

# インクルーシブ社会の実現に向けた教育マネジメント

## 高等学校における特別支援教育コーディネーターの役割

\* 梨 本 雄太郎・\*\*加 茂 純

Educational Management toward the Realization of an Inclusive Society:  
The role of the special support education coordinator in high school

NASHIMOTO Yutaro and KAMO Jun

### 要 旨

インクルーシブ教育の実施を通して共生社会をめざすべきだという考え方が広がりつつある中で、改めてこれらの理念を再検討し、その実現に向けての学校教育と生涯学習の課題を明らかにする。その上で、実際の課題として、高等学校における通級指導教室の導入における特別支援教育コーディネーターの役割について、宮城県の現状をふまえて課題を明らかにする。これらの考察を通じて、既存の地域ネットワークを生かした取組みや、コーディネーターが必要としている情報の提供など、課題解決に向けた提案をおこなう。

**Key words** : 共生社会, 社会的包摂, 高校通級, 教育的ニーズ, ネットワーク

## I インクルーシブ社会の理念の再検討と 教師の学びの重要性

### 1 特別支援教育からインクルーシブ教育へ

特別支援教育の理念の広がりは高校教育にも及び、さまざまな取り組みがなされている。2016年3月に高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」を受け、同年12月に学校教育法施行規則の一部を改正する省令等が公布(2018年4月施行)されたのを受け、通級による指導が制度化された。

この背景には国内外のさまざまな政策的議論があるが、特に重要なのは、障害者個人が抱える機能障害への対応から障害者の日常生活・社会生活の妨げとなる社会的障壁の除去への重点の移行である。世界保健機関が従来の国際障害分類(ICIDH)には見られなかった環境因子を導入した国際生活機能分類(ICF)を2001年に採択すると、国際連合は「機能障害を有する

者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用」として障害をとらえた障害者権利条約を2006年に採択した。これらのいわゆる「社会モデル」の障害観の影響のもと、日本では2011年の障害者基本法改正で「合理的配慮」について規定が設けられたほか、2012年の障害者総合支援法制定(障害者自立支援法改正)、2013年の障害者差別解消法制定など、急速に制度が整備された。

教育の領域では、中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」(2012年)の中でインクルーシブ教育システムの構築、学校における合理的配慮、多様な学びの場の整備と学校間連携などの方針が示されたことを受け、上述のように高校通級指導が推進された。また、学校教育を超えたより大きな枠組みの議論としては、学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議報告「障害者の生涯学習の推進方策について—誰もが、障害の有無に

\* 教職大学院

\*\* 教職大学院学生・宮城県立角田支援学校

かかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して」(2019年)が、障害者本人の主体的な学びの重視、学校教育から卒業後における学びへの接続の円滑化、福祉・労働・医療等の分野の取り組みとの連携、障害に関する社会全体の理解の向上などを提唱した。このように、学校以外の多様な場や学校卒業後を含めた生涯全体という大きな枠組みの中でインクルーシブ教育の意義を考えていく必要がある。

## 2 生涯にわたる学びのマネジメント

戦後日本における障害児教育をめぐるさまざまな言説は、佐藤貴宣(2015)が論じているように、いわゆる「分離派」と「統合派」の論争に焦点化することができる。障害のある子どもは普通学校とは異なる場で同じ障害をもつ子どもとともに教育すべきだという「分離派」と、障害のある子どもといわゆる健全児とを同じ普通学校の中で教育すべきだという「統合派」との間に、さまざまな組織やイデオロギーの対立がからむ激しい分断状況が存在してきた。このような構造の中で、佐藤は「公教育は多様な背景を有する異質な他者を同化や抑圧なく包摂できるように設計されなくてはならないとする規範的観点」(p. 19)に立つが、このことは特別支援学校への就学の否定や批判を意味するものではないという。それは、「学校選択の自由は本来的に子どもの権利代行者たる保護者に対して保障されている」(p. 20)ためであり、そうした障害児の学びのあり方を学校の日常世界に立脚して考えるべきだというのである。

障害の種類や程度も子どもを取り巻く環境も多種多様であり、望ましい教育体制を一律に定めて押しつけることは必ずしも望ましいとはいえない。障害のある子どものニーズに合った支援をおこなうという意味では、複数の選択肢が存在し、必要に応じてそれらを使い分けられることが重要である。学校が障害の有無にかかわらずともに学ぶことができる場であることをめざすことは重要であるが、だからといって単一の学習機会だけでインクルーシブ教育の理念を追求すべきとは限らない。さまざまな学習機会が存在することを前提に、それらの連携や接続を図るマネジメントが必要なのである。

このことは、学齢期だけでなく生涯全体を通しての問題として考える場合によりいっそう重要な意味をも

つ。学校卒業後の障害者は、就労や福祉サービスの利用と並行して学び続け、教育を通じて身につけた資質能力を維持・開発・伸長していくことができる。このような長期的視野に立って考えるならば、在学時から単一の場だけに依存しなくてすむような学習と生活のスタイルに意味がある。その実現のためには、通常学級、通級指導、特別支援学級、特別支援学校の整備充実に加え、福祉・労働・医療等の取り組みと教育との連携の強化など、大きな枠組みの中で整備充実を図っていく必要がある。

## 3 誰のためのインクルーシブか？

### ～インクルーシブ教育からインクルーシブ社会へ～

冒頭に挙げたいいくつかの政策文書では、「インクルーシブ」「共生」「全員参加」などの表現で今後の教育や社会のめざすべきビジョンが描かれている。これまで必ずしも十分に社会参加できなかった障害者が積極的に参加・貢献できるような「共生社会」、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様なあり方を相互に認め合えるような「全員参加型の社会」をめざすことが、当面の政策的な課題となる。そのためには、社会的障壁、つまり「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」(障害者基本法第2条)を除去するような「合理的配慮」がなされなければならない。

学齢期の児童生徒にとっての社会的障壁には、社会制度や物理的な環境以外に加えて、周囲を取り巻く人やその集団が含まれる。障害者がどのようなことに困難を感じ、どのような配慮や支援を必要とするのかを周囲が理解しなければ、結果として障害者はその場から排除される。学校におけるそうした児童生徒の存在が、インクルーシブ教育の実現を阻む社会的障壁となりうるのである。このように考えると、教育の場における「インクルーシブ」の追求は、障害のある児童生徒にとって意味をもつだけでなく、すべての児童生徒の価値観・人間関係や学校文化を見直す意味があるといえる。そして、その解決をめざす取り組みを進める上では、障害の有無だけに限らず、外国人や性的少数者など他の要因による差別や排除を合わせて問題にしていく必要がある。いじめや不登校などを生み出す排他的で閉鎖的な集団のあり方を克服し、すべての児童

生徒が相互に人格と個性を尊重し合いながら共生できる学級集団をつくることができるよう、学校文化そのものを見直していく必要がある(富永ほか, 2008)。

OECDのDeSeCoプロジェクトでは、現代社会を生き抜くために必要なキー・コンピテンシーを3つのカテゴリでとらえているが、その中に「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に活用すること」と並んで「社会的に異質な集団での交流」が挙げられている。異なった背景をもち、言語・記憶・歴史・文化・社会経済的背景を共有していない人との関係が問題となっている。このような状況の中で、他者に対する共感とそれに基づく自己制御ができ、他者との協力により課題に取り組む力をもつとともに、対立する意見や利害を調整し、お互いが許容しうる解決策を見つけ出すことで葛藤を回避し関係を構築する力が、現代社会を生き抜くために求められている(ライチェンほか, p.109)。

