

特別支援教育の理論と方法 －高等学校の対応を中心に－

Theory and Method of Special Needs Education ～ Focusing on the correspondence of the high school ～

青木 猛正

1 特別支援教育の意義

文部科学省（2007）は、特別支援教育の定義や推進に関する方針が、明確に示された通知である。現在、この通知を根拠として特別支援教育が推進されていることは、周知の通りである。

この通知には、特別支援教育の理念は、下記の3点をもとに定義されている。

①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り組みを支援するという視点に立ち、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。

②特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施される。

③障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となる。

ここで重要なことは、「すべての学校で、一人一人のニーズに応じた教育や支援を行い、共生社会の形成を目指すこと」に集約される。

その上で、特別支援教育を行うために必要な体制の整備と取り組みに関して、

①特別支援教育に関する校内委員会の設置

②実態把握

③特別支援教育コーディネーターの指名

④関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

⑤「個別の指導計画」の作成

⑥教員の専門性の向上

を挙げている。

文部科学省（2017a）によると、公立高等学校の平成19年度（2007年度）と平成28年度（2016年度）における特別支援教育の体制整備状況は、下記の通りである。ただし、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」は、作成する該当者がいない学校を除いて集計してある。

表1 体制整備状況

	19年度	28年度
校内委員会の設置	50.2%	99.7%
実態把握	36.5%	93.9%
コーディネーターの指名	46.8%	100%
「個別の教育支援計画」	4.1%	67.4%
「個別の指導計画」	4.8%	78.5%
教員の研修	25.1%	74.1%

この結果によると、高等学校においてもここ10年間で、特別支援教育に関する体制も確実に整備されていると言える。しかし、2012年度のことであるが、特別支援学校で実施した高等学校初任者研修の際に、所属校の特別支援教育コーディネーターの氏名を問うたところ、ほとんどの初任者が、回答できない現状であった。

もちろん学校にもよるが、高等学校の場合においても校内委員会や特別支援コーディネーターも設置や指名は行われているが、実際に機能しているとは言いがたいのが現状でもあった。

2 特別な教育的支援が必要な児童生徒

2016年度文部科学省の「学校基本調査」では、教育課程上で特別支援教育の対象となる児童生徒数を下記のようにまとめている。

表2 特別支援教育の対象者

	小学校	中学校	高等学校
在籍者	6,491,835	3,426,962	3,325,219
特別支援学級	152,750	65,377	
通級による指導	87,928	10,383	
特別支援学校	39,896	31,043	66,207

これらは、顕在化した障害のある児童生徒への教育体制であり、通常の学級においても特別な教育的支援が必要な児童生徒も在籍しているのが現状である。

文部科学省(2012)では、インクルーシブ教育システムの構築にあたり、調査協力者会議を組織し、障害のある子どもの状況の把握を行った。それにより、通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないが発達障害の可能性のあり、特別な支援を必要とする児童生徒の実態が明らかになった。

以下、質問項目に対して担任教員が回答した内容から、学習面、行動面の各領域で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合について、小学校全体、中学校全体、小・中学校全体、及び中学校3年生の状況を示す。なお、表中の記号は、下記のように分類する。

- ：学習面又は行動面で著しい困難を示す
- A：学習面で著しい困難を示す
- B：「不注意」又は「多動性－衝動性」の問題を著しく示す
- C：「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す

表3 特別な教育的支援が必要な児童生徒

	小学校	中学校	小中計	中3年
○	7.7%	4.0%	6.5%	3.2%
A	5.7%	2.0%	4.5%	1.4%
B	3.5%	2.5%	3.1%	1.8%
C	1.3%	0.9%	1.1%	0.9%

ただし、集計された母集団は、東日本大震災の影響のあった岩手県、宮城県、福島県の3県が除かれている。

この結果、中学3年生において支援が必要とされている3.2%の生徒のうち、約75%が高等学校に進学すると推定すると、高等学校進学者のうち2.4%が該当する。すなわち、各学級に1名の割合で、特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることとなり、高校学校における特別支援教育の必要性が実証されたことになる。

