

V 各研究内容

1. 特別支援学校のセンター的機能を推進する上での要件や課題等に関する文献的検討

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・徳永亜希雄 主任研究員・新谷 洋介
総括研究員・長沼 俊夫 総括研究員・金森 克浩
総括研究員・生駒 良雄 総括研究員・齊藤由美子

(1) 趣旨と目的

本研究では、研究の一年次に、研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、センター的機能に関する調査を計画したことを踏まえ、調査項目を作成する際の基礎資料を得ることを主な目的として、センター的機能を推進する上での要件や課題等を中心に検討を行うことにした。

(2) 方法

文献検索データベース CiNii 及びこれまでの研究活動で蓄積してきた文献等を対象として、「特別支援学校」、「センター的機能」、「肢体不自由」、「コーディネーター」等をキーワードに該当文献を収集し、所内担当で分担し、センター的機能を推進する上での要件や課題等を中心にレビューをし、研究代表者が知見を整理する総括作業に取り組んだ。次に、それらをもとに、センター的機能を展開していく上で重要と思われる内容について抽出した。

(3) 結果と考察

1) 文部科学省や各都道府県等における関連文書等において

まず、特別支援学校のセンター的機能の法的根拠としては、学校教育法第74条において「特別支援学校においては、(中略)幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」が挙げられ、この機能がいわゆる「センター的機能」とされる。

第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒とは「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、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する。」とされるものである。

次項各号とは「小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。」として、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、「その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの」とされていることから、特別支援学校のセンター的機能の対象は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に在籍する障害のある、或いはその他教育的特別の支援を必要とする幼児児童生徒となる。

平成 19 年 4 月、この記述が学校教育法に位置づけられるのと同時に、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省初等中等教育局長、2009）が発出され、「地域における特別支援教育のセンター的機能」として次のように述べられた。

「特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。

特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。特別支援学校において指名された特別支援教育コーディネーターは、関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。」

また、各学校の学習指導要領等（文部科学省、2009a、2008a、2008b、2008c、2009b）にも、センター的機能のことは位置づけられている。

まず、特別支援学校においては、次のように述べられている（小学部・中学部）。

「小学校又は中学校等（※）の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。」（※幼稚園教育要領においては、「幼稚園等」、高等部学習指導要領においては「高等学校等」と記載）

次に、特別支援学校のセンター的機能を活用する側の幼稚園においては、次のように述べられている（※下線部は筆者）

「障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」

小学校においては、幼稚園と同様の趣旨で、次のように述べられている。

「障害のある児童（※）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」（※中学校学習指導要領においては「生徒」と記載）

高等学校もほぼ同様に、次のように述べられている。

「障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」

すなわち、センター的機能には、特別支援学校側にも、小学校等側にも学習指導要領等のレベルで位置づけられており、学校での推進と活用が促されている。その取組に関する状況調査を文部科学省は2年に1度ずつ経年で行い、その結果を公表している（文部科学省、2009c、2011、2013、2015）。また、都道府県等においても、センター的機能を推進する施策が見られ、例えば、埼玉県においては「県立特別支援学校のセンター的機能ガイドライン」が示され、概論や相談支援の進め方、小・中学校等への支援事例が紹介されている（埼玉県教育委員会、2009）。

2) インクルーシブ教育システムとの関連において

障害者の権利に関する条約批准を巡る動きの中で、文部科学省ではインクルーシブ教育システム構築に向けた検討がなされ、その中においては、特別支援学校のセンター的機能についても取り上げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会、2010）。宮崎(2012)は、特別支援学校のセンター的機能の在り方について、事例も踏まえて①幼児期からの教育相談・就学支援への一層の取組、②幼稚園・小・中・高等学校等とのパートナーシップの構築、③交流及び共同学習の推進の役割、④「合理的配慮」に関する助言と支援、という4つの観点から整理している。

同年に報告された、インクルーシブ教育システムに関する中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)による報告では、「特別支援学校のセンター的機能の一層の活用」として、次のように述べられている。

「○特別支援学校は、小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。その際に、市町村教育委員会との役割分担を念頭に、協力体制を構築することが重要である。加えて、特別支援学校のセンター的機能を支援する仕組みを各都道府県において整備することが必要である。

「○各都道府県に設置されている、特別支援教育センターや教育センターの特別支援教育部門、各特別支援学校をネットワーク化し、域内の特別支援教育をバックアップする体制をつくりだすことが大切である。また、今後、義務教育段階に留まらず、幼稚園段階、高等学校段階における特別支援教育を推進するため、センター的機能の充実に資するような教員配

置の在り方について、積極的に検討していく必要がある。

「○特別支援学校がセンター的機能を果たすためには、域内のどこからでもアクセスしやすい場所に今後設置されることが望ましい。また、現存の特別支援学校についても、ICTの活用等により、センター的機能を一層発揮するための環境整備を実施していくことが望ましい。」

文部科学省は、この報告を受けた政策を展開し、インクルーシブ教育システム構築に向けたモデル事業等の中で、地域の特別支援教育の核としての特別支援学校は位置づけられ、センター的機能の充実化を図っており、インクルーシブ教育システムにおいてセンター的機能に期待される役割は今後ますます大きいと考えられる。

3) 特別支援学校（肢体不自由）におけるセンター的機能

本研究で取り上げる特別支援学校（肢体不自由）については、「I 研究の背景」において、センター的機能の地域での貢献については、5障害種別の学校の中で最も低いとする報告（国立特別支援教育総合研究所、2011）について述べたが、その後行った調査では特別支援学校（肢体不自由）は89%の学校で小・中学校からの相談を受けている（徳永他、2014）ことが示され、全国特別支援学校長会調査（2015）でも、肢体不自由単独設置の特別支援学校や肢体不自由部門を設置する複数障害種設置の特別支援学校が小・中学校を支援していることが報告されている。

安藤他（2007）は、肢体不自由養護学校（当時）における地域支援に関する調査結果を踏まえ、多くの学校が地域支援を行っている一方で、肢体不自由児への支援において、教科学習に関する内容でも、身体面への配慮が多く、認知特性を考慮した相談は少ないこと等を課題として指摘している。また、安藤他（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）における地域支援の現状を特別支援教育制度施行以前との比較し、相談支援の内容として、「進路・進学」や「認知特性を考慮した支援」が増加し、支援内容の多様化がみられたことや、肢体不自由児担任教師に対する支援内容は自立活動に関わるものが最も多く、肢体不自由児以外の担任教師に対しては教科学習に関わる支援が最も多いこと等を報告している。

前述の文部科学省のセンター的機能に関する実施状況調査では、どの障害種別の特別支援学校がどの障害種別の支援を担当したかは特定できないが、井坂（2009）は、養護学校（当時）の障害種毎に指導・支援している障害種を整理し、肢体不自由養護学校（当時）の82.8%が肢体不自由ケースに対応していることや、重度重複障害ケースに最も大きい割合で対応していることを報告している。また、井坂（2012）は、2006年度に実施した調査と比較しながら、特別支援学校（肢体不自由）、肢体不自由及び重度重複障害ケースの対応も含め、幅広く発達障害にも対応していたことを報告している。

4) センター的機能を推進する上での要件や課題

センター的機能については、これまで多くの報告が見られるが、ここでは、「V-2」で報告する調査のための、調査項目作成のための基礎資料を得るため、センター的機能を推進する上での要件や課題について取り上げる。

前述の文部科学省のセンター的機能に関する実施状況調査では、調査項目として 校内体制の

整備、都道府県等との連携、市区町村との連携。他の特別支援学校等とのセンター的機能に関わる連携、センター的機能の取組の実際としての6つの機能を挙げている。これらは、センター的機能を推進する上での要件として考えられる。

校内体制に関しては、田中他(2013a)は、センター的機能における校内組織等に関する調査から、学校全体としてかかわることのできる組織の重要性について指摘している。

都道府県等との連携や市区町村との連携、他の特別支援学校等とのセンター的機能に関わる連携に関しては、松村他(2009)は、センター的機能を推進にあたって、教育委員会や特別支援学校間のネットワーク構築の重要性について述べている。

センター的機能の取組の実際としての具体的な機能については、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会、2005)において、センター的機能に期待される内容の例として「小・中学校等の教員への支援機能」、「特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」、「障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」、「福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能」、「小・中学校等の教員に対する研修協力機能」、「障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能」が示された。以降、センター的機能の具体的な中身については、この6機能を基軸としながら検討されている(国立特別支援教育総合研究所、2011、田中他、2012他)。

国立特別支援教育総合研究所(2011)は、センター的機能にかかわる内容のうち、これまで述べてきた以外のものとして、専門家チーム・巡回相談員との連携、校内外の支援資源の把握、センター的機能に関わる情報の収集と提供やセンター的機能の評価について言及している。また、田中他(2013b)は、特別支援学校・教育センターへの訪問調査を通して、センター的機能を展開する上での具体的な要件について検討している。その際の調査項目「学校経営方針への位置づけ」等は、組織的な展開の上で重要と考えられる。

一方、インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中で、地域の特別支援教育の核として特別支援学校は位置づけられ、センター的機能の充実化が求められており、スクールクラスターとの関連においても、センター的機能に期待される役割はますます大きい(中央教育審議会初等中等教育分科会(2012))。

(4) 研究協力機関である特別支援学校(肢体不自由)を対象とした、センター的機能に関する調査に向けて

以上のような文献的検討を経て、研究協力機関である特別支援学校(肢体不自由)を対象とした、センター的機能に関する調査を行う際の調査項目を作成する際の要件として以下のような内容を抽出した。

- 特別支援学校内のセンター的機能担当組織の位置づけ
- 特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種、及び支援地域の設定の仕方
- 特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ
- 特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
- 旅費等の対応状況、特別支援学校内での理解促進の手だて
- 実務担当者らによる連絡会、関係機関等との連携の状況、機関長らによる連携協議会の位置

づけ

- 小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
- 支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況とニーズを把握する取組
- センター的機能担当者の専門性の担保、育成
- インクルーシブ教育システム、特にスクールクラスターへの対応

