

「学校適応を促進できるコーディネーター」を中心とした 学校適応援助体制の段階的構築

～通常学級に在籍する援助ニーズのある児童へのチーム援助の試行～

A Staged Implementation of School Adjustment Support System Assisted by “School Adjustment Support Coordinator”
～Trial Team Support for Regular Class Elementary School Student with Support Needs～

井内 昭子

Akiko IUCHI

(福岡教育大学大学院教育学研究科教育実践専攻
生徒指導・教育相談リーダーコース／宗像市立河東小学校)

西山 久子

Hisako NISHIYAMA

(福岡教育大学教職実践講座)

要 約

本研究は、通常学級に在籍する援助ニーズのある児童への学校適応援助体制として、「学校適応を促進できるコーディネーター」を中心としたチーム援助を、段階的に構築することを目指した実践的研究である。予備研究においてB小学校における児童の援助ニーズを明らかにした後、「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズがある事例を取り上げ、第1筆者が「学校適応を促進できるコーディネーター」をつとめてチーム援助を試行した。その結果、支援に関わった教師からの聞き取り調査から効果を認める報告がされ、対象児の学校適応についても一定の成果が見られた。この試行から、効果的なチーム援助を可能にするためには、①児童の援助ニーズや課題の把握と情報収集、②導入までの丁寧な情報提供、③ツールを活用した定期的なチーム会議の評価の共有、④チーム援助をリードできるコーディネーターの存在等が重要であることが明らかになり、チーム援助の構築においては、情報の共有化・会議の定例化・推進者の専任化の有効性が示唆された。また、チーム援助の効果的な導入には、①援助ニーズの集約、②典型ケースの実践、③試行モデルの構築、④支援プロセスの共有及び、⑤汎用性の確立という段階的な導入プロセスに基づいて推進され得るということが示された。

キーワード: 学校適応援助体制, チーム援助, 援助ニーズ, 「学校適応を促進できるコーディネーター」, 段階的構築

問題と目的

近年、社会の変化に伴い、子どもの生活も多様化し、学力低下や不登校、いじめ、非行等、児童の学校適応に関する問題は複雑化してきている。また「通常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, 2012)」では、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、約6.5%の割合で通常の学級に在籍していることが明らかにされている。

そのため、学級担任や一部の教職員の持つ力量や経験のみに基づく指導・援助だけでは、うまく対応しきれないケースが多くなってきた。これらの問題に対して、「生徒指導提要(文部科学省, 2010)」では、複雑・多様化する児童生徒の問題には、学級担任一人ではなく、校内の教職員や外部の専門家を活用して組織的に対応するというチームによる援助の重要性が示唆されている。それに伴い、学校現場では、援助ニーズの高い児童に対し、担任だけでなくその他の教師や関係機関が加わり、複数で援助するチーム援助の実践が増えてきている(例えば、松

本・淵上, 2009; 香田・西山, 2010; 馬場・西山, 2012)。

学校心理学で指す「チーム援助」とは、援助ニーズのある児童に対して、推進者を中心に、管理職やその児童に関係の深い教師や専門的知識をもった人材等複数でチームを作り、共通の目標をもって役割分担しながら児童援助を行って行くことである(石隈, 1999)。そして、児童・生徒の援助について、「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康面」といった領域を網羅する援助ニーズの集約や、援助の具体案の検討を行う心理教育的実践である。

先行研究では、田村・石隈(2003)が、担任・保護者・スクールカウンセラーが核(コア)となって援助を主導し、相互コンサルテーション及びコンサルテーションを行い、子どもへ援助する形態を“コア援助チーム”と定義し、学校教育においてチーム支援のモデルのひとつとして意義があることを示唆した。瀬戸・石隈(2002)も、高校でスクールカウンセラーが関与するチーム援助の実践を検討し、コーディネーション行動の要素を明らかにした。その後、板橋・金丸・小久保・筒井(2006)は、既存の学校組織である中学校の学年会を活用して、援助ニ

ーズの高い生徒について情報を共有するチーム援助を実践し、学年会では対象児への有効な手だてに関する情報交換ができたことを報告した。そして、この情報交換が他の生徒の援助への応用にもつながることを示した。中学校におけるチーム援助の促進要因について、山口・吉田・石川(2009)は、中学校教師へのインタビューを分析し、チーム援助のモチベーションの促進には、組織の整備に加え、雰囲気や意識といった教師集団の風土にも着目する必要があることを確認した。

小学校でも、香田・西山(2010)が、組織的な観点から学校内外の援助資源を有効に活用したチームによる援助を実践した。その結果、援助ニーズの高い児童に対しては、担任一人で対応するのではなく、何人かの教師・関係機関・専門家などでチームを組み、組織的に援助を行うことが有効であることを示した。同様に、馬場・西山(2012)は、小学校で校内の援助資源を組織化した構造図を提案し、児童のニーズの高さに応じて対応できるようチーム援助会議を組み、共通理解・役割分担及び協働することで、組織的チーム援助の実践を試みた。その結果、対象に取り上げた援助ニーズのある児童の学校適応について、学習・行動面に一定の成果がみられたと報告した。

