

特別支援教育の校内支援体制の充実

— 課題解決モデルに基づくケース会議の進め方 —

千 川 隆

Enhancement of School Support System of Special Support Education
— How to Proceed with the Case Meeting Based on the Problem Solving Model —

Takashi HOSHIKAWA

Abstract

The purpose of this paper is to introduce the way of leading a case meeting based on the Problem Solving Model that the author is currently using as special education coordinator training. The Problem Solving Model of Minneapolis public school which was introduced by the author in his book and paper presentation in 2005 was a useful tool of solving the many problems that occurred in Special Education in Japan. It was found out that the said tool helped the instruction of the individual child after a meeting with the teacher of the Board of Education and teacher in a graduate school. In order for the case meeting to be utilized thoroughly by the teachers and in many schools, the author presented some considerations and concepts on the basis of the results found after the recently conducted training. The school which used the case meeting will have an advantage in finding additional ways of solving school-related problems. In this article, the author considered the significance of the case meeting from the viewpoint of the agreement with the Response to Intervention (RTI) in the United States and Japanese problems with regards to RTI.

Key words: case meeting, Problem Solving Model, teacher training, Response To Intervention

I. はじめに

1. 課題解決モデルとの出会い

筆者は、県による学習障害等支援体制推進事業の開始とともに、専門家チームあるいは巡回相談員として、県内の小中学校に訪問してきた。その際、学校で特別支援教育の支援体制を構築するときに、教員による様々なバリアがあることが明らかとなった。たとえば、「特別支援教育のために人が配置されていないからしない・できない」「障害のある子どものことは、特別支援学級担任や専門家に任せておけばよい」などの言葉や、「担当しているクラスには気になる子はいない」として、子どものニーズが担任によってもみ消されている現状、さらに発達障害の診断名がある子には手厚く対応されているのに、軽度（中には中度）知的障害がある子に学級担任の配慮

だけの支援しかないなどの問題があった。また、学校システムのバリアとして、巡回相談に行くのと軽いケースから重いケースまでが一緒くたにあがってくる状況があり、筆者は校内でケースの重みづけ（自分たちで解決できる問題、あるいはさらに外部の助言を受けたい等の区別）の必要性を感じた。

そこで、どのようにしたら校内支援体制をうまく機能できるかについて模索していた2003年に、筆者は文部科学省海外動向調査によって、客員教授としてミネソタ大学で2か月間の研究が認められた。ミネソタ大学は、1996年から1997年に文部省在外研究客員研究員として滞在していた場所であり、今回もミネソタ大学のStanley Deno教授とJames Ysseldyke教授の下で研究することができた。Deno教授にわが国の特別支援教育の現状を話したところ、Minneapolis公立学校が問題解決モデルを用いて成果を上げていることを紹介された。そこで筆者は、Minneapolis公立学校のDouglas Morston博士とMatthew Lou博士に面接調査を実施した。帰国後、

筆者はわが国においてもMinneapolisと同様な特別支援教育に照会するためのシステムの必要性から、著書（干川，2005）や論文（干川・Deno, 2005）によって問題解決モデルを紹介した。

2. 課題解決モデルの静かな反響と広がり

筆者は、わが国でもMinneapolis公立学校で取り組んでいる問題解決モデルを実施できないかと考え、様々な機会を利用して問題解決モデルに基づくケース会議の進め方について講義を行ってきた。特に筆者は、市や県の特別支援教育コーディネーター研修で、ここ何年か問題解決モデルによるケース会議の演習を行ってきた。参加者の感想から、わが国においても問題解決モデルの導入が、特別支援教育にかかわる問題を解決するために有効であることが明らかとなった。また、現職派遣の大学院生は、所属校を中心に問題解決モデルによるケース会議を実施し、特別支援の対象児だけでなく多くの子どもたちの支援においてもケース会議が有効なことを実証した（稲葉，2009；丸目，2012）。

3. 本稿の目的

本稿では、これまで筆者がコーディネーター研修会等の演習で用いた手順を紹介する。問題解決モデルに基づくケース会議は、県内では少しずつ認識されるようになってきた。その一方で筆者は、活発に行われていた学校で担当者が移動になるとケース会議が下火になってしまうことを経験した。したがって、問題解決モデルに興味をもつ教師が容易にアクセスできる手順書の作成が必要であったことから、本稿ではそれまでの演習内容をまとめて「コーディネーターによるケース会議の進め方」として公開することにした。

なお、これまでMinneapolis市の用語をそのまま日本語訳にして「問題解決モデル」という用語を用いてきたが、子どもが問題とはけしからんといった不毛な議論にさらされることを避けるため、本稿では「課題解決モデル」という用語を用いることにした。原語は、problem solving modelであることを記しておく。また、本稿では紙面が限られているので、課題解決モデルそのものの説明については先行文献（干川，2005；干川・Deno, 2005）を参考のこと。

