

第 7 章

総合考察

総合考察

本研究は、10の県市の課題に応じた研究と本研究所の研究チームの研究の合計11の研究で構成され、インクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するために、以下の4つを目的として実施された。

①インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな先生になるといいな」

「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。

②インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな学校になるといいな」

特別支援教育に関して「組織的な対応ができる」学校とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。

③インクルーシブ教育システム構築を推進するために教育委員会にできることは何か

こうした教師や学校向けに、教育委員会による研修や地域のつながりを作る支援等、どのような内容の取組が、どのようになされているのを明らかにする。

④子どもたちを共生社会の担い手として育むにはどうしたらよいのか

子どもたち、保護者や地域に対して、インクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えることができるのかを明らかにする。

このうち、10県市の研究は主に②または③を中心に取り組んだ。また、研究所の研究チームの研究は④を中心に①及び②に取り組んだ。ここでは、上記4点について全体的に考察する。

1. 「こんな先生になるといいな」、「こんな学校になるといいな」の理論的背景

第1章及び第2章で述べたように、今後の教育全体の課題として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」のそれぞれの学びを一体化させ、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すことが示されている。そのためには「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」（中央教育審議会：2021）が重要である。こうした考え方は、新学習指導要領等の前文にも明記されている。

全ての学校及び全ての教師が、これまでの教育（中教審では「日本型学校教育」）の成果の上に立ちつつも、「予測困難な時代」に向け、新しい教育（中教審では「令和の日本型学校教育」）を作り上げていくことを求めていると言えよう。つまり、全ての学校及び教師がこれまでの教育を見直し、変容していくことが求められている。

一方、「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」（文部科学省:2007）教育であるとされている。

このように両者を比較して見ると、中央教育審議会（2021）が示した、今後、目指したい新しい教育の方向性は、特別支援教育がこれまで目指してきたものと同一であると言えるのではないだろうか。

つまり、インクルーシブ教育システムの構築の推進するための「こんな先生になるといいな」また、「こんな学校になるといいな」の姿とは、今後の教育が目指したい姿そのものであると考えられるのではないだろうか。であるならば、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進を、障害のある子どもにかかわる人たちや特別支援教育を専門とする者たちだけの課題とすることなく、教育全体の課題として強く打ち出し、通常の学級の教師たちも含めて、教育全体の課題としてインクルーシブ教育システムの理解啓発を推進する必要があると考える。

2. 「こんな先生になるといいな」を目指すために

国立特別支援教育総合研究所(2020)では、質問紙調査や訪問調査の結果から、通常の学級において「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とは以下の3つの姿を備えた教師であると整理、提案した。

- ①子どもの多様性を認め、それを子どもたちに伝えることができる
- ②子どもの良さを通じて、一人一人の子どもと関係づくりができる
- ③一人一人の子どもの教育的ニーズを踏まえた授業ができる

この姿は、通常の学級の実践を把握する中でまとめたものである。つまり、通常の学級の教師たちが、特別支援教育やインクルーシブ教育システムについて、特段に意識しなくても、教師の基本として日々行っていることの中に見いだしたものである。

本研究の研究チームが実施した研究（第3章）においても、A小学校への調査から、上記の①および②について、具体的な実践を得ることができた。

上記の①及び②につながる、子どもの多様性を認め尊重することについてA小学校の実践を振り返ってみる。低学年では、基本的に全ての在籍児童が多様な存在であるということをも前提として、学級づくりや学習集団づくりを行っていると考えられた。中学年では、多様な人が分かり合う「難しさ」と「意義」の両方を伝えるようにしながら、抽象的な「多様性の尊重」という理念と、具体的な「児童の生活」とを関連付ける指導を行うなど、低学年の具体的な場面中心の指導から、徐々に抽象的な内容への指導へと重点を移行させていると考えられた。高学年では、学校生活の場面と集団の在り方を関連付け（行動の言語化）たり、多様性の意味や意義を思考（言語の行動化）させたりするよう、児童に働き掛

けているのではないかと考えられた。

多様性が尊重された学習集団は、「想定外の言動」が受け止められたり、時にはそういった「想定外の言動」が思考を深めたりした経験を重ねることによって、多様な価値観が尊重される居心地の良い学習集団が形成され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に近付く環境となっていると考えられる。

