

## 通常学級のインクルーシブ教育における多職種連携体制の課題 —保護者と教員の意識の差異に着目して—

Issues of Multidisciplinary Collaborative System for Inclusive Education in  
Regular Classrooms : Differences in Awareness between Parents and Teachers.

山本 希代子  
Kiyoko YAMAMOTO

### 論文要旨

本研究では、通常学級でのインクルーシブ教育に向けた多職種連携体制の課題を保護者と教員の意識の差異より明らかにすることを目的とした。

東京都において、通常学級に障害のある学齢期の子を通わせる保護者5名と、通常学級で障害のある児童を担当したことがある教員5名を対象とし、「困り感と相談相手の実際」について半構造化面接を行った。結果をSCATにより分析し、抽出された理論記述をKJ法で統合した。

調査の結果、保護者は学校を含め、医療・福祉・行政・親の会など何らかの相談支援体制のもとで支援者を獲得しているのに対し、教員は児童・保護者の対応に悩みつつ相談を躊躇し孤立しがちで、一斉指導と個別指導の二重授業という実践の不達成感から教員としての自己有用感の低下を感じていることが明らかになった。

その背景には、文部科学省の提唱する「特別支援教育の推進を通じたインクルーシブ教育」の影響で、インクルーシブ教育が学習者の多様性を承認する通常学級の改革プロセスであることが教員には浸透していないため、他分野からの助言を集団教育という専門性を否定されたと感じやすく、多職種連携にも影響していると考察した。

「チーム学校」等の取り組みで多様性に対応する集団教育という日本特有の課題に向き合う教員を校内で支えつつ、障害のある児童を中心とした医療・福祉等との多職種連携体制に教育の専門家として学校が参加できるシステムを作ることが必要である。

キーワード：インクルーシブ教育、通常学級、多職種連携、保護者と教員、意識の差異

Keywords : Inclusive Education, Regular classrooms, Multidisciplinary Collaborative System, Parents and Teachers, Differences in Awareness

## 1. 研究の背景

### (1) インクルーシブ社会への潮流と学校教育におけるインクルーシブ志向の高まり

障害者福祉領域は、1970年代の国際的なノーマライゼーション思想の高まりとともに、措置から契約へ、施設から地域へ、隔離から共生へ、と制度が変化してきた。

学校教育においても、障害のある児童の教育を受け

る権利が認知され始め、1947（昭和22）年、これまで教育の対象とされていなかった障害のある児童に対して特殊教育という形で教育の機会が与えられた。1975（昭和50）年の国連総会「障害者の権利宣言」により、「すべての障害のある児童を通常学級へ」と統合教育への流れが加速し、1979（昭和54）年、ようやく重度の知的障害児の就学が完全に義務化された。

その後1994（平成6）年にはユネスコ「サマランカ宣言」において「著しい不利と障害を持つ子どもを

含めたすべての子どもたち」を対象にし「学習者の多様性に対応する学校改革」としてインクルーシブ教育が提唱され、日本でもその在り方について検討がなされた。

その結果、2001（平成13）年「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で障害児教育の在り方が見直され、2003（平成15）年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で「特別支援教育の推進を通してインクルーシブ教育システムの構築を」という方針のもとに2007（平成19）年に「特別支援教育」が制度としてスタートした。

その後、2011（平成23）年改正障害者基本法において、「可能な限り共に教育が受けられるように」と「交流・共同学習の推進」が示され、2012（平成24）年「共生社会の実現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」を受けて2013（平成25）年には学校教育法を一部改正し「連続性のある多様な学び場」の整備をすることとなった。さらに同年、「障害者差別解消法」が制定され、障害による差別の禁止と合理的配慮の提供が義務化された。こうした国内法の整備を終え、2014（平成26）年には「障害者の権利条約」が批准され、共生社会実現のためのインクルーシブ教育時代に突入したとされる。

## （2）日本型インクルーシブ教育の特徴

このようにインクルーシブ教育システムを構築するための体制が整備されたものの、その実情はインクルーシブの理念とは程遠い。それには、「日本型インクルーシブ教育」と呼ばれる特徴的なスタイルが関係している。

まず、インクルーシブ教育の理念の理解の不徹底がある。ユネスコが2009年に出した指針では、インクルーシブ教育を「教育から排除をなくし」「すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセス」と定義している。すなわち、特別なニーズを有する児童に対して特別な支援はメインストリーム（既存の通常学級）の教育についていくことではなく、「むしろ、教育システムやその他の環境を、学習者の多様性に対応するためにいかに変えるかを追求するアプローチ」である、と荒川（2013：12）は述べている。

しかし、2010年に発足した中央教育審議会においては、特別なニーズを障害児に限定し、障害者権利条約の批准に不可欠であった国内法の整備も、通常学級の学習環境を大きく左右するカリキュラムや指導法、

学級編成の多様化・柔軟化それを可能にする財政的なしくみの改革を含めた抜本的な学校教育制度改革への言及は避け、「特別支援学校の障害種の統一化」「発達障害児も含んだ通常学級での支援」「交流・共同学習の推進」「連続性のある多様な学び場」を推進することで対応できるとした。ユネスコでは特別学校の存在を子どもの教育権の選択肢のひとつとして否定していないが、通常学級の教育改革を前提としない既存の制度を踏襲したスタイルを進めたことが、「特別支援教育の推進によるインクルーシブ教育」という、本質からずれた状態を生み出したと言える。

それは必然的に、合理的配慮の前提となる基礎的環境整備の不備にもつながっている。中央教育審議会の報告において、合理的配慮の提供は学校設置者及び各学校の責務とし、その前提となる「施設設備の整備」や「専門性のある教員などの人的配置」等の基礎環境整備は国、都道府県および市町村の責務としている。しかし、障害のある児童の教育ニーズに応えるための基礎的環境整備に関する法的な条件整備もないままに、合理的配慮の提供義務ばかりが強調され、現場の学校や担任する教員個人にその提供が丸投げされてしまう状況が生じている。

このように、インクルーシブ教育やそれを支える合理的配慮の理念の理解と、その実行を裏付けるはずの法的整備の実施が、十分にされないまま実質的にインテグレーション（統合教育）である特別支援教育として推進されているのが、「日本型インクルーシブ教育」の特徴である。

## （3）インクルーシブ教育における多職種連携の可能性

教育における学校と家庭の連携上の課題として、教員と保護者の意識のズレがある。教員は「集団の中の個」として、保護者は「個人」として子どもをとらえるため、子どもの障害に対する実態や課題の認識は差が出やすい。そのような両者の関係性の中に、本質的な意味をとらえていない形でインクルーシブ教育と合理的配慮の概念が持ち込まれ、支援の提供の有無で双方にストレスとジレンマを生む状況となっている。障害児の養育には、保健・医療・福祉など様々な分野の専門家が関わるが、それを集約する相談支援体制がまだ十分に整っていないため、支援内容の調整が保護者にも任せられてしまっていることも混乱を助長する背景としてある。そのことによって、インクルーシブ教育は児童のニーズに対応した教育を受ける権利である

