

特別支援教育の展開と課題

古屋 喜美代

I 特別支援教育とは

1 障害概念

「障害とは何か」を問う時には、障害を固定的に捉えるのではなく、生物学的な側面、心理学的な側面、社会的な側面を見て、環境や支援のあり方によって変わるものと捉える（浜田，2005）。1980年にWHOが「障害」をimpairment（機能障害）disability（能力障害）handicap（社会的障害）という3次元で定義したことこの考え方は反映されている。たとえば、車いすの使用が移動に不可欠で、車いすが自由に走行できない地域社会環境の整備不足（段差など）があるとhandicapは大きくなるが、環境の整備によりhandicapの軽減が可能となる。この考え方では、身心の機能障害がその人の能力の障害を生み、能力の障害が社会参加を妨げるという一方向的な捉え方がまだ主であった。

2001年、WHOは障害概念を改訂してより双方向的な影響として捉えるものとした。これがICFモデル（国際生活機能分類）という定義で

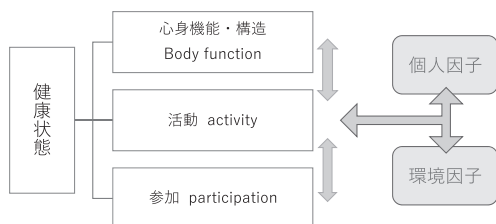


図1 ICF国際生活機能分類モデル
(WHO(2001)をもとに筆者作成)

ある（図1）。人の健康状態を形成する次元として、心身機能・構造（body function）—活動（activity）—参加（participation）の3次元を置き、そこに個人因子、環境因子が影響を与える。それぞれの次元、要因は双方向的に影響する（文科省，2006）。

たとえば、脳機能障害により歩行等活動が制限されることで、社会参加が制限されてしまうというだけでなく、社会参加の機会が制限されることでその人の活動の機会が減少し、その人の身体機能はさらに低下してしまうということがある。逆に社会参加の機会を促進することで、活動の機会が広がり身体機能が向上する。常に環境や支援のあり方と連動して双方向的に捉える考え方は、子どもの発達支援を考える上で最も重要な視点であるといえる。

2 特殊教育から特別支援教育へ

日本の障害児教育は1947年学校教育法により「特殊教育」として、盲・聾・養護学校と通常の学校内にある特殊学級に在籍する児童生徒に対して取り組まれてきた。2004年12月に発達障害者支援法が成立し、教育に関して小・中・高等学校において適切な教育的支援や支援体制の整備が求められることになった。これを踏まえて2007年4月に特別支援教育が開始され、対象は「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校」となり（文部科学省，2007）、特別支援学校・特別支援学級だけ

でなく、通常の学校においても取り組むものと大きく転換した。

特別支援教育はサラマンカ声明をはじめとする世界のインクルージョン教育の影響を受けている(小方, 2008)。中央教育審議会初等中等教育分科会の報告において、「共生社会」とは、これまで十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である」とし、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が目指されている。「インクルーシブ教育システム」とは、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り、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」と述べられている(文部科学省, 2012)。

子どもが持つ個々のニーズに応え、可能であればすべての子どもが一緒に学ぶことを目指している。クラスには色々な子どもがいて当たり前だということであり、通常の学校はそのことを理解し変わる必要があるということである。しかし、障害児のための特別な学校や学級を否定するものではなく、通常の学校では適切な対応ができない障害のある子どもにとって特別な学級・学校は必要な場である。もし適切な支援がないまま通常の学校にいたとすると、それはインクルージョンではなく、ダンピング(投げ捨て)である。

インクルージョンという概念が普及する以前に、インテグレーション(統合)という概念があった。日本の保育では統合保育の歴史は長く、障害のある子どもとない子どもが共に生活をし

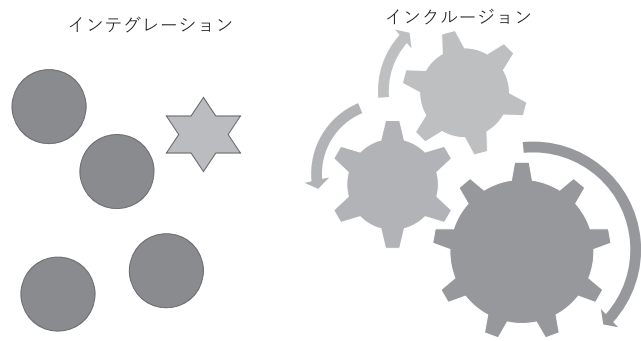


図2 インテグレーション(統合)とインクルージョン(障害のある者とない者)(それぞれが違っている)