上記の小・中学校を合わせた6.5%の児童生徒に対して、詳細な調査結果の一部は、下記である。

まず、校内委員会において、特別な教育的支援が必要と判断されている割合が18.4%で、必要と判断されていない割合が79.0%。該当する児童生徒で、いずれかの支援がなされている割合が55.1%で、支援がなされていない割合が38.6%。

その支援の具体例として、授業時間内に教室

内で支援員による支援を除く個別の配慮や支援（座席位置の配慮やコミュニケーション上の配慮、習熟度別学習など個別の課題の工夫等）を行っている割合が44.6%である。

さらに、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」を作成していない割合は、それぞれ88.2%、85.6%である。

これらの結果によると、校内委員会で判断がなされていなくとも、個別に支援が行われている児童生徒が相当数に籍していることがわかり、教員として特別支援教育の推進への工夫が感じられる。ただし、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成までは至っておらず、校内委員会の判断とともに、組織的な取り組みまでには至っていない状況である。

なお、2017年3月に告示された、小学校・中学校学習指導要領では、「総則」の中に「特別な配慮を必要とする児童（生徒）への指導」として、「特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、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組織的かつ計画的に行うものとする」との文言がある。

さらに、各教科・総合的な学習の時間・特別活動・外国語活動における「指導計画の作成と内容の取扱い」の配慮する事項として、「障害のある児童（生徒）などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さ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」と明記された。ただし、新設された「特別の教科 道徳」に関しては、「学習指導要領解説」には明記されているが、学習指導要領の中にはその文言が見出せず、違和感を感じる。

しかし、今後の教育を担うものにとって、ど

の学級にも特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していることを前提に、特別支援教育に関する正しい理解と支援の方法に対する知識と技術が不可欠になる。

3 特別支援教育の実際

(1) 教職課程コアカリキュラム

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）には、全国の大学の教職課程において共通的に修得すべき資質能力が示されている。その中の「教育の基礎的理解に関する科目」として、「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が設けられることとなった。すなわち、今後の教員に必要不可欠な資質として、特別支援教育への理解とともに、特別支援教育を実施するための知識や技術が求められることとなった。

コアカリキュラムにおける「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の全体目標としては、下記が提示されている。

「通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。」

従来のように、特別支援学校や特別支援学級のように特別な教育的支援を前提とした教育課

程を編成して教育活動を行う、専門性のある組織だけではなく、通常学級において特別な教育的支援を担うことが、教員として不可欠な資質であると明確に示されている。特に高等学校においては、特別支援教育の推進が大きな課題となっている状況で、教員の資質の向上は大きな課題となっている。

コアカリキュラムでは、3単元を設け、特別の支援を必要とする知識や求められる資質を明確にしている。以下、順に現状と今後の対応を述べる。

(2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解

この単元の一般目標として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する」が挙げられている。

現在、インクルーシブ教育システムの推進が重要な取り組みであり、高等学校学習指導要領においても、明確に示されることが推察できる。一般的に「インクルーシブ教育」とは、障害の有無には関係なく、その場にいる子ども達がその場で互いに学びあう教育であると言える。

現行の学校教育において後期中等教育は、高等学校（中等教育学校後期課程を含む）、高等専門学校、特別支援学校高等部のいずれかで学ぶこととなっている。しかし、高等学校や高等専門学校には特別支援学級がないため、基本的にインクルーシブ教育の必要性が内在していることとなる。

全国都道府県教育長協議会第1部会（2017）では、特別支援教育推進に向けて、全国の高等学校の体制整備、管理職対象の研修の状況や特

別支援教育コーディネーターの資質の向上の取り組み、合理的配慮への取り組み等がまとめられている。どの都道府県においても、特別支援教育の推進に対して行政的な取り組みはかなり行われてきている。しかし、現場サイドの意識はまだ十分とは言えない状況もある。

