

知的障害児の指導に関与する教師の
トレーニングプログラム開発に関する研究

(研究課題番号10610295)

平成10年度～平成13年度科学研究費補助金基盤研究((C)(2))

研究成果報告書

平成14年3月

研究代表者 小 塩 允 護

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究

目次

1. 研究の目的および研究組織	3
2. 第一部 知的障害児の指導に関与する教師の養成に関する問題	
1) 研究1 知的障害児の指導に関与する教師に望まれる専門的知識と技術の構造に関する研究 —個別の指導計画（IEPを含む）の作成に焦点をあてて—	9
2) 研究2 教師間連携（共通理解の推進）による生徒支援に関する実践報告 —情報の共有による教員の生徒支援スキルの向上をめざして—	15
3. 第二部 専門的知識の教授の研究	
研究3 行動分析の知識とその教授法に関する研究	21
4. 第三部 教師のパートナーシップの養成に関する研究	
1) 研究4 PATHの技法を用いたワークショップの試み	29
2) 研究5 教師トレーニングにおける「協議」の意義に関する事例研究	39
3) 研究6 教師のパートナーシップ養成に主眼をおいたプログラムの試作とその評価に関する研究	49
4) 研究7 教師養成に運用可能なワークショップに関する研究	63
5) 研究8 チーム・ティーチングに関する文献研究	69
5. 第四部 総合考察	75
資料1 教師の連携・協力する力を促すグループワーク —PATHの技法を用いた試みの紹介—	77
資料2 自閉症児の指導—子どもの理解のためのQ&A— 平成13年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所 短期研究報告書	85

研究の目的および研究組織

1. 研究目的

本研究「知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究」は、平成 10 年度から平成 13 年度の 4 年間にわたり、文部科学省科学研究費補助金一般研究 ((C)(2)) (課題番号 10610295) の交付を受けて実施された。

日本の特殊教育システムの根幹の 1 つをなすものが、専門的な知識をもつ教師による質の良い教育サービスの提供であることは、言うまでもない。しかしながら、平成 10 年度時点での養護学校、聾学校、盲学校の特殊教育教諭免許状の保有率はそれぞれ 51.7%、30.8%、21.0%であり (21 世紀の特殊教育の在り方(最終報告),2001)、また平成 12 年度の特級学級を担当している教師の特殊教育教諭免許状の保有率は、28.1%である。これら特殊教育教諭免許状保有率から見る限り、特殊教育に携わる教師の特殊教育に関する専門性は必ずしも高いとは言えない現状にある。

こうした現状の中、「21 世紀の特殊教育の在り方 (最終報告)」は、特殊教育関係職員の専門性の向上の必要性を強調しており、我が国の特殊教育界が今世紀初頭に取り組む必要性のある緊急な課題の 1 つに挙げている。また、この最終報告の中には、この他にも特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応の問題や、盲・聾・養護学校の地域の特殊教育のセンターとしての機能の拡充、障害の重度・重複化や社会の変化に対応した指導の充実などが盛り込まれており、特殊教育に関与する教師の社会とのかかわり方は大きな岐路に差し掛かっていると言える。

視野を国外に向けてみれば、アメリカやイギリスにおける個別教育計画 (IEP) の実践やノーマライゼーション、インクルージョンの思潮や実践も、我が国の教育サービスの在り方に大きな影響を与えつつある。我が国では、平成 14 年度から完全実施される盲学校、聾学校、養護学校学習指導要領において、自立活動や重複障害のある児童生徒の指導における「個別の指導計画」の作成が明記されるようになり、また、前述の最終報告の提言を受け、就学基準・手続き等の見直し作業も行われている。

このように考えてみると我々の研究「知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究」が平成 10 年度に開始されたことは、偶然であったとはいえ示唆的なことであった。本研究は、日本の特殊教育サービスを受ける児童生徒の中でも最もその母集団の多い知的障害に焦点を合わせ、その知的障害のある児童・生徒 (この研究が行われた 4 年間に「障害児」の表記もこのような表記をすることが望ましいと一般的に考えられるようになってきた) の指導に関与する教師のトレーニングプログラムを開発することを目的としていた。どのような知識や技術が知的障害のある児童生徒の指導に関わる教師に必要とされているのかを探り、それらをどのような教授形態において伝えてゆくのかに関する研究の蓄積は、これまで豊かであったとは言いがたい。そこで、本研究では、知的障害のある児童生徒を指導する教師に求められる知識や技術を抽出し、それらを元にしたプログラムの立案とその効果について検証しようと試みた。また同時に教師の専門知識の学習を支援するための、資料の作成に取り組むことも目的とした。

2. 研究組織

本研究の研究組織は、以下の通りであった。

研究代表者： 山下 皓三 (国立特殊教育総合研究所 前知的障害教育研究部 部長)
(平成10年度～平成12年度)
小塩 允護 (国立特殊教育総合研究所 知的障害教育研究部 部長)
(平成13年度)

研究分担者： 竹林地 毅 (知的障害教育研究部 重度知的障害教育研究室 室長)
(平成12年度～平成13年度)
肥後 祥治 (知的障害教育研究部 重度知的障害教育研究室 主任研究官)
(平成10年度～平成13年度)
小塩 允護 (知的障害教育研究部 中度知的障害教育研究室 室長)
(平成10年度～平成12年度)
涌井(小島) 恵 (知的障害教育研究部 中度知的障害教育研究室 研究員)
(平成12年度～平成13年度)
佐藤 克敏 (知的障害教育研究部 軽度知的障害教育研究室 研究員)
(平成12年度～平成13年度)
落合 俊郎 (広島大学 教育学部 教授 ・ 前知的障害教育研究部
重度知的障害教育研究室 室長)
(平成10年度～平成11年度)
千川 隆 (熊本大学 教育学部 助教授 ・ 前知的障害教育研究部
重度知的障害教育研究室 主任研究官)
(平成10年度～平成13年度)
石塚 謙二 (文部科学省 特殊教育調査官 ・ 前知的障害教育研究部
軽度知的障害教育研究室 室長)
(平成10年度～平成11年度)
柘植 雅義 (文部科学省 特別支援教育調査官 ・ 前知的障害教育研究部
軽度知的障害教育研究室 室長)
(平成10年度～平成13年度)

研究協力者： 則松 直博 (福岡県立養護学校「北九州高等学園」 校長)
小野 晴美 (館林市立養護学校 教諭)
森本 勝次 (和歌山県立はまゆう養護学校 教諭)
井上 美智代 (盛岡市立仁王小学校 教諭)
岡住 徹 (福岡県立養護学校「北九州高等学園」 教諭)
永尾 勉 (仙台市立鶴谷養護学校 教諭)
安 伸夫 (茨城県立美浦養護学校 教諭)

3. 研究経費

本研究に交付された研究費は、以下の通りであった。

平成10年度	1100千円
平成11年度	500千円
平成12年度	500千円
平成13年度	700千円
計	2800千円

4. 本研究による成果報告資料

柘植雅義・人羅善治郎・清水直志・松原弘治

ビギナーのための 学習障害（LD）ハンドブックー通常の学級を担当する教師のためにー
特殊研F-84, 1999年3月

5. 研究発表等

1) 平成10年度

柘植雅義・Barbara K. Keogh. 南カリフォルニアの中学校・高校における学習困難への対応に関する調査.
日本LD学会第7回大会発表論文集. 1998, 110-113.

肥後祥治. 動きの連鎖に注目した障害児の自傷行動への取り組み. 日本行動療法学会第24回大会発表論文集.
1998, 112-113.

小沢至賢・柘植雅義. 家庭と連携して進める排尿の指導ーその2ー, ~家庭からの要望の変化に焦点を当ててー.
日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 1998, 672-673.

清水光雄・柘植雅義. 知的発達に障害のあり子が過去の経験を言語表出する力を高める指導法の研究ーマルチメディア型パソコンを活用してー.
日本特殊教育学会第36回大会発表論文集. 1998, 256-257.

2) 平成11年度

柘植雅義. 離席行動を含む「気になる行動」のダイレクトアセスメントー複数の場面での観察項目の共通化ー.
日本教育心理学会第41回総会発表論文集. 1999, 303.

柘植雅義・Barbara K. Keogh. 南カリフォルニアのコミュニティカレッジ・大学における学習障害のサポートの状況.
日本LD学会第8回大会発表論文集. 1999, 72-75.

柘植雅義・Barbara K. Keogh. 学習障害に関する学術誌における研究動向の日米比較. 日本特殊教育学会第37回大会発表論文集. 1999, 211.

肥後祥治. 発達障害のある人たちの自傷行動への対処法選択. 日本行動療法学会第25回大会発表論文集.
1999, 88-89.

中村紀夫・柘植雅義. 学習困難が見られる会話が苦手な子どもの電話利用の有効性ー家庭と専門機関との連携を通してー.
日本LD学会第8回大会発表論文集. 1999, 51-53.

人羅善治郎・柘植雅義. 学習困難が見られる落ち着きのない子どもの着席行動の形成ー学校と専門機関との連携を通してー.
日本LD学会第8回大会発表論文集. 1999, 101-105.

3) 平成12年度

柘植雅義. 学習障害に関する学術誌における研究動向の日米比較(2). 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集. 2000, 381.

柘植雅義. 東京圏・大阪圏・名古屋圏の中学校・高校における学習困難への対応に関する調査. 日本LD学会第9回大会発表論文集. 2000, 46-49.

大野芳弘・肥後祥治. 自閉症児の移行に向けての取り組み—自傷行動の推移の分析から—. 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集. 2000, 643.

梶原昭夫・肥後祥治・小塩允護. 自傷行動の機能に注目した知的障害児へのコミュニケーション支援. 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集. 2000, 528.

4) 平成13年度

竹林地 毅. 個別の指導計画作成における教育的ニーズの把握. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集 (CD-ROM版). 2001.

柘植雅義. 中学校・高校における学習困難への対応に関する調査. 日本LD学会第10回大会発表論文集. 2001, 66-69.

肥後祥治・干川 隆・小塩允護. 障害児教育に関与する教師のトレーニングプログラムに関する研究—教師間のパートナーシップをはぐくむ試み—. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集 (CD-ROM版). 2001.

大野芳弘・肥後祥治. 自閉症児の移行に向けての取り組み2—家庭・寄宿舎・教室の連携—. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集 (CD-ROM版). 2000.

肘岡憲吾・柘植雅義. 「通常の学級に在籍している学習困難のある児童生徒」及びその担任への特殊学級からのサポートについて. 日本LD学会第10回大会発表論文集. 2001, 40-43.

松本幸恵・小塩允護・小島 恵. 地域で暮らすための支援. —愛媛県の知的障害のある子どもたちの実態調査を通して—. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集 (CD-ROM版). 2000.

第一部

知的障害児の指導に関与する教師の養成に関する問題

研究1 知的障害児の指導に関与する教師に望まれる専門的知識と技術の構造に関する研究

—個別の指導計画（IEPを含む）の作成に焦点をあてて—

肥後 祥治・小塩 允護

（国立特殊教育総合研究所）

I. 目的

特殊教育の領域は広く、障害種や障害の程度によって求められる専門性の範囲やその構造は、大きく異なることが予想される。また、同様に知的障害児を指導する教師も学校において様々な状態の児童生徒への指導を行わなければならない、これらの教師がどのような専門的知識を習得することを望まれているのかを明らかにすることは、急務である。

そこで本研究では、知的障害児の指導に関与する教師がどのような専門的な知識や技能を身につけておくことを期待されているのかを、彼らの指導に携わりそのプログラムの立案に関与している専門家の意見を分析することを通して明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 参加者

本研究への参加者は7名。全員、国立特殊教育総合研究所の知的障害教育研究部に所属する研究者であった。それぞれの専門領域、特殊教育諸学校勤務年数、通常学校勤務年数、教育行政経験年数及び特殊教育総合研究所における勤務年数は、表1に示した通りであった。

2. 手続き

参加者に対して「知的障害児の指導に関与する教師が個別の指導計画またはIEPを作成していく上でどのような知識や技術が必要とされるかについて、思いついたものを、カード1枚に1つずつ書いてください。これは他の人が書くかもしれないので書かないといった判断はしないで、思いついたことはすべて紙に書いてください。」と指示し、15分間にわってと名刺大の紙に思いついたことを記載するよう依頼した。15分経過後、作業を中止してもらいカードを回収した。

3. カードの整理

記載されたカードは、すべてIDEA STORM Version2.0 (Media Vision)を用いてコンピューターに入力し、同一のものがあった場合は、すでに入力した項目と比較

し、全く同じであると判断された場合は、新たに入力することは行わなかった。入力された項目は、コンピューターの画面上で類似していると思われる項目同士をまとめながら内容が類似しているグループを作っていた。できたグループに対しては、構成している項目を元に名前がつけられていった。また、このグループ編成の際にどうしても他のグループにも入ると思われる項目には、2つ目にRをつけた。これははじめのグループ編成の後、グループ間の関係を考えながらさらに大きなグループの編成及びその命名と関係図の作成を試みた。これらの手続きは、川喜多（1967）のKJ法の手続きを参考にした。

III. 結果

カードを元に入力された項目は、80項目であった。それらをグルーピングし命名し、グループ間の関係を考えてさらにグループの編成を考えたものが、表2に示したものである。「・」の点後につづくものがカードをもとに入力した項目はであり、アルファベットや数字のあとに続く項目は命名したグループの名前である。大きくは、「A. 基礎理論とアセスメント」、「B. 個別の指導計画作成上の必要事項」、「C. 個別の指導計画の実行における諸問題」、「D. 特殊教育の成功の鍵としてのパートナーシップ」、「E. 障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」、「F. 個別の指導計画作成の意味」の5つの大グループに分かれた、もっとも大きいグループは「A. 基礎理論とアセスメント」であり、「個別の指導計画作成における理論的コンセプト（発達論）」、「個別の指導計画作成における理論的コンセプト（行動論）と技術論」、「個別の指導計画作成とアセスメント（教育学と心理学を中心とした取り組み）」の3つの下位グループから構成されていた。個別の指導計画あるいはIEPを作成および実行する上での知識や技術は、「A. 基礎理論とアセスメント」、「B. 個別の指導計画作成上の必要事項」、「C. 個別の指導計画の実行における諸問題」の3つの大グループの中

に整理された。また、他の「D. 特殊教育の成功の鍵としてのパートナーシップ」、「E. 障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」、「F. 個別の指導計画作成の意味」などは、今後個別の指導計画あるいはIEPを作成および実行する上念頭に置かなければならない思潮の変化やこれまで、あまり強調されてこなかった他の教師との連携の必要性に関する項目などが含まれていた。このグルーピングを参考に、個別の指導計画あるいはIEPを作成していく上で必要と考えられる知識や技術の構造を図1のように整理した。閉じたテキストボックスは、1つあるいは複数の項目によって構成されている最小のグループである。

IV. 考察

1. 教師が求められる知識と技術の関係と構造

今回の研究に参加した研究者は、個別の指導計画あるいはIEPを作成していく上での基礎理論を、発達論と行動論であると考えていることがわかった。また、多様なアセスメントの方法やアセスメントにおいてなにが需要であるとかといった問題意識の重要性も挙げられた。個別の指導計画作成に際しては、作成の手順、短期目標と長期目標の関係性が挙げられた。これらに関係して重要となってくる内容として目標の具体性と取り組みの具体性、取り組みの優先順位決定の在り方が重要であることが指摘されている。個別の指導計画の実行においては、個別の指導計画と日々の授業との関連づけの重要性、教材開発、評価の枠組みに関する事項の重要性も挙げられた。

3つの大グループの「基礎理論とアセスメント」、「個別の指導計画作成上の必要事項」、「個別の指導計画の実行における諸問題」の小グループの中には、その取り組みに際して「行動分析学・行動論の知識と技術」の習得が必要と思われるグループがあった。課題分析法、行動分析の基礎、行動分析によるアセスメント、目標の具体化、取り組みの記述の具体性、評価のシステムの枠組みづくりがそれである（図1の太い波線）。これらのグループが存在することは、個別の指導計画作成のためのアセスメント、計画の立案、実行のすべての過程に行動分析の知識が不可欠であることを示すものと考えられた。また、これらの3つの過程に横断的に行動分析を用いることが、「行動の測定法とその表現」の内容に直接関わってくると考えられた。

今回の参加者は、「特殊教育の成功の鍵としてのパートナーシップ」、「障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」、「個別の指導計画作成の意味」に関する知

識や技術の重要性についても認識していた。個別の指導計画を子どもの指導に有効に生かすためには、他の教師との連携を行うことが不可欠である。この連携の重要性はこれまで取り上げられたことであったが、この連携のために技術や知識を教師が学ぶべき具体的な課題として捉える考え方は、これまであまりなかったように思う。子ども達の状態をアセスメントし、アセスメントに基づく指導計画の作成と実施に関する知識・技術と同じ位置付けで、教師に連携のための知識・技術の習得を求めることは、我が国の特殊教育を成功に導く上で重要な鍵になると思われる。「個別の指導計画作成の意味」は、このような一人の教師が作成する個別の指導計画を他の教師と共有することでより強固で有意義なものへとなっていくと思われる。

今後の個別の指導計画を作成していく上で教師が念頭におかなければならない思潮の変化に関する項目も挙げられている。「障害観の転換と対人サービスのパラダイムの転換」と命名された小グループは、「ノーマライゼーションの知識」、「障害者観の変化に関する知識」、「障害者の自立に関する知識」、「障害者の人権に関する知識」、「自己決定、自己選択（本人の思いの尊重）」、「インフォームドコンセントに関する知識」といった項目で構成されている。また、障害のある人がその家族の生活や彼らの持つ経験や知識を再評価といった流れは、アセスメント、指導目標の優先順位決定の在り方や教育活動の評価に大きな影響を与えつつある。保護者の教育活動への参加は、教師の連携同様に「個別の指導計画作成の意味」を確固たるよいものにしていくと考えられる。また、この試みは、保護者の役割をさらに重要なものとし、さらに優秀な教師の協力者を育てることにつながるものと考えられる。

2. 知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラムにおいてなにを取り扱うべきなのか

本研究は、「知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究」のパイロットスタディーの役割を担っていた。我々が取り組まなければならない教師のトレーニングプログラムにはどのような内容が必要とされるのかについて、図1をもとに考えてみたい。個別の指導計画あるいはIEPを作成できるようになるためには、多くの知識と技術が要求されることが今回の研究で明らかになった。しかしこの中には、当然個人差もあるが、すでに習得している知識や技術もあり、また他の研修会や講演への参加によって知識を得ることが期待されるものがあると考えられる。他の場ではなかなか取り上げられず、な

おかつ非常に重要なものをトレーニングプログラムの内容として取り上げる必要がある。個別の指導計画または IEP を作る上での基礎理論は、発達論と行動論であることは述べた。また、行動論や行動分析の知識や技術が個別の指導計画（または IEP）の作成やそのためのアセスメント、指導計画の実施をとおいて重要な知識・技術体系であることもすでに述べた。このように考えると、行動分析あるいは、行動論的な知識・技術を取り上げていくことは重要であると考えられる。また、多くの教師は、行動分析や行動論に対して偏見や誤解を持っている場合が多く、必要であると考えられるにも関わらずこれらの知識や技術の習得に消極的な教師も少なくないことを我々の経験上知っている。従って、プログラムの中に行動分析・行動論の知識や技術を位置付けていくのは必要なことであると考えられる。

このほかに重要なものとして、教師が連携をする上での知識や技術があると思われる。これらの内容はこれまで明確な知識や技術として位置付けられてきたとは言いが、個別の指導計画（IEP を含む）を有効に機能させていく上でも重要な役割を果たしていくと思われる。また、一人の教師が十分な専門的な障害に関する知識や指導に関する知識を有していない場合、これら連携のための知識や技術は、欠如した必要な知識を補っていく役割も期待される。この視点での特殊教育に関与する教師のトレーニングプログラムに関する研究は、あまり行われていない現状を考えてもこの連携のための知識や技術を我々のトレーニングプログラムで取り扱うべき内容と位置付けることは需要である。

このほかにも、「障害児教育の有効性を支えていく

思潮の変化」についても、体系に取り組む必要があると考えられる。ヴォルフエンズベルガーは（1981）はその著書の中で、サービスを提供する側の人間の障害観がサービスの質を規定することを述べている。このことは、教師がいくら障害や指導に関する専門的な知識を有していても、ある子どもの価値を切り下げ、その子どもを教師がもつ知識をもとにしたサービスの提供するまでもないと判断した場合、その専門的な知識を元にしたサービスを子どもは受けることがないことを意味する。このことは、教師が提供サービスの質を確保する上で非常に重要な知識である。しかし、ながら我々は現在この領域におけるプログラムを開発するだけの準備が整っているとは言い難い。したがって、この内容に関しては、重要性を認識してはいるものの我々の今回のトレーニングプログラムにおいては、直接取り扱わないことにしたい。

文献

- 川喜多二郎(1967)発想法—創造性開発のために—中公新書。
 肥後祥治(1997)指導をひとりよがりにならないコツ。障害児の授業研究, 63, 64-65,
 肥後祥治(1998) 障害児教育における今後の評価研究の方向性。教育と医学, 46(8), 89-91。
 肥後祥治(2000) 教師の専門性のもう一つの方向性。実践障害児教育, 325, 27。
 Wolfensberger W. (1981) *The Principle of Normalization in Human Services*. National Institute on Mental Retardation. 中園康夫・清水貞夫監訳(1982)ノーマライゼーション—社会福祉サービスの本質—。学苑社

表1 参加者の背景

参加者	専門領域	特殊教育諸学校勤務年数	通常学校勤務年数	教育行政経験年数	特総研勤務年数
A	教育	16年9ヶ月	なし	4年	16年5ヶ月
B	心理・教育	なし	なし	なし	15年5ヶ月
C	教育・生理	なし	なし	なし	21年6ヶ月
D	教育	15年	なし	5年	3年5ヶ月
E	教育・心理	4年	5年	なし	4年11ヶ月
F	心理・生理	なし	なし	なし	5年11ヶ月
G	心理	なし	なし	なし	3年2ヶ月

表2 グルーピング後の項目

A. 基礎理論とアセスメント

1. 個別の指導計画作成における理論的コンセプト (発達論)

(1) 個体の特性と発達の視点

- ・目標設定 発達の視点
- ・発達と特性に関する一般的知識

2. 個別の指導計画作成における理論的コンセプト (行動論) と技術論

(1) 実際の記録とその基礎

1) 実際場面での記録の方法

- ・子どもの成長を分かりやすく (具体的に) 記述する (把握) する能力
- ・記録のつけ方の例
- ・日常場面での記録の工夫
- ・アセスメント 本人の行動観察のノウハウ

2) 行動の測定法とその表現

- ・実施, 行動目標の測定法
- ・指導成果の表し方
- ・アセスメント 行動観察記録法

(2) 行動分析の基礎 (三項随伴性, 実験計画法)

- ・三項随伴性による行動の機能の分析
- ・個別目標を指導するためのプログラムのデザイン, 行動分析の枠組み

(3) 課題分析法

- ・課題分析
- ・目標に対する分析方法 (課題分析)
- ・目標設定 (具体的行動目標) 課題分析法

3. 個別の指導計画作成とアセスメント (教育学と心理学を中心とした取り組み)

(1) アセスメント原論

- ・子どもの課題を特定する視点、アセスメントの関連で
- ・アセスメントの意義と方法
- ・多角的なアセスメント
- ・プログラム立案の際, 収集すべき情報はなにか

(2) 心理・発達検査の運用と開発

- ・アセスメント 心理検査の実施と解釈 知能・適応行動・言語・発達
- ・心理テストに関する知識
- ・認知能力の評価
- ・運動能力の評価
- ・物の操作性に関する評価
- ・学習能力の評価
- ・適応行動の評価
- ・コミュニケーション能力の評価

- ・チェックリストの作成と使用

(3) 行動分析によるアセスメント

- ・行動分析によるアセスメント

(4) 教育課程と教科に関する評価

- ・カリキュラムに基づくアセスメント法
- ・教科に関する知識
- ・学習能力の評価R

(5) 子どもとの関係性の中での評価

- ・子どもの表情の読み取り

B. 個別の指導計画作成上の必要事項

1. 個別の指導計画作成手順とフォーマット

- ・個別指導計画作成の手順
- ・指導計画作成・実施に関する一般的事項
- ・指導計画の記入の仕方

2. 短期目標と長期目標の関係

- ・適格な見通しに立った目標, 等が出せるか (1年間で?, 半年間で?)

- ・長期目標と関連つけた短期目標の設定

- ・長期, 短期目標の設定の仕方と相互の関連をすじ道を立てて考えるに必要な知識

3. 目標の具体性

- ・目標の行動目標化・誰でも分かる目標 (観察可能, 反復可能, 測定可能)
- ・標的行動の明確化 (短期目標と長期目標)
- ・目標の操作的定義

4. 優先順位の決定

- ・優先目標を決める枠組み
- ・複数の課題がある場合, 優先順位をつけて取り組んでみる

5. 取り組みの記述の具体性

- 取り組みの具体的な記述

C. 個別の指導計画の実行における諸問題

1. 評価のシステムの枠組みづくり

- ・取り組みの査定システム
- ・評価システムの作成
- ・評価と修正 (プログラムのどこを修正するのか判断の枠組み)
- ・評価と修正 (プログラムの変更基準の設定)
- ・評価と修正 (データ分析)
- ・形成的評価の方法
- ・取り組むの査定の際の第三者 (T, C以外) の目の必

要性

2. 教材開発

- ・実施 教材開発 自作・修正・選定

3. 個別指導計画の日々の授業への反映

- ・指導の方法（手立て）を分かりやすく記述する力
- ・実施 目標を指導する場面のスケジュール化（日課）
- ・個々の子どものニーズを生かした授業作り
- ・計画を授業・指導でうまく実行すること
- ・指導計画から授業へ展開できる能力
- ・1日の日課における I E P の位置付け
- ・個別指導計画と学級全体の指導計画との関連の図り方
- ・指導案の書き方

D. 特殊教育の成功の鍵としてのパートナーシップ

1. 取り組みの一貫性と指導効果の般化

- ・他の関係者との意志統一による取り組みの重要性
- ・指導成果が他の場面においても広がっていくようにする工夫

2. 子どもを見る上での約束と教師間の連携の必要性

- ・子どもの議論をする際の共通の言葉の設定
- ・同一学級の他の教師と一緒に作り上げること

3. 年度間の情報の伝達

- ・昨年度の個別指導計画を読み取る力
- ・自分が作成、実施した個別指導計画を次年度の担当者に分かりやすく説明すること

E. 障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化

1. 障害者観の転換と対人サービスのパラダイムの転換

- ・ノーマライゼーションの知識
- ・障害者観の変化に関する知識
- ・障害者の自立に関する知識
- ・障害者の人権に関する知識
- ・自己決定、自己選択（本人の思いの尊重）
- ・インフォームドコンセントに関する知識

2. 生活者のリアリティーの再評価

1) 教育における保護者の位置付けの変化

- ・保護者の心理
- ・アセスメントにおける保護者からの情報（目標のニーズ）
- ・保護者のニーズを計画にうまく取り込む力
- ・保護者のニーズの把握（インタビュー e t c . .）

2) 生態学的視点とライフスパンからの視点

- ・生態学的な状況の把握の必要性
- ・ライフステージを見通した子どものニーズの把握
- ・目標設定（トップダウン・アプローチ、移行という視点）
- ・移行（就労 e t c . .）

F. 個別の指導計画作成の意味

1. 個別指導計画作成の意義の認識

- ・個別指導計画の作成が指導（教育）に有効（有用）であるということ

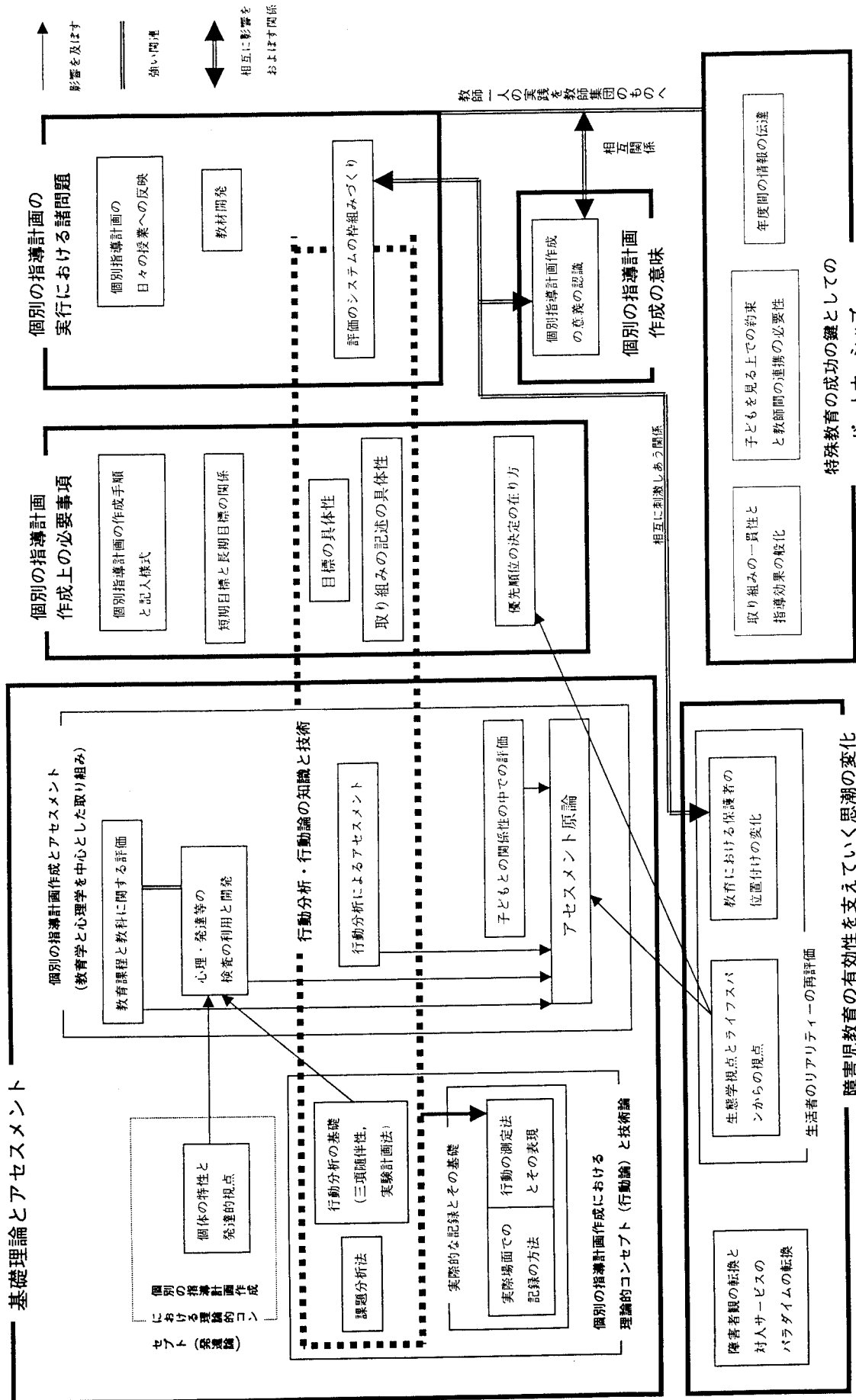


図1 個別の指導計画 (IEP) を作成していく上で必要と考えられる知識や技術の構造

研究2 教師間連携（共通理解の推進）による生徒支援に関する実践報告 —情報の共有による教員の生徒支援スキルの向上をめざして—

岡住 徹 ・ 則松 直博
(福岡県立養護学校「北九州高等学園」)

I. はじめに 一本校の特徴一

福岡県立養護学校「北九州高等学園」は、福岡県内の知的障害の程度が比較的軽度な者から、中・重度の者での他の軽度障害を併せ有する者を対象とした高等養護学校として8年前に設立され、三か年間の教育を通して一人ひとりの心身の障害の程度や能力、特性に応じた教育を行い、人格的な成長を期すると共に社会的、職業的に自立できる人間を育成することを目的とした高等学校である。1クラスは10名で5クラスを1学年とした3学年で構成されており、教育内容としては「職業専門コース」、「作業学習コース」、「生活学習コース」に分かれ、生徒の特性に応じた学習を行っている。中でも本校の特徴的とはしては、平成9・10年度の文部省特殊教育教育課程の研究指定を受けたことを機に「テーマ学習」の在り方を整理し、平成10年度より総合学習の視点から「社会体験学習」、「就業体験学習」を実施していることである。この学習は、生徒が実際に社会に出て体験することによって将来の社会生活・職業生活に適応するための意欲や態度を培い、“生きる力”の育成を目標として実施している。また卒業生の進路に関しては、福祉就労を含めた完全就労を実現している学校である。

II. 本校の課題（生徒支援の観点からの努力目標）

現在の社会情勢の中で生徒達の卒業後の進路の確立がますます困難になりつつある中、本校に入学してくる生徒の抱える課題や障害の多様化に伴う、支援の困難さが課題となっており、今以上の学校の支援体制や教師の生徒支援スキルの向上(学校の教育力を高める)が要求されてきている。しかし本校には障害者教育に関する専門的知識や特殊教育免許を持つ教員が少なく、各教員が研修や学習、先輩教員に相談することによって生徒の持つ障害の特性等を知り、対応しているのが現状である。現在の教員構成の中でよりよい生徒支援環

境をつくるためにも、下記に挙げた専門的知識の共有や教員の力を合わせた支援体制（共通理解）、が課題となりその問題に取り組んでいる。

- (1) 校務運営組織の機能活動体制の充実
 - ・新規採用教員・転捕者研修等の計画的な実施、研修部を中心とした教員全体の研修会や専門講師を招いての講演会等の更なる充実による教員の資質や専門性の向上。
- (2) 生徒指導についての共通理解と指導の徹底
 - ・問題を抱える生徒の実態把握や対応方法についての全職員の共通理解
 - ・生徒間のトラブルやいじめの防止とそれらの早期発見、対応に努める。
 - ・学校と寄宿舎の連携
- (3) 情報の伝達・処理機能を活性化し、職員間や関係者への意志の疎通・推進
 - ・お互いの情報交換を活発化し、学校運営や学級経営における教科指導・生活指導に生かしていくように努める

III. 新たな取り組み

これまでの生徒の支援体制は図1のようにを图示できる。この体制下では学年主体での指導に留まることが多く、情報もその学年のみで止まってしまうが多かった。しかし、実際は学年担当以外の教師が生徒に関わることも多く、支援の共通理解をどのように進めていくのかといった問題を常に抱えていた。

これらの問題を解決するために試みられているのが図2に示した現在の支援のシステムである。このシステムは、まず学校全体の情報収集ができる場の設定（連絡協議会）を行い、次にその情報が必要な係や分掌、教師に情報を伝達し全ての教師が問題意識や課題解決に力を合わせる事が出来るようにしているとことに特徴がある。このシステムにおける手順を表1に示した。

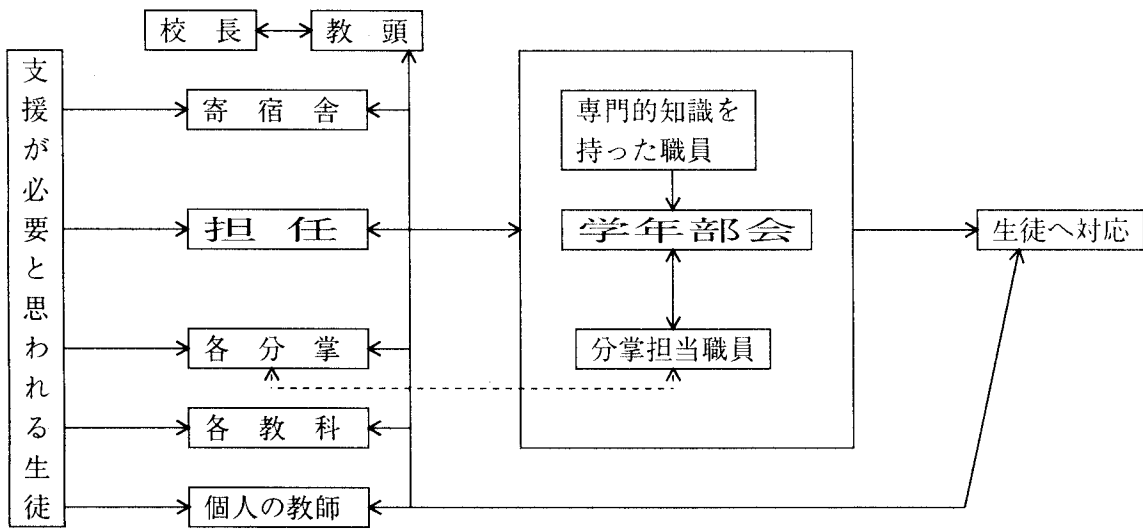


図1 今までの生徒支援の組織図

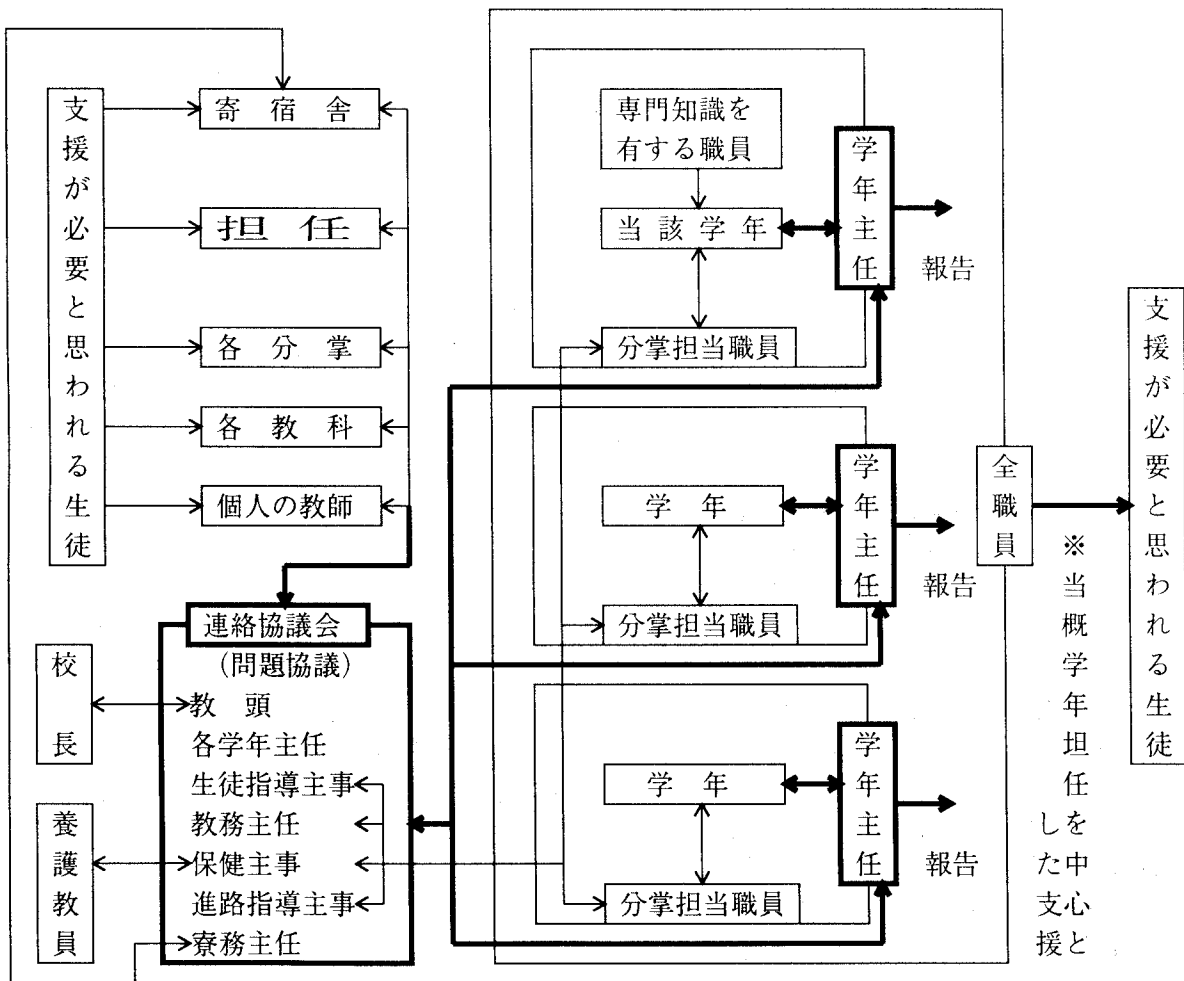


図2 現在の生徒支援の組織 ———→ 今までの連携 ———→ 新しい連携

表1 連絡協議会を中心においた生徒支援の取り組みの手順

-
- (1) 連絡協議会の発足（運営委員会ではない自主的な集まり）
 教頭、教務主任、生徒指導主事、保健主任、進路指導主事、学年主任（3名）
 寮務主任で、自由な雰囲気（本音で話せる）の中での問題提起。
- (2) 連絡協議会を行うための情報収集
 特別な活動ではなく常時行われている部会や職員室での雑談等の情報
- ① 学校が抱えている問題（リアルタイム）を明確にする。
- ア) 生徒の実態把握・・・問題行動の情報収集（小さな事から）
 - 個人情報 ———— { 分掌で抱えている問題（分掌部会の情報収集）
 学年や担任で抱えている問題（学年部会での情報収集）
 宿舎で抱えている問題（棟会や各会議での情報収集）
 - イ) 支援の状況把握・・・対応に困難な状況はないか
 - 支援状況 ———— { 孤立していないか
 現状の支援に対する考え
 一貫性のある支援になっているか
 - ウ) 学校、寄宿舎環境・・・学校、寄宿舎全体の雰囲気（全体）
 - 全体情報 ———— { 授業中や休み時間の状況や雰囲気
 寄宿舎生活での全体的な雰囲気
- (3) 連絡会による検討（支援の体制づくり）
- ① 問題に対する支援方法や目標の設定（短期～長期目標設定）
- ア) 状況（状態）に合った支援方法
 - 支援方法 ———— { 配慮が必要な時間帯、場所、状況、確認事項
 有効と思われる支援の方法
 効果的な支援のための連携（協力体制）
 - イ) 中心となる分掌の確認・・・問題提起の方法（常に担任が中心となるが）
 - 中心的役割 ———— { 分掌中心型
 学年中心型
 生徒会中心型（委員会からの問題提起）
 寄宿舎中心型
- (4) 連絡協議会の内容を各分掌、学年、寄宿舎に持ち帰る（各会議での問題確認）
- (5) 2週間に1回、職員朝礼後の生徒指導報告会で各学年から全職員へ配慮の必要な生徒の状況報告、支援方法、協力の依頼、経過報告を行う。（共通理解）
-

IV. これまでの成果

これまで支援のシステムにおいては、学年単位での生徒対応がほとんどであったため、生徒の状況、支援の方法を知らない他学年の教師が不安定な生徒に対して適切な支援を行いにくい状況であった。しかし、現在の職員朝礼で支援の必要生徒

の状態や支援方法を各学年が報告するシステムを導入することによって、現在各学年が抱えている問題や方針を2週間に1回全職員が知る事が可能となり、他学年の教師による生徒支援の可能性へ道を開いた。また専門的知識を持たない職員が、多岐にわたる生徒の問題への支援や配慮の在り方

について学習できる場にもなってきた。

このように情報が共有されることによって学校全体が持つ課題や対応する教師の必要とされる支援方法が明確になり、生徒に対する一貫した支援が可能となってきた。また、これまでに様に問題が起こってからするといった受け身の支援ではなく、予防的・積極的な生徒の指導や支援が行える環境が整いつつあると思われる。

またこのような取り組みの中で、問題によっては生徒会から全校生徒に問題提起を行うことによって、自分たちの持っている課題を身近に感じ、自分達の手で問題解決を行なおうとすることが見られるようになってきており、ある問題に取り組む際に情報を共有し、みんなで取り組むといったことが他の場面にも良い影響を及ぼしつつある。

