

通常の学級と協働する特別支援教室の在り方

－模擬的な実践および調査を通じて－

増田 謙太郎（江戸川区立篠崎第三小学校）

1. 研究の目的

東京都では、特別支援教育の第三次計画において、「特別支援教育への転換により、発達障害を含め、特別な支援を要する幼児・児童・生徒が在籍するすべての学校で特別支援教育に取り組む」として「小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害の児童・生徒への支援を充実させるため、すべての小・中学校に「特別支援教室」を設置する構想」を進めていくとしている。これは、通常の学級に在籍する発達障害の児童・生徒が自分の通う学校を離れて通学する「拠点校方式」から、すべての小・中学校に「特別支援教室」を設置し、通級指導学級の教員が巡回し指導・相談を行うという、「子供が動く」から「教員が動く」支援体制への移行である。すなわち、これにより特別支援教室、通級指導学級、固定学級の3層からなる「重層的な支援体制」を整備することを明らかにしている（表1）。東京都では、この支援体制に向けて、特別支援教室の設置に関する具体的課題の検証や導入に向けてガイドラインの作成を行うため、平成28年度の導入に向けてモデル事業を現在進めている（表2）。

表1 区市町村における「重層的な支援体制」整備の考え方

第1層 「特別支援教室」	○すべての小・中学校に「特別支援教室」を設置する。 ○発達障害の程度に応じ、個別指導等を実施する。 ○通級指導学級の教員による巡回指導・相談を行う。 ★「子供が動く」から「教員が動く」へ。
第2層 「通級指導学級」 (情緒障害等通級指導学級)	○巡回指導の拠点となるとともに、従来どおりの教育機能（小集団指導）も維持する。
第3層 「固定学級」 (自閉症・情緒障害学級)	○「自閉症・情緒障害学級」の計画的配置。 ○特別支援教室や通級指導学級における指導では、障害の状態の改善が困難と思われる児童・生徒を対象とする。

（東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画より）

表2 モデル事業の実施計画

	23年度	24年度	25年度	26～28年度
特別支援教室モデル事業（仮称）	特別支援教室モデル事業の実施に関する検討委員会（仮称）	モデル事業（1年次）	モデル事業（2年次）	26年度 モデル事業（3年次） ※ガイドライン作成
		検証委員会（26年度まで）		27年度 ガイドライン周知 28年度 順次導入（小学校）

（東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画より）

また、第三次計画では「発達障害の児童・生徒もやがては社会参加していくことを考慮すれば、在籍学級や在籍校において教育環境の整備に努めることは、発達障害の児童・生徒やその保護者のみならず、学級の友達や支援に関わる教員や保護者同士にとっても大きな意義がある」という点にも言及している。このことは、特別支援教室構想が、特別支援教室を設置するというハード面の整備だけではなく、特別支援教育をこれまで以上に通常の学級に浸透させていくことを示唆している。したがって、より特別支援教室と通常の学級とが「協働」することが、その可能性を広げていくものであるとも考えられる。

本研究では、特別支援学級の担任である筆者が、勤務校の小学校にて表1の第1層にあたる特別支援教室を模擬的にを行い、在籍学級担任との「協働」による児童への支援や指導の効果と限界を明らかにしていく。また新たに巡回指導を行う表1の第2層にあたる情緒障害等通級指導学級（以下、通級学級）の現地調査を行い、特別支援教室構想に際しての現場レベルでの課題を探り、有効な手だてを提案していきたい。

2. 研究の方法および経過

（1）東京都X小学校にて模擬的な特別支援教室の実践（Y年4月～12月）

- （i）4名の児童の個別の取り出し指導（週1回1単位時間（45分間）程度）。
- （ii）在籍学級担任へのコンサルテーション（週1回）、指導期間終了後のアンケート。

（2）東京都内の通級学級（11校）、学習指導室、NPO法人等への調査

授業参観、管理職・担任・担当者へのインタビュー、施設見学、巡回指導記録等の分析

3. 研究の成果

（1）模擬的な特別支援教室の実践

【特別支援教室担当者】筆者。男性。教員（特別支援学級担任）歴16年目。

（i）事例1 文字を書くのが遅く、イライラの募りやすいA児（6年生男）

【児童の様子】字を書くときに、こだわりのように同じところを何度もなぞるため時間がかかる。字を小さく書くことが苦手。計算問題では、途中で混乱してくるとイライラが増し、髪の毛をかきむしったり、声を上げたりすることがある。