て障害児保育の知見を蓄積してきた。インテグレーションとインクルージョンの相違点としては、前者が障害のある者—ない者と2分化して捉えるのに対し、後者はそもそも人は一人一人違いのある存在であるということである(イメージを図2に示す)。発達障害のある子どもたちの存在が広く知られるようになり、通常の学級に約6.5%在籍していることから、障害のある一なしというより、人は誰もが認知的な偏りや違いを持っており、それが日常の学習や生活に実際的な不都合をきたすかどうか、障害かそうでないかの連続線上にいるものと考えようになった。環境や支援状況により障害かそうでないかの判断も変化しうるのである。

具体的には、通常の学級では学習障害(LD)、注意欠如多動性障害(ADHD)、高機能の自閉症スペクトラム障害(ASD)のある子どもが、個別のニーズに即した教育を受け、通級による指導を併用するシステムをとることを意味するものである。

また、特別支援教育とは、障害児だけでなく、貧困や不適切養育、外国につながる子どもとして言語を基盤とする学習や生活にハンディを持つ者まで、多様な環境要因による困難さを持つ子どもの支援を含んでいる。学校は多様なニーズを幅広く受け入れて、教育に取り組むということの意味する。

3 自立活動と通級による指導

【自立活動】

「自立活動」は、障害児の教育課程において「各教科」「道徳」「特別活動」と並ぶ領域で、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服し、自立を図るための教育活動である。「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つに区分される。障害によって困難の内容は異なるわけで、たとえば視覚障害であれば「点字学習」、肢体不自由であれば身体の動きの「機能訓練」、自閉症スペクトラム障害であれば環境を構造化し、見通しをもつことで「心理的な安定」を図り主体的に行動する力を引き出す、等子どもの状態に応じて具体的な内容を設定する。

新井（2008）によれば、特別支援学校や特別支援学級では、「自立活動」は時間割の中に「自立活動」の授業時間が設けられる場合と、「教育活動全般」を通じて「障害」への配慮や支援を提供する場合とがある。一般的には、「自立活動」の時間に障害に特化した指導により身に付けた知識や技能を、子どもの教育活動全体を通じて活用できるように発展させていくことになる。

【通級による指導】

「通級による指導」は1993年より、小中学校の通常の学級に在籍する比較的軽度の障害がある児童生徒（言語障害、情緒障害、弱視、難聴）に対して、通常の学級で各教科指導を行いつつ、個々の障害に応じた特別の指導を、通級指導教室で行う教育である。2006年からは学習障害、注意欠如多動性障害、自閉症スペクトラム障害（障害名は2018年段階に統一表記）の児童生徒が指導の対象になった。通級による指導の場合、障害の状態に応じた「自立活動」と障害の状態に応じ「教科の補充指導」を行う。個別指導を中心とし、内容によって集団指導を

組み合わせる。週当たり1～8単位時間の取り出しとなり、通級による指導で身に付けた知識や技能を、通常級での当該児の教育活動全体に般化、発展させることが目標となる。

通級による指導は時間的に限られており、また通常級での行動へと般化することを目指す上でも、通級指導教室と通常級の担任教師とが連携することは不可欠である。「自立活動」の課題を設定する上でも、通常級での様子から現在の支援ニーズと課題が明確化する。川合ら（2016）は、通級指導教室の担当者が担任教師の依頼で個別の指導を行う場合、担任の意向だけでなく、児童生徒本人の支援してほしいことを把握して指導内容を考える必要があるとしている。少人数での指導はソーシャルスキル学習などに用いられ、ねらいを明確にして、少人数で身に付けたことを学級内でも発揮できるようにしていくことが必要である。そうした意味で、通常級の担任教師が、通級指導教室での当該児の学習状況を知ること、学級内で当該児の力を発揮できるような支援方法や教具などについて、通級指導教室の担当者から相談・助言を得ることは有効である。

通級による指導は、義務教育段階である小・中学校で行われてきたが、2018年度から高等学校でも実施される。また児童生徒が在籍する学校に通級指導教室が設置されている場合とそうでない場合があり、他校の通級指導教室を利用する場合は保護者による送迎などの課題が生じる。

