

実践的指導力を高める特別支援学校教員養成課程の在り方 —特別支援教育ラボの教育実践・地域連携・学術研究の三位一体化—

橋本正巳¹・永井祐也¹・銀屋伸之¹・渡邊亮太¹・松田真正²

Masami HASHIMOTO・Yuuya NAGAI・Nobuyuki GINYA・Ryota WATANABE・Naomasa MATSUDA

要旨

本学子ども教育学部特別支援教育ラボでは、学生による地域在住の障害児への教育実践活動、地域との関係機関との研究会を通じた地域貢献活動、教育実践活動に参加する学生と教員による学術研究活動に取り組んでいる。本稿では、各活動の趣旨・概略とこれまでの成果・課題を整理し、特別支援学校教員を志す学生の実践的指導力を高める大学や特別支援教育担当教員のあるべき姿を考察した。特別支援教育ラボでは、学生による地域在住の障害児への指導・支援活動が5件、地域との関係機関との研究会の開催が3件であった。そして、実践的指導力を高める活動には特別支援教育ラボの構成員全体で取り組むようにし、学生有志が参加できる活動を織り交ぜたことで、特別支援教育の現状や課題を日常的に学内で学べる体制を構築していた。また、大学教員にとって、職務である教育、研究、社会貢献を能率的に実現するモデルの1つになり得ると考えられる。

キーワード：特別支援学校教員養成課程 実践的指導力 自立活動 発達障害 重度・重複障害

I. はじめに

特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う教育である。平成29年度文部科学省の調査（文部科学省、2018）によると、特別支援学校（小・中学部）に在籍する児童生徒が約7.2万人、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒が約23.5万人となっており、対象児童生徒の増加が続いている。特別支援教育が2007年4月に学校教育法に位置づいてから間もなくの2007年9月に、我が国は障害者の権利に関する条約を批准した。これに伴い、障害者の権利を保護するために、教育分野ではインクルーシブ教育システムの構築に取り組むことになった。インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みである。文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、我が国の教育制度の中にインクルーシブ教育システムを位置づける方法として、特別支援教育をより一層推進していくべきと結論付けた。そして、そのためには、学校教職員の実践的指導力の向上が不可欠であることが指摘されている。

こういった特別支援教育のますますの推進や学校現場の状況から、近年、特別支援学校教員養成課程を設置する大学は、特色ある教員養成プログラムをカリキュラムに位置づけようとしている。例えば、川戸・太田・伊丹（2016）は、特別支援学校の指導に役立てるために、特別支援学校の管理職や教員の協力を得て作成されたチェックリストを授業内で活用することが望ましいと論じている。しかし、障害児・者に対するポジティブな意識や態度は、障害児・者と一緒に学校生活を送った経験やボランティア経験が重要である（田川・本谷、2005；河内、2006）。特別支援学校教諭の免許状取得には、

¹ くらしき作陽大学子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

² 作陽音楽短期大学音楽学科 The Department of Music, Sakuyo Junior College of Music

Table 1 教室番号と使用目的

教室番号	使用目的
6-509	講義室、教育実践・地域連携にも使用
6-508	ミーティングルーム、実践活動準備
6-506	物品管理、観察室
6-507	アセスメント室、プレイルーム(小)
6-505	プレイルーム(大)
6-504	教員採用試験対策室
6-501、502、503	教員研究室

特別支援学校教育実習が必須であるが、実習に限らず、障害児と直接関わり、指導・支援を行う活動が指導法の授業の一つとしてカリキュラムに位置づけることが望ましいと考える。

また、障害児を大学に招き、学生が指導・支援する中で成果を上げることは社会貢献活動になり得るし、何よりも学生の実践的指導力向上に結びつく。文部科学省（2013）は、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的として、大学等が自治体と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学等の支援事業として、「地（知）の拠点整備事業（Center of Community；以下、COC）」を展開している。本学は、倉敷芸術科学大学と連携したCOC事業「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業」が2015年度に採択され、地域貢献と教育活動を一体とした諸活動により一層取り組んできた（高橋・妹尾、2016）。

本学子ども教育学部では、2010年度から特別支援学校教諭免許取得を希望する学生と担当教員により、倉敷市障害児学級に在籍する発達障害児を対象に余暇支援活動や学習支援活動を展開してきた（渡邊・橋本・中塚・銀屋・松田、2016）。そして、COC事業開始2年目にあたる2016年5月に、特別支援教育の教育実践活動・地域連携拠点として、「特別支援教育ラボ」を本学6号館5階に開設した。学生にとっては、通常の学級に在籍する発達障害児や特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への実践的指導力を身に付けることを目的としている。また、「ラボ」と命名したことにより、これまでの教育実践活動、地域貢献活動に留まらず、学術研究活動の推進にも取り組むようになってきた。これらの活動を通して、学生にとってはPDCAサイクルに基づく実践的指導力のみならず、より質の高い指導を保障し、その成果を発信する実践研究に取り組む思考やスキルを身に付けることになる。現在、特別支援教育ラボでは、大きく分けて3つの活動（学生による地域在住の障害児への指導・支援、地域の関係機関との研究会の実施、教育実践活動に参加する学生と教員による学術研究）を行っている。本稿では、各活動の趣旨・概略とこれまでの成果・課題を整理し、地域の特別支援教育拠点として大学や特別支援教育担当教員のあるべき姿を考察することを目的とした。

Ⅱ. 特別支援教育ラボの概要

1. 特別支援教育ラボとその構成員

特別支援教育ラボとは、くらしき作陽大学子ども教育学部に設置された特別支援教育の教育実践・学術研究・地域連携拠点である。構成員は、子ども教育学部に所属し、特別支援学校教員を目指している1～4年生、特別支援教育関連科目担当教員である。学生は、1学年あたり十数名であり、教員を含め50名程度によって構成されている。

