

通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援

— 特別支援教育コーディネーターがリードするチーム支援 —

曾 山 和 彦 ・ 武 田 篤

Support for the Students with Mild Developmental Disorders in a Normal Class : How to Support the Student as a Team Led by a Special Support Education Coordinator

Kazuhiko Soyama and Atsushi Takeda

The purpose of this research is to consider how to support the students with mild developmental disorders in normal classes. A team consists of an outside expert, school personnel and the guardians implemented a support activity for the students with mild developmental disorders, who is a boy in the first grade of junior high school. This student had some problems such as playing a hand game or speaking to himself in the middle of classes and keeping questioning the same procedure repeatedly. Some teachers and the other students have started complaining about it. To solve this problem, the team mentioned above, which was led by a special support education coordinator, built up contact network with each member as well as made a specific teaching plan for the student. At the same time, the special support education coordinator approached the student's classmates from the aspect of class building. As a result, the student's problem behaviors were reduced. Through this research, we have learned that team support led by a special support education coordinator and the aspect of class building are extremely important in order to support a student with mild developmental disorders in a normal class.

Key words : mild developmental disorders, special support education coordinator, specific teaching plan, team support, class building

1. 問題と目的

特殊教育から特別支援教育への移行期である現在、通常学級に在籍する軽度発達障害児童生徒への支援の在り方の検討は、緊急を要する課題である。文部科学省(2004)は、平成15・16年度特別支援教育推進体制モデル事業(以下「モデル事業」)の実施や「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支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」(以下「ガイドライン」)の策定等、各都道府県における特別支援教育の推進に向けた具体策を講じてきている。特に、「モデル事業」では、各学校内に校内委員会の設置、教育委員会に専門家チームの設置、各学校への専門家による巡回相談、各学校における特別支援教育コーディネーター(仮称、以下コーディネーター)の指名、対象児童生徒に個別の指導計画を作成するなどによって支援体制の構築をめざして

きた。この「モデル事業」を活用し、校内支援体制の構築に取り組んだ学校は、全国公立小中学校の内、平成15年度が11%、平成16年度が20%を超えた(柘植、2005)。確かに、これらのデータが示すとおり、通常学級に在籍する軽度発達障害児童生徒への支援体制は徐々に整いつつあるが、それでも、文部科学省による全国調査の結果、公立小中学校在籍児童生徒の約6%が該当すると示された軽度発達障害児童生徒に対する支援に悩む学校及び教師は相当数に上るのではないかと考えられる。特別支援教育推進のキーパーソンとして大きな期待を寄せられているコーディネーターにしても、その指名状況は平成15年度が19%、平成16年度が49%を示すに留まっている。また、校内でコーディネーターが指名されているとしても、障害児教育を専門に学んできたコーディネーターは数少ないことを考慮すれば、校内の特別支援教育がスムーズに推進しているとは言い難い状況に

あると推測できる。こうした状況を打破するために、国立特殊教育総合研究所においてコーディネーター養成研修やコーディネーター研究プロジェクト等が行われているが、それらの施策が成果を生むにはもう少し時間が必要であろう。このように、特別支援教育のスムーズな推進に関しては数年の猶予が求められるべきではあるが、先に述べたとおり、学校現場では早急な対応が求められている。本研究では、そうした現状を考慮し、通常学級に在籍する軽度発達障害児童生徒に対する効果的な支援の在り方について検討することを目的とする。本研究で取り上げる事例は、校内委員会のコーディネーターが外部専門家、教職員、保護者と連絡調整を図り、一つの支援チームとして対象生徒の問題行動軽減をめざした事例である。

II. 事例の概要

1. 対象生徒（A男）の概要

担当医から高機能広汎性発達障害の疑いを指摘されている公立中学校1年男子。家族構成は、父、母、妹の4人家族である。A男は小学校の頃から、授業中に貧乏揺すりや鉛筆いじり等があり、それを級友に注意されてもやめないことなどから、トラブルが多かった。小学校で一度、他校に転校したが、中学校では小学校時代の級友と再び一緒になった。以前から知っている級友が多いので、関係がうまくいくかと思っただが、以前同様のトラブルが起きた。両親は、A男の教育に熱心で、学校に対しても協力的である。

