

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。

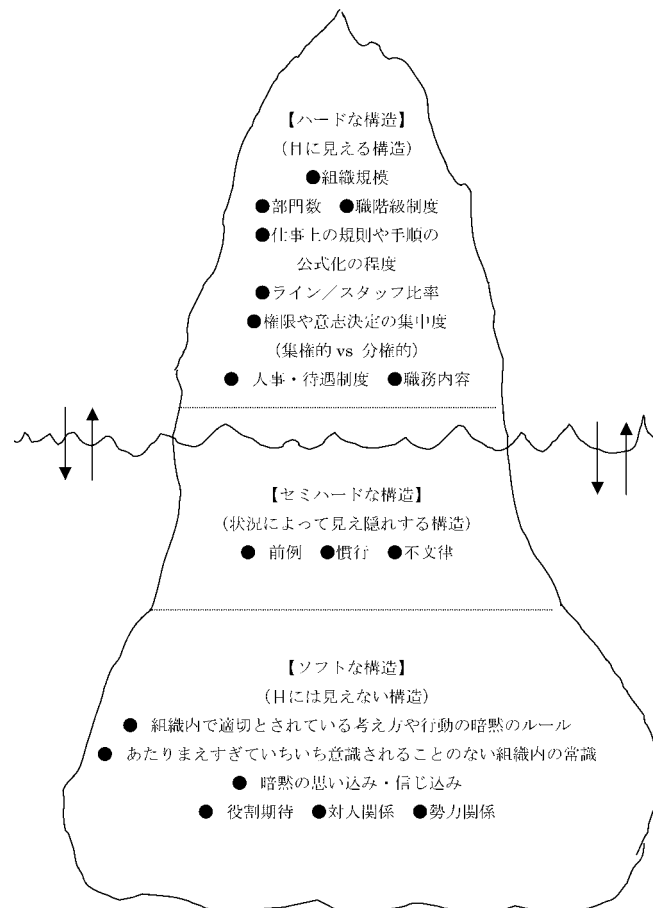


図1 組織におけるハード、セミハード、およびソフト構造（古川，1990）

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。

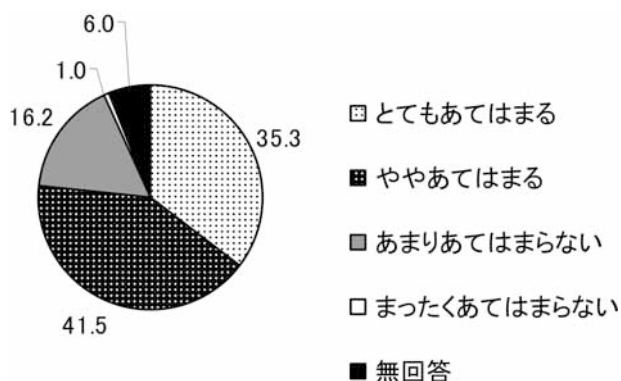


図2 教科によっては、子ども達の習熟度の差が大きすぎる

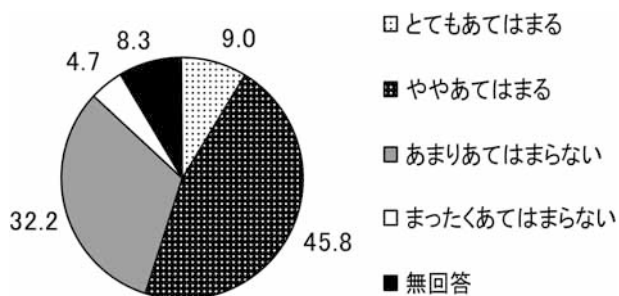


図6 学級担任として時々自信を失うことがある

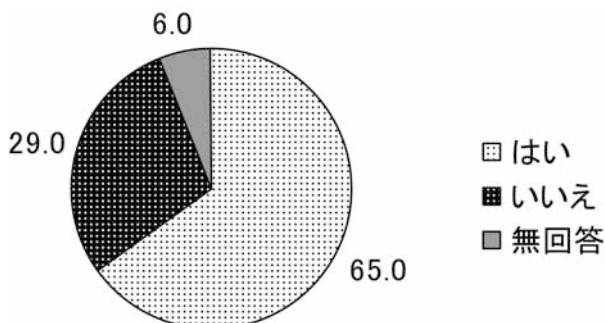


図3 どうしても授業に集中できない子ども達がいる

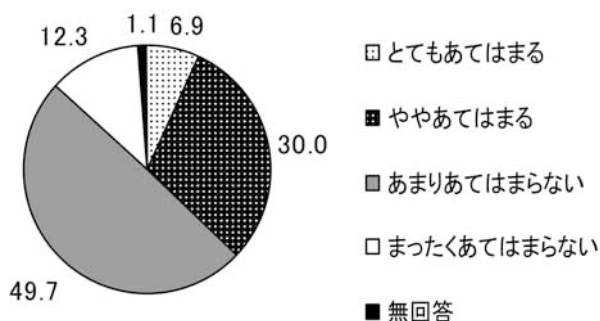


図7 率直に言いたいことを言いにくい雰囲気がある

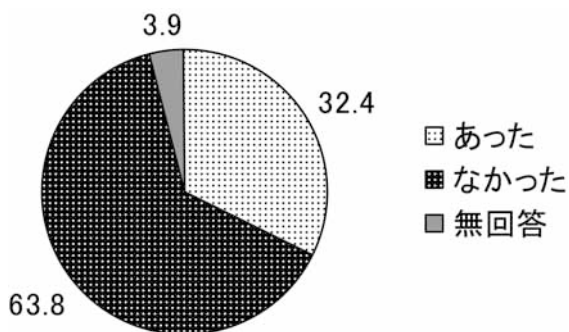


図4 学級崩壊を起こした学級が学校にあったか

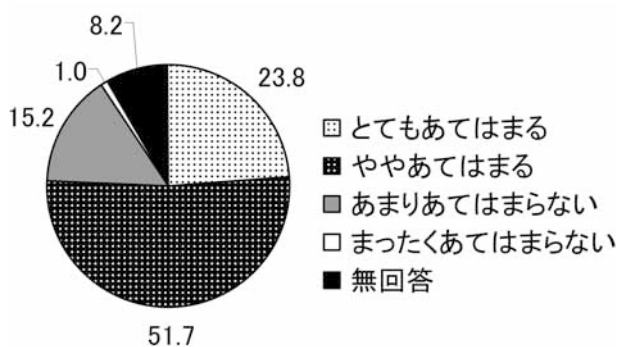


図8 他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにしている

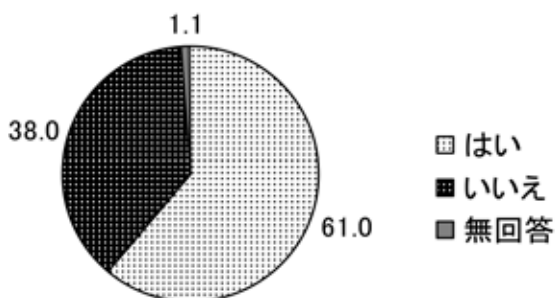


図5 教員をやめたくなくなるくらい忙しいと感じたことがある

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の中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、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のことを知っており、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、今後も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。