2. 特別支援教育ラボの施設

特別支援教育ラボは、本学6号館5階の一連の施設である。各教室の使用目的をTable 1、及び、Fig. 1に示す。

3. 主な活動

特別支援教育ラボの活動は、8つに分かれており、学生による地域在住の障害児への指導・支援の活動が5件、地域の関係機関との研究会の開催が3件である（Fig.2）。これらの活動の多くを水曜日の19：00－20：30（学生は準備・片付けのため18：20－20：45）に行っている。年間の活動日数は2018年度では50日を超えている。また、学生が主体となって障害児へ指導・支援を行うにあたり、それぞれの活動や学生が担当する事例一人一人に対して教員による指導・助言を行い、参加する学生全体での打ち合わせと反省会のミーティングを「行動・学習支援演習」「自立活動実践演習」といった地域貢献科目の授業時間帯や放課後、学生の空コマ等を実施している。そのため、活動としてカウントされない指導・助言を含めると教員1人あたり年間100日以上（300時間以上）、活動に携わっていると推定される。

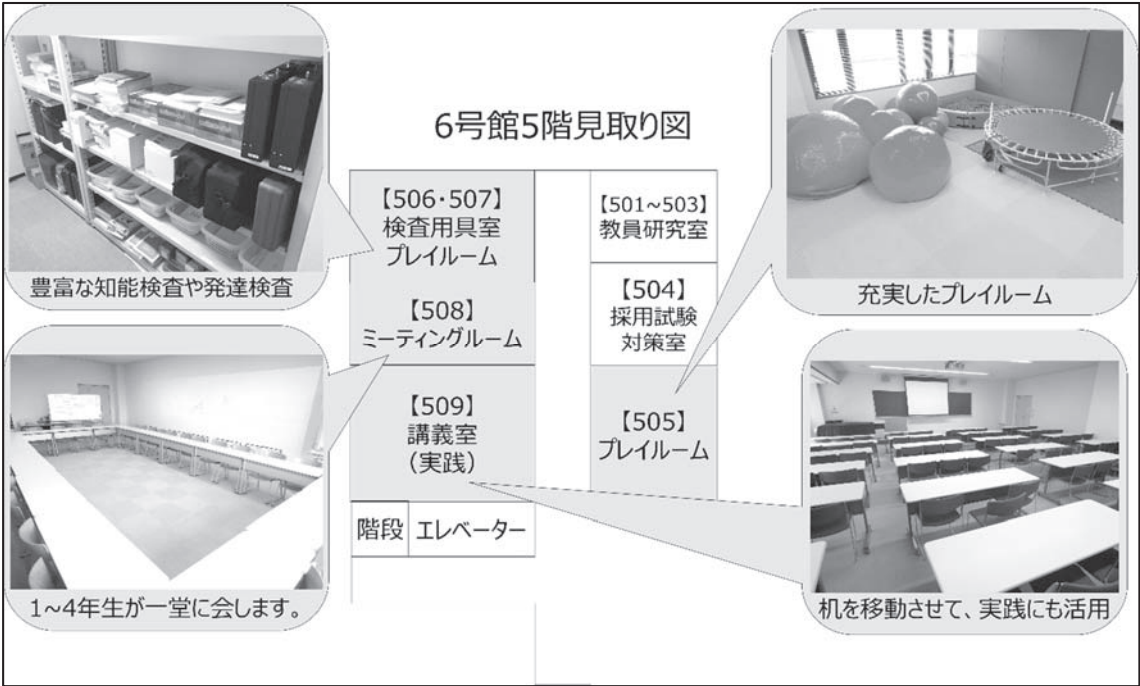


Fig. 1 特別支援教育ラボ（6号館5階）の見取り図

	1年生	2年生	3年生	4年生
ぼちぼち(全体)				
よりよく(全体)				
ピークル(同好会)				
個別発達支援 (ゼミ活動)				
倉敷市連携事業 (有志)				
玉島修活プロジェクト (有志)				
放課後児童クラブ研究会 (有志)				
芸術を通した療育研究会 (有志)				

Fig. 2 特別支援教育ラボの活動とそれらへの参加条件

表内のグレーは、参加する学年を示している。

Ⅲ．学生による地域在住の障害児への指導・支援（教育活動）

まず、特別支援学校の教員等を目指す学生が地域在住の障害のある子どもへ指導・支援を行う教育実践活動の概略とこれまでの成果を活動ごとに論じる。

1. ぽちぽち（知的障害・発達障害児の学習支援活動：特別支援教育ラボ全体の活動）

（1）趣旨・概略：発達障害やその傾向がある児童生徒が小中学校の通常の学級に約6.5%在籍していることが明らかにされており（文部科学省、2012）、発達障害児への教育を地域の小中学校においてもより一層充実していくことが求められる。本活動は、2011年から、倉敷市特別支援学級親の会に所属する児童生徒とその保護者を本学に招き、児童生徒1人につき1年継続して担当する学生1～2名体制（主担当1名、副担当1名）で個別の学習支援を行ってきた。担当する学生は主に3・4年生であった。学習内容は、児童生徒の教育的ニーズを把握し、一人一人の実態に応じた内容を選定していた。毎回の活動は水曜日18：50～20：30の間に6号館5階で行われ、はじまりの会（10分）、個別学習支援活動（30分）、集団遊び（30分）、おやつ（20分）、終わりの会（10分）であった。主担当の学生は、学習支援活動終了後に保護者に取り組んだ内容を説明し、日常生活の様子等の情報交換を行う時間を設けていた。また、この活動には、障害のある児童生徒のきょうだい児も参加していた。きょうだい児は個別の学習支援活動中は、別室で学習支援に携わらない学生が企画したレクリエーションを楽しめるようにし、個別学習支援活動後の集団遊びは障害のある児童生徒、きょうだい児の合同で展開され、一部ソーシャルスキルトレーニングを取り入れて指導してきた。また、学生が学習支援している間に、保護者の個別相談に教員が応じていた。2018年度は年間8回実施する計画であり、8家族（知的障害・発達障害のある児童生徒が9名、きょうだい児が4名）が参加している。

（2）学生指導体制：ぽちぽちの活動に対応する地域貢献科目「行動・学習支援演習」を中心に学生指導体制を整えている。授業の対象学年は4年生であるが、ぽちぽちの活動には1～4年生が参加するため、可能な限り、1～3年生にも参加を呼びかけている。学習や行動を支援する際には、背景となる特性を理解し、学び方に応じた支援を考える必要があるため（橋本、2012；橋本、2014）、対象児の発達段階や特性といった背景、それに応じた指導方略の設定、教材や関わりの工夫の順に考えられるようにPDCAサイクルに基づく指導を徹底してきた。ぽちぽちの活動前の授業では、主担当の学生が対象児へ行おうと考えている指導内容の発表、学生の役割の確認、はじまりの会や終わりの会の打ち合わせを行う。活動終了後には1～4年生全員が報告レポートを作成し、活動の翌週月曜日までに教員に提出する。活動後の授業では、そのレポートを学生全員分集約したものを印刷・配布して、各学生が考えていることを全学生で共有する。授業の進行や資料作成の多くを4年生が担い、学生主体の演習の授業となっている。

