

■研究ノート

## 小学校における特別な支援を必要とする児童への 指導・支援に関する研究動向

堀部 要子\*

Instruction and Support for Children with Special Needs in Elementary School:  
A Review of Trends

Yoko HORIBE

キーワード：小学校，特別な支援を必要とする児童，指導・支援，特別支援教育

elementary school, children with special needs, instruction and support, special needs  
education

### I. はじめに

戦後，日本の障害のある子どもの教育制度は，障害の有無に関わらず，全ての子どもが就学の機会（教育の機会）を与えられていることを前提とし，障害の種類や程度に対応して教育の場を整備するとともに，きめ細やかな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた（国立特別支援教育研究所，2009）。小中学校における特殊教育では，障害の状態に応じた適切な教育を行うという視点で，特殊学級の設置，通級による指導の制度化などの障害のある子どもへの教育制度の整備が進んだ。

2007年4月，特殊教育が特別支援教育へと移行し，これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく，知的な遅れのない発達障害も含めて，通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒も特別支援教育の対象になった（文部科学省，2007a）。「特別支援教育」とは，障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適

切な指導及び必要な支援を行うものである（文部科学省，2007b）。指導とは「目的に向かっておしえみちびくこと。」，支援とは「ささえ助けること。援助すること。」（新村，2018）であり，すべての学校において，特別な支援を必要とする幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うことが定められた。そして，新たに始まった「知的障害のない発達障害」の子どもへの教育は着実に進み，様々な障害に対する理解啓発，特別支援教育コーディネーターの指名と活躍，校内委員会の着実な整備，教職員の専門性の確保，特別支援教育支援員の配置などが進んだ（柘植，2017）。

2014年，国連の障害者権利条約の批准を受けて，インクルーシブ教育システムの構築に向けた取り組みが始まった。インクルーシブ教育システムでは，障害のある者と障害のない者が同じ場で共に学ぶことを追求するとともに，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り，小・中学校における通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった，連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとされている（文部科学省，2012a）。

\* 愛知県立大学大学院人間発達学研究科博士後期課程在籍

さらに2016年、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(通称, 障害者差別解消法)」が施行され、「合理的配慮」という新たな観点による障害者への支援が始まった(柘植, 2017)。教育現場においても、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の提供と基礎的環境整備の必要性が明記された(文部科学省, 2012a)。このように、障害のある子どもへの教育制度が変遷する中、特別支援教育への転換は着実に進み、今なお進化を続けていると考えられる。

ではここで、小中学校に焦点を絞って、2007年以降の特別支援教育について論を進める。小中学校の特別支援学級在籍者数は2007年度に113,377人であったのが2017年度は235,487人になり、通級による指導を受けている児童生徒数は2007年度に45,240人であったのが2017年度は108,946人になった(文部科学省, 2018)。このように、特別支援学級、通級による指導における特別支援教育対象者は著しく増加している。また、通常の学級に在籍する児童生徒の中に、学習面あるいは行動面での著しい困難を示す子どもが約6.5%、そのうち学習面での著しい困難を示す子どもが約4.5%、行動面での著しい困難を示す子どもが約3.6%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す子どもが約1.6%の割合で存在するという調査結果が報告された(文部科学省, 2012b)。各学校現場では、特別支援教育への理解が進み、様々な取り組みが進められ、例えば小学校の通常の学級に類発する授業中の立ち歩きや教室の飛び出し、学級内のトラブルのような表面に表れる行動面の症状に対し、発達障害を疑うとともにさまざまな対処法がとられるようになった(国立特別支援教育総合研究所, 2015)。同時に、学術的な実証研究も蓄積されてきた。

そこで本稿では、特別支援教育がスタートした2007年以降に、学校場面で行われた指導・支援に関する研究の動向を概観し、今後の課題を探っていく。先行研究を調査し分析することは、今後の学校場面における指導・支援を進展させる上で意義深いと考えられる。なお本稿では、より詳細な検討をするために、先行研究のフィールドを小学校に絞って研究動向を調査することにした。

