

イングランドにおける小学校及び中等学校教師の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

真城知己 千葉大学教育学部

要旨：本論文は、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ったものである。郵送法による調査により、71名からの回答を分析した。調査内容は、1)コード・オブ・プラクティス(1994,2001)に示されたコーディネーターの役割に関する重要度評価、及び2)関連する役割に関する重要度の評価についてであった。結果として、学校内でのコーディネーションに加え、同僚教師への支援、同僚教師やティーチング・アシスタントのマネジメントに対する期待が高いことが明らかとなった。この結果は、本研究とほぼ同じ時期に実施された調査結果と符合するものであった。より具体的な学校内での役割に関する重要度評価では、上記に加え、子どもの支援のために必要な具体的な助言や情報の提供への期待が強い一方で、子どもへの直接の指導や現職教育への期待はあまり強くないことが明らかとなった。同僚教師から期待される内容がコーディネーター本来の役割を果たす上で手が回らない状況の遠因になっていることも示唆されたことから、教師やティーチング・アシスタントの現職教育を通じて学校全体の教育の質を高めることが重要であると考えられた。

Key Words： 特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割、イングランド、教師の意識調査

I. 問題の所在

文部科学省のガイドライン(2004)¹⁾においては、小学校や中学校における特別支援教育コーディネーターの役割として、1)校内の関係者や関係機関との連携、2)親に対する相談窓口、3)担任への支援、4)巡回相談や専門家チームとの連携、5)校内委員会での推進役の5項目が例示された。近年発刊されているコーディネーターに関する文献は、特に入門書を中心にして、その多くがこのガイドラインの枠組みを手がかりに、コーディネーターの役割について取り上げているようである(福井県特別支援教育研究会編,2005⁸⁾; 特別支援教育士資格認定協会,2006¹⁶⁾; 相澤・清水・三浦編,2007²⁾など)。

こうしたコーディネーターの役割は、かつてイギリス教育雇用省¹⁾によって、実践指針を示すために発行されたコード・オブ・プラクティス(Code of Practice, 1994,2001)⁵⁾⁶⁾に示された特別な教育的ニーズ・コーディネーター

(Special Educational Needs Coordinator: SENCO; 以下SENコーディネーター)の役割として提示された内容に類似している。

すなわち、コード・オブ・プラクティス(2001)⁶⁾によって示されている特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割は、1)各学校の特別な教育的ニーズに関する方針の日常的遂行、2)同僚教師への協力と助言、3)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、4)各学校のSENレジスターの維持管理と特別な教育的ニーズのある生徒全員の記録の総括、5)特別な教育的ニーズのある生徒の親との協力関係の構築、6)教職員の現職教育、及び7)学校外の組織との協力関係の構築であると示されているが、日本の特別支援教育コーディネーターの役割と比べてみると、両者の内容がよく似ていることがわかる。

異なる国であっても、コーディネーターの役割が学校という組織においてある程度類似するのは生じ得ることではあるが、実際にはSENコーディネーター制度の基盤はまったく異

なっている。第一に、イギリスのSENコーディネーターは、「判定書(the Statement)」制度と切り離すことができない。1980年代よりコーディネーターと呼ばれる担当者が一部の学校には存在し、生徒の特別な教育的ニーズの調整を行ってきたが、コード・オブ・プラクティスによって判定書の発行や維持のためにSENコーディネーターの役割と責任が明示されたことに伴って、不可欠の存在となった。これは端的にいえば、たとえば、専門家会議での協議内容をSENコーディネーターがどのように方向付けるかによってその生徒への特別な教育的対応に法的な根拠が得られるかどうかさえもが左右されるようになったということである。このように、イギリスのSENコーディネーターに与えられた役割と責任には、しっかりとした法的な基盤が存在しているのである。

真城(2004a)¹³⁾は、イギリスにおいてSENコーディネーターが機能するための基盤となる特有の条件として、以下の8点を指摘した。すなわち、1)特別な教育的ニーズをもつ子どもの対応の根拠となる「判定書(Statement)」制度があること、2)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、3)各学校には子ども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、4)「特別な教育的ニーズ」が「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、5)特定の子どものみをピックアップ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、6)学習支援アシスタント(ティーチング・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、7)SEN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、及び8)「年次レビュー(Annual Review)」が機能していること、である。

