

# 適応機能に着目した知的障害の児童生徒の合理的配慮の検討

——通常の学級・特別支援学級・特別支援学校の3つの学校種の比較から——

藤 井 七 瀬

## A Study of Reasonable Accommodation for Students with Intellectual Disabilities Focusing on Adaptive Functioning

—A Comparison of Three Types of Schools: Regular Classrooms, Special Needs Classes,  
and Special Needs Schools—

Nanase FUJII

### I. 問題の所在

#### 1. 知的障害と適応機能について

文部科学省 (2013)<sup>(1)</sup>の定義では、知的障害とは、「一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている」。DSM-5の定義では、知的能力障害 (Intellectual Disability) と訳されており、発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害であると定義されている (APA, 2013)<sup>(2)</sup>。このように、知的障害を考えるうえで、適応機能の観点は非常に重要である。適応機能とは、日常生活において人々が学習し、発揮する概念的・社会的および実用的なスキルの集合である (AAIDD, 2010)<sup>(3)</sup>。それぞれの3つのスキルについて、概念的スキルとは、読み書きや金銭・時間などの概念に関連したスキルを指し、社会的スキルには対人的スキル・社会的責任・規則や法律を守ること・社会的問題を解決するスキルを指し、実用的スキルに日常生活の活動 (身の回りの世話)・健康管理・交通機関の利用などが含まれる (AAIDD, 2010)<sup>(3)</sup>。

適応機能のアセスメントとして、Vineland-II 適応行動尺度 (辻井・村上, 2014)<sup>(4)</sup>と S-M 社会生活能力検査第3版 (上野ら, 2016)<sup>(5)</sup>がある。Vineland-II 適応行動尺度 (以下、Vineland-II と表記する。) は、国際的に最も使用されている尺度の一つで 0 歳～92 歳までの対象者に実施が可能で、評価対象者の日常をよく知る保護者や支援者による半構造化面接によって実施される。また、Vineland-II は、4つの適応行動領域 (コミュニケーション領域・日常生活スキル領域・社会性領域・運動スキル領域) と 11 の下位領域、不適応行動領域 (内在化問題・外在化

問題・その他)から構成されている。コミュニケーション領域には、「受容言語」・「表出言語」・「読み書き」、日常生活スキル領域には、「身辺自立」・「家事」・「地域生活」、社会性領域には、「対人関係」・「遊びと余暇」・「コーピングスキル」、運動スキル領域には、「粗大運動」・「微細運動」がある。4つの領域ごとに領域標準得点が得られ、その4つの領域標準得点の合計点から適応行動総合点が算出される。Vineland-IIを適用した調査にて、知的障害児者は、適応行動総合点において、同生活年齢の定型発達児者より2SD下回っていた(辻井・村上, 2014)<sup>(4)</sup>。それに加え、学齢期の知的障害児の各領域得点は成人期になると、軽度・中度の知的障害者のグループでは、コミュニケーション領域全般、日常生活スキル領域の下位領域である「地域生活」、社会性の下位領域である「対人関係」で相対的な低下が認められた(辻井・村上, 2014)<sup>(4)</sup>。このことから、学校卒業後の知的障害者の孤立が課題であると考えられる。他にも、知的障害児者の事例研究において、Vineland-IIがアセスメントに活用した研究も見られ、コミュニケーション領域のみの実施であるが15歳9カ月のIQ36のダウン症者において、受容言語が3歳8カ月、表出言語が4歳0カ月、読み書きが5歳9カ月であったと報告されている(丹治ら, 2014)<sup>(6)</sup>。適応機能の視点から捉えることで、知的障害児者の実態把握や具体的な支援方針につなげることを可能としている。

S-M社会生活能力検査は、1歳～13歳までの子どもを対象としており、「身辺自立」「移動」「作業」、「コミュニケーション」、「集団参加」、「自己統制」の6つの領域が設定されており、各領域別と全検査の社会生活年齢および社会生活指数が算出される(上野ら, 2016)<sup>(5)</sup>。Vineland-II同様各領域の発達をプロフィールとして見る点が、検査時間が15分と簡便であることから、知的障害の特別支援学校等で子どもの社会生活能力の実態把握として広く使用されている。

