通常学級における児童同士の関わりの創出に関する研究 —特別支援学級児童の交流及び共同学習での教師の働きかけを中心に—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 清水 風花

1. はじめに

1-1. 共生社会を目指す世界動向

「インクルーシブ教育」という言葉が初めて明記されたのは1994年のサラマンカ宣言である。サラマンカ宣言により、「万人のための教育（Education for ALL）」の目的をより前進させるために特別な教育的ニーズが位置づけられるようになった。しかし、サラマンカ宣言はインクルーシブ教育を原則としたが、解釈や取り組みは多様である。

インクルーシブ教育という言葉の認知と共に、障害に基づくあらゆる差別の禁止を定めた「障害者権利条約」が2006年に国際連合で採択された。この条約は様々な国が締結しており、日本は2014年1月に141番目の締約国となった。

このように、世界的には多様な人々が社会に参加し、共生する社会の実現を目指してきた。日本もこの流れに沿って、共生社会の実現を課題に据え、様々な策を講じてきたのである。

1-2. 日本における取組の現状

「共生社会」とは、これまで十分に社会参加ができなかった障害者などが積極的に参加し、貢献できる社会のことである。それは、誰もが互いに人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を認め合う全員参加型の社会である（初等中等教育分科会 配布資料, 2011）。

日本では、障害者の権利に関する条約に基づき、インクルーシブ教育システムの構築が重要視されている。障害のある児童生徒が他の児童生徒と平等に教育を受ける権利を確保するため、「障害者差別解消法」の施行による合理的配慮の提供や、個々のニーズに応じた特別支援教育の推進に取り組んできた。日本において共生社会を目指し、インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みは着々と進められてきたのである。

しかし、2022年に日本に対し、国際連合の障

害者権利委員会から懸念点として、「障害者権利条約の不適切な日本語訳。特に inclusion, inclusive を「包容」と訳していること」や、勧告では「分離された特殊教育をやめるように」という記述があったのは事実である（国連障害者権利委員会, 2022）。

国際連合からの懸念では、日本は, inclusion, inclusive を「包容」と訳している。大平（2024）は、「包容の教育制度」を「誰が（主体）が障害者（客体）を包容することになる。誰かとはいうまでもなく健常者であり、前提に健常者を標準とする社会であることが訳の意味に包含されている。」と指摘する。この考え方が隠れた前提にあり、インクルーシブ教育も日本ではこの形態となってしまうている。

これは、分離教育または統合教育に近い考え方である¹。通常の学校とは別に特別支援学校や特別支援学級を設け、その上で障害のある者とならない者が共に学ぶ場を設定し、通常の学校の場に障害のある者を入れている。現状は、主体と客体が存在する状態である。この状態は、本来の「inclusion」または「inclusive」の主客がない状態とは異なるものであると考えられる。

そもそもサラマンカ宣言で述べられた「インクルーシブ教育」の理念とは、障害児だけでなく、様々な理由で学校教育から排除されている子供たちを広く含むのが最大の特徴である（湯浅・新井, 2018）。

日本のインクルーシブ教育は、一般的に「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」（初等中等教育分科会 配布資料, 2011）だと考えられており、全ての子供を包み込むという考え方とは方向性が異なるのだ。

以上から、日本の特別支援教育は、特別支援教育を推進することが共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築に不可欠だとする考えがその基盤にある。それは、一人ひとりを丁寧

に理解し支援する考えであり、障害に特化したものである。

その上で、日本の教育体制を変えずに良さを残しながら、世界が目指すインクルーシブ教育の実現に真に繋げるためにはどうしていくことが良いのだろうか。論者は、分離された特別支援教育と分離されないインクルーシブ教育の間に位置する教育活動こそが、重要な役割を果たすと考える。