これらはいずれも日本にはない条件であり、イギリスにおいてSENコーディネーター制度が成立する基盤を考慮せずに類似した役割を項目として列挙しただけでは、制度として十分に機能するとは考えにくいことが理解できるはずである。日本の特別支援教育制度の内容としてあげられている事柄が、特別な教育的ニーズの概念を教育制度に導入する上で直接の影響を及ぼしたウォーノック報告(1978)⁷⁾で指

摘されている内容の枠組みに似ていることについても、同様の問題点を自覚することが必要であろう。

このように、イギリスと日本では教育制度の基盤が大きく異なるにもかかわらず、コーディネーター制度が表面的に類似していると正確な理解が妨げられやすい。

これまで学校におけるコーディネーターを正式に位置づけてこなかった日本において、SENコーディネーター制度をすでに展開してきたイギリスの制度を範にする余地がないとはいいきれないが、コーディネーター制度がよってたつ基盤の違いを正しく認識せずに表面的に制度を輸入するようなことは大きな瑕疵を生じることにつながる。

誤解のないように補足すれば、イギリスのSENコーディネーター制度が優れているというわけではない。制度が導入された当初より、多くの課題が指摘されてきた。端的には、SENコーディネーターの業務負担の過剰さに関するものが中心であるが、たとえば、IEPの作成などは規模の大きな学校では実践的な効果が期待できないばかりでなく、むしろ不必要に管理的側面が強められてしまうといったシステムそのものの問題点も指摘されている(Lingard,2001)¹⁰⁾。

コード・オブ・プラクティスでは2001年の改訂の際に、このようなSENコーディネーターの負担を少しでも軽減しつつ、その専門性を発揮できるようにと、SENコーディネーターの業務時間の確保や、他の校務負担の免除、専門の相談室の設置などを学校管理者に指示したが、それでもなお、業務負担の過剰な状態は変わっていないことが明らかにされている(真城,2003)¹²⁾。

このようにSENコーディネーターに過剰に負担が偏重してしまうと、本来のコーディネーターとしての役割を十分に果たすことができなくなることから、同僚教師などとの役割分担のシステムを構築することが重要である。

真城(2004b)¹⁴⁾や新井(2007)¹¹⁾などでは、ティーチング・アシスタントとの協同の有効性について触れているが、同僚教師やティーチング・アシスタントの協力が得られるかどうかは、学校内において適切なシステムの構築に直接的な影響があることから(真城,2005)¹⁵⁾、彼らがSENコーディネーターの役割についてどのようにとらえているのかを把握することが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、以上の課題意識と先行研究をふまえて、SENコーディネーターが同僚教師によってどのような役割を期待されているのかを明らかにすることを目的とした。

● _____

II. 方法

1. 対象

イングランド北西部の小学校及び中学校教員 100 名。

2. 調査の実施

2003 年 6 月～7 月に、ランダムに抽出した小学校 50 校及び中学校 50 校に郵送法にて配布し、8 月末に回収した。

3. 調査内容

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)¹⁶⁾に示されたSEN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。

● _____

III. 結果と考察

1. 回収状況

回収率は、調査票配布数 100 に対して回収数 71 (小学校 29 通, 中学校 42 通) であり、71.0%であった。回答者の平均勤務年数は 13.0 年(SD 9.68)であった。

回答者のうち、特別な教育的ニーズのある子ども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、35 名(49.3%)であった。また、将来、SENコーディネーターになりたいとい

う意志を持っている教師は、5 名(7.0%)に留まった。

2. コード・オブ・プラクティス(2001)に示された SENコーディネーターの役割内容に関する重要度評価(8項目)

Table1 によれば、SENコーディネーターの同僚教師たちはSENコーディネーターの役割について、日常の子ども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)³⁾の結果とも一致するものであった。

