

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 6 月 17 日現在

機関番号：12102

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2017

課題番号：25381293

研究課題名(和文) 知的・発達障害者のソーシャルインクルージョンを実現するカリキュラムモデルの構築

研究課題名(英文) Development of a curriculum model accomplishing social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities

研究代表者

米田 宏樹 (YONEDA, Hiroki)

筑波大学・人間系・准教授

研究者番号：50292462

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,800,000円

研究成果の概要(和文)：通常教科水準の学習が困難な知的障害者のソーシャル・インクルージョンを実現するインクルーシブ教育カリキュラムの在り方を検討することを目的に、米英のカリキュラム教育実践論と日本の知的障害教科カリキュラム教育実践論の展開を検討した。その結果、(1)学習達成水準の向上を各個人内の成長として、(2)身につけた力で生活していく力を個人の社会への広がりとして、それぞれに評価するPDCAサイクルの重要性が示唆された。また、知的障害教育実践における教科外課程の重要性が再確認され、知的障害教育と通常教育との学習内容の連続性の可視化は、知的障害教育の特長を継承・発展して実現される必要があると考えられた。

研究成果の概要(英文)：This study examines the curriculum development that would enable learning and social transition for students with intellectual disabilities in the United States (U.S.), the United Kingdom (U.K.), and Japan. In order to develop and implement an inclusive curriculum, the PDCA cycle, which includes the following two evaluations, was proposed: (1) evaluate improvement in learning achievements and growth in each individual; (2) evaluate the social maturity that students acquire in relation to their society. Additionally, regarding achievement standards under the U.S. educational accountability system, the significance of livelihood guidance in the education of students with intellectual disabilities remains unchanged. Distinct characteristics of subjects for them in Japanese special schools include connection with daily living, and life skills. In order to improve the Japanese curriculum, this study suggests that it is important that these characteristics be taken into consideration.

研究分野：特別支援教育

 キーワード：インクルージョン 知的障害教育教科 インクルーシブ教育カリキュラム 通常教育カリキュラムへの  
 アクセス 水準にもとづく評価

### 1. 研究開始当初の背景

障害者の権利条約では、インクルーシブ教育システムの確保が求められている。インクルーシブ教育カリキュラムの議論は、すべての子どもが同じカリキュラムを学ぶためにシングルトラックの教育課程をどう学ばせるかに主眼が置かれている。

しかしながら、インクルーシブ教育による通常教育課程の学びが、ソーシャル・インクルージョンの実現に結びつくのかという点に疑義があった。欧米のシングルトラックのカリキュラムの学習水準を下方修正する対応は、通常の教科学習困難な知的障害児などが、通常教科の学年水準に即して評価した場合に、一定の学年段階までの水準以上の学習が困難であるという視点からの考察が不十分なのではないか。初等・中等段階の教育期間をとおして、何を学ばせるのかを考えた場合に、障害のある子とない子とが共通のカリキュラムを学ぶことを保障したとしても、卒業後の生活を支える知識と技能の習得を保障することになるとは限らない点が懸念された。一方、日本では、学習指導要領に明記された知的障害教育教科(以下知的障害教科)に基づく教育実践が重ねられてきた。知的障害教科では、小学部から高等部までの12年間で知的障害児が習得すべき学習内容が、発達年齢1歳程度の段階の内容からの基礎的な知的理解を内包しながら行動的理解の形で示されている。すなわち、知的障害教科は、就学前段階から小学校高学年段階までのアカデミックな学習内容を概括的に示し、同時に生活年齢に即した機能的な生活スキルの学習内容も系統的に明示している。上述のインクルーシブ教育カリキュラムの課題解決のカギがこの日本型カリキュラムにあると考えられた。その一方で日本型カリキュラムは、障害児の分離という批判に堪えうる全体系を再構築するという課題に直面しているとも考えられた。

### 2. 研究の目的

通常教科水準の学習が困難な学習者である知的障害者及び知的障害を伴う重複障害者のソーシャル・インクルージョンを実現するインクルーシブ教育カリキュラムの在り方を検討することを目的とした。具体的には以下の2点を主な検討課題とした。