また、4年生は実践研究として1年間の成果を取りまとめる必要があるため、年度当初に年間指導計画の作成、6月頃に研究計画発表、11月頃に中間報告発表、翌年1月末を目処に1年間の成果を実践研究として取りまとめたものを提出する課題を課している。そして、地域一般参加可として実践研究の成果発表会を2月頃に催し、学生が口頭発表、又は、ポスター発表の形式で研究成果を地域に向けて発信し、招聘した外部講師から指導・助言を受けてきた。

さらに、授業時間外においても、教員にアポイントを取って学生の担当する児童生徒への指導内容について、指導・助言を行ってきた。学生も主担当と副担当の学生の学年が異なる場合には、放課後や空コマの時間等を活用して学生が自主的に情報共有に努めていた。

（3）成果と課題：「行動・学習支援演習」を履修する4年生、及び、3年生は、各自が担当した児童生徒に個別の学習を支援した。担当した児童生徒の学習ニーズに応じて、ひらがな・漢字等の読み書き、文章読解（心情理解を含む）、作文、数概念、計算、文章題等の指導を行い、それぞれの事例で学習支援の成果が確認された。このような効果は、児童生徒の丁寧な実態把握、背景に基づいた指導計画の立案、毎回の指導後のふり返りによって、対象児童生徒に対する理解をより一層深め、効果的な支援を模索したためと考えられる。活動に参加する児童生徒の学習ニーズを満たしつつ、学生

の実践的指導力を高めることができた。

また、きょうだい児の支援や全体での集団遊びでは、学習支援を担当していない学生が中心となってきた。とりわけ、2018年度は多学年交流がこれまで以上に盛んとなり、1・2年生が主体的な企画・運営ができるように4年生がサポートする姿が多く見られた。このように、4年生を中心に学生主体の企画・運営ができるようになってきた。

今後の課題として、学生が発達段階や認知特性と言った基礎的な知識・理論を学ぶ時間を十分に確保できていないまま実践活動に取り組んでいることが挙げられる。時間割等の制約があり、やむを得ないが、カリキュラム等の見直しが必要であると考えている。また、学生の人数に対して、参加する児童生徒数がやや少ないことが挙げられる。そのために、1・2年生が単に見学するだけになってしまわないように、役割分担等で工夫する必要がある。また、新たな参加者募集も必要な時期が差し迫っていると考ええる。

2. よりよく（重度・重複障害児を対象とした指導：特別支援教育ラボ全体の活動）

（1）趣旨と概略：特別支援学校には障害の重度化・重複化した児童生徒が在籍するようになり、彼らへの適切な指導を行うことが特別支援学校の教員に求められている。このような教育現場の課題を鑑みて、特別支援教育ラボでは、2014年より重度・重複障害児をもつ保護者が設立した幸せを願う親の会「よりよく」の協力のもと、重度・重複障害児に対する五感教育のあり方を学生が直接指導しながら、教員と共に研究してきた。対象児・者1名につき1年継続して担当する学生2～3名体制（主担当1名、副担当1～2名）で運動操作指導（動作法）、感覚・運動指導法、認知コミュニケーションの指導等を行ってきた。担当する学生は主に3・4年生であった。指導内容は、対象児・者の発達段階や特性を把握し、一人一人の実態に応じて目標や指導内容を選定していた。毎回の活動は水曜日19:00-20:30の間に6号館5階で行われ、はじまりの会（10分）、個別指導（60分）、保護者への説明（10分）、終わりの会（10分）であった。保護者への説明の時間は、主担当の学生が取り組んだ内容を説明し、副担当の学生が対象児・者と関わりかけながら待っていた。また、学生が学習支援している間に、保護者の個別相談に教員が応じていた。

2018年度は年間8回実施する予定であり、5家族6名が参加している。

（2）学生指導体制：よりよくの活動に対応する地域貢献科目「自立活動実践演習」を中心に学生指導体制を整えている。指導方法は、ほちほちの活動に対応する地域貢献科目「行動・学習支援秀」と同様である。授業の対象学年は4年生であるが、ほちほちの活動には1～4年生が参加するため、可能な限り、1～3年生にも参加を呼びかけている。対象児・者の発達段階や特性といった背景、それに応じた指導方略の設定、教材や関わりの工夫の順に考えられるようにPDCAサイクルに基づく指導を行った。特別支援学校において自立活動の指導を行うとき、自立活動の6区分を相互に関連させて子どもに関わるため（橋本、2016）、「自立活動実践演習」では学生が実践している映像を授業内で鑑賞する事例検討会を催し、自立活動の指導の相互関連性を重視し、対象児・者にわかりやすい関わりかけを学生と共に考える機会を設けた。よりよくの活動前の授業では、主担当の学生が対象児・者へ行おうと考えている指導内容の発表、学生の役割の確認、はじまりの会や終わりの会の打ち合わせを行う。活動終了後には1～4年生全員が報告レポートを作成し、活動の翌週月曜日までに教員に提出する。活動後の授業では、そのレポートを学生全員分集約したものを印刷・配布して、各学生が考えていることを全学生で共有する。授業の進行や資料作成の多くを4年生が担い、学生主体の演習の授業となっている。

また、4年生は実践研究として1年間の成果を取りまとめる必要があるため、年度当初に年間指導計画の作成、6月頃に研究計画発表、11月頃に中間報告発表、1月末を目処に1年間の成果を実践研究として取りまとめたものを提出する課題を課している。そして、地域一般参加可として実践研究の成果発表会を2月頃に催し、学生が口頭発表、又は、ポスター発表の形式で研究成果を地域に向けて発信し、招聘した外部講師から指導・助言を受けてきた。

