

小学校知的障害特別支援学級の指導と授業準備の実態調査

河村 優詞

日本大学大学院総合社会情報研究科

Preparation and Teaching in Special Support Classes in Elementary Schools for Intellectual Disabilities

KAWAMURA Masashi

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

The teaching conditions and preparation for teaching in elementary school special support classes for intellectual disabilities were investigated. I conducted a questionnaire survey with teachers of the classes. The items surveyed were (a) time required for teaching preparation and teaching materials, (b) type of teaching (the ratio of group teaching to individual teaching), (c) use of intelligence tests, and (d) free descriptions. The result indicated that time available for teaching preparation was short and limited, and group teaching was preferable to individual teaching, and intelligence testing was used rarely. Therefore, teaching methods that require (1) short preparation times, (2) group teaching, and (3) no intelligence tests are necessary.

1.背景と目的

知的障害特別支援学級(以下、特別支援学級)とは、「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」の児童生徒のために小中学校内に設置される学級である(文部科学省, 2013)。特別支援学級在籍児童には、「個別指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成が求められ(山本, 2011)、個々の児童に応じた教育が推進されている。

しかし、個に応じた指導は十分に徹底されていない可能性もある。日本標準教育研究所(2013)では、多くの小学校教師が授業の準備時間に不足を感じている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た調査は発見できないが、通常学級担任と同様に授業準備にかかる時間が不足し、個に応じた指導の徹底が困難になっている可能性が指摘されている(河村, 2017a)。

さらに、特別支援学級向けの教材・指導方法の開発が十分でない点が指摘されている(河村, 2017b)。教材や指導方法の開発に先立って、教師が授業の準備に費やす時間やどのような授業を行っているのか等の教育現場の実態を把握する必要があるが、これ

までに特別支援学級担任を対象とした実態調査は実施されていない。

各学校の特別支援学級全体としての児童の学年の差や、知能検査に関する担任の意識、知能検査の実施経験などが明らかになっている(特別支援教育総合研究所, 2014)。特別支援学級全体で同一学年の児童のみが在籍しているケースは2割以下であり、複数学年にまたがって同時に指導している実態が想定できる。しかし、学級内を複数のグループに分割して指導する場合の、複数学年への同時指導の実態は明らかになっていない。また、知能検査を活用するとの回答は8割程度であり、検査の実施経験がある担任も4割程度であった。しかし、具体的な実施回数などは明らかになっていない。

そこで、特別支援学級に適した指導方法を研究するための前提として、以下のような教育現場の実態を明らかにする目的で調査を実施した。

- (1)担任が授業準備にかけている時間。
- (2)日常の授業の指導形態。
- (3)使用されている教材。
- (4)日常的に知能検査が活用されているかどうか。

2.方法

2.1 対象 インターネット上で特別支援学級の設置数や住所が公開されている自治体Aの公立小学校のうち、知的障害特別支援学級を設置している学校全327校から100校を無作為抽出し、当該校の特別支援学級担任297名を対象として質問紙調査を実施した。26校74名から回収でき、有効回答数は70名、有効回答率は23.6%であった。

2.2 調査時期 調査時期は2015年7月初旬から7月末までであった。

2.3 調査依頼および回収の方法 調査は郵送によって依頼、実施、回収した。

2.4 調査内容 調査内容は以下の通りであった。

- ・基礎データ: 地区名, 年齢, 性別, 教職経験年数, 特別支援学級経験年数, 学校の学級数, 特別支援学級の在籍児童数, 1日のうちで授業の準備にかけている平均的な時間の記入を求めた。
- ・授業と準備の実態: 主要教科である国語と算数について, 1日の授業準備にかけている平均的な時間, 授業を行う児童の人数, 学年, 週当たりの授業時数, 授業準備時間の内訳, 日常的に使用している教材の記入を求めた。
- ・授業の形態: 国語と算数について一斉指導と個別指導の割合を「ほぼ一斉指導」から「ほぼ個別指導」まで, 5件法で回答するよう求めた。
- ・知能検査の実態: 1年間で, 自身で行っている知能検査の頻度, 実施可能な知能検査の種類, 知能検査を解釈する頻度, 解釈可能な知能検査の種類を求めた。
- ・自由記述: 授業の準備やアセスメントに関して, 任意に自由記述を求めた。

