

「教育臨床総合研究10 2011研究」

重度・重複障害児のための個別的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 —

Planning Processes and Procedures of Individualized Educational Supports
Planning for Severe and Multiply Disabled Children with Integrating
Perspectives of Person-centered Planning and Ecological Assessment

小 川 巖*

Iwao OGAWA

要 旨

本研究の目的は、重度・重複障害児への適用のための、個別的教育支援計画の作成手続きを試作することであった。代替カリキュラム計画の必要性や地域環境の諸資源（福祉等）との関係性が高い重度障害児の教育計画に必要な視点として、個人中心（Person-centered）及び環境アセスメントの視点に注目した。これら視点を含め、個別の指導計画との連動性を配慮した計画手続きを試作した。最後に、個人の強さ（strengths）を活かす具体的手続きやその他補助ツールの開発、通常教育へのインクルージョン計画の本試作手続きへの導入など、今後の課題について展望した。

〔キーワード〕 個別的教育支援計画 個人中心計画（Person-centered planning）

生態学的アセスメント 重度・重複障害児

I 問題と研究目的

平成14年、内閣府は、子どもの生涯の発達を支援する「個別の支援計画」を諸専門機関が適切な役割分担の下に計画し実施することの必要性を、「障害者基本計画」の方針として示した。さらに、平成21年3月告示の「特別支援学校学習指導要領」において、初めて教育機関による個別の支援計画である「個別的教育支援計画」の作成が義務づけられた（文部科学省，2009）。また、以前の重複障害児を対象とした、また自立活動においてのみの「個別の指導計画」を、全ての子どもの全ての教育活動に関して計画することが義務づけられた。新たに義務化された「個別的教育支援計画」の作成手続きの構築が重要な課題である。

重度・重複障害児を対象とした個別的教育支援計画においては、特にどのような視点を重要

*島根大学教育学部心理・発達臨床講座

視すべきであろうか。新たな動向として、近年、ICF（国際生活機能分類）・ICF-CY（同児童版）の枠組みを個別的教育支援計画に適用する試みがなされている（国立特別支援教育総合研究所, 2010a・2010b）が、未だ、重度・重複障害児への適用に関しての原理を展望しての特化した手順は具体化されるには至っていない。

本研究では、まず重度・重複障害児の個別的教育支援計画の作成において必要な視点について明らかにする。本研究の主目的は、個別化したカリキュラム計画が必要な重度・重複障害児に適用可能な、個別的教育支援計画の作成手続きを試作することにある。さらには、その手続き過程に、個別の指導計画との連動性を設ける。

1. 重度・重複障害児における代替カリキュラムの必要性和その個別化計画

一般に公教育においては、標準としての通常カリキュラム（General curriculum）が設定されているが、たとえば、米国では、IDEA（Individuals with Disabilities Education Act：障害者教育法）に以下のような規則が定められている。原則的な通常カリキュラムでの教育を前提とし、そこでの教育において効果が認められないとする明確な根拠がある場合においてのみ、最も制約の少ない環境下（Least Restrictive Environment）においての教育を実施する、また、通常カリキュラム以外での教育を実施する場合には、個別教育計画（IEP：Individualized Educational Plan）を作成する（吉利,2007）。

前述したIDEAにおいては、通常カリキュラムの子どもへの適応が困難な場合、多くは重度もしくは中度の障害児が対象となるが、それを代替するカリキュラムの作成を必要とする。この代替カリキュラムは「機能的カリキュラム（Functional Curriculum）」と呼ばれ、各州に共通したものとしては、子どもの社会適応に必要なライフスキル、機能的算数・国語（日常生活で使用可能な読み・書き・計算等のスキル）、自己管理、移動、余暇活動、その他社会資源の利用などの課題領域に関するものが多い（Bouck,2009）。

我が国においても、障害のある子の教育は「通常の教育に準ずる」（学校教育法）とされている。この「準ずる」は、教育目標・内容は通常の標準的カリキュラムで、点訳した教科書や諸教育支援機器を使用するレベルから、下記で述べる教科内容の精選（取り扱わない内容もある）さらには下学年のカリキュラムの適用など、「準ずる」範囲は幅をもつ。特に、障害が重度であったり重複する子どもにおいて、必要と認められる場合は、表1にあるような教育課程編成上の柔軟性（特例）が認められている（文部科学省,2009）。

上述した米国での機能的カリキュラムと比較するものとして、我が国においては、「領域・教科をあわせた指導形態」としての「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」など、ライフ・スキルの修得に応じた指導形態を独自に発展させて来ている。

