

一 般 研 究 報 告 書

知的障害のある子どもの担任教師と関係者との
協力関係推進に関する研究
－個別の指導計画の作成に焦点をあてて－

(平成14年度～平成15年度)

平成 16 年 3 月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所
知的障害教育研究部
重度知的障害教育研究室

はじめに

この報告書は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部の一般研究「知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点を当てて—」（平成14～15年度）の研究成果をとりまとめたものです。この研究を担当してきた重度知的障害教育研究室では、平成8年度から個別の指導計画についての研究を進めてきました。一連の研究の中で、子どもの実態把握方法、実態把握から個別の指導目標を絞り込むプロセス、担任教師チームによる事例検討会の持ち方、保護者の思いを指導計画に反映させる具体的手順、個別の指導計画の様式、個別の指導計画を授業に活かすプロセスなどをとりあげてきましたが、当初からの課題であり残された課題でもあったのが、担任教師と関係者との協力関係推進のための具体的方法を開発することでした。このことは、個別の指導計画作成プロセスが本質的にperson-centered planningであり、障害のある子どもが教室場面にとどまらない多くの支援ニーズをもっていることから、必然の研究課題でした。この課題を中心にとりまとめたのがこの報告書です。

この報告書は五部構成になっています。第一部では、研究分担者及び研究協力者からの論説という形で、協力関係推進の意義や必要性、それをめぐる背景、協力関係を推進するグループワーク、ワークショップの具体的方法を示しています。第二部では、研究協力校や本研究所の研修でこれらの方法を取り入れた個別の指導計画作成シミュレーションを実践した事例を示しています。また、第三部では特殊教育センター等での個別の指導計画に関する研修の実施状況調査について、第四部では協力関係推進に関する研修を行っている神奈川県総合教育センターの事例について報告しています。そして第五部では、総合考察として、担任教師と関係者との協力関係推進をめぐる諸課題を整理し、協力関係推進に関わる具体的方法論やその研修の在り方について提言を試みています。

ご一読いただき、忌憚のないご意見をいただけるようお願い申し上げるとともに、この報告書を障害のある子ども一人一人のニーズに応じた教育的対応に役立てていただければ幸いに存じます。

私たちが所属している知的障害教育研究部は、平成16年4月1日に行われる当研究所の新たな組織編成によって、その名称が消えます。30有余年にわたり、私たちの研究実施において多大なご協力をいただいたことを深謝するとともに、今後も知的障害教育研究にさらなるご協力をいただけるようお願い申し上げます。

平成16年3月

独立行政法人国立特殊教育総合研究所
知的障害教育研究部長 小 塩 允 護

目 次

研究の概要

第一部 論説 個別の指導計画作成に関する関係者の協力関係推進

論説 1 特殊教育における連携と組織化の深化	3
論説 2 個別の指導計画の作成とそれを支えるためのシステム	10
論説 3 教育と福祉の協働に向けて一家族支援体制形成の意義―	14
論説 4 ワークショップ―自ら主体的に問題を解決していくための新しい学びと創造の場	19
論説 5 情報共有及び協力関係推進の方法論	31
1 情報の共有・分析―ブレーン・ライティング法による事例研究	32
2 情報の共有・分析―インシデント・プロセス法による事例研究	34
3 協力関係の推進―PATHの技法	36
4 協力関係の推進―ポテンシャル分析の技法	37

第二部 実践事例 研究協力校における実践及び短期・長期研修におけるワークショップ

実践 1 個別教育計画作成における保護者と教師の協働について ―K J法を参考にした話し合いの試み―	39
実践 2 保護者・教師・関係者との連携の実際―自閉症学級における事例から―	44
実践 3 ブレーン・ライティング法による事例研究	49
実践 4 長期研修におけるP A T Hの技法を用いたワークショップ	52
実践 5 短期研修におけるポテンシャル分析の技法を用いたワークショップ	55
実践 6 研究協力者によるインシデント・プロセス法による事例研究	58

第三部 調査

1. 全国の特設教育センター等における個別の指導計画の作成の研修に関する調査	71
--	----

第四部 研修 協力関係推進に関する特殊教育センター等における研修の実際

1. 神奈川県総合教育センターにおける人材育成研修講座について	75
---------------------------------------	----

第五部 総合考察

79

資料 1 教師の連携・協力を促すワークショップ―PATHの技法を用いた試みの紹介―	85
資料 2 全国の特設教育センター等における個別の指導計画の作成の研修に関する調査	91
資料 3 インシデント・プロセス法による事例研究の事例に関する資料	99

研究の概要

I. 研究の目的

知的障害のある子どもの担任教師は、指導の最適化を図るために多様な情報、多様なアイデアを収集し実際の指導に生かすことが望まれる。

個別の指導計画の作成のためには、担任教師と他の関係者等が協力して、実態把握による情報や指導によって得られた実践的情報を整理・統合し、指導内容・方法等を共に考え、深めていくための会議システムの検討が必要である。

本研究では、担任教師と他の関係者等が協力していくための具体的な方法等を明らかにすることを目的とする。

一年目は、課題解決型のグループワーク、ワークショップの方法論に関する先行研究の調査、アメリカ等の個別教育計画・我が国の個別の指導計画の作成において使用されているグループワークの方法論の分析及びグループワーク、ワークショップの方法論を応用した個別の指導計画の作成のシミュレーションを実施する。二年目は、開発したプログラムを研究協力校において実施し検討する。

II. 研究の内容

1. 課題解決型のグループワーク、ワークショップの方法論に関する先行研究の調査

アメリカ等の個別教育計画・我が国の個別の指導計画の作成において使用されているグループワークの方法論の分析をする。

2. グループワーク、ワークショップの方法論を応用した個別の指導計画の作成のシミュレーションの実施

3. 開発したプログラムを研究協力校において実施し検討する。

III. 研究体制

1. 所内研究分担者

- 小塩 允護（知的障害教育研究部長）
研究の総括平成14, 15年度
竹林地 毅（重度知的障害教育研究室長）
研究の記録と分析 平成14, 15年度

- 肥後 祥治（重度知的障害教育研究室主任研究官）
研究の記録と分析 平成14年度
齊藤 宇開（重度知的障害教育研究室研究員）
研究の記録と分析 平成14, 15年度

2. 研究協力者

平成14年度

- 岸本 啓吉（東京都立港養護学校・校長）
学校教育関係者の立場からの助言

平成15年度

- 坂本 悟郎（東京都立港養護学校・校長）
学校教育関係者の立場からの助言
肥後 祥治（熊本大学・助教授）
ワークショップの方法論の研究の立場からの助言

平成14, 15年度

- 干川 隆（熊本大学・助教授）
ワークショップの方法論の研究の立場からの助言
矢野 勝義（東京都立港養護学校・教諭）
学校教育関係者の立場からの助言
鈴木 裕子（神奈川県立茅ヶ崎養護学校・教諭）
学校教育関係者の立場からの助言
奥 政治（国立久里浜養護学校・教諭）
学校教育関係者の立場からの助言
萬歳芙美子（神奈川県小児療育相談センター・ソーシャルワーカー）
教師が支援を求める専門家の立場からの助言
谷崎 秀昭（横浜市養護教育総合センター・主任指導主事）
教師の研修の立場からの助言
山口 秀子（神奈川県立総合教育センター・指導主事）
教師の研修の立場からの助言

3. 研究協力機関

- 東京都立港養護学校
神奈川県立茅ヶ崎養護学校
国立久里浜養護学校

第 1 部 論説

個別の指導計画作成に関する関係者の協力関係推進

論説 1 特殊教育における連携と組織化の深化

肥後 祥治
(熊本大学教育学部)

I. はじめに

知的障害のある子どもの担任教師と関係者の協力関係を推進していくことの重要性は、一般的に十分認知されている事であろう。また、特殊教育諸学校における学級経営においてチームを組んで児童を指導することは珍しい事ではなく、特殊学級が2種類以上ある学校においても、特殊学級間でチームティーチングの形態で授業を行っている場面も少なくない。このように考えると特殊教育の現場においては、チームで取り組む物理的な状況はできているのではないかと考えられる。しかし、協力関係の推進を知的障害教育研究部重度知的障害教育研究部の一般研究のテーマとして取り上げる必要があったのは、このテーマの重要性と困難性故であろう。枠組みとしてのチームは存在しないわけではないにもかかわらず連携と組織化が話題になるのは、ある集団の中の複数の人間があるグループに分けられ、グループに名

称が与えられるだけでは機能的な組織を編成することが困難であるという現象によるものであろう。

本稿の目的は、特殊教育における連携と組織化の深化について論考をくわえることである。先に述べたとおり、人を集め集団を組織し、グループを命名し、その集団の目的を与えるだけではその集団は機能的な集団とはなりえない。組織を機能的なものにしていくためには、組織をそのハードな構造（目に見える）だけから捉えるのではなく、ソフトな構造にも視点をあててその方略を組んでいく必要がある。古川（1990）は、組織内の三つの「構造」を氷山のモデルをつかって図1のような模式図を提案している。古川のモデルは企業や職場の組織を理解するためのものであるがこのモデルは、学校組織を理解していく上でも参考になろう。以下このモデルを出発点としながら日本の特殊教育におけるチームアプローチの抱える問題点を検討してみたい。

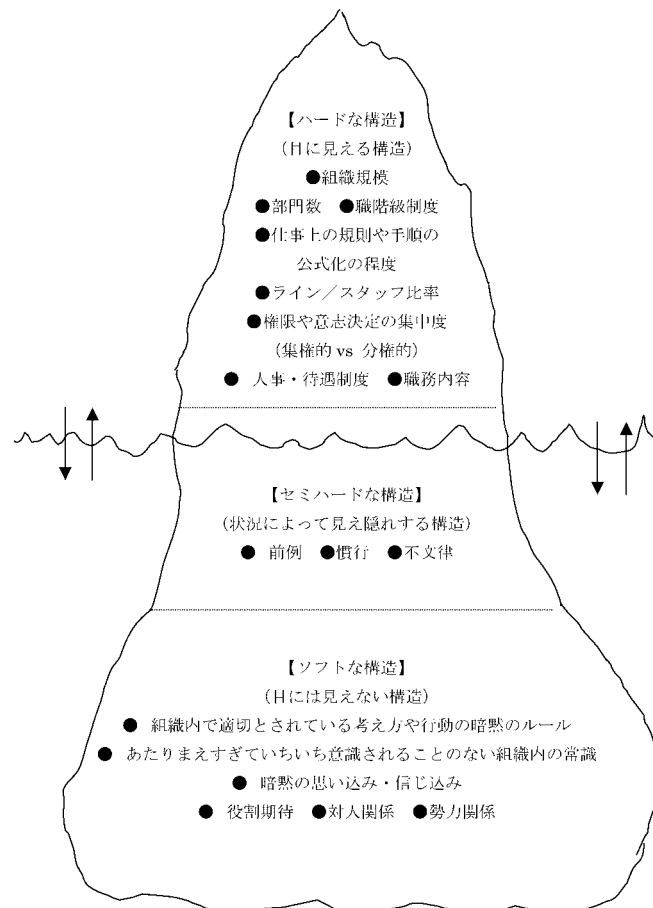


図1 組織におけるハード、セミハード、およびソフト構造（古川，1990）

II. 日本の教師の文化と特殊教育における チームアプローチ

1. 特殊教育のハードな構造

特殊教育諸学校のハードな構造として重要なものは、やはり学校教育法であろう。この法律の71条には、盲・聾・養護学校の目的として「盲学校・聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は、知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む以下同じ。）に対して幼稚園、小学校、中学校、又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする」と記されている。日本の特殊教育の特徴の一つである「場における教育」（特殊教育サービスは、盲・聾・養護学校及び特殊学級、通級指導教室で提供されることを意味する概念）のことと合わせて考えていくと、日本の特殊教育は、障害の克服を目指す「治療教育」的な方向性を明確に持っており、治療教育パラダイムに基づいていたといえよう。治療教育パラダイムにおいて教育がなされるということは、治療教育に関する知識の有無が教師の教育に関する公式な情報交換において、主要な役割を果たすことを意味する。つまり、それぞれの関係者の持つ情報が、情報が交換される以前にすでに価値付けがおこなわれていることが多くなるのである。特殊学級も、学校教育法施行規則第73条の19の特殊学級の教育課程編成の特例に関する規定により、特殊教育諸学校の教育課程の影響を受けることになる。このことは、特殊教育諸学校のもつ治療教育的考え方が特殊学級にも及ぶことを意味している。

特殊教育諸学校の教育課程の基準は、学校教育法施行規則に記載されているが、その第73条の10においては、これらの学校の教育課程の基準が、この施行規則の第6章の他に「盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領、盲学校、聾学校及び養護学校小学部学習指導要領、盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領によるものとする」とされている。この一般研究のテーマの副題には「個別の指導計画の作成」という用語が入っているが、この用語は、先に挙げた学校教育法施行規則の第73条の10に規定されているいわゆる「学習指導要領（平成11年3月改訂）」に規定されている。つまり、個別の指導計画の作成自体が、日本の特殊教育のハードな構造となっているわけである。特殊教育のハードな構造としての「個別の指導計画」の規定のされ方を見ていくと特殊教育の側面を見ることができよう。個別の指導計画の概念が提出されたのは、平成11年3月に改訂

されたいわゆる「学習指導要領」である。この中で個別の指導計画は、自立活動の指導に当たると場合と障害を併せ有する幼児、児童、生徒の指導のために作成することになっている。個別の指導計画の作成の注意事項等は自立活動の項に多くが述べられている。自立活動の時間における指導（この段落の自立活動に関する引用は盲学校、聾学校及び養護学校小学部学習指導要領から）は、「専門的な知識や技能を有する教師を中心として全教師の協力の下に効果的に行われるように」として示されている。また、「状態により、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする」とも述べられている。このように実際の指導に際しては、専門性の高い教師を含む複数の教師の協力の必要性と専門家への助言を求める必要性が述べられている。しかし、個別の指導計画作成については、「個々の児童生徒又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にして」それを実施すべきこと、またその内容についての方向性が記されているが、複数の教師で作成することについては記載がない。これは、複数の教師で作成してはならないとの禁止にもならないが、従来の日本の教師の子どもへの指導に際しての取り組み方を考えると一人の教師が作成するという在り方を補完するハードな構造であるといえよう。

2. 日本の教師にとっての学校

ここで特殊教育のセミハードあるいはソフトな構造について検討すべきなのであるが、残念ながらそのような資料があまりない。そこで少し演繹的な試みをしたいと思う。少し古い資料であるが平成10年の特殊教育諸学校の教師の免許取得率は、養護学校で51.7%、聾学校で30.8%、盲学校で21.0%である（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2000）。また、1999年にだされた国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部の「知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査」の資料をさらに分析すると、小学校の知的障害特殊学級の担任の養護学校教員免許の取得率は34.6%、中学校の場合は31.9%ということがわかる。これらの数値は、日本の特殊教育に関わる多くの教師が、特殊教育の専門的な訓練を受けずにその任に当たっているということを意味するが、同時に通常教育の教師の行動パターンや思考法を特殊教育に持ち込んでいる可能性を示唆するものである。そこでここでは、通常の学校の担任にとっての学校を明らかにする資料を用いて、特殊教育のソフトな構造を推測してみたい。

小松ら（2002）は、小学校の教師にアンケート調査を行っている。この報告書には、示唆的な調査結

果が多く含まれているが、学校の状況と教師の教師間の関係を示唆するものを図2～図8に挙げた。

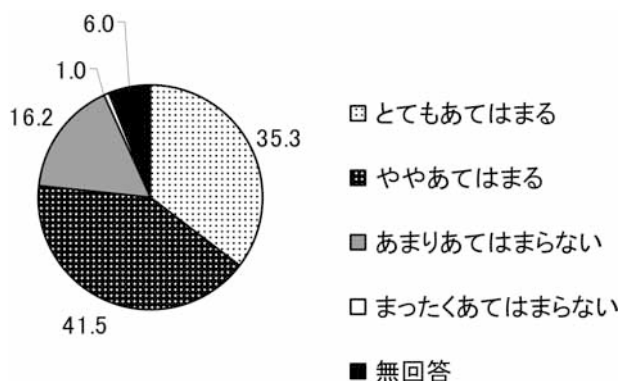


図2 教科によっては、子ども達の習熟度の差が大きすぎる

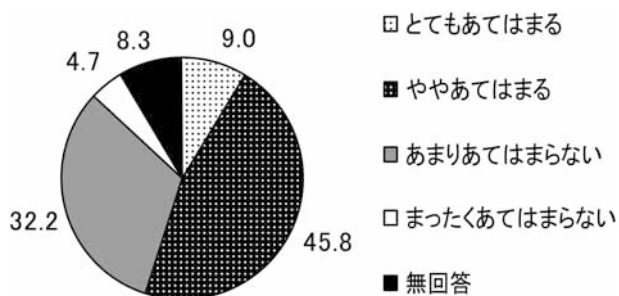


図6 学級担任として時々自信を失うことがある

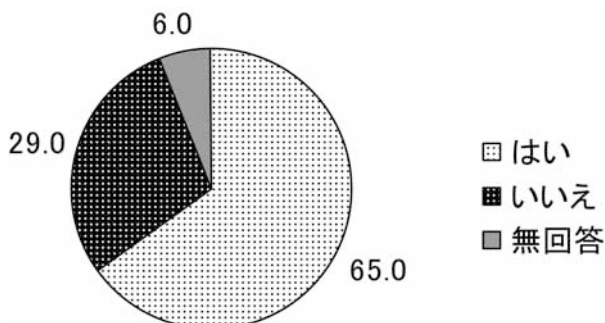


図3 どうしても授業に集中できない子ども達がいる

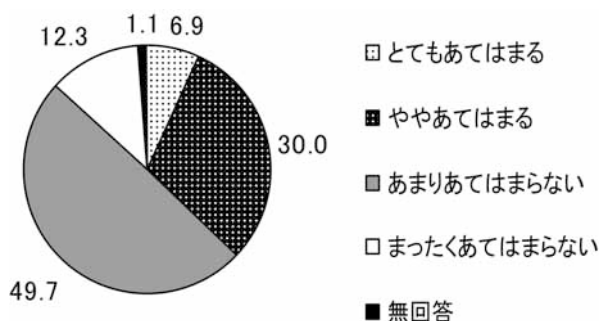


図7 率直に言いたいことを言いにくい雰囲気がある

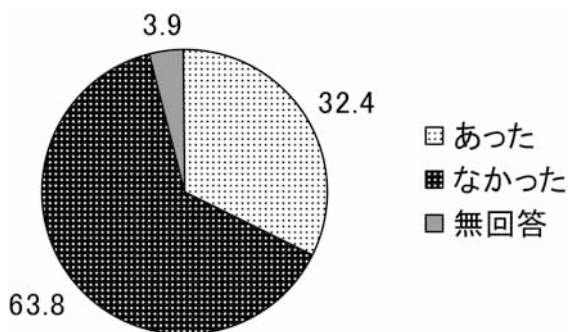


図4 学級崩壊を起こした学級が学校にあったか

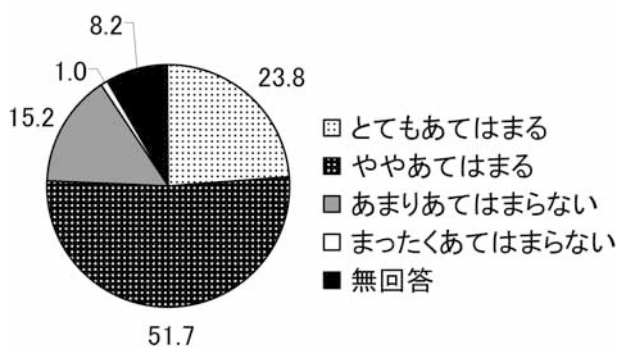


図8 他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにしている

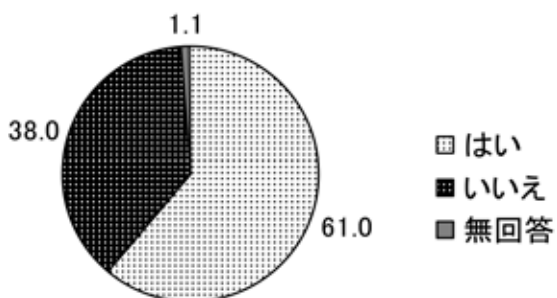


図5 教員をやめたくなくなるくらい忙しいと感じたことがある

これらの数値から、教師から見た学校の状況を推測すると次の様になると思われる。「子どもの状態の多様化や学級崩壊も決して珍しい現象ではなくなってきている。またこのような中で教員は、多忙であると感じ、担任としての自信を失うことも半数以上が経験してきている。しかし、学校の教員組織の中では、率直に言いたいことを言いにくい雰囲気が少ない。さらに、他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにするといった閉じた組織としての教室を支えていく行動様式を多くの教師が身につけている」多くの問題を抱えながら小学校の通常学級の教師は、一人でその問題解決に向かっているともいえよう。このような教師としての在り方や、行動様式が身につけやすい環境で生活した後、ある割合の教師が特殊教育に携わることになるのである。

世代によっては、教師を形容するとき「聖職」、「一国一城の主」といった語を用いることは奇異なことではなかったであろう。これらの語からは、かつての日本社会における教師の社会的地位の高さ（役割期待）を想像することができる。義務教育が尋常小学校までであったころ、教師は師範学校を出るといった当時のエリートの一員であった。そこには民衆と比して高い学歴と高い専門性を裏付けるシステムがあったわけである。このように際だった学歴差と専門性への信頼は、教室への外部からの関わりや関係を拒むには十分であったのであろう。その当時の学校文化に現在の学校文化が何らかの影響を受けていると考えれば、教師と教師、教師と保護者の情報交換の難しさを理解することは容易なこととなる。もちろん、学校の文化の側面は多面的であり他の見方が可能なことも当然のことであることは確認しておかなければならない。このような例をあげたことは、学校における情報交換の困難性を教師個人の問題点と捉えるのではなく、そのようにし向ける目に見えるシステムと目に見えないシステムがあると認識することの必要性を強調するためである。

3. クローズドシステムとしての教室の瓦解と一般システム論

生物学者ルトヴィヒ・フォン・ベルタリフィにより提唱された一般システム論の中にクローズドシステムとオープンシステムという考え方がある。前者は、「自己完結的で、閉鎖され、外部の世界から遮蔽されている」システムであり、一方後者は、「生き残りをかけて、環境と相互作用をして生きのこりかけなければならない」システムである。真のクローズドシステムは存在できないが初期の組織研究においては、組織をクローズドシステムとらえてきた(Daft, 2001)。先に述べた様に日本の特殊教育を取

り巻くハードな構造、ソフトな構造とも学校組織や教室をクローズドシステムへと導く条件として機能する可能性が高い。

システムにおける秩序が混乱する状態があるが、これを説明する概念としてエントロピーがある。門田(2002)はこの概念をクローズドシステムとの関連の中で次の様に整理している。少し長いが以下に引用する。「エントロピーという概念は熱力学からひきだされたもので、その原理は二つから成る。第1原理はエネルギー保存の法則といわれるもので、閉鎖システム内ではそのエネルギーは形を変えることがあっても熱エネルギーの総量は不変である。他方、第2原理はエネルギーが一度使用されて拡散されると使用不能になるというものである。閉鎖システムにおいて、熱力学第2原理のエントロピーでは、システムはエネルギーを放出するばかりであるため、無秩序な状態へ移行する。したがって、エントロピーとは、システムの無秩序状態を意味する」エントロピーの概念からすると、クローズドシステムは、オープンシステムと異なり外部からのエネルギーが入らず、なおかつシステム内でエネルギーの消費は、使えるエネルギーを少なくするが、エネルギーの総量自体は変化しないため無秩序状態を形成するというわけである。

このモデルを、現在の学校の教室の状況に当てはめることができないであろうか。多様化する子どもの状況に、教師はエネルギーを消費しながら教室経営を試みるが、それらが失敗すると教師は教室というクローズドシステムにおいて使用可能なエネルギーを補充できずに教室の秩序が維持できなくなる(エントロピーが増大する)。このような状況のなか、教師は他の学級経営になるべく口出しをしないといった不文律の中、エントロピーの増大したクローズドシステム(教室)をオープンシステムにするチャンスを与えていく。このように考えると教室というクローズドシステムの問題を一般システム論から解決しようとする時、教室をオープンシステムに切り替えていくことが重要となろう。

Ⅲ. アメリカのIEPチームの組織モデルにみる組織の連携の深化

1. IEPチームの組織モデル

クローズドシステムとして運営される教室、専門家を重視する治療教育パラダイム下での教育活動と現状を捉えてくると、日本の教育や特殊教育の世界においては、情報伝達に負荷がかかりやすい状況であることがわかる。筆者は、この情報伝達における負荷が、組織がクローズドシステムからオープンシ

システムへの移行と治療教育パラダイムの克服によって軽減されると考えている。

この報告書は、特殊教育における連携の問題の個別の指導計画（IEP を含む）の作成に焦点を当てている。情報伝達において負荷がかかりやすい素地がある中で、個別の指導計画の作成を担任教師と子どもの関係者の連携によって効果的かつ実効性のあるものにしていく上では、どのようなことに注意を払う必要があるであろうか。個別教育計画の作成を1975年の全障害児教育法成立後に義務づけ、この領域において試行錯誤を試みているアメリカのIEPチームの組織モデルの変遷をみながらこのオープンシステムへの移行と治療教育パラダイムの克服が組織の連携の深化とどのように関わっていくかを検討してみたい。Gilles と Clark（2001）は、

「Multidisciplinary team approach」

「Interdisciplinary team approach」

「Transdisciplinary team approach」

「Collaborative team approach」

といったチーム編成の4つのモデルを紹介している。以下に Gilles と Clark（2001）を引用しながらそのモデルについて解説する。

2. Multidisciplinary team approach

このモデルは複数の領域の専門家からチームを編成されたチームがそれぞれの専門領域を守りながら子どもへのアプローチを個々に行う形で取り組みが行われる。このモデルは医療機関で行われるサービスを場所を学校に変えて行う形態に近いものである。ある子どもへのサービス全体をモザイクの様にわけ、それぞれの領域をそれぞれの専門家がとりくむという形であり、医学モデルに基づく組織である。このモデルに基づくチームの専門家は、以下の活動を行う。

- ・発達の多くの側面から、一人の生徒をそれぞれ別々に評価する
- ・一般的な評価において同定された“欠陥”が反映されているゴールや目標を生徒ごとに、また専門領域ごとに設定する
- ・孤立した状況で生徒が目的を達成することができるよう計画されたサービスを提供する
- ・セラピーや介入の影響を評価する
- ・今後のセラピーや介入に方向性を明示する

3. Interdisciplinary approach

教育サービスを提供するために医学モデルを用いることから抜け出そうとする努力の中で、より教育的な視点をもつものとして登場したのが、

「interdisciplinary team approach」である。この

チームの構成員は、「multidisciplinary team」と同じ構成員を含み、基本的には同様な活動をおこなう。しかし、このチームの構成員は、彼らが専門領域を超えて、特に教育関係者とであるが、関係する情報を分け合っている点で異なっている。このモデルを適用するとき教師は、教室の中で、あるいは授業の文脈のなかで関連するサービスの専門家がサービスを提供する時、彼らを観察する機会を持つであろう。非常に多くの場合、子どもに対するサービスは他の生徒から引き離され、機能的な文脈外で提供される。このチームの構成員は、概して対象となる子どもの多くの側面を理解しようとして活動する。担任教師は、IEP の一部分としてコミュニケーション指導の目標を書くが、これは、おなじIEPに言語病理士の書くコミュニケーション指導のゴールとは別にかかれる。

4. Transdisciplinary Approach

第2の「interdisciplinary approach」は、子どもが受けるサービスについてチームの構成員が多く情報を得られるといった成果があったが、

「multidisciplinary（医学モデル）approach」に関する批判であった生徒が他の生徒から引き離されてサービスを受けるという状況を変えることはできなかった。サービス提供をより統合され、より孤立状態がすくない状況で行うために第3の

「transdisciplinary approach」は登場した。統合された専門的介入は、第一次のサービス提供者たち（教師、早期教育担当者、他のセラピスト、家族構成員、専門補助員）との情報だけにとどまらない専門的な方略の分かち合いを通して達成される。つまり、役割の固定化からの解放が重要となる。それぞれのチームの構成員全員が、子どもの日々の活動において彼らが指示した方略の使用を監視している。実質的にはチームの構成員は他のチームの構成員の相談役として機能している、従ってそれぞれの領域の目的に達するために子どもが受ける指導時間は増加する。

5. Collaborative Team Approach

多岐にわたる専門領域のチーム構成員による情報の共有と方略の実行を管理する方法の一つとして登場したのが第4の「collaborative team approach」である。このチームによる方法と以前チームそれとの基本的な相違点として6つがあげられている。

1. 焦点は、個別の診断や生徒にかかる専門家の治療パラダイムにあるというより生徒のニーズにある。
2. 様々な環境における生徒のニーズに対応することへの成功や失敗に対する責任を共有していることを受け入れる。

3. 構成員は、役割の固定化から解放されており、どのような指導が必要で普通の環境において子どものニーズにあう指導をどのように展開していくかについてチームとして決定する。
4. 評価の手続きを含むサービスは、子どもが、指導される技能を使うということが多いと要求が予測されるより自然な場において行われる。
5. 構成員は、それぞれのメンバーが時間や場所や専門領域を超えて観察し、生徒と係わる機会を提供するためのスケジュールを作り出す。
6. 構成員は、主張し、担当したすべての生徒の教育の結果に影響をおよぼす、彼らの専門的、個人的な様々な視点に関する知識のレベルは、平等であることを受け入れる。

IV. 日本の特殊教育における組織を見直すために

アメリカのIEPのチームの4つの組織モデルの変遷は、組織の構成員に手を入れるといったハードな構造を変えることなく、組織内での行動様式や問題に取り組む上で重要となる連携に対する考え方の変化といったソフトな構造の変化に焦点を当てていると思われる。

「Multidisciplinary team approach」は医学モデル（治療教育モデル）のもとに子どもの支援を考えるもので専門的な取り組みを企画する際まず構想されるモデルである。

「Interdisciplinary team approach」は、医学モデルの問題点を克服しより教育的な取り組みを行うために構想されたモデルである。このモデルはさきの「Multidisciplinary team approach」からすると情報の共有化の次元で進歩したモデルとあるといえよう。しかしこの2つのモデルでは、医学モデル（治療教育モデル）の克服が困難である中で、「Transdisciplinary team approach」がでてくる。このモデルになると情報の供給化にとどまらず方略の共有化が進められ、専門家の役割からの解放という現象が見られるようになる。

「Collaborative team approach」は、この「Transdisciplinary team approach」の方法を推し進め、子どものニーズの重視、訓練内容・方法の生態学的妥当性の必要性、チームの責任の共有化と情報価値の平等性といった指導目標の選択や指導方法選択上のパラダイムの転換と組織構成員のエンパワーメントが行われている。

「Multidisciplinary team approach」から「Transdisciplinary team approach」までのモデルの転換は医学モデル（治療教育モデル）の克服が中

心課題となり、「Collaborative team approach」のモデルへの移行は、オープンシステムとしてのチームの転換が中心となっていると思われる。このように捉えると、筆者が日本の教育および特殊教育における連携を進めていく上で重要であると考えている治療教育モデルの克服とオープンシステムへの脱皮は、同じくアメリカのIEPチームの組織モデルの変遷に読みとることができる変化であるといえる。

日本の特殊教育の現場においても、関係する報告書等においても、連携の重要性の強調は今に始まったわけではない。しかし、我が国の特殊教育における連携必要論は、観念論のレベルを超えた具体性、系統性をもったものがこれまでほとんどなかったのではないと思われる。具体性があったとすれば、機能的な連携の鍵となるのは、いわゆるキーパーソンであるといった内容程度ではなかったか。連携は、人と人とのつながり、つまり、個人のコミュニケーションレベル（心理学レベル）の問題として理解されることが多かった。しかし、特殊教育が今後取り組まなければならない個別の指導計画作成における連携強化といった各種の問題は、これまでのレベルを超えて組織論を全面にだした議論が必要となってくるとと思われる。組織行動は、心理学レベルのものだけでなく社会学レベル、経営学レベルと様々な次元で検討されるべきものであろう。特殊教育領域の連携の深化の問題は、特殊教育における組織行動の問題である。この視点を確認しながら、この領域の研究を進めていく必要がある。

文献

- Daft Richard L. (2001) Essentials of organization theory and design, 2nd edition.
- Gilles D. & Clark D. (2001) Collaborative Teaming in the Assessment Process. Alper S.,
- Ryndak D. L. and Schloss C. N. (Eds) Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Setting. Allyn & Bacon.
- 古川久敬 (1990) 構造こわしー組織変革の心理学ー. 誠信書房.
- 肥後祥治・小塩允護 (2002) 知的障害児の指導に關与する教師に望まれる専門的知識と技術の構造に關する研究ー個別の指導計画 (IEP を含む) の作成に焦点をあててー. 小塩允護 (研究代表者). 知的障害児の指導に關与する教師のトレーニングプログラム開発に關する研究. 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. 9-14.
- 門田光司 (2002) 学校ソーシャルワーク入門. 中央法規.

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者
会議（2000）21世紀の特殊教育の在り方について
――一人一人ニーズに応じた特別な支援の在り方について―― 文部科学省.

小松郁夫研究代表（2002）小学校における学級の機能
変容と再生過程に関する総合的研究. 日本学術
振興会科学研究費基盤研究B(2)報告書.

論説2 個別の指導計画の作成とそれを支えるためのシステム

干川 隆
(熊本大学教育学部)

I. はじめに

平成11年3月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、自立活動の指導や重複障害者の教育にあたって、個別の指導計画の作成が求められている。現在、多くの知的障害養護学校や特殊学級において、自立活動の領域だけでなく全教科や領域と教科を合わせた授業形態についても個別の指導計画が作成されるようになってきている。その一方で、いまなぜ個別の指導計画を作成しなければならないか、またどのように実態を把握して授業に生かすかなどの論議がなされている。このような状況を踏まえて、本稿では1)これまで著者が国立特殊教育総合研究所の短期研修で講義した内容と議論を踏まえて、個別の指導計画の作成について、また2)米国の取り組みからみた個別の指導計画を支えるためのシステムの重要性について述べることにした。

II. 個別の指導計画の作成

1. 個別の指導計画作成の意義

個別の指導計画の意義として学習指導要領やこれまでの個別の指導計画の流れから、干川(2002)は次の2点をあげている。それは、1)支援の個別化と2)支援のネットワーク化である。1)の支援の個別化として意義は、①個々の実態を的確に把握し、それぞれに応じてきめ細かな指導を行えること、②継続的、発展的な指導を一貫して行えること、③将来の地域での生活を見据えた指導を行えること、④具体的な目標を設定してその成果を重視できること、であろう。2)の支援のネットワーク化の意義は以下の通りである。①教師間の連携：一人の教師の目だけでなく専門性の異なる複数の教師がその作成にかかわることにより、お互いの教師の知識や経験が生かされること、②他の専門家との連携：重複障害等の場合に他の専門家との連携協力が可能であること、③保護者との連携：個々の児童生徒の指導目標にかかわる具体的な指導計画を保護者に提示し同意を得ることにより、保護者の願いを指導計画に生かすことができること、④記録だけでなく協議のための記述の工夫：担任だけだと独りよがりの発達論でごまかすことができるが、協議を前提とすると客観的な事実を記述する方法が必要となる。

2. 個別の指導計画作成をめぐる課題

1) 個別の指導計画の様式

個別の指導計画の様式については、どのような内容を盛り込むべきかについて文部科学省からは特に示されていないのが実状である。個別の指導計画として学習指導要領やその解説に基づいてその要件を考えると、①個々の幼児児童生徒の実態の的確な把握に基づくこと、②長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定すること、③目標を達成するために必要な指導内容を段階的に取りあげること、をあげることができる。さらに、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間の指導と密接な関連を保つこと、全教師の協力の下に効果的に行われるようにすることなどの指摘がある。

したがって上記の3点を満たせばどのような様式であっても個別の指導計画として考えることができる。本稿ではこれまで行われている個別の指導計画の様式を授業形態中心型と目標中心型の2つに分けて考えたい。授業形態中心型とは、表1に示すように教科や授業形態を縦軸にして実態、長期目標などを横に並べたものである。一方、目標中心型は表2で示すようにコミュニケーションなどの項目を縦軸に並べたものである。どちらの様式を用いるかに関

表1. 授業形態中心型

	実態	長期 目標	短期 目標	内容 手だて	評価
日常生活指導					
生活単元学習					
国語					
算数					
体育					
音楽					

表2. 目標中心型

	実態	長期 目標	短期 目標	内容 手だて	評価
コミュニケーション					
社会性					
知識・理解					
身辺自立					
余暇					

しては、それぞれの様式がメリットとデメリットをもつことに留意する必要がある。

まず、授業形態中心型のメリットは、授業形態と関連しやすく授業につなげやすい点である。一方デメリットは、教科・領域間（表1の縦軸）の関連がわかりにくくモザイク的になりやすい点である。また、教科ごとに指導計画を作成するために項目数が多くなりがちであり、さらに児童生徒の重点課題がわかりにくいという問題もある。一方、目標中心型のメリットは、対象児にとって重点課題がわかりやすく、優先順位をつけやすい点である。その反面、目標中心型は授業につなげるためには授業ごとにさらに個別目標や指導計画を作成する必要がある。

このように教科の観点から計画を立てるか、目標を中心に計画を立てるかは、制度や外部から規定されたものではなく、教師が児童生徒をどのような観点からとらえるかの問題に過ぎない。このことは、教師が同じ児童生徒を例えば自立活動の5区分でとらえるか教科別の指導の観点からとらえるかなど様々な角度からとらえることが大切ということになる。したがって、その学校に在籍している児童生徒の実態と、その学校での活用のしやすさ、教師の活用のしやすさなどから利用する様式を決定する必要がある。このためには、学校としての積み重ねが重要であり、これまで以上に校内分掌としての研究部の果たす役割は大きい。

2) 実態把握の問題

次に、どこまで実態把握に時間を費やすべきか、あるいはどの程度標準的な検査等を用いたらよいかなどの実態把握の問題がある。この問題について、まず何のために実態把握をするのかについて再認識する必要がある。実態把握のもつ意義は、①授業に生かすため、②教師間や保護者との間での共通理解を得るための2点である。①について詳細な実態把握をしたとしてもそれが授業とまったく関係なくしては、教師の自己満足だけで実態把握の結果が生かされないままに終わってしまう。そうならないためには、授業を前提とした実態把握が必要となろう。②について個別の指導計画の中で、ミーティングにおいて意見が食い違うのは児童生徒の実態のとらえかたの違いに起因する。例えば保護者は、自分の子どもの能力を高く（〇〇はできると）評価しているのに、教師が低く（〇〇はできないと）評価している点である。このようなときに、標準化された発達テストや心理テストあるいは簡単なチェックリストを用いることで、どこまでできているか否かが明らかになり、把握された実態について意見が食い違うことは少なくなるであろう。

実態把握の問題に対して中川（2001）による取り

組みは一つの解決策を提示している。中川はこれまで実態把握が多く資料を集めてから教育的ニーズを決定していた手順を入替えて、①一人一人のねがいから「教育的ニーズを決定する」→②教育的ニーズに対する現在の状態を明らかにする→③「教育的ニーズ」に至るプロセスを明らかにする→④日々の授業を具体化する、の4つのステップを提案している。この手続きでは、まず教師間あるいは保護者も含めて教育的ニーズを決定する作業から開始することになる。そうすることにより、無駄な実態把握に時間を費やす必要はなくなるであろう。

3) 各教科・領域との関連

知的障害者を教育する養護学校では自立活動の時間を設けている学校もあるが、自立活動の時間を設けていない学校もある。自立活動の時間を設けていないため、個別の指導計画を作成する必要があるのではとの意見を聞くこともあった。しかし、知的障害教育の特色に基づけば、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部または一部について、合わせて授業を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導の目標や指導内容を明記する必要がある。このときに学校の教育課程と個別の指導計画との関連の中でどのように指導計画を作成しその結果を授業に生かすかについては、一定した結論が得られないまま、今後とも検討され続ける課題であり、学校や担任が検討していくべき問題であろう。

文献や研究授業の資料から見る限りにおいて、個別の指導計画から授業までの道筋を明確に提示している報告は、個別の指導計画を授業に生かしていると判断することができる。また、個別の指導計画から授業までの道筋をどこまで文章化する必要があるかとの議論を聞くことも多い。専門家としての教師は個別の指導計画の長期目標や短期目標を見ただけで、それを授業に展開することができるのであれば、細かな文章を記す必要は無いのかも知れない。つまり目的地に向かって歩いていくときに細かな地図を描くことよりも実際に行ってしまった方が早いということにもなりかねないのである。

4) 保護者の思いをどう生かすか

個別の指導計画を保護者に提示している教師や学校の数には、ここ数年で非常に多くなってきているのではない。その背景には、教師にも説明責任が求められる時代になっているからであろう。個別の指導計画の意義で述べたように、保護者も個別の指導計画の作成過程にかかわることにより、これまでのように教師が問題をすべて保護者のせいにしたり、保護者からの声を無視したりすることはなくなるであろう。そのためには、教師が障害のある人たちの