国際連合が2015年に採択した「持続可能な開発のための2030アジェンダ」では、持続可能な開発のための17の目標(SDGs)のうち第4番目に教育が位置づけられている。ここで、「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」とあるのは、障害の有無だけに関わる問題ではない。障害をもつ一部の子どもだけに関わる問題として「インクルーシブ」をとらえることは、それ以外の子どもが現代社会を生きる上で必要な力を獲得する機会を見失うことを意味する。すべての児童生徒の問題、さらには学校教育の制度そのものが抱える本質的な問題ととらえていく必要がある。

#### 4 新たな価値の実現に向けた教師の学び

以上に述べたように、インクルーシブ社会の実現のためには学校教育を含めた教育のあり方や社会のあり方の本質的な見直しが求められる。

国立特別支援教育総合研究所(2018)は、すぐれた教育活動を実施している学校事例の研究を通して、インクルーシブ教育システムにおいてめざしたい学校像を以下のようにまとめている(p.51)。

1. 管理職のリーダーシップが発揮されている
2. 特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している

3. 機能的な校内体制が構築されている
4. 教師間のチームワーク(同僚性)が良好である
5. 子どもに対する情報が収集され活用されている
6. 一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行っている
7. わかりやすい授業づくりがなされている

これらの学校像は、障害のある児童生徒にとってのみ意味があるものではなく、すべての児童生徒にとって望ましい学校のあり方といえるだろう。2.の特別支援教育コーディネーターを他の校務分掌に置き換えてみれば、学校種を問わずめざすべき学校像としての種の普遍性をもつといえる。

また、インクルーシブ教育システムにおいては、従来の教育システムにおける教員に求められる基本的な資質・能力とは別に、以下のような資質・能力が求められる(国立特別支援教育総合研究所, 2013, p. 83)。

- 自分の授業や指導の幅をひろげることができる
  - ・子どもへのまなざし(出来ない気持ちや出来ないことがわかる)
  - ・多様な授業方法・学級経営方法を知っている・活用できる
- 同僚の教員と協働することができる
  - ・一人で抱えない、支援を求めることができる
  - ・校内支援体制等協働する仕組みに参画することができる
  - ・校内のリソースを活用できる(TT・交流及び共同学習・弾力的運用)
- 保護者の相談に応じ、保護者と協働することができる

これらの資質・能力は、障害のある児童生徒と関わるためだけではなく、それ以外のすべての児童生徒や多くの課題に関わって求められるものだといえるだろう。特別支援教育の理念を通常の学級に取り入れることへの意識には教員間で大きな差異があるといわれるが、むしろすべての教職員がそれぞれの職務の充実をめざし取り組むべきである。

多忙といわれる学校現場の中に教職員の学びを確保する上で重要なのは、単に既存の知識をインプットするだけの学びではない。ショーン(2007)が示した

ように、一人ひとりの教職員が自らの指導のあり方や子どもとの関わり方をふり返り、他者とともに省察していく関係を築くことで、学校そのものが変わっていくと期待される。そのような変革の積み重ねを通して、特別支援教育からインクルーシブ教育へ、さらにはインクルーシブ社会の実現に近づくことが期待される。

(梨本 雄太郎)

## 文献

- 岩田正美 (2008) 『社会的排除』有斐閣  
 学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議報告  
 「障害者の生涯学習の推進方策について—誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して—」(2019年)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2013) 『インクルーシブ教育システムにおける教員の専門性と研究カリキュラムの開発に関する研究 (平成23年度～24年度研究成果報告書)』
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 『インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究 (平成28年度～29年度研究成果報告書)』
- 佐藤貴宣「障害児教育をめぐる〔分離／統合論〕の解消と社会科学的探求プログラム」『龍谷大学教育学会紀要』第14号、2015年、pp.13-31.
- ドナルド・ショーン (2007) 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房.
- 富永恭世・津田英二・清水伸子・富永貴公・小林洋司・木下克之・阿波美織・高橋真琴・川上慶子・榎原久直・清水愛孔子 (2008) 「インクルーシブな社会に向けた教育の概念と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第2巻第1号、pp. 159-171.
- ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』立田慶裕監訳、明石書店

## II 高等学校における特別支援教育コーディネーターの役割

### 1 研究の背景

教育界ではインクルーシブ教育システムの構築が進められている。教育現場に求められるものとして、例えば、就学制度の改革、連続性のある多様な学びの場、基礎的環境整備や合理的配慮の考え方等があるが、「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)」においては、次のように述べられている。「『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。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。」

文部科学省の調査から、通常の学級に発達障害等困難のある児童生徒の割合6.5%程度や、通級指導教室を利用する児童生徒数の増加、高等学校に発達障害等困難のある生徒が2.2%在籍していることなどが報告されている。全員参加型の社会を目指す上で、特に高等学校における多様なニーズに応じた教育・支援は急務であると言える。

筆者自身、特別支援教育コーディネーター(以下コーディネーター)の経験から、支援の必要な生徒が高等学校へ入学した場合、小・中学校で行われてきた支援等の対応方法や、引き継ぎの内容が生かし切れていないケースを見てきた。支援学校が近隣諸学校から受ける相談でも、高等学校への支援等ニーズが高まってきたことから、高等学校においても教育的ニーズに応じた支援の準備が本格的に必要だと考えていた。そして、2018年度から高等学校の特別支援教育において画期的な通級による指導が実施されている。

高等学校内で特別支援教育を推進するにあたり、ほぼすべての学校にコーディネーターが配置されている。コーディネーターには「(教師・保護者の)相談の窓口」「校内外の関係者との連絡・調整」「関係機関とのネットワーク構築」「教育的支援の充実」などの役割が求められる、専門性を必要とする。一方、コーディネーターの指名や校務分掌での位置付けは各学校の裁量であり、コーディネーターの機能強化、人材育成、円滑な引継ぎ等に配慮が望まれている。しかし、高等学校のコーディネーターの指名は1人であることが多

く、短いサイクルで担当者が変わるなどから、特別支援に関する校内の共通理解を図ることや、コーディネーター及び教職員の専門性を向上させる研修の在り方などの難しさが指摘されてきた。

そこで、高等学校における教育的ニーズの定義を確認し、宮城県内公立高等学校の特別支援教育について現状や課題を明らかにするとともに、筆者がこれまで勤務してきた特別支援学校の経験則や地域ネットワークを生かした調査から、特別支援教育のノウハウや人材等教育資源を生かし、既存のリソースを活用した地域協働及び組織マネジメント型の高等学校支援モデル案の提案をすることで、高等学校の特別支援教育充実の一助にしたいと考え、本主題を設定した。

## 2 教育的ニーズについて

高等学校の特別支援教育について、学校教育法等において対象となる障害を規定しているため、生徒に障害が「ある」のか「ない」のかといった議論になりがちなのが高等学校の現状である。また、宮城県の将来構想にもあったように「教育的ニーズ」といった表現は、学習指導要領解説や文部科学省の答申など多くの場面で使用されており、筆者自身も普段から使用するキーワードである。

徳永(2005)によれば、文部科学省が出した「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」の中で、ニーズの使われ方として①子どものカテゴリーとして使用する場合、②手だての支援の明確化の手続きを説明する場合、③要望や希望、期待を意味する場合の3つのタイプがあるとしている(p.63)。

この項では、高等学校における「教育的ニーズ」の捉え方について考えてみたい。

### 2-1 「教育的ニーズ」の定義

#### (1) 対象範囲と判断基準

横尾(2008)は「教育的なニーズ」の具体的な定義がなされていない点を指摘し、特別な教育的ニーズを定義したイギリスの教育制度であるSEN(Special Educational Needs, SEN)を日本の教育的ニーズと比較して考察している。

