

特別支援教育の校内支援体制としてのケース会議の意義

干川 隆*・真金千草**

Significance of case conferences as an in-school support system for special-needs education

Takashi HOSHIKAWA and Chigusa MAGANE

(Received October 27, 2022)

Abstract

The purpose of this study is to examine the significance of case conferences as an in-school support system in special-needs education, and to present actual support efforts. First, regarding the issues in special-needs education, there has been a rapid increase in the proportion of students eligible for special-needs education, but a significant decline in teachers' intrinsic motivation. Thus, using the problem-solving model, we argued that case conferences are indeed important and reported on four cases in regular schools. Based on the findings, we highlighted: 1) the effectiveness of the support for the problem solving; 2) the effectiveness of case conferences in improving the function of the in-school support system; and 3) the effective operation of the case conferences as a whole.

Key words : case conferences, special needs education, support system, intrinsic motivation, problem solving model

I. 特別支援教育をめぐる諸問題

1. 対象児童生徒の急増

特別支援教育をめぐる大きな問題は、特別支援教育の対象となる児童生徒の割合の急増である。養護学校義務制以来、特別支援学校や特別支援学級・通級による指導を受けている義務教育段階の児童生徒の割合は、平成10年頃までの20年間に約1.0%のままで推移してきた。平成20年にはその割合が2.0%に倍増し、平成30年には約4.0%と倍増している。このままの比率で増加すると令和10年には約8.2%の児童生徒が特別支援教育の対象となると予想される。これは全国平均であるが、熊本県では令和4年度に6.9%であり、令和10年には9.8%になることが予想される。

このような急増の背景には、特別支援学級を各学校に設置し通級指導教室を開設するために、行政者や管理職の多大な努力があったためであろう。これによって、多くの児童生徒が特別な指導を受けるこ

とができるようになった。その一方で、3つの懸念が生じる。それは1) 本来対象でない児童生徒が特別支援教育の対象となること、2) 財政の問題、3) 教員養成の問題である。

では特別支援教育の対象となる児童生徒の割合は、どのくらいが適切なのであろうか。WISCなどのウェクスラー式の知能検査では、2.2%の者がIQ69以下の知的障害になるように設定されている。私は、他の障害を合わせても5.0%くらいが妥当ではないかと考える。文部科学省(2012)は、通常の学級に発達障害が推定される児童生徒が6.5%在籍していることを報告しているが、このほとんどは通常の学級で対応が可能であり、その全ての児童生徒が通級指導教室や特別支援学級の対象ではない。

学習障害の先進国である米国では、2000年頃に10%の児童生徒が特殊教育(Special Education)の対象となり、そのうちの50%は学習障害の子どもたちであった。米国では、特殊教育の見直しが行われ、学習障害の認定過程としてのディスクレパンシーモデルが介入への応答(Response to Intervention; RTI)の移行に伴い、通常教育の充実が求められるようになった。その結果、特殊教育の対象となる児

* 熊本大学大学院教育学研究科

** 熊本県立黒石原支援学校

童生徒の割合が減少しているとのデータがある (Jimerson et al., 2016)。

次は、財政の問題である。現在、少子化の流れの中で教員の数が減少しているにもかかわらず、特別支援教育に携わる教員の数は増えている。特別支援教育資料に基づくと、特別支援教育にかかわる教職員数は、平成19年と比べて平成29年には4万5千人(38%)増加しており、かかる人件費も膨大である。借金だらけの日本の国家予算を考えると、いずれ日本でも特別支援教育に対して予算の見直しや成果に関する説明責任が求められるであろう。

三つ目は、教員養成の問題である。国立大学法人の特別支援教育教員養成の定員は、ここ50年間ほとんど増えていない。最近になって定員を増やす大学が出てきているがほとんど変わらない。つまり、1%時代の教員養成システムのままであった。最近専攻以外の学生が特別支援学校教員の免許が取得できるようになったり、私立大学でも免許を取得できるようになってきているが、それでも現場のニーズに応えるまでにはいかないであろう。

これまで特別支援教育の教員養成にかかわる中で、大学に入学した学生を特別支援教育教師として養成するのに少なくとも4年間が必要である。教職大学院まで進学して6年間かけて養成することができれば、さまざまな事例に対応できる特別支援教育教員を養成することができるだろう。また、特別専攻科の現職教員を、特別支援教育の指導ができるように養成するには、一緒に同じケースを見ながら指導助言して最低でも1年間が必要である。文部科学省(2022)は、「全ての新規採用職員が概ね10年以内に特別支援教育を複数年経験することとなるよう人事上の措置を講ずるよう努めること」を提唱している。私は、これまで特別支援教育の専門性をもった教員が特別支援教育に携わることを目指して教員養成を行ってきた。特別支援学級担任は、誰でもができるものであって特別支援教育の専門性は求められないのであろうか。

2. 教師の内発的動機づけの問題

内発的動機づけに関する定義はさまざまあるが、ここでは自分の行為の原因の認知に焦点を当てた deCharms (1976) の考えについて述べる。deCharms によれば、人間は、自分自身が自らの行動の原因である (origin 指し手である) と認知した際、内発的に動機づけられていると感じ、逆に自分自身の行動が外的な力によって決定されている (pawn コマである) と認知した際、外的に動機づけられていると感じるといふ。deCharms (1976) は、

