

通常学級における特別支援教育
ーインクルージョン教育の考えをもとにー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
136034 尾崎 夢

通常学級における特別支援教育 ーインクルージョン教育の考えをもとにー

尾崎夢

生徒指導力高度化コース

要約

インクルージョン教育とは特別支援の考えの中でどのような子どもも同じように受け入れて教育するという理念のもとに子どもを「包括」する教育を目指している。通常学級の特別支援では発達上のある生徒がクラスの中での居場所を確立するためには周りのクラスメイトやその保護者、地域・社会の理解と支援が必要である。そのためには本人の保護者の理解があることが前提であり、教師は本人、保護者の意見や要望を聞き入れながら理解と支援を広げていくことが重要である。地域・社会からの理解と支援も必要であるが、障がいのある人への偏見が完全になくなっていない社会を一教師が変えるのは不可能である。しかし、目の前にいる生徒一人一人の認識を教師の声掛けの積み重ねにより変えていけるのではないだろうか。

キーワード

インクルージョン 居場所づくり 理解・支援 声掛けの積み重ね

1. はじめに

専門実習や支援員において、課題のある生徒に対しどのような支援が必要なのか分からず、自身の知識不足を痛感した。また、課題のある生徒にはそれぞれ個性があり、個々の教育ニーズに合わせた支援が重要であることも分かった。この論文ではLD、ADHD、高機能自閉症など通常学級内における支援の必要な生徒についてどのような支援が必要なのかを考えていきたいと思い、このテーマを設定した。

2. 問題・目的

2.1 インテグレーションとインクルージョン

Integration（インテグレーション）とは和訳すると「統合」であり、Integration education（インテグレーション教育）は一般的に統合教育と訳される。

それに対し Inclusion(インクルージョン)には明確な和訳がないが、Inclusion education (インクルージョン教育) は包括教育と訳されることが多い。

ミットラー (2002) によるとそもそも「統合(integration)」という考え方は、社会的に隔離・排除されてきた障がい者を社会の中に統合し、定型発達者と障がい者が共に生活しうる環境を作り出そうというものである。統合教育とは「障がい児が定型発達児と共に学ぶ教育」を表すことになるが、その中身は、通常教育と障がい児向けの特殊教育が最初から二分された上で、両者を可能な限り近づけたり、統合したりしようとするものであり、つまり統合教育は二元論に立つものであり、前提としてすでに差別が生じているとして、問題視する声があった。

また、障がい児を定型発達児にできる限り近づけ、統合するということはつまり、「みんな同じであることがよい」といった等質性が重視されているという特徴もある。対して、新たな理念である「インクルージョン」は、まず第一に多様性を重んじる考え方として生まれた。つまりその教育は、「みんな違ってみんないい」というように、個々人が持つ多様な価値観を認めようとするものである。この「インクルージョン」を理念として据えたインクルージョン教育は、ある子どもが障がい児であろうが定型発達児であろうがその子がここに存在し、共に生きる仲間としてこの子を受け入れるというところから出発する。全ての子どもにそれぞれ違いがあり、障がいのある子どももいて当たり前だということが前提とされる。インクルージョン教育は基本的には一元論の立場をとり、通常教育と障がい児教育を統一された一つの流れの中に位置づけそのシステムを組み立てようとする教育である。

「インテグレーション」が「統合(教育)」とほぼ同義と捉えられるのに対して、「インクルージョン」には、前述したようにこの理念を明確に表す日本語訳がないとされている。「包括」「包摂」「一体化」「共生」などこれまでに様々な訳が試みられ、そのため文献によってはインクルージョン教育のことを「包括教育」「共生教育」という名称で言及しているものもあるが、大抵の場合は「インクルージョン教育」という表現が用いられている。本論文ではあえてインテグレーションとインクルージョンの差別化を図り、「統合」ではなく「包括」「共生」の意味を強調するため、インクルージョン教育という単語を使っていく。