II. 課題解決モデルに基づくケース会議の進め方

1. 課題解決モデルに基づくケース会議の意義

ケース会議を実施するに当たってコーディネーターは、まず参加メンバーの間でケース会議の意義

について共通理解を図る。大切なことは、①対象児の支援（明日からすべきこと）について話し合うことができること、②PDCAのサイクルの中で、その子どものもつ特別な教育的ニーズを明らかにできること、③いろんな工夫や配慮をグループで話し合うことが学校のもつ課題解決力を高めること、である。①をあげたのは、これまでの校内委員会では時間の制約から共通理解で終わってしまっていて解決策まで検討できないが、課題解決モデルでは解決策まで検討できるというメリットをもつからであった。③は、対象となっている子どもの支援をグループで検討することが、参加者の支援技術の向上につながるからであった。

2. ケース会議でのコーディネーターの構え

ケース会議に臨むコーディネーターの構えとして、これまでの演習の感想や協議から以下のことがあげられる。

1) 場を仕切ること

コーディネーターの特権は、その場を自由に仕切れることである。言い換えると、ケース会議がうまくいくかどうかは、コーディネーターの進め方にかかっている。また、コーディネーターのタイムキーパーとしての役割も重要である。コーディネーターはあまり場の流れに任せすぎると、時間がかかったり進行がうまくいかなかったりする。逆に、時間通りにきっちりとしようとすると、協議が深まらずに終わってしまう。したがって、コーディネーターは、ファシリテーターとして話題が逸れそうなどときには、逸れないように軌道修正をしないといけない。換言すれば、参加者が「やらせ」と感じることなく、話し合いにチームの一員として参加したという実感を持てることがポイントになる。

2) 仕切ろうとせずにメンバーに返すこと

コーディネーターが場を仕切って、意図的に方向づけようとする、参加者が協議に参加できずかえってうまく進まないときがある。そのようなときにコーディネーターは、一人で孤軍奮闘しようせず、なるべく出た意見をそのまま参加者に返すようにする。わからないことであれば余計に参加者にそのまま返すことで、問題が明確となり解決策が広がることになる。したがって、コーディネーターは出た話題についてまとめようとせずに、話題をその都度グループにうまく返すようにする。

3) コーディネーターもメンバーの一員

コーディネーターはメンバーの一員であるので、協議の中で意見があれば意見を述べることができる。ただし、コーディネーターは、意見を抽出する役割

であることを心に留め参加者の意見が出るのを待って、出ないときに発言するなど状況をみて発言することが必要である。

3. ケース会議までのコーディネーターの取り組み

ケース会議までにコーディネーターは、以下のような準備をしておく必要がある。

1) 話し合いの場の設定

まずコーディネーターは、話し合いの場を堅苦しくなく、参加者にとって発言しやすい雰囲気作りが必要である。具体的にはお菓子やお茶を用意したり、全員が黒板（ホワイトボード）に向かって半円形に着席するなど、顔がみえるように席の配置を工夫したりすることである。従来の校内研修では、最初や最後に管理職による「はじめの挨拶」や「講評」などが設けられている。しかし、ケース会議は参加者すべてが対等なチームの一員であることを強調するために、そのような挨拶は行わないようにする。ある学校の研修では、最後にケース会議の意義をわかっていない校長がケース会議を否定することを言ってしまったために、せっかくのケース会議が台無しになってしまったことがあった。ケース会議がうまくいったか否かは、実際に児童生徒を支援してみないとわからない。ケース会議の評価は、参加者一人一人が決定することであり、管理職が評価するような類のものではない。

実施にあたって、学級担任はA4版1枚程度のプロフィールシート（干川、2005を参照）を用意しておく。詳細は話し合いの中で確認すれば良いので、このときにコーディネーターはプロフィールシートの最低限の事実確認に留める。なお、学級担任はプロフィールシートにはなるべく解釈は避けて、事実を記載する。

コーディネーターは、記録するために黒板やホワイトボードを用意する。課題解決モデルによるケース会議のメリットは、その場でコーディネーターが意見を聞きながら記すことで、参加者のつぶやきを残せる点である。話し合いのプロセスが黒板に残ることで、参加者は話し合いの流れを視覚的にも理解しやすい。

2)ブレインストーミングであることの周知

会議の中で、参加者がお互いに発言を躊躇したり他者の発言を否定したりすると、どうしても思ったことを表出できなくなる。また、教師の教え方を評価したり評価されたりする場として構えてしまうと、課題解決モデルによるブレインストーミングの良い部分が生かされなくなってしまう。そうならないためには、参加者が構えずに自由な気持ちで参加でき

