

## 第8回特別支援教育論

### 第12章 校内支援体制と特別支援教育コーディネーターの役割

本章では、校内の支援体制と特別支援教育コーディネーターの役割について理解を深める。

#### 1 特別支援教育に関するセンター的機能

特別支援教育に関するセンター的機能については、学校教育法第74条において、特別支援学校が小・中学校等の要請に応じて、幼児児童生徒の教育に対する必要な助言または援助を行うよう努めるものとするという規定が設けられている。このセンター的機能の内容については、平成17年12月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」で、①小・中学校等の教師への支援機能 ②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能 ③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能 ④医療、福祉、労働等の関係機関等との連絡・調整機能 ⑤小・中学校等の教師に対する研修協力機能 ⑥障害のある幼児児童生徒への施設・設備等の提供機能の6点にわたって述べてある。また、センター的機能を推進する中心的役割である特別支援教育コーディネーターの役割については、中央教育審議会答申で、校内における取組だけでなく、小学校や中学校等に在籍する児童生徒に対する巡回による指導を行ったり、特別支援学校の教師の専門性を活用しながら教育相談を行ったりするなど、域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）の中で、コーディネーターとしての機能を発揮していくことが求められるとしている。

小学校及び中学校学習指導要領等においては、特別支援学校の助言または援助を活用しつつ、幼児児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが示されている（小学校学習指導要領第1章第4の2の（1）のア、中学校学習指導要領第1章第4の2の（1）のア）。

また、特別支援学校学習指導要領では、特別支援教育に関するセンターとしての役割（第1章第6節の3）として、次のように示してある。「特別支援学校は、小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童若しくは生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」

なお、地域の小・中学校だけではなく、幼稚園、認定こども園、保育所、高等学校等に在籍する障害のある幼児児童生徒や担当教師等への支援も含まれていることに留意する必要がある。

#### 2 校内委員会の設置と組織的な支援

小・中学校等の通常の学級の担任は、校内委員会を活用するなどして、特別の支援を必要とする児童生徒等に、組織的で効果的な教育的支援を行うことが求められている。

校内委員会は、その学校に在籍する支援が必要な児童生徒等の実態把握、指導内容、指導体制などについて、校内の状況を考えながら検討する委員会であり、学校では校務分掌として位置づけられている。校内委員会は、一般的に校長・教頭・教務主任・特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任・養護教諭・当該学年担当教員・学級担任、校医や心理職等で構成される。この校内委員会の役割について、文部科学省「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」(平成16年1月)では、「学習面や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒に早期に気付く、実態把握を行い学級担任の指導への支援方策を具体化する、保護者や関係機関と連携して個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成する、全教職員の共通理解を図るための校内研

修を推進する、保護者相談の窓口となるなど」と、示してある。

また、特別支援教育に関する校内支援体制については、「特別支援教育の推進について」（平成19年4月初等中等教育局長通知）で、次のように示してある。「各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること。なお、特別支援学校においては、他の学校の支援も含めた組織的な対応が可能な体制づくりを進めること。」また、特別支援教育コーディネーターの指名については、「各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を特別支援教育コーディネーターに指名し、校務分掌に明確に位置付けること。特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。」と、示してある。

なお、校内委員会は、教員が発達障害等の判断を行う場ではないため、指導上、困難な例は、市区町村教育委員会が委嘱した巡回相談員や、専門家チームの医療、心理、教育などの専門家の助言を得る必要がある。そして、合理的配慮に基づいた個別の支援については、特別支援教育コーディネーター、教科担当教員、教育相談担当教員、スクールカウンセラーなどと話し合いながら検討していく必要がある。さらに、そのためのケース会議（事例検討会）を開くことも効果的である。このケース会議は、事例検討会やケースカンファレンスとも言われ、解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによって状況の理解を深め対応策を考える方法である。ケース会議の場では、対象となる児童生徒のアセスメント（見立て）やプランニング（ケースに応じた目標と計画を立てる手立てのこと）が行われる。