(1) 米英型シングルトラック・カリキュラム論・教育実践論をボトムアップ(認知発達水準準拠)的指導計画とトップダウン(生活年齢による要社会生活能力準拠・卒業後に必要な生活能力水準準拠・支援付きでの生活行為遂行)的指導計画の両観点から再評価する。

(2) 日本型知的障害教科カリキュラム論・教育実践論を(1)と同様に、ボトムアップ指導計画とトップダウン指導計画の両観点から再評価する。

### 3. 研究の方法

文献研究を主な方法として、補足的に実地調査を行った。米国・英国・日本における知的障害教育カリキュラム論史を先行研究論文、教育実践報告、実践者の手記等を資料に整理した。また、米国・英国のシングルトラック・カリキュラムと教育実践論、日本型知的障害教科カリキュラムと教育実践論の検討にあたっては、学校区や学校レベルにまで下げた教育研究物を資料に含め、文献研究を主として、補足的に実地視察を行った。

### 4. 研究成果

(1) 米国におけるシングルトラック・カリキュラム論と教育実践：2001年、NCLB法が改正され、各州に、教科(読み・算数・理科)の水準を設定することと、それに基づいた学力試験を実施することにより、教育の成績責任・説明責任を果たすことが義務付けられた。NCLB法と2004年のIDEA改正法において、通常教育カリキュラムへのアクセスとそれを促すためのアコモデーションに関する規定が設けられている。障害のある子どもも可能な限り通常教育カリキュラムへアクセスし、障害のある子どもも障害のない子ども同様の教科の水準に基づく内容を学び、達成水準に基づきアコモデーション付きの試験で評価されるようになったのである。さらに、最重度の認知機能障害により学習が困難な子ども(知的水準が平均より2標準偏差以上低い者、全児童生徒の1%)に対しては代替達成水準に基づく評価が認められているが、その水準も英語、算数、理科の教科に関するものでなければならぬ。すなわち、米国は「通常教育カリキュラムへのアクセス」を「教育内容へのアクセス」として捉える立場であり、達成水準は別のものであっても教育内容が教科の内容水準に基づいたものであれば、通常教育カリキュラムのシングルトラックに全ての子どもが内包できているという考え方である。

NCLB法は、各州に対し、最低限3科目(読み、数学、理科)について、子どもが学習すべき内容を示す「教科の内容水準」と、子どもの習得状況を測る「教科の達成水準」を設定することと、その達成水準に沿った州統一試験を作成し実施することを義務付けた。達成水準は、「高(advanced)」「良(proficient)」「基礎(basic)」の3レベルで設定され、子どもがどのレベルまで達しているかを報告することが求められている。

2008/2009年度のイリノイ州統一試験における障害のある子どもの達成率(良・高レベルの評価の者の割合)を見ると、IEPを有する障害のある子どもは、通常試験では良好な達成度を示すことが困難で、学年が進むほどにより厳しい状況となっていた(Fig.1)。

この結果から、障害のある子どもに必要なリソースを付けたとしても、それだけでは埋められないギャップが生じている可能性が

考えられた。

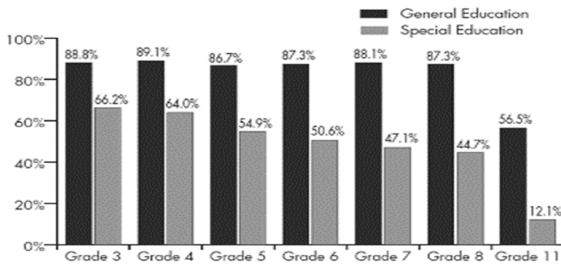


Fig.1 2008-9年度イリノイ州統一試験「数学」結果(ISBE, 2011)