東京都では2018年度より、各小学校に「特別支援教室」を置き、在籍学校で通級による指導を受けることができる体制に順次変更している。期待される効果として、①より多くの児童が支援を受けられるようになる、②在籍学級担任と巡回指導教員との連携が緊密になり、指導内容の充実が図られる、③教職員や保護者が指導の内容を知る機会が増え、理解が図られるとしている（東京都教育委員会、2015）。

【交流教育】

障害のある子どもと通常の学校や地域社会の人々と教育活動を共にすることである。小川(2008)によれば、健常児に障害児への一方通行的な理解を求めるのではなく、相互の交流によるそれぞれの発達が目指され、ノーマライゼーション社会の実現に目的があるとされる。特別支援学級や特別支援学校と通常の学校の間で、また地域の児童館や放課後の学童保育所において、障害のある子どもとそうでない子どもと一緒に活動する様々な取り組みが行われている。例えば東京都のある自治体では、地域の児童館プログラムに、障害のある子どもとない子どもと一緒に遊ぶグループ活動を定期的(週1回～月1回)に実施するといった活動を取り入れている。一緒にダンスを練習し、年に1度地域での発表会を実施するなど、地域の実情に合わせたNPOによる取り組みが行われ、地域に住む障害のある子どもない子ども共に楽しみお互いを知る機会となっている。

4 個別の教育支援計画・指導計画

個別の教育支援計画、指導計画は特別支援学校・特別支援学級のみならず、通常学級にいる障害のある子どもについても策定され、活用の充実が求められる。

【個別の教育支援計画】

個別の教育支援計画とは、医療、保健、福祉、保護者等の関係者が連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後まで長期的視点に立って、子どもの障害の状態等に関わる情報を共有し、一貫して的確な教育支援を行うために、目標や支援内容、関係機関の役割などについて、障害のある子ども一人ひとりに作成される支援計画である(文部科学省, 2007)。

石橋(2008)によれば、個別支援教育計画には下記の特徴がある。

- ① タテの連携：幼児児童生徒一人ひとりの発達段階に応じて、連続性のある学びの

支援を実現するため、比較的長期の展望に基づき作成されるということ。

- ② ヨコの連携：多様な関係者の分野の役割分担が記入され、共有される。
- ③ 支援の方針：関係機関が共通の方針のもとに役割分担する場合と、関係機関ごとの方針を記入する場合がある。
- ④ 保護者の参画：関係機関と共に、保護者を支援者の一員として位置づける意図がある。

支援計画に可能な限り保護者の願い、成長と共に本人の希望を含めることは当事者の主体性を尊重する上でも重要なことである。

【個別の指導計画】

個別の指導計画は学校において使用することを目的に、障害のある児童生徒一人ひとりの学習上・生活上のニーズを明確にし、支援の具体的手立てとその経過を把握するものである。石橋(2008)は下記の特徴を挙げている(図3)。

- ① 実態把握：子どもの現在のニーズを正確に把握し、指導に生かす。
- ② 長期目標と短期目標：1年程度の長期目標と、それに基づく单元ごと、月ごと、学期ごとなどの短期目標の設定。
- ③ 領域の設定：子どもの実態に応じて支援の手立てを教科ごとに立てるのか、ニーズに応じて立てるのか工夫を要する。
- ④ 支援の引継ぎ：実施した支援を次へと引き継ぐための文書である。

子どもの発達は表面的に直線的に進むものではない。表面的には大きな変化が見えない時期に、内的に力が蓄えられ、充実した段階で一気に発達することがある。子どもの発達を包括的・長期的に捉え、長期目標を念頭にそれとのつながりを意識して現在の短期目標を立て実践していくことが必要である。

校務分掌に明確に位置付けることを定めた。

各学校で指名された特別支援教育コーディネーターには、「校内における役割」「学外機関との連絡調整」「保護者の相談窓口」等の役割がある(川合ら, 2016)。なかでも「校内における役割」の比重は大きく、校内の教職員に対する特別支援教育に関わる様々な支援、特に子どもの実態把握とその理解と支援をサポートする重要な役割を果たしている。