瀬戸(2010)は、学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究について概観し、生徒指導主事や学年主任、教育相談担当など複数の人間が協力しながらコーディネーションが行われているという点で効果を認めた。しかし、チーム内での役割分担の質的側面が日本におけるコーディネーションの課題であるとし、今後は担任の努力や意欲を尊重しながら、複数の援助者が協力する体制をつくることが学校現場でのよりよい援助につながると述べている。これらのことから、援助ニーズのある児童・生徒の学校適応援助に関しては、担任一人ではなく学校内外の関係者が複数でチームをつくり、関係者のモチベーションを高める風土づくりと役割分担に配慮し、目的を共有化して援助を行っていくことの有効性が明らかであるといえよう。

しかし、チーム援助についての課題も報告されている。松本・淵上(2009)は、2つの中学校でのチーム援助の実践を検討し、よりよいチーム援助を実現するには、学校組織の中の教育相談を推進する役割が明確で、それをリードする人材が必要であることを明らかにした。また、福岡市教育センター教育相談研究室(2011)では、チーム援助の実践に関する課題として、有効なツールの改善、ガイドラインの作成、導入方法の明確化等が挙げられており、これらが今後の課題と考えられる。

学校現場に目を向けてみると、各学校の学校適応を援助する体制については、担任や生徒指導主任、特別支援教育コーディネーター、学力向上コーディネーター等、担任一人やそれぞれの担当者の力量や経験のみに依存し、

適切な援助体制が構築されているとはいえない。加えて、児童・生徒の援助について、「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康面」といった領域を網羅する援助ニーズの集約や、援助の具体案の検討が示唆されている(石隈 1999)が、そのような取組が組織的・計画的に実践されていないのが現状である。その結果、援助ニーズのある児童については把握されながらも、どの領域に課題やニーズがあり、何を目標とし、誰がどの部分の役割を担い、どのような援助を行うかが明確にされ、推進者を中心としてチームで援助しているケースはまだ多くはない。これは、チーム援助におけるコーディネーターの役割やプロセス、方法や体制、さらにはチーム援助の有効性が具体化・明確化されていないからではないかと考える。

このような先行研究と学校現場の現状を鑑みたとき、効果的なチーム援助の推進には、当該の学校での援助ニーズ把握を行い、事例への支援を実施し、モデルの構造の検討を経て、システム化に向けた汎用化が試みられている(香田・西山, 2010; 馬場・西山, 2012)。これらを元に具体的段階を整理すると、①各学校で個々の児童の援助ニーズの領域を「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康面」の4領域で分類し(援助ニーズの集約)、②典型例と考えられる事例で学校適応を促進できるコーディネーターを中心としたチーム援助を試行し(典型ケースの実践)、③複数のケースを扱いながら、評価・改善を行い(試行モデルの構築)、④多くの教職員による実践を通して運用面の検討を行い、システム化を図る(支援プロセスの共有)及び、⑤より広範な領域・対象へと拡大していく(汎用性の確立)ことが有効であると考えられる。

よって本研究では、小学校における援助体制に、学校適応を促進できるコーディネーターを中心として組織的なチーム援助体制を段階的に構築し、位置づけることを目的とする。本稿では、その研究の前半部分の位置づけとして、児童の援助ニーズやモデルケースにおけるチーム援助の試行に検討を加え、その評価・改善を行うこととする。そのため、予備研究において、B小学校で児童の援助ニーズについて「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康」の4領域で検討を加え、どのような援助ニーズがあるのかを明らかにし分類する。つぎに、研究では、B小学校において、典型例と考えられる「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズがある事例に特化したチーム援助を、第1筆者が学校適応を促進できるコーディネーターをつとめ、試行・評価・改善を行い、効果的なチーム援助体制を検討することとする。

予備研究

目的

B小学校において、児童の援助ニーズを「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康」から検討のう

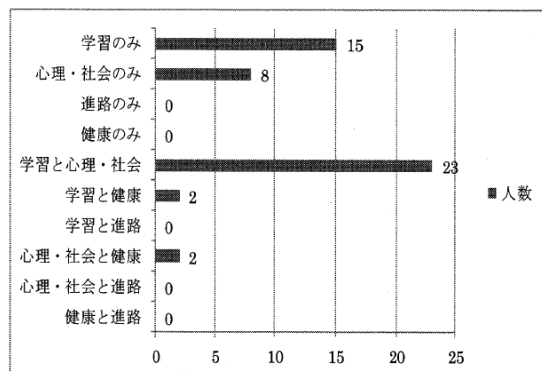


図1 B小学校の児童の援助ニーズの分類

え分類し、援助ニーズの領域や程度を把握する。

方法

研究時期

X年7月

研究対象

B小学校で援助ニーズのある児童情報のまとめシート、個人カルテ、聞き取りによる担任からの情報

手続き

B小学校では、学校適応に関して援助ニーズを抱えている児童について情報を集約したシートと個別のカルテを作成している。第1筆者が、B小学校長に研究の目的を説明し同意を得て、それらを開示してもらい、個々の援助ニーズを「学習面」「心理・社会面」「進路面」「健康面」のどの領域に援助ニーズがあるケースかを分類した。これら4領域のどこに援助ニーズがあるかを判断しにくいケースについては、第1筆者が、担任への聞き取り調査を行い共通理解のもと分類を行った。

