

日々の指導につなげるコンパクトなケース会議の試み

— 特別支援学校・高等学校における実践 —

橋本佳南¹

インクルーシブ教育の推進に向けて、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うことは不可欠であり、そのためにケース会議の充実が求められている。そこで、多忙な学校現場において取り組みやすく、日々の指導にいかされるよう、課題の精選や時間の設定等を工夫したコンパクトなケース会議を、特別支援学校及び高等学校において実践し、有効性を検証した。

はじめに

平成24年に中央教育審議会(以下、「中教審」という)より報告された「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)」では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なもの」であり、「特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うもの」(中教審 2012)であると示されている。また、平成27年に中教審より示された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」では、「生徒指導上の課題や特別支援教育の充実等の課題は、限られた子供たちだけの問題ではないということ」や「教職員が心理や福祉、医療等の専門家等と連携して、複雑化・困難化した課題を解決することによって、学級全体、学校全体が落ち着き、大きな教育的効果につながっていることが多い」(中教審 2015)と記されている。「子どもの教育的ニーズを共有し、担任一人ではなく複数のメンバーがかかわってチームでアプローチする上で、ケース会議は重要なツールとなる」(立花他 2008)とも述べられている。これらのことから、一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応するためには、ケース会議を積極的に活用して指導及び支援の方法を検討することが有効であり、ケース会議の充実を図ることは、インクルーシブ教育の推進に欠かせないと考えられる。

ケース会議に関する先行研究では、「早めの気づき、予防的な支援を実現するために、日常的なケース会議が有効である」(立花他 2009)と指摘されている。また、「ケース会議が情報の共有のみで終わってしまわないように進め方を構造化することや、時間の短縮を図ること」(椎野他 2016)が課題として挙げられ、効率的な進め方については、学校の実情に応じて工夫が

必要であると述べられている。なお、三田地は、よい会議とは、「効果的に時間を使って」「何らかの成果物(アウトプット)を出し」かつ「複数の人が集まった意味がある」(三田地 2007)ことだと定義している。

これらのことから、学校現場において、関係機関等が参加する拡大ケース会議はもとより、日常的なケース会議の工夫が特に求められていると考える。特別支援学校では、日常的に子どもの支援について話し合われているが、困りの共有で終わることも多い。また、高等学校(以下、「高校」という)は、通級による指導が導入されるなど、多様な教育的ニーズのある子どもたちへの支援が進み、より一層チームで支援することが求められており、ケース会議の充実を図る必要があると考える。そこで本研究では、特別支援学校及び高校を対象として日々の指導につなげるコンパクトなケース会議の実践を行う。なお、本研究において、コンパクトとは、検討課題を精選し、時間や人数を制約することと定義する。また、ケース会議とは、2人以上で、時間を設定して児童・生徒の支援について話し合うことと定義する。

研究の目的

特別支援学校及び高校において、運営ツールを用い、課題の精選や時間の設定等を工夫したコンパクトなケース会議の有効性を検証する。

研究の内容

1 事前調査

(1) 目的

教職員のケース会議に関する意識を把握する。

(2) 期間

平成30年7月から8月

(3) 方法等

A特別支援学校知的障害教育部門小学部教職員41名及びB高校全日制普通科教職員57名を対象に、自記式の多肢選択及び自由記述の質問紙調査を行った。全

1 神奈川県立瀬谷養護学校
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※インクルーシブ教育)

項目に回答があるものを有効とし、有効回答率は特別支援学校41名(100.0%)、高校55名(96.5%)であった。

(4) 結果と考察

ケース会議に参加して課題と覚えることについての回答は、A特別支援学校、B高校ともに「多忙な中ケース会議を開く時間がないこと」「会議が長時間になること」が多く挙げられ、A特別支援学校においては、「事前準備として、いろいろなメンバーと日程をあわせることが難しいこと」など、「時間」に関することが上位の課題として挙げられた。また、「会議中に情報共有のみで終わること」「明日から実行できるような具体的な手立てが決まらないこと」などの「支援方針・支援策の具体化」に関する課題が次に多い項目であった。さらに、B高校において、ケース会議で話し合われたことの共有に関する回答は、「学年会や教科会で報告している」「各自でメモをして、それを記録としている」の二項目が多く、学年会や教科会で共有されているものの、記録については、個人のメモにとどまることが多い現状がうかがわれた。