## 2. 知的障害教育の現状

令和4年度現在、義務教育段階の全児童生徒数は952万人と減少傾向にあるが、特別支援教育を受ける児童生徒数は59.9万人と年々増加している(文部科学省, 2022a)<sup>(7)</sup>。過去10年特別支援学級の在籍者数や通級による指導の利用者数は2倍以上となり、その増加は顕著である。特別支援学校については、令和4年度現在14.8万人と平成24年度から1.1倍と横ばいであるが、他の障害種は変化がない一方知的障害については年々増加傾向にあり、現在では13.7万人と約9割を占めている(文部科学省, 2022a)<sup>(7)</sup>。このように、少子化の中ではあるが知的障害児者の人数は増加しており、このニーズは今後もより高まっていくことが推察されている。

また、通常の学級においても特別支援のニーズは高まっており、文部科学省(2022b)<sup>(8)</sup>の調査では、通常の学級に在籍する学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が、小中学校は8.8%、高等学校では2.2%であると報告された。小中学校については、2012年の同調査の6.5%より2%高く、学校現場の支援ニーズはより高まっていることが明らかになった。また、本調査において、初めて高等学校の調査も行われ、2.2%が学習面・行動面に困難があると報告された。これは、発達障害に限ったものではなく、軽度知的障害のある児童生徒

も含まれている可能性も考えられ、通常の学級における知的障害児者への支援ニーズ・合理的配慮も今後充実することが求められると考えられる。

### 3. 合理的配慮について

2006年に国連により、障害者の権利に関する条約が採択後、我が国は2007年に批准した。その後、2011年に障害者基本法が改正され、合理的配慮（Reasonable accommodation）の提供が定められた。2013年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が制定され、2016年4月より施行された。同法律において、合理的配慮は「行政機関等及び事業者が、その事務・事業を行うに当たり、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合に、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、社会的障壁を除去するための必要かつ合理的な取組であり、その実施に伴う負担が過重でないもの。」と記載されており、過重な負担とは、実現可能性の程度や費用・負担の程度、財政状況、事務・事業への影響の程度等の要素を考慮し具体的な場面や状況に応じて総合的・客観的に判断する必要があるとしている。そして、障害者差別解消法の改正に伴い、2024年度から事業者による合理的配慮が義務化（内閣府、2023）<sup>(9)</sup>となり、合理的配慮は共生社会に向けてより一層充実することが求められる。

知的障害における合理的配慮の観点として、文部科学省は「学習や生活に必要で実際的な技術や態度を身に付けられる配慮（注意深く聞くことや板書などを注視することなど、着替えや持ち物の管理等）、将来の職業生活などに必要な指導を行う（作業活動、公共機関や交通機関の利用など）、知的障害に伴う認知上の課題（記憶することや文字、形を見分けることが困難など）や身体運動上の課題（ごこちない動きや微細な作業ができないなど）、情緒の安定に関する課題（興奮しやすい、極端な自信喪失など）に対応した指導を行う」と挙げている（文部科学省、2013）<sup>(1)</sup>。詳細については、表1に示す。

教育現場における合理的配慮の実践例を公開しているものとして、国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベース内の、「『合理的配慮』実践事例データベース」（以下、インクルDB）がある。インクルDBでは、幼稚園から高等学校までの障害のある児童生徒の合理的配慮の実践例が590件（データベースⅠ：512件、データベースⅡ：78件）また、学校種としては、通常の学級や通級における指導、特別支援学級、特別支援学校が種別に、幼稚園から高等学校までの学校教育すべての学部の実践事例が集約されている。

他の障害種ではインクルDBの実践事例の総括が報告されており、肢体不自由では森山・名古屋（2018）<sup>(10)</sup>や徳永・堺（2020）<sup>(11)</sup>、山本（2023）<sup>(13)</sup>、病弱では徳永・田中（2023）<sup>(13)</sup>、発達障害では伊藤（2017）などがある。しかし、知的障害については実践事例の総括は筆者の知る限り報告されていない。そこで、知的障害教育における合理的配慮の総括をする意義があると考えられる。