各領域において考えられる児童の課題やニーズは石隈・田村「チーム援助入門（2003）」の分類に基づき、以下の通りとした。

〈学習面〉学習生活：学習の状況、子どもの得意な学習スタイル、学力・成績など

〈心理・社会面〉自分とのつき合い：情緒面やストレス対処スタイル・人とのつき合い：友人、先生、保護者との人間関係

〈進路面〉子どもの生き方・あり方：子どもの趣味、特技、価値観、そして集団での役割遂行

〈健康面〉主として身体的な健康：体力や健康状況など

結果

調査を実施した時点において、B小学校で通常学級に在籍する児童551名のうち、援助ニーズのある児童は50名であった。この50名の個々の児童の援助ニーズがどの領域にあるのか検討し、分類した結果を図1に示した。児童の約半数（23名）は「学習と心理・社会面の両方」に援助ニーズがあり、全体の約46%であることが分かった。担任からの聞き取り調査においても、「学習と心理・社会面」の両方

に援助ニーズを抱えている児童が多いと感じていることが示された。

考察

B小学校においては、通常学級に在籍する児童551名の中で約10%の児童が何らかの援助ニーズを抱えており、その課題は「学習面」「心理・社会面」「健康面」等、多様化・複雑化していることが示唆された。とりわけ、「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズあるケースが多数存在していることが明らかになった。

これらの結果をふまえ、研究においては、他のケースにも同様のシステム化を図りやすいと考えられる「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズが高い児童の事例を抽出し、モデルケースと位置づけチーム援助を試行した。

研究

目的

「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズの高い児童1名の事例を取り上げ、学校適応を促進できるコーディネーターを中心としたチーム援助を試行し、その実施モデルの評価・改善を行う。

方法

研究期間

X年10月～12月

研究対象

福岡県内A市にある中規模校B小学校。本研究では、B小学校に所属する援助ニーズの高いC児（3年・女児）を対象としたチーム援助を要する事例を取り上げ、学校適応を促進できるコーディネーター及び関係者の動き、C児の学校適応の状況を研究対象とした。なお、事例は、プライバシー保護のため、論旨に支障のない範囲で情報に変更を加えた。

手続き

先行研究（田村・石隈，2003；香田・西山，2010；馬場・西山，2012）及びB小学校の実態等をふまえてチーム援助のモデルケースを試行し、その検証・評価・改善を行った。そして、小学校に適したチーム援助のあり方やチーム援助体制の検討を行った。

評価方法

チーム援助に参加した教師への聞き取り調査

チーム援助の参加者に、面接による聞き取り調査を以下の観点で行った。①チーム援助会議について、②会議で使用した援助シートについて、③対象児への見方の変化について、④チーム援助の形式で援助を進めることについて。

対象児童の学校適応感

C児の学習への取り組みや友だちとの関係につい

ては、担任や関係者及び第1筆者の見取りから検討した。また、栗原・井上（2010）によって開発された学校環境適応感尺度アセスを使用した。アセスは「生活満足度」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「学習適応感」の6因子30項目で学校適応感を捉えている。この結果から総合的に対象児C児の適応状況を検討した。

結果

1 チーム援助会議前準備

（1）援助ニーズのある児童の選出

研究でこのC児を取り上げ実践したのは、次の理由からである。B小学校で援助ニーズのある児童のうち、「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズが高い児童であり、担任一人では対応することが困難な一人であったこと。スーパーバイザーの所見により、早期の外部専門機関の介入や特別な教育的支援が必要であることが示唆されたこと。アセスの結果、生活満足感が非常に低く、学習や友人関係について早急な援助が必要であったこと。

また、チーム援助開始時の担任及び第1筆者の見取りによる実態と課題は、表1の通りである。

これらの実態や課題をふまえ、この時点での目標を以下の4点とした。

- 席を離れない、おしゃべりをしないという約束を守って、学習に集中して参加する。
- 宿題や学習用具の忘れ物を減らす。
- トラブルに対して、自分の行動を振り返る。
- 保護者と連携し外部専門機関の介入を勧める。