3.結果

3.1 基礎データ 表1に基礎データの回答を示し

た。年齢の平均は39.9歳, 標準偏差は11.5歳であった。教職経験年数は平均13.3年, 標準偏差は11.3年であった。特別支援学級の担任を経験した年数は平均7.9年, 標準偏差は8.0年であった。学校全体の学級数は平均17.8学級, 標準偏差は6.0学級であった。特別支援学級に在籍する児童の人数は平均16.3人, 標準偏差は8.0人であった。1日の内で教材準備にかかる時間は平均103.3分, 標準偏差は57.7分であった。性別は男性26人, 女性44人であった。

3.2 授業と準備の実態

授業と準備の実態を表2に示した。

(1)国語: 授業を行う児童数は平均5.3人, 標準偏差は2.1人であった。児童の学年の差は平均1.8学年で, 標準偏差は1.1学年であった(すなわち, 平均して3学年程度にまたがって授業を行っていることを意味する)。週当たりの授業時数は平均4.7コマで, 標準偏差は1.0コマであった。1日の教材準備の総時間は平均34.1分で, 標準偏差は18.2分であった。教材準備時間の内訳は, 説明文や文学作品などの読み物教材は平均15.6分で, 標準偏差は12.2分であった。仮名・運筆などの教材は平均6.4分で, 標準偏差は7.6分であった。漢字教材は平均5.9分で, 標準偏差は6.2分であった。漢字教材の回答が1分以上であったのは44人であった。低学年の児童や障害の程度の重い児童は仮名のみを指導することも考えられるため, 仮名教材の準備時間が1分以上で, 且つ漢字教材の準備時間が0分であるものを除いた回答のみで, 漢字教材の平均準備時間を算出した。その場合, 漢字教材の平均は7.6分で, 標準偏差は6.1分であった。ことわざや絵カードなどの語彙教材は平均6.4分で, 標準偏差は9.5分であった。その他は平均0.7分で, 標準偏差は3.1分であった(図1)。

表1 基礎データ

	平均	SD		平均	SD
年齢(歳)	39.9	11.5	学校全体の学級数(学級)	17.8	6.0
教職経験年数(年)	13.3	11.3	特別支援児童数(人)	16.3	8.0
特別支援経験(年)	7.9	8.0	教材総時間(分)	103.3	57.7

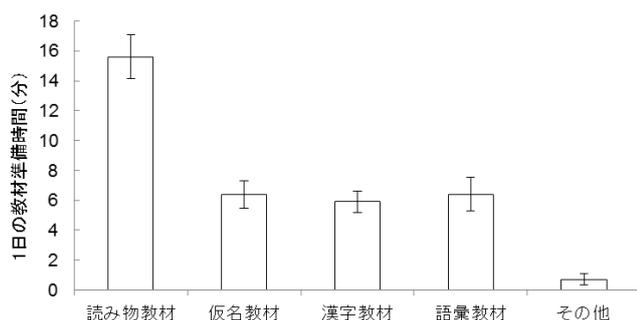


図1 教材準備時間(国語)

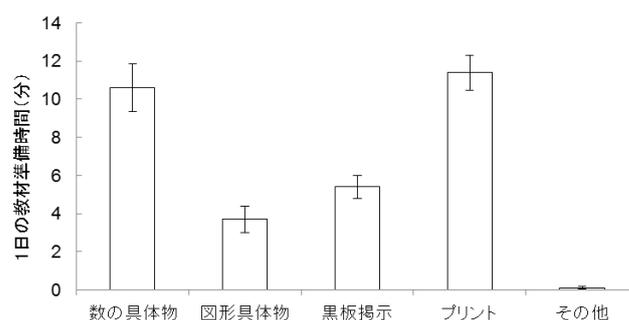


図2 教材準備時間(算数)

(2)算数: 授業を行う児童数は平均 4.8 人で、標準偏差は 1.7 分であった。児童の学年の差は平均 1.8 学年で、標準偏差は 1.2 学年であった。週あたりの授業時数は平均 4.3 コマで、標準偏差は 0.8 コマであった。1 日の教材準備時間の総時間は平均 31.0 分で、標準偏差は 15.1 分であった。その内訳は、数や計算の学習で児童が操作する具体物は平均 10.6 分で、標準偏差は 10.4 分であった。図形の学習で児童が操作するタイル等は平均 6.4 分で、標準偏差は 5.7 分であった。拡大した教科書など、黒板に掲示するものは平均 5.9 分で、標準偏差は 5.0 分であった。プリント教材は平均 11.4 分で、標準偏差は 7.7 分であった。その他は平均 0.1 分で、標準偏差は 0.5 分であった(図 2)。