また、本県では、個別の指導計画の内容を含む個別教育計画の作成に取り組んでいる。A特別支援学校は、「今後ケース会議に個別教育計画を活用していきたいか」という質問に対して、おおむね肯定的な回答が多かった。B高校において、個別教育計画の作成は進んでいないが、「今後個別教育計画を作成するとどのようなメリットがあると思うか」という質問に対して、指導目標・方針が明確になったり、引継ぎ資料になったりすることが主なメリットとして考えられていることがわかった。

ケース会議に期待することとしては、A特別支援学校、B高校ともに「情報や状況の共有ができる」「多くのアイデアから、具体的な支援策が検討できる」「教員間で児童・生徒への支援方法が一致する」が多く挙げられた。

これらの結果から、「時間」に関する課題の解消を図りつつ、ケース会議に期待することを具現化する必要があることが明らかになった。

2 研究の仮説

運営ツールを用いて、コンパクトなケース会議に取り組むことで、「指導方針・具体的な支援の手立て・役割分担が明確化され、日々の指導につながりやすくなる」。また、「ケース会議において個別教育計画を活用することで、日々の指導と連動しやすくなる」という2点の仮説を立てた。

3 研究の手立て

(1) 運営ツールの作成

コンパクトなケース会議を効果的に行うために、「準備シート」「ケース会議の流れ」「ホワイトボード記

録例」を運営ツールとして作成した。

ア 準備シート

ケース会議参加者が対象の児童・生徒理解の土台を一致させたり、検討課題を明確にしたりするために準備シートを作成した(第1図)。

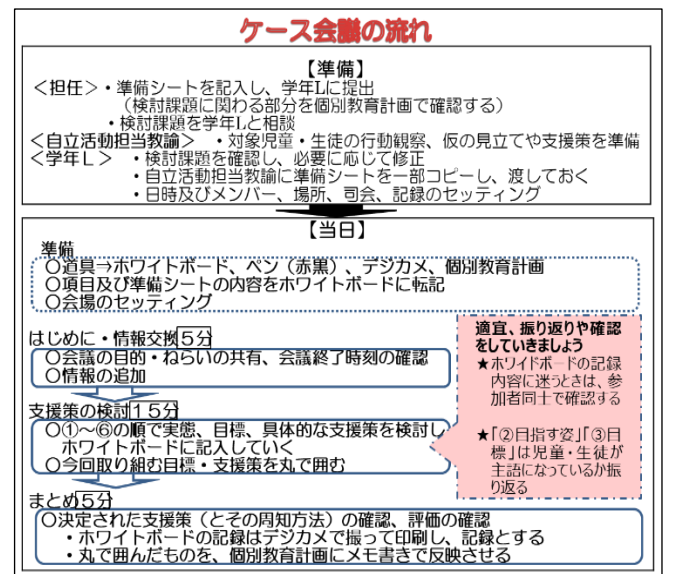
準備シート 対象者: 学 部 年 組	
気になること ・ ・ ・	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">今日の検討課題</div>
すでに行っている支援 ア. 重点目標 (個別教育計画から検討課題に関わる項目を転記) イ. 目標・支援の手立て (個別教育計画から検討課題に関わる項目を転記) ウ. その他 日常行っていること	
良いところ ・ ・	
ケース会議日時: 月 日 () : ~ : 参加メンバー:	

第1図 準備シート(特別支援学校版)

