

特別支援教育における授業論の研究課題
—通常学級における授業を中心として—

吉田茂孝*

**The Research Tasks on the Teaching-Learning Process in
Special Support Education:
Focusing on the teaching-learning process in regular class**

Shigetaka Yoshida

要約

わが国の特別支援教育の研究動向は、通常学級における発達障害の子どもへの支援を対象に行われているが、特別支援教育における通常学級の授業について言及したものは、決して多いわけではない。そこで、特別支援教育における通常学級の授業論の研究動向から、インクルーシブ教育の影響を受けた研究課題を3つに整理し、考察する。第一に、学習活動への参加に関する研究課題、第二に、集団への指導に関する研究課題、第三に、カリキュラムに関する研究課題である。3つの研究課題を検討することで、通常学級における授業の課題を明らかにする。

キーワード：特別支援教育、インクルーシブ教育、通常学級、授業、カリキュラム

(Abstract)

There is a tendency of research on special support education in Japan to focus on the support to children with developmental disabilities. The research that refers to the teaching-learning process in regular class of special support education is none too many. Therefore, the research tasks influenced by inclusive education are divided into three with reference to the tendency of research on the teaching-learning process in regular class of special support education. The three research tasks are the task on joining activities in classes, the task on guidance of a group, and the task on curriculum.

* 提出年月日2008年11月28日、高松大学発達科学部子ども発達学科講師

By considering three research tasks, the problems of the teaching-learning process in regular class are clarified.

Keywords : special support education, inclusive education, regular class, the Teaching-Learning Process, curriculum

1. はじめに

わが国の特別支援教育の特徴は、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症などのいわゆる発達障害の子どもにまで対象を拡大して検討することである。発達障害をもつ子ども一人ひとりの障害を把握するため、個別の教育支援計画の必要性が提起され、個別のニーズへの対応が強調された。これに対して、欧米では、1994年のサラマンカ声明にあるように発達障害の子どもに限定するのではなく、被虐待児、不登校の子ども、外国籍の子どもなど特別な教育的ニーズをもつ子どもを対象とするインクルーシブ教育が展開している。

こうしたなか、わが国の特別支援教育の研究動向は、通常学級における発達障害の子どもへの支援を対象に、第一に、学校内外の支援体制や特別支援教育コーディネーターなど「地域や学校単位のシステムの構築」、第二に、発達障害の理解及び担任が教室で直面するような「校内での個別的な支援」にまとめられている（佐藤・太田、2006年、11頁参照）。授業に関しては、これまで障害児教育における授業論研究については検討されてきた（湯浅、1999年、2004年参照）。しかし、特別支援教育における通常学級の授業について言及したものは、決して多いわけではない。

近年、特別支援教育における通常学級の授業に関して、インクルーシブ教育を背景に、発達障害の子どもを対象にするだけでなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもへの指導方法の探究を契機として、通常学級における授業のあり方を問い直す必要性が指摘されている（新井、2007年；荒川、2008年b；清水、2007年；茂木、2007年b；湯浅、2005年参照など）。こうした先行研究のもと、特別支援教育における通常学級の授業論の動向を整理し、通常学級における授業の課題を明らかにすることは意味があると考えられる。そこで本研究では、今日注目を集めているインクルーシブ教育を基盤とした通常学級における授業論の研究動向から導かれる、学習活動への参加、集団への指導、カリキュラムという3つの研究課題に焦点をあて、その課題を明らかにする。

2. インクルーシブ教育の影響

1994年のサラマンカ声明において、インクルージョンの考え方が示された。それまでのインテグレーションの概念は、はじめに子どもを障害児と健常児に二分したうえで、障害児だけを対象に、主流である健常児に「統合」させようとする二元論に基づいたものであった。これに対して、「インクルーシブ教育は、『分離か統合か』という枠組みで何か決まった形態を論じるものではなく、特定の個人・集団を排除せず学習活動への参加を平等に保障することをめざす、学校教育全体の改革のプロセス」とされている（荒川、2008年 a、15-16頁参照）。いわば、インテグレーションが分離か統合かという「場」の枠組みとして考えられたことに対して、インクルージョンは、すべての子どもの学習活動を「参加」の視点から問い直そうとしているのである。