横尾によれば、「英国におけるSENの定義は1996

年教育法の中で、『特別な教育的な手だて(special educational provision)』と『学習における困難(learning difficulties)』という概念を用いて、『特別な教育的な手だて』を必要とするほど、『学習における困難さ』があるならば、その子どもは『Special Educational Needs』を持つとすると記されている。」(p.126)その上で、「この制度では、『特別な教育的なニーズ, SEN(Special Educational Needs)』を『特別な教育手だて(Educational Provision)』と対することでその定義を行っている。一般的に英国のSENは『特別な教育的なニーズ』と訳されているため、単純に障害のある子どもを表す一つのカテゴリーと誤解されがちである。しかしながら、実際にはSENは、障害だけではなく、学習遅滞等の明確な障害のない子どもをもその対象としており、その対象範囲は、学習に困難のある全ての子どもと考えられている。」(p.124)

一方、我が国の障害児教育が障害種別に発展してきた経緯を踏まえ、この定義ではSENに対するはっきりした判断基準(criteria)が記されていないことから、日本でこの規定が該当するかどうかを判断するのは難しいとしている(p.126)。

ではなぜ、SENに判断基準がないのか。学習に困難のある全ての子どもを対象とすることだけでない、重要な理由について「…障害のラベリングを止めて、子どもの実態に即した教育を行うということをその理念としたためである。そのため、SENがあることは、ラベリング(刻印づけ)ではなく、能力や学習環境を一人一人の子どもで査定し、『学習における困難さ』を基本に規定されることとなる。…SENの概念の基には『学習の困難さ』という現象があり、その現象を環境的な条件から解消あるいは軽減し、さらには力を高めるための『教育的な手だて』を必要としていることを『SEN』と言い換えることになる…。」(同)

日本の教育的ニーズの使われ方は、イギリスのSENをモデルとしながらも、ニーズと支援が対になる概念ではなく、ニーズを語る主語が誰かによって捉え方が微妙に異なっている。それらを踏まえ、横尾は次のように日本の教育現場についてクリティカルな提言をした。「…教育現場における『障害』の捉え方について、社会モデルのみから理解することは非常に難しいと考えられる。なぜならば、教育の目的は社会的な

自立や自己実現を目指すことであり、『子どもが学習する』『学習して力を高める』『子どもに変化を迫る』というパラダイムが教育の基本であるからである。教育の中では、『障害』は、特殊なものではなく中立的な属性として位置づけ、学習や生活における困難さを把握し、そこに生じる『教育的ニーズ』への対応を重視し、将来的に社会の中でできるだけ充実し、質の高い生活を送ることが可能となる取り組みが必要である。』(p.133)

**(2) 教育的ニーズの構造**

古田 (2005) は、ニーズの多様な概念が混在しているとし、教育的なニーズの特質について、心理学におけるニーズや教育学の研究者が定義したニーズとの比較などから、日本の教育におけるニーズの構造を考察している。

教育的なニーズは一般に、基礎的ニーズ、表明されたニーズ、規範的ニーズ、相対的ニーズの4つのカテゴリー<sup>1</sup>に分類される。規範的ニーズや相対的ニーズは個人的欲求を超えた基準が存在することが前提であり、何を基準とするのか、また、一つの規範を全ての子どもに画一的に適用するのか、子どもにより異なるとするのが問題となる (p.36)。単に「欲しい」、「持っていない」ことが即ニーズがあるということにはならず、教育における「ニーズ」は心理学的な状態ではなく、学習する価値をもつものは何かということに関わっているとし (p.37)、「ニーズの規範は達成すべき目的であり、欠如を測るための基準として機能するのではない。つまり、画一的な基準の達成をニーズとするのではなく、目的達成のための現状の改善や向上に焦点を

当てたものとなる。したがって、教育的なニーズとは、『教育の目的を達成するために個々の特性に応じて必要な学習手段および学習内容』である」(p.39)と考察している。

また、ニーズの構造については図1のように、目的は国レベルの教育の目的、子どもの特性はニーズの規定要因であり、個体要因と環境要因及び両者の相互作用によって規定、学習手段・方法は精神・情緒・知的・身体・発達障害を加えた5領域とした。

その上で「①誰のニーズか②判断の主体は誰か③判断の基準は誰か④どの領域のニーズかその構造を明らかにする必要がある。…ニーズという語句を漠然と『必要であると感じていること』を意味するものとして使用するのではなく、明確な構造と意味内容をもつものとして分析的に使用することが望ましい。」(p.42)としている。

**2-2 教育的ニーズとしての高等学校の目的**

国レベルで高等学校教育の目的を確認すると、(学校教育法第50条) 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に(1)、心身の発達及び進路に応じて(2)、高度な普通教育や専門教育を施すことを目的としている。(下線と番号は筆者による)

下線部(1)については、中学校における教育を基礎とするならば、教科の学習のみではなく、人としての成長、関わり合いなども含めると考えることができる。また、下線部(2)では心身の発達及び進路に応じて各教育を施すことが目的とされているので、その達成に向けて必要な学習内容および学習手段が必要になるはずだ。

一方で、今村 (2015) は中央教育審議会において「高

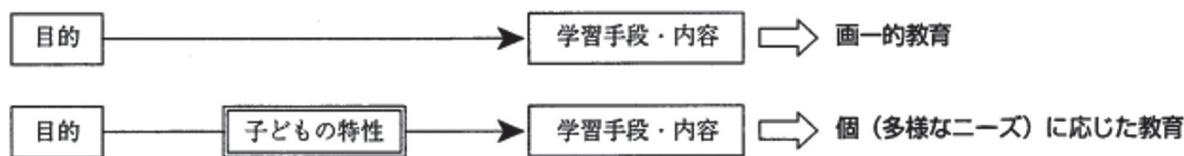


図1 ニーズの3つの構成要素と教育の在り方(古田, 2005)

1 ①基礎的ニーズ：生物・心理学的な欠如の状態  
 ②表明されたニーズ：個人が感じ表明したニーズ。欲求や要望と同義  
 ③規範的ニーズ：望ましい状態と現状の間にギャップがあり現在の状態が変化すべきであると判断される際  
 ④相対的ニーズ：集団あるいは個人が置かれている状態に格差がある時に存在するニーズ。

校課程における育成すべき資質・能力の議論において取りこぼしてはいけない。『子供の貧困対策に関する大綱』では、学校を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付けると明記され、学校は学力保障だけでなく、学校から子どもを福祉的支援につなげ、総合的に対策を推進するという意図がある。全国の中学生の98%が高校に進学していると同時に、小・中学校の通常の学級に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が6.5%いるとも言われる。また、高等学校進学者全体に対して、高等学校に進学する発達障害等の困難のある生徒の割合は約2.2%と言われている。障害の有無に関わらず年間5万人以上の高校生が中退し、68000人以上が進路未決定で卒業している。そうした若者がその後正規雇用につくことは困難で、経済的な困窮状態に陥ることが想像されるが、学校を離れてしまうと困難やリスクを抱えた若者がいったいどこにいるのか、社会から見えなくなり、その発見と対策にかかる福祉コストは増大する…。」と述べ、高等学校の貧困救済プラットフォーム化を訴えている。

中央教育審議会において高等学校の義務教育化について議論されてきた形跡もあるが、より多様な生徒への対応についての議論は今に始まったわけではない。

文部科学省は学制百二十年史(1992)において「平成二年には九五%に達した。このような高等学校教育の量的拡大は、教育の質的な変化への対応を要請する。すなわち、中等教育の機会均等の理念はほぼ実現し、高等学校は国民的教育機関となった反面、能力・適性・進路等極めて多様な生徒にどう対応すべきかという困難な問題を抱えることになった。」(p.330)と分析している。