「気になること」「今日の検討課題」「すでに行っている支援」「良いところ」の項目に沿って、簡潔に記入することで、事前に検討課題や情報を整理できると考えた。特別支援学校及び高校に向けた2種類のシートを作成した。特別支援学校は、「すでに行っている支援」の項目の中に、個別教育計画から重点目標や目標・支援の手立てを転記することとした。高校は、教科によって担当が異なり、生徒理解の土台をより一致させる必要があると考え、家庭状況や関係機関情報などを書き込める「その他」の項目を作成した。

イ ケース会議の流れ

会議を円滑に進めるために、運営方法や参加者の役割分担、司会や記録の配慮点を示したケース会議の流れを作成した(第2図)。



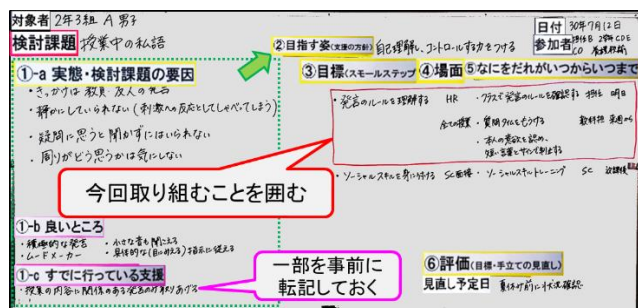
第2図 ケース会議の流れ(特別支援学校版)

時間内に記録を完成できるように、デジタルカメラでホワイトボードを撮影し、記録とすることにした。準備の時間等も含めて、学校現場で会議として設定されやすい45分から60分程度に収めたいことと、情報交

換や支援策の検討、まとめを行うために適当な時間配分を考え、30分を会議当日の時間設定とした。

ウ ホワイトボード記録例

話題が拡散せずに、限られた時間の中で話合いが深められ、検討課題や話合いの内容を可視化するよう、ホワイトボード記録例を作成した(第3図)。



第3図 ホワイトボード記録例(特別支援学校・高校 共通版)

会議前に、準備シートから「良いところ」「すでに行っている支援」など、一部を転記しておく。「対象者」「検討課題」「日付」「参加者」をホワイトボードに明記することで、ホワイトボードの写真のまま記録として活用することができるようにした。支援策の検討は、①実態・検討課題の要因、②目指す姿(支援の方針)、③目標(スモールステップ)、④場面、⑤なにをだれがいつからいつまで、⑥評価(目標・手立ての見直し)の順に行い、最後に、優先的に取り組むことを確認してペンで囲み、写真を撮り、必要な部分を個別教育計画にメモをすることとした。

(2) 検証調査(コンパクトなケース会議の実践)

ア 期間

平成30年9月から10月

イ 調査内容

A特別支援学校小学部3ケースと、B高校1ケースの計4ケースについて、コンパクトなケース会議を実践した。

(3) 事後調査

ア 目的

コンパクトなケース会議の成果と課題を把握する。

イ 期間

平成30年10月から11月

ウ 方法等

A特別支援学校ケース会議参加者12名を対象に、自記式の多肢選択及び自由記述の質問紙調査を行い、あわせて、自立活動担当教諭(専門職)(以下、「専門職」という)と2つのケース会議を参観した学部リーダーを対象にインタビュー調査を行った。B高校ケース会議参加者8名には、検証調査終了後にグループインタビュー調査を行った。さらに、成果と課題をより丁寧に把握するため、後日、教育相談コーディネーター(以下、「CO」という)1名と担任を対象に個別インタビュー調査を行った。

4 検証調査の内容

(1) A特別支援学校

特別支援学校においてCOは拡大ケース会議を運営することが多い。今回は日常的なケース会議をより機動的に行うため、運営は学年リーダーが行った。

ア 事前の準備

担任は準備シートを記入し、学年リーダーに提出する。学年リーダーは、気になることから検討課題を精選し、専門職と共有する。また、日程及びメンバー、司会、記録の調整を行う。