引用・参考文献

- 1) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013). 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状－特別支援教育制度施行以前との比較から－. 障害科学研究、37、57-64.
- 2) 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・任龍在・小山信博・丹野傑史(2007). 肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題. 障害科学研究、31、65-73.
- 3) 中央教育審議会(2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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)
- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理.
- 6) 井坂行男・仲野明紗子(2009). 全国の特殊教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題. 特殊教育学研究 47(1)、13-21.
- 7) 井坂行男・佐々木千春・池谷航介(2012). 特別支援学校におけるセンター的機能の発展性に関する検討. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学、61(1)、1-18
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2011). 「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－」研究成果報告書.
- 9) 松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・横尾俊・渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子(2009). 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要、36、3-16.
- 10) 宮崎英憲(2012). センター的機能とインクルーシブ教育システム. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編著(2012). 特別支援学校のセンター的機能:全国の特色ある30校の実践事例集、20-26. ジアース教育新社.
- 11) 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領.
- 12) 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領.
- 13) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領.
- 14) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領.
- 15) 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領・教育要領.
- 16) 文部科学省初等中等教育局長(2009). 特別支援教育の推進について(通知).
- 17) 文部科学省(2009). 平成19年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
- 18) 文部科学省(2011). 平成21年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査に

- ついて.
- 19) 文部科学省 (2013). 平成 23 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
 - 20) 文部科学省 (2015). 平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
 - 21) 埼玉県教育委員会 (2009). 県立特別支援学校のセンター的機能ガイドライン.
 - 22) 田中雅子・奥住秀之・池田吉史 (2013). 特別支援学校のセンター的機能における校内組織等に関する調査研究. SNE ジャーナル、19(1)、203-216.
 - 23) 田中雅子・奥住秀之・小林巖 (2012). 特別支援学校の「センター的機能」の取組内容に関する文献検討:「6つの機能」に着目して. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要、8、75-83.
 - 24) 田中雅子・奥住秀之・池田吉史 (2013). 特別支援学校の学校組織におけるセンター的機能のシステムのあり方:全国 30 の特別支援学校・教育センターの訪問調査から. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系、64(2)、7-17.
 - 25) 田中雅子・奥住秀之・小林巖 (2013). 特別支援学校のセンター的機能の研究に関する文献検討. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要、9、133-147.
 - 26) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
 - 27) 徳永亜希雄 (2005). 肢体不自由養護学校の「センター的機能」の現状分析. 肢体不自由教育、171、10-15.
 - 28) 徳永亜希雄・滝坂信一 (2004). 盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能に関する調査—その実態と課題—. プロジェクト研究報告書「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究成果報告書、7-49 (※肢体不自由に関する箇所).
 - 29) 徳永亜希雄・長沼俊夫・金森克浩・齊藤由美子 (2014). 特別支援学校 (肢体不自由) における AT・ICT 活用を生かしたセンター的機能の発揮に関する現状と課題～「特別支援学校 (肢体不自由) における AT (ICT を含む) の活用とセンター的機能に関する調査」より～. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援学校 (肢体不自由) の AT・ICT 活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書、108-114.
 - 30) 全国特別支援学校長会 (2015). 平成 26 年度全国特別支援学校長会研究集録、30.

2. 研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）でのセンター的機能に関する調査

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・徳永亜希雄 主任研究員・新谷洋介

総括研究員・長沼俊夫 総括研究員・金森克浩

総括研究員・齊藤由美子

（1）目的

研究協力機関である特別支援学校（肢体不自由）各校及びそれぞれが支援する小・中学校、関連する教育委員会等における、センター的機能に関連した状況を把握し、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上での要件について検討することを目的とした。

（2）方法

1) 調査手続

まず、「V-1」で述べた文献研究に基づいて調査項目案を作成し、所内担当者間で協議等とおして検討した。次に、平成26年6月に実施した研究協議会において調査項目案について提案し、協議の上、項目を確定させた。

研究協議会終了後、調査項目について、研究協議会での各校から提出された、センター的機能にする取組状況に関する資料等をもとに、各校の状況について研究所担当者が整理し、記述内容の確認と修正及び把握できていないところの確認等について電子メールで依頼した後、実際の訪問での聞き取りや電子メール、電話を介した確認作業を行うとともに、可能な範囲で関連資料の提供を求めた。

1回目の調査後、協力機関からあらためて答えにくさ等の指摘を受けた項目等について、福島県養護教育センターが実施する福島県内の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に関する調査結果との比較検討をしやすいように、可能な範囲で項目を揃える等の検討を行った。その後、調査項目の一部について、修正や確認事項の追加等を行った後、電子メール及び電話を介して再調査を行った。

全校の調査が終わった後、各校の状況を比較検討しながら分析し、今後の在り方等について検討する作業に取り組んだ。

2) 1回目の調査項目

以下、1回目の調査項目について示す。

- ①本研究の窓口担当者の氏名及び職名や立場
- ②特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況
- ③支援要請への対応の流れ
- ④当該特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種等
- ⑤支援実績と計画
 - ア) 小・中学校等の教員への支援機能
 - イ) 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能

- ウ) 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
 - エ) 福祉、医療、労働などの関係機関との連絡・調整機能
 - オ) 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
 - カ) 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能
 - キ) その他
- ⑥当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑦当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑧旅費等の対応状況
 - ⑨当該特別支援学校内での理解促進の手だて
 - ⑩当該特別支援学校にとってのセンター機能のメリットとして考えられること(例：特別支援学校在籍児童の居住地校交流がしやすくなった、教科指導の改善への視点が得られた等)
 - ⑪支援地域の設定の仕方
 - ⑫他の特別支援学校との連携及びセンター的機能実務担当者らによる連絡会の有無と状況
 - ⑬特別支援学校以外の関係機関等との連携の状況
 - ⑭教育及びそれ以外の機関の長らによる連携協議会の有無と状況
 - ⑮支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ
 - ⑯支援地域内の小・中学校在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等
 - ⑰肢体不自由児以外も含めた支援ニーズに関する、当該特別支援学校又は教育委員会等による把握状況、併せて「支援ニーズ」をどう捉えているか(例：誰にとって?等)についても記述
 - ⑱センター的機能担当者が必要と考えられる専門性とその担保、育成
 - ⑲支援開始後の一連の相談活動に関する方法が組織的に整理されているか、或いは担当者個人に任されているか等
 - ⑳当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの成果
 - ㉑当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの課題
 - ㉒当該特別支援学校のセンター的機能に関する今後の計画
 - ㉓当該特別支援学校においてインクルーシブ教育システム(特にスクールクラスター)への対応をどう捉えているか。
 - ㉔小・中学校等への支援内容について合理的配慮、基礎的環境整備の観点から整理を行っているかどうか
 - ㉕27年度の協力機関として想定される小・中学校在籍肢体不自由児の状況(子供の実態、在籍学級、特別支援学級の場合は交流及び共同学習の状況、個別の指導計画の作成状況、介助員・支援員の有無と役割等)
 - ㉖教職員の採用、人事異動の状況
 - ㉗その他(関連する地域の特性他)

3) 調査項目の修正等の概要

以下、追加確認依頼や修正した項目のみを示す。

「②特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況」について

センター的機能担当者と特別支援教育コーディネーターとの関連について追加確認をした。

「③支援要請への対応の流れ」について

校外からの依頼を受けて、校内で相談担当者等が確定した後の、依頼者への連絡のルート等について追加確認をした。

「⑤支援実績と計画」について

項目ア)～キ)については、答えづらいとの回答が多かったため、以下の通り、ア)～セ)として再整理を行った。

- ア) 肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること
- イ) 校内の環境整備や支援体制づくりに関すること
- ウ) 学習内容の変更や調整、支援や配慮事項などの相談に関すること
- エ) 個別の教育支援計画等の作成に関すること
- オ) 肢体不自由教育に関する情報提供に関すること
- カ) 姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること
- キ) 「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関すること
- ク) 自立活動の指導の実際に関すること
- ケ) 教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること
- コ) 支援機器を含む補助具等の活用に関すること
- サ) 関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整に関すること
- シ) 研修会やワークショップの開催に関すること
- ス) 教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること
- セ) その他（ご記入お願いします。）

「⑥当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ」について

学校評価の項目としての位置付けや評価方法等について追加確認をした。

「⑪支援地域の設定の仕方」について

分担をしている場合の、決定の仕方について追加確認をした。

「⑳当該特別支援学校のセンター的機能に関するこれまでの成果」について

成果の捉え方について追加確認をした。

「㉔教職員の採用、人事異動の状況」について

採用の際の特別支援学校卒の有無について追加確認をした。

「㉗その他（関連する地域の特性他）」について

副次的な学籍や交流及び共同学習の状況について追加確認をした。

(3) 結果

以下、主な調査結果について述べる。

1) 特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況

設置者については、7校中5校は県立学校であり、支援先である小・中学校と設置者が異なっていた。2校は市立学校であり、公立小・中学校と同一であった。

センター的機能担当組織については、5校で「支援部」のような担当組織があり、それぞれで他の分掌業務と関連させながらセンター的機能業務を担当していた。2校では、主担当者が他の分掌業務と兼ねつつ、コーディネーターの指名を受けて担当していた。

2) 支援要請への対応の流れ

いずれの学校も管理職や担当組織等の窓口を定め、支援要請後の対応の流れを整理していたが、相談の種類(来校や訪問等)や、設置者による相談関連事業等の関連で対応の仕方は様々であった。

3) 当該特別支援学校が設置している部門の障害種と支援の対象としている障害種等

いずれも、特別支援学校(肢体不自由)であるが、6校が肢体不自由部門のみを設置し、1校のみ分教室として知的障害教育部門も設置していた。支援の対象としている障害種等については、全体として、他障害種の特別支援学校と連携しながら、肢体不自由を中心とした展開を考えつつも、実際には幅広く対応していた。

4) 支援実績と計画

11の項目とその他の自由記述について尋ねた。「①肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」については、全ての学校で取り組んでいるが、その他の項目内容については、まんべんなくされているところもあれば、「⑩支援機器を含む補助具等の活用に関すること」や「⑫研修会やワークショップの開催に関すること」等を中心に取り組む等、各校での違いが見られた。

5) 当該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ

示し方はそれぞれであったが、全ての学校において、経営方針の一つにセンター的機能が位置づけられていた。また、各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけられているところが多かったが、評価者は当該校の職員及び保護者であり、センター的機能を活用している小・中学校関係による評価を実施しているところはなかった。

6) 当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけや旅費の対応

示し方はそれぞれであったが、全ての学校の設置者において、教育推進計画や関連事業等において位置づけられていた。一方、センター的機能業務にかかる旅費についてはそれぞれ異なっており、同一校の中でも以下のような様々な形を組み合わせで対応している状況であった。

- ・設置者等による関連事業の一環として取組の場合は事業予算になる
- ・教育事務所を通じた依頼の場合は当該旅費になるが、学校に直接依頼が来た場合は学校に配分された一般旅費での対応となる。