ることが必要である。

そのための対応策は、例えば「A君が少しでも授業に参加したり、授業内容を習得できるように話し合いましょう。」など、ケース会議の目的を参加メンバーで確認し、参加者どうしの契約を結ぶことである。筆者は、必要なら「同じ船のクルー」の話（干川、2005）を読み上げることもある。ポイントは、思いついたことは誰でも話してかまわず、誰もが専門家であるとの意識の醸成である。

コーディネーターは進行するとき、事例提供者にとって過去や現在の取り組みを批判されていると受け止められるようなメンバーからの発言内容については、言い直す必要がある。素朴な疑問から「なぜ座席を工夫しないのか」や「座席を工夫したのか」などの発言は、事例提供の学級担任によっては、自分のこれまでの取り組みについて批判されていると受けとめられることがある。そうならないためには、未来志向の話し合いが必要である。コーディネーターは、具体的に「座席を工夫してみたらどうか」というように、なるべく質問ではなく代案を提案するように促すことである。

また、コーディネーターはブレインストーミングであることを参加者に十分に周知し、否定的な発言をすぐに修正するようにする。具体的には、「〇〇先生はこう言うけれど、私はこう思う。」ではなく、「〇〇先生のお話を聞いて、さらにこう思いました。」などの形で言い直すことで、事例提供者の抵抗をなるべく少なくすることができる。

悪い例は、意見があまり出ないときに、コーディネーターがすぐに引き受けてしまうことである。あくまでも意見を絶えず参加者に返し、参加者から意見が出てくるのを待って記録することがうまくいくための秘訣であろう。どうしても具体的な解決策が出ないときには、次回までに情報を収集するという解決策もあってもよい。

3) 支えているというメッセージを促す

事例提供者にとってケース会議は、自分の日頃の指導を参加者にさらけ出すようで不安の高い場であるに違いない。不安をなるべく少なくするためには、参加者が事例提供者に対して、味方であるというメッセージを送り続ける必要がある。参加者は、発言に対して肯定的にフォローすることも大事であるが、言語化しなくても非言語的な態度や表情でも十分に支えているというメッセージを送ることはできる。具体的には、報告を聞くときや発言を聞くときに、笑顔でうなづくことである。それだけでも自分はある程度の味方であるというメッセージを送ることができる。したがって、コーディネーターは参加者

に笑顔でうなづくように促す。その結果、事例提供者は事例を提供してよかったと思えるに違いない。

Ⅲ. 課題解決モデルの手順に従った解説 (資料1を参照)

ステップ0：プロフィールシートに基づいた事実確認

まず、参加者は担任から児童生徒の概要をプロフィールシートに基づいて説明を受ける。その中でポイントになるのは、学力と行動の確認である。学力の確認は、学習障害か否かを判断する上で、学力のつまずきを評価する必要があるからである。なぜなら、学力のつまずきが学習障害による認知的なアンバランスさによるのか、知的障害による全般的な知的発達の遅れなのかによって、対応策が異なるからである。特に、教科については、教科内の領域の現在の達成レベルを明らかにする必要がある。行動の確認は、課題と思われる行動の様式と頻度や程度を明確にすることである。ある行動がほぼ毎日起こっている行動なのか、学期に1回程度のものなのか、他の子どもに危害を加えるものなのかなどによって、対応すべき優先順位は異なる。

次に必要な確認事項は、形成的評価の結果である。担任はこれまでにいろんな解決策を試みているのであり、これまでの支援によってどの課題が解決でき、どの課題が未だ残っているかがわかると、解決策として支援する際の有力な情報となる。したがって、かわりによってその行動が増えているのか減っているのかについて、回数の変化等を参加者が共通に理解しておく必要がある。

ステップ1：課題は何か？

1) 課題を特定する

ステップ1ではまず、その子にとっての課題を特定する。同じ子どもでも、教師によっては学習のつまずきを課題として挙げる者もいれば、友だちとの関係を課題として考える者もいる。あるいは、行動上の問題を課題ととらえる者もいる。つまり、その子のどの行動や学習の問題を課題と見るかは、教師によってまちまちであり、課題のとらえ方は人それぞれである。そこで、課題解決モデルに取り組むにあたり、まず課題を共通理解することが必要である。なお、ここでの課題は、あくまでも解決することによってその子が授業に参加できたり授業内容を習得できるものであって、その子を「課題の子」として捉えることではない。