が、ともすれば障害のある子本人の意思表示の機会も保証されず、保護者および関係者のみで支援ニーズを決定することにもつながってしまっている。

これまでも教育現場においては、養護学校義務化以降の「医療ケア」を皮切りに「スクールカウンセラー」「ソーシャルスクールワーカー」という「他」分野からの専門家が配置されていた。しかし、2015（平成27）年「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、多様化する児童の実態に応じて、教員以外の専門スタッフとの協働の必要性を指摘し、今後の学校の在り方のひとつとして「専門性に基づくチーム体制の構築」を挙げている。インクルーシブ教育の導入に伴い、専門家ごとの個別の取り組みではなく、総合的な連携体制づくりへと「改善」することが求められているのである。しかし、多様な状態像を持つ児童への対応するための仕組みである多職種連携の連携体制は本当に機能しているのだろうか。

## 2. 研究の目的

本研究では、通常学級でインクルーシブ教育を行うための多職種連携体制の課題を保護者と教員の意識の差異より明らかにすることを目的とした。

## 3. 研究方法

東京都において、通常学級に障害のある学齢期の子を通わせる保護者5名および通常学級で障害のある児童を担当したことがある教員5名を対象とし、「保護者・教員の困り感と相談相手の実態」について半構造

化面接を行った。「障害のある」とは、障害種に限らず医師の診断を受けた児童・生徒を対象とした。

分析方法には、大谷（2019）が開発した質的データ分析手法であるSCATを用いた。

さらに、SCATのストーリーラインによって導かれた理論記述を第一次ラベルとして、KJ法によって分類しカテゴリー名をつけた。本文中では、保護者の理論記述を〈〉、教員の理論記述を《 》、カテゴリーを【 】で記述した。図では6では、そのカテゴリーを保護者□、教員□で表し、大カテゴリーを□で囲み、相関関係をまとめた。

なお本研究は、日本福祉大学大学院「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認（承認番号20-017）を得て実施した。

## 4. インタビュー結果

### （1）保護者・教員の支援体制の実態

表2, 3は、困り感と相談相手について保護者・教員の回答をSCAT分析し導き出したストーリーラインの一覧である。55のストーリーラインと45の理論記述が抽出された。

表4, 5は、その理論記述をKJ法によって分類し、カテゴリー名をつけたものである。保護者で10、教員で15のカテゴリーが生成された。

図1は、保護者・教員の困り感と相談相手の実際について、それらカテゴリーの相関関係まとめたものである。5つの大カテゴリーと4つの特徴が明らかになった。

両者が共通に感じていたのは【児童の困り感：集団への適応・学力不振】であった。その困り感に対し、保護者は【できるようにならない焦り】を感じつ

表1 インタビュー対象者一覧

|      | 子の障害※1             |     | 担任した児童の障害種     | 教員歴 | 指導歴       | 特コ経験※2 |
|------|--------------------|-----|----------------|-----|-----------|--------|
| 保護者A | 自閉スペクトラム症/注意欠如・多動症 | 教員A | 知的障害/発達障害/情緒障害 | 15年 | 通常学級/情緒固定 |        |
| 保護者B | 自閉スペクトラム症          | 教員B | 知的障害/発達障害      | 5年  | 通常学級      |        |
| 保護者C | 広汎性発達障害/注意欠陥障害     | 教員C | 知的障害/発達障害      | 14年 | 通常学級      | ○      |
| 保護者D | 広汎性発達障害            | 教員D | 知的障害/発達障害      | 12年 | 通常学級      | ○      |
| 保護者E | 自閉傾向/不注意/統合失調症疑い   | 教員E | 知的障害/発達障害/身体障害 | 9年  | 通常学級      |        |

※1障害名は保護者より申告のあった診断名で表記

※2特コ…特別支援教育コーディネーター

つ【相談相手を選ぶにあたって：子のニーズに近い支援と情報の提供者】として〈行政の健診〉〈市の相談員〉〈放課後等デイサービス〉〈親の会〉〈医療〉等、一人が複数の支援者を挙げ、外部とつながり支援の輪を獲得していた。一方で教員は、【教員の困り感の背景②：多忙な業務】をベースに【教員の困り感の背景①実態把握の難しさ】や【教員の困り感の背景③管理職・教育委員会からの「指導」】というプレッシャーを感じる中、【教員の困り感：児童・保護者への対応】として〈関係者の先送り体質と保護者の障害受容の遅れ〉から〈適切な支援へのマッチング〉《特別支援・教育相談のシステム活用》までのタイムラグが発生し、《未支援期間の発生・長期化》が起きていることを問題視している。この状態について《全員を等しく見たい使命感の不達成》《個別対応に追われ他の児

童の授業の準備不足》など【教員の困り感の結果①：個別対応と集団の置き去り】ととらえて悩んでいるものの、《担任間の希薄な関係》《気後れ・遠慮》により【相談相手：いない・相談できない・相談しない】と孤立し、その結果、【結果②：専門性の否定-教員としての自己有用感の低下】という状況に陥っていた。

また、支援者の有無に関わらず、保護者・教員ともに〈解決より最適解を目指す〉《解決より改善を目指す》と【現状では解決できない】【解決を求めている】と考えていることも明らかになった。

ここから「時代を超えて変わらない児童の困り感」「保護者の悩みの変化と相談相手の広がり」「ゴールの見えない個別対応（二重授業の状態化）と集団教育という専門性の危機」「教員の孤立・機能していない「チーム学校」という4つの特徴が明らかになった。

