

### 3. 総論編について

ここでは、総論編として2編の論文を掲載した。

「3.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用の効果に関する検討」では、これまで特別支援学校において実際に ICF/ICF-CY の活用にかかわってきた教職員を対象にしたフォーカスグループインタビューを通して、特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用の効果について検討した取組について述べた。

「3.2 本人参画と多職種間連携の意義と展望—キャリア教育と ICF の視点から—」では、本報告書作成のポイントである、本人参画と多職種連携の取り組みの意義について、ICF とキャリア教育の視点から検討し、併せて後述する実践事例の解説も行った。



## 3.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用の効果 に関する検討

### I 趣旨と目的

平成 21 年(2009 年)の特別支援学校の学習指導要領等の解説における ICF 活用についての言及や、同年の ICF-CY の日本語訳版発行等の動きの中で、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用の動きが見られ、同年に実施した本研究所による調査では、約 21%の特別支援学校において何らかの活用が見られることが明らかになった。そのような状況の中、今後さらに活用への関心や実際の活用が拡大することが推測される。

そのことを踏まえ、本研究においては、今後の活用に資する知見を得るために、これまでの活用を通して得られた効果（子ども及び教職員等の関係者にとってのプラス面及びマイナス面）について考察し、整理しておく必要があると考えた。

そこで、本研究では、活用の効果について検討するため、特別支援学校において実際に ICF/ICF-CY 活用にかかわってきた教職員を対象にフォーカスグループインタビューを行い、その語りについて分析することを目的とした。

### II 方法

#### 1. 対象

これまで ICF/ICF-CY 活用に関する実践報告がある特別支援学校 4 校の教職員合計 26 名。内訳は A 特別支援学校（肢体不自由）寄宿舎指導員 6 名，B 特別支援学校（肢体不自由）教員 6 名，C 特別支援学校（肢体不自由及び知的障害）教員 6 名，D 特別支援学校（知的障害及び肢体不自由）教員 7 名だった。

#### 2. 実施時期

A 校：平成 22 年(2010 年)7 月，B 校：同年 10 月，C 校：平成 23 年（2011 年）1 月，D 校：同年 3 月。

#### 3. フォーカスグループインタビューの内容と手順

以下のような内容と手順で、約 70 分間のインタビューを行った。

- (1) 当該校の実践報告資料を配布し、当該校の取組と効果の事実関係について確認し、必要に応じて補足発言を求めた。
- (2) 原則として名字の五十音順に座った座席順に、各校の効果について 1 名ずつ順に発言を求めた。各校において中心的に取組んできた教職員 1 名は、他の参加者が全て終わった後に最後に発言するように座席に配慮した。発言が一巡した後、挙手によって自由に討議を行った。
- (3) メインインタビュアー（以下、メイン）1 名は、趣旨及び手順の説明を行った後、進行を行った。

(4) サブインタビュアー（以下、サブ）1名は IC レコーダーでの録音操作と共に、参加者のインタビュー中の様子についてノートパソコンで記録した。

#### 4.分析の方法

以下のような方法で分析を行った。

- (1) 発言内容の逐語録作成後、参加者による内容の確認を得る。
- (2) メインが逐語録のオープンコーディングを行う。
- (3) メインとサブとの協議によってオープンコーディングの修正を行う。
- (4) メインがオープンコーディングを要約し、焦点コーディングを行う。
- (5) メインとサブとの協議によって焦点コーディングの修正を行う。
- (6) メインとサブによって、生成された概念の分析を行う。

#### 5.倫理的配慮

口頭及び文書で参加者に対して本研究の趣旨について説明し、任意性を持たせた上で全参加者から同意の署名を得た。

### Ⅲ 結果

以下、各校の取組の概要と前述の手続きを経て生成された各校の効果に関する概念カテゴリーについて以下に記す。

#### 1.A 特別支援学校

A 校では、寄宿舎に在籍する子ども（以下、舎生）の実態把握と支援の方向性の検討のため、指導計画の立案やケース会、入舎前のアセスメントにおいて「ICF 関連図」や独自の ICF-CY の分類項目のセットを活用する約 5 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【新たな参加像の発見】、【今と将来の生活像を広く捉える視点】、【舎生への接し方への余裕】、【舎生の自己理解の高まり】等であった。

