

# 小学校における「個別の教育支援計画」及び 「個別の指導計画」の作成・策定と活用

— 有機的な支援の連携をめざして —

小坂みゆき\*・姉崎 弘\*\*

**Making / development and application of “individual education support plan”  
and “individual teaching plan” in the elementary school**

**Miyuki KOSAKA and Hiroshi ANEZAKI**

## 要 旨

小学校における「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成率は年々高くなってはいるがまだ十分とは言えず、現場の実情に合った形でのさらなる取り組みが必要である。A市内小学校特別支援教育コーディネーターを対象としたインタビュー調査を行ったところ、両計画の意義や重要性は認識されているが十分に活用されていない現状があり、「保護者との連携」「関係機関との連携」についての関心が低いことがわかった。調査結果から見えてきた課題は、①本人・保護者の参画の保障②関係機関との連携づくり③PDCAサイクルの構築と校内支援体制づくりの3点に集約され、小学校現場においては、これらの課題に対して「無理なく、みんなで、効果的に」取り組めるよう、それぞれの現場にあった方法を工夫し、両計画の策定・作成、及び活用を進めていく必要がある。

キーワード：個別の教育支援計画、個別の指導計画、本人・保護者の参画、関係機関との連携、PDCAサイクル

## I 問題

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」は、従来の「特殊教育」から新しい「特別支援教育」への転換の中で、子どもたちの多様な教育的ニーズに対応するための仕組みとして必要とされ、位置づけられてきた。小学校においても、通常学級における特別な教育的支援を必要とする子どもの存在が顕在化し、その教育的対応が求められる中、新しい学習指導要領において、両計画の作成が明示された。

「個別の教育支援計画」は、子どもの生活の空間的な広がりにおける「横軸の連携」と、ライフステージの時間的な広がりにおける「縦軸の連携」の二つの軸の中で、子どもへの支援・連携が構築されることを目的として作成・策定される。そして「個別の教育支援計画」は、子ども自身にとってはもちろん、子どもを

支援する教育・医療・福祉・行政・労働・地域などの関係者にとっても、有機的な連携・協働を進めるためのツールとして、大きな意義をもつ。

一方「個別の指導計画」は、トータルプランとしての「個別の教育支援計画」を踏まえながら、学校教育において子ども一人ひとりの教育的ニーズに対応した指導を具体化するために作成されるもので、計画・実施・評価・改善（見直し）という一連の「PDCAサイクル」がうまく機能することによって、効果的に活用される。

文部科学省の「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果」<sup>①</sup>によると、小学校における両計画の作成率は「個別の教育支援計画の作成」が52.4%、「個別の指導計画の作成」が82.3%と、年々取り組みが進んできているものの、「校内委員会の設置」「特別支援教育コーディネーターの指名」などの実施率に比

\* 亀山市立亀山西小学校

\*\* 三重大学大学院教育学研究科

べるとやや低い結果になっている。

さらに小学校現場、特に通常学級においては、次のような事情が考えられる。

- ・子どもの多様なニーズへの気づきや対応が難しく、教師のスキルにも個人差が大きい
- ・学級担任一人にほとんどの指導が任せられ、チーム支援に不慣れである
- ・教師の「多忙感」が大きく、両計画への「良さの実感」が不足している
- ・明確かつ具体的な計画が作成されにくく、実践に活用されにくい
- ・「障害受容」の課題が大きく、保護者との関係が困難なケースが多い
- ・関係機関との連携のための経験・スキルが不足している、関心が低い
- ・計画が作成されている事実そのものが個人情報となり、情報の活用が難しい

調査結果からは見えにくい、これらの特有の事情が、小学校において両計画の作成・策定と活用を遅らせているのではないかと考えられる。

従って、小学校における両計画の作成・策定と活用を進めるためには、このような現場の実情・課題を明らかにした上で、小学校現場に合った形での取り組みが必要となる。つまり、時間や労力を最小限に押さえながらも明確な計画を作成し的確に評価を行い、その後の支援に効果的に活用できるような「PDCA サイクル」と、有機的な連携システムの構築が急務なのである。

## II 目的

本研究では、小学校現場の実情と課題を明らかにし、小学校において「有機的な支援の連携」のツールとして効果的に活用できる「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」作成・策定のあり方を追究する。