指し手教室風土質問紙を作成し、内発的動機づけとの関連を調べた。deCharms は、指し手的な教室風土とは、行動の決定に関する自由が認められており、一人一人が尊重され、暖かく受容されているような風土を指す一方、コマ的な教室風土とは、規則の押しつけや権威や力によってどう振る舞うかが命令、指示されているような風土を指すと述べている。

元文部省教育調査官であった宮崎直男氏は教育調査官の役割を、①文部省の施策を教育委員会や教員に伝えることと、②学校のニーズや状況を把握してそれを施策に反映させることの2点だと述べ、②の役割が最近だいに少なくなっていることを危惧されていた (私信)。①は上から下へのベクトルであり、②は下から上へのベクトルである。

文部省の調査官にとって、学習指導要領の改訂のたびに、ますます①の役割が重要になっている。しかも、通常教育の教育動向が特別支援教育に当てはめられることがほとんどである。例えば、知的障害教育は、これまで教科等を合わせた指導形態を用いてきた。総合的な学習は、教科等を合わせた指導で培ってきた知見が生かせるにもかかわらず、特別支援教育からの知見は生かされず、特別支援学校でも新たに総合的な学習の時間が設けられた。カリキュラムマネジメントも、教科等を合わせた指導では当然実施されてきた内容であるにもかかわらず、特別支援教育からの発信はないまま通常教育からの指示を受けることになる。

さらに、特別支援教育でも今回の学習指導要領の改訂のポイントとなる育成を目指す資質・能力と三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容が整理され、知的障害者の児童生徒も共通に示している目標を知的障害の程度ごとに示すことが求められている (文部科学省, 2016)。知的障害の1段階及び2段階の児童生徒の「知識及び技能」を学習指導要領の記載からその語尾を抜き出すと以下の通りである。「～感じること。」「～イメージに触れたりすること。」「～親しむこと。」「～楽しさに触れること。」「～理解し使うこと。」「～知ること。」「～興味をもつこと。」など抽象的な表現であり、このままの表現では児童生徒の指導の効果を評価することはできない。

いずれも①の上から下へのベクトルであり、教師はコマとしての役割が強調されることによって、言われたことをこなすのに手一杯となり、内発的動機づけが低下することになる。こうした動機づけの低下は、「どうせ言ってもムダ」とあきらめている教員を増やし、指示された課題について、「なぜ」「なんのために」「どのような意味があるのか」などを問い直すことがなくなり、結果的に組織の閉塞感を

もたらずであろう（柴田，2007）。

Ⅱ．私たちができること

1．巡回相談員の指導助言から司会進行の役割へ

2002年度から熊本県においても特別支援教育推進体制モデル事業がスタートし、私は専門家チームに加わり巡回相談員として小中学校に定期的に訪問して、指導助言を行ってきた。その中で、以下のような事実がわかってきた。

まず、相談が専門家に丸投げにされていて校内で検討されていなかった。例えば、「今回2時間で4人の事例をお願いします。一人、30分ずつです。」と言われて相談を始めるのであるが、教師がほとんど困っていないのに他に事例がないから無理矢理相談に来させられた事例やすでに学級崩壊している事例、さらに虐待等が疑われ私だけでは解決できない事例など、それが同じ30分で設定されている。せめて巡回相談の前に校内で協議して、事例の軽重だけでも判断をしておいて欲しいと感じた。

もう一つ分かったことは、学校内に発達障害について貴重な経験をお持ちの「専門家」がいることであった。ある先生は、以前に発達障害の児童を担任して、いろいろ悩んで支援を工夫した経験を持っていた。ある先生は、自身の子どもが発達障害で、とても苦労されて子育てをした経験があった。さらに、通常の学級にいる児童生徒のことなので、教師のもつ教科教育のノウハウや学級経営のノウハウは、具体的な対応策を考える上でもとても役に立った。私は、このような先生方の知識や経験を生かすことができれば、多くの課題を解決できると考えた。

このような事実が分かってくるからは、私は専門家として役割の指導助言を止めて、ホワイトボードや黒板の前に立って、先生方の発言を記して、発言を促すファシリテーター役に徹することにした。その中で、気づいたことがあれば、私もメンバーの一員として発言するようにした。

2．ケース会議の進め方の問題

従来のケース会議では、児童生徒のことを話したいのだが、教師の困り感の話聞くだけで終わってしまうことが多かった。ある学校では、巡回相談が校内研修に位置づけられて、全職員の前で従来の進め方で相談することがあった。私は、このやり方では生産的ではないと断ったのだが、ぜひ実施して欲しいと言うので行うことになった。教師は、巡回相談員をスクールカウンセラーと同じと理解して、日頃の児童生徒の対応の難しさ、保護者への対応で夜

遅くまで電話連絡をしたことなどの困ったことをずっと話された。あと10分という頃になって児童生徒の対応の話をとられても、その時間はすでに無くなってしまっている。

その時期に、米国ミネアポリス教育委員会が実施している課題解決モデルに基づくケース会議の手順を知ることができ、課題解決モデルの論理過程に基づくケース会議を実施することとなった（干川，2005；干川・Deno，2005；干川，2014；真金・干川，2016）。

