

通常学級における「気になる子」の間接的支援 ——巡回相談によるコンサルテーションの事例——

渡邊美智子

An Indirect Support for A Child Who Has Troubles in An Elementary General Class — A Case of Itinerant Consultation —

Michiko WATANABE

Abstract

This is a report of the case study conducted when we had many meetings for the special support education. The purpose of this study was to consider two questions. One was a question whether I could advise the teacher effectively how to support a child who has troubles in his elementary general class and then his behaviors could be changed. The other was a question whether the system of my itinerant consultation for the class had well worked. The teacher supported him directly, while I supported him indirectly by supporting the teacher. The results were as follows: 1) the first short-term aim of support that he didn't leave his seat was achieved. But I thought the teachers couldn't understand him sufficiently because of lack of the formal paper about his features and the way to support him, and 2) the system of my itinerant consultation didn't work well, because I couldn't cooperate with any teachers. When a child has some troubles in an elementary general class, it is important that people involved in education, school staffs including a counselor, cooperate together and exchange their ideas to support him.

key words: a child who has troubles 気になる子 an itinerant consultation 巡回相談
cooperate 連携する an indirect support 間接的支援

問題と目的

本研究は、報告者が小学校の巡回相談員として、子どもの発達を支援する業務に就いていたときの事例をまとめたものである。この事例は、教育関係者等を集めて「特別支援教育」の本格的導入を目指した研修会が盛んに行われていた頃のものである。この地域では、学校の巡回

相談はこのときが初めての試みであった。報告者の仕事は主に障害児が在籍する特殊学級の担任の相談と指導であるが、もし通常学級の担任からの相談があればそれも受けるというものであった。しかし、実際に巡回を始めると、特殊学級担任からの相談よりも通常学級担任からの方が多かった。ちょうど「気になる子」が保育現場や教育現場にいるらしいと話題になり出した頃である。実は「気になる子」は困った子どもではなくて、「理解と支援を必要としている子どもにすぎない」(田中、2004)ののだが、そのことがまだ十分に親や教師に理解されていなかったもので、通常学級の担任は従来の指導方法では解決しない子どもの「困った行動」に振り回されてひとり悩み、自信を喪失していたのである。

今回報告する事例は、報告者がこのような巡回相談を通して通常学級にいる「気になる子」の支援に関わった時のものである。「気になる子」の支援の実践者は学級担任で、報告者は「気になる子」の「間接的支援者」である。つまり子どもの支援を直接的に実践する担任に対して、報告者はコンサルテーションを通して間接的に「気になる子」を支援したことになる。このような巡回相談を、保育現場ではあるが、浜谷(2002)は発達と障害についてのアセスメントを重視するものとして「発達臨床コンサルテーション」とよんでいる。またこの発達臨床コンサルテーションを学校に適用して、その特徴を①間接支援の形式をとる②相談員と教師は対等で共同的な関係である③アセスメントを重視する④児童の環境の資源を有効活用する⑤教師が主体的に相談に関与し実行可能な介入を重視すると説明している(浜谷、2006)。

このように最近では巡回相談に関する研究も進んでいるようだが、この事例に関わった頃は手探り状態であった。報告者はまずは学級担任の「気になる」思いを丁寧を受け止め、子どもを観察してその状態像を把握し子どもの出しているサインをできるだけ正確に読み取り(アセスメント)担任に伝える。このとき佐藤(2005)が指摘しているように、担任をクライアントにしないよう、互いの役割、つまり教師は授業のプロであり報告者は発達障害の専門家という役割を尊重できるような関係作りに努めた。そして学校生活が当の子どもにとって快適で楽しく、また発達を保障する場として機能するように担任や家族を含む環境要因を調整することに力を注いだ。

そうした報告者の関わり方が効果的にコンサルテーションとして機能したのかという思いが、今回この事例をまとめることになった動機である。すなわち、本研究の目的は、子どもの示す「困難さ」に対して適切な支援の助言ができてその結果子どもは変化したのか、報告者が学校を巡回するというシステムは十分に機能したのかを検討することにある。

方法

1. 対象児の概要

小学1年生の男児(以下、A児とする)

