

# 中学校における特別支援教育体制のあり方について —「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して—

保田 英代\*・姉崎 弘\*\*

## An ideal method for system of special support education in junior high school

Hideyo YASUDA and Hiroshi ANEZAKI

### 要 旨

2007年(平成19年)から「特別支援教育」が制度化され、全国の小・中学校等で特別支援教育の取り組みが始まった。特別支援教育を推進するための体制の整備及び必要な取り組みのポイントの一つとして挙げられた「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」が、三重県A市中地区の中学校でどのように取り組まれているのかを調査することで、今後の中学校における特別支援教育体制のあり方について考察した。その結果、地域の「特別支援教育コーディネーター」間の連携のあり方、保護者や「こども相談支援室」などの関係諸機関との連携のあり方、特別支援教育を視野に入れた生徒指導・校内体制作りなどが課題となることが考察された。

### I 問題及び目的

2006年(平成18年)6月に学校教育法が一部改正され、2007年(平成19年)4月から、従来の「特殊教育」を継承・発展させるものとして新しい「特別支援教育」が制度化され、本格的な実施を迎えた。すなわち、障害の種別や程度に応じて特別な「場」で行われていた特殊教育から、小・中学校において通常の学級に在籍するLD等の児童生徒を含む障害のある児童生徒の一人一人の教育的「ニーズ」を重視する特別支援教育への制度的転換がはかられたのである。

文部科学省(2007年)によると、特別支援教育を推進するための体制の整備及び必要な取り組みとして、次の6点がポイントとして挙げられた。

1. 特別支援教育に関する校内委員会の設置
2. 実態把握
3. 特別支援教育コーディネーターの指名
4. 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の作成と活用
5. 「個別の指導計画」の作成
6. 教員の専門性の向上

障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した指導及び支援を行っていくために重要な役割を果たすのが、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」(以後、「両計画」と記す)である。両計画は、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに対応した取り組みを行っていく上で、核となるものである。

「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査」(文部科学省)の結果によると、全国の公立中学校における「校内委員会の設置」は99.9%、「コーディネーターの指名」は99.8%とほぼ完全実施に近い状況である。しかしながら、「個別の指導計画」作成状況については79.0%、「個別の教育支援計画」作成状況については57.5%と、依然として完全実施には至っていない状況である(図1参照)。

「校内委員会の設置」、「コーディネーターの指名」といった基礎的な組織・体制は数字の上ではほぼ整いつつあるため、今後は「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成率を上昇させ適切に活用することが、特別支援教育の「質」の向上につながると考えられる。