## III 方法

### 1. インタビュー調査

#### (1) 期間と対象

2009年11月5日(木)から11月20日(金)の内の10日間に、三重県A市内の全小学校(11校)の特別支援教育コーディネーター担当教師(12名)を対象としてインタビュー調査を実施した。なお、A市全体での取り組みの状況や課題を把握するために、A市教育委員会学校教育室指導主事にも直接お会いして話を伺い、インタビューの質問項目を検討する際の参考とさせて頂いた。

### (2) 手続き

A市内の各小学校を訪問し、特別支援教育コーディネーターに直接面談をしてインタビューを行った。「質問票」を回答者に渡し、筆者が質問項目を読み上げて回答者に口頭で答えてもらい、その答えを筆者が記録用紙に記録していった。

途中、回答者の答えによってもう少し詳しく尋ねたいことが出てきた場合は、項目にない質問も適宜行い、各校の取り組み状況をできる限りの確・詳細に捉えられるようにした。また、回答者が自発的に語ってくれる思いや悩みについても耳を傾け、それぞれの悩みや思いが多く引き出せるように心がけた。

### (3) 内容

主に、各小学校における両計画の作成・策定、活用の取り組み状況や、両計画の「有効性」「困難性」「必要性」についての意識の在り方などについて調査・分析した。

## 2. 文献研究

インタビュー調査で明らかになった小学校現場の実情や課題への方策について、次のような文献をもとに考察した。

- (1) 特別支援教育に関わる各種法令・試案・報告
- (2) 特別支援教育推進のための刊行物
- (3) 研究論文・雑誌論文などの先行研究

## IV 結果と考察

### 1. 小学校現場における取り組み状況と教員の意識について

～A市内各小学校コーディネーターへのインタビュー調査～

#### (1) 計画の作成対象となる児童について

A市内の小学校においては、特別支援学級に在籍する児童に関しては全員が両計画の作成対象となっている。

通常学級に在籍する児童のうち、特別な支援を必要とする児童で両計画の作成が必要であると判断された児童は、全体の約3%と、ごく一部の児童に限られている。またその判断基準については、ほとんどの学校が「(発達障害の)診断名がある、あるいは(専門機関等の)教育相談を受けている」児童を作成対象としていたが、なかには、「別室での個別授業(取り出し)を受けている児童」のみに限定している学校もあり、学校間において差が見られた。

#### (2) 両計画の作成・策定状況について

A市では、「子ども総合支援室」や教育研究所の働きかけにより、本年度より市の統一様式での計画作成

が進められていた。

特別支援学級在籍児童についての両計画の作成率は、「個別の指導計画」が90%、「個別の教育支援計画」が80%と高かった。一方、通常学級に在籍する児童については、前者が73%、後者が45.5%と、特別支援学級在籍児童に比べると作成率が低く、取り組みが遅れている状況があった。

また、「個別の教育支援計画」の<策定>については、昨年度は市内で1ケースのみで、本年度はどの学校でも取り組まれていなかった。

両計画の様式については、ほとんどの学校が市の統一様式を使用していた。「個別の教育支援計画」の様式については、将来を見通して設定される長期（3～6年）の支援目標や、各関係機関（教育・福祉・医療・行政・労働・その他）の具体的な支援内容を記載する欄がないなどの課題が残っている。

両計画の作成は担任1人で行うという学校がほとんどであった。しかし、作成・検討・評価・見直しの各段階のいずれかの場面では、学年・ブロック・校内委員会など複数の教員で話し合う機会を持っており、全ての段階を担任1人で行う学校はなかった。

両計画に関する保護者との話し合いについては、家庭訪問・学期末懇談会などの機会を利用して話し合う学校がほとんどであった。両計画の開示については、ケースによって異なるが、市内で半数強の学校が、保護者に計画書を見せずに口頭のみで説明するという方法をとっていた。

### (3) 「有効性」「困難性」「必要性」についての意識

両計画の「有効性」の評価については、ほとんどのコーディネーターが「有効なときもある」と答えていた（図1）。両計画が「部分的にはうまく活用されているが、まだ十分には活用されていない」という状況がうかがえる。

