

個別の指導計画：考え方と枠組み

千 川 隆

Individualized Educational Programs : Backgrounds and Frameworks

Takashi HOSHIKAWA

(Received September 2, 2002)

I. はじめに

本稿の目的は、個別の指導計画の背景となる考え方と枠組みについてその資料を提供し、障害児教育のパラダイム変換を明らかにすることにより、障害のある人にかかわる教師の意識の変化を促すことにある。これまで米国で実施されているような個別教育計画 (Individualized Educational Programs : 以下 IEP) がわが国で実施されることはないと考えられていたが、平成 11 年に発表された学習指導要領には、自立活動の領域でまた重複障害者について個別の指導計画を作成するものとするとの文言が盛り込まれている。これを受けて、現在多くの養護学校において個別の指導計画が作成されるようになってきた。その一方で、これまで年間指導計画や学期の指導計画、さらに単元の指導計画を作成してきた教師は、なぜ今さら個別の指導計画を作成しなければならないのかの疑問を挙げている。さらに、一部の教師は、個別の指導計画作成の煩雑さのために嫌悪感を訴えている。このような疑問が生じるのは、個別の指導計画を作成する意義が十分に理解されていないためであろう。そこで本稿では、個別の指導計画のうち考え方と枠組みについて論じるものである。

個別の指導計画を作成することの重要な意義は、授業を変えるためである。このことは授業を個々の児童生徒の実態に則したものにすることであり、言い換えると授業が変わらなければ個別の指導計画を作成する意義はないと言えよう。「なぜいま個別の指導計画なのか」の問いに対して、本稿で著者は支援の個別化と支援のネットワーク化の観点から、個別の指導計画の考え方と枠組みについて論じる。

II. 個別の指導計画の背景

1. 支援の個別化を支える社会的な動向

1) 障害者観をめぐる変化

支援の個別化を支える社会的な動向の 1 つは障害者観の変化である。ここ数年の間で障害のある人を主人公にしたドラマがテレビで放映されるようになるなど、障害のある人をめぐる状況は大きく変化してきた。障害のある人に対する考え方の変化の原因として、①わが国における超高齢化社会の出現、②障害者観の変化をあげることができる。

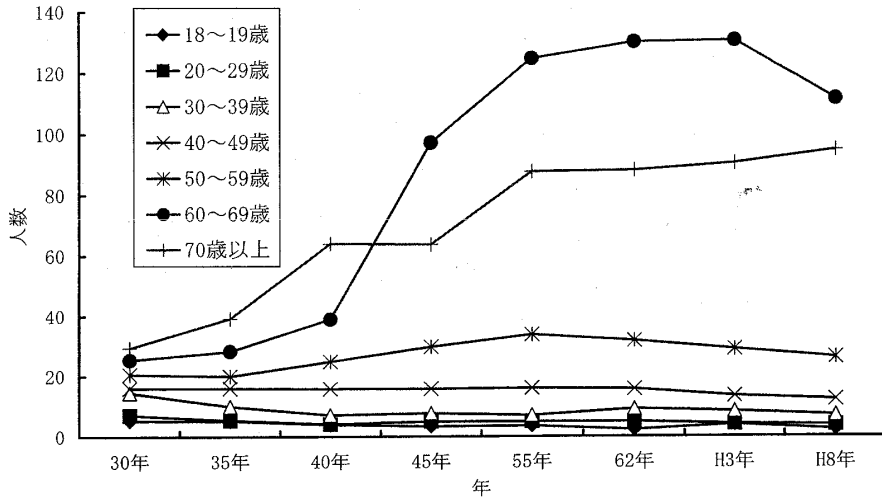


図1. 年齢階級別にみた身体障害者の人口比 (対千人)
(厚生労働省の資料に基づき作成)

① 超高齢化社会の出現

現在、障害者とともに身体障害者の割合は増加している(図1)。その理由は、高齢者の増加とともに高齢者で身体障害のある人が増えていることである。平成12年度の厚生白書によれば2000年のわが国における65歳以上の高齢者の人口に占める割合は17.2%であり、わが国はこれまで高齢化社会といわれていたスウェーデンなどの国々を抜き、世界で一番高齢化を迎えていることになる。超高齢化社会の到来は、高齢になると身体障害者になる可能性があることから、障害のある人や福祉に対する考え方の変容が求められていることを意味する。これまで障害のある人となない人といった分類があり、障害者としてラベルを貼られた人は一生涯障害者であったが、高齢者における身体障害者の割合の増加は、障害のない人でも高齢になったときに障害をもつ可能性があること、また身近に障害のある人がいる可能性があることを示すものである。また、これまで高齢化社会といわれていた北欧諸国はおおよそ300年の間に3世代にわたってゆっくりと高齢化社会を迎えていたのに対して、わが国では1世代が3世代分の変化を遂げないと豊かな社会を築くことはできない(落合, 1997)。このことは、支援の必要な多くの人々と共存・協力するために、私たち一人一人が障害のある人について、あるいは福祉について考え方を一生涯の中で大きく3回ほど変える必要があるということの意味する。