【在籍学級担任】女性。教員歴8年目。

目標とする適切な行動	手だて
・文字を正しく枠内に書く。	ICレコーダーを活用した音読や漢字学習を行い、文字の形の認識を高めていく。
・学習中にイライラすることを減らす。	個別の学習でできることを増やしたり、個別の支援でできたことを共に喜びあったりして、成功感を与える
アセスメント（WISC-III）と手だての関連	FIQ（全検査）84、PIQ（動作性）91、VIQ（言語性）79 下位検査の「符号」評価点が1であり、処理速度（61）において有意な差が見られる。視覚的な記憶を補う支援が必要と考えられる。

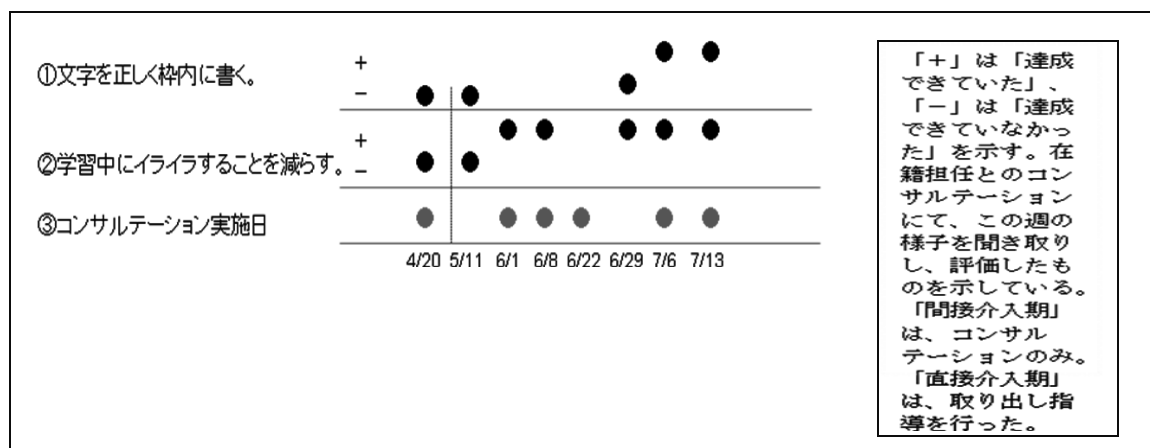


図1 A児の適切行動と担任へのコンサルテーションの推移

担任へのコンサルテーションは、特別支援教室の担当者から助言を与えるという関係性ではなく、A児が在籍学級で行ったエピソードを共感・支持し、在籍学級担任にとって取り組みのよい面を強化していけるようにした。職員室でのコンサルテーションだけではなく、担当者がフットワークよく教室へ出向き、短時間でも児童にとって本質的な話し合いができるようにした。これには担任と担当者が、これまでも同じ学校で同僚として働いていたため、その点では意思の疎通が比較的スムーズに運んだことも大きい。

取り出し指導を開始してまもなく、目標とした適切行動「学習中にイライラすることを減らす」が改善され、続いて「文字を正しく枠内に書く」ことの効果が見られた。クラスの友達と、4コマ漫画をかいて遊ぶことが見られ、それにより字を小さく書こうとする意欲が見られるようになってきたというエピソードを担当からは聞くことができた。このエピソードからは、「文字を正しく枠内に書く」ことができるようになったことが取り出し指導の直接的効果であるとは断言できないが、コンサルテーションと連動して取り組んだ成果の一端であるとはとらえることはできよう。6回の個別の取り出し指導を行ったのち、指導終了とした。

指導期間終了後の担任へのアンケート調査では、取り出し指導とコンサルテーションにの時間・回数ともに「ちょうどよい」との回答があった。また、特別支援教室の担当者への要望として、「A児の指導についてのアイデアがほしい」「教室に入ってTTで指導できるとよい」「相談にのってほしい」「障害についても理論を教えてほしい」とあった。

