

IEP 作成プロセスにおける保護者の参加に関する研究の動向 — 過去10年間の米国の論文のレビューから —

筑波大学心理学系 石隈 利紀

信州大学教育学部附属教育実践総合センター 上村恵津子

The support for parent participation in the IEP process: A review of recent studies in the U.S.A.

Toshinori Ishikuma (*Institute of Psychology, University of Tsukuba*)

Etsuko Kamimura (*Center for Educational Research and Training Faculty of Education, Shinshu University*)

The purpose of this article is to provide an overview of strategies found to be successful in parent participation in the Individualized Educational Plan (IEP) process. The barriers to active parental participation could be ethnic and cultural differences, work, language/communication difficulties, time conflicts, transportation problems, child care, parents' perceptions that they lack the knowledge and skills to make meaningful contributions in developing a child's IEP. On the other hand, the problem-solving approach and ecological model could be effective to promote the relationship with parents, based on school staffs' communication skill and social skill. The suggestions for encouraging parent involvement are instrumental support (for example, providing transportation or child care), informational support (for example, providing overview of what will take place throughout each phase of the IEP process), emotional support (for example, reducing parents' apprehension at IEP sessions. Additionally, it is feature in the U.S.A. that there are many suggestions for ethnic and cultural differences. In Japan, the counseling support to parents has been conducted in encouraging parent involvement. To promote parental participation, it is necessary to build concrete approaches and suggestions.

Key words: Individualized Educational Plan (IEP), 保護者, 特殊教育, 学校心理学

問題と目的

障害児教育では、学校と保護者との連携が重要視されるようになってきた。その背景には、アメリカの Individualized Educational Plan (IEP) が紹介され、日本においても一人ひとりの子どものニーズに基づく教育計画や指導計画を作成する実践が盛んに行われるようになってきた現状がある。平成11年度に告示された学習指導要領においても、自立活動および重複障害者の指導にあたっては個別の指導計画

を作成することが義務づけられている。

IEP の特徴は、その作成プロセスに保護者が参加することである。このため、IEP の作成にあたっては保護者を含めたチームを構成し、保護者と教師とが対等な立場で子どもの教育について協議することが強調される。我が国においても、特別な教育ニーズを持つ子どもの教育を計画し実践する「保護者を含む援助チーム」の意義が提唱されている(石隈, 1999)。また実践が進んでいる個別の指導計画においても、実態把握や指導計画、評価などの過程に保

護者の意見が反映されるような配慮が必要だとされている（東京都教育庁指導部心身障害教育指導課，2000）。このように，障害児教育においては保護者が学校教育へ積極的に参加することが求められるようになってきている。それと同時に，保護者を含めた複数のメンバーで構成されたチームによる指導計画の作成のあり方が模索されている。

しかし，学校での教育に関して保護者が教師と対等な立場で協議することは容易なことではない。日本ではこのような土壌は育っておらず，教師も保護者もお互いを対等なチームの一員としてとらえるには至っていない。さらに，個別の指導計画作成に関わる保護者は，教師と対等に子どもの援助を協議する役割を担うと同時に，子どもの代弁者としての役割をも担う必要がある。このような役割の複雑さが，援助チームへの保護者の参加をより難しくさせていることが考えられる。今後，個別の指導計画を作成する過程に保護者がより積極的に参加することを期待するのであれば，保護者が参加しやすいような体制を援助チーム内に整えることが必要になる。つまり，保護者の視点から保護者支援の方法について研究を深める必要がある。

個別の指導計画の実践に取り組みはじめた現在，学校現場からは個別の指導計画作成における課題が多々報告されている。個別の指導計画の書式，個別の指導計画作成のプロセスのシステム化，保護者の関与のレベルに関する検討などである（上村・石隈・永松，印刷中；永松・上村・今田，2001）。日本の現状は，個別の指導計画作成をスムーズに行うためのハード面に重点が置かれているのが実情である。

