

小学校におけるインクルーシブ教育の試み

－教科および総合的な学習、特別活動における実践の検討－

粕谷 貴志*

大谷 哲弘**

Takashi Kasuya*

Tetsuhiro Otani**

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座* 岩手県立総合教育センター**

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*

The General Education Center of Iwate**

1. 問題と目的

インクルーシブ教育は、1994年におこなわれた特別ニーズ教育世界会議におけるサラマンカ声明の「万人のための教育」に始まる。それ以降、「特別なニーズ教育」についての教育政策に関する議論が各国でおこなわれ始めた。我が国では、2007年に、第61回国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」に署名し、条約批准に向けて関連法の整備がおこなわれてきた。また、それを受けて2011年に「障害者基本法」が改正され、2012年に、中央教育審議会初等中等教育分科会より「共生社会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）」が出された。この報告の中では、障害のある子どもが教育を受けられるようにするための「合理的配慮」や「基礎となる環境整備」「多様な学びの場の整備」「学校間連携等の推進」「教職員等の専門性の向上」などの課題についての提言がおこなわれた。

これまでの特殊教育から特別支援教育、インクルーシブ教育への変遷は、障害のある子どもと障害のない子どもを分けて教育をおこなう「分離教育」から、障害のある者もない者も同じ場で教育をおこなう「統合教育」への転換と見ることができる。また、インクルーシブ教育においては、障害がある者も環境や生活を可能な限り通常と近いか、同じものにするという「ノーマライゼーション」の理念から、障害の有無にかかわらず多様なニーズをもった者が平等な活動を保障される「インクルージョン」の理念へと転換されてきたことが理解できる。我が国の教育政策は、この10年の間に、インクルーシブ教育

に至るまで大きく変遷してきたことが窺われる。

現在、学校現場において、インクルーシブ教育システムを構築することに関わって様々な課題が指摘されている。例えば、上野・中村（2011）は、小学校教員において、インクルーシブ教育に関する知識が不足している実態を指摘している。また、藤井（2014）は、幼稚園、保育園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員を対象に、「インクルーシブ教育システム」に関するキーワードについての認知を調べ、「特別支援教育」のキーワードの認知に比べて「インクルーシブ教育システム」のキーワードの認知が低い状態に留まっていることを明らかにしている。教育政策としてはインクルーシブ教育への転換がおこなわれたものの、それを実現するための知識や理解は未だ十分ではない状態であると考えられる。

このようなインクルーシブ教育の現状について、共に学ぶ「場」を設定しただけで、具体的な指導法や支援体制は議論されていないとの指摘もある（韓・小原・矢野・青木、2012）。近年の学校の現状を見ても、インクルーシブ教育の大切さは認識されつつあるものの、具体的な取組については明らかになっているとはいえ、実践しながら模索している段階であると考えられる。

中央教育審議会初等中等教育分科会報告（2012）では、インクルーシブ教育システム構築のための教育内容の改善として「障害者理解を進めるための交流及び共同学習の充実」「通常学級で学ぶ障害のある児童生徒一人ひとりに応じた指導・評価のあり方についての検討」の必要性を指摘している。学校に

インクルーシブ教育システムを構築するための実践の検討が求められているといえよう。

本研究報告では、小学校における障害のある児童との交流学习の実践事例を報告し、現状においてインクルーシブ教育の実践をおこなう際の留意点と課題を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1. 対象・時期

A市公立小学校4学年。男子13名、女子14名。

第一筆者は、児童生徒理解にかかわる研修、助言をする立場として関わった。

実践の時期は、201x年4月～11月であった。

2.2. 実践の背景

実践校は、都市部に位置し、学区は商業地域と住宅街が混在する地域である。学区内に特別支援学校および聴覚支援学校があり、これまでも総合的な学習の時間などに、障害者理解などの学習において教材を提供してもらうことなどを通して連携をしてきている。児童同士の交流を数年前から実施しているが、特定の学年に限られており、全校の取組にはなっていない状況であった。