【ケース1】

検討課題：朝の支度をスムーズに行う

参加者：担任2名、学年教員2名、専門職1名 計5名

【ケース2】

検討課題：気持ちの切り替え

参加者：担任2名、学年教員4名、専門職1名 計7名

【ケース3】

検討課題：正しい姿勢で活動に取り組む

参加者：担任3名、学年教員3名、専門職1名 計7名

イ 当日の流れ

いずれのケースも、司会はそれぞれの学年リーダー、記録は学年の教員が行った。

ケース1では、実態を把握する中で、覚醒度という新たな視点が見いだされ、目標の設定に進み、30分間で具体的な支援策まで確認された。終了後に、担任から、「新たな視点が入って良かった」という感想が聞かれた。また、ホワイトボードに記録していくスペースが十分ではなかったため、事前に転記する内容やスペースの取り方の工夫が課題として挙げられた。

ケース2では、学年全員で行う具体的な支援策の検討が深まった。しかしながら、記録者が発言の記録に迷っている間に検討が進むなど、発言の効果的な記録の仕方に課題が見られた。終了後に、記録者から、「精査して書くところで迷った部分があった」「今話していることは目標ではなく、手立てなのではないかと思って迷い、先に進んでしまって書けなかった部分があった」という感想が聞かれた。

ケース3では、「椅子に座るとあぐらをかく児童が、正しい姿勢で活動に取り組むにはどうしたらよいか」という内容であった。実態の共有場面では、足を深く組んでいるということに対して、「感覚への過敏さがあり、本児にとっての心地よい刺激を求めることから足を組む」という見立てで一致した。30分間で支援策の見直しの時期まで話を進めることができた。終了後に、司会者から、「順番があるので進めやすかった」という感想が聞かれた。記録者からは、「司会が今の話はどこに書くところなのか整理してくれて書きやすかった」「ホワイトボードの項目や進め方の意図を確認してから始まったので、話合いの中でもみんなで意識してできた。何を書くところなのか認識するのは大

事」という意見が挙げられた。

ウ 考察

3ケースとも、話題が拡散することなく、課題に即した検討を行うことができ、方針の一致も図られ、想定した時間内で役割分担まで決めることができた。これは、ホワイトボードを使って可視化したことにより、児童の実態やこれまでの手立てを見直すことができたためだと考える。参加者からは、ホワイトボードへの記録の仕方や時間配分が課題として挙げられた。しかし、記録者が、一人で悩まず声を挙げ、参加者同士で確認することで改善されると考える。また、個別教育計画へのメモは、時間的には可能であったが、後期個別教育計画作成日に合わせて後日行われた。

(2) B高校

ア 事前の準備

COは、担任と確認しながら準備シートを記入し、検討課題を精選した。メンバーは、担任や副担任の他に、対象生徒と日頃関わりのある養護教諭やスクールソーシャルワーカー(以下、「SSW」という)をメンバーに加えることにした。COは、日時及び場所、司会、記録を決定し、メンバーへの周知を行った。

【ケース4】

検討課題：言葉が上手く出ない場面での支援
参加者：担任1名、副担任2名、養護教諭2名、
SSW1名、CO2名 計8名

イ 当日の流れ

司会と記録は、2名のCOが分担して行った。

ケース4では、実態や検討課題の要因を挙げることに時間を要したが、30分間で役割分担が決められ、見直しの時期まで話し合われた。ケース会議直後に感想を共有する中で、SSWや養護教諭からは、「生徒が場面ごとに表している様子がずいぶん違うのだなと改めて思った」「オープンな話し合いをすることは、その子を理解するのによかったと思う」「項目があってわかりやすい」という感想が聞かれた。また、記録を担当した教員からは、「どれくらいの量になるかわからなかった。実態が2列になるとは思わなかった。30分でやると2列くらいになるのですね。そのスペースを確保していないとこんな形になってしまう」など、次のケース会議を見通した意見が挙げられた。

