

障害を抱える児童生徒に対する インクルーシブ的教育支援のあり方と課題

原 英樹

1. はじめに

障害を抱える児童生徒に対する支援は、社会状況や時代の要請により大きく変容してきた。とりわけ、平成18年に国連で採択された障害者の権利に関する条約において、障害を抱える児童生徒が、通常の学校の中で障害のない児童生徒とともに教育を受けることを目指す「インクルーシブ教育」という共生的な教育理念が示されたことが、近年の大きな転換点となった。その新たな概念に沿って、平成25年に学校教育法施行令が改正され、平成26年に障害者の権利に関する条約の批准がなされる中で、インクルーシブ教育システムの構築に関連した制度設計や実行の計画などが徐々に策定されてきた（文部科学省、2015）。

これは、わが国で主流であった、障害を抱える児童生徒と障害のない児童生徒を分けて教育する伝統的な特別支援の教育システムから、障害を抱える児童生徒が、他の生徒と分け隔てなく、同等の教育を受ける権利を保障する共生的なインクルーシブ教育システムの構築へと大きく踏み出したものである。

本論文は、インクルーシブ教育に向けた大きな変革に際して、特別支援教育が、いくつかの転換点を経てインクルーシブ教育へと至った道筋を振り返り、その意義を再確認した上で、障害を抱える児童生徒に対して行う共生的支援のあり方や問題点を諸研究や事例などから考察することを目的とする。

2. 特殊教育から特別支援教育への転換

わが国の障害を抱える児童生徒に対する教育の大きな流れを考えると、昭和54年に養護学校の就学義務化がなされ、障害を抱える児童生徒を含めた全児童生徒が義務教育を受けられるようになった。

次に、平成17年には、アスペルガー症候群や高機能自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）など、それまで十分な支援の対象となっていなかった著しい知的障害を伴わない児童生徒を念頭にして、発達障害者支援法が制定された。その後、改正学校教育法が施行されるに当たり、平成19年に文部科学省の新たな特別支援教育の方針が発表された（文部科学省、2007）。

その教育方針の特徴は、まず、盲学校、聾学校、養護学校に分かれていた伝統的な特殊教育の学校制度を、特別支援学校に一本化して重複した障害を抱えた児童生徒に対するより効果的な支援対応に備えること、また、それまでは支援教育の対象となっていなかった知的な遅れのないアスペルガー症候群や高機能自閉症、LD、ADHDなどの発達障害の児童生徒を対象にして必要な支援を行うこと、次に、特殊支援学校を特殊支援教育のセンターとして位置付け、その専門的知識や技能をもとに児童生徒が通う通常の学校や関連機関などに対して助言や援助を行うこと、さらに、学校内、学校と関係機関や

保護者との外部間の連絡、調整、相談を担当する支援のマネージメントを担当する特別支援教育コーディネーターを新たに設けて、一人一人の児童生徒に対する支援を容易かつ円滑に行えるようにすること、そして、障害を抱える児童生徒の各々に対して、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成することなどである。

これらは、障害を抱える児童生徒に対する支援の対象を拡大し、各々の児童生徒の障害の性質や生活環境などに合わせた個別的な支援を図るという支援の質の向上を目指すもので、特別支援教育の量的、質的転換を図る具体的な方向性や取り組みを指し示したと言えよう。

3. インクルーシブ教育への転換

わが国の伝統的な学校制度では、障害のある児童生徒を障害のない生徒と分離して、彼らを盲学校、聾学校、養護学校などの障害別の特別支援学校や通常学校に置かれた特殊学級に支援教育を委ねる傾向にあった(柘植2012)。

既述のように、平成18年に国連の障害者の権利に関する条約の採択を契機として、平成25年に学校教育法施行令の改正や、平成26年に障害者の権利に関する条約の批准がなされる中で、インクルーシブ教育と言う教育理念が徐々に浸透してきた。それは、“inclusive”という言葉が「様々なものを包み込んだ」という意味を指し示しているように、障害を抱えた生徒が他の生徒と分け隔てなく学べるように、全児童生徒を包み込んで、彼らが平等な学校教育を受けられるように導き、差別のない共生的社会への実現に向けた新たな教育を行おうとするものである(中央教育審議会, 2012; 文部科学省, 2015)。

具体的には、障害を抱える児童生徒が、学習や生活上の困難を克服して、障害のない児童生徒と差別なく教育を受けるために、第一に、国や地方公共団体などが、障害のある児童生徒が活用できるような基礎的な教育環境の整備を行

