

特別な支援を必要とする児童や その保護者に対する教育相談のあり方に関する研究

— 大学と附属学校との連携による教育相談業務の試行を通して —

木船 憲幸	船津 守久	落合 俊郎	牟田口辰己
谷本 忠明	若松 昭彦	小林 秀之	林田 真志
川合 紀宗	林 武弘	大松 恭宏	梶山 雅司
中田 美緒	山形恵美子	中山 美代	

1. はじめに

文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）をまとめ、これによって昭和23年盲・聾学校教育の義務化以来55年にわたって築かれてきた「特殊教育体制」から「特別支援教育体制」への大きな制度転換の方針が示された。これまでの特殊教育諸学校や特殊学級などの場における教育という考え方から、障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育という考え方への発想転換が提言され、これからの明確な課題として「障害のある子どもに対して乳幼児期から学校卒業後までの一貫した相談支援体制を整備すること」、「これまで特にサポート体制のなかった小中学校に在籍する発達障害児に対して新たな教育的支援体制を整備すること」がクローズアップされた。その結果、これまで特殊教育の中核的な担い手であった旧盲・聾・養護学校には、その人的・物的教育資源の活用によって、学校での教育の充実だけでなく、地域の特別支援教育のセンターとして、障害のある幼児児童生徒に対する支援体制の核となることが強く期待されることとなった。

本学では、大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センターにおいて、当センターの教員と大学院教育学研究科特別支援教育学講座の教員とが連携し、障害のある児童生徒に対する教育のリソースとして、現在広島県内はもとより近畿から九州・沖縄地区までを含む西日本地方からの相談を受けている。一方、附属東

雲小学校特別支援学級においても、特別支援教育体制の開始後、校内の相談のみならず、校外からもさまざまな相談を受けるようになってきた。例えば、校内の相談では、保護者からの子どもへの関わり方に関する悩みや、通学時や放課後のサポートについての相談が多く、校外からの相談では、保護者からの附属東雲小学校特別支援学級への進学についてや、特別支援学級・通常学級を問わず、公立小学校の教師や保護者から、気になる児童への関わり方や支援の方法などについての内容が増加してきている。しかし、人的資源の不足から、現状では増加する相談数に十分に対応できていないという課題がある。また、知的障害を専門領域とする附属東雲小学校特別支援学級では、専門領域外である視覚障害や聴覚障害などの感覚障害や、近年増加の一途をたどる発達障害のある児童及びその保護者などに対する支援も、十分なかたちで実施することが困難な状況にある。

ところで、落合ら（2007）は、本学附属学校園に在籍する、特別支援学級には在籍しないものの、特別な教育的支援を必要とする可能性のある児童生徒の実態と学校における対応についての調査を行った。その結果、「聞く、話す、読む、書く、計算、推論」に困難があり、「不注意、多動性—衝動性」や「対人関係の難しさやこだわり等」を示す児童生徒がのべ6名（0.45%）、「弱視の可能性のある子ども」が4名（0.14%）、「難聴の可能性のある子ども」が3名（0.14%）

Noriyuki Kifune, Morihisa Funatsu, Toshiro Ochiai, Tatsumi Mutaguchi, Tadaaki Tanimoto, Akihiko Wakamatsu, Hideyuki Kobayashi, Masashi Hayashida, Norimune Kawai, Takehiro Hayashi, Yasuhiro Omatsu, Masashi Kajiyama, Mio Nakata, Emiko Yamagata, Miyo Nakayama: Determining the ideal way of educational counseling to children with special needs and their guardians: Through the trial sessions of counseling via collaboration between faculty members and elementary school teachers

存在することが判明した。しかし、これらの児童生徒は、個々のニーズに応じた特別な教育的支援・配慮を受けていないのが現状である。

そこで本研究では、特別支援教育分野における教育相談を実施している特別支援教育実践センター、特別支援教育学講座、そして附属東雲小学校特別支援学級の3者が連携し、特別な教育的支援を必要とする、またはその可能性のある児童生徒を主たる対象とした教育相談業務を実施することとした。これにより、①広島大学附属学校園における望ましいセンター的役割について、②特別支援教育実践センター、特別支援教育学講座、附属学校園3者の望ましい連携のあり方について、を明らかにすることを本研究の目的とした。

