

学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発 —〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた 相談支援のアクションリサーチ—

鳥 海 直 美

本研究の目的は、実践者との協働による3年間にわたるアクションリサーチを通して、〈子どもからはじめる個人将来計画〉と称する学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発過程を明らかにしながら、子どもの意見表明権の擁護を巡って経験されたジレンマについて検討を行うことである。

障害児3人の協力を得て、本人の経験や人間関係に広がりが見られるように新たな活動の機会を創出するための相談支援を試行的に実践した結果、相談支援モデルの開発過程は、①立案期、②実践期、③評価期、④モデル構築期、⑤社会環境上の課題の検討期、⑥モデル改良期、という6つの局面に整理された。その具体的な実践内容は、【検討委員会の開催】【個人将来計画を用いた相談支援の実践】【研修会への参加】【地域社会への周知】【公開学習会の開催】に大別された。個人将来計画を用いた相談支援のプロセスは、[プロフィールの作成][計画の作成][活動の実施][計画の見直し][分かち合い]に整理された。

このような相談支援の過程で経験されたジレンマとして、医療の選択にかかわるジレンマ、義務教育終了後の進路選択にかかわるジレンマが抽出された。知的障害児の意見表明権の尊重を志向する相談支援実践は、知的障害者の自己決定支援に代わる概念として提起されてきた共同決定のあり方を模索する営みであるといえる。

キーワード：障害児，ソーシャルワーク，子どもの意見表明権，アクションリサーチ

I. 研究背景および研究目的

子どもの権利条約においては、障害の有無にかかわることなく意見表明権が保障されている。2010年に日本政府は国連・子どもの権利委員会から「児童相談所を含む児童福祉サービスが子どもの意見をほとんど重視していない」と指摘され、その対策を講じるように勧告を受けている。社会的養護を必要とする子どものみならず、障害をもつ子どもへの相談支援のあり方について、抜本的な改善を図ることが国際社会から要請されている。

障害児に特化した相談支援が制度上に初めて位置づけられたのは1996年の障害児（者）地域療育等相談事業であり、在宅障害児（者）及び保護者への相談支援を担うコーディネーターが都道府県単位に配置された。2006年10月の障害者自立支援法の施行に伴って、本事業は市町村による障害者相談支援事業に再編されたが、保護者とサービス事業者との直接契約によって

サービスが提供される傾向がみられ、障害児への相談支援が実効的に機能するには至らなかった。2012年に改正された児童福祉法に障害児相談支援事業が位置づけられたことによって、在宅障害児への相談支援にかかわる制度的基盤がようやく整ったところである。

障害児（者）地域療育等相談事業のコーディネーターによる相談支援実践の特徴を、ケアマネジメントのプロセスに沿って検討した実証的研究が行われてきた。コーディネーターによる実践の構造を分析した島村（2000）は、すべてのプロセスに本人の意思を尊重する実践がみられることを明らかにした。知的障害児（者）のコミュニケーションの独自性に着目した森本（2006）は、アセスメントの段階で家族や他職種から情報を得ている実態を明らかにした。しかし、当該事業の対象者のうち大きな割合を占めているのは知的障害者であるため、ライフステージの移行を伴う学齢期の障害児への相談支援に直接的に寄与する知見はこれらの研究に見出し難い。

一方、障害児の家族を巡る研究においては、障害児と保護者の支援は分かち難いものとされてきた。知的障害児や重度障害児の支援において「脱家族」の意義を認めつつも、その実践的限界を指摘したのが中根（2006）と藤原（2006）である。中根（2006）は、本人が未成年の場合や、本人の判断を引き出すことが難しい場合は、親によるパターンリズムを許容せざるを得ない現状に加えて、親ですら子どもの最善の利益を知り得ないという葛藤の内実を描き出している。藤原もまた、親が子どもの自立を阻んでいる状況を指摘しながらも、療育・教育・医療を含めた生活のあらゆる場面において母親役割が過度に期待されている実態を明らかにしている。しかしながら、これらの研究では軸足が家族に置かれているため、障害児と家族の利害の対立状況や、子どもの意見表明権が家族によって侵害されている状況が看過されている。

また、障害をもつことに起因する他者との関係にみられる自立と依存のアンビバレントな特性は、家族関係のなかで自立と依存の振幅が大きくなる学齢期にあつて、より色濃く描き出される。さらに、将来を思い描きながら居場所や人間関係を含めたライフステージを移り変えていく学齢期にありながら、選択する余地のないライフステージに適応することが強いられている障害児に対して、相談支援従事者は本人の意見をどのように聴くかが問われている。

このようなことから、本研究では、子どもの権利条約にみられる「権利主体としての子ども」という子ども観に立脚し、子どもの意見表明権に実効性をもたせるような相談支援を試行的に実践した。本研究の目的は、実践者との協働によるアクションリサーチを通して、〈子どもからはじめる個人将来計画〉と称する学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発過程を明らかにしながら、相談支援の具体的な方法を提示することである。また、相談支援の実践場面で、子どもの意見表明権の擁護を巡って経験されたジレンマについて検討する。

Ⅱ．研究デザイン

1. 実践枠組みとしての〈子どもからはじめる個人将来計画〉

学齢期の知的障害児が、将来にわたって地域で生活することを見据えた相談支援モデルを開発することとした。その際、専門職主導のケアプランやリハビリテーション計画を補完するものとして、アメリカの知的障害者の地域生活支援領域で開発された個人将来計画の理念を援用

した。

個人将来計画とは、「『その人が何になって、何がしたいか』といった将来へ向けての見通しや希望や夢（ビジョン）のこと」であり、「本人が実際にそれを表現し、その内容を書きとめることで、将来へ向かって変革をおこしていくための」（Beth Mount・Kay Zwernik =1997：17）計画とされる。この計画の目指すところは、「障害者自身が自分を取り巻く人間関係を豊かにし、コミュニティの中で積極的な役割をにない、自分の生き方を自分で決める力をつける機会」（Beth Mount・Kay Zwernik =1997：9）を創出することである。併せて、その実現に向けて計画を推し進めていくための本人中心のネットワークを創ることである。このような個人将来計画の理念をふまえて、本研究において、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を次のように定義した。

障害をもつ子どもの関心や興味をもとに、さまざまな活動に取り組む機会を創り、「どうありたいか、何をしたいか」という将来像・希望・夢を本人と本人にかかわる者たちが協働して描くこと。

〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援の特徴は、第一に、障害児の自己表現を支援し、そこから導き出されるストレングスに着目しながら、遊び・スポーツ・学習・文化活動・社会活動・地域活動などに取り組む機会を創出することにある。第二に、これらの活動のなかに、地域社会のなかで人間関係を広げる機会を織り込むことである。第三に、相談支援の一連のプロセスにおいて、友人、地域住民、ボランティアなどを巻き込みながら、障害児を中心とするネットワークを創ることである。

2. 研究方法

研究者が実践者と協働して意図的に活動に関わり、計画－実践－評価を螺旋的なサイクルで進めていくアクションリサーチの手法を用いた。社会福祉学におけるアクションリサーチの意義を提示した藤井（2008）によれば、アクションリサーチとは、「研究者が課題や問題をもつ人々とともに協働し、課題や問題を変革していこうとする実践であり、知識創造にも貢献する研究形態」とされる。一方、社会心理学の立場からは、アクションリサーチにおける実践と知識の関係について、「共同の実践は、限定された時期に、限定された場所で、限定された人々によって行われる。人間科学の知識は、基本的に、限定された時期と場所における限定された人々による共同の実践、つまり、ローカル（局所的）な共同の実践から生まれる」（杉万 2000）と説かれている。

このようなアクションリサーチを本研究で採用する妥当性として、第一に、社会福祉現場の「人々に対する」もしくは「人々について」の実証的研究ではなく、実践現場の「人々とともに」行う研究である点が挙げられる（小山 2011）。第二に、研究者が実践現場を管理、調整、制御しようとする従来の科学的研究ではなく、知的障害児への相談支援にかかわる実践過程そのものが、モデル開発に向けた研究過程に相当することが挙げられる。第三に、研究成果の輩

出を目指す活動のみならず、実践現場に一定の影響を与えながら、障害児を取り巻く地域社会に変化をもたらすことを目指す活動が伴っていることにある。

3. 研究体制

アクションリサーチを展開するにあたって、〈子どもからはじめる個人将来計画〉検討委員会を設置した。検討委員は6人であり、障害児とその家族の相談支援に取り組む特定非営利活動法人X（以下、法人X）の代表者x、法人Xの副代表者である筆者、近隣地域の相談支援事業所2カ所の相談支援専門員かつピアカウンセラーy1・y2、移動支援および重度訪問介護事業所（以下、移動支援等事業所）2カ所のサービス提供責任者z1・z2である。さらに、相談支援事業所3カ所のピアカウンセラー3人、法人Xのスタッフ1人から随時助言を得ることとした。検討委員および助言者のバックグラウンドは、社会福祉士、介護福祉士、保健師、ピアカウンセラーなどであり、そのうちの半数が障害当事者である。筆者は法人Xが設立された2004年から副代表者として法人運営にボランティアに関与し、実践現場で検討委員らと連携・協働する機会を重ねてきた。

アクションリサーチにおける研究者の役割は、実践者間のディスカッションを促進しながら、問題の核心にある典型的な行動様式や、不一致などの根底にある価値体系を表面化させることである（筒井 2010）。そこで、筆者は定期的に行われる検討委員会において、①学齢期の知的障害児への相談支援の価値や方法を導き出すような問いを投げかける、②検討委員が経験しているジレンマを浮き彫りにするような問いを提示する、③相談支援実践から創出された価値や方法を言語化して実践者間の共通認識を図る、という役割を担うようにした。

4. 研究期間

研究期間は2007年4月から2010年3月までの3年間である。法人Xが民間の助成金を獲得して、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援を単年度事業として取り組むことになった。その前年、助成金を申請するにあたって、相談支援実践をアクションリサーチとして継続的に展開することを筆者が提案し、2007年度の法人理事会で承諾が得られたことにより研究が開始された。

5. 協力者

協力者の選定にあたっては、法人Xが主催するレクリエーションに参加している障害児や、検討委員が支援している複数の障害児を候補に挙げた。さらに、さまざまな活動に取り組むにあたって、保護者、ヘルパーおよびボランティアの協力が得られやすいことを勘案しながら、保護者に対して個別に呼びかけて募ることとした。その結果、3人の保護者から研究協力にかわる承諾が得られた。協力者の基本属性は表1のとおりである。

表 1 協力者の基本属性

協力者	年齢	学年	障害の程度
A さん	13 歳	中学校・2 年生	身体障害 1 級，療育手帳 A
B さん	13 歳	中学校・1 年生	療育手帳 A
C さん	13 歳	中学校・2 年生	身体障害 2 級，療育手帳 A

6. データの収集方法および分析方法

定期的に検討委員会を開催し、検討委員の承諾を得てその内容を録音して逐語録を作成した。また、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援を実践するにあたって、子どもが同席するワークショップを定期的に開催し、写真撮影と録音によって記録した。筆者はこれらすべてに参加し、検討委員、助言者、障害児および保護者に対して非形式的なインタビューを行い、印象に残った出来事や感じたことなどをフィールドノートに記すようにした。

アクションリサーチでは実践現場で収集される多様なデータが活用される。本研究では、検討委員会の逐語録および議事録、検討委員間のメール、ワークショップの逐語録および記録、障害児および保護者に対する非形式的なインタビューの記録、検討委員によって作成された複数の計画書、報告書、報告会の参加者アンケート、検討委員会を兼ねた公開学習会の資料、フィールドノートからデータを収集した。

分析方法は、継続的なフィールドワークにおいて、実践現場に生起する変化を解釈し、その意味を理解するという解釈学的方法を用いた。具体的には、①収集したデータを精読し、知的障害児への相談支援モデルの開発にかかわる活動内容を時系列に整理した、②開発過程において検討委員の意識や行動が大きく変容した局面をとらえ、局面毎に意味づけを行った、③相談支援において検討委員が経験したジレンマを抽出して解釈を加えた。

7. 倫理的配慮

協力者である障害児の保護者、アクションリサーチに協働して取り組む検討委員に対して、研究の主旨および個人情報の守秘について口頭および文書にて説明し、研究協力にかかわる同意を得た。また、本研究は四天王寺大学研究倫理委員会による審査を受け、その承認を得て実施した。

Ⅲ. 学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発過程

学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発にかかわる活動内容は、【検討委員会の開催】【個人将来計画を用いた相談支援の実践】【研修会への参加】【地域社会への周知】【公開学習会の開催】に大別され、これらの活動頻度は開発過程に応じて異なっている。これらのうち中核的な活動は検討委員会であり、3 年間で述べ15回開催された。開催場所は法人Xの所在地近郊の公共施設の会議室であり、1 回あたりの検討時間は2 時間から4.5 時間であった。