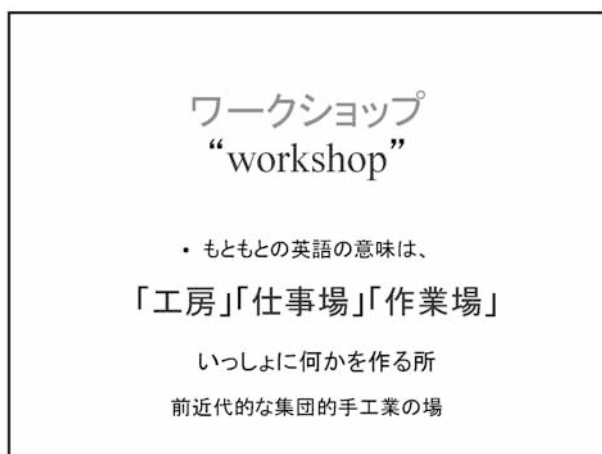


図2

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。

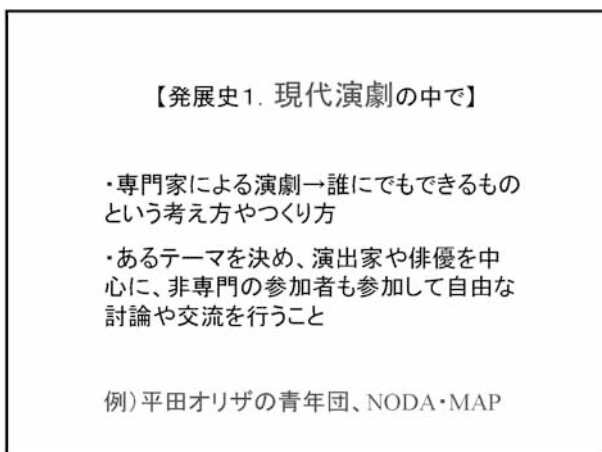


図3

「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。

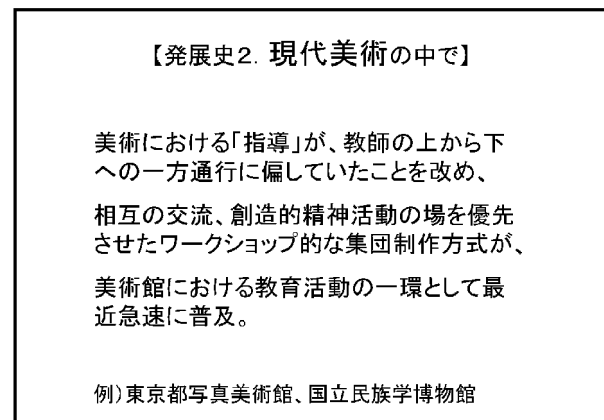


図4

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。

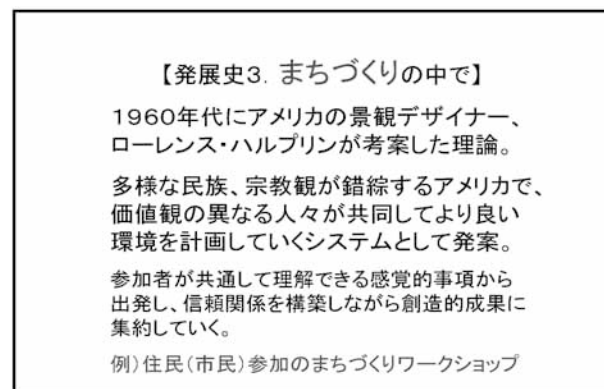


図5

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、そこ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。

