

児童自立支援施設に今後求められる学校教育とは

入所児童の特性と特別支援教育の現状から

滋賀県立淡海学園内

甲賀市立土山中学校布引分教室教頭 金田 眞 宏

一 はじめに

本年八月七・八日に、愛媛県立えひめ学園で全国児童自立支援施設に併設された学校連絡会が開催された。本年で七年目を迎えたこの会議は、通称「分分会議」と言われ、西日本の児童自立支援施設内分校・分教室の教員を中心として、四国ブロックの持ち回りで開催されてきた。

この会議には学校教育導入を検討中の施設も全国各地から参加し、情報交換や意見交流がなされている。各都道府県に二ないし二しかない特別な学校であるため、一般校にはない独特の教育を研修したいと思う教員にとっては、非常に貴重な機会となっている。

この連絡会議でこれまで話題となっていたのは「学校教育導入と学校運営」「施設と学校の連携」「学習指導や進路指導」の三つであったが、本年度より「特別支援教育 発達障害児の教育」が取り上げられた。

今回の「非行問題」第二一五号では、特集として「学校教育」を取り上げ、この四つのテーマで「ご執筆をお願いしてきた」ところが、あいにく特別支援教育については投稿がなく、話題提供を急遽編集局で行うこととした。しかしながら、いざ執筆してみると、特別支援教育は始まってまだ日が浅く、さまざまな情報が入り乱れていることもあり、その整理に終わってしまうこととなった。お目だるい点が多々ある報告となってしまうが、今後の参考として頂ければ有り難く思う。

二 入所児童の特性の変遷

私は大学を卒業した昭和五十年からの三年間と、教頭として赴任した平成十七年からの四年間、計七年間をこの施設で勤務している。一度目の勤務は特殊学級「布引分学級」であり、二度目の勤務は普通学級「布引分教室」である。後から知ったことであるが、淡海学園に学校教育が導入され教員が派遣されたのが昭和四十三年であり、私が勤務したのはその八年目に当たる年からであった。

この二回の勤務を比較すると、教員の立場・教育課程・児童の特性等で大きく異なっている。こ

こでは児童の特性を中心に見ていこうと思う。

(一) 昭和五十年代の児童

大学を出てすぐの勤務であり、施設職員も二十代が多く全員が子どもと共に活動し、子どもを知ること懸命であった。当時は学科指導主体の時代であり、教員とは言っても学習指導に専念するわけではなく、作業・クラブ・学園行事等学園活動全般に関わっていた。泊まり勤務はないが、単独職員が泊まりの時は寮舎に泊まり、四六時中児童との生活を共にしたこともあった。

当時の児童の印象は、「大なっつい」「嘘が上手」「オライラさせる」「物をよく隠す」「逃げるのが上手」 勉強よりも運動や作業が好き「力関係でランク付けをする」等である。学習でも二割ほどの児童は教科書を見ながら問題集に自主的に取り組むことができ、学級によっては複々式の授業をすることができた。

このような昭和五十年当分の入所児童の傾向（淡海「十二号より」）は次のようであった。

入園前の問題行動傾向では、窃盗が四〇％と最も多く、続けて怠学が一五％、乱暴反抗が八％、放浪が八％、弄火が六％等となっている。児童の知能（IQ集団検査済みの者）では、詳細を紹介できないが、九〇以上の児童が全体の七割を占めていた。

当時は「学校の荒れ」がピークとなる前の時期であり、窃盗・万引きが中心の真犯少年が大多数を占めていた。つまり、能力はありながら生活の乱れで学力不振に陥っている様子が見て取れる。従って、欠けている学力を回復することで、自然と学習意欲を高めることができた。もともと境界領域の児童もいたため、到達度別学級編制が有効であった。

(二) 児童の変遷と現在の児童

平成年代に入ると、入所前の問題行動では窃盗が三〇％台に減少し、代わって家出や不良交遊、シンナー等の薬物・喫煙、暴力が増加するようになった。本園の最近五年間の入所前問題行動を見

ると、表のようになっていいる。項目は異なるが、平成十七年度の全国の調査結果を見ると左表のようになっており、性非行・不良交友・生活指導が増加しているようすがわかる。

種類	割合(%)
窃盗・恐喝	31.9
被虐待	14.1
養護に欠ける	9.2
暴力	8.6
家出浮浪	8.1
不純異性交遊	5.9
不良交遊	3.2
外泊	3.2
不登校	2.7
交通違反	2.7
集団不適応	1.1
シンナー喫煙	0.5
その他	8.6