表2 保護者と教員の困り感と相談相手の実際 ストーリーライン 保護者

|       |  |
|-------|--|
| 保護者 A | <p>就学してすぐから授業への不参加などの困り感が現れた。学校から医療機関受診の勧めがあり、最初の支援につながった。学校教育の制度の中で活用したのは、<u>特別支援教室・適応指導教室・通常学級</u>であり、<u>特別対応で支援のかけもち許可</u>が下りた。</p> <p>福祉においては、<u>居場所型・療育型・SST 放課後デイ</u>などタイプの違う支援サービスを活用した。これは、<u>成長過程におけるその時の実態や重点をおくべき課題</u>に応じて<u>支援提供してくれるサービスの選択</u>したもだった。それが実現したのは、<u>信頼できる相談員との出会い</u>が大きく、<u>ずっと見てもらえる安心感</u>があった。</p> <p>学校に行っていなかったことと地域の中においても、<u>孤立を回避</u>するために<u>本人と支援者の関係づくり</u>を大切に、<u>積極的な援助要請</u>をしていった。困り感の高さと情報の必要性は比例し、<u>親の会の立ち上げによって必要な支援情報の収集が実現</u>し、自分で動く大切さを実感した。方法としては、<u>あいまいではなく具体的なニーズの表明</u>すること、<u>手に入れた情報の活用</u>をくり返すことによって、<u>よりニーズに近い支援</u>につながることができた。</p> <p>それで困り感が解決したかというそうではなく、<u>障害に関しては解決より最適解を目指す</u>ことを目指している。</p> |
| 保護者 B | <p>困っていることは、<u>学習面・認知のゆがみ・被害妄想</u>であり、特に年齢が高くなるほど<u>困難な認知の修正</u>に悩んでいる。</p> <p>SSTのできる<u>通級指導学級は知的障害なしという条件</u>で利用できず、<u>市の相談員の助言</u>でつながった<u>放課後等デイサービスの利用</u>をしている。</p>  |
| 保護者 C | <p>困っていることは、<u>課題の未提出</u>。提出物はないと見え透いた嘘をつくため<u>保護者・先生からの援助も困難</u>で悩んでいる。<u>社会に出ると重要になる期限内の提出</u>だが、<u>なかなかできるようにならない焦り</u>を感じていた。そもそも<u>不得意な提出物の準備</u>に加え、<u>携帯依存からの睡眠障害</u>で<u>不登校傾向</u>に至っている。<u>薄い本人の問題意識</u>をどうにもできず、<u>親による支援の限界</u>を感じていた。</p> <p><u>教育（養護教諭・学習支援）・行政（心理士）・医療（医者・心理士）</u>とのつながりがある。学校から紹介された<u>行政の心理士は、簡易検査で支援の必要性を否定</u>した。結局、<u>小学校高学年から継続した学習支援</u>を受けた。心が動くきっかけとなった<u>保護者同士の情報</u>によって、<u>医療につながったが、受診まで1年以上のタイムラグ</u>があった。</p>  |
| 保護者 D | <p><u>進学に向けて心配な学習面</u>については、<u>進学後巡回指導</u>で相談する予定である。</p> <p><u>3歳児健診時の保健士</u>に対して、<u>自己申告から発達</u>の遅れの発覚を経て、<u>医療・療育へのつながり</u>が始まった。</p>   |
| 保護者 E | <p><u>不登校からSC・教育相談</u>を経て<u>医療にて投薬</u>などの治療に至った。<u>摂食障害の入院治療</u>をする中で、<u>ペアレントトレーニング</u>や<u>チーム医療</u>による本人・家庭支援を提供され落ち着いた。</p> <p>SC・教育相談室・医療の三点を往復した上で<u>学校の意見</u>も聞いた。<u>地域コーディネーター</u>をしており、<u>地域ニーズ</u>として<u>障害児の保護者の集う場の必要性</u>を把握していた。PTAの<u>同好会</u>としての<u>親の会</u>を発足した。以降、<u>親の会の会合がエネルギー源</u>となった。<u>専門家との非対称関係</u>と違う、<u>お互いがメンター</u>となり得る<u>対等な仲間</u>との居場所が必要だった。</p> <p>解決しない<u>不登校</u>という問題がある。問題児扱いだった当時、<u>学校・担任個人が批判され責任を追求</u>される文化があった。「<u>こうあるべき</u>」という<u>自分の中の思い込み</u>に縛られて苦痛であった。その中で<u>徐々に薄れていった学校への期待</u>によって<u>気持ちが楽</u>になった。</p>  |

表3 保護者と教員の困り感と相談相手の実際 ストーリーライン 教員

|             |   |
|-------------|---|
| <p>教員 A</p> | <p>通常学級に在籍する児童を担当することで感じる教員の困り感は、<u>見えない障害、すなわち知的障害・発達障害をもつ児童の特性把握の困難のため指導までのタイムラグが発生することである</u>。背景には、<u>元担任からの不十分な情報共有およびその原因としての時間不足が挙げられる</u>。また、「これでいいのか」という教員自身による<u>子育て未経験である自分の指導への不安・懐疑</u>があり、<u>成育歴・発達段階の不十分な理解</u>につながっていた。その上で、<u>専門教育ソースとのマッチングの難しさ</u>を抱えていた。</p> <p>教育相談・特別支援のシステムについて、市をまたぐ異動によって情報不足に陥り、その活用までのタイムラグができてしまう。そんな時は校内の専門家である<u>特別支援教育コーディネーター</u>に聞いた。</p> <p>相談をして、<u>障害のある児童の実態把握および発達検査 WISC の活用方法、支援開始までのフローチャート</u>などを教えてもらった。しかし、<u>担任が兼務する特別支援コーディネーターでは、多忙で役割遂行の困難があるため、面談を担当する担任という構図は変わらなかった</u>。今後通常学級にいる障害児の割合は増えていく予感があり、<u>対応できなくなる不安</u>を感じている。個に応じた指導の理想と現実として、<u>援助要請を出しにくい環境で担任が孤軍奮闘する事態が増えるのではないか</u>。</p>  |
| <p>教員 B</p> | <p>障害のある児童を担当して困ったことは、<u>30人を等しく見たい使命感の不達成だと考える</u>。多忙な日常業務に加え、<u>多様な子どもの課題に対応しなければならず、一人のために割く時間が不均等かつ不公平な対応になると、起こる</u>。専門家の助言どおりに<u>毎時間集中させる教材を準備・作成することは難しく、専門家の助言の試行と効果の実感できない支援の中止をくり返し、児童・教員双方の焦燥感・無気力感が生まれる負の連鎖</u>となっている。それゆえに時々来る専門家の助言に対する<u>不信感・疑念</u>もっている。前提となる勤務時間内の準備がかなわないものは教員の負担となる過剰な支援だと思っている。こうした1人担任の限界が通常学級在籍の宿命とも言える。</p> <p>相談相手はいない。<u>支援方法の相談まで至らない雑談しかしていない</u>。学校では荒れているクラスに関わらない担任間の希薄な関係性があり、<u>相談するという発想がそもそもないことが、問題を抱え込み休職する教員の続発</u>につながっている。学年や校内の特別支援の専門家に相談できない理由は、<u>自分の指導に対する諦め、先輩に対する相談への気後れ・遠慮</u>がある。自分自身に相談する<u>気力・根気の枯渇</u>があり、よりよい支援方法の<u>追求不足</u>という課題がある。結局、<u>支援員頼みの現状維持</u>でよしとし、<u>積極的にどうにかしようとしていない</u>。</p>   |
| <p>教員 C</p> | <p>通常学級に在籍する児童に対する困り感と言えば、<u>他者との不適切な関わり、集団からの逸脱、担任による個別対応、集団の置き去り、に大別</u>できた。</p> <p>毎日同僚に愚痴を吐き出しストレスを解消しメンタルのケアをしつつ、現実的な対応として生活指導朝会で全校へ情報共有していた。相談の主体となるべき本人と保護者が、<u>育児相談の延長で気軽かつ継続的に相談できるとよい</u>と考える。これまでに、<u>児童・家庭の状況や課題に合わせて校内外の医療（ドクター）・療育（ST）・福祉（放課後デイ）・行政の専門家（SSW・子ども家庭支援センター・臨床心理士）と連携</u>してきた。</p> <p>相談の目的と効果を考えた時、<u>目的は教員自身のストレスの解消</u>であり、関係者との連携と本人への説諭は1年計画で、<u>解決ではなく改善させる見通し</u>をもって進めている。教員にとって相談のメリットは、<u>モチベーションの維持</u>と考える。</p>   |
| <p>教員 D</p> | <p>インクルーシブ教育の弊害として、<u>教育委員会による適正就学の否定、管理職の協力体制の消滅</u>があり、多数の未支援児童の出現が起こった。保護者や元担任など関係者の無関心と問題解決の先送り体質の結果、<u>保護者の障害受容の困難や障害を指摘した担任への不信感</u>という新たな課題を生じさせ、<u>未支援期間の発生・長期化</u>を招いたと考える。<u>憲法で保障された能力に応じた教育との整合性への疑問</u>を感じる。<u>理解の差</u>が大きい児童の通常学級への在籍はつまり、<u>一斉指導と個別の指導の同時進行</u>を担任に課し、担任にとっては<u>負担の大きい「二重作業」となる</u>。通常学級担任業務量の増加がもたらしたものは、<u>専門性が活かさない徒労感とモチベーションの低下</u>であると考えられる。</p> <p>相談相手の選定基準としては、<u>医者・臨床心理士・社会福祉士など状況に応じた支援の進め方を知る人、また支援に対する科学的な根拠を知る人</u>。大学の実践研究も<u>支援の方向性が違うように、目的に沿った支援</u>ができるようにした。</p> <p>管理職が望む組織的解決を進める上で、<u>歓迎されない個人的な連携</u>という状況がある。<u>管理職による勤務管理・情報管理・外部折衝を優先し、解決できなかった問題</u>もあった。</p>   |
| <p>教員 E</p> | <p>移動支援・医療ケアが必要な児童が在籍する年度のみ特別対応が必要になった。例えば社会科見学において、<u>学習内容に応じた行き先決定が不可能</u>など社会科見学の目的のズレが生じることがあった。その関係者会議のための膨大な事前準備書類が学校の負担になった。<u>対象児の動線・経路も担任の責任の範囲とされた</u>。適正な範囲を超えた業務量が課せられていた。<u>長時間の時間外勤務と報償のない勤務で疲労の増大が顕著</u>であった。さらに、<u>次年度の担任への配慮で「担任の仕事じゃない」と担任業務の範囲について教育委員会へ意見表明</u>をしたところ「<u>ノーマライゼーションに反している</u>」と福祉課からのクレームが届き、<u>管理職からの指導</u>を受けた。<u>働き方改革以前には、障害児を受け入れるための時間外労働や尽力が当たり前の価値観</u>があった。自分は教員として<u>自責の念</u>にかられた。</p> <p>障害のある児童の対応に追われ、<u>他の児童に対する授業準備の時間の不足</u>が生じた。当時妊娠中で遅くまで残業の毎日は<u>オーバーワーク</u>で、<u>つらいよりめんどうくさい気持ち、怒り、孤独感、ジレンマ</u>を抱えていた。</p> <p>実際に関わった経験のある人が<u>気持ちや状況の共感</u>ができる。同じ障害種の児童を担当した教員同士で、<u>泣きながら悔しさの分かち合い</u>をした。<u>精通している特別支援コーディネーターや先輩教員に相談</u>を遠慮した後悔を感じていた。</p> |