### 2-3 高等学校における教育的ニーズ

ニーズと聞くと「欠如」や「要求」といった印象を持つと思うが、個人的欲求を超えた基準を前提とすることでニーズは公的な意味合いを強くする。全ての子どもが教育を享受するためには、「学習する価値」のある教育的ニーズに、個々の特性に応じて必要な「学習手段」である教育的ニーズを用いて取り組んでいくことが大切である。これは、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組みにおける合理的配慮の概念に

通じている。

加茂(2019)も、医療モデルから社会モデルへの変化に伴い、社会及び教員の意識の変化が最大の課題であると捉えており、横尾氏の考えと方向性は同じである。教育的ニーズについての明確な定義がない状態のまま議論を進めることが多いが、古田の考えから「教育的ニーズ」を本人・保護者・教職員で共有することの難しさについて見識を新たにすることができた。

単に欠如や要求といったニーズでなく、教育の目的を達成するために何が必要であるかをニーズであると考えた場合、教師のニーズと生徒(保護者)のニーズが一致する場合はよいが、そうでない場合が多いのではないだろうか。現に保護者との関係性を良好に保つことを優先する場面も多く、個別の支援や配慮が必要性を進言しにくい。また、高等学校では単位の修得に厳格さを求めており、指導や評価において「指導者側のニーズ」があると言うことができる。

一方で、個別の支援が必要であると思いつつも、劣等感や差別感を感じて、高等学校での支援を申し出ることができずにいる、あるいは指導を望まない生徒(保護者)が潜在的に多くいると思われる。先行研究の調査結果から、通級による指導の導入などが始まった高等学校の特別支援教育の充実に向けて、教育的ニーズといった言葉をより明らかにするためには、「教育の目的を共通理解すること」「学習内容や方法は生徒の実態に応じるべきこと」つまり、教育の目的達成のための「学習内容」をどのような「方法や手段」で生徒に享受させられるか、教育的ニーズを対で捉えることが現場に浸透しなければならないと考える。

### 2-4 障害と教育的ニーズについて

先述したように高等学校では障害の有無を支援の目安にする場合が多い。障害があれば教職員も支援に納得できるのである。しかし、重要なことは学習に困難が生じている生徒に障害の有無は関係なく、必要な者には支援が認められることである。これに対する答えは、文部科学省の「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(2018)にある。以下は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課丸山課長による「まえがき」である。

「本ガイドラインは、こうした状況の変化や、これまでの間に培ってきた発達障害を含む障害のある児童

等に対する教育支援体制の整備状況を踏まえ、平成16年のガイドラインを、下記の観点から見直したものです。〈見直しの観点〉

1. 対象を、発達障害のある児童等に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大。
2. 対象とする学校に、幼稚園及び高等学校等も加え、進学時等における学校間での情報共有（引継ぎ）の留意事項について追記。
3. 特別支援教育コーディネーター、いわゆる通級による指導の担当教員及び特別支援学級の担任など、関係者の役割分担及び必要な資質を明確化。
4. 校内における教育支援体制の整備に求められる養護教諭の役割を追記。
5. 特別支援学校のセンター的機能の活用及びその際の留意事項等を追記。」

このまえがきの部分を読むだけで、現在の高等学校の特別支援教育の課題や目指すべき方向が凝縮されている。本項で取り上げている、障害の有無について更に詳しく内容を見てみると、本文では、「各学校において行う特別支援教育の対象は、特別支援学級はもとより、通常の学級を含む、全ての教育上特別の支援を必要とする児童等であり、特別支援教育は、学校教育法第81条第2項各号に記載されている障害種のみならず、あらゆる障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を指します。法律上は、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとされていますが、これは必ずしも、医師による障害の診断がないと特別支援教育を行えないというものではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、後述の校内委員会等により『障害による困難がある』と判断された児童等に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があります。」(p.4)と説明している。

### 3 宮城県立高等学校の特別支援教育

宮城県教育委員会は第3期県立高校将来構想(2019)「学びの多様化への対応」の中で「特別支援学校及び高等学園への入学を希望する生徒が増加しているほか、高校にも発達障害などの特別な支援が必要な生徒が相当程度在籍していることから、高校における多様な教育的ニーズを的確に捉え、ニーズに応じた支援体制の充実を図ります。また、地域においてセンター

的機能を果たす特別支援学校との連携を更に推進するとともに、中学校との切れ目ない支援体制づくりを進めます。」と述べている。

高等学校の、校内支援委員会において、中心的役割を担うのがコーディネーターである。小中学校には特別支援学級があり特別支援教育への理解も得られやすい環境だが、高等学校ではそもそも「高等学校の入学選抜」により「高等学校の教育に相応する生徒」が入学することを前提で語られることが多く、特別支援教育への理解が浸透しづらかったと言える。コーディネーターが高等学校にも配置されるようになった平成20年から10年近く立ち、現在の状況は変わりつつある。

次に、高等学校の特別支援教育についての教員の意識や、教育的ニーズ及び支援の必要な生徒の捉え方、高等学校のコーディネーターの実態などから課題を整理し、特別支援教育を校内で推進するコーディネーターについて考えてみたい。

#### 3-1 高等学校教員における特別支援教育についての意識調査から

##### (1) 特別支援教育及び通級による指導に関する高等学校の意識について(全国)

国立特別支援教育総合研究所(2012)による高校教員アンケート(5都道府県517人)では、高等学校における特別支援教育の必要性を感じている教師は約8割と高い割合だった。また、「高等学校で特別支援教育はできるか」の質問に対して「現状では難しい」と4割が回答しており、その理由として「指導・支援をする人がいない」が全体の半数近くを占めていた。

笹森、他(2017)の高等学校における通級による指導の在り方に関する研究(全国47都道府県担当指導主事等による回答)によると、高校通級導入段階における課題で重要と思われる内容は、必要な教員の確保や教員の専門性の向上、特別的教育課程の編成、学習評価、単位認定等の体制やマネジメントに関する課題が上位を占めている。一方で、生徒の自尊心等への配慮も挙げられていることから、高等学校特有の文化や高校生の精神性も注視しなければならないと考えられる。生徒に役立つ制度設計が重要であり、設置・形態、担当者の専門性の担保、指導効果の検証、地域の機関等との連携の在り方など広い視野を持った検討が必要と述べられている。



## (2) 特別支援教育及び通級による指導に関する高等学校の意識について(宮城県)

宮前, 半澤の研究(2011)によれば, 特別支援教育に関する項目として最も関心が高かったものは「学習指導」, 「生活・生徒指導」, 「家庭との連携」という順であった。逆に関心の低かった項目は, 「資料や書籍」, 「大学等との連携方法」, 「校内支援体制」であった。困難さを抱える生徒に対して即効性のある項目に対し関心が高く, 活用したり構築したりするまでに時間を要する項目に対する関心が低いことがうかがえた。多くの教員が特別な支援が必要な生徒に対して何らかの困難さを感じているが, 時間的・物理的制約によって十分に取り組むことが難しいのが現状であると推察している(p.238)。しかし, これらの教員の意識は, 特別支援教育に関する研修や勤務校などの条件によって変化し, 研修などによって教員の関心が高まることが示された(p.231)。

宮城県立学校に関する調査(学校調査)結果—通級指導についての考え方について—において, 「通級指導を行いたい」, 「実施する方向で考えたい」といった通級に肯定的な意見の割合は 55.9%であった。一方, 「一歩踏み出せない」, 「実施は難しい」, 「必要はない」といった否定的な回答35.4%あるが, 肯定意見の方が大きく上回っており, 導入を望む学校がある程度存在すると予想される。

