

# 琉球大学学術リポジトリ

## 沖縄県の特殊教育諸学校における学校内連携体制の現状と課題

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学生涯学習教育研究センター 公開日: 2008-07-10 キーワード (Ja): 連携, チームアプローチ, インタビュー, ケース会議 キーワード (En): 作成者: 知名, 青子, 下地, 真希子, 田中, 敦士, China, Aoko, Shimoji, Makiko, Tanaka, Atsushi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/6649">http://hdl.handle.net/20.500.12000/6649</a>

# 沖縄県の特殊教育諸学校<sup>注1)</sup>における 学校内連携体制の現状と課題

## The Current State of the School Cooperation System in Special Education in Okinawa: Issues and Problems

知名青子<sup>1</sup> 下地真希子<sup>2</sup> 田中敦士<sup>3</sup>

キーワード：連携、チームアプローチ、インタビュー、ケース会議

### I. 問題の所在

特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、障害児教育の現場には特別支援教育に向けた体制の再構築や教育実践の充実が早急に求められることとなった。このような教育情勢の変化は、「障害者基本計画」(厚生労働省, 2002)<sup>1)</sup>や、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省, 2003)<sup>2)</sup>などの行政施策による影響が大きい。報告<sup>1)2)</sup>では「個別の教育支援計画」の作成過程における多職種間連携、すなわち「教育・医療・福祉・労働」など多様な領域における専門家間の密接な連携の必要性が明記された。これにより、学校と外部機関など組織間の連携や専門領域を異にするものが、障害児・者の支援を巡ってどのように連携体制を築くのが主要な課題となった。そして多職種間の連携を実際に行う方法として、これまで医療や福祉における主要な概念であった“チームアプローチ”の視点が教育現場に用いられるようになった(樋口, 2004<sup>3)</sup>; 中尾, 2004<sup>4)</sup>; 西澤, 2004<sup>5)</sup>; 徳島県立板野養護学校, 2004<sup>6)</sup>)。

教育現場におけるチームアプローチとは各種の専門家がある目標や方針を共有し、同じ方向へ向け互いの専門性を生かしながら協同的に障害児者を支援することを指す。最近では障害児教育現場においてチームアプローチの視点が効果的な支援方法として注目され、事例報告が散見されるようになった。たとえば笹原ら(2005)<sup>7)</sup>によれば、医療的ケアを必要とする脳性まひ児に対してチームアプローチによる個別の指導計画の作成をとおした指導を行った結果、一定の効果が見られたという。林ら(2004)<sup>8)</sup>はチームアプローチ実践における個別の教育支援計画作成の“過程”そのものがチームのコミュニケーションを促進するものになると示唆した。さらに加藤ら(2005)<sup>9)</sup>は教員と他領域の専門家の連携において、“共通理解”や“共通言語”が重要であることを指摘した。これらの先行研究から、「校内や教員間でのチームアプローチという支援形態」、「個別の教育支援計画等のツール活用」、「児童生徒の実態・指導方法に対する共通理解・共通言語の形成」が障害児教育における多職種間の連携に有

<sup>1</sup> 東北大学大学院教育学研究科・日本学術振興会特別研究員

<sup>2</sup> 東京都立文京盲学校

<sup>3</sup> 琉球大学教育学部

効であることが示唆された。一方で、沖縄県内では個別の教育支援計画活用を通じた教員や専門家の関わりに着目したチームアプローチ実践についての研究はほとんど見られない。

県内の障害のある児童生徒等の教育については様々な課題が存在し、その解決を図りながら総合的に特別支援教育の体制整備を進める必要があるとして、沖縄県教育委員会によって「特別支援教育体制整備の基本方針」(沖縄県教育委員会, 2006)<sup>10)</sup>が定められた。そこでは「教職員の専門性の向上と適切な人事交流等の検討」が施策の方向性として示され、全国平均(平成16年5月で55.1%)と比して低い水準にある県内の盲・聾・養護学校における特殊教育免許状の保有率(平成17年5月には53.5%)の向上を図ることが記されている。沖縄県では、免許保有と教職員個人の資質向上が特別支援教育に関わる教員の中心的課題として据えられており、教育行政・教育現場ともに、多職種の専門性の補完を目指す取り組みであるチームアプローチ実践を検討するに至っていない状況があるといえる。しかしながら、他県の事例や先行研究から得られた知見及び特別支援教育体制整備の流れからも、沖縄県の特殊教育諸学校では、教員・専門家の連携によって各々の専門性を生かすチームアプローチをいかに実践し、それらをどのような観点から評価・検討するのが次なる課題となるだろう。そのためには、将来的にチームアプローチの土台となる学校組織体制の実態や、現状の組織体制に対する教員の認識について沖縄県内の基礎的情報を収集・整理することでチームアプローチに関わる学校の現状と課題を捉える必要性があると考えられた。