課題を考えたときに、「保護者の育て方」や「教師の教え方」を課題と言う人もいる。しかし、多くは

解決につながらない言い訳にすぎない。その点を避けるためには、課題を考える際の主語をあくまでも対象児として考えるように促すことである。

なお、よく起こる問題は、出てきた項目をさらに大きな抽象的な概念でくくろうとすることである。たとえば、「これとこれはコミュニケーションの問題だから、コミュニケーションとしよう。」などである。抽象的な言葉をつけてしまうと、その言葉が一人歩きしてしまい、具体的な解決策に結びつかなくなってしまう。そのためには、出てきた項目をまとめないで、なるべく具体的な項目のままに残して次の段階に進むことである。

2) 優先順位をつける。

課題を数個あげることができたら、課題に優先順位をつける作業に移る。課題の優先順位をつけるという活動を入れたのは、その決定過程の中に参加者の思いを反映することができるからであった。例えば、担任にとって学習面のつまずきよりも行動面のつまずきをまず解決したいのであれば、その項目が優先順位の一番になるであろう。

教師の中には、まじめに考えすぎてなかなか優先順位を決められない人がある。そのときにコーディネーターは、「優先順位は、時間があつたときに話し合う順番と思って、あまり難しく考えないで。」と教示することも必要である。

ステップ2：なぜその「課題」が生じるのか？

ステップ2ではステップ1で選んだ優先順位の高い順に、課題の原因を推測することになる。1授業時間(50分程度)の話合いであれば、優先順位の1番と2番の課題を協議できるであろう。協議の中で、原因の推測よりも解決策が先に浮かぶこともあるので、ステップ2とステップ3を同時に話し合う方がよい。ステップ2で話し合いを進めていく上で、以下の7つのポイントをコーディネーターが押さえておくことは重要であろう。

1) 原因は仮説の推定であり、やってみないとわからない。

原因の推測は、あくまでも仮説づくりであり、実際にやってみないとその仮説が妥当なのかどうかは断定できない。したがって、ステップ2では原因を断定するというよりも仮説をつくる作業として、コーディネーターは参加者に理解を促す。良い教示の例として「ひょっとしたら、〇〇なのではないか？」などあくまでも推論であることを印象づける意見の伝え方をすることで、参加者が発言しやすくなる。

2) 仮説は入れ子構造になっている。

心理学のテキスト（河合，1967）に出てくるように、原因は単純なものではなく、入れ子構造になっている。たとえば「ケンカをして家を飛び出した恋人が、車を運転していて、スピードを出しすぎてカーブを曲がりきれず、センターラインをオーバーして、ガードレールに接触後、谷に転落して頭部を強打して、心肺停止で死亡した。」という状況があったとする。恋人がなぜ死んだのか、あるいはその原因は何かと聞かれたときに、残された者の気持ちとしては、「けんかをしなければ良かった」、「車を運転させなければ良かった」と自分がかかわれる範囲での原因の推測であろう。恋人にとっての思いは、「心肺が停止しなければ良かった」、「頭部を損傷しなければ良かった」、「道路にカーブがなければ良かった」、「スピードを出さなければ良かった」ではないはず。

したがって、たとえば課題が「授業中に立ち歩く」としたときに、その原因を「親のしつけがなっていない」、「ADHDだから」と推測しても解決にはつながらない。大切なことは、課題の原因をそのように推測することで課題を解決できるかである。

3) 原因の推測は解決するための仮説を生み出すもの。

課題が具体的であればあるほど、解決策も具体的なものとなる。解決できない原因（ADHDだから、アスペルガー症候群だから）を推測しても、無意味である。むしろ学校場面では、何もしないことの言い訳として、解決できない原因に帰属することが多い（ただし、虐待などの教師だけで解決できない問題があることもあるが）。したがって、原因の推測が、解決するための仮説を生み出すものであることを周知させる必要がある。

4) 原因の推測には障害像を想定することも大切。

原因の推測に当たっては、その課題が学習障害などの発達障害を想定するか、心理的な問題として想定するかによって、解決策は異なる。そのためには、発達障害についての基礎知識等についての研修は必要である。対象児を発達障害として捉えることで、参加者はより具体的な解決策を考えることができるであろう。ただし、ここでの目標はあくまでも支援策を考えるための障害の想定であり、障害のラベルを貼って排除しようとするのではない。

5) 1度の会議で解決できるとは限らない。

従来の専門家のコンサルテーションの会議では、助言により、すべての課題が1度に解決できるとの錯覚があった。しかし、1度の会議ですべての課題が解決できることはあり得ず、評価を受けたらさらなる会議が必要である。また話し合う中でさらに情報の収集が必要となることもある。したがって、さ

らに情報を集めることが必要であるならば、そのことを参加者が共有することが大切である。たとえば、認知的なアンバランスさについて質問があったときに、これまでそのような観点で見てなかったのが次回までに情報を収集する、という解決策も当然ありうる。そのような対応は、現実的であろう。