い、その上で、学校の設置者である地方公共団体などや学校全体が、個々の児童生徒の障害のニーズに合った合理的配慮をした極め細やかな支援を行うことが目標となるのである。

また、インクルーシブ教育の推進を目的として平成25年になされた学校教育法の施行令改正によって、就学先の決定などにおいても、本人と保護者の意見が最大限に尊重されることとなり、保護者が自らのこどもの障害に関して、意見や要望を明確に述べて、支援の決定や運営に積極的に関与することにより、障害の個別のニーズに合致した効果的な支援を実施することを目指した。

4. 学校での共生的支援体制の構築と課題

前述のように、障害のある児童生徒が、学習や生活上の困難を乗り越えて、他の生徒と差別なく教育を受けるためには、国や地方自治体が基礎的な教育環境の整備を行い、学校の設置者と学校がそれを活用して、児童生徒の各々の障害に対応した個別的な合理的な配慮が施された教育を行わなければならない(中央教育審議会, 2012; 文部科学省, 2015)。

これは、障害を抱える児童生徒が、通常の学級で全般的に学習や生活を行う教育形態や、通常学級を主として一部の専門的な教育的支援を特別支援学級で受ける、いわゆる通級制度などを活用した教育形態が今後も継続的に増加していくことを示唆しており、そのような時代の要請に沿ったインクルーシブ教育システムの構築が行われなければならないことを意味している(柘植, 2013)。

まず、国や地方自治体では、障害を抱える児童生徒が、他の児童生徒と一緒に平等な教育を受けるための基礎的な教育環境を整えていくことが課題となる(中央教育審議会, 2012; 文部科学省, 2015)。

上記の課題を具体的に見ていくと、学校、関係機関、保護者などによる支援のためのネット

ワークの形成や、通常学校における通常学級、通級、特別支援学級による教育、特別支援学校の教育などを用いた連続性のある多様な教育の場の活用を進めること、専門性のある指導体制確保すること、個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成などによる指導を実現すること、適切な教材の確保すること、施設・設備の整備、専門性のある教員・支援員の人的配置を行うこと、一人一人の障害の特徴や状況に合わせて教育課程を弾力的に運用して個に対応した指導や学びの場の設定による特別な指導を実行すること、障害を抱える児童生徒その他の児童生徒と一緒に学べるように交流や共同学習を推進することなど、8つの観点から、共生的な支援のための教育資源の充実や整備を行うことが目標となっている。

他方、学校の設置者と学校に関しては、上記の基礎的な教育環境の整備を基に、教育指導のインクルーシブ的変革に備え、一人一人の障害に合致した個別的な合理的配慮がなされた教育的指導を行うことが求められている（中央教育審議会, 2012 ; 山梨県, 2016）。

その実務的な観点から中央教育審議会のインクルーシブ教育の推進に関する報告書（中央教育審議会, 2012）や山梨県の個別支援計画の関連資料（山梨県, 2016）などから見ていくと、教育の内容面は、学校が、障害を抱える児童生徒が学習や生活を行う上で困難を克服するために必要となる知識や技能、態度、習慣の習得を促すこと、障害の状況、発達状況、年齢などの諸条件を考慮して、認知や身体的条件に応じた学習内容へと変更や調整を加えること、障害の状況に対応した情報、コミュニケーションの方法及び教材の提供や活用に配慮すること、治療のために生じる空白などを補う学習機会や体験を確保すること、児童生徒の心理や健康面に配慮することなどが示されている。支援体制については、専門性のある指導体制へと整備を行うこと、児童生徒や関係者を含む全ての人々を対象にした理解啓蒙活動の実行に努めること、災害

時などの支援体制を整備することが述べられている。また、施設や設備面では、障害を抱える児童生徒が安全で円滑に学校生活が送れるようなバリアフリー化を進めること、発達や障害の状態及び特性などに応じた学習指導が可能になる施設・設備作りに配慮すること、災害時などに対応した施設や設備の充実をさせることなどが述べられている。いずれも、児童生徒ごとに異なる様々な障害状況や特性に対応したきめ細かい指導対応への配慮が求められることを表していると言えよう。

上記の改革が進む一方、わが国では、障害を抱えた児童生徒に対する特別支援学級や通級の制度は、幼稚園や高等学校には存在せず、大学でも、学習障害などの障害を抱えた学生を専門にサポートするシステムは十分に構築されておらず、教育システムにおける問題は依然として解決していない。

