

日本におけるインクルーシブ教育について： 英国におけるインクルーシブ教育との比較を 中心に

オノ, ジュンペイ / 小野, 純平 / ONO, Junpei

(出版者 / Publisher)

法政大学現代福祉学部現代福祉研究編集委員会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

The bulletin of the Faculty of Social Policy and Administration :
reviewing research and practice for human and social well-being / 現代福
祉研究

(巻 / Volume)

5

(開始ページ / Start Page)

53

(終了ページ / End Page)

63

(発行年 / Year)

2005-03-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00015446>

日本におけるインクルーシブ教育について

—英国におけるインクルーシブ教育との比較を中心に—

小野 純平

2003年に答申された『特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書—今後の特別支援教育の在り方について—』（文部科学省, 2003）を受けて、日本においてもインクルーシブ教育（inclusive education）の導入が進められている。インクルーシブ教育とは、障害を有する子どもを含むすべての子どもに対して、①個々の子どもの教育的ニーズにあった適切な教育的支援を、②原則として普通学級において実施する教育である（UNEACO, 1994）。インクルーシブ教育が世界的に認知されたのは、1994年にユネスコを中心としてスペインのサラマンカで開催された『特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質（World Conference on Special Needs Education: Access and Quality）』によるところが大きい。日本を含む92の国および25の国際組織の参加を得て開催されたこの会議において、インクルーシブ教育の実現を各国に強く働きかける『サラマンカ宣言（The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education）』（UNEACO, 1994）が採択された。その骨子は、すべての子どもが教育を受ける基本的権利を有していることを再確認するとともに、障害の有無に関わらず、すべての子どもがその多様な特性、関心、能力および学習ニーズに適した教育を、普通教育の場において受けることができるよう、各国政府に対して強く働きかける内容となっている。こうしたサラマンカ宣言に基づくインクルーシブ教育実現の働きかけは、世界各国の教育制度改革に大きな影響を与えている（Ainscow, 1999）。

イギリスにおいては、「教育水準の向上」と「機会均等（インクルージョン）」を政策の重点課題とした Tony Blair 首相が、障害を有する子どもたちの教育に関してこれを実現するために、『特別な教育的ニーズに関する国家政策協議会（National Advisory Group on SEN）』を設置するとともに、1998年11月、具体的な行動計画である『SEN行動計画（Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action）』（DfEE, 1998）を提示した。

もっともイギリスの場合、障害を有する子どもたちが普通学校において共に学ぶという障害児教育の大きな転換は、サラマンカ宣言以前からすでにはじまっている。1978年、Mary Warnock 氏を委員長とする Warnock Committee が提出した答申、『Special Education Needs, Report of The Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People』（DES, 1978）は、

通称 Warnock Report と呼ばれ、英国における障害児教育に対する国民の意識を大きく転換する役割を果たしたとされる (Thomas and Vaughan, 2004)。報告書において注目すべき点は、①「障害」に代わる概念として「教育的ニーズ (educational needs)」という新しい概念を導入したこと、②障害を有する子どもたちを normal school において教育を行う統合 (integration) を提起したこと、および③親の教育への関与の重要性を指摘したことなどである。Warnock Report は、障害の有無により、教育の場そのものを分ける従来の分離教育から、障害の有無にかかわらず normal school において共に学ぶ、統合教育への転換を求める、当時としては画期的な内容となっている。イギリスにおける障害児教育制度改革において、Warnock Report が果たした役割は非常に大きく、特に障害児教育に対する意識改革において、大きな役割を果たしたとされる (Thomas and Vaughan, 2004)。一方、Warnock Report の内容は、今日のサマランカ宣言以降のインクルーシブ教育とは、いくつかの点で明らかに異なるとの指摘もなされている (Farrell and Ainscow, 2002; Thomas and Vaughan, 2004)。具体的には、①重度・重複の障害を有する子どもたちの教育の場として、引き続き special school が重要な役割を果たすべきであり、従来の分離教育が同時に存在することを認めていること (Thomas and Vaughan, 2004) や②場の統合を進めるべきであるとしているものの、そこで行われる教育の質について言及されていないこと (Farrell and Ainscow, 2002)、などである。Warnock Report は、国民の障害児教育に対する意識改革において大きな役割を果たし、また、現実には、1994年のサマランカ宣言以前から、すでに special school の減少および special school 在学児童生徒の割合の減少がはじまっていることから (Fig. 1)、Warnock Report の果たした役割は、単に意識改革にとどまらない、より現実的な効果をもたらしたものと考えることができる。一方、special school の存続に関する点など、サマランカ宣言以降のインクルーシブ教育とは明らかに異なる視点を有していることも事実であり、そうしたことから、今日のインクルーシブ教育に直接つながる流れとして理解すべきではないのかもしれない。