（2）援助シートの作成と記入

第1筆者と特別支援教育コーディネーター、管理職が協議の上、チーム援助を行う児童を決定した後、C児の担任に、選定理由とチーム援助の方法について

表1 実態と課題の整理表

〈学習面〉

- 算数は得意で難しい問題も短時間で答える
- 創作活動には興味があり一人で仕上げるができる
- 文字や文章、ノートを書くことに抵抗があり、漢字がなかなか覚えられない
- 話を集中して最後まで聞くことが難しい
- 内言が難しく、常に声を出したり出し抜けに答えてしまったりする場面が多い
- 学習全体の取り組みにはムラがあり、部分的にしか参加できないことがある
- 活動の途中で他のことが気になって、別の活動を始めてしまうことがあり、離席も見られる

〈心理・社会面〉

- 友だちに、おもしろい話を提供する
- 教師がお願いすると身体を動かす作業には進んで取り組む
- トラブルがあったとき、自分の行動を覚えていないことがあり、振り返ることが難しい
- 忘れ物が多い

〈進路面〉

- リーダー役を任せられると、意欲的に活動する

〈健康面〉

- スポーツクラブに入り、楽しんで参加している

て説明を行った。そして、第1筆者と担任、特別支援教育コーディネーターでC児について話し合い、実態や課題について第1筆者が指定した「石隈・田村式援助シート」に、第1筆者が書き込んだ。

（3）チーム会議の運営方法

チーム援助を進めるにあたり、チーム会議について第1筆者が示した、「チーム援助の流れ（図2）」及び「チーム援助会議の進め方」を、管理職、担任、特別支援教育コーディネーターに説明した。特に、チーム会議の時間については、各教職員の時間的な負担を考慮し、上限を小学校で1単位時間の45分と設定し、時間内に終わることを目指すこととした。

2 第1回チーム会議とその後（表2）

学習時間は、内言や45分間課題に取り組むことが難しいことが共通理解された。そこで、担任が具体的な活動を多く取り入れたり書く量を軽減したりするなどの工夫をすることと、可能な限りT2（特別支援教育支援員及び第1筆者）を配置し個別の賞賛をすることが方針として決められた。また、クールダウンの時間と場所の確保については、管理職が教室以外で担当すること、特別支援教育コーディネーター陪席の保護者面談を実施し、今後の支援について理解と協力を得ることが確認された。

援助の目標や方針・分担の妥当性の検討には、頻繁な情報共有が必要であると考えられたため、しばらくは2週間毎に会議をもつこととなった。

3 第2回チーム援助会議とその後（表3）

第1回チーム会議で決めた取組を続けた結果、少しずつ離席や大声でのおしゃべりは少なくなってきたが、少しでも気になることがあると集中が途切れがちであることが課題と考えられたため、算数については指導工夫改善教員による少人数学習を実施する方針を加えた。T2の配置、クールダウンの場の保障については今後も継続することが確認された。また、2回目の保護者面談に向けて、具体的なつまづきを把握するため、特別支援教育コーディネーター

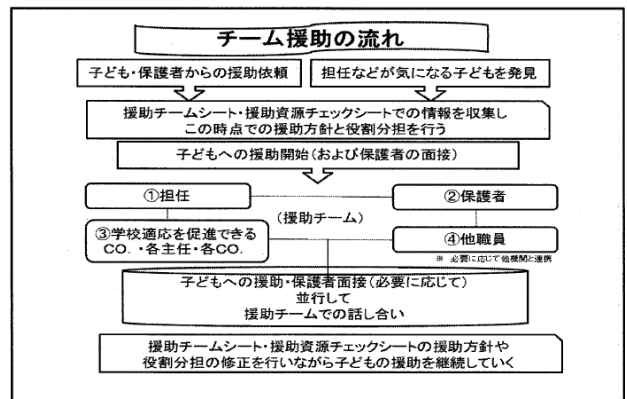


図2 チーム援助の流れ

表2 第1回チーム会議の結果整理表

日時	X年9月20日
参加者	4名（管理職・担任・特別支援Co.・第一筆者）
会議で決定した援助方針【担当】	<p>〈学習面〉</p> <p>○授業中書く量を軽減する、身体を動かす活動が多く取り入れるなどの工夫を行う【担任】</p> <p>○T2を配置し、個別の声かけや賞賛を行う【特別支援教育支援員・第一筆者】</p> <p>〈心理・社会面〉</p> <p>○トラブルがあった場合は、教室以外でクールダウンの場を保障する【管理職】</p> <p>〈家庭面〉</p> <p>○スーパーバイザーの所見をふまえ、特別支援教育Co. 陪席の保護者面談を行う【特支Co.・担任】</p>
チーム援助後の成果と課題	<p>○T2による個別の声かけや賞賛により、大声で質問したり「わからない」と訴えたりすることは少なくなった</p> <p>○できるだけ早く落ち着いて話ができる場を設定したことで、自分の行動を振り返ることができる姿も見られるようになった</p> <p>○特支Co. 陪席の面談により、宿題や学習の準備については保護者の協力を得られるようになった。少人数学習等の支援については、学校からの提案を理解していただき、同意を得た</p> <p>▲姿勢保持については、個別の声かけや意識化では難しい</p>
次回予定	保護者面談後すぐ