さらに、授業時間外においても、教員にアポイントを取って学生の担当する児童生徒への指導内容について、指導・助言を行ってきた。学生も主担当と副担当の学生の学年が異なる場合には、放課後や空コマの時間等を活用して学生が自主的に情報共有に努めていた。

(3) 成果と課題：「自立活動実践演習」を履修する4年生、及び、3年生は、各自が担当した児童生徒の個別課題に対して支援した。担当した児童生徒の支援ニーズに応じて、教材の工夫や関わりかけ方の工夫をしながら、適切な筋緊張やバランス保持等の感覚・運動指導と要求手段の確立や注意・情動の共有等の認知コミュニケーション指導に取り組んだ。その結果、それぞれの事例で指導の成果が確認された。このような効果は、対象児・者の丁寧な実態把握、それに基づいた指導計画の立案、毎回の指導後のふり返りによって、対象児童生徒に対する理解をより一層深め、効果的な支援を模索したためと考えられる。とりわけ、事例検討会やトランスクリプト分析（竹田・里見、1994）等、指導の振返りをきめ細かく指導したことで、姿勢・操作面への配慮や教材の工夫、提示のタイミング、間の取り方、表情、抑揚等、対象児・者の気持ちをセンシティブに捉え、対象児・者の動きに合わせた関わりかけ方を学生が身に付けていた。このように、学生の実践的指導力がより一層向上し、わかりやすい関わりとして自立活動の相互関連的な指導を実現していた。それが対象児・者の認知コミュニケーションを高める成果に繋がっていた。また、担当教員が指導方法の例を実際に指導しながら伝えていたことも学生の指導スキル向上に繋がったと考えられる。活動に参加する対象児・者の支援ニーズを満たしつつ、学生の教育実践的指導力を高めることができた。

課題としては、学生が発達段階や認知特性等の基礎的な知識・理論を学ぶ時間を十分に確保できていないまま実践活動に取り組んでいることが挙げられる。時間割等の制約があり、やむを得ないが、カリキュラム等の見直しが必要であると考えている。

3. ビークル（知的障害・発達障害児を対象とした余暇支援活動：本学同好会の活動）

(1) 趣旨と概要：余暇とは、個人が職場や家庭、社会から課せられた義務から解放されたときに、休息のため、気晴らしのため、あるいは利得とは無関係な知識や能力の養成、自発的な社会参加、自由な想像力の発揮のために、随意に行う活動の総体である。余暇を充実させることは、Quality of Life (QOL) の向上にとって大事な要素の1つと言える。しかし、知的障害・発達障害のある子どもたちの余暇スキルは、障害のない子どもたちに比べ、乏しい傾向にある（辻井・村上・黒田・伊藤・萩原・染木、2014）。そのため、知的障害・発達障害のある子どもの余暇を支援する必要があると共に、教員等を目指す学生に実践的指導力を身に付けさせることも求められる。そこで、知的障害・発達障害のある子どもの余暇活動を学生が主体となって支援することを目的に、「ビークル」の活動が2010年から開始された。

本活動は、倉敷市特別支援学級親の会に所属する児童生徒とその保護者を本学に招き、水曜日19:00-20:30に行われる定例会、週末のお出かけを行ってきた。定例会は毎月1回、水曜日10:30-20:30に6号館5階で行われ、2018年度は年間10回実施の予定である。定例会では、レクリエーション、おでかけの計画、おやつタイム、おでかけの振り返り等の活動で構成された。定例会と同時間帯には保護者会を催し、今日の定例会の内容紹介、おでかけの計画・振り返り等について話し合う機会を設けている。この会にはビークルに所属する学生2名程度と担当教員が参加している。また、学外へのお出かけを年間4回実施する計画を立てている。担当する学生は、本学の同好会「ビークル」に所属する1～3年生であった。同好会ビークルに所属する学生は、特別支援教育ラボの他の活動にも参加する学生が多くを占めるが、特別支援学校の教員を目指さない子ども教育学部の学生、他学部の学生も参加している。

2018年度は、12家族（知的障害・発達障害のある児童生徒が13名、きょうだい児が6名）が参加している。

(2) 学生指導体制：担当する学生の所属が同好会「ビークル」であり、顧問を務める特別支援教育担当教員が中心に指導を行った。前述した2つの活動のように、授業が設定されていないため、定

例会の翌週月曜日18：30－20：00頃にミーティングの機会を設け、反省と改善方法の話し合い、次回の活動内容の選定を行っている。顧問を務める教員は、主に3年生と方針の確認や活動内容の承認、活動に必要な配布物の印刷等を担当している。このように、ビークルは同好会の活動であるため、他の活動に比べて、学生の自主性・主体性を尊重・期待した指導体制としている。

（3）成果と課題：毎年年度末に来年度の3年生と共に、学生としての活動目標を考えさせるようにしている。その際に、「なぜ余暇支援活動を行うのか？」を改めて問いながら、どのような余暇支援活動を展開したいか、学生たちなりに考えたことを1年かけて実現していく。直近2年間の活動方針と内容、成果を以下に述べる。

2017年度は、余暇を楽しむためには、支援者が提供した活動に受け身で参加するのではなく、参加する子どもたちの『やってみたい!』という気持ちを重視した、自己決定を促すという目標のもと、活動を展開してきた。2017年度のおでかけでは、グループで尾道を散策しながら、一人一人がお気に入りの写真を撮ってくる活動を取り入れた。おでかけ当日も、気に入ったものやグループの記念写真をたくさん撮っており、1日で100枚以上撮影した子どももいた。お出かけ後の定例会では、お気に入りの写真を1枚選んでもらい、どこで何を撮った写真か、どんなことを思ったか等の発表を子どもたち一人一人皆の前で発表した。発表の様子を参観した保護者からは、「子どもたちが発表する場を作ってくれてありがたかった」「堂々と発表しているところを久しぶりに見ることができた」等の感想をいただいた。

2018年度のおでかけは、子どもたちが余暇を楽しむためには支援者も楽しめる活動であることが大切であるという考えの元、学生がやってみたい活動を提案し、障害のある子どもたちの余暇の幅を拡張させようと活動を展開している。具体的には、昨年度取り組んだカメラ撮影、バーベキュー、複数の行き先（買い物、ボーリング、カラオケ）の中から参加したいものを選ぶ活動等を行っている。