A小学校の教師たちは、研究チームの問いかけに対して「いつもやっていることだから」などと述べて、多様性の尊重は特別なことではないと認識しているようだった。また、「実践例は沢山ありすぎてどれを挙げてよいか困る」とも述べ、多様性の尊重は日常的に実践されていることが考えられた。

第3章で述べたように、A小学校では校長のリーダーシップなどにより、インクルーシブ教育システムの理念が教師たちに浸透していると考えられる。加えて、校内研究として障害理解教育に取り組んだ教師たちである。その意味では、特別な教師たちなのかもしれない。しかし、多様性を認め尊重することは、A小学校の教師に限らず、教師の基本的な資質として備わっているのではないだろうか。通常の学級の教師たちが日常的に何気なく行っている実践の中に多様性の尊重につながるものがあり、そうした実践は、新学習指導要領等の「前文」の趣旨に合致しているのみならず、インクルーシブ教育システムの理念にも合致するものであることを、あらゆる機会に確認し、その価値を見いだしていくことが重要である。それが、今後の共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築の基本になると考えられる。

3. 「こんな学校になるといいな」を目指すために

通常の学級の教師が、上記「2」で述べた「こんな先生になるといいな」の3つの姿を持続するには、教師一人一人の努力だけでは困難である。インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進について、学校が組織的に対応し、実践を交流し学ぶ機会を意図的に設定することが重要である。

研究所の研究チームが調査し、第3章で報告したA小学校は、校長のリーダーシップや特別支援教育コーディネーターの活動とともに、特別支援教育の視点で校内研究を実施し学び合う教師集団の豊かなチームワークと同僚性が見られ、外部講師も交えた校内研修が活発に行われ、授業改善が積極的になされていた。第2章で述べた「こんな学校になるといいな」の姿そのものであった。

また、本研究に参画した県市のうち、埼玉県、静岡県、相模原市の3県市が、主に校内研修モデルを検討する研究を実施し、質問紙調査や学校での実践の分析から提案を行った。

埼玉県の研究では、どの学校でも取り組める「持続可能な研修パッケージ」を作成した。

「持続可能」であるためには、少ない負担でできる研修、主体的に取り組める研修、効果を実感できる研修、良い実践を共有・継承できる研修の4つの要素が重要であることを実

実践的に確認し、提案した。しかし、この研修パッケージが子どもの学びの改善に直結するためには、教師が、一人一人の子どもの困難さの背景要因に目を向けた上で、指導の工夫を行うことが肝要である。子どもの学習上の困難さを理解しようとするには、子どもの視点に立って授業の改善を図ることを繰り返すことを習慣にすることが有効であるが、本研究で作成した「研修パッケージ」の簡便さがこうした習慣を作ることに活用できるのではないかと考えられる。

子どもの困難さの背景要因を探ることについては、**静岡県の研究**が実践的に明らかにした。教師は多忙であるとともに子どもを巡って様々な課題に直面している。学級担任が学級内で生じた課題を自分一人の力で課題を解決しようとする、大きな困難さを抱くことになる。静岡県の研究では、教師の多様性に着目した。子どもに対する見方、考え方が多様であるからこそ課題の解決の道が開ける。教師集団による組織的な子ども理解が重要である。そのために「児童生徒理解共有シート」を開発した。開発にあって重視したのは、埼玉県と同様に教師の負担を極力減らすことであった。例え 10 分間であっても、複数の目で子どもの姿を見て、何気ない会話の中で考えを共有することが子ども理解（児童生徒理解）を深めることになる。その積み重ねによって、子どもの多様性の理解と尊重が可能になると考えられる。

相模原市の研究では、MIM-PMを用いて子どもの客観的な評価を実施した。研究推進校の実践では全体の 3 割弱の子どもについて、教師が読みの力を誤って捉えていることがわかるなど、客観的な評価の重要性が明らかになった。子どもの困難さを見落とすことがないようにこうした指標を用いていくことも重要であろう。また、学習障害のある当事者が作成した絵本を活用することで、教師も子どもたちも困難さのある子どもへの理解を深めることができた。客観的な評価による理解と当事者の心情を理解することとの両方が子ども理解をすすめる上で重要であることが明らかになった。

本研究の 3 県市の研究は、校内研修に特化したものであった。国立特別支援教育総合研究所(2020)が「こんな学校になるといいな」で挙げている 7 つの要素の 1 つに絞ったことになるが、インクルーシブ教育システムの構築に向けて教師の理解啓発を推進する上で日常的になされる校内研修は重要であり、その在り方について、具体的な提案をすることができた。

