

特別支援学校におけるチーム支援の質的向上に関する研究

— PANPS コンサルテーションと心理検査活用の検討 —

奈良 雅子¹⁾, 是永 かな子²⁾, 野村 幸代²⁾

1) 高知県立高知江の口特別支援学校

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

The Case Study for the Improvement of Cooperative Support in a Special School: Application of the PANPS Consultation and Psychological Assessment

NARA Masako¹⁾, KORENAGA Kanako²⁾, NOMURA Sachiyo²⁾,

1) Special School for disease children in Kochi,

2) Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

特別支援学校において、阿部(2013)が開発した保育士による協議主体型の問題解決志向性コンサルテーション(PANPS コンサルテーション)を活用した事例検討会を実施した。インタビュー調査の結果、チーム支援の質的向上に必要な要素は、第1にPANPS コンサルテーションの特性であるAPDCAサイクルに基づく協議の実践であり、第2に、アセスメントにおける心理検査の活用であることが示された。心理検査の活用には教師の力量不足が課題であるとされ、その解決策として、外部専門家との連携と、教師らの研修機会を担保する必要性が明らかになった。さらに、継続的に事例検討会を実施するためには協議概要のマニュアル化や協議を推進する人的資源の配置等、システム構築の必要性が示された。

キーワード：特別支援教育、チーム支援、PANPS コンサルテーション、心理検査

1. 目的

本研究の目的は、保育士のチーム支援のために開発されたPANPS コンサルテーション(阿部, 2013)を、特別支援学校における教員間のチーム支援に適用し、チーム支援の質的向上に求められる要素を検討することである。本稿の実践対象校のチーム支援の課題として、教師間の役割分担やクラスとしての継続的なフォローの不十分さが明らかになり課題の共有はするものの、実際の指導は担任任せのケース、未解決のまま協議が終了しているケース、協議時間を費やしても具体的な支援方法が定まらないケースな

ど、協議の形骸化とチーム支援の具体化の弱さが挙げられた。そこで課題解決を目的とした継続的な協議の仕組みづくりが必要であると考え、協議の枠組みとしてPANPS コンサルテーションが必要だと考えた。

平成19年に文部科学省初等中等教育局長が示した「特別支援教育の推進について(通知)」では、校内支援体制の整備について、校長のリーダーシップの下、全校的な校内支援体制を確立し、校内に特別支援教育に関する委員会を設置することが明記されている。これ以降、学校全体として子どもを支える「チーム支援」の充実に向け、各学校において、特別支援教育学校コーディネーターの配置や、校内

委員会の設置などがなされ、特別支援教育を行うための組織的な校内支援体制整備が進められてきた。また、平成 27 年 12 月に中央教育審議会から答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が出された。そこには「チームとしての学校」が求められる背景として、社会の変化に伴い子どもや家庭、地域社会が変容し、子どもに関わる課題が複雑化・多様化したことと、それらの課題を学校のみで解決することの困難さが述べられている。併せて、日本の教師の業務量の多さと労働時間が長いことにも触れ、このような状況に対応するために、組織的な指導・支援体制の整備や、外部諸機関や地域と連携して学校機能を強化することの必要性が示された。

これまでもチーム支援の在り方については、各分野において研究がなされてきた。栗原(2006)は、高等学校の不登校生徒への支援の事例分析の研究において、学校や教師の特性を生かしたチーム支援の有効性と可能性が示唆されたと述べている。また組織的な早期対応のための支援体制の構築や、チーム支援の核となるコアチームのメンバー構成が重要であることを述べている。石隈(1999)は、学校心理学に基づいて、子どもの問題解決をめざす専門家と保護者によるチームを「援助チーム」と定義づけ、その関係者が各々の専門性や役割に基づき協働的に援助方針を協議することの重要性を述べている。その後、石隈ら(2005)は、チーム支援における共通の枠組みとなる「援助チームシート」を提唱している。これらの研究の背景には、不登校やいじめの件数の増加や、発達障害など特別支援ニーズのある子どもの増加があり、それらの課題を担任任せにしないチーム支援の有効性が述べられるとともに、関係者の連携・協働を促進するための具体的な取り組みの効果が示されている。

校内支援体制の整備をサポートする取り組みとして、学校コンサルテーションがある。コンサルテーションとは「異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセス」とされ、学校コンサルテーションとは「学校の間で行われるコンサルテーション」と定義されている(文部科学省, 2007)。学校コンサルテーションは、巡回相談や教育相談として、外部専門家が地域の小中学校等に出向き、特別支援ニーズのある子どもの実態把握や指導・支援に関する情報提供や助言を行うものである。支援にあたる外部専門家をコンサルタント、援助を受ける学校や教師をコンサルティと呼び、コンサルタントはコンサルティとの連携や相談により、間接的に子どもの支援を行う。学校コンサルテーションのしくみやその内容は各自治体の実

情に応じて異なり、さらに浜谷(2005)によれば、その方法は個々の訪問者の経験や判断等に任せられている。

このような状況において、学校コンサルテーションには以下のような課題が指摘されている。第 1 の課題は、コンサルテーションの回数や頻度に関する問題であり、定期的、継続的な支援がなされていない点である(大村, 2010)。第 2 の課題は、コンサルティのコンサルタントへの依存の問題である(浜谷, 2006)。浜谷は、コンサルタントが大学や教育委員会から派遣された専門家である場合、学校現場は、その意見を受動的に聞く姿勢が強くなる傾向が少なからずあることを指摘している。また武田ら(2013)は、コンサルタントでは、学校の課題を外部の専門家が解決するのではなく、教師自身の力で解決していくことが重要であり、目指すべきは、その教育機関が主体的に課題と向き合い、やがて自立することであると述べている。

学校コンサルテーションのこれらの課題を踏まえ、コンサルティの主体性を高めるために用いられる手法に、阿部(2013)の開発した問題解決志向性コンサルテーションスタイル(Consultation for Proactive Approaches of Nursery teachers towards Problem Solving, 以下 PANPS コンサルテーション)がある。PANPS コンサルテーションは、保育現場への巡回相談において、保育士の「気になる子ども」への保育効力感を高めるための手段として開発されたシステムである。三木ら(1998)は、保育者効力感という用語を用いており、それは、保育場面において、子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう、保育的行為を取ることができる信念と、定義されている。「気になる子ども」について阿部は「発達障害のある子どもをはじめとした気になる子ども」という表現をしている。「気になる子」についての明確な定義はなく、赤木(2017)によれば、「気になる」という同じ用語を使っても、使う人の中で共通イメージが持っていると限らない。また大河内ら(2014)によれば、専門職によって「気になる子」のイメージがずれることも指摘されている。本稿では「気になる子」を「教師にとって指導・支援をする上で難しさを感じる子ども」とした。

PANPS コンサルテーションでは、学校コンサルテーションの第一の課題である不継続性の問題を解決するために、1 園への年間訪問数を 6 回とし、1～2 か月に 1 回の頻度で訪問することにより継続性と定期性を確保した。また、第二の課題であるコンサルタントへの依存に関して、従来の専門家指導型の巡回相談ではなく、保育士が主体となる問題解決志向協議を繰り返す過程で、保育士たち自身が支援方法を考案し、それを実践、検証することで、子ど