次に、両計画の作成・活用における「有効性」「困難性」「必要性」を感じることは何かについて、各校コーディネーターの意識を調べた（図2、図3、図4）。

両計画の「有効性」が最も高く意識されていたのは「次年度への引き継ぎ」に対してであった。「困難性」では、「作成・話し合いの時間がかかりすぎる」ことが高く意識されており、小学校現場における「多忙感」が強いものであることがわかる。「明確な目標設定」に対しては「有効性」「必要性」「困難性」がそれぞれ高く意識されており、作成の際の専門家による助言など「教師支援」を望む声も多かった。

一方、「保護者との連携」「関係者との連携」については、「有効性」「困難性」「必要性」のいずれにおいても関心が低く、両計画の作成・活用の面ではあまり意識されていなかった。

### (4) 調査結果から見てきた課題

この調査結果より、小学校現場における取り組みの課題は次の3点に集約された。

- ① 両計画の作成・策定における本人・保護者の参画の保障
- ② 「個別の教育支援計画」策定における関係機関との連携づくり
- ③ 「個別の指導計画」のPDCAサイクルの構築と校内支援体制づくり

そこで、この3つの課題への具体的方策について、文献研究をもとに考察していった。

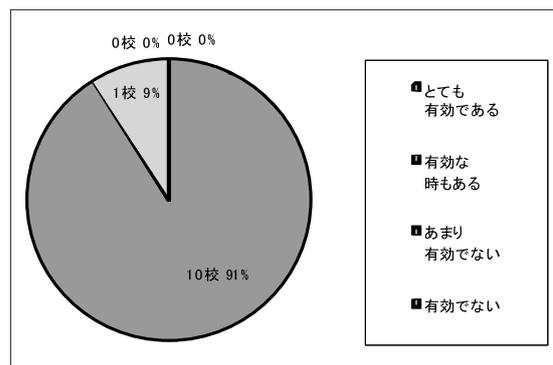


図1 両計画の「有効性」の評価 (N=11)

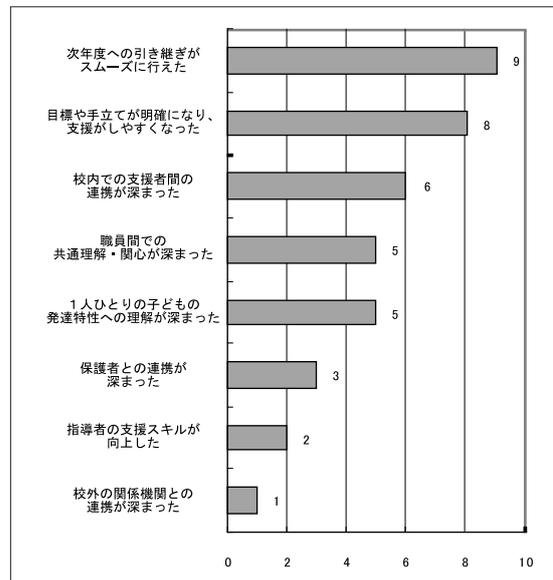


図2 両計画の「有効性」についての意識 (複数回答)

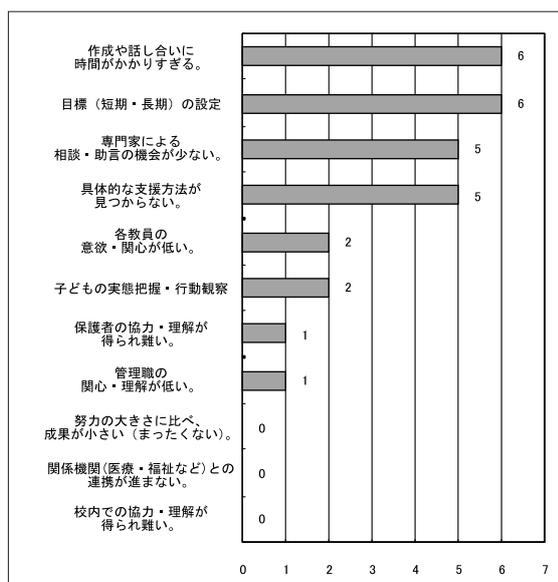


図3 両計画の「困難性」についての意識(複数回答)

