

通常学級における「特別支援教育」

ー集団の中で自己肯定感を育むためにー

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

136050 冬木 里咲

通常学級における「特別支援教育」 —集団の中で自己肯定感を育むために—

冬木 里咲

生徒指導力高度化コース

要約

学校現場では特別支援教育の視点が意識され、その中で特別な支援を必要とする児童生徒をはじめとする全ての児童生徒の自己肯定感を育むことが必要である。しかし、学校でうまく学級集団に馴染むことができず、学級に「居づらさ」や「居心地」の悪さを感じている児童生徒もいる。学級集団内での地位づけがあり、「抱えた子」が下位層になりやすい現状がある。

また、特別な支援が必要な児童生徒は自己肯定感が低い傾向にある。周りと比較してできるということではなく、自分ができることを周りに認められ自分自身を認めることができる「自己肯定感」が育まれることが学級の居心地の良さへとつながる。学級という形式だけではなく、一人ひとりが認められる学級づくりが必要である。特別な支援が必要な児童生徒をはじめとする全ての児童生徒にとって居心地が良いと感じられる学級集団の中で「特別でない特別支援教育」が必要であることを考察した。

キーワード

「居づらさ」 居心地 特別支援教育 学級集団 「スクールカースト」 自己肯定感

第一章 はじめに

第一節 研究の背景

教職専門実習やボランティアを通して感じたこととして、学校現場において特別支援教育の視点を日々の中で意識し、取り入れ、授業や関わりの中で実践していくことは難しいと思われる。一方で、それを意識し授業や関わりを行っていきたいといった思いを持っている多くの教員に出会ってきた。筆者自身も、実際に実習先で授業や授業補助、広い意味での生徒指導等の生徒との関わりの中で、特別な支援を必要とする生徒をはじめとする多くの生徒の自己肯定感の低さを感じる場面があった。

このような経験もあり、教員という立場として個々の生徒との関わりの中で自己肯定感を育むためにはどのような関わり方や取組が望ましいのかを考えることが、筆者の大きな課題となった。自己肯定感について筆者が教員と生徒個人という点と点のつながりでしか考えることができていない段階では、生徒からの良い反応は特になく、教員と生徒たちが学級という集団の中で線となって育んでいく必要があるのではないかと考えるようになった。特別な支援が必要な児童生徒を対象とした個別の指導計画や教育支援計画のように、一人ひとりのための教育と、学級等の集団の中でしか育まれないような教育の両面の視点を持つことが大切だと、筆者は生徒たちから気付かされた。

しかし、特別支援教育の視点から集団として児童生徒の自己肯定感を育むような取組みに関する先行研究はまだまだ少なく、このような課題を持っている学校は多いのではないかと考えられる。このようなことから、個に応じた教育や支援等、特別支援教育の視点から自己肯定感を育む集団としての在り方を追求したいと思い本論文の研究テーマを設定した。

第二節 研究の目的

近年、特別支援教育について、大学での講義や初任者研修をはじめとする多くの研修会などでも教員志望者や教員は学ぶようになった。今の学校教育において特別支援教育からの視点無くして、学級経営や授業、生徒指導などを考えることは困難になっている。しかし、このような現状にも関わらず、学校現場で教員たちはまだまだ特別支援教育について戸惑いを感じる事がすくなくないようである。

現在では、教員も特別支援教育の視点から児童生徒を支援、指導するといった意識や取組みが学級や学年、学校全体としておこなわれている。しかし、それでも学校や教室では「居づらさ」を感じている児童生徒が存在することを考えていかなければならない。困りを抱える児童生徒たちは、本来は自分自身のホームである学級に居場所や温かさを感じることが難しいとされる。そうした児童生徒も含めた学級集団の中で、どのように自己肯定感を育んでいくことが望ましいのか考察した。

第二章 筆者が考える「特別支援教育」

文部科学省が示す特別支援教育とは、障害のある幼児児童の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握

し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである（文部科学省 2007）。また、「特殊教育」から「特別支援教育」へと制度化されたことにより、LD（学習障害）や ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症スペクトラム等の多様な発達障害等の対象となる範囲が広くなり、児童生徒に対しては個別の指導計画や長期的な視点から個別の教育支援計画が作成されるようになった。