また、近年では「障害」のことを「害」という言葉のニュアンスを避けるため「障がい」と記載し、「健常児」を「定型発達児」と表す流れがある。本論文もそれに従い、「障がい」、「定型発達児」という表現を用いることとする。

近年インクルージョン教育の「全ての子どもを通常学校に」という理念に対して議論が沸き起こっている。肢体不自由の子や病弱の子どもも通常学級の中にベッドを入れて一緒に授業を

受けさせるのか、という議論である。インクルージョン教育とは、発達障がいだけでなく、肢体不自由や病弱である子どもも普通の子どもと同じように地域で育てていくという考え方である。そして障がいをその子の個性や特性ととらえている。もちろん今の教育体制のままでそのような子を通常学級に入れることは困難であるが、それを理想とし、近づくためにはどうしたらよいのかという考えである。障がいの有無にかかわらず、地域の子どもは地域で育てるといったことを理想とする概念であると三好（2009）は述べている。

今回の論文は自身の経験した事例の中でインクルージョン教育の「包括」の理念をもとにこの子たちの学校での居場所を作るための教師のかかわりについて考えていきたい。

2.2 インクルージョン教育の現状と課題

インクルージョン教育が推進されている中、実際の学校現場の実情はどうなっているのだろうか。また、実際の教育現場でインクルージョンの考えは機能しているのだろうか。上野・中村（2011）によると以下のような報告があった。

表1：通常学級教員のインクルージョン教育に対する意識の現状と課題

通常学級教員の意識の現状	取り組むべき課題
支援の必要な生徒への指導・支援に困惑している	対応可能な方法論の構築
理想ではあるが現状では困難である	保護者との協力連携
インクルージョンに消極的な教師もいる	インクルージョン教育に対する認識・理解の促進
校内整備は進んでいるが内容面では不十分である	人的・物的環境の整備

通常学級教員はインクルージョン教育に対して消極的な意見を持っていることが分かる。前述したように、確かに今の教育体制ではインクルージョン教育は不可能である。しかし、どのような子であっても分け隔てなく接するという根幹は理想であるという声もある。もちろん今の教育体制で肢体不自由や病弱の子どもを通常学級に入れることは不可能であるし、そのために必要な人材や環境がそろっていないことがこの結果につながっていると考えられる。

2.3 研究目的

インクルージョン教育の理念である肢体不自由や病弱の子どもを通常学級に入れるための

方策も必要である。しかし、その前に通常学級に在籍はしていても発達上の課題があり、学級内に居場所のない生徒についても考えていくべきではないかと考えた。発達上の課題のある生徒が通常学級内で居場所をつくるために必要なことは何なのか、そのために教師にできることは何かを考察することが本論文の研究目的である。

3. 研究方法

事例検討と文献研究から進める。取り上げた事例に対する考察をし、その後どのように教育活動を展開していくかを文献から検討し、特別支援教育に必要な基盤について考察する。筆者が以下に取り上げる事例の考察については主に中山（2009）を参考とし、検討する。

4. 事例検討

自身の経験した事例の中から、発達上の課題が原因でクラスに居場所のない子どもを紹介する。そして、その子への教育支援としてどのようなことが必要なのかを文献から読み解き、その生徒をインクルージョン教育の「包括」という考えのもとに、クラスの中に居場所をいかに作るかを考察していきたい。

4.1.1 事例①

中学3年生の男子である。読み書きに特に困難を覚えており、授業を受ける中でも支援の必要な生徒であった。話したり書く速度はゆっくりだが、じっくりと目の前のことをこなそうとするまじめな子であった。

