

[課題演習報告]

通常の学級における特別な教育的支援を要する児童へのチームによる支援に関する研究 ーケース会議の活用・校内支援体制の整備を通してー

矢 内 遥 平

Yohei YANAI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
特別支援教育推進コーディネータープログラム
宗像市立河東小学校

(2024 年 1 月 10 日受理)

本研究では、通常の学級に在籍し、特別な教育的支援を要する児童に対するチームによる支援機能を充実させるための校内支援体制の在り方を究明することを目的とした。まず、行動問題を示す児童 1 名に対しケース会議を活用して実態把握と支援内容の検討や評価を行い、個別の援助チームによる支援を実践した。次に、特別な教育的支援が必要と考えられる児童の一覧を作成・活用し、コーディネーション委員会を中心とした支援の実践を行った。その結果、チームによる支援は、児童の向社会的な行動形成や学校への適応を促すだけでなく、チームによる支援に関わる教員の意識の変容や積極的な支援行動の促進に効果がある可能性が示された。また、個別の援助チームとコーディネーション委員会とが相互に作用し合い、連動して児童を支援するための仕組み作りが今後の課題として示された。

キーワード：通常の学級、校内支援体制、個別の援助チーム、コーディネーション委員会、機能的アセスメント

1 問題と目的

(1) 主題設定の理由

①国や県の現状から

文部科学省(2022)によると、小中学校の通常の学級において、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合は 8.8%であることが明らかになった。また、同調査において文部科学省が定めた「学習面又は行動面において著しい困難を示す基準」には達していないものの、基準近くに分布する児童生徒が一定数存在することを述べた上で「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以外にも特別な教育的支援を必要としている児童生徒がいることを念頭にどのような支援を行うことができるのか検討する必要がある」ことも指摘されている(宮崎, 2022)。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒が通常の学級に少なからず在籍している可能性が示され

た反面、同調査の「校内委員会において、特別な教育的支援が必要と判断されているか」という質問項目に対する回答は「判断されている」が 28.7%、「判断されていない」が 70.6%、「その他」が 0.7%という結果であった。この結果に対し、「そもそも校内委員会で検討されていないことが考えられる」と指摘する声もある(宮崎, 2022)。

このような児童生徒に対する支援を組織的に行うことの重要性は以前より指摘されており、文部科学省(2017)は「発達障害を含む幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を示し、組織的な支援体制の構築と「チームとしての学校」の体制の整備を目指している。福岡県特別支援教育推進プラン(第2期)においても、今後の施策の一つとして「学校全体で組織的に対応する特別支援教育推進体制の充実」を掲げている(福岡県教育委員会, 2022)。

②在籍校の実態から

在籍校では、月に1回の校内委員会の開催が位置づけられており、2021年度は通常の学級に在籍

する全校児童の約8.1%にあたる60名が取り上げられた。しかし、会議の内容は起きた事案についての報告が中心となっている、という現状があった。そこで、通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童の実態把握や支援を組織的に行うことのできる校内支援体制の枠組みについて究明していきたいと考えた。

(2) 研究主題及び副主題の意味

① 主題の意味

「チームによる支援」とは、「問題を抱える個々の児童生徒について、校内の複数の教職員やスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどがチームを編成して児童生徒を指導・援助し、また、家庭への支援も行い問題解決を行うもの」である（文部科学省，2010）。田村・石隈（2013）は学校が連携して子どもを援助するためのチームを3段階で整理している（図1）。マネジメント委員会とは、企画委員会等の学校全体での特別支援教育について話し合う組織を指す。コーディネーション委員会とは、校内委員会等の校務分掌に位置づけられた組織を指す。個別の援助チームとは、苦戦している子どもの個別の指導・援助の計画について話し合うためのチームを指す。

本研究では、研究Ⅰで特別な教育的支援を要する児童に対する個別の援助チームによる支援の在り方やその効果について検討する。研究Ⅱでは、特別な教育的支援を要する児童をチームで支援するためのコーディネーション委員会の仕組み作りについて検討することを目的とする。