高等学校における特別支援教育及び通級による指導について, 概ね必要性を感じているが, 導入, 実践については「(専門的)指導者」がいないので難しいと考えている方が多いようだ。しかし, 小中学校の特別支援教室の指導者は必ずしも特別支援教育の免許を有しているわけではなく, 各学校の基礎免許を持っていることが前提条件である。高等学校においても通級による指導の指導者について, 専門性を有することは望まれるが, 免許については高等学校の各教科の免許があればよいとされている。宮城県の調査では「まだわからないことが多い」とった声も多く, 特に近年は, 発達障害のある生徒が多く高等学校に入学していることから, 障害の種類やその特性についての校内研修が多くなっているものと思われるが, 知識型の研修についてはマンネリ感を持つ教職員も少なくない。

## 3-2 特別支援教育コーディネーターの体制整備

文部科学省の調査から, コーディネーターの設置率及び, 校内体制をみると(図2, 3), 設置率について, 平成19年度と平成29年度を比較すると46.8%から100%と大幅に増加している。また, 校内支援委員会についても同様に大きな伸びを示しており, 高等学校における特別支援教育の環境が整ってきていることが分かる。一方, 校内体制ではコーディネーターを専任で置いている学校は少なく, 多くは他の分掌を兼務していることが分かる。

### (1) 高等学校におけるコーディネーターの苦悩

宮前, 半澤の研究(2011)によれば, 「高校における特別支援教育に対する教員の意識と関心を把握するため, 宮城県内の2つの公立高校を対象に質問紙調査を実施した。86名の回答を有効回答とし, …その結果, 特別支援教育の必要性を感じる教員は全体の74.4%, 特別支援教育コーディネーターの活用を希望する教員は全体の43.4%であった。また, 最も関心の高い事項は指導方法に関するものであり, 将来につながる連携方法などへの関心は低かった。しかし, これらの教員の意識は, 特別支援教育に関する研修や勤務校などの条件によって変化し, 研修などを活用することによって教員の関心が高まることが示された。」(p.231)とある。宮城県内でのコーディネーター配置は平成20年以降本格的に進められてきた。論文が発表された平成23年の状況を考えると, コーディネーターの活用は未開の領域であったに違いない。宮城県立の高等学校における校内委員会の開催や生徒の実態把握の割合は当時と比べ, 大幅に上昇している。また, ここ数年の発達障害等困難のある児童生徒数の増加や高等学校における教育相談件数の増加等を勘案すると, コーディネーター活用の度合いは高まっていると考えられる。

一方, 宮城県内のある地域の県立コーディネーター連絡会では, 高等学校担当者の困り感を取り上げている。その内容には各高等学校の特色を含みつつ, 「気になる生徒」がどの高等学校にも在籍していることが挙げられている。在籍している生徒の中には発達障害等の診断がなされており, 個別の対応が望ましい生徒もいるが, 学校全体に特別支援教育の理解を得ること, 周囲の生徒への説明, 本人・保護者への理解等への難しさから, コーディネーターが対応に苦慮している様

子が伺える。支援や個別の指導を、誰が中心となり進めるのか。また、その専門性をどのように担保すればよいのかなど、各学校の必要性の度合いや学校長の理解も大きく影響する。現状では教育的ニーズを的確に捉えているとは言い難い。加えて、高校通級に関する現在の取組等では、コーディネーターは入学生の現状や通級制度に理解を示しつつも、導入のコンセンサスや手順の不明瞭さに難があるとみている。

(2) 高等学校コーディネーターの取組の実際(実践校の調査から)

加茂(2018)は高等学校における特別支援教育の実態についての調査を行った。宮城県内3校のコーディネーター等への聞き取りから次のような課題が分かっている。「…訪問調査の結果は、『指導者の専門性』『指導内容』『教職員の理解』『生徒や保護者の理解』など先述※の各調査とほぼ同様の傾向を示した。高等学校から支援学校への相談件数は増えているが、実際に連携する事例は少ないため、両校コーディネーター間のネットワーク構築やニーズと支援のマッチング等が必要になってくると思われる。」(p.63) ※笹森他(2017)の高等学校における通級による指導の在り方に関する研究

また、県外の高等学校で通級による指導を実践、ま

たは準備している学校への訪問調査も行っている。結果、どの学校も校内の支援体制はしっかりと構築されているが、指導の専門性を高めたり、通級に該当するかどうかの判断を求められたりすることについて、コーディネーターの負担感が大きい。また、中学校との引継ぎ・連携も共通した課題であることが分かった(p.64)。

また、高等学校に発達障害等困難のある生徒が約2.2%在籍し、特に定時制・通信制に多いことなどが報告されている。宮城県内の高校生を約60,000人とすると発達障害等困難のある生徒の割合は約1,350人と予想される。課程や学科により割合は異なると思われるが、どの学校にも支援の必要な生徒は在籍していることから(p.60)、高等学校の多様なニーズを的確に捉え、ニーズに応じた支援体制を図るためにはどのようにすべきか。コーディネーターへの支援を中心に考えてみたい。

(3) コーディネーター支援のヒント

松本(2012)は、コーディネーターの悩みに関する研究を行っている。その中で「…コーディネーター自身が現状を踏まえて課題を解決していく方法について、ほとんど議論していない。(中略)現状を踏まえた課題の解決策を検討するには、現在の課題を時系列

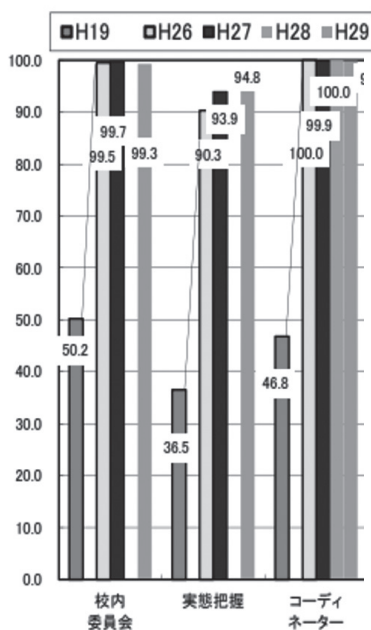


図2 コーディネーターの指名率等の変化(高等学校)

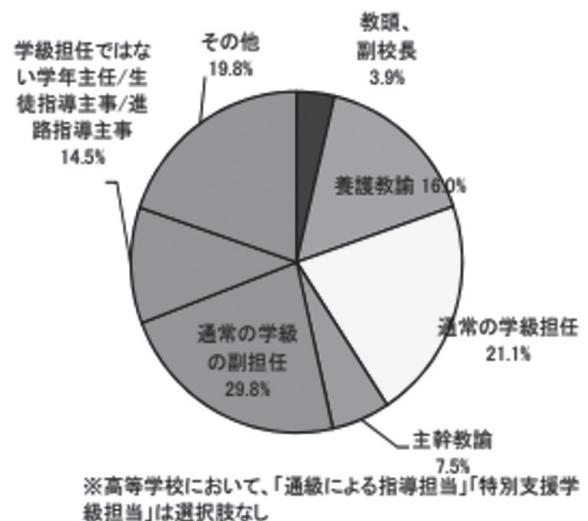


図3 コーディネーターの校内体制(担当者の校務分掌)

(「平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」の資料から筆者が一部改変)

に沿って把握し、どこまで出来ていてどこで困っているかを明確にする必要があるだろう。課題の所在を明確にするためには、コーディネーターの悩みを把握するだけでなく、今後何に取り組みたいと思っているかも把握し、両者を結び付けて考えることが有効であると考えられる。」(p.262)と述べている。筆者も、特別支援教育の充実に向けた取組みを考える中で、コーディネーターの困り感などの調査を行っており、コーディネーターの前向きな気持ちである「大切にしたいこと」などを課題解決に向けて活用できるのではないかと考えた。