とりわけ、幼稚園に通う時期は、様々な障害を早期に発見して適切な支援教育を始めるためには欠かせない大切な時期である（柘植 2013）。また、障害は一義的には生得的な要因により発生することが多いため、成人以降も一定の障害に対するケアが必要であるといわれており（柘植, 2002 ; 柘植 2013 ; 上野 2003）、高等教育分野で、障害を抱える者に対する専門的な支援教育システムが欠落していることは大きな問題となる。この現状を、アメリカの総合的な支援体制と比較すると、障害を抱える者を生涯にわたり長期的に支援するシステムが構築されていないという課題が浮き彫りになる（柘植, 2002）。このような教育システムの根本的な欠落は、国や、地方公共団体、学校やその関係機関が総力をあげて改善すべき喫緊の課題といえよう。

5. 学校の共生的支援における指導上の問題点

既述のように、共生的教育の推進により、通常学級や、通級などを活用した教育形態が今後

も継続的に増えることになり、障害を抱える児童生徒が、今まで以上に通常学級で学習や生活を行うようになると予期されるために、学校が前項で示した個別の合理的配慮を極め細かく行うことが必要となる(柘植, 2013)。ここでは、通常学級で、障害を抱えた児童生徒が他の児童生徒とともに学習や生活を行うための支援を行う際に生じるいくつかの具体的問題点について、下記に論じる。

① 障害の把握が支援対応に及ぼす影響

障害実態の把握の難しさは、障害を抱える児童生徒に対する支援に関わる教員に共通した課題である。

障害の把握に関しては、まず、教員は児童生徒がどのような行動や思考を示すかなど詳細な観察を行い、些細な障害の兆候をも見逃さないことが重要であり、そのような兆候を把握した場合は、ただちに専門的なアセスメントを仰ぐように努めなければならない。

学習障害を例に取って問題点を探ると、その児童生徒の総合的な知能の水準には著しい遅れが見いだされなくても、ある特定の能力領域に顕著な欠損が存在する場合、その欠損によって学習上の困難が生じるのであり、このような特質や兆候を専門的かつ客観的な観点から特定し、それに応じた対応を行うことが求められる(柘植, 2002; 上野, 2003; 上野, 2016)。そのため、このような障害に対する適切な見識がないと、学習障害を本人の努力不足などによる一般的な学習上の不適応と見誤り、単なるドリルなどによる反復学習の課題を与えて全く効果のない指導対応を行ったり(柘植, 2002; 杉山, 2007)、総合的な知能に著しい遅れがないことを理由に安易に通常学級への就学を勧めて、学習上の深刻な困難状況を招いたりするなどして、障害をさらに悪化させる恐れがあると指摘されている(柘植, 2013)。

また、障害を抱える児童生徒の中には、学習障害とADHD、ADHDとアスペルガー症候群、

あるいは学習障害とアスペルガー症候群など、重複した障害を持っているケースが少なくないと論じられている(柘植, 2002; 柘植, 2013; 杉山, 2007; 上野, 2003)。このような重複した障害を持つ児童生徒に関しては、認知しやすい一部の障害状況だけに着目して障害の把握を行うと、他の重要な障害の兆候を見逃してしまうことになる。従って、教師は保護者と協力して学習や生活上の場面で示された様々な情報を客観的に精査して、障害のあらゆる兆候を適切に把握するように努めていかなければならず、それを怠れば本質的な支援対応が困難となる危険性が高くなるのである。

つまり、教師が障害の兆候を正確に把握することは、適切な支援を行うことに直結する最重要課題のひとつであり、特別支援に関わる全教員が専門的な研修やトレーニングを積み上げ、障害の把握やアセスメントに習熟した状態にしておくことが必須の課題であるといえよう。

② 障害の無理解により発生する二次障害

さて、前項に記されているように、障害に関わる周囲の人々の障害に対する無理解は効果的な支援対応の妨げとなる。そのため、障害はさらに悪化し、二次的障害と呼ばれる更なる不適応の問題を生じる可能性が高いと論じられている(福島, 2011; 宮川, 2012; 柘植, 2013)。

実際、柘植(2013)により、教員の学習障害に対する無理解により誤った支援対応を行った結果、児童生徒の学習の困難状態の更なる悪化に至り、勉強や学習への意欲低下や学校に対する否定的な感情などを生じて、不登校に陥った事例などが発生していると論じられている。他にも、他動や衝動性、不注意性を主とするADHDでは、その障害を抱える児童生徒が、集団行動や社会生活での不適応を常習的に示すため、保護者や教師の叱責や説諭の対象となりやすく、生得的な行動を否定された彼らは反発を強めて、関係の悪化につながることが多いとれされている(Hallowell & Ratey, 1994; 上野,