・地域によっては、当該市からの支出となる。 等

7) 当該特別支援学校内での理解促進の手だて

担当組織が校内向けの「たより」等を作って配布したり、掲示板に貼ったりする手だてが多く見られた。中には、センター的機能業務を全職員で対応するような体制作りをしたり、地域支援のための研修を校内研修で取り組んだりするところも見られた。

8) 支援地域の設定や他の特別支援学校との連携等

支援地域については、設置者や他の特別支援学校との調整で決定しているところが多かったが、中には、実施の主体となる事業の違いによって地域が変わったり、学校長がしたりするところもあった。他の特別支援学校とは連絡を取り合っているところが多く、実務担当者の連絡会のような会議を定期的に行っているところも多かった。

9) 支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ

推進計画等において、特別支援教育についての位置づけはあるものの、センター的機能にまで踏み込んだ記述のあるところはほとんどなかった。また、設置者が異なる場合、センター的機能担当者が、支援地域内に複数ある設置者の推進計画等の詳細を把握をしていなかった。

10) 支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等

特別支援学校の設置者が状況を把握して当該特別支援学校と共有しているところや小・中学校側の設置者が把握して共有をしているところ、特別支援学校校独自に調査をしているところ、ほとんど把握していないところ等、各校によって違いがみられた。また、肢体不自由特別支援学校が設置されているところは把握できるが、通常の学級や他の障害種の特別支援学級に在籍しているところについては、把握できないところが多かった。

(4) 考察

各校から得られた結果を踏まえ、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上で要件として考えられた内容について述べる。

1) センター的機能を推進するための、特別支援学校側での校内体制整備の必要性

調査項目「特別支援学校の設置者・センター的機能担当組織の有無と状況」等から明らかになった。

7校とも、主に担当する分掌組織を設置する、或いは主な担当者を位置づけており、外部から相談等に対応する流れが整えられていた。中には、窓口として組織を介して、校内の全職員で対応できるような体制を整えていたり、設置者による相談支援チームと校内組織を連動させたりしている学校もあった。

したがって、円滑なセンター的機能推進のためには、特別支援学校側での校内体制を整備し、組織的に取り組む必要性が考えられた。

2) 学校経営方針及び設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能での位置づけの明確化

調査項目「該特別支援学校の経営方針でのセンター的機能の位置づけ」及び「⑦当該特別支援学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ」等から明らかになった。

7校とも、学校経営方針及び設置者による特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけが明確に示されており、担当者の実際の活動を支えるこれらの基盤整備の重要性があらためて確認された。また、各校での推進状況を評価するため、学校評価の中に位置づけ、評価し、改善していくことの重要性も併せて確認された。

しかしながら、各校において評価の方法は多様であり、評価者が職員のみであったり、保護者にも同様に尋ねたりしているところもあったが、センター的機能の直接の受益者である相談者等の評価は十分になされていない状況が読み取れた。誰がどのようにセンター的機能について評価するのか等について検討する必要性が示された。

3) 支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけの明確化

本研究では、センター的機能を活用する小・中学校側からの視点を重視して取り組んでいることから、調査項目として「支援先の小・中学校設置者の特別支援教育推進計画等でのセンター的機能の位置づけ」を立てた。特別支援教育についての位置づけはあるものの、センター的機能にまで踏み込んだ記述のあるところはほとんどなく、センター的機能担当者が支援地域の設置者の推進計画等の詳細まで把握していない状況がよみとれた。

このことは、センター的機能を活用する小・中学校側からの立場からは非常に重要な意味を持つと考えられたため、27年度に実施する支援先の小・中学校と一緒に取り組む事例研究の中で引き続き検討することとした。

4) 支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と支援ニーズを把握する取組

センター的機能を推進していく上で幅広く理解啓発を行う必要性はこれまでも指摘されてきたが、本研究においては、小・中学校に在籍する肢体不自由児に焦点を当てて検討しているため、調査項目として「支援地域内の小・中在籍肢体不自由児の状況と把握する取組の有無等」を立て、特別支援学校として、支援対象の把握の状況について調査した。

その結果、学校独自に、通常の学級の在籍も含めて調査をしたところもあったが、全体として肢体不自由特別支援学級在籍の場合は把握できるが、通常の学級や肢体不自由以外の障害種に在籍している肢体不自由のある子どもの把握は難しい状況であった。そのような状況にあって、資料としても掲載した、福島県養護教育センターによる、肢体不自由特別支援学級だけでなく、通常の学級も含めて県内の全小・中学校在籍の肢体不自由児を対象に実施した学習状況等に関する調査の取組は興味深い。

5) 今後に向けて

特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進する上で要件として考えられた内容については以上であるが、今回の調査項目自体が、特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を展開していく上で重要な要件となることが所内の協議で確認された。今後、センター的機能推進状況の評価の観点として検討していくことも可能と考えられた。

3. 肢体不自由特別支援学級を対象とした悉皆調査概要

国立特別支援教育総合研究所

主任研究員・新谷 洋介 主任研究員・徳永亜希雄

総括研究員・生駒 良雄 総括研究員・長沼 俊夫

総括研究員・金森 克浩 総括研究員・齊藤由美子

(1) 調査の目的及び方法

1) 目的

専門研究B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」の一環として、肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等を把握することを目的とした。

2) 方法

①調査対象

国立特別支援教育総合研究所（以下「本研究所」という。）企画部調査担当が年度当初に実施する教育委員会を対象とした調査において、肢体不自由特別支援学級が設置されていることが確認された全小・中学校2,764校（小学校1,995校、中学校769校）を対象として、学校長に依頼した上で肢体不自由特別支援学級を担当する教員に回答を求めた。

②調査票及び補助資料

調査票作成にあたっては、まず平成22年度に本研究所が実施した肢体不自由特別支援学級を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所、2011）の他、先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2014a、全国特別支援学級設置校長協会調査部、2014）を参考にした。また、通常の学級も含めた小・中学校に在籍する肢体不自由児について調査を行う予定のあった、研究協力機関である福島県養護教育センターによる「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」調査（福島県養護教育センター、2015）の調査と結果の比較検討を行うため、調査項目をできるだけ揃える等の作業を行った。さらに研究所担当者及び研究協力者の協議を行い、調査設計を行った。その後、予備調査として研究協力者・研究協力機関から、実際の聞き取りや電子メールを介して意見聴取を行い、調査法を確定させた。調査票の構成は、次の通りとした。

- i) 回答者の基本情報
- ii) 学校に関する基本情報
- iii) 肢体不自由特別支援学級を担当する教職員の実態
- iv) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態
- v) 学校内外との連携等

調査内容の概要を資料1として巻末に添えた。また、調査実施の際は、福島県養護教育センターの調査で用いた、道具等の説明に関する補助資料を一部添えた。同じく資料2として添えた。

③実施方法

小・中学校長宛に文書で依頼し、設置者にも了知文を文書で送付した。併せて、調査の開始前に、全国特別支援学級設置校長協会の会合においても、調査への協力依頼を口頭で行った。

④回答方法

本研究所の Web サイトに調査票ファイルを置き、回答者がダウンロードして記入した後、電子メールに添付して、回答専用アドレスに送付するよう求めた。

⑤調査実施期間

平成 26 年 12 月～ 27 年 1 月

⑥倫理的配慮

本研究全体にかかる倫理審査に加え、本調査についても本研究所倫理委員会に審査を申請し、許可を得た。また、調査実施時に、調査票において本研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、同意する場合には、調査票のファイル上で「同意する」に印を入れ、回答をするように求めた。

(2) 調査結果と考察

1) 回収状況等

調査票配布と回収の状況について、表 5-3-1 に示す。調査票の配布件数は、平成 22 年度に実施した肢体不自由特別支援学級調査では 2,556 件だったのに対し、今回は 2,764 件と増加していた。回収率については、小・中学校ともに、前回より微増した。

回収した調査票のうち、「同意する」に印のないもの及び肢体不自由特別支援学級に在籍者がいないとした回答を無効とし、それ以外の調査票の件数を「有効件数」として計上した。

表 5-3-1 調査票配布と回収の状況

	全体 (N)	小学校	中学校
有効件数	1,524	1,129	395
配布件数	2,764	1,995	769
有効回答回収率	55.1%	56.6%	51.4%
構成比	100%	74.1%	25.9%

調査項目には、通常の学級数や、全校児童生徒数、肢体不自由特別支援学級以外の特別支援学級数を設定しているが、本報告書では、肢体不自由特別支援学級に限定した調査結果を報告する。調査項目については、無回答や無効回答を除いたものを有効回答数 (N) として集計し、考察を踏まえ抜粋したものを以下に示す。全項目の調査結果については、「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査 調査報告書」を参照されたい。

2) 肢体不自由特別支援学級の実態

肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒数は、回答のあった学校の 70% 以上の学級で 1 人であり (表 5-3-2)、平成 22 年度に実施した調査でも、小学校で 66.3%、中学校で 74.5% がそれぞれ

1名の在籍と報告されている。したがって、肢体不自由特別支援学級の学級数及び在籍児童生徒数は、おおむね年々増加してきているが（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2011、2012、2013、2014、2015）、肢体不自由特別支援学級の大多数において、学級内での直接的な児童生徒同士の学び合いが難しい状況が続いていることが示された。

施設・設備や体制等の環境整備状況については、図5-3-1の通り、「肢体不自由のある児童生徒が使用しやすいように配慮されたトイレ」、「肢体不自由のある児童生徒への指導や支援に関する教職員の共通理解を図る場の設定」が80%以上の学校で行われていることが示された。「肢体不自由のある児童生徒への指導や教職員の共通理解を図る文書等の作成」の項目についても60.0%行っているとの回答があり、施設・設備に限らず、体制等の整備についても、多くの学校で行われていることが示された。

表 5-3-2 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒数

有効回答数 (N)	1人	2人	3人	4人	5人	6～9人	10～15人	16～20人	21人以上
1,510	1,068	298	100	24	11	8	1	0	0
100%	70.7%	19.7%	6.6%	1.6%	0.7%	0.5%	0.1%	0%	0%