そこで本研究では、学校内の連携体制において円滑なチームアプローチを実現する要件を①学校組織における連携体制、②学内・学外連携を図るための会議、③児童生徒の指導・支援に関する教師間の共通理解、④校内研修としたうえで、それぞれの現状と課題の明確化を目的とし、沖縄県内の特殊教育諸学校に勤務する教員を対象としたインタビュー調査を行った。なお、県内で外部機関・専門家を含んだチームアプローチ実践の先行研究が見られなかったことから、本稿では便宜のため"チームアプローチ"を学校内の連携に限定し、「児童・生徒の指導・支援を目標とした、学校組織に属する教師による連携」として定義する。

## II. 方法

### 1. 調査対象

沖縄県の特殊教育諸学校(全16校中、無作為抽出した6校)に勤務する教員(学級担任1名、学級担任以外5名)で、学校の連携の実態について理解している者を対象とした(Table1)。

Table1. 調査対象者の属性

学校	所属部	教職経験年数 (特殊教育)	免許状の有無		
			養護学校教諭		その他
			一種	二種	
A	小学部	17(13)			○
B	高等部	13(13)		○	
C	小学部	18(18)	○		
D	小学部	29(27)		○	
E	高等部	14.5(14)		○	
F	小学部	21(15)	○		

## 2. 調査手続き

調査期間は2005年11月24日～12月9日であった。各調査とも約1時間程度の半構造化面接とし、調査者1名が対象者の勤務先へ訪問、静かな個室（または教室）でインタビューを行った。調査時の音声は承諾を得て録音された。

## 3. 調査内容

- (1) 学校組織内における連携体制について：
  - ① 学校組織内の連携を強化・推進することを目的とした校務分掌及の有無、名称、機能
  - ② 「個別の教育支援計画」策定委員会（同様の性格を持つ組織）とその構成メンバー
- (2) 学内・学外連携を図るためのケース（相談/支援）会議：
  - ① 学部間・学年間・教科間の会議の有無、目的、頻度、内容、（会議がない場合はその理由）
  - ② 「個別の教育支援計画」策定の機能の有無
- (3) 児童生徒の指導・支援のための教師間の共通理解：
  - ① 学部・学年・教科を超えた教師間の共通理解を図るために行っていること
  - ② 指導方法の統一の有無について
- (4) 校内研修：校内研修や勉強会の有無、開催頻度、内容

## 4. 分析

インタビューの音声を録音後、逐語録を作成した。逐語録から質問毎の回答を抽出し、分類して次のTable 2～Table 6に示した。個人情報保護のため固有名詞はアルファベットで表記した。

## III. 結果

### 1. 学校組織内における連携体制について

学校内における連携の強化・推進を目的とした校務分掌や委員会などの組織の有無を尋ねたところ、すべての学校で設けているという回答が得られた（Table2）。各々の学校における校務分掌組織の名称は、「特別支援部」「特別支援教育推進委員会」「教育支援部」「特別支援委員会」「教育支援検討委員会」「特別教育支援部」などであった。これらは、個別の教育支援計画策定・推進の機能を備えていた。また「学校内の連携の強化・推進」は組織の環境的な要件として教員らに認識されていた。

Table2. 学校内の連携体制を目的とした組織

学校	組織の有無	校務分掌名	構成メンバ											「個別の教育支援計画」策定機能				
			管理職		部主事				教務主任	学級担任	養護教諭	進路	研修部		教育相談	支援部	その他	
			校長	教頭	幼	小	中	高										
A	○	特別支援部			○	○	○	○		○							○	○
B	○	特別支援教育推進委員会		○		○	○	○			○	○	○	○				○
C	○	教育支援部	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	○
D	○	特別支援委員会	○	○		○	○	○	○				○					○
E	○	教育支援検討委員会	○	○		○	○	○			○					○	○	○
F	○	特別教育支援部									○						○	○

