

中重度の知的障害のある児童生徒における短期目標の設定 および個別の指導計画の作成法（1） —エコロジカルな査定と個人中心計画の導入—

宮 崎 眞*

(2007年2月2日受理)

Makoto MIYAZAKI

The Application of Ecological Assessment and Personalized Planning
in the Development of an Individual Educational Program (I)

1. 問題と目的

現行の特殊教育諸学校学習指導要領（1999）において、自立活動の指導および重複障害者の指導に当たって、個別の指導計画を作成することが規定されている。学習指導要領に個別の指導計画の作成が義務づけられたことにより、様々な実施上の課題を抱えつつも、小中学校特殊学級および特殊教育諸学校において広く普及するようになった。

当初、個別の指導計画を実施する上で指針になった資料としては、I E P調査研究会のI E P長期調査研究報告書（1990）を挙げることができる。この中で、個別教育計画の理念として、①ノーマライゼーション志向の重視、②ライフスタイルの重視、③親の参加、④指導内容の個別化を挙げ、米国のI E Pに基づいたシステムを提起している。その後、各都道府県において個別の指導計画作成の手引きなどが作成され（例えば、東京都教育委員会）、全国の小中学校の特殊学級や特殊教育諸学校に普及した。この普及の中で、上記の①から④の視点の比重の置き方が様々な個別指導計画の様式が使用されているのが現状であろう。

しかし、大方の個別の指導計画では、保護者の希望を取り入れたり、指導の個別化を図っていることが予想される。

2006年6月に学校教育法等が一部改正され、2007年4月から特別支援教育の制度が発足する。この方向づけを行った「今後の特別支援教育の在り方について」（文部科学省、2003）の基本的な認識の節では「教育の方法論として、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを専門家や保護者の意見を基に正確に把握して、自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められている」とし、基本的方向と取組の節では「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」と記されている。また、この答申で新たに提起された個別の教育支援計画と共に、個別の指導計画および個別の移行支援計画は、障害のある児童生徒の視点に立った各種教育的支援のより効果的・効率的な実施のためであると位置づけられている。この答申の文言から、特別支援教育の制度に移行する中で、自立や社会参加を支援するために、一人一人の教育的ニーズをアセ

*岩手大学教育学部

スメントし、指導計画を具体化する方法論が求められていると考えられる。個別の指導計画は、特別支援教育の制度の前から使用されているものであるが、新たな視点から個別の指導計画を見直し、効果的な道具にする必要があると考えられる。

中央教育審議会特別支援教育委員会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（2005年12月）では、特別支援教育の理念と基本的な考え方の節において、「これまでの『特殊教育』では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行うことに重点が置かれてきた。」と評価しつつも、『『特別支援教育』とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。』と述べている。本稿では、この答申の中の「自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する」という文言の具体的な手立ての一つとして、幼児児童生徒の自己決定（長澤，2003）を尊重すると共に保育や教育の中で自己決定の能力を育成することであると考える。

また、第6章「関連する諸課題について」において、「個別の教育支援計画及び個別の指導計画」について触れ、個別の指導計画と同様に、今後個別の教育支援計画を学習指導要領に位置づけることなどと記されている。この答申の第2節「障害者施策を巡る国内外の動向」において、1993年の国際連合総会で採択された「障害者の機会均等化に関する標準規則」、1994年の「特別なニーズ教育に関する世界会議」および「サラマンカ宣言」にも言及している。

以上のことから、現行の学習指導要領および特殊教育の制度の下でも、個別の指導計画の作成に当たって、保護者からの要望を取り入れることや指導目的、内容、指導法の個別化がなされてきたが、特別支援教育の制度の下では、この2点を推

進すると共に、更にノーマライゼーションおよび特別ニーズ教育の観点を含め、より質の高い個別の指導計画の作成が求められると考えられる。

Browder（2001）の個別教育計画（IEP）および個別カリキュラムを作成法は、エコロジカルな査定と個人中心計画を取り入れることで、本人および家族の価値・希望や本人の自己決定に基づきながら、通常教育への質の高いインクルージョンと現在および将来の子どもの生活に必要なスキルの育成を目指している。本稿は、このBrowder（2001）をベースにし、特別支援教育という新たな制度に対応し我が国の現状に即した個別の指導計画・個別カリキュラムの作成法の骨子を提起することを意図している。