1-3. 「交流及び共同学習」の意義

ここで注目しておきたいのは、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（初等中等教育分科会 配布資料, 2011）に記載された「交流及び共同学習の推進」である。論者は共生社会に向けて様々な取り組みがなされる中で、特別支援教育とインクルーシブ教育の双方を繋ぐような存在だと考える。

交流及び共同学習の教育効果として、「障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。」（初等中等教育分科会 配布資料, 2011）とされている。障害のある・ない児童生徒の両者にとって将来を見据えた効果的な教育活動であると位置づけられている。

特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習は約8割の学校が実施しているものの（文部科学省, 2017）、実際の現場で効果的な交流及び共同学習が実施されているのかという授業の中身に関しては不確かな状況である。現状の課題を堀（2023）は、実施上の課題と連携上の意識の差の観点から具体的に以下のように述べている。

実施上の課題は、「特別支援学級の児童等の学びが充実するための活動の内容やねらい、ねらいの達成のための配慮や支援、通常の学級の児童等との活動の共有やその中での個と個の関わりの実現、通常の学級における障害理解などに関する問題など、課題は多岐に渡っている」と言う（堀, 2023）。連携上の意識の差では、「準備や調整をめぐる負担感」の問題があると言う（堀,

2023）。

堀（2023）は、上記の課題の解決をし、双方の児童等が主体的に出会い、個の関わりが充実する「交流及び共同学習」の実現のためには、双方の児童等にとって学ぶ必然性があり、ねらいを重ね合える学習を創っていくことの必要性があることを示唆している（堀, 2023）。

論者は、堀に加え、このような課題の解消に向けて取り組むことで、児童生徒同士が障害の有無に関わらず、対等な関係で1つの目標に向かい共同していく姿を見ることができないだろうか考える。その姿は、交流及び共同学習という施策を超え、障害の有無に関わらず全ての学習者のニーズの多様性を尊重する授業・学級に繋がるのではないだろうか。

「交流及び共同学習」は児童同士の存在だけで論者が目指す姿になるのではなく、複数の教師・支援員が関わっているとされている。

細谷・白府（2013）は、「交流活動時においては、付き添いを行なった特別支援学校の教師が児童の側に寄り添うことも大切であるが、子供同士の触れ合いを高めるためには、支援を行う教師の存在が影響していると考えられる。」²と述べている。

また、下鳥・都築（2011）は、「支援員は子供にずっとついて支援することによって、支援員に甘えの気持ちを抱かせたり、他児童との関わりを疎外してしまったりする面もみられる。」と述べている。

つまり、児童同士の関わりには複数の教師・支援員が関係し、関わりの度合いを左右している可能性がある。

以上から、障害の有無に関わらず児童同士が触れ合う関わりの実現に向けて、教師や支援員の介入の在り方をより深く検討していくことで、児童たちの共生への意識の醸成に寄与するのではないかと考える。

本研究では、現状の教育体制から、交流及び共同学習時に複数の教師の働きかけ（声掛け・行動）が児童双方の関わりにどのように関与しているのかを明らかにし、児童同士の関わりが充実する交流及び共同学習の構想の在り方を検討する

ことを目的とする。

2. 研究の方法

2-1. 研究の時期と対象

研究は、2024年5月から12月上旬に行った。参与観察を5月から12月、実践を10月～11月上旬までとした。

対象となるのは、山梨県内の小学校に在籍する2学年（特別支援学級含む）の児童と通常学級担任（T1）・論者（T2）である。

特別支援学級児童は学年が異なる複数名と特別支援学級に準ずる学年の通常学級児童達の発話又は行動を見ていくこととした。交流及び共同学習時にT1・T2が特別支援学級・通常学級児童双方の関わりを生み出している場面を中心に発話プロトコル分析を行った。発話記録に関して、ICレコーダー・ビデオカメラを使用し発話を抜き出すこととした。