2003年のイングランドにおける児童生徒数は 8,366,775人である (DfES, 2003)。このうち special school 在学児童生徒数は 93,877人で、全体の約 1.1%にあたる。特別な教育的ニーズ (special education needs) を有すると判定された、「判定書: Statement of special education needs」を持つ子どもの数は 250,545人で、この数はイングランドの全児童生徒数の約 3.0%にあたる (DfES, 2003)。判定書を有する児童・生徒のうち36.2%にあたる90,631人が special school に在学しているが、一方で判定書を有していても、その6割以上が normal school で教育を受けている。Fig. 1は、イングランドにおける普通学校および special school に在学する児童生徒数および学校数の推移を1995年を100%としてグラフ化したものである。在学する子どもの数については、普通学校において増加しているのに対して、special school では減少する傾向にあることがわかる。学校数については、普通

学校、special school ともに減少する傾向にあるが、その減少率は special school において著しい。special school の数は、1995年からの15年間で約25%減少しており、イングランドにおいて、現実に special school の廃校が早いテンポで進められていることがわかる。

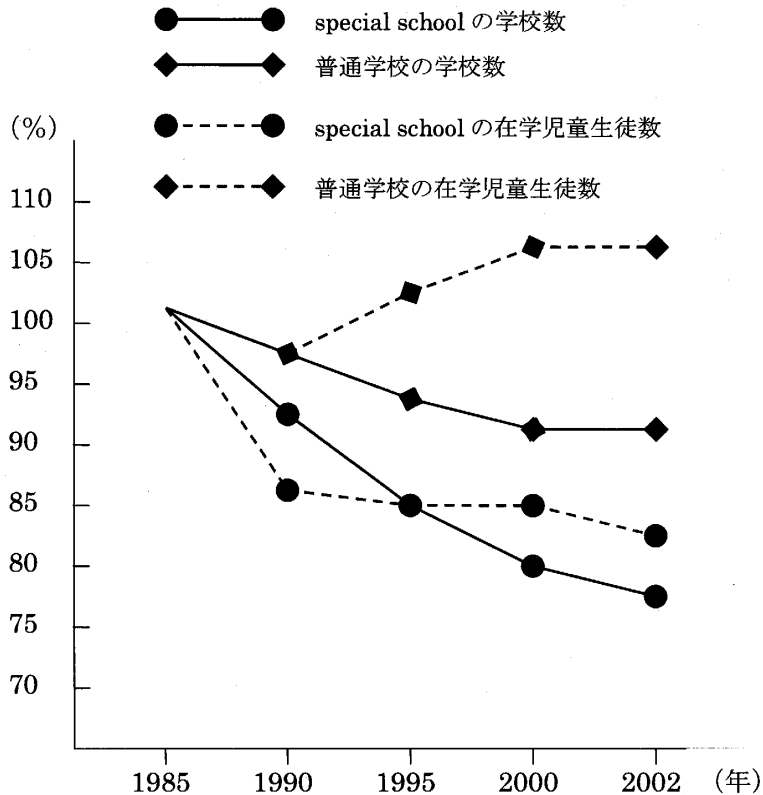


Fig. 1 イングランドにおける普通学校および special school の在学児童生徒数および学校数の経年的推移 (1985 年の値を 100%として)