この生徒のことをAとする。Aは作業が遅く、話すのもゆっくりであるため、コミュニケーションが他の生徒とうまく取れていなかった。また話す、読む、書くことに課題のある彼に対し、周りの生徒は通常学級にいたので普通の生徒と同レベルのものを求めていることが分かった。そのためみんなと同じようにできないAにいら立ちを感じ、それが彼に対する態度として現れ、Aは次第にクラスメイトから疎外されるようになった。筆者の行動としては、班活動の際はできるだけAでもできる役割を与え、授業内の簡単な質問はAを当てて授業の中にAを取り込むことを考えた。クラスの他の生徒にも誰かが困っているときには助けるようにしようという声かけを行った。「人は人、自分」という考えのもと、自分の役割が終われば他の人のものを手伝う必要はないという考え方の生徒が多かった。それに対し筆者は班という組織の一員として自分は機能していることを自覚し、自分の都合よりも班全体のことを考えて行動

するように指導した。Aの班だけでなく、クラス全体として周りのことを手伝える雰囲気づくりに努めた。筆者が幾度か指導していくうちに、授業の活動内ではできる人ができない人を助ける雰囲気が少しずつ確立していった。

4.1.2 事例①の考察

以下にまず中山（2009）のいじめにあっている生徒への考察と対処法をまとめ、その後、自身の見解をまとめていく。

中山は発達障がいのひとつの要因となり疎外されたり、いじめにあっている場合教師のできる関わりとしてはまず本人との適切なかかわりを生徒に教えることが必要であると述べている。例えば本人の苦手なことを周囲が理解し、配慮できるようなクラスづくりを行うことが必要である。また、本人の意思を尊重し、その子が疎外されていることに対してどのように考えているのかを聞くことも重要である。

本人が疎外されていると感じていない、もしくはそのことにあまり気にしていないようであれば無理やりそれを変えようとする必要はないかもしれないが、事実確認をきちんとすることが必要になる。このような生徒は自分の置かれている状況や自分の気持ちを上手く表現できないこともある。周囲から見ると明らかにいじめであっても本人はかまってもらえたと思っているだけのこともある。また、嫌なことをされていてもそれをどう伝えていいのかわからず、結果として学校への行き渋りなどが現れることもある。本人が気持ちを上手く表現するための工夫や、周囲が状況を把握するための方策が必要である。具体的には何かあった時の相談相手を決めておく、定期的に個別面談を行い、状況を把握する、本人だけでなく周囲のクラスメイトにも聞き取りも行う、などである。本人以外のクラスメイトに聞き取りを行う場合、留意しなければいけないのは誰に話を聞くかということである。クラスメイトの中でも本人を疎外したり、いじめている生徒ではなく、できれば本人に対して好意を持っている生徒に行うことが望ましい。その方が客観的な情報が得やすいからである。

人との関係がうまく築けず、周囲に気を配って行動を調節するということが苦手だと、周囲から浮いてしまい、いじめのターゲットになりやすくなる。たとえ診断がついていなくても、他の子と違っている部分が目立ってしまう。しかし、そのような場面で「しかたがないから大目に見てやって」という漠然と擁護する言い方は、他の生徒から特別扱い、えこひいきととらえられる危険性がある。本人のことをクラスメイトに話をする場合は事前に本人・保護者や主治医とも確認のうえ、発達障がいの観点から丁寧に説明する必要がある。

中山の考察をもとに、自身の見解を述べていく。Aは自分が疎外やいじめの対象になっているとはあまり感じておらず、物事に対して深く考え込まない傾向があった。しかし、一人でいるときが多いため、孤独を感じている場面もあった。また、A自身自分が周りと同じようにできないことに関して自責の念を感じているようだった。推測にはなるが、自分は周りの子と同じようにできないため、疎外されても仕方がないと考えていたのかもしれない。