このように、知的障害・発達障害児の余暇支援活動において、学生の自主性・主体性が発揮されている。今後の課題としては、現状では3年生主体の活動になっているが、同好会に所属する学生同士の話し合いの時間が放課後に制限されており、他の都合などによって参加できない学生がいることである。この課題を解消するため、本学の新カリキュラムにおいて、この活動に参加する子ども教育学部の学生を対象とした授業の開設を計画としている。

4. 個別発達支援活動（発達障害幼児と保護者への支援：ゼミ活動）

（1）趣旨と概略：発達障害の早期発見・早期支援の重要性が叫ばれてから久しい。最近の特別支援教育ラボの活動では、教育実践活動に参加する子どもの多くが中学生以上になったことで、早期支援の観点を学生が取り入れにくくなっていた。また、保護者も参加して発達支援を行うことは、保護者が障害特性を理解し、より一層適切な配慮・支援を行うためにも有効である。さらに、母親が共に参加した幼児への発達支援は、母親の育児ストレス軽減の効果があることから（永井、2017）、子育て支援の一資源としても期待される。

本活動は、発達障害児とその保護者1組を対象にした1クール半期12回程度のプログラムである。1クールあたり2名程度の学生が参加し、発達支援に携わっている。1回の発達支援は60分であり、自由遊び（20分）、自立課題（10分）、母子自由遊び（10分）、おやつ（10分）から構成されていた。主な支援の目標は、Picture Exchange Communication System（PECS；Frost & Bondy, 2002）を取り入れた自発的なコミュニケーション手段の獲得と自立課題による認知発達の促進の2点である。

（2）学生指導体制：本活動は、発達障害児とその保護者1組の参加であり、規模が小さいため、担当教員のゼミ生の参加を原則として、参加を希望する学生を募っている。また、幼児を対象とした支援活動であるため、ラボの他の活動とは異なり、平日の日中に行っているため、実施時間帯に授業を履修していない学生に限っている。1回の発達支援活動が60分間であり、その前後にそれぞれ60分時間を確保し、支援活動前に打ち合わせ・準備、活動後に振り返りと次回の方針をカンファレンスによって決定している。

学生は、PECSの基本的な指導方法を担当教員から学ぶほか、自立課題の立案・作成・指導を行っている。また、自由遊びの場面では、担当教員が保護者対応をしている間に発達障害児と一緒に遊び、児の個性や障害特性の理解に努めている。さらに、臨床記録シートを記入・提出させ、支援中の気づきや疑問を文章として記録するように指導している。

(3) 成果と課題：2017年10月から始めた本活動は、現在、3クール目に入っている。これまでの2クールにおいて、対象児の実態に合わせた指導・支援を展開し、自発的なコミュニケーション手段の獲得や認知発達の促進といった成果が得られた。1クールの後半になると、担当教員は確認と助言を行うのみで、ほとんどの準備を学生が主体的に進めることができていた。さらに、この活動における実践事例を基にした卒業研究の執筆希望学生が今年度は現れた。しかし、本活動は、参加できる学生が限られている点が課題の一つである。

5. 倉敷市特別支援教育連携事業（小学校特別支援学級への学生派遣：4年生有志の活動）

(1) 趣旨と概略：上述したような、学生による質の高い教育実践が倉敷市教育委員会に評価され、2017年度より、倉敷市特別支援教育大学連携事業が開始された。この事業の目的は、①特別支援教育ラボ所属の4年生の市内小学校特別支援学級への人的支援（ボランティア）、②特別支援教育ラボ所属の学生の資質向上、③市内小学校、学生双方にとって、有益な事業実践による市内特別支援教育の推進の3点である。事業内容は、特別支援教育ラボ所属の4年生が、市内小学校の特別支援学級で教育活動を行うことで、学校にとっては学生による人的支援を受けることができ、学生にとっては実際の教育現場で貴重な実践経験を積むことができる。また大学教員による専門的な指導・助言によって、学生は、対象児童の発達段階や特性についての理解とそれに応じた指導・支援を深めることができる。

(2) 学生指導体制：本活動は、倉敷市教育委員会、倉敷市内小学校の協力の下、4年生が、週1日市内小学校特別支援学級に訪問し、実践ボランティアとして、担任や大学教員より指導・助言を受けながら、在籍する児童1名を対象とし、個別の指導計画を作成し、教材や関わり方の工夫により主に学習支援を実施する。12月には、中間報告として倉敷市教育委員会に冊子にて実践報告を行う。また翌年2月には最終報告として、本学において、市教育委員会、市内小学校教員、本学教員等も参加して報告会を実施する。

(3) 成果と課題：2017年度は小学校9校、参加学生10名、2018年度は小学校10校、参加学生は10名である。対象学級は情緒障害、知的障害がほぼ半数ずつである。課題内容は、ひらかな・漢字等の読み書き、文章読解（心情理解を含む）、作文、数概念の形成、計算（主に繰り上がり・繰り下がり）、文章題等、多岐にわたる。PDCAサイクルにより、発達や認知の課題を背景として把握し、背景に応じた指導方略を考え、それに応じた教材や関わり方の工夫を実践し、評価を行っていく中で学生の実践的指導力向上が見られた。昨年度の報告会は、約50名の参加の中、成果報告が行われ、市内教員と学生の質疑応答の後、市教委特別支援教育推進室室長の助言を受けた。

このような連携は、学生と学校とのマッチングからはじまるが、倉敷市教員委員会の強力なリーダーシップと市内小学校管理職、教員の理解なしに実現できないのであって、それに加えて学生が成果を見せることが今後も重要となる。

IV. 地域の関係機関との研究会の実施（地域貢献活動）

次に、地域の関係機関と実施してきた種々の研究会の趣旨・概略とこれまでの成果・課題を活動ごとに論じる。

1. 倉敷市放課後児童クラブとの研究会（ハンドブックの作成、事例研究会；学生有志）

(1) 趣旨と概略：長尾児童クラブを中心に倉敷市内放課後児童クラブとは、2010年度から連携をはじめ、児童クラブ支援員、本学の学生、教員とともに、定期的実践相談会、事例検討会を行ってきた。2014年度福武教育文化振興財団の助成を受け、児童クラブ支援員、本学及び倉敷芸術科学大学