2. 発達支援の場所

公立小学校通常学級

3. 支援実施期間

2003年4月～2004年3月

4. アセスメント

母親からの聞き取りでA児の生育歴を明らかにして、WISC-Ⅲを実施する。またA児の授業中の様子を観察、担任からも聞き取りをしてA児のアセスメントを行った。

(1) WISC-Ⅲ知能検査

A児にWISC-Ⅲを実施、A児は6歳11ヶ月であった。その結果を表1に示す。

表1 A児のWISC-Ⅲ知能検査の結果

言語性検査	動作性検査	I Q群指数	パーセンタイル	90%信頼区間
知識	8 絵画完成	12 V I Q	95	37 89-101
類似	11 符 号	7 P I Q	108	70 100-114
算数	8 絵画配列	12 F I Q	101	53 95-106
単語	10 積木模様	10 V C	97	42 89-106
理解	9 組 合 せ	15 P O	115	84 106-121
数唱	5 記号探し	9 F D	79	8 74-89
	迷 路	11 P S	89	23 82-100

所見

・検査に要した時間はおよそ1時間半。途中離席はないものの姿勢を保持できない。検査者の質問を途中で遮って検査とは関係ない話題をもちかけたり、課題遂行中に「したことないな」「むずかしいな」などの独語が絶えることはなかった。ストップウォッチで計時していることに気付いているとは思うのだが、急いだり時間を気にしたりする風は全くなくマイペースという印象をもった。筆圧は強い。

・本児の検査中の様子を知ることは母親にとっても本児への理解を促すことになるし、母子関係も垣間見ることができるとの判断から、検査は、母親の希望もあり離れたところからではあるが母親も同室内で見学した。検査中、A児が母親を気にすることも母親がA児に声をかけることもなく、検査中の母子交渉は一切なかった。

・検査結果をみると、①F I Qは101で、平均的な知的水準である。②V I Qは95、P I Qは108とどちらも「平均」の域だが、その差は13あり、視覚（動作性）優位の傾向があると思われる。それはP OとV Cの差が18であることからいえる。③V CとF Dの差は18、P OとP Sの差は26と大きく、このことからA児の認知処理能力にばらつきがあることがわかる。また④数唱の落ち込みがみられ注意散漫になりやすいとも考えられる。

(2) 生育歴（母親の話。但しA児の乳幼児期は母親に事情があり育児どころではなくて記憶が曖昧であった）

・初歩の時期は覚えていない。・初語の時期は覚えていないが、1歳過ぎには単語が出たのにその後増えずに3歳の頃は言葉が遅いと心配をした覚えがある。・指さしの有無や時期等の記憶はない。・視線が合わないと思ったことはないような気がする。・人見知りはなかった。・幼稚園年中組の頃は他児を囁む、物を投げるといったトラブルがあったし、集団活動が苦手な遊

戯会の練習には参加できなかった。本番ではステージに立つも「こわい」「はずかしい」と言って踊らなかった。・縄跳びやボール投げは今もできない。・箸を持つのが下手。・何事にもいちいち確認を取りに来てうるさい。・聞いたことをすぐに忘れるようだ。・事情があって家族形態が定まらない。・母親の仕事は不規則で夜が遅いこともあるが、A児は起きて待っていることが多い。・宿題は教えるし、時間割は一緒にする。・母親が料理をしているとA児もしたがるので手伝わせる。・家でも空き箱を使って物を作っている。

(3) 行動観察

①授業中の様子（図工）

制作に熱心に取り組んでいた。担任の全員に向けての指示はボーッとあらぬ方を見ていたり自分の制作に没頭したりして聞いていない。制作の手順を一つひとつ担任の所に行って確認する。他児は周りの子と喋って作業をしているがA児は他児との関わりはない。「遠足」のタイトルでA児の描いた絵を2枚見せてもらうが、どちらにもレールが1本だけ描かれていた。

