

## 学位論文要旨

# イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する 教育制度の特質についての研究

主査 落合俊郎先生  
副査 七木田敦先生  
若松昭彦先生  
川合紀宗先生

眞 城 知 己

## 論文目次

第1章	問題の所在	
第2章	目的	
第3章	方法	
第4章	先行研究の検討と用語について	
第5章	第二次世界大戦後のイギリス特別教育制度における課題	(研究1)
第6章	ガリフォードによる特別な教育的ニーズ概念の提起と ウォーノック報告の特徴	(研究2)
第7章	イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の教育制度への位置づけ	(研究3)
第8章	イギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応をめぐる制度的課題の特徴	(研究4)
第9章	1993年教育法以降における特別な教育的ニーズへの 対応に関する教育制度の特徴	(研究5)
第10章	特別な教育的ニーズの評価の視点と課題	(研究6)
第11章	改訂コード・オブ・プラクティスの特別な教育的ニーズ・ コーディネーター制度への影響	(研究7)
第12章	特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割にみる 特別な教育的ニーズの概念1 －特別な教育的ニーズ・コーディネーターへの意識調査と同僚教師との協同の例－	(研究8)(研究9)
第13章	特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割にみる 特別な教育的ニーズの概念2 －同僚教師を対象にした意識調査－	(研究10)(研究11)
第14章	特別な教育的ニーズ・コーディネーターが機能する条件	(研究12)
第15章	総合考察	
第16章	結論と残された課題	

引用文献

巻末資料

本研究のもととなった初出一覧

謝辞

## 第1章 問題の所在

「特別な教育的ニーズ」の用語は日本において広く使われるようになった。日本特別ニーズ教育学会が設立された1995年の時点では、まだ文部省特殊教育課や一部の研究者にしか知られていなかった概念であるが、この間に急速に用語が普及し、各自治体の教育委員会はもとより、各学校においても使われるようになった。しかし、そのほとんどは「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」という用語とセットで使用され、また、この概念の本質が理解されないまま使われている。単に従来の「障害児教育」の言葉の置き換えとして使用されているもの、特殊教育制度下の「障害」に発達障害を加えた対象への教育を表すものとして使用されているもの（つまり、特別支援教育の言い換えに過ぎないもの）などは、その典型例である。そして、イギリスの特別な教育的ニーズに関する諸制度を範としたと思われる制度が次々と日本の特別支援教育制度において導入されている。特別支援教育コーディネーターの役割の概要は、イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターにその枠組みが重なるし、個別の指導計画も合衆国の個別教育計画ではなく、(契約書としての側面を有しない)イギリスの個別指導計画が制度のモデルになっていることは明白である。このように現在の日本の特別支援教育制度は、イギリスの特別な教育的ニーズに関する教育制度に相当程度のモデルを求めていることがわかる。

イギリスにおいて教育制度に特別な教育的ニーズの概念が導入された直接の契機は、障害児者教育調査委員会（通称ウォーノック報告,1978）とその一部を制度化した1981年教育法である。そして、特別な教育的ニーズ概念の基本モデルは同委員会のワーキンググループのメンバーでもあった Gulliford,R.(1971)によるものである。ウォーノック報告においては、特別な教育的ニーズ概念を導入するのは、「障害だけでなく、あらゆる要因を考慮することができるようにするため(DES,1978)」であると述べられている。すなわち、同概念は、単に障害のカテゴリーを廃止して、それに「置き換える」ためのものではなく、障害の概念も含めて、子どもが特別な教育的対応を必要としている状態（＝特別な教育的ニーズのある状態）に影響を与えている様々な要因を勘案して、必要な対応を導くために導入されたのである。カテゴリーの廃止や用語の置換ではなく、生徒に必要とされる対応を導くための視点と方法を変化させるためのものであったととらえることができる。

特別な教育的ニーズ概念は、各々の生徒において常に変化する性質を必然的に有している。特別な教育的ニーズの状態は、同じ生徒においてもそれが「ある状態」から「ない状態」までの範囲を常に動的に変化しているのである。つまり、特別な教育的ニーズの概念自体は、特別な教育的ニーズのある状態とない状態とを二分できない、あるいは両者の境界を設定しようがない性質を持っているのである。それゆえに、イギリスの特別な教育的ニーズに関する制度においては、対象者を静的に規定する、いわば境界線としての基準を概念的に設定しようがなかった。されど、必要な財政措置を講じるためには、特別な教育的ニーズがある状態と判断される生徒、すなわち、通常の教育的対応に付加した対応を必要とする生徒を定めざるを得なかった。このために特別な教育的ニーズが「ある」ことを証明するための「判定書(Statement)」制度が登場した。

しかしながら、特別な教育的ニーズの概念は相対的で動的な性質を有することから、これを教育制度上に位置づけることには困難があった。実際、このことが1981年教育法による制度化後に大きな混乱を引き起こすことになるのであるが、こうした点を念頭に置くとき果たしてイギリスにおける特別な教育的ニーズに関する教育制度が特徴的な性質を有しているはずであることが推察された。本研究の検討課題の中心はこの特別な教育的ニーズの概念が教育制度にどのように反映されているのか、その特質を解明することである。

## 第2章 目的

イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する教育制度の特質をこの概念が法的に位置づけられた 1980 年代から 2000 年代までの時期を対象に明らかにすることを目的とした。

## 第3章 方法

### 1. 分析課題

本研究では、大きく以下の点の検討を行った。

#### 1) 特別な教育的ニーズに関わる教育制度の展開の特徴の検討

特別な教育的ニーズ概念を教育制度に位置づけることにより、いかなる制度上の特徴が生じることとなったのか、そして、制度上の課題とその解決のためにどのような制度の修正や追加がなされたのかを検討した。また、特別な教育的ニーズ概念を教育制度上に位置づけるために、どのような要件が具備される必要があるのかを検討した。

#### 2) 特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度の特徴の検討

特別な教育的ニーズ概念は動的な性質を有するため、各学校における実践の具体的展開は、従来の特別教育制度と比較して、教育課程の調整などの多様なコーディネーションが求められることから、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの担う機能はきわめて重要な位置づけを持っている。この点を念頭におくと、特別な教育的ニーズ・コーディネーターに関する検討を行うことで特別な教育的ニーズに関わる教育制度の特質の一端を明確にできると考えられた。そこで特別な教育的ニーズ・コーディネーターが実際に果たしている役割に関する調査を実施して分析を行った。