2-2. 授業の場面設定（単元計画の視点）

ここでは、交流及び共同学習時でどのような場面を作れば児童同士の関わりが創出されるのか構想した内容について述べるとする。

まず、交流及び共同学習では通常学級に特別支援学級児童が学習に行く教科が決まっている為、そこからどの教科にするのか決定した。通常学級担任と相談の結果、体育と家庭科の2つの教科で実践することとなった。体育ではリレーの単元、家庭科ではエプロン作りの単元を設定した。先行研究に基づいて3つの視点から場面設定を行った。

1点目は、「やりがいのある活動を共にすることの重要性」である。誰でも取り組めるような作業や競技にすることで、特別支援級児童が時にはリトルティーチャーのような形で活躍でき、活動を通した自然な「かかわり」が成立していくと述べられている（森・佐藤，2020）。これらから特別支援学級児童と通常学級児童が活動の共有をすることで関わりが生まれるのではないかと考えた。

例えば、体育では、リレーという種目は1人では成し遂げられず、且つ1人ひとりに役割があ

り複数人の協力が必要なことが当事者たちのやりがいにつながるのではないかと考えた。家庭科では、エプロンという物作りをする際に他者がいないと作成に困難を要する場面を取り入れ、協力しながら自分が作りたい物へ向かうといったやりがいがあると考えた。

2点目は、「楽しみに待てる活動を単元期間中に連続的に用意すること」である（森・佐藤，2020）。交流及び共同学習を単元化しながら連続的に用意することで量的にも質的にも関わりが増すのではないかと仮定したからである。

例えば、体育では、運動会練習期間と重なり体育の時間数が増え、クラスで過ごす時間も増えることにより楽しみに待てる活動時間になると考えた。また、家庭科では、毎週自分のエプロンが出来上がっていくので次週まで楽しみに待てる活動であると考えた。

3点目は、「教師が発達障害をもった学習者の障害を潜在化する対応をすること」である（水落ら他3名，2008）。リレーやエプロン作りは特別支援学級児童にとって、活動以外に特別支援学級児童を顕在化しない計画を練ることが出来るのではないだろうか。

例えば、リレーの活動前後での話し合い活動を取り入れることで、リレー自体の走る能力だけに焦点が当たることを避け、話し合いで全員が意見を出せる可能性があるのではないかと考えた。同じ条件で児童全員が取り組める状況をつくりだすことが、交流及び共同学習を実施する上での入口になるのではないだろうかと考えた。

また、家庭科では、エプロンを作る際にアイロンやミシンは誰かに手伝ってもらわなければならない。だからこそ全員が同じスタートラインに立つことが出来るので「潜在化」する対応を取れる可能性があるのではないかと考えた。

2-3. 指導・支援過程の視点

上述の交流及び共同学習時の場面設定をした上で授業中の複数の教師の指導・支援の仕方の内容を述べるとする。論者が以下3点を、長谷川・左藤（2022）を参考に手立てを考えた。

1点目は、「支援員がコミュニケーションの手本となること」である（長谷川・左藤，2022）。特別支援学級児童が、意思・不安等を通常学級児童に伝えられない時に支援員や教師が手本となり周囲の児童に伝える（言語化の手本）ことで児童同士の関わりの作用に変化がもたらされるのではないかと考えた。

2点目は、「通常の学級の児童とのパイプ役となること」である（長谷川・左藤，2022）。パイプ役は児童同士の間に入る仲介者（＝パイプ役）の役目だと捉え、特別支援学級児童だけでなく通常学級児童とも信頼関係を授業内外で構築していくことが重要となる。そうすることで、通常学級児童の輪の中に教師又は支援員が入り特別支援学級児童を招き入れ、どちらの児童からも関わりが生まれるようにパイプ役となれる可能性があると考えられた。

3点目は、「通常学級担任との連携をすること」である（長谷川・左藤，2022）。連携という言葉の内容は多岐に渡るが、ここでは授業の目標や流れを事前に確認し、通常学級と特別支援学級のねらいを明確にすることとした。事前確認として、教師や支援員は児童達に付きっきりで支援に入らないことや通常級担任（T1）は全体を見つつも特別支援学級児童を含めた全体指導をするように気をつけること等を確認した。