人権を守るアドボケイトとしての意識を持つことが必要である。そのことが最終的に教師自身を守ることにもつながっていく。具体的な方法は、保護者も含めたミーティングを実施することであろう。米国のIEPミーティングに参加した感想として、わが国でこのようなミーティングを実施するためには、指導計画の内容をわかりやすく説明し、保護者の思いを確認し発言する人を設定することが必要である。また、PATHなどのアクションプランを活用することなども保護者との意見の食い違いを防ぐ方法である。また、ミーティングにおいては優先順位を確認すること、これからの指導方法を確認すること、さらに成果の見通しを確認することなどを通じて、親も含めてメンバーの意向が反映されるであろう。

保護者に個別の指導計画を提示していくことは、一つには保護者が子育てに対する見通しと評価のもののさしを持てることにつながる。また、結果的に保護者とのトラブルを減らすことができ、このことは教師間のトラブルを減らすことにも通じる。しかし、人間である以上は問題が生じることも充分考えられる。そこで苦情を処理するために第三者的に保護者の意見を聞く教育相談を充実することは重要である。例えば佐賀大学文化教育学部附属養護学校（2000）は前年度の成果としてIEPミーティングを実施した成果を以下の様にまとめている。①指導の目標がはっきりし、学校も保護者も安心して自信をもって教育を進めることができた、②低・中・高学年それぞれの時期の教育の方向性を明確に打ち出すことができた、③IEPシートによる記録を行うことで、次の課題への見通しがもちやすくなり、引き継ぎがしやすかった、④その子にとっての学校の役割・課程の役割を明確にできた、⑤保護者が子どもの療育について自分たちが主体者であることを確認することができた、⑥関係機関とのネットワークが広がり、つながりも強まってきた。また福祉・行政サービスの情報を適時受けることができた。

このような保護者も含めたミーティングの実施は各地の養護学校でも実践されており、大きな成果を生みつつある。

Ⅲ. 個別の指導計画を支えるためのシステム

1. システムの重要性

筆者はこれまで個別の指導計画の作成の意義として支援の個別化だけでなく、支援のネットワーク化の重要性について論じてきた。しかし、米国と比較したときにわが国の特殊教育においては個別の指導計画を支えるためのシステムの欠如を指摘せざるを得ない。ここでは通常の学校で実施されている米国

の問題解決モデルを例にして、再度個別の指導計画を作成することの意味について論じる。

2. 米国における問題解決モデル

現在、米国の学校心理士の中で問題解決モデルに関する研究が紹介されるようになってきた。このモデルは、通常教育から特殊教育への照会前の過程である。つまり、問題解決モデルにおいては、校内委員会で定期的に気になる子どもについて相談され、特殊教育に照会することが適切かどうか議論されている。

ミネアポリス市における問題解決モデルの例として、まず通常の学級において担任や保護者の心配となる児童生徒、あるいは全校学力テストで点数の低い児童生徒は、教育的ニーズのあるものとしてステージ1で検討される。

ステージ1（学級での介入）：ここでは気になる児童生徒がいたときにその学級担任がどう対応するかについて、学級担任、学校心理士、特殊教育教師などを含めた小グループでのミーティングが実施される。ミーティングではブレインストーミングのように各人がその児童生徒への支援について学級の中でできることを出し合う。また、追加の情報収集が求められる。例えば、学級担任が座席の位置を配慮する、課題を修正したものをその児童には与えるなどである。これを2,3週間実施してうまくいけばステージ1の段階で止まることになる。それでも対応が難しい場合にはステージ2の段階に進む。

ステージ2（チームによる介入）：この段階ではチームティーチングによる介入が試みられる。例えば、対象となる児童生徒の学習面のつまづきがあったときに、授業の中でその児童生徒にはチームティーチングが実施され、集中的に介入したときに問題が解決されるかについての情報を集め報告する。ミーティングではどのような介入が可能なのか（加配の教師が介入するか、ボランティアの学生が介入するか）について論議される。この段階での介入でも問題が解決されない場合に次の段階に進む。

ステージ3（特殊教育によるIEPのプロセス）：この段階では、保護者の了承を受けてIEPの作成過程へと進む。ここでは特殊教育教師が中心となり実態把握を行いそれに基づいた指導計画が作成されて実施されることとなる。

3. 問題解決モデルのもつ意味

1) わが国における特殊教育までの問題

これまでわが国では、その児童生徒に障害があるかないかは、病院や施設などの学校の外で決定されてきた。一方、米国においては特別なサービスを受

けることが必要な児童生徒かどうかは学校（教育）が決定を行ってきた。この違いからわが国の個別の指導計画はどうしても特殊教育に措置された児童生徒が前提であり、なぜその児童生徒が特別なサポートを受ける必要があるのかについてはあまり議論されないできた。しかし、特殊教育から特別支援教育への転換がすすみ、知能テストの正規分布から判断すると特殊教育を受けていない約2%の知的障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していることを考えると、通常教育の延長線上に個別の指導計画を位置づける必要がある。

2) 教師のもつ知識を生かすこと

問題解決モデルは、ミーティングにおいて担任教師の配慮や工夫していることに焦点を当てて、他の教師の提案を受けてさらに配慮をし、どのくらいの援助が必要なのかを決定する過程である。その中には、単に標準的なテストではつかめない形成的な評価が含まれることになる。問題解決モデルは、通常教育のものであるが、例えばわが国の養護学校や特殊学級で行われている実践の中に教師による形成的評価の部分がどのように生かされているかは疑問である。日常、教室の活動の中での配慮に焦点を当てて、どのような配慮がさらに可能なのか、またチームでその児童生徒を援助したときにどのような成果が得られるかなどの形成的評価に基づく実態把握は、その後の指導に役立つであろう。問題解決モデルは、専門家以上に教師がその子を知っており、教師が3人よれば解決策を見いだせるという教師の能力に信頼を置くものである。

3) 一人一人に焦点を当てたミーティング

問題解決モデルミーティングでは、一人一人の児童生徒に焦点を当てて、具体的な対応を協議することである。わが国でもケース会議などで児童生徒のことが報告されるが、共通理解にとどまっており、具体的にどうするかまで論議されていない。問題解決モデルの意義は、役職にかかわらず一人の児童生徒について参加者が最善の方法についてブレインス

トーミングを通じて協議する点にある。個別の指導計画のミーティングは実施されつつあるが、参加者がお互いに最善の方法を見いだすことにまでつながっていないのが現状であろう。

4. 個別の指導計画の作成とコーディネーター

平成15年3月に発表された「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告書において特別支援教育コーディネーターの役割が強調されている。今後、個別の指導計画の作成においてもコーディネーターが重要な役割を果たすようになるであろう。しかし、現在のところ個別の指導計画は、担任教師が中心に作成しミーティング等を実施しているか、校内分掌でミーティング（事例会議）を実施するようになっているのが実情であろう。今後、コーディネーターとして各学校に配置するためには、本稿では問題解決モデルに見られるようなそれを支えるためのシステムを明確に位置づけないと、結局コーディネーターが一人で抱え込むことになり、うまくいかないときにはその人自身の能力のなさが追求されることとなる。一方、通常学校に限らず、養護学校においても問題解決モデルのような校内委員会がうまく機能することができれば、特別なコーディネーターは必要ない。システムがあれば、学級担任であろうとも学部主任であろうともコーディネーターとしての役割を果たすことが可能である。

引用文献

- 干川 隆（2002）個別の指導計画：考え方と枠組み
熊本大学教育学部紀要，51，233－244.
- 中川修一（2001）個別の指導計画と授業との接続を
システム化する 安藤隆男編著 自立活動におけ
る個別の指導計画の理念と実践，川島書店，121－
132.
- 佐賀大学文化教育学部附属養護学校（2000）研究紀
要第10集.

論説3 教育と福祉の協働に向けて

—家族支援体制形成の意義—

萬歳 芙美子

(神奈川県児童医療福祉財団 小児療育相談センター)

I. はじめに

2003年3月、『今後の特別支援教育の在り方について』の最終報告が出された。ここでは、障害程度に応じて教育の場を分ける「特殊教育」が「特別支援教育」へと転換する方向性を示している。「特別支援教育」は、「一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」である。この報告は、これまで特殊教育の対象であった「障害のある」子どもだけでなく、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の特別の教育的配慮を要する児童生徒への対応と指導も含めて課題としている¹⁾。障害種別の多様化と複雑化に直面している今日、「特別支援教育」はすべての子どもに支援が必要だという前提に立つものと理解しておきたい。

筆者は発達障害のある幼児を対象に療育相談を行う機関のソーシャルワーカーの立場から、障害のある子どもと家族へのソーシャルワーク支援について論じる。幼児期の療育では、子どもへの支援を効果のあるものとするために、子どもの家族への支援を必須のものとしている。障害のある子どもの家族支援は教育にとっても重要なものだが、就学してから義務教育や養護学校高等部を終了するまで、ソーシャルワークの機能は二次的なものと考えられ、教育の後方に退いてきた感がある。ソーシャルワーカーとしては、「特別支援教育」が家族の参画や社会資源との連携を図ろうとする点に注目しているので、家族に対する支援体制の形成について提言したい。

本論では、まず障害福祉の観点から「特別支援教育」の意義を論じ、次に障害児療育におけるソーシャルワーク支援について述べ、療育における家族支援の考え方を概観する。さらに、家族支援のための協働体制を形成する意義について考察することで、教育と福祉の協働を探究したい。

II. 教育支援計画の意義

「特別支援教育」の基本的考え方は、既存の教育的枠組みに子どもを当てはめるのではなく子どもそれ

ぞれにあった教育をしようとするものである。このことは、どの子どもも個別的な支援を必要としていると理解できる。その多様なニーズに対応するためには、第一に個別の教育支援計画が重要であるとしている。「特別支援教育」の対象は通常学級に在籍するLD、ADHDや高機能自閉症等の軽度の障害がある障害児を想定している。しかし軽度に限らず重度の障害のある子どもが養護学校の義務化以降も通常学級に在籍してきたし、今後多様かつ複雑な障害のある子どもが在籍すると思われる。これまでは障害があると判断されると、通常学級では適切な教育を行えないと考えて特殊学級に籍を移すことを優先してきた。しかし、「特別支援教育」は、まず個々の子どもにどのような支援計画が必要かを考えることにより、子どもの個別性に配慮したインクルージョンやインテグレーションの可能性を開くと言える。そのために、情報収集の方法、情報提供のレベル、支援計画の作成と保護者の了解を得た支援の実施、事後評価などの支援プロセス「Plan-Do-See」の体系化は必須である。

多様なニーズに応えるための第二の柱は、教育支援や機関間の連絡調整を行う「特別支援教育コーディネーター」を配置し、学内だけでなく、保護者や学外の社会資源を組み入れて支援することである。従来学校の中で起きた問題に対して、学校の内部でのみ対処しようとしてきた。学校教育から福祉サービスなどの社会資源に対する期待は補助的なものだった。しかし、「特別支援教育」は学校の外に目を向け、社会資源のネットワークを活用して教育的取り組みの成果を追究しようとしている。また、保護者を我が子の専門家と位置づけてその参画を想定している。コーディネーション機能には、保護者に対するインフォームド・コンセント（説明と同意）、保護者の権利の行使や学校教育のアカウンタビリティ（説明責任）が問われることになる。

第三の柱は、質の高い教育支援を支えるネットワークの構築である。地域レベルの連携協力を支援するために、広域レベルで行政部局横断型の連携協議会のようなものを組織化しようとしている。これまでも教育と医療や福祉との「協働」は「連携」という名の下で求められ、取り組みも行われてきた。しか

し、「連携」の目的と在り方が不明確で、効果も十分なものではなかった。「協働」の目的と在り方を考えるために、次に障害児療育における家族支援の現状を述べる。

Ⅲ. 障害児療育における家族支援について

1. 早期発見・早期療育における保護者・家族のニーズへの対応

幼児期の療育では早期発見・早期療育が重視されてきた。乳幼児健康診査は昭和36年に3歳児健診が始まり、昭和52年に1歳6ヶ月健診が制度化された。母子保健の専門家は、疾病や生活問題を治療や解決の対象とする医療モデルの考え方を基盤にして、それらを早期に発見し、速やかに軽減修正することに高い価値を置き、早期に障害児と家族を療育につなぐことをよいと強調してきた。

早期が「よい」といわれる理由は何か。乳幼児健診は、発達障害の顕在化する時期に行われることから、障害程度の軽減と二次的問題の発生予防を目的としている。したがって、障害のある子どもと家族は専門家の判断に沿って、早期に療育のルールに乗り、特殊教育や養護学校での教育を選択することや、その結果二次的な情緒的問題を発生させないことが「よい」とされている。

早期発見・早期療育の効果に対して二つの限界がある。家族の自己決定の選択肢が狭いことと、家族に伝わる信念やスピリチャル（霊的）な側面が軽視されがちなことである。保護者が発見された障害を否定せずに療育のルールに乗るとき、次の処遇も受け容れることで「よい」保護者役割を遂行していると肯定的に認められて強化され、受動的姿勢を保持し続けることになる。現状では療育の場や方法は限られており、何時どのように利用するかを保護者が自由に決定することは難しい。乳幼児健診の目的である早期発見・早期療育がイデオロギー化すると、人々の選択の自由や個性の尊重の度合いを減じることになり、選択肢のない見せかけの選択を迫ることで自由や尊厳を脅かすことになると言える。

これまで早期発見の中心的役割を担う乳幼児健診は子どもの心身の発達という側面により多く注目してきたので、保護者にとって我が子がどのような存在かというスピリチャルな側面を問うことは少なかった。また、家族の独自の取り組み方を否定的に評価することが多かった。親は子どもの障害について複雑な感情を持っている。子どもの障害を受けとめられない家族は障害が一時的なものであることを願うであろう。子どもの障害が慢性的で永続的な問題であると認知する家族は、地域社会に子どもが受

け容れられることを願うであろう。さらに、子どもの障害を社会から疎外されるものとする家族は、障害によって社会の枠組みに入ろうとするかも知れない。家族は障害のラベリングによってしか社会に参加することができないと考えて、葛藤する心を表現し、理解される機会を与えられないことが多い。

2. 障害のある子どもへの支援

子どもの障害が発見されると、療育体系の中で発達支援が行われる。知的障害のある子どもに対しては、保健、医療、教育、福祉など多領域から評価と治療・訓練が行なわれる。日常的な支援の中心は保育サービスであり、知的障害児の通園施設や保育所、あるいは幼稚園における統合保育がある。幼児期の療育はADL（日常生活動作）の獲得と自律を中心に、社会生活のルールを身につけることを目標に行われている。学習理論や行動心理学に基づいて、可能で好ましい行動を身につけるように子どもに指導が行われてきた。

子どもに対する支援を行う際には、将来を見通した環境への配慮が必要である。子どもが成長して自分の障害をどのように受けとめるかも考えておかねばならない。中等度ないしは軽度の障害があるとされた子どもの場合、幼児期には周囲の大人が提供する枠組みに収まっているかもしれない。しかし、思春期にはアイデンティティの形成途上で子ども自身が受けてきた療育に対して葛藤や混乱を引き起こすことがある。療育では、子どもの混乱を少なくするために刺激を制限するような「構造化」志向が見られる。一方、社会は多様化、複雑化しており、発達障害のある子どもには混乱の要因ともなる。構造化された環境で身につけたものを、構造化されていない環境の中で活用するために、地域生活での支援が重要なものになる。療育の成果は治療・訓練だけで決まるものではなく、地域生活におけるQOL（人生・生活・生命の質）を高めることでその意義が明らかになると言える。障害のある子どもに限らず、すべての子どもも同様であり、短期的な成果の善し悪しの判断や直線的な因果関係を強調し過ぎると本来の力を活用できないことがあると考えられる。

3. 保護者の障害受容に対する支援

障害児療育では、子どもの保育と保護者の障害受容は支援の両輪である。保護者、特に母親は子どもに障害があることを認めて、子どもに療育を受けさせると同時に、障害特性に照らして保護者自身の変容を期待される。保護者の役割としての障害受容には二つの流れがある。療育のプロセスで、子どもの障害に対する「否認」や「悲哀」「葛藤」を表出し、現

実を直視し、建設的に子どもの障害に取り組んでいく段階に到達することを『認識変容』による「障害受容」と言う。日本では、障害受容に対する保護者の個人的条件を問題にする流れは1960年代に始まり、当時の研究者は意図的に文化的・環境的条件を退けていたようだが、その後の心理学分野の研究では、保護者の個人的条件は障害受容の自明の前提として扱われてきた²⁾。

障害受容のもう一つの流れは、治療プランに保護者が協力する『共同治療者』論である³⁾。自閉症の原因を親の養育姿勢に求めることは、親の認識変容を障害受容と考えた。その後、脳器質障害だと言われるようになって、親を『共同治療者』とする重要性が主張されるようになり、認知行動心理学の研究の進展とともに普及した。この考え方では、専門家の関心は保護者の内面的な子ども理解ではなく、子どもの行動を改善することにあるので、治療者は治療方針への保護者の協力を期待する。

障害の理解と保護者への期待の内容は変化しても、二つの障害受容の流れは専門家の観点から子どもの発達と保護者役割を関連づけている点で共通している。保護者の障害受容を重視する療育の枠組みは、障害をもつ子どもと家族の自由度を狭め、環境へ適応するという負担を大きくしている。今後、専門家は保護者が本来持っている子どもを育てる力を活用し、両者の役割分担を明確にしていく必要がある。

IV. ソーシャルワークに対する家族療法の考え方の影響

上述のように、障害児療育における家族支援は、子ども個人の発達を目標にし、発達に影響を及ぼす保護者の考え方と関わり方に焦点化するという顕著な流れがある。ソーシャルワークでは、1950年代に児童の領域で母子関係に焦点を当ててようになったようだ⁴⁾。母子関係や保護者の障害受容に焦点化する療育も家族へのアプローチである。しかし、家族療法は個人を問題とする視点から脱却して、個人を「問題をもつとみなされた人・identified person・IP」として位置づける。家族は家族を構成する成員の相互作用によって維持、変化、発展するシステムだと考えるので、未熟で無力な乳幼児や問題を示す個人であっても、保護者やその他の家族成員に影響力を持つ存在としての能動的な側面を認めている。

家族療法では新たに家族そのものを対象として、家族を一つのまとまりとして維持している要素やルールを特定しようとした⁵⁾。家族療法は個人ではなく家族成員全体をまとまりとして考えるという点でシステム志向である。システム論には家族システ

ムの均衡維持に注目する立場と、変容の重要性を強調する立場がある。1980年代に家族療法は変革期を迎え、近代科学の絶対的価値を懐疑、相対化、批判する新たな認識論が定義された。家族は治療者によって観察される対象ではなく、観察者をも含む治療者とクライアント・家族との対等な構造として認識され、行動の変化よりも言語による新たな「意味の生成」を重視するようになった⁶⁾。社会構成主義の概念は、現実realityは言語的相互交流の過程において構築されるという認識論に立ち、問題の発生はシステムの維持が困難になっていることを示すと考える⁷⁾。問題を自明なものと決めつけるのではなく、家族の強さを見出して独自の新たな物語を創造することが問題解決に繋がると考えるようになった。

ソーシャルワークでは、「治療」という考え方をしないが、クライアント本人を含む家族を単位として理解する視点を提供する家族療法の概念から多くの影響を受けている。クライアント・家族と専門家との関係については、対等な相互作用のある関係と捉えてパートナーシップと考えるようになった。福山は「援助」について、専門家に対してクライアントを受身の立場に置くものと定義し、これに対比してソーシャルワークでの問題解決のパートナーとする「支援」の概念を示している。これは、クライアントと家族を彼ら自身の生活の主体者として位置づけ、その問題状況に対する役割と機能を果たすことを期待する新しい概念である⁸⁾。

ソーシャルワークは人間行動と社会システムに関する理論を活用して「社会の変革と人々の問題解決を図り、人間の解放とエンパワーメントの促進」を目的とするものである⁹⁾。その目的達成のために、専門家はクライアントと家族との対等な関係に立ち、彼らの自己決定を可能にする貢献を求められている。

V. 教育と福祉の協働の課題

1. 措置から契約へ

障害児療育におけるソーシャルワークの家族支援をたどることから、学校教育は保護者に義務を求めるのに対して、福祉は家族の権利を擁護するという枠組みの違いに気づかされた。障害児・者に対する福祉サービスは、平成15年度に支援費制度が始まって措置から契約に変わり、市町村は利用者のニーズに基づき支援体制を整備する義務を負うことになった。こうした考え方は学校教育にも影響をもたらし、保護者は子どもの教育を学校教育に全面的に委任するのではなく、家族の個別性に応じた教育ニーズの充足を求めることになると思われる。これは教育と福祉の協働を課題とするものである。

2. 協働に類する用語の定義

ここで協働という用語の定義について述べる。「特別支援教育」ではコーディネーターを配置して、校内、校外、家族との連絡調整を図る。対人援助の領域では、職種間、機関間の関係の目的と機能に応じてさまざまな用語がある。コーディネーションは複数の専門職や機関間で課題遂行のために情報の伝達調整を図ること¹⁰⁾、協力・コーポレーションは物的、生物的、社会的な制約を克服して目的を達成するために共同すること、協働はそれを発展させたものであり、複数の専門職や機関がともに目的を設定し、伝達調整を図り、単なる総和と相互作用から生まれるプラスαの成果が期待される作業をいうと定義される¹¹⁾。

協働の構成要素は目的、協働意志、コミュニケーションからなる¹²⁾。協働の目的は合意形成のプロセスに、協働意志は専門性や自律性に、協働のためのコミュニケーションはスキルに関連したものである。協働においては、情報や資源だけでなく権力、権威、責任も共有・分担される¹³⁾。

クライアントの問題が複雑になっただけでなく、対人援助の各領域の専門分化が進んだ結果、単一の職種や機関だけでの問題解決は難しくなっている。協働の必要性が高まり、コーディネーターの役割は重要になっているが、その背景には所属機関内の協働体制なくして成果を期待することはできない。協働作業は機関に所属するすべての職員に関わるものである。

次に、夫婦間の暴力がある保育園児の事例を示し、家族とのパートナーシップ形成と協働の課題を考察する。

3. 事例検討—協働の促進要因について

事例：保育園に通うきょうだいが友だちと遊んだり活動に参加したりできず、不安定な状況が続いていた。毎日一家で登園する家族の様子から、保育士が家庭内暴力を疑い、夫から妻への暴力が明らかになった。

暴力の事例では被害者の保護と隔離を優先しがちで、被害者がどのように自分自身の状況を把握しているかを理解せず、また加害者や子どもたちのニーズは後回しになることが多い。その結果、被害者が加害者の下に再び戻るといった事例が後を絶たない。ここでは、保育園、保育士とソーシャルワーカーの取り組み課題を整理し、協働の促進要因を考察する。

1) パートナーシップの形成では、被害者が自己決定できることが促進要因となる。被害者であるクライアントの主体性を認め自己決定を促進するために情報はなくてはならない。初期介入で暴力に

焦点化するのでなく、夫婦関係と親子関係の特質を明らかにし、家族の多（複）世代に渡る情動の伝達を理解することが重要である¹⁴⁾。的確かつ迅速な家族評価のために、家族機能を評価する理論や尺度が必要になる。保護の方針（優先性やその対象）を決定するためには、保育園や他の社会資源が提供できるサービスの範囲についての情報も必須である。被害者が子どもを置いて逃げる場合、保育士らは加害者との関係を維持して子どもの保育を引き受けることを想定しておかねばならない。

2) 専門職間の協働について、職場内や機関間で行われるクライアントの処遇会議を例にとって考察する。家庭内暴力の処遇会議では、家族関係への理解と配慮を踏まえて、保育士、児童福祉司、婦人相談員、民生委員や児童委員らが所属機関と専門性から意見を述べ、互いの問題理解の仕方を認め合うなど、相手の専門性に対する許容度や相互作用の技術が促進要因となる。意見の統一や同意を求めるのではなく、包括的な目標達成のために、各専門職がそれぞれの専門性で貢献できることが重要である。昨今では、情報開示や当事者参加の見地から、当事者が処遇会議に出席することも考えられる。そのような場合には、同時にパートナーシップを維持することになる。

3) 機関間ではその独自性を発揮することが求められる。機関の独自性は組織内の合意形成が基盤にあって発揮できるので、組織内外の協働プロセスに理解のある管理職や職場環境が協働の促進要因になる。例えば、管理者がスタッフの考え方の違いを把握して危機管理ができることや、担当者が処遇会議などに出席しやすい協力体制があること、担当者だけでなく他のスタッフや管理職も責任分担をすることなどが要因として考えられる。

4. 家族支援協働体制の形成

精神保健の領域では予防的アプローチとして、1) 問題解決技能などの社会生活技能の強化、2) 社会的な支持組織の強化、3) 既存システムを変革してサポート体制を整備し、体験の質を変えること、の3点があるとされている¹⁵⁾。これらの予防的アプローチが効果的に機能するためには、支援のシステム化と機能優先化が必要だと言われる¹⁶⁾。現状では、問題が発生してから関係機関の連絡調整が行なわれ、協力を要請し、問題解決に取り組むのが一般的である。それでは家族より機関が主導権をとることになり易い。問題発生をあらかじめ見通して福祉と教育の協働体制が形成され、家族の個別性とニーズに合わせた機能を適宜開発することができれば、家族の主体性や個別性に基づく子どもの問題の軽減と予防

を図ることが可能になろう。ここでは、協働体性を維持し、家族とのパートナーシップを形成する専門性として、専門職の自律と独自性がとても重要なものになる。

VI. まとめ

子どもと家族をめぐる問題が複雑化、多様化して問題解決に困難を極めるような状況がある。家族機能が弱体化しただけでなく、保健・医療・福祉システムも従前の援助方法では機能しなくなっている。障害は子どもの中にあるだけでなく、子どもと家族、子どもと社会、家族と社会の相互関係の中で表出される。その意味では、障害のある子どもへの「特別支援教育」はすべての子どもをその対象に想定しておく必要がある。さらに、子どもの問題解決や予防には家族への支援を欠くことはできず、その家族には地域の多領域、多機関の支援体制が必要である。人の問題は、活用可能な社会資源があるときには解決・軽減できることが多い。そうであるならば、資源がシステム化された協働体制が形成されていることは、家族にとってのセーフティネットに他ならない。

文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2003) 特別支援教育推進基礎資料.
- 2) 夏堀摂 (2003) 障害児の「保護者の障害受容」研究の批判的検討. 社会福祉学, 日本社会福祉学会, 44 - 1, 23 - 33.
- 3) 2) に同じ.
- 4) 福山和女 (2003) SocialWorkTreatment, 臨床家のための家族療法リソースブック. 金剛出版, 170 - 171.
- 5) 家族療法の黎明期に, V. サティアは夫婦のコミュニケーションや関係が子どもに与える影響を取り上げ、成員の自尊感情を高めることが問題解決になると考えた。
- G. ベイトソンは1950年代にコミュニケーションとメタコミュニケーションとのレベルの違いに着目したダブルバインド理論を発表し、統合失調症の家族研究に中心的役割を果たした。
- S. ミニューチンは家族療法の代表と目される構造派である。家族構造を「境界 boundaries」「提携 alignment」「パワーpower」という概念で査定し、治療者が家族にジョイニングjoiningして積極的な介入を行っていく考え方である。
- 6) 榎林理一郎 (2003) 家族療法とシステム論. 同上, 40 - 52.
- 7) 小森康永 (2003) 1990年代以降の家族療法, C. ナラティヴ・セラピー (ポストモダニズム, 社会構成主義) 同上, 56 - 60.
- 8) 福山和女 (2002) 保健・医療・福祉の領域における専門職の協働体制の意義. 精神療法. 金剛出版, 28 - 3, 3 - 9.
- 9) IFSW (2000) Definition of Social Work.
- 10) 小林良二, 庄司洋子他編集 (1999) コーディネーター. 福祉社会事典. 弘文堂, 314.
- 11) 荻野ひろみ, 對馬節子, 萬歳芙美子 (2002) 精神保健分野のコラボレーションにおけるソーシャルワーカーの果たすべき機能と適用理論. 精神療法. 金剛出版, 28 - 3, 41 - 49.
- 12) 11) に同じ.
- 13) 渋谷田鶴子 (2002) 対人援助における協働. 精神療法. 金剛出版, 28 - 3, 10 - 17.
- 14) M・ボーエン, M・カー著; 藤縄明, 福山和女, 監訳 (2001) 家族評価. 金剛出版.
- 15) 高橋象二郎著, 近藤直司編著 (2001) 引きこもりケースの家族援助. 金剛出版, 149 - 155.
- 16) 15) に同じ.

論説4 ワークショップ

―自ら主体的に問題を解決していくための新しい学びと創造の場―

中野 民夫

(ワークショップ企画プロデューサー)

I. はじめに

私は会社員を続けながら、ワークショップ的なことに長らく関わってきました。「ワークショップ」(岩波新書)を出版した時に、編集長が「ワークショップ企画プロデューサー」という肩書きをつけてくれました。昨年は50ぐらいの場で、ワークショップについてお話をする機会がありました。ワークショップは、参加型、双方向の場であり、一方的に誰かが話している場ではありませんので、少し体験的なことも交えながらお話しさせていただきます。

II. ワークショップの広がり

ワークショップには色々な種類があって、「これがワークショップだ」という一つのものはありません。ワークショップは、多くの場合、いろんな形で座ったり作業したり動いたりできるように、フラットで机や椅子が動かしやすい場所で実施します。雰囲気づくりも大事で、海が見えるところではハワイの音楽を流したりします。私自身もあえてネクタイを締めなかったりして、気楽に、のびのびとやれるような雰囲気を大事にするようにします。

ワークショップは、今、色々な世界で実施されています。インターネットで検索すると、5万件ぐらいうすぐ出てきます。新聞記事検索でも一年間に2千件くらい出てきます。まちづくりだとか環境教育だとか色々なところで、ワークショップが盛んになっています。

その理由を僕なりに次のように考えています。これまで、ピラミッドの上にいる人が情報をたくさん持っていて、権威や権力があつたりして、それを必要に応じて下へ伝えるという社会が普通だったと思うのです。つまり、色々なことが上から下への「ピラミッド構造」だったと思います。例えば、授業や講義の場を考えてみてください。たくさんの知識や情報をもっている人が、黒板を背にして、たくさんの人を相手にして話します。勿論、色々な工夫をしていらっしゃると思いますが、カリキュラムには伝えるべき事柄が定めてあり、一方的に伝達することが多かったと思います。

今、少し時代が変わってきています。「ウェブ(web)」という言葉がインターネットではどんどん出てきています。“Web”というのは、もともと「クモの巣」とか「織物」という意味で、お互いが繋がりが合っていることを指しています。一箇所を揺らすと瞬時に全体が揺れるというような、そんな繋がりが合っている社会です。そういう繋がりが合っている中で、縦というよりも平たい世界を象徴的に表したのは「輪」かもしれません。誰が下とか上とかでなくて、みんながその一部を担っているという平場で、一人一人が持っている知恵、やる気、工夫、アイデア等、そういうものを良いかたちでお互いに引き出しあって、学び合ったり、刺激し合ったりすることが大事になってきているのではないかと思います。それが「ワークショップ」という「新しい学びと創造の場」だと思います。それぞれがもっているものを、遠慮なく、尊重しあって、率直に出し合い、率直に受け入れ合い、率直に批判し合って、いいものをつくっていきこう、あるいは、学んでいきこうというような場が今、必要になってきています。対等の場で、お互いの多様性を学びあう、そういう相互作用のなかで相乗的に刺激しあうような、シナジーとかコラボレーションとか言いますが、そういう場が必要になってきていると思います。

例えば、昨年、ガールスカウト日本連盟というガールスカウト運動を束ねている団体から依頼がありました。良かれと思って、どんどん指導していくと、子どもたちの主体性が育たない。みんな指示待ちになってしまいがちだそうです。本当は逆のことやろうと思っていたのに…ということで、「指導的なリーダー」ではなく「支援的なリーダー」が必要じゃないか、ひっぱる強い指導者、リーダー、先生的な立場から、引き出し、育むファシリテーター(ワークショップの引き回し役)的な、そういう支援役、引き出し役が必要じゃないかということで、講師の依頼があり、3日間の研修を一緒に作りました。

今、ワークショップ的なものが必要だと言われている背景には、このようなことがあるのではないのでしょうか。色々な問題があり、誰か専門家を呼んだら解決するということではないので、自らどう考え、解決していくのかという主体性を育むことが、この

困難の多い現代社会に求められているのだと思います。どのようなビジネスであろうと、社会的な活動であろうと、そういうことが必要になってきているので、ワークショップ的な場のもち方が大事だと言われるようになってきているのではないのでしょうか。

Ⅲ. ファシリテーターの役割と参加者の心構え

色々なワークショップがあるのですけれども、共通しているのは、先生はいませんが「ファシリテーター」という役がいることです。もともと「ファシリテート (facilitate)」という英語で、「促進する」とか「物事を容易にする」というような意味です。そこからワークショップ的な場を進行する役を指すようになりました。日本語ではいろんな言い方をしています。進行促進役、「こんなことをおもしろいからやってみませんか」とそそのかすという意味ではそそのかし役。それから、こちらが教えるっていうより皆さんが持つものを上手く引き出して、編むような場をつくっていくというような意味では引き出し役。ワークショップを一つの旅というかツアーに例えると、参加し体験し、喜んだり感動したり学ぶのは皆さん自身ですが、そういう場を設定させて頂くという意味ではツアーガイド。このように、色々な例えができると思っています。

ファシリテーター役の立場から言うと、参加者の心構えとしては、ワークショップの場に「積極的に参加してください」ということがまずあります。それから、「率直に共感的に聴きましょう」ということ。自分のことを率直に語ることは勿論大事ですけれども、人の話もよく聴きましょう。それから、他の人だけじゃなくて、自分の深い声だとか、場合によっては自然のことだとかそういう色々なものを聴くことが大事ではないかと思います。ただ、色々なことをそそのかしますが、「無理はしないように」。やりたくないこと、嫌なことは勿論、それはやらなくて結構です。

ワークショップの特徴を説明する三つのキーワードがあると思います。「体験から学ぶこと」「お互いから学ぶこと」そして「楽しんで学ぶこと」の三つの“i”です。英語だと“experience”と“each other”と“enjoy”の三つの“e”です。参加者はこういう気持ちで場に臨むといいと思います。

Ⅳ. アイスブレイク

ワークショップを始めるにあたり、まず、フラットな場を創るためのアクティビティ（活動）をします。日本ではどうしても年齢とか、肩書きとかがついて回り、上の人の顔色を見ながら発言することが

非常に多いのでは。そういったことを少し取っ払っていくための活動を始めにします。

まず名前です。名札を配り、名札に子どもの時から今までの中で、こういう風に呼ばれるのが一番自分で心地よい、一番呼ばれたい名前を書いていただきます。マーカーで大きく書きます。「タミさん」とさんづけで呼んで欲しいと思うならそこまで書きます。新しい名前でデビューされても構いません。少なくとも「今日、この場」はこの名前呼び合います。ロバートでいこうとか、キャサリンでいこうとかでもいいのです。

名前を名札に書いたら、全員で集まってお互いの顔が見えるよう、なるべくきれいな小さな輪を作ります。一人ずつ一歩前に出て呼ばれたい名前と言、なんでそういう名前が好きかを言います。例えば、私だと「タミちゃんってよく言われています。市民の民という字です。おばあさんの名前が民子さんといって、そこからきています。タミちゃんと呼んでください。」などと言います。そうしたら、全員が復唱します。実際の様子を少し再現してみます。

参加者：えーと、ニイナちゃんと呼んでください。

なぜかと言うとですね、今は田中という名前になりましたが、旧姓はニイナと言いまして、みんながニイナちゃん、ニイナちゃんと呼んでくれていまして、それがいいかなと。ちょっと顔には似合いませんが、よろしく願います。

参加者：ニイナちゃん！

ニイナちゃん：ありがとうございます。

参加者：青江又八郎といいます。私、えー、藤沢周平の小説が大好きで、その中でも一番好きな、青江又八郎という主人公を・・・、こういう人みたいに生きてみたいなあと思っている感が込められているところですから、是非、青江又八郎と呼んで下さい。よろしく願います。

参加者：青江又八郎！

青江又八郎：ありがとうございます。

(以下、同じように全員が名前を紹介する)

ファシリテーター：一度聞いてもなかなか覚えられないかとは思いますが、逆に戻しておさらいをしてみたいと思います。自分で言うのもつまらないので、お隣の名前を呼んでぐるっと一周いきたいと思います。

(逆回りで隣の人を順に呼んでいく)

いろいろ名前には歴史がありますが、短い時間でもこのアクティビティをやるだけで、参加者の表情とか雰囲気が変わります。もうひとつアイスブレイクに向くアクティビティを紹介しましょう。

ファシリテーター：

皆さん、今は夏になってきていますが、自分は季節の中でどの季節が好きかなあということをちょっと考えていただき、春夏秋冬の「どれが好きか」「なぜ好きか」といううんちくを一人ずつ紹介しようかと思います。各季節ごとの小グループをつくっていただき、5分間で語り合います。例えば、冬が2人しかいない場合はゆっくり語れる、夏が10人いたら、全部で5分ですから、一人30秒ずつになっちゃう。そんな感じです。それぞれの場でなぜその季節が好きかという思いを語ることで、その人となりも出てくると思います。今から、では5分間計りますので、うんちくを、こだわりを語り合ってください。椅子を持って行って、輪になって座って下さい。

(参加者移動して季節毎のサークルになり、話し始める)

ファシリテーター：

同じ季節といってもいろんな見方、切り口が出てきたかなーと思いますが、もう1ラウンド、行ってみたいと思います。今度は、海、山、川、森です。自然の環境の題材ですが、どれがお好きですか、その心を語りましょう。

では、まず今のグループの方にお礼を言ってから次を始めましょう。

この四択をするのに、二回目の活動でも迷っている方がいます。海もいいし、山もいい…。これはもともと「強いられた選択」と言われるものです。どれかを瞬間的に選ばないといけないのですが、そのサークルには何か理由があって行っている訳です。育ちだとか趣味だとか好きな事とか、色々な事がそこで語られます。それぞれのキーワードでなんらか共通点がある人が集まっている。その人がそう思っていることは、正しいとか間違っているとかじゃなくて、その人は本当にそういう人なのだなということです。その人の理解を深めることにもなると思っています。

こういうアクティビティをすることで、初めて会った人がお互いのことを少し知り合ったり、緊張をほぐしあったりして、その後の色々な作業や体験をスムーズにしていきます。たかが5分間で話し合うアクティビティですが、これをした場合と、そうでない場合の雰囲気はどうだろうかということを考えてみてください。

このようなアクティビティをした参加者の感想を紹介します。自分自身が気づいたことや発見したことあるいは、感想を述べてもらいました。

参加者：自分のことをたまにこう話すというのは、心地よいものです。だから人が、「ええっ」とか面白がって聞いてくれることはやっぱり嬉しいのかなと、そういうのを感じました。

参加者：結構、他とは違うことが言いたいなって思っていました。

参加者：やっぱり春だよ、とか。

参加者：話す時に安心感があるかなあ。普段は何を考えているのか、初対面の方とですね、探りながら話すこともあるけれど、あ、これがみんな好きなのだなあ、じゃあ何でもいいなと安心して喋れる。

参加者：名前の活動でも感じたのですが、すごくその人物の背後がよく分かりました。色々な話題で自由に話ができるというのは、非常にいいのかなあと思いました。

参加者：テーマがあって喋るということは、思わぬ自分に気づくことがあるんじゃないかと思いました。まあ、普段こんなテーマで語ったことがないからとも思いますが。

参加者：まず、わりと人数が少ないっていうのもありますし、共通の話題っていうのもあって、お互いが、積極的に話しができました。

参加者：自分が思っていることについて、自分はこうだって思っているんですけど、同じ方面でも、自分と違うのだなということが分かりました。先ほど秋に集まったメンバーのうち、ショウちゃんとヨッチは晩秋が好きだと言ったのですね。僕は、初秋が好きなのです。だから、あー、秋っていうのもいろんなとらえ方があるのだなあと思いました。

V. ワークショップの定義って何だろう

「ワークショップ」って何？

1. 簡単な発展史
2. 様々な分野の分類
3. とりあえずの定義
4. 共通する特徴
5. 有効な学びの必須条件
6. 意義

図1

ワークショップについて説明します。説明の流れを図1に示します。初めにワークショップの簡単な発展史とか様々な分野の取り組み、とりあえずの定義、共通する特徴、有効な学びの必須条件、そしてワークショップの意義やワークショップの応用について簡単に触れていきます。