今回の実践は、学区内の特別支援学校および聴覚支援学校に在籍する児童との「交流学习」の試みとしておこなわれた。

2.3. 実践の経過

201x年4月：交流学級の児童のアセスメント

地域に住む同学年の特別支援学級に通学する児童との交流を計画するために、交流学級のアセスメントをおこなった。障害者の理解に関する学習経験については、これまで、道徳教材を通して多様な他者との共生について学んできている程度であった。障害者と関わる経験をもつ児童は数名で、同年代の障害がある児童とかかわる経験があるものは少なく、その回数も年に数回という状況であった。

学級集団の状態は、前の学年で学級の状態が落ち着かない状態になっており、教師の指示に従うのに時間がかかる児童や、指導に対して不満げな言動をする児童が複数存在する状態であった。配慮が必要な児童として、情緒が安定しないことや指導に従うことができないなどの理由で、3名の児童が支援対象として申し送りがあった。アセスメントをおこなった時点では、学級全体として一定の落ち着きは見られるものの、学級内の規律は教師の指導に依存しており、自立的に規律が共有できる状態には至っていないことが窺われた。また、学級内の児童同士の関係性は、集団内の関係性の中に位置づいている児童とそうでない児童に分かれていて、全員が不安

や心理的抵抗をもたずに活動に参加できる状況ではないことが窺われた。

以上のような状況から、障害のある児童との交流をおこなう際には、学級集団における最低限の規律を育て、生育環境に起因する落ち着きのなさをもつ児童も含めておだやかに生活できる集団内の関係づくりをしておくことが必要であると判断された。また、障害のある児童とのかかわりについても、さまざまな障害についての理解や支援の方法について学ぶ機会を設定しながら育てていく必要があると考えられた。

アセスメント結果を踏まえて計画された事前学習及び、交流学习を含めた教科、総合的な学習の時間及び特別活動における取り組みの経過を Table 1 に示す。

Table 1 取り組み内容および時間設定

時期	内容	設定(時数)
4～5月	共生社会について	総合的な学習の時間(5)
6月	点字体験	総合的な学習の時間(8)
7月	第1回交流学习	教科(1):音楽
8～9月上旬	白杖、車いす体験	総合的な学習の時間(8)
9月	手話体験	総合的な学習の時間(6)
10月上旬	第2回交流学习	特別活動(1) 教科(1):理科
10月下旬	第3回交流学习	特別活動(2)
11月中旬	第4回交流学习	教科(3):算数、 国語、音楽

201x年4月～5月：共生社会について

総合的な学習の時間に「身近なバリアフリーをさがそう」というテーマで、身の回りにある障害をもつ人との共生のための工夫に気づく活動をおこなった。身近にある校内の施設の工夫への気づきから始め、地域の施設にある工夫や配慮も含めた社会の取り組みについて理解できるように留意した。

学習後の感想では、障害を表すシンボルマークについての気づきや、すでに社会でおこなわれているさまざまな取り組みについての気づきに関する内容が見られた。

201x年6月：点字体験

点字図書に触れる機会及び、点字器を用い点字を使って表現する体験をおこなった。時間設定は総合的な学習の時間であった。児童が普段使っている教科書の点時版や、児童がよく知っている身近な絵本などの点字版を用意し、興味、関心をもたせるとと

もに、それらの相違から、障害についての理解につなげられるように留意した。

学習後の感想では、「指先で感じるのがすごい」「目の見えない人はどうやっておぼえるのか」「点字の教科書や本などを作ることは大変だと思った」「誰が点字の教科書をつくるのか」など、体験から得られた気づきが見られた。

201x年7月：第1回交流学習

特別支援学校に通学する4年生B児との交流学習をおこなった。下肢に障害があるために車いすを使用し、心身の発達の遅れがある児童であった。

同じ学区に育つ児童であったが、初めて出会う児童も多かったため、授業に参加して一緒に学ぶという活動から始めた。教科は音楽であった。

授業に入る前、B児の紹介の際に、支援学校の担任から、障害の説明と必要な援助について簡単に伝えてもらった。授業の活動においては、グループでの活動を入れながら、児童同士のかかわりが自然に生まれるように配慮した。学習内容は、曲にあった楽器やリズムを考えることであった。具体的には、一緒に歌ったり、リズム打ちをしたり、踊ったりする学習の後に、グループ毎に曲にあった楽器を選び、演奏を工夫する活動をおこなった。B児の援助は主に支援学校の担任がおこなった。

