

論文

特別支援学校のセンター的機能発揮における人材資源リストの作成と活用に関する研究

須藤 充弘*・笠原 芳隆**

本稿では、A県内の特別支援学校を対象に、国立特別支援教育総合研究所（2006, 2009）が特別支援学校のセンター的機能充実に向け例示する「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」内容に基づき、校内人材資源の把握状況やその一環としての人材資源リストの作成の有無について調査し、運用に向けた課題について検討することを目的とした。

その結果、学校規模や教員数が少ない学校においては特別支援教育コーディネーターを中心に担当者による個別の情報収集や他者推薦により校内人材資源を把握していること、学校により人材資源リストの項目が異なること、障害種や地域との関係性など、センター的機能充実のためには人材資源リストの作成に限定せず学校の実態に基づいた手段の検討が必要であることが推察された。

キー・ワード：センター的機能, 特別支援教育コーディネーター, 校内体制, 校内人材資源, 人材資源リスト

I 問題と目的

平成18年の学校教育法の改正により、平成19年度から、それまでの特殊教育が特別支援教育へ転換し現在に至る。近年の特別支援教育の動向として、2011年の改正障害者基本法の施行で「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮する」ことや「交流及び共同学習の推進」が示され、その後文部科学省（2012）により障害の有無にかかわらず同じ場で共に学び、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して連続性のある「多様な学びの場」を用意するインクルーシブ教育システム構築が提唱され、2016年の障害者差別解消法や改正発達障害者支援法施行と相まって、2017年の新特別支援学校学習指導要領告示につながった。

文部科学省（2021）は、前述したインクルーシブ教育システム構築の実現に向け、全ての教員を対象とした特別支援教育に関する資質の教員育成指標への位置付けや、小・中・高等学校と特別支援学校間の人事交流の推奨を提示している。また、特別支援学級や通級による指導の担当教員に対して、小学校等の教職課程における特別支援学校教職課程の一部単位習得や特別支援学校教諭免許状取得に向けた免許状認定講習等の活用など、小・中・高等学校における障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた学びの実現に向けた専門性の向上について具体例を示すとともに、特別支援学校における重複障害児や発達障害児等への対応を含む教職課程の見直しなど特別支援学校教員の一層の専門性向上について指摘している。自立活動については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省, 2018）において、「自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない」ことや自立活動が「障害のある幼児児童生徒の教育課程上重要な位置を占めている」こ

とが示されている。また、小学校や中学校の特別支援学級及び通級による指導、通常学級に在籍している児童生徒においても、特別の教育課程を編成する際に自立活動の内容を取り入れたり、自立活動の内容を参考にして適切な指導や必要な支援を行ったりすることを例示している。併せて、安藤（2021）は小学校学習指導要領等の改訂によって自立活動や個別の指導計画に関する内容が盛り込まれ、インクルーシブ教育の進展により特別支援教育の対象が飛躍的に増加していくこと、対象の拡大による教育の質の確保のためには自立活動の積極的な導入と個別の指導計画の作成と活用の明示が期待されると述べている。

個別の教育的ニーズに対応したインクルーシブ教育システムの構築にあたり、学校において重要な役割が求められる一人が、特別支援教育コーディネーターである。高橋・松崎（2014）は、インクルーシブ教育実現に向けた課題として、教員だけではない人的配置や校内委員会の常道的な実施、個別の指導計画・個別の教育支援計画の内容の充実、通常学級の教員の態度や考え方の変革、指導の効力感の向上などを挙げており、課題が多岐にわたることが推察される。上記より、インクルーシブ教育実現に向けた役割を果たす上で特別支援教育コーディネーターの役割も一層重要になることが推察されるが、大和（2022）は中学校における特別支援教育コーディネーターの連絡調整業務について、円滑な実施のために重要となる内容として「外部機関との連携の仕組みが整えられている」、「コーディネーターの役割明確化・業務精選」、「管理職のバックアップ」を挙げている。一方で、神林（2015）より、過労死ラインとされる時間外勤務80時間以上の教員の割合が全体の約6割で、部活動や成績処理といった「周道的な職務」に忙殺されていることが指摘されており、特別支援教育コーディネーターにおいても円滑な連絡調整業務を進めることが困難であることが推察される。