6) 原因の推測に参加者のもつノウハウが生かされる。

原因を推測するという事は、それぞれの教師のもつ枠組みで考えることになる。行動分析の枠組みに立つ人は行動分析の観点から、また認知的な考え方に立つ人は認知的なアンバランスさの観点から原因を推測するのであろう。したがって、話し合いには、同じ集団というよりもいろんなバックグラウンドをもつ人が参加できれば、より多面的な解決策を考えることができる。そのため、筆者はコーディネーター研修の最初のところで、行動理論や認知理論に基づく支援の例を紹介するようにしている。さらに行動理論や認知理論だけでなく、学級経営、生徒指導、教科教育の視点、臨床心理学の視点などがあると、課題の原因をより多面的に推論することができる。その結果、より幅広い解決策を提案することができるであろう。

7) 良い取り組みは評価されるべき。

学級担任は、気になる子どもの学習のつまずきや行動の問題について、試行錯誤を繰り返してきた。すでに取り組んできた良い試みについては、参加者からポジティブに評価されるべきである。これまでの対応が良い試みかどうかは、課題となる行動の減少や学習成績の改善、さらに授業への参加などから判断できる。したがって、もしも気になる行動が減ってきていたり、学習内容をうまく習得し、授業に参加できるようになっているのであれば、参加者は学級担任によるその試みを高く評価するべきである。

ステップ3：解決策を考える

ステップ2とステップ3の協議は、同時に進める。コーディネーターは対応関係がわかるように原因と解決策を線で結ぶと、参加者は原因と解決策を対応させやすくなる。実施に当たっては、次の5つがポイントとなる。

1) 支援と能力との関連から対応を考えること

ステップ3は、解決策を考えることである。解決策は、①環境を整えるべき支援と②本人に身につけて欲しいスキルや能力の観点から考えると考えやすい。具体的には、人とのかかわり方（ソーシャルスキル・トレーニング）の指導であれば、それを誰がいつどこで行うかを具体的に示す。

2) 具体的な解決策であること

評価の観点から解決策は、具体的なものでなければならぬ。抽象的なままだと支援によって課題が解決できたかどうかの評価できなくなってしまう。また、このケース会議が終わって、明日から（今すぐから）誰が何をするかまで具体的に示す必要がある。その際、コーディネーターはMinneapolisの問題解決モデルのように、「担任一人のできる配慮」「チームによる取り組み」「専門家を含めた取り組み」に分けて協議するのも良いかも知れない。

3) ブレインストーミングであること

解決策を考える上で、すでにたいていのことは学級担任によって試みられているので、今までにない新しいアイデアや観点が必要となる。そのためには、思いつきでもかまわないので、他の人の意見に付け加えてさらに新しい解決策を提案するようなブレインストーミングの徹底が必要であろう。出てきたアイデアについては、必要に応じて優先順位をつけるなど、どの程度実行可能なかを評価することも必要である。

4) 人任せの解決策からの脱却

課題解決モデルの利点は、専門家などの人に任せれば解決できる、あるいは逆に人が配置されないから解決できないなどのバリアから脱却することである。そのためには、各人が何をするかを具体的に決めることが必要である。ステップ2で原因を推測することは、同時に解決策を考えることにもつながる。ステップ2で意見を言った人は、解決策にも積極的に関与することになる。話し合いに関与することは担任任せに終わらず、参加している同学年の教師や特別支援学級の教師が支援に積極的に関与することにつながる。

したがって、チームで関与するにしても、具体的に誰がどこまで支援するのかを明らかにしておかないと評価につながらず、「有意義な会議だった」という印象だけで終わってしまうことになる。そうならないためにはコーディネーターは、各人がどのように対応するかを明確に記す必要がある。特に、保護者などのミーティングに参加していない人に協力を求めるのであれば、コーディネーターは誰がその人にコンタクトを取るかを明らかにする必要がある。

5) 一人の児童生徒でも、教科や単元によって支援は異なる。

同じ対象児でも、すべての教科や領域で遅れているということはあまりない。特に発達障害の場合に、算数で計算は学年相応であるのに、図形や量やかさになると2学年遅れというように、一人の児童生徒でも教科や領域によって必要とする支援の量は異

なっている。したがって、支援を必要とする児童生徒に対してどの教科のどの領域を指導するときに、どこまで配慮や支援を実施するかを記した個別の指導計画を作成することは重要である。

解決策を考える上で、対象児の授業への参加と習得という観点は重要である。学習内容の完全な習得は難しいとしても、授業にその子なりに参加して意見を言い、その意見により他の児童生徒の理解が深まるのであれば、対象児にとって通常の学級に在籍する意義がある。障害があったとしてもどの子も学級内で認めて欲しいという欲求をもっている。その一方で、参加できれば習得できなくても良いということはない。コーディネーターは、個別指導場面等を設けて対象児の授業内容の習得をどこかで保障する必要がある。