② 副主題の意味

「ケース会議」とは、解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える方法（文部科学省，2010）であり、その目的は「その児童生徒や家庭に必要な指導・援助は何か、どうやってそれを届けていくか、を決定すること」である（文部科学省，2022）。本研究では、まず、ケース会議の運

用を通して個別の援助チームの有効性について検討する。

「校内支援体制」とは、特別な支援を必要とする児童生徒を学校全体で支援するためのシステムのことを指し、「校内の教育支援体制」とも言う。本研究では、ケース会議に続いてコーディネーション委員会に焦点を当てて校内支援体制の仕組み作りについて検討する。

(3) 研究の目的

通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童に対するチームによる支援機能を充実させるための校内支援体制の在り方を究明する。

(4) 倫理的配慮

本報告を公表するにあたり、対象児童の在籍する学校の校長の承諾を得ている。

2 研究Ⅰ

(1) 研究の目的

ケース会議の場を活用したチームによる支援（個別の援助チーム）の効果を、抽出した児童の変容から検証することを目的とした。

(2) 研究方法

期間 2022年5月～2022年11月

実施内容 通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童を抽出し、ケース会議を通して抽出児童の実態把握や支援の検討、評価等を行った。

(3) 具体的方法

① ケース会議の実施

定期的に開催し、抽出児童の変容や支援の妥当性について協議し、支援の評価を行った。学級担任・特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co）・報告者の3名は必ず出席した。他の参加者については目的や内容に応じて特支Coと報告者で協議した上で決定し、出席を依頼した。必要に応じて出席者で支援の役割分担を行った。

② 実態把握と支援の手続き

ア 対象学級及び対象児童の実態

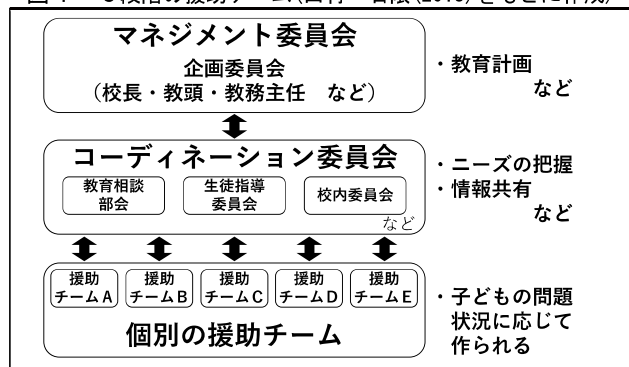
1年X組 A児

対象学級の児童数は33名であり、全体的に落ち着いて学校生活を送ることができている。A児は4月後半から授業中に教室の外に出て校舎の内外を走り回る、担任や友達に近づいて体に触るといった行動が頻繁に見られるようになった。

イ MASを活用した機能的アセスメントに基づく実態把握

A児の行動を分析するため、動機付けアセスメント尺度 Motivation Assessment Scale(以下、MAS;

図1 3段階の援助チーム(田村・石隈(2013)をもとに作成)



Durand, 1990) を用いた機能的アセスメントに基づいた実態把握を行った。MAS は行動の機能評価に用いるツールであり、行動の機能を「感覚要因」「逃避要求」「注目要因」「物や活動の要求」の4つに分類することができる。機能的アセスメントとは、ある行動の前後における情報を収集し、行動が生じる時間・場所・きっかけなどの先行事象を特定したり、行動を強め、維持する、または弱める結果事象を特定したりすることによって、行動が生じる要因を明らかにすることである(霜田, 2016)。本研究では、A 児の授業時間中における「離席」「教師に触る」「友達に触る」の3つの行動問題を標的行動とし、MAS を活用した実態把握を行った。

