

## 知的障害児の文章表現力に対する指導方法の検討

伊達 隆 松阪市立第一小学校

**要 旨：**記述による文章表現に関して苦手意識のある知的障害児童に対して、本人の思いを反映させた日記を作成していくために、作成過程において、自発的な記述文に加えて、教師の質問に対応した口述を文章化し、全文を本人が記述し構成していく方法を用いた。記述が1行程度で留まってしまう等、自発的な記述に対する抵抗も見られたが、口述を加えることで積極的に課題に臨む姿も見られるようになってきた。継続して取り組むことにより、課題選定の検討が必要ではあるが、自発的な記述文の増加も見られ、教師の質問に対応する回答やエピソードも多く含まれるようになる等、本人の思いが反映した内容に膨らむようになった。全文記述に対しても最後まで取り組むことができ、記述に対する抵抗が軽減した。

**Key Words：** 知的障害，文章表現，日記指導

## ● I. はじめに

知的障害のある児童生徒の障害特性に応じた学習指導は、現時点では特殊学級における指導の他に、通常学級間とのいわゆる交流及び共同学習での指導が行われてきており、交流及び共同学習についてはその必要性が明確にされ、今後も進められていくものと考えられる。(中央教育審議会, 2005) (障害者基本法, 2004) (文部科学省, 2003)。

特殊学級での指導は、近年、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」等の提言をふまえて、児童生徒の特別な教育的ニーズに応じた指導の充実を図ることが必要とされ(文部科学省, 2001) (文部科学省, 2003)、個別の教育支援計画や個別の指導計画が盲・聾・養護学校のみならず、小中学校においても導入される学校が増加し、以前に増して「個に応じた指導」に重点をおいて指導が進められてきているといえる(文部科学省, 2003)。

現在、特別支援教育の本格実施に向けて各学校における取り組みも進められており、特殊学級についてもその在り方について議論されてきている。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(2005)にある特別支援教室(仮)の構想については、今後の体

制整備によるところが大きい。この点は「小・中学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援が効果的に行われるようにする」といった児童生徒に対する個に応じた支援としての方向性としては大きな変化はないものと考えられる(中央教育審議会, 2005)。そのため、より個別の実態を把握した上での指導が求められてきており、個別の指導計画等の導入により、その充実度は以前と比べるとかなり高められてきているといえる。

特殊学級における授業については、個々の児童生徒の実態にもよるが、生活単元学習や国語、算数といった基幹教科が中心として行われ、体育、図工など技能教科については、交流学习で行われていることが多いものと思われる。具体的な指導に関しては、学習指導要領には「障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること」(文部科学省, 1998)とあり、特に国語における(読み、書く、聞く)力は個々の能力の違いから、各学年相当の教科書を使うだけではなく、個々に応じた教材教具を準備しているケースも多々あるものと考えられる。それだけ個に応じた指導が必要とされており、これまで実践されてきているといえる。

中でも、読み書きする力は、自分の生活と直結する課題もあり、学校卒業後においても生活

していく上で欠かせない場面が多くみられるものと推察できる。これは単に文字を書く、写す、読む、覚えるといったことだけではなく、文字を使って自分の思いを表現することにもつながっているからだといえる。ただ普通の授業においては、あまりにも読み書きに焦点化しすぎると、逆に子どもの集中が続かなかったり、意欲が減退してしまったりといったマイナスの反応が表出してくることも予想されることから、授業の一部分を当該の指導にあてたり、合科的な内容を構成したりして授業を工夫して構成しているといったケースもよくみられる。

本研究で取り上げた文章表現に関わる指導については、日記を単元として設定し取り組むこととした。周知のように日記は文章を記述することで、過去の自分の行動を振り返ったり、将来の自分の行動について見つめたりすること、そして文章として残すことが期待できる単元でもある。ただ、日記は一般的に文章を記述することが中心となるため、文字の習得が思うように進みにくかったり、あるいは書くことが苦手であったりする児童生徒にとっては、口述では内容について説明や理解ができたり、あるいは書く材料があったりした場合でも、自分が思うように書ききれなかったり、時間がかかることで嫌になったりとの理由から敬遠されがちな面も有する。