②担任の話

入学式の間中うろろうしていた。授業を開始して2～3日はなかなか教室には入れなかった。今は教室を脱出することがあるものの教室にすることができ、脱出してもそのうちに自分で戻ってくる。全体指示では動けずに後ろの方の席なのにわざわざ担任に聞きに来る。それも何度も同じ事を聞きに来る。体力測定時の着替えを拒んで動かなかった。時折授業中に奇声がある。担任に後ろから抱きつく事がしばしばある。偏食がひどく、肉や野菜は絶対に食べない。他児を理由もなく叩いたり後ろから押したりする。授業中関係のないおはじきを出して遊んだり、手遊びをする。初めてのことが苦手なような気がする。時々はいはいで移動する。給食をA児が「食べていい？」と聞くので担任が「食べていいよ」と言ってもすぐには食べずに、何度も聞いてからやっと食べるのに、「いただきます」の挨拶をさせるとすぐに食べるということが何度あった。気持ちの切り替えが苦手でパニックになる。連絡帳を書きたがらない（黒板に書いたものを写す作業）。筆箱の鉛筆や消しゴムの位置がどうやら決まっているようで、担任が仕舞うとやり直す。机の中も同様に彼なりの仕舞い方があるようだ。

5. 総合所見

(1) 対象児の発達に関する個体能力的観点からの現状、問題点

A児の認知処理能力にばらつきが大きい。視覚的情報を処理し統合していく力は平均的ではあるが、聴覚的情報を処理していくのが苦手である。言語性能力も低い。また聴覚的な短期記憶も弱いことが、担任に何度も聞きに行ったり、母親が嘆いていたように、聞いているはずなのに忘れるというA児の行動になっていると思われる。好きなこと（工作）には集中するが、それ以外は集中が途切れて手遊び等やうろろうになるというのもWISC-Ⅲの「数唱」の落ち込みから推察でき、環境からの刺激にも弱いと思われる。学習面のつまずきは新学期早々に把握できていないが、担任の「連絡帳を書きたがらない」の話から、すでに視覚的な短期記憶

の弱さが、学習上の基礎的な力「字を書く」ことの面倒臭さや苦手意識となって現れているようである。

A児の社会性であるが、母親や担任とはよく話し、会話も成立している。とくに母親には、遅く帰るのを起きて待っているほどの強い愛着を示しているし、担任にはよく話しかけるし後ろから抱きついたり、幼いやり方ではあるが愛着を表現している。それにひきかえ同年齢の子どもたちとは関係をもてないで、いきなり叩いたり押したりという未熟なコミュニケーションで他児と関わっているのが心配である。言語性能力の低さもこの言語的コミュニケーションの未熟さにつながっていると推察される。

運動面においても粗大運動と微細運動ともに不安がある。

また、A児の偏食やパニック、奇声、初体験への極度の緊張感、パターンの行動や気持ちの切り替えの困難さは、発達障害を疑わせるものと思われる。

(2) 対象児に関わる人々・環境に関する関係論的観点からの現状、問題点

A児の家庭環境は良好とはいえない。家族形態が変動的なうえに母親も仕事優先で、家庭で常時A児に寄り添う人を見つけれない。また担任にはすぐに愛着を示し、担任もA児を受け入れ理解を示しているが、担任はやはりみんなの担任である。担任と1生徒という距離感のある関係でA児の情緒の安定が維持できるのか不安である。そしてクラスメイトだが、今のところA児に対して拒否的な態度をとっていないが、奇声やはいはい等の年齢不相応な態度を見せつけられたり、A児の攻撃対象になり続ければA児を疎ましく思う気持ちも生まれてくると思われる。

6. 所見に基づく支援仮説、長期・短期支援目標の設定

A児の認知能力の特徴を踏まえて支援を考える。聴覚的情報（言語性知能）よりも視覚的情報（動作性知能）の処理を得意とするので、実物を使ったり、絵や図、文字の提示、実際にして見せたりしてA児の理解を促す。また視覚的短期記憶の弱さも見受けられるので、黒板を写す課題等は、A児のノートのすぐ横に見本を置く等の配慮が必要である。

刺激によって注意がそれやすいうえに聴覚的短期記憶の弱さもあるので、言語指示を与えるときには、十分に注意を引きつけてから伝えたい。時にはメモをとらせる。

またA児の席を担任の配慮しやすい前の席にすることなどは当然なことである。

さらに、好きな工作を利用して、A児に自信をもたせるとともにクラスメイトにもA児の良さを認めさせるきっかけにしたい。

そして、A児の社会性の未熟さに関しては、まずは愛着関係にある母親との関係が、母親の仕事優先という態度も関係してか不安定に感じられるので、母親にも量より質を重視した対応を提案する。社会性の出発点である母子関係の安定が、A児と担任の関係や仲間関係にも影響すると思われる。ただ発達障害も考えられるので、仲間間で通用する社会性のスキルを徐々に指導していく必要もでてくるかもしれない。

