

高等学校における発達障害のある生徒に対する支援

—中学校実習を生かした授業のユニバーサルデザイン化—

M18EP010

野田 直子

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

私は、高等学校の現場で、発達障害の診断は受けていないが学習上や生活上に困難を抱える生徒の担任や、発達障害と診断された生徒の教科担当をしたことがある。高等学校では、小学校・中学校の義務教育段階とは異なり、特別支援学級がない。そのため、発達障害のある生徒は、通常学級の中で一緒に学んでいくことになる。これまでの経験から発達障害のある生徒は、コミュニケーション能力に問題を抱え、発言することや協働学習することにストレスを抱えていた。さらに、授業に参加することが難しいこともあった。

そこで、本研究は、高等学校における特別支援教育の現状と課題を把握し、通常学級に在籍する発達障害のある生徒に対する支援の在り方を考えていくことを目的とする。

なお、本研究における発達障害のある生徒とは、「診断の有無にかかわらず、学習上または生活上の困難があり、適切な教育的支援を必要とする生徒」と捉える。

(2) 背景

上記の目的の背景には、発達障害のある生徒の増加がある。山梨県教育委員会(2018)「平成30年度 山梨の特別支援教育 データ編」から、山梨県内の国立・私立を除く中学生数は、少子化に伴い平成10年度は31,445人であったのに対し、平成30年度は、20,580人となっており、1万人以上減少していることがわかる。しかし、中学生数のうち特別支援学級に在籍する生徒数は平成10年度が148人であったのに対し、平成30年度は456人と3倍以上増加している。また、山梨県内の中

学校の特別支援学級を卒業した生徒の高等学校への進路状況を見てみると、平成7年度は33人であったのに対し、平成29年度は63人と約2倍である。

通常学級には、医療機関で診断を受けていない子どもも含めて、発達障害など特別な教育的ニーズを持つ生徒が学んでいる。なお発達障害は、生まれつき脳の一部の機能に障害があって、その症状が通常低年齢に発現するものである。日本では、発達障害をASD(自閉症スペクトラム障害)、LD(学習障害)、ADHD(注意欠如多動性障害)の3つのタイプに分類している。山梨県教育委員会(2017)による「高等学校における特別な支援を必要としている生徒の状況調査(公立高等学校管理職対象調査)」では、平成29年度調査にて469人(診断あり・なしの合計)が特別な支援を必要としているという結果が出ており、内、発達障害に該当するASD、LD、ADHDの数は272人であった。

学校教育法第72条に「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。)に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」とある。中学校卒業後、発達障害を併せ持っても特別支援学校に入ることができるが、発達障害のみの生徒は特別支援学校に入ることはできない。ゆえに、発達障害のみを抱える生徒の中学校卒業後の選択肢は、高等学校に限られる。

高等学校学習指導要領解説 総則編(2018)
「第6章 生徒の発達の支援 第2節 特別

な配慮を必要とする生徒への指導」において「我が国においては、『障害者の権利に関する条約』に掲げられている教育の理念の実現に向けて、一人一人の教育的ニーズに応じた多様な学びの場の整備を進めていること、高等学校等にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」とある。また、総則以外にも各教科等で学習の困難さに応じた指導の工夫を行うことが明示されている。

多様な学びの場の1つとして、今年度から、高等学校における通級による指導が制度化された。通級による指導では、特別の指導を教育課程に加えることや、その一部を替える特別の教育課程を編成することができ、高等学校において初めて障害のある生徒に対する特別の指導が認められた。国立特別支援教育総合研究所(2018)「高等学校教員のための『通級による指導』ガイドブック」には、「高等学校における特別支援教育は、まず、通常の学級の中で適切な指導と必要な配慮が行われることが基本であり、通級による指導は、通常の学級における指導や配慮だけでは十分でない場合に行われるものであることを、共通認識しておく必要があります。分かりやすい授業づくりなど全ての教員の共通理解の上で、特別支援教育に関する校内支援体制を構築していくことが大切です。」と述べられている。