また、代替達成水準による試験は、アコモデーションを行っても州統一試験に参加することが困難な子どものために、オンデマンドで準備されるパフォーマンススペースの評価であるためか、学年が進むごとに達成率（進歩(progressing)・達成(attaining)の評価の者割合）が上昇していた（Fig.2）。少なくともこのイリノイ州の試験結果の時点では、個々の児童生徒の実態に合わせて、教師が作成し、実施していたことから、指導を積み重ねるうちに、教師が、一人一人の児童生徒の実態を正確に把握できるようになり、適切な指導内容と方法、配慮や支援の方法を見出せるようになっていくことが考えられた。しかしながら担当教師が適切な試験作成・実施を行えない場合には、学習評価が不適切となる問題が生じる。なお、代替達成水準試験対象者は、その試験の評価にかかわらず、義務教育終了後に高校卒業資格は得られないことに留意したい。

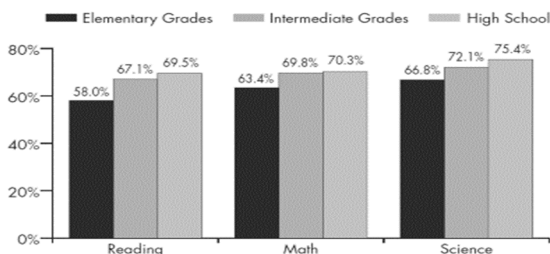


Fig.2 2008-9年度イリノイ州代替試験結果(ISBE, 2011)

各州に教科スタンダードの設定・試験の実施・結果の公的報告による成績説明責任システムの整備が義務付けられたことで、子どもがどこで学んでも、同じ水準の内容を学び、同じ物差しで学習成果を図ることができる学習内容の基準としての各州共通基礎スタンダード(Common Core State Standards、以下 CCSS)が必要だと考えられるようになった。2010年、州教育長協議会と全米州知事会の主導により、CCSS（英語・数学）が公表された（桐村，2014）。CCSSは、高校を卒業するまでに児童生徒が K-12 学年の間に学習することが期待されているものであり、大学への進学や就職などのその後の生活の準備の助けになる知識や技能等が示されている。CCSSは、児童生徒が国際競争に負けないようにする助けとなるものであることも期待されている。ただし、CCSSは、国の統一基準ではない

ため、CCSSを採用するかどうかは、各州にゆだねられている。

上述のように、重度の認知機能障害により学習が困難な児童生徒に対しては、通常スタンダードの試験による評価が困難なため、代替達成スタンダードに基づく評価が認められている。しかしながら、この代替達成スタンダードの適用は、連邦教育省のガイドラインでは、全児童生徒の1%、障害のある児童生徒の10%までに制限されている。これは、公立学校が、成績の芳しくない児童生徒を、過剰に代替達成スタンダード適用者に位置づけることを防ぐための制限である。2013年、連邦教育省は、すべての州で、法律で規定された成績説明責任の必要条件を満たすために、各学校等独自の代替達成スタンダード評価の利用をなくすことを打ち出した。この方向性は、CCSS設定の動きと同様、重度認知機能障害の子どもの評価結果の質について、学校や地方学区ごとのばらつきを解消するための対応であると考えられる。

連邦教育省は、2010年には、CCSSを採用した州が、重度の認知機能障害により学習が困難な児童生徒の評価をよりよく実施できるようなツールの開発のために、Dynamic Learning Maps Alternate Assessment System Consortium (DLM)と National Center and State Collaborative (NCSC)という二つのコンソーシアム団体に補助金を交付した。この補助金の目的は、最重度の認知機能障害のある児童生徒の英語と数学の達成度を評価するための代替評価システムと関連コンテンツを開発することであった。

例えば DLM「ダイナミック学習地図本質要素」では、CCSSに示される各学年の達成すべき内容と「ダイナミック学習地図本質要素」の内容との横のつながりと、その学習内容に連なる学年間の縦のつながりとで、児童生徒が学習すべき課題を位置づけるものとなっている。学年で学ぶべき内容を理解するために、その子どもが習得しなければならない学習課題が示されることになる。児童生徒の学習達成状況と次に取り組むべき課題が、水平・垂直系列の交点で位置づけられることで、学習地図として示されるという考え方がとられている。