2. 研究の方法

(1) 文献レビューの実施

日米の特別支援教育の動向、特に、センター的役割や教育相談業務、特別支援教育コーディネーターの役割に関する理論的検討を行う一方、日本におけるこれらの役割や業務に関する現状や課題を明らかにするとともに、特別支援教育実践センター、特別支援教育学講座及び附属東雲小学校特別支援学級が現在有している物的・人的リソースを有効活用し、現状の人員で効果的に相談業務を実施するための望ましいあり方について探った。

(2) 教育相談業務の試行

本研究における教育相談業務の試行形態については、附属東雲小学校特別支援学級担任教師による教育相談業務に加え、特別支援教育実践センター及び特別支援教育学講座の教員を、巡回相談員として、要請に応じて附属東雲小学校に派遣し、附属学校教員と大学教員とが連携し、教育相談業務の試行を実施した。

本試行の実施に先立ち、附属東雲小学校特別支援学級の公式ホームページに、「教育相談では、必要に応じて広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座及び広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター等と連携していきます。」との文言を掲載し、本研究プロジェクト実施の告知を行った。

なお今年度、特別支援教育実践センター、附属東雲小学校特別支援学級及びこれらの組織が連携して実施した教育相談件数を表1に示す。このうち、特別支援教育実践センターと附属東雲小学校特別支援学級が連携して実施した教育相談件数は延べ8件（5事例）であり、幼稚園児3名と公立学校に在籍する小学生1名、私立学校に在籍する高校生1名であった。幼稚園児については1回のみのものであり、小学生及び高校生に

ついては継続的に教育相談を実施した。継続実施している教育相談の頻度は両事例とも月1回程度で、各回の相談時間は1時間であった。附属東雲小学校特別支援学級担任教師がコーディネーターとして、来談者、特別支援教育実践センター教員、附属東雲小学校特別支援学級担任教師の都合がつく日時を確認し、スケジュール調整を行った。なお、相談場所は附属東雲小学校特別支援学級の1教室を使用し、相談時間は放課後とした。

表1 平成20年度に実施した教育相談延べ件数（件）

実施者 障害種	特別支援教育 実践センター	附属東雲小 特別支援学級	左記両者の 連携による実施
視覚障害	120 (120)	0	0
聴覚障害	37 (37)	0	0
知的障害	115 (115)	53	4 (4)
肢体不自由	23 (23)	0	0
言語障害	175 (175)	0	0
発達障害	419 (419)	3 (3)	4 (4)
その他	37 (37)	0	0
計	926 (926)	56 (3)	8 (8)

註1) 相談件数は平成21年1月15日現在

註2) 特別支援教育実践センターの教育相談件数は特別支援教育学講座の教師による実績も含む

註3) カッコ内は附属東雲小学校に在籍しない児童数（内数）を示す

3. 成果と課題

(1) 米国における特別支援教育の動向

米国においては2004年にIndividuals with Disabilities Education Improvement法（IDEA 2004）が可決された。IDEA 2004の目的は、①全ての障害がある児童が無料で個々のニーズに応じた公教育を受け、将来高等教育の享受や就職、独立した生活ができるよう準備を行う、②障害のある乳幼児とその家族を支援するための早期教育・支援が、あらゆる専門家や機関が連携して行われるよう、それらの機関を管轄する州を財政的に支援する、③AACなど支援機器の開発や改良、またそれに関わる研究を支援し、教育者や保護者が障害のある児童生徒の教育効果を高めるために必要となる機器を保有することができるよう支援する、④障害のある児童生徒に対する教育支援効果を評価し、それが向上していることを常に確認すること、である。

IDEAの改正について川合（印刷中）は、米国政府はできるだけ多くの判定・評価ツールを使用し、児童生徒が特別支援教育に適しているか否かを決定することとしており、中でも特徴的なのは、児童生徒の学力や行動面、機能面、環境などの重要な情報を、WISC-IVやITPA-3、WJ-III Achievement Testなどの標準検査のみからではなく、日常の指導記録や試験の成績な