○=有、空欄=無

※C校の構成メンバーについて回答は得られなかった

校務分掌は主に管理職（校長・教頭）、各学部主事を基本的な構成メンバーとしており、その他の構成メンバー（学級担任、教務主任、養護教諭、進路指導部、研修部、教育相談部、支援部など）は学校によって様々であった。

F校では有志の教員らによる研究会が組織され、他の学校におけるフォーマルな形態の校務分掌における個別の教育支援計画策定・推進の機能が果たされていた。

C校の「教育支援部」は学校内の連携に加えて校内研修や地域の教育相談など、複数の役割を担っていた。また、E校の「特別教育支援部」では地域のセンター的役割としての校外係、地域家庭生活支援係、学校内のケース会議等を担う学校生活支援係など、部内で細かな役割分担が行われていた。

## 2. 学部間・学年間・教科間のケース(相談/支援)会議

学部間・学年間・教科間の会議の有無と頻度、目的について尋ねた。その結果、学部間のケース会議は6校中3校において、“学部主事会”や“管理職間の会議”などの名目で学部主事と管理職によって行われていた。残り3校では各学部の教員間で会議が行われていた。また、6校中4校が週2、3回の頻度で、最も多いところでは毎日「他学部の情報把握と連絡」を目的とした会議が行われていた。残る2校では年1か不定期に「児童の学部移行時の情報引き継ぎ」を目的とした会議が行われていた。「個別の教育支援計画」策定・見直しを目的とした会議はいずれの学校でも行われていなかった（Table3）。学部間会議の構成メンバーは、学部主事と管理職（または学部主事のみ）の組み合わせか、小・中・高の教員の組み合わせの二通りの構成がみられた（Table4）。

学年間での会議はD校を除いた5校で行われていた（Table3）。会議の目的は、B校・C校の「児童の実態把握」、A校、B校、C校の「指導・授業の検討」、E校、F校「その他」の三つに分けられた。

Table3. 学部・学年・教科間の会議について

学 校	学部間会議			学年間会議				教科間会議		
	有	無	頻 度	有	無	頻 度	有	無	頻 度	目 的
	目的			目的						
	他学部の情報交換	学部・学年移行の情報引き継ぎ	個別の教育支援計画策定・見直し	児童の実態把握	指導・授業の検討	その他				
A	○	○	週3回	○	○	○	○	○	週1回	児童に関する情報交換
B	○	○	週2回	○	○	○	○	○		
C	○	○	年1回	○	○	○	○	○	年1	自立活動の年間計画
D	○	○	毎 日							
E	○	○	不定期	○	○	○	○	○		
F	○	○	不定期	○	○	○	○	○		

○=有、空欄=無

Table4. 学部間ケース会議における構成メンバー

学校	管理職	学部主事	小学部教員	中学部教員	高等部教員
A		○			
B		○			
C			○	○	
D	○	○			
E			○	○	○
F			○	○	

○=在 空欄=無

学年間会議の頻度は、ほとんどが定期的に行われていたが、E校では問題解決が困難な場合にのみケース会議として不定期に学年間の会議が行われていた。定期的な会議では、A校で学年を交えたグループ学習のための授業検討会議が単元毎に、B校では同学年だけで支援が十分に行えない児童のための学年を超えた協力会議が週3回行われていた。C校では毎週1回、授業週案の方針と内容について話し合いが行われていた。F校では定期的に行う週1回の学年会議と、必要に応じて行うケース会議の二つが行われていた。

教科間の会議においては、D校、F校においては小学部では学級担任が全ての教科を担当しているため、会議を設けていないとのことであった。また、B校とE校では定期的な会議はないものの、空き時間を利用した会話などで普段の情報交換を密にするように努めていた。

A校とC校は、自立活動についての会議を設けていた。A校では自立活動部会を週一回設けたうえで、年間計画や生徒の日頃の変化などが話し合われていた。C校では、年に一回自立活動の年間計画を作成するための話し合いが行われていた。

Table5. 学校内の連携体制の構築に対する認識

学校	学校内連携体制	理由
A	×	思ったことをストレートに言える状況ではないから
B	○	各学年の中心的な教員同士で相談が行われている
C	×	目前の学習指導に追われて連携がとれない
D	○	ちょっとした時間を活用した話し合い
E	○	指定研究校ということで意識が高いため
F	○	教員相互の共通理解が高まり相談しやすい雰囲気となったため