## II. 方法

### 1. 対象論文

小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究を調べるために、日本学術会議に登録されている研究団体の査読付き雑誌で、特別支援教育に関する論文を掲載している『特殊教育学研究』『LD研究』『教育心理学研究』の3誌を対象とした。この3誌には、「実践研究」というカテゴリーが設けられており、小学校で実施された研究の論文が複数掲載されていると考えられたために対象とした。

対象論文は、2007年から2017年までの小学校場面における指導・支援に関する52編だった。小学生を対象とした研究機関・相談機関での指導・支援に関する研究、学校場面で行われた児童への指導・支援を伴わない調査研究、学校場面での児童への指導・支援を伴わない教師への研修やコンサルテーションを主とした研究は除外した。

### 2. 調査項目

該当した研究論文の調査項目は、指導・支援対象の「障害種」「在籍(指導・支援を行った場)」「学年」「論文1編当たりの対象人数」と、研究における「指導・支援の実施者」「指導・支援の内容」とした。

## III 結果

### 1. 指導・支援の対象

表1に対象児の障害種、在籍、学年の内訳と、論文1編当たりの対象人数を示した。障害種別では、自閉スペクトラム症が最も多く18名(16%:内訳は、アスペルガー症候群8、広汎性発達障害7、高機能自閉症2、高機能広汎性発達障害1)、次いでAD/HDが6名(5%)であった。診断のない行動面での困難さを示す児童が48名(41%)、診断のない学習面での困難さを示す児童が36名(31%)

表1 指導・支援の対象

対象児のカテゴリー	数	(%)
<b>障害種</b> (対象が複数名の論文有)		
自閉スペクトラム症	18	16
注意欠如・多動症 (AD/HD)	6	5
限局性学習症 (LD)	1	1
自閉・AD/HD	1	1
自閉・AD/HD・LD	1	1
知的障害	1	1
脳性麻痺	1	1
聴覚障害	1	1
場面緘黙症	1	1
ニーズ有 (行動面)	48	41
ニーズ有 (学習面)	36	31
<b>在籍【指導・支援を行った場】</b>		
通常の学級【通常の学級】	29	56
通常の学級【通級指導教室】	14	27
特別支援学級【特別支援学級】	7	13
特別支援学級【交流先の通常の学級】	1	2
その他	1	2
<b>学年</b> (対象の学年が複数の論文有)		
1年生	12	19
2年生	12	19
3年生	14	22
4年生	14	22
5年生	4	6
6年生	7	11
その他	1	1
<b>論文1編当たりの対象人数</b>		
1人	24	46
2人	6	12
3～5人	7	13
6～9人	3	6
10人以上	3	6
学級 (1学級または複数学級)	9	17
(対象児と学級全体を対象)	(5)	

注. 論文の研究対象児が複数の場合は、「障害種」は全て計上し、「学年」は複数名が同一学年であれば1で計上した。特定の障害のある児童を対象とせず、学級児童全体が対象の場合は「障害種」に計上しなかった。  
N = 52.

であった。

対象児の在籍は通常の学級が最も多く、通常の学級で指導・支援を受けた29編 (56%)と通級指導教室で指導・支援を受けた14編 (27%)を合わせると43編 (83%)であった。

対象児の学年では、3年生と4年生が各14名 (22%)で最も多く、次いで1年生と2年生が12名 (19%)だっ

た。また、対象人数では、1人を対象とした論文が24編 (46%)と最も多く、次いで学級全体を対象とした論文が9編 (17%)であった。

## 2. 指導・支援の実施者

表2に研究における指導・支援の実施者と第1筆者の属性を示した。実際に児童を対象に指導・支援を実施したのは小学校の教職員が多く、最も多かったのは通常の学級担任15編 (28%)、次いで小学校内で組織された指導チーム9編 (17%)であった。指導チームの具体的な内容は、例えば学級担任と通級担当のような複数の教師のチームや、教師と補助的な役割の介助員等のチームであった。小学校の教職員及び校内関係者で指導・支援を実施したものは、合計30編 (57%)であった。

表2にある大学スタッフとは、大学教員、内地留学中の教師、大学院生、大学生であった。大学スタッフが指導・支援を実施したものは、6編 (12%)、大学スタッフと小学校の教職員が指導チームを組んで指導・支援を実施したものが7編 (8%)で、大学スタッフが関係したものは、計13編 (20%)だった。また、特別支援学校の教職員が関係したものは計5編 (10%)だった。