Brown et al.（1979）は、エコロジカルな査定はスキルの育成のための“トップダウン”のアプローチであり、短期目標の選定法であるとしている。エコロジカルな査定では、将来および現在の生活の質を維持したり高めるために、教師が指導の領域と内容を検討する。将来の生活に必要な領域とは、家庭生活、レジャー、地域、学校および職業の領域などである。家庭生活の領域には、洗顔などの身繕い、着脱、家の雑用、調理などのスキルが含まれる。レジャーは、地域、学校、家庭で行う遊びのスキルなどである。地域の領域は、道路の横断、公共交通機関の利用、お店での買い物、レストランでの食事、施設の利用などのスキルである。学校の領域は、特別支援学校だけでなく小中学校での学習に必要なスキルなどが含まれる。職業領域は、実習や作業などのスキルである。我が国においても、以前より養護学校や特殊学級で指導内容表などの名称で、機能的なカリキュラムが開発されてきた。これを基にして、指導内容の大枠を決めることができる。

エコロジカルな査定は、次の5つのステップから成り立っている。

- ①短期目標を作成する指導内容の領域を決める。
- ②現在と未来の日常の環境を確定し、その環境を調査する。
- ③その環境を、より細かな下位クラスの場面に分

ける。

④それぞれの下位クラスの場面の中で展開される活動を明らかにする。

⑤これらの活動を遂行するために必要なスキルを明らかにする。

このような手順を通して、指導する領域・その下位の環境および場面、その場面に含まれる活動と必要なスキルを特定化する。この最後に導かれたスキルが短期目標になる。

Brown & Snell (2000) によれば、個人中心計画 (Person-Centered Planing) は、自分の要望やニーズをなかなか伝えることができない重度の障害がある人のために、特に効果的である (Cohen, 1998)。この計画では、障害のある人とその家族が計画の作成過程の中心に置かれ、教育内容と支援方法を決定する中心的要因は、障害のある人とその家族の希望や夢であるとしている。

個人中心計画の様々なプログラムが開発されており、それぞれ特色を異にしているが、個人の生活において達成すべき目標として、次の5つの点を挙げている (Kincaid, 1996)。

- ①現在も将来も地域で生活するため
- ②満足のある人間関係を作り、維持するため
- ③日常生活で好みと選択を行うため
- ④責任ある役割を果たし、自尊心をもち過ぎず機会を確保するため
- ⑤個人的な能力を持続的に発達させ続けるため

本人中心計画では、教師、本人、家族や本人をよく知り今後支援を期待できる人などが集まり、会議を行う。この会議のステップとその会議で検討される事項は、次の通りである (Mount & Zwernik, 1988)。

- ①当該の障害のある人に関するプロフィールを作成すること。この際、その人のできないことと障害だけに焦点を当てるのではなく、その人の才能、良いところ、スキルなどに焦点を当てる。
- ②その人のための計画を開発する
- ③その人の生活の質を改善するために、関係者が役割を決める。

すでに、エコロジカルな査定と本人中心計画を

取り入れた個別カリキュラムの作成方法がいくつかある (Giangreco, Cloninger, & Iverson, 1998, Campbell, P. C., Campbell. C. R., & Brady, M. P. 1998, Browder, D. M., 2001)。

本稿の目的は、中重度の発達障害の幼児児童生徒を対象とした Browder (2001) をベースにし、エコロジカルな査定と本人中心計画を取り入れ、しかも我が国の現状に合った個別の指導目標および指導計画の作成法の骨子を作成することである。

II. 個別の指導計画の作成法

1. 査定と指導目標の設定法 (表1 参照)

エコロジカルな査定と個人中心計画の手法を導入した個別の指導計画の作成法は、5つのステップから構成される (Browder, 2001)。しかし、本稿では、第4番目と第5番目のステップをまとめ、4つのステップにした。第5番目のステップは、第1から4番目のステップの結果から、アセスメントの文書と個別教育計画の原案を作成し、個別教育計画の会議に提出する公文書を作成するステップである。しかし、この第5番目のステップは、我が国の現状では必要ないステップであると判断し、まとめた。