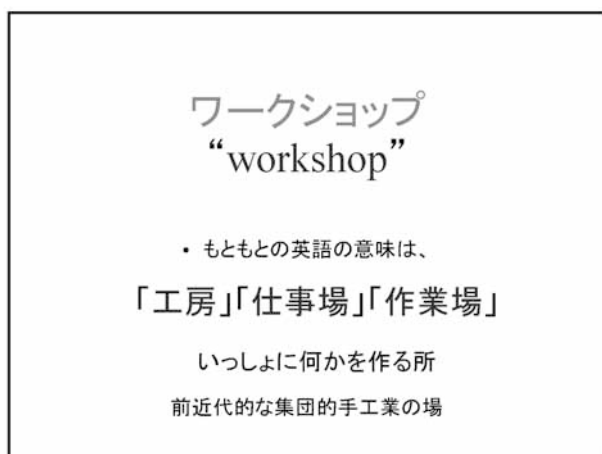


図2

まずワークショップのもともとの意味は、図2に示すように、「工房」「仕事場」「作業場」です。ワークショップは一緒に何かをつくる所で、共同作業場みたいなことなのですが、分業化された工場ではないということです。一緒に何かをつくっている雰囲気があって、誰かの工夫がすぐ全体に影響する。そういうお互いに関係し合う、すぐ影響し合うというような和気あいあいとした雰囲気が、職場の雰囲気をつくる、そういうところからきていると思います。

もともとの意味は工房、仕事場、作業場ですが、次に紹介する三つの世界、ひとつが現代演劇、ひとつが現代美術、ひとつがまちづくりですが、これらの世界で主に使われ、発展してきて、今日の使い方になってきています。

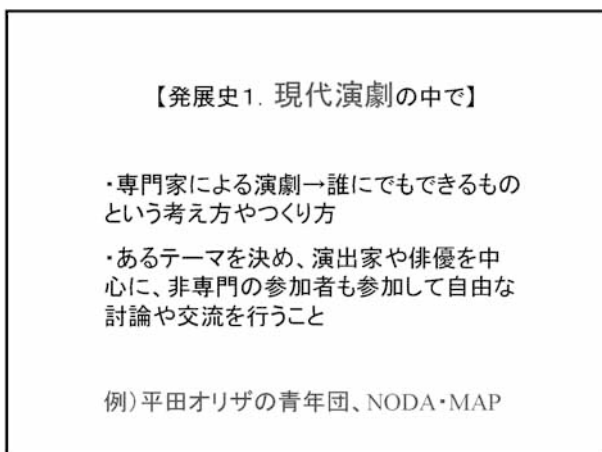


図3

「現代演劇」の中では、専門家による演劇、観る人と演じる人が完全に分かれているというものではなく、誰にでもできるものではないかという考え方が出てきます。例えばあるテーマを決めて、演出家や俳優を中心に、非専門の参加者も参加して、自由な討論を行うことがよくあります。平田オリザさんという方が青年団という劇団で公演する前後にワークショップをやっていたり、野田秀樹さんも、最近、参加型ワークショップをやっていたりする

そうです。例えば、女子高校生を主人公にした劇をつくるのに、40代や50代の演出家、脚本家が考えても今の子どもことは分からない。女子高校生を100人くらい公募で呼んで、いろんなシチュエーションを与えて自由に動いてもらう中で、言葉を拾ったり反応を拾ったりしながら一緒に劇を創っていくこともあったりするようです。

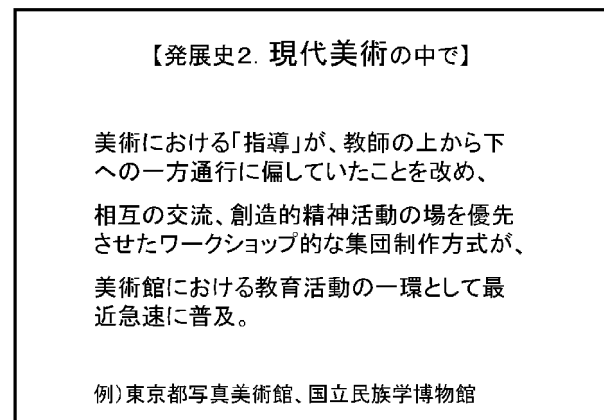


図4

それから、「現代美術」の中でも、ワークショップは早くから発展してきています。美術における指導では、技術的な指導は上から下ということがあります。しかし、美術そのものは、上と下と判断することは結構難しいものがあります。もっとお互いのクリエイティビティ、クリエイティヴな発想を重視して、ワークショップ的な集団による製作方式がいろいろ広がってきています。例えば、美術館における教育活動の一端としても普及してきています。最近、美術館でも博物館でも単に見るだけ、聞くだけではあまり子どもの関心を引き出せないということで、最後に、ものづくりワークショップのコーナーをつくって、何か一緒に作ってみようとしています。また、写真を自分たちで撮ってみたり、絵葉書を子どもと一緒につくってみたりしています。

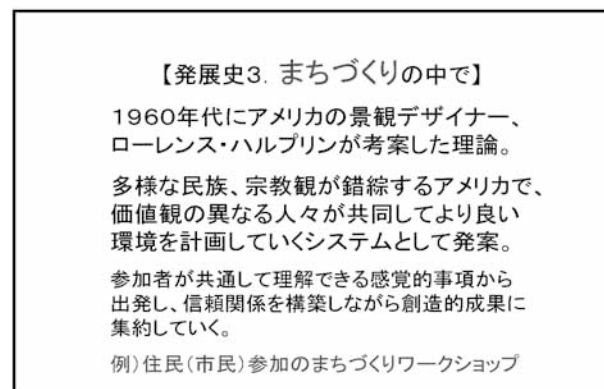


図5

もう一つ、ワークショップの大きい流れに、「まちづくり」があります。アメリカにランドスケープ・デザイナーのローレンス・ハルプリンという人がいま

す。もともとアメリカは色々な民族、宗教のるつぽですから、簡単に合意を形成することが難しい。特に街のような多くの人が住む所をどうやって一緒に作っていくかを考える際、参加者が共通して理解できる感覚的なことから始める。たとえば、街を一緒に歩いてウォッチングする。その活動のなかで信頼関係を構築し、アイディアを出し、決めていながら創造的な成果に集約していくという仕組みができていきます。

今日の日本でも、市民参加のまちづくりが大事だということになってきました。行政が一方的に政策を押し付けるのではなく、その住民と一緒に作ったりやったりしていくことが増えてきています。ただ、ファシリテーターとしての訓練はほとんどなく、役所がやるのは平日昼間が多いので、来られる方も非常に限られて、参加者の選び方や進め方にもまだまだ問題があると感じています。

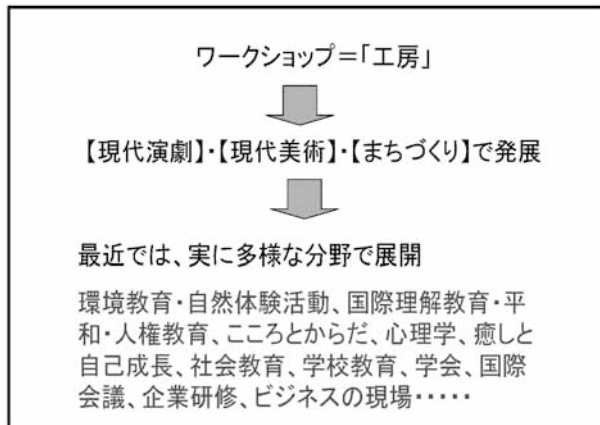


図 6

このように、ワークショップ、工房というようなもとの意味が、三つの世界で発展してきて、最近では、実に様々な分野で展開してきています。図6に示すように、環境教育とか自然体験活動、社会教育、最近では、学校教育、それから学会とか国際会議の中でもワークショップがその中で行われてきましたし、企業研修でも、問題に対してみんながグループになって取り組んでいくというようなこともあります。

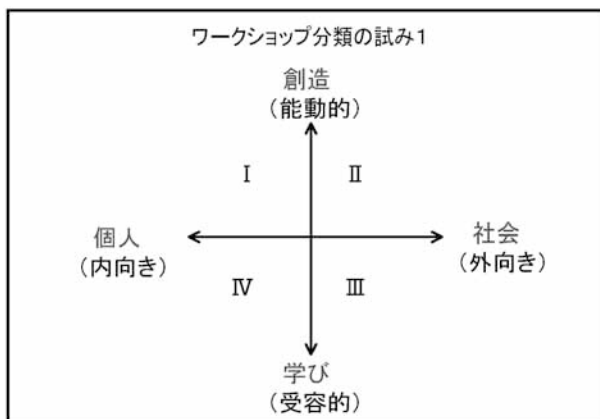


図 7

ワークショップは色々あり、本を書く時にこれをどうやったら整理できるかなと考え、僕なりに分類を試みたのが図7です。

図7には左右の軸があります。左の方が「個人」「内向き」の軸で、右の方が「社会」「外向き」の軸です。自分を成長させたい、なんとかしたいという個人的な思いと、この社会を何とかしたいという外向きの思いは、対立するものではなく、両方が人の願いだとは思いますが、当面、ワークショップの目的で左と右で分けてみました。上下に関しては、上は「創造」「能動的」と書きました。何か創り出すこと、アウトプットが大事、何か形として出すことが大事だということです。提案をまとめるとか、作品を作るとかそういうある種の成果が大事です。下の方は「学び」「受動的」と書いてあるのは、何かを深く感じるとか自然を体験するですとか、お互いを理解しあうとか、目に見える形にはならなくてもその学びのプロセスそのものが大事だということです。

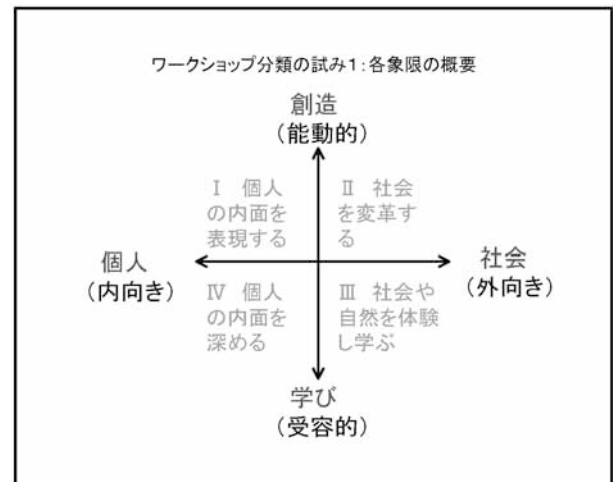


図 8

こういう軸で区切ると図8のような四つの象限ができます。左上が創造と個人、右上が創造と社会、右下が学びと社会、左下は個人と学びです。

この軸を使って、私の知る限りの、最近の日本において行われているワークショップを主な目的によって分類したものを次頁の図9に示します。

左上、内面かつ創造が、演劇、美術、音楽、交流ダンスなど、もともとワークショップが発達してきた「アート系」のものです。

右側が「まちづくり系」としました。先ほど述べた住民参加のまちづくりで、環境基本計画など政策作りのものも出てきています。

右側3番目は「社会変革系」と書きましたが、開発教育という途上国の問題を考えるものとか、平和・人権教育、国際理解教育とか、自分が学ぶことと社会に働きかけることの両方を大切にしているものです。

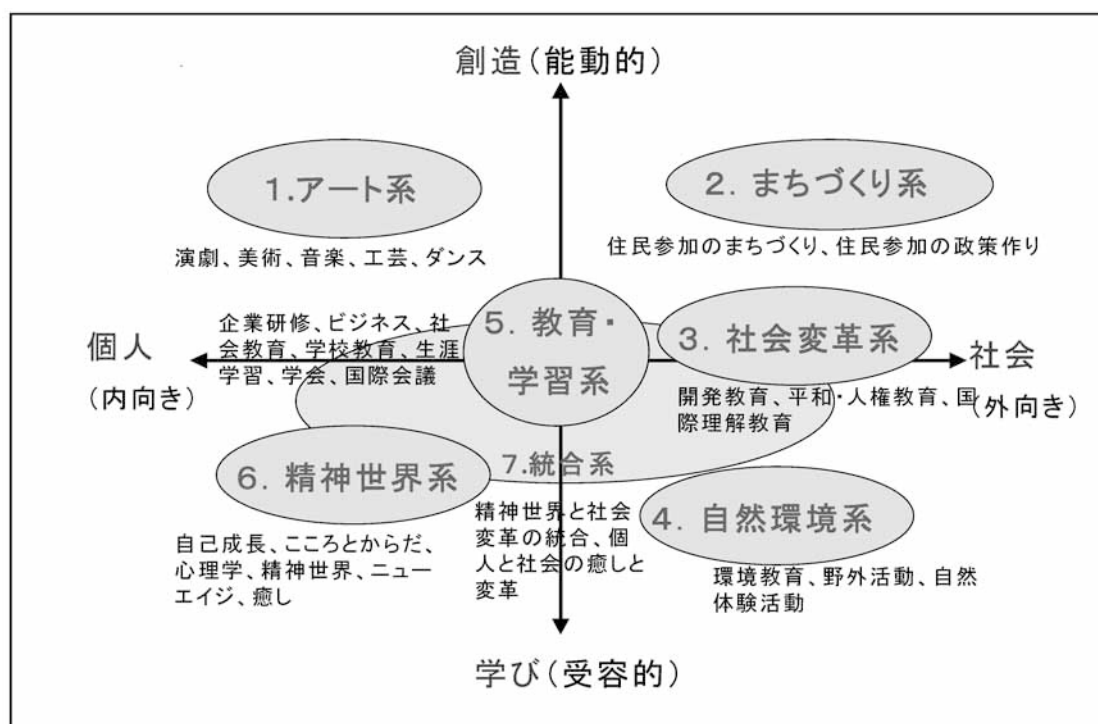


図9

それから4番目は、「自然環境系」です。最近、「生きる力」や総合的な学習が話題になり、体験学習とか自然体験が大事だとか、いろんな学習活動をやってらっしゃると思います。その際に、知識を教えるよりもやはり体験ですとか、不思議さを感じる感性とかが育ってないと知識はあっても仕方なくて、そういう体験を主とした学習がいろいろ試されています。環境の問題も個別のごみをどうしろこうしろというお説教よりも、もっとその元にある、自然の中ですべてが繋がっていること、しっかり自分たちがそれを体験的に理解していくことが大事です。

次に5番目ですが、これまでの専門家や先生が一方的に話すだけではない「教育・学習」の仕方を考えている分野です。企業研究、ビジネス、社会教育、学校教育、生涯教育、また学会や国際会議等では分科会に分かれ、それぞれ提案をまとめる作業をすすめるようなことが行われてきています。

6番目。左下に「精神世界系」と書きましたけれども、自分をもっと成長させたいとか、心と身体がバラバラなものを少し治していくとか、心理学、精神世界の分野です。非常に怪しいものから深いものまであります。

最後に「統合系」と書きました。下の方に下敷きになっています。個人の内に向かう動き、どちらかというと精神的な世界と、社会を変革していこうとする外向きの動きを、もともと関連し合う一つのものとして取り組んでいるものです。社会のことに関わることで人間が成長する、人間が成長することで社会が変わっていくということの両方を視野に入れ

ています。

概観すると、こういうような世界にワークショップが広がっていると思います。それぞれの世界で、ずいぶんイメージが違うので、簡単に定義することができないのですけれど、私の中では仮にこんな形でとらえています。

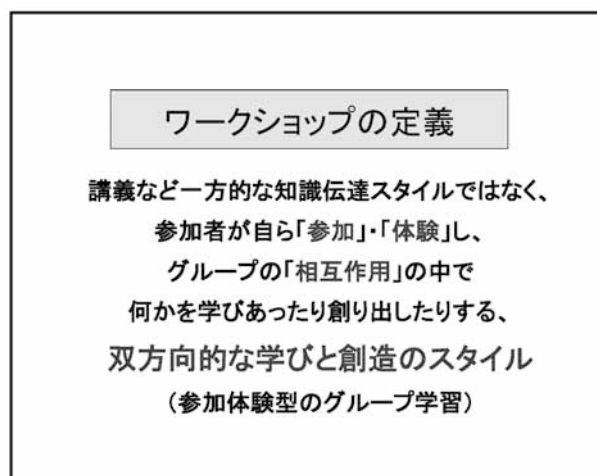


図10

これまでの述べたことをまとめると、「ワークショップとは、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなくて、参加者が自ら参加したり体験したり、相互作用の中で、何かを学びあったり、あるいは創りだしたりする双方向的な学び、あるいは創造のスタイル」というとらえ方ができます。「参加体験型のグループ学習」と言ってもいいのではないかと思います。

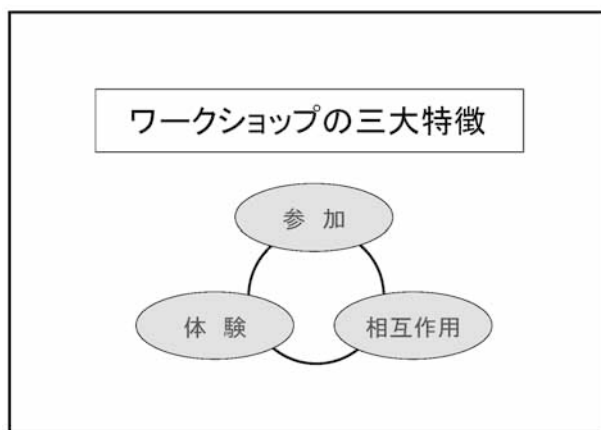


図11

「参加体験型のグループ学習」では、図11に示すように「参加」「体験」「相互作用」が三大特徴となっていると思います。

特徴のそれぞれについて、もう少し詳しく述べます。

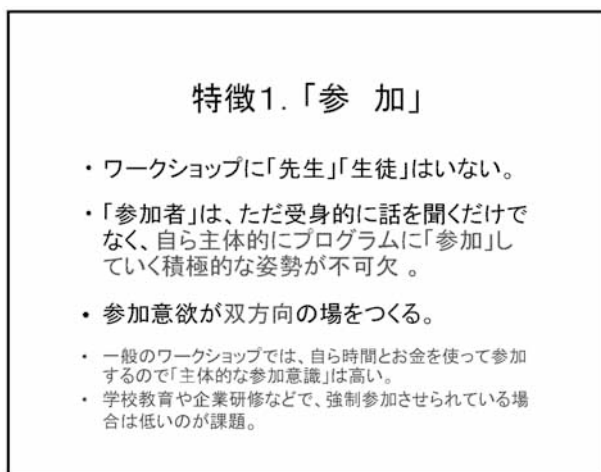


図12

ワークショップの特徴の1番目は「参加」。「参加」ということは、ワークショップに先生はいない、先生がいらないということは生徒もいなくて、みんなが参加者なわけです。参加者はただ受身的に話を聞くだけではなく、自ら主体的にプログラムに参加していく積極的な姿勢が不可欠で、参加意欲が双方向の場を作るわけです。僕は話す気はないからと、聞いているだけの人がいると、場はずいぶん盛り下がっていくわけです。

一般にワークショップにわざわざ来る人は、自分の時間とお金を使って来るので、もともと学んでやろう、何か体験してやろうという主体意識、参加意識が高いので、モチベーションが高いのです。一方で、学校教育や企業研修で一斉に強制参加させられている場合は、最初、モチベーションが揃っていないので、難しいところがあると思います。ワークショップに自分が出たいと思ってやってくる人と、一斉授業や強制参加でただそこにいる人とでは動機がずい

ぶん違います。解決策としては、選択制にして、活動を選んでもらうこともよいかと思います。選んだという意識があることで少しは違います。人数的にも40人を超えるとワークショップとしては多い人数ですから、選択制にして自分が参加しているという主体的な意識があるようにしないと、ノリが悪いです。勿論、アイスブレイクから始めて、誰もが話せる話題からいつの間にか夢中にするというのが望ましいのですが、かなり難しいことだと思っています。

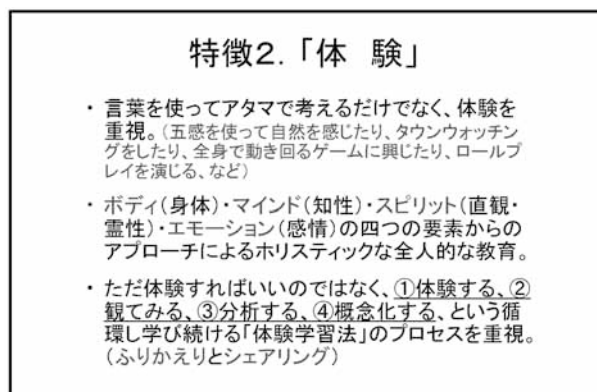


図13

ワークショップの特徴の2番目は「体験」です。言葉を使ってアタマで考えるだけでなく、「体験」を重視します。人間にはボディ、マインド、スピリット、エモーションなど、色々な要素があります。図13に示した「マインド」というのは、心ともいいますが、どちらかというと考えの心の方ですので、これは「知性」と記しています。アタマとも書いてあります。それから、「スピリット」。難しいですけど、直感とか霊性、自然への恐れですとか、自分たちがもっと大きなものの中にいるという深いつながりを知る領域です。それから「エモーション」。これは感じる心の方で、気持ちですとか、感情、ハートです。

人間には、こういう色々な要素があることをもちろん知っているのですが、普通、教育とか創造とかいうと、どうも頭、それも左脳偏重の部分が多いのではないのかと思います。

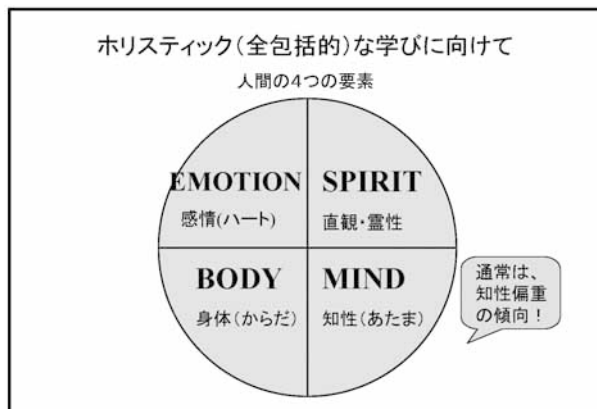


図14

図14に示すように、包括的な学びに向けて、こういう要素が、ワークショップの中では活かされて、発展してきたといえます。心に働きかけるワークショップもありますし、直感や靈性に磨きをかけるのもいっぱいあります。そういう色々なアプローチをうまく取り入れたいと思います。

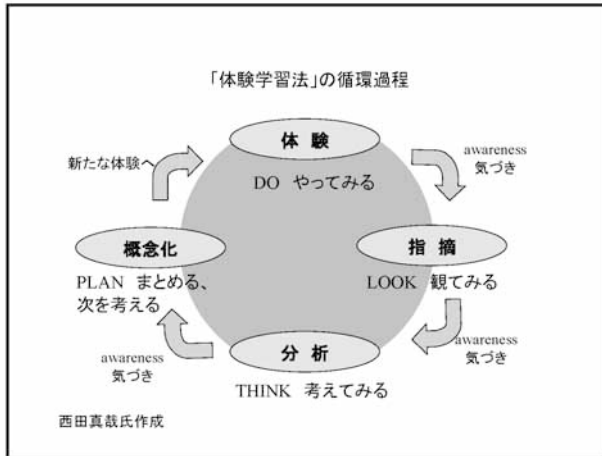


図15

また、図15に示すように、ただ体験すればいいというだけではありません。体験した後に、その体験したことを見てみる、そして分析して、概念化していくというような、学び続ける体験学習法と言われる循環するプロセスも大事になります。

まず体験学習の中でやってみたいことや感じたことをグループの中で分かち合ったり、考えたりちょっと分析してみると、自分の中でまた新たな発見をする。そうやって初めてそこでの学びを活かして次のことを考えたり、概念化していったりする、そのことで、また次の体験へと繋げていくのがいいと思います。

何か体験をしてよかったって終わるのではなくて、帰ってきて作文を書いてみるとか発表しようとか、そこで気づいたことから次のテーマを見つけていくとか、どんどん体験が深まっていくと思います。体験する場があればいいってことではありません。ちょっとでも振り返る場をもつということが、体験を深めていくということになると思います。

特徴3.「相互作用」

- ・ 一方向でなく、お互いから学びあう。
- ・ シナジー(単純な総和を超えた相乗効果)
- ・ グループダイナミクス(集団ならではの盛り上がり)
- ・ 何かの体験を共にしたり、合意形成に必要な共同作業を喧々諤々やりながら意見をすり合わせたり、お互いが感じたことを分かち合ったりするシェアリングの場で、人は自分とは違う他者から学びあう。

図16

ワークショップの特徴の3番目は「相互作用」。図16をご覧ください。「グループダイナミクス」ということがいろんな世界でよく言われます。つまり、集団による相乗効果で一方向からではなく、お互いから学びあうことです。「シナジー」という言葉があります。「個の総和を超えた相乗効果」と言ったりしますが、人が集まるとグループならではの力学が発生します。何かの体験を共にしたり、合意形成に必要な共同作業をして、意見をすり合わせたり、お互いが感じあったことを分かち合ったりして、人は自分とは違う他者から学びます。

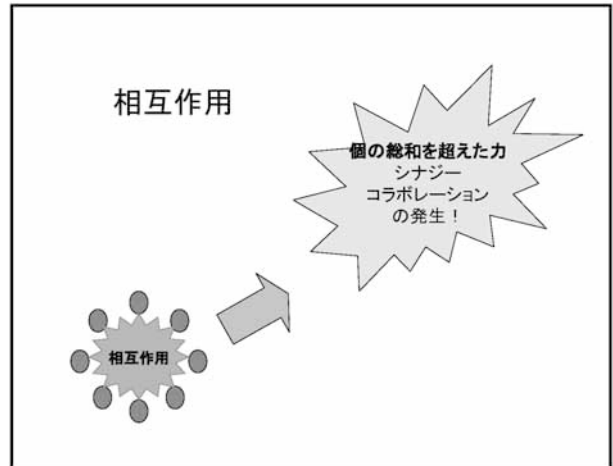


図17

1人より2人、2人より3人…とそういう相互作用の中で、個の総和を越えたコラボレーション、協力、共同的作用となっていくこととなるわけです。

Ⅵ. ワークショップの必須条件



図18

主催者側として考えるべきワークショップの必須条件としては三つあると思います。図18に示すように、「場づくり」「プログラム」「ファシリテーター」です。

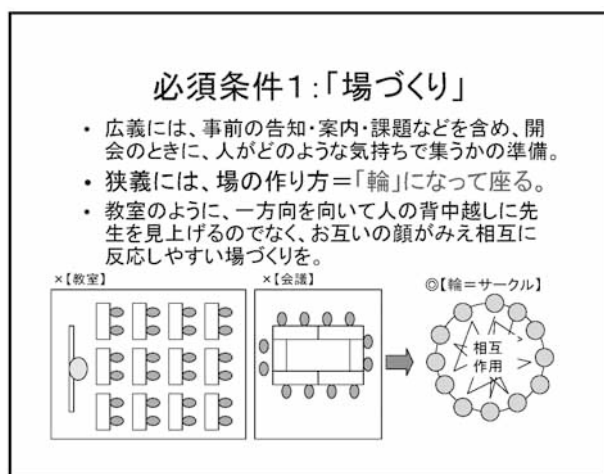


図19

一番目は「場づくり」です。狭義には、場の作り方、座り方のような問題です。机とテーブルをどう使うか、例えば、多くの教室では先生に向かって机並べて、人の肩越しに前を見ているのですが、人の顔が見えないという状況で話しますので、相互作用という意味ではやりにくいのです。会議室でも、日本の場合は細長い部屋に細長い机で、横に並んでいる人の顔はよく見えない状況でやる人が多いです。輪になった方が、お互いの顔が見えるし、反応しやすくなるわけです。また、いつも机がいるのかと考えると、必ずしもそうではありません。勿論、多くの資料見ながら、ノートしたりすることが必要な時もありますし、いつも輪になるのがいいわけではありませんが、相互作用を大事にする場では、輪になって坐ることは基本だと思います。

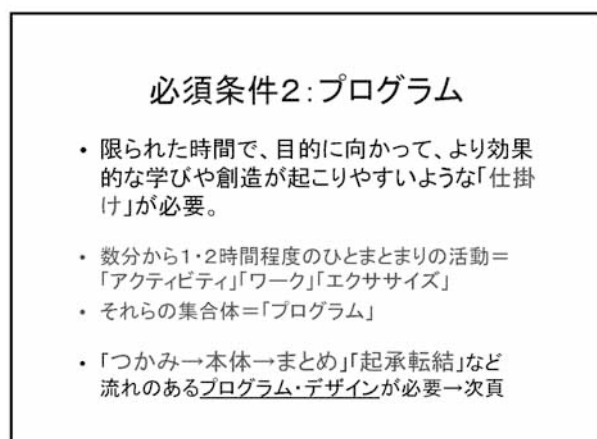


図20

二番目は「プログラム」です。限られた時間で、その日のその目的に向かって、より効果的な学びや創造が起こりやすくなるには、仕掛けがどうしても必要です。前述した、「呼ばれたい名前と呼ぶ」とか、「同好の人と話し合う」とか、他には「相互インタビュー」や「他己紹介」などの活動があります。それぞれを、アクティビティと呼んだり、ワークと

呼んだり、エクササイズと呼んだりします。その集合体がプログラムです。

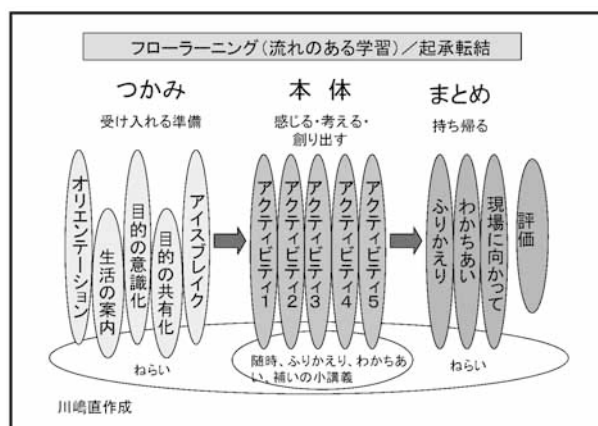


図21

プログラムには「つかみ・本体・まとめ」や「起承転結」とか言われますが、流れのあるプログラムのデザインが必要になります。

この表は川嶋さんという環境教育で有名な方が整理しているものなのですが、「つかみ」とは、受け入れる準備を整える、「本体」は、感じたり考えたり創り出したり、ワークショップの本体部分です。「まとめ」は、持ち帰るためのもの。

「つかみ」では、まずオリエンテーションで、主催者挨拶とか生活の案内などがあります。また、目的の意識化がなされないといけません。参加者全員で目的を共有していくことが大切です。アイスブレイクは、初めて会ったいろんな現場から集まった人たちが、その場にチューニングするためにも、心と身体を解きほぐしていくものです。

「本体」の部分では、ミニ講義とワークを繰り返しながら、その間で随時、振り返り、分かち合いをはさんだりします。前に述べた体験学習法のように、やりっぱなしにしたりするのはなくて、身についていくように小さい循環をいっぱい入れていきます。

「まとめ」では、全体として終わる前に、どんなことやってきたのかを振り返ってみたり、そこで感じたことを分かち合ったり、少しディスカッションする場を設けたり、そういう時間をとります。参加者はそれぞれ違う日常の場に帰るわけですので、学んだ事をどう生かせるかという事をシミュレーションしたり、具体的にどうやれるかということを考えてみたりする時間をきちんと持つわけです。そのように終わらないと、何かおもしろかった、ためになったと思うだけで、帰ったら忘れてしまい、生活に活かせなかったということになりがちなのです。

「まとめ」の最後は評価です。参加してどうだったかという事をアンケートなどで参加者からフィードバックしてもらいましょう。参加者も主催者に言うし、主催者もスタッフ全員で振り返りをし、評価を

して、次に繋げていくことが大事です。

必須条件3:ファシリテーター

- ・「先生」のいないワークショップの要
- ・“facilitate”=「容易にする、促進する」
- ・ファシリテーター=「進行促進役」、「引き出し役」、「そそのかし役」、「ツアーガイド」
- ・事前の場づくり、ワークショップの開会から終わりまで、よい雰囲気を作り、皆の意欲や参加を引き出しながら、プログラムを円滑かつ有効に進めていく重要な役。
- ・社会のあちこちで求められている新しい役割。
*ただしかなりの経験とトレーニングが必要！

図22

必須条件の三番目は「ファシリテーター」です。先生がいなくということが強調されるワークショップで、ファシリテーターが非常に大事な役目になるのです。進行促進役として、事前の場づくりから、ワークショップの開催から終わりまで、よい雰囲気をつくってみんなの意欲や参加を引き出しながら、プログラムを円滑かつ有効に進めていく重要な役割です。今、社会で求められている新しい役割ではないかと思います。その人が答えを持っているわけではないのだけれども、みんなが考える場をつくったり、共有したり、考えや意見を引き出したりする人が求められていると思います。ただし、その役割を果たすには、かなりの経験が必要だと思います。

図23に「ファシリテーター8か条」を示します。ある時、「ファシリテーターに必要な要件は何ですか？」と問われて考えました。皆さんもファシリテートをされる時に思い出して参考にしてみてください。

「フ」：ふらっと現れ、ふらっと去るという脇役、縁の下の力持ちです。

「ア」：技術も大事ですけども、存在自体が大事だということ。

「シ」：事前の準備は入念に、いろんな予期せぬ事も起きるし、時間どおりに行かないのがワークショップ。事前に準備は色々するけれども、それにこだわりすぎないで現場を大事にする。

「リ」：リラックスしてみんなを安心させる雰囲気づくりが大事。ざっくばらんに平たい場がつけられるように服装や音楽を考える。

「テ」：丁寧に耳を傾けること。「傾聴」という言葉があります。誰もがその場に貢献できる何かを持っているという信条がベースになります。ファシリテーターがそういう姿勢があれば、黙っている人がなんかの時に言う一言が、みんなにとってすごく大事なことだったりするわけで、先入観をもたずにきちんと聞くって姿勢が大事だなと思います。

「イ」：ファシリテーターにはその場を読む力が大事だと言われています。今そこで話している中心の課題と、そこで起こっている全員の様子、両方に気配りが必要です。これはかなり難しいので、ひとりでやりきれない事はチームスタッフで分担し合って複数のファシリテーターでやります。ティームティーチングのように複数で両方やるのもいいでしょう。

「タ」：タイムキープをしっかりと無理なくします。日本の場合ですとなにかと遅れがちですけど、やはり最後の時間を意識してきちんとそこへ締めるのは大事です。時間にきちんと意識をもってメリハリをつけたりもします。

「ア」：最後に遊び心、ユーモア、そして無条件の愛と信頼を忘れずに。この辺がやっぱりワークショップの原則かなと思うのです。

“ファシリテーター”8か条

フ：ふらっと現われふらっと去る。オイラは脇役、縁の下の力持ち

ア：在りようそのものが見られてる。その場その時にしっかりと在れ！

シ：事前の準備は入念に。人事を尽くして、天命を待て！

リ：リラックスしてるとみんなも安心。でも時にはキリリとメリハリを！

テ：丁寧に耳を傾けよく聞こう、一人ひとりの多様さを！

イ：一番大事な「場」を読む力。常に個と全体に気配りを！

タ：タイムキープはしっかりと。無理なく自然に、かつ容赦なく！

ア：遊び心、ユーモア、そして無条件の愛と信頼を忘れずに！

図23



図24

ワークショップに「場づくり」「プログラム」「ファシリテーター」の三つが揃い整うことで、参加者に「参加」「体験」「相互作用」を引き起こし、図25に示すように、相乗効果とか、あるいは自分で考える主体性を育て自ら学び続ける組織が作れるのです。

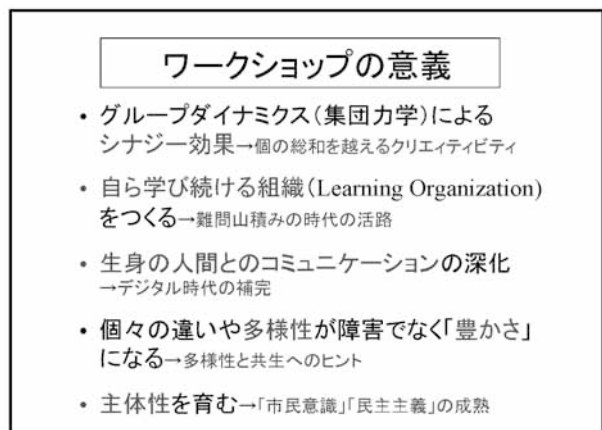


図25

それから、ワークショップの意義としては、デジタル時代で、コミュニケーションは便利になっていますが、やはり生身の人間とのコミュニケーションが疎かになっているのを補うこと。

個々の違いとか多様性が障害ではなくて、力になる可能性があるのではないかと、同じ考えばかりだったらグループは伸びない。そしてその主体性を育むことは市民意識とか民主主義の成熟にもつながるのだということです。

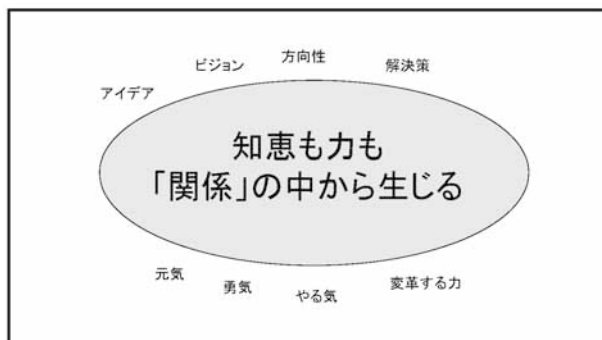


図26

私はこの20数年間こういう場を体験しながら、知恵も力も関係の中から生じることを、よく体験しました。

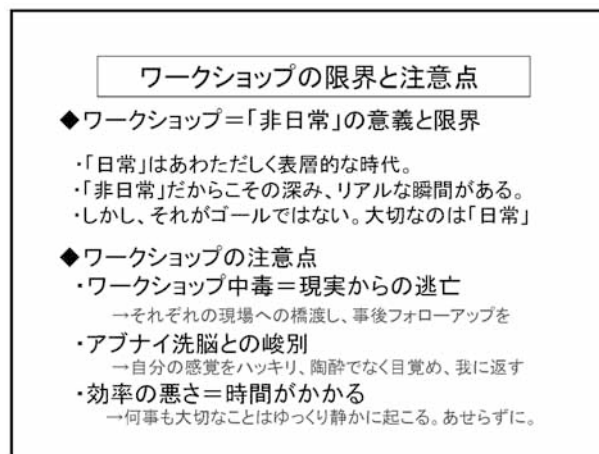


図27

ワークショップには、限界と注意点もあります。ワークショップは、普段の日常の現場を離れて特定の空間、時間の中でやるわけです。「非日常」と言えばそうですが、日常が慌しくて、競争的で、ゆっくり考えを話したり、人の話を聞いたり、自然に触れたりする時間がないからこそ、あえてそういう非日常をつくり、そこでのリアルな体験を大事にしているわけです。そこに意義があるわけですが、それがゴールではありません。大切なのは「日常」です。

注意点としては、現場から逃亡してワークショップにはまるといふ事もあります。また、人が素の状態、素直な状態でやっているの、洗脳的な意図を主催者がもっているとしたら、なびいてしまう可能性もあるわけです。だから、自分の感覚や考えをはっきりさせる、陶酔ではなくて、目覚めていくっていう方向を大切にすべきだと思います。その素の自分に戻った時に、何かを吹き込むことっていうのは、例え悪意がなくても、かなり洗脳的な事になるので、注意しなければならないということです。

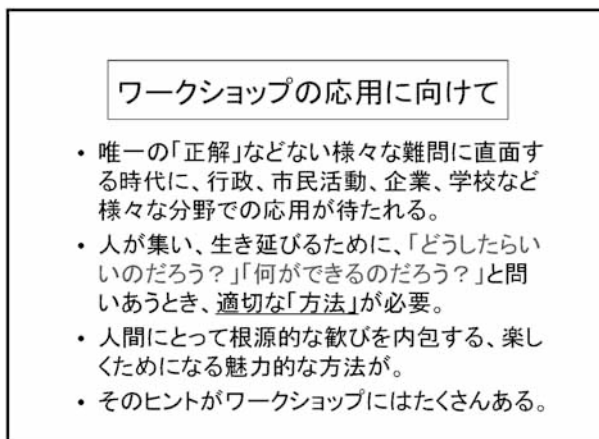


図28

それぞれが体験して、自ら考え、語り合うので、ある意味で時間がかかるのですが、何事も大切な事はゆっくり、静かに、丁寧に起こるのでしょうか。効率が悪そうですが、本当は非常に効率がいいものかもしれません。

繰り返しになりますが、唯一の正解がない時に、様々な場で、どうしたらいいのだろう、何ができるのか、と考え合う時の方法として、しかも、人と深く理解し合うという根源的な喜びを内包する楽しい方法として、ワークショップは可能性があるではないかと思っています。

様々な現場での応用への課題

- ・「ワークショップとは何か」についての混乱
→参加者間での認識の共有化
- ・主体的な「参加」意識をどうそろえるか
→選択制や動機づけ
- ・ファシリテーターという存在と技術
→外部の専門家を活用する意義も大
- ・ワークショップは手段であって目的ではない
→「目的」を明確に！

