

発達障害のある子どもの教育を保障する道具

— 特別支援教育における個別の教育支援計画と 個別の指導計画の在り方 —

長 澤 正 樹

I 問題

1: 統合教育と個別教育計画（アメリカの現状）

アメリカでは、障害のある人の教育法（the 1997 IDEA amendments, the 2004 amendments to IDEA, 以下 IDEA'97, IDEA'2004と略す）や、ひとりの落ちこぼれも作らない教育法（No Child Left Behind Acts, 以下 NCLBA と略す）により、統合教育がよりいっそう推進した（Lipsky, 2005; Simpson & Yocom, 2005）。アメリカの統合教育の主な特徴として、制約最小の環境におかれる権利や教育サービスの連続体の保障（Taylor, 2004）、全ての生徒が通常のカリキュラムに容易にアクセスできること（Consider children with disabilities as general education children first）であった（Clayton, Burdge, Denham, Kleinert & Kearns, 2006）。例えば Clayton ら（2006）は、重度知的障害のある生徒が通常のカリキュラムにアクセスするための4つの過程（実態把握、長期目標設定、学習活動の選択、学習活動ごとの具体目標の設定）を示した。このことは、アメリカが完全なる統合教育をめざしていることを意味する。完全なる統合教育を推進するために、学習におけるユニバーサルデザインや教師間の協働作業などを取り入れた推進モデルが提案された（Voltz, Sims, Nelson, & Bivens, 2005）。全ての生徒が通常のカリキュラムにアクセスできるようにする考え方・方法である、学習におけるユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning）とは、教師による提示方法の多様性、子どもの表現の多様性、学習活動への参加手段の多様性（学習活動への参加手段の多様性（McGuire, Scott & Shaw, 2006）を保障することである。

IDEA'2004により強調されたことは次の通りであった（Lipsky, 2005）。①教育の結果（成果）の重視（Focus on result, not process）、②通常の学級で教育を受けられない生徒へ代わりのアセスメントの提供、③読み書きに困難を示す生徒への予防的措置（Embrace a model of prevention, not a model of failure）、④教師の役割の重視と質の高い教員の採用（養成）、⑤教育に対する保護者の積極的参加機会の保障、⑥個に応じた教育計画の作成（個別教育計画、以下 IEP と略す）、⑦関連サービスの提供（Universal Design for Instruction を意味する）。NCLBAにより強調されたことは、①学校当局の説明責任の明確化、②信頼性のあるプログラムの採用、③客観的な評価に基づく教育の成果（Baker & Gulley, 2004; Yell, Katsiyannas, & Shiner, 2006）であった。

位頭（2004）はアメリカの統合教育の成果について、教育環境、教育効果と評価、教職員保護者の意識の変化、重度障害への対応の実態などについて報告した。また、長澤（2005）は統合教育推進の条件として以下の通り述べた。①通常学級担当教師プラス特殊教育担当の専門教師による学級運営（教員の可配）、②適正な通常学級の児童生徒数（クラスのダウンサイジング）、③児童生徒一人一人の特性にあった教育を実施するための教員の資質向上と訓練（研修会の開催、専門性のある教員養成）、④専門家による知識や技術の提供（スクールコーディネーター、学校心理士、臨床心理士、医師、ソーシャルワーカーなど）、⑤教師間の協力とチームティーチングの推進（多様な指導形態）、⑥物理的環境条件の整備（スロープの設置など子どもの特性にあった教室の整備）、⑧教育を受ける権利などのアドボカシー（擁護活動）、⑨統合教育を推進する財源の確保などの行政による強力なバックアップ（補助金

交付方式の見直しなど), ⑩保護者とのパートナーシップ(連携), ⑪校内の協力体制, 管理職の積極的参加(校内委員会の設置)。

さらに, 補助教員の導入とそのための研修に関する研究(Broer, Doyle, & Giangreco, 2005; Devlin, 2005; Etscheidt, 2005), 全ての生徒にとってわかりやすい授業, 教授法に関する研究(McGuire, Scott & Shaw, 2006), さまざまなテストやアセスメント実施への配慮に関する研究(Thurlow, Lazarus, Thompson, Morse, 2005; Ysseldyke, Nelson, Christenson, Johnson, Dennison, Triezenberg, Sharpe, & Hawes, 2004)などが報告された。

2. IEPについて: 通常の教育を保障する契約書

IEPとは, 「障害児の保護者と教育当局が, 障害児教育の提供について取り交わす契約のようなもので, (中略)年間(短期を含む)の教育目標, 提供される『関連サービス』, 通常教育との交流や統合の有無などを記述」(清水, 1997)する文書である。従って, わが国の養護学校で見られる個々の児童生徒を対象として作成する教育計画というより, 就学指導に関わる判定資料に近い。IEPの様式は州によって様々であるが, 教育措置や関連サービスなどを明記した全体サービス計画(Total Service Plan)と, 長期目標を達成するための具体的な指導計画を明記した個別実施計画(Individual Implementation Plan)とにより構成されている(河合, 1997)。