まずはクラス全体でいじめを許さない姿勢が必要なのではないだろうか。そして、クラスメイトが困っているときはみんなで手伝うという雰囲気づくりが重要である。ここで注意しておかなければならないのは中山が前述していたように、「仕方がないから」と言ってAをかばうという姿勢では根本的解決策にはならないということである。また、クラスメイトが仕方がないからAを手伝う、という思いを持たないようにすることが重要である。自分のクラスメイトのことを正しく理解し、その子の特性を分かった上で手伝うことが妥当であるという考えを持たせるべきである。理想はいわゆる自然な流れでクラス全体がAを支えることができる状態であるとする。そのために必要なのは教師の日々の声掛けではないかと考えた。「できた人は周りに教えてあげよう」などの全体指導はもちろん、個人的に「〇〇さんに教えてあげて」などの声掛けを行うことが必要であるとする。もちろんAに教えることだけを周りの生徒に促してもAへのえこひいきと捉えられるため、クラス全体で行っていき、お互い助け合いながら学ぶことのできるクラスづくりを行うべきだと感じた。

4.2.1 事例②

中学1年生の女子Bは日ごろから明るく授業でもよく発言する生徒である。彼女はADHDの診断を受けていた。

筆者がBとかかわった中で、Bがイライラして他の生徒に手をあげてしまう場面を何度か目撃した。クラスメイトからはすぐに人に手を出す生徒として敬遠されていた。

Bにどうしてイライラすると手が出てしまうのか聞いてみると、イライラしてもそれを言葉で表すことができず、自分の感情を抑えられなくなり、近くにいる人に手をあげてしまうのだということを話した。Bも抑えられないイライラによって他者に手をあげてしまうことに彼女なりに悩んでいたようである。

クラスメイトからは「あいつはすぐに手が出るから近づかないほうがいい」と言われていたため、筆者はBが何も理由なく人に手を挙げる生徒ではないことを理解してもらうため、何かが起こるたびに経緯を周りの生徒に説明していた。

4.2.2 事例②の考察

こちら事例①と同じようにまず中山（2009）のADHDの生徒とのかかわりに関する考察と対処法を述べ、その後自身の見解をまとめていく。

中山はADHDの生徒とのかかわりとしてやってはいけないことは本人の言動に対して感情的に叱る、注意や指摘を繰り返すということであると述べている。発達障がいの子どもに対して感情的に叱ることは効果がなく、むしろ余計に本人を興奮させ、怒らせてしまう結果につながる。本人には本人なりの落ち着けない原因やいらつく原因があるのである。また、ことあるごとに注意や問題点を指摘することでフラストレーションが蓄積し、周囲に対しますます拒否的な態度を作ってしまう恐れがある。このような生徒は小学校時代から何かと注意を受けていることが多く、ただでさえ自分に自信のない状態である。本人の立場に立つと言葉でうまく伝えられず、癇癪を起こしていることも考えられる。その場の対応としては乱暴な行動をしよう前に静かな場所にいくなど、本人が落ち着けるようにすることが挙げられる。ベランダや保健室など、エスケープする場所を事前に決めておくことも有効である。

中山の考察を参考にし、以下に自身の見解を述べていく。筆者のかかわりとしては、イライラしても人に手をあげることは絶対にいけないことだということを話し、イライラがどうしても収まりきらなくなったときは筆者のところに来なさい、という指導をした。「人に手をあげてはいけない」ということを何度も粘り強く指導し、どうしても収まらないときは筆者と体を動かすなど、他のことをして気を紛らわせるようにした。イライラした時は何か他のことを考えたり、運動をしてたまったストレスを発散させることで人に手をあげずに済むし、会うとイライラしてしまう相手とはできるだけ顔を合わさないようにすればいい、ということを指導した。少しずつ改善の兆しは見えてはいたが、それでもクラスメイトにて手をあげるということが抑えられないことがあり、クラスメイトからは怖がられていた。

Bは自分の行っていることがいけないことであるという認識がきちんとあり、自身の感情を抑えられないことに対してイライラしていた。そして感情を抑えきれないとき、またはイライラした時はほかのことを考えるなど、筆者の言ったことを実践しようと努力する子であった。筆者はBがイライラしているときは目を離さないようにし、時には話しかけ、別の活動を促すなどの指導を行ってきた。また、授業中は多動であり、教室を出て行ってしまうこともあったため、Bを追いかけて話を聞き、教室に戻るように促すことも多かった。このような行動を起こすBは周りの生徒から敬遠されていたことは前述したとおりである。このような生徒の居場所をいかにつくるかということであるが、まずは周りの生徒の理解も必要になると考えた。こ

