

個別指導・通常学級・家庭との連携を軸とした効果的な支援

— 個別の指導計画の作成と実践を通して —

Effect of Educational Support Involving Family and Special and Regular Class Instructions through Making Individual Education Plan For Students with Disabilities

谷 中 紫眞子
Shimako Taninaka

（現在、和歌山市立広瀬小学校）
（Hirose Elementary School, Wakayama City）

要旨：本稿では、アスペルガー症候群の児童2名に対する通常学級担任との協働による個別の指導計画の作成と実践を通して、学級担任がどのように変容するか、また保護者への継続的かつ具体的な支援により保護者にどのような変容が見られるかについて検証を行った。担任と個別の指導計画の協働作成では、その作成過程におけるコンサルテーションにより、作成後の児童への連携した支援が有効に働くと共に、担任自身の児童理解、支援方法の見立て等、意識や実践面において変化が見られた。また、個別指導の場を通じた保護者への支援の過程では、母親の変容と共に1名の児童については母親のみならず家庭内の関係も改善した。これらの結果を受け、個別指導の場と通常学級、保護者との連携の効果と、連携に関する個別指導の担当者の役割について提案する。

キーワード：連携による支援、個別の指導計画、個別指導、通常学級、家庭

I. 問題と目的

2006年4月に、「新たな通級による指導」（通級指導教室）がスタートした。学習障害児を対象とする言語通級指導教室に関する実態調査（黄ら、2002）では、①担当者の多くは、通常学級担任や保護者の悩みに対するアドバイスを行っており、②指導内容としては「意欲や自己有能感を高めること」が挙げられ、通常学級と通級指導教室の連携の在り方を示した。しかし、この調査は、ADHDや高機能自閉症等を対象としたものではない。また、特別支援教育構想のもう一つの具体的方策である「特別支援教室」の在り方については、通常学級との連携や運用の内容についての報告は少なく、個別の指導法、保護者の相談、通常学級担任支援の方法については明らかにされていない（馬場・繪内、2006）。

発達障害の中でも、とりわけアスペルガー症候群の児童については、他者理解や自己理解の不十分さから

周囲との軋轢が生じやすく、担任・保護者も、各々に悩みながらもなかなか共通理解につながっていかない状況があると思われる。したがって、早期からの環境整備と教育的対応による支援が不可欠かつ急務であり、これらの児童について、通級における指導や通常学級担任、保護者との連携の必要性が重要な課題である（吉田、2002）。

そこで、本研究ではアスペルガー症候群の児童2名に関わり、個別指導担当の立場から通常学級支援と保護者支援の実践を通して、連携の効果を明らかにしていくことを目的とする。特に以下の点に注目する。

- ① 通常学級担任へコンサルテーションを行いながら、通常学級での指導と個別指導を連動させた個別の指導計画を作成し、実践する過程が、その後の学級担任との連携にどう生かされたか。
- ② 保護者への相談会の設定や支援ツールによるアプローチが、保護者にどのような影響をもたらしたか。

③ 担任への支援及び保護者への支援が、担任と保護者間の連携にどう繋がっていったか。

② 支援対象

支援対象の概要は、表1に示した。

II. 方法

1. 対象

① 対象校：X町立Y小学校。コーディネーターはZ年度1名、Z+1年度2名が指名され、特別支援学級担当者である。校内委員会は、不定期に行われている。Z+1年度に要配慮児への「個別の支援シート」がコーディネーターより提案されたが、あまり活用されていない状況であった。校内研修会については、年3回企画運営されている。

2. 手続き

① アセスメントの手続き

A児についてはZ年10月～11月、B児にはZ+1年5月に、児童とそれを取り巻く環境に関する情報と、児童の実態及び学校環境との関わりに関する情報（諸検査・児童観察）の収集を行い、各情報に関する整理検討を行った。そして、大学院指導教官（SV）による指導と助言を受けながら、通常学級担任とのコンサルテーションを通して個別の指導計画を協働して作成した。