3．ケース会議の取り組み

課題解決モデルに基づくケース会議の特徴は、特別支援教育の前の通常教育における支援体制である。日本の教育システムの問題点は、気になる児童生徒が特別支援教育の対象となるかどうかについて検討するための前照会段階の会議がないことである。米国のRTIは特別支援教育の改革だけでなく優れた通常教育の改革としても位置づけられている（Gilbert et al., 2013）。今後、特別支援教育の対象となる児童生徒を組織的に厳選するためには、通常教育内でさまざまな支援を試みて、それでも難しい場合に特別支援教育の対象となるシステム作りが必要である。そのためには、児童生徒を中心に据えて、関わる教師が連携して話し合うケース会議が必要である。各学校でケース会議が定着することができれば、結果的に特別支援教育の対象となる児童生徒の数を減らすことができるであろう。また、ケース会議は、学校のもつ風土や土壌を変えて行くことにつながり、教師が児童生徒を自分たちで工夫して対応することができたという自信は、教師の内発的動機づけを高め、やる気のある教員を増やすことにつながるであろう。

本稿の後半では、特別支援学校から巡回相談員として地域の小中学校でケース会議を実施した真金の実践について報告する。

（干川 隆）

Ⅲ．課題解決モデルに基づくケース会議

1．本校のセンター的機能

熊本県では、各特別支援学校がセンター的機能を発揮するために、小・中学校等を支援するための担当エリアを定めている。本校は、病弱特別支援学校として、県全域を対象に病弱・身体虚弱教育の推進を担うと共に、県北地域の知的障がい・発達障がいに関する支援を行っている（※県北地域の指定は令和3年度まで）。巡回相談員である筆者は、現場の

学校等を訪問し対象児童生徒への適切な支援方法や各校の状況に応じた支援体制への助言と提案等を行ってきた。小・中学校等を支援する際は、課題解決モデルの論理過程を活用したケース会議を実施し、対象児童生徒の課題改善及びチーム・アプローチによる各校の課題解決力向上を図っている。

2. 支援方法

1) 手順

事前に、「プロフィールシート」を用いて対象児童生徒に関する相談内容の聞き取りを行い、主訴を明確にする。訪問時は、主訴に関する行動観察を客観的に行って実態把握をし、ケース会議を設定する。協議には、対象児童生徒と関わりのある担任、副担任、学年主任、教科担当、通級指導教室担当、特別支援教育支援員、合理的配慮コーディネーター、当該校コーディネーター、筆者等が参加する。

2) ケース会議の進め方

筆者は、ファシリテーター役を務め、協議に入る前にフレッシュタイムを設け、アイスブレイクを図った。始めに、「ケース会議の進め方」の資料を使い、目的や流れ、時間配分、話し合う時のポイントを確認した。ポイントは、誰もが専門家であるため、「同じ船に乗ったクルー」として「人の意見を肯定」しながら「こんなことをやってみたら」と具体的な意見を出し合うことである。もう一つのポイントは、

ブレインストーミングの「自由奔放」「肯定容認」「質より量」「発展便乗」のルール（熊大附特, 2012）で話し合うことであった。

協議では、PDCA サイクルで検討できるよう、図1の「ケース会議シート」を使用し、協議前に「課題の特定・確認→分析→計画の実施→評価」の流れで話し合うことを説明した。シートには、意見が出しやすくなるよう、「好きなこと・得意なこと」等を盛り込んでいる（図1-ア）。協議に入る際は、担任や当該校コーディネーターと事前に打ち合わせをして特定した主訴に関する最優先課題を具体化して整理したものを事前に記入しておき、提示する（図1-イ）。そして、最初に「期待する児童・生徒の姿」や「課題は何か」について確認し、協議においては「なぜ課題は生じるのか、課題を解決するために何をするのか」を中心に検討し、解決策は、「いつ」「だれが」「どこで」「どのように」するのか、「担当者」まで協議できるよう進行了た（図1-ウエ）。協議中は、出された意見を筆者がシートに記入し、参加者が確認しながら話しあえるようにした。評価日を1ヶ月後に設定し、「○△-」でもよいこと（図1-オ）や解決策が有効であればそのまま継続して行い、課題が残れば、新たな解決策を講じていくことなども確認した。そして、1か月後に当該校コーディネーターに評価に関する報告を受け、必要な時には筆者らによる追支援を行う。協議の流れを図2

令和 年 月 日 () 記入者氏名 ()
立 () 学校 () 学級 () ()

期待する児童・生徒の姿		好きなこと・得意なこと		できていること
・出席者:				
【課題は何か（課題の特定）】 ・困り感は？（学習・生活・対人関係） ・最優先課題は？	【なぜ課題は生じるのか（課題の分析）】 ・課題の原因を推測する	【解決策（計画）】 ・課題を解決するためにやってみること ・だれが、いつ、何をするのか？	★ 評価日 / () 【評価（変容と課題）】 ・この手立てでうまくいったか？ ○効果あり、△効果なし、-実施無し 評価予定日 / ()	
イ	ウ	エ	担当者	オ
↑	↑	↑		↑
イ事前	ウエ 当日			オ 1か月後

ア 事前

図1 ケース会議で用いたケース会議シート

に示した。

3) 倫理的配慮

本稿で報告する事例は、いずれも筆者が巡回相談として小中学校でケース会議にかかわった事例である。今回、論文として公開するに当たっては、個人や学校が特定されないように配慮し各校の校長の承諾を得た。