どから得ることにより、通常学級において児童生徒の成功を最大限に導くことを推奨していると述べている。IDEA 2004では、LDの可能性のある児童生徒の判定・評価手段として、Response to Intervention (RTI) を使用することを推奨している。これは、全児童生徒に対して何らかの形でアセスメントを実施し、最初の段階として、通常教育においてつまづく可能性のあるリスク児すべてに早期教育を行うことを意味している(図1)。

IDEA 2004は、地方教育委員会が特別支援教育予算の15%までを早期教育にかかわるあらゆる活動に対して使用することを許可している。なお、現時点ではRTIの実施により、適切で効果的な早期教育が促進されるかについて証明するには至っていない(海津, 2005; 川合, 2005; Fuchs & Fuchs, 2006; 清水, 2008)ものの、従来の“wait to fail”モデル、つまり児童生徒の学習面の遅れなどが顕著に表面化するまで対策を講じないのではなく、“early warning”モデル、つまり早期発見により、児童生徒の学習面の遅れなどが顕在化する前に教育的介入を実施する点は、大きく評価されなければならない。

なお、清水(2008)はRTI 3層モデルについて、以下のようにまとめている。

(a) 第1層(通常教育における質の高い教育的介入と支援)：前年度学期末の成績や学力テスト等でリスク児が発見されたとき、リスク児はまず、通常学級内で通常のカリキュラムを履修しながら、必要に応じて通常学級担任教師による補充学習を受け、カリキュラムを基礎にした評価法によりその学習進捗度がモニタリングされる。この補充学習期間は、一般的には8週間を超えない期間と考えられている。第1層において

は、①教師やその他専門家による読み書き能力等のスクリーニングテスト、②教師による確かな指導戦略とアプローチの適用、③継続的なカリキュラムを基礎としたアセスメントと進歩のモニタリング、そして④アセスメント結果に基づく個別の指導、が実施される。

(b) 第2層(判定・評価に基づく教育的介入とそのモニタリング)：第1層における教育的介入の実施にもかかわらず、子どもの困難が改善しないとき、通常のカリキュラムに加えて、より重点的な教育的介入が行われる。通常少人数による指導が実施される。この教育的介入は、第1層以上の期間を要するものの、学年を超えない期間と考えられている。この段階では、学校は教育的介入の計画を作成し、保護者と面談して計画について説明し、了承を得ることが望ましいとされている。第2層においては、具体的に以下の内容が実施される。①カリキュラムを基礎とした評価を実施し、引き続き支援の必要な子どもを明らかにする、②学校全体の連携により、小集団指導及び個別のニーズに焦点を当てた指導を実施し、必要に応じて外部専門家の支援を受ける、③子どもの進捗状況を頻繁にモニタリングして教育的介入の効果を高める、④保護者に子どもの状況及び教育的介入とそのモニタリングについて知らせる、⑤教育的介入やモニタリングについて通常学級担任教師に対して支援を提供する。

(c) 第3層(障害の判定と特別な教育的ニーズに応じた教育)：子どもの困難に焦点を当てた集中的な個別による指導が行われる。この指導を実施したにもかかわらず、子どもの困難が改善しないときは、特別支援教育対象児として判定する。第3層における指導とモニタリングの実施責任者については、通常学級担任教師の場合もあれば、特別支援教育担任教師の場合もある。各層における子どもに対する教育的介入の記録は、専門家チームの協議に諮られ、個別の指導計画が作成される。第3層においては、具体的に以下の内容が実施される。①障害があるか否かを判定するために、総合的な評価を実施することの了承を保護者から得る、②第1層及び第2層におけるデータとともに、標準検査を含む多様なアセスメントを実施する、そして、③リソースルームにおける、組織的・集中的な個別または小集団指導を実施する。