しかしながら、学年段階が進んでいくと、CCSSスタンダード評価基準に対して、DLM本質要素の評価基準に、参照項目に関する特記事項なしの「該当なし」も多くみられるようになることから、CCSSのすべての項目を一对一で対応・網羅してDLM本質要素を明示することが難しいことがうかがえる。また、CCSSのスタンダードとDLM本質要素のギャップの大きなものとして、「3学年・測量とデータ・1」の「何時何分を1分単位で読めて書ける。何分間の時間間隔を測定する。例えば数直線上に表すことで、何分間かの時間の加減に関する文章題が解ける。」という評価基準が、DLM本質要素では、「デジタル時計を見て何時

(註 = 何時何分ではなく時間のみ) が言える」とされている評価基準があげられる。はたして、これが、各学年レベルの CCSS に対応した知的障害のある子どものための教科内容の本質要素なのかは、今後、検討すべき課題である。

代替達成スタンダードによる指導・評価に即したモディフィケーション・カリキュラムの一つにユニーク・ラーニング・システム (Unique Learning System : ULS) がある。ULS は、N2Y LLC 社が開発・提供しているオンラインのスタンダードベースカリキュラムで、特に重度認知機能障害の児童生徒が、通常教育カリキュラムにアクセスするための教材として活用されている。

総合カリキュラム教材システムである ULS では、CCSS と代替達成スタンダードに基づく教育内容が、就学前～12 学年及び社会移行期を学年で 6 つの指導グループ学年帯 (保育 : 就学前、小学校初級 : K～2 年、小学校中級 : 3～5 年、中学校 : 6～8 年、高校 : 9～12 学年、移行 : 12 学年以上) に区分して配列されている。教材は、この指導グループ学年帯ごとに 3 つのレベル (レベル 1 : 広汎なサポートのもと学習への参加を増大させることが主な目的の児童生徒、レベル 2 : 学習理解に際してシンボルの使用や直接的支援が必要な児童生徒、レベル 3 : 簡単な読み書き計算が可能な児童生徒) の別に準備されている。

ULS の年間指導計画は、月ごとに単元が設定されており、各単元の中心題材は 6 グループ帯で共通化されている。上述のように、生活年齢に即した学年でいえば、1 指導グループ学年帯に 3 学年にわたる幼児児童生徒が含まれることから、指導計画は、3 年間を 1 サイクルとして展開される。月ごとの単元は、30 レッスンで構成され、単元の目標も、各回の授業も、レベル 1、2、3 の児童生徒ごとに設定されている。単元の指導計画や内容は、読み、書き、計算、理解、社会のような本質的スキルが身につくように構成され、共通の題材を用いて、子どもの実態に応じた課題に、その難易度を変えつつ、CCSS で求められる教科に関する知識、スキルを習得させるプログラムになっている。

ULS では、CCSS、代替スタンダードに準拠した教科の教材のほかに、中心教材 (core materials) が用意されている。初等初級について見ると、中心教材は、「教室における日常的な活動 (生活指導) の基盤を提供する」ものであるとされている。中心教材による活動では、コミュニケーション、作業・職業能力、セルフ・アドボカシーの三つが、社会への移行に必要なスキル学習として、重視されている。これらの 3 つのスキル獲得目標を達成するために、個人バインダー (指示、毎日のスケジュール、毎月のカレンダー、署名、私の目標、自宅での生活の報告)、日常生活 (身だしなみチェック)、職業 (仕事リスト)、集会 (出席報告、カレンダー

報告、天気予報、昼食メニュー報告、時事の報告)、おやつの時間、レクリエーションとゲーム (活動の選択とルール) の 6 つの中心教材の課題が設定されている。

このシステムによる授業を実施しているイリノイ州 Palatine CCSD15 学区における知的障害特別学級の時間割について、その実態を分析した結果、通常学級の英語・算数・理科・社会といったアカデミックな教科学習時間が 1 日当たり 255 分であるのに対し、重度知的障害児学級の教科学習時間は 60 分であったことから、教科学習以外の時間は、上述の中心教材系列による生活スキルの指導等が行われていると考えられた。