もの問題解決に至ることを目指している。PANPS コンサルテーションの開発にあたり、阿部はまず、保育士らが子どもの行動を理解し、支援方法の考案と評価ができる「子どもの行動の分析&支援シート」を開発している。保育士らは、そのシートを活用しながら対象児の実態把握や行動理解(Assessment)、支援方法の考案(Plan)、実践(Do)、評価(Check)、見直し(Action)に至る APDCA サイクルに基づく協議を行っている。このコンサルテーションにおいて専門家は、課題解決のための答えを直接示すことをせず、問題解決志向協議で保育士自身が解決の答えを見出せるよう、協議をファシリテートした。この実践研究の結果から、保育士の保育効力感が向上し、保育士の意識が専門家への依存者から、保育の主体者へと変容したことが示唆された。阿部の研究は、保育士のチーム支援のために開発されたが、PANPS コンサルテーションは、特別支援学校における教員間のチーム支援にも適用可能であると考えられる。

本稿は肢体不自由特別支援学校を対象とする。児童生徒の障害や発達の個人差が大きく、抱えている課題は身体機能面に加え、学習面、社会・情動面等、多岐にわたっている。日々の指導・支援に関しては、校内の教職員に限らず、医療や福祉等、他機関の専門家との連携が欠かせないため、定期的に協議の場を設けて外部の専門家との連携や情報共有を行っている。教師らは小学部、中・高等部ごとに行われる「学部会」や、学習クラスの教師らで構成する「クラス会」で、毎週1回、「気になる子ども」の課題を共有している。

現在の学部会やクラス会の課題を把握するために、2019年4月に「気になる子どもに関する協議」についてアンケートを実施した。質問内容は、協議でどのような内容を、どの程度、どのように共有しているかである。調査から明らかになった課題は以下のとおりである。1つ目の課題は、子どもの実態把握における、検査の結果の活用不足である。「クラス会において実態把握に検査の結果を活用している」と答えた教師は全体の1割未満であり、日常的な観察や面接による情報は共有しているものの、検査結果の活用はほぼ実施されていない現状が明らかになった。学習指導要領には、実態把握の方法として検査法、観察法、面接法があり、的確な実態把握のためには多面的な情報収集が必要であると記されている(文部科学省, 2018)。川間(2017)は、観察法や面接法は、対象児の全般的な様子を広く捉えることができる反面、実態把握の内容や範囲が不明確で主観的評価になりやすいこと、また観点の偏りや評価方法にばらつきがあり、共通理解を持ちにくい等の課題を指摘している。一方、検査法には、客観的評価が可能にな

ること(上出, 2016)、対象児の課題が明確になること(川口, 2015)などの利点が挙げられている。以上から、本実践ではPANPS コンサルテーションのアセスメントの観察法や面接法に加え、検査の結果の活用も加えた。そうすることにより実態把握に客観的視点が加わるだけでなく、子どもの課題に即した目標設定や、支援方法の決定、評価が可能になるものと考えられる。対象校には事例検討会がなく、子どもの現状や課題を話し合う「クラス会」が設定されている。このクラス会では、阿部らの巡回相談と異なり、外部の専門家が一緒に分析や支援方法の検討を行うことはなく、校内の教師らの自分たちの見立てにより検討している。そこに客観的な指標が加わることは、実態把握をより的確に行う上で重要な視点となると考える。

2つ目の課題は、実践の評価や見直しの共有の不十分さである。「クラス会において担任からの相談や悩みを共有している」と答えた教師が8割であるのに対し「支援の評価や見直し、改善の共有をしている」と答えた教師の割合は2割程度であった。研究対象校のクラス会において共有されているのは担任の困り感等、子どもの課題が中心で、支援の評価(Check)、見直しや改善(Action)の共有が不十分であることが明らかになった。気になる子どもの課題を教員間のチーム支援により解決していくためには、子どもへの支援の妥当性を評価し、見直し、必要に応じて適切に改善していくことが必要である。それを担任の個業で行うのではなく、チームで共有するプロセスが必要である。

このような対象校の現状を踏まえ、気になる子どもの課題解決のための事例検討会を新たに計画、実践する。協議には PANPS コンサルテーションの APDCA サイクルを活用し、子どもの実態把握において観察と面接に加え、検査の結果を活用する。そして APDCA サイクルや検査の結果を活用した事例検討会の効果を検討するために、教師へのインタビューを実施し、成果と課題を明らかにする。

2. 方法

2.1 対象と期間

対象者は A 県の肢体不自由特別支援学校教師 8 名である。8 名の内訳は、肢体不自由と知的障害を有する小学 5、6 年生 4 名が在籍する A クラス担当の教師 3 名、肢体不自由を有し小学校に準ずる教育課程で学習する 6 名の児童が在籍する B クラス担当の教師 5 名である。クラスごとに事例検討会で扱う対象児童を 1 名決定し、その児童の課題解決に向けた協議を実施することとした。事例検討会の実施時期は 2019 年 5 月～7 月である。事例検討会終了後、8 名の対象教師にインタビュー調査を実施した。インタビュー

内容は、「APDCA サイクルに基づく事例検討会の利点と課題にはどのようなものがありますか」「アセスメントに検査の結果を活用する利点と課題にはどのようなことがありますか」「事例検討会を今後、継続的に実施していくために必要なことはどのようなことですか」の3項目である。なお、対象者には本調査の趣旨に協力できない場合、回答者が不利益を被らないこと、及び結果は本研究の目的以外には使用しないことを口頭で伝え、承諾を得ている。

2. 2 事例検討会の実施方法

対象校には定期的な事例検討会はないため、既存の「クラス会」の枠組みを活用し、クラスに属する教師を中心とした事例検討会を計画した。1回の協議時間は40分間とし、放課後に設定した。協議はクラス教師に加え、助言など必要に応じて主幹教諭が加わり、司会は第一著者が行った。

協議の枠組みはPANPS コンサルテーションのAPDCA サイクルに基づき、次のようにデザインした。対象児童のアセスメント(A)からはじまり、目標や支援内容の決定(P)、実践(D)の評価(C)および見直し(A)が協議により共有されるよう計画した。1回目はアセスメント(Assessment)として、対象児童の実態把握や、担任の困り感等を共有する。2回目は計画(Plan)として、対象児童の中心課題を決定し、併せてその課題についての短期(1か月程度)の目標を決定する。その際には、児童の最近接課題に注目し、少しの支援があれば達成できそうな行動に着目する。その目標に対しての支援方法の決定と、実践の評価のための観察方法についても決定する。その後、2週間にわたり支援を行う(Do)。3回目以降の協議では、実践を踏まえた評価(Check)および見直しと改善(Action)を行う。協議間隔は、行動観察の結果が蓄積される見通しと、教師らの支援への意識の持続を考慮し、2週間とした。対象児童の短期目標に対する行動変容が2か月以内に実現することを目指し、協議は5回で終了することとした。