その他では、研究機関と小学校の連携や、三者以上の連携による指導・支援の実践であったが、その中の2編 (高畠・武藤, 2013; 岡本・福田, 2016)で保護者の指導・支援への参画があった。

次に、論文発表時点の第1筆者の属性をみると、大学スタッフが最も多く24編 (46%)だった。次いで、小学校教職員の16編 (31%)、特別支援学校教職員が7編 (13%)だった。

これらより、指導・支援の実施者と第1筆者が異なるケースが多数あることが示された。

## 3. 指導・支援の内容

表3に指導・支援の内容と、それに該当する文献を示した。内容は、児童に対して実施した指導・支援の領域をもとに類別した。

学習に関する指導・支援は18編 (34%)あり、そのうち読み書きが最も多い13編、算数・計算が3編、その

表2 指導・支援の実施者

指導・支援の実施者	数	(%)	第1筆者の属性	数	(%)
小学校 通級指導教室 担当者 (4) 通常の学級 担任 (15) 特別支援学級 担任 (2)	21	40	小学校 通級指導教室 担当者 (10) 通常の学級 担任 (3) 特別支援学級 担任 (2)	16	31
小学校内指導チーム (通常級+通級等)	9	17	特別支援教育コーディネーター (1)		
特別支援学校 教職員 (巡回員) 等	1	2	特別支援学校 教職員 (巡回員) 等	7	13
特別支援学校+小学校の指導チーム	4	8	大学スタッフ 大学教員 (12)	24	46
大学スタッフ	6	12	内地留学中の教師 (3)		
大学スタッフ+小学校の指導チーム	7	13	大学院生, 大学生 (9)		
その他 (研究機関, 保護者等)	4	8	その他 (研究機関, 教育センター等)	5	10

注. 小学校教職員と特別支援学校教職員のうち, 論文発表時点の属性を内地留学中もしくは大学院生と明記してあった場合は大学スタッフとして計上したが, 記述がなかった場合は記載通りの所属として計上した。( ) 内の数字は内訳を示す。 N = 52.

他が2編だった。

読み書きでは, 音読や作文の指導 (渡邊・長澤, 2007; 丹治・横田, 2017), 特殊音節表記の指導 (海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008; 海津・田沼・平木, 2009; 高見・戸ヶ崎, 2015), 漢字の指導 (青木・勝二, 2008; 徐・藤井・吉田・牧野・小池・太田, 2012; 長田, 2013; 佐藤・八幡, 2016) や, 同時処理の弱さがある児童への概念地図法を用いた語彙指導 (岡根・恵羅・中島, 2016), 文字想起に困難をもつ児童への仮名文字・漢字の指導 (堀井, 2011), 書字や描画に困難をもつ児童への視覚認知特性に応じた指導 (保坂, 2010), 教科書とデジタル教科書の比較を通じた読み困難児への指導 (入山・田中, 2015) があった。佐藤ら (2016) では, 特別支援学級に在籍する5年生児童に対し, 認知処理の特性や誤書字の特徴に応じた3段階の課題 (形態認知・意味理解・漢字書字) で漢字の書字指導を進めた結果, 空欄が消失し達成基準を上回る効果があったことを報告している。また, 丹治ら (2017) では, 特別支援学級に在籍する3年生と4年生の6人の自閉スペクトラム症の児童に対し, 自己調整方略学習 (SRSD) モデルを用いた小集団の作文指導を実施した結果, 作文の要素数は5名に, 作文の質的評価は4名に, 高い介入効果が得られたことを報告している。このように, 対象児の認知処理の特性に応じた指導・支援や, 先行研究の理論を適用した研究が多く見られた。

算数・計算は, 応用行動分析に基づく3C学習法 (Cover-Copy-Compare) を導入した掛け算指導 (野田・松見, 2014), 反復学習方式の原理と誤答に特化した学

習を導入した九九の指導 (高畑, 2014), 授業のユニバーサルデザインの算数授業 (藤井・櫻田, 2016) の3編で, いずれも2014年以降の掲載だった。3編とも先行研究の理論を適用しており, そのうち2編が, 通常の学級全体を対象に実施されていた。