しかし、特別な支援が必要な児童生徒への個別的な関わりや支援だけでは解決できないような課題や育めないと考えられる力もある。一般的に言われる特別支援教育とは上で述べたようなものであるが、筆者は、特別な支援が必要な児童生徒に留まることなく全ての児童生徒が自分自身の困りも含めて認め合えるような指導及び支援を行うものを、「特別支援教育」として考える。学級をはじめとする集団の中でこそ育まれるような部分を子どもたちは伸ばし育んでいくことが必要である。そのひとつに現在の子どもたちに不足している部分のひとつである「自己肯定感」を取り上げた。また、特別な支援を必要とする児童生徒にとって分かりやすい授業や指導などは、どの児童生徒にとっても分かりやすい授業や指導になることは言うまでもない。

このような特別支援教育を大切にする風潮ではあるが、学校ではうまく学級集団に馴染むことができない児童生徒がいることは誰しもが実感しているのではないだろうか。なにも特別な支援を必要とする児童生徒だけが学級集団の中でうまく馴染めずにいるわけではない。学級に「居づらさ」や「居心地」の悪さを感じているのはどの児童生徒にもあり得ることだ。

学校や学級に「居づらさ」を感じ、自分自身の居場所の無さを感じている児童生徒が学級の中に居ないことを筆者自身の学級経営の目標にしたい。

しかし、どの学校や学級においても周りとは馴染めない児童生徒がいる理由として、たとえば学習面に著しく遅れが見られることによって周りから疎ましがられたり教員や周りの児童生徒とのコミュニケーションがうまくとれなかったり様々なケースが考えられる。それでは、どのようなタイプの児童生徒が特に自分の居場所のなさや居心地の悪さを感じているのだろうか。二つのケースを取り上げたい。

ケース 1）集中できない

授業中に席を離れて立ち歩く。手遊びをしていたり教師の話を聞いていなかったり、聞いていても一回で理解できない。すぐほかのことに気をとられる。やるべきことはわかっ

ているのに忘れてしまう。一見、教師の話を聞いているようだがボーっとしている。

集中できない子どもに共通していることとして、思考や活動が途切れ、それが記憶や課題遂行、および社会性の習得にも影響を及ぼすことが挙げられる。ボーっとしているタイプの子どもは、派手に動き回らず集団を乱すこともないために、担任が問題点に気づくのが遅れる場合がある。

ケース2) 一斉指導では理解できない

成績はそれほど悪くないが教師が名指しで指示をしなければ自分のことだとわからないことが多い。また、教師がみんなに向かって話をしていることは、自分には関係がないと思っている。そこで、ときには名指しをしたり肩に手を置いたりし「君にも話しているんだよ」という教師からのサインが必要になる。場合によっては、席を教壇の近くにしたり、ときどき教師が視線を合わせて話したりすることも必要である。

一斉指導では理解できない児童生徒の場合、授業の準備や忘れ物が目立つというようにことが考えられた。一見すると教師の話を聞いておらず集団行動ができないかのように捉えられるが、このような児童生徒の場合は一斉指導で出された指示に関しては本人自身も関わることだと受け止められていない場合が多い。このような場合に、教師の指示の出し方に工夫が必要になってくる。

児童生徒が教室を「息苦しい」と感じる原因は様々な視点から考えることができるが、ここでは学級集団の中での人間関係に注目して集団内での地位に着目したい。

第三章 集団内の地位と困りを抱えた子ども

最近では、この集団内での地位を一部ではいわゆる「教室内（スクール）カースト」と呼ぶようになった（以下、「スクールカースト」とする）。鈴木（2012）は「スクールカースト」が生徒の学校生活に与える影響として、次の2点を指摘している。一つは、「スクールカースト」地位の中で下位に置かれた生徒は、クラスメイトから身分の低い存在、つまり目下の存在だと見なされて、いじめの標的になりやすくなるということである。そしてもう一つは、たとはいじめにあわなかったとしても、自分に自信をなくし、学校生活への適応に大きな影響を及ぼすという点である。