なお、IEPでは、我が国の「個別の指導計画」とは異なり、上記した、たとえば、なぜこの子は特殊教育学級もしくは特殊教育学校（これらは「制限された環境」とみなされている）での教育が必要なのかについての記載が義務づけられている。また、計画の主体は、保護者・特殊教育担当者・学校管理職・その子に関わる学校以外の専門家などのチームである。我が国の個別の指導計画では、このようなチームによる作成は義務づけられてはいないが、特に保護者との連携のもとに作成することが新たな特別支援学校学習指導要領において明記されている。

個別的教育支援計画に関しては、学校以外の専門家との連携・協同した計画が必要である（文部科学省,2009）。

表 1. 特別支援教育における重複障害者等に関する教育課程編成上の特例（平成21. 3 告示「特別支援学校学習指導要領」の該当箇所をまとめたもの）

（障害の状態により特に必要がある場合について）

1. 教科等の目標や内容の精選（取り扱わない内容・目標があってもよい）
2. （知的障害を伴う場合）小学部において外国語活動や総合的な学習の時間を設けないことが可能、また、中学部において外国語科を設けないことも可能
3. 現在の学年より下学年、もしくは下学部（幼稚部・小学部等）の教科等内容・目標に従ってよい。
4. （知的障害がある場合）領域と教科を合わせた指導形態が可能（日常生活の指導，生活単元学習，作業学習など）
5. （知的障害が重複している場合）知的障害養護学校の教科内容・目標に準じることが可能
6. （特に重度・重複障害児の場合）教科や領域，総合的な学習の時間に替えて「自立活動（領域）」を主として指導することが可能
7. 教員を派遣しての教育が可能（訪問教育）

2. カリキュラム中心（Curriculum-centered）教育計画と個人中心（Person-centered）教育計画

上述して来たように、米国においては、原則的に全ての子が通常カリキュラムのもとで教育されるべきとする。反面、標準的カリキュラムによって全ての子が教育効果を得るとは限らない。通常カリキュラム（の実施）に中心をおいた教育計画か、子ども（の特性）に中心をおいた教育計画か、の論争・議論がある（McDonnell,1998）。

特に、教育効果を上げるために、通常カリキュラムを代替するカリキュラム計画の必要性がより高くなる中度障害児や重度障害児の個別のカリキュラム計画のために、注目されている原理として「個人中心の計画（PCP：Person-centered planning）」の観点がある。

PCPは、知的障害者の諸支援を統合するためのアプローチとして生まれた。生活主体である本人や共に生活を送る家族の願いを優先し設定する、現在から将来までの長期的展望にたった計画である。ただし、この計画過程にIEP作成過程が含まれているわけではなく、このPCP過程で得られる情報を反映させてIEPやITP（個別移行計画；Individualized transition planning）を作成する。PCPは、IEPやITP作成のための基本的情報を得るために有効な計画原理と言えよう。個々の子どもの将来への本人や家族の希望を扱うPCPは、長期的計画であり、また、多くの領域の専門機関・専門家を巻き込んだ計画である（Schwartz,Jacobson & Holburn,2000; Browder,2001;Msnell,2004）。

本研究においては、重度・重複障害児の個別の教育支援計画において必要な視点を提供するものとして、学校以外の専門機関を巻き込んだ長期的計画原理であるPCPに着目する。

表2に、PCPの諸原理を示した。ここでは、個人の強さに焦点化（障害ではなく個人の既存の能力や資源を活用）し、かつ、その家族等が計画に参加し、個人が所属する現在のコミュニティ下で可能な任意の専門機関による既存のサービスの範囲を超えて、既存の機関のみでは提供できなかった新たなサービスの創造をも目指すものである（表2参照）。なお、現在可能なサービスの提供ではなく創造されたサービス提供の視点に関わる以下のような指摘がある。それは、あたかも個人のニーズに応じていると一見できる計画であっても、実際は、教育者など実施者によって計画された既存の日課・活動における類似した手続きや課題の中に、様々な特性をもった個人を押し込めている可能性がある、というものである。

PCPの特徴は、個人の未来展望（目標）を明確化し計画に取り入れる所にある。このようなアプローチをもつ計画法としてPATH（Planning Alternatives for Tomorrows with Hope）や、MAPS（McGill Action Planning System）がある（Browder,2001）。特にPATHについては、我が国でも、近年、キャリア教育への適用性も検討されている（大崎,2011;Rasheed,S.A.他,2006）。

