

高等学校における インクルーシブ教育の現状と課題

— 発達障害のある生徒への対応に注目して —

海 口 浩 芳

Issues of Inclusive Education in High Schools

Hiroyoshi UMIGUCHI

要 旨

本稿は、2019年11月30日に開催された関東教育学会・日本教育学会関東地区共催による公開シンポジウム「インクルーシブ教育を推進する！これからの教師力—多様な子どもたちを学校はどう受け止めるか」における報告内容を文章化したものである。シンポジストの一人として、筆者は高等学校における特別支援教育が進展しない理由を課程・学科の多様化、予算の不足、教員の意識の問題にあると指摘した。そのうえで自らが行った調査結果にもとづき指導・支援の実態と今後の課題を考察し、特別支援教育の充実には教員の質の向上が欠かせないこと、そのためには優秀な教職志望者を増やすために教員の待遇改善が不可欠であることを論じた。

キーワード：インクルーシブ、特別支援教育、発達障害、ASD、教員養成、教師教育

1 はじめに

本稿の目的は、特別支援教育の開始から10年以上を経た現在においても、なぜ高等学校では特別支援教育の取り組みが浸透しないのかを発達障害への対応に焦点を当てて検証することである。周知のように、学校教育法の改正によって2007年4月に特殊教育は特別支援教育へと転換した。その後の法制度の変遷を概観すれば、2011年8月に障害者基本法が改正（障害者の定義に「発達障害」「その他の心身の機能の障害」が付加）され、2013年4月には障害者差別解消法の公布（施行は2016年4月）を受け、2016年から合理的配慮の提供が義務化された。さらに2018年には高等学校においても通級による指導が始まり全国123校で実施されるとともに、学校教育法施行規則の改正によって、特別支援学校、特別支援学級のほか通常学校において通級による指導を行っ

ている生徒についても個別の教育支援計画の作成が義務づけられた。

このように法制度が整えられることで、一見すると特別支援教育は順調に進んでいるように見える。しかし、実際には多くの課題が山積する学校現場では、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対して十分な対応がとられてきたとは言いがたい。とりわけ、義務教育ではない高等学校においてそれは顕著である。

そこで、以降では高等学校における特別支援教育がなぜ浸透しないのか、また学校現場では何が課題となっているのかを検討する。そのうえで、特別支援教育の今後の充実に向けて、学校現場・教員養成・教育行政のそれぞれに何が求められるのかを問題提起したい。

2 高等学校において特別支援教育が進展しない理由

高等学校において特別支援教育が進展しない理由として3つの要因が考えられる。一つは中学校までと異なり「課程や学科が多様なこと」、次に「義務教育に比べ支援に関する制度、とくに予算が伴うものが貧弱なこと」、最後に「教員の意識の問題」である。

2.1 要因1 課程・学科が多様なこと

まず、「課程や学科が多様なこと」についてみれば、周知のように高等学校は、単位制を前提に普通科・専門学科（職業科）・総合学科（1994年度より導入）の各学科、全日制・定時制・通信制の各課程を設置しており、中学校までの義務教育とは異なり、すべての生徒が共通で学ぶ教育内容が限定されている。それは、1960年代半ばからの高校進学率の上昇と生徒の多様化を背景に、1966（昭和41）年10月の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」で示された高等学校教育の多様化の方針が、それ以後も現在まで引き継がれていることに起因する（門脇・飯田1992）。また、学習指導要領の大綱化（＝弾力化）によって、すべての生徒が共通で学ぶ教育内容が必要最小限の必修教科・科目に限定されていることも影響している。例えば、1999（平成11）年改訂では、卒業単位数が80単位から74単位に減じ、必修教科・科目の単位数は普通科で38単位から31単位に削減し、選択教科・科目の割合を高めている。こうした多様化が進む中で、生徒の進路の多様化が進む学校（学力に課題を抱えた生徒を擁する学校）ほど特別な教育的ニーズのある生徒への支援に手が回らないといった課題を抱えている。

このように多様化する高等学校において、どのような支援が可能なのかを考察したが、国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）による報告書『高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究～授業を中心とした指導・支援の在り方』（2011年3月）である。この研究では、公募によって研究協力