3. 結果

3-1. 複数の教師の声掛け・行動の作用（家庭科）

ここでは、交流及び共同学習時に T1・T2 が特

別支援学級・通常学級児童双方の関わりを生み出している場面を中心に発話を抜き出し記録としてまとめた（表1）。その後実践者の仲介が児童たちへどのような作用をもたらしたのか場面を抜粋しながら結果を示すとする。

T1は通常学級担任、T2は支援者（論者）、S1は特別支援学級児童、S2以降は通常学級児童たちである。

エプロン作りの単元は2時間ずつ行い4週間かけて行われた。最初の2時間では、ミシンの使い方を知り、布を切ったりアイロンをかけることを目的とした。2・3週目はミシンを使用しエプロンを完成させることを目標とし、4週目は完成していない人への時間を確保し、完成した人は追加でワッペン等つける作業または完成していない人への補助をするよう指示した。

場面1では、アイロンでエプロンの布に跡をつける際に T2 が児童同士に介入した場面である。S1 が T2 にアイロンを使用する順番を「一番がいい」と個人的に言ってきたため、その要求を確認した上で、班員の S2 に T2 が要求を代わりに伝えた。要求を聞いた S2 は、「じゃあ S1 からで」と言い、その後もアイロンを使用する場面では S1 を気にかける班員の姿が見られたのである。アイロンでエプロンの布に跡をつける作業は、一人では出来ないため（アイロンをかける人と折り線を抑える人）必ず他者との協力が必要になる。他者との協力が必要な場面で T2 が間に入り、特別支援学級児童が他者に伝えられない場面でパイプ役となり要求を伝えたのである。

	T1・2の言動とS1・2～の言動		T1・T2の発言の種類と意図	T1・T2の仲介による児童同士の作用
場面1 個別指導	T2 S2	S1さん一番がいいって (アイロンで跡をつける順番) じゃあS1からで	種類：確認→要求 パイプ役になることで S1の要求を伝えた	その後、S1を気にかける 回数が増えた
場面2 個別指導	S3 T2 S1	次S1さんいいよ (ミシンを使う順番) ほんとに？ありがとう！ …	種類：返事 T2が返事の手本となった	その後、児童同士の自然 な交流に繋がってはいな かった
場面3 全体指導	T1 S2	はい、じゃあちょっと近くで見合っ てください、大丈夫かな (S1のところへ見に行く)	種類：促し 事前確認から交流を促す 声掛けを行った	その後、S1を気にかける 回数が増えた

表1 エプロン作りの単元での発話記録

場面2では、ミシンでエプロンを縫う際に、S3がミシンを使う順番をS1に対して「次いいよ」と声をかけ、それに対してT2が「ほんとに？ありがとうございます！」と返事をした場面である。S1が返事や返答を苦手としていたため、T2がコミュニケーション上の手本となり、この場で「ありがとうございます」と言うことでS3とのその後の関係が円滑になるのではないかと考えた。しかし、その後の作業で児童同士の交流には繋がらなかった。これは1回コミュニケーションの手本としてT2が発言しても、すぐには真似することがS1自身困難であったのだと参与観察から推測された。

場面3では、様々な作業場面でT1が全体に呼びかけを行い、その後は隣の席や斜め後ろの席の児童たちがS1を気かけながら見に行く様子や雑談をしに行く様子が映されていた。T1の呼びかけは事前確認の際に、近くの人と見合うことや分からないことは他の人に聞くこと等を授業中に意識して声かけを行って頂いた。だからこそ、児童たちも自分1人だけではなく他者と協働することを意識していたのだと考える。