表2. PCPの諸原理・基準（Browder,D.M.（2001）、Schwarz,A.A.他（2000）をまとめたもの）

1. 計画が基本的に（既存のカリキュラムではなく）各個人に準拠し実施される。生徒の自己決定が重視され、個人の未来目標の創造や達成が実行目標に含まれる。
2. 家族や友人が計画過程に含まれ、それらが個人の支援の重要な資源である。家族に焦点化した計画であり、また、長期的にかかわる人々を計画に含めている。
3. 計画は、個人の障害ではなく、個人の能力や資源（強さ）に焦点化してなされる。
4. 障害者に限定されたもののみではなく、コミュニティや学校など広い環境において提供可能なサービスや支援を強調したものである。また、PCPは、専門家の職業的役割や使命からのみ確定されるものではない。伝統的標準的な既存のサービスのみではなく、新たに創造されたサービスの提供に関わるものである。
5. 子どもの生活の質の向上に焦点化したものである。子どもの家庭や地域での生活の質を向上させるものである。
6. 個人が望む未来の実現のためのものである。未来目標の実現のための実行目標を含んでいる。

3. 重度・重複障害児の教育計画のために必要な第二の観点 — 生態学的アセスメントの必要性

一般に、子どもの実態のアセスメントに基づき個別の計画がたてられる。そこでは、知能・発達検査など標準化された検査が多くの場合用いられる。重度・重複障害児へのこれら標準検査の結果が具体的教育目標の設定において制限があることが指摘されている。標準検査結果において、重度・重複障害児は他の軽度・中度障害児と比較してたとえばIEPの短期目標期間、

場合によっては長期目標期間（1年）において、目標設定に影響するような変化が認めれない場合も多い（Cole, Swisher, Thompson, & Fewell, 1985）。子どもの個別の状況（環境）下における状況・行動観察記録（生態学的目録）の方が、テスト結果に準拠するより、より教育目標の設定が促進されたという研究報告もある（Linehan, Brady, & Hwang, 1991）。標準的検査の代替的アセスメント（Alternative assessment）として、個人が生活する場とそこでの機能性を記録・評価する生態学的アセスメント（環境アセスメント）の重度・重複障害児の教育計画立案における必要性和その計画遂行への有効性が示唆される。

また、重度・重複障害児の教育支援の特徴として、彼らが学校以外の医療や福祉等の地域資源と関連をもつことが多いことがあげられる。序で述べたように個別の支援計画の最大のポイントは、このような対象児にかかわる諸機関の連携である。対象児が関わる各機関（環境）下での実態やニーズを把握する、このことが個別的教育支援計画においては必須である。このような点から、対象児の諸環境下での実態・ニーズを把握する生態学的アセスメントの視点は、重度・重複障害児の個別計画において必要な、PCPの観点に加わる、第二の視点と言える。

本研究では、生態学的アセスメント法の中でも、以下に述べるTEAM（Team Environmental Assessment Mapping System; Campbell, Campbell & Brady, 1998）に着目する。この方法は、対象児が現在暮らしている、また将来暮らすであろう環境（関わりのある専門機関や地域）、これら二つの環境下で必要な支持的人間関係やスキル等をアセスメントするものであり、かつ、その手順に対象児の未来像に関わる家族との協議を含んでいる（表3参照）。TEAMは、PCP的観点を一部含んだ方法であり、重度障害児の個別計画に関わるアセスメント法としてより適切な情報を与えるものと評価できる（Browder, 2001）。

表3に、TEAMの手順を示した。また、図1は、16歳で、地域の工業高校に通学しているダウン症児（知的発達の状態等の記載なし）のTEAM記録の可視化様式例である（Campbell 他, 1998）。通常教育および学習促進クラスでの教育を受けているが、通常教育でのクラスにおいて更なる支援のニーズ（特に社会科や家庭科）がある。また健康面での問題を抱えているため、学校での配慮に加え医療機関との継続的な関係を維持するためのサポートが必要である。家族や友人と週末にはレクリエーションにでかけ、友人と共にボーイスカウト活動、また、アルバイトにも行っているが、そこでのジョブコーチは必ずしも手厚いとは言えない。

表3. TEAM（Team Environmental Assessment Mapping System）の手続き（Campbell, P.C. 他（1998）の内容をまとめたもの）

第1段階；計画に関わる「環境の決定」

対象児の家庭、学校、スクールバス（通学手段）、家族構成、友人関係など人間関係、その他コミュニティ資源（講演、レクリエーションの場、買い物などの場等）について把握する（子どもを円の中心としたマップを作製（図1参照）。