校（全日制普通科3校，全日制専門学科（農業・商業）2校，定時制・通信制普通科1校）を募り，授業を中心とした支援を行い，その経過を考察している。いずれの対象校も，学習面や生活面で課題を抱える生徒が比較的多く，基礎学力の不足，学習意欲やコミュニケーション能力の低さといった特徴がみられた。これらの特徴を踏まえ，具体的な指導・支援では，授業のユニバーサル化，習熟度別・少人数授業，個別指導の場の工夫，チームティーチングや支援員の活用，授業研究会などの取り組みが行われた。その結果，報告書では「各校の生徒の実態や教員のニーズに応じた配慮や支援の工夫によって生徒の学ぶ意欲が変わる」と結論づけている。しかし，この成果が高等学校での実際の指導・支援にフィードバックされているとはいえないのが実状である。なぜなら，結論で示されたことは高等学校の現場において，すでに自明のことだからである。「わかっているけれども，それを実行するのが難しい」というのが現場の実状であり，そうした状況下で可能なことは何かを示すことこそが求められている。

2.2 要因2 義務教育に比べ支援に関する予算が貧弱

二つ目の要因としてあげられるのが，義務教育に比べ財政的な支援が少ない，限定的なことである。具体的な例として，特別支援教育支援員⁽¹⁾の各校への配置を例にみる。特別支援教育支援員の配置に必要な経費は，地方財政措置（地方交付税による補助）で賄われ，小学校・中学校は特別支援教育の開始とともに2007年度から，幼稚園は2009年度，高等学校においては2011年度から実施されている。2011年度の地方財政措置による特別支援教育支援員の配置状況を義務教育（小学校・中学校）と高等学校とで比較すると，義務教育では1校に1人なのに対し，高校では10校に1人という割合である（図1参照）⁽²⁾。

次に文部科学省の特別支援教育に関する予算についてみると，2019年度は事業全体



図1 特別支援教育支援員の配置状況の比較

で概算 25 億 8,600 万円と前年度の 23 億 9,800 万円から増額傾向にあるものの配分では高等学校よりも義務教育への配分が多く、高等学校はまだ恩恵を受けていない状況である⁽³⁾。

2.3 要因 3 教員の意識の問題

高等学校における特別支援教育が進展しない 3 つ目の要因は、教員の意識の問題であり、最も改善が急がれる問題である。ここでは、特総研が 2011 年に高等学校教員を対象に行った調査結果にもとづいて問題点を指摘する。

特総研は、2011 年 10 月から 12 月に 5 つの都道府県教育委員会を通じて協力可とした高等学校 15 校の教員 517 名を対象に高等学校における特別支援教育についての考えを尋ねている。なお、被験者は I 群（大学進学者が多い全日制普通科高等学校 5 校）199 名、II 群（大学進学者と就職者がいる全日制普通科高等学校 5 校）180 名、III 群（就職者が多い定時制高等学校 5 校）138 名である。質問項目の「高等学校における特別支援教育の必要性」に対する回答では、いずれのカテゴリーにおいても、多くの教員が特別支援教育の必要性を感じており、その割合は 7 割を超えている。次に「高等学校で特別支援教育ができるか」を尋ねたところ、「現状ではむずかしい」（I 群 33.7%、II 群 43.3%、III 群 45.7%）と「工夫すればできる」（I 群 46.7%、II 群 41.7%、III 群 35.5%）と拮抗しており、必要性を感じつつも難しさを感じている教員が多いことがわかる（特総研 2012, p.113）。そこで、現状では難しい、できないと回答した理由についてしてみると、「忙しくて余裕がない」（205 名）「指導・支援する人がいない」（251 名）などが多いが、これらは環境を整えることで状況を改善できる理由である。問題なのは「高等学校の目的に合わない」（108 名）と回答した教員が少なくないことである。また、調査から高等学校教師の 6 人に 1 人が高等学校には特別支援教育は必要ないと考えているとの指摘もある（特総研 2012, p.112）。それでは、なぜ「高等学校の目的に合わない」「高等学校には必要ない」と思うのだろうか。そこには依然として適格者主義の考え方が影響していると思われる。適格者主義とは、高等学校進学率の上昇期である 1960 年代に当時の文部省が打ち出した方針で、高等学校教育の内容を修得できる能力のある者だけを入試によって選抜することを求めたものである（1963 年文部省初等中等教育局長通知）。この考え方にもとづけば、入試というフィルターを通して高等学校教育を受けるに足る能力があるとされているわけなので、特別な支援は必要ないということになる。さらには、義務教育ではないため支援をしてまで就学をサポートする根拠はない、ということになる。

