

特殊教育，特別支援教育，インクルーシブ教育システム —特別支援学校のカリキュラムと交流及び共同学習の変遷—

長 澤 正 樹

I 問題

障害のある幼児児童生徒(以下、障害のある子どもと略す)への義務教育は、昭和54年4月に開始された¹⁾。この政令により、重度・重複障害のある子どもも教育を受けられるようになった。合わせて、学校教育法施行令22条3により、養護学校、特殊学級入級の主な基準が定められた²⁾。これにより、障害の種類や程度にあわせた適正就学と個別に配慮された教育が保障された。障害に応じた教育が保障されることとなったが、障害のある子どもは通常の学級から排除され、分離教育が続くこととなった。

分離教育による弊害を埋めるべく、文部省は、心身障害児理解・認識推進事業を実施し、交流教育が始まった(藤本・廣瀬・小野・田中・藤井・滝川・内田・後上)、2006。その内容は、特殊教育諸学校と小中高等学校との交流と小中学校の特殊学級児童生徒が通常の学級で学んだり体験したりする2種類であった。交流教育を推進するモデルとして心身障害児理解推進校が指定された。交流教育の目的は、障害のある児童生徒においては「経験の拡充、社会性、好ましい人間関係の形成」、障害のない児童生徒においては、「障害を克服する意欲に触れ、自分の生活の姿勢を反省する」ことであった。この事業は現在も継続・拡充している。なお、平成16年障害者基本法改正により、名称は「交流及び共同学習」となった(藤本他、2006)。

養護学校義務制に伴い、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部の学習指導要領が改訂された。主要な要点は以下の通りであった。①重複障害児等に係る教育課程の一層の弾力化(精神薄弱養護学校の教科との代替、各教科に代えて、「養護・訓練」を主とした指導など、②小・中学部の訪問教

育に係る教育課程編成の特例を明記、③「養護・訓練」の授業数の卒業単位数への換算、④養護学校高等部(精神薄弱を除く)における職業教育に関する標準的な教科・科目の明記³⁾。平成元年にも学習指導要領の改訂が実施された。主要な要点は以下の通りであった。①幼稚部教育要領を作成、②各教科の指導上の配慮事項の充実・精神薄弱養護学校小学部の各教科の内容について、③発達段階に応じて3段階で明記、④「養護・訓練」の内容の再構成、⑤養護学校高等部の標準的な学科を明記、精神薄弱養護学校高等部の職業に関する学科の新設及び専門学科に係る事項の明記³⁾。平成11年にも改訂が実施された。基本方針は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図ること、幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化を踏まえ、一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導を一層充実することであった³⁾。

文部省(2001)は、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」を発表し、障害の種類と程度に応じた教育から一人一人のニーズに応じた教育への転換を示した。この中で、「障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要、児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要」と、障害の重度化と通常の学級における特別な支援を要する子どもへの教育の必要性を指摘した。さらに調査研究協力者会議(2003)は、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、特別支援教育への転換とその概要を示し、平成19年度(2007)より特別支援教育がスタートした。特別支援教育とは、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、

ADHD⁴⁾、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」である(文部科学省, 2003)。通常の学級に在籍する発達障害特性を有する子どもをはじめとする特別な支援を要する子どもにも、特別な教育が受けられるようになった。特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の充実化が計られた。この間の平成15年に学習指導要領の改訂が実施された。要点は、①学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実と、②総合的な学習の時間の一層の充実であった³⁾。特別支援教育実施に向けて、大きな改訂ではなかった。

そして、文部科学省(2012)は、「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)」にて、特別支援教育からインクルーシブ教育システムへの転換を示した。要点は、子どもが住む圏域内ですべての教育を保障すること、どんな障害でも圏域に包含(inclusion)すること、障害のある子どもが通常の学級から排除されないこと、通常の学級から特別な場への教育サービスがつながっていること(交流及び共同学習のさらなる充実)、教育措置変更が柔軟に行われること、どの場で学んでも子どもの能力を最大限伸ばすことなどである。