平成17年度 全国児童自立支援施設入所理由

理由	割合(%)
窃盗	23.1
家出・浮浪・徘徊	14.0
暴力非行	12.9
性非行	11.8
施設不適応	6.3
家庭内非行	4.6
要生活指導	4.2
校内非行	3.0
不良交遊	2.8
放火・火遊び	2.4
薬物非行	1.3
強盗等	1.1
その他	12.6

児童の知能は、平成六年度から児童生徒指導要録が改訂され集団検査が実施されなくなったため、児童相談所等でのWISC-IIIの検査結果を見るしかないが、傾向として七〇―八〇台の児童が六割強を占めている。WISC検査の結果数値の方が集団検査より概ねやや高いということを考えると、入所児童のIQは過去の方がかなり高かったという結果になる。

現在の児童に共通してみられる特徴としては、過去の片鱗も見られるものの、「ヤレル」物に当たる「依存的」「すべての活動に意欲がない」「苦しい状況から逃げる」「自己表現力に乏しい」などの特徴がある。しかも個々の課題が異なり手がかかるといいう状況になっている。このように入所児童が変化している原因として、平成十年の児童福祉法改正による対象児童の拡大がある。その結果、「被虐待児」や「発達障害児」が多く入所するようになった。特に「発達障害児」の教育は、すでに「特別支援教育」として学校教育の中で始まっている。次節ではこれについて紹介する。

三 発達障害と特別支援教育

(一) 発達障害とは

平成十五年三月の文部科学省調査研究協力者会議最終報告「今後の特別支援教育の在り方」や平成十七年四月施行の「発達障害者支援法」の中で、「発達障害」として「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)」というこれまでに耳慣れない用語が登場した。さらにこれらは、「脳機能の障害」であるとされていた。

こうした用語は精神疾患の用語であり、専門外の教育関係者にとっては用語の定義や位置づけを知るよりも先に、用語自体が一人歩きすることになった。今回の執筆に当たり、様々な文献や情報と本学園の心理職員の協力を得て、「通説と思われる所を表のようにまとめてみた。

精神疾患の分類 (アメリカ精神医学会 DSM-IV による)

	上位カテゴリー	中位カテゴリー	下位カテゴリー	特 徴	備考	
発 達 障 害	広汎性発達障害 (PDD)	自閉性障害 (自閉症)	高機能自閉症 ¹	知的発達の遅れを伴わず、言葉の発達の遅れがあるIQ70以上	※	
			典型的な自閉症	知的発達の遅れを伴う場合		
		アスペルガー障害		知的発達の遅れを伴わず、言語の遅れを伴わない	※	
		レット障害		(省略)		
		小児期崩壊性障害		(省略)		
	特定不能の広汎性発達障害		(省略)			
	学習障害(LD)		読字、算数、書字表出等の障害	知的発達の遅れはないが、認知能力の一部に障害がある	※	
	精神遅滞			行政用語で知的障害に当たる		
	注意欠陥及び破壊的行動障害		注意欠陥・多動性障害(ADHD)		年齢や発達に不釣り合いな注意力や行動の障害	※
			行為障害(CD)		年齢不相応の社会的規範や規則の侵害が反復し継続する行動	
反抗挑戦性障害			反抗、敵対、挑戦的行動			
その他の発達障害						
他 統合失調症(旧 精神分裂病)、摂食障害、人格障害など						

注) 1 高機能自閉症はDSMの分類にはないが、位置づけとしてはこの部分になる。備考欄の※は軽度発達障害と言われ、特別支援教育の対象とされている。「軽度」や「高機能」とは、知的遅れがないという意味である。

精神疾患の診断体系は、主として三つの機関連分類法がある。

- ① 世界保健機構 WHO の ICD-10
- ② 米国精神医学会の DSM-IV
- ③ 日本精神神経学会

である。様々な文献の中で最も採用されているのがDSM-IVである。このDSM-IVによると、発達障害には十種類以上ある。発達障害は通常幼児期・小児期・青年期に初めて診断される障害で

あるためこの名があり、この時期に適切な治療や対応をすることで進行が抑えられるものが多い。発達障害を診断する際には、どの分類に属するかを明確に区別することは難しい場合が多い。それは障害の重複があったり、境界領域の症状もあるからである。そこで「群」や「スペクトラム（連続体）」という表現が使われている。