IDEA'97による個別教育計画の役割として, 以下のことが強調された。

- (1) 障害の種類と程度の表記を, 統合教育実施の観点から記述すること
そのために通常のカリキュラムで, 他の生徒と同じ公教育が保障されるための条件を具体的に記述することが求められた。
- (2) 統合教育を推進するために, 統合教育を実現するための手だてを可能な限り検討すること
そのために, 以下の4点を具体的に検討すること。
①環境整備や移動手段の保障などの物理的な次元(the physical dimension), ②個々に対応したカリキュラムの作成や機器の使用などの指導的な次元(the instructional dimension), ③セルフマネジメントやピアサポートなどの社会-行動的次元(the social-behavioral dimension), ④通常教育担当教師と特殊教育担当教師によるコーチングなどの協調的次元(the collaborative dimension)。また,

子どもの障害や能力を肯定的に捉えるアセスメントの工夫が求められた(Allinder & Siegel, 1999)。

- (3) 短期目標だけではなく, 長期目標についても達成基準を明確にすること

Yell, & Drasgow (2000)は, IEPが公教育と総合教育を保障する唯一の公文書であり, IEP作成に関しては親の権利を尊重すること, 統合教育の可能な限りの保障, そのための補足的な援助と支援を明確にすることを述べた。さらに統合教育が困難な場合, その理由を説明すること(説明責任), 効果が確認されている指導プログラムを使用すること, データを収集し指導の効果を証明することを強調した。

3. 特別支援教育と個別の教育支援計画(わが国の現状)

文部科学省は, 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003), 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(2005)により, 特別支援教育の在り方を報告した。長澤(2004)による特別支援教育の基本理念は以下の通りである。

- (1) 障害の種類や程度により就学の場を決定するのではなく(まず通常学級に入れることを前提に考え), 子どものニーズに基づく支援を検討する
- (2) 障害の克服や改善という視点だけではなく, いかに支援するかという視点に立つ
- (3) これまでの特殊教育の対象となっていた児童生徒だけではなく, 軽度発達障害の児童生徒等, 支援を必要とするすべての子どもを対象とする
- (4) 小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校等の利用可能な人的・物的資源を弾力的に活用する
- (5) 教育の場を固定したものと考えのではなく, 児童生徒の実態等に応じて弾力的に教育の場を用意する
- (6) 就学指導は地域の実情をふまえ, 自己決定・自己責任の原則の下で推進する

ところで, 新障害者基本計画(厚生労働省, 2003)では, 障害者の社会への参加や参画に向けた施策の一層の推進を図ることを目的に, 障害者一人一人のニーズに対応して総合的かつ適切な支援を行うことを基本方針としつつ, 乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うこと等が示された。そのための具体的な施策として個別の教育支援計画(以下, IESPと略す)がある。IESPとは,

障害のある子どもにかかわる様々な関係者（教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者など）が子どもの障害の状態等にかかわる情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定するもの（文部科学省，2003）であり、IEPに近い。いっぽう、個別の指導計画（ITP）とは、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだものである（文部科学省，2003）。

近年、特別支援学校での実践を中心に、IESPにかんするさまざまな取り組みの現状（目的・様式・内容・作成手続き・事例など）が紹介されている。例えば、長澤（2004）は、通常のカリキュラムにアクセスするためのIESPを紹介した。また、「発達遅れと教育（現特別支援教育研究）」は、「特集『実践集 個別の指導計画』」（2002）、「教育支援ツール？ 個別の教育支援計画」（2003）、「特集『今始まる個別の教育支援計画』」（2005）などで実践例を紹介した。また、全国特殊教育学校校長会（2005）は、平成16年度文部科学省委嘱「盲・聾・養護学校における『個別の教育支援計画』に関する実施研究事業（報告書）」により、IESPについてくわしく解説した。さらに、社会福祉法人全国心身障害児福祉財団（2006）は、特別支援教育コーディネーターのための「個別の教育支援計画」ガイドブックによりIESPを解説した。IESPやITPにかんする論文では、森崎（2005）が、肢体不自由養護学校における個別移行支援計画に関連した取り組みとして、個別の指導計画と支援計画を紹介した。海津（2005）は、個別の指導計画作成に対する教師支援の在り方を検討した。

4. 能力に応じた教育を受けるという問題解決のための手段としてのIESP

特別支援教育は障害者観のパラダイムシフト「障害は欠陥ではなく支援」に基づき、通常の教育を保障する教育といえる。教育基本法第2条に、「その能力に応ずる教育をうける機会を与えられなければならない」と書かれている。「能力に応ずる教育」とは法的には義務教育であり、学校教育法に明記された教育である。また、ノーマリゼーションの基本原則である「障害があっても同じ生活条件で生活することが当たり前である」ことから、教育を受ける

権利・権利の保障といえる。言い換えれば、教育を受けられないという「社会的不利」を被らないようにすることが重要であり、社会的不利の克服という問題解決のための手段としてIESPを位置づけるべきである。