表1 学校における合理的配慮（知的障害）

教育内容	1	【学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮】 できるだけ実生活につながる技術や態度を身に付けられるようにするとともに、社会生活上の規範やルールの理解を促すための指導を行う。
	2	【学習内容の変更・調整】 知的発達の違いにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。 (焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上に必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること等)
	1	【情報・コミュニケーション及び教材の配慮】 知的発達の違いに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する (文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用数量等の理解を促すための絵カードや文字カード数え棒、パソコンの活用等)
教育内容・方法	1	【学習機会や体験の確保】 知的発達の違いにより、実際の生活に役立つ技術や態度の習得が困難であることから、調理実習や宿泊学習等の具体的な活動場面において、家庭においても生かすことのできる力が向上するように指導するとともに、学習活動が円滑に進むように、図や写真を活用した日課表や活動予定表等を活用し、自主的に判断し見通しをもって活動できるように指導を行う。
	2	【心理面・健康面の配慮】 知的発達の違い等によって、友人関係を十分には形成できないことや、年齢が高まるにつれて友人関係の維持が困難になることもあることから、学級集団の一員として所属意識がもてるように学級全体で取り組む活動を工夫するとともに自尊感情や自己肯定感ストレス等の状態を踏まえた適切な対応を図る。
	3	【専門性のある指導体制の整備】 知的障害の状態は外部からは分かりにくいことから、専門家からの支援や、特別支援学校（知的障害）のセンター的機能及び特別支援学級等の専門性を積極的に活用する。また、てんかん等への対応のために、必要に応じて医療機関との連携を図る。
支援体制	1	【子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮】 知的障害の状態は他者から分かりにくいこと、かつ、その特性としては、実体験による知識等の習得が必要であることから、それらの特性を踏まえた対応ができるように、周囲の子供等や教職員、保護者への理解啓発に努める。
	2	【校内環境のバリアフリー化】 自主的な移動ができるよう、導線や目的の場所が視覚的に理解できるようにするなどの校内環境を整備する。
施設・整備	1	【発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮】 危険性を予知できないことによる高所からの落下やけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。 また、必要に応じて、生活体験を主とした活動ができる場を用意する。
	2	【災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮】 災害等発生後における行動の仕方が分からないことによる混乱した心理状態に対応できるように、簡潔な導線、分かりやすい設備の配置、明るさの確保等を考慮して施設・設備を整備する。
	3	

## II. 目的

本研究では、インクル DB の実践事例から適応機能の観点から学校種（通常の学級・特別支援学級・特別支援学校）における知的障害の合理的配慮の比較検討を行う。

## III. 調査方法

### 1. 対象文献

インクル DB のデータベース I とデータベース II に掲載された事例、計590件（データベース I：512件、データベース II：78件）のうち、「対象児童生徒の障害種」が「知的障害」に

該当した事例を対象とした（アクセス期間：2023年8月30日～9月8日）。対象児童生徒の障害種に「知的障害」に該当した事例を対象とした。なお、本研究では、対象児童の障害種に「肢体不自由」、「病弱・身体虚弱」、「視覚障害」「聴覚障害」「言語障害」が該当している事例は分析の対象外とした。

## 2. 分析方法

抽出された事例について、学校種、学級種別について単純集計を行った。また、合理的配慮の内容を Vineland-II 適応行動尺度の3つの領域（コミュニケーション・日常生活スキル・社会性）で分類を行った。なお、運動スキルについては適応年齢が0～6歳または50歳以上であるため、分析の対象外とした。

## IV. 結果

### 1. 分析対象の概要

事例に記載された具体的な支援内容および配慮事項を抽出した結果、全85件が得られた。内訳としては、通常の学級（通級による指導も含む）は12件、特別支援学級が52件、特別支援学校が21件であった。特に小学校の特別支援学級において、45件と最も多い結果となった。また、特別支援学校を含めた学部段階で比較すると、小学校が64件、中学校が21件であった。詳細は図1に示す。

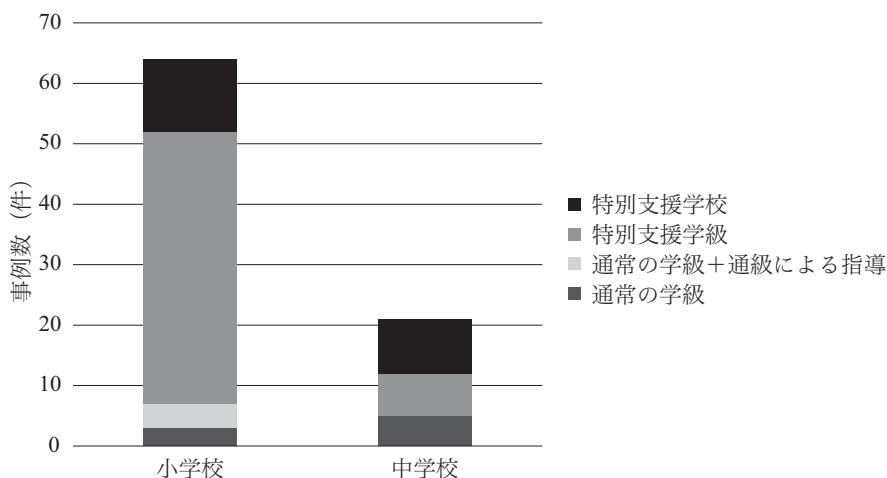


図1 事例の学校種別件数

### 2. 適応機能による分類

全85件において、コミュニケーション領域に該当したのが52件（61%）、社会性の領域に該当するのが32件（38%）、日常生活スキル領域に該当したのが1件（1%）であった。このことから、コミュニケーションや社会性への合理的配慮が多いことが明らかになった（表2）。

