

ブロック内の自立活動教諭（専門職）の活用を含めた 支援チームのケース会議の活性化

—— 個別教育計画の見直しを通して ——

向原俊幸¹

理学療法士などの専門家が自立活動教諭（専門職）として配置されている本県の特別支援学校では、専門職との連携モデルを作り、その活用を広めていくことが求められている。本研究では、①専門職との連携モデルを作る。②ケース会議を活性化させる。の二つを目的として、専門職が参加するケース会議の実践やツールの開発を行った。実践後の専門職及び参加者への聞き取りから、専門職と連携したケース会議のモデルについて考察した。

はじめに

平成21年に改訂された特別支援学校の新しい学習指導要領では、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」（文部科学省 平成21年 p.3）ことが求められている。特に自立活動の指導に当たっては、一人ひとりの実態を的確に把握して個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならないと解説されている。また、個別の指導計画の作成や評価に当たっては、「校内で専門的な知識や技能のある教師が関与すること」（文部科学省 平成21年 p.14）や必要に応じて外部の専門家などと連携を図っていくことが規定されている。

本県では平成20年度より、児童・生徒への指導に関する専門性をさらに高めるために、医療などに関する専門職として理学療法士（以下 P T）、作業療法士（以下 O T）、言語聴覚士（以下 S T）、臨床心理士（以下 心理）の県立特別支援学校への配置を開始した。これらの専門職は、自立活動教諭として特別支援学校の教員チームの一員となり、子どもたちの支援に当たっている。県立特別支援学校には配置された専門職が校内だけでなく、ブロック内で相互に支援し合えるようなシステム作りも求められており、平成25年度には県内の六つのブロック各々に4職種の配置が完了した。

「協働支援チーム宣言」（2010）では、専門職の役割として、教員チームの一員として個別教育計画の作成などの校内支援に関わることや、地域の学校への支援も行うことなどが挙げられている。また、県立特

別支援学校には、専門職との連携モデルを作りその活用を広めていくこと、そして、教員には、専門職に意見を求め、それらを指導に反映させながら、自らの教育力を向上させていくことが期待されている。

一方で、児童・生徒の個別教育計画の作成などに専門職が携わる機会は増えてきているが、教員と専門職の連携が十分取れていないケースも見られる。

今村（2011）が実施した「専門職と教職員チームが協働した個別教育計画の作成についての現状の把握」を目的とした「個別教育計画作成への専門職の役割に関するアンケート調査」では、専門職が配置された特別支援学校12校中、個別教育計画作成への専門職の参加は10校あったが、個別教育計画の見直しに参加しているのは4校であった。また教員に求められることとして、「学校として『専門職とのチームアプローチへの意識を更にもつこと』」が挙げられている。

そこで本研究では、個別教育計画の作成ではなく、見直しに限定した上で、ブロック内の専門職を含めた教員との連携モデルを作ること、専門職を含めたケース会議を活性化することという二つを目的に、専門職への聞き取り調査を実施し、ケース会議の実践研究を行った。

研究の内容

1 研究の方法

本研究では、事前の聞き取り調査とケース会議の実践の二つを中心に研究を進めた。事前の聞き取り調査では、ブロック内の専門職の個別教育計画作成や見直しへの参加状況を把握し、現状と課題についてまとめた。ケース会議の実践では、現行のケース会議を分析し、ツールの開発とケース会議のコーディネートを行った。また、作成したツールとコーディネート案を基に、ケース会議を実践し、その成果と課題から、専門職と連携したケース会議のモデルについて考察した。

1 神奈川県立三ツ境養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育）

(1) 事前の聞き取り調査

ケース会議の活性化に向けたブロック内の専門職の活動状況を把握することを目的に、7月に聞き取り調査を行った。内容は「校内及びブロック内の特別支援学校や特別支援学級での個別教育計画作成（見直し）への専門職の参加状況について」とした。対象は県内の六つのブロックの一つで、昨年度から活動しているA特別支援学校（以下 A校）のPTと心理、B特別支援学校（以下 B校）のOTの専門職3名とした。

(2) 現行のケース会議の分析

本研究で、実施・実践したケース会議の日程は、第1表のとおりである。いずれもA校において、実施・実践した。また、B校OTによる巡回相談に該当するものは、第1表に示してある。