の教員、学生が月数回のペースで協議を重ね、指導員の実践事例をわかりやすくまとめ、イラストを用いた冊子「気になる子どもの支援ハンドブック」を作成した。2015年度にはCOC事業を活用して改訂し、冊子紹介を兼ね実践報告会を開催した。2016年度以降は年1～2回、ハンドブックを活用した実践報告会を本学において実施している。今年度は、新たに委員会を立ち上げ、ハンドブック第2弾の発行を目指している。

(2) 成果と課題:放課後児童クラブの支援員とは、ハンドブックの作成時のみならず、ハンドブックを活用し実践を行い、その実践を報告会で発表してきた。それは、市内放課後児童クラブ支援員、参加学生の実践的指導力向上をねらうものである。毎年実施される報告会においては、児童クラブ支援員、学生、教員、市民60～70名参加の中、児童クラブの支援員と学生両者の発表後、発表内容に沿った課題提案があり、数名一組の班で討議し提案後再度協議があり、最後に担当教員のまとめがある。内容としては放課後児童クラブにおけるインクルージョンの観点から「気になる子どもへの関わり」が中心となる。本年度は真備地区における被災対応の実践発表であった。毎回のアンケートには、発表にある実践内容の質の高さが挙げられるが、放課後児童クラブ全体の浸透も述べられており、さらなる冊子配布と実践活用が課題となる。

2. 玉島修活プロジェクト(玉島地区障害のある子どもの支援関係者事例研究会;学生有志)

(1) 趣旨と概略:障害のある子どもたちは、乳児期、幼児期、児童期、青年期、成人期とライフステージにおいて生活環境や教育環境が大きく変わっていく。障害のある子どもたち一人一人の生涯発達の観点から地域の関係機関が連携して支援していくことが求められる。そこで、玉島保健推進室と連携し、玉島地区の障害のある子どもたちの支援に携わる関係諸機関の担当者同士の顔の見える関係は質の高い切れ目のない支援体制を築くことを念頭に、2012年より、玉島修活プロジェクトの定例会・研究会を定期的(2012～2015年度年12回、2016年度年6回)に開催し、玉島地区母子連絡協議会(年2回)も実施している。定例会では参加する関係諸機関の方に事例発表を行ってもらい、その事例における支援者の困っていることを話し合いながら、関係諸機関の支援者同士の関係作りを行っている。主催者は玉島保健推進室であり、本学特別支援教育ラボは定例会の会場を提供し、特別支援教育ラボに所属する学生等に現場の臨場感や課題を学ぶ機会として参加・交流を促している。また、担当教員が毎回の事例発表を総括する役割も担当している。2018年度は、定例会を4回開催する予定である。

(2) 成果と課題:玉島保健推進室をはじめ、玉島地区内の児童発達支援センター、保育所、幼稚園、通級指導教室、放課後児童クラブ、児童養護施設、高等学校等、障害のある子どもの支援に携わる関係者が一堂に会し、顔の見える関係作りを進めることができた。また、毎回の事例発表に基づいて、参加者の専門性を活かしたグループワークで意見交換を行うことができた。事例発表者からは、「現場で困っていた事例を整理する機会になり、皆さんからのアドバイスをもとに支援して上手くいった」という後日談を伺うこともあった。また、この研究会に有志で参加した学生は、障害のある子どもの支援に対して地域の関係諸機関が抱える現状と課題を生の声として聴くことができ、実践的指導力の向上に役立てることもできている。積極的な学生はグループワーク後の話し合った内容をグループの代表として発表する姿も見られた。課題としては、年会の開催日数が以前より減少している点と有志のために参加学生が限定されている点が挙げられる。

3. 倉敷芸術科学大学との芸術活動を通した療育に関する研究会(事例研究会;学生有志)

(1) 趣旨と課題:倉敷芸術科学大学五十嵐研究室と本学橋本研究室が、発達障害児・知的障害児を対象とした芸術活動の事例について、児童発達支援センター職員、両大学学生とともに定期的に事例研究会を開催している。

(2) 成果と課題:橋本研究室の役割は、子どもと倉敷芸術科学大学の学生による芸術活動のビデオ分析による事例検討やトランスクリプト分析(竹田・里見、1994)を主に行い、両大学学生、児童

発達支援センター職員の実践的指導力向上をねらいとしており、関わり方の工夫によるコミュニケーション面での変容がみられ、一定の成果を収めている。

V. 教育実践活動に参加する学生と担当教員による学術研究（研究活動）

最後に、教育実践活動と社会貢献活動を通じて行われてきた学生と担当教員による学術研究の概略とこれまでの成果を論じる。

1. 地域貢献活動実践報告の蓄積

COC事業の活動報告書において、1年毎に研究成果を取りまとめてきた。最も多く報告書を取りまとめているのは、地域関係機関と連携した取り組みの成果である（橋本、2015；橋本・五十嵐、2016；橋本・若井・五十嵐、2016；橋本、2017；橋本・永井、2018a）。また、学生による教育実践活動の取り組みは、ほちぼちが3件（渡邊・橋本、2015；渡邊・橋本・中塚・銀屋・松田、2016；渡邊・橋本・銀屋・松田・中塚、2017）、よりよくが3件（橋本・五十嵐、2016；橋本、2017；橋本・永井、2018b）、ピークルが3件（松田・橋本・銀屋・渡邊・中塚、2016；松田・中塚・橋本・銀屋・渡邊、2017；永井・松田・橋本、2018）であった。

また、学術論文として、知的障害・発達障害児の学習支援活動（ほちぼち）の成果をとりまとめた論文が2報（渡邊・橋本・永井・銀屋・松田、2017；渡邊・橋本・中塚・銀屋・松田、2016）、知的障害・発達障害児の余暇支援活動（ピークル）の成果をとりまとめた論文が1報であった（松田・中塚・渡邊・橋本、2017）。

2. 「ほちぼち」・「よりよく」における学生の教育実践研究

特別支援教育ラボで活動した多くの卒業生は、教育実践活動を通して得られた成果を卒業研究として取りまとめてきた。そして、COC倉敷みらい講座による事例研究発表会を開催し、地域の障害児支援関係者や障害児の保護者等へ研究成果を発信してきた。さらに、それらの中から学術的価値が高いと判断した卒業論文を本学研究紀要へ投稿することを打診し、執筆者から了解が得られた場合に、教員による加筆・修正を加えて投稿してきた。本論文執筆現在、澤田・永井・渡邊・橋本（2018）の1本を発表済みであり、これに続く実践研究を発表する予定である。このように、卒業論文を基にした教育実践研究を取りまとめるため、卒業論文指導段階から学外への発表に資する研究指導に取り組んでいる。