アセスメントには検査の結果を活用する。検査法で用いられる実態把握のツールには、分類表、心理検査、発達段階チェックリスト等があり、子どもの発達段階及び目的に応じて活用されているが、本研究では標準化され、また在籍児童生徒にも最も多く実施されている心理検査の結果に基づいて検討する。心理検査の結果については、新たな検査の実施は児童の負担になることから、既存のデータで有効活用できるものがあればその情報を活用する。検査実施者が外部専門家である場合、保護者の承諾を得た後に外部専門家や外部機関と連携を図り、検査結果だけでなく、

検査時の児童の様子からわかることや専門家の解釈について情報を得ることとした。心理検査は、その信頼性と妥当性を維持し、倫理に即して適切に活用されるために、実施、採点、解釈やその結果の報告に関して規定が定められ、専門的な研修を積んだ有資格者とそれ以外の人が知りえる情報は異なる。したがって、結果及び解釈の活用が適切に実施されるために、専門家及び校内の教育相談担当教師と情報共有を図り実践した。また教師の心理検査に関する知識には個人差が見られるため、必要に応じて事例検討会の中で、結果の活用に関する基礎知識について説明を加えながら手立てを考案した。

これまでのクラス会では、発言者の偏りや、意見を出し合う際の遠慮などが課題として見られていたため、子どもの強みを活かしつつ課題解決を図ることを目指し、協議の手法として解決志向ブリーフセラピー(黒沢, 2012)の手法を参考にした。解決志向ブリーフセラピーの特徴は、効果的、効率的に課題解決や成果を得るための協議方法である。具体的には、協議が活性化し多様なアイデアが出るように「人の意見を否定しない」「自由な発想で」「アイデアは質より量」等の協議ルールを提示し、協議ではホワイトボードを活用し、協議のねらいや協議内容、時間配分などを可視化した。また参加者が協議内容に集中できるよう、各々がメモを取らずにホワイトボードを見て協議することとした。

2. 3 事例検討会の協議内容

A クラスの事例検討会では、脳性麻痺と自閉症スペクトラム障害を併せ有する児童について検討した。1回目の協議はAssessmentとして、担任の困り感と実態把握を共有した。本来ならば心理検査の結果の解釈を加える必要があるが、心理検査を実施した外部専門家との連携の都合上、この段階で情報を入手することが困難であったため、日常的な観察や保護者からの聞き取り等の情報に基づき、実態を共有した。担任からは、対象児童の課題として人とのやり取りの際に相手を見ないこと、衝動性の強さや落ち着きのなさに由来する学習上の課題や友達とのトラブルなどが出された。2回目の協議はPlanの段階である。前回に出された複数の課題の中から中心課題を「話を聞く際の注視」に決定し、その解決に向けた短期目標を「話を聞く際に、相手に顔を向けることができる」とした。さらに全教師で共通して取り組む支援方法として「主指導の教師が話をする際、児童らの前方に立ち、話す」ことと、「注意喚起により児童らに注目させてから話をする」ことを決定した。取り組みを焦点化するため、支援場面は朝の会と、音楽の学

習時間に限定した。クラス教師らは各々、支援が必要な児童への対応があるため、実践中の観察と記録は第一著者が実施した。実践(Do)を経て、3回目の協議は、Check及びActionの段階で、行動観察の結果に基づき支援の評価と見直しを行った。朝の会では注視の回数が増えたため、支援を段階的に減らすこと、一方、音楽の時間では行動変容が見られていなかったため、手立ての見直しとして、対象児童の集中を妨げていると思われる視聴覚刺激を減らすことと、視覚支援および即時評価の増加を行うことを確認した。また対象児童自身の主体性を向上させるねらいから、トークン・エコノミーシステムの活用を始めることとした。トークン・エコノミーシステムは、特別支援教育では、発達障害を有する子どもたちなどに対し、望ましい行動を強化するために報酬を利用する支援方法として活用されている。事前に子どもと目標や課題を決め、その課題ができたポイント(シール等)を与え、そのポイントがたまると好きな活動や物(報酬)と交換できるというしくみである。Aクラスのケースでは、短期目標に対しての具体的な行動目標を対象児が3つ自己決定し、その行動が見られた際にシールを与えた。シールが目標数に達すると認定証がもらえる仕組みにした。4回目の協議では前回に引き続きCheckおよびActionの段階として支援の評価と見直しを行った。トークン・エコノミーシステムの取り組みを加えたことにより、対象児童はシールの数を数えることで「注視」の行動が可視化され、意識的に取り組む姿が増加した。また注視に加えて、「手遊びをしない」等、他の聞くスキルについても望ましい行動の増加が確認されたため、引き続きトークン・エコノミーシステムを継続することとし、対象児以外の児童へもこの取り組みを行うこととした。5回目の協議もCheckおよびActionの段階として支援の評価と見直しを行ったところ、短期目標である「話を聞く際、相手に顔を向ける」行動が、支援を減らしても維持されていることを確認できた。また外部専門家である言語聴覚士から入手した心理検査(K-ABC II, LCスケール, Vineland-II 適応行動尺度)の結果を共有した。検査情報を入手できた時期が協議の最終回になったものの、認知特性に関する客観的な情報や、対象児の強みや弱みを知ることができ、それらの検査結果と日ごろの観察からの見立てを照合させながら、指導・支援の評価を行うことができた。

Bクラスの事例検討会では、二分脊椎と自閉症スペクトラム障害を有する児童について検討した。1回目の協議では、対象児童が過去に受けた新版K式発達検査の結果が入手できたため、その解釈と自分たちの観察や聞き取りからの情報を合わせて情報共有をした。検査結果の評価からは、

日ごろ教師らが認識していたよりも対象児童の言語理解力は高いことが確認されたため、個別の指導計画の目標や支援内容を見直す必要性について確認することができた。Bクラスは3名の教師が常に対象児童とかわりがあり、実態把握の共有が短時間で実施できたため、初回の協議で中心課題及び短期目標を決定することができた。中心課題は「授業中、常に勝手に大声でおしゃべりをする」であり、短期目標は「発言する時には挙手をして指名されてから話す」に決定した。焦点化して取り組む支援場面としては、朝の会に限定し、共通して取り組む支援としては、発表の際のルールの提示と、主となる発問に対しては、挙手した児童のみを指名することとした。2週間の間、著者が朝の会の時間に対象児童の動向観察を行うこととした。1回目の協議でAssessment, Planの段階を終えた。2回目の協議では、実践(Do)での行動観察の結果の報告を踏まえたCheckおよびActionの段階として、支援の評価と見直しを行った。行動観察の分析の結果、朝の会での対象児童のおしゃべりが減り、挙手をして指名されてから発言できる回数が増加し、その状態の持続が認められたため、朝の会については現状の支援で効果があらわれていると評価した。そして朝の会だけでなく教科学習の場面においても同様の行動の増加をめざすこととした。授業時数が一番多く、また発言場面も多い生活単元学習の時間を支援場面として新たに加えた。また支援方法について見直しをする中で、望ましい行動がとれている際の承認が少ないことに気づいたため、今後は、挙手や、指名されるまで静かに待てるなどの望ましい行動が見られた際に、対象児童も含めクラスの児童全員に対して即時評価を意識的に行うことを確認した。3回目の協議では、前回に引き続き、支援の評価と見直しを行った(CheckおよびAction)。短期目標である「発言する時には挙手をして指名されてから話す」行動が、朝の会において継続的に維持されていることに加え、生活単元学習でも同様に安定して望ましい行動が維持されていた。よって次回からは、支援を減らすことを共通理解した。教師らが意識して即時評価を増やしたことにより、対象児童のみならずクラス内の他の児童も、発言の仕方や話の聞き方のスキルが向上し、クラス全体の授業態度が落ち着いてきたことも成果として確認された。4回目の協議では、引き続き支援の評価と見直し(CheckおよびAction)を行い、短期目標「発言する時には挙手をして指名されてから話す」行動については、支援を減らしても継続的に維持されていることが確認できたため、計画としては5回の事例検討会を設定していたが、この目標に関しての協議はこの時点で終了した。