ウ クラスワイドな支援と個別の支援

機能的アセスメントによる実態把握に基づき、クラスワイドな支援・個別の支援の検討と実践を行った。クラスワイドな支援とは、学級の全児童生徒を対象とした支援のことである(関戸, 2017)。学級全体へのアプローチの中に行動問題を示す児童生徒への個別の配慮を行うことの有効性についての報告もされており(大久保・高橋・野呂, 2011)、児童の実態に応じて学級全体への支援と個別の支援の両面から支援を検討することが重要である。

③校内研修の実施

在籍校の全教員を対象とした校内研修を実施し、ケース会議で話し合われた内容や支援の経過、A 児の変容について報告することを通してチームによる支援についての理解を深めた。

(4)測定内容と測定方法

標的行動の授業時間中における生起回数について、インターバル記録法(インターバル: 1分)を用いて報告者または特支 Co が記録し、授業の1単位時間(45分間)あたりの行動の生起率の推移を測定した。生起率は【生起回数÷計測時間(分)×100】で算出した。

(5)実践の具体的内容

①ケース会議の実施

定期的にケース会議を実施し、A 児の実態把握や支援の検討、支援方針の評価・改善等を行った(表1)。参加者は会議の目的に応じて特支 Co と報告

者が相談の上決定し、個別に参加を依頼した。打診した全ての教員が参加できないこともあった。また、報告者の指導教員も必要に応じてスーパーバイザーとして会議に同席した。

②機能的アセスメントによる実態把握

担任、特支 Co と報告者の3名で協議し、A 児の行動問題の改善を目指すための標的行動の同定を行い、「離席」「教師に触る」「友達に触る」の3つの行動問題を選定した。3つの行動問題について MAS を実施し、表2のような結果が得られた。MAS の結果から、各行動問題の機能について、「離席」は【注目要求】【物や活動の要求】、「教師に触る」は【感覚要因】【注目要求】、「友達に触る」は【感覚要因】【物や活動の要求】の機能が推定された。

「離席」「教師に触る」の2項目は、ケース会議での協議において推定された機能と同様であった。「友達に触る」は、ケース会議での協議においては【物や活動の要求】としての機能(追いかけっこができる等)が推定されていたが、MAS の結果では【感覚要因】としての機能も推定された。この行動について再度3名で話し合った結果、「友達に触るときは、耳たぶを触ることが多い」ことが確認されたことから、【感覚要因】と、【物や活動の要求】の両方の視点から A 児を観察することが決まった。

③クラスワイドな支援

A 児の「離席」の主な機能として【注目要求】が推定されたことから、着席できている時に担任が A 児を褒め、注目要求を満たすことができるようにした。同時に、他の児童の適切な行動も積極的に褒め、学級全体に対して担任が適切な行動を言葉で称賛する機会を増やした。また、挙手の仕方や発言の仕方を具体的に学級の全児童に伝え繰り返し指導することで、授業中の望ましい行動モデルについて A 児を含めた学級全体で共有した。そうすることで、「適切な行動をとる＝担任がかかわってく

表2 MAS による A 児の行動問題のアセスメント

行動問題	各機能の平均点			
	感覚要因	逃避要求	注目要求	物や活動の要求
離席	2.8	1.8	4.8	4.3
教師に触る	3.8	2.8	3.8	1.5
友達に触る	5.3	1.5	3.0	5.0

数値の下線は相対順位が1位、2位の機能を示す。

表1 研究 I において実施したケース会議の概要

回数	月	参加者	内容
1	4月	学級担任、同学年の担任(3名)、校長、教頭、特支Co、報告者、A児と関わりのある担任外の教員(4名)	○実態把握 ○支援方針・内容の検討
2	5月	学級担任、同学年の担任(3名)、校長、教頭、特支Co、報告者、A児と関わりのある担任外の教員(3名)	○実態把握 ○支援内容の評価
3	6月	学級担任、同学年の担任(3名)、校長、教頭、特支Co、報告者、A児と関わりのある担任外の教員(5名)、報告者の指導教員	○実態把握 ○支援内容の評価 ○長期目標の設定
4	6月	学級担任、特支Co、報告者	○標的とする行動の同定 ○MASの実施 ○支援内容の再検討