障害のある子どものいる学級の担任教師を間接的に支援するという役割は、コンサルテーションの機能を果たすということである。そのためにはカウンセリングマインドをもって、担任教師の子どもの支援上の悩みを傾聴し、子どもの特性のアセスメント、アセスメントを踏まえた学級内指導の工夫を話し合うなどの助言を行うものである。

6 全体で取り組む学校のユニバーサルデザイン

ユニバーサルデザインは建造物、交通手段等に始まり、社会のほとんどすべての場면을対象に用いられるようになってきている。高齢者や障害者がより社会活動に参加し、自己実現を可能とし、共生社会を実現するための手法に繋がる。特に教育の領域においては、多様なニーズをもつ子どもの支援を考える際に用いられる(柘植 2014)。通常学級においては、①物理的な環境調整、②人的な調整、③授業の調整の側面があ

る(阿部, 2014)。

学校のユニバーサルデザインとは、学習上のつまずきに気づいてから対応するだけではなく、つまずきを起こさにくい予防的な学習上の対応、全ての子どもにとって分かりやすい授業づくりを意味する。RTI (Response to Intervention) 3層モデルを基盤に、「学習面」と「社会性・行動面」に分けて、1次的な取り組みから3次的な取り組みまでの教育的支援を構築する考え方から見てみよう(川合ら, 2016)(図4)。

図4の1次的な取り組みの「社会性・行動面」を取り上げる。ここでの支援は、発達障害のある子どもだけでなく全児童生徒の学習や生活面の向上につながるものとして考えられている。例えば、物理的な環境①では、感覚過敏、過剰な刺激による注意集中困難を抱える発達障害児には、刺激情報をできるだけ少なくし、最も重要な情報を受容しやすくするために、教室環境を整える。黒板付近に授業に関係ない掲示物を貼らない、静穏な環境を保つための机椅子等物理的な工夫を図るなど。これは全ての生徒にとって、授業に集中しやすい物理的環境である。人的な調整②では、発達障害のある子どもを冷やかし差別的な対応をとる学級集団であれば、その集団の子どもたち全員の人権意識を教育していかなければならないし、障害のある子どもに対する理解を深め、障害のある子どもと共に生活する力を育てることが必要になる。

荒れた学級集団は障害のある子どもにとってのみならず、全ての子ども関係にギスギスした関係を生みやすく、これを改善することは全ての子どもにとってより良い集団となる。子どもが相互に認め合う居心地よい学級づくりが1次的な取り組みである。

「学習面」の1次的な取り組みとは、全ての子どもにとって分かりやすい授業づくり③である。子どもの学習上のつまずきを予測してつまずきに応じた支援を授

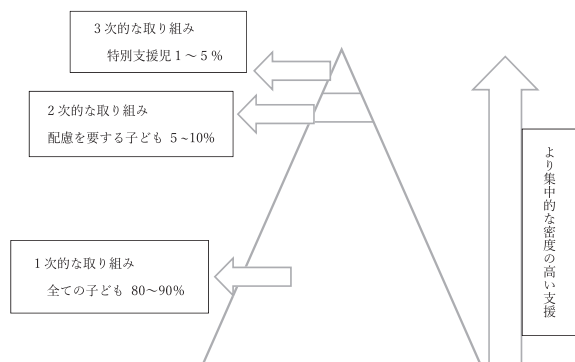


図4 RTI3層モデルに基づく学校全体で取り組むモデル(川合、2016、藤井・齊藤、2010を簡略化)

業の中に柔軟に盛り込むものである。様々な子どもの特性を受容的に理解しながら、教材教具の工夫（例：ワークシート活用）、授業内容の焦点化、協同学習等教育方法の工夫などを行う。このため通常学級にいる発達障害の子どもの特理解は不可欠となる。

1次的取り組みが土台となったうえで、2次的な取り組み、3次的な取り組みとなるにつれ、子どもの個別のニーズに基づき、より集中的な密度の高い教育支援を実施することになる。

7 合理的配慮

障害者の権利に関する条約への対応として、「合理的配慮」は「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、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」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義された（文科省、2012）。

たとえば読み障害のある子どもが見やすいように漢字を拡大したプリントを用意するなど、学校には必要な教育的な支援内容を明記して教材や授業内容の編成を柔軟に対応する配慮が求められる。この合理的配慮の一つに、特別支援教育におけるICT活用がある。文章の拡大、色の調整、読み上げソフト、絵カード・文字カードなど視覚情報の活用、読み書き困難に対してパソコンやボイスレコーダーの利用など、個々のニーズに応じた配慮を行う。