表1 支援対象

	事例 I	事例 2
支援期間	Z年10月～Z+1年9月	Z+1年5月～7月
児童	A児：アスペルガー症候群・2～3年 WISC-III FIQ130・VIQ124・PIQ131 K-ABC 継次処理尺度 119 同時処理尺度 143 認知処理尺度 142 習得度尺度 147 ・授業参加や友達関係についても困難を抱えている状態である。	B児：アスペルガー症候群の疑い・1年 WISC-III FIQ89・VIQ99・PIQ80 K-ABC 継次処理尺度 117 同時処理尺度 99 認知処理尺度 108 習得度尺度 88 ・周囲の友達に気が散り、集中が途切れる。話の内容が理解できないことがある。
保護者	・登校班でのトラブルから、近所や学校への理解を求めるが得られていない。 ・また母親は父親の協力も得られておらず、孤立感から精神的に疲弊している。	・小学校入学に関わる環境の変化に、B児が対応できるか不安を感じている。 ・コミュニケーション能力の弱さがいじめに繋がることを非常に心配している。
担任	C先生（2年時）：30代男性。特別支援学級経験無・児童の学習・友達関係のトラブルへの対処が難しく、母親と信頼関係の構築にも困難感を抱いている。 D先生（3年時）：50代女性。特別支援学級経験無。児童の不安定さへの対応に苦慮している。	E先生：50代女性。特別支援経験無。B児の座席を前列の席に座るようにしたり給食時個別の支援をしたりしている。児童より母親への支援が必要であると感じている。

② 支援の方法

アセスメントの結果を踏まえて、A児・B児への個別指導と、それを取り巻く担任・保護者について各々との連携を図りながら図1のようなコーディネートを実施することを計画した。以下、連携の内容について説明を加える。

個別の指導計画

連携のベースとして通常学級担任と協働作成した。作成にあたっては、担任と役割分担・情報交換し、また保護者からニーズの把握・情報提供を受けた。個別の指導計画の中に通常学級での支援とTT支援、個別指導の場での支援を連動させる形式を提案し、コンサルテーションへの活用を意図した。

担任

放課後の相談時間と連絡ノートを通して担任へのコンサルテーションを行った。また、通常学級でのTT支援を行った。Z+1年度には、本校コーディネーターが校内に対して提案した個別の支援シートを有効に活用

し、担任が記録した支援の実践について筆者が助言していくことにした。

個別指導担当

放課後週1回の個別指導の場を設け、個別の学習支援・SST等による対人面、社会性への支援を行った。また、指導した内容について通常学級への般化を図っていくことを意図した。A児については、心身の安定の場を提供すること、またB児には、自信に繋げていけるような支援を考慮した。

保護者

個別指導後に保護者との相談時間を設定した。心理面への支援にあたりと共に、児童の行動に関する相談内容については、個別指導時に扱うようにした。Z+1年度には保護者用支援シートを作成し、家庭での対応への助言をした。さらに、連絡ノートを活用し情報交換を行った。