## 第4章 先行研究の検討と用語について

本研究では、イギリスにおける 1980 年代から 2000 年代までを検討対象時期に設定していることから、本章においても、およそこの年代に発行された文献を中心に検討した。検討対象とした文献は、特別な教育的ニーズに関わるイギリスにおける教育制度に関係するものである。およそ 450 本の先行研究を概括した。

本研究の主題に関わる先行研究は、以下のように整理することができた。

1. 特別な教育的ニーズの概念に関する研究
2. 特別な教育的ニーズの用語や各障害との関係に関する研究
3. 特別な教育的ニーズの評価に関する研究
4. 特別な教育的ニーズに関わる教育課程及び各教科に関する研究
5. 特別な教育的ニーズに関わる教員養成に関する研究
6. 特別な教育的ニーズ・コーディネーターに関する研究
7. 特別な教育的ニーズへの対応に携わる関連職種に関する研究
8. 特別な教育的ニーズとインクルーシヴ教育に関する研究
9. 特別な教育的対応の視点からの親や保護者に関する研究
10. 学校における学習環境（学校体制）の改善や指導に関する研究

## 第5章 第二次世界大戦後のイギリス特別教育制度における課題（研究1）

本章では、特別な教育的ニーズ概念が教育制度に導入されたのは 1981 年教育法によってであるが、この概念が提起される背景をまず洗い出しておく必要があることから、本章では、そのために 1944 年教育法以降の時期におけるイギリスの特別教育制度の主な流れ

を押さえておくことを目的とした。そして、ウォーノック報告が提出されるまでの時期におけるイギリス特別教育制度の概観を通じて、当時の課題を以下の点に集約した。

- 1) 特別教育における障害のカテゴリーに関わる課題
- 2) 障害児の就学免除に関わる課題
- 3) 統合教育の必要性に関する課題
- 4) 障害児に対する教育の継続性に関する課題
- 5) 専門家の養成に関わる課題
- 6) 諸領域の連携に関する課題
- 7) 特別教育が提供される場に関する課題
- 8) 家庭及び親の協力の必要性に関する課題

## 第6章 ガリフォードによる特別な教育的ニーズ概念の提起とウォーノック報告の特徴 (研究2)

本章では、現在のイギリスにおける特別な教育的ニーズ概念を初めて提起したガリフォード(Gulliford,1971)による、同概念の特徴と提起の背景、及びウォーノック報告での同概念の特徴について明らかにした。イギリスにおける特別な教育的ニーズに関わる教育制度において、その根本となる考え方が、特別な教育的ニーズの概念である。そして、それはガリフォードによって提起された「個体要因」と「環境要因」との関係性の中で規定されるという構造を持つものであった。ガリフォードは能力障害(disability)は、必ずしもハンディキャップ(handicap)とはならないという障害概念の視点、当時の通常学校における特別教育の代表的形態であったレメディアル教育(remedial teaching)の対象者の実質的变化、さらには、カテゴリー化された特別教育制度と対象となる生徒の「障害」との不整合の問題や通常学校と特別学校という制度や重度教育遅滞という障害カテゴリーにおける「教育可能-教育不可能」という分類が内包する課題等を指摘し、もはや従来の制度では適切に生徒が必要とする教育の実質を提供することが難しいとの結論を導いたのであった。そして、1950年代からの障害に関わる研究や、19世紀末以降の障害児教育制度の特徴を概観しながら、「教育的障害(educational handicaps)」という視点からのとらえ方が行われ始めていることを指摘した。こうしたことをふまえて、いくつかの代表的な障害カテゴリーに生徒の欠陥を分類して対応を導くという従来の視点に代わって、「個人の障害(personal disability)」と「環境条件(environmental circumstances)」という視点、及び、この両者の「組み合わせ(combination)」によって生起する特別な教育的ニーズの概念を登場させた。そして、「どの事例においても、ニーズの程度はこの両者による影響と関係する」ものとして、定義したのであった。

ガリフォードが部会委員として参加したウォーノック委員会では、単に従来の障害カテゴリーに用語を代替するために特別な教育的ニーズ概念を採択しようとしたのではなく、生徒が必要としている対応を導くために、障害だけでなく「あらゆる要因を勘案することができるように」特別な教育的ニーズの概念を導入したのであった(DES,1978)。つまり、特別な教育的ニーズ概念が導入された理由は、障害以外の要因を勘案すること、そして、それは生徒自身に関わる要因だけでなく、生徒の学習環境に関わる要因を勘案して、必要な対応が導かれるべきであるという論理に基づくものだったのである。こうした論理の背景に、1960年代の中等教育改革による学習困難問題の顕在化が存在したことも指摘した。特に、ウォーノック報告における特別な教育的ニーズのある生徒の出現推定の根拠となった1950年代末に実施された全国調査が「学習に遅れのある生徒」の出現率を明らかに

したものであり、その推定割合が約 20 %、つまり特別な教育的ニーズを有する生徒の割合と同等であったことから、ウォーノック報告での特別な教育的ニーズの概念が従来の障害以外の要因を含んだものであったことが明白であると考えられた。ガリフォードは、障害の欠陥モデルからの転換を意図して、環境要因を包含した特別な教育的ニーズ概念を提起したが、ウォーノック報告では障害のある生徒だけでなく、通常の学校における様々な学習上の困難に直面する生徒への対応を念頭においていたのであった。

### **第7章 イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の教育制度への位置づけ（研究3）**

ウォーノック委員会はイギリスの議会制民主主義の伝統により、法案の骨子となる勧告を行うために設置された委員会であり、その報告書、すなわちウォーノック報告の内容をふまえて制定されたのが 1981 年教育法である。同法において、従来の障害カテゴリーが廃止され、特別な教育的ニーズの概念が制度上に位置づけられることになった。したがって、同法において、特別な教育的ニーズがどのように規定されたのか、そして、その規定を定める過程でいかなる議論が議会において展開されたのかを明らかにすることは、イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念が、教育制度上においてどのような位置づけを持たされることになるのかを示す重要な点と考えられた。本章では、1981 年教育法案における特別な教育的ニーズの規定を巡る議会における議論の特徴を明確にして、特別な教育的ニーズ概念の制度上の位置づけに関する特徴を明らかにすることを目的とした。