特殊教育から特別支援教育、特別支援教育からインクルーシブ教育システム構築の過程で、さまざまな変化や問題が生じ、そしてそのために制度変更が行われた。そこで本研究の目的は、特殊教育からインクルーシブ教育の変遷について、次のふたつの調

査によりその実態と課題を探索。①特別支援学校の教育課程と子どもの実態。②交流及び共同学習の実態

Ⅱ 方法

特殊教育の時代、特別支援教育の時代、インクルーシブ教育システム構築の時代の3つの次期について調査した。

1. 特別支援学校の子どもの実態と教育課程

新潟県内にある特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱)の5校に以下の情報提供を依頼した。昭和54年度(もしくはその近辺)、平成19年度(もしくはその近辺)、平成28年度の学校要覧の情報のうち、①教育課程、②子どもの人数と障害(程度)。

2. 交流及び共同学習の実態

長澤及びその共同研究者(石田, 2011; 小林, 2017)が調査を実施した。選択した年度は、平成9年度、平成22年度、平成28年度であった。新潟市内小学校の教師を対象に聞き取りとアンケート調査を実施した。項目は以下の通りであった。①交流及び共同学習の教科と時数、②児童の実態。

Ⅲ 結果

1. 特別支援学校の子どもの実態と教育課程

(1) 視覚障害の特別支援学校(表1)

①子どもの実態

在籍する子どもの数は、年度進行に伴い減少している。重複学級在籍割合が増加している。

②障害の実態

視力は、0.02未満と0.04以上の割合が多い。

表1 視覚障害の特別支援学校

		昭和54年度	平成18年度	平成28年度
児童生徒数(人)	小学部	30 合計*137	11 合計53	3 合計39名
	中学部	17 普20, 保24,	5 普9, 保4,	9 普14, 保4,
	高等部	85 専31****	26 専13	25 専7
	重複**	17(12.9)	9(21.4)	16(43.2)
障害の程度(視力)***	0~0.02	27	60.4	49
	0.02~0.04	4.4	3.8	11
	0.04~	67.9	35.8	42
教育課程	小中学部	準ずる教育+養護・訓練	準ずる教育(障害の程度による)	準ずる教育(障害の程度による)
	高等部普通	準ずる教育+養護・訓練	小中と同じ	小中と同じ
	保健医療	職業(50)、養護・訓練(1)	職業+自立活動	職業+自立活動
	専攻科	職業(96)、養護・訓練(1)	職業+自立活動	職業+自立活動

* 幼稚部を含む

** 幼稚部を含まない。括弧内は%

*** 数字は%

**** 普通科、保健医療科、専攻科の略

③教育課程

小中高等学校では、準ずる教育と自立活動(前、養護・訓練)で構成されている。平成18、28年度では、障害の程度に応じてきめるとの記述が見られた。保健医療科と専攻科では、職業に関する授業の割合が多い。

(2)聴覚障害の特別支援学校(表2)

①子どもの実態

昭和55年度は131名の子どもが在籍していたが、平成28年度は66名まで減少した。

②障害の実態

今回聴覚障害の程度に関する情報が得られなかった。しかし、平成28年度の教育課程を見ると、小学部から高等部まで重複学級が設置されていることがわかった。さらに、高等部に知的障害の普通学級が設置されていることがわかった。

③教育課程(聴覚障害)

小中学部では準ずる教育と自立活動でされている。高等部では、準ずる教育と職業の専門性に関する科目で構成されている。なお、専門科目の時数は、昭和55年度と比較し、18、28年度では大幅に減少している。