(ii) 事例2 書字の課題と、自己コントロール力の低いB児（4年生男）

【児童の様子】漢字の形の認識が弱く、覚えることが難しい。授業中、飽きてくると本を読み始めたり、立ち歩きや、教卓の上にあるものを持って行って遊んでしまう（修正液・タイマー・ベルなど）ことが見られた。

【在籍学級担任】女性。教員歴1年目（産休代替教員）。

目標とする適切な行動	手だて
・4年生の漢字を覚え、テスト	・漢字をパーツに分解、自分でパーツの表現を考える。

時に答案に書くことができる。	教師が付箋に書く。読み方を IC レコーダーに録音する。
・授業中の姿勢がよくなる。	・バランス運動・持続運動・バランスボール。
アセスメント (WISC-IV) と手だての関連	FSIQ (全検査) 99 VCI (言語理解) 90 PRI (知覚推理) 111 WMI (ワーキングメモリー) 88 PSI (処理速度) 107 下位検査「積木模様」の評価点が 15 であり、全体を部分に分解する力が高いと考えられる。

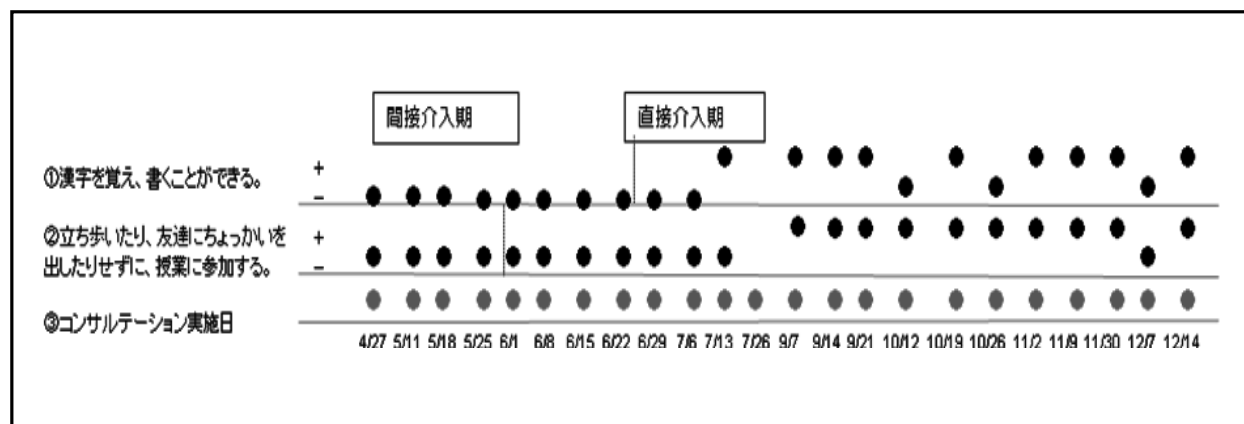


図2 B児の適切行動と担任へのコンサルテーションの推移

担任は実践経験が少なく、また今年度から本校での勤務となったため、担当者との信頼関係作りが、まず必要であった。そのため、コンサルテーションの回数や時間（1回 20分程度）を他のケースよりも多めに設定し、B児への支援にからめてクラス全体の児童についての話なども聞くことを増やした。また、夏休みを利用して本児が通う療育機関へ同行し、よりB児への理解や、保護者とのよりよい連携が進むための支援も行った。一般的に実践経験の少ない担任には、コンサルテーションや支援を行うことが、仕事のやりがいにつながるような配慮が必要である。

取り出し指導では、在籍学級での漢字の学習と進度を合わせて、特別支援教室で学習した漢字を、在籍学級のテストで書くという流れにした。特別支援教室では、本児の認知上の特性を活かした指導を重点的に展開した。その結果、4年生の漢字を覚えて書くことができるようになりつつある。

指導期間終了後の担任へのアンケート調査では、取り出し指導とコンサルテーションにの時間・回数ともに「ちょうどよい」との回答があり、コンサルテーションが仕事としての大きな負担となっていなかったことがうかがえた。また、コンサルテーションについて「B児のことを考えるきっかけになった。また、クラスの他の児童についてもいろいろと聞いてくれたこと、教えてくれたことがありがたかった。」としており、学級経営のトータルな面でのサポートが担任の心理的負担を取り除く効果があったと思われる。