II 問題解決をめざすIESPとITP

問題解決のための手段としてのIESPの具体的な作成手続きは次の通りである。

(1) カリキュラムの選択

児童生徒のニーズにあったカリキュラム（教科中心のカリキュラム、領域教科を合わせた指導中心のカリキュラム、自主活動中心のカリキュラムなど）を選択する。

(2) 現機能分析とニーズの調査

① 目標設定

アセスメントとニーズ調査から、生徒が現在「できる」行動、「できそう」な行動、「できない（けれどニーズがある）」行動に分析する。

② 指導目標の設定

「できそう」な行動を短期目標に設定し、ITPを作成する。

(3) 支援内容の選択

「できそう」な行動、「できない」行動について必要な支援を検討し、IESPにまとめる。以上のことを具体化した実践例を紹介する。

1. 重度重複障害のある子どものIESP（表1）

自立活動の中の「身体の動き」に限定した。現在できること（*）、少しの指導でできそうなこと（**）、現在は困難なものであるがニーズあること・内容（***）に分けて分析し、少しの指導でできそうなことを指導目標とした（両手を支えられて30メートル歩く）。つぎに、目標の指導に必要な支援（**）、ニーズのための支援（***）を設定した（両手を支える、歩行器・車椅子の使用、ホームヘルパーの派遣）。

指導目標について、生態学的アプローチ（Kaiser, 1993）に基づき、日常生活場面におけるニーズと指導可能性を検討し、ITPを作成した（表2）。特徴は、日常生活場面で、可能な場面を使用しての訓練の機会を確保したこと、子どもにかかわる大人が積極的に参加したこと、指導者としての役割と責任を明確にしたことであった。

表1 自立活動中心のカリキュラムに基づく重度重複障害のある児童を対象としたIESP (一部)

個別の教育支援計画					
1. 児童生徒氏名:					
2. 学校, 学年:					
カリキュラム(領域)	現機能分析・ニーズ	目 的	支 援	関連サービス	評 価
健康の保持に関する こと					
心理的な安定に関する こと					
環境の把握に関する こと					
身体の動きに関する こと	つかまり立ちができる* 手を支えられると歩こうとす る** 近くの公園に散歩させたい**	両手を支えられて3メートル 歩く	両手を支える** 歩行器の使用** 車椅子の使用***	ホームヘルパーの派遣	両手を支えられたり, 歩行 器で5メートル歩く
コミュニケーション に関すること					

表2 生態学的アプローチに基づく自立活動のITP

個別の教育支援計画(個別の指導計画)				学級での配慮事項	
長期目標	短期目標	指導方法	指導場面	指導者	評価
<ul style="list-style-type: none"> 自分から移動しようとする気持ちを高め、少しでも移動できるようにする 	<ul style="list-style-type: none"> 両手を支えられて3メートル歩く 	<ul style="list-style-type: none"> 朝の運動の時、音楽に合わせて目標の場所まで両手を支えられて歩く 歩行器を使用した歩行訓練 トイレまで手を支えて歩く 公園で、車椅子を降りてブラコンコまで歩く 	<ul style="list-style-type: none"> 朝の運動 自立活動 家庭 家庭 	<ul style="list-style-type: none"> 担任 自立活動担当 父親 ヘルパー 	

2. 中度知的障害（自閉症）のある子どものIESP

表3は機能的カリキュラムに基づく知的障害を対象としたITPである（長澤, 1997）。機能的カリキュラムとは、コミュニケーション、身辺自立、家庭生活など、社会自立につながる領域で構成される。表3はコミュニケーションの領域にかんするITPである。

3. 軽度発達障害のある子どものIESP（表4）

軽度発達障害の生徒のカリキュラムは、一般的に通常のカリキュラムが適用される。ただし、特別な指導として自己管理や対人関係の指導が必要とされ、通級指導教室で対応している。表4の「算数」では、「繰り上がりのある一の位の足し算をする」が指導目標であり、そのための支援（計算支援シート：自作教材）と、生徒のニーズにあった支援（買い物の時に電卓を使用する）が書かれている。

ところで、IEPを作成する場合、IEP作成会議への本人参加と自己決定、自己決定できるためのエンパワメントが重要だと指摘された（Van Dycke, Martin, & Lovett, 2006）。このことをふまえ、自己管理の領域について自己解決により目標設定した（表4の「自己管理」）。****は、自分で考えた目標である。ここで使用した自己解決法による目標設定方法は、「5つの“S”による自己解決法（図1）」である。これは自己管理における問題の自己解決を支援する方法である。以下にその過程を示した。

(1) 気持ちを受容する

遅刻して教師や親から叱られることにうんざりしていることを受容する

(2) 問題を客観的に認識できるよう支援する

問題過程を視覚化（問題のきっかけ、本人の気持ち、本人がとった行動とその結果を、フローチャートなどを使って視覚的に表現すること）する。例えば、遅刻する過程を、夜更かし→一人で起きられない→学校の準備が間に合わない、のように分析し、見て確認できるよう視覚化する。

(3) 目標を自己選択できるよう支援する

ひとりで起きることができるようになるためにできそうなことをいくつか提案し、自己選択を促す。ここでは、「目覚ましをセットする」を選択した。

(4) 実行した結果を自己評価・自己強化できるように支援する

目覚ましをセットできたかどうか、毎日自分で評価する。

(5) さらなる目標のステップアップを図る

指導者は目覚ましをセットできたことを誉め、さらにできること（次の目標）を本人に考えてもらう。

図2はPerson Centered Planning（以下、PCP）による不登校生徒への取り組みを示した（長澤, 2005）。PCPは、統合教育実現のための支援決定、学校教育への家族参加の促進、就労に向けた移行決定などに広く活用されている（Menchetti Garcia, 2003）。具体的な手続きは以下の通りであった。