N = 1,524

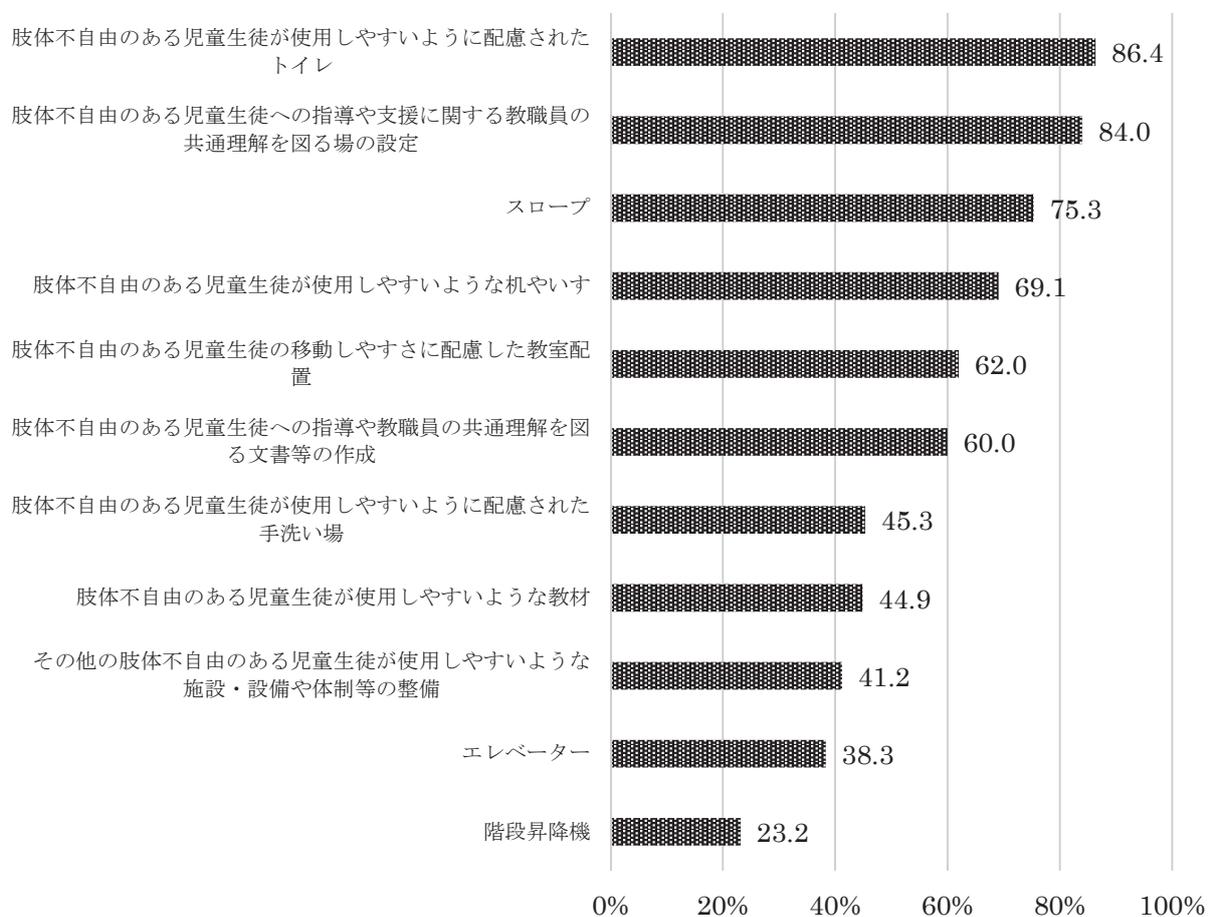


図 5-3-1 施設・設備や体制等の環境整備状況（単位：%）

3) 肢体不自由特別支援学級の担任教員等の実態

肢体不自由特別支援学級では、教職経験年数に対して特別支援教育（特殊教育）経験年数及び肢体不自由教育経験年数が比較的短い教員が多く担任していることが明らかになった（表5-3-3、表5-3-4）。また、約2割が非正規雇用であることや特別支援学校教員免許状取得状況が3割以下であることと併せて考えると、担任教員の専門性の向上が課題の一つとして推察された（表5-3-5、図5-3-2）。

一方、肢体不自由特別支援学級に配置されている支援員又は介助員の人数について、表5-3-6の通り、「配置なし」が全体の55.7%であり、続いて「1人」が全体の32.6%を占めた。支援内容（自由記述）」に記述された全体の内容について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）に挙げられている6類型に沿って整理すると「学習活動、教室間移動等における介助」および、「基本的生活習慣確立のための日常生活上の介助」がほとんどであり、今後、支援員又は介助員の有無による状況の違いについて検討する必要があると考えられた。

表 5-3-3 肢体不自由特別支援学級を担任する教員の教職経験年数

	有効回答数 (N)	1年未満	1～5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20～25年未満	25～30年未満	30～35年未満	35～40年未満	40年以上
全体	1,569	24	234	210	149	146	183	222	255	135	11
	100%	1.5%	14.9%	13.4%	9.5%	9.3%	11.7%	14.1%	16.3%	8.6%	0.7%
小学校	1,150	15	164	149	108	106	125	164	192	117	10
	100%	1.3%	14.3%	13.0%	9.4%	9.2%	10.9%	14.3%	16.7%	10.2%	0.9%
中学校	419	9	70	61	41	40	58	58	63	18	1
	100%	2.1%	16.7%	14.6%	9.8%	9.5%	13.8%	13.8%	15.0%	4.3%	0.2%

(単位：人)

表 5-3-4 肢体不自由特別支援学級担任教員の特別支援教育（特殊教育）経験年数

	有効回答数 (N)	1年未満	1～5年未満	5～10年未満	10～15年未満	15～20年未満	20～30年未満	30～40年未満	40年以上
全体	1,565	153	853	312	136	56	50	5	0
	100%	9.8%	54.5%	19.9%	8.7%	3.6%	3.2%	0.3%	0.0%
小学校	1,149	115	618	229	100	44	39	4	0
	100%	10.0%	53.8%	19.9%	8.7%	3.8%	3.4%	0.3%	0.0%
中学校	416	38	235	83	36	12	11	1	0
	100%	9.1%	56.5%	20.0%	8.7%	2.9%	2.6%	0.2%	0.0%

(単位：人)

表 5-3-5 肢体不自由特別支援学級担任教員の雇用形態

	有効回答数 (N)	正規雇用	非正規雇用
全体	1,509	1,204	305
	100%	79.8%	20.2%
小学校	1,100	887	213
	100%	80.6%	19.4%
中学校	409	317	92
	100%	77.5%	22.5%

(単位：人)

全体 N=1,559 小学校 N=1,142 中学校 N=417

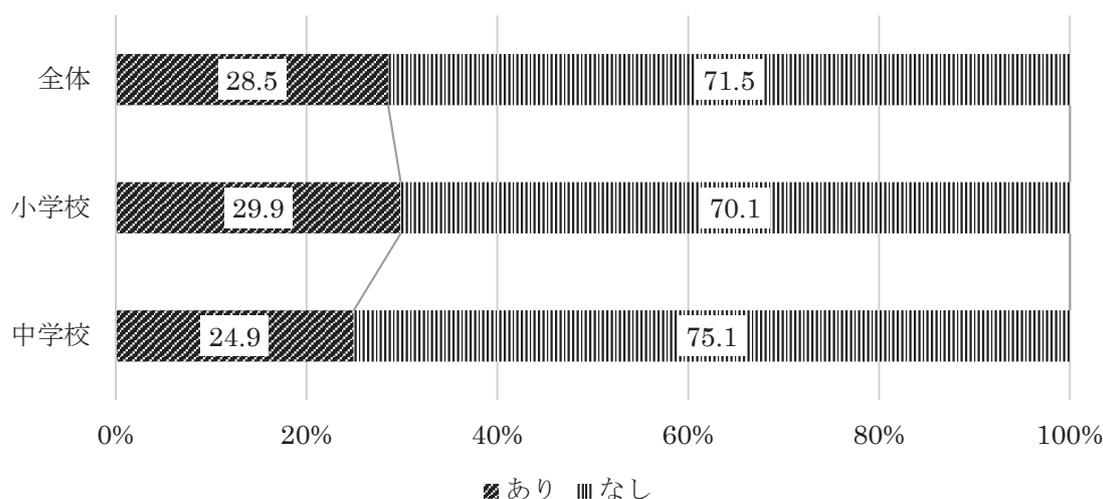


図 5-3-2 肢体不自由特別支援学級を担当する教員の免許の所持の有無の割合
(単位：%)

表 5-3-6 肢体不自由特別支援学級に配置されている支援員又は介助員の人数

	有効回答数 (N)	0人	1人	2人	3人	4人	5人	6～10人	11人以上
全体	1,390	774	453	96	34	19	7	6	1
	100%	55.7%	32.6%	6.9%	2.4%	1.4%	0.5%	0.4%	0.1%
小学校	1,028	606	299	69	29	15	4	5	1
	100%	58.9%	29.1%	6.7%	2.8%	1.5%	0.4%	0.5%	0.1%
中学校	362	168	154	27	5	4	3	1	0
	100%	46.4%	42.5%	7.5%	1.4%	1.1%	0.8%	0.3%	0.0%

4) 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の実態

①児童生徒の起因疾患と困難さに対応した配慮

まず、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名については、脳性まひ（脳室周囲白質軟化症：PVLを除く）が39.0%と最も多く、二分脊椎9.7%、水頭症8.8%、PVL8.7%、筋ジ

ストロフィー 6.9%の順に多くみられた。このことは、全国特別支援学校長会による調査結果と同様であった（全国特別支援学校肢体不自由教育校長会、2015）。したがって、脳性疾患の特性に基づいた指導に関する特別支援学校（肢体不自由）での知見が、センター的機能を通して肢体不自由特別支援学級においても活用されやすい状況にあると考えられた。なお、本調査においては、本来脳性まひの中に含まれる PVL が増加傾向にあるという報告（平田他、2013）を踏まえ、「脳性まひ（PVLを除く）」と「PVL」を分けて尋ねた。

次に、本調査で明らかになった児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さの状況とそれらに対応した配慮等について、通常の学級も含めた小・中学校に在籍する肢体不自由児を対象とした福島県養護教育センター（2015）による調査結果と比較しながら考察を加える。

児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さの状況については、図 5-3-3 の通り、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。」、「生活全般において時間がかかる様子がみられる。」、「筆記の困難さがみられる。」、「身支度、身の回りの整理整頓をすることに困難さがみられる。」の順に多く、いずれも 7 割を超えていた。一方、図 5-3-4 の通り、児童生徒の困難さへの配慮等については、「教員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」、「必要に応じて技能教科（体育等）の学習内容の精選や変更・調整をしている。」、「対象児童生徒に対して、災害時への対応と対策を講じている。」、「体験活動を多くしたり、実物や本物に触れたりする機会を設けている。」、「使いやすいトイレや水場の改修をしている。」、「段差の解消、スロープ、階段昇降機等の設置をしている。」の順に多く、いずれも 6 割を超えていた。