これを実現するためには、まずは子どもの困り感を詳細に把握することが出発点となる。発達障害の子どもの場合、その子ども独特の認知の偏りから生じる困難に、子ども自身は他の子どもも同様な状況にあると思っており、その困難を表明しないことがある。周囲の大人が観察と対話・傾聴を基本に、心理学的検査によるア

セスメントとあわせて、子どもの感じる困り感をキャッチしていくことが重要である。

合理的配慮は入試においても、多様な評価方法や実施方法の代替などの検討が必要となる場合がある。生徒・保護者が学校に対して配慮や支援を要望する場合、環境や条件整備について具体的な支援の工夫を伝え、学校と協議しながら現実的な合理的配慮を実現していくことになる（川合ほか、2016）。合理的配慮は個別教育支援計画に明記することが望ましく、児童生徒の発達、適応状況の変化を勘案しながら柔軟に見直していくことも重要である。

8 特別支援教育の課題

障害のある子どもとない子どもができるだけ同じ場でともに学ぶことを目指すべきとしたうえで、それぞれの子どもが授業内容が分かり学習活動に参加している達成感を持ちながら力をつけていくことを本質的な視点としている。そのため、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、その時点で最的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。つまり通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意することが必要だとしている（文科省、2012）。現実的には以下のような教育現場での課題があると考えられる。

（1）教育的ニーズに最的確に答える指導の場の形成

まず、保護者と学校が相互に真摯に協働して子どもにとっての最善を考え合うことが最も重要な課題である。その際、家庭環境と学校という集団環境は大きく異なり、それぞれの場での子どもの状況を相互理解し合うことが必要である。専門職による心理アセスメント等客観的情報は子ども理解を深める上でも重要である。そ

こからより良い指導の場の選択, 組み合わせ, 合理的配慮を調整していかねばならない。保護者, 学校が「子ども中心」を軸に, 柔軟に歩み寄りながら対応を協働的に構築していかねばならない。

しかし, 実際には子どもに個別の教育的ニーズがあることに保護者が気づかない, あるいは受け入れない場合は生じる。特にグレーゾーンにあって, 学齢期に学校適応上の問題が浮き彫りになってきた場合, 保護者が学校側の対応上の問題とみなし, 子どものニーズに目を向けにくいことがある。保護者との共感的な協働関係を結びつつ子ども支援の構築に向けて進んでいかねばならない。

また, 子どもの教育支援ニーズに応じた教育体制を一度形成したとしても, その後の教育の成果と子どもの成長状況, 年齢による発達課題の移行のなか, 子どもの主たる教育的ニーズが変容することは当然ある。子どもの発達状況を常に捉え直し, 発達段階や心理的状况に応じて, 指導の状況を再構築する姿勢が必要である。そのためにも個別の指導計画が重要な役割を果たす。

(2) 学級の他の子どもの理解, 関係づくり

通常学級に在籍して通級指導を利用する子どもの場合, 取り出し指導や子どもの特性に対して周囲の子どもの理解を図ることが重要になる。発達障害のある子どもは情動コントロールが苦手であることが多いが, これを面白がってちょっかいを出し障害のある子どもの混乱, パニックを引き出すような関わりが生じていることがある。

そこで, 子どもたち全員の人権教育として, 一人一人の違い, 誰でも得意と苦手があること, 苦手なことばかり出され続けると混乱するし我慢もできなくなること, そうしたことは誰にもあることとして自分の身に引き寄せて考えられるように働きかけていきたい。また, 発達

障害の子どもの意外な一面に子どもたちが気づいていくように働きかける。教師自身が把握した発達障害のある子どもの長所や得意を目に見える形で他の子どもに提示していき, 認めていく。当該の子どもを見直す切掛けとなり, 本人にとっても自分に対する自信を得る機会となる。

発達障害のある子どもが通級指導に出かける際には, そのことの意味を周囲にきちんと知らせ, クラスから皆で送り出す空気を醸成したい。クラスに戻ってきたときは暖かく迎え入れ, 通級での学習内容を聞き取ったりしながら, 皆が暖かい関心を寄せていることを子どもに伝えていきたい。それは, クラスの偏見を作らないためにも, 障害のある子どもが通級での学習を前向きにとらえるためにも重要である。

