

## 小学校の通常の学級における

### 知的障害児の指導・支援と教育課程編成の実践

田中 亮（塩尻市立塩尻東小学校）・奥住 秀之（東京学芸大学）・大井 雄平

要旨：

インクルーシブ教育システム・共生社会を迎え、その理念のもとに、「多様な学びの場」の選択がなされるようになった。「小学校の通常の学級の教育」と「知的障害教育」の関連性や連続性はより一層増してきており、本稿では具体的な指導・支援の工夫と教育課程編成の実践を直接的な支援と間接的な支援の二つの視点からまとめた。そこで、これまで通常の学級に在籍する知的障害児は成就感を味わうことが少ないとされていたが、直接的かつ間接的な支援を有機的に結び付けて実践することで、総合的な指導につながるができることが示唆された。また、その実現のためには、小学校の通常の学級において、知的障害教育に専門性が高い教師の活躍が期待されることが推察された。今後、小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援についてさらなる実践の蓄積やその成果と課題について検証していく段階にきていることが考えられた。

キーワード：小学校の通常の学級 知的障害教育 指導法 教育課程

#### 1. はじめに

インクルーシブ教育システム・共生社会を迎え、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対しては、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応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重要である（中央教育審議会初等中等教育分科会,2012）。そこで、小・中学校においては、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「多様な学びの場」のそれぞれに連続性をもつようなシステムづくりの推進がなされるようになった（奥住, 2019）。

とりわけ、知的障害児の教育について考えると、これまでは知的障害特別支援学校や知的障害特別支援学級等における、いわゆる「特別な場」での教育を中心にして行われてきた。しかし、全ての子どもたちが同じ場で共に学ぶことを追求するというインクルーシブ教育の理念のもとに、「多様な学びの場」の選択がなされるようになった。そこで、かつては比較的少なかった「小学校の通常の学級の教育」と「知的障害教育」の関連性や連続性はより一層増してきていると言えよう（田中・奥住,2019）。この点に関して、宮本（2000）は、特別支援教育の導入段階から、通常の学級における知的障害児への支援は、近年注目を集めることの多い ADHD・LD 等いわゆる発達障害児への支援と同様に検討、

推進していく必要性を指摘している。

通常の学級における知的障害児の教育に関する先行研究はいくつかある。中塚・高田（2014）では、乳幼児健診や保育所で学習や生活の困難の指摘を受けながらも、通常の学級に所属する知的障害児が多く存在することを示唆している。しかし、実際には通常の学級は適切な教育の場として機能していない可能性があり、より自立した生活と安定した人間関係が構築できるようにサポートすることが望まれていることに言及している。荒木・香川（1999）は、通常の学級で学ぶ知的障害児の望ましい学校生活を支えるものとして、6点を仮説として挙げている。①在籍する学級に居場所がある ②安全安心な学校生活を過ごすことができる対策がなされている ③集団生活を楽しみ、友達とのかかわりの中でコミュニケーションや社会性を学ぶことができる ④ニーズに応じて個別的な学習指導が準備されている ⑤個別のニーズに応じた生活指導が保護者や専門機関との連携により行われる ⑥放課後の生活が保障されている この6点を基本的な考え方としつつも、学校の教師集団の協力体制や研修制度の未整備、教育行政の理解不足等が挙げられている。関戸（2004）は、通常の学級に在籍する自閉的傾向と知的障害のある児童に対して、(1)直接的な個別支援、(2)学級担任に対するコンサルテーション、(3)全校の教師の対象児に対する理解の促進、(4)学級の他の児童の対象児に対する理解の促進という4つの観点から支援を行った。その結果、対象児と支援者との間で、交渉的なやりとりや役割交代が成立するようになり、学習態度の形成も可能となった。学級担任を含めたすべての教職員が、対象児の実態に基づいた一貫性のある対応が可能になったとしている。岩本・野呂（2018）は、通常学級全体への支援と個別支援との組合せによって、発達障害・知的障害児童を含む学級全児童の漢字の習得を中心とした学習準備行動は促進がされたことを報告している。