小坂(2009)は、小学校の現場においては、

\* 津市立美里中学校

\*\* 三重大学大学院教育学研究科

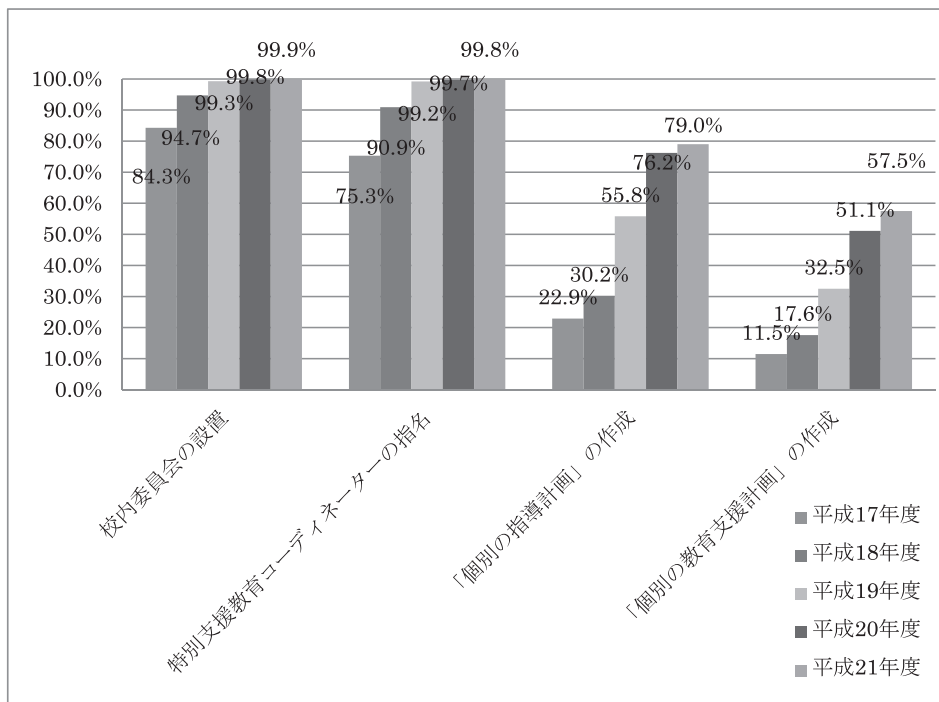


図1 公立中学校・項目別実施率（平成17年～21年）

（出典：「平成21年度 特別支援教育体制整備状況調査 調査結果」より一部抜粋）

- ・子どもの多様なニーズへの気づき・対応が難しい
  - ・「両計画」への「良さへの実感の不足」
  - ・計画が実践に活用されにくい
  - ・保護者との関係が困難なケースが多い
  - ・関係機関との連携の希薄さ
- などが、両計画の作成と活用を遅らせる原因となるのではないかと指摘している。
- それに加えて、筆者は中学校現場での教職経験から、
- ・発達に伴う障害像のつかみにくさや、二次的な障害としての問題行動の顕在化
  - ・教科担任制から生じる教員間の連携の難しさ
- が、特別支援教育の取り組み自体の遅れの原因になっているのではないかと考える。

中学生の発達障害の二次障害について、鳥居（2010）は「思春期以降は、問題が複雑化し混在するために、本来の障害は何だったのか判断がつかないケースも多い」と述べている。

学校における支援の特殊性について、齊藤（2009）は、「学校においては、正式な診断を受けないまま、その状態像から、手さぐりで支援を開始せざるをえないこともしばしばである」と述べている。

すなわち、中学校現場では発達障害が二次的な問題にこじれ、時には暴力行為や不登校などの問題行動として現れることもあるが、正規な診断を受けないまま支援を開始せざるをえないことも多い現状がある。

兵藤（2011）は、特別支援教育は立場によって受け

止め方に違いが出てくることについて、担任以外の教師の立場を次のように述べている。「特別支援教育では、担任かどうかで、かなり受け止め方の違いが出てくる」「クラスの状況を把握したとしても、あえて担任に伝えるのは稀である。支援が必要だと判断しても同様である」。

教科担任制の中学校では、一人一人の生徒に多くの教職員がかかわるため、共通理解を図って全員が同じ視点で生徒にかかわり、支援するのが難しい面がある。また、発達の観点よりも、生徒指導の観点で生徒を見ることの多い中学校では、特別支援教育について全員の共通理解・意思統一が難しくなる面もある。

そこで本研究では、「両計画」の作成と活用を通して、中学校における特別支援教育体制のあり方について考察する。

## II 方法

### 1. 聞き取り調査

#### (1) 期間と対象

2010年11月から12月の間に三重県A市中地区の中学校（9校）の特別支援教育コーディネーター担当教員（9名）を対象としてインタビューによる聞き取り調査を実施した。また、A市教育委員会特別支援教育担当者に聞き取り調査を実施した。

(2) 手続き

A 市巾地区の各中学校を訪問し、特別支援教育コーディネーターに直接面談をして、聞き取り調査を行った。「質問票」を事前に送付し、インタビュー当日は「質問票」をもとに回答者に口頭で答えてもらい、それを筆者が記録した。

(3) 調査内容

- 1) 各校における「両計画」の作成、活用の取り組み状況
- 2) 小学校・高等学校（特別支援学校高等部を含む）との連携
- 3) 各校における両計画の有効性・困難点・改善点についての意識のあり方
- 4) コーディネーター自身の基礎情報

2. 文献研究

インタビューを通して明らかになった中学校現場の実情・課題への方策については、次のような文献をもとに考察した。

- (1) 特別支援教育に関わる各種法令・試案・報告書
- (2) 特別支援教育推進のための刊行物
- (3) 研究論文・雑誌論文などの先行研究

III 結果と考察

1. 中学校現場における取り組み状況と教員の意識について－A 市巾地区各中学校コーディネーターへの聞き取り調査より－

A 市巾地区各中学校現場において、特別支援学級に在籍する生徒について、「個別の指導計画」作成率は 77.8%（全国平均 79.0%）、「個別の教育支援計画」作成率は 77.8%（全国平均 57.5%）と、全国に比べて「個別の指導計画」はほぼ同じぐらいの取り組み状況であり、一方「個別の教育支援計画」の取り組み状況は少し高い結果となった。しかしながら、問題は作成した両計画の内容である。