インクルーシブ教育実現のために、小・中学校等に向けて特別支援学校のセンター的機能の一層の発揮が求められるが、城

* 青森県立むつ養護学校

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

間・緒方（2017）は、センター的機能が特別支援学校の独自性に任された結果、一部の教職員だけの動きになっていたことで、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや教育支援部が地域内の幼小中高等学校への支援体制の中核としての責任を負うこととなり、負担感や多忙感からセンター的機能の充実には結び付きにくかったと指摘している。また、地域内での特別支援教育の理解推進のための教育委員会と特別支援学校との連携・協働に関しても十分ではなかったと指摘している。中央教育審議会「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，2005）」で、教員への支援機能、相談・情報提供機能、児童生徒への指導・支援機能、連絡・調整機能、研修協力機能、施設設備提供機能の「6つの機能」を例示している。加えて、文部科学省（2011）は「センター的機能実施上の課題」として「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」「各小・中学校等への支援の内容・方法等のノウハウを確立すること」を挙げている。関連して、国立特別支援教育総合研究所（2009）は、全国の盲・聾・養護学校（当時）を対象とした調査において、特別支援学校におけるセンター的機能について、特別支援教育コーディネーターあるいは地域支援部などに所属する特定の教員が担う現状を指摘し、センター的機能の中心となる分掌は、センター的機能を組織し、運営する視点が必要である旨を考察の一部として挙げている。そして、校内の人材資源の状況を把握したり、人材リストを作成したりすることを例として挙げている。特別支援教育へ転換した当初より、特別支援学校におけるセンター的機能の構築にあたっては、人材資源を活用するなどして校内全体で組織として取り組むことが指摘されていることが推察される。

田中・奥住・池田（2013）は、全国の特別支援学校のセンター的機能の取組の実践事例について挙げた上で、「センター的機能実施上の課題」に視点をあてた実践事例を紹介した研究が少ないことを指摘し、特別支援学校や教育センターを対象とした聞き取り調査により、特別支援学校におけるセンター的機能の今後の課題について、「センター的機能を学校全体として組織的に取り組む」「校内での共通理解を図る」「コーディネーター養成」「特別支援学校の専門性を生かしたセンター的機能に生かす」ことを挙げている。具体的には、「地域を対象とした研修会において、全教員に企画面・運営面の役割を割り振る」「小学校等と自校の教員の両方のニーズに対応したテーマにする」「地域支援で得たことを自校の教員に示す」「コーディネーターにおける次世代育成プログラムを学校と教育行政が協力して開発する」などを挙げており、特別支援学校におけるセンター的機能の充実に関しては学校全体で取り組むことの重要性が強く示されている。

前項に関連して、国立特別支援教育総合研究所（2006）は、先述した調査に先立って刊行した特別支援教育コーディネーター実践ガイドにおいて、盲・聾・養護学校（当時）におけるセンター的機能構築にかかる支援体制を作るために必要な項目として「特別支援教育コーディネーターの仕事を校内の教職員に理解してもらう」、「教職員の技能や専門性等をまとめた校内資源リストをつくる」、「相談しやすい体制づくりを目指す」を挙げている。特別支援教育コーディネーターには校内外を問わ

ず他者との連携はもちろんであるが、自己の業務の情報発信も肝要であることが推察される。

文部科学省（2017）は、全国の特別支援学校を対象としたセンター的機能に関する状況調査としては最後となる「平成27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」より、特別支援学校においてセンター的機能を主として担当する分掌・組織を設けている学校が9割を超えている一方、地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、多様な障害に対応する教員の専門性を確保することが特に課題と考えられる事項の上位として挙げ、センター的機能を推進する人材に関する課題を指摘している。

上記より、センター的機能充実において、人材確保の課題は重要且つ特別支援教育への転換当初から継続していることが推察される。国立特別支援教育総合研究所（2006，2009）において、「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」ことに言及がされている。特別支援学校においては、センター的機能充実のために校内における人材資源リストを整備している学校はあると思われるが、整備や活用の状況について調査した研究はほとんど見られない。

以上のことから、本研究ではA県の特別支援学校を対象に、センター的機能充実のために校内の人材資源をどのように把握しているか、活用する方法等について調査し、人材活用の在り方の一環としてのリスト等の運用について検討することを目的とした。

II 方法

郵送による質問紙調査とし、調査用紙は大和（2022）、文部科学省（2017）、国立特別支援教育総合研究所（2017，2020）を参考に作成し、予備調査の結果を踏まえ、本調査を実施した。