2. 4 インタビューの分析方法

5 回の協議終了後、教師へのインタビューを実施した。インタビューは、「APDCA サイクルに基づく事例検討会の利点と課題」「アセスメントに心理検査の結果を活用する利点と課題」「事例検討会を今後、継続的に実施していくために必要なこと」の3項目について半構造化面接を実施し、ICレコーダーに録音し、逐語記録を作成した。逐語記録は定性的コーディングの手法に基づき、第一著者と大学教員の2名で分析を行った。定性的コーディングとは、収集された文字テキストデータに対してコード(それぞれの部分を含む内容を示す小見出し)をつけ、内容をまとめ、要素を抽出していく分析方法である。インタビューで得られる文字データを文脈に即して「理論の言葉」としての概念カテゴリーに置き換える(佐藤, 2008)。その後、概念化した回答同士の相互関係や各コードを文脈に即して検討を重ね、概念モデルを作成する。概念モデルとは、抽象的な概念の理論的な関係性を示すものである(ライアン・バーナード, 2006)。

3. 結果

3. 1 APDCA サイクルに基づく事例検討会の利点と課題は何か

インタビューの回答データの詳細な分析プロセスは Appendix 1～3 として添付する(紙幅の都合上、抜粋を掲載)。Appendix 1 は「APDCA サイクルに基づく事例検討会の利点と課題にはどのようなものがありますか」、Appendix 2 は「アセスメントに心理検査の結果を活用する利点と課題にはどのようなことがありますか」、Appendix 3 は「事例検討会を今後、継続的に実施していくために必要なことはどのようなことですか」という質問への回答データの分析プロセスである。Appendix 1～3 の右端がインタビューの逐語記録、右から2番目は1回目にコード化したデータ、3番目は2回目にコード化したデータ、左端が、最終的に作成したコードである。以下に3つの質問の回答に対して最終的に作成したコードを示す。

作成されたコードは、継続的な協議の実現、はじめにアセスメントを共有する意義、課題や評価の共有、見直しの共有、支援方法の共有、実態把握の共有、目標の共有、取り組みの焦点化のメリット、課題解決の実現であった。質問への直接的な回答ではない回答として、見直しの必要性が出された。

3. 2 心理検査の結果をアセスメントに活用する利点と課題は何か

作成されたコードを整理すると「利点」と「課題」に加え、「改善のための手立て」の3項目に分類された。「利点」は、客観的根拠の入手、認知特性と支援方法の情報入手である。次に「課題」は、物的資源の不足、システムの不備、教師の力量不足である。「改善のための手立て」としては、教師と専門家とのパイプ役の必要性が挙げられた。質問への直接的な回答ではない回答として、外部専門家と教師との共通理解の獲得、教師間の共有の必要性、特別支援教育コーディネーターの業務の見直しの必要性が出された。

3. 3 事例検討会を今後、継続的に実施するために必要なことは何か

作成されたコードは、開催条件の共通認識、目的の共通認識、協議の進行手順、時間配分、解決志向協議ルールの設定、マニュアル化の必要性、システム、協議をコーディネートする人材、APDCA サイクルの協議の枠組み、客観的視点を有する参加者である。質問への直接的な回答ではない回答として、ゆとりのなさ、観察記録者の確保が挙げられた。

4. 考察

4. 1 APDCA サイクルに基づく協議の利点と課題は何か

回答は全て「利点」に該当する内容であり、「課題」となる回答は見られなかった。Figure1 は、インタビューの分析結果から作成した APDCA サイクルに基づく協議の利点を表した概念モデルである。APDCA サイクルに基づく協議の利点は2点に集約された。1つ目は、アセスメント(Assessment)から、計画(Plan)、実践(Do)を踏まえた評価(Check)と見直し(Action)の各プロセスで、教師らが情報共有したことによる取り組みの焦点化である。2つ目は、協議の枠組みがあることにより、これまで単発あるいは課題解決に至らず終了していた協議が、継続的に実施されたことである。1つ目の利点である、各プロセスにおいて共有された内容は以下のとおりである。まず Assessment 段階では、実態把握と対象児童の課題である。回答からは、事例検討会のはじめの段階において実態を共有することの意義が示された。その理由として、はじめに行動分析を実施することで対象児童の実態に関する客観的視点が得られ、そのことが支援の立案に有効であったことや、同じクラスに属する教師でも、対象児童との関わりには差があるため、はじめに実態を共有することで協議がしやすくなることなどが出された。実態把握に基づいて目標と指導内容を設定することの意義は学習指導要領にも示され、特に今回の改定では実態把握を踏まえた根拠に基づく指導が重視されている(特別支援学校学習指導要領自立活動編第

7章第3の2の1)。ここからも、はじめにアセスメントの共有を行う PANPS コンサルテーションの APDCA サイクルに基づく協議の枠組みが、特別支援学校での事例検討会に適しているものと考えられる。次の Plan の段階では、中心課題や目標および支援方法が共有された。回答からは、チーム内において、対象児童に対し教師が各々異なる対応をするのではなく、目標を絞り、共有することで、取り組みも焦点化され、行動変容につながるということが出されていた。また、支援方法が一本化されることは、支援効果が高まるだけでなく、対象児童にも利点があるとされた。具体的には、関わる教師が変わるたびに支援方法が異なると、児童によっては混乱し、戸惑うこともあるため、そのような場面がなくなるということである。Check 及び Action の段階では、実践に基づく支援の評価と見直しが共有された。対象児童の中心課題に関わる行動について、2週間の観察を実施し、事例検討会ではその記録結果に基づき支援の妥当性を評価した。目標行動が増えていれば支援を継続、または対象児童の自立を目指して支援を減らし、一方、目標行動が増えていなければ、支援を見直し手立てを変更するなどした。事例検討会に参加した教師からのコメントとして、「これまでは自分たちの主観のみで話し合っていたため、支援が対象児童に合わないと思っても根拠がないため、お互いに指導方法を指摘することは難しく、支援方法を変えにくかったが、観察結果を基にすると、目標行動が増えたか増えないかは明確なため、納得して支援方法を見直すことになる」という意見が出された。このように行動観察の結果に基づく実践の評価は、チームで支援方法を見直す際の一指標になる。また回答からは、「担任一人ではなく、クラス教師全員で見直しを行うことがこれまでの話し合いと違う部分であり、成果につながった」という意見が複数見られたことから、この APDCA サイクルに基づく実践の評価と見直しを、担任の個業ではなく、チームで行うことが課題解決に繋がるということを教師らが感じていることも伺えた。