日常的に使用している教材について、国語では、(a)自作教材が 22 人、(b)障害児教育用に開発された教材が 11 人、(c)通常学級用のドリルやワークが 42 人、(d)通常学級用検定教科書が 37 人、(e)通常学級用検定教科書の指導書が 11 人、(f)絵カードやカルタが 15 人、(g)絵本 7 人、(h)その他が 6 人であった(図 3)。

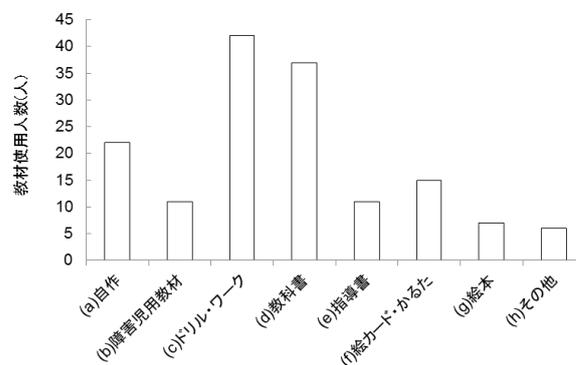


図3 教材使用人数(国語)

算数では(a)自作教材が 17 人、(b)障害児教育用に開発された教材が 11 人、(c)通常学級用のドリルや

表 2 授業と準備の実態

	(1) 国語		(2) 算数	
	平均	SD	平均	SD
人数(人)	5.3	2.1	4.8	1.7
学年差(年)	1.8	1.1	1.8	1.2
時数(コマ)	4.7	1.0	4.3	0.8
準備時間(分)	34.1	18.2	31.0	15.1

ワークが 25 人、(d)通常学級用検定教科書が 19 人、(e)通常学級用検定教科書の指導書が 9 人、(f)具体物や道具が 37 人、(g)絵本 3 人、(h)その他が 8 人であった(図 4)。

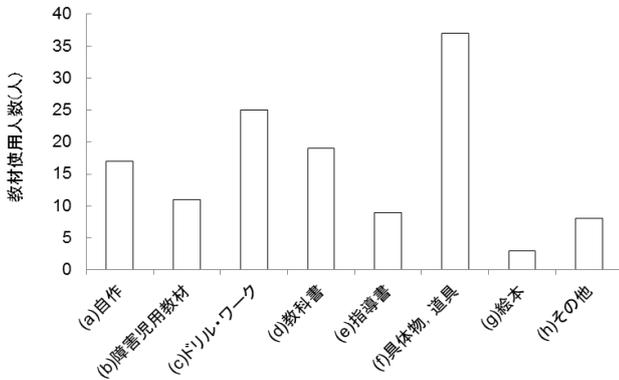


図4 教材使用人数(算数)

3.3 授業形態 国語では、「ほぼ一斉指導を行う」が 4 人、「一斉指導を中心に、適宜個別指導を行う」が 34 人、「一斉指導と個別指導の時間はほぼ半々である」が 22 人、「個別指導を中心に適宜一斉指導を行う」が 6 人、「ほぼ個別指導を行う」が 4 人であった。算数では、「ほぼ一斉指導を行う」が 1 人、「一斉指導を中心に、適宜個別指導を行う」が 28 人、「一斉指導と個別指導の時間はほぼ半々である」が 24 人、「個別指導を中心に適宜一斉指導を行う」が 11 人、「ほぼ個別指導を行う」が 6 人であった(図 5)。

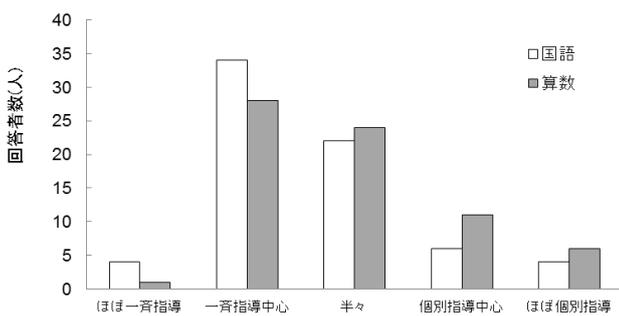


図5 授業形態

3.4 知能検査の実態 年間の知能検査の実施頻度は「1~5 件」が 1 人、6 件以上は回答者無し、「できるがやっていない」は 9 人、「できない」は 60 人であった(図 6)。