ステップ4：評価

課題解決モデルでは、実施後の評価が重要になる。Minneapolis公立学校では、指導を8週間実施した後に評価することになっている。しかし、わが国では学期の最初と学期の終わりのような3ヶ月の期間が良いようだ。3ヶ月後に再度ケース会議を実施して、その手立てがうまくいったかどうかについて評価する。その際に、課題が解決できたかどうかをできるだけ明確に評価する必要がある。目標が具体的であればあるほど、○か×かの明確な評価が可能となる。よくあるのは、記述的な評価で条件付きで○といった内容であることが多い。それでは課題が解決したのかしないのかわからなくなってしまう。できるだけ○か×によって評価するようにする。もし○であれば、その支援を継続して続けることになる。×であればステップ2の仮説の推測段階で間違っているのか、仮説は合っているがステップ3の具体的な手立てが間違っているのかを明らかにする。達成できなかった原因を明確にできれば、これからの具体的な手立てを作成する際の大きなヒントになるであろう。

解決できなかった問題はそのまま放置するのではなく、さらに次の解決策を考えていかなければならない。計画—実施—評価のサイクルができることによって、気になる問題をなるべく早期に解決することができる。なるべく早期に対応できれば、その後にかかるであろう支援のためのコストを削減することができる。

なお次の会議からは、ステップ2を省略できる。次の会議で、ステップ1として支援によって解決された課題と残っている課題とを区別し、ステップ3で解決策についてのブレインストーミングを実施す

ることができれば、会議の時間を大幅に削減することができるであろう。

IV. 課題解決モデルを学校で実施する際の注意点

1. 学校という組織の練習が必要.

課題解決モデルは、結果として学校のもつ課題解決力を高めるためのものである。そのためには、学校としての課題解決力を高める練習が必要である。これまでのコーディネーター研修の結果をみると、課題解決モデルによるケース会議の研修を受けた教師が、学校に帰ってすぐにまずニーズの高い難しいケースから取り組もうとしてうまくいかないとの報告を受ける。課題解決モデルは、スキルを身につけることとよく似ており、まずはやさしい課題で練習をして、教師が学校という組織の中でうまく対応できたという自信を積んでから、さらに難しい課題に取り組むことが必要であろう。したがって、いきなり難しく自分たちでは手に負えない事例から始めるのは避けて、まずは、自分たち対応できそうな事例から取り組むべきであろう。その積み重ねで様々な事例に取り組むスキルを身につけてから、これまで対応に困っている難しい事例へと取り組んでいくべきである。

2. 必要なときには専門家を

課題解決モデルは、自分たちで何でもやらなければならない、加配の教師や専門家を否定しているとの批判を受けることがある。しかし、その批判は誤りである。課題解決モデルでは、必要ならば教師の配置や専門家の助言を受けなければならない。ポイントは、学校内にある資源をまず活用しようとすることである。学校内に様々な知識や経験をもつ職員がおり、その人たちの知識や経験を集約することができれば、多くの課題を学校内の力で解決することができる。

つまり、大切なことは学校として解決を試み、その結果、どこまで学校の中で解決できたか、さらにこの部分について解決策を得たいので専門家の助言を得たいかという区別を行うことである。その結果、外部からのコンサルテーションをより有効に活用することにつながり、結果として特別支援にかかわる予算を削減できるであろう。

3. 保護者をどの段階で含めるか.

本ミーティングに残された課題は、保護者をどの段階でこのケース会議に加えるかということである。熊本大学教育学部附属特別支援学校(以下熊大附特)の地域支援部の教師が、小学校に支援したときにこの課題解決モデルに基づいて保護者を含めて話し合

いを実施した。その結果、小学校においてケース会議を実施する際に、最初から保護者を含めることが、むしろ教師と保護者との意見の食い違いを防ぐことにつながるとのことであった。

また熊大附特では、平成16年度から支援者ミーティングを実施し、保護者を含めて参加者から好評を得ている。その成果を踏まえると、課題解決モデルでも保護者を早期から含めることは有効であるに違いない。その理由として、課題解決モデルが保護者の育て方が悪いなど問題の原因となる犯人を探すものではなく、前向きにこれからどのように解決策を行うか、またあくまでも原因を推測することである点、さらにわが子に対してたくさんの教師が集まって建設的な話し合いを行っている点が、保護者にとっても受け入れやすいと筆者は考える。

したがって、早い段階から保護者も含めたケース会議は、参加者が連携協力するためにも有効であろう。

4. ケース会議の記録を個別の指導計画として.