V. 今後の課題

現在試みられている方法は、取り組んでまだ日が浅いため、今後いろんな課題がでてくるものと

思われる。現段階での課題としては、2週間に1回職員朝礼後の時間設定のため時間的制約があり、学年からの発信のみで協議の時間がとれないことや教師の専門的知識共有伝達の場としてはまだ弱いことである。また、他の問題点として事例の記録や保管方法に関するものがある。現在、一般的な情報については担任が進路の個人記録帳に記入しているが、行動上の問題の場合は生徒指導部が別に記録・保管することになっているため記録が分散していることがあげられる。また、この連絡協議会は、構成教師の問題意識によって開催されることとなっているため定期的な会議になっていないことも問題の1つとしてあげられる。

現在は、生徒の支援システムとしてうまく機能している現在の方法であるが、今後さらに継続していく中で多くの課題が見えてくるであろう。我々はそれらの課題に取り組む中でさらにこのシステムが改良され生徒を支援していくより良いものになっていけばと願っている。

第二部

専門的知識の教授の研究

研究3 行動分析の基礎知識とその教授法に関する研究

肥後祥治

(国立特殊教育総合研究所)

I. 目的

研究1において、行動分析や行動論の知識や技術の習得が、知的障害に関与する教師にとって重要であることが示唆された。そこで、本研究では、行動分析の基礎知識を指導する際の教授形態と情報量の差が教師の行動分析に関する知識の習得や今後の学習への意欲にどのような影響していくのかについて実証的に検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

本研究の対象者は、平成11年度、国立特殊教育総合研究所短期研修知的障害コース(10週間)に参加した60名(全員特殊担当教師)であった。このうち分析ができるレベルで2種類の質問紙に回答が得られた者が55名であった。男女の内訳は男性が31名、女性が24名であった。また、特殊教育の経験年数(1年末満の場合は0年とした)は、0~20年であった。平均年齢(52名分)は、37.5歳であった。

対象者は、行動分析の知識に接する形態・時間数により3つの群に分けられた。それらは、講義を受けなかった群(非受講群)、講義を受けた群(受講群)、研究協議に参加した群(協議参加群)であった。受講群と協議参加群の男女比はほぼ1:1であったが、非受講群は、2:1であった。各群の平均年齢は、受講・非受講の2群が37.9歳、協議参加群が35.6歳で大きな差は見られなかった。

2. 手続き1

対象者は、行動分析の知識に接する形態・時間数により、講義を受けなかった群(非受講群)、講義を受けた群(受講群)、研究協議に参加した群(協議参加群)の3群に分けられたが、それぞれの行動分析の知識に関する指導の形態・時間は、以下の通りであった。

1) 講義を受けなかった群(非受講群)

この群は、21名で構成された。非受講群と受講群の差は、行動分析の基礎知識を行動分析の基礎知識として明確に取り扱う講義である「行動障害の分析と対応(3時間)」の講義を受けているかないかである。この群は、この講義の代わりに「自閉症の病理」講義を受けている。この講義の中には、強化刺激の概念を

もちいた行動障害への取り組みについて簡単に触れている。また、すべての群に共通するが「社会性の発達と障害(3時間)」、「自閉症児の特性と対応(3時間)」の講義の担当者も行動分析・行動療法を専門にした研究者であり、行動分析を用いた取り組みに関する説明は行っている。

2) 講義を受けた群(受講群)

受講群は、「行動障害の分析と対応」の講義を選択した群である。非受講群同様に「社会性の発達と障害」、「自閉症児の特性と対応」の講義も受けている。「行動障害の分析と対応」で扱った内容は、表1に整理した通りであった。講義にあったては、事前に資料(肥後,1997)を配布し講義で扱われる行動分析の用語等について問題意識を明確にすることができるようにした。この群は、25名で構成された。

表1. 「行動障害の分析と対応」の講義内容

1. 行動障害の分類(行動型と機能)
 - 1) 行動の型による分類
 - 2) 行動の機能による分類
2. 行動分析の基礎
 - 1) 三項随伴性
 - 2) 強化刺激と嫌悪刺激
 - 3) 正の強化と負の強化
 - 4) 行動分析(行動療法)の行動の捉え方
3. 行動障害への対処法
技法の解説
4. 事例による検討

3) 研究協議に参加した群(協議参加群)

協議参加群の対象者は、他の2群とことなり、10回(各3時間)にわたる協議に関して「行動の理解と対応」というグループに自らの意思で所属した。10名で構成されたが、分析の対象となったのは、この中の9名であった。残るひとは、質問紙やアンケートに回答があったが、不完全な部分が多かったため分析の対象からは外された。10回の協議の中で実際に協議等に使えるのは、7回であった。このうち各自の実践例について全員での協議を4回、北欧のノーマライゼーションに関するVTRの視聴と協議を1回行った。こ

のグループには、行動分析を専門とする研究者がともに協議に加わり（10回中9回参加）行動分析の視点から事例の協議に加わり必要に応じてコメントを行った。残りの2回は、実際の教室場面の指導VTRを三項随伴性の枠組みで分析するための講義と実際の分析と結果の考察に当てられた。この時期に1回だけ教室場面の指導VTRの分析のために参加者の自由意志で決められた協議の場が時間外で持たれた。

3群の行動分析の情報への接触の形態の差異は表2に整理した等であった。

表2 各群の行動分析の情報への接触の形態

	非受講群	受講群	協議参加群
散発的 情報接触	○	○	○
体系的 情報接触		○	◎
指導事例 解釈			○
VTRでの 分析実習			○

(◎は追加の説明があったことを示す)

2. 手続き2

3群はそれぞれ、行動分析の情報への接触の仕方あるいは受けた教授形態が異なっていたが、これらが各群の対象者の行動分析の基礎知識や行動分析に対する態度にどのような影響を与えたかを調べるために2種類の質問紙を平成11年度、国立特殊教育総合研究所短期研修知的障害コースに参加した60名すべてに依頼した。質問紙の配布は、すべての短期研修の講義が終了後一斉に行われた。

使用した1つの質問紙は、子どもに応用する行動原理の知識(Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children: KBPAC)を志賀(1983)が簡略化したものを用いた(質問紙1)。また、もう1つの質問紙は、身についた行動分析・行動療法の知識やこの方法に対する態度に関するものであった(質問紙2)。協議参加群に対しては、KBPACの回答が研修終了後の回答と、受講前を思い出しながら受講前であったらどのように回答していたかについて振り返ってもつけてもらう欄があるものを使用した。行動分析・行動療法の知識やこの方法に対する態度に関する質問紙は3群とも共通したものを使用した。行動分析と行動療法はあ

る視点から見ると、異質なものであるという考え方があるが、今回の質問紙ではほぼ同じ内容を示すものとして用いてきた。行動分析と行動療法の差を最も際立たせる視点の1つは、徹底的行動主義から見たときであるが、この情報についてはごくわずかに協議参加群にのみ情報提供を行った。

III. 結果

回収された質問紙は、分析が可能なものが55名分であった。以下の3点について結果を示す。

1. 教授形態の違いによる知識の獲得

質問紙1(KBPAC)の各群の得点の分布を図1に示した。講義を受けなかった群の分布図のピークは9点と11点であり、平均12.5点であった。講義を受けた群のピークは11点、15点、16点であり、平均は、14.1点であった。一番平均点が高かったのが、協議参加群であり、18.8点であり。ピークは、19点であった。

図2は、研修に参加する前と比べて行動分析・行動療法の知識は深まったかという質問に関する回答である。非受講群には、「全く深まらなかった」との回答が14.3%、あったが他の2群には、見られなかった。非受講群で最も多かった「少ししか深まらなかった(80.9%)」が、受講群では13.0%、協議参加群では、0%であった。「ある程度深まった」という回答は、非受講群で4.8%であったが、受講群で73.9%、協議参加群で77.8%と他の2群になると飛躍的に増える。「大変深まった」の回答は受講群と協議参加群にしか見られず、前者が8.7%であり、後者では、22.2%という値になった。

2. 協議参加群の研修前、研修後の知識の変化

協議参加群のKBPACの平均得点は、3群の中で最も高かったが、もともとこの群の対象者が多くの知識を持っていた可能性がある。このことを検討するために、協議参加群の質問紙は、研修終了時の回答欄の他に研修に入る前を振り返って以前はどのように考えていたかを振り返りながら回答してもらう欄を用意していた。その結果を図3に示した。協議参加後の平均値は、8.11であり、ピークは4点であった。平均点では、2倍以上変化したことになる。

3. 今後の行動分析・行動療法に関する情報の収集や学習への動機付け

図4は、行動分析や行動療法に関して更に情報を得たり、学習を継続したいかという点に関する問いへの

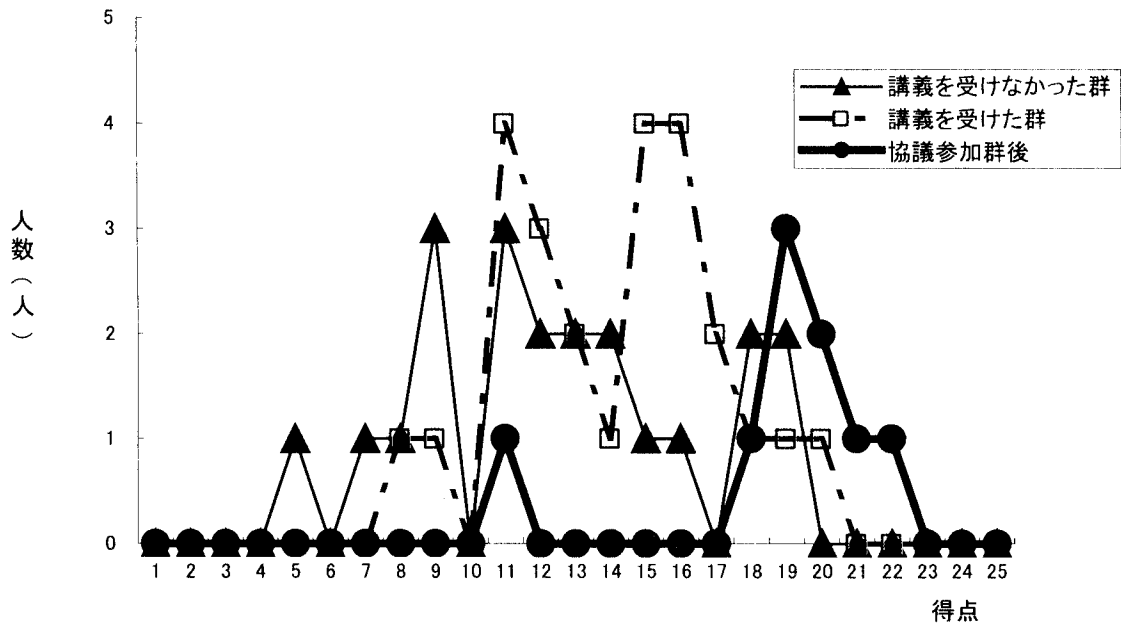


図1 研修終了後の各群のKBPACの得点分布

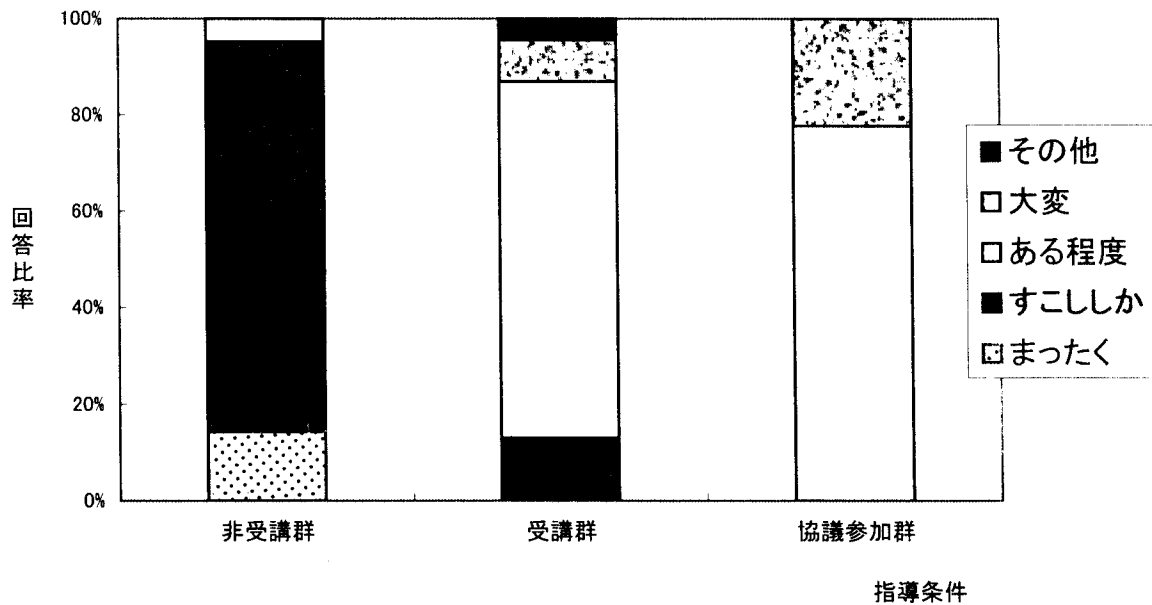


図2 行動分析・行動療法の知識の深まり

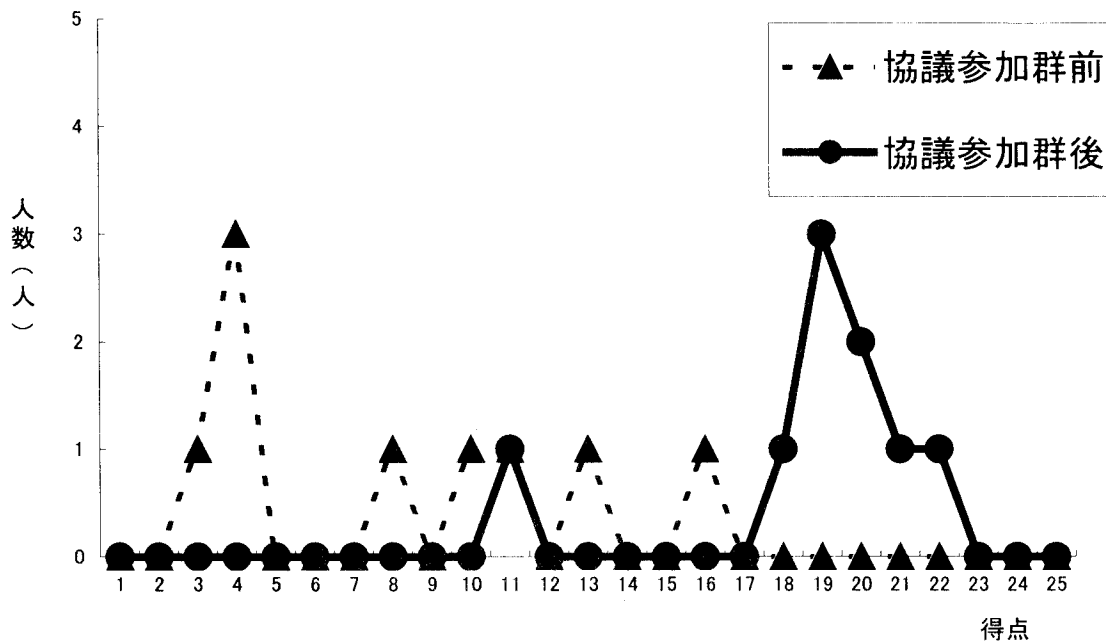


図3 協議参加群の研修参加前後の得点分布の推移

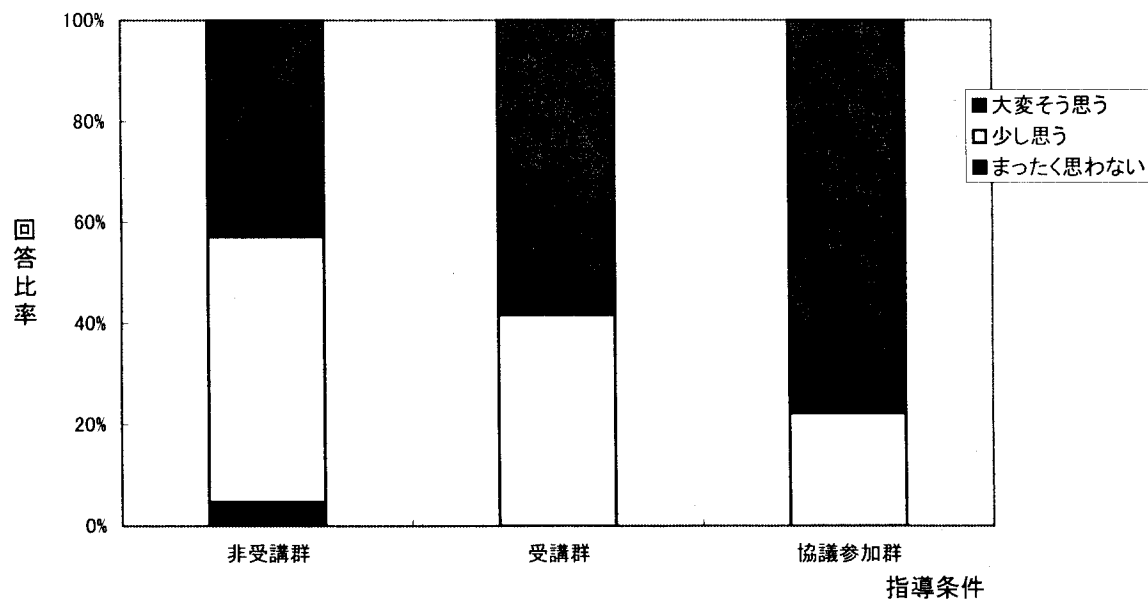


図4 行動分析・行動療法に関する情報の収集や学習への気持ち

回答の結果を示している。

非受講群では4.8%の「全くそう思わない」という回答があったが、他の2群においては、この回答は、無かった。「少し思う」の回答は非受講群、受講群、協議参加群の順に52.4%、41.7%、22.2%と減少していき、反対に「大変そう思う」の回答は、42.9%、58.3%、77.8%と増加していき、協議参加群は、非受講群の約1.8倍であった。

IV. 考察

1. 教授形態の差による行動分析の知識の習得と次の学習への動機付け

本研究は、知的障害教育に関わる教師に行動分析の基礎知識を習得してもらうことは需要であるという認識のもとにどのような教授形態で行動分析を指導していけばよいかという点について実証的な資料を得ることを目的としていた。対象者は、講義を受けなかった群(非受講群)、講義を受けた群(受講群)、研究協議に参加した群(協議参加群)の3群に分けられて、その知識と継続した学習への動機付けを分析された。

知識に関しては、最も情報量が多く、時間かけられた協議参加群が最も良好な成績を収めた。これは、質問紙1(KBPAC)の結果も質問2の結果も同様であった。また、受講群は、非受講群に比べて質問紙1、質問紙2のいずれの結果においても良好な成績であったが、協議参加群には及ばなかった。この結果は、ごく当然の結果であると思われるが、教員のトレーニングプログラムを考える上では、重要な知見である。知的障害児に関与する教師のトレーニングにおいて、行動分析の基礎知識は必要であるが、それを伝えるためには、少なくとも構造化された行動分析に関する講義が必要であるということである。

志賀(1983)の研究においては、トレーニングを受けていない大学生の平均が7.04点、行動分析のトレーニングを受けた親の平均が16.81であることが示されている。本研究の非受講群の平均は12.5点で大学生よりも高いが、親の群にはおよばないものであった。また、受講群の平均も14.1であり、先の親の群には及ばなかった。一方協議参加群は、18.8点と親の群よりやや高い数値となった。今回の協議参加群は10名で構成されたため、この平均18.8点という数値をどのように評価するかは、意見が分かれるであろう。しかし、他の2群と志賀(1983)の親のデータを見ても今回の協議参加群の受けたプログラム

は、行動分析の基礎知識を獲得する上で有効に機能したといえる。またこの群の対象者の継続的な情報収集の意欲が他の群より高いことから、自らの情報を収集しより確実な知識を身につけていく可能性があることは、時間的な制約の多いトレーニングプログラムや、教員研修の実際を考えると好ましい結果であると言える。ただし、行動分析の体系を学ぶことは、初学者が独学で行うには困難な部分が多いので、これらの問題点を解決した教科書のようなものが望まれるであろう。

2. 協議参加群の変化

協議参加群に研修開始前はどのような回答をするか振り返りながら記入してもらった質問紙1(KBPAC)と研修終了時の平均点は、2倍以上も差があった(開始前:8.1点、終了時:18.8点)。研修前のデータの分布が広い範囲に広がっていることや、当然終了時知識の影響を受けることから、この改善幅をそのまま評価するわけにはいかないが、トレーニングを受けていない大学生の平均が7.04点であること(志賀, 1983)や非受講群の研修終了時の平均が12.5点であることから考えると8.1点という数値は、実際に研修開始時にやった場合の数値と近似している可能性は少なくないと思われる。このように考えると今回の協議参加群におこなったプログラムは、知識を獲得する上で非常に有効であったと考えられる。このプログラムは、自らの指導事例を協議の題材とする協議とそれに行動分析の視点からのコメント、行動分析の理論的枠組みの追加説明、実際の分析を指導事例のVTRを用いて行う内容が入っていた。これら協議の要素、実習の要素がどの程度知識獲得に影響を与えたかは今回の分析からは不明であった。今後は、この視点から研究を続けていく必要があると思われる。

文献

- 新井利明(1982) 治療者としての親と課題学習. 自閉症教育研究, 5, 50-54.
- 肥後祥治(1997) 就学前障害児の行動療法による訓練に関する覚え書き—訓練の基礎理論と訓練初期における検討事項—. 茨城県児童相談所研究紀要, 16, 57-64.
- O' dell S., Tarler-Benlolo L., and Flynn J. M. (1979) An Instrument to Measure Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children. *Journal Behavior Therapy and Experimental*

Psychiatry. 10, 29-34.

志賀利一(1983) 行動変容法と親トレーニング—その知識の獲得と測定—. 自閉症教育研究, 6, 31-45.

第三部

教師のパートナーシップの養成に関する研究

研究4 PATHの技法を用いたワークショップの試み

千川 隆
(熊本大学)

肥後 祥治
(国立特殊教育総合研究所)

I. 問題と目的

平成11年に発表された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領では、重複障害者と自立活動の指導にあたって個別の指導計画を作成することが位置づけられた。このことを受けて平成12年度から個別の指導計画の作成の試みが各学校で始まり、平成14年度から知的障害養護学校でもほとんどの学校において個別の指導計画が作成されるであろう。個別の指導計画がこのように学習指導要領に位置づけられるようになった背景には、1) 教師の願い、2) 本人の思い、3) 保護者の願いが尊重されるようになったためであろう。1) の教師の願いが改めて言われるようになった背景は、特殊学級や養護学校において児童生徒の障害が重度・重複化してきていること、そしてその中で何とか一人一人の児童生徒のニーズに応じた指導や支援をしたいという教師の思いの高まりである。2) の本人の思いが尊重されるようになった背景は、カリフォルニアのバークレーから始まった自立生活運動に代表されるように「自立」とは「一人ですべてのことをできるようにすること」ではなく「援助を受けながらも自己決定・自己選択すること」であるとの近年の自立観の変化(北野, 1996)や、知的障害者本人が本人部会を作って主張し始めていることなどの最近の変化である。3) の保護者の願いの尊重は、保護者が十分な説明をうけ同意し、その支援を保護者自身が自己決定するといったインフォームドコンセント(飯野, 1998)が医療だけでなく教育にも求められるようになったからである。

このような障害者をとりまく変化の中で、教師は個別の指導計画の作成において保護者の願いや本人の思いを生かそうと努力している。その一方で、教師は保護者とどのように連携・協力したら良いのかについて明確な手立てを持たないまま混乱している状況にある。個別の指導計画の作成に際して保護者に願いを聞いたときに、保護者は何でも思っている

ことを言ってしまうか、すべて先生にお任せしますかのどちらかである(千川, 2000)。また、教師は教師で保護者の言ったことを全てやらなければならないと思っている教師も多い。個別の指導計画を導入するということは、その作成の中で個別の指導計画が保護者との連携するための具体的な手立てをもつことである。個別の指導計画作成の意義は、米国においてIEPを作成することが、その作成過程を通じて教師、保護者、専門機関の連携を促すことから裏づけられる(千川・志村, 1999)。

千川・肥後(2000)は、教師が保護者や専門機関と連携・協力する具体的な方法の一つとしてPATHに注目した。PATHはPlanning Alternative Tomorrow with Hope(希望に満ちたもう一つの未来の計画)の略であり、カナダのInclusion Press InternationalのJack PearpointとMarsha Forestによって作成されたものである(Pearpoint, O'Brien, & Forest, 1998)。PATHは、障害者本人とそれにかかわる多くの人と一緒に会してその人の夢や希望を出し合い、その夢や希望に基づきゴールを設定し、そのゴール達成のために計画を立てていく作戦会議である。言い換えると、PATHは課題を明確にし、それに向けて話し合いをし、問題を解決していく課題解決型の方略である。

現在、わが国の学校で個別の指導計画を作成するにあたり、その手順に従って対象児と家族やかかわる全ての人を集めてPATHを実施することは不可能に近い。しかし、教師が保護者や専門機関と連携する能力や課題を解決していく能力の養成は、わが国の特殊教育の状況を見たときに緊急を要する課題である。そこで著者らは、課題解決するための能力を促すためにPATHの技法を用いたワークショップを行うことができないかと思うようになった。そのために著者らはPATHそのものの実施ではなく、ロール・プレイを取り入れてPATHをシミュレートするという方法でも、教師にとって研修として連

携・協力するための力や課題解決する力を養うことができると考えた。

そこで本研究は、教師の連携・協力する力や課題解決するための力を養成するという教師の現職研修の中に PATH の技法を用いたシミュレーションを実施し、それによる参加者の体験や変化をとらえることでこのワークショップの妥当性について検討することを目的とした。著者らは、このワークショップが単に教師間の連携・協力する力の養成だけでなく、将来、個別の指導計画が作成される中で、保護者や専門機関とどのように連携・協力するかの具体的な手立てとして使用される可能性を信じている。

II. 方法

1. 対象者

本研究の対象者は、国立特殊教育総合研究所の長期研修に参加している現職教員 10 名と同研究所研究員 1 名であった（男性 9 名、女性 2 名）。いずれも自分から参加を希望した者であった。長期研究員の教員としての勤務年限は平均で 14.1 年（4 年～21 年）であり、5 名が特殊教育の教員免許状を保有していた。5 名は知的障害教育研究部の長期研修員であり、5 名は知的障害教育研究部以外の長期研修員であった。

2. 場所と時間

場所は国立特殊教育総合研究所のセミナー室であり、PATH の実施時間は午前 9 時から 12 時までのおよそ 3 時間であり、その後約 30 分間の研究協議の時間を設けた。

3. 手続き

対象者は、同じ研究部の長期研修員がかたまらないように配慮され 3 名から 4 名の 3 班に分けられた。研究は PATH の手順に基づいたグループワークと PATH 実施後の評価の 2 つから成った。干川がファシリテーターとして全体の進行をし、肥後が援助者として参加した。

PATH の実施にあたっては PATH シミュレーションの手順に従った。この手続きの詳細については、干川（2002）を参照のこと。主な流れは以下の通りであった。

- 1) その子のことをイメージしてみよう。
- 2) グループの中で役割を決めよう。
- 3) PATH にトライ
 - ① 幸せの一番星（夢や希望について語ること）。

- ② ゴールを設定する・感じる。
- ③ いまに根ざすこと（どこに私／私たちはいるのか）。
- ④ 夢をかなえるために誰を必要とするのか。
- ⑤ 必要な力（どんな力を増したらいいか）。
- ⑥ 近い将来の行動を図示する。
- ⑦ はじめの一步を踏み出す。

4) 作成した PATH のプレゼンテーション

4. 評価方法について

グループワークにおける成果を評価するために「PATH ワークショップ参加者へのアンケート」を作成し、PATH の終了後に各参加者にアンケートの記入を依頼した。このアンケートは無記名式で、記入者自身に関すること（性別、勤務年限、特殊教育関係教員免許の有無等）とワークショップに関する以下の 8 項目から成っていた。その 8 項目は、①ワークショップに対する満足度（5 段階評価）、②ワークショップに興味を持ったところと③つまらなかったところ（有無の評価）、④知識の習得、⑤技能の習得、⑥コミュニケーション（いずれも 5 段階評価）と、⑦ワークショップの自分にとっての意味、⑧改善点の項目であり、評価以外にもそれぞれの項目について自由記述により理由等を記入するようになっていた。

また、記述データ以外にも対象者の感想を共有し合うために、PATH の終了後、昼食をとりながら約 30 分程度の感想を共有し合う協議の時間を設定した。その様子はビデオで録画され、その発言内容は分析対象とされた。

III. 結果

1. アンケートによる評価

1) このワークショップの評価

まず、①このワークショップが満足できるものかどうかの質問に対して、11 名中 7 名の参加者が「たいへんそう思う」と、4 名が「少しそう思う」と全員が肯定的に評価していた（図 1）。このように評価した理由について 5 名の参加者が「PATH を用いたことで子どもの将来について楽しく活動に参加できた体験」について述べていた。また 3 名の参加者は「新しい体験や発見をすることができたこと」をあげていた。1 名の参加者は「個別の指導計画の作成に際して PATH が移行の視点を含み活用する上で有用な方法であること」を指摘していた。なお、少しそう思うと答えた参加者の一人は、「グループ内

でのコミュニケーションが時間の制約によって不十分であったこと」を指摘していた。

次に、②このワークショップへのおもしろかったことや興味を持ったところがあったかの問いに対して、11名全員があったと回答していた。その内容は、3名が「自由な雰囲気の中で楽しみながら子どものことを考えることができたこと」をあげている。他の7名は「いろんな立場の人が夢を媒介に意見を出し合うPATHの進め方の面白さ」について述べていた。また、「KJ法に近い内容であったこと」をあげた参加者も1名みられた。

一方、③つまらなかったことやいやだったことがあったかの問いに対して、5名があったと回答していた。その理由を見てみると、2名が「障害のある人の夢について今まで考えたことがなく自分自身が夢を描くことが『下手』であったこと」、1名が「自分自身がうまく役割を演じきれなかったこと」、1名は「3名のグループで人数が少なかったこと」、1名は「グループ内でコミュニケーションがうまくとれなかったこと」をあげていた。

2) ワークショップにおける成果

次にワークショップを通じての成果として、④知識が身についたかの評価と⑤技能が身についたかの5段階評価の結果は、図2と図3に示す通りである。④の知識が身についたかへの評価として、11名中10名が肯定的評価をしていた。その理由として、「PATHという考え方、方法を知ることができた、参考になった」と述べた参加者が5名、「進め方を理解することができた」が2名いたものの「知識を得たというところまではいかない」と答えた参加者も1名いた。「どちらでもない」と回答した1名の参加者は「知識というよりも情報をもらったという感じかな」と記述していた。

⑤の技能が身についたかの評価について、6名が肯定的な評価をしていたが、3名が「どちらでもない」、2名が「あまりそう思わない」と回答していた。「どちらでもない」の3名のうち1名は理由について記入がなかったが、記入のあった2名は共に1回きりであったことが技能の習得とは言えないことを指摘していた。「あまりそう思わない」と回答した2名は、「技能が身についたと思わないが、発想自体が素晴らしいと思う」、「技能がこのPATHに必要なのでしょか」と記述していた。

3) コミュニケーションを推し進める方法としてのPATH

⑥のグループの中でコミュニケーションを推し進める上でPATHは使える方法かの問いに対して、7名が「大変そう思う」、4名が「少しそう思う」と全員が肯定的に評価していた(図4)。この中で、実際に体験することにより「最初に夢・希望について話し合う場面があり、導入の部分として良かった」、「グループのメンバーが誰でもコミュニケーションがとりやすい方法だと思う」、「意見が出しやすい、いろんな見方考え方を聞くことができて刺激になる」と述べた参加者が4名、この体験を基に「その子を取りまくいろんな人の考えを楽しく聞くことができそう」、「父兄や本人とのコミュニケーションをとる上で使っていけそう」、「本人と親や通常の学級の授業として使えると感じた」など、こらからのコミュニケーションの方法としての可能性について述べた被験者が4名であった。

4) ワークショップに参加したことの意味

⑦ワークショップに参加したことへの参加者にとっての意味について、「楽しい雰囲気新しいことを教えてもらった」、「PATHに出会えたことが新鮮だった」、「ワークショップの運営そのものが生き生きとした研究活動に感じられた」、「とても意味深い時間であった」、「良かったことばかりです、ありがとうございました」、「自分の意見を言う機会、人の意見を聞く機会が日頃少ないので意味があった」など体験できたことの喜びを記した被験者が6名であった。また、個別の指導計画に関連して「家庭との連携もいい感じでとれるのではと思いました」、「このような方法が必要だと思います」と2名の参加者が記述していた。また、このワークショップを通じて他の研究部の先生や研究員と知り合えたことについて2名の参加者が記述していた。さらにグループワークを進めるために必要なスキルを考える点で興味深かったと記した参加者も1名いた。

5) PATHのワークショップの改善点について

⑧ワークショップを実施する際の改善点について、9名の参加者が言及していた。このうち時間の必要性や配分についての言及が3名、詳しい説明をして欲しかったと記述した参加者が3名、参加者の背景や動機による反応の違いについて記した参加者が2名であった。残りの2名はこれを帰って実践するときの問題として「重度の生徒にとっての願いをどのように聞き叶えていくか」、「現場ではなかなか時間がとれないのが現状です」と記述していた。

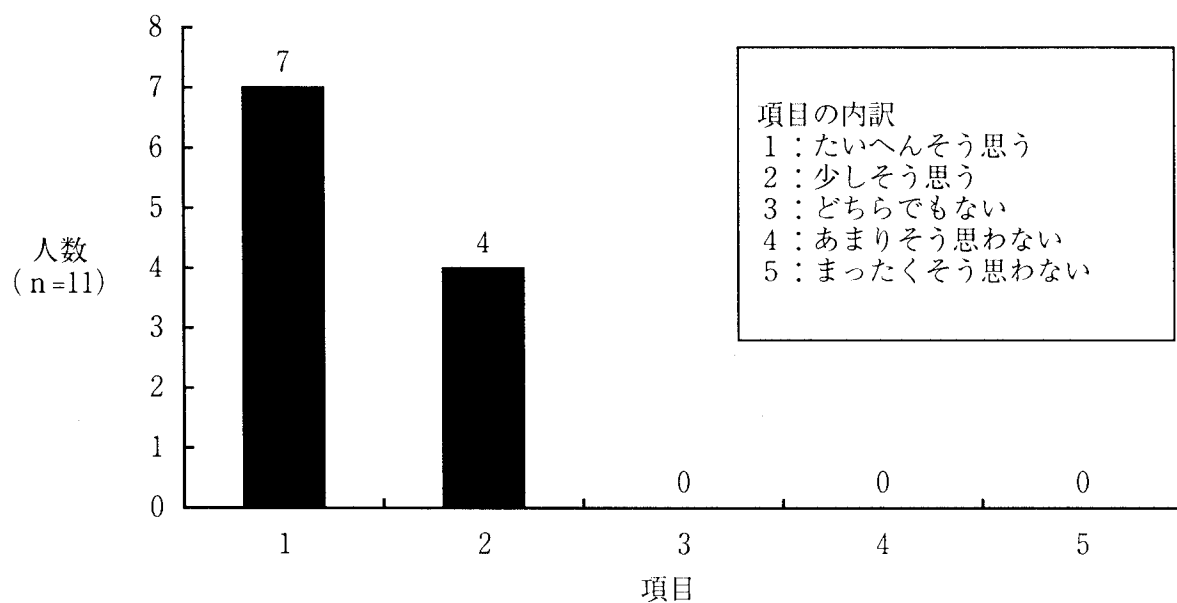


図1. ワークショップが満足できるもとしての評価

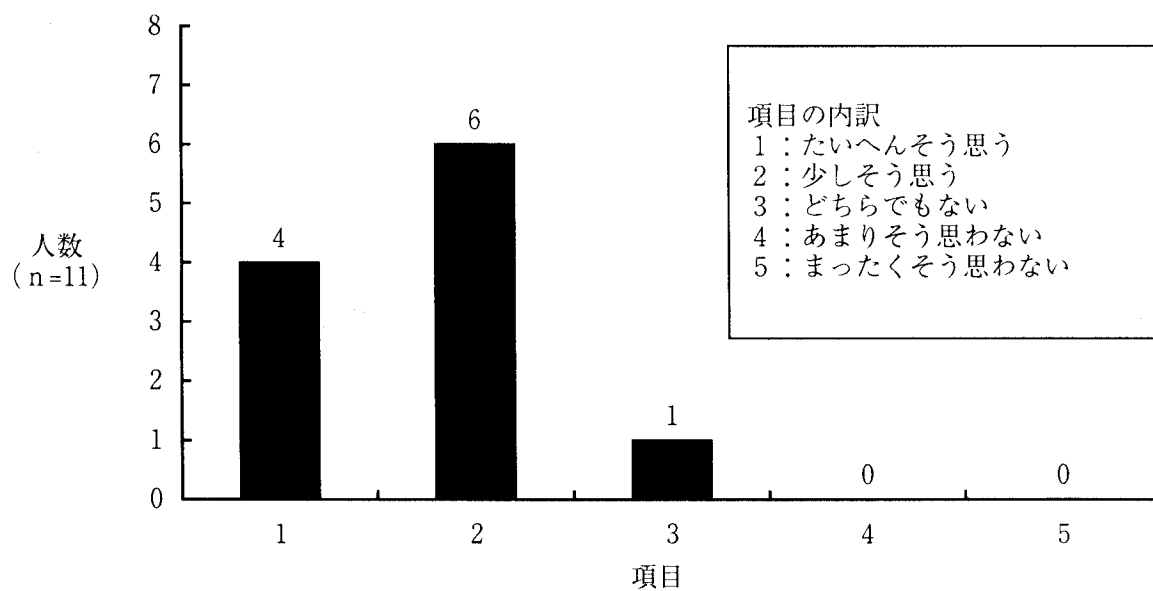


図2. ワークショップにより知識が身についたかに対する評価

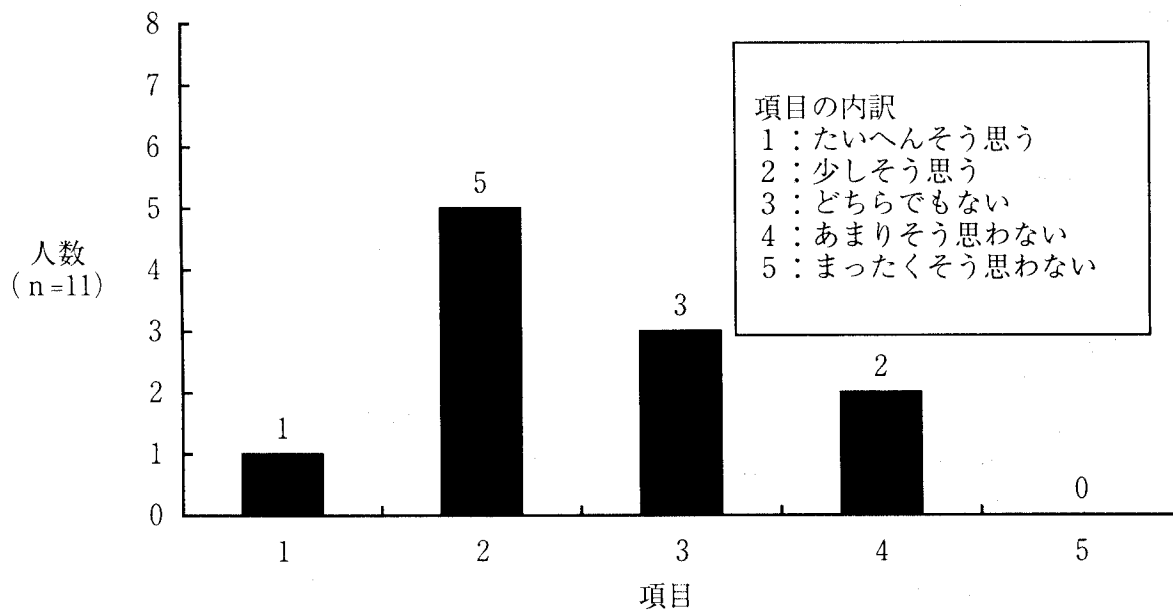


図3. ワークショップにより技能が身についたかに対する評価

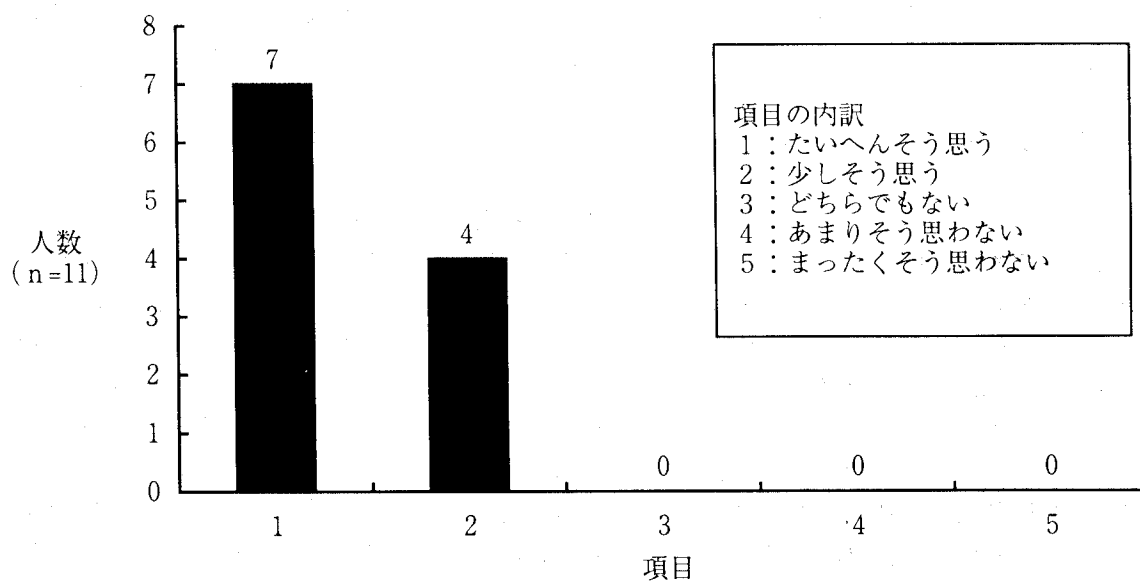


図4. PATHはグループのコミュニケーションを推し進める方法かに対する評価

2. 実施後の協議の中での感想等について

PATHの終了後、研究協議では肥後が司会者となり、参加者は感想や意見を出し合った。その中での主な話題をまとめたのが以下の3項目である。

1) PATHの経験が学校でどのように活用できるか。

PATHを実施してみた感想として、多くの参加者から楽しかったとの意見が出された。協議の中の主な話題は、PATHを通じて体験したことが長期研修から学校にもどったときにどのように活用できるかということであった。参加者がこの体験をとて面白いものとして捉えていたが、「時間的な制約がありPATHの手続きをそのまま学校で用いるには困難さがあること」との意見が出された。一方で、「時間がなくても何とか時間を作ってPATHを実践することの意味がある」などの意見が出された。また、学校で個別の指導計画を作成する際に、このPATHの体験が生かせるかどうかについて意見が出された。

「従来の個別の指導計画は書類を作成することによって、親に説明するときに非常に固い感じがあるが、PATHのように楽しく作成することができないか」などの意見や「PATHのように絵を用いることが、障害のある児童生徒に対して絵を提示することにより、本人にそのときの目標を提示していくことも可能ではないか」などの意見が出された。また、学校で実施するために「ステップを短縮することができれば」との意見も出された。