のようなことに対して困難がある生徒なのだという事を周りが分かれば生徒に対する見方も変わってくるのではないかと考えた。教師として強調すべきは事例①と同じ様にクラスの誰かが困っているときはそれが誰であっても助けるというスタンスなのではないだろうか。人それぞれ得意不得意はあるため、自分の得意なことを周りにも広げ、教え合うことができるクラスづくりをすることが教師には求められるのではないかと考えた。

5. 考察

紹介した2つの事例に共通するのはどちらにも障がいにより二次障がいが起こっているということである。Aは話す、聞く、書くことに困難を感じているため、周囲とのコミュニケーションがうまくいかず、クラスメイトから疎外されている。BはADHDであり、感情のコントロールがうまくできないため、周りに手をあげてしまい、周囲から敬遠されてしまっている。ABともに自身の障がいだけでなく、障がいによる二次障がいにも悩んでいることが分かった。そして、どちらの場合も周りの生徒の理解と支援が必要である。そのためにまず必要なのは本人と本人の保護者の理解である。いくら教師が他の生徒に説明したくても本人や保護者が拒否するとそれは不可能である。まずは本人、保護者とじっくり話し合い、今の状況をどう考え、これからどうしていきたいかを論議し、本人のためには何が一番いいのかを考えることが不可欠である。

障がいのある子の保護者に対しての支援も重要である。大熊（1995）は保護者の子どもへの影響力は教師の数十倍あり、その子の昔からのあらゆる生活の場面での育児があるからこそ、現在の子どもは成り立っていると述べている。そして、中学生の成長過程でも大きな影響力を発揮するし、このことは保護者への援助と協力が欠かすことのできないものであることを意味している、とも言っている。

子どもの生い立ちから現在まで、子どもについてこの世の誰よりもよく知っているのが保護者である。このことは子どものことをよく理解する必要に迫られている教師にとって、最大の情報提供者が保護者であることを指している。保護者からの情報が得られないことには子どもの真の理解は不可能である。そのため、保護者の協力を得ることは絶対に必要であるといえる。そのために教師ができることは、まずは保護者の話をよく聞くことであると筆者は考える。そして子どもの障がいへの考え方を確かめなければならない。子どもの障がいや問題に気付いた時から現在まで、その障がいについて保護者としてどのように考え、どのように受け止めたかを確かめる必要がある。また、今後の子どもの障がいに応じた教育を受けることへの気持ちに

についても確かめなければならない。そして定期的にコンタクトを取ることが必要であると考えられる。これは保護者の不安な気持ちをくみ取り軽減する助けになると思われる。そして、子どもの障がいに応じた教育活動を行いたいというこちらの要望を保護者側に伝え、理解を得ることが必要である。

本人や本人の保護者の理解を得ることができれば次に行うのはクラスメイトへの声掛けである。月森（2006）によるとこれは障がいのある子どもがその場にいない時に話すのが良い、と述べている。その生徒も同席していると、その生徒は自身自分の話をされていることに対して、全体に話さなければいけないほど自分のことは大事なのか、など様々なことを考えてしまい、かえってその子の自尊感情を低下させ、適切な支援を行いにくくなってしまう恐れがあるからである。