このうち、現行のケース会議の分析に充てたのは、6月と7月の巡回相談時に行われた3回のケース会議である。ケース会議の分析は、第2表の方法で行うこととした。

第1表 ケース会議の日程

実施月	事例1	事例2	事例3	事例4	巡回相談の該当
6月	支援策検討	支援策検討			○
7月			支援策検討		○
9月				支援策検討	
				振り返り	
10月			経過報告		
	振り返り	振り返り			○
12月			振り返り		○

第2表 ケース会議の分析方法

① ICレコーダーによる音声記録を逐語記録として書き起こす。
② 会議後に、参加者から自由記述などによる感想を回収する。
③ 対象の子どもの担当者から、個別教育計画の変容を聞き取る。

(3) ケース会議の実践

実践研究の対象としたケース会議は、第1表で網かけされた5回のケース会議である。開発したツールを活用し、コーディネート案に基づいたケース会議を実践した。また、実践したケース会議を第2表の方法で分析した。

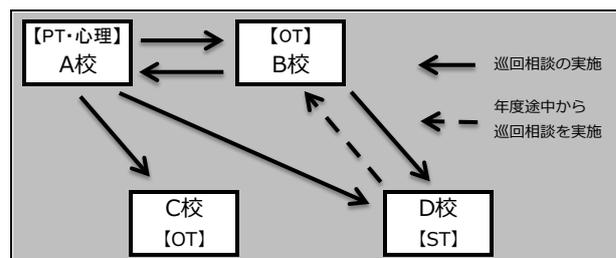
2 研究の実際

(1) 事前の聞き取り調査の結果

ア 専門職のブロック内の活動状況

A校とB校を含むブロックは、今年度からD特別支援学校（以下 D校）にSTが配属されて4職種が配置された。A校とB校に関連する専門職の活用状況は、第1図のようになっている。C特別支援学校（以下 C校）には、年度途中で非常勤のOTが配属された。D校のSTは、初任のため、年度途中から巡回相談を

始めたということであった。



第1図 A校とB校に関連する専門職の活用状況

また、専門職は、ブロック内の小・中学校などへも巡回相談を実施している。今年度実施した巡回相談は、A校はPT・心理ともに小学校が複数校であったが、昨年度はPTが中学校へ、心理が保育園へ実施した。また、B校のOTは、今年度小学校と幼稚園へ巡回相談を実施した。

イ 専門職の個別教育計画に関する取組

事前の聞き取り調査から見えた、校内での主な取組として次の二つが挙げられた。

- ① 専門職や自立活動専任を中心として、各学部の1年生を対象に個別教育計画の作成に携わっている。専門職は当該クラスに入り、授業の様子などを見て、子どもをアセスメントし、ケース会議などでフィードバックしている。
- ② 小学部1年生を対象として、夏休み前に連携支援部のリーダーや専門職、学部長、担任で個別教育計画の検討会を行っている。自立活動の領域に限定して話し合い、後期の個別教育計画への見直しにいかしている。

ウ 専門職の活用に関する現状と課題

(7) 教員間の意識

専門職は子どもをアセスメントし、個別教育計画の実態把握や課題設定に教職員チームの一員として参加している。学校も、専門職が個別教育計画の作成に携わる機会を校内体制として保障している。

その一方で、学校全体として取組を始めたが、まだ有効に活用できていない現状が把握できた。夏休み前の個別教育計画の検討会は、専門職の活用方法について職員会議で広報するなどの工夫を図り、定着を図っている段階であるということだった。昨年度から実施された個別教育計画の作成に携わる取組も、まだ教員間には浸透していない学校もあるようである。

また、教員に専門職の専門性や活用方法の理解が図れていない場合もあり、専門職への相談内容が精選されていなかったり、専門職に一任してしまったりすることも見られる。

(4) ブロック内の活用

ブロック内の特別支援学校間の巡回相談は増えてきている。今年度から4職種がそろったことで、特別支援学校においては、ブロック内の専門職をそれぞれ活

用する相談体制ができつつある。

ブロック内の学校などへの巡回相談は、幅広い校種に対し実施している。このことから、専門職が特別支援学校のセンター的機能の一翼を担っていることが分かる。一方で、ブロック内の特別支援学校間や小・中学校などへの支援が増えると、一つ一つのケースに携わる時間が少なくなるというジレンマも抱えている。