特別な教育的ニーズの定義をした第一条に関する修正案をめぐる審議過程から明らかになったことは、1981 年教育法案における特別な教育的ニーズの規定に関わる審議過程では、生徒の教育的ニーズが何に由来して生じているのかということが議論されないままに、この概念が制度化されたということであった。つまり、1981 年教育法では、特別な教育的ニーズの概念を曖昧なままにし、判定書制度を導入することで実質的に対応の基準を定めようとしたのであった。このことが 1980 年代のイギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応をめぐる大きな混乱を引き起こす原因となるのであった。具体的には、生徒の特別な教育的ニーズの強さに応じて柔軟に対応を用意することができるという点が、従来の障害のカテゴリーによる機械的な対応の判断とは異なるこの概念導入の最大の利点であったのであるが、同概念が有する静的な対象規定が難しいという特徴や、学習環境（すなわち各学校）の責任の明確化が規定されなかったために、特別な教育的ニーズの判定や対応が混乱してしまうことになったのである。

### **第8章 イギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応をめぐる制度的課題の特徴**

#### **（研究4）**

本章では、1993 年教育法までの時期に焦点をあて、1981 年教育法案の審議過程の段階から危惧されていた特別な教育的ニーズ概念の制度的導入を支える財政的保障の欠如の問題に加えて、地方教育当局と学校との関係の問題の観点から、特別な教育的ニーズの評価と判定書の作成における制度的課題を整理した。1981 年教育法の施行後に、財政的保障の欠如の問題については、特別な教育的ニーズに関わる制度の根幹に関わる大きな問題であったが、特に大きな課題となった点は以下の点であった。

Audit Commision and HMI(1992)は、1981 年教育法の施行後の問題点として、地方教育当局と学校との関係の責任分担の不明瞭さの問題を指摘した。具体的には、a.特別な教育的ニーズの構成要素が不明瞭であり、また、学校及び地方教育当局、それぞれの責任が不明瞭であること、b.学校及び地方教育当局の生徒の進歩に対する責任が不明確であり、ま

た、生徒が利用する資源についての責任も不明確であること、及び、c.地方教育当局が1981年教育法を実施する動機にかけている状況があること、の3点が示された。

第一の点は、1981年教育法における対象者に関する規定の構造的問題であり、地方教育当局による特別な教育的ニーズの状態に関する判断が的確に行われずのは必然的帰結であるとの指摘である。そして、特別な教育的ニーズの発見→評価→判定書の作成→特別な教育的対応の編成といった一連の流れにおける、地方教育当局と各学校の責任分担が曖昧であるという問題であった。具体的には、1981年教育法によって教育制度に位置づけを持つこととなった特別な教育的ニーズ概念は、動的な概念を静的な制度に反映させることの難しさや、特別な教育的ニーズ概念が有する「特別な教育的ニーズの強いところには手厚い対応が用意できるようにし、ニーズが軽減されれば、それに応じて対応も減じるようにする」という、この制度のもっとも特徴的な構造ゆえに、積極的に特別な教育的ニーズへの対応を図ろうと努めた学校ほど、翌年度の予算が削減され、十分な対応を行わなかった学校ほど、環境要因の問題によって生徒の特別な教育的ニーズが強まり、予算が増額されるという問題が生じてしまったことなどが考察された。

特別な教育的ニーズは生徒自身と学習環境との相互作用によって動的に規定される概念であることから、1981年教育法以前のように障害のカテゴリーとの明快な対応関係によって教育的対応を導くことができないという特徴を持っている。これは個々の特別な教育的ニーズの状態に、より即した対応を柔軟に提供する上では制度上不可欠の要素であるが、一方で、判断の基準が不明瞭になりやすく、地方教育当局や学校が必要な対応を明確に定めて責任分担を行うことが難しいという特徴も有していたことが背景にあった。

特別な教育的ニーズの評価に際して、その記載内容に関する明確なガイドライン等が存在しなかったことにより、地方教育当局における取り扱いの問題も引き起こされた。実際に、地方教育当局が作成した判定書に関する不服審査委員会の場において、その内容の不備を指摘された地方教育当局の担当者が責任を学校に転嫁するという事態が生じた(河合,1989)。また、判定書の記述内容をあえて曖昧にして、予算措置の責任を回避しようと図る地方教育当局まで現れたことが明らかにされている(河合,1989)。

こうした一連の課題の存在は、特別な教育的ニーズの概念を制度化する際に、生徒自身の要因と環境要因との相互作用によって、特別な教育的ニーズの程度が変化する、換言すれば、必要な特別な教育的対応の内容や程度が変化するという動的な性質に対応した制度設計が必要であることを意味していると考えられた。

第二の課題は、学校への資源配分の問題である。地方教育当局は、判定書の内容に基づき、各学校から申請された生徒の特別な教育的ニーズの状態に対応できるように必要な予算措置を講じなければならないが、ここで問題が生じていた。すなわち、各学校に配分された予算が適切に特別な教育的ニーズのある生徒のために使用されているかどうかを確認するシステムが存在していなかったのであった。

実際に、特別な教育的ニーズのある生徒のために配分された予算が、当該の生徒には使われず、学校における別の教育活動に流用されていた例が続出していたことが問題となっていた。地方教育当局の多くは、こうした問題に対処するために、特別な予算措置をして、実際の運用は各学校の裁量に任せるのではなく、直接教師を派遣するという形態を採用するような傾向が生じていた。特別な教育的対応は、特別な教育的ニーズの状態に応じて柔軟に運用できなければ、この概念を導入した効果が減じられてしまうことから、本来であれば、予算を学校に配分した上で、生徒の特別な教育的ニーズの状態の変化と、学校における環境要因の変化との状況に応じて柔軟に運用できる仕組みであることが不可欠なので

あるが、各学校において不適切な予算の流用が後を絶たないことから、地方教育当局がやむを得ない措置として、教師の直接派遣という方法に転じたものと考えられた。この方法は、設備費や教材費として使用に比べ、予算の使用目的を確認できるという行政的なメリットがあった。