第2段階；「各環境での機能性（活動・参加性）の情報収集・把握」

- （家庭環境） 1）家族構成 2）家族の人間関係は 3）対象児との楽しみなど
（友人関係） 1）友人は誰 2）一緒に楽しむ活動 3）一緒に好んで行く場

(レクリエーション環境) 1) 好きな活動は 2) 誰と活動 3) 活動支援の必要性
(就職に関わる環境) 1) 現在の就職関わる指導状況 2) 支援の必要性 3) 生徒の興味・好み 4) 5年後に対象児がつく仕事 (の想定)

(学校・教室環境) 1) 対象児の各教科等における優先目標は 2) これら目標の現在の達成度 3) さらなる支援の必要性

第3段階; 「対象児の未来に関わる自由協議」

ファシリテーター (Facilitator) を中心にあらかじめ定めた時間内で自由討議

第4段階; 「討議内容の記録と可視化」

前段階の討議内容について記録し可視化する (図1 参照)

第5段階: 「可視化した記録の分析と目標設定に関わる意思決定」

1) 対象児がかかわる人間関係での強み 2) 各環境下でのニーズ把握 3) 活動や参加のために必要な対象児の能力やスキル, 活動の同定 4) 指導や支援の対象となるニーズの同定 5) ニーズへの対応可能な学校のプログラムの同定 (カリキュラム内容・目標) とそれらの優先順位づけ

(備考) これらはIEPの作成チーム (親, 特別支援・通常教育関連教師, 関連他機関者, その他コミュニティ関連者等) によって実施される

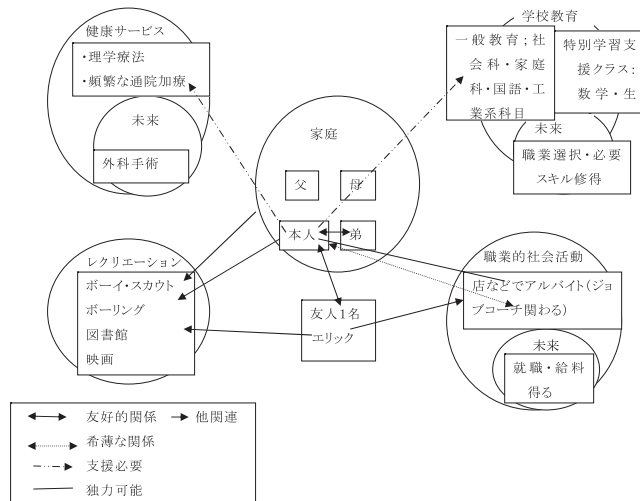


図1. TEAMの記録様式 (可視化) 例 (Campbell,P.C.他,1998)

将来的にも現在のコミュニティでの独立した生活を望むが、そのためにも、可能な職業の選択やそのための学校での職業教育のカリキュラムの提供、職業教育の視点からの特に学習促進クラスでの教科内容の精選等のニーズがある。チームはこのような可視化材料を参考にして対象児のIEP (具体的目標・手だて) を作成する。

なお、このTEAMにおいては、PCPの主要点のひとつでもある本人による未来目標の想起や自己決定過程などは含まれていないが、親を巻き込んだ計画過程である (表3 参照)。また、

IEPにおける特に個別目標の設定へとつながる基礎情報を得る方法としての位置づけがなされているが、TEAM結果をIEPの様式にどのように対応させるのかその具体的諸手続きについては定かではない。

Ⅱ PCPの観点からの個別の教支援計画・個別の指導計画の作成手続きの構成

PCPの視点と生態学的アセスメント（環境アセスメント）の視点を取り入れ、IEPの作成までの手順の概要をBrowderが案出している。表4にそれを示した。生徒の実態把握から始まり、次に家族や本人の参与の場を設け彼らの夢や目標を明らかにし、さらに、未来・希望的環境（たとえば、通常教育への参加やコミュニティ参加など）下での必要スキル等の現状との隔たりの分析から優先的なカリキュラムや目標を同定する、これらIEPの作成の前段階としての一連の手続き概要を表している。