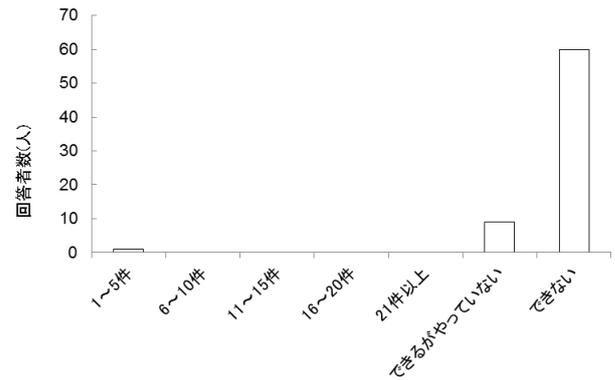


図6 知能検査の実施頻度

実施可能な知能検査は、WISC(ⅢあるいはⅣ)が 5 人、田中ビネーが 3 人、K-ABC(Ⅱを含む)が 3 人、ITPA が 1 人、新版 K 式が 1 人であった(図 7)。

知能検査の解釈の可否は、「下位検査も含めて解釈できる」が 8 人、「指標ごとに解釈できる」が 13 人、「全検査 IQ を解釈できる」が 13 人、「解釈できない」が 36 人であった(図 8)。

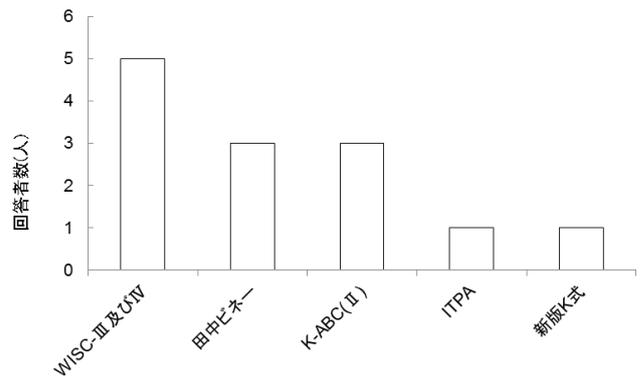


図7 実施可能な知能検査

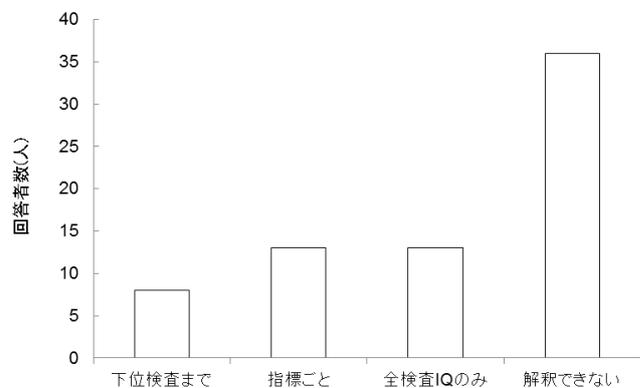


図8 知能検査の解釈の可否

年間の知能検査の解釈頻度は、「1～5件」が19人、「6～10件」が1人、「11～15件」が1人、16件以上は回答者無し、「できるがやっていない」が13人、「できない」が36人であった(図9)。

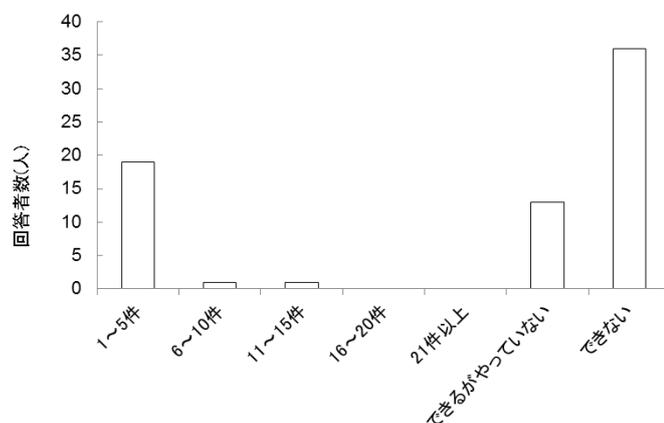


図9 知能検査の解釈の頻度

解釈可能な知能検査の種類は、WISC(ⅢあるいはⅣ)が22人、田中ビネーが9人、K-ABC(Ⅱを含む)が5人、太田ステージが1人、NCプログラムが1人であった(図10)。

