

発達障害を有するもしくは発達障害支援が有効な子どもへのチーム支援

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 是永 かな子
高知県立高知若草特別支援学校子鹿園分校 教諭 奈良 雅子

1 はじめに

現在、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムの構築が目指されており、全ての教員は特別支援教育に関する一定の知識・技能を有することが求められているといえよう。特に発達障害支援に関する知識・技能は必須だと考える。また今後は学校間や多機関が連携するチーム支援が必要とされるため、特別支援学校はセンター的機能の充実と専門性の向上がいつそう求められる¹。高知県においても、発達障害等特別な教育的ニーズのある児童生徒の増加に伴い、教育的ニーズに応じた指導・支援の充実やUDに基づく授業づくりの推進、校内支援体制の整備、校種間の引継ぎのための仕組みの構築など、教員の専門性の向上や組織的な指導・支援の充実に向けた様々な取り組みが行われている。しかし先行研究では、発達障害支援に関して特別支援学校教員の専門性や校内支援体制の課題²、学校間格差に起因する専門性育成の在り方の課題が指摘されている³。

2 研究の目的

本研究では、特別支援学校のセンター的機能の充実という観点から、発達障害等、特別な教育的ニーズのある子どもへのチーム支援を進める上で特別支援学校教員に求められる役割と、その力量形成の在り方を明らかにすることを目的とする。以下に2年間の研究計画を示す。

表1 2年間の研究計画

実践研究 I	センター的機能を担う特別支援学校教員に求められる役割の考察 高知県の巡回相談員派遣事業の概要を知り、巡回相談において特別支援学校の地域支援担当教員に求められる役割と専門性の考察を行う。
実践研究 II・III	課題解決に繋がる事例検討会の実践と検証 課題解決型校内事例検討会の実践を行い、チーム支援を効果的な課題解決につなげて、教員の専門性向上に寄与する協議の構成要素を検討する。

3 研究内容

(1) 実践研究 I

ア 方法

201X年に高知県A地域において実施された保育所、幼稚園、認定こども園、小学校への巡回相談員派遣事業に同行し、地域支援を担う特別支援学校教員に求められる専門性に着目して考察を行った。個人及び教育機関が特定されないことに配慮して、相談内容や助言の詳細を記述するのではなく、主にA地域支援担当の教員の役割に注目して、見聞きしたことに基づき考察を行うこととした。

イ 結果と考察

(ア) 巡回相談の趣旨を共通理解することの必要性

高知県の巡回相談員派遣事業には、各教育機関の特別支援教育の推進体制の整備と特別な支援を必要

とする幼児児童生徒に専門家からの助言を受けて適切な指導及び支援に活かすという2つの趣旨がある。学校コンサルテーションの視点では、相談員は課題を即座に解決する立場にはなく、職員と協働的に課題解決の方策を考え、その後はその教育機関の自立を支援する立場にあるとされる。武田らは、コンサルタントはコンサルティのもつ力を引き出し、主体的に取り組めるよう自立に向けた支援を行うことが最終目標であると述べており⁴、これは高知県の巡回相談員派遣事業の趣旨にも通じている。しかし巡回相談に現場の教員が求めていたのは、対象児の気になる行動の理解の仕方や支援及び指導方法についての具体的な助言が中心であった。その日の協議の中で課題解決することは困難であり、1回の巡回相談でできることには限りがある。また助言が有効であったかについて、学校側から各相談員に対してフィードバックされる仕組みはなく、同じ相談員が継続的に助言を行うことも稀である。したがって、巡回相談に出向く際には、教育機関の意識とそれをコーディネートする側には目的意識の差異がありうるということを念頭に置きつつ、巡回相談の校内支援への活用についての助言を意識的に行う必要があると考察した。

