

## Ⅱ 現状と課題の把握

研究計画に基づき、平成 24 年度に実施した予備的・準備的研究、及び、平成 25－26 年度に実施した本研究（専門研究 B）の研究活動の中から、障害の重い子どもの教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の立案と実施に関する現状と課題の把握として、以下の 2 つの研究活動を報告する。

### 1. 学校等の現場における課題の整理

重い障害のある子どもはどの障害種を対象とする特別支援学校においても在籍している。この研究活動では肢体不自由、知的障害、聴覚障害の特別支援学校を訪問し、観察と教員へのインタビューによって課題の整理を行った。また、重い障害のある子どもにとって学校卒業後の生活の場となる施設を訪問し、観察と職員へのインタビューを行い、課題を整理した。さらに、過去の研究において実施したインタビューデータをもとに、重複障害教育に携わる専門性の高い教員（複数の異なる障害種別学校を経験）の専門性の在り方と形成過程について質的な分析を行った。

- （1）学校訪問による観察と聞き取り調査（6 つの特別支援学校で実施）
- （2）卒後の施設等の訪問による観察と聞き取り調査（3 つの施設で実施）
- （3）重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察  
～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して

### 2. 国内外の文献の収集・整理

我が国における個別の指導計画導入の経緯と関連文献について整理を行った。また、諸外国において、障害の重い子どもの教育計画の作成に用いられている「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」のアプローチについてレビューを行い、日本の個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と実施に関連付けて、検討を行った。

- （1）個別の指導計画導入の経緯と関連文献
- （2）個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

## 1. 学校現場等における課題の整理

- (1) 学校訪問による観察と聞き取り調査
- (2) 卒後の施設職員への聞き取り調査  
～重度・重複障害児が学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項に関する聞き取り～
- (3) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察  
～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～

## (1) 学校訪問による観察と聞き取り調査

平成 24 年 7 月より平成 25 年 1 月にかけて、6 校の特別支援学校を訪問し、重複障害のある児童生徒の授業や生活場面等の観察を行い、個別の教育支援計画、個別の指導計画の書式や作成・検討のプロセス、計画の授業への反映、専門職との連携、アセスメントと評価などに関する学校の取組や課題について、聞き取り調査を行った。観察及び聞き取りを行ったのは、平成 24 年度専門研究 D（予備的準備的研究）の研究代表者及び研究分担者 2 名の計 3 名である。全員が教員として特別支援学校における重複障害のある児童生徒の指導経験があり、また、本研究所での重複障害教育に関する研究の実績を有する。聞き取りの対象は、その学校における重複障害のある児童生徒の教育課程や実際の指導について責任のある立場の教員であり、教頭、教務主任、重複障害学級の担当者等、学校によって様々であった。

この学校訪問による観察と聞き取り調査に協力いただいた 6 校の概略を記す。

A 特別支援学校	肢体不自由（小規模校）	関東
B 特別支援学校	肢体不自由・知的障害併置	関東
C 特別支援学校	聴覚障害	関東
D 特別支援学校	肢体不自由（小規模校）	東北
E 特別支援学校	肢体不自由・知的障害併置	近畿
F 特別支援学校	肢体不自由	中部

調査した内容を記述した資料について 3 名の研究者で共有し、内容に関する協議を行った。この協議においては、各学校から挙げられた取組及び課題の中で、共通した事項や重要と思われる事項について焦点化した。焦点化された主な事項 9 点について、その概要を述べる。

### 1) 個別の教育支援計画の機能的な活用

個別の教育支援計画はすべての学校で作成されている。しかしながら「書類として作成するのみで実際に活用されやすいツールとなっているか」ということを課題としてあげている学校もあった。個別の教育支援計画と個別の指導計画との連動について、書式上もプロセス上もかなり機能的に連動して活用する仕組みを整えている学校があり、今後の研究を進める上での参考になると思われた。

### 2) 保護者との連携

個別の指導計画の書式には、保護者の願い・希望等が記入される欄が設けられており、すべての学校で、児童生徒の目標を設定する際には、それを反映することが検討されていた。児童生徒の意向が反映される書式を用いている学校もあり、児童生徒の意思がわかりにくい場合に「保護者の願いが本当に児童生徒の願いといえるのか」ということが話題としてのぼった。ま

た、「子どもの障害を受け止めることに困難を抱える保護者に対して学校としてどのように対応すればよいか。またどんな支援ができるのか。」等の悩みも挙げられた。

### 3) 専門職との連携

肢体不自由の学校においては、教員と理学療法士（以下 PT と記述）や作業療法士（以下 OT と記述）等の専門職との連携が行われている。療育センター等の施設が隣接する場合には、PT や OT が専門職として実態把握や評価、計画立案に参画するシステムが作られていた。さらに PT や OT が授業の一環として関わっている場合もあった。一方、学校の中に PT や OT が自立活動担当教員等の位置づけで入っている場合には、連携やお互いの役割の確認等がうまくいっている場合とそうでない場合があった。