2つ目の利点は、継続的な協議の実施である。「担任からクラスの教師らに話し合いを何度も開いてもらうのは、忙しい中、頼みにくいため、はじめから継続的な話し合いの流れが決められていることがよかった」「1, 2回の話し合いでは見えてこないの、今回5回の流れが妥当であった」という回答が見られた。2人目の意見の「見えてこない」ものとは、回答の文脈から解決の糸口や、対象児童の行動の変化など、課題解決に繋がる方法や変容であると推察する。これらの意見から、継続的な協議の流れをあらかじめ提示することで、参加者である教師らがこの事例検討会が

単発で終わるものではないという見通しをもつため、忙しい中において協議に参加することへの抵抗感が低くなるものと思われる。

授業の準備以外に様々な業務を抱え、事例検討会以外にも複数の会議が設定されている学校現場において、自分のクラスの課題について協議してほしいと周囲に頼みにくい雰囲気があるとすれば、このようにはじめから継続的な協議が約束されていることには利点があり、それにより、解決の糸口あるいは対象児童の行動変容も「見えてくる」と考えられる。

以上から、APDCA サイクルに基づく協議の利点は、各プロセスでの情報共有により課題が焦点化されたこと、継続的な協議の実施により対象児童の行動変容という課題解決に繋がったことであるといえる。

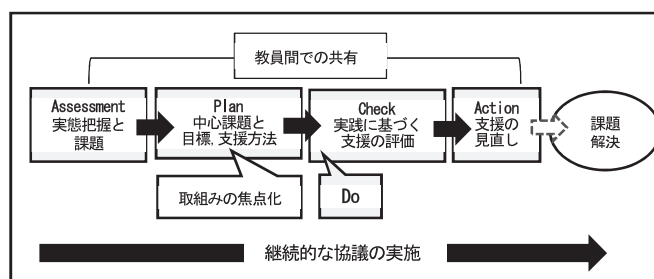


Figure 1: APDCA サイクルに基づく協議の利点

4. 2 心理検査の結果をアセスメントに活用する利点と課題は何か

アセスメントに検査の結果を活用する「利点」として挙げられた「客観的根拠」とは、回答によれば、「教師の主観や経験値とは異なるもの」であり、また、「児童の認知面および社会性に関する情報」とされる。これまでは教師らの主観的な見立てが中心であったため、心理検査の結果の情報を得られることにより、客観性が加わることが、児童の実態をより的確に把握することにつながるものと思われる。「認知特性と支援方法の情報」とは、回答によれば、対象児童の認知面の強みや弱みに関する情報と、児童の課題に適した有効な支援方法についての情報であり、専門家が検査をしたそれらの情報が得られることと、それを教師間で共有して実際の支援に活用することの利点が述べられている。これらは川間(2017)で指摘されていたことと一致する。事例検討会の実践を通じて、対象教師らがそれらの利点について認識することができた。一方で長野ら(2018)は、「検査等のツールは、子どもを見る教員の視点を限定する危険性がある」ことを示唆していることから、心理検査の結果を活用する際には、文部科学省の指摘のように、各検査の特性を理解した上で、多面的に子どもを理解する姿勢が重要である。

アセスメントに心理検査の結果を活用する「課題」としては、教師の力量不足、校内の資源不足、システムの不備が挙げられた。各学校により実情が異なるため、これらの課題は研究対象校に限定されたものである。回答によれば、資源不足とは、具体的には校内の検査道具の不備である。研究対象校には心理検査の道具がないため、検査を実施する際には近隣の学校に借りている現状がある。またシステムの不備とは、回答によれば、指導目標や支援方法を決定する目的として心理検査を行う仕組みがないこと、また教師が外部の研修で得た心理検査に関する知識を校内で活用する仕組みがないことである。これらの課題は、心理検査を実施する上で解決すべき課題ではあるものの、検査道具の購入や検査実施に向けた人員配置は、学校組織全体を運営する管理職の意向や実情との兼ね合いがあるため今後の課題とし、今回は教師の力量不足に焦点を当てて考察する。教師の力量不足とは、回答によれば、心理検査の結果に関する情報や助言を解釈し、具体的な支援方法を考案するための知識が不足していることである。力量不足は課題ではあるものの、教師自身が自分たちの力量不足を認識したことは肯定的に評価できる。学部会やクラス会の課題を把握するためにに行った「気になる子どもに関する協議」について実施した4月の調査で、「クラス会において実態把握に心理検査の結果を活用している」と答えた教師が全体の1割に満たなかったのは、おそらく多くの教師が心理検査の結果の解釈ができないためではないかと推察する。実際、対象校の半数の教師は、心理検査について学んだ経験がなく、また3分の1の教師は、これまでに心理検査の結果に基づく報告を見聞きした経験がない。教師らが自分たちの力量不足を認識したことは、今後、心理検査に関する研修や外部専門家との連携について、教師間での合意を得やすくなることにつながると思われる。

このような課題を踏まえ、心理検査の活用に関して教師の力量不足を補うための手立てを検討する。Figure 2は、インタビュー回答の分析から作成した検査法の活用に関して教師の力量不足が見られる場合の手立ての概念モデルである。1つ目の手立ては、外部専門家との連携による心理検査の結果の情報の入手である。前述の通り、外部専門家との連携により、自分たち教師の日常の見立てからは得られない客観的な指標や、対象児童の認知の強みや弱みなどの特性を知ることができた。外部専門家との連携については、中教審「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」においても推奨され、また検査方法に熟達した専門家が実施した情報を入手することは、検査結果の信頼性、妥当性の観点からも望ましいことである。一方、

回答からは、検査結果を理解することの難しさや、専門家との対等な関係を構築することの困難さ、専門家の助言と教師の見立てとの不適合などの課題も出されており、併せてパイプ役の人材の必要性も出されている。よって、外部専門家と教師間の連携が効果的になされ、相互の対等な関係性を構築していくために、コーディネーターのようなパイプ役を担う人材を確保する必要がある。

2つ目の手立ては、教師の専門性を向上させるための学びの担保である。回答からは、教師の力量不足の具体的な事柄として、検査結果や助言の理解や、それらを有効活用して子どもに適した支援方法を考案することの困難さなどが挙げられている。研究対象校ではこれまで肢体不自由教育の専門性を高めるための研修として、身体機能や運動、摂食に関わる内容を実施してきた。今後はこれらに加え、心理検査の結果の解釈に基づく支援方法の検討や、肢体不自由児に見られる認知特性の理解とその指導法について学ぶ機会を担保する必要がある。研究対象校は、子どもの発達年齢や課題の差が大きいため、担当する子どもの実態や課題に応じて、明らかにしたい情報や、それに適した検査法の種類を見極めるとともに、実態差に応じた研修の在り方を検討する必要がある。