「個別の指導計画」については、特別支援学級在籍生徒については、全員の分を作成している学校が 7 校

(77.8%)、一部の生徒について作成している学校が 1 校（11.1%）、作成していないという学校が 1 校（11.1%）であった（図 2 参照）。一部作成しているという学校では、本年度の 1 年生の分が未作成であり、本年度中には作成する予定とのことであった。未作成の学校は、プロフィール表を作成し、利用しているとのことであった。

通常学級在籍の生徒のうち、作成対象生徒全員の分の「個別の指導計画」を作成している学校はわずか 1 校（11.1%）にとどまった。この学校は、校内研修で通常学級担任全員が「個別の指導計画」を作成することを課題にし、担当する学級から原則一人を選び「個別の指導計画」を作成していた。したがって、必ずしも対象生徒全員分とは言い切れない。また、一部を作成している学校は 2 校（22.2%）で、校内委員会で話題に上る生徒のうち、特に必要を感じる生徒のみ「個別の指導計画」を作成していた。

特別支援学級籍の生徒に対しては、「個別の指導計画」を作成すべきであることが明確であるので、多くの生徒について作成済みである。それに対して、通常学級籍の生徒については、対象生徒の判断基準がやや不明確であるのに加え、各学校の校内委員会での取り組みも異なり、作成が進まない原因になっていると考えられる。

「個別の教育支援計画」については、特別支援学級在籍生徒分は、全員の分を作成している学校が 7 校（77.8%）、未作成が 2 校（22.2%）であった（図 3 参照）。通常学級在籍の生徒のうち、作成対象生徒全員の分の「個別の教育支援計画」を作成している学校は 1 校（11.1%）、一部作成が 4 校（44.4%）、未作成が 4 校（44.4%）であった。

「個別の教育支援計画」をまだ作成していない理由としては、どの学校も、作成するのが望ましいと考えられていたが、余裕がなく手がつけられていないというのが現状であった。通常学級在籍生徒分については、「個別の指導計画」より作成が進んでいる学校が多くなっている。しかしその内容としては「個人の実態把握」の部分が中心で、プロフィール的なものが多かつ

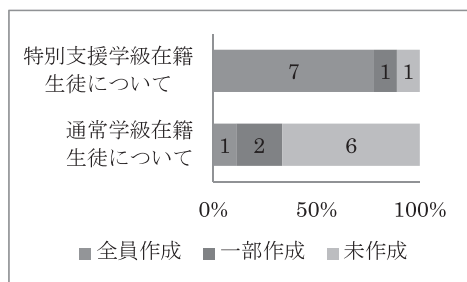


図 2 「個別の指導計画」の作成状況

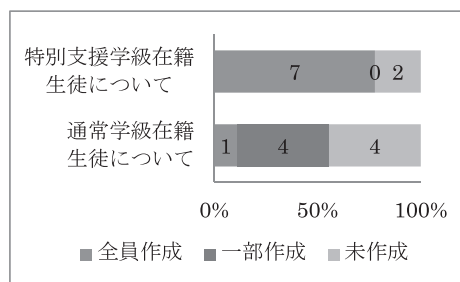


図 3 「個別の教育支援計画」作成状況

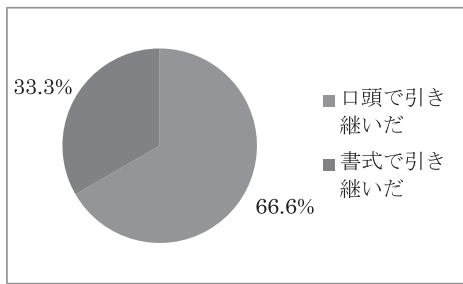


図4 昨年度卒業した特別支援学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の進学先への引き継ぎについて

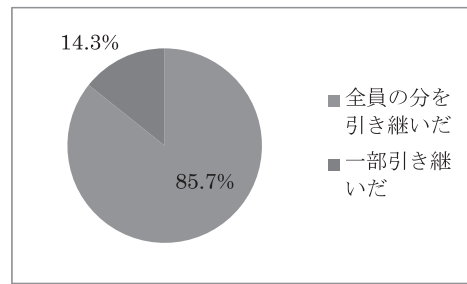


図6 今年度入学した特別支援学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の小学校からの引き継ぎについて