1) 第1ステップ：対象の子どもについて既に集められた情報を要約する

指導計画を立てる最初のステップは、子どもの実態を把握することである。まず、子どもについてすでに収集保存された情報を活用することが実際の、効果的な手順である。

過去の情報を改めて見直す場合、配慮することは「欠陥発見」の観点からか「能力発見」の観点からか、いずれの観点から過去の情報を整理するかによって、査定報告の内容が大きく変わることである。Linehan & Brady (1995) によれば、教師は、子どもの査定記録のいかんにより、I E P の短期目標の設定に影響を受ける。昨年度の個別の教育計画やその他の査定記録を眺めると、しばしば、否定的な記述、できないことの記述が大半を占めることがあるが、このような場合には、

表1 エコロジカルな査定と本人中心計画を取り入れた指導内容・短期目標の設定のステップ
※Browder (2001) を参考に作成

ステップ		査定から得られる情報
1 子どもの長所、教育的達成、障害に関する既知の要約	1	能力の記述
	2	教育的記録からの注意事項
	3	過去の I E P の進捗状況要約
2 実際の I E P 会議の前に、個人中心計画方略を活用し、家族の参加を促す	1	子どもの好みに関する家族の意見
	2	子どもの生活史
	3	計画立案で配慮する必要がある家族の価値
	4	ずっと先の将来の夢／目標
	5	個別の指導計画における優先順位
3 子どもの自己決定を促す	1	子どもの好みの表
	2	系統的好み査定と状況査定からのデータ
	3	ごどもの自己決定のスキルと必要な支援に関する情報
	4	I E P への生徒参加の計画
4 指導内容と短期目標の設定	1	カリキュラム調査を活用した間接的な査定
	2	家族と本人からの優先順位
	3	指導場面のエコロジカルな査定（交流および共同学習を含む）
	4	ディスクレパンシー分析
	5	短期目標の設定

「能力発見」の観点から、批判的に読み直す必要がある。子どもの得意なこと、好きなことを積極的に過去の記録から引き継ぐことにより、本人中心計画の理念を反映することになる。

昨年度の個別の指導計画の目標および評価を検討し、今年度の目標設定の資料とする。この際、客観的なデータのある評価は目標設定に实际的に参考となる。大多数の目標は抽象的なことが多く、そのため進歩しているかどうかの評価も漠然とした記述が多い。従って、そのまま、前年度の目標を継続するのではなく、今年度の目標設定の参考資

料の一つと位置づけるのが妥当である。

過去の情報の中には、医学的な配慮事項など生活や指導上配慮を要する事項も含まれており、このような情報は今年度の査定報告の中に生かす必要がある。

2) 第2ステップ：本人、家族などと話し合い、個人中心計画を作成する。

第2のステップは、個人中心計画の手法を取り入れ、個別の指導計画に本人および家族のニーズ、要望や希望を反映されるための過程である。会議

の場所と日程は、子どもの自宅でも学校でもよいが、両親の都合を考え設定する。

この会議では、①子どもの長所や得意なこと、特徴的なことやその子らしいこと、②好きなこと・嫌いなこと、③子どもの生活史、④家族が大切にしていること、⑤子どもに対する期待や将来の夢、⑥学校の教育活動の中で期待していることなどに関する情報を得ることを目的としている。

これらの情報は、個別の指導計画の内容の選択や優先順位をつける時に、指針となるものである。

3) 第3ステップ：本人の自己決定を促す

教育は、子どもの現在の生活および将来の生活の質を確保する手段の一つであると言い表すこともできる (Browder, 2001)。生活の質の要素として、社会的関係、個人的満足、就労、自己決定、余暇、個人的な能力、自宅、ノーマライゼーション、支援サービス、個人的な発達、社会的な受容と地位、物質的な豊かさ、市民の責任などを挙げられている (Hughes, Hwang, Kim, Eisenman, and Killian, 1995)。この中で、Browder (2001) は、自己決定が最も重要な要素であるとしている。しかし、発達障害のある子どもの場合、保護者や教師は自己決定に必要な判断力がないと判断したり、自己決定の結果の失敗を恐れ回避するために、発達障害のある子どもの自己決定の機会を制限することが多いと考えられる。特別支援教育の背景やその理念「…自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する…」からも、自己決定の機会を個別の指導計画を作成する作業に取り入れたり、自己決定を指導目標や内容として取り上げることが重要である。

子どもが言語的なやりとりを行える場合には、①子どもの長所や得意なこと、特徴的なことやその子らしいこと、②好きなこと・嫌いなこと、③子どもの生活史、④家族が大切にしていること、⑤子どもに対する期待や将来の夢、⑥学校の教育活動の中で期待していることなどに関する情報を得るために、本人と直接話し合いをすることが考えられる。