表4 KJ法による理論記述の分類とカテゴリ生成 保護者

| 保護者<br>カテゴリー         | ラベルとした理論記述  |
|----------------------|---|
| 子どもの困り感：集団への不適応、学習不振 | ・子の困り感は、授業への不参加と不登校傾向である。A                                  |
|                      | ・困っていることは、学習面・認知のゆがみ・被害妄想である。B                              |
|                      | ・課題の未提出、携帯依存からの睡眠障害、不登校傾向が困り感である。C                          |
|                      | ・進学に向けて心配な学習面は、進学後巡回指導で相談する予定である。D                          |
| 保護者の困り感              | ・社会に出ると重要になる課題を、できるようにならない焦りがある。C                           |
|                      | ・本人の問題意識が薄く、親による支援の限界を感じる。C                                 |
| 相談相手を選ぶにあたって         | ・決め手になったのは、成長過程におけるその時の実態や重点をおくべき課題に応じて支援提供してくれるサービスである。A   |
|                      | ・よりニーズに近い支援を得るため、具体的なニーズを表明し、入手した情報をさらに活用する、をくり返す方法が有効である。A |
|                      | ・孤立を回避するためにも、本人と支援者の関係作りを大切に、積極的に援助要請をしていくことが必要である。A        |
| つながった機関・相談相手：学校関係者   | ・学校教育の制度の中で利用したのは、特別支援教室・適応指導教室・通常学級である。A                   |
|                      | ・教育（養護教諭・学習支援）・行政（心理士）・医療（医者・心理士）とのつながりがある。C                |
|                      | ・小学校高学年から継続した学習支援を受けた。C                                     |
| つながった機関・相談相手：行政      | ・進学に向けて心配なことは学習面であり、進学後巡回指導で相談する予定である。D                     |
|                      | ・放課後等デイサービスの利用には市の相談員の助言がある。B                               |
|                      | ・教育（養護教諭・学習支援）・行政（心理士）・医療（医者・心理士）とのつながりがある。C                |
|                      | ・行政の定期健診での自己申告から発達の遅れが発覚し、以降医療・療育へのつながりがある。C                |
| つながった機関・相談相手：福祉      | ・不登校からスクールカウンセラー・教育相談を経て医療にて投薬などの治療に至る。E                    |
|                      | ・信頼できる相談員に出会い、ずっと見てもらえる安心感がある。A                             |
|                      | ・利用したのは居場所型・療育型・SST放課後デイなどタイプの違う支援サービスである。A                 |
| つながった機関・相談相手：親の会     | ・市の相談員の助言から放課後等デイサービスの利用につながった経験がある。B                       |
|                      | ・必要な情報の収集は、親の会を立ち上げて実現していった。A                               |
|                      | ・心が動くきっかけとなったのは保護者同士の情報である。C                                |
|                      | ・地域ニーズとして障害児の保護者の集う場の必要性があり、PTAの同好会としての親の会を発足した。E           |
| つながった機関・相談相手：医療      | ・専門家との非対称関係と違う、お互いがメンターとなり得る対等な仲間との居場所が保護者には必要である。E         |
|                      | ・学校からの勧めで医療につながった経験がある。A                                    |
|                      | ・教育（養護教諭・学習支援）・行政（心理士）・医療（医者・心理士）とのつながりがある。C                |
|                      | ・行政の定期健診での自己申告から発達の遅れが発覚し、以降医療・療育へのつながりがある。D                |
|                      | ・不登校からスクールカウンセラー・教育相談を経て医療にて投薬などの治療に至る。E                    |
| 現状では解決できない           | ・摂食障害の入院治療をする中で、ペアレントトレーニングやチーム医療による本人・家庭支援が提供された経験がある。E    |
|                      | ・解決しない不登校という問題がある。E   |
| 解決を求めている             | ・社会に出ると重要になる課題を、できるようにならない焦りがある。C                           |
|                      | ・障害に関しては解決より最適解を目指すことを目指している。A                              |
|                      | ・不登校の解決を学校に求めなくなった。E  |