(イ) 校内支援体制の充実につながる助言

巡回相談に同行した教育機関の中には巡回相談を校内支援体制の整備に有効活用している機関もあった。ある小学校では巡回相談を年間複数回申し込み、巡回相談での助言を活用した検証を行い、その後の巡回相談で相談員にフィードバックするなど、PDCA サイクルで校内支援体制が組織的に整備されていた。同様にある園では、協議の中でチーム支援やユニバーサルデザインの視点での支援の工夫について担任や管理職及びコーディネーターらの気づきや見立ても交えて、協働的に支援を具体化していく様子が見られ、課題解決のための資源を備えていることが推察された。

巡回相談を校内支援体制の充実にむけて活用するためには、担任の個業に任せるのではなく組織的な取り組みが重要である。松田・芝野らは、学校コンサルテーションが担任への直接的支援に終始せず校内支援体制の充実に繋がるために、学校組織にアプローチすることの重要性について述べている⁵。また武田らは、学校コンサルテーションを実効性のあるものにするためには管理職の特別支援教育への理解や協力、リーダーシップが必要であることを指摘している⁶。また学校組織マネジメントに関して北神はミドルリーダーが校長と一般職員の「連結ピン」となり、上下左右に働きかけビジョンを具体化する「ミドル・アップダウン・マネジメント」について言及している⁷。学校組織マネジメントに関わる助言は教育の専門家ならではの視点であると考え。他の専門家は対象児の「個」を見立てることが中心となるため、巡回相談が個別の課題解決にとどまらず校内支援体制整備に寄与するためには、地域支援担当教員が意識的にその視点からの助言をする意義があると言えよう。

(ウ) 地域支援担当教員の力量形成の場の保障

巡回相談において地域支援担当教員は幼児から高校生まで幅広い年齢層の事例にかかわり、地域の実情や独自の教育方針を有する私立教育機関の様子等も踏まえて助言にあたるなど、その役割と求められる専門性は多岐にわたっていた。相談員の専門性について鶴は①相談員自身の専門性、②対人援助の専門性、③現場の理解とそれに応じた支援の3つに分類している⁸。同行した巡回相談をその分類に則して考察すると、①の相談員自身の専門性としては、特別支援教育の専門性から対象児の個を見立てることにある。その際、発達や特性面も含んだその子どもの全体像を多角的に捉えることが重要である。次に③の視点としては、友達や教員との相互作用の関係性において対象児を見ることの重要性である。浜谷は助言が保育現場を意識した内容であることの有効性について述べ⁹、笹森も生活の場での子どもの様子を十分把握することの重要性について述べていた¹⁰。②は、協議におけるファシリテーションスキルやコーディネート力、カウンセリングマインドを発揮することの重要性を意味する。武田らは特別支援学校の教員は、直接指導や実態把握の力量はあっても、コンサルテーションは経験がないため試行錯誤で助言が行われる現状を指摘しており¹¹、赤塚らは力量形成を地域の実情に応じた形で高め維持するバッ

クアップ体制や、継続的な研修機会を整備することの必要性について指摘している¹²。高知県では「教育相談・心理検査実技等基礎講座」等、教育相談に携わる教員の専門性向上を意図した研修の場を設けているが、現場で必要とされる専門性を踏まえ、今後、地域支援を担う教員の Off-JT としての研修の質的・量的な見直しが必要であると考察する。