一方，石隈・上村（2001）は，我が国の障害児を持つ親の研究をレビューし，保護者への支援に影響を及ぼす要因として以下の3点を上げている。①学校自体がストレスになる可能性があること（新美・植村，1984；植村・新美，1983，1985），②サポートの受け手はサポートを必ずしも送り手の意図するとおりには受けとめないこと（北川・七木田・今塩屋，1995），③サポート源により求められるサポートの種類が異なること（松尾・石川・二村・内藤・清水・渡辺，1992；松尾・石川・二村・内藤・清水・渡辺，1993；松尾・石川・二村・渡辺，1995）である。このように，我が国におけるこれまでの障害児を持つ親の研究の知見を基に，保護者に対する教師の具体的な支援方法を検討することができる。しかしながら，個別の指導計画の取り組みは我が国において始まったばかりであり，その作成過程に関わる保護者を支援する方法について具体的に

論じた論文はない。

IEPは，米国において1975年の全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act）PL. 94-142により障害児に対する作成が義務づけられ，実践が積み重ねられてきている。その作成過程における保護者の参加についても，保護者と専門家が一つのチームとして有効に機能するために様々な具体的支援方法が構築されている。そこで，本稿では，IEP作成過程における保護者の参加に関する米国の論文をレビューし，保護者に対する教師の支援方法を具体的に構築するための研究の方向性を探ることを目的とする。

文献検索の方法

文献検索は，Educational Resources Information Center (ERIC) を使用し，IEP, parents をキーワードに1992年から2001年までの過去10年間の論文を検索した。さらに，special education, parents, consultation をキーワードに過去10年間の論文の検索を行った。なお，コンサルテーションでは複数のメンバーによるチームをいかに機能させ子どもを援助するかが鍵になるため，これに関する研究をレビューすることにより保護者に対する具体的な支援方法を探ることができると考え，コンサルテーションをキーワードに含めた。

結果と考察

IEP, parents をキーワードに過去10年間の文献を検索した結果，15本の論文が検索された。このうち，親の参加を促すアプローチについて論じた論文は8本であった。なお，これら8本の論文の内訳は，親の参加を促す方法について論じた論文5本，親の文化的な多様性に焦点をあてて論じた論文2本，特定の方法論についてその妥当性を検討した論文1本であった。

special education, parents, consultation をキーワードに過去10年間の文献を検索した結果，17本の論文が検索された。このうち，親の参加を促すアプローチについて論じた論文は2本，チームとしての有効な取り組みについて論じた論文は2本だった。

以上のような手順で行った検索により得られた親の参加を促すアプローチに関連する論文は合計12本であった。本研究では，これら12本のうち入手が可能だった論文9本をレビューした（Table 1）。