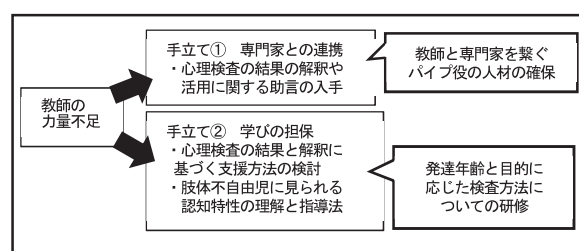


Figure 2: 心理検査の活用に関する教師の力量不足に対する手立て

4. 3 事例検討会を今後、継続的に実施するために必要なことは何か

Figure3は、インタビュー回答の分析から作成した、今後、継続的に事例検討会を実施するために必要な要素の概念モデルである。継続的に事例検討会を実施するためにはシステム構築が必要であり、そのシステムの鍵は「協議概要のマニュアル化」と、事例検討会を推進する「人的資源の配置」の2点である。システム構築の必要性については、「話し合いをしても現状では、教師間でお互いに悩みを出し合うだけだから、前に進めるシステムが必要なんだと思う」「システムができていると、年度が変わって(事例検討会について)知らない人が入ってもできる」という回答があり、マニュアル化についても同様に、「マニュアルがあれば、協議に参加する教師が入れ替わっても協議の視点や流れがわかる」という意見が出されている。毎年人事異動で

メンバーが入れ替わる学校現場の実情を踏まえて、属人的にならないためのマニュアル化や、また悩みの共有にとどまらない、課題解決に繋がる協議システムの構築が必要である。作成したコードのうち、開催条件の共通認識、目的の共通認識、協議の進行手順、時間配分、解決志向協議ルールの設定、APDCA サイクルの協議の枠組みは、事例検討会を実施するために必要な共通認識や枠組みであるため、これらをまとめて「協議概要」とした。また、協議概要に含まれるコードのうち、開催条件と目的は、「趣旨」と捉え、それらの共通認識の必要性が出されていたため、概念モデルでは「趣旨の共有」とした。回答からは、「事例検討会が今はない会であるため、子どもがどんなふうになったら、あるいは問題のレベルがどの程度で開催するのか、共通認識をもつ必要がある」ことが出されている。また事例検討会に参加した教師のコメントとして「子どもに解決すべき課題があっても、それを担任自身が課題と捉えていないケースや、担任任せになっているケースもあるため、どんな時に事例検討会を開くかは、確認しておく必要がある」という意見も出された。このことから事例検討会の趣旨を全体で確認することは、協議開催の有無の判断を個人に委ねないために必要である。次に、協議の進行手順、時間配分、解決志向協議のルール設定、APDCA サイクルの協議の枠組みは事例検討会の「方法」と捉えた。そのうち進行手順と時間配分は、実際の協議の中で解決志向協議のルールとして教師らに提示したため、この概念モデルでは解決志向協議のルールの提示に含めるものとする。このように、1つ目の鍵は事例検討会の趣旨や方法などの協議概要がマニュアル化されることである。

2つ目の鍵は、客観的視点を有する参加者、協議をコーディネートする人材などの「人的資源の配置」である。回答からは、クラスの子どもの課題を客観的に捉え、協議をコーディネートする人材の必要性が出されており「客観的な視点」を有する人材として、クラスの教師以外の人員が挙げられていた。実施した事例検討会の構成員は、クラス教師全員、司会者である著者、必要に応じて参加した助言者としての主幹教諭である。今回の実践では著者と助言者がクラスの教師以外の人員であるが、助言者は毎回参加せず、また通常はクラスリーダーが司会を担うため、事例検討会に毎回クラス教師以外の参加者が加わることは現実的ではない。そこでクラス教師以外の人材資源が得られない場合には、検査や行動分析の結果の活用など、人的資源に頼らない客観的指標を活用することが、評価の客観性を保つ上で重要になると考える。

以上のように、特別支援学校における PANPS コンサル

テーションを参考にした事例検討会の実践と教師らへのインタビュー調査の結果から、特別支援学校においても APDCA サイクルに基づく事例検討会と、アセスメントにおける検査の結果の活用の有効性が示された。併せて検査の結果を活用していくためには教員の力量不足を外部的専門家との連携や研修による学びの担保により補う必要があることや、継続的に事例検討会を実施していくための協議概要のマニュアル化や協議を推進するための人員確保などのシステム構築の必要性も示された。

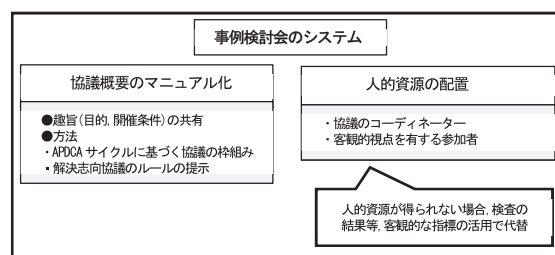


Figure 3: 継続的な事例検討会を実施するために必要な要素

5. 総括

阿部(2013)が保育現場におけるコンサルテーションの課題解決のために開発した PANPS コンサルテーションを、特別支援学校の教員間のチーム支援に活用することにより、大村(2010)が指摘する協議の不継続性の課題は解決した。また浜谷(2006)が指摘する専門家への依存についても、APDCA サイクルのプロセスにおいて外部専門家の助言を受けるなど、専門家との部分的な連携はしつつも、クラス教員らを軸とした校内の人的資源で課題解決に向かうことができたことから、解決につながったと捉えている。また対象校にとっては、実態把握に心理検査の結果を活用したことや、APDCA サイクルに基づく協議の実践が、これまでの実態把握の不十分さや、課題の共有止まりであった協議方法を見直し、課題解決を担任の個業からクラス教員のチーム支援へと変える点において有効であった。

なお、本研究は A 県内の特肢体不自由特別支援学校の 8 名の教師の回答に基づく限定的な取り組みであるため、今後は調査対象者を増やし、特別支援学校における PANPS コンサルテーションと検査法の活用の有効性を検証していきたい。

