

知的障害高等特別支援学校における環境教育に関する研究 —全国高等特別支援学校への質問紙調査を通して—

富永光昭・長澤洋信

本研究では、全国の知的障害高等特別支援学校（分校・分教室を除く）に対して、環境教育の実施状況に関する質問紙調査を行い、現状と課題を明らかにした。環境教育を実施している、もしくは実施予定の学校は38校中26校(68.4%)であり、知的障害高等特別支援学校において環境教育の取り組みに向けた検討や実践が進められていることが明らかになったが、発達年齢による内容理解の困難さや多様な生徒の実態に即した教育の困難さ、環境教育に対する共通理解の不足、障害のある生徒に向けた授業プログラムの整備不足、教育課程における環境教育の位置づけの困難さ等、様々な課題がみられた。環境教育の推進と充実に向けて、「社会環境」「文化環境」等の環境に対する広義の視座や、授業化・教材化における改善視点、キャリア教育等との関連性の検討、他機関との連携等の必要性を指摘した。

キーワード：特別支援教育 環境教育 高等特別支援学校

I はじめに

さまざまな環境問題が深刻化する中で環境教育の重要性が高まり、平成18年改正の教育基本法では、教育の目標の一つとして「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」が挙げられ、平成19年改正の学校教育法においても、義務教育における教育の目標の一つとして「学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと」が挙げられている。平成19年の「21世紀環境立国戦略」によると、環境教育のねらいは、持続可能な社会づくりに貢献する人材の育成とされ、持続可能な社会とは環境だけでなく社会的公正や経済など幅広い領域と関係することから「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development : ESD）」にとらえ、多分野の教育を積極的に結びつけて取り組む必要があるとされている。学校教育では、各教科の指導の中に環境保全に関する指導項目を明確にし、指導していくことが可能であるとされ、文部科学省の環境教育実践モデル事業¹⁾や環境教育指導資料小学校編²⁾、中・高等学校編³⁾等では、各教科間や連携を図り、地域社会との連携を深めながら体験学習を行い総合的な教育実践を行っている事例が多くみられる。さらに、平成20年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」においても、文部科学省は環境教育の重要性を改めて指摘しているが、特別支援学校全体においては、環境教育を系統的に取り組んでいる学校は少なく、単発的な取り組みがあっても、授業としての検討が十分になされておらず、授業の典型化も進んでいない現状である⁴⁾。

本研究では、特別支援学校の中でも知的障害が比較的軽度な生徒が在籍する全国の知的障害高等特別支援学校（分校・分教室を除く）に対して、環境教育の実施状況に関する質問紙調査を実施し、その結果から、知的障害高等特別支援学校における環境教育の現状と課題を明らかにすることを目的とした。尚、調査項目の作成は富永、データー集計は長澤が担当し、調査結果の考察は、富永・長澤の両名が行った。

II 方法

（1）調査対象

軽度の知的障害のある生徒が在籍する知的障害高等特別支援学校（分校・分教室を除く）48校を対象とした。尚、対象は「全国特別支援学校実態調査」（平成21年4月1日現在；全国特別支援学校長会，2009）から該当する学校すべてを選んでいる。

（2）調査期間

平成21年5月17日に質問紙を郵送で配布し、平成21年6月17日を期日として、郵送で回収した。

（3）調査方法

郵送による自記式質問紙調査で、選択肢から1つまたは複数個を選択する回答項目、および自由記述による回答項目を設定した。対象校には、主事（主任）、教務主任、あるいは、おもに環境教育を担当する教諭が、学校の全体の意見を集約する形で回答するように求めた。

その結果、対象となる知的障害高等特別支援学校48校のうち38校（回収率79.2%）から回答を得た。調査結果の分析は、調査校数の少なさのために、有意差検定を行わず、単純集計のみとした。

（4）調査内容

本調査の各設問は以下の通りである。

1. 環境教育の実施の有無
2. 環境教育を実施している学年
3. 環境教育を実施している時間
4. 実施している環境教育の具体的な内容
5. 環境教育を実施する上での課題
6. 環境教育を実施する理由、または実施しない理由
7. 環境教育を進める上で必要な支援や条件
8. 障害のある生徒への環境教育の導入・推進に対する意見