その他 (学習) では, 感覚統合の視点に立った運動遊び (佐藤, 2008), 読み障害の疑われるニューカマー児童への指導・支援 (樋口, 2011) であった。

行動に関する指導・支援は27編 (52%) あり, そのうち行動理論に基づいた内容のものが最も多い13編, 次いで社会的スキル訓練が8編, その他が7編だった。

行動理論に基づいた内容では, 応用行動分析の手法や相互依存型随伴性, 機能的アセスメントを適用した指導・支援 (大久保・福永・井上, 2007; 本田・佐々木, 2008; 大久保・高橋・野呂, 2011; 関戸・安田, 2011; 鶴見・五味・野呂, 2012; 岡本ら, 2016; 宮木, 2017; 服部・関戸, 2017), 非随伴強化手続きを適用した指導・支援 (小野寺, 2011), 階層的な予防アプローチSWPBS (School-Wide Positive Behavior Support: 積極的行動支援) を適用した指導・支援 (関戸・田中, 2010; 佐田東・加藤, 2013; 佐田東, 2016), 認知行動療法を適用した指導・支援 (佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009) があった。大久保ら (2011) では, 小学校2年生の通常の学級での給食や掃除場面で行動上の問題を示していた児童1名にアセスメントに基づいた個別支援を行い, その後学級全体への支援を実施した結果, 対象児童の行動が改善され, 学級全体に対する支援期間の方が高く安定した効果が得られたと報告している。また,

表3 指導・支援の内容

内 容		文 献	数	(%)
学習	読み書き	渡邊ら (2007); 海津ら (2008); 青木ら (2008); 海津ら (2009); 保坂 (2010); 堀井 (2011); 徐ら (2012); 長田 (2013); 入山ら (2015); 高見ら (2015); 岡根ら (2016); 佐藤ら (2016); 丹治ら (2017)	18	34
	算数・計算	野田ら (2014); 高畑 (2014); 藤井ら (2016)		
	その他	佐藤 (2008); 樋口 (2011)		
行動	行動分析, SWPBS等の行動理論に基づいた内容	大久保ら (2007); 本田ら (2008); 佐藤ら (2009); 関戸ら (2010); 大久保ら (2011); 小野寺 (2011); 関戸ら (2011); 鶴見ら (2012); 佐田東ら (2013); 岡本ら (2016); 佐田東 (2016); 宮木 (2017); 服部ら (2017)	27	52
	社会的スキル訓練 (SST)	多賀谷ら (2008); 石川ら (2010); 関戸ら (再掲, 2011); 尾崎ら (2012); 佐伯ら (2012); 高島ら (2013); 岡田ら (2014); 佐田東 (2017)		
	その他	松岡 (2007); 今津ら (2009); 船橋ら (2009); 曾山ら (2012); 宮田ら (2016); 村中ら (2016); 真金ら (2016)		
かかわり	障害理解, 感情表現等	岩橋ら (2012); 小島ら (2013); 岩本ら (2015)	3	6
その他	小中・保小連携等	赤塚ら (2009); 能美ら (2012); 赤塚 (2013); 長田 (2014)	4	8

N = 52.

関戸ら (2011) では、離席等の問題行動を示す児童が5名在籍する4年生通常の学級で、第一次介入としてクラスワイドな支援を行い、改善がみられなかった1名に対して第二次介入として個別支援を行った結果、5名全員の授業参加行動に改善がみられたと報告している。このような対象を学級全体と個で組み合わせた指導・支援を内容としたものが5編あった (関戸ら, 2010; 大久保ら, 2011; 関戸ら, 2011; 佐田東, 2016; 佐田東, 2017)。

社会的スキル訓練 (Social Skills Training: SST) では、学級の全児童を対象にしたCSST (Class-wide SST: 石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010; 関戸ら, 2011; 尾崎・柘植, 2012; 佐伯・宮木・落合, 2012; 佐田東, 2017)、学級集団への機会利用型SST (多賀谷・佐々木, 2008)、通級指導教室における個別または小集団のSST (高島ら, 2013; 岡田・三好・桜田・横山, 2014) があった。尾崎ら (2012) では、就学を控えた幼稚園年長児を対象にCSSTを実施し、さらに小学校入学後の1年生でCSSTの再学習を実施した結果、園でのCSST経験群・未経験群両方の問題行動が改善されたと報告している。石川ら (2010) では、小学校3年生の訓練群とWL群 (介入期を2カ月ずらす) に集団SSTを実施した結果、社会的スキルの上昇と進級後の効果の維持が示され、加えて1年後の抑うつ症状の有意な低減が示されたことを報告した。このように、小学校において、通級指導教室の場