### **(1) 特別支援教育コーディネーターが果たす役割**

学校内外で特別支援教育コーディネーターが、果たす役割は主に次の3点が挙げられる。

#### **1) 連絡・調整に関すること**

地域における関係機関とのネットワークの構築に関すること

#### **2) 特別支援教育のニーズがある児童生徒等や保護者の理解に関すること**

LD、ADHD等の発達障害等の児童生徒等、保護者、担任との相談

#### **3) 障害のある児童生徒等の教育実践の充実に関すること**

障害のある児童生徒等の教育に関する知識

個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・実施・評価・改善

個に応じた指導を充実するために、特別支援学校では在籍する全ての児童生徒等の個別の教育支援計画と個別の指導計画が作成・活用されている。また、今回の小・中学校学習指導要領改訂では、特別支援学級や通級による指導においても、指導に自立活動を取り入れたり、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成・活用したりすることが示されたところである。

そのため、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの行うコンサルテーションの機能として、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・実施・評価・改善は重要である。特に、児童生徒等の実態把握であるアセスメント（見立て）の視点が重要となり、実態をどのように把握しその結果を必要な支援や指導へと結びつけていくのが大切となる。アセスメントのポイントとして、発達障害を含むなんらかの障害の可能性、精神的な疾患や心理的な問題の可能性、家庭の養育環境や校内での人間関係などの環境的な要因などを見立てることがある。また、相談機能では、子どもの抱える問題がどのような専門性からの見立てを必要としているのか、そのための支援や指導に向けてどのような資源を導入していく必要があるのかといった、見通しや支援・指導の流れを描くことが重要となる。このように、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成す

る際は、多面的なアセスメントを実施しながら、児童生徒等の将来も見据えながら必要な支援や指導を考えていくことになる。

## (2) 特別支援教育コーディネーターに求められる資質や技能

特別支援教育コーディネーターに期待されている資質や技能には、主に次の6点が挙げられる。

- 1) 校内外の人的資源や組織作りの活用を積極的に行い、校内外の資源と児童生徒等一人一人の教育的ニーズを結び付けること(コーディネーション)
- 2) 校内外で支援を必要とする児童生徒等と保護者、担任へのアドバイスや指導法について提案や助言等をする(コンサルテーション)
- 3) 校内の組織体制作りに際して、必要な連絡調整を行い、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進する(ファシリテーション)
- 4) 校外の各種専門性を持った機関との連携に向けて、地域の各種資源との間にネットワークを構築する(ネットワーキング)
- 5) 保護者や児童生徒等の問題への気付きや初期の情緒的な混乱、あるいは教員の心理的な負担等に対応するために、保護者や担任への相談の窓口的役割を担う(カウンセリング)
- 6) 子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態把握と実際の支援方法を組み立てる(アセスメント)

このように、特別支援教育コーディネーターには、地域のセンター的機能を担う中心的役割としての資質・能力を向上させていくことが求められる。

## 3 教職員の意識改革と共通理解

これまでの「特殊教育」では、盲・聾・養護学校や小・中学校の特殊学級で障害のある児童生徒等の教育が行われてきた。しかし、特別支援教育では、これらの障害のある児童生徒等だけでなく通常の学級に在籍しているLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒等に対しても教育的ニーズを把握して適切な教育や指導を行うこととなった。特に、基礎的環境の整備や合理的配慮の視点で見ると、今日的課題として、通常の学級に在籍する発達障害児等への適切な指導や必要な支援、対応に関する情報に対するニーズが高まっていると言えよう。学校教育において、担任の学級経営の視点は教育の在り方を大きく左右する。例えば、小・中学校の通常の学級においては、学級を一つのまとまりとして捉えて、一斉指導で授業を行い、その集団指導の中での個別の配慮という考え方で、特別の教育的ニーズのある児童生徒等への指導を考えてきた教師も多いのではないだろうか。一方、特別支援教育では、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、それに基づいて個別の配慮や指導及び必要な支援を行うということになる。学級を一つのまとまりとして捉えるだけでなく、一人一人の児童生徒等のニーズに対応するという立場で教育を考えることになる。