また、開発過程における検討委員の意識や行動の変容を把握したところ、①立案期、②実践期、③評価期、④モデル構築期、⑤社会環境上の課題の検討期、⑥モデル改良期、という6 つ

の局面に整理された。

これらを図1に示した。以下には、モデル構築に影響を与えたとみなされる検討委員の発言内容を織り込みながら、学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発過程を述べる。

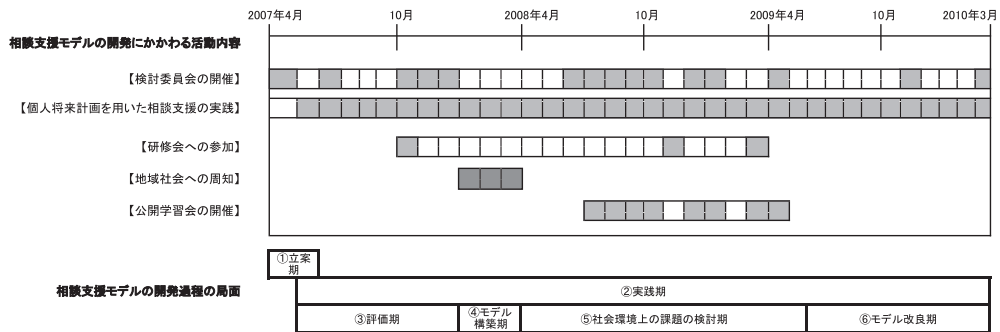


図1 学齢期の知的障害児への相談支援モデルの開発過程

1. 立案期（2007年4月～5月）

2007年4月に開催された初回の検討委員会では、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス案と検討委員の役割について、委員間で共通認識をもつこととした。また、協力を依頼する障害児の選定方法について検討を行った。

（1）〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス案

個人将来計画の理念と具体例について述べられたBeth Mount（=1997）による文献を精読し、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス案について、相談支援のプロセスに対応させながら表2の通りに整理した。障害児への相談支援のプロセスに、保護者へのアプローチを加えることや、同世代の友人やボランティアを巻き込むことの重要性が次のように提案された。

親が相談支援のプロセスに部分的に参加することによって、「子どもに～をさせたい」という意識から、「子どもがやりたいことをさせたい」という意識に変えられないだろうか。
(x)

ヘルパーなどの「おとな」と「子ども」の二者関係に閉じてしまわないよう、友人と一緒に楽しむ活動を組み入れていくことも重要である。(z2)

このような意見をふまえて、子どもを取り巻くネットワークの一員として保護者を位置づけることに併せて、保護者に対して子どもの将来について考える機会を提供し、子どもと友人やボランティアとの関係づくりを支えるなど、保護者のもつ潜在的な力を引き出していくこととした。

表2 〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス案

相談支援	〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援	
プロセス	プロセス案	形態
アセスメント	プロフィールの作成	ワークショップ
ニーズの分析	計画の作成	カンファレンス
プランニング		
活動の実施	活動の実施	個別支援
モニタリング	計画の見直し	カンファレンス
評価	分かち合い	ワークショップ

(2) 検討委員の役割

検討委員それぞれの役割について協議したところ、法人Xの代表者xが活動を総括するコーディネーターとしての役割を担うこととなった。加えて、子どもの活動を個別的に支援する際に、法人Xの登録ボランティアとの連絡調整を行った。また、同一法人に所属する筆者がxの役割を補佐することとなった。さらに、移動支援等事業所のサービス提供責任者z1・z2は、子どもの活動を個別的に支援するにあたって、ヘルパーとの連絡調整を担うこととなった。ピアカウンセラーからは次のような役割が提案され、それが検討委員間で支持された。

相談支援のネットワークが“支援者中心”に陥ることなく“本人中心”であるためには、障害児の位置を常に確かめておくことが重要であり、そこにピアカウンセラーの役割がある。(y1)

検討委員の主な役割を表3に示した。なお、立案期に時間を要しなかった理由として、民間の助成金を申請するにあたって、前年度からxと筆者とで、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセスや、検討委員会の体制についてアウトラインを描いていたことがある。また、法人X設立当初から、障害児とその家族への支援に取り組むにあたって、それぞれの検討委員と連携する経験を有し、すでに協働関係が形成されていたことも、立案期の活動を円滑に推し進めることができた理由といえる。

表3 検討委員の役割（2007年4月時点）

委員	年齢	所属機関	職責	資格	主な役割
x	40代	法人X	代表者	社会福祉士	活動の総括，登録ボランティアとの連絡調整
筆者	30代	法人X	副代表者	社会福祉士	xの役割の補佐
y1	20代	相談支援事業所 Y1	相談支援 専門員	ピア カウンセラー	本人中心の相談支援プロセス のモニター
y2	30代	相談支援事業所 Y2	相談支援 専門員	ピア カウンセラー	
z1	30代	移動支援等事業所 Z1	サービス提供 責任者	介護福祉士	ヘルパーとの連絡調整
z2	50代	移動支援等事業所 Z2	サービス提供 責任者	介護福祉士	

2. 実践期（2007年5月～2010年3月）

〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス案に沿って、具体的な実践内容を以下に記述する。

（1）プロフィールの作成

2007年5月から8月にかけて、協力者である障害児のワークショップを開催した。開催場所は障害児が暮らす地域の公共施設の会議室であり、所要時間は1人につき3時間程度であった。ワークショップの参加者については、障害児本人の希望を汲み取りながら検討委員や保護者が個別に呼びかけて募り、家族、友人、中学校担任教員、ヘルパー、ボランティアなどが参加した。

ワークショップの目的は、本人の現在の生活状況について理解を深め、本人の好みや関心に沿った活動を考案し、実際に取り組んでみたい活動の優先順位を検討することである。まず、参加者が知っている本人の生活状況を付箋に記述し、それを模造紙に貼り出しながら、生活の全体像や嗜好関心について理解を深めた。次に、本人の好みや関心に沿って、新たに取り組んでみたい活動を考案しながら付箋に記述して別の模造紙に貼り出し、その優先順位について検討を行った。初回のワークショップ終盤のふりかえりの段階で、ピアカウンセラーから次のような意見がみられた。

「どんなことをしてきたか」ということも参加者で出し合って、本人が今までどのような体験をしてきたかを理解できればよかった。(y1)

親に養護学校に通うことを決められた自身の経験から、親や支援者の経験だけで本人の活動の選択肢を想定することによって、本人の可能性を狭めることがあってはならない。(y2)