Ⅲ 調査結果

(1) 環境教育の実施の有無

環境教育を実施しているか、実施の意向はあるが本年度は実施していないか、実施しておらず実施の意向もないかを、3 択式で回答を求めた。その結果、38 校中 20 校 (52.6%) が実施していると回答した。また、実施していない 18 校の内訳は、実施の意向はあるが本年度は実施していない学校が 6 校 (15.8%)、実施しておらず実施の意向もない学校が 12 校 (31.6%) であった。

(2) 環境教育を実施している学年

環境教育を実施している学校に対して、実施している学年について、選択式で回答を求めた。その結果、対象となる 20 校中、1 年生は 19 校 (95.0%)、2 年生は 15 校 (75.0%)、3 年生は 16 校 (80.0%) で環境教育を実施していた。尚、1 年生から 3 年生の全学年で実施している学校は 15 校 (75.0%) であった。

(3) 環境教育を実施している時間

環境教育を実施している学校に対して、環境教育を実施している時間について、選択式および記述式で回答を求めた。その結果が Table.1 である。

Table.1 環境教育を実施している時間 (複数回答)

環境教育を実施している時間	校数
1.総合的な学習の時間	4 (20.0%)
2.教科	9 (45.0%)
3.領域教科を合わせた指導	8 (40.0%)
4.課外活動	3 (15.0%)
5.その他	5 (25.0%)
	計 29

回答校数 20 校

「教科」「領域教科を合わせた指導」「課外活動」「その他」の時間に環境教育を実施している学校に対しては、具体的な活動名について記述回答を求めた。その結果、「教科」については、「理科」が 2 校、「社会科」が 1 校、「社会生活科」が 1 校、「家庭科」が 2 校、その他、「工業・流通サービス」「園芸」「農業」「職業・環境・園芸」がそれぞれ 1 校ずつみられた。「領域教科を合わせた指導」については、「作業学習」が 3 校、その他、「日常生活の指導」「生活単元学習」「社会生活学習」「くらし」「学校独自の生活経営」がそれぞれ 1 校ずつみられた。「課外活動」については、「委員会活動」が 1 校でみられた。「その他」については、「ホームルーム活動」「日常生活全体の中の指導」「給食における指導」「特別活動」「生徒会活動」がそれぞれ 1 校ずつみられた。

(4) 実施している環境教育の具体的な内容

環境教育を実施している学校に対して、実施している環境教育の具体的な内容について、記述式で回答を求めた。記述内容を分類した結果が Table. 2 である。

Table.2 実施している環境教育の具体的な内容 (複数回答)

実施している環境教育の具体的な内容	校数
ゴミ拾い・分別・リサイクル	13 (65.0%)
環境問題学習	7 (35.0%)
清掃活動	9 (45.0%)
自然・天候の学習	7 (35.0%)
食生活に関する学習	2 (10.0%)
学校生活全体で指導	3 (15.0%)
	計 41

回答校数 20校

(5) 環境教育を実施する上での課題

環境教育を実施している学校および実施の意向はあるが本年度は実施していない学校に対して、環境教育を実施する上での課題について、記述式で回答を求めた。記述内容を分類した結果が Table. 3 である。

Table.3 環境教育を実施する上での課題 (複数回答)

環境教育を実施する上での課題	校数
教師の理解不足・教材不足	6 (23.1%)
多様な生徒の実態に即した指導	4 (15.4%)
授業時数の確保・調整	3 (11.5%)
社会参加に向けた工夫	1 (3.8%)
取り組みの継続性	1 (3.8%)
予算・物品の不足	2 (7.7%)
特になし	5 (19.2%)
	計 22

回答校数 20校

(6) 環境教育を実施する理由、または実施しない理由

知的障害高等特別支援学校全校に対して、環境教育を実施する理由、または実施しない理由について、記述式で回答を求めた。記述内容を分類した結果が Table. 4-1 および Table. 4-2 である。

Table.4-1 環境教育を実施する理由 (複数回答)

環境教育を実施する理由	校数
社会参加につながる力を育むため	11 (55.0%)
都道府県の方針であるため	1 (5.0%)
地域への啓発になるため	2 (10.0%)
教科・領域のねらいの一部であるため	1 (5.0%)
農園活動を維持するため	1 (5.0%)
無回答	4 (20.0%)
	計 20

回答校数 20校

Table.4-2 環境教育を実施しない理由 (複数回答)