(1) 領域ごとに長期目標をきめる（昼休み、教室で友達と雑談する）

(2) 領域ごとに現在の自分の状態を把握する（相談室登校）

(3) 領域ごとに、現在の自分の状態から容易にできる短期目標をきめ（保健室で友達と雑談する）、必要な支援を決定する（保健室で教師が仲介するなど）

(4) 短期目標の達成に従い、短期目標を長期目標に近づけ（相談室で友達と雑談する）、必要な支援を決定する（相談室で教師が仲介するなど）

PCPによる不登校への取り組みも、基本的には「5つの“S”」と同じ考え方に基づいている（現状の認識、目標の自己選択、自己評価、ステップアップ）。本人の現状を具体的に分析し、本人のニーズにあった解決方法を本人が参加して検討し、必要な支援を決定する方法である。

PCPによる取り組みをまとめたITPを表8に示した。

4. 通常の教育へのアクセスを目的とした個別の指導計画（授業計画）

通常の学級における通常のカリキュラムに基づき、多様なニーズのある子どもの教育を保障するためには、それぞれのニーズに応じた学習内容と支援を準備することが必要である。その例として、Garderen, & Whittaker (2006) は、以下の手続きを紹介した。

(1) 子どもの特性に合わせた指導方法の検討。

①内容（何を教えるか）、②過程（習得のための手続き・過程）、③教材教具（習得するための教材教具）、④心理的支援（クラスの状況や考えの理解）、⑤学習のための環境整備

(2) 学習のためのユニバーサルデザインの検討。

①学習内容理解のための支援（複数の例を提示するなど）、②学習内容理解のための方略的支援（音声認識ワープロの使用など）、③学習の

表3 機能的カリキュラムに基づく知的障害を対象としたITP

個別の指導計画				
児童名 A児		領域 : コミュニケーション		
児童の実態と親のねがい		長期目標		標的行動
<ul style="list-style-type: none"> ・欲しいものがあると身振りサインで要求することがある。 ・「『はい』と言ってご覧」などの指示で [hi:] の発声がある ・身振りを交えた簡単な指示に従う。 ・親はことばで自分の気持ちを伝えられることを希望している。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自分で意思をことばで伝えることができるようにする。 		<ul style="list-style-type: none"> ① 声をたくさん出す。 ② [a:] [ha:] [ma:] などの音声を出す。 ③ 欲しいものを [a:] などの発声で要求する。
短期目標	指導場面	指導者	評価日	指導方法
① シーソーに乗ったとき、声を出す。5分間乗っているうち15回から20回。	自由時間	担任 副担任	指導開始 4/22 評価 5/31	1-1 生単や教科などの学習以外の場面で、自分から声を出したときはどんな声でも誉めてくすぐる。
			指導開始 4/30 評価 6/21	1-2 シーソーにのせたとき声を出したらどんな声でも10秒間揺らす。指導時間は5分間。
② 教師のモデルを模倣して [a:] [ma:] と発音する。10回指導したうち9回正しく模倣すること。	国語：教室	教科担任	指導開始 4/30 評価 7/10	2-1 教師の後継を注目させ、喉を軽く押して [a] の発声を促す。
			指導開始 5/7 評価 5/31	2-2 教師が口を開いたり閉じたりして口元に注目させる。[n] の音から [nma], [ma] と導く。
③ おもちゃなどを音声を自発して要求する。全要求行動の80%を音声で要求すること。	生活単元学習「スライムを作ろう」：教室	副担任	指導開始 5/7 評価 5/31	3-1 スライムをこねたり容器に入れたりして遊ばせる。そのとき細く伸ばしたスライムを見せ [a:] の発声を促す。声を出したらスライムを与える。
	日常生活全般：学校内	担任 副担任	指導開始 5/7 評価 7/10	3-2 A児がほしがるおもちゃを箱に入れ、棚の上に置く。発声により要求したときにおもちゃを与える。それ以外の要求行動には「[a:] と言ってご覧」という手がかりを与える。
	生活単元学習「買い物学習」：教室	担任 副担任	指導開始 6/5 評価 6/14	3-3 買い物学習の時、声を出して自分の欲しいおもちゃを要求する。

表4 通常のカリキュラムに基づく軽度発達障害を対象としたIESP（一部）

個別の教育支援計画					
1. 児童生徒氏名：					
2. 学校, 学年：					
カリキュラム(領域)	現機能分析・ニーズ	目 標	支 援	関連サービス	評 価
国語					
算数	<p>繰り上がりのない一の位の足し算ができる*</p> <p>ひとりでおやつを買い回ることができるようになって欲しい***</p>	<p>繰り上がりのある一の位の足し算をする**</p>	<p>計算支援シート**</p> <p>電卓***</p>		<p>繰り上がりのある一の位の足し算ができた</p>
対人関係					
自己管理	<p>毎朝親の声かけで起床**</p> <p>ひとりで起床して欲しい***</p> <p>余裕を持って学校の準備をして欲しい***</p>	<p>一人で毎朝起床する**</p> <p>前日チェックリストを見ながら学校の準備をする****</p>	<p>目覚まし時計**</p> <p>チェックリストの作成</p>		<p>1週間に1日は声かけが必要</p> <p>チェックリストがあれば毎日準備できた</p>
その他					