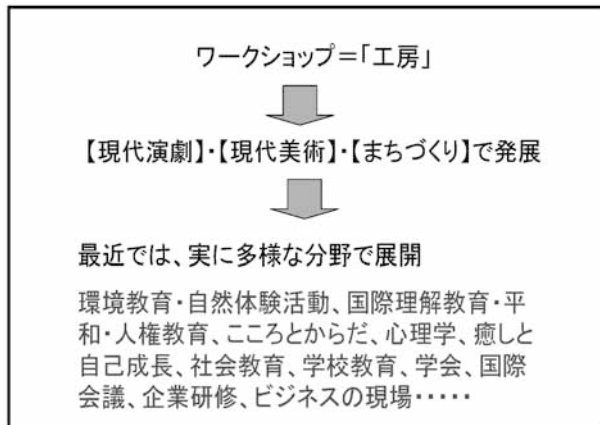


図 6

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。

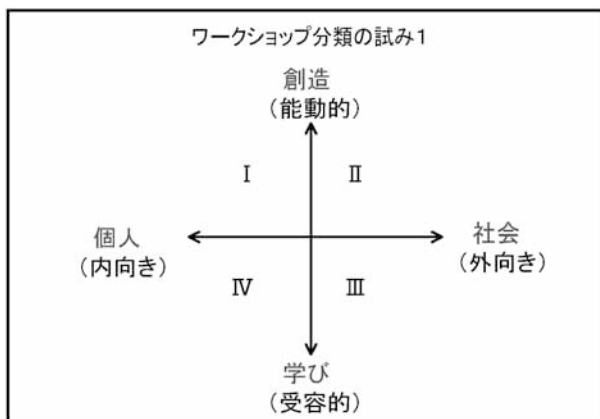


図 7

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。

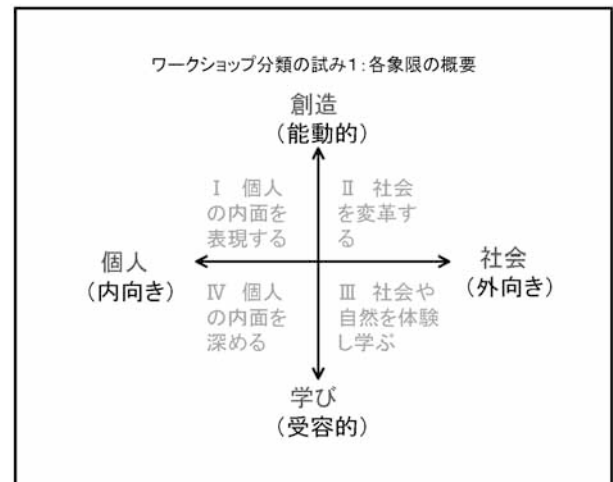


図 8

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。

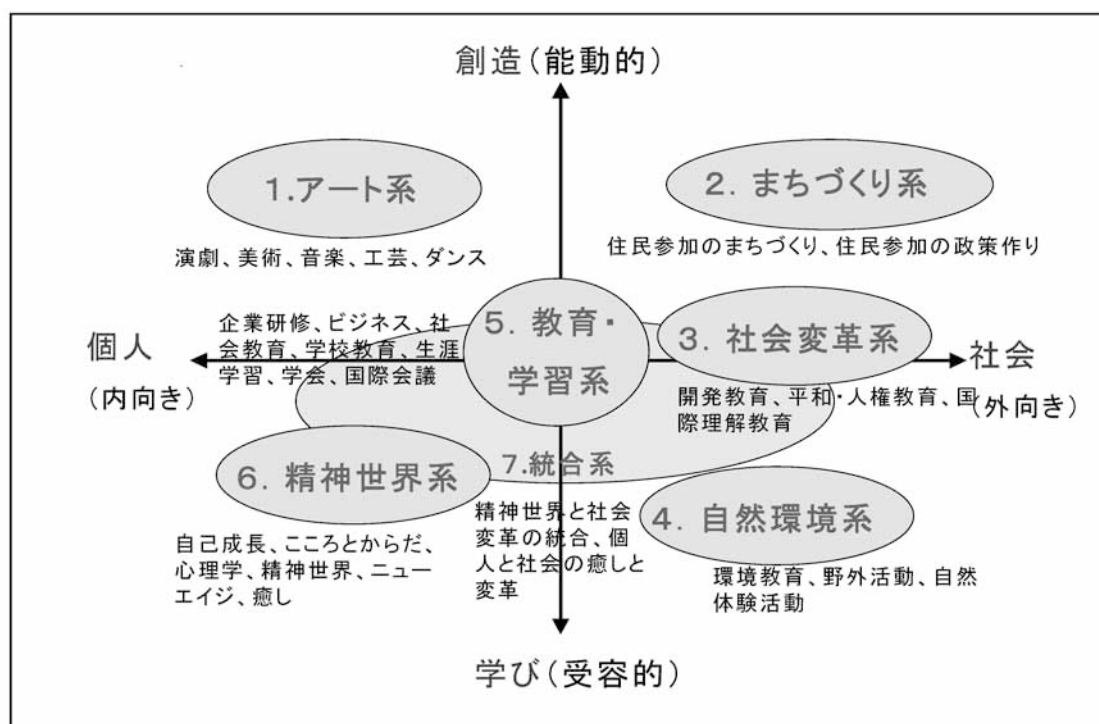


図9

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。

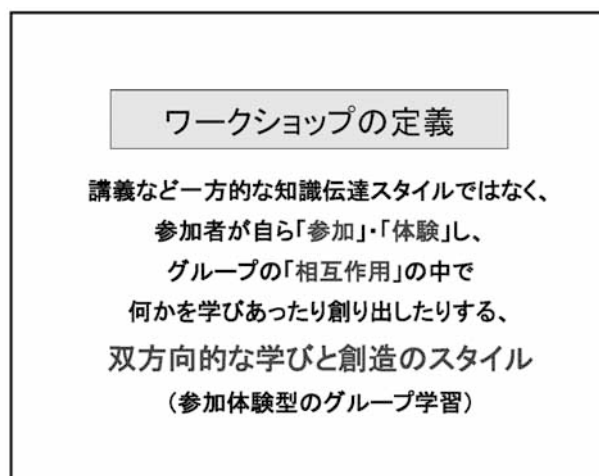


図10

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。