#### 2.B 特別支援学校

B 校では、子どもの実態を把握し、指導課題を焦点化した上で授業の改善を図るため、指導計画立案や授業内容の検討、隣接施設職員との情報共有時に ICF 関連図を活用する約 6 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【指導課題の明確化と授業への流れの整理】、【準ずる教育課程の子どもと自立活動を主とする教育課程の子どもへの活用の違いの認識】、【共に育てるという気運の高まり】、【作業の繁雑さへの負担感】等であった。

#### 3.C 特別支援学校

C 校では、指導方針に関する教員間の共通理解のために、指導内容検討の際等に ICF 関連図を活用する約 6 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【環境への再注目と学習効果】、【環境も含めた子どもへの理解】、【重要な環境因子としての教員への気づき】、【指導の継続性という環境因子への気づき】等であった。

#### 4.D 特別支援学校

D 校では、個別の教育支援計画と個別の指導計画のつながりをシステム化し、そこからさらに授業改善につなげるために、約4年間のICF関連図を活用する取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【教員の視野の広がり】、【個別の教育支援計画と指導計画の関係の整理】、【場面の違いによる子どもの力の違いに注目した授業づくりの工夫】、【効果的且つ効率的な話し合いへの貢献】等であった。

#### IV 考察とまとめ

それぞれの背景や特性のもとでの多様な取組となっているため、語られた効果も多様であった。

A 校は、今と将来に向けた生活について生活を通して支援をする寄宿舎における取組であり、舎生のほとんどが高等部生徒であることから、近い将来、社会で生活していく主体として生徒を位置づけた取組に関連した効果を生んだと考えられる。

B 校は、個別の指導計画の形骸化への懸念を背景に持ちながら、個別の教育支援計画とのつながりを整理し、授業の改善につなげた取組によるものであり、本格的に授業改善の活用が進むにつれ、子どもの実態と教育課程の違いによる活用の有り様と効果の異同が認識されたと考えられる。

C 校は、高等部肢体不自由教育部門から知的障害部門も含めた学校全体へ活用の取組が広がっていき、学部や部門による実態や課題の違いがありながらも、全体としては、ICFの構成要素の一つである環境因子への注目と指導改善への活用という点が学校全体としての基盤となったと考えられる。

D 校は、ICFの活用を学校経営の柱の一つに据え、学校完結型の授業から生活につながる力の育成を目指した実践を目指す方向での取組での成果と考えられる。

一方、共通した点としては、ICFの概念的な枠組みに注目して活用しているところであり、多面的・総合的な見方、或いは参加や環境因子等の特定の構成要素を切り口としながら子どもの理解の改善が図られたことが挙げられる。また、共通する時代背景として、各校において個別の教育支援計画の整備充実の求めがあり、そのことが学校完結だけではない、生活を見るICFの枠組みへの着目を促したことが挙げられる。また、効果の主体について、教職員側から、子どもへの効果や子どもの自己理解への効果が少しずつであるが言及され始めているところにも注目される。

現行の特別支援学校の学習指導要領等では、個別の教育支援計画作成が義務化され、ますますその重要性は高まっていると考えられる。前述の調査では、最も多い活用場面は個別の教育支援計画における活用であることが明らかになったことから、今回得られた知見は、今後の特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用に資するものであると考えられる。

他方、「4.2」で述べた「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」においては、活用後予想される効果について書き込むよう、設定した。これは、ICF/ICF-CY 活用に限らず、どのような効果が期待されるのか分からないと、主体的な活用には繋がりにくいと判断したためである。その観点からも今回得られた、活用後の効果に関する知見は貴重なものだと考えられる。

(徳永亜希雄，溝端英二，松村勘由，金子健，菊地一文)

## 文献

1. 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ(最終報告). 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.
2. 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社.
3. S. ヴォーン (著)・J. シナグブ (著)・J.S. シューム (著)・井下 理 (翻訳)・柴原 宜幸 (翻訳)・田部井 潤 (翻訳)(1999). グループ・インタビューの技法. 慶應義塾大学出版会.

