

令和 6 年度 研究報告書

特別な配慮を必要とする子どもの支援と校内支援体制づくりのための
課題解決モデルに基づくショートケース会議の実践

令和 5 年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 特別支援教育実践高度化コース

2 3 5 - A 9 7 2 1 黒田 恵美

【指導教官名】

干川 隆 教授

菊池哲平 教授

目次

要旨	1
I. 問題と目的	2
1. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の増加と対応	
2. 通常の学級における課題	
3. 校内支援体制の課題	
4. 効果的なケース会議の在り方	
5. 課題解決モデルに基づくケース会議	
6. ケース会議に向けた教員間の人間関係の土台づくり	
7. 研究の目的	
II. 方法	8
1. 対象	
2. 倫理的配慮	
3. 研究期間	
4. 研究の手続き	
III. 研究の実際	10
1. オフサイトミーティングを取り入れた語り合いの実施	
2. 学年会におけるショートケース会議①～③の実施	
IV. アンケート調査及びインタビューの結果	34
1. ショートケース会議の評価	
2. 校内支援体制の変化	
3. 文脈適合性の評価	
4. インタビュー結果	
V. 考察	40
1. 対象児の課題解決に及ぼす効果	
2. 教師の意識や学年支援体制への効果	
3. ショートケース会議の効果的な方法	
4. 今後の課題	
VI. 参考・引用文献	47
VII. 別添資料	49

要旨

「特別な配慮を必要とする子どもの支援と校内支援体制づくりのための
課題解決モデルに基づくショートケース会議の実践」

熊本大学大学院 教育学研究科 教職実践開発専攻
特別支援教育実践高度化コース
235A9721 黒田 恵美

本研究は、特別な配慮を必要とする児童の課題解決と学年支援体制の構築を目指し、15 分間の課題解決モデルに基づくショートケース会議を実施し、その効果を検証したものである。近年通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は増加していることから、子どもの教育的ニーズに応じた支援の提供と校内支援体制の充実が求められている。

そこで本研究では、①課題解決モデルに基づくショートケース会議（以下 SCC）を繰り返し行うことで児童の課題が解決できること、②SCC を行うことで学年教員が連携協力し学年の支援体制が構築すること、③SCC を進める上での運営のポイントや工夫の 3 点について明らかにすることを目的とした。SCC は連携協力校の 6 年生の学年会において 3 事例実施した。対象は 2 名の児童と 3 名の教師であった。また SCC を実施する前に、オフサイトミーティングの考え方を取り入れ、語り合いを通じて会議の土台となる教員間の人間関係づくりを行った。

課題解決モデルの論理過程を基に SCC で原因を推測しブレインストーミングによって解決策を出し合った結果、対象児 C の「困った場面でヘルプを出すのが難しい」という課題と対象児 D の「授業中に音を出したり手を舐めたりする」という課題は解決した。また修学旅行中に危惧される対象児 D の「行動が止まる」「急に部屋から出ていく」という課題の発生を防止できた。よって SCC は児童の課題を解決できた。また実施に関するアンケートでは、対象教師が SCC の有効性を高く評価していることが確認され、継続的な SCC の実施が学年チームの支援体制づくりに良い効果を及ぼすことが示唆された。SCC の運営のポイントは、15 分という時間を明確に区切り、課題解決モデルの論理過程が確実に踏めるよう場や説明の工夫を行って参加者の意識を高めたり、SCC の前段階として教員チーム間の信頼関係を築く語り合いの場を設けたりすることが考えられた。

I. 問題と目的

本研究の目的は、課題解決モデルに基づくショートケース会議を実施することで、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童の課題解決と学年の支援体制に及ぼす効果を検討し、校内支援体制づくりのための効果的な取組についてまとめることであった。そのために本章では、1. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の増加と対応、2. 通常の学級における課題、3. 校内支援体制の課題、4. 効果的なケース会議の在り方、5. 課題解決モデルに基づくケース会議、6. ケース会議の土台となる教員間の人間関係づくり、の観点から以下に述べる。

1. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の増加と対応

通常の学級に在籍している特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は増加し、校内支援体制の充実が求められている。「通常の学級に在籍す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, 2022)では、通常の学級に在籍し学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒は、小中学校では8.8%であり、前回の6.5%から2.3ポイント増加した。このことを受け、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について(通知)」(文部科学省, 2023)では、すべての学級に教育的支援が必要な児童生徒が在籍している可能性から、次の2点の取組の重要性が述べられている。1点目は、学級担任などが通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の実態を適切に把握し、集団における授業の工夫や合理的配慮の提供を行うこと、2点目は、校内の支援体制を構築し、通常の学級担任などを支えることができるよう、校内支援体制の更なる充実を図ることである。このように一人一人の教育的ニーズに応じた指導支援のため、通常の学級における授業の工夫や合理的配慮の提供と校内支援体制の充実が求められている。

2. 通常の学級における課題

通常の学級における課題は、①子どもの実態が多様化していることと、②気になる児童生徒がいたときでも担任が一人で抱え込んでしまうことである。①について池田(2024)は、通常の学級の担任には多様性を尊重した学級運営や分かりやすい授業づくりに加え、多様化したニーズへの対応が求められていると述べている。②について下無数・池本(2008)は、「特別支援教育の対象となる児童生徒を中心にした学級(集団)づくりへの困難や、自分のやり方が間違っていないだろうかという不安など、より実践的な内容について困難を感じる教員が増えてきている」と指摘した。筆者が連携協力校の通常の学級担任に行ったイン

タビューでも、「特に小学校では担任一人で課題を抱え込む」「指導に悩むが、業務が多忙で話合いの時間がもちにくい」「特別支援教育コーディネーターへ相談＝外部連携や大人数でのケース会議というイメージがあってハードルが高い」という回答があった。このことから担任が一人で課題を抱え込まないための仕組みと、安心して相談できかつ多忙な中で効率的に子どもの課題について話し合う枠組みが必要である。

3. 校内支援体制の課題

校内支援体制の課題は、2018年の文部科学省調査によると校内委員会が小学校100%、中学校99.9%と高い割合で設置されているが、その機能が十分に発揮されていないことである。多くの学校では児童生徒の情報共有にとどまっており、赤嶺・緒方(2009)は、「具体的な方策について、校内委員会が核となって十分に検討する状況には至っていない」と指摘している。また文部科学省の調査結果(2022)では、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒のうち、校内委員会で支援が必要と判断された割合は、小中学校で推定値28.7%と非常に低い割合であることが指摘され、必要な見直しを図り全校的な支援体制を確立することの必要性が述べられた。

では、校内支援体制が機能している状態とはどのようなものか。尾花・加瀬(2022)は、校内支援体制の機能面に関する調査を行い、機能する条件や工夫として「校内委員会での具体的な支援の検討」「支援が必要な子どもへの気づきから具体的な支援を行うまでの体制整備」「事例検討会(ケース会議)の確立」などを挙げている。現状の校内委員会は、管理職と特別支援教育コーディネーターや各学年の特別支援教育担当などが集まり、月1回の頻度で開催されることが多い。しかしながら著者は、特別支援教育の対象となる児童生徒が急増する中、大きな組織としての校内委員会で全ての子どものケースと具体的対応を検討するのは実質的に不可能であると考えた。そこで、全校的な校内委員会の前段階として学年の支援体制を機能させることが重要だと考えた。これは、下無敷・池本(2008)の、「校内委員会が十分に機能するかどうかは、今後学校の実情に合わせた小委員会など機能性の高い組織を活用することが重要である」との知見と同じである。

また宮崎県は、課題や悩みを抱える子どもや保護者、学級担任や教科担任を学校全体で一つのチームとなって支援するため、「すべての子どもを対象とした校内支援体制整備の在り方」(2022)の中で校内支援体制チャートを示している。筆者は宮崎県のチャートを参考に、校内支援体制のイメージを図1のように表した。まず担任が気になる児童生徒に対して学年会で情報共有しながら個別の声掛けや授業時の工夫などを行う。担任だけでは対応できなかった場合に、学年教員団で小さな校内委員会を開き、教室や学年全体でできる支援を検討して支援する。それでも課題が解決しない場合は、学校全体の校内委員会にお

いて、個々の支援ニーズの強さや支援レベルを確認し、学習支援員の配置や校内の役割分担と外部への巡回の依頼などを検討し対応する。このような段階的な取組が全校的な校内支援体制の構築につながると考える。

4. 効果的なケース会議の在り方

学年支援体制として小さな校内委員会を機能させるには、チームで行われる協議と実践が、①児童生徒の問題を解決するものであり、②進め方が工夫され、③効果を振り返るものである必要がある。①について立花ら(2008)は、子どもの教育的ニーズを共有しチームでアプローチする上で、ケース会議が重要なツールとなると述べている。生徒指導提要(2010)によれば、ケース会議の場では対象となる児童生徒のアセスメントやプランニングが行われる必要があり、事例の状況報告だけでは効果のあるものにはならないとある。よってケース会議は、対象児の課題はなぜ起こっており、解決のために誰が何の支援をするかが話し合われ担任を具体的にサポートするものである必要がある。②について、佐藤(2012)は学校でのケース会議が進まない理由を(1)時間がない、(2)「様子をみましょう」に終わり成果を感じない、(3)原因探し・犯人探しに終わる、(4)他への要求に終わるという4点から示した。また椎野ら(2016)は、ケース会議を開催する時間の確保の難しさを課題に挙げ、会議の進め方を構造化したり時間の短縮を図ったりする必要性を述べている。

したがってケース会議を効果的効率的なものにするには、限られた時間での明確な手順や方法があり、何らかの解決を示される形で終わることがポイントとなる。また③について松尾(2008)は、有効なケース会議運営には会議の振り返りが重要で、振り返りを行うことで教員の意識変容が促進されると述べている。そこでケース会議を支援内容決定に終わらせず、取組後の児童の変容を振り返ることで、支援の効果や改善点を検討し、教師が実際に子どもの伸びや支援の手応えを感じる必要があると考える。

現在ケース会議には様々な手法が用いられているが、著者は児童の課題解決につながり教員チームとして実施できるものとして課題解決モデル(干川, 2014)に注目した。

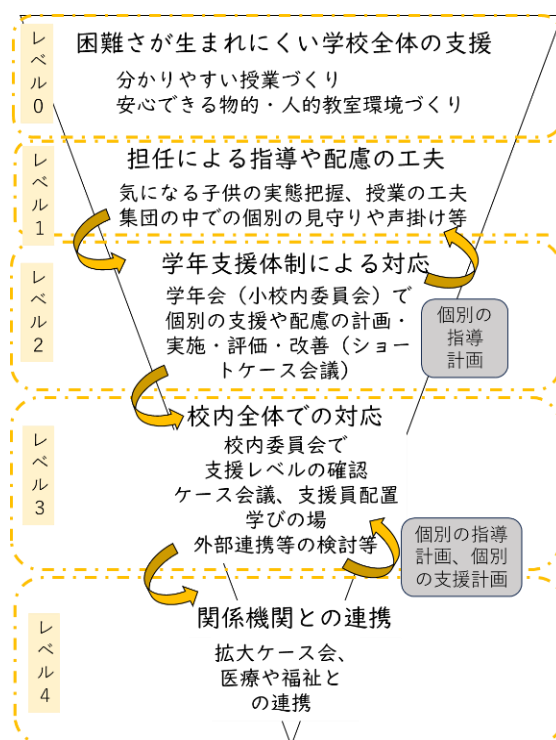


図1 校内支援体制のイメージ

5. 課題解決モデルに基づくケース会議

課題解決モデルは干川(2005)により日本に紹介された。チームアプローチを前提としており、児童生徒の教育的ニーズに応じた支援や通常教育と特別支援教育の連携・連続性を持たせるための校内支援体制のモデルとして、通常の学級での導入・活用が提唱されている(干川, 2014)。課題解決モデルに基づくケース会議は、1時間のケース会議で「課題の特定」→「課題の分析」→「計画の実施」→「計画の評価」という課題解決モデルの論理過程をたどって行われる。筆者は、課題解決モデルに基づくケース会議が子どもの支援と校内支援体制に及ぼす利点として次の2点を考えた。

1) 論理過程の分かりやすさによる支援の具体化

教員は多忙な中どう支援すればよいかという方法に目を向けがちになるが、児童生徒の課題には必ず背景があり、背景に応じた支援を行わなければ解決は難しい。課題解決モデルは、「課題は何か(課題の特定)」「なぜ課題が起きているのか(課題の分析)」「解決するために何をすべきか(計画の実施)」「計画はうまくいったか、変更が必要か(計画の評価)」という明瞭な論理過程をもつ。ケース会議で課題の背景を分析し解決策を考え、支援と評価や再支援を繰り返すことで、教育的ニーズと具体的な支援が明らかになると考える。

またこの流れは人が毎日行っている問題解決の論理過程を用いたものであり、多くの人が理解しやすいという利点をもつ。論理過程を繰り返すことによって得られる思考の枠組みは、ケース会議の一事例だけでなく、教員がその後も出会う特別な配慮を必要とする子どもの教育的ニーズと具体的手立てを考える際の手掛かりになると考える。

2) チームによる支援体制づくり

課題解決モデルはチームアプローチを前提としている。チームによって課題の特定→課題の分析→計画の実施→計画の評価を行うことで、児童の支援状況がどのようなレベルでどのくらいの支援ニーズがあるか判断することから、一人で教育的ニーズを判断するときよりも客観的になる。また、ブレインストーミングにより他の教師や特別支援教育コーディネーターなど多方面からの理解とアイデアを得ることができる。課題解決モデルでは、教育資源の中でできる具体的支援の方法や体制について「いつ、どこで、だれが、どのようにして」を明確に協議し、支援を行っていく。そのため、悩みを抱える担任を一人で頑張らせず多くのサポーターのもと支援を行うことは、教師間のサポート関係の構築と担任のエンパワメントにつながると考える。

これまでに稲葉(2009)と丸目(2012)は、課題解決モデルに基づくケース会議が特別支援教育の対象児童だけでなく多くの子どもの支援にとって有効なことを示した。また真金・干川(2016)は、課題解決モデルを活用した学年会内での15分間のショートケース会議の実施が対象児童の特性に応じた支援とクラスワイドな支援、学年の支援体制に良い影響を

与えたと述べている。そこで本研究でも、学年会において継続的に進められるようショートケース会議を実施するとともに、各学校で校内の特別支援教育コーディネーターが会議を効果的に進めるための運営のポイントを探ることとした。

また干川(2014)は、課題解決モデルを学校で実施する際の注意点として「学校としての課題解決力を高める練習」が必要と指摘している。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し、うまく対応できたという自信を積み重ねてからさらに難しい課題に取り組むことが必要と述べている。そこで本研究では、1つの学年に焦点を当て、課題の難易度を上げながらクラス1事例ずつ3つのケースを取り扱うことで、課題解決モデルを用いたショートケース会議が特別な配慮を必要とする児童の課題解決と学年の支援体制にどのような効果を及ぼすかについて検討することとした。

6 ケース会議の土台となる教員間の人間関係づくり

藤島・隈元(2022)は、教員のケース会議への意識について「支援方針の決定」「資質向上」「意欲向上」「不安のなさ」「時間的負担のなさ」の5因子を抽出し、これらはケース会議を進行する上で配慮すべきポイントが焦点化されたものと述べた。特にケース会議への不安について、意見を求められることと批判されるのではないかの不安や、弱音が吐けないなどがあると指摘している。例えばケース会議の一つの方法であるPCAGIP法(村山・中田, 2012)は事例提供者が元気になることをねらいとし、「批判しない、メモを取らずに話を聴く、いいことを言おうとしない」というルールを守って行われる。課題解決モデルに基づくケース会議も「同じ船のクルー」(干川, 2005)としての意識をもち「批判しない」「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。よって安心して前向きなケース会議にするには、参加者がルールの意味を理解し、仲間を思いやり自分もチームの大切な一員であるという自覚をもって建設的に協議することが大切である。そこでショートケース会議に入る前に、土台となる教員間の人間関係づくりが必要と考えた。

そこで本研究では、企業等で取り入れられている「オフサイトミーティング」をケース会議の前段階として取り入れることにした。提唱者の柴田(2010)によれば、オフサイトミーティングのコンセプトは「気楽でまじめな話合い」であり、堅苦しい雰囲気ではなく休憩中のようなリラックスした雰囲気の中で、日頃は話さないような「自分が大切だと思うことを口にする、本音で本気の話合い」をしていくものである。

オフサイトミーティングではまず、何を言っても否定されず受け止めてもらえるという環境をつくり、安心感の確保を行う。そして人の話をじっくり聴くことで、話合いに参画し聞いているうちに、心に湧き出した気持ちや考えたことをありのままに言葉にして表し、他の人と一緒に考える感覚が生まれて知恵やアイデアに結実していくというプロセスを踏

む（柴田, 2010）。著者は、互いの話をきちんと聞き合うという基本的なスキルを身に着けることが、ケース会議に向けた話合いの土壌を整えると考えた。また相手を知り、互いの教育観（何を大切に教育を行っているか）に触れたり問題意識を共有したりすることは、参加者の心理的距離を縮め信頼関係を築くことにつながると考えた。

また、企業で戦略立案のための環境分析のツールとして用いられている SWOT 分析(野崎, 2021)を行うことで、ケース会議に向けてグループの目的を共有し互いの良さを生かしてアイデアを出し合う関係を作ることができると考えた。

7. 研究の目的

本研究の目的は、次の 3 点を明らかにすることである。

- ①課題解決モデルに基づくショートケース会議を繰り返し行うことで、児童の課題が解決することを明らかにする。
- ②ショートケース会議を行うことで学年教員が連携協力し、学年の支援体制が構築することを明らかにする。
- ③実践を通して校内の特別支援教育コーディネーターがショートケース会議を進める上での運営のポイントや工夫を明らかにする。