3. 自閉スペクトラム症児の二次障害予防に関する実験心理学的研究

特別支援教育ラボの教育実践活動には多くの障害児やその保護者が参加している。彼らに教育実践活動とは別日に実験心理学的研究への参加を呼びかけ、実施してきた。昨年度は、「ほちぼち」参加者に協力を募り、その多くが参加した。今後はその他の活動の参加者や特別支援教育ラボの教育実践活動に参加していない地域在住の障害児やその保護者にも範囲を拡大する計画である。この成果は、日本特殊教育学会第56回大会（2018年9月）で発表され（永井・橋本、2018）、日本発達心理学会第30回大会（2019年3月）において発表を計画している（永井・橋本、印刷中）。このように、学生の卒業論文の発信だけでなく、教員も研究者として新たな課題に着手し、研究を推進している。

VI. 考察

本稿の目的は、特別支援教育ラボの各活動の概略とこれまでの成果を整理し、地域の特別支援教育拠点として大学や特別支援教育担当教員のあるべき姿を考察することであった。

本稿を通じて、特別支援教育ラボの活動は、8つに分かれており、学生による地域在住の障害児への指導・支援の活動が5件、地域の関係機関との研究会の開催が3件であることが示された。そして、「知的障害・発達障害児の個別学習支援活動（ほちぼち）」と「重度・重複障害児の指導（よりよく）」

の2つの活動を特別支援教育ラボの全体で取り組む活動と位置付け、特別支援教育の今日的課題と言える発達障害児や重度・重複障害児を相手に学生が直接指導し、実践的指導力を高めてきた。一方で、有志が参加する活動を織り交ぜたことで、学生の学ぶ意欲があれば、特別支援教育の現状や課題を日常的に学内で学べる体制を構築してきたと言える。また、障害のある子どもの持てる力を引き出したり新しい知見を提供したりすることは、地域在住の障害のある子どもやその保護者、障害児支援関係者においてもメリットが大きいと考えられる。そういった点では、学生への教育活動でありながら、地域の障害のある子どもやその保護者、障害児支援関係者に対する社会貢献活動も同時に行うことができている。さらに、ここ数年は、特別支援教育ラボの活動を基にした、実践研究としての卒業論文の指導や教員自身の研究成果発信にも積極的に取り組んできた。学生が実践研究を通して身に付けた研究としての思考やスキルは、より質の高い指導を保障し、その成果を発信することができるEvidence Based Approachを実現できる教員になり得る。このように、特別支援教育ラボは教育実践・地域貢献・学術研究の三位一体化を成し遂げ、地域の特別支援教育の拠点として存在感を高めている。大学教員の職務は、教育、研究、社会貢献、学務の4つに分けられ、近年の大学の中にはそれらを業績として評価する試みが行われている。言い換えれば、大学教員にはこれら4つの活動をバランスよく行うことが求められている。特別支援教育ラボの活動は、学務を除く3つの職務に関係するものであり、それらを能率的に実現可能な大学の在り方、大学教員のモデルの1つになり得るだろう。

文部科学省は、教員養成の在り方をより高度な専門的職業能力を備えた教員の育成が必要であるために教職大学院の設置を促しており（文部科学省中央教育審議会、2006）、近年の大学院教育では、従来の大学院研究科に代わり、教職大学院の設置が増加している。この答申には、学部における教員養成課程は基礎的・基本的な資質能力を押さえることと記載されているが、これに加えて教職大学院に匹敵する専門的職業能力を学部の教員養成課程において身に付けることができれば、即戦力の教員を養成できることを意味するだろう。本学の特別支援学校教員養成においては、PDCAサイクルの徹底と五感を活かした教育実践を基本とした子どもの実態把握、指導計画の立案、指導・支援、振り返りを1つの授業として取り組んでいる。教職大学院に匹敵するとは言えないが、特別支援教育に関する実践的指導力を身に付け、特別支援学校の教員として活躍している卒業生が多数いることが本学の特別支援学校教員養成の確かな証となるだろう。これらの活動を今後も継続しながら、学生と教員とが共に学び合い共に成長し合い、特別支援学校等で活躍する未来の教師の卵を育てていくことが本学の使命であると言えるだろう。

付記

本研究は、「地（知）の拠点整備事業（大学COC事業）」くらしき作陽大学地域志向教育研究経費（地域の特別支援教育推進に向けた大学の在り方に関する研究—特別支援教育ラボの教育実践・地域連携・学術研究の三位一体化—、研究代表者 橋本正巳）の助成を受けて実施されました。本学特別支援教育ラボの種々の活動にご参加いただいた障害のある子どもたちとその保護者の皆様、地域の障害児支援に携わる皆様に感謝申し上げます。最後に、特別支援教育ラボの設立にご尽力いただいた高橋香代先生（岡山大学）、梶正義先生（関西国際大学）、真鍋健先生（千葉大学）、中塚志麻先生をはじめ、子ども教育学部の先生方、芸術活動を通じた療育に関する研究会を開催してきた倉敷芸術科学大学の五十嵐英之先生、COC事務局の皆様に感謝の意を表します。

文献

- Frost, L. & Bondy, A. (2002). The Picture Exchange Communication System training manual (2nd ed.), Pyramid Educational Products, Newark, Delaware.
- 川戸明子・太田仁・伊丹昌一（2016）特別支援教育における指導の観点に基づく教員養成プログラムの作成に関する研究—視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害児の授業における配慮点の共有に向けて—。梅花女子大学心理こども学部紀要，6，30－43。