と第1筆者が観察・記録をすることにした。保護者からの協力を得られるようになり、忘れ物の多さも軽減されてきたため、このまま協力を得られるよう保護者との関係を維持することが共通理解された。

表3 第2回チーム会議の結果整理表

日時	X年10月5日
参加者	5名（管理職・担任・特別支援Co.・学力向上Co.・第一筆者）
会議で決定した援助方針【担当】	<p>〈学習面〉</p> <p>○算数は少人数学習を実施する【担任・学力向上Co.】</p> <p>○T2による個別の声かけや賞賛は継続【特別支援教育支援員・第一筆者】</p> <p>〈心理・社会面〉</p> <p>○クールダウンの保障は継続【管理職】</p> <p>〈家庭面〉</p> <p>○宿題や学習の準備について家庭と協力して支援する【担任・保護者】</p> <p>〈その他〉</p> <p>○つまづき場面を具体的に把握し記録を残す【特支Co.・第一筆者】</p>
チーム援助後の成果と課題	<p>○少人数学習では、刺激も少なく発表の機会も多くなるため、意欲的に学習に参加している</p> <p>○T2による個別の声かけや賞賛により、落ち着いて学習に参加する時間が増え続けている</p> <p>○クールダウンの場では「がんばろうと思うけどうまくできない。」という自分の気持ちを話すことが見られるようになった</p> <p>○保護者と一緒に支援したことで、宿題や学習に必要なものの忘れ物は少なくなった</p> <p>▲姿勢保持や集中して課題に向かうことについては、個別の声かけや意識化だけでは難しく本人も苦手さを自覚しつつある</p>
次回予定	X年10月18日

表4 第3回チーム会議の結果整理表

日時	X年10月18日
参加者	7名（管理職・担任・同学年・特別支援Co.・学力向上Co. 第一筆者）
会議で決定した援助方針【担当】	<p>〈学習面〉</p> <p>○算数は少人数学習を継続【担任・学力向上Co.】</p> <p>○T2による個別の声かけや賞賛は継続【特別支援教育支援員・第一筆者】</p> <p>○文章を書くことやノートをとることについては、課題の軽減やスモールステップでの配慮をする【担任】</p> <p>○交換授業を実施する【同学年】</p> <p>〈心理・社会面〉</p> <p>○クールダウンの保障は継続【管理職】</p> <p>〈家庭面〉</p> <p>○宿題や学習準備では、連絡帳やがんばりカードを活用し家庭と協力して支援する【担任・保護者】</p> <p>○個人懇談を利用して、様子の記録を伝え、外部専門機関への相談を勧める【担任・特支Co.】</p> <p>〈その他〉</p> <p>○記録の整理【特支Co.・第一筆者】</p>
チーム援助後の成果と課題	<p>○少人数学習では、刺激も少なく活躍の場が多くなることから、集中して学習できている</p> <p>○T2による個別の声かけや賞賛により、学習に対する意欲が継続している</p> <p>○交換授業では、つまづきを共通理解したりほめる場面を見つけたりすることができ、本人の自信にもつながった</p> <p>○クールダウンの場では、自分が悪かったところを自分から話すようになってきた</p> <p>○がんばりカードを使って、保護者と一緒に支援したことで、宿題や学習に必要なものの忘れ物はほとんどなくなった</p> <p>○保護者は、外部専門機関への相談を決め、発達検査の許可を得た</p> <p>▲学習と取組にはまだムラがあり、本人も苦しんでいる様子が見られる</p>
次回予定	X年11月29日

4 第3回チーム援助会議とその後（表4）

第2回チーム会議で決定した支援を継続した結果、学習については集中して取り組む時間が多くなってきたが、書くことについては大きな抵抗とつまづきが見られ、課題の軽減やスモールステップの支援が必要であるという情報が共有された。クールダウンの場での支援は、気持ちの切り替えや自分を振り返るために有効な場であることが確認され、管理職が分担を継続することとなった。この時点で同学年による体育等の交換授業を加えることで、学年全体での支援方針を確認した。また、保護者と目標を共有できるよう、がんばりカードの活用が方針として加えられた。さらに、今後の支援には外部専門機関との連携が不可欠であると考えられたため、個人懇談を利用して、保護者に特別支援教育コーディネーターが外部専門機関への相談を勧めるという役割も確認された。