肢体不自由の特別支援学校において児童生徒が視覚、聴覚等の感覚障害がある場合、教員と当該の専門職との連携の仕組みがない学校が多かった。いずれの障害種の学校においても、重複障害がある場合の多様な専門的ニーズに応える仕組みは課題であると思われる。

学区域が複数の市にまたがっている学校において、福祉職との連携の仕方（ケース会議の持ち方等）を工夫している学校があった。

### 4) 目標設定、目標の精選の困難さと指針の必要性

障害の重い子どもについて、何年間も同じ目標が設定されている場合があること、大きな変化が見られず評価がしづらいこと等が、いくつかの学校で話題となった。また、教員によっては細やかすぎる状態像の書き込みや数多くの目標設定を行っていて、何をポイントにするのか絞りづらくなっていることが挙げられた。目標を精選して設定したり、優先順位をつけて取り組んだりする際の指針の必要性が確認された。

### 5) 卒後の生活・地域の生活や子どもの生活の質（QOL）を意識した計画、及び学習活動への反映

個別の教育支援計画を機能的に活用している学校では、卒後の生活・地域の生活を意識した計画が作成され、日々の学習活動にも反映する工夫がなされていた（書式や作成プロセス等の工夫）。施設から学校に通っている子どもにとっての生活の質（以下 QOL と記述）をどう考えるか、それを目標設定や学習内容にどう反映させるか、ということが話題になった学校もあった。聴覚障害の特別支援学校における重複障害のある子どもの場合には学区域が広く、また、卒後の進路先も限定される場合があることを念頭において計画が作成されていた。

### 6) 学校内の組織と連携

小学部、中学部、高等部間で、個別の指導計画の書式や考え方が異なっている学校が数校あり、聞き取りの中でも「学部間の連携がうまくいかないこと」を課題として挙げていた。校内組織の中で個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する業務を統括する部署の機能が課題と

なる。参考になりそうな例として、個別の教育支援計画や個別の指導計画について、その作成過程で ICF の関連図を関係者で意識し、地域や校内連携のツールとして活用している学校があり、コーディネーターがこの連携に大きな役割を果たしていた。

#### 7) 個別の指導計画と教育課程や授業等の関係の整理

ある学校からは、個別の指導計画を実際に授業に反映させ、実施する際の課題として、「教員間で様々な事項を整理して共通理解する必要性」が挙げられた。教育課程と各教科・領域等に関する年間指導計画の作成、各教科・領域等に関する年間指導計画と個別の指導計画の関係、個々の評価を次の授業等に反映させる仕組み、個別の学習と集団での学習をどのような関係で考えるか、子どものニーズに基づく目標設定と自立活動の位置づけ、等である。学校によってとらえ方や整理の度合いが様々であった。比較的連携がうまくいっている学校では、これらが整理され教員間で共通理解されている印象を受けた。

#### 8) 専門性の維持・向上に資するツールの必要性

多くの学校で、教員の転勤等で重度・重複障害のある子どもの教育に関する専門性の維持・向上が難しいこと、あるいはそのために多くの工夫を行っていることが話題になった。実態把握や評価、その他教育活動すべてに関わる、「子どもの行動の見方やかかわりの視点」等について、「経験や知識・技術のある教員が、経験のない教員や若い教員にうまく伝えられない」という悩みも聞かれた。「子どもの行動の見方やかかわりの視点」について、教員が共通理解したり、経験の少ない教員が勉強してみよう、という気になったりするツールがあるとよい、という声が多数あった。

#### 9) 教育活動の新たな視点への取り組み

いくつかの学校で個別の教育支援計画や、個別の指導計画の書式、またはプロセスを部分的に変更したり、改訂を検討したり、という動きが見られたが、それには、教育活動にキャリア教育や ICF 等の新たな視点を取り入れようとする意味合いがあることが確認された。さらに、重度・重複障害のある子どものキャリア教育の検討課題として、「知的障害教育で行っていることの焼き直しではなく、重度・重複障害のある子どものニーズに応えるものにするにはどうすればよいか」が話題として挙げられた学校が多かった。同様に「ICF の考え方を取り入れることによって教員、保護者、多職種等で話し合う基盤ができたが、そこで改めて、重度・重複障害のある子どもの教育の専門性を問い直す必要を感じた」という声もあった。