「やってみたいこと」を誰と一緒にするかという視点も重要ではないか。それが親や支援者に偏っているのでは意味がない。(助言者)

そこで、初回のワークショップの1週間後に、xと筆者とで相談支援プロセスの改善点について検討を行った。その結果、①初対面の参加者同士の対話を促すことを目的としてアイスブレイクを導入する、②本人が過去に体験してきた出来事を共有する、③取り組んでみたい活動を絵や写真を用いて視覚化して本人の思いを確認する、④取り組んでみたい活動を時系列に並べながら中長期的な将来の見通しを立てる、⑤介助を必要とする活動については具体的な支援方法を個別活動支援計画に落とし込む、という必要性が確認され、それらを相談支援プロセスに加えることとした。

(2) 計画の作成

検討委員によるカンファレンスを開催し、ワークショップで収集された本人の情報を整理しながら、①生活歴、②日常生活、③社会生活、④ストレングス（特技・個性・好み・関心）、⑤将来の生活のイメージ、などの項目からなるプロフィールを作成した。

また、取り組んでみたい活動を通して将来のイメージを培うことができるように、かつ、中長期的な将来の見通しをもつことができるように、①すぐにやろう、②2～3年先にやってみよう、③将来やってみたい、という時系列を横軸に、①暮らし、②楽しみ、③学校と進路、④卒業後の活動や仕事、⑤地域・人間関係、という生活領域を縦軸に配置したマトリックスに、取り組んでみたい活動を並び替えたライフプランを作成した。

後日、家族やヘルパーなどの身近な支援者の協力を得て、取り組んでみたい活動を写真や絵を用いて視覚化し、本人の反応から思いを汲み取って優先順位の高いものを5つ程度選定した。次回の検討委員会では、①本人の希望や関心、②取り組んでみたい活動、③現状と課題、④将来を見据えた支援方法、⑤活動にともに取り組む人、⑥実施時期、⑦予算、という項目に沿って個別活動支援計画を作成し、活動の実施に向けてヘルパーやボランティアとの連絡調整を行った。これらの過程で用いる記録用紙の様式は、検討委員会で項目を検討し、実践を重ねながら改良を重ねた。

(3) 活動の実施

取り組んでみたい活動のうち、優先順位の高い活動を支援し、活動中の本人の思いについて理解を深めることとした。活動を支援するヘルパーやボランティアには、①具体的な活動内容、②楽しそうだったこと、嬉しそうだったこと、嫌そうだったこと、③印象に残っていること、などについて写真撮影を交えて記録をとるように協力を求めた。〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援によって、協力者の3人が取り組むことになった個別活動の概要を抜粋して表4に示した。

表 4 〈子どもからはじめる個人将来計画〉による個別活動の概要

協力者	ワークショップ参加者	個別活動の概要
Aさん	Aさん、保護者2人、同級生の友人2人、中学校担任教員、中学校特別支援学級教員、ヘルパー2人、学生ボランティア3人、助言者、検討委員4人〔計17人〕	●「お祭りが好き」「踊りが好き」という本人の好みを理解した担任教員から、地域の祭りに参加するクラス活動が提案され、クラスメイトとともに出かけた。 ●「暗いところが苦手」「映画館に行ったことがない」という本人の状況を理解している同級生の友人の提案により、数週間後に一緒に映画鑑賞に出かけた。 ●「お祭りが好き」「電車が好き」という本人の関心をふまえて、ボランティアから「阿波踊りに一緒に参加しよう」という提案がみられた。しかし、外出時における医療的ケアの必要性をボランティアが十分に認識することが難しかったため、家族のみが同行することになった。
Bさん	Bさん、保護者、きょうだい、親戚、中学校担任教員、小学校の元担任教員、検討委員4人〔計10人〕	●「食べることが好き」という本人の関心をもとにして、料理に取り組むことが提案され、法人 X が主催する料理のイベントや、児童デイサービス主催の野外活動に参加した。友人が先に料理をしてしまう場面もみられたが、本人のペースで取り組み、料理を楽しむことができた。 ●「ゴージャスな雰囲気が好き」という本人の好みに沿って、複数のホテルのロビーを見学することがヘルパーから提案された。平日や週末はクラブ活動が忙しかったため、長期休暇中に取り組む予定を立てたが、見学だけして帰るということに本人が納得するかが懸念される。 ●「好きなことや楽しいことを他者に伝えたい」という思いが強い」という本人の思いを汲み取り、検討委員より中学校担任教員に対して、コミュニケーション力を培う学習に取り組むことを提案した。しかし、個別的教育支援計画には、コミュニケーションにかかわる取り組みが十分に反映されていないことが判った。
Cさん	Cさん、保護者、同級生の友人、中学校担任教員、検討委員4人、助言者〔計9人〕	●「歌が好き」という本人の好みをもとに、ライブ鑑賞に出かけることがヘルパーから提案された。「楽しかった？」と尋ねたところ、「楽しい」というサインを身体を使って示したが、ヘルパーに気を遣っていることも考えられる。 ●「歌が好き」という本人の好みをふまえて、同級生の友人を誘って一緒にカラオケに行くことがヘルパーから提案された。本人は歌えなかったものの、楽しんでいた様子であった。 ●「外出が好き」という本人の関心に沿って、同級生の友人から、映画観賞に行くこと、外出先でお好み焼きを食べることが提案され、外出の計画を立てた。

ワークショップの数週間後にAさんが映画観賞に出かけることが実現できた理由として、同席していた同級生からの提案であったことが大きい。

同級生が参加することによって、同じ世代のものの見方を尊重することができる。また、具体的な遊びのイメージが共有できるので活動につながりやすい。友人にとっては、おとなと対等に話し合う機会でもあった。(x)

Aさんが通う中学校の担任教員がワークショップに参加したこともまた、クラスメイトに呼びかけて地域の祭りに一緒に参加する活動へと迅速につながった。一方、ボランティアから阿波踊り観光に一緒に行くことが提案されたが、実際にはボランティアが同行することではなく、家族のみが同行することとなった。ボランティアの同行が難しかった理由として、月1回程度のかかわりでは、外出時における着替えの介助や医療的ケアの必要性が十分に理解されなかったことがうかがえる。

Bさんの人間関係は家族が中心であったため、個別活動支援計画では友人やボランティアとのかかわりを通して経験を広げることを目標にした。また、きょうだいにワークショップへの参加を呼び掛けた検討委員は、その意図を次のように語った。