表2 聴覚障害の特別支援学校

		昭和55年度		平成18年度		平成28年度	
幼児児童生徒数(人)	幼稚部	24		10		19	
	小学部	30		20		19	
	中学部	28		11		5	
	高等部	33		23		22	
	専攻科	16		5		1	
	合計	131人		69人		66	
教育課程	幼稚部	音楽、自然など5領域		5領域+自立活動		5領域+自立活動	
	小学部	準ずる+養訓(3~5)*		準ずる+自立活動(3)		準ずる+自立活動(3)	
	中学部	準ずる+養訓(2)		準ずる+自立活動(2)		合わせた+教科+自立(7)***	
	高産業**	準+専門(8'17)+養訓(2)		準ずる+専門(5'8)+自立(1)		準ずる+自立活動(2)	
	高被服	準+専門(8'17)+養訓(2)		準ずる+専門(5'8)+自立(1)		合わせた+教科+自立(2)	
	専攻科	準+専門科目(33)+養(1)		準ずる+専門(11)+自立(1)		準ずる+専門(5'8)+自立(1)	
				高情報技術		準ずる+専門(5'8)+自立(1)	
				高服装技術		教科+合わせた+自立(1)	
				高重複		合わせた指導+教科	
				高知的普通		準ずる+専門(11)+自立(1)	
				専攻科			

* 準ずる教育+養護・訓練の略。かっこ内の数字は週時間数

** 高産業:高等部産業工芸科の略。被服は被服科。高情報技術:高等部情報技術コースの略。服装技術は服装技術コースの略

*** 「合わせた」は領域教科を合わせた指導の略。標記順は時数が多い順番。

(3)知的障害の特別支援学校(表3)⁵⁾

①障害の実態

昭和52年度では軽度の児童生徒が9.6%だったが、その後は中・重度がほとんど占めている。平成28年度では知的障害の程度の表示が見られない。代わりに療育手帳の取得について表示している。療

育手帳なしが中学部で5.6%、高等部で16.7%見られる。

②教育課程

3学部とも領域教科を合わせた指導の割合が高く、年度進行で増加している。教科の割合が減少している。

表3 知的障害の特別支援学校

		昭和52年度*			平成18年度			平成28年度****		
知的障害の程度		小学部**	中学部	高等部	小学部	中学部	高等部	小学部	中学部	高等部
	軽度	9.6			0	0	0	0	5.6	16.7
	中度	71.2			55.6	44.4	50	87.5	61.1	60
	重度	19.2			44.4	55.5	50	12.5	33.3	23.3
		%			%	%	%	%	%	%
教育課程	教科	42.1	38.2		22.4	19	23.6	20.7	16.9	16.7
	合わせた指導	57.9	61.8		68.4	70	71.2	75.4	83.1	83.3
	特別活動他				9.2	11	5.2	3.9	*****	
	***	%	%		%	%	%	%	%	%

* 昭和53年度は小学部と中学部のみ設置

** 小学部は高学年のデータ

*** 特別活動の他、平成18年度から総合的な学習

**** 平成28年度の知的障害の程度は、軽度:療育手帳なし、中度:療育手帳B、重度:療育手帳A

***** 中学部と高等部の特別活動と総合は週時数は定めていない

(4) 肢体不自由の特別支援学校(表4)

①児童生徒の実態

昭和54年度が123人で、17年度には96人と大幅に減少したが28年度は95人とほぼ変わらない。平成28年度では、普通学級と重複学級の内訳の表示は見られない。

②障害の実態

昭和54年度は脳性マヒが66.7%と最も多い。平成17年度・28年度と肢体不自由の原因の表示は見られない。平成28年度では障害に関する表示も見

られない。

③教育課程

昭和54年度では、小中学部普通学級は教科中心(準ずる教育)の教育課程で、重複学級は生活と養護訓練であった。高等部は教科と職業で構成されていた。平成17年度になると、自立活動中心から教科中心の教育課程まで多様な実態が見られた。それぞれのグループの児童生徒数の表示は見られなかった。

表4 肢体不自由の特別支援学校

		昭和54年度		平成17年度		平成28年度	
幼児児童生徒数(人)*	小学部普通	18		1		小学部	20
	小・訪問重複	8		28			
	中学部普通	31		0		中学部	20
	中・重複	2		28			
	高等部	64		2		高等部	55
	高・重複	0		37			
		合計	123人	合計	96人	合計	95人
障害の程度	脳性マヒ	66.7		車全介助	52.1	障害に関する記述なし	
	骨形成不全	4.9		車自力	20.8		
	脊髓疾患	4.1 %	ADL(移動)**	杖歩行	13.5		
				独歩	13.5 %		
教育課程	小学部普通	準ずる教育+養訓(2~3)		5グループ別教育課程***		4組別教育課程****	
	小・訪問重複	生活+養訓					
	中学部	準ずる教育+養訓(1)		7グループ別教育課程		6組別教育課程	
	高等部	準ずる教育+職業(2~11)+養訓(1)		学年×3グループ別教育課程		6グループ別教育課程	