また、ある参加者はその子どもにとっての夢をこれまで考えたことがなかったこと、普段目の前にいる子どものことを考えることで精一杯であったことなどの感想を出していた。

2) PATHに対する質問について

次に出された話題は、ファシリテーターへのPATHに関する質問であった。たとえば、本来PATHのステップが8つであるが、今回のPATHではステップの一つを省いたことについて質問が出された。ファシリテーターより、本来のPATHがゴールを1年後の短いスパンを想定し、さらに1ヶ月後のステップを入れているが、重度の障害のある児童生徒を想定したときに1ヶ月後を考えるステップを入れることに難しさがあることが説明された。また、PATHで「味わう」ということをどう考えたらいいかについて質問があり、ファシリテーターは「味わう」ということがマニュアルに基づいていること、そこには理屈で考えることではなく感じることに意味があることなどを説明した。

3) 今回実施する上での問題について

実施上の問題として、参加者が構えてきちんとしたことを言おうとして、開始してすぐに意見が出しにくかったことが指摘された。後半になるとのってきて盛り上がってきたが時間的な制約のためにもう少し時間がある方が良かったとの意見も出された。これを解決するために、最初のウォーミングアップの必要性が指摘された。ブレインストーミングであることをファシリテーターが伝えてもなかなか、出せなかったことも話題とされた。今回のワークショップの時間的な制約の問題も指摘された。

IV. 考察

1. PATHの果たす現職教師の研修としての機能

PATHを用いたワークショップは、全ての参加者にとって今までにない貴重な体験を生み出してきた。そのことは、結果に示されたように①満足さの評価、⑥コミュニケーションを推し進める方法としてのPATHの評価において、すべての参加者が肯定的な評価をしたこと、②ワークショップがおもしろく興味のあるものであったかの質問に対してすべての参加者が「有」と回答したことから裏づけられる。また、⑦ワークショップに参加した意味についてもすべての参加者が肯定的な位置づけを行っていた。なぜ、PATHがこのように現職の教師にとって今までに体験したことのない貴重な体験となったのであろうか。本稿では以下の3つの観点から、現職教師にとってのPATHの果たす研修としての意味について論考したい。

1) 夢を語り合うことの意義

教師にとってPATHが魅力的であること理由の一つは、PATHの中で障害のある子どもの夢や希望を考えることが、教師のもつこれまでの障害者観をゆさぶるような機能を果たすことであろう。PATHは、まず障害のある児童生徒にとっての夢や希望を考えることから始まる。これまでの障害児教育は、免許法に示されるように医学的知識や心理学的知識の習得に1/3が充てられている。これまでの治療モデルでは、どうしてもその障害そのものに焦点があたりがちであり、障害をどう克服・改善するかという面のみが強調されてきた。そのために何ができないかという力の弱さに焦点があたりがちである。つまり、障害のある特別な児童生徒としてその違いのみに焦点が当てられてきたと言えよう。これに対してPATHの中で夢や希望を語り合うことは、

障害そのものではなく障害のあるその子ども自身に焦点が当ることになる。夢や希望を考えるには、その子が何ができないかではなく、その子が何を好きなのか、誰と一緒にいたいのか、さらにどういうことができたならその子にとって幸せなのか、を考えなければならない。そのプロセスには当然、障害のない自分たちにとっての夢や希望とは何か、あるいは幸せとは何かを見つめなおす必要がある。このようなプロセスを通じて、参加者が「障害があることはそれほど大きな問題ではなく、同じ人間である」ということを考えていたことは十分に推測することができる。参加者の意識の変化は、PATH後の研究協議の中である参加者が「これまで担当している子どもにとっての夢を考えたことがなかった。普段目の前にいる子どものことを考えることで精一杯であった」などの感想からも裏づけられる。

このように夢や希望を考えるという PATH の最初のステップは、何ができないかといった障害に注目するのではなく、障害をもっていてもまずその人自身について考えるという参加者の障害者観の変化を生み出す機能があると言えよう。障害があるまゝに一人の人間なんだという考えは、欧米のピープル・ファースト運動 (Worrell, 1988) とも共通する障害者観の変化をもたらすものである。

2) 楽しい活動であることの意義

次に現職教師にとって研修としての PATH の意義は、PATH が自由な楽しい雰囲気の中で実施されたことであろう。この雰囲気を生み出しているのは、PATH が夢や希望を語ることから出発することにより肯定的な思考を抱き易い点と、到達した結論を絵に描き記す点の二つであろう。前者に関して、PATH は子どもの将来を見すえた支援計画として理解することができる。支援(指導)計画という点では PATH は個別の指導計画と同じ過程である。しかし、「個別の指導計画の作成は、書類を埋めていく作業で保護者にとっても非常に固いイメージがある」との意見に示されるように、個別の指導計画の作成過程は教師にとっては負担な事務的作業を含み、親にとっても構えて参加せざるを得ない状況にあらう。一方 PATH は、現実の問題を置いておいて夢や希望を保護者との語り合うことから出発する。教師にとっても保護者にとっても互いに夢を語り合うということは、非常に楽しい作業である。これまで、個別の指導計画が楽しいものであることの重要性は誰も指摘しなかったが、PATH のもつ研修としての意味は、

楽しさのもつ意義を再確認させるものであらう。

PATH が楽しさを生み出すもう一つの要因は、PATH が絵を用いていることにある。参加者は、模造紙の中でお互いに合意した意見を絵や文字を使って描き記していく。参加者にとって自分の述べた意見が絵として残されることは、自分の意見が認められることであり嬉しい活動である。絵が描かれる中で記す人によって予想外な絵が生まれたり、記号が記されたりすることで、思わず笑いがこぼれてしまう場面も多かった。

3) 体験内容の重視から体験様式を重視した研修であることの意義

参加者に今までにない体験をもたらしたという本研究の結果から考えると、PATH を一つの心理療法としてとらえることができる。PATH が心理療法としての機能を果たすのは、夢や希望などの体験内容ではなく、課題を提示されてそれを解決していく体験の仕方としての体験様式の変容を求めている点にあるであらう。現在、わが国の学校において不登校の児童生徒の増加から、教師でもカウンセリングや心理療法に関する知識の習得が求められるようになってきた。総合的な学習の時間が導入されるにつれて、今後ますます構成的エンカウンターグループなどのカウンセリングの手法が導入されるに違いない。しかし、これまでのカウンセリングはどちらかというと言葉からその体験内容を推測し解釈することに重きが置かれてきたが、カウンセリングが治療的な機能を果たすのは体験内容ではなく体験の仕方であることが指摘されている(成瀬, 1992)。これまでの特殊教育の研修は、さまざまな知識の習得に重きが置かれてきた。これからの特殊教育教師にとっては、知識の習得ではなく、自分自身の生きざまを省みるような研修が必要である。かといって、障害のある児童生徒から離れて研修を受けたとしても、直接にはその経験を日頃の活動に生かすことはできない。子どものことを考えながらも自分自身を省みるという点で、PATH は有用な方法である。参加者にとって PATH が心理療法と同様の結果をもたらすとする大切な要素は、これまでの自分の体験の仕方を見つめなおし変えていくことにある。例えば、③の質問で「つまらなかったこといやだったこと」の質問に対して、「自分自身が障害のある人の夢を描くことが『下手だった』こと」や「自分自身がうまく役割を演じきれなかったこと」を指摘している参加者がいた。一部の参加者の感想ではあるが、この

感想から参加者が課題を解決する中で、何を述べたかだけでなくそれをどのように体験したかの体験様式の変容を推測することができる。PATHがこれまでの体験内容ではなく、体験様式の変容を促したものであることは、例えば⑤技能が身についたかの評価の感想の中で、「技能がこのPATHに必要なのでしょうか」との記述に見られるようにPATHが単純な知識や技能の修得ではないとして捉えられていたことから推測することができる。

2. PATHの可能性について

最後に学校においてPATHがどのくらい導入可能なのかについて、本研究の結果とこれまでの著者らの試みから、そのPATHの可能性について論じてみたい。

1) PATHの可能性

まず、保護者や本人、それにかかわる人を集めたPATHの実施が考えられる。特に移行の手立てとして、小学部から中学部への移行や小学校から中学校への移行、さらに特殊学級と通常教育との連携・協力のためにPATHを実施することは可能であろう。PATHの実施によって共通理解が得られることは、その後の指導や支援において、保護者も本人も安心して学校に通うことができるし、教師にとっても共通理解の基に支援をすることができる。

2) PATHのエッセンスの活用の可能性

次に、個別の指導計画を作成する中にPATHの要素を入れることが考えられる。これは、PATH実施後の研究協議でも話題になったが、保護者や本人を含めてまず夢や希望を語り合い、そこから長期目標や短期目標を決定することであろう。「幸せの一番星」としてこれから教師や保護者が向かうべきビジョンを共有することができれば、学校や家庭でのやるべきことの役割を分担することも容易である。最近では、個別の指導計画の作成の中で、教師がその子の教育的ニーズについて、KJ法を用いてビジョンを共有しあい、必要な情報を集めるという実態把握の試みが始まっている(中川, 2001)。この試みもビジョンを共有し合うという点でPATHと共通するものであるに違いない。

3) PATHのシミュレーションの可能性

本研究で用いたPATHシミュレーションは、本研究の結果に示されたように現職教員養成や教員養成課程の学生にとって、有用な方法である。干川はPATHシミュレーションを養護学校教員養成課程の

学生に実施したところ、参加した学生の親和性が高まり、そのクラスの凝集性が増したことを体験した。したがって、教師や学生が連携・協力する能力を促す方法としてPATHは有効であろう。

4) PATHシミュレーションを用いた障害者理解の可能性

最後に、PATHシミュレーションは単に教師の連携・協力する力を促すだけでなく、障害のない児童生徒に障害者理解を促す一つの方法として活用することができる。出水(2001)は、中学校2年生の障害者理解の授業の中で、PATHシミュレーションを用いてその前後での児童生徒の障害者に対する意識の変容を単にビデオのみを見せたクラスと比較して検討した。その結果、「拒否的態度」、「統合教育」、「自己中心性」、「交流の場での当惑」、「特殊能力」の項目全てにおいて授業前よりも授業後に肯定的な評価が有意に増加したことを示した。特に興味深い結果は、ビデオのみを見せて障害者理解の授業を実施したクラスでは、実施後に「障害があっても能力が高い」という「特殊能力」の項目は授業の前後では変わらなかった。この結果は、これまでの障害者理解の試みでも「特殊能力」で変化がないとする研究結果(徳田, 1990)と一致するものであった。徳田は、障害があっても能力が高いとする評価は、逆の意味での差別や誤解であることから、評価を低いものとしてみなしている。PATHを実施したクラスの結果は、特殊能力の項目が上昇したことから「障害があっても能力が高くはない」と生徒が判断したことであり、その背景には夢を語りあうことで障害があっても自分たちと同じなんだと生徒が理解したことが推測される。

今後、総合的な学習の時間が導入され、福祉として障害者理解の授業も増えていくと予想される。しかし、これまでの障害者理解の授業は擬似体験をして障害者はなんと大変なのか、あるいは障害者はがんばっているといった逆の誤解を生み出す危険性を含んでいる。このようなときに、PATHの手法を用いたシミュレーションを導入することができれば、「障害があっても自分たちと同じ人間なんだ」という最近の障害者観に立った授業を推し進めることができるに違いない。

このようにPATHの技法は、これからの教師トレーニングプログラムには欠かせないものとなるであろう。

謝辞

本研究を実施するにあたり、快く参加しアンケートや研究協議に協力していただきました参加者の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 出水康則 (2001) 学校教育の中で障害児理解の一考察:PATH の手法を取り入れた授業による障害のない子どもの態度変容. 熊本大学特殊教育特別専攻科修了論文.
- 千川 隆 (2000) 夢の実現に向けて手を結ぶ. 障害児の授業研究, 4月号, 12.
- 千川 隆・志村洋 (1999) 保護者, 本人, 専門家の協力・連携関係を促す一手段としての個別教育計画 (IEP): アメリカ合衆国 (ミネソタ州) での IEP の実際. 世界の特殊教育, 13, 11-17.
- 千川 隆・肥後祥治 (2000) パートナーシップの原動力としての夢:カナダにおける MAPS と PATH の紹介. 国立特殊教育総合研究所, 障害児教育分野における協力・連携関係 (パートナーシップ) の形成に関する調査研究, 44-50.
- 千川 隆 (2002) 教師の連携・協力する力を促すグ

ループワーク:PATH の技法を用いた試みの紹介. 国立特殊教育総合研究所知的障害児研究部重度知的障害教育研究室一般研究報告書.

- 飯野順子 (1998) 「親とともに考え創る教育」を目指して: 就学相談の経験を通して. 発達遅れと教育, 491, 10-13.
- 北野誠一 (1996) 障害者の自立生活と自立生活支援. 定藤丈弘・佐藤久男・北野誠一 (編著), 現代の障害者福祉. 有斐閣, 49-74.
- 成瀬悟策 (1992) 心理臨床における課題達成的方法と体験治療論. 九州女子大学紀要, 28, 1-24.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. *PATH: Planning alternative tomorrow with hope: A workbook for planning possible positive futures* (2nd edition). Toronto, ON: Inclusion Press.
- 徳田克巳 (1990) 聴覚障害者に対する態度変容における映像法の効果. 心身障害学研究, 15 (2), 1-9.
- Worrell, B. (1988) *People first: advice for advisors*. Toronto, ON: People First of Canada.
- 河東田博訳編 (1996) ピープルファースト: 支援者のための手引き. 現代書館.

研究5 教師トレーニングにおける「協議」の意義に関する事例研究

肥後 祥治・佐藤 克敏
(国立特殊教育総合研究所)

I. 目的

教師の研修の形態には、講義を中心としてさまざまなものがある。その中に「協議」という形態がある。この方法は、ある1つのテーマや事例を題材に参加者が意見を交換してくることを通して研修の目的を達成しようとするものである。

研究1において、知的障害児の指導に関与する教師が連携をとるための知識や技術を身につけていくことの必要性が示唆された。これを受け本研究では、「連携をとるための知識や技術」を学ぶ場として「協議」の場を利用することが可能であるについて検討を行うことを目的とした。

その方法としては、実際の「協議」を行った教師グループを事例として捉え、協議の過程を記述し、また彼らが「協議」に参加したことをどのように捉えているかについて書かれた資料を分析するという手法を用いた。

II. 対象グループ

対象グループは、平成13年度国立特殊教育総合研究所の短期研修知的障害教育コースに参加した研修員69名のうち、研究協議として設定してある時間帯に「自閉症児の指導」というグループに自らの意思で参加した者6名で構成された。この研究協議のグループの設定は、あらかじめ69名から提出された希望研究テーマを元に本研究所の研究員が協議課題を10設定し、研修員がその中から選択するという方法で行われた。最終的には、9の研究協議グループが編成され「自閉症児の指導」のグループもその1つであった。

このグループの参加者は男性4名、女性2名と1名のファシリテーター(男性)であった。ただしこのファシリテーターは、2つの研究協議グループを担当していたために協議の時間帯につねに在席していたわけではなかった。グループの構成員は、小学校知的障害特殊学級の担任が1名、知的障害養護学校小学部の担任が3名、知的障害養護学校高等部の担任が1名、知的障害高等養護学校の担任が1名であった。教師の経験年数は、6～22年で平均は15.5年であった。

III. 分析資料とKJ法の導入

対象者が構成した研究協議のグループは、協議の記録やこれに関連する多くの記録を作成しながら協議を進めていった(A4 簡条書き 37枚)。この記録を手がかりに協議の経過を追跡した。

また、彼らは、協議の過程で彼らの所属する学校の教師が使えるような「Q & A」式の冊子を協議のまとめとして作成する方向性が決まった。しかし、どのように取り組んでいけばよいか良いアイデアがでなかった。そこでファシリテーターからKJ法を用いてグループの構成員が持っている自閉症に関する知識を整理したらどうかと提案があり、KJ法が行われた。この時のKJ法のテーマは、「これまでの教師経験や研修中の知識や経験の中で自閉症に関する情報を1枚の紙に1つずつ書く」というものであった。また、気になること、知りたいこと、感想など思いついたことをそのままかくことが大切であること、「他の人が書くから書かないでいい」といった他者との関係で書く内容を選定する必要が無いことなどが伝えられた。ここで書かれたカードを6名で整理していった。この際、従来ある枠組みに仕分ける作業を行わないこと、グルーピングの際のネーミングにおいて抽象的な言葉を使わないことなどのアドバイスをしながら1次のグルーピングまでは、ファシリテーターの参加下で行った。その後彼らは、さらに協議を進め、自閉症児の指導に関する報告書(Q&A)を作成した。この報告書も彼らにとっての協議の意義を検討する上で重要な資料となった。

短期研修のカリキュラムとしての研究協議は、他の研究協議のグループと合同で成果の発表会を最後に実施する。この発表の準備が修了した発表当日に「『自閉症の指導』の研究協議で感じたこと、学んだこと」というテーマでKJ法を行った。第1次のグルーピングとネーミングまでは、6名で行った。この資料を分析することで参加者にとっての研究協議という「協議」の場の意義を検討した。

III. 協議の経過

1. 協議の全体的な経過

協議の全体的な経緯は、表1に示した。

表1 研究協議・臨時研究協議の経緯

日付	研究協議の内容	臨時研究協議の内容
1月18日	①：グループ係り分担、協議の進め方、現在抱えている事例や問題点に関するブリーフィング	
1月24日	②：「多動でこだわりのある自閉症児の行動の改善をめざす指導について」、「合唱コンクールの取り組み」の2事例について協議	
2月1日	③：「自閉症の指導（学習形態、教育課程など）について—〇君の指導を通して—」、「M君の事例」の2事例をもとに協議	
2月6日	④：「『K高等学園の特色と課題』」、「特殊学級における個に応じた環境構成のあり方—言葉のない自閉症児の指導を通して—」、グループ研究（報告書）のまとめについて、Fに臨時研究協議参加への依頼	
2月14日		(1)（昼休み）：グループの方向性の決定、Q&A形式で自閉症の失敗例や成功例をまとめることが決まる、Fは不参加。（放課後）：Fの提案によるKJ法を用いたグループの自分閉症に関する情報の書き出しと整理
2月15日	⑤：KJ法続き。グループ間の関連性を検討しながらの議論の深化、調べるべきことや各自の課題へ取り組む際の視点の確認	
2月19日		(2)：KJ法続き。カードのグルーピングを手がかりに報告書の章立てを構成し、各章の流れを考え、盛り込む内容を考える。報告書の中に取り入れるためカードの持つ意味や役割を再検討する。カードの対応関係や役割を元に5つのグループに整理し、今後の対応を具体的に決める
2月21日		(3)章立てと構成内容に関する確認、各自の受け持つ部分に関して調べてきたこと等の発表
2月22日	⑥「みんなで話し合っって考えを広げたり深めたりして解答をだすカード」についての検討、各自で調べる内容の確認	
2月26日	⑦各自で調べた事項に関する報告。「Fや他の先生かに質問するカード」についてFから情報を得る	「Fや他の先生かに質問するカード」について「自閉症の特性と対応」の講師に質問と記録（懇親会の場で）
2月28日		(4)「Fや他の先生かに質問するカード」の確認、各自で調べた事項に関する報告。「みんなで話し合っって考えを広げたり深めたりして解答をだすカード」についての検討
3月1日	民間治療教育施設見学	
3月4日		(5)各自のまとめたことの確認、報告書項目の確認、内容・表現の吟味の分担、形式や表現の確認、Fから行動療法のことばの指導プログラムについて確認
3月6日		(6)成果発表会での発表の流れ、報告書の内容の検討と確認、教師間連携による生徒支援発表
3月7日		(7)報告書の資料部分の内容の確認、報告書のタイトルについて、報告書の読み合わせ
3月8日	⑧報告書の内容や体裁の確認、報告書原稿の打ち直し、発表内容の確認、パワーポイント完成、印刷	
3月12日	⑨⑩：他の研究協議グループと合同の成果発表会 / KJ法の実施	

F：ファシリテーター

1. KJ法実施前

短期研修のカリキュラムの研究協議は、10コマ用意されていた。研究協議の4回目までは、グループの構成員各自が持ち寄って事例をもとに協議を行った。4回目の研究協議の時点で報告書の作成の話が出され、報告書の作成の目的を「この研修での学びを有効に自分のものとするため」、「自分たちの抱えている問題をこれかの実践につなげるため」と設定している。この話し合いを受け、第1回目の臨時研究協議・昼食時(2月14日)の場においては、報告書の作成が「それぞれの抱えている課題を捉え直し」、「自分たちがこの研修で学んだことを内実化」していくことにつながってい

くと捉え、また「経験の浅い先生たちが自閉症に対応していくための実践的なマニュアル」が必要なことをふまえ、自閉症の指導に関するQ&A形式の報告書を作成することで合意がなされた。しかし、どのようにこの作業を進めていくは、各人の関心や知識、経験の差などがあり難しい問題であった。ファシリテーターは、放課後の臨時研究協議でKJ法を用いた情報の整理を提案することになる。

2. KJ法実施以降

このグループは、第1回目の放課後の臨時研究協議においてKJ法を実施して以降、6回の臨時研究協議を自発的に行っている。この臨時研究協議の中でファ

シリテーターが参加したのは、2月14日の放課後と3月4日の臨時研究協議のみであった。KJ法を行った直後の2月15日（研究協議⑤）から2月19日（臨時研究協議(2)）までは、KJ法を手がかりとして自分たちの持っている情報の整理、欲しい情報の整理、欲しい情報へのアクセスの方略の決定を行い、報告書の構成も考えあわせてカードを次の5つのグループに分けていった。

- (a) 「はじめに」の中で、自閉症理解の困難さ、指導の難しさの例示として扱うカード
- (b) もう一度、講義の内容を振り返ったり、図書館で調べたりして解答を出すカード
- (c) みんなで話し合っただけで考えを拡げたり深めたりして解答を出すカード
- (d) F先生や他の先生に質問するカード
- (e) まとめの考察、問題提起に使うカード

このグループでは、このカードの整理をもとに各自の作業課題を特定し、当初のQ&A形式の報告書の作成を行っていった。また、各自調べてきたことに対しては、研究協議や臨時研究協議の場で発表し、各自が孤独な作業にならないような形で取り組む形式を取っていた。この結果で上がったのが巻末の資料2の「自閉症児の指導—子どもの理解のためのQ&A—」である。本体の目次及び質問等は、表2に示したとおりであった。この他に資料も付け加えられている。

この報告書の特徴は、自らの問題意識や事例、知識を総合することで、報告書作成に向けて調べるべきこと、議論すべきことと、自分たちの知識で十分取り組める部分とそうでない部分を峻別することで短期間に情報を管理制御した上で作成されたことである。自閉症の単なる障害に關する知識を整理しただけでなく、障害児としての自閉症児ではなく、自閉的な特徴を持った人として捉える視点を随所に織り交ぜ、また、教師、学校側のあり方の見直しといった点を明確に位置付けたQ&A形式の報告書となっている。

3. 研究協議終了時のKJ法の結果

表3は、研究協議終了時のKJ法を用いて収集されたカードに記載された項目(52項目)を整理したものである。カードの番号は、第一次のグルーピング終了後にすべての項目に通し番号として便宜的につけられたものである。また項目の最後にRがかいてあるものは、グルーピングに際して2回以上の使用された項目であることを示す。この表3を元に協議の参加者がなにを感じ何を学んだかについて整理を試みてみた。その結

果は、図1に示したとおりである。

協議は、参加者にとって、これまでと異なる「学び」の場であったことはいうまでもないが、長時間を要した活動ではあったが「楽しい時間であり」、「意味がある時間であった」。また、もう少し別「各人にとっての意味」もあったようである。ファシリテーターから提案され後半の協議の在り方に影響を与えた、KJ法は広く参加者に支持され「KJ法の使えるゾ」と評価を受けていた。また参加者は、協議の中で「協議のコツ」もつかみつつあるように思われる。

協議の成果は、まさに彼らがまとめた報告書(Q&A)にまとめられているのであるが、この報告書は、彼らの協議における経験を他者に伝える役割を果たすであろう。彼らもまた、この報告書とこの報告書を作る過程で協議を行ったことに対して誇りを持っているように思われる。協議の中での彼らの「学び」は「指導に向けた条件づくり」という指導上とりくまなければならない視点への発展していくが、彼らの報告書をよむことによって他者は彼らの協議の経験を追体験できるのである。そして、他者が「指導にむけた条件づくり」に向かうための手がかりとなるのである。「指導にむけた条件づくり」を行うことで、理解の難しいといわれる自閉症の子どもは、教師の側に近づいてきてくれるのである。

協議の実りが多ければ多いほどその経験や成果を「協議の場から学校へ」持ち帰りたいのは、当然である。しかし、それらを「学校に導入する時の困難性」についても彼らはわかっている。当然のことながらこの問題をどのように解決できるかについては、誰も正答など知らないのである。ここで彼らの武器やツールとなるのは、この協議の中で経験したKJ法であり、学んだ「協議のコツ」であり、ファシリテーターの動きをモデルとして考えた自らの学校内での役割の取得の仕方であろう。この「協議の場から学校へ」のコンフリクトの解決こそ、教師間の連携の問題を解決する大きな手がかりになり実際に必要な教師間の連携を構築するひとつの方法であると考えられる。

IV. 考察

1. 協議に参加すること参加者に何をもたらしたか

今回対象に選んだグループの構成員は、10回のカリキュラム上の協議と臨時の7回の協議を経験した。長時間にわたる協議は決して楽なものではなかったが、彼らは自らの価値観がくずされることを経験し、他の視点を学びながら自らのこれまでを振り返る時間を

得ることができたと言えよう。

参加者は様々な新しい知識も習得し、そのいくつかは学校の実践の中で生かしてこそ意味があるとも考えている。また、協議をどのようにしていけばうまくいったのかといった情報もかれらの中で整理されつつあると考えられる。また、KJ法を用いて問題解決を経験したことにより、KJ法という協議のツールについての有用性も実感する事ができた。本研究の目的は、教師が「連携をとるための知識や技術」を学ぶ場として「協議」の場を利用することは可能であるかどうかについて検討することであった。その意味では、今回の対象グループがそうであったように、協議の場をある問題解決(自分達でQ&A式の報告書を作ると決めた)の場面とし、その問題を解決するために具体的な協力・連携の技法を導入することによって、協議の場が「連携をとるための知識や技術」学ぶ場になりうると言える。

2. 協議の場を連携を取りながら問題解決を行っている場にする条件とはなにか

研究協議終了時のKJ法の結果を見る限り、本研究の対象グループは、長時間であったにも関わらず協議に参加したことに対して満足しているように思われる。それは、「自分たちの活動とQ&Aへの自負」があることがひとつの理由であろう。また、協議を行ったことに十分な意義を感じているからであろう。このグループの報告書は、先に述べたようになんなる知識の羅列に終始するのではなく、自らの障害観、教育観をも懐疑的に見る姿勢のもとに作成されており、野心的なものにできあがっているといえる。では、この報告書の作成という問題を解決するために彼らは協議をどのように運営していったのであろうか。彼らの研究協議終了時に行ったKJ法の資料から整理された「協議のコツ」の記載を元に「協議の場を連携を取りながら問題解決を行っていく場にする条件」を考えてみたい。

参加者の一人はグループの人数が6人であったは本当のことをいうのに適切なサイズであると述べている。問題解決を図るグループワークが何人で行われるべきなのかについては、今後類似の研究を重ねる中で実証的データを積み重ね結論を出さなければならないが、グループのサイズが協議の在り方に大きな影響をあたえるのは念頭に置かなければならないであろう。

このグループの協議を円滑にしてきた要因として、グループ・メンバーの人の話を聞くスキルがあげられよう。メンバーは、「全員、人の話を最後までよく聞いてくれるので、話が(発表が)しやすかった」、「どん

な話も受け入れるメンバーにめぐまれたと思う」「自分の中のモヤモヤを出せる場」と述べている。活発の協議を保証するためには、このようにグループ・メンバーの聞くスキルが重要である。また、あるメンバーは、「グループ一人一人のよさがあり、それを生かすこと(みとめあい、たくすこと)がグループの力を高める」と書いているが、これは、メンバーの多様性に対して積極的に評価していることを意味し、聞くスキルと関連が深いと思われる。

このグループの1つの特徴であるが、彼らは協議を進める中で詳細な協議の記録を残している。これが、作業課題を明確にし、莫大な作業量を行っていく上で道先案内の役割を果たしたと思われる。

今回のKJ法のカードにはでてこなかったが、参加メンバーのパーソナリティーといった問題もでてくると考えられる。この問題は、当然集団のダイナミクスと深い関わりがあり一概に議論できない。また、幸いに今回のグループはメンバーのパーソナリティーを問題とするようなトラブルを経験せずすんだ。しかしながら今後は、様々なパーソナリティーの教師がいること前提に、教師の研修に関わる側として、連携を取りながら問題解決を行っていく方法について研究を進めていく必要があると思われる。

4. 今後の課題

本研究は、協議を行った1つのグループに焦点をあてて、協議の過程の記述、協議終了時にKJ法を実施・分析を通して、協議の「連携をとるための知識や技術」を学ぶ場としての可能性を検討してきた。今回行った協議の形態では、参加者が「連携をとるための知識や技術」を学ぶことができたと思われた。また、我々は、参加者が残したKJ法の資料の分析の過程で彼らが、「協議から学校へ」という大きな困難に直面することを知った。我々が行った最後の資料の分析を参加者自ら行ったならば、彼らはここで学んだ「連携をとるための知識や技術」を用いてこの困難にどのような立ち向かうのかといったシミュレーションができたのではないだろうか。「学んだ場から実際へ応用の場」への移行という難しい課題に対する備えも我々は始めなければならないであろう。

文献

川喜多二郎(1967)発想法—創造性開発のために—中公新書。

表2 自閉症児の指導—子どもの理解のためのQ & A—の本体の目次と設定された質問

-
1. はじめに
 2. 自閉症理解のためのQ & A
 - Q 1. 常同行動はどのようなものか。また、有効な対処方法は？
 - Q 2. こだわりにはどんなものがあるのか。また、なんからはじまるのか？
【Coffee break】：女子トイレが好きなM君がおしえてくれたこと
 - Q 3. パニックを起こした生徒や暴れている生徒にどう対応すればいいのだろうか？
 - Q 4. 学校では、落ち着いているのに、家でパニックを頻発させる生徒の指導は、どうすればいいの？
 - Q 5. こちらから、話し掛けた事を理解しているのか、知る方法はないだろうか？
 - Q 6. 多動は、年齢ごとに改善されていくの？
【Coffee break】：衝動性に、ベイブレード！？
 - Q 7. 愛情や善意が苦痛と言われる自閉症児にどんなアプローチがよいのでしょうか？
 3. 自閉症児の指導のためのQ & A
 - Q 8. ことばのない子の思いをうまく汲み取ることができません。どのようなコミュニケーション手段があるのでしょうか？
 - Q 9. 仲間意識を持たせるために、自閉症児同士手を繋いで歩くのは、指導として本当に良いだろうか？
 - Q 10. サイレンを怖がって、避難訓練の日に休んでしまいます生徒の指導はどうすればいいのか？
 - Q 11. 偏食を直す指導は、した方がいいか。また、指導するとしたらどんな方法があるの？
【Coffee break】：チョコはスキだけど、納豆はキラライ
 - Q 12. 問題行動がどんどん拡がっていく。どうしたらいいのか？
 - Q 13. つば吐き、物を蹴飛ばす等の行動は、どう指導したらいいの？
 - Q 14. こだわりが強く、生活のいろいろな場面で止まってしまうという行動障害の指導はどうすればいいの？
 4. 教師として、そして学校体制に関する捉え返しのためのQ & A
 - Q 15. 個に配慮すると言いながら、教師間の連携が上手にとれず、自閉症の子どもがその場に「いるだけ」になっています。どうしたらいいのでしょうか？
【Coffee break】：教育力は、協育力？「今日行く」力？
 - Q 16. 自閉症児が苦手とする運動会や卒業式に参加させない方がいいの？
【Coffee break】：コーヒーの粒が全部お湯に溶けるまでかき混ぜるのかいいと思いませんか！？
 - Q 17. TEACCHでは、自閉症の子どもたちは、早い時期から、他の知的障害の子どもたちとは別にクラスを組んで指導した方が良いと言われるが、そうでない場合もあるように思うのですが？
【Coffee break】：「やったー！」は、自信を呼び込む牽引車
 5. 研究協議を通して考えたこと

自閉症の扉をノックして、「意味のある」世界、学校や教育の意味、社会的自立とは、実際の指導を通して気付いたこと、「準備性モデル」と「自立＝支援モデル」、「みんな人間として共生する」ことの根拠、豊かな世界への鍵、
 6. おわりに
-

表3 参加者が協議に参加して感じたこと、学んだこと項目の整理

1. 協議での体験内容

1) 楽しい時間

- (18)先生方、本当にお世話になりました。自閉症グループバンザイ！
- (19)とにかく楽しい時間だった
- (20)楽しかった。有意義な時間をすごしているという充実感があった
- (21)楽しく、まじめな話し合いができ、とても良かった
- (22)この班のみなさんと同じ班で協議することができてよかった

2) 意味のある時間

- (44)協議については時間がかかって正直たいへんだったが、得たものは大きかった
- (45)こんなに長い時間協議したことはなかったけれど、苦にはならなかった

3) 各人にとっての意味

- (25)話し合いをするなかで他のメンバーとの人格的な交わりができてうれしかった
- (26)理想論で終わらない会議であり、現実をふまえ理想に足を踏み出す為の話ができた
- (29)自分の中のモヤモヤを出せる場であり、それを受け止める専門性や経験のある方の存在は大きい (R)

4) 学び

a) 価値観くずし

- (13)自分の価値観をくずしてくれた
- (14)自分の価値観をおしつけるような指導の多さを反省させられることが多かった

b) 自らの振り返り

- (9)自分自身について見つめ直すいい機会になった
- (41)自分が今までにやってきた実践を1つ1つふり返ることができたし、他の人の本音の意見を聞くことができた

c) 他の視点の獲得

- (37)全員が1つの言葉、意見に対して、自分自身には今までなかった様な視点で考えられるようになった

d) 知識の獲得

- (42)養護学校のことを全く知らなかったが、いろいろ話を聞く中でたくさん教わった
- (15)準備性モデル、支援モデルの話とてもおもしろく思った。学校にもどったらば「この子には今どちらが適切であるか」を考えて指導していきたい (R)
- (16)知識が増えたが二つの知識がぶつかり合ったりした。実践を通して自分はこうだ！といえるようになったとき、それは自分のものとなる。(R)

2. 協議の場から学校へ

- (38)学校でも本音で話し合える場を多くもちたいと思う
- (39)学校でかえってからこそ、この経験(本音で言い合える)を生かしていくことが重要だ
- (40)職場では、生徒対応に追われている。生徒理解から教師・学校としてのとらえという視点へと職場でももっていきたい
- (15)準備性モデル、支援モデルの話とてもおもしろく思った。学校にもどったらば「この子には今どちらが適切であるか」を考えて指導していきたい (R)
- (16)知識が増えたが二つの知識がぶつかり合ったりした。実践を通して自分はこうだ！といえるようになったとき、それは自分のものとなる。(R)

表3 つづき1

3. 学校に導入する時の困難性

- (17) 今回協議でやったことは、職場にも必要なこと、でも実際の子どもの指導が入ってくるとき、もっと意見の対立が起こり、人の仕事ぶりなども違いがあり、今回のようにはいかないだろう (課題)

4. 協議のコツ

1) 良いグループの条件

- (23) 6人という少人数であったので本当に思っていることを言えた
- (24) グループ一人一人のよさがあり、それを生かすこと (みとめあい、たくすこと) がグループの力を高める
- (27) 全員、人の話を最後までよく聞いてくれるので、話が (発表が) しやすかった
- (28) どんな話も受け入れるメンバーにめぐまれたと思う
- (29) 自分の中のモヤモヤを出せる場であり、それを受け止める専門性や経験のある方の存在は大きい (R)

2) 話し合いのルールを意識しよう

- (46) 男性側の意見が多かったように思う、もっと全員が話せるように気くばりをすべきだった
- (47) 自分の話にあつくなりすぎた、失敗だった
- (48) 自分の反省としては話を横道にそらしてしまうことが何度かあった事です

3) 記録者の重要性

- (30) 話を後でふり返る為には、記録者 (記録) は、とても重要な役割であると感じた

5. KJ法は使えるゾ!

- (31) KJ法は学校へ帰ってから教師間の話し合いの場でつかえるもので、有効なものである
- (32) 協議の方向性をだすときにKJ法という方法があることをはじめて知った
- (33) 始めはレポートにまとめられるような話し合いができるかなあ? と思ったがKJ法によって、まとめの道筋がたったような気がする
- (34) KJ法とは不思議な魔力があるようだ。いきつくところを示してくれる
- (35) KJ法はおもしろいね。(思ったことを) なんでもいえるぞ!
- (36) 頭で思っていることを形にする (文章化、人に伝える) ことはほんやりした思いをはっきりさせ方向付けてくれる。特に体言止めにせず。「~と思う」などの具体的な表現が大切である

6. ファシリテーターに対する肯定的評価

- (49) 協議の担当教員としては、F先生のかかわり方は、すばらしく我々全員の方向性を自らの手で導き出せるよう助言していただいた
- (50) 複数の人と討論することで深まりそうもない話にも新しい窓が与えられて、次にどう考えるかという視点が与えられる (その話題自体が深まらないとしても)
- (52) F先生から視点を与えられたり、具体的なお話をうかがって大切なことを学んでいるというよろこびと緊張感があった
- (51) F先生の班へのかかわり方を見ていると、学校へもどった時の自分の立場とかさなり、何でもどんどん意見を言えば (主事として) いいのではなく、いかにポイントで結論ではない考え方を提示できるかが重要だと学ばせてもらった (R)

7. ファシリテーターの役割に学校での自分の役割をみる

- (51) F先生の班へのかかわり方を見ていると、学校へもどった時の自分の立場とかさなり、何でもどんどん意見を言えば (主事として) いいのではなく、いかにポイントで結論ではない考え方を提示できるかが重要だと学ばせてもらった (R)

表3 つづき2

8. 自分たちの活動とQ&Aへの自負

(43)今回できあがったQ&Aは正直なところまだ未完成だが、人前に出しても十分通用であるものに仕上がって満足している

9. 指導にむけた条件づくり

1)子どもを取り巻く者を見ていく必要性

(6)まずは生徒理解、そして理解することで指導が始まり、それが結局は、教師のとらえ返しにつながっている、ということがこのKJ法をすることででてきた結論かなと思う

(8)問題行動としてひとくくりにしていたけれど、自分が困ること（ぱっと動いてくれない等）まで、その中に入れていたように思う

(10)子ども理解、指導法という子どもに向かったベクトルが、今度は教師として、学校として、社会としてどうあるべきかとこちらに向きが変わってきたことが興味深かった。さらに障害観、人間観までの討論になった。職場でもこんな話し合いをしたい

2)子どもを見る目

a)自閉症の世界（文化）をもっと理解していく必要がある

(4)自閉症の世界（文化）をもっと理解し近づいていかなければならない

(5)今まで自閉症の子どもたちをどんなに苦しめてきたかということを通切に感じている

b)子どもの側から考えることの重要性

(11)「子供が主役である」ということを忘れてはならない

(12)常に子供の側から見る目を持つ、ということをお忘れずにいたいと思う

3)教師の連携が必要性

(7)個人個人専門性をもつことは、たしかに重要なことであるが、ほんとうに重要なことは、教師間の密接なつながりだ

10. 自閉症の指導は深い

(1)自閉症の指導、奥が深くてやりがいがある

(2)自閉症を指導するには外側だけでなく内側（子の内面、バックボーン）へのアプローチの大切さを学ぶことができた

(3)1つの指導法にこだわらずいろいろな方向、方面からの指導が大切

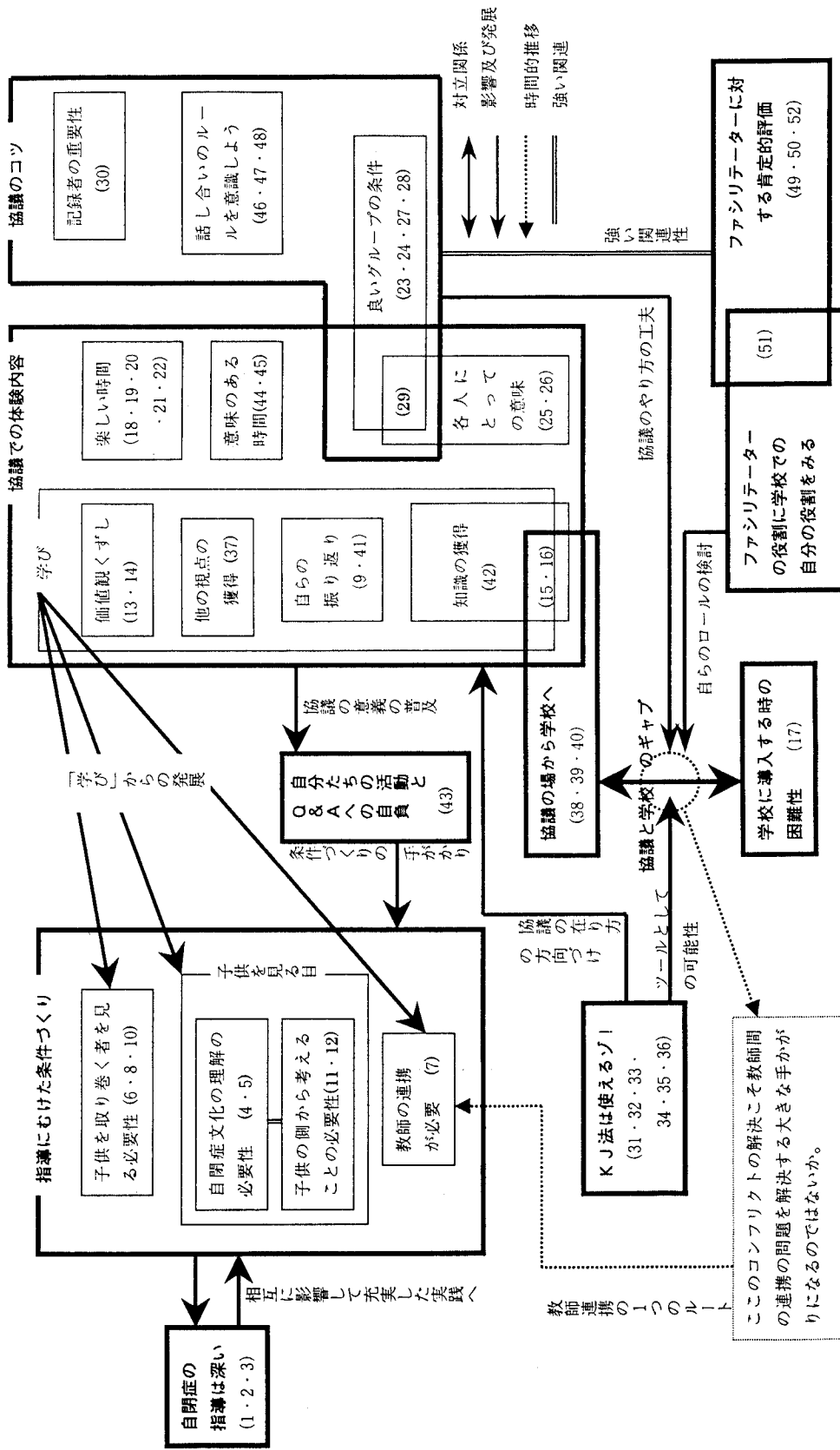


図1 参加者が協議によって感じたこと、学んだことの構造図

研究6 教師のパートナーシップ養成に主眼をおいたプログラムの試作と

その評価に関する研究

肥後 祥治 ・ 干川 隆 ・ 小塩 允護

(国立特殊教育総合教育研究所) (熊本大学) (国立特殊教育総合教育研究所)