例えば、LD 児に対する指導として、書くことについて特別な困難な場合にはワープロやコンピューターなど、本人が取り組みやすい機器等の併用が効果的であるとされており（文部科学省，1999）、機器の活用により本人の能力を引き出すことが可能となるケースにおいては積極的な利用も検討の余地はあると考える。ワープロやコンピューターを代替手段として用いたり、書く行数を少なくする一行日記や三行日記等といったような指導上の工夫を施していたりするケースもよくみられる。

作文に対する指導については、内容をふくまされそうな箇所について教師が細かく質問していき、その答えを構成していく上で活用したり（独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2005）、場面叙述については得意とする口頭による方法を用いたりして指導における負荷を軽減し、作文に対する自己効力感を持たせることが可能となったとしている（加賀美他，2003）。これらの点から、記述に対して苦手意識があったり、困難な様子を示したりしているケースに

おいては、日記や作文に対して必ずしも自発的な記述にこだわらない柔軟な指導が、本人の思いを引き出していくには効果的であると考えられる。ただ、日記そのものについては、文章記述から漢字やひらがなといった文字の学習や文章の構成といった基礎的な学習を合わせて行うことが可能であり、単に漢字やひらがなを取り出して学習していくより効果的に学習を進めていくことも可能である。また、内容についても児童生徒が経験したことが中心となると、書く材料としては十分あるものと推測できる。

そこで本研究においては、記述に関して苦手意識のある知的障害児童に対して、本人の思いを反映させた日記を作成していくために、日記を作成していく過程において、自発的な本人記述分だけではなく、質問に対応した口頭による説明を教師が文章化し併せて構成していくこととした。

このことにより、記述による文章表現について抵抗が減り、思いを反映した日記を作成していくことが期待でき、文章表現力を身に付けていくことができるのではないかと考え、これらの指導方法の有効性について検討していくこととした。

## II. 方法

### 1. 実施期間

・2005年4月から2006年2月

授業については国語の時間をあて、概ね隔週で実施し授業の間隔をあけるようにした。これは、余裕を持って取り組めること、記述していく上で困らない材料の選定に時間をかけることについても考慮し、毎時間の設定に伴い、課題に対する意欲の減退、内容を構成していく上で材料不足に陥る等を考慮したためである。

また、本児の多様な経験について内容が想起しやすいように、可能な限り休日明けに授業時間を設定することとし、実施していく上で必要があれば、本児の様子を見ながら時間設定を検討していくこととした。

### 2. 対象児について

A児（小学校6年女子 知的障害児学級在籍）

・対象児童の主な特徴について

日常的に言葉によるコミュニケーションが可能であり、集団の中でも自分の意見を言うこともできる。

しかしながら、文章表現に関しては、文章記述の際、字形の崩れや助詞の誤用、句読点を打てないことに加えて、ひらがな中心の表記であることから、本人も判読ができないことがあり、内容がわかりにくくなる。

また、何度も修正をするため書き終えるまでに時間がかかることから、記述することに苦手意識を持ち、作文や日記では20字程度で書き終えてしまい、自分の思っていることや感じていることを文章として表現していくことができない。

ただし、文章の内容について話を聞くと、記述文の内容より多くのことを話すことができる。

### ・WISC-III検査結果（2005年7月実施）

言語性IQ=74 動作性IQ=54

全検査IQは算出せず（群指数については、非公開とする）

検査結果から、言語性IQと動作性IQとの差が20であることから、5%水準で有意な差があるといえる。

したがって、本児は聴覚優位の傾向にあり、ことばの理解や操作は得意であり、絵や図の理解や操作は苦手であるといえる。

本児が苦手と考える文章表現に関しては、学習内容が視覚的なものであることが苦手意識に影響していると考えられることから、長所である聴覚的な処理能力を生かすことができる学習内容を授業内容に組み込むことによって、認知特性を有効に生かし、苦手意識を軽減していくことができるのではないかと考える。

### 3. 指導について

児童の実態より、記述に関して抵抗があるため、記述に口述を加えたスタイルを設定し、記述だけではなく口述部分を教師が文章化していくことで、身近な出来事について自分の思いを出していき、日記を記述していくことが可能ではないかとの仮説を設定した。