3. ケース会議の実際

1) 事例1 <教育的ニーズの明確化への作用>

事例1は、担任が対象生徒の行動の捉え方を変容させ、色々な方法があることに気づいて即実行したことで、課題がすぐに解決できた事例である。

A市内にある中学校の通常の学級に在籍する1年男子B(事例1)には、①登校しぶりがある、②行動が遅い、③授業中、眠気があり寝ることが多い、④家庭学習ができていないなどの課題があった。筆者は、50分間で最優先課題①・②について話し合うことを確認した。協議の結果、課題①には8つの原因と4つの解決策が、課題②には3つの原因と7つの解決策が挙げられた。筆者は、実行に移しやすいよう出された意見はあくまでも仮説であり、仮説通りの結果になるかはやってみなければわからないことを示した。また評価の際には、解決策による効果があったのかなかったのかの観点で評価することも提案した。

1か月後、課題①に対しては、「1日の流れと変更点を明確に伝える。」や、課題②に対しては、「○分で○問解くなど区切りを明示する。」などの解決策に効果があったと評価されたので、今後も引き続き取り組んでいけば課題行動は減っていくとの意見でまとまった。そこで、次の優先課題③・④の協議に移行し、その改善に向けた取り組みを進めていくことになった。課題①・②に関するBの変容を表1

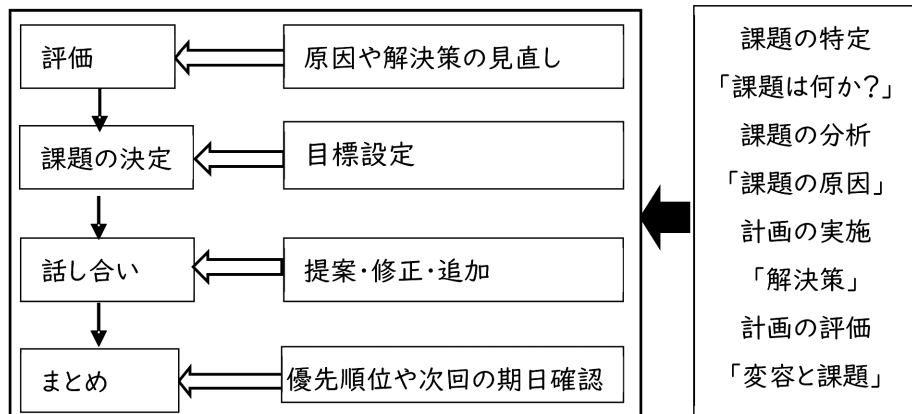


図2 課題解決モデルによるケース会議の協議の流れ

に示す。

課題③授業中、眠気があり寝ることが多いと、課題④家庭学習ができていない、について追支援を行った。筆者は、ケース会議では50分間で課題③・④について話し合うことや、課題③に関してはBが「どうしようもない」と言っているなど、具体例の事実を確認した。協議の結果、課題③には2つの原因と2つの解決策が、課題④には1つの原因と5つの解決策が挙げられた。1か月経過後、課題③に関しては、「週3日(月・水・金)の1時間目に通級指導を設定したことで、リズムができて2限目からも授業にスムーズに参加できるようになった。」、課題④に関しては、「自学ノートのみ提出が8割できるようになった。」「宿題として出される1ページの分量を本人が決めるようにしたことで、取りかかるようになった。」など、解決策に効果があったと評価された。課題④に対しては、「今後試していない解決策も取り入れていけば、課題は改善していくのではないか。」との意見が出された。課題③について、「思考を伴う内容の時はまだ眠気に襲われることがあるため、改善がいる。」との報告があったことから、原因と解決策の見直しの協議を行い、新たな手立てに取り組んでいくことになった(表2)。

2) 事例2 <チーム支援の充実への作用>

事例2は、対象生徒への手立てで効果が表れたことにより、学年部が他の課題の要因等にも目を向けるようになって手立てが学校全体に広がった事例である。

C市内にある中学校の特別支援学級に在籍する2年男子Dには、①漢字を読んだり書いたりすることが難しい、②授業中わからないと諦めたり投げ出したり、机に伏せたりする課題があった。筆者は、20分間で最優先課題①について話し合うことを確認した。協議の結果、2つの原因と4つの解決策が挙げられた。そこで筆者は、今から

すぐにできそうな解決策からやってみることを示し、実行に結びつけるようにした。おおよそ1か月後、課題①に関しては、「問題数は7~8問にして、毎日繰り返し行った。一人で全問解くのは難しいが、ヒントを与えると全問正解できるようになった。」「10~15分で学習内容を変えることで50分集中することができ、漢字への取組に対する学習意欲も持続できている。」など、解決策に効果があったと