ウ 考察

成果として、30分間で具体的な支援策が決まったことや、記録の確認を行いながら進めたことで、記録者が迷うことなく、話し合いも記録も整理されたことが挙げられた。SSWや養護教諭からの感想は、少人数で行うことで一人ひとりが意見を出しやすいことや、ホワイトボードを使用し、項目に沿って話題が焦点化されたことで、生徒理解が深まったことを実感されて出された感想ではないかと考える。課題としては、A特別支援学校と同様に、時間配分とホワイトボード記録

の見直しなどが挙げられた。

(3) 検証調査の考察

4つの実践を通して、共通する成果としては、30分・少人数という設定にしたことと、検討課題を事前に精選したことで、話題が拡散することなく、短時間で具体的な支援の手立てや役割分担まで決められたことが挙げられる。課題は、ホワイトボードに記録するためのキーワードの取り上げ方や、検討課題にあった柔軟な時間配分であることが明らかになった。

特別支援学校は、日頃からチーム・ティーチングが基本であることから、実態の共有にはさほど時間がかからない。一方で、目標や手立ての共有や優先事項のすりあわせに時間がかかる傾向が見られた。また、ホワイトボードを囲んで話合うことや学年教員や専門職が入ることにより、児童・生徒の支援方針を客観的・多面的に見る場になり、支援方針の一致につながりやすくなったと考える。

高校は、教科担任制であるため、場面によって生徒の見せる姿が違うことから、実態の把握に時間がかかるが、実態の共有ができると、その後の目標や支援策はスムーズに意見が出された。ホワイトボードに書き出すことで、共有がより図られ、生徒の全体像を把握できる場になったと考えられる。

このような特別支援学校と高校それぞれのケース会議の特徴は、時間や人数を制約し、検討課題を精選したことにより、浮き彫りになったのではないかと考えられる。課題となるホワイトボード記録については、項目の意図を参加者全員で確認しながら進めることで、記録の取り方がスムーズになる様子が見られたため、項目の意図の共有と形式への慣れなどによって解消されると推測される。

5 事後調査の結果及び考察

(1) 形式について

ア 時間

A特別支援学校では、当初30分では足りないと思われていたが、実践後には、「短い時間で要点がまとまる」「ポイントが定まる」「言い残しがあるということもなく、終われる時間だった」という意見が挙がった。B高校からは、「ちょうどよい」「妥当であった。30分ケース会議をして、残りの30分でケース会議で話し合われたことを教科担任に伝えに行ったり、行動に起こせたりする」などの意見が挙がった。30分の中で実態が把握され、実態を踏まえた支援の検討が進み、その支援が実行されたことによって児童・生徒の変容が見られ始めている。このことから、日常的な課題に対する支援策の検討は、時間を制約したコンパクトなケース会議においても十分に行えるといえる。一方で、「考え、議論する時間が少し短く感じる」という意見も挙げられた。検討課題やケースを取り巻く状況によ

っては時間を要することもあるため、そうした場合には必要に応じた柔軟な時間設定が望まれる。

イ メンバー構成と人数

A特別支援学校からは、「子どものことをよくわかっているメンバーで、基礎情報がある上で、実態部分が確認程度ですみ、具体的な手立てにすぐに入れるのが良い」「ケース会議をやることで、意思疎通や共通理解ができる」「クラスの教員主体でケース会議が開かれて、具体的な支援方法まで話が進んだのが良い」、B高校からは、「人数も絞られていて、話が拡散しなかったのは良かった」「最初の入りとしては、情報をまとめるのにはすごく良かった」という感想が聞かれた。一方で、「ケースの内容やメンバーにもよる気がする」という意見が挙げられた。このことから、担任や学年を中心に行うことで意思疎通や共通理解のできる場になり、少人数で行うことで、話題が拡散しにくいという良さがあることがわかる。しかしながら、ケースの内容やメンバーによってケース会議の進行具合が変わることもあると考えられる。