4. インクルーシブ教育システムの推進に向けた教育委員会の取組

指定研究協力地域のうち 7 県市は、教育委員会から学校や地域への支援や協働について取り組んだ。これらの研究は、内容から、教育委員会から学校や地域への発信（5 つの市）と地域の体制づくり（1 つの県及び 1 つの市）の 2 つに分けられた。

（1）教育委員会から学校や地域への発信

札幌市は、教育委員会内に幼児教育センターが設置されており、今回は同センターが中心となって、保育所・認定こども園・幼稚園の保育者に対するインクルーシブ教育システムの理念を理解啓発するためのエピソード集作成のための基礎情報を収集した。札幌市立幼稚園は全園が研究実践園として質の高い保育が展開されており、障害のある子どもを多数受け入れるなど特別支援教育について優れた実践を行ってきた。その成果を私立の幼稚園や保育所・認定こども園にも広げていくことを目指した。研究では、幼児の内面を理解することや「こうやったらうまくいった」など肯定的な姿や様子をエピソードとして発信していくことの重要性が明らかになった。インクルーシブ教育システムの理念を理解啓発する上で、できないことをできるようにする指導とともに、いまできていることを豊かにすることも大切であることを示している。また、教育委員会が、保育・教育の現場にいる保育者や教師の力を活用し、保育・教育現場が活用できる内容や方法で発信していくことの重要性が明らかになった。

神戸市は小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、鳥取市は小・中学校の全ての教員を対象にして、それぞれ、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についての理解や実践の様子等について実態把握を実施した。

神戸市の研究では、教育委員会が、教育現場の実態やニーズを把握、分析し、発信内容を常に更新していくことの大切さが明らかになった。それを踏まえて、「特別支援教育コーディネーターハンドブック」の改訂や「特別支援教育コーディネーターのためのQ&A」等の発信を行った。

鳥取市は、教師の意識調査を詳細に実施し、教師の年齢層や勤務校の校種による結果の差異を明らかにした。こうした詳細な基礎データを教育委員会が収集し分析することが、教育現場への発信をより有効で確かなものにすると考えられる。

鹿沼市は、平成30年度から3年間地域実践研究に参画し、一貫して全ての教員を対象としたインクルーシブ教育システムの理念の理解啓発と専門性の向上に取り組んできた。職種や役割ごとに研修を実施することで求められる専門性を発揮できるよう、それぞれの研修の実施内容、方法を検討し試行してきた。研修を継続的に実施する中で、教師から「授業での指導にあたり、許容範囲が広がった」という意見が出されるようになった。それは一人一人の子どもの学びやすい姿勢や視線の向け方があることに気づいた教師によるものであった。子どもの姿勢を一律に同じにしなくても良いなど、個別最適な学びの確保につながる教師の気づきを教育委員会が整理、分析し、発信することで、インクルーシブ教育システムの理念が、通常の学級の教師にも、無理なく、わかりやすく伝わっていくと考えられる。

釜石市も、平成30年度から地域実践研究に参画し、学校に対してだけではなく、保護者や地域への理解啓発を課題に掲げ、市内の全ての人々を理解啓発の対象として位置づけていた。小・中学校に対しては、国立特別支援教育総合研究所(2020)の成果の一部である校内研修モデル(静岡県および藤枝市)を釜石市内に周知、定着を図った。校内研修を継続

する中で、特別支援教育に対する自己評価を敢えて厳しくし、学びを深めた教師がいるなど、教育委員会の継続的な発信が教育現場の教師の意識変容につながっていることが明らかになった。また、就学に関する保護者への説明会の実施や教育広報による地域の人々への発信など、釜石市の取組は、教育委員会が市内の全ての人々に発信するものとして他の自治体に参考になるものであると考えられる。

（２）地域の体制づくり

インクルーシブ教育システムの構築には、地域の体制づくりによって切れ目ない支援が実現することが重要である。切れ目ない支援体制には、様々な専門性を持つ機関や職種とのつながりである「ヨコの連携」と、出生前から就労に至るまでに親子がであう機関や職種とのつながりである「タテの連携」の２つの連携が重要である。

このうち、青森県は「ヨコの連携」において地域で中心的な役割を果たす特別支援学校の役割について検討した。また、田原市は、保育所・認定こども園から小・中・高等学校に至る「タテの連携」による体制づくりを基本とし、そこに、特別支援学校や福祉部局を交えた「ヨコの連携」も加えた地域の体制づくりに取り組んだ。