ワークショップという「明るい兆し」を大切にしたい。

図29

課題としては、図29に示すように四つあると考えます。

一番目は、ワークショップという言葉が人によってかなり違ったイメージで広がっているので、ワークショップとは何を言っているのかを主催者がちゃんと説明した方がいいと思います。

二番目は、主体的な参加意識をどうそろえるかがあります。

三番目は、ファシリテーターという存在。内部の人がやると逆に、日常いろいろな関係の中でやりにくいことがあります。その世界を知らない人の方がやりやすかったりします。そういう意味で、ファシリテーターという専門家が、今後、増えてくる可能性があると思います。

四番目は、ワークショップというのは「手段」であって「目的」ではないので、何のためにワークショップという手法を使うのかということ、つまり、「目的」を定めて、そのためのワークショップという手法なのだということを忘れないで下さい。いずれにしてもワークショップは、ひとつの明るい兆しです。せっかくの可能性を大事にしたいなと思っています。

以上述べてきたことが、皆さんの仕事の現場での何かのヒントになる事があれば嬉しく思います。

論説5 情報共有及び協力関係推進の方法論

竹林地 毅 ・ 齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 協力関係推進とは

本研究では、「協力関係推進」を次のようにとらえることとした。

「協力関係推進」とは、支援の実現のため担任教師と関係者がそれぞれの力を発揮することである。

また、個別の指導計画のとらえ方として、「一人一人の教育的ニーズに対応した支援を実現するための計画」と「その学校の教育課程に基づき授業を実施するための個別の計画」の二つのとらえ方があることを前提として、両方のとらえ方を含んで、協力関係推進の方法論を整理することとした。つまり、個別の指導計画の作成に関わる関係者とは、「担任教師（複数担任の場合もある）」「保護者・本人」「授業に関わる教師」「関係諸機関の担当者等」を考えた。しかし、平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）により「個別的教育支援計画」が提言されて、個別の指導計画の概念がより授業の実施に関わる計画としての位置づけが明確になったと考えられる。従って、報告書をまとめる段階では、個別の指導計画の作成に関わる関係者とは、「担任教師（複数担任の場合もある）」「保護者・本人」「授業に関わる教師」が考えられる。

2. 協力関係推進に関わる方法論の分類

協力関係推進に関わる方法論を次の観点から分類した。

(1) 関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す（目標や手だてを考える）

(2) 参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する

(1) は、情報の共有だけでなく、アクションプランとしての目標や手だてを考えることで、支援の実現のため、担任教師と他の関係者等とがそれぞれの力を発揮することを目指したものである。指導計画の立案、実施、評価のサイクルに位置づけて考えると、指導計画の作成と実施にあたる部分での協力関係の推進を目指す方法論である。

(2) は、必要な情報についての関係者のとらえ方そのものを追究することに主眼があり、実践から得られる情報のとらえ方、集め方、その情報の評価の在り方を検討し、支援の実現のため担任教師と他の関係者等とがそれぞれの力を発揮することを目指したものである。指導計画の立案、実施、評価のサイクルに位置づけて考えると、実施、評価にあたる部分での協力関係の推進を目指す方法論である。

3. 関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す（目標や手だてを考える）方法

ブレーン・ライティングの技法による事例研究、PATHの技法による事例研究、ポテンシャル分析の技法について、実践事例1～5により検討した。

4. 参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する方法

本研究では、インシデント・プロセス法による事例研究について、実践事例6により検討した。

以下、それぞれの方法の概要を述べ、第二部において実施経過を報告、検討する。

1 情報の共有・分析ーブレイン・ライティング法による事例研究

齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. ブレイン・ライティング法について

ブレイン・ライティング法とは、アメリカで開発されたブレイン・ストーミング法をヒントに、ドイツの形態分析技法の専門家ホリゲルにより考案された自由連想法の一つである。ブレイン・ストーミング法（ブレイン（脳）で、問題にストーム（突撃）する）と同じように、問題ないし目標が設定され、それらに対しての分析もなされた後に、問題解決ないし目標達成に向けての可能性のある方針等をいろいろ出すステップとして用いられる。

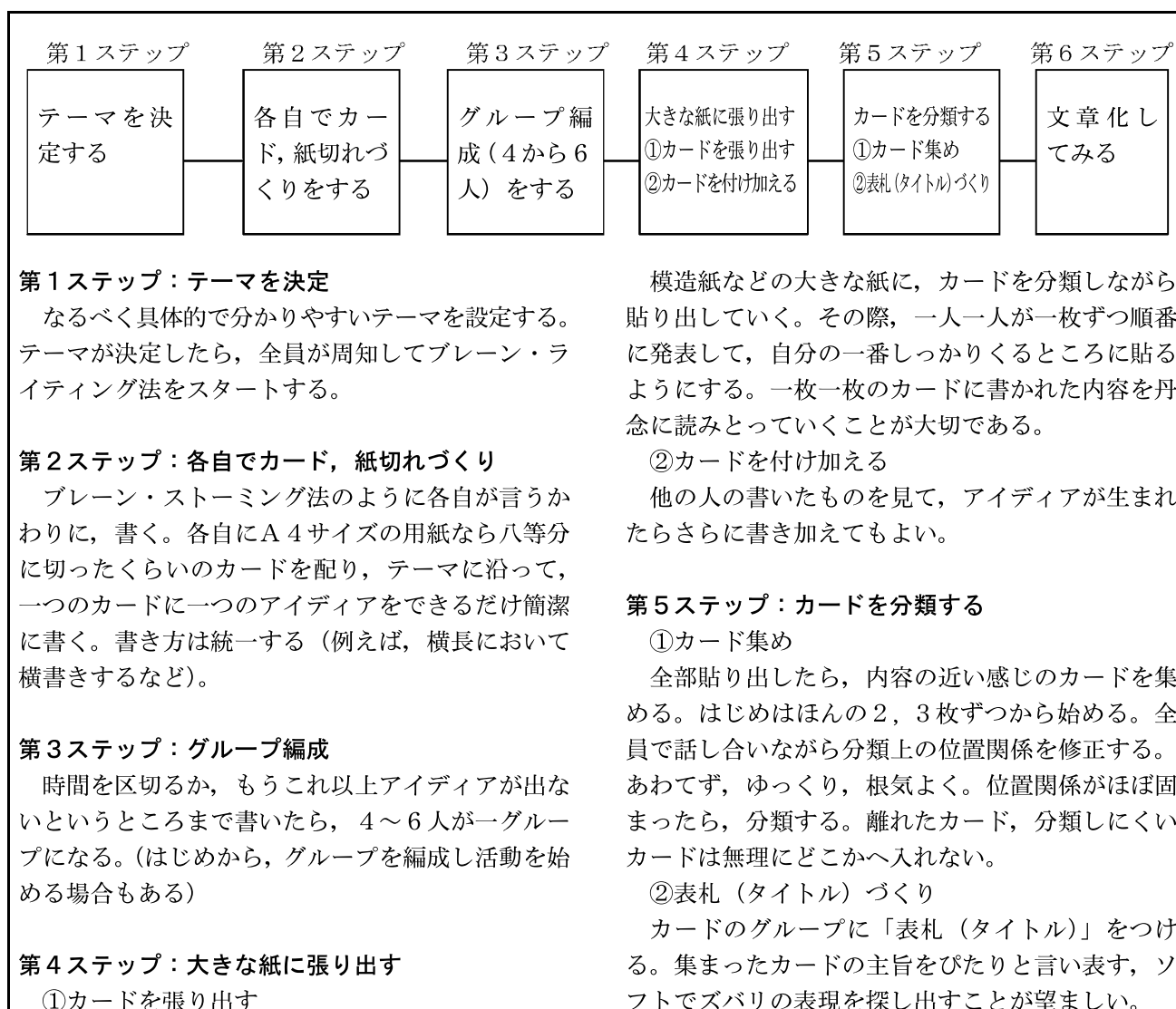
ブレイン・ライティング法は、「沈黙のブレイン・ストーミング法」とも言われ、紙に書き出すことに

よって個人の思考を最大限に発揮させることに特徴がある。個人のアイデアや意見を1枚ずつ小さなカード（紙キレ）に書き込み、それらのカードの中から近い感じのするもの同士を2,3枚ずつ集めてグループ化していき、それらを小グループから中グループ、大グループへと組立てて図解していく。こうした作業の中から、テーマの解決に役立つヒントやひらめきを生み出していこうとするものである。

2. ブレイン・ライティング法の手順

ブレイン・ライティング法の手順は、次の図のようになる。

図 ブレイン・ライティング法の手順



第6ステップ：文章化してみる

カードのグループは、まず小グループを作り、次に小グループ同士で中グループを、そして中グループ

同士で大グループを作っていく。このグループが完成したら、問題解決ないし目標達成に向けての方針をできる限り文章化してみる。

3. ブレーン・ライティング法による事例研究のメリット（ブレーン・ストーミング法との比較を中心に）

ブレーン・ストーミング法においては、発言力のある人にその場のイニシアティブをとられてしまい、参加はしていても発言しにくい気持ちになる人がでることがあった。その点、ブレーン・ライティング法では、そういうことは決して無く、また、地位の高い人の前で発言するのは苦手、他人の前では思っていることの10分の1も言えないという人には最適である。

全員が平等に発想でき、たくさんのアイデアができる。また、他人のアイデアを刺激し、他人のアイデアを自分の発想のヒントにすることもできる。

個人の活動を生かした集団での活動、集団での協議の意義を強く感じさせる技法であり、特にお互いによく知り合っていない集団で効果が高いと考えられる。

4. 個別の指導計画の作成での期待される効果

ブレーン・ライティング法による事例研究では、参加者に次のような効果が期待できる。

- (1) 問題となっていることや、課題がはっきりしない時、それを明確にすることができる。
 - (2) 発言が苦手な人や、発言の多い人に圧倒されることなく、全員が参加できる。
 - (3) カードの分類などをグループで取り組むことによって、衆知結集の効果や、チーム作りの効果を期待できる。
- 従って、個別の指導計画の作成にかかわる担任教師や関係者等がブレーン・ライティング法により研修をすることで、次のような効果が期待できる。
- (1) 個別の指導計画の作成にあたって中心となる目標や課題を、より明確な妥当性のあるものにすることができる。
 - (2) 全員の意見が出されることで、個別の指導計画に関係者それぞれのアイデアを反映することができる。また、周辺情報を幅広く収集することができる。
 - (3) お互いの意見を否定することなく尊重することで、様々なアイデアの重要性が理解でき、協力関係を構築することができる。

参考文献

- 1) 吉田新一郎（2000）会議の技法、中公新書。

2 情報の共有・分析ーインシデント・プロセス法による事例研究

竹林地 毅

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. インシデント・プロセス法について

インシデント・プロセス法とは、マサチューセッツ工科大学（MIT）のピコズ教授夫妻により考案された事例研究法の一つである。

事例として実際に起こった出来事（インシデント）をもとに、参加者は出来事の背景にある事実を収集しながら、問題解決の方策を考えていく。

事例研究法は、一般にケーススタディとも言われ、実際の場面で起こる問題を事例として提起・提案し、参加者が問題解決策を考える。その過程で、参加者の分析力、判断力、問題解決能力、職務遂行能力を

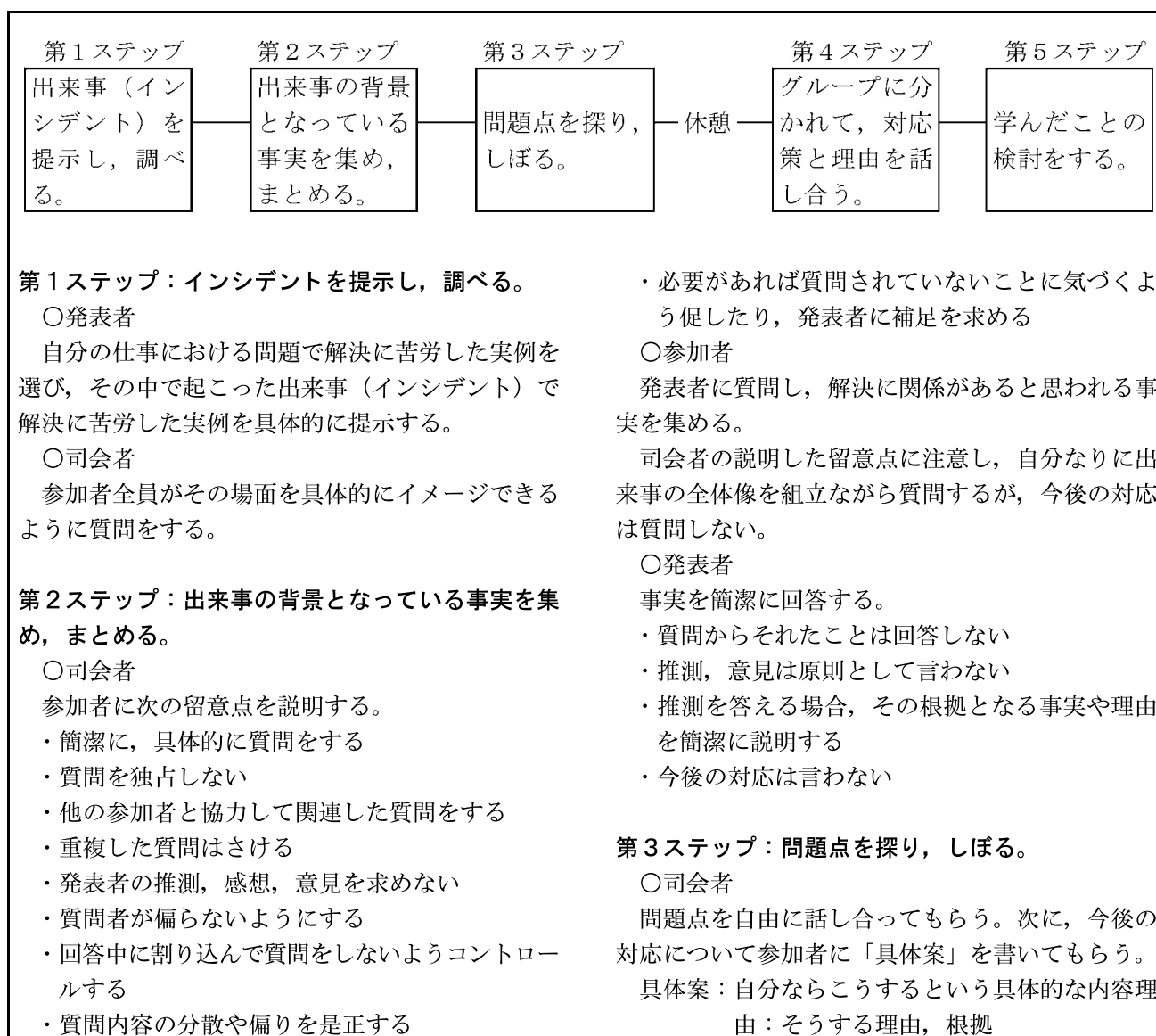
養うことになる。

インシデント・プロセス法では、参加者それぞれが事例について考え、自分が実行しなければならないことに気づき、実行できるようになることを目指している。つまり、参加者に問題解決過程の共有化と理解が促されやすいといわれている。

2. インシデント・プロセス法の手順

インシデント・プロセス法による事例研究の手順は、次の図のようになる。

図 インシデント・プロセス法の手順



具体案を回収し、休憩する。休憩中に内容を分類する。

○参加者

出来事と集めた事実を総合する。自分なりの事例の全体像を明確にする。問題点を一つにしぼり、自分の意見を言う。

自分なりの「具体案」を書く。

○発表者

参加者が出した問題点と自分が考えている問題点を比較検討する。

第4ステップ：グループに分かれて対応策と理由を話し合う

○司会者

分類した内容を提示し、参加者をグループ分けし、リーダーを決めて自由に問題点を話し合ってもらう。

- ・グループごとに「具体案」を決め、内容と理由を話し合う

- ・発表者に実際の対応とその後の経過を発表してもらう

○参加者

グループのリーダーを決め、「具体案」について話し合い、グループとしての内容と理由を固める。グループごとに内容と理由を発表する。

○発表者

参加者が考えた対応と自分の実際の対応を比較検討する。グループに入るが自分がとった実際の対応は話さない。最後に、実際の対応とその後の経過を発表する。

第5ステップ：学んだことの検討をする

○司会者

参加者に何を学んだかを問う。何を学んだかの話し合いに時間をかけるようにする。発表者に補足や感想を問う。

○参加者

全体を振り返って、この事例と参加者相互から何を教訓として学んだかを話す。

○発表者

言い残したことや事例研究の経過について感想を述べる。

3. インシデント・プロセス法による事例研究のメリット

- (1) 発表者の用意する資料が少なく済むので負担が少ない。
- (2) 参加者一人一人が当事者の立場で考えられ、主体的、積極的な討論ができる。
- (3) 実際の出来事をもとに、参加者が共通の体験を深めながら検討できる。
- (4) 事例の事実について質疑応答がなされるので、発表者の対応について批判的にになりにくい。

4. 個別の指導計画の作成での期待される効果

インシデント・プロセス法による事例研究では、参加者に次のような効果が期待できる。

- (1) 実際に起こる問題を解決するための判断力や問題解決力を養うことができる。
- (2) 情報の収集や分析の重要性を理解できる。

- (3) 討議の過程を通じて、参加者が互いの意見を傾聴し、話し合い、共に考えることの重要性が理解できる。

従って、個別の指導計画の作成にかかわる担任教師や関係者等がインシデント・プロセス法により事例研究をすることで、次のような効果が期待できる。

- (1) 個別の指導計画の作成のために必要な情報のとらえ方や収集・分析の考え方（＝実践的な判断力）を学び、高め合うことができる。
- (2) 指導方針や指導目標・方法の決定のプロセス（＝会議）の重要性を理解できる。
- (3) 柔軟で実践的な指導方法を創造する力を養うことができる。
- (4) 参加者が互いの意見を傾聴し、話し合い、共に考えることの重要性が理解でき、実際的な協力関係を構築できる。

参考文献

- 1) 教育技法研究会（編）（1989）教育訓練法. 経営書院.

3 協力関係の推進－PATHの技法

齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. PATHについて

PATHはカナダのInclusion Press InternationalのJack PearpointとMarsha Forestによって作成された。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。

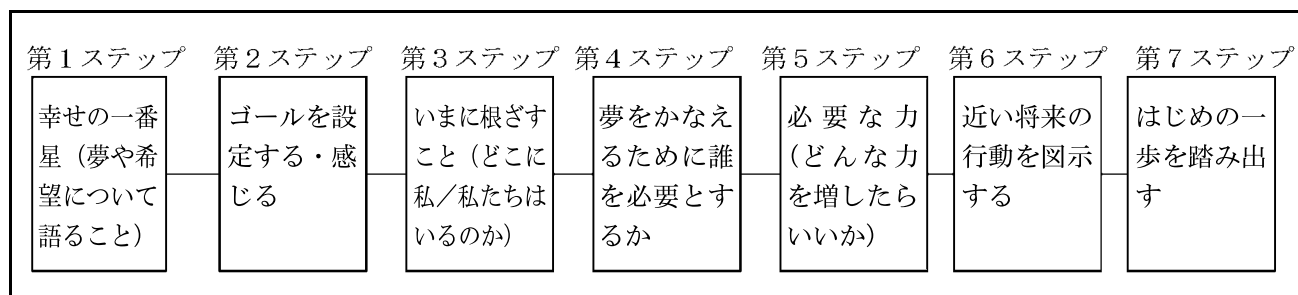
PATHは課題を明確にし、それに向けて話し合いをし、問題を解決していく課題解決型の方略である。

* PATHの手順：必要な時間、場所、用意する物、実施するまでの手続きについては、巻末の資料1「教師の連携・協力を促すワークショップ－PATHの技法」を参照。

2. PATHのステップ

PATHの手順は、次の図に示す7つのステップに分かれている。

図 PATHの手順



3. PATHによる事例研究のメリット

PATHは、「幸せの一番星」を出発点にして、ステップを重ねるごとに具体的に現実的なものを考察していく方略である。

多くの事例研究では、現実から徐々にステップアップしていくため、本当の意味での夢にたどり着くことができないこともあった。その点、PATHは真っ先にグループで大きな夢を語ることができ、その後のステップにも移行しやすいメリットがある。また、作成には様々な色が使われるなど、図を作成するにあたって楽しみながら取り組むことができる。

大きな夢からのステップのため、進行役は、4～6人に分かれたグループに対して、正確に現在の段階のステップかを伝える必要がある。

また、PATHは年度当初などに新しく構成されたメンバーに、アイスブレイクとして活用することも有効であると考えられる。

個別の指導計画の作成にかかわる担任教師や他の関係者等がPATHにより研修をすることで、次のような効果が期待できる。

- (1) 個別の指導計画の作成にあたって、最も重要な長期的視野に立った目標を明らかにすることができる。
- (2) 長期目標に向かって、現段階で何に取り組むべきかが明確になる。また、今後の一貫性と継続性をねらった計画を明らかにすることができる。
- (3) 図を作成することをおして、お互いの意見を意見を交換し、様々なアイディアの重要性が理解でき、協力関係を構築することができる。

参考文献

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 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.

4. 個別の指導計画の作成での期待される効果

4 協力関係の推進ーポテンシャル分析の技法

竹林地 毅

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 「企画」とポテンシャル分析

新しいアイデアなどを生み出すことは「計画」あるいは「企画」と言われる。「計画」と「企画」の違いは、「何故やるのか（Why）と何のためにやるのか（What for）を大切にすることが違う」（川嶋）¹⁾ のであり、参加者の思い（何故やりたいのか？どのようにしたいのか？）を反映しようとしているのが「企画」といえるだろう。従って、まず「企画」があって「計画」があると整理できる。

「企画」には、「問題解決型」の企画と「自主提案型」がある（中野）²⁾ といわれている。

「問題解決型」の手順では、「問題」（現状と目指すべき状態との差）を探索（情報収集）・分析し、原因を発見し、解決策を決定していく。

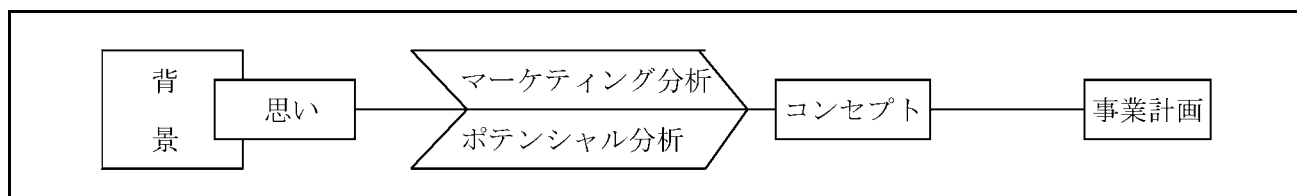
「自主提案型」の手順では、まず、自分たちのやりたいこと（思い）やその背景を明確にする。次に、社会のニーズを探り（「社会の動き」や「人々の気持

ち」をとらえること：マーケティング分析）、自分たちの持てる可能性を明らかに（自分たちの持てる可能性を明らかにすること：ポテンシャル分析）した上で、コンセプト（ねらい）をはっきりさせ、計画を立てる。社会のニーズを探るのは、自分たちだけの独り善がりの企画にならないようにするためである。

ポテンシャル分析は、企画のコンセプトを導き出すための、ワークショップの考え方を応用した会議の技法の一つである。

ポテンシャルとは、自分たちがもっている人や資源であり、可能性である。ポテンシャル分析により、自分たちの組織、地域にどんな人材や自然・文化・社会資源があるのか、ハード面だけでなく、指導のノウハウなどのソフトも含めて、何があるのか整理し、自分たちの可能性をあらためてとらえることになる。

図 「自主提案型」企画の基本フロー



(中野民夫¹⁾ より引用)

2. 個別の指導計画の作成での期待される効果

個別の指導計画の作成における会議は、担任教師や関係者等の指導にかかわる人が集まり協働を目指す場であり、「真に創造的なグループワークとしての会議」（中野）²⁾ となることが求められる。

「真に創造的なグループワークとしての会議」とは、参加者が年齢や立場を越えて自由に意見を言い、互いがしっかり聴き、一人では考えつかなかったようなアイデア等を生み出す会議といえよう。

個別の指導計画の作成に、「企画」の過程を意識的に位置づけることで、担任教師や関係者等の指導にかかわる人の思い（何故やりたいのか？どのようにしたいのか？）が計画に反映され、満足度の高い目的が設定され、チームとしての力を発揮しやすくなることが期待される。

また、ポテンシャル分析を実施することで、家庭、学校、関係機関のそれぞれが、当然、理解していると思われがちなことや自分でも気づかないこと（何ができるのか、何ができにくいのか）が整理できる。整理の過程で、計画の実施での役割分担が明確になることや、家庭、学校、関係機関のそれぞれの力を合わせて新しい指導内容・方法を創造することも期待される。

参考文献

- 1) 自然体験活動の企画運営マニュアル 川嶋 直
<http://www.shizen-taikens.com/tkawashima/20020501.html>
- 2) 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。

第2部 実践事例

研究協力校における実践及び 短期・長期研修におけるワークショップ

実践1 個別教育計画作成における保護者と教師との協働について

ー KJ法を参考にした話し合いの試み ー

鈴木 裕子

(神奈川県立茅ヶ崎養護学校)

I. はじめに

この報告においては、まず、本校知的障害教育部門中学部における現状の個別教育計画のシステム(特に、計画の作成・ケース会等の進め方について)の概要を提示する。

次に今年度1学期、中学部新入生1名の個別教育計画作成において、保護者と複数の教員スタッフで「本人へのねがい」を話し合う試みを行った。KJ法(川喜田、1967)を参考にしながら行ったその話し合いの経過を報告する。

最後に今回の試みを現状のシステムと対比させながら、評価・考察し、今後の課題を提示する。

II. 本校における個別教育計画作成について

個別教育計画は校内研究のテーマとして継続して取り組んでいる。来年度、保護者と教員の協働を目的に、評価の二期制を実施する予定であるが、それに向けての準備期間として本年度いくつかの試行的な改善の取り組みを行っている。そのため、年度途中で、新しい書式の採用やスケジュールの整備などを進行している。

ここでは、知的障害教育部門中学部における今年度の1学期当初のものを提示していく。

1. 個別教育計画について

本校では、開校当初より「個別教育計画」に基づく教育の実践を教育課程の基本的な考え方として掲げている。

「茅ヶ崎養護の個別教育計画」は、「個別の指導計画」や下記の内容を含んだ幅広い意味での教育の計画で、より包括的なシステムの概念である。

- ・ 個別の指導計画(実態把握、目標、内容、方法)
- ・ チームによる作成(ケース会)
- ・ 本人・保護者の参加、他の専門家・関係者の意見の反映
- ・ 定期的な評価・再計画というサイクルを持っている
- ・ ライフステージ、家庭生活、地域生活・社会資源

の活用を視野に入れる。子どもの全体像をとらえた広がりのあるもの

2. 個別教育計画のシート(主担当が記入)

- ①「長期目標」中学部卒業時を想定したもの
「今、もっているちから(生活面・学習面)」
実態のおさえ
「ねがい(生活面・学習面)」
おおむね1年間を想定したもの
- ②「保護者のねがい」
「指導上の留意点」「指導上の基本的な構え」
「専門機関からの意見、その他」
- ③「短期目標(生活面・学習面)」
「手だて(生活面・学習面)」
- ④「記録(生活面・学習面)」
「考察(生活面・学習面)」

①②のシートは、年度当初(修正は適宜)に、③のシートは、前期後期の各期のはじめに、④のシートは、前期後期の各期の終わりに記入し、作成する。

3. 計画作成手順

- ①引き継ぎ会(前担任・現担任(主担当))、家庭訪問などによる情報収集・意見交換
- ②主担当が、シート①②③に原案記入
- ③学年ケース会での検討
- ④シートの起案(管理職チェック)
- ⑤保護者への提示

生徒によっては、年度途中の適時に学部ケース会にとりあげ、意見や情報の交換を行う。また、関係諸機関・他職種との直接の連携・協働は、システム上にまだ位置づけられておらず、保護者を仲立ちとして、一部の生徒のケースで行われている。

III. KJ法を参考にした話し合いの試みの実際

1. 日時

1学期5月上旬 放課後

2. 対象生徒

知的障害教育部門中学部1年生徒
(小学校特殊学級からの進学)

対象生徒は、本校小学部卒業の生徒でなく、小学

校からの新入生を選定した。小学部卒業の生徒は、小学部からの個別教育計画が引き継がれている。今回は「指導の継続」ととらわれずに話し合いを行いたいと考えたためである。

3. 参加者

保護者

学級担任 1（主担当・保護者窓口）

なお、主担当・保護者窓口という表現は、校内で統一された用語ではない。

学級担任 2

隣の学級の担任 1（中学部 1 年主任）＜進行＞

隣の学級の担任 2＜記録＞

中学部主任

4. 目的

- ・ 個別教育計画の作成過程に、保護者や担任以外の教員が参加し、情報の収集・共有・整理について新しい手続きを試行する。
- ・ 保護者のニーズ、教員のニーズの情報を構造化することにより、本人の教育的ニーズについて焦点化を図る。

5. 進行（時間配分予定）

- ①本会の目的・進め方の確認
- ②自己紹介（10分）
- ③本人の「持っているちから」について（20分）
- ④カードへの記入（15分）
- ⑤発表とまとめ（40分）
- ⑥今後の確認（5分）

6. 実際の話し合い経過

- ①本会の目的・進め方の確認

進行役より、説明する。

- ②自己紹介

カードに小さく記す自分のマークを決めてもらう。そのマークを示しながら、全員が順番に自己紹介を行った。

- ③本人の「持っているちから」について

前述の個別教育計画のシートのうち、①シート「今、もっているちから（生活面・学習面）」のみを記入したプリントを配布する。プリントに基づき、

学級担任（主担当）が説明を行い、参加者が補足・質問などの意見交換を行った。

- ④カードの記入

ポストイット（7.5 c m * 7.5cm）を20枚程度各人に配る。各カードの隅に自分のマークを付け、「1年後には」、あるいは「中学部を卒業するまでには」という時間を目安にした「本人へのねがい」「学校で取り組んでほしいこと、学校で取り組みたいこと」を1項目1カードに書いていく。時間内に思いつくだけどんどん書いていく。実際には、43枚（ひとり平均7枚）のカードが集められた。

⑤カードの発表

自分の書いたカードを1枚ずつ読み上げ発表していく。カードに書いた内容を口頭で補足する。既にでた意見と同じようなものでも省略せず、発表する。1枚発表したら次の人、,, , と、記入したカードがなくなるまで6人が順番にぐるぐると発表していく。

⑥カードのグルーピング

カードの内容について、近い感じのするものを、2・3枚ずつ集めてグループにしていく。カードのグループに表札（タイトル）を付ける。中グループ・大グループにまとめてして模造紙上に配置する。

輪どり、棒線などを用いて図解にしていく（次頁の図1.「本人へのねがい」の図解を参照）。

実際には、当日はここで時間切れとなり、保護者を交えた話し合いは終了することとした。

また、今回の話し合い内容は、主担当が計画のシートに記入する（原案を作成する）中で参考にし、個別教育計画へ反映させた。その案に基づいて学年のケース会で検討した。参加者に後日用紙を配って感想・意見を書いてもらうことで、今回の試行の評価の参考とすることとした。

7. 参加者の感想

＜保護者（翌日の連絡帳）＞

- ・ 昨日はお世話になりました。〇〇の様子をおうかがいすることができて、よかったです。ありがとうございました。

＜学級担任 1・主担当＞

初めての試みだったので、とても興味深かった。今までは「目標や指導計画などは教師が書いているもの」「個人の実態よりも集団の実態」「書けば一年間しまわれてしまう」ものだった。今回のような方法で計画を立てることができれば本当にその生徒の実態が捉えられると思った。まさに「生きた」個別指導計画であると思う。保護者にとっても、有意義であったと思う。複数の教員で話し合いが持てた意義も大きい。

＜学級担任 2＞

- ・ 「まず自分の意見を書く」というのは、あとで同じ意見がどのくらいあるかというのがわかってとても良いです。今までのやり方だと、同じ考えなら言わなくてもすまず場合も多いと思います。
- ・ 願いをみんなで発表し合うと、どうしても今できない部分が強調されてしまう。今回の保護者の場合は理解があつてそんなに気にする方ではなく良かった。保護者によっては、個別教育計画自体、今までの自分の育て方を批判されていると取ることがある。悪いところばかりに焦点が当たると問題があるかもしれない（普通の面談だといふ所の間に少し直してほしいところという風になる感じ

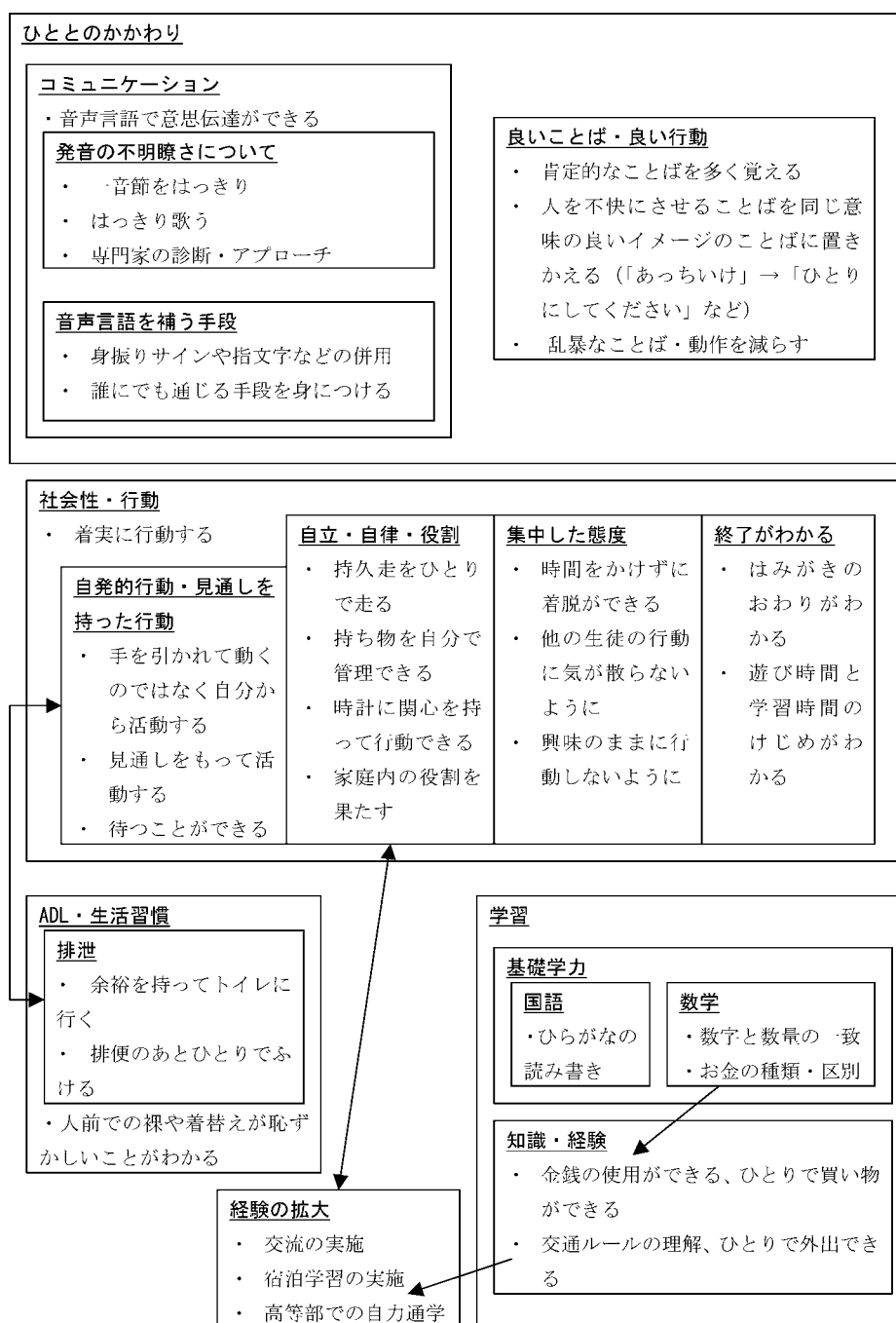


図1.「本人へのねがい」の図解

がある）。

＜隣の学級の担任1＞

全員が集中してだれることがなかったが、予定の時間内では、総括的にまとめるところまで行かなかった。普段の会議では、自分から発言する人は固定されがちになる。基本的には、「計画者に任せよう」という信頼関係からであるが、今回の話し合いでは、参加者全員が主体的に取り組むことができた。

「本人の持っているちから—できること—」からではなく、「現在できないこと」から発想した「ねがい」に発言が偏りがちであった。

＜隣の学級の担任2＞

初めて KJ 法を体験しました。とても、おもしろかったです。口頭だけで話し合うとなかなか言いにくいことも、カードやマークを使うことで自由な発想で（あまり型や他の人の意見にとらわれなくて）「ねがい」を出すことができました。そういう意味では保護者の方も参加しやすいと思いました（一緒に作っているという感じがしました）。教員が作ったものに、保護者がその後から参加するのではなく今回のように一緒に作る方法があると個別教育計画がもっと意味あるものになる気がしました。

ただ、親と教員のねがいがあまりにもかけ離れている場合、どんなふうになってしまうのかな、と思

いました。今回は、とても良い感じでまとまっていたと思います。それと、複数の目でやはり教育計画は作っていくべきものだなあと改めて思いました。

＜学部主任＞

- ・保護者が学校に呼ばれ先生方に囲まれている状況で、自分の考えを話してくれるか心配していたのですが杞憂でした。双方の考えがうまく出し合えて良い話し合いだったと思います。

8. 約半年間の実践の経過から

主担当以外の教員も今回の話し合い（及びその後のケース会）での意見交換・情報交換内容を、絶えず意識し、授業場面・日常場面で指導を継続し、着実な成果につながっている。たとえば「良いことば・良い行動」と言うねがいに対して、「使って欲しくないことばに対しては無視する・あるいは、同じような意味合いの良いイメージのことばを教える」「良いことばでたくさん話し掛ける」「良いことばをつかった時にしっかり誉める」等の手立てを共有し、その結果、周りを不快にさせるような本人の言動は、急激に減少している。

また、別の例として「高等部での自力通学」というねがいを確認しあうことで、その視点からの行動観察・情報収集・実態把握を全員が改めて意識し、現状でクリアすべき課題の明確化につながっている。

IV. 評価

＜積極的に評価できるところ＞

- ・現行の個別教育計画作成の面談やケース会は、完成に近い形の資料が提示されて話が始まる場合が多い。それに対して今回のような話し合いならば、参加者全員が問題解決に向けて自分の課題として主体的に参加できる。
- ・いつもの学年ケース会よりも発言数が多かった。従来の話し合いでは、特に反対意見・別意見でなければ、発言しない事になってしまいがちのこともあったが、同じ趣旨の意見でも必ず発表するので、同じような考えを複数の人が持ち合っていることもわかりあえた。発言する人が固定されたり、偏ったりすることが避けられる。特定の人の意見だけで進むことがない。複数の視点が盛り込まれる。
- ・保護者が、現行のシステムよりも計画作成の早い段階から関われる。
- ・グループで取り組むことによってチームづくり・仲間意識づくりにつながる。実際の指導場面でも、主担当に任せきりにしないで教員同士が協働する行動が増える。

＜注意事項＞

- ・話し合いに適切な集団の大きさがある。

ある程度の時間内に全員が十分に意見をのべ、また、集約して行くには、適切な集団の大きさが必要である。5・6人が適か？

- ・時間がかかる。一つのテーマをある程度まとめるまでに2時間程度は必要か？
- ・体制作り・場面作りの工夫が必要である。

複数の教員が参加するために、放課後の設定で、話し合いを行ったが、生徒本人への対応の体制・本人の負担・時間的な制約などを考慮する必要がある。

- ・今回は、「本人のよいところ・できること・持っている力から出発する」事が十分確認されず、「できないこと」に焦点が当てられがちになってしまった。
- ・保護者と対等のパートナーとして率直に話しあえる関係・パートナーシップの技術が必要である。

V. まとめと今後の課題

今回は、「ねがい」（保護者のニーズ・教員のニーズ→本人の教育的ニーズ）を集約・整理するためにKJ法を参考にして話し合いを行った。今回のテーマ設定について「ねらい」だけにしぼらずにおこなえば、さらに話し合いが活発になり、問題解決のヒントを出し合うことができたかもしれない。次の段階として、具体的な手だて（指導内容・指導方法）に関して、同様の話し合いを行うことは、有効であると思われる。

はじめに紹介したとおり、「茅ヶ崎養護の個別教育計画」は「チームによる作成（ケース会）」「本人・保護者の参加、他の専門家・関係者の意見の反映」を、含んだシステムであることを目指してきた。