しかし、上述したように、特別な教育的ニーズの概念の特徴を反映するためには、こうした形態はむしろニーズの変化に対応した柔軟な運用を妨げることから、別の形での課題を解決する方策が求められた。Audit Commission and HMI(1992)は、こうした状況に対して、地方教育当局及び各学校が特別な教育的ニーズへの対応に関わる方針を学校外に明示する必要性や、正確な費目設定の必要性、地方教育当局との協力の下に学校の対応能力を高める方策の検討、各学校による生徒への対応の効果の検証調査の必要性の勧告を行った。1980年代後半において、特別な教育的ニーズの概念の動的な性質に対応できる制度設計の必要性と、特別な教育的ニーズへの対応に関わる予算配分等のために各学校が適切に特別な教育的ニーズへの対応に取り組んでいることを外部に明示することを制度化する必要性が生じていたことが明らかとなった。各学校の責任を明示化させる必要性は、特別な教育的ニーズの概念が予算配分に反映されていたからに他ならない。つまり、個体要因と環境要因の双方によって特別な教育的ニーズの状態が定まることから、後者の問題によってニーズが強められる状態を解消するためには、各学校がその責任を明確に果たすことを外部に示さざるを得なくなるのである。単に、学校の責任の所在を示しただけでなく、特別な教育的ニーズに関わる学校方針を外部に公開するという制度は、特別な教育的ニーズの概念が教育制度に位置づけられていることを端的に表していると考えられた。

## 第9章 1993年教育法以降における特別な教育的ニーズへの対応に関する教育制度の特徴（研究5）

本章では、1981年教育法によって制度化された特別な教育的ニーズに関わる教育制度について、1980年代における課題をふまえて、発展的に修正がなされた1993年教育法及びそれ以降の時期における特別な教育的ニーズに関する教育制度の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果として、1993年教育法では、前年のAudit Commission and HMI(1992)で指摘された課題に直接関連する規定は用意されなかったが、新たに具体的な実践指針（コード・オブ・プラクティス）の明示化を規定して、解決につなげようとしたことに重要な意義が認められた。また、特別な教育的ニーズの概念についても1981年教育法の規定を踏襲することとなり、十分な議論はなされなかった。そして、実質的に対象を定めるための手続きをコード・オブ・プラクティスによって示すことが規定されたのであった。法律自体は曖昧な表現に留め、運用しながら実質的に定めようとする制度構造を持たせたことが大きな特徴であった。

特別な教育的ニーズ概念における学習上の困難は、子ども自身の要因だけで定まらない。特別な教育的ニーズの概念に照らせば、学習上の困難がある状態というのは、子ども自身の個体要因とともに、必ず学習環境の要因を考慮するからである。それゆえに、特別な教育的ニーズに関する教育制度は、学校に責任の所在を明確にさせる構造を持つのである。Audit Commission and HMI(1992)による課題の指摘は、まさに今日のこうした基盤の形成に繋がる学習環境としての学校の要因の改善を求めたものだったのである。このように、イギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応の教育制度は、一貫して通常学校が担うべき責任の範囲を拡大する方向性を持ち続けてきた。それは特別な教育的ニーズのある生徒



の大半が通常学校に在籍していることを前提に開始された制度だからである。

1997年には緑書『Excellence for All Children: Meeting special educational needs』が発行された。そこでは、学校全体の教育目標に応じて特別な教育的ニーズのある子どもに相応の（成果の）期待をすること、特別な教育的ニーズのある子どもの親を支援すること、可能な限り通常学校に特別な教育的ニーズのある子どもをインクルージョンするとともに、生徒のニーズに対応することの重要性を強く認識すること、また、常時ニーズのある一部の生徒に対応する特別学校の役割を創出すること、特別な教育的対応は実践的支援や、治療的教育から、予防や早期介入へとその中心を移すこと、教師等が専門性を高める機会を後援すること、及び、各学校、地域、全国規模で特別な教育的ニーズに関する連携を促進することの6つの柱が打ち出された。そして、この緑書への意見をふまえ、行動計画『特別な教育的ニーズへの対応』が発行された。行動計画でもっとも特徴的なのは、判定書が発行されないが特別な教育的ニーズがあると考えられる生徒への教育をどのように保障するかという課題の解決が強く指向された点である。

2001年特別な教育的ニーズ及び障害法は、緑書と行動計画で示された方針を踏襲し、1996年教育法第4部と1995年障害差別禁止法第3及び第4部の修正を行った。同法は、通常学校における特別な教育的ニーズへの対応に関わる地方教育当局の義務、不服申し立て、特別な教育的ニーズの評価、特別な教育的ニーズに関わる判定書の修正、及び教育における障害差別に関する規定で構成され、各条文において以前の教育法の大枠が修正されたわけではない。河合(2002)<sup>1)</sup>は、その中で特に通常学校における特別な教育的ニーズへの対応の際に、1996年教育法までで規定されてきた通常学校において特別な教育的対応を当該の生徒が受けられるようにとの条件と、通常学校において財源を有効に活用するよう指示した条件の存在が、むしろ通常学校において特別な教育的ニーズのある生徒の教育機会を提供することを敬遠させる現象を引き起こしてきたと指摘されてきた問題をふまえて、2001年特別な教育的ニーズ及び障害法においてこの点の規定が撤廃されたことに意義があると指摘している。通常学校に対する特別な教育的ニーズへの対応を、実現性に乏しい条件として規定するのではなく、通常学校に特別な教育ニーズのある生徒に対する教育の義務が存在するという責任の所在を明確に示しながらも、実際の運用には弾力性を持たせたのである。このような法改正の流れからみえてくるのは、1990年代にはいって、特別な教育的ニーズの概念が、法律上の条文こそ大きな変化は認められないものの、着実に浸透してきているということなのである。すなわち、特別な教育的ニーズが動的な概念であることから、これに適切に対応するための制度の整備の方向性は規定を厳格にすることではなく、生徒と環境要因の相互作用の視点をふまえて規定と運用に柔軟性の幅を拡大することにあるからである。学校に対して責任の所在を求めようとすると、ともすれば、規定を厳格化して、規制を強める制度設計がなされがちであるが、このようにしてしまうと、特別な教育的ニーズの概念に照らせば、むしろその変動性ゆえに、規定に抵触してしまいやすくなるのである。つまり、規定を厳格にすればするほど、特別な教育的ニーズの概念をもとにした運用は難しくなってしまうということなのである。

