



## 知的障害特別支援学校高等部における個々の生徒に応じた校内支援体制を構築するためのケース会議の在り方について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 五十嵐, 靖夫, 厚谷, 摩紀 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00007020">https://doi.org/10.32150/00007020</a>

## 知的障害特別支援学校高等部における個々の生徒に応じた校内支援体制を構築するためのケース会議の在り方について

五十嵐靖夫・厚谷 摩紀\*

北海道教育大学函館校障害児臨床教室

\*北海道函館五稜郭支援学校

## State of the Case Meeting to Build a Support Method per Each Students in an Intellectual Disabilities Special Support High School

IGARASHI Yasuo and ATSUYA Maki\*

Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

\*Hokkaido Hakodate Goryoukaku special support education school

### 概 要

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の生徒に対する校内支援体制において、内在化障害などの生徒個々の課題に応じた支援内容及び方法を検討するためのケース会議を行い、校内支援体制の在り方及びケース会議の有用性及び課題について検討することを目的とした。

ケース会議では、生徒の実態及び特性を再確認したうえで、どのような支援内容及び方法が考えられるのかについて、インシデント・プロセス法を用いて話し合った。参加者が自分の意見を付箋に書き、台紙に貼り付けながら意見交流することにより、参加者が意見を出しやすいことや、出された意見の共有がしやすかったことが考えられた。さらに、担任の負担軽減という点については、複数の教職員で支援方法について考えること、その役割を分担することが担任の負担軽減につながるのではないかと思われた。しかし、一方で教職員間の共通理解の難しさという課題があることがわかった。

### I 問題と目的

知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校（平成18年度以前は知的障害養護学校）の学部別在籍者数の推移について、国立特別支援教育総合研究所（2010）は、小、中学部の児童生徒の増加に比べて、高等部生徒の増加が著しく、そのこ

とについて、さらに高等部の軽度知的障害のある生徒の在籍数及び在籍率が小学部、中学部に比較してきわめて高い数値を示していることを報告している。さらに、国立特別支援教育総合研究所（2010）は、高等部の在籍者数の増加に関しては、特別支援学級、通常学級を含めた中学校からの入学が多いことを踏まえて考察する必要が

あると述べているように、特別支援学校高等部には、小学部から特別支援学校で学んできた生徒や、中学部から特別支援学校で学んできた生徒、小学校、中学校では通常学級や特別支援学級で学んだ生徒など、様々な教育歴のある生徒が在籍している。

このように、特別支援学校高等部には様々な生徒が在籍していることから、国立特別支援教育総合研究所（2010）は、従来の知的障害特別支援学校小学部からの一貫性・系統性という視点だけでなく、中学校さらには小学校からの連携・接続の視点を取り入れた一貫性・系統性の視点が必要となると述べている。さらに、国立特別支援教育総合研究所（2012）は、軽度知的障害のある生徒が在籍していた中学校の特別支援学級について、中学校段階から計画的に取り組むことで、より効果的、発展的な指導が展開でき、効果が期待できると一貫性・系統性のある指導の必要性を述べている。小畑・武田（2017）は、知的障害特別支援学校高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒がどのような情緒および行動上の課題を抱えているかについて調査し、ひきこもり、不安、抑うつといった内在化障害を示す人数の割合は、外在化障害を示す人数の割合よりも多いという結果を示し内在化障害に対する支援も積極的に行うべきであると報告している。また、仲野ら（2019）は、養護教諭を対象に特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査を行い、心と行動の不調を訴える軽度知的障害の生徒が在籍し、内在化障害を抱えることが多いと報告している。これらの研究により、軽度知的障害高等部の生徒に対する支援については、学校における校内支援体制を整え、内在化障害などの生徒個々の課題に応じた指導方法および内容を検討していかなければならないことが考えられる。

支援ニーズのある生徒や保護者に相談・支援を求められる教職員は担任教師が最も多く、生徒の相談・支援先は次いで養護教諭が多い（仲野ら、2019）とあるように、生徒個々の課題に応じた指導方法及び内容を検討するには、担任だけではな

く養護教諭なども含めた学校における校内支援体制を整え、運用する必要があると思われる。熊地ら（2015）は、特別支援学校における校内支援体制について、校内支援委員会を開催し、個々の生徒への支援に加え、学級担任への支援・孤立防止という面で成果があったと報告している。また、川浪（2018）は、校内支援体制をより効率的に運用するため、「質」的な面についての改善を行った。要支援児童協議会を定例化し、支援レベルシートを活用したことで、支援が必要な児童の情報の共有と支援策の共通理解が深まり、職員間で共通理解のもと同じ意識・方向性を持って支援にあたることができたと報告している。さらに大脇・岡村（2019）は、保護者に対して担任が家庭における行動問題への介入を促す支援を実施するにあたり、特別支援教育コーディネーターが担任に対するコンサルテーションと、必要に応じて保護者へのコンサルテーションを実施した。担任が学校で行動問題へ介入した内容や方法を活用し、家庭での介入を保護者に促した。特別支援教育コーディネーターが対象児や保護者、担任の適切な行動を称賛し、担任間の連携を高めたことは、担任による介入や支援を促し、特別支援教育コーディネーターへの相談行動を高めたとしている。したがって、特別支援教育コーディネーターによる校内支援体制の運用及び整備については、教職員間の共通理解の方法を確立することや担任へのコンサルテーションなどを行うことで成果がみられているといえる。これらの先行研究により、特別支援教育コーディネーターによる校内支援体制の運用やコンサルテーションを行うことで、担任の心理的な負担を軽減することができることがわかった。前述のとおり、支援ニーズのある生徒の相談・支援の中心は担任が担っている場合が多いとされているが、担任は事務的な業務に加え、保護者への対応や在籍する生徒の実態が様々であるために突発的な生徒対応などが必要になるなど、その業務は多岐にわたる。また、卒業後は企業等で働く生活を送る生徒が多いことから、これから社会人となろうとする生徒に対し、生徒への対応や指導内