学級の児童の実態から、障害がある児童に対して、温かく配慮をもって接することができるかどうか心配されたが、グループ内でB児が楽器を選ぶことを手伝ったり、演奏するタイミングを教える姿が見られた。

201x年8月～9月上旬：白杖体験と車いす体験

総合的な学習の時間をつかって、キャップハンディ体験を行った。内容は、白杖体験と車いす体験であった。障害者を支援しているボランティアの方をゲストティーチャーに招いてお話を聞く活動、児童を4～5名のグループに分け、全員が白杖体験と車いす体験をする活動をおこなった。活動においては、障害をもつ人の困難さを体験する者とそれを援助する者との両方を体験できるように展開を工夫した。

学習後の感想では、「『荷物を持ちますよ』と聞くことは大切だと思った」「目が見えないのに一人で歩くことはとてもこわかった」「『かたがいいですか、うでがいいですか』と聞くとよい」「車いすに乗っているとき（段差などで）声をかけてくれると安心する」など、具体的な援助の方法についての学びが多く見られた。

201x年9月下旬：手話体験

総合的な学習の時間をつかって、手話体験をおこなった。手話による簡単な挨拶と自己紹介および手話つきの合唱を体験する活動であった。簡単な歌詞

の歌を手話で表現しながら歌う活動などを取り入れ、児童が主体的に取り組めるように留意した。具体的には、担任が手話による簡単な挨拶と自己紹介を見せた後、インターネット上にある手話学習サイトで自分の名前を表現する手話を調べる学習をおこなった。その後、手話をつかった学級全体で歌える曲を練習した。

この手話体験の学習では、授業で学習した手話だけでなく日常に使える手話をインターネットを使って自主的に調べる姿がみられた。また、「たくさん覚えなければならなくて大変」「早く使うことはむずかしい」「耳が聞こえない人はどうやってこれを使えるようになるのか」など、障害がある人への理解につながる感想が見られた。

201x年10月上旬：第2回交流学習

聴覚支援学校に通学するC児と交流学習をおこなった。聴覚の障害のために補聴器を使用し、発語にときおり不明瞭なところがある児童であった。全2時間の交流の1時間目は、学級で「Cさんを迎える会」をおこなった。時間設定は特別活動であった。交流学級の児童の企画、進行で学校を紹介するクイズ大会をおこなった後、交流学級の児童が、手話体験の学習で覚えた手話を交えて挨拶し、手話をつけた曲を合唱をした。それを見てC児も手話を交えながら自己紹介する姿が見られた。休み時間には、絵や漫画をつかって児童たちなりに工夫をしてC児と関わろうとする姿が見られた。2時間目は理科の授業をおこない、グループでの活動にC児が入ることできるように配慮した。なお、事前に交流学級では、聴覚に障害をもつ場合の配慮について説明し、補聴器の使用に配慮して学級の椅子の脚には防音のために、テニスボールをかぶせる活動をおこなった。

交流学習後の感想では、「いっしょに遊んだり学習したりできてよかった」「(C児の)手話のはやくてびっくりした」などが見られた。また、C児からも「また来て学習したい」という感想があった。

201x年10月下旬：第3回交流学習

7月に交流したB児との2回目の交流学習をおこなった。内容はB児を交えた「お楽しみ会」であった。この会では、これまでの障害をもつ人たちとの共生に関する学習と前回の交流学習の学びを踏まえて、児童が主体的に計画づくりに参加した。

企画された会の流れは以下の通りである。①はじめのことは、②歌、③グループ対抗じゃんけんりレー、④クイズ大会、⑤おわりのことは、⑥見送り。進行は児童がおこない、前回の交流学習の音楽の時間に学習した曲を一緒に歌った。じゃんけんりレーでは、グループの児童がB児の車いすの援助をおこない、怖くないかどうか聞きながら車いすを押す姿が見られた。また、学級の配慮の必要な児童も勝

ち負けにこだわらずにゲームを進める姿が見られた。クイズ大会では、B児のために、回答用の番号札を作成しており、B児が回答するのを待って進行する姿が見られた。B児のよだれを担当の先生が拭く様子を見たが、それを嫌がることなく自然にかかわる児童の姿が見られた。最後の見送りでは、学級の児童でアーチをつくって、その中をB児がくぐって退場した。