発達障害を持つ生徒も学びたいという強い願いを持ち、高等学校へ入学してくる。しかし、義務教育段階から継続した特別支援学級の設置がなく、支援員も配置されていない。また、山梨県の高等学校における通級による指導では、他校通級の制度がないため、発達障害のある生徒は、在籍する学校の通常学級で学んでいくことになる。

発達障害のある生徒は、同じ診断名でもつ

まずきの程度は様々であり、つまずきの複合化やある特性が際立って現れる場合もある。例えば、周りのことが気になって授業に集中できない生徒や、こだわりがあって1つのことに固執するなど場面の切り替えがうまくできず、学習課題に向かいにくいこともある。また、発達障害の特性が周囲に正しく理解されず、「できるのに、やらない」、「怠けている」などの不適切な対応や否定的な評価を受け、自尊心が低下し、否定的な自己イメージを持つこともある。さらには、不登校やうつ病などの二次障害と呼ばれる状態になるケースもあり、これらを防ぐためには、発達障害について周囲が正しく理解し、それぞれに合った環境を整え、適切な対応をしていくことが大切である。

2. 研究の方法

(1) 先行研究の分析

(2) 質問紙調査

(3) 参与観察と授業実践

実習校：山梨県内の公立A中学校

期間：平成30年5月～12月(計200時間)

以下、(1)～(3)の研究の方法に即し、詳細を記述する。

3. 研究の内容

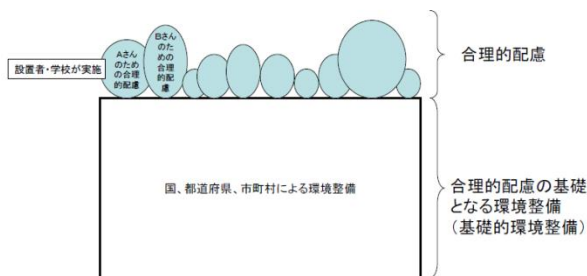
(1) 先行研究の分析

知的障害を伴わない発達障害は「見えにくい障害」であるため、集団サイズが大きく、個のニーズに対応しづらい通常学級においては、発達の偏りのために生じる困難さがより強調されてしまう。また抱えている困難さについて周囲の理解を得ることができず生徒自身が悩むこともある。担当する教師は、一人一人の認知特性が異なることから、どこに教育的ニーズがあるのかわかりにくく、1人の先生が1つの教室でどのように対応していくべきなのかが難しくなっている。そのため、通常学級の一斉指導における教授やマネジメ

ント方法の検討が必要となる。

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)による「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)」においては、図1のように「合理的配慮」について述べられている。

『合理的配慮』の充実を図る上で、『基礎的環境整備』の充実は欠かせない」とあり、「基礎的環境整備」は、困難を抱える児童生徒のみならず、全ての子どもにとって好ましい教育環境を提供することにつながる。この「基礎的環境整備」の1つが授業のユニバーサルデザイン化である。