容等が適切であるのかどうかについて悩む担任は多いと推測され、特別支援教育コーディネーターの担任への支援が重要であると思われる。国立特殊教育総合研究所（2006）は盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターの役割について、校内の児童生徒への支援、地域の小・中学校等への支援、他の障害種の学校への支援の推進役と述べているように、特別支援学校においても校内支援体制を整え、運用する必要がある。

以上の先行研究から、高等部においては生徒のこれまでの生育歴や中学校からの情報を再度見直し、その生徒にとって必要な支援方法や内容などについて、一貫性・系統性の視点をもって生徒を捉えることが必要である。さらに、その支援方法および内容については、生徒の障害による特性だけでなく内在化障害などの生徒個々の課題について、担任も含め学校及び学年の教職員で検討していく必要がある。

校内支援体制の運用においては、個々のケースへの対応について、教職員の合意を得て支援チームが動くためには、適切なケース会議をすることが欠かせない（佐藤，2012）とあるように、教職員の話し合いの中で支援内容等を決定する必要がある。ケース会議の対象となる生徒の中には、発達障害本来の症状や行動による問題だけではなく、二次障害と考えられる問題について支援方法や内容を検討する場合も多いと推測される。齊藤（2013）は発達障害児・者の二次障害について、その年代に至るまでの時間経過（縦断面）の中でひどく傷ついた生々しい痕跡が、発達障害の特性や関連するそのほかの生来的障害などの特性と混じり合った全体的な状態像（横断面）として現れているとしている。したがって、対象となる生徒について、二次障害を含めた様々な側面から捉えていかななくてはならない。また、合理的なケース会議を行うためにはファシリテーションが必要であり、特別支援教育コーディネーターがファシリテーターの役割を担うことによって、ケース会議の準備や事後の整理などをスムーズに行えるという利点がある。

北海道函館五稜郭支援学校は職業学科である環境・流通サポート科を設置する知的障害特別支援学校で、高等部の生徒12名が在籍している。環境・流通サポート科の専門教科である流通・サービスは、週に12時間の授業時数があり、清掃（ビルクリーニング等）の基礎的・基本的な知識と技術を学び、学校近隣の施設や校内の清掃を行っている。また、その他に喫茶、接遇サービス、事務補助的作業の学習を行っている。その他の教科においては各教科担任がそれぞれの授業を受け持っていることから、本校では担任や副担任だけではなく、学年に所属する教職員が一人一人の生徒とかわる機会が多い。また、本校では学年会議が月に1回行われ、教諭や実習助手、介護員が学習に関する連絡や協議を行ったり、生徒の情報などを交流したりしており、学年の教職員が生徒について情報を共有する機会がある。しかし、一人一人の生徒に対する言葉のかけ方や支援場面などの具体的な支援方法や内容について、さらに教職員間で意見を交流したり検討したりできる場を整備する必要があり、それぞれの教職員が役割を分担して支援を行うことによって、担任の心理的負担だけではなく、業務の負担を軽減することに繋がるのではないかと考えた。

そこで本研究では、生徒一人一人について、これまでの生育歴や中学校からの情報を踏まえて一貫性・系統性のある支援を行うこと、さらには生徒一人一人の実態及び特性、課題などから支援方法および内容を見直し、検討するためにケース会議を実施し、その有用性及び課題について検討することを目的とする。

## Ⅱ 方法

### 1. ケース会議の実施

#### 1) 対象生徒Aについて

##### ①プロフィールと生育歴

対象生徒A（高等部3年男子）は自閉スペクトラム症であり、小学校から特別支援学級に在籍している。高等部1年生の後半より学校や家庭にお

いて腹痛が頻繁に起きるようになった。また、頻繁に起こる腹痛によって睡眠不足になったり、食欲が減退したりする様子が見られるようになった。担任は保護者や養護教諭と相談し、対象生徒Aに対し、腹痛が夜間にあり眠れなかったときには登校を遅らせてもよいことを伝え、痛みが強いときには保健室での休養を勧めるなどの方法をとってきた。痛みが2年時にも続いたことから内科に受診し、服薬を開始した。服薬を始めると一時的に良くなり、腹痛を訴える回数が減った。しかし3年生になると再び腹痛が頻繁に起こるようになり、50分間の授業中に2回から5回程度強い痛みを訴えてしゃがみ込むことや、腹痛のために欠席する日数が増えた。