3-2. 複数の教師の声掛け・行動の作用（体育）

ここでは、家庭科と同様に発話をまとめた（表2、表3）。その後実践者の仲介が児童たちへどのような作用をもたらしたのか場面を抜粋しながら結果を示すとする。

表2の場面は、運動会練習期間中でのリレーの単元の出来事である。7人～8人で1組になり、赤組・白組と分かれて競うリレーが行われた。リレーは計3回行われ、1回目は番号順で行うが

2・3回目は順番をチーム内で相談して変えても良いと授業者のT1が指示をしたのである。表2は2回目のリレーが行われるまでのチーム内での相談タイムの際の発話である。

S1はリレーの順番が1番じゃないと嫌だと発言した後に、T1はすかさず「S1はどうして1番がいいの？」とS1の意思の確認に入っていた。S1の「1番がいいから」という意思を確認すると、「じゃあS1が1番で、さっきよりも速く走れる方法どうしたらいいかみんなで考えてごらん」と周りの児童を含めたチームの全員に新しい提案を行った。

その後、S3から順番にこだわってリレーで1位を目指すというよりも1回目よりも速く走るためにはどうしたら良いのかをS1を含めた全員でT1の仲介を挟みながら相談タイムが行われた。このような指導・支援の過程から特別支援学級児童と通常学級児童の間に入り、児童双方を繋ぐパイプ役となりS1の意思を確認した後に、周りに新しい提案をしていることが確認された。

表3は表2での発話記録の続きを示している。授業者（T1）は順番の変更では無く、1回目よりも速く走れる方法を考えることを提案しているが、提案した後もS1も含めた全員が速く走れる方法を考えられるようにS1を主体としながら話を進めていく様子が伺えた。

中略とした場面では、T1はどのようにしたら速く走れるかを問いかける形で聞いていた。S1だけでなくS4・S5・S6等のS4以外の全員にも同じ問いかけを繰り返していた。そして、S1はS4へ答えたようにチーム全員に腕をたくさん振

T1・2の言動とS1・2～の言動		T1・T2の発言の種類と意図	T1・T2の仲介による児童同士の作用
S2	1番以外はいやだ？	種類：確認→提案 パイプ役になることで、特別支援学級児童の意思を確認し、S1の意思を尊重した上で提案をした	S1の走る順番を1番に固定したままで、「速く走れる方法」をチーム全員で考え始めた。
T1	S1はどうして1番がいいの？		
S1	1番がいいから		
T1	1番がいいのね、1番が好きなのね。じゃあS1が1番で、さっきよりも速く走れる方法どうしたらいいかみんなで考えてごらん。		
S3	S1が1番で一、手を振って、足をあげて……		

表2 リレーの単元での発話記録 一話し合いの場面一

T1・2 言動と S1・2~の言動		T1・T2 の発言の種類と意図	T1・T2 の仲介による児童同士の作用
T1	S1 くんはさ、これ、リレーするじゃん、S1 くんは速く走れるよね、どうやったら速く走れる？みんなに教えてあげて。	種類：提案 パイプ役になることで、S1 を中心としながら話の展開を促した	<ul style="list-style-type: none"> ・S1 の順番を固定した上で、チーム全員が無理のない範囲でリレーに対して考えながら走ることが出来ていた ・リレーの結果、4 チーム中1位または2位になることができた
S3	えっと、手を振って…		
T1	手を振って速く走るんだって、S1 くんやってみる？		
S1	うん		
T1	S1 くん逆にさ、みんなにさ、こうやったら皆走れるよっていうアドバイスある？		
S1	(腕をたくさん振る)		
S2	え？これ！？		
T1	S4 くんってどうしたらもっと速く走れると思う？		
S1	(腕をたくさん振る)		
T1	あ！そうだよ！腕をもっと振るってことだよ！		
～中略～			
T1	ということは、みんな、腕なんだよ！いやでもね、赤(組)ね、先生ね、腕まだこれ、たしかにS1 くん言う通りだと思う、もっとぐってやってごらん		