校内への周知

児童の特性理解に対する学校での共通理解を図り、

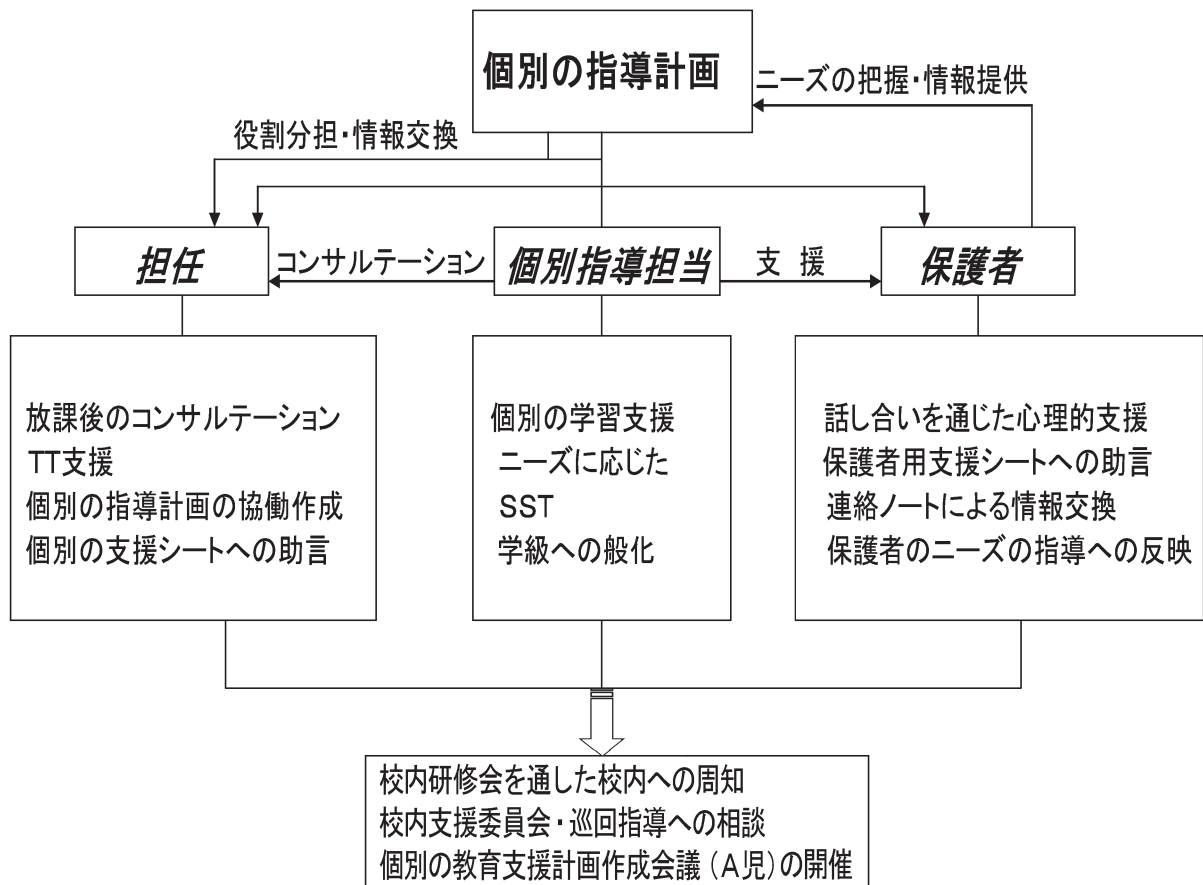


図1 支援の連携

表2 個別の指導計画（A児 - 2年時 抜粋）

		2 年 組		1 年 組		個 別 の 指 導	
		担 任 指 導 ・ 支 援		T T の 支 援			
支 援 の ポ イ ン ト		<p>○学級での指導・支援と個別指導の目標を連動させ、指導内容・方法を切り分ける。 ○学習への支援と友達とのつきあい方や話し方への支援を中心に行う。 ○学習や活動の予告、黒板への視覚提示を行い、集中と意欲付けを図っていく。 ○ルールを決め、自主的にやり遂げたことを認めていく。 ○個別指導を学級で生かしていきけるよう、学級担任と個別の指導担当者が週1回打合せを持つ。</p>				<p>○学習に向かうためのルールを決め、挨拶や学習の姿勢への意識付けを図る。 ○一対一のやり取りを大切にす。 ○通常学級での子どもニーズに応じた学習を用意していく。 ○本児の特性に応じた教材作りと集中を持続できる学習設定をする ○通常学級への般化を図る。</p>	
長 期 目 標		<p>■2年生の学習の定着を図る。 ■友達とうまくつき合うことができるようになる。 ■生活での出来事を文章表現できるようにする。</p>				<p>■2年生の学習の定着を図る ■友達とうまくつき合うスキルを身に付ける ■生活経験を通しコミュニケーション力を伸ばす ■集中力をつける。</p>	
短 期 目 標		<p>◇九九と漢字の定着を図る。 ◇短文が書けるようになる。 ◇友達との楽しい関わりを経験する</p>				<p>◇九九と筆算の定着を図る。 ◇今まで学習してきた漢字をできるだけ覚える。 ◇出来事について、5W1Hを使って相手に伝えることができる。 ◇友達に対する上手な表現の仕方を経験する。</p>	
国 語		<p>支援：本読みは好きなので必ず当てて最初に意欲付けを図る。 ：意見の説明がうまくできたときは学級全体にアピールしていく。分かりにくい時は担任が補足説明する。 ：本人の調子に応じて書く範囲を調節する。 ：学級で作文の書き方についての指導を丁寧にし、見本となる作文を本人に読ませるなどして意欲付けを図る。</p>		<p>支援：本読みや発表などの時には、離れて観察し、後で頑張りやを誉めていく ：漢字を書き出そうとしない時には、漢字の書き方を意識できるように声かけをし、遂行できるように励ましていく ：板書、文についても単語や文節ごとに区切って提示し、指示された部分を書けるようにする。</p>		<p>支援：今まで学習した漢字を復習し、覚えていない漢字についてイメージ化や言語化ができるように少しずつ練習する。 ：本人の得意な覚え方を把握し、カードなどを使って正しく書けるようにする。 ：5W1Hでの表現ができるような手がかりを元に、言語・文書表現の力をつけていく。 ：書くことが苦手なので、部分的に書き入れたりするワークシートを用意し、書くことに慣れる。</p>	

