

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

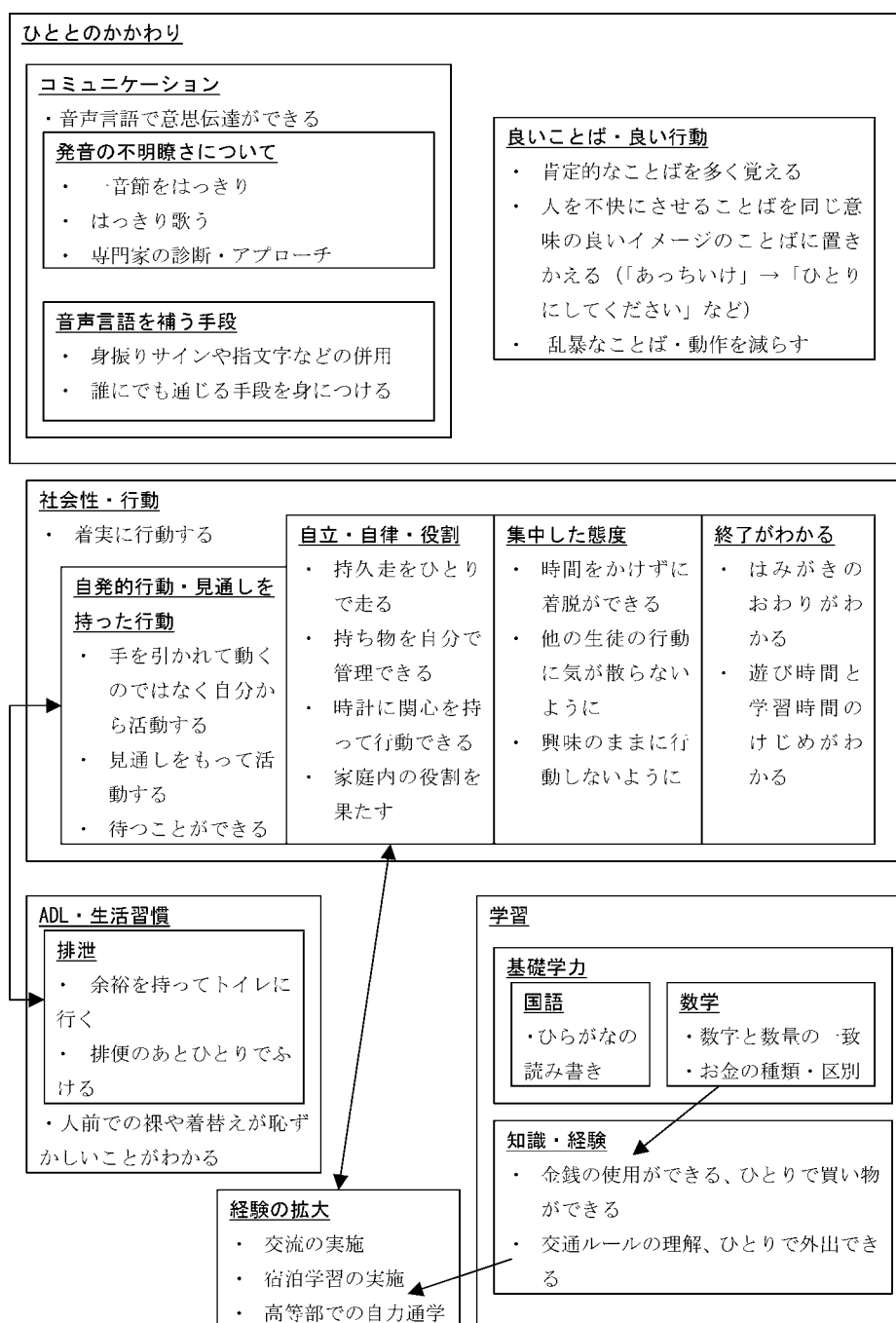


図1.「本人へのねがい」の図解

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でなく新入生・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。寄宿舎生が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。

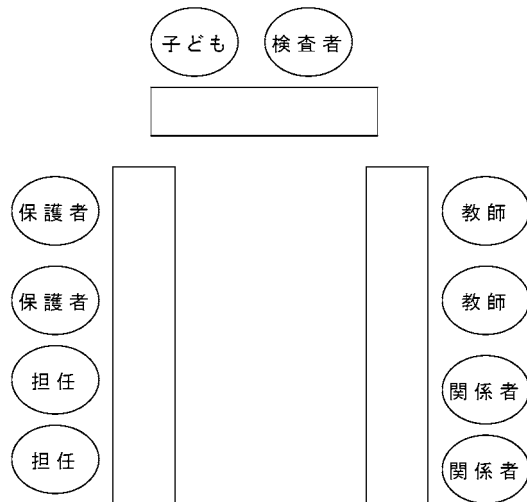


図1 検査場面のセッティング

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

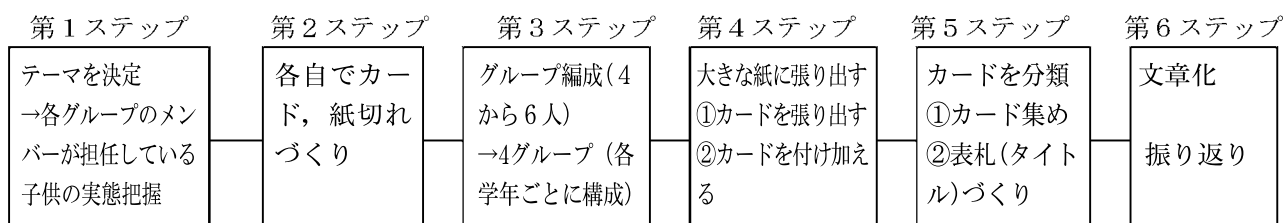
場所：東京都立港養護学校

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.

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は、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

経験が必要なのだなと思った。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いますので、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れども、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れども、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れども、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れども。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れども、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、先ほど言うてくださった、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、それを具体的に言う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、伝えて上手くいけないこともある、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ね。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ね。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ね。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ね。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。