次に、インクルージョンの思想には、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する教育である特別ニーズ教育の理念がある。こうした特別な教育的ニーズ論では、子ども自身の要因ではなく、子どもがどのような環境（例えば、周りの子ども集団）におかれているかが重要である（真城、2003年、50-54頁参照）。それは、「『特別な教育的ニーズ』をもつ子どもの支援方法を考える際に、困難を抱える『個人』ばかりを見つめるのではなく、困難を抱える子どもを取り巻く『集団』についても同時に見ていくことが必要である」（新井、2007年、70頁）。すなわち、困難を抱える子どもだけにとらわれるのではなく、あらゆる子どもの教育の可能性を肯定的に見ながら、多様な子どもたちで編成される集団への指導方法を構想しなければならないのである。

さらに、集団への指導とともに、個別のニーズへも対応するため、インクルーシブ教育は、カリキュラムとも関連している。それは、「通常学級の教育、特にその教育内容が個々の子どもの必要に応じて柔軟に対応できるものであることが不可欠である。インクルージョン教育は本来通常学級の教育条件とカリキュラムの変革を求めるものである」（窪島、2007頁、5頁）と指摘されている。いわば、通常学級の中での個人差の問題から、授業論の文脈においてもカリキュラムを問い直す必要がある。

このようにインクルーシブ教育の影響から、第一に、学習活動への参加に関する研究課題、第二に、集団への指導に関する研究課題、第三に、カリキュラムに関する研究課題が導かれる。

3. 学習活動への参加に関する研究課題

学習活動への参加に関する研究課題として「国際生活機能分類」(ICF)では、これまでの「国際障害分類(試案)」(ICIDH)に見られる障害の定義のように、不利であるといった否定的なとらえ方ではなく、機能障害を「心身機能・身体構造」、能力障害を「活動」、社会的不利を「参加」に置き換えるなど、中立的・肯定的な表現をとっている。ここでは、障害は、個人の活動と参加に困難をもたらすが、環境を整えることによって障害による不利益が限りなくなくなっていくという見方が示されている(茂木、2007年b、29-30頁参照)。しかし、学習活動に参加するためには、特別な教育的ニーズをもつ子どもに意欲的な意識を育成させなければならない。というのも、発達障害の子どもには、「自己肯定感の育ちそびれ」という問題があるからである(茂木、2007年a、86-87頁、2007年b、114-115頁参照)。それは、発達障害などに見られる様々な困難に関する周りの理解不足から、特別な教育的ニーズをもつ子どもが、失敗やまちがいを繰り返すことで叱責され、自己を肯定的に見られなくなっているのである。それゆえ、通常学級の子どもと特別な教育的ニーズをもつ子どもに同じ課題で同じ参加を求めるには、学習活動への参加のあり方を問う必要がある。

また、新自由主義的な学び論・授業論への対抗軸を打ち出す研究によると、自己責任・自己選択を掲げ、競争を軸とした市場原理である新自由主義の文脈において、「強者」の決定力が支配的になり、「弱者」の生きる見通しが奪われていると述べられている。また、「『通常』=標準という基準に早く到達し、そこから抜けだす層と、そこから脱落していく層との差がより明確になり、こうした競争的秩序を強化することに拍車がかかり、「弱者」が決定の場面へ参加することを弱めてしまうとも指摘されている(湯浅、1998年、160-171頁参照)。さらに、今日の欧米では、インクルーシブ教育の導入と市場原理に基づく競争的学力向上政策との間に矛盾・ジレンマが生じ、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへの排除傾向が見られ、「多様性」と「参加」のあり方が問い直されている(荒川、2007年参照)。