新学習指導要領の各教科の解説編では、特別な教育的ニーズに応えるための指導上の配慮点が教科ごとにあらためて示されたところである。学校教育における個々の児童生徒等に対する合理的配慮の決定とともに、担任や教科担当としての立場と意識の変換を行う必要がある。そのためには、校内研修会等で特別支援教育に関する理解を深めることや、特別な支援を必要としている児童生徒等には、全教職員の共通理解と計画的・組織的な支援を行うための校内支援体制の整備や仕組みが必要である。そこで、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、こうした発達障害児の指導についても、提供できる知見や対応の方法等を個人レベルで蓄えるだけでなく、学校全体や地域レベルで蓄えていくことが期待されている。

## 4 発達障害児の困難さの変化をみる

発達障害児は、年齢とともに行動特徴が変わるため、学校生活で顕著となる課題も、年齢や校種によって変わってくる。次の事例は、『「個別の教育支援計画」による支援の実際 ーさらに推進

する特別支援教育― 東京都教育委員会』から引用し紹介する。発達障害児の幼児期から小・中学校の行動特徴の変化を読み取ることができる。

#### 事例1 Aさん

幼児期は、一人遊びが多く、おとなしく、手がかからなかった。小学校時期は、入学後、一斉の指示には従わず、国語の時間なのに、算数の教科書を見るなど、勝手な行動が多かった。高学年になると、友達と遊ぼうとするが、一方的に自分が興味のあることを話すので、会話が成り立ちにくかった。中学校時期は、不登校傾向となり、担任がスクールカウンセラーとの面接を勧め、「分かった」と了解。しかし、カウンセラーとの面会の場になると、急に「なぜ、この人と話すの？」と聞くなどの態度をとった。飲酒、家出などの問題行動も起こし始めた。

#### 事例2 Bさん

幼児期は、とにかく動き回る子で、迷子になることが多く、母親の負担感が高かった。小学校時期は、学習内容はほぼ理解しているが、持ち物の管理が悪く、本児の持ち物が教室中に散乱してしまっていた。授業中も机の上の物を落とすことが多い。中学校時期は、片付けについては、全ての物をかばんにいれることでとりあえず解決した。しかし、必要な時に見つけることができず、その結果、宿題を提出できないことが目立った。

#### 事例3 Cさん

出生時、幼児期に特記事項なし。活発で外で遊ぶことを好んだ。小学校時期は、授業には参加し、理解力はあるが、字がきたない。桁をそろえて書くことができない。保護者のサポートもあり、テストで得点をとることはできた。中学校時期は、ノートをとらない。作文は書いてもとても短い（内容を話すことはできるが、書かない）。提出物を仕上げることができない。技術などの授業では作業をせず、おしゃべりをしている。

#### 事例4 Dさん

幼児期は、保健所の健診で言葉の遅れが指摘されたが継続相談は受けなかった。幼稚園では、友達の後について生活していた。小学校時期は、学習はやや遅れ気味だが、保護者のサポートがあり、單元ごとのテストではある程度できていた。近所の塾では、2年遅れ程度の教材で学習していた。中学校時期は、友達と交流がなく、一人でいることが多く、教員といることを好んでいた。不登校傾向となったが、保護者は、強硬に登校を促した。家は出たけれども登校せず、一晚探すこともあった。