(iii) 事例3 知的な遅れが疑われるC児（6年生男）

【児童の様子】当該学年の学習について行くことができない。マンツーマンの学習は大好きで、楽しみにしている様子が見られる。漢字は、細部の形の認識が弱い。話す・聞くこ

とは、本児の中では得意な方である。日常会話は問題なく行えているが、記憶する力が弱い
ため、前に言ったことを思い出して行動することは苦手である。

【在籍学級担任】女性。教員歴7年目。

目標とする適切な行動	手だて
・文章を読んで内容を理解する。	たしざん・ひきざん・かけざん・わりざんの文章問題を用い、文章内容を理解できるようにしていく。
・目的に応じて、順序良く筋道を立てて話したり書いたりする。	経験したことを付箋紙に書き、内容を正しい順序で並べることができる。
アセスメント（WISC-IV）と手だての関連	FSIQ67 VCI86 PRI66 WMI71 PSI67 記述分類では「非常に低い」の範囲に入っており、学習内容を生活場面（家庭や学校）に関連させるようにする。

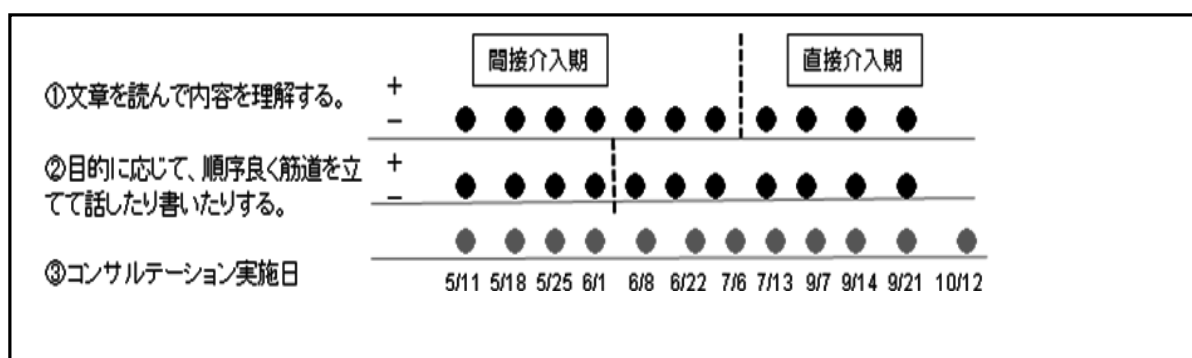


図3 C児の適切行動と担任へのコンサルテーションの推移

事例1と同様に、この事例の担任と担当者は、これまでも同僚であったため、コンサルテーションでの意思の疎通は比較的スムーズに運んだ。当初の取り出し指導では、主に通常の学級で行われている授業の進度に合わせて、本児が理解しやすいような手だてを開発し、教室での般化につなげていこうとする指導を中心に行った。

しかし、指導期間中の9月に学級での友達との関係の変化、中学校に向けた進路の迷い、本児の問題行動等が同時期に起こった。そのため、取り出し指導の目標と内容を10月途中で担任と相談のうえ変更し、本人の話をよく聞いたり、気持ちを言葉で表したりするようなカウンセリング的な内容に変えていった。

知的な遅れが疑われる児童は、周囲の状況が強いストレスの原因となり問題行動が生じることが多い（小池・北島，2001）という指摘があるように、学習の内容だけでなく、本児をとりまく環境の改善も視野に入れなければならない。

東京都では、情緒の通級学級に知的な遅れのある児童が入級して指導を受けても、指導の効果を十分に挙げられないことが予想されるとして（東京都 2009）、入級を認めていないことが多い。しかし一方で、通常の学級に在籍している知的な遅れのある児童の学習支援を行ったところ、本人が次第に個別指導で学習する楽しさを体験し、最終的には知的障

害特別支援学級に保護者とも相談の上、通うことになったという事例もある(大南, 2007)。特別支援教室の担当者にとって、担任へのコンサルテーションや児童へのカウンセリング的な指導を行うことができるかどうか、その専門性になってくるであろう。