(2) 英国におけるシングルトラック・カリキュラム論と教育実践 : 英国では、ウォーノック報告後の 1981 年教育法以降、「特別な教育的ニーズ」(SEN) 概念が導入され、通常学校でも SEN に応じた支援が実行されるようになった。特別学校や特別学級を含め SEN に応じる教育サービスは連続的なものと考えられている。なお、学習上に困難のある児童を表す総称である「学習困難」が用いられて、日本でいう知的障害は、中度・重度学習困難に該当する。その後、1988 年教育改革法で、学ぶ権利の保障、学びの水準の維持、学びの連続性と共通化の促進、学校教育に対する公的理解の促進を目的に、ナショナルカリキュラム (教育課程の国家基準 ; NC) が導入された。NC の全部または一部が子どもの SEN に関連性がない場合には、カリキュラム修正や適用除外などが認められているが、1996 年の調査では、中度・重度学習困難のある子どもを指導する教師の 3 分の 2 以上が、適用除外ではなく修正のうえでのカリキュラム適用を行っていた。教育の権利と機会の平等が重要であるため、NC に可能な限り沿うべきと考える教師がいる一方、子どもの SEN に応じた最良の方法と「権利・平等」との間でジレンマを感じている教師も少なくなかった。2011 年のある特別学校の実践研究では、NC に沿った教育内容が児童生徒にとって適切であるかについて議論がされ、特定の教科を中度・重度学習困難児に教えることが適切・効率的であるという証拠がない、感覚統合などの有効性の示されている療育法など、他の重要な活動を提供する時間を含め総合的に子どもの SEN に適合するカリキュラムが必要である、初歩的水準で学習する子どもにとって教科別ではない一定の共通事項が必要であることが共通理解された。

NC における児童生徒の学びの評価は、英語、数学、科学の中核教科について、各キーステージ終了時に全国统一試験と義務教育資格試験 (GCSE) で評価されるが、GCSE 受験資格の最低基準の学習水準に到達できない学習困難の子どものために GCSE の代替案が必要とされた。1996 年の教員対象の調査では、GCSE の受験資格が得られない生徒のために、

それに代わる評価手段として、より職業技術に重点をおいた資格試験を活用すべきと考えられた。この調査では、NCは16歳以降の中度・重度の学習困難のある子どもの進路選択の機会に変化をもたらさないと考察された。なお、これまでのNCでは、初歩段階における学習の進歩が定義されていないことが問題であったことから、1998年以降は、NCの最初の学習水準未達の学習到達度を記述する評価基準としてP-Scalesが用いられるようになった。

(3)日本における知的障害教科カリキュラム論と教育実践：日本における知的障害教育理念と方法の形成経過について、戦後のオピニオンリーダーの一人である三木安正の論考を整理・考察した。三木は、学級を集団生活について学ぶための小社会だと位置づけ、通常学校内の「特殊学級」が、知的障害児にとって、安定感を享受でき、生活の基盤となる場であると同時に、障害のない児童生徒の障害に対する理解・啓発を高める共生教育の役割を有していると考えていた。三木は、「生活目標を持った生活」ができるようになるための教育によって、知的障害児の可能性も広がっていくと主張した。三木は、生活教育の理念と教育内容を明確化し、指導形態としての生活単元学習のあるべき姿を論じることで、生活教育と教科教育の二元論ではなく、「知的障害者のための教育」として、彼らにわかる教育のあり方を一元的に考えていた。その一方で、三木は、将来、知的障害に対する理解が進み、通常学校においてあらゆる個人差をもった児童を同時に教育することが出来る仕組みが整えば、「インテグレーション」(インクルージョン)が実現すると考えていた。