* 「訪問重複」は、訪問学級と重複学級。平成28年度要覧には、普通と重複の記述なし。

** ADLは日常生活動作の略。ここには移動についてのみ表示。実際は食事、排泄、衣服の着脱も表示。

*** I:自立活動中心、II:あわせた指導と自立、III・IV・Vは合わせた指導+教科+自立で、数字が大きいほど教科時
中学部、高等部もほぼ同様の設定。それぞれのグループの児童生徒数は表示なし。

**** 平成17年度の設定方針にほぼ同じ。それぞれのグループの児童生徒数は表示なし。

(5) 病弱の特別支援学校(表5)

①児童生徒の実態

年度進行に伴い、児童生徒数が大幅に減少している。

②障害の実態

年度進行に伴い、喘息と腎疾患の慢性疾患が大

幅に減少している(平成28年度はゼロ)。代わって、精神疾患が増加している。

③教育課程

3学部とも準ずる教育と自立活動(前養護・訓練)で構成され、継続している。

表5 病弱の特別支援学校

		昭和56年度	平成18年度	平成28年度
児童生徒数(人)	小学部	77	5	7
	中学部	42	5	14
	高等部	33	14	12
	合計	152 人	24 人	33 人
障害の種類	喘息*	25.7	8.3	0
	腎臓**	88	12.5	0
	精神疾患***		20.8	81.8
	その他****	16.4 %	58.3 %	100 %
教育課程	小中学部	準ずる教育+養護・訓練 (3)	準ずる教育+自立活動 (2~3)	小学部 自立活動(1) 中学部 準ずる教育+ 自立活動(0.9)
	高等部	小中に同じ	準ずる教育+自立活動 (1)	高等部 自立活動(2)
		* 喘息 ** 腎炎、ネフローゼなど *** 精神・神経疾患(発達障害含む) **** 虚弱、肥満など。数字は精神疾患を含む		

2. 交流及び共同学習の実態(表6)

(1)活動の内容(分類)

平成9年度では、行事交流が81.8%・清掃活動などの日常生活活動交流が56.9%、教科学習での交流が74.1%であった。平成20年度では、それぞれ100%・87.4%・100%であった。平成28年度は、99.3%・95.5%・99.3%であった。

(2)教科学習交流の実態

平成9年度では、交流科目の最頻値は2教科(平均1.8教科)、時数の最頻値は3時間(平均3.5教科)であった。平成20年度では、それぞれ3教科(平均4.09教科)と3時間(平均3.33教科)であった。平成28年度は、教科の最頻値が7教科(平均5.69教科)であった。

表6 交流及び共同学習

		平成9年度	平成20年度	平成28年度
分類	行事	81.8	100	99.3
	日常	56.9	87.4	95.5
	教科	74.1 %	100 %	99.3 %
実施	科目*	2(1.8)	3(4.09)	7(5.69)
	時数*	3(3.5)	3(3.33)	**
主な障害	知的障害	35.8	36.8	
	ASD***	41.8	20.3	
	ダウン症	13.4 %	10.5	**
	ADHD		11.6	
対象	人数(人)	27	95	133
	学校数(校)	11	10	11
		* 最頻値(平均値) ** 調査せず *** 広汎性発達障害、アスペルガー障害等含む		

Ⅳ 考察

1. 特別支援学校の学校要覧からわかったこと

(1) 在籍する子どもの数の二極化

視聴覚の特別支援学校の子どもは減少している。
知的障害の特別支援学校の児童生徒数は大幅に増加

している。しかし、重複障害をのぞいた単一障害のみでは、知的障害以外はすべて減少している。このことは、文部科学省(2016)の報告により全国の実態が示されている(表7)。