今回、Bさんのきょうだいに声をかけてワークショップに参加してもらった。多くの人がBさんの将来を考えていることを知ってほしかった。また、きょうだいの思いやものの見方を、親やおとなに聴いてほしいと思った。(z1)

Cさんがライブに出かけることになったとき、母親が「一緒に行きたい」と言ったが、Cさん自身がそれを拒んだという。ヘルパーとの関係性に閉塞しないために、同級生の友人を誘ってカラオケに行くことになったが、特定の友人以外の関係性を広げることの難しさも確認された。なお、手術を伴う入院により、個別活動が一時的に中断することになった。

(4) 計画の見直し

2007年11月以後、検討委員会に併せて個別活動支援計画の見直しが行われた。子どもと一緒に活動に取り組んだヘルパーやボランティアが同席し、具体的な活動内容や、活動中の本人の思いについて理解を深めるようにした。また、本人の気持ちや生活状況の変化を共有しながら、これから取り組んでみたい活動を精査して個別活動支援計画に反映させるようにした。

(5) 分かち合い

再びワークショップを開催し、実際に活動に取り組んだときの本人の様子から、体験の幅や人間関係の広がり、どのような変化がみられたかを共有した。また、本人の思いをどのようにして尊重できたかを確認し合った。さらに、活動に取り組む上で直面することになった、障害児を取りまく社会環境上の課題を共有した。

3. 評価期（2007年5月～2007年12月）

2007年10月に「個人将来計画」をテーマとする研修会に検討委員全員が参加した。翌月の検討委員会では、研修会で得られた新たな知識と、〈子どもからはじめる個人将来計画〉の実践内容を擦り合わせながら、知的障害児への相談支援が根差すべき視点について検討を行った。①「こんなことをやってみたい」という思いを代弁する参加者と本人との関係性の質を問い直す、②「できる／できない」という能力主義に陥らずに本人のストレングスを重視する、③計画を作成することよりも相談支援のプロセスを重視する、という視点が改めて確認された。

また、2007年11月以降の検討委員会では、実践をふまえながら学齢期の知的障害児への相談支援の価値基盤を抽出することや、子どもの意見表明権の擁護を巡って検討委員が経験しているジレンマを顕在化することを意図して、筆者から積極的に問いを投げかけるようにした。

まずは、保護者が子どもの自己選択に影響をもたらしている状況に着眼し、「子どもが人生の主体者となるような支援を実践するためには、『頑張る介護者』から脱することができるように、親のエンパワメントに向けた支援も視野に入れる必要があるのではないか。」という問題提起を行った。それについて検討委員間で次のような意見交換が行われた。

子ども、親、ヘルパーの関係に風穴を開ける第三者が必要。親が悩みを抱え込まずに、悩みを語ることでできる場が必要。(z2)

親と子どもの思いは異なるという認識を前提にして、親が悩みを語りながらロールモデルに出会える場が必要。ロールモデルが実際にやってみせることによって、親も変わることができるのではないか。また、障害当事者が親に出会って、自立生活運動のなかで示されてきた自立親を伝える場も必要。所属機関では、親と子どもを切り離して「障害児を育てる親のピアカウンセリング講座」に取り組んでいる。(y2)。

法人Xが定期的で開催する保護者交流会では、親と障害当事者が出会って語り合う場を設けている。参加者のなかには、「ひとりで何でもできるようになる」「迷惑をかけない」という従来の自立親から、そうではない自立もあるという考え方の変容がみられた者もいる。自分の育て方が否定されている、と感じないように親にはたらきかけることが難しい。(x)

介護力や居住形態を含めて、家族の関係性がよいほど親子が依存関係に陥りやすいのではないか。(y1)

このような議論から、学齢期の障害児が新たな活動に取り組むにあたって、おとなとの関係性に膠着しやすいという環境上の課題が確認された。そこで、「おとなとの関係性のみに陥ってしまわないためにはどうすればよいか。」という問いかけを筆者が行ったところ、次のような意見がみられた。

ヘルパーを利用することによって何かを成し遂げる経験は増えるが、それが他者との関係性を広げることにつながるとは限らない。本人から他者に働きかける機会を意図的に創ることが必要。(y1)

子どもの世界にヘルパーというおとなが存在することに違和感がある。なるべく、きょうだいに声をかけて、本人とヘルパーだけの関係性にならないように配慮している。しかし、障害児のペースに巻き込まれ、依りかかられているきょうだいにとっては、ストレスも大きいように思う。(z2)

障害児を自発的にサポートする子どもに対して、学校の教員が「ありがとう」という言葉をかける場面がみられる。しかし、その一言が友人関係を支援関係に変えてしまうのではないか。あたりまえのことをしている子どもに対して、何か特別なことをしているかのような印象を与えてしまう。(z1)

自身の経験からも、学校で教員などのおとなから過剰にかかわりをもたれることで、クラスメイトから特別視されているような気がした。(y2)

子ども同士の関係性を広げるという点から、高校に進学して、同世代の友人関係のなかで過ごすことそのものに意味があるように思う。(x)

障害児の高校進学という意見がみられたことを受けて、「高校進学の選択肢そのものが非常に限られている現状にあって、知的に障害をもつ子どもの『進学したい』という思いをどのようにして尊重することができるか。」という、さらなる問いを筆者が投げかけた。併せて、保護者と本人の利害の対立を浮き彫りにするために、「親にとっての高校進学の意味と、子ども本人にとってのその意味は異なるように思われる。能力主義に偏っている社会の価値観に加担しないためにも、子どもの立場から高校進学の意味を確認しておく必要があるのではないか。」という問題提起したところ、次のような意見がみられた。

高校進学率が9割を超えていることから、高校に行くことは「あたりまえ」と言えるのではないか。「行く／行かない」という選択は、選択肢が十分にあってこそできることであって、知的障害児が進学するためには、選抜試験という「入学させない／入学できない」教育制度と闘わなければならない。(z1)

Cさんは高校に通うことはイメージできるだろうが、初めての受験をイメージできているだろうか。小・中学校は地域の学校に通ったが、高校に進学するためには、高校を選択して受験しなければならない。本人が選択することそのものにも困難がある。(z2)

障害児にとって高校進学という選択は、同世代の人とかかわる機会や、障害をもたない人とかかわる機会を創ることにつながる。(x)