A児の独特な行動に関しても支援を考える。気持ちの切り替えがうまくいかないでパニック

になっていると思われるので、見通しをつけてやる。前もって行事等は知らせ内容を丁寧に伝える。課題等は「いつまで」「どのくらい」といいのかわかり、終わったら次に「何を」するのかを事前に伝えておく等の配慮がある。

(1) 対象児への支援

長期支援目標としては、「A児の自尊心を育て適切な対人関係を築けるようにする。」を掲げた。そして短期支援目標は、「①授業中は離席しない。②連絡帳を書く。③他児を叩かない、押さない。」とし、達成されたならば順次、次の目標に移ることとした。

(2) 対象児に関わる人々や環境への支援

担任に対しては、A児と日々接することでストレスを抱え込んでいると思われるので、報告者が担任の話をよく聴くことでガス抜きをしてもらおう。そのうえで、A児の発達特性、生活面や学習面における特殊性や困難性を丁寧に説明して理解してもらい、先に記述したような具体的な対応を提案する。

また母親に対しては、仕事や家事、A児の世話等での頑張りを認めたい一方で、A児の発達特性（得意なところや苦手な面等）を説明して、母親のできる範囲で家庭でできることを一緒に考える。具体的には、家事をしながら宿題をみてやっているので時間もかかるし親子共に苛立ってくるようだったので、宿題はA児の傍に座ってしっかり付き合う。得意な工作や手伝い等はしっかりほめてやる。テレビ等を利用して「していいこと」と「していけないこと」を繰り返し伝えていく。学校の行事は前もってA児に知らせる。以上を母親にお願いする。

結果

1. 支援第1段階—A児の多動が減少した時期

(1) 報告者の支援内容（助言）

A児の発達像や状態像を知るために、A児の学校での様子を観察し担任や母親から話を聞きA児の知能検査をした。回数が限られたなかでの巡回と面談ではあったが、こうしたA児のアセスメントを元に、報告者は支援の内容を担任や母親に伝え、学校でできることや家庭で行えることなどを話し合った（IVの6に記述）。

(2) (1)を受けて担任のA児への対応

担任はすぐにA児の席を一番前に移し、できるだけA児に個別に実物や文字等の視覚的な情報を与える。また、課題等は「いつまで」「どの位」取り組んで終わったら「次にすること」のできる限り伝えていく。こうして担任の配慮に基づいた指導が行われる。

(3) (2)を受けてA児の変化

授業中のうろうろが減少する。

だが、1学期の終了間近にA児が他児の大勢いるところで傘を振り回したことに危機感を抱いた担任の訴えで、2学期からA児にはサポートの補助教員がつくことになる。（報告者は次の巡回時に知ることとなる。）

2. 支援第2段階—A児の多動の復活の時期（A児に補助教員がつく）

（1）この時期のA児の様子（変化）

授業中の様子は、頻繁に離席する姿が見られその度に補助教員に引き戻される。またA児が補助教員に書き損じた字を「消せ」と命じている姿に接する。日頃の生活場面では、「他児につばをかける」ことがある一方で、描いた絵が図画コンクールで入選する。

（2）この時期の補助教員の対応

A児の机の前に自分の椅子をもってきて座り、A児が離席する度に引き戻したり、言語指示や注意を始終与える。

（3）この時期の担任の対応

図画コンクールでA児が入選したことをみんなの前でほめる。A児の「つばをかける」という行為に対してはその都度注意する。（A児は謝るのにまたすぐに繰り返す。）

（4）この時期のA児の状態から報告者の支援内容（助言）

報告者から①補助教員はA児が離席しているときやぼんやりしているとき、戸惑っている様子がみられるときに、援助できるような場所に待機すること。べったりでは他児がA児は「だめな子」というイメージをもちやすいし、A児にとっても圧迫感があり依存心ばかりを育ててしまう恐れがある、②補助教員がA児の言いなりになってはいけないこと、③つばを吐く行為を無視すること、補助教員が観察していれば、そうしたA児の行為は予見できるはずなので、その前にA児に別の行動の指示を与え迷惑行為を封じるようにいう。さらに、補助教員の仕事は、他児にけがをさせないようにA児を見張っていることではなく、A児が困っているのでA児を援助することであると伝えた。