## 5. 考察

### (1) 時代を超えて変わらない児童の困り感

特別支援教育が導入されて15年、インクルーシブ教育が推進されてから10年あまり経過するにも関わらず、保護者・教員が感じる児童の困り感の内容「集団への適応」「学習不振」に変化が見られないという特徴がみられた。馬場ら（2007：103）が実施した調査においても、保護者と教員の挙げた課題意識は「教科学習」「対人関係」「注意困難」「集団行動」の順に高くなっている。つまり、教員が感じているように、多忙さによって障害のある児童の実態把握が困難で、それゆえに、障害のある子どもの特性に応じた指導ができていない状態が続いているということである。その背景には、学校教育に関わる環境・制度が長期間変わっていないことも関係しているだろう。国・都道府

県・市町村による学級編成やカリキュラムの柔軟性など、日本障害フォーラム（2021：34）も指摘した、前提となるべき基礎的環境整備を抜きにした、担任個人の合理的配慮の提供だけではインクルーシブ教育の目指す「学習者の多様性に対応する」通常学級の指導に限界があることの現れであると言える。

### (2) 保護者の悩みの変化と相談相手の広がり

そのような中でも、保護者は支援制度の内外で相談相手を見つけていたことが明らかになった。吉利ら（2009：4）の調査時、保護者の直面する問題のメインは、子どもの障害特性を周囲に理解してもらえないことであった。しかし今回の調査では、子どもの障害は前提として、改善しない焦りや情報不足がメインであり、悩みの質が変化したことが伺える。これは、発達障害者支援法成立以降に誕生・もしくは学齢期を迎えた児童とその保護者が、早期発見や相談支援体制の枠

表5 KJ法による理論記述の分類とカテゴリー生成 教員

| 教員                                  | ラベルとした理論記述  |
|-------------------------------------|---|
| カテゴリー                               |   |
| 子どもの困り感                             | ・困り感は、他者との不適切な関わり、集団からの逸脱、担任による個別対応、集団の置き去りである。C  |
| 教員の困り感：児童・保護者への対応                   | ・困り感は、特性把握に時間がかかり、適切な指導すなわち専門教育へのマッチングまでタイムラグが発生することである。A                               |
|                                     | ・教育相談・特別支援のシステムが市によって違うため、市をまたぐ異動によって活用までに時間がかかることがある。A                                 |
|                                     | ・関係者の無関心と問題解決の先送り体質が、保護者の障害受容の困難や障害を指摘した担任への不信感という新たな課題を生み、未支援期間の発生・長期化が起きている。D         |
|                                     | ・移動支援・医療ケアが必要な児童が在籍する年度は、移動教室で学習の目的に沿った行き先・活動が制限される等、様々なことが特別対応となる。E                    |
| 教員の困り感の背景<br>①実態把握の難しさ              | ・元担任からの不十分な引継ぎ、その時間のなさも影響がある。A  |
|                                     | ・関係者の無関心と問題解決の先送り体質が、保護者の障害受容の困難や障害を指摘した担任への不信感という新たな課題を生み、未支援期間の発生・長期化が起きている。D         |
| 教員の困り感の背景<br>②多忙な業務                 | ・多忙な日常業務に加え、多様な子どもの課題に対応しなければならない状況がある。B  |
|                                     | ・勤務時間内の準備がかなわないものは教員の負担となる過剰な支援である。B  |
|                                     | ・関係者会議のための事前資料づくりなどが学校にとって負担である。E   |
|                                     | ・通常の学年の仕事に加え、個別対応の準備も担任だけに任せられ、適正な範囲を超えた業務量が課せられていた。E                                   |
|                                     | ・長時間の時間外勤務と報酬のない勤務で疲労感が増大する。E   |
|                                     | ・働き方改革以前は、障害のある児童を受け入れるための時間外労働など尽力が当たり前の価値観があった。E                                      |
| 教員の困り感の背景<br>③管理職・教育委員会の「指導」        | ・妊娠中にもかかわらず毎日の長時間残業でオーバーワークであった。E   |
|                                     | ・インクルーシブ教育の弊害は、教育委員会による適正就学の否定、管理職の協力体制の消滅であり、多数の未支援児童が出現したことである。D                      |
|                                     | ・組織的解のため管理職による勤務管理・情報管理・外部折衝を優先し、個人的連携が制限され解決できなかった問題もある。D                              |
| 教員の困り感の結果<br>①：個別対応と集団の置き去り         | ・担任の負担感を教育委員会に意見表明したら、福祉課から管理職にクレームが入り、管理職に指導された経験がある。E                                 |
|                                     | ・通常学級担任には30人を等しく見たい使命感の不達成がある。B   |
|                                     | ・一人のために割く時間が不均等かつ不公平な対応になると、学級経営バランスの崩壊が起りがちである。B                                       |
|                                     | ・困り感は、他者との不適切な関わり、集団からの逸脱、担任による個別対応、集団の置き去りである。C  |
| 教員の困り感の結果<br>②専門性の否定－教員としての自己有用感の低下 | ・理解の差が大い児童の通常学級の在籍は、一斉指導と個別の指導の同時進行の「二重授業」が常態化することになる。D                                 |
|                                     | ・障害のある児童の個別対応準備に追われ、他の児童に対する授業準備の時間の不足が生じた。E  |
|                                     | ・専門家の助言を試し、効果の実感できない支援の中止し、児童・教員双方の焦燥感・無気力感が生まれる負の連鎖がある。B                               |
|                                     | ・学年や校内の特別支援の専門家に相談できない理由は自分の指導に対する諦め、先輩に対する相談への気後れ・遠慮である。B                              |
|                                     | ・自分に相談する気力・根気がなく、支援員頼みの現状維持に甘んじ、よりよい支援方法の追求不足という課題がある。B                                 |
|                                     | ・二重授業という通常学級担任の業務量の増加がもたらしたものは専門性が活かせない徒労感とモチベーションの低下である。D                              |
| 教員の困り感の結果<br>③インクルーシブ教育への否定感        | ・つらいよりめんどうくさい気持ち、怒り、孤独感、ジレンマ自責の念を感じる。E  |
|                                     | ・通常学級で学習させるために専門家の助言どおりに毎時間集中させる教材を準備・作成できず、時々来る専門家の助言に対する不信感・疑念をもつことがある。B              |
|                                     | ・通常学級にいる限り、1人担任には限界がある。B  |
|                                     | ・インクルーシブ教育の弊害は、教育委員会による適正就学の否定、管理職の協力体制の消滅であり、多数の未支援児童が出現したことである。D                      |
| 相談相手：特別支援教育コーディネーター                 | ・憲法で保障された能力に応じた教育との整合性への疑問がある。D   |
|                                     | ・特別支援教育コーディネーターに相談し、障害のある児童の実態把握および発達検査WISCの活用方法、支援開始までのフローチャートなどの情報を収集できた。A            |
|                                     | ・担任と兼務する特別支援教育コーディネーターは多忙で十分に役割遂行ができていない現実がある。A   |
| 相談相手がない、相談できない、相談しない                | ・多忙な特別支援教育コーディネーターや先輩教員には相談を遠慮し後悔したこともある。E  |
|                                     | ・通常学級の障害時は増えていく予感があり、担任が孤立奮闘する現状では、対応できるか不安を感じる。A                                       |
|                                     | ・荒れているクラスに関わらない担任間の希薄な関係性がある。B  |
|                                     | ・相談するという発想がなく、問題を抱え込み休職する教員の続発につながっている実態がある。B   |
|                                     | ・学年や校内の特別支援の専門家に相談できない理由は自分の指導に対する諦め、先輩に対する相談への気後れ・遠慮である。B                              |
|                                     | ・相談ではなく、毎日同僚に愚痴を吐き出し自身のストレスを解消し、モチベーションの維持をする。C   |
| 相談相手：同僚                             | ・相談の主体となるべきは本人と保護者で、育児相談の延長で気軽かつ継続的に相談できるようになるとよい。C                                     |
|                                     | ・多忙な特別支援教育コーディネーターや先輩教員には相談を遠慮し後悔したこともある。E  |
|                                     | ・同僚とは支援方法の相談まで至らない雑談をする。B   |
| 相談相手を選ぶにあたって：子どものニーズに合った支援の提供者      | ・現実的な対応として、生活指導朝会で全校へ情報共有をする。C  |
|                                     | ・実際に児童の指導に関わった同僚とは気持ちや状況の共感ができるため、泣きながら悔しさを分かち合ったことがある。E                                |
|                                     | ・児童・家庭の状況や課題に合わせて校内外の医療（ドクター）・療育（ST）・福祉（放課後デイ）・行政の専門家（SSW・子ども家庭支援センター・臨床心理士）との連携経験がある。C |
| 解決した                                | ・相談相手の選定基準は、医者・臨床心理士・社会福祉士など「状況に応じた支援の進め方を知る人」「支援に対する科学的な根拠を知る人」である。D                   |
|                                     | ・大学の実践研究の方向性も見極め、目的に沿った支援ができる相談相手を選定するべきである。D   |
| 現状では解決できない                          | ・特別支援教育コーディネーターに相談し、障害のある児童の実態把握および発達検査WISCの活用方法、支援開始までのフローチャートなどの情報を収集できた。A            |
|                                     | ・通常学級にいる限り、1人担任には限界がある。B  |
| 解決を求めている                            | ・組織的解決を進める上での管理職による勤務管理・情報管理・外部折衝を優先し、個人的な連携が制限され解決できなかった問題もある。D                        |
|                                     | ・自分に相談する気力・根気がなく、支援員頼みの現状維持に甘んじ、よりよい支援方法の追求不足という課題がある。B                                 |
| 解決を求めている                            | ・関係者との連携と本人への説諭は1年計画で、解決ではなく改善させる見通しで進める。C  |