しかし、その後、高等学校進学率が 94.0%に達した 1979 年には文部省自身が初等中等教育局長通知において、一律に高等学校教育を受けるに足る能力・適性を有すること

を前提としない方針へと転換し、適格者主義の考えを破棄している。さらに2016年に施行された障害者差別解消法によって、現在では通用しない考え方であるにもかかわらず、残念ながら現在でも一部には、こうした考え方が依然と根強く残っている。

3 高等学校における支援の実際

毎年度公表される特別支援教育体制整備状況調査結果をみると、校内委員会の設置、実態把握の実施など数値化される部分では取り組みが進展しているようにみえる。しかし、数値化されない部分に注目すると課題が浮き彫りになる。

筆者が2013～2015年にかけて行った石川県高校全数調査（特別支援教育コーディネーターを対象に聞き取り調査および質問紙調査を実施した。回答/回収率は85.9%）では、高等学校における特別支援教育の実状や課題が明らかになった。例えば、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）が指摘する支援の課題は大きく2つあげられ、一つは慢性的な人手不足、もう一つが専門的指導や助言を求めやすい環境の整備である（海口2017）。

慢性的な人手不足については全国的に共通することだが、正規教員の数が減っているにもかかわらず、業務量は増加していることで、支援を必要とする生徒に十分な手当てができていない学校が多く存在する。幾人かのコーディネーターは、以前ならば通常学校への進学が難しかった生徒の進学が増えていることを指摘する。そのこと自体は、インクルーシブという点で有意義だが、高等学校側の受け入れ体制が未だ十分でないことが課題となっている。

また、専門的指導や助言を求めやすい環境整備を求める声についてみると、発達支援センターなど外部の専門機関による巡回相談があるものの、その回数が義務教育に比べると少ないことから、利便性の向上を求める声が多くある。その一方で、特別支援学校のセンター的機能（障害のある生徒への支援や指導などで相談にのったり、情報提供を行うこと等）を有効に活用している高等学校は非常に少ない。

3.1 進学指導の課題

学校生活における日常の支援や授業における支援については、これまで多く論じられてきたが、進路の問題についてはあまり指摘されていない。そこで、進路の問題を進学と就職に分けて考えてみたい。

まず、進学についてみる。学校基本調査令和元年度版によれば、現在、大学等進学率は54.7%（うち4年制大学進学率は49.8%）で二人に一人が進学しており、専門学校への進学率16.4%を含めれば7割を超える高卒者が進学している。

図2からわかるように、発達障害のある生徒の大学等への進学者数は年々増加している。グラフの数値は診断書が有る学生数なので、当然この背後には診断はないが支援を必要とするいわゆるグレーゾーンの学生も多数いることが推察される。

発達障害のある生徒の進学をめぐる課題には、大きく2つの課題がある。一つは進学方法に関するもので、これは学校の特性と関係する。発達障害の場合、ASDやADHDとともに知的障害との重複がみられる場合がある。進学校ではこうした重複障害はあまりなく学力的には問題がないため一般入試で偏差値上位校にも進学していく。一方で、進路多様校では重複障害の生徒が多い傾向がみられる。学力的にも課題を抱えた生徒の場合、現在の多様化した推薦入試を利用することで進学していく。とくに現在は私立大学の3割が定員割れ（2019年33% 日本私立学校振興共済事業団）の状況にあるため、学生確保を優先するところであれば、容易に合格できる傾向がある。そのため「経済的余裕がある家庭だったら…」との考えから、安易な進学指導の事例も見受けられる。このことは、課題の先送りでしかないのだが、簡単に批判できない側面もある。なぜなら、このような進学指導の背景には、社会の構造的な変化があるからである。社会の構造的な変化というのは、高卒労働市場の変化をいう。現在は人手不足の影響で高卒の求人数は増加しているが、2010年頃までは学歴代替の影響で高卒労働市場が冷え込み、以前よりも高卒の就職枠が狭まった。そうした時期は定型発達の生徒であっても高卒就職が難しい時期だったため、発達障害であればなおさらである。こうした背景から「経済的に余裕がある家庭なら…」ということで進学を勧めるケースもみられたのである。