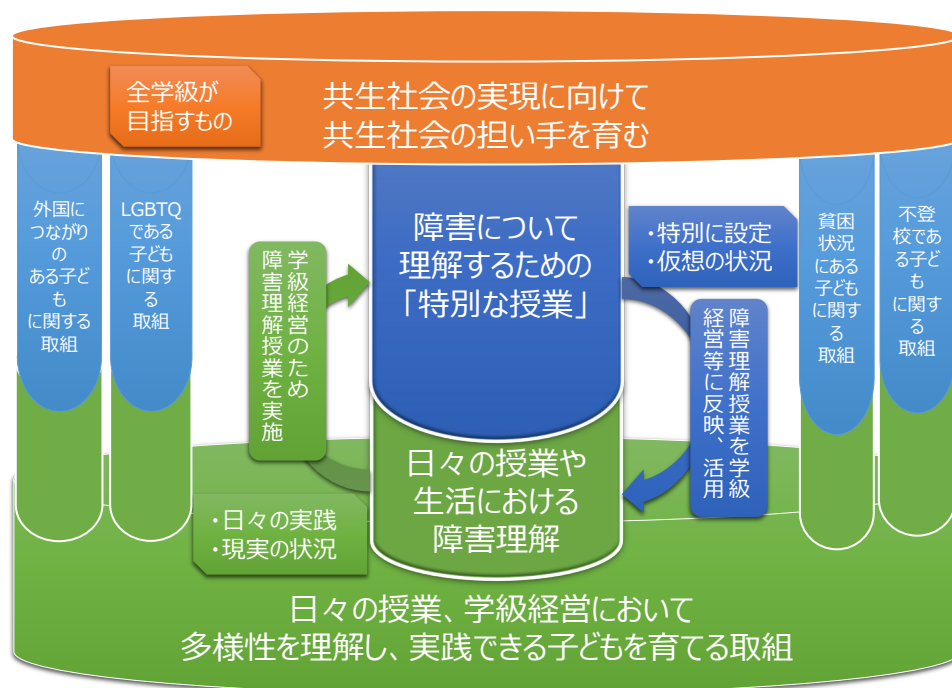
青森県は、教育委員会の事業として、特別支援学校の教師が、地域の支援体制において、期待される役割が果たせるように、教育相談ガイドブックの作成を計画している。今回の研究では、ガイドブック作成に向けた情報を得るために、県内の特別支援学校の全ての教師を対象として、インクルーシブ教育システムや教育相談に関する調査を実施し。その結果を踏まえて内容の検討を行った。併せて、全国教育センター等が発行するインクルーシブ教育システムに関するガイドブックの検討も行った結果、教育相談に関するガイドブックは少なく、今後充実させていく必要があることが明らかになった。また、教育相談に関する専門性を向上する上で重要なのは、設定された座学での研修だけではなく、いわゆるＯＪＴやオン・ザ・フライ・ミーティング等、日常的な研修や情報共有の仕組みの重要性や教師のキャリアステージに応じた役割の明確化が重要であることが明らかになった。

田原市は、令和元年度から地域実践研究に参画し、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、「切れ目のない支援体制づくり」とその前提となる「顔の見える関係づくり」に取り組んだ。市内の子どもにかかわる全てに保育・教育施設である保育所・認定こども園、小・中・高等学校の保育者や教師と一緒に講義を聞き、協議をする合同研修を繰り返す中で、参加者たちは、子どもの捉え方の相違に気づき、だからこそ共通理解が重要であることを認識した。この取組は文字通り「顔の見える関係づくり」であり、この関係性が施設や校種間の切れ目をなくすことにつながっている。校種や部局を越えて、このような関係づくりができるしかけを教育委員会が行っていることは、他の自治体に参考になるものと考えられる。

5. 子どもたちを共生社会の担い手として育むための取組

主に本研究所の研究チームが実施した研究（第3章）では、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を理解啓発し、将来の共生社会の担い手として育むための方策について検討した。各学級をそれぞれ「小さな共生社会」と捉え、その中で、インクルーシブ教育システムの理念の基本である多様性の理解と尊重を進め、深めることが全ての教師に求められていると提案した。通常の学級において多様性の理解と尊重を進め、深める機会は図Ⅶ－1に示すように様々にあると想定される。教師が、様々な背景を持つ子どもたちに対応する際には経験のない課題に直面するなど、困難さを伴うことがあるかもしれない。しかし、学級の子どもたちが多様であることは、一人一人の子どもが、自分とは異なる存在に気づき、尊重し、協働する機会が豊かに存在することでもある。それは新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実現する機会に恵まれた場でもある。