表7 特別支援学校の在籍者数

	昭和54年度	平成18年度	平成27年度
幼児児童生徒数(人)	視覚障害 8,330	3,688	5,716 2,194*
	聴覚障害 11,911	6,544	8,625 5083*
	知的障害 40,422	71,453	124,164 86156*
	肢体不自由 19,871	18,717	32,089 3630*
	病弱 8,313	4,190	20,050 2461*
	合計 88,847 人	104,592 人	137,894 人 99524* 人
重複学級在籍率 (小中学部)	視覚障害	46.0	41.0
	聴覚障害	18.8	26.5
	知的障害	34.3	30.1
	肢体不自由	75.3	56.0
	病弱	39.3	43.0
	合計 31 %	42.8 %	37.2 %

* 単一障害のみ的人数

(2) 障害の重度化、多様化、障害種の変化

普通学級の在籍者が大幅に減少しているが、重複学級と重複学級在籍者数は増加している。このことから、在席する子どもの障害が重度化・重複化していることがわかる。また、病弱の特別支援学校の児童生徒では、呼吸器や腎臓疾患はほとんど姿を消し、精神障害や発達障害、二次障害の増加しており、開設当時の実態から大きく変化している。田口・橋本・川池(2013)は、全国の病弱特別支援学校教員にアンケート調査を実施した結果、76.6%が精神疾患が増えていると回答している。さらに、聴覚障害の特別支援学校で、知的障害の生徒を対象としたコースが、高等部に設置されている。知的障害の特別支援学校の在籍者が増加している要因として、発達障害が在籍の可能性がある。

(3) 障害の種類と程度から教育的ニーズへ

教育課程の実態から、障害の重度化、多様化、変化に対応している。肢体不自由や病弱では、教科中心の準ずる教育課程から自立活動中心の教育課程まで、多様な教育課程を準備している。最近の学校要覧には、障害の種類や程度のデータを表示しないことに気づかされる。障害の種類と程度より、在籍する子どもの教育的ニーズに合わせ、きめ細かな教育が保障されていることと関係があるのかも知れない。

2. 特別支援学級における交流及び共同学習からわかったこと

(1) 交流及び共同学習の量的充実

平成20・28年度とも、すべて100%近い交流が保障されている。年度進行に伴い、全国的にもこの傾向は認められる(金丸・片岡, 2016)。このことから、常に障害のない児童と生活や学習する姿が推測される。

(2) 在籍する学級から利用する学級へ

平成28年度の交流科目の最頻値が7科目と、支援学級在籍児童はほとんどの科目が通常の学級で学んでいる。このことから、特別支援学校はもやは在籍する学級ではなく、利用する学級、いわゆるリソースルームに近いと考えられる。将来は学校事情に合わせて特別支援教室に移行してもよいのではないか。

3. 総合考察

本研究では、特別支援学校はわずか5学校とデータ数が少ないことと、特別支援学級の調査は一つの地域に限定されているという問題はあるが、特殊教育からインクルーシブ教育システム構築の時代の変化は読み取ることができる。要点を次の3点にまとめた。

(1) 特別支援教育の充実

特殊教育に時代には対象として含まれなかった発

達障害への対応が実施されている。通常の学級に在席するだけではなく、支援学級に在席して交流及び共同学習を受けている児童生徒、知的障害と病弱の特別支援学校に在籍する児童生徒が増加している。そして、彼らの教育的ニーズに合わせた教育が保障されている。

(2) インクルーシブな教育条件への移行

特殊教育の時代の後半頃から、通常の学級での教育を希望する保護者(本人)が増加し、現在では通常の間で対応が可能になってきている。そこで、障害理解から始まった交流及び共同学習(金丸・片岡, 2016)を終えて、すべての児童生徒が通常の学級に在籍するインクルーシブ教育に移行してもよいのではないかと考える。その場合、特別支援学級はリソースルームとするなど、学校体制のリフォームを実施