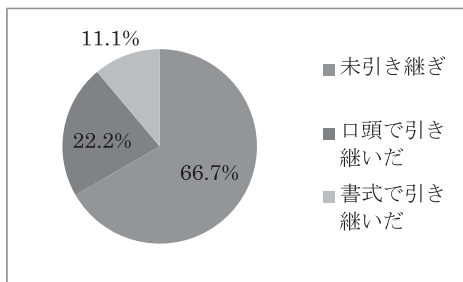


図5 昨年度卒業した通常学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の進学先への引き継ぎについて

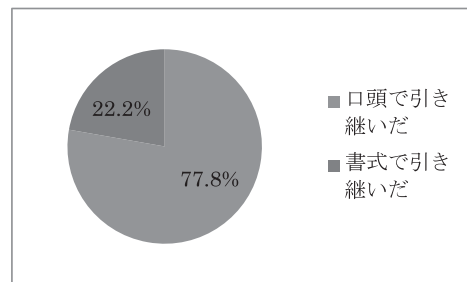


図7 今年度入学した通常学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の小学校からの引き継ぎについて

た。

「両計画」の様式は、各学校で独自の形式で記入しやすいものを作成していた。特別支援教育コーディネーターが両計画の作成を不十分と考えている学校については、「個人の実態把握」の部分が中心になり、生徒一人一人の教育的ニーズに対応して指導の方法を検討するまでには至っていない学校が多かった。

「個別の教育支援計画」に関して、小学校との連携については、A市では、特別支援教育コーディネーター間の連携として、各中学校地区を一つの単位として連携の取り組みを進めている。

昨年度卒業の特別支援学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」は、該当校6校のうち、進学先の高等学校（特別支援学校高等部を含む）へ、2校（33.3%）が「書式」で、4校（66.6%）が「口頭のみ」で引き継ぎをしていた（図4参照）。口頭でのみ引き継ぎをした学校は、「個別の教育支援計画」がまだ書けるところしか書いていない状況だったり、校外への引き継ぎを前提として作成されていなかったりすることによって考えられる。

昨年度卒業の通常学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」は、進学先の高等学校への引き継ぎは、口頭のみで引き継いだ学校が2校（22.2%）、書式で引き継いだ学校が1校（11.1%）であったが、6校は引き継ぎがされていなかった（図5参照）。これは、通常学級在籍生徒の対象生徒の判断基準が不明瞭で、「個別の教育支援計画」が未作成だったことによると考えら

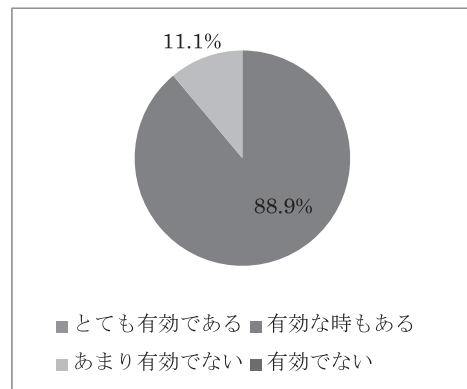


図8 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の有効性についての各校コーディネーターの意識

れる。

今年度入学の特別支援学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の、小学からの引き継ぎ（該当校7校）は、全員の分を書式で引き継いだ学校は6校（85.7%）、一部の生徒分を書式で引き継いだ学校が1校（14.3%）であった（図6参照）。これは、小学校の「個別の教育支援計画」への取り組みが進んでおり、中学校との連携の意識が高いことからであると考えられる。

今年度入学の通常学級在籍生徒の「個別の教育支援計画」の小学校からの引き継ぎには、書式で引き継いだ学校が2校（22.2%）のみであった（図7参照）。小学校でも、通常学級在籍の対象生徒の判断基準が不明瞭で未作成であったり、作成済みでも中学校に引き