こうしたことを教師が理解し、例えば子どもの想定外の言動に直面したとき、教師がそれを受けとめ、周囲の子どもたちと共有したり、深い学びの機会としたりするなど、子どもたちの多様性を理解し尊重する姿を示し続けることで、徐々に、その姿が子どもたちに浸透し、子どもたちへの伝播が起こるのは想像に難くない。こうした「小さな共生社会」が実現したとき、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念が伝わったと言えるのではないだろうか。子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を伝えることは、日常的な学習場面や学級経営に埋め込みながら、日々行うことができると考えられる。



図Ⅶ－1 共生社会の担い手を育むための学びの機会（第3章から再掲）

日常的な学習や学級経営での取組に加えて、特別な学習である障害理解授業を実施することで、子どもたちの多様性の理解や多様性の尊重を考えるきっかけとなったり、定着が促進されたりする。本研究ではA小学校での実践や研究チームメンバーの経験から障害理解授業の在り方について検討し、「障害理解授業構成の視点の提言 ―こんな視点で授業ができればいいな―」として提案した。それらは、以下の3点である。

（１）「障害特性理解」ではないこと

それぞれの障害に関する基本的な知識、成因、行動特性、生活上や学習上の困難さの実際、対応の基本的な知識や方法を伝えることにより、かかわり方やコミュニケーションの改善の一助となるかもしれない。しかしそれは、「〇〇障害はこういう特徴があり、こういうことが困難」というような表層的な知識だけを植え付けるのみになってしまったり、「□□さんは〇〇障害だから」と固定観念を受け付けてしまったりする危険性を否定できない。障害理解授業が、単に特性理解のみに止まるのではなく、日常的な係わりの中でその児童生徒について理解していくきっかけとなることであろう。そしてそれは特別なものではなく、他のクラスの友達との間にも当然ある人格や性格の差異を学ぶことの延長上にあるものとして位置付けることが望ましいと考えられる。

（２）「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること

障害観の転換により、個人の要因の影響はありつつも、同時に環境の要因も大きく影響することが考慮されるようになり、それぞれの相互作用でその軽重が定まると考えられるようになってきた。当事者が直面する困難な状況への改善を、当事者個人の努力と働きかけのみによって図るだけではなく、それ以上に、環境面へのアプローチ、すなわち、当事者の周囲にいる人間がその困難さを理解し、積極的にそれを取り除こうとする試みが大切であると考えられるようになった。収集した実践事例の中にも、疑似体験によって、その子の立場で考えることを通じて、ものの見方や行動のとらえ方が大きく違うことへの気づきを促す試みが設定されているものがある。そのような学習を重ねることで、他者に対して多様な視点で理解しようと試みる機会に触れ、障害のある児童生徒への理解が深まり、より豊かなコミュニケーションが生み出される可能性が高まると考えられる。

（３）共に生きていくという姿勢を示すこと

このように考えると、障害理解授業の目標は、学びが蓄積されていく過程で単に異なるものとして障害のある人を理解することではない。自らにはない考え方や行動の特性に思いを致し、他者を知り、理解するように努める中で新たな人間理解の視点を得ることが目標となると考えられる。それは単に特別な存在として障害のある人を理解するという限定されたものではなく、広く周囲のすべての他者理解に共通した考え方の基本である。

障害理解授業を展開する中では、時に教師の思い描いた目標や授業のねらいとは異なる理解をする児童生徒がいるかもしれない。しかし、それを誤りとしてしまっただけは多様な考え方を否定することになる。児童生徒が考えたことを認め、その上で、また新たな学習活

動を提案し、その中で再度、考える機会を繰り返し提示する。

小学校生活の6年間を通じ、発達段階に応じた様々な形の学習を教育課程に位置付けることが大事である。障害理解授業を通して子どもたちの中に多様性への理解が醸成され、日常的な学習や生活との往還の中で「小さな共生社会」を実現していくことが、未来の我が国の共生社会の担い手の育成につながるのではないだろうか。