これら9本の論文をレビューした結果，論文で取り上げられている内容は，次に示す4点であった。すなわち，①米国におけるIEP会議への保護者の参

Table 1 保護者の参加を促すアプローチに関する論文

	研究者名	研究内容
1	Coben et al. (1997)	コンサルテーションとコラボレーション、チームに関する文献をレビューしている。障害児に対する教育サービスのコーディネートを目的としたコンサルテーション、コラボレーション、チーム援助の課題を明らかにし、効果的コラボレーションおよび対話的チームの特性について論じている。障害児教育においては特殊教育の教師から通常の学級の教師に対して行われるコンサルテーションが一般的であるが、特殊教育の教師がコンサルタントとしてのトレーニングを受けていないこと、特殊教育の教師からのアドバイスが大きな集団を対象とする通常の学級の教師には実用的でないことを課題としてあげている。また、対話的チームでは、メンバーが対等なパートナーとしてお互いを認め合い、メンバーそれぞれが話題に応じて専門家やファシリテーターになり得ると論じている。
2	Dimmebeil et al. (1996)	早期介入プログラムに関わる 1400 名の保護者およびサービスコーディネーターを対象にした調査研究である。保護者とサービスコーディネーターを早期介入プログラムにおけるパートナーととらえ、お互いの協力を強化したり妨げたりする要因について質的分析を行っている。その結果、保護者とサービスコーディネーターとの協力に影響を及ぼしている要因には、個人的特性、哲学的信念と価値観、実践における方法、知的基盤、外的要因などがあることが明らかになった。これらの結果を基に、サービスコーディネーターは、障害やコミュニティ資源に関する知識を豊富にしサービスコーディネーターとしての専門性を高めると共に、協力的な人間関係を構築するためのコミュニケーションスキルやソーシャルスキルを習得することが必要だと提言している。
3	Elliott & Sheridan (1992)	コンサルテーションに関する文献をレビューし、学校内で困難を抱える子どもへの心理教育的援助サービスの提供における有効なコンサルテーションのあり方について論じている。コンサルテーションは対象児童生徒の問題解決を促進するための問題解決プロセスであるという視点から、行動モデルによるコンサルテーションが有効だと論じている。行動モデルによるコンサルテーションは、子どもの学習・行動上の問題を容認させる具体的方法を提示すると共に、コンサルティが同様の問題を予防あるいは対応するためのスキルを高めることを目的としている。また、教育的意志決定をチームアプローチで行うという視点から、チームにおける問題点、効果的なチームの特徴について論じている。
4	Goldstein (1993)	障害児の保護者が IEP 会議へフルに参加できるようにするための具体的な配慮について論じている。会議前に保護者と個人的コンタクトをとる、会議場面では専門用語を避ける、会議のビデオやカセットによる見直しを行い IEP 手続きに対する教師の気づきを促す等、5つの提案がされている。
5	Miner & Bates (1997)	IEP/ITP プロセスにおけるパーソンセンタードプランニング活動の効果を検討することを目的とした調査研究である。パーソンセンタードプランニング活動は、①子どもをサポートする人的資源、子どもの好みや長所、能力の確認、②子どもの生活の将来像の明確化、③将来像へ向けて現在取り組めることの確認というプロセスをたどるアプローチである。22名のMR児とその家族を対象に行われた調査の結果、パーソンセンタードプランニング活動による IEP 会議に参加した保護者は、パーソンセンタードプランニング活動を用いなかった IEP 会議に参加した保護者よりも会議における発言率が高く、前年度の IEP 会議よりも良い成果が得られたと感じていることが示された。
6	Rhodes (1996)	ヒスパニック系移民の保護者を IEP プロセス全体に参加させる方略について概観している。保護者と教師が組織的にミーティングを持つ等の制度化された慣習的な方略よりも、文化的な違いを認め個々の家族のニーズに応じるといった柔軟な方略の方が有効であると論じている。具体的な方略として、保護者の母国語で子どもや保護者の権利を説明すること、IEP プロセスの全体像を示すこと、IEP 会議の前に家庭訪問を行うこと、IEP 会議のための交通手段や対象児およびきょうだいのケアを提供することなどを提言している。
7	Rock (2000)	IEP プロセスにおける保護者の参加と意思決定に関する文献をレビューしている。米国における法律の変遷と現状を分析し、立法者や専門家が文化的な違いを十分に考慮してこなかったことが積極的な保護者の参加と意思決定を妨げる要因の一つになっていると論じている。ヒスパニック系の保護者に対してはグループによる会議を取り入れるといった文化的価値観に対応した配慮事項を提言すると共に、保護者が IEP 会議を評価するための項目、IEP 会議の協議事項、IEP 会議前の配慮事項を具体的に示している。
8	Shriber & Garnett (1993)	早期特殊教育への保護者の参加を支援するスクールサイコジストの役割に関する文献をレビューしている。米国の法律、保護者の参加の現状、保護者の参加の評価方法、コンサルテーションなどの視点からスクールサイコジストの役割を論じている。特殊教育への参加や意志決定に対する保護者のニーズは多様であるため、保護者全てにフル参加を要求するのではなく、保護者のレベルに応じた参加を設定する必要があると指摘している。また、スクールサイコジストが家族へのサービスと早期介入を効果的に展開するためには、問題をシステムに帰属し個人には帰属しない生態学的モデルが有効であると提言している。
9	Simpson (1995)	IEP 作成過程への保護者の参加について論じている。IEP 会議の機能を学校職員と保護者とのコミュニケーションの場ととらえ、その実践へ向けて①保護者と教師の信頼感の構築、②保護者の参加を制限したり強制したりする実践の見直し、③共有できる言語の使用、④ IEP 会議の参加メンバーの選択、⑤ IEP 会議に効果的に参加するための保護者へのトレーニングという5つの視点で論じている。また、IEP への保護者の参加が法律で定められてきた一方で、実践とのギャップがあることを報告している。