中学校における特別支援教育体制のあり方について

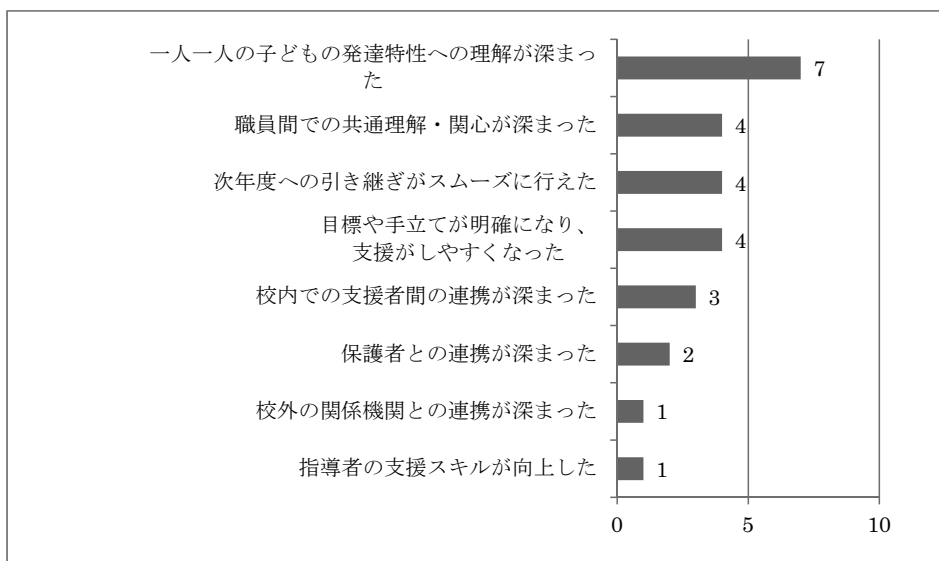


図9 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成・活用して効果があったと実感できたこと（複数回答）

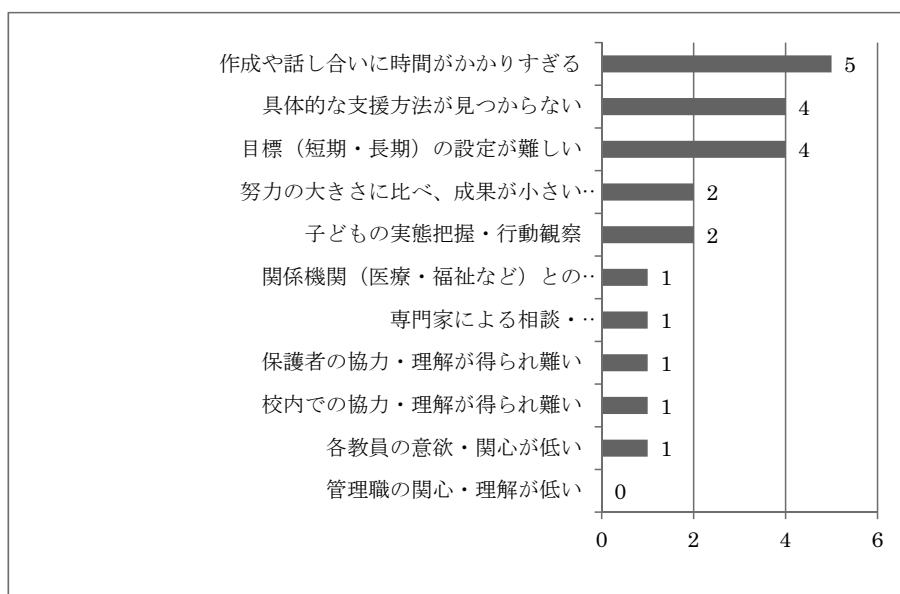


図10 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成活用上の困難点（複数回答）

継ぐことを保護者へ確認していなかったりするために引き継がなかったのではないかと考えられる。

以上の結果から、小・中連携の部分では「個別の教育支援計画」は重要視され、引き継ぎが進んでいる。しかし、高等学校（特別支援学校高等部を含む）への引き継ぎは進んでおらず、今後、引き継ぎを前提とした計画の作成に取り組まなければならない。

両計画の「有効性」については、ほとんどの特別支援教育コーディネーターが「有効なときもある」（88.9%）と答えているが、一部「あまり有効でない」（11.1%）とも答えている（図8参照）。両計画に対する理解が進み意識が向上してきているものの、作成に対する不安や、計画が支援に生かしきれていない状況

がうかがえる。

「両計画を作成・活用したことで、効果があったと実感できたこと」については、「一人ひとりの子どもの発達特性への理解が深まった」と回答した学校（コーディネーター）が7校（77.8%）と最も多く、「職員間での共通理解・関心が深まった」が4校（44.4%）、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」が4校（44.4%）など、子どもへの理解・支援（指導）等の面での効果があったという回答が多かった（図9参照）。