ウ 司会及び記録

A特別支援学校からは、「司会も記録も慣れの違いがあると思う」「今回は、学年リーダーが司会をしたのがよかった。その子のことや全体のこともわかる」「みんなが慣れるとケース会議もしやすくなる」、B高校からは、「項目がはっきりしていて、どこに話を落としていけば収まるかが見えやすくてやりやすい」「記録がいかに書けるかが重要になってくると感じた」という意見が挙げられた。このことから、司会に関しては、学年リーダーなど、参加者全体を知っている人が行うことや、ホワイトボードの項目があることが、円滑にケース会議を進めるポイントであると推察される。記録に関しては、記入のポイントを共有しておくことが必要であり、記録の慣れや子ども理解、支援に関する知識も重要になってくるということがわかった。

エ ホワイトボード記録の項目

A特別支援学校からは、「何について話しているかをみんなが頭においた上で話を進められる」、B高校からは、「項目がはっきりしていた」「話が脱線した後も修正がしやすい」という意見が挙げられた。一方で、「実態の要因がうまくおさえられるかどうかによって、話の方向性、支援の方向性が全然違うところにいくのだと感じた」「色分けなど場面ごとに線を引いて区切るとわかりやすそう」という意見が挙げられた。このことから、項目は適切であったが、話をより充実させるために、ポイントとなる項目の強調や色分けの工夫などが考えられる。

(2) 内容について

ア 検討課題の精選

A特別支援学校からは、「検討課題の精選を準備シートで行ったのはすごく良い。ケース会議当日に具体

的などところに向かえた」という感想が聞かれた。B高校からは、「検討課題をしぼることは大事だと感じた。他の事前情報をどう精査していくかももう少しあっても良い」という意見が挙げられた。一方で、「少しもったいなかったケースがあった。限定をしたがゆえに、一端だけで終わってしまう」という意見も挙げられた。これらのことから、今回の準備シートを使用し、事前に検討課題を精選していくことで、話題が拡散しないことや会議当日の時間の短縮につながるという良さがあった。一方で、検討課題を精選する際には、児童・生徒の全体像を考えながら吟味することで、より教育的ニーズに沿った検討課題が設定されると推察される。

イ 手立てや役割分担の明確化

A特別支援学校からは、「形があることでうまくいくのだと感じた」「学年全体で指導ができた」という感想が聞かれた。事後アンケート調査においても、「コンパクトなケース会議に課題と感ずること」の質問で「役割分担が不明確」という項目への回答はなかった。B高校からは、「少し足りなかった。実態や要因を抽出するのに20分使っていた」「本人も変化があって、効果があった」という意見が挙げられた。これらのことから、時間配分に課題が残ったものの、ケース会議参加者は、手立てや役割分担まで確認することができたと実感していることがわかった。

ウ 個別教育計画の活用

A特別支援学校では、「事前準備で個別教育計画を確認したことは検討の際に有効であったか」という質問に対して、「保護者に伝えやすい」「これまでの経緯や家庭の状況などを共有した上で話し合える」など、家庭との連携を考える上で、有効であると感じていることが読み取れた。一方で、「個別教育計画に記載されていない事項が協議内容になることがある」といった意見もあり、その場合の個別教育計画との連動は、今後工夫の余地があると考えられる。「事後に個別教育計画に反映したことで、日々の指導につながると感じたか」という質問に対しては、「家庭も含めて、みんなで共有できる」「学年全体として指導できる」「学年連携が強くなった」など、連携することへのメリットが挙げられていた。B高校においては、生徒の実態に応じた検討が行われ、「小さな目標の中で具体的な支援策や役割分担が決めやすくなる」という意見が挙げられた。B高校の実践において、個別教育計画の作成は行っていないが、本実践のような個別教育計画の重要な項目を用いた検討の積み重ねが、今後の個別教育計画の作成時にいかされるのではないかと推察される。