表4. IEPまでの生態学的アセスメントの導入等の過程（Browder, D. M., 2001）

手続き段階 (ステップ)	得べき情報	IEPへの展開	アセスメント・レポート 要約内容
1. 生徒の強さや 教育的行為の遂 行性や障害など 実態の要約	・学習可能性 ・教育的記録 ・IEPのこれまでの成果	・現在の状態の箇所への情報利用 ・一般教育カリキュラムへの参加が難しい等状態のIEPチーム内の把握	（パート1）生徒の実態とアセスメントの目的
2. (IEP 会合以 前) 計画への家 族参加	・家族が把握する生徒の好み (preference) ・生徒の生活歴史 ・長期的展望や夢 ・IEPの優先事項	・子どもの教育に関する保護者の関心に関わるIEPチームの配慮 ・年間目標や諸目的、評価基準などの優先性の同定	（パート2）PCP：子どもの歴史、優先性、家族の優先性
3. 生徒の自己決 定促進	・生徒自身の好み ・自己決定のために必要なスキルについて、またその支援のために必要な情報 ・IEPへの生徒参加促進ための計画	・IEP過程への生徒自身の参加を促す	（パート3）生徒の自己決定；自己決定のためのスキル、IEP会合への参加促進
4. 個性化したカ リキュラムの明 確化	・家族や生徒自身が明示した優先性 ・通常教育での授業やコミュニティでの（必要なスキル等）生態学的目録 ・（現在の状態と望まれる状態との）隔たり分析 ・カリキュラム・チャート作成	・短期目標に記載するスキルの限定的同定 ・スキルの評価基準設定 ・支援のために必要な配慮事項 ・インクルージョン計画のための一般教師の巻き込み	（パート5）現在のスキルと優先的カリキュラム：各優先的カリキュラム領域における現在のスキルと必要なスキル
5. IEPの開発と アセスメント・ レポート	・年間（長期）目標と短期目標、個別目的と評価基準 ・一般教育での時間とIEP実施のための時間スケジュール ・必要な支援	・正式なIEP会合のための草稿作成	（パート5）IEP作成における推奨事項： ・IEP作成での優先的内容、 ・一般教育へのインクルージョンへの推奨事項、 ・他の必要な支援やサービスの推奨事項

本研究では、上述して来たTEAMの手続き及びBrowderのIEP作成前段階の手順を参考にし、個人中心計画と生態学的アセスメント（環境アセスメント）の視点を融合した、かつ、個別の指導計画と連動した、個別の教育支援計画作成手続きの構成を試みる。

保護者や本人の未来展望や目標の情報収集と協議（PCPの視点）、子どもが生活する諸環境（学校・家庭・地域・医療等専門機関等）での人間関係や活動状況の把握（生態学的アセスメント）、これら情報の統合から、個別の教育支援計画および個別の指導計画の基本的事項内容を得る手順の概要を図2に示す。また、このような手順の概要に対応した諸手づきの内容を、表3に示した。

まずは、実態把握から始まる。実態把握は、心身の状態および対象児の諸環境下における状態の両方がその対象となる。実態把握の情報は、いわゆるこれまでの諸面接や観察、諸検査結果、およびこれまでの個別の指導計画や教育支援計画の内容、その他記録などから得られる。

第二段階として、本人および家族の個人的な願いと先の実態把握に基づいた教師による願いの想定、さらには本人・保護者と教師との協議による優先的な願いの同定に進む。一年後、あるいはさらに短期な期間（年次目標達成のための短期目標も含む）、二年～三年後、といった具体的年限等を設定して願いを想起する方法もある。想起された願いに重みづけをし、優先的な願いを明らかにする。

なお、本人による意思表示が表出言語等の発達状態によって制限がある場合は、目標内容やその理解度にもよるが視覚的な材料の提示による自己選択方法の工夫、さらには、保護者や担任教師による代理的意見表明が必要な場合もあろう。

第三段階として、これまでの情報に基づいた、個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成段階に入る。まずは、優先的な願いに準拠した目標を設定する。目標の内容によって、その達成が想定される期間によって年次・短期・長期（二年以上）等目標に分類する。ここでの目標は、下記の個別的な教科等における実践的目標や課題内容とは異なり、上記の願いから派生した、たとえば、「職業選択」「自立する（ための自力通学など）」「基本的生活習慣の確立」「中学部での教科学習の基礎を修得」「地域への参加促進」など総合的・全体的な目標を設定する。

本手続き試案においては、上述した優先された総合的願いからトップダウン的に各教科・領域等の個別的な目標や実践内容を設定する手続きに加え、ボトムアップ的に、各教科等の実態から想定される任意の目標期間後の望ましい姿に関わる目標を想起し（その際、既存の両個別計画の内容を参考にしてもよい）これら両者を対応づける方法を採用した。ボトムアップによって、トップダウン方式では見落とされた、必要な期間別目標が同定される場合もあり、また逆に、ボトムアップ的な目標設定が、各教科等に特化したカリキュラム中心的なものであり、それら各々の全体的・有機的関連性が乏しく、子どもの優先的目標達成にあまり貢献しない目標もあると予想される。これらトップダウンとボトムアップの両方式（図3参照）によって、より妥当な目標の設定とそれに対応した実践内容の選択が可能になると考える。このボトムアップの補助手続きを通して優先的目標が精選された場合は、この内容を加えた期間別優先目標を再設定する。なお、この再設定に関しては、個別中心計画の視点からも、再度、保護者や本人との協議の場をもつことが望ましい。