以上のように、発達障害児の状態は、幼児期に付けられた診断名が児童期、青年期に変わるということも決して珍しいケースではない。教育的支援を考える際、大切なのは、診断名や障害名よりもその子自身の特性であり、資質や性格あるいはその時の心理状態なども含めて総合的に捉える必要がある。児童生徒等の特性を多角的にとらえるためには、担任一人が抱え込むのではなく、学校全体で校内委員会などを中心にして、計画的・組織的に教育委員会の巡回相談や専門家チームを活用するなどしながら、医療や福祉、教育の関係機関とも積極的に連携を図ることが重要である。その際、特別支援教育コーディネーターの果たすコーディネーション役としての役割は、大きいものがある。

## 5 アセスメントによる情報収集

発達障害の原因は、医師の診断を得ることも大事であるが、行動観察と共に、具体的な発達状況は知能検査や発達検査によって調べることができる。担任は、観察や面接、質問紙調査などの方法に加え、校内での情報共有や関係機関・地域との連携で発見に努める必要がある。次に、担任による一般的な実態把握の方法について述べる。

#### (1) 観察

学級担任・ホームルーム担任は、日ごろから児童生徒等と接する機会が多く、児童生徒等に関する資料を豊富に利用できることから、早期に児童生徒等の抱えている課題や問題行動を発見する機会がある。また、中学校や高等学校では、教科担任、部活動の顧問も児童生徒とのかかわりが深いことから、課題や問題行動を早期に発見する機会がある。学校の中でも、時間（授業中、昼食時、放課後等）や場所（教室、廊下、グラウンド等）によって、同じ児童生徒が異なる表情・態度などを見せる場合もある。児童生徒等は日々成長しており、ある出来事をきっかけにしてこれまでとは数段違って成長する場合もある。複数の教員で客観的な観察を心がける必要がある。

#### (2) 面接

学級担任・ホームルーム担任による個人面接は、児童生徒等の悩みや困難の解決を指導・援助する。学校生活や社会生活への不適応を起こしてしている児童生徒等の指導・援助もする。集団面接によって、集団の力を活用していく方法も有効である。また、教科担任、部活動顧問などによる面接も有効である。

#### (3) 質問紙調査

学校においては、毎年多くの質問紙調査（アンケート調査）が行われている。その内容は、学力、生活実態、家庭環境、趣味や特技、交友関係、悩みや不安、いじめなどに関するアンケート調査である。これらの結果をまとめておいて、以前の調査と比較検討することによって、生活実態が明らかにされ児童生徒の変化や学校での取組の計画、実行、評価、改善を図る。

#### (4) 教職員間の情報交換

児童生徒等の様子を多面的に見るため、そして、一人の教員だけでは児童生徒等理解に限界があるため、教科担任、部活動顧問など関係のある教員との情報交換は大変有効である。

児童生徒等の一面を捉えるのではなく、組織的で多面的な捉えることが重要である。

#### (5) 保護者との懇談

児童生徒等を理解するためには、保護者からの情報は貴重である。一般的に、家庭での児童生徒等のしつけや教育が十分でないことなどが指摘されがちであるが、学校が家庭を批判するのではなく、学校と保護者が同じ方向を向くことが重要である。特に、保護者の障害理解や児童生徒等の学校での姿が理解されていない場合は、ねばり強く学校の方針を説明する必要がある。保護者との懇談を行うに当たっては、教員が「これができない。あれができない。」とマイナス面ばかりを捉えて話すのではなく、「こうすればもっとよくなる。」「少しずつではあるが、こんなことができるようになった。」とプラス思考で伝えることが重要であり、そのことが学校と家庭が協働体制をとっていく一歩でもある。

### 6 教育相談における情報の収集方法

教育相談では児童生徒等一人一人の個性や能力に応じて援助をおこなうことが大切であるため、アセスメントを通して支援方法を考えることが必要になる。担任は、校内委員会やケース会議等におけるアセスメントや情報を活用して、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や内容の充実及び活用に努める必要がある。

アセスメントの方法には観察法、面接法、検査法の3つの方法がある。

観察法には子どもが自然に過ごしている状態を観察する自然観察法、時間や場面を任意に設定しておこなう構造的観察法の二通りがある。子どもの行動（遊びの様子、他者とのかかわりの持ち方、環境への適応など）から情報を収集する。