校内支援体制としてのケース会議の意義

表1 課題解決モデルに基づくケース会議の経過とB児の変化①②

期待する児童・生徒の姿		好きなこと・得意なこと		できていること	
・登校しづりをすることなく過ごし、自分から行動できるようになってほしい		・運動が好き		・工作は好きで早くできる ・綺麗な絵も書くことができる	
・参加者:担任、Co、教頭、合理的配慮Co、巡回相談員				・評価実施日:□/□(□)	
【課題は何か(課題の特定)】	【なぜ課題は生じるのか(課題の分析)】	【解決策(計画)】		【評価(変容と課題)】	
・困り感は何?(学習・生活・対人関係) ・最優先課題は?	・課題の原因を推測する	・課題を解決するためにやってみること ・だれが、いつ、何をやるのか?		・この手立てでうまくいったか? ○効果あり、△効果なし、－実施なし ・次回の評価予定日 □/□(□)	
①登校しづりがある →迎えに行っても、てこでも動かないことがある →理由は、受診の際、弟は1日休むのに、自分は午後からしか休まないからということがあった →登校したら、理科の実験など、好きなことには意欲的に取り組む	・こだわりがあるから ・こだわることや安心しようとするから ・見通しが立たないから ・自分のルールに執着するから ・見えないことを理解することが苦手だから ・イメージ力が弱いから ・予期しない変化に不安を感じるから ・その場の状況に応じて自分の振るまい方を柔軟に変えることが苦手だから	・前もって予告しておく →見通しが持てるように ・どんなルールにも例外があり、ルール以外のことがあることや、ルール変更があることも前もって伝えておく ex.)算数は少人数指導だったが、○○という条件で別グループに参加してみる。しかし、○○という条件で、少人数指導に戻ることもある、と予告しておいてから参加する、など ・わかる言葉に置き換えて伝える ・書き文字や絵、写真を添えて、繰り返し伝える→視覚的に訴えるために ex.)弟の受診にかかる時間と本人の受診にかかる時間をグラフで表し、グラフを兼ねてみるなど	担当者 担任 小人数担当 担任 担任	○△ ○ ○ ○ ○	・朝の会后、一日の流れと変更点を毎日明確に伝えることで、スムーズに登校できるようになりつつある ・全体指導の中で、ルールについて良く伝えるようにした。特に、「臨機応変って、こんなことなんだよ」をその都度押さえることに効果があり、登校しづりが減ってきた ・なるべく絵や写真動画を準備して授業に臨むことで、授業に参加できるようになってきた
②行動が遅い →身の回りのことはゆっくりで、時間がかかる →さっと片付けたり、そろえたりができない →トイレに行くと手を洗って、机の上を片付けるなど、一連の動きが遅い →ドリル式の問題で、新しいやり方を考えるために、途中で止まるなどある →時間を掛けることができる	・こだわりがあるから ・一度に複数のことをすることが苦手だから ・注意の切り替えが苦手だから	・いつもどおりでも、できたことをほめる ・否定ではなく、肯定で伝える ex.)「○○したら、○○できる」 ・ポイント制を取り入れる ex.)「○ポイントたまったら、好きな○○ができる」 ・予定表や手順を示して、自分から取りかかれるようにする→ルーティン化する ・ヒントやモデルを与え、それを手がかりに行動できるようにする ・課題はスモールステップで与える ex.)課題はプリント1枚におさまるようにし、フローチャート式にして、どこをすればいいか一目でわかるようにする ・「○分で○間解く」など示す →「終わったら○○できる」など、別メニューも用意し、始めに伝える →○ページ、○問、○分するなど、区切りを明確にし、いつまで何をやるのか分かりやすいようにする ex.)「○ページを○分でする」 「○分で○問を解く」 「○行だけ・○行までする」 「○問のみ解く」	担任 担任 担任 担任 担任	○ ○ ○ ○ ○	・なるべく肯定で伝えることで、行動しようとする意欲が上がってきている ・1時間の授業の内容や手順を示すことで、自分から取り掛かることが増えてきた ・スモールステップで与えることで、1つずつ自分でできるようになった ・その時間にやるべきドリルについては、解く前にわかりやすく「○分で○間解く」と個別に示すことで、自分で解けるようになってきた

評価された。担任の課題意識を含めて確認した結果、課題①は「学校全体で共通理解を図って取り組んでおり、今後、掲示物にも仮名を振るなどすると、日常で使う漢字の理解がさらに進むのではないか。」などの意見が出された。また、課題②授業中、わからないと諦めるについては、「漢字が読めないことで授業に対するモチベーションが下がっており、漢字が読めるようになれば解決していくのではないか。」と意見がまとまり、その後も課題①の有効な手立てに継続的に取り組むことになった(表3)。

3) 事例3 <手立ての具体化への作用>

事例3は、担任を中心に認知特性に合う具体的な手立てを講じたことが、別の課題の手立てとしても

有効に作用することにつながった事例である。

E市内にある小学校の通常の学級に在籍する3年男子Fには、①学習に関する困りが大きい(文字が入りにくい、計算に時間がかかるなど)、②指示が通りにくいなどの課題が見られた。筆者は、45分間で課題①・②について話し合うことを確認した。協議の結果、課題①には2つの原因と3つの解決策が、課題②には1つの原因と3つの解決策が挙げられた。約1か月後、課題①に関しては、「読んだり書いたりする部分に視覚的にシンプルな配色をして強調し、注意を惹くようにすると一つ一つの手順を確かめながら進み、課題終了後に次の課題にも自分から進むことができるようになった。」など解決策に効果が