② 障害者観の歴史的な変化

障害のある人をめぐる考え方は、時代とともに大きく変わってきた。厚生省大臣官房障害保健福祉部企画課による「いっしょにあるこう」(1998)では、障害者観の歴史的な変遷について、①無知と無関心による差別・偏見の障害者観、②哀れみ、同情の障害者観、③「共に生きる」という障害者観、④「障害は個性である」という考え方、について述べている。①は障害のある人が社会に役立たないもの、迷惑な存在としてみる見方である。②は障害のある人を弱い保護すべき存在としてとらえ、救済してあげる人と保護してもらう人の上下関係が生まれてきた。③の障害者観は、障害のある人となない人の別々な人たちを同じ場所や同じ内容を実施していくという発想であり、インテグレーションやメインストリーミングと同じ考え方であるが、この考え方の前提は別々のものがあってそれをあわせていこうとする考えである。④の障害者観は障害のある人もない人も個性的な存在とみることであり、インクルージョンの考え方と共通するものであろう。障害を個性としてとらえることにより、障害が克服されるべきものであったり、あるいは障害の

ある人がいつもがんばらなければならなかったりという誤解を減らすことができるであろう。しかし、「障害は個性」という語感には、突き放したような印象がある。むしろ障害を文化としてとらえる考え方には、異質な人とどう同じ地域や学校の中で一緒に生活していくかという交渉のプロセスが含まれており、さらに、障害は個性というときに障害のない人の個性とはいったい何かという議論がなされないと、障害のある人だけがいつまでも個性的な存在として扱われてしまうであろう危険性が残される。

2) 本人の思いを生かす：自己決定と本人参加

支援の個別化を支える第2の動きは、本人の思いを生かすことである。障害のある人をおかしい存在とみるのではなく、適切な援助があれば重度な障害があっても自分で選択し決定できる存在へとそのとらえ方が大きく変わってきている。これまで障害のある人に対して本人よりも保護者や専門家といわれる人たちが、その人たちの思いを汲んで活動を行っていた。しかし、良かれと思って作った施設が逆に本人の思いを制限してきた歴史的な事実を考えると、何としても本人たちの思いを生かすことが重要である。最近では手をつなぐ育成会の中に本人部会が作られ、本人たちが自分の思いを表すようになってきた（全日本手をつなぐ育成会, 2000）。このような変化の中で重要になるのは、自己決定・本人参加という考え方である。ここでは、障害者をめぐる考え方に大きな影響を及ぼしてきた4つの動きを通じてこの自己決定・本人参加の意味を考える。

① ノーマライゼーション

現在の障害のある人をめぐる問題を考えていく上で、大きな影響を及ぼしている思想は、ノーマライゼーションである。ノーマライゼーションは、「すべての障害者は、それぞれ独自の人格をもつ主体者として尊重され、人間としての尊厳を維持し得る普通の生活を保障されるような社会こそがノーマルな社会であるという考え方」（高山, 2000）として定義されている。ノーマライゼーションとは、普通の生活を営むことであるが、大切なことは今日どのような服を着て何を食べるかを本人自身が決定していくことである。わが国では、ノーマライゼーションの考えを受けて平成7年から7ヵ年計画で「障害者プラン」が作成されるようになり、公共施設でのエレベーターやエスカレータの設置が行われるようになってきた。さらに平成15年度からは、「新障害者プラン」の実施が予定されている。

② 新しい自立観：米国の自立生活IL運動

米国のバークレーで始まった自立生活運動は、これまでの自立観を大きく変えるものであった。従来、自立とは身の回りのことがひとりでできるようになることといった身辺自立を意味していた。このため、障害のある人は障害を克服するために常に努力しなければならなかった。結果的に、障害が克服されないと障害者は自立できないのである。しかし、自立生活運動はこの自立観を大きく変え、自立とは援助を受けながらも自己決定・自己選択することであると主張した。この自立観に立つと、たとえばこれまではシャツをひとりで着られることが自立であったが、シャツを援助によって着せてもらうとしても今日どのシャツを着ていくかは自分が選択し決定するというものである。

③ 医療モデル対自立生活モデル

定藤ら（1996）は、これまでの障害者への援助が医療モデルであったことを指摘し、今後は障害者の援助を医療モデルから自立生活モデルに変えていくことの重要性を主張している。医療モデルでは、サービス提供者として専門家はその関係をコントロールし、サービス利用者は、専門家に依存、あるいは従うべきことが原理的および構造的に想定されている関係のあり方である。

つまり、医療モデルでは専門家と呼ばれている人たちがサービスをコントロールしているのであり、生かし生かされるという対等の関係になりえない。一方、自立生活モデルは、①個人の次元においては、障害者等が自分でやりにくい時やわかりづらい時に、仲間や支援者等の支援を活かして、自分の選んだあたりまえの市民生活を生きること、②障害者等に関する支援施策や施設サービスの次元においては、その計画から実行にいたるすべてのプロセスに中心的に参画し、当事者主導を行うこと、と指摘している。