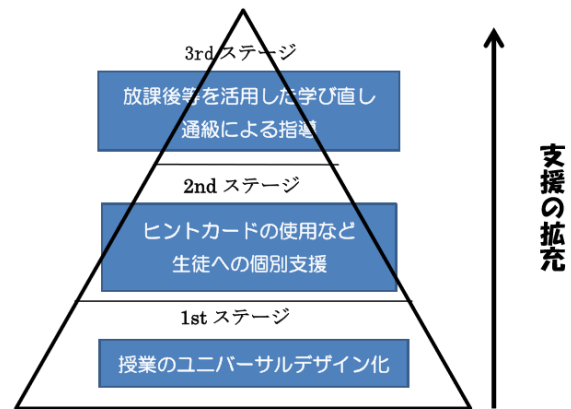


[図1] 中央教育審議会初等中等教育分科会。(2012)。

海津ら(2008)は、通常学級に在籍する発達障害等のある児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援が喫緊の課題であることを指摘し、通常学級における学習のつまずきへの早期支援及び予防的支援を中心に据え、多層指導モデル(Multilayer Instruction Model: MIM[ミム])の開発を行った(以下、MIMと略す)。MIMでは、1stステージで通常の学級内で全ての子どもを対象に学習面での効果的な指導を行う。続く2ndステージは、1stステージのみでは習得が困難な子どもに対して、通常の学級内で補足的な指導を行う。さらに3rdステージでは、2ndステージでも依然、習得が困難な子どもに対して、通常学級の内外において、補足的、集中的に柔軟な形態で、より個に特化した指導が行われるというものである。

筆者は、MIMを図2のように捉えている。

1stステージの通常学級の一斉授業における全ての子どもを対象にした学習面での効果的な指導を「授業のユニバーサルデザイン化」、2ndステージの通常学級内の補足的な指導を「ヒントカードの使用など生徒への個別支援」、3rdステージの通常学級内外の個に特化した指導を「放課後等を活用した学び直し」や「通級による指導」と位置づける。また、1stステージから2nd、3rdステージと支援が拡充していくと考えている。



[図2] 多層指導モデル(MIM[ミム])を基にした筆者作成のイメージ図

本研究では、高等学校における発達障害のある生徒は在籍する通常学級で学んでいくことを踏まえ、「授業のユニバーサルデザイン化」に焦点を当てる。なお、本研究における授業のユニバーサルデザイン化の定義は、「生徒の学びを保障し、発達障害のある生徒を含む全ての生徒が活躍できる授業づくり。全体指導の質を高めるための手立て。」とする。

授業のユニバーサルデザイン化は、これまでもいくつかの研究が行われてきた。しかし、統一された定義があるわけではなく、研究者によって様々な考え方がある。一方、従来からの一斉教授を効果的にするための授業の型やテクニックとなる危険性が指摘されている。生徒の認識や理解は、言葉で説明してもらった方がわかる生徒(聴覚優位)、図や絵と一緒に説明してもらった方がわかる生徒(視覚優

位) など様々である。そのため、本研究では、授業のユニバーサルデザイン化を特定の方法と捉えるのではなく、一人一人の教育的ニーズに寄り添ったものと考えていきたい。

(2) 質問紙調査

山梨県の高等学校における特別支援教育の現状把握と高等学校教員の特別支援教育に対する意識を調査するため、県立高校6校に御協力いただき、管理職を除く常勤の先生方を対象に質問紙調査(2018年10月実施, n=271, 回答率93.4%)を実施した。

調査における「今、担当している生徒に学習面や行動面において以下のような特性で気になる生徒がいますか。」という質問では、215人(79.3%)がいると回答した。特性については該当するもの全てを選択してもらい、上位5つは以下の通りであった。

①注意散漫が見られる	121(12.5%)
②整理整頓ができない	102(10.5%)
③聞き間違いや聞きもちが多い	
	94(9.7%)
④こだわりが強い	90(9.3%)
⑤場面や相手の感情・立場を理解することが難しい	84(8.7%)

「気になる生徒に対して具体的に配慮や工夫をしていることはありますか。」という質問では、196人(91.2%)が配慮や工夫をしているという回答であった。そのうち配慮や工夫をどのような形態で行っているかを質問したところ、下記の①～③であった。

①気になる生徒に対して個別に行っている	98(50.0%)
②担当クラス全体に向けて行っている	14(7.1%)
③両方行っている	82(41.8%)