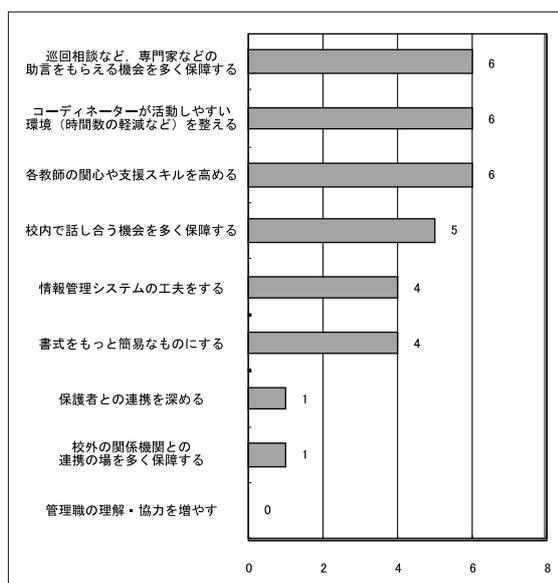


図4 両計画の「必要性」についての意識(複数回答)

## 2. 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」と本人・保護者の参画

「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定には、本人・保護者の＜参画＞が重要な要件となる。保護者に子どもの生育歴にかかわる情報や家庭環境などの情報を提供してもらい、子どもへの支援や指導に関わる希望などを出してもらって計画に生かしていくことは、どの地域の小学校においても行われているだろう。しかし＜参画＞とは、単にこのような情報提供による協力を指すものではなく、もう一步

踏み込んだ積極的な動きであるとする。両計画の原案を作成する際に保護者と教師が互いの立場から対等に互いの願いや考えを出し合い、両者の相違点について議論を尽くして話し合い、すり合わせていく。その話し合いの過程を通して、子どもにとって実効性のある適切な支援目標を設定していくことが可能になる。さらに保護者が「個別の教育支援計画」作成・策定のための話し合いに参加し、子どもや家族にとって必要なニーズについて直接関係者に語ることで、子どもへの支援が的確に効率よく行われていく。また「個別の指導計画」で具体的に示された教育的支援の内容を保護者が詳しく理解することによって、学校だけでなく家庭においても同じ歩調で子どもに対する支援が行われていくのである。

両計画の作成・策定において教師が保護者との連携・協働を進めるためには、まず保護者の「障害受容」や心情が今どのような状態にあるのかを把握し、共感的に理解することが必要である。そして、常に「子どもへの支援」という共通課題に向けて共通理解できる部分を探しながら話し合いを進め、「プラス思考と協働の姿勢」<sup>(2)</sup>を示すことが重要である。計画作成・策定への保護者の＜参画＞を求めることは、それを示す絶好の機会となる。

計画作成に向けては、事前に「保護者アンケート」をとり、じっくりと話し合う中で、本人・保護者の願いやニーズを把握し、計画に反映させることが必要である。一度作成したら終わりではなく、評価・見直しの機会を捉えて何度も話し合い、時間をかけて子どもの将来への夢や希望を語り合う中で、少しずつ＜真のニーズ＞が見えてくるのである。

計画作成のための会議に保護者にも参加してもらう際には、スモールステップで考える、優先順位を考慮重点を絞る、計画の様式を簡素化する、図式化するなど、保護者にも理解しやすい方法で支援内容や手だてについての説明や話し合いを行うことも必要である。

保護者の状況によっては、子どもへの支援と同時に保護者自身への支援を考える必要がある。その場合、福祉・行政・地域など関係機関に連携を求めていくことが重要となる。

## 3. 「個別の教育支援計画」策定と関係機関との連携

「個別の教育支援計画」は、＜作成＞の段階にとどまらず、＜策定＞まで行われることで、その本来の目的が大きく発揮されることになる。小学校においても、「個別の教育支援計画」の＜策定＞をもとに、横・縦の二つの軸をもとにした子どもの支援を考えることが必要であり、学校以外の関係機関との連携を構築していかなければならない。

小学校現場と医療・福祉・労働・地域などの関係機関との連携の基盤は、現実にはまだ不十分な段階にある。また、地域の支援体制そのものが「個別の教育支援計画」を有効活用する状態には至っていない。しかし「連携が進まないから『個別の教育支援計画』を策定できない」と考えるのではなく、「策定への取り組みをきっかけに連携をつくり上げていく」という発想で取り組んでいくことがまず大切である。小学校現場には「忙しい」「わからない」など、「はじめの一步」を踏みとどまらせる理由が数多くある。「個別の教育支援計画」の策定をきっかけにして、はじめの一步を踏み出す勇気と元気を養い、『一步踏み出す力』をつけていくことが何よりも大切なのである。<sup>(3)</sup>