実際、文部科学省（2016）によると、2015年度校内委員会の設置は、公立高等学校で99.7%、国公立高等学校全体で86.1%である。しかし、校内委員会を一度も開催していない学校は、公立高等学校が11.2%、高等学校全体で12.1%。1回のみで開催が、公立高等学校が25.1%、高等学校全体で24.6%となっており、十分な議論にまで至っていない傾向がある。

さらに、全国都道府県教育長協議会第1部会（2017）では、「高等学校における特別支援教育の推進のための体制を整えるために必要なこと」として、特別支援教育コーディネーターの資質向上（91.5%）、全教員の特別支援教育にかかる資質向上（95.7%）、高等学校が活用できる相談体制の充実（70.2%）、特別支援学校のセンター的機能の活用（80.9%）と、以前から指摘されていることに加えて、「特別な教育課程の編成や学級・コース設置など、法制化による校内体制の構築」「専門性を有する外部資源との連携強化」「支援員配置の拡充」「管理職の意識の改革」等が挙げられている。

さらに特別支援教育の推進に関して、「障害」の捉え方についての知識も不可欠である。「障害」の捉え方については、ICF（生活機能分類）において「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の視点から、何らかの制約がある状況と定義している。また、そのための背景要素として、「個

人因子」と「環境因子」を挙げている。すわなち、環境による不具合や生活や学習の困難さに視点を置くにより、「人が生きること」を広い視点から総合的に理解することを必要となっている。

その一例として「発達障害」や「軽度知的障害」など、身体障害に比べて顕在化しにくい障害がある。ICFの概念を活用すれば、「現段階でどのような状況があるのか」「その状況を作り出している要因にはどのようなものがあるのか」等を総合的に判断することが必要となるであろう。加えて、それらの状況やその状況を作り出している要因を見出すことによって、改善の方向性も見えてくる。そのためにも、複数の教員の目から多面的に捉え、校内委員会で共通認識を持つことが求められる。

なお「障害」の文字について、「害」の字の印象から「障がい」を用いる例もある。しかしICFの概念によると、「環境因子」の要素が障害の状況に大きな影響を持つことから、生活上の「障壁」が「弊害」となっている状況と捉えれば、「障害」の文字が当てはまることになる。

(3) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法

この単元の一般目標として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する」が挙げられている。

教育課程編成に関しては、該当生徒の状況にもよるが、特別支援学校における指導領域である「自立活動」の活用が重要となってくる。

「自立活動」は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく学習上又は生活上の

種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」を目的として開設している。その内容は「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6項目がある。

さらに、2018年度より制度化される高等学校における「通級による指導」においても、「自立活動」の視点をういた特別の教育課程を編成し、一人一人の障害の状況に応じた具体的な目標や計画を立てることが必要となる。その際に「自立活動」の視点を取り入れた展開の実施によって、「学校設定教科に関する科目」として単位認定を行うことが可能となる。

青木（2014）では、障害による人間関係の確立が困難な状況の中で、他者との関係性を確立させることの必要性を踏まえ、「心理的な安定を図り、適切なコミュニケーション能力を持つことは、人間関係の形成には不可欠な要素となる」として、キャリア発達の視点から「自立活動」を充実させることの意義を示している。

この中でも高等学校の場合は、特に「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」が、特別な教育的支援の根底に位置づけられるものとなる。伊藤（2017）では、通級による指導を受けている発達障害の児童生徒への心理的支援について、以下の3点に整理してまとめている。

その第1点目は「課題に取り組みやすくする働きかけ」である。意欲の継続を図るため、課題設定や量の調整や生徒の状態に合わせた役割や係など、主体的な活動を促すような機会と安

定的に取り組める環境を整えることが、重要であるとしている。

第2点目は「教師からの肯定的・直接的な働きかけ」である。これは、「褒める」や「認める」といった言葉だけではなく、表情や雰囲気といった非言語的な働きかけも含む。不適切な行動や間違いに対しても否定せず、正しい方法を伝えるなど自信を育めるような働きかけなど、適切なコミュニケーションを図ることが重要としている。