授業のユニバーサルデザイン化は、先行研究や実践事例を見ても小学校段階のものが多く、高等学校にはあまり馴染みがない。質問紙調査で個別支援がクラス全体に向けた配慮

や工夫を上回っている結果からも明らかである。

「具体的に配慮や工夫している内容に該当するもの全てに○をつけてください。」という質問の上位と下位の5つずつは、以下のようになる。

【上位】

①指示内容を具体的に伝える	134(24.8%)
②良い活動を褒めることでやる気を引き出す	93(17.2%)
③指示を1つずつ分けて出す	49(9.1%)
④学習場面のルールを明確にする	45(8.3%)
⑤放課後等に個別指導を行う	42(7.8%)

【下位】

①他の生徒とは別の教材を使用する	4(0.7%)
②決まった配置で板書をする	18(3.3%)
③ICTを活用する	22(4.1%)
④視覚的認知(例:写真, イラストなど)を促す教材を使用する	23(4.3%)
⑤板書の指示は決まった色のチョークで書く	26(4.8%)

授業のユニバーサルデザイン化の視点である「明確な指示」は、高等学校の現場で多く取り入れられていた。その一方で、「視覚情報の活用」は課題として浮かび上がってきた。

「今後、高等学校の現場において、特別支援教育が必要だと思いますか。理由もお答えください。」という質問では、はいが222人(81.9%), いいえが34人(12.5%)であった。理由を回答内容別に分析してみると、大カテゴリーとして①生徒の視点と②教師の視点の記述に分類できた。表1に回答の多かった順に上から5つを記述する。

[表1] 質問項目「今後、高等学校の現場において、特別支援教育が必要だと思いますか。」の理由記述の回答内容別分析

①生徒の視点

	カテゴリー	記述例
1	生徒の多様化	生徒が多様化している／多様な生徒に対応した環境が必要／生徒や保護者も多様化しており、画一的な対応ではうまくいかない
2	すでに該当する生徒がいるから	現状、高校でも境界領域の生徒は少なからず在籍している／高校の教室に支援が必要な生徒が確実に存在
3	支援を必要とする生徒の増加	特別な配慮を必要としている生徒数が増えている／高校での学習に支援する生徒が以前より増えていると感じる
4	生徒の学びやすさ、生活しやすさ	支援を必要とする生徒が有意義な学校生活を送るため／生徒がより良く学習に取り組めるようにするための必要
5	生徒の社会的自立	支援をすることで、その生徒の力を伸ばし、社会に出る時にうまく適応できるようにしていく必要がある

②教師の視点

	カテゴリー	記述例
1	個別支援の必要性と対応の多様化	状況に応じての対応が必要／発達障害を持つ生徒は、他の生徒と同じ指導では難しい／一人一人に合った教育をする必要がある
2	教師の人員不足	教員の数が足りず、一人一人に合わせることは難しい／現状の教員数では特別支援教育は限界がある／実現のためには、人的加配が必要
3	教師の専門性	具体的にどのような支援を行えば良いのか、実際にわかりづらい／現場では適切に対応できない／小中学校と同じように、特別支援専門の方が職員でいた方が良い
4	教師の多忙化	教員の多忙化との兼ね合いもあり、現実的ではない／仕事量は増える一方／負担は大きくなる
5	インクルーシブ教育が推進されているから	インクルーシブ教育や合理的配慮を行うことが求められる／社会的に多様な生徒を受け入れる方向に進んでいる

理由の記述の中で「学習進度以外に様々な課題のある生徒がいて、そうした生徒がより良く学習に取り組めるようにするために必要だと思います。」や「特別支援教育は必要だと思うが、現状の人員の中では厳しい。行う場合は人を増やして対応する等の行政面の手立てが必要。」という回答があり、発達障害のある生徒にとって特別支援教育は必要であるという肯定的な見方がある一方で、必要だが、教員の数が足りない、教師の多忙化もあり、負担は増すとといったものもあった。

(3) 参与観察と授業実践

今年度、義務教育段階の中学校と高等学校の特別支援教育のつながりや相違点を把握するため、異校種である中学校の現場で実習をさせていただいた。中学校では、特別支援学級が設置されており、情緒学級や知的学級など障害に応じてクラスが編成されている。それに伴い、支援員が配置され、特別支援学級や交流学級において特別な支援を必要とする生徒の支援にあたっている。