(4) A 地域におけるコーディネーターの実態  
地域連携調査から

① 困っていること

筆者の所属する特別支援学校のある A 地域では、B

特別支援学校を中心とした地域支援の一環で、高等学校との連携を強めている。特別支援学校5校と高等学校10校のコーディネーターが集まり、定期的に情報交換や研修会を開いている。その中で、コーディネーターの経験年数や校内体制(図4-1, 4-2)、困り感などについてアンケート調査を行った。いただいた意見を校種ごとに分類すると以下のとおりである(図5)。

【A 地域の県立学校コーディネーターの特徴等】

- 約80%が3年以下の経験年数であり、44%が一人体制である。
- 困っていることとして高等学校、特別支援学校共通で挙げているのは「専門性の向上」「校内の共通理解」「多忙感と働き方」等である。
- 「配慮の必要な生徒の支援について」、「周囲の生徒について」等は高等学校のみが挙げている。

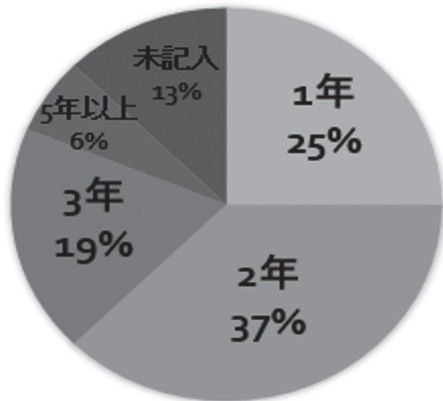


図4-1 A 地域県立学校コーディネーターの経験年数 (n=21)

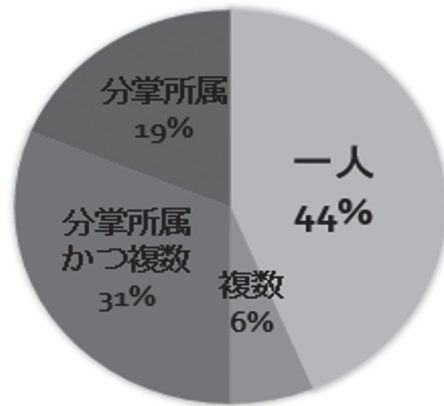


図4-2 A 地域県立学校コーディネーターの校内体制 (n=21)

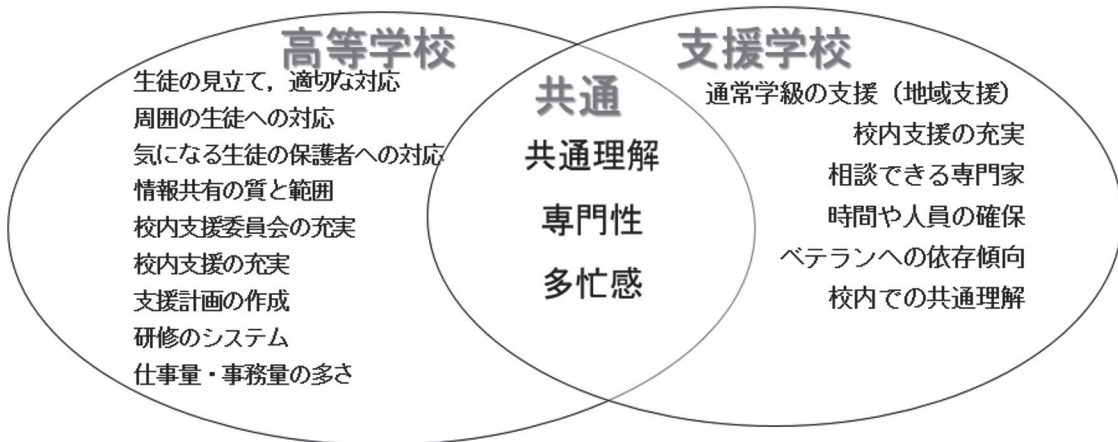


図5 コーディネーターの困っていること (校種による傾向)

② 大切にしていること

同じ参加者に対して、何を大切にしているかについても調査したところ、以下のような結果であった(図6)。

多くのキーワードが挙げられ、共通する部分も多く、校種による傾向がつかみづらいのは、個々のコーディネーターがそれぞれの思いや目指す姿があることによると思われる。この中で筆者が注目したいのは、松本による「コーディネーターの悩みを把握するだけでなく、今後何に取り組みたいと思っているかも把握し、両者を結び付けて考えることが有効であると考えられる。」の視点である。松本の考えに基づき、コーディネーターの困っていることと、大切にしていることを結び付けると次のようになる(図7)。

注目したいのは、高等学校で大切にしたいことについて「外部・地域・中学校との連携」を挙げていることに対して、支援学校は「情報提供」を挙げていることである。例えば、困っていることの「専門性」に関して、連携して情報提供及び情報共有をしたり、ケース会などの研修会を行ったりすることが考えられる。また、高等学校の現状を知ることは、支援学校において教育相談等の対応で大切な「将来を考えた支援」の幅を広げる貴重な機会となる。お互いに有益な相方向の関係が築けると考える。

アンケート結果から、それぞれの校種で大切にしている点を持ち寄ることで、前向きに連携や研修を行うことができるとともに、困っていることの解決及び、コーディネーターの機能強化につながると考えた。

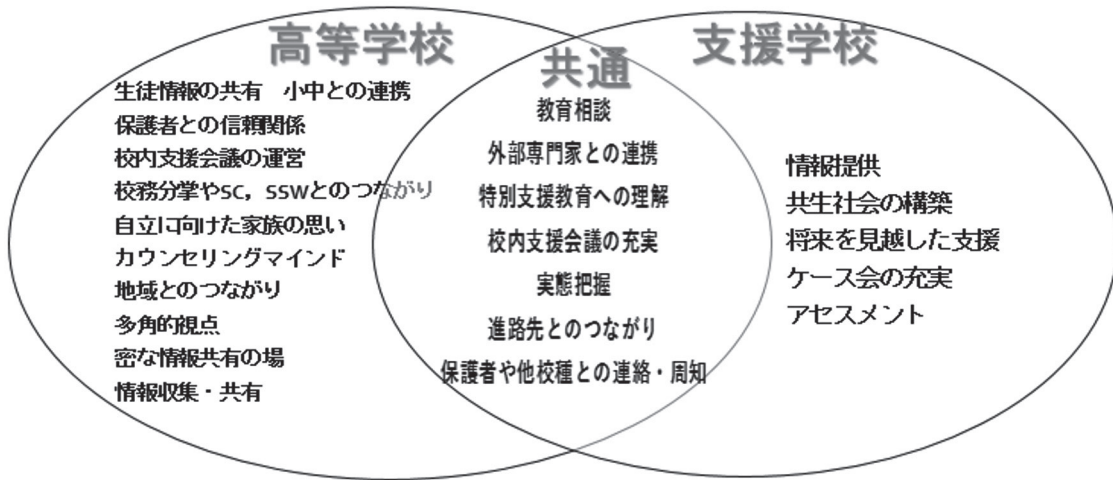


図6 特別支援教育コーディネーターの大切にしていること(校種による傾向)