もう一つの課題は、高校と大学との間で支援の継続が途切れるということである。支援をめぐるっては、よく「切れ目ない支援」が重要といわれる。現在は、多くの都道府県において高等学校まで支援についての連携が取られている。中学校と高等学校との間に



図2 発達障害のある生徒の大学等への進学者数の推移

は入試が存在するが、入試後に高等学校側が中学校からこれまでの支援に関する情報を聞き取るという形で、本人や保護者からの申し出だけでなく学校としても支援に前向きに取り組んでいる実態がある。しかし、大学では本人からの申し出が支援のスタートになるため、それまでの支援の履歴が引き継がれることはない。また本人の申告によって支援がスタートしても、大学から高等学校に対して、これまでの支援の履歴について問い合わせをすることも一般的にはない。

3.2 就労支援の課題

高卒後就職する生徒の数は減っているものの就職希望の生徒は現在でも一定数いる。そして一定の割合で発達障害のある生徒もそれらの中にも含まれる。そこで高等学校における就労支援の実態についてみてみる。

図3は、筆者が高卒就職率上位3県と下位3県の高等学校における進路指導担当者を対象に2018年に実施した質問紙調査（対象：1,001校、回収率27.8%）から発達障害の生徒への就労支援に関する部分を抜粋したものである。グラフからわかるように、就職希望の生徒がいる高等学校で、かつ、これまでに発達障害の生徒の進路指導の実績がある高等学校は全体の44%である。この進路指導実績のある高等学校のうち、校内支援体制を整え、組織的に就労支援をしている高等学校の割合は約2割しかない。このことから通常の高等学校の場合、障害のある生徒への就労支援のノウハウをもつところは少ないため、特別支援学校との連携を図ることが今後必要となるだろう。ちなみに、東京都では企業就労100%を掲げる特別支援学校が7校あり⁽⁴⁾、こうした学校での取り組みを参考にしながら、変化する高卒労働市場に対応した就労支援の整備が、今後の課題といえる。

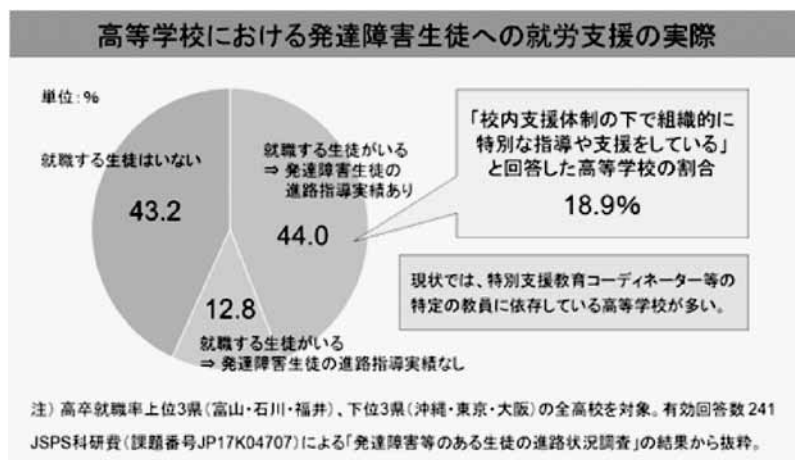


図3 高等学校における発達障害生徒への就労支援

4 高等学校における特別支援教育を充実させるために

～養成および研修の課題～

これまでみたように現状では、高等学校での特別支援教育は多くの課題を抱えている。そこで改善に向けて、どのような方策が考えられるだろうか。まず、必須の条件として「教員の質の確保」は外せない。教員の質の維持・向上には教員養成と教員研修、すなわち、教員になる前と教員になった後の継続した質保証が重要になる。