### ②心理アセスメントの結果

対象生徒の認知発達の特徴等を把握し、指導や支援につなげるため、2018年7月にK-ABCⅡを実施した。K-ABCⅡの結果をTable 1に示す。

対象生徒Aの認知総合尺度は101（90%信頼区間96-106）であったが、認知検査の各尺度のばらつきが大きいため、慎重な解釈が必要である。習得総合尺度は66（信頼区間63-70）であり、認知総合尺度と習得総合尺度との間に有意な差が認められ、習得総合尺度に比べて認知総合尺度が有意に高い結果となった。また、継次尺度78（90%信頼区間72-85）、同時尺度117（90%信頼区間108-124）、計画尺度116（90%信頼区間106-124）、学習尺度102（90%信頼区間94-110）であった。認知尺度間の比較では、継次尺度に比較して同時尺度、計画尺度、学習尺度が有意に高いという結果であった。

### ③日本版感覚プロファイルの結果

日本版感覚プロファイルユーザーマニュアル（辻井ら、2017）によると、感覚プロファイルは、子どものふるまいの長所と困難性を感覚処理パターンと関連づけるツールである。さらに、感覚処理による子どもの日常行動パターンへの影響の可能性を評価し、子どもの刺激に対する反応傾向と、どの感覚システムが機能的ふるまいに役立ち、あるいは障害となっている可能性があるか、その

Table 1 生徒AのK-ABCⅡの結果

認知検査	標準得点	信頼区間 (90%)	習得検査	標準得点	信頼区間 (90%)
認知総合尺度	101	96-106	習得総合尺度	66	63-70
継次尺度	78	72-85	語彙尺度	71	66-78
同時尺度	117	108-124	読み尺度	63	58-71
計画尺度	116	106-124	書き尺度	71	65-80
学習尺度	102	94-110	算数尺度	65	60-71

両方についての情報を提供することを目的としている。対象生徒Aに日本版感覚プロファイルを実施するため、同居する母親に質問票への記入を依頼した。

対象生徒Aは11～17歳用カットスコアにおいて、「感覚過敏」の象限スコア合計が32で「高い」であった（2020年6月実施）。ここでいう「高い」とは、平均値+1SDから平均値+2SDの範囲にあるスコアである。また、セクションスコアの「聴覚」が15、「触覚」が27、「口腔感覚」が18で「高い」となり、これらの感覚において過敏であることが考えられた。

## 2) 対象生徒Bについて

### ①プロフィールと生育歴

対象生徒B（高等部3年男子）は自閉スペクトラム症であり、小学校から中学校1年生まで通常の学級に在籍し、中学校2年生から特別支援学級に転籍した。高等部1年生のときにてんかん発作を発症し、その後定期的に通院し服薬している。手足が自身の意思と関連せずに動く発作が頻繁に起こっている可能性があり、ぼうっとしているときや集中していないように見えているときにも発作が起きている場合があると考えられるため、対象生徒Bが単独で行動や作業などをしないように配慮をしている。

3年生になると、専門教科である流通・サービスの学習内容である床や窓の清掃を行う際に、目の痛みや頭痛、腹痛、足の痛みなどのあらゆる身体の不調を訴え、早退や保健室で休養する回数が増えた。

### ②心理アセスメントの結果

2018年10月に実施したK-ABCⅡの結果を

Table 2 に示す。

Table 2 生徒BのK-ABC IIの結果

認知検査	標準得点	信頼区間 (90%)	習得検査	標準得点	信頼区間 (90%)
認知総合尺度	88	83-93	習得総合尺度	75	72-79
継次尺度	92	86-99	語彙尺度	72	67-79
同時尺度	79	72-88	読み尺度	96	90-102
計画尺度	93	85-102	書き尺度	74	67-83
学習尺度	108	100-116	算数尺度	76	71-82

対象生徒Bの認知総合尺度は88（90%信頼区間83-93）であった。習得総合尺度は75（信頼区間72-79）であり、認知総合尺度と習得総合尺度との間には有意な差が認められなかった。また、継次尺度92（90%信頼区間86-99）、同時尺度79（90%信頼区間72-88）、計画尺度93（90%信頼区間85-102）、学習尺度108（90%信頼区間100-116）であった。認知尺度間の比較では、同時尺度に比較して、継次尺度が有意に高く、学習尺度が同時尺度、計画尺度よりも有意に高いという結果であった。

③日本版感覚プロファイルの結果

対象生徒Bは11～17歳用カットスコアにおいて、「低登録」が45、「感覚過敏」が48、「感覚回避」が103で「非常に高い」であった（2019年7月実施）。また、「感覚探求」は51で「高い」となった。さらに、風船や大きな音や声、まぶしい場所が苦手であることや、セクションスコアの「聴覚」が25、「視覚」が31、「触覚」が54、「複合感覚」が17、「口腔感覚」が27であり、これらの感覚において苦手を強くもっているのではないかと推察された。ここでいう「非常に高い」は、平均値+2SDを上回るスコアである。