Ⅱ. 方法

1. 対象

1) 協力校

本研究では、A 市内の公立小学校である B 小学校に協力を依頼した。

2) 対象児

ショートケース会議の①の対象児 C（以下、C 児）とショートケース会議②③の対象児 D（以下、D 児）の計 2 名であった。詳細についてはⅢ. 研究の実際の 2. ショートケース会議①～③の実施で示す。

3) 対象の教師

ショートケース会議に原則として毎回参加した C 児の担任 T 1 と D 児の担任 T2、同年担任 T3 の計 3 名であった

2. 倫理的配慮

連携協力校の学校長と対象の教師に対し、研究の目的と方法について書面を用いて説明し、研究の協力と研究成果の公表について承諾を得た。

3. 研究期間

2024 年 5 月～12 月まで

4. 研究の手続き

課題解決モデルに基づくショートケース会議の実践による対象児の変化と参加した教師の意識や行動の変化を検討するため、①ショートケース会議に向けた話合いの土壌づくり(オフサイドミーティングを取り入れた語り合い)②通常の学級における特別な配慮が必要な児童のショートケース会議(3 事例)の企画・運営を行った。

①のオフサイトミーティングを取り入れた語り合いでは、明確な目的を設定し効果的な場所と日時の選択や気楽さの演出を行った。また話合いの約束事を示すとともに、テーマにジブンガタリ、会の最後に一人ヒトコト(スコラコンサルタント, 2020)を取り入れるようにした。また、次のショートケース会議への接続の意味合いを込め、互いの強みと弱みを知り合う SWOT 分析を行った。

②のショートケース会議は、当初の予定では対象学年の各クラスから一人ずつ対象児を出す予定だったが、ケースの緊急度や必要性に応じて 2 クラス 2 名の児童を対象とした。

研究の概要を図 2 に示す。

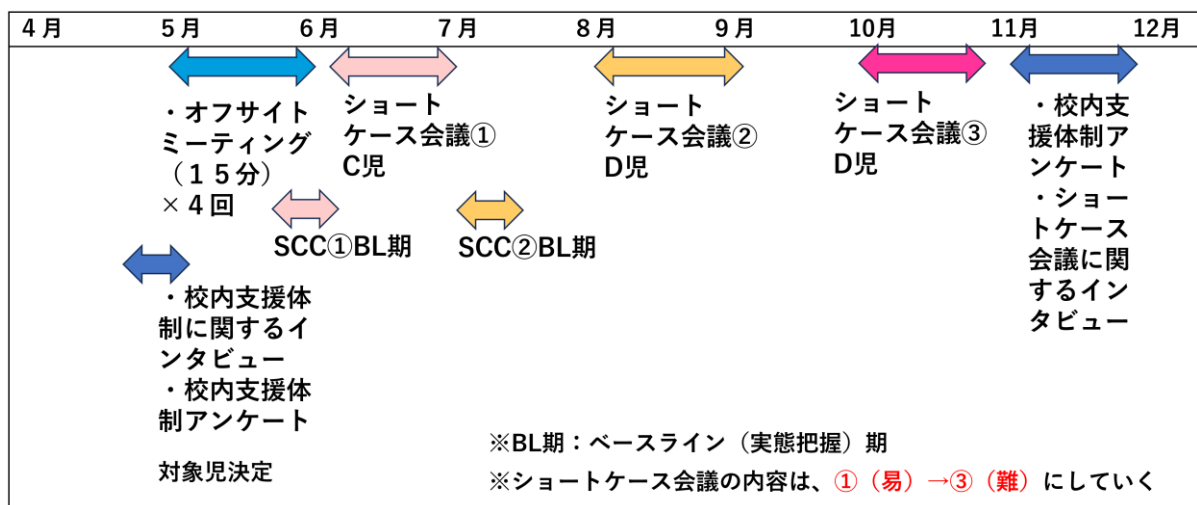


図 2 研究の概要

Ⅲ. 研究の実際

2. オフサイトミーティングを取り入れた

表 1. 15 分間の語り合いの流れ

語り合いの実施

1) 対象の教師

ショートケース会議参加の 6 年担任 3 名,
ファシリテーターとして著者 1 名計 4 名

2) 実施期間と回数と時間

2024 年 5 月～6 月初め 計 4 回 学年会の最初の 15 分間 (16:00～16:15)

3) 目的

自分が大切だと思うことを口にできる関係性をチーム内で築く。具体的には、相手の話をしっかり聴く、相手が否定せずにじっくり聴いてくれるから安心して話することができる、相手の価値観や大事にしていることを聞く、話合いに参画して一緒に考える感覚をもつ、など学年でのショートケース会議実施に向けて人間関係の土台をつくる。

4) 準備

オフサイトミーティングを取り入れた語り合いを実施するにあたり、以下の工夫を行った。場所の様子や用いた資料などに関しては別添資料 1 に示す。

①場所の設定

語り合いの場所は、気軽に自分の思いや考えを出すことができ、仕事関係の話題が入らず話に集中できる部屋を選んだ。日常的に使う場所とは違う場所として、外部の音や刺激が入りにくく児童の教材や電話など仕事に関係するものがない放送室を使用した。放送室は、予め机と椅子が設置されており時間をかけて場を作る必要がなく、隣が職員室であるためその後の学年会にすぐに移りやすいという利点があった。

②場の雰囲気づくり

真面目なことを気楽に話することができるよう、また雰囲気を温かいものにできるよう、机には明るい色のテーブルクロスを敷いて観葉植物を配置したり軽くつまめるお菓子などを準備したりした。さらに 15 分という時間を守ることができるよう、視覚的に分かりやすいタイマーを机に置いた。

③語り合いの流れとルールなどの設定

何のために語り合いをするのか、なぜするのかという目的を個々が明確にもつことができるよう、目的とファシリテーターの思い、語り合いのルールを A4 用紙一枚にまとめ、最初の回の際に参加者に配布して簡単な説明を行った。また、一人が話しすぎて他の人が話せなくなるということがないように 15 分間の進め方を表 1 のように設定した。

2 分	目的の説明・設計図説明
10 分	一人 3 分でエピソード語りと質問
3 分	一人ヒトコト (何を感じたか,何を得たか)

④テーマの設定

毎回語り合いのテーマを設定した。テーマはスコラコンサルタント(2020)などを参考に、参加者の関係性を築くというねらいに合うものでかつ話が引き出しやすいものをファシリテーターが選んだ。さらに語り合いを進めるにあたり、テーマと何のためにするのかというテーマ設定の理由を示した紙面を作成して配布した。紙面には、何を目指すかというゴールイメージ、相手の意見を否定しないことや素直に自分を出すといったグランドルール、一人〇分ずつといった進め方を設計図としてまとめたものも載せ、毎回の最初に簡単に説明を行った。なお、語りたくないことを無理して語る必要はないことをメンバーに伝えた。

第1回～第3回では、お互いのことを知るために自分のことを語り、相手の話を聞く「ジブンガタリ」という対話を行った。お互いの人となりや生き方に触れることで、メンバー間の心理的な距離が縮まり相手の話に耳を傾けやすくなること、自分が思っていることを口にしやすくなることをねらって以下のエピソードを語るようにした。

第1回：ジブンのイマにつながる『学生時代に熱中したこと』（エピソードの中に相手の人となりの重要なエピソードが含まれていることから）。

第2回：ジブンのイマにつながる『人生で最もつらかったこと』（弱みや失敗談を話すことで、つながりを感じ信頼関係が深まることから）。

第3回：ジブンの価値観につながる『最高に腹の立つこと』（その人らしさに触れると相手の普段の行動や考え、例えば学級経営で大切にしていることなどへの理解が生まれる。また自分が普段大切に思うことを口にすることで、自分は何がしたいのかなどについて深く知ることができることから）。

第4回：SWOT分析(自分の内部にあるものと環境を分析して言語化することで、自身の特色と自分の周りの状況を知るとともに、学年団のリソースを深く知るというねらいから)。

5) 結果

第1～4回の語り合いの内容や様子、感想について参加者の許可を得た上で以下に示す。

①第1回 5月1日(水)16:00～16:15

テーマ：「ジブンのイマにつながる『学生時代に熱中したこと』」

エピソードでは、大学の学園祭実行委員の思い出から頑張ったことは自分に返ってくるという経験や、塾のバイトで配慮が必要な子どもに一生懸命個別支援を行った思い出などが語られた。その後、T1からT2に対し、「今年度支援が必要な児童を任せることを心配していたが、エピソードを知ることで安心した。」という感想や、今後もっといろいろなことを話したいという希望が聞かれた。

②第2回 5月15日(水) 15:55～16:10

テーマ：「ジブンのイマにつながる『人生で最もつらかったこと』」

エピソードでは、教員としてうまくやれるようになってきたと思っていた時期に保護者から指摘を受けてショックだったことや、前者と同様の体験の中で当時のメンバーが対応を役割分担してくれたことが心強かったという思い出などが語られた。その後、「普段の様子からは分からない同僚の新たな一面を見たことで距離が縮んだ。」「皆何かしらつらい思いをして、それを糧に今があるんだと思った。」という感想が聞かれた。また、「自分の経験したつらさや弱いなと感じる部分は、同じようなことで辛かったり困ったりしている子どもの共感につながる。」という意見も出された。会の後、T1がT3に自分が経験した保護者との似たようなエピソードを語りに行く様子が見られた。

③第3回 5月29日(水) 16:00～16:15

テーマ：「ジブンの価値観につながる『最高に腹が立つこと』」

時間を守らないことや人のせいにする、言い訳をすることなどが内容として語られた。自分の価値観が普段の子どもとのかかわりに直結していることを感じたり、発達段階に応じた子どもへの伝え方に迷いがあったりすること、また腹が立つ理由は自分が信用されてないと感じるからでもあることなどが語られた。その後、「それぞれの先生が大事にしていることが分かった。子どもへの伝え方などは学んでいきたい。」という感想や、「子どもが嘘をつくのは教員への思いというより、これまでの教師や家族とのかかわりも関係しているかもしれない。」などの意見が聞かれた。

1～3回のジブンガタリを終え、目標は「松(もっといろんな話を聴きたい)達成であった。感想には、「過去のつらいことを語った会が心に刺さった。皆自分の何かしらの過去がターニングポイントになっているなと思ったし、自分の経験も話せてよかったと思う。普段自分からそのようなことを話すことはないが、枠を作ってもらって話せるんだなと感じた。」「毎回わくわくして参加していた。なかなかこういうことを話す時間や場所がない。それぞれの先生のことを知れて嬉しかった。」「自分は自分のことを話すことがあまりないし話すのが下手なので、こういう場があって話せてよかったなと思った。」「普段見ている子どもや教師間で見せる面だけでなく、他の面からもその先生のことを知ることができ、より身近に感じた。これからはいろいろなことが話し合えるだろうなと感じた。」などがあった。

④第4回 6月12日(水) 16:00～16:15

SWOT分析を応用してS(Strong:強み)、W(Weakness:弱み)、O(Opportunity:好影響を与える機会)、T(Threat:脅威、力の発揮を難しくする環境や要素)の視点に基づいて自己を分析し、共通点や感想を出し合った。

個々のSWOT分析の結果

共通点として「とりあえずやってみる。どうにかなる」という強みがあり、それが普段から学年のチャレンジ力につながっていることを発見した。またT2の「初めての状況が

怖い」という内容から、「特に初任 1 年目は見通しがもてず、どうすればいいか分からずにつらかった。」などのエピソードが語られた。SWOT 分析を通しての感想では、「とても学年のバランスが取れていて、それぞれの強みと弱みを補い合っていることを改めて感じた。ありがたいメンバー構成だなと思う。できればあらかじめみんなの得意不得意などを知って、適切な仕事の割り振りなどに生かしたい。また自身が研究主任をしていることから、校内研究にも生かしたいと思った。」という意見や、「これから行うケース会議で今日のようにそれぞれの良さやアイデアを生かし合いたい。」という話が出された。その流れで、ケース会議の進め方と話し合う際のポイントをファシリテーターが説明した。

6) 考察

職場の年齢や上下関係、日常から離れ、自分自身について話したり相手の話を聴いたりするという活動は、一見仕事に関係ないように見える。しかし仲間の困りごとについて一緒に考え、意見を出し合って課題を解決していくという目的を共有するチームとなる上で、安心して話せる、自分の話を聴いてもらえるという体験は非常に重要である。「枠をつくってもらって話せる。」「これからはいろいろなことが話し合えるだろうな。」という感想にあるように、絶対に否定されないというルールの下で安心して自己を開示する場を作ったことは、参加者の心理的安全性を確保し、チームへの期待を高め、建設的な協議を行う足掛かりになったと考える。またケース会議では、思い付きで自由に意見を出すことが求められるが、相手がどんな人物か分からないという緊張感のある場では、否定されたり間違ったりすることの恐怖から自由に柔軟な意見や発想が出にくくなる。「みんな何かしらつらい思いをして、それを糧に今があるんだ。」「より身近に感じた。」「こういう場があって話せてよかったなと思った。」という感想から、語り合いを通して相手の考えや背景に触れたことは、互いの心理的な距離を縮め信頼関係を築くことにつながったと考える。

現在、同僚同士のコミュニケーションを盛んにし、風通しの良い職場を形成するために、「思いやりのマネジメント」(神奈川県立総合教育センター, 2014)が注目されている。これは、上司も部下もお互いがパートナーシップ(同僚性)を発揮して相手の立場になって考え、相手がどんな悩みを抱えて職場に来るのか、どんなストレスにさらされているのか、どんな強みや弱みを持っているのかを理解することに努め、相手のことを慮って相手のためにできることを自ら行うものである。「それぞれの先生のことを知れて嬉しかった。」「それぞれの強みと弱みを補い合っていることを改めて感じた。」という感想にあるように、多忙化から日常的な会話が減っている学校現場でこのような語り合いを行っていくことは、コミュニケーションのきっかけとなるだけでなく、お互いについて理解し、チーム学年・学校となっていく上で今後ますます重要になってくるであろう。

さらに、語り合いを通して得られる時間が守られることや短い時間でも濃い対話ができ

るという体験は、参加者に次のショートケース会議への見通しや安心感を与えることにもつながったのではないかと考える。

3. 学年会におけるショートケース会議①～③の実施

1) 目的

協議において課題解決モデルに基づくショートケース会議を短時間繰り返し行うことで、①支援が具体化して児童の課題解決を図ることができたか、②チームによる話し合いが学年支援体制づくりに影響を及ぼしたか、という2点について検証する。

2) 対象の児童（研究開始時の状況）

ショートケース会議①の対象：通常の学級に在籍する小学6年のC児は、一斉の指示が入りづらく個別の声掛けが必要であり、学力的に厳しい状況であった。動き出しが遅かったり何をしてよいか分からずにぼんやりしたりすることも多い。その一方で非常にまじめで最後までコツコツ取り組む良さがあり、担任であるT1は個別の教育支援計画・指導計画を作成して支援に当たっていた。これまでの担任からも個別の言葉掛けが必要との引継ぎがあった。なおT1は母親から、学力面での心配や漢字の宿題を丁寧に行うものの熱中しすぎて大変時間が掛かることについて相談されていた。T1の大きな主訴は、困ったことがあると行動が止まってしまうことや周りにヘルプを出すのが難しいということであった。C児を対象児として選んだのは、課題解決モデルの観点から対象児の教育的ニーズや手立てを具体化して支援を実施すれば、課題は比較的早く解決可能になると考えたからである。また他クラスにもC児と同様の困難さを示す児童がおり、T2やT3もどのように支援すればいいか対応に悩んでいるということであったため、1回目の対象児に設定した。

ショートケース会議②③の対象：通常の学級に在籍し、自校の通級による指導に通う小学6年のD児は、授業で教師や友達の話聞く場面が続くと集中が途切れ、手遊びをしたり鼻歌を歌ったりする姿が見られた。また自分の見通しと違う場面や思うようにいかなかった場面で行動が止まり、気持ちの切り替えに時間が掛かる様子が2週間に1～2回の割合で見られた。困ったときにどのように伝えればよいか分からずに泣くこともあった。通級による指導では、気持ちを切り替える言葉について学んだり他者と協力してゲームを成立させたりする学習に参加していた。D児は素直な性格で算数や図工が得意であり、また教師や友達のことが好きで注目を浴びようとしたり、積極的にかかわろうとしたりする良さがあつた。現在担任であるT2は、主にコミュニケーションや学習の集中の持続などに関して個別の教育支援計画・指導計画を作成して支援に当たっていた。T2の主訴は、授業中に手指を舐めたり音を出したりする行動の改善であった。また2学期に修学旅行があるが昨年の集団宿泊体験で対応に困る場面が多々あったため心配しており、見通しをもてずに

混乱することが予想されるため具体的な支援を考えたいとのことであった。D 児を対象児として選んだのは、授業中に手指を舐めるなどの行動は早急に改善が必要であることと、ショートケース会議①よりも個別性があり支援の難易度が高いことであった。そのため、2，3 回目の対象児に設定した。

3) 対象の教員

毎回のショートケース会議に参加した 6 年生の教師計 3 名であった。なおショートケース会議②には D 児の通級担当の T4，ショートケース会議③には T4 と校長が参加した。

4) 研究の計画

研究期間は、2024 年 6 月～12 月であった。ベースライン期(BL 期)とショートケース会議(SCC)の実施期間(会議及び支援)，実施上の手続きの詳細は図 3 に示す。