表2 適応機能別による分類

学校種	小学校			中学校			合計	割合
	通常の学級*	特別支援学級	特別支援学校	通常の学級	特別支援学級	特別支援学校		
コミュニケーション (受容言語・表出言語・読み書き)	6	31	4	4	3	4	52	61%
日常生活スキル (身辺自立・家事・地域生活)	0	1	0	0	0	0	1	1%
社会性 (対人関係・遊びと余暇・コーピングスキル)	1	13	8	1	4	5	32	38%
合計	7	45	12	5	7	9	85	100%

\*通常学級に通級による指導も含めた件数

### 1) コミュニケーション領域

コミュニケーション領域の3つの下位領域別に分類を行い、「受容言語」が21件（40%）、「表出言語」が10件（20%）、「読み書き」が21件（40%）となった（表3）。学習面に関する合理的配慮が多く代表的なものとして、①構造化・視覚化の支援、②ICTの使用（タブレット端末・VOCA）、③使用教材の配慮（ルビをふる・拡大プリントの使用）が挙げられた。特に小学部の通常の学級や特別支援学級では、知的障害児において、注意集中や口頭指示での理解が困難という事例が多く、見通しを持たせるためのスモールステップ化や視覚化の支援が合理的配慮として多く見られた。また、小学校の特別支援学級の中で、日本語指導が必要な児童の実践事例が2件見られた。

表3 コミュニケーション領域の下位領域の分類

コミュニケーションの下位領域	小学校			中学校			合計
	通常の学級*	特別支援学級	特別支援学校	通常の学級	特別支援学級	特別支援学校	
受容言語	3	15	2	1	0	0	21
表出言語	0	6	2	0	0	2	10
読み書き	3	10	0	3	3	2	21
合計	6	31	4	4	3	4	52

\*通常学級に通級による指導も含めた件数

### 2) 社会性の領域

社会性の領域の3つの下位領域別に分類を行い、「対人関係」が5件（16%）、「遊びと余暇」が1件（3%）、「コーピングスキル」が26件（81%）となった（表4）。

表4 社会性領域の下位領域の分類

社会性の下位領域	小学校			中学校			合計
	通常の学級*	特別支援学級	特別支援学校	通常の学級	特別支援学級	特別支援学校	
対人関係	0	2	1	0	0	2	5
遊びと余暇	0	0	1	0	0	0	1
コーピングスキル	1	11	6	1	4	3	26
合計	1	13	8	1	4	5	32

\*通常学級に通級による指導も含めた件数

情緒面の安定に関する合理的配慮が多く、代表的なものとして、①パニックになった際のクールダウンの場の確保、②環境の調整（感覚への配慮・座席配置など）、③不安の軽減への支援などが挙げられた。特に、特別支援学校では、交流・共同学習の際の合理的配慮として、その児童が安心できるように好きな活動や得意なことについて披露する場を設け、情緒面の安定につなげている事例が多く見られた。なお、1件見られた「遊びと余暇」については、小学校の特別支援学級の事例で遊びのルール理解が多く、対人トラブルが絶えなかったため、本人にとってわかりやすいルール・活動内容にするなど工夫を行うことで、参加を促したものであった。

### 3) 日常生活スキルの領域

小学校の特別支援学級の1件（「身辺自立」）のみで、他の2つの領域と比較し少ない結果となった。内容としては、2歳半程度の言語発達の小2のダウン症児の事例で言語コミュニケーションが困難なことや身辺自立もままならない実態であり、合理的配慮の実際としては、排泄の介助や嚥下機能の弱さを鑑みて刻み食の提供、生活リズムの安定が挙げられていた。