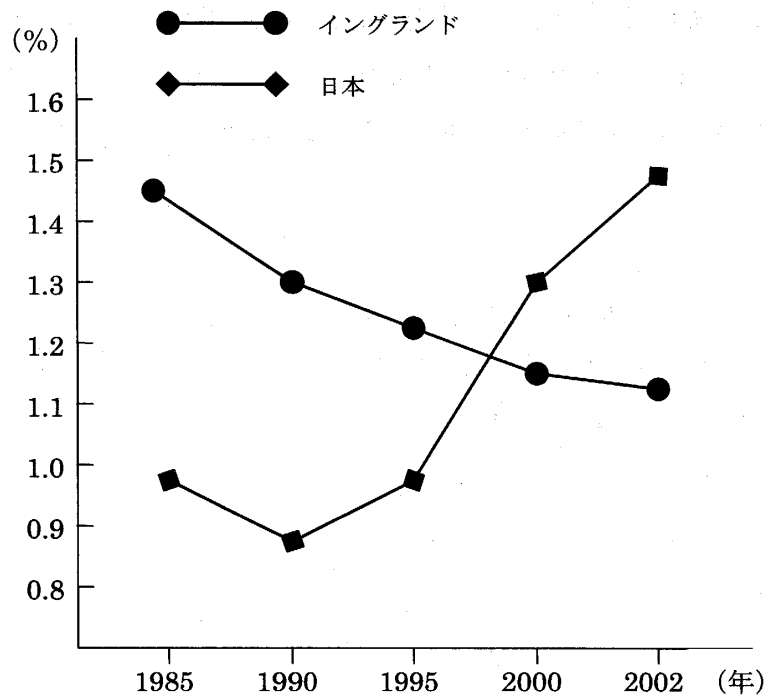


Fig.2 イングランドにおける special school 在学率および日本における特殊教育在学率の経年的推移

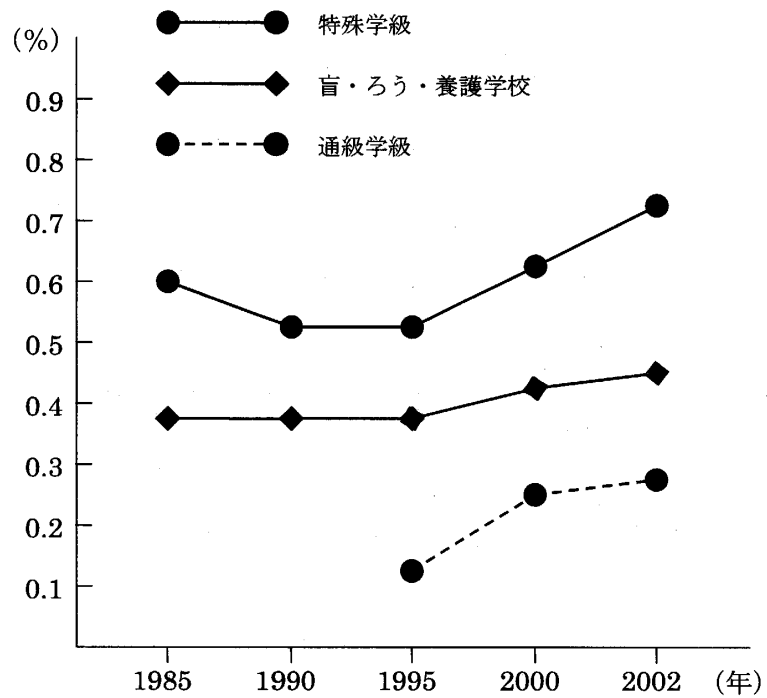


Fig.3 日本における特殊学級、盲・聾・養護学校および通級学級に在学する児童生徒の割合

Fig. 2 は、イングランドにおける special school の在学率の経年的推移および日本の特殊教育における児童生徒の在学率の経年的推移を示したグラフである。Fig. 2 から、イングランドにおいては、近年、徐々に special school の在学率が減少する傾向にあるのに対して、日本の場合は逆に増加する傾向にあることがわかる。Fig. 3 は、日本における特殊学級、盲・聾・養護学校および通級学級に在学する児童生徒の割合を示したグラフである。いずれも1995年を境に増加する傾向にあることがわかる。イングランドにおいては、special school の数が減少するとともに、special school 在学率も減少する傾向にあり、このことは障害児教育における場の統合が進んでいることを示すものと考えられる。一方、日本においては、1994年のサマランカ宣言以降、逆に特殊学級、盲・聾・養護学校および通級学級に在学する児童生徒の割合が増加する傾向にある。この点からするならば、サマランカ宣言が求める普通教育の場におけるインクルーシブ教育の実現については、日本は異なる立場を有してきたと言える。

日本においては、「近年の障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化等を踏まえて」（文部科学省, 2003）、文部科学省により、今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が設置され、2003年、その検討結果が『特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書—今後の特別支援教育の在り方について—』として答申された（文部科学省, 2003）。

Table 1 特別支援教育の定義およびその在り方の基本的な考え方

<p>【特別支援教育】</p> <p>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、ADHD、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。</p> <p>(1) 特別支援教育の在り方の基本的な考え</p> <p>① 「個別の教育支援計画」（多様なニーズに適切に対応する仕組み）</p> <p>② 特別支援教育コーディネーター（教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン）</p> <p>③ 広域特別支援連携協議会等（質の高い教育支援を支えるネットワーク）</p> <p>(2) 特別支援教育を推進する上での学校の在り方</p> <p>① 盲・聾・養護学校から特別支援学校へ</p> <p>② 小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ</p>