「連携」において大切なことは、一方が他方に寄りかかるのではなく、双方が自分の軸足についてしっかりと見つめ直し、それぞれの役割分担について話し合い、明確にした上で、実行していくことである。つまり、学校側には学校としての校内支援体制の構築と主体性の確立が求められているのである。

関係機関が集まる支援会議においては、現実には日程調整が難しく、関係者が一同に集まって会議を開くことが難しい場合も多い。その場合は、欠席した関係者・機関を持ち回る形で協議（持ち回り協議）をし、「個別の教育支援計画」を策定する方法が实际的だろう。また、会議とって呼び出され無駄な時間を過ごしたと感じさせてしまえば、連携を進めていくことは難しくなる。特別支援教育コーディネーターが「ファシリテーター」となって、効率的・効果的な会議の運営や、連絡・調整・取りまとめを行うことが重要である。<sup>(4)</sup>

#### 4. 「個別の指導計画」の作成・実施・評価システムの構築と校内での連携

##### (1) 無理なく効果的な「個別の指導計画」の作成～「負担感」から「有効感」へ～

海津は、「個別の指導計画」の作成のポイントを表1のように挙げている。<sup>(5)</sup>

「個別の指導計画」は、このような作成上のポイントを押さえ、明確で具体的な計画にすることで、その後の実施・評価・改善への流れがスムーズに機能する。「個別の指導計画」の作成においては特に適切な目標設定が重要であり、専門的な知識・スキルを持つ人材による「教師支援」も必要である。

担任一人ではなく、複数の支援者で話し合いながら作成することも有効であるが、話し合いの時間を確保することが難しい状況もある。そこで、短時間で効果的に話し合うシステムを作り、教師の「負担感」を軽くして「有効感」を高め、作成への意欲を高める必要

表1 「個別の指導計画」作成のポイント

|                       |
|-----------------------|
| ①子ども主体の目標である          |
| ②肯定的な目標である            |
| ③目標が一つに絞られている         |
| ④観察及び評価（○×）可能な目標である   |
| ⑤条件が示されている            |
| ⑥基準が示されている            |
| ⑦子どもの強い力を利用してきている     |
| ⑧課題の順序が適切である          |
| ⑨手だての量が適切である          |
| ⑩必要に応じて、計画の見直しや修正を行う。 |

※海津亜希子（2007）『個別の指導計画作成ハンドブック』日本文化科学社、p.44より抜粋

がある。書式の簡素化<sup>(6)</sup>、PDCAサイクルの短期化<sup>(7)</sup>、補助的シートの使用<sup>(8)</sup>など、「無理なく効果的な計画」づくりの工夫が大切である。

##### (2) 「個別の指導計画」とチーム支援 ～「一人で」から「みんなで」へ～

小学校現場では教師の経験や能力、「気づき」の感度における個人差が大きく、子どもの＜ニーズの強さ＞についての判断も様々である。また、問題を抱えている教師自身が援助要請しなければ、職場におけるサポートが得られないという傾向もある。小学校現場での「チーム支援」を促進するためには、困っている状況を担任「一人で」ではなく、「みんなで」対応するという流れが自然に行われるような「校内支援システム」を意識的・戦略的に構築することが重要である。

「チーム支援」の体制をつくるためには、まず、チームを構成する全員の意識の中に、「共通理解の軸」をつくる必要がある。チェックリスト<sup>(9)</sup>等を利用して個々の子どもの＜ニーズの強さ＞についての客観的な判断基準を設定することで、教師の「気づき」の力を高め、共通理解の「縦軸」が作られる。支援の一覧表<sup>(10)</sup>などを用いて個々の子どもの支援内容や方法についての方針が全員に理解されることにより、共通理解の「横軸」が作られる。

次に必要なことは、「機能する校内委員会」を戦略的に作り上げることである。茨城県守谷市立松前台小学校では8年間をかけて、①児童理解の機能、②自力解決の機能、③学び合い・相互支援の機能、の3つの機能を持つ校内委員会を作り上げたという。<sup>(11)</sup> 松前台小学校の場合、研修・会議の後に必ずアンケートを実施し、教員の声を集約し、「やってよかった」という声をアピールしながら会議の回数を増やしていった。このように、アンケートの結果から「有効感」を指摘する声を取り上げて、会議の「必要性」について教員のコンセンサスを得るという方略は、校内の取り組み

