

# 指 定 討 論



私の立場は、ご挨拶でも申し上げたように、「対人援助学」という立場から、自閉症、あるいはアスペルガー、今日、紹介された書字障害などなど、障害性ということを中心対象に「だれが、何をどのように援助するか」ということについて、明快に責任を持って行う方法について考えるものです。

今回このシリーズのタイトルにある「学童期」というからには、今申し上げた「だれが」対応するかということを考えてとき、それはやはり「学校教育での支援」を抜いて考えることはできないだろうと思います。学校教育というかわり方、そのシステムの中でこのことを考えると、どういうことになるのか。

そして、先ほど何名かの方からもお話が出ましたけれども、最終的な情報移行というふうなことを考えたとき、あるいは必要なエピソードを募っていく、その手段としてIEPというのがあります。今日お集まりの皆さんの中には京都市の先生方もいらっしゃるかもしれませんが、京都市では「個別の包括支援プラン」という名前で、いわゆるIEPが設定されています。今年はこれについてちょっと一生懸命いろんなことをやまして、学生が入ったりとか、研究活動で入ったりしたときに、一人一人の、それぞれの実践というのが一体どういう意味を持ったのかということはどういうふうに集積していけるかを考え続けてきました。このことは研究でも実践でも非常に責任のある作業ですが、それを京都市の「個別の包括支援プラン」というものをより有効に使おう、というテーマで動いていました。

今日も学童期ということもあるので、学校というシステムの中で当事者である生徒さんに対して、どういうふうにそういった情報を集積し、責任を持って教員や周りの支援する人間が残していけるか、あるいは証明していける

のか、そういう観点からつまりは「対人援助学」の立場から、ちょっとお話していききたいと思います。

対人援助組織としての学校の役割というのは、今申し上げたように、IEP（「個別」の教育プログラム）と言われるように、先生1人にごちゃっと生徒がいてそれに対してどうだったか、あるカリキュラムをこなして後はテストやって、通信簿書いて、もっと頑張りましょうという話じゃもう済まなくなった。これはもちろん普通学校でもそうです。ある特定の固有名詞を持った何君というものが、先生が行った支援に対して一体どういうふうに影響受けて、何が変わっていったかということをきちんと示さなければいけないようになってきたわけですね。これは企業ではきちんと行われてきたことです。それから、福祉は御存知のように、そういう評価抜きには運営や存続も考えられない。だめなところはつぶれていく。いよいよ最後に学校が、そういった証拠（エビデンス）をどこまで残していけるのか社会から今迫られてるわけです。ただこれは決して悪い話ではなくて、実際に教育を本当にしていこう、どういうふうに教育ができていくかを真剣に見ようとする人間にとっては、チャンスが到来したとも言えるわけです。先ほども申しましたように、そうした趣旨から京都市の場合には「個別の包括支援プラン」という、なかなか凝ったプランが出てきたと思います。

そういうことの中で個別の対人援助支援という作業の効果は、生徒それぞれにどんな変化が示されるのか、このことをどうやって示していくかということが大切なポイントだと思います。

さきほど、岡田先生ですか、ボトムアップやトップダウンというお話がありましたけれども、今この包括支援における「評価」というものはどういうものと考えたらよいのでしょうか。

今、高等部の生徒さんをよくみているので就労の関係のことが多いんですけども、この評価軸のことを常に考えています。うっかりすると、社会が求めるスキルを分割して教えていくような、そういう意味でのトップダウン、さっきの岡田先生の言ったのとちょっと中身は違うかもしれませんがそれから、一方で能力を促進するとか定型的発達に合わせるためにやっていくよう

な意味でのボトムアップ、二つのものがあります。しかしそれはいずれも違うんじゃないでしょうか。

さっきの御発表の中にも、こういうのがいいよという中に入ったので、僕らも非常に賛成なのですが、岡田先生と同じことを言ってるんだと思います。我々のところではビヘイビアということなのですが、「援助つきでできる」という軸は何なんだろう、それをどうやって我々は支援していくことができるかということだと思います。