各学校の責任の所在を明確にしつつ、特別な教育的ニーズの動的性質をふまえて、柔軟な運用が可能となるような制度の構造こそが、1981年教育法が施行されてから約20年間に進んだ制度の一つの到達点であると考えられた。

## 第10章 特別な教育的ニーズの評価の視点と課題（研究6）

本章では、イギリスの特別ニーズ教育制度における「評価」のとりえ方の特徴を明らか

にすることを目的とした。その理由は、「評価」の視点を明らかにすることで、特別な教育的ニーズの概念が実践的にどのように取り扱われているのかを明確にすることが可能となると考えられたからである。1993年教育法施行規則と、実践指針を示したコード・オブ・プラクティス(1994)、そして、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの実践向けに発行されている評価表パッケージの3種類の特徴を分析した結果、特別な教育的ニーズ概念における環境要因の記載が明確に位置づけられるようになっていることが明らかとなった。すなわち、環境要因を評価対象に含めることでその質を改善し、特別な教育的ニーズの軽減が図れるようにとの方向性が確認できた。

## **第11章 改訂コード・オブ・プラクティスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度への影響（研究7）**

1993年教育法とその施行規則によって登場し、コード・オブ・プラクティス(1994)によって、その具体的な役割が示された特別な教育的ニーズ・コーディネーターは、特に1990年代後半にその過剰な業務負担が課題となった。そこで、2001年にコード・オブ・プラクティスが改定され、その業務負担を軽減してより効率的な特別な教育的ニーズへの対応を図るシステムの構築が目指された。

本章では、改訂コード・オブ・プラクティスによる特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割と責任、特に特別な教育的ニーズをもつ生徒にの個別の指導計画の作成と維持に関わるそれへの影響について検討した。個別の指導計画や他の書類作成に関する特別な教育的ニーズ・コーディネーターの負担を軽減することがコード・オブ・プラクティスの改訂の重要な意図の一つになっていたが、改訂された後も多くの特別な教育的ニーズ・コーディネーターは依然として個別の指導計画の作成や管理の業務量が過剰であると感じていることが明らかとなった。改訂コード・オブ・プラクティス(2001)で示された記録等の維持管理業務が、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの業務の半分以上を占めていた。特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割と責任をより効果的にかつ詳細にするように規定しているため、多くの特別な教育的ニーズ・コーディネーターは、コード・オブ・プラクティスが改訂されてもなお生徒の支援からいっそう多くの時間を奪われることになるであろうと危惧されていることがLingard(2001)の調査からも明らかにされた。

しかし、この問題は特別な教育的ニーズ・コーディネーターだけによって解決できるものではなく、学校のすべての教職員が全体として対応に取り組まなければ解決されえないものであることが指摘された。特別な教育的ニーズ・コーディネーターの学校における効果的な実践を進めるためには学校内全体の改革が必要とされていたのであった。

## **第12章 特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割にみる特別な教育的ニーズの概念1 -特別な教育的ニーズ・コーディネーターへの意識調査と同僚教師との協同の例-（研究8）（研究9）**

本章では、イギリスにおける特別な教育的ニーズ・コーディネーターを対象にした質問紙調査及び面接調査を実施し、コード・オブ・プラクティス(2001)に示された特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に対する意識、学校内における同僚教師が遂行している役割への評価、及び自らの研修に関する意識の特徴を明らかにすることを目的とした。

調査は、イングランド北西部の小学校及び中等学校の特別な教育的ニーズ・コーディネーターを対象に実施した。調査対象校はイングランド北西部の学校リストからランダムに抽出した20校とした。調査は2003年6月に行われた。面接調査は回答のあった学校にお

いて実施した。調査対象数が少ないため、結果の解釈や考察の際にはこの点を念頭におくようにした。

コード・オブ・プラクティス(2001)に示された内容に対しては、全体に役割の重要性が認識されていたことが示され、中でも特別な教育的ニーズのある生徒への対応のコーディネーター、教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント、そして、親や保護者との協力関係の構築を重視していることが明らかとなった。また、コード・オブ・プラクティスで示された特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割のうち、コーディネーター自身が特に重視していた内容は、「特別な教育的ニーズのある生徒の対応のコーディネーター」、「教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント」、「親や保護者との協力関係の構築」の3点であることが示された。つまり、本調査の結果からは、特別な教育的ニーズ・コーディネーターが、自らの役割を学校の学習環境の整備に明確において自覚していることが明らかになったのであった。その一方で、実際の業務遂行においては、「ペーパーワークに忙殺されている(中等学校の特別な教育的ニーズ・コーディネーター)」、「特別な教育的ニーズ・コーディネーターがその役割を果たすためには、生徒たちと関わらない時間が用意されることが不可欠である。せめて州に半日も用意してもらいたい(小学校の特別な教育的ニーズ・コーディネーター)」といった意見が得られたことから、特別な教育的ニーズ・コーディネーターが重視する業務内容と、実際に時間を費やさざるを得ない業務内容とのギャップに苦しむ姿が示された。特別な教育的ニーズ・コーディネーターに関わる書類作成等の業務の過剰負担の問題は、Phillips,S, Goodwin,J., and Heron,R.(2001)によっても指摘されていた結果と符合した。

本章では、特別な教育的ニーズ・コーディネーターが、各学校において同僚教師と具体的にどのような協同関係を構築しているのかを明らかにするために、イングランド北西部にある2校の小学校で訪問調査を実施した結果も示した。

一つの小学校では、スタッフ・ルームでの学級担任と特別な教育的ニーズ・コーディネーターとの日常的なディスカッション、連絡ノートの活用を通じた学級担任と学習支援アシスタントとの毎日のやりとり、そして、特別な教育的ニーズ・コーディネーターと学習支援アシスタントとの情報交換によって、特別な教育的ニーズへの日常的な対応のための校内の協同体制が構築されていることが明らかとなった。また、移民家庭の多い地域の小学校では、そうした生徒への対応の制度と関連づけた実践が展開され、特別な教育的ニーズ・コーディネーターは、判定書を発行されている生徒たちだけでなく、英語を母国語としない生徒たちへの対応という、すべての教師が携わる「多くの生徒に共通する特別な教育的ニーズへの対応」の機会を通じて、さらに知的障害などをあわせもつ生徒への指導について、学級担任や学習支援アシスタントとの協同体制を構築していた点が特徴であった。