6. インクルーシブ教育システムの理解啓発とはなにか

本研究の1年間及び国立特別支援教育総合研究所(2020)の2年間の研究との合計3年間を通して、インクルーシブ教育システムの理解啓発という課題に向き合ってきた。この3年間の研究経過を踏まえ、インクルーシブ教育システムの理解啓発とはなにかについて検討し、以下のような4点に整理した。

- ①インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、子どもたちが多様性を理解し、多様性を尊重できることに向かって、特別支援教育と通常の学級における教育との融合を目指すことである。特別支援教育を専門とする者が、通常の学級の教師に対して、一方的に知識や技術等を教えることではない。通常の学級の実践からの特別支援教育を専門とする者が学ぶことが多数あり、それを特別支援教育に取り入れていくことが必要である。
- ②通常の学級の教師が既に実践している個に対する支援は様々にある。インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、特別支援教育を専門とする者が、特別支援教育の視点から、その意義や価値を見出すことである。
- ③インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、10年後の社会を想像し子どもたちを共生社会の担い手として育むことを教育の基本とすることである。そのための学校づくりや地域の体制づくりを進めることが重要である。
- ④上記の①から③を教育の方向性として地域に示すことが、教育委員会から学校や地域に対するインクルーシブ教育システムの理解啓発と言える。

これらは、本研究等に取り組んだたくさんの教育委員会の研究成果や研究の過程をともにする中での導き出されたものであり、まだ、理念的であり、理想の姿に過ぎない。しかし、理想を描き、発信し続けることこそがインクルーシブ教育システムの構築を現実のものにしていくと確信する。今後もさらに検討を続け、教育委員会、学校、教師の皆さんとインクルーシブ教育システムの構築を続けていきたいと考える。

7. 研究成果の公表と普及

青森県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月10日、「特別支援教育巡回相談員研究協議会」と合同でオンラインにて開催）において、特別支援教育巡回相談員（小・中学校及び特別支援学校教員）、教育事務所特別支援教育担当指導主事および青森県総合学校教育センター特別支援教育課担当指導主事 52 名（感染症予防対策のため定員を半分に実施。参加できなかった 53 名には資料を配付した）に対して、橋本政孝地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、研究代表者がインクルーシブ教育システムの構築の推進に関する講演を行った。

埼玉県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月下旬予定、「令和2年度共生社会の形成に向けた特別支援教育推進事業に係るインクルーシブ教育システム研修会」と合同で、オンデマンドで開催予定）において、県内市町村教育委員会担当指導主事、小・中・高等学校、特別支援学校の管理職及び教員約 250 名に対して、阿部央憲地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、研究代表者が本研究所の地域実践研究事業について報告した。

静岡県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月15日、「令和2年度独立行政法人国立特別支援教育総合研究所地域実践研究報告会」として、オンラインで開催）において、袋井市内の全小・中学校の管理職及び教員、静岡県内教育事務所、総合教育センター、幼・小・中・高等学校の教員 86 名に対して、村松泉地域実践研究員が研究成果の報告を実施した。併せて星祐子インクルーシブ教育システム推進センター長が研究所の事業報告を、研究代表者が本研究の概要を報告した。

神戸市は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月下旬から3月末、「令和2年度第3回特別支援教育コーディネーター担当者会」の一部として、オンデマンドで開催予定）において、遠周幸代地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、神戸市担当研究員の大崎博史総括研究員が講演を行った。

鹿沼市と田原市も地域実践研究フォーラムにおいて本研究の研究成果の普及を企画したが、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から中止となった。

<資 料>

本研究の成果として公表したものは以下の通りである。

- ・釜石市教育委員会 令和2年11月

「共に学び、共に育つ」教育の推進～インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて～、『教育広報かまいし』第64号

https://www.city.kamaishi.iwate.jp/docs/2019112000066/file_contents/11.pdf

- ・埼玉県教育委員会 令和3年3月

「小・中学校等を対象とした特別支援教育に関する研修パッケージ」

- ・ 静岡県教育委員会・袋井市教育委員会 令和３年３月
「児童生徒理解共有シート」
- ・ 田原市教育委員会 令和３年３月
「インクルーシブ教育システムの構築に向けて」（紙媒体で全教員に配付）
- ・ 神戸市教育委員会 令和３年１月
「小・中学校のための特別支援教育コーディネーターハンドブック改訂版」
「特別支援教育コーディネーターのためのQ & A」
「みんなの特別支援教育④就学支援・合理的配慮編」

（久保山茂樹）