5) 手続き

課題解決モデルに基づくショートケース会議の実施による対象児の変容と参加した教師の意識や行動の変化を検討するため、筆者が①行動観察，②アンケート調査，③ショートケース会議の企画・運営を行った。

①行動観察

筆者は研究開始にあたり、対象教師 3 名に対して学年会時に研究内容の説明を行い協力を依頼した。また校内全体の支援を行い校内委員会を主催する特別支援教育コーディネーター 2 名には、個別に内容を説明してその都度研究の進捗状況を伝えるようにした。

介入前には 2 名の対象児の実態把握のため、授業を 2～3 時間ずつ 6 日程度観察し、対

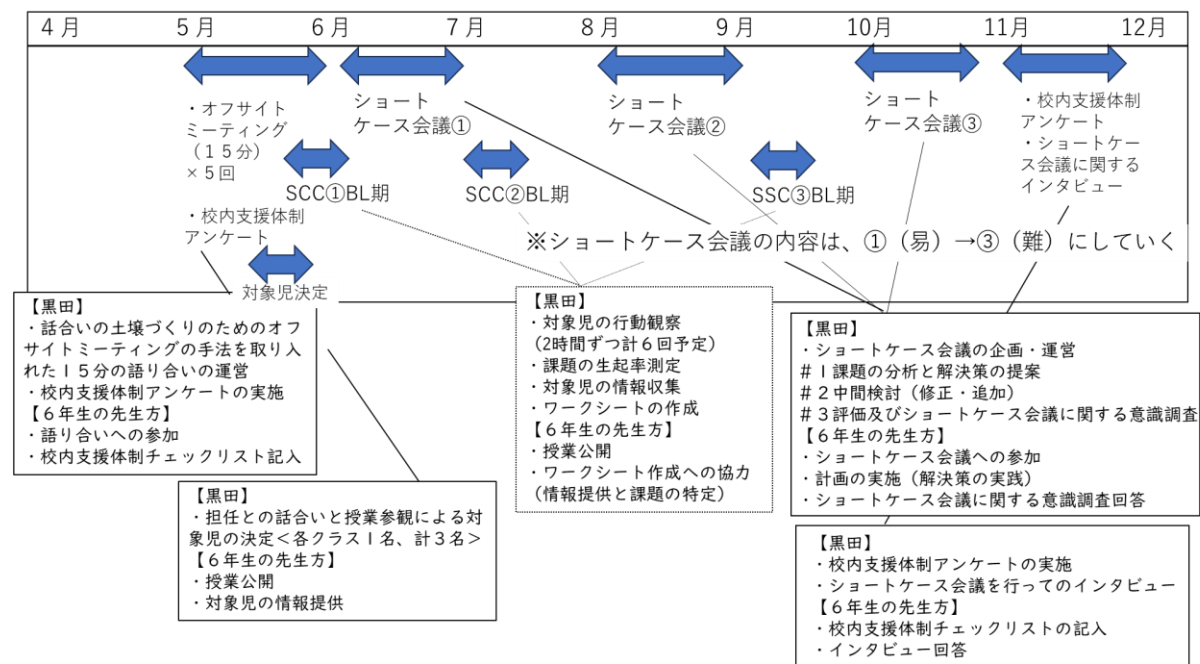


図 3 ショートケース会議の計画・詳細

象児の行動を「1分経ったときに目標となる行動(C児)または標的行動(D児)が生じたか」をタイムサンプリング法により記録した。また介入後も2名の変容を把握するため、授業参観を継続して行動を記録し分析するとともに、児童や教師らの様子をフィールドノートに記録した。なおショートケース会議③に関しては、修学旅行中の課題となる場面における標的行動の生起回数をT2が数える形で実施した。

②アンケート調査

ショートケース会議に参加した参加者の意識や行動の変化を見るために、アンケート調査を行った。校内支援体制の実態を把握するため、介入前の5月と介入後の12月に「校内支援体制気づきのシート」(黒川, 2014)の記入を対象教師3名に対して実施した。本来は自校の校内支援体制を見直すために項目にチェックしていくものであるが、本研究では5件法(5できている, 4だいたいできている, 3あまりできていない, 2できていない, 1わからない)で回答を求めた。また、課題解決モデルに基づくショートケース会議に対する評価を行うため、「ショートケース会議に関する意識調査」を作成し、各会議後に実施した。アンケートは、「1子どもの課題は何か分かりましたか?」「2課題の背景(原因)は分かりましたか?」「3課題解決のための支援方法が分かりましたか?」「4今日の話合いはためになったと思いますか」「5雰囲気良く話せましたか」の5つの問いからなり、変化をより詳細に把握するために7件法による回答と自由記述を求めた。さらに本研究の生態学的な妥当性を評価するために、全会議終了後に「文脈適合性アンケート」(野口・飯島・野呂, 2008)も実施し結果を分析するとともに、対象の教員へショートケース会議に関するインタビューも行った。

③ショートケース会議の企画・運営

ショートケース会議の企画・運営を行い、協議は課題解決モデルの論理過程を用いて図4のように行った。用いた資料等については別添資料2に示す。時間は毎週水曜日に行われる学年会の前半15分間を利用し、参加者3名(ショートケース会議②は4名、③は5名)で行った。1つ

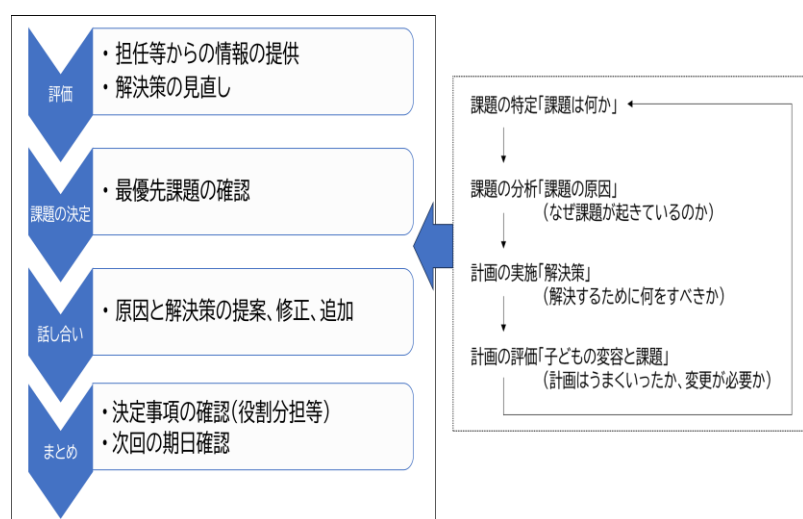


図4 課題解決モデルに基づく協議の流れ

のケースに対して 2 回行う形(1 回目の計画から約 1 か月後に評価)を取り、筆者が司会(ファシリテーター)兼記録を行った。協議に入る前にショートケース会議の進め方シートを使って、会議の目的や流れ、時間配分、話合いのポイント「自由奔放」「肯定容認」「質より量」「発展便乗」を確認したり、「同じ船のクルー」(干川, 2005)の内容を読み上げたりした。また参加者の不安を和らげるため、「仮説はあくまでも仮説であり、うまくいくかはやってみなければ分かりません。支援が良かったら継続し、違ったら背景や具体策に戻って再トライしてみましょう。正解を言わなければと気負い過ぎずに思ったことを言ってみてください。」と話した。これは、担任が一人で悩んでいることについて皆がアイデアを出し合って一歩取り組んでみるのが大切であること、それが子どもを学年全体で支えることにつながることを説明するためであった。まず協議前日までに、筆者が担任に聞きながら作成した児童のプロフィールシートと、担任から出た最優先課題に基づいて筆者が行った行動観察の結果のまとめを職員室机上に配布し、目を通してもらった。協議は「①課題の特定、②課題の分析、③計画、④評価」の欄に、期待する姿や児童の好きなことなどを盛り込んだショートケース会議シート(図 5)を使用して行った。①については、筆者が事前に担任と打合せた課題をあらかじめ記入しておいた。そのシートを使って、計画では①の課題を確認した後、②と③を中心に「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」について協議することや、解決策は「いつ、誰が、どこで、どのように」するのか担当者を決めるまでを 15 分間で行うことを説明した。④の評価については、評価予定日を

令和〇年〇月〇日(〇) 〇:〇~〇:〇 記入者(〇〇)

対象児: 〇〇小学校〇年〇組(名前) ケース会議出席者: 〇〇、〇〇、〇〇、〇〇

期待する児童の姿		好きなこと・得意なこと		できていること	
【課題は何か(課題の特定)】 ・困り感は何？ ・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)】 ・課題解決のためにやってみること ・誰が、いつ、何をするのか？	【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 評価予定日: 〇月〇日(〇)		
			担当者	評価日 〇月〇日(〇)	〇△-

図 5 ショートケース会議シート

約 1 か月後に設定して支援の効果を「○△―」で振り返り、支援が有効であったならそのまま継続し、課題が残れば再度課題の背景や解決策を検討することを確認した。協議中はケース会議シートを A3 に拡大したものを机の中央に置き、出された意見を記入していった。協議では意見が出しやすくなるよう、行動観察の記録を見ながら気づいたことや考えたことを述べるよう促した。最後に、計画の際は具体的な支援策まで、評価の際は結果まで記入したものを A4 用紙 1 枚程度にまとめ、参加者や特別支援教育コーディネーターに配布してフィードバックした。

なお、ショートケース会議の場合は、オフサイトミーティングを取り入れた語り合いで利用した部屋を引き続き利用した。ショートケース会議②③については、参加者が増えた関係で職員室の目の前の理科室で実施した。

6) ショートケース会議①の手立て及び結果

C 児の変化は、(1)課題解決モデルに基づく協議の経緯と、(2)C 児の変容としてまとめる。(1)については、協議内容を表 2 に示す。(2)については、筆者が授業中の C 児の行動観察を行い、介入前後に本人が困っているときに示す行動(きよろきよろ周りを見渡す、行動が 10 秒以上止まる)のうち、ヘルプが出せた回数を一分間のタイムサンプリング法により記録した。その記録を基に、行動の生起回数を全回数で除した生起率(%)で表し、介入前後を比較した。またその場面での教師の言葉掛けや周囲からの働き掛け、それに対する本人の反応を記録としてまとめた。(3)では各回の協議内容の結果をまとめ、考察を行った。

(1) ショートケース会議①の協議と支援 (#1・#2・#3)

ア #1 (令和 6 年 6 月 19 日) の協議の経緯

会議は担任教員 3 名と筆者の計 4 名で行った。事前に話し合っておいた各教科の授業中における課題「困ったときに行動が止まってしまうヘルプが出せない」について状況を確認した。担任である T1 より、問題を解く場面や考える場面で起こりやすいという情報提供があった。また筆者からは、教師や友達にヘルプを出せた回数は BL 期において 19 回中 5 回(26.3%)であったことを報告した。さらに授業中のどのような状況で困っているのか、ヘルプが出せているか、あるいは出せていないかをまとめた記録を見ながら協議を行った。T1 は「一人で最後まで悩むのはとても良い一方で、ずっとその状況が続くためヘルプを求めることができるようになったらいいなと思う。」と話した。背景と解決策を出し合う際、T1 は記録を見て「教師の指示が明確な時は動いている。自分では『いつ、だれに、どうやって聞けばよいか』分からないことが背景ではないか。それを自分でつかめるようになるまでは具体的に指示を出す。」という解決策を出した。協議の結果、6 つの背景に対して 9 つの解決策が挙げられた。役割分担の際、T1 は児童が問題を解く際にクラス全体に具体的

な指示を出し、班で活動に取り組む際も時間を気にしながら行うための「タイムマスター」という役割を設定すると話した。なお 6 年生は道徳の授業を教員交代制で行っており、T2 や T3 も C 児に関わるため同様の支援を行うとともに、地域の中学校がノーチャイムであることから自分のクラスでも時間調整や管理に関する支援を行ってみることになった。

イ #1 後の支援

1 回目のショートケース会議後、筆者は週 2 時間程度 C 児や 6 年生全体の授業を参観した。T1 は、児童が算数などの問題を解く際に具体的に「5 分を目安に解いてみよう。」と全体に投げ掛けた後、タイマーを電子黒板に提示して「3 分ぐらい考えて分からない→班の友達や先生に聞いてみる、教え合う。」と説明しながら板書した。また班の一人をタイムマスターの役割にし、自分のタブレットでタイマーを提示して班員の目に入りやすくしたり、「あと 3 分だよ。」などと活動の目安を伝えたりするよう促した。C 児は問題に取り組む際、提示されたタイマーを 3 回ほど見て隣の友達に聞く行動を取った。また C 児を気にした友達が「どう？できた？」「教えようか？」と話し掛けることで、C 児が問題を解くこともでき始めた。

取り組み始めて約 2 週間後に、筆者は T1 に最近の様子はどうか聞いた。すると『仮説はあくまでも仮説だからやってみなくては分からない』という言葉を受けて、うまくいか分からないけどとりあえず取り組んでみようと思ひ、やってみたら効果があった。でもやる中で課題も見えてきた。」と話した。そのため、評価の前に中間で現在の取組をシェアする場を設けてみることを提案した。他のクラスの担任も賛同したため、次回の学年会の前半 15 分にショートケース会議#2 を行うこととなった。

ウ #2（令和 6 年 7 月 3 日）の協議の経緯

初めにショートケース会議後の取組中間会として 15 分間の目的と流れを説明した(別添資料 2)。#1 後にまとめたショートケース会議シートを中央に置いて確認しながら、効果があった解決策と気になることについて T1 が述べた。この時点での行動観察では、教師や友達にヘルプを出せた回数は 10 回中の 3 回（30.0%）だった。T1 は、ヘルプを出す時間の目安を伝えたりタイムマスターの役割を置いたりすることで、大幅に時間をオーバーすることはなくなり自ら聞いて解決することができ始めていたが、周りが C 児を気に掛け過ぎることで自分から聞くことが減ってきていると話した。T2 のクラスも同様に取り組み、自分達で時間を気にして「そろそろまとめに入ろう。」などと話す様子が見られているが、教える人と聞く人が固定化したり、相手が頼んでないのに教える人がいたりするという悩みを挙げた。その対応について話し合い、時間に関する支援は効果があるので続けるが、児童同士の関係性については「ヘルプいる？」を班の合言葉にして友達の意思を確認し、C 児自らがアクションを起こすようにするという解決策を考えた。

表2 課題解決モデルに基づくショートケース会議の経過とC児の変化

計画：R6年6月19日（水）中間：7月3日（水）評価予定：7月17日（水）16:00～16:15 記入者（黒田）

対象児：A市立B小学校6年O組（C児） ケース会議出席者：T1・T2・T3・黒田

期待する児童の姿		好きなこと・得意なこと		できていること	
自分から困っていることを伝えることができるようになる		・画用紙で駐車場を作りトミカで遊ぶ ・鉄棒の前回りをすること（本人より）		・ドリル等に最後まで真面目にコツコツ取り組む	
【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）】	
・困り感はある？ ・最優先課題は？	・課題の原因を推測する	・課題解決のためにやってみること ・誰が、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	
・困ったときに行動が止まってしまう、ヘルプを出すことが難しい	・いつ聞いていいかわからないから	・授業の最初に全体の見通し時間を提示する。またヘルプを出す時間の目安を伝える。 ex)「自分で何分考えたら隣の人に聞いてみよう」 ・学級全体で「ヘルプいる？」を合言葉にし、友達の意思を聞き、本人がアクションを起こすようにする。	担当者	評価日：7月17日（水）	0A・
	時間を気にした友達が先回りして教えるようになってきたため		担任	・タイムマスターを手掛かりにしながら自分でも時間を気にする様子が増え、ほぼ時間内に取り組みできるようになった （学級全体：現在クラスに根付いてきている。一方的に教えるのではなく友達の様子を気にしながら話すようになった）	○
	・時間を気にしていないから →タイマーを見てないから →残り時間を気にしていないから	・時計を見る習慣を作る。 ・見える所（すぐそば）にタイマーを置く。 ・タブレットのアプリ（量が減るもの）を使う ※時間が減る様子が視覚的に分かるアプリを入れて電子黒板に映し、タイムマスターが時間を気にしながら班員に知らせる	担任	・手元にタイマーがあるだけで必然的に時間を見ている ・本児自身が取り掛かりを早くしたり、考えて分からなかったら友達に聞いたりするなど、自己調整するようになっている	○
	・（何分取り組み何分経ったら聞いて、そろそろまとめて…等の）時間の調整が難しいから	・（中学生に向け）「タイムマネジメント」を学年の合言葉にし、計画して実行する機会を作る。	学年全体	・具体的に指示を出したり考えさせたりすることで、本児含め周りの子たちも時間を調整したり友達の様子を気にしたりするようになった	○
	・誰に聞けばいいかわからないから	・キーパーソンを作る。	担任	・聞きやすい友達に自分から訪ねに行く様子が何度も見られた。（キーパーソンが同性の児童であることが分かった）	○
	・聞いていいかどうか不安があるから	・学級全体で聞きやすい雰囲気を作る ex)質問してくれた時にありがとうと声掛けする	学年全体	・（普段から取り組んでいるので本児に特別な効果は感じられないが、学年全体の教師の意識としてこれからも持つておく）	—

	・(困ったことを解決したり考えの足掛かりにしたりするための)黒板に書かれたヒントを見ていないから ・自分が何を分かっていないか分からず,何を聞けばよいか分からないから ・授業の内容が十分に理解できていないから	・書くだけでなく,見るよう言葉掛けする。気付くように大きく書く。 ・「ここ見て！」の目立つ目印を作る 	担任 学年全体 担任 担任 担任	・自分で手掛かりを見てノートに記述できるようになりつつある ・1学期中に取り組めなかったのが夏休みに作成し2学期から使用予定 ・あまり効果はなかった ・考えるための理解の土台をそろえることで,ポイントとなる読み方を使って自分で物語を作ることができた(国語) ・全体学習後に個別に押さえることで,問題を解き進めることができています(※学級全体:クラス内でも早く終わったら難しい問題に進むG,自分達で議論G,友達に教える児童等ができてきた)	○ — △ ○ ○
--	--	---	--	--	-------------------------------