戦後の知的障害教育の開拓者たちは、学校における学習活動をより現実度の高い活動で組織し、学校生活の実生活化を図った。学習活動は生活上の課題を成就するための活動であり、その過程で結果として「教科」の内容が習得されると考えられた。ここでの学習成果は、生活行動によって示される行動的理解で評価された。知的障害教育は、アカデミックな教科学習を中心とする認識能力の形成機能(教科課程)と価値観や道徳性・社会性発達の育成機能(教科外課程)の2つの機能の組み合わせで学校教育が行われるとすれば、「育成機能」を重視して展開されてきた教育である。知的障害教科は、小学校、中学校、高等学校の各教科とは異なり、発達期における知的機能の障害を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な内容を身に付けることを重視し、特別支援学校学習指導要領において、比較的に独自性をもって、各教科等の目標と内容等が示されてきた。知的障害教科は、発達段階1歳前後の発達の未分化(かつ未分科)なの児童生徒にも適用できるようになっている。知的障害教育教科

は、通常教育で設定されている「教科」以前の指導内容を含み、生活に活用するための「教科」以後の内容も含むものである点が特長である。また、各教科の段階は、知的障害児童生徒に対する教師の支援の必要性や児童生徒本人の主体性の観点から設定されている。これらの特長は、今後の学習指導要領の改訂でも継承されている。

(4)まとめ：米国の各教科のスタンダードによる成績説明責任システム下においても、重度認知機能障害のある児童生徒の教育実践における生活指導など、教科外課程の重要性には変わりがなかった。また、米英における通常教育カリキュラムの重度認知機能障害のある児童生徒への適用の経過は、対象児が一定の水準以上の学習が困難であるという点で、共通内容の学習が卒業後の生活を支える知識・技能の習得を保障し、学習評価結果が社会参加資格を付与することになるとは限らない点に留意すべきことを示唆した。

したがって、今後の学習指導要領改訂以降日本で目指されることになる知的障害各教科と通常教育各教科との連続性の可視化は、「生活とのつながり」等の知的障害教育の特長を継承・発展した実践において実現される必要がある。学習達成水準の向上を各個人内の成長として、身につけた力で生活していく力を個人の社会への広がりとして、それぞれに評価したうえで、教育実践が展開できるようなPDCAサイクルの確立が課題となる。

#### <引用文献>

- Illinois State Board of Education (2011) 2008-2009 Annual State Report on Special Education Performance. [https://www.isbe.net/Documents/annual\\_performance\\_report09.pdf](https://www.isbe.net/Documents/annual_performance_report09.pdf)
- 桐村豪文(2014)各州共通基礎スタンダード(Common Core State Standards)について。未来教育研究所。 <http://www.mirai-kyoiku.or.jp/info-ca/briefing-report/>

#### 5. 主な発表論文等

(雑誌論文)(計 11件)

米田 宏樹、米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際 代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討、筑波大学特別支援教育研究、査読有、12巻、2018、9-22。

<http://hdl.handle.net/2241/00151462>

米田 宏樹、米国の各州共通基礎スタンダードと学習困難の度合いの大きな子どもの教育、特別支援教育研究、査読無、720号、2017、26-27。

佐藤 雅子、米田 宏樹、知的障害教育における生活経験としての「遊び」の指導の展開、障害科学研究、査読有、41巻、

2017、105-119.

<https://doi.org/10.20847/adsj.41.1.105>

<http://hdl.handle.net/2241/00146095>

岩崎 優、米田 宏樹、戦後の「精神薄弱」に関する三木安正の思想 教育の場と方法に着目して、障害科学研究、査読有 41 巻、2017、135-148.

<https://doi.org/10.20847/adsj.41.1.135>

<http://hdl.handle.net/2241/00146097>

桐原 真・米田 宏樹、知的障害教育における「本人の願い」を大切にしたいキャリア教育 A 特別支援学校の「個別の教育支援計画」の活用と「自己選択」支援の実際を通して、筑波大学特別支援教育研究、査読有、10 巻、2016、31-44.