I. 問題と目的

知的障害をもつ子ども達の指導に関与する教師の養成・教育は、各地方自治体の教育委員会や教員養成大学等において取り組まれている活動である。そして所定の単位の取得やカリキュラムを終了することで養護学校教員の教員免許状の所得が可能となる。国立特殊教育総合研究所においてもこのシステムに基づいた現職教員の研修を実施してきておりこれまで多くの現職教員に養護学校教員の免許の取得を支援してきた。しかし、知的障害教育に携わる教員は、障害の多様化、重複化にともないより広範な知識や技能を要求されるようになり、現職教員の研修内容やカリキュラムは今後ますます検討を重ねていく必要のあるものである。

これらの研修の場における代表的な教授形態として、講義法がある。この方法は、非常に多くの場において中心的な教授形態として用いられており、本研究所における研修においても多用されてきた形態である。この教授形態は、所有している知識や経験が同質な集団に対しより広い知識や多くの概念を効率的、系統的に伝達することにすぐれているといった特徴をもつ反面、受身的になりやすく、技能や技術を伝達する方法論としての限界を併せ持っている。また、受講者の所有している知識や経験の差が多様性に富んでいる場合、どのグループに焦点をあてるかといった非常に難しい問題をかかえることになりやすい。この方法の問題点を解決する手立てとして演習や協議、実地研修といった形態を用いることが考えられるが、この教授形態の選択が講義の持つ、「受身的になりやすいこと」、「技能や技術を伝達することの困難性」、「受講者の所有している知識や経験の差や多様性の生かしくさ」といった問題を直接解決するのではない。確かに講義よりもこれらの問題点を緩和する可能性はあるが、やはりこれらの問題の解決は、演習や協議、実地研修の中でどのような方法と内容を用意していくかにかかっていることは、合意が難しくないことである。

われわれは、先にあげた講義法のもつ3つの問題点を解決する鍵になるのは、参加者の知識や経験の多様

性をいかに有効に活用するかではないか仮定した。そしてこれらを生かす方略としては、参加者間のコミュニケーションを拡大させることが重要であると考えた。参加者間のコミュニケーションの拡大は、それぞれの持つ知識や経験の再評価、再体制化による影響をあたえるのではなかと予測される。このことは、結果的に研修の場における研修者のかかわりをより積極的なものへと方向づけることが期待される。

そこで本研究は、教授形態の一つである演習に焦点をあて現職教員の特殊教育の研修プログラムを作成し、その実施過程において参加者が学習すること、経験することを、事後のアンケート調査の分析することを通して把握し、試行したプログラムの有効性について検討することを目的とした

II. 方法

1. 参加者

本研究で用いたプログラムの参加者は、国立特殊教育研究所の短期研修の重度重複障害コースに参加し、なおかつ選択プログラムの課題別演習の「コミュニケーション」を受講したものの11名および、この課題別演習に参加した長期研修生1名の計12名であった。男女の割合は5:7であり、所属学校種は知的障害養護学校が6名、肢体不自由養護学校が4名、知的障害と肢体不自由の併置の養護学校が2校であった。参加者の通常学校における教育経験年数は0~18年、特殊教育諸学校における教育経験年数は0~11年、各人の教育経験年数の合計は、8~28年にわたっていた。

プログラムは全てに参加することを原則とした。短期研修生の全員すべてのプログラムに参加したが、長期研修生1名は、四日目の午後のプログラムに参加できなかった。

2. プログラム作成の指針およびプログラム内容

本研究で用いたプログラムは、国立特殊教育総合研究所短期研修、重度重複障害コースのカリキュラムの選択科目である課題別演習「コミュニケーション」の時間枠において実施された。したがって、今回実施さ

れたプログラムの雛型は、前年度のプログラムに準拠しており、コミュニケーションを指導する上で重要であると考えられる理論や考え方を極力片寄ることなく紹介しようとする点においては、前年度のプログラムの延長上にあるといえる。

しかし、今回作成したプログラムの特徴は、①3名から4名の小グループを編成し、そのグループ内での協議や作業、体験を中心とした時間を増やしたこと（一日目午前、一日目午後、二日目午前、二日目午後、四日目午前、四日目午後）、②協議や作業の後、参加者全員の前で発表し討議する場を設定したこと、以後これをプレゼンテーションとする（初日午前、二日目午前、二日目午後、五日目午後）、③実際に見たものや経験したことを基に作業や協議を行い、プログラム等を作成する内容を含めたこと。これを以後シミュレーションとする（四日目午前、四日目午後、五日目午後）、④協議や作業、体験だけでなく講義を中心とした内容も取り入れたこと（三日目午前、三日目午後、五日目午前）であった。

また、小グループ編成に関しては、一日目午前のグルーピングが各4名であっただけで後の一日目午後、二日目午前、二日目午後、四日目午前は3名編成とし毎回機械的にメンバーの入れ替えをおこなった。四日目午後のグループ編成は午前の作業課題を検討する必要があったため午前中のグループで引き続き協議を行いグループ替えは行わなかった。最終的には、5回のグループ編成が行われた。このグループ編成は、二日目午後を除き、演習責任者が機械的に行った。協議や作業結果の発表においては、2回目以降は必ずそのグループのなかでまだ発表を行っていない者が発表を行うと条件をつけて発表者の選定を行うよう指示した。最終的には、12名が発表に携わった。プログラムの実施時間帯は、午前が9:15~12:15であり午後は13:15~16:15の時間帯であった。途中の休息は、演習担当者に一任された。

課題別演習で実施されたプログラムの概要と日程は次の通りであった。

1) 第一日目午前：オリエンテーション（作業、協議、プレゼンテーション）

課題別演習「コミュニケーション」の目標と各プログラムの内容との関係に関する説明（多様な指導の視点の必要性とそれらの利用）と今回グループ活動を多用することと、そのグルーピングに関しては演習の責任者が行うことを伝えた。その後コミュニケーションに関する自分の問題意識について自己紹介も含めて一人

一人全体の場で話してもらった。この後4名ずつ3グループに分かれてKJ法（川喜田, 1967）の手法を用いて「コミュニケーションとって頭に浮かぶもの」を名刺大のカードに一項目ずつ各人一人ずつ書いてもらい、それをグループで整理し各グループのコミュニケーション観として全員を前にしてプレゼンテーションをおこなった。

2) 第一日目午後：ノンバーバルコミュニケーション（体験、協議）

「とけあう体験」（今野, 1997）を中心に据えた、話し言葉でなく体にふれることで相手とやり取りをする方法を体験した。3名1グループとなり、お互いに「とけあう体験」を通して感じることを、第三者として観察した感想等を交換しあった。このプログラムは、ノンバーバルコミュニケーションを体験することが一つの目的であったが、演習全体としては、参加者の緊張をほぐしプログラム全体におけるウォーミングアップの役割も担っていた。グルーピングは、近くにいた3名という条件でおこなった。

3) 第二日目午前：コミュニケーション指導への行動分析の援用（作業、協議、プレゼンテーション）
行動上の問題を有している子どもへの取り組みを、実在しない例を通しグループで討議し、グループごとにプレゼンテーションをおこなった。この際、指定の討論を行うグループを指定してからプレゼンテーションをおこなった。全てのプレゼンテーションが終了した後、講師が行動分析の立場からどのように分析をおこない、取り組むかについて解説をおこなった。グルーピングは演習責任者が指定し、3名1グループで構成された。

4) 第二日目午後：個別指導計画の作成（作業、協議、プレゼンテーション）

Pearpoint, O' Brien と Forest によって開発された PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope) の手法を手がかりにし、3名1グループで、それぞれが、親、教師、関係者の役割を演じ想定した子どもの個別の指導計画をたてるシミュレーションをおこなった。最後に各グループの1名ずつが、全員の前で作成した指導計画のプレゼンテーションをおこなった。グルーピングは演習責任者が指定し、3名1グループで構成された。

5) 第三日目午前及び午後：認知発達とコミュニケーションの指導（講義）

認知発達を指導の基礎に置き、それらをいかに実際の指導に結び付けていくかについて、講義とビデオの

視聴を中心に学習した。とりあげた理論は「感覚と運動の高次化理論」(1998)であった。この内容においては、グループピングやグループ討議はおこなわなかった。

6) 第四日目午前：障害の重い子供のコミュニケーション評価と指導の実際(1) (作業、シミュレーション)

このプログラムは、実際の指導の様子を観察しそれらをもとに議論をすすめていくことを経験することを目標とした。A 養護学校B 教室の協力を得て、指導の現場を3名1グループに分かれて一人の生徒と教師のやり取りを観察し、実際に見たこと、感じた内容等を名刺大の紙に書き出していく作業を指示した。グループピングは、演習責任者が指定したが、観察の対象児は、観察開始前に教室主任に教室の概要説明と児童のプロフィールの紹介をおこなってもらいその情報をもとにグループ毎に重ならないように決めてもらった。

7) 第四日目午後：障害の重い子供のコミュニケーション評価と指導の実際(2) (協議、シミュレーション)

午前中の観察で書き出したカードをグループごとにKJ法をもちいて整理し、その結果をもとに個別の指導計画をどのようなものにするかを議論し指導の計画を作成した。この計画は、第五日目午後に実際指導しているA 養護学校B 教室の教諭の前でプレゼンテーションをおこない、実際の指導計画と照らし合わせながらそれぞれの教諭にコメントをもらい、それをもとにまた討議をおこなった。グループは、午前おこなったグループと同じであった。

8) 第五日目午前：障害の重い子供のコミュニケーションの支援 (講義)

障害の重い子供のコミュニケーション支援方法の1つとして、ファシリテーター・コミュニケーションをとりあげ、講義とビデオの視聴を中心にした学習をおこなった。グループピングやグループ討議等は行わなかった。

9) 第五日目午後：障害の重い子供のコミュニケーション指導プログラム案の検討及び演習の総括 (プレゼンテーション、シミュレーション、全体討議)

課題別演習の最後のプログラムとして、第4日目に作成した観察に基づいた指導プログラムの作成の結果を実際に指導している教諭の前でプレゼンテーションし、それをもとにさらに討議を進めていくプログラムであったが、授業の終了時間の関係でこのプログラムを終

える前に今回のプログラム全体に参加した感想等を全員の前で述べてもらう総括をおこなった。A 養護学校B 教室の授業終了後指導計画に関する討議をおこなった。プレゼンテーションのグループピングは、四日目と同様であった。

3. 用語の定義

本研究においては、いくつかの用語が重要な意味を持っていくがそれらを次のように定義した。

協議：小グループ編成の後のグループ内での話し合い。

作業：具体的方法や道具をつかって課題解決をはかること、したがって作業においても協議がなされることがある。

全体討議：小グループの編成をといて全員で話し合い、意見交換をおこなうこと。プレゼンテーションとは、異なる。

プレゼンテーション：小グループの協議でおこなった結果を、グループ単位で発表しその後自由討議すること。

シミュレーション：実際に見たものや経験したことをもとに協議や作業を行い問題解決をはかること。

体験：自らの体を媒体にじかに経験すること、特に上記5つの内容に入らないものをさす。

4. プログラムの評価

今回のプログラムの評価をおこなう方法として実施後のアンケート調査を実施した。質問項目は、選択肢をもつ質問項目とそれらの理由を書く項目(自由記述)が対になったもの8項目と自由記述のみによる質問項目が5項目あった。選択肢をもつ質問項目と自由記述が対になった項目ではこのプログラムに対する全体的な評価に関する質問項目が2項目(質問1, 2)、今回のプログラムの特徴についての評価に関する項目が3項目(質問3~5)、プログラムの実施期間に関する評価の項目が1項目(質問6)、演習で身に付いたことに関する評価の項目が2項目(質問7, 8)であった。また、自由記述のみの項目は、個々のプログラム内容の評価に関するものが2項目(質問9, 10)、今回のプログラム全体の特徴である、協議と体験に関する質問が1項目(質問11)。今後のプログラムに取り入れてほしい内容について質問項目が1項目(質問12)、全体を通して気づいたことに関する質問項目が1項目(番号なし)であった。選択肢を持つ質問文の選択肢は、「たいへんそう思う—少しそう思う—どちらでもない—あまりそう思わない—まったくそう思わない」の

5種類でありいずれも同一の文章であった。また、先にのべた用語の定義については、質問紙には明記せず、協議—作業—体験といった概念と講義という概念でわかりやすいものを作成した。

本研究は、協議、作業、体験を中心としたプログラムの意義について明らかにすることが中心課題であったため、分析の対象とした質問項目は、1～8、11、12及び最後の気づいたことに関する質問項目の11項目であった。

Ⅲ. 結果

1. 協議、作業、体験に焦点をあてたことへの評価(質問3、4、11)

今回のプログラムの特徴は、協議、作業、体験を積極的に取り上げ教授方法論の中心に据えてきた。

これらのへの評価は、「作業が多かったので作業を少なくして欲しい(質問3)」、「協議の場面が多かったので少なくして講義を増やして欲しい(質問4)」、「今回の演習は、コミュニケーションを見る複数の視点があることを参加者自らが協議し、あるいは体験をしてみらう子を通して理解することも目標の一つとしました。この考えについて意見を聞かせ下さい(質問11)」の三つの質問により評定された。前の2つの質問に対する回答のヒストグラムを図1、図2に示した。

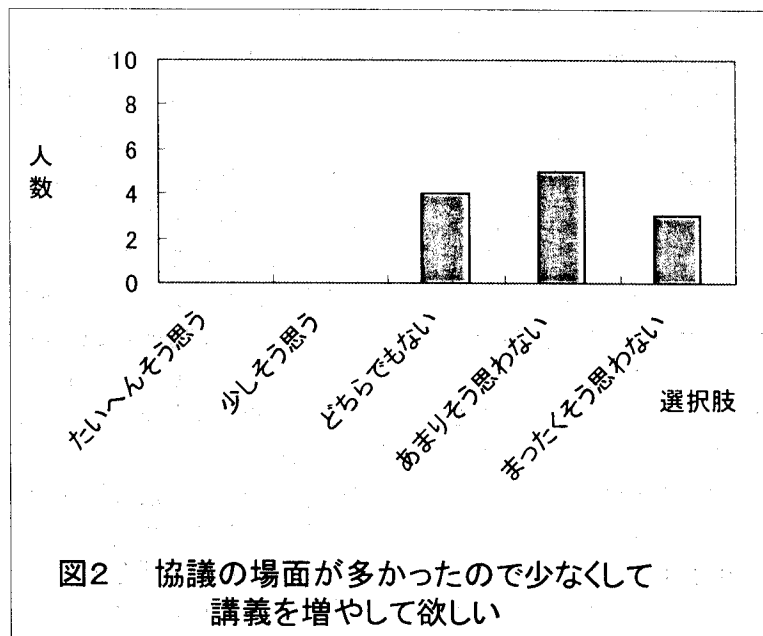
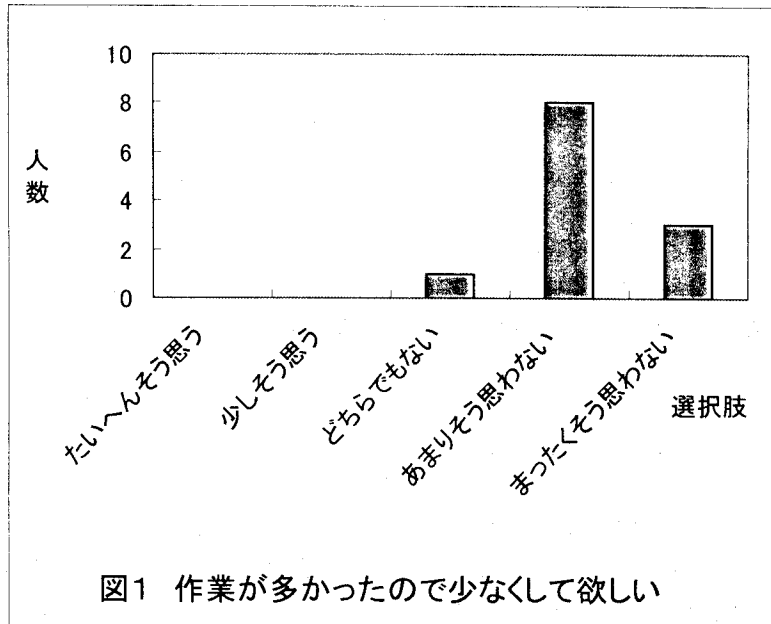
作業が多かったので少なくしたほうがよいかについては、「思わない(あまりそう思わない、まったくそう思わない)」と回答した参加者が12名中11名で、残りの1名は、「どちらでもない」と回答していた。そう思わない人の内8名が「あまりそう思わない」と回答している。選択の理由に関する自由記述では、作業量は適切であったというものと、もう少し作業の時間が欲しかったというもの、もう少し作業の時間が欲しいとも思うが講義とのバランスを考えると適切であったというものがあつた。「どちらでもない」と回答した参加者は、「はじめるまでは多いと思ったが、やってみると時間的に少ないと感じた」と記載していることを考えると、1週間のプログラムにおいて今回レベルの作業量は、減らすことを検討する必要がない量であると考えられる。参加者の多くが作業量を適量であると判断した背景には、作業を通して学ぶことが、楽しく、集中できなおテーマを深める上で必要であったことと考えていることが自由記述の欄に書かれている。また、今回のプログラムでおこなわれた作業の中に学校での教師集団の仕事と同様のものを感じ、「がんばってやっ

てみようという勇気や自信につながるものを感じうれしかった」と記載している参加者もあつた。また、この参加者は「内容・展開方法ともよく精選して下さったおかげで実りあるものとなった」と記載しており、実際の作業的なものを取り入れる上で作業内容、とそれらの協議のなかでの生かし方等、演習での展開のあり方の重要性を指摘している。自由記述を欄に記載があつたのは、12名中9名であつた。

協議の場面を減らして欲しいと思うかについては、「思わない(あまりそう思わない、まったくそう思わない)」と回答した者が12名中8名、「どちらでもない」と回答した者が4名であつた。

「思わない」と回答した参加者の自由記述の部分では協議と講義の割合が適切であり、多いと感じなかつたことや、協議にもう少し時間をかけたいが内容の多様性を確保する上では難しいかもしれないといった意見が出されていた。また「どちらでもない」と回答していた者の自由記述欄には、「講義で新しい知識を得ることもどちらも意義のあることだと思う」、「協議は多いとは思わなかつたが、もう少し講義も聴きたかつた」、という講義と協議の時間バランスから、これ以上協議を増やすことに積極的でない意見が述べられていた。また、「どちらでもない」と回答した者の中に、短期研修のプログラムの一環としての今回実施したプログラムを捉え「コミュニケーションに関する講義が充分にもりこまれているので、今回のような協議中心の演習が実践的でとてもよかつたと思います」と記載しているものもあつた。協議の過程で気づいた「様々な考え方があつた」ことを協議の時間を減らすことに反対する理由としてあげている者もいた。

「今回の演習は、コミュニケーションを見る複数の視点があることを参加者自らが協議し、あるいは体験をしてみらうことを通して理解することも目標の一つとしました。この考えについて意見を聞かせ下さい(質問11)」の質問への回答は、12名全員が回答をおこなつた。表現はことなるが、この目標を演習責任者が立てていたことに対しては、全員が賛同を示す記載をおこなつた。記載の例として、「協議の中で他の意見をきき、自分の考えを伝えることもコミュニケーションなので、実際にそのような活動をおこなつたことで、コミュニケーションの大切さを痛感した。子どものコミュニケーションだけでなく教師間、対保護者とのコミュニケーションなど幅広く考えることができた」、「自分の読み取りが甘いと今までティームティーチングを経験して落ちこんだりすることがあつたの



ですが、違う目でみることの大切さを知り、『読み取りの甘さ』という自分のおもいから少し解き放たれ、楽になった」、「非常に面白かったです。発想や視点の違いに驚く、他人の視点をうけいれて、自分の見方を調整し再提案する。二転三転しながら一つの意見にまとめあげていく・・・その過程もまたコミュニケーションなのだなぁ・・・と私は実感しました。また、自分では気づかない、無意味だった世界が他人の指摘することによって意味をもった世界として鮮やかに浮かびあがってくる・・・。そんな体験を何度もすることができました」といった記載が挙げられる。

2. 協議の活性化を図る試みについての評価(質問5)

協議が多いプログラムにおいて協議を活性化することは、プログラムの成否に関わる問題である。そこで、今回のプログラムでは、協議、作業を行う際のグループ編成は、固定せず、テーマごとに替える手続きを採用した。これらの手法はジグソー学習の中で採用されているものである。グループを固定化しないことにより、グループ内での役割の固定化を防ぎ参加者間のコミュニケーションを活発にすることを目指した。このことへの評価は、「協議のたびのグループ替えは、参加者同士のコミュニケーションに良い影響を与えた(質問5)」への回答を元におこなわれた。

結果は、12名中10名が「たいへんそう思う」と答え、「あまりそう思わない」と答えた参加者が1名、「まったくそう思わない」と答えた参加者が1名であり、図3に示すような双極性のヒストグラムになった。

自由記述の欄には、12命中9名が記載しており、グループ替えで多くの人と話ができたと、役割が固定せずに良かったことなどが記載されている。「いろいろな人と話をし、視点の違いを受け入れながら、それぞれ自分の考えを調整し(メンバーが違うと、調整の仕方や意見の出し方がピミョーに違って来る。そこがまたおもしろかった)、一つの方向にまとめあげていくことは、参加者同士のコミュニケーションによい影響を与えたと思います。『同僚ともこんな風にコミュニケーションをとっていこう』という気になりました」といった記載もあり、演習以外の場におけるコミュニケーションの動機づけを高める役割も示唆されている。また、「自分の集団の中でのコミュニケーションのとり方についても見つめることができた」との記載をおこなった者もあった。グルーピングの規模について3~4名であったことが良かったことも述べられている。「あまりそう思わない」と答えた参加者が1名は、「いろいろな考えがあつて当然、みんな力になる、出す」と理

由欄に記載しており、選択肢の回答と矛盾するような記載をおこなっていた。「まったくそう思わない」と答えた参加者が1名は、記載がなかった。

3. プログラムの実施期間への評価(質問6)

「演習の期間は1週間であったがもう少し短くてもよかった」という質問に対して、6名が「まったくそう思わない」と回答し、5名が「あまりそう思わない」と回答している。残り1名は、「どちらでもない」という回答であった。ヒストグラムは、図4に示した通りであった。

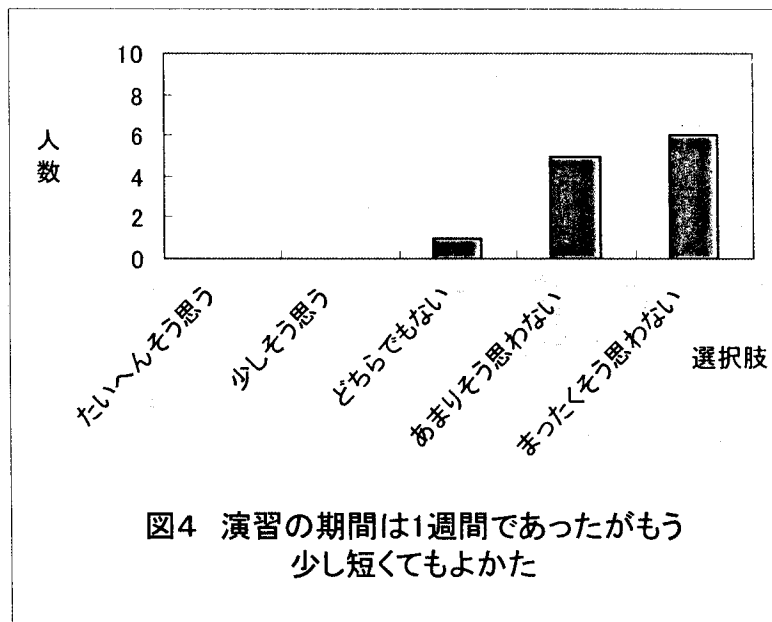
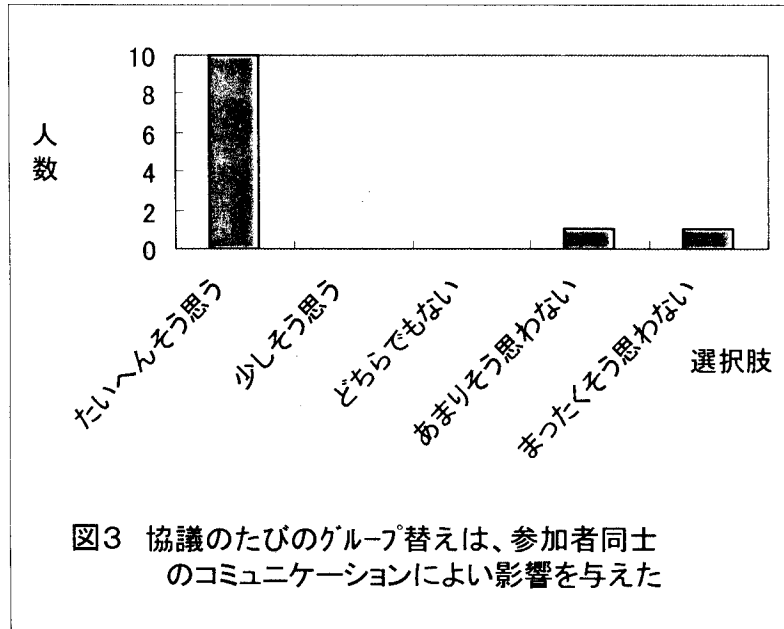
自由記述は、12名中8名が記載をしており、内容は、1週間が適当であったというもの、短く感じられたというもの、2週間ぐらいにして欲しいというものであった。「どちらでもない」と回答した参加者は「もう少しあっていいかなと思うが、他の演習の話も興味深いものがあるので、あまりいくつも長期にわたると身がもたない」と記載している。

4. 演習で身に付いたことに関する評価(質問7, 8)

「演習に参加したことで、知識が身に付いたと思う(質問7)」という質問に対して、「たいへんそう思う」の回答が3名、「少しそう思う」の回答が5名、「どちらでもない」の回答が4名であり、ついたとは思わないと回答した者はい皆無であった。この項目のヒストグラムは図5に示した。

知識が身に付いたと回答した参加者の理由の欄には、方法論や視点等の知識や情報の獲得、「実践的な知識(学校に帰ってすぐやってみようと思えるような)」、「マンネリから脱出、新しい試みへの意欲、力」といった多様な内容が記されていた。「どちらでもない」と回答した参加者の理由欄には、「自分が今まで実践してきたことは、前進する方向であることが確認された。ただ、なんとなく肌で感じていたことが、『言葉』によって整理され、他の人にも自分のなかで伝え易くなったと感じた」、「今回は自分でここを勉強してみたいという明確なものがみえて、『ここ』というのがわかったのが収穫でした(知識問いう点では)」、といったものと「特に自分では知識を求めてはいなかったし、そういう感じはない」、「実践の場で明らかになると考えます」といった回答があった。

「演習に参加したことで、なんらかの技術が身に付いたと思う(質問8)」に対しては、「少しそう思う」と回答した者が7名、「どちらでもない」と回答した者が3名、「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」と回答した者がそれぞれ1名ずつであった。この項目のヒストグラムは図6に示した通りであった。



理由欄への回答は、12名中10名がおこなっていた。「少しそう思う」と回答した者の記載には、「自信はないが、実技や作業などを通して具体的なやり方、方法を学ぶことができた」、「一回ぐらいの実習ではみについたとまではいかず『知った』という程度だともおもいます」、「技能というか、みんなで何かを考えていくことのよさみたいなことをたくさん味わった気がする」、「新しい視点、(自己)を含めた行動分析など、工夫できる面があるぞと感じた」、「たくさんの技能は身についたとおもいますが、それは実践してから実感するものなので」といったものであった。

「どちらでもない」と回答した者が3名の理由欄は、それぞれ、「技能というよりは、捉え方や取り組む姿勢、考え方などの面で大きなバックボーンを与えられたと思う」、「『技能』といわれるとちょっとどうなのかなと思います、子どもの見方とか講師の先生方のお話や話し合いの中で教えられたり、気づいたりすることが多かったです」、「“知識”は得たと自信を持って言えますが“技能”となると自分が実際に学校へ戻ってそうできるか?というやってみなくては分からないので・・・」といった回答をおこなっている。

また「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」と回答した参加者の意見は、それぞれ「それほど甘くはないと思います。今後自分が興味を持ってより研修を深めていくためのよい機会になったことはたしかです」、「技能として見に付くには時間が少ない」といったものであった。

5. プログラムに取り入れてほしい内容 (質問12)

プログラムに取り入れて内容に対する質問に対しては12名中4名からの記載があった。一つは、プログラムの日程を2日のばし、内容を深め、実際の学校の見学を希望するものであり、二つ目は「実習で作った結果について研修生同志の評価と研究所の先生の評価・助言をいただき深める」ことの提案、三つ目は講義の時間として設定していたものに対しても作業ができるよう工夫を求めるもの、そして4つ目が「十分満足しています」というものであった。

6. プログラムに対する全体的な評価 (質問1, 2)

プログラムに対する全体的な評価を分析するための質問は、

「この演習に参加して満足している (質問1)」「演習は充実していた (質問2)」の二つであった。それぞれの質問の選択肢に対するヒストグラムは、図7と図8に示した通りであった。

演習への参加に満足している (たいへんそう思う、

少しそう思う) と回答した参加者は12名中11名であり、残りの1名は「どちらでもない」と回答しており全体的に満足度の高いプログラムであったことが伺える。これらの選択肢を選んだ理由としては、コミュニケーションに対する各種のアプローチがあることが分かったこと、またこのことで自分の見方の幅が広がったこと、小グループでの協議の場が新鮮であり、その中で自らが何を考え何をとおこないたいのかを発言するなかで自己をふりかえることができたこと、また、経験による収穫が多かったことを挙げている参加者もいた。理由の自由記述の部分を書いた参加者は、12名中8名でいずれも選択肢は、「たいへんそう思う」を選んでいた。

演習は充実していたと (たいへんそう思う、少しそう思う) と回答した参加者は12名中11名であり、残りの1名は「どちらでもない」と回答しており質問1と同様に充実していたことについても高い評価が得られた。理由の自由記述の部分は12名中8名の記載があり、いずれも「たいへんそう思う」と回答していた参加者であった。内容には、講義だけでなく小グループでの活動や実技があり多様な内容を含んでいたこと、また、内容に片寄りがなく参加する中で「構築していく」実感が得られたことなどプログラムの内容の多様性に関することへの評価が挙げられていた。また、小グループでの協議は、自分の内面を見つめながら外に向かって出していく場として機能しているといった評価や、参加しているといった実感が持て、主体的、自主的に参加できたといった評価を受けていることが明らかになった。この他には、講師のよさについて記載しているものもあった。

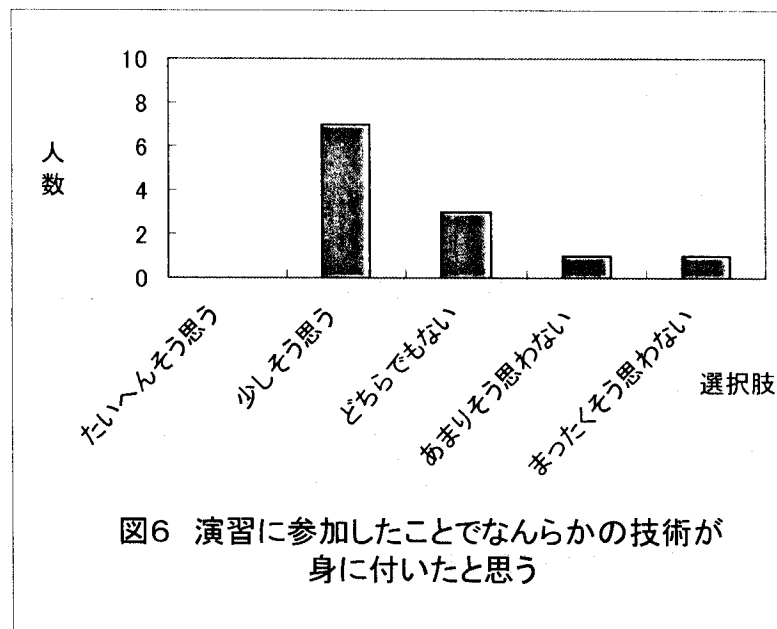
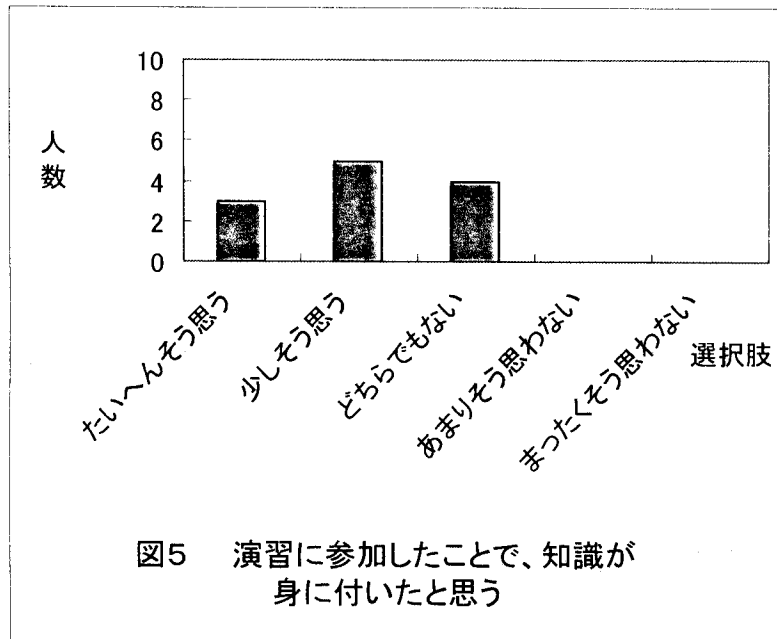
8. 全体を通して気づいたことに関する質問項目

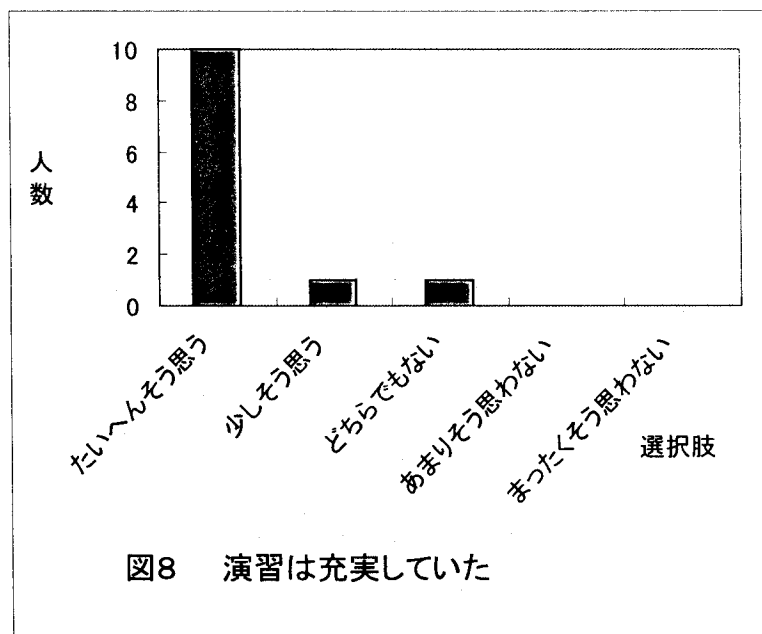
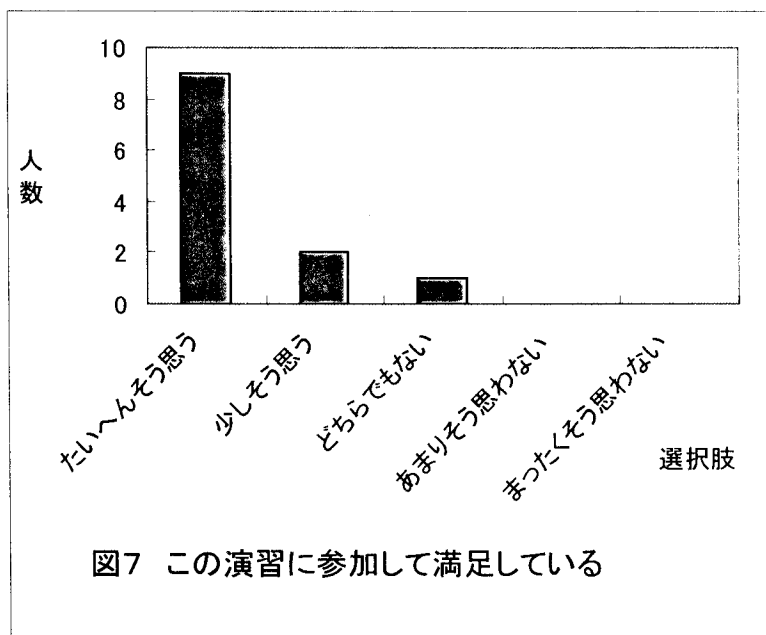
「上記以外で気づいたことがありましたら教えてください」との質問には、5名からの記載があった。この記載は、演習責任者への感謝等の内容がほとんどであったが、この中で今回のプログラムの運営にかかわることとしては、グループ編成の人数に関する記載があった。内容は、グループ規模は3名よ4名がよいのではないかといった意見であった。また、参加することで、これまでの自分のあり方に対する反省や今後の取り組みに対する決意表明のような内容もあった。

IV. 考察

1. プログラム全体に対する印象

「この演習に参加して満足している」、「演習は充実していた」という質問に対して、いずれも12名中11





名が「そう思う」と回答し、いずれも「そう思わない」と回答した者がいなかった。その理由としては、講義と協議、作業、体験等内容のバランスのよさ、個々プログラムの内容（コミュニケーションを見る視点）の多様性、小グループでの協議、作業等を用いたことによる主体的、自主的に参加することが可能になったこと等が挙げられていた。今回使用したプログラムは、参加者にとって評価の高いプログラムであったといえよう。

2. 今回プログラムの枠組みに対する参加者の評価

コミュニケーションへの多様なアプローチを協議、作業、体験を伝達の主な方法論とする今回のプログラムへの参加者の評価について以下の五つの点から検討したい。

第一に作業量についてである（質問3）。作業の内容は、具体的にはKJ法のカードの作成（一日目午前、二日目午前、四日目午前）、カードを使った要約作業（第一日目午前、第四日目午後）、PATH（第二日目午後）などであった。その結果は、結果1の部分で述べた通り、12名中11名が減らす必要を感じておらず、残りの1名も自由記述の中では「やってみると時間的に少ないと感じている」と述べていた。講義のとのバランスからしても1週間の作業量としては、適切であり減らす必要がないというものであった。

第二に協議の量についてである（質問4）。協議の場面は、具体的には、一日目午前・午後、二日目午前・午後、四日目午後、五日目午後で設定された。この協議の場を減らすことに対しては、12名中8名がその必要を感じておらず、残る4名は「どちらでもない」と回答している。どちらでもないと回答したものは、その理由として、講義時間の確保の必要性を意図して「どちらでもない」と回答しているものが多いことが伺えた。したがって、今回の参加者は、協議時間の量については、現状を維持しても減らす必要がないと考えていると整理することが可能である。

第三に、これら協議、作業、体験によって学習を推進しようとした試みについてである。これには参加者全員がこの方法を採用したことに賛意を示していた。また、これらの方法で学ぶ過程で、コミュニケーションを教師—子どもだけに限定して考えるのではなく、教師間、対保護者とのコミュニケーションへと関心が広がる経験を報告する者や自分を再評価するきっかけを得て自信を再獲得したとの経験も記載されていた。これらのことから、今回の試みは、プログラムの中で取り上げられた内容を身につけるという目標以外に、

参加者の視野を広げ、自らを積極的に再評価するといった副次的効果を持っていた可能性が指摘できる。

第四に、協議、作業を活性化する方略として、グループ編成を毎回変更し、役割の固定を防ぐところみをおこなった。このことに対しては、12名中10名がグループ内に良い影響を与えたと強く思っており、1名が「あまりそう思わない」、もう1名が「まったくそう思わない」と回答していた。良い影響を与えたと思わない2名に関しては、理由欄への記載を検討してみたが答えは得られなかった。現時点では、参加者の多数がこの方法を強く支持している反面、グループの頻繁な編成替えに抵抗を感じる参加者もいる可能性を示すデータであると考えられる。しかし、グループの編成を頻繁に替えたことが、グループ内での役割固定を防ぐ機能をもったことについては、参加者の回答の中にも認められることであり、協議中心のプログラムを実行する上で重要な役割を果たしたと考えられる。したがって、現状では、頻繁なグループ編成に抵抗を感じる参加者がいる可能性を念頭におきプログラムの実施にあたる必要があると思われる。

最後に実施期間である。今回実施したプログラムは5日間であった。この期間を短くすることに関しては、6名がまったく短くする必要を感じておらず、5名があまり短くする必要を感じていなかった。残りの1名は「どちらでもない」と回答しているが、理由欄には「もう少しあっていいかなと思うが、他の演習の話も興味深いものがあるので、あまりいくつも長期にわたると身がもたない」と記載している。この記載から検討すると、本プログラムが実施された短期研修全体のカリキュラムとの関係からこのような回答をおこなったものであることが推測できる。このように考えると本プログラムの期間は短縮する必要がないと結論づけられよう。むしろ、「短く感じた」「2週間ぐらいほしい」といった記載や質問12の加えて欲しい内容に記載されたものを全て取り入れようとする、期間の延長も検討課題として上がってくることも考えられる。しかし、プログラムは長ければ目的が達成されるとも言いきれない。質問3の理由欄に記載されているが、「内容・展開方法の精選」が作業や協議を中心に据えたプログラムの鍵になる可能性がある。期間の延長に関しては、個々のプログラム内容をより精選工夫することを優先させる中での検討をおこなうべきのものであると考えられよう。

このように整理してくると、今回おこなったプログラムの外枠すなわち、協議、作業、体験を主な方法論

として、グループ編成を頻繁に替え、おこなった1週間のプログラムは、今回参加した教員からよい評価を受けたと考えてよいであろう。ただし、期間延長に関しては、内容の精選工夫を進める中で検討課題として取り上げるべきであるといえよう。

3. 参加者は、何を学んだのか

本プログラムは、参加者のプログラム全体に対する評価も高く、プログラムの外枠の部分も参加者の多くの支持を得ることができた。しかし、本プログラムが、現職教員の研修の一環として実施されている以上、そこでどのような学習が成立し、参加した教員の何に影響をあたえることができたのかを議論せざるを得ない。知識や技能を教授する方法として、講義形式の教授形態がある。一方で、協議、作業、体験を軸とした学習形態もある。今回は後者に焦点をあてて、従来講義中心になりがちであった現職教員のトレーニングプログラム改変を試みた。プログラムの成果は、習得知識と習得技能を測定することで評価が可能であると考えられる。しかし、今回の実施プログラムの短期研修における位置づけ、多岐にわたる知識や技能の体系の習得を簡便に測定することの困難性などから、今回は「知識が身に付いたと思うか」、「なんらかの技能が身に付いたと思うか」といった主観的なレベルでの質問への反応を分析することで本プログラムの現職教員教育における意味合いを検討しようとした。

知識に関しては、12名中8名が身についたと思っており（他の4名は、「どちらでもない」）、技能に関しては、12命中7名が身についたと回答し、2名が身に付いたとは思わないと回答していた（「どちらでもない」は、3名）。今回のプログラムを作成した演習責任者は、当初、多岐に渡るコミュニケーションの指導技法の知識を一週間で学ぶことは、むずかしいと考え、独立した新しい知識体系を新たに教授するより参加者の持つ知識、経験を土台とした知識や技能の獲得が有効であると考えた。そして、参加者の持つ知識、経験を再評価、再体制化する手続きとして協議、作業、体験を中心に据えた。このような経緯があったため、演習責任者は、知識が身に付くというよりは、協議の仕方、話し合いを行う技能を身に付けてくるのではないかと予測していた。実際、技能が身に付いたかの質問に、少しそう思うと回答した参加者の中には、「自信はないが、実技や作業などを通して具体的なやり方、方法を学ぶことができた」、「技能というか、みんなで何かを考えていくことのよさみたいなことをたくさん味わった気がする」と記載した参加者がおり、このプログラムで

