

第7章 問題解決モデルに基づく実習

干川 隆

(熊本大学教育学部)

1. 問題解決モデルとは何か

問題解決モデルは、通常の学級に気になる子どもがいたときに通常の学級から特殊教育までの段階的な支援を提供するシステムである。問題解決モデルは、アメリカ合衆国ミネソタ州ミネアポリス教育委員会において、用いられており（干川・Deno, 2005）、わが国でも校内委員会のひとつのモデルとして役に立つに違いない（干川, 2005）。

図1は、ミネアポリス市で実施されている問題解決モデルの主な流れを示す。問題解決モデルは、担任や保護者の気づきからスタートする。ステージ1では担任一人で行える支援について話し合い、1ヶ月程度の間その支援を実施してみる。もしも問題が解決されれば、担任による支援が継続されることになる。問題が解決されないときには、ステージ2へと移行する。ステージ2ではチームによる支援であり、ティーム・ティーチングやボランティアによる支援など複数の教師による支援が行われる。1ヶ月程度の間、支援を行って問題が解決されれば、その支援が継続される。問題が解決されないときには、ステージ3に進む。ステージ3は、特殊学級やリソースルームなど特殊教育による支援であり、十分なアセスメントを行って個別教育計画（I E P）を作成し、専門的な知識のある特殊教育教師による支援を受けることになる。

現在、ミネアポリス市ではすべての小中学校で問題解決モデルが実践され、多くの成果が報告されている（干川・Deno, 2005）。

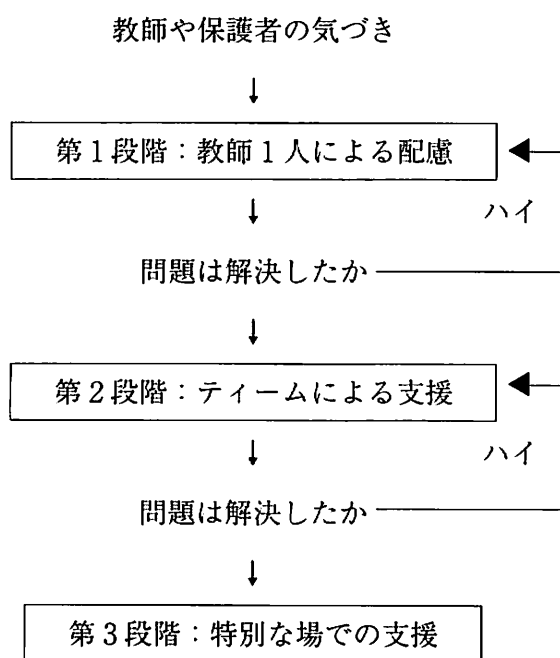


図1 問題解決モデルの流れ図

2. 問題解決モデルの有用性

この節では、「なぜ、わが国において問題解決モデルを用いる必要があるのか」について論じるものである。わが国においていま問題解決モデルが必要とされるのは、①通常の学級から特別支援教育までの道筋がない、②特殊教育から特別支援教育への移行の中でさまざまな誤解がある、③教師が問題解決型の協議に慣れていない、という理由からである。

まず、①の問題について、わが国では児童生徒がどのくらいの特別な教育を受けるニーズがあるか（特殊教育の対象となるか）どうかは、これまで主に学校外の病院や児童相談所等で決定されてきた。ほとんどの場合は、就学前に知的障害や自閉症の診断名をもち、就学の際に養護学校や特殊学級への措置が決定されてきた。ところが、学習障害の子どもへの対応を考えたときに、これまでの学校外でニーズを把握するシステムは、うまく機能しなくなる。文部省（1999）の定義に基づけば、学習障害かどうかの判断は、子どもが学校に入学して学習につまずいてはじめて行われなければならない。このことは、学校（教育）が責任をもって、どの程度の特別な教育的支援のニーズのある子どもなのかを判断しなければならないことを意味する。

しかし、これまでのシステムでは、児童生徒のもつ特別な教育の必要性について校内就学委員会で検討されてきたかも知れないが、その数はわずかであったに違いない。特別支援教育を実践し、これまでの特殊教育だけでなく、学習障害等の児童生徒にも積極的に対応するのであれば、気になる子がいたときに通常の学級から特別支援教育につなげていくための明確なシステムをもつ必要がある。