これらに対して、福島県養護教育センター（2015）は、児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さ等の状況について 7 割以上あると答えた項目は、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる。」（N=150、76.0%）の 1 件のみであり、他は低い傾向であることを報告している。また、児童生徒の困難さへの配慮等についても、6 割以上あると答えた項目は、「教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発をしている。」（N=150、80.7%）の 1 件のみであった。本調査は、肢体不自由特別支援学級に限定した調査であることから、困難さや配慮について、「ある」と高い割合で回答した項目数が多くなったと考えられた。

また、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる。」（78.8%）の困難さに比べ、関連した配慮内容である「その他、筆記以外の学習用の道具や用具を操作しやすいように工夫したり、補助具等を活用したりしている。」は、38.7%と低い結果となっていることが示された。

福島県養護教育センター（2015）は、「道具・用具の活用での困難さと対応」において、困難さの現状が 53.3% であることと比較し、困難さへの対応が 9.3% と大きな値の差があることを指摘しており、このことは本調査においても同様であった。困難と認識されていることに対して、対応が十分になされていないことが考えられる結果であり、対応の仕方に関する情報が不足している可能性が考えられた。



図 5-3-3 児童生徒にとっての学習上又は生活上の困難さ等の状況 (単位：%)

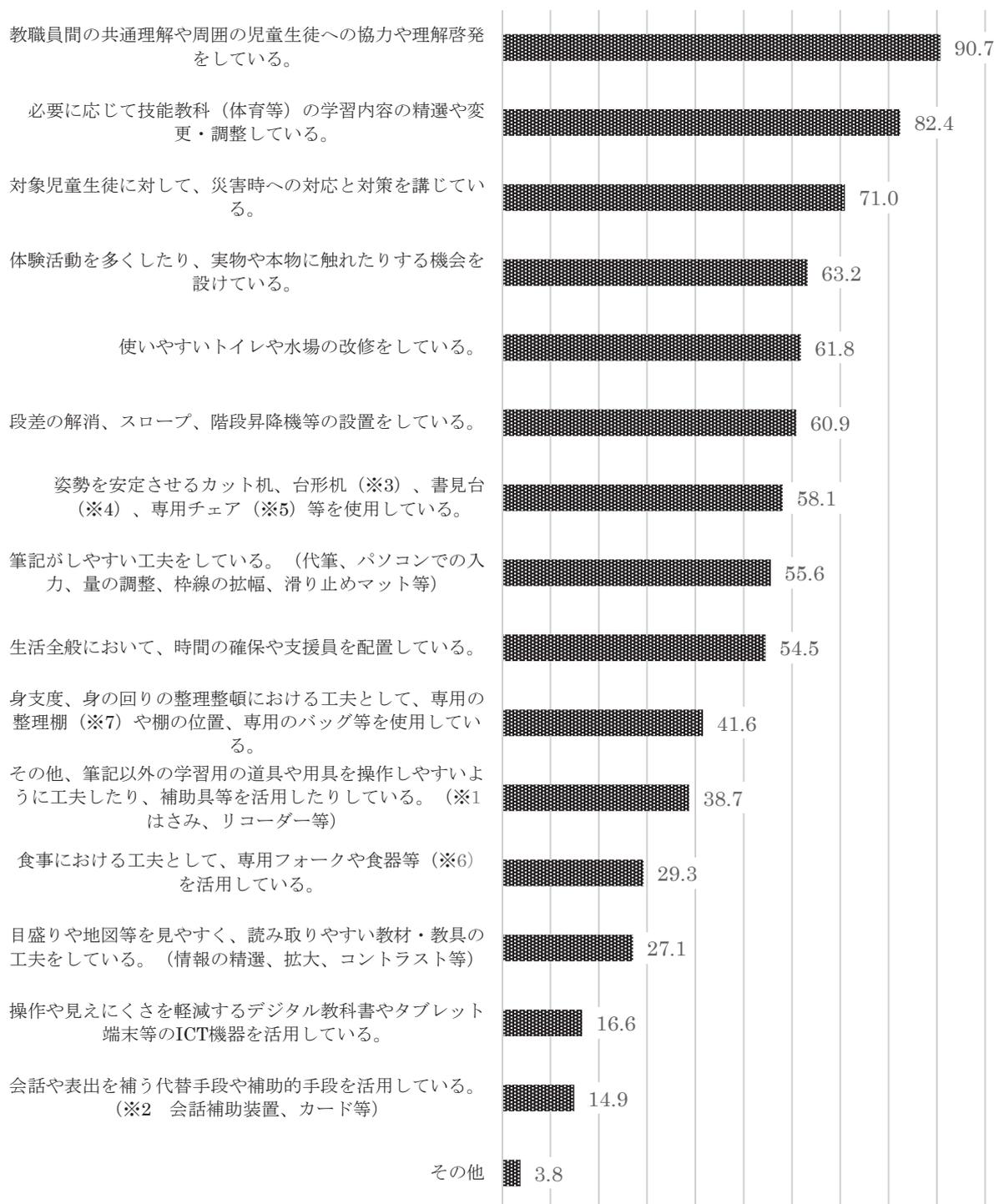


図 5-3-4 児童生徒の困難さへの配慮等について（単位：%）

※ 設問中の「※」は資料2の補助資料中の番号と対応している。

②児童生徒の学習状況

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、半数以上が当該学年の教科を中心に学習していることが示された。自立活動の指導内容を中心に学習している児童生徒は、図 5-3-5 の通り、小学校児童 17.7%、中学校生徒 8.4% と、小学校児童の割合が多いことが示された。

したがって、自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒が最も多い特別支援学校（肢体不自由）の状況（国立特別支援教育総合研究所、2012a）とは異なることが明らかになった。

肢体不自由特別支援学級の児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習の実施状況について、8割以上の時間で交流及び共同学習している教科等は、表5-3-7の通り、音楽、外国語・外国語活動、図画工作（美術）、総合的な学習の時間、特別活動の順に大きい割合であった。実施していない教科等は、算数（数学）、国語、社会、道徳、理科の順に大きい割合になっており、道徳を除くと、いわゆる主要な4教科が占めた。体育（保健体育）は、「8割以上」が37.7%である一方、「実施していない」も24.0%あり、実施状況は一様ではないものと考えられた。

平成22年度に本研究所が行った、小学校、中学校における交流及び共同学習を実施している学習活動の調査結果について示す。小学校では、多い順に、「音楽」、「学校行事」、「生活、理科、社会、外国語」、「図画工作、家庭」、「道徳、学級活動（給食を含む）」であった。中学校では、多い順に、「学校行事」、「音楽」、「道徳、学習活動（給食を含む）」、「総合的な学習の時間」、「ほとんどの教科等で交流及び共同学習を実施」であり、今回もほぼ同じような状況であることが読み取れた。

なお、「その他」に記述された内容では、学校行事が特に多いことが示された。また、自立活動など特別支援学級において実施されている内容の記載がみられたことから、本設問では通常の学級との交流及び共同学習について尋ねたが、他の特別支援学級との交流を図られていることも推測された。

自立活動の指導における、それぞれの内容への重点の置き方について、重点を置いているもので割合が最も大きいのは、「身体の動き」に関することであり、最も小さいのは、「環境の把握」に関することであった。前述のとおり、起因疾患として脳性疾患がもっとも多いことを踏まえると、「環境の把握」に含まれる、脳性疾患のある子どもに多くみられる認知特性（川間、2014）に関する手だての状況について、今後さらに検討をする必要性が考えられた。