言語的なコミュニケーションがとれない子どもの場合には、好みの査定を行う。この好みの査定とは、①系統的な好みの査定、②子どものことをよく知っている人から情報収集、③チェックリストでの収集などを通して実行される。

4) 第4ステップ：個別の指導計画（カリキュラム）を作成する。

一人ひとりの子どもに合わせた教育的ニーズを明らかにするためには、①指導内容（カリキュラム）に関するチェックリスト、②エコロジカルな調査、③ディスクレパンシー分析 (discrepancy analysis)、④機能的査定（行動問題がある場合）を行う。

学校の場合、すでに学校で指導内容表のようなものがある場合には、それを活用する。もし、そのようなものが見あたらない場合には、発達障害児の将来と現在の生活に関連した指導内容表（カリキュラム）を入手する必要がある。軽度の発達障害の子どもの場合には、教科に関する査定もあるが、中重度の発達障害の子どもの場合には、機能的なスキル、つまり将来と現在の生活に役立つスキルに関する査定を行う。

指導内容表（カリキュラム）を入手したら、それに沿って間接的な査定を行う。査定の順番としては、まず広範囲な領域について査定を行い、その後限定された環境について、より具体的で狭い範囲の査定を行う。

指導内容に関するチェックリストでは、おおよその現在の達成水準を明らかにすると共に、ステップ1, 2で明らかになった本人および家族の優先順位を考慮し、優先順位の高い指導内容の領域を特定していく。

次に、エコロジカルな調査を実施する。これは、優先順位の高い指導内容を指導する場面を特定し、その場面のルーティンを検討することである。また、そのルーティンでどのようなスキルが必要か検討する。また、どのような教育的支援が必要かを検討する

第三に、ディスクレパンシー分析を行う。この

分析を通して、指導目標となるスキルを特定化することができる。つまり、各場面のルーティンで通常の行動のやり方を列挙し、次に対象の子どもがどのように行動するかを隣に列挙する。通常の行動のやり方と対象児の現在の行動レベルとを対比し、その違いから当面の指導目標を決定するのである。場合によっては、子どもに合わせて、ルーティンを修正することもある。

これらの手順を通して、個別の指導計画（個別カリキュラム）の短期目標を作成することができる。なお、子どもが行動問題を有する場合には、更に機能的査定を実施する。

以上が、短期目標の作成過程である。次に、短期目標を達成するためにどの指導方略を選択し、指導計画するのか、その手順について述べる。

2. 個別の指導計画の作成法

指導は、図1のように整理できる（Browder, 2001）。①自然な支援（natural support）とは、学校、地域、家庭、実習先などに児童生徒が参加するとき、それらの各場面で通常利用できる教育的支援や資源のことである。具体的には、一斉授業、個別の援助、自然な手がかりと結果、仲間の援助、メディアや補助機器である。

発達障害のある子どもの支援では、まず各場面で通常子どもたちが利用している資源が教育的支援に活用できるか検討する必要がある。

次の教育的支援の手立てとして、②環境の整備がある。環境の整備とは、学級経営と同義であるが、学校以外の場面を含むために、環境の整備という名称となっている。教室や教材の物理的配置、スケジュールを管理することで、子どもの学習や動作が向上する。自閉症の子どもの支援に焦点を当てたTEACC H（佐々木, 2004）の、視覚手がかり、個別スケジュール、ワークシステムなどの手立ては、環境の整備に当たる。その他、作業課題の単純化、作業の動線や道具や材料の配置の改善などがこの教育的支援に属する。

③子ども自らが行う学習とは、子ども自身が行う学習を支援する手立てである。刺激内プロンプ

トや永続的なプロンプトがこの分類に入る。永続的なプロンプトの例としては、スクリプト（手順書）、絵や写真などであり、このプロンプトを使用することで他の人からの支援を受けずに、学習や活動をやり遂げることができる。

自然な支援から子どもが自ら行う学習までは、指導者は直接子どもに教育的支援を行わない。そのため、子どもの自主性が尊重され教師の労力を他の作業に効果的に配分することができるというメリットがある。しかし、子どもたちは、指導者からの直接的な指導を必要とする場合も多々ある。④系統的な教授とは、課題分析、プロンプトとフェーディング、フィードバック（強化）を活用する指導方略である。標的行動が、一つ一つ数えられるかそれとも一連の行動の連鎖かで、ディスクリート試行と課題分析による指導に区分される。