5 第4回チーム援助会議とその後（表5）

第3回で決定した取組を実践した結果、学習面で

表5 第4回チーム会議の結果整理表

日時	X年11月29日
参加者	3名（担任・特別支援教育C0.第一筆者）
会議で決定した援助方針【担当】	<p>〈学習面〉</p> <p>○算数は少人数学習を継続【担任・学力向上C0.】</p> <p>○T2による個別の声かけや賞賛は継続【特別支援教育支援員・第一筆者】</p> <p>○書くことに関する配慮は継続【担任】</p> <p>〈心理・社会面〉</p> <p>○クールダウンの保障は継続【管理職】</p> <p>〈健康面〉</p> <p>○姿勢保持については、ある程度許容する【担任・その他教員】</p> <p>〈家庭面〉</p> <p>○連絡帳やがんばりカードを活用し、家庭と協力した支援は継続【担任・保護者】</p> <p>〈その他〉</p> <p>○外部専門機関への相談の前に、発達検査を実施し、詳しいアセスメントを行う【第一筆者】</p>
チーム援助後の成果と課題	<p>○少人数学習やT2による個別の声かけや賞賛により、集中して学習に参加できる時間が長くなった</p> <p>○苦手な漢字の学習にも取り組むようになり、テストで80点をとった</p> <p>○クールダウンの場では、望ましい行動を考え、めあてを立てられるようになって来た</p> <p>○がんばりカードの活用により、本人も「最近がんばっている」と話すようになった</p> <p>○保護者が発達支援センターへの相談を申し込み、外部専門機関との連携が可能になった</p> <p>▲学校と家庭での支援だけではできない支援がある可能性がある</p>
次回予定	冬休み中

は集中して参加する時間が増え、心理・社会面では望ましい行動について自分で考えられる場面が増えたことが確認された。本人の自信も窺えるようになったことから、基本的に現在の支援方針を冬休みまで継続することとした。外部専門機関との連携については、保護者がA市支援センターへの相談を決めたため、その前に第1筆者がWISC-IIIを実施し詳しいアセスメントを行うこととし、保護者の了解のもとで、その後関係者及びA市発達支援センターと検査結果を共有した。

6 チーム援助に参加した教師への聞き取り調査

（1）チーム援助会議について

○情報を共有した上で効果的な支援を検討できるのでとても有効。

○中心となって進めるコーディネーターがいることで会議も援助もスムーズに進む。

●関係者が集まる時間を確保するのが難しい。

●会議のため学年会を行う時間が割かれてしまう。

●第1筆者がいない場合コーディネーター役を誰が担うのが課題。

（2）会議で使用した援助シートについて

○情報が一目で分かり短時間に共有できる。

○方針が示されるので援助に一貫性がもてる。

○役割分担や時期が明確なので援助しやすい。

●事前に誰が情報をまとめ書き込むのが課題。

●会議を重ねるとシートが多くなるので見にくい。

（3）対象児への見方の変化について

○客観的に対象児を見ることができるようになる。

○課題だけでなく、よさやがんばりにも着目できる。

（4）この形式で援助を進めることについて

○役割分担をしてそれぞれの立場で専門性を生かして関わるができる。

○担任だけでは実施が困難な援助を複数のメンバーで考え、実践することができる。

○管理職も援助に参加してくれるのでみんなで援助しているという意識から安心感が生まれる。

○複数で情報収集や伝達ができるので保護者対応や外部専門機関との連携がスムーズにできる。

●第1筆者のようなコーディネーターがいなければチーム援助を計画的・組織的に行うことは難しい。

7 対象児童の学校適応感

チーム援助実践前と実践後のC児のアセスの結果を図3に示した。非侵害的関係と向社会スキルは変わらないが、それ以外はどれも数値が高くなったことがわかる。それに伴い、対人的適応感はやや高くなり、学習的適応感も高くなっていった。

考察

B小学校では、初めて援助シートを活用した計画的なチーム援助会議やチーム援助を行った。試行までに、チーム援助の効果や手続き、ツール等について関係者に説明を行い、担任からは児童の援助ニーズや課題について聞き取り調査を行って、十分に情報を共有した上でモデルケースを抽出した。本事例は、担任1人や学校だけではなかなか対応できない状況があり、C児に関わる援助者が、誰が・何を・いつまでに実行するのかをはっきりさせて援助する必要があった。保護者を含む関係者の理解と外部専門機関との連携が効果的な援助につながることが予