加における法的根拠と実状, ②保護者の参加を妨げる要因, ③保護者の参加を促す工夫, ④保護者との協力関係を促す要因である。以下, これら4つの内容に分けて論文レビューの結果を述べ考察する。

1. 米国における IEP 会議への保護者の参加

(1) 法的根拠

米国における IEP の作成および保護者の参加は, 1975年の全障害児教育法 (The Education of the Handicapped Act) PL. 94-142に始まる。この公法により, 全ての子どもに対する無償で適切な教育措置が保障された。「最も制限の少ない教育環境」, すなわち, できる限り地域の子どもと同じ環境で教育を受けることを定め, IEP の作成および意思決定過程への保護者の参加を義務づけた (落合, 1997)。この法律は, 障害児教育への保護者の参加の重要性を示し, 法的に裏付けた点で大きな意味がある (Rock, 2000; Shriver et al., 1993)。また, 専門家と保護者が子どもの教育のためにチームを構成し取り組む根拠となっている法律でもある (Coben et al., 1997)。しかし, 子どもの教育プログラム作成へ関与し同意する役割が保護者に位置づけられたこの法律においては, 保護者が他のメンバーと同様 IEP プロセスの全過程に参加することが期待されており, そのことが保護者に負担や無理をかけているとの指摘もある (Shriver, et al., 1993)。

PL. 94-142は, その後修正が加えられ, PL. 99-457 (1986) では早期特殊教育プログラムのサービスを受ける障害乳幼児を持つ全ての家族について Individualized Family Service Program (IFSP) を作成することが義務づけられた。これにより, 子どもの教育への保護者の参加が一段と強化されるとともに, 保護者, 教師, 医療関係者, ソーシャルワーカー, カウンセラーなどで構成されるチームによる取り組みも強調された (Shriver et al., 1993)。さらに, PL. 101-476 (1990) では IEP の一部として移行計画を加えること (Miner & Bates, 1997), PL. 105-17 (1997) では措置決定および判断における意思決定に保護者が関与すること (Rock, 2000) がそれぞれ明記され, 保護者を含むチームによる取り組みがさらに強化された。このように, IEP 作成とそのプロセスへの保護者の参加を明記した PL. 94-142は, その改訂とともに保護者の参加の枠組みを広げ, チームによる取り組みを強調してきたことが特徴と言える。

(2) 実状

しかし, このような改訂の背景には, 必ずしも保護者の参加が法律で意図した通りには進まなかった

実状があるようである。

Rock (2000) は, 保護者の多くが「自分は子どもの教育には関与しない存在」ととらえており, 「教師が教育的な意思決定者で, 保護者はそれに同意する者」という典型的な役割分担が存在することを指摘している。このため, 保護者の参加や意思決定を法的に位置付けたにもかかわらず, 実践に移すことが困難だったと現状を分析している。さらに, ヒスパニック系やアフリカーアメリカ系の保護者がアングロ系の保護者よりも IEP 会議への参加や意思決定に関わる率が低いことをあげ, 教師や専門家による文化的な特性への配慮不足が保護者の参加や意思決定を疎外するような状況を作ってきたと指摘している。