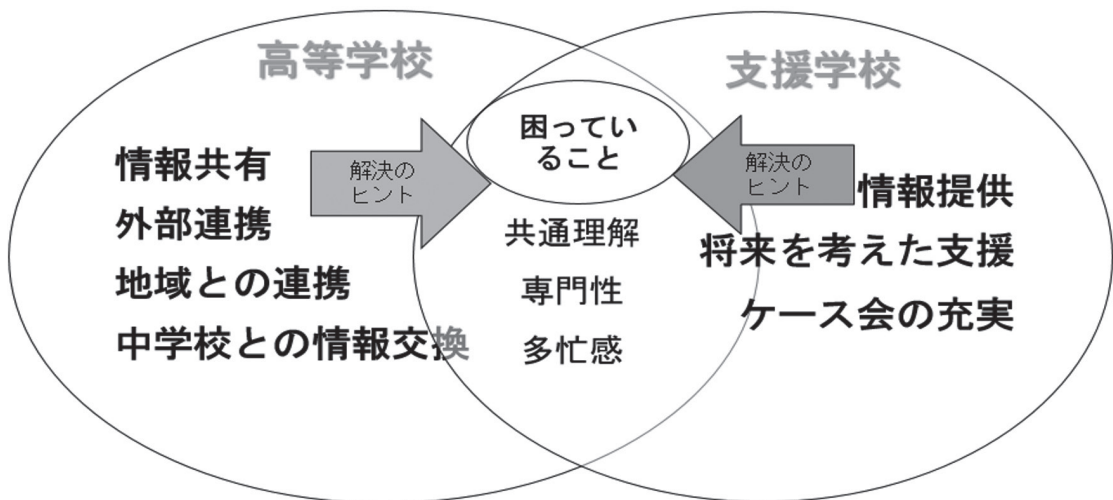


図7 コーディネーターの困っていることと大切にしていること

#### 4 課題とその解決の方向性

高等学校における通級指導教室の導入や、特別支援教育の充実に、校内で推進役を果たすコーディネーターは「指導者の専門性」「指導内容」「教職員の理解」「生徒や保護者の理解」「他校との連携」に困り感を抱えている。コーディネーターの機能強化に向けた支援が必要であり、これまでの調査等から捉えた「ネットワークの活用」「研修の質」「多忙感・負担感」の3つの課題を解決するため、既存のネットワークや資料等を活用し、その方向性を提示したい。(図8)

##### (1) 異校種連携モデルにおける情報交換

従来のネットワークでは、各学校のコーディネーターが同じ地域においても複数のネットワークに属することがあった(図9)。

2つのネットワークでそれぞれ重要な情報を得ることができているが、具体的な事例や支援に向け連携するケースは少ない。中学校との情報共有は高校入学後に行われることがほとんどだが、支援の必要な生徒は中学校のある地域内の高等学校に進学する場合も多い。そこで、情報交換や研修機能に重点を置いたネットワークであり、なおかつ高等学校と中学校、特別支援学校等が同時に顔を合わせる機会が重要だと考えた(図10)。

異校種のネットワークが機能すれば、高等学校のコーディネーターのメリットになるばかりでなく、中学校のコーディネーターが高等学校の情報を収集することにもつながり、進路選択の際の重要な判断材料になるのではないだろうか。

##### (2) 異校種連携モデルにおける研修の質の向上

高等学校新学習指導要領の解説において「高等学校等にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」と述べ、「全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある生徒などに対する組織的な対応ができるようになっていくことが重要である。」としている。異校種ネットワークにおいて、自校の事例を基にしたケース検討会などを、所属校に戻り教職員で共有することでコーディネーターの専門性向上と現場の理解を深めたい。

##### (3) リーフレットの作成

A 特別支援学校を中心とした地域支援の一環で、高等学校のコーディネーターに宮城県で出している資料やデータなどの紹介をしたところ、「知らなかった」「情報のある場所が分かった」などの多忙感解消につながる意見が寄せられた。また、同地区のコーディネーターは入れ替わりが早く、経験年数が少ない方が多い。よって、基本的な内容である、コーディネーターの仕事や、年間活動計画、校内支援委員会の他、校内研修や教育支援計画の様式など、既存の資料やデータを活用できるようにしたい。経験年数の少ない方にも手にとってもらい、活用してもらえよう内容のリーフレットを作成したい。(図11は作成途中のもの)