## (2) 卒後の施設職員への聞き取り調査

### ～重度・重複障害児が学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項に関する聞き取り～

ここでは、重度・重複障害のある子ども達が学校を卒業するまでに、どのようなことを身に付けておいてほしいと考えているか、卒後の施設に勤務する職員に対して聞き取り調査を行った結果について述べる。観察及び聞き取りを行ったのは、平成 24 年度専門研究 D（予備的・準備的研究）の研究代表者及び研究分担者の 2 名である。2 名は教員として特別支援学校における重複障害のある児童生徒の指導経験があり、また、本研究所での重複障害教育に関する研究の実績を有する。聞き取りの対象は、その施設における利用者のプログラムについて責任のある立場の職員であった。

施設によって多少の相違があったが、どの施設職員からも語られた事項は、「コミュニケーション」や「かかわり」の重要性であった。この中にはいわゆるコミュニケーション方法の獲得だけではなく、人に対する信頼感やかかわり手の意図といったものまで広範囲に含まれた。

一方で、「学校を卒業するまでに特に身に付けておいてほしいことは特にない」と語ったある施設職員は、「詰込み型の指導やある特定の指導方法により教育を受けた場合、内面の豊かさや意欲といったものが育っておらず、日常生活の様々な場面において妥協してしまうことが多い。」と語っていた。これは、特定の指導方法による教授への警鐘のみでなく、学校教育が卒業後の生活へ大いに影響することも示唆していると思われる。学校教育を受けることができる期間よりも、卒業後の地域生活の方が長いことを併せて鑑みると、教師は学校と社会との接点をつながなければならず、日頃の教育活動にこうした施設職員の意見をも反映させる必要性が示唆される。

聞き取り調査において得られた情報については、上記 2 名の研究者で共有し、共通した事項や重要と思われる事項について焦点化した。以下、このプロセスで焦点化した、卒業後の生活で重要と思われる、または学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項 5 点について述べる。

#### 1) 人間に対する信頼感があること

卒業後の施設に入所・通所してくる子どもたちの中には、人間に対する信頼感、遑つては母子関係が上手く確立できていないことから、人に対する不信感を抱き、暴力行為や他傷を引き起こしてしまうケースがあるという。施設においては職員だけでなく、様々な障害のある仲間とともに過ごすため、「誰とでも仲良くできること」が求められる。しかしその根底に、人間に対する基本的な信頼感無くしては、良好な人間関係を構築することは困難であろう。

また、身体的な障害が重く、生活の大半を他者に介助してもらう場合にも、「人に対する信頼感」が求められるであろう。学校教育機関においては、重度・重複障害のある子どもと教員はほぼ 1 対 1 のかかわりで学校生活を過ごしているが、卒業後の施設における生活では、教育機関におけるような 1 対 1 というかかわりを職員との間で得ることはほとんど皆無である。したがって、特定の人の介助だけでなく、誰の介助でも受け入れることができる素養が必要とさ

れるであろう。

## 2) 「好き・嫌い」「YES・NO」が明確であり、表現できること・自分の気持ちや思いを表現できること

通所・入所している仲間達で旅行等を企画する等、自治会活動を特に大切にしている施設職員からの聞き取り調査によって得られたのがこの項目である。

卒業後の集団生活においては、「活動に参加するのかもしれないのか」、「しないなら代わりに何をするのか」等、自分で決め、自分で選ぶことが求められる。したがって、学校教育段階においても、日頃から「YES・NO」や「好き・嫌い」をはじめとする感情等の表現ができる機会を提供していくことが求められる。重度・重複障害児の発信は微弱であったり、周囲からはわかりにくかったりすることも多いため、日々の生活においてそうした選択の機会を積み重ねることにより、表現方法を可能な範囲で明確化しておく必要があるだろう。また卒業する際には、本人の表現方法を卒後の施設職員に伝達することにより、卒後の生活へのスムーズな移行と連携も図られるのではないかと思われる。

また、日常様々な出来事の中で生じる思いや感情を吐露する力をつけておくことで、ストレスへの対処が可能となる。障害を重複する子どもたちの中にも、在学中または卒業後、精神障害を重複するケースが少なからずある。こうした精神障害を予防するという観点からも、自分の気持ちや思いを表現できることや、そのためのコミュニケーション方法の獲得は欠かせない事項であると思われる。

## 3) 様々な活動を経験すること・活動に見通しを持つこと

知的障害や肢体不自由等の障害を重複している場合はもちろんであるが、視覚や聴覚等の感覚障害を併せ有している場合も、「様々な活動を実際に体験すること」が重要である。また、感覚障害の有無に限らず、身体的な障害が重い場合、何かと日々の活動が制限されてしまうことが多く、特に戸外での活動等、実際に体験することなく見学のみで終始する場合も少なくないと思われる。また、活動に参加することはできても、すべての活動を開始から終了まで体験することなく、活動の一部分のみを体験すると、全体の流れや見通しが持ちにくい。したがっていかに障害が重く重複している子どもでも、可能な限り活動の開始から終了までを体験し、「活動に対して見通しを持つこと」が重要である。