Shriver et al. (1993) は, 子どもの教育への保護者の参加レベルは, 保護者・家族の要因, 子どもの要因, 学校教育による要因など様々な要因の影響を受けるため, 個々の家族により多様であると論じている。さらに, PL. 94-142は保護者が特殊教育における意思決定のプロセスに全面的に関与することを求めているが, 全ての保護者に参加の意思があるわけではなく, 保護者のレベルに応じた参加を要求すべきだと論じている。

一方, IEP 会議の問題を指摘する内容も見受けられた。Goldstein (1993) は, 多くの保護者が IEP 会議の目的を「学校のスタッフが自分の子どもの欠点や失敗について保護者に伝えること」ととらえていると指摘している。このような会議には, 保護者は出席する気持ちにはなれないだろうし, たとえ出席したとしても発言する気になれないのは当然だと論じている。

また, IEP 会議は教師があらかじめ作成した教育プログラムを提示した後, 保護者が同意のサインをするという儀式的な会議になっているとの指摘もある (Rock, 2000)。

このように, IEP 会議への保護者の参加や意思決定が法的に定められているとはいえ, 教育現場では多くの問題を抱えていることが分かる。

2. 保護者の参加を妨げる要因

保護者の参加を妨げる要因としては, 交通手段や時間の確保の困難さなどの実質的な要因, 文化的要因, 法律と現状とのギャップという3点が強調されている。

Rock (2000) は, 保護者と教師との関わりの構築を妨げる要因を調査した研究をレビューし, 心理的要因, 文化的要因, 保護者の仕事, コミュニケーションの困難さ, 時間的葛藤, 交通手段, 対象児お

よびそのきょうだいのケアなどがこれまでの研究によりあげられていることを示している。さらに、社会・文化的多様性に対する理解の欠如も要因として考えられ、民族や文化の違いに配慮した実践を積み重ねることが重要であると論じている。

Simpson (1995) は、保護者と専門家の関係にネガティブな影響を及ぼす要因として、法律で示されている方針や手続きと実践との間のギャップをあげている。Simpson (1995) によれば、実際の IEP 作成のプロセスにおいては、子どもに対するサービスの選択肢が学区内で活用可能なサービスに限定されていたり、短期目標の達成を判断する基準や評価方法に関する記述が曖昧であったりという傾向も見られるようである。IEP のガイドラインの内容と精神の実現を妨げるこれらの要素が容認されていると、保護者と専門家との関係に悪影響を及ぼし、子どもにとって最善のプログラムを作成することが困難になるとしている。また、もう一つの要因として、IEP 会議に参加する際の保護者の不安をあげている。多くの専門家と同席しなくてはならないという保護者の不安は、子どもの IEP 作成に有意義に関わるために必要な知識やスキルを持っていないという保護者の思いとあいまって、会議への保護者の参加を容易に妨げることにしているとしている。

3. 保護者の参加を促す工夫について

米国では、IEP 会議への保護者の参加を促す具体的な方法が研究され、蓄積されてきている。これらの工夫を、ソーシャルサポートの分類 (House, 1983; 浦, 1992) を参考に、道具的サポート、情情的サポート、情緒的サポートに分類した。また、この3種類に分類できないものは、文化的多様性に対する配慮、その他の配慮という2つの項目で分類した。これら5つの分類について以下に説明する。

(1) 道具的サポートの提供

①交通手段と対象児およびきょうだいへのケアの提供 (Goldstein, 1993; Rhodes, 1996; Rock, 2000) : 会議への参加を妨げる要因となる交通手段と対象児およびきょうだいへのケアに対する配慮は多くの論文で取り上げられている。具体的には、無料の公的交通機関の利用 (無料パス、バス) やタクシーの手配などによる交通手段の提供、学校区内の援助資源を活用した託児サービスの提供などがあ

る。

②会議の開催場所に関する配慮 (Rhodes, 1996; Rock, 2000) : 交通手段の提供が困難な場合には、IEP チームが家庭に向いて会議を開くといった工夫も示されていた。このように会議の場を保護者に

選択してもらう工夫には、意思決定者としての保護者の役割を強調するとともに、保護者が安心してリラックスできる雰囲気での会議にするための選択肢を保護者に与えるといった意味も含まれている。