2. ケース会議の実施方法

ケース会議の構成メンバーは、特別支援教育コーディネーターの他、教頭、養護教諭、担任、副担任で構成した。専門教科流通・サービスにおける対象生徒Aおよび対象生徒Bの実態の把握及び共通理解を図り、教職員の支援方法について検討した。

ケース会議の所要時間は約70分間とし、インシデント・プロセス法によって進めた。担任が事例提供者となり、特別支援教育コーディネーターが司会者となった。参加者はそれぞれの意見や考えられる支援方法等を付箋に記入し、その付箋を参加者が見えるよう台紙に貼り付け、それぞれの意見について交流した。対象生徒Aについてケース会議を実施した回数は3回、対象生徒Bについてケース会議を実施した回数は1回である。

3. ケース会議の評価方法

ケース会議の参加者4名を対象にして、記述式のアンケートを実施した。アンケート用紙をFig. 1に示す。アンケートは①インシデント・プロセス法を用いたことについて、②ケース会議で決まった指導・支援の方向性について、③ケース会議後の生徒の変容について、④ケース会議後の感想、⑤課題の5つの設問によって構成し、①～③の設問は5（とても良い）、4（良い）、3（どちらともいえない）、2（やや課題がある）、1（課題がある）の5件法による回答と自由記述、④と

Fig. 1 ケース会議後のアンケート

⑤の設問に対しては自由記述のみで回答を依頼した。

#### 4. 倫理的配慮

研究を行うにあたっては、校長および保護者に口頭及び書面による説明を行い、承諾を得た。また調査で知り得た情報については、十分に配慮し、情報の遵守に努める。

### Ⅲ 結果

#### 1. ケース会議の内容

##### 1) 対象生徒Aについて

担任は対象生徒Aと面談した内容を報告した。その内容をTable 3に記す。

特別支援教育コーディネーターは、K-ABCⅡの結果と普段の授業の様子から、継次処理が苦手であり、聴覚情報を聞き取ったり、保持したりすることが難しいと思われることを報告した。さらに、同時処理が得意であり、動きを伴う活動については見通しをもち計画的に取り組むことができるという情報を提供した。

その他の参加者から、服薬の状況に変化はあったかどうか、新型コロナウイルスの感染拡大防止のために休校になった期間の家庭の様子はどうか、体調について、朝にお腹の調子が良くないなどの傾向はあるのかなどの質問があった。また、それぞれの参加者が担当する授業の様子などを交流し、対象生徒Aの実態について共通理解した。

次に、参加者がそれぞれ考えられる支援の手立てを付箋に記入し、台紙に貼り付けながら意見を交流した。台紙に貼り出された主な意見は、次の通りである。

- ①こまめに休憩をとるようにする。
- ②定期的に面談をする。
- ③流通・サービスの授業では手袋を着用する。
- ④自己選択・自己決定の場面を増やす。
- ⑤教職員の対象生徒Aに対する言葉のかけ方に配慮する。

Table 3 担任が対象生徒Aから聞き取った内容

- ・教師による指示が多いと情報を整理できずに混乱する。
- ・「早く行うように。」と急かされることが苦手である。〇〇時までには終えようと伝えて欲しい。
- ・休憩をとるタイミングについて、早めに伝えられると納得できる。時刻と作業の区切りのどちらのタイミングで休憩をとっても構わない。
- ・清掃で使用するバケツの中の汚水に素手で触れることに抵抗が大きいいため、モップなどの作業は苦手である。ゴム手袋を着用して作業を行うか、教師が代わりにモップやタオルを絞ると汚水に触れることに対しての抵抗が少なくなるため、苦手意識は少なくなるかもしれない。
- ・転居により居住環境が大きく変化した。

⑥清掃の内容を事前に伝えるようにする。

⑦ゆっくりと過ごせるような環境を設定する。

対象生徒Aについて、ケース会議では中学校在学時から腹痛が多いことや、特別支援学級では本人に合わせた内容で学習が行われていた経緯を踏まえ、腹痛が起きる要因には、本人へのストレスが大きくなることに関係するのではないかとの意見が複数あった。そのため、対象生徒Aのストレスを軽減する必要があると考えられた。

①こまめに休憩をとるようにすることについては、自分の体調に応じて休憩をとるよう伝えることが必要であるとともに、対象生徒Aは責任感が強く、周りへの気遣いをする性格から、自分だけ休憩することに対し、他の生徒へ遠慮することや負い目を感じないようにする配慮が必要ではないかとの意見があった。

②定期的に面談するについては、養護教諭や特別支援教育コーディネーターなどが中心となって生徒と面談して悩んでいることや困っていることなどを聞き取ってはどうかという意見があった。

③流通・サービスの授業で手袋を着用するについては、対象生徒Aが担任へ話した内容と感覚プロフィールの結果から、汚れることを嫌う傾向が強いと判断し、流通・サービスの授業ではゴム手袋の着用を促すことで参加者の意見が一致した。