※学校内連携体制：○＝構築できている ×＝構築できていない

### 3. 学校内の連携体制への認識

「学校内で連携体制は構築できているかどうか」と、「その理由」について質問した。その結果、構築「できている」が4校、構築「できていない」が2校であった（Table5）。構築できている理由として「教員の意識が高い」ことや「教員間の相談体制への学校全体の取り組み」などがあげられた。一方で、他学部との連携において、「学部を超えてまで思ったことをストレートに言える状況ではない」ことや、「連携の必要性よりも目前の学習指導に追われ、長期的に学校体制を改善するための取り組みがない」ことなどが、構築されていないと感じる理由としてあげられた。

### 4. 学部・学年・教科間における教師の共通理解について

「教師間で共通理解を得るための積極的に行っている活動の有無」と「その内容」について、「教師間での指導方法の統一の有無」を尋ねた。その結果、全ての学校で共通理解を得るための活動が行われていた（Table6）。活動の内容としては、「校内研修や勉強会」、必要に応じて実施されるケース会議やその他の「会議」、季刊誌や学年便りなどの資料を用いた「情報交換」、「談話や普段のコミュニケーション」などが見られた。

D校やF校などでは「会議」よりも、「談話や普段のコミュニケーション」が共通理解の場であると認識されていた。また、6校中4校（A校、B校、C校、E校）では「会議」が行われていた。教師間の指導の統一は、B校を除くすべての学校で行われていた。統一する内容は、「指導方法」、「声かけの言葉」、「教材」などであった。

Table6. 教師間共通理解のための活動

学校	活動有無	活動内容				教師間の指導統一
		校内研修や勉強会	会議	資料を用いた情報交換	談話や普段のコミュニケーション	
A	○	○	○	○	○	○
B	○		○			
C	○	○	○			○
D	○	○			○	○
E	○		○		○	○
F	○	○		○	○	○

○=有、空欄=無

## 5. 校内研修について

校内研修や勉強会の有無、開催頻度とその内容について尋ねた。すべての学校で校内研修や勉強会が行われていた。開催頻度は、それぞれ年間にA校5回、B校が15回、C校、D校は共に2回であった（E校とF校は無回答）。

A校では「器具」や「言語指導」、「教材研究」、「検査法」などが研修のテーマとなっていた。B校では、普通学校の特殊学級教員、保健士、生活支援センターの職員などを講師として招き、「実践報告」、「障害受容」、「親とのコミュニケーションの取り方」、「レポート」、「社会資源の利用の仕方」などをテーマとした研修を行っていた。D校では「特別支援教育」と「個別の指導計画」、E校では「移行支援」、「個別の教育支援計画」、「ダウン症」、「保護者へのアプローチ」、「教材」などが研修のテーマであった。さらにF校では「インリアルアプローチ」、「ロールプレイング」などがテーマであった。

また、校内研修や勉強会は「教員の専門性を高めるために重要である」との回答が6校中3校から得られた。しかし研修に関わる問題として、「研修の回数が少な過ぎる」「教師間に温度差がある」などの意見がみられた。

## IV. 考察

### 1. 個別の教育支援計画活用におけるチームアプローチの視点の導入

特別支援教育への転換以降、多くの特殊教育諸学校では特別支援教育を推進するための校務分掌が設けられた。本調査の対象校においても特別支援部や特別支援委員会などの校務分掌が組織されていた。組織の構成メンバーは校長や教頭、部主事などの管理職が含まれるケースが多く、その他のメンバーは学校によって様々であった。これらの組織全てにおいて「個別の教育支援計画策定・推進」の機能が認められ、具体的には計画の雛形作成や学校内での計画推進が行われていた。個別の教育支援計画（以下：支援計画）に関わる取り組みは、支援計画を推進するため校内での教員間での共通理解や啓発を図るなど、校内組織の土台作りという意味において「初期段階」にあったといえる。次なる段階として支援計画の活用が期待されるが、そのためには支援計画の機能がもつ「外部機関との連携構築」という本来的な意義を、教員らが理解する必要があると思われる。ここで、何をもって“連携”とするのかが問題である。それに明確な視点を与えるのがチームアプローチ(安西, 2000)<sup>11)</sup>である。チームアプローチは広義では「一つの目標に向かって共同で取り組むこと」であるのでこれに基づけば、学校現場における連携を「支援計画などのツールを活用し、生徒の支援のために関係者がチームとなり共同で取り組むこと」として意味付けることができる。