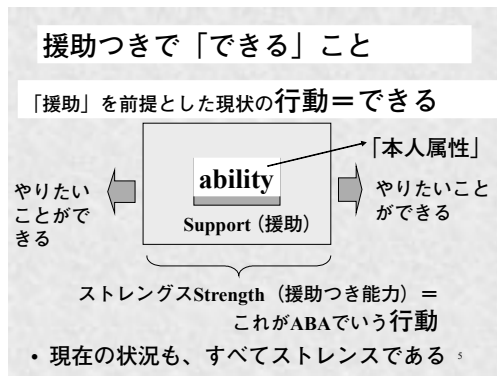
どうも「個別の包括支援プラン」というと、長期目標から中期そして短期というふうを考えていくと、うっかりすると社会が求めるものを輪切りにして並べただけというふうな、そんな誤解もあるようだけれども、それはそうじゃないんだと思うんです。

先ほどの書字障害の方のモデルなんかにも類似のものが出てきましたけど、これはもうちょっと大ざっぱなものです（図参照）。

ability、これ本当に個人の能力ですね、本人の属性としての能力がある。それに対して我々は社会的に生きてる以上は、いろいろなサポートを

受けてるわけです。サポートというふうにな名前がつかない場合もあります。

何げにこの環境の中に生きてるということだけでも、随分ある行動が成立するには援助が役立っているわけです。我々が見ている現象というのは、裸にした、障害児の裸のアビリティではなくて、それにいろいろな環境設定が付き合わさって関係している、そしてその結果やりたいことができて、やりたいことができていないという場合もありますけれども、行動として出てきている。それが「できている」場合には、そのことをストレングスとい



うふうに言う場合もあります。「援助つきの力」です。本人単独の力じゃない、これがABAいわゆる応用行動分析でいうところの「行動」です。

現在の状況も、すべてストレングスで見えていこうというのが重要なポイントです。もちろん個人の裸にした能力というのも論理的にはありますけれども、実際我々は手にとってそれを見ることはできません。現象としてあらわれてくるものはテスト場面であれ、何であれ、それは固有な環境との関係としての問題が出てきてる、現象が出てきてるわけですね。

#### 個人に障害名を付与すること／分類すること

・「障害やその『発達特性』(ability)に対応する適切な支援をすることができる」

・本当にそうか？

・「できる」ことより「できないこと」の記述が増えるのでは？

どうやって「できること」の表現を増やして  
いけるか？

というようなことを考えていくと、ちょっと話は変わりますがこれは全体のこのシンポジウムの流れで、毎回批判しているので今さら遠ぼえ風ですが、個人に障害名を付与すること、分類すること、アスペルガーとか、ADHDとか、LDとか、いろいろなものが出てきたわけです。そこで

は、障害やその発達特性、さきほど言った個人的属性としての「アビリティー」に対応する適切な支援をすることができる、これ（個人属性）を知っていれば適切な支援をすることができる、ちょっと考えればそうですね。「なんじの敵を知れ、さすればおのずと何とか・・・」みたいな話ですよね。

本当にそうなのか。実際にあらわれている現象を見て必ずしもそう納得することはできない。（属性的表現が普及することで）それにつられて、うっかりすると、ある個人にとって「できること」より「できないこと」の記述が増えちゃう傾向があるのではないか。ここで「記述」という言葉を使っているのは、さっきの「個別の包括支援プラン」というような意見の集約というものを念頭に置いてるからです。そこの中に、例えばADHDだとか、アスペルガーとかいうふうな名前が、今まであいまいだっただけどついたという

ときに、できないものをかえって目立たせてしまわないかと、そんな心配もあります。

今我々が考えてると言いますか、総合支援学校の方でやっている考え方というのは、どうやったら、これは各先生もそれぞれポジティブという表現を使ったり、いろいろなことで言われてると思うんですが、できることの表現を増やしていけるのか。これは、いいところ見つけようとかみんな頭の中ではわかっているんです。それがなかなか思うようにならない。

「個別の包括支援プラン」の今までの形を見ていると、ともすると、最初目標を立ててできなかったものが課題として残り、課題として残ったものを、またキャッチアップしていこうという形になると、必ずしも「これがあればできるんだ」(ストレングス=行動の記述)というようなポジティブなものではなく、やり足りなかったものが残るといふ、先ほど申し上げたトップダウンの記述みたいなものが残ってしまう、そういう状況が多いのではないのでしょうか。しかもそこに、最近のように障害特性というものを新たに分類したときに、本来個別包括支援プランの趣旨が持っていた「障害名とかにもかかわりなく何とかの何べえ君という名前の人々の状況を見る」という方向からはずれてしまうのではないかと思います。