(エ) 校内における人材育成の仕組みの構築

特別支援学校教員の専門性向上に関して石田は、校内または学校間において専門性に関する情報共有を図り蓄積していくことの重要性を示唆する¹³。実習校である特別支援学校では、自主研修等で校内のミドルリーダーが中心となり学びや実践を同僚と共有する取り組みがなされていた。相談支援室の教員らはその一環として、自主研修の講師として心理検査の基礎的知識等を校内の教員に伝えていた。また夏季休業中の保育園支援に相談支援室以外の教員が同行する取り組みもなされ、校内の教員や学校 PT との連携・協力を図りながら地域支援に当たりつつ、相談支援室の役割の周知や人材育成にも取り組んでいる様子がうかがえた。このような同僚性を活かした実践は教員の主体性を育み、学校全体の力量を高める一助となりうると考察する。白岩は、チームとしての学校の実現のためには、教職員の同僚性を基底に据えることが重要であるとし、同僚性は学校マネジメントとの相関関係にあることを指摘している¹⁴。一方で大家は、日本の教員は同僚性に基づく協力が不十分であるとし、同僚と協働して育ちあう時間が不十分な現状にある職場において「専門性」を育むことの困難さについて示している¹⁵。高知県内では小学校を中心にメンター制に基づいた若年教員を OJT によって力量形成する手法を取り入れはじめ、今年度は「メンター制を活用した人材育成実践研究事業」にも着手している。特別支援学校においても専門性の向上に向け、同僚性に基づく人材育成や教材・教具の蓄積を、学校間連携も図りつつ推進していく必要があると考える。

(オ) 事例検討会の活用と地域支援におけるファシリテーションスキル

巡回相談において各相談員の専門性は異なり、また初対面の参加者もいる中で、その協議をファシリテートすることは容易ではない。協議において地域支援担当教員は自身の助言に加え、以下のような役割から協議をファシリテートしていた。第一に助言内容の整理と課題の優先順位の検討である。第二に相談員の助言の解釈と説明である。例えばそれらは、対象児の様子や支援場面の具体例を挙げつつその場での助言と結びつけたり、具体的な支援内容や方法を確認したりすることである。第三に助言の意図の共通理解である。第四に実践の意味づけやその実践を活かした支援や必要な視点の確認である。浜谷は、相談員が教育委員会から派遣された大学教員や専門家である場合、教育現場がその意見を受動的に聴く姿勢が強くなる傾向が少なからずあることや、巡回相談が教員にとって身近なものとなれば相談員と教員とが協働的な関係性を築くことができる可能性について述べている¹⁶。石隈は子どもの課題については教育相談、生徒指導、特別支援教育、カウンセリングなど、さまざまな領域で議論され、各分野で知見が蓄積されているにもかかわらず、領域間での意見交換が進まないことを指摘し、協議において共通の枠組みを活用することの重要性について述べている¹⁷。また田村らはコンサルタンとコンサルティの援助関係が一方向ではなく、両方向的であることを指摘している¹⁸。コンサルティとコンサルタンが協働的に課題の優先順位を確認したり、支援方法を協議したりすることにより、両方向の関係も深まるであろう。巡回相談に関する先行研究では、課題解決プロセスの支援をする学校コンサルテーションが教育実践の質的向上と協働関係の強化に寄与することの可能性や¹⁹、協議主体型の問題解決志向コンサルテーションが保育士の保育効力感及び主体性を向上させることが報告されている²⁰。以上を踏まえて、実践研究Ⅱ、Ⅲでは、センター的機能を担う教員の専門性を高める一手段として、教員が協働的に課題解決を行う事例検討会のプロセスを検証することとした。

(2) 実践研究Ⅱ・Ⅲ

ア 背景的要因

事例検討会の実践を行った実習校は肢体不自由特別支援学校であり、児童生徒の中には診断はないものの、発達障害支援が有効な子どもが多く在籍している。しかし「定期的な事例検討会」はなく、子どもの情報は毎週の学部会やクラス会で共有される。また関係諸機関とのケース会や福祉相談会など、子どもに関する協議の機会が複数存在する。事前調査から明らかになったのは、クラス会や学部会等の協議の場で、気になる児童生徒について課題の共有はなされている一方、実践の評価や見直しの共有、グループ内の教員の役割分担及び、心理検査の結果の解釈や指導・支援への活用等について協議されることは十分ではないという教員の認識であった。頻繁に情報共有はするものの、課題解決に繋がらず協議が形骸化しているケースも見られた。このような現状を踏まえ、実践研究Ⅱ、Ⅲでは、阿部らの問題解決志向性コンサルテーションシステムを参考に、課題解決型事例検討会の実践を行い、チーム支援を効果的な課題解決に繋げるための協議の構成要素の検討を行うこととした。