RTIについて特に注目すべき点は、第1層及び第2層において、通常学級担任教師と特別支援教育担任教師の協働によるアセスメントやモニタリング、支援が行われ、第3層においては特別支援教育担任教師あるいは通常学級担任教師と特別支援教育担任教師の協働による教育的介入が実施されることである。当然、従来から通常学級担任教師と特別支援教育担任教師の連

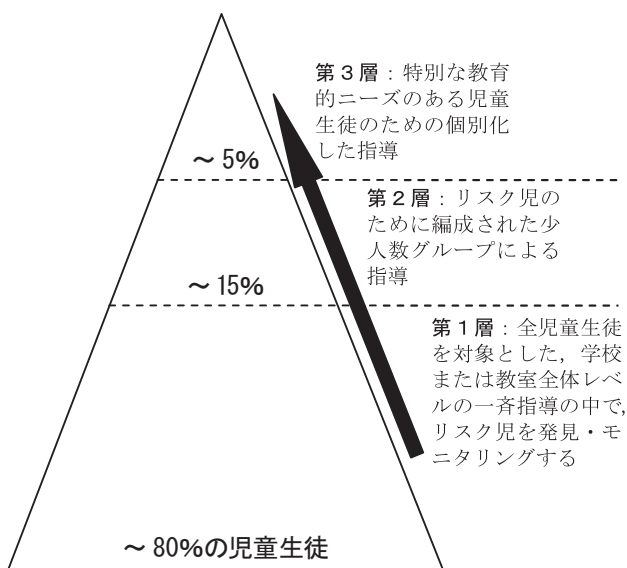


図1 RTIによる教育的介入や支援体制の階層

携の重要性については強調されていたが、具体的には通常学級または特別支援学級における子どもの様子を把握するための情報交換やIEPミーティングに参加する程度のものであり、「連携」はなされていたものの、「協働」にまでは至っていなかった。その点、特別支援教育担任教師のみならず通常学級担任教師が適切なアセスメントを行い、特別なニーズが必要になる可能性のある子どもをモニタリングし、積極的に支援を実施する体制は、今後日本が目指す特別支援教育の方向性と合致している部分がある。

(2) 日本における特別支援教育の動向

日本における特別支援教育の動向については、文献も多く、本稿ではその詳細には触れないが、前章でも述べた通り、障害のある子どもの一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育という考え方が提言され、中でも①障害のある子どもに対して乳幼児期から学校卒業後までの一貫した相談支援体制を整備すること、②これまでは特にサポート体制のなかった小中学校に在籍する発達障害児に対して新たな教育的支援体制を整備することが今後の課題として示された（文部科学省、2003）。その結果、旧盲・聾・養護学校には、地域の特別支援教育のセンターとして、障害のある幼児児童生徒に対する支援体制の核となることが強く期待されることとなった。

一方、小中学校においては、障害のある児童生徒や通常学級に在籍する発達障害等の児童生徒を含めて、教育的ニーズに応じた適切な支援を行うために、校内支援体制を構築し、校内委員会を設置して活動を推進している（廣瀬、2007）。この校内支援体制の構築や推進にかかわる者が、小中学校における特別支援教育

コーディネーターで、その多くは学年主任や特別支援学級担任、通級指導教室担任を兼任している。

また廣瀬は、小中学校における校内委員会の活動について、①障害のある児童生徒を含め、特別な支援を必要としている子どもの実態把握をすること、②実態把握で挙がってきた子どもの具体的な指導や支援を検討し評価すること、③特別支援教育を推進するための校内研修の充実を図ること、④保護者や専門機関との連絡調整に関すること、が求められると述べている。

多くの事例を見る限り、校内支援体制の構築や推進に困難を抱えている学校は、特別支援教育コーディネーターにすべての業務が集中しており、なおかつ通常学級担任教師は、特別支援学級に在籍している児童生徒のみならず、通常学級に在籍している特別な支援が必要な、あるいはその可能性のある児童生徒についても、学級経営上負担になる存在としての意識はあるものの、その児童生徒に対する支援は、特別支援教育コーディネーターが担当すべきであり、通常学級担任教師が率先して問題解決に当たらねばならないという意識が薄い。一方、校内支援体制の構築や推進に成功を収めている学校は、特別支援教育を通常教育の連続体と考え、すべてを特別支援教育コーディネーター任せにせず、通常学級担任や管理職も積極的に研修に参加して特別支援教育について学習し、自分が経営する学級の児童生徒の実態把握に努め、相互に協働することにより、いわば「支援のユニバーサルデザイン化」を目指している（青山、2006；初谷、2008；池本ら、2007；大沼、2007；下無敷・池本、2006）。