表4 課題解決モデルに基づくケース会議の経過とF児の変化

ケース会議シート		E市立□□小学校 通常の学級3年 児童F	
期待する児童・生徒の姿 ・小学3年生の学習を理解できる		好きなこと・得意なこと ・運動はできる→自転車、マット運動、ボール運動が好き	できていること ・簡単なイラストや具体物を使って考えること ・友だちとのコミュニケーションも上手にできる
・参加者: 担任、Co、合理的配慮Co、巡回相談員		・評価実施日: □/□(□)	
【課題は何か(課題の特定)】	【なぜ課題は生じるのか(課題の分析)】	【解決策(計画)】	【評価(変容と課題)】
・困り感は?(学習・生活・対人関係) ・最優先課題は?	・課題の原因を推測する	・課題を解決するためにやってみること ・だが、いつ、何をやるのか?	・この手立てでうまくいったか? ○効果あり、△効果なし、-実施なし ・次回の評価予定日 □/□(□)
・学習の困り感が大きい →文字が入りにくい →計算などに時間がかかる →家庭学習ができない ・指示が通りにくい	・視覚的情報の処理が苦手であるから ・処理に時間がかかり、時間が足りなくなるから ・言葉や文字だけの指示では、意味が理解できないから	・視覚的にシンプルに注意を引くような配色で強調する(○、×、色分けなど) →マーカーで色を付ける →指でなぞりながら読む →漢字の間違っている部分を強調する ・通級の時間にビジョントレーニングを行う(※通常学級で取り組んでも良い) ・量の調整を行う →問題数を減らす →時間を多めに確保する →ワークシートにする →穴埋めだけを書くようにする ・繰り返すことで定着を図る ・活動の流れのパターンを決めることで、次の活動を予測しやすくする ・指示をする時は、言葉や文字だけではなく、簡単なイラストを提示する	担当者 ○△- 担任 ○ 通級 担当 ? 担任 担当 ○ 担任 担任 △ 担任 担任 ?
・評価(変容と課題) ・この手立てでうまくいったか? ○効果あり、△効果なし、-実施なし ・次回の評価予定日 □/□(□)			
・マーカーで色を付けたり、指でなぞりながら読んだり、漢字の間違い部分を強調したりすることに一つ一つの手順を確かめながら取り組んだことで、課題終了後、次の課題に進むことができるようになった ・通級には意欲的に通うことができているが、効果については今後確認する ・量の調整をしたり、繰り返し提示したりすることで、漢字は読みを中心にして20問中18問正解するなど、力がついてきた ・家庭学習においても量を減らし、できそうなことだけに取り組むようにしたことで、意欲を高めて取り組むようになった ・算数、社会では、流れを決めて行っているが、マンツーマンで説明をしないと指示はなかなか通りにくい ・イラストなどは、現在活用している最中で、効果については今後確認			

原因と1つの解決策が挙げられた。1か月半後には3つの解決策への取り組みと評価が報告された。確認した結果、2つの解決策に効果があり、「チェックリストを渡すと、自宅の机に貼り、自分で工夫しながら取り組むことが習慣づき、宿題を毎日出すようになった。本人もしやすいと話していた。」「教科書・ノートを机の中に置いて帰るなど、忘れ物をしないための工夫を自分で考え、実行するようにもなった。」といった報告があった。しかし、「忘れ物が多い時期があった。」との担任の課題意識が残っていたこともわかった。このため追支援を実施し、再度ケース会議を設定した。

筆者は、今回は30分間で課題①・②について話し合うことを確認し、Hの最近の様子の情報収集から行った。協議の結果、課題①・②に対しては1つの原因と2つの解決策が追加された。1か月半後の報告では、課題①・②に対しては、「本人はそもそも困っていることに気づいていないから。」という原因が考えられていたことから、「本人に困っている状況にあることを解釈しながら伝え、そのことに気づけるようにする。」「自分からヘルプが出せるように、併せてヘルプの出し方も教える。」という新たな解決策に取り組んでいた。評価としては、「失敗した時に本人と改善方法を話し合うことで、自ら工夫しようとする姿が増えた。」「学習時に『わからない時はわかりませんと言いましょ』と教えると、『わかりません』と自分から言うことができつつある。」などの意見が出されたことから、現時点で現

段階まで課題が解決していれば良いのではないかとの意見がまとまった。そこで、今後は実施できなかった方法は、どう修正すれば次に繋がるかについて校内で検討することになった(表5)。

IV. 考 察

課題解決モデルを用いたケース会議の活用について、1) 課題を解決するための支援の効果、2) ケース会議が及ぼす校内支援体制への効果、3) ケース会議の効果的な運用の3つの観点から考察する。

1) 課題を解決するための支援の効果

事例報告で示したように、事例1では8つの解決策に、事例3は3つの解決策に効果があり、有効な方法は継続実施し、改良もするなどして取り組めば、課題は改善する見通しがあるとの意見がまとまった。また、事例2では3つの解決策に、事例4では4つの解決策に効果があり、対象児童生徒がその段階まで変容していれば、解決したとみなしていいとの発言に示されたように参加者の課題意識が低下していた。このことから、ケース会議が、短期間で先生方によって児童生徒の課題を解決に導いたことから、課題解決モデルを用いたケース会議は有効であると判断できる。

では、なぜ短期間に先生方だけで課題を解決することができたのであろうか。一つの理由は、優先度の高い課題について、特に「課題が生じる原因」を事前に担任と相談して特定したことである。つまり、