イ 方法

本研究では特別支援学校における「クラス会」の枠組みを活用し、クラス内の対象児の課題解決を目的とする「事例検討会」をAグループ及びBグループで実施した。対象教員はAグループ3名、Bグループ5名の合計8名である。司会は著者が行い、必要に応じて主幹教諭が参加した。実施時期は2019年5月～7月である。先行研究と事前アンケートの結果を踏まえ、事例検討会の構成要素を以下のように仮に設定した(表2参照)。事例検討会の協議内容と工夫についてのアンケート調査を介入前後(5月,7月)に実施し、協議終了後には協議の構成要素に基づいてインタビュー調査を実施した。インタビューはシステム化に関する項目を追加した、11の質問項目に従って行う半構造化面接であり、録音した音声をもとに逐語記録を作成した。データは定性的コーディングに基づき、著者と大学教員ら複数名で継続的比較法により分析を行った。

表2 事例検討会の構成要素

	構成要素	具体的内容
児童理解と有効な手立てを考案するための要素	① 心理検査の結果の解釈と活用	検査を実施した専門家との連携等による結果の解釈と支援方法の考案
	② 行動観察に基づく実態把握と手立て	・ABC分析の活用による行動の背景の分析 ・中心課題の決定、観察結果からの実践の評価
	③ UDの視点に基づく協議	対象児の課題解決のための支援 ⇒集団全体または、他児にも有効な支援の検討
チームで課題解決にあたるための要素	④ 定期性と継続性の確保	・2週間に1回のペースで協議を開催 ・2か月以内で一区切り(4,5回の実施)
	⑤ R(リサーチ)-PDCAサイクルに基づく協議	Research(実態把握) Plan(目標や中心課題、支援方法の決定) Do(実践) Check(評価) Action(見直しと改善)
	⑥ チーム支援の具体化	担任の「個業」にしないための役割分担
協議を充実させるための要素	⑦ 司会者によるファシリテーション	・目的、ルールの確認と協議の方向づけ ・多様なアイデアを出すための工夫 ・意見の収束と合意形成
	⑧ メンバーの選定	・クラス会のメンバーを中心とした構成 ・課題解決のために必要な参加者
	⑨ ホワイトボードの活用による可視化	・可視化による情報の整理と共有 ・協議への集中の促進
	⑩ タイムマネジメント	・協議ごとの時間配分と協議終了時刻の明示

ウ 結果

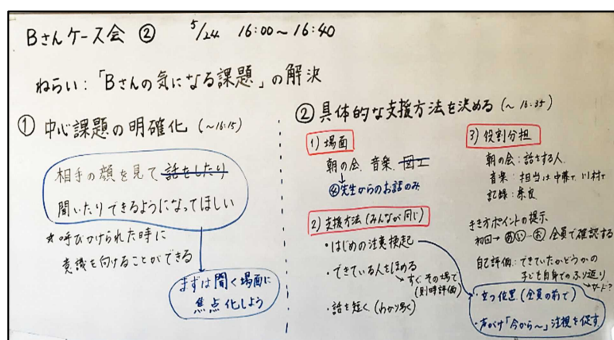
Aグループは4回、Bグループは5回、放課後に40分間の協議枠を設定して事例検討会を実施した。会開催の間隔は2週間を目安とし、2か月以内に協議を終了した。結果として期間内に両グループの指導対象児童に行動変容が認められた。以下にBグループの協議内容を示す(表3参照)。