だけでなく、多様な形で学級規模の集団SSTが実施され、その効果が示されている。

その他 (行動) では、標的行動や学級適応の改善に向けての学級担任や学校へのコンサルテーション (松岡, 2007; 今津・宇野, 2009; 曾山・堅田, 2012)、標的行動の改善に向けての介入 (船橋・今枝・石川・宮地, 2009; 宮田・村中, 2016; 村中・小川, 2016)、課題解決モデルに基づくショートケース会議をベースとした指導・支援 (真金・干川, 2016) があった。

かかわりに関する指導・支援は3編 (6%) あり、知的障害のある児童と交流学級児童とのかかわりを促進させるための障害理解授業の実施 (岩橋・相本・藤原・井上, 2012)、場面緘黙の児童へのコミュニケーションカードを活用したあいさつ等の指導 (小島・関戸, 2013)、発達障害児の感情表現レパトリー拡大に向けた表情画課題指導 (岩本・野呂・加藤, 2015) であった。

その他は、4編 (8%) あり、小中学校間及び保育所小学校間の移行支援に関する実践的研究 (赤塚・大石, 2009; 赤塚, 2013)、発達障害の疑いのある児童の不安解消のための取り組み (長田, 2014)、通常の学級で学ばず聴覚障害児への指導・支援 (能美・四日市, 2012) であった。

#### IV 考察と課題

特別支援教育に移行した2007年以降に小学校で行われた特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究の動向を概観した。以下、2つの視点で考察し、今後の課題を探る。

##### 指導・支援の対象について

特別支援教育は、特別な支援を必要とする幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うというものである。そして、知的障害のない発達障害が対象となったことで、その対象は一気に広がった(柘植, 2013)。

本稿における指導・支援の対象は、発達障害児または学習面・行動面での教育的ニーズのある発達障害の疑われる児童が90%を超え、しかも通常の学級に在籍している児童が80%を超えていた(表1)。特別支援教育転換後の研究が発達障害に偏り過ぎている感はあるが、その研究は従前には殆ど無かったため必要であった(柘植, 2017)という指摘がされている。とはいうものの、特別支援教育に転換してから既に12年が経過した。小学校には、発達障害以外の障害を有する児童や、複数の障害を併せもつ児童が在籍している。多様なニーズに対応するためにも、多様な障害種、多様な場における実践研究が求められる。

また、対象人数に着目すると、論文1編当たりの対象人数(表1)では、児童1人を対象としている研究が24編(46%)あり、特殊教育の時代から引き続き「個」への指導・支援に力点を置いた研究が多いことが確認できた。その一方で学級という「集団」を対象にしている研究が9編あり、そのうちの5編は対象児と学級全体を対象とし、「集団」と「個」への両方の指導・支援を実施していた。例えば、クラスワイドな支援から個別支援という2層の支援方法(関戸, 2017)の実践研究があった。

浜谷(2012)は、通常の学級の課題として、発達障害児を主の対象としながらも、その周辺の幅広い対象児への特別な支援が必要とされる状況があると指摘している。指導・支援の対象が「個」から「集団」へと広がり、学級児童全体に指導・支援を実施することの効果を報告する実践研究が増加する中、今後は、「個」と「集団」

の両方を視野に入れた実践研究が求められるようになるであろう。

##### 指導・支援の実施者と内容について

本稿の対象論文における指導・支援の実施者は、小学校の教職員が約60%であり、他機関と協力して小学校の指導チームが指導・支援を実施したのも20%あった(表2)。一方、第1筆者は、大学スタッフや研究機関等の研究者が約60%であった。このことから、大学スタッフや研究機関等の研究者の専門的な助言を受けながら、学校が指導・支援を実施しているという実態が示された。