第3点目は「通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけ」である。これがもっとも大切で、通級による指導の中での体験や気持ちの変化が、通常の学級でも維持できるように働きかけなければ、学習の成果が成長につながらないものになってしまう。そのためにも、学級の生徒たちが発達障害のある子どもの特性や通級による指導について理解を育むにより、人間関係を形成させることが重要な要素となる。

上記の視点による継続的な支援を行うことによって、生徒が自信を持ち、自己有用感を高めることにつながる。そのためにも、管理職や特別支援教育コーディネーターのリーダーシップに期待することが大きくなる。

(4) 障害はないが特別の教育的ニーズのある 幼児、児童及び生徒の把握や支援

この単元の一般目標として「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する」が挙げられている。

この項目については、日本語指導が必要な児童生徒等を対象にした、特別な教育的ニーズを

想定している。これらに関しても「個人因子」や「環境因子」の視点による学習上・生活上の困難が生じていると考えられる。

文部科学省(2017c)では、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数を34,335名(うち、高等学校在籍者は2,915名)、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数を9,612名(うち、高等学校在籍者は457名)としている。これらは、年々増加している。

実際に、外国籍の児童生徒で「日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒数」は24,197名(76.9%)、高等学校在籍者は2,125名(72.9%)となっている。日本国籍の児童生徒で「日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒数」は9,612名(74.3%)、高校学校在籍者は457名(31.1%)との結果である。

在籍している学校における対応に関しては、特別な指導を行っている学校が全体で7,983校(75.1%)である。主な指導内容としては、学校への適応や教科学習に参加するための基礎的な力をつける「日本語基礎の実施」が79.8%、学習内容を先行して学習したり復習したりする「教科の補習」が69.2%、挨拶や体調の告知など日常的な「サバイバル日本語」が53.2%となっている。

一方、特別な指導を行っていない場合の理由としては、もっとも多いのが「指導者不足等」で、94.1%であった。以下、「在籍学級での指導で対応できるとの判断」が54.2%、「教室や時間の確保が困難」が54.6%、「日本語指導の方法や教材等の不整備」が54.2%であり、人的・物的環境が整っていないことがわかる。

学校内における日常的な会話は、コミュニ

ケーションの基本となるとともに、学習の前提となることは言うまでもない。そのために、困難を抱えている生徒に対しては、その解消に向けた取り組みが必要であり、この視点は、「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」の取り組みに通じ、広義の特別支援教育と言える。

日本語教育に関するノウハウに関しても、高等学校は小・中学校に比べても、まだ十分ではない。教育委員会を中心に組織的な対応が望まれるところである。

4 通級による指導

上記で触れた通り、2018年度より高等学校においても「通級による指導」が制度化される。文部科学省（2016）は、高等学校における通級の指導に向けた「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」の報告である。本報告書では、通級による指導の制度や充実方策等について、提言が行われている。

通級による指導の意義は、「インクルーシブ教育の実現」であることに論は待たない。そのため、小・中学校における特別な教育的支援の実績をもとに、基本的には通常の学級での学習を受けつつ、一部で特別な支援を受ける機会が提供することが求められる。上記の報告においても、通級による指導は「インクルーシブ教育システムの理念の具現化」であり、「障害のある生徒を特別な場に追いやることを意図するものではない」と強調されている。

通級による指導をより効果的に行うためには、生徒一人一人の教育的ニーズの把握と教育

的ニーズに即した指導や支援の構築を図ることが求められる。基本的には通常の学級において適切な配慮が前提であり、通常学級における配慮では不十分な場合に行われるものが、通級による指導であることについての共通認識が必要である。すなわち、特別支援教育の環境整備を整え、教職員がその意味を理解し、組織的に取り組むことが重要であることに変わりはない。