表3 Bグループ事例検討会

日程	協議内容	確認・決定事項
5/10	・実態把握 ・担任の困り感と課題についての情報共有	・人とのやり取りの際に相手を見ない ・無意識に友達を触る。衝動性の強さ、落ち着きのなさ ・一度に複数の指示を出されるとパニック状態になる
5/24	・中心課題の決定 ・短期目標及び観察方法の決定	・短期目標：話を聞く時に相手の方に顔を向けることができる ・支援場面：朝の会「先生のお話」、音楽(MTの話) ・共通して行う支援：MTの話す位置と注意喚起の言葉
6/7	・行動観察の結果に基づく支援の見直しと改善	・注意喚起：朝の会は徐々に減らす。音楽では増やす ・できた時の承認(即時評価)を増やす。チャレンジカード作成 ・音楽：活動に見通しをもたせる視覚支援 ・刺激を減らす(音、視界に入るC君、物を置いてから聞く)
6/21	・行動観察の結果に基づく、支援の見直しと改善	・チャレンジカード(トークン・エコノミー)を始めたことにより、注視できる回数が増加し、他の聞くスキルも向上 ・音楽：注意喚起と承認↑により注視できる場面が増加
7/1	・支援の見直しと改善 ・K-ABCⅡとVineland-Ⅱ適応行動尺度の結果の解釈と活用	・「注視」「手遊びなし」は支援を減らしても維持 ・継次処理が得意、結晶性知能有意を活かした指導について ・視覚認知の弱さ⇒見やすさの支援の工夫の検討 ・社会性「遊びと余暇」：経験値を増やす工夫を集団全体で実践

事例検討会では毎回ホワイトボードを活用し(資料1)、協議のねらいや協議項目、時間配分、出された意見や役割分担など、協議の過程や決定事項を可視化した。参加者の座席はボードに向かって横並びの座席配置にし、メモを取らずにホワイトボードを見ながら参加することで協議に集中できるようにした。表3に示したように、1回目の協議では実態把握と担任からの主訴の提示及び課題の共有を行い(R:リサーチ)、2回目に中心課題及び短期目標と観察方法を決定した(P:計画)。計画に基づき実践を重ね、その間、著者が対象児の行動観察と記録を行った。3回目以降の協議では行動観察の結果に基づく支援の評価(資料2)と見直し及び改善の共有を繰り返した。(C/A:評価と見直し)結果として子どもの変容としては、支援を減らしても注視が維持されただけでなく、注視以外の話を聞くスキルも向上したことが確認された。事例検討会ではK-ABCⅡやVinelandⅡ適応行動尺度の結果を活用することで、認知特性に応じた手立ての考案ができ(資料3)、対象児の課題として出されたコミュニケーションや社会性の課題が集団内の他の児童にも共通する課題であることも見出され、集団全体で社会性の課題に取り組む必要性についても協議がなされた。また問題行動が見られたAグループの協議では、対象児童の行動の背景を分析するにあたり、応用行動分析を活用して代替行動を増やし、問題行動を減らすための環境調整や手立ての考案を行った(資料4)。

資料1 Bグループ協議のホワイトボード



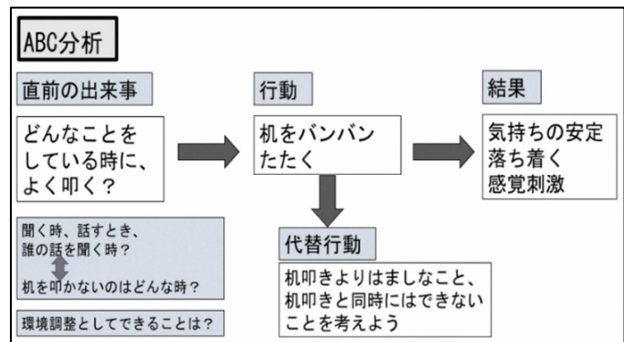
資料2 協議で提示した行動観察の記録

朝の会 6月10日~6月21日		10	11	13	14	17	18	21		
注意喚起		○	○	×	○	○	×	×	×	×
注視		○	○	○	○	○	○	○	○	○
注視の継続		○	×	○	×	○	×	×	○	○
手遊びなし		○	○	○	○	○	○	○	○	○
最後まで聞く		○	○	○	○	○	×	×	×	○