協議の技術や協議の意味合いを学んだと思われる記載がある。しかし、一方で、「一回ぐらいの実習では身に付いたとまではいかず『知った』という程度だともおもいます」、「それほど甘くはないと思います。今後自分が興味を持ってより研修を深めていくためのよい機会になったことはたしかです」といった記載からは技術が身に付くためには一週間という期間は短かったが、以後の学習の方向性の把握や学習の動機づけにより影響を与えていることがわかる。

今回のプログラムで学習の対象となる技能は、コミュニケーション指導における各視点からの指導技能（技法）と協議、作業の場で用いる教師間のコミュニケーションを深める技能であった。前者の技能は、取り上げた視点の多さやそれぞれの視点においてかけられる時間の問題等から、具体的な技術が身に付くことは難しいと思われたが、「新しい視点、（自己）を含めた行動分析など、工夫できる面があるぞと感じた」との記載を見ると指導における各種視点の技法も参加者自身の経験や知識との関係の中で定位することに成功すれば新たな実践のきっかけや手段になる可能性を秘めていると考えられる。しかし、「技能として身に付くには時間が少ない」との指摘はまさしくその通りであり、一週間という期限のなかで、より多くのより細かい技能的なものを学習するためには、教える内容を具体的挙げ、実践に即した形でより集中的におこなう必要があるであろう。ここまで考えてくると重要なものは、プログラムの立案者がなにを学習させようと思図しているであり、これによって幅広い内容を含めてもよいか、焦点をしばった方がよいかとかといったことが決まってくるであろう。この意図が明確になればプログラム自体があいまいになり、学習効果が期待できないようなものになってしまう可能性があるといえよう。またある参加者の「たくさんの技能は身についたとおもいますが、それは実践してから実感するものなので」の意見は、技能の学習の方法や過程と実際の使用の間に乖離があることを意味するもので、実際の技能の獲得に関する定義のむずかしさとその測定の大雑雑さを示すものである。

知識が身に付いたと思う8名のうち3名は、「たいへんそう思う」と回答している。その内の2名は、理由欄に記載したが、それらはそれぞれ、協議と講義の両方から実践的な知識（学校に帰ってすぐやってみようと思えるような）がありそれらを学んだこと「学んだ知識は名詞としてだけでなく能動的なものとしてつかむことができた」ことを述べている。「少しそう思う」

と回答した5名の内3名は、「新しい知識や情報」、「方法論と視点」、「いろいろなアプローチ」について学べたことを述べている。これらから講義形式による知識獲得よりも、現在の知識や経験を再評価、再構成させようとしたプログラムにおいても多くの参加者は、知識を身に付けたと感じることができていることが明らかになった。しかし、新たに獲得した知識の量を従来の講義形式のプログラムと比較していないので知識教授の方法として今回のプログラムが有効であるとはいえない。

その一方で「少しそう思う」と回答した残りの2名は、「自分の考えに整理」ができ、「マンネリから脱出、新しい試みへの意欲、力」の獲得といったことについて記載しており、また「どちらでもない」と答えた4名の内2名は、「自分が今まで実践してきたことは、前進する方向であることが確認された。ただ、なんとなく肌でかんじていたことが、『言葉』によって整理され、他の人にも自分のなかで伝え易くなったと感じた」、「今回は自分でここを勉強してみたいという明確なものがみえて、『ここ』というのがわかったのが収穫でした（知識問いう点では）」と記載している。このことは、今回のプログラムが、参加者の知識と経験を再評価させ、再体制化することに貢献した可能性を示唆するものであると考えられる。

以上を踏まえ、参加者が今回のプログラムに参加することを通して何を学んだのかを考えてみたい。今回のプログラムは教授方法論として協議、作業、体験を中心においたものであった。また、知識の獲得に際しては、独立した新しい知識体系を新たに教授するより参加者の持つ知識、経験を土台としそれとの関係のなかで知識を教授すべきであるとの考えを基本とした。このような中で、協議の技術や協議を行う知識が得た参加者や、コミュニケーションの指導の技能や知識を身に付けたと思う参加者も多数出てきた。これらの点で、今回のプログラムは、現職教員のトレーニングプログラムとして評価できるものであると考えられる。このプログラム有効性の背景には参加者の現有の知識と経験を再評価、再体制化することで、数多くの知識・技能体系を限られた時間内に教授することが可能であるといった仮説があった。このことは、客観的なレベルでは実証できなかったが、参加者の主観的レベルでは、その資料を提供することができたと考えている。また、当初意図していなかったが、参加者の現有の知識と経験を再評価、再体制化することが今後の学習の方向性や動機づけにも好ましい影響を与えている可能性が示

唆された。これらは他の質問項目の自由記述にある「自分の読み取りが甘いと今までティームティーチングを経験して落ちこんだりすることが多かったのですが、違う目でみることの大切さを知り、『読み取りの甘さ』という自分のおもいから少し解き放たれ、楽になった」、「非常に面白かったです。発想や視点の違いに驚く、他人の視点をうけいれて、自分の見方を調整し再提案する。二転三転しながら一つの意見にまとめあげていく・・・その過程もまたコミュニケーションなのだなあ・・・と私は実感しました。また、自分では気づかない、無意味だった世界が他人の指摘することによって意味をもった世界として鮮やかに浮かびあがってくる・・・そんな体験を何度もすることができました」、「メンバーそれぞれの意見を出し合いそれを最良のものへと導いていくという過程の魅力を体験により知ることができた。その状況は、学校での教師集団の仕事の形であり、まず目標意識を高めることが前提となるが、可能性を感じがんばってやってみよという勇気や自信につながるものを感じうれしかった」などにも見ることができる。また、もしプログラムに参加する後の学習の動機づけや方向性により影響を与えられるとすると、これは、いかなる研修プログラムも直面している時間の制約といった問題を解く鍵になるかもしれない。

4. 今後の課題

今回使用したプログラムはその作成指針や期間等において大筋での評価が出たといえる。しかし、細部においてはこれから改善を検討すべき問題も少なくないといえる。

その一つは「実習で作った結果について研修生同志の評価と研究所の先生の評価・助言をいただき深める」という意見に表れているように、協議、作業等で作り上げたものに対する多様な視点からの評価の充実についてである。今回は、プレゼンテーション、シミュレーションを導入することで協議、作業に対するフィードバックを行ったが時間の関係で通り一遍になることもあった。プレゼンテーション、シミュレーションの行い方を研究するとともに、より多様な評価場面の設定も検討していく必要あると考えられる。

ある参加者は「講義時間にうまく完結するかたちで作業を計画されるのはむしろかしいと思うが内容・展開方法ともよく精選して下さったおかげで実りあるものとなった」と書いていたが、これは実は今回用いたプログラムにとって非常に重要なことである。協議や作業自体は、教授活動の媒体の一つに過ぎない。プログ

ラムで何を伝え（内容）どのような流れのなかで伝えていくのか（展開方法）を明確にしていく必要がある。

今回のプログラムでは、多くの時間が小グループの形態のなかでついやされた。したがって、グループ編成、グループ規模もプログラムに影響をあたえる要因となる。グループ編成に関しては、毎回替えていくことで役割の固定化を防ぐことは、活発な協議につながる事が明らかになった。グループ規模は意図的に3人の時と4人の時を構成してみたが、参加者から、4人の方がより活発な協議につながるのではないかといった指摘があった。また、3人場合、たまたま1人参加できないと2人のグループになってしまったことがあった。このようにグループの規模は今後の検討課題として残されているといえる。

また、上記のプログラムの持つ問題点を検討し改善したものを、単独のプログラムとして実施し、その意義の分析をおこなうことであろう。このプログラムが短期研修の下位のプログラムであったために、参加者の評価も短期研修の一部のプログラムということで評価を行っている場合もあった。

文献

- 肥後祥治(1997) 就学前発達障害児の行動療法による訓練に関する覚え書き—訓練の基礎理論と訓練初期における検討事項—。茨城県児童相談所研究紀要,16,57-64.
- 干川 隆・肥後祥治 (2000) パートナーシップの原動力としての夢：カナダにおける MAPS と PATH の紹介。国立特殊教育総合研究所，障害児教育分野における協力・連携関係（パートナーシップ）の形成に関する調査研究，44-50.
- 川喜多二郎(1967) 発想法—創造性開発のために—。中公新書。
- 今野義孝(1997) こころもからだもイキイキ 「癒し」のボディーワーク。学苑社。
- Pearpoint J. O' Brien J and Forest M. (1998) PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope, A Workbook for Planning Possible Positive Futures. Inclusion Press.
- 宇佐川 浩(1998) 障害児の発達臨床とその課題—感覚と運動の高次化の視点から。学苑社

研究7 教師間のパートナーシップ形成に運用可能なワークショップに関する研究

涌井(小島) 恵
(国立特殊教育総合研究所)

I. はじめに一ワークショップをパートナーシップ形成の観点から見直す—

ワークショップは、「未知の何かをグループ共同で生み出す創造の技法」(中野, 2001)である。近年、企業研修、環境問題、環境教育、芸術活動、まちづくりなど様々な分野でワークショップ形式による学習、つまり参加型の体験的な学習が盛んに取り入れられている。学校教育の分野においても、特に「総合的な学習」に活用できる新しい授業方法として注目され始めている。ワークショップでは、実際にやってみて、感じる、という「体験」が重視されるが、それだけでない。様々な立場や価値観の違う者同士が、議論したり、価値観を共有したり、相手との違いを認識したり、相互に刺激し合い学び合うことを通じて、合意が形成され、課題解決のための行動計画が生み出される。1+1=2では解けない問題、すなわち、答えは一つではない問題に対して、ワークショップにおいては思いもかけない未知なる答えが参加者全員の合意の基に導き出される。

ところで、特殊教育について考えてみると、「その子に必要な教育・指導は何か?」という問いに対する答えは一つではない。教師それぞれは、様々な教育観や子ども観、障害観を持っている。しかし、特に特殊教育の場においては、複数教師指導などのように常時複数の教師が一人の子どもの指導に関わるため、それぞれの教師の価値観を超えて、パートナーシップを作っていくことがとても重要となる。

そこで、本研究では、ワークショップによるパートナーシップ形成の効果に注目し、様々な分野のワークショップについて概観する中で、教師間のパートナーシップの形成という観点から、ワークショップを特殊教育分野へのどう応用できるかについて探っていく。

II. ワークショップとは

ワークショップとは、もともとは「共同作業場」や「工房」を意味する英語である。それが現在では、この用語は、例えば、インド舞踊のワークショップだとか、学術会議や国際会議のワークショップだとか、自己成長のためのワークショップだとか、エコシティ某

市を作るワークショップだとか様々な分野において使われている。ワークショップの概念や明確な定義はまだ確立していないが、幅広い分野の「ワークショップ」を体験し、また主催者として企画してきた中野(2001)は、「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に論議に参加したり、ことばだけでなくからだやこころを使って体験したり、相互に刺激しあひ学びあう、グループによる学びと創造の方法」であると定義している。

ワークショップの類語として、体験学習、参加型学習、参加体験型グループ学習といった単語も最近聞かれる。「参加」、「体験」、「グループ」はワークショップにおける重要なキーワードである。これら3つの観点からワークショップの特徴を見ていくことにする。

まず、「参加」についてである。ワークショップに先生はいない。その代わりにファシリテーター(進行役、引き出し役)が参加しやすい環境や雰囲気を作り、参加者の興味や意欲を引き出しながら場を展開していく。参加者は「お客さん」でいることはできない。予め決まった答えなどなく、主体的に関わり自らの体験から学ばないと始まらない創造の場なのである。

次に「体験」についてである。ワークショップでは、頭が動き、身体も動く。ことばだけの理解よりも身体を使ってやってみる、感じてみるなど、心身丸ごとの「体験」を重視する。しかし、何でもかんでもただ「体験」すれば、それだけで学習されるわけではない。今、ここでの体験による気づきにこだわり、さらには共に体験して、気づいたことを他者とふりかえり、分かち合い、その解釈から学び深めて、次の行動へ生かしていくという循環的な過程を持つ「体験学習法」(西田, 1999)を重視する。

最後に、「グループ」という観点からワークショップの特徴について見てみる。ワークショップには交流と笑いが不可欠である。前述の「体験学習法」におけるふりかえりと分かち合いにおいて、お互いの体験を語ったり、聞いたりするわけだが、ある一人の意見に触発されて、新しい考えが浮かんだり、同じ体験をしていても違った感じ方や学び方があることを知ったりと、お互い影響し合い、また学び合う。ワークショッ

プでは、グループの相互作用の中で、自分一人では考えもつかなかったアイデアが湧いてくることがある。このような、単なる個の総和を越えた力を生み出す作用を「シナジー (Synergy)」あるいは「協働作用」という。加えて、グループの相互作用の中で、前向きに取り組んでいくための希望や勇気を得られるという、エンパワメントの作用もワークショップは持っている。このような効果を持つことから、人種差別をなくすため、環境保護活動を広めていくための手法として積極的に活用されている。

ところで、交流 (対話) を活発にさせるためには、逆説的なようだが、ひたすら共感を持って聴くことである。批判せず、同情せず、教えようとせず、評価しようとせず、褒めようとせず、ただ相手は何を感じているのか、何を伝えたいのか、受け止める姿勢をお互いが持つことにより、深い心の交流が生まれる。

ワークショップでは、机や座席の配置は活動内容に合わせて様々に変形していくが、その中でも、輪になって座る、つまり「車座」になることが多い。輪になって座ると、お互いの顔がよく見えるし、インタラクティブな場になる。「車座」になって皆で話し合いをすることと「聴く」ことの意味についての説明として、ネイティブ・アメリカンのポーラ・エンダーウッド氏の次のような発言を紹介しよう。

この輪のまん中には、中つ火 (なかつび) ができます。みんなが持ち寄った様々な経験や知恵などが薪となります。お互いに敬意を持って聴こうという気持ちが発火剤になり、他の人の話を聴くことで理解の火花が散るのです。こうしてまん中の薪に火がつく。そして炎は常に動き変化していきます。私たちの理解が大きくなって中つ火から炎が立ち昇ると、遠くにいる人たちにも私たちがここで学んでいることがわかります。私たちは、ここで輪になって座り、火から暖をとります。人がそれぞれ同じだけの価値があると分かったとき、この輪は完璧なサークルとなる。だからこそ中心の中つ火から等しい距離で、輪 (=サークル) になって座るのです。(中野, 2001 より)

さらに、「聴く」ことと同様に「笑い」や「遊び心」もグループの相互作用を活性化するために重要である。参加者の緊張をほぐし、自由な発想を豊かにするために、活動の始めや合間には「アイスブレイキング」と

して、ちょっとしたゲームやクイズなどが導入される。一つ笑いが起きるたびに、グループの親密性が増し、ぐっと雰囲気よくなる。

中野(2001)はワークショップにおけるグループワークは、『利害の「相克性」の罍を抜ける実験場』であると述べている。グループワークは、『一人が勝てば誰かが負ける、とか、他者の不幸を前提に自分の幸せが成り立つ、というような WIN/LOSE の「相克性」の罍に陥るのではなく、お互いの多様な存在や関わりが全体を豊かにし、WIN/WIN の関係を可能にする「相乗性」への試み』であると述べている。今の世の中の問題は、環境問題一つをとっても、世界は複雑に絡み合っていて、二者択一的な短絡的な考え方ではとても太刀打ちできない。ワークショップは、競争から共生へという考え方を具現化する手法として、今後注目されていくことだろう。「みんなちがって、みんないい」という多様な価値観を認められる社会は障害のある子どもや大人だけでなく、すべての人々にとって、生きやすい社会であるだろう。

Ⅲ. ワークショップの構成とファシリテーター

ワークショップの一般的なプログラムの構成は、「導入 (つかみ)」→「本体」→「まとめ」である (川嶋直・藁谷豊, 1999)。どんな分野のワークショップでも、①いろいろな体験をし、そのあと②まず個人でふりかえり、その後、③他者と分かち合い、④さらに自由に話し合う中で学びを深めていく、という流れを取ることが多い。「アイスブレイキング」は、緊張・不安・期待…などからスタッフやファシリテーターや参加者同士の心に張られた「緊張の氷」を、ゲームなどを用いて解きほぐすための活動である。プログラムの初期の段階で行うことにより、参加者が積極的に参加できるような人間関係と自由で安心する雰囲気を作ることができる。これはプログラム全体に大きな影響を及ぼす大切で、かつ欠かせない時間である。

ファシリテーターは、グループ内の相互作用に細心の注意を払いながら、活動を進めていくわけであるが、西田(1999)はファシリテーターであるために望ましい条件として、以下の10項目を挙げている。

- ① 主体的にその場に存在している。
- ② 柔軟性と決断する勇気がある。
- ③ 他者の枠組みで把握する努力ができる。
- ④ 表現力の豊かさ、参加者への反応の明確さがある。

- ⑤ 評価的な言動は慎むべきとわきまえている。
- ⑥ プロセスへの介入を理解し、必要に際して実行できる
- ⑦ 相互理解のための自己開示を率先できる、開放性がある。
- ⑧ 親密性、咲く天性がある。
- ⑨ 自己の間違いや知らないことを認めることに素直である。
- ⑩ 参加者を信頼し、尊重する。

IV. 環境教育におけるパートナーシップ形成のためのワークショップ

この節では、パートナーシップの形成を目的として行われた大阪府郊外監視センター主催の「平成 12 年度環境教育ワークショップ ザ・パートナーシップ」を紹介する。このワークショップは3日間のプログラムであった。プログラムの概要を表1に示した。この中から、特殊教育の分野における教師間のパートナーシップ（連携）に適用可能と思われるいくつかのグループワークについて紹介する

まず最初に、1日目のポテンシャル分析とネットワーク分析について紹介する。これは、自分の組織を知るためのワークとして行われた。ポテンシャル分析とは、自己の組織について、「ハードウェア（目に見えるもの）」、「ソフトウェア（目に見えないもの）」、「ヒューマンウェア（人材）」それぞれにおける強み／弱み、さらに、「自分の組織・施設の役割」、「記入してみたの一言」を書き出していくことによって、できること、やれそうなこと、できないことを明らかにしていくものである。この他に、SWOTシートを利用したポテンシャル分析もある(藁谷・青木, 2000)。これは、強み (Strength)、弱み(Weakness)、チャンス (Opportunity)、懸念事項 (Threat) の4事項に関して分析を行うものである。強みとは、これまでの事業や組織の現状を振り返ってみて、気がついた自分たちの組織の強み・長所のことである。弱みとはこれまでの事業や組織の現状を振り返ってみて、気がついた自分たちの組織の弱み・短所である。チャンスとは、組織の強みを活かして、今後どのようなチャンスを作り得るか、時代の流れや状況の変化が今後どのような機会を作り得るか、ということである。懸念事項とは、組織の弱みがあだになり、今後どのような懸念事項が生じるか、また、時代の流れや状況の変化が今後どのような脅威となる可能性があるかということである。

どちらの方法を使うとしても、ポテンシャル分析で

は、自分の組織の強みを活かしてどのようなことが実現可能か、弱みをどうすれば補うことができるのかなどを考えるとよい。複数人で書き込んでみると、ある人は強みと考えていることが他の人にはそう捉えられていなかったことに気づかされることがある。藁谷・青木(2000)はスタッフ間の認識の違いは問題ではなく、むしろそれぞれの観点から今後の事業展開につながる様々な意見が出されることにより、よい企画が練られていくだろうと指摘している。

次に、ネットワーク分析について紹介する。中央に自分の所属施設名が書かれたシール(ラベルシールなどを使うとよい)を貼り、周囲に関係のある施設シールを貼り、矢印やことばで結び、関係図を作る。このネットワーク分析では、インフォーマルな(正式でない)連携関係なども記していくことによって、より現実的なネットワーク像を捉えることができる。

さらに、今回紹介した大阪府郊外監視センター主催のワークショップでは、「フィードバック」のワークが取り入れられている。ここでは、ポテンシャル分析、ネットワーク分析の結果を参加者全員に見てもらい、付箋紙1枚に1つずつ意見を書いてもらう。その際、「こんな強みや弱みがあるんですね」というフィードバックを書く場合はブルーの付箋紙を、「こんなこともやってみたら」という提案を書く場合はピンクの付箋紙を使い、色分けする。その後、「貼り付けて」もらった意見に対して自分なりの対応策を書き込み、問題解決に取り組む。他者から意見をもらうことにより、問題についてより深く考えることができ、また自分では気づかなかった視点に気づかせてもらうことができる。

また、「連携の方向性探り」というワークでは、ペアに別れて、何か一緒にできるかな?と、「連携の可能性」について話し合う。その後2つのペアを合わせて4人組を作り、こうありたい理想と現実のギャップに焦点を当てて、問題(解決しなければならない状況)と課題(そのために達成しなければならないこと。何が必要か。どうしたらよいか。)について話し合っていく。意見が活発になることをねらって、グループのサイズを最初は小さくしておくという工夫がなされている。

さらに、ワークは問題への「対策の検討-アイデア探し」へとつなげられていく。このワークでは、ブレインストーミングの手法によって、アイデアを出し合う。ブレインストーミングの鉄則は、「批判禁止」、「質より量」、「自由奔放」の3つである。どんなに非現実的なアイデアであっても「批判禁止」で、アイデ

アの「質より量」を稼ぎ、とにかく何でも良いから「自由奔放」にアイデアを出していくことが奨励され、自分の発言に責任を持たなくてよい。また、討論の過程を残していくために、模造紙の中心に「課題」、その周辺に意見を書き込んで討論の過程を残していくというマッピング法を使うと情報の共有がすすみ、合意されたことや意見の違いがより明確となる。一般的な会議では書記係が自分にしかみえないノートに記録を取ったり、黒板を使用したとしても記入する係りが書記に限定されていたりする。現代のようなハイテクの時代になぜ、模造紙など?と思うかもしれないが、案内役に立つ。手軽に用意できるし、班になって集まったときに、紙と鉛筆ならいろんな方向から書き込みができ、参加者全員が主体的に参加できるという利点がある。

さて、討論は一般的に、情報共有→拡散・混沌→収束というプロセスをふんでいく。アイデアを思いっきり拡散させた後、最後にプランづくりの収束過程に入るワークが用意される。企画の6W2H(いつ、どこで、

誰が、何を、誰に、何のために、どのように、いくらで)を念頭に、「箇条書き風」「実行主体者別の表」「実行の難易度別」「マトリックス風」「企画書風」など様々なスタイルにプランをまとめあげる。

このようなワークを体験することにより、問題の分析、解決のためのアイデア探しを経て、最終的には解決のための具体的プランを作ることができる。先に、ワークショップでは、ふりかえりとわかちあいが大切であると述べたが、この大阪府郊外監視センター主催のワークショップでは、各日のワークショップの終わりには文章完成型のふりかえりシートを記入するワークが用意されている。具体的内容の例として、「私が学んだのは…」「私がうれしかったのは…」「私にとって必要だと分かったことは…」「私がこれから実行しようと思ったことは…」などがある。ワークショップで話し合ったことが机上の空論で終わらないように、今後の行動を後押しするような項目も含まれている。

表1 「平成12年度環境教育ワークショップ ザ・パートナーシップ」プログラムの概要

1日目	2日目	3日目
1. オープニングスライド:1本の木	1. オリエンテーション	1. オリエンテーション
2. オリエンテーション	2. アイスブレイキング	2. グループ分け
3. アイスブレイキング	3. 小講義:自然フィールドの読みとりと活用	3. アイスブレイキング
4. ポテンシャル分析	4. 自然体験プログラム	4. グループワーク1:アイデア出し
5. ネットワーク分析	5. 大阪府郊外監視センター見学	5. グループワーク2:プランづくり
6. フィードバック	6. グループディスカッション	6. 発表・意見交換
7. 対応策づくり	7. ふりかえり・分かち合い	7. まとめ
8. 連携の方向性探り		8. ふりかえり・分かち合い
9. テーマ出し		9. 閉会
10. テーマの優先順位付け		
11. ふりかえり・分かち合い		

V. ワークショップの特殊教育分野への応用にむけて

以上、環境教育におけるワークショップの一例を紹介した。それぞれのグループワークは、特殊教育の分野においても、活用できるのではないだろうか。例えば、個別の指導計画を作成する際に、ポテンシャル分析を活用することができるだろう。「ハード」、「ソフト」、「ヒューマンウェア(人材)」それぞれにおける強み/弱みを検討することによって、学校

内にどのような資源があるのか、どのような指導場面設定が可能か、どんな教材を作ることができるか/持っているのかなどといったことが明らかになり、個別の指導計画立案に有用な情報を与えてくれるであろう。また、このようなポテンシャル分析、ネットワーク分析はグループで行うため、ワークを通して人間関係が活性化され、その場で即新たに困っている教師あるいは、困難な事態に陥っている教師をサポートするネットワークが自然と形成されやすい。

また、「21世紀の特殊教育の在り方」(文部科学省, 2001)には、今後特殊教育諸学校は地域のセンター的な機能を持つことが期待されると記されている。学校内の教師間だけでなく、他の外部機関職員や通常の小・中・高等学校との連携・パートナーシップを形成していく上で、上述のワークショップは参考となるだろう。

特殊教育分野におけるワークショップ研究やパートナーシップに関する研究はまだ数少ない。他分野における先行事例やノウハウを参考にしつつ、今後、特殊教育分野においても実証的な研究がなされていく必要があるだろう。

文献

川嶋直・藁谷豊(1999) 森林環境教育プログラム。

全国森林組合連合会「ふれあい・まなび・つくるー森林環境教育プログラム事例集ー」p.14-19.

中野民夫(2001) ワークショップー新しい学びと創造の場ー. 岩波新書

西田真哉(1999) 体験学習法とは. 野外教育指導研究会編集・発行「野外教育指導者読本」p.68

藁谷豊・青木将幸(2000) 森林環境教育事業を企画・プロデュースする. 全国森林組合連合会「おもい・つとめ・はじめるー森林環境教育プランニング事例集ー」p.58-71.

大阪府公害監視センター(2001)「平成12年度環境教育ワークショップ ザ・パートナーシップ」
<http://www.epcc.pref.osaka.jp/center/workshop12/workshop.htm>

研究8 ティーム・ティーチングに関する文献研究

肥後祥治

(知的障害教育研究部)

I. はじめに

教師の協力関係を議論する際に、我々は教育の現場においてこの協力を前提とした教授形態が存在することを認識しなければならない。それはティーム・ティーチング、協力教授と呼ばれる方法である。この方法は、知的障害養護学校において頻繁にみられる教授形態でもある。この指導形態は、第六次公立義務教育諸学校教員配置改善計画(1993年～2000年)によって推進されることになり、近年注目を再び浴びることとなった。また、近年学習障害児等の指導方法が通常学校で注目されることにより、ティーム・ティーチングはその問題に対する一つ手だてとして注目される。しかし、ティーム・ティーチングは、近年になって突然開発された方法ではない。むしろ、授業組織改革の流れの中でこれまでさまざまな形で試行されてきており、これまで多くの研究蓄積がある方法論である。しかし、この方法は、第六次公立義務教育諸学校教員配置改善計画が始まるまでむしろ忘れ去られたといった感の強い方法であった。しかし、なぜこの方法は、このような経緯をたどったのであろうか。このことを知ることは、現在取り組まれているティーム・ティーチングを発展させるためにも必要であり、我々が現在取り組んでいる教師のパートナーシップ養成の問題を考える上でも重要な点であると考えられる。そこで、ここでは、ティーム・ティーチング研究の経過を整理・概観することを目的とした。

II. ティーム・ティーチング研究開始前夜

シャプリン(1966a)によればティーム・ティーチング研究は、アメリカにおいて産声をあげ、その始まりは1954年に遡るとされるが、教授の組織や方法の改革、改善の試みはこのとき始まったわけではない。ここでは、アメリカにおける教授組織の改善の流れを整理してみたいと思う。

一人の教師が、複数の児童・生徒に対して授業を行うといった伝統的な教授形態の初期の改良・改革の試みとして評価を受けているものに、1797年にイギリスのベル(Bell)が、そして同じイギリスのランカスター(Lancaster)がほとんど同時期にそれぞれ独立して提

案した「助教生制度(monitorial system)」と呼ばれる方法がある。この方法は、教師が優秀な生徒の中から数人を選び、彼らを助教生(monitor)として授業内容や指導方法に関する指示を与えておくといったもので1806年にアメリカに伝えられ、1820代にアメリカの教育界において隆盛を誇るようになった。しかし、この方法は知識伝達に偏ったものであったことや、「生徒による生徒の指導」のもつ限界などから次第に衰退していった。(シャプリン;1966b, 山口, 1969)。

19世紀後半は、アメリカ諸州において義務教育法が成立する時期であるが、この法律は、児童・生徒数の著しい増加と能力差をアメリカの教育界にもたらし、カリキュラムの多様化と教授法と教授組織の改善をせまる引き金となった。これらの問題に対する教授組織の工夫は、学級編成と進級制度の改善の面において取り組まれた。山口(1969)はこの取り組みの方向性を、①1年ごとの進級制を半年毎にするもの、②遅進児に助教員をつけることによって同時進級を行わせるもの(Batavia plan;1889)、③進級に融通性をもたせ生徒の進捗と成績に応じて個別的に進級を行うもの(Pueblo plan;1888, Elizabeth plan;1898)、④二種類以上の平行課程を用意して学級内で実施するもの(Cambridge plan;1891, new Cambridge plan;1910, Santa Barbara plan;1898)の4つに整理し、これらが、時間の経過に従って遅進児対応から、優秀児対応のプログラムに変化していったことを指摘している。特に④のプランは優秀児対応のものであったとしている。

これらの試みの後、アメリカではデューイの経験主義教育論がもてはやされ(1910頃から1930年代)、このような進歩的な雰囲気の中でパーカストのダルトンプラン(Dalton plan;1919)、ウォッシュバーンのウイネトカプラン(Winetka plan;1919)、ワートのゲーリープラン(Gary plan; 1900, 1908)などが提案されてきた。ダルトンプランは2つのカリキュラムをもち、一つは個別学習と個人指導を重視した知識教材であり、もう一つは、集団で教えることが適切であると思われるものから構成されていた。ウイネトカプランは、共通必須教材(3R's等)と集団的創造的活動(文学、音楽、手工、体育等)に別れていたが、連続的なカリキュラム

の準備が大きな役割をはたしており、組織化されたグループ授業があまり大きな役割を果たしていなかったといわれている(シャプリン;1966b)。いずれのプランも個別の進度を重視したところに特徴があるといえよう。ゲリープランは、1961年に発表されるデュアル・プログレスプランにも用いられるプラトーンシステム(全学年の学級数を同数ずつの二つの隊(プラトーン)にわけ)を前提にしたもので、カリキュラムの充実、作業活動の重視、学校組織の二重化、施設利用の効率化を目指したもので、知育偏重の是正や作業活動の充実といった良い結果がもたらされたが、教師側は、授業時間数の増大、教科指導における専門性の向上や臨機応変に対応できる能力が要求されることになり教員組織の問題が話題になるようになってきた。

1920年代後半から1930年代初期にかけては、個人学習から共同学習、集団学習に対する関心が高まってきた。1930年代に入るとグルーピングに関する論議が高まり、同質集団か異質集団かといった議論の下さまざまな研究が行なわれてきたが、異質集団の優位を支持する傾向はあったものの決定的な成果が上がったとは言い難かった。またこの1930年代は、学級内に小集団を編成し、教育活動を展開する「グループ学習」が広まった時期でもある。従って、集団の編成の規模、質、方法などの研究が精力的に取り組まれた。1929年にホーシックは、コーペラティブ・グループプランを提唱し、これまで児童・生徒の集団編成のみを対象にしてきた教授組織の改革に教師集団の組織の改革の視点を導入した。この方法は画期的であったにもかかわらず、少数の学校に取り入れられたのみでアメリカの教育界にほとんど影響を与えないまま消滅しまった。

無学年制は、ダルトンプランの中にもその形態をみることができるが、学校組織に正面から取り組まれたのは、1942年にミルウォーキーにおいてであった。このシステムは後にチーム・ティーチングと密接な関係をもちながら展開されるシステムである。このほかにも生徒の組織に関する計画に先に述べたダルトンプラン、ウィネットカプラン、ゲリープランと関係の深いデュアル・プログレスプラン(1961)があるが、この計画もチームの可能性について焦点を合わせていなかった。

III. アメリカにおける初期のチーム・ティーチング研究

アメリカにおけるチーム・ティーチング研究に始まりは、シャプリン(1966a)によると1954年となるが、

実際の実験校において導入されたのは1957年であった。また下村(1969a)によると「教師のチーム」という構想は1955年ケベルによって提唱されたとされている。これ以降、チーム・ティーチングの研究は多くの資金が投入される中、精力的に推進されていった。これまで多くの教授組織改革においては、児童・生徒組織への取り組みがほとんどあったにもかかわらず、「教師のチーム」を編成するという教師組織の改革に向かった背景は何であったのであろうか。

第二次世界大戦の終了(1945年)後、アメリカは教師の待遇の悪さによる離職で慢性的な教師不足と全国的な出生率の増加に直面する。教師不足は、量の面だけではなく質の面にも及んだ。このような状況に対する批判は1953年に最高潮に達した(シャプリン;1966a)。そして、1965年になるとアメリカは、ベトナム戦争の地上戦への本格的な介入を決めるといった時期ともかさなり、教師の不足を生み出す素地に満ちた時期であった。また、1957年には、ソビエト連邦による史上初の人工衛星打ち上げが成功し、これはスプートニクショックとしてアメリカの「教育内容の現代化」運動を推進する圧力となり、チーム・ティーチングの研究もこの運動の一環として取り組まれるようになった(加藤;1995, 下村;1969a)。さらに、このような時代背景に加え当時の教育工学の爆発的な発展(教育テレビ、改善された視聴覚教材、テープ・ティーチング、プログラム授業等)もチーム・ティーチングの発展を支える役割を果たしたといえよう。

この時期に始まったチーム・ティーチングの研究の画期的な部分は、それまで1つになることがなかった生徒集団の編成を含む授業の改造と教師側の教授組織の改変といったテーマを同時に取り組む視点をもっていたことであろう(下村;1969a)。しかし、このことは、ティーミングとティーチングのいずれかを重視するのかといった問題として捉えられるようになっていく。ティーミングを行うことは、教師組織の中に階層制を導入することを含んでおり、このため教師組織の改編を棚上げして、ティーミングではなくティーチングに重点をおくといった手法をとる考えが出てくる。このティーミングかティーチングあるいはそのいずれもなのかといった議論は、現在日本で導入が試みられているチーム・ティーチングの今後を予測するうえで重要な視点であるように思われる。アメリカにおけるティーチングの研究は、先に述べた教育工学の発展、無学年制やオープン・スペースの利用といったものを取り入れ実践されていくこととなる。このような中で

この30年間にわたってチーム・ティーチングの考え方は一般化していった(加藤;1995)が、加藤(1996)は、研究面に関して「1970年以後研究への関心は実際には消えてしまった」とアームストロングの言葉を引用して総括している。

IV. 日本におけるチーム・ティーチングの初期の導入

下村(1969b)によると日本に最初にチーム・ティーチングを紹介したのは小林秀弥(当時文部省施設部工営課長)で1962年のことであった。しかし、書かれたものが「施設月報」という部内誌であったため一般の注目を浴びなかった。チーム・ティーチングの最初の総合的な紹介としては、下村哲夫の1964年の「教育の時代」に掲載された「チーム・ティーチング教育競争にいとむもの」があげられる。日本のチーム・ティーチングの導入と定着に重要な役割を果たしたといわれる日俣周二は、1962年にアメリカの教育視察を行い、1963年の初めに東京都の向台小学校、神宮前小学校でチーム・ティーチングを加味した授業を指導している。

同時期に館山市の北条小学校は、習志野第二中学校(習志野市)で行なわれていたチーム・ティーチングの実践とその理論的背景となっていた著書もとに1963年9月から実験的实践を始め、1964年度から本格的な実践に入っていた。そしてその後次第に取り組みが広がっていった。また、1968年(昭和43年)の学習指導要領の改訂に際し、「指導効果を高めるため、教師の特性を生かすとともに、教師の協力的な指導がなされるように工夫すること」といった一文が総則に加えられたことは、教育現場の関心を高める役割を果たしたといえる(染田屋;1995)。しかし、染田屋(1995)はその頃のチーム・ティーチングについて「一時的なものであり、その授業が終われば解体するというのが普通であった」とし、その背景として「学級担任制や教科担任制の根強い抵抗」があったことを指摘している。中原(1969)も当時の日本のチーム・ティーチングを「学年経営を基盤とした一部教科担任方式を核とした教授組織に落ち着いている」とのべている。また、下村(1969b)は「授業の改造に関心をよせるあまり『組織』としての側面が見落とされがちであった」ことを指摘している。ここでもアメリカ同様、ティーミングかティーチングかといった問題に際しティーチングを重視する方向性を明確にしたことが伺える。このような中でもチーム・ティーチングは、昭和30年代

末から40年代にかけて学年共同経営、教科共同経営、協力指導方式、集団協力組織等を生んでいったが、次第に衰退していった(染田屋;1995)。

V. おわりに

アメリカにおける教授・授業組織の改革の大きな引き金となったのは、義務教育制に伴う生徒の急増と能力差の拡大という危機の存在であった。これに取り組むためにさまざまな試みの一つとしてチーム・ティーチングがあったのである。今日我が国では、チーム・ティーチングは第2のブームを迎えていると言われている(加藤, 1995, 1996; 染田屋, 1995)。その背景に子供の少子化の問題、子供の個性重視の思潮の高まりなどさまざまな要因が考えられるが、普通教育がこれまでの伝統的な教授システムを維持しながら現在抱えている問題に明確な回答を用意することに成功しているとは言えない状況もその1つであると考えられる。

我々が関わっている特殊教育の領域も同様に多くの課題をかかえている。障害児の教育に携わる教師の特殊教育免許取得率の低さの問題、児童生徒の障害の重度・重複化の問題、通常教育の場において特別な教育的ニーズを持つ児童生徒に対する支援の問題などは、その例である。この状況に対して、各教師の専門性を高めていくことは、一つの取り組みの取り組み方法であるといえる。しかし、それだけでこれらの問題を解決できるのだろうか。この方法のみで取り組むとすると多くの時間と多くのコストが必要となろう。そして、我々は現在学校で学ぶ子ども達に、理想郷の完成を待つようお願いするしかない。著者はこの問題の解決の一つの糸口は、第2の取り組みの手段を明確に位置づけることではないかと考えている。第2の手段とは今ある人的資源を、パートナーシップを強化することにより開拓し、それらを総合していくことである。日本の教育における授業組織改革は、チーム・ティーチングと教科担任制が大きな柱であったが、最終的に残ったのは、教科担任制であった。つまり専門の教師を使うことしか残らなかったのである。しかし今、この教授形態だけでは解決できない問題が出て再びチーム・ティーチングが注目を浴びている。

これまで我が国の特殊教育の教師養成においては、専門性の高い(障害児の指導に関する専門的な知識を有する)教師を養成することに主眼がおかれていた。複数の教師による連携を前提し、それらを機能させることの視点が重視されてこなかったわけである。しか

し、通常教育におけるチーム・ティーチングへの回帰の方向性は、日本の特殊教育に関与する教師の専門的知識の追求のみのあり方にある示唆を与えてくれているように思う。つまり、教育活動を一人に教師に任すのではなく教師のチームによる取り組みの明確な位置づけである。先に述べた、障害児の教育に携わる教師の特殊教育免許取得率の低さの問題、児童生徒の障害の重度・重複化の問題、通常教育の場において特別な教育的ニーズを持つ児童生徒に対する支援の問題と、これらに対する従来の取り組みの方法の時間とコストの問題を解決する方法の一つは、連携のとれたチームによる取り組みであろうことは先に述べたとおりである。学校を、教育サービスを提供する場であり組織体であるとするならば、構成員の教師は専門的な知識を獲得しておくべきであることはいままでもない。しかし一人の教師の専門性がある子どもの問題を解決するに至らなかった場合、それにどのようにとくんでいくかといったリスクを回避するシステムを学校あるいは構成員の教師は持つべきであろう。それが、チーム・ティーチングに代表されるチームによる取り組みである。つまり、教師は第2の専門性として、チームでの問題解決にあたる動機付け、知識、技術を獲得することを要求されるのではないかと考えられる。

日本の教授組織の改革運動は、ティーミングかティーチングかといった二者択一的な方向に分かれてゆき最後にティーチングが残り、教科担任制が残ったわけである。伝統的に日本の特殊教育の教員養成はこのティーチングの視点が強い。このことをふまえれば、今後の特殊教育の教員養成において、ティーミング、すなわち我々の「知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究」の一つの柱である「教師間のパートナーシップ養成」の重要性は強調してもしすぎることはないと思われる。

ことわり

本研究は、平成11年に提出された国立特殊教育総合研究所、特別研究報告書「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」に含まれる論文「チーム・ティーチングの研究の流れ」を特殊教育の教員養成の視点で

再検討したものである。

文献

- 加藤幸次(1995) TT は諸外国ではどのような国で実践されているのか。加藤幸次監修。チーム・ティーチングの技術。教職研修，十一月臨時増刊号，28-29。
- 加藤幸次(1996) チーム・ティーチング入門。国土社
- 文部省(1968) 小学校指導要領。
- 中原 浩(1969) 日本における教授組織研究・実践の歴史と現状-2 その他の教授組織-。日本チーム・ティーチング研究会編，教授・指導組織の改造，明治図書，64-79。
- シャプリン J.T. (1966a) チーム・ティーチングの解説と定義。シャプリン，オールズ共編，平野一郎・椎名萬吉訳編，「チーム・ティーチングの研究」，13-36。Shaplin J.T. and Olds, Jr. H. F. (1964) *Team teaching*. Harper & Row, New York.
- シャプリン J.T. (1966b) チーム・ティーチングの系譜。シャプリン，オールズ共編，平野一郎・椎名萬吉訳編，「チーム・ティーチングの研究」，37-67。Shaplin J.T. and Olds, Jr. H.F. (1964) *Team teaching*. Harper & Row, New York.
- 下村哲夫(1969a) アメリカにおけるチーム・ティーチングの研究と実践の方向。日本チーム・ティーチング研究会編，教授・指導組織の改造，明治図書，41-48。
- 下村哲夫(1969b) 日本における教授組織研究・実践の歴史と現状-1 チーム・ティーチング。日本チーム・ティーチング研究会編，教授・指導組織の改造，明治図書，48-64。
- 染田屋謙相(1995) わが国のTTはどのような変遷をたどってきたのか。加藤幸次監修。チーム・ティーチングの技術。教職研修，十一月臨時増刊号，32-33。
- 山口三郎(1969) 外国における教授組織研究・実践の歴史。日本チーム・ティーチング研究会編，教授・指導組織の改造，明治図書，29-41。