高等学校の教員も、従前と比べて特別支援教育に対する意識は高まってきたと言える。しかし、現段階では「通級による指導」はまったく新たな取り組みであり、小・中学校の経験のない教員については、イメージそのものも持ち得ていないのではないかと考えられる。

高等学校の教員は、元々教科指導のエキスパートの意識も強い。そのため、通級による指導の効果的な展開についての判断も困難になることが想定される。だからこそ、管理職や特別支援コーディネーターを中心に、今後の制度化に向けて、インクルーシブ教育の理念のもとに、生徒個々の実態の適切な把握と、それに基づく手立てを的確に捉えていくことが最大の課題であると考えられる。

加えて指導形態についても、自校通級で指導できる人材の確保も困難であり、特別支援学校等の他校通級が中心となることが想定される。そのため、高校生という発達段階を踏まえ、生徒の心理的な抵抗感を払拭するような配慮とともに、生徒相互や保護者同士の理解を図ることが必須の事項となる。

兵庫県立阪神昆陽高等学校では、同一敷地内に県立阪神昆陽特別支援学校が開設されている。そのため「交流及び共同学習」が日常的に

行われており、その中で高等学校の生徒の希望者が、特別支援学校の「自立活動」や「職場体験」等を学び、学校設定科目「人間関係」「体験活動」として単位認定を行っている。

この例は、敷地内に高等学校と特別支援学校が共存（校長は兼務）しているため、容易に通級による指導と同様の形態をとることができている例でもある。しかし、現段階で阪神昆陽高等学校のように、効果的に通級による指導が実施できる高等学校は、まだ僅かにすぎないことが予想できる。

今後、この制度が定着し、一人一人の状況に応じた指導・支援を行うためにも、校内的には特別支援教育への理解推進と体制整備の構築、対外的には関係機関との連携、さらに行政的な環境整備が必要であることに変わりはない、

5 日常的な対応

上記のように、高等学校においても各学級に1名は特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍が考えられている現状において、各高等学校としては、対象となる生徒が在籍していることを前提とした取り組みが求められている。そのため、在籍の有無に関わらず現段階で必要なこととして、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業」がある。

埼玉県総合教育センター（2013）は、小・中・高校・特別支援学校の教諭が、それぞれの実践研究を踏まえてまとめたものである。この報告書で、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業は、「多くの児童生徒にとってわかりやすい」を前提に、その効果として「わかる喜びの実感」「学習への興味や意欲の向上」「教員の

授業力が向上」の3点を挙げている。

本報告書では、ユニバーサルデザインの視点として、下記の通り「授業づくりの12のポイント」が整理されている。（pp.8～10）

- ①教室環境Ⅰ：明瞭な表示、空間の目的別な仕切り、合理的な配置等の場の構造化
- ②教室環境Ⅱ：不要な刺激を排除し、必要な情報に集中できる環境等の刺激への配慮
- ③ルールの確立：集団生活において、適切な行動等についてのわかりやすい提示と共有
- ④学校生活での見通し：今何をし、これから何をするのか等の確認手段の提示
- ⑤授業での見通し：授業のねらいや流れ、活動のめあて等の提示
- ⑥授業の組み立て：教科の特性を踏まえた活動のメリハリや区切りの明確化
- ⑦板書の工夫：言葉のやりとりの整理、全体像や現在の学習の明示化
- ⑧集中・注目のさせ方：注意を促す指示や合図の明確化やルール化
- ⑨指示の出し方：曖昧な言い回しは避け、具体的な表現や視覚的情報の活用
- ⑩授業への参加促進：間違いや失敗の許容と試行錯誤の促進等の多様な学習スタイルの構築
- ⑪個人差への配慮：学習に対する個人差を前提とした学級経営や授業づくり
- ⑫学級モラルの形成：個性を認め合う風土や「価値の多様さ」の尊重