(2) 現行のケース会議の分析

次の事例1・2・3の1回目のケース会議について分析した。

<p>【事例1】 ○学部（肢体不自由教育部門）の子ども 主訴 ・食具の使い方と環境の設定など 参加者：担任5名（うち記録1名） 専門職2名（OT・PT）、自立活動専任</p>
<p>【事例2】 △学部（肢体不自由教育部門）の子ども 主訴 ・日常生活の姿勢など 参加者：担任6名（うち1名記録） 専門職2名（OT・PT）、自立活動専任</p>
<p>【事例3】 □学部（肢体不自由教育部門）の子ども 主訴 ・もっと手を使える場面を増やしていきたい 参加者：担任6名（うち記録1名） 専門職3名（OT・PT・心理） 自立活動専任</p>

ケース会議の分析から、次のような専門職を含めたケース会議の利点と課題点が出てきた。

ア 利点

(7) 新たな気付き

担任から「専門職に見てもらふことで、思い込みや決めつけ、子どもの捉え方は一度リセットされた」という感想が挙げられた。専門職の視点から意見をもらうことによって、担任に新たな気付きが生まれた。

(4) 自己肯定感が高まる

担任が「もっと○○しなければ」という焦りを感じていた時に、専門職から現状を肯定され、「専門職に言われてホッとした」という担任の感想が挙げられた。専門職の分析によって、担任の自己肯定感が高まった。

(4) 悩みの共有とチームの形成

担任だけで漠然とした不安を抱えていた中で、「担任の迷いや不安を聞いてもらえてスッキリした」という担任の感想が挙げられた。ケース会議を実施し、チームとして悩みを共有したことで、それぞれが解決策を考えていくことができた。

イ 課題点

(7) 個別教育計画の共有の仕方

担任から「個別教育計画を見ながら行えると、もっと具体的な支援策に繋がったと思う」という感想が挙げられた。また専門職から個別教育計画に関する質問があった時に、担任がすぐに該当箇所を提示できなかったこともあり、個別教育計画をケース会議の中でどのような形で共有していくかが課題となった。

(4) 問題の絞り込み

巡回相談に限らず、放課後にケース会議を実施する時間は限られている。特に巡回相談では、放課後に複数のケース会議を実施するので、一つのケースの検討時間は30分程度である。しかし、短い時間の中では、複数の相談内容を焦点化することができなかった。

ウ 分析結果から

課題点から、ケース会議において、個別教育計画の内容がすぐに確認できるような視覚的なツールを開発し、あわせて、効率的に話し合えるような会議の進め方に関するコーディネート案を作成することとした。

(3) ツールの開発

ツールを開発するに当たり、次の3点に留意し、ケース会議で使用する「個別教育計画との関連シート」（以下 関連シートと言う）を作成した（第2図）。関連シートは、相談内容によって形式を多少変えた。

- ①相談内容のみに絞った話し合いをするためのツールとなる。
- ②担任の負担にならず、簡単に用意ができる。
- ③個別教育計画の必要な部分を取り上げられる。

主訴		
子どもの実態		
本人(保護者)の願い		
どんなことを	誰が	どの場面で
目標	手立て	指導場面
次回の予定		

第2図 「個別教育計画との関連シート」

(4) ケース会議のコーディネート

コーディネート案として、次の二つを作成した。

ア 目安となる時間の設定

A校の巡回相談で実施されているケース会議の時間は、30分前後である。そこで、30分という時間の枠組みの中で、ケース会議をまとめられるような進行の目安（第3表）を作り、司会がそれを意識して進めていくこととした。時間は、分析した現行のケース会議を参考に配分した。

第3表 進行の目安

<p>【担任からの状況報告】 ↓ 10分</p> <p>【専門職との質疑応答】 分析と支援策の検討 ↓ 15分</p> <p>【まとめ】 ホワイトボードを利用しながらまとめ 5分</p>
--

イ 参加者の役割の明確化

ファシリテーションの理論を参考にして、司会、記

録、担任、専門職の役割を明確化するとともに、ケース会議の前にそれぞれに確認した。

(7) 司会の役割

「進行の目安」(第3表)を意識した効率的な進行をする。ホワイトボードを活用して支援策と次回の予定を確認する。

(4) 記録の役割

司会や専門職とケース会議の進め方を打合せしておく、話合いの項目を事前にホワイトボードに書き出しておく。会議中の発言もキーワードを拾いあげ、ホワイトボードに書き出していく。