現在、さまざまなガイドブックや県教委のウェブサイトでも個別の指導計画の様式が公開され、市町村によってはそれをそのまま個別の指導計画として作成することが推奨されている。しかし、公開されている個別の指導計画のいずれも特別支援教育側が作成したものであり、本来であれば特別支援学校や特別支援学級で活用するための様式である。多忙な通常の学級担任にとって、学級全体の児童生徒の授業に加えて個別の指導計画の作成は困難である。提案されている個別の指導計画は、よっぽど特別支援教育を勉強してきた「マニア」でないと難しく、たとえ記入したとしてもほとんど活用は困難であろう。文部科学省は個別の指導計画の様式を紹介はしているが、用いることを強いてはいない。文部科学省の定義に基づけば、個別の指導計画には、児童生徒の実態と長期目標、短期目標、指導の手立てが含まれていれば良い。したがって、課題解決モデルのケース会議の結果として黒板やホワイトボードに作成されたステップに基づく支援の計画は、用紙に書き写せば(デジタルであれば、そのままプリントアウトすれば)個別の指導計画として位置づけることができるであろう。

V. 課題解決モデルの意義

本稿を終えるにあたって、課題解決モデルの通常の学級での支援体制の意義について述べる。現在米国においては、介入に対する反応Response to Intervention (以下RTI) の考え方が取り入れられるよ

うになってきた (Vaughn & Klingener, 2007). RTI は多層的な支援体制のモデルであり, 多くの児童によって占められる通常の学級での支援としての第1層, 通常の学級での集中的な対応としての第2層, さらに個別的な学習などの支援を必要とする第3層からなる. RTIも多層的な支援であり, 多層的な支援を想定している課題解決モデルと共通点が多く, これまでのシステムに比較してより効率的であることが評価されてきた (Marston, Reschly, Lau, Myuskens, & Canter, 2007).

したがって, わが国においてもRTIのように普通に教えたときの進捗状況をモニターすることで, 学習につまずきのある児童生徒をより評価しやすくなるであろう. そのためには, わが国においてもRTIや課題解決モデルで用いられているようなカリキュラムに基づく尺度 (Curriculum Based Measurement: CBM) の開発が必要であろう.

文 献

- 干川 隆・Deno, S.L. (2005). 校内委員会のモデルとしてのアメリカ合衆国における問題解決モデル. LD研究, 14 (2), 185-198.
- 干川 隆 (編著) (2005). 通常の学級にいる気になる子への支援. 明治図書出版社.
- 稲葉雅代 (2009). 小学校における特別な教育的支援を必要とする児童への支援に関する研究—問題解決モデルの視点からの実践—. 熊本大学大学院教育学研究科修士論文.
- 河合隼雄 (1969). ユング心理学入門. 培風館.
- Marston, D., Reschly, A. L., Lau, M. Y., Myuskens, P., & Canter, A. (2007). Historical perspectives and current trends in problem solving: The Minneapolis story. Haager, D., Klingener, J. Vaughn S. (Eds). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Paul H. Brookes Publishing, Co.
- 丸目洋一 (2012). 課題解決モデルに基づくケース会議が校内支援体制に及ぼす効果に関する研究—特別な教育的ニーズを持つ児童の支援を通して—. 熊本大学大学院教育学研究科修士論文.
- Vaughn S. & Klingener, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Haager, D., Klingener, J. Vaughn S. (Eds). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Paul H. Brookes Publishing, Co.

ステップ1：課題の特定「課題は何か？」

優先順位

- (3) 1年生の漢字を、10字しか覚えることができない。
- (1) 口頭での指示に応じることが難しい。
- (2) 教室にじっとしていない
- (5) 相手に失礼なことを言う（「太っている」など）。
- (4) はじめてのことなどに自信が持てない、失敗することを嫌がる。

<ステップ1での2つの課題>

1. 課題を特定する

- * ここでの「課題」とは解決すべき課題であり、その子が「課題」となる子どもではない。→支援を工夫することで、普通に授業に参加し習得することができる。
- * その子にとっての「課題」とは何か？ →主語はあくまでも対象児として考える。
 - ・適切な指導をしていない（適切とは何かが不明確×）。
 - ・保護者に問題がある（主語はあくまでも対象児）。
- * 課題のとらえ方は人によって様々。
- * 解決するためには、なるべく具体的な事実を記載するようにする。
 - 抽象的な言葉にするとその言葉が一人歩きしてしまう。
 - まとめない方が具体的な対応策を考え易い。
- ・算数の時間（特に文章題を解くとき）に席を立ち歩く（具体的にわかりやすい○）。
- ・学力が厳しい（×）。
- ・2年生レベルの漢字を書くのが難しい（○）
- ・授業中の態度が育っていない（離席なのか、関係のないことを言うのかで対応は違う×）。