なお、アスペルガー障害は自閉症の中に含まれるとの見方もあるので、両者の上位カテゴリーである「広汎性発達障害」という用語も使われる。

この発達障害の中で、知的な遅れを伴わない発達障害を学校関係では「軽度発達障害」と呼んでいる。同様に高機能自閉症の「高機能」という用語も知的な遅れがないと言う意味であるが、どちらも誤解されやすい用語である。知的な遅れがないとは、概ねIQ七〇以上を意味している。なお、軽度発達障害の見立てについては「非行問題」第二一四号に木谷氏が書いておられるので参照して頂きたい。

前述の四つの発達障害以外に、施設教育に携わる者として注目したのが「行為障害」と「反抗挑戦性障害」である。これらはいわゆる非行少年に多い障害であり、成人期に人格障害に発展する可能性がある」とされている。なお、日本精神神経学会は医学的診断から外している。

(二) 特別支援教育のはじまり

文部科学省は平成十四年度に特殊教育等についてのアンケート調査を実施した。その結果、特殊教育サービスを受けている子どもは、全学齢児の約一・五％であり、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒が六・三％にのぼっていることがわかった。このアンケート結果は、上野式チェックリストをもとにした担任教師の回答によるもので、専門家チームによる判断や医師の診断によるものではないことや、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を表すものと一致はしないとの補足がある。

このアンケート結果を受けて、前述の調査研究協力者会議の報告がなされ、発達障害者支援法の成立や学校教育法等の改正へとつながっていった。さらに平成十八年十二月の教育基本法改正もあり、学校教育関係の法令はずいぶん改正されてしまった。古い教育法規集は役に立たなくなった。

現在、特別支援学校・特別支援学級・通級対象児童生徒は、次の表のようになっていて、

特に平成十八年には通級対象者の中に軽度発達

小中学校における特別支援教育概念図（2006 文部科学省より）

援 特 学 別 校 支	視覚障害 聴覚障害 知的障害	肢体不自由 病弱・身体虚弱 【学校教育法第80条】	0.52%
一 般 の 小 中 学 校	特別支援 1 知的障害者 2 肢体不自由者 3 身体虚弱者 4 視覚障害者(弱視者)	5 聴覚障害者(難聴者) 6 その他(言語障害) (情緒障害) 【学校教育法第81条】	0.96%
	通級学級で 1 言語障害者 2 自閉症者 3 情緒障害者 4 視覚障害(弱視者) 5 聴覚障害(難聴者)	6 学習障害 7 注意欠陥多動性障害者 8 その他(肢体不自由者) (知的障害者) (病弱・身体虚弱者) 【学校教育法施行規則第140条】	0.38%
	学 通 級 常	学習障害 注意欠陥多動性障害 高機能自閉症	等 6.3% (上の0.38% を含む)

注) 6.3%数値は、平成14年度の学級担任等へのアンケートの結果による

障害が加えられた。
○ 通級の対象となる者として、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者を加えた
○ これまで情緒障害者として包括していた者を自閉症者と情緒障害者に分けた
○ 年間の通級時間は障害の種別によって次の表のように分けた。

通級の時間

言語障害者	35～ 280 単位 時間
自閉症者	
情緒障害者	
弱視者	
難聴者	
その他心身に 故障のある者	10～ 280 単位 時間
学習障害者	
注意欠陥 多動性障害者	

特別支援教育対象児童生徒の拡大
平成18年3月の学校教育法施行規則改正
による通級対象者の変更

改正前	改正後
1 言語障害者	1 言語障害者
2 情緒障害者	2 <u>自閉症者</u>
	3 情緒障害者
3 弱視者	4 弱視者
4 難聴者	5 難聴者
	6 <u>学習障害者</u>
5 その他	7 <u>注意欠陥</u>
	8 <u>多動性障害者</u>
	その他

（三）特別支援教育への取り組み方

平成十九年四月より特別支援教育が開始されたが、名称が変わったこと、対象児童生徒の幅が広がったことに加え、特別支援教育は全校体制で取り組むもの」とされ、校内組織の刷新が必要となった。その取り組み方は次のようになる。