2. 支援開始までの経緯

A男に関し1学期末に、教科担当教員から「手順を説明しても同じことを何度も聞きに来る」という話題が出されるようになった。また、同時期に授業参観をした保護者が、授業中に独り言を言っていたA男に対する級友の冷たい視線や言動に悩み、コーディネーター（養護教諭が兼任）に相談した。コーディネーターは、A男の問題を校内全体で検討する必要があると判断し、校内委員会において話題提起をした。その後、保護者の同意を得て、県教育委員会が実施している軽度発達障害児童生徒に対する支援の「モデル事業」を活用することとなり、外部専門家（筆頭筆者）も含め、コーディネーター、教職員、保護者の連携によるチーム支援が開始された。

3. アセスメントと支援方針

1) 学級担任からの情報収集

A男は、学習面では、話す、読む、書く、聞くことに関して能力が劣るということはない。むしろ、興味のあることに関する記憶力は学級の中で群を抜いている。し

かし、行動面では、忘れ物が多く、集中力に欠ける。授業中に貧乏揺すり、独り言、文房具をカタカタさせることがある。級友が注意してもなかなかやめないのが、「何故注意してもやめないのか」という不満の声が多くなっている。また、本を読むことが好きで夢中になると給食当番、係活動もやらないことがある。そのことについても級友から不満が出ている。A男に対して思いやりの心で接する級友もいたが、そうした生徒も徐々に不満が募り、接し方に変化が見られるようになったため、対応に苦慮している。

2) 保護者からの情報収集

母親からは次の点が伝えられた。保育園、幼稚園の頃はブロックの独り遊びが多かった。言葉の遅れはなかったが、小学校入学後、学級内で落ち着きのなさが目立ったため、3年時に教育専門機関の職員による検査を受け、「知的に遅れはない」と言われた。最近、家で困っていることとしては、「注意しても無視する」、「やりたくない宿題などは言われてもすぐに忘れる」、「時には注意を受けたことすら忘れてしまう」、「時間に間に合わせて動くことが苦手」、「整理整頓も苦手」、「テレビゲームは何時間でもやる」、「他者への配慮がほとんどない」等である。併せて、母親が市販本に掲載されていた障害のチェックリストで調べてみたところ、ADHD（注意欠陥/多動性障害）にびたりと当てはまったので心配である、ということが伝えられた。

3) 外部専門家による行動観察

外部専門家が学校を訪問し、授業を参観した際の様子は、一番後ろの席で時々独り言をつぶやく程度であった。しかし、A男に対する級友の反応は過敏で、苛つき、嫌悪している様子が見てとれた。学級全体がA男に対する冷たい視線を向けている感じがあることから、早急にA男への理解を促したり、具体的な接し方や対応の仕方を伝えたりしながら、「学級づくり」を行っていく必要があると思われた。

4) 知能検査

A男は今回の支援開始直前の200X年8月に教育専門機関でWISC-III知能検査を受けた。その結果、IQは正常範囲にあることが確認された。しかし、下位検査からは聴覚的な短期記憶が弱く、視覚的な短期記憶が強いという傾向が示唆されたため、視覚的な手段を用いる配慮が、学校生活の中で必要である、ということが報告された。

5) 総合的アセスメント

忘れ物が多い、注意をしてもやめない等のA男の問題

行動の背景には、WISC-Ⅲ知能検査の結果から聴覚的短期記憶の弱さが推測される。一方、視覚的短期記憶の強さが推測されるため、指示は板書したり、カードに書いて見せたりするなどの支援が、A男の問題行動の改善につながるが考えられる。また、A男は、自分の行動が周囲にどんな影響を与えているかということを考えることが苦手である。自分のことを受け止めて、相手をしてくれる大人とのかかわりであれば問題ないが、級友をはじめ、同年代の子どもとのスムーズなかかわりは困難である。級友は、A男の問題行動について、ふざけてやっているか故意にやっているかというように捉えている。それ故、何度注意しても行動を改めないA男に腹を立て、学級全体がA男に対して常にピリピリして過剰な反応を生むようになっている。A男自身の周囲の人とかかわるソーシャルスキルの問題もあるが、同時に、級友のA男に対する理解やかかわり方にも問題が感じられた。