表5 課題解決モデルに基づくケース会議の経過とH児の変化

ケース会議シート		G市立〇〇小学校 通常の学級5年 児童H													
期待する児童・生徒の姿		好きなこと・得意なこと	できていること												
<ul style="list-style-type: none"> 忘れ物を減らして、学習用具の自己管理ができるようになる 		<ul style="list-style-type: none"> 生き物を捕まえて世話をすること 図工(絵を描く、物を作る)、金属を磨くこと 	<ul style="list-style-type: none"> 視覚情報はとても入りやすい 発想が豊かである 												
参加者:担任、Co、養護教諭、校長T、合理的配慮Co、巡回相談員		評価実施日: □/□(□)													
【課題は何か(課題の特定)】	【なぜ課題は生じるのか(課題の分析)】	【解決策(計画)】	【評価(変容と課題)】												
<ul style="list-style-type: none"> 困り感は何?(学習・生活・対人関係) 最優先課題は? 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の原因を推測する 	<ul style="list-style-type: none"> 課題を解決するためにやってみること だが、いつ、何をするのか? 	<ul style="list-style-type: none"> この手立てでうまくいったか? <ul style="list-style-type: none"> ○効果あり、△効果なし、一実施なし 次回の評価予定日 □/□(□) 												
<ul style="list-style-type: none"> 宿題を提出することができない 忘れ物が多い 	<ul style="list-style-type: none"> 内容が難しく、解くことができないから 記憶することが苦手だから 記憶することが苦手だから そもそも困っていることに気付いていないからかもしれない 	<ul style="list-style-type: none"> 内容を精選し、量を減らすなどして、ポイントを絞った宿題を出す →学校で1・2問解いてから帰る 宿題チェックリストを作成し、できたものに自分でチェックを入れていく →事前に必ず本人と、どういう目的でこの活動に取り組むのかを確認し、事後に振り返りを行う →1ヶ月程継続して行って、変化を見る 持ってくる物に関しても、宿題と同じようなチェックリストを作成する →絶対に必要なものをメモした付箋を貼るようし、準備した物を線で消すなどに取り組む 困っているという状況にあることを解釈しながら伝え、そのことに気付けるようにする ex.)「今のこの状況は、進まないで困っているという状況になります。この場合は、○〇してもらっていいですか、聞くことが必要です」など伝える 自分からヘルプが出せるように、ヘルプの出し方も教える 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>担当者</th> <th>○△-</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>担任</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>担任</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>担任</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>担任</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>担任</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table>	担当者	○△-	担任	-	担任	○	担任	○	担任	○	担任	○
担当者	○△-														
担任	-														
担任	○														
担任	○														
担任	○														
担任	○														
		<ul style="list-style-type: none"> 事前に個別指導を行う時間を確保できず、事後指導のみとなった チェックリストを渡すと、自宅の机に貼り、自分で工夫しながら取り組むことが習慣づき、宿題を毎日出すようになった。本人もしやすくと話していた 絶対に必要なものをメモした付箋を貼るようし、準備したものは線で消すようにしたこと、忘れ物が減ってきた。また、教科書・ノートを机の中に置いて帰るなど、忘れ物をしないための工夫を自分で考え、実行する姿も見られるようになった 失敗した時に、本人と改善方法を話し合うことで、自ら工夫しようとする姿が増えた 学習時に「わからない時はわかりませんと言いましよう」を教えると、「わかりません」と自分から言うことができつつある 													

短時間で特定された課題に焦点を当てて分析することは、分析した原因に合う具体的な解決策を出しやすくなる。それは、その他の課題についても同じ原因が関係しているかもしれないなど、教師にとって本当の原因は何なのかを探したり、中心的な要因に気づいたりすることにつながり、効果的な解決策を考えやすくなる。

次の理由は、課題の背景や要因に合う解決策について、優先順位や担当者を決めることで、即座に実行に移すことができたことである。ケース会議では、筆者は「今からすぐにできそうなこと」を「いつ・どこで・誰が・何をするのか」まで具体的に出し合い、取り組む順番をつけることによって、即座に実行できるようにした。その結果、手立てとしていた方法は原因に合うものなのかどうかの見直しや修正変更を図りやすくなり、新たな支援策を追加することで効果が表れるようになった。

したがって、課題解決モデルの論理過程を用いたケース会議は、学校にいる教師だけで短期間に児童生徒の課題を解決することのできる有効な手立てである。

2) ケース会議が及ぼす校内支援体制への効果

事例2では、支援の手立てを学校全体でも取り入れて実践していた。事例1, 3, 4においても、当該校のコーディネーターから「一人のためのものが他の子にも生かされたので、他の子どもを見る視点

も変わった。」「具体的な対策を学年部や教科部会でも共通理解を図り取り組んでいる。」「児童生徒理解の時間や校内委員会等を通して共有したことで、担任らが手立てを自分のクラス全員に対して実施するようになった。」等の報告があった。このように、課題解決モデルを用いたケース会議は、教師の意識や行動の変容に作用し、支援体制作りに良い影響を与えていると判断できる。