指導期間終了後の担任へのアンケート調査では、「取り出し指導を週3回くらいやってほしかった」「C児の指導についてのいいアイデアがほしい」と要望があった。当該学年の学習についていけない児童には、担任もどのように支援していったらよいか困惑し、打開策がとりづらい実態がうかがえる。

(iv) 事例4 怒りの感情コントロールに課題のあるD児(3年生男)

【児童の様子】自分の気に入らないことがあると、泣きわめく、他児を叩いたり、物を投げたり、プリント類をグシャグシャにしたりする。自分の行動への振り返りもできるが、自尊感情が下がってきている印象も受ける。運動会の練習、音楽の時間、計算等が苦手である。在籍学級では介助員が月15日ついており、週に1回情緒の通級学級に通っている。

【在籍学級担任】男性。教員歴1年目(産休代替教員)。

目標とする適切な行動	手だて
・自己の感情を意識して、怒りの感情をコントロールすることができるようにする。	自分が経験したことについて、そのときの気持ちを言語化し、度合いに応じた点数化をする。必要に応じて「表情カード」などの教材を用いる。書くことは本児には求めない。
アセスメント(WISC-III)と手だての関連	FIQ101 VIQ96 PIQ106 下位検査「類似」の評価点が3で弱い。論理的でカテゴリー的な思考力を養うために、自らの感情を点数化し、カテゴライズしていくことが有効ではないかと考える。

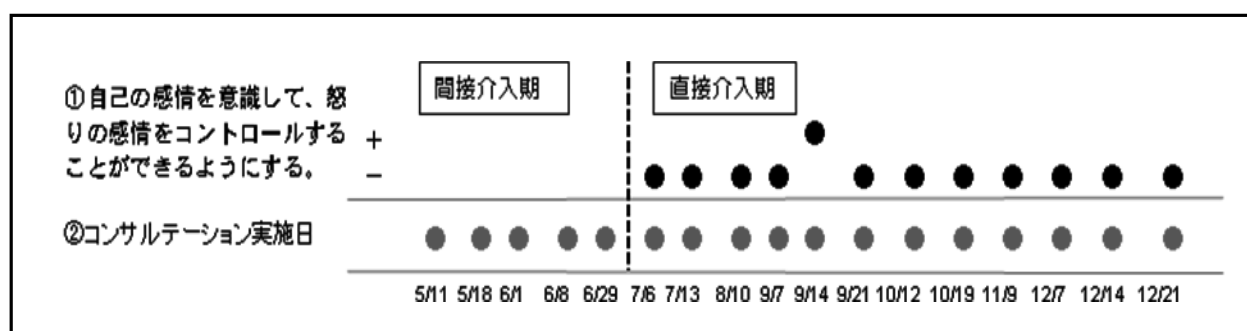


図4 D児の適切行動と担任へのコンサルテーションの推移

事例2と同様に、担任は実践経験が少なく、また今年度から本校勤務であったため、コンサルテーションを通じて、本児の理解が進むような支援を行っていく必要があった。また、介助員や通級学級といった現在本児が利用しているリソースをより有効に活用できるように、連携に関する支援も適宜行っていた。

本児への取り出し指導では、指導中は落ち着いて学習できているものの、在籍学級では

その落ち着いて学習を受けるという行動の般化がなかなか見られなかった。通級学級での指導効果も同様の状態である。したがって本児にとって、通級学級による小集団の学習と、校内での特別支援教室での指導のどちらが適しているかは、この実践からは明らかにできなかった。

指導期間終了後の担任へのアンケート調査は、「取り出し指導を週2～3回くらいやってほしかった」としているが、D児への指導効果があったかどうかは「わからない」と回答している。D児が教室で大きな声で泣き叫んだりするため個別の対応が必要になったり、他児への影響を心配しなければならないことと、それに対する指導効果が不明なことに担任も戸惑っていると思われる。結局は、長期的な視点で集団への適応指導を目指しているのが現状である。そのため、短期目標が設定しにくいのと、その指導効果が測定されにくい結果となった。さらなる研究が必要である。