以上の2校への訪問調査から、各学校における特別な教育的ニーズへの対応のための体制整備の様子的一端を伺うことができたが、特に学習支援アシスタント(ティーチング・アシスタント)との役割と責任の分担に特徴をみることができた。

### **第13章 特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割にみる特別な教育的ニーズの概念2 一同僚教師を対象にした意識調査(研究9)(研究10)**

本章では、イングランド北西部の小学校及び中等学校教師を対象に、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に関する意識調査の考察を行うことを目的とした。

郵送法による調査により実施した。調査票は、プロフィールのほか、1)コード・オブ・プラクティス(2001)に示された特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に関する重

要度評価(8項目)、及び2)より具体的な学校内での役割に関する重要度評価(15項目)から構成した。回収率は、71.0%であった。回答者の平均勤務年数は13年であった。回答者のうち、特別な教育的ニーズのある生徒の指導に関するトレーニングを受けたことがある教師は、49.3%であった。結果の分析では因子分析のほか、平均値の比較によって検討した。平均値の比較では近年の統計処理の傾向である効果量なども算出しながら行った。

特別な教育的ニーズ・コーディネーターの同僚教師たちは特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割について、日常の生徒へのコーディネーションの他、同僚教師との協同や助言の提供、校内での支援チームのマネジメントが特に重要であると評価していた。他方で、同僚教師への現職教育や学校方針の遂行という点に関しては、相対的に他の項目よりも低い評価結果となった。これは、ほぼ同時期に実施された Cowne(2005)の結果とも一致するものであった。Layton and Robertson(2004)は、特別な教育的ニーズ・コーディネーターを対象にした調査で、学校内での彼ら自身の役割がリーダーシップではなく、むしろマネジメントにおかれてしまっているという興味深い結果を導いている。本研究の調査における同僚教師によって評価された特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割の重要性の特徴からも、この知見が裏付けられた。小学校と中等学校の教師を比較したところ、8項目全てにおいて中等学校の教師の方が特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割をより重視する傾向のあることが明らかとなった。また、「特別な教育的ニーズのある生徒への対応のコーディネート」、「教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント」、「親との協力関係の構築」、及び「日常の学校方針の遂行」の各項目では、両者に統計的有意差が認められた。学校種の違いによる差異の存在は先行研究でも示唆されていたが、これほど明確な結果が示されたのは本研究が初めてであった。

ついで、コード・オブ・プラクティスより具体的な特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に関する同僚教師による重要度評価の結果を検討した。因子分析の結果から、「親や学校外の機関との関係及び管理運営業務」、「インクルーシブ教育や指導方法に関する役割」、「生徒の特別な教育的ニーズの詳細な把握」、及び「生徒への直接指導と教育課程の調整」の4つの因子が抽出された。小学校の教師は個別指導計画の内容も含めた生徒への具体的な指導方法に関する助言や情報提供、学校外の機関との協同関係の構築などについて、特別な教育的ニーズ・コーディネーターへの期待が強い一方で、生徒への直接指導はあまり期待していないことが明らかとなった。他方、中等学校の教師は、具体的な指導方法に関する助言や情報提供の役割を特別な教育的ニーズ・コーディネーターへの期待が強く、生徒の特別な教育的ニーズの詳細な評価や記録、親と学校との関係形成、教育課程の調整についても期待が強いことが明らかとなった。生徒への直接指導の実施、教職員のスタッフ会議や現職教育の運営に関しては相対的に低い値であった。

小学校と中等学校教師の比較では、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割について、全項目に関して中等学校教師の方がより強い期待を持っていることが伺えた。また、親と学校との橋渡しと親への相談に関する2項目、記録の維持・管理、生徒の特別な教育的ニーズの評価、生徒への直接指導の実施、及び教育課程の調整に関する項目では統計的な有意差が認められた。インクルーシブ教育や指導方法に関する因子を構成する項目群では、小学校と中等学校の教師間で統計的有意差が認められた項目はなかった。小学校と中等学校に共通して認められた傾向としては、以下の点が明らかとなった。

生徒に関する詳細な情報提供や、具体的な指導方法の助言、学校外の機関との協同関係の構築への期待が強い一方で、生徒への直接指導の実施や教職員スタッフ会議の運営、校内での現職教育の計画などについては、他の項目に比べるとそれほど役割を期待されてい

ないようであった。なお、生徒への直接指導については、特に小学校ではその役割があまり期待されていないことが示されたが、これは小学校の特別な教育的ニーズ・コーディネーターが専任ではなく学級担任を兼任している場合が多いため、他の学級での指導が難しいことが理由である。Crowther, Dyson, and Millward(2001)が実施した調査で、コーディネーターに関する専門時間をまったく確保できなかったと回答した特別な教育的ニーズ・コーディネーターが、小学校では3分の2にも上っていたことが報告されていることから、小学校の特別な教育的ニーズ・コーディネーターが「コーディネーターらしく」その役割を遂行することが困難である状況がうかがわれた。

中等学校で特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に対する期待が全般的により強かったことに関しては次のような理由が考えられた。中等学校は、小学校に比較して学校規模が大きく、専任でコーディネーターを配置している場合が大半である（規模が大きい学校は複数の特別な教育的ニーズ・コーディネーターを配置している）ため、親への対応も含めて、具体的な評価や教育課程の調整を図りやすい環境が背景に存在している。すなわち、中等学校の場合、特別な教育的ニーズ・コーディネーターを専任で雇用し、生徒の評価や記録、ティーチング・アシスタントへの指示を通じた特別な教育課程の適用やモニタリングなどを効率的に行えたとともに、コーディネーターとしての役割に携わる時間が小学校よりは物理的に確保しやすいので、生徒の特別な教育的ニーズへの対応に関する相談を同僚教師から受けやすく、彼らにとって特別な教育的ニーズ・コーディネーターが具体的に果たしている役割をより実感しやすいことが特有の条件としてあげられるのであったと考えられた。以上の同僚教師の意識からみえてくるのは、特別な教育的ニーズ・コーディネーターが、各学校において生徒の特別な教育的ニーズの評価や記録に関する業務、同僚教師に対する情報や助言の提供、親や関係機関との協同関係の構築に主な役割が期待されている一方で、学校をよりインクルーシヴにするための考え方の普及や学校内での現職教育や会議の運営に関してはあまり役割を期待されていないということであった。