1 調査対象

A県内の特別支援学校において特別支援教育コーディネーターを務める教員とした。複数配置の場合は教育相談部や地域支援部主任など、業務において地域の学校等と直接関わりを有している教員を対象とした。本研究の実施にあたり、A県教育委員会学校教育課特別支援教育推進室へ承諾を得た上で21校へ調査依頼した。

2 調査内容

- (1) 回答者の所属校の実態
 - 障害種別，幼児児童生徒在籍数，教員数
- (2) 特別支援教育コーディネーター配置状況
 - 数，構成，専任／兼任，経験年数
- (3) センターの機能における校内体制
 - 担当分掌の名称，教員数，専任／兼任
- (4) 校内人材資源の把握と活用
 - 活用方法，リスト作成の有無，リストの内容

3 調査期間

2023年10月下旬～12月上旬。

4 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会に審査を申請し、承認を得た（承認番号2023-33）

Ⅲ 結果

A県内の特別支援学校21校のうち、15校より回答を得た。全てを有効回答とした。

1 回答者の所属校の実態

回答校の児童生徒数について、49名以下が7校と最も多く、次いで50名から99名が5校であった。100名以上の3校はいずれも知的障害（うち1校は肢体不自由との併置校）である。回答校の教員数については、49名以下が9校と最も多く、50名から99名が3校であった。100名以上の3校は児童生徒数が100名以上の3校と同じである。

2 特別支援教育コーディネーター配置状況

配置人数について、2名以下が7校、3名から4名が6校、5名以上が2校であった。5名以上配置している2校については、知的障害の100名以上、知的障害・肢体不自由の50名から99名である。学校規模とコーディネーター配置人数は一致しない状況が見られた。

特別支援教育コーディネーターの当該業務経験年数については、回答校の特別支援教育コーディネーター47名のうち、5年以上が23名と最も多く、次いで2年以内が13名であった。次に、特別支援教育コーディネーターの教職経験年数については、採用16年以上が44名と9割を超えており、次いで6年から15年が3名であった。このことから、教職経験年数の長い教員が特別支援教育コーディネーターとなるケースが多い状況が認められた。

特別支援教育コーディネーターの校内における役割について、学部主任や学年主任が22人（47%）、次いで教頭が12人（26%）、地域支援部主任・教育相談部主任が11人（23%）であった。回答校のうち、学部主任・学年主任をコーディネーターとする学校が7校あったことから、学部主任や学年主任の割合が大きくなる傾向が見られた。また、児童生徒数および教員数が100名以上の3校については、各校に配置されている教頭2名の双方が特別支援教育コーディネーターとして任命されていた。なお、地域支援部主任・教育相談部主任を選出した回答校のうち、2校についてはA県特別支援教育推進プランにおいて特別支援学校のセンター的機能構築のために聴覚障害特別支援学校を中心に設置された「そだちとまなびの支援センター」の主任をコーディネーターとしており、地域における教育相談業務も担当していることから、類似した業務が想定される地域支援部主任・教育相談部主任に含めている。

3 センター的機能における校内体制

センター的機能を主に担当する分掌が「あり」と回答したのは13校（87%）であった。「なし」と回答した2校については高等部単独の特別支援学校であった。13校について、センター的機能を主に担当する分掌における担当教員数は、6名から9名が6校、次いで5名以内が5校、10名以上が2校であった。10名以上と回答した2校については、児童生徒数・教員数100名以上1校、49名以下1校であった。児童生徒数や教員数が多いことで、センター的機能を主に担当する分掌の教員数が多くなるわけではない状況が見られた。

表1には、センター的機能における業務内容について、複数回答の結果を示した。「指導・支援にかかる相談・助言」「校内研修の講師、情報提供」「保護者との面談」「進学・就労につい

ての相談・助言」が同数で最も多く、次いで「個別の指導計画作成の指導・助言」であった。「その他」に「地区連携協議会の運営」を記述する4校を別項目として挙げている。児童生徒にかかる相談・助言に限らず、研修講師や保護者対応など、様々な手段により教員や保護者への支援に取り組んでいる状況がうかがえた。また、「地区連携協議会の運営」を挙げる学校が4校あり、地域におけるセンター的機能の発揮に向け、関係機関との連携にも取り組んでいる状況が見られた。