④ 指導から支援へ

これまで支援は福祉の用語として考えられてきたが、最近、教育の分野でも指導上の留意点が支援上の留意点と指導が支援に置き換えられるようになってきている。しかし、指導を支援に置き換えた単なる用語の変換だけではなく、そこには上述のような障害のある人に対する意識の変化が存在する。それは従来、障害を個人の能力の問題と捉えてきたものが環境の支援との関連によりとらえることである。この動きを示す国際的な動向の例として、①アメリカ精神遅滞学会(AAMR)の1992年の定義の改正、②WHOによる国際生活機能分類(ICF)を挙げることができる。①について、アメリカ精神遅滞学会では、これまで知的障害をあらゆる重度、中度、軽度の分類が知能指数(IQ)に基づいて作成されていたが、IQの値が同じでも知的障害が多様であることからIQの値がその人をうまくあらわしていないことを指摘した。それに代わる案としてアメリカ精神遅滞学会は、10の適応スキルにおける力と力の弱さ、それへの支援のレベルに焦点を当てて、環境の支援との関係から捕らえることを提案している(AAMR, 1992; 邦訳, 1999)。

②のICFはこれまで、障害を機能不全 impairment, 能力低下 disability, 社会的不利 handicap の観点からとらえていたが、この3分類が階層的にとらえられ、機能不全を改善すると能力低下が改善し、能力低下が改善すると社会的不利が改善するとの誤解を招いていた。しかし、同じレベルの機能障害があったとしても、段差のない道路や、駅のエレベータなどが整備されているバリアフリーの環境で生活すれば、そうした整備が遅れている環境で生活することと較べて、格段に活動や参加のレベルが向上することとなる。ICFの特徴は、単に心身機能の障害による生活機能の障害を分類するという考えではなく、活動や社会参加、特に環境因子に注目している点である。これまでの分類からより個人に根ざした形で、障害を機能不全、活動、参加の3分類からとらえ、そこに背景因子として環境要因と個人要因からみていこうとするものである(WHO, 2001; 邦訳, 2002)。

このような諸外国の変化は、直接にわが国の教育に関連ないと主張する教師がいる。しかし、たとえば学校教育法施行令22条の3の改正で知的障害者の障害程度について「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの」と示されていることは、アメリカ精神遅滞学会の影響を受けていることは明らかであり、国際的な動向はわが国の施策に反映されていることを考えるとその影響力は大きい。

上述の障害のある人に対する観方の変化は、表1に示されている。

3) 保護者の思いを生かす

支援の個別化を促す第3の要因は、保護者の思いを生かすことである。保護者の思いを生かすことが求められるようになった背景として、保護者の価値観の多様化をあげることができる。障害児への教育について従来の価値観ではなく、さまざまな価値観をもった保護者がいるようになってきている。このことは、逆にわが子に対する個別の対応を期待する現われとすることができよう。

さらに保護者の思いを生かすことに大きな影響を及ぼしているのは、インフォームド・コンセ

表1. 障害のある人のとらえ方の変化（治療教育モデルと社会モデルの比較）

	治療教育モデル	社会モデル
障害の捉え方	障害を固定的なものとしてとらえる	障害を状態像としてとらえる
できない原因	その子どもの能力に帰す	環境的な支援に帰す
支援の範囲	主に学校や指導場面などの限定された環境	地域社会や家庭などの場面の重視
支援の目的	個人の能力の向上（ADL）	最善の生活の質を体験すること（QOL）
情報の管理	専門家の支配	個人的・集団的責任

ントの考えである。飯野（1998）は、これまで医療でいわれていた「十分な説明と同意」「患者の自己決定権の尊重」「患者の最善の利益の尊重—最善の医療を受ける権利」「患者参加の医療」「医師の専門性の尊重」「患者と医師の信頼関係」「患者の知る権利」というキーワードを教育に当てはめ、①専門機関として個々の子どもに応じた指導内容や発達の予測を示す責任があること、②個々の子どもの具体的な指導内容がわかる指導計画プログラムが示されること、③最善の教育を行うこと、行うための情報を親に提供し、選択し、決定できること、④個々の子どもの教育内容について保護者へ十分説明し、同意を得るようにすること、と述べている。

最近、多くの養護学校の研究紀要においてノーマライゼーションやインフォームド・コンセントという用語が見られるようになってきた。しかし、その多くは謳い文句としてあげているだけのところが多い。インフォームド・コンセントの考えでも重要なことは自己決定の論理であり、情報がすべて理解できる形で提示され、保護者や本人が選択して決定することである。保護者や本人が決定したプロセスを何も示さずに研究紀要などでインフォームド・コンセントを述べることは慎むべきではないか。

2. 個に応じた指導へ動機づけるもの

1) 教師の願い

教師が個に応じた指導を行いたいとする願いは、その障害の重度化と重複化をあげることができる。山下（私信）によれば、全国の知的障害養護学校において知能指数で25または20以下あるいは測定不能の児童生徒の占める割合は、小学部で51.6%、中学部で43.0%、高等部で24.5%であり、小学部で重度な知的障害をもつ児童生徒の占める割合が大きいことは明らかである。また、宮崎（1995）によれば、知的障害養護学校において児童生徒の30から40%が肢体不自由、言語障害、情緒障害等を重複していることが明らかである。このような状況の中で、個々の児童生徒の実態に合った授業を実施したいとする教師の願いはますます高まっているといえよう。