## 4) 自己肯定感があること

先述したが、ある施設職員は、詰込み型の指導やある特定の指導方法による教育の弊害を警告し、内面の豊かさや意欲、自己肯定感の重要性を語っていた。日常生活において何かができることや、身につけたスキルを活用できることは有意義ではあるが、まずはできることもできないことも含め、ありのままの自分を受け入れ、認め、肯定することにより、様々なことに挑戦しようとする意欲や姿勢を培っておく必要があると思われる。

#### 5) 卒業後の生活に対して夢や希望を持つ（思い描く）こと

障害が重く・重複している子どもたちの将来については、困難なことや制限されることが念頭に置かれることも多いと予想されるが、障害の有無や軽重にかかわらず「将来は家族と離れる生活である」ことをも視野に入れ、「卒業後、社会へ出るときの夢や希望を思い描くこと」が重要であろう。その際には実現可能な夢を思い描くことが重要であるが、本人だけではなく、保護者も同様に子ども達が学校を卒業した後の自らの生活を思い描く必要があるであろう。

ある施設職員は、「利用できる福祉制度やサービス等をよく知らない保護者が多い。」と保護者に対する早期からの福祉情報提供の必要性を語っていた。卒業後の生活を思い描くためにも、学校教育機関は、在学している現在はもちろんのこと、卒業後の生活にもかかわる福祉制度や身近に利用できるサービス等、「幅広い様々な情報を・偏りなく」保護者に対して提供していく必要があると思われる。



### (3) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察 ～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～

この研究活動の基になったインタビューは、平成21-22年度に、本研究所の重複障害教育研究班において実施した専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」(2010)の一環として行ったものである。研究終了後、このインタビュー調査で得られた貴重なデータについて、さらに質的研究の手法を用いて詳細な分析を行い、平成25年に本研究所研究紀要の論文としてまとめている(齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本, 2013)。

聞き取り調査の対象は9名の教員である。これらの対象者の選択は目的に沿って行っている。すなわち、対象者の条件は、複数の異なる障害種別の学校を経験しており、重複障害教育の経験が長く、インタビューを実施した時点で各学校において主導的な役割を担っている、という条件で選択している。この調査データを整理する中で焦点化された内容には、「重複障害教育への深い見識と情熱を持つ教員が、重複障害のある子ども(及び重い障害のある子ども)の実態を把握し、教育内容・方法を検討し、評価を教育計画に反映させるプロセスにおいて、何を考え、何を重要視しているか」を知る意味で、本研究の参考となる貴重な知見が得られた。ここではこの紀要論文において焦点化された6つの項目を挙げる。詳細については、この紀要論文を巻末に資料1として掲載したので、ご参照いただきたい。

- 1) 視覚障害や聴覚障害がある場合のアセスメントと情報保障の重要性
- 2) 病気の視点や医療的な情報の重要性
- 3) 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」だけでなく、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」を意識すること
- 4) 実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方
- 5) 子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応
- 6) 子どもの自己決定や自己実現を支える教育の役割

#### <文献>

齊藤由美子, 横尾俊, 熊田華恵, 大崎博史, 松村勘由, 笹本健 (2013). 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察 - 複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して -. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第40巻, 67-80.

特別支援教育総合研究所 (2010). 平成21-22年度 専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」研究成果報告書.

## 2. 文献の収集・整理

- (1) 個別の指導計画導入の経緯と文献
- (2) 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

## (1) 個別の指導計画導入の経緯と文献

### 1) 学習指導要領における「個別の指導計画」の位置づけ

ここではまず、学習指導要領において「個別の指導計画」がどのように位置付けられ、制度的に学校教育に導入されてきたかを概観する。

#### ① 1998年(平成10年)以前における状況

1988年(平成元年)年告示の「盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領(第5章第3)」では、養護・訓練の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「個々の児童又は生徒の心身の障害の状態、発達段階、経験の程度に応じた指導の目標を明確にし、それらを相互に関連づけて具体的な指導事項を設定するものとする」とされた。また、「学習指導要領解説―養護学校(病弱教育)編―」(文部省、1992)では、「養護・訓練の指導計画は個別に作成することが原則である」ことが示されている。「個別の指導計画」という文言は使われていないが、養護・訓練の指導においては、個々の児童生徒に即し、内容を具体化して指導計画を作成することが原則とされていた。