4 校内人材資源の把握と活用

田中・奥住・池田（2013）によると、特別支援学校におけるセンター的機能を学校全体で組織的に取り組むための工夫の一つとして、「人材資源として自校の教員を活用」することが例示されており、学部にも所属する教員が地域の学校へのコンサルテーションや公開講座を主催する例が示されている。上記を参考に、「校内人材資源」について「各校で有する教職員の技能や専門性」を指すこととした。表2には各校での校内人材資源の活用方法について、校内人材資源の活用について「あり」と回答した12校における複数回答の結果を示した。「指導・支援にかかる情報提供」が最も多く、次いで「地域の学級の通級や相談機能への関与」となった。センター的機能を主に担当する分掌において、情報提供や地域の学校への関与において、分掌外の教員との連携などで校内の人材資源を活用する学校が多い状況が見られた。

表3には校内人材の把握方法を示した。「他者推薦」「担当者による個別の情報収集」が同数で最も多かった。特別支援教育コーディネーターのうち、中心的役割を担当する教員が他の教員から情報を収集して校内人材を把握するケースが多い状況が見られた。

校内人材資源を把握する手段の一つとして、人材資源リストが挙げられるが、ここでは国立特別支援教育総合研究所（2006）による例示に基づき、センター的機能構築にかかる支援体制を作るために必要な項目の一つとして挙げられている「教職員の技能や専門性等をまとめた校内資源リスト」を指すこととする。回答校のうち、「あり」が2校、「なし」が11校であった。「あり」と回答した2校については、表3において「アンケート」を選出した2校と同じである。

(1) 人材資源リストの内容

人材資源リストを作成している2校の項目の内訳や活用状況について表4に示した。項目については国立特別支援教育総合研究所（2017, 2020）を参考に作成したが、「指導・支援にかかる情報提供」が共通した項目であった。活用にかかる現状について5段階で尋ねたところ、A校は「どちらともいえない」、B校は「活用できている」と回答があった。このうち、A校については、人材資源リスト活用における課題について、「日々の指導上の悩みや専門性向上に係る知識等の習得を、他機関の専門家に求める傾向にある」「アンケート調査により、人材資源リストを作成しているが、優れた専門的知識や技術があっても、謙遜され正確な回答が得られないことがある」の2点を挙げた。

表1 センターの機能における業務内容
(複数回答, n=85)

業務内容	校数
指導・支援にかかる相談・助言	12
校内研修の講師、情報提供	12
保護者との面談	12
進学・就労についての相談・助言	12
個別の指導計画作成の指導・助言	9
実態把握	8
教材提供	7
地区連携協議会の運営	4
その他	9

表3 校内人材の把握方法
(複数回答, n=24)

方法	校数
他者推薦	8
担当者による個別の情報収集	8
管理職・学部主任等での会議	3
アンケート	2
自己申告	2
その他	1

表2 校内人材資源の把握と活用
(複数回答, n=46)

活用方法	校数
指導・支援にかかる情報提供	12
地域の学級の通級や相談機能への関与	9
地域へのコンサルテーション	7
公開講座や校内研修の開催	6
校内の教育活動にかかる連携・情報提供	6
学部をまたいでの授業実践	4
その他	2

表5 人材資源リストを作成していない理由

カテゴリー	内容
他手段による情報収集	・センター的機能への対応を担当部署で振り分けるなど全校体制で行っている ・職員が作成する個人調書で代用している ・個別の情報収集で対応している
学校規模や職員数	・大規模校でないためリストを作成しなくても支障ない ・小規模校のため一覧化しなくても校内資源について共有できている
人材資源リストの意義	・一覧化していない理由は定かではない ・現在人材資源リストの必要性がない

表4 人材資源リストの項目と活用状況

学校	項目	活用状況	活用にかかる現状 (5段階)
A (肢体不自由)	所有資格, 特技 趣味, スポーツ 芸術, その他(指導法)	通級や相談への関与, 指導・支援にかかる情報提供 その他(研修等)	3 (どちらともいえない)
B (知的障害)	経験年数, 専門教科	指導・支援にかかる情報提供 校内の教育活動における連携	5 (活用できている)

(2) 人材資源リストを作成していない背景

人材資源リストを作成していないと回答した11校について、理由について自由記述で得られた内容をKJ法を参考にし「他手段による情報収集」「学校規模や職員数」「人材資源リストの意義」のカテゴリーに整理・収束し、表5に示した。人材資源リストは作成していないが、学校体制での調整や個別の情報収集、職員間の情報交換などで校内人材資源の把握を行っていることが示された。回答校のうち、5校においては「職員数が少ないため一覧化しなくても共有できる」「職員数が少ないため担当による情報収集で対応できる」内容が記載されており、特に小規模校では特定の担当による情報収集で校内人材資源を把握している状況が示された。