6) 支援方針

上記アセスメントをもとに、コーディネーターが外部専門家と検討し、A男の問題行動改善に向け、次のような支援方針を立てた。

- ①校内委員会において個別の指導計画を作成する。
- ②教職員に対して、A男を理解してもらうための研修会、情報提供を行う。
- ③保護者に対して、教育相談を行う。

Ⅲ. 支援経過

A男に対するチーム支援は200X年9月～12月まで行われた。外部専門家が学校を巡回相談の形で訪問したのは3回である。また、コーディネーターと外部専門家は、以下に示す支援がスムーズに進められるよう、訪問の前後に電話やメール等で連絡調整を図るようにした。

1. 校内委員会における個別の指導計画作成

校内委員会の構成員は、校長、教頭、コーディネーター、学級担任、学級副担任の5名である。外部専門家は、校内委員会に対し、A男のアセスメント結果を伝えるとともに問題行動改善に向けた支援のための具体的な手だてとして、個別の指導計画の作成について提案・助言した。個別の指導計画は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省：2003）や「ガイドライン」の中でその作成が示されているものである。外部専門家は、A男に対する具体的な支援が教職員間で共通に理解され、実践されるように、養護学校で使われている書式をモデルとして提示した。コーディネーターは、そのモデルをもとに校内委員会において検討を重ね、後日完成したものがTable 1に示した個別の指導計画であ

る。指導計画の項目は、現在困っていること、長期目標（年間）、短期目標（学期）、手だて、評価に関する補足事項からなっている。現在困っていることは、「授業中に手を動かしてカタカタ音を出し、他の生徒が気にしている」、「各教科等において提出すべきものを忘れる」、「自分の考えを文章にすることが苦手である」の3項目であった。その中からもっとも重要度の高い目標を絞り込み、長期目標（年間）として「授業中に音を出す行動を、周囲からの注意を受けなくても自ら抑制できるようになる」を設定した。また、短期目標（学期）は、当初、「学校での対人関係を円滑にする」、「忘れ物をしないようにする」という2項目がコーディネーターから示されたが、外部専門家の助言により、「カタカタと音を出すような手遊びをしないように気をつけながら学習に取り組むことができる」、「提出物を忘れずに提出することができる」という、より具体的な目標に修正された。さらに、手だては、後日、評価がしやすいようにできるだけ具体的に教師が何をするかを記すようにした。例えば、「注意はできるだけ非言語（目で合図、肩に触れる等）で伝える」等である。評価は、短期目標に対しては3段階評価を行い成果をできるだけ客観的に把握できるようにするとともに、補足事項を自由記述で記すようにした。

この指導計画の完成により、全校教職員が共通理解のもとでA男の支援を行うことが可能になった。個別の指導計画に基づく支援を2ヶ月間実施した後の、関係する教職員による評価結果はTable 1に示したとおりである。A男の変容を多くの教師がとらえており、支援の成果と考えられる。

2. 教職員に対する研修会及び情報提供

公立中学校の教職員は、障害のある生徒とかかわりあう経験が少ない。それ故、教職員は当初、A男をどう理解し、どうかかわったらいいのかということがわからず、A男の問題行動を「故意にやっている」と捉え、A男を「困った生徒」として見ていたように思われた。岸田（2003）は、教室で特別な支援が必要な子どもの問題の解決は、「援助ニーズの大きい子ども」と考えることから始まると述べている。そこで外部専門家は、教職員を対象に、A男に対する見方の変換や理解の促進、さらに基本的な対応に関する研修会を実施した。そこでは、アセスメントの結果から示唆されるA男の特徴を説明することによって、「困っているのはA男自身である」ということを教師に理解してもらうよう努めた。また、授業参観を通して感じた級友の過剰反応に対しては、それが継続するとA男の問題行動がますます悪化する恐れがあること、A男に対する理解を促すためには「学級づくり」の視点、すなわちA男を含む学級全体の生徒を育ててい