- 特別支援教育推進体制の整備と取組
- 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
多くは特別支援学級担任が兼任)
 - ④ 個別の教育支援計画の策定と活用
 - ⑤ 個別の指導計画の作成
 - ⑥ 教員の専門性の向上

教員の専門性の向上として具体的には、軽度発達障害者の見立てやその特性の理解と把握。通常学級における軽度発達障害者への対応の仕方などがある。

新たな診断名を持つ児童生徒が登場 実是从前から存在していたのだが気がつかなかった存在)したが、対応の仕方がわかるということは指導上有り難いことであった。特にADHDの者が適切な薬を服用する効果は目に見えてわかり、アスペルガーの者はこだわりが強いことを理解することで、言動を受け止めてやれることができた。

このように、発達障害を理解しそれに取り組むことは、これまで放置されてきた児童生徒に対し個々に適した教育が行えるようになっていく。

（四）対象児童生徒の認定

特別支援教育の対象となるには、保護者や本人の希望も重要であるが、就学指導委員会の判定や医師の診断等が必要となる。

特別支援学校や特別支援学級への入学・入級対象者、通級対象者はすべて各市町村の就学指導委員会に申請する必要がある。この申請は年度初めになされるのが通例である。資料としては、保護者の意見・家庭状況・学習状況・生活行動状況・公的な知能検査・医師の診断結果等が必要である。その後、観察会や検討会、校内就学指導委員会を経て市町村の就学指導委員会で審査され、十月頃から答申が出される。

特別支援学校への入学・転入の場合は、通常十一月中に都道府県教育委員会に報告しなければならぬ。特別支援学級への入級は、基本的には期限の規定はない。

ただし、特別支援学級を新設したり、入級や入

学に際して学級数の変動が起こる可能性がある場合は、教員配置数に影響するため、あらかじめ年度当初より都道府県教育委員会へも報告しておく必要がある。

（五）通級について

かつての特殊学級は、入級児童生徒が大半の授業をそこで受ける「固定式」であった。しかし、昭和五十年頃からは、入級児童生徒が一部の教科を通常学級で受ける「交流」や、通常学級の児童生徒が特殊学級で特別の指導を受ける「通級」が行われるようになった。

通級の形態はその後変化し、現在は「自校の特別支援学級」「他校の特別支援学級」「自校の通級指導教室」「他校の通級指導教室」への通級がある。また指導する教員も、「通級指導担当教員」「特別支援学級担当教員」「特別支援学校の教員」があり、巡回指導も行われるなど実態に即した多様な形態となっている。

平成十九年度では、全国で小学生四万三千人、中学生二千人が通級による指導を受けている。障害種別では言語障害が六五%、自閉症が一二%、情緒障害が七%等となっている。小学校では対象者が五〇〇人を超えている都道府県が約六割あり、中学校では対象者が一〇人に達していない都道府県が約半数であるなど、都道府県による温度差もあるが、年々対象者は増加し進展している。

自校で指導を受ける場合は、対象者は教室を移動するだけでよいが、他校に向く際には送迎を保護者に頼らざるを得ないことや、午後や放課後に集中するなど、実際に行う上ではさまざまな制約がある。

四 児童自立支援施設と特別支援教育

（一）被虐待と発達障害

平成十二年三月に出された国立武蔵野学院 児童自立支援施設入所中の児童の被虐待経験に関するアンケート調査によると、経験児童は約六割いたとある。ちなみに、平成十七年度の施設実態調査結果を元に試算してみたところ被虐待は四割程度であった(表参照)。当園で昨年度末に児童

平成17年実態調査結果より
全入所児童1282人中

項目	比率(%)
被虐待	38.4
A D H D	9.0
知的障害	9.0
広汎性発達障害	5.5
人格障害	1.3
L D	1.2
てんかん	1.0
鬱病・躁鬱病	0.5
統合失調症	0.4
その他	3.8

重複回答有り

の生育歴を調べ、虐待のケースを拾い出した所、五割の児童に被虐待の経験があることがわかった。すでに多くの専門家が指摘しているように、「被虐待」と「発達障害」は密接な関係がある。少子化により子どもに対する親の期待は高まっている。発達障害のある子どもは他の子に比べて発達が遅いため、親が厳しくしつけようとして虐待に至ることが多いのである。