個別の支援シート		
児童の様子	これまでの支援・配慮	これからの支援・配慮 (筆者記入)
<ul style="list-style-type: none"> ・整頓 ・不必要な物が机上に広がっている。 ・鉛筆が数本散らばっている。 ・上靴をすぐ脱いでしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一つずつ引き出しに片付けるよう声をかける。 ・使わない時はしまうよう声をかける。 ・教師が預かり、使う鉛筆を1本渡す。 ・履かない方がいいと言うので、揃えて置かせた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習に必要な物を一つずつ指し示す。 ・学習に必要な物だけを準備してから休憩に移動する。 ・A児の落ち着きの状態をみて、筆箱を渡す。鉛筆は噛み砕くこともあるので、しばらく預かり、収まってくると自分で管理できるようにする。 ・上靴については、感覚の違いもあり、机の側に置くことを約束して、様子を見る。
<ul style="list-style-type: none"> ・フアンタジー ・独り言が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・近くの児童が「A君、静かに」と声をかけ。 ・肩や机を軽くノックする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・気づきのカードを示す。 ・ゲームの世界に入り込んでいるときは学習に戻るよう声をかける。
(※下線は担任の意見)		
コンサルテーション	結果	
<ul style="list-style-type: none"> ・必要でない物の整理が意識付いていないので、必要な物を自分で考えるようにし、取り出せたり他の物を片付けられた時には褒めていく。 ・鉛筆については、噛み砕く状態が続くようであれば、1本ずつ渡し、状態をみながら返していく方が良いのでは。 	<ul style="list-style-type: none"> ・D先生が簡潔に準備する物を全体と個別に指示し、一部支援すると続きを準備したり片付けた。 ・個別の指示により、自分で片付けられることが増えた。 ・後日、鉛筆の噛み砕きが見られなくなり、自分で管理するようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームなどに入り込んでいく時は、次第にのめり込み声が大きくなってくる。意図的に止めて意識の転換を図る。 ・声が大きくなる前に意識づけると、止められる。続く時とそうでない時がある。

図2 個別の支援シートによる担任とのコンサルテーション（3年時）

取り組みを通した児童の様子や変化を周知させるために、校内研修会で報告することとした。また、校内支援委員会、巡回相談にも参加して、理解を図るための報告を行った。

個別の教育支援計画作成会議

A児については、就学時や学年移行時に学級環境の変化への不適応があるとの不安感を保護者からの訴えがあった。そこで、進級に関わる継続的な支援を行うための、個別の教育支援計画作成会議を設定した。保護者、外部の教育相談員にも参加を要請し、学校における支援について意見交換を行うと共に、今後の連携について外部機関とも長期的に継続できるような計画を意図した。

Ⅲ. 評価方法

1. 個別指導・授業中の記録からエピソードを整理し、児童や担任、保護者の質的变化について分析していく。
2. 連携を意図した個別の指導計画作成と実践の効果を通して、個別指導の立場にある者が行える支援と課題を明らかにする。