検討委員会でこれらの議論を積み重ねることによって、学齢期の知的障害児への相談支援の視点や、知的障害児をとり巻く社会環境上の課題が明らかになっていった。

4. モデル構築期（2008年1月～3月）

2008年2月、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援の理念と方法について、地域社会に周知することを目的として報告会を開催した。その前月の検討委員会においては、当日に配付する報告書の執筆に向けて、プロセスの精緻化と複数の記録用紙の様式の改善を図った。

まず、本人の写真から構成される「ライフヒストリーブック」の作成をプロセスに加えることが提案された。これは、①本人の生活歴や関心を理解する、②それらをライフステージの移行期に引き継ぐ、③コミュニケーションの材料として活用する、という目的をもつ。そこで、複数の学生ボランティアによって、Aさんの「ライフヒストリーブック」が試行的に作成されることとなった。

また、複数の記録用紙に本人にかかわることを記録する場合、誰がそのように認識して記録したのかを、本人との関係性をふまえて明記することの必要性が提案され、それらの記入欄を設けることとなった。

これらの提案に加えて、実践期や評価期に検討委員会で確認された論点も盛り込みながら、表5のとおり、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス改定版として整理した。

「〈子どもからはじめる個人将来計画〉報告会」では、報告書、写真画像、実際に使用した記録用紙を交えながら、〈子どもからはじめる個人将来計画〉の理念と方法、および、それに基づく実践内容を報告した。障害児の保護者、障害当事者、教員、社会福祉職、地域住民など45名の参加者がみられた。参加者による自由記述式アンケート結果からは、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセスにおいて、友人・障害当事者・教育機関・地域社会を巻き込みながら、障害児を中心とするネットワークを創ることの重要性について、参加者と共有できたことがうかがえた。

併せて、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援の理念と方法について記した報告書200冊を印刷し、障害児者を対象とする支援機関に配布することによって、実践現場への周知を図った。

5. 社会環境上の課題の検討期（2008年4月～2009年4月）

検討委員会での議論を通して、学齢期の障害児をとりまく社会環境上の課題として、①医療的ケアを要する子どもの生活環境、②医療機関との連携、③教育機関との連携、④義務教育終

表5 〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援のプロセス改定版

プロセス	実践内容	形態	参加者	記録用紙
プロフィールの作成	・アイスブレイク ・生活歴のマッピング ・プロフィールのマッピング ・やってみたいことのリストアップ ・やってみたいことの焦点化 ・ふりかえり ・ライフストーリーブックの作成	ワークショップ	本人、家族、友人、ボランティア、ヘルパー、教員、主治医、検討委員	・プロフィールマップ ・将来マップ
計画の作成	・本人の思いの確認 ・個人プロフィールの検討、作成 ・ライフプランの検討、作成 ・個別活動支援計画の検討、作成	カンファレンス	本人、検討委員	・個人プロフィール ・ライフプラン ・個別活動支援計画
活動の実施	・本人のやってみたい活動を実施 ・写真撮影、記録	個別支援	本人、友人、ボランティア、ヘルパー	・個別活動支援記録
計画の見直し	・本人の思いを尊重できたかを確認 ・計画の修正	カンファレンス	本人、ボランティア、ヘルパー、検討委員	
分かち合い	・本人の思いを尊重できたかを確認 ・障害児をとりまく社会環境上の課題を共有	ワークショップ	本人、家族、友人、ボランティア、ヘルパー、教員、主治医、検討委員	・プロフィールマップ ・将来マップ

了後の進路選択、が確認された。

そこで、2008年4月以降、個別活動支援計画の見直しを目的とする検討委員会と併行して、学齢期の障害児をとりまく社会環境上の課題をテーマとしてとり上げる公開学習会を開催することとした。講師の承諾を得ていないことから、公開学習会のテーマを表6に示すにとどめる。これらの学習会を通して、〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援は、障害児の生活を全体的かつ継続的に見据えるものであり、医療機関が作成する医療的ケアにかかわるマニュアル、教育機関における個別的教育支援計画、福祉サービス事業所による個別支援計画と連動性を確保することの重要性が認識された。

また、カリフォルニア州において実践されている、PC-IPP（Person Centered-Individual Program Plan）と称する本人中心の個人自立支援計画の実際を学ぶことを目的とする海外研修

に、検討委員が参加する機会が研究期間内に2回あったことから、その研修内容を共有することとした。PC-IPPは本人の生活を包括的に見据えた計画が理想とされるものの、その作成過程において教育機関や就労支援機関との連携が義務化されていないために、支援者の力量によってそれらとの連携の程度が異なる現状がうかがえた。

表6 〈子どもからはじめる個人将来計画〉公開学習会テーマ

月日	テーマ	講師
2008年7月30日	障害をもつ子どもの高校生活について知ろう	高校を卒業した医療的ケアを要する障害当事者、保護者、ヘルパー
2008年8月26日	医療との連携を考える－医療的ケアを必要とする人の自立生活を知ろう	医療的ケアを要する障害当事者の自宅を訪問
2008年9月30日	障害をもつ子どもの生活を支える医療について －子どもからはじめる個人将来計画と医療との連携	小児科医師
2008年10月22日	地域とともに学ぶために－特別支援教育について考える Part1	特別支援学校高等部教員
2008年12月1日	個人将来計画と教育との連携－特別支援教育について考える Part2	特別支援学校高等部在学学生、保護者
2009年1月20日	カリフォルニア州におけるPC-IPPの実際 Part1	検討委員 y1
2010年4月11日	カリフォルニア州におけるPC-IPPの実際 Part2	検討委員 y1, 筆者

6. モデル改良期（2009年5月～2010年3月）

2009年4月にAさんとCさんが高校に進学したことを契機に、個別的教育支援計画と〈子どもからはじめる個人将来計画〉に連動性をもたせることを目的として、高校で開催される教育支援計画作成会議に、本人、保護者、検討委員の一部が参加するようにした。

Aさんが高校で安心して学ぶためには、介助者によるサポートや医療的ケアが欠かせないことから、学内での介助体制の確保や、教員を対象とする医療的ケアにかかわる研修の開催に向けて働きかけを行った。また、本人の意向を十分に汲み取ることなく、「職場への適応」という目標が教育支援計画に記載されていたため、友人関係を広げるための学内活動や、卒業後の進路の選択肢を増やすような学習内容を計画に反映させることを提案した。

このように、個別的教育支援計画と〈子どもからはじめる個人将来計画〉を連動させる試みを通して、〈子どもからはじめる個人将来計画〉が志向する障害児を中心とする支援体制のあり方が明確になった。図2に障害をもつ子どもを中心とする支援体制を示した。