Layton and Robertson(2004)⁹⁾は、SEN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いますという興味深い結果を導いている。本研究の調査において、同僚教師によって評価されたSENコーディネーターの役割の重要性の特徴が、まさにこれに符合していることがわかる。すなわち、現職教育や学校方針の遂行といった学校内での特別なニーズ教育の実践を牽引する役割ではなく、日常の具体的対応に必要な諸事のマネジメントがSENコーディネーターの役割であると同僚教師によっても評価されていたのである。換言すれば、SENコーディネーターが日常の過剰な業務負担に追われる一方で、学校全体の体制整備にまで手が回らないという状況は、日常的な助言の提供やティーチング・アシスタントのマネジメントを期待する同僚教師たちの意識にも遠因の存在がうかがわれるのである。

Table 1 コード・オブ・プラクティスに示される内容への重要度の意識 (回答者全体 N=71)

	mean	SD
SENのある子どもへの対応のコーディネート	4.68	0.32
同僚教師との協力関係の構築や助言の提供	4.56	0.67
教師やティーチング・アシスタントなどのマネジメント	4.56	0.61
学校外の専門機関との協力関係の構築	4.48	0.84
親との協力関係の構築	4.37	0.96
SENのある子どもの記録の管理	4.30	0.77
教職員の現職教育への貢献	4.17	0.61
SENに関する学校方針の日常的遂行	4.01	0.61

(5段階評定)

これは、現在のSENコーディネーターが学校内で特別ニーズ教育に関する核となる役割を果たす上で、同僚教師の意識の問題を取り上げなければならないことを示唆している。また、学校内での質の高い特別ニーズ教育を提供するために、同僚教師の果たす役割とSENコーディネーターとの協同に関する検討が必要である。その際、特に個別の配慮に関して重要な役割を担っているティーチング・アシスタントの役割についても同時に勘案した検討が必要となる。

さて、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SEN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(Table2)。

また、「特別な教育的ニーズのある子ども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。

平均値の高い項目をみると、子どもへの対応が特に重要であると評価している点は共通するものの、小学校では同僚教師との関係構築や助言の提供、そして、学校外の専門機関との協力関係の構築が上位に位置したのに対し、中等学校では、実際の対応のコーディネートや、学校内での同僚教師やティーチング・アシスタントのマネジメント、親との関係の構築などが期待されていることが特徴的であった。

中等学校におけるこうした傾向は、中等学校では一般的にSENコーディネーターが専任で配置されるため、小学校よりもコーディネート業務に当てる時間を確保しやすい条件があることと、コード・オブ・プラクティス(2001)¹⁶⁾によってIEPの作成の際に親や本人の意見聴取を丁寧に把握することが求められるよう

に指示されたことが背景要因に存在するとの指摘に符合していた(真城,2003)¹²⁾。

3. 学校内でのSENコーディネーターの役割に関する重要度評価 (15項目)

コード・オブ・プラクティスより具体的なSEN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Table3に示した。

ここでは内容を因子分析によって整理した結果と小学校及び中等学校の教師の評価結果をT検定で比較した結果とを複合表として示した。

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」、「子どものSENの詳細な把握」、及び「子ども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、IEPの内容も含めた子ども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、SENコーディネーターへの期待が強い一方で、子ども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。

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SENコーディネーターへの期待が強く、子ども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。子ども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、SEN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

Table 2 コード・オブ・プラクティスに示される内容への重要度の意識 (小・中の比較)

	小学校	中等学校	
SENのある子どもへの対応のコーディネート	4.48(.74)	4.81(.40)	**
同僚教師との協力関係の構築や助言の提供	4.52(.63)	4.60(.63)	
教師やティーチング・アシスタントなどのマネジメント	4.28(.80)	4.76(.48)	**
学校外の専門機関との協力関係の構築	4.45(.74)	4.50(.74)	
親との協力関係の構築	4.03(.87)	4.60(.63)	**
SENのある子どもの記録の管理	4.07(.88)	4.46(.74)	+
教職員の現職教育への貢献	4.07(.92)	4.24(.85)	
SENに関する学校方針の日常的遂行	3.69(1.31)	4.24(.91)	*

* p<.05 ** p<.01

する2項目、記録の維持・管理、子どもの特別な教育的ニーズの評価、子ども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な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、以下のような点が明らかとなった。