『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』より

Table 1 は特別支援教育の定義と特別支援教育の在り方の基本的な考え方である。その骨子は、通常の学級等において指導が行われている、学習障害（LD）、ADHD、高機能自閉症などの障害を

有する児童生徒への対応が課題になるなか、教員の専門性の向上を図り、また他の関連機関や専門家との連携を構築しつつ、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに適切に対応する仕組みの構築に向けて、特殊教育制度を抜本的に改革するとの内容である。ただし「近年の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の人的・物的資源の配分について見直しを行いつつ、また、地方分権にも十分配慮して、新たな体制・システムの構築を図ることが必要」(文部科学省, 2003)としており、そこには財政上の問題も内在していることに注意する必要がある。直接的にサマランカ宣言について言及されておらず、関連性は明確でないが、インクルーシブ教育の基本となる①個々の子どもの教育的ニーズにあった適切な教育的支援および②原則として普通学級において実施する教育であることのうち、普通学級において実施するという方向性については、同報告書からは明確に読み取ることができない。近年、特殊教育諸学校および通級学級の在学児童生徒の割合が増加する傾向にあるに日本において、インクルーシブ教育の実現という観点から、今後、その変化に注目する必要がある。

Table2 学習障害の定義とその判定基準

【学習障害の定義】

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

【学習障害の判断基準】

A. 知的能力の評価

- [1] 全般的な知的発達の遅れがない。
- [2] 認知能力のアンバランスがある。－必要に応じ、複数の心理検査を実施し、対象児童生徒の認知能力にアンバランスがあることを確認するとともに、その特徴を把握する－

B. 国語等の基礎的能力の評価

C. 医学的な評価－学習障害の判断に当たっては、必要に応じて医学的な評価を受けることとする－

D. 他の障害や環境的要因が直接の原因でないことの判断

『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最終答申』(文部省, 1999)より

学習障害は、ADHD、高機能自閉症とともに、『特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書－今後の特別支援教育の在り方について－』(文部科学省, 2003)において取り上げられている障害であり、またこれとは別に『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最終答申』(文部省, 1999)においてその指導方法が検討されるなど、特別支援教育において、特にその指導の充実が求められている障害である。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実態については、知的発達に遅れは