2003)。そして、それらがきっかけとなり非行などのさらなる二次的な障害を誘発する傾向が強いと論じられている（宮川, 2012）。

要約すると、障害は、一義的には生得的要因によって発生するものであるが、保護者、教員、近隣の者などの周囲の人々の障害に対する無理解や配慮を欠いた対応により、学習や生活上の困難は増幅され、更なる障害や深刻な問題を生じるのである。従って、教師は自らの障害を抱える児童生徒に対する知識の向上や支援技能などの習熟に努めることはもちろん、保護者や社会に向けて、障害の理解を促すための支援や啓蒙活動に取り組むことが大切な課題となろう。

③ 障害のない児童生徒に対する障害理解教育の重要性

既に述べたように、インクルーシブ教育の理念に沿って、障害を抱える児童生徒が通常学級や通級という形態で他の児童生徒とともに学習や生活を行うケースは、今後も増加するものと予期される。そのため、通常学級を担当する教師も、色々な障害を抱える児童生徒を受け入れるために、その障害により発生する学習、生活上の困難を克服するための個別的な合理的配慮を行わなければならない（中央教育審議会, 2012; 文部科学省, 2015）。

たとえば、肢体不自由児に対しては、車椅子の目線に合わせて掲示物を配置したり、教室や廊下などを車椅子で安全に移動できるように段差をなくしたりするような工夫を施すが求められる。また、学習障害のようなケースでは、板書を事前に印刷して配布し、ICレコーダーなどで授業中の説明を録音したものを後で聞けるようにしておくなどの個別的な合理的配慮を行うことが想定される（文部科学省, 2015）。

肢体不自由児のように、障害を持たない他の児童生徒にも、その障害状況が具体的に判別できるような状態であれば、個別的な配慮を行っても、それに対する理解を得ることはそれ程難しくなく、他の児童生徒から不満や批判が出る

ことは少ないと考えられる。

他方、学習障害などの発達障害のケースでは、他の者には、障害の存在自体が顕在化しておらず、十分に認知されないことが少なくないことが示唆されている（中田, 1995; 田中, 2010）。そのため、教師が、障害克服のために行った、前記のような個のニーズに対応した合理的な配慮が、他の児童生徒からは不公平な対応や特別扱いであるとの誤解を生じて、不満や批判を招きやくなるという問題が指摘されている（柘植, 2002）。

加えて、筆者が担当した相談事例から障害を抱える児童生徒と他の生徒が通常学級で共生していく際に生じた具体的な問題を見ていくと、ある担任教師はアスペルガー症候群の児童の相談治療を目的とした早退を許可していたが、それについて、他の生徒からは「なんでA君だけいつも早く帰れるの」と個別的な配慮に対する不公平感がその教師に表明される事態になった。

また、この児童は、集団活動が苦手で清掃や班活動などに参加できないという問題を示していたが、担任の教師はそれが障害に起因したものであることから、中長期的に対処していこうと考えていて、当座はそれを黙認していた。ところが、他の生徒は「何でA君だけ掃除をしないの、不公平だよな」などという不満を鬱積させることになり、しばしば対人関係の軋轢に発展することになった。

前記のような事態は、いずれも、発達障害に関係したものであるが、通常学級にいる他の児童生徒に、その障害の存在や内容が適切に理解されていないことによって生じたものである。肢体不自由児のような障害では、障害の存在や内容が比較的容易に理解できるため、詳細な説明などは必ずしも必要とされないこともあるが、障害の存在や内容が把握し難い発達障害のようなケースでは、他の生徒に対して、障害をどのように説明して理解を得るようにしていくかという観点を念頭に教育的対応を担うことが

重要となる。

そして、障害の存在や内容を他の児童生徒が理解できるように説明する際には、下記のような事項に充分留意して、慎重に説明を行うべきである。まず、障害を持つ本人や保護者には、その障害の存在を他者に知られたくないと考えている者も少なくないため、事前に他の生徒に対して障害内容の説明をして良いかどうかの本人や保護者の意志を確認して、了解を得てから説明を行う必要がある。そして、その了解のもとに説明を行う場合は、障害を他の生徒が一人一人の人間の個性として捉えられるよう配慮し、障害が異常なものだという印象を与えることを防ぎ、障害を抱える児童生徒がいじめなどの対象にならぬように工夫して説明を行わなければならない。また、その説明の手段や方法については、教師、本人、保護者の誰が、どのような機会を活用して説明を行うのが適切であるか上記の三者でよく相談して、より良い説明のあり方について詳細に検討する必要がある。