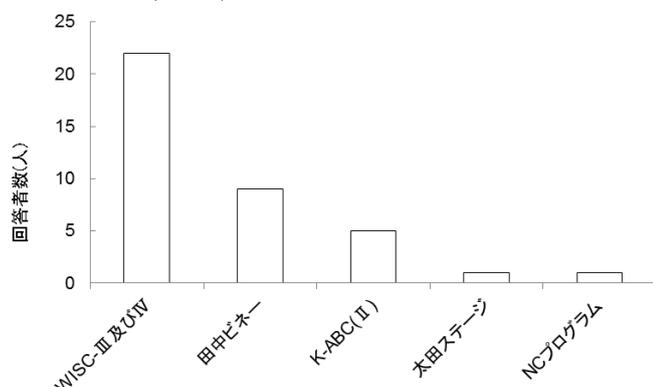


図10 解釈可能な知能検査

3.5 自由記述欄 自由記述には24人から回答があった。12人の記述に授業準備の時間の不足を訴える旨が含まれていた。6人の記述に児童に合った教材の不足や教材を自作している旨が含まれていた。4人の記述に教師の知識や専門性が不足している旨が含まれていた。1人の記述に指導上の困難がある旨が含まれていた。

4.分析

4.1 準備時間 教材準備時間に対し、対応のある1要因5水準の分散分析を実施した。

国語では準備する教材の種類(読み物教材, 仮名教材, 漢字教材, 語彙教材, その他)の主効果が認められた($F(4,276)=28.57, p<.01$)。更に Bonferroni による多重比較を実施したところ「その他」<「仮名教材」=「漢字教材」=「語彙教材」<「読み物教材」間に1%水準で有意な差が認められた。

算数でも同様に準備する教材の種類(数の具体物, 図形の具体物, 黒板掲示, プリント, その他)の主効果が認められた($F(4,276)=34.23, p<.01$)。更に Bonferroni による多重比較を実施したところ「図形の具体物」「黒板掲示」「その他」<「数の具体物」間、「図形の具体物」「黒板掲示」「その他」<「プリント」間($p<.01$)、及び「その他」<「図形の具体物」間($p<.05$)に有意な差が認められた。「黒板掲示」=「図形の具体物」間、「数の具体物」=「プリント」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

4.2 使用教材 使用教材の回答者数に対し、 χ^2 検定を実施した。国語では各教材・資料間に有意差が認められた($\chi^2(7, N=151)=69.9, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「障害児用教材」「指導書」「絵カード・カルタ」「絵本」「その他」<「ドリル・ワーク」「教科書」間に1%水準で有意な差が認められた。「ドリル・ワーク」=「教科書」間、「障害児用教材」=「指導書」=「絵カード・カルタ」=「絵本」=「その他」間、及び「自作」=「障害児用教材」「ドリル・ワーク」「教科書」「指導書」「絵カード・カルタ」「絵本」「その他」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

算数も同様の方法で分析を実施した。各教材に有意差が認められた($\chi^2(7, N=129)=52.0, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「障害児用教材」「指導書」「絵本」「その他」<「具体物・道具」間、「絵本」<「自作」「障害児用教材」間に1%水準で有意な差が認められた。「自作」=「障害児用教材」「ドリル・ワーク」「教科書」「指導書」「具体物・道具」「絵本」「その他」間、「障害児用教材」=「ドリル・ワーク」「教科書」「指導書」「絵本」「その他」間、「ドリル・ワーク」=「教科書」

書」「指導書」「具体物・道具」「その他」間、「教科書」＝「指導書」「具体物・道具」「その他」間、「指導書」＝「絵本」＝「その他」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

4.3 授業形態 国語と算数の授業形態に対し、 χ^2 検定を実施した。

国語では、各授業形態間の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(4,N=70)=52.0, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「ほぼ一斉指導」<「一斉指導中心」「半々」間、及び「個別指導中心」「ほぼ個別指導」<「一斉指導中心」「半々」間に 1%水準で有意な差が認められた。「ほぼ一斉指導」＝「個別指導中心」＝「ほぼ個別指導」間、及び「一斉指導中心」＝「半々」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