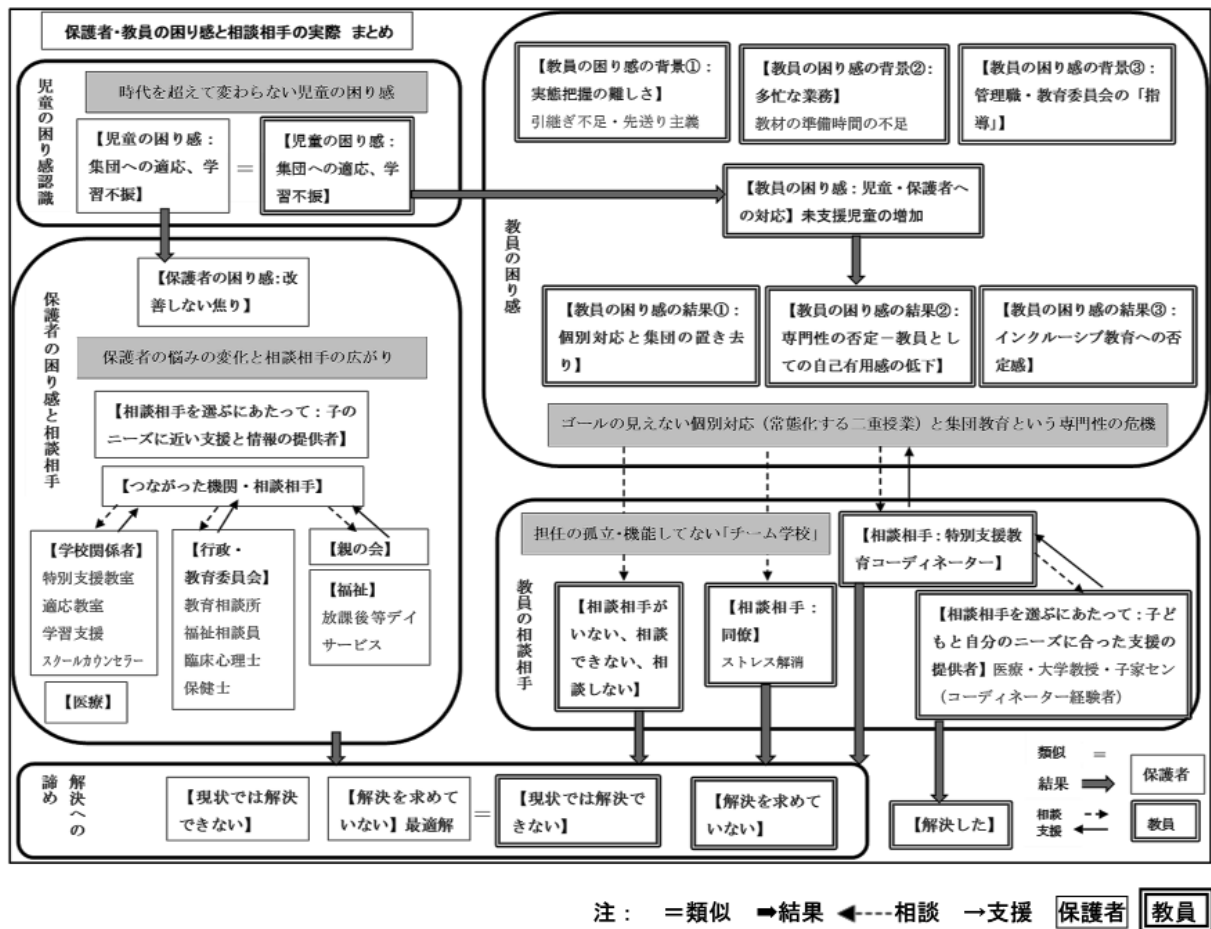


図1 保護者・教員の困り感と相談相手の実際 まとめ

組みを利用することができるようになってきていることの現れとも言えよう。しかし、入学前の健診や学校など公の機関で早期発見・対応が叶わなかった保護者や、障害受容の段階にいる保護者が、依然として支援情報にたどり着けず孤立している可能性は否定できない。

(3) ゴールの見えない個別対応（二重授業の常態化）と集団教育という専門性の危機

一方で教員は特別支援教育時代に、より個別の特性に配慮した指導ができるよう、障害のある児童を特別支援学級や特別支援学校へとつなげる「適正就学」というゴールに向けて取り組んでいた。今回のインタビューにおいても、教員の困り感として、支援につなげるまでのタイムラグを指摘するものが複数あった。唯一《解決した》とされた事例は、フローチャートの活用によって支援が開始できたものである。