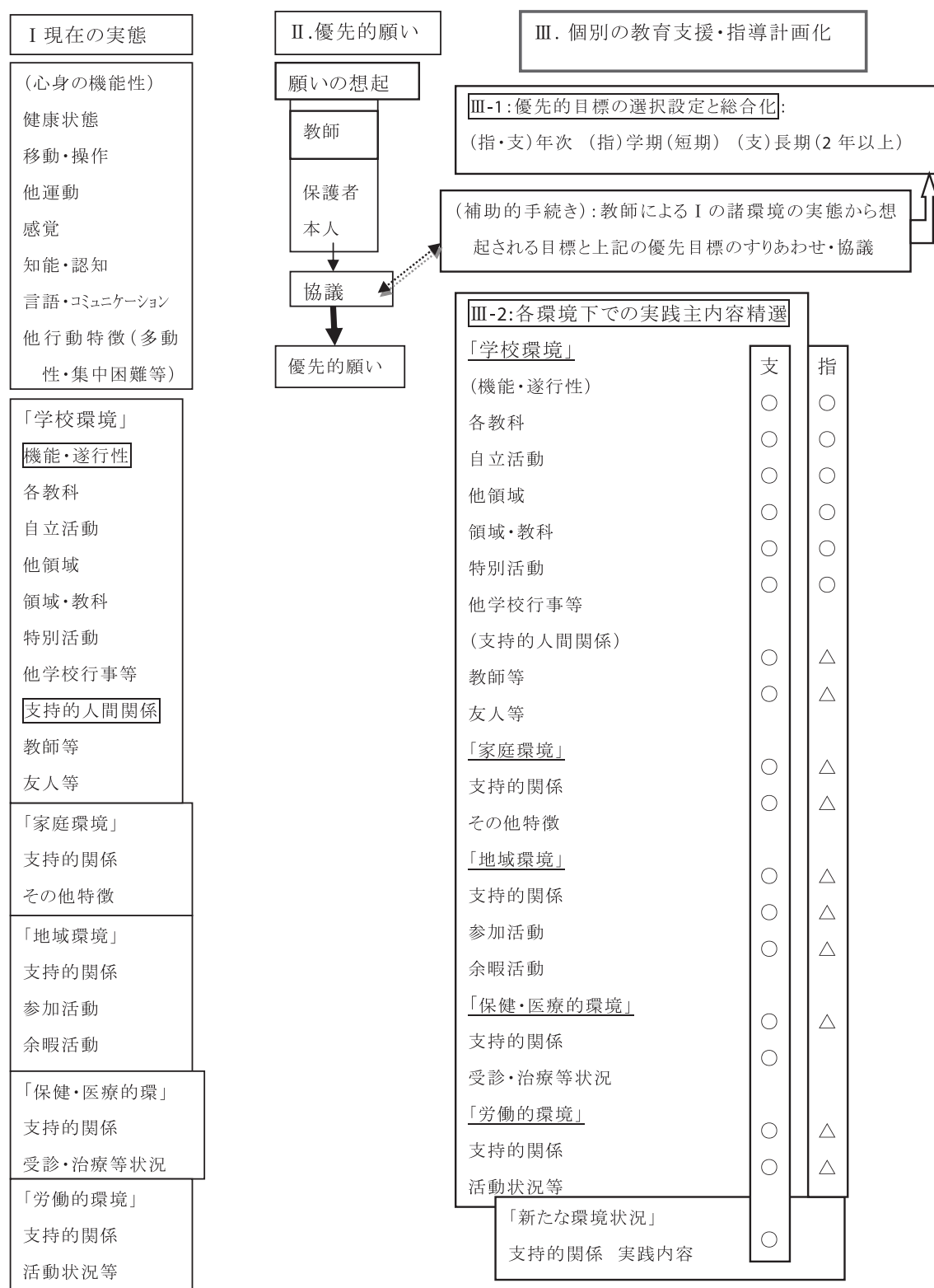


図2. PCP原理および環境アセスメントを統合した個別の教育支援計画作成過程の概要

(支; 個別の教育支援計画内容, 指; 個別の指導計画内容, ○; 該当, △; 内容によっては該当)