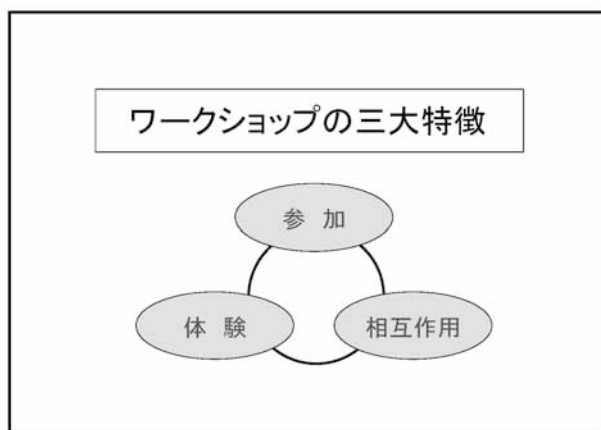


図11

「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。

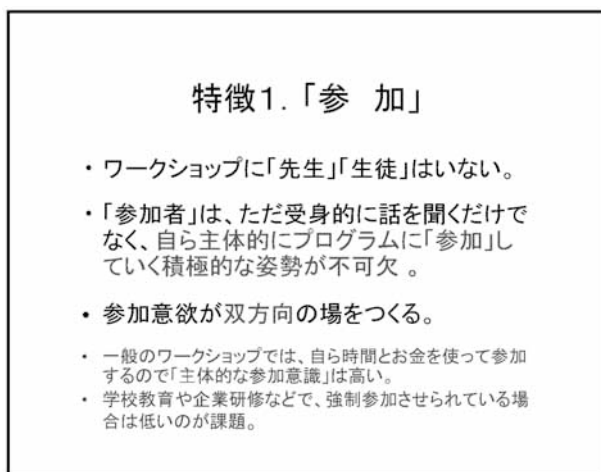


図12

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、先生がいなかった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。

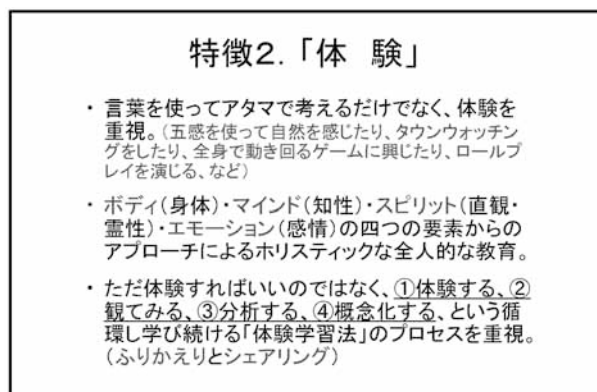


図13

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る心の方ですので、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、教育とか創造とかというと、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。