④自己選択・自己決定の場面を増やすについては、自分で場所や方法を決めることにより、時間や手順などの見通しをもって取り組めるのではないかとの意見があった。しかし、授業は学年全体で行われる授業であることから、対象生徒Aが自分で清掃場所を決めると他の生徒の活動に支障が出るのではないかとの意見もあった。そこで、具体的な自己選択場面として、グループで担当する複数の清掃場所から自分が清掃する場所を選択することはどうかという意見が出された。また、休憩をとるかどうかにについて自分で判断することなどが意見として出された。

⑤教職員の対象生徒Aに対する言葉のかけ方に配慮するについては、急かされると気持ちが焦ったり、作業のペースが乱れたりするという対象生徒Aの申し出により、「早く～するように。」などの言葉を使わず、終了時刻を提示して作業の見通しを伝えることや、対象生徒Aの作業途中で清掃方法の修正を促す指示を出さないようにすることなどが考えられた。それらの内容については、教職員に周知する必要があるだろうという意見が出された。

⑥清掃の内容を事前に伝えるようにするには、清掃時に必要な指示はできる限り事前にメモを本人に見せながら伝え、清掃途中の声がけを最小限にすることなどの方法はどうかという意見があった。

⑦ゆっくりと過ごせる環境を設定するには、対象生徒Aがリラックスできる場所を確保し、気分転換できるようにしてはどうかという意見が出された。

これらの取組にあたっては、学年会議を通して学年に所属する教職員に取組の内容と方法を周知した。実際に支援を開始するにあたり、担任と特別支援教育コーディネーターと一緒に生徒の様子を観察し、どのように声をかけるか、どのタイミングで休憩を促すかなどを検討した。清掃作業では3名から5名の生徒がグループを編成して作業をする場合が多くあり、一つのグループに入る教職員の数は複数になる。そのため、担任と特別支

援教育コーディネーターのどちらが対象生徒Aのグループに入ったとしても、チームティーチングに入る教職員に対象生徒Aに対する具体的な支援方法を伝えられるという利点があると考えた。また、担任以外の教職員が支援にかかわることにより、担任が他の生徒への対応をしている際においても、対象生徒Aへの支援を継続できると考えられた。さらに、特別支援教育コーディネーターが対象生徒Aにかかわりながら支援を行うことにより、学年会議等では具体的な清掃の様子と心理アセスメントの結果を関連させて伝えることができるため、教職員の理解が得やすいのではないかと考えた。

## 2) 対象生徒Bについて

担任は対象生徒Bと面談した内容及び対象生徒Bの母親から聞き取った内容を報告した。その内容をTable 4に記す。

特別支援教育コーディネーターは、K-ABC IIの結果とともに、日本版感覚プロファイルの結果

Table 4 担任が対象生徒Bと母親から聞き取った内容

- ・頭痛を訴える回数が増えている。
- ・苦手なことは光である。また、苦手な教科は美術である。
- ・中学校の担任の言動で傷ついたことがある。
- ・流通・サービスでは、上部にある窓の清掃が苦手であり、床に置いてある物が多い場所も苦手である。清掃箇所が広すぎてもどのように清掃をするとよいかわからなくなる。
- ・Bはマスクをしていると呼吸が浅くなっているようだ。また、水分を持たせているが、十分に摂っていないようだ。
- ・登校時、バス停から学校まで歩くだけで疲れている。休校中に体力が落ちているようだ。
- ・気持ちがもやもやすることがあるようだ。大きな声が苦手である。
- ・繰り返し行う作業等の手順については定着するが、食器洗いなど頻度が少ないと手順を忘れることがある。
- ・てんかん発作が起きやすい状況があると考えられる。
- ・目や足などの痛みを訴えた際に受診をした結果、大きな異常がみられなかった。

について言及し、視覚及び聴覚の過敏さが対象生徒の活動に影響を与えている可能性があることを報告した。

参加者からは、いつから特別支援学級に在籍しているかについての確認や、昨年度の流通・サービスの様子、マスクが苦手な様子は見られるかなどの質問があった。

参加者がそれぞれ考えられる手立てを付箋に記入し、交流した。台紙に貼られた主な意見は次の通りである。

- ①こまめに休憩をとる。
- ②時間を決めて水分補給を行う。
- ③定期的に面談をする。
- ④苦手なものなどがあるときにサインを決め、伝えやすくする。
- ⑤遮光眼鏡をかけてみる。
- ⑥刺激を少なくする。視覚化し自分で確認できるようにする。
- ⑦頭痛のレベルを明確化し、自分で把握できるようにする。
- ⑧清掃箇所や生徒のグループを配慮する。