面接法では、主訴や経過など話の内容だけでなく、子どもや保護者の話し方、質問の理解、表情、全体の印象など行動面からの情報もアセスメントには大切である。また、インテーク面接だけでなく、その後の継続されていく面接の中において、子どもや保護者の態度や話題の変化の有無などを把握しながらアセスメントは行われる。

検査法では、心理検査や発達検査が教育や相談でよく利用される。心理検査は、一定の手続き

によって行われ、刺激（検査者からの質問、図版、質問用紙など）に対してどのような反応をするかで、パーソナリティーや知能を測定しようとするものである。また発達検査については、被験者が検査を受けるものだけではなく、保護者が子どもの発達についての質問に答えるものもある。さらに心理検査は、知能検査、性格検査、適性検査の3つに分類され、それぞれに特徴を持っている。次に、主な検査を紹介する。

### (1) 知能検査

知能検査の代表的なものとしてウェクスラー式がある。対象年齢は5歳0ヶ月～16歳11ヶ月で「言語性検査」「動作性検査」の2種に大別される下位検査により、言語性IQ (VIQ) と動作性IQ (PIQ)、両者を統合した全検査IQ (FIQ)が求められる。言語性検査には知識、類似、算数、単語、理解、数唱、動作性検査には絵画完成、符号、絵画配列、積木模様、組合せ、記号探し、迷路の下位検査があり、VIQとPIQの偏りで個人内差の分析ができる。例えば、言語性IQが動作性IQより著しく低い場合、視覚認知能力や視覚と運動を統合する能力、空間認知能力に課題があるとされ、言語性IQが動作性IQより著しく低い場合には、言語表出能力や言語理解能力に課題があるといわれている。また、「言語理解」「知覚統合」「注意記憶」「処理速度」の4つの群指数により、学習能力の特徴や指導における留意点を把握することもできる。

### (2) 性格検査

性格検査については種類が多いため、一部を取り上げる。質問紙法では、Y-G検査とMMPIを取り上げる。Y-G検査は12の下位尺度を設け、下位尺度ごとに10問計120問の質問項目から構成されている。12の下位尺度は(1)抑うつ性、(2)気分の変化、(3)劣等感、(4)神経質、(5)客観的、(6)協調性、(7)攻撃性、(8)活動的、(9)のんきさ、(10)思考的内向、(11)支配性、(12)社会的内向であり、「はい」「?」「いいえ」の三件法で回答する。結果はプロフィールであらわされ、性格傾向はA型（平均的）、B型（不安的不適応積極型）、C型（安定適応消極型）、D型（安定適応積極型）、E型（不安定不適応消極型）の5種類に分類されている。手軽に実施でき多面的な診断が可能のため広く用いられているが、被験者の意図的な歪曲に弱いという欠点がある。

MMPIは、精神医学的診断の客観化を目的として開発された質問紙法の性格検査で、550問の質問項目からなり、「臨床尺度」「妥当性尺度」と「追加尺度」から構成されている。臨床尺度は「心気症」「抑うつ」「ヒステリー」「男性性・女性性」「社会的内向性」など10尺度、妥当性尺度は「疑問尺度」「虚構尺度」など4尺度があり、いずれも「あてはまる」「あてはまらない」の二件法で回答するものである。質問数の多さ、尺度の詳細性において信頼性が高い性格検査の一つであるが、質問数が多いため検査に時間がかかることと被験者への負担が大きいのが難点といえる。