IV 考察

回答のあった学校については児童生徒数が49名以下の小規模校が概ね半数を占めており、特別支援教育コーディネーターの人数についても2名以下の学校が同様の割合になるなど、職員

数が限られている状況での体制構築を図っている状況が見られた。併せて、結果からは特別支援教育コーディネーターを務める教員は教職経験年数が16年以上が9割を超えるなど、A県における教員キャリアステージ「充実期」に該当する教員が、学部主任や学年主任を担当し、併せて特別支援教育コーディネーターを兼務するケースが見られた。文部科学省(2010)は、盲・聾・養護学校(当時)の特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能として、(1)連絡・調整に関する事、(2)特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関する事、(3)障害のある児童生徒など教育実践の充実に関する事を挙げている。学級担任や分掌業務など、様々な経験を積み重ねた教員が特別支援教育コーディネーターとしての役割を求められていること、A県内においては学校規模や教職員数により、特別支援教育コーディネーターの人数が限られている現状が推察される。また、センター的機能における業務内容については、特定の業務が突出せず複数の業務を併行して担当している状況がうかがえた。関連して、文部科学省(2005)は

特別支援学校に期待されるセンター的機能の例として、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を挙げ、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当であると示している。児童生徒への指導・支援に関する内容や教員への支援など、文部科学省が例示した内容に基づき、センター的機能にかかる業務を担当している状況が推察される。

回答者からは校内人材資源は情報提供や地域の学校への支援において活用しているが、人材資源リストとして整理はせず、特別支援教育コーディネーターの中で中心的な役割を担う教員による情報収集や他者推薦等により、校内人材資源を把握している現状がうかがえた。人材資源リストを作成している2校についても、項目の内容や活用にかかる現状を踏まえると、障害種や学校規模が異なりそれぞれの実態に基づいたリスト作成をしており、共通した項目が見られない状況がうかがえた。人材資源リストを作成していない回答者のうち、1校においては「センター的機能への対応は全校体制で行われており、諸業務の担当部署が中心となり分担している（中略）」など、特別支援学校のセンター的機能の充実にあたっては、人材資源リストに限定せず学校の実態に基づいた手段の検討が求められることが回答からは推察される。

本研究では、A県における特別支援学校のセンター的機能発揮における人材資源リストの作成と活用についてアンケートによる実態調査を行ったが、全ての学校から回答を得られていないことにより、A県内の特別支援学校における人材資源リストの作成状況の全容については明らかになっていない側面がある。国立特別支援教育総合研究所（2006, 2009）は、「校内の人材資源の状況を把握したり、リストを作ったりする」を特別支援学校のセンター的機能充実のための例として示しているが、整備にあたっては各校の障害種や規模など、実態に即した形で検討が求められ、リスト作成を目的化しないための工夫が活用に向けた課題として推察される。

引用文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開 個別の指導計画システムの構築を通して、教育出版。
 大和仁美（2022）中学校における特別支援教育コーディネーターの連絡調整業務の円滑化に関する調査研究、上越教育大学院修士論文。
 神林寿幸（2015）周辺の職務が公立小・中学校の多忙感・負担感に与える影響、日本教育経営学校紀要, 57, 79-93。
 国立特殊教育総合研究所（2006）LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター 実践ガイド, 国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究, 2006年3月, <https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-59/c-59_09.pdf> (2023年9月12日)
 国立特別支援教育総合研究所（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に向けた取組, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 17-28。
 国立特別支援教育総合研究所（2017）インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究, 国立特別支援教育総合研究所地域実践研究, 2017年3月, <<https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1721>> (2023年9月12日)
 国立特別支援教育総合研究所（2020）インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究, 国立特別支援教育総合研究所地域実践研究, 2020年3月, <https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-337> (2023年9月12日)
 城間園子・緒方茂樹（2017）特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性, 琉球大学教職大学院紀要, 1, 91-100。
 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。
 高橋純一・松崎博文（2014）障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題, 福島大学人間発達文化学類論集, 19, 13-26。
 文部科学省（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）, 文部科学省中央教育審議会, 2005年12月8日, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2010）特別支援教育コーディネーター養成研修について～その役割, 資質・技能, 及び養成研修の内容例～, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課振興係, 2010年10月, <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（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）, 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012年7月23日, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2017）平成27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, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2017年3月7日, <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm> (2023年8月20日)
 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。
 文部科学省（2021）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（報告）, 文部科学省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, 2021年1月, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html> (2023年8月20日)