クラスメイトには「人それぞれ個性があり、誰にでも得意なこと、不得意なことがある」ということを伝え、うえで得意な人が不得意な人の作業を手伝ったり、教え合ったりできるようなクラスにしたい、ということ伝える。例えば「〇〇は数学が得意だから△△によく教えているよね。このような輪がクラス全体に広がっていったらいいと思っている」ということを伝えたい。そしてそれを基盤とした生徒指導をクラス全体に行っていく必要がある。例えば授業中にある問題を生徒に解かせ、分かった人には挙手をしてもらう場合、挙手をした数人に向かって、「じゃあ周りの人に教えてあげよう」と指示する。そして、問題集などを解いているときも分かる人が周りに教えるようにしましょう、ということなど学びをクラス全体で共有する機会を教師が意図的に作る出すことも必要であると考えられる。教師の日々の声掛けの積み重ねが障がいのある生徒の居場所をつくるきっかけの一つになるのではないかと思う。そしてクラスメイトの保護者の理解も得る必要がある。このときも誰かを特別扱いするということではなく、どの生徒でも困っていれば手をさし延ばすということを強調することが必要である。

地域社会の理解・支援も重要である。三好（2009）はインクルージョン教育の根幹をなしているのは地域で子どもを育てるということであると述べている。そのためには地域の方々の理解は必要不可欠である。地域の方からの理解があれば、通学中にその子が困っていた場合は助けることができ、もし間違ったことをしたときにもその子に合った叱り方ができる。教師からの働きかけが何もなくても理解してくれていればする必要はない。しかし、障がいのある子は社会的にはまだまだ受け入れられていない存在であることも確かである。実際特別支援学校を新しく建設する際には周りの住民の同意が求められるが、自分の家の近くにそのような学校を作って、変な子が家の周りをうろうろすることなど考えられない、といった人もいるし、自分

の子どもに何かされたらと思うと心配なので作ってほしくないという人もいる。また、障がい児教育や、みんなで支え合う教育については賛成であるが、自分の家の近くに作るのはやめてほしい、という声もある。いわゆる総論賛成各論反対である。これは葬儀場などでもそうである。葬儀場は必要であるから作ることはいいと思うが、自分の家の近くには作らないでほしいといった意見である。理由はなぜかと聞くと、不吉だから、周りの地価が下がってしまうからということが挙げられる。これは日本の昔ながらの考えによるものであるが、地域一つ一つには根強く残っているものである。障がいのある子どもへの支援はこのような社会情勢の変貌なくしては困難であると感じた。社会全体が分け隔てなく子どもを見守ることができてこそ、支援が成り立つのではないと思う。通学路周辺に住む地域の方々の理解・支援を得るために教師ができることは、保護者とともに地域の方に説明する機会を設けることではないかと考えている。その子のことを何も知らない、そして支援の方法が分からないから地域の方も障がいのある子の支援を行うことができないのであり、その子への適切な理解と支援方法の説明があれば地域の方もその子の特性を理解した上での支援することができるのではないかと考えた。

周りの理解・支援を得るためには、教師が本人や保護者の要望をくみ取りながら、支援の輪をクラス、学校全体、社会へとつなげていくことが重要であると考えられる。このときに教師は本人・保護者と三位一体となって取り組みを行うことが求められる。教師が常に保護者と本人の意思を聞き、それを学校で反映させていくことが必要であると考えられるからである。自身の考える理解・支援の広がりの様子を下の図に表している。