投影法検査の代表的なものとして、ロールシャッハ・テストがある。ロールシャッハ・テストとは、インクのしみをういた図版を提示し、被験者に何に見えるかを答えてもらい、その答えから被験者が見たものやどの領域をどんな特徴で見たのかを分析することで、外界への関わり方や対処法の特徴を分析する。ロールシャッハ・テスト以外にも、不完全な文に続く言葉を自由に書いてもらい、その内容から被験者の性格傾向を分析していくSCT、描かれた絵の全体的印象、描画配置、筆圧、描線特徴などからパーソナリティーや家族関係などを分析していく描画法があり、いずれの検査も幼児から成人までが対象となる。

### (3) 発達検査

発達検査には、津守式、遠城寺式、K式などがあり、津守式と遠城寺式は母親（または、主な養育者）に乳幼児の発達状況をたずね、その結果を整理することにより精神発達の診断をしようとするものである。津守式では発達の過程を、運動・探索・社会・生活習慣・言語の5領域で診断し、遠城寺式は、移動運動・手の運動・基本的習慣・対人関係・発語・言語理解の6領域で診

断する。これらの検査は比較的容易にでき、プロフィールが分かりやすいなどのメリットがある反面、養育者が子どもをどれ位きちんとみているかで判断が異なってしまうというデメリットもある。K式については、対象年齢が新生児から成人までと幅広く、「姿勢・運動領域」「認知・適応領域」「言語・社会領域」の3領域で構成されている。通過年齢ごとに項目整理され、通過項目の数により得点を算出し、発達年齢換算表を用いて全領域または領域ごとの発達年齢が求められる。

このように、異なった側面を測る様々な種類の検査があることから、複数の異なる検査を組み合わせ、多面的に情報を得るためにテストバッテリーを組むことが望ましいこともある。テストバッテリーの組み方には特に決まった方法はないが、被験者の状態や目的に応じて選択が必要となる。例えば、ウェクスラー式知能検査とロールシャッハ・テストというように知能と性格という異なった側面を2つの検査からみることで被験者の理解が深まる。バッテリーを組む際には、動作的なテストを言語的なテストの先におこなったり、客観テストを投影テストの先におこなったりと一般的に不安や緊張がおこりにくいテストや、刺激が明確に構成されたテストを先におこなったりする。検査が増えるほど被験者の負担が多くなるため、最小限に絞られることが望まれる。

## 7 保護者との協働

児童生徒等の行動等の背景にある障害の特性について正しく理解し、教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援につなげていくためには、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラー等と担任との校内の連携・協力は不可欠である。担任は、学級経営の一環として、校内委員会やケース会議などを通して、対象の児童生徒等の対応について組織的な支援を得られるように努める必要がある。保護者が不安に思ったことや気になったことを、学級担任や特別支援教育コーディネーター等に対して、率直に相談するに至るまでは、保護者との信頼関係づくりが重要である。例えば、学級担任と保護者との間で、日常的に情報を交換する機会を設けたり、学校や家庭での様子を共有したりする機会があるとよい。また、授業参観やビデオの視聴などにより、学校における子供の状況を保護者に具体的に理解してもらう必要もあろう。さらに、特別支援教育コーディネーターが参加する保護者会や個人面談等を設けるなどして、個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用しながら、担任と保護者が協働して一人一人を支える環境を整えていくことが求められる。

## 文献

- ・文部科学省、小学校・中学校学習指導要領(平成29年3月告示)、同解説
  - ・文部科学省、特別支援学校教育要領・小・中学部学習指導要領(平成29年4月告示)、同解説、2017
  - ・文部科学省、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説、自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)、2017
- 文部科学省「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」、2004
- ・国立特別支援教育総合研究所、「教育相談情報提供システム特別支援教育コーディネーターの役割2(特別支援学校)」  
[http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/index.php?page\\_id=58](http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/index.php?page_id=58)
  - ・東京都教育委員会、「個別の教育支援計画による支援の実際ーさらに推進する特別支援教育ー」、2012  
[http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/document/special\\_needs\\_education/files/current\\_plan/24tokushi\\_kobetu.pdf](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/document/special_needs_education/files/current_plan/24tokushi_kobetu.pdf)