ないものの「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」などに著しい困難を示す児童生徒として、通常学級に在学する児童生徒の4.5%にのぼるとされる（文部科学省，2003）。以下では、特別支援教育における障害の判定およびアセスメントに関するいくつかの問題について、学習障害を中心に検討してみたい。

Table 2 は、『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最終答申』（文部省，1999）による学習障害の定義とその判断基準である。これによれば、学習障害の判定にあたっては、知的能力の評価において、[1] 全般的な知的発達の遅れがなく、かつ [2] 認知能力のアンバランスが生じていることが、その基本とされている。また、その指導方法については同答申において、①学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点では確立されておらず、②同一の能力に困難を有していても、個々の学習障害児に生じている学習上のつまづきや困難などは様々であり、これらを改善するためには、個々の実態に応じた指導を行うことが必要であり、③その際、個々の児童生徒の認知能力の特性に着目した指導内容・方法を工夫することが有効であるなど、より個別的な対応の必要性が述べられている。

ところで、全般的な知的発達の遅れおよび認知能力のアンバランスをアセスメントする方法としては、知能検査がその中心となる。また、その個別的な指導内容・方法を検討する際にも、個々の児童生徒の認知能力を詳細にアセスメントするにあたって、知能検査の実施とその詳細な分析が不可欠である。現在、こうした障害を有する児童生徒の知的能力を評価する知能検査としては、日本を含め国際的に Binet 式、Wechsler 式および Kaufman 式の 3 種類の知能検査が用いられている。知能検査を用いた学習障害の判定に関しては近年数多くの研究がなされており、なかでも Wechsler 式知能検査を用いた Learning Disability Index (LDI: Lawson and Inglis, 1984) は、その有効性に関する研究を含めて多くの研究がなされている (Lawson and Inglis, 1985; Tittlemore, Lawson and Inglis, 1985; Bellemare, Inglis and Lawson, 1986; Clampit and Silver, 1990; Kaufman, 1990)。児童用知能検査として最も普及している知能検査は Wechsler 式知能検査の Wechsler Intelligence Scale-Revised (WISC-R: Wechsler, 1974) およびその改訂版である Wechsler Intelligence Scale-Third Edition (WISC-III; Wechsler, 1991) である (Reschly, 1997; Watkins, Campbell, Nieberding and Hallmark, 1995)。これらを用いた研究において、reading disability、language disability、arithmetic disability、spelling disability、math disability など、学習障害のサブタイプに関する研究がなされている (Lyon and Watson, 1981; Doehring, 1985; Fletcher and Satz, 1985; Strang and Rourke, 1985; Sweeney and Rourke, 1985; DeLuca, Rourke and DelDotto, 1991)。知能検査をこうした、学習障害の判定に用いる研究がなされている一方で、子どもの多様な認知特性を把握する方法として知能検査を用いるために、検査結果を詳細に分析する様々な方法が開発されている。その中でも Kaufman によるプロフィール