実際に今までも、ケース会での計画の検討や、家庭訪問・面談で保護者からの要望の聞き取りなどを行ってきた。しかしながらこれまでの手続きは、ある程度完成に近い形で原案を提示して「これでよろしいでしょうか」と了解を取るといった性格のものになりがちであった。

しかし、今回の話し合いの試みは、「計画をいっしょに考える・いっしょに作る」を、文字通りに実現させる手続きとしての可能性を持ち、非常に参考になった。

なお、関係諸機関・専門家との協働については、現状では資料による間接的なものであったり、直接的なやりとりがあっても一部の生徒に限定されていたりする状況である。今回のような話し合いの場面で、「保護者的な立場の人を複数にしていく」、あるいは、「第三者・中立的な立場の人にはいっていただく」など、多様な参加メンバーを考えていくことで、

協働が具体化していく可能性がある。

本校では、「個別教育計画」検討・作成・見直し・まとめ・報告などの時間的な確保をめざして、これらの期間を年間計画の中で明確に位置づけている。とはいっても、全児童・生徒の個別教育計画のはじめからの作成に（ある時期に集中して）複数の教員が関わる時間の確保は、難しい。個別教育計画によって年度を越えた指導の一貫性・継続性ある実践が、実質的なものとして実現すれば、全員に対して同じ手続きを同じ時期に行うことなく新入生・転入生など、一部の児童生徒にこの手続きを集中して活用することが考えられる。

また、計画作成時などに時期を限定しないならば、年間を通して、あるいは長期休業中などに行うケースなどで、この手続きを参考にした意見交換は、活発に有意義に行われるとおもわれる。

これらも含めて、今回の試行を生かしながら今後の課題として取り組んで行きたいと考える。

<参考>

最後に、次年度に向けて年度途中から切り替えて試行している個別教育計画の取り組みを簡単に記す。「生徒を真ん中においた保護者と教員の協働」を大きな目標に、従来の実践との大きな変更部分については下線をつけた。

1. 新しい書式の採用

①書式1（保護者が記入）

「家庭でのようす」項目ごとに、チェック・記述

「ねがい」項目ごとに記述

「保護者の思い」

「他機関からの情報」

②書式2（主担当が記入）

「学校での様子（「生活」「学習」「余暇・地域生活）」

「1年間の目標（「生活」「学習」「余暇・地域生活）」

「指導上の基本的な構え及び留意点」

③書式3（主担当が記入）

「前（後）期の目標（「生活」「学習」「余暇・地域生活）」

「学校・家庭での取り組み（「生活」「学習」「余暇・地域生活）」

④書式4

「前（後）期の記録・評価（学校）」（主担当が記入）

「感想・意見（家庭）」（保護者が記入）

2. 計画作成におけるスケジュールの整備ほか

①書式1，保護者が記入

②書式2・3，主担当が原案を記入

③書式1，2，3について，学年ケース会

④書式1，2，3を持ち合って保護者・主担当面談

⑤適宜必要な修正・管理職起案

⑥保護者への最終的な提示→計画に基づいた実践

なお、年度末の評価・次年度引き継ぎは、学年ケース会（学年スタッフのみの参加）ではなく、教頭・学部主任・必要に応じて他の職員も参加して行う予定でいる。

参考文献

川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために—。中公新書。

*今回の報告に関しては、保護者のご了解を得ました。謹んで感謝の意を表します。

実践2 保護者・教師・関係者との連携の実践 ー自閉症学級における事例からー

奥 政治
(国立久里浜養護学校)

I. はじめに

今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)において、障害のある幼児児童生徒一人一人について個別の教育支援計画を作成することや、地域における障害のある子どもの教育のセンター的な役割を果たす学校としての盲・聾・養護学校を特別支援学校(仮称)に転換することが挙げられており、保護者や教師間の連携については、これまで以上に重要視されている。

そこで、本書においては、国立久里浜養護学校(以下、本校と記述する。)における一事例を通して、保護者・教師・関係者との協力関係について検証したいと考える。

II. 問題

1. 教師間の連携に関する問題の所在

教師間の連携の重要性については、周知のとおりであり、特に盲・聾・養護学校においては必要不可欠となっている。このことは、本校においても同様である。

しかし、教育観や指導方法の違い、障害種別の指導体制から学部制への転換に伴う戸惑い等から、一貫性や系統性のある指導の在り方については、課題が見られる。

また、会議においては、合議制でありながらも、なかなか意見を述べにくい、あるいは、どんどん自分の意見を主張する等、教師一人一人のパーソナリティに影響を受け、意見の集約がうまくいかなかったり、一方的であったりする傾向も見られる。

2. 教師と保護者間の連携に関する問題の所在

本校においては、個別指導計画を作成し、保護者と目標の確認を行ったり、取り組みの成果と課題についての評価を行ったりしている。

しかし、アセスメント結果の分析から目標設定までの取り組みについては、教師が設定しており、書面を通しての情報が中心であるため、具体的な子どもの課題や指導方針が、保護者に伝わりにくいケースもあった。

このように、インフォームドコンセント(情報の伝達)とアカウンタビリティ(説明責任)の在り方については、課題が見られる。

また、家庭での取り組みについてや保護者に対する相談支援についても、具体的な指針をまとめることが今後の課題となっている。

3. 関係者との連携に関する問題の所在

前述した、今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)においては、特別支援教育体制を支える専門性の強化への取り組みとして、国立特殊教育総合研究所、及び本校が密接に連携協力することにより、専門性の高い総合的な特別支援教育体制の構築を図ることが重要であると述べられている。

これまでも、国立特殊教育総合研究所と本校では連携した取り組みが行われてきたが、本校が、近年課題となっている自閉症の教育研究を行う学校として転換するに当たり、基礎的な研究を含めた総合的な取組のため、新たな観点から連携を図ることが課題である。

III. 方法

1. 事例対象

これらの問題の諸条件を考慮し、課題を解決するために、今年度、自閉症児のみ9名が在籍する小学部のA学習室を事例対象とした。

2. 対象グループの状況

・教師集団については、担任4名及び教室主任1名からなる。全員、養護学校での経験があるが、自閉症児教育経験者は3名、知的障害養護学校未経験者が2名である。4名については、対象学習室は初めての担当となる。なお、A学習室は、今年度自閉症プロジェクト研究の対象となっており、教師5名についても全員研究メンバーである。

・在籍児童については、1年生5名(男子3名、女子2名)、2年生3名(男子2名、女子1名)、3年生1名(女子)の9名編成である。
・保護者のうち2年生の3名については、就学前に同じ療育センターに在籍していた。他の保護者は

通学地域が離れている状況である。寄宿舍生が2名いるため、保護者全員が集まることができるのは月曜日と金曜日、行事等のみである。

- ・国立特殊教育総合研究所とは、個別担当研究員との連携に加え、国立特殊教育総合研究所の自閉症プロジェクト研究における連携を行っている。

3. 方法

① 教師間の連携について

共有の視点を持つために、以下のことについて取り組むことで、連携を図ることを目指す。

- ・指導方法の共有化（教材・教具のセッティング、強化方法等）。
- ・課題分析による、子どもの課題の確認と指導方針の確認。
- ・個別課題学習における、教師のローテーションでの指導体制の試行。
- ・教師間ミーティングによる成果と課題の確認による一貫性のある指導の確立。
- ・共通の記録方法と評価方法の共有化

② 教師と保護者間の連携について

インフォームドコンセントとアカウンタビリティに関しては、次の取り組みにより連携を図ることを目指す。

- ・標準化された検査を用いたアセスメントへの、保護者の参加によるミーティングの実施による直接的なニーズの集約と確認。
- ・標準化された検査を用いた、子どもの課題と目標設定についての確認。
- ・授業参観場面の設定

また、家庭支援については以下の取り組みにより、連携を図ることを目指す。

- ・画像やVTRを使用した、情報提供の工夫。
- ・家庭での取り組みについての、具体的な支援方法の提案。
- ・直接的な家庭支援の実施。
- ・保護者相談会や学習会の実施。

③ 関係者との連携に関して

- ・月2回の定期的な協議による取り組みの確認と評価。
- ・授業場面の参観及びVTRによる課題の分析と評価、目標の修正。
- ・外部講師招へいによるコンサルテーションの実施。

IV. 結果

1. 教師間の連携について

教師全員が、自閉症プロジェクト研究のメンバー

であることから、目的意識の共通化については図ることができている。しかし、自閉症児へ指導については多くの方法があり、指導経歴にもばらつきがあることから、まず、指導方法の共有化を図ることにした。

入学前の3日間に、先行研究や文献を基に基本的な指導方法についての確認を行った。会議に先立って、個人の教育観や指導方法については持ち込まず、白紙の状態で話し合うことや感情レベルでの意見の主張は行わないことを確認した。また、課題分析による子どもの課題についての確認と指導方針の確認を行った。このように、客観的な視点で話し合いを持てたことは、後の教師間ミーティングや保護者との連携の際に役立った。

入学後は、週1回のペースでミーティングを行うことで、確認した指導方法の妥当性や課題について意見交換を行い、指導方針を確立していった。

自閉症児については、その障害特性から、同一の教師による継続的な指導を望む保護者の要望ある。しかし、指導方法や教材・教具の共有化により、子どもが混乱せずに学習できるのではないかという仮説に基づき、A学習室においては、個別課題学習において、教師のローテーションによる指導を行うこととした。

指導方法や教材・教具の共有化と一貫性・継続性のある指導のためには、教師間ミーティングが必要であると考えた。木曜日にそれぞれの子どもの指導履歴について報告し合い、相互に意見を出し合うことで、課題が明らかになり、継続的な取り組みに向けての目標設定ができた。また、教材・教具の提示方法や、言葉掛けの仕方、視覚的な手掛かりの出し方等について、具体的に確認することができ、一貫した指導に役立った。

2. 教師と保護者間の連携について

個別指導計画を作成するに当たり、目標設定の段階から、本人、保護者、教師、関係者のそれぞれのニーズを確認することが大切であると考えた。

そこで、本校では初めての試みとなったが、フォーマルな検査場面に一同が介して、課題と解決に向けての目標についての確認と評価を行った。（図1）

このような取り組みにより、アセスメント結果の分析から目標設定までの取り組みについての具体的な流れが保護者にも直接見えてきた。書面を通しての情報だけでは分かりにくかったり、目標設定に向けての具体的な課題策が見えにくかったりすることがなくなり、その場で、子どもにとって必要なことは何かということについて参加者全員で直接話し合うことができた。保護者にとって分かりやす

く伝わったという点では大変有意義な取り組みであるといえる。

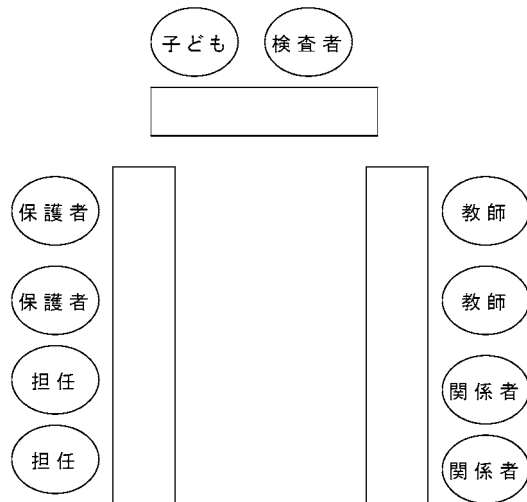


図1 検査場面のセッティング

家庭への情報伝達については、家庭の都合のいいときに、随時授業を参観してもらい、指導に関する共通理解の場とし、同時に、保護者の意見についても集約した。集約した意見については、できることと、できそうなこと、今は取り組むことが難しいことに分析し、必ず伝えるようにした。

また、写真やVTRを利用して学習の様子を具体的に伝えるようにした。家庭で取り組めるような、スケジュール表や教材・教具についても、具体物を持ち帰って使用してもらったり、家庭で取り組んでうまくいかなかったことについての改善策を具体的に伝えたりした。

自閉症児においては、般化が難しいという特性があるため、このような方法により、学校と家庭との支援に一貫性が生まれ、子どもが混乱せずに生活に生かすことができるようになってきている。

その一方で、家庭での過ごし方について困ってしまったり、問題行動が発生したりしたケースも見られたため、直接家庭を訪問して支援することについても取り組んだ。自閉症児の場合、想像することが難しく、その場で、その時支援しないと問題解決が難しいこともあるため、直接的な家庭支援については、今後取り組みを深めて、その有効性について検証したいと考える。

A学習室においては、居住地が遠隔地のために、寄宿舎を利用している子どもや通学区域が幅広い子どもが在籍しており、保護者間での情報共有の機会が思ったほど多くとれず、一人でいろいろな悩みを抱えてしまっているような状況が見られた。

また、小学部の低学年という状況や、本校が幼稚園と小学部しかない学校であるという状況などから、将来の生活についての見通しが持ちにくい面が見ら

れる。

そこで、教師がコーディネーター役となり、保護者学習会や教育相談会を計画した。

保護者学習会においては、就学前から卒業後までの、多面的な教育相談を実践している外部講師を招へいして、ミニ講演会を計画した。

ミニ講演会においては、将来の生活から見た、学齢期の子どもたちの成長過程や、保護者の悩みをどう解決するかということについて学習する機会とした。講演後は、教師がファシリテーターとして、保護者相互で意見交換できるように配慮した。

また、ワークショップの技法を用いて相互に学び合う体験やPATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope干川 (2002)) の手法を用いて保護者間のロールプレイにより、子どもの夢や希望を話し合ったり、夢の実現に向けての課題を明確にし、解決策について話し合ったりする機会を計画している。

保護者相談会については、外部関係機関の協力を得ながら、今後、個別に実施する予定である。

このような取り組みにより、保護者が一人で抱え込まずに、悩みや迷いをオープンにし、話し合うことで解決しようとする機会を、定期的に設定することができればと考える。その場合、話し合いが大変深刻化したり、話し手と受け手に分かれてしまったりするというような課題を解決するために、ワークショップの技法やPATHの考え方は、大変有効的であると考えられる。

また、なかなか自分の思いを表出できないという保護者がいる場合には、それぞれが思いを書き記した物を提出し、意見を集約したり、分析したりするブレンライティングやKJ法なども有効であると考ええる。

A学習室の保護者の場合、話し合う際に、どのような方法で行えばいいのかという声もあった。このような場合、話し合いの機会の設定、話し合いの際の手法等について、まず、教師がコーディネーターとなり、保護者主体へと移行していくことも大切であると考ええる。

3. 関係者との連携に関して

国立特殊教育総合研究所とは、個別担当研究員との月2回の定期的な協議による取り組みの確認と評価を行うことができた。

また、授業場面の参観及びVTR分析により、成果と課題を確認し合い、目標や指導方法の細かい修正を行うことができた。

さらに、今年度は、自閉症プロジェクトの関係で、外部講師招へいによるコンサルテーションについても実施することができた。

日々の取り組みにおいて、できるだけ心掛けてはいるが、VTR等の準備がうまくできなかったり、細かいところで子どもの行動を先取りしてしまったりしている現状がある。

取り組みを整理する際にも同一集団のみで考えていると、試行がパターン化したり、煮詰まってしまうりする傾向が見られる。

このようなことを踏まえ、外部の客観的な視点は重要であり、関係機関との連携は不可欠であると考ええる。

このほか、就学前の幼稚園との引き継ぎや情報交換を直接行ったケースや、文書での引き継ぎを行ったケース、保護者を通じて現在の取り組みを伝えてもらい、学校視察という形で参観に来たケースもあった。また、地域の小学校と交流教育を行う際に、相手校から事前に依頼があり、ガイダンスの授業を行ったケースもあった。

関係者との連携に関しては、十分に組み組めていない面が多いため、今後、実践を通して検証を深めていきたいと考える。

4. 成果と課題

これまでの取り組みにおける成果と課題については、表1のとおりである。

V. 考察

子どものライフステージを考えると、就学前については、子どもと保護者の関係性が深く、学齢期、思春期、青年期になるに従って保護者から離れ、学校や社会との関係が多くなる。学校卒業後は、社会との関係がより深くなり、家族以外の支援を受けながら社会の中でいかに豊かに生活するかが重要となってくる。

本校における実践は、子どもと保護者、教師が相互に関係を深めながら、社会資源をどのように活用しながら関係していくか、関係者とどのように連携していけばいいのかということを探る、学齢期段階の取り組みである。

保護者・教師・関係者との協力関係について、その問題の所在から、教師間の連携、教師と保護者間の連携、関係者との連携という大きな三つのカテゴリーで検証を行ってきた。それぞれのカテゴリーは、単独でも多くの要素を持っているが、相互に関連性を持っており、ミニマムな視点とマクロな視点で見ていくことが大切であると思われる。

特に、マクロな視点については、近年重要視されている要因であると考ええる。

本事例におけるマクロな視点は、将来の生活から

表1 本実践における成果と課題

	成 果	課 題
教師間連携	・指導に関する視点が共有化された。このことにより、子どもにとって分かりやすい指導が行えた。 ・共通の視点を持ちながら、今まで以上に、一人一人の教師の良さを生かすことができた。	・目標や指導方針の共有化に向けた、教師の意識改革の具体的方策の検討。 ・KJ法やPATH, ワークショップといった、視点を共有化するための技法の導入と実施。
保護者との連携	・検査を用いたアセスメントへの、保護者の参加によるミーティングの実施により、直接的なニーズの集約と確認が行えた。 ・保護者支援、家庭支援についての必要性とその具体的な支援方法について確認し、実施することができた。	・インフォームドコンセントとアカウンタビリティのより一層の充実を図ること。 ・直接的な家庭支援についての、方法の確立を図ること。 ・教師のコーディネーターとしての役割をどのように行うかということの検証と、外部機関との連携についての実践。
関係者との連携	・実践に関して、客観的な視点からのアドバイスを受けることができ、成果と課題を確認し、目標や指導方法の細かい修正を行うことができた。 ・多面的な視点から、最新の情報を受けることができ、日々の指導に生かすことができた。	・就学前の関係機関、福祉の関係機関、専門機関等との連携の在り方における具体的方策の検討と実践。 ・学校周辺及び居住地における地域資源の開発と活用。

現在の生活に必要なことは何かということである。本事例では、教師間がローテーションを行ったが、将来社会で生活する際に、いろいろな人とかかわったり、支援を受けていくことを考えると、重要な取り組みであると考えられる。また、関係機関との連携や保護者学習会でのPATHの導入も学齢期の保護者が、将来の生活から現在の生活を考える際の一助となると考えられる。

ミクロな視点では、客観的な立場で話し合うことの大切さ、インフォームドコンセントとアカウントビリティの大切さ、教師のコーディネート機能の大切さ等が共通して挙げられる。

本実践においては、子どもにかかわる複数の人の、視点の共有化の重要性についても述べてきた。視点が共有化されることで、同じように取り組むことと、それぞれの人の良さや持ち味を生かして取り組むことが明確になり、これまで以上に指導上の効果が見られた。

保護者、教師、関係者それぞれの専門性や、その人ならではの良さを生かしながら、一人ですべてを抱え込むのではなく、子どもにかかわるすべての人が、協力・連携し合ってお互いをフォローしていくという、連携の在り方の重要な要素であると考えられる。

今後、特別支援教育へ移行するに当たり、障害のある幼児児童生徒一人一人について個別の教育支援

計画を作成することが挙げられている。また、地域における障害のある子どもの教育のセンター的な役割を果たす学校としての盲・聾・養護学校を特別支援学校（仮称）に転換することが挙げられている。

本校においても、自閉症に特化した学校への転換が大きな命題であるが、今回の取り組みで明らかになった観点を基に、保護者・教師・関係者との協力関係について、さらに実践に基づいた検証を行いたいと考える。

参考文献

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：カナダにおけるとの紹介 MAPS PATH 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。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室（2002）知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究（平成11年度～平成13年度）．国立特殊教育総合研究所一般研究報告書。

奥政治（2002）個別の指導計画を活用した自傷行動がある子どもへの支援知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究．国立特殊教育総合研究所一般研究報告書。

実践3 ブレーン・ライティング法による事例研究

齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 目的

多くの盲・聾・養護学校では、個別の指導計画を作成した上で指導を行っている。その際、教師はグループやクラス単位で、個別の指導計画を検討する場を設けている。しかし、場を設けても、全員の意見を十分に出し合うことができないなど、話し合いの方法を再検討して、よりよい事例研究の在り方を探求する必要がある。

そこで、個別の指導計画の作成の際に行われる話し合い等に際して、ブレーン・ライティング法（目標や課題に向かって多様なアイデアを出し合って、目標や課題を明確化して解決策を導き出すことに有効）を、活用することを提案するために、研究協力校の東京都立港養護学校での事例を紹介する。

2. 方法

日時：平成15年6月26日（木）14:00から16:30

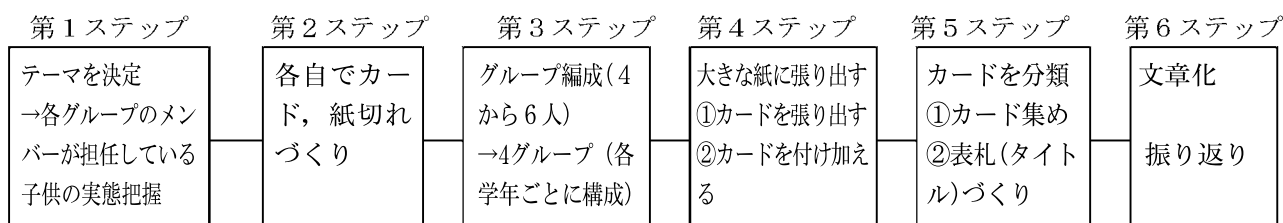
場所：東京都立港養護学校

対象：中学部20名（1学年担任4名、2学年担任6名、3学年担任10名）

3学年のみ2グループに分かれ、全部で4グループで実施した。

なお、東京都立港養護学校は、個別の指導計画（本校では個別教育計画）を学期ごとに作成している。また、これまでも、学年ごとに計画を検討するための会議の場を設けている。

東京都立港養護学校におけるブレーン・ライティング法のステップ



第1ステップ：テーマを決定

テーマ：「Aさんの実態について」

テーマを、各グループのメンバーが担任している生徒の実態把握についてとした。

第2ステップ：各自でカード、紙切れづくり

ポストイットを用意し、「対象とした生徒に関して思い浮かぶことを一言ずつ書いてください」と司会が指示した。加えて、のりの着いているところを上側にして、黒のペン、横書きで書くように指示した。一つのカードに一つのアイデアを書くことができていた。その際、できるだけ簡潔に書く必要があるが、単語に近いものから、2～3行の文のものまであった。



第3ステップ：グループ編成

グループは事前に、1学年担任4名、2学年担任6名、3学年担任10名（3学年のみ2グループ）の、全部で4グループに分かれて実施した。

第4ステップ：大きな紙に張り出す

①カードを張り出す

色の付いた模造紙に、カードを分類しながら貼り出していった。その際、一人一人が一枚ずつ順番に出して、自分の一番しっくりくる場所に貼るようにした。一枚一枚のカードに書かれた内容を丹念に読みとっていくように司会者が指示した。



②カードを付け加える

他の人の書いたものを見て、アイデアが生まれたらさらに書き加えていった。



第5ステップ：カードを分類する

①カード集め

全部貼り出したら、近い感じのカードを集めた。はじめはほんの2,3枚ずつから始め、全員で話し合いながら分類上の位置関係を修正した。位置関係がほぼ固まったところで分類した。



②表札（タイトル）づくり

カードのグループに「表札（タイトル）」をつけた。「突然の音が苦手」、「デリケート」、「他害が減ってきている」、などが表札になった。



第6ステップ：文章化してみる

模造紙にできあがった表札を全員で見合った。また、問題解決ないし目標達成に向けての方針をできる限り文章化して発表し合った。



3. ブレーン・ライティング法による事例研究の結果と考察

ブレーン・ストーミング法においては、全員が平等に発想でき、たくさんのアイデアがでる。また、集団を強く感じさせる技法であり、特にお互いによく知り合っていない集団で効果が高いと考えられる。今回の事例でも、グループを構成する全員が発言をし、その後のカードの分類における話し合いも、活発に意見交換されていた。

しかし一方で、あるグループでは、発言力のある人がその場のイニシアティブをとる場面があった。

ブレーン・ライティング法では、個人の意見や課題解決のアイデアが阻害されることがないことが特徴であるが、第5ステップのカードを分類する段階で、「誰だ、このカード書いた人、～さんはこんなことしないよ」という発言があったり、話し合いをしないで表札（タイトル）づくりをしたりする場面があった。ブレーンライティング法では、各自の意見を出し合うことまでは確実にシステム化されているが、カードを分類する段階では、その場での進行役が注意して運営するか、グループ内で「様々な意見を尊重する。批判は絶対にしない」ことを確認して取り組む必要があるだろう。また、本事例では、テー

マを「～さんの実態」としたことから、3学年の生徒を対象にしたグループ内には教師間の実態把握がすでに確立していた可能性がある。3学年のグループには、違うテーマを設定して取り組んでもらった方がよかった可能性がある。

参加者からは、以下のような質問や感想が寄せられた。ブレン・ライティング法の特徴にそって、以下のように整理した。

- (1) 問題となっていることや、課題がはっきりしない時、それを明確にすることができる。
 - ・生徒の全体像が明らかになった。
 - ・子供の実態が、見事に整理されたと思う。
- (2) 発言が苦手な人や、発言の多い人に圧倒されることなく、全員が参加できる。
 - ・意見を出し合うことで、新しい視点や課題が見えてきた。
 - ・口頭（普段の会議）よりも意見を出しやすかった。
 - ・一人では整理しきれないことなどに役立つと思う。
 - ・全員の意見が出たので普段の会議（特定の人しか発言しない）より、はるかに有意義だった。
- (3) カードの分類などをグループで取り組むことによって、衆知結集の効果や、チーム作りの効果を期待できる。
 - ・年度途中から臨時職員として来ているが、いつもは他の教員の意見を聞く側だった。しかし今回は私自身もたくさん意見を話せた。また、事例生徒の新たな発見もあった。

4. 今後の課題

課題となる意見は、以下のとおりである。

- (1) 疑問、困難に感じたこと
 - ・全く対照的な意見が出てきた時に、どうやって整理するのか。
 - ・表札づくりの際に、生徒を全く見たことがないなど、実態をほとんど知らない人ができるのか疑問です。
 - ・対象にした生徒をもっと深く知っている人が多く

参加した方が役に立つと思う。

- ・2時間という時間が長かった。
- ・時間的な効率面から考えると現実的には実施は難しい。

(2) 今後の課題となること

- ・モヤモヤした部分や意見が分かれたものを、今後は検討すべきである。
- ・カードを書く時点では、自由に書けて、いろいろな意見が出てくると思うが、まとめるところでリーダーシップをとる人の影響が大きくなってしまう。
- ・テーマについて、自信がないと（今回の場合、事例をよく知らないなど）書きづらい面がある。テーマ設定が重要。
- ・目標設定には非常に役立つと思ったが、課題の明確化につながることは実感できなかった。

(3) テーマ設定（今回は「～さんの実態について」）に関する問題＞

- ・事例の実態把握をテーマにしたことが指導計画向けではなかった。再確認に終始した感がある。
- ・いろいろな問題点の情報を収集することに活用できると感じた。もっと問題点となることをしばって行くとよかった。
- ・今回は、実態把握になってしまったが、問題点をしぼることで個別の指導計画に生かせるような気がする。
- ・実態は一つのはずなのに、いろんな意見が出てきて収集がつかなくなる可能性がある。個別の指導計画に役立つよりも、かえって足かせになるのではないか。

今回の事例では、グループの構成が通常のクラス編成とほぼ同様だったため、通常の関係性を打破することができなかった場面も見られた。今後は、関係性が希薄なグループでの事例と比較してブレン・ライティング法の効果を十分に生かす必要があるだろう。あるいは普段の関係（発言力の強い人やそうでない人）を事前に調査して、ブレンライティング法を用いた場合にどう関係が変化するかなどを比較検討する必要がある。

参考文献

- 1) 吉田新一郎（2000）会議の技法．中公新書．

実践4 長期研修におけるPATHの技法を用いたワークショップ

齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 目的

PATHはカナダのInclusion Press InternationalのJack PearpointとMarsha Forestによって作成された障害者本人とそれにかかわる多くの人が一同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。

*PATHの手順:必要な時間、場所、用意する物、実施するまでの手続きについては、巻末の資料1「教師の連携・協力を促すワークショップーPATHの技法」を参照。

2. 方法

日時：平成15年4月22日（火）17:00から19:00

場所：国立特殊教育総合研究所情報棟3階会議室

対象：知的障害教育研究部長期研修員6名（現職教諭）、国立久里浜養護学校奥教諭、竹林地室長、齊藤研究員、涌井研究員

計10名

2グループ、5名ずつに分かれて実施した。

なお、長期研修員は半分に別れ、竹林地、齊藤、涌井もそれぞれのグループに分かれた。

ワークショップにおけるPATHの手順

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

3. ワークショップの経過

はじめに①：その子のことをイメージしてみよう

メンバーの一人が過去に担任したことのある児童を対象にして、その子のことをイメージする。

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？という視点で。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？ その子のもっている力の強さ弱さは何か？



はじめに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。

第1ステップ：幸せの一番星

まずはじめに、幸せの一番星を思い描く。対象児の夢や希望について語り合い、「幸せの一番星」を模造紙の右上に自由に文字や絵で描いていった。その際、対象児にとって本当に幸せになることを話し合うように司会者が伝えた。



世界の焼きそば「けんちゃん焼きそば」を開店する。

第2ステップ：ゴールを設定する・感じる

次に、幸せの一番星に

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、青年期（20歳前後）に設定した。まず、その時の年月日を記入することから始める。現実にとらわれず本人の人生を描くようにした。

2016年（対象児が20歳）に、世界の焼きそば「けんちゃん焼きそば」を開店するため、フランスに修行中である。世界中の焼きそばを食べ歩き、世界中の料理から「けんちゃん焼きそば」を考案するための旅をしている。

第2ステップまでに模造紙の右端は完成した。一番星という夢を語り合うことで参加者は、笑顔になり、会話も弾むようになっていった。

第3ステップ：いまに根ざすこと（どこに私／私たちはいるのか）

次に模造紙の左端に、現在の年月日を記入した。そして現在の実態とそれをどのように感じているかを記入していった。その際、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を重視した。

2003.4. 22好きなものは一人で食べてしまう。
いろんな人といっぱいお話しできるといいね。
学校に行きたくないよと、お母さんに甘える。
勉強したくない。
ずっと好きなビデオを見ていたい。
先生の言うことを聞かない。
好きなおもちゃ（特に機関車トーマス）を独占してしまう。

ステップ1と2によって、実態が自然に分かるようで、メンバー全てが対象児の現状について意見を述べることでできていた。

第4ステップ：夢をかなえるために誰を必要とするか

ステップ4では夢をかなえるのに必要な関係者の名前を挙げた。簡単に書き出すことができた。最初に「小田急ロマンスカーの人」が挙がるなど、様々な関係者が登場した。

小田急ロマンスカーの人
お父さん、お母さん
近所の「焼きそば屋」のおじさん
イトーヨーカ堂の店員
先生
近所のおじさん
サポーター、ボランティア
地域コーディネーター
おじいちゃん、おばあちゃん
彼女（心のサポーター）
ABIVA（英会話）

第5ステップ：必要な力（どんな力を増したらいいか）

ステップ5では、必要な力を挙げた。このステップも早い時間で簡単に書き出すことができた。

体力
あいさつ
やりたいことを伝える
何でも食べる
お金を使う、計算、計量
清潔感
外出、遠出
いろいろな乗り物に乗る
焼きそばを作る
家族の役に立つ、お手伝い

第6ステップ：近い将来の行動を図示する

ステップ6では、近い将来の年月日の記入から始めた。話し合いの結果、1年後を想定しようということになった。

焼きそばを一人で作れるようになっている。
「おはよう」とあいさつできる。
買い物でお金を払っておつりをもらうことができる。
電車に乗る経験をたくさんしている。
友達と遊べる。
家でのお手伝いが増えている。

第7ステップ：はじめの1歩を踏み出す

最後のステップ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ないかについて話し合った。

土曜日の昼食は焼きそばの日と決めて、お母さんと一緒に作って食べる。
野菜を切った後、フライパンに入れるお手伝い

をお願いする。
 電車通学できるように保護者と話し合う(先生)。
 コンビニに買い物に行く。
 おじさんに毎日あいさつする。

4. ワークショップを終えての感想, 考察

メンバー全てが、「幸せの一番星」を出発点にすることで、従来の現実から徐々にステップアップしていく事例研究に比べ、とてもスムーズに協議が進んだという感想をもった。真っ先にグループで大きな夢を語ることができ(時には、現実離れしたようなことも協議された)、アイスブレイクにもつながって、ステップ3以降のスムーズな協議につながったと考える。作成には様々な色を使い、図を作成するにあたっても楽しみながら取り組むことができた。

大きな夢からのステップであったが、各ステップの段階は、しっかり把握しながら進行することができた。

最後に個別の指導計画の作成での期待される効果を感想として述べあった。

- ・様々な色を使って、文字だけでなく絵を入れることにより、楽しい作業だった。年度当初の事例検討会などで、大変有効だと思う。是非活用したい。
- ・「一番星」を皆で共有することが、こんなに具体的な「今何をすべきか」に結びつくことに感動した。
- ・「一番星」を協議している時は「現実離れしすぎてるのでは?」と、どうなることかと思ったが、作業を終えてみると、とてもいい指導計画ができた。夢を語り合うことがこんなに具体性を生むのですね。



写真1 第1グループの完成したPATH(本文の事例)

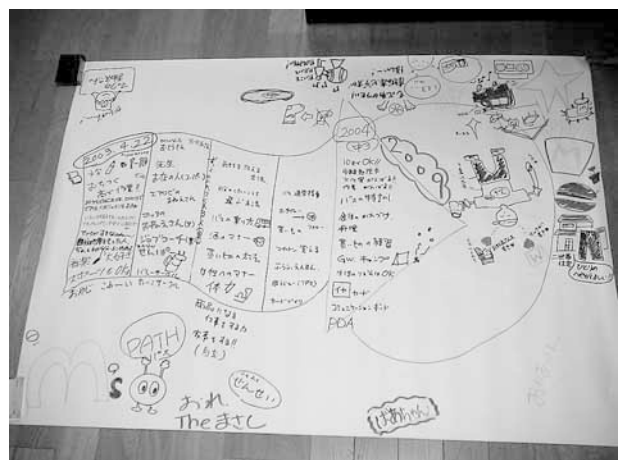


写真2 第2グループの完成したPATH

参考文献

干川隆・肥後祥治(2000) パートナリ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(パートナリシップ)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.

実践5 短期研修におけるポテンシャル分析の技法を用いたワークショップ

竹林地 毅

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 実施概要

- (1) 実施した研修
平成15年度短期研修（知的障害教育コース）
- (2) 講義題目等
「養護学校・特殊学級からの支援」
- (3) 内容
先進的な事例の紹介やワークショップ形式での協議により、養護学校・特殊学級が地域または校内におけるセンター的役割を果たすための支援について考える。また、話し合いやグループワークを通じて、パートナーシップづくりの体験をする。
- (4) 日時
平成15年5月8日（木）9：15～16：15
- (5) 参加者
短期研修員71名，長期研修員6名，研究所員5名，実践報告者2名（養護学校1名，特殊学級1名），ファシリテーター1名合計85名

2. 日程・活動内容

9：15 目的・日程説明

支援について考えるときには、企画力が求められる。企画の手順には、「問題点の整理」と「問題点の共有」があること、ポテンシャル分析を体験しながら、先進事例からのヒントを得て、企画力を高めることを目的としていることを説明。

9：25 アイスブレイキング

ア：体を動かすゲームを通じた緊張ほぐし

- 参加者でフロアーに日本地図を作成して、都道府県名，学校名を紹介，等。

イ：自己紹介や他者との交流を兼ねたゲーム

- デートゲーム
- 自己紹介シートによる紹介

10：45 休憩

11：00 ポテンシャル分析

ア：「センター的役割」の機能を紹介し，概念の共有を図る。

- 教育相談
- 指導（自校以外の場所での指導）
- 情報提供
- 研修支援（研修講座）
- 実践研究（共同研究）



○コンサルテーション（他機関への支援）

○施設・設備の開放

イ：ポテンシャル分析の目的の再確認

○強みと弱みの把握

○問題点の整理

○問題点の共有

ウ：センター機能に関する自分（自分の所属する組織）の長所（強み）と短所（弱み）

○強みと弱みは、「施設」「ソフト（プログラム）」「人（スタッフ）」「地域（関係性）」「ネットワーク（パイプがあるところ，情報をもらう人，助けてくれる人）」の視点から考える。

○自分の強みとは、「ほめられたこと」「いいねと言われたこと」。

○自分の弱みとは、「困ったこと」「怒ったこと」。

○書いたものをグループで回し読みして，気づいたことを自分のシートに加える。

○シートに記入したことを簡単な言葉，またはキーワードで抜き出し，付箋紙に記入。

強み	提供できること
	目標
	挑戦したいこと

弱み	問題点
----	-----

図 「強み」「弱み」分析シート



12:05 午前中の振り返り

12:15 昼食

13:15 アイスブレイキング

思考指向の切り替えを図り、活動への導入を図る

○クイック・チェックによる自己紹介。

13:30 ポテンシャル分析の整理・共有

参加者個人が分析した問題点をグループで整理して共有する。

○午前中に記入した付箋紙の記入内容の見直しをする。

○付箋紙を模造紙に貼り付ける。

同じ項目毎に近い場所にまとめていき、研修員個人の問題と全体に共通する問題を整理して、曼陀羅状の図を作成する。

14:20 全体での共有

14:40 休憩

14:55 実践報告①「養護学校での実際」

15:25 実践報告②「特殊学級での実際」

16:00 一日の振り返り、終了



3. まとめと考察

参加者の感想メモの記述のうち、ワークショップ形式での会議、ポテンシャル分析に関することを整理し、考察する。

(1) ワークショップ形式の会議について

- ・アイスブレイクで今の自分の緊張や不安に改めて気づかされ、ゲームを楽しむことで体の力が少し抜けた感じがする。人と人が協力し合っているのに向かっているのは楽しいと思った。
- ・研修が始まって1週間なので、緊張がほぐれ話しやすい雰囲気になった。場の雰囲気を和らげるのに効果的だったと思った。
- ・ファシリテーターの話し方に思わず引き込まれただけでなく、その場にいる人とつながりを持つようとしている自分に少し驚きを感じた。

- ・ワークショップのファシリテーターが存在し、この研修に参加することに驚いた。ファシリテーターが常にテーマからそれないように配慮され、助かった。
- ・アイスブレイクのゲームは、他校の生徒との合同学習、校内の行事での通常学級の生徒との交流などで活用できると思った。
- ・日本地図をつくって、色々な所から人が来ているのを実感できた。この研修で全国へのネットワークができることが目に見える形で示された気がした。
- ・教職員の増加に伴い、小・中・高の連携を密にする必要性があり、アイスブレイクの活動は、学校でもしてみたい活動だった。

記述された内容は、「アイスブレイクの必要性と有効性」「ファシリテーターの必要性と有効性」「ワークショップ形式の会議により、ネットワークづくりが期待されること」の気づきであった。

(2) ポテンシャル分析について

- ・自分の考えをまとめる作業がスムーズに運んだ。センター的機能については、自分の意見や判断を持てずにいたが、具体的に考えることができた。
- ・新しいことについての意見をまとめることは、煩

雑になりがちで、会議を敬遠されてしまいがちだが、大変効果的なので自校の研修で活用したい。このような考え方、話し合いの進め方の技法を体験的に学ぶことは、とても参考になる。

- ・カードに考えを書くのは、人の考えがしっかりと見え、発言もしやすく効果的だと思った。最後に模造紙に整理して見える形で残るのがいいと思った。終わったあとの充実感は大きい。
- ・意見を持ち寄り考えを進めることは、一人一人への刺激になるし、発見でもあると思う。色々な立場の人が、それぞれの考えを遠慮なく出し合える良い技法だと思った。
- ・学校では自分の仕事に追われ、学校全体の組織、地域への貢献などについて、あまり考えていなかったことに気づいた。自己分析は大切なことだと思った。
- ・最後に、自分の組織の問題点として挙げたことが、他の人が提供できることで解決できることがわかった。思ってもみなかったことだった。
- ・ポテンシャル分析をして、あらかじめ自分の学校の強みと弱みをまとめておいたので、実践報告を聞きながら、自分の学校でできることを具体的に思い浮かべることができた。
- ・今まで自分の組織を客観的にみることができなかったで、こういう見方ができることを整理できた。この演習を県内の養護学校全部でしてみると、学校それぞれの資源を共有できたり、共通の問題を考え合ったりでき、教師のネットワークづくりにもつながると思った。
- ・強みの事項にうらやましいと思うことが多くあった。また、弱みはみんなよく似たところで悩んで