れる」という経験から A 児の注目要求を満たすことができるようにした。

④個別の支援

X 組には当面の間 T2 の教員を配置し、A 児が教室外へ出た場合には T2 が対応することにした。A 児の「離席」には注目要求が推定されていたため、例えば席を離れたとしても A 児に積極的にかかわらない対応が本来は望ましいが、A 児の安全確保のためやむを得ない対応であった。そこで、A 児が最も注目してほしいと考えていると推測される担任以外の教員が対応することで、担任は A 児を褒める場面を中心にかかわれるよう配慮した。

A 児と担任とで毎日下校前に 1 日の振り返りを行った。保護者との連絡用に 1 日のスケジュールが書かれたシートを用意し、そこに A 児の様子を書き込んで持ち帰ってもらうことで、A 児ががんばったことを A 児・保護者・担任の 3 者で共有できるようにした。

⑤校内研修の実施

7 月、報告者の指導教員と報告者の 2 名で、在籍校の全教員を対象に機能的アセスメントについての研修を実施した。報告者の指導教員からは、MAS を用いた機能的アセスメントの概要と支援例についての説明を行い、報告者からは、ケース会議で話し合われた内容や A 児への支援の経過報告、MAS の使い方についての説明を行った。

(6) 研究 I の結果

①対象児童の変容

授業場面で頻繁に見られる「離席」「教師に触る」の 2 つの行動について、特に行動の生起率の高かった国語・算数の時間における生起率を計測した。生起率の推移は図 2、図 3 のようになった。「離席」「教師に触る」の行動はともに生起率が低下し、11 月の時点では生起率はほぼ 0 % となった。1 学期にはほぼ全ての時間 X 組に T2 を配置していたが、2 学期には T2 の配置がなくとも A 児は学習中に自分の席を離れることがなくなった。

図 2 A 児の「離席」の生起率の推移

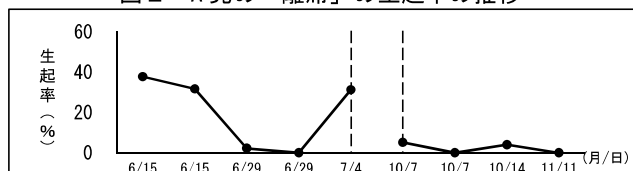
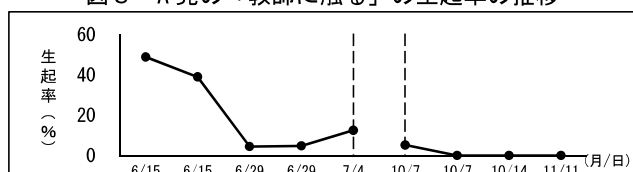


図 3 A 児の「教師に触る」の生起率の推移



②校内研修

研修後にアンケートを実施し、「機能的アセスメントの考え方に基づく実態把握をしてみたいと思いますか」という質問項目（4 件法）に対して研修の出席者の 84.6% から「そう思う」との回答が得られた。自由記述の項目では「子どもの困り感を分析する時に使ってみたい」「子供の行動を見ていくのに役立つ」「子供の行動の背景を読み取るヒントになる」といった機能的アセスメントを肯定的に捉えた回答が見られた。また、「教師一人ですべてに対応することに厳しさを感じている」「一緒にクラスのことを考えてくれる人がいることは心強い」といったチームでの児童への支援体制の必要性に触れた回答も見られた。

(7) 研究 I の考察

標的行動の生起率に大幅な減少が見られ、低い生起率は 3 月末まで維持された。このことから、機能的アセスメントに基づいたクラスワイドな支援・個別の支援は A 児の標的行動の減少に対して有効な手立てであったと言えよう。また、ケース会議を定期的に開催し、情報交換や支援内容の評価と修正を重ねたこと、T1 と T2 の役割分担を明確にしたことなど、チームとして A 児の支援にあたったことも効果があったと考えられる。