（２）調査研究

（ⅰ）東京都内自治体ごとの特別支援教室事業動向

【目黒区（都のモデル自治体）】平成25年度より全学校（22校）で実施。3校に1校の拠点校は、あと3校拠点校を作れば達成する。

【狛江市（都のモデル自治体）】現在情緒障害等通級指導学級が設置されている小学校と、設置されていない学校がペア校となり巡回指導を実施する。

【渋谷区】「学習指導員（取り出し指導可能）」と「学習支援員（教室内でのサポート）」が既に各校にて設置済み。

【葛飾区】「情緒障害学級 非常勤講師（巡回型）」を設置し、スムーズな移行を目指して事業を展開している。

【港区】区とNPO法人が協働して、特別支援教育支援員LSA（Learning Support Assistant）を各学校に配置している。NPO法人は、区から委託を受ける形で、雇用、学校への派遣、研修、フォローアップまでを担当している。

【武蔵野市】モデル事業実施校5校へのエリアサポート校による定期的な指導支援、モデル事業5校における定期的な連絡会における支援情報の交換や講師による具体的な相談や助言などを行っている。

（ⅱ）東京都内の情緒障害等通級指導学級への調査より

管理職や担任へのインタビュー調査からは、特別支援教室構想に対しての現場での課題を「システム」「指導内容」「児童への懸念」「通級指導学級の存在意義」の4つのカテゴリーに分けることができる（表3）。

表3 特別支援教室構想に対しての現場での課題点

システム	・時間割をどのように設定するか。 ・教員の業績評価はどうか。今までの評価の観点では測れないのではないか。 ・指導や支援の守備範囲はどこまでか（例えば対象児童がいない学級への支援を行うことはあるのか）。 ・入級審査（特別支援教室対象児童の決定）を誰がどこでどのように行うか。 ・保護者の承諾をどのようにとっていくか。 ・児童の引き渡しをどうするか。例えば、担任が出張で不在の時の対応など。 ・時間の変更の事前連絡をどのように行っていくか。 ・学習室の確保をどうするか。鍵が必要な教室の場合はどうするか。 ・外部講師の授業のときは、どちらを優先するか。 ・指導中に地震があったときなど、非常時の対応をどうするか。 ・机イスのサイズにどう対応するか。様々な学年の児童が対象となる場合、サイズのバリエーションが欲しい。 ・学校公開日に特別支援教室を公開するかどうか。 ・巡回先の学校の玄関が施錠されているとき、巡回の教師はどう対応するか。 ・巡回先の学校の担任への周知はどのようにするか。 ・校務分掌をどうするか。巡回の仕事は自分の学校にいないことが多くなるので、従来の仕事とはかなり変わってくる。 ・通常学級の担任への理解・認知、管理職への理解・認知、対象児童以外の保護者への理解・認知をどのように進めていくか。 ・教室へ入られるのを嫌がる担任が少なからず存在する。 ・行事前の対応をどうするか。
指導内容	・通常の学級への汎化の視点で指導を行っていく必要がある。 ・実際には学級担任の指導力不足と子どもの問題が複合的になっているケースが多い。 ・巡回先では臨機応変に教具や教材が使えない。大きな荷物を持って移動することになる。 ・プレールームで行っているような指導はできないため、活動のバリエーションが限られてしまう。
児童への懸念	・知的の固定学級での学習がふさわしいと判断される児童への対応をどうするか。 ・通級学級のように違う学校に通うということで、のびのび学習できる児童がいる。 ・自分の学校ではリラックスできない児童がいる。 ・通級していることを自分の学校では公にしたくない保護者への対応をどうするか。
通級学級	・現状の施設設備の活用が図れなくなる。 ・個別指導だけでは不十分であり、グループによる小集団指導が必要な児童が多い。 ・保護者のニーズとして、通級学級の環境での教育を望んでいるケースが多い。 ・送迎時などに保護者と通級担任が顔を合わせて意思の疎通を図ることができ、それが双方にとって子供の理解につなげていくことができる。