これらの言及を基盤とすると、小学校の通常の学級における知的障害児の教育課程編成や指導・支援を行う上で、直接的な支援と間接的な支援の2つの視点をもつことが重要であると考えられる。しかし、通常の学級で学ぶ知的障害児の教育に関する実践の報告はまだ多いとは言えず、さらなる実践の蓄積と成果と課題の検討が必要である。国立特別支援教育総合研究所においても、多様な障害種に対するインクルーシブ教育実践事例データベースの整備を進め、実践の蓄積を進めているが、通常の学級における知的障害児の指導・支援についてはまだ十分に取り上げられているとは言い難い。

そこで、本稿では、第一筆者が小学校の通常の学級において実践した知的障害児の指導・支援や教育課程編成の実際とその成果を整理する。それにより、小学校の通常の学級における知的障害児の指導法の改善や教育課程編成の基礎的な検討を行うことを目的とする。

## 2. 知的障害児への直接的な指導・支援

### 2. 1. 個別の指導計画を支援の基盤とする教科学習

教科学習の教育課程編成や指導・支援の工夫を実践するにあたり、まずは学習の習得状況を個別の指導計画にまとめた。この際、当該学年の学習指導要領の目標や内容、他の児童の学習の習得状況等と比較して、本児の得意とすることと苦手さのあることが、具体的に示され、指導計画に反映されることを特に重視した。筆者が通常の学級において担任した知的障害のある児童は、生活に関連する事象への理解や関心は比較的高くあった。理科や社会科での実験や調べ学習を行った際は、友達とかかわり合いながら意欲的に学ぶことができ、自らの生活経験を基にして学習内容に関する思考を深め、絵や短い文章を用いて、自らの考えや観察結果等を記録していた。日常の授業の中で評価規準をおおむね達成し、学習を積み重ねることができた。これらの点について個別の指導計画にまとめた上で、理科や社会については、当該学年の小学校学習指導要領に準じた教育課程の編成を行った。一方、算数の学習では、数の概念理解や論理的思考に苦手さがあり、当該学年の学習からは遅れる傾向にあった。

そこで、本児の他にも数名の学習に苦手さのある児童が学年に在籍していたことから、加配教員の配置を受け、学年全体で少人数授業を行った。その中でも、知的障害児が学ぶ指導クラスでは、指導方法の工夫を行った。例えば、授業の始めに「予習タイム」と銘打って、自分で教科書を読む時間を作って見通しをもち、その上で、まずは公式を覚え、使えるようになってから考え方を学ぶという流れにした(田中,2016)。

また、知的障害児に対して、補完的な学習を行うため、月に2回程度6時間目を個別指導の時間とした。学級担任の教員と算数少人数担当の教員が分担して、知的障害児を含む習熟度が低い児童数名の算数の個別学習を行い、理解を促した。その結果、基礎問題の正解率が格段に向上した。また、応用問題にも挑戦したり、途中までは正答に至ることができたりする児童が増えた。成果が上がることで、放課後に行う補完的な学習の有効性が実証され、教職員は連携への意識向上にもつながった。これまで、教職員同士の連携は、問題が発生した後の事後対応として行うことが多かったが、学習の遅れへの予防的な対応として連携することができ、画期的な取り組みとなった(田中,2014)。他にも、体の動かし方にぎこちなさがあったので、体育学習や微細な作業を必要とする図工の造形活動、家庭科の作品制作等での配慮も行った。授業時間だけでは、時間の足りない場合は、学級担任だけでなく、専科教員による補完的な個別学習を行うこともあった。

このような教科学習に対する取り組みを通して、知的障害の児童一人ひとりのもつ能力の得意さと苦手さに着目し、それに合わせた指導・支援を行うとともに、補完的な学習を視野に入れた教育課程の編成を行うことで、学校側にとっても通常の学級での配慮・支援の見通しが立つことが成果として考えられた。それとともに、個別学習については、持続可能な人的資源の活用や教育課程の改善等を積極的に図る必要性も今後の課題として挙げられた。