「スクールカースト」の中で鈴木が行ったインタビューの内容の中に、特別な支援が必要な児童の「スクールカースト」地位の低さを示すものがあった。「スクールカースト」地位の低さによって、鈴木が述べているように学校適応感に何らかの影響が出てくるとすれば、これは教室や学級の中での「居心地」や「居場所」の問題につながると考えられた。「居づらさ」が児童生徒にとって学級や教室で感じる息苦しさ生み出しているのではないだろうか。どの学級集団においても、集団にははっきりとは表されてはいない順位やランクが存在していることは、鈴木（2012）が『学校内（スクール）カースト』のなかで示している。これらは発達段階によって性質は少し異なるが、小学校段階と中学校以降の段階に分けて考えられている。

鈴木（2012）は、小学校の時点では同学年の児童のあいだには『スクールカースト』はあまり存在しないという意見も多く聞いたが、しいて言えば、いじめにあっている児童は、『地位』が低かったと述べている。また、いじめではないが学級の中で嫌われているような児童がおり、なんとなくみんなから避けられている児童がいたことも書かれていた。

しかし、中学校以降になると個人の地位に留まるのではなく、生徒が所属するグループ間に「地位の差」が認められる。この地位の差はいじめとイコールではなく、下位層の中に特別な支援が必要な児童生徒が含まれている場合も多い。中学校・高等学校の段階では地位や順位が学級集団の中で、より一般的に見られるようになる。このような順位づけはいつの間にか発生するものではあるが、順位づけが生じることによって、学級の雰囲気や居心地の悪さが学級の中に生まれると考えられた。これは上位グループに所属している場合でも同じであり、いつ自分の地位が転落するのか恐れながら過ごさなければならぬ学級では、生徒一人ひとりにとって居心地の良い学級とは言えないだろう。このようなことから、学級内の「地位」そのものが上位層、下位層に関係無く学級での「居心地」に関係していることが考えられた。

第四章 居心地がよいと感じられるクラスとは

教室に息苦しさを感じるのは、自分を認めてくれる仲間がおらず、居場所がないと感じられる学級ではないだろうか。一言に温かいクラスと言っても様々な学級を思い浮かべることができる。筆者は「温かい」と感じられるクラスとはどの児童生徒にとっても居心地が良いと感じられる学級のことを示している。さらに、居心地の良い学級とは児童生徒一人ひとりが学級という集団の中で自分が認められていると感じられる空間のことであると

考えている。國分（1995）は、いじめや不登校、校内暴力などの学校教育問題を考えると、家庭や地域社会における集団体験の低下に伴う、人間関係能力の低下が背景にあることを指摘している。人間関係を形成し維持する能力を子どもたちに学校や学級集団の中で身に付けさせるためには、集団体験を通した体験学習が不可欠である。個人での体験もちろん必要ではあるが、集団体験を行うことによって「心の教育」がなされていく。むしろ集団体験なくして子どもの成長は見られない。

しかし、学級担任が主に行う朝学活や終学活などの時間だけでは集団体験にはなっていない。河村（2012）は、集団を通した体験学習がもたらす効果は、学級集団で成される授業や活動、級友との関係などすべてを通した集団体験の作用が、児童生徒の心に働きかけるものであると述べている。そして、子どもたち一人一人にとって、学級集団での生活のすべての内容が体験学習となるような集団の状態が必要であり、教師にはそのような状態を構築するための学級経営がもとめられている。

児童生徒一人ひとりにとって「温かい」学級であり居場所のひとつになるための条件として、①他者に温かく受け入れられる集団、②集団の中で何らかの役割を感じることができる集団、③他者からの励ましなどによって自我が支えられ強められる集団の三つを筆者は挙げる。①の他者に温かく受け入れられることによって自分自身でも自分を認められるようになる。②は自分の役割があることによって、学級集団の中で自分の居場所や自己存在感を感じることができる。そして、①から③により学級集団の中で他者との関わりを通して得られた自己存在感を基盤に、自己肯定感が育まれていくと考えられる。一人ひとりが学級集団の中で自分の伸ばすべきところと課題となるところの両面を認められる学級づくりが必要である。学級集団がこの両面を認め合える集団になって、はじめて一人ひとりの自己肯定感を育むための集団づくりができると筆者は考えた。