交流学習後の感想では、「いっしょに楽しめてよかった」「またいっしょに勉強したい」などの感想が見られた。

201x年11月中旬：第4回交流学習

10月に交流学習をおこなったC児との2回目の交流学習であった。当初、交流学習の計画は1回だけであったが、C児本人からの希望で、年度内にもう1回計画されることとなった。内容は、支援学校側からの要望もあり、日常の教科の授業への参加であった。

具体的には、3時間目算数、4時間目国語、5時間目音楽の授業に参加した。授業の際の配慮としては、特別支援学校での学習の進捗を確認して合わせる他、授業者の声と児童の発言の両方が聞こえやすい座席にすることであった。給食の時間には、交流学級の児童のグループに参加して一緒に食べる姿がみられた。昼休みには学級の児童に誘われて一緒に絵を描いたり図書室に連れだって行ったりする姿が見られた。

交流学習後に、児童の中から「たのしかった」「こんどはいつ来るの?」という肯定的な感想が聞かれた。また「〇〇学級(校内の特別支援学級)の子はなぜ〇〇学級で勉強しているんだろう」という発言があり、その児童に合った教育の機会や配慮について教師が学級全体と一緒に考える場面があった。

3. 結果と考察

本研究報告では、小学校における障害のある児童との交流学習の試みを報告し、実践上、留意すべき点と現状のなかでインクルーシブ教育を実践する際の課題を明らかにすることを目的とした。本事例から得られた留意点と課題について考察する。

3.1. 交流学級のアセスメント

本事例では、実践に先立ち交流学級の児童の実態についてアセスメントがおこなわれた。アセスメントの視点としては、①障害がある人や共生社会についての理解の実態、②学級集団の規律、関係性であった。

①障害がある人や共生社会についての理解の実態のアセスメントは、本事例において総合的な学習の時間等での事前学習を計画するための情報となった。

アセスメント結果からは、共生社会についての基本的な考え方に触れさせるとともに、交流学習に迎える児童の障害の理解や、障害がある児童とかかわる際の配慮、具体的な援助の仕方についての理解することなどが必要な実態であることが明らかになった。事前学習は、それらの要素を盛り込んで計画された。

②学級集団の規律と関係性についてのアセスメントは、本事例において学級集団を育てる方略を決定する上で重要な情報となった。担任の指導にすぐには従うことが難しい児童がいることや前の学年で集団の規律が良好とは言えない状況であったことなどから集団内での規律は低下していること、児童同士が安心してかかわることができないために児童同士の関係性も良好とはいえない実態であることが明らかになり、その実態に応じた学級集団づくりの取組がおこなわれた。

交流学習など、障害がある児童と直接かかわる学習を計画する際には、基本的な共生社会の理念についての理解や、障害がある人についての理解の実態のアセスメントと併せて、児童が獲得している障害がある人とかかわるための技能についての実態についてもアセスメントをおこない、事前の準備や学習の計画に生かす必要があると考えられる。また、同時に、学級に存在する生育環境に起因する問題があるなど配慮が必要な児童について個別にアセスメントをおこなうことと併せて、規律と関係性の視点から学級集団のアセスメントをおこない、その実態に応じた集団育成の視点をもつことが必要であると考えられる。

3.2. 主体的な共生社会や障害の理解についての学習

本事例では、総合的な学習の時間を中心に共生社会の理念の理解や障害のある人についての理解に関する事前学習をおこなった。

共生社会の理念の理解に関しては、これからの社会を形成する一人ひとりをもつ考え方や価値を育てることであり、そのため児童自身が、社会で実際におこなわれている取り組みに触れる中で、主体的に考えたり気づいたりする学習が求められる。本事例では、総合的な学習の時間を中心におこなわれた事前学習において、児童に課題意識をもたせることを重視し体験活動を多く取り入れながら、児童にとって主体的な学習となるように実践の工夫がおこなわれた。交流学習を終えた後に、児童から校内の特別支援学級の児童についての気づきが生まれたことは、このような主体的な学びを大切に事前学習と関連していたと考えられる。