これらの取り組みは、その名称の通り生徒の誰もが授業や学級活動への参加を促すことができるとともに、必要な情報を確実に得ることができる方法となる。小学校では日常的に意識さ

れていると思われるが、高等学校においてもこの12のポイントについて、日頃から意識的に取り組むことが重要となる、

ユニバーサルデザインも、基本的には「合理的配慮」の実現と位置づけることができる。合理的配慮は、障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使する必要かつ適当な変更・調整と定義されており、前提としては、生徒個々の障害特性や困難さに応じて行われる配慮である。

しかし、その共通な配慮としてユニバーサルデザインを構築させれば、少なくとも学校生活への移行に際して有効に機能し、環境因子を除去する効果が期待できる。併せて、すべての生徒が学習に集中でき、充実した学校生活のための効果的な条件整備と位置づけることができる。

6 特別支援教育の推進について

児童生徒の教育を受ける権利の行使に際して、今後の教員にとって特別支援教育への理解と実践は不可欠な要素となってくる。そのためにも、特別支援教育に対する教員の資質の向上を図り、児童生徒観や指導方法についての転換が必要となってくる。

文部科学省(2017b)では、「通常の学級の担任・教科担任は、自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童生徒がいることを常に想定し、学校組織を活用し、児童生徒等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解するように」と、記している。

その中で、教員として必要な資質として、

①発達障害も含めた様々な障害に関する知識

②児童生徒のつまずきや困難な状況等の背景の正しい把握

③児童生徒が示す様々なサインへの気付き

④サインを見逃さず、適切な指導や必要な支援につなげる

を挙げている。

すなわち、児童生徒の行動面についても、その現象面のみを捉えるのではなく、その行動に至った背景をしっかりと見つけていかなければならない。実際、問題行動と言われる行為であってもそれらの行動が、生活習慣からきているのか、本人の規範意識の欠如からきているのか、生育暦からきているのか、本人の特性からきているのか。その背景をしっかりと踏まえた対応が必要となってくる。

このことは、従来から言われている「消極的な生徒指導」の発想ではなく、生徒指導の本質である「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」に位置づけることが求められることになる。

それらを踏まえて、今後の高等学校の教員として心がけるべきこととして、下記を挙げておく。

①ポジティブな発想に転換し、一人一人の良さに目を向ける。

②個々の生徒の「違い」を「豊かさ」として捉える。

③生徒の思いを受け止め、ともに考える姿勢を持つ。

④特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍は、共生の意識を育む「学級のメリット」と考える。

- ⑤ネットワーク・フットワーク・チームワークの「3つのワーク」で組織的な解決を図る。
- ⑥常に状況を把握し、必要な場面でさりげない支援を心がける。
- ⑦基本は、分かりやすい授業と居心地に良い学級に尽きる。
- ⑧日常的な取り組みの中で、温かい人間関係を育み、一人一人輝く学校を目指す。

【参考文献・引用文献】

- 文部科学省 (2007) 『特別支援教育の推進について (通知)』
- 文部科学省 (2017a) 『平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』
- 文部科学省 (2012) 『通常の学級に在籍する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に関する調査結果について』
- 文部科学省 (2017b) 『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～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～』
- 中央教育審議会 (2016) 『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等の改善及び必要な方策等について』
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 『教職課程コアカリキュラム』P.15
- 全国都道府県教育長協議会第1部会 (2017) 『高等学校における特別支援教育の推進 (障害者差別解消法を踏まえた特別支援教育の推進)』
- 文部科学省 (2016) 『平成27年度特別支援教育に関する調査の結果について』
- 青木猛正 (2014) 「特別支援学校におけるキャリア教育のあり方」『立教大学教職研究第24号』 pp.1 - 10
- 伊藤由美 (2017) 「発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題 - インクル DB の事例の検討から - 」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第44巻』 pp.43 - 55
- 文部科学省 (2017c) 『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度) 結果について』
- 文部科学省 (2016) 『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』
- 埼玉県総合教育センター (2013) 『小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究 (最終報告)』