ただし、このような学習活動への参加のあり方を問い直すさい、注意しなければならないことがある。それは、子どもに対して参加を強調するあまり、無理矢理子どもを同化・適応させてしまうことである。すなわち、「わかること」や「できること」にのみ目標が設定されると、通常側へ参加を強制することが考えられる。それゆえ、特別な教育的

ニーズをもつ子どもの視座から、「『わかる子—わからない子』、『できる子—できない子』といった、子どもたちの単純な『二分法』的把握による『分離的=分断的』な授業指導ではなくて、『わからない』子どもの『わかろうとする』意欲が励まされ、『できない』子どもの『できる』部分が肯定的に評価されることで多様な授業参加を促していく」（深澤、2006年、69頁）多様な参加のあり方を構想する必要がある。そこには、「特別支援教育支援員」の配置など制度的な改善とともに、重要なのは、教師が、特別な教育的ニーズをもつ子どもの多様な参加を受け止め、その参加を読み取る必要性である。例えば、このような多様な参加を保障し、参加を強制しない授業づくりの枠組みが提案されている。それは、①学習の場への見通しの形成、②学習活動への見通しの形成、③認識・表現活動の展開、という3つの局面における授業づくりの原則である。この3つの局面における参加と授業づくりの原則を特別支援教育の観点から拡張するとき、以下のように言及されている（湯浅、2008年b、37-38頁参照）。

①では、座学を前提とする場合、座席の位置による感覚過敏への対応、教室の徘徊や教室外に出る行為等への対応がとられてきた。こうした対応・指針とともに、学習集団への参加を強制するのではなく、参加の見通しと学習集団から排除されていないという意識の形成など、授業づくりの原則が改めて問われている。

②では、発問や指示・説明・授業のリズムのあり方等、発達障害児の学習参加を保障する指導の解明が進められてきた。ここでも授業づくりの更なる指針として、当事者である発達障害児が見通しの立てにくさ（困難さ）への支援を要求する力の形成やそれを受け止める集団関係の構築が課題となる。また、一斉指導¹⁾での差異ある学習状況において、「個のペースによる達成」を受けとめる学級での子ども集団の構築が課題となる。

③では、認識や表現活動を展開する過程での困難さを、知的障害児教育とともに自閉症スペクトラムといわれる障害児の教育における実践や研究の蓄積を整理し、特別な支援構想が求められる。特に、「問答中心」の授業展開に必要な特別な配慮・条件とは何か、さらに具体的な操作を伴う学習活動への支援のあり方も検討されるべき課題である。

このように、特別支援教育における通常学級の授業において、参加を強制するのではなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から、参加のあり方自体を問い直し、授業づ

くりの原則を拡張していくことが課題として浮かび上がった。

4. 集団への指導に関する研究課題

ここでは、第一に、個と集団の関係性、第二に、授業づくりと集団づくりの相互作用について検討する。

4.1 個と集団の関係性

集団についての研究は、すでに、養護学校や特殊学級においても検討されてきた。例えば、清水貞夫氏によると「個と集団とを発展的に調和させるという考え方は、これまでの授業研究や教授学の中では、『個が高まることによって集団が高まり、集団が高まることによって個が高まる』という命題によって原則化されてきた概念である」（清水、1997年、165頁）と指摘されるように、養護学校や特殊学級などの障害児教育においても授業成立の原則として捉えられている。しかしながら、特別支援教育における通常学級の授業では、集団を指導することが困難な状況になっている。1990年代に入ると、不登校の子どもや対人関係をうまく築けない子どもなど、個別支援（個別指導）のニーズが増加し、1990年代半ばより、個別支援が一斉指導に対する「特別な対応」ではなく、学級のすべての子どもに必要となったことから、学級経営が難しくなったと指摘されている（河村、2005年、11-12頁参照）。そうした状況を背景に特別支援教育は開始されているのである。