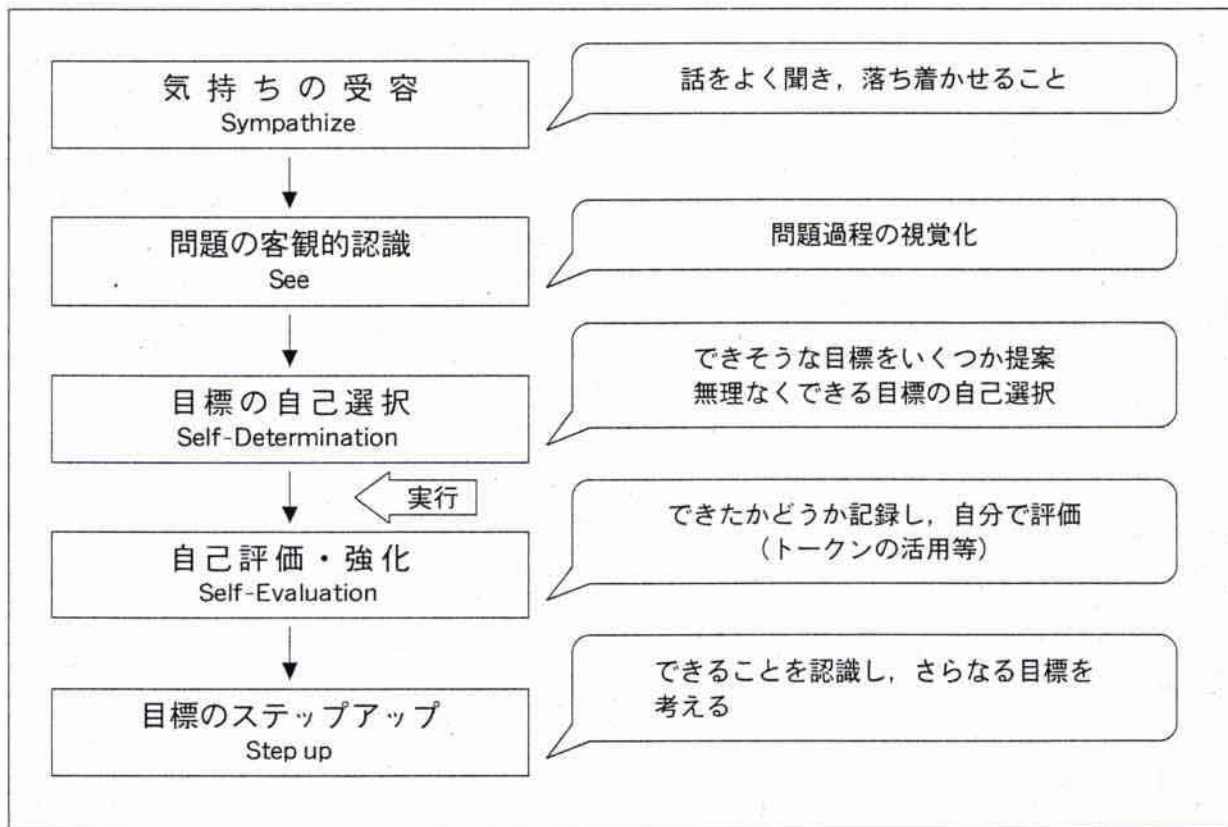


図1 自己解決の指導方法 5つの“S”