また T1 から「ヘルプを出すことも大切だが、そもそも授業内容が分からず困っていると感じるため、分かるように教えることも大切だと思う。」という話が出たため、背景として「授業内容の理解が難しいから」を挙げ、各クラスの取組の工夫について話した。「問題解決の手掛かりやヒントにすることを黒板に示すが、気にしてほしい児童ほどそれを見ることがない」という悩みについて、T3 から「去年の同学年の先生が、注目する所を示す目印を作り、黒板に貼っていたのが良かった。」という話があった。そこで、目立つ表示を作ろうという意見が出された。T2 が「100 円ショップで目立つ色のマグネットシートを買い、矢印型に切ったら早いのでは？」とアイデアを出すと、「ラミネートの手間が省けてすぐに作れていいね。」という話になった。また国語の物語文で描写を基に登場人物の心情を読み取る際、学級全体で一部の表現を取り上げ、読み取り方を確認してから個人作業に入るようしたり、自由進度学習の形を取り、全体で考え方を押さえた後に困っている子に補充して教えたりする方法もあるなどの意見が出された。

エ #2 後の支援と#3 (令和 6 年 7 月 17 日) での評価

筆者は#3 の評価に向け、#2 後に週 2 回各 1～2 時間ずつ C 児の行動と教師の支援を観察して記録した。授業を 8 時間参観したところ、教師や友達にヘルプを出せた回数は 14 回中 11 回 (78.5%) だった。また支援前と後での教師の支援や C 児の行動の変化が見えるように資料をまとめ、配布した。評価では#1, 2 で挙げられた「取り組む時間とヘルプを出す時間の見通しを伝える」「タイマーをそばに置き、見る習慣をつける」「授業内容を理解

できるよう、ポイントを押さえたり学習形態を変えたりする」などの解決策に効果があったとされた。また、支援前後を比較した行動観察の資料を見ながら、教師の指示が具体的になったことや、自分で時間を気にしたり調整したりする姿が C 児だけでなく他児にも見られているという意見が出された。

オ #2 後の支援と#3（令和 6 年 7 月 17 日）での評価

筆者は#3 の評価に向け、#2 後に週 2 回各 1～2 時間ずつ C 児の行動と教師の支援を観察して記録した。授業を 8 時間参観したところ、教師や友達にヘルプを出せた回数は 14 回中 11 回（78.5%）だった。また支援前と後での教師の支援や C 児の行動の変化が見えるように資料をまとめ、配布した。評価では#1, 2 で挙げられた「取り組む時間とヘルプを出す時間の見通しを伝える」「タイマーをそばに置き、見る習慣をつける」「授業内容を理解できるよう、ポイントを押さえたり学習形態を変えたりする」などの解決策に効果があったとされた。また、支援前後を比較した行動観察の資料を見ながら、教師の指示が具体的になったことや、自分で時間を気にしたり調整したりする姿が C 児だけでなく他児にも見られているという意見が出された。

(2) ショートケース会議①による C 児の変容

支援前後の C 児の行動の変化を図 6 に示す。困った場面で行動が止まった際にヘルプを出せた割合は、支援前 5 回/19 回(26.3%)、#1 後 3 回/10 回(30.0%)、#2 後 11 回/14 回(78.5%)になっており、T1 からも「自分から聞いたり行動したりする場面が見られた。」との発言があった。また、支援前は国語の授業の振り返りを 1 行程度しか書けなかった C 児が、支援後は 5 行程度書けるようになり、「〇さんと協力しながら絶対いい作品を作る。」と自信がついて前向きな内容になった話も付け加えられた。全体を通し、今後も継続して効果のあった支援に取り組み、まだ試していない解決策も取り組んでいけばさらに課題は解決していくのではないかという意見でまとめ、今後の学年会でも話題に挙げていこうということになり、ショートケース会議①は終了することになった。

(3) ショートケース会議①の結果と考察

ショートケース会議の感想や意識調査の自由記述の内容を表 3 に表す。#1 後に 15 分でも濃い話し合いができることを参加者が実感する記述が見られ、課題解決モデルの論理過程が子どものニーズから具体的支援までを自分達で導き出せると

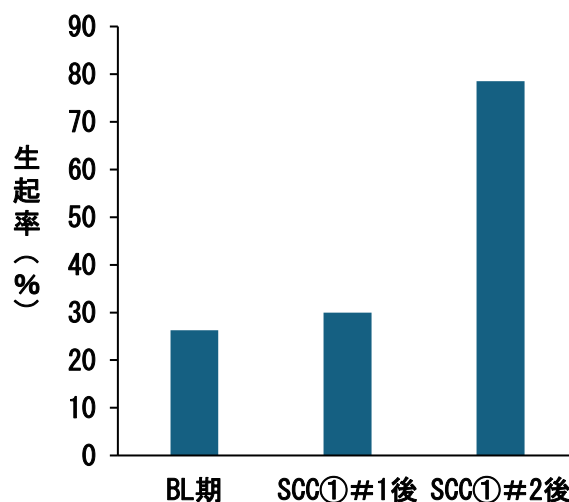


図 7 授業場面におけるヘルプを出せた割合

表3 ショートケース会議①後の感想や意識調査における自由記述の内容

#1 後	・最初の『否定はなしで』というのが自分的に話しやすかった。15分でも考えてみればいろいろ解決策が出てすごいと思った。 ・濃密な15分だった。子どもの支援方法が分かり見通しが立ったこともありがたかったが、教師の在り方を見つめなおすことにつながり、ショートケース会議を続けると教師力も高まっていくと思う。
#2 後	・子どもに指導支援が定着するまでの積み重ねを教師が根気強く続けるのが難しいと思ったが、頑張りたい。 ・手立てを振り返り改善について話し合うことで、自分自身を見直すことにつながり、子どもたちにとってよりよい支援につながるようになったと思う。一人の子の支援について考えた結果、全体にとってよい手立てを考えることにつながり、続けていきたいと感じた。 ・ケース会議は「方針を決めて終わり」という印象があったが、今日のように進捗の確認と手立てをシェアしたり効果を確かめたりする時間があると、早めに軌道修正したりそれぞれの教師の成長のきっかけになったりする。子どもの学びと同じで我々も振り返ったり見通しを立てたりする時間があるから、スキルアップできると思った。
#3 後	・何か手立てをしてみて、それがどうだったかまでしっかり振り返ってみたことがなかった。支援の手数を増やすだけでなくどれが本当にためになるのか考える機会となった。 ・回数を重ねるうちに、子どもの困り感などが明らかになっていって支援の方向も分かりやすくなったと思った。自分の授業改善にも役立てられた。 ・毎週少しずつ指導法をシェアすることで振り返りにもなり、教師の支援の方法も増え、自分にとっての成長につながる話し合いだった。

いう見通しをもたせられるものであったと考える。協議を進める上での「肯定容認、質より量」というルールも参加者の安心感を高める要因であった。また時間と場所やメンバーをオフサイトミーティングを取り入れた語り合いと同じ形にしたことも、短時間で集中して皆で協力して話し合おうする意識と行動に影響をもたらしたのではないかと考える。#2, #3 後には、支援の効果や児童の本当の困り感について「確かめる」「振り返る」という文言やケース会議の印象の変化に関する記述があり、評価をきちんと行うという課題解決モデルの手続きがケース会議に対する教師の意識変容をもたらす可能性があると考え。今後もショートケース会議を繰り返し行うことで、仮説を検証しながら子どものニーズに合った支援を教員らで考え、取り組むことができるようになるかと推測される。また、協議を重ねる中で、教師の児童の課題に対する捉えの変化も見られた。事前に課題を特定した際、ヘルプを出せないことを一番の主訴に挙げた T1 が、#2 ではヘルプに関することだけでなく、授業内容の理解に課題があるのではないかと意見を出した。このように、協議と実際の支援を重ねる中で子どもの別の課題や背景、効果的な支援の方法に教員自身が気付いていくことが、特別な配慮を必要とする子どもの理解や支援に対する自信につながっていくのではないかと考える。

7) ショートケース会議②の手立てと経過

D 児の変化は、(1)課題解決モデルに基づく協議の経緯と、(2)D 児の変容としてまとめる。(1)については、協議内容を表 4 に示す。(2)については、筆者が授業中の D 児の行動観察を行い、介入前後に「1 分経ったときに標的行動が生じたか」をタイムサンプリング法により記録した。その記録を基に、行動が生じた回数を全回数で除した生起率(%)で表し、介入前後を比較した。また、(3)で各回の協議内容の結果をまとめ、考察を行った。

(1)ショートケース会議②の協議と支援 (#1・#2)

ア #1 (令和 6 年 9 月 18 日) の協議の経緯

会議は担任教員 3 名に加え、D 児の通級担当 T4 も参加して計 5 名で行った。事前に特定しておいた課題「授業中に音を出したり手指を舐めたりする」について、その状況確認から始めた。担任 T2 より、「机を叩いたり鼻歌を歌ったりする」「手の平全体や指を一本ずつ口に入れて舐める」などの具体的な情報提示があった。また筆者によって、BL 期の標的行動の生起回数のデータを提示した。BL 期における生起率は、音を出す行動が 40/360 回(11.1%)、手指を舐める行動が 27/360 回(7.5%)であった。これは 1 授業当たりになると、音を出す行動が 5/45 分、手指を舐める行動が 3.4/45 分ということになる。さらに、45 分の授業の中のどのタイミングで起こっていたか計測した記録も提示した。協議を進めるにあたって「これらの行動はなぜ生じるのか、解決策も併せてどんどん意見を出すこと」「前回同様、出された意見はあくまで仮説でありやってみなければわからないこと」を提案した。協議の結果、音を出すことについては 3 つの原因と 5 つの解決策、手指を舐める行動については上記に加えもう 1 つの原因と解決策が挙げられた。T2 からは、「学習のめあてに入るまでの時間に行動が多く起こっている気がする。その約 5~10 分時間は、電子黒板で映像を出したり児童らと会話でやり取りしたりしているが、もともと話を聞くことも苦手なため、手持ち無沙汰で何をしていたか分からないかもしれない。」という意見が出た。そこで、めあてに到達するまでの時間を工夫するという解決策が出され、各クラスが行っているアイデアが具体的な案として出された。また T4 からは、原因として「足りない感覚を補う無意識的な行動ではないか。」という意見が出された。その件について通級による指導での自己理解の学習の中で、D 児から「自分が音を出したり指を舐めたりしていることは気づいていない。」「もしやっていたらそっと教えてほしい。」という発言があったことが報告された。そして「タオルやスクイーズをぎゅっと握ったり、机でなく太ももを叩いたりするなど、授業中にしても支障のない別の刺激に置き換えてはどうか。」という解決策が出た。また「通級で考えた自分のことを知らせる内容や友達に頼みたいことについて、クラスで説明する機会を設けてはどうか。」という提案があった。役割分担は、授業中の工夫を担当が、感覚刺激に置き換わるものを見つけることを通級担当が、クラスでの説明に

表 4 課題解決モデルに基づくショートケース会議②の経過と D 児の変化

計画令和 6 年 9 月 18 日（水） 評価 10 月 16 日（水） 16:00～16:15 記入者（黒田）

対象児：A 市立 B 小学校 6 年〇組（D 児） ケース会議出席者：T2・T4・T1・T3・黒田

期待する児童の姿		好きなこと・得意なこと	できていること		
集団の中で自分の良さを生かしながら皆と一緒にスムーズに生活してほしい		・体育や図工、算数が得意 ・ゲームやドッチボール、鬼ごっこが好き	・算数の問題等を積極的に解く ・自分の考えを積極的に伝える		
【課題が何か（課題の特定）】 ・困り感は何？ ・最優先課題は何？	【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）】 ・課題解決のためにやってみること ・誰が、いつ、何をやるのか？		【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	
・授業中に、音を出す ・指や手を舐める	・手持ち無沙汰で何をしたいかわからないから ・話を聞くのが苦手だから ・無意識にしまっているから ・衛生的によくないことということが分かってないから	・めあてに到達するまでの時間を工夫する □役割をもたせてペアトークをする等アウトプットさせる □選択肢の番号を挙手で示させる □くじ引きで自分が当たるかも…等の期待をもたせる ・自分からクラスの友達に説明する機会を設ける（通級で考えた「その行動をしていたら言ってほしい」ことを伝える） ・別の刺激に置き換える ■糊やタオルをぎゅっと握る □太腿をたたくようにする □無限プチプチやスクイーズを使う（→いらないと本人が言った） ■唇や爪を触る ・してよい行動と好ましくない行動を○×で示す ・客観的な自分の姿を見せる ・都度手を洗いに行くように促す		担当者	評価日 10 月 16 日（水）
				0△	0
				0	0
				0	0
				—	—
				—	—
				0	0

については担任と通級担当が協力して行うこととなった。また T1 や T3 も道徳や行事などの準備で D 児に関わるため、めあてに到達するまでの時間の工夫を意識して行うことになった。ショートケース会議終了後、参加者から自閉症スペクトラムの傾向のある子に見られる感覚の問題について詳しく知りたいという意見があったため、筆者が資料を準備し、後日配布した。

イ #2（令和 6 年 10 月 16 日）での評価

ショートケース会議①同様、#1 から 2 週間後に T2 に D 児の様子を尋ねたところ、課題となる行動はめったに見られなくなったという回答だったため、中間の協議は見送って約 1 か月後に評価を行った。#1 で挙げられた「めあてに到達するまでの時間の工夫、特に席を立ての友達との意見交流」などの解決策に効果があったと評価された。また筆者が #1 後の標的行動の生起率のデータを提示した。#1 後の生起率は、音を出す行動が 7/270 回(2.6%)，手指を舐める行動が 1/270 回(0.4%)であった。また T2 から、D 児が自分のことについて説明をした学級会での様子やその後の子どもたちの感想（D 児「少し緊張しましたが、なんとか乗り切れて発表できました」、友達「後ろで机を叩いている時には『やめて』じゃなくて何をしているか伝えればいいんだなと思いました」など）についての情報提供があった。

(2) ショートケース会議②による D 児の変容

支援後と支援前の D 児の行動の変化を図 7, 8 に示す。評価は BL 期と #1 後の生起率を比較したデータおよび行動観察の結果を時系列でまとめたものを提示して行った。評価の結果、1 授業当たりになると音を出す行動が 1.2/45 分、手指を舐める行動が 0.02/45 分ということになる。どちらの行動も回数が減っており、特に手指を舐める行動はクラスの友達に自分のことを説明する授業後に連続して 0 回になっていた。また筆者が行動観察を行った際、机を叩こうとするが自分で気づいて行動を止める姿が見られたことや、手や指を舐める行動に関しては唇に指を触れる姿が見られるようになったことを伝えた。参加者か

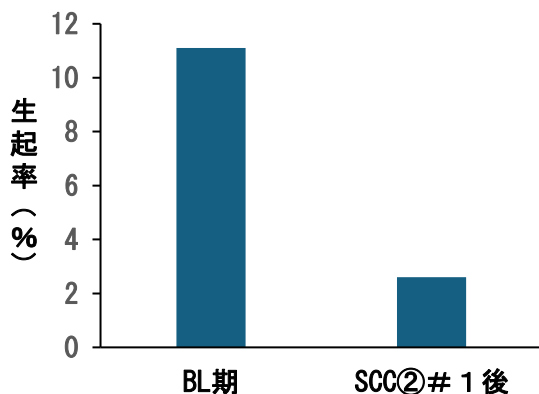


図 7 授業中に音を出す行動の変化

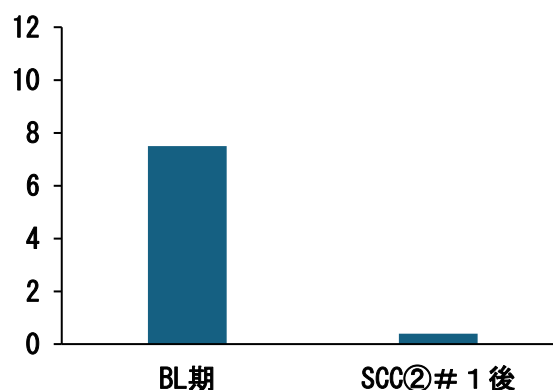


図 8 授業中に手指を舐める行動の変化

表5 ショートケース会議②後の感想や意識調査における自由記述の内容

#1 後	・感覚刺激を求めることや感覚の過敏や鈍麻のことについて、本では見たことがあるが実際の子ども姿を通して知ったり考えたりすることができた。 ・『その行動をしないようにする』というより、『支障のない形に変えていく』という考え方が印象的だった。 ・手を舐めるという行為は周りの友達や人からいろいろと思われそうだから、何かしらで改善していけばいいなと思った。感覚の過敏や鈍感ということについても知れてよかった。 ・授業中での改善点など具体的な支援の方法が分かってよかったと感じた。ASDの特徴も知ることができてよかった。 ・具体的な子どものエピソードで子どもたちの特性を理解しようとしてできることがためになった。ASDのことについても本で見るよりも少しずつ分かってきた気がする。 ・いろいろなアイデアを出し合ったことが素敵だった。やってよかった。
#2 後	・『やめて』と注意されるのではなく、『音が出てるよ』と教えてもらうというように授業参加に対する安心感がもてたことで、手を舐める行為がなくなったと思う。 ・自分のことを開示することは、周りの見方も変わるからいいんだろうなと思った。舐めるという行動が減ってよかった。 ・子どもの行動が数値となって表されると、具体化されて振り返りやすいと思った。行動が改善されていてよかった。これからも工夫していきたい。 ・教師の話す時間自体を少なくすることは、支援が必要な子どもだけでなく、皆に有効な手立てだと感じた。 ・ケース会議で話し合ったことで、やってみることを決めて、実行でき、行動問題が減ったので、すごいと思った。