(3) 教育相談業務の試行

特別支援教育実践センターと附属東雲小学校特別支

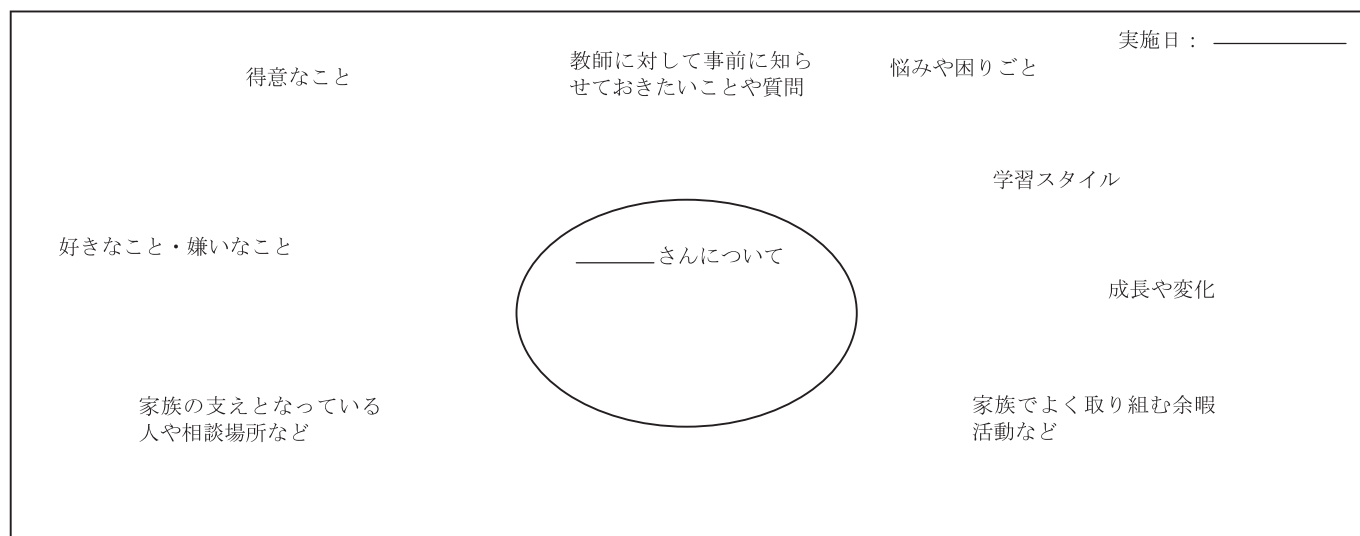


図2 児童生徒及びその家族の全体像を把握するためのインタビューツール

援学級が連携して実施した教育相談延べ8件(5事例)の教育相談業務について報告する。今回の試行に参加した来談者は、いずれも附属東雲小学校に在籍しない幼児児童生徒であったため、RTIモデルの適用による校内支援体制の在り方について検証することは不可能であったが、5事例の中で継続的に相談活動を実施した2例のうち、1例(高校生)に関しては、広島県内A病院からのReferralを受けていたことから、その病院の医師(耳鼻咽喉科医)や言語聴覚士と密に連絡を取りながら、教育相談を実施した。しかし、相談回数の実績が少ないことから、生徒の在籍校との連絡調整は開始していない。残り1例(小学生)についても、保護者から直接相談があったケースであり、なおかつ相談回数の実績も少ないことから、現時点では、在籍校との連絡調整は開始していない。