2. 優先順位をつける。

- * 優先順位は、それぞれの参加者の思いを生かすもの。
- * 優先順位は暫定的なものであり、あまり難しく考えない。
- * 優先順位は、参加者の思いを反映させるため。
- * 優先順位は、時間がなければ順位の高い方から協議をするためのもの。

ステップ2：課題の分析「なぜその課題が生じているのか？」

優先順位（1）について

- ・本人が集中していないことがある→指示を聞く体勢ができていない。
- ・長い指示になっている。
- ・聴覚的な指示だけでは難しい。

優先順位（2）について

- ・好きな活動ではない。
- ・たくさんの口頭指示を受けてわけがわからなくなる。
- ・指示の内容そのものがわかっていない。
- ←WISC-IIIの結果（聴覚的短期記憶・言語理解の困難さ）より裏づけ。
- ・友だちが気になる。
- ・教室内で目についたものに注意が向いてしまう。
- ・何か思いついた（プランコなど）
- ・予定が急に変更になったために、落ち着かない。

<7つのポイント>

- 1) 原因はあくまでも仮説であり、やってみないと仮説が妥当なのかは断定できない。ただし学級担任は多くの情報をもっており、仮説の妥当性を検討できる。→原因を断定するのではなく、あくまでも推測であることが大切。
- 2) 原因は入れ子になっている→大切なことは解決できるか否か？
- 3) 原因の推測は、解決するための仮説を生み出すためのもの。
 - * 課題が具体的にあればあるほど、原因も具体的に推測できる。
 - * 解決できない原因（ADHD だから、アスペルガー症候群だから）を推測しても仕方ない。（ただし自分たちで解決できない課題もあるので、そのときはどうするか？）
- 4) 原因の推測に際しては、障害像を想定することも必要
 - * 学習障害などの発達障害を想定するか否かで対応が変わるかもしれない→発達障害についての基本的な研修が必要。（ただし、ここではラベルを貼ることが目的ではなく、事実確認を含む）
- 5) 1度のミーティングですべて解決できることはない。
 - * さらに集めるべき情報があれば、その点を確認する。→次回のミーティングまでに確認すれば良い。
- 6) 原因を推測する際には、それぞれの参加者のもつノウハウが反映される。
 - * 学級経営、生徒指導の視点、教科教育の視点、特殊教育の視点、臨床心理学の視点・・・
- 7) すでに取り組んできた良い試みはみんなからポジティブに評価されるべきである。（良い試み＝課題となる行動の減少、学習の改善、授業への参加等）

ステップ3：計画の実施「課題を解決するために何をするか？」

優先順位（1）について

- ・一度注意を向けてから指示を出す（担任）。
- ・指示を短くする（担任・サポートティーチャー）
- ・視覚的情報を黒板に書く（担任）。
- ・どのような指示が通り難いかみていく（サポートティーチャー）
- ・活動を変えていくときには、毎回片づけをする（サポートTが確認）。
- ・指示をした後に友だち同士で確認（担任）。

優先順位（2）について

- ・本人の好きな活動を取り入れる（担任、サポートT）。
- ・指示の内容に図などを入れてみる（担任、サポートTが確認）。
- ・座っているときはほめる（姿勢がよいね、1時間座っていられたね）（担任、サポートT）。
- ・苦手だけどクリアできそうな課題を出したり、プリントをいくつか用意したりする（担任）。
- ・1時間の見通しが持てるように提示する（担任）
- ・通級指導教室との連携（担任、コーディネーター、教頭）

<5つのポイント>

- 1) 対応は、①環境を整えるべき支援、②本人に身につけて欲しいスキルや能力から考える。
- 2) 具体的な支援策であること→このミーティングが終わって、明日から（すぐに）誰が何をするかを明確にする。
 - * 担任一人のできる配慮、チームでの取り組み、専門家を含めた取り組みについて、協議する。それぞれの優先順位による課題について、原因の推測に基づき具体的な対応策を考える。
- 3) ブレーン・ストーミングであること→たいいていのことは、すでに担任やチームが試みているので、今までにない新しいアイデアや観点が必要となる。→思いもよらない突飛な解決策があってもよい。ただし、どの程度実行が可能なのかどうか、対応策に優先順位をつけるなどの工夫。
- 4) 人に任せれば解決できる（人が配置されないから解決できない）という発想からの脱却。→チームで支援するとしても、具体的にどのようなようにしたら良いかまで詰める必要がある。
 - * ミーティングに参加していない人（例えば保護者）の協力を求めるのであれば、その人に誰がどのようなコンタクトを取るのか。
- 5) 一人の児童生徒でも、教科や単元によって支援は異なるはず。
 - * 参加と習得という発想（誰もが参加したい、認めて欲しい）。