校内研修後のアンケートの結果から、児童の行動の背景を捉えて支援を検討することや、チームで支援を検討し、実践することの重要性や有効性について在籍校の教員の一定の理解を得ることができたと考える。

研修後、管理職や特支 Co、養護教諭などからの提案によってケース会議が複数回開催され、個別の援助チームによって児童への支援を検討する機会が増加した。しかし、学級担任からの要請によるケース会議の開催はほとんど見られず、特別な教育的支援が必要な児童を把握しきれていない可能性がある、という課題が残った。

3 研究 II

(1) 研究の目的

通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童へのチームによる支援を可能とする校内支援体制の在り方を究明することを目的とした。

(2) 予備研究

研究 I の「学級担任からの要請によるケース会議の開催がほとんど見られない」という点に着目し、児童のニーズがチームによる支援に結びつかない要因を明らかにするための予備研究を行った。

①先行文献

立花・原田・春日・大塚（2009）が実施したアンケート調査では、ケース会議を開くことができない主な要因として「ケース会議を開く時間がない」可能性があることが示唆された。福岡市発達教育センター（2013）は「『ケース会議の必要性は感じているが、時間を設定できない』『自分のクラスの子のためだけに、先生方に集まってもらうのは申し訳ない』という理由から、ケース会議を計画的に運営できないことが多い」と指摘している。

②在籍校における意識調査（アンケート方式）

2022年11月、在籍校の全教員を対象に、アンケート形式でケース会議に関する意識調査（全9問）を行った。その結果、およそ半数の教員が「ケース会議の開催が必要だと思う児童がいる」と回答しており、また、「いる」と回答した17人のうち「自分からケース会議の要請ができる」と回答した教員は12人であった（図4）。「自分からケース会議の開催を要請できない」と回答した13名についてその理由（複数選択）を調査したところ、結果は図5のようになった。「ケース会議が必要かどうか判断できないから」が最も多く、次いで「ケース会議開催の要請の仕方が分からないから」が多かったが、いずれもその大半を経験年数10年未満の教員の回答が占めていた。

これらの結果から、特別な教育的支援を必要とする児童に対しケース会議等のチームによる実態把握・支援内容の検討を行えるようにするための在籍校の解決すべき課題は①チームによる支援が必要と考えられる児童を把握できる仕組みを作ること、②その上で、当該児童にとって必要な支援の

内容や適切なチーム支援の形をコーディネーション委員会が中心となって検討できる仕組みを作ることの2点であると考えた。

(3)研究方法

研究期間 2023年4月～2023年11月

実施内容 通常の学級に在籍し特別な教育的支援を必要とする児童のリストを作成し、コーディネーション委員会の主務者である特支 Co・生徒指導主任がリストを閲覧する。リストに記載されている児童の情報を基に、必要に応じて適切なチームによる支援につなぐことができるようにした。

(4)具体的方法

①要支援児童リストの作成(対象：在籍校全教員)

特別な教育的支援を要する児童のリストを作成した。リストの書式は要支援児童が苦戦している状況や支援の経過等についての概要が記載できるものとし、月に1回程度の頻度で学級担任が内容を更新した。

②要支援児童リストの活用（対象：特支 Co と生徒指導主任）

要支援児童リストに登録された児童個々の状況を基に、コーディネーション委員会（主に特支 Co と生徒指導主任）が中心となり、児童のニーズに応じたチームによる支援の方法を判断した。

(5)測定内容と測定方法

①アンケート調査

コーディネーション委員会（在籍校では「集団づくり部会」）の主務者である生徒指導主任を対象としたアンケート調査（4件法、4～1点）を実施し、特別な教育的支援を要する児童へのチームによる支援を実践することに関する意識や行動の変容を測定した。調査には、教師の意識変化尺度（家近・石隈, 2012）とチーム援助行動尺度（山口・樽木・家近・石隈, 2011）を用いた。