(3) 教師は問題を一人で抱え込まない

特別な支援を必要とする子どもとそうでない子どもは連続線上にあるもので, 発達障害の診断がなくても目の前にいる子どもの現在の状況からは支援が必要だと判断される場合は少なくない。学習障害などの発達障害の診断自体が学齢期段階の経過の中でなされることは多い。こうしたことから, 目の前にいる一人の子どもへの支援として, 教師が一人で問題を抱え込まず, 抱えている困難状況を学校全体で共有しながら, 対応を進めていくことが不可欠である。

校内委員会, 特別支援教育コーディネーターとの協働, そこから保護者や必要に応じた専門機関との協働へとつながることもある。担任教師が孤立化せず, 学校として支えられていると感じられる中で動いていくことこそが, より良い子ども支援を生み出す。

一方, 特別支援教育コーディネーターの役割過重も課題となる。専任の専門職種として位置づけられるとは限らない現状の中, 特別支援教育コーディネーターが子ども支援・保護者支援を過剰に引き受ける状況を作ることは望ましい

ことではなく、学校全体の対応力・教育力を高めていくことをコーディネートする役割と理解すべきである(東京学芸大学特別支援科学講座編, 2007)。

(4) 本人の自己理解と支援体制

中学生段階になると、通級指導教室利用の生徒数は小学生段階よりも減少する。これは小学校段階での支援による成長と発達段階が上がるにつれ、課題の様相が変容していくことが影響している。たとえば、多動・衝動性の目立つ子どもは小学生段階では離席や教室飛び出しといった目に見える問題状況が多いが、思春期頃には飛び出しなどは収まり、着席しているようになる。しかし思考面での転導性などは続いていることは多く、より見えにくい形で個別の支援ニーズが潜行している可能性はある。また、中学生段階という新たな生活に入るに際し、それまでの状況を一新する形で、通級による指導を受けずに学校生活を送りたいと子どもが考える場合もあるだろう。

本人と保護者の気持ちを尊重しながら、本人の学習と生活がスムーズに進むような環境を整えたい。通級指導を取りやめるにあたっては、何か課題が生じた時に気軽に相談するよう教師やスクールカウンセラーとの関わりを深めておくことが必要であろう。

また、思春期という精神的に葛藤が大きくなる時期であるだけに、適切な自己理解を深め、友だち関係でのトラブルによる自尊感情の傷つき、投げやりなど2次障害を引き起こす事のないよう、教師・スクールカウンセラーによる日常的相談体制をとっていきたい。

【文献】

- 阿部利彦 (2014) 通常学級のユニバーサルデザイン：プランZero, 東洋館出版社
- バークレー ,R.A. (2000) バークレー先生のADHDのすべて 海輪由香子訳・山田寛監修 VOICE
- 石橋由紀子 (2008) 個別の支援計画と個別の指導計画 湯浅恭正編 よくわかる特別支援教育 ミネルヴァ書房 pp.166-169
- 川合紀宗・若松昭彦・牟田口辰巳編著 (2016) 特別支援教育総論 北大路書房
- 浜田寿美男 (2005) 障害とは何か：診断・治療・支援・受容 麻生武・浜田寿美男編 よくわかる臨床発達心理学 ミネルヴァ書房 pp.70-71
- 文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)
- 文部科学省 (2006) ICFについて
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06091306/002.htm
- 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298167.htm
- 文部科学省 (2007) 「特別支援教室 (仮称)」の構想について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1396572.htm
- 文部科学省 (2012) 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) 概要
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
- 小方明子 (2008) サラマンカ声明とインクルージョン 湯浅恭正編 よくわかる特別支援教

育 ミネルヴァ書房 pp.6-7

小川英彦 (2008) 交流教育と障害理解教育 湯
浅恭正編 よくわかる特別支援教育 ミネル
ヴァ書房 pp.46-47

東京学芸大学特別支援科学講座編 (2007) 「イ
ンクルージョン時代の障害理解と障害発達支
援」日本文化科学社

東京都教育委員会 (2015) リーフレット「保護
者の皆様へ 小学校の「情緒障害等通級指導
学級」が「特別支援教室」に変わります」

柘植雅義編著 (2014) ユニバーサルデザイン
の視点を活かした指導と学級づくり
金子書房