いるのだと思い、励まされた気がした。

- ・養護学校と小学校の環境（施設、ソフト、人等）がだいぶ違うことを実感した。特殊学級の弱みが養護学校では強みであることが多く、養護学校が提供できる材料の多さに驚いた。特殊学級は孤立しがちなので、養護学校と小・中学校の特殊学級担任との協力、ネットワークの在り方がポイントになると思った。
- ・自分の学校では提供できるものは何もないと思っていたが、いくつかの視点で強みと弱みを分けて書き出してみたり、他の人の書いたものを見て、強みが結構あることに気づかされた。
- ・挑戦したいことを書いているうち、研修で得たネットワークを生かしていきたい気持ちが強くなった。
- ・教師にも企画力が求められることを常々感じていた。ポテンシャル分析をやって校内のイベントを企画すれば、かなり目標が明確にされるのではないかと感じた。

記述された内容は、「企画（議論）を進める技法の必要性和有効性」「話し合いの技法を学ぶことの必要性」「会議のプロセスを明示する技術（板書、カード）の有効性」「異なる立場の人がそれぞれ視点を変えてとらえることの有効性」等であった。

(3) 考察

ポテンシャル分析の技法によるワークショップは、参加者にネットワークづくりにつながる創造的な会議への指向を促し、会議の技法の学びへの動機づけを高めたといえるだろう。

実践6 研究協力者によるインシデント・プロセス法による事例研究

竹林地 毅

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

1. 実施概要

- (1) 実施日時
平成15年3月14日（金）13:00～14:30
- (2) 参加者（合計10名）
- | | |
|------------|----|
| 知的障害養護学校教師 | 4名 |
| （発表者を含む） | |
| 大学関係者 | 1名 |
| 福祉関係者 | 1名 |
| 教育センター関係者 | 2名 |
| 研究所員 | 2名 |

2. 実施経過

- (1) 事例の提供
研究協力者の養護学校教師により、次のインシデントが提示された。

6年生の1学期、家庭で三つ下の弟とトラブルで、自分の顔をたたくななどの行動が見られる。自傷行動は初めてであった。保護者より今後のこの行動の進展について不安が訴えられた。

- (2) 協議の経過
協議の経過記録を資料1に示す。また、発表者が使用した資料を巻末に掲載する。

3. 成果と考察

- (1) 発表者の気づき
発表者自身の気づきとして、次の3点があった。
- ①会議における情報交換の進め方
- ・あなたの指導のここが悪いという話ではなかったので、気が楽だった。また、まず、こっちの手の内を全部見せて、あそこが悪い、ここが悪いという展開ではないので、話題提供する側もいづれか気が楽だった。
- ②連携・協力のための情報の収集と情報提供
- ・質問されることで、自分が保護者と面談するとき、一方的な情報提供をしていたことに気づいた。家庭であったことでありながら、この子のことはよく分かっていると思い込んでおり、本当にその時に何が起こったかについて、きちんと情報

収集していなかったことがよく分かった。学級担任が考えた仮説を保護者に伝えることだけに一生懸命であった。

- ・背景となっている事実を具体的に答えようとしてみると、きちんと子どもや保護者のことを見ていなかったことがよく分かった。

③新たな視点の発見

- ・問題として指摘があったことについて、自分がきちんと整理して言語化できてなかったことを整理してもらったという思いをもてた。
- ・自分が持たなかった視点、例えば、要求の高次化とレパートリーの高次化のこと、担任以外の人への伝わっている程度を確かめること等の発見があった。

(2) 参加者の学び

参加者の学びとして、次の2点があった。

①保護者と学校との連携・協力について

次のような事柄が話題となった。

- ・障害を治療していくことで対応しようとする医療モデルの中では、家族は共同治療者として位置づけられ、両親の状況を殆ど考慮しないで、家族が教育の役割を果たすことが出来ないのは悪いというメッセージばかり強く家族に伝わってしまうことがある。家族の持っている力を維持強化するよう家族と関係者との連携・協力はなされるべきである。
- ・自閉症の子の認知特性からいうと、学校と家庭が一致している方が彼らは理解しやすいというケースもある。家の人を共同治療者とするかしないかという議論をするのではなく、子どものニーズ、あるいはA君のどれどれに関してはこう、という議論の方が現実とうまくかみ合ってくるのではないかな。
- ・自閉症の子どもが自傷行動によって要求を表出するというある意味のスキルが身に付くことによって、家族が非常に危機にさらされる事がある。家族システムがオープンであった方が、危機場面に對して、いろんな選択肢を選んでいけるという可能性が出て来る。専門家とか教師とか、あるいは隣のお婆さんとかがこうしたらという様な情報を入れるということで、家族システム自身は崩れるというのではなくて、むしろオープンなシステムとして変わっていくという考え方もあるのでは。

- ②インシデントプロセス法のメリット、デメリット
- ・問題を一個に絞るのが、難しい。それぞれが複雑に反映していて、どれも大事だと思える。
 - ・立場が違う方と意見交換すると、それぞれの視点で多面的に見られるという良さがある。個別の指導計画を作成する際に、重点指導課題を絞り込む時には、時間がかかるが、上手く利用していけば、参考になる手法だと思った。
 - ・事実を聞くとか、事実を話すとか、出来そうで出来ないと感じた。トレーニングすることでできるのだろうが、やっぱり感情とか予測とかが入ってしまうのだと思った。
 - ・個別の指導計画を作っていくときに、保護者の思いを聞いている。事実はどうでという客観的に教師側が受けとめる姿勢がないと、保護者の思いを受けとめていくという事にはならない、一緒に個別の指導計画を作っていきましょうというスタンスにならないなと思っていた。こういう事例研究の中で、保護者と思いを共有化していく力をトレーニングしていくことがすごく大事だと思う。保護者や他の教師から何かを言われても、自分の指導がまずかったとか中傷されたとかということにならないよう、事実をもとに子どもに必要なことに焦点化して話し合っていくために、こういう研修をうまく活用されるといいと思った。
 - ・司会も含めて、こういう場にみんなが慣れていく

経験が必要なのだと思った。慣れてくると、事実を聞いたり話したりする事に抵抗感が少なくなるのではないかと思った。

(3) 考察

この研究協力者によるインシデント・プロセス法による事例研究から、次のことが整理できる。

①障害のある子ども・家族への支援の考え方を語ることの重要性

職種が異なるメンバーにより事例研究をすることで、障害のある子ども・家族への支援の考え方（この事例では、家族と教師の役割の考え方）が語られた。

子どもの支援に関わる関係者が、目標を定めたり方法を協議するとき、メンバーのそれぞれがもつ障害のある子ども・家族への支援の考え方を語り合うことは少ないと考えられる。

子どもの支援に関わる関係者の連携・協力関係が深まるためには、メンバーのそれぞれがもつ障害のある子ども・家族への支援の考え方を語り合い、整理する作業が不可欠だと考えられる。

②インシデント・プロセス法のメリット

インシデント・プロセス法により、発表者に心理的な負担が少なく、発表者と参加者のそれぞれに学びや気づきがある事例研究ができる。しかし、司会、発表者、参加者のそれぞれが推論を交えずに事実を話す、推論を尋ねない等の討論に慣れることが必要である。

1. インシデントを提示して、調べる

発表者 現在、6年生のお子さんの事です。お家で下の弟とケンカをして、自分の顔を叩いたという事が連絡帳に書いてありました。学校でも自傷行動は見たことはありませんでしたし、家庭でも初めてという事の記述でした。連絡帳の続きに、この行動がどのような事になるのかしらという事が不安だという風に書いてありました。

司 会 こういったことが今、提示されました。私の方から、発表者にいくつかの質問をしてみたいと思います。こういったことが聞きたいというのがあればステップ2のところで質問できます。これは6年生の1学期という事でしたが、いつでしたか。

発表者 5月でした。

司 会 3つ下の弟さんとトラブルという事でしたけれども、トラブルの事は何か書いてありましたか。

発表者 弟さんの持っているファミコンのソフトを、本人は並べて遊びたい、弟さんは触られたくない、自分がファミコンをやりたいという事だと思います。

司 会 顔を叩く等の行動が見られたという事でしたけれども、顔をどんな風に叩いたかという事は書いてありましたか。

発表者 書いてあったか、後で聞いたか忘れましたが、平手で叩いたという事です。

司 会 家庭でという事でしたけれども、これは家庭での時間帯、下校後の夕方なのか、夜なのか、そこはどうでしょう。

発表者 確認していません。

司 会 保護者の方がこれを書かれたという事ですけれども、保護者の方は連絡帳に家庭であったことをたくさん書かれる方なんですか？それともこの日は家庭にあったことを書かれたけれども、いつもはあまり書かれない方なのでしょうか？

発表者 日によって違います。特にいつもと同じ様子だと思われる日はあまり書いていらっしゃいませんし、何かあった日はよく書いていらっしゃいます。

司 会 この保護者というのは、母親という風に理解してもよろしいでしょうか。

発表者 いつも連絡帳を書いて下さるのは母親で、今回も母親です。

2. 背景となっている事実を集める

司 会 そろそろステップ2に進みたいと思います。みなさんにはこれから質問をして頂きたいと思います。今提示されたことの背景になっている事について、みなさんに質問して集めて頂きたいと思います。先ほども言いましたが、簡潔に具体的に質問してください。それからこれだけのメンバーですので、質問を独占しないようお願いしたいと思います。質問は関連した形で、いわゆる協力した質問というもの大歓迎です。ただし、重複した質問は避けるようにしてください。発表者の推測・感想・意見を求めるのは避けて頂きたいと思います。

参加者 コミュニケーションの面で、どのようなやりとりができるのでしょうか、受容の面と表出の面がありましたけれども。

発表者 表出面では、音声言語は持っていらっしゃいません。身振りサインが使えます。身近な名詞とか、一部動詞とか、一部形容詞が使えます。本人用のコミュニケーションブックがあり、シンボルとか写真を指さして、要求の意思表示を自発的にすることができます。受容の方は、場面に依存している部分があると思いますが、簡単な音声言語指示の理解は可能です。文字は、まとまりとして、読みとれる文字はあります。

参加者 場面に依存して読みとれるということは、単独では分からない事が多いということですか。

発表者 いつもと関係のない場所でその文字のかたまりを見せられても、分からないという事です。

司 会 具体的な場面を教えてください。

発表者 例えば、朝の会に使われる名前のカードや教室の場面で使われる名前カードは、教室だと分かって

いるですが、違うところで、名前カードが提示されても誰のカードか分からない、という事です。

参加者 今の事に関連して、コミュニケーションの主に表出について教えてください。学校での表出の様子、例えば身振りサインを使うことは、家でも出来るのでしょうか。

発表者 全く同じように出来るかは、分からないですけれども、どのサインを本人が持っているかとか、どのサインを学校では学んでいるかということについては、保護者と共有しています。

参加者 本人は「ファミコンソフトを並べて遊びたい」というそうですが、自閉的なところはあるのでしょうか。

発表者 入学時の資料には自閉症という記述がありました。

参加者 どういうレベルの質問をするかがすごく難しいのですけれども、先生がこういう事を確認したかどうかという事についてお聞きしたいと思います。まず、お母さんはこのときに、本人にどのように対処したかを聞いたか、書いてあったかどうか。それから、今までの兄弟関係の中で、似たような状況があったかどうかを知っているか。それから、お母さんはこの兄弟について、どのように扱っているか。兄弟関係をどのようにしたいと思っているかを、先生が知っているかということです。

発表者 このときに、お母さんが、どのように対処したかという事については確認していません。弟はあきらめて譲ったと聞いています。似たような状況は、よくあるということは把握しています。ただ、そのときは、自傷行動を使ったという事は、その時点まではありませんでした。保護者が、兄弟関係に望んでいることについては、兄弟に、将来はこの子の面倒をみさせるつもりはないという事を聞いた事がありました。

参加者 弟さんと、そのお子さんが、コミュニケーションは直接、例えば指サインを介してできるのか、それともお母さんが訳して、弟さんに伝えているのか、コミュニケーション手段というものが、弟さんとの間にあるのか教えて頂きたいと思います。

発表者 知りません。

参加者 学校で、このように自分の要求が通らないという場面に、彼はどのような表現で伝えていたのでしょうか。

発表者 身振りサインで「ちょうだい」とか、先ほどお話したようにカードとかシンボルを持ってきて、要求するようなことは、出来ました。「やめてください」とかそういうことも、身振りで表現することが出来ました。

参加者 この場面で、初めて自傷行動が出てきたのでしょうか。その前でも学校内で、同じように自分の思いが通らないという場面がありますよね、その時は彼はどうなっていましたか。

発表者 蹴るとか、相手に対して頭突きするという行動を持っていました。

参加者 どの先生に対しても、同じ様にその行動をとるのでしょうか。

発表者 どの先生に対しても同じ様にという事ではないかもしれませんが、どの先生に対してもあります。

参加者 人に対して、あたるという感じなのでしょう。

発表者 そうです。

参加者 物ではなく？

発表者 はい。

参加者 そういう行動は多いのか、それとも珍しいことなのか。

発表者 学校では、波があります。日によってとか週によってとか、シーズンによってとか、でも無いときは一週間何も無い。

参加者 一週間無いのは、本人にとって都合が悪いことがないのか、あるいは、本人に都合が悪いことがあっても、具合によって、出たり出なかったりするのでしょうか。

発表者 同じ様な状況でも、ある時もあれば、無いときもあります。

参加者 それは具体的に何かありますか。

発表者 例えば、クラスの友だちとの関係で、弟さんと同じ様なことなんですけど、何か物を取りあったりするときでも、この前は怒っていたのに、今日は怒ってないね、とか。

参加者 この日、学校で普段と違った様子はありましたか。

発表者 特に無かったように思います。

司 会 今この子どもさん、仮に「A君」の事について、コミュニケーションについてのこと、それからお

母さん、ご兄弟、クラスの日常生活の様子についての質問をしてきました。他に何か質問しておいたほうがいいなという事がありますか。

参加者 この時は6年生の1学期ですけれども、6年生になっての、個別の指導計画での最重点の課題として取り上げるものは？

発表者 適切なコミュニケーション手段の拡充です。

参加者 この場合はサインやコミュニケーションブックを使って、というものですか。

発表者 そうですね。音声言語に置き換わる代替手段を拡充していくという事です。

参加者 上手く伝わらなかったり、困ったときに、蹴るとか頭突きをするという事をお聞きしましたがけれども、なかなか解決しないときに、どんどんエスカレートしていくのか、ある程度までで治まってしまうのか、というのはどうでしょう。

発表者 学校では長引きませんが、教室から退室するときもあります。

参加者 どのくらいの長さですか？その時はどういう風に対応するんですか。

発表者 まず、他の子の安全を確保するために他の場所にA君を移す。落ち着くまで待ちます。具体的に時間は、まちまちですけど、数分です。10分に及ばない。

参加者 家庭で、そのトラブルが起こった場合に、弟さんが、具体的にどのようにしてA君に伝えたのかというのは、連絡帳にはありましたか。

司 会 先ほどの弟さんとのコミュニケーションの手段、それについては確かめてない、ということがありました。

発表者 弟さん側からのコミュニケーションの手段は確かめてないです。

参加者 体の大きさというのは、肥満気味なのか、弟さんの大きさは？

発表者 まだ彼の方が体格は勝っています。具体的な数字は150cmの38kgぐらいでしょうか、脱ぐとぽっちゃりしていて、ちょっと脂肪は付いているように見えますが、小学校6年生と比べると、ちょっと小さいかと。でも、弟よりは体格が勝っている。

参加者 3つ年の差があって、弟さんの方が勝っているということは、弟さんは結構大きいのでしょうか。

発表者 今3年生ですから、結構という程でもないですけど、でもまだ逆転はしていないです。

参加者 彼の上にもいるのですか？

発表者 男三人兄弟の真ん中です。

参加者 学校でコミュニケーション手段で、身振りサインやシンボルを使っているという事なんですけれども、それは担任に限られた範囲で使用可能なんでしょうか、それとも担任以外でも使用可能なのでしょうか。

発表者 具体的に、彼の生活の場面の中で、担任以外の教員が関わる場面があまりないので、例えば食事の時に、となりに担任でない職員がいたときに、例えば「何が食べたい？」「何おかわりしたい？」という事については使えます。あと、身振りサインについては、本校の全員の職員が、その身振りサインを知っているわけではないので、伝わらないものもあります。

参加者 伝えようとしているんだけど、ということですか？

発表者 生活圏がそれほど広くないので、積極的に担任以外の教員に関わる時間があまりないので、ちょっと確認出来ないのですが、伝わらないものもある。あと、コミュニケーションブックについては、写真や、文字がついているシンボルなので、彼に伝える意思があれば伝わるとは思いますけれども。あまり生活圏を広げるというやりとりをしていなかったなというのを、今うかがって思ったんですけれども。学校の中で積極的に他の人に関わろうとしているかという事については、していないということです。

参加者 先ほども家庭での表出部分について話合ったんですけれども、身振り等については共有している部分もあるという事ですが、コミュニケーションブックについても家庭では共有しているのでしょうか。

発表者 していなかったです。

参加者 いつからコミュニケーションブックは使われたんですか？

発表者 ブックとしてまとめたのは、今年度6年生になってからです。

参加者 ブックとしてまとめないけれど、写真カードの使用は低学年の時からですか？

発表者 はい。

参加者 それをまとめあげたということになりますか。

発表者 この子に直接関わったのは3年生の時からなので、その時からいろいろな視覚的な支援を揃えていたんですけど、色々な形で色々な場所にあったので、それを本人用のブックにまとめたのが今年です。

参加者 シンボルそのものは、お家でも使っているんですか？コミュニケーションブックにしないけれど、提示したりするというのはやっていたという事なんですね。

発表者 はい。

参加者 この子が家庭で、例えば何かをしたいという時には、わざわざお母さんに伝えてからやるのか、まず先に行動を起こしてしまうことが多いのか、その辺はどうでしょうか。

発表者 以前は先に行動することが多かったそうです。例えば食事中に、冷蔵庫に行って、自分の好きな物を出してくるとか。でも、この時点では、お母さんに要求して、牛乳が欲しい、とか要求が出来るようにはなっていませんでした。

参加者 叩くというのは、何回くらいで、どれくらいの強さで、というのは、その連絡帳では分かっていたんですか。

発表者 回数やどのくらい続いたか、どのくらいの強度でという事については確認しませんでした。

参加者 インシデントの中では、叩く等とありましたが、他には？

発表者 壁への頭突きもあったと聞いております。

参加者 先ほどの話の中でも、他傷の時にも頭突き、蹴るなどがあると言われていましたね。

発表者 人に対する頭突きと蹴るです。

参加者 その時は、弟さんは頭突きは受けなかったんですか。

発表者 このとき他傷もあったかという事は、確認していません。

3. 問題点を探り、しぼる

司 会 それぞれみなさんの頭の中でこういった事なんだなというイメージが、それから、これにはこういった背景があるんじゃないかなとかこういったことなんじゃないかなという事についてイメージが出来たかと思います。

今度はステップ3です。聞かれた事を総合されて、全体像を考え、問題点と課題とすべきことについて意見を言ってもらい、それを聞きながら、問題点を一つに絞って頂きたいと思います。

こういったことに課題があるんじゃないかという意見を言ってください。

参加者 子どもの課題でも、母親の課題でも、先生の課題でも、よろしいですか。

司 会 課題とすべき点はたくさんあるということですね。

参加者 自傷行為を問題とするというのが、まず一つ。それから、母親が自分の関わりを報告していないという事。それから、おもちゃの取りあいを、否定的に見ているという事があると思います。

参加者 コミュニケーション手段。その子が要求をどのように伝えていくか。周りの人もどう関わるか。

参加者 伝えてもうまくいかないことを、どう取り組むかという事についてのコンセンサスというのは、どうなっているんでしょうか。子どもは伝えているんですよね「欲しい」とか。ところがうまくいかない、という事があったんだけど、そういったときに、そのことを彼にさらに伝えていくように教えるのか、あるいは「残念だったね」と教えるのか。その辺の理解がすごく大事なのではないかと思います。

参加者 私は、自分がうまくいかないときには他傷行為というのがあったわけですね。それが、自傷行為に移ったという所、その辺を何とか、先ほどのコミュニケーションの手段というのとも合わせて。それがすごく問題なのか、それとも、違う手段に置き換えて、もうちょっと本人、又は周りの人に納得いくような方法を切り替えていくようになったのか、ひどくなったとみるのか、自分の中に向かっていったという事をどう捉えるのかなというのが、自分の中で整理できないのですが。

司 会 それは先ほど自傷行為と言われた方の内容と似ているんでしょうか。

参加者 多分私はもっと違うところに、焦点をあてています。私は、これを自分の中でイメージすると、自傷行為にいくまでに、やりとりがあったと思うんです。これは問題じゃないので、言うべきかどうか迷っているんですけど、自傷行為が、譲るという行為に多分繋がったと読んでるので、自傷行為はちょっと意味があるんだよというのを考えたいと思ったので、「自傷行為をネガティブに捉えている」ということを問題にしたんですね。

参加者 譲る、というのは？

参加者 自傷行為を見て、弟さんが譲ったんだろうとみているという事です。

参加者 自傷行為で全ての要求が通ると学んでしまったのかもしれませんがね。

参加者 だから自傷行為が問題である、という所を焦点をあてる。

参加者 身振りにしろ、話し言葉にしろ、ポーズにしろ、ある手段を獲得していくと、内容が豊かになっていきますよね。そうすると、その時にもっている交渉手段が、身振りであり、指差しであり、写真カードであり。単純なものであるから、内容がうまく伝わらない可能性があるわけですね。そこもちょっと気になるのです。

参加者 要求の高次化と、それに対応してレパトリーが高次化していないという事ですか。

参加者 子どもが「ファミコンを二つ並べて、遊びたいんだ」ということを伝える為に、どうやったら上手に伝えていけるか。レパトリーを高次化していけるか。ただファミコンをやりたいというのだったら伝わるかもしれないけれど、二つ並べて楽しみたい、あるいは弟と一緒に楽しみたいとか、そこにはどんな要求があるのか分かりませんけれども。

司 会 では、問題とすべき点はだいたい出尽くしたと思いますので、今後の課題について具体案を書いていただきたいと思います。自分なら「こういうふうにする」。ただ、問題点を一つに絞っていただきたいんです。今、沢山問題とすべき点が出てきましたけれども、これを、私は一番問題にしたいとしばってください。それに対して、「自分だったらこうする」という具体案をお書き下さい。大切なのはそうする理由、根拠です。根拠として考えるときに、事実から考えていくというのも大事ではないかなと思います。聞いた事実から理由をあげるようにしていただければと思います。

休憩（参加者は配られた用紙に問題点、対応、理由を記入し、司会に提出）

4. 対応策と理由

司 会 提出された具体案を分けると、母親の関わりを知るという事等、母親に対してのアプローチをしていこうという方、A君のコミュニケーションの手段を考えるという方、はっきり分けづらい具体案の方がありました。

今日は手順通りではグループでの協議ですが、みなさんにお書きいただいたことを一人ずつ発表して頂いて、それにもとづいて、お互い意見交換をしてみたいと思います。同じようなことを書かれている方もいらっしゃると思いますが、ちょっとずつ違うところもあると思いますので、意見を出して頂いていただきたいと思います。

そのあとに実際の経過はこうであったと、発表者が実際に対応されたことをお話しいただき、感想をそれぞれみなさんにお聞きしたいと思います。

参加者 一つに絞れなかったんですが、要するに要求表現を高度化していくという方法を、目指すことによって、相手に要求がちょっとでも伝わるようにしよう、そうする事で、混乱を起こさずに済むだろう。ただ、要求を起こしても、応じられない時があるでしょうから、その時は、平然として、応じない、という対応をする事によって、自傷行動を要求言語化しなくて済むだろうという風に考えました。

参加者 私も「自傷行動で自分の要求が通る」と弟はそのことによって譲ってくれたということを学んでしまっているの、そうじゃないという事を、徐々に分からせていくというのが重要なのではないかなと思います。そのための、特に大きな課題が、コミュニケーション手段を拡充していくという事です。そこで併せて、保護者にも働きかけて、できれば、学校で他傷が出ていますから、同じような場面のときに、どうすればいいのかという事を一緒に考えていく事を主にする。学校と一緒に取り組んでいくことを伝え、保護者の不安も解消しながら取り組んでいければと思います。

参加者 A君の今獲得している、コミュニケーションの手段を周囲も関わるというのを理解する必要があると思います。4つ考えました。一つはA君が伝えようとか、混乱しそうであるという状況は、どういう状況なのかという事を周囲がキャッチする視点を持つという事。2番目に、学校で使っているコミュニケーションブックを家族にも使えるようにする。3番目に、同時に身振りサインを家族に使う。4番目に、担任以外、A君と関わる職員が1～3番を学校でも使う事で、A君の生活範囲を広げていったらどうかということです。理由は、弟がA君とのコミュニケーション手段を把握していないようである。

例えば、学校で使用しているコミュニケーションブックを家庭でも使うことで、やりとりができる。あと自閉症であるということ。

参加者 この子に対しての具体案という形なので、まずこの自傷行為で自分の要求が通るという経験はしないほうがいだろうと考えます。本人がやりたいことを自由に遊べる時間を設定し、弟が遊べる時間ときは邪魔をしないというルールを家の中で決める必要があるのかなと考えました。あと、弟が、お兄さんがそうやって自傷して怖いから全部譲ってしまうという経験をしてしまうと、兄弟関係が心配になります。弟も自分が遊んでいるときには「待つて」という、例えば指サインだとかを使って兄に伝えて、自分も、お兄さんちゃんと言うからそれをちゃんと守ってください、という兄弟関係を築いていくというのにも必要なんじゃないかなと思いました。

参加者 学校の専門性というところから、一つに絞ったんですけれども、コミュニケーション手段の拡充と獲得ということを挙げました。理由としては、今まで挙がってきた、自傷行為で要求が通るというのとあわせて、学校で見られている攻撃的な行動で要求が通る、解決できるという図式を崩したいなと思います。違う形でのコミュニケーションが出来ることを獲得していく必要があるのではないかと考えます。理解もかなり出来ていて、表出もある程度あるお子さんなので、ダメという事への理解、違う形で自分の要求を伝えていくという表出の方の二つのかかわりを増やしたりとか、選択していく場面を設定できないかなと考えています。

参加者 具体案としては、二つの事を捉えたいと思います。一番目は、自傷行為の今後の見通し。自傷が増えていくのはどうかなと考えるので、本人の行動特徴をしっかりと捉えていくのが大切かなと思います。特に、好きな遊びとかをよく捉えていくことが必要では。キライなこと、それからして欲しくない事、というのもあると思うんですね。それをもう一度考えていったらどうかなと思っています。二番目は、コミュニケーション手段をきちんと捉えていくのが大切。みなさんのおっしゃる通りかなと思うんですけれども、学校での捉え方、家庭での捉え方あると思うんですが、そういったものを共通して捉えていく事が必要じゃないかと思っています。第一の方の理由として、自閉症の子どもというのはこだわりの強い子が多く、一つのことに集中すること、それから一つのことをやり遂げないと混乱に陥りやすいというのがあると思うので、そういったことが大切かなと思います。第二の方の理由は、子どもは身振り手振り等で要求してくると思うんですが、家庭でも学校でも上手く捉えていかないと、本人は出しているんだけど、それが繋がっていかないということになりかねない。そういったものをきちんと捉えていくのが必要だと思っています。

参加者 具体案の大きな事は、一つ、「母親のかかわりを知る」という事です。なぜ母親かといいますと、学校が連絡帳を通して母親とコミュニケーションをしているので、母親のかかわりを知るというのを目標に挙げました。具体的には、どういことを知るかというと、兄弟のトラブル時の母親の感情ということと、それからトラブルが発生してから自傷が始まるまでどのくらいなのか、その時間。それから、母親が居ない時に兄弟トラブルが発生するのか、というようなこと。それから自傷行為が発生するときとしない時があるのか、その差は何かという事。それから、母親は、どの時点でトラブルに気がつくのかという事。もし自分が家にいれば最初から気づいているのか、途中で大きな声を上げて気がつくのかということ。それから、兄弟げんかの典型的なパターンを母親はどう捉えているかという事を知りたいと思いました。理由は今まで述べた事と関係していますが、生活圏の中でのコミュニケーションの実態というのを知らなければならないだろうと思います。この事例の提示から考えますと、母親は自傷行為をネガティブにみて不安を強めているので、不安衝動から子どもに関わることを解決するために、兄弟と母の関わり方のパターンを認知する事を目的に、このような援助を私の立場としてはしたいと思います。

司 会 今の意見をお聞きになられて、互いに質疑をして頂けたらと思います。大きく分けると一つ目は「母親のこれからのかかわり」。母親と今の現状の中で次はどのような事をやったらいいかということと一緒に考えましょう、というアプローチがまず第一だという事。二つ目は「コミュニケーションの方法を身に付ける」こととか、「その中での自傷や他傷を捉えていこう」というのがあったかと思っています。

参加者 お母さんを支援者にするという時に、コミュニケーション行動のことを家庭にまで広げるというのは、教育では一般的な考え方になるのでしょうか、というのがちょっと気になったので聞きたいと思います。

参加者 例えば、コミュニケーション行動についてお母さんから提案されることもあると思うんですよね。家

ではこれを使っていますとか。その方がきっと学校では、担任の先生がよく変わることがありますよね。学年が上がると。そうすると、前の先生が使っていたのだけれど、次の先生が引き継ぎがうまくいってなくて使ってくれないと、学校側からこれを使っているのをお願いします、という文脈はあると思うんですね。

参加者 文脈として、そうですね。そういうものをどちら側から流れるかは別として、それを共有する時の前提みたいなものは、いいから使ってくださいとすぐ学校の先生が使うわけでもないし、学校がこれを行っているからと言ってすぐ家庭でも使えるわけではないというような事を、私は一番気にしている所なんです。ここをどうするかという事。学校の先生方のお話を普段を聞いていて考えた事です。

司 会 では、実際の経過をお話し願います。発表者には文章としてまとめて頂いています。起こしていただきました。発表者はずっと3年生から関わっておられますので、一番終わりごろのエピソードを取り上げ、その後の対応をお話しいただきます。

発表者 エピソード5の所になります。そこに、あるとおりですけれども、今まで大声を出して騒ぐ、他者に対する攻撃的行動はあっても、自傷行動は初めてだったという事で、このエピソードをインシデントとして提示しました。意見を言うっていただき有難うございました。今日、お話し頂いたことは、本当に参考になりました。

このエピソードのあった頃は、ちょっと前の方のエピソードに書いてあるんですけども、学校ではいわゆるパニック不適応行動による意思表示の状況は稀になり、概ね落ち着いた学校生活を送っていました。一日のうち一回とか、週に一回という程度で、実際に攻撃的行動が全くなかったわけではないんですけども、特に身振りサインで、「ない」（やらない、とかいらない、終わりにしてください）という否定的表現が穏やかに出来るようになってからは、それが伝わる相手には不適切な行動を使う必要がなくなってきたと把握をしていました。

簡単に経過をお話しますと、3年生の時から担任をしたんですけども、こっちのやっている身振りサインを模倣して、4年生の時には意思表出として、自発的に使えるようになりました。シンボルを選んで、意思表示するとか、それも自発的に使えるということが4年生になって進んできました。5年生になると、本当に意思表示として使えるとか、拒否のサインが穏やかに使用できるようになるという事で、不適切な行動での意思表示が非常に減りました。先ほどから話題になったように、要求の高次化という事だと思うんですけども。身振りサインを使っていたんですが、語彙が足りなくなって、指文字などを導入しました。そうすると、「ピザ」だと「ピ」というだけなんだけれど、頭文字で要求するようになってきました。今年、6年生になってからは、名詞以外、動詞、形容詞等の身振りも拡大してきましたし、不快を表す感情表現、「喉が痛い」「パンツが汚いから替えに行く」という、そういう「汚い」とか「痛い」という不快の意思表示も広がってきました。そして先ほどお話ししたように、今までいろいろなシンボルがあちこちにあったり、シートになっていたという事があったので、本人用のブックというものにとりまとめています。それで、現在、理解・表出できる名詞は100語以上、動詞、形容詞などにも広がってきています。

とりまく環境に関する事という事で、ここでは、言語療法を4年間受けてきた事を紹介しました。週一回民間の「ことばの教室」でSTさんが関わっています。本人の意思表出手段の拡充については、そのSTさんと情報交換しながら、学級ではこういう単語をこのように使っていますよ、とかSTさんの方からは専門家としてのアセスメントとか指導計画を頂いたりしています。STさんにも学校で使っている身振りサインとかシンボルについて情報提供し、導入していただいたりということによってきましたということを、前段の情報として、書かせていただきました。

経過なんですけれども、連絡帳による保護者の訴えを受けて、学年でケース会を実施しました。今までどおり、不適切な行動と私たちが受け取る行動も、彼の意思表出手段だろうということで、本人が自傷行動によって意思表示しているものを、分析し、意見交換しました。もちろん「オレにカセットをよこせ」というのが直接的なそこで示している意思表示だと思います。だからみなさんがおっしゃっていたように、それが通れば彼が自傷行動で自分の思いを実現するという構図になると思います。ただ、今までと違う展開になってきたな、と学年会で検討したんですね。というのは、今まで、6年までに「痛い」とか「汚い」とかは言えるようになってきたんですけども、それ以外の否定的感情に関するものが不足していたと思いました。やっぱり自分の痛いとか汚いとか悔しいとか悲しいとか怒っているとか、全部それが不快として括られていたのが、痛い痛い、汚い汚い、と言ってわ

りと分化してきたところで、たとえば3つ4つくらいの子が、人の悪口言っておさまるといような、実際に行動に起こさなくても、「何々ちゃんのバカ」って言えばおさまるといような、そういうようなことを実は仮説にしたんです。そういう自分の感情に適切な言葉がくつくと、具体的な攻撃的行動や自傷行動を使わずに、諦められるというか、先ほど言ってくださった、伝えただけけど伝わらなかった時に上手にあきらめる、という上手に諦める一つとしてその時は考えました。だから、「くやしい」とか「弟が悪いんだ」とか悪口を言えれば、使わないで済むんじゃないかといのを仮説にしたんです。保護者と翌々日に面談し、お母さんこの間のことについて話しましょうと言って、シートを作りました。身近な人の写真と、嫌い、怒っている、悪い、うるさい、悲しい、それから肯定的な好き、とかも入れたんですけれども、それを一覧表にしたものを準備し、その身振りサインを保護者に伝えました。そして実際に自傷行動があった時に、その時の気持ちの表現方法を教えるようにお願いしました。それで、実際には自傷行動ではなかったんですけど、直後に弟とケンカをして、大騒ぎをした時に、お母さんがまず、こういうときは弟が悪いんだよとこういう風に指せよとか、スケジュールと違った時に、やっぱり地団駄踏んで怒った時に、こういうときは「悲しい」って言うんだよという事をまず教えてくださったんですね。そうしたら、そのシートを自発的に指差して、「怒ってる」というシートを3回ボンボンボンと指して、それでおさまりました。という様な報告も受けています。

先ほどご指摘を頂いた、学校でもこうやってますからどうぞ、という所はなかなか上手くいっていません。学校では絵本の読み聞かせの中で、感情に関するシンボルを入れてみたり、身振りサインを添えたりして教えています。個別学習でも、感情に関する語彙の学習を継続しており、1学期5月に自傷行動に関する家庭からの報告はその時だけで、それ以来ありませんでした。ただ、保護者にこのレポートで話題提供をしますということで、見ていただいたんです。お母さんからコメントが戻ってきて、「しかし、先日壁に後頭部を打ち付けることが始まった」と書いてあって、「それを見た私が、はっとしたり、やめなさいと言ったりはしないが、何となくやめてほしい気配を察するのか、わざとやっている素振りも見受けられる。」という事で、実は、ずっとなかったんですけども、この間、やったという事です。順調にいった方があれかと思しますので、ぼちぼちかなと思います。また、お母さんに、今日みなさんが教えていただいたことなどをフィードバックしながら、対応したいと思います。

5. 学んだことの検討

司 会 ありがとうございます。実際はこういう経過になっているという事でした。これをやってみて思われたことについて、ご意見や感想をお聞かせください。

発表者 発表者という立場の役割を与えて下さって本当にありがとうございました。質問を受けながら、自分が保護者と面談するときに、すごく一方的な情報提供をしたんだなという事を反省しました。本当に情報収集不足で本当にその時に何が起こったかについて、きちんと情報収集していなかったなという事がよく分かります。自分で、もうこの子のことはよく分かっている、だから、自分でも学級の仮説を親に伝えることだけが一生懸命で、本当にその時に何が起こったのかといのをみなさんに質問されてはじめて、あ、何も知らなかったという事をよく分かりました。その他の質問についても、なんて鋭い事を、それを具体的に言って下さいと言われると、きちんと見ていなかったなという事がよく分かりました。あと、先生方に口頭でご指摘いただいたことについては、自分がきちんと言語化できてなかった部分については、そうなんです、という様な所もあったし、そういう視点が漏れていたなという、特に、要求の高次化にレパトリーの高次化が追いついていない、とか先ほど、伝えて上手くいかないこともある、残念だったね。と言われたりという事とか、担任以外の人にどれだけ伝わっているんですか、というのを、クローズドな授業をしていたんだなという事をすごくよく分かりましたので、来年中学生になりますので、そういう視点も付け加えながらやっていきたいと思っています。ありがとうございます。

参加者 家族の役割と学校の教育の役割と、どこで線を引けるのかといのをいつも考えています。私がたっている論拠としては、家族は自然システムだという事です。今、教育的なロールを母親が取ると、それを家族全員も、みんな同じ事をするという事になると、家族の自然が持っているパワーというのが、どうなるのかという事を危惧しているんですね。みんな障害のコントロールに向かって動くという事で、家族が本来持っている兄弟の葛藤とか、障害に対する感情とか、そういったものが本当に良くな

るのか分からないという風に考えているんです。そういう意味で、家族を維持強化するという事を大事にするように、教育と連携したいなという事を一番強く思っています。今までの教育とか福祉の考え方が、医療モデルだったから仕方ない部分があると思うのですが、両親の状況を殆ど考慮しないで、家族にこう出来ないのが悪いというメッセージばかり強くはいるという事を感じているんです。自閉の子どもも、コミュニケーション障害が非常に大きいですよ。このコミュニケーションだけにとらわれていくと、結局、長じたときに、社会の中で、家族が共有できるものがどのくらいあるのかな、とか、子ども自身がどのくらいのコミュニケーションを共有できるのかな、とかそういったことも考えます。だから社会全体にアプローチしなければならないという視点も必要になってくるかもしれませんけれどもそういったことを考えながら聞いておりました。

参加者 今話を聞いていて思ったんですけど、家庭のロールを明確にしていくことで安定する部分もあるんだと思うんですよ。自閉症のお子さんの抱えている認知の問題については、彼らの認知特性からいうと、学校と家庭が一致している方が彼らは理解しやすい、というケースもある。そういったときに、どっちの立場、例えば分けた方がいいのか、あるいは家の人を共同治療者とした方がいいのか、という部分での議論ではなくて、子どものニーズ、あるいはA君のどれどれに関してはこう、というような議論の方がうまくかみ合ってくるのかなと思いながら聞いていたんですよ。保護者が共同治療者として、全くの専門家になっていくという考えは、実は医学モデルなんです。本当はお母さんは、お母さんの役割をしながら、あるいはコミュニケーションの指導に関しては学校と共通、あるいは、言語治療プログラムが共通なものをやっていく、ということによってより彼のコミュニケーションスキルは上がっていく可能性はあるんだけれども、お母さんが日々STとして、子どもに接していくことによって、家族はどうなっていくのかというのが、先ほどの意見の危惧の一つだと思うんですね。

参加者 でも、今分かりました。言語に関してはよりもう一つ上のレベルの評価とか専門性が必要なのかもしれませんよね。

参加者 関連する事なんですけれども、学校の先生が家庭に行って、保護者と一緒にその場で指導を考えるというやり方に興味があって、ずっと学生時代からやっています。この前経験した事例では、お母さんと一緒に家庭でお手伝いのスキルを自閉症の子どもに教えました。まず、お母さんがやりましたが、子どもは混乱して嫌がって机の下に潜り込んでしまったんです。その後、お母さんと話し合い、いわゆる構造化していくようにしたんです。その様子のビデオを研究会で紹介したら、「おまえ、始めから答えが分かっているのに、何でお母さんにあれをやらせたんだ」と言われました。私がやり方を伝えて、お母さんがこの通りやればいいんだ、と気づく、というのは簡単だったかもしれないけれど、お母さんの考え方や今までやってきたことをそこで学びながら考えていきたいと思いました。決して無駄でなかったと思います。親を支援者として育てるという意識が専門家の中では強いし、書類を作って渡したらその通りやってくれるという話を聞くこともあります。今、聞いていて、共同療育者とか共同治療者という言葉は重たいという事を感じました。