4.1 基礎的・基盤的な学修のために

中央教育審議会（以下、中教審）は、養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階（中教審第184号）だという。2015年に出された同答申では、学校インターンシップの意義が強調され、現在では教員養成系の学部・学科を中心にその導入が浸透している。しかし、学校インターンシップでは内容が支援や補助業務を行うことが中心で、受入側が学生に対する指導や評価を実施しないことから、中教審答申がいうような「長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ」「これからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義」かどうかは定かではなく、原・芦原（2019）が指摘するように学校インターンシップでの経験をプラスと感じるかマイナスと感じるかは学生によって異なる。つまり、学生の自主性や自覚によって学びの差が大きい。しかし、学校インターンシップの意義を過大評価せず、「学校現場をより深く知る」ことに絞れば、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応など学校が直面する課題を知る機会として評価できよう。それは教育職員免許法・同法施行規則の改正を受けて2019年度入学生より履修が義務づけられた「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」を扱う科目を学ぶことと併せて、養成段階において特別支援教育に関する基礎的な知識や支援の方法を修得し、理解を深化させることが期待される。このことは、さきにふれた教員の意識の問題の改善にも大きく寄与すると思われる。

4.2 教員の質の維持のために必要なこと

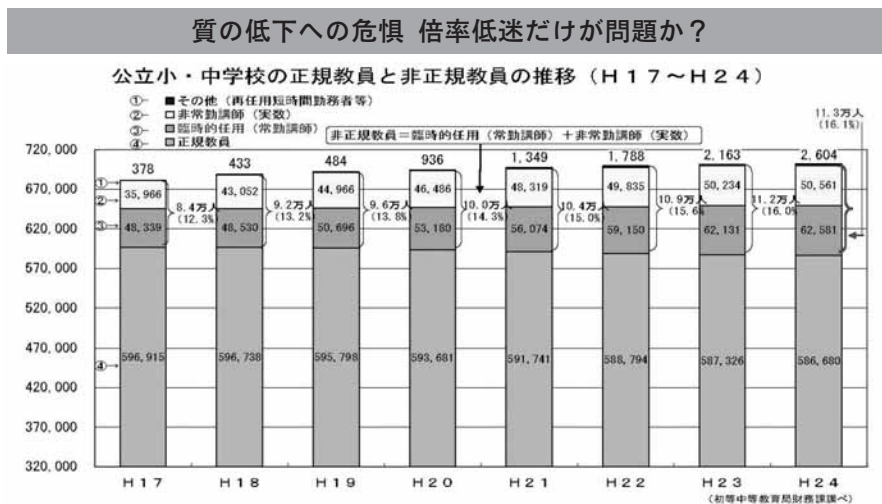
教員の質の確保という点では、近年教職志望者の減少によって教員採用選考の倍率が低下していることが問題視されている。教壇に立って欲しくない人を落とすには、3倍以上の倍率が必要だと言われ危機感を持たれているが、小学校では令和元年度（平成30年度実施）にこの限界ラインを切った。中学校・高等学校では、まだその限界ライ



図4 公立学校教員採用試験の倍率の推移

ンまでには至っていないが、前年度を下回り、かつてに比べれば大幅に低下しているため同様の危機感共有すべきであろう。だが、危機感を持つべき問題はそこだけにあるのだろうか。

図5は、公立小・中学校の正規教員と非正規教員の推移を示したものである。2001年以降、国の行財政改革の影響で正規教員の定数は削減され続けている。この削減分を補う形で採用されているのが、臨時的任用や非常勤講師などの非正規の教員である⁶⁾。非正規のため研修があるわけでもなく1年契約のため、将来に対する不安も当然ある。こうした立場におかれているものの、生徒にとってみれば正規か非正規かは関係なく「先生」に違いはない。このような状態について、金子(2014)は「近年の非正規教員