算数でも同様に、各授業形態間の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(4,N=70)=38.4, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「ほぼ一斉指導」<「一斉指導中心」「半々」「個別指導中心」間、及び「ほぼ個別指導」<「一斉指導中心」「半々」間に 1%水準で有意な差が認められた。「ほぼ一斉指導」＝「ほぼ個別指導」間、「一斉指導中心」＝「半々」＝「個別指導中心」間、「個別指導中心」＝「ほぼ個別指導」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

4.4 知能検査の実施頻度 年間の知能検査の実施頻度の回答者数に対して χ^2 検定を実施した。各項目の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(6,N=70)=298.1, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「1～5件」＝「6～10件」＝「11～15件」＝「16～20件」＝「21件以上」<「できるがやっていない」<「できない」の順に 1%水準で有意な差が認められた。

4.5 実施可能な知能検査 実施可能な知能検査の種類別の回答者数に対して χ^2 検定を実施した。各項目の回答者数に有意差は認められなかった ($\chi^2(4,N=13)=4.308, ns$)。

4.6 知能検査の解釈の可否 知能検査の解釈の可否の回答者数に対して χ^2 検定を実施した。各項目の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(3,N=70)=27.0, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を

実施したところ「下位検査も含めて解釈できる」＝「指標ごとに解釈できる」＝「全検査 IQ を解釈できる」<「解釈できない」間に 1%水準で有意な差が認められた。

4.7 知能検査の解釈の頻度 知能検査の解釈頻度の回答者数に対して χ^2 検定を実施した。各項目の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(6,N=70)=112.8, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「6～10件」＝「11～15件」＝「16～20件」＝「21件以上」<「1～5件」＝「できるがやっていない」＝「できない」間に 1%水準で有意な差が認められた。

4.8 解釈可能な知能検査の種類 解釈可能な知能検査の種類別の回答者数に対して、 χ^2 検定を実施した。各項目の回答者数に有意差が認められた($\chi^2(4,N=38)=39.9, p<.01$)。更に Ryan の名義水準を使用して多重比較を実施したところ「K-ABC(II)」＝「太田ステージ」＝「NC プログラム」<「WISC-III及びIV」間に 1%水準で有意な差が認められた。「田中ビネー」＝「WISC-III及びIV」間、及び「田中ビネー」＝「K-ABC(II)」＝「太田ステージ」＝「NC プログラム」間に有意差は認められなかった($p>.05$)。

5. 考察

5.1 授業と準備の実態 国語・算数ともに、授業を受ける児童の学年に平均 1.8 年の差があった。これは平均して 3 学年近くにまたがる児童に同時に授業を行っていることを意味する。また、国語・算数ともに、平均 5 名程度の児童に授業を行っていた。異なる学年の児童複数名に同時に指導をする現場実態に応じた指導方法や教材が必要であると考えられる。

国語では、読み物教材の準備時間と比較して漢字・仮名・語彙などの教材の準備時間が有意に少なく、国語の教材準備時間の半分近くを読み物教材の準備に費やしていた。国語全体での授業準備時間を児童数で割ると児童一人につき 6～7 分程度であり、自由記述欄における時間の不足を訴える記述を併せて考えると、個別に教材を準備する時間は不足している可能性がある。

算数では、図形の具体物・黒板掲示よりも数の具

体物・プリントの準備時間が有意に多かったが、一部回答者の余白に「現在進行中の単元の場合」などという補足的な回答が見られたことから、授業内容によって大きく変動する可能性がある。算数全体の授業準備時間を児童数で割ると児童一人につき6～7分程度であり、国語と同様に個々の児童に教材を準備する時間は不足している可能性がある。

5.2 使用教材等 国語で使用される教材は、障害児教育用に開発されたものよりも、通常学級用の教科書やドリル・ワーク等が有意に多く、半数以上の回答者が使用していた。また、教材を自作する回答者も一定数存在した。これらは特別支援教育総合研究所(2014)と概ね同様の傾向であった。自由記述欄に「児童に合った教材がなかなかない」「児童に合わせて教材をアレンジする」との記述がみられたことから、児童に適して使用しやすい教材が乏しいことが要因として考えられる。文部科学省(2010)の示す合理的配慮の例として「一人一人の状態に応じた教材等の確保」が挙げられているが、本調査の結果から、少なくとも教材に限定して言えば合理的配慮の提供に不十分な状況となっている可能性がある。