らは、「現時点でこれだけ課題となる行動が減っていれば問題は解決したとみていいのではないか。」「唇を触るぐらいの行動であれば他の子も普通に行っており問題ないのではないか。」という意見が出された。協議のまとめでは、「長時間話を聞くことが苦手である」ことが課題の背景であり、「全体的に話を聞く時間を少なくし、活動量を多くすることがD児にとって良い支援なのではないか。」という意見が出された。さらに、その後も担任団で授業の工夫を続けながら見守って、何か課題があれば再度集まって会議をもとうということになり、ショートケース会議②は終了した。行動観察を行った際、机を叩こうとするが自分で気づいて行動を止める姿が見られたことや、手や指を舐める行動に関しては唇に指を触れる姿が見られるようになったことを伝えた。参加者からは、「現時点でこれだけ課題となる行動が減っていれば問題は解決したとみていいのではないか。」「唇を触るぐらいの行動であれば他の子も普通に行っており問題ないのではないか。」という意見が出された。協議のまとめでは、「長時間話を聞くことが苦手である」ことが課題の背景であり、「全体的に話を聞く時間を少なくし、活動量を多くすることがD児にとって良い支援なのではないか。」という意見が出された。さらに、その後も担任団で授業の工夫を続けながら見守って、何か課題があれば再度集まって会議をもとうということになり、ショートケース会議②は終了した。

(3) ショートケース会議②の結果と考察

ショートケース会議後の感想や意識調査における自由記述の内容を表 5 に示す。#1 後には、課題の背景を感覚の問題や聞くことの苦手さと捉え、授業の工夫や代替行動について述べる記述があった。このことから、ショートケース会議を行うことで実際の子どもの事例を通して障害の特性や対応についても理解を深めながら、課題解決に向けた具体的な手立てを考えていくことができると考える。#2 後には、教師の話す時間を短くするという D 児への支援がクラス全体にも効果的だとする記述や、D 児の授業参加への安心感や周りの友達とのかかわりに関する記述が見られた。行動観察の結果、学級会後に手を舐める行動が 0 回になったことから、課題の解決には学級の風土や友達の理解も関係し、ショートケース会議を通して具体的な解決策を話し合うことは、個別の対応に加えて、教師の学級経営の考え方などについても影響を及ぼすことが考えられる。

8) ショートケース会議③の手立てと経過

D 児の変化は、(1)課題解決モデルに基づく協議の経緯と、(2)D 児の修学旅行場面での行動観察の結果としてまとめる。(1)については協議内容を表 6 に示す。(2)の行動観察の結果は、修学旅行中の D 児の行動を T2 がチェック表に記す形で示した。また (3)の考察では、各回の協議内容や通級による指導での D 児や保護者の振り返り内容についても分析した。

(1) ショートケース会議③の協議と支援（#1・#2）

ア #1（令和 6 年 10 月 23 日）の協議の経緯

今回は修学旅行に向けての対策であるため、6 年生の担任 3 名と通級担当の T4 に加え、引率する校長も参加し、計 6 名で行った。新たな参加者に向けて協議の進め方を説明し、同じ船のクルーの内容を読み上げた後、D 児が修学旅行に安心して楽しく臨むための作戦会議であるという目的を伝えた。D 児に日常的に見られ、修学旅行中にも起こり得る課題として事前に話し合っておいたものが、「行動が止まる」「廊下をうろうろする」「急に部屋から出ていく」「大泣きする」であった。この中でも特に「行動が止まる」「急に部屋から出ていく」を課題として取り上げ、その状況確認から始めた。担任である T2 からは、「活動の途中で突然していることをやめて固まったり、その場に寝そべったり、ふいっとその場から離れて廊下をうろうろしたりすることもある。友達や教師が声をかけて話を聞くと、戻れる時もあれば授業が終わるまでそのままのときもある。」ということであった。また T4 からは、「通級で本人に話を聞くと、『そういう時は気になることがあって体が動かなくなる』と本人が言っている。」という情報が提供された。そこで、なぜこれらの課題が生じるのかをまず考え、その上で修学旅行中のどの場面で課題が起こりやすいかを考え、修学旅行前にできる予防と現地で起こった時の対策として解決策を出すことを提案した。

表 6 課題解決モデルに基づくショートケース会議③の経過と D 児の変化

計画：令和 6 年 10 月 23 日（水） 評価：11 月 27 日（水） 16:00～16:15 記入者（黒田）
対象児：A 市立 B 小学校 6 年 O 組（D 児） ケース会議出席者：T2・T4・T1・T3・校長・黒田

期待する児童の姿		好きなこと・得意なこと		できていること	
集団の中で自分の良さを生かしながら皆と一緒にスムーズに生活してほしい		・ 体育や図工,算数が得意 ・ ゲームやドッチボール,鬼ごっこ好き		・ 算数の問題等を積極的に解く ・ 自分の考えを積極的に伝える	
【課題は何か（課題の特定）】 ・ 困り感は何？ ・ 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）】 ・ 課題解決のためにやってみること ・ 誰が,いつ,何をやるのか？		【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	
○行動が止まる 					

	 ・混乱しているときに伝える方法が分からないから。	なときは、クールダウンの対応してもらう。 対応【その他】 ・本人が伝えたいだろう内容を推測して3つ程度の選択肢にし、書いて示す。メモとペン、タブレットなどを持っておく。		こともあったが、校長先生や友達の声掛けて元の行動に戻れた。	—
--	--	---	--	-------------------------------	---

協議では、課題の背景として「自分の見通しと違うから」「気持ちの切り替えに時間が掛かるから」「自分が混乱したときにどのように伝えたらよいか分からないから」という3つの原因が出された。また、「修学旅行中には余裕がなくて起こらないかもしれないが、普段なら注意を引きたい、かまってほしいという思いもあるのではないか」という意見もあった。

表7 課題の行動

・標的行動：活動が止まる、急にその場を離れる ・行動が生じた=○	
旅行中、混乱が予想される場面	
お土産の購入	
ハウステンボスでの班活動	
二日目のホテルでの朝の行動	
ホテルでの荷物整理	

という意見もあった。自分の見通しと違うことが起こりうる場面として、「ハウステンボスでの班行動」「ホテルでの荷物管理」が学年教員から挙げられた。また特別支援学級を担当した経験のある校長からは、「おみやげの購入」場面が挙げられた。予防として4つの解決策が出され、役割分担については、担任が班での事前学習や保護者への依頼を行い、通級担当が教室での話し合いをタブレットにまとめることになった。また、気持ちの切り替えに時間が掛かったりどう伝えればよいかわからなかったりすることの対応として2つの解決策が出され、校長と男性教員のT1、T3とで役割分担がなされた。

イ #2（令和6年11月27日）での評価

評価では、表7に示すように修学旅行中に課題となる行動は0回だったことが担任やその他の教員から示された。予防として出された解決策はすべて効果があったと評価された。担任からは、「作成したお土産リストをバスに忘れることがあったがその映像を覚えていたようで、自分から『先生、一緒に探してください』と言って無事に買うことができた。」という話があった。そして、「今後も支援として、見通しが立ちやすいよう自分のすることを見て分かるようにしておくことが重要ではないか。」という意見が出された。また校長が班活動を見守っていたことから、「(今回は標的行動は見られなかったが) その他にいくつか気になる行動はあった。」という情報が提供され、出された課題については今後通級による指導を中心に学習の機会を設けることとなった。

さらに、今回出された課題の背景や解決策を今後の学校生活に生かすため、「教室から出ていく」という行動について、ストラテジーシートを用いて行動を分析し、協議を行った。

特に、行動の機能が、#1での協議でも出たように「教師や友達にかまってほしい」だった際の対応として、代替行動や望ましい行動事前の対応や事後の工夫、それらの工夫を行っても起こってしまった時の対応について解決策を出し合った。急に部屋を出ていく行動の代替として「話を聞いてください。」と担任に言い、その行動ができたなら聞く時間を設けるという案が出された。また現在子育て中の T1 からは、子どもが通う保育園で行われている支援で褒美シールが有効であることを話し、教室から出ていきそうな状況でも自分で切り替えることができたならシールを渡してはどうかというアイデアが出された。また、環境や結果の調整をしても難しい場合は敢えて声を掛けずに見守ろうという対応の共通確認を行い、今後も支援を続けるとしてショートケース会議③を終了した。

(3) ショートケース会議③の結果と考察

今回は日常的に D 児の支援にかかわる教員だけでなく、修学旅行引率メンバーの校長にも参加してもらった。校長は特別支援学級の担任として引率経験があり、支援を必要とする子どもの課題が現れやすい場面を把握していたため、その場面を中心に予防策を考えたり実際の対応を役割分担したりすることができた。よってニーズに応じた支援に当たる際は、チームの機動性が高まるよう普段からスリムな体制にしておくことに加え、状況に応じて必要なメンバーを検討し、適宜加えていくことが重要であると考えた。

また T4 は D 児と班行動についてまとめる際、「事前に計画は立てるが、予定は変わることがある」ということを伝えておいた。そのことで昼食場所やアトラクションの順番が変更になっても大きく混乱することなく行動できたと考える。また事前に T2 から保護者に対しお土産の計画や荷物準備の協力を依頼したこともあり、修学旅行終了後には保護者から「無事に修学旅行を終えました。先生方の細かい心遣いに感謝しています。」との感想があった。このように、ショートケース会議は教員間だけでなく保護者や関係者を含めた子どもを支える支援者の連携を促進し、それぞれが同じ方向に向かって役割を分担して子どもを指導・支援するためのツールとなると考える。

ショートケース会議後の感想や意識調査の自由記述の内容は表 8 に示す。#2 後には、D 児自身に成長の自覚があり、行動問題は減少し適応行動は増加しているという記述があった。よって D 児の教育的ニーズを把握して支援を行い、本人にとって大きな行事である修学旅行での成功体験をつかませたことは、対象児本人のその後の学校生活の支えや自信につながり、日常生活における課題の改善につながったと考える。

9) ショートケース会議を実践してのその他の影響

T1 は夏休みの校内研修の人権レポートに学年部が連携して児童を支えた内容をまとめ、ショートケース会議の取組について「職員同士がつながり、知恵を出し合い、子どもの支

表 8 ショートケース会議後の意識調査の記述や会議中の感想

#1 後	・修学旅行，何もなく楽しめればよいなと思った。背景については，かまっていきたい気持ちも大きいのではないかなと思った。 ・修学旅行に向けてどんな支援があるのか，いろいろな視点から考えることができてよかった。 ・背景を探るのはなかなか難しいと日々思っているが，具体的な対策や予防の支援方法が共有できてスッキリした。 ・皆であれこれ話すことで，「それいいかも」と解決策が見つかることや，「それは私が」「それは〇〇が」と担当が決まっていくのもいいと思った。 ・短時間で分かりやすく，課題と原因，支援の方法について話すことができていたと思う。
#2 後	・自分は一人の子にそこまで気に掛けていなかったというか，「なんでちゃんしないのか！」くらいの感覚でいることが多かった。しかし，C 君の「修学旅行を楽しく過ごせた」という感想は，教員団が事前に話し合って何とかしようと動いたことがつながっていると思うので，こういう感じで話し合っていくことは大切なのだと思った。 ・本人も「切り替えができるようになった」と感じていることが大きな成長なのではないかと感じた。実際に，飛び出しは減り，授業中でも活動に参加できる時間が増えた気がする。 ・「大人の注意を引きたいのだろう」と思う子は対象児以外もあり，そんな子たちにも通じる手立てが今回共有できたと思う。特に，担任だけで手立てをするのではなく，学年部でそろって対応することが重要だと感じた。 ・皆で話していくことで，解決策が出て，共通理解ができる。また，15 分という短さが良い。 ・一人の子の課題解決に向けて焦点を絞って話すことはとても良いと思う。話し合いがいかにスムーズに進むか，コーディネートすることが大切だと思う。

援に向かう持続可能な仕組みだと思う。」と記した。また，ショートケース会議③後，T2 は D 児に対して毎時間行動の切り替えができたかどうかを一緒に確認する取組を始めた。切り替えが〇時間以上できたら D 児が好きなお寿司のシールを渡すようにすると，D 児は大変喜んでそれをめあてに頑張ることができるようになった。またこの紙を D 児の机に貼ったところ，紙のめくれを触ることが感覚刺激となりショートケース会議②で協議した音を出す行動は全く見られなくなった。

また著者は研究を進めるにあたり，特別支援教育コーディネーターと現在のケース会議や校内委員会の状況について話し，情報共有にとどまりがちであるといった現状の課題を共有した。そしてショートケース会議の実施状況や教員の様子などをその都度報告した。それを受け，校内のコーディネーターも定例の校内委員会に加え，気になる児童を一例取り上げて参加者がブレインストーミングで課題解決のための具体策を出し合うという場を設けた。参加者からはたくさんの意見が出るとともに，「自分は通常の学級で特別な支援は特にしていないと思っていたけれど，こうして見るとたくさんの手を打っていることが分かった。」という感想があり，担任が支援の意識化をするだけでも個への配慮が具体的になると同時に，普段からの取組の自信につながることが分かったとの報告を受けた。今後の課題として，学年でのケース会議など全校的な校内委員会にいたるまでの校内支援の流れと場づくり，また校内委員会における協議内容の整理という意見が出された。

IV. アンケート調査及びインタビューの結果

参加者の意識や行動の変化について、T1～T3 にアンケート調査を行い、1. ショートケース会議の評価、2. 校内支援体制の変化、3. 文脈適合性の評価、4. インタビュー結果、から分析を行った。

1. ショートケース会議の評価

ショートケース会議参加者による課題解決モデルを用いた協議に対する評価を行うために、「ショートケース会議に関する意識調査」を作成して実施した。アンケートは5つの項目からなり、7件法による回答と自由記述を求めるもので、ショートケース会議後に毎回実施した。各回の評価(平均点)と項目内容を図9に、項目ごとの評価を図10から図14に示す。また、自由記述の内容は表3、5、8に示したとおりである。

各項目の結果は以下の通りとなっている。

問1「子どもの課題は何か分かりましたか」

図10に示すように、ショートケース会議①#1では5.7と低かったが、#3では6.7と高くなった。ショートケース会議②③でも#1から2になるにつれて評価が高くなっている。

問2「課題の背景（原因）は分かりましたか」

図11に示すように、ショートケース会議①#1では5.3と低かったのが#3では6と高くなった。ショートケース会議③でも、#1では4.3だったのが#2では6と高くなっている。ショートケース会議②では、#1から#2で4.0から5.0と全体的に低かった。

問3「課題解決のための支援方法が分かりましたか」

図12に示すように、ショートケース会議①の#1から#3は6.0から7.0と高くなっていた。ショートケース会議②の#1は5.0で低くなったが、#2では6.3と高くなり、ショートケース会議③でも、#1では6.3が#2で6.7と高くなっている。

問4「今日の話し合いはためになったと思いますか」

図13に示すように、全体的に評価が高く、8割以上の評価を得ていた。特に、ショートケース会議①の#3、ショートケース会議③の#2では、参加者全員が7となっていた。

問5「雰囲気良く話せましたか」

図14に示すように全体的に評価が高く、全#において9割以上の評価を得ていた。特にショートケース会議①#3、ショートケース会議③#2では、参加者全員が7となっていた。