を進めていく上で有効であるだろう。また、研修会の在り方について常に見直し・改善を進め、よりよいものにしていく努力を行うことで、取り組みへの有効感がより高められていくだろう。

松前台小学校では、「インシデントプロセス討議法」による「事例検討会」が行われているが、そこで話し合われた支援の方向性をもとに、校内委員会メンバーによる「ケース会議」で具体的な支援方法が検討され、すぐに実施される。「事例検討会」→「ケース会議」→「支援の実施」という流れがスムーズにシステム化され、教員集団としての「自力解決力」が高められることは、「チーム支援」を構築する上でとても重要である。

「個別の指導計画」を有効に活用するには、このようなシステムの流れに PDCA サイクルを融合させることが効果的であると考えられる。「事例検討会」「支援会議」「実態交流会」「保護者面談」など、子どもの支援・対応を考える話し合いの場には必ず「個別の指導計画」を資料として提示するなど、計画の活用場を増やすことが重要である。また、「個別の指導計画」の PDCA サイクルは、短期間で行うことで集中・効果的な支援が行われ、こまめに評価・改善することで計画がより有効なものに進化していく。よりシンプルな方法で PDCA サイクルをコンパクト化していくことは、計画の「有効感」を高める上で重要である。新潟県阿賀町立三川小学校では、1 週間単位の PDCA サイクルで支援を行う取り組みを紹介している。<sup>(12)</sup>

小学校現場においては、専門家による教師支援（コンサルテーション）を望む声大きい。学校がさまざまな機関・関係者と連携し、教師支援の要請などを行っていくことは、有効な支援を考えるためには必要なことである。しかし、連携とは一方が他方に「お任せ」することでは成り立たない。互いのなすべき役割を主体的に果たしながら、足りないものについて補い合い協働するという姿勢が必要である。教師支援を要請する際にも、まず、学校としての主体性が問われるのである。「個別の指導計画」の有機的な PDCA サイクルと「チーム支援」体制を校内に構築することにより、主体的な教員集団を作り上げることが重要である。

### (3) 「個別の指導計画」と「授業づくり」「学級づくり」～「みんな同じ」から「みんな違う」へ～

「個別の指導計画」の作成には、長期的展望に基づいて今の支援を考えるという視点とともに、日々の「授業づくり」「学級づくり」に生かすことを具体的にイメージして作成していく、という視点も大切である。

今、通常学級における「授業づくり」の取り組みとして新しく実践されている流れは二つある。一つは、特別な教育的支援の必要な子に対して行う支援は、ク

ラスの全員にとってわかりやすい授業につながるといったユニバーサルデザイン化された「わかる授業」づくりである。もう一つの流れは、子ども同士がつながり、仲間とともに取り組む中でできるようになることを目指した「学び合う授業」<sup>(13)</sup> づくりである。この二つはどちらも、小学校の通常学級の一斉授業の枠組みの中で十分できるものである。しかしどちらも、今までになかった全く新しい考えというものではない。その本質は、以前から小学校現場で多くの教師たちが取り組んできたことと同じである。子どもの現状の変化や子ども主体という視点への転換など、これまでの取り組みを省みて、新しい視点でもう一度「授業づくり」を見直そうとする取り組みなのである。つまり、教師が自らの指導の PDCA サイクルを構築できるかどうか、成功への鍵といえる。

もちろん、学級集団全体に対する「授業づくり」を考えるのと同時に、「個への対応」についても充実させていく必要がある。「個別の指導計画」を作成することにより一人ひとりの子どもへの支援のポイントが明確になることで、全体とのバランスをとりながらどうやってその子への支援を行うかといったことが、授業の指導案の中に含まれなければならない。つまり、「個別の指導計画」が日々の授業につながり、活かされなければならないのである。長澤（2006）は、通常の学級での一斉授業の中で、異なるニーズを持つ子どもと一緒に学習することを保障するための「個別の指導計画」（授業計画）を紹介している。長澤（2006）は、児童のニーズに応じて目標を三つのコースとして設定し、同じ活動で違う学習内容を準備することを指導案という形で表現している。<sup>(14)</sup>