指導の目標としては、

- ・自分の思いを表出する。
- ・教師とのやりとりを中心に出来事を想起させたり、思いを確認したりして、文章化することに慣れる。

こととした。

指導に関する留意事項としては、

- ・指導場面は1対1での指導（特殊学級）と

する。

- ・45分の授業の中で30分から35分程度を割当てるように設定し、メリハリをつけ集中力を増すために、前後にはゲーム的な要素を組み込んでいく。
- ・自発的に書く文章を量的に増加させることに終始しないことで心理的な負担を軽減していくことを心がける。
- ・質問等に対する本児の口頭による説明について、オリジナル性を損なわないように留意しながら、教師が60cm×10cmの長方形の画用紙（短冊）に記述する。ただし、繰り返ししたり、言い直したりした部分は、文章の流れの上で分かりやすくするために記述の際は省略する。
- ・内容については、本人の経験や印象に残っていることが中心となるため、事実だけではなく事実に関する本人の思いを引き出すようにしていくこととする。
- ・記述に用いるノートは、通常使用しているマス目の大きいノートを用い、書きやすさについて考慮する。
- ・完成することも大切であるが、あくまでも本児の思いを出せるかどうかについて重点をおき、完成を急ぐあまり、記述に対する心理的負担を感じさせないようにしたい。そのため、指導時間については柔軟に設定していくこととする。

授業における指導の流れは、概ね以下の例の通りである。（図1参照）

## ● Ⅲ. 結果

本研究における指導に対する主な本児の様子は以下の通りである。（図2参照）

自発的な記述については、指導前と同様、最初は多くて1行から2行程度で留まっていた。

（事例1・事例2参照）自発的に書き始めると、これ以上はどうしても書けないとの意思表示もあり、無理をしてそれ以降全てを書かせることはせず、関連する内容について、比較的答えやすいと考えられる、「いつ」「だれが」「どこで」「なにを」「どのように～した」等について質問をし、答えを求めていくようにした。

ただ、全ての事例において、教師が質問し答えを短冊に記述していくことにより、本児が自分で書かなくてはいけないという枠から脱した思いからか、口述場面ではとてもスムーズに話す

児童の活動	教師の支援
<b>1 ノート（プリント）に内容について記述する。</b> 例：「かいものにいきました」	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近な出来事について想起できるような声かけをする。「休みは何をしていたの」「たのしいことはありましたか」等</li> </ul>
<b>2 書いた文章を読む。</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>大きな声で読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章中に表記の間違えば、訂正し本来の表記での読み方で読むようにする。</li> </ul>
<b>3 内容について口述する。</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>質問の答えだけではなく、関連するエピソードについても口述する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>内容について質問し、具体的な記述に結びつける。</li> <li>「いつ」「だれが」「どこへ」「なにをした」等の単発的なやりとりだけではなく、エピソードについての口述も考えられることから、内容について具体的な記述に結びつくことについては、具体的に質問する。ただし、口述が難しい場合は、別の話題に切り替えたり、途中でうち切ったりする。また、本児が必要とする場合は、途中でプリントに記述すること（続きを書くこと）も認める。</li> <li>教師が口述文を、60 cm×10 cmの長方形の画用紙（短冊）に書き、黒板に貼る。</li> <li>話の区切りで内容を確認するために、教師が口述文を短冊に記述していく。口述文を読みながら記述していくが、分量的に多い場合は分割する。</li> <li>記述した文は口述順に黒板に貼る。</li> </ul>
<b>4 できあがった文章を読む。</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>黒板に貼った順に口述文を読む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>詰まるようであれば、一緒に声を出して読む。</li> </ul>
<b>5 文章を完成する。</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>文章中の言葉や文に修正点がないかを確認し、全文を記述する。</li> <li>題名を付ける。（最初でも可）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文字の間違いがないように確認する。</li> <li>完成できたことについて賞賛し、次の活動につながるように声をかけていく。</li> </ul>