学齢期が近づき、就学前検診や幼稚園・保育園の見立てで就学指導に上がっても、保護者が答申を拒否するケースがある。また、答申を受けて通級させようとしても、前述したように保護者の送迎の協力や生活指導上の改善を求められ、通級対象から自ずと外れてしまうケースもある。非行問題「前号で木谷氏が述べているように、この施設に入所する児童に軽度発達障害が疑われる未診断」―ケースが多いのは、このような理由からだと思われる。

当園の昨年度末調査では、発達障害の割合についても調べた。その結果、発達障害 知的障害・ADHD・アスペルガー」と診断された児童は二割であったが、それ以外に軽度発達障害の疑いがある児童が四割あった。両者を併せると六割になり、一般校での比率 六・三％の十倍であることがわかった。

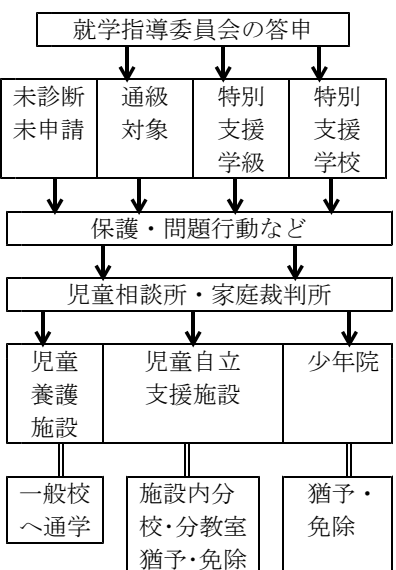
この六・三％という数字は、担任がチェックリストのまとめ表の基準値に基づいて、「困難を示す」として出された数字で、専門医の診断によるものではない。前ページの調査結果の表には未診断の児童は含まれていないと考えられるので低い結果となっている。是非とも各施設でチェックリストを活用するようお勧めしたい。

(一) 教育と福祉のはざま

この施設において学校教育を進めようとする場合、教育行政と福祉行政の連携の悪さを感じるものがよくある。これまで連携がなかったために共に理解が難しいのも致し方がない。

とりわけ、この施設入所措置の時点で、特別支援教育が中断することになっているのは大きな課題である。下図に示したように、一般校では特別支援教育として選択肢が三つあり、児童養護施設に入所した場合はほぼ継続されている。

ところが、児童自立支援施設には、特別支援教育対象児であるかないかにかかわらず、さまざまな児童が措置される。その措置理由が「一般校に通学するのが困難な程度の生活の乱れ」であるため、専ら施設内で教育を行う事になる。ところが、施設内に特別支援学級を設置するのは大変難しく、



さらに通級となると、市町村単位で通級指導教室を設置している所が多いため、そこに通級させるのは不可能である。

それならば、普通学級でなく特別支援学級にすればよい」と考える向きもあるが、学級定員・学級編制の違いだけでなくカリキュラムや評価法が根本的に異なるため、逆に高校進学等を難しくしてしまう。また、この施設の学校教育の長い歴史の中で、「止むを得ず」の特殊学級導入が、昭和六十一年から普通学級導入となった経緯を見ると、安易に口にはできない。

このように、一般校のほぼ十倍の特別支援対象児童生徒を抱えた施設が、特別支援教育の体系から外されてしまっていることは大きな矛盾である。一般校と同様に、施設内に特別支援学級や通級教室が設置されることが、児童の学習権の保障にとって重要となってきた。

(二) 施設教育と学校教育

この施設で学校教育が実施された場合、施設教育と学校教育の二つの教育が実施されることになる。この二つの教育がそれぞれに完全実施をしようとするとそのしわ寄せは入所児童に及ぶ。

施設における学校教育のこのような特性をふまえて、平成十年三月の文部省通達中には「学校教育の実施の際には、関係教育委員会は、福祉部局と十分に連携を図ること」また、同年二月に出された厚生省通達中にも「施設と学校が」継続的に密接な連携を取り、「一体的かつ総合的な指導を図っていくことが重要である」とあり、両者の押しつけを戒めている。

連携や一体的総合的の中身はどこにも示されていないが、福祉当局や施設と関係教育委員会が互いに譲歩し合って実施しなければならないことを示したものといえる。この趣旨に立って二つの教育の在り方を考えて見る時、次の点は押さえる必

要がある。

① 入所児童は、もともと学校教育にはなじまず、生活指導 児童福祉法第四十四条)を必要とする理由で措置された児童であるから、同じ形の学校教育を実施するのでは効果がないこと。