表3 リレーの単元での発話記録の続き

ることが重要であると示した。この授業者(T1)の仲介から、2回目・3回目のリレーではS1を含めたチーム全員が腕を1回目より振り、2回目では4チーム中1位になった。S1の順番を固定した上で全員が無理のない範囲で各自が感情や行動を調整出来たと言えるだろう。

家庭科のエプロン作り・体育のリレーの単元では、通常学級と特別支援学級の児童の両方が授業での目標を共有できるものであった。家庭科では「ミシンの使い方が分かり、エプロンを完成させる」であったが、エプロンを完成させるという目標において個々が1人では出来ないところを補い合っていた。体育では、「運動会に向けて今よりも速く走れるようになる」であったが、リレー自体の順位にこだわらずに速く走れる方法をチーム全員で考え協力していた。

4. 全体考察

4-1.各視点からの考察

本研究では、交流及び共同学習時に複数の教師の働きかけ(声掛け・行動)が児童双方の関わりにもどのように関与しているのかを明らかにし、「個」の関わりが充実する交流及び共同学習の

構想の在り方を検討することを目的とした。単元計画の視点または指導・支援過程の視点の2点から各々考察を述べる。

単元計画の視点から、発話・行動を分析すると、単元の目標やねらいを含めた家庭科・体育の授業は、他の交流及び共同学習の教科よりも児童同士が関わる場面を多く設定出来たと考えられる。そのため、複数の教師・支援員が児童同士の間に介入することができ、「個」の児童同士の「お世話する・される」関係が強かったが、障害の有無に焦点が定まることがなく、活動や作業が展開された。また、児童同士の関わり自体が創出された。

以上から、単元計画の視点(3点)から交流及び共同学習の在り方を考えることの有効性が示唆された。特に、「やりがいのある活動を共にすることの重要性」「楽しみに待てる活動」(森・左藤, 2020)の視点は、エプロン作りやリレーの単元において、特別支援学級・通常学級児童同士の協力を生み出すことに繋がっていたと考えられる。

また、指導・支援過程の視点から、同じく発話・行動を分析していくと、リレーの単元では、通常

学級児童と特別支援学級児童の間に教師が介入することで、特別支援学級児童自身が調整しづらい場面を周りが無理のない範囲で合わせ、全員が参加しながら頑張れるやり方に変え、活動全体に活気が生まれていたことが分かった。

しかし、教師抜きで児童同士のコミュニケーションを持続させるという観点から考えると、特別支援学級児童の特性や障害種別も考慮した結果、家庭科や体育では困難な可能性がある。

以上から、交流及び共同学習時に教師・支援員が関係しているが、教師・支援員の介入によって児童同士の関わりの質が変化する可能性があることが示唆された。

特に、「通常の学級の児童とのパイプ役となる」（長谷川・左藤，2022）では、ただ特別支援学級児童と通常学級児童の仲介というパイプ役になるだけでは無く、児童双方が教師・支援員を抜きにしながらもコミュニケーションが展開出来るように先を見据えてパイプ役になる言動が必要であった。先を見据えた声掛けとは、特別支援学級児童の障害種別や日頃の様子から実態把握された先にある声掛けであると考えられる。

今回の家庭科では論者がパイプ役になった場面があったが、その後児童双方のみで話が展開されることが少なかったのである。

一方で、体育の場面では、教師の声掛けから、特別支援学級児童を中心にしながら児童双方での関わりがその後も続いていたのである。よって、複数の教師・支援員が間に入ることで関わりの質が変化する可能性がある。

また、参与観察から日常の児童同士の関わり方にも対象者によって違いが見られたため、関わりが継続・創出されるには教師・支援員のパイプ役の問題だけではなく日常の関わりが交流及び共同学習時の関わりにも影響していると考えられる。