分析法 (1979, 1994) は最も使用頻度の高い方法であり、国際的に school psychologist の約7割がこの方法を用いている (Pfeiffer, Reddy, Kletzel, Schmelzer and Boyertinnett, 2000)。児童用知能検査として Wechsler 式知能検査とともに普及率の高い Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC: Kaufman and Kaufma, 1983) においても同様に、Kaufman によるプロフィール分析方法が開発されている (Kaufman, 1983)。Wechsler 式および Kaufman 式の知能検査の特徴は、知的能力を様々な側面から評価するために、10数個のそれぞれほぼ独立したサブテストから構成されている点にある。Kaufman によるプロフィール分析法は、これらのサブテストから得られた情報を系統的に総合・分析することにより、対象児の認知特性を多面的かつ詳細に把握する方法である。今日、こうした検査結果の分析方法の開発なくしては、知能検査の結果を有効に利用することはできない。知的能力の指標として知られる IQ (Intelligence Quotient) は、こうした10数個のサブテストの得点を一つの得点に総合した値である。IQ は知的障害の有無をスクリーニングする目的で使用する場合には有効な値である。しかしながら、人間の認知機能は極めて多様であり、IQ といった一つの値で個人の多様な認知特性を表すことはできない。知能検査の今日的な利用においては、この個人の多様な認知特性をいかに正確に表現するかが焦点となる。なぜならば、これによって、個々の児童生徒の認知能力の特性に着目した、個別的な指導の内容・方法の検討が可能となるからである。プロフィール分析法といった知能検査の分析方法は、こうした今日的な知能検査の使用目的を達成するために開発されてきたものである。例えば Kaufman による WISC-III プロフィール分析法では、Full Scale IQ (FIQ: いわゆる IQ 値) の算出からはじまり、動作性 IQ と言語性 IQ の算出と解釈、その差に関する分析 (動作性 IQ と言語性 IQ の discrepancy に関する分析)、そしてサブテストプロフィールの分析へと計7ステップを経て詳細な分析が行われる。プロフィール分析法の適用により、知能検査の結果は、対象児の認知特性を極めて正確かつ詳細に表現したものへと翻訳される。そしてこれを基に、個々の児童生徒の認知能力の特性に着目した、個別的な指導の内容・方法へと展開される。学習障害の特徴は、こうした認知能力のアンバランスにあるため、知能検査の実施とその詳細な分析を主軸とした詳細なアセスメントは、ニーズに適した指導を行う上で不可欠となる。普通学級在学児の4.5%にのぼる推定される、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に対して、教育的ニーズに関する適切なアセスメントがなされなければ、子供の個性をいかしたインクルーシブ教育を実現することはできない。もちろん、知能検査の実施が、対象児の障害の分類のみに使用され、その結果が分離教育を助長するものとなるならば、むしろ障害を有する子どもたちの基本的学習権を脅かすものとなりかねない。その意味において、知能検査の実施にあたっては、実施者の側にアセスメントに関する正確な知識と技術の習得は当然のこととして、検査および検査結果の誤用の危険性に関する知識と理解、インフォームド・コンセントおよびプライバ

シー保護に関する十分な知識と理解、そしてアセスメント結果を教育的ニーズに即した適切な教育的援助へと展開するための知識と技術の習得が求められる。

現在、日本においては、学習障害およびこれに類似した学習上の困難を有する児童生徒の実態に関して、学校現場においても十分な理解なされている状況にはなく、また、こうした児童生徒に対する教育ニーズのアセスメントと個別的な指導計画の作成の必要性に関して、十分なコンセンサスが得られている状況にはない。こうした中で、『特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書－今後の特別支援教育の在り方について－』（文部科学省, 2003）および『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最終答申』（文部省, 1999）が示された意味は大きい。近年のノーマライゼーション理念の高まりや障害における医療モデルからニーズモデルへの転換など、人権尊重の立場から出発した社会におけるインクルージョンの理念は、教育分野においても、インクルーシブ教育として実現されつつある。しかしながら、特別支援教育に関して、「教育制度における構造的な改革の取り組みは高く評価できる」（全日本手をつなぐ育成会, 2004）ものの、インクルーシブ教育の導入という観点からは、「今回の改革はその方向性を暗示させるが、不十分といわざるを得ない」（全日本手をつなぐ育成会, 2004）などの意見も出されている。近年、特殊学級、盲・聾・養護学校および通級学級に在学する児童生徒の割合が年々増加する傾向にある日本において、原則として普通学級において教育を実施するインクルーシブ教育をどのように実現していくのか、イギリスの例にみられる、special school の減少と special school 在学児童生徒の割合の減少へと、具体的な結果が示されるのかは、今後の一つの焦点となろう。また、一方で「人的資源（専門職）の多様な分野からの導入と教師の専門性の向上は急務である」（全日本手をつなぐ育成会, 2004）なかで、先に触れたアセスメントの技法を含めて、教育的ニーズに適した教育を普通学級において実現するために、特殊学級、盲・聾・養護学校および通級学級において蓄積されてきた知識と技術を、今後どのように生かしていくのかも重要となろう。

<文献>

- 1) Ainscow, M. (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*, London: Falmer Press.
- 2) Bellemare, F. G., Inglis, J. and Lawson, J. S. (1986): Learning disabilities indices derived from a principal components analysis of the WISC-R. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 78, 86-91.
- 3) Clampit, M. K. and Silver, S. J. (1990): Demographic characteristics and mean profiles of learning disability index subsets of the standardization sample of the Wechsler Intelligence Scale for children-Revised. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 263-264.