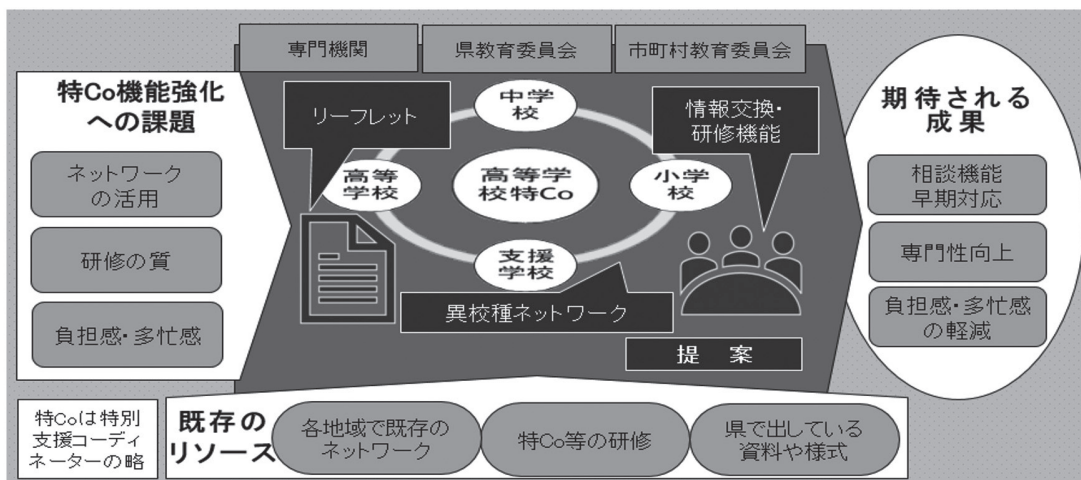


図8 コーディネーター支援に向けた課題解決イメージ

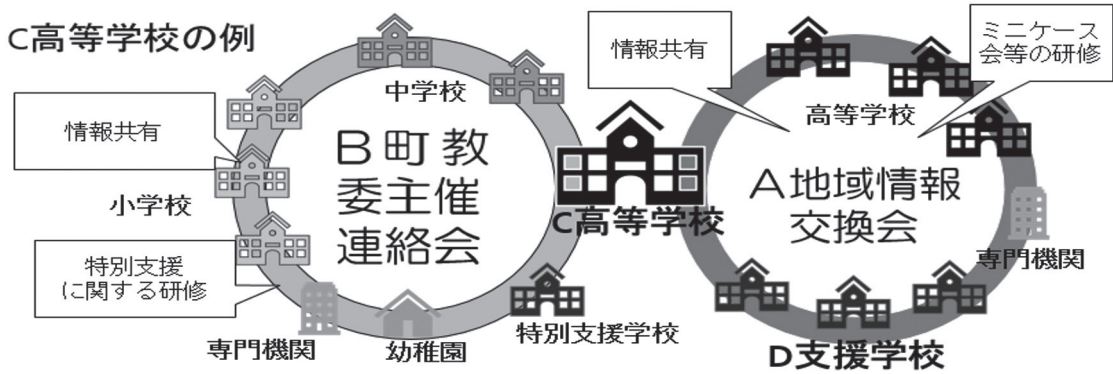


図9 既存の特別支援教育コーディネーターネットワーク

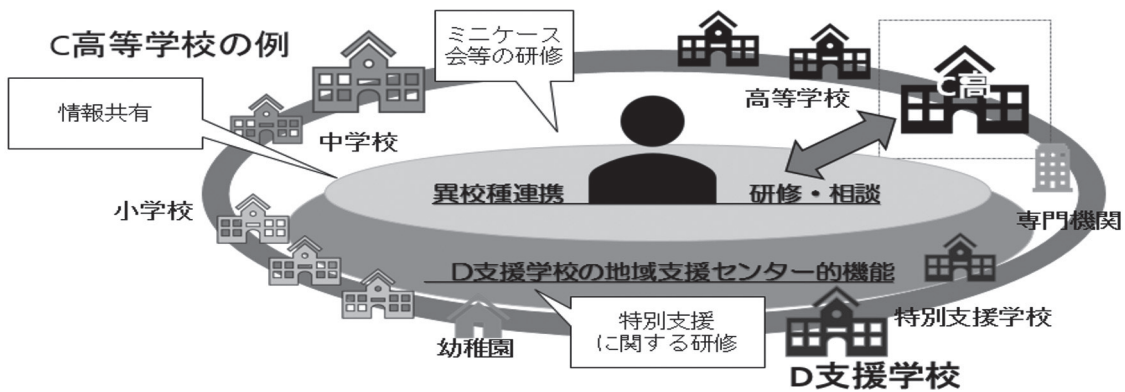


図10 異校種連携による特別支援教育コーディネーターの情報共有と研修

Question	P	Answer
コーディネーターが配置されている根拠は？	3	配置の理由
コーディネーターの役割とは何か？	5	コーディネーターの役割① 6 情報収集について
校内特別支援委員会はそのタイミングで開く？	7	コーディネーターの役割② 8 校内委員会の働き方
校内教職員への理解啓発などのようにするの？	9	理解啓発～校内研修 9 ケース検討会
特別支援教育について誰に相談すればよいのか？	11	地域ネットワークの活用 12 つながり～実践
高校生に対する支援にはどのようなものがある？	13	高校生への支援者① 14 高校生への支援者②
高校進級を支援するにはどうすればよい？	15	高校進級の基礎 16 宮城県高校進級の手引き
忙しすぎて手が回らない…	17	特別支援教育支援員について 18 資料・様式集

### 特別支援教育コーディネーターの具体的な仕事は？

コーディネーターの役割と年間の見通しについては前頁のとおりですが、実際に校内の生徒支援をするとなると向から手を付けなければいけません。コーディネーターの業務を定める「当たり、現在、勤務校にある資源(組織、資料、データ等)やネットワークを確認してみましょう。

- 管理職が、特別支援教育コーディネーターの役割や校内的な立場を保護者や教職員等に説明し、校内で共有できている。
- 配慮の必要な生徒の情報が1カ所に管理され、すぐに確認することができる。
- 配慮の必要な生徒の情報は、共通の様式で作成されている。
- 校内委員会の開催について、目的やメンバー、年間計画等が整理されている
- 支援が必要な生徒の、個別の教育支援計画や指導計画が作られている。
- コーディネーターの業務で困ったときに相談できる関係者がいる。
- 特別支援教育に関する情報を入手する方法がある。

校内で共通の様式がなく、様々な様式が存在する場合は、一つにまとめるような提案ができないか校内で検討してほしいかでしょうか。宮城県で出している既存の様式集等データを活用することで手順を省くことができます。

リーフレットの〇ページを参照ください。

### 高等学校特別支援教育コーディネーター年間活動例

月	校内	コーディネーター	参照
4	方針・役割の明確化 校内委員会の開催 配慮の必要な生徒について	入学式で説明資料の作成 PTA総会で説明	〇ページ 〇ページ
5	中間テスト 職員研修 個別の指導計画作成	宮城サポートネットの活用 支援のコーディネーター	〇ページ
6	期末テスト	巡回相談対応	〇ページ
7	成績会議 三者面談	個別面談(要請時)	〇ページ
8	個別の指導計画の評価・修正	管内情報交換会	〇ページ
9	中間テスト 進路相談 職員研修	進路に関する支援 外部専門家対応 ケース検討会	〇ページ
11	期末テスト		
12	成績会議 個別の指導計画の評価・修正	個別面談(要請時)	
1	期末テスト		
3	学年末成績会議 今年度の評価と目標事項の整理 次年度の支援体制・計画の検討 新入生オリエンテーション	宮城サポートネットと アシストバンクの活用 新入生保護者対応	〇ページ 〇ページ

図11 コーディネーターを支援するためのリーフレット(イメージ)

## 5 まとめ

高等学校における通級による指導の導入及び特別支援教育の充実に向けて、コーディネーターの機能強化につながる支援が必要である。「ネットワークの活用」「研修の質」「多忙感・負担感」が課題であると考え、情報交換・研修機能を軸とした「異校種ネットワー

ク」と経験年数の浅い方でも活用できる「リーフレット」を提案することによって、「教育相談・早期対応」「専門性の向上」「多忙感・負担感の軽減」を図ろうと考えた。他県では、学校間コーディネーター、広域連携コーディネーターなどのモデル事業を展開している事例があるが、県立高校と県立特別支援学校で教員の

異動があり、高等学校では特別支援学校の地域支援を受け入れている現状がある。宮城県には既存のネットワークや実績があることを考え、これまでの取組の質を向上させることで教育的ニーズを的確に捉える一助としたい。今後は、宮城県の担当者や、高等学校において通級による指導を実践している担当者、同校のコーディネーターの協力を得ながら、提案内容の精査に努めたい。

我々が目指す共生社会の形成においては、すべての子どもが高等学校教育を享受し、社会の担い手として巣立つことが重要である。この研究成果から、高等学校の特別支援教育が充実し広がることで、高等学校はもとより、小・中学校の通級及び個別の支援を要する児童生徒並びに教職員への理解啓発を促進し、小・中・高等学校の特別支援教育が地域または圏域で連携できるように願う。

(加茂 純)

## 引用・参考文献

- 文部科学省 (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), 中央教育審議会初等中等教育分科会,
- 宮城県教育委員会 (2019) : 県立高等学校将来構想審議会第3期県立高校将来構想答申,  
<https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/726781.pdf> (最終確認2019.9.25)
- 笹森洋樹, 他 (2012) : 国立特別支援教育総合研究所発達障害のある子どもへの学校教育における支援のあり方に関する実際研究—幼児教育から後期中等教育への支援の連続性—研究4 高等学校における支援に関する研究, pp.101-123
- 笹森洋樹他 (2017) : 発達障害等のある子どもの通級による指導の在り方に関する現状と課題, LD 研究, 26巻, pp.4-37
- 宮前理, 半澤万理 (2011) : 高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について, 宮城教育大学研究紀要, 46巻, pp.231-240
- 宮城県教育委員会 (2018) 県立高等学校将来構想第3回審議会「県立学校に関する調査 (学校調査) 結果—通級指導についての考え方」  
<https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/659287.pdf> (最終確認2019.9.25)
- 横尾俊 (2008) : 我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察—英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から—, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第35巻, pp.123-126.
- 徳永豊 (2005) : 「特別な教育的ニーズ」の概念と特殊教育の展開—英国における概念の変遷と我が国における意義について—, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 第32巻,

pp.57-67

- 加茂純 (2019) : 高等学校における通級による指導の導入を目指したマネジメント—特別支援教育コーディネーター機能強化の観点から—, 宮城教育大学教職大学院研究室紀要 pp.57-67
- 古田薫 (2012) 「教育的な「ニーズ」とは何か : 「ニーズ」概念に関する考察」 教育行財政論叢 (2005), 9 : pp.31-45. <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/43908/1/KJ00004192510.pdf>, (最終確認2019.9.25)
- 今村久美 (2015) : 中央教育審議会, 初等中等教育分科会教育課程部会資料,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1361502.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1361502.htm) (最終確認2019.9.25)
- 文部科学省 (1992) : 学制百二十年史 学制百二十年史, 第六節 高等学校教育の進展 高等学校教育の改革, pp.330-333
- 文部科学省 (2018) : 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン,  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2017/10/13/1383809\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/13/1383809_1.pdf) (最終確認2019.9.25)
- 文部科学省 (2017) : 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/\\_icsFiles/afiedfile/2018/06/25/1402845\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afiedfile/2018/06/25/1402845_02.pdf)
- 松本くみ子 (2013) : 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題—校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集—お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科『人間文化創成科学論叢』, 第15巻, pp.261-269

(令和元年9月27日受理)