教師の個に応じた授業を実施したいとする思いは、研究課題の年度推移として示されている。図2は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所のデータベースにおける特殊教育実践研究課題（知的障害）において「個別・指導計画」「個に応じた指導」「一人ひとり」をキーワードに研究課題の割合の推移を示したものである。この図からも明らかなように「一人ひとり」あるいは「個別・指導計画」をキーワードとする件数の割合は年々増加している。このことから、個に応じた指導を実施したい教師の願いの増加は明らかである。

従来の学校という限られた場だけでなく卒業後のことも含めた教師の願いはますます高まっている。たとえばベテランの養護学校教師の中には、これまで送り出していった卒業生とのつながりを大切にしようとする教師や、退職後卒業生とともに地域の中で生活するための支援を実施したいとする教師がいる。さらに、卒業後を見据えた指導の観点から、移行計画の必要性を訴える教師もいる。このことは、個に応じた指導をしたいとする教師の思いの反映であろう。

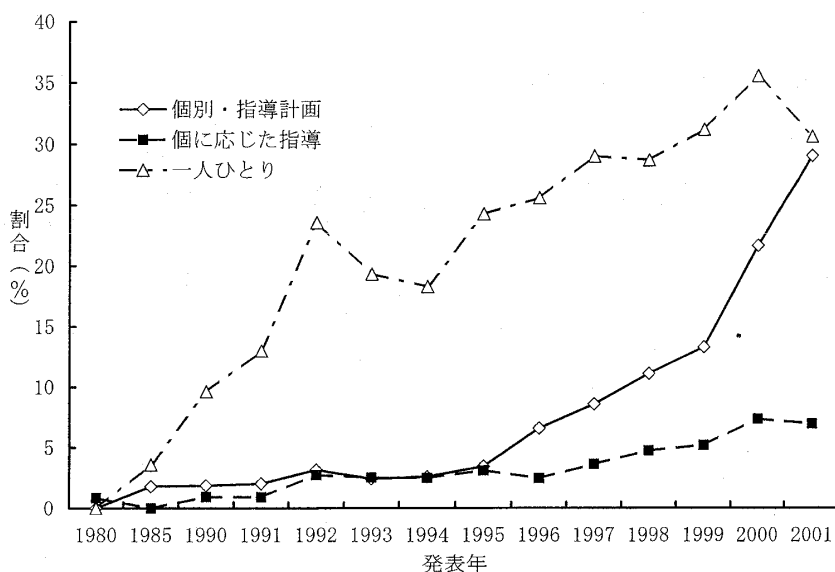


図2. 特殊教育実践研究課題（知的障害）における個別・指導計画と個に応じた指導の割合の変化

2) 通常教育における個に応じた指導

著者は、学習障害児の指導法を検討する中でチーム・ティーチングに注目し、通常の学級におけるチーム・ティーチングの実態について文献による検討を行ってきた（干川，1999b）。その中で、近年通常教育での個に応じた指導が充実していることが明らかとなった。

チーム・ティーチングによる個に応じた指導として、①普段の授業の中ではT1が一斉授業をしてT2が机間支援をしながらの個別の指導の実施、②研究授業や年に数回のイベント型の授業の中では、複数教師によるコース別指導の実施、をあげることができる。後者のコース別指導の中では、児童生徒自身が教師と相談してコースを選択していた。チーム・ティーチングでの個に応じた指導の観点として、「習熟度や技能の程度の差異」「興味・関心や意欲の差異」「学習スタイルや学習スキルの好みの差異」「学習スピードの差異」「生活体験の差異」などから、コース別を設定する学校が多かった。このように、通常教育においては、個に応じた指導が実施されつつある。

チーム・ティーチングでの個に応じた具体的な教材の工夫として、わからない児童生徒に対してはヒントカードやヒントコーナーを用いて、必要に応じてヒントが提供されていた。一方、進み方の速い子どもは、指示カード、チャレンジカード、チャレンジ問題などが用意されていた。また学習に困難を示す児童生徒に対しては九九カードや計算機に利用が進められていた。さらに自己モニタリング能力を高めるために、授業後に自己評価カードや自己チェックカードが活用されている学校もみられた。チーム・ティーチングの研究授業の例であるが、通常教育の中で個々の児童生徒の個別の指導案を作成する学校もある。たとえば盛岡市立下橋中学校では、3年生の数学の指導案で一人一人の生徒に予想されるつまづきが記されていた。このような通常の学級における個に応じた指導の実施は、少子化による影響を受けているであろう。

これまで特殊教育は、個に応じた指導を受けられる教育として位置づけられてきた。しかし、上述のように通常教育において個に応じた指導が実践されており、逆に知的障害養護学校で集団による指導形態の中で、個に焦点が当たっていない授業を見ることがあり、これまでのように特殊教育が個に応じた指導ということを強調するためには、集団の授業形態の中でも個別化してい