Ⅳ. 結果と考察

1. 事例Ⅰ

- 1) 支援第Ⅰ期（支援介入期。個別指導は行っていない。）：Z年10月～12月。

A児は集団登校が苦しくなり、心身共に非常に不安定な状態であった。母親も落ち込み、学級担任はA児への対応と保護者との連携がスムーズにいかないことから自尊心も傷ついていたと思われる。そこで、担任とのコンサルテーションと通常学級でのTT支援、保護者との相談を行いながらA児の安定を図っていくようにした。また、筆者が実施したアセスメント結果の報告を担任と保護者に対して行った。これらの取り組みの結果、

- ① 担任にとってはA児の特性を把握し、支援の方針を考える指針となった。
 - ② 家庭においては、父親のA児に対する捉え方の変容もたらすことになった。
 - ③ 担任も母親も特性を把握した上で、個別指導の必要性を感じる事ができた。
- 支援第Ⅰ期については、アセスメントの実施報告や

コンサルテーションを通して担任－父親と母親－筆者がA児に対する共通認識が可能になり、連携して取り組む枠組みができたといえる。

- 2) 支援第Ⅱ期（個別の指導計画作成と実践期：Z年12月～Z+1年3月）

A児は次第に落ち着きを取り戻してきたが、通常学級での学習や生活場面で様々な困難を感じている様子が見られた。そこで学級担任とのコンサルテーションの内容を個別の指導計画に反映させ、担任と協働作成にあたった。個別指導の場では、教科とSSTの学習支援を行った。学級担任であるC先生も、個別の指導計画を意識しながらA児に対応された。それに従い、A児は3学期の学習に意欲的に参加するようになった。またC先生は保護者との信頼関係の構築にも、積極的に関わろうとするようになった。母親については、筆者の方で定期的な相談を継続した。加えて連絡ノートにはA児へのポジティブな捉え方を意図した記述を依頼した。父親の子育てに対する変容もあり、結果として母親に心理的な安定が見られるようになった。さらに、個別の教育支援計画作成会議を持ったことは、学校に対する信頼感とその後の安心感に繋がる結果となった。

コンサルテーションを通した個別の指導計画の協働作成と支援が、A児の安定と学習への意欲に繋がったと考えられる。また、保護者への支援は、子どもの見方への変容をもたらす結果に繋がるものとなったといえる。

- 3) 支援第Ⅲ期（新学年での環境変化における支援期：Z年+1年度5月～9月）

A児はスムーズに進級できたが、5月に一度フラッシュバックが起こった。個別指導時にも不安定な状態が見られたので、筆者はA児の安定を図りつつ様子を観察した。A児の混乱を契機に、3年時の学級担任であるD先生は、A児に対する理解を図ろうと個別の支援シートを頻繁に活用するようになった。また、事前の対応を重視したコンサルテーションを行うことにより、A児は再び安定した。保護者については、学級担任やコーディネーター等とのパイプ役として筆者が関わることにより、学校との関係が改善し、明るい表情への変化が顕著に見られるようになった。