図1 指導の流れ

姿が見られた。それとともに繰り返し部分や言い直した部分を修正し、実際の場面に即した記述であることから、そのときの状況がよりわかりやすくなったものといえる。

特にエピソードについては内容的にも豊富であり、十分思いが反映されていたものであった。「そのことを書けばいいよ」というと「書くより話す方がいい」ということであった。この点は書くことに対して本児の心理的負担があることを伺うことができたといえる。

題材に関しては、思いの外、学校行事や学校での出来事についての記述には、積極的な思いが感じられず、内容については十分経験しているものの事実の想起も難しく、また書きにくい様子であった。この点は、「このことはどう？」と関連することについて本児に促しても「書きたくない」「わからない」との意思表示があった。そのため、内容（事実）はあったものの、そのことが記述にはつながらなかった。

この点は、例えば事例2（本時2／3時）においても、全校児童の中で本児が活躍している場面が多くあったにもかかわらず、口述も少なく、また全体としても分量は少なく、思いも反映されていない内容となっている。結果的に経験したことを記述するという思いにはつながら

なかったといえる。

一方で、事例1（本時2／3時）のように比較的日常的な内容を題材とする場合は、本児の思いも出しやすい様子であった。特に母親や祖母といった家族が関係していることについてはより思いが強く、話題としても豊富であった。内容に関連するいくつかのエピソードを話すときは積極的に話し、また、次々とその時の様子について話し出す様子も見られた。

事例3（本時1／4時）は、休日に地域のお祭りがあり、参加したことを題材とした。劇に出たり、くじ引きをしたりといった本児の経験もあり、自発的な記述部分はかなり多くなった。ただ、記述では具体的な事実が書かれたが、思いについては書かれなかった。内容について本児に質問すると、そのときの様子を詳しく話すことができ、自分がどう感じたかについても触れていくことができた。質問により、そのときの本児の思いを表出させていくことができたといえる。事例4（本時2／5時）は、卒業文集についての取り組みの様子である。日記とは多少趣が変わるが、文集では6年生全員が「20歳の私」という題で原稿を書くこととなった。これまで経験したことについての記述に取り組んできたが、内容的には経験よりも想像する部分が多く、書

<p><b>事例 1</b> 家での出来事 2/3時</p>	<p>①ノートに記述「ビデオ店にいてビデオをかりてきた。でもみられなかった」</p> <p>②質問に答える→ 短冊に記述 ・「誰と行ったの？」→「ばあちゃんといっしょに行った」 ・「どうして見られなかったの？」 →「ばあちゃんがビデオを見ていたから。わたしはもっと見たかった」 「見せてくれなかった」 ・「交代で見たら？」→「この前もそうだった。もっと借りてくる」「ずっと見る」</p>
<p><b>事例 2</b> 運動会 2/3時</p>	<p>①ノートに記述「しゅっぱつがかりをした」</p> <p>②質問に答える → 短冊に記述 ・「出発係で何をした？」→「ピストルをならした」 ・「今までしたことある？」→「はじめてした」 ・「やってみてどうだった？」→「こわかった。でも、うまくできた」 ・「またやってみたい？」→「もうやりたくない」</p>
<p><b>事例 3</b> お祭り 1/4時</p>	<p>①ノートに記述 「きのう、おまつりにいきました。ばあちゃんとげきにでました。みどころものげきをしました。よる、くじびきをしました。でもはずれた。1とうはハロゲンヒーターやった。10じまでおきとった」</p> <p>②質問に答える→ 短冊に記述 ・「誰と行ったの？」 →「友だちと行った。夜はばあちゃんと行った」 ・「劇出してみたどうやった？」→「おもしろかった。もう1回やりたい」 ・「くじびき残念だったね？」→「ハロゲンヒーター欲しかった」 ・「来年も行く？」→「絶対行く。くじで1等あたたい」</p>
<p><b>事例 4</b> 卒業文集 20歳のわたし 2/5時</p>	<p>①ノートに記述「ケーキヤさんになりたい」</p> <p>②質問に答える→ 短冊に記述 ・「何をしている？」→「ケーキヤ屋さんと働いている」 ・「何を作りたい？」→「大きなケーキヤチョコレートケーキ」 「でも無理だからクリームで字を書く練習をする」 ・「お店はどうする？」→「リフォームする」 「名前も変えたい」 「気軽に入れる店にしたい」 ・「おうちのひとは？」→「おかあさんはかばん集め」「じいちゃんは店番」 「家族でいると楽しい」 ・「休みの日は？」→「料理クラブで料理を作りたい」「東京へ旅行に行きたい」 「家族で旅行したい」</p>