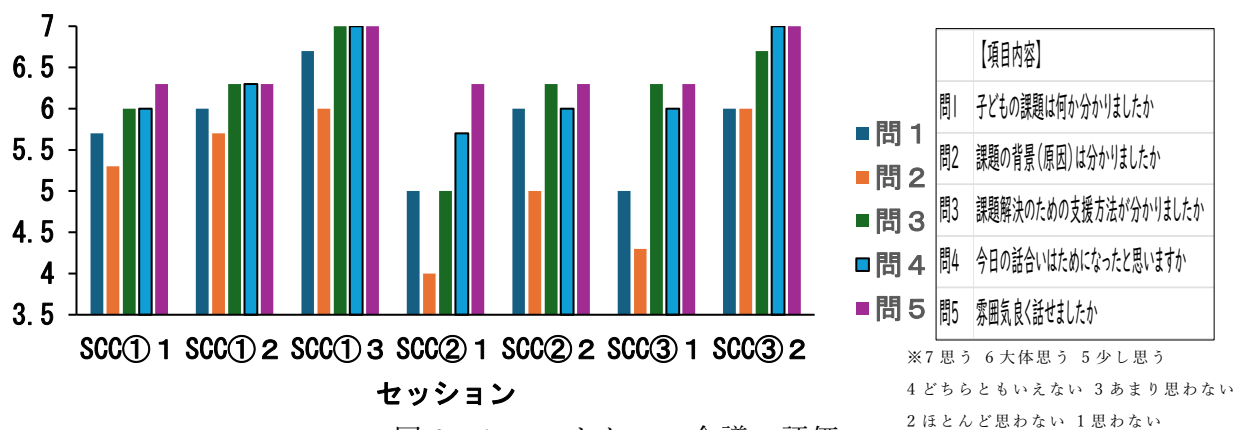


図 9 ショートケース会議の評価

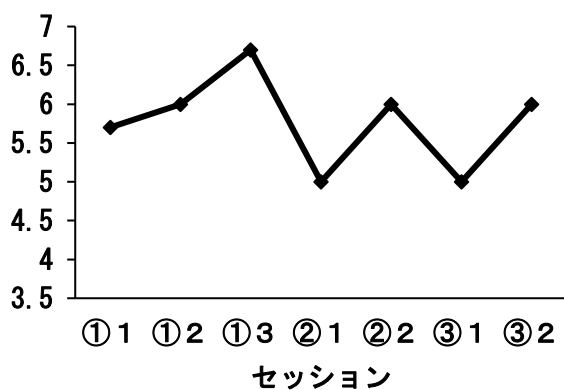


図 10 問 1 に対する評価の推移

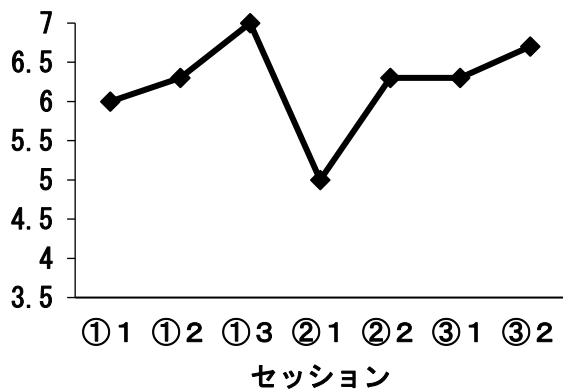


図 12 問 3 に対する評価の推移

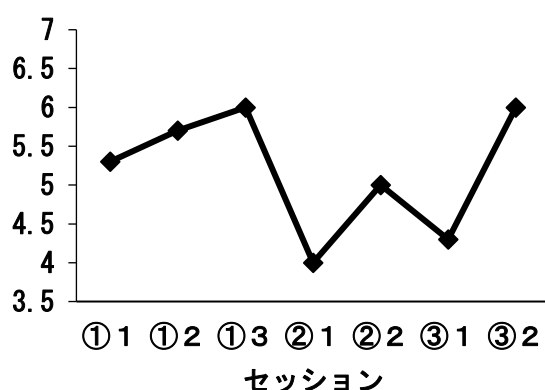


図 11 問 2 に対する評価の推移

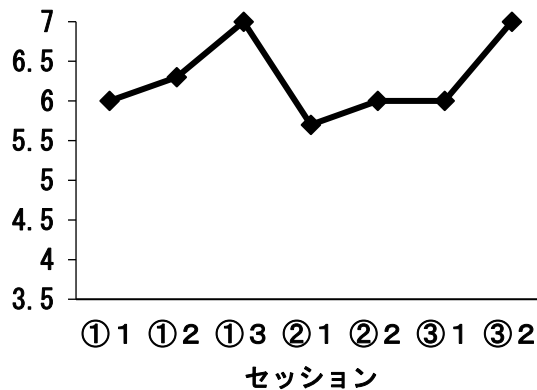


図 13 問 4 に対する評価の推移

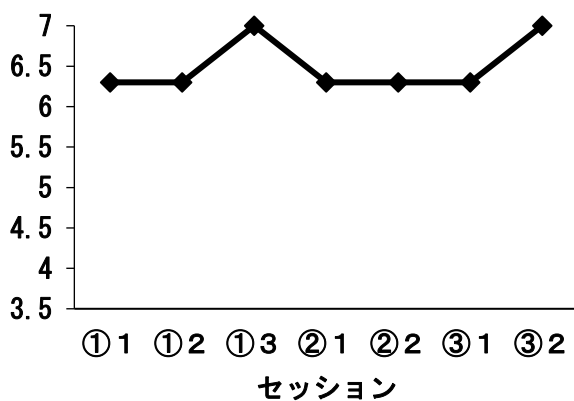


図 14 問 5 に対する評価の推移

2. 校内支援体制の変化

課題解決モデルを用いたショートケース会議の活用によって、校内支援体制に対する参加者の意識が変化したかどうかを見るために「校内支援体制気づきのチェックリスト」(黒川, 2017)による評価を実施した。参加者 3 名に対して介入前の 5 月と介入後の 12 月に記入してもらい、5 件法で回答を求めた。介入前後を比較できるよう項目ごとの評価点を合計して平均値を出した。本研究では、サンプルサイズが小さいことから「ヘッジスの g 」により一つの連続変数による効果量を算出することにし(水元・竹内, 2008)、さらにサンプルサイズが 3 であることから補正をかけて効果量 g を求めた。項目内容と評価を表 9 に示す。

その結果、効果量の目安としての 0.8 以上の項目は、項目 3「クラスの子や学年の子についての話題が出しやすい。『どう?』と話を引き出してくれる人がある」6「気になる子やクラスの状況について、職員朝会・生活指導部会・教育相談・学年会で話し合っている」9「コーディネーターの仕事を理解しようとしている人たちがいる」10「コーディネーターでなくとも、支えて一緒に活動してくれる人がある」11「管理職がコーディネーターの役割を説明し、バックアップしている」20「実態把握のために、下記のいずれかを参考にしている(行動観察、スクリーニングテスト、チェックリスト、学力検査、発達検査など)」25「保護者の了解のもと、直接に専門家と話し合いをもっている」、29「指導形態(個別指導、TT 指導、小集団指導、取り出し等)を検討している」30「指導の評価を話し合って検討し、ねらいや方法を修正している」48「支援員・ボランティア等の人員的配置をしている」項目 50「スクールカウンセラーを支援体制に位置付けて活用している」項目 62「特別な支援を必要とする児童の保護者への働きかけをしている(個別面談、支援会議、個別の指導計画・教育支援計画への参画など)」64「学校運営協議会、地域連携協議会、学校評価委員会等にコーディネーターの参加や役割の紹介をしている」66「学童保育、児童館などの地域リソースとの連絡を密にしている」67「通級指導教室・特別支援学校・教育委員会との連携を取っている」70「校外の他機関と意識的にお付き合いをしようとしている」78「校内委員会の報告が、職員会議で行われている」、81「保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにしている」の 18 項目で、5 月に比べて 12 月に効果が見られた。

表9 校内支援体制気づきのシートの評価

大項目	項目 番号	内容	評価(平均)		5月-12月 の差	標準偏差		効果量 (g)
			5月	12月		5月	12月	
話が出せる雰囲気づくり 日常の雰囲気と聴いてくれる人の存在	1	①職員室で職員の談笑する姿がよく見られる	3.67	4.00	0.33	0.58	0.00	—
	2	②話の輪に誘う、教室で仕事をしている先生に声をかける雰囲気がある	3.33	4.00	0.67	0.58	1.00	0.66
	3	③クラスの子や学年の子についての話題が出しやすい。「どう?」と話を引き出してくれる人がいる	3.67	4.67	1.00	0.58	0.58	1.38
	4	④「どうしたらいいかしら」「校内委員会に出してみようか」など、解決に向けて、相談し合い、話し合いを行おうとする雰囲気がある	3.33	4.00	0.67	1.15	1.00	0.45
話が出せる場づくり 公的に話せる場の設定	5	①気になる子やクラスの状況について、フランクに話せる場がある。(休憩時間を生かした気さくな雰囲気の話、声を掛け合っの懇親会等)	4.00	4.67	0.67	0.00	0.58	—
	6	②気になる子やクラスの状況について、職員朝会・生活指導部会・教育相談・学年会で話し合っている	3.33	4.33	1.00	1.15	0.58	0.88
	7	③気になる子やクラスの状況について、職員会で話し合っている	3.33	4.33	1.00	1.15	1.15	0.70
特別支援教育の基本的な 組織づくり 核になる人と組織・方針の確立	8	①コーディネーターが指名され、活動している	4.33	4.00	-0.33	0.58	1.00	-0.32
	9	②コーディネーターの仕事を理解しようとしている人たちがいる	2.67	4.00	1.33	1.53	1.00	0.82
	10	③コーディネーターでなくとも、支えて一緒に活動してくれる人がいる	2.33	3.67	1.33	1.53	0.58	0.92
	11	④管理職がコーディネーターの役割を説明し、バックアップしている	2.33	3.67	1.33	1.15	1.15	0.93
	12	⑤コーディネーターが複数指名され、協力している	3.00	3.67	0.67	0.00	1.53	—
	13	⑥校内委員会が校内組織に明記されて、位置づけられている	4.67	4.67	0.00	0.58	0.58	0.00
	14	⑦校内委員会には管理職が出席している	4.33	4.67	0.33	0.58	0.58	0.46
	15	⑧定期的に校内委員会が開催され、課題が示されている	4.33	4.33	0.00	1.15	0.58	0.00
	16	⑨学校経営方針に特別支援教育が示されている、年間計画がある	3.33	4.00	0.67	2.08	0.00	—
	17	⑩ケース会議やチーム支援会議が随時もたれている	2.33	3.67	1.33	1.53	1.15	0.79
児童生徒の実態把握 早期の気づきとニーズの把握	18	⑪体系的な支援方法・校内支援体制が検討されている(時間割等も)	4.33	4.00	-0.33	1.15	1.00	-0.52
	19	①入学時の相談窓口を設け、保護者の相談を受け入れる体制がある(幼・小・中との連携)	3.33	4.33	1.00	2.08	0.58	0.52
	20	②実態把握のために、下記のいずれかを参考にしている(行動観察、スクリーニングテスト、チェックリスト、学力検査、発達検査など)	2.67	4.33	1.67	1.53	0.58	1.15
	21	③支援シート(アセスメントカード等)の作成に学校全体で取り組んでいる	2.33	3.00	0.67	1.53	1.73	0.33
	22	④保護者から実態把握の情報を得ている(支援シート、相談カード等)	3.33	4.00	0.67	1.15	0.00	—
	23	⑤就学支援シートの情報(有効な支援法や手立て等)を活用している	2.67	3.00	0.33	1.53	0.00	—
	24	⑥保護者を通して、専門家の指導・助言が、資料を得ている	3.00	3.33	0.33	1.00	0.58	0.32
	25	⑦保護者の了解のもと、直接に専門家と話し合いをもっている	1.67	2.67	1.00	1.15	0.58	0.88
	26	①先行経験を交流し合い、指導を深める話し合いをしている	3.00	3.00	0.00	1.73	1.73	0.00
	27	②ねらい、方法、児童の様子について記録を取っている	2.33	3.00	0.67	0.58	1.00	0.66
支援を効果的にしていく取組 先読みの指導の追求	28	③個別支援カード、個別の指導計画を作成している	4.00	5.00	1.00	1.00	0.00	—
	29	④指導形態(個別指導、IT指導、小集団指導、取り出し等)を検討している	2.67	4.00	1.33	0.58	1.00	1.30
	30	⑤指導の評価を話し合って検討し、ねらいや方法を修正している	2.67	3.33	0.67	0.58	0.58	0.93
	31	⑥臨機応変に機動性をもって動ける支援チームを組むことができている (校内委員会が全員集まらなくても、当該学年を含めた少人数の検討会がもてる 例:支援チーム、小委員会、又は拡大校内委員会など)	1.67	2.00	0.33	1.15	1.00	0.25
	32	⑦保護者を含めて、支援会議を行い、個別の教育支援計画を作っている	3.67	3.67	0.00	1.53	0.58	0.00
	33	①特別支援の校内研修会を年に複数回開いている(企画はどこであれ)	4.33	4.33	0.00	0.58	0.58	0.00
	34	②校外での研修会の案内、書籍等の紹介をしている	2.00	4.33	2.33	0.00	0.58	—
教職員の障害の理解と研修 特性の理解と共有	35	③校外で研修を受けたときの報告(会)をしている(コーディネーター便り、職員朝会、職員会、研修会などを通して)	1.67	2.67	1.00	0.58	1.53	0.69
	36	④特別支援教育の研修について年間計画を作成している	3.00	1.33	-1.67	1.00	0.58	-1.63
	37	⑤下記の研修内容の3つ以上は、この2年で終えている (1特別支援教育の流れと理念 2LD・ADHD・自閉症スペクトラムの理解と支援 3校内委員会とコーディネーターの役割 4実態把握の方法 5校内支援体制の大切さ 6個別の指導計画・教育支援計画 7事例研究 8特別支援学校・臨床心理士等の巡回相談の活用法 9保護者との連携 10その他)	3.33	2.67	-0.67	2.08	1.53	-0.30
	38	①校内研究のテーマに特別支援教育を取り上げている	4.67	4.33	-0.33	0.58	0.58	-0.46
授業・学級・学校経営の改善 校内研究で全校の特別支援力向上	39	②校内研究で特別支援教育を加味した研究授業や学習を行い、成果が出ている	3.33	3.67	0.33	1.15	0.58	0.29
	40	③授業研究の際に、特別な支援を必要としている子の支援にも注目し、検討課題としている(抽出児童など)	2.67	4.00	1.33	0.58	0.00	—
	41	④教室整備、掲示、授業構成、教材、言葉掛け等、特別支援教育の視点からも意見が出されている	4.00	4.67	0.67	1.73	0.58	0.41
	42	⑤授業をできるだけオープンに見合っている(清掃時の見回り等も)	3.67	3.67	0.00	0.58	0.58	0.00
校内協力の姿勢・体制づくり チーム支援の具体化	43	①担任だけに任せず、協力しようという気持ちがある	3.33	4.00	0.67	1.15	0.00	—
	44	②互いに協力できることを探している	3.33	4.00	0.67	1.15	1.00	0.50
	45	③担任間の連絡方法があり、工夫している(校内電話、隣のクラスの担任が連絡)	3.67	4.33	0.67	1.53	0.58	0.46
	46	④クールダウンの場所(人)が確保されている	3.00	3.33	0.33	1.00	0.58	—
	47	⑤「こんな時に」「誰が」「どうする」という確認ができている	3.00	3.00	0.00	2.00	0.00	0.00
	48	⑥支援員・ボランティア等の人的配置をしている	2.67	4.33	1.67	1.53	0.58	1.15
	49	⑦ティーム・ティーチングの仕方、サブとのねらいの確認などを管理職・コーディネーター・学年などで授業観察しながら、整理している	3.00	3.00	0.00	1.00	1.73	0.00
	50	⑧スクールカウンセラーを支援体制に位置付けて活用している	2.33	3.67	1.33	1.15	0.58	1.17
スーパーバイズの導入 専門的な視点	51	①外部の専門家に相談しているという方向性がある	3.00	4.00	1.00	2.00	1.00	0.50
	52	②巡回相談のシステムを利用し、児童の実態把握が深まっている	2.67	1.67	-1.00	2.08	1.15	-0.48
	53	③適級指導教室・特別支援学級と連絡を取り、活用している	3.33	5.00	1.67	2.08	0.00	—
	54	④地域の教育委員会と連絡を取っている	1.00	1.67	0.67	0.00	1.15	0.00
	55	⑤教育相談所に相談している	2.00	5.00	3.00	1.73	5.29	0.60
	56	⑥相談できる医療機関の情報を集めようとしている	1.67	2.33	0.67	1.15	1.15	0.46

特別支援教育に関する理解・啓発	57	①職員に校内委員会やコーディネーターの活動を知らせている(口頭、校内委員会通信、コーディネーター便り、職員会議など)	2.00	2.33	0.33	1.00	1.53	0.21
	58	②学校説明会や新人生保護者会などで、コーディネーターを紹介している	2.00	3.00	1.00	1.73	1.73	0.46
	59	③全保護者、幼稚園・保育園、地域関係者に学校経営方針を紹介している	1.33	1.67	0.33	0.58	1.15	0.29
	60	④PTAや地域に特別支援教育についての理解を深める働きかけをしている(保護者会で特別支援教育への取組の説明、学習会、講演会等)	1.00	2.00	1.00	0.00	1.00	—
	61	⑤保護者や地域を対象にした学習会等を企画したことがある	1.33	2.00	0.67	0.58	1.73	0.42
	62	⑥特別な支援を必要とする児童の保護者への働きかけをしている(個別面談、支援会議、個別の指導計画・教育支援計画への参画など)	2.67	4.33	1.67	1.53	1.15	0.99
	63	⑦「学校便り」PTA通信「コーディネーター便り」などで特別支援教育に関する話題を取り上げている	1.67	2.67	1.00	0.58	1.53	0.69
	64	⑧「学校運営協議会」「地域連携協議会」「学校評価委員会」等にコーディネーターの参加や役割の紹介をしている	1.33	2.67	1.33	0.58	1.53	0.92
多方面と連携 支える側の強化	65	①保育園、幼稚園、中学校と交流をもち、連携している(交流会、行事への招待、指導の引き継ぎ、情報交換会など)	3.00	3.67	0.67	0.00	1.15	—
	66	②児童保育、児童館などの地域リソースとの連絡を密にしている	1.67	2.67	1.00	1.15	0.58	0.88
	67	③通級指導教室・特別支援学校・教育委員会との連携を取っている	2.33	3.67	1.33	1.53	0.58	1.17
	68	④医療機関・教育相談所などの情報を得るようにしている	2.33	3.00	0.67	1.15	1.00	0.50
	69	⑤親の会、発達障害者支援センターなどの情報を得るようにしている	1.33	1.67	0.33	0.58	1.15	0.29
	70	⑥校外の他機関と意図的にお付き合いをしようとしている	1.33	2.33	1.00	0.58	0.58	1.38
学校全体の意識化と方向づけ 全体方針と役割	71	①学校経営方針に、特別支援教育の推進が取り上げられている	4.00	4.33	0.33	1.00	0.58	0.32
	72	②学級経営案、教科経営案、専科経営案に特別支援教育の観点がある	4.00	4.33	0.33	1.00	0.58	0.32
	73	③学校経営方針と共に、「特別支援教育の充実」「年間計画」について校長から基本提案があり、コーディネーターが説明している	3.00	2.67	-0.33	1.00	2.08	-0.16
	74	④教務主任が、特別支援教育に関することを教育計画でチェックし、配慮するようにしている	2.67	2.67	0.00	1.53	2.08	0.00
	75	⑤生徒指導主任が校内委員会やコーディネーターに積極的に協力し、声を掛けている(休み時間、休憩時の過ごし方に気を配っている)	3.00	2.00	-1.00	1.00	1.73	-0.57
	76	⑥学校評価(年度末反省)に「特別支援教育」の項目が入っている	3.33	3.67	0.33	1.15	1.53	0.20
	77	⑦職員会議の定例項目に「特別支援教育について」が入っている	1.67	2.33	0.67	0.58	2.31	0.32
	78	⑧校内委員会の報告が、職員会議で行われている	1.33	3.33	2.00	0.58	1.15	1.76
コンサルテーション 相談の内滑化	79	①保護者との面談時間が確保されている(個人面談週間、学年相談日等)	4.67	4.67	0.00	0.58	0.58	0.00
	80	②本人(当事者)の気持ちや意見をよく聞くようにしている	4.00	4.67	0.67	0.00	0.58	—
	81	③保護者との相談は、必要とされる職員が複数で分担し、大事な面談には管理職も同席するようにしている	3.67	4.67	1.00	1.15	0.58	0.88
	82	④保護者・関係者を含めた支援会議が行われた結果を校内委員会でまとめ、職員会議などで全体化している	2.67	3.00	0.33	1.53	1.00	0.21
	83	⑤支援会議には、管理職も同席するようにしている	1.67	4.00	2.33	1.15	1.00	0.74
	84	⑥支援会議には、校外の関係者も積極的に受け入れている	1.00	3.33	2.33	0.00	2.08	—
個人情報の管理 公開の責任	85	①個人情報、管理規定を順守している(鍵付きロッカーなどで管理し、必要時のみ活用することや、パソコンの管理書類の閲覧制限など)	4.33	5.00	0.67	0.58	0.00	—
	86	②個人情報を含む配布資料は、確実に回収し、破棄している	4.33	5.00	0.67	0.58	0.00	—
	87	③守秘義務は守り、互いの信頼を崩さないようにしている	4.33	4.67	0.33	0.58	0.58	0.46
	88	④話したくないことへの理解を前提にしている	4.33	5.00	0.67	0.58	0.00	—