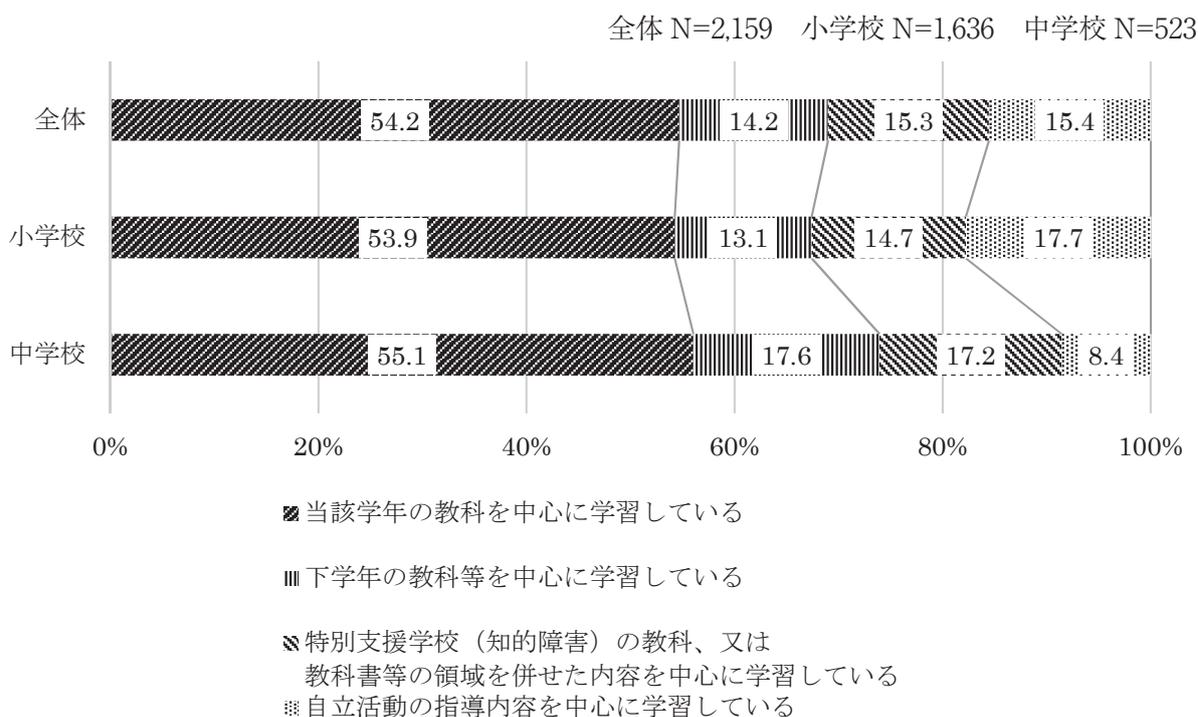


図5-3-5 肢体不自由特別支援学級在籍児童生徒の教育課程（単位：%）

表 5-3-7 交流及び共同学習の実施状況

	有効回答数 (N)	8割以上の 時間で交流 及び共同学 習している	5割から8割 の時間で交流 及び共同学 習している	3割から5割 の時間で交流 及び共同学 習している	3割以下の 時間で交流 及び共同学 習している	実施して いない
国語	2,089	579	87	45	341	1,037
	100%	27.7%	4.2%	2.2%	16.3%	49.6%
社会	1,600	784	67	54	153	542
	100%	49.0%	4.2%	3.4%	9.6%	33.9%
算数(数 学)	2,083	510	68	32	275	1,198
	100%	24.5%	3.3%	1.5%	13.2%	57.5%
理科	1,592	840	79	58	135	480
	100%	52.8%	5.0%	3.6%	8.5%	30.2%
生活(小学 校のみ)	682	366	51	47	72	146
	100%	53.7%	7.5%	6.9%	10.6%	21.4%
音楽	2,111	1,526	167	77	181	160
	100%	72.3%	7.9%	3.6%	8.6%	7.6%
図画工作 (美術)	2,087	1,194	172	98	168	455
	100%	57.2%	8.2%	4.7%	8.0%	21.8%
家庭(技 術・家庭)	1,204	668	80	43	98	315
	100%	55.5%	6.6%	3.6%	8.1%	26.2%
体育(保健 体育)	2,060	777	185	173	431	494
	100%	37.7%	9.0%	8.4%	20.9%	24.0%
道徳	2,031	1,048	113	58	178	634
	100%	51.6%	5.6%	2.9%	8.8%	31.2%
外国語・外 国語活動	1,506	939	70	21	102	374
	100%	62.4%	4.6%	1.4%	6.8%	24.8%
総合的な学 習の時間	1,639	926	173	127	219	194
	100%	56.5%	10.6%	7.7%	13.4%	11.8%
特別活動	2,069	1,168	198	126	300	277
	100%	56.5%	9.6%	6.1%	14.5%	13.4%
その他	735	267	22	25	76	345
	100%	36.3%	3.0%	3.4%	10.3%	46.9%

※ 選択肢にある「非該当」の項目を除く

5) 学校内外との連携等

①校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手

校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手の有無について、表5-3-8の通り、全体の96.2%がいると答えた。また、具体的な相談相手としては、図5-3-6の通り、「他の特別支援学級担当教職員や通級担当教員」、「管理職」の割合が高かった。

なお、理学療法士、作業療法士、担当医などの医療関係者の回答も多くみられた。校外も含まれた回答と考えられるが、医療機関を相談先として利用していることが示唆された。このことは、福島県養護教育センター調査から報告された、肢体不自由のある児童生徒のいる学校としての連携機関で最も多いのが医療機関であることと同様であった。

表 5-3-8 校内における指導や支援に関する悩みを相談できる相手の有無

	有効回答数 (N)	いる	いない
全体	1,515	1,457	58
	100%	96.2%	3.8%
小学校	1,124	1,090	34
	100%	97.0%	3.0%
中学校	391	367	24
	100%	93.9%	6.1%

N=1,457

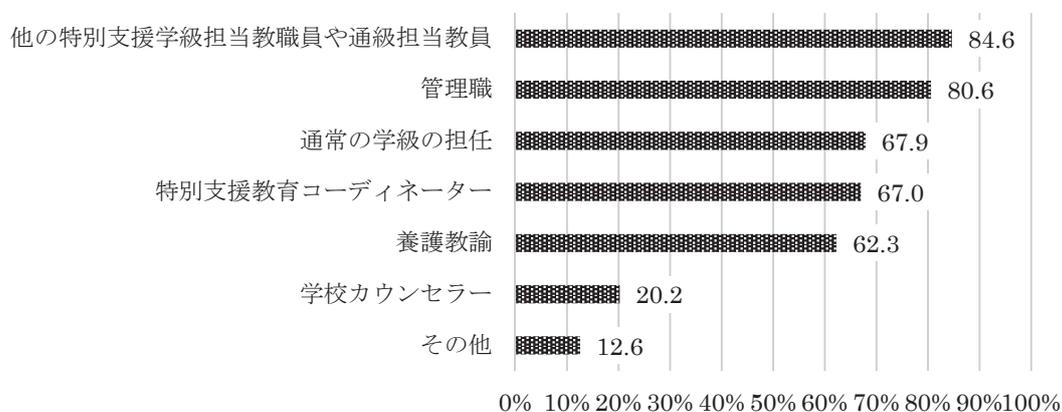


図 5-3-6 相談できる相手 (単位：%)

②特別支援学校のセンター的機能の認識及び活用状況

特別支援学校のセンター的活用の認識について、図5-3-7の通り、全体の92.5%が知っていると答えている。また、相談可能な近隣の特別支援学校の有無についても、図5-3-8の通り、全体の89.9%があると答えており、近隣の特別支援学校に相談可能な状況が概ね整っていることがうかがえた。

特別支援学校のセンター的機能の活用歴については、図5-3-9の通り、活用したことがあると答えたのが小学校で63.5%、中学校で52.9%であるのに対して、今後の活用希望としては、図

5-3-10の通り、小学校で78.6%、中学校で72.7%活用したいと答えており、これまでの実績よりも活用ニーズが上回っていることが示された。センター的機能の認識状況と相談可能な特別支援学校が近隣にあるとの回答が多かったこと併せて考えると、今後も活用が広がる可能性があると考えられるが、そのことを促すための方策が活用上の課題として比較的多く示された依頼手続等について改善が有効なのかどうか、今後検討する必要がある。

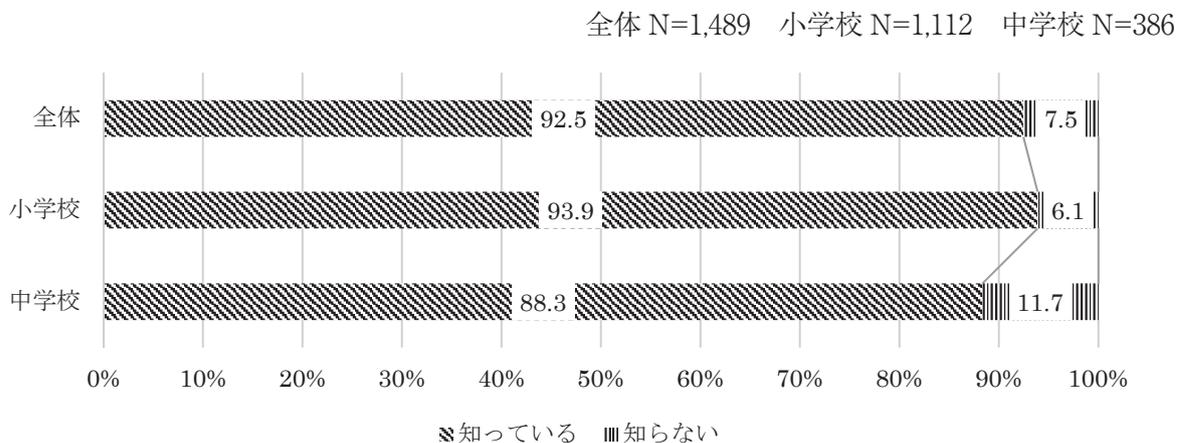


図 5-3-7 センター的機能の活用についての認識 (単位：%)

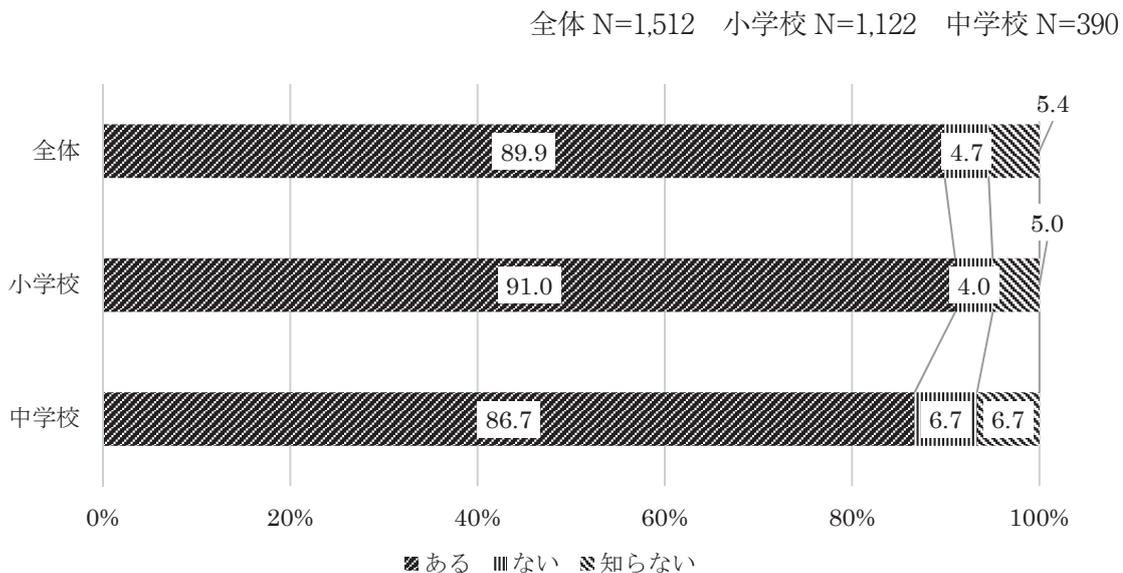


図 5-3-8 相談可能な近隣の特別支援学校の有無 (単位：%)

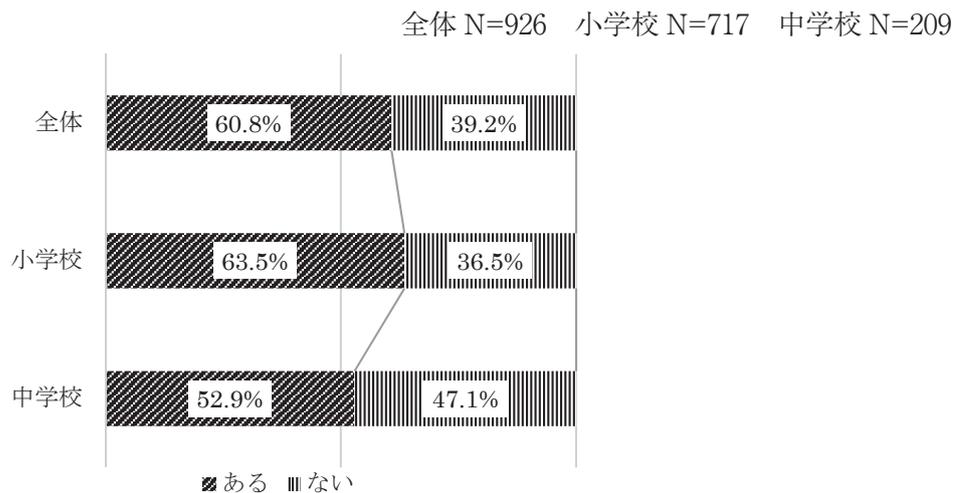


図 5-3-9 特別支援学校のセンター的機能の活用歴 (単位：%)