3. 支援第3段階—A児にあまり変化が見られない時期

（1）この時期のA児の様子（変化）

相変わらず授業中の離席はある。他児に「つばをかける」行為は時折見られる。計算問題や漢字の練習等の課題は他児と同じ量はしたがらない。連絡帳は書いたり書かなかったりする。

（2）この時期の補助教員の対応

A児の机の横に自分の椅子を置いて座りA児の様子を見守る。A児が離席してもしばらく様子を見て、あまり戻らないようだとジェスチャーで戻るように伝えている。連絡帳は横について書くのを見届ける。

（3）この時期の担任の対応

A児の「つばをかける」行為はその都度注意する。A児にも他児と同じ量の計算問題や漢字の練習の課題を出す。

（4）担任や補助教員の対応についての助言

支援第2段階と同じ助言を繰り返す。さらに、「つばをかける」行為がどのような状態で起きているのかを知るために、つばをかける行為の直前の周りの状況やA児の状況、行為後のA児の状況や周りの様子はもちろん担任や補助教員の反応を観察して記録するように補助教員に

いう。また、A児に他児と同じ量の課題をやらせるかということに関してはある程度理解をしていることだし、達成感を得るということを最優先にA児なりの量を加減しても良いのではと伝える。

4. 支援第4段階—A児の離席消失の時期

(1) この時期のA児の様子(変化)

授業中離席は見られなかった。補助教員が傍についてであるが連絡帳は書いている。

(2) この時期の補助教員の対応

A児から離れたところにおいて時折指示を与えたり注意をしている。字を書くときは傍について書かせている。

(3) この時期の担任の対応

漢字の練習や計算問題は他児よりは少ない量で対応している。

(4) 担任と補助教員の対応への助言

連絡帳に関して報告者の思いを伝える。補助教員は、授業が終わって遊ぶ時間が少なくなるかと黒板に書いた字でも写すことができるので、連絡帳を書くのだから頑張ったら書けるはずなので、傍について書かせているという。だがA児の特性から判断すると、離れたところにある黒板の字を写すという作業はかなり無理をしているし、傍に補助教員が付いているからこそA児は書いているのであり、授業では黒板を写すことが多いのでせめて連絡帳ぐらい楽をさせてもいいのではないか。ともかく授業であれ、連絡帳であれ、A児の状態をみながら机に見本を置くというやり方があってもいいことを強調する。

また、運動会の体操や踊りはビデオを見せて指導する等の報告者の助言のもと担任の配慮でA児はそれほどひどいパニックを起こすこともなく参加することができた。

なお、母親であるが、会えたのは最初の3回程度でその後は母親が仕事で多忙なため電話での簡単な状況確認と助言で終わっている。

考察

1. 支援(助言)と子どもの変化

当初A児の支援を巡っては、支援の「実践者」としての担任と「間接的支援者」である報告者、そして母親の存在があった。報告者は母親を巻き込みながら担任に対してコンサルテーションする立場であった。三者間でA児に関する理解を深め対応についても一応の一致をみた結果が、A児の離席の減少であったような気がする。A児の席を前にしたことや担任の指示を視覚的なものにしたこと等の効果だと思っていいのではないだろうか。それが補助教員の登場で逆戻りした気がする。A児が傘を振り回したことで学校側は一気に危機感を募らせてしまった。大勢の子どもを預かる学校としては当然の措置であったと思う。だが、A児が傘を振り回した行為の解釈が十分に行われずに補助教員の配置が決まったことや、補助教員に事前にA児に関する取り組みの詳細が十分に説明されなかったことは、その後のA児への支援を停滞させるこ

とになったという気がしている。だがともかくも学年終わりにはA児の離席は減少し落ち着いているようにみえた。しかし、A児の特性の理解が連絡帳の件から考えても不十分に思われたし、補助教員がについての離席減少という結果なので報告者には不安に思えた。教師にとっては子どもたち（当事者の子どもとクラスの子どもたち）の「今」の状態が切実なのであり、当事者である子どもの「将来」を見据えることはなかなか困難である。「将来」を見通したうえで、「今」子どもに必要なことは何かを見極めることが大事である。どうも担任や補助教員の考える子どものゴールと報告者のそれとはずれがあるように思える。そのずれを埋めるには話し合いを重ねていくことだと思うが、それが時間が限られていて難しいという現状があった。そのため子どもの状態像が少し落ち着くと一件落着となり、また問題が表面に出てくると再開される。一人の子どもに対する支援がぶつ切りになってしまい継続されないのである。長期にわたった支援が必要と思う。