表3に挙げた課題点のひとつとして、例えば「時間割の設定」の問題があげられている。通級学級でも、例えば運動会の練習がある期間は、児童は通級を休み、在籍学級での運動会の練習に参加するケースがほとんどである。また学級行事以外にも、不定期的に行われるALTによる外国語活動や、夏場のプール、ゲストティーチャーによる授業など、その都度ごとに、児童は通級に行くか在籍学級に残るかを選択し、調整する必要が生じている。担任にとっては児童管理の上での仕事の煩雑化、児童にとってはスケジュールの不安定さや学習の積み上げの弱さ、保護者にとっても連絡や送迎等の負担増となりやすい。

また、このような場合、通級学級の担任は担当の子どもが休んでしまうと、その時間が空き時間となる。この空き時間を例えば、巡回指導などに充て、児童の個別指導として有効に活用することができるであろう。そのようにするためにも、時間割上の工夫が必要となる。

4. 総合考察

(1) まとめと課題

○特別支援教室の担当者が行うコンサルテーションは、担任のキャリアや思いに応じた「寄り添い型のコンサルテーション」が有効である。

キャリアの浅い担任へは、認め励ますコンサルテーションを基本とし、また専門的な見地から通級学級や療育機関などとの連携に関する支援をすることで、少しずつ児童の理解につなげていくようにすることが望ましいと考える。また、中堅やベテランのキャリアの担任には学級でのエピソード等について共感的理解を示し、モチベーションが維持できるようにしていくことが効果的であった。いずれも、結果的には学級内での児童の変容につながっていくものと考えられる。

本研究の事例は、全て筆者の勤務校で行ったため、担任との信頼関係が築きやすかったとも言える。しかしながら、特別支援教室構想では、担当者が自分の勤務する学校だけでなく、他校へ巡回指導を行うことが想定されている。本研究で行った4つの事例において、指導期間終了後の担任へアンケート調査をおこなったところ、「もし他校の先生が担当者になったらどうですか？」との設問に対して、4名中3名が「密に連絡が取れるかどうか不安」「指導方針のすり合わせが不安」と回答している。特別支援教室の担当者が勤務校以外の学校で巡回指導を行う場合、在籍学級担任とどのようにして信頼関係を築いていけるかは今後の課題である。

加藤(2011)はコンサルテーションの効果に影響を及ぼすコンサルティ(在籍学級担任)の要因として、コンサルティの能力・資質(知識、技術、経験度)とコンサルティの価値観や考え方(教育観、ビリーフ、態度)をあげている。本研究の事例からは、影響を及ぼす因子としてコンサルティの学校現場での担当学年や立ち位置(職場でのポジション・自由度)や、担任する児童が持ち上がりかどうか(児童・保護者との関係性ができているかどうか)を考慮することが重要であると指摘できる。

○児童の認知スタイルに応じた個別指導を行っていくことで、週1回1時間程度の取り出し指導においても効果が見られた。

事例からは、読み書きの障害がある児童については、取り出し指導の有効性が見られた。

すなわち、特別支援教室での指導を受けることによって、他校へ通級することによる時間的な問題や送迎の負担が軽減されることになる。

しかし、知的な遅れや、感情のコントロールに課題のある児童に対しては、週1回の指導では有効性を検証することはできなかった。このような児童には、どのような場がふさわしいかは、今後の検討課題であろう。

○特別支援教室の担当者の専門性として、発達障害の児童に対する指導技術に加え、通常の学級の担任と「協働」する力が求められる。

特別支援教室の担当者は、特別支援学級や特別支援学校の担当者とは違った独自の高い専門性が求められる（柘植 2008）。この独自の専門性とは、①通常の学級での学習や生活を深く理解していること、②児童が学んだことをいかにして教室や日常場面において般化していけるかという指導や支援ができるということ、③担任への寄り添い型のコンサルテーションを行えること、が重要であると事例からは示唆できる。

この視点での、特別支援教室の担当者への研修のプログラム、大学での教員養成課程でのファシリテーター関連講座の設定、通常の学級と特別支援学級の両方を経験した教員を中核とする人事配置、専門性に応じた教員の業績評価、教室の整備に向けた予算配当、コンサルテーション時間の確保等、行政や学校の理解と対応が望まれる。