子ども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、子ども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、子ども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ているが、これは、小学校のSEN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、他の学級において直接的な指導の提供が難しいことが理由であると考えられる。Crowther, Dyson, and Millward(2001)⁴⁾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SEN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SEN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。子どもへの直接指導は本来はSENコーディネーターの役割ではないが、小学校では他の学級において実践の支援を直接提供することは物理的に無理があるということである。ただし、小学校ではSENコーディネーターが子どもの直接指導がまったくできないわけではない。たとえば、SENコーディネーターを就学直前の子どもを対象にして多くの小学校に設置されているレセプション部に所属させることで、午後の時間がフリーになるようにしたり、移民家庭の子どもを対象にしたEMAS(Ethnic Minority Achievement Service)やEAL(English as Additional Language)の制度を利用している学校では、これに関する授業が実施されている時間にSENコーディネーターが時間を確保することができるので、こうした時間を効率的に活用している学校もある(真城,2004b)¹⁴⁾。

中等学校でSEN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

Table 3 同僚教師によるSENコーディネーターの学校内での役割に関する重要度評価 (因子分析とT検定の複合表)

	1	2	3	4	小学校	中等学校	
親と学校との関係の橋渡し	.801				3.66(.90)	4.36(.88)	**
親への相談担当者としての役割	.745				3.38(1.00)	4.05(.85)	**
同僚の現職教育研修の計画と運営	.626				3.55(.95)	3.76(.96)	
学校外の機関との協同関係の構築	.593				4.24(.87)	4.43(.77)	
SENのある子どもの記録やレジスター*、及び判定書の維持・管理	.590				3.45(1.10)	4.21(1.10)	**
子どもの指導に関する教職員スタッフ会議の適切な運営	.524				3.34(1.10)	3.40(1.10)	
学校がよりインクルーシブになるように援助すること		.874			3.75(.84)	3.86(1.00)	
インクルージョンの考え方を確実に校内に拡げること		.702			3.59(.84)	3.79(.89)	
学校内で作成されるIEPの内容の実行に関する助言		.651			4.21(.74)	4.26(.77)	
子どものニーズの評価と記録についての助言		.512			3.86(.83)	4.26(.89)	+
SENのある子どもへの指導方法に関する助言		.436			4.34(.77)	4.52(.67)	
子どものSENの詳細な評価			.725		3.14(1.20)	4.43(.83)	**
SENのある子どもに関する詳しい情報の提供			.544		4.34(.72)	4.67(.53)	
SENのある子どもへの直接指導の実施				.733	2.75(1.10)	3.69(1.30)	**
SENのある子どもの教育課程の調整				.640	3.52(.91)	4.07(1.10)	*

(主因子法 バリマックス回転) * p<.05 ** p<.01

※レジスター(register)：判定書は発行されていないが各学校で作成するSENのある生徒の記録や指導計画等のこと

各因子は次のように命名した
 第1因子：親や学校外の機関との関係及び管理運営業務
 第2因子：インクルーシブ教育や指導方法に関する役割
 第3因子：子どものSENの詳細な把握
 第4因子：子どもへの直接指導と教育課程の調整

場合が大半である（規模が大きい学校は複数のSEN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、SEN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らるとともに、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SEN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る(真城,2005)¹⁵。

以上の同僚教師の意識からみえてくるのは、SENコーディネーターが、各学校において子ども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ブ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る。

子どもに関する情報や助言の提供などは、各教師やティーチング・アシスタントが研修を積むことでSENコーディネーターの負担を軽減できる内容であり、そのための現職研修機会が欠かせないはずである。

SENコーディネーターの本来の役割は、各学校において特別な教育的ニーズへの対応の質を高めるための様々な調整を行うリーダーシップを担うことであり、こうした本来の役割を遂行できるようにするためには、同僚教師やティーチング・アシスタントなどが担う役割や質の向上が欠かせない。今後、こうした視点からの教師やティーチング・アシスタントに焦点を当てた研究が必要であると考えられる。

● IV. 結 語

小学校と中等学校では、学校の条件が異なるため同僚教師によるSENコーディネーターの役割への期待や遂行状況に対する同僚教師の意識にもこれに対応した相違が確認された。