また困りを抱えている児童生徒は周りと比較した際に、自分の出来なさや不甲斐なさを感じる傾向が強い。このような児童生徒自身が自分を認めることが難しい場合に、学級集団との関わり方や学級担任を中心とする教員を含む学級の在り方が重要になってくる。なぜならば、当該児童生徒の困りを理解した上で学級集団として、一人ひとりの困りを特別なものとして扱うのではなく、どのように補うことができるのか考えていくことが大切だからである。小学校段階では困りを抱えた児童に対してお世話をするような感覚で役割を担う児童がいたりする。しかし、中学校以降の発達段階になってくると、この世話役を担っていた児童がこの役割を継続して行うわけではない。それは発達段階的に見ても当然の

ことであり、個人の児童がこのような役割を行うことが望ましいとは筆者は考えていない。むしろ学級集団の中で困りを抱えている生徒にとっては、他者から認められる自分自身を認めることができるような集団が必要である。困りを抱えている児童生徒にとって、自分自身を支援してくれる児童生徒個人以上に必要なことがある。それは、学級集団の中で自分自身を認め良い部分はより伸ばす。さらに、課題となる部分は否定的になるのではなく共に乗り越えてくれるような集団力の育成が望ましい。

第五章 インタビュー調査と考察

第四章では、実習校である中学校の実践について述べ、考察する。調査の方法としては、学級担任である教員を中心に、自分の学級でおこなっている学級集団として一人ひとりの自己肯定感を育むための取組や実践、学級担任として意識していることについてインタビューを行い自由な形式で話をしてもらった。その中から、ある学級での実践を中心に考察していく。

この学級を担当するA教諭はインタビューの際には次のような取組みや、学級担任として集団のなかでどのように一人ひとりの自己肯定感を育むために行っているのかを語って下さった。

「学級自体が特別支援の対象と考えられる生徒が複数いることから、特別な支援が必要だと考えられる生徒にとって分かりやすい指導や指示は、他の生徒たちにとっても分かりやすいということを意識して学級担任をしている。」という発言がA教諭の第一声であった。このことから、A教諭が学級担任として特別支援教育の視点を大切にしていることが分かる。この学級には、特別支援学級に在籍する生徒もいるがその生徒だけではなく、通常学級に在籍しているものの困り事を抱えていると考えられる生徒も多いことから、特別な支援や困りを抱えていると考えられる生徒にとって、分かりやすい指導や指示などは全ての児童生徒にとって分かりやすいということが特に意識しておこなわれていることがうかがわれる。

また、この学級には相手の話を聞き、自分の考えと比べて意見を述べるのが苦手な、他の生徒とのコミュニケーションがうまくとれない生徒Bがいる。授業の中では一見集中して出された課題に対して考えているように見えていたが、他の教員や実習中の筆者との関わりの中で一斉指導では教員の指示が入っていないことが分かってきた。そのような場合

に筆者は授業の中で気にはなっていたものの、どうすることもできず「さっきの説明、理解できた？」などの声かけを一斉指導の後にすることしかできなかった。

このような経験は筆者だけではなくA教諭をはじめ、学年主任、授業を担当する教員が共有しており、A教諭に対するインタビューの中では「私（A教諭）と生徒Bとの一対一のやり取りの中ではコミュニケーションもとることはできるが、朝学活などの際に連絡すると自分には関係のないことと認識してしまうという課題がある。担任としてどのようなことができるのか試行錯誤していく中で、『誰が/いつ/何をするのか』をしっかりと伝えていくことで徐々にB自身にも伝わるようになってきた。」と話された。学級担任として授業の中だけではなく朝学活や終学活などの一斉指導の中で重要な連絡や持ち物などについて説明するような場面でBには伝わっておらず、後日忘れ物などをすることが頻繁に見られたということであった。当初はどのように指導してよいのかわからず試行錯誤をおこなったことがインタビューのなかで伺えた。上記に示したように「誰が/いつ/何をするのか」を具体的に一斉指導の中でも説明することをA教諭は意識されていた。さらに当該生徒に個人的に確認しながら説明や指導を行っていくことによって少しずつ当初の課題は改善されていったとのことであった。このような取組みを続けていく中で、学級担任自身も学級の生徒たちもそのペースに慣れてきたことがインタビューの中から捉えられた。

