

研究活動 2. 文献の収集・整理

研究活動2. 文献の収集・整理

(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

1) 1998(平成10)年以前

1988(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(平成11)年告示の学習指導要領

この改訂では、特殊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(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た。

3) 2009(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(平成 10)年以前に発表された文献は 10 件であった。1999(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(平成 11)年以降、漸増し 2004(平成 16)年の 45 件を頂点として漸減し、2009(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(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(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(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た。

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

(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捉えは、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ビ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使える (functional)、地域での生活を行うための (community-based) スキルを身につけることができなかった、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つけて初めて「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。「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、将来のビジョンに向かって、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 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た。日本における「本人中心の計画」を巡る理論的な背景及び展望に関する論文を、資料 2 に掲げた。引用・参考文献と共に参照されたい。また、PATH（資料 3）及び MAPS（資料 4）についての教員等を対象とした具体的な解説、キャリア教育と個別の支援計画の関連（資料 5）について巻末資料とした。

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とした教育、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」のあり方や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。例をあげると、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、発達や経験の程度の外に「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.
- 千川 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.

(3) 本研究所の旧重複障害教育研究部の事例集からの検討

本研究所の旧重複障害教育研究部の大きな業績として、1977年から2001年までの25年間に渡り刊行された、重度・重複障害児の事例研究がある。第1集から第25集まで研究テーマが設定され（例えば「第4集 手の動きを中心として（1980）」、「第13集『意思の表出』に視点をおいて（1989）」、「第18集『活動の見通し』に視点をおいて（1994）」等）、その集のテーマに沿って、研究所内外から数本の事例研究が掲載されている。

本研究所の創立以来の歴史を考えると、この重度・重複障害児の事例研究は、長きにわたって日本における重複障害教育を牽引する役割を果たしてきたと言えるであろう。この意味で、本専門研究Dの目的である、「重度・重複障害のある幼児児童生徒の実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善」に資する情報を得るために、事例集の事例に記載された内容を分析することは、意義のあることであろうと考えた。さらに、この分析によって得られるのはお手本にできる情報のみではない、という可能性も考えた。まだ日本において重複障害教育の歴史が浅く、試行錯誤を重ねていた時期の事例研究の内容を分析することで、初期の視点とそこからの変遷の過程が見られるのではないかと考えた。

このような予測のもとに、研究者2名によって旧重複障害教育研究部の重度・重複障害児の事例研究に記載されている事例の内容分析が行われた。方法は以下のとおりである。

- ① 研究者2名のそれぞれが事例集に記載されている事例を読み、そこに現れている子どもを見る視点や、実態把握、目標と指導内容の設定、評価と指導にかかる視点について抽出する。
- ② 一つずつの事例について、お互いに抽出した視点についての意見交換を行う。合意を得た視点について短い言葉で内容を整理する。
- ③ 事例集の事例から抽出した視点について、もし現在であればどのような視点で見ることが推奨されるか、ということについて検討する。

このような方法で事例集第1～3集に掲載された19の事例の内容分析を行い、作成したのが表1「研究所の初期の重度・重複障害事例研究（第1集～3集）に見られる視点の整理」である。そこに現れている初期の視点は、現在の研究者や経験ある教員が有する知見から見れば、再考を促されるような視点が数多く含まれていた。しかしながら、現在でも学校現場でまったく見られない視点というわけではない。これらは、「経験の浅い」教員等が陥りやすい考え方である、とも言えよう。

今後、この事例集の内容分析を時系列で行うことで、初期の視点からの変遷過程が明らかにできるのではないだろうか。そしてそれは、現在の教員にとって「重度・重複障害のある幼児児童生徒の実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善」に資する有用な情報をメタ的に提示できることにつながるのではないかと期待している。

表 1. 研究所の初期の重度・重複障害事例研究（第 1 集～3 集）に見られる視点の整理

初期の事例集（第 1 集～第 3 集） に見られる視点	現在、推奨されていると思われる視点
<ul style="list-style-type: none"> ・ 大人の側の視点（しつけ、あやす） ・ 通常の発達の視点のみ ・ 他動的に刺激を入れる・与える ・ 一面的な実態把握（できる、できない） ・ できない運動面の記述が先行（障害を見ている） ・ 運動面、感覚面の機能が向上することをもって指導として完結する ・ 指導課題は指導時間の中で指導する ・ 障害が重い場合「子どもの行動の目的はわからない」とする 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害を持っている子どもの側の視点 ・ 変化や学習の視点も加わる（障害を持っている子どもなりの発達・変化・学習がある） ・ 子どもは情報獲得しようとする、感情のある存在 ・ 環境との相互作用を通して状態像をとらえる ・ 興味、関心、できること等の記述が先行（人間として見ている） ・ 子どもの運動面、感覚面の機能を生活の中でどう使うかに視点をあてる ・ 課題となるスキルを身につける機会を学習や生活場面に自然な形で織り込む ・ 「子どもの行動には意味や目的がある」という視点でとらえる

<文献>

- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部（1977）. 重度重複障害児の事例研究－指導に困っている子どもの実践から－.
- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部（1978）. 重度重複障害児の事例研究（第二集）－コミュニケーションに視点をおいた指導－.
- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部（1977）. 重度重複障害児の事例研究（第三集）－実態のとらえ方－.