## 3.2 本人参画と多職種間連携の意義と展望—ICF とキャリア

### 教育の視点から—

#### I はじめに

特別な教育的ニーズを有する幼児児童生徒（以下、児童生徒）一人一人のより豊かな自立と社会参加のためには、本人主体の教育の充実を図るとともに、各学校・学部段階をとおしての一貫性・系統性のある指導・支援の充実を図る必要がある。そのためには、様々な場面における本人参画を実現することや、学校教育のみならず医療・福祉・労働等、関係諸機関の連携・協働、とりわけ関係機関にいる他職種との連携・協働による、時間軸・空間軸をつなぐ組織的な取組の強化が求められる。

本稿では、近年、特別支援教育において「つなぐ」視点として注目が高まっている「ICF」と「キャリア教育」の視点から本人参画と多職種間連携の意義とその可能性について述べる。

#### II 本人参画と多職種間連携の意義

国際障害者年（1981）を契機に「自己決定と本人参加」が世界的思潮となり、本人参加が大きく進展した。さらにサラマンカ宣言（1994）以降、さらにその動きは推進され、平成18年（2006年）第61回国連総会において、障害者権利条約が採択されるに至った。翌年、我が国においても署名がなされ、平成24年（2012年）1月頃現在、各省庁等における様々な議論をもとに批准に向けての作業が進められている。なお、本稿では、本人のより主体的なかかわりを願い「本人参画」を標榜しているが、「本人参加」と同義と理解されたい。

この流れの中で、国連の専門機関の一つであるWHOによって提唱されたICFによる障害観のパラダイムチェンジの影響は大きく、教育・労働・福祉・医療等の各分野において、より一層の本人参加の推進に向けた人的・物的環境の見直しが図られ、支援の在り方についても問い直されている。いうまでもなく本人参加は本人のニーズに基づくべきものであり、その支援の有り様によって様々な形が考えられる。

本人のニーズに基づく支援の充実を図り、本人参画を進めるためには、多職種の専門家による連携が求められる。これまで多職種間連携は、主に医療・福祉の立場から進められてきたが、近年、学校現場においても児童生徒の障害の重度・重複化、多様化を鑑み、特別支援学校（肢体不自由）等において、看護師、PT、OT、ST等、外部専門家の導入が進められ、多職種間の連携が求められている状況である。

一方、多職種間連携と類似する用語として関係諸機関連携が挙げられる。前者は性質の異なる「多様な」職種における個人（担当者）を中心とした連携という意味に重きをおき、後者は目的を共有した「関係する立場」である各機関（組織）による連携という意味に重きをおくが、両者の意味するところの多くは重なるといえる。

関係諸機関連携は、教育分野においては平成21年（2009年）3月に公示された特別支援学校学習指導要領の「職業教育」及び「進路指導」の充実に関する箇所等に明記さ

れ、その強化が求められている。また、労働分野においても、「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」（通達）等において言及されており、各分野において本人を中心とした各機関や各職種の連携強化を図ろうとする動きがさらに高まってきている。

いずれにしても、本人参画と多職種間連携は、障害の有無や状態にかかわらず、全ての人によりよく生きる、共生社会の実現をめざす上で不可欠なものであり、その充実と強化が求められる。

### Ⅲ 「キャリア教育」とは

#### 1 キャリア教育の定義と理念

我が国におけるキャリア教育の定義は、『キャリア概念』に基づき、児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育（端的には児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育）<sup>716)</sup>と示されてきた。ここで留意すべき点としては、①キャリアとは単に経歴を示すものではなく、これまでを生かし、今後どう進むかといった将来展望を含むものであること、②キャリア教育は単に就労を目指したのではなく、一人一人がよりよく生きることや、個々人のもつ様々な役割の充実を目指したものであること<sup>10)</sup>が挙げられる。すなわちキャリア教育とは、児童生徒が学習上、生活上経験する様々なもの・ことに対して自分なりに意味付け、価値付け、重み付け、方向付けすることと、その変化・発達を支援する、一人一人のキャリア発達を支援する教育のことであり、障害の有無や状態にかかわらず、全ての人々の生き方にかかわるものである。なお、中央教育審議会平成23年(2011年)1月31日答申において、キャリア教育の定義は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と新たに示されたが、これはキャリア教育の本来的意義を改めて捉え直したものとする。

他方、キャリア教育は1970年代初頭、当時のアメリカ合衆国連邦教育局長官 Marland が提言した「教育改革運動」<sup>14)</sup>として始まったものであり、学校教育の現代的意味を問い直す視点であるということに留意する必要がある。すなわちキャリア教育とは、児童生徒のキャリア発達支援をとおして、これまでの学校教育や地域における価値を再発見し、児童生徒本人を中心とした、いまの時代にあった教育の充実・改善を図るもの<sup>4)</sup>であるといえる。