特別支援学級に在籍する生徒Aは、穏やか

で優しい性格であるが、注意散漫で丁寧さに欠けるため失敗をしやすい。また、次の行動が決まっていなくて不安になりやすく、予定を常に確認する。そのため一つのことしか見えず、それが心配の種になってしまうこともある。学習に関しては、覚えることが苦手な定着に時間がかかる。特別支援学級では、よく話しをするが、交流学級になると自信がない様子が見られ、積極的に発言することはしない。

ある交流学級の授業を観察していた時、Aに困り感が現れていることに気付いた。実技科目で、先生が教卓前で前時と本時の説明を行っていた。Aは、手いたずらをしており、先生が全体に向けて説明をしても、ボーっとした様子で自分の事として聞くことができずにいた。その後、「どうやるの?」と隣の生徒に聞いてはみたものの理解ができず、書いては消しての繰り返しで、途中で手が止まってしまった。授業のつながりが見えなくなってしまったのだろう。Aからは、「次に何をしたらよいのか」「いつまでにやるのか」がわからない困り感を感じ取れた。また、口頭によるたくさんの情報を理解することが難しい様子であった。このことから、以下の授業のユニバーサルデザイン化の視点がAにとって必要であることに気づいた。

①「視覚情報の活用」

学校教育は耳からの情報に頼りがちな面が大きい。音だけの情報では処理をしきれない生徒もいるため、音と視覚情報の両面で示す。

②「授業の見通し」

授業を構造化し、流れを示す。

③「明確な指示」

情報量を少なくし、指示を1つずつつけて出す。指示内容を具体的に伝える。

Aが在籍する交流学級において、7月と12月の2回、授業のユニバーサルデザイン化を意識した「道徳」の授業実践を行った。発達

障害のある生徒は、他者との関わりを躊躇し、協働学習にストレスや苦痛を感じることもある。そこで、学習集団のつながりを育むため、授業のユニバーサルデザイン化の4つ目の視点として「④共有化」も取り入れて実施した。

①視覚情報の活用

7月の授業で、筆者が全体に向けて説明している際、Aにポーっとした様子や手いたずらが見受けられた。しかし、授業展開の中で、ストーリー画像を黒板に順に掲示し、説明を加えた時には、しっかり黒板を見て話を聞くことができている。Aにとって、「視覚情報の活用」が有効な手立てとなることが検証できた。

授業の参観者から「掲示したものの中に、字が小さく教室の後ろからでは見づらいものがあった。」という意見をもらった。生徒の視覚情報となるものについては、字の大きさ等の配慮も必要である。今後は、板書の構造化についても考えを深めたい。



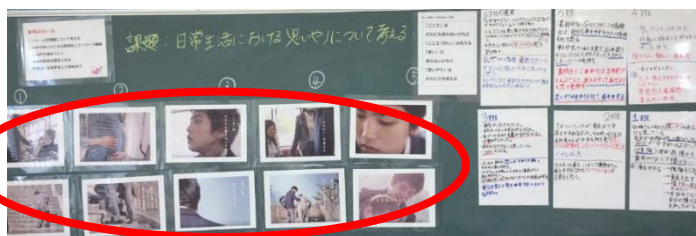
③明確な指示

7月の授業で、生徒がワークシートに記入している途中、筆者が追加指示をする場面があった。聞きながら書くなど同時に複数の行動を並行して行うことはどちらかに気を取られ、一方が疎かになってしまう。例えば、書くことに夢中になっていると指示を聞き逃すこともある。発達障害のある生徒は、注意力をうまくコントロールできないこともあるため、12月の授業では、説明の段階で伝えたいことは全て伝え、追加指示をしないことや、一行動につき、1つの指示にすることを実践した。「明確な指示」を意識した授業展開を心掛けた結果、指示されたことを生徒が理解し、スムーズに活動を行っていた。