ケース会議では、対象生徒Bの様子として非常に疲れを感じやすく、てんかん発作が起きている状態かどうかの判断が難しいという意見が多くあった。さらに、養護教諭から登校時の健康チェックの際、バス登校で疲れを感じていると訴えることや体のだるさを訴えることが多いことが伝えられた。それらの意見を受け、体調に合わせて休憩をとる必要性があるのではないかと意見も含め、①こまめに休憩をとるについて、流通・サービスの授業では、作業の区切りまたは時間を決めて休憩を促すよう取り組むことで意見が一致した。さらに、自分で時刻や清掃作業の進捗状況、体の疲労具合を判断し、休憩をとるかどうかが、休憩をとるとした場合、何分間休憩するかについて自分で決定してはどうかとの意見が出た。また、自分で判断して実行する経験を積むことにより、作業への見通しをもつことができるのではないかと意見もあった。

- ②時間を決めて水分補給をするについては、担

任が母親と連絡をとった際、母親が対象生徒Bの帰宅後に水筒の中を確認すると、多くの水が残っていることを聞き取った。そのため、学校で水分を摂取する量が少ないことが体調不良につながっているのではないかと推測する意見が複数あった。また、母親は対象生徒Bがマスクをしているために、呼吸が浅くなっているのではないかと考えていることを踏まえ、忘れずに水分を摂取する方法として、できるだけ個室で休憩をとり、ここではマスクを外して水分の摂取するよう促してはどうかという意見が出され、その方法で取り組むこととした。

③定期的に面談をするについては、対象生徒Bは自発的に悩んでいることや困っていることなどを訴えることが難しいと考えられるため、養護教諭や特別支援教育コーディネーターなどが生徒と面談して聞き取ってはどうかという意見があった。

④苦手なものなどがあるときにサインを決め、伝えやすくするについては、中学校在学時に当時の担任の言動によって傷ついた経験が、現在の生活においても影響していることがわかった。また、大きな声が苦手なことや、緊張しやすく自分の思いや考えを言葉にすることが難しい実態があることから、対象生徒Bが自分の体調や考えを言いやすい環境を整える必要があるだろうという意見が出た。そこで、自分から言いにくい場合にはサインなどの合図を出す、慣れるまでは教職員から休憩を促すなどしてはどうかという意見があった。さらに、教職員が質問や意見を求める際には、対象生徒Bが発言することに対する負担を軽減しながら、どのように考えているのかを把握するため、3つ程度の選択肢から選んで答えを促すなどの方法が提案された。

⑤遮光眼鏡をかけてみるについては、感覚プロフィールの結果及び対象生徒Bからの訴えにより、眩しさが苦手であることが考えられ、眩しさに慣れさせることや我慢させることよりも、自分で眩しさから回避できる手段を獲得するとよいのではないかと意見が出た。しかし、遮光眼鏡を購入するには高額な費用がかかるなどの理由から

すぐに実践することは難しいため、保護者に遮光眼鏡の情報を提供することにした。

⑥刺激を少なくする、視覚化し自分で確認できるようにするには、清掃場所に机や椅子など物が多い場合は、それらの物を別の場所に移動した後に清掃を行うことになる。そのため、物が多いほど作業手順が多く複雑になることや、どれから移動させるかなど、手順にいくつかの選択肢ができ、どの方法を選択するか迷うのではないかと意見があった。そこで、机や椅子など移動させる物が少ない場所や清掃範囲が広すぎない場所を選択肢としてはどうかという意見が出された。また、具体性のない曖昧な指示や促しでは行動を開始することが難しい実態があり、必要に応じてテープなどで目印を付けるなどの視覚的支援が有効なのではないかと意見があった。

⑦頭痛のレベルを明確化し、自分で把握できるようにするには、体温や体調を記入する健康チェックシートを活用し、毎日の体調を確認してはどうかという意見があった。

⑧清掃箇所や生徒のグループを配慮するには、担任が対象生徒Bから聞き取った内容と本人の実態から、清掃場所を授業日によって変更せず、特定の場所で同じ手順で行うことや、対象生徒Bが緊張せずに話せる生徒でグループを組むことはどうかと意見があった。

これらの内容を教職員間で共有をするために、対象生徒Bが所属する学年会議にて、これまでの経過とケース会議で検討された支援方針を伝えた。具体的な場面における支援の方法や内容、対象生徒Bから苦手な事柄に対する回避要求があった場合の対応などについて共通の認識と対応ができるよう学年に所属する教職員に周知した。

## 2. ケース会議の評価

### 1) ケース会議の実施方法

参加者のアンケートでは、インシデント・プロセス法を用いてケース会議を行ったことについて、参加者は5（とても良い）が3名、4（良い）が1名で概ね良いという評価であった。自由記述

では「話し合いの方向がそれていくことなく進めることができた。」「効率的に進めることができた。」「生徒の実態について、それぞれの先生方の視点で挙げられ、生徒の全体像の把握にとっても役立った。また、意見を出しやすかった。」などの回答が得られた。

### 2) 支援の方向性

参加者のアンケートでは、ケース会議で検討された今後の指導・支援の方向性について、5（とても良い）が2名、4（良い）が2名であり、概ね良いという評価であった。自由記述では、「すぐに取り組みそうなことがあり、良かった。教員全体で確認できたことも良いと思った。」「すぐに行うことができること、長期的に支援していくことが明確になり、取り組むことができた指導もある。」「対象生徒へのかかわり方について、それぞれの教員の職種や担当教科に応じた役割分担が明確になった。」「学校生活の様々な場面への支援方法について、具体的な手立てを考えることができた。」などの回答が得られた。