## 3. 学校種による比較

小学校・中学校を合算し、それぞれの学校種別に適応機能による分類を行った（図2）。それぞれの学校種の分類の内訳について、通常の学級は12件中コミュニケーション領域が10件・社会性領域が2件、特別支援学級は52件中コミュニケーション領域が34件・日常生活スキル領域が1件・社会性領域が17件、特別支援学校は21件中コミュニケーション領域が8件・社会性領域が13件であった。したがって、通常の学級では、コミュニケーション領域への合理的配慮が多い一方、特別支援学校では社会性領域への合理的配慮が多い結果となった。小学校の通常学級や特別支援学級では、教科学習やコミュニケーションの中でも、「読み書き」の下位領域に関する支援が中心となっているが、特別支援学校では、交流・共同学習における合理的配慮が多く、「慣れない場面や新規場面における不安の軽減」という「コーピングスキル」に対する合理的配慮が見られた。

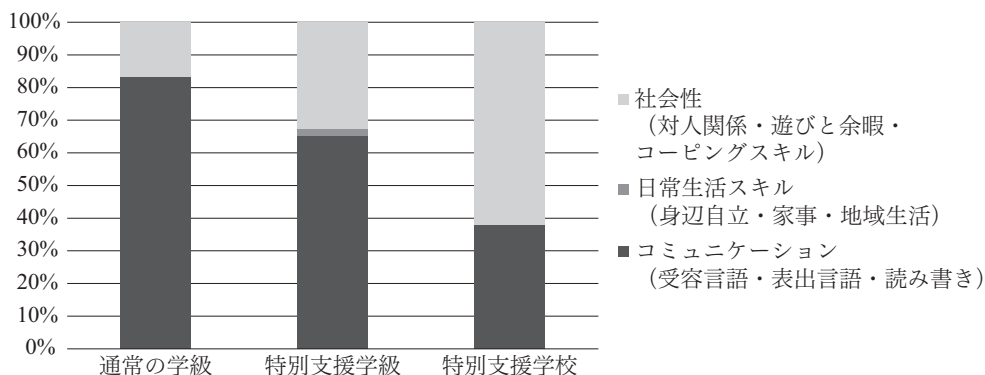


図2 学校種別の適応機能による分類の各割合

## V. 考察

本研究の目的は、インクル DB の実践事例から適応機能の観点から学校種（通常の学級・特別支援学級・特別支援学校）における知的障害の合理的配慮の比較検討を行うことであった。その結果、①知的障害の特別支援の対象となる子どもたちの合理的配慮において、コミュニケーション領域が占める割合が高いこと、②学校種において、小学校の特別支援学級における合理的配慮が多い一方で中学校では合理的配慮が著しく少ない現状であること、の2点が明らかになった。

まず1点目の適応機能による分類からコミュニケーション領域に関連した合理的配慮が多い点については、知的障害の障害特性である、知的機能の低さによる影響が大きいと考えられる。それに伴う注意集中の困難さ、口頭指示・文字言語の理解の困難さから、視覚化・構造化を行うことで知的障害の児童生徒の理解を促す合理的配慮が多く実践されていると推察される。河野・嶋（2015）<sup>(15)</sup>は、読み書きを獲得している知的障害児の知的水準や認知機能との関連について、①読み書きの獲得にはMA 4～6歳程度の発達が必要とされるが、IQによる知的水準では予測が難しいこと、②読み書きスキルに差がある知的障害児を比較すると音韻意識の発達にも差が見られることを報告している。このことから、知的障害児への「読み書き」の合理的配慮を積極的に行っていくことで、文字や言葉に触れる機会が増え、コミュニケーションのスキルの促進にも繋がると推察される。特別支援学校において、社会性領域の「コーピングスキル」が多い背景には、交流・共同学習における合理的配慮が多くを占めており、日常の学校生活に関する合理的配慮は少ないことが要因であると考えられる。また、日常生活スキル領域の支援内容については、知的障害の特別支援学級では、「日常生活において使用される言葉を活用しての会話や身近な日常生活動作にはほとんど支障がない子供が対象」（文部科学省、2013）<sup>(1)</sup>となっていることから、「身辺自立」に関する合理的配慮はあまり見られなかったものと考えられる。それに加え、知的障害の特別支援学校では自立活動や生活単元学習をはじめ日常生活スキル領域の項目については、既存の教育の中に対応が位置付けられていることから支援内容として列挙されていないものと考えられる。しかし、今後も知的障害の特別支援学級の在籍者数が伸びていくことが予測され、多様な児童生徒を受け入れていくことを勘案すると、特別支援学級においても日常生活スキル領域の「身辺自立」の合理的配慮は増加するのではないかと予測される。