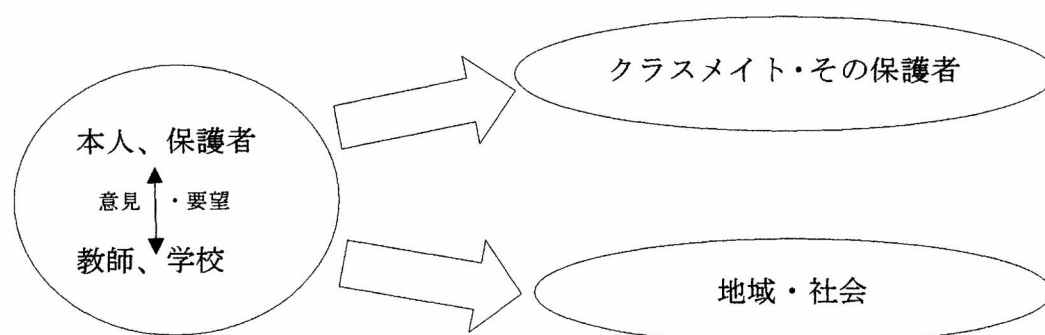


図1：教師と障がいのある子、その保護者がクラスメイト、その保護者、地域・社会に理解を広げていく

6. まとめ

事例検討と文献購読を基に、障がいがあるために通常学級内での居場所のない子どもたちの居場所をいかに作り出すかということを考察してきた。そして、障がいのある子どもに対する支援を行うためには周りからの支援が必要であることが分かった。教師の日々の声掛けの積み重ねによりお互いに学び、助け合うことのできるクラス作りが支援を広げることにつながるのではないだろうか。地域・社会の理解・支援も必要である。地域に対してはその子に対する正しい理解と適切な支援を行うための説明をする機会を設けることでその子に対する偏見は軽減されるのではないかと考えている。しかし、社会的には障がいのある子への偏見はまだまだ多く、支援が難しいことも多い。昔に比べ、少しずつ進歩は見られるが偏見が完全になくなったとは言いきれない今の社会で、その情勢を変えるほどの力は一教師にはない。私たちにできることは本当に限られている。しかし、社会全体を変えることはできずとも、目の前にいる生徒の意識は教師次第で変えていくことができるのではないかと考えた。そして、その子たちが社会に大きく羽ばたくことで、社会に少しずつ変化をもたらすことができるかもしれない。その一矢を報いるためにこれから教師として奮闘していきたいと考えている。

主参考文献

- ・荒木紀幸編（2008）『教育心理学の最先端：自尊感情の育成と学校生活の充実』あいり出版
- ・安藤房治（2001）『インクルージョンに関する研究動向、特殊教育学研究』
- ・一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編（2012）『特別支援教育の理論と実践Ⅰ－概論・アセスメント』金剛出版
- ・一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編（2012）『特別支援教育の理念と実践Ⅱ－指導』金剛出版
- ・上野光作、中村勝二共著（2011）「インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について」『順天堂スポーツ健康学研究 第3巻、第2号』、pp112 - 117
- ・大熊喜代松（1995）『障がいがある子の母親支援の方法』学習研究社
- ・キャロル・グレイ著、服巻智子訳（2008）『発達障がいといじめ』クリエイツかもがわ
- ・全国情緒障がい教育研究会（2003）『通常学級におけるADHDの指導』日本文化科学社

- ・ 田中康雄監修（2014）『イラスト図解発達障害の子どもの心と行動がわかる本』西東社
- ・ 月森久江編（2006）『教室でできる特別支援教育のアイデア中学校編』図書文化社
- ・ 中山清司編（2009）『こんなとき、どうする？発達障がいがある子への支援』ミネルヴァ書房
- ・ 日本教職員連合障がい児教育部編（2007）『特別支援教育からインクルーシブ教育へ』アドバンテージサー社
- ・ ピーター・ミットラー著、山口薫訳（2002）『インクルージョン教育への道』東京大学出版会
- ・ 廣瀬由美子、佐藤克敏編著（2006）『通常の学級担任が作る個別の指導計画』東洋館出版社
- ・ 廣瀬由美子（2007）『通常学級担任がみつける資源・つくるネットワーク：個別の指導計画や学級経営に活かすために』東洋館出版社
- ・ ペーデル・ハウグ編、二文字理明監訳、『インクルージョン教育の時代』2004 年
- ・ 宮崎隆太郎（1984）『「障害児」とつきあう感性』ルガール社
- ・ 三好正彦（2009）『特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探求—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性、人間・環境学、第 18 巻』京都大学大学院人間・環境学研究科
- ・ 森孝一（2001）『LD・ADHD特別支援マニュアル：通常クラスでの配慮と指導』明治出版