### 3) 生徒の変容について

ケース会議後の指導を経て、生徒の変容について、参加者のアンケートでは、3（どちらとも言えない）が3名、4（良い）が1名であり、生徒の変容について改善できなかった部分があったことがわかった。自由記述では、「すぐできることを実践し、気持ちの安定や不安を取りのぞくことができた部分もあるが、継続できず、大きな変容につながらなかったところもある。」「高校生という発達の段階から、障害に基づく学習上、生活上の困難を改善・克服するというのは難しいのかもしれない。一方で、本人を取り巻く環境である職員の本人への見方・考え方を改めるのには大いに効果がある。」「職員同士の会話の中で生徒の変容について情報を共有できた。」などの回答が得られた。

## IV 考察

### (1) ケース会議の有用性

ケース会議後の参加者の感想として、「生徒を理解する上で大変有意義。さまざまな情報（過去の経験など）を共有しながら背景を探ったり、アイデアを出し合ったりできた。」「一人で考えるだけでは思いつかないさまざまな角度からの意見を聞くことができ、参考になることが多かった。何よりみんなで生徒を見ていくという姿勢が担任としてはとても安心感があった。」「生徒を様々な視点から理解することで、本当に必要な支援について考えることができた。また、教員同士が情報を共有し、支援の方向性を確認し、対応していくことの重要性を感じた。」という意見があった。

教師間の話し合いについて、干川ら（2005）は、小グループの話し合いに慣れておらず、会議では年配者や一部の人が話をし、参加者のもつ知識や経験が十分に発揮されていないと述べている。本研究におけるケース会議では、付箋に参加者それぞれが支援方法を考えて記入することで、自分の意見を出しやすい雰囲気が作られ、また、それぞれの意見を台紙に貼り出すことで、出された意見が視覚化されるなど、共有化がしやすかったと考えられる。また、参加者から出された支援方法は否定されないというルールや新たな視点からの意見、すぐに取り組みそうな支援方法が出たことも良い評価につながったのではないかと考えられる。

ケース会議では、担任から中学校在学時の様子や母親から聞き取った情報が伝えられた。さらに流通・サービスにおける対象生徒の実態と心理アセスメントの結果から、改めてどのような支援が必要なのかという視点で話し合いを進めることができた。

また、対象生徒AおよびBについて、心理的な負担感を軽減するための手立てについての意見が多く出された。感覚過敏などにより光が苦手だったり汚水に触れることに抵抗が大きかったりする生徒がこれまで周囲に訴えることができなかったと考え、まずは苦手な刺激を排除したうえで今後

の生活に必要な自ら伝えるスキルを教える必要があると考えられた。生徒のストレスなどの心理的な負担があるのではないかと考え、その要因を取り除こうという視点で話し合いが進んだ。

特別支援教育コーディネーターの活動について田村（2004）は、子どもたちが自己肯定感や学習意欲の低下、不登校などの二次障害を引き起こさないための援助も期待されていると述べている。生徒がストレスを抱え込まないためにも、定期的に担任をはじめ養護教諭や特別支援教育コーディネーターが面談を通して生徒の気持ちを受け止め、必要に応じて関係機関と連携しながら支援を行う必要がある。障害特性に応じた支援を行うことが、二次障害に対する支援にもつながっていくことを示していると考えられる。

また、ケース会議では担任の考えや思いを複数の教職員が傾聴し、さらに支援の方法を提案したり追加したりしながら、参加者全員で対象生徒の支援について検討した。複数の教職員が一人の生徒について共に考え、役割を分担して支援を行おうとすることが担任の負担軽減につながるのではないかと考える。ケース会議後の学年会議では、対象生徒の今後の支援方針について周知したことにより、対象生徒が全体の休憩時間以外に休憩をとることや、苦手な場所のために清掃場所を変更することについて、理解を得られやすい状況を作ることができた。

### (2) ケース会議実施上の課題

アンケートの自由記述では、「会議内で出された指導・支援の方向性の共通理解や実践という面では課題があるかと思う。指導者が替わると指導や支援が変わるのではなく、誰でも同じシステムを提示したり、指導方法をより具体的にしたりしたほうがよいのかという難しさを感じた。教員同士でより連携し、情報の共有を進める必要があるかもしれないと思う。」「学校におけるケース会議を行うための前提として、会議に参加するメンバーが子供を『障害の有無』ではなく、『特性の強さや弱さ』でみることができないと、翌日から