- 河内清彦（2006）障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について—障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心に—、教育心理学研究、54、509－521.
- 橋本正巳（2012）気になる子どもの支援ハンドブック—マルチアレンジングサポートのすすめ—、社会福祉法人全国心身障害児福祉財団.
- 橋本正巳（2014）気になる子どもの支援ハンドブックⅡ—マルチアレンジングサポートのすすめ—、社会福祉法人全国心身障害児福祉財団.
- 橋本正巳（2015）「行動・学習支援演習」（新設科目）における五感教育実践力の開発プロジェクト、高橋香代・妹尾護（2015）地（知）の拠点整備事業平成26年度活動報告書「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、53.
- 橋本正巳（2016）障害の重い子どもへのかかわりハンドブック—マルチアレンジングサポートの観点から—、社会福祉法人全国心身障害児福祉財団.
- 橋本正巳（2017）2016年度開設科目「行動・学習支援演習」「自立活動実践演習」における五感教育実践力の開発プロジェクト、高橋香代・妹尾護（2017）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成28年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、53－54.
- 橋本正巳・五十嵐英之（2016）「行動・学習支援演習」「自立活動実践演習」「総合プロジェクト演習」における五感教育実践力の開発、妹尾護・高橋香代（2016）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成27年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、75.
- 橋本正巳・永井祐也（2018a）特別支援教育ラボと地域の関係機関との連携による、切れ目のない支援に関する研究プロジェクト、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局（2018）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成29年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、44.
- 橋本正巳・永井祐也（2018b）特別支援学校教諭志望学生による重度・重複障害児の五感を活かした教育実践力の育成に関する研究プロジェクト、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局（2018）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成29年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、45.
- 橋本正巳・若井暁・五十嵐英之（2016）気になる子どもの支援ハンドブックより行動支援を通した子ども達の生活活動の充実を図る取り組みについて、妹尾護・高橋香代（2016）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成27年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、70.
- 松田真正・橋本正巳・銀屋伸之・渡邊亮太・中塚志麻（2016）親の会と大学の連携による障害児の余暇支援活動（ビークル）—障害児の余暇ライフスキルの習得と学生の余暇支援スキルの学び—、妹尾護・高橋香代（2016）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成27年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、39－40.
- 松田真正・中塚志麻・橋本正巳・銀屋伸之・渡邊亮太（2017）倉敷における発達障がい児の生活を支援する実践研究プロジェクト—障害児の余暇支援サークル「ビークル」を通して—、高橋香代・妹尾護（2017）地（知）の拠点大学による地方創生推進事業平成28年度活動報告書、くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局、39－40.
- 松田真正・中塚志麻・渡邊亮太・橋本正巳（2017）障がいのある子どもの余暇支援サークル「ビークル」の実践と課題について、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要、50、159－167.
- 文部科学省（2012）、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査、文部科学省、2012年12月5日、
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm.（2016年12月12日閲覧）.
- 文部科学省（2013）平成25年度「地（知）の拠点整備事業」の選定状況について、
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1337841.htm.（2018年10月26日閲覧）.
- 文部科学省（2018）特別支援教育資料（平成29年度）、文部科学省、2018年6月、

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm. (2018年10月26日閲覧).
- 文部科学省中央教育審議会(2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申). 文部科学省, 2006年7月11日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm. (2018年10月26日閲覧).
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会(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). 文部科学省, 2012年7月23日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm. (2018年10月26日閲覧).
- 永井祐也(2017) 自閉スペクトラム症児の早期社会コミュニケーション行動の発達支援に関する研究. 大阪大学大学院人間科学研究科(博士論文).
- 永井祐也・橋本正巳(2018) 自閉スペクトラム症児と母親との相互交渉の特徴に関する探索的研究—神経衰弱場面における共同注意行動に着目して—. 日本特殊教育学会第56回大会, P4-78.
- 永井祐也・橋本正巳(印刷中) 自閉スペクトラム症児の共有体験と母子相互交渉の特徴—神経衰弱場面における注意・情動の共有に着目した探索的検討—. 日本発達心理学会第30回大会.
- 永井祐也・松田真正・橋本正巳(2018) 発達障害児の自己決定に注目した余暇支援、及び、保護者のレスパイトケアに関する実践研究プロジェクト(余暇支援同好会ビークル). くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局(2018) 地(知)の拠点大学による地方創生推進事業平成29年度活動報告書, くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局, 28-29.
- 澤田史香, 永井祐也, 渡邊亮太, 橋本正巳(2018) 自閉スペクトラム症児への作文指導を通じた言語化と不安軽減. くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 51, 29-38.
- 田川元康・本谷望(2005) 障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識(2). 京都女子大学発達教育学部紀要, 1, 21-29.
- 高橋香代・妹尾護(2015) 地(知)の拠点整備事業 平成26年度活動報告書「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業. くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局.
- 竹田契一・里見恵子(1994) 子どもの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.
- 辻井正次・村上隆・黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・染木史緒(2014) 日本版Vineland-II 適応行動尺度マニュアル. 日本文化科学社.
- 渡邊亮太・橋本正巳(2015) 倉敷における発達障害児の生活と学習を支援する実践研究プロジェクト—教員・学生の共同企画と実践を通して—. 高橋香代・妹尾護(2015) 地(知)の拠点整備事業 平成26年度活動報告書「文化産業都市倉敷の未来を拓く若衆育成と大学連携モデル創出事業. くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局, 66-67.
- 渡邊亮太・橋本正巳・銀屋伸之・松田真正・中塚志麻(2017) 倉敷における発達障害児の生活と学習を支援する実践研究プロジェクト③—地域支援活動と授業(行動・学習支援演習)との統合—. 高橋香代・妹尾護(2017) 地(知)の拠点大学による地方創生推進事業平成28年度活動報告書, くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局, 55.
- 渡邊亮太・橋本正巳・永井祐也・銀屋伸之・松田真正(2017) 地域貢献を通じた特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試みⅡ—授業と実践活動を連動させた取組みによる学生の「子ども理解」「保護者理解」の深まり—. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 50, 181-186.
- 渡邊亮太・橋本正巳・中塚志麻・銀屋伸之・松田真正(2016) 地域貢献を通じた特別支援教育を学ぶ学生の実践力向上の試み. くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 49, 139-144.
- 渡邊亮太・橋本正巳・中塚志麻・銀屋伸之・松田真正(2016) 倉敷における発達障害児の生活と学習を支援する実践研究プロジェクト②—学習環境の改善と学生の自主性の芽生え—. 妹尾護・高橋香代(2016) 地(知)の拠点大学による地方創生推進事業平成27年度活動報告書, くらしき作陽大学・倉敷芸術科学大学COC事務局, 77-78.