今回の調査対象になった教師の意識からは、SENコーディネーターへの期待が強く認識

されていることが明らかとなった。特に中等学校ではその傾向が顕著であった。

しなしながら、他方では、SENコーディネーターが、過剰な業務に忙殺される背景に、同僚教師から期待される内容も関係していることが示唆された。このことは、今後、各学校においてより質の高い特別ニーズ教育を展開するのに必要な協同体制を構築するために、同僚教師の果たす役割の自覚を促す働きかけが重要であることを意味している。

すなわち、SENコーディネーターが本来の役割を十分に発揮できるようにするために、同僚教師やティーチング・アシスタントを対象にした研修のあり方が課題となるということである。

各学級において担任教師によって提供される子どもの特別な教育的ニーズへの対応の質を高めることが、SENコーディネーターの負担を軽減することはいうまでもない。そして、各学校の環境条件に適した形での現職教育のアレンジメントは、学校全体を俯瞰することができるSENコーディネーターの重要な役割であり、学校内での様々な教職員との協同関係の質を高めることが、各学校が子どもの特別な教育的ニーズへの対応の質も向上させていくのである。こうしたことがマネジメント業務に追われるのではなく、学校における特別ニーズ教育推進のためのリーダーシップを十分に発揮できるようなSENコーディネーターの実践を可能にするはずである。

コーディネーターを配置すれば、すなわちコーディネーションが可能となるのではなく、その基盤整備に学校全体で取り組むことが不可欠である。

回答者のわずか7%しかSENコーディネーターになりたいとの希望を持っていなかったことは、学校内で協同体制が十分に構築できていない状況下で、SENコーディネーターが各担任やティーチング・アシスタントへのアドバイスの提供に追われ、マネジメントこそすれ校内でリーダーシップを発揮するにはほど遠い状況に彼らがおかれていることを如実に物語っている。

今後、同僚教師やティーチング・アシスタントとの協同の中で、SENコーディネーターがその本来の役割を十分に果たすことができるのか、それを支える理論と実践条件について、さらに検討を重ねていきたい。

註

(1)教育雇用省は、2007年6月にその後身である教育技能省と貿易産業省とが統合されて、児童学校家庭省(Department for Children, Schools and Families: DCSF)に改組されている。

文 献

- 1)新井英靖(2007): 英国の学習支援アシスタントの発展過程に関する研究, 発達障害研究, 29(4), pp.280-288.
- 2)相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉編(2007): 必携・特別支援教育コーディネーター・クリエイツかもがわ.
- 3)Cowne, L. (2005): What do special educational needs coordinators think they do?, British Journal of Learning Support, 20(2), pp.61-68
- 4)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.
- 5)Department for Education(1994): Code of Practice. Special Educational Needs.
- 6)Department for Education and Skills(2001): Code of Practice. Special Educational Needs.(Ref./DfES/581/2001)
- 7)Department of Education and Science(1978): Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. HMSO.
- 8)福井県特別支援教育研究会編(2006): すぐに役立つ特別支援教育コーディネーター入門. 東京書籍.
- 9)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.
- 10)Lingard, T. (2001): Does the Code of Practice

help secondary school SENCOs to improve learning?, British Journal of Special Education, 28(4), pp.187-190.

- 11)文部科学省(2004): 小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン(試案). 東洋館出版社.
- 12)真城知己(2003): 改訂コード・オブ・プラクティスのSENCOへの影響と課題. SNEジャーナル. 9, pp.67-81.
- 13)真城知己(2004a): 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」が機能する条件. 日本特別ニーズ教育学会編. 特別支援教育の争点. 文理閣. pp.59-95.
- 14)真城知己(2004b): イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター(SENCO)」の小学校における協同. 千葉大学教育学部教育実践研究. 11, pp.55-64.
- 15)真城知己(2005): イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター(DVD教材). 千葉大学真城研究室.
- 16)特別支援教育士資格認定協会編(2006): 特別支援教育の理論と実践Ⅲ. 特別支援教育士の役割・実習. 金剛出版.

※本研究は、Sanagi, T. (2005): Attitudes of SENCOs and colleague teachers towards SENCOs' role in schools in the U.K. Inclusive & Supportive Education Congress 2005. で報告されたものの一部を核に考察等を加えたものである。