なぜ、ケース会議は、校内支援制に効果的な影響を及ぼしたのであろうか。一つの理由は、課題解決モデルの論理過程を繰り返し行うことが、支援の方向性の共通理解に役立ち、教師が互いに多方面から具体的な支援方法等を出し合うことができたからである。ケース会議を通じて具体的にさまざまな解決策が提案されることによって、会議に参加した教師が「この方法はあの子にも使えそう。」と思えたことが、教師のやってみたい試してみたいという動機づけを高めたことが考えられる。また、実施したことに対して評価をすることによって、担任教師は課題を解決できたという自信につながり、参加した他の教師も同じ成功体験を重ねることになる。そのことが個別への支援策をクラス・スタンダードとして設定することを促し、クラスの中や他のクラス、そして学校全体への実践へと広げていくことに効果的に働いたのであろう。その結果、ケース会議が単に支援方法を考えるだけでなく、教師の持つ指導のノ

ノウハウを共有することにつながり、教師同士が互いに支える支えられる関係を作ることにも良い影響を与えたと考えられる。

したがって、課題解決モデルを用いたケース会議の活用はチームの課題解決力を高めることから、結果として校内支援体制の強化につながるのであろう。

3) ケース会議の効果的な運用

児童生徒の課題解決と校内支援体制の確立に向けたケース会議の効果的な運用について、以下のように考察する。

効果的な運用の1つは、事前に最優先課題を1～2つに絞っておき、事前に課題に関する情報共有をしておくことで状況確認が短時間で済み、具体的な原因や解決策を出し合う時間を取ることができる。

次の効果的な運用は、評価と再検討する際の観点を強調して提示することである。具体的には、評価(C)と再検討(A)をセットにして行う際に、解決策をやってみてどうであったかの視点で振り返ることを明確に示すことである。解決策を実行したかしなかったかの結果のみで協議を終了することは、手立てに効果があったかなかったかは定かではない。このため、次に手立てを実施する際に、上手くいかなかった方法を再び実施し、効果があった方法を中断してしまうと、課題を解決できないことになる。そのため、評価・再検討は、児童生徒の変容に関して行った上で、効果がなかった方法はなぜ上手くいかなかったのか、どう変更すれば上手くいくのかも含めて再検討する必要がある。

三つ目の効果的な運用は、期待する児童・生徒の姿を明示し、教師の課題意識の確認を行いながら実践したことである。具体的には、児童生徒がいつまでにどうなってほしいのかというゴールを掲げることで、教師が課題解決の見通しを持てたことが、教師がどこまで達成できたかの評価を容易にしたことである。このように課題解決の長期目標及び短期目標を具体的に設定することに加え、教師がどのように児童生徒の変容を捉えているかという教師の課題意識に焦点を当てることが、教師にとっての取り組み易さにつながったと考えられる。

4) 課題と今後の提案

課題は、支援体制の中にPDCAサイクルの取組を確実に位置づけていくことである。課題解決モデルの論理過程を用いることで、児童生徒の課題を解決するノウハウは、同じ課題のある他の児童生にも生かされ、支援体制の充実にもつながる。しかし、近年の働き方改革など、教師が学校で児童生徒のことについて協議する時間を確保することはますます難しくなっている。また、ケース会議の対象となる児

童生徒の数は増加の一途をたどり、ケース会議をスケジュールの中に組み込む限界が見られる。したがって、課題解決モデルを用いたケース会議を学年会や教科部会、校内委員会、個別のケース会議等のあらゆる場面において設定し、多角的に検討できる機会を確保することが求められる。

また、時間を短くし参加者も少なくした簡易版のケース会議を「シェアタイム」として設け、昼休みや放課後などに立ち話でもできるよう確立させていくことが必要である。そのためには、学年主任や教科担当チーフ等が、話し合いの場や時間について柔軟に連絡調整の対応をするミニ・コーディネーター役を担うなど、複数のコーディネーターの存在が必要になるであろう。

(真金千草)

謝 辞

ケース会議を実施するに当たり、ご協力いただきました多くの先生方に感謝を申し上げます。また、本論文を作成するに当たり、ご承認いただきました各校の校長先生に心から感謝を申し上げます。

文 献

- deCharms, R (1976) Enhancing Motivation Change in the Classroom. Irvington Publishers. 佐伯胖訳 (1980) やる気を育てる教室—内発的動機づけ理論の実践. 金子書房.
- Gilbert, J.K., Compton, D.L., Fuchs, D., et al. (2013) Efficacy of first-grade responsiveness-to-intervention prevention model for struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 48 (2), 135-154.
- 干川隆編著 (2005) 通常の学級にいる気になる子への支援—校内支援体制と支援の可能性—. 明治図書出版.
- 干川隆・Deno, L.S. (2005) 校内委員会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, 185-198.
- 干川隆 (2014). 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—. *熊本大学教育実践研究*, 31, 33-42.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2016) From response to intervention to multi-tiered systems of support: Advances in the science and practice of assessment and intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.) *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed.) (pp. 1-6). New York: Springer.

熊本大学教育学部附属特別支援学校（2012）ポラリスをさがせー熊大式授業づくりシステムガイドブック。ジース教育新社。

真金千草・干川隆（2016）。特別な支援を必要とする児童と校内支援体制に及ぼす課題解決モデルに基づくショートケース会議の効果。LD 研究, 25（4）, 489-502.

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

調査結果について。

文部科学省（2016）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）。

文部科学省（2022）特別支援教育を担う教師の養成，採用，研修等に係る方策について（通知）。

柴田昌治（2007）なぜ社員はやる気をなくしているのか。日本経済新聞出版社