一方で当初の学級の様子について学級担任に対するインタビュー中で次のような話を聞くことができた。「当初はこの学級に関しては、生徒たちの中で順位づけ（スクールカースト）が明確となっていた。そのような状態で学級がスタートしたのでこのままではだめだと思った。そのために、徹底して行ったこととしては、『Bができないことをみんなはできるけど、Bは他のみんなよりもできないことが多い。けれどもみんなができない〇〇はできるんだよ。』ということを伝え続けた。これを継続的に行った結果としてお互いを認め合うように今ではなっている。」ということであった。すでに生徒たちのなかで順位が無意識的につけられていた中では一人ひとりの自己肯定感は生まれないのではないかと考えたのもとにこのような取組みが行われていた。集団の中でそれぞれの違いがあって自分にできることとできないことが全員にあることを、担任として生徒に対して伝えたことがお互いを認め合える学級の雰囲気へとつながったと考えられる。

ある学級担任の教員は「一見すると劣っているかのように見られがちな生徒も『あいつは〇〇ができるんだ。すごい。』という相手の素晴らしさに気付くことによって集団の中で個々の自己肯定感が育まれているのではないかと考えている。また、特別な支援を必要と

する生徒を支援するような生徒も中にはいたが、自分自身の立場が危ぶまれることを恐れていた時期もあったのではないかと考えられる。ある意味では、支援する側の生徒の自己肯定感を育むような要素にもできるかもしれない。」と話してくれた。

インタビューから、特別な支援を必要とする児童生徒、困り事を抱えている児童生徒、または支援する側の生徒など、どの生徒にとっても自己肯定感を育む場は学級集団の中にあることが理想であると教員が考えていることが明らかになった。自己肯定感の低い傾向にある特別な支援が必要な生徒にとって、「学級という集団の中で自分のできることを教員やクラスメイトから認められることが自己肯定感を育むことにつながる」ということがインタビューを通して語られた。周りと比較して自分が何かをできるということではなく、自分ができることを周りから認められた上で自分自身を認める、そのような「自己肯定感」が育まれることが、この学級の居心地の良さへとつながったのではないかと考えた。

第六章 総合考察

今回、特別支援教育の視点から、集団の中でどのように一人ひとりの子どもたちの「自己肯定感」を育むのかについて考える中で、学級という形式があるだけでは自己肯定感は育まれないことが示された。筆者ははじめ、自己肯定感を育むためには児童生徒個人ではなく、学級という「集団」の中であれば子どもたちが自分を認められるような条件は整っていると考えていた。ここで言う自己肯定感は集団の中で芽生える自分を認められる気持ちであり他者と比較することによって、自分は優れていることであると自分を肯定する感情ではない。他者との比較によって優位な立場にいる際に生まれるようなものではなく、自分ができるところとできないことの両面において周りから認められ、受け入れられた際に生まれる自分を認められるような感情を育むことが目標である。

今回、インタビューを行う中で子どもたちの自己肯定感を育むためには、お互いの良い部分だけを認め合うのではなく、課題となる部分も含めて認め合える学級集団の形成が重要であることが考えた。これは児童生徒が学級という型にはめられた瞬間から出来上がるものではなく、学級担任による学級経営が大きく関係することが分かった。自己肯定感を育むための学級集団の育成時期も学級担任は考えていかなければならない。これは学級集団の形成レベルに応じて段階ごとに行うべき取組みが異なってくると考えられたからである。目の前の児童生徒が形成する学級という集団の形成段階を加味した上で、どのような取組みが必要であるのかも学級担任をはじめとする教員が考えていく必要があると筆者はさら

に考えた。

学級集団の中で自尊感情を育むことにより相互作用から持ちつ持たれつの関係が徐々に出来上がる。なにも困りを抱える児童生徒だけが支援を受ける側になることを目的とする学級づくりをするわけではない。どの児童生徒にとっても自分自身を認められることから仲間を認めることへつながるような学級の在り方が必要であり、自己肯定感は集団の中で育まれていくことが明確になった。