#### ② 1999年(平成11年)告示の学習指導要領

この改訂では、盲学校、聾学校及び養護学校における特徴的な指導領域である養護・訓練が、自立活動へと改められた。第5章自立活動の第3指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「自立活動の指導に当たっては、個々の児童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、個別の指導計画を作成するものとする。」と示した。この規定について、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説―自立活動編―」(文部省、2000)では、「従前の養護・訓練については、これまでも個別の指導計画を作成して指導するなど、個に応じた指導が実践されてきており、その成果も上がってきているところである。」と特殊学校においては、この時点ですでに個別の指導計画が一定の広さで実施されているとの見解を示した。また、第1章総則の第7指導計画の作成に当たって配慮すべき事項において、「重複障害者の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。」とした。

つまり、1999年度(平成11年度)以降、盲学校、聾学校及び養護学校においては、自立活動の指導と重複障害者の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することが義務付けられることとなった。

#### ③ 2009年(平成21年)告示の学習指導要領

第1章総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項において、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握した個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」とした。特別支援学校に在籍するすべての児童生徒について各教科等にわたって作

成することとなった。加えて、指導の改善のためのツールとして一層活用されることが示された。また、今回の学習指導要領改訂では、小・中学校において障害のある児童生徒を指導する場合にも、必要に応じて個別の指導計画を作成することが明記された。

## 2) 「個別の指導計画」に関する文献

「個別の指導計画」が我が国の特殊教育（平成 19 年度以降は特別支援教育）の現場において、どのような状況で受け入れられ、活用されてきたかを探るための一方法として、「個別の指導計画」を標題に含む文献を「特別支援教育関係文献目録」で検索し、その経年ごとの件数とタイトルを概観した。研究論文ではなく、一般の図書を含む文献を調べることで、学校現場で個別の指導計画を活用する当事者である教員のニーズを推測できるのではないかと考えたからである。

### ① 経年による発表文献の数

検索日は平成 25 年 1 月 31 日。「個別の指導計画」を標題に含む文献は、324 件あった。1998 年（平成 10 年）以前に発表された文献は 10 件であった。1999 年（平成 11 年）以降の年次ごとの発表件数は、表 1 に示す通りである。

「個別の指導計画」が学習指導要領に明記された 1999 年（平成 11 年）以降、漸増し 2004 年（平成 16 年）の 45 件を頂点として漸減し、2009 年（平成 21 年）の学習指導要領改訂の年に 51 件と急増した。

### ② 発表された文献の標題

1998 年（平成 10 年）以前では、「個別の指導計画の立て方」（服巻智子、1988；実践障害児教育）や「重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討」（長田実・安藤隆男、1988；筑波大学学校教育論集）のような、個別の指導計画の作成に関する先行的な取組を紹介するものが散見された。

1999 年（平成 11 年）以降では、「新学習指導要領を受けての教育課程づくり－個別の指導計画を中心に－」（林友三、1999；肢体不自由教育）、「自立活動の個別の指導計画の理念とその実際」（宮崎明ほか、2000；筑波大学自立活動研究）、「個別の指導計画と指導の実際：知的障害教育」（全国知的障害養護学校長会、2000）、「養護学校における重複障害児のための個別の指導計画」（江田祐介、2000；和歌山大学教育学部紀要）など学習指導要領の改訂に合わせた個別の指導計画に関する理解や活用を促す文献が徐々に多く出されるようになった。

2009 年（平成 21 年）以降では、「個別の指導計画を生かす授業づくり：『授業別指導計画』『授業案』へとつなげる」（門積敦子、2009；肢体不自由教育）、「ICF の考え方を活用した個別の指導計画作成と授業改善：静岡県立御殿場特別支援学校の取組」（山元薫・清水笛子・香野毅、2010；日本特殊教育学会大会発表論文集）など授業改善の具体的な取組が多くなってきた。その中でも、「各教科にわたる個別の指導計画の作成・評価：小学部普通学級の取組」（杉村哲、2009；特別支援教育）、「個別の指導計画にもとづいた教科の学習評価」（為国みき恵、

2010；特別支援教育）と教科指導における活用事例が複数でてきた。また、「小学校低学年のLD等支援の必要な子どもの指導法：個別の指導計画を活かした教科学習の進め方」（久保田昌子ほか、2009；京都市立永松記念教育センター研究紀要）、「通常学級に在籍する児童生徒の個別の教育支援計画や個別の指導計画を手軽に作成できる支援ブックに関する研究」（松山健司ほか、2009；福井県特別支援教育センター研究紀要）など小・中学校等に在籍する発達障害のある子どもへの活用について教育センター等が作成する研究紀要やガイドブックが出てきた。さらに、「子ども・保護者・学級担任とともに取り組む通級指導ー子ども・保護者・学級担任のニーズに基づく個別の指導計画の活用」（小島孝子、2009；特別支援教育）、「教師・心理士・医師等がともに個別の指導計画を立てる勉強会の取り組み：さがみ虹色ネットの運営」（戸田淑子ほか、2009；日本LD学会大会発表論文集）など関係者や関係機関連携に視点を当てた個別の指導計画活用の取組が複数紹介されてきている。