参加者 結局その自閉症の子どもの自傷行動にすれば、自傷行動に要求を表出するというある意味のスキルが身に付くことによって、家族が非常に危機にさらされる事があるわけですよ。その危機をどう説明していくかという、結局家族がクローズドなシステムであると回避できない可能性があるんですよ。そこで教師が支援をしたりとか、セラピストが入ることによって、その問題を解決していく可能性が出てくる。ただ、家族システムでオープンであった方が、いろんな危機場面に対して、いろんな選択肢を選んでいけるという可能性が出て来る。専門家とか教師とか、あるいは隣のお婆さんとか、こうしたらという様な情報を入れるということで、決して家族のシステム自身は崩れるというのではなくて、むしろオープンなシステムとして変わっていくという考え方もあるのかなと思いました。

参加者 発表者にお伺いしたいんですけども、こうやって話されて、いろいろ意見を言われますよね。そのことについてあまり抵抗感はないんですか。

発表者 あなたの指導のここが悪いという話では今日なかったもので、気が楽でした。

参加者 そういう不安はあるんですか？ここが悪いとか言われるんじゃないかな、とか思いながら話をされていたんでしょうか。

発表者 まず、こっちの手の内を全部見せて、あそこが悪い、ここが悪いという話ではないので。

参加者 会議のシステムですよ。情報交換の時の、システムという事なのでしょうか。

発表者 そうですね。だから、攻撃、防御、攻撃、防御、という形ではないので。話題提供する側もいくら

か気が楽です。

参加者 今日やったインシデントプロセス法については、なかなか問題を一個に絞るのが、難しいなと自分の中では思っています。それぞれが複雑に反映していて、大事な視点がたくさんあるので、どれも大事だなと思いつながら、あえて一本に絞るならというところでの難しさと、逆に立場が違う方と意見交換すると、それぞれの視点で多面的にいろんな意見が見られるという良さがあるので、例えば個別の指導計画を作成する際に、重点指導課題を絞り込む時には、時間がかかりますけれども、上手く利用していけば、参考になる手法だなと思いました。

参加者 事実を聞くとか、事実を話すとか、出来そうで出来ないと感じました。トレーニングすることでできる、やっぱりいつも感情とか予測とかが入ってしまうのだなと思いました。

参加者 私も個別の指導計画を作っていくときに、保護者の思いを聞いていく、保護者参加という形をとります。けれど、どこまで親御さんの話を聞けばいいのか、言うとおりにするか、そういう考えがまだまだすごくあって、今言われたように、事実はどうでという客観的に教師側が受けとめる姿勢がないと、保護者の思いを受けとめていくという事にはならない、一緒に個別の指導計画を作っていくというスタンスにならないなという感じをもっていました。学校が閉ざされているのを感じているんですね。そういう意味では、こういう事例研究の取り組みの中で、保護者と思いとを共有化していく力をトレーニングしていくことがすごく大事だと思うんですね。保護者や他の教師から何かを言われても、客観的に、大事な事はなんなのかという、事実で話をしていくというか、何か言われると自分の指導がまずかったとか中傷されたとかそういう話になってしまうので。子どもにとってどうなのかというのを焦点化していくために、こういう研修をうまく活用されるといいかなと思います。

司 会 司会も含めて、こういう場にみんなが慣れていく経験が必要なのだなと思いました。どう発言をしたらいいのか迷われたかと思うんですが、最初にしたらいけないということを言い過ぎたなと思いました。まず、事実を集める時には集めて、みんなで思い切り言って良いのはこういう場面なんだよ、というのを慣れてくると、事実を聞いたり話したりする事に抵抗感が少なくなるのではないかと思います。以前、研修でしたときは、5回目くらいになると、ここでこういうことを言うんだったよね、とかいうように話し合えていけて、慣れることの必要性を痛感しました。

今日はご協力いただきまして、どうもありがとうございました。

第3部 調査

全国の特殊教育センター等における 個別の指導計画の作成の研修に関する調査

全国の特殊教育センター等における個別の指導計画の作成の研修に関する調査 ー平成13年度と14年度の比較を中心としてー

齊藤 宇開 (国立特殊教育総合研究所)
竹林地 毅 (国立特殊教育総合研究所)
肥後 祥治 (熊本大学教育学部)

I. 目的

新学習指導要領の実施にともない、知的障害養護学校における個別の指導計画の作成への取り組みが本格化してきている。個別の指導計画の作成においては、先進的な多くの実践報告やアメリカやイギリスなどにおける個別教育計画（IEP）の実践やシステムの紹介が行われてきた。また、教師の個別の指導計画の作成にまつわる関心もどのような様式にどのように書くのかといったものから、過程における作成システム（親のニーズの評価やインフォームドコンセント等の）や教育課程との関係へと広がってきているように思われる。

しかし、現状では個別の指導計画の作成に取り組むにあたって情報や研修が求められているであろう。そこで本研究においては、特殊教育に関わる教師の現職研修の要である全国の特殊教育センター等において、個別の指導計画の作成に関わる研修プログラムがどのような形で提供されているかについて明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象

各都道府県や政令指定都市にある特殊教育セン

ター等（以下センター）を調査対象とした。

平成13年度：71カ所

平成14年度：70カ所

2. 質問紙及び手続き

使用した質問紙は、資料1に示したとおりであった。質問紙は、大きく分けて次の四つの内容で構成された。①平成13年度の「個別の指導計画」作成に関わる研修に関する質問項目（質問1～6）、②平成14年度の「個別の指導計画」作成に関わる研修に関する質問項目（質問7～12）、③学校等への「個別の指導計画」作成にかかわる支援に関する質問項目（質問13）、④学校における「個別の指導計画」作成、「個別の指導計画」に関する研修の企画、「個別の指導計画」に関しての学校への支援といった事項に関する問題点等（質問14～17）

調査に際しては、上記質問紙を郵送で配布し、回答後返送してもらった。調査は、平成13年度は平成13年12月に、平成14年度は平成14年12月に実施した。

III. 結果

1. 回収率

質問紙の回収率は、平成13年度90.1%（64件）、平成14年度72.85%（51件）であった。ただし、その記載の

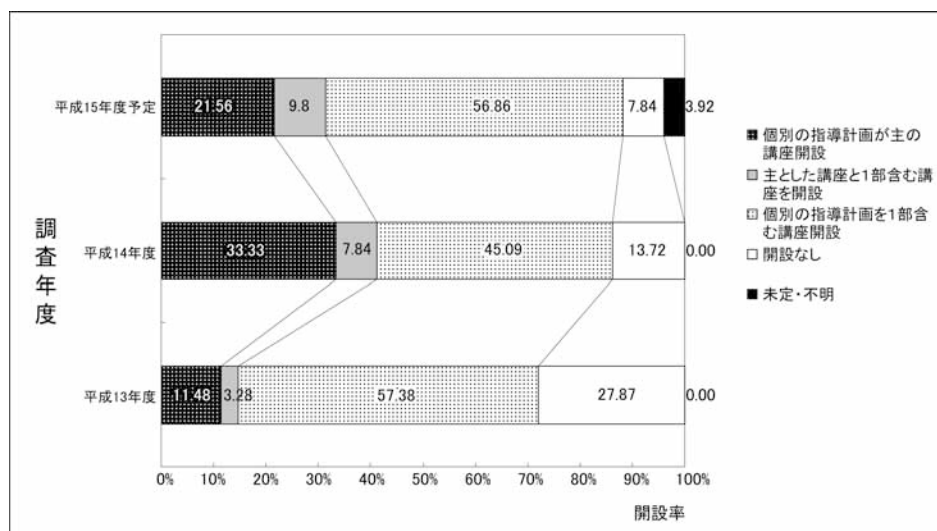


図1 「個別の指導計画の作成」の研修講座での取り扱い

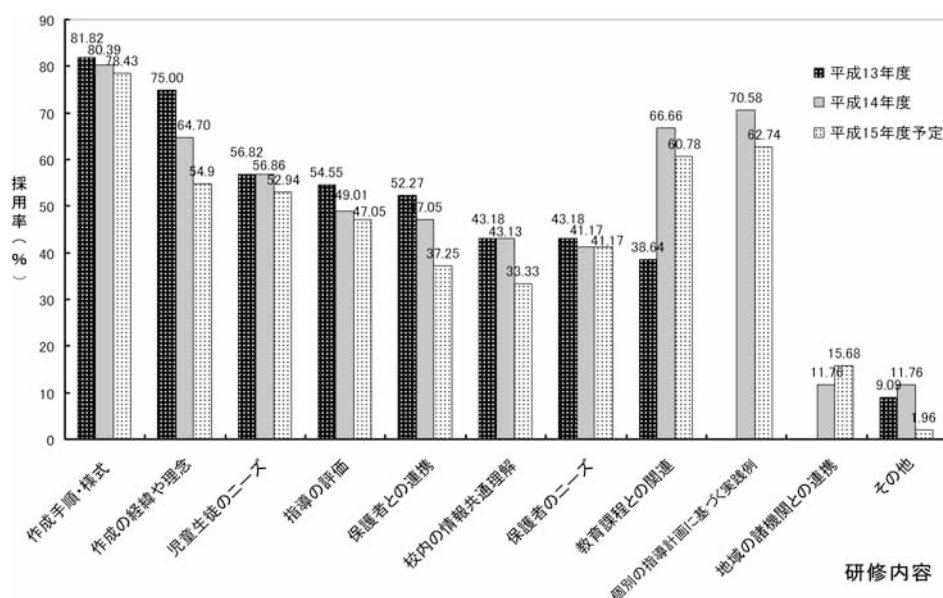


図2 「個別の指導計画の作成」の研修内容

内容は、来年度の予定に関して記載がない場合などがあり、各質問項目で、回答数が異なっていることもある。

2. 結果の概要

特殊教育センター等は、個別の指導計画の作成等に関する専門性を身につけるための研修等の支援が一層求められる。

個別の指導計画の作成の研修講座等を開設しているセンターは、平成13年度72.14%、14年度86.26%、15年度（予定）88.22%であり、個別の指導計画の作成の研修を開設するセンターが増えている傾向がある。また、講座の内容の一部に含むのではなく、個別の指導計画の作成に関する内容を主として研修講座等を開設しているセンターが、13年度の14.76%に比べ、14年度は41.17%と大幅に増加した。また、各センターが個別の指導計画の作成に関する研修講座等で扱った研修内容は「作成の手順や様式」、「作成の経緯や理念」、「児童・生徒のニーズの評価」、「保護者との連携」、「校内での情報の共通理解」、「保護者のニーズの評価」、「個別の指導計画と教育課程との関連」などの順であった。

多くの特殊教育センター等では、個別の指導計画の作成に係る研修の充実を図り、より具体的で実践的な内容を取り入れようとしていることが分かった。

3. 個別の指導計画の作成に関する研修プログラムで扱う内容

各センターが平成13年度の個別の指導計画の作成に関する研修講座等で扱った研修内容及び14年度に扱う予定の内容は、図2に示したとおりであった。なお、平成14年度は平成13年度のその他の欄に記載の多かった「個別の指導計画に基づく実践例」と「地域

の関係諸機関との連携」を質問項目に加えた。この図では、平成13年度に採用された率の高い項目の順に並べてある。平成13年度と14年度の項目の採用率の順位は、教育課程との関連を除き同じ傾向である。個別の指導計画と教育課程との関連は、平成13年度の36.84%から平成14年度は66.66%まで率が上がっており、各センターが、教育課程との関連に注目し、力を入れていることが分かる。また、14年度に新たに設けた「個別の指導計画に基づく実践例」が70.58%と高く、研修内容全体では三番目に高い順位であった。

4. 個別の指導計画の作成に関する研修の形態

図3に個別の指導計画の作成の研修形態についての結果を示した。平成13年度（73件）と平成14年度（44件）における、講義のみの研修講座等と講義と演習や協議を組み合わせた研修講座等の比率は、平成13年度、14年度ともに講義と演習や協議を組み合わせた研修形態等の比率が高かった。平成14年度はやや講義のみの比率が上がったが、平成15年度の予定では講義と演習や協議を組み合わせた研修形態等の比率がさらに高くなっている。

5. 各センターにおける個別の指導計画の作成に関する学校等への支援形態

各センターの個別の指導計画の作成に関する研修講座等の企画実施以外の、学校等への支援の実態に関する結果を図4に示した。このことについて回答のあったセンターは平成13年度は56カ所、平成14年度は46カ所であった。その内、平成13年度では44.64%のセンターが、研修講座等の企画実施のみでこれ以外の学校等への支援形態をもっていなかったが、平成14年度には34.78%と減少している。

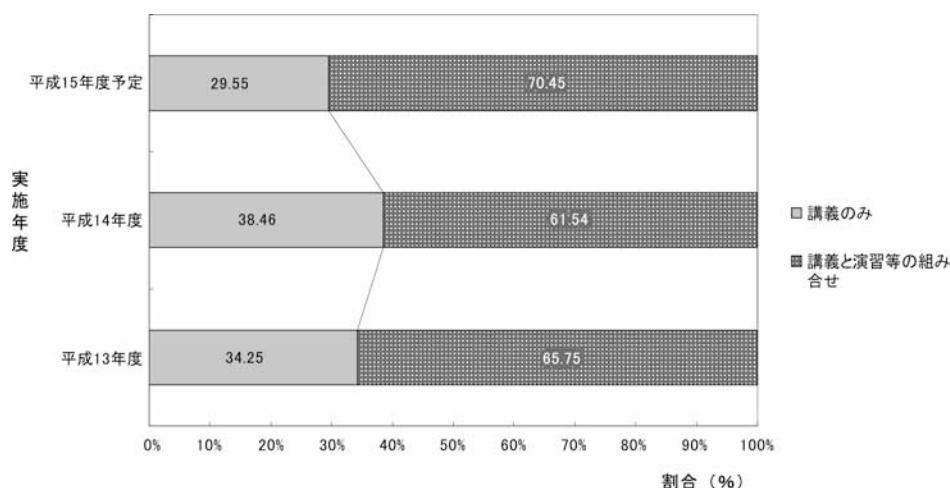


図3 「個別の指導計画の作成」の研修形態

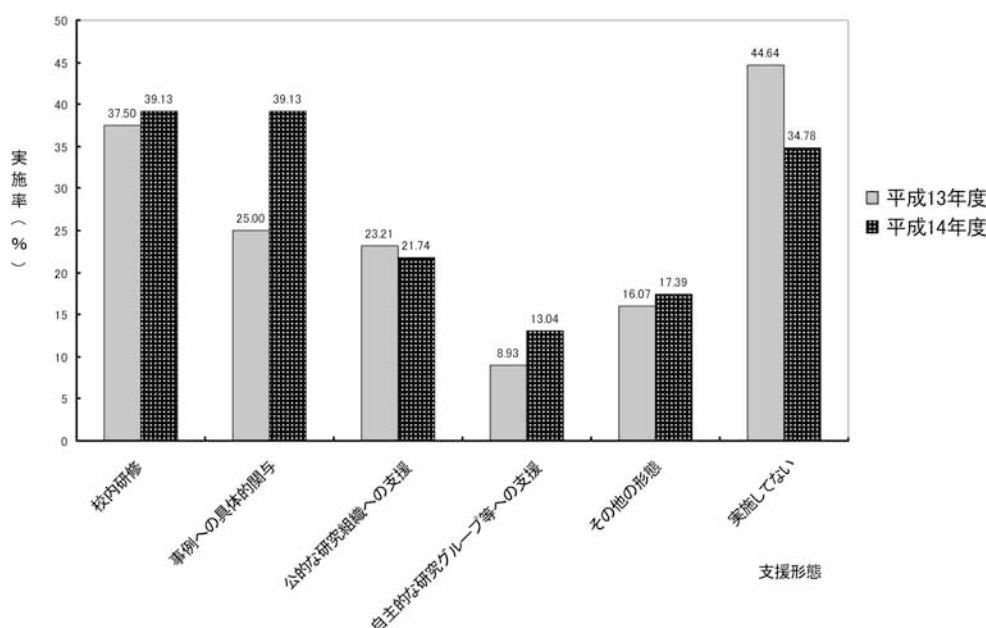


図4 学校等への支援形態

最も多かった支援形態は、校内研修への協力であったが、平成14年度の調査では、個別の事例への具体的な関与も最も多かった。平成13年度の25%から、平成14年度は39.13%になり、個別の事例への具体的な関与が学校等への支援形態として多くなっていることが分かった。公的な研究組織への支援や自主的な研究グループへの支援を行っているセンターもあった。その他の支援については、関連した研究成果を公開・配布したり、市町村教育委員会の研修会等の支援などが挙げられていた。

IV. 考察

1. 研修プログラムにおける個別の指導計画の作成への対応

平成13年度においては72.14%、平成14年度（予定）においては、68.85%の特殊教育センター等において個別の指導計画の作成に関連する講座等が実施または予定されていた。本調査は、平成13年12月の時点のものであったため14年度の個別の指導計画の作成に関する講座等を企画するセンターは増える可能性があるが、この点については、継続した調査が必要とされるであろう。

しかし、議論されるべきは、個別の指導計画の作成に関する講座等を実施、予定していないセンターが平成13年度で30%弱、平成14年度予定で20%弱であることであろう。確かに、個別の指導計画が教育の全てではないが、個別の指導計画の言葉自体は、比較的新しく教師もそれを作成することにとまどいを感じているのではないかというのが我々の当初の

予測であった。今回は質問紙を郵送して全体的な傾向を捉えることが目的だったため、追加の調査は行わなかったが、今後個別の指導計画の作成に関わる講座等を企画していないセンター等への調査等も現状を深く理解する上で必要である。

2. 個別の指導計画の作成に関するプログラムで扱う内容

個別の指導計画の作成に関する講座等で取り上げられる内容は、平成13年、14年とほぼ同じ傾向であった。平成13年度で群を抜いて多いのが、作成手順や記録様式に関するものと個別の指導計画の必要性やその理念に関するものであった。平成14年になると、内容として選択される項目の採用率の順位はほぼ同じであるが作成手順や記録様式に関するもの採用率が前年度より下がり、個別の指導計画の必要性やその理念に関するものも採用率が下がっている。今後この研修項目の採用率の推移を追跡することで、学校における個別の指導計画の意義や機能を把握する事ができる可能性がある。特に、今後校内の情報の共通理解や保護者のニーズ、教育課程との関連に関する項目に注目することで、個別の指導計画の意義や機能の実施状況を理解する手助けになるとと思われる。

3. 個別の指導計画の作成に関する研修の形態

個別の指導計画の作成に関する講座等の形態で多かったのが、講義と演習や協議を組み合わせた形態であった。平成14年度は、この形態の研修講座の比率が前年度に比べて微増しているが、今後この傾向がさらに進むのか否かについては、引き続き追跡する必要がある。個別の指導計画を作成し実行し、評価する過程に取り組む教師にとっては、具体的なイメージをつかむ上でも演習や協議の場は重要な意味をもつと考えられる。個別の指導計画をより円滑に教育現場へ導入するためには、研修講座等においてこのような工夫が必要となると考えられるが、演習や協議は、参加者の人数等に影響を受けるため、必ずしも全ての研修講座に用いられるとは考えづらい。また、研修講座等の目的によっては、講義形式が優れていることもある。今後は、参加人数、研修講座の目的、対象者との関連で分析をおこなう必要があ

ると考えれる。

4. 個別の指導計画の作成に関する学校等への支援

研修講座等の企画・実施以外の個別の指導計画の作成に関する学校等への支援において、一番多かったのは、校内研修への支援であった。事例への具体的関与がその次に多かったが、その他の形態で教育相談を挙げるセンターもあったことを考えると事例への具体的関与する形態による実施率はさらに高くなるであろう。この調査から、各センターが様々な形で学校における個別の指導計画の作成を支援していることがわかった。また、一方で44.64%のセンターは、ここに挙げたサービスを行っていない。今回の調査は、その理由を明確にする質問項目を含んでいなかったため今回はこれらの事実の解釈を行うことができなかった。

5. 今後の課題

今回の調査は、個別の指導計画の作成が明記されている新学習指導要領の実施にむけて、各センターの研修講座等の実施状況を明らかにすることを目的とした。結果としては平成13年度と14年度のプログラムは類似していることが明らかになった。今回の調査は、現状を把握する事に主眼がおかれたこともあり、この理由を検討するための情報収集が行われなかった。従って多くのセンターが新学習指導要領の実施に向けてすでに研修プログラムの改編を終えた為なのか、15年度以降に大幅な改編を予定しているためなのか、現状では改編が困難なためなのか、については明らかにならなかった。引き続き同様の調査を行い追跡する事でその答えが出ると思われる。

また、個別の指導計画の作成に関する研修項目の採用率の推移を追うことが、個別の指導計画の学校における意義と機能の実現状況を理解する上で重要となることは考察の2の部分でも述べた。個別の指導計画は、指導とその評価の面からも、学校組織や教師と保護者の連携の面からも、インフォームドコンセントやアカウンタビリティの面からも活用が期待されるものである。各センターにおいてどのような内容に焦点が当てられているかを追跡することは、学校における課題を探る指標となると考えられる。

第4部 研修

協力関係推進に関する特殊教育センター等 における研修の実際

神奈川県立総合教育センターにおける人材育成研修講座について

山口 秀子
(神奈川県立総合教育センター)

I. はじめに

神奈川県立総合教育センターは、カリキュラムセンターと教育相談センターにおいて事業を展開している。カリキュラムセンターでは、「生きる力」を育む教育の実現のために、特色ある教育の展開や学校づくり、楽しくわかりやすい授業づくりについて、学校や教職員への助言や支援をはじめ、保護者や地域住民の学校運営や学習指導への参画を支援している。

教育相談センターでは、相談者の悩みを受け止め、「ささえる」ために来所、電話、Eメール等による教育相談や、教育相談に携わる人材を「そだてる」ための研修や調査研究の実施、相談機関相互を「つなげる」ことによるネットワーク整備を図っている。

教育相談人材育成のための研修講座においては、教育的配慮を要する児童・生徒が出会う諸問題を解決するにあたり、個別の教育的ニーズに応じた支援を学校や地域で展開するためのスキルを学ぶことを目的としている。

II. 教育相談人材育成研修講座

1. 研修講座の概要

平成15年度の教育相談人材育成のための研修講座は次のとおりである。

- 教育相談コーディネーター養成講座 1
内容：(後述のとおり)
対象：小・中学校教諭，養護教諭
人数：40名
日数：年間9回（1日×9）
- 教育相談コーディネーター養成講座 2
内容：講義・研究協議「学校教育相談の現状と課題」「学校教育相談における教師の役割」「教師に望まれるカウンセリングマインド」「新しいタイプの高校の教育相談体制について」「AD/HD・LD・高機能自閉症について」「事例研究」他
対象：高等学校教諭・養護教諭
人数：20名
日数：年間8回（1日×8）
- スクールサイコロジスト養成講座 1（基礎）
内容：講義・演習・研究協議「学校心理学セミナー」「学校カウンセリング」「アセスメン

トとコンサルテーション」「ケース会議の方法」「事例研究」他

対象：盲ろう養護学校教諭

人数：23名

日数：年間10回（1日×10）

- スクールサイコロジスト養成講座 2（専門）

内容：講義・演習・研究協議「臨床心理学」「発達心理学」「生徒指導・進路指導」「地域の小・中学校，高校との連携」他

対象：前年度に，スクールサイコロジスト養成講座 1（基礎）を受講した者

人数：25名

日数：年間10回（1日×10）

- スクールサイコロジスト養成講座 3（フォローアップ）

内容：講義・演習・研究協議「事例から学ぶアセスメントとコンサルテーション」「学校心理学セミナー」他

対象：前年度に，スクールサイコロジスト養成講座 2（専門）を受講した者

人数：22名

日数：年間4回（1日×4）

- 盲・ろう・養護学校（地域支援）教育相談臨床研修

対象：盲ろう養護学校で地域支援を担当している者

人数：2～3名

日数：1ヶ月に1日程度

- 自閉症児の教育相談人材養成基礎講座 1 太田Stage

内容：講義・演習・研究協議「自閉症の理解と治療」「Stage別の発達課題とプログラム」「対人・コミュニケーションの発達課題」「成人期への応用」他

対象：小・中・盲ろう養護学校教諭

人数：21名

日数：3日間

- 自閉症児の教育相談人材養成基礎講座 2

TEACCHプログラム

内容：講義・演習・研究協議「TEACCHプログラム概論」「診断と評価・構造化」「コミュニケーション」他

対象：小・中・盲ろう養護学校教諭

人数：21名

日数：3日間

- 教育相談セミナー

内容：講義「ブリーフセラピー」「子どもの心の

ケア」「ピア・サポート」

対象：小・中・高・盲ろう養護学校教諭

人数：150名

回数：3回（1日×3）

● 教育相談スキルアップ研修講座

内容：講義・演習：実践報告及び研究協議「楽しみながら体験学習を」(アドベンチャープログラム)「課題解決・信頼関係の構築」(体験学習)

対象：小・中・高・盲ろう養護学校教諭

人数：36名

日数：3日間（1泊2日を含む）

2. コーディネーター養成としての3つの研修講座

「スクールサイコロジスト養成講座」及び「教育相談コーディネーター養成講座」では、コーディネーターとして必要な知識を講義や研究協議、演習をとおして身につけることを目的としている。また、「盲・ろう・養護学校（地域支援）教育相談臨床研修」は、盲・ろう・養護学校において地域支援事業に携わっている教員を対象とした研修である。この研修は、教育相談センターにおける教育相談場面での保護者面接や子どもの行動観察、アセスメントの読み取り方等実地的な臨床研修を行う。

以上の、「スクールサイコロジスト養成講座」、「教育相談コーディネーター養成講座」及び「盲・ろう・養護学校（地域支援）教育相談臨床研修」の3つの研修講座は、学校と関係機関が連携・協力するうえでのスキルを身につけるという意味で特色ある研修講座である。

また、これらの研修講座は、当センター教育相談課の教育相談事業との関わりが大きい。具体的には、「スクールサイコロジスト養成講座」や「教育相談コーディネーター養成講座」において、教育相談課の職員（研修指導主事、教育心理相談員、長期研修員）が演習場面やグループ協議及び事例検討会に参加する。当センター職員と受講者が、同じ時と場を共有しながら、学校で今課題になっていることや学校で苦慮していること等をダイレクトに感じたり整理したりすることができるという点で意義深い。つまり、学校と関係機関であるセンターがお互いの情報を得ることができる。それぞれの専門性に基づいた資源を理解する場である。

さらに、三つの研修講座の受講者が一堂に会して同じ講義を受講したり、「教育相談コーディネーター養成講座（小・中学校）」の事例検討会に「スクールサイコロジスト養成講座」の受講者が参加したりという受講日も設定している。これは、小・中学校と養護学校の協働に向けた研修として位置付けている。

すなわち、「スクールサイコロジスト養成講座」の修了者が、その後、盲・ろう・養護学校での地域支援事業に携わることを視野におき、お互いのネットワークを研修講座受講時に広めておくという意図がある。盲・ろう・養護学校教諭が地域の小・中学校の教育内容や課題となっていること等を事前に知ること、実際に地域支援事業を展開する時に相手の視点に近づくことができるようにとの願いからである。

3. 「教育相談コーディネーター養成講座1」の具体的内容

関係機関が協力関係を推進するにあたっては、それぞれが持つ専門性を資源とし、その資源を材料にして、課題解決に向けて協働するというスタンスが必要となる。さらに、協働するにあたっては、各機関に連絡調整役としてのコーディネーターが存在することにより連携をスムーズに図ることが可能になる。

平成13年度から実施している「教育相談コーディネーター養成講座1」では、教育的配慮を要する児童・生徒が出会う諸問題の解決のため、適切な支援に向けて担任や保護者・関係機関とのコーディネートができる人材の養成を目指している。

小学校・中学校の受講者は年間9回（9日間）受講する。受講者40名は、県内七つの教育事務所及び中核都市の2市教育委員会から推薦された教諭と養護教諭である。平成15年度は教諭28名（うち特殊学級担当2名）、養護教諭12名である。

(1) 日程及び内容について

● 第1回（5月）

スクールサイコロジスト養成講座1（基礎）と合同開催
講義1：「学校教育相談の現状と課題」
講義2：「教育相談における教師の役割」

● 第2回（6月）

講義3：「教師に望まれるカウンセリングマインド」
演習1：「構成的グループ・エンカウンター」

● 第3回（7月）

講義4：「問題行動から考える児童・生徒理解」
グループ演習2：「面接の技法－理論と実際」－
ロールプレイ

● 第4回（7月）

講義5：「発達から考える児童・生徒理解」
グループ演習3：「事例検討会の持ち方」

● 第5回（8月）

スクールサイコロジスト養成講座3（フォローアップ）と合同開催
講義6：「学習や行動への支援が主となる事例の実際」
グループ演習4：「事例検討会」－児童・生徒の実態と対応を中心に－

● 第6回（8月）

スクールサイコロジスト養成講座3（フォローアップ）と合同開催

講義7：「関係機関と連携が必要な支援事例の実際」－児童相談所・県警青少年相談室－
グループ演習5「事例検討会」－連携が必要な事例－

● 第7回（8月）

スクールサイコロジスト養成講座3（フォローアップ）と合同開催

講義8：「校内支援システムの展開例と連携機関としての養護学校の役割」

グループ演習6「事例検討会」－教師間の協力・保護者との関係の持ち方－

● 第8回（11月）

スクールサイコロジスト養成講座2（専門）と合同開催

講義9：「コンサルテーションⅠ」

講義10：「コンサルテーションⅡ」

● 第9回（1月）

研究協議1：「校内支援システム構築に向けて」

講義11：「支援ネットワークの中のコーディネーター」

(2) グループ演習について

①ネットワークを視野においたグループ編成

教育相談コーディネーター養成講座は、全9回のうち5回をグループ演習の場として設定している。受講者は6人ずつのグループに分かれ、毎回のグループ演習時は、同じグループで活動する。

グループ編成にあたっては、受講者を県域の各地域で分け、できる限り近隣地区の受講者が同じグループになるように編成した。これは、受講者同士のネットワークを講座受講時から作っておくことにより、受講者が各学校において、コーディネーターとして活躍するにあたり、相互協力・連携・支援などに繋がるのではないかという思いからである。

また、第5回から7回は、スクールサイコロジスト養成講座3（フォローアップ）の受講者との合同開催とし、各グループに、その地域の盲ろう養護学校の受講者が加わる。これは、盲ろう養護学校が地域支援センターとして機能するうえで地域の小学校や中学校とのネットワーク作りの一環である。

②グループ演習の内容

学校教育において、児童・生徒一人ひとりが出会う問題状況の解決を援助し、子どもの成長を促進するために「教育相談」の担う役割は大きい。そして、「教育相談コーディネーター」の役割は、児童・生徒の支援について、学校内外でチームで援助を行ううえでのまとめ役と捉え、グループ演習では、チーム会議の持ち方や進め方を学ぶ内容となっている。

● 「面接の技法－理論と実際」－ロールプレイ

児童・生徒が出会う問題解決のために、保護者や本人との教育相談を有効に進めるために、カウンセリングマインドをもって話すことの重要性を体験的に理解する。意識して「聴く」ことをロールプレイをとおして考える。

● 「事例検討会の持ち方」

事例検討会の意義、資料の書き方、関係者への呼びかけ方、進め方、効果的運営の仕方を学ぶ。

さまざまな話し合いの方法として、ブレインストーミング、KJ法、インシデント・プロセス法を紹介。

資料の書き方の演習として、フォーマットを基に、実際に事例検討会用の資料を作成する。

「援助チームシート」「援助資源チェックシート」（石隈・田村式援助シート）を用いた演習を実施。

架空事例を用いて、事例検討会の演習を実施。（ブレインストーミング、KJ法、インシデント・プロセス法のエッセンスや石隈・田村式援助シートを用いて「チームで資源を活用する」ための事例検討会を参考に組み立てた。表1 事例検討会の進め方）

● 「事例検討会」

提案者、司会者、参加者の役割を理解しながら、円滑な事例検討会の進め方を学ぶ。

受講者全員が事例を提案することにより、事例検討会の意義を理解する。

教育相談課の職員も各グループの事例検討会に参加する。

Ⅲ. その他の取り組みと今後の課題

児童・生徒の出会う課題を担任一人で背負うのではなく、チームで解決し援助するという視点での、事例検討会の進め方の演習は、教育相談コーディネーター養成講座の他、年次研修（初任者研修、5年経験者研修、10年経験者研修）の「子ども理解を深める」内容の研修講座でも同様の演習を実施している。年次研修でも事例検討会を取り扱うことにより、各学校への紹介がなされることを期待した企画である。

担任教師と関係者との協力関係を推進するにあたり、そこにコーディネーターが存在することと、関係者会議としての事例検討会を学校が身近なこととして捉えることができるようになることが必要であると感じる。各学校への伝達方法として、教育相談養成講座ではニュースレターを受講者及び各学校長へ発行し、講座の内容を学校へ伝えてきた。受講者を通じて、学校へもエッセンスが伝わった。

今後の課題としては、センターでの教育相談人材育成研修講座の内容を実際に各学校で活用するときの支援が必要なのではないかと考えている。

表 1 事例検討会の進めかた

準備段階		
企画者（グループリーダー）	- ケース会議の環境作りを行う。 - 参加者への呼びかけ（どういうチームで行うか・目的・日時・場所など） - 司会者と記録者を決める。（記録者はスタッフが行う。） - 事前に、報告者からレポート、「援助資源チェックシート」、「援助チームシート」を受け取り、参加者配布のために印刷しておく。	
報告者（スタッフが行う）	- 自分の関わっている児童・生徒の気になる行動や問題を感じる行動について、ケースレポートを作成する。 「援助資源チェックシート」に援助資源を記入しておく。 「援助チームシート」の「苦戦していること」「情報のまとめ」までを記入しておく。	
司会者、報告者及び企画者	ケース会議の進め方等について打ち合わせを行う。	
話し合い はじめに→第一ステップ→第二ステップ→第三ステップ→振り返り		
《はじめに》		
企画者	- 心地よい話し合いの環境作り（部屋・座席順等の配慮） - 参加者へ、参加への労をねぎらう。 - 話し合いの目的を告げる。 - 司会者・記録者の紹介。	
第一ステップ（児童・生徒理解）		
参加者全員	ケースレポートを読み、わからないこと・確かめたいこと・気になること等を探してメモしておく。	（時間配分：5分）
フロアーのメンバー	ケースのイメージを明らかにするために、報告者に具体的な質問を行う。報告者の推測、感想、意見を求めない。	（時間配分：10分）
報告者	質問に対して、事実を伝える。推測、意見は原則として言わない。推測で答えなければならない場合は、推測の根拠となった事実や理由を簡単に説明する。	
司会者	「誰が、何に困っているのか」「このケース会議で話しあって欲しい事柄」について確認する。 「見立て」を確認する。	
第二ステップ（校内外のリソース探し）		
《援助資源を確認する》		
報告者	- 援助資源チェックシートを提示する。 （実際に校内で実施する場合は、参加者が適宜加えて行くことになる。）	（時間配分：5分）
第三ステップ（援助チームシート）		
《情報のまとめ》		
参加者全員	「援助チームシート」情報のまとめを読む。 （実際に校内で実施する場合は、参加者が適宜加えて行くことになる。）	（時間配分：5分）
司会者	自助資源について確認する。（「強味」「ウリ」は何か）	
《援助方針》		
司会者	『〇〇さんの援助で、今一番大切なことは何でしょう。』	（時間配分：10分）
参加者全員（司会者・記録者除く）	苦戦している子どもに対して、この子にとって必要なこと、大事にして欲しいこと、配慮して欲しいことなど、この時点で、援助可能な目標などを自由に自分の意見を述べる。	
	各自、援助方針を三つまで考え、一つずつカードに簡潔な文章で記入する。	個人作業 （時間配分：5分）
	- 順次、発表し、シートの上に置いていく。 - 同じ意見は重ねる。	（時間配分：5分）
司会者	意見をまとめていく。	（時間配分：3分）
《援助案》		
司会者	『〇〇さんのこれからの援助を考えて行こうと思います。』	（時間配分：20分）
参加者全員（司会者・記録者除く）	- 自由に話す。 - 援助が必要なところに対して、自助資源と援助資源をどう活用するか。 - 具体的に、即実践にうつせるアイデアを出す。	
記録者	意見を、カードに書き、シートに置いていく。	
司会者	『援助案がたくさん出ました。誰が行うか、いつからいつまで行うかは、●●先生（報告者）が援助資源チェックシートを参考にして、考えてみてください。』 （校内で実施する場合は、この部分も参加者が、考えることになる。）	
《事例検討会終了にあたって》		
報告者	振り返りを行う。	

第5部 総合考察

総合考察

竹林地 毅 ・ 齊藤 宇開

(知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室)

本研究では、個別の指導計画の作成に関わる担任教師と関係者との協力関係推進のための具体的な方法等を明らかにすることを目的とした。

第一部では、担任教師と関係者との協力関係推進をめぐる背景、協力関係推進の意義と必要性等について整理した。また、アメリカ等の個別教育計画・我が国の個別の指導計画の作成において使用されているグループワーク、ワークショップの方法論を分析、検討した。

第二部では、グループワーク、ワークショップの方法論を応用した個別の指導計画の作成のシミュレーションを研究協力校や本研究所の長期・短期研修において実施し、検討した。

第三部では、個別の指導計画の作成に関わる各自自治体の特殊教育センター等における研修の実施状況を調査し、検討した。

第四部では、協力関係推進に関する特殊教育センター等における研修の実際を報告した。

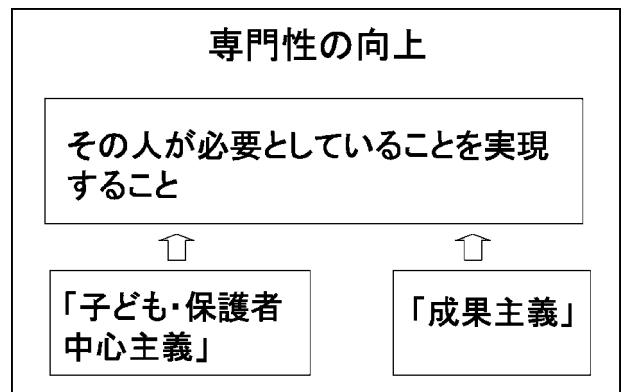
第五部の本稿では、総合考察として、担任教師と関係者との協力関係推進の意義と必要性等について、専門性の向上の視点から整理する。また、協力関係推進にかかわる現状認識について整理し、協力関係推進に関わる方法論や研修について提言を試みる。

I. 専門性の向上

近年、盲・聾・養護学校の専門性の向上が提言されている^{1) 2)}。盲・聾・養護学校教師の専門性の一つの証、あるいは専門性向上のスタートラインとして、免許状の取得が課題になっている。盲・聾・養護学校に勤務する教員の盲・聾・養護学校教員免許状の所有率が低いのは、法令の不備によるものดังกล่าว、人事異動の問題でもあるという意見を聞くことがある。免許の所有率だけで専門性の向上を論じてはいけないという論旨が含まれていると考えられる。しかし、大学での養成数が多く、免許状の所有者が多いと推測される養護学校免許状でも、自治体によっては、養護学校に勤務している教師の3割程度しか所有していなかったという事実が課題になったことは、専門性向上を検討する過程として当然のことであろう。免許状の所有率だけでなく、養護学校の専門性の議論がもっと広く、大きく地域住民の話題になるべきだとも考える。

1. 専門性の定義

専門性の定義を「その人が必要としていることを実現すること」ととらえたらどうだろうか。「その人に必要なことを」ではなく、「その人が必要としていること」、そして、「実現すること」がポイントとなる。つまり、専門性向上の議論には、「ユーザーの満足度を高める」とか、「消費者中心主義」という言葉で語られる「子ども・保護者中心主義」が前提となる必要がある。また、「知識や技能をもっていること」だけでは不十分で、「費用対効果」「成果主義」という言葉で語られる「実現すること」にどれだけ近づいているかが問われる。



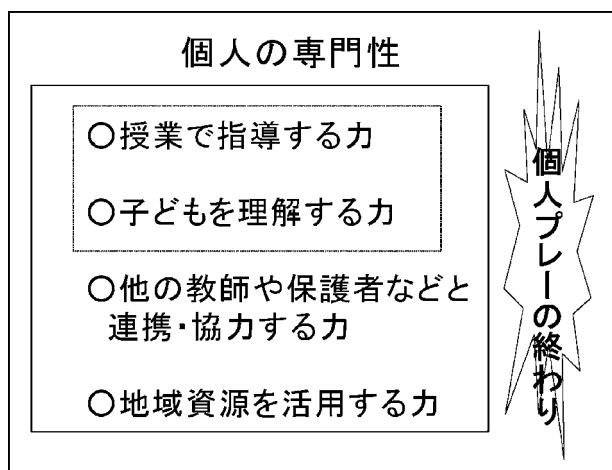
2. 個人の専門性と組織の専門性

専門性を「個人の専門性」と「組織の専門性」とに分けて考えることができるといわれている。

従来、「個人の専門性」を構成する主たる要素として「授業で指導する力」「子どもを理解する力」がとらえられがちであったと思われる³⁾。最近では、「他の教師や保護者などと連携・協力する力」「地域資源を活用する力」が浮かび上がってきている。その理由をひと言で言えば、「個人プレーの終わり＝一人で指導計画を立て、授業をして、評価をすることの終わり」⁴⁾である。