図 2. 授業の様子 (抜粋)

きにくい内容でもある。ただ、本児の思いが中心となる題材であること、これまでの取り組みで慣れてきたところもあったことから、多少記述に関して内容的に期待する面もあった。しかしながら、自発的な記述については、1行程度で留まり、質問により内容を膨らませ、思いを確認していくことになった。

授業の様子 (抜粋) を以下に挙げる。(図 2 参照)

#### ● \_\_\_\_\_ IV. 考察

##### 1. 記述と口述による構成について

記述だけではなく、内容についての説明が文章化されたことにより、内容的に豊富なものとなり、本児の思いを反映した文章ができ、出来事に関する日記としては十分なものであったといえる。指導時数を重ねていくにつれ、本児が方法を理解してきたことに加え、記述に関し

て抵抗が少なくなったのではないかと考える。口述による部分を加えるとはいえ、最終的には記述で仕上げる必要があるとあり、全文の記述を求めたからである。にもかかわらず、量的にも増加し、完成に向けて取り組めたことは今回の方法の導入以前と比べるとかなり抵抗が軽減されたことはいえるのではないかと考える。質問に対する説明が内容についてより具体的なものとなったことから、実際の場面に即した内容の記述が可能となり、その場面における本児の思いはより鮮明になったものと考えられる。この意味において、質問に対する説明は文章の流れを作っていく上で重要であるといえる。ただ、指導者が全体の流れの中でその意味を把握できるかどうかは作成上の大きな鍵であるといえる。

日記作成において、記述だけにこだわらない点は、本児の具体的な様子から考えると負担軽減につながったものと考えられる。何をどう書いて良いか難しいケースにおいては、内容をまとめ

ていく上で効果的な面もあると考える。この点は、聴覚的な処理を生かしていく意味で口述を用いたことが有効であったといえる。

また、作成していく上で題材についても内容の選定が重要である。

事例1は日常的な場面について、事例2は運動会についてである。本児の場合、運動会に限らず、学校行事に関する内容については、取り組みに消極的な傾向が見られる。日常的な学校における過ごし方に問題があるわけではなく、逆に活躍する場面も多く見られることもある。質問していく中では日常的な場面についての方が反応はよく、関連するエピソードもよく出てくる。本児と家族との関わりが密着しており、本児の思いもより強いことが反映しているのではないかと考える。加えて学校に関する内容は、内容が難しいというイメージが定着しているのではないかと思われる。

事例3では他の事例と比較して格段の量を記述している。本児の場合、日常的な経験（特に母親や祖母が関係していること）と興味関心が向いている内容であることが、内容について想起しやすく、結果的に分量も増えたのではないかと考える。

これらの点から、本児と家族（特に母親、祖母）との日常的なつながりの深さが伺えるが、そのことが思いを表出することとつながっており、このような深いつながりが感じられるような経験が学校においても求められるのではないかと考える。

事例4は最初の記述は少なかったが、口述では次々と内容について話すことができた。記述だけでは、この部分は明らかにできないままであったと考えられることから、口述部分の意義は大きく、本児の思いを引き出していくことができたといえる。

## 2. 表記の指導について

実際の表記はひらがな中心であった。現在の本児の聴覚優位の能力を考慮するとやむを得ない点でもある。教師が説明について短冊に記入していく際に、ある程度わかりやすくするために漢字を用いたが、本児がその字を自発的に書くことが難しい場合もある。流れの中で教師が一気に記述していくのではなく、部分的に本児が書くことができる場合はその機会を設定する等、漢字の表記には配慮が必要であるといえる。