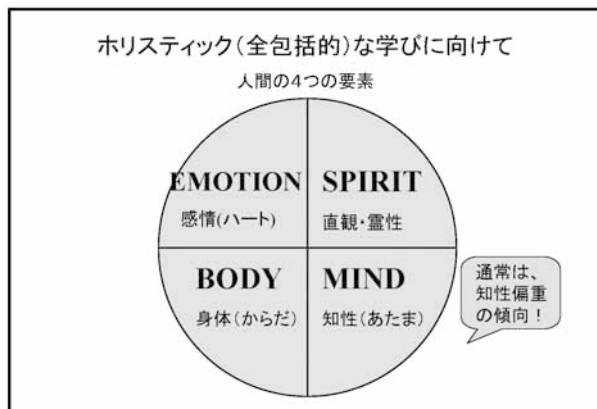


図14

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。

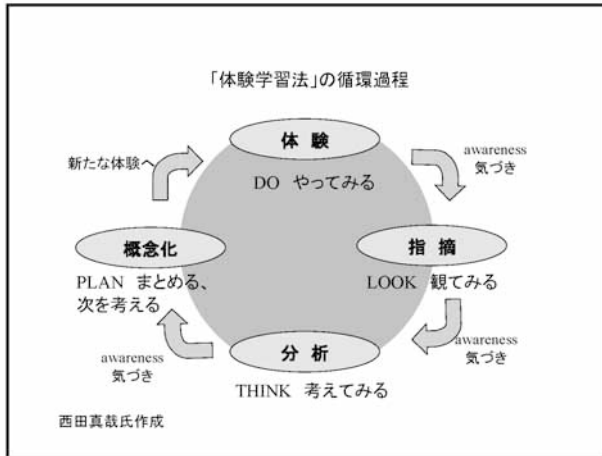


図15

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。

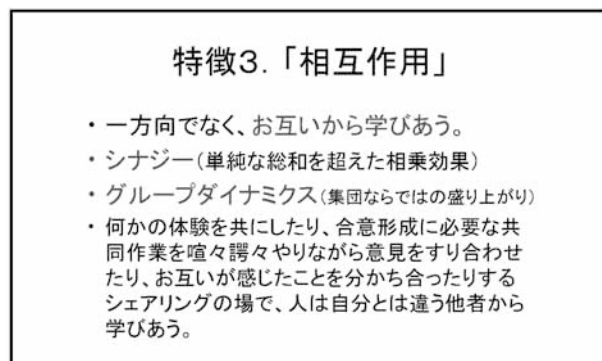


図16

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。

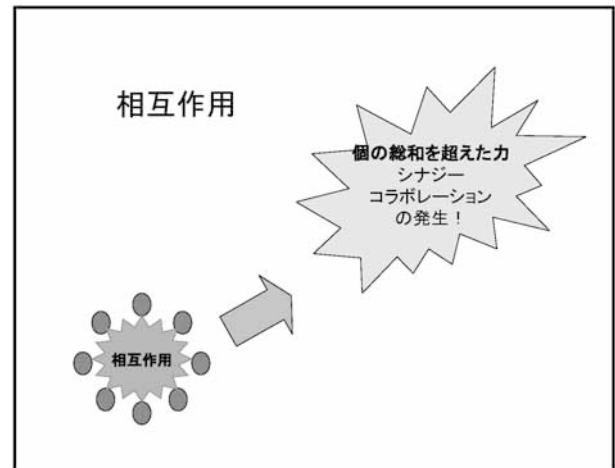


図17

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。