今回の調査では、個別の教育支援計画策定・推進において「外部機関との連携（チームアプローチ）」が意図されているか否かについて直接的な回答が得られなかった。しかしながら、先行研究で個別の教育支援計画作成・活用における外部機関・専門家との連携（チームアプローチ）の効果が認められ

たことを鑑みれば、沖縄県での今後の取り組みにおいてチームアプローチによる実践の効果が期待されることから、事前の支援計画推進活動にそれらの視点を盛り込んでいく必要があると思われる。校内研修・研究会において個別の教育支援計画を題材として扱う学校も見られたことから、チームアプローチの視点の啓発を行う場としては、校内研修や研究会などの機会を活用する可能性があるだろう。また、支援計画を活用した取り組みにおいて、どのようなメンバーで、どのようにしてチームアプローチを実施したかなどの事例報告・研究が県内で活発に行われることが期待される。

## 2. 共通理解を得るための「会議」とツールとしての「個別の教育支援計画」

学部・学年・教科間の会議の在り方について尋ねたところ、そこには様々な目的と形態が見られた。定期的に行われる学部間会議の主な目的としては「他学部との情報交換」「児童生徒の学部移行に伴う情報の引き継ぎ」などがあげられた。学年間会議では、「児童の実態把握」や「問題が生じた際の支援・指導法の見直し」が主な目的であった。定期的に会議を設けない学校もあった。日頃から児童の情報が口頭で交わされることから早期に問題解決に至るので、会議は必要ないということが理由であった。一方、「個別の教育支援計画」の策定・実施・評価・改訂を主たる目的とした会議は調査時点ではいずれの学校においても行われていないことが明らかとなった。

「会議」は組織が円滑に運営されるための重要なコミュニケーションの場であることから、連携を密にする一つの要素として捉えることができるだろう。しかし、学校内の連携の必要性が高まっているにも関わらず、多くの学校での会議は「管理職による情報交換」や「引き継ぎの場」という従来までの形式的なものに留まっているといえる。

学部間の会議が個別の教育支援計画の策定などへ発展しない理由として、元来からの各学部の独立意識の強さという回答が得られたが、各学部の独立意識そのものが直接的に会議の在り方や連携体制構築の阻害に関係しているかどうかは今回の調査だけで明確にすることはできなかった。

そこで、E校の会議に対する意識の在り方は注目したい。E校では「児童生徒の問題行動が起きた際に会議を開くが、単に指導・支援法の見直しを行うだけでなく、個別の教育支援計画を元にその児童生徒の中・長期的目標及び将来の目標などを確認する」としていた。この会議によって、児童に対する教員間の共通理解と連携が図れた結果、教師としての資質が向上したとのことであった。学部、学年間で定期的に会議が設けられているわけではないものの、「個別の教育支援計画」をツールとして利用したことで、教員間の共通理解の形成に成功していた。これらのことから、会議における「個別の教育支援計画」の効果的な利用が共通理解の形成や連携の強化につながることを示唆された。同時に、「教員の意識の希薄さ」が学部間の連携体制構築を阻害する一要因と予想されることから、連携強化にあたっては教師らの意識の向上が優先事項となろう。そのためには学校の実情に合わせた形で、教師間の共通理解を図る機会を設ける必要があると思われる。

## 3. 共通理解形成と教員の専門性向上のための研修制度の充実

共通理解のために行っている活動について尋ねたところ、「校内研修・勉強会」や「会議」という回答が得られたほか、「談話」及び「児童生徒に関する近況報告を口頭で簡易的に伝えること（以下：口頭での情報交換）」などが共通理解に重要であるという声が聞かれた。校内研修・勉強会は主に「教員の資質・専門性向上」を目的として行われるが、教員らはそれらを「共通理解が得られる場でもある」と認識していた。また、「談話」「口頭での情報交換」は職務活動の中で展開される教員間のやりとりであり、これは「様々な問題点や改善点に関する共通理解や情報交換が得られる機会」と認識されていることが明らかとなった。

以上から、教師らは共通理解形成の機会を公的・私的な場面それぞれから得ているものと考えられる。公的な場面としての会議は定期的あるいは必要に応じて開かれるものであるが、私的な場面とし

ての談話はフォーマルな会議や書面上で得られない些細な情報を捕捉しうる良い機会となっていた。教師らの情報交換において公的・私的な場面はそれぞれが補完的な役割を果たしていた。このような場面が日常で繰り返されることにより、教師らの共通理解が形成されていくことが示唆された。