※各年度5月1日現在の校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、講師、養護教諭、養護助教諭及び栄養教諭の数
 ※市町村費で任用されている教員を含む。 公立義務教育諸学校の学校規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議(第14回)配付資料(更新)
 ※産休代替者及び育児休業代替者を含む。

図5 公立小・中学校の正規教員と非正規教員の推移

の増加という現象は、教員の身分を尊重どころか保障していない証左に見える。これは非正規教員として働く者にとって、切実な問題であるだけでなく、教員志望者のキャリア形成の見通しを不透明にさせ、優秀な人材を遠ざけかねないファクターである」と警鐘を鳴らしている。また、油布（2017）は「すぐれた教師を獲得するためには2つの考え方がある…（略）…一つは教師という職業への社会的な尊敬を高めるような労働条件をどんどんよくしていったり、優秀な人が教育をやりたいと思うような方向で政策改善をしていく…（略）…教師になる人が自由に創造性を高めてがんばれるような条件整備するのが重要」だと指摘する。金子氏、油布氏の指摘に集約されるように教員の質を維持するためには、優秀な教職志望者が増えるように労働条件の改善を図ることが必要である。

4.3 教員研修、学校内外における連携のあり方

教員になってからの質の維持・向上に欠かせないのが教員研修である。近年では研修におけるキーワードの一つに「連携」があげられる。学校が直面する課題が多様化し、教員一人で、あるいは学校単独で対応するのが困難になってきたからである。

現在、多くの教育委員会が研修内容に実践的なものを取り入れたり、先進事例を紹介したりと工夫を凝らしているが、受講する教員がそれに満足しているとは限らない。その理由は、発達障害の生徒への支援では個々の教育的ニーズを把握したうえで、適切な支援を行わなくてはならないが、研修で取り上げられた他校での実践がそのまま適用できるわけではないからである。また、連携が重視されているが、連携のあり方が課題といえる。例えば、特別支援教育の取り組みが進んでいる地域の一つである東京都では、特別支援教育推進計画の第二期が2017年度から始まっているが、高等学校での重点目標に就労支援体制の整備、コーディネーターおよび校内支援体制の機能強化があげられているものの、2019年度に都教委が東部地区のコーディネーターを対象に実施した調査では、他校との連携は17%といまだ低調である。

ところで、連携は校外だけでなく校内においても求められるが、その際に改めて注目すべきがコーディネーターの役割である。多くの学校においてコーディネーターの指名が、特定の人に依存している傾向がみられる。その結果、それらの人は自己研鑽を積み、専門性を高めていくので、結果としてその人以外をコーディネーターに充てるのが難しい状況を生んでいる。こうした状況を防ぐには、どうすればよいだろうか。それには誰がコーディネーターに就いても機能する組織をつくることが重要である。

マネジメント概念の創案者である経営学者のドラッカーは、組織が永続するためには「ごく平均的な人間によるリーダーシップで十分なように組織されていなければならない」と指摘する。つまり、誰が司令塔になっても機能する組織体制づくりが求められる

ということである。現状では、コーディネーターに専門的知識を求める傾向がある。当然一定の知識は必要だが、本来の役割はコーディネートである。よって、自らが対応できない課題に直面した場合には、特別支援学校のセンター的機能を活用する（現状では十分に活用されていない）ことで、コーディネーター本来の役割と併せて今後はマネジメント能力の向上も望まれる。

5 おわりに

ここまでの議論を踏まえ、特別支援教育の充実に向けた改善策を提示したい。

まず、優秀な教職志望者を確保するためには、教員の待遇改善を強く社会に訴えることが必要である。この実現には世論を巻き込む必要がある。教育界だけの主張では限界がある。2018年に大きな話題になった中央省庁の障害者雇用をめぐる一連の問題とその後の国の対応は世論が大きく影響した例といえる。このように世論に訴えることは、教員の待遇改善だけでなく、支援に関する予算をどの程度確保できるのかということにも通じると思われる。