「個別の指導計画」を作成する上で、教師は、実際の授業場面を思い浮かべながら目標や支援内容を考える必要もある。海津（2004）は、「個別指導計画」作成に対する通常学級の担任への教師支援プログラムの実践の中で、教科ごと、単元ごとの目標・手だての設定ができる書式を提案している。これは、通常学級の教育の中では、教科（単元）ごとで支援を考える方がイメージがしやすく、また、実際の授業に活かされると考えてのことだった。<sup>(15)</sup> 特に LD など、学習面での困難が大きい子どもの場合、実際の授業をイメージして、具体的にどんな場面でどんな支援が必要かをシミュレートする作業は、日常の授業づくりにおいても重要である。「個別の指導計画」の書式を、子どものニーズに応じて臨機応変に変えられるように、あらかじめ何種類か用意しておくのも有効だろう。実際の授業に活用される「個別の指導計画」であれば、授業ごと、単元ごとに教師は自分の指導を振り返り、評価・改善を行うことができ、PDCA サイクルがコンパクト

トになる。「個別指導計画」を授業につなげる視点を忘れてはならないと考える。

## V 今後の課題

### 1. 調査対象の拡大

今回のインタビュー調査は、A市内小学校のコーディネーターのみを対象に行ったが、それ以外の教員の意識にも、さまざまな段階や方向性があることが予想される。小学校現場で校内体制を進めようとするときには、こういった、一人ひとりの教師の意識の段階・方向性や、全体としての傾向を把握しておくことは重要である。従って、対象を一般の教員にも拡大し、調査・分析を行う必要がある。

### 2. 研究テーマの焦点化

本研究においては、小学校現場で両計画の作成・策定と活用を進めていく上での課題として①保護者の参画、②関係機関との連携、③PDCAサイクルの構築の3つを挙げた。この3つの課題については、それぞれが非常に大きく複雑な課題を持つテーマであり、本研究においてそれぞれを深く掘り下げるまでには至らなかった。今後はテーマの焦点化を図り、さらに深く追究していく必要がある。

### 3. 実践に基づいたデータの収集・分析

本研究は現場を離れる形で短期間の研究ということで、実際に現場で実践し、研究結果を実証するまでには至っていない。そこで、現場復帰後、小学校現場において実践を行い、その効果を実証することが必要である。

## 〔参考文献〕

- (1) 文部科学省 (2009) 平成20年度特別支援教育体制整備状況調査.
- (2) 玉井邦夫 (2008) 保護者との連携を深めるには一気づきと受容を促すために必要なこと. 特別支援教育研究, 608, 42-45.
- (3) 原田満紀 (2007) 連携し、支え合うために—関係者と連携し、共同する力—. 特別支援教育研究, 599, 20-22.
- (4) 三田地真実 (2007) 特別支援教育「連携づくり」ファシリテーション. 金子書房.
- (5) 海津亜希子 (2007) 個別の指導計画作成ハンドブック—LD等、学習のつまづきへのハイクオリティな支援. 日本文化科学社, 44.
- (6) 吉成千夏 (2010) 学び合い、共に創る羅針盤. 特別支援教育の実践情報, 133, 24-27.
- (7) 高畑芳美 (2009) 「出口」から「入り口」までの段差をうまく乗り越えよう!. 特別支援教育の実践情報, 132, 34-35.
- (8) 漆原恭子 (2007) 通常の学級: 気がかりではじまるアセスメント. 篁倫子編著 特別支援教育を進めるために学校で活かせるアセスメント. 明治図書, 69-78.
- (9) 愛媛県教育委員会 (2007) 特別な支援を必要とする子どもへの理解と支援. 30-44.
- (10) 今西満子 (2008) みんなで育て見守るための個別の指導計画. LD&ADHD, 25, 22-25.
- (11) 藤田直子 (2007) 全職員参加型の校内支援体制づくり. LD&ADHD, 22, 12-15.
- (12) 能登佐菊 (2009) 全職員で継続的な支援と改善に取り組む. 特別支援教育の実践情報, 128, 16-17.
- (13) 佐藤暁・守田暁美 (2009) 子どもをつなぐ学級づくり. 東洋館出版社.
- (14) 長澤正樹 (2006) 発達障害のある子どもの教育を保証する道具—特別支援教育における個別の教育支援計画と個別の指導計画の在り方—. 新潟大学教育人間科学部紀要, 9 (2): 191-206.
- (15) 海津亜希子 (2004) LD児の個別の教育支援計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて—. 教育心理学研究, 52: 458-471.