インクルーシブ教育においては、児童が自ら考えたり気づいたりすることができる体験的な学習の機

会を保障することや児童の主体性を引き出す学習活動の工夫をすることが必要であると考えられる。

3. 3. 学級集団の育成の必要性

本事例では、個別の課題をかかえていて配慮を欠いた言動や攻撃性が出てしまう児童も複数存在する学級の実態であった。そのため、交流学习をおこなうためには、それらの児童の指導も含めて、学級集団に良好な規律と関係性を育てることが必要であった。

本事例の学級では、4月当初から、どの児童も冷やかしかからかい、暴力などの侵害行為を受けることがないような最低限の規律を育てる指導がおこなわれた。統制的に教師に従わせる指導だけではなく、児童本人が自ら考えてする望ましい行動について励ますことを重視する指導であった。また、授業も含めて学校生活全般において、お互いに良さを知り、伝え合う関係性を育てる指導が繰り返された。10月の交流学习において、勝ち負けにこだわらずにゲームを楽しむことができる穏やかな集団の状態が見られたことや、交流にきた児童を仲間に入れて一緒に遊ぶ姿が見られ、C児が「また来たい」というような交流ができたことは、規律や関係性を育てることにより、誰もが尊重され居場所を感じることができるような集団づくりができていたからであると思われる。

近年、心理面・社会面の発達に課題をかかえる児童が多く存在する学級の場合、「みんなちがってみんないい」というお互いの多様な存在を認めることができるような学級づくりはむずかしくなったことが指摘されている(粕谷, 2004, 2008)。インクルーシブ教育において、多様な状況をかかえながら存在する児童が全て尊重される集団をつくるためには、本事例のように集団の規律と関係性を育て、その良好な集団の相互作用の中で、全ての児童の心理面・社会面の発達が促され、自分の存在や価値を認めることができると共に多様な他者の存在を認めることができるように、一人ひとりの自己形成を促進していくことが重要であると考えられる。

3. 4. 児童の自律的な取組の有効性

本事例では、交流学习につながる内容を含めて事前学習で学ぶことができるように計画した。具体的には、車いすの補助の方法や手話による歌など、交流学习の際に児童らが活用できる内容であった。このような計画は児童らの自律的な取組を引き出す意図でおこなわれた。

本事例では、このような事前学習が、B児を交えた学級での活動を見童らが計画する際に、車いすを補助しながらB児も一緒に楽しめる内容を考えた

ことにつながった。また、C児との交流学习の際には、見童らが、C児を迎える際に手話も交えた合唱をすることを計画したことにつながった。見童らが、事前学習によって、障害のある児童とのかかわりを考える際の材料を得ていたことが、このような自律的な取組を引き出すことにつながったと推測される。

本事例では、教師から内容を与えられて実行する方法ではなく、見童らの自己決定的な自律性を保障した取組が大切にされた。これは、自分たちで目標や計画をもち実行することや責任をもつことを通して、チェスで言えば「コマ(pawns)」ではなく「指し手(origins)」であることに例えられる自己原因性(de Charms, 1976)をもつ状態を生み出すことにより、児童の動機づけを高めたと推測される。

児童の自律性を引き出す実践は、教師から与えられておこなう活動に比べて、準備と指導に多くの時間と労力が必要とされる。しかし、児童生徒が自律的に共生社会を形成する一員となるためのインクルーシブ教育の実践を考える上では、このような自律性を重視した丁寧な実践が必要であると考えられる。

本事例は、このような児童の自律性を引き出す実践について、単に児童に自己決定をさせるだけではなく、そこに至る事前学習からの緻密な構造化が必要であることを示している。共生社会の形成を目指すインクルーシブ教育においては、特に、このような構造化された計画によって、児童の自律性を重視した指導を実現していくことが課題であると考えられる。

3. 5. 児童の社会性を育てる実践の工夫

中央教育審議会初等中等教育分科会報告(2012)では、冒頭に「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である」ことを明記し、そのためにインクルーシブ教育システムの理念が重要であることを指摘している。インクルーシブ教育においては、児童に共生社会の一員として必要な社会性を育むことが重要な課題になると考えられる。

本事例では、障害の理解や障害者との共生について理念的に教えることだけでなく、ボランティアの話や教師の言動などから必要な考え方や行動を学び、障害を擬似的に体験することや援助の体験を通して、自ら行動し体験して通して学習することが計画された。これは、社会的スキルの学習・獲得のプロセスの①教示、②モデリング、③練習(リハーサル)、④社会的強化(フィードバック)の過程(相川・津村, 1996)と類似する。実際の生活のなかに般化する共生社会を形成するための社会性を育むた