次に、教員養成においては大学、学校、教育委員会等の関係機関で、どのような連携が可能なのかを吟味することが重要である。例えば、大学と教育委員会との連携といった場合、中教審の答申では主として国立の教員養成大学と教育委員会との関係を念頭に議論が進められている。しかし、中・高の教員についてみれば、一般大学・学部出身者の割合が高いことから、これらの教職志望者も視野に入れた連携のあり方にも目を配る必要がある。ダイバーシティ（多様化）がいわれる現在においてはなおさらである。

最後に、学校内外の連携をスムーズに進めるためには、特定の人に依存しない支援体制を作ることが重要である。コーディネーターによるマネジメントによって学校内外の連携が機能すれば、発達障害の生徒それぞれに適した指導・支援がより一層充実したものになるのではないだろうか。これらの課題に対応することが、インクルーシブ教育についての理解と知識を備えた教員の育成につながると思われる。

付記

本稿は2019年11月30日に開催された関東教育学会・日本教育学会関東地区共催による公開シンポジウム「インクルーシブ教育を推進する！これからの教師力—多様な子どもたちを学校はどう受け止めるか」における報告内容に加筆したものである。

《注》

- (1) 特別支援教育支援員とは、学校において障害のある子どもに対し、食事や排泄、教室の移動補助など学校生活における介助を行ったり、発達障害の子どもの学習活動をサポートする

- 非常勤のスタッフで、とくに資格は必要ない。
- (2) なお、2019年度は小・中学校 56,600人、高等学校 600人とそれぞれ増員されているものの、義務教育学校と高等学校との差は依然開いたままである。
- (3) 文科省は学校種別の配分の詳細について公表していないが、公教育費における教育段階ごとの資金配分の実態把握を行った赤井・末富・妹尾・水田(2014)らによれば、1998年度の公立学校における資金配分では、小学校が43.8%、中学校が25.7%、高等学校は22.6%で、2008年度においてもその比率はほぼ同じだった。特別支援教育の予算も、これらと類似の割合が適用されていると推測される。
- (4) 企業就労100%を掲げる特別支援学校とは、青峰学園(就業技術科)、南大沢学園(就業技術科)、志村学園(就業技術科)、永福学園(就業技術科)、足立特別支援学校(職能開発科)、水元小小学園(就業技術科)、港特別支援学校(職能開発科)である。
- (5) 臨時的任用とは期限付きの採用で、フルタイムで働き担任もできる常勤講師をさし、非常勤講師とは時間給で主に特定の教科の授業を担当する。

引用文献

- 赤井伸郎・末富芳・妹尾渉・水田健輔 2014、『教育財政の資金配分の在り方(教育財政ガバナンス)に関する考察——教育段階を超えた視点も考慮して』独立行政法人経済産業研究所 Discussion Paper Series 14-J-009。
- 海口浩芳 2017,「発達障害生徒に対する『望ましい支援』の検討——高校における特別支援教育コーディネーターへの調査分析から」拓殖大学論集 308『人文・自然・人間科学研究』第38号, pp. 37-52。
- 門脇厚司・飯田浩之編 1992,『高等学校の社会史——新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂。
- 金子真理子 2014,「非正規教員の増加とその問題点——教育労働の特殊性と教員キャリアの視角から」『日本労働研究雑誌』No. 645, pp. 42-45。
- 国立特別支援教育総合研究所 2011,『専門研究 B 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究——授業を中心とした指導・支援の在り方(平成24~25年度)』研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所 2012,『専門研究 B 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的な研究——幼児教育から後期中等教育への支援の連続性(平成22~23年度)』研究成果報告書。
- 原清治・芦原典子 2019,「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」『佛教大学教育学部論集』第30号, pp. 1-15。
- 文部科学省 2019,「日本の特別支援教育の状況について」令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」配布資料。
- 油布佐和子 2017,「教員養成の再編——行政主導の改革のゆくえ」日本教師教育学会編『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社, pp. 46-69。
- Drucker, P F. 194 *Concept of the Corporation*, John Day Company. (=2005, 上田惇生訳『企業とは何か: その社会的使命』ダイヤモンド社)。

(原稿受付 2020年6月19日)