次いで、「次年度への引き継ぎがスムーズに行えた」が4校（44.4%）、「校内での支援者間の連携が深まった」が3校（33.3%）と、校内での連携に有効であっ

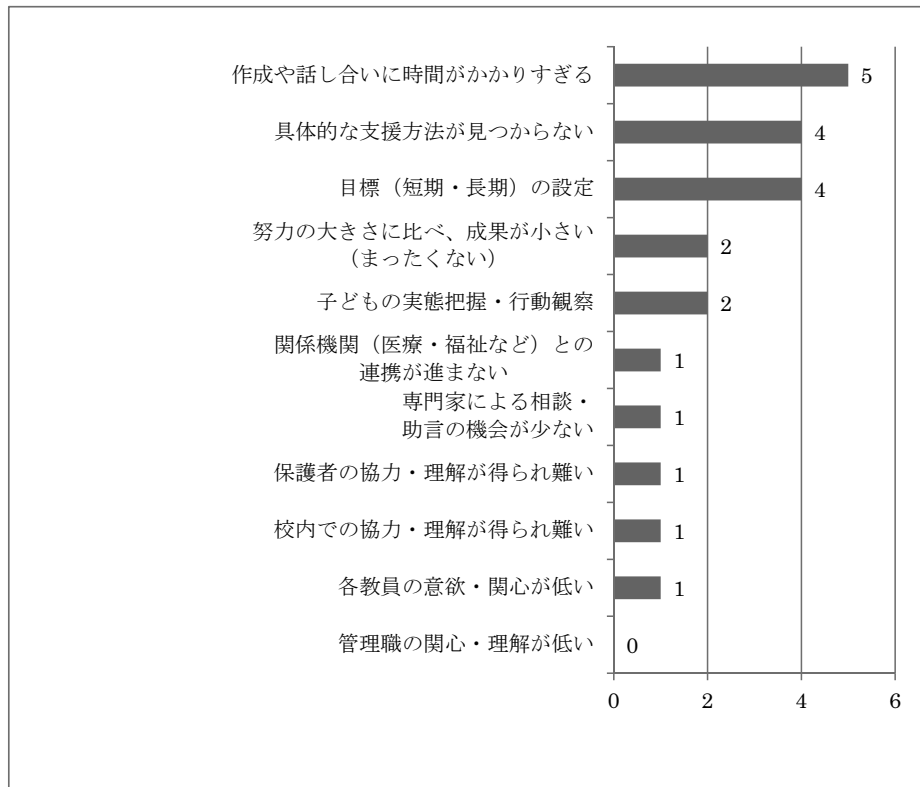


図11 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を生かすための改善点（複数回答）

たという回答があった。

また、「保護者との連携」（3校・33.3%）、「校外の関係機関との連携」（1校・11.1%）など、校外の部分での連携を図る上で効果があったという回答が少なく、その面での活用のあり方を考えていくことが今後の課題ではないかと考えられる。

「両計画の作成・活用を進める上で、困っていること、難しいと感じていること」については、最も多いのが「作成や話し合いに時間がかかりすぎる」で、5校（55.5%）が回答した（図10参照）。多忙な中学校現場では、計画の作成や話し合いに時間を取られることはかなりの負担であると受け取られているようである。

次いで多かったのが「具体的な支援方法が見つからない」（4校・44.4%）、「目標の設定が難しい」（4校・44.4%）であった。形式的には「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成を行っているが、支援方法を模索していたり、作成方法自体に不安を抱えていたりする様子が考えられる。

「両計画をより有効な支援ツールとして生かすための工夫」について、回答として最も多いのが「各教師の関心や支援スキルを高める」であった（77.8%）。これは、特別支援教育が「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される

ものである」という、学校全体の取り組みとしての意識の向上を特別支援教育コーディネーターが重視しているためと考察される（図11参照）。

次に多かった「校内で話し合う機会を多く保障する」（6校・66.6%）、「特別支援教育コーディネーターが活動しやすい環境を整える」（4校・44.4%）は、取り組み時間の確保を切実に望んでいるものと考察される。

以上の結果を踏まえて、中学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を進めていくために、次に示す（2. A市の特別支援教育コーディネーター間の連携をどのように進めていくか 3. 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」作成のための保護者との連携、また関係諸機関との連携づくりをどのように進めていくか 4. 特別支援教育を視野に入れた生徒指導、校内体制づくりをどのように進めていくか）の課題について検討を行う。