第四部

総合考察

総合考察

1. 研究の経過について

本研究は、大きく3つの部分によって構成された。第一部が「知的障害児の指導に関与する教師の養成に関する問題」であり、第二部が「専門的知識の教授の研究」、第三部が「教師のパートナーシップの養成に関する研究」であった。これまで、知的障害のある児童生徒の指導に関与する教師にどのような知識や技術が求められているのかに関する研究は豊富ではなかった。そこで本研究では、第一部において、この問題を解決するためのパイロットスタディーとして研究1を位置付け、研究2において、実際の知的障害のある生徒の教育の現場における問題解決の方法に関する事例研究を行った。研究1においては、個別の指導計画（IEPを含む）を作成するためにどのような専門的知識が必要かといった視点で情報を整理した結果、「基礎理論とアセスメント」、「個別の指導計画作成上の必要事項」、「個別の指導計画の実行における諸課題」、「障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」、「特殊教育の成功の鍵としてのパートナーシップ」、「個別の指導計画作成の意味」といったものが抽出された。さらに、「基礎理論とアセスメント」、「個別の指導計画作成上の必要事項」、「個別の指導計画の実行における諸課題」に関する知識や技術に横断的な役割を果たすものとして、「行動分析・行動論の知識と技術」があることが明らかになり、この知識や技術の重要性が指摘された。また教師の連携がより良い教育サービス提供の鍵であり、「個別の指導計画作成の意味」を確固たるものにしていくことから「教師間の連携を進めていくための知識や技術」の必要性が指摘された。これの2つの知識と同様に「障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」に関する知識も重要であると思われたが、今回の研究においては直接扱わないこととした。研究2においては、教師間の連携を学校の指導組織、連絡組織を変えることで改善する試みが報告された。第一部の2つの研究を受けて本研究においては、「行動分析・行動論の知識と技術」、「教師間の連携を進めていくための知識や技術」を扱うべき「知識と技術」と考えた。

第二部は、第一部でその重要性が指摘された「行動分析・行動論の知識と技術」をどのような教授形態で伝えることが有効かという問いに関する研究であった。行動分析の知識に散発的に接触する群、体系的に接触する群、と協議を通じて学習する群を比較すると、協議を通じて学習した群において終了後の行動分析・行動療法に関する知識量が最も増えた。「行動分析・行動論の知識・技術」を教師が学習する上では、協議形式で体系的な知識と技術の実習を行う形態が最も有効であることが明らかになった。

第三部は、「教師間の連携を進めていくための知識や技術」を教師に伝えることに関する研究であった。研究4では、希望に満ちたもう一つの未来の計画（PATH）の手法を用いたワークショップの教師のトレーニングにおける意味合いが検討された。参加した多くの教師は、このワークショップに参加して満足し、この方法がコミュニケーションを進める効果的な方法であったと回答した。このことから、PATHが教師のコミュニケーションを深め、連携関係を構築する方法であることが示唆された。研究5においては、KJ法を導入した「協議」という研修形態が参加した教師にどのような意味があったかを明らかにするために実施された。この研究の対象になった教師のグループは、研修終了後、グループにおいて充実した時間を過ごし、多くを学んだことが明らかになった。また、この協議の過程で、自らが協議したこと経験したことをもとに「自閉症児の指導」に関するQ&A式の報告書を作成した。これは、他の教師が自閉症児の指導の際の手がかりになると思われたので資料2として掲載した。研究6では、「コミュニケーションの指導」というテーマで、研究4・5で使用したPATHやKJ法、また、従来の講義法を盛り込んだ1週間のプログラムを作成し、その評価を実際に使用することで試みた。実施の結果、参加者に良好な評価を受けることができた。

研究7・8はそれぞれ、ワークショップとチーム・ティーチングに関する文献研究であり、今後、特殊教育の領域において、教師の連携を進める上で重要な情報を提供してくれると考えられる。また、資料1には、PATHの解説と導入に関する資料、資料2には、研究5の参加者によって作成された「自閉症児の指導-Q&A-」をそれぞれ掲載した。教師の専門性を高める上での資料になればと考えている。

この研究は、川喜多(1967)の提唱するW型問題解決をモデルとして、「知的障害児の指導に関与する教師の

トレーニングプログラム開発に関する研究」のテーマに取り組んだ。従来の知的障害のある児童生徒と関わる教師に必要であると言われてきた内容とは異質なものを含んでいるかもしれないが、今回我々が取り組んできた「行動分析・行動論の知識と技術」と「教師間の連携を進めていくための知識や技術」の内容は今後ますます重要になってくると考えている。

2. 知的障害のある児童・生徒の指導に関与する教師のトレーニングプログラムの開発に向けて

本研究においては「行動分析・行動論の知識と技術」、「教師間の連携を進めていくための知識や技術」の2つを教師トレーニングにおいて第一に扱うべき内容であると考え、その教授方法研究とプログラムの試作を試みた。「協議」という研修の形態は、その内容を検討することで「行動分析・行動論の知識と技術」、「教師間の連携を進めていくための知識や技術」を教授することが可能となる方法であることが示唆された(研究3・5)。また、PATHやKJ法といった技法が教師間のコミュニケーションや連携の推進に寄与することも明らかになった(研究4・5・6)。この2つの知見を得たことは、今後の教師のトレーニングプログラム開発において大きな意味がある。従来の講義中心のトレーニングプログラム(カリキュラム)とは異なる方向性のプログラムの可能性が示されたわけである。しかしながら従来の方向性のプログラムと異なる方向性のプログラムに関する研究は、ようやく緒についたばかりであるといえる。今後も実証的データをもとにした知的障害のある児童・生徒の指導に関与する教師のトレーニングプログラムの開発に向けた研究が必要とされるであろう。

3. 今後の課題

今回の一連の研究において直接扱わなかったものに、「障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」があった。この部分は、本研究開始時点での我々の経験や知識では対応が難しいと判断したためこのような取り扱いを行ったが、今後はこの「障害児教育の有効性を支えていく思潮の変化」に関する教授プログラムの開発に取り組まなければならないであろう。研究1の結果からもわかるように、この点に関する知識は特殊教育の有効性をより確実にしていくと思われるからである。

今回の研究においては、「教師間」の連携に大きな関心を払ってきた。しかしこのことは教師間にとどまることなく、教師-保護者、教師-他の専門家といったより広い連携関係の基礎になると思われる。障害のある子どもの支援が、学校を越えて家庭へ、地域へと広がることを念頭に置きながら教師の連携の在り方を議論する必要がある。

また、「行動分析・行動論の知識と技術」の研究は、教授方法の研究しか行われなかった。今後は知識や技術の内容の選定といった研究も進めていかなければならないであろう。

資料 1

教師の連携・協力する力を促すグループワーク

—PATHの技法を用いた試みの紹介—

教師の連携・協力する力を促すグループワーク

—PATHの技法を用いた試みの紹介—

千川 隆

(熊本大学教育学部)

I. はじめに

今日、現職研修の中で教師間の連携・協力するための力を促す研修が求められている。これまで特殊教育の分野での研修は、個に応じた指導方法や障害に関する知識の修得が中心であったが、その研修は“久里浜帰り”という言葉に示されるように、知識を修得し、その知識をひけらかすことで逆に教師集団の中で浮いてしまう結果を招いてきたことも否定できない。これは、これまでの研修が医療モデルに基づくものであったためであり、今日、地域社会の資源をどのように活用するかといった社会モデルに基づく教育の資質向上のための研修が必要とされる。

本稿の目的は、PATHの技法を用いたグループワークの方法を紹介することである。PATHはPlanning Alternative Tomorrow with Hopeの略であり、希望に満ちたもう一つの未来の計画と訳されるであろう(千川・肥後, 2000)。PATHは障害者本人とそれにかかわる多くの人と一緒に会してその人の夢や希望に基づきゴールを設定し、そのゴール達成のための作戦会議である。PATHは課題を明確にし、それに向けて話し合いをし、問題を解決していく課題解決型の方略である。

現在、PATHの手順に従って、障害児(者)を中心にすべての人を集めてPATHを実施することは各人の時間的制約のために困難である。しかし教師にとって課題解決していく能力が必要であるため、その能力を促す研修が必要である。そこで著者は、課題解決する能力を促すためにPATHの技法を用いた研修を行うことができないのかと思うようになった。具体的に、著者は実際のPATHの実施ではなくロール・プレイを入れてPATHをシミュレートするという方法を用いることにした。その結果、著者はPATHの技法を現職教師の研修の一環として、あるいは教員養成カリキュラムの一環として用いたところ、予想以上の反響を得ることができた。実施する中でPATHの手続きにはない部分を追加する必要性が出てきた。そこで本稿は、これまで

の著者による実践を通じて工夫・修正した点を含めて、教師研修としてのPATHシミュレーションの試みを実施する上での留意点を記述するものである。

II. PATHのシミュレーションの手続き

1. 必要な時間

PATHのシミュレーションを実施するために必要な時間は、約3時間である。しかし、これは参加するメンバーによって長くなったり短くなったりする。PATHの実施後に各グループでのプレゼンテーションを実施するのであれば、各グループ最低10分ずつ必要となり、その分の時間が必要となる。また、実施後に参加者に感想を求めるのであれば、その分の時間を必要とするであろう。

2. 場所

実施する場所は、各グループで作業するために移動可能な机のあるセミナー室などである。

3. 用意する物

各グループに1枚の模造紙、色マジックペン、説明するために使うホワイトボード(黒板)、配付資料(表1)。ファシリテータとして著者は、Inclusion Press Internationalが出しているPATHのテキスト(Pearpoint, O' Breien, & Forest, 1998)を参考にする。PATHの例として、そのテキストについてあるPATHの図表をカラーコピーして各班1枚ずつ配布すると楽しそうな雰囲気を理解してもらうことができる。

なお、時間がある場合には「ウエイトレス物語」(フジテレビ1996年放送)のビデオを見せることがある。このビデオは知的障害者が地域の喫茶店のウエイトレスをしているところ取材したドキュメンタリーであり、その中で障害をもちながらも地域の中で生き生きと仕事をしている彼女たちの様子、親と子の意見の食い違いなどが描かれており、障害があっても地域の中で普通に生活できること、さらに保護者の思うことが必ずしも本人の思いと同じではないことなどが役割を

演じる上で役に立つ。

4. 実施するまでの手続き

PATHを実施するに先立ちまず実施すべきことは、各グループごとに参加者を班分けすることである。参加者は、3～4名のグループに分かれる。この人数が良いのは5～6名のグループになると参加しないメンバーが出てくるためであり、逆に2名だけだと話が広がらないからである。

PATHのシミュレーションを実施するに先立ち、本来のPATHに追加した項目は資料中「1. その子のことをイメージしてみよう」と「2. グループ内での役割を決めよう」であった。この2つの項目を入れたのは、本来のPATHのメンバーが本人を含めて本人をよく知っている者であり、各人がそれぞれの立場で参加しているので、この2つのステップは必要ない。しかし、PATHのシミュレーションでは、ロール・プレイとなるため2つのステップを加える必要があった。まず各グループの中で一人の事例を提供できる人を決定する。多くの場合は、現在（以前）に担任している（担任していた）児童生徒であった。

Ⅲ. PATHの実施

1. その子のことをイメージしてみよう。

最初のステップは、グループメンバーでその子と共有することである。この手続きの導入は、MAPSの最初のステップと同じである（干川・肥後、2000）。メンバーは「〇〇くんは誰ですか」という質問に対して様々な角度から情報を共有し合う必要がある。ここで留意しなければならないのは、ベテランの教師や特殊教育に深く携わってきた人の中には、障害や能力（～はできるが、～はできない）にとられる人がいることである。PATHのシミュレーションを実施する上で、できないことなどの障害状況を述べたとしても何の役にも立たないのである。その児童生徒の夢や希望を考えメンバーがその子と共通理解するためには、その子が何が好きなのか、何を楽しんでいるのか、どんな性格なのかなどの情報を提供するように促す必要がある。意外なことを楽しんでいた、具体的なエピソードが出てくるとそのグループが活気づく。一方、～ができないと言われメンバーがその子の障害の部分を理解できても本人を思い描くことができず、そのグループは暗い雰囲気となる。なお、性格面について場合によっては、二つの逆の視点からとらえるように促すと理解が深まることが多い。たとえば、「乱暴な子」という表現が見方を変えると「元気な子」になったり、

「周囲の人の言葉を気にする子」が「感受性の豊かな子」となったり、さらに「落ち着きのない子」が「好奇心にあふれている子」と否定的な表現から肯定的な表現に、あるいはその逆に考えることができると、その子の理解が深まるであろう。

2. グループの中で役割を決めよう。

次のステップは、各グループの参加メンバーで役割を決めることである。本来のPATHはその子にかかわる人たちが一同に会することになるが、ここではシミュレーションとしてPATHを用いるために、各人が役割を演じる必要がある。役割の中で不可欠なのは本人である。それ以外は、対象者の年齢や環境に合わせて様々である。役割に分かれて実施する目的は、PATHの中での討論を活性化させるためである。これは保護者の思いが必ずしも本人の思いと一致するとは限らないこともあり、各人がそれぞれの役割の観点から討論に参加すると今までにない観点の広がりが見られる。ただし、各人の演じた役割の数だけ夢や希望を別々に羅列したグループもあったが、ここでの目標はあくまでも討論を推し進めるための役割の設定であるので、討論してその結果合意を得られるのであれば、それを示してもかまわない。

3. PATHにトライ。

いよいよPATHの実施となる。PATHの詳細な手続きについては干川・肥後（2000）を参照のこと。時間の見通しとして1と2、それにPATHのステップ1に1時間半くらいかけるくらいが良いようである。まず、模造紙の上に資料にあるような図を描くように指示してから、PATHを開始する。

ステップ1. 幸せの一番星（夢や希望について語ること）

まず最初のステップは、本人にとっての夢とは何かということである。第1のポイントは紙の上に書き記すことではなく討論をすることであることを伝えることである。一般に夢とか希望というとお金持ちになることや結婚・就職といったことを挙げるのがよく見られる。そんなとき著者は、その夢がかなうことが果たして本人にとって本当に「幸せ」になるかどうかを問いかけるようにしている。例えば、お金持ちが本当に幸せなのであろうか。お金のために殺人事件が発生していることを考えると、それが本当に幸せなのかは疑問である。結婚についても結婚イコール幸せなのであろうか。結婚という言葉の中に、お互いを理解しあえるパートナーを見つけること、あるいは家庭をもつことが含まれるかもしれない。そうすると結婚ではな

く理解しあえるパートナーを見つけること、と表現を変える方がよいであろう。ただし、メンバーが結婚という言葉に含まれる思いを理解しあい結果として出てくるのであれば、結婚という言葉を用いてもかまわない。中には身辺自立を夢として挙げたグループもあったが、自立が一人で何でもできることではなく、支援を受けながらも自己決定・自己選択することであるなどの今日的な自立観の変化を踏まえた論議がされているかどうかが重要になる。

第2のポイントは、このステップがブレイン・ストーミングと同様に、思ったことを語り合うことであると伝える。現実にとらわれている人がどのように現実から離れて夢を語り合うことができるかが大切である。教師の中にはあれもできないこれもできないという点にとらわれて、夢を語れない人たちがいる。そのようなときには、ここ20年間の障害者観の変化や障害者施策の急激な変化、さらに障害者がドラマの主人公になっている状況を説明し、現在ではかなわないこともここ数年のうちに変わることがありうることを理解してもらう必要がある。

第3のポイントは、言葉に含まれている思いを考えることである。たとえば、野球が好きな子の夢の実現が、プロ野球の選手になることではない。プロ野球選手にならなくても球場のグラウンドキーパーやスポーツ店で野球のグラブを磨いていることも野球にかかわる仕事であり、夢の実現には代わりない。さらには、余暇として休日に草野球チームで楽しんだり、少年野球のコーチでも十分に野球にかかわることはできるのである。このような発想の転換を促すために、必要なら、テキストに記載されている Judy の例を紹介することもある。

ステップ2. ゴールを設定する・感じる

本来のPATHでは非常に近い将来(1年後あるいは3年後)をゴールとして描くことが多いが、シミュレーションとして現職教員の研修として実施する場合、本人が学童期の場合が多いので、著者が実施する場合は、青年期(20前後)に設定するように促すことが多い。まず、その時の年月日を記入することから始める。その方が現実にとらわれず本人の人生を描くことができる。具体的な項目を思い浮かべることが容易にできるが、「感じる」ことがなかなかできにくい場合がある。その場合は、「活き活き」「ゆったり」などの形容詞を挙げるように指摘することもある。また、日本人の場合、「達成感」「成就感」などの漢字表記の方が感じを浮かべやすい人もいるので、著者はなかなか感じられ

ないときにはそのような表記でもかまわないことを伝えるようにしている。なお、おもしろかった例は、本人はゴールを達成して「ヤッター!」と思っていたが、保護者からすると「もうちょっと」という感じを述べたグループもあった。

ステップ3. いまに根ざすこと(どこに私/私たちはいるのか)

まず、現在の年月日を記入することから始める。そして現在の状況とそれをどのように感じているかを記入する。ゴールに比較して今がどのような状況にあるのかを話し合い、その感じを出し合うことは非常に重要である。著者はテキストの例にしたがって、輪ゴムを用意しておいて夢と今とが食い違えば食い違うほど、輪ゴムが伸びた状況でありストレスもかかるが、そのストレスが強ければ強いほど人を夢の実現に向かって揺り動かす原動力が強いことを伝えるようにしている。今の状況については段階1の「その子のことをイメージしてみよう」と共通する部分もあり、比較的討議しやすいようである。感じを記述することもそれほど苦労はいらないようである。

ステップ4. 夢をかなえるために誰を必要とするか。

ステップ4は夢をかなえるのに必要な関係者の名前を挙げることである。これまでのステップ1とステップ2の議論が十分にされていれば、容易に挙げることができる。夢が具体的であればあるほど、予想外の関係者が登場することもある。ポイントは誰でもかまわないということではなく、あくまでもゴールや夢の実現に必要な人を挙げることである。

ステップ5. 必要な力(どんな力を増したらいいか)

ステップ5では、必要なストリングスを挙げることである。ストリングスをどう訳すかは難しいが、著者はここでは力と訳している。テキストでも力そのものを挙げるものもあれば、その力を増す方法までを挙げている例もある。力を増す方法を挙げるようにするとステップ7との違いが混乱してしまうことがあるので、著者は力を挙げてもらい、時間的に余裕があるグループではその力を増す方法を挙げてもらうようにしている。

ステップ6. 近い将来の行動を図示する

ステップ6では、まず近い将来の年月日の記入から始める。多くの場合、小学校や中学校卒業時などを挙げるグループが多い。これまでのステップから考えて、そのときにどのくらいのことが可能になっているのかを話し合い、記録するように促す。

ステップ7. はじめの1歩を踏み出す

ステップ7は、参加したメンバーそれぞれが家に帰ったときにまず何をしなければならぬかについて話し合っただけで記録することである。例えば、水遊びが好きな自閉症の子どもが将来の夢として水泳選手を挙げたのであれば、保護者役の人は家に帰ったときにさっそくスイミングスクールの電話番号を調べるなどである。あるいは、本人役の人は自分の夢の実現に向かってまず何をするかである。

4. 発表

最後に、各グループが作成したものを発表する時間を設定する。これは、グループでの討論を共有し合うことが目的である。多くはPATHのステップに従い順に説明する場合が多い。表記されている言葉や図に含まれている思い、あるいはそこに至るまでの討論の経過が出てくるとそのPATHに示された思いについてグループを超えて共有し合える。発表後に他のグループからわかりにくい言葉等についての質問を受けるようにする。ただし、ここではあくまで各グループで協議したことを共有することが大切であるので、できあがったPATHを評価するものではないので評価にかかわるような表現(例えば「よくできました」「もっとこうしたらいいのに」等)を避けるようにする。

IV. 終わりに

以上が、現職教員の研修としてPATHのシミュレーションを実施する上での工夫である。これはあくまでもPATHそのものというよりもシミュレーションである。将来的には、障害のある人本人を含めたPATHの実施が必要になるであろう。今後、研修としてPATHシミュレーションの手続きをさらに洗練することにより、教師が保護者との連携協力関係を作る一つのヒントを得ることができれば幸いである。

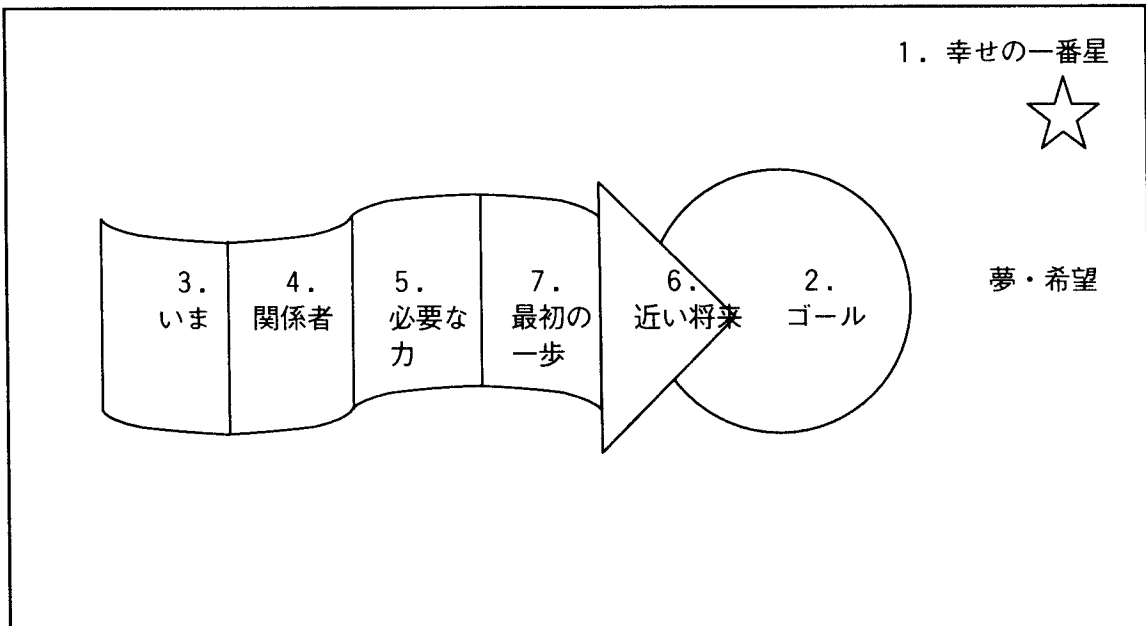
引用文献

千川隆・肥後祥治 パートナーシップの原動力としての夢：カナダにおけるMAPSとPATHの紹介 障害児教育分野における協力・連携関係（パートナーシップ）の形成に関する調査研究，国立特殊教育総合研究所研究成果報告書，44-50，2000.

Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. *PATH: Planning alternative tomorrows with hope; A workbook for planning possible positive futures (2nd edition)*. Toronto, ON: Inclusion Press, 1998.

障害のある子の PATH を考えよう！

1. その子のことをイメージしてみよう。
どんな子だろうか？ どんな「障害」ではなくその「人」は誰ですか？
何が好きなのか？ 誰が好きなのか？ 得意なことや苦手なことは？
その子の持っている力と力の弱さは何か？
2. グループの中で役割を決めよう。
本人、親、通常学級の先生、養護学校の先生、施設の職員、
近所のおばさん、アドボケイト（権利を擁護する人）、
サポーター、ボランティア、など。
3. PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) にトライ。



PATHのステップ

1. 幸せの一番星（夢や希望について語ること）
2. ゴールを設定する・感じる
3. いまに根ざすこと（どこに私／私たちはいるのか）
4. 夢をかなえるために誰を必要とするのか
5. 必要な力（どんな力を増したらいいか）
6. 近い将来の行動を図示する
7. はじめの一步を踏み出す

参考：<http://www.inclusion.com>

資料 2

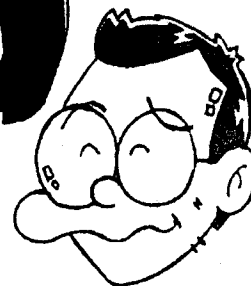
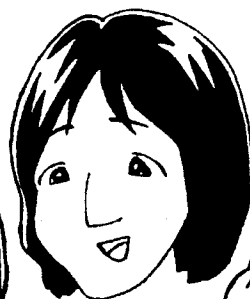
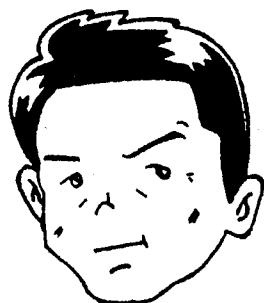
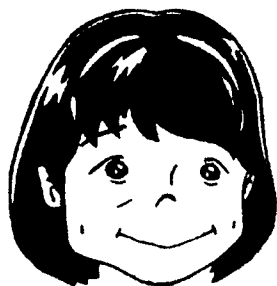
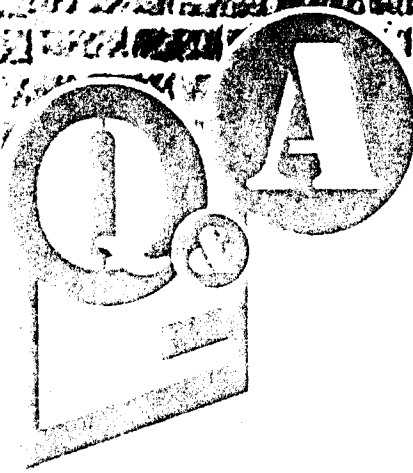
自閉症児の指導—子どもの理解のためのQ & A—
平成 13 年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所
短期研修報告書

平成13年度 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

第3期短期研修 知的障害コース

自閉症児の指導

子ども理解のための



- 小野 晴美 (群馬 館林市立養護学校)
- 森本 勝次 (和歌山 県立はまゆう養護学校)
- 井上美智代 (岩手 盛岡市立仁王小学校)
- 岡住 徹 (福岡 県立養護学校「北九州高等学園」)
- 永尾 勉 (宮城 仙台市立鶴谷養護学校)
- 安 伸夫 (茨城 県立美浦養護学校)

1. はじめに 1

2. 自閉症理解のためのQ&A 1

- [Q1] 常同行動 / [Q2] こだわり / 【coffee break】
 [Q3] [Q4] パニック / [Q5] 指示理解
 [Q6] 多動 / 【coffee break】 / [Q7] アプローチの方法

3. 自閉症児の指導のためのQ&A 7

- [Q8] コミュニケーション / [Q9] 手つなぎ
 [Q10] 避難訓練のサイレン / [Q11] 偏食指導
 【coffee break】 / [Q12] 問題行動
 [Q13] つば吐き、物を蹴飛ばす等の行動 / [Q14] 行動障害

4. 教師として、そして学校体制に

関しての捉え返しのためのQ&A 13

- [Q15] 個に対する配慮と教師間の連携 / 【coffee break】
 [Q16] 運動会や卒業式への参加 / 【coffee break】
 [Q17] 学習形態 / 【coffee break】

5. 研究協議を通して考えたこと 17

自閉症の扉をノックして／「意味のある」世界／学校や教育の意味
 社会的自立とは／実際の指導を通して気付いたこと
 「準備性モデル」と「自立＝支援モデル」
 「みんな人間として共生する」ことの根拠／豊かな世界への鍵

6. おわりに 20

- 研究協議の軌跡
- 資料1 『こだわり』について
- 資料2 『パニック』について
- 資料3 『発達検査法一覧表』
- 資料4 『自閉症のコミュニケーション指導』につなげるための重要な観点
- 資料5 『ことばのない子のことばの指導について』

1. はじめに

私たちは、普段子どもたちの将来の豊かな生活を考えながらも、慌しい学校生活の中で時間に追われています。それは色々なジレンマと格闘していると言ってもいいかもしれません。

「どうやって指導したらいいのか」「どうしたら彼らを理解できるのか」「彼らに今何が必要なのか」と・・・。「自閉症の指導」というテーマは、とてつもなく広く奥深い、一人で考えるにはあまりにも大きな課題なのです。幸い、今回、しばし職場を離れて、勉強する機会を与えられました。本グループに集まったメンバーは、養護学校小学部所属3名、高等養護学校所属1名、養護学校高等部所属1名、小学校特殊学級所属1名の6名。それぞれの思いや課題、抱えている悩みは多く、それらすべてを網羅することは、到底不可能でしたが、「時間の許す限り、議論をしたい」という熱い思いで協議を進めてきました。

そんな紆余曲折を経て、私たちが求めていた「自閉症を理解するためのQ&A」なるものを作りあげることができました。

今回作成したQ&Aは、『自閉症の人たちを理解し支援していく』ためには、まだまだ十分なものではないかもしれませんが、今後、職場に戻り、それぞれが、指導実践を積み重ねていく中で、膨らませ充実したものにしていければベストではないかと考えます。

ぜひ読んでいただき、ご意見や感想、あるいは参考にしていただければ幸いです。

(森本 勝次)

2. 自閉症理解のためのQ&A

[Q1] 常同行動とはどのようなものか。また、有効な対処方法は？

A. 常同行動について、ローナ・ウイング著「自閉症スペクトル」（東京書籍）を要約すると次のようになります。（常同運動ということばで記してある）

- ・常同運動は、人前でもそうでなくても出現する。
- ・押さえつけるのは無理。プライベートな場面では、ある程度やらせることを保証することも大切。
- ・他の活動がある時や何かに集中している時は、常同運動は減る。
- ・公共の場、有益の活動が疎外される場合に、どうコントロールするかを考えていくべき。
公共の場では、買い物袋やスーパーマーケットのカートを持たせる、もし子どもが受け入れるならば手をつないでいる等が有効。

また、常同行動の一つである「手をひらひらする」に対しては、次のような対処の方法があります。

手をひらひらする場合には、その手に動物（シマウマ・ヒョウ・ダチョウなど）の絵を描いた小形のウチワを持たせると、動物が走っているように見えます。ウチワは厚紙をはるなどして、しっかり重くしておいたほうがよいようです。軽いと単なる常同行動になってしまうからです。歌を歌いながらウチワを振らせ、その歌が終わったら振るのをやめさせるのが効果的です。

「自閉を越えて下」石井聖著（学苑社）より

[Q2] こだわりにはどんなものがあるのか。また、何から始まるのか？

A. 同じ道を通らないと気が済まない、必ず同じトイレしか使わない、階段をのぼるのはいつも右足からで、うっかり左からのぼってしまったことに気がつけば、即刻やり直しをする等々、自閉症の子どもたちには様々なこだわりが見られます。

これらのこだわりが何から始まるのかは、次のようなさまざまなこだわり（※）「発達の一つのプロセスとしてのこだわり」「自分を守るためのこだわり」「変化への抵抗としてのこだわり」「安定を得るためのこだわり」「こだわりと誤解されるこだわり」からも、その原因を探ることができるのではないかと考えられます。

※ 「こだわり」についての詳細は、『資料1』をご参照下さい。

【coffee break】

女子トイレが好きなM君が教えてくれたこと

M君は高等養護学校2年生。1年生の時から女子トイレへ行き、地面にはいつくばって覗こうとすることを繰り返していました。普通校から転勤したばかりの私は、そのつど「こりゃ！」とか「ダメ！」という、自閉症の子どもに言うてはいけない強い否定的な指導を繰り返していました。でも、まったく効果はありません。休み時間になると、教師の目を盗んで女子トイレに行つては、地面にはいつくばっているのです。ここを卒業すると、社会に出ていくことになる、この子の行動をなんとか止めてやりたい。でも、その方法を知らない私は、顔の前で両手でバツを作り鬼のような顔をして「女子トイレ、ダメ！」と日本語とは言えないような言葉を繰り返す毎日でした。

M君はそう言われると、笑顔でオウム返しに「ダメ、ダメ」と繰り返して、走り回っていました。そのうちこの「ダメ」が気に入ったようで、自分から近づいてきて「女子トイレ」と、話しかけてきて「女子トイレ、ダメ！」と答えると明石家さんまのように「ダメ、ダメ」と叫びながら笑って逃げるようになってきました。私は、まるで自分が「あなたの日本語ダメ、ダメ」と言われているような気持ちになりました。

しかしなぜか問題だった行動は止んでいきました。（結局、彼にとっては女子トイレの持つ意味が覗きから、コミュニケーションへと変わったのかもしれませんが。言い換えると、女子トイレを覗く行為をやめさせたいのに、女子トイレの覗きに関して言葉にすることが、コミュニケーションに繋がる、という誤学習をさせてしまったのかもしれませんが。）理由もわからないままに結果がOKとなり親は喜び、本人も助かるのだけれど「これでいいの？」という疑問が自分の中に残りました。自閉症のグループの中では、佐々木先生から教えていただいた紙を貼る方法はどうだろう。「男子は、女子のトイレに入つてはいけない」「いやいや、それは否定だ」「男子は、女子トイレから1m離れる」は、どうだろうと、言葉探して盛り上がり、夜は更けていきました。私が自閉症という障害を、もっと理解することができていたら、その子にとって、もっと無理のない適した支援をすることができたのと思っています。

学校という教育の場で、数多くある支援方法の中から何を使うのかを選択するのは、対応する教師の判断ですが、結果にとらわれすぎずに、時間がかかっても生徒にとって最も適した支援方法を選ぶことの出来る学校・教師集団・自分でありたいと思います。

**[Q3] パニックを起こした生徒や暴れている生徒に
どう対応すればいいのだろうか？**

A. パニックを起こした生徒や暴れている生徒に、近付いたり働きかけたりする時は、横からアプローチすることが望ましいようです。パニックの時は、両脇から挟んで落ち着かせる方法もあります。あるいは、机の角を利用して座り、正面から向き合わないようしながらコミュニケーションを図るという方法もあります。正面から向かうと視線等がストレスとなるので、なるべくプレッシャーをかけないように、接することが好ましいと言われています。

落ち着いたらそれでよしとするのではなく、そのパニック等が起こった原因・条件についてつきとめるようにして下さい。その子を取り巻く物理的・精神的環境を整えることにより、次回のパニックを防いだり抑制したりできるものと思われまます。

※ 「パニック」についての詳細は、『資料2』をご参照下さい。

**[Q4] 学校では、落ち着いているのに、家でパニックを頻発させる生徒
の指導は、どうすればいいの？**

A. 家でやるべきことがなく、自由すぎて何をしたいかわからないために、パニックになるということがあります。家での日課を作り、これをやったら、次はこれというように見通しの持てる生活を送らせるようにしてみてもいいでしょう。

また、そのパニックがどんな時に起こったのか、パニックの前に家族の方がどうした時（どんな働きかけをした時）に起こったのかを考え、原因をつきとめ、解決していくことが大切です。

**[Q5] こちらから、話し掛けた事を理解しているのか、知る方法はない
だろうか？**

A. 次のいくつかの方法を考えてみました。

1. “わかったカード” “わからないカード” で意志表示できるような取り組みをする。

2. ある場面の設定（やりとり）を検証してみる。

普段、わかっていると思っていた「ことば」が、実はわかっていなかったということがあります。

例えば、朝、教室で子どもを迎える場面で

先生がいつもように「帽子を置いてきて！」と言う。

↓

子どもは無言のまま [置いてくる]

先生は、できた（分かった!）と思います。

しかし、次の日、同じ場面で

「こっちに来て！」と言う。⇒子どもは「帽子を置いてくる」
これは「帽子を置いてきて！」「こっちに来て！」のことばを理解していなかったこととなります。
もし、この場面で、子どもが「こちらにくる」ことができたなら、さっきとは逆に、二つのこ
とが理解できているという判断がつくこととなります。

こんなエピソードもあります。

ある自閉症児に、いつもの朝の会をすべて英語（指示やことば）でやってみたら、何の支障も
なくいつもと同じことができた。これはことばや指示が理解できていたのではなく、何かほかの
ものを手がかりに、あるいはパターンで行動していたこととなります。

このように、「この子は～はできない」「～できる」と決めつけてしまわないことが大切だと思
います。

3. 指示の中身を分析してみる。そして、指示の理解の分析をしてみる。

例えば、先生「〇〇先生のところまで、行ってきて。」と言う。子どもは「できない」とします。

ここで大事なことは、何が分かって、何がわからないのかということです。

- ・ 1 語文か 2 語文か。
- ・ 〇〇先生とはだれなのか。
- ・ 〇〇先生の居所がわからないのか。
- ・ 〇〇先生がいる隣の部屋がわからないのか。
- ・ 〇〇先生が、隣の部屋にいるかどうか、わからないのか。

また、

- ・ どこまでわかっていて、どこからわからないのか。（程度）
- ・ 指示の仕方の問題なのか（「ことば」ではどうか、絵やサインでは、文字では？）
などきちんと細かく分析することが必要となります。

「どういう時に何ができるのか」という枠組みの中で、何を手掛かりに自分の行動を決めている
のか、ということを考える場合は、ボトムアップ（※1）の観点から、具体的に観ていくことが大
切になりますし、また、トップダウン（※2）的に考える場合は、例えば、バス通学で、「何が
できて、何ができないのか」を検討して、弱い部分を高めて可能にする取り組みなどがあります
できないのは、「支払いの方法なのか？」「間違えずに所定の場所に行くことなのか？」そして
それらに対してどういう手だてをとればいいのか。『運転手に直接頼む。』『タイマーを使う』
『依頼カードを使う』等々、具体的に観ていくことが重要になります。以上は応用行動分析の範
疇からの考えです。

どの「ことば」がわかっているか、を調べるには、「絵画語彙検査」というものもあります。
（しかし、その場合、検査によっては使われている「ことば」の時代性にも留意する必要があります。）

理解している言語と表出する言語の区別にも注目することが大切です。

- ・ 理解していても、表出できない場合がある。
- ・ 理解力を伴わない表出言語のみの場合もある。

4. 諸検査から上記の問題に対応する。

この場合、

○どういう目的でアセスメント(査定)(※3)をするのかをはっきりさせることが重要です。

[何を図りたいのか、どう使いたいのか]

- ・自閉症のスクリーニング(※4)?
- ・自閉症児の弱い所を見つけるのか?
- ・困った行動の指導について、調べるためか? etc.

また、標準化された検査は、全般的なことは分かりますが、細かいことを理解するには粗すぎる場合があります。細かくみていく方法としては、前述した応用行動分析が向いていると思います。

以下はよく使われる検査の例です。

CLAC-Ⅲ：70年代の行動分析用として活用されました。

T-CLAC, CLAC-Ⅱ：扱い易いが、おおまかです。

K-ABC, WISC-Ⅲ：細かく診ることができます。

※この他にもたくさんの検査法があります。『資料3』の一覧表をご参照下さい。

- ※1『ボトムアップ』＝[基本的生活習慣][ことば][不適切行動][体のこなし]
など教育段階でしなければならない課題を一つ一つクリアさせていくこと(底上げ)。
- ※2『トップダウン』＝地域生活技能(例えば、買い物スキル、移動スキル、サービス機器サービス機関の利用スキル、余暇活動、調理スキルなど)、就労スキルなど生活空間を拡大したり、日常生活の充実化を図ること。
- ※3『アセスメント』＝診断的評価、形成的評価
(どう指導して、実際のプログラムから、どう変容しているかを評価する)
 - ・子どもの実態把握には、観察・行動分析・検査等が挙げられる。
- ※4『スクリーニング』＝おおまかに拾うこと。何かの可能性のある人を、おおまかに選り分けていくこと。(⇒精密な検査へ)

[Q6] 多動は、年齢ごとに改善されていくの？

A. 一般的には年齢を経て、軽くなると言われていています。また、リタリン(中枢神経剤)が効果的に効く子どもも多いようです。

問題は、「リタリンの効かない子どもはどうするのか」ということや「やがて軽くなるからといって指導しなくていいのか」ということです。早期に指導し多動を早めに落ち着かせることは、学習環境を保証し、通常の学習を成立させることにつながるのです、やはり指導した方が良いでしょう。

もうひとつ注目しなければならないのは、衝動性について(かっとなった時にコントロールさせるにはどうすればいいか)や飛び出しの問題です。理学療法士は、「腕上げ」「目玉ぐりぐり」等で感覚統合を図り、情報の統合によってまとまった行動を作り出そうとする方法などで、改善を図っています。

衝動的な動きを止めるタイミングとしては、行動が始まる直前に止めるのが適切です。行動が始まったら、やらせてから戻す方が良いでしょう。また、全部止めるのではなく、数の制限をすることも指導に必要な視点です。目標達成したら、逆に「やっていいよ」とすれば、こだわりを強化子にすることもできます。

【coffee break】

衝動性に、ベイブレード！？

【人を叩いたりする衝動性のある子どもに

自己コントロールの力をつけさせる指導の例】

人を叩いたりする衝動性のある小学校5年生の男子が教育相談に来ました。その対応として、自己コントロールの力をつけさせるために「トークン・エコノミー・システム」を導入することにしました。具体的には、生活場面における行動上の問題を点数化し、「一週間で何点以上になったら、大好きなポケモン・グッズを教育相談で担当した先生に送る」「何点以内ならば、ベイブレードを買ってもいい」という約束をしました。衝動の回数を点数化するというマイナスの要因の取り組みは、今までの生活の中で「ごめん」で済ませてきたことから、「ごめん」の意味をきちんと理解させるという狙いがありました。また、良いことをして何かを買ってもらうことは祖父母等から日常的にしてもらっているために、その強化は浮き立っていない、という事情もあり、今回は使いませんでした。

ある行動の抑制の手段としては、その行動そのものを抑制する方法と、その行動とペアになっている行動（拮抗する行動）を増やすという方法があります。「この抑制が続く⇒はじめて、爆発。カードを送る」という失敗も、子どもの学びの場面となります。今まで自分を見る自分の存在がないという場合は、その自分を気付かせることも大切であると考えます。（「少し深呼吸してみてくださいらん」という声掛けや爆発した後に「しまった。5点だ」と表を見ながら、自分を振り返ったりする行為等も、自分を見つめるきっかけになります。）

さて、「トークン・エコノミー・システム」による取り組みの成果ですが、始めてから最初の2週間は、母親を叩く行為は続きました。しかし、その結果として、「ポケモングッズを送らなければならない」ということで、徐々に叩く等の行為は、減ってきました。4週間目には、ベイブレードを買ってもらえるようにもなりました。点数が上がらないように我慢しようとしている様子が、お母さんの観察の報告から伺われました。今までは衝動的に買い物をしていましたが、買いたいという欲求を抑制する気持ちも育っているようです。

自己コントロールを養う手だてとして、他にも、タイマーを使用し「5分経ったらここから出て行っていいよ」という指導や、ばたばたしたくなったら「横になって、肩の力を抜く」という動作訓練等もあります。

[Q7] 愛情や善意が苦痛と言われる自閉症児に、どんなアプローチがよいのでしょうか？

A. 私たちが、普段、愛情を込めた近付き方として、「馴れ馴れしく手に触れたり、顔をむやみに近付けたりする」ことがあります。それは、自閉症の人たちにしてみれば、不適切な対応で、苦痛と取られることが多いようです。また、同じ目線で向き合うことも、相手に恐怖感を与えることとなります。

「シンクロナイジングの原理」「バルーンの原理」を上手に使うといいと思います。「シンクロナイジング」とは、半歩後ろや横から相手の動きに合わせて動き、抵抗なく受け入れてもらうことです。「バルーンの原理」は、自分と相手との間に大きな風船があると見立てて、風船の外側に沿ってアプローチをすることです。手を差し出す時には、真直ぐ出さないで、弧を描くように出します。それだけで、相手への圧迫を軽減することになります。子どもと接近する時も、腹や胸のあたりに子どもの顔を引き寄せ、目線を変えて見るようにします（「接近の原理」）。

また、「愛情」「自己実現」等、実態のよくわからないことにこだわらず、教師の顔を見たら子どもがにこにこ寄ってきて、かかわりが始まる、というような具体的な感触を大切にされた方がよいと思います。（以上、小林重雄先生のお話から）

※ 自閉症の人たちを理解し接する（コミュニケーションする）ための観点を「資料4」としてまとめましたので、ご参照下さい。

3. 自閉症児の指導のためのQ&A

[Q8] ことばのない子の思いをうまく汲み取ることができません。どのようなコミュニケーション手段があるのでしょうか？

A. 「ことば」でのコミュニケーションが、何らかの理由で困難な障害児・者に対しての、「ことば」に代わるコミュニケーション手段にAAC (Augmentative & Alternative Communication) 「補助・代替コミュニケーション」があります。ことばに代わったり、ことばを補うサイン言語、図形シンボル、テクノロジーを使ってコミュニケーションを成立させようとした指導の領域やその考え方のことです。AAC手段の種類としては、サイン言語（マカトン法サイン言語、手話など）、身振り動作、図形シンボル、絵カード、P&P、文字単語カード、実物/ミニチュア、コミュニケーションエイド（VOCA）などがあります。津田望著「新ことばのない子のことばの指導」（学研）では、図形シンボルなどをコミュニケーションのやりとりの手段として使用しつつ、同時に言語の基礎的な指導の手段として使用する方法が紹介されています。