次に②の問題について、筆者は巡回相談員として小中学校に出入りする中で、学校内に多くのバリアがあることを痛感した。まず、教師のバリアとして、障害のある子どものことは、特殊教育担任や専門家に任せるべきであるという誤解がある。これは①の問題とも重なるが、これまでの通常教育では、障害のある子どものことは特殊学級に任せられてきた。今回の学校教育法の一部改正では、明確に学校全体で特別支援教育に取り組むことが提案されている。また、学習障害等の児童生徒は通常の学級に在籍しているので、担任教師のかかわりによって授業への参加や内容の習得には差が出てくることになる。したがって、通常の学級担任を中心とした支援が行われなければならない。

また、特別支援教育の実践として、学習障害等の診断名のある児童生徒に対しては人を配置したりなど手厚い対応がされているが、診断名をもたない児童生徒はあまり対応されていない。加えて、教師によっても児童生徒の特別な教育的ニーズの捉え方はまちまちである。気になる児童生徒を問われたときに数人の子どもの名前を挙げる教師もいれば、まったくいないと答える教師もいる。このことは、教師によって子どものもつニーズがもみ消されてしまう危険性があることを意味する。

③の問題について、教師がケース会議に慣れていないことから生じる問題がある。具体的には、会議の中でその子どもの問題となる行動の原因を、「あの子はADHDだから」、「あの子はアスペルガーだから」など診断名のせいにしたり、「親が甘やかせたから」、「保育士の対応に問題があったから」など生育歴のせいにしたり、「家庭が複雑だから」、「両親が離婚しているから」など家庭環境の問題にしたりなど、教師によって解決につながらない話題が多い。また、ケース会議において「なぜそんなことをするのか」など直接に学級担任を批判することがある。「座席の工夫をしたのか」、「座席の工夫をしているのか」など過去形や現在形の質問は、結果的に「なぜこうしないの」と批判的に受けとめられる。さらに、全職員の共通理解で終わってしまっただけで解決策までつながらず、あるいは自分の対応が批判されて終わりになってしまう、ケース会議後に相談者が損をしたような嫌な感じで終わってしまうことがある。

まず、問題解決モデルはこのような特別支援教育を進めていく上でのわが国の課題を解決するために有用であり、問題解決モデルの演習によりその論理過程を習得することにより、各学校の問題解決力を高めることができるであろう。

3. 問題解決モデルによる演習の検討

目的：筆者はこれまで、アメリカ合衆国で実施されている問題解決モデルを紹介するとともに、問題解決モデルに基づく演習を提案してきた(干川、2005)。この中でも特に、問題解決モデルの論理過程の習得を目的とした演習は、校内委員会でケース会議を進める上で非常に役に立つものであった。そこで本研究では、問題解決モデルに基づく演習を実施し、協議のしやすい手続きを明確にするために、協議の進め方について検討するものである。

方法：対象者は、A大学の大学院生(14名)と特殊教育特別専攻科学生(3名)であった。この中には、現職教員からの派遣された6名の学生が含まれていた。

演習は授業として実施された。その演習では17名が3つの班に分かれ、問題解決モデル(問題解決の論理過程)に基づいて、毎回事例をあげて校内委員会のシミュレーションを行い、司会進行するコーディネーターの養成を図るとともに、ケース会議の進め方に関する手続きを精査していった(5回の講義と9回にわたるグループワークを実施)。

結果：参加者からは、「共通理解に留まらず解決策まで検討することができた。」、「短時間で話しあう練習をすることができた。」、「話し合った結果を黒板に残しておくのはわかりやすい。」などの意見が出された。その一方で、コーディネーターの役割は「見ていると簡単そうだったが、実際に行ってみると難しかった」などの感想が聞かれた。グループワークの経験や協議の結果から、これから校内委員会の協議をうまく進めるために問題解決モデルに基づくグループワークの手続き(ファシリテーターの配慮や教示)を以下のようにまとめる。

4. 問題解決モデルに基づくグループワークの手続き

<グループワークまでの準備>

グループワークをコーディネーター研修会や学校で実施するにあたっては、まず、対象児として実際の気になる児童生徒を扱うのか、架空の事例を作ってそのことを各グループで扱うのかによって、メンバーも異なってくる。前者の場合であれば、メンバーはその子にかかわる教師のグループになる。一方、後者の事例であれば、メンバーを編成する際には、グループの中にさまざまな立場の人が参加するように配慮する。なお、学校内で事例を話し合う場合には、守秘義務を確認し実際にその事例を検討する。コーディネーター研修等のオープンな場面での協議にあたっては、架空の事例を用いて支援策を検討する。グループ・メンバーは、数人が適当である。それよりも多くなってしまうと傍観者として参加することになる。それ以下だと話し合いが盛り上がらない。