## 2. 2. 学校行事の機会を利用した生活指導

特別支援学級や特別支援学校に在籍する知的障害児の場合は、自立活動の時間に生活指導を行うことが可能であるが、通常の学級に在籍する児童にとって、小学校の通常の学級の教育課程の中で自立を視野に入れた生活指導を行う必要がある。そこで、教育課程の中にある学校行事等の機会を利用した生活指導を行った。

田中（2018a）は、体育的行事である運動会を楽しみにしている児童が多い一方で、知的障害児にとっては集団行動や運動が苦手な不安を抱えやすいという点に注目し、小学校6年生の運動会の表現種目において、ソーシャルスキルの指導を重点的に行った。練習の初回には、集合時間や服装、話の聞き方など練習する上で基本的なルールを守る必要があること、日頃の言動が集団で演技する上で大切になることなどを具体的に指導した。練習が進むにつれて、ルールを守ることができているときは賞賛し、守れていない場面では、どういう行動が望ましいかを知的障害児が学級担任とともに考えたり、友達と話し合ったりした。このように、体育的行事の機会を利用してソーシャルスキルの指導を行うことは、特別活動の学習指導要領「健康安全・体育的行事」の内容の中にある、「安全な行動や規律ある集団行動の体得、責任感や連帯感の涵養」につながるものとなり、より一層の効果的な生活指導となった。

また、田中(2018b)では、卒業をキャリア教育として位置付け、自立への動機付けをすることを目的とし、儀式的行事と関連づけた学級活動の授業を行った。その中で保護者への卒業証書づくりに取り組んだ。まず、自分自身の生活を「自分の力で今できていること」、「今は保護者にやってもらっているが小学校卒業を機に自分でできるようになれそうなこと」、「これからも保護者にやってもらう必要のあること」の3つに分類して振り返った。そこで、「今は保護者にやってもらっているが小学校卒業を機に自分でできるようになれそうなこと」の中で継続して自分でできそうなこと一つを決め、保護者への卒業証書として仕上げ、最後の参観日で渡した。通常の学級に在籍していたある知的障害児は「勉強しなさいと言うことから卒業します。これからは学校から帰ったら自分から勉強します。」という保護者への卒業証書を書くことができた。その後、自分で決めたことを継続して取り組んでいるという報告を保護者や児童自身から受けた。なお、小学校における知的障害児のキャリア教育については、岡野（2019）により、教科学習だけでは身につけることは難しく、自立活動の時間を中心としつつ、学校行事や学習活動全体を通して、キャリア発達を促すことが求められていると示唆している。運動会や卒業という機会を利用して自立を視野に入れた生活指導を行うことはこの点と重なり得るとみなせよう。

近年、診断基準の変化から、知的発達水準に限らず、社会生活への適応状況が極めて重視されるようになってきている（平田・奥住・国分,2019）。この点からも、学校行事を通して、生活スキルの獲得と適応を目指した取り組みを行うことは、今後ますます重要視されていくことが想定される。本研究における実践では、運動会と卒業を取り上げたが、その他の行事についても、同様に適応を視野に入れた生活指導を開発していくことができる可能性があるかと推察される。

## 2. 3. 通常の学級から「特別な場」への転籍

インクルーシブ教育システム・共生社会においては、固定しない「学びの場」という考え方が推進されている。「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）」においては、就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学できることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要であると示されている（中央教育審議会初等中等教育分科会,2013）。学びの場は児童のニーズに合わせて多様化してきており、これまで通常の学級で学んでいた知的障害児が、特別支援学級や特別支援学校に学びの場を移すことも想定されるようになった。