特別支援教育の導入において、宮本郷子氏は、「個別の指導計画やソーシャルスキル・トレーニングなど、個別の指導が重視され、子ども集団や人と人とのつながりが軽視される傾向」（宮本、2008年、29頁）にあることを指摘している。同様に、七木田敦氏も「小学校のクラスを回ってみて感じることは、教師が具体的な個別指導に関する方法論への熱意に比べ、学習や人間関係の場であるクラスに対する関心が薄いことである」（七木田、2007年、34頁）と述べている。つまり、個別支援の重視や個別ニーズの強調から、集団や子ども同士のつながりが軽視されているのである。原則的に個別支援は必要である。しかしながら、個別支援というレッテルを貼ることで、子ども同士の関係性に問題が生じる。例えば、小学校4年生の子どもが、個別支援という「『特別な支援』をむしろ自分だけがクラスの中で異なった存在として他児や担任教師から見られている」と思い込み、他児に対する攻撃性につながったのではないか。つまり、… [中略] …『個別の支援』は、他児と

の心理的距離を必要以上に遠く感じさせてしまうものになっているかもしれない」(同上論文、36頁)ということが述べられている。

このようなことを背景に、集団に対する指導である一斉指導の再評価が行われている。河村茂雄氏は、「通常の学級経営の中で特別支援教育を行っていくためには、個別支援の能力を伸ばすことと同じくらいに、子どもたちを学級の集団生活に参加させるための、一斉指導の力量が必要とされる」(河村、2005年、35頁)と指摘している。さらに、「子どもたちを集団にいかに参加させるかという『結果』よりも、子どもたちが集団に参加・活動できる能力(スキル)を育成する『育てる過程』を重視した指導への転換も求められる」(同上)と指導観の転換を強調している。また、茂木俊彦氏は、一斉指導を活かして、教師が子どもたちの思いや意見を引き出し、対話し、子ども同士の話し合いを組織させることで、理解や表現の多様性を認めることを評価している(茂木、2007年b、191頁参照)。このように、個別支援だけを強調するのではなく、集団を指導する授業づくりが指摘されている。

4.2 授業づくりと集団づくりの相互作用

授業を成立させる条件として集団づくりの必要性が問われている。例えば、広汎性発達障害の子どもの特徴は、学習が周りの子どもと比べて遅れたり、間違いを周りの子どもに指摘されるとパニックになったり、怒ったりする。そこで、周りの子どもを大切にすることで、周りの子どもが、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対して優しいことばがけや穏やかな注意ができるようになったという実践報告がある(宮本、2007年、47-48頁、2008年、32-34頁参照)。逆に、子ども同士のつながりがない学級で、「特定の子どもに対する個別支援を厚くすると、一気に学級が崩壊することがある」(佐藤、2004年、10頁)と指摘されている。大切なのは、「特別な教育的ニーズのある児童への配慮にばかり目がいってしまうと、『あの子だけ大切にされている』と、周りの児童に捉えられてしまうおそれがある。特別な教育的ニーズのある児童へかかわる時間は多くなるのは当然である。しかし、普段からどの子どもも担任やかかわりのある教員から『認められている』『見てもらっている』という安心感をもたすことで、お互いの違いを認め合う学級集団につながる」(西村、2008年、50頁)のである。

このように、特別な教育的ニーズをもつ子どもにとって、たとえ「できない」ことはあっても、周囲に頼り、助けを求めることができるためには、集団づくりが必要である。

特別な教育的ニーズをもつ子どもの集団づくりが授業を支え、授業づくりによって特別な教育的ニーズをもつ子どもが集団にひらかれる（湯浅、2008年a、185頁参照）。それゆえ、通常学級では、授業づくりと集団づくりの相互作用的な関係性を見直すことが課題として考えられる。