⑤その他の指導には、特定のスキルの反復練習やある期間に集中的に特定のスキルを指導する集中指導がある。

図2は、標的スキルにあった系統的な指導計画を選択、決定するために役立つ道具である。この

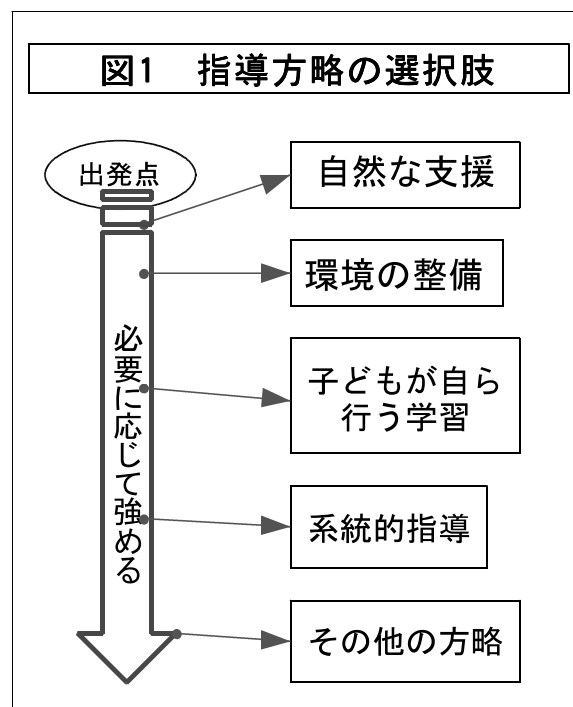


図2 指導計画用紙

※Browder (2001) より作成

指 導 計 画	
子ども：	作成日時：
標的スキル：	スキルを行うルーティン：
短期目標：	
指導の枠組み	
準備する材料：	
担当者：	
試行数：	
教授手続き	
プロンプト手続き：	
フェーディング手続き <input type="checkbox"/> ：使用せず <input type="checkbox"/> ：時間遅延法 <input type="checkbox"/> 漸進的 <input type="checkbox"/> 一定 <input type="checkbox"/> ：最小プロンプト法 <input type="checkbox"/> ：最大から最小プロンプト法 <input type="checkbox"/> ：漸進的ガイド法 <input type="checkbox"/> ：刺激フェーディング法あるいはシェーピング法 <input type="checkbox"/> ：その他 ※フェーディング・スケジュール：遂行に必要な最小の支援を行う	
フィードバック：	
正答： 賞賛のためのフェーディング手続き： 誤答の修正：	
般化手続き	
その他の留意点	

計画用紙に、標的スキル、プロンプト法、フェードアウトなどの指導技法を記入することにより、短期目標（標的スキル）を達成するために効果的で、効率的な指導法を熟慮することができる。図3は、記録用紙である。この記録用紙の特徴は、記録用紙に折れ線グラフを直接記入し、指導を自己評価できることである。記録用紙の右端の列が縦軸になっている。

3. 指導の評価法

評価の目的は、指導の妥当性を検討するためであり、Plan-Do-Seeのために欠くことができない過程である。

Browder (2001) の評価法は、①データの分析、②指導効果の判定、③指導の継続か修正か終了かの判断という3つのステップから構成されている。

図3 標準的なデータ収集用紙の例

※Browder (2001)より改変

名前：											
スキル：自動販売機の使用											
学習達成の基準：2日間に渡り、2回100%											
										%	
10. ジュースを取り出す	+	-	+	+							100
9. お釣りをポケットに入れる	-	-	V	V							90
8. お釣りを取る	-	-	P	P							80
7. ジュースのボタンを押す	-	-	m	+							70
6. もし出たら再び入れる	-	-	P	P							60
5. 200円を挿入口に入れる	-	-	m	m							50
4. 200円を挿入口の方に持って行く	-	-	P	P							40
3. 200円を取り出す	-	-	V	V							30
2. ジュースの表示を見る	-	-	V	V							20
1. 販売機まで歩く	-	-	-	-							10
日毎の正反応率 (%)	10	0	20	20							0
日付	傾向/平均							決定			
	平均 12.5%										