ところがインクルーシブ教育の導入によって、適正就学というゴールを喪失し、40人の通常学級の中の個別対応と集団教育という教員の専門性が発揮でき

ない二重授業が常態化してしまったことが大きなストレスとなっている。

西谷（2009：86）は、教員には障害のある児童も含め全員の学習を保障することに使命感をもつという特有の思考があり、それを達成できないジレンマを感じやすいという。サマランカ宣言で定義されたインクルーシブ教育の本来的対象は「すべての子ども」でありその目的は「最大限の発達の保証」である。しかし、通常学級の厳格なカリキュラムと大きな学級規模を元にした集団教育において二重授業を行うことは、障害のない児童にとっても障害のある児童にとっても最大限の発達を保障する授業にはならない、という考えが通常学級担任には根強い。

今回のインタビューでも、「憲法で保障された、能力に応じた教育との整合性への疑問を感じる」と述べている教員もいた。ここでいう憲法とは、日本国憲法第26条第1項「すべての国民は（略）、その能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する」のことである。「すべて」「能力に応じて」「ひとしく」の解釈に



よってこの条文のとらえ方も変わってくるが、特別支援学級・特別支援学校という障害のある児童の能力に応じた専門的な指導をする場が特別支援教育のもとに整備されているのに、通常学級において二重授業という不完全な指導をすることの意義を納得しきれないのである。近代以降変わらない集団教育の場であった学校教育において、通常学級で多様性を包括する新しい学習スタイルについて、多くの教員がイメージが湧かずに混乱している。

2016（平成28）年、障害者権利委員会（2016：2）による「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見」の中に、インクルーシブ教育を享受する機会を阻む障壁として挙げられている9つの要因のうちの一つ「(c) インクルージョンは教育の質の低下を招くか、さもないと他の者にマイナスの影響を与えるという誤った懸念」があるが、まさにこれに該当すると思われる。

そしてこれは、インクルーシブ教育だけではなく、そのための多職種連携を行う上での障壁にもなっている。小川（2018：111）は、教育と多職種間の連携が進まない背景について、「学校という閉じられた環境の中で求められてきた集団的活動をベースとした教員の技量」「それを身につけた集団教育の専門家としてのプライド」等を挙げている。

インクルーシブ教育を進め、教員の専門性と自負する集団教育の力を発揮できない状態が続いた結果、今回のインタビューでも、《徒労感》《焦燥感・無力感》《怒り》《自責の念》などの感情を持ち、モチベーションの低下を招いていることが明らかになっている。特別支援教育導入以前からのベテラン教員の抵抗感はまだ大きい可能性がある。インクルーシブ教育を推進する諸外国が小規模の学級編成や複数のスタッフの配置をベースに通常学級における多様な学びを模索する中、「多様な学びを包括する集団教育」という日本独自の課題に向き合う教員に対する養成教育や現職研修の在り方が問われている。

#### （4）教員の孤立・機能していない「チーム学校」

さらにインタビュー結果からは、《担任が孤立奮闘する現状》《荒れているクラスに関わらない担任間の希薄な関係性》などの文化があり、教員はこうした困り感を相談する相手を持たず、専門的な知識を持ち外部専門家との調整役である特別支援教育コーディネーターにさえ相談を躊躇し一人で抱え込むカテゴリ

【相談相手がいない、相談できない、相談しない】が生成された。孤立を防ぎ教員を支える目的で導入されたスクールカウンセラーやソーシャルワーカーなど専門家で構成される「チーム学校」も、十分に機能していないことも浮き彫りになった。

教員の高い専門家意識と多職種連携の関係について、上村・石隈（2007：568）が、「教師にとって、自分の価値観や教育観に脅威がもたらされるストレスフルな場面」と分析している。インクルーシブ教育が「学習活動への参加を平等に保障することを目指す、学校教育全体の改革プロセス」であることから、通常学級の集団教育の中で個別学習を併用するための助言が多職種との連携においてされがちなが、これを教育の専門家としての経験や技量を否定されたように感じるため、上記のような多職種連携のみならずインクルーシブ教育に対するモチベーションさえも低下させてしまうのである。上村はこうしたことから「教師の危機意識を支える援助チームを作るべきである」と述べている。

別の視点として、保護者を囲む支援の輪が、医療・療育、福祉サービスなどの各専門分野であるのに対し、教員が想定する多職種連携が、学校に派遣されるスクールカウンセラーや巡回相談の臨床心理士であることも特徴的である。多忙かつ孤立しやすい教員が支援の要請をしやすいように学校教育の制度の枠組みの中に専門職を配置した「チーム学校」構想だが、学校教育制度の枠の中で教員の支援体制を作ることで逆に、障害のある児童個人を支援の輪の中心として、取り巻く関係者との連携という発想は通常学級担任からは出てこなくなってしまう結果を生んでいる。学校が組織的解決を重視するのであれば、せめて特別支援教育コーディネーターが単なる連絡調整だけでなく、外部の専門家との間に入って担任の事情を考慮した学習・生活面の支援方法を共に考えるなどの助言機能を強化し、担任が相談しやすい環境を整えることも必要であろう。そのためには、特別支援教育コーディネーターを担任と兼務させないなど校務上の配慮も必要である。

## 6. 結 論

以上の考察を踏まえ、以下の点を通常学級のインクルーシブ教育のための多職種連携を進める上で明らか

になった課題とする。

### (1) 互いの支援となる連携体制

保護者は学校も含め、福祉や医療など複数の専門機関との支援のつながりがあることがわかった。相談支援体制自体はまだ不十分とはいえ、なんらかの相談支援の枠に入ることで情報を得て、人脈が広がり障害のある子を育てるモチベーションを維持している。

一方で教員は、障害のある児童の指導に悩みつつ相談を躊躇し孤立しがちであることがわかった。特別支援教育コーディネーターを経験した教員でなければ、教育委員会から派遣される巡回相談の臨床心理士など校内で連携できる専門家しか「他」職種を想定できない。そこには、敷居の高さ、遠慮、担任の責任という閉塞的な教員文化など精神的な壁も存在している。結果、担任する児童の指導に不達成感を持ち、自分の教員としての自己有用感を低下させ、インクルーシブ教育への否定感をも高めてしまっていた。

インクルーシブ教育において個別のニーズにも対応した指導を行うにあたって、複数の配慮児童を同時に指導の対象とする通常学級の教員には、児童の課題をどうとらえ集団教育においてどのように指導していくか共に考える「チーム学校」という協働チームを機能させることは重要である。相談しやすさとその充実に向けた議論や取り組みは、学校教育の枠組みの中で引き続き必要であろう。

しかし同時に、個の児童のニーズへの対応として考えると、教員が他の専門家とともに同じ支援体制の中に入り、構成する支援者の一員として児童の発達成長に関わることも必要である。それは結果として、集団の中での個の尊重という、教員としての新しい指導技術の獲得と使命感の達成ともつながるものになるはずである。学校教育の枠組みの中での「チーム学校」と、児童に関わる専門家の一人として参加する「多職種連携」は共に、インクルーシブ教育に携わる教員の支援体制のともなり得るのである。現在、児童のニーズへの対応という点で機能的なつながりが薄い両者であるが、ソーシャルスクールワーカーの活用などで融合していくことも必要である。そのためには、多職種連携は、学校教育の枠内ではなく障害児支援の枠の中で整備していくことがよいであろう。