5. カリキュラムに関する研究課題

授業では、集団への指導のあり方を問うと同時に、その集団に適切な学習内容であったかも問われる。というのも、特別な教育的ニーズをもつ子どもを含んだ子ども集団には個人差があるからである。それゆえ、通常学級における特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する効果的な指導を構想するために、求められる教材、教具を通して、学習内容や学習目標を問い直し、カリキュラム開発を行わなければならないのである。清水氏によると、通常学級で特別な教育的ニーズをもつ子どもが参加する授業を問う場合、通常学級において同じカリキュラムで学習することができるかどうか論点になると述べられている（清水、2007年、5頁参照）。そのうえで重要なのが、「多様なニーズのある子どもたちが共同で学習する形態、すなわち、同一の単元・教材を共有しつつ個々の課題や活動を個人差に即して個別化・多様化できるような授業形態がどこまで可能であるのかということ」（荒川、2006年、5-6頁）を問う必要がある。例えば、通常学級において、子どもたちみんなで同じ内容を学ぶために、子どもによってどのような支援が必要かを配慮することで、通常のカリキュラムにおいても特別な教育的ニーズをもつ子どもにも対応できることが指摘されている（山本、2004年、58頁参照）。

もちろん、特別な教育的ニーズをもつ子どもにもこうした通常学級のカリキュラムがすべてにおいて有効ではない。個別の指導計画を作成するなど、個別のニーズに応じたカリキュラムも必要である。例えば、茨城大学教育学部附属特別支援学校高等部の作業学習の実践では、生徒に作業の選択や作業において判断をさせる作業学習の改革が行われた。改革の理由は、「現場実習先であいまいな基準に対する判断力や、自分で考えて仕事を選択したりすることが求められていた」ことである。すなわち、従来の作業学習では、生徒たちに作業の報告や確認をさせ、良い製品を作成させることに注意が向けられ、生徒自身が判断して考え、仕事を選択することができなかつたのである。そこで、教師が必要以上に指示するのではなく、生徒自身が考え、判断し、行動する作業学習への転換が行われた。

その結果、生徒自身が、責任感や自信を持ち、自分が今やるべきことを見つけられるようになったのである（廣木・八柳、2008年参照）。こうした改革とまではいかないが、通常学級においても、子どもにカリキュラムを選択させることが実践されている。ADHDの子どもに対して「Aカリキュラム（時間割通り）とBカリキュラム（家庭で使っている持ち込み教材）を選択できるようにする。それも駄目な時は、Cカリキュラムとしてブロック、折り紙、粘土、トランプなどをさせる」（大和久、2003年、62頁）というように、子どもに選択権があることで、子どもが納得して取り組めるカリキュラムを構想することも重要である。ただし、この通常学級の構想では、学習集団から特別な教育的ニーズをもつ子どもが排除されていないという意識が、子どもとの共同、親との共同、教職員との共同という三つの共同を背景に形成されていたことは述べておきたい（大和久、2003年参照）。

こうした問題について、通常学級の授業よりも子どもたちの「差」が大きい特別支援学校・学級では、「個人差を前提にしつつ、それを学習集団の場で生かす授業構成論」である内的分化が重視されてきた（湯浅、2006年、116-117頁参照）。内的分化では、学習の共同性を構想する意味で、次の二つの視点が構想されている。「(イ) 同一の学習場面・同一の学習課題の下に、異なる学習方法で授業を構想・展開する。(ロ) 同一の場面・同一の教材を用いながら、学習課題を異なった形で設定する」（同上書、117頁）。それは、共通の場での学習を保障する考え方である。そのため、共通の学習の可能性を失う個別化の学習形態を展開するのではなく、個々のニーズに応じながらも、集団の中で共通の学習の可能性を導くことが考えられている。ただし、こうした内的分化は、通常学級の授業においては今後の課題であると指摘しておきたい。

6. おわりに

特別支援教育における通常学級の授業論の研究動向から、インクルーシブ教育の影響を受けた研究課題を3つに整理し、考察した。第一に、学習活動への参加に関する研究課題からは、参加を強制させるのではなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもの視座から、多様な参加のあり方を問い直す必要性が浮き彫りになった。第二に、集団への指導に関する研究課題からは、個別支援の必要性とともに、一斉指導の再評価から、集団に参加、活動する能力を育てること、理解や表現の多様性を認める教育のあり方を重視する授業づくりが指摘された。また、こうした授業において集団が成立するためには集団づくりが求めら