#### **第14章 特別な教育的ニーズ・コーディネーターが機能する条件（研究12）**

本章では、（研究7）から（研究11）までをふまえて特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度が適切に機能するために必要な条件という視点から考察を行い、以下の点について論じた。

- ・特別な教育的ニーズをもつ生徒への対応の根拠となる判定書制度の存在
- ・地方教育当局と各学校の責任が明確に示されていること
- ・各学校には生徒の対応に関する方針を明確にして公表することが課せられていること
- ・特別な教育的ニーズが生徒の障害だけに限定されず、言語、宗教、文化的マイノリティ等に由来するニーズへの対応も含めて想定されていること
- ・特定の生徒だけを抽出して対応に結びつけようとするのではなく、学校全体の機能を高める中に特別な教育的ニーズへの対応を位置づけようとしていること
- ・ティーチング・アシスタント（学習支援アシスタント）などの様々な支援スタッフが雇用されていること
- ・特別な教育的ニーズ・コーディネーターと各教師や関連スタッフとのコミュニケーションの機会が日常的に用意されていること
- ・年次レビューが機能していること

イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターが機能するために必要な条件のうちの上記が整理されたが、こうした条件に共通するもっとも重要な要素としては、地方教育

当局とともに、必ず各学校が対応の責任を明確にすることが基盤にすえられていることと、それに関する法的な根拠が用意されていることであると考えられた。すなわち、特別な教育的ニーズ・コーディネーターは、その役割が単独で制度として用意されているのではなく、各学校に学習環境整備の方向性を明確にさせる仕組みの上にコーディネート の必然性を位置づけていることが特徴であると考えられた。

## 第15章 総合考察

横尾(2008)は、特別な教育的ニーズのはっきりした判断基準(criteria)がない理由を、「英国のSENに関する判断基準がない理由は、障害のラベリングを止めて、生徒の実態に即した教育を行うということとその理念としたためである。・・・(中略)・・・つまり、SENにおける「教育的ニーズ」は「学習の困難さ」と対になる考え方なのである」としているが、この説明は、Beveridge(1993)が指摘するような「特別な教育的ニーズ」は「学習という困難」という新たなカテゴリーとなってしまうという危惧を表明する際の論理と同様に、同概念の構造的な特性を理解していない視点からのものである。徳永(2005)も特別な教育的ニーズの対象を概念図化しているが、こうした対象規定に表現しようとする事自体がこの概念の特性を把握できていないことにほかならない。行政的には静的モデル、すなわち、特別な教育的ニーズが「ある」状態と「ない」状態とが、明確な境界線で分けられ、一定の長期的に stability を継続している方が、サービスの確定をさせる上で都合がよいので、日本における障害に関わる教育行政や福祉行政においては、すべてこのような構造を有してきた。こうした日本における教育行政の常識が念頭から抜けなければ、徳永(2005)や横尾(2008)の解釈のように、こうした対象規定の必要性が強く意識されてしまうのは無理もないことなのかもしれない。生徒の「特定の属性」とそれに対応する「教育サービス」とが静的に対応していた方が行政的には都合がよいし、運用もしやすいからである。現在の日本の特別支援教育制度は、この意味で従来の特種教育制度で維持されてきた生徒の「機能的・能力的障害」を静的に規定し、それをふまえて教育サービスの提供の判断をするという構造が根幹にあるという点で、従来の特種教育制度からその本質は変わっていない。

イギリスにおける教育制度において、「特別な教育的ニーズのある生徒は、従来の対象と対照させるとこのようになる」といった例示が示されないのは、この概念の本質がふまえられた制度であるがゆえに、例示しようがないからである。つまり、同じ生徒であっても、特別な教育的ニーズが「ある」状態の時もあれば、「ない」状態の時もあり、それに応じて用意される対応の量も質も変わってしまうために、固定的な「対象者」として示すことができないのである。

年次レビューの制度は、まさにこの文脈をふまえて用意されたものである。年次レビューは、単に、毎年の実践を各学校において振り返って、整理・記録し、関係機関との連携や引き継ぎとうにおいて活用するためのものではない。年次レビューの制度は、特別な教育的ニーズの概念を教育制度上に位置づけて展開する上では、決して欠くことのできない要素なのである。すなわち、常に個体要因と環境要因との相互作用の関係性の中で動的に変化する特別な教育的ニーズの状態は、一定の期間ごとに再評価がなされなければ、仕組みとして構造的に成り立たないからである。年次レビューで評価された生徒自身の要因や学校のそれまで対応が、特別な教育的ニーズの具体的内容となり、それをふまえて以後の判定書の内容の修正や廃止などに影響が及ぶという構造となっているのは、生徒の特定の属性に対して対応が用意されているのではなく、その属性も含め、複数の要因との関係性の中で、必要な対応を判断するという運用がなされることを意味している。障害があれば

特定の教育的対応が用意されるという単純な対応関係になっているわけではない。

特別な教育的ニーズが動的に変化する性質を有しているという概念特性を制度化したことで様々な運用上の課題が生じてきたにも関わらず、特別な教育的ニーズに関する教育制度の根幹に特別な教育的ニーズの概念を据えることを放棄せずに今日まで継続してきた過程にイギリスの特別な教育的ニーズに対する教育制度の大きな特質が存在するのである。制度を整えるにあたって、対象規定を明確にした方が、その後の制度の運用が容易であることはイギリスの教育省において自覚されないわけがない。運用上の便を考えれば、対象規定をすることがもっとも合理的であることは、あらゆる制度において自明のことであるし、実際に様々な課題が生じてきたにも関わらず、対象規定をせずに今日までこの制度を維持してきていることにこそ目を向けなければならないのである。静的な対象規定を示さないことの原因にこそ、イギリスの特別な教育的ニーズへの対応に関わる教育制度の特質が内包されていることを見いだせるのである。

本論文において焦点を当てたイギリスにおける特別な教育的ニーズに関わる教育制度は、特別な教育的ニーズの概念が本質的に有する、動的で不安定な構造を、あえて制度の根幹に位置づけながら、そしてそれゆえに引き起こされる様々な混乱をしても、なおその構造を維持し続けてきたことにこそ、特質があると考えられた。