④共有化

7月の授業で班活動を行う際にAは、班員から話を振られると自分の考えを述べるができるが、なかなか自分から話し合いに加わることができなかった。また、班員が発表しているときにもなかなか自分の事として聞くことができずにいた。授業のユニバーサルデザイン化の定義とした「全体指導の質を高める」ためには、子どもたち相互の学び合いも考慮すべき一要因である。

12月の授業の班活動では、Aは周囲の生徒と一緒に課題に向き合い、話し合いに参加できていた。そして、発表者の役割も果たすことができた。発達障害のある生徒にとっては自分自身の存在を受け止め、認めてくれるクラスメイトが必要である。また周囲と協働しながら、得意とすることを生かして頑張ることのできる学習場面は自分に対しての自信となる。そこで学習集団のつながりを育む「共有化」は授業のユニバーサルデザイン化に



②授業の見通し

発達障害のある生徒の中には、想定外の出来事に弱く、臨機応変に対応することが苦手な生徒もいる。そのため、12月の授業では、1時間の授業の流れを黒板に掲示した。授業の流れを示すことで、「次に何を行うのか」などのつながりを生徒自身で把握しやすくなる。授業の全体像を示すことで、学習者が見通しを持って取り組むことができ、授業に対しても意欲的であった。また、タイマーを使用することで、活動時間が視覚化され、自力解決や班活動に見通しを持ち、取り組んでいた。Aにとっての支援が全体にとっても効果的であった。

とって最も重要な視点になるであろうと気づいた。授業実践を通して、生徒の視点から、わかりやすい授業づくりについて考えることができた。

4. 本研究を終えて

(1) 高等学校における特別支援教育の展望

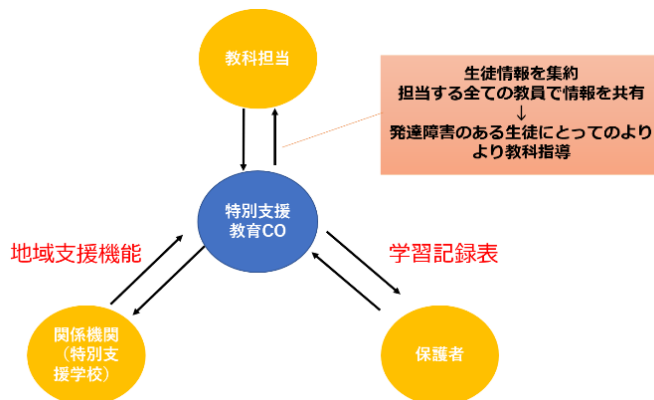
中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会(2014)による「初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」において、『共通性の確保』と『多様化への対応』。この両者のバランスに配慮しながら高校教育の質の確保・向上を図ることが、我が国の将来を見据えた高校教育にとって極めて重要な方向性である。」と述べられている。特別支援教育は、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、子どもの可能性を最大限に伸ばすことを目指している。高等学校において特別支援教育を推進していくためには、発達障害のある生徒を含めた全ての生徒の学びを保障し、全体指導の質を高め、共通性を確保すること。そして、特別な教育的ニーズを持つ生徒に対して、個別支援や通級による指導など多様化への対応をしていくことが重要である。

質問紙調査の結果から、多忙を極める高等学校の現場において特別支援教育を推進するために今できることを考えた。高等学校は教科担任制のため、発達障害のある生徒と多くの教員が関わる。だからこそ「該当の生徒は〇〇ができて、△△ができない」などの実態を把握し、情報を共有する必要がある。教科担任制のメリットは、発達障害のある生徒を多面的に把握することができる点である。各教員が得た情報を特別支援教育コーディネーターが集約し、担当する全ての教員で共有し合うことで発達障害のある生徒にとってのよりよい指導を導き出すことができるだろう。