- 4) Department for Education and Employment (DfEE) (1997): Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs, London: DfEE.
- 5) Department for Education and Employment (DfEE) (1998): Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action, London: DfEE.
- 6) Department of Education and Science (DES) (1978): Special Education Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Cmnd7212. London: HMSO.
- 7) Department for Education and Skills (DfES) (2001): Special Educational Needs Code of Practice. London: DfES.
- 8) Department for Education and Skills (DfES) (2003): Statistics of Education: Schools in England. London: DfES.
- 9) DeLuca, J. W., Rourke, B. P. and DelDotto, J. E. (1991): Subtypes of arithmetic-disabled children: Cognitive and Personality dimensions. Essentials of subtype analysis, 180-219. New York: Guilford.
- 10) Doehring, D. G. (1985): Reading disability subtypes: Interaction of reading and nonreading deficits. In B. P. Rourke (Ed.), Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis, 133-135. New York: Guilford.
- 11) Farrell, P. and Ainscow, M. (2002): Making Special Education Inclusive, London: David Fulton.
- 12) Fletcher, J. M. and Satz, P. (1985): Cluster analysis and the search for learning disability subtypes. Essentials of subtype analysis, 40-64. New York: Guilford.
- 13) Kaufman, A. S. (1979): Intelligent Testing with the WISC-R. New York: Wiley.
- 14) Kaufman, A. S. (1990): Assessing Adolescent and Adult Intelligence. Boston: Allyn and Bacon.
- 15) Kaufman, A. S. (1994): Intelligent Testing with the WISC-III. New York: Wiley.
- 16) Kaufman, A. S. and Kaufman, N. L. (1983): Kaufman Assessment Battery for Children. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- 17) Lawson, J. S. and Inglis, J. (1984): The psychometric assessment of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 17, 517-522.
- 18) Lawson, J. S. and Inglis, J. (1985): Learning disabilities and intelligence test results. British Journal of Psychology, 76, 35-48.
- 19) Lyon, R. L. and Watson, B. (1981): Empirically derived subgroups of learning disabled readers: Diagnostic Characteristics. Journal of Learning Disabilities, 14, 256-261.
- 20) 文部省(1999): 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最終答申。

- 21) 文部科学省 (2003): 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議最終報告書-今後の特別支援教育の在り方について-.
- 22) Pfeiffer, S. I., Reddy, L. A., Kletzel, J. E., Schmelzer, E. R. and Boyer, L. M. (2000): The Practitioner's View of IQ testing and profile analysis. *School Psychology Quarterly*, 15, 376-385.
- 23) Strang, J. D. and Rourke, B. P. (1985): Arithmetic disability subtypes: The neuropsychological significance of specific arithmetical impairment in childhood. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis*, 167-186. New York: Guilford.
- 24) Sweeney, J. E. and Rourke, B. P. (1985): Spelling disability subtypes. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis*, 147-166. New York: Guilford.
- 25) Tittlemore, J. A., Lawson, J. S. and Inglis, J. (1985): Validation of a learning disability index (LDI) derived from a principal components analysis of the WISC-R. *Journal of Learning disabilities*, 18, 449-454.
- 26) Thomas, G. and Vaughan, M. (2004): *Inclusive Education*. Berkshire: Open University Press.
- 27) UNEACO (1994) : *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- 28) Wechsler, D. (1974): *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- 29) Wechsler, D. (1991): *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- 30) 全日本手をつなぐ育成会 (2004): 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告書 (今後の特別支援教育の在り方について) についての見解 (案).
(<http://www1.odn.ne.jp/ikuseikai/2004/sokuhou/040305kyouiku.html>)