事前に準備するものとして、各グループにホワイトボードや黒板が用意できれば、それを活用する。用意できなければ、記録用紙を用意しておいて用紙に記入しながら話し合いを進めるようにする。グループワークでは、進行役(校内ではコーディネーター)がホワイトボードや黒板に記録しながら、全体の進行を行う。

なお、グループワークの最中は、できるだけ外部の人の出入りがないように配慮し、携帯電話の電源を切るように指示する。

<グループワークの手順>

1) グループワークをうまく進めるために

メンバーが身構えて参加していると、お互いの情報を共有することは難しい。身構えずに参加するためには、なぜケース会議をするのかその目標を確認する必要がある。具体的には「対象となっている子どもが、少しでも授業に参加したり習得したりできるようになるために一緒に考えましょう。」など、課題を解決するために参加者がお互いに手を結ぶことが大切であることをファシリテーターは伝える。また、「同じ船のクルー」(干川、2005)の話や、特別支援教育の移行の中で障害のある児童生徒のことを専門家に任せるのではなく、通常の学級担任自身が重要な専門家であることを伝えることで、話し合いに対する抵抗を少なくすることができるであろう。

2) ステップ1：問題の特定「問題は何か？」

教師の中には「問題」という言葉を使うことに抵抗を感じている人がいる。問題解決モデルでの「問題」は、子どもが問題であるということを行っているのではなく、むしろ「問題」は解決すべき課題であることを説明する必要がある。つまり、ここでの「問題」は、支援を工夫することで、対象児が普通に授業に参加し授業内容を習得することができることを意味する。

問題を協議するに当たっては、なるべく具体的な行動のレベルで記述するようにする。これは、抽象的な言葉(例えばコミュニケーション)にまとめてしまうとその言葉が一人歩きしてしまい、具体的な対応を考えるのが難しくなってしまうからである。

次に、問題としてとりあげるものは、あくまでもその児童生徒にとっての問題であることを説明する。具体的には、問題の主語はあくまでも対象児として話すように教示する必要がある。問題を保護者や教師に置き換えてしまうと、責任の転嫁により具体的な対応策を協議することが難しくなってしまうことになる。

いくつかの問題が挙げられたら、次にその問題の優先順位をつけるように促す。問題の優先順位をつけることは、参加者の思いをそこに反映することができるからである。また優先順位をつけることは、時間がないときに優先される課題を明らかにすることである。教師によっては、慎重に考えすぎて優先順位をつけるのに時間がかかってしまうこともある。そのようなときには、優先順位をつけることが次のステップの話し合いのために暫定的なものであることを説明する必要がある。

3) ステップ2：問題の分析「なぜその問題が生じるのか？」

このステップでは、問題の特定の中で明らかになった問題について、優先順位の高いものから、問題の背景にある原因について推測する。ここでは、あくまでも解決に向けた仮説を産み出す作業であり、やってみないとその仮説が妥当かどうかは判断できない。実際の事例では、学級担任は多くの情報をもっており、学級担任からの情報によって仮説の妥当性について示唆を得ることができる。さらに実際の事例では、学級担任によってすでに取り組まれてきたこともあり、良い取り組み(例えば、問題となる行動の減少、学習の改善、授業への参加など)は、参加者によって肯定的に評価されるべきである。

さらに1回のミーティングによってすべてが解決されることはないので、さらに集めるべき情報があれば、次回までにその点を確認する必要がある。ステップ2が具体的な原因の仮説を生み出しているので、優先順位の高い順にステップ2で検討した原因に基づき、ステップ3での対応を検討する方が、参加者の思考を妨げない。

4) ステップ3：計画の実施「問題を解決するために何をするか？」

このステップでは、問題に対する解決策について検討する。問題解決モデルでは、学級担任による支援、チームによる支援、特別支援学級等での支援のように段階的な支援を考える。しかし、グループワークでは、問題解決のための論理過程を習得することが主な目的であるため、「1. 担任が配慮などによって一人に対応できること」と「2. チームによって対応できること」、「3. さらに『専門家』（通級指導教室等）とともに支援すること」に分けて同時に検討する。

具体的な対応としては、環境が整えるべき支援と、本人に身につけて欲しいスキルや能力の観点から考えるように促す。対応策は、具体的な支援でなければならない。つまり、この会議が終わってからすぐに（明日から）誰が何をするかを明確にするように教示する。たいていのことは、すでに学級担任によって試みられているので、これまでにないアイデアや観点が解決のために必要となる。例えば、学習のつまずきのある児童生徒がいたときに、通常教育の学級担任からはこれまでの教科に基づいていろいろな手立てが出てくるが、さらなる対応を考えるためには、認知のアンバランスさへの対応といったこれまで特殊教育で培ってきた視点が必要であろう。