### (2) 混在するインクルーシブ教育の理解

保護者と教員の間意識の差が生まれた背景には、インクルーシブ教育が「学校教育全体の改革のプロセス」であることがわかりづらく、共有できていないことが要因であると考えられる。

保護者の情報源は、主に親同士、医療、障害福祉行政であり、障害者権利条約等に基づく「権利としての教育への完全参加と発達保障」を追求するインクルーシブ教育と合理的配慮の概念だと推測できる。

一方で教員の情報源は、主に日本型インクルーシブ教育を周知した文部科学省の通知であり、「特別支援教育の推進を通じた」インクルーシブ教育である。そこには、通常学級の改革を前提とした「学校教育全体の改革プロセス」であるという発想は薄い。同様の理解の差が「すべての子ども」「自立」「完全な参加」「発達権の保証」といった、インクルーシブ教育のキーワードとなる概念にも起こっている可能性がある。

ベースにしている概念の理解が違えば、どれだけ議論を重ねても平行線になるのは必然である。共生社会におけるインクルーシブ教育とはどういう状態を目指すのか、今一度、とらえなおす必要がある。福祉・行政・医療・教育など、さまざまな分野が表明する共生社会における在り方が、すべて整合性があるものになっているのかどうか、チェックし必要な修正をする機会が急務である。日本障害フォーラム(2021)が提出した障害者権利条約のパラレルレポートもその一助となる。元々一義的ではなく複数の次元の議論が交わされるインクルーシブ教育である。その本質的な意味をとらえて常に改善に向かう姿勢がなければ、保護者・教員・各専門家の連携もすれ違いを生むだけの結果になるだろう。

### (3) 多職種連携を進める上で検討すべき課題

こうした概念の理解を十分に共有した上で、保護者・教員・その他の専門職が連携して、障害のある児童のニーズに合った学びをどう実現していけるのかの方法について議論が開始できる。

(1) で述べた連携会議の構成メンバーは誰が適当であるのか、相談支援体制を充実させるにはどの専門家が中心となるべきか、参加する専門家の役割は何か、教員がその会議に参加しやすくするにはどのような職務上の制限を緩和すべきか、教員を筆頭に働き方改革との関連や、財政面の負担、児童本人の意思表明

はどこまで保障されるのか、最終的な方針の決定をする主体もしくは権限をもつのは誰かなど、議論すべきことは多い。引き続き、改善の視点を探っていくことが必要である。

## 7. 本研究の限界と今後の展望

本研究において、保護者と教員のインタビュー調査から、それぞれの困り感と相談相手の実際について意識の差異を明らかにすることができた。しかし、その差異から抽出された課題を解決するための具体的な方策を示すことはできなかった。今後は、障害のある子どもの学習ニーズに対応するために、保護者・教員それぞれの経験から感じた多職種連携の難しさや、求めている連携スタイルについて同様に調査し、現在の多職種連携体制をより機能させるための課題を検討した連携モデルを示していきたい。

また、本研究では、児童を取り巻く関係者のうち、児童の代弁者としての保護者と教員を対象に調査をした。学齢期の多職種連携システムにおいては、保護者、教員さらにはそれぞれの専門家たちが、その連携システムの中で児童のニーズを多角的に把握していくことが求められる。それが機能することで児童本人の能力を伸ばすインクルーシブ教育の実現につながっていくと考える。今後は、医療・福祉等の専門家の意識を同様に調査するとともに、児童本人の意志を反映できるシステムの在り方も模索していく。

(やまもと きよこ：社会福祉学研究科社会福祉学専攻修士課程（通信教育）2021年度修了，医療・福祉マネジメント研究科2022年度研究生）

### 文献

- 1) 荒川智・越野和之（2013）『インクルーシブ教育の本質を探る』全国障害者問題研究部出版部
- 2) 荒川智（2021）「SDGsとインクルージョン—ユネスコ『教育における包摂と構成を確保するためのガイド』を手がかりに—」茨城大学全学教職センター研究報告53-64
- 3) 馬場広充ら（2007）「発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違」香川大学教育実践総合研究15 103-110
- 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（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm) 2022. 7. 22（閲覧）
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』ジアース教育新社 37-60
- 7) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター（2020）『諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向—令和元年度国別調査から—』p.2
- 8) 今川奈緒（2016）「初等中等教育における障害者差別解消法の可能性 - 既存の制度と合理的配慮の整合性の問題」愛と傷つきやすさと被害者学の研究（1）25-33
- 9) 泉真由子（2018）「学校教育現場における多職種間連携・協働の現状と課題について：学校・医療・福祉に焦点をあてて」発達障害研究40 305-309
- 10) 上村恵津子・石隈利紀（2007）「保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究—グランデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して—」教育心理学研究55 560-572
- 11) 川喜多二郎（2012）『続・発想法 KJ 法の展開と応用』中公新書
- 12) 厚生労働省（2018）家庭・教育・福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm) 2022. 7. 22（閲覧）
- 13) 文部省（1995）「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369883.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiryo/attach/1369883.htm) 2022.7.22（閲覧）
- 14) 文部省（1998）『特殊教育における医療・福祉の連携に関する実践研究』
- 15) 文部科学省（2001）「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm) 2022. 7. 22（閲覧）
- 16) 文部科学省（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm) 2022. 7. 22（閲覧）
- 17) 文部科学省（2008）「スクールソーシャルワーカー活用事業」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1416474\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1416474_00001.htm) 2022. 7. 22（閲覧）
- 18) 森脇愛子（2018）「特別支援学校教員養成課程における多職種連携教育 IPE の実践：参加学生の多職種連携に向けた学びの準備性・実践志向性の変化」東京学芸大学紀要総合教育科学系69（2）519-527
- 19) 中村信雄（2019）「インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について」東京理解大学教職教育研究第4号119-128
- 20) 日本障害フォーラム（2021）『障害者権利条約日本の総括所見用パラレルレポート』34-36
- 21) 西谷万名美（2009）「通常学級に在籍する発達障害児の保護者と担任教師の関わり—教師への半構造化面接調

- 査による質的研究—」白百合女子大学発達臨床センター  
紀要 12 85-94
- 22) 小川正人 (2018) 「教育と福祉の協働を阻む要因と改善に向けての基本的課題—教育行政の立場から—」教育と福祉における協働の論点をさぐる 社会福祉 58 (4) 111-114
- 23) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 24) OECD TALIS 2018 (文部科学省・国立教育政策研究所「OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 報告書」 talis2018\_summary.pdf (nier.go.jp) 2022. 7. 22 (閲覧)
- 25) 障害者権利委員会 (2016) 「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第 4 号」 [https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/rightafter/crpd\\_gc4\\_2016\\_inclusive\\_education.html](https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/rightafter/crpd_gc4_2016_inclusive_education.html) 2022. 7. 22 (閲覧)
- 26) 吉利宗久ら (2009) 「発達障害のある子どもの保護者に対する支援の動向と実践的課題」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 141 1-9