することが求められる。

(3) 特別支援学校の役割の検討の必要性

障害の多様化、重度化に対応することと、地域のセンター化機能を果たすこと、そしてインクルーシブ教育への移行を考えると、以下の変化(役割)が期待される。長澤(2016)は、今後の特別支援学校の姿として、①小中学部は中重度知的障害、自閉症に特化される、②後期中等教育は多様なコース制(将来の生活に備えたコース、就労に特化したコース、進学に特化したコース)に移行する、③自閉症に特化した特別支援学校が作られる、④センター機能: 地域の拠点校としてよりいっそうの様々なサービスを提供する。

最後に、3つの時代の特性を表8にまとめた。

表8 障害児教育と特別支援教育、インクルーシブ教育システムの比較

	障害児教育(特殊教育)	特別支援教育	インクルーシブ教育システム
対象	身体障害と知的障害	身体障害・知的障害・発達障害を含む、特別な支援が必要な児童生徒	同左
主な教育の場	盲・聾・養護学校、特殊学級	特別支援学校、特別支援学級、 通常学級	通常の学級中心。学びの場の連続性を保障
指導者	盲・聾・養護学校、特殊学級の担当教員	特別支援学校、特別支援学級、 通常学級 の担当教員を含む、学校職員全員	同左
教育の視点	障害の克服	子どもに必要な教育的支援を提供する	同左。障害を理由とする排除の禁止
適用の判断をする人	主に医師	教育関係者、保護者、本人	本人、保護者、教育関係者
教育措置判断の強制力	あり	参考意見とし、保護者や本人の決定が優先される	本人、保護者の意見がよりいっそう優先される
教育措置変更	困難	可能	柔軟に対応
障害のない子どもとのかわり	交流教育	交流及び共同学習	通常の学級中心。交流及び共同学習
教育の体制	養護学校、特殊学級が独立	地域による推進体制、校内委員会、コーディネーター	在住地域での教育システムで教育。同左
通常の学級での対応	制度としては何もしない	障害に応じた支援	合理的配慮の保障。基礎的環境整備。個別的教育支援計画

文 献

石田愛海(2011) 新潟市の小学校における交流教育の実態調査—通常学級の児童、特別支援学級の児童それぞれの様子から。新潟大学教育学部特別支援教育専修年報,3,5-8.

藤本裕人・廣瀬由美子・小野龍智・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・内田俊行・後上鐵夫(2006) 交流及び共同学習に関する研究(1)—「交流教育」から「交流及び共同学習」への経緯について— <https://www.nise.go.jp/projects/>

project4/45poster1.pdf

金丸彰寿・片岡美華(2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性—1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して—。特殊教育学研究, 53(5), 323-332.

小林凜(2017) 新潟市の小学校における交流及び共同学習について—通常学級の担任と特別支援学級の担任の連携の実際と課題—。新潟大学教育学部特別支援教育専修年報,9,25-28.

文部省(2001) 21世紀の特殊教育の在り方(最終

報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm

文部科学省調査研究協力者会議(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/attach/1361207.htm

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) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

文部科学省(2016) 特別支援教育資料(平成27年度)《平成28年6月/文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。発達障害白書2017(2016)。日本発達障害連盟編。明石書店。

長澤正樹・滝川国芳(1998) 交流教育の実際と統合教育に対する小学校教師の意識。新潟大学教育人間科学部紀要,1(1),1-10.

長澤正樹(2016) 特別支援教育からインクルーシブ教育へ。<http://www.ed.niigata-u.ac.jp/~nagasawa/2016SEN.pdf>

田口禎子・橋本創一・川池順也(2013) 特別支援学校(病弱)における教育的支援の現状に関する調査。発達障害支援システム学研究,12(1),37-44.

注

1)http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318338.htm

2)http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003/002.htm

3)http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06081803/004.htm

4)LDは学習障害, ADHDは注意欠陥多動性障害

5)調査対象の特別支援学校は, 児童生徒の定員が一定なので, あえて人数は示さなかった