そのような局面に本稿第一筆者がかかわった際には、長期的な視点に立った話し合いを重視している。学びの場が変わる可能性のある知的障害児の支援を保護者と話し合うときには、小学校就学後の早期から学びの場が多様化していることを話題に挙げ、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校のそれぞれに長所と短所があることを留意して伝え続けた。それとともに、本児の教育的ニーズと照らし合わせて、現在の適応状況、学習内容の習得状況を確認した上で、長期的な視点に立ち、児童本人にとって、苦手があっても得意さが活かせる、自己肯定感が高められる、よりよい人格形成や自立につながる、そのような学びの場がどこにあることが望ましいのかを保護者と学校とでともに考えることを重視した。つまり、学習の遅れや発達検査の結果だけを注視するのではなく、近年重視されている学びの連続性を視野に入れ、本人や保護者の学校生活への期待をもとに、よりよい成長発達に向けて、丁寧に話し合いを重ねることが非常に重要であると言えよう。特別支援学級転籍後も、通常の学級で学んだ多くのことを活かされていくことができることで、学びの連続性の保障にもつながり得るものとなると考えられる。

## 2. 4. 通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習

特別支援学級設置校では、知的障害児の学習や生活の実態に合わせて、学習や生活の基盤を知的障害特別支援学級に移しながらも、知的障害児が取り組みやすい内容や特別支援学級だけでは人数や準備の関係で取り組みにくい内容を通常の学級において積極的に交流及び共同学習を行った。具体的には、理科実験、合唱・合奏、造形活動、水泳指導、読書活動等を行った。他にも、児童によっては、給食、掃除、保健指導、レクリエーション、学校行事に向けた学習等を行うこともあった。交流は、回数や内容を積み重ねるにつれ、通常の学級の児童と特別支援学級児童とがともに学ぶことが自然な様子となった。同学年の児童同士で対話的に行う話し合いや表現活動を通し、深い学び合いが経験でき、なおかつ、お互いのよい点にたくさん目を向けることができ、通常の学級の児童と特別支援学級児童とが、分け隔てなく個性的な図工作品に感動したり、礼儀正しいあいさつをお手本にしたりし合う姿が見られた。これらの活動を交流及び共同学習として通常の学級で指導を

することは、知的障害児に加えて、全ての子どもたちにとって教育的効果があることが推察された。

なお、校内の特別支援学級と交流及び共同学習を行う上では特別支援学級担任と通常の学級担任とで綿密な連携を図ることが重要である。学年会に特別支援学級担任も加わったり、週の指導案を交換したりすることで、どの学習で交流及び共同学習を行うかを共同的に検討した。

### 3. 間接的な指導・支援

#### 3. 1. 親和的な人間関係づくり

国立教育政策研究所(2015)は、生徒指導の重要な視点としての「絆づくり」と「居場所づくり」を提唱している。これは、小学校における集団づくりの重要性と重なる部分がある。知的障害のある児童が在籍する学級では、これらの視点について特に重視する必要があると考えた。そこで、親和的な学級集団づくりを目指して、学級活動や道徳の時間に、友達のいいところを見つける活動や助け合いの尊さに触れる学習を重点的に取り組んだ。実践を蓄積することで、知的障害の児童を含めて、学級の全ての子どもが、失敗したり、できなかつたりしたときには、「手伝って」や「ドンマイ」と互いに言い合える共感的関係ができた。このような関係の構築は、知的障害児にとって、援助希求が出せることが可能となることが推察される。援助希求が出せることは将来的な QOL 向上につながるという言及は篠田・篠田(2017)によりなされており、重要な視点であると言える。

また、親和的な学級集団は、知的障害児の学習指導上の効果も期待される。小学校学習指導要領解説国語科第3学年及び第4学年には、「話すこと・聞くこと」の指導事項として「イ 相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えること」「オ 目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること」が示されている。この点について着目すると、知的障害児が自分の考えを明確にして、堂々と発表できるためには、児童同士が互いに意見を伝え合ったり、話を聞き合ったりできることが重要である。そのためには、話し合いの單元だけではなく、日常的に学級担任の指導のもとで、特別活動の時間等において、ソーシャルスキルトレーニングや構成的グループエンカウンター等の実践を積み重ね、児童同士の良好な人間関係構築がなされていることが重要であろう。かつて本稿第一筆者が、知的障害児が在籍する通常の学級の授業観察を行った中でも、グループの友達のことを考慮に入れたグループ名を発表し、それに対して司会役の友達が、丁寧に理由を聞き取り、それをグループ内で認め合うという場面があった。学級集団が親和的であることは、知的障害児本人を含めて、全ての児童が話す・聞く能力の向上につながることを示唆された。