このことから、指導・支援の過程では双方の児童の実態に合わせた教師・支援員の言動が交流及び共同学習をより充実させたものにするために重要になってくるのである。

4-2.今後の課題

本研究は、1校異学年の2学年を対象とした実践・参与観察を元に調査・分析または考察を行ったものである。そのため今回は集められる情報や事例が少ない。よって、多様な学年段階や障害種別に対象を広げることで、本研究よりも更に深く授業の計画が設定でき、より良い支援や指導の構想に繋がると考える。

また、「授業中」の「交流及び共同学習」に本研究は焦点を当てているが、授業の中で関わりを創出する計画や指導・支援を練っても、関わりが生まれなかったり持続されないことがあった。そのため、日々の日常交流が土台となり、その上で「交流及び共同学習」時の児童同士の交流の質が変化してくる可能性があるのではないかと考える。よって、児童同士の関わりをより深く見るためには「授業外」の日常交流にも焦点を当てる必要がある。

今後は、これらの課題を踏まえ、さらなる検討、改善を行いながら「交流及び共同学習」の在り方を考え、実践を重ねていきたい。

謝辞

最後に、本研究にご協力いただいた全ての皆様に感謝致します。特に、ご協力いただいた実習校の諸先生方・児童の皆さんには研究計画から実践まで様々なご援助をいただきました。皆様のご支援に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 大平（2024）を参考にし、**integration** と **inclusion** の障害者権利条約における考え方である。**Integration** は状態として、「通常の場に特別な場を設ける」「通常の学級で共に学ぶ」である。**Inclusion** は「もとからひとつ」の考え方であり、「通常の学級で共に学ぶ」状態である。
- 2) 特別支援学級にも交流及び共同学習時に教師が付き添うので当てはまると考えられる。

参考引用文献

- ・初等中等教育分科会（第80回 2011年7月13日）配付資料「資料1 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/1325880.htm (25, 02, 17 閲覧)
- ・国連障害者権利委員会, 2022, 「障害者権利条約に関する日本国の第1回報告に対する最終見解（対訳と注：高橋優輔，澤井大和，宇野晃人，柳下祥，笠井清登，福田正人）」p4・p20
<https://kokoro-zukan.com/wp/wp-content/uploads/2022/10/5b090657fe19b9f5f3fa0600d6096473.pdf> (25, 01, 23 閲覧)
- ・大平壇「インクルーシブ教育に関わる概念および論点の整理・検討ー主にインクルージョンおよびインテグレーションについてー」（福岡大学）『福岡教育大学紀要』第73号，第4分冊，2024，151-167頁
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会, 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）概要」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (25, 01, 23 閲覧)
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2017, 「障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果」p8,
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf (25, 01, 30 閲覧)
- ・堀彰人「特別支援学級と通常の学級の「交流及び共同学習」の現状と課題」『植草学園短期大学紀要』第24号，2023，39-48頁
- ・細谷一博・白府土孝「交流及び共同学習における教師の付き添いが及ぼす知的障害児の発信内容の変化に関する実践的研究」『北海道教育大学紀要』第64巻，第1号，2013，81-88頁
- ・下鳥和佳子・都築繁幸「特別支援学級担任の交流学習における支援」『障害者教育・福祉学研究』第7号，2011，75-85頁
- ・森英則・佐藤慎二「効果的な交流及び共同学習の在り方についての一考察ー招く形態の授業実践を通してー」『植草学園短期大学紀要』第21号，2020，71-79頁
- ・水落芳明・小日向文人・久保田善彦・西川純「発達障害をもつ学習者のいる学級における「学び合い」の実例的研究」『日本教科教育学会誌』第30巻，第4号，2008，39-48頁
- ・長谷川ちか子・左藤敦子「通常の学校に在籍する聴覚障害児への支援における特別支援教育支援員の意識」『障害科学研究』第46, 2022, 101-112頁
- ・新井英靖・湯浅恭正『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版，2018
- ・荒川智・越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部，2013