いずれの事例についても、まず保護者、附属東雲小学校特別支援学級担任教師、特別支援教育実践センター教員の3者が支援会議を実施し、児童生徒の相談内容や彼らの実態について共通理解を図った。まず、児童生徒の全般的な実態把握をするために、コロラド大学附属子ども言語・学習センターで使用されている“Pathways: A Family Journey”を日本語訳したインタビューツールを使用した(図2)。このツールは、児童生徒のみならず、その家族や周囲との関係や状況を把握するには有効である。

まず、中央の楕円「____さんについて」を質問する。この質問項目では、障害や困りごとに限定せず、子どもについて、とにかく何でもよいので保護者に話させる。この項目の狙いは、子どもについての全般的情報を得るだけでなく、保護者がどの程度客観的に自分の子どものことを把握できているか、保護者の障害受容はどの程度か、支援者側に対して防御的か、などを把握することにある。例えば自分の子どもについてネガティブなことしか話せない保護者であれば、障害受容が低く、子どもの課題ばかりに目が行き、長所を見ることができていないなどと推測することができる。その後、得意なことや好きなこと・嫌いなこと、家族の支えとなっている人や相談場所など、楕円の周辺に記載されている質問項目すべてについて尋ねる。

このツールを使用することにより、子どもの全体像やその子どもが暮らす環境、そしてその子どもを含めた家族全体が置かれている状況などを端的に把握することができ、また保護者も、相談者は自分の子どもの障害についてのみ関心があるのではなく、障害を含めた子どもの全体像や保護者が置かれている状況にも関心を抱いていると考えるようになり、保護者側と相談者側との相互信頼関係の早期構築にも役立つ。

上記のツールに加え、保護者が持参した標準検査の結果や学校のノートや記録、学力テストのプリントなど、困りごとの「根拠」となる資料や手がかりを照らし合わせ、その子どもについての詳細な実態把握に努めるとともに、個別の指導計画のもととなる資料づくりに取り組んだ。今後はこれらの資料をもとに在籍校とも連絡調整を図り、具体的な個別の指導計画や個別教育支援計画の立案に向けた準備を行う予定である。

4. まとめ

(1) 広島大学附属学校園における望ましいセンターの役割

附属学校園に在籍しない幼児児童生徒及びその保護者に対して積極的に教育相談業務を実施するには人的にも予算的にも困難であり、なおかつ相談場所の確保も課題だが、本研究のように、子どもに対する直接的な支援よりも保護者に対するコンサルテーション的な要素を含む支援であれば、月に1回程度の頻度で、特別支援教育実践センター、特別支援教育学講座、附属東雲小学校特別支援学級というリソースを有効活用しながら教育相談業務を実施することが可能であると考えられる。相談の実施に当たっては、今回のようなニーズベースによる相談形態も考えられるが、予め日程や対象となる障害種別を対象者に告知し、特別支援教育実践センター、特別支援教育学講座、附属東雲小学校特別支援学級の3者による特別支援教育相談会を実施することも可能であろう。

今後の方向性としては、上記のような校外支援の継続とともに、校内支援体制の確立・拡充を目指す必要があると考えられる。落合ら(2007)が述べているように、特別支援学級に在籍していない附属学校・園の在籍幼児児童生徒の中にも、特別な教育的ニーズのある、あるいはその必要性があると考えられる者は在籍しており、附属学校園の通常学級担任教師や通常学級で教育実習を行う学生にとっても特別支援教育は「他人事」ではなくなっている。例えば宇都宮大学教育学部附属学校園や筑波大学附属坂戸高等学校では、特別支援教育を通常教育の連続性に位置づけるものとして捉え、大学教員やその他専門家と連携し、特別支援教育体制の構築と運営を先駆的に実施しており、大きな成果を上げている(池本ら、2007;初谷、2008)。

広島大学附属学校園における校内支援体制の確立・拡充に向けた取り組みを実施することにより、RTIのような通常学級担任教師と特別支援教育担任教師との「協働」が芽生え、障害の有無に関係なく、目の前にいる幼児児童生徒に対する最適な支援のあり方を探る契機となるものと考えられる。