また、協議の中でそのミーティングに参加していない人（例えば保護者）の協力を求めるものであれば、誰がどのようにその人（保護者）にコンタクトをとるかについても具体的に詰める必要がある。

出された対応策は、しばらく（1ヶ月程度）実施してみて、その支援が妥当かどうかを検討する必要がある。このため対応策はうまくいったか否かを評価するために、なるべく具体的な記述になるようにしなければならない。

問題解決モデルでは、その子どもがどの段階での支援を必要とするかについて、ニーズに応じた支援を提供することが同時にその子どものニーズを特定する。しかし、学習障害等のある児童生徒は、アンバランスさを特徴としているので、教科（算数や国語）や領域（読みと書き、数と計算と図など）によっても、担任の配慮でできることとチームで支援が必要なことに分けて支援策を考える必要がある。教科や領域によって誰がどのような支援を行うかを明らかに記した個別の指導計画は必要であろう。

5) ステップ4：計画の評価「計画はうまくいったか、変更が必要か？」

このステップは実際の場面には重要であるが、グループワークでは評価までは検討できない。実際の事例では、1ヶ月ほどの期間実施し、その結果について評価しなければならない。うまく対応できないとき（問題が解決できないとき）には、次の対応策を打たなければならない。

文献

干川 隆（編）（2005） 通常の学級にいる気になる子への支援. 明治図書出版株式会社.

干川 隆・Stanley L. Deno（2005） 校内委員会モデルとしてのアメリカ合衆国における問題解決モデル. LD研究, 14（2）, 185-198.

文部省（1999） 学習障害児に対する指導について（報告）.

問題解決グループワークの手順

* イタリック体は記入例を示す。

全体を進めるにあたって

1) どうしたら構えずに話し合うことができるのか？

ケース会議の目標を確認し、目標を実現するためにメンバーが手を結ぶこと。

「同じ船のクルー」、「誰もが専門家である」

2) 過去や現在の取り組みよりも未来の取り組みを

「座席を工夫しているのか?」「座席を工夫したのか?」 = 「座席を工夫しないのが悪い」

→「座席を工夫したらどうか」との代案の提案。

3) 優先順位の問題を一つずつ、ステップ2とステップ3ごとに進めていく。

ステップ1：問題の特定「問題は何か？」

* 複数回答の場合には優先順位をつける。

- 算数の時間（特に文章題を解くとき）に、1時間に1回程度、席を立ち歩く（具体的でわかりやすい○）。→優先順位1番
- 授業中の態度が育っていない（離席なのか、関係のないことを言うのかで対応は違う×）。
- 適切な指導をしていない（主語はあくまでも対象児であり、適切とは何かが不明確×）。

ステップ2：問題の分析「なぜその問題が生じているのか？」

* 問題をはっきりさせるためにさらに集めるべき情報についても検討。

優先順位の1について

- ひょっとしたら、授業中、何をしたらよいか分からなくなると立ち歩いているようだ（教師によって解決可能なので○）。
- ADHD（注意欠陥／多動性障害）だから（教師によって解決できないので×）。
- 親の育て方、保育所でのしつけがなっていない（教師によって解決できないので×）。

ステップ3：計画の実施 「問題を解決するために何をするか？」

＊ブレインストーミングで出したものから、可能性の高い順に優先順位をつける。

1. 担任が配慮などによって一人に対応できること

優先順位1の問題について

- 本人に分かりやすいように、課題の提示の仕方を工夫する。
- 指示が通りやすいように、教師の机の近くに移す。
-
-

2. チームによって対応できること（いつ、だれが、どこで、どのように）

- 算数で文章題を解くときには、教頭がT2で入り、分からなくなりそうなときに援助する。（→あまり実現性はない）
- 算数で文章題を解くときには、専科の先生が授業するとき、やりくりして高学年の担任がT2で授業に入る（→どうにかできそう）。
- 教育実習のときに、教育実習生がT2として集中的に支援し、そのときの授業の様子を観察する。（→可能性は高い）。

3. さらに「専門家」（通級指導教室等）とともに対応すること

-
-
-

（ステップ4：計画の評価 計画はうまくいったか、変更が必要か？）

＊一月くらいの間に支援を行い、その結果について評価する。

＊うまく対応できない（問題が解決できない）ときには、次の手を打たなければならない。