表1 標題に「個別の指導計画」を含む特別支援教育関係文献

発表年	件数
2012(平成 24)	4
2011(平成 23)	6
2010(平成 22)	29
2009(平成 21)	51
2008(平成 20)	23
2007(平成 19)	18
2006(平成 18)	22
2005(平成 17)	20
2004(平成 16)	45
2003(平成 15)	23
2002(平成 14)	39
2001(平成 13)	19
2000(平成 12)	17
1999(平成 11)	2
1998(平成 10)以前	6

### 3) まとめ

以上、我が国における「個別の指導計画」の学校教育への導入の経緯と関連文献について概観した。ここからは、以下のことが示唆された。

①「個別の指導計画」は、学習指導要領に位置づけられることによって、その改訂毎に段階的に学校教育現場に普及していったこと

②学習指導要領の改訂期に「個別の指導計画」に関する理解や活用を促す文献が目立つこと

③「個別の指導計画」が自立活動（養護・訓練）から教科学習や授業改善を目指す計画へと広がりを見せていること

④「個別の指導計画」の対象者は、比較的重度の障害のある児童生徒の教育から、小・中学校等で学ぶ発達障害のある児童生徒の教育へと広がりをみせていること

⑤「個別の指導計画」の作成と実施は、学校内のみでの取組から、保護者、関係者、関係機関連携に視点をあてた取組へと広がりをみせていること

インクルーシブ教育システムの構築が進む現在、様々な教育の場において個々のニーズに応じた教育を実施する必要性から、「個別の指導計画」の役割と意義は今後ともますます重要になることが予想される。特に、重い障害のある児童生徒にとって、「共生社会における自立と社会参加を目指す」という視点から、教育計画（個別の教育支援計画及び個別の指導計画）の作成と実施にどのような観点が必要なのかを、改めて検討する必要があると思われる。

#### <文献>

特別支援教育総合研究所（2010）. 平成21-22年度 専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」研究成果報告書.

江田祐介（2000）. 養護学校における重複障害児のための個別の指導計画. 和歌山大学教育学部紀要.

長田実, 安藤隆男（1988）. 重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討. 筑波大学学校教育論集.

服巻智子（1988）. 個別の指導計画の立て方. 実践障害児教育.

林友三（1999）. 新学習指導要領を受けての教育課程づくり－個別の指導計画を中心に－. 肢体不自由教育.

門積敦子（2009）. 個別の指導計画を生かす授業づくり：『授業別指導計画』『授業案』へとつなげる. 肢体不自由教育.

小島孝子（2009）. 子ども・保護者・学級担任とともに取り組む通級指導－子ども・保護者・学級担任のニーズに基づく個別の指導計画の活用. 特別支援教育.

久保田昌子他（2009）. 小学校低学年のLD等支援の必要な子どもの指導法：個別の指導計画を活かした教科学習の進め方. 京都市立永松記念教育センター研究紀要.

松山健司他（2009）. 通常学級に在籍する児童生徒の個別の教育支援計画や個別の指導計画を手軽に作成できる支援ブックに関する研究. 福井県特別支援教育センター研究紀要.

宮崎明他（2000）. 自立活動の個別の指導計画の理念とその実際. 筑波大学自立活動研究.

文部省（1988）. 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

- 文部省（1992）. 学習指導要領解説 - 養護学校(病弱教育)編 - .
- 文部省（2000）. 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - .
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領.
- 杉村哲（2009）. 各教科にわたる個別の指導計画の作成・評価：小学部普通学級の取組. 特別支援教育.
- 戸田淑子他（2009）. 教師・心理士・医師等がともに個別の指導計画を立てる勉強会の取り組み：さがみ虹色ネットの運営. 日本LD学会大会発表論文集.
- 山元薫, 清水笛子, 香野毅（2010）. ICFの考え方を活用した個別の指導計画作成と授業改善：静岡県立御殿場特別支援学校の取組. 日本特殊教育学会大会発表論文集.
- 全国知的障害養護学校長会（2000）. 個別の指導計画と指導の実際. 知的障害教育.