## 第16章 結論と残された課題

### 1. 結論

本論文では、イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する制度の特徴を、法的に位置づけられた1980年代から2000年代までの時期を対象に明らかにすることを目的として、検討を行った。そして、イギリスにおける特別な教育的ニーズに関わる教育制度が、特別な教育的ニーズ概念が有する個体要因と環境要因との相互作用による動的な性質を根幹に据えていることや、それゆえに対象規定の曖昧さや、運用における地方教育当局と各学校との関係における課題の生起、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割の内容規定や業務負担の過剰さの問題、学校内の資源と学校外の資源の利用に関わる制度の創設と課題などといった他国では経験のない様々な課題が生じていたことが明らかとなった。

しかし、これらの課題への対応を図る制度改正を重ね、特別な教育的ニーズ概念を教育制度において位置づけるために必要な多くの要件が明確化されるようになった。そして、そうした特徴は法制度ばかりでなく、たとえば特別な教育的ニーズの評価の視点などに象徴されるように、実践面においても着実に浸透していることが明らかとなった。

本研究では、1981年教育法によって特別な教育的ニーズの概念が教育制度に位置づけられてから、常に学校全体の改善の視点と連動しながら今日まで至っていることが明らかにされたのであった。イギリスでは特別な教育的ニーズの概念を教育制度の基底に据えたことで、その概念の動的な性質ゆえに、かつて経験したことのない様々な課題が引き起こされた。そして、その課題の解決を意図した制度の修正が加えられる過程で、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの制度や、関係機関の専門家も参加して行われる年次レビューの制度などが必然的に求められる制度構造を構築されてきたことが示された。何よりもこれらが常に学校全体で特別な教育的ニーズへの対応に関する学習環境の改善に繋がる構造をもたらしてきたことが、イギリスの特別な教育的ニーズに関する教育制度の最大の特質である。特別な教育的ニーズの概念を教育制度に導入することには、単に障害のある生徒への対症療法ではなく、学校全体の学習環境改善をももたらす制度が必然的に構築されるという点に大きな意味があると考えられた。

## 2. 残された課題

本論文でとりあげた特別な教育的ニーズの概念を根本に据えているという制度構造は、1981年教育法から30年を経て、その間に政権が交代しても変わらなかった。概念がもつ不明瞭さゆえに行政的には、課題を生じやすい制度であるにもかかわらずである。

イギリスにおける特別な教育的ニーズに関わる教育制度において、動的な性質のまま特別な教育的ニーズ概念がいわば「軸」とでもいうべき存在であるかのように貫かれているということへの気づきから、本論文では、これまでの教育行政研究とは異なり、政権の影響というフィルターを用いずに、どこまで制度の特徴を浮かび上がらせることができるかを試みたが、こうした手法の妥当性は当然のことながら今後の課題として検証されなければならない。今後、従来の研究と同様に政権の影響をより大きく反映させた検討に取り組み、本研究で得られた知見との整合性を問い直してみたいと考えている。

### <主要文献>

- 1) Ainscow, M. and Muncey, J. (1989): Meeting Individual Needs. Studies in Primary Education. David Fulton., pp.62-63.
- 2) Ainscow, M. (1999): Understanding the development of inclusive schools. Falmer press.
- 3) Audit Commission and HMI (1992): Getting in on the Act. Provision for pupils with special educational needs. the National picture. HMSO.
- 4) Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (eds.) (1998): Theorising special education. Routledge.
- 5) Cowne, L. (2005): What do special educational needs coordinators think they do?, British Journal of Learning Support, 20(2), pp.61-68
- 6) Crowther, D., Dyson, A., and Millward, A. (2001): Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. European Journal of Special Needs Education, vol.16.no.2, pp.85-97.
- 7) Department for Education (1994): Code of Practice. Special Educational Needs.
- 8) Department for Education and Skills (2001): Code of Practice. Special Educational Needs. (Ref./DfES/581/2001)
- 9) Department of Education and Science (1978): Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. (Warnock Report) HMSO.
- 10) Department of Education and Science (1983): The Education (Special Educational Needs) Regulations 1983. HMSO.
- 11) Department for Education and Employment (1997): Excellence for all children. -meeting special educational needs (Green Paper) -. HMSO.
- 12) Department for Education and Employment (1998): Meeting special educational needs: a programme of action. HMSO.
- 13) Department for Education and Skills (2001): Code of Practice: Special educational needs. (Ref./DfES/581/2001)
- 14) Department for Education and Skills (2001): Inclusive Schooling - Children with Special Educational Needs -. Statutory Guidance. DfES/0774/2001.
- 15) Disability Discrimination Act 1995. (chapter 50)
- 16) Education Act 1944. (chapter 31)
- 17) Education Act 1970. (chapter 52)



- 18) Education Act 1981. (chapter 60)
- 19) Education Reform Act 1988. (chapter 40)
- 20) Education Act 1993. (chapter 35)
- 21) Education Act 1996. (chapter 65)
- 22) 遠藤明子(1988) : 現代における障害児教育の視点. 講談社出版サービスセンター.
- 23) Farrell,P. and Ainscow,M. (eds) (2002): Making special education inclusive. David fulton.
- 24) Gulliford,R. (1971):Special Educational Needs. Routledge and Kegan Paul.
- 25) Hudson,B. (1998): Prospects of partnership. Health service journal, vol.108, pp.26-27.
- 26) 河合康(1989) : イギリス特殊教育における特別な教育的ニーズについて.筑波大学心身障害学研究,13 (1),1989,141-148.
- 27) Layton,L. and Robertson,C.(2004): Exploring the role of the special educational needs co-ordinator. International report to the school of education, The University of Birmingham.
- 28) Leathard,A. (ed.) (2003): Interprofessional collaboration from pilicy to practice in health and social care. Brunner-Routledge.
- 29) Lingard,T.(2001): Does the Code of Practice help secondary school SENCOs to improve lerning?, British Journal of Special Education, 28 (4) , pp.187-190.
- 30) Pascal,C. and Bertram,T.(2004): Sure Start: for everyone. Inclusion pilot projects summary report. Evidence & Research.
- 31) 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紀要.第3 2 卷,pp.57-67.
- 32) 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紀要.第3 5 卷, pp.123-136.