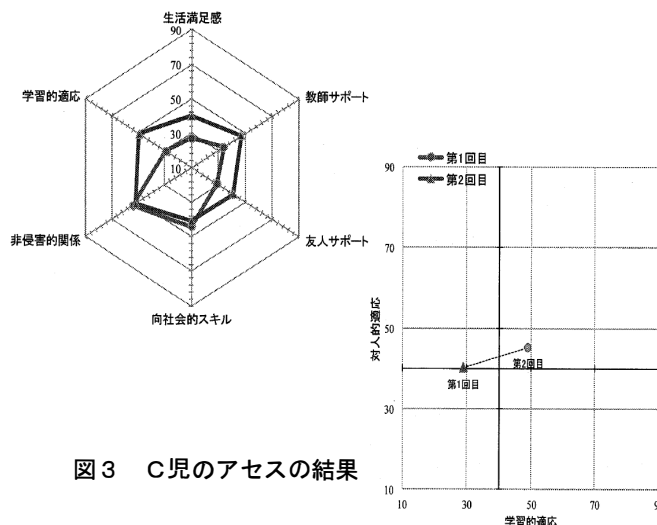


図3 C児のアセスの結果

想されたため、第1筆者がコーディネーターとして、丁寧に情報を収集・整理・共有し理解した上で援助方針を決定して援助を行い、C児の変化を短いスパンで認めていくという手続きを繰り返すようつとめた。このような取組を通して、関係者がC児に対する理解を深め専門的な立場から援助案を検討して実践できたという聞き取り調査の結果から、チーム援助に関しては、関係者全員が有効性を感じていることが明らかになった。特に、チーム会議で共通した目標を確認したり役割分担を明確にしたりしたことにより、学習への取り組みに関してそれぞれの専門性を生かした関わりができたこと、管理職がクールダウンの場と時間の保障する役割を担ったことにより、学校全体で支援するという意識が高まったこと、第1筆者を含めた複数の関係者でアセスメントを行い、援助の効果やC児の変化を検討し、その情報をもとに保護者との面談を重ねたことにより、外部専門機関とのスムーズな連携が可能になったこと等、援助活動に効果が見られた。また、援助シートについては、情報の整理・具体的な援助方針や役割の明確化などの利点があげられたことから、チーム援助に際して有効に機能したと考えられる。

そして、以上のような効果的なチーム援助が実現したことにより、C児の学校適応感の高まりが見られ、この事例ではチーム援助の有効性が示唆されたといえる。これは、担任が具体的活動を多く取り入れた授業を工夫したこと、指導工夫改善教員による少人数学習を実施したことにより、学習に集中して積極的に参加する環境が整えられ、自己の学習への取り組み方や学習スタイルに対する認知が高まったからだと考える。また、T2によるスモールステップでの学習、個別の声かけや賞賛により、学習に対する意欲が高まり、苦手な漢字の学習にも取り組んで成果があがったことで、努力が結果につながるという自信を得たことも大きな要因であろう。これらの教師サポートが適応感に大きな影響を与えたといえる。また、宿題や学習の準備の課題について学校と保護者が共通理解をし、同じ目標に向かって根気強く声かけや支援を繰り返したことの効果も大きかったと考える。そして、C児の自信の高まりや変化に伴い、友人からのサポートも受けやすい状況が生まれ、結果として全体的な生活満足度が高まったと考えられる。

しかし本事例では、第1筆者がチーム援助のコーディネーターをつとめた。このことは、担任外で学校全体の体制や職員の動きを把握し、連絡・調整が可能であったという特別な条件であり、汎用性を考えるにあたり検討しなければならない課題である。

総合考察

援助ニーズのある児童に対して、担任1人ではなく、学校内部の職員・保護者・学校外の関係機関などでチームを組み、援助を行うチーム援助の取り組みは、児童の学校適応援助に一定の成果があることが示唆された。まず事例の対象児への成果から、児童の学校適応感の向上したことで、小学校では、学習面での援助が充実し児童の自己肯定感や学習的適応が高まれば、全体的な学校適応感が高まる可能性が示唆された。換言すると、小学校では、学校生活において学習時間が大きな割合をしめることから、学習場面での適応感や学校生活全体の適応感に大きな影響があることが予想され、欠かせないものであると考えられる。このことは、学習面での課題と他の心理・社会面、進路面、健康面との関係が深く、児童の援助として欠かせないという知見（山口、2005）を支持するものであり、学習面での援助の質と量の充実が求められていることを示している。

次に、本事例の試行において、効果的なチーム援助体制を構築するために主にコーディネーターが実施した活動は次の通りである。

1 児童の援助ニーズや課題の把握と情報収集

チーム援助の試行では、まず児童の援助ニーズや課題がどの領域にあるのかが、カルテからの読み取りと担任からの聞き取りによって把握された。それにより、担任一人に対応できるケースなのか、複数の関係者で対応すべきケースなのか、誰がどの部分で関わるのかについての判断や、モデルケースや援助の対象児の抽出が適切に行われた。そして、モデルケースの児童の援助ニーズを4領域から検討することにより、誰がどの領域でどのように関わるのかが効率的に見いだされた。この結果は、石隈（1999）による、援助の対象となる児童が出会う問題や危機の状況についての情報の収集と分析を通して、援助の方針や計画を立てることが可能になることという示唆を支持するものであり、チーム援助を実践するためには、ニーズに関わる情報収集と共有が不可欠であることが明らかになった。

2 導入までの丁寧な情報提供

チーム援助を導入するにあたっては、管理職や関係者の理解や協力を得るため、その目的や予想される効果、手続き、ツール等が丁寧かつ明確に説明された。福岡市教育センター（2011）は、チーム援助の推進方法をわかりやすく示すことで、チーム援助システムの共有化・明確化を目指すことができると示唆している。事例では、ここでいう推進方法であるチーム援助の手続きやツールに加え、その目的や効果の見通しが明確に示されたことにより、スムー