れていた。第三に、カリキュラムに関する研究課題からは、特別な教育的ニーズをもつ子どもでも、通常のカリキュラムにおいて支援のあり方を工夫することで、学習活動に取り組む可能性が導かれた。また、特別な教育的ニーズをもつ子どもが、カリキュラムを選択することで、納得して取り組むことや、カリキュラムを選択することで排除されていないという意識づくりが指摘された。

なお、近年、特別支援教育における授業論の研究動向において、ユニバーサルデザインの授業づくりが注目されている（石橋、2006年；中井、2006年；宮崎、2008年；宮原、2008年参照など）。これらの動向には、特別な教育的ニーズをもつ者の権利を保障することで、すべての者の権利を保障する思想がある。そうした思想を背景とした授業を検討することも課題といえる。

注

- 1) 『現代教育方法事典』によると、「教師がひとまとまりの学習者（学校教育において多くの場合は学級）に対して全体として授業を行う学習の組織化の形態」（手取、2004年、315頁）とする「一斉学習」の項目に「一斉授業、一斉教授、一斉指導などの呼称」（同上）があげられている。本稿では、一斉学習、一斉授業、一斉教授を一斉指導の同義として使用する。

参考文献

- ・新井英靖「特別な教育的ニーズを持つ子どもへの支援方法～ADHD児と被虐待児に焦点をあてて～」日本特別ニーズ教育学会『SNEブックレットNo.1「特別ニーズ教育と学校づくり」』2007年、56-71頁所収。
- ・荒川智「特別支援教育とインクルージョン」『SNEジャーナル』第12巻第1号、2006年、3-8頁所収。
- ・荒川智「インクルーシブ教育における参加と多様性の原理」『障害者問題研究』第35巻第2号、全国障害者問題研究会出版部、2007年、11-19頁所収。
- ・荒川智「インクルーシブ教育の基本的な考え方」荒川智編著『インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、2008年a、12-25頁所収。
- ・荒川智「インクルーシブ教育の課題」荒川智編著『インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、2008年b、147-222頁所収。
- ・石橋（手島）由紀子「通常学級に在籍する軽度発達障害のある子どもに対する指導方法—授業のユニバーサルデザイン—理論編」菅野敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生編『特別支援教育における教育実践の方法 発達障害のある子どもへの個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築』ナカニシヤ出版、2006年、140-143頁所収。
- ・大和久勝『「ADHD」の子どもと生きる教室』新日本出版社、2003年。
- ・河村茂雄編著『シリーズ 教室で行う特別支援教育1 ここがポイント 学級担任の特別支援教育 個別支援と一斉指導を一体化する学級経営』図書文化社、2005年。
- ・窪島務「『特別支援教育』から『特別ニーズ教育』への発展を展望して」日本特別ニーズ教育学会編『SNEブックレットNo.1「特別ニーズ教育と学校づくり」』2007年、2-13頁所収。
- ・佐藤暁「学校の『体力』を高める『実践の枠組み』」『現代教育科学』576号、明治図書、2004年、8-10頁所収。
- ・佐藤慎二・太田俊己「特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり」『千葉大学教育実践研究』第