資料3 協議で共有した心理検査の結果の解釈

<p>K-ABC IIの結果の解釈</p> <ul style="list-style-type: none"> ・視知覚認知の弱さ（模様構成：図形を見て理解する課題） ・同時処理よりも継次処理が得意
<p>結晶性知能 > 流動性知能</p> <p>⇒応用力、活用力、プランニング力の弱さ</p> <p>繰り返し学習することで定着を図る。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・段階的な教え方。活動は1つずつ（継次処理） ・順序性の重視⇒順番通り取り進む 一人でできる支援の工夫 ・部分から全体へ：教材提示の工夫 ・聴覚・言語的な手掛かりが有効 <p>見ただけでは真似できない。例）リズム打ち、漢字練習</p>

資料4 A グループ協議での応用行動分析



事例検討会に関して15項目のアンケート調査を実施した。介入前後の結果を比較したところ、校内支援体制に関する質問項目以外の13項目が改善された。インタビュー調査の分析結果は、11項目のうちシステム構築に関わる3項目について分析した。心理検査の結果を活用することの利点と課題について、R(リサーチ)-PDCAサイクルに基づく協議の利点と課題について、今後校内で事例検討会を進めるために必要な事柄について、の3項目である。定性的コーディングに基づく分析の結果、概念化された回答として、第一に心理検査の結果を活用することの利点と課題については、客観的根拠の入手、認知特性や支援方法に関する情報の入手、検査道具不足、システム不備、教員の力量不足、教員間の共有の必要性、専門家と教員のパイプ役の必要性、とされた。第二に、R(リサーチ)-PDCAサイクルに基づく協議の利点と課題について概念化された回答は、課題解決の実現、枠組みがあることによる継続的な協議の実現、教員間の共有の獲得（実態把握、目標、支援方法、評価、見直しと改善）、取り組みの焦点化、と整理された。第三に今回のような事例検討会を今後も実施するために必要な事柄については、開催条件と目的の共通認識、進行手順、ルールの設定、マニュアル化、システム、コーディネーター、協議の枠組み、客観的視点を有する参加者、観察記録者の確保、ゆとりのなさが課題であると整理された。

エ 考察

インタビュー調査の分析結果に基づき、概念化された回答の相互関係やコーディングの前後の比較を行い概念図に表した。事例検討会において実態把握や指導及び支援の検討をする際、心理検査の結果を活用することは、客観的根拠や認知特性及び支援方法についての情報が得られる一方、結果を解釈して支援に活かす力量が教員に不足していることや検査道具及び教員が検査をする体制の不備が挙げられた。そのため情報提供者である専門家と教員とのパイプ役の配置と教員間の情報共有や提供された情報理解の力量形成を促進する場の必要性も示された（図1）。次にR(リサーチ)-PDCAサイクルに基づく協議の利点は、この枠組みに基づく協議の実践と、そのプロセスにおいて実態把握、目標、支援方法、評価、見直しと改善などを教員間で共有することで取り組みが焦点化されて課題解決の実現につながったと考える（図2）。つまり、課題解決にはこの2つの要因が揃うことが必要であり、担任が一人でR(リサーチ)-PDCAサイクルを回していても不十分であり、またグループの教員で協議を重ねたとしても、協議の枠組みがなく漠然と話し合っても不十分であると言えよう。最後に、校内で事例検討会を継続的に実施するために必要なのはシステムであると推察する。そのシステムの要素は、目的や開催条件の共通認識、事例検討会のルール、校内職員の役割及び業務の見直しの3点に整理された。協議ルールとしては、協議の枠組み、進行手順と時間配分、解決志向協議のルールであり、それらをマニュアル化する必要性も提起された。また課題であるゆとりのなさを改善するための業務の見直しも提起された（図3）。