る事実を示す必要がある。

3) 欧米における個別教育計画 (IEP)

教師が個に応じた指導を実施したいという願いを動機づけるもう1つの背景として、欧米の個別教育計画の影響を挙げることができる。昔に比べ仕事や旅行で外国を訪問する機会は増え、教師が欧米の教育を視察する機会はますます増している。また、インターネットを通じて外国の情報が直接に手に入るようになってきている。そのような中で、教師が欧米の個別教育計画をわが国でも実施できないかとの願いが増している。また、仕事の都合で欧米に行き、地域の学校において特殊教育を受け帰国した保護者から、わが国の養護学校教師や特殊学級教師に対して欧米のような指導計画を提示して欲しいとの要望はますます増えている。

3. わが国における個別の指導計画または IEP の流れ

わが国における個別の指導計画の流れは、出版物の発刊や研修会の実施の時期から考えて以下の3つの時期に分けることができる。これまで述べてきた考え方と個別の指導計画の流れの概要を示したものが、図3である。

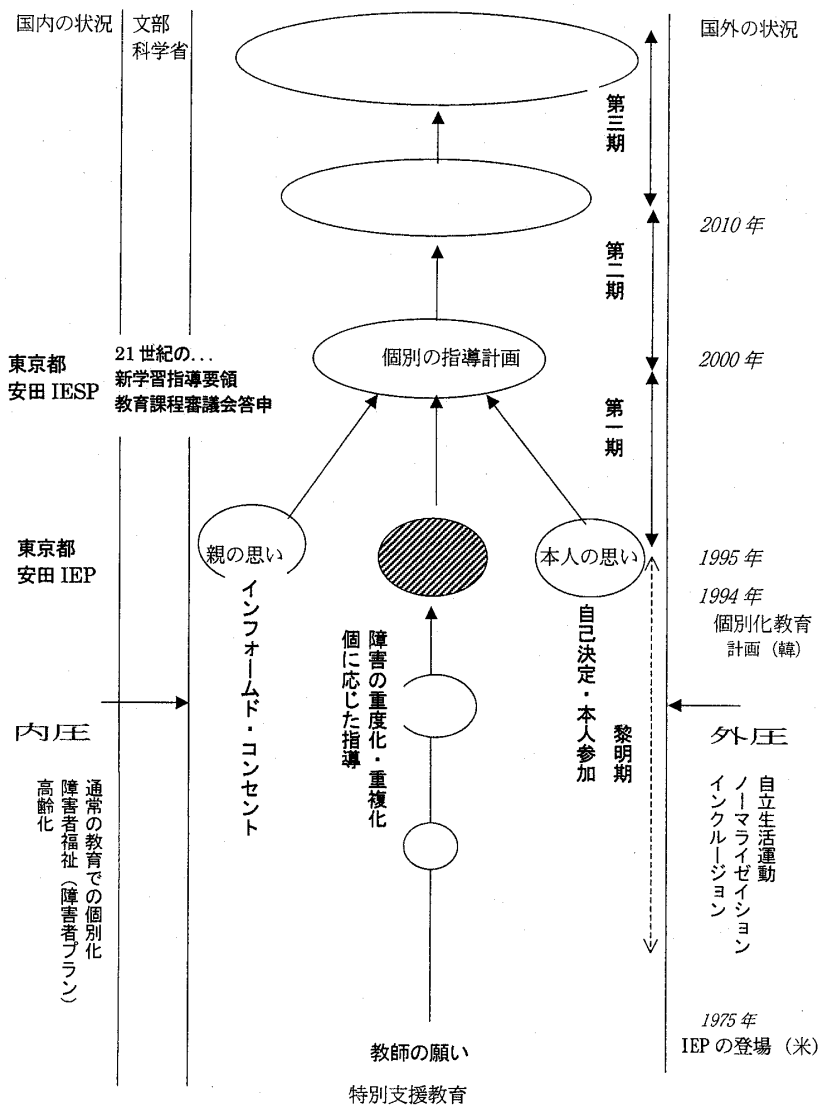


図3. 個別の指導計画の到達点と今後の方向性

1) 黎明期 (1970 年代後半から 80 年代)

黎明期は、主に研究者による IEP の紹介が行われた時期である。1975 年に米国において全障害児教育法が制定され、その流れを受けて米国の IEP はさまざまな形で報告されてきた (小鴨, 1978; 西村, 1978; 瀬尾, 1982, 1985; 小山, 1987; 成田, 1987)。この時期では誰もがわが国で IEP のようなものが実施されるとは思っていなかった。

2) 第 1 期 (1995 年から 2000 年)