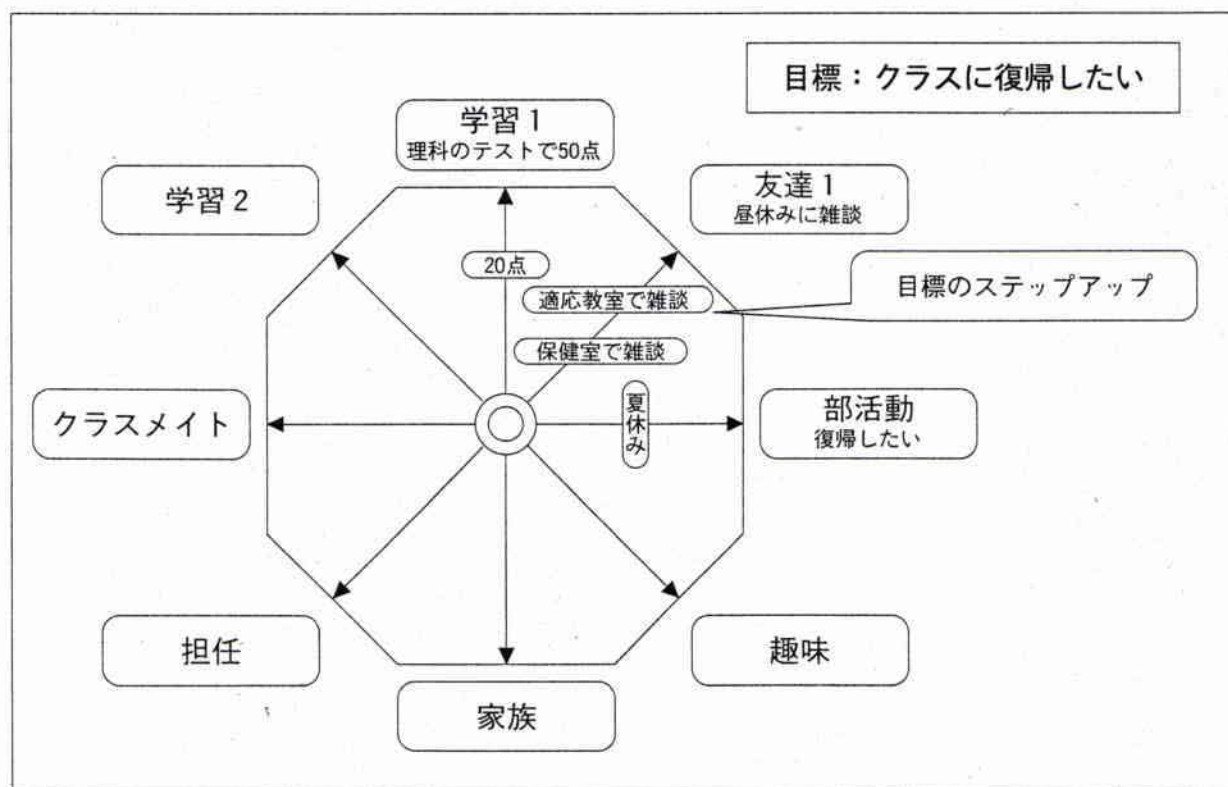


図2 不登校の問題解決をめざすPCP

ための心理的支援（学習内容の自己選択など）Garderen, & Whittaker (2006) の手続きに従い（一部修正）、「社会科」の授業計画を表5のように示した。手続きと内容は次の通りであった。

- (1) 学習活動：本時の主な学習活動を書く
- (2) 支援を必要とする生徒：生徒の実態を書く
- (3) 支援を必要とする生徒のための学習内容と支援：カリキュラムの修正，教授方法の工夫，学習環境の整備などの支援内容を書く
- (4) 該当活動番号：各支援ごとに，支援を必要とする学習活動の番号を書く

同じように長澤（2006）は，一斉授業の中の個別支援として，児童のニーズに応じて目標を3つのコースとして設定し同じ学習活動で違う学習内容を準備する方法を紹介した（表6）。これにより通常の学級の一斉指導でも，異なるニーズを持つ子どもが一緒に学習することを保障できる。

5. 問題行動のある生徒のITP

問題行動のある生徒への対応として，応用行動分析によるABC分析，機能分析が知られている（長澤，2005）。さらに，COMPASによる支援（長澤，2005）として，問題行動にかかわる行動の強化，チームアプローチ，日常生活場面での指導，個別の指導計画の作成と共有などが知られている。ABC分析から問題行動への対応を件としたITPを表7に示した。望ましい行動（問題を解く，わからないとき聞く），望ましい行動が出きるための先行条件の工夫，望ましい行動への強化スケジュール，問題行動への対応が設定され，学校生活の必要な場面すべてで指導する（生態学的アプローチ）方法が採用されている。

III 考察

ノーマリゼーションとは，障害があっても障害のない人と同じ生活条件で生活することが当たり前であり権利であるという理念である。通常環境とは，障害があっても障害のない人と同じ環境で生活（教育，就労）することが当たり前であるという理念である。ノーマリゼーションや通常環境が保障されるためには，個人の尊重・個別化が求められる。QOLの保障には個別化，つまり一人一人のに一時に応じた支援が必要である。支援とは，ノーマリゼーションや通常環境を保障するため必要となる周囲のかかわりや関与を示す。また，支援は支援を必要

とする人にかかわるすべての人によるチームアプローチ（人的支援）により実施される。本人のニーズにあった支援が確実に効率よく実施するための道具がIESPとITPといえる。

IESPやITPが役に立つ道具として機能するためには，多くの課題が考えられた。課題を以下に示した。

1. 計画作成から評価，見直しのサイクルが実行されているか？

IESPは，「策定」「実施」「評価」の手続きにより成り立つ（石塚，2005）。しかし，現在は「いかに作成するか」が中心となり評価まで至っていない（海津，2005）。カリキュラムに基づく測定（Deno，2003）など，教育現場で使用しやすい方法を採用し，客観的評価の実施が求められる。

2. どこで誰が作るのか？

IESPは学校などの教育機関が中心となって策定すると定められている。しかし，関係機関との連携，関係機関の支援，教育措置に関する事項などを考えると，学校だけの策定には限界がある。特別支援連携協議会の役割，就学指導委員会の役割，校内委員会の役割を明確にし，連携して策定することが望ましい。例えば，地域の連携協議会がIESP策定の責任の主体となり，IESPの具体的な内容は校内委員会で検討すること，教育相談センターや特別支援学校が各学校でのIESP策定を支援することなどが考えられた。

3. 誰が参加するのか？

IESPは保護者の参画が原則である。しかし現状では計画の段階から保護者が参画するというより，保護者の意見を採り入れ，インフォームドコンセントをはかりながら作成している。IESPの趣旨を考えると，作成会議に保護者が出席することが望ましい。可能であれば本人の出席も検討すべきである。その際，保護者や本人の権利を守るための支援者の同席も必要であろう。

4. どうやってつなげるのか？

幼児期から成人期に至るまでの系統的・継続的支援を保障するためには，学校以外の場（連携協議会など）でIESPを策定した方がいいのではないかと。系統性・継続性を保障するためには，様式を統一し，策定手続きを明確化（マニュアルの作成など）することが必要である。