（２）提案

○特別支援教室の「時間割の問題」解決にむけての一提案

通級学級を拠点として巡回指導を行う場合、「算数少人数指導」と連動した時間割を作成することが、次の点から有効であると考えられる。

通級指導学級の時間割		
1校時	朝の会	担任1名で可能
2校時	運動	
3校時	個別	複数担任が必要
4校時	グループ	

この時間にもう一人の担任は巡回指導を行う。

算数少人数教室の時間割（各学年2クラスを想定）	
1校時	5年1組・2組
2校時	6年1組・2組
3校時	3年1組・2組
4校時	4年1組・2組

この時間には巡回指導担当者が加わる。

図5 通級指導学級と算数少人数教室の時間割例

			
①チャレンジコース	②ばっちりコース	③ぐんぐんコース	④じっくりコース
5年1組担任	5年2組担任	算数少人数担当	通級指導学級担当
1stステージ	1stステージ	2ndステージ	3rdステージ

図6 1時間目の5年生算数少人数指導の展開例

まず、時間割の調整がしやすいことである。算数少人数指導の時間は、授業時数確保の必要性があるため、行事等が行われる際の授業時間の変更が比較的少ない。【図5】に示すように、通級学級と算数少人数指導の時間割を連動させることで、取り出し指導の時間の確保、さらには通級学級においても同時間帯に少人数指導を組むことが可能となる。

次に、【図6】に示すように、母体となるクラスを解体した習熟度別のグループ編成を組むことで、

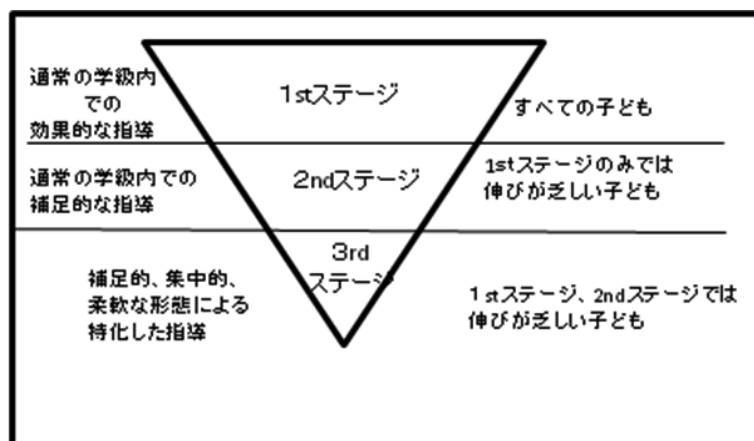


図7 通常の学級における多層指導モデル (MIM)
(海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn 2008)

算数少人数指導のグループ編成の中に、特別支援教室に相当する「じっくりコース」を設定することが可能となる。児童の立場からすると、母体となるクラスが解体されるので、取り出し指導対象児も特別支援教室での指導を受けやすくなる。

また「じっくりコース」という名称のように、「特別支援」の名をつけない方が、より多くの児童の

ニーズや、「特別支援」という名称に抵抗のある保護者のニーズにも応えられることになる。したがって、コースや特別支援教室の名称については学校の実情に合わせて熟考されることが望ましい。

また、【図7】の「通常の学級における多層指導モデル (MIM)」(海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn, 2008) における「3rd ステージ」に相当する児童を取り出し指導の対象としてみると、どの児童を対象児とするかが明確になり、さらには、その児童が抱える算数以外の学習上の課題に対しても柔軟に対応することができるようになるのではないかと考えられる。

5. 主要参考文献

- 東京都「東京都特別支援教育推進計画 第三次実施計画」2010 年
- 加藤哲文・大石幸二『学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック』学苑社 2011 年
- 菅野敦他編『新版 障害者の発達と教育・支援 特別支援教育/生涯発達支援への対応とシステムの構築』山海堂 2003 年
- 小池敏英・北島善夫『知的障害の心理学 発達支援からの理解』北大路書房 2001 年
- 東京都「通級指導学級での指導の開始・終了判定システムの構築に関する研究事業報告書」2009 年
- 大南英明編『特別支援教育の展開 3 巻 特別支援学級の新たな経営』明治図書 2007 年
- 柘植雅義『特別支援教育の新たな展開 続・学習者の多様なニーズと教育政策』頸草書房 2008 年