②インタビュー調査

要支援児童リストに記載された内容を基にケース会議や校内委員会等、チームによる支援の対象となった児童の学級担任4名に対し半構造化面接を実施した。回答をKJ法を参考に整理し、要支援児童リストの活用における成果や課題を分析した。

質問項目は計7項目を設定し、A：要支援児童リ

図4 ケース会議に関する意識調査Q7、Q10の結果

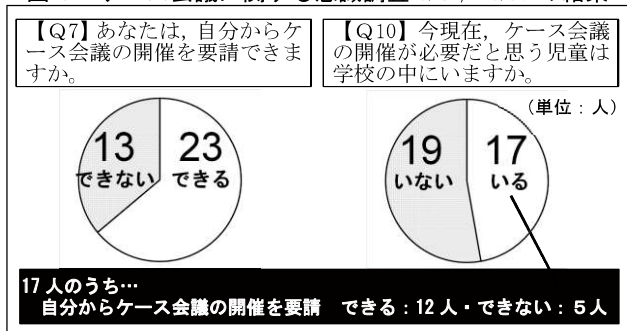
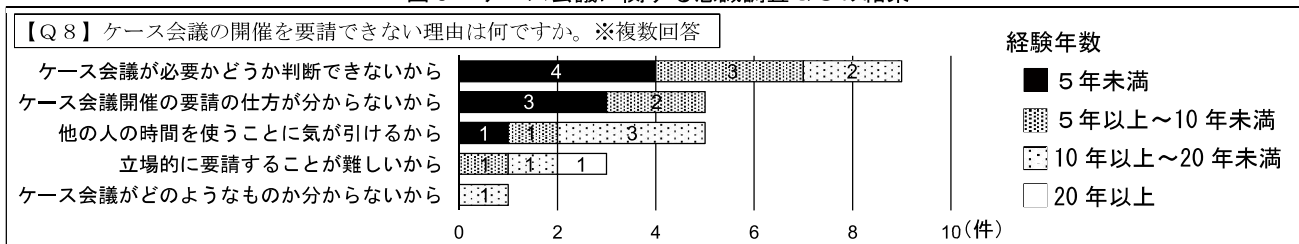


図5 ケース会議に関する意識調査Q8の結果



②インタビュー調査

ア 校内委員会での事例検討の対象となった児童の学級担任へのインタビュー調査

質問 A については「定期的に児童のことを振り返る時間になる」「4月からの児童の変容が分かる」などの回答が得られた。これらを「リストのメリットを感じ始めた段階」としてカテゴリー化した。

質問 B については、時間的な問題を負担感として挙げる回答が多く出され、「時間に追われる」とカテゴリー化した。要支援児童リストに抽出した基準は「最近の出来事を想起して抽出した」「他の児童と同じことをするのが難しい児童を抽出した」等、回答は多様であった。

質問 C については、「要支援児童リストの項目についての改善点はない」「様々な観点が網羅されている」という回答が多く得られ、これらを「改善点なし」としてカテゴリー化した。学力面において課題が見られる児童については「特支 Co に報告する」「報告はするが会議にかけてほしいわけではない」等、回答は様々であった。

イ 校内巡視の対象となった児童の学級担任へのインタビュー調査

分析結果を基に結果図を作成し(図7)、全てのラベルが「リスト入力前」「リスト入力後」の2つのカテゴリーグループに分別された。概要は次の通りであった。

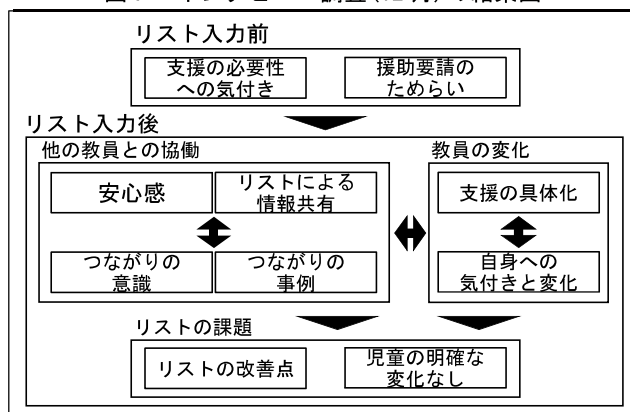
要支援児童リストへの情報入力前は、学級の児童のよさや困り感、特性等について様々な気付きがありつつも、それらを整理する機会がなかった。