図3のように、特別支援教育コーディネーターは「つなぐ」役割を果たす。発達障害の

ある生徒と教科担任をつなぐことで、教科間のズレがなく、発達障害のある生徒を支援することができる。また、保護者との情報共有には、「学習記録表」が利用できる。中学校実習で通級による指導の様子を参観した際、「学習記録表」を用いた情報共有が行われていた。毎回担当者が実施した内容や生徒の様子を記述し、担当者・学級担任・保護者で情報を共有できる仕組みである。高等学校の発達障害のある生徒の支援においても「学習記録表」は情報共有のツールとして利用できると考えている。

さらに、関係機関とのつながりでは、学校教育法第74条に規定されている特別支援学校の「地域支援機能」を利用することができる。特別支援学校の「地域支援機能」は、高等学校等の要請に応じて、教育に関して助言または援助を行うものである。質問紙調査において、「様々な特性を持った生徒に対して一般の教員では対応が難しい。」という意見があった。「地域支援機能」は高等学校の教員が主体となって行うもので「こういった子どものこういう場面を見てほしい」と具体的に依頼をすることで専門の教員のアドバイスを基に生徒への対応方法を考えることができる。



【図3】高等学校における特別支援教育コーディネーターを核とした支援体制のモデル

このように、発達障害のある生徒への適切な支援を行うことで、発達障害のある生徒も

高等学校の場で学びやすくなる。

(2) 高等学校における授業のユニバーサルデザイン化

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の重要性が謳われている。「主体的な学び」は生徒が自分で考えることが大切である。しかし、ADHD や ASD の生徒にとっては頭の中だけで考えていくのは大変難しい。そこで思考を外在化させることが有効である。

「対話的な学び」は発達障害のある生徒にストレスや苦痛を感じさせることもある。そのため安心して参加できるような配慮が必要となる。グループ学習は、一歩間違えるとリーダー的な存在の意見に同調してしまう危険性があったり、十分な話し合いがなされずに多数派意見がそのままグループの意見として採用されてしまうなど、個人の意見が出しづらく、共有化が難しいことが指摘できる。中学校における授業実践を終え、「共有化」が一番の課題となった。対話が成立するためにも学びの対象や考えが共有化されている必要がある。そこで、付箋や思考ツールなどを使った意見表出の方法で個人の意見の可視化・可動化を図ることも共有化をするための1つの手段として考えていきたい。

「今後、高等学校の現場において、特別支援教育が必要だと思いますか。」という質問項目の記述において、教師の人手不足や多忙化を感じている回答が多かった。同じ診断名でもつまずきの程度が様々で、特性が異なる発達障害のある生徒の支援をあれもこれも多くのことやらなければならないと思うと教師の負担は増すばかりである。そこで、発達障害のある生徒のみならず、全体指導の学びの質が向上する「自然な支援」として授業のユニバーサルデザイン化ができると一番良いであろう。高等学校は、教科の専門性も高くなり、小・中学校で行われている実践をそのまま参

考にすることは難しい面もある。来年度は、質問紙調査で高等学校の課題として挙げた「視覚情報の活用」と「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善とも関連する「共有化」という2つの授業のユニバーサルデザイン化の視点を基に、発達障害のある生徒を含む全ての生徒にとって効果的な指導を考えていきたい。

5. 引用文献

- 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）」.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会. (2014). 「初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」.
- 海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ, 伊藤由美, Sharon Vaughn. (2008). 「通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」. 『教育心理学研究』, 56, pp. 534-547.
- 国立特別支援教育総合研究所. (2018). 「高等学校教員のための『通級による指導』ガイドブック」.
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領解説 総則編」.
- 山梨県教育委員会. (2017). 「高等学校における特別な支援を必要としている生徒の状況調査(公立高等学校管理職対象調査)」.
- 山梨県教育委員会. (2018). 「平成30年度山梨の特別支援教育 データ編」.