そこで、共通理解に関わる校内研修や勉強会の有無や頻度、内容について尋ねたところ、学校によって頻度や内容にかなりばらつきがみられた。校内研修を運営する校務分掌（研究部など）の裁量や、管理職の教師の専門性向上に対する姿勢・方向性などが反映した結果であると推測される。しかし、校内研修の開催頻度によって教員の専門性の向上がみられたかどうか疑問であるとした教員の意見から、校内研修や勉強会そのものは回数や内容を重視するよりも内容や質に焦点を絞って効果的に実施することの必要性が示唆された。

## V. 結語

本稿では、沖縄県の特殊教育諸学校における学校内の連携体制の現状と課題を「校務分掌」「会議」「共通理解」「校内研修」の観点から検討した。調査対象6校全てで連携体制を推進・強化するための「特別支援部」などの校務分掌が設けられ、個別の教育支援計画策定・推進と学校内の連携体制の強化・推進が図られていた。しかし、学部・学年・教科間では個別の教育支援計画を目的とした会議はほとんど行われていなかった。学部・学年・教科間の会議において個別の教育支援計画を利用し、チームアプローチを円滑に行う必要性が示唆された。

また、校内研修や勉強会は、単に専門性を身につけるだけでなく他の教師との共通理解を得る場として認識されていたことから、これらは教師間の共通理解を図る場としての可能性を秘めているといえる。校内研修制度や勉強会・研究会が充実することで、教員の専門性向上や共通理解の形成が期待される。しかし、沖縄県内の学校に在籍する教師特有の問題として、専門性の高い研修へ参加する意向があってもそれが県外研修である場合、費用や時間においてかなりの負担が生ずることから、研修の参加に困難が生じている実情が指摘される。そのため、沖縄県の教師らが県外へ出向かなくても専門的な知識や技術に触れることができる県内独自の研修制度を提案することが教育行政には求められるだろう。現在のところ、免許取得のための大学等での単位認定講習や県教育委員会主催の研修が実施されているが、今後はこれらの制度の内容について教員や関係外部機関からのニーズ等を踏まえたうえで、改めて見直していく必要があるだろう。

注1) 2007年4月現在、改正学校教育法により養護学校は特別支援学校に統一されたが、本稿では調査実施時の呼称である特殊教育諸学校を用いることとする。

## VI. 引用・参考文献

- (1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003  
今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）
- (2) 内閣府 2004 障害者白書, 31.
- (3) 樋口陽子 2004 チームで取り組む地域支援 発達の遅れと教育, 566, 18-19.
- (4) 中尾和文 2004 校内体制と外部ネットワークとの連携 発達の遅れと教育, 566, 14-15.
- (5) 西澤直樹 2004 支援グループを中心とした校内支援体制づくり  
発達の遅れと教育, 566, 10-11.
- (6) 徳島県立板野養護学校 2004 平成14・15年度文部科学省委嘱  
盲・聾・養護学校の専門性向上推進モデル事業最終報告, 9-13
- (7) 笹原芳隆 藤井和子 2005 チームアプローチによる脳性まひ児への指導について  
上越教育大学研究紀要, 24, 99-108.

- (8) 林正直 伊藤大郎 柏木雅彦 2004 個別教育支援計画を軸としたチームアプローチ研究, 神奈川県立総合教育センター研究収録,23,97-104.
- (9) 加藤晃代 里見達也 浅沼秋穂 千田捷熙 柳本雄次 2005 作業療法士と教員とのチームアプローチに関する研究 -給食指導における評価表の作成と活用-, 心身障害学研究, 29, 207-217.
- (10) 沖縄県教育委員会 2006 沖縄県における特別支援教育体制整備の基本方針, 沖縄県立教育委員会県立学校教育課特別支援教育班発表資料.
- (11) 安西信雄 2000 公立精神病院における他職種チームアプローチの実際,精神医療におけるチームアプローチ,臨床精神医学講座S 5,3-13.
- (12) 木岡和明 2003 学校経営ビジョンと組織開発 学校の組織設計と協働体制づくり,2,21-28.
- (13) 肥後祥治 2004 支援チーム作りの在り方 発達の遅れと教育, 7-9.
- (14) 遊佐安一郎 1999 アメリカの地域ケアシステムにおけるチームアプローチ 精神障害とリハビリテーション, 3(2), 128-131.