個別の教育支援計画による引継ぎは、A児の混乱を減少させる結果となったといえる。

しかし、フラッシュバックによりD先生がA児の特性

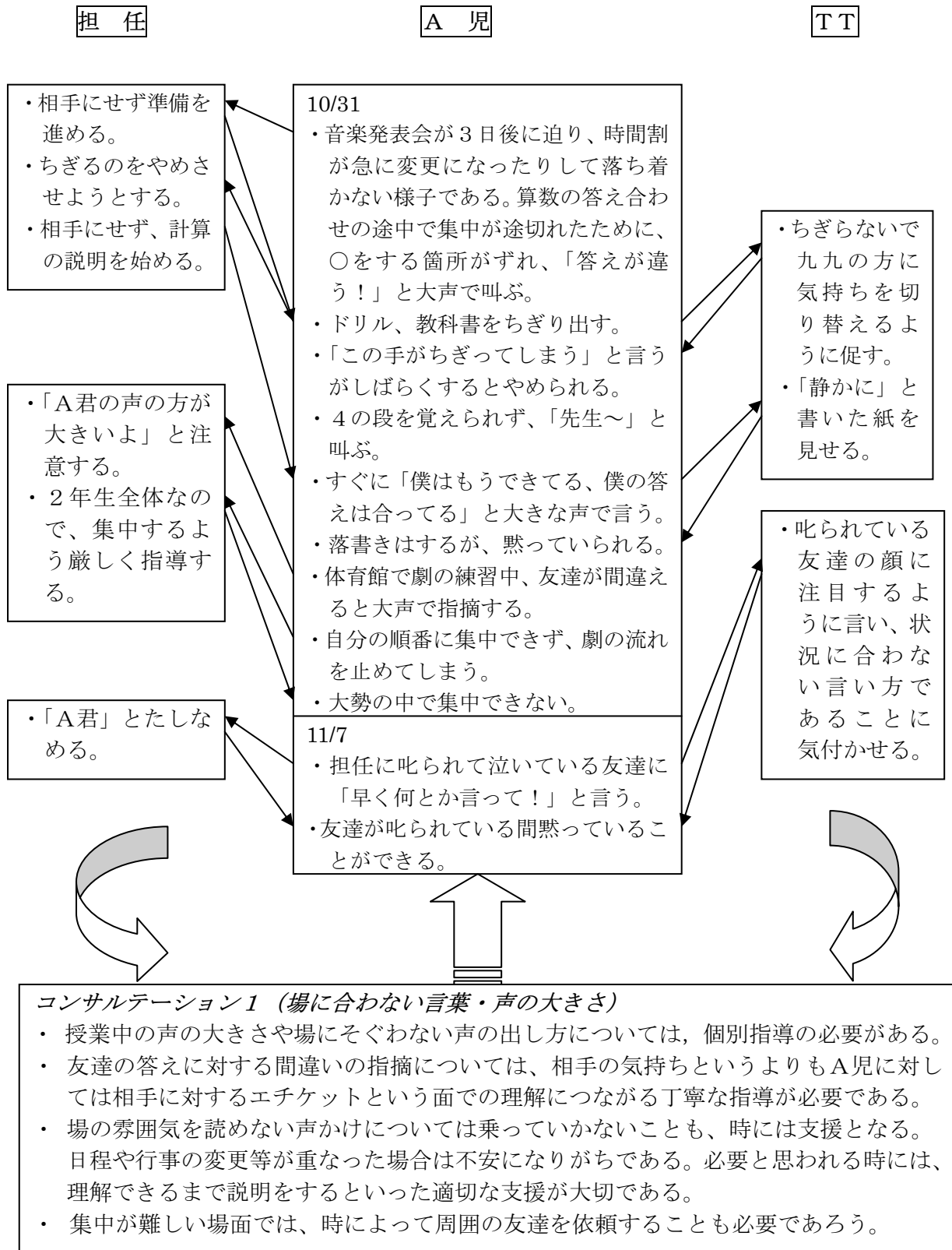


図3 コンサルテーション (2年時)

を再認識し、事前の支援の必要性を痛感したことで、その後の取り組みへの変容があったと考えられる。

2. 事例Ⅱ

1) 支援第Ⅰ期（個別指導作成前の支援の介入期）

1年生入学直後は、特に慌しい日々連続であり、B児にとっては毎日変わる行事や新しい環境での文脈が理解できず、他の児童以上に戸惑うことが多いようであった。教室では後ろを頻りに振り向き、学級担任の指示を理解してではなく友達が行っていることに頼っての行動が見られていた。しかし目立つ行動はあまり見られず、最初学級担任のE先生は「引っ込み思案な子」といった捉え方をしていたようである。一方保護者は、B児が幼い時期から痲癩を起こしたりすることに不安を感じ、早期から医療機関での相談を受けていた。また、言葉の遅れがかなり見られたということで、そのことが原因でいじめに合うことを極度に心配されていた。そういった不安感と他の人達が捉えるB児に対する反応には、今までかなりギャップがあったであろうと推測された。そこで、個別指導に入る前にアセスメントを実施した。保護者には連絡ノートで学校での様子を伝えると共に、個別指導を毎回参観することで安心感を持てるようにした。また、個別指導と同様の課題を家庭で行うことを提案し、親子のコミュニケーションが図れるようにした。E先生は、アセスメント結果や筆者のTT支援を通して、全体への指示や長い説明は理解できないといった特性がB児の自信のなさに繋がっているといったことを認識された。以後、個別に声をかけたり、課題に自分で向かえているかの確認をする姿が見られるようになっていった。