(4) 担任の役割

現在の取組を短時間で報告する。提案された内容から、実際にやれそうな支援策を検討する。また必要に応じて個別教育計画の見直しを行う。

(1) 専門職の役割

実施したアセスメントに基づき、具体的な支援策を提案する。

(5) ケース会議の実践

作成した関連シートやコーディネート案を基に、A校でケース会議を実践した。実践したケース会議は、資料として関連シートを活用した事例と、関連シートに沿って実践した事例の2パターンである。

ア 2回目の巡回相談のケース会議で資料として関連シートを活用した事例1・事例2・事例3

(7) 実践内容

事例1の1回目のケース会議では、「食事にむせることがあるので、食具の使い方や環境作りについてアドバイスがほしい」という相談内容(主訴)に対して、専門職から「スプーンに1回に載せる量を減らすこと」「食べ物を口に入れる間隔をあけること」「食事中に姿勢が前のめりにならないように、介助する時にスプーンを視界の上方から差し出すこと」などの支援策が提案された。2回目のケース会議の前に、提案された支援策や個別教育計画の短期目標などを転記して、関連シート(第3図)を準備した。

主訴	食事にむせることがある	
子どもの実態	<ul style="list-style-type: none"> ・介助皿を使用。 ・むせることが時々ある。 	
	↓	
	どんなことを	誰が
	スプーンに1回に載せる量を減らす	
	口に入れる間隔をあける	
	↓	
	短期目標	手立て
	スプーンですくって食べる。	<ul style="list-style-type: none"> ・食べ物をよく見るように言葉をかける。 ・補助員の付いたスプーンを用いる。
次回の予定		

第3図 事例1の関連シート(個人が特定されないように詳しい内容は省略)

関連シートはホワイトボードやその横に掲示して、個別教育計画との関連を確認しながら会議を進行していった。担任からの状況報告では、支援策がうまくいき、「むせることが少なくなってきた」という報告があった。また専門職との質疑応答の中で、姿勢を良くするための足台について、担任と専門職が一緒に考えて、アイデアを出していく場面も見られた。

事例2では、「日常生活の姿勢についての工夫や配慮について」という相談内容に対して、1回目のケース会議で「斜面台を試してみること」「筋肉を回復させる時間を増やすこと」などの支援策が専門職から提案された。2回目のケース会議では、斜面台を使用することで子どもの「見やすくなった」という感想が担任から報告された。ケース会議後には、専門職から実技を交えたストレッチの講習会が行われた。

事例3では、「もっと手を使える場面を増やしていきたい」という相談内容に対して、1回目のケース会議で「得意な感覚を使って見ることを促すこと」「環境(道具)を見直すことで能力を引き出すこと」などが専門職から提案された。2回目の経過報告のケース会議では、足台を使用したり、背中にクッションを入れたりすることで、姿勢が安定してきたことや、キラキラしたものを動くものを題材に使用したり、買い物学習を取り入れることで手を使う機会が増えてきたことが担任から報告された。

事例1・2・3ともに会議では、冒頭に司会から会議の進め方が説明され、その後担任から夏休みを挟んで約4か月間に取り組んできた内容や様子について、ホワイトボードの項目に沿った報告があった。うまくいっていることに関しては、担任を評価する場面も見られた。一方的に専門職が話すのではなく、担任との質疑応答の中で答えを導き出していくような形で進めることが多く、専門職は教員と協働して取り組むことを意識していた。

(4) 成果と課題

【関連シートについて】

ケース会議後の参加者の感想では、関連シートを掲示することで、個別教育計画の目標や手立てに反映させやすかったことや「個別教育計画の手立てなどが、みんな確認しやすい」などが挙げられた。個別教育計画の内容を参加者全員で見確認することで、会議の内容と個別教育計画の関連性を今まで以上に意識して取り組むことができるようになった。また、関連シートの【子どもの実態】や【短期目標】の欄を記入しておき、1回目のケース会議において【どんなことを】の欄から検討していく形式だと使いやすいという意見もあった。