第 1 期は、安田生命社会事業団 (1995) や東京都教育委員会 (1995, 1996, 1997) が報告書を出したことにより、わが国で IEP を取り入れていこうという時期であった。横浜国立大学附属養護学校でも IEP という用語を用いたセミナーを実施している (1998, 1999)。また、障害児教育の代表的な雑誌「発達の遅れと教育」と「実践障害児教育」において 1995 年に IEP の特集を行っている。したがって、1995 年は、わが国における個別の指導計画がスタートした年として考えられる。この時期は IEP という今までにない良いものがあるらしいという観点から、安田生命事業団や東京都が報告書の中で用いたフォームをそのまま用いるという状況であった。しかし、これまで年間指導計画や学期ごとの指導計画、単元ごとの指導計画を作成してきた学校においては、IEP がこれまでのものとどう違うのか、仕事が煩雑になる以上のメリットがあるのかとの議論が起きている。つまり、欧米から学ぶべきものはいったい何かという疑問が生じてきた。

3) 第 2 期 (2000 年から現在)

第 2 期の大きな特徴は、教育課程審議会の答申 (1998) や学習指導要領 (1999) に個別の指導計画が盛り込まれたことによる。これにより多くの学校において個別の指導計画を作成されるようになってきた。また東京都教育委員会において 1999 年に個別の指導計画 Q & A が改定され、2000 年には安田生命社会事業団から「個別教育・援助プラン」が出版された。この期の特徴は、このような状況の中で多くの教師がフォームをコピーして使用するのではなく、形式ではなく IEP の意義を生かした個別の指導計画を作成しようと努力していること、授業を変えるために個別の指導計画を作成しようと努力していることである。現在、養護学校では学校ごと (中には学部や学年ごと) にさまざまな様式の個別の指導計画を作成しており、それを毎年見直すことにより、子どもの実態により即した個別の指導計画の工夫が行われているのが実状であろう。

4. 米国における個別教育計画 (IEP)

1) IEP の意義とは何か

これまで述べてきたように、わが国の個別の指導計画に対して多くの影響を及ぼしてきたひとつとして米国の IEP をあげることができる (干川, 1999a, 2000)。この節では、個別の指導計画を作成する際に重要な考え方として IEP から 2 つの意義について述べる。それは、① IEP の機能と②アカンタビティの考え方である。

2) IEP のもつ機能

IEP のもつ機能のうち、わが国で取り入れるべきものは、1) ティームアプローチ、2) 保護者の意向の尊重、3) IEP のための記述方法、の 3 点である。米国ミネソタ州における IEP 作成のマニュアル (1996) には以下の記述がある。

・IEP の作成過程は、チームが協力し努力することに重点を置いています。チームのメンバーには次の人たちが含まれます。

本人、親、校区の代表、通常教育の教師、アセスメントに精通した人、必要なときには同じ民族的または文化的背景をもつ人、必要なときには移行のための機関の代表、必要なときに

は追加のスタッフ、もしも重複障害のチーム・ティーチングモデルを用いるならば、児童生徒の障害領域についての特殊教育免許をもっている人。

- ・ IEP の作成過程の中心は、IEP ミーティングです。ミーティングを通じて親と教師は、ともに子どもの教育プログラムに関する決定を行います。IEP ミーティングのひとつの成果は、IEP の記録です。この成果は、IEP チームによる関与とチームによって到達した結論について書いた記録です。(以下略)

これまで米国で用いている IEP の様式がわが国に紹介される機会は多かった。しかし、IEP の中心がミーティングであることはあまり知られていないのではないかと。また、このマニュアルから明らかのように、保護者をチームのメンバーとすることにより保護者の意向が尊重されることとなる。

次にミーティングに向けた記述の工夫をあげることができる。上述のマニュアルから、

① 現在のレベルの記述について

現在の教育達成レベルは、さまざまな評価結果、観察、担任や保護者からの情報を含んでいる。子どものわかりやすいプロフィールを描くためには、評価結果を記す、簡潔で明瞭な方法で本人のストレングスを記述する、単純な言葉で特別なニーズを記述する、本人の好きな学習スタイルについての情報を含めることが必要である。

② 年間目標

年間目標は、変化の方向(増加する、減少する、改善する、拡大する等)、変化するであろう行動(読みの理解、時間とお金の領域における機能的な算数スキル、自分自身の権利擁護等)、現在の教育達成レベル(18までの足し算と引き算を知っている、大人の指示に応じることができない等)、予想される最終の達成レベル(4つの短い文からなる文章を書くことができる、1週間に0度の出現率等)を記すことである。目標の例を挙げると「サムは1分間に50語から100語まで3年生の教科書を流暢に読むことを増やすであろう」「ジョニーは、他者に対して叩いたり物を投げたりすることを、1週間につき10回の頻度だったものから0回の頻度へと減らすであろう」などである。

③ 短期指導目標

短期指導目標は、条件と基準それに評価手続きを明確にする必要がある。条件とは、本人がその行動を行う状況であり、「短いお話を与えたときに」「昼食の30分間を通して」「大きなプリントの読み教材を与えたときに」などである。基準は達成を測定するためのものさしであり、「95%の正確性」「言語的な手がかりで5秒以内に応答」「30秒の間椅子に座っている」などがその例である。これらを含めた短期目標の例は、「1段階の言葉の質問が10個与えられたときに、ジョナサンは学級の教師の点数によって90%の正確さで回答することができる」である。