#### 2 本人の願いへの注目

キャリア教育で捉える「能力」とは、「できる・できない」を意味する ability ではなく、「課題への対処能力」を意味し、個人の現能力だけでなく「育成」の姿勢を含む competency であり、本人の「ありたい」「なりたい」という願いを大切にすることである。本人の価値観や自己決定、将来展望が大きく関係する「本人の願い」は、まさに「キャリア教育」の中核<sup>8)</sup>であり、実現の可否にかかわらず、本人がその願いの実現に向けて経験を積み重ねていくことや、その経験を振り返ることをとおしてキャリ

ア発達が期待される。まさに本人参画を重視するものであり、その実現のためには多職種間や関係諸機関による連携が求められるものである。

#### IV 学習指導要領における ICF とキャリア教育の位置付け

平成 21 年(2009 年)3 月に公示された特別支援学校の学習指導要領等についての解説において、新たに「ICF」と「キャリア教育」の文言が示された。

特別支援学校学習指導要領解説「自立活動」編において、ICF は個々の障害に基づく学習上又は生活上の困難について、環境を含めた多面的・総合的に実態把握を適切に行い、指導・支援の在り方を検討するための視点として示された。この「困難」の捉えは、寄宿舎も含めて特別支援教育全体のものとして理解され、自立活動に限定して考えるものではないが、解説の中では、自立活動の内容は ICF が示しているいくつかの構成要素で捉えることができる。

一方、キャリア教育は、特別支援学校高等部学習指導要領総則の「職業教育に関して配慮すべき事項」及び「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」において、職業教育や進路指導、教育課程の見直しと充実を図る視点からその推進が示された。

ICF とキャリア教育はどちらも本人の自己実現や社会参加と自立を図り、教育的支援の最適化を図る上で重要な視点であると考えられる。これらの理念は、特殊教育の時代から暗黙知的に重視してきたことといえるが、今日提言されているそれぞれの理念や諸研究による形式知によって、特別支援教育における自立と社会参加に向けた指導・支援の充実を図る意義を改めて明確化することや、指導・支援を具体化し、組織的に推進する上で有効な視点であるといえる。ICF の対象は障害がいわゆる重度の児童生徒であるという誤解や、キャリア教育の対象は障害がいわゆる軽度の児童生徒であるという誤解が一部で散見されるが、両者の理念は障害の有無にかかわらず全ての児童生徒を対象としたものであることに留意する必要がある。これらの理念をふまえ、本人の願いに基づき、環境因子を整えることも含めて、よりよく「いま」を生きること、そして希望を持って主体的に諸活動に取り組めるようになるための指導・支援の充実が求められている。

#### V ICF 及びキャリア教育の視点をふまえることによる可能性と留意すべき事項

前述のとおり、特別支援教育において多職種間及び関係諸機関との連携・協働が求められているが、連携・協働をスムーズにするためのツールとして、全ての特別支援学校においては「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」が作成されることとなっており、「個別の移行支援計画」についても 92%の特別支援学校が作成している<sup>13)</sup>。しかしながら、これらの諸支援計画の課題として、その活用が指摘されており<sup>10)13)</sup>、その解決を図り、諸支援計画の活用を図る視点としても ICF やキャリア教育が注目されてきている。

ICF に関しては、徳永(2004)をはじめ、春名(2008b)などが、多職種間連携等

のツールとしての ICF の可能性について言及しており、「ICF 及び ICF-CY の活用状況に関する調査」<sup>19)</sup>においても、活用場面の上位 2 位に「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」が挙げられている。また、国立特別支援教育総合研究所 (2010c) においても、学校現場における多くの活用事例を基にその有効性について述べている。

キャリア教育に関しては、教育課程上の中核に位置づく職業教育や進路指導において、従来から関係諸機関との連携が進められてきているが、機関や担当者をつなぐ諸支援計画の有効な活用例としては、生徒本人が参画し作成する、京都市立白河総合支援学校の「キャリアプラン」<sup>19)</sup>が挙げられる。また、国立特別支援教育総合研究所 (2010a) による「本人の願いを支えるシート」の個別の教育支援計画への活用が提案されている。