ズなチーム援助の開始や効果的な実践が行われた。

3 ツールを用いた定期的チーム会議の評価の共有

チーム会議では、援助シートや進め方マニュアルといったツールを用いて、情報の把握や整理が行われた。そして、対象児の状況に適合した援助方針をもとに対象児の変化が繰り返し評価された。C児に対する見方の変化やチーム援助に対する安心感、チーム援助の有効性が報告されたのは、香田・西山

(2010) が示した、援助ツールを活用した定期的なチーム会議を開いて成果と課題を出し合い、援助方針を確認・修正していくことが効果的であるという指摘と一致する。今後、ツールを用いて情報を共有し、チーム会議で援助の効果や対象児の成長を評価する活動を重ねることで、個々の児童の学校適応を促進できるだけでなく、関係者にチーム援助の有効性が意識され共有され、学校現場に広がり定着していくことが期待できる。

4 チーム援助をリードできるコーディネーター

本研究の事例では、第1筆者がコーディネーターをつとめチーム援助を推進したことが円滑な援助につながったという評価が報告された反面、第1筆者のような立場でなければチーム援助における実質的なコーディネートが不可能ではないか、という課題も指摘された。瀬戸(2010)は、チーム援助の実践におけるコーディネーターの重要性を指摘しているが、本研究でも同様の課題が示唆された。また香田・西山(2010)も、コーディネーターの時間的負担を報告し、他の職務と兼務している教師が十分な役割を果たすことの困難さを指摘しており、コーディネーターが学校適応の促進に専念できる時間の確保と役割の明確化は今後の課題である。

以上の4つの項目が、コーディネーターを中心に推進されたチーム援助の具体的な活動内容である。前述の段階的な構築という点では、B小学校は、①援助ニーズの集約、②典型ケースの実践を終え、③試行モデルの構築を試みる段階にあるといえる。

小学校現場で「学習面と心理・社会面の両方」に援助ニーズのある事例を取り上げた本実践においては、学校適応を促進できるコーディネーターを中心としたチーム援助の有効性が示された。しかし、現状では限られた関係者による支援であることから、すべての児童のよりよい学校適応援助のためには、どの小学校でも、どの領域でも効果的なチーム援助を実践できる体制づくりやその定着が必要であると考え。試行から得られた効果的なチーム援助の必要条件は、①児童の援助ニーズや課題の具体的な把握と情報収集、②導入までの丁寧な情報提供、③ツールを活用した定期的なチーム会議での評価の共

有、④チーム援助をリードできるコーディネーターの存在に集約される。よって、学校適応援助体制のガイドラインをさらに整備し、効果的なチーム援助の実践例を増やすことが、実践モデルを精緻化させ、チーム援助体制の確立と定着化につながるものであり、これらが今後の課題といえる。

この取組の円滑な推進のため、各学校でチーム援助に関する研修を実施し、チーム援助に対する共通理解・共通認識を目指すことも求められるであろう。

主な参考・引用文献

- 馬場育実・西山久子 2012 大規模小学校における組織的チーム援助の構築に関する研究 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 20, 239-246
- 福岡市教育センター 2011 学校適応をめざした体系的なチーム援助の在り方 ―改訂版「学校適応チェックリスト」によるスクリーニングに基づいて― 福岡市研究センター研究紀要, 866
- 福沢周亮・石隈利紀 2004 学校心理学ハンドブック 「学校の力」の発見 教育出版
- 石隈利紀 1999 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者による心理教育的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 図書文化
- 石隈利紀・山口豊一・田村節子 2005 チーム援助で子どものかかわりが変わる 学校心理学に基づく実践事例集 ほんの森出版
- 板橋美由紀・金丸幸生・小久保裕之・筒井愛子 2006 中学校の学年会を利用したチーム援助を目指して ―援助ニーズの高い生徒への的確な見方・有効なかかわりかたをもつための方法を探る― 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 7, 31-40
- 香田陽子・西山久子 2010 小学校におけるチーム援助についての実践研究 ―チーム会議の運用と援助ツールの活用を通して― 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 18, 167-174
- 栗原真二・井上弥 2010 アセスの使い方・生かし方 ほんの森出版
- 松本ルリ子・淵上克義 2009 チーム援助による教育相談を通して見えてきたこと ―2つの中学校での実践を比較して― 日本教育心理学会 第51回総会発表論文集, 349
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2012 通常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
- 瀬戸美奈子 2010 学校におけるチーム援助のコーディネーションに関する研究の動向 関西福祉科学大学紀要, 14, 77-86
- 瀬戸美奈子 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究 ―スクールカウンセラー配置校を対象として― 教育心理学研究, 50, 204-214
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 ―援助者としての保護者に焦点をあてて― 教育心理学研究, 51, 328-338
- 山口豊一・吉田香衣・石川章子 2009 中学校教師のチーム援助モチベーションに関する研究 ―インタビューを題材とした質的研究― 跡見学園女子大学文学部紀要, 42, 61-73

本研究に際し、A市のご担当者及びB小学校の管理職をはじめ、関係の先生方に多大なご協力をいただきました。