上述の文章が表面的な行動のみを記述しているために教育とは言えないと批判する教師も見られる。しかし、ミーティングを前提としない個別の指導計画の記述においては、ひとりよがりの発達論でごまかすことができるが、ミーティングを前提とした場合に大切なことは、いかに誤解をまねかぬような記述にすることである。そのためには抽象的な表現をなるべく少なくして、事実を的確に記述することが必要である。

3) アカントビリティ(説明責任)の考え方

米国の IEP から学ぶべきもう1つの意義は、アカントビリティ(説明責任)という考え方である。成田ら(1997)によれば、説明責任とは具体的には生徒1人あたりどれくらいの教育費を使っているか、その結果、中等教育における習熟度や社会的自立を含めてどのような教育的成果

をもたらしているか、適切な狂句が計画されているかなどを評価することである。米国においては、プラグマティズムの発想として教育投資とする考え方がある。たとえば、障害児教育においても生後すみやかに教育措置を受ける場合の指数を100とすると、2歳から教育措置を受ける場合は101、6歳から教育措置を受ける場合は126、9歳から教育措置を受ける場合は143と教育費が増加することが指摘されており、このため早期からの適切な教育の必要性が求められている(成田ら, 1997)。

米国では何もかも合理的な考え方であり、わが国の教育には当てはまらないと批判する教師もいる。しかし、現在のわが国の財政難を考えたときにアカウンタビリティは決して人ごとではない。平成11年度の資料によれば、現在、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒にかかる経費は年間1人あたり975万円であり、小学校(89万円)の約11倍、中学校(96万円)の約10倍である。そのほとんどが人件費とされており、通常教育の単価が他の国よりも安いということを留意したとしても、盲・聾・養護学校にかかる費用は他の国よりも高いとすることができよう。通常教育の10倍以上の教育費を費やしていることを考えると、将来、その成果を何らかの形で示すことが求められるに違いない。ただし投資という発想に立ち、通常教育の11倍以上の経費を幼いうちにかけることがその後の介護費用を軽減できるという論を展開することができれば、説明責任を果たすことができるのであろう。しかし残念ながらわが国にはそのような資料や研究は存在していない。

Ⅲ. 個別の指導計画の意義

1. 学習指導要領にみる個別の指導計画の意義

今回の個別の指導計画の作成の意義については、教育課程審議会の答申(1998)にその意義が要約されている。それは、①個々の実態を的確に把握し、それぞれに応じたきめ細かな指導を行うことができること、②継続的、発展的な指導を一貫して行われるようにすること、である。

学習指導要領における個別の指導計画の記述は、第1章総則、第2節教育課程の編成、第7指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項で「(5)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」と第5章自立活動、第3指導計画の作成と内容の取扱い「1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。」である。

2. 個別の指導計画を作成することの意義——支援の個別化とネットワーク化

これまで述べてきた障害者観の変化や米国のIEPの意義、さらに教育課程審議会や学習指導要領の意義をふまえると、支援の個別化と支援のネットワーク化の2つの観点から以下のようにまとめることができる。

1) 支援の個別化

- ① 個々の実態を的確に把握し、それぞれに応じたきめ細かな指導を行えること。
- ② 継続的、発展的な指導を一貫して行えること。
- ③ 将来の地域での生活を見据えた指導を行えること。
- ④ 具体的な目標を設定してその成果を重視できること。

2) 支援のネットワーク化

- ① 教師間の連携：1人の教師の目だけでなく専門性の異なる複数の教師がその作成にかかわることにより、お互いの教師の知識や経験が生かされる。
- ② 他の専門家との連携：重複障害等の場合に他の専門家との連携協力が可能である。
- ③ 保護者との連携：個々の児童生徒の指導目標にかかわる具体的な指導計画を保護者に提示し、同意を得ることにより、保護者の願いを指導計画に生かすことができる。
- ④ 記録だけでなく協議のための記述の工夫：担任だけだと独りよがりの発達論でごまかすことができるが、協議を前提とする客観的な事実を記述する方法が必要となる。

これまでわが国における個別の指導計画の意義は、1) 支援の個別化が強調されてきた。養護学校における教育の理想は、障害の重度・重複化に伴い1対1の指導形態であり、そのような人的資源が伴わない限り理想の教育ができないと主張する教師に出会うことがある。現在、重複学級において1対1の配置が行われている学校も少なくない。果たして1対1の指導形態が理想的な指導形態なのであろうか。ある学校では、児童が登校して帰るまで他の教師や児童とほとんど接しないで過ごすという状況を生み出していた。2人の児童生徒を2人の教師が担当する場合と、1対1の指導形態が2つある場合とではその意味は違う。前者は、2人の教師が一人の児童生徒を見ることにより、異なる視点から実態を把握し指導する可能性が存在する。後者は、一人の教師の視点でしかとらえることができず、異なる視点から実態を把握する可能性すらも否定してしまうことがある。