表 3. PCP原理・環境アセスメント法を統合した個別の教育支援計画段階・手続きの内容

	段階	各手続き段階の概要
実態把握	Ⅰ. 実態把握	現在の健康状態、移動・操作から知的発達、その他行動特徴（多動性等）など明らかにする。
		・学校環境における教科や領域等の現在の状態について明らかにする（既存の個別の指導計画や場合によっては個別の教育支援計画の内容を参考にして） ・また、学校における教師等や友人との支持的人間関係について明らかにする。
		家庭環境における対象児への支持的家族関係等の特徴について明らかにする。
		地域環境における地域活動への参加やレクリエーション参加、および支持的人間関係を明らかにする。
		医療機関の受診や治療状況、そこでの支持的人間関係を明らかにする。
		福祉サービスの利用状況や支持的人間関係について明らかにする。
		労働関連のサービスの利用状況、地域での労働的活動状況、支持的人間関係を明らかにする。
協議からの優先的願い	Ⅱ. 願いの重みづけ・協議	担任や特別支援コーディネーター等関連の教師チームによって（各教科等教科担任の情報を特別支援コーディネーター等が把握していることが条件）対象児の今後の願う姿について総合的かつ優先的な内容をブ레인・ストーミングし、重みづけを行う（優先順位をつける）。
		保護者との話し合いによって、上記優先的願いの家族にとっての妥当性や、それら以外の保護者の願いについて明らかにする。年限（何年後か等）を設定し願いを想起させてもよい。
		対象児の発達等状態に適応した方法で将来（具体的には何年後などの質問や視覚的選択肢の提示など工夫）への願いや希望について明らかにする。もしくは、保護者による本人の意思・願の代理的表明。
		保護者・本人・教師の協議によって、もしくは保護者の本人代理による願いの情報に準拠して、上記手続きで想定された願いに、優先度をつけ3～5個を選択する。
個別の支援計画と指導計画化	Ⅲ－１. 目標	上記手続きで得られた優先的願いの内容を、達成すべき期間（年次目標、学期（短期）目標、長期目標）ごとに目標として記載。願の想起において設定した年限に対応させてもよい。
	補助	１）学校（各教科領域等）他諸環境での実態（過去の両個別の計画の資料の利用も可）から想定される任意の学期・年数後の優先的諸目標を設定する。２）上記の手続きでの優先目標とそれらに対応・関連づけることによって、Ⅲ－１にはないが、２）で重要と判断される内容があった場合、Ⅲ－１で設定した優先目標を精選・再設定し、保護者・本人との再協議の場を設ける。
	Ⅲ－２. 実践内容・目標設定	上の手続きで想定した優先的目標の達成のために、各教科・領域等における優先的目標や実践内容・課題について考え、目標期間別に明示する。 家庭環境から労働環境の各々において：１）優先的目標の達成のために、各環境下で達成が必要な目標や実践内容・課題について明示する。 ある既存の機関の既存のサービスのみでは目標が達成できず、新たな実行組織を組んで新たなサービスの提供等が必要な場合は、目標期間別にその内容について明示する。

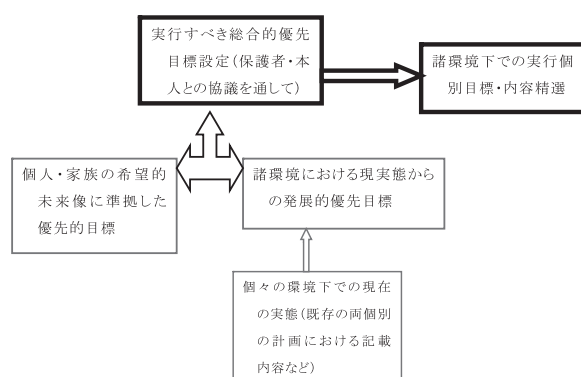


図3. 本手続き案における実行する優先目標決定過程の概要

最後に、これら優先的・総合的目標の達成（未来の目標の実現化）の視点から、学校および他の環境下における個別の目標や具体的実践主内容を明らかにしていく。それによって実践すべきカリキュラム領域（教科、領域、教科・領域など）が選択され、さらに、たとえば、外国語科において地域生活でみられる英語について（生活単元学習と可関連づけ）扱うなど、教科における個別的目标や教育実践内容が、上記した優先的目標によって生態学的妥当性をもった精選されたものになる。

なお、対象児が関わる学校外専門機関の担当者が、特に第一段階や三段階において協議に参加することが望ましいが、これら担当者との会議設定が難しいという状況が想定される場合は、必要な情報を明示した質問形式での書面でのやりとりを行い、その結果を特別支援教育コーディネーターがとりまとめて、計画過程・手続きに参加するという付加的手続きが必要であろう。