環境教育を実施しない理由	校数
日常の生活指導で十分であるため	2 (11.1%)
授業時数の確保が難しいため	1 (5.6%)
進路・職業自立を優先するため	4 (22.2%)
指導内容の設定が困難なため	1 (5.6%)
教科・領域のねらいの一部となっているため	5 (27.8%)
生徒の多様な実態に合わせることが難しいため	2 (11.1%)
必要性がないため	3 (16.7%)
教師の多忙、協議不足のあるため	2 (11.1%)
無回答	2 (11.1%)
	計 22

回答校数 18校

(7) 環境教育を進める上で必要な支援や条件

知的障害高等特別支援学校全校に対して、環境教育を進める上で必要な支援や条件について、選択式および記述式で回答を求めた(複数選択可)。その結果が Table. 5 である。

Table.5 環境教育を進める上で必要な支援や条件 (複数選択)

環境教育を進める上で必要な支援や条件	実施校 (20校)	実施検討校 (6校)	未実施校 (12校)	計 (38校)
1.担当教員の配置	2 (10.0%)	4 (57.1%)	2 (16.7%)	8(21.1%)
2.学年・学校全体の理解	4 (20.0%)	5 (71.4%)	4 (33.3%)	13(34.2%)
3.障害のある生徒への指導資料等 授業プログラム・マニュアル整備	13 (65.0%)	5 (71.4%)	7 (58.3%)	25(65.8%)
4.外部からの講師派遣	4 (20.0%)	2 (28.6%)	2 (16.7%)	8(21.1%)
5.予算	4 (20.0%)	1 (14.3%)	0 (0.0%)	5(13.2%)
6.その他	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (8.3%)	1(2.6%)
選択なし	4 (20.0%)	1 (14.3%)	3(25.0%)	8(21.1%)
	計 31	計 18	計 19	計 68

回答校数 38校

尚、未実施校の「その他」の回答では、「学習したことを実践するために、家庭や寄宿舎と連携すること」「職業教育と結びつけること」がみられた。

(8) 障害のある生徒への環境教育の導入・推進に対する意見

知的障害高等特別支援学校全校に対して、障害のある生徒への環境教育の導入・推進に対する意見について、記述式で回答を求めた。記述内容を分類した結果が Table. 6 である。

Table. 6 障害のある生徒への環境教育の導入・推進に対する意見 (複数回答)

障害のある生徒への 環境教育の導入・推進に対する意見	実施校 (20校)	実施検討校 (6校)	未実施校 (12校)	計 (38校)
生徒の多様な実態に合わせる重要性・困難さ	3(15.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	4(10.5%)
日常生活と関連した指導の重要性	1(5.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	2(5.3%)
環境教育は社会参加に必要な力である	1(5.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	2(5.3%)
社会参加をめざし、他の指導に力点を置く	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	1(2.6%)
環境教育の捉え方に対する問い	1(5.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(2.6%)
アンケート結果や先進的な 取り組み・教材に対する期待	4(20.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	5(13.2%)
時間確保の難しさ	1(5.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(2.6%)
積極的に推進すべき	1(5.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(2.6%)
学校教育全体と連動して指導する重要性	1(5.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	1(2.6%)
知的障害のある生徒への指導内容の精選	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	1(2.6%)
他の教育活動で 環境教育に相当する学習をしている	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	1(2.6%)
環境教育の認識に地域差があるのではないか	0(0.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	1(2.6%)
特になし	1(5.0%)	0(0.0%)	1(8.3%)	2(5.3%)
無回答	9(45.0%)	6(100%)	4(25.0%)	19(50.0)
	計 23	計 6	計 13	計 42

回答校数 38校

IV 考察

(1) 環境教育の現状

環境教育の実施の状況については、Table. 1 にある通り、環境教育を実施している学校と実施の意向はあるが本年度は実施していない学校を合わせると、回答した 38 校中 26 校 (68.4%) であり、知的障害高等特別支援学校において、環境教育の取り組みに向けた検討や実践が進められていることがわかる。

環境教育を実施している学校においては、20 校中 15 校 (75.0%) が全学年で実施しており、教育課程の中で継続的に取り組まれている。取り組まれている時間については、「教科」として位置づけて取り組む学校が 9 校ある一方、「総合的な学習の時間」「領域教科を合わせた指導」