しかしながら、どの学校も大学や研究機関等の助言を受けられるとは限らない。学校現場がこれまで蓄積された知見を学び、主体的に特別支援教育の課題に対応できるよう、学校の力量向上が求められている。教室の中での、あるいは学校の中での、その指導・支援は効果があるのか(柘植, 2013)と、学校現場は常に自問自答すべきであると考えられる。学校が主体的にエビデンスに基づいた指導・支援ができるよう、先行研究に学ぶ必要がある。

Ⅲ-3で概観した指導・支援の内容については、学習面での指導・支援に関する研究も、行動面での指導・支援に関する研究も、その内容は多岐にわたっており、理論や技法の多様化が進み教育実践の選択肢と可能性が広がったともいえる。一方、指導法やアセスメント法など、理論適用型の研究が増え(柘植, 2017)、教育心理学系の研究ではエビデンスのある理論的な論文が多く見られたが、これを学校現場が教育実践に活用できるかという課題がある。佐藤(1998)は、教育実践と心理学の関係に関する探究は、教師にとって「役に立つ理論」を追い求める前に、まず「実際に活用されている理論」の性格と機能を検討すべきであると提言している。つまり、教育実践を行う教師が実際に活用している意識化されていない理論を、研究で明らかにすることが必要であり、その上でその理論を教師が再整理して活用・実践するという二者の確かな連帯について、改めて認識される必要があるのではないだろうか。

最後に、今後、求められるであろう実践研究の内容について加えたい。今はインクルーシブ教育システムの構築や合理的配慮の提供が求められる時代である。基礎的環境整備や合理的配慮の提供に関するエビデンスに基づ

いた研究が今後の課題であろう。

## V おわりに

本稿は、2007年以降に小学校場面で行われた52編の実践研究を分類・整理し概観することで、課題を探ることを目的とした。今後は、各研究をより分析的に検討し、課題から展望につなげていく必要がある。

また本稿では、特別支援教育がスタートした2007年以降の研究動向をより詳細に検討するために、対象とする先行研究のフィールドを小学校に絞って調査した。中学校をフィールドにした研究は、小学校に比べて少ない(柘植, 2017)が、行動面及び学習面の困難さを示す子どもへの義務教育期を見通した指導・支援を実現するために、さらに中学校を調査対象に加え、小中学校における特別支援教育の現状と課題を整理する必要がある。