次に ICF やキャリア教育の視点をふまえることによる可能性と留意すべき事項について、本研究報告書の実践報告を基に検討し、整理した。

## 1 「本人の願い」に着目し、引き出す視点から

Maslow (1954) による「欲求の階層」やその一つである「自己実現欲求」<sup>15)</sup>は、人間の内部には成長や進歩に向けて自己の可能性を最大限に実現していこうとする欲求が存在していることを示したものである。国立特別支援教育総合研究所 (2008, 2010) では、これらを障害の有無や状態に関わらず、全ての人間に適用される概念であると捉えるとともに、特に障害のある児童生徒にとって重視すべきものとし、「本人の願い」に着目してきた。「願い」を引き出すことは、本人にとっての学ぶことをはじめとする諸活動における目的の明確化や支援者の協働性を高める上で有効であり、本人参画による本人主体の活動の充実を図るためにも重要なことであると考えられる。

しかしながら、「本人の願い」の把握は、本人の音声による表出言語の有無にかかわらず容易なことではないため、支援者はその把握に務め、単独による決めつけではなく、複数の目による本人を中心とした共同作業が求められる。

そのための有効な手段の一つとして、涌井 (2011) は、PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope) (Pearpoint & Forest, 1993)<sup>20)</sup>や MAPS, Good Experiences などを挙げており、キャリア教育研究に取り組む一部の特別支援学校では、「願い」から「ねらい」を導きだし、支援内容及び方法の具体化と共有を図る PATH やその手法に基づく前述の「本人の願いを支えるシート」が活用されている。

達報告では、PATH の過程において「本人の願い」に基づく支援内容及び方法の具体化を図る手段として ICF 関連図を作成しており、より本人参画を重視するとともに、本人及び支援者双方にとっての「願い」から導き出された「目標」の共有と各自の取組の必然性を高めていると言える。本人にとっては、PATH をとおして自分の「なりたい」「ありたい」に基づく各教科等における目標設定につながるるとともに、その達成のために周囲から受ける支援への実感につながるると考えられる。また、セルフコントロールを目指した事例では、まさに本人が「なりたい」姿に近づくために ICF 関連図を作成し、活用が図られている。ICF 関連図の構成要素の一つである「活動・参加」に着目し、「本人の願い」と関連づけて検討することは、難しいとされる願いの把握や願いを引き出す一つの解決方策になりうると考える。

また、齋藤報告の「マイノオト」も同様に、本人の参画による ICF 関連図作成をとおして、本人による課題意識の明確化や、環境調整（支援を求めること）の認識化、さらには自己理解にもつながるものと考えられる。ともすれば第三者による一方的な問題意識の伝達や目標設定になりがちなことや、問題解決についても本人にとっての「なぜ、なんのため」といった必然性を認識するための手続きが不十分であること、本人が環境側に働きかけ、解決する機会やストラテジーを学ぶ機会の不足等によって、結果として失敗経験となり、自己肯定感や意欲の低下につながってしまうことが少なくないと推察されるが、この本人参画による「マイノオト」の取組は、これらの問題の解決につながるものと考えられる。今後、本人による振り返りの機会を設定し、丁寧に支援していくことで、本人のキャリア発達が期待される。また、「マイノオト」はポートフォリオとしての活用も期待され、ICF 関連図や問題解決の蓄積は、本人が問題解決を図る際のツールとなりうるであろう。これらは田村報告や川口報告にも見られるように、学部・学校段階や障害種にかかわらず適用が期待されるものである。両報告の今後の取組の深化に期待したい。

## 2 指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直す視点から

本人主体の教育や自立や社会参加を目指した教育のより一層の充実を図るためには、教育目標の明確化を図り、教職員全体で共有することや、一貫性・系統性のある指導内容や指導方法の見直しを図り、組織的に取組むことが前提となる。近年、そのための視点として ICF やキャリア教育への注目が高まっていることは、その必要性が認識されてきていることの現れの一つであるといえよう。