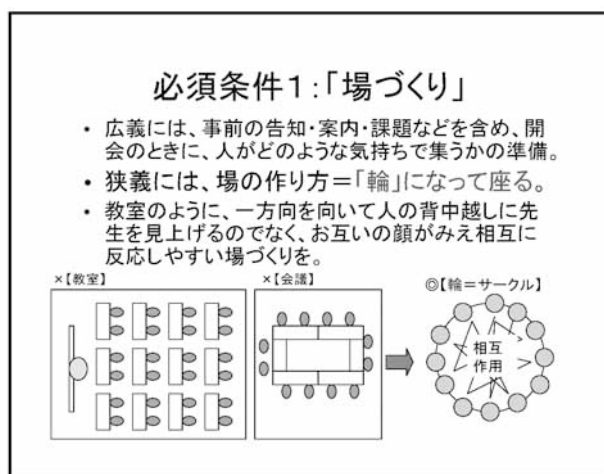


図19

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。

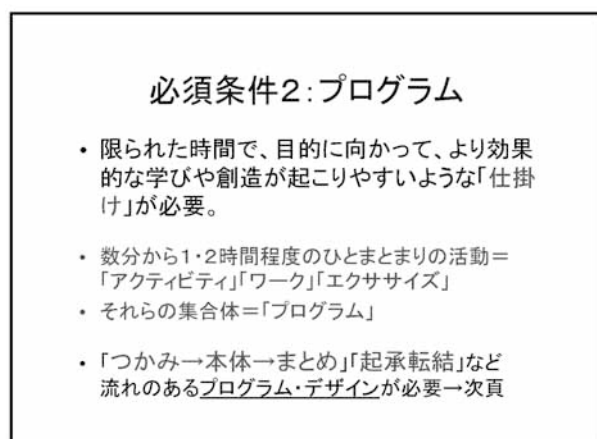


図20

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。

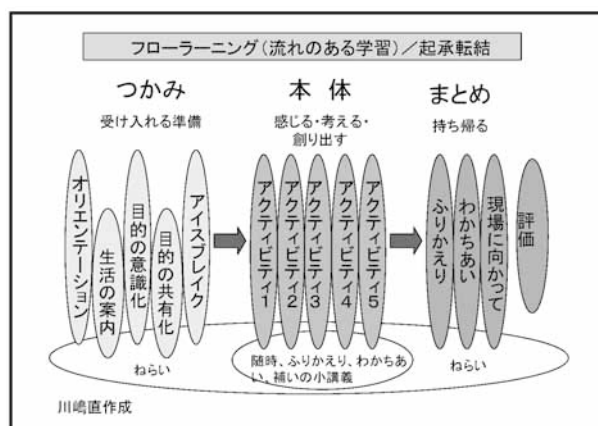


図21

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。

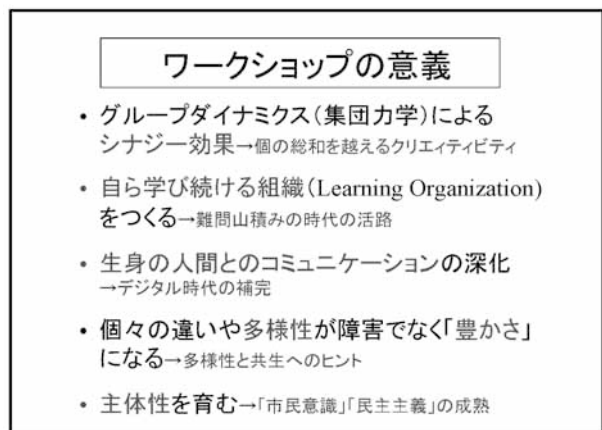


図25

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。