## 文 献

- 赤塚正一・大石幸二 (2009) 通常の学級に在籍するLDのある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. 特殊教育研究, 46(5), 291-297.
- 赤塚正一 (2013) 通常の学級に在籍する発達障害のある児童の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究. 特殊教育研究, 51(3), 311-319.
- 青木真純・勝二博亮 (2008) 聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援. 特殊教育研究, 46(3), 193-200.
- 浜谷直人 (2012) 通常学級における特別支援教育の研究成果と課題. 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 服部真侑・関戸英紀 (2017) 広汎性発達障害児に対する機能的アセスメントに基づいた唾吐きの低減を目指した支援—生活の向上に着目して—. 特殊教育研究, 55(1), 25-35.
- 樋口和彦 (2011) 読み障害が疑われるニューカマー児童への包括的援助—臨機応変に組織されたチームでの小学校学級担任・国際教室担当者へのコンサルテーション—. 特殊教育研究, 49(1), 73-83.
- 船橋吉美・今枝正行・石川道子・宮地泰士 (2009) 通常学級におけるクッション設置による座位援助—学級単位での離席行動調査から—. LD研究, 18(3), 284-289.
- 藤井慶博・櫻田武 (2016) 授業のユニバーサルデザインの効果に関する検討—小学校6年生算数科の実践を通して—. LD研究, 25(3), 349-357.
- 本田ゆか・佐々木和義 (2008) 担任教師から児童への個別的行動介入の効果—小学校1年生の授業場面における問題エピソードの分析—. 教育心理学研究, 56, 278-291.
- 保坂俊行 (2010) 書字や描画に困難をもつ一脳性麻痺児の認知特性の把握とそれに応じた指導の効果からみた地域支援のあり方. 特殊教育研究, 48(3), 245-255.
- 堀井利衛子 (2011) 文字想起に困難を示す児童を対象とした自己有能感を高める学習支援プログラムの構築—仮名文字習得から漢字想起への展開事例を通して—. 特殊教育研究, 49(2), 191-201.
- 今津恵・宇野宏幸 (2009) リーダーシップタイプを考慮した担任コンサルテーション—通常の学級の学級経営と高機能広汎性発達障害児の認知特性をふまえて—. LD研究, 18(1), 52-65.
- 入山満恵子・田中裕美子 (2015) 読み困難児への指導の検討—従来の教科書とデジタル教科書の比較を通して—. LD研究, 24(1), 97-110.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010) 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果. 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦 (2012) 知的障害のある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障害理解授業の効果. 特殊教育研究, 49(5), 517-526.
- 岩本佳世・野呂文行・加藤哲文 (2015) 感情表現レポートリー拡大に及ぼす表情画課題指導の効果—通常学級における個別のニーズのある児童を対象に—. LD研究, 24(2), 254-263.
- 徐欣薇・藤井温子・吉田有里・牧野雄太・小池敏英・太田裕子 (2012) 通常学級のホームワークによる漢字読字・書字の学習支援に関する研究—小学2年生を対象とした検討—. 特殊教育研究, 50(2), 115-127.
- 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008) 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学校1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—. 教育心理学研究, 56, 534-547.
- 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ (2009) 特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導—通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて—. 特殊教育研究, 47(1), 1-12.
- 小島拓也・関戸英紀 (2013) 選択性緘黙の児童に対するコミュニケーションカードを用いたあいさつ等の指導. 特殊教育研究, 51(4), 359-368.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009) 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究—我が国の現状と今後の方向性を踏まえて—. 平成20年度研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015) 特別支援教育の基礎・基本新改訂. ジアース教育新社.
- 真金千草・干川隆 (2016) 特別な支援を必要とする児童と校内支援体制に及ぼす課題解決モデルに基づくショートケース会議の効果. LD研究, 25(4), 489-502.
- 松岡勝彦 (2007) 通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果. 特殊教育研究, 45(2), 97-106.
- 宮本秀雄 (2017) 相互依存型集団随伴性が通常学級における授業中の離席行動に及ぼす効果—学級担任1人による介入の実施可能性の検討—. LD研究, 26(2), 221-232.