6. 謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

7. 引用文献

- 赤木和重(2017)気になる子の理解と保育『発達』149, 18-23.
- 阿部美穂子(2013)保育士が主体となって取り組む問題解決志向性コンサルテーションが気になる子どもの保育効力感にもたらす効果の検討『保育学研究』51(3)379-392.
- 中央教育審議会, 平成 27 年「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」.
- 浜谷直人(2005)巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するかー発達臨床コンサルテーションの支援モデルー『発達心理学研究』16(3)300-310.
- 浜谷直人(2006)小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児童の教育実践への支援モデル『教育心理学研究』54, 395-407.
- 石隈利紀(1999)『学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービスー』誠信書房.
- 石隈利紀, 山口豊一, 田村節子(2005)『チーム援助で子どもとのかかわりが変わる』ほんの森出版.
- 国立特別支援教育総合研究所(2007)『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックーコンサルタント必携ー』ジアース教育新社.
- 川間健之介(2017)自立活動の指導における評価『肢体不自由教育』231, 12-17.
- 上出昭仁(2016)肢体不自由と知的障害を併せ有する児童への教科に基づく指導ー算数内容系統表, 指導内容表, チェックリストを用いた教育実践ー.全国特別支援学校肢体不自由教育校長会(編)『肢体不自由教育実践授業力向上シリーズ No.4「アクティブ・ラーニング」の視点を生かした授業づくり』ジアース教育新社, 56-59.
- 川口辰之進(2015)重度・重複障害のアセスメントチェックリストー認知・コミュニケーションを中心に, 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会(編)『肢体不自由教育実践授業力向上シリーズ No.3ー解説 授業とカリキュラム・マネジメント』ジアース教育新社, 90-93.
- 黒沢幸子(2012)『ワークシートでブリーフセラピー』ほんの森出版.
- 栗原慎二(2006)学校カウンセリングにおける教員を中心としたチーム支援の在り方ー不登校状態にある摂食障害生徒の事例を通じてー『教育心理学研究』54, 243-253
- 三木知子, 桜井茂男(1998)保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響『教育心理学研究』46(2)203-211.
- 文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について(通知)」19 文科初第 125 号.
- 文部科学省(2018)『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)』開隆堂.
- 長野実和・川間健之介(2018)重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性ー教育実践論文の文献調査からー『障害科学研究』42, 173-183.
- 大河内彩子・田高悦子(2014)「気になる子ども」の概念分析ー保健・医療・保育・教育職の認識ー『横浜看護学雑誌』7(1), 1-8.
- 大村禮子(2010)保育の場における発達支援ー共同体体制の確立に向けてー『淑徳短期大学研究紀要』49, 141-159.
- ライアン, G・バーナード, R(2006)「データ処理と分析方法」デンジン.N.Y・リンカン Y.S(編)平山満義(監訳)大谷尚・伊藤勇(編訳)『質的研究ハンドブック 第3巻 質的研究資料の収集と解釈』北大路書房, 165-190.
- 佐藤邦哉(2008)『質的データ分析法』新曜社.
- 武田篤, 斎藤孝, 新井敏彦, 佐藤圭吾, 藤井慶博, 神常雄, (2013)特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に受けてーコンサルタントが抱く困難性と求められる専門性『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』35, 79-85.

Appendix 1 APDCA サイクルに基づく事例検討会の利点と課題は何か

定性的コード3	定性的コード2	定性的コード1	テキストデータ
	※繁忙期の課題の共有の難しさ	忙しい時など、課題を共有しにくい時期もあることが分かった	共有できない時期もあるんだということも分かった。みんな忙しくてそれどころじゃないっていう。そんな時は困っていても話し合いをお願いもしいく。そこで考えを出してとは自分からは言いにくいから、担任としてはみんなに考えてもらえてよかった。この流れが決まっていなくて、担任は何度も会を開いてもらいにいく。はじめから決まっていたことが良かった。あと困っていることも良かったことも共有できたことがよかった。ゴールを1回決めても、またみんなで見直していくことが良かったから、それが大事だと思った。はじめに決めた目標が果たしてこれでよかったかどうか、やっぱり達成するのが難しいかどうかという見極めが難しいから。
継続的協議の実現	協議全体の流れが決められていることによる協議の実施	担任としては忙しい時に会を開いてほしいとは言いたしにくいから、あらかじめ流れが決まっていることはよかった	
課題や評価の共有	課題や実践の評価を共有できたことの良さ	困っていることも良かったこともみんなでも共有できたことが良かった	
見直しの共有	みんなで目標の見直しができることの良さ	ゴール(設定した目標)をみんなで見直せたことが良くてそれが大事だと思った	
課題や評価の共有	対象児の実態や、観察や実践の結果を共有できたことの良さ	一連の流れの中で対象児の特性、取り組みや観察の結果などをみんなで共有できたことが良かった。	この話し合いの流れ全体の中でKさんの特性を共有できて、取り組んで観察もみんなで共有できたことが良かった。一つのたたき台としてまず取り組みを決めて、みんなで共通理解して取り組むのはとてもいいと思う。Mさんの話し合いでしてみたいにはじめのところでなんでMさんがそんなことをするかっていう問題の背景を考えるみたい話し合いがあると、問題を客観的に見ることができるようからあとで支援を考えたりするのに役に立つんだと思った。
支援方法の共有	支援の共通理解ができたことの良さ	支援の共通理解をして取り組むことが良かった	
はじめに行動分析からのアセスメントを行う意義	はじめに行動分析をすることによる客観的視点の入手	はじめに行動分析を共有することで、客観的視点に基づき支援を考案できる	
支援方法の共有	協議による支援の共通認識	話し合うことで支援を共通理解でき、みんなが意識して取り組めたのが良かった	みんなで話し合うことで、手立てが共通理解され、グループみんなでそれを意識してできたこと。何をはじめに目標にするか、1つの行動に絞られるのがいい。子どももたくさん課題があるので、まず何に取り掛かるかの優先順位を決めるのはいい。1つ変わると他のこともよくなって、底上げされることになるので、1つに絞るのはいい。たくさんあれこれ先生に言われると子供もしんどいので、1つにすると子どもにとってもいいと思う。
取り組みの焦点化のメリット	目標と支援の優先順位	目標と支援の優先順位をつけて取り組むところがいい	
	取り組みの焦点化が子どもにもメリットがある	たくさん課題を言われたら子どももしんどいので、取り組みを焦点化することはいい	
	1つの変化の他への影響	1つが変わると他のことも良くなることもある	
実態把握や目標の共有	子どもの情報と目標の共有	はじめに情報とゴールを共有することが良かった。	まず情報を共有し、ゴールも共有することはとてもよかった。今もクラスで困ったこととかを共有することはあるけど、解決まではできていなかったから、それができたのも良かった。
課題解決の実現	課題解決の実現	困り感の共有のみでは解決できなかったのよかった。	
はじめにアセスメントを共有する意義	はじめに実態把握と課題の共有をする必要性	はじめに実態と課題を話してから計画を立てることは必要	はじめにちゃんと実態とか課題のことも話してから計画に行くことは必要だと思った。クラスで毎日一緒にいるけど、Yちゃんとの関り度はそれぞれ違うから、クラスの中でもAは必要。
実態把握の共有	クラス内でのAの共有の必要性	同じクラスでも対象児の理解度は異なるためAアセスメントは必要	
はじめにアセスメントを共有する意義	はじめの段階での実態把握の共有の必要性	1学期の段階でのアセスメントの共有の必要性	1学期は特に、アセスメントは必要。見ている先生同士でもはじめの情報の共有はぜひ必要。私が3年見ているからわかることもあれば、3年見ているから麻痺していることもあるので、やっぱりみんなでアセスメントの共有はいいと思う。見直しとかも大事だと思った。
アセスメントと支援の見直しの共有	クラス内の子どもの実態把握、支援の見直しを共有することの必要性	1学期は特に、クラス内でも子どもの理解度は異なるためアセスメントや見直しの共有が大事だ	
※見直しの必要性	見直しの大切さ	見直しも大事だ	
※質問に直接関係のない回答であるため、分析には入れない回答			