また、本児の表記の間違いとして「を」「は」

の扱いがある。この点については、より慎重な記述が求められるといえる。口述ではその違いがわかりにくいため、問題なく過ぎていく点ではあるが、記述では明らかに「お」と「を」「は」と「わ」を間違えるケースも出てくる。同様に「いった」「あった」を「いた」「あた」と間違えるケースもある。口述だけでは見落とししやすい点でもあり、該当する点では特に記述について本児と確認をしながら表記につなげていきたい。

また、エピソードを含めていくと必然的に口述が長くなりすぎて文の長さが短冊の大きさに適合しにくいケースも出てくる。内容によっては、教師が適当な長さで区切ったり要約したりすることも必要になってくるが、本児のオリジナルな部分を大切にしていく必要があるため、どの箇所でも区切りを入れるか、あるいは内容をまとめていくかについても本児との確認が求められる。

## 3. 日常的な指導について

漢字やひらがなの指導を考えると、本児による自発的な表記が増えていくことが望ましい。ただ、最初から文字について正しい点ばかりを追求していくと、かなり本児にとって負担を感じる面も考えられる。文章を記述していく上では、本児の自由な発想や思いを大事にしていきたい。そのため、そのときの様子を見ながら、文章の中で文字について確認していくことが効果的であると考えられる。

また、本児が習熟している字を書く取り組みや習熟に向けての取り組みを継続していくことも自発的な表記を増やしていく上では不可欠である。可能な限り本児に任せる場面を増やしていくことも必要であり、別の指導場面において本児に対する確認や習熟がやはり必要となってくると考えられる。ただし、指導していく上で自己効力感の獲得を重視するため、実態把握を行った上で書字段階に合わせた課題を用いたり、対象とする文字や単語の量を多くしないことに留意したりしていく必要があると考える（小池他、2005）。

## 4. 今後の課題

文章を表現していく上で日記は一つの出来事を時系列に追うことができ、本児にとっては構成上わかりやすくなったものと考えられる。また、本研究において、教師が質問することで文章表現や構成が整備された点がある。本児の思いを引き出すことができ、支援として効果的であっ

たとえ考えるが、実態に応じた臨機応変な姿勢が求められるといえる。

苦手意識を持っている分野に対してどの程度まで指導者が支援していくかが大変重要である。本人の能力を見極める力が指導者側になると、単に苦手意識を増幅させることになったり、可能なことまで指導者が深く関わったりすることに陥ることも考えられる。逆に教師に対する依存傾向についても様子を見極めながら接していくことが必要である。

このような教師の対応の根拠となる手続きとして、標準化された発達検査の実施が不可欠であると考えられる。苦手意識があるかどうかといった曖昧な部分について検査結果から本人の認知特性を分析していくことは、単に得意不得意な点を明確にするだけではなく、その上でどのような学習内容や指導方法が有効であるかについてより客観的に把握できることがあげられる。本児については、WISC-IIIのみの実施であったが、検査結果から聴覚的優位といった面が明らかになり、その点に対応した指導方法をとることで文章表現に対する抵抗感の軽減につながったといえる。

しかしながら、テストバッテリーとして他の心理検査を実施することにより、より詳細な分析が期待できる。このように実態把握において客観的な視点を教師が持つことは、個に応じた学習内容や指導方法を確立していく上で有効であると考えられる。検査結果の扱いについては慎重に行うべきであるが、教師が日常の実態把握に関してより多くの視点から検討していく姿勢は不可欠であると考えられる。

## 文 献

- 1) 中央教育審議会 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 2) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005) LD・ADHD・高機能自閉症の子どもへの指導ガイド 東洋館出版社 p25
- 3) 加賀美晶子, 高浜浩二, 野呂文行 (2003) ワープロ指導による学習障害児の作文への効果—文字数の増加を指標として— 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集 p298
- 4) 小池敏英, 雲井未歎, 窪島務 (2005) LD 児のためのひらがな・漢字支援 個別支援に生かす書字教材 あいり出版 p56
- 5) 文部科学省 (1998) 小学校学習指導要領 第 1 章総則
- 6) 文部科学省 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 (1999) 学習障害児に対する指導について (報告) p7
- 7) 文部科学省 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)
- 8) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する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)
- 9) 障害者基本法 (2004) 第 14 条