13号、2006年、11-18頁所収。

- ・真城知己『図説 特別な教育的ニーズ論』文理閣、2003年。
- ・清水貞夫編著『障害児教育における授業改善の技法』学苑社、1997年。
- ・清水貞夫「インクルーシブ教育の思想とその課題」『障害者問題研究』第35巻第2号、全国障害者問題研究会出版部、2007年、2-10頁所収。
- ・手取義宏「一斉学習」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、2004年、315頁所収。
- ・中井富貴子「通常学級に在籍する軽度発達障害のある子どもに対する指導方法－授業のユニバーサルデザイン－実践編」菅野敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生編『特別支援教育における教育実践の方法 発達障害のある子どもへの個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築』ナカニシヤ出版、2006年、143-150頁所収。
- ・七木田敦「小学校における非言語性学習障害の実態 巡回相談から見えてくること」『教育と医学』654号、慶應大学出版会、2007年、30-37頁所収。
- ・西村大樹「特別支援教育の視点を取り入れた授業づくり・集団づくり」『解放教育』492号、明治図書、2008年、42-56頁所収。
- ・廣木恒夫・八柳千穂「作業学習をどう改革するか」湯浅恭正他編著『特別支援教育のカリキュラム開発力を養おう』黎明書房、2008年、71-81頁所収。
- ・深澤広明「正答を『ため込む』学力から他者と『かかわる』学力へ」『心を育てる学級経営』255号、明治図書、2006年、67-69頁所収。
- ・宮崎英憲他「特集＝ユニバーサルデザインの考えによる特別支援教育」特別支援教育の実践研究会編・宮崎英憲代表『特別支援教育の実践情報』No.124、明治図書、2008年。
- ・宮原順寛「ユニバーサルデザインの授業づくり」『日本教育方法学会第44回大会発表要旨』2008年、107頁所収。
- ・宮本郷子「通常学級でいていねいなかかわりを求めている子どもたち」青木道忠・越野和之・大阪教育文化センター編著『発達障害と向きあう－子どもたちのねがいに寄り添う教育実践』クリエイツかもがわ、2007年、9-64頁所収。
- ・宮本郷子「一人ひとりの子どもたちといていねいに向きあう－通常学級のインクルーシブな学級・授業づくり」荒川智編著『インクルーシブ教育入門－すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、2008年、28-53頁所収。
- ・茂木俊彦「特別支援教育における子ども理解の基本について」『人間と教育』第56号、旬報社、2007年a、80-87頁所収。
- ・茂木俊彦『障害児教育を考える』岩波書店、2007年b。
- ・山本理絵「教室における能力主義の政治－『習熟度別』学習・授業を中心に」子安潤・山田綾・山本敏郎編『学校と教室のポリティクス－新民主主義教育論』フォーラム・A、2004年、37-64頁所収。
- ・湯浅恭正「自己決定と学び」メトード研究会編『学びのディスコース－共同創造の授業を求めて－』八千代出版、1998年、159-178頁所収。
- ・湯浅恭正「障害児教育における授業論研究の課題と展望（1）－学習参加を中心にして－」『香川大学教育実践研究』第32号、1999年、45-55頁所収。
- ・湯浅恭正「障害児教育における授業論研究の課題と展望（2）－教科指導を中心にして－」『香川大学教育実践総合研究』第9号、2004年、115-128頁所収。
- ・湯浅恭正「インクルージョン教育の教育方法的検討」日本教育方法学会編『教育方法34 現代の教育課程改革と授業論の探求』図書文化社、2005年、110-124頁所収。
- ・湯浅恭正『障害児授業実践の教授学的研究』大学教育出版、2006年。
- ・湯浅恭正「発達障害児と集団づくりの展望」大和久勝監修、湯浅恭正編著『困っている子と集団づくり』クリエイツかもがわ、2008年a、161-185頁所収。
- ・湯浅恭正「学級を視野に入れた特別支援と授業のあり方」『日本教育方法学会第44回大会発表要旨』2008年b、37-38頁所収。

(付記) 本研究は、科学研究費補助金（若手研究（B））「特別支援教育において編成される多様な子どもの学習集団での授業実践の教授学的研究」（研究代表者：吉田茂孝、課題研究番号20730524）の研究成果の一部である。

高松大学紀要
第 51 号

平成21年 2月25日 印刷

平成21年 2月28日 発行

編集発行 高 松 大 学
高 松 短 期 大 学
〒761-0194 高松市春日町960番地
TEL (087) 841 - 3255
FAX (087) 841 - 3064

印 刷 株式会社 美巧社
高松市多賀町 1 - 8 - 10
TEL (087) 833 - 5811