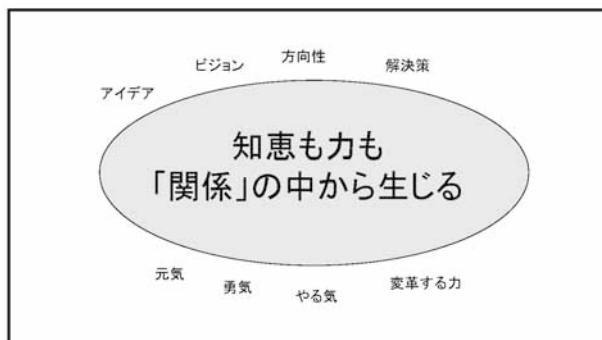


図26

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。

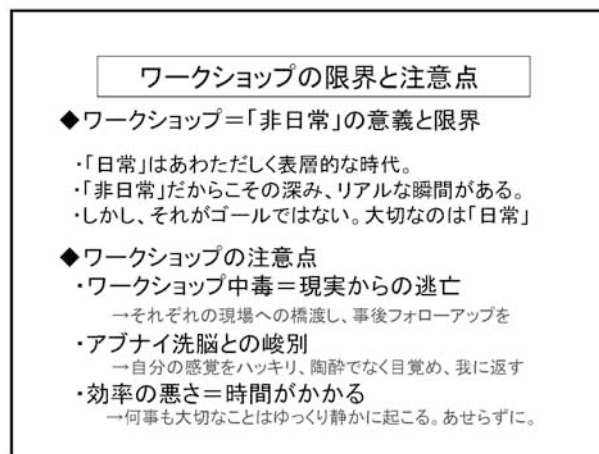


図27

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。

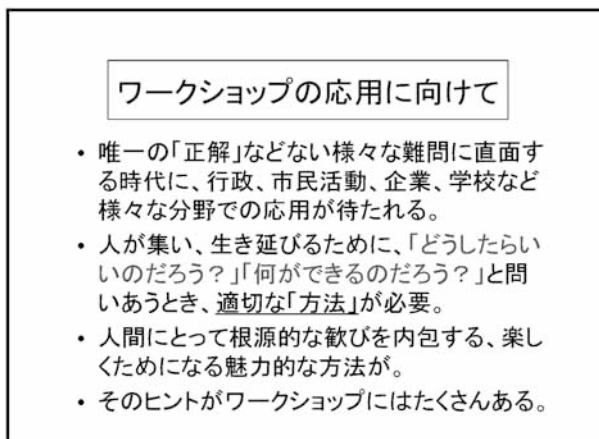


図28

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。

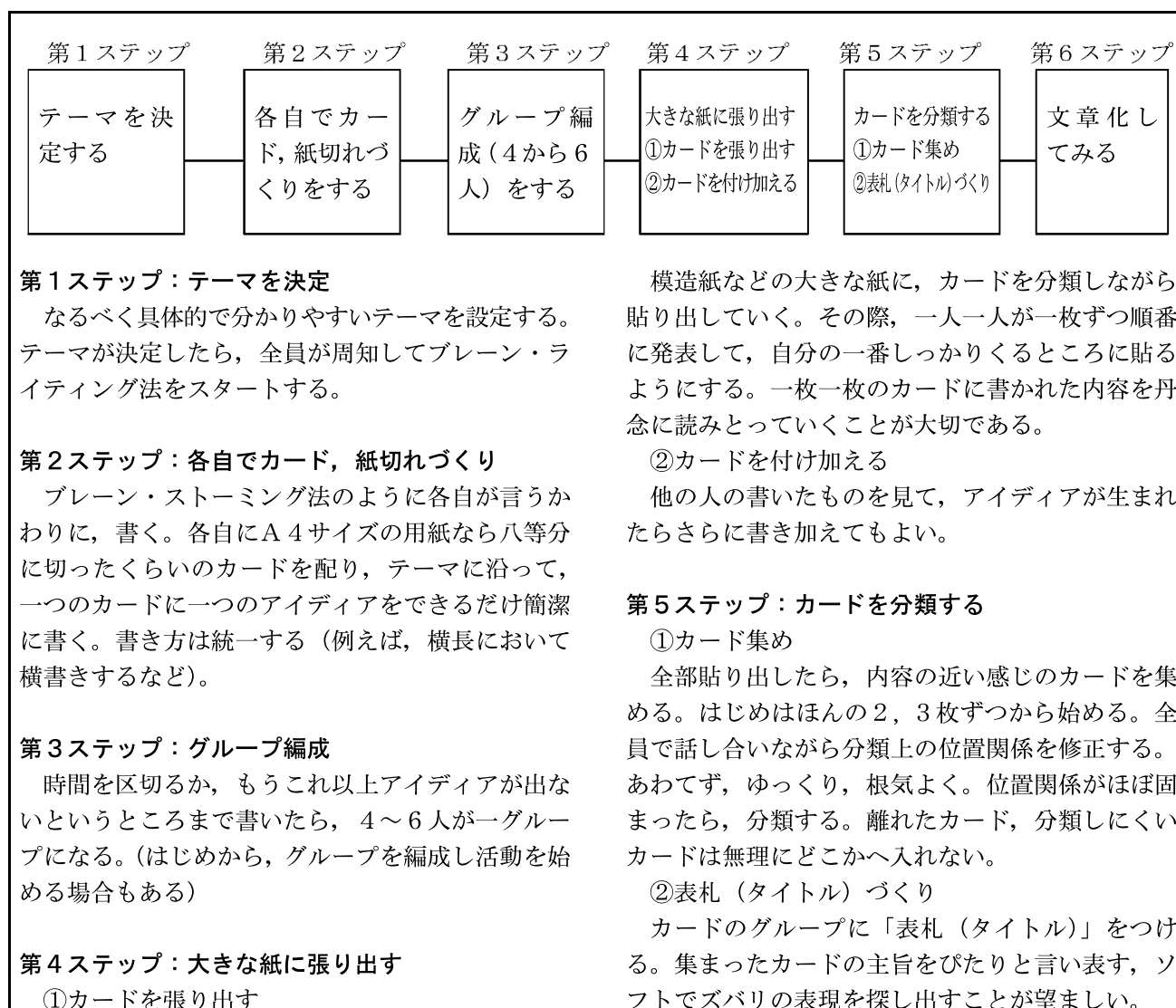
ブレイン・ライティング法は、「沈黙のブレイン・ストーミング法」とも言われ、紙に書き出すことに