(3) 児童・生徒の変容

一部のケースは、本実践において決められた見直し日には至っていないが、手立てや役割が明確化し、検討された支援策が実際に行われたことで、A特別支援学校、B高校ともに児童・生徒の変容が見られつつあ

るという声が複数聞かれている。

研究のまとめ

1 成果と課題

運営ツールを用いて、検討課題を精選し、時間や人数を制約したコンパクトなケース会議を行うことにより、話題が拡散することなく、短時間で具体的な支援の手立てや役割分担まで決められた。前述の三田地が定義する、よい会議の要素を満たしていると考えられる。ケース会議の中で検討された支援策が、日々の指導の中で実践され、児童・生徒の変容も見られつつある。これらのことから、コンパクトなケース会議は有効な取組であったといえる。コンパクトなケース会議ながら、十分な検討を行うことができたのは、「準備シート」「ケース会議の流れ」「ホワイトボード記録例」の運営ツールの工夫によるところが大きい。各校の実状に応じて、運営を工夫していくことが望まれる。

検証調査後には、A特別支援学校からは、「30分なら学年会でもできそう」、B高校からは、「ケース会議日を設けてやってみたい」という意見も挙がった。このことから、コンパクトなケース会議は、多忙な学校現場において取り組みやすく、より良いチーム支援につながるケース会議の一つの形であるといえる。

本実践において、ケース会議における個別教育計画の活用は十分には至らなかった。A特別支援学校では、事前の準備においてはいかされたが、事後の書面への反映においては課題が残った。反映の仕方も含めて、日常的なケース会議と個別教育計画のより一層の連動を図るための工夫が必要であると考えられる。B高校では、現状として個別教育計画を作成していないため、個別教育計画につながるという実感を教員が持つまでには至らなかった。今後、個別教育計画の作成及び活用につながることを目指して、個別教育計画の重要な項目を用いた本実践のような積み重ねや、各項目の意図の理解を深めていくことが望まれる。

また、今回の検証調査は、特別支援学校小学部3ケース、高校1ケースを対象とした。特別支援学校の中学部、高等部のケースや高校における他のケースなど、多くのケースにおいて、実践や検証が必要である。

2 今後の展望

本研究では、日常的なケース会議に焦点を当てて検証調査を行ったが、関係機関等が参加する拡大ケース会議においても、検討課題の精選や事前の準備、進め方の視点など、いかにする部分があると感じている。今後は関係機関等が参加する拡大ケース会議においても有効な視点を考えていきたい。また、コンパクトなケース会議を積み重ねることで多くの教職員に日常的な支援の力がつき、より困難なケースに対応する力につ

ながると考える。これらのことが校種によらず有効であることを検証していきたい。

おわりに

本研究のように日常的なケース会議への取組を積み重ねていくことが、予防的な支援や迅速にチームで対応する力の向上につながり、児童・生徒を支える校内体制を確立していくと考えられる。本研究がケース会議の更なる充実を図るための一助となれば幸いである。

最後にご多忙の中、本研究に協力していただいたA特別支援学校及びB高校教職員の皆様に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf (2019年1月取得) p. 8
- 中央教育審議会 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2019年1月取得) p. 8
- 椎野裕人・持田訓子・山本美織・金森万美江・田中恵美 2016 「神奈川の支援教育の成果に関する調査研究—教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて—」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度研究集録第35集』) p. 60
- 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」(神奈川県立総合教育センター『平成19年度研究収録第27集』) p. 43
- 立花ますみ・原田潔美・春日彰・大塚潤子 2009 「充実したケース会議に基づくインクルージョン教育の実践に関する研究—日常的にケース会議を実施できる学校づくりに向けて—」(神奈川県立総合教育センター『平成20年度研究集録第28集』) p. 56
- 三田地真美 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 p. 59

参考文献

- 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」
- 石隈紀紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編』 図書文化社