## 2. A市の特別支援教育コーディネーター間の連携をどのように進めていくか

特別支援教育コーディネーターの指名と養成が平成16年度から全都道府県で始まった。平成19年度からは、小・中学校のみならず、幼稚園と高等学校でも始まっている。

三重県の特別支援教育コーディネーターの養成研修は、三重県総合教育センターで、平成15年度末に「特別支援教育スタートアップ研修」(3日間のセンターでの研修会)を立ち上げ、県下の小・中学校の約200名の教員を対象に、特別支援教育に関する基礎研修を実施している。翌平成16年度からの3年間で、小中学校を対象に、約700名の特別支援教育コーディネーターを養成するための研修会が実施された。700という数は県内の小・中学校の総数であり、県下のすべての特別支援学校および小・中学校の各校1名の教員を対象に「特別支援教育コーディネーター養成研修」としてネット活用3回を含めた10日間の講習を行った。その後、三重県総合教育センターでは、「特別支援教育コーディネーター研修」として、支援体制の現状を把握し、さらにこれからどのように校内体制を機能させていけばよいか、また各学校での実践を交流し今後どのような連携を図っていくか等についてネット活用と集合研修2日間を合わせた研修を行っている。

また、三重県教育委員会特別支援教育室では、平成20年度から教育現場において、今後、県下の各地域で特別支援教育の中核を担う人材(特別支援教育コーディネーターの教員を対象)の育成を目指して、「シードプロジェクト」を立ち上げた。これは、特別支援教育に関する連続講座を8日間・21講座開催している。

A市の特別支援教育コーディネーターの指名率は100%である。筆者の調査によると、特別支援教育コーディネーター養成研修の参加状況は、三重県のコーディネーター養成の10日間研修への参加が4名、三重県総合教育センターの研修への参加が3名、シードプロジェクトへの参加が1名(複数回答)であった。また、参加はしていないと答えたコーディネーターが3名いた。

三重県では現在、「特別支援教育コーディネーター研修」や「シードプロジェクト」という特別支援教育コーディネーターに関する研修が実施されている。また、A市の特別支援教育コーディネーターの協議の場として、各中学校地区を一つの単位として連携の取り組みを進めている。しかしながら、A市全体の特別支援教育コーディネーターが一堂に会しての協議の場がなく、各学校での支援体制や校内体制の実践を交流することが不十分なため、特別支援教育の取り組みが校内での取り組みのみに終わりがちである。A市全体の特別支援教育コーディネーターから学校現場の声を聞き取り、支援体制の現状を把握し、さらにこれからどのように校内体制を整備していけばよいか、また各学校での実践を交流し今後どのような連携を図っていくか等についての研修または会議がもっと広く実施される必要がある。

### 3. 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」作成のための、保護者との連携、また関係諸機関との連携づくりをどのように進めていくか

A市では、両計画の様式は、各学校で独自の形式で記入しやすいものを作成していた。しかし、特別支援教育コーディネーターが両計画の作成を不十分と考えている学校は、「個人の実態把握」の部分が中心になっていて、生徒一人一人の教育的ニーズに対応して指導の方法を検討するまでには至っていなかったり、保護者への計画に関しての説明がしっかりと果たされているとは言い切れなかったりする実態があった。市全体で一律の様式に基づき取り組んでいくことは、特別支援教育4年目の現段階においても必要であると考えられる。

また、保護者への啓発として「おたより」の配布を行い、そのなかで「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」への取り組みの重要性を特別支援学級籍の児童生徒の保護者にだけでも伝えていくことが必要である。もちろん、それは学校独自の取り組みではなく、A市全体の取り組みとして配布されることが望ましい。

また2008年(平成20年度)に設置されたA市「こども総合支援室」と連携し、「保健・福祉・教育・医療等」それぞれの担当者と「途切れることのない支援」を構築していくことも必要である。A市教育委員会特別支援教育担当部局からの聞き取りによると、教育の立場からのこども相談支援室との連携は

- 1) 保育所及び幼稚園における早期発見・早期対応への支援
- 2) 幼児期から就学期への切れ目のない支援の実施(小学校生活への円滑な移行)
- 3) 発達障害にかかわる小・中学校支援
- 4) 就学前の支援がスムーズに小学校教育に引き継がれるよう、就学指導委員会と連携しての情報共有
- 5) 保・幼・小・中の一貫した支援体制づくりの推進が、挙げられた。

こども総合支援室には、今のところ「就学前相談」が多く、中学校現場ではまだその存在が十分には知られていない。開設されてまだ3年ということであるが、「就学前相談」でかかわった子どもたちへの支援を、中学校での支援へとつなげていかなければならない。