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

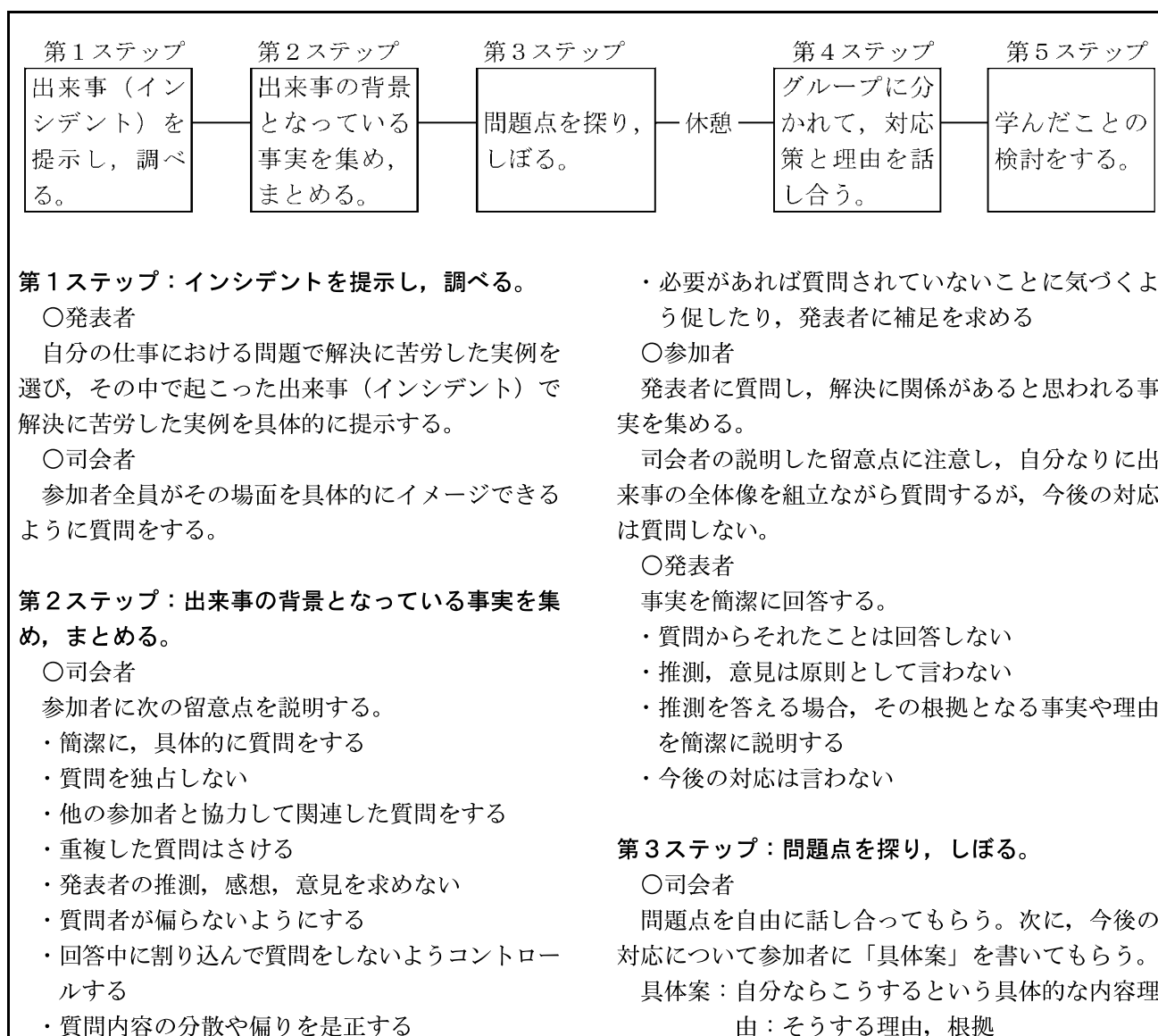
養うことになる。

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、実際の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。

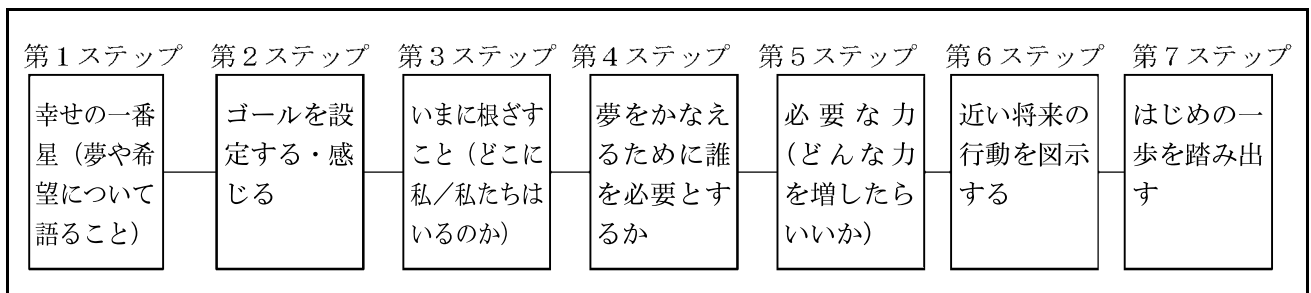
PATHは課題を明確にし、それに向けて話し合いをし、問題を解決していく課題解決型の方略である。

* 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。

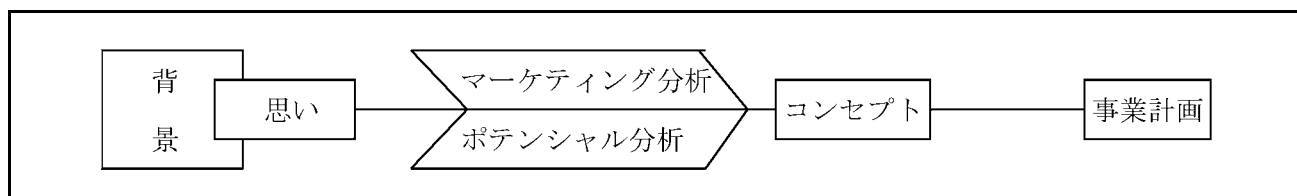
「自主提案型」の手順では、まず、自分たちのやりたいこと（思い）やその背景を明確にする。次に、社会のニーズを探り（「社会の動き」や「人々の気持

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。