報告者自身としても、担任や補助教員と話す度に、A児の特性や支援の長期的な目標を限られた回数のなかでも繰り返し伝えておくことが必要だったと思う。さらにこうした話し合いの席に、対象児のアセスメントやそれに基づく支援内容を記した報告書が必要であったのだが、報告書の体裁を整えたものを準備できなかったことへの反省がある。浜谷（2005,2006）は、保育現場と学校現場での巡回相談を取り上げて、報告書を作成することを前提としている。そして、報告書を子どもを直接に支援している保育者や教師はもちろんのこと、保護者や校内の校長や教育相談主任等の関係者に送付して、関係者一堂が会したカンファレンスの資料とするとしている。今回報告の事例のように、担任と報告者あるいは補助教員と報告者という一対一の意見交換の機会しかなかった場合でも、報告書は効果的に機能し、「生きにくさ」を抱えている子どもの特性を理解し必要とされる支援を実行するのに役立ったと思われる。

2. 巡回システムの問題

補助教員の存在を報告者はやっと2学期の巡回時に知るという有様で、担任が相談したいときにすぐに直接報告者に連絡し相談できる体制になかった。そして補助教員がA児のサポートについた後も、補助教員と報告者とが話し合う機会がしばらくなかったし、担任と補助教員間でもA児に関しての話し合いが十分に行われたようではなかった。そうしたこともあって、補助教員はA児が他児にけがをさせないようにするということが仕事と想っていたようである。早い機会に、補助教員と担任、報告者の3者で話し合う必要があったのだがそれができなかったのである。これは報告者と学校側との連携が機能しなかったということである。そもそも報告者の「コンサルテーション」としての役割が学校全体に認知されていなかったのだと思う。「コンサルテーション」としての巡回相談の理解や周知の問題、そして時間的な制約もあった。巡回相談が機能するためには、全体的な取り組みとしてのシステムが必要である。

このような巡回相談で、相談員は担任やサポート教師とどう連携をとっていいのか。「教育」の専門家である担任や補助教員に「困っている」子どもの生活しにくさを理解してもらい適切な支援を実践してもらうには、外部の支援者と学校の教師との連携を円滑にするシステムが必

要と思う。最近では、特別支援教育コーディネーターが学校現場に配置されるようになって、そうした連携の役割を担っている。文部科学省（2004）によれば、特別支援教育コーディネーターの役割に①校内の関係者や関係機関との連絡調整②保護者に対する相談窓口③担任への支援④巡回相談や専門家チームとの連携⑤校内委員会での推進役をあげているが、こうした学校サイドで核となるキーパーソンが機能すると子どもへの支援が円滑に効果的に進んでいくと思われる。

ここに報告した事例は、このような学校巡回がこの地域で始まったばかりの頃のものなので、報告者も学校現場も手探りの状態で子どもを支援していることがわかる。学校現場に外部の支援者が関わって子どもの支援の効果をあげるには、外部支援者の力量や努力が必要とされているのはいうまでもないが、もっと学校全体や管轄する関係機関等の組織的な取り組みも必要である。特別支援教育コーディネーターの配置など「気になる子」の支援は緒に就いたばかりである。今後学校現場と関係機関等の連携のもとに時間を調整し知恵を出し合い協力し合って子どもを支援することが望まれる。

(付記)

この事例を報告するにあたっては管轄の関係機関に了承を得ている。

文献

- 田中康雄 2004 わかってほしい気になる子 学研
- 浜谷直人 2006 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル 教育心理学研究 54 395-407
- 佐藤暁 2005 巡回相談の現状と課題—岡山市の実践を通して 発達 103 59-66
- 浜谷直人 2005 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するのか：発達臨床コンサルテーションの支援モデル 発達心理学研究 第16巻 第3号 300-310
- 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）
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子（編）2005 軽度発達障害の心理アセスメント 日本文化科学社