表4 R5.12月時点での要支援児童リストの結果(通常の学級)

項目	人数(人)	割合(%)
学習	26	3.53
行動	41	5.56
いじめ	4	0.54
不登校	6	0.81
家庭	4	0.54
その他	1	0.14

※一人の児童につき重複の場合あり

図7 インタビュー調査(12月)の結果図



また、児童への支援内容や方針等について担任自身が困り感を抱えつつも、他の教員への遠慮や「他の学級の児童の方がもっと困っているかもしれない」といった理由によって他の教員への援助要請を躊躇することがあった。

要支援児童リストへの情報入力後は、①他の教員との協働②教員の変化③リストの課題、の3つに整理された。①では、リストに情報を入力することで「特支 Co や生徒指導主任が状況を共有してくれる」といった安心感や、リストに記載されている児童について放課後複数の教員での協議につながった。②では、児童の実態や教員の困り感を言語化することを通して支援の内容や方針が具体化され、それに伴って教員自身の考え方や児童との関わり方について見直す機会となった。③では、児童の状況をより詳細に整理・把握するためには各項目を細分化する必要があること、リストに記載された児童について目に見える変容はなかった、といった課題が示された。

(8) 研究Ⅱの考察

アンケート調査では、教師の意識変化尺度の「児童への関わりの積極性」「援助者同士のつながり」の数値が上昇した。生徒指導主任は校内委員会や教室巡視の時間だけでなく、放課後に積極的にリスト記載児童の学級担任と会話をしたり、当該児童と直接関わる機会を作ったりするなど、自ら様々に働きかけを行っていた。この結果は、生徒指導主任がコーディネーション委員会の主担当者として様々な事例に直接関わったことで意識に変化が生じた結果のためと考えられる。一方で、チーム援助行動尺度の全因子の数値が下降した。この結果は、生徒指導主任が自ら考え行動し、様々な事例にかかわる機会が増えたことで自分ができていること・できていないことが明確になったためと考えられる。実際は、生徒指導主任は研究Ⅱ初期と比較して積極的に教室巡視を行ったり、事例検討において積極的に役割を買って出たりするなど、コーディネーション委員会の主務者としての責任ある行動が多く見られるようになった。

表5 教師の意識変化尺度の結果

因子 (Max=4, Min=1)	6月	12月
児童への関わりの積極性	3.73	4.00
援助者同士のつながり	2.83	3.33
話し合いへのコミットメントの高まり	3.78	3.78

表6 チーム援助行動尺度の結果

因子 (Max=4, Min=1)	6月	12月
チーム援助への積極的関与	3.50	3.30
援助チームでの役割遂行	3.50	3.33

インタビュー調査結果の分析から、支援を要する児童のリスト化は情報共有という点において学級担任の安心感につながることで、児童の状況を整理する機会となる可能性が示唆された。しかし、それが目に見える児童の変容にはつながらなかった。集約した情報をいかに効果的な支援に結びつけることができるか、という点は今後の課題である。