一方で、課題点として、シートの大きさや拡大する方法などが挙げられた。人数が多くなれば、部屋の大きさによってはシートが見えにくくなることも考えら

れる。その時には、手元の資料として配付したり、シートを見やすく拡大したりする必要が出てくる。本研究では、エクセルで作成したシート（A4）を拡大し、貼り合わせてA2版にして使用したが、書画カメラを活用したり、拡大コピー機を利用したりすることもできる。

【コーディネートについて】

ホワイトボードで会議の内容を可視化することで、参加者がホワイトボードの方向を向いて話し合いが行われ、会議に一体感が生まれた。参加者の感想でも「全員が同じ方を向いて話が進むので、意見や発言がしやすい雰囲気だった」と挙げられた。また予めホワイトボードに話し合いの項目を記入しておくことで、担任の取組報告が、要点を絞って短時間でできるようになった。担任の感想からも「（ホワイトボードで）話の流れや要点が分かりやすかった」と挙げられた。司会や記録の役割を明確にし、事前の打合せで連携を取ったことで、会議が「分かりやすくて良かった」という感想も挙げられた。

【その他】

1回目のケース会議の後には、逐語記録とともに、会議の内容をまとめたプリントを担任や専門職に配付し内容を共有した。2回目のケース会議の前には、担任から現在の取組を聞いた上で、会議の進め方を考え、直前には専門職と会議の進め方や関連シートの使い方を確認するなど、事前準備を綿密に行った。会議の冒頭では、司会が会議の進行の目安を説明してから始めることで、参加者全員が見通しを持ってからスタートした。

また、2回目のケース会議後の担任の感想で「（子どもの）実態の変化や支援の有効性についても評価してもらえて良かった」や「2回目の相談があるので、その間の子どもの成長、さらにこれからの課題を客観的に捉えることができた」と挙げられた。振り返りのケース会議を実施することで、支援の有効性を評価することができた。

イ 1回目から関連シートに沿ってケース会議を実践した事例4

事例4は次のとおりである。

<p>【事例4】□学部（知的障害教育部門）の子ども 主訴 ・コミュニケーションの方法 司会・記録：長期研究員 参加者：担任2名、専門職（心理）、 教頭（1回目のみ参加）</p>
--

(7)実践内容

相談内容（主訴）である「コミュニケーションの方法について」に関連する個別教育計画の目標を立てていなかったため、関連シートは個別教育計画から【子どもの実態】や【本人（保護者）の願い】を転記したものを準備した。1回目のケース会議では、担任と専

門職の話し合いの中で、要求が通らない時に引っ掻くことが減ってきていることが確認され、その要因として担任の子ども理解や、その子どもに対して短い言葉で話しかけるというクラスの雰囲気が挙げられた。そして、次のケース会議までに、子どものコミュニケーションの発信方法を改めて探るとともに、それらに一つ一つ応じていくことでコミュニケーションの発達段階を確かめることや、子どもとの関わりを振り返る中で、落ち着いてきている要因を探っていくことの二つのことを行うこととした。

2回目のケース会議の前に、関連シート（第4図）を準備した。担任から取組の報告があり、上記の二つに対して、コミュニケーションを楽しむ段階であることや、子どもの語彙を探る中で、知っている言葉で伝えることが大事であることが確認され、個別教育計画の子どもの実態の欄に付け加えていくことになった。

主訴	現在のコミュニケーション方法について		
子どもの実態	・人を押したり、引っ掻いたりすることがある。		
本人(保護者)の願い	・社会性、協調性を身に付けさせたい。		
どんなことを	誰が	どの場面で	
落ち着いている要因を探る。	担任	日常生活	
目標	手立て	指導場面	
次回の予定			

第4図 事例4の関連シート（個人が特定されないように詳しい内容は省略）

(イ)成果と課題

関連シートがあることで、会議のゴールが明確になり、話し合いも活発に行われた。担任の感想からも、参加者全員で同じシートを見ることで「話し合いやすい雰囲気であった」と挙げられた。

この事例での課題として、目標そのものを立てていなければならなかったため、長期目標を可視化する必要があった。また、参加者の都合で、一人が司会と記録を兼任したことと、こういった進行の仕方に慣れていなかったことから、関連シートを使用したにも関わらず、拡散した話し合いを収束させていくことが難しかった。