- 宮田賢吾・村中智彦 (2016) 特別支援学級に在籍する特別な支援を必要とする児童の宿題遂行と提出の促進. 特殊教育学研究, 54(2), 87-99.
- 文部科学省 (2007a) 学校教育法等の一部を改正する法律 (平成18年法律第80号).
- 文部科学省 (2007b) 特別支援教育の推進について (通知).
- 文部科学省 (2012a) 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 (2012b) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (報告).
- 文部科学省 (2018) 特別支援教育資料 (平成29年度).
- 村中智彦・小川彩 (2016) 学級介入による特別な支援を必要とする児童の授業準備行動の促進. 特殊教育学研究, 54(4), 223-232.
- 野田航・松見淳子 (2014) 小学2年生の掛け算スキルの流暢性の向上を目指した応用行動分析の指導の効果—Cover-Copy-Compareの応用—. 特殊教育学研究, 52(4), 287-296.
- 能美由希子・四日市章 (2012) 授業場面でのパソコンの要約筆記における話者交代時間とやりとり内容の分析—通常学級で学ぶ聴覚障害児への支援事例から—. 特殊教育学研究, 50(3), 235-245.
- 岡田智・三好身知子・桜田晴美・横山佳世 (2014) 通級指導教室における自閉症スペクトラム障害のある子どもへの小集団でのソーシャルスキルの指導—仲間交流及び話し合いスキルプログラムの効果について—. LD研究, 23(1), 82-92.
- 岡本邦広・福田大治 (2016) 自閉症・情緒障害特別支援学級における自閉症スペクトラム児の不適切な発言に対する機能的アセスメントに基づいた指導—教師と保護者の連携を通して—. LD研究, 25(2), 241-255.
- 岡根佳子・惠羅修吉・中島栄美子 (2016) 同時処理の弱さがある小学校低学年男児に対する概念地図法を用いた語彙指導. LD研究, 25(1), 67-76.
- 小野寺謙 (2011) かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用—. 特殊教育学研究, 49(4), 387-394.
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦 (2007) 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別支援と校内支援体制の構築に関する検討—. 特殊教育学研究, 45(1), 35-48.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—. 特殊教育学研究, 48(5), 383-394.
- 長田洋一 (2013) 漢字の読みに困難を示す児童に漢字の読み能力を向上させる試み—「ことばの教室」における教科書の音読とルビ打ちを通して—. LD研究, 22(3), 291-301.
- 長田洋一 (2014) 発達障害の疑いのある児童の海外移住に対する不安を解消するために—「ことばの教室」における取り組み—. LD研究, 23(3), 272-284.
- 尾崎朱・柘植雅義 (2012) 幼稚園と小学校で連続して行うクラスワイドSSTによる移行の効果. LD研究, 21(1), 102-115.
- 佐伯昌史・宮木秀雄・落合俊郎 (2012) 特別支援対象児と学級それぞれを標的スキルを取り入れたCSSTの効果. LD研究, 21(2), 285-296.
- 佐田東彰・加藤哲文 (2013) 学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす効果—School-Wide Positive Behavior Supportの視点から—. LD研究, 22(3), 267-278.
- 佐田東彰 (2016) ティーム・ティーチング体制の導入による問題行動の減少について—クラスワイドな支援と個別支援の関係性の検討—. LD研究, 25(4), 463-475.
- 佐田東彰 (2017) 強い反抗性を示すADHD児の問題行動と学級全体の問題行動に対する支援—クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた支援過程の妥当性—. LD研究, 26(2), 253-269.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009) 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性. 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 佐藤和美 (2008) 軽度発達障害児の覚醒や注意と運動遊びの関係. LD研究, 17(1), 72-81.
- 佐藤公子・八幡ゆかり (2016) 認知処理の特性および誤書字の特徴に応じた効果的な漢字書字指導の検討—空欄が多く漢字書字の習得に困難を示す児童を対象に—. LD研究, 25(2), 230-240.
- 佐藤学 (1998) 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会, 9-55.
- 新村出編 (2018) 広辞苑第七版. 岩波書店.
- 関戸英紀・田中基 (2010) 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 48(2), 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子 (2011) 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 特殊教育学研究, 49(2), 145-156.
- 関戸英紀 (2017) 小中学校等における校内支援体制の構築—クラスワイドな支援から個別支援へ—. 柘植雅義・インクルーシブ教育の未来研究会編, 特別支援教育の到達点と可能性2001~2016年: 学術研究からの論考. 金剛出版, 74-77.
- 曾山和彦・堅田明義 (2012) 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール, リレーション, 友だちからの受容, 教師支援の視点から—. 特殊教育学研究, 50(4), 373-382.
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008) 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練. 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 高島佳江・武藤博文 (2013) 広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援—通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通して—. LD研究, 22(3), 254-266.
- 高畑英樹 (2014) 反復学習方式の原理と誤答に特化した学習を取り入れた九九学習—通常の学級における九九習得多層指導モデルを目指して—. LD研究, 23(3), 285-291.
- 高見文子・戸ヶ崎泰子 (2015) 特殊音節単語の読み書きに関する音韻意識に焦点をあてた個別指導の効果. LD研究, 24(4), 505-517.
- 丹治敬之・横田朋子 (2017) 自閉症スペクトラム障害児に対する



- 作文の自己調整方略学習(SRSD)モデルを用いた小集団介入,  
教育心理学研究, 65, 526-541.
- 柘植雅義 (2013) 特別支援教育 多様なニーズへの挑戦. 中公新  
書.
- 柘植雅義 (2017) 特別支援教育の未来を描く. 柘植雅義・インク  
ルーシブ教育の未来研究会編, 特別支援教育の到達点と可能  
性 2001～2016年: 学術研究からの論考. 金剛出版, 278-  
297.
- 鶴見尚子・五味洋一・野呂文行 (2012) 通常学級の給食準備場面  
への相互依存型集団随伴性の適用—相互作用を促進する条件  
の検討—. 特殊教育学研究, 50(2), 129-139.
- 渡邊正基・長澤正樹 (2007) 読み書き障害の児童に対する音読と  
作文による読み書き指導. LD研究, 16(2), 145-154.