③会議の開催時間に関する配慮 (Rock, 2000) : 仕事をもつ保護者に対する配慮として、保護者の都合の良い時間に会議を開く工夫がある。保護者の都合によっては夜や週末に IEP 会議を開くといった配慮が必要である。なお、このような配慮には学校運営上のサポートが欠かせない。

④ IEP 会議前日の家庭訪問 (Goldstein, 1993; Rhodes, 1996) : 会議前日あるいは2日前に家庭訪問を行い交通手段や対象児およびきょうだいのケアなどの家族のニーズを確認し、解決する。これにより、保護者が会議に参加しやすい状況を設定する。また、家庭訪問をすること自体が、保護者の出席の重要性を保護者に伝えることになる。さらに、会議前に開催通知を送付するだけでなく、保護者との人的なコンタクトを取っておくと、保護者は会議へ参加しやすくなる。会議前の家庭訪問では、会議に参加するメンバー、会議の時間と場所、協議事項を保護者に伝えることが重要である。

⑤月に一度の保護者との面談 (Rock, 2000) : 月に一度定期的に保護者との面談を行うことにより、会議を運営する責任を保護者と共有することができる。このような定期的な面談においては、保護者にとって興味があり、しかも重要度が高い話題を取り扱うことが重要である。

⑥保護者に対するトレーニング (Simpson, 1995) : 保護者が IEP 会議により効果的に参加できるようにするためのトレーニングの場を提供することである。保護者が IEP 作成に協力的、生産的に関わるには、適切な経験とトレーニングが欠かせない。系統的なトレーニングを受ける機会を保護者に提供するとともに、専門家も保護者を協力的なパートナーとして IEP プロセスに組み入れていくためのトレーニングを受ける必要がある。

(2) 情情的サポートの提供

① IEP 会議全体像を示す (Rhodes, 1996; Rock, 2000) : IEP 会議のプロセスとその内容に関する全体像を示すことで、保護者は会議に対する心構えを作ることができる。また、米国の学校に通学した経験のない移民の保護者は、米国における制度や手続き、保護者の役割について熟知していないことも多い。したがって、IEP 会議の全体像に関する情報提供は文化的な配慮でもある。グラフや挿絵などを活用し、保護者に親しみやすい IEP マニュアルを作成するといった工夫が有効である。

②親の権利と子どもの権利についての説明 (Rhodes, 1996) : IEP プロセスの早い段階で親の権利と子どもの権利について情報提供を行う必要がある。これにより、保護者は子どもの支援における自分の役割を確認することができる。

③IEP会議のメンバーと会議の開催場所について (Rhodes, 1996) : 事前に、チームのメンバーを保護者に紹介すると共に、IEP会議が開催される場所を保護者に見せておく。保護者が、IEP会議の前にメンバーと知り合いになり、会議の場所を知っておくことは、保護者がチームのメンバーとして安心して会議へ参加するための工夫である。

④アセスメントの進行状況の報告 (Rhodes, 1996) : 子どものアセスメントの進行状況を知らせることは、チームのメンバーの一員であるという認識を高め、アセスメントや会議のプロセスに対する見通しを持ちやすくする。報告の際のコミュニケーション方法は保護者が理解しやすい方法に合わせる事が重要である。

⑤保護者用のIEPファイルの作成 (Rock, 2000) : 保護者用と教師用のIEPファイルを作成する。これらのファイルには、同じ情報を入れて手渡す。

⑥子どもの能力に関する図表やグラフの作成 (Rock, 2000) : 図表やグラフで子どもの能力に関する情報を示し、保護者がこれらの情報を容易に理解できるようにする。子どもの発達に関するデータを保護者と共有するための工夫である。

⑦保護者に理解しやすい情報提供 (Goldstein, 1993 ; Simpson, 1995) : 専門用語を避け、保護者にとって具体的でわかりやすい言葉で説明するように配慮することが必要である。チームの他のメンバーは、保護者にとって理解しやすい情報提供が行われているかを確認するモニターでもある。学習内容やアセスメント結果、教育目標が保護者にわかりやすく伝わるように補助的な質問をすることがモニターの役割である。