表5 一斉授業における個別支援のための社会科指導案の例 (Garderen, & Whittaker, 2006に基づき, 長澤が修正)

教科：社会 単元名：国民の権利 学年・学級 3年2組		キーワード 1. 基本的人権 2. 国民の権利 3. 天皇	担当教師：○○○○	該当活動 番号
学習活動	支援を必要とする生徒	支援を必要とする生徒のための学習内容と支援		
単元の目標 1. 基本的人権を知る 2. 日本国憲法の基本的原則を知る	1. ○○ (学習障害) IQ85 読み能力は小学校5年生レベル 2. △△ (ADHD) 学習への集中が15分程度しか続かない 3. ×× (学習の遅れ) 2年1学期まで不登校だったため、学習に遅れがある	① カリキュラムの修正等 ・学習内容の変更 ・学習内容の選択	2,4	
1. 教科書の黙読 2. 基本的人権を知る 3. 日本国憲法の基本的原則を調べる		② 教授方法の工夫 ・グループ学習 ・ピアチューター ・一対一の指導	5 1	
		③ 教材の工夫 ・ひらがなシート ・パワーポイント	1	
		④ 環境整備・設定 ・対象生徒は前列に配置		

表6 一斉授業における個別支援のための国語科指導案の例 (長澤, 2006)

単元名：「ちからたろう」 単元の目標 コース1 (カリキュラムの修正なし)：文章のあらすじを知り，主人公の気持ちを読みとる。 コース2：(カリキュラムの修正小)：場面ごとの主人公の気持ちを知る。 コース3：(カリキュラムの修正中) 主な登場人物の名前とひらがなの読みを知る。				
全体的支援		コース2：学習スケジュール表 (学習の流れと活動を示すスケジュール表), T2 コース3：学習スケジュール表 (イラストいり), T2		
学習活動	支援	コース1	コース2	コース3
1. 教科書の「ちからたろう」を音読する	学習内容 教材 指導者	・教科書を音読する ・T1	・教科書を音読する ・ひらがなシート (教科書に重ねる) ・T1	・教科書から抽出した文章を音読する ・「ちからたろう」抽出文 ・T2
2. 主人公の気持ちを読みとる	学習内容 教材 指導者	・ノートに場面ごとの主人公の気持ちを書く ・ノート ・T1	・ノートに主人公のせりふを書く ・ノート ・T2	・登場人物の名前にマーカーで印を付ける ・抽出文, マーカー ・T2
(略)	(略)	(略)	(略)	(略)
5. 学習のまとめ	学習内容 教材 指導者	・本日の学習内容を確認する ・まとめプリント① ・T2	・本日の学習内容を確認する ・まとめプリント② ・T2	・ひらがなを書く ・単語カード ・T1

表7 軽度発達障害を対象とした問題行動のITP

個別の教育支援計画(個別の指導計画)			
長期目標	学級での配慮事項	学校全体での配慮事項	学級での配慮事項
<ul style="list-style-type: none"> 必要なときに教師や同級生に援助を求めることができきる 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が何をしようかわからない状態の時には課題を教えてあげるように指導する 	<ul style="list-style-type: none"> 一斉に指示を出したあとで生徒が意図を理解しているかどうか確認し、必要に応じて再度指示を出す いらいらしているときは気持ちを落ち着かせるような声がけをする 	
短期目標	指導場面	指導方法	指導者
<ul style="list-style-type: none"> 授業で出された問題を解く わからないときに教師に聞く 	各教科	<ul style="list-style-type: none"> 問題の解き方プリントを準備する 「一緒に考えよう」と声がけをする いらいらしているときは表情をよく観察して早めに対応する 教師への暴言が見られたときはタイムアウトをとる 聞いてくれたことを評価し、すぐに解き方を教える 	<ul style="list-style-type: none"> 各教科担任 空き時間教師 各教科担任
			評価

表8 不登校の生徒を対象としたITP（一部）

個別の指導計画						
目標：クラスに復帰したい						
領域	長期目標	現在の様子	短期目標	支援	評価	価値
学習（理科）	テストで50点とる	今までの最高は15点	テストで20点とる	家庭教師		
友達	昼休み、教室で雑談する	保健室で雑談できる	適応教室で雑談する	友達に適応教室にたずねていく		
部活動	部活に復帰する	全く参加していない	夏休みの部活に参加する	顧問からの促し		

5. 情報を守り効果的に活用するためには？

IESPは個人情報である。個人情報を保護することはいうまでもないが、同時に日常的に活用することも必要である。個人情報の保護と利便性の両立させるためには、全体的支援にかんする内容をまとめた計画やITPは本体と切り離し、常に使用できるように工夫すべきである。