#### 3. 2. 小学校と特別支援学校とで行う交流及び共同学習

学校間連携については、「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会,2014）において、地域内の教育資源はそれぞれが単体ではなく、地域に住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えるために、地域の学校間での交流及び共同学習の推進や特別支援学校のセンター的機能の活用が地域のインクルーシブ教育システムを構築のために必要であるとされている。そこで、小学校区内に住む特別支援学校に通う知的障害の児童と居住地校交流を普段から積極的に行うことで、校内の児童、保護者、教職員の知的障害教育への関心を高めることを行った。具体的な学校間交流として、児童同士の直接的な交流としては、水遊び、造形遊び、ミニ運動会などを行った。

間接的な交流としては、学校通信や学年通信の交換、図工作品の展示等を行った。通信には、互いの学校の児童からのメッセージをつけて交換することにしていった。特別支援学校の保護者からは、「小学校の子どもたちがどのような学習や生活をしているか興味があるので、毎回楽しみにしています」という話があり、間接的な交流からも一定の成果が感じられた。

交流にあたっては、両校の特別支援教育コーディネーター同士が情報の交換や交流内容の検討を十分に行った。また、小学校においては、特別支援学校の勤務経験や知的障害教育にかかわったことがある職員がいた場合は、知識や経験を活かして交流に積極的に参画することも考えられた。特別支援学校の児童と小学校の児童とが、一緒に楽しく過ごすことを基盤にしながら、対等にかかわることで何かの発見ができるようにすることが重要であると考えて取り組んだ。また、通常の学級の児童に事前・事後指導をしっかりと行うことで、知的障害理解につながった。この点については、五十嵐・河合（2017）により、小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育の重要性への言及と重なる部分があると見なせよう。

#### 4. まとめ

本研究では、小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援や教育課程の編成を直接的な支援と間接的な支援の二つの視点から実践し、その成果をまとめた。これまで通常の学級に在籍する知的障害児は成就感を味わうことが少ないとされていたが（荒木・香川,1999）、この点を打開するためには、本稿で取り上げた取り組みをどれかひとつだけの視点を重点的に行うのではなく、全てを有機的に結び付けることで、総合的な指導につながるができるであろう。そのためには、小学校の通常の学級において、知的障害教育に専門性が高い教師の活躍が期待されることが推察される。特別支援教育コーディネーターとして全校体制を構築したり、教育課程の編成をしたりするリーダー的な役割を担うこともあるであろう。また、学級担任として、知的障害児の指導・支援を実践する役割を担うこともあるであろう。知的障害の特性や教育の知識を活かして、積極的な指導・支援の

提案を行うことができる教師がキーパーソンになることが考えられる。文部科学省（2014）では、教職員の特別支援教育に関する資質向上のために特別支援学校教諭免許状の所有率向上が目標とされていることが示されており、特別支援学校や特別支援学級に勤務する教員のみならず、通常の学級の教員についても、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められているとされている。東京都内の小学校・通常の学級における教員の特別支援学校教諭免許保有率は、6.5%というデータもあるが（福地,2012）、この点については、学校間・地方間格差も考えられ、さらなる調査が必要であろう。

現在、特別支援教育のスタートから10年以上が経過し、全国各地の小学校の通常の学級では様々な取り組みがなされるようになった。LD・ADHD・ASD等いわゆる発達障害児を想定した指導・支援の充実やユニバーサルデザインを意識した授業改善については、非常に多く取り上げられるようになったと言えよう（北島ら,2017；佐々木・我妻,2015；近藤・岩田,2014）。これからは、さらなる小学校の特別支援教育の推進を考える上で、全ての子どもがニーズに合わせて多様な場において学ぶインクルーシブ教育システム・共生社会の実現が重要になってきている。いわゆる特別ニーズ時代においては、発達障害に限らず、多様な障害や病気、困難を有する児童への支援の拡充も急務とも言えよう（田中,2020）。今後、小学校の通常の学級における知的障害児の指導・支援についてさらなる実践の蓄積やその成果と課題について検証していく段階にきていることが考えられる。