3. 文脈適合性の評価

本研究の生態学的な妥当性を評価するために、野口・飯島・野呂(2008)を参考に実施した介入の文脈適合性をたずねる質問項目を13項目作成し、アンケートを実施した。7件法(7 思う、6 大体思う、5 少し思う、4 どちらともいえない、3 あまり思わない、2 ほとんど思わない、1 思わない)による回答を求めるもので、全ショートケース会議の終了後に実施した。項目毎の評価(平均点)と項目内容を図15に示す。

各項目の結果は以下の通りであった。項目①「ショートケース会議は必要だと思う」については、全員が7と評価していた。ショートケース会議で行ってきた児童の「課題の特定(項目②)、課題の分析(項目③)、計画の実施(項目④⑤)、評価(項目⑥⑦)」については、平均6.0から6.7の範囲であった。特に項目②-1「対象児Cの課題(困り感)が見えるようになったと思う」と項目④「課題(困り感)に関しての具体的な支援の方法を考えるようになったと思う」、項目⑦「ショートケース会議は対象児童の課題を解決に導くものであると思う」に関しては、全員が7と評価していた。校内支援体制に関する項目

⑧「他の職員との連携が取れやすくなったと思う」、専門的な知識に関する項目「⑨特別支援教育についての理解が深まったと思う」、支援の連続性に関する項目⑩「ショートケース会議は特別支援学級の児童にだけでなく、通常の学級の児童の課題解決に適していると思う」については、平均は 6.3 以上であった。ショートケース会議の企画・運営に関する項目⑪「ショートケース会議の司会をやってみたいと思う」については、7 から 4 の評価であり平均は 5.7, 項目⑫「ショートケース会議の司会は専門的な知識が必要だと思う」については、7 から 6 の評価であり平均は 6.3 であった。項目⑬「ショートケース会議は時間を節約できて、無駄が少ないと思う」については、7 から 6 の評価であり平均は 6.7 であった。

4. 全ショートケース会議終了後のインタビュー結果

ショートケース会議に関するインタビューの結果を表 10 に示す。ショートケース会議に関する質問では、配慮が必要な子どもに対し、担任が一人で悩むのではなくチームで対応することへの安心感や良さが感じられたという感想があった。また、ショートケース会議を学校で継続的に行っていく工夫については、学年主任の T1 から学校の実情に応じた実施アイデアが出され、継続して行うことで良さが実感できるという意見があった。その他気になることについては、個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用に関する課題が挙げられた。

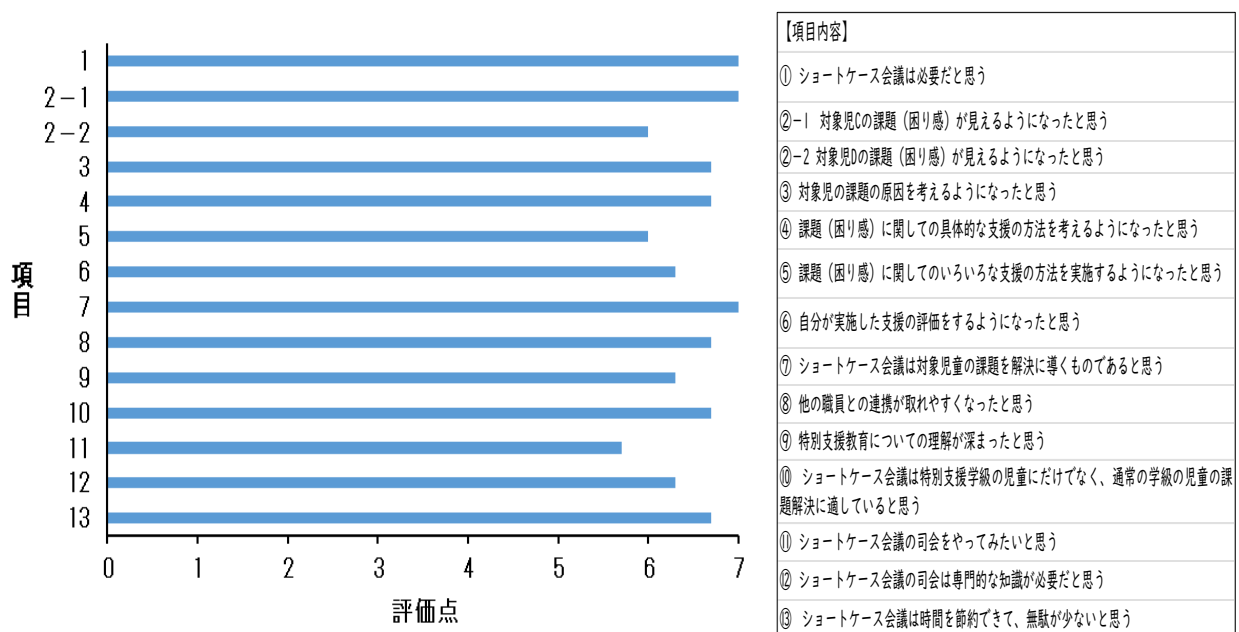


図 15 文脈適合性の評価

表 10 インタビュー結果

Q1 ショートケース会議に参加した感想を教えてください。 A・15分という短い時間だが、解決策を出そうと思えば生み出せることを実感できた。ブレインストーミングという方法が良く、気負わずにとりあえず出したものの中に、対象の子どもだけでなく他の子の支援にもつながるものがたくさんあった。繰り返していけば、教師の力量もアップしていくと思う。また、支援の方法だけでなく、行動の背景が気になるようになった。 ・自分は引き出しが少ないので、一人で考えるより、ショートケース会議によっていろいろな人の意見が聞けることがありがたかった。また、つい「なんでできないんだ」と子どもを責めていたが、他の先生が念入りに支援されて子どもが助かっているのを見て、自分も取り組めるようになりたいと思った。 ・対象児のような子に出会うのが初めてで、一人だったら投げ出していたと思う。いろんな人の意見を聞いて引き出しが増えたり、他の子にもつながるなと考えたりできた。
Q2 (T3 へ) 今回クラスに対象児はいなかったが、どのような気持ちで臨んでいましたか？ A 隣のクラスの子の話ではあるが、自分のクラスの子にも同じような課題のある子がいたため、あの子にも使えるな、やってみようと思い、実践することができた。
Q3 学校で継続的に導入していくコツや工夫があったら教えてください。 A システム化すること。毎週学年会はあるので、その週の学年会にする議題を決め、1週目はスケジュール確認や調整、学習内容の検討をして、もう1週をショートケース会議にすれば、45分の中でいくつかの事例を検討することが可能ではないか。また、実際にやっていくことで、教員が良さを実感でき、続けていこうという気持ちになると思う。
Q4 その他（自由に話してください） 個別の指導計画に関して ・作成に時間を費やし、活用ができていない。何回かのショートケース会議の中でも出たが、ケース会議シートをそのまま個別の指導計画にできたら、課題の原因があり、それに対する支援がはっきりしてくるし、過去のケース会議の内容を振り返ることもできる。また、年齢によって支援の方法を変えるとき、原因が分かっていれば、考えがぶれずに済む。 ・鍵のかかる場所に保管する形なので、鍵を開けて内容を確認して…と手に取るまでにハードルがある。普段使いできるよう、手元で見ることができるようにになるとよいと思う。

V. 考察

課題解決モデルに基づくショートケース会議の実践について、1. 対象児の課題解決に及ぼす効果、2. 教師の意識や行動及び学年支援体制への効果、3. ショートケース会議の効果的な方法や工夫、の3つの観点から考察し、今後の課題について検討する。

1. 対象児の課題解決に及ぼす効果

ショートケース会議①のC児の課題「困った場面で行動が止まり、ヘルプが出せない」については、支援した結果78.5%の割合で自分で時間を見て教師に尋ねたり友達に教えてと頼んだりすることができるようになった。またショートケース会議②のD児の課題「授業中に音を出す、手指を舐める」については、課題となる行動がほぼ見られなくなった。ショートケース会議③の課題「活動中に急にその場を離れる、行動が止まる」については、修学旅行中その行動を示すことは0回だった。これらの結果から、課題解決モデルに基づくショートケース会議は児童の課題解決に効果をもたらすことが明らかになった。

15分間という短時間の協議で課題を解決に導くことができた理由の一つは、行った手立てに効果があったか、なかったかの評価を参加者が明確に行ったためであると考えられる。つまり、課題が解決できたかどうかを振り返り、手立てに効果があれば仮説があっているとしてその支援を続け、効果がなければ仮説が間違っているのか、仮説はあっているが具体的な手立てが間違っているかどうかを分析し、教師らが行動の本当の原因や解決策を模索していったためと考えられる。それは、図11、図12、図15の結果からも明らかである。図11の問2「課題の原因は分かりましたか」と図12の問3「課題解決のための具体的な方法が分かりましたか」の評価点は、ショートケース会議①～③で共通して#1から#2（または#3）に向けて高くなっていた。また、文脈適合性の図15「評価」に関する項目⑥「自分が実施した支援の評価をするようになったと思う」の評価点は6.3と高く、項目⑦「ショートケース会議は対象児童の課題を解決に導くものであると思う」については全員が7で最高点となっていた。アンケートの自由記述にも「何か手立てをしてみて、それがどうだったかまでしっかり振り返ってみたことがなかった。支援の手数を増やすだけでなくどれが本当にためになるのか考える機会となった。」「回数を重ねるうちに、子どもの困り感などが明らかになっていって支援の方向も分かりやすくなったと思った。」のように、手立てを評価し、原因と解決策を明らかにしていくことに良さを感じている感想があった。また参

加者が評価（変容と課題）→課題の分析→解決策（計画）を行っていったことは、ショートケース会議①#1後の支援でT1が手立てと子どもへの効果を振り返り、早めに次の協議#2を要請し、評価を受けて新たに原因を推測して、個別の支援ができるように授業形態を工夫していった様子からも伺える。よって、課題解決モデルの論理過程を用い、協議の中で評価を明確に行って手立ての効果を確かめ、原因の推測や解決策の模索を繰り返したことが対象児の課題解決につながったと言える。しかし評価に対する課題も残る。今回は筆者がコーディネーターとして児童の行動観察を行い、記録などをまとめて協議で提示する形をとったため効果の検証がしやすく、アンケートにも「子どもの行動が数値となって表されると、具体化されて振り返りやすい」とあった。しかし教員不足や空きコマの少なさなどから教員同士で授業を見合うことが難しい現状もあることから、互いの授業を見に行きやすくするシステムの工夫や特別支援教育コーディネーターの複数配置といった校内体制の工夫も同時に考えていく必要がある。

またショートケース会議が課題解決に効果を及ぼした理由の二つ目として、協議に様々な人が入ったことにより、原因の推測が多方面からできたことが考えられる。特にショートケース会議②では、D児が音を出したり手指を舐めたりする原因として、担任団からの「話を聞くのが苦手な手持ち無沙汰だから」という推測や、通級担当からの「もともと他者との距離が近いことや動作が荒いことから、感覚の問題も考えられる」という推測があった。そこで教師の話を聞く時間を短くする授業の工夫や、障害の特性を理解しつつより適応的な行動に変化させるアイデア、自分のことや友達にしてほしいことを伝える場の設定など、授業づくりや個の特性に応じた支援、学級経営というように、原因に合わせて解決策も多様になった。課題解決モデルはチームアプローチが前提であり、課題解決に参加する人たちの連携協力が必要で、その関係の中では「誰かが特別な専門家」ではなくすべての参加者が専門的知識をもって重要な貢献を行うと考えられる。そのため、ショートケース会議によってそれぞれの教師が自分の枠組みで原因を推測し、より多面的に仮説を立て幅広い解決策を出し合っていたことが課題解決につながり、効果も表れたといえる。

以上のことから、課題解決モデルの論理過程に基づくショートケース会議は、児童生徒の課題解決に重要な要因であると考えられる。

2. 教師の意識や行動及び学年支援体制への効果

ショートケース会議が対象教師の意識や行動を変容させ、校内支援体制にも良い効果を及ぼしたことは、校内支援体制気づきのチェックの評価、表 9 の結果に表されている。気づきのチェックリストの 18 項目で介入前に比べて介入後に優位に高くなった。18 項目のうち項目 3, 6, 10, 29, 30 はショートケース会議の影響が考えられる。特に項目 3「クラスの子や学年の子についての話題が出しやすい。『どう?』と話を引き出してくれる人がある」と項目 6「気になる子やクラスの状況について職員朝会・生活指導部会・教育相談・学年会で話し合っている」については介入後全員が 4 か 5 の評価だった。また図 9 の問 4「今日の話合いはためになったと思いますか」の評価も#1 から#2(または#3)に向けて評価が高くなっている。ショートケース会議③#2 後のアンケートの自由記述では、「D 君の『修学旅行を楽しく過ごせた』という感想は、教員団が事前に話し合って何とかしようと思ったことがつながっていると思うので、こういう感じで話し合っていくことは大切なのだと思った。」との回答が見られた。ショートケース会議を通し、参加者が子どもの課題を話し合って解決していくことの意義ややりがい、効果性を感じたことで、解決に向けた話し合いを行おうとする意識が高くなったと考える。インタビューでは「自分は引き出しが少ないので、自分一人で考えるよりショートケース会議によっていろいろな人の意見が聞けることがありがたかった。」「対象児のような子に出会うのが初めてで、一人だったら投げ出していたと思う。」という感想があった。図 15 項目⑧「他の職員との連携が取れやすくなったと思う」の結果も全員が 7 の評価であり、実際にショートケース会議②③で通常の学級担任と通級担当とが役割分担しながら課題解決に当たることができた。このことから、ショートケース会議は教師のもつスキルを多くの教師で共有するとともに、学年やチームの連携協力を促し、参加者がチームで話し合うことの良さを感じることに効果があると考ええる。これは下無敷・池本(2008)の「実践的な内容について困難を感じる教師が増えている」という問題への改善策としてショートケース会議が応えるものであった。課題解決モデルに基づくショートケース会議によって具体的な解決策が提示されることは、課題を抱えている教師を一人で頑張らせずにチームで支援し、学校には多くのサポーターがいるというメッセージを通常の学級の担任に送ることにつながるだろう。

またアンケートの自由記述には、「一人の子の支援について考えた結果、全体にとってよい手立てを考えることにつながり、続けていきたいと感じた。」「教師の話す時間自体を少なくすることは、支援が必要な子どもだけでなく皆に有効な手立てだと感じた。」というも