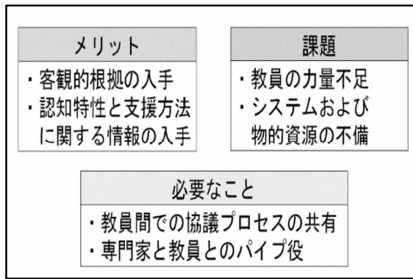


図1 協議において心理検査の結果を活用する利点と課題

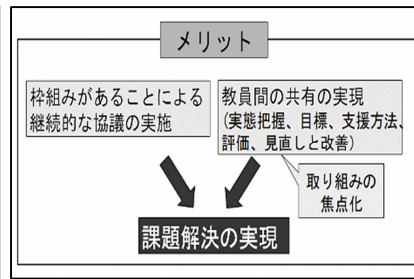


図2 R(リサーチ)-PDCA サイクルに基づき協議をする利点と課題

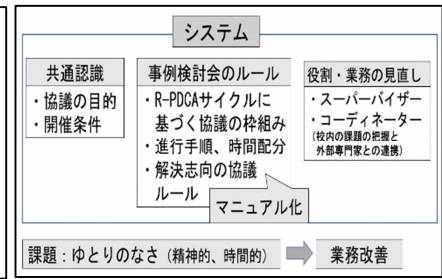


図3 今後校内資源で事例検討会を継続するために必要な事柄

4 まとめ

実習校において事例検討会が継続的に実施されるために必要な要素を考察した(図4)。その結果、要素としては第一に、全職員でのビジョンの共有、第二に話し合いのルールとそのマニュアル化、第三に人的資源の確保のための役割と業務の見直しが見いだされた。共有するビジョンとしては、事例検討会の目的が課題解決であるため、枠組みに沿った協議とそのプロセスをグループメンバーが認識する必要がある。また課題の一つとして専門性の向上があるため、学校全体として発達障害への理解やその支援方法について学ぶこと、WISC-IV知能検査や新版K式発達検査などの心理検査についての理解とその解釈等について学習する機会を提供することが重要であろう。人的資源については、助言者とコーディネーターに加え、各グループの協議をファシリテートするリーダーの役割の明確化を加えている。それはグループリーダーが、事例検討会での役割のみならず、グループ内のすべての子どもの課題に積極的に関与し、チーム支援を推進する役割を担うことを意識化することも重要であると考えたからである。

今回は事例検討会に着目した。しかし校内には学部会、授業実践の研究協議会、分掌部会など様々な小グループの協議の場がある。それらをまとめる中堅教諭がファシリテーターとしての役割を自覚し、協働的に解決志向の協議を運営していくことができれば、各部署の課題の改善がなされ、結果として教職員の専門性の向上に寄与するであろう。そしてそのことが、今後は校種間連携や異業種間連携、地域支援等を担う人材を育成していくことにも貢献すると考察した。

事例検討会に参加した教員は、対象児童の行動が改善されたため、この実践が課題解決において有効であったことを実感していた。しかし今回の枠組みに基づく協議を体験した教員は、実習実施校の一部である。児童の指導にかかわるグループの構成メンバーも毎年変わる可能性が高い。よって、属人的影響を受けない事例検討会実施のためのシステム構築と、それを実践していくミドルリーダーの育成、協議の形骸化防止のための随時の検証が必要であろう。インクルーシブ教育促進の流れにおいて今後、特別支援学校は、在籍する児童生徒の課題解決に向けた内外との連携に加え、各校の実情に応じた地域支援の体制整備が促進されるものと思われる。体制整備が枠組みの構築にとどまらず有効に機能していくためには、コーディネーターや教育相談担当教員のような地域支援に直接携わる教員の専門性の向上のみならず、全ての特別支援学校教員が日々の実践を通して力量形成をしていくことが必要であり、また担当する子どもを特別支援学校の中でのみ捉えずに支援していく視点が必要であろう。

J. Loughran は専門性向上には、自らの実践を批判的友人と協働的にリフレクションし続けるコミュニティの形成が重要であると述べている²¹。子どもたちへのよりよい指導・支援をめざして、関係諸機関や専門家とも連携しながら、仲間とともに学び、実践し、改善していくことを継続していきたいと考える。