文献

- Allinder, R.M. & Siegel, E. (1999) "Who is Brad?" Preservice teacher's perceptions of summarizing assessment information about a student with moderate disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(2), 157-169.
- Baker, C. & Gulley, B. (2004) The impact of the No Child Left Behind Act. S. Burkhardt, F. E. Obiakor & A. F. Rotatori (Ed.) *Current Perspectives on Learning Disabilities*. Elsevier, pp.193-206.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005) Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430.
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H. I. & Kearns, J. (2006) A four-step process for accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 20-27.
- Deno, S. (2003) Developments in Curriculum-Based Measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.
- Devlin, P. (2005) Effects of continuous improvement training on student interaction and engagement. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 47-59.
- Etscheidt, S. (2005) Paraprofessional services for students with disabilities: A legal analysis of issues. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 60-80.
- Garderen, van D. & Whittaker, C. (2006) Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 38(3), 12-20.
- 石塚謙二 (2005) 「個別の教育支援計画」の策定・実施・評価。発達遅れと教育, 575, 4-6.
- 位頭義仁 (2004) アメリカ合衆国におけるインクルージョンの教育実践とその成果。発達障害研究, 26(3), 185-196.
- Kaiser, A. P. (1993) Functional language. In Snell, M. E. (Ed.), *Instruction of Students with Severe Disabilities*. Macmillan, pp.347-379.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵 (2005) 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—。特殊教育学研究, 43(3), 173-181.
- 河合康 (1997) アメリカ合衆国全障害児教育法とIEP。発達障害研究, 19(2), 12-23.
- 厚生労働省 (2003) 新障害者計画 <http://www.mhlw.go.jp/topics/2003/bukyoku/syougai/j1.html>
- Lipsky, D. K. (2005) Are we there yet? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 156-157.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006) Universal design and its applications in educational environment. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-174.
- Menchetti, B. M. & Garcia, L. A. (2003) Personal and employment outcomes of Person-Centered Career Planning. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 145-156.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm
- 文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm
- 文部科学省 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm
- 森崎博志 (2005) 重度の肢体不自由児・者の自立

- 支援に関する我が国の近年の動向—肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に。特殊教育学研究, 43(2), 149-157.
- 長澤正樹 (1997) 自閉症児の言語訓練における個別教育計画と指導の形態の分析。新潟大学教育学部紀要, 39(1), 11-17.
- 長澤正樹 (2004) 特別支援教育を推進するために何が必要か—カリキュラム, 支援, 教育措置の決定について—。新潟大学教育人間科学部紀要, 6(2), 239-248.
- 長澤正樹 (2005) 子どもたちをめぐる諸問題へのかかわり。新潟大学教育人間科学部 講座「被災地におけるこころのケア」実施報告書, 29-49.
- 長澤正樹 (2005) 特別支援教育を推進するための親のパートナーシップの在り方—小学校における親の学習支援ボランティアの実践と課題—。新潟大学教育人間科学部紀要, 8(1), 1-6.
- 長澤正樹 (2005) 問題行動への基本的対応。長澤正樹・関戸英紀・松岡勝彦 (著)「こうすれば出きる: 問題行動対応マニュアル」。川島書店, pp. 9-25.
- 長澤正樹 (2006) 教科学習への対応。長澤正樹 (編) 増補改訂版「LD・ADHD<ひとりのできる力>を育てる—指導・支援・個別教育計画の作成の実際—。川島書店, pp.143-151.
- 清水貞夫 (1998) インクルージョンに向かって—歩み出すか—合衆国の全障害者教育法 (IDEA) の改訂。SNE ジャーナル, 3(1), 137-148.
- 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 (2006): 特別支援教育コーディネーターのための「個別的教育支援計画」ガイドブック。全国心身障害児福祉財団。
- Simpson, E. S. & Yocom, D. J. (2005) Every Child: A Journey toward individualized education for all. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 36-40.
- Taylor, S. J. (2004) Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the Least Restrictive Environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(4), 218-230.
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., Thompson, S. J. & Morse, A. B. (2005) State policies on assessment participation and accommodations for students with disabilities. *Journal of Special Education*, 38(4), 232-240.
- Van Dycke, J., Martin, J. & Lovett, D. Why us this cake on fire? Inviting students into the IEP process. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 42-47.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., Nelson, B. & Bivens, C. (2005) M2ECCA: A framework for inclusion in the context of standards-based reform. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 14-19.
- Yell, M.L., & Drasgow, E. (2000) Ligitating a Free Appropriate Public Education: The Lovaas Hearings and Cases. *Journal of Special Education*, 33(4), 205-214.
- Yell, M.L., Katsiyannas, A., & Shiner, J. G. (2006) The No Child Left Behind Act, adequate yearly progress, and students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 32-39.
- Ysseldyke, J., Nelson, J. R., Christenson, S., Johnson, D. R., Dennison, A. Triezenberg, H., Sharpe, M. & Hawes, M. (2004) What we know and need to know about the consequences of high-stakes testing for students with disabilities. *Exceptional Children*, 71(1), 75-95.
- 全国特殊教育学校校長会 (2005): 平成16年度文部科学省委嘱「盲・聾・養護学校における『個別的教育支援計画』に関する実施研究事業 (報告書)」。ジヤーズ教育新社。
- 全日本特別支援教育研究連盟 (2002) 発達の遅れと教育6月号「実践集 個別の指導計画」。日本文化科学社。
- 全日本特別支援教育研究連盟 (2003) 発達の遅れと教育12月号「教育支援ツール? 個別的教育支援計画」。日本文化科学社。
- 全日本特別支援教育研究連盟 (2005) 発達の遅れと教育7月号「今始まる個別的教育支援計画」。日本文化科学社。