表2 ステップ1 データの分析

※ Browder (2001)に基づき作成

1	標準的なデータ収集用紙に、どのようにすれば、データを記録することができるか。 基準：毎日のデータ収集と用紙への記録
2	データは、子どもの遂行の代表となっているか。 基準：代理の人や子どもの体調により、データは正確でないこともある。データが代表となっていない場合は、教授を続けること。
3	教授上の決定をできる程に、データは集まったか。 基準：決定は2週間に1度は行う。教授上の決定を下すためには、6日間は必要。日数が6日に満たなかったり、2週間以上間があいた場合、後退が生じることがある。この場合、決定に必要なデータに達していないとする。
4	2週間にわたり学習達成のために毎日グラフ化すると決定を下すことができる。または、もしその間正反応がない場合にも決定を下せる。 基準：上記と同様
5	各フェーズの平均と勾配はどうか。

この評価法は、主として順序尺度として扱えるデータを前提としている。数量化のために、評価の対象となる標的スキルは観察可能な行動を条件としている。標的スキルは、1 試行、2 試行と数えられるディスクリート試行の場合か、課題分析を通して複数の行動の連鎖に分割される場合である。ルーティンのような場合でも、課題分析を通して、量的な評価が可能となる。

1) ステップ1：データの分析（表2参照）

Browder（2001）の評価システムでは、2週間ごとに指導の結果を評価する。記録用紙の例は、図3である。2週間の間に、6つの記録地点があるとよい。6つの記録数が必要なのは、前半後半各3つずつを比べることで、指導を評価できるからです。

図3の記録用紙は、記録をするだけでなく、その結果を折れ線グラフに書き表すことができる。

まず、ベースライン（プリテスト）として、最低でも3つのデータが必要である。ベースラインは、指導を開始する前の子どもの標的スキルのレベルを表している。次に、指導を開始する。指導も最低3回のデータ地点が必要である。このベースラインと指導の時の子どもの遂行レベルを比較することで、指導の結果を評価することができる。

子どもが学習達成の基準に到達したら、そのスキルの維持、流暢性、スキルの他の行動への統合など更に進んだ目標に進むことができる。

子どものスキルが上達しているかどうかを決定するためには、フェーズの平均と傾向に基づく。Browder et al.（1989）によれば、直前のフェーズの正反応率と少なくとも5%の差がある場合、子どもは進歩していると判断することができる。それ以下の正反応率の増加は、支援方法を修正する必要がある。フェーズ間の傾向の違いを判定するために、四分割法などがある（Alberto, P. A., & Troutman, A. C., 1999）。

2) ステップ2 指導の結果の判定

表3の判定基準は、Haring et al.（1980）、Browder et al.（1989）によるものである。一定期間の指導の成果を判断する時の指針となる。

3) ステップ3 指導の見直し

表4は、反応(B :Behaviorの頭文字)、先行条件(A: Antecedent)、動機付け(C :Consequence)を見直すことで、指導の改善を行うための指針を示している。このほか、指導を改善する手立てとしては、A B C教育技法（山本・池田，2005）なども参考になる。この表あるいはその他の手立てを参考し、現在進行している指導を修正することによって、指導の効果を適正に保つことに努める必要がある。

表3 ステップ2 指導結果の判定

※ Browder (2001)に基づき作成

	データパターン	結論	決定
1	2週間、基準に到達	熟達	遂行を維持し、拡充するために新しい計画の立案
2	全てのデータが0。教授を始めてから新しい独立した反応がない	進歩無し	最初の2週間変化がない場合は、そのまま指導を継続する。2週間終了時、系統的教授計画、データ収集用紙を改変し、より易しいスキルにする。
3	増加傾向あり。平均5%以上。	適切な進歩	変更する必要はなく、指導を継続。
4	増加傾向か水平。平均は、直近と同じか5%以下。	不適切な進歩	児童がより独立した適切な反応をするようになるために、先行条件を修正する（プロンプトなど）。
5	減少傾向か平均が下降傾向。	動機付けの問題	支援なく正反応を行うために、動機付けを改善する