4 総合考察

本研究の目的は、通常の学級に在籍し特別な教育的支援を要する児童に対するチームによる支援機能を充実させるための校内支援体制の在り方を究明することであった。

研究Ⅰでは、行動問題の見られた児童1名に対し個別の援助チームによる支援を行い、向社会的な行動の形成を促すことができた。ケース会議では、複数回支援内容の評価と修正を行い、担任からは「今行っている支援は適切か」など積極的に意見が出された。森・岡村(2018)は、担任の意見を積極的に取り入れながら計画を立案・修正することが主体的で継続的な支援行動を促すと述べている。ケース会議において担任の発言機会を確保しつつ評価・改善の機能を充実させることは児童の向社会的な行動形成を促すだけでなく、担任の積極的な支援行動も促すことができるだろう。

研究Ⅱでは、コーディネーション委員会が要支援児童の情報を一元管理するシステムの運用を通して、校内支援体制の在り方について研究した。リストの情報を学級担任が直接入力したり、リストの情報を基に校内委員会での事例検討や生徒指導主任による教室巡視につないだりすることで、学級担任やコーディネーション委員会主務者の意識の変容が見られた。家近・石隈(2007)はコーディネーション委員会にはコンサルテーション及び相互コンサルテーションの機能があるとし、その一例として「教師相互で話し合う機会を獲得しながら参加者の当事者意識が高まる」ことを挙げている。本研究では、コーディネーション委員会を介した児童への支援を通して、支援に携わった教師が互いに協働し、意識の変容を促したと推察する。

今後の課題は、個別の援助チームとコーディネーション委員会の連携の在り方について検討することである。児童の抱える課題について適切に支援するためには、個別の援助チーム・コーディネーション委員会・マネジメント委員会のうち、どのチームで動くことが問題解決につながるかを考えることが必要である(田村・石隈, 2013)。本研究で

はその判断をする役割をコーディネーション委員会の主務者に担ってもらうことで児童の実態に即した支援をチームで行うことを目指したが、どのような視点や基準からその判断を行うかを明確に示し、共有することに課題が残った。家近(2018)はコーディネーション委員会について「特定の子どもの問題について取り上げながら、子どもや教師の問題を早期発見し、対応策を考えることも行う」と述べている。児童の抱える困難さによっては、個別の援助チームの立ち上げを検討することもコーディネーション委員会の重要な役割の一つであろう。また、個別の援助チームでの支援の内容についてコーディネーション委員会を通してより多くの教員で共有する、といったことも考えられる。コーディネーション委員会と個別の援助チームとが双方向に関わり合い、児童一人一人へのより効果的な支援をいかに実現していくのか、ということは今後の大きな課題として捉え、考えていきたい。

主な引用・参考文献

- 家近早苗 2018. 教師が変わるコーディネーション委員会, 水野治久・家近早苗・石隈利紀(編)チーム学校での効果的な援助 学校心理学の最前線 ナカニシヤ出版, 188-196.
- 森一晃・岡村章司 2018. 通常の学級担任に対するクラスワイドな支援を用いた行動コンサルテーションの効果の検討—教師の支援行動の評価を含めて— 特殊教育研究, 56(3), 169-182.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 2011. 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援 特殊教育研究, 48(5), 383-394.
- 関戸英紀 2017. 問題行動! クラスワイドな支援から個別支援へ 川島書店.
- 霜田浩信 2016. 機能的アセスメント, 日本LD学会編. 発達障害辞典 丸善出版, 200-201.
- 立花ますみ・原田潔美・春日彰・大塚潤子 2009. 充実したケース会議に基づくインクルージョン教育の実践に関する研究—日常的にケース会議を実施でき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, 28, 51-56.
- 田村節子・石隈利紀 2013. 石隈・田村式援助シートによる実践チーム援助—特別支援教育編— 図書文化社.
- 山口豊一・樽木靖夫・家近早苗・石隈利紀 2011. 中学校におけるマネジメント委員会の機能がチーム援助体制及びチーム援助行動に与える影響—主任層に視点をあてて— 日本学校心理学会年報, 4, 103-112.

謝辞

本研究に際し、機会を提供してくださった福岡県教育委員会及び宗像市教育委員会、また、在籍校の校長先生をはじめ、ご協力していただいた全ての先生方に、心より感謝申し上げます。