AACを使用する時、「サイン言語などで指導すると、音声言語の発達を阻害するのではないか」という疑問がもたれますが、ことばの発達を阻害されたというケースはほとんどなく、むしろ社会的態度、情緒的な落ち着きが促進され、音声言語の発達を助けたというケースの方が多いです。TEACCHも「サイン言語の習得が話しことばの発達を遅らせるようなことは決してない」と言っています。

自閉症児の持つさまざまな行動上の問題をあげてみると、「ことば」に関する指導は、ことばだけを単独に取り上げて指導してもあまり効果がありません。まず人とのかかわりや関心を持たせることから始め、情緒の安定を十分に保証し、模倣や身振りや指さしの指導を大切に扱わなければなりません。つまり、自閉児が日常生活している場で、タイミングをうまく生かして総合的・関連的に指導するという方法論が必要となってきます。その子の特性を理解し、興味関心のあることから始めていくことが大切です。

※ことば・コミュニケーションの指導に関する詳細は、『資料5』をご参照下さい。

[Q9] 仲間意識を持たせるために、自閉症児同士手を繋いで歩くのは、指導として本当に良いのだろうか？

A. 小林重雄先生は、指導の仕方としては、あまり意味がない、と述べています。つまり、相手を人として認識していないので、相手の手も道具としてしか意識できない。それよりももっとその子と教師とのかかわりを深めていくことの方が大事である。その中で、教師を人として認識し関係ができたなら、次は、自閉症でない子どもと手を繋がせてかかわりを持たせ、最後に自閉症の子ども同士、といったプロセスが大切である、ということでした。

一方、民間の自閉症教育機関のココロETセンターでは、手繋ぎを指導の中に積極的に取り入れていました。その根拠を紹介します。自閉症同士で手を繋がせても、確かに最初は人の手という感覚はないかもしれない。しかし、手繋ぎは人とのかかわりにおいて重要な要因となる。自閉症児の多くは、手を触れられると無意識のうちに拒否する反射行動がある。まずは、手を繋ぐ場面を多くすることで、それに慣れさせて、人とのかかわりにおける条件を整える必要がある、というのです。

また、歩行訓練の際も、お互いの手を繋がせて歩かせていました。外からの刺激がない状態で自分のペースで歩かせると、自分の世界に埋没して意識の低下が起こる。他の子と手を繋ぎ、他の子とペースを作ることで、マイペースをユアペースへと転化させることができる、ということでした。

さらにこんな指導の例もあります。トランポリンの時に教師と手を繋ぐのは、常同行動から外の世界を意識させる目的がある。トランポリンは調整力をつけるために使われることが多いが、自閉症児の場合、常同行動に近いものとなりがちである。教師が手を繋ぐことで、いろんな跳び方をするように仕向けたり、交互に跳んだりして、精神的な側面を含めて自己コントロールを養わせることができる、ということでした。

[Q10] サイレンを怖がって、避難訓練の日に休んでしまう生徒の指導はどうすればいいのか？

A. サイレンを録音したテープを小さい音から聴かせて慣れさせるという方法がありますが、その時、子どもに音量のコントロールさせる方が、適応しやすいようです。

その子の好きな音楽に、サイレンの音やサイレンに近い音を混ぜて慣れさせるのも有効です。楽しみな

が慣れさせることで、「来るぞ！ 来るぞ！」といった緊張感を与えずに済むからです。ある程度慣れて抵抗力がついても、最後の一線を越えるのが難しいようです。最後の仕上げには、「洪水療法」があります。しっかり抱えて、「がんばれよ」等声掛けしながら、しっかり音を聴かせるのです。その時は決してその子を逃さない、耳をふさがせない、という徹底的な姿勢が大切です。

(以上、小林 重雄先生のお話)

[Q11] 偏食を直す指導は、した方がいいか。また、指導するとしたらどんな方法があるの？

A. 学齢期では、嗜好の範囲のものと、健康や成長のために「ぜひ、食べたり飲んだりできるようにさせたい」というものとの、分けて考えるべきです。嗜好の範疇のものは、そのまま放っておいてよいのですが、成長に大きく寄与する牛乳等はできれば飲ませたいものです。

牛乳の場合は、以下の手だてがあります。

夏の暑い日に、冷房の効かない部屋で、汗だくになる活動を一定時間行い、全員に冷たい牛乳をコップ一杯飲ませる。いやがって飲まない子は無理に声もかけず、時間が来たら下げてしまう。また、汗だくの活動を行い、牛乳を渡す。3回くらい繰り返すと、たいてい飲む。その際、牛乳がよく冷えていることがポイント。冷えていると、牛乳特有の味がせず、飲む抵抗が少ないからである。

御飯だけ食べて、おかずを食べないという場合は、宿泊学習を利用して、食事のたびに、おかずのみ出すようにする。食べなくても時間が来たら下げる。2日くらいで、おかずを食べるようになる。

(以上、小林重雄先生のお話……デプリペイション：遮断状況の活用)

【coffee break】

チョコはスキだけど、納豆はキラ～イ！

「嫌いなものを強制的に口に入れたことによって、好き嫌いを克服した子がいますよ。」

「それでうまくいく子もいるけれど、本当にそれでいいのかなあ……」

「もっと人間的なかわりの中で、指導できるといいねえ。」

「食べられるようになって、本当においしいと感じて食べているのかなあ。」

そんな会話から始まった偏食談義。教師という立場と言うより、好き嫌いがある大人同士の会話が弾みます。

「自分たち大人だってだって好き嫌いあるよね。」

「チョコは好きだけど、納豆は嫌い！」

「給食を食べられなければ、それでいいじゃない。」

偏食のために栄養状況が著しく悪く、命に関わるということなら積極的に偏食をなおし

ていかなければならないでしょう。しかし、食べられないものがあったとしても、別なもので代用できるのであれば、無理にそれを食べなくてもいいのではという考え方もあります。また、食べられるようになったとしても、本当にそれがおいしいと思って食べているか、分かりません。偏食を直すことにあまりこだわらなくてもいいのでしょうか・・・？

ここで、「温かいご飯へのこだわり」の例。熱々の炊きたてのご飯しか食べないA君。どんなに指導しても、炊きたてのご飯以外は食べません。その後、施設に入ったA君は、炊きたてのご飯ではない施設の食事を目の前にして・・・空腹に耐えられず冷たいご飯をぱくり。こだわりを克服したのです。継続的な指導の中では食べられなかったものを、食べざるを得ない状況に置かれることによって食べられるようになった話を聞いて、人格的なかわりの中で行うことができる指導を探りたいと思っていた私たちは「・・・」

何でも食べられるようにしてあげたい、食べられないより食べられる方がいいという思いを持ちながら、夜な夜な盛り上がった偏食についてのお話でした。

[Q12] 問題行動がどんどん広がっていく。どうしたらいいのか。

バスの中で衣服を脱ぐ、食管をかき混ぜる、トイレ以外でおしっこをするなど、今までなかった問題行動が次々とする小学1年生。

A. 服を脱いだ時に教師はどうしましたか。行動が起きた時に、人との関係、環境との関係を見ていくことが重要なことです。行為には生理的な要因もありますが、その行動の前後を見ることで、子どもの行動の意味が分かってきます。

バスの中で衣服を脱いでしまう場合、毎回乗車後10分で脱ぐというならば、その時間を見計らい「脱いでいいよ」という声かけで脱がせ、「はい、着て」と言って着せる、という指導もあります。指導のやりやすいところから取り組み、自己コントロールできるようにしていきます。

問題行動をしている時の意味は、問題行動そのものではなく、その行動が起こったり広がったりすることにどんな意味があるかを分析することで読めてきます。特に、子どもの行動後の教師の行動（自分はどうか関わっているか）を洗いだすことが重要です。

「子どもに障害があるから行動が出る。その子どもの障害が重いから仕方ない」で終わらせてはいけません。行動は関わりの中で起こっているものであり、そのやりとりの中での意味を考えることです。そして、それは障害観と関わってくる問題でもあります。

[Q13] つば吐き、物を蹴飛ばす等の行動は、どう指導したらいいのか？

A. 嚥下能力の低いことが原因に挙げられます。嚥下能力の向上には、食行動の改善が必要です。その指導には、以下のような具体的な方法も効果的です。

1. 口腔内のマッサージ

口腔内に指を入れると噛まれる可能性がある。そこで「アメ横スルメ療法」を使う。安いスルメを噛ませて、口腔内のマッサージをする。できるだけねじ曲がっていて、いぼいぼのあるものが望ましい。

2. 口腔外の刺激

ほめる時に、頬を両手で揉むようにしながら、「よくやった」とほめてやる。その行動が強化子ともなり、驚くほど効果がある。

3. 唾を吐いてしまったら、その部分を含む広めの領域を、**オーバーコレクション**させる。
(きれいに床拭をさせる。床拭きが良いこだわりになることもある。)

※コレクション=きれいに直す

物を蹴飛ばす等の行動は、「**バツ・コントロール**」「**悪女の深情け療法**」で対処しましょう。

「悪女深情け療法」は、問題行動が出た時に、「そんなにやりたなら、手伝ってあげるよ。」と、手や足を持って行動を続ける支援をする。たいていは、続けるのをいやがるが構わずに手を添えながら続けさせる（「**強制反復法**」）。「もういい！」と、止めたなら

「やりたくなったら、いつでも手伝ってあげるわよ〜。」とダメを押す。

(以上、小林重雄先生のお話から)

[Q14] こだわりが強くて、生活のいろいろな場面で止まってしまうという行動障害の指導はどうすればいいの？

A. 何かにこだわり、行動が止まってしまうのは、強迫性障害（※1）ではないかと推測されます。自閉症児の場合、育つ過程でまわりの状況にうまく適応できない等の積み重ねで、多分に強迫神経症的な二次障害に陥っている可能性があり、次の行動に移れない、といった行動障害を起こしている場合があります（※2）。関連して、9歳、14歳、17歳という年齢を節目に強迫行動が強まっていくとも言われています（※3）。

対処についてですが、猪股丈二先生は、その行動障害が強度の場合は、バーバルな教育的指導だけでは修正しづらいと断じています。そして、近年普及しつつある非定型精神病薬（※4）

『ジプレクサ』が有効であり、その服用によって、かなりこだわりが収まるということでした。

佐々木正美先生は、「mono track」「情報処理能力の遅さ」といった自閉症の特性から、指導を提案しています。まずその人のペースに合わせて、止まってしまう場面での課題を分析すること、その手順を細かいステップで示しためくり式のカードの活用等によって、指示の出し方を工夫することなどを勧めています。

また、視点を変えて、こだわりをなくすのではなく、こだわりの内容を良いものに転化していくことも提案しています。低機能の子どもの場合、遊びと仕事の区別がつかないので、一日の流れの中で、次々と日課となる仕事を準備し、自由（＝何をしたいかわからない）時間を作らないようにする、その良いこだわりの中でスムーズな生活に移行できるように仕向けていくという指導です。また、母子の関係にも着目し、母親の不安が子に投影していないかなどについても、検討する必要があると述べています。

肥後祥治先生は、長畑正道氏の「薬物療法は条件を整えるだけ」（※5）という説を引用し、「問題行動は、薬のみでは改善しない。投薬で、動き易い状態になっても、どう動けばよいか、分からなければ動けない。」と述べています。「どう動けばよいか」がわかるように、環境設定、声掛けを工夫していく、という観点で、具体的な手だてを提案しているので、紹介します。

こだわりが強く、行動が止まってしまう場合は、止まっている時間を保証する方法もあります

が、「どの部分は動かしていけるのか」を考えてみましょう。動かしていける場面を限定し、観察の結果、「何分で動けるか」の見通しが立ったら、動き出す場面で、声掛けをするようにします。そうすると、それまで「声かけしても動かない」という図が、「声かけ⇒移動というパターン」へ移行することになります。そして、教師の声かけによって「どう動くのか」のきっかけがつかめると意識が育ち、動ける場面が増えていきます。

小林重雄先生は、「乳幼児期の母子関係に、強迫行動の原因がある」といった、過去に目を向けた運命論的な論議は、あまり重要ではないとし、現在も母親との関係において問題があるならば、行動系列から問題を探り、対処すべきであると述べています。

学校の玄関で止まってしまったり、着替えの最後で止まってしまうのは、次に楽しいことが用意されていないからであり、その子にとって楽しいことを見つけてやって、その行動が早く終わったら、次に楽しい活動が待っているという状況を作り出してやる、という指導を提案されました。

食事に関する指導では、次のように述べています。

食事の途中で止まってしまうならば、食事を下げてしまう。それでパニックになるならば、周囲に危害が及ばない状況にして、そのままやらせる。小さなパニックなら、刺激を与えて大パニックにしてやらせた方がいい。必ず疲れて止まるので、その時「もう一回食べる？」と、聞いてやる。パニックが起こったからといって、食事を戻すといった中途半端な対応は、逆効果である。大切なことは、しっかりとした分析、毅然とした態度、そして適切な対応である。

※1 『強迫症状』

自己の意志に反して衝動的に出現し、無意味で不合理なことが理性的に判断できても、その行動にかりたてられてしまう体験。正常者にも類似の現象があり、何度も手を洗ったり、階段の数を数えないと気がすまないなどである。親が過度に子どもの行動を規制したり早期から厳しすぎる排泄訓練をしたりすると、自分の欲求のコントロールに失敗して、不安や攻撃性をいだし、強迫症状を示しやすくなる。

※2 佐々木正美先生「自閉症の教育と医療との連携」(講義)

※3 猪股 丈二先生「知的障害への医療的対応」(講義)

※4 非定型精神病薬：今までの定型精神病薬から副作用を取り除いた薬

ジプレクサは、認知機能を高め、判断力も改善された報告例もある。

値段は高いが、少量で効果がある。

デパケン+ジプレクサ は、外国の報告例があるが、国内ではこれから。

↑

かつては、抗うつ剤『クロミプラミン』などだった。

※5 長畑正道著「行動障害の理解と援助」

4. 教師として、そして学校体制に関する 捉え返しのためのQ&A

[Q15] 個に配慮すると言いながら、教師間の連携が上手くとれず、
自閉症の子どもがその場に「いるだけ」になっています。
どうしたらいいのでしょうか？

A. まず、教師間の連携がとれないことを「教員の怠慢とか、多忙のために共通理解が図ることが難しい」と結論付けると話が続かないので、どうしたら教師間の連携を図っていきけるか考えてみましょう。私たち教員の仕事は、雑用も含めてたくさんあるので、その精選と優先順位を決めていく必要があると思います。

いちばん大切なことは、子どもと向き合うということだと思います。特に自閉症児の場合には、その特性から、特別な配慮が必要です。具体的な指導の場面で「この指導のためには、どんなポイントを押さえないといけないのか」「教師間で特に連携をとる場面はどこか」を確認して、それを他の先生にも伝えていきましょう。子どもたちの実態に合わせて指導体制を柔軟に組み換えていくような発想を、お互い持てると良いですね。

また、小林重雄先生の著作『自閉症児の言葉の指導』では、自閉症児の課題として、自閉症児の指導には配慮養訓ではなく、取り出し養訓が必須であり、生活単元学習や作業学習等のプログラムは、自閉症児には向かないといったことが書かれてありました。参考にして下さい。

【coffee break】

教育力は、協育力？ 「今日行く」力？

【学校全体の教育力を上げるためには】

近年、うちの学校でも、教師がもっと専門性を持つとうという機運が高まってきました。だけど、教師の多くが専門性を持てば、イコール学校全体の教育力が上がるのでしょうか？

現実的に、グループ協議で自閉症児指導の在り方を色々と考えていく途中で脱線し、「愚痴」で盛り上がってしまうことがありました。その愚痴は、教員同士の連携に関することが大半を占めていました。具体的に言うと、一つは、「何で私が言っていること分かってくれないの!？」といった人間関係でした。これはとても難しい問題ではありますが、そのままにはして置けない重大な問題でもあると感じました。この問題をクリアしていかないと、学校全体の教育力は向上しないでしょう。ギクシャクした教員チームに指導される子どもの身を真剣に考えれば、即座に解決することかもしれませんね。お互いの教育観や価値観等が合わないから、関係を持たないというのではなく、「子どもの成長のために何とかしよう」という観点に立って、協力し合える部分、歩み寄れる部分から、接触を持っていきましょう。私たちは、子どもや家庭のニーズに応えられる集団を形成し、連携をしていかなければならないという使命感を持ちたいと思います。

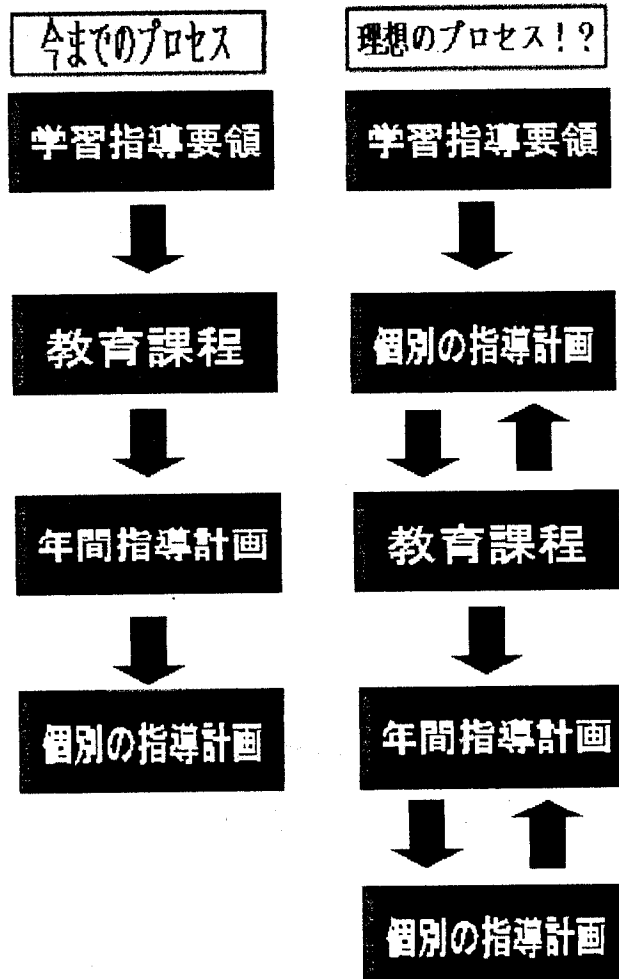
二つ目は、「今日は時間がないから、(事前の確認無しで)明日の授業お願いします」ということになってしまっている現実についての愚痴でした。放課後の2時間強の時間の中で、それも色々な会議に追われる中で、皆さんは、日々の子どもの様子や授業

のことを毎日話し合い、共通理解を図っていますか？ 家庭科の授業で教わるような「やりくり術」を持ってないといけないかもしれません。私たちが話し合った「やりくり術」は、「子どものために、まず何をしていくか！」といった指導のポイントを押さえ、優先順位を決め、活動を「やりくり」していこう、ということです。皆さんもそうした術を、工夫して、ぜひ身につけて欲しいと思います。また、これは学校の組織（システム）を効率的にすることにも合わせて、学校全体の教育力の向上に必要なことだと思います。

組織としての教育力を上げるには、「専門知識を持っている先生をどう活かすか」の工夫が必要だと思います。せつかくの知識の宝を出し惜しみさせていませんか。どの先生にも、得手不得手があります。学校組織の中で、それぞれの先生の得意分野（専門性）を活かせるようなシステムを工夫できないでしょうか。また、不得意分野は得意な先生から教わり、知識の「引き出し」を増やし、お互いの専門性を高めていくことが大切だと思います。そのためにも、職場の人間関係は大事ですね。

これらの三つのことが上手くリンクすることが、学校全体の教育力を上げるためには、必要不可欠なものになってくると思います。

最後に、いつまでも「いろいろな子どもがいるように、いろいろな先生がいる。それだからTTはおもしろい。」と受け止められる自分達でありたいと思います。



[Q16] 自閉症児が苦手とする運動会や卒業式に参加させない方がいいの？

A. 佐々木正美先生は、自閉症児の環境を整えるという見地から、「自閉症児にとって運動会は理解できない災害のようなものだから、参加させる必要はない」という考えを示されています。関連して、学校の環境自体を、「もっと個に感じられるように変えていこう」という主張がされています。

小林重雄先生は、「バーン」というスタートの音がいやだ、といった個別的な理由もあるだろうが、状況を把握できないということが、大きな問題として捉えています。そして、サイン言語も含めてコミュニケーションが十分とれるような指導が普段の活動の中でできていれば、運動会

へ参加しても、状況の意味を理解できる、という考えです。

卒業式に関して、肥後祥治先生は、アメリカ人は合理主義なので、卒業式等は「楽しく卒業を祝えればいいじゃないか、日本の厳粛なやり方の意義が理解できない」と思っていることを例に引いて、自閉症児も日本の卒業式の厳粛なあり方は、理解しづらいだろうという見解を示しています。

先生方の御考えを私たちに検討してみました。日本人は、儀式や伝統を重んじる民族です。それは、卒業式に関して言えば、厳粛さの中で、卒業の意味やこれまでの子どもの成長の軌跡を振り返るといった様式を持っているということだと思います。厳粛さを重んじる価値観を、他文化の人々に伝えることが難しいのと同様に、自閉症の人に理解してもらうのも難しいのでしょうか。また、逆に、自閉症の人の感じ方や特性を私たちが理解することも難しいことです。

問題は、マイノリティである彼らを、圧倒的に多数の社会の価値観に、一方的に取り込もうとすることにあるのではないのでしょうか。全体に馴染ませることばかり考えるのではなく、自閉症の特性（文化）をしっかりと理解し、お互いに、歩み寄るための手だてを講じていくことが必要なのだと思います。運動会や卒業式に適応できる力を自閉症の子どもそれぞれに応じた方法でつけていく一方で、彼らが参加しやすい形、内容の行事の在り方を模索すべきだと思います。また、その子の状況や条件によっては、部分参加といった柔軟な対応も必要だろうと考えました。

自閉症児が状況を理解できる卒業式を具体的に実践している例として、ある養護学校の卒業式での取り組みを紹介します。校長先生の話のときに、大きくモニターで姿を映したり、語る言葉も文字にして流したりして、状況を分かりやすくすることより、自閉症の生徒も、落ち着いて参加できているそうです。

自閉症児には構造化が必要であると言われますが、具体的にこんなこともできるということをお話してみました。

学校は場所が限られているので、同じスペースを多目的に使うことになります。同じ場所で違う活動をするということが自閉症児には解りづらいので、活動によって、その場の雰囲気を変える工夫はできます。例えば、同じ教室でも学習の時間には机を並べ、給食の時間には、じゅうたんを敷く等、また卒業式に暗幕を張ることも同じ効果があります。段階を追って、

「場を変える⇒場の雰囲気を変える⇒手掛かりを減らす⇒カードを示す」とすれば、サインの学習にも通じてきます。

授業によって、先生が服装の色を変えるといった人的な構造化も考えられます。ジャージを着ているのは、体育の先生、白衣を着ているのは理科の先生というならば、さらに意味のある構造化と言えると思います。（ジャージ⇒身体を動かすときに活動しやすい服装、白衣⇒実験に相応しい清潔な服装、薬品にも対応できる服装）

【coffee break】

コーヒーの粒が全部お湯に溶けるまで

かき混ぜるのがいいと思っていませんか！？

そんなこと当たり前じゃないか！と、見出しを読んで感じたことと思います。マグカップを学校に、コーヒーの粒を児童生徒に置き換えてみたらどうでしょう。生徒は学

校という入れ物の中で、教師の望むような形を押し付けられ、本来の個性をすり減らしているということはないでしょうか。コーヒーの一粒もお湯に溶かされるのではなく、カップの中で、自分の粒の形を見てくれ！自分の味を確かめてくれ！と叫んでいるかも知れません。

つまり、コーヒーを飲む側の視点を当たり前と思わず、たまには、粒の側の視点も持とうよ、ということなのです。

何年も前から「個に応じた指導が大切である」と養護学校では言われてきていますよね。教育課程を作成する際、個を考え作成するとは言っても、個別の指導計画が教育課程、年間指導計画より後に計画させることで、個に応じた教育的サービスを十分にできづらくなっている場合もあるような気がします。つまり、個から考えた枠（週時程、授業、授業形態、）ではなく、一定の基準（学年など）の枠組みに個を入れると、個に応じた適切なプログラム、アプローチができづらくなっている場合があるような気がします。

理想論かもしれませんが、個別の指導計画と教育課程を同等に並べて考えるくらいの気持ちで、教師はもつべきではなんでしょうか。本当ならば、児童生徒一人ひとりの週時程の時数の設定、一人ひとりの指導目標を達成するためのそれぞれの学習計画や活動内容があってしかるべきだと思います。例えば「この子には集団の中で配慮しても自立活動の時間の目標達成は難しいから、この教科などを削っても、個別学習が多めに欲しい」「A君とB君は、指導目標が近いから一緒に学習に参加させよう」といった具合に、個に応じた教育的サービス（週時程、授業、授業形態、）を考えていくことで、更に個に応じた適切な指導ができると思います。一人ひとりの時間割を作って対応するというくらいの柔軟な対応がとれるような学校作りをしたいですね！

[Q17] TEACCHでは、自閉症の子どもたちは、早い時期から、他の知的障害の子供たちとは別にクラスを組んで指導した方が良いと言われるが、そうでない場合もあるように思うのですが？

A. TEACCHの拠点ノースキャロライナに見学に行った人が驚くのは、パニックを起こしたり、大きな声で叫ぶような自閉症の人が見当たらないということです。構造化された環境やプログラムが理想的な形で実現されているのでしょう。一方で、初めから「この子は自閉症だから」といったラベリングをして指導するのはよくないという考えもあります。子どもを個人として見る視点を持ち、その子の全体を見て発達段階に合わせて、それぞれの進捗で必要な指導をしていくということが大切だということでしょう。いずれにしても『その子のための教育』ということをお忘れてはいけません。

例えば、こんな場合もあります。自閉症と診断された子どもたちが集まったクラスで、その中に一人、とても話が好きな子どもがいました。しかし、同じクラスの子どもに話しかけても反応が返ってきません。その子は、仕方なく他のクラスのダウン症の子どもと話をすることで友達関係を作り、コミュニケーション能力を伸ばしていきました。自閉症のみのクラスというのは、最適とは言えないこともあるようです。

ひとつの提案として、母学級は年齢ごとのクラスにして、自閉症の特性に関連した課題の学習の時は、自閉症のみの班という複線的なシステムを導入するというのはどうでしょうか。

【coffee break】

「やったー！」は、自信を呼び込む牽引車

高等部2年生の男子の例です。その子は、能力別編成クラスの中程度のクラスに所属しており、そのクラスでは、能力的に最下位にいました。得意ではないが、数学が好きということなので、かけ算九九の指導をしたところ、全部暗唱できるようになりました。

また、ある時に、学年の生徒を能力別に分け、社会体験学習の班編成をしたのですが彼は、最も能力の低い班になりました。そこで、リーダー的役割を担い、班の中心的存在として活躍することができました。その経験を通して、表情が生き生きとして、自信をつけたことがはっきりとわかりました。それに伴い、意欲が引き出されて、苦手だったコミュニケーションの力が飛躍的に伸びてきました。

5. 研究協議を通して考えたこと

自閉症の扉をノックして

砕け散った夢、割れたガラス／壊れた過去から響いてくるこだま／
あちこちにばらまかれた人の名前／どれも皆、なくても生きてゆけるものなのに／
心の底にたまっては、暗い影に姿を変える／そして影は情け容赦なく／
わたしという人間を、引き裂く

これは、『自閉症だった私へ』に、掲載されているドナ・ウイリアムズさんの詩です。これを読んで、どきりしました。自分が教育と称してやっていることは、「自閉症」と言われる人を「引き裂」いているのではないか、その人のためになっているつもりでいた自分は、その人にとって「情け容赦」のない「暗い影」にしかすぎないのではないかと、危惧したからです。

近年、自閉症の特性が解明されていくにしたがい、彼ら独特の世界を「文化」としてとらえよう、という提案がなされるようになりました。彼らには彼らの世界があり、こちらの世界など「なくても生きてゆけるもの」と思っているのかもしれませんが。そうと知ってもなお、彼らの世界との接点を求めて、その心の扉をノックしたいと思うのです。

「意味のある」世界

今まで私たちは、例えば、手のひらをひらひらと陽にかざしている行為を、意味のない常同行動として、否定してきました。それを消失させ、もっと「価値のある」行為を身に付けさせようとしてきました。しかし、意味のないと思っていた行動にも、それなりの意味があることを知りました。自閉症の方が書かれた文章から、手のひらの隙間のきらめく光に魅せられて、その世界に溶け込んでいる姿が伺われます。それは、私たちが遠い昔に失ってしまった豊かな感性の世界なのかもしれません。そうした意味を解することなく、私たちの「意味のある」世界に無理矢理に引き寄せようとして、彼らを「引き裂」いていたのかも知れません。傷付きやすい心の扉をどんなやり方で、ノックしたらいいのでしょうか。そして、なぜ私たちは、そんなにまでして、彼らに働きかけようとしているのでしょうか。その問いかけの答えを見つけるために、私たちは、こ

れまでの教育活動と自分たちの理念を再考することにしました。

学校や教育の意味

私たちは、次の世代に世界を託すために、みんなで学校を創り、教育を行っています。私たちが築いてきた社会を受け継ぎ、さらに良いものとしていく能力を身に付けてほしいと願いながら教育がなされてきました。そして、教育の効果には、教える側の教授という側面に加えて、学ぶ側の意欲が、とても重要な要因であるという認識がなされるようになってきました。学習によって新しいことが解るようになったり、できるようになったりして、子どもは、自らの育ちを実感することができます。学習を通して目標を達成した喜びも味わうことができるのでしょう。育ちの実感や達成感が、子どもの主体性を生み出していくのです。

学齢期は、さまざまなことをたくさん吸収して急激に能力の伸びていく大切な時期です。学校の現場の限られた時間で、最大限の教育効果を上げる努力を怠ることは、子どもの学び育つ権利を奪ってしまうこととなります。障害のある子がより良い発達をしていくには、それなりの支援が必要です。自閉症の子どもには、自閉症の特性に合った支援が必要です。私たち自閉症の指導グループはそのために、勉強をしてきました。それが、どんなやり方で自閉症の子どもたちの心をノックするのか、ということに繋がると信じながら……。

社会的自立とは

養護学校や特殊学級に通う子どもたちにとって、卒業後に社会で自立した生活を送るということは重要な課題です。学校や家庭では、子どもたちの生活能力の向上を図り、社会的スキルを身に付けさせようとしてきました。子どもたちにとって、社会での自立とは、具体的にどのようなことでしょうか。

例えば、自閉症の子どもが、自分で電車の切符を買えるようになることは、自分の好きな電車に乗れるという目的の達成につながるでしょう。さらに、目的が広がるとすれば、電車に乗って隣の大きな街まで行くと図書館があり、好きな本を借りることができるということになるかもしれません。電車に乗って隣の街に行くと、自分を待っていてくれる人たちがいて、その中で楽しく活動できるということかもしれません。

そんな広場があったら、とても素敵です。自分が仲間にとって大切な人間であるということ、仕事場であれば、自分がその社会で役立っているという自負が生まれるのではないのでしょうか。社会的自立とは、社会の中で、そうした思いを持って、主体的に生きることと捉えられるように思います。人との交わりの中で、自分の存在価値に気付き、自己有用感のある生活をうまく伝えることができたなら、人との交わりなど「なくても生きてゆける」と考えている人に、「これも豊かな生き方のひとつだよ」ということを納得してもらえるのではないのでしょうか。

実際の指導を通して気付いたこと

自閉症の子どもが社会に適応していくためには、いくつものハードルがあります。彼らの特性に応じた方法を模索しながら、教育の現場では悪戦苦闘があるのではないのでしょうか。私たちのグループの一人が所属する高等養護学校では、自閉症児の社会的に受け入れられない行動（犯罪までは至らないが、嫌悪され異端視されるような行動）は、学校生活の中で何とか改善し、社会人として最低限必要なことを身に付けさせて社会に出したいと、熱心な指導が行われています。でも、それが卒業までに達成できないならば、その人のまわりの環境を整えることで、問題行動が起らないようにし、社会的生活がスムーズにいくようにするという視点もこれからは必要だろう、という考えも出てきました。人的要素も含めて、そういう発想から環境を整備していくことが、「自立＝支援モデル」と繋がっていくことに気が付きました。

「準備性モデル」と「自立＝支援モデル」

「準備性モデル」は、個の能力を伸ばし、社会参加する力がついたら、社会に参加しましょう、という発想です。社会的自立へのルートが、そういう一本道しかないとしたら、障害の重い人ほど、その道程は遠いということになります。そうすると、どんなに本人が努力しても自立不可能な人も出てくるわけです。そこで、支援を受けながらであっても、まず社会参加を実現をさせていきましょうというのが、「自立＝支援モデル」です。たとえ、支援を受けながらでも、自己有用感を味わうことができれば、その人は生きてい意義を自覚することができるでしょう。

では まわりが支援しても、社会参加できない人はどうなるのでしょうか。今まで考えてきた教育のベースには、私たちの価値規準に障害のある人をどう乗せていくか、という考えがありました。そして、「それがクリアできないならこれ」というように次に価値のあるものに置き換えて、目標を設定するわけです。でも、それを繰り返していったら、最後には何が残るのでしょうか。

「みんな人間として共生する」ことの根拠

そう考えると「最重度」と言われる障害のある人々は、いわば「人間とは何ものなのか」という問いかけを無言のうちに発しているように思えてなりません。どんな人も「かけがえのない人間」として認め合い、「共に生きていこうよ」と言える根拠は、どこにあるのでしょうか。

そのことを確認することが、別の文化を持つと言われる自閉症の人たちの心の扉を、「なぜノックしたいと思うのか」という問いかけの答えになると思ったのです。回を重ねた研究協議の最後は、「みんな人間として共生する」ことの根拠をめぐる討議となりました。まったく反応しない人の体温を計ってみたら、問い掛けをされた時には、通常よりも体温が2分上がったという事例から、誰にもコミュニケーションへの欲求があるのだ、という主張がありました。一方で、何かができるか否か、ということを超えて「人が生きて存在する」ことそのものを尊厳あるものとして位置付けなければ、自分自身も相対化された価値の中で人間としての存在を否定されてしまうのではないか、という意見も出されました。

けっきょく、このことについては、観念的な机上の合意を出さないで、自分たちの今後の教育とのかかわりや人生の中で問い続けていくことにしました。皆さんは、どのように思われますか。

豊かな世界への鍵

自閉症の人たちは、こちらの世界に心を向けることをためらっているかもしれません。あるいは無関心であることによって、自分を守っているのかもしれませんが。自閉症の人の心をノックするには、「安心して扉を開けて大丈夫」と自信を持って言える世界を、私たちが持っている必要があります。

だれでもが人間としての尊厳を保証され、自分が否定される心配のない世界。自分のかけがえのなさに気づき、周りの人もそれを認めることが当たり前の社会。障害の有無にかかわらず、あれやこれや選択できたり、嫌なものはいやと拒否したりすることができる環境。そんな世の中であったら、自閉症の人たちは、心の扉を開いて、私たちの世界に足を踏み入れ、拓がった世界の中で、「豊かな生活」をつかみ取っていくことができるのではないのでしょうか。

もしかしたら、こちらの扉を自閉症の人が懸命にたたいているのに、私たちが気付いていないということがあるのかもしれませんが。私たちは、自分たちの規準という枠から解き放たれなくてはいけません。障害児教育の流れは、健常の規準に障害児を当てはめていこうとするものではなくなくなってきています。「豊かな生活」もこちらが、押しつけるのではなく、生活の主体者である一人ひとりが自己決定していくものと考えられます。学校は、だれでもが安心して「豊かな生活」を自己決定していける世界と力を学ぶところと考えることができます。私たちの世界と同等に、自閉症の人たちの世界、障害者と言われる人たちの世界を認めていこうという基盤はできてきました。そして、その世界を隔てる扉の鍵を手にする場所が学校であるならば、自閉症児にとっても、私たちにとっても学校は「今日も行きたい」という場所になるのだと思います。学び

を通して、いつか、私たちの世界と彼らの世界の扉を開け放ち、新しい私たちの世界を構築していきましょう。

6. おわりに

「自閉症児の指導」班では、肥後先生から教えていただいたKJ法をもとに、協議を進めてきましたが、それはそれは熱く話し合いが繰り広げられました。

ここで少し協議中の様子をお話します。司会は歩く「自閉症指導辞典」のような森本勝次先生で、いつの間にか話の内容を深く展開させていくマジシャンのようでした。記録は、毎回コンピューターのような頭脳でパソコンに協議内容を打ちこんでいく永尾 勉先生です。頭脳はコンピューターでも、とってもあったかい心を持つ先生です。最後まで一貫して自閉症の子どもたちにとって、「居心地の良い学校を!」「優しい学校を!」と熱弁していたのが安 伸夫先生。自閉症の子どもたちのことを語る安先生は、いつもと違った顔つきで真剣そのものでした。皆、養護学校勤務であったのに対し、ただ一人特殊学級担任であったのが井上美智代先生です。普通学級の担任や児童との中でのご苦労もあるようで、特に合唱コンクールの話題になった時の先生の涙にはジーンとくるものがありました。岡住 徹先生の岡住節も、迫力がありました。鋭い切り込みで自閉症児の指導をあばいていく先生。「自分は素人ですから」が口癖でしたが、皆を圧倒するほどの岡住節でした。班長とは名ばかりで連絡係に徹していた私(←本当は、いちばんのしっかり者。専門知識も豊富で、精神面と知的な面で、グループをしっかりと束ねてくれました。ノリの良さもいちばんで、ポキポキダンスは、必見です:班員注)。と、このような具合でしたが、行き詰まることもたびたびありました。そんな時、大きな力になって下さったのが肥後祥治先生です。先生の口から機関銃のように飛び出すお話は、とてもおもしろく飛び付くようにして聴き入りました。そして、もやもやしていたものが一気にすっきりするような気分になったものです。その一回一回が、3時間の講義に匹敵するくらい、私たちには大切なものでした。肥後先生、本当にありがとうございました。感謝の気持ちで一杯です。

研究協議は、正規の8コマ(10コマ中2コマは研究発表のため)では足りずに、7回ほど臨時で行いましたが、話し合いが始まるととどまることなく、毎回夜の12時頃まで続きました。皆の意気込みを感じた時間です。

さて、ここでの研修で学んだことを子どもたちのためにどう生かしていくかが、私たちのこれからの課題です。自閉症の子どもたちを目の前にして「こんな指導で良いのだろうか」と壁に当たってしまった時、この報告書「自閉症を理解するためのQ&A」が自分達の味方になってくれるのではないかと考えています。

班の先生方の、自閉症の子どもたちに対する思いは深く、話し合いの端々にその思いが伝わってきました。最後に、「自閉症児の指導」班よりこの言葉を贈りたいと思います。教育現場では「いつも子どもたちが主役」です。
(班長 小野 晴美)

「こだわり」について

(資料1)

〈さまざまなこだわり〉

○発達の一つのプロセスとしてのこだわり

- ・ベットの遊んでいた赤ちゃんが持っていたガラガラを落とし、そばにいる母親がそれを拾って手渡すとまた落として拾ってもらおうとする。このガラガラのやりとり中に、同じことを繰り返す行動の一つの原点、意味を見いだせる？

○自分を守るためのこだわり

- ・もし、われわれが文化もしきたりも異なり、それも自分の考えの範囲を超え、さらに言葉も通じない未開の地で、ただ一人放り出されたら？
まわりの状況の少しの変化をも恐れ、これから起こるべきことが予測できずに不安を感じ、一つのことが無事に過ぎれば、明日を無事に過ごすために、今日とまったく同じことをやろうとするのでは？

○変化への抵抗としてのこだわり

- ・自閉児たちが他の一般の子どもと異なる知覚認知の仕方と周囲の現象をとらえているならそこにはわれわれのまったく予測しえないような混乱が生じるであろうことは想像にかたくない。
- ・可能だったことを繰り返す、あるいは一つの獲得した行動を儀式化することによって、現実に対処しようとしているとみることができる。決まったことを決まった方法で行っている時、予想できない事態に直面するかもしれない恐れから完全に逃れることができる？

○安定を得るためのこだわり

- ・一般の人の中にも、方位や占い、おまじないやジンクスなどにこだわる人がいる。これは弱い人間が絶対的なものへの依存を願う気持ちの現れであり、依存することによって心にある種の安定を得ている。自閉児たちのこの種のこだわりは、彼らにとってなくてはならないものである。

○こだわりと誤解されるこだわり

- ・私鉄で行く夏期合宿に「国鉄に乗りたい」という自閉児。こだわりと考えていたが…「頻尿のためトイレのついてない私鉄にのるのが心配だった」

〈こだわりのプラス面とマイナス面〉

○発展のステップにしていくべきこだわり

- ・「こまった」こだわり、「やめさせなければならない」こだわりと考える前に、まず、自閉児が興味を持っている対象をさらに深めたり広げる、教育上の工夫を忘れてはならない。

○社会生活にスムーズさを欠くこだわり

- ・こだわりをどう扱うかについては、まずこだわりをどうとらえるかが問題であり、ただ否定的にみるだけのところからは、よい指導が行われにくい。しかし、だからといってこだわりのすべてが肯定されるべきものではない。こだわりを持つが故の自閉児の生活のぎこちなさは非定できないし、すこしでもスムーズな社会生活が送れるように適切な指導が望まれる。

○発達を阻害をまねくこだわり

- ・こだわりの強いことが成長発達を阻害しやすい。それは二つの面で影響される。一つは社会から承認されにくい行動から起きてくる。つまり他の人からの刺激を取り入れるうえで必要な心の安定が得られにくく、二次的、三次的な問題を起こし成長を足踏みさせてしまうという面、もう一つは、こだわりを示した対象に没頭して、いわばその間に、学ぶべき他の事象を犠牲にしているという面である。自閉児が一つのものにこだわっている時とそうでない時とでは、他の対象への関心には大きな違いがある。

〈こだわりへの対処の仕方〉

○一見同じように見えるこだわりにも、その持つ意味にはさまざまなものが含まれているが故に、適切な指導をするためにはまずその意味に対する適切な判断がくだされなければならない。

○こだわりをどう扱うかを考えてみた時、原則的には三つの方向がある。

第一 「発展のステップとして考えていくべきこだわり」

第二 「やめさせられるものならやめさせる方向で扱いたいこだわり」

①本人の成長発達を阻害していると考えられるもの

②他人の迷惑になるもの

第三 二つの中間に位置するもの

- ・それほど肯定することもできず、否定する気にもならないこだわりであるだけにただ黙認してしまいがち。その結果、何らかの目的があって始めた行動であっても、繰り返すうちにいつしか惰性としてのこだわりとなり、自閉児はそれをやめることもできずに続けてしまっている例も少なくない。

○自閉児には脳障害に基づく認知障害とはどうしても思えない感性がある。自閉児が、相手が子ども好きであるかどうかを見抜く能力をもっていて、子ども嫌いな相手には抵抗感を示し、攻撃的行動を現すことさえある。→自閉児の心にくんで適切な扱い（指導）をするためには、自閉児との真剣なつきあいが必要である。

○自閉児は人間に対して興味が薄いし、自分が興味をもった対象でなければ関係をもとうとししない。興味をもってもらうためには、最初の段階ではスキンシップが、次には、「遊び」が重要な意味を持つ。

○自閉児の示す遊びの対象はきわめて限定されていて狭い。それが水であったりひもであったりして、他の対象への展開を目ざしての扱いが思うようにならない。その場合の自閉児の「こだわり」は強く、興味の対象がない状況のもとでは多動になる。ところが、自分にとって興味の対象を見つけるのは早いし、それを手にするとそれに集中し「こだわり」を示す。この点からも、自閉児を多動児としてくくってしまうことはできない。