筆者ははじめ、特別な支援が必要であると考えられる生徒との関わりから、個別指導の在り方を理論と実践の両面から考えていた。困りを抱えている児童生徒にとって、どのような支援が当該児童生徒にとって望ましく学級に居場所を感じることができるのか多くの場面で考えることがあった。困っている児童生徒に対して、教員がどのような支援や関わり方を行うことが自己肯定感を育むことにつながるのかについて、主な視点として教職専門実習を行っていた。困りを抱えている児童生徒をはじめとする一人ひとりと丁寧な関わりを行うことは重要ではある。しかし、個人に対する支援が目先の支援につながることはあったとしても、長期的な支援にならないことを筆者は気づいた。それは教員という立場で児童生徒に関わることができるのは、子どもたちが小学校や中学校段階における義務教育が主であるからだ。このようなことから、教員と児童生徒個人間の関わりは社会に出た際に、通用しなくなってくると筆者は考えている。学校の中でのみ行われる支援ではなく、学級集団を超えても通用するような社会の在り方も考えていかなければならない。その基盤となる義務教育段階において、学級という集団をどのように育んでいくか学級担任としてしっかりと学級集団の育成を行っていききたい。

現在の特別支援教育をめぐるっては、個人の児童生徒に対する支援や指導に関する知見を述べた文献はここ数年で増えてきた。しかし、個に対する視点からのものほど、集団の中でいかにして教師が育てていけばよいのかを示したような研究は、個への支援に関するものに比べて少なかった。このようなことから筆者にとっては特別支援教育に対する捉え方を見直す機会にもなった。支援が必要な児童生徒に対して特別な支援を行うことばかりが望ましいことではなく、「特別でない特別支援教育」を学級経営の中で取り入れていくことが重要である。そして、これらを意識した学級経営を行うことが、集団の中で行われる「特別支援教育」へつながるのではないだろうか。特別支援教育は集団そのものを育てていくことで「特別でない特別支援教育」へとつながっていくのではないかと考えた。

第七章 おわりに

学級集団の中で一人ひとりの自己肯定感を育んでいくことを大切にしていきたい。筆者は中学校の教員になる身として学級経営に留まらず、授業の中においていかに自己肯定感を育んでいくのかが今後の課題である。小学校では学級担任制であるが、中学校になると教科担任制になることから小学校段階と中学校段階での学級経営のあり方は変わってくる。そのような中で、学級集団の中で「特別支援教育」をどのように行っていくのかを学級担任としてのみの学級経営ではなく、教科担任としても両面から考えていくことが必要である。学級担任制ではなく教科担任制であるからこそ可能である「特別支援教育」を行っていきたい。主に学級経営は学級担任が行うが、多くの教員が生徒と関わるということが可能であることを活かして、より集団力を活かした学級経営を行いたい。これによって、生徒たちにとってより居心地のよい学級へつながるのではないだろうか。多くの教員と学級集団の関わりによって一人の教員では補えなかった一人ひとりの自己肯定感の成長につながっていくことが、中学校ならではの教科担任制ではより可能になっていくと考えた。

学校現場で子どもたちと関わった当初、教員（大人）や周りの児童生徒にとって「困った子」といった印象を正直持っていた。それは筆者自身が目の前の「困った子」に対して何も理解しておらず、どのように関わればよいのか全く分かっていなかったことがそのような印象を持った原因であったと今思い返している。しかし、特別支援教育について学ぶにつれ筆者自身が困ったと感じていた生徒から「困り抱えている子」へと見方が変化した。

特別な支援を必要とする児童生徒をはじめとする全ての児童生徒が自分自身の存在意義や良い部分と課題になる部分を、自分自身が認められた上で他者を認められるような学級づくりを行っていきたい。

引用・参考文献

- 1) 磯部潮（2009）『発達障害かもしれない 見た目は普通の、ちょっと変わった子』 光文社
- 2) 河村茂雄（2012）『日本の学級集団と学級経営 集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望』 図書文化社
- 3) 國分康孝, 國分久子（2003）『教室で行う特別支援教育』 図書文化社
- 4) 國康孝分 「現代人に応えるカウンセリング」 『日本化羽扇背リング学会第28回大会発表論文』 牧野出版 30 - 31

- 5) 宮台真司 (2006) 『制服少女たちの選択』 講談社
- 6) 宮尾益知 (2009) 『発達障害をもっと知る本ー「生きにくさ」から「その人らしさ」にー』 教育出版株式会社
- 6) 文部科学省 特別支援教育
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (最終閲覧日 2014/11/5)
- 7) 文部科学省 「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
- 8) 尾木直樹 (2000) 『子どもの危機をどう見るか』 岩波新書
- 9) 鈴木翔 (2013) 『教室内(スクール)カースト』 光文社
- 10) 柘植雅代義 (2013) 『特別新教育 多様なニーズへの挑戦』 中公新書