学校現場における様々な実践の中から、キャリア教育の視点から「縦」をつなぎ、ICF の視点から「横」をつなぐ取組に注目したい。具体的には、縦軸として教育課程全体における指導内容の一貫性・系統性という視点からキャリア教育に着目し、キャリアプランニング・マトリックス（試案）<sup>10)</sup>等の活用により、自立や社会参加をふまえた具体的な指導内容やねらいを明確化したり、「横軸」として ICF に注目し、ICF 関連図の活用により、教員の働きかけを含む指導・支援環境を最適化したりすることである。指導内容の選択については、従来から活用されている WHO による ICF チェックリスト（WHO 著・国立特殊教育総合研究所訳，2005）や当研究所で整理した ICF-CY チェックリスト（徳永他，2010）の結果を踏まえた検討も有効であると考えられるが、本来 ICF の評価は、伸びしろのニュアンスを含む *capacity*（能力と訳される）と *performance*（実行状況）を対象とするものであるものの、ともすれば教員による児童生徒の「できる」「できない」といった固定的なニュアンスのある *ability* 的視点によるアセスメントになってしまうことが推察される。このことは吉川（2009）、河合（2010）等がいう「ICF 本来の理念と矛盾する」という危険性が危惧される。そこで、キャリア教育で重視する *competency* 的視点をふまえ、間主観的に複数の指導・支援者による共同作業のプロセスを重視することや、本人の意向を聞き取るなど、可能な限り本人参画の形を検討し採り入れていくことよって、より本人主体のものとして機能する可能性があると考えられる。

ICF 研究には様々な立場があり、ICF 研究において開発・提案されてきているツ

ル類に関しても「アセスメント」ベースとして活用する場合や「願い」ベースで活用する場合等がある。ICF やキャリア教育に限らず、各種ツールの類は、あくまでも手段であり、これらを「誰のため」「なぜ」「なんのために」活用するのかを念頭に置き、活用することが望まれる。ツール等の活用をとおして具体的理解が図られる側面もあるが、限定的・固定的理解や誤解も招くおそれもある。改めて両概念のもつ理念や意義について言語化・文字化するなど、形式知化し、組織的な共通理解を図ることが不可欠である。

また、田添報告で触れられてはいないが、東京都立墨東特別支援学校では、ICF やキャリア教育の視点に基づく教育活動全体を対象とした取組を、学校研究をとおして進めている。当校の取組は、個を対象とする実践に焦点を当てたミクロ的視点のみならず、学校経営や教育課程を視野に入れたマクロ的視点から言及している点で、前述の中教審答申（2011）等で挙げている「教育課程の改善」の方向性を示す<sup>167)</sup>というキャリア教育の意義とも重なるものである。教育活動を見直し、指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直すことは、多職種間及び関係諸機関連携の前に、学校そのものの在り方を明確にし、改善・充実を図る上で重要であると考ええる。

### 3 諸支援計画に反映し、連携を実働的なものにする視点から

ICF やキャリア教育の理念や意義は、空間軸においては、教育の場のみならず全ての場に共通し、そして時間軸においては、学校教育の期間のみならず生涯をとおしてかかわるものであると考ええる。これらの共通言語を用いることによって空間軸と時間軸をつなぐことが理想ではあるが、それぞれの分野における専門性や専門用語といった文化的差異があることや、時間的制約が課題として挙げられるため、共通言語でつなぐことの必要性、重要性を認識しながらも簡単ではないという指摘も少なくない。

この課題の解決のためには、前述した（1）の「本人の願い」に基づいてつなぐという道筋と（2）の支援内容・方法の一貫性・系統性をふまえたカリキュラムやプログラムでつなぐという道筋が考えられるが、これらを反映した諸支援計画というツールをどう機能させるかではなく、まずはその目的を明確化し、多職種・関係諸機関で共有することが重要であると考ええる。

田添報告では、東京都において平成 21 年(2009 年)度から試行されている外部人材（介護の専門家）との校内における連携について報告しており、ICF の視点を取り入れた個別の指導計画及び個別の教育支援計画等の活用や ICF 関連図を活用したケースカンファレンスによる取組を紹介している。本報告では、前述の学校研究をとおして指導・支援の「縦」と「横」をつなぐ共通言語としての可能性について言及しており、児童生徒一人一人の将来を見据えたトータルな実態を捉えるとともに、日常の指導に関して教員と学校介護職員が共通に理解する基本ツールとして有効であると報告している。特に ICF 関連図を活用したケースカンファレンスは、教員と学校介護職員との連携以外にも、看護師や外部専門家としての PT, OT, ST, 保護者等との連携にも有効であったと報告しているが、当校において ICF が共通言語として機能したプロセスには、教員側による一方向の提案型ではなく、相互協働型の作業をとおして合意形成を図っているところが大きく、その背景にはマネジメントやファシリテーションの視

点があると推察する。さらには、教員のみならず多職種それぞれの「職業人としてのロール（役割）」におけるキャリアに着目しているところも興味深い。キャリア概念を理解し、児童生徒のキャリア発達を重視することは、支援者自らのキャリアと向き合うということでもあり、このようなキャリアの「同時平行性」が推察される報告である。