ところが、そういうものがまたぞろぞろ入ってきたというような感じがするわけです。何十年間に一辺、新しい「病名」が入ってきて、ああやっぱりそうだったのみたいなことで、良いことももちろんあるとは思いますが、さっき言った「個別の子どもの見る」という眼を曇らせてしまう、さらにできることを見るというのではなくて、「だからできないのね」というふうなネガティブな視線を持って行ってしまわないか。

このことでは方向転換しなければいけない。一生懸命いろいろ苦労して僕らも考えてるんですけど、一つは「×から○じゃなくて、○から×」という発想にしようということです。とかく我々は障害がある人について「今はだめ」だと、何か平均よりだめだと、だめなものを良くしようというふうに努力すると考えてしまう。そうじゃないわけです。個別の包括支援プラン等のやはり基本的な理念というのは、今のあり方というのは「アビリティープラ

## 支援目標の方向転換

- 1) 「×から○」ではなく「○から×」
- 2) 先生は生徒になにをする役割なのか？
- 3) 生徒の属性 (ability) を知ってから、関わりする方法を知るのではなく、関わりの中から生徒を知る

ス周りのサポート」とあるように、何らかの形で環境等との関係として必然的に今があるわけです。それについて、今は○にしなきゃいけないわけです。今できることで○にできるような環境設定をしていくということ为先にやろうということです。これはノーマライゼーションも、インク

ルージョンも同じことを言ってるわけです。

この○から×というのは、禅問答のようですけども、今を○と認めて、しばらくたって、時間がたってから、あのころはいまいち×だったねと。つまりその時点その時点では、常に○として見られるような「手だて」(サポート)を考えていこうということです。これはさっきのアスペルガーのお子さんとか、書字障害のお子さんもそうだったけれども、ともかく失敗体験を加えさせる意味はない。それから坂本さんのABAの立場からの発表にしても、エラーレスというのをあえて今日は強調して発表したのは、そういう意味があるんです。何か失敗体験をした方が、何か達成感があると思うかもしれないけど、それは間違いです。失敗体験から得るものはほとんどありません。失敗体験から、もちろんクリアするための技術をきちんと一緒に教えたらそうなんだけど、ほうっておいて成功と失敗があって、それで乗り越えていくと考えるのは甘いし、特に彼らのような子に対して、それを強いるのは非常に甘い、そして危ない話です。

そこで、次に問題になるのは、先生や生徒に何をやる役割なのか、それから3番目、これはさっきから言ってますけれども、生徒の属性を知ってから関わりする方法を知るんじゃないかと、逆なんじゃないかと(上図参照)。かわりの中から、本当は生徒が見つかるのではないか。このことは、先のお話の中の最後の方で、属性というか人格とかという話にありましたが、その関

係の中でしか我々は、実はそういった対象に対して同定できない。それを何か短時間でアセスメントしようとしてないか。だから最初何か狂ったところからスタートしてしまう。そういうことがあるんじゃないかと思うんですね。何もこれはほかの方の批判をしているのではなくて、さっき言ったように、「個別の包括支援プラン」というほかのどの県よりも市よりも進んだせっかくのシステムを、どうやってもっとうまく動かしていくかというための標語集というか、勢いというかノリを考えてるわけです。

そこで今、暫定的に、今年私がいるんところで言っ  
て回っているのは、障害がある生徒は自閉症であれ、あるいはアスペルガーであれ、その対応を「キャリアアップとFA宣言」という言葉で言っちゃおう（右図参照）。障害がある子供、あらゆる生徒は、「FA宣言をした運動選手のよ

うなものである」。何か劣ったものとか、できないものを教えようというのりではなく、いっそこういうふうを考えちゃったらいいんじゃないでしょうか。

学校の支援とは、その選手のキャリアアップ作業をすることである、と。「個別の包括支援プラン」とは選手を高く売り込むための、そして異動後のキャリアアップを促進する売り込みの書類である、こういうふうにと考えたらいんじゃないでしょうか。