のがあった。実際にショートケース会議①の#1, #2 後には、T1 だけでなく T2 も協議中に出された時間管理に関する解決策を自分のクラスで取り入れており、クラス全体での取組が対象児だけでなく他の子どもたちにも効果があったと報告されている。今回の研究で T3 のクラスには対象児がいなかったが、インタビューの中で「隣のクラスの子の話ではあるが、自分のクラスの子にも同じような課題のある子がいたため、あの子にも使えるな、やってみようと思い、実践することができた。」と答えている。このように、ショートケース会議で対象児の課題を協議することは、対象児だけにとどまらず、対象児と同じような課題をもつ他の子どもへ意識することにもつながり、個への支援からクラス全体への支援、そして学年全体への支援へと波及していくと考える。さらにインタビューやアンケートの自由記述には「支援の方法だけでなく行動の背景が気になるようになった。」「最初の『否定はなし』というのが自分的にすごく話しやすかった。」「ケース会議は『方針を決めて終わり』という印象があったが、今日のように進捗の確認と手立てをシェアしたり効果を確かめたりする時間があると、早めに軌道修正したりそれぞれの教師の成長のきっかけになったりする。」「つい『なんでできないんだ』と子どもを責めていたが、他の先生が念入りに支援されて子どもが助かっているのを見て、自分も取り組めるようになりたいと思った。」「ケース会議で話し合ったことで、やってみることを決めて、実行でき、行動問題が減ったので、すごいと思った。」などの意見があった。これらの記述は、ショートケース会議を通して参加者のケース会議自体に対する意識が変化したことを表していると考えられる。図 15 の項目⑬「ショートケース会議は時間をかなり制約される（時間を節約できて、無駄が少ない）と思う」の評価も 6.7 と高かった。よってショートケース会議は、藤島・隈元(2022)が述べたケース会議に求められる「支援方針の決定」「資質向上」「意欲向上」「不安のなさ」「時間的負担のなさ」の 5 因子に応えることができるものであると考える。

したがって、課題解決モデルに基づくショートケース会議は、対象教師らの意識や行動を変容させ、学年の支援体制に良い効果を及ぼしたことが明らかになった。通常の学級における個への支援の充実、クラス全体、そして学年全体への支援の充実につながり、結果として校内支援体制づくりに重要な要因を果たすと考えられる。

しかしながら校内支援体制づくりに関する課題も残る。表 7 の項目 17「ケース会議やチーム支援会議が随時もたれている」と項目 31「臨機応変に機動性をもって動ける支援チームを組むことができる(校内委員会が全員集まらなくても、当該学年を含めた少人数の検討会がもてる 例:支援チーム、小委員会、又は拡大校内委員会など)」の効果は小さかつ

た。これは、学年によって支援体制にばらつきがあることや学校全体の校内委員会とのつながりが見えないことに原因があると考える。今後の課題は、どの学年でもショートケース会議を行うことで学年の支援体制を機能させ、通常の学級における支援とチームによる支援を充実させることである。そして学年で十分に子どもの課題と解決策の検討、支援の実施と評価を繰り返し、効果があれば支援を続け、効果がない場合に校内全体での支援を行うというように校内支援体制全体の流れを整理していく必要があると考える。通常の学級における支援で何がうまくいって何がうまくいかないかを整理した上で校内委員会につなげていけば、校内委員会で行う審議の内容も明確になり、子どもにとっての本当の教育的ニーズは何なのかを明らかにして適切な支援へとつなげる校内支援体制の機能化が図られていくと考える。

3. ショートケース会議を効果的かつ継続的に運営する方法

校内の特別支援教育コーディネーターがショートケース会議を効果的に継続的に運営する方法について、以下のように考察する。

まず、ショートケース会議を明確に 15 分で区切ることである。これまでのケース会議には解決策まで話が行きつかないという課題があり、担任のいかに自分が困っているか分かってもらいたいという思いを聞くのに時間がかかることがあった。15 分間で計画の評価→課題の分析→計画の実施を行うためには、最初に司会が協議の流れと時間の使い方を確認して参加者に意識づける必要がある。本研究では、ショートケース会議②と③で参加者が増えるたびに流れの確認を行うとともに、机の上にタイムタイマーを置いて残り時間が視覚的に分かるようにしたり、協議の場所を職員室の隣の部屋にして他の用事などの刺激が入らないようにしたりした。このように 15 分の中で課題解決モデルの論理過程が踏めるように場や説明といった運営の工夫を行うことで、毎回特定した課題の状況確認から始め、原因や解決策に時間を十分にとることができた。また、参加者が時間を意識してスムーズに話を進めることで、毎回評価を基に原因や解決策を十分に検討していくことができ、児童の課題が解決していったと考える。さらに、図 15 の項目①「ショートケース会議は必要だと思う」⑦「ショートケース会議は対象児童の課題を解決に導くものであると思う」の結果が示す通り、時間と内容を絞って 15 分内で解決策まで導くという効率的な話し合いの良さを実感し、実践して時間的負担に勝る充実感や効果性を味わえるようにすることが、会議を運営していく上でのポイントになる。

また、ケース会議に対する不安感を軽減し、心理的安全性の確保や互いの価値観を大切にしてチームとしての話し合いを重ねていくために、学年始めにオフサイトミーティングを取り入れた語り合いを実施することも効果的な運営の方法であったと考える。実施後の感想で「これから行うケース会議で、今日のようにそれぞれの良さやアイデアを生かし合いたい。」とあったように、相手のことを知り、信頼関係を築くことが、チームアプローチを前提とした課題解決モデルに基づくショートケース会議を行う上での土台になるだろう。

4. 今後の課題

ショートケース会議は児童の課題を解決に導くとともに、学年チームの支援体制づくりに良い効果を及ぼすことが分かった。今後の課題と課題を改善するための要因を以下に考察する。

まず課題として、ショートケース会議を学年会に計画的に位置づけることが挙げられる。学校現場は新しい学習や行事などに追われるなど非常に多忙であり、毎週実施される学年会では日程調整や内容確認が主となってしまうことがある。子どものことについて協議する時間を確保し、配慮が必要な子どもの課題を解決するとともに皆が学びやすく参加しやすい授業を作っていくためには、ショートケース会議をどの学校でも必ず行われる学年会のスケジュールに組み込み、定期的に行えるようにする必要があるだろう。学年会の中に組み込んでおけば、管理職や通級担当も容易に参加でき、改めて参加者のスケジュール調整をするといったコストを省くことができる。今回対象とした連携協力校では毎週学年会が設定されており、参加者からは「2週間学年会があるうちの一回をスケジュールなどの確認、もう一回を児童の課題解決やクラスに関する情報共有、授業改善のための会議として調整しながら学年会を組んでいくというようにすれば、ショートケース会議の位置づけは可能」という意見があった。このように、会議日程などのシステムを各学校の特色に合わせて工夫することができれば、ショートケース会議の定期的な開催は可能であると考えられる。

次に、ショートケース会議をどの学年においても実施するにあたり、司会を誰が担うかという課題がある。図 16 の項目⑪「ショートケース会議の司会をやってみたいと思う」の評価が、全体的に見て 5.7 と低かったが、項目⑫「ショートケース会議の司会は専門的な知識が必要だと思う」の評価は 6.3 であった。この数値の開きから、通常の学級の担任は、司会には専門的な知識が必要で司会を担うことに若干の抵抗感があるのではないかと

考える。この課題を改善するには、各学年に特別支援教育のミニコーディネーターのような人材を配置することが必要であると考え。例えば A 市内には、主の特別支援教育コーディネーターが特別支援学級や通級による指導の担当者にショートケース会議の運営方法を伝えて練習し、担当者が各学年会で会議の司会を進めている学校もある。そのようにすでにあるリソースを生かしながら繰り返しショートケース会議を行っていけば、個々の教員のスキルアップ及び学年全体の課題解決力が上がるとともに、通常の学級での支援、学校内のチームによる支援、特別支援教育による支援のネットワークが連続し、学校の支援体制も広がっていくのではないかと考える。さらに、学年主任と特別支援教育担当で学年会とショートケース会議の司会を役割分担することで、各自の業務軽減も図られるのではないかと考える。

最後に、子どもの教育的ニーズを明らかにし、どんな時に誰がどのような支援を行うかという理解と情報共有の基盤となる「個別の指導計画」が十分に活用されていないという課題がある。多忙な通常の学級の担任にとって、学級全体の児童への授業に加えて個別の指導計画に多くの作成時間が取られるのは非常に厳しい状況である。そのためには、ショートケース会議の結果で出された児童生徒の課題と課題の原因、解決策、だれがいつ何を行うかを明確にしたショートケース会議シートを個別の指導計画として位置づける方法があると考え。そうすれば作成に係るコストを大幅に削減できるとともに、計画と評価を繰り返すことでより一層の活用が図られる。これらの工夫を行うことで、本来本当に大切にしなければならない「子どものことを中心にして話し合う時間」を確保していくことができるのではないかと考える。

今回の研究は中規模校での一事例である。今後各学校でショートケース会議を継続して行うことができるよう、学校の特色に合わせたスケジュールや人員配置などシステムの工夫を行うことが重要である。また、一人一人の教師がショートケース会議を通し、支援によって子どもの課題に対応できたという成功体験や自信を積み重ね、自身のスキルアップやチームで対応することの良さを実感していくことも大切である。このように、ソフト面とハード面の両方を加味しながら、各学校の校内支援体制の充実を図っていく必要があると考える。

VI. 引用・参考文献

- 赤嶺太亮・緒方茂樹（2009）：公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究―校内支援体制の構築を中心に―．琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(1), 29-39.
- 千葉県教育委員会（2004）：LD・ADHD・高機能自閉症のある特別な教育的支援を必要とする子どものための Q&A.
- 藤島千絵・隈元みちる（2022）：「校内チーム・シェア会議」の提案とその検討．兵庫教育大学学校教育学研究, 35, 269-277.
- 干川隆（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―．明治図書出版株式会社.
- 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.
- 干川隆（2023）：学習のつまづきを軽減する！効果的な教材&対応アイデア．明治図書出版株式会社.
- 池田吉史（2024）：通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの教育上の困難に対する包括的アプローチ．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 30, 1-10.
- 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平成 20 年度修士論文（未公刊）.
- 神奈川県立総合教育センター(2014)：教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～.
- 熊本大学教育学部附属特別支援学校（2012）：特別支援教育のチームアプローチ ポラリスをさがせ―熊大式授業づくりシステムガイドブッカー．ジアース教育新社.
- 黒川君江（2017）：チーム学校に特別支援教育コーディネーターがかかわるためのポイント．特別支援教育の実践情報, 11 月号, 6-9.
- 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.
- 松尾信広（2008）：小学校において有効なケース会議を運営するための特別支援教育コーディネーターの役割．特別支援教育コーディネーター研究, 3, 43-45.
- 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平成 23 年度修士論文（未公刊）.

- 水本篤・竹内理(2008):研究論文における効果量の報告のために ―基礎的概念と注意点― .
英語教育研究, 31, 57-66.
- 宮崎県教育庁特別支援教育課(2022):ユニバーサルデザインの視点を取り入れた 分かる！
できる！学校全体で取り組む授業の土台づくりハンドブック.
- 文部科学省 (2010):生徒指導提要
- 文部科学省 (2015):特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制の確立などについて. 教育課程部会特別支援教育部会資料
- 文部科学省 (2022):通常の学級に在籍す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. 初等中等教育局特別支援教育課
- 文部科学省 (2023):通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について (通知). 初等中等教育局特別支援教育課
- 村山正治・中田行重(編)(2012):新しい事例検討法 PCAGIP 入門―パーソン・センタード・アプローチの視点から―. 創元社.
- 野口美幸・飯島啓太・野呂文行(2008):攻撃的行動を示す特定不能の広汎性発達障害の児童に対する機能的アセスメントを用いた介入. 行動療法研究, 34(2), 163-173
- 野崎篤志 (2021) SWOT 分析とは何か?―戦略立案へ活かすための 3C・知財視点を取り入れたフレームワーク―. 知財管理, 71(2), 292-297.
- 尾花涼・加瀬進 (2022):特別支援教育における「校内支援体制」に関する研究の現状と課題. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 73, 167-188.
- 佐藤節子 (2012):学校における効果的なケース会議の在り方について 「ホワイトボード教育相談」の試み. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.
- 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, 研究集録 35, 51-66.
- 柴田昌治 (2010):なぜ社員はやる気をなくしているのか 働き甲斐を生むスポンサーシップ. 日本経済新聞出版.
- 下無敷順一・池本喜代正 (2008):小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 31, 341-348.
- スコラ・コンサルト対話普及チーム 若山修・刀祢館ひろみ:(2020) 仕事の価値を高める会議 オフサイトミーティング. 同文館出版.
- 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 - インクルージョン教育を推進する学校づくりに向けて -. 神奈川県立総合教育センター研究集録, 27, 43-48.

VII. 別添資料

別添資料1. オフサイトミーティングを取り入れた語り合いについて



写真 部屋と机上の様子

○オフサイトミーティングとは、
『気楽でまじめな話し合い』…日頃の当たり前や立場を離れ、休憩中のような気楽さの中で、普段あまり話さないような、青臭い話、言いにくい話、真面目な話をしっかりしよう、というものです。
今回のオフサイトミーティングの考え方を取り入れた「語り合い」の目的は、「自分が大切だと思うことを口にする関係性をチーム内で築く」ことです。具体的には、「相手の話をしっかり聴く、相手が聴いてくれるから安心して話せる、話合いにしっかり参画して一緒に考える感覚をもつ」など、話合いの土壌を創っていきます。

この「語り合い」を通し、このあと実践していくショートケース会議の中で、年齢や立場、経験など関係なく、6年の学年団チームで「どうしたらいいかなあ」と考えたり、「こんなことできそうじゃない？」とアイデアを出し合ったりすることができるようになったらと思っています。



黒田

語り合いのルール

- ・相手に関心をもって話をじっくり聴く
- ・率直に自分の言葉で語る
- ・一緒に考える姿勢
- ・（特に、普段強い立場にある人は…）
肩書や立場をいったん外す努力をする
- ・正論で相手をやっつけすぎない
- ・自分の弱みも含めて「素」を出す
- ・バスの権利（言いたくないことは言わなくてよい）
- ・無理に結論を出さなくてよい

資料 目的とファシリテーターの思い、語りあいのルールを示したもの



今回のテーマは「ジブンガタリ」です。
ジブンのイマにつながるエピソードを教えてください。
第3回目、最後の今日は、「最高に腹の立つこと」です！

今日は、その人の価値観がにじみ出るテーマを設定しています。その人らしさに触れると、互いの学級経営の考えに対する理解も生まれてきます。
また、自分が普段大切に思っていることを口にする事で、深く自己（自分は何がしたいのか、どう生きれば幸せなのかなど）を知ることになります。

ジブンガタリ設計図

目的	お互いのことを深く理解する
ゴールイメージ	松 「もっといろんな話を聴きたい！」 ↑ 竹 「そんな面があるなんて知らなかった！」 ↑ 梅 「今日は人の話をちゃんと聞いたな〜」
グラドルール	①人の話を真剣に聞く ②弱みも含めて素直に自分を表現する ③否定や批判はなし
進め方	・2分くらいで、テーマについて順番に話す ・1分くらいで、発見したことや感じたことについて一言ずつ話す ・全員終わったら終了！ ・互いの相互理解が目的だから、とくに結論は出さない

資料 ジブンガタリの説明

○SWOT分析とは、
SWOTは経営分析の手法です。
自分や自分たちの内部にあるものと環境を分析し、言語化することで、自分たちの状況や自身の特色を深く知っていきます。
またリソースの発見や共有ができ、分析した内容から自分たちの「特色づくり」に役立てることもできます。「ないものねだり」から「あるもの活かし」の視点をもつこともできると言われています。

難しく感じるかもしれませんが、
とりあえずやってみましょう！



写真 オフサイトミーティングの
終了後、T1が教室に設置した
児童らの語り合い場

	プラス面	マイナス面
内部環境	S (Strong: 強み)	W (Weakness: 弱み)
外部環境	O (Opportunity: 好影響を与える機会)	T (Threat: 脅威、力の発揮を難しくする環境や要素)

資料 SWOT 分析の説明と用いたシート

別添資料2. ショートケース会議について

ショートケース会議の進め方

- 目的…配慮が必要な子どもの支援について話し合う
- 流れ…課題の特定・確認→課題の分析→計画・実施→評価
- 時間…15分
- 話合いのポイント

- ・自由奔放(思い付きで!)
- ・肯定容認(思い切って!否定はなし!)
- ・質より量(とにかくいっぱいアイデアを!)
- ・発展便乗(どんどんかぶせて!)

私たちは同じ船のクルー!



仮説はあくまでも仮説なので、うまくいかはやってみないと
分からない!良かったら継続、違ったら戻って再トライ!



資料 ショートケース会議の進め方シート

※同じ船のクルー…参加者各々のもつ知識や経験を今後の指導支援に反映させることを目的にショートケース会時に読み上げた

『グループのメンバーは、同じ船のクルー(船員)です。これから目的地にたどり着くときも、船が氷山にぶつかって沈むときも共に活動する仲間です。グループにはいろいろな経験や知識をもっている人がいます。その力を集約することで、グループは様々な問題を解決することができます。これからの活動を有意義なものにするために、それぞれのもっている人の力を出し合ひましょう。『私は何も知らないから』と思わずに、おかしいと思うことでもかまいません。思いついたことを出し合ひてみましょう。仲間は、決してそのことを批判したり否定したりしませんから…』
(千川,2005)

～仮説はあくまでも仮説!やってみなくちゃ分からない～

あれからどう?ショートケース会議①の取組中間会(15分)

私たちは同じ船のクルー!



目的:ここまでの取組の振り返りをし、今後の手立てを出し合う



流れ:

- ①(5分)視点1:これは効果ありそうだ!の感触
解決策に取り組んでみての児童の様子・他の児童の様子
- ②(5分)視点2:これはあんまり効果なさそう!の感触
なんかうまくいかないな、もっとこうなったらいいな、と感じていること
- ③(5分)みんなで今後のアイデア出し合い!!

資料 取組中間会の説明シート

児童のプロフィールシート		
対象の児童		
氏名:	生年月日:	年齢 ○歳
所属:	学年: ○年○組	担任:
対象児の実態		
気になること:		
現在の学力のレベル:		
児童のもっている力や良さ:		
保護者からの情報:		
他の職員からの情報:		
本人からの情報:		
その他:		

資料

事前に担任と打ち合わせて作成・
配布した児童のプロフィールシート