森山報告では、併設する病院という医療分野との連携に関する報告であり、精神疾患等のある児童生徒の低下している活動状態を生活機能のプラス面（実行できること、参加できること）から捉えて評価することについてICFを活用している。また、多職種間連携における課題の一つとして挙げた時間的制約の問題を解決するための方策として、ICF-CYの項目（コード）を活用した実態把握表を医療、家庭、学校、本人用の4種類作成し、活用を図っている。前者については、本人のできることといった「よさ」に着目している点が本人参画を進める上で有効であると考えられ、後者については、それぞれの分野・担当者が把握できる、または実態把握が求められる領域に項目（コード）を精選することで、作業負担の軽減化につながり、多職種間連携をスムーズにする上で有効であると考えられる。特に、本人用のものは本人参画を進める上で重要かつ有効であると考ええる。

対象とする児童生徒が医療・福祉等、他職種との連携が不可欠な状態であり、「病気」という「健康状態」による影響が大きい場合、心身の状態が不安定になりがちであることが推察されるが、だからこそ本人参画による「ありたい」「なりたい」という「本人の願い」を把握し、重視していく必要があると考ええる。

上記で触れた各報告は、ICFやキャリア教育の視点をふまえた「本人」「学校組織」「多職種間及び関係機関連携」における有効なアプローチの一つと言え、これらの取組を参考に、本人参画をさらに推進していくとともに、他職種を含む関係者・機関の連携・協働を強化していくことが求められる。繰り返しになるが、その際はツールのみにとらわれず、「なぜ」「なんのため」にツールを用いるのかを明確にするとともに、その限界性に留意し、活用することが求められる。また、その前提として、改めてICFやキャリア教育への正しい組織的理解が求められよう。両視点をふまえた実践研究の推進による、今後の知見の蓄積に期待したい。

（菊地一文）

#### 文献

1. 中央教育審議会（2011）. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）.
2. 河合隆平（2010）. 自立活動と教育実践の課題—「自立」像とICFの検討を中心に. —障害者問題研究 38(1). 28-36.
3. 菊地一文(2010). ライフキャリアを踏まえた障害者の支援. 職業リハビリテーション 23(2). 33-39.
4. 菊地一文(2010). 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と今後の充実に向けて重視すべき視点. 特別支援教育研究 No.368. 東洋館出版社. 2-5.

5. 菊地一文 (2011). 特別支援教育におけるキャリア発達の支援. 特別支援教育の実践情報 No.145. 明治図書. 12-15.
6. 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について.
7. 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004). キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書.
8. 国立特別支援教育総合研究所(2008a). 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究. 研究成果報告書.
9. 国立特別支援教育総合研究所(2008b). ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究. 研究成果報告書.
10. 国立特別支援教育総合研究所(2010a). 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—知的障害のある指導生徒の「キャリア発達段階・内容表(試案)に基づく実践モデルの構築を目指して—. 研究成果報告書.
11. 国立特別支援教育総合研究所(2010b). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度、活用状況等に関する調査
12. 国立特別支援教育総合研究所(2010c). 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究. 研究成果報告書.
13. 国立特別支援教育総合研究所(2011). 特別支援学校(高等部)における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書(速報版).
14. Marland. S.P.Jr.(1974)& Career Education . A Proposal for Reform. McGraw-Hill Book Co. 1221 Avenue of the Americas. New York.
15. Maslow. A. (1954) Motivation and Personality. Harper & Row. New York.
16. 文部科学省(2006). 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き.
17. 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領総則編.
18. 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領自立活動編.
19. 森脇勤(2011). 学校のカタチ—デュアルシステムとキャリア教育—. ジアース教育新社.
20. Pearpoint . J., O'Brien. J. , & Forest, M. (1993) . Path: A workbook for planning positive. possible futures and planning alternative tomorrows with hope for school. Organizations. business and families. Inclusion Press.
21. 徳永亜希雄(2004). 多職種間連携のツールとしての ICF(国際生活機能分類)実用化の試み. 国立特殊教育総合研究所紀要第 31 巻. 15-36.
22. 吉川一義 (2009). ICF 理念とモデルを教育支援に適用するにあたって. 特別支援教育と ICF. 金沢特別支援教育 ICF 研究会.
23. 涌井恵(2011). 米国における知的障害のある子どものキャリア教育の動向と日本への示唆. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 38 巻. 19-30.