の支援が始まらないと考える。あと、校内支援体制で必要な資源として、特別支援教育についての知識豊富な人よりもファシリテーションができる人かもしれない。」「ケース会議に参加していない教員とも方向性を共有して支援していくこと。」とあった。会議を通して生徒の情報やケース会議の内容や今後の方向性を伝えるだけでは実際の支援につながりにくく、支援の具体的な方法や教職員間で生徒の実態の捉え方やどのような支援が必要なのか考える視点について共通理解が難しいという課題があることがわかった。また、会議の場面では具体的な手立てを他の教職員に周知するには至らず、指導者が替わった場合に支援方法が変更されたり、伝えた方法が実践されなかったりすることが考えられた。また、そのときの生徒の様子を見て支援の方法や内容が変更されたこともあった。したがって、会議の場面では教職員に支援の場面や期間、使用する道具などの指導・支援の概要を伝え、指導者が替わる場合には実際の場面で具体的な対応方法などを引き継いでいく必要があると思われる。教職員はそれぞれの立場や経験年数などにより、様々な考え方がある。特別支援教育コーディネーターはそれらの意見や考えを踏まえたうえで教職員間の共通理解ができるよう、定期的に当該生徒の様子を伝え、共通理解のための方法を工夫していかなくてはならない。

ケース会議では、中学校在学時の情報が共有されるなど、これまでの経緯を踏まえた支援方法が検討されたが、教職員が交代した場合に支援方法が変更することや具体的な方法が引き継がれないなど、校内の支援方法について一貫性・系統性という点において、難しい面があった。

また、本人の特性により配慮すべき事柄があっても、高等部段階の生徒は苦手な事柄を我慢することができる生徒が多い。そのために配慮がなくてもできると判断されることがあった。苦手な事柄を過度に我慢し、ストレスを抱え心身に不調をきたす前に本人が自ら周囲の人々に伝え、理解されるようにしなくてはならない。そのためには、自ら発信するスキルを教え、活用できる場面を設

定していく必要があるのではないかと考える。

ケース会議を実施したことにより、職員室などでは担任や副担任、特別支援教育コーディネーターが授業ごとに対象生徒についての様子について情報交換をするようになった。さらに、指導者が替わる場合には、新しく担当する教職員が担任に対象生徒の支援方法を確認するなど、学年会議で伝えた内容を具体的に実践しようとする様子がみられるようになった。

しかし、本研究では対象生徒AおよびBのケース会議を実施する回数が少なかった。対象生徒について定期的なケース会議を行うことにより、支援の経過を複数の教職員で確認し、今後の支援方針を検討する場面が必要であったと考える。

最後に、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒に対する支援は担任だけではなく、養護教諭や特別支援教育コーディネーターを含め、かわる教職員が情報を共有することで多角的な視点をもって生徒を捉えることの大切さを改めて認識することができた。特別支援教育を専門とする教職員がいる学校だからこそできる取組があり、それぞれの教職員が専門性を生かした指導や支援をしていく必要がある。

## 謝 辞

本研究に快く御理解と御協力をいただきました対象生徒及び保護者の皆様、北海道函館五稜郭支援学校の田近憲二校長、青木淳教頭、担任、副担任、養護教諭の皆様へ深く御礼申し上げます。

## V 引用・参考文献

- 干川隆・Stanley L. Demo (2005) 校内委員会のモデルとしてのアメリカ合衆国における問題解決モデル. LD 研究, 14(2), 185-198.
- 川浪博文 (2018) 特別支援教育の視点に立った校内支援体制の構築と効果的な運用—特別支援教育コーディネーターを中心にした学級担任への支援の方策を探る—. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 2, 192-203.

- 国立特別支援教育総合研究所（2010）知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. 平成21年度研究成果報告書, 1-146.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究—必要性の高い指導内容の検討—. 平成22～23年度研究成果報告書, 54-114.
- 国立特殊教育総合研究所（2006）LD ADHD 高機能自閉症を含む障害のある子供への支援のために特別支援教育コーディネーター実践ガイド, 28-36.
- 熊地需・藤井慶博・斉藤孝・武田篤（2015）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(4)—特別支援学校における校内支援委員会の成果と課題—. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 70, 81-84.
- 仲野芽・林安紀子・橋本創一・小林正幸・尾高邦夫・李受眞・杉岡千宏・測上真裕美・三浦巧也・渡邊貴裕（2019）特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査—特別支援学校におけるスクールカウンセリングの検討—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 70, 177-183.
- 小畑伸五・武田鉄郎（2017）知的障害特別支援学校高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒の情緒および行動上の課題に関する研究. 特殊教育学研究, 55(2), 85-94.
- 大脇知子・岡村章司（2019）特別支援学校担任による行動問題を示す自閉症児の保護者支援—特別支援教育コーディネーターの校内支援を通して—. 発達心理臨床研究, 25, 47-55.
- 齊藤万比古（2013）発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学研教育出版, 21
- 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.
- 田村節子（2004）軽度発達障害の子どもに対するチーム援助のコーディネーション. LD研究, 13(3), 239-247.
- 辻井正次, 萩原拓・岩永竜一郎・伊藤大幸・谷伊織(2017) 日本版感覚プロファイルユーザーマニュアル. 日本文化科学社, 2.

（五十嵐靖夫 函館校教授）

（厚谷 摩紀 北海道函館五稜郭支援学校）