○自閉児の扱いにあたっての課題

・どのような教材を子どもに提供して興味の範囲を広げるか。

・自閉児が示す興味の対象を利用してそれを高次の遊び（とくに他の人と一緒の遊び）に高めていくか。

○もう少し自閉児の心にくみ取る能力があれば — 自閉児に対する共感的理解が可能となり、自閉児の「こだわり」が少なくなり、適応の範囲が広がったときの喜びは大きい。

〔参考文献〕自閉児指導シリーズ2 「こだわりをとく 常道行動・固執からの解放」 平井・村田編

「パニック」について

(資料2)

脳の構造とパニック

- 脳の青斑核（中枢神経系のノルアドレナリンという神経伝達物質を分泌している核）が関係しているといわれている。
視床下部や間脳に位置している。・・・生命機能をつかさどっている中枢

「脳の構造とパニック障害」 貝谷 久宣 より

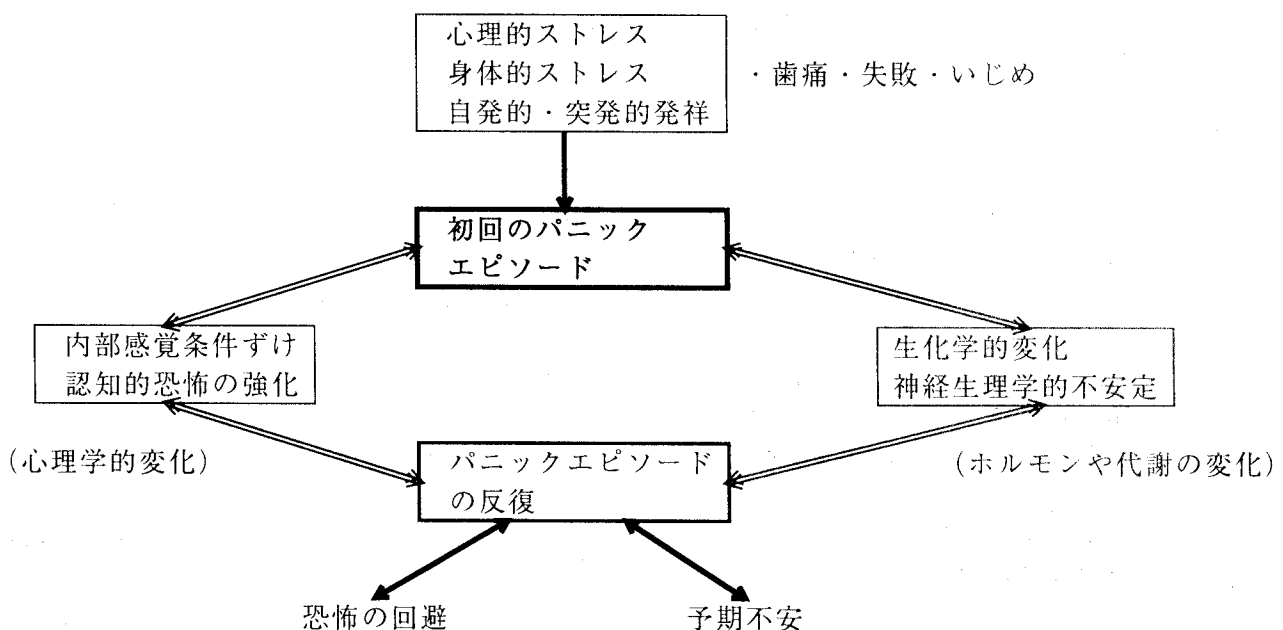
特徴

- 突然激しい不安にかられる、今にも死にそうな感じで発作のピークは数分でその後徐々におさまる。なかには1時間上かかるものもある。
自分で自分がコントロールできなくなるが時間が経つと完全に元の状態におさまる。
- 繰り返し起こる・・・日をおいて何回か繰り返す。

パニックディスオーダー・・・精神生物学的モデル（下図）

「精神科治療学」論文集<強迫・パニック>

パニックディスオーダーその生物学的側面 粥川 裕平より



子供の頃の欲求を満たすための「だだをこねる」等の延長とも言われている。

パニックの経験が次のパニックを生む・・・その行動が何を意味するのかをつきとめ、パニックを事前に防ぐことにより次のパニックを抑制できるのではないだろうか

- ※ ・日本でも昔漢方医達は、「驚悸症」として呼んでいた。1686年（江戸時代前期）
- ・フロイト（精神分析という方法で深層心理の研究）は、1894年不安、不安から来る恐怖等の一群の病気を「不安神経症」と名前をつける。
- ・この「驚悸症」と「不安神経症」はパニック発作と症状がぴったりと一致する（急性の不安）ことから精神的な問題を大きく含む症状だといえる。

「パニック」とは、

不安が強まり混乱して大騒ぎする状態を便宜的に指すものであり、事象や他害に発展する可能性がある。

<要 因>

- ・体調の不調 . . . 発達の低い子に多い
- ・感覚異常
- ・こだわり . . . 思春期に増加し、年長になり力強くなると問題が大きくなる。

環境要因

- ・周囲の不安
- ・非常にかたくなな対応
- ・一貫性のない対応

※親の情緒安定はパニックを起こしやすい条件を作ることになりがちである。

<対 応>

- ・一度起こすと鎮めるのはかなり難しい。
- ・起こさないこと、或いは起きにくくすることが第一である。
(腫れ物に触るような扱いは良くない。)
- ・その子の起こしやすさを考慮して、一貫性を持ち柔軟なやり方で自己統制力を伸ばす。
- ・強い子は、薬物療法が必要で有効なことが多い。

<働きかけのポイント>

- ①パニックが起きてしまったら、一息入れて待つ。
 - ・別の部屋に導いて一人にする。
 - ・身体の安全に心がけると共にまわりの危険なものを取り除いておく。
- ②一人騒ぎした後は手短に言葉かけしつつ、次の活動に移行できるようにする。
 - ・体調の不調や不快な感覚刺激が原因でパニックになる場合は、揺さぶりなどを含みリラックスできる活動に誘う。原因を究明して対処（歯痛、熱発）
 - ・要求やこだわりが果たせずパニックになる場合は、治まったところで手短に次の活動について言葉かけしつつ新しく楽しめる活動への移行を促す。
- ③体調及び気分を配慮し療育や教育を行う。
睡眠不足などの場合や情緒の安定に成りやすい子供では、課題の内容や難易度及び進め方に配慮する。
- ④パニックを起こしにくいように環境を整備する。
特定の音ほどに過敏反応する場合には、不必要な刺激を避ける。

参考文献 認知発達治療の実践マニュアルー自閉症のステージ別の発達課題ー

太田 昌孝
永井 洋子

発達検査法一覧表（知的障害養護学校）

（資料 3）

	検査名	適用年齢	目的（所要時間）
1	遠城寺乳幼児分析的 発達検査法	0ヶ月～4歳8ヶ月	運動、言語、社会性の分野ごとに評価し、発達上の特徴を明らかにする。 (15分)
2	乳幼児精神発達診断法 (津守 他)	0ヶ月～3歳まで 3歳～7歳まで	運動、探索・操作、社会、食事・生活習慣、言語の各領域から理解する。 (20分)
3	新版 K 式発達検査	0ヶ月～13、14歳位	精神発達の様々な側面での、全体的な遅れやバランスの崩れなどの理解 (約30分)
4	改訂 日本版デンバー式 発達スクリーニング検査	0ヶ月～6歳	個人-社会、微細運動-適応、言語、粗大運動の4つの発達領域から遅滞や歪みを発見する。(約15分～20分)
5	早期発達診断法	0ヶ月～3歳未満	情意・移動・手行為・言語・生活習慣の各領域の発達を有機的に診断し、重度障害児の指導過程を把握すると共に、その子の発達水準・生活経験や興味・関心になかった指導計画を立案する。
6	新訂版 自閉児・発達障害児 教育診断検査 (PEP-R)	6ヶ月～7歳程度	自閉児及びコミュニケーション障害のある発達障害児にどのような教育指針をたてたらよいかを明らかにする。 (45分～90分程度)
7	全訂版 田中ビネー知能検査	2歳0ヶ月～成人	個別に検査し、知能水準や発達水準を明らかにする。知能障害の診断及び指導に役立たせる。(30分～60分)
8	K-ABC 心理・教育 アセスメントバッテリー	2歳～12歳11ヶ月	知能と習熟度を分けて測定する。子どもの得意な認知処理スタイルを発見し、検査結果を指導に役立てる。 (2歳・15分～60分程度)
9	ポーターズプログラム	0歳～6歳	発達の系列制や順序制に従って、社会性、言語、身辺自立、認知、運動の発達領域の遅れや歪みのアセスメントに基づく援助法。
10	CARS	幼児～	自閉症であるかどうかの判断と、自閉症としての行動と適応の障害の程度を知る。
11	教研式ピクチュア・ブロック 知能検査	4歳～11歳11ヶ月	動作性検査。聴覚障害、言語障害、情緒障害などの障害のある児童に実施が容易。 (30分)
12	グッドイナフ人物画知能検査	3歳～9歳	協応性、ボディーイメージ、空間認知などの動作性の知的発達水準検査。 (10分)
13	新版 S-M 社会生活能力検査	乳幼児～中学生	身辺自立、移動、作業、意志交換、集団参加、自己統制力の社会的成熟度の検査。 (20分)
14	絵画語い発達検査	3歳～10歳	言語の理解力の程度を明らかにする。 (約20分)
15	ムーブメント教育プログラム	0～72ヶ月	姿勢、移動、技巧、言語（受容言語、表出言語）、対人関係の実態を評価する。 (約40分)
16	太田の Stage 評価法 (LDT-R)	特に定めず	言語能力などの表象機能の発達段階に基づいてステージ別に発達課題を明らかにする。
17	認知・言語促進プログラム 発達アセスメント	0歳～6歳	視覚操作、言語、記銘、文字、数、運動の各発達領域の評価。評価結果と指導方法がワンセットになっているのが特徴。
18	乳幼児コミュニケーション アセスメント指導プログラム	発達年齢2歳まで	子どものコミュニケーション発達の状態を評価し、指導目標と方法を知る。

『自閉症のコミュニケーション指導』につなげるための重要な観点 (資料4)

応用行動分析学から

I) 具体的な手だてにつながる行動問題理解の観点

どうすれば問題となる行動を起こさずに、適切で適応的な行動をとれるようになるか。

それを知るためには

「なぜそのような困った行動をするのだろうか？」

「なぜ、適切で適応的な行動がとれないのだろうか？」

と考えることが大切。

a. 行動問題理解のための観点 (三つの観点)

学習の状況	子供の状態
未学習	どうしてよいかわからない
不足学習	まだうまくできない
誤学習	どこでも自分の知っている方法をとる 以前にうまくいった方法をとる
過剰学習	1度体験したことが後まで残ってしまう 他の行動や柔軟な行動がとれない

「不足学習」の場合 . . .

困った行動や不適切な行動をとった場合、指導者側が期待する行動が、子供側のレパトリーとして十分育っているかということをもまず考えることがすべての出発点である。

「誤学習」の場合 . . .

1. 困った行動、不適応行動の本質がここにある。これまで、今自分が持っているやり方 (行動レパトリー) でその場をうまく過ごすことを学習してきたし、現在もその学習を続けている。

↓↓

年齢やその場面にふさわしい適切な行動や表現を学ぶ妨げになる「困った学習」「誤った学習」ということになる。

2. この行動問題の裏には、指導者側が期待する適応的な行動ができない「未学習」「不足学習」の部分が含まれる。

「過剰学習」の場合 . . .

1. 一度体験や学習したことが、後々まで強く残って、必要な新しい学習や柔軟な学習の妨げとなる場合。この場合、強い情緒的反応や行動が伴い、適切で柔軟な行動の学習ができなくなりその状態からなかなか抜け出せない。
2. 部分的な学習だけが過剰にしっかり確立してしまう (過剰選択性) ために、刺激や手がかりについての幅広い学習ができない状態。同時に学ぶことの幅が狭く、部分的で偏っているため、非常に効率の悪い学習を積み重ねている。しかも、学習し直すことが難しく、ちょっと場面が変わると対応できなくなり混乱する。

↓↓

この混乱を避けるために、状況の変化を嫌い、よくわかっている状況に居続けようとする。

↓↓

そのことで、柔軟性のない「こだわり」と呼ぶような状態が生まれやすい。

- ※「過剰学習」から困った行動に陥らないためには、
「誤学習」を避け、狭くても適切で効率的な経験や学習を
しっかり積み重ね、行動レパートリーを増やすことが基本
となる。そのうえで、行動や技能を多様な場面で活用でき
るように体験を繰り返す必要がある。

「未学習」「不足学習」の状態の改善が、部分的な過剰学習を避けることができる。
もし「過剰学習」に陥っても「未学習」「不足学習」の部分である、適切で多様な行
動のレパートリーを一つひとつ構築していくことで過剰学習が軽減できる。



「こだわる」といった傾向を軽減し、そこから生じる問題を解決することが可能

b. 日常行動の見直し

- ・「未学習」「不足学習」「誤学習」でないかと疑うこと
できている、わかっていると思われる行動でも、場所や相手が変わると動けない、
いちいち指示しないと動けない、関係のない言動が見られるといった場合には、
もう一度よく調べ直すこと。
- ・「未学習」「不足学習」の部分丁寧な指導すること
発達の遅れの重い軽いに関わらず、一連の活動を最初から最後まで経験させること（でき
なくても介助しながら）が重要である。
そうしないと「部分的」な体験の不足や欠落がおこり、部分的な「未学習」「不足学習」
が数多くなり、不適応行動につながる。

II) 子供が示す行動の機能の分析

応用行動分析学では、「機能分析」という方法の開発により以下のことが明らかとなった。

(行動が生じることに関係している環境の要因や、そ
の行動が環境に及ぼす作用や効果を査定する方法)

「子供の行動はある種の表現であり、ことばである」と言われてきたことから……

問題となる行動が、なんらかのコミュニケーション行動として
の機能を持っている (「コミュニケーション仮説」)

問題となる行動が起こることにより、結果として得ている
四つの機能 (注目、逃避、事物、感覚)

a. 気になる行動/困った行動の主な機能 (四つの機能)

気になる行動／困った行動で 得ている機能		同じ機能を持つことばや運動／感覚
注目	注目や関わりを得ている	「見て見て」「構って」「ねえ、ねえ」
逃避	嫌なことやしたくないことから 逃れている	「嫌だ」「したくない」「おしまい」
事物	欲しいこと／やりたいこと／ して欲しいことを得ている	「欲しい」「やりたい」「やって」
感覚	好きな感覚を得ている	トランポリンで跳ぶ／滑る／音楽を 聴く／乗り物に乗る／おもちゃで遊ぶ

困った行動、不適応行動の本質が「誤学習」にあり、
上記の機能に大きくかかわってくる。

1) 注目の獲得

目立った注意されるような行動、これらはいち早く容易に、教師や周りの人の注目や関わりを得ることができる。

行動をやめさせるための、「やめなさい」「ダメ」などの声がけや禁止、制止、叱責あるいは説得といったことばがけや態度は、子供にすれば、“目かけ”“手かけ”“声かけ”といった関わりを得たという意味合いがずっと大きい。

“常識的な”かかわりが、かえって困った行動を強めたり、維持したりすることになる。行動に対し、「無視」をしてみても、増えたりひどくなることがあれば、その行動はまさしく注目の獲得機能を持っていると言える。

2) 嫌悪事態からの逃避の獲得（嫌なことから逃れられている）

周りが気になる行動や困ったことをすることで、結果として、嫌なことややりたくないことから逃れられているということ。（逃避や回避）

3) 事物の獲得（欲しいことやしたいことを得ている）

手足をばたばたさせる、手にしたものを放り投げるなど、幼児が「だだをこねて」お母さんを困らせ、やりたいことや続けたいこと、やって欲しいこと、ほしい物を手に入れるといった機能を持った行動。それが大きくなっても残ってしまったものが「パニック」と呼ばれる行動である。

4) 感覚の獲得（好きな感覚を得ている）

自らその行動をすることで得られる感覚を楽しむ自己刺激行動といった自己完結型が多い。何もすることがないときや、かかわってくれる人がいないときに生じやすい。

自分の体や身近なものを使って感覚を楽しむ。

ロッキング、前庭系の刺激、手かざし（ひらひら）、視覚的聴覚的刺激（ばらばら）

こういった状態になると、働きかけや刺激が届きにくくなり、他のことに注意を向けたり移行することが難しい。

5) 複数の機能をもった行動

- ・「することがない」ときに見られる自己刺激行動も、周りから「やめなさい」「ダメよ」と声をかけてくれるとなると注目を得るという機能も果たすことになる。
- ・自己刺激行動をすると周りからの働きかけが届きにくくなることから、「嫌なことしたくないことがあるときに自己刺激行動をする」は、逃避や回避機能も併せもっていると思われる。

b. 問題行動の動機づけアセスメント尺度 (MAS)

このアセスメント尺度 (MAS) は本講義 (肥後先生の行動傷害の分析と対応の講義) でも紹介していただいたものであるが、a. 気になる行動/困った行動の主な機能 (四つの機能) を簡便に調べるために、Durand (1990) によって開発された尺度である。子供たちの示す行動の機能を調べる助けとなるものと思われる。

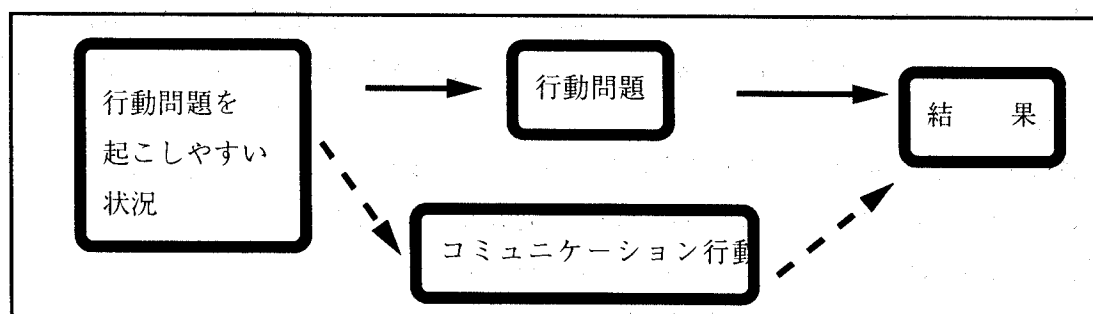
Ⅲ) 行動問題への機能的コミュニケーション訓練

自閉児 (特にことばの未熟な子) の起こす行動問題は、周囲の注目を獲得したり嫌なことから逃避したり、事物を獲得するという効果的なコミュニケーション手段になりやすい。もし、同じ結果をコミュニケーション行動によって、もっと楽に確実に獲得できるとすると、行動問題を起こす必要はなくなるかもしれない。この行動問題と同じ結果を得ることができる (同じ機能を果たす) コミュニケーション行動を形成しようとする指導方法が、『機能的コミュニケーション訓練』である。

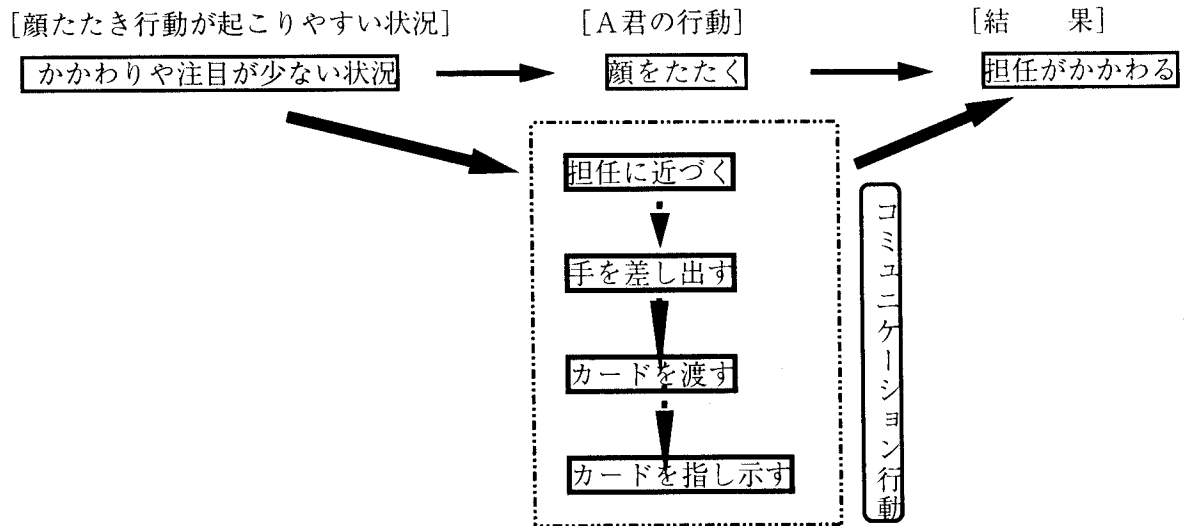
教育的に望ましい二つの特徴

- ・罰したり抑制したりすることなく、コミュニケーション行動を育てることによって行動問題を減じることができる。
- ・行動問題が生じる機会自体が、子供に今必要な機能的なコミュニケーション行動を指導する機会となる。

機能的コミュニケーション訓練の枠組み



例 「顔たたき」行動に対する機能的コミュニケーション訓練



児童生徒が示す問題的な行動の働きを知ることは、彼らの“ことば”にならない“ことば”を理解し、それを積極的に育てることにつながる。
大事なことは単に常識や経験にとらわれないで客観的に子供の行動を理解する視点である。



「機能的コミュニケーション訓練」の枠組みや「動機づけアセスメント尺度 (MAS)」はその理解を助け、具体的な対応を導く指針になる。

以上が、実際にコミュニケーション指導をしていく前段階として大変重要ではないかと感じ、記述した。

IV) 自閉症のコミュニケーション障害と「ことば」スキルの学習 (治療教育プログラム)

1) 自閉症状の形成過程モデル (小林重雄 講義「自閉症児の特性と対応」にて配付の資料より)

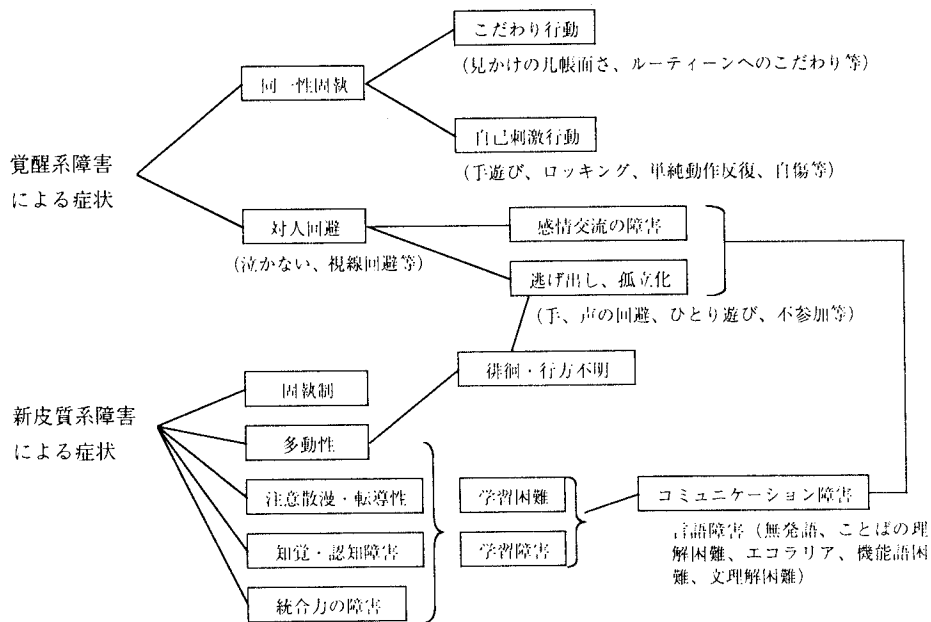
〔資料図1〕

覚醒系障害の主たる基礎として生じる症状と、いわゆる新皮質系障害を主たる基礎として生じる症状が複合されて自閉症状が構成されていると見る考え方 (小林、1980)。

障害部位によっては、より深刻な言語障害や学習障害を伴うことがある。

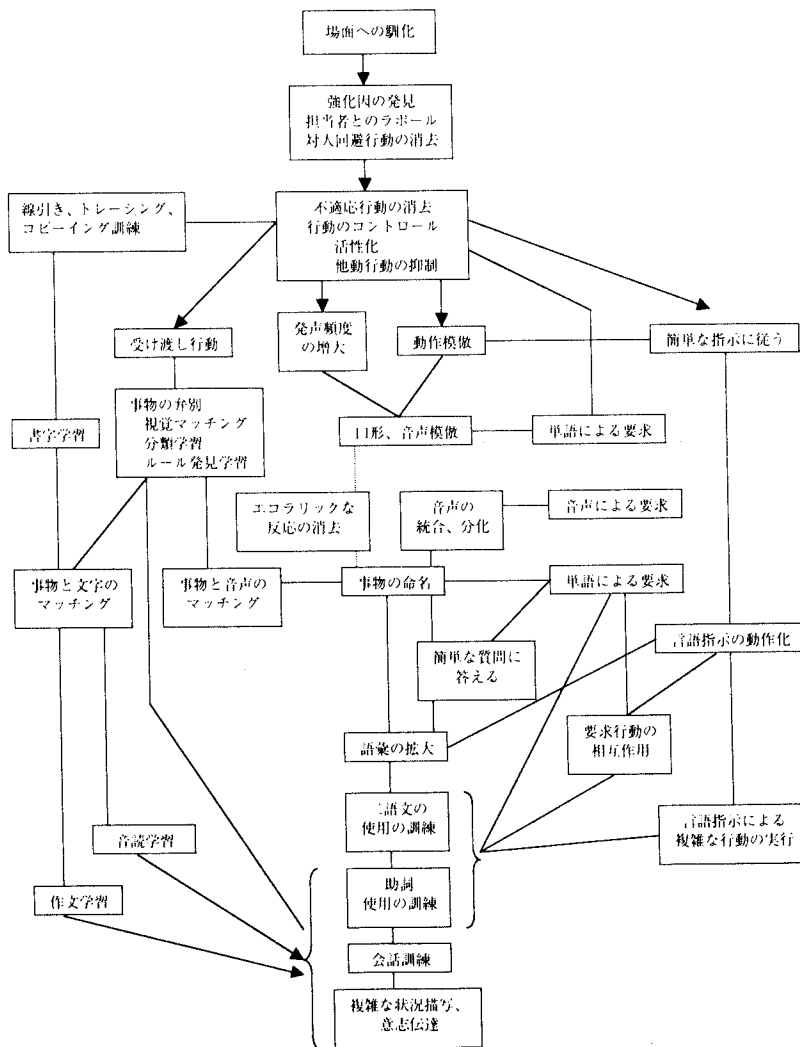
いわゆる「コミュニケーション障害」は主として対人関係障害 (覚醒系) と学習困難、学習障害 (新皮質系) から構成されていると考えられる。このことにより、2才とか3才になって特異なコミュニケーション行動上の特徴を示す。

「ことば」の消失、「エコラリア」(相手の発語の反復)、会話の不成立、文章の朗読はできるが内容は全然理解できないなど...



資料図1 自閉症状の形成過程モデル

2) 「ことば」スキルの学習 (治療教育プログラム)



資料図2 ことばの治療教育プログラム

このプログラムは、音声を獲得していくためのプログラムである。

中央部の上から下への流れは、発声、発語の訓練として中心になるもので、ラポールの形成、音声の模倣、命名、文構成と発語を訓練していく流れである。

右側は、要求動作、要求語の形成、ことばの理解から言語指示により行動するための流れである。

左側はいわゆる弁別学習を中心とした課題学習を通して、音声の弁別能力を高めたり、基礎的な概念学習を行う流れである。また、筆記具を使用による書写活動を展開し読書能力を高めるプログラムである (小林 1984)。

この指導過程において、音声の獲得が難しいと判断されたときには、それに替わる言語（ノンバーバルな）、AAC手段などの導入を考えていくことが大切になるだろう。そして最終的には、獲得したコミュニケーションを自発できるように指導を進めていかなければならないだろう。また、講義（小林重雄 「自閉症児の特性と対応」）で配布された資料の中に「ことば」スキルの学習の表があり、それは[資料図2]に追記されるだろうプログラムが記されている。それらが、どのようにどの段階で指導されるものかは、示されていないが、今後の「自閉症児のコミュニケーション指導」にとって、AAC手段の導入と同様、重要になってくるものであるように思われる。

以下にその課題を記す。

- ・拒否語の学習
- ・疑問詞の学習
- ・文理解困難への対処
- ・「心の理論」の形成

参考・引用文献

- ・小林重雄 杉山雅彦 著「自閉症児のことばの指導」日本文化科学社 1984
- ・藤原義博 月刊『実践障害児教育』 学 研 2001 Vol. 335, 336
- ・平澤紀子 月刊『実践障害児教育』 学 研 2001 Vol. 337

ことばのない子のことばの指導について

「新ことばのない子のことばの指導」(津田望著 学研)より

1. 「ことばのない子」への「ことばの指導」とは

「音声ことば」・・・表出されるもの (speech)
「言語」・・・思考を伴うもの (language) } 「ことば」 (word)

・ことばのない子 →意味のある音声は持っているが、それをコミュニケーションの手段として、十分に活用できない状態にある子ども

・コミュニケーション・・・受信と発信を交互に繰り返す過程。
お互いに理解し合える意味内容の交換の過程。

2. AAC (Augmentative & Alternative Communication)

「補助・代替コミュニケーション」とは

ことばに代わったり、ことばを補うサイン言語、図形シンボル、テクノロジーを使ってコミュニケーションを成立させようとした指導の領域やその考え方のことである。本書では、図形シンボルなどをコミュニケーションのやりとりの手段として使用しつつ、同時に言語の基礎的な指導の手段として使用する方法が紹介されている。

指導を実現するための具体的な課題

サイン言語・・・注視行動、模倣、微細運動などの促進
図形シンボル・・・見比べ、弁別などの指導
文字を習得していない子どもへの、語連鎖や文章構成の指導
VOCAなど・・・消極的な子どもの、他社への働きかけのれん週で指示ゲームなど。レストランでの注文や買い物など。

3. AAC手段を導入するための目的

(1) 音声言語の代わりや、それを補う

永続的にAACを使用していく必要がある場合で、音声言語に代わる表出手段の保証として導入する。

(2) 音声言語の獲得を目指す

低年齢のうちにAACを導入し、コミュニケーションのやりとりを習得し、そのメカニズムや、それによる報酬などを体験させることを目的とする。同時に、AAC手段を使用した表出・理解の具体的指導、身体動作模倣、注視、話しことば、音に対して傾聴する態度の獲得の指導を平行して指導する。

4. サイン言語などで指導すると、音声ことばの発達を阻止してしまうのでは？

たくさんの症例報告の中で、ことばの発達を阻害されたというケースはない。社会的態度、情緒的な落ち着きが促進され、音声言語の発達を助けたという報告の方が多い。AACが「ことば」の獲得促進につながる理由としては、次のようなことが考えられる。

(1) 言語獲得に必要な基礎的な態度の形成を促す

視覚コミュニケーション手段は、言語全般の獲得に必要な基礎的な学習態度を形成するための触発的要素を持つ。

(2) ことばに比べ、表出の手段として獲得が早い

発達初期の大切な時期にコミュニケーションのやりとりの体験ができる。

(3) 聴覚だけに頼らない学習である

視覚の刺激を同時に入力した方が学習効果として高い。

(4) 社会的活動への自信を深め、活動範囲を拡大する

社会的活動の範囲を拡大し、やりとり体験も質・量的に増えることが期待できる。

5. AAC手段の種類

サイン言語・・・マカトン法サイン言語、手話など。手指の機能が高いことが前提。

身振り動作・・・日常動作、ジェスチャー、子どもの自発的なもの。

図形シンボル・・・線や図形でものを表し、それを指さしてコミュニケーションする。

視覚的弁別能力が必要。

絵カード・・・図形シンボルの見分けが難しいケースに。

P & P・・・パッケージの切り抜き、写真。

文字単語カード・・・文字がわかる場合に。

実物／ミニチュア・・・シンボルや絵カードの理解がさらに低い時。

コミュニケーションエイド (VOCA)・・・コンピュータ機器。

6. 基本的な考え方と方法

(1) まずはサイン言語から

サイン→話しことば シンボル→書きことば

言語指導は話しことばから開始することが順当である。障害のためシンボルや絵カードなどの指導が適している対象児もサイン言語（話しことば）から、またはサイン言語と同時に始める。

※なぜサイン言語から？

・サインでやりとりしながら指導すると、ラポートが成立しやすい。

（相手の目や表情を見る）

・サインは注意・集中の発達を促しやすい。（相手や提示物をよく見るようになる）

・模倣能力を育てる。（相手をよく見て共感してくると、模倣するようになる。）

・手軽で伝達の即時性が高い。タイムリーな伝達手段としては最適。

(2) 指導する手段の決定

子どもの発達、学習状況に応じて、手段、内容、最終的に何に結びつけたいのか、方向性を吟味しながら進行する。図形シンボルの指導は最終的に、文字学習への可能性へとつなげることが大きな目的である。

(3) 発達に即して、指導内容を柔軟に変化させる

指導の中で1つの方法にだけとらわれず、子どもの理解する方法を多角的に使用していく。また、場に応じた方法を選択する。

1. 自閉症児のことばの特性

- ① 関心のあるものについてのことばは保持している
- ② 情緒の発達に伴ってことばが増える例が多い。
- ③ 自分で作った (符号) を持っている
- ④ おうむ返しと人称の誤用
- ⑤ ことばの理解の範囲が狭く, 同じことばを繰り返したり, それに固執する。
- ⑥ 知能の高い子は独特の造語を楽しむ

自閉症児の持つさまざまな行動上の問題をあげてみると, 「ことば」に関する指導は, ことばだけを単独に取り上げて指導してもあまり効果がない。まず人とのかかわりや関心を持たせることから始めなければならないし, 情緒の安定を十分に保証することが重要であるし, 模倣や身振りや指さしの指導も大切なこととなる。つまり, 自閉児が日常生活している場で, タイミングをうまく生かして総合的・関連的に指導するという方法論が必要となる。

2. 音声言語を持たない自閉症児たいする言語指導プログラム例

- ① 動作模倣・・・無味乾燥な模倣課題を繰り返さず, リズミカルでゲーム的が動作によって子どもの模倣性を高める。
- ② 音声模倣行動・・・自発性, 模倣性を高め定着させる。はじめから正確な模倣を要求するのではなく, 子どもが自発した良い発声を指導者が模倣し, ほめるなどして, 徐々に良い発声を促す。その際, モデル発声は区切った発声をしない。
- ③ 要求言語行動・・・子どもの欲する事物をよく把握し, 個別場面以外ではあまり扱えないようにし, 子どもの自発的要求行動を促す。子どもの欲求を阻害せず, 自己の欲求充足のための便利な手段として言語行動と, それを満たしてくれる人の役割を学習させることが重要である。
- ④ 注視訓練・・・あらゆる学習に含まれる基礎的な態度学習である。子どもの自発的な注視に対しては, 必ず何らかの反応を示し, 指導者からの働きかけは子どもが教材, または指導者に注視した時に行う。
- ⑤ 一般的な場面でのかかわり・・・離れたところにおいて, 瞬時でも指導者の方を見たら反応して強化する。(にっこり大きくうなづくなど)

3. 自閉児のことばを増やすためのみちすじ

～事例からの抜粋, 事例に対する編者のコメントより～

◇理解や指導というものは子どもの側から離れたものであってはならない。子どもの日常の行動を素直にありのまま受け止めようとする教師の主体性が必要である。○○療法, ○○指導といったような特定の立場に立つより, 子ども中心の立場をどのように指導に生かすかということを大事にしたい。

◇自閉児の可能性を伸ばすには, 子どもの興味や関心を見つけ, そこから子どもを伸ばす指導の手がかりを探し, 興味や関心の対象をさらに広げていく。

- (4) 発声や発語などの音声言語と言語改善へのこだわり

音声言語の獲得は、広い意味での模倣である。さまざまな模倣活動を通して、最終的には音声言語の獲得への道が開かれることを期待する。

7. 発語がほとんどない子どもの指導の流れ

- (1) 何を言われているか、意味の理解がしっかりできるような指導
- (2) 自分の要求を相手に伝達できる手段を指導
- (3) 指導者や保護者とのやりとり、また人との関わり大切さを重視した指導
- (4) 社会的ルールや遊びを通じた対人関係など、より広い社会体験へと導く指導

〈事例〉「発語がほとんどなく、対人関係も悪い子ども」

身振り動作やサイン言語などことばを視覚化し、よりインパクトの強い入力方法での指導を行った方が指導効果が高い。ことばの意味がわからなくてもイメージとして意味をとらえやすく、最も基本的な言語理解を促すために有効な手段である。具体的な要求や依頼の方法を覚えると、次には自発的な伝達意欲が高まる。子どもにあった表出の手段（サイン、身振り動作、図形シンボル等）を決定し、具体的に指導していく。

○指導の方法

- (1) 基本的なコミュニケーション指導（理解面）

言語理解を促す指導の前段階に必要な注意集中力を高めたり、模倣力をつけることを目標とする。次にサインや絵カードに集中させながら、日常使用する物や場所の理解、子どもの好きな紙芝居や人形を見せながら話しかける方法を通して、子どもの注意を向けさせながら理解語彙を拡充していく。同時に指導者とのやりとりをしながら自発の表出を促す。

- ① 日常の指示に、身振り動作やサインをつけて話す
- ② 模倣力を高める（体操、手指遊びなど）
- ③ 指人形を注視し、話の内容を楽しむ。
- ④ 絵本や紙芝居をよく見て、話の内容を楽しむ。
- ⑤ 場所の用途を知り、理解語彙を拡充する。
- ⑥ 記憶と語連鎖の指導（物の名前を聞いてカードを取り、その後確認する）

- (2) 基本的なコミュニケーション指導（表出面）

自発の表出につなげるために、Q&Aの形で、指導者と子どもの簡単な会話をしながらやりとりの獲得を目指す。そして、日常場面での会話に移行させるような般化指導を行う。

- ① 要求を出させる。
- ② Q&A（誰と来たの？何でしてるの？何食べた？）
- ③ Q&A（絵本を讀んで）
- ④ 日常場面で自発の表出を促す（日常生活の中で子どもが般化できるような状況をあえて作り、理解を広げる）

◇自閉児の意欲を高めるためには

- ・子どもの自発的な指導者への注視に対して必ず何らかの反応を示してやること
- ・無理矢理は極力排除すること
- ・自信を持たせること。失敗感を持たせないこと。必ずできたという実感のあるところで終わりにすること。
- ・人とのかかわりの中に意欲を高めていくポイントが存在する。

◇自閉児のことばの指導では何がポイントになるか

- ・ことばによる表現法だけを子どもの求めるのではなく、表情や身振りや絵や文字など、多様な表現法を同時に活用するとよい。
- ・指導の場面は、日常の自然な流れを持ったやりとりに近ければ近いほどよい。
- ・ことばの便利さを知り、その使用がより目的的になり、ことばとしての機能を持つようになる。つまり、便利な道具としてのことばが獲得される。

自閉症の治療教育プログラム

(E. ショプラー・J. G. オーリー・M. Dランシング著

佐々木正美・大井英子・青山均訳 ぶどう社) より

1. 話しことばに代わるコミュニケーションの方法

(1) ものとの交換 (シャボン玉が好きな子どもの場合)

- ①二つの交換物 (シャボン液とシャボン玉を吹く棒) を置く。
- ②棒を渡せばシャボン玉を吹いてくれるという約束を教える。
(反射的で衝動的な行動の段階)
- ③自力で棒を渡してくれるまで待ち、渡してくれたら「シャボン玉ほしいの」びっくりして見せて、要求に応じる。
(コミュニケーションの成立。要求が込められている)

- ・家庭でも同じことをやってもらう。
- ・コミュニケーションの初歩段階では、自発的なコミュニケーションを行うと必ず誰かが聞いてくれる、反応してくれるということがわかるようにする。
- ・慣れてきたら交換物を増やす。

(2) 絵カードの交換

- ①同じ絵カードを提示できたら好きなものが与えられる。
- ②要求や意思表示のカテゴリーを増やし、ほしいものやしたいことを自分で選ぶ。
- ③1つの課題が終わったら、自分が欲しいものの絵を1つ取って先生に渡す。ご褒美をもらう。

2. より実用的なコミュニケーションの方法

(1) サイン言語

サイン言語の習得が話しことばの発達を遅らせることはない。むしろ発達を促す。

〈サイン言語を使う時に心がけたいこと〉

- ①教師はゆっくり話すこと
- ②子どもが自分の方を注目しているのを確かめること
- ③的確なことばを使って単文で話すこと

〈サイン言語を使えるようになるためにしなければならないこと〉

- ① 1つの身振りと対象との関連づけ
- ② 筋感覚的な記憶
- ③ 自分が何を欲しているかを知っている

(2) 読む(話しことばがない子どもでも視覚的な弁別や視覚的な記憶にすぐれた子)

- ① まわりにあるもので興味を持つものすべてに名前を書いたカードをつけ名前を覚える。
- ② 何か欲しい時、そのカードを持っていく。

3. 子どもにあった方法の選択

コミュニケーションプログラムを作るにあたっての原則

- ① 現在持っている能力に合わせる
- ② 子どもの日常的なニーズに合わせる
- ③ 親と話し合っ子どもと関わる人たちと協力して進める

第1段階 現在子どもが持っているコミュニケーションスキルを用いることから始めて、そのあとできるだけ社会的な方向に能力を広げていく。

第2段階 別のコミュニケーションの方法を導入する。

第3段階 実用的で機能的なプログラムをつくる。

↓
地域社会や家庭で子どもが生きていく上で役に立つ方法

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ その子どものコミュニケーション方法が使えるような環境を作る努力をする。・ その子どもがこちらにして欲しいことを表現することから教える。・ 1つの方法を絶対化せず、子どもの実態に合わせて方法を柔軟に変えていく必要がある。 |
|---|

4. コミュニケーションの内容と教え方

〈何を教えるか〉

子どもが何を言い、何について伝えようとしているのかを観察の中からつかみ、その子が最も必要としていることばを見極めていく。その時、その子がどのような場面でコミュニケーションを行っているかも考えなければならない。つまり、子どもの周りに何があるか、いつも注目しているものは何か、家族がどんなことばで、どんな話をしているかを考慮しなければならない。

〈教え方〉

自発的にコミュニケーションができそうなチャンスはのがさない。自発的なコミュニケーションをしようとしないうちは子どもがどうしてもコミュニケーションをしなければならない環境を作り出す。→「環境をサボタージュする」

ex. おやつ時間、おやつを手の届かないところに置く。

お弁当時間、その子のいすを置かない。

手助けをしながら、いつでも子どもでもコミュニケーションを行う。コミュニケーションは1日中行っていくものである。

久しぶりに歩道橋を渡りました。往来の激しい道路のまん中に立つ経験なんてできませんが、歩道橋ではそれができます。しかも、いつもよりずっと高い視点で……………。

歩道橋のまん中で立ち止まり、あっち側とこっち側を交互に見てみました。せわしなく流れる自動車の列は、まるで、私たちの生活そのものです。目まぐるしい毎日に埋没している自分が、今、自動車に乗って、歩道橋の下をくぐりぬけていきました。

夜の歩道橋に立ち止まり、遠くからやってくるヘッドライトの光を見つめていました。走ってくる自動車の来るところ、走り去っていく自動車の行くところ、それを人間は、同時に見ることはできません。人々を乗せた無数の自動車が行き交っています。

久しぶりに歩道橋を渡り、しばし立ち止まって、そんな光景を見つめていました。見上げると、幼い頃に見た星空がどこまでもひろがっていました。

久里浜で過ごした日々感謝します。