コンサルテーションを通してE先生はB児への見方と対応の変容に影響をもたらしたと考えられ、また、保護者支援を通して安心感を得られる結果となった。個別指導と保護者の家庭での関わりの結果、B児は理解して使える言葉の増加が見られるようになった。

2) 支援第Ⅱ期（個別の指導計画の作成と連携による実践期）

E先生は、B児の特性から状況や文脈理解に関わって今後B児の自尊心の低下が懸念されることについて筆者と共通認識を持ち、支援の方針を考えるようになった。B児の特性に着目した配慮や支援にあたり、できたことをしっかり認めてB児に返していくことで自信

を持たせていきたいと、個別の指導計画の協働作成に積極的に取り組まれた。また、筆者と同様の関わりをしたり、個別の視点を意識しながら授業内容を工夫する様子が見られるようになり、そのことが他の理解が困難な児童に対しても効果的な支援に繋がっていった。さらに、休憩時に起こった友達との理解のズレに対するトラブルにも、丁寧に対処していく姿が見られた。個別指導においては、学級担任のニーズを反映させ、通常学級での学習の補充と予習的な内容を行い、通常学級でB児が意欲的に取り組むことができるようにした。実践の結果、B児は支援第Ⅰ期に周囲を見回すといった不安な様子が見られなくなり、理解して行動に移せることが増えた。

保護者の不安感に対してはE先生も支援の必要があると感じており、筆者の方から保護者の相談内容や悩みについてE先生に伝えるようにした。B児の交友関係では、休憩時に言葉でのやり取りへの支援を少し筆者の方で行うと共に、他の保護者から見たB児の友達関係の情報も、E先生から伺った。学校では保護者が抱くような心配は見られなかったが、今後もB児への保護者の思いを受け止めつつ担任との間の信頼関係を更に調整していく必要を感じた。

V. 総合考察

1. 通常学級での指導と個別指導との連動を意図した個別の指導計画の協働作成について

本研究では、個別の指導計画を連携のツールとするために、以下の点を行った。

- ① 通常学級と個別指導を連動させた形式での個別の指導計画を提案した。
- ② アセスメントー個別の指導計画の作成ー実践ー評価に至るまでを、コンサルテーションを通して行った。保護者には、アセスメント結果とニーズを個別の指導計画に組み入れる形での参加とした。
- ③ 個別の指導計画作成のためのコンサルテーションを通して、担任が支援の在り方や支援の方法について視野を広げていくよう努めた。

これらのことを通して、筆者と学級担任、さらに保護者の共通理解のもとに支援方針を共有する素地ができたといえる。また、認知特性を共通認識できたことで、学級担任が保護者と共に個別指導の必要性を実感するようになった。さらに、認知特性を共通認識したこと

は、その後のコンサルテーションを有効に進行させる契機となり、支援の連携を意図した個別の指導計画の協働作成に繋がる結果となった。また、この個別の指導計画作成過程におけるコンサルテーションが、その後の学級担任との支援の連携に有効に活用されることになった。

2. 互いの援助能力の向上を目指した学級担任へのコンサルテーションについて

コンサルテーションは、「異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し今後の援助の在り方について話し合うプロセス（作戦会議）」と言える（石隅, 1999）。

筆者は、学級担任を支援していくことで、学級担任の一児童への見立ての変容が、同様の困難感を抱える他の児童を含めた学級経営へと繋がることを期待した。

X町立Y小学校における学級担任のコンサルテーションに対する意識については、児童が抱える困難感の度合いやそれに伴う担任の困難感により、差異が見られた。そのことをふまえ、各担任は情報や思いを筆者に提供しながらそれぞれの特性を生かしたコンサルテーションを構築していくこととなった。その結果、どの学級担任も個への支援に対する視野を広げると共に、学級全体に対しても一人ひとりが大切な一員であることを頻繁に表現されるようになった。特にA児の学級担任達は、必ず学級全体へのフォローをしなければ学級経営が成り立たないという緊張感を持続させ、指導実践していく姿が見られた。全体指導と個別の支援という両面の視点から、各学級担任と多様な連携ができたことが、コンサルテーションを行う者同士の互いの向上を得ることになったと考えられる。