めには、教えることだけに留まらず、模倣する機会や体験、伝え合い、日常生活での活用を意図的に実践に組み込むことが求められるといえよう。

インクルーシブ教育においては、理念に触れさせて考えたり気づいたりする機会を保障するだけでなく、児童自らが行動し、その結果から学ぶことができる学習を展開することが課題になると考えられる。

3. 6. 教職員の共通認識と学校体制の課題

本事例では、事前学習の内容が該当学年で計画されていた総合的な学習のねらいと適合する内容であったために比較的容易に実践を計画することができた。事前に年間指導計画などによって学習内容が決められている場合など、実態に応じて必要な事前学習の内容を組み込んでいくことは難しい場合もある。また、学年・学校体制によっては、外部講師の招聘や体験的な学習の不可能な場合などには、このような構造化された実践が困難であることも考えられる。

しかし、本事例からは、インクルーシブ教育の実践において、児童の実態に応じた事前学習などの構造化された実践が必要であることが示唆されている。そのためには、学年や学校体制などの環境を整えることや教職員の協働による実践が求められるであろう。粕谷・河村（2007, 2010）は、教職員の協働による実践のためには、アセスメントによる共通認識の形成が必要であることを指摘している。本事例でおこなわれたように、児童の実態のアセスメントによって課題を明確にし、教職員の共通認識を形成することが、児童の自律性を引き出す構造化された実践のための重要な要因になると考えられる。

4. まとめ

本研究報告では、小学校でおこなわれた交流学習の事例を報告し、インクルーシブ教育の実践における留意点と課題を検討した。事例でとりあげた小学校の実践は、インクルーシブ教育システム構築のための教育内容の改善の模索をおこなったに過ぎない。しかし、本実践事例の中にも、これからの共生社会を形成する一員を育てるための留意点や課題が見出された。さらに、このような実践が積み重ねられ、大切にされるべき視点や課題が共有されていくことが必要であると考えられる。

本事例は、障害がある児童との交流学習に向けた取組であったが、生育環境に起因する課題があり攻撃性が出てしまう児童が複数存在し、とすれば集団から排除されてしまう可能性がある問題行動のある児童を含みながら学級集団を育てる実践であった。そのような課題のある児童も悪者になることのない集団づくりがあったからこそ、障害のある児童と温

かいふれあいのある交流学習が成立したのではないかと思われる。鈴木（2015）は、インクルーシブ教育について、貧富、宗教、人種、言語、性別、障害など、子どもたちの環境的、個人的な背景ゆえに排除されることのない教育であると指摘する。インクルーシブ教育システムの構築においては、さまざまな課題のある児童が多く存在する児童の実態であっても、その誰もが排除されない実践を実現していくことこそが大切な課題であると考えられる。

5. 参考文献

- 相川充・佐藤正二（2006）実践ソーシャルスキル教育 中学校，図書文化社。
- 相川充・津村俊充（1996）社会的スキルと対人関係 誠信書房。
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington Pub, New York.
- 韓 昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵（2013）日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－，琉球大学教育学部紀要，83，113-120。
- 藤井慶博（2014）インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討－教職員に対するキーワードの認知度調査を通して－，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀，36，89-98。
- 粕谷貴志（2004）リレーション・ルールの形成不足のクラスに見られる様々なパターン，学級経営スーパーバイズガイド 小学校編，図書文化社。
- 粕谷貴志（2008）問題の背景にある教師不信を考える－課題の克服から信頼の回復・予防へ／いじめ，児童心理，62（1），60-65。
- 河村茂雄・粕谷貴志（2007）公立学校の挑戦 中学校，図書文化社。
- 河村茂雄・粕谷貴志（2010）公立学校の挑戦 小学校，図書文化社。
- 木船憲幸（2014）インクルーシブ教育って？，明治図書。
- 鈴木文治（2015）閉め出さない学校－すべてのニーズを包摂する教育へ－，日本評論社。
- 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）。
- 上野光作・中村勝二（2011）インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について，順天堂スポーツ健康科学研究，3（2），112-117。