Ⅲ まとめと今後の諸課題

以上、重度・重複障害児に適用可能な個別の指導計画との連動性をもった個別的教育支援計画の作成手続きを試作した。個別化（Individualized）・個性化（Personalized）した代替カリキュラム計画のための個人やその家族の願いを取り入れるPCP的視点、および、現在と未来の環境下における実態やニーズを把握する環境アセスメントの視点、これらの枠組みを取り入れた手続きの作成を試みた。

このような手続きの実用可能性、また実用する場合の課題について、今後、実際のケースに適用することによって検証していく必要がある。その際、本研究で提示した「心身の状態把握・分析（シート）」「環境アセスメント（シート）」「願いと目標の優先化過程（シート）」「願の協議と目標優先化のための協議手続き」「児童・生徒の願い・目標の自己決定促進方法・手続き」など、諸段階の遂行に必要な補助ツールを開発する必要がある。

また、学校における教師チームでの、また、保護者や本人、関連機関担当者を加えた協議方法、さらに、このような場と時間の供給が可能な校内体制や連携体制の在り方も、同時に検討すべき課題である。

本研究においては取り扱わなかった問題として、PCP原理のひとつである「個の強さ（Strengths）に焦点化する」がある。本研究で参考・引用した資料の範囲では、具体的にどう

強さを個別の計画における目標や実践形態に反映させるのが定かではなかった。たとえば、精神障害者を対象としたストレングス・モデル（Strengths Model）の視点（Rapp & Goscha,2006）等を参考に、強さを活かす手続き等について具体化して行くことが今後の重要な課題である。

米国IDEAのインクルーシブな教育（Inclusive Education）の観点から、特別な教室・学校を「制限された環境」とみなすPCPにおいては、通常教育への参加状況や参加手段についての計画が元来含まれるべきものであった。我が国も「障害者権利条約」批准にむけての種々の検討が開始されている（特別支援の在り方に関する特別委員会,2010）。通常教育へのアクセスの可能性やその手だてについて評価し計画する段階を、今回の試案の中に含め手続きを再構成する必要もあろう。

引用文献

- 1) Bouck,E. 2009 No child left behind,the Individuals with Disabilities Education Act and functional curricula: A conflict of interest?, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44 (1) , 3 -13.
- 2) Browder,D.M. 2001 “Curriculum and assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities” N.Y.:The Guilford Press, Pp.23-67.
- 3) Campbell,P.C.,Campbell,C.R.,and Brady,M.P. 1998 Team environmental assessment mapping system: A method for selecting curriculum goals for students with disabilities, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33 (3) , 264-272.
- 4) Cole,K.N.,Swisher,V.,Thompson,M.D.,& Fewell,R.R. 1985 Enhancing sensitivity of assessment instruments for children: Graded multi-dimension scoring. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 10, 209-213.
- 5) Linehan,S.C.,Brady,M.P.,& Hwang,C. 1991 Ecological versus developmental assessment: Influence on instructional expectations. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 16, 146-153.
- 6) Rapp,C.A. & Goscha,R.J. 2006 “The Strengths Model: Case Management with People with Psychiatric Disabilities” (2nd.ed) Oxford University Press. 田中英樹（監訳）2008「ストレングスモデル：精神障害者のためのケースマネジメント」 金剛出版.
- 7) Rasheed,S.A.,ForeIII,C.,and Miller,S. 2006 Person-centered planning: Practices,promises,and provisos, *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 28 (3) , 47-59.
- 8) Schwartz,A.A.,Jacobson,J.W.,and Holburn,S.C. 2000 Defining person centeredness: Results of two consensus methods, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (3) , 235-249.
- 9) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 2010「論点整理」文部科学省,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/044/houkoku.

- 10) Mansell,J. and Beadle-Brown,J. 2004 Person-centered planning or person-centered action?Policy and practice in intellectual disability service, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 1-9.
- 11) McDonnell,J. 1998 Instruction for students with severe disabilities in general education settings, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33 (3) , 199-215.
- 12) 文部科学省 2009 「特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領」 海文堂出版.
- 13) 大崎博史 2011 キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行,国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 47-64.
- 14) 国立特別支援教育総合研究所 2010a 「特別支援教育におけるICF-Yの活用に関する実証的研究 (平成20～21年度研究成果報告書)」国立特殊教育総合研究所.
- 15) 国立特殊教育総合研究所 2010b 「ICF及びICF-Yの活用 試みから実践へ ― 特別支援教育を中心に ―」 ジアース教育社.
- 16) 吉利宗久 2007 「アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応」 溪水社.