### 4. 特別支援教育を視野に入れた生徒指導、校内体制づくりをどのように進めていくか

発達障害のある生徒やその疑いのある生徒の二次障害が、時には暴力行為や不登校などの問題行動として現れることもある。こうした生徒の問題行動に対して、

従来型の「取り締まり的な指導」「きまりを押しつける形の管理的な指導」といった生徒指導では解決することは難しい。多くの問題行動、問題を抱えた生徒に対して特別支援教育の視点を持って取り組むことが有効ではないかと考え、生徒指導・教育相談・特別支援教育の連携による校内体制づくりが求められる。校内委員会も、新たに新しい会議の場を作るのではなく、今ある「生徒指導部」や「教育相談部」の会議に、特別支援教育コーディネーターを加えることで、会議を増やすこともなく開催されやすくなると考えられる。

以上より、中学校における特別支援教育体制づくりにおいて必要なものは、「連携」である。保・幼から小学校へ、小学校から中学校へ、そして中学校から高等学校へとつなげる「縦の連携」。次に教育・保健・福祉・医療等の「横の連携」、さらに校内全体で特別支援教育に取り組むという「教員間の連携」。その上で、教師が子ども・保護者とどのように連携していくかが重要である。

#### IV 今後の課題

第一に、今回の調査対象はA市中地区の特別支援教育コーディネーターに限定されたものであった。今後、広範囲の特別支援教育コーディネーター、特別支援教育コーディネーター以外の中学校教員、小学校や高等学校の教員にアンケートを行うなど、幅広く調査・分析を行う必要がある。

第二に、今回の研究では「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して考察してきたが、今後は「校内委員会の内容」や「特別支援教育コーディネーターの活動状況」を通して、中学校における特別支援教育体制のあり方を追求する必要がある。

#### [引用・参考文献及び資料]

- 1) 文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について (通知)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)  
(参照 2010-12-30)
- 2) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領 第1章総則第4
- 3) 文部科学省 (2009) 「特別支援教育の更なる充実に向けて (審議の中間とりまとめ) ~早期からの教育支援の在り方について~」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1236337.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1236337.htm) (参照 2010-12-30)
- 4) 長崎県教育委員会 (2007) 「特別支援教育理解推進ガイドブック 『個別の教育支援計画』 作成の手引き~気がか

りな子どものために~」

- 5) 海図垂希子 (2005) 「個別の指導計画作成ハンドブック」学習のつまずきへのハイクオリティーな支援 平成14年度~平成16年度科学研究費補助金 (若手研究 (B)) 学習障害児等の個別の指導計画作成支援マニュアルの開発に関する研究 (課題番号: 14710118) 平成14年度~16年度科学研究補 p. 3-4
- 6) 文部科学省 (2010) 「平成21年度特別支援教育体制整備等状況調査結果について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1294022.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1294022.htm) (参照 2010-12-30)
- 7) 小坂みゆき (2010) 「小学校における『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』の作成・策定と活用~有機的な支援の連携をめざして~」平成21年度三重大学教育学部特別支援特別専攻科研究論文抄録集
- 8) 鳥居みゆき (2010) 「思春期からの自立の特別支援教育-『人間理解』のためのヒント集-」明治図書出版 p. 16
- 9) 斉藤万比古 (2009) 「発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート」学研教育出版 p. 83
- 10) 兵藤啓子 (2011) 「担任ができる特別支援教育ガイド 発達障害の気づきから支援体制まで」学事出版株式会社 p. 18
- 11) 吉利宗久・石橋由紀子 (2010) 「初任特別支援教育コーディネーターの職務に関する意識とニーズ-小・中・高校教員の実態調査-」『特別支援教育コーディネーター研究』(6号) p. 75-86
- 12) 四日市教育委員会 (2010) 「教育相談支援ファイル」  
<http://www.yokkaichi.ed.jp/~kyouiku/1/nc/3/htdocs/>  
(参照 2010-12-30)
- 13) 文部科学省 (2003) 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) のポイント」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301a.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301a.htm) (参照 2010-12-30)
- 14) 文部科学省 (2008) 「特別支援教育の対象の概念図 (義務教育段階)」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/001.pdf)  
(参照 2010-12-30)
- 15) 柘植雅義 (2007) 「教師の力で明日できる特別支援教育」明治図書出版 p. 59
- 16) 日本発達障害連盟 「発達障害白書2011」日本文化科学社 p. 79

#### [付記]

本研究は、平成22年度三重大学教育学部特別支援教育特別専攻科研究論文(保田英代著)を再考察し、加筆修正を行ったものである。