Table 1 A男の個別の指導計画

作成日：9月〇日

氏名・性別	A男・男		現在、困っていること		長期目標の評価*：11月〇日						
	学校・学年	○中学校・1年	国語	社会	数学	理科	英語	日常	部活		
診察・相談歴	教育センター相談 ○〇病院受診		長期目標 (年間)								
視点	短期目標 (学期)		短期目標の評価*：11月〇日								
行動	カタカタと音を出すよよな手遊びをしないように気を付けながら、学習に取り組むことができる。		B	B	B	A	C	B	C		
学習	提出物を忘れずに提出することができるとができる。		A	A	-	-	C	A	-		
	レポートや作文を書くことができる。		B	B	-	-	-	B	-		
	手だて		<ul style="list-style-type: none"> ・音が鳴ると周りの人はどういいう影響を受けるか」ということを、事前に一緒に考え、「影響」に気付くことができるようにする。 ・何かを考えるときや先生の話を聞くときには静かに学習に向かう「ルール」があることを事前に伝え、そのルールが守られないときには注意することを伝える。 ・注意はできるだけだけ非言語（目で合図、肩に触れる等）で伝える。 ・10～15分ごとに、「ルールを守ってくれて、とても話がしやすいよ」等の言葉をかけるようにする。（個別、あるいは集団の中で） 								
	評価に関する補足事項		<ul style="list-style-type: none"> ・音を出すことは以前に比べ格段に減ったが、給食準備中に鼻歌を口ずさむことが増え、級友に注意されても止めない。 ・ルールは担任が伝えた。掃除を率先して行うようになった。 ・授業中の手遊びは、肩に優しく触れることで止める。 ・本人の表情が以前より柔和になってきている。級友もトゲトゲした言動がなくなり、表情も穏やかになってきている。 ・体育のグループビンゴの際「3人で組むように」と指示すると、級友がA男をグループに入れるようになった。 								
	各教科からの課題については、担任と家庭が連絡ノートの確認をすることで、ほぼ遅れずに提出できている。		<ul style="list-style-type: none"> ・各教科から、一緒に確認する前に決めておく。 ・忘れずに提出したときには、認めたり、褒めたりする言葉をかける。 								
	国語の感想文を学級全体に紹介し、褒めたところ、その単元全体への取り組みがよくなった。また、学習の振り返り作文にこれまでにない変化が顕著に表れた。		<ul style="list-style-type: none"> ・各教科で出されたレポート、作文等の課題では書くポイントについて話し合いをしたり、ヒントカードを使用したりして文章を書く手助けをする。 								

*＜評価基準＞ A：十分達成 B：ほぼ達成 C：不十分 -：評価せず

くことが大切であることを伝えた。具体的には、級友に対して、A男の行動が故意ではなく、集中して話を聴くことが苦手であることを説明すること、また級友にA男へのかかわり方を学んでもらうために、教職員が個別の指導計画に示した手だてをモデルとして級友に示すこと等を助言した。

後日、コーディネーターは全校研修会での記録をまとめ、教職員に配付した。教職員にとっては、耳で聞いた外部専門家の助言内容をあらためて目で確認することになり、A男の理解促進に向け、効果的な情報提供の一つとなった。

教職員に対する研修会及び情報提供の成果は、Table 1の評価に関する補足事項欄にあるように「ルールは担任が伝えた。掃除を率先して行うようになった」、「授業中の手遊びは、肩に優しく触れることで止める」、「級友もトゲトゲした言動がなくなり、穏やかになってきている」等の記述に見てとることができる。

3. 保護者に対する教育相談

支援開始の初めの段階で、コーディネーターは保護者の不安や学校への要望等をじっくりと聴く教育相談の場を設定した。この相談を通して保護者の抱えていた不安はかなり軽減された。保護者から出された学校への要望は、「ある特定の教科で、宿題や提出物の忘れ物が多いので改善できないか」というものであった。そこでコーディネーターは次の段階として、コーディネーターと外部専門家が調整役として同席し、保護者とその教科担当者が直接話し合う教育相談の場を設定した。この相談を通して、保護者と教科担当者は悩みやこれまでの取り組みについて話し合い、共に解決をめざして何ができるかを具体的に考えることができた。

保護者に対する教育相談で得た情報や問題解決に向けて検討された具体策は、個別の指導計画に反映することができた。

IV. 考察

本研究は、通常学級に在籍する軽度発達障害生徒に対する支援の在り方を検討した事例研究である。1学級30～40人の通常学級の中に在籍する軽度発達障害生徒の支援として、どのような支援であれば対象生徒の問題行動改善につながるのかということを以下、二つの視点から整理したい。