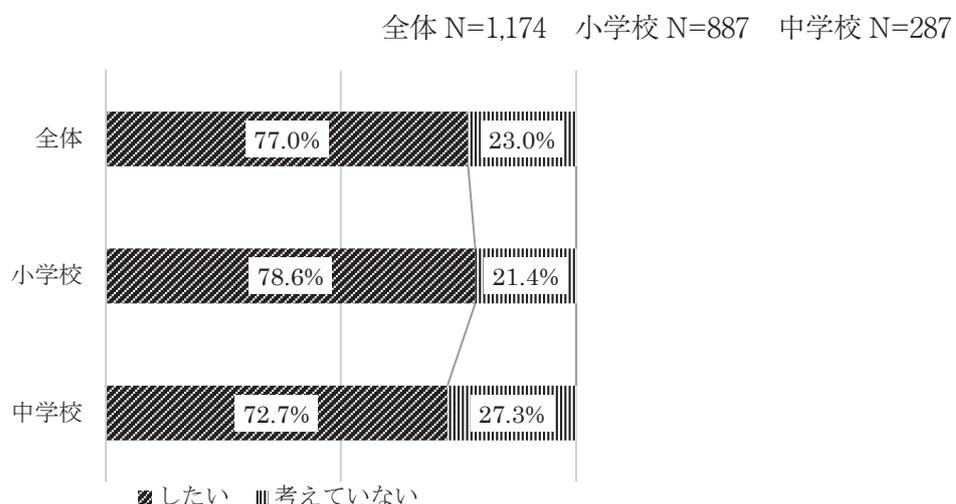


図 5-3-10 センター的機能の活用希望 (単位：%)

③特別支援学校のセンター的機能での活用内容

センター的機能として活用したことがあるもので最も多いのは「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」という肢体不自由教育における基本的な内容であるのに対し、今後活用したいことで最も多いのは「自立活動の指導の実際に関すること」であったことや、双方とも2番目に多かったのが「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」であったことから、実際の指導方法・内容等へのニーズが高いことがうかがえた(表 5-3-9)。

本結果について、センター的機能の活用希望内容として同一の調査項目を用いた、通常の学級も含めた小・中学校在籍の肢体不自由児を対象とした福島県養護教育センター(2015)では、「姿勢や身体の動き、運動・体育等」が最も回答数が多く、本調査で最も多かった「自立活動の指導の実際」は、5番目であった。本項目についての順位の違いは、本調査では自立活動を取り入れることが可能で、実際に全体の80%以上で時間を設定している肢体不自由特別支援学級を対象としているのに対し、福島県養護教育センター(2015)が報告した、70.6%が通常の学級に在籍していることによる教育課程の違いによるものと推察された。

表 5-3-9 内容別にみたセンター的機能活用歴と活用希望

	活用したことがある		今後活用したい	
	ある	ない	したい	考えていない
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関する こと	645	879	531	993
	42.3%	57.7%	34.8%	65.2%
校内の環境整備や支援体制づくりに関する こと	323	1,201	367	1,157
	21.2%	78.8%	24.1%	75.9%
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談 に関すること	448	1,076	422	1,102
	29.4%	70.6%	27.7%	72.3%
個別の教育支援計画等の作成に関する こと	222	1,302	367	1,157
	14.6%	85.4%	24.1%	75.9%
肢体不自由教育に関する情報提供に関する こと	414	1,110	465	1,059
	27.2%	72.8%	30.5%	69.5%
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関する こと	564	960	584	940
	37.0%	63.0%	38.3%	61.7%
「ものの見え方や捉えにくさ」(※8)への対応 に基づく教科指導に関する こと	164	1,360	379	1,145
	10.8%	89.2%	24.9%	75.1%
自立活動の指導の実際に関する こと	432	1,092	600	924
	28.3%	71.7%	39.4%	60.6%
教科学習等に必要教材・教具の活用に関する こと	348	1,176	465	1,059
	22.8%	77.2%	30.5%	69.5%
支援機器を含む補助具等の活用に関する こと	278	1,246	435	1,089
	18.2%	81.8%	28.5%	71.5%
関係機関(福祉、医療、労働等)への連絡や 調整に関する こと	193	1,331	370	1,154
	12.7%	87.3%	24.3%	75.7%
研修会やワークショップの開催に関する こと	327	1,197	329	1,195
	21.5%	78.5%	21.6%	78.4%
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関する こと	194	1,330	425	1,099
	12.7%	87.3%	27.9%	72.1%
その他	26	1,498	50	1,474
	1.7%	98.3%	3.3%	96.7%

※ 設問中の「※」は資料2の補助資料中の番号と対応している。

また、数は多くないものの、自由記述には進路指導に関することが書かれており、特別支援学校のセンター的機能へのニーズとして、進路指導に関する情報提供や相談があると推察された。

④特別支援学校のセンター的機能の活用上の課題

肢体不自由特別支援学級における特別支援学校のセンター的機能活用については、活用希望が活用実績を上回っているものの、活用上の課題として依頼手続に関する課題が相対的に多く認識されていることが示された（図5-3-11）。

安藤ら（2013）は、特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査において、支援対象を肢体不自由特別支援学級に限定はしていないが、「地域支援担当者が抱える困難点」が「校内の人的資源の制約」、「時間の制約」、「地域の資源の制約」、「経費の制約」の順に多いことを報告しており、併せて担当者が通常の業務を担当しながら地域支援をしていることを指摘している。また、同じく特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査（国立特別支援教育総合研究所、2014b）では、「センター的機能をより一層推進するための課題」が「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」、「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保すること」、「センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力を得ること」という順に多いことが報告されている。

したがって、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能推進においては、まずは実施以前の依頼手続の段階で課題があり、活用のための日程調整の難しさについては、特別支援学校側の人的制約や時間的制約等がその要因として推察された。また、依頼のための手続の仕方が知られていなかったり、煩雑であったりすることも、依頼の段階の課題として推察された。センター的機能を推進するための課題認識として、特別支援学校（肢体不自由）側は担当者の専門性に関することが相対的に多い一方で、肢体不自由特別支援学級側からはほとんど指摘されていないという違いも明らかになった。

佐藤（2009）は、特別支援学校がセンター的機能について整理・再構築するためには、地域の小・中学校がもっているニーズを把握して活かしていく重要性を指摘している。特別支援学校（肢体不自由）がセンター的機能を推進していくにあたっては、今回示されたような肢体不自由特別支援学級側の認識の理解とそのことに基づいた展開が重要と考えられた。

N = 1,515

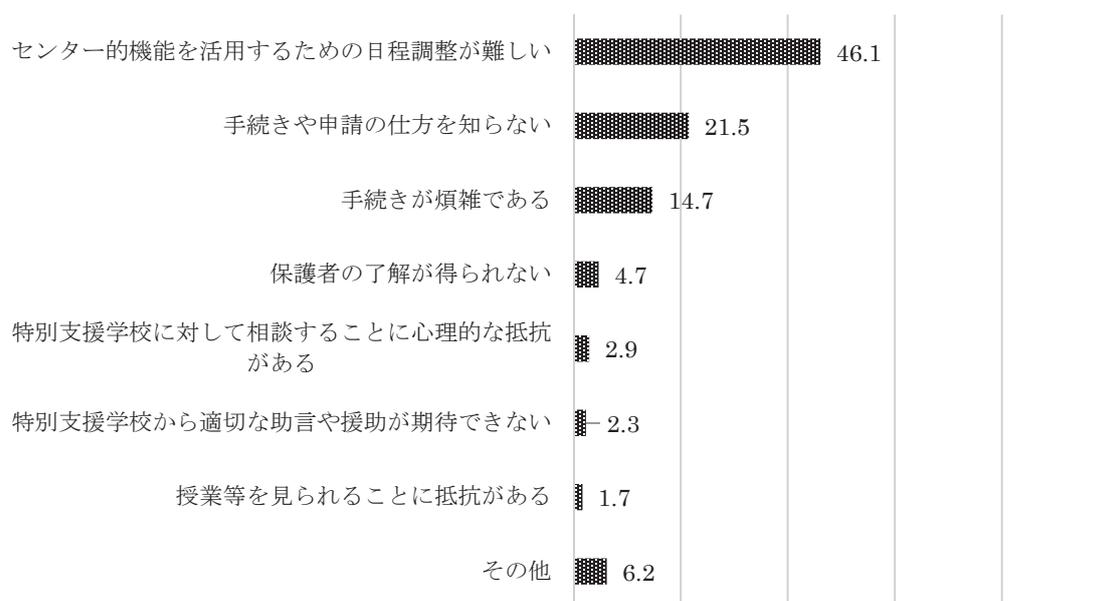


図5-3-11 センター的機能の活用上の課題（単位：%）

⑤近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の支援

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の把握について、図 5-3-12 の通り、把握していると答えた割合は、小学校 58.6%、中学校 63.1% と、中学校の方が若干大きかったが、両者ともに約 6 割把握していることが示された。

近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒への支援については、言語障害教育領域を中心に通級指導教室や特別支援学級が、特別支援教育推進の核となっている取り組みがあること（国立特別支援教育総合研究所、2012b）を受けて設定したものである。今回、初めて肢体不自由教育での現状が把握されたことを踏まえ、今後の可能性について、さらに検討を進めたい。

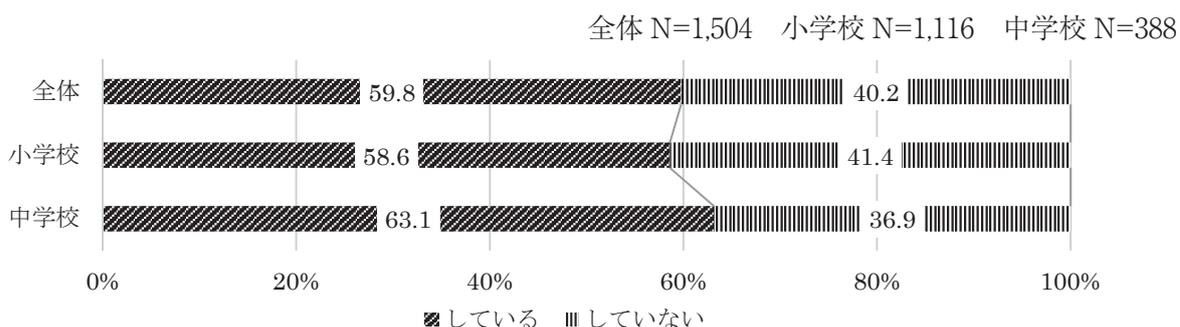


図 5-3-12 近隣の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の存在の把握の割合（単位：％）

6) 本調査を実施した研究課題との関連における本調査の限界性

これまで述べてきたとおり、本調査を通して肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒や指導の実態及びセンター的機能に関するニーズ等を把握することができた。本調査は、専門研究 B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－」という研究課題の一環として行ったものであり、肢体不自由特別支援学級におけるセンター的機能に関するニーズとその対応上の課題が明らかにできたことは意義深いと考えられる。