また、個別の指導計画が「個別指導の計画」と誤解されることはなくなってきたが、担任が一人で作成しておしまいという学校が意外と多いのではないか。複数の教師の目で実態を把握し、指導方法を検討することができてはじめて、支援を個別化することができる。この意味から、わが国で強調されるべき視点は後者の支援のネットワーク化であろう。支援を個別化し支援をネットワーク化することで、サービスを場ではなくその個人に提供することができる。そうすることによってはじめて、わが国でインクルージョンを実施することができる。著者は、個別の指導計画の第3期をインクルージョンの時代として、期待を込めて予測している。

引用文献

- AAMR 1992 Mental Retardation : Definition, Classification, and Systems of Supports, 9 th Edition. American Association On Mental Retardation. 茂木俊彦 (監訳) 1999 精神遅滞第9版: 定義・分類・サポートシステム. 学苑社.
- 千川 隆 1999a アメリカ合衆国における個別教育計画 (IEP), LD (学習障害) - 研究と実践 -, 7 (2), 44-52.
- 千川 隆 1999b 事例に基づいた文献研究・学校への支援・文献研究: ティームティーチングの実際. 国立特殊教育総合研究所特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」報告書, 97-100.
- 千川 隆 2000 個別の指導計画と教育支援機器: IEPの意義とミネソタ州における実践. リハビリテーション・エンジニアリング, 15, 23-26.
- 飯野順子 1998 「親とともに考え創る教育」を目指して: 就学相談の経験を通じて. 発達遅れと教育, 491, 10-13.
- 北野誠一 1996 障害者の自立活動と自立生活支援. 定藤丈弘・佐藤久男・北野誠一 (編著), 現代の障害者福祉, 有斐閣.
- 小嶋英夫 1978 アメリカの全障害児教育法について. 教育と医学, 26, 495-501.
- 厚生省大臣官房障害保健福祉部企画課 1998 ノーマライゼーションをめざして: いっしょにあるこう.

厚有出版社.

- 小山 創 1987 アメリカ合衆国の特殊教育の動向調査に関する展望と邦文文献. 世界の特殊教育, **1**, 33-37.
- Minnesota Educational Services 1996 *Promising Practices in IEP Development*. Little Canada, MN; Minnesota Educational Services.
- 宮崎直男 1995 特集について. 障害児の授業研究, **52**, 4.
- 文部省 1999 盲学校, 聾学校及び養護学校 教育要領・学習指導要領.
- 成田 滋 1987 「契約」としての個別教育計画 (Individualized Education Program). 世界の特殊教育, **1**, 43-50.
- 成田 滋・緒方明子・土谷良巳・志村 洋 1997 アメリカ合衆国における障害児教育とインテグレーション. 落合俊郎監修: 世界の特殊教育の新動向, 日本精神薄弱者福祉連盟, 1-43.
- 西村章次 1978 アメリカにおける障害児 (者) 教育制度の動向と検討課題. 障害者問題研究, **15**, 89-96.
- 落合俊郎 1997 学校バリアフリーとは: その意味するもの. 養護学校の教育と展望, **107**, 2-7.
- 瀬尾政雄 1982 米国の障害児教育における個別教育計画 (Individualized Education Program) に関する考察. 特殊教育学研究, **20** (2), 17-29.
- 瀬尾政雄 1985 米国の全障害児教育法 (P. L. 94-142) の実施経過とその課題. 特殊教育学研究, **23** (2), 67-72.
- 高山佳子 (編著) 2000 はじめての特別なニーズ教育. 川島書店.
- 東京都教育庁指導部 1995 心身障害児教育教育開発指導集: 幼児・児童・生徒の一人一人に自ら学ぶ意欲をもたせ, 個性を生かす教育内容・方法の開発.
- 東京都教育庁指導部 1996 心身障害児教育教育開発指導集: 幼児・児童・生徒の一人一人に自ら学ぶ意欲をもたせ, 個性を生かす教育内容・方法の開発—個別指導計画の作成とその活用—.
- 東京都教育庁指導部 1997 心身障害児教育教育開発指導集: 障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A, 東京都教育委員会.
- 東京都教育庁指導部 2001 障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A (改訂版). 東京都.
- 山下皓三 (私信) 知的障害養護学校要覧における重度知的障害児の割合.
- WHO 2001 International Classification of Functioning, Disability and Health. 世界保健機関 (WHO) 2002 ICF 国際生活機能分類: 国際障害者分類改定版, 中央法規.
- 安田生命社会事業団 1995 個別教育計画の理念と実践. 安田生命社会事業団.
- 安田生命社会事業団 2000 個別教育・援助プラン. 安田生命社会事業団.
- 横浜国立大学教育人間科学部附属養護学校 1998 QOLを支える個別教育計画 (IEP), 明治図書.
- 横浜国立大学教育人間科学部附属養護学校 1999 QOLの充実をめざした教育: 個別教育計画を基に生きる力をはぐくむ. 横浜国立大学教育人間科学部附属養護学校第15号.
- 全日本手をつなぐ育成会 2000 元気の出る本⑧きいて!! . 全日本手をつなぐ育成会.