Appendix 2 心理検査の結果をアセスメントに活用する利点と課題は何か

定性的コード3	定性的コード2	定性的コード1	テキストデータ
客観的根拠の入手	客観的な根拠が得られる	主観や経験値とは異なる根拠が得られる	算数の検査などは根拠になると思った。いつもは自分達の主観とか経験値だけで見てるから。可能な範囲でみんなそんなアセスメントができればいい。検査の結果を聞いて子どもの苦手がわかったの、その上で何をしたらいいかが共有できたらいい。検査結果から、その子に合う支援とかの方法が考えられるっていうことが分かった。2学期にそれを続けていきたい。結果をどう見るとか、分析をみんなですること、自分たちでそれを一緒に考えていく過程が大事だということが分かった。今回はSTさんに話を聞きに行けて、それぞれの場所ですしているこ
システムの不備	在籍児童生徒に検査できる仕組みが必要	他の子どもにもアセスメントできたらいい	
認知特性と支援方法の情報入手	課題が明確になり、適切な支援方法の考案ができる	検査の結果から苦手がわかり、その子に合った支援が考えられる	
※教員間の共有の必要性	教員間で共有するプロセス	検査結果の解釈や支援方法の考案を教員間で共有する過程が重要だ	

ST と教員との共通理解の獲得	ST と教員の共通理解ができた	ST と教員間で見立ての一致と支援の共通理解ができて良かった	とも分かったし、学校とデいの ST さんとの見立てが一致したこともあってよかった。
認知特性や支援方法の情報の必要性	ST からの支援方法や認知特性の情報の必要性	ST から、有効な支援方法や認知の強みや弱みについて聞きたい	ST さんに聞きたいことはたくさんある。結果を知らせてもらうだけでなく、どんな支援がこの子に有効なのかとか強みとか弱みとか。その具体的なやり方とかは知らないのでもそんなことも聞いていきたい。
教員の力量不足	結果の解釈に関する教員の知識不足	結果から具体的な支援方法を考えるのは難しい	
認知特性と支援方法の情報入手	認知特性と適切な支援方法の情報	専門家による検査結果や解釈が得られたことはよかった	クラスの教員だけだと、発達検査とかをするにはならなかったから、専門の人の検査の結果を知れたり、解釈が聞けて活かしたりしたのは良かったと思う。今回は聞く機会や検査ができたけど、普段は検査をすることになると、道具がなかったりクラスに検査できる人がいなかったりで、うまく機能しないんじゃないか。センターの研修に行っても、その後、自分で検査をしないし道具もないからその場限りな感じ。
物的資源不足	校内の資源不足	道具の不備や検査できる教員がない	
システムの不備	知識を活用する仕組みの不足	研修で検査方法を学んでも、その後校内で活かす仕組みがない。	
物的資源不足	校内の資源不足	検査道具がない	検査道具がないとか、検査をする教員の時間のゆとりもないとか、結果の結果をまとめる時間など、いろいろ現状では難しい。検査用紙自体もないし買うと高いし。校内の子には検査をほとんどしてないし、普段から自分たちが検査に触れる機会がほぼないので、結果を聞いても、どのような支援をしたらいいかイメージはつかない。
システムの不備	在籍児童生徒の検査をする仕組みが不十分	教員が校内の児童生徒に検査を実施する時間割の組み方や仕組みが整備されていない	
教員の力量不足	教員の知識やスキルの不足	検査結果を解釈し支援に活かす力量が乏しい	
専門家と教員とのパイプ役の必要性	専門家との対等な関係性の構築	医師との対話の難しさ ST との情報共有や継続的な連携の有効性	いろんな専門家と対等に話ができたらいけどどうしてもドクターとはむずかしい。助言自体は「なるほどな」とは思った。でもそれを授業でどう活かすかは、まだぼんやりしている。Y さんが毎日のやることに、どう活かすかが、まだできない。前に関わった ST さんには、結果を見てもわからないことを電話で聞けたり、結果と学校の様子との違いがあることを確認できたりして、いろんな情報を教えてもらえたりもして、よかったこともある。
教員の力量不足	情報を活用する教員の力量不足	助言を活用する力量の不足	
助言の不適合	助言内容と実情との不適合	専門家の助言と学校の実情との相違	お医者さんとか ST などの専門家はそれぞれの専門のことから考えを述べられるけど、学校には学校の事情もあるし、だから言われることをうのみにしなくてもいいっていうのを研修で聞いて、そうだってすごく思った。上から言われるんじゃないで。ドクターとかは特に対等にはなりにくいんだけど。対等に話ができるというのがすごくいいなと思う。「これがいいんだよ」「正しいんだよ」と言われても、実際にはその子に合わないこともあるし。
対等な関係性構築の必要性	専門家との対等な関係性の構築	専門家との対等な関係性の構築	

Appendix 3 事例検討会を今後、継続的に実施していくために必要なことは何か

定性的コード3	定性的コード2	定性的コード1	テキストデータ
開催条件の共通認識	開催条件の共通理解の必要性	「困ったときにはこのような会を開く」という共通理解が必要だ	困っている時にこんな会を絶対するんだっていう共通理解がいると思う。事例検討会の進め方の手順。協議のルールがあったらいいんじゃないか。
協議の進行手順	協議の進行手順が必要	事例検討会の進め方の手順が必要だ	
協議ルールの設定	協議のルールの必要性	協議のルールがあるとよい	
目的と開催条件の共通認識	会の目的や開催条件の共通認識をもつことの必要性	どのような時に支援会議を開くかや、会の目的の共通認識が必要だ	今はない会だからどのような場合にこの会を開くかという共通理解かな。問題のレベルとか子どもがどんなふうになったら会をするかという共通認識。気持ちのゆとり。クラスのことと精いっぱい B さんを見れていなかった。
※精神的ゆとりのなさ	対象児の様子に目を向ける気持ちのゆとりがない	担任以外の子どもにも気持ちを向けられるような教員の気持ちのゆとりが必要だ	
※時間的ゆとりのなさ	時間のゆとりがない 既存の枠組み内で話し合うことの難しさ	時間のゆとりがあればゆっくり話ができる クラス会の中で話をするとなると、今の1時間にプラスして2時間近くの話し合いになる	時間のゆとりがあればゆっくり話せるが。普段のクラス会ですとすれば、他の議題もあり大体1時間かかっているの、今回の会をプラスで入れたらその日は2時間弱になってしまう。
開催条件の共通認識	開催条件の共通理解の必要性	どんな時に、誰がどのタイミングで集まるかという目安が必要	
協議をコーディネートする人材	コーディネーターがグループメンバーとは別にいてくれたらいい	小中学校のように話し合いをコーディネートする役割を担うメンバー以外の人が必要 主幹教諭などグループ教員以外の人がコーディネートしてくれると助かる	小中学校でしているみたいに、会をコーディネートする人が別にいたらいいかもしれない。主幹とか、誰かグループとは違う人が介入してコーディネートしてくれたらメンバーも助かる。