<http://hdl.handle.net/2241/00144495>

米田 宏樹、宮内 久絵、英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題 1994 年から 2014 年の文献レビューを中心に、障害科学研究、査読有、39 巻、2015、75-90 .

<http://hdl.handle.net/2241/00146147>

米田 宏樹、野口 晃菜、海外の特別支援教育 アメリカ合衆国(2) アコモデーションとモディフィケーション、特別支援教育研究、査読無、683 号、2014、29.

米田 宏樹、野口 晃菜、海外の特別支援教育 アメリカ合衆国(1) 教育内容の連続性の議論で進む通常教育と特別教育の融合、特別支援教育研究、査読無、682 号、2014、29.

米田 宏樹、野口 晃菜、米国における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセス、特別支援教育研究、査読無、677 号、2014、8-11.

本間 貴子、米田 宏樹、野口 晃菜、1950 年代末~1970 年代初頭ニューヨーク市における「訓練可能」級精神遅滞者移動訓練(Travel Training)プログラム開発の過程、障害科学研究、査読有、38 巻、2014、79-92.

<http://hdl.handle.net/2241/00146317>

野口 晃菜、米田 宏樹、特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題 米国イリノイ州第 15 学区を中心に、障害科学研究、査読有、38 巻、2014、117-130.

<http://hdl.handle.net/2241/00146320>

#### [学会発表](計 8 件)

米田 宏樹、米国における学習困難の度合いの大きな子どもの通常教育カリキュラムへのアクセスが与える示唆、日本特殊教育学会第 55 回大会、2017 .

米田 宏樹、米国におけるスタンダードに基づく教育評価とインクルーシブ・カ

リキュラム 重度知的障害児への適用の現状と課題 (課題研究 英語圏における近年の特別ニーズ教育にかかわる教育課程をめぐる議論) 日本特別ニーズ教育学会大 22 回大会、2016.

米田 宏樹、米英におけるカリキュラムモディフィケーションの現状と課題 単線型カリキュラムにおける評価とソーシャルインクルージョン、障害科学学会第 11 回大会、2016 .

岩崎 優、戦後初期の「精神薄弱」に関する三木安正の思想 教育の場に着目して、障害科学学会第 11 回大会、2016 .

平川 聡、知的障害特別支援学校でのデュアルシステム実習における企業・団体とのパートナーシップに基づく連携の在り方、障害科学学会第 11 回大会、2016. Hiroki Yoneda, Special needs education and curriculum modifications for students with intellectual and developmental disabilities in Japan, TCELT (Research Centre for Transformative Change: Educational and Life Transitions) Seminar, University of Dundee, Scotland U.K., 2016.

青木 琴音、戦後精神薄弱教育におけるカリキュラム論の展開 1963 年養護学校学習指導要領の制定過程に着目して、日本特殊教育学会第 53 回大会、2015.

米田 宏樹、米英における通常教育カリキュラムをベースにした知的障害教育 ソーシャルインクルージョンを実現するためのカリキュラムモデルの検討のために(1)、日本特殊教育学会第 52 回大会、2014.

#### [図書](計 3 件)

米田 宏樹 他(分担・編著) 小林 秀之、米田 宏樹、安藤 隆男編著、ミネルヴァ書房、「第 2 章インクルーシブな学校と特別な支援が必要な障害のない児童生徒」;「第 7 章 3 節知的障害教育の現状と課題」、『特別支援教育』、2018、17-31 ; 88-96 .

米田 宏樹(分担) 柘植 雅義他編、金剛出版、「2-1-2 学習困難の度合いの大きな子どもの学びと社会参加を保障するカリキュラム」、『特別支援教育の到達点と可能性』、2017、176-179 .

米田 宏樹(分担執筆) 太田俊己・藤原義博(編著) 放送大学教育振興会、「第 11 章日本と海外の知的障害教育」、『新訂知的障害教育総論』、2015、147-164 .

#### 6. 研究組織

##### (1) 研究代表者

米田 宏樹(YONEDA, Hiroki)

筑波大学・人間系・准教授

研究者番号: 50292462