## (2) 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

### 1) 個別の教育支援計画の作成の目的

個別の教育支援計画については、平成 21 年に告示された学習指導要領で初めてその作成が規定された。「家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること」とされている。

この個別の教育支援計画は、平成 15 年 3 月の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の答申「今後の特別支援教育のあり方（最終報告）」に盛り込まれたものであり、特別支援教育の設計上、重要な役割を果たす仕組みである。文科省は作成の目的として「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うにあたり同計画を活用することを含め教育と他分野との一体となった対応が確保されることが重要である」としている。長期的な視点、教育の外の関係機関や地域との連携、保護者の参画を重要視していることに着目したい。

国立特殊教育総合研究所が実施した『『個別の教育支援計画』の策定に関する実際研究』の中で、西牧・當島（2006）は、個別の教育支援計画の役割として「障害児・者個々の人の生活の質を高めるツール」「教育提供側の意識改革のツール」「地域づくりの手段」の 3 つを挙げていた。また、同じ報告書の中で、河野（2006）は、能力と環境を相補的な関係で捉える「エコロジカルアプローチ」や、利用者が自分たちの生活に影響を及ぼす事項や問題を自分自身でコントロールできるようになる「エンパワメント」の概念と、個別の教育支援計画の概念とを絡めて説明し、「利用できる人的・物的・経済的リソースを、各個人それぞれの必要に応じて、有効にプランニングすること」としている。

個別の教育支援計画への期待も含まれたこのようなとらえは、欧米で重い障害のある子どもの教育や大人への福祉サービスに関する計画立案に用いられるパーソンセンタープランニング（Person-Centered Planning）の考え方と共通するものがある。

### 2) 米国における「本人中心の計画」アプローチ

パーソンセンタープランニング（Person-Centered Planning）とは、障害のある人やその家族のヴィジョンを実現することに焦点をおいた計画のプロセスであり、障害のある当事者や家族、友人、専門家、地域の人々などの協働的なパートナーシップを通して行われるものである。本論では「本人中心の計画」と訳すことにする。「本人中心の計画」のアプローチとしては、1980-90 年代に、米国やカナダを中心に、目的に応じた様々なツールが



開発された。例を挙げると、Lifestyle Planning (O'Brien & Lyle, 1987)、Personal Futures Planning (Mount & Zwernick, 1988)、McGill Action Planning System (MAPS) (Forest & Lusthaus, 1989)、Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) (Pearpoint, O'Brien, & Forest, 1993)、Group Action Planning (Turnbull & Turnbull, 1996) 等がある。これらの「本人中心の計画」ツールの共通点として、以下の三点が挙げられる。

- ① 障害児・者への可能性への着目という視点を前提にしていること
- ② 限られた組織内で制限された目標を立てるのではなく、本人の希望を重視すること
- ③ 本人の希望を重視するに当たり、限られた組織内では実現することが困難なため、障害児・者本人を中心に教育、医療、保健、福祉等のネットワークを形成していくこと

このようなツールが、1980年代以降に開発されてきた背景としては、旧来の障害のある子どもへの教育計画が、学校など限定された場でスキルの獲得のみを目指して行われており、その結果として、子どもが生活の中で役立てることができる機能的な (functional) スキルや、地域での生活を行うための (community-based) スキルを身に付けることができなかつた、という反省に基づいている (Browder, 2001) という。

Turnbullら (1996) は、障害の重い人の Self-determination (自己決定) の考え方に、大きな転換があったことを述べている。旧来、障害のある子どもの教育は、個人の「欠陥」の改善に焦点をあて、欠陥を補うためのスキルの獲得のみに焦点をあてていた。

Self-determination (自己決定) についても、相応のスキルを個人が身に付けて初めて「自立」した生活ができる、という旧来の“fix-it”アプローチが用いられていた。新たな self-determination の概念では、1) 意欲や動機 (motivation)、2) 個人のスキル (individual skills)、3) ニーズに応える環境 (responsive context)、の3つが鍵となると述べ、self-determination をこのように再定義している；個人の価値や好みに従ってどのように生きるか、生活するかを選ぶこと (下線は筆者)。「本人中心の計画」は、主に「ニーズに応える環境」の形成に焦点をあてながらも、この3つ (motivation, individual skills, responsive context) が相互に影響しあって展開していく手法である、と説明している。

「本人中心の計画」のアプローチは福祉の領域からスタートしたものではあるが、米国では、特に知的に重度の障害のある子どもの学校教育に取り入れられている。Browder (2001) は、「中・重度の障害のある子どものカリキュラムとアセスメント」という著書の中で、「本人中心の計画」の視点をベースに個別の教育計画を作成する際の具体的なプロセス、教員に必要な情報やストラテジー等を紹介している。著書の内容は、重い障害のある子どもの「できないこと」ではなく「できること」や可能性に焦点をあて、将来のヴィジョンに向かって、子どもの家庭や地域での生活をより豊かにするために、教育の立場として何ができるか、また、何をすべきか、という、現場の教員の問いに、事例を挙げながら、具体的に答える構成となっている。