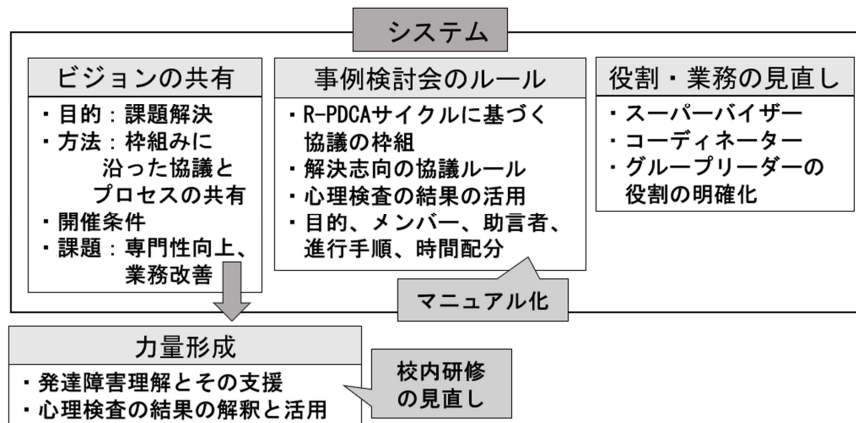


図4 事例検討会を実施するために必要な体制の構築

引用文献

- ¹ 文部科学省(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告).
- ² 熊地雷,佐藤圭吾,斎藤孝,武田篤 (2013)特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状と課題(2)『秋田大学教育文化学部研究紀要』 68,97-101.
- ³ 井上和久,井澤信三,井上とも子(2013) 特別支援学校のセンター的機能を活用した発達障害児等への早期支援に係る実態調査,『小児保健研究』 72(6)810-816.
- ⁴ 武田篤,斎藤孝,新井敏彦,佐藤圭吾,藤井慶博,神常雄(2013)特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 35,79-85.
- ⁵ 松田真一,芝野稔(2011)特別支援教育における学校コンサルテーションの在り方に関する研究『平成 22 年度高知県教育センター研究報告書』 pp.1-7.
- ⁶ 前掲 4.
- ⁷ 北神正行(2011)『つながりで創る学校経営』 ぎょうせい,1-19.
- ⁸ 鶴宏史(2012)保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向『帝塚山大学現代生活学部紀要』8,113-126.
- ⁹ 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.
- ¹⁰ 笹森洋樹,後上鐵夫,久保山茂樹,小林倫代,廣瀬由美子,澤田真弓,藤井茂樹(2010)発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』 37,3-15.
- ¹¹ 前掲 4.
- ¹² 赤塚正一,大石幸二(2013)就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究—地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題—『特殊教育学研究』 51(2)135-145.
- ¹³ 石田修(2018)肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査『Journal of Education』 4,21-35.
- ¹⁴ 白岩博明(2018)「チームとしての学校」の実現に求められるもの『広島工業大学紀要教育編』 17,43-50.
- ¹⁵ 大家まゆみ(2018)「チーム学校」は「教員の専門性」の育成を支えるか—国際教員指導環境調査(TALIS)と教員勤務実態調査を踏まえて—『東京女子大学教職課程・学芸員課程研究』 1,1-12.
- ¹⁶ 前掲 9.
- ¹⁷ 石隈利紀(2005)『チーム援助で子どもとのかかわりが変わる』 ほんの森出版,8-12.
- ¹⁸ 田村節子,石隈利紀(2003)教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開『教育心理学研究』 51,328-338.
- ¹⁹ 森正樹,細淵富夫(2014) 特別支援教育巡回相談による個別の指導計画の有効活用の促進『埼玉大附属教育実践総合センター紀要』 13,107-114
- ²⁰ 阿部美穂子(2013)保育士が主体となって取り組む問題解決志向性コンサルテーションが気になる子どもの保育効力感にもたらす効果の検討『保育学研究』 51(3),379-392.
- ²¹ J.Loughran,武田信子(2019)『J・ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』 学文社.