そこで、クローズアップされてきたのが「組織の専門性」である。盲・聾・養護学校の「センター的機能の充実」という文脈や「学校組織としての新たな目標を立て、その目標の実現のために何が出来て、何が出来なかったのか」を評価するという「学校マネジメント」という文脈でも課題となっている。

地域に開かれた学校づくりが提言されて久しいが、



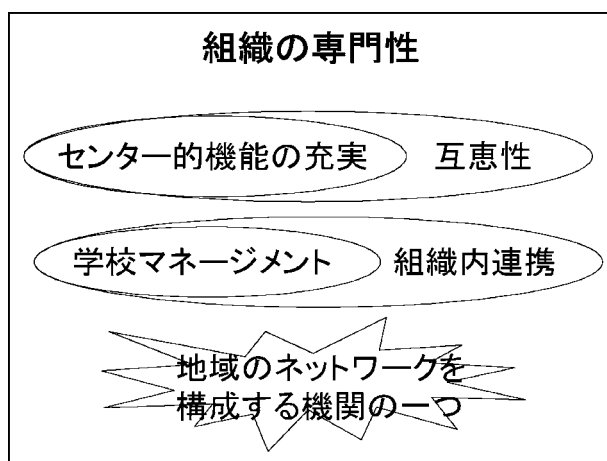
この提言の背景には、生涯学習社会の実現という流れがあったと思われる。一方、最近、話題となっている「センター的機能の充実」をひと言で言えば、「盲・聾・養護学校が地域に役立つ存在として認められること」⁵⁾と考えられるだろう。

地域の人々にとって、盲・聾・養護学校が役に立つ存在として認められるというのは、学校がもつ機能を提供することだけではなく、互いに恵み合うという意味の「互恵性」⁶⁾があると考えられる。つまり、学校教育に地域の人に関わることで、地域の人に「養護学校から私個人が得るものがある、支えてもらっている」と実感してもらえるようになることが必要ではないだろうか。

「学校マネジメント」に関しては、「学校がもつ機能は、本当はもっとあるけれど、それを発揮出来ない組織になっている」、あるいは、「発揮するための学校運営ができていなかった」という意見をよく聞く。地域からみると「学校はブラックボックス」、とか「学校は意見を周囲の人や機関の意見を聴取するのでなく、説明するだけ」という意見も聞く。

「組織の専門性」でも「個人の専門性」と同様に「学校外の人、他の機関と連携・協力できる組織づくり」や「地域資源を活用できる組織づくり」が求められていることを自覚する必要がある時期になっていると思える。つまり、「地域のネットワークを構成する機関の一つ」という認識をその学校の全ての教職員がもつ必要がある。

学校の組織としての専門性を高めるために、従来から課題となっている「組織内連携＝小学部・中学部・高等部の連携、分掌組織の連携等」についての取り組みが必要であろう。そのためには、学校教育の目標を明確に示し、学校教育の目標の実現に向かって、様々な専門性をもった個人を束ねていく管理職の学校経営が求められる。また、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が契機となり、保護者・関係諸機関との連携が意識化・実働化されることも、



重要だと思われる。

加えて、本研究で検討した情報の共有化＝会議の効率化も必要であろう。会議には明確な目的をもたせる必要がある。単なる情報伝達であるなら会議を開く必要はない。本研究で検討した「関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す（目標や手だてを考える）」とか「参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する」とか、必要な会議の精選、その目的に応じた方法の選択が求められる。

会議の効率化以外には、学校組織の構成そのものを見直すという手だても考えられる。実際には「地域支援をコーディネートする組織と実現する組織づくりをした」とか「校内の組織を運営・支援・指導組織に改編する予定である」等、目標を実現するための役割や機能から考え、組織の構成を変える取り組みを聞くことがある。

3. 専門性と協力関係推進

以上述べたような専門性に関する考察から、協力関係推進について考えると、協力関係推進は、組織論から定義した方が明確な定義となりやすいと考えられる。

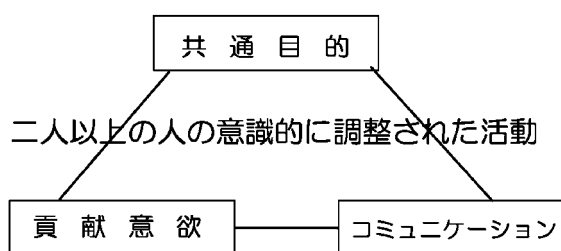
堀（2002）⁷⁾は、組織の概念を構成する3要素として「共通目的」「貢献意欲」「コミュニケーション」があることを述べている。組織はチームといった方が分かりやすいと考えられ、以下のように図示することができる。

サッカーのチームで考えるならば、「共通目的」とは、「試合で勝ちたい」「試合で自分たちのプレーをしたい」ということになる。「貢献意欲」とは、

「自分のポジションでチームの勝利に貢献したい」ということになる。目的を共有し、メンバーそれぞれの貢献意欲を高め・持続するために「コミュニケーション」が重要になる。

以上のことから、協力関係推進とは、「チームになること」であり、チーム（二人以上の人間）の意識

組織(チーム)の3要素



堀 公俊 「問題解決ファシリテーター」より

的に調整された活動になることと定義できる。

また、協力関係の質に着目すると、堀(2002)が協働の定義として述べている「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」⁷⁾が考えられる。つまり、「対等な立場」「相互作用」「満足度の高いコンセンサス」がキーワードとして考えられ、協力関係推進は、「連携・協力」と表すことができ、「目標に向かって互いに支え合いながら活動している状態」として定義できると考えられる。

協力関係(連携・協力)とは

- ・ 対等な立場での意見や知恵を出し合う
- ・ 他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだす
- ・ 単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげる

堀 公俊 「問題解決ファシリテーター」より

目標の実現に向かって、互いに
支え合いながら活動している状態

Ⅱ. 協力関係推進に関わる現状認識

平成16年2月初旬、本研究は「教育的ニーズに対応した総合的な支援体制の構築に向けて」をテーマとしたセミナーを開催した。一日目午後の全体会の講演で講師の宮崎は今後の学校に求められる事柄として「協働チーム論の確立」⁸⁾を提言し、全体会シンポジウムと二日目の第三分科会では連携・協力の在り方が検討された。その中で話題となったことは、次の四つに整理できると考えられる。

連携・協力をめぐる現状認識

連携・協りに慣れることが求められている
ネットワークは地域の資源
保護者は支援者の重要な一人である
情報共有のシステム化

1. 学校は連携・協りに慣れることが求められている

校内・地域における連携・協力を深めるために、療育機関と学校とが互いの組織の違いや実情を知るために、「公開療育と公開授業を交互にする」とか「合同研修会をもつ」「場所を提供して研修会を継続する」等が報告された⁹⁾。特に印象的だったのは、「連携・協力への認識が組織によって異なっている」という指摘やこの連携・協力は、「チームを成立させる」「教師一人一人を支えることになる」という指摘があった。また、「学校が中心となる・リーダーシップをとるべき、という意識があっては連携・協力は進まない」「互いの意見をぶつけ合うことで、初めて相互理解へ向けて歩み始められた」という指摘もあった。

2. ネットワークは地域の資源という認識をもつ

「地域のネットワークを構成する機関の一つ」という認識をその学校の全ての教職員がもつことが必要だと、前述したが、関係機関がいくつもある地域と、少ない地域があると思われる。「関係機関が少ないから地域資源がない」と考えるのではなく、浦⁶⁾が指摘するように、ボランティア団体やNPO等の組織はあるはずであり、それらとのネットワークづくりをすれば、それが地域の資源になる。ただし、ネットワークは継続することが重要で、継続するためには、先ほど述べた「互恵性」がポイントになると考えられる。つまり、ネットワークがそれぞれの人・組織にとってメリットになる、それぞれの人・組織を支えることになるという実感が重要となるだろう。

3. 保護者は支援者の重要な一人である

「連携・協力を進めた結果、保護者が全て学校に依存するという状態になってはいけない」という意見を聞くことがあるが、「保護者のニーズを聞く仕組みを作っている」⁹⁾「保護者が指導計画の作成、評価に参加している」¹⁰⁾という取り組みが報告された。

「保護者は支援者の重要な一人である」という認識を学校も保護者ももつことが必要である。このこと

は、求められる支援を実現するためには、欠くことができないパートナーとして保護者と学校との関係を構築していこうという意味としてとらえる必要がある。

4. 情報共有のシステム化

「就学前の施設から入学するにあたり申し送りを書式化している」⁹⁾、あるいは、「個別の指導計画の作成・評価の過程に保護者との話し合いを位置づけている」¹⁰⁾という報告があった。また、「扱う情報の質によって、フォーマルな会議とインフォーマルな会議を使い分けている」¹¹⁾という報告があった。協力関係推進には、情報共有のシステム化が不可欠であり、当事者を含めた情報共有のルールを検討が必要である。

Ⅲ. 協力関係推進に関わる方法論や研修について

1. 協力関係の推進に関わる方法論

本研究では、第一部の論説5で述べたように、協力関係推進を「支援の実現のため担任教師と関係者とがそれぞれの力を発揮することである」ととらえて研究をスタートした。また、協力関係推進に関わる方法論として、「関わる人が集まって情報を集め、新たな発想を産み出す(目標や手だてを考える)」方法と「参加者の情報収集の能力を高めつつ、実践を評価する」方法に関して検討した。

協力関係推進を組織論から定義し直すと、前述したように、協力関係推進とは、「チームになること」であり、チーム(二人以上の人間)の意識的に調整された活動になること、と定義できる。協力関係の質に着目すると、「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」が考えられ、「目標に向かって互いに支え合いながら活動している状態」として定義できると考えられる。

従って、協力関係推進の方法論として①「メンバーが対等な立場で意見や知恵を出し合うこと」②「メンバーが他者との相互作用の中から新たな発見や可能性を見いだすこと」③「単なる意見の調整を越えた満足度の高いコンセンサスをつくりあげること」に関する方法が必要になると考えられる。

①と②については、本研究で検討した方法が有効だと考えられるが、③についてはファシリテーションの技法である「コンフリクト・マネージメント」

⁷⁾の方法が有効ではないかと考えられる。「コンフリクト・マネージメント」は、自分と他者の主張がかみ合わなかった場合、譲歩(自分の主張を諦めて相手に譲る)や回避(対立を避けて解消を先送りする)のではなく、交換(利害が反しないように取り替える)や協働(協力し合って両立する方策を考え出すこと)を目指すもので、チームで仕事をしていくために有効な技法である。

2. 協力関係推進に関わる研修

協力関係推進に関わる研修は、基本的にグループワークやワークショップ形式による演習が中心になると考えられる。

各自治体の特殊教育センター等での研修の調査では、演習が増えてきていることがうかがえたが、多くは「個別の指導計画の書き方」等がその内容であった。協力関係推進に関わる研修としては、本報告書に掲載した神奈川県総合教育センターでの事例研究による研修が該当する内容を含んでいることが考えられた。

「コンフリクト・マネージメント」で紹介した他者と自分の意見の調整の枠組みに譲歩、回避という望ましくないレベルから交換、協働という望ましいレベルがあることを知るだけでも、日々の活動を振り返る視点がはっきりすると考えられる。望ましいレベルでのコンセンサスを目指す方途を学ぶワークショップ形式での研修、実践に基づく事例研究が求められていると考えられる。

文献

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)(平成13年1月). 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議.
- 2) 今後の特別支援教育の在り方(最終報告)(平成15年3月). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.
- 3) 竹林地 毅(2004) 知的障害教育における評価の意義と役割. 宮崎県立宮崎南養護学校特殊教育研究協力校研究発表会講演資料.
- 4) 肥後祥治(2004) 個別の支援計画による支援体制作り. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ第三分科会資料.
- 5) 竹林地 毅(2003) 編集室. 発達の遅れと教育 No. 546.
- 6) 浦光博(2004) 連携・協力と地域社会—ソーシャル・キャピタル論の視点から—. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ第三分科会資料.
- 7) 堀公俊(2002) 問題解決ファシリテーター. 東

洋経済新報社.

- 8) 宮崎英憲 (2004)「特別支援教育の在り方」を受けてー特別支援教育への転換に向けた地方自治体及び学校等の取組を踏まえてー. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 基調講演資料.
- 9) 渡辺幹夫 (2004) 療育と教育の連携を考える. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.
- 10) 佐々木誉之 (2004)「個別の指導計画」の作成・活用に関わる連携・協力の実際と課題. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.
- 11) 市村たづ子 (2004) 養護学校が作るネットワーク～多摩南部ブロックから八王子ネットの設立へ～. 平成15年度国立特殊教育総合研究所セミナー I 第三分科会 資料.

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－

干川 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(干川・肥後, 2000)。PATH は障害者本人とそれにかかわる多くの人が一同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)を中心にして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も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のに必要な時間は、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、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後ほど述べるグループ内での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のこ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）にとらわ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のことを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り、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は容易にできるが、「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、「生き生き」「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!」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い、輪ゴムを用意しておいて夢と今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勞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ないかについて話し合っ て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

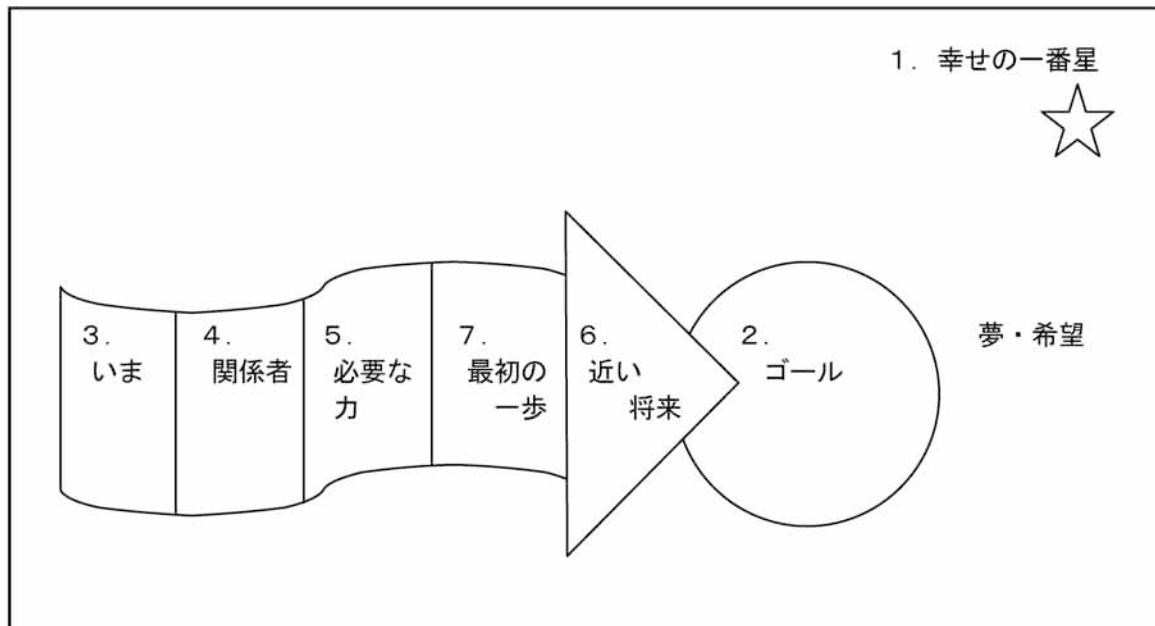
以上が、現職教員の研修として PATH のシミュレーションを実施する上での工夫である。これはあくまでも PATH そのものというよりもシミュレーションである。将来的には、障害のある人本人を含めたPATHの実施が必要になるであろう。今後、研修としてPATHシミュレーションの手続きをさらに洗練することにより、教師が保護者との連携協力関係を作る一つのヒントを得ることができれば幸いである。

引用文献

- 干川隆・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、
近所の知人、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>

特殊教育センター等における「個別の指導計画の作成」

の研修講座等に関する調査

【調査紙の記入者について】

記入者名前 ()
所 属 ()
連絡先 (電話)

1. 貴特殊教育センター等における平成14年度の研修講座等において「個別の指導計画の作成」に関する内容はどのように取り扱われていますか。該当するもの1つに○をつけてください

- 1) 「個別の指導計画の作成」に関する内容を主とする単独の研修講座等を開設した。
- 2) 研修講座等の一部に「個別の指導計画の作成」の内容が含まれている。
- 3) 「個別の指導計画の作成」に関する研修講座等は開設していない。

2. 1の質問において1)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。その研修講座等の名称、対象者（校種・人数・経験年数等）、全体の時間数を教えてください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)

複数ある場合は以下にお書きください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)

3. 1の質問において2)に○をつけられた特殊教育センター等にお伺いします。その研修講座等の名称、対象者、全体の時間数と「個別の指導計画の作成」に関する内容の時間数に関して教えてください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)
- 6) 「個別の指導計画の作成」に関する時間数 (時間)

複数ある場合は以下にお書きください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)
- 6) 「個別の指導計画の作成」に関する時間数 (時間)

4. 1の質問において1)、または2)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。研修講座等の内容で該当するもの全てに○をつけてください。また、それらの具体的な内容等についても教えてください。

- 1) 作成の手順や様式
(具体的には：)
- 2) 校内で情報の共通理解
(具体的には：)
- 3) 児童・生徒のニーズの評価
(具体的には：)
- 4) 保護者のニーズの評価
(具体的には：)
- 5) 「個別の指導計画の作成」の経緯や理念
(具体的には：)
- 6) 指導の評価
(具体的には：)
- 7) 個別の指導計画と教育課程の関連
(具体的には：)
- 8) 保護者との連携
(具体的には：)

9) 地域の関係諸機関等との連携
(具体的には：)

10) その他 1
(具体的には：)

11) その他 2
(具体的には：)

5. 1の質問において1)、または2)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。
「個別の指導計画の作成」の研修講座等は、どのような形態で実施されましたか。
該当するものに○をつけください。

1) 講義のみ (時間)
2) 講義と演習 (講義 時間、演習 時間)
3) 演習のみ (時間)
4) その他
(具体的には：)

5) 複数ある場合は、研修講座等の名称
(名称：)

複数ある場合は以下にお書きください。

1) 講義のみ (時間)
2) 講義と演習 (講義 時間、演習 時間)
3) 演習のみ (時間)
4) その他
(具体的には：)

5) 研修講座等の名称
(名称：)

6. 5の質問において2)から4)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。
演習の内容・方法を具体的に教えてください。

()

複数ある場合は以下にお書きください。

()

7. 貴特殊教育センター等における平成15年度の研修講座等において「個別の指導計画の作成」に関する内容はどのように取り扱われる予定ですか。該当するものに○をつけてください。

- 1) 「個別の指導計画の作成」に関する内容を主とする単独の研修講座等の開設を予定している。
- 2) 一部に「個別の指導計画の作成」の内容が含まれている研修講座等の開設を予定している。
- 3) 「個別の指導計画の作成」に関する研修講座等の開設は予定していない。
- 4) その他

()

8. 7の質問において1)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。その研修講座等の名称、対象者（校種・人数・経験年数等）、全体の時間数を教えてください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)

複数ある場合は以下にお書きください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)

9. 7の質問において2)に○をつけられた特殊教育センター等にお伺いします。その研修講座等の名称、対象者、全体の時間数と「個別の指導計画の作成」に関する内

容の時間数に関して教えてください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)
- 6) 「個別の指導計画の作成」に関する時間数 (時間)

複数ある場合は以下にお書きください。

- 1) 名称 ()
- 2) 対象者の校種 ()
- 3) 対象者の人数 (人)
- 4) 対象者の経験年数等 ()
- 5) 全体の時間数 (時間)
- 6) 「個別の指導計画の作成」に関する時間数 (時間)

10. 7の質問において1)、または2)に○をつけられた特殊教育センター等に伺います。

研修講座等の内容で該当するもの全てに○をつけてください。また、それらの具体的な内容等についても教えてください。

- 1) 作成の手順や様式
(具体的には：)
- 2) 校内で情報の共通理解
(具体的には：)
- 3) 児童・生徒のニーズの評価
(具体的には：)
- 4) 保護者のニーズの評価
(具体的には：)
- 5) 「個別の指導計画の作成」の経緯や理念
(具体的には：)
- 6) 指導の評価
(具体的には：)
- 7) 個別の指導計画と教育課程の関連
(具体的には：)
- 8) 保護者との連携
(具体的には：)
- 9) 地域の関係諸機関等との連携
(具体的には：)
- 10) その他 1

- (具体的には：)
- 10) その他 2
- (具体的には：)

1 1. 7の質問において1)、または2)に○をつけられたセンターに伺います。その研修講義等は、どのような形態で実施される予定ですか。該当するものに○をつけください。

- 1) 講義のみ (時間)
- 2) 講義と演習 (講義 時間、演習 時間)
- 3) 演習のみ (時間)
- 4) その他
- (具体的には：)
- 5) 複数ある場合は、研修講座等の名称
- (名称：)

複数ある場合は以下にお書きください。

- 1) 講義のみ (時間)
- 2) 講義と演習 (講義 時間、演習 時間)
- 3) 演習のみ (時間)
- 4) その他
- (具体的には：)
- 5) 研修講座等の名称
- (名称：)

1 2. 1 1の質問において2)から4)に○をつけられたセンターに伺います。演習の内容・方法を具体的に教えてください。

()

複数ある場合は以下にお書きください。

()

13. 「個別の指導計画の作成」に関する学校等への支援として実施されている該当するものすべてに○をつけください。

- 1) 校内研修への協力 (のべ回数 回)
- 2) 個別の事例への具体的な関与 (のべ回数 回)
- 3) 公的な研究組織などに対しての支援 (のべ回数 回)
- 4) 自主的な研究グループなど公的でない研究組織などに対しての支援
(のべ回数 回)
- 5) 上記4つ以外に対して行っている
(具体的には , のべ回数 回)
- 6) 「個別の指導計画の作成」に関する学校等への支援は実施していない。

14. 実際の学校において個別の指導計画を作成していく上で課題とお考えになっていることを教えてください。

()

15. 個別の指導計画の作成に関する研修講座等を企画・実施するにあたっての課題とお考えになっていることについて教えてください。

()

16. 個別の指導計画の作成に関して学校等への支援をするにあたっての課題とお考えになっていることを教えてください。

()

17. 本調査に関するご意見等ございましたらお書きください。

()

ご協力ありがとうございました

インシデント・プロセス法による事例研究の事例に関する資料

Aくん（現在、小学部6年、自閉症・知的障害）は、小学部第3学年に転入してきた当初、有意味な音声言語表出を持たず、社会的に不適切な行動を意思表出手段として使用することが多かった。たとえば、給食場面で例を挙げると、「食べたくない食品の皿はひっくり返す」とか、反対に「ほしいものを直接他人のトレイからとったりワゴンの残菜からとったりする」などの行動が見られた。蹴るなどの攻撃的行動を使って「拒否」の意思表示をしたり、他児を攻撃することで教員の関心を引いたりするなどという行動も学習していた。

「靴、靴下をはかない」、「手づかみの食事、偏食、ほとんどかまない、よだれが多い」、「トイレで排尿できない、失禁しても知らせないことがある」、「高いところにあがったきりなかなか降りてこない」その他、着脱動作の未獲得など日常生活面でも、誤学習・未学習の面が多かった。

しかしながら、絵本の読みきかせを好み、周りの状況を見て行動する様子などを観察すると認知面で高い力は持っているうかがうことができた。

1. エピソード1

Aくんは、検診が苦手で、特に耳鼻科検診は、大人何人でも押さえつけて行うような状態であった。3年時の最初の検診は何とか受けられたが、耳垢が見つかり、耳鼻科（開業医）でこれを除去するまでは、水泳の指導が受けられない旨、保健室から保護者へお知らせがいった。

そうしたところ、保護者より、「前の学校では耳鼻科検診の時に校医に耳垢をとってもらえたが、どうしてこの学校ではとってもらえないのか」というクレームが入った。

(1) 情報

①本人に関すること

- ・触覚的な過敏さと鈍感さが共存している

（過敏なところ）靴や靴下が嫌い。帽子、マスクなども苦手。歯磨き仕上げなどが上手に受けられないなど顔付近に関わられるのが苦手。強い偏食など

（鈍感なところ）裸足でいて、足が汚れたりや怪我をしたりしても平気。よだれなどで口の周りが濡れても気にしない。失禁しても訴えないなど。

- ・検診などの状況に見通しがもてない、不慣れである
- ・大騒ぎや暴れることによって拒否することを学習している

②検診に関すること

- ・学校における検診は、原則として治療に相当することは行えないこと
- ・耳垢の除去は、大変危険であり、また、治療行為なので教員は行えないこと
- ・耳垢があると、その奥に病変があるかどうかの確認ができないので、プールには入れな

い

③保護者に関すること

- ・保護者は、大変前向きで熱心で明晰な方であるが、関わり当初は、「この子たちを、社会はありのままに受け入れなければならない。変わるべきなのは社会の方である」ということが保護者の大きな題目であった。当然の主張ではあったが、「ありのまま」ということがあまりにも強調されすぎて、「ありのまま」は「今のままでいい」につながり、子どもの「学び、成長」などという視点は、乏しかったように思われた。学校に対する要望も本人の指導に関するより、放課後、休業日、長期休業中に学校が果たすべき役割のことに集中しているように思われた。
- ・さかのぼれば「就学前施設での指導が厳しく、問題行動ばかりが増えてしまった」ことが、保護者にとっての「積極的な指導や本人の変容を期待しない」ひとつの原因にもなっているようだった。

(2) 対応と経過

・3年生

担任より学校における検診の意味と限界をご説明し、ご承知はいただけた。この年は実際に保護者が病院の耳鼻科につれていき病院のスタッフが総出で押さえつけても耳垢をとることになった。

学校では、その時以来保健室に通って、「イヤライトで耳をのぞかれる・耳に手で触れられる」練習に断続的に取り組んだ。

・4年生

年度始めの検診で耳垢が指摘される。その後担任が病院に付き添って体を押さえるという形で耳垢の除去に協力した。

保健室通いも継続。毎朝できるだけいろいろな人にさわってもらったり見てもらったりする。

・5年生

やはり耳垢の指摘あり。

病院のスタッフでは無理と言うことで保護者より、改めて教員の通院付き添い希望がでる。学部で相談した結果「保護者が保護者の責任において耳垢の除去をする。学校という場所で、複数の教員が体を押さえるという形の協力を行う」ということで了解し合って実施した。

学級の時間で「上手に検診を受けよう」という単元の学習を設定し、各種の検診の模擬体験を継続して学習した。白衣を着た教員が行う歯科（マウスミラーを口に入れられる）・眼科（顔に触れられる）・耳鼻科（ライトで耳や鼻をのぞかれる）の模擬検診を落ち着いて受けられるようになる。

保健室通いも継続。白衣姿の担任以外の教員にも見てもらうことで慣れる練習を行う。

・ 6 年生（現在）

「耳鼻科検診で耳垢の指摘を受けてから耳垢をとるのではなく、耳鼻科検診の前にとっておく方がよい」と保護者と相談し、5年生と同様の方法で耳垢の除去を学校で保護者が行った。検診そのものは、「上手に検診を受けよう」という学習の成果もあって、落ち着いて受けることができた。耳垢の指摘も無し。

顔付近の過敏さ（鈍感さも含めた感覚の異常）に対しては、この年度より音楽療法士、歯科医による相談を受けることができるようになった。

元々は、「食事においてあまりかまないこと、よだれが多いこと」を、校内での医療相談にのせたところ、月一回、校内でこれらの専門家のプログラムを受けることができるようになった（なお、このお二方はボランティアとして来校され、プログラムは、無償である）。触覚的な過敏さに対して、音楽的なアプローチを用いながら触覚的な関わりに慣れさせること、具体的な食事場面へのアドバイスなどを通して、成果も現れてきている。

養護教諭からは、来年度は中学部生徒になること、体格体力の向上を考慮すると、今後教員が体を押さえて耳垢とりをすることに、疑問が提示された。

次年度に向けて、「医療相談を活用した過敏さの減弱への関わりの継続」「『上手に検診を受けよう』などの学習の継続」「学校で教員が協力する形を取らず、通院付き添いボランティアの紹介する」などにとり組むことを考えている。

2. エピソード2

関わりの初年度から、情報提供として視覚的な手がかりを多くしていった。たとえば、時間割をシンボルを使って知らせたり、学習場所を写真などを使って知らせたりすることである。正しい見通しを持って混乱なく落ち着いて行動できる場面が増えていくことにつながっていった。

給食メニューについても、朝の会に、写真カードを使って紹介していた。それが、4年の途中より、献立を自分で好きなメニューのカードに取り替えてしまい、それを修正すると大騒ぎすることが始まった。

（1）情報

①本人に関すること

- ・ 視覚的な情報提供をよく理解できるようになって見通しを持ってきた。
- ・ 意思表示として写真カード・シンボルカードを使える。が、実現しない場合があること

はまだきちんと理解できていない。

- ・その時点で偏食はかなり改善していたが、まだ、苦手なもの、大好きなものは、残っており、食に対するこだわりは強い。

(2) 対応と経過

- ・まずは給食メニューの紹介を写真カードで行うことをやめることにした。また、メニューカード入れの箱は本人の手の届かないところにしまってしまった。
- ・朝の会では、口頭によるメニューの読み上げと身ぶりサイン（パン、めん、ごはん、肉、魚、卵、野菜、芋、牛乳、デザート、フルーツ程度）で紹介するようにしたところ、本人は落ち着き、また、クラスの他の児童も混乱なくこの変更を受け入れることができた。
- ・意思表示として写真カードやシンボルカードを使えることを踏まえ、さらに活用してほしいことを願って、学級では、このころより自己選択自己決定の場面をさらに増やしていくようにした。
- ・「じぶんのじかん」では、シンボルによる選択肢一覧表のボードを作成した。指さしで選択し、自分のやりたい活動を選んで伝えることができるようになった。
- ・「歌あそびリクエスト大会」という単位では、自分の遊びたい・遊んでもらいたい歌あそびをシンボルで選んで身ぶりサインやシンボルカードで伝えることができるようになった。
- ・今年度までに「劇あそび登場人物選択カード」「順番決めボード」や、「個人持ちのコミュニケーションブック」など、自己選択自己決定支援ツールの発展につながっている。
- ・あらかじめ選べないもの、選んでも実現しないものについても、そのカードに×のマークを付けてあることで理解したり、教員の「なし」の身ぶりサインを受け入れたりできるようになっている。
- ・偏食の改善も著しい。主に使った方法は交換条件（〇〇をちょっとだけ食べたら、大好きな△△を食べようね）である。今では、「以前〇〇が大嫌いで、皿をひっくり返していた、大騒ぎをしていた」ということは信じてもらえない。

3. エピソード3

5年生の1学期のある日、学校の授業中、技能員さんが校庭で芝刈り機の作業していることがあった。Aくんは急に騒ぎ出しパニック状態になる。それ以前には特定の音に対する拒否反応について観察されていなかった。家庭に確認すると、少し前より、近所の家屋の新築工事のそばを通ると大騒ぎになるということが始まっていたらしい。

その後は遠方の鋸・ポンプ・釘打ちなどのごく小さい音も聞き分けたり、工事用の車、工事現場の囲いを見たりするだけでも強い拒否反応を示すようになる。スクールバス停のそばで工事が始まったときは、スクールバスを到着まで待っているともむずかしくなった。

また、学校での校外歩行は、目的地の写真を勝手にしまったり、出かける前に大騒したり、工事そばを急に走り出して危険だったり、目的地に着いても耳をふさいだまま遊んだりおやつを食べたりすることもできないという状態の日もあった。

5年2学期、家のごくそばで工事があった時に、家からの無断外出・搜索騒ぎがあった結局、近所の駅から鉄道に乗ってしまったようで、数時間後に保護される。保護者は家の中で工事音が聞こえるのがいやで突発的にでていってしまったと考えた。

(1) 情報

①本人に関すること

- ・工事音に関する拒否反応は、急に現れた。また、その後も、同様と思われる音（たとえば、家庭用掃除機の音、電動ミキサーの音、図工での釘打ちあそび、他児が鋸で切っていることなど）に対して全く拒否反応は示さない。
- ・無断外出については、その前に1回（本屋、マクドナルドで保護）、その後に2回（自動車専用道路上で保護・補助輪付き自転車乗車）あった。

②取り巻く環境等に関すること

- ・例えば校外歩行のコースを考えると、如何に不景気とはいえ、ここ茅ヶ崎では全く工事をしていないコースを設定することができない、どこかでいつも何か新しい工事がはじまっている。

(2) 対応と経過

- ・当初は、音源がはっきりわかれば拒否を弱めることができるかと思い、かえってその現場を見るように近づけさせるようなことも行った。しかしこれは本人のパニックを大きくしただけで全くうまくいかなかった。
- ・＜「とにかく逃げる」「わすれさせる」作戦＞をとる。「不適応的な行動は予防する。すなわち、そう言った行動が生起する状況は、環境を整備して避ける。忘れさせる」事

を基本的な関わりの構えとして再確認した。

- ・技能員には、授業中の芝刈り機等の使用中止していただくよう依頼する。
- ・スクールバスは乗車バス停の一時的変更も含め、保護者に提案したところ、保護者はバス停まで自家用車で送迎しバスが来るまで自家用車の中で待つことにする。
- ・校外歩行のコース・グルーピング・目的地は、できるだけ配慮する。歩行能力から一番長距離のグループに入れていたが、工事現場の真横を通らない別グループに入れる。本人が以前不快な経験をした場所でない新しい目的地を開発する。
- ・校外歩行では「走らない」「手をつなぐ」などの約束ごとを決めて守らせていたが、個別の体制をとって「耳をふさいで走っていい」ことにした。
- ・工事音への拒否反応は現時点でも消失していない。しかしこの半年ぐらいほどの間に明らかに減弱してきている。

例えば、具体的な回避行動は工事現場横を通過する時だけになり、以前耳をふさいで遊べなかった公園で遊べるようになったり、目的地でのおやつなども楽しめるようになったりしてきている。

- ・無断外出については、この工事音拒否とは別の視点からも対応を相談しとり組んでいる（施錠などの予防、日程・予定の予告、本人の意思表示におけるコミュニケーションブックの活用、衣類等の記名・連絡先の記入、携帯電話所持の検討、無断外出直後の本人への対応のありかた、買い物学習・信号の学習など）。

4. エピソード4

Aくんは障害児者の余暇支援を目的としたNGO機関「B」を週1回程度（その他にも長期休業中など）、利用している。利用時の連絡用紙を、翌日保護者が連絡帳にはさんで持たせてくれるので、その時の様子の概略を知ることができる。

放課後の利用（学童保育）の場合は、直接Bの職員が本校に迎えに来るので、当日の学校での本人の様子を伝えるなど、直接のやりとりもしている。

5年の1学期中の利用時の記録や学校へのお迎え時の本人の行動やBスタッフの対応について、疑問を持つことが続いた。具体的には、「Bスタッフ1名とAくんが、駅近くを散歩中、本人がずんずん一人で歩いてファミリーレストランに入って行ったので、ポテトを頼んで食べてかえってきた」こと。「学校にお迎えに来たBスタッフが、校門のところで左へ行こうとゆびさす。本人は、従わず道路に寝転がる。すると、2人で右の方に進む」ことなどである。

(1) 情報

①本人に関すること

- ・学校・家庭・その他の場所（たとえば B）など、周りの大人の対応によって本人も行動を変えている。「学校では??ができるようになりましたよ」「家（??）ではだめなんです」ということがいろいろな面で続いていた。

②取り巻く環境等に関すること

- ・ B に関すること

B そのものが、本校開校時と同じ時期に立ち上がった新しい組織であり、スタッフも熱心で若い。常勤のスタッフは障害者施設職員の経験もある方々であるが、非常勤スタッフ・ボランティアとスタッフの質にはばらつきがあるようであった。

学校と、余暇支援を目的とした B との役割は異なる。また、障害児の療育に関して専門的な知識の有る人・経験のある人の方が、若い人より、よりよい対応をしているは必ずしも言えないのも事実であろう。関係機関との「対等な」連携を考えると学校の考えを押しつけるだけのことにならないだろうか。

- ・学部のケース会で、学校と B との関係について話題にすることにした。一部の他学年の教員からは学校と一貫した対応を B のスタッフに要求することはむずかしいのではという指摘もあった。

(2) 対応と経過

- ・1学期末懇談で保護者に、「B との関係において見聞きし、疑問を感じたこと」を率直に指摘することにした。これらの対応は一見「本人の意思を尊重している」ように見えるが「適切なコミュニケーション行動を学ぶ」ことを失敗させている。保護者には、担任が、これらの対応について問題視することを理解していただけた。

- ・保護者は、この指摘をまた、率直に B スタッフに伝えてくださった。2学期に入り、B スタッフより直接担任に対して面談希望があり、保護者を交えた三者面談を実施する。

特に、行動の見方、コミュニケーション支援、学校での本人に対する関わり of 基本的な構えについて担任の考えをお話した。すなわち「不適切な行動が意思表出手段として有効に機能しないようにするとともに、不適切な行動に置き換わる社会的に受け入れられやすい意思表出手段の補償・獲得させていきたい。そのために、AAC 手段を学級では採用して活用している」ことなどである。そして、三者が率直にそれぞれの考えを伝え合うことができた。

- ・その面談後、B スタッフは、この面談結果をまとめ全体で共有してくださった。また、身ぶりサインを学んでくださったり、情報提供や本人が選択行動がとれる視覚的な情報などの支援ツールを充実していただいたりすることにつながっている。
- ・三者で面談を行ったことで、保護者にも、担任の考えを整理して改めてわかりやすく伝えることになり、これを機に保護者の A くんに対するかかわりも変容がみられたよう

に感じられた。

- ・B スタッフとは保護者を經由して、学級で作成したビデオや、出版物などの貸し借りの情報交換を続けている。さらに、今まで、それぞれの場所（学校、家庭、B）で作成準備してきたコミュニケーションの視覚的な支援ツールを、本人がいつでも持ち歩くコミュニケーションブックへ統合していく作業を進めている。

5. エピソード5

6年の1学期、家庭で三つ下の弟とトラブルで、自分の顔をたたくななどの行動が見られる。今まで「大声を出して騒ぐ」、「他者に対する攻撃的行動」はあっても、自傷行動は初めてであった。

自傷行動の発現に際して、保護者より今後のこの行動の進展について不安が訴えられた。

(1) 情報

①本人に関すること

- ・ごく特定の場面（工事音など）をのぞいて、学校ではいわゆるパニック・不適應行動による意思表示という状況はほとんどなく、見通しをもって落ち着いた学校生活を送っている。特に「ノー」の意思が穏やかに表現できるようになってからは、不適切な行動を使う必要が無くなってきた。
- ・身近な名詞、動詞、形容詞、ごく簡単な二語文をつかった意思表示が、シンボルや身ぶりサインで構成できる。また、必要な場面で自発的、実用的に使えるようになっている。

②取り巻く環境等に関すること

- ・Aくんは民間病院の言語療法を毎週受けており、本人の意思表出手段の拡充について、その担当者と情報交換しながら協働ですすめることができている。

(2) 対応と経過

- ・連絡帳による保護者の訴えを受けて、学年のケース会を実施する。今まで通り「不適切な行動＝意思表出手段」ととらえ、本人が自傷行動によって意思表示しているものを分析し意見交換した。
- ・今まで用意し、学習してきた語彙には、「痛い」「汚い」などはあったが、それ以外の「否定的感情に関するもの」「悪口」が不足していたと思われた。「いろいろな不快の感情にそれぞれ名前を付ける・適切に言語化する・ひとの悪口を言える」ようになり、そし

てそれを適切に表出して周りの人に理解し共感してもらえば、具体的な攻撃的行動や自傷行動をつかわずにすむことを仮説とした。

- ・すぐ、臨時の保護者懇談を実施し、担任の仮説を説明する。コミュニケーションボードとして身近な人の写真と「きらい」「おこっている」「わるい」「うるさい」「かなしい」（その他肯定的な単語も）などのシンボルを一覧表にしたものを準備し、また、その身ぶりサインを保護者に教えた。実際に、自傷行動が生起してしまったときに、その時の気持ちの表現方法を教えるようにお願いした。
- ・具体的に、直後に、けんかしたときに「弟」＋「悪い」、スケジュールが自分の思い通りでなくて「怒っている」、パニックで泣いたときに「かなしい」など、シンボルの指さしや身ぶりサインが使えるようになった。
- ・学校では、絵の読みきかせの中で感情に関するシンボルを入れて見せたり、身ぶりサインを添えたりしている。今後も、劇あそびや、再現ドラマづくりなどで否定的な意思を適切に表現することを積極的に取り上げていきたいと考えている。
- ・自傷行動に関する家庭からの報告はその時だけで、それ以来全くなくなった。

特殊研B－176

一般研究報告書

「知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究」
－個別の指導計画の作成に焦点をあてて－
(平成14年度～平成15年度)

平成16年3月発行

編 集 知的障害教育研究部 重度知的障害教育研究室
発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比5－1－1

電話 046－848－4121 (代表)

FAX 046－849－5563

URL <http://www.nise.go.jp>