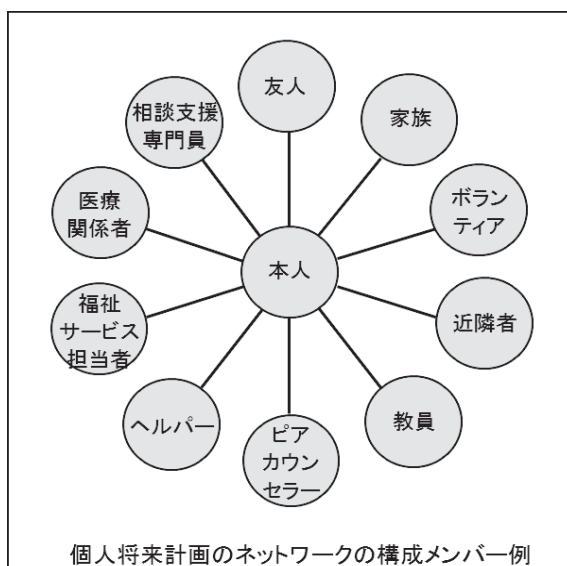


図2 障害をもつ子どもを中心とする支援体制

IV. 知的障害児の意見表明権の擁護を巡るジレンマ

知的障害児への相談支援においては、本人の思いをどの程度汲み取ることができているかというジレンマが常に伴う。知的障害児の声を聴こうとすると、そのジレンマから逃れ得ないことを前提として、相談支援モデルの開発過程で認識された子どもの意見表明権の擁護を巡るジレンマについて考察する。

1. 医療の選択にかかわるジレンマ

Cさんの初回のワークショップの事前打ち合わせにおいて、手術を伴う入院を控えているという情報が検討委員間で共有され、手術を受けることについて本人の意思がどのように反映されているかを確認することの重要性が提起された。

ワークショップの冒頭で、Cさんが翌月から中学校を休んで約1ヶ月間にわたって入院することが、保護者から参加者に告げられた。また、高校受験では代筆などの筆記にかかわる介助が認められていないことから、パソコンなどのコミュニケーション機器を使用できるようになるための入院である、という説明がなされた。さらに、「話せるようになりたい、自分の意思を相手に通じさせたいって、Cさんが決めた」ということが保護者から語られた。

ワークショップの時点ですでに入院日が決定されていたことや、Cさんが初めて出会う人も参加していたことから、その場でCさんの思いを聴くことは躊躇された。そのとき、助言者として参加していたピアカウンセラーであって、Cさんともかかわりのある障害当事者が保護者に向かって次のように語りかけた。

「入院される」って言っていましたが、それを聴いて思ったんです。障害を軽くするため

の手術なのかなとか、思ったんですけど。友達とかでもいっぱいいるんですけども、(障害を軽減するための手術を)やっている人が多いんです、やっているというか、やらされている人がいっぱいいるんです。よくなっているっていうのを本当に聴いたことがなくて。歩いていた人が、歩けなくなったり、動いていた人が、動けなくなったりとか、いっぱい知っている。そういうことをイメージしたんだけど、そうじゃないことがわかって、ちょっと安心したんですが。私もね、言語障害の手術を受けたことがあるんですよ。でもね、もっと人ゴミのなかでもみくちやにされながら、思いが通じるようにチャレンジしないと。そんな感じていたら、言葉も他の人に通じていくっていうのがやっぱり大事なあって。・・・(中略)・・・Cさんにはいろいろな経験を積んで、やっていってほしいなあって思います。(助言者)

障害を治すことに駆り立てられている保護者に対して、自らの経験をふまえて障害を治すことへの疑義を示し、障害観の変容を促そうとするところに、障害当事者が相談支援過程に参加する意義を見出すことができる場面であった。

障害を治すことが子どもにとって最善の利益であるという医療専門職や保護者の判断と、子どもの思いが一致するとは限らない。たとえ、子どもの思いが実現されることがなかったとしても、子どもは医療専門職や保護者に対して自分の意見を言い表し、意思決定過程に参加していることを実感できる機会が保障されなくてはならない。自らの意見を言語で明確に表現することが難しい知的障害児の場合、第三者が本人の思いを医療専門職や保護者に代弁する仕組みを創設することもまた、知的障害児の意見表明権を擁護する方途として有効であると考えられる。

2. 義務教育終了後の進路選択にかかわるジレンマ

Cさんの入院を巡って、検討委員によるカンファレンスを重ねるなかで、障害を治すことに駆り立てられている保護者の心境の背後に、高校受験を1年半後に控えた焦燥感が確認された。それは、義務教育終了後、知的障害児の進路の選択肢がないに等しい社会環境上のバリアとして認識される。このような社会環境に働きかけることを含めて、義務教育終了後の進路選択を支援しようとするとき、知的障害児が高校進学をどのようにイメージし、高校生活をどのように思い描いているのかという問いが生じる。換言すれば、高校進学は保護者や支援者の意向であって、本人の意向に沿うものであるかどうかは測り知れないというジレンマが生起する。

Aさんの場合、回数を重ねたワークショップにおいて、「学校が好き」「リーダーシップをとることが好き」という本人の強みを掘り所にして、「Aさんも高校には行っておいた方がいい」という同級生の声や、「高校で生徒会の役員になろう」という主治医の声が聴かれた。そこで、高校に進学し、生徒会活動を通して友人関係を広げていくことが個人将来計画に取り入れられ、幾つかの高校のオープンキャンパスに参加するための個別活動支援計画が作成された。筆者が介助者として同行した際、在学生に導かれて学内を見学し、英語の模擬授業を受けるAさんの様子からは、学校生活の場が移り変わる時期が近づいていることを理解しているように見受け

られた。Aさんが高校生活へのイメージを徐々に培っていくことに併行して、保護者と中学校教員との継続的な連携によって、定時制の公立高校に進学する途を拓くことができた。

このように、オープンキャンパスを利用しながら高校生活の擬似体験を積み重ねることによって、高校進学や高校生活のイメージが培われていくものと考えられる。高校入学後、補助教員や介助者などのおとなに囲まれてしまう環境を想定し、同世代の友人関係を広げるために在学生とともに一定の役割を担えるような環境を創ることもまた、進路選択を支援するために必要な視点であるといえる。

V. 学齢期の知的障害児への相談支援モデルにみられる価値および課題

〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援は、知的障害児の好みや関心に焦点をあてながら、本人にかかわる複数の者によって、新たに取り組みたい活動を本人が表現することを支援し、さらに、実際に活動に取り組むことを支援しようとするものであった。このような相談支援を志向する実践現場には、次のような価値が生成しつつあったことがみとれる。