② 入所児童の課題が解決されるのが、この施設への措置の大きな目的であるから、学校教育もその目的に合わせる必要がある。そうでなければ、施設が存在自体が危うくなること。

私は、この施設の学校教育は、施設教育の中に包括されてこそ意味があると考えている。しかしながら、学校教育の良い面を施設教育の中に取り入れることもしてほしい。目的を一つにして両者が互いに譲歩し合う中で、新たな教育が進展できるのではなからうか。

五 むすび

私はこの施設に通算七年間勤務して、施設職員 の熱意と愛情の深さにも敬服させられる。この施設に入所する児童は、外見上は手のかかる存在であるが、社会変化と時代の矛盾をいち早く被った被害者である。多くの児童に対する対応法の事例がない中で、施設職員は起居を共にして児童を理解し、関係性を作り上げる作業を粛々と成し遂げている。一般校で教員が生徒指導上行う対応策の大部分は、実はこの施設の実践に端を発している事例が多いのではなからうか。この施設での実践は学校教育にも大きな影響を及ぼしている。

一方、学校教育はその目的と規模の大きさから綿密に体系化されたものである。歯車が一つ狂うことで大きな混乱が生じる程である。そのためか、この施設に勤務した時、施設教育のあまりの柔軟さに圧倒される。つまり、多くの実践の体系化がなく、施設の独自性や職員の個性に任されている。この施設の長い歴史の中で培われてきた数々の先駆的な実践が、分類され体系化されたならば、日本の教育全体にとって、多くの貴重な示唆を与えてくれることとなる。

施設教育と学校教育の本格的な出会いは、やっと始まったばかりであり、その連携や一体化を進める施策はまだまだ未整備である。ところが、今、発達障害と特別支援教育は、厚生労働省と文部科学省が緊密な連携を取って進めている。その結果、特別支援教育は 障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な教育」とされ、とりわけ通級対象者の教育は、教育課程や評価の上で自由度が認められるようになった。具体的には、

週八単位時間内の「自立活動等」である。

この施設の二つの教育を進める上で、この自由度は一つの手がかりを与えてくれる。この施設の入所児童の約半数に発達障害が疑われるとすれば、このような「自立活動等」の時間として週に何時間かを、施設教育との整合性を保ちながら実施できないものであろうか。それが、入所児童の課題解決に大きな効果があるなら二つの教育の連携や一体化につながるのではなからうか。文部科学省と厚生労働省の連携に期待したい。

かつて私が一回目の勤務をした際に、小嶋直太郎元園長がよく訪ねて来られた。そして私に「学校をたのみます」と堅く握手された。その時の私にはその意味がわからなかったが、二回目の勤務になってその意味の深さを理解することができた。児童の能力に応じて知的な面からその生命力を伸ばす」との思いで、学校教育導入に終生奔走されたその熱意を知ったからである。握手から三十五年、氏の生き様に少しでも迫ることができ、その思いが実現できているだろうかと振り返りつつ、今日も教育に当たっている。

参考文献

- ・ 非行問題」第二二四号 二〇〇八年
- ・ 非行問題」第二二三号 二〇〇七年
- ・ 非行問題」第二〇九号 二〇〇三年
- ・ 淡海」第十二号 昭和五十年 滋賀県立淡海学園
- ・ 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 「D・A・D・H D・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」二〇〇五年 東洋館出版社
- ・ 滋賀県教育委員会 「D・A・D・H D・高機能自閉症支援ガイドブック 増補版」二〇〇五年
- ・ 滋賀県教育委員会 中学校・高等学校における発達障害の子どもたちへの支援ガイドブック」二〇〇八年

参考資料

- ・ 全国児童自立支援施設協議会 全国児童自立支援施設運営実態調査」二〇〇七年三月
- ・ 文部科学省 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果」二〇〇二年
- ・ 文部科学省 通級に冠する調査研究協力者会議 通級による指導に関する充実方策について 審議のまとめ」二〇〇二年三月三〇日
- ・ 文部科学省初中局通知 障害のある児童生徒の就学について」四文科初第二九一号 二〇〇二年五月二七日
- ・ 文部科学省初中局通知 特別支援教育の推進について」一九文科初第二二五号 二〇〇七年四月一日
- ・ 厚生労働省 発達障害者支援に係る検討会資料 発達障害の定義について TCDI-10、DSMI-IV」