次に、合理的配慮の件数は、小学校の特別支援学級が他の学校種と比較し最も高い結果となった。これは、小学校の知的障害の特別支援学級の充実さを物語っている一方、多様な児童を受け入れている実態を表していると言える。知的障害の特別支援学級の在籍者の中には、発達障害（ASD・ADHD）や情緒障害の併存、日本語指導が必要な外国籍の児童もおり、対応も多様化している現状である。また、中学校の特別支援学級の合理的配慮の件数が少ないことから、小学校で受けた合理的配慮を中学校で引き継がれていない現状が示唆される。また、2024年から事業所や私立学校も合理的配慮が義務化される中で、知的障害児者の就労を見据える中で



学齢期の知的障害教育の合理的配慮は今後よりその重要性は高まると考えられる。そのため、小学校・中学校・高等学校とそれぞれの学校種で受けた合理的配慮を次の段階に引継いで行っていくことは喫緊の課題である。

本研究の限界として、今回は、知的障害と他の障害種（肢体不自由や視覚障害、聴覚障害、言語障害、病弱・身体虚弱）の併存については分析の対象外としており、特に知的障害の特別支援学校では、肢体不自由を併せ持つ知的障害の児童生徒は多く、その事例を除外したこともあり、特別支援学校における事例数が少なくなった要因の一つである。また、教科学習と各教科を合わせた指導、自立活動など、指導場面による合理的配慮についても今後検討していく必要がある。

## 文献

- (1) 文部科学省 (2013) 教育支援資料 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm) (2023年9月11日閲覧)
- (2) American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Publishing. 高橋三郎・大野裕 (監訳). (2014). DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- (3) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Intellectual Disabilities: Definition, Classification, and Systems of Supports (11<sup>th</sup> ed.). 太田俊己・金子健・原仁・湯汲英史・沼田千好子 (共訳). (2012). AAIDD 米国知的・発達障害協会知的障害定義, 分類および支援体系第11版. 日本発達障害福祉連盟.
- (4) 辻井正次・村上隆 (監修). (2014). 日本版 Vineland-II 適応行動尺度マニュアル. 田研出版.
- (5) 上野和彦・名越斉子・朝日出学園教育研究所. (2016). S-M 社会能力検査第3版手引. 日本文化科学社.
- (6) 丹治敬之・勝岡大輔・長田恵子・重永多恵. (2018). 知的障害特別支援学校の国語における刺激等価性の枠組みに基づく読み学習支援アプリの導入—児童生徒の学習効果と教師にとっての有用性の検討—. LD 研究, 27(3), 314-330.
- (7) 文部科学省. (2022a). 特別支援教育の充実について. <https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf> (2023年9月11日閲覧)
- (8) 文部科学省. (2022b). 通常の学級に在籍す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 (令和4年) について. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2022/1421569\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm) (2023年9月1日閲覧)
- (9) 内閣府. (2023). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針. <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/pdf/gaiyo.pdf> (2023年8月28日閲覧)
- (10) 森山貴史・名古屋恒彦. (2018). 小・中学校における肢体不自由児への合理的配慮をめぐる実践的課題に関する研究—「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」掲載事例の検討から—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 = The Journal of the Clinical Research Center for Child Development and Educational Practices, 17, 31-38.
- (11) 徳永亜希雄・堺裕. (2020). 肢体不自由のある幼児児童生徒への心理面に関する合理的配慮の検討—インクルーシブ教育システム構築支援データベースの実践事例の検討を通して—. 横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学 = Journal of the College of Education, Yokohama National

University. The educational sciences, 3, 142-151.

- (12) 山本ゆう. (2023). 肢体不自由児の教科学習における合理的配慮の検討—治療的アプローチ・代償的アプローチ・環境改善的アプローチの観点からの分類—. 松本大学研究紀要, 21, 159-172.
- (13) 徳永亜希雄・田中浩二. (2023). 病弱・身体虚弱のある児童生徒への学習機会や体験の確保に関する合理的配慮の検討—インクルーシブ教育システム構築支援データベースの実践事例の検討を通して—. 横浜国立大学教育学部紀要. Ⅰ, 教育科学= Journal of the College of Education, Yokohama National University. The educational sciences, 6, 184-193.
- (14) 伊藤由美. (2017). 発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題—インクル DB の事例の検討から—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要／国立特別支援教育総合研究所編, 44, 43-55.
- (15) 河野俊寛・嶋美紀. (2015). 知的障害児における文字の読み書きに関する認知特性—事例調査による予備的研究—. 金沢星稜大学人間科学研究, 8, 41-44.

(受理日 2023年9月13日)