第一に、同級生の友人やきょうだいなどの子どもが相談支援過程に参加し、子どもの意見を聴いて、それを支援に反映させようとしたことである。知的障害児の意見表明権を擁護することは、本人とともに生きている子どもの意見表明権を尊重することにつながっている。第二に、〈子どもからはじめる個人将来計画〉の定義にみられる「将来像・希望・夢を本人と本人にかかわる者たちが協働して描く」ことは、知的障害者の自己決定支援に代わる概念として提起されてきた共同決定のあり方を模索する実践であったともいえる。多くのおとなが関与することになったが、おとな主導の支援に陥ることへの歯止めとして、子どもの意見表明権を尊重することを価値基盤とし、障害当事者がそのモニターとしての役割を担う支援体制を整えた。第三に、保護者や専門職が提示する最善の利益に拠らずに、本人の好みや関心を拠り所として新たな活動に取り組む機会を創出した。これは、イギリスにおいて知的障害者などの権利擁護を目的とする「2005年意思能力法（Mental Capacity Act 2005）」の中核的な理念である「主観的ベスト・インタレスト主義¹⁾」とも通低している。

また、本研究の波及効果として、『大阪府相談支援ハンドブック』（2013）に〈子どもからはじめる個人将来計画〉を用いた相談支援の理念および手法が掲載され、障害児の相談支援従事者に幅広く周知されることとなった。知的障害児への相談支援モデルについて社会的承認が得られたことは、アクションリサーチによって導かれた研究成果の汎用性が支持されたといえる。

今後に残されている課題として、第一に、本研究では3人の事例を取り上げたが、多様な実践事例の分析を通して、アクションリサーチによる研究の信憑性を高めていかなければならない。第二に、本人のストレングスに焦点をあてた個別活動を支援することに加えて、高校卒業後の自立を見据えた活動を体系的に整理した支援プログラムを構築する必要がある。さらに、ライフステージが変わる局面で障害児の意見表明権を実効的に機能させるために、知的障害児への相談支援とアドボカシーがどのように接続し得るのかについて検討することもまた課題として残されている。

本研究は、2007-2009年度科学研究費補助金（基盤研究（B））課題番号19330137「社会福祉実践における意思決定過程に関する実証的研究－葛藤経験の現象学的分析－」（代表研究者鳥海直美）の研究成果の一部である。また、第18回日本社会福祉士会近畿ブロック研究・研修会（2011年1月）にて口頭発表を行ったものに加筆している。

注

- 1) 菅（2010：123-142）によれば、「主観的ベスト・インタレスト主義」とは、最善の利益を特定する過程において、本人の希望や心情、信念、価値観といった極めて個人的要素に重きを置くものであり、多少のリスクを伴うものであっても、本人の意向や心情を配慮することが、本人の幸福の実現のためにはやむを得ない場合もあるという立場をとる。「2005年意思能力法」の成立背景には、本人の自己決定権や尊厳を守られる権利への社会的意識の高まりがみられる。加えて、福祉的、医学的、社会的観点から本人の客観的ニーズをさぐることを目的とする客観的福祉主義から、本人のこれまでの経験や生き方という主観的要素を尊重する主観的福祉主義へのパラダイム転換がみられる。本人の主観的要素に配慮しながらベスト・インタレストに適った意思決定を支援する過程は、本人と意思決定権限者による共同決定の一方策であるともいえる。

引用文献

- 小山千加代（2011）特別養護老人ホームで「より良い看取り」を実施するための取り組み－研究者と実践者との協働によるミューチュアル・アクションリサーチ，日本老年看護学会誌16（1），39-40.
- 鳥村直子（2000）障害児（者）地域療育等支援事業におけるコーディネーターの実践に焦点，障害者ケアマネジメントの総合的推進に関する研究平成12年度報告書（厚生労働省科学研究障害保健福祉総合研究事業），99-146.
- 杉万俊夫編（2000）フィールドワーク人間科学 よみがえるコミュニティ，ミネルヴァ書房，16-17.
- 筒井真優美編（2010）アクションリサーチ入門 看護研究の新たなステージへ，ライフサポート社，43.
- 中根成寿（2006）知的障害者家族の臨床社会学，明石書店.
- 橋本義郎監訳（1997）さあ、はじめよう 知的障害者のためのネットワークづくり－個人将来計画への招待：Beth Mount・Kay Zwernik（1988）IT'S NEVER TOO EARLY IT'S NEVER TOO LATE－A Booklet about Personal Futures Planning－，明石書店.
- 藤井達也・栄セツコ（2008）精神障害者の地域生活支援－大阪府堺市にある地域生活支援センターと取り組んだ地域連携プロジェクト－，桃山学院大学総合研究所紀要34（1），102.
- 藤原里佐（2006）重度障害児家族の生活，明石書店
- 森本久美子（2006）障害児（者）地域療育等支援事業におけるコーディネーターの相談支援のあり方－ケアマネジメントのプロセスとの比較－，発達障害研究28（1），86-100.

参考文献

- 大阪府障がい者自立支援協議会ケアマネジメント推進部会（2013）大阪府相談支援ハンドブック，<http://www.pref.osaka.jp/attach/6430/00123736/kojinshouraikeikaku.doc>.
- 北野誠一（2004）障害者福祉実践マニュアル アメリカの事例・本人中心のアプローチ（カリフォルニア州発達障害局：田川康吾訳），明石書店.
- 特定非営利活動法人地域生活サポートネットほうぷ（2008）障害をもつ子どもの社会参加の促進と自立に

- に向けた支援事業報告書（平成19年度（独）福祉医療機構「長寿・子育て・障害者基金」助成事業）.
- 中野敏子監訳・編（2003）参加から始める知的障害のある人の暮らし－支援を高めるアクティブサポーター：
Edwin Jones（1996）Active Support-A Handbook For People with Learning Disabilities, 相川書房.
- 中野敏子・他（2005）どう活かす あなたの支援 『障害』のある学齢期の子どもとともに, 大揚社.
- 古井克憲（2010）知的障害者に対するパーソンド・センタード・プランニングの実践－特別支援教育や障害者地域生活支援における「本人を中心に据えた計画作り」を目指して, 和歌山大学教育学部紀要教育科学60, 9-16.
- 目黒輝美・磯部卓三監訳（2012）アクション・リサーチ:Ernest T. Stringer（2007）Action Research, フィリア.