表4 ステップ3 教授手続きの修正例

※ Browder (2001)に基づき作成

	反応の単純化	先行条件の改善	動機づけの改善
目標	支援なく遂行できるようにするため	自発的な正反応数を増加させるため	低下したスキルを回復させ、更に改善させるため
1	連鎖化：1つの反応のみ・一部のみ指導	必要最小限のプロンプトの使用。過剰な支援をしない。	正反応だけに賞賛
2	もっと特定の課題分析。より細かな課題分析	プロンプトの提供前に、一層長く待つ。	誤反応に注意を払わない。誤反応を無視し、次のステップをプロンプト
3	もっと簡単な運動反応。粗大運動など	自然な手掛かりに学習者の注意が向くようにプロンプトを工夫	自然な結果を強調する。
4	弁別の単純化。正反応を選びやすいように、材料を修正	指導者以上に、学習者が教材に接近できるようにする。	選択を組み込む（課題をする時間、材料の選択、椅子の選択など）
5	教科反応の削除。読算を避けるために棒や印の使用	課題分析中、学習者に困難な特定のステップを探る。困難なステップを単純化するか、効果的なプロンプトを活用	児童自身による、毎日の遂行の自己モニターとグラフ化
6	計画や配置の回避。材料を事前準備	「次は何か」といった言語的手掛かりの使用	具体的な強化子の活用（ステッカー、楽しみ、活動）
7	同じ結果になる他の方法を選ぶ。	仲間が反応を示範するか、プロンプトを提供する。	違ったことば、心地よいあるいは新奇なことば、抑揚の変化などにより、賞賛に変化をつける
8		絵やも台本での自己プロンプトの活用	全てのプロンプトを止め、正反応にだけフィードバックを与える
9			児童が自分自身を賞賛することを指導する

III. まとめと今後の課題

本稿では、特別支援教育において、中重度の知的障害のある者に対して、「自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う」ために、従来の個別の指導計画の作成法に、エコロジカルな査定と個人中心計画の手法を導入する試みを行った。今後の課題は、以下の通りである。

- 1) 今回のモデルを実際に使い、この手順の実用化を図ることである。
- 2) エコロジカルな査定、本人中新計画、機能的カリキュラム、指導計画など各構成要素のより詳細で、具体的な手順を作成する。

文献

- 1) Alberto, A. C., & Troutman, A. C. (1999) Applied Behavior Analysis for Teachers: Fifth Edition. Prentice Hall.
- 2) Browder, D. M. (2001) Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. The Guilford Press.
- 3) Brown, F., & Snell, M.E. (2000) Meaningful assessment. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds) Instruction of students with severe disabilities 5th Edition. Pp67-114. Prentice-Hall.
- 4) Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. Journal of Special Education, 13, 81-90.
- 5) Campbell, P.C., Campbell, C.R., & Brady, M. P. (1998) Team Environmental Assessment Mapping System: A method for selecting curriculum goals for students with disabilities. Education and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33, 264-272.
- 6) Cohen, S. (1998) Targeting children with autism. Berkeley: University of California Press.
- 7) 中央教育審議会 (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). 平成 17 年 12 月.
- 8) Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., & Iverson, V. S. (1998) Choosing Outcomes and Accommodation for Children (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 9) Holburn, S., & Jacobson, J. W. (2004) Implementing and researching person-centered planning. In W. Larry
- 10) Williams (Ed), Pp315-330. Developmental Disabilities: Etiology, assessment, intervention, and integration,

Context Press.

- 11) Kincaid, D. (1996) Person-Centered Planning. In Lynn Kern Koegel, Robert L. Koegel, & Glen Dunlap (Eds.), Positive Behavioral Support, Pp. 439-465, Paul H. Brookes Publishing Co.
- 12) 文部科学省（1999）盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領.
- 13) 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）. 平成16年1月.
- 14) 長澤正樹編著（2003）LD・ADHD〈ひとりのできる力〉を育てる. 川島書店.
- 15) 佐々木正美・宮原一郎（2004）自閉症のための絵で見る構造化. 学習研究社.
- 16) Snell, M. E., & Brown, F. (2000) Instruction of students with severe disabilities. (5th). Prentice-Hall.
- 17) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）. 平成15年3月.
- 18) 東京都教育庁指導部心身障害教育指導課（1999）障害のある児童・生徒のための個別指導計画Q&A改訂版.
- 19) 安田生命社会事業団（1995）個別教育計画の理念と実践－IEP長期調査研究報告書－.
- 20) Westlin, D. L., & Fox, L. (2004) Teaching students with severe disabilities (3th). Pearson Prentice Hall.
- 21) 山本淳一・池田聡子（2005）応用行動分析で特別支援教育が変わる. 図書文化.