肢体不自由特別支援学級の設置状況は都道府県によって異なる（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2015）が、福島県内の小・中学校において、肢体不自由のある児童生徒のうち、通常の学級の在籍が 70.3%、特別支援学級が 29.7%、そのうち肢体不自由特別支援学級在籍は 7.7% であるという報告（福島県養護教育センター、2015）から、小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒は、肢体不自由特別支援学級以外にも在籍していることが推測される。小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能に対する活用ニーズをより網羅的に検討するためには、今後、肢体不自由特別支援学級のみならず、通常の学級も含めて検討する必要がある。

文献

- 1) 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典 (2013). 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状:特別支援教育制度施行以前との比較から. 障害科学研究 37, 57-64.
- 2) 福島県養護教育センター (2015). <調査研究>小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査(第一年次). 福島県養護教育センター研究紀要、第28号、1-31.
- 3) 平田正吾・奥住秀之・北島善夫・細渕富夫・国分充 (2013). 脳性麻痺の疫学についての研究動向:近年のHagbergらの調査についての文献検討. 千葉大学教育学部研究紀要、61、39-43.
- 4) 川間健之介(2014). 肢体不自由児の心理2—障害特性を中心に—. 川間健之介・西川公司編著. 改訂版 肢体不自由児の教育、80-90. 放送大学教育振興会.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」調査報告書.
- 6) 国立特別支援教育総合研究所 (2012a). 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告、44.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所 (2012b). 「平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」報告書.
- 8) 国立特別支援教育総合研究所 (2014a). 「知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—研修、支援体制からの考察—」調査報告書.
- 9) 国立特別支援教育総合研究所 (2014b). 「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」研究成果報告書
- 10) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007). 「特別支援教育支援員」を活用するために.
- 11) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2011). 特別支援教育資料(平成22年度).
- 12) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 特別支援教育資料(平成23年度).
- 13) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 特別支援教育資料(平成24年度).
- 14) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2014). 特別支援教育資料(平成25年度).
- 15) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015). 特別支援教育資料(平成26年度).
- 16) 佐藤実華子 (2009). 小・中学校のニーズに着目した特別支援学校のセンター的機能について—小・中学校への調査の分析を通して—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要、36. 109-120.
- 17) 全国特別支援学級設置校長協会調査部 (2014). 平成25年度全国調査報告書.
- 18) 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会 (2015). 平成27年度全国特別支援学校(肢体不自由)児童生徒病因別調査.

4 諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組の検討

主任研究員・徳永亜希雄 総括研究員・齊藤由美子
主任研究員・新谷 洋介 総括研究員・長沼 俊夫
総括研究員・金森 克浩 総括研究員・生駒 良雄

(1) はじめに

ここでは、諸外国における特別支援学校のセンター的機能に関連した取組について検討するため、まずは諸外国の関連した取組の概観し、その上で、本研究にとって参考になると考えられたポルトガルの取組について検討した。

(2) 諸外国の関連した取組の概観

我が国においてセンター的機能が法令に位置づく前の段階において、国立特殊教育総合研究所(当時)のプロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」においては、諸外国の関連した取組について検討した。その中では、イギリス及びドイツでの盲・ろう学校の巡回教師の取組、ノルウェイでの特殊学校が改編された特殊教育支援センターの取組、ニュージーランドにおける特殊教育グループ地方事務所による取組等についてそれぞれ検討し、報告した。

その後、インクルーシブ教育システム構築に向けた動きの中で、齊藤(2011)は、西オーストラリア州における「インクルーシブな学校教育センター」(Center for Inclusive Schooling)から専門性の高い教員が学校訪問し、教員のコンサルテーションを行うシステムを紹介している。柘植(2012)は、インクルージョンの理念に沿って各国が法改正を行っていることを述べたうえで、日本のセンター的機能に似た仕組みとして、ノルウェイのリソースセンター、ニュージーランドのサテライト学級、韓国の職業転換教育支援センターの取組を紹介している。中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会での議論の中では、イタリアでの盲人協会による支援について取り上げられた(中央教育審議会初等中等教育分科会、2012)。安井他(2015)は、ドイツニーダーザクセン州における特別支援学校のセンター的機能の拡大として、支援を行っている基礎学校との間で検討された役割分担について紹介している。

以上のような諸外国の関連した取組が見られる中で、本研究においては、日本での取組への援用可能性の観点からポルトガルの取組について焦点を当て取り組むことにした。詳細は、次項で述べる。

(3) ポルトガルでの関連した取組の検討

本研究において、障害者の権利に関する条約批准後、インクルーシブ教育システムを推進する法改正を2008年に実施(Decree-Law No. 3/2008)し、特別学校をInclusion Resource Center(以下、IRC)として改編した上で、スクールクラスターの中で活用していく等の制度改正を行ったポルトガルに焦点を当てて情報の収集と分析を行った。以下に挙げた理由から、同国の検討から得られる知見は、本研究へ援用しやすいものと考えた。

- 一連の取組を進めるための研修や効果検証の研究が、教育省の主導で進められていること。
- 同国の総人口(約1000万人)と改編前の特別学校の数(100校)の比が、日本の総人口(約

1億2000万人)と特別支援学校数(約1200校)の比とほぼ同じであること

- 義務教育段階での特別支援教育対象者の比率が約3.2%(2012)であり、日本での約3.1%(2014)に比較的近いこと(※同国の特別支援教育の対象者は、コミュニケーションや学習、運動、対人関係、集団への参加にかかわる永続的な課題により、活動や参加に関する明確な困難さを示す児童生徒である。)

同国の義務教育段階では、中学校を核とし、複数の幼稚園・小学校がグループ化(スクールクラスター)されている。校長は中学校のみにおり、幼稚園・小学校には、それぞれ管理職としてCoordinatorを置いている。学びの場は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校ベースであり、私立のSpecial Schoolはあるが、公立校は、前述のとおりIRCとして、地域の学校を支援する機関として改編された。

各学校には、リソースルームのようなSpecial Unitを置くことができる。Unit在籍となる対象は、自閉症のある子どもと重度・重複障害のある子どもである。各学校、或いはクラスター内の複数の学校兼任で、1~2名のSpecial Needs Educator(特別支援教育担当者)が置かれる。特別支援教育担当者、Special Educational Needs(特別な教育的ニーズ)の判定や、直接的な指導、学級担任への支援、Needsに基づくIRCへの支援要請等を行う。学校教育の文脈での生活機能ベースで評価され、個々の特別な教育的ニーズが判定され、Special Needs Educationの対象かどうか判断される。

インクルーシブ教育システムの具体的な推進のための教員研修や実施後の評価に関する研究を国内の大学や関係団体に委嘱して実施している。本研究では、取組後の効果検証等について研究しているポルト教育大学教授らから電子メールで取り寄せた関係資料や、Webサイト上の資料等を分析した。同国では、小・中学校等における特別な教育的ニーズのある子どもの指導を支援するための外部機関としてIRCが位置づけられているが、IRCへの支援依頼の前に、まずは小・中学校等での特別支援教育担当者が、子どものニーズを把握・整理した上で、必要な支援を外部に依頼する体制が整備されており、日本の小・中学校においても、特別支援学校のセンター的機能に依頼する内容を精査する校内体制の充実の必要性が考えられた。

また、IRCには、PT、OT、ST等が配置され、実際の支援が展開されており、日本の特別支援学校のセンター的機能においても、医療機関等との連携の上で教育としての支援の在り方を検討し、展開していく必要性が考えられた。一方で、各学校を巡回するIRCの担当者同士が集まる機会が少ないことから、学び合いを通して専門性を高める機会が少なく、専門性の担保・向上が課題となっていた。日本においても、センター的機能担当者の専門性の担保・向上について検討する必要性が考えられた。

文献等

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会(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).
- 2) Filomena Pereira. Development of inclusion - Portugal. The European Agency for Development in Special Needs Education Webサイト.
<http://www.european-agency.org/country-information/portugal/national-overview/>

development-of-inclusion

- 3) Manuela Sanches-Ferreira, Rune J. Simeonsson, Mónica Silveira-Maia, Sílvia Alves(2013). Portugal' s special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability & Rehabilitation*, 35(9-10), 868-873.
- 4) 大内進・猪平真理・牟田口辰巳(2004). イギリスおよびドイツにおける盲学校のセンター的機能. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、54-69.
- 5) ポルトガル教育省(2006). Reorientação das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos.
- 6) ポルトガル教育省(2008). *Educacao Especial de Manual de a Pratica*.
- 7) 齊藤由美子(2011). 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開. 国立特別支援教育総合研究所. 専門研究 A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究—インクルーシブ教育システムの構築にむけて—」研究成果報告書、46-65.
- 8) 佐藤克敏・滝坂信一・中田正敏(2004). イギリスのワーウィックシャー州におけるサポートサービス. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、75-81.
- 9) 滝坂信一・中田正敏(2004). ノルウェイにおける特殊教育支援システム. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、82-89.
- 10) 滝坂信一・徳永亜希雄(2004). ニュージーランドの特殊教育と支援システム. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、90-99.
- 11) The European Agency for Development in Special Needs Education(2013). SNE data – Portugal(※2012)
- 12) The European Agency for Development in Special Needs Education(2009). Identification of special educational needs – Portugal.
<https://www.european-agency.org/country-information/portugal/national-overview/identification-of-special-educational-needs>
- 13) 徳永亜希雄(2012). 台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル、創刊号、43-48.
- 14) 柘植雅義(2012). 諸外国のセンター的機能. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編著. 特別支援学校のセンター的機能: 全国の特色ある 30 校の実践事例集、33-35. ジアース教育新社
- 15) 安井友康・千賀愛(2015). ドイツ・ニーダーザクセン州における特別支援学校のセンター的機能の拡大—インクルージョンの実践事例から—. 北海道教育大学紀要(教育科学編)、65(2)、55-71.
- 16) 横尾俊・原田公人(2004). イギリスにおける聾学校のセンター的機能. 国立特殊教育総合研究所. プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究報告書1 総説編、70-74.