1. コーディネーターのリードによるチーム支援

対象生徒の問題は、担任やコーディネーターだけが抱え込むものではない。関係者がチームを組み、それぞれの専門性を駆使しながら、対象生徒の支援を進めていくということが何よりも重視されるべき視点である。この

チーム支援の核となるのがコーディネーターである。コーディネーターの果たすべき役割について、緒方(2005)は「校内の関係者や関係機関との連絡調整(校内委員会の推進役、地域の関係機関との連絡調整、保護者との関係づくりなどを含む)ができることを目標にし、そのコーディネーションを推進する中で、それぞれの専門性にあわせて役割を分担していくことが必要ではないか」と指摘している。本研究の結果からも、コーディネーターに求められるものは必ずしも障害児教育に関する専門性というものではない。何よりも求められるものは、校内、校外の関係者をつなぐ力、まさにコーディネーションの力である。コーディネーターがそうした力を発揮し、緒方の指摘する「関係者間の連絡調整及び分担」の役割を積極的に果たした時にはじめて、対象生徒への効果的な支援が生まれると考えられる。

また、専門性の異なる関係者同士によるチーム支援をより効果的に進めるために、コーディネーターは次の点に配慮する必要があると思われる。一つは関係者がそれぞれの専門性を尊重しながらかわる姿勢である。山本(1986)はこれを「鎧の尊重」と呼んでいるが、コーディネーターはこの姿勢を常に意識してチームをリードしていく必要がある。例えば、外部専門家であれば、それまでの学校としての支援方針を尊重し、その上にプラスアルファの支援を積み上げていくという姿勢を明確に伝える等である。本研究では、この「鎧の尊重」によって、対象生徒の問題を教職員から取り上げてしまうことなく、外部専門家、教職員が共同の支援者としてかわり続けることができたと考えられる。もう一つは、生徒の直接の支援者である担任への具体的な支援方策の提示である。コーディネーターは、担任が「これならできる」と見通しをもって生徒の支援にあたれるような具体方策の提示に向け、チームの力を結集したい。担任は、これまでも対象生徒の問題行動改善に向け、様々な支援に取り組んできたはずである。しかし、問題改善がなかなか進まない状況では、支援に自信をなくして自分自身を責めたり、あるいは逆に生徒を責めたりする事態が生じやすいと思われる。そこで本研究では、生徒支援の具体方策として、外部専門家の助言をもとに、生徒の到達目標、具体的な手だてを盛り込んだ個別の指導計画を作成した。目標を短いスパンで区切り、実際の支援や評価がしやすいように具体的な手だてを示した結果、Table 1に示したように、生徒の問題行動は軽減された。このように一つの事例における支援の成功体験は、教師にとって他の事例に向けての大きな自信になるものである。それ故、コーディネーターは、担任への具体的な支援方策の提示に向け、チームが持つ様々な専門性をマネジメントすることが大切である。

2. 「学級づくり」という視点

真城（2003）は、「児童生徒の特別な教育的ニーズ状態は、個体と環境への適切な働きかけがなされることによってはじめて軽減される」と述べている。通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援形態として、とすれば個別抽出指導に焦点が当たりがちな現状を考慮すると、「個体と環境要因双方への働きかけが欠かせない」とする真城の指摘は、校内の特別支援教育をリードするコーディネーターが忘れてはならない重要な視点である。本研究においては、「忘れ物が多い」、「独り言が多い」等、生徒自身の要因に対する働きかけと共に、担任や級友など、対象生徒の周囲の要因に対する働きかけも重視した。具体的には、外部専門家が、担任をはじめとする教職員に「学級づくり」の大切さを伝え、「教師自身が対象生徒へのかかわり方のモデルとなる」等を実践したことにより、級友の言動も徐々に変容し、それと並行して対象生徒自身の問題行動も軽減されていった。「モデル事業」の巡回相談で出会ったある中学校の教師は、学級に在籍する軽度発達障害生徒の支援について、「周囲の生徒が育ったら、対象生徒の問題行動も目立たなくなった」と語ってくれたが、この共に育つという視点こそ、通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援において欠かすことのできない重要な視点の一つといえる。従って、軽度発達障害のある生徒への支援においては、対象児本人に対する個別的な対応という視点と、もう一方では、いかにして対象児を取り巻く級友たちとの関係を修復・改善していくかという視点を持つことが大切である。この二つが、車の両輪として機能することによって、初めて対象児だけでなく、学級の級友たちも共に育って行くことができるといえよう。