「課外活動」等、総合的な教育活動として位置づけ取り組む学校が 20 校みられた。環境教育が多教科・多領域にわたる学習課題であるため、教育課程上で様々な位置づけがなされていることがわかる。

平成 20 年の文部科学省中央教育委員会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習要領等の改善について」では、持続可能な社会の構築の必要性やそのための環境教育の重要性などについて言及するとともに、学習指導要領の改訂の方向性として、「今後は、現行に引き続き、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間それぞれの特質等に応じ、環境に関する学習が行われるようにする必要がある」と提言している。前述のとおり、現行の学習指導要領においても、小学校・中学校・高等学校における環境教育の先行事例が多数あり、各教科・領域の特質と環境教育を関連させた取り組みがみられるが、特別支援学校においては、領域・教科および領域教科を合わせた指導との関連性を明らかにした環境教育プログラムはみられない。

知的障害の程度が軽いとされる知的障害高等特別支援学校においても、環境教育の実践の典型化が不十分であることは、日常生活の充実と環境教育の指導との関連づけが困難であることが理由として挙げられるだろう。Table. 3 および Table. 6 で指摘される「生徒の多様な実態に合わせる重要性・困難さ」は特別支援教育特有の課題であり、通常の学校における環境教育とは違い、特別支援教育独自の検討が必要である。今後、障害の実態や認知特性等に多様性がみられる特別支援学校において、環境教育を推進するためには、領域・教科および領域教科を合わせた指導の特質をとらえ直し、環境教育との関連と位置づけを整理する必要があるだろう。

(2) 環境教育の教育内容

環境教育の具体的な内容については、Table. 2 にある通り、13 校でみられた「ゴミ拾い・分別・リサイクル」を始め、実際の生活や将来の社会生活を念頭においた指導が多くみられた。高等特別支援学校が、就業・社会参加に必要な力を育む学校として位置づけられ、その目的を達成するために、環境教育が重要な教育課題として取り扱われていることがわかる。

一方で、環境教育を実施する上での課題については、Table. 3 にある通り「教師の理解不足・教材不足」「環境についての共通理解がない」「多様な生徒の実態に即した指導」といった、指導上の基礎的な条件の不足が指摘されている。Table. 6 においても、「環境教育をどのように捉えたらよいかわからない」といった意見があるように、教育活動として授業化する以前に、前提となる環境についての理解が不十分である状況がみえてくる。

現在、世界的な話題となっている環境問題の知識や各現象間にある関連性をそのまま環境教育の主な教育題材としてしまうと、特別支援教育においては、その内容的な難しさから授業化が難しくなる。「ゴミ拾い・分別・リサイクル」は、日常生活と関連した環境を意識できる題材であり、理解がある程度容易で、具体的な活動を伴うため、教育活動として取り入れやすい。一方、それらが単なる作業活動に終始し、社会的スキルの一つを獲得する学習に留まると、環境への意識を養うことは難しく、ベオグラード憲章における環境教育の具体目標のうち、「知識」「技能」のみを育む教育に終わってしまうことが危惧される。ベオグラード憲章における他の

具体目標、すなわち「関心」「態度」「評価能力」「参加」とった教育要素は、環境教育を社会参加に結びつける要件であり、持続可能な開発のための教育（ESD）の理念を達成するためには、それらの観点から、環境教育の授業を組み立てる必要がある。「ゴミ拾い・分別・リサイクル」を題材とするのであれば、ゴミへの意識を育む分別活動から、ゴミ収集場への見学、担当者からゴミに関わる話を聞く学習、家庭や街にあるゴミの実態調査、自分たちが住みよい街づくりのためにできることの学習等、将来に向けた「生活に生きる学習」「共感・協働する学習」への展開が可能である。