学校教育法附則第9条により、特別支援学級では教科書の代用品として一般図書(市販の本)を支給する制度が定められている。この一般図書は自治体によって異なる書籍が指定されているが、その多くは絵本である。しかし、本調査では教材として日常的に絵本を使用しているとの回答は国語で7人、算数で3人のみであった。これは特別支援教育総合研究所(2014)の結果と同様の傾向である。このことから、一般図書を配本する制度は日常的な指導に有効に活用されていない可能性がある。

算数で使用される教材は具体物が最も多く、半数以上の回答者が使用していたが、準備時間と同様に指導中の内容によって大きく変動する可能性がある。

5.3 授業形態 国語・算数ともに授業は一斉指導中心、あるいは一斉指導と個別指導を半々程度の割合で行うことが多く、個別指導を中心とした授業はあまり行われていない傾向があった。複数の学年にまたがる複数の児童に同時に授業を行うこと、授業準備にかかる時間が不足していることなどが要因となって、指導の個別化を困難にしている可能性が

ある。

5.4 知能検査 知能検査を実施したという回答は1名のみであり、残りは実施できるがしていない、あるいは実施できないとの回答であった。また、半数以上の回答者が知能検査の解釈ができない、あるいはできるがやっていないという回答であった。現場における知能検査の活用は、日常的には行われていないと考えられる。

教師への意識調査(特別支援教育総合研究所, 2014)では、児童の実態把握に知能検査の結果を活用するとの回答が本調査よりも多く、7～8割以上の教師が活用しているとの結果であった。このことから、知能検査を日常的には活用できないが、知能検査に関する知識は有しており、一時的に使用した経験がある教師が一定数存在することが想定できる。

5.5 自由記述欄 自由記述欄には教材の不足を訴える回答が存在した。牟田・安藤・是永・月森・木下(2016)は、インクルーシブ教育に対する教師の意識調査を実施しているが、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。よって本調査で明らかになった教材の不足はインクルーシブ教育の推進に関して障壁となりうると思われる。

また、自由記述欄に記入のあった回答者の半数は教材準備時間の不足を訴えていた。時間をかけずに準備できる、特別支援学級向けの教材が求められていることが想定できる。

6.課題点

本調査では有効回答率が低かった。原因としては項目数の多さによる負担が考えられる。また、小学校教師を対象とした調査では8月末までを期限とするものが多く存在する。その場合は多くの教師が長期休業中で時間に余裕があり、回答しやすいと考えられる。しかし本調査では長期休業中以外の日常の実態を把握することを目的としたため、夏季休業開始前から夏季休業序盤を実施期間とした。この点も有効回答率を低下させた要因であると思われる。

また、本調査では対象とする自治体の一つのみであった。厳密には複数の自治体を対象とした、より大規模な調査が必要である。

回答者の負担に配慮して項目数を削減するため、授業と準備の実態は主要教科である国語・算数のみを調査対象としたが、より具体的な現場実態を把握するためにはそれ以外の教科を対象とした調査も追って実施すべきである。

7. 結論

文部科学省(2012)によれば、合理的配慮は「一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるもの」であり、特別支援学級において個に応じた指導は重要である。しかし、特別支援学級であっても、異なる学年の児童複数名に同時に指導をする必要があり、知能検査の活用や指導の個別化を十分に行えておらず、授業の準備時間も乏しい可能性が明らかとなった。

以上の本調査の結果から、以下のような教材・指導方法が教育現場に求められていると考えられた。

- (1) 短時間で準備ができる。
- (2) 個別指導だけではなく、複数名への一斉指導でも使用しやすい。
- (3) 知能検査の結果の参照を必ずしも必要としない。

今後は現場の要請に応えるべく、上記の教材・指導方法の研究・開発が必要である。

8. 引用文献

- 河村優詞 (2017a). 小学校知的障害特別支援学級の社会的状況 —要請と課題— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 18(1), 115-123.
- 河村優詞 (2017b). 小学校知的障害特別支援学級における漢字指導 —社会的状況と課題— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 18(2), 217-225.
- 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 (2012). 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 (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).

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.

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—.

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—.

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.

(Received: June 19, 2018)

(Issued in internet Edition: July 1, 2018)