## 文献

- 荒木順司・香川邦夫(1999) 通常の学級に在籍する障害児に対する教育の充実方策に関する研究－知的障害児に対する援助を中心に－.筑波大学リハビリテーション研究,8(1), 3-14.
- 福地景子(2012) 公立小学校・通常学級における 特別支援教育の推進に向けて－特別支援教育コーディネーターと学級担任の意識調査とその考察.早稲田大学大学院教育学研究科紀要,19(2), 167-177.
- 平田正吾・奥住秀之・国分充(2019) 知的障害児に対する神経心理学的診断・評価についてのノート(2)－発達性協調運動障害と知的障害及び脳性麻痺の関係について－.おおみか教育研究,22, 29-34.
- 五十嵐ひとみ・河合康(2017) 小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育.上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,23, 23-29.
- 岩本佳世・野呂文行(2018)通常学級における学級全体への支援と個別支援の組合せ－発達障害・知的障害児童を含む学級全児童の学習準備行動への効果－.行動分析学研究,32(2), 138-152.
- 北島善夫・寺井正憲・森田真吾・戸田善治・松尾七重・辻山洋介・大鷲竜午・西垣知佳子・物井尚子・高橋浩之・砂上史子(2017)教科指導におけるインクルーシブ教育－各教科等の特徴を生かした指導の具体化－.千葉大学教育学部研究紀要,66(1), 169-180.
- 国立教育政策研究所(2011)全国学力・学習状況調査において特徴ある結果を示した学校における取組事例集.
- 国立教育政策研究所生徒指導進路指導研究センター(2015)生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」.
- 近藤友樹・岩田吉生(2014)小学校における特別支援教育の教育実践に関する調査研究－教員の自己の授業の振り返りとユニバーサルデザインの導入に関する基礎研究－.障害者教育・福祉学研究,10, 7-13.
- 宮本信也(2000)通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応－注意欠陥多動障害・学習障害・知的障害－.発達障害研究,21(4), 262-269.
- 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)」.
- 文部科学省中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」.
- 岡野由美子(2019)特別支援学級におけるキャリア教育に関する一考察－地域の特色を生かした日々の教育活動から.奈良学園大学紀要,17-26.
- 奥住秀之(2019)インクルーシブ教育システムと新学習指導要領.教室の窓, 58, 18-21.
- 佐々木全・我妻則明(2015)通常の学級における特別支援教育の課題について－発達障害を巡る動向と実践上の課題の変遷に注目して－.岩手大学教育学部附属教育実践総合センタ

一研究紀要(14), 435-439.

関戸英紀(2004)通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—.特殊教育学研究,42(1), 35-45.

篠田晴男・篠田直子(2017) 青年期における自己成長を支える諸要因の検討—臨床心理の知を活かした自己理解とキャリア開発支援—.立正大学心理学研究所紀要,15, 1-6.

田中亮(2014)小学校における特別支援教育・サードステージへ—校内支援体制及び教育課程の工夫・改善を軸に—.特別支援教育研究,684,44-49.

田中亮(2016)「見通し」と「時間の使い方」に焦点を当てた取り組み.実践障害児教育,43(10),56-58.

田中亮(2018a)苦手さを取り組みやすさとソーシャルスキルの学習に変える「スタンプ」の指導.実践障害児教育,539,42-44.

田中亮(2018b)自立の基礎を養う卒業指導—保護者への卒業証書づくり.特別支援教育の実践情報,39(2),54-55.

田中亮(2020)小学校における慢性疾患を有する子どものための校内支援体制.小児看護43(3)373-379.

田中亮・奥住秀之(2019)小学校の通常の学級における特別支援教育の推進—学級経営・授業改善,校内連携,校内体制を視点に—.東京学芸大学紀要総合教育科学系.70(1), 383-392.

## 付記

本論文執筆にあたり、本稿第一筆者所属組織の管理者に許可を得ている。また、研究にご協力いただいた学校関係の皆様へ記して感謝の意を表します。