この前、「我々は悪徳マネージャーだ」と言ったら、その「悪徳」だけ言葉が残っちゃって、後でやめてくださいと言われてたんですけども、ある意味では悪徳でいいのです。というのは、非常に工夫を凝らして環境設定をして、本人の1番いいところを見つけようと、どん欲にやるわけですから。そ

## (2) キャリア・アップとFA宣言

- 生徒は、FA宣言をした運動選手のようなものである
- 学校の支援とは、その選手のキャリアアップをはかる作業である
- 個別の包括支援プランとは、「選手」を“高く”売り込むための、そして異動後のキャリア・アップも促進する「売り込み書類」である



れぐらいのノリがいいんじゃないかと思います。

### (3)「できる」の表現は点ではない

- 点としてのアセスメント、カリキュラム案、そして、「点」としての生徒の評価では、個別の生徒のキャリア・アップ推進のための書類(個別包括支援プラン)はできない。
- 具体的な対応の中で、先生(や環境)と生徒の行動との「関係」が連続的に生じている様子を記述することが必要。

もう一つ言いたいのは、「できる」という表現は何かエピソードでスポット一点だけ見つけたようなものでは弱いんです。「繰り返しのある関わりの中から、ああこの子はこういう場合にこういうふうに見えるんだ、こういう条件が整えば確かによくなるんだ」そういう記述なわけです。

荒木先生のビデオとその記述を見てるとちょっと心配になってくるんだけど、ここで「綱引っ張ってるときに声出てるでしょ」と、そんなエピソードだけの記述で大丈夫なのかしらと。必ず再現性のあるものとしてできているのか。これは繰り返しのある中の行動しかサイエンティフィックに扱えないという、本当に普通に自然科学の原則なんです。

そういうようなことをいろいろ考えてみると、遊びの場面で1番瞬間的にいいものが出てくる、そういうものを見ることはできると思うんだけど、それでもやはり我々は、キャリアアップ宣言して、その選手のFAのための書類をつくってるわけですから、一定の信頼性がなきゃだめなんです。学校の中だけで話をしてるわけじゃないんです。これは移行ということを考えてるんですから。最後は就労というところまで考えることもあるわけです。そこまで考えたときに、やはりきちんと考えなきゃいけないんじゃないか、と思うのです。

具体的な対応の中で、先生や環境等、生徒の行動との関係が連続的に生じてる様子を記述する、しかもそれはある程度、いやある程度というか、かなり信頼性を帯びたものが必要になってくるのではないかということです。

これが最後の質問で、発表者の皆さんに対する具体的な討論です。それほどややこしいことを最後に持ってきたわけではなくて、今言ったように、さっき何人かの先生方からもお話が出たし、それからちょっと始まる前に皆さんにもちょこっとリークしておきました話ですが、学校で必要

な記述方法は何か、それに対して皆さんそれぞれどういうふうな提言があるか、それぞれの立場からお話を伺いたいです。

午前中の小枝先生の御発言の中にもあったのですが、気づきの共有、具体的にはどのように可能となるか、メモをとるみたいな話もありましたよね。ああいう話もよくあるんですけども、うっかりするとメモどっかに行っちゃうわけです。子供を1人で見てるわけじゃなくて、我々はマネジャーとして応援団としてチームで動かなきゃ、本当にFA宣言というなにおん不安定な状況ですから、みんなでバックアップしなければいけない、そういう情報の共有というものを一体どういうふうにされているのか。これは言葉を変えれば、個別の包括支援プランというものをどういう書式にしていっただいいか、あるいはどう運用していったらいいかという問題です。これ今、どこの学校でも課題となっている話なんで、その辺についてそれぞれの立場からお話が伺えればと思ってます。

(もちづき あきら)

## 学校で必要なカイゼンは何か？



- 個別包括支援、就労実習、学内の実践がばらばらのままで進行しないためには？
- 個別包括支援プランを、支援者が、移行先に影響を及ぼす「書式」とするには
- 「気づき」(ポジティブな意味で)の共有(午前中の小枝先生のご発言)、具体的にはどのように可能となるか
  - 学校へ何を提言できるか？