### 3) 日本における「本人中心の計画」アプローチの意義

前述したように、日本の特別支援教育制度において意図された個別の教育支援計画の役割の一部には、「本人中心の計画」の考え方と共通するものがある。日本においては、近年、小川（2011）、古井（2010）等、「本人中心の計画」を、障害者の地域生活支援に留まらず、特別支援教育に導入しようという意欲的な取り組みが行われている。また、「本人中心の計画」のツールである PATH（Planning Alternative Tomorrow with Hope）は 10 年以上前に日本に紹介されており（干川、2002）、キャリア教育の推進に伴う活用が提案される（国立特別支援教育総合研究所、2009）等、学校現場において馴染み深いものとなってきている。

日本の特別支援教育の領域で、このように「本人中心の計画」に注目が集まる理由の一つには、障害のある子ども本人を中心にした教育、医療、保健、福祉等のネットワークを形成することや、長期的な視点で計画を立てること等への重要性の認識が高まってきたことがある。これは、個別の教育支援計画が果たすべき役割に呼応するものである。さらに、別の角度からの理由として、河野（2006）が述べていた、能力と環境を相補的な関係でとらえる「エコロジカルアプローチ」や、利用者が自分たちの生活に影響を及ぼす事項や問題を自分自身でコントロールできるようになる「エンパワメント」の概念と関係が深いと考える。すなわち、これらの概念は「本人中心の計画」のアプローチ全般に関わる根底的な考え方であるが、日本の特別支援教育においても、この「エコロジカルアプローチ」と「エンパワメント」は共有すべき認識となりつつあると言えるのではないだろうか。例を挙げると、特別支援教育における ICF 活用が推進されている、という事実がある。また、平成 21 年に告示された学習指導要領の「第 7 章 自立活動」の「第 3 指導計画作成と内容の取扱い」の指導内容の考慮に関する事項として、「(エ) 個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること」が新設されていることは、その表れと言えよう。さらに、同じく新設された実態把握に関する項目にも、障害の状態や、発達や経験の程度他に「興味・関心」「生活や学習環境の実態」を的確に把握することが求められていることにも注目したい。

このように、「本人中心の計画」アプローチと、その根底に流れる考え方には、日本における個別の教育支援計画の作成と実施のみならず、個別の指導計画の作成と実施においても参考となる知見が数多く見受けられる。

### 4) 今後の課題

以上、日本における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・実施のプロセスにおいて、「本人中心の計画」アプローチや考え方を参考とすることの意義について述べた。Ohtake と Wehmeyer（2004）は、自国の文化と異なる文化において開発された理論や指導法を自国に導入する際、その価値観を吟味し、必要な調整を行うことの重要性を主張

している。今後、日本の個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスに関する研究において「本人中心の計画」アプローチを参考するにあたっては、その双方の価値観や役割を吟味して参考にすべき内容を焦点化するとともに、日本における教育制度や学校文化の中で機能するよう、十分な検討が行われる必要がある。

<文献>

- Browder, D.M.(2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Forest, M. & Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and MAPS. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.), *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education* (pp. 43-581). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 古井克憲 (2010). 知的障害者に対するパーソン・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, 教育科学第 60 集, 9-16.
- 干川 隆 (2002). 教師の連携・協力する力を促すグループワーク—PATH の技法を用いた試みの紹介—, 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報告書, 国立特殊教育総合研究所.
- 河野哲也 (2006). 「個別の教育支援計画」の哲学的基礎. 平成 16-17 年度プロジェクト研究報告「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究. 国立特殊教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所編著 (2009). 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社.
- Mount, B., & Zwernick, K. (1988). *It's never too early, it's never too late: A booklet about personal futures planning*. St. Paul, MN: Metropolitan Council.
- 西牧謙吾・當島茂登 (2006). 小・中学校での個別の教育支援計画の策定を進めるために. 平成 16-17 年度プロジェクト研究報告「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究. 国立特殊教育総合研究所.
- O'Brien, J., & Lyle O'Brien, C. (1987). *Framework for accomplishment*. Lithonia, GA: Responsive Systems Associates.
- O'Brien, J., Pearpoint, J. & Kahn, L. (2010), *The PATH & MAPS hand book*  
Person-centered ways to build community.
- O'Brien, J. & Pearpoint, J. (2007), *Person-centered planning with MAPS and PATH a workbook for facilitators*.
- 小川巖 (2011). 重度・重複障害児のための個別の教育支援計画作成手続き—個人中心計

- 画と生態学的アセスメントの統合的観点から－. 教育臨床総合研究 10, 53－65.
- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M.L. (2004). Applying the self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 169-178.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). *Path: A workbook for planning possible positive futures: Planning alternative tomorrows with hope for schools, organizations, businesses, families*. Toronto: Inclusion Press.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1996). Group action planning as a strategy for providing comprehensive family support. In L.K. Koegel, R.L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.) *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 99-114). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Turnbull, A.P., Blue-Banning, M.J., Anderson E.L., Turnbull, H.R., Seaton, K.A., & Dinas, P.A. (1996). Enhancing self-determination through Group Action Planning.