研究のまとめ

資料として関連シートを活用したケース会議と、関連シートに沿って実践したケース会議の二つの実践において、関連シートを作成することで、相談内容と個別教育計画の関連性がより明確になり、ポイントを絞った話し合いをすることができた。また、ケース会議をコーディネートすることで、会議に一体感が生まれ、

参加者が要点を絞って発言できるようになった。以上のことから、ケース会議を活性化させるために、作成した関連シートとケース会議のコーディネートが有効であることが分かった。

そこで、専門職と連携した効果的なケース会議を実施していく上での大切な視点として、次の四つを示す。

1 教員の主体性

専門職を活用するシステムはできているので、今後は教員が主体となって専門職を活用することが重要になってくる。教員一人ひとりが専門職の助言などを取り入れて、個別教育計画に反映させていくことが大切である。

2 会議の可視化

ケース会議を活性化させるためのキーワードとして視覚化が挙げられる。本研究では、ケース会議で使用するツールとして関連シートを作成し、個別教育計画の内容を可視化した。また、コーディネート案として記録の役割を明確化し、ホワイトボードを使用して「会議の見える化」を実施した。ケース会議の参加者の感想からも、可視化することで分かりやすく、話しやすいといったものが多く挙げられた。

3 音声記録の活用

本研究では、ICレコーダーによる音声記録を逐語記録として書き起こして、ケース会議の参加者に回覧した。音声記録を繰り返し聞くことで、改めて専門職の専門性や多様な視点に気付くことが多かった。逐語記録を作成することは、時間がかかるため現実的ではないが、ICレコーダーなどによる音声記録を残しておくことは、簡単に会議を振り返ることができるため有効であると考えられる。

4 経験の積み重ね

今回のケース会議後の参加者の感想に「専門職に入ってもらってよかった。またお願いしたいと思います」というものがあつた。担任がやって良かったと思えるケース会議を積み重ねていくことが、教員と専門職の連携を強め、支援チームのチーム力をさらに高めていく。また、その経験を広めていくことが、教員と専門職の連携モデルを作りあげていくことになる。

これらの四つの視点をふまえた上で、本研究の成果として、専門職と連携したケース会議のモデルを[会議の事前][当日][事後]の三つに分けて提案する。

[会議の事前]

- ・司会が、担任から相談内容に関する現在の取組を聞いた上で、会議の進め方を考える。
- ・関連シートを基に、相談内容や個別教育計画の内容を専門職と確認しておく。

[当日]

- ・関連シートを掲示する。
- ・司会は、時間配分を意識して進行をする。
- ・記録は、ホワイトボードを使用して、会議を可視

化する。

- ・専門職の提案した支援策を元に、担任は実際にやれそうな支援策を検討する。
- ・検討された支援策と次回の予定を確認する。
- ・音声記録を会議録として残しておく。

[事後]

- ・担任は検討した支援策を実施し、その効果を検証する。
- ・振り返りのケース会議を実施し、支援の有効性を評価する。
- ・必要に応じて個別教育計画の見直しを行う。

おわりに

特別支援学校では従来、専門的な知識・技能を習得していたベテランの教員が、個別教育計画の作成・評価の中心となってやってきた。しかし、若手の教員が増えてきている現在では、専門職を含めた校内支援体制を定着させ、今まで以上にチームによる個別教育計画の作成・評価を活性化させていく必要がある。そのためにも、自立活動教諭だけでなく、一人ひとりが校内支援体制を担う一員としての自覚をもち、自分自身の役割を全うしていかなければならない。

最後に今回は忙しい中、多くの専門職、教員に協力をして頂いた。深く感謝を申し上げ研究の結びとしたい。

引用文献

- 文部科学省 平成 21 年『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部・高等部)』
今村政司 2011 「授業改善につながる『個別教育計画』作成についての一考察 ―自立活動教諭(専門職)とのチームアプローチ―」(神奈川県立総合教育センター 長期研究員研究報告 第9集) p.105

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2010 「協働支援チーム宣言」
神奈川県教育委員会特別支援教育課 2013 「自立活動教諭(専門職)の手引き」
神奈川県立総合教育センター 2009 「はじめよう ケース会議 Q&A」
文部科学省 2003 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」
立花ますみ・春日彰・柴山洋子・大塚潤子 2008 「校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究―インクルージョン教育を推進する学校づくりに向けて―」
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