それ以外にも、柘植 (2002) が論じているように、日常的に、障害に対する授業やワークショップなどを学級、学校全体で行うような取り組みを実行して、障害に対する理解を深め、それら障害を抱える児童生徒が、孤立せずに他の生徒とともに共生できるような学校教育を実現していく必要があろう。

④ 保護者の障害受容に関連した問題の対応

後述するように、障害を抱える保護者は、わが子が障害を抱えることに対する不安やストレスを抱いて、その障害を受容できないことが多いと報告されている (田中ら, 2005 ; 柘植ら, 2013)。

学習障害, ADHD, アスペルガー症候群のような発達障害においては、肢体や視覚などの障害を抱えるケースのように障害の把握が容易でないため、障害の診断や支援対応が遅くなり、保護者は、障害の理解に至るまでの過程で、下記のような様々な不安や困難を経験すること

になると述べられている (中田, 1995 ; 田中, 2010)。田中が取り上げている事例によると、発達障害を抱える児童生徒は、学校で学習や生活上の様々な躓きを経験することとなるが、その保護者は、それに関連して、周囲の人々から「躓きが出来ていない」、「きちんと叱るところは叱らないと」などと批判や叱責を受けることが多く、強いストレスにさらされる傾向が強いことが報告されている (田中, 2010)。

田中 (2010) は、障害を抱える子どもたちの保護者は、わが子の数々の不適応に接して障害の可能性を考えるようになるが、その時点から診断へと向かう間に平均して12-24ヶ月のためらいの期間があることに着目し、障害をすんなりと受容できない保護者の複雑な心情を指摘している。

また、多くの保護者が、わが子の障害という診断結果に接して「子ども、自分たちともども、人生が終わった」と述べるような強いショックや不安の感情などを抱くことになるといわれている (田中, 2010 ; 柘植ら 2013)。このようなショックや不安は、「これからの進学や受験、就職はどうなるのだろう」というように様々な節目や対象にわたり発生するため、障害の受容には長い期間にわたる様々なプロセスが必要であると論じられている (中田, 1995)。

障害受容のプロセスに関しては、Drotar et al (1975) が、保護者がショック、否認、悲しみと怒り、適応、再起の5段階を踏んで徐々に障害を受け入れるようになるとする段階説を提唱している。他方、Olshansky (1962) は、保護者が常に内面に絶え間ない悲しみを抱えていて、その悲哀を繰り返すという慢性的悲哀説を唱えている。また、中田 (1995) は、保護者が、就学、進学や受験、就職などの様々な局面で、表面的には、落胆と適応を繰り返しているように見えていても、実際には、障害による躓きを経験する際に感じる障害に対する否定的な感情と、障害を改善できたことにより感じる障害に対する肯定的な感情の双方が常に入り混じった

状態にあり、様々な経験を積み重ねて少しずつ障害を受容していくとしている。

ここで、筆者が担当した相談の二つの事例から、保護者の障害受容の難しさを見ていくと、一人の保護者は、わが子が小学校の一年時点から何人もの教師に、知的な遅れがあるので特別支援学校や特殊学級などへ転入させたほうが良いと言われ続けてきたが、知的な遅れは教員の不適切な対応によるものだとして主張して、一切のアセスメントや専門的対応を一貫して拒否していた。もう一人の保護者は、わが子の障害の可能性はかろうじて否定しなかったものの、わが子の障害は通常学級に適應できるレベルにあり、また、特別支援学校や特別支援学級に通わせると経歴に傷がつき、将来に影響すると主張していた。いずれの保護者も、わが子の障害を認めることは、わが子の敗北を認めることに等しく、特別支援教育を受けることは、将来の社会生活において否定的な評価を受けることにつながるという懸念を抱いている点で一致していた。それに対して筆者は、障害を持った著名な成功者などを例に挙げ、発達障害など、何らかの障害を抱えていても、その子の優れた潜在的な特質や才能を掘り起こすことにより社会に充分適應する可能性があるとして説明し、そのためにも、適切なアセスメントを受けて、その子に適した専門的な支援を受けることが大切であるということを折に触れて説明するように努めた。これは「障害を抱えていても、その障害と共存しながら社会に適應できる道がある限り、わが子の将来に対して希望を捨てずに歩んでいきましょう」という障害に対する共闘の呼びかけを意図したものであった。