V. 今後の課題

本研究は、コーディネーターがリードするチーム支援及び「学級づくり」の視点による支援が対象生徒の問題行動の軽減につながった事例報告であり、通常学級に在籍する軽度発達障害生徒の支援の在り方の一つを提示した。しかし、一方で、今回の研究を通して、いくつかの限界と課題も浮かび上がってきており、最後にそれらを整理することで今後の研究につなげたい。

第一点は、現段階での支援が校内体制づくりに留まっていることである。本研究では校内委員会が実際に機能し、個別の指導計画による具体的な支援の共通理解がなされた点は評価できる点であるが、生徒が支援を必要としているのは校内だけではないということに留意する必要がある。それ故、今後は、個別の支援計画の策定等により、医療を含む他機関との連携の強化、卒業後の社会適応という視点も盛り込んだ支援の在り方の検討が必要

である。

第二点は、個体要因への働きかけに関してである。本研究で展開したように、生徒のソーシャルスキルの向上を意図した働きかけは確かに必要であるが、今後、さらに必要感が増すと考えられるのは、生徒自身の「障害認知」を促す働きかけである。杉山（2002）は、最近の研究から「自閉症スペクトラムでは言語発達年齢が9～10歳において、やっと心の理論課題を通過する」と指摘している。つまり、自閉症圏内の子どもたちは、言語発達に伴い、青年期にさしかかるあたりで他者の信念や考えを把握する力がつき、自分がどこか周りとは違うことに気づき始めるという。対象生徒がそのような発達段階にある場合は、彼らが自分の障害を正しく認知することができるような働きかけを検討する必要がある。

第三点は、様々な事例検討の必要性である。本研究は、支援の核となるコーディネーターの適切な連絡調整、管理職の深い生徒理解、保護者の協力的なかかわりという条件の中で行われた事例である。こうした好条件が整備されていたからこそ、わずか3ヶ月という短期間で具体的な成果が現れ、その後は校内委員会のリードによって支援が継続するという形につながったものと思われる。しかし、実際の学校現場では、条件の異なる様々な事例に遭遇する。それ故、本研究の支援経過をモデルとして、より多くの事例にかかわり、タイプに応じた支援の在り方を積み上げていく必要がある。

VI. まとめ

通常学級に在籍し、軽度発達障害が疑われる中学校1年男子に対し、外部専門家、教職員、保護者がチームとして支援を行った実践について報告した。対象生徒の問題行動は、「授業中に手遊びや独り言が多い」、「手順を説明しても同じことを何度も聞きに来る」等であり、教師や級友から不満の声が挙がっていた。特別支援教育コーディネーターがチームの核となって関係者間の連絡調整を図り、個別の指導計画を作成するとともに、「学級づくり」の視点による級友への働きかけを行った結果、対象生徒の問題行動は軽減された。本研究から、通常学級に在籍する軽度発達障害生徒への支援として、特別支援教育コーディネーターがリードするチーム支援と「学級づくり」の視点の重要性が指摘された。

謝辞

事例は対象生徒のプライバシー保護のため事例検討に差し支えない範囲で一部変更されています。共にA男君の支援にかかわったご両親及び先生方からは、実践をとおして多くのご意見やご示唆をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。

文献

- 緒方明子（2005）：特別支援教育コーディネーターの役割. 特殊教育学研究, 43 (1), 73-76.
- 岸田優代（2003）：どんな子に特別な支援が必要なのか. 月森久江・朝日滋也・岸田優代編：教室で行う特別支援教育. 図書文化, 20-21.
- 真城知己（2003）：特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用. 文理閣.
- 杉山登志郎（2002）：アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート. 学習研究社.
- 柘植雅義（2005）：特別支援教育の今後の在り方～LD・ADHD・高機能自閉症等を支えるシステム～療育の窓, 133, 1-5.
- 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）.
- 文部科学省（2004）：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支援体制の整備のためのガイドライン（試案）.
- 山本和郎（1986）：コミュニティ心理学～地域臨床の理論と実践～. 東京大学出版会.