (<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/shou-chuu/kyoukasho/documents/12ippan.pdf> アクセス: 2017/3/12).
- 特別支援教育総合研究所 (2014). 知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—研修, 支援体制からの考察—.
- 東京都教育委員会 (2013). 平成 26~28 年度使用特別支援教育教科書調査研究資料(学校教育法附則第 9 条の規定による教科書(一般図書)). (<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/26tokushi/1.pdf> アクセス: 2017/3/12).
- 梅谷忠勇 (1975). 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究, 教育心理学研究, 23, 125-129.
- 梅谷忠勇・生川善雄・堅田明義 (1975). 精神薄弱児の弁別学習における手がかり機制の発達に関する研究, 教育心理学研究, 25, 209-218.
- 渡辺実 (2010). 知的障害児における文字・書き言葉の習得状況と精神年齢の関連, 発達心理学研究, 21(2), 169-181.
- 山本昌邦 (2011). 特別支援教育の意義と概要 宮崎英憲・山本昌邦(編) 特別支援教育総論, 放送大学教育振興会, 9-20.
- 山元薫 (2016). 特別支援教育における授業のユニバーサルデザイン化の意義, 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇), 47, 67-76.
- 山中冴子 (2008). 障害者権利条約における教育条項 —インクルーシブ教育について考える—, 音声言語医学, 49, 126-131.
- 横浜市教育委員会 (2009). 横浜版学習指導要領 国語科編, ぎょうせい.

(Received: May 31, 2017)

(Issued in internet Edition: July 1, 2017)