環境に対する「知識」「技能」「関心」「態度」「評価能力」「参加」それぞれの力を育むためには、教育の目的と学習者の実態に応じて、教育題材を教材化・授業化する必要がある。すなわち、環境教育を学校教育の中で有意義に発展させていくためには、多様な側面をもつ教育題材を教育全体の目標と関連づけ、教材化・授業化するプロセスを検討する必要があるといえよう。それらのプロセスを十分に吟味するためには、環境に対する基本的な理解と、教材化・授業化プロセスの理解を進める必要がある。小川(2002)は特別支援教育における授業改善に向けた「教材・教具改善視点表」を示している⁵⁾が、特別支援教育においては、発達年齢・生活年齢・生徒の実態・地域の実態といった複合的な要素を、総合的に検討した教育題材の工夫が求められる。Table. 2およびTable. 6にあるように、知的障害高等特別支援学校においては、将来の自立や社会参加をねらい、地域社会における活動が環境教育の教材として扱われることが多く、特に生徒自身の日常生活に関連づけた教材や授業のあり方を検討する必要がある。今後、Table. 1およびTable. 2の回答結果をさらに検討し、各知的障害高等特別支援学校において、どの時間にどのような領域・教科間の関連性をもって環境教育を実施しているか、その授業で用いられる教材の内容を含め、総合的に分析する中で、特別支援教育における環境教育のあり方を明らかにしていく必要がある。

また、富永(2002)は、発達年齢が3～4歳の高等部生徒に対して、小学校児童向けの教材で授業した結果、興味関心が薄れていった事例を受け、「小学校段階から中学校・高等学校段階へと生活年齢が上がるにつれ、発達年齢にかかわらず、教材の本物性がより一層問われるようになる」と指摘している⁶⁾。環境教育においても、授業化に向けて生活年齢に応じた本物性の高い教育題材を準備し、生徒の意識と意欲を育むことが重要であるといえよう。

環境教育の実践については、富永(2006)が紹介したドイツにおける環境教育である自然教育プログラムにおいて、自然との交感をベースにしたプログラムが示されている。環境教育としてのねらいと、教材のもつ多様な学習要素を活かした指導が明確になっており、知的障害のある児童生徒への教育においても、環境教育が体系づけられている⁷⁾⁸⁾⁹⁾。また、富永・樋口(2009)が実施した環境教育の授業分析研究では、知的障害のある児童がリサイクルを具体的に意識するために必要な授業展開や教材・発問の工夫の必要性が指摘されている。また、授業化における留意点として、学習のねらいが重複・混同し、紙バックの変化を学ぶ学習が作業学習として指導されることへの危惧が指摘されている⁴⁾。Table. 5にある「障害のある生徒への指導資料等、授業プログラム・マニュアル整備」が進められることは必要だが、他の領域・教科や領域教科を合わせた指導と環境教育との関連性を検討した上で、制限ある授業時数の中で何を学習のね

らいとし、どのような教材提示と指導支援を展開するのか、指導に携わる教師の共通理解を図ることが重要であろう。

さらに、環境教育を発展的に進める上で、題材設定についても一般的な環境問題として挙げられる「自然環境」だけではなく、「住環境」「社会環境」「文化環境」等の環境に対する広義の視座を考慮する必要がある。すなわち、人が生きる「環境」として捉えることで、「環境」の意味づけが広義になり、より多くの領域・教科との関連を見出し、横断的な教育を可能にすることができる。文部科学省においても、「環境教育推進グリーンプラン」を実施し、持続可能な開発のための教育（ESD）などの新しい環境教育の在り方に関する調査研究¹⁰⁾を進めている。環境を広義かつ総合的に捉え、知的障害の程度を問わず、日常生活・学校生活・授業のそれぞれが、相互に関連した取り組みを進める必要があろう。

（3）環境教育の課題

環境教育を実施するもしくは実施しない理由の回答では、Table. 4-1および Table. 4-2にある通り、11校が「社会参加につながる力を育むため」といった回答を挙げる一方、環境教育を実施しない理由として「日常生活指導で十分であるため」「授業時数の確保が難しいため」「進路・職業自立を優先するため」「指導内容の設定が困難なため」といった回答がみられた。これらの回答から、環境教育の教育的意義を明らかにし、他の指導と関連づけることに課題があると考えられる。

社会参加に必要な力を育むことが、高等特別支援学校における教育の目的のひとつであることは共通の認識であるが、それを育む上で、環境教育にどのような意義があり、それが進路指導を含め他の指導とどのように関連づけられるかを明らかにしていくことが今後の課題となる。高等特別支援学校の教育において重要な位置を占める進路指導は、かつて「職業指導」の側面が強調されていたが、キャリア教育の重要性が指摘される現在、生き方の探求や自分づくりを内包する教育的指導が求められるようになってきた¹¹⁾。将来に向けた生き方への認識や態度を育むキャリア教育は、持続可能な社会づくりに貢献する人材の育成をねらいとする環境教育との関連が深く、社会参加に必要な力を育むことを目的の核として位置づけ、その関連性を検討する必要があるであろう。