3. 相互コンサルテーションへの発展を目指した保護者への支援について

特に危機感や不安感を持つ保護者の状態に対応していくために、筆者はまず保護者の各々の状態や気持ちを受け止め、徐々に情報を取捨選択しながら担任とのスムーズな連携作りの立場を取っていった。A児の母親に対しては、疲弊した思いを受け止め、学校への不信感を取り払っていく情緒的な支援から始まった。A児の安定と家族間の変容に伴い、母親は次第に本来の姿を取り戻し、積極的に研修に参加したり親の集いの

場でも活動し始めるに至った。母親の変容に沿って連携していったことが、相互的なコンサルテーションへの発展に繋がったと考える。また、担任の変容に従い、保護者は担任に対し、次第に信頼感を持つようになった。信頼関係の構築の結果、担任と保護者が連携しての校内における個別の教育支援計画作成会議に至ることに繋がったといえる。

B児の母親については、相談会を定期的に持ち、気持ちや疑問を出せる時間を取るよう努めた。また、個別指導時の学習内容や方法を家庭でも同様に行えるよう提示し、結果を報告していただくことや学習へのB児の意欲を参観する場の提供といった支援を行った。非常に熱心な保護者であり、教材等についても興味を示され、話し合いの進行に従い積極的に活用していくとする意欲も見られた。また、個別指導の意義も話してくれるようになった。個別指導担当者として担任との中間的な立場から介入したことで、連携においては一定の効果を得ることができた。

4. 学級担任・保護者との連携において個別指導担当者の担う役割

発達障害、特に本研究の対象となった児童については、状況理解の困難や社会性等、様々な問題を抱えていることから、指導に関しても個々の問題に即して、組み合わせて指導していく必要がある。また、家庭や学校など周囲の環境と連携しながら指導していくことが不可欠であることも本研究から明らかになった。同じアスペルガー症候群の特性はあっても、大きく状態が異なることから、学級担任とコンサルテーションしながら個々の状況に沿った指導や支援、また同時に保護者への支援も重要であった。また、児童と共に保護者への入学前後の支援が、以後の学校生活に重大な影響を及ぼすという結果も、本実践を通して得ることとなった。就学前の環境に対する配慮と、小学校入学後の実態把握と支援を途切れることなく継続させていくために、移行時の個別の教育支援計画の作成と活用が重要であったと考えられる。また、対人面や状況の理解への困難という点では、A児B児共に生涯に渡り支援を要する。こういった児童と共に、保護者への、特に入学前後の支援が以降の学校との信頼関係の構築に大きな影響を及ぼすという結果から、継続的な支援を行っていくために早期から密な連携を図っていくことが特

に重要であり、そのためにも個別指導担当の立場から継続した支援を保護者－担任間の連携へ繋いでいく意義は大きい。また、連携をスムーズに行っていく上で、児童のみならず保護者や交代していく担任の実態把握も必要であり、支援の橋渡しを長期的に行っていくことも、個別指導担当者が担う重要な役割であろう。

さらに、保護者と学級担任の連携を通し、児童に対する共通理解を深め、特性に即した支援について互いに研鑽し合うことを通して、より有意義で効果的な連携へと高めていくことができるよう、個別指導の立場から提案していく責務があると考えます。

VI. 今後の課題

- ・早期からの長期的な連携を図っていくために、個別指導担当の立場からの連携の在り方を探っていくことが必要である。
- ・個別の教育支援計画・個別の支援計画の一体化を図り、密接に繋げていくための個別の指導計画と支援の更なる連携について検討していきたい。

引用文献

- 黄淵熙・細川徹・安部芳久（2002）学習障害児を対象とする通級指導教室の実態－言語通級指導教室を中心として－ 特殊教育学研究、40(1)、51-60.
- 馬場広充・繪内利啓（2006）LD・ADHD・高機能自閉症のための実現性のある特別支援教室（仮称）の在り方に関する一考察 LD研究 第15巻 第2号 234-244.
- 吉田昌義（2002）自閉症教育の課題 自閉症スペクトラム研究 創刊号 55-60.
- 石隅利紀（1999）学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理的教育的援助サービス 誠信書房