いずれの保護者とも、最終的には、わが子の障害と向き合う決意をして、前者は学校において特別支援教育を受けることになり、後者は親子ともに専門家による心理的支援を受けることになった。前者の母親が、その決断に際して、「本当はうすうす障害に気がついてはいたんですけど、自分の子どもはそうじゃないって思い

たくって、ずっときたんです」と悲しそうにつぶやいたことが印象的であった。この発言により、母親が、わが子に障害があることを考え、認めなければならないかもしれないが、そうであって欲しくないし、認めたくないという複雑な葛藤の中で長く戦い続けてきたことが窺われた。

前述の通り、障害の受容は、一過性のものではなく、就学、進学や受験、就職などの様々な人生の節目に起こる問題に接して、その保護者が子どもとともに克服へと歩んでいく中でなされるものであり、生涯をかけて行すべき長期の課題である（中田、1995）。そのため、教師は、障害を抱える児童生徒と保護者の長期にわたる適應の過程において、その協力者として支援していくことが必要であり、その支援においては、障害を抱える児童生徒の問題のみならず、その保護者が抱く不安やストレスなどをも受け止めていくことが望まれるのである。

6. おわりに

本論文では、インクルーシブ教育に至った道程を振り返り、その教育の意義を再確認した上で、障害を抱える児童生徒に対して行う共生的支援のあり方と諸課題を検討してきた。しかし、その教育への取り組みは始まったばかりであり、今回取り上げたこと以外にも、数多くの未解決の課題が存在していると考えられる。今後は、行政、学校、家庭、地域社会の人々、一人一人が、自らこの課題を真剣に検討して、その処方箋を協力して見出し、障害を抱える者と障害のない者が共生する社会を目指していくことが必要となろう。

謝辞

本論文に記した筆者が担当した相談事例の発表に際して、来談者であるご本人や保護者の方のご快諾をいただきましたことに深く感謝を申

上げます。

【文献】

- 中央審議会 初等中等教育分科会 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の構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., and Klaus, M. 1975 *The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical mode*. *Pediatrics*, 56, 710 – 717.
- Olshansky, S. 1962 *Chronic sorrow; A response to having a mentally defective Child*. *Social Casework*, 43, 190 – 193.
- 松本武子 (訳) 1968 絶えざる悲しみー精神薄弱児を持つことへの反応. 家族福祉ー家族診断・処遇の論文集 家族教育社 Pp.133 – 138
- 福島仁彦 2013 ひきこもりと発達障害 引きこもり支援読本 第2章 内閣府 子ども・若者・子育て政策推進室 2011
- Hallowell, E.M., and Ratey, J.J. 1994 *Driven to distraction*. New York; Pantheon Books.
- 司馬恵理子訳 へんてこな贈り物 誤解されやすいあなたにー注意欠陥・多動性障害とのつきあい方 インターメディカル
- 宮川充司 2012 青年期から成人期にかけての発達障害とパーソナリティー障害 相山女学園大学教育学部紀要5, 107 – 114.
- 文部科学省 初等中等教育局 2007 特別支援教育の推進について (通知)
- 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 2015 平成27年度実施事業 インクルーシブ教育システム構築事業 (資料)
- 中田洋二郎 1995 親の障害認識と受容に関する考察ー受容の段階説と慢性的悲哀 早稲田大学心理学年報27, 83 – 92.
- 杉山登志郎 2007 発達障害の子どもたち 講談社新書
- 田中千穂子・栗原はるみ・市川奈緒子 (編) 2005 発達障害の心理臨床 ー子どもと家族を支える療育支援と心理臨床的援助 有斐閣アルマ
- 田中康夫 2010 親のメンタルヘルスから見た発達障害 子育て支援と心理臨床第2巻 発達障害の家族支援ー家族と協働するための実践スキル Pp20 – 26.
- 柘植雅義 2002 学習障害 (LD) ー理解とサポートのために 中公新書
- 柘植雅義 2013 特別支援教育 ー多様なニーズへの挑戦 中公新書
- 柘植雅義・渡部匡隆・二宮信一・納富恵子 (編) 初めての特別支援教育 ー教職を目指す大学生のためにー
- 上野一彦 2003 LDとADHD 講談社プラスアルファ新書
- 上野一彦 2016 学習障害とは こころの科学187号 Pp10 – 20.
- 山梨県教育委員会 2016 個別支援計画関連資料5 学校における合理的配慮の考え方とその観点