(2) 特別支援教育実践センター, 特別支援教育学講座, 附属学校園3者の望ましい連携のあり方

まず, 附属学校園における校内支援体制づくりの足掛かりとして, 附属学校園教職員向けの校内研修会を実施し, 特別支援教育の理念や各障害に関する知識を高める必要がある。今年度は本研究の関連事業として, 特別支援教育学講座教員による公開研究会を附属東雲小学校にて実施し, 事例検討や講演を行うことにより, 教職員の資質向上を目指した。今回は公立学校教職員対象の研究会だったが, 今後は校内対象の事例検討会や講演会などの研修体制を充実させる必要があろう。

また, 附属三原学園においては, 特別支援教育実践センター教員が附属三原学園教職員の特別支援教育研修事業に参画し, 講演会や勉強会, 事例検討会を行うとともに, 学級に「気になる子ども」が在籍する教師からの相談を受け付けるなど, RTIの基盤づくりを実施した。今後もこのような研修を継続させるとともに, 他の附属学校園についても同様の校内支援体制の構築を行うことにより, 附属学校園で統一された支援体制の構築を目指す必要がある。これにより, 将来的には各附属学校園にコーディネーター的役割を含めた校内支援体制についての権限移譲を行い, 各校がその実情や地域性に応じた支援体制を整え, 特別支援教育実践センター及び特別支援教育学講座は, 附属学校園からの要請に応じてコンサルテーションを行う連携体制への移行を目指すことが望ましいと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 青山新吾 (2006) 特別支援教育を創る!—子どもを見つめる確かなまなざしと暮らし支援—. 明治図書.
- 2) Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006) Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- 3) 初谷和行 (2008) 本校の特別支援教育の取り組みの現状と課題. 研究紀要 (筑波大学附属坂戸高等学校), 45, 29-34.
- 4) 樋口陽子・納富恵子・木船憲幸・石坂郁代・太田富雄・大平壇 (2007) 大学との連携を生かした, 知的障害養護学校の校内教育機能及びセンター的機能の充実. 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 20, 49-54.
- 5) 廣瀬由美子 (2007) 通常教育をレベルアップさせる校内委員会の活動—校内研修の充実を求めて—. 特別支援教育コーディネーター研究, 1, 19-24.
- 6) 池本喜代正・吉原成子・岩渕千鶴子・稲川知美・前原由紀 (2007) 附属学校園における特別支援教育体制の構築と運営. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 197-205.
- 7) Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. 108-466. (2004).
- 8) 海津亜希子 (2006) 日本におけるLD研究への示唆—米国でのLD判定にみられる変化をうけて—. LD研究, 15, 225-233.
- 9) 川合紀宗 (2005) 合衆国におけるLD判定と個別教育プログラム作成プロセスⅡ—IDEA 2004におけるLD判定方法改正点の検証及びその考察—. 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集, 500.
- 10) 川合紀宗 (2009) IDEA 2004の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 7, 59-68.
- 11) 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).
- 12) 文部科学省 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申).
- 13) 日本特殊教育学会特殊教育システム検討委員会自治体研究班 (編) (2003) 「特別支援教育」への転換—自治体の模索と試み—. クリエイツかもがわ.
- 14) 落合俊郎・山梨正雄・牟田口辰己・小林秀之・志水康雄・谷本忠明・船津守久・若松昭彦・荒森紀行, 景山三平・神野正喜・河野芳文・原田良三・上田邦夫・大松恭宏・島本靖・中尾佳行・見藤孝二・金丸純二・金岡美幸・町博光・竹盛浩二・広澤和雄・河野和清・財満由美子 (2007) 附属学校・園に在籍する特別な教育的支援が必要な子どもの実態と対応に関する研究. 学部・附属学校共同研究紀要, 35, 111-118.
- 15) 大沼直樹 (2007) 小・中学校教師のための特別支援教育入門. 明治図書.
- 16) 清水貞夫 (2008) 「教育的介入に対する応答 (RTI)」と学力底上げ政策—合衆国におけるLD判定方法に関する議論と「落ちこぼし防止」法. 障害者問題研究, 36, 66-74.
- 17) 下無敷順一・池本喜代正 (2006) 小中学校教師の特別支援教育に対する意識. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 357-366.