また、他の機関やNPO等の民間団体と連携を図ることは、他者の専門性を授業に活用する利点だけでなく、環境教育を日常生活と関連づける上でも重要である。富永（2010）が紹介した環境教育のセンター的機能を担うドイツの学校外施設「ベルリン園芸学校」の事例では、知的障害のある生徒に対しても環境教育の授業を提供しており¹²⁾、今後の特別支援学校の環境教育の参考になるだろう。それらの教育目標の再構築を基盤として、「障害のある生徒への指導資料等、授業プログラム・マニュアル」の検討を進めることが、今後の特別支援学校における環境教育の推進と充実には必要であろう。

V おわりに

本研究では、全国の知的障害高等特別支援学校（分校・分教室を除く）への質問紙調査を通して、高等特別支援学校の環境教育の現状と課題を明らかにした。その結果、様々な環境教育の取り組みがあったが、発達年齢による内容理解の困難さや多様な生徒の実態に即した教育の困難さ、環境教育の共通理解の不足、障害のある生徒に向けた授業プログラムの整備不足、教育課程における環境教育の位置づけの困難さ等、様々な課題がみられた。また、本研究では、知的障害高等特別支援学校のみを対象としたが、障害が重度な児童生徒を有する特別支援学校高等部・中学部・小学部における環境教育についても検討も進めなければならない。

今後、特別支援学校における環境教育に関する取り組みを検討・整理し、環境教育と他の教育内容との関連性を検討すると共に、特別支援学校における持続可能な開発のための教育(ESD)の教育的意義を明らかにする必要がある。そして、それらの環境教育の位置づけや教育的意義を論理的基盤として特別支援教育における環境教育プログラムの典型化を進めることが、求められているといえよう。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2001)：平成11・12年度環境教育推進モデル市町村研究集録，中等教育資料増刊号，ぎょうせい，pp.18-21
- 2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2007)：環境教育資料小学校編，東洋館出版社
- 3) 文部省(1991)：環境教育指導資料中学校・高等学校編
- 4) 富永光昭・樋口知里(2009)：小学校の特別支援学級における環境教育の授業分析研究 — 実態把握 (Assessment) — 授業計画 (Plan) — 授業実施 (Do) — 総合的質的授業分析 (Check) — 再授業計画 (Replan) (A P D C R) のリサイクル過程を通して —，大阪教育大学紀要 第IV部門 58 卷 1 号，pp. 129-149
- 5) 小川英彦(2002)：授業評価・システムの教授学，湯浅恭正・富永光昭編著，障害児の教授学入門，第4章，コレール社，pp.110-112
- 6) 富永光昭(2002)：教材文化の教授学，湯浅恭正・富永光昭編著，障害児の教授学入門，第2章，コレール社，pp.55-56
- 7) 富永光昭(2006)ドイツにおける障害児の環境教育(1)，障害児の授業研究1月号，明治図書
- 8) 富永光昭(2006)ドイツにおける障害児の環境教育(2) — 知的障害児への自然教育プログラム(1) —，障害児の授業研究4月号，明治図書
- 9) 富永光昭(2006)ドイツにおける障害児の環境教育(3) — 知的障害児への自然教育プログラム(2) —，障害児の授業研究7月号，明治図書
- 10) 初等中等教育局教育課程課(2008)：学校における環境教育について，中等教育資料No.861，ぎょうせい，pp.18-21
- 11) 山崎由可里(2009)：労働と進路保障，富永光昭・平賀健太郎編著，特別支援教育の現状・課題・未来，第Ⅲ部第5章，ミネルヴァ書房，pp.160-161
- 12) 富永光昭(2010)：ドイツにおける知的障害児の環境教育の現状と課題 — 持続可能な開発教育のための教育(ESD)の視座を問い直すために —，大阪教育大学紀要 第IV部門第59 卷第1号 pp.125-141

- 1 3) 富永光昭(2006)：特別支援教育の授業づくり ―より良い授業を求めて―，ミネルヴェ書房
- 1 4) 富永光昭(2011)：小・中・高等学校における障がい理解教育の授業の創造，福村出版