(3) 情緒的サポートの提供

①同一の担当者による介入 (Rhodes, 1996) : 全プロセスを通じて特殊教育の教師と担当者が保護者と頻繁にコンタクトを持つことで、信頼関係が築かれる。同一の担当者が関わることで形成された親密さや信頼感は、保護者の継続的参加を促す要因となる。

②IEP会議のメンバーについての配慮 (Simpson, 1995) : IEP会議のメンバーの中に少なくとも一人は保護者が既知で、しかも個人的な関わりを持てる人物がいるように配慮する。IEP会議に対する保護

者の不安の軽減につながり、IEPプロセスへの保護者の参加が促される。

③Pre-IEP会議の開催 (Rock, 2000) : 保護者が子どもに関する情報提供を行いやすいようにPre-IEP会議を開催する。開催にあたっては、保護者に子どもの写真やアルバムを持参してもらうように依頼し、子どもの長所やニーズ、子どもに対する保護者の願いなどについて話しやすい状況を作る。

④会議の開催場所に到着した保護者に対する対応の明確化 (Goldstein, 1993) : 会議の開催場所に到着した保護者に何の対応もせず待たせることは、保護者の不安を助長する。到着した保護者に対しては、まず歓迎の意を表し会議への参加をねぎらうことが必要である。さらに、会議が開催されるまでの見通しを示し、速やかに待機場所へ案内するといった対応が保護者の不安を軽減することにつながる。

⑤IEPプロセスに詳しい友人等の同伴 (Simpson, 1995) : IEPプロセスに詳しい友人や他の保護者にIEP会議に保護者と共に参加してもらうような配慮も、IEP会議に対する保護者の不安を軽減する。

⑥一人で会議に参加した保護者への配慮 (Rhodes, 1996) : 両親そろってIEP会議に出席できないことに対する理解を保護者に示すとともに、たとえ一人で会議に参加したとしても家族の支援があることを伝える。これにより、参加した保護者が単独で子どもの教育に関する責任を引き受けるという負担感を軽減することができる。

(4) 文化的多様性に対する配慮

①言語面での配慮 (Goldstein, 1993 ; Rhodes, 1996 ; Rock, 2000 ; Simpson, 1995) : 英語でのコミュニケーションが取りにくい保護者に対しては、通訳をつける、保護者の主要言語と英語の両方で親の権利に関する詳細なレジメを用意するなどの言語的配慮があげられている。通訳の確保については、英語が母国語でない教師や保護者、生徒を学区内で募集するといった人材確保の方法の他に、地域の大学の教官や留学生、シニア人材を利用するといった具体的な方法も示されていた。

②文化的特性に対する配慮 (Rock, 2000) : ヒスパニック系の保護者に対しては、集団で行動する傾向が高い文化的特徴を考慮に入れ、グループ形式での会議をはじめに開き徐々に個別の会議へ移行していくというような工夫が提案されていた。このような配慮はピアサポートを高める意味も持っている。

③文化的な違いを尊重すること (Rock, 2000) : 文化的な多様性に関する知識を豊富にし、評価的でない態度で関わるように配慮する。

以上のような文化的多様性に対する配慮は、多様

な民族を抱える米国の特徴的な工夫であろう。

(5) その他の配慮

① 保護者と接触する責任の共有 (Rhodes, 1996)：家族に対する多彩な支援の計画と実践は、多くの時間と労力が必要である。保護者に対応するメンバーがバーンアウトしてしまうことを防ぐために、これらの仕事はチーム全員でその意向を共有することが重要である。

② 校区内外のサポートの有効活用 (Rock, 2000)：交通手段の提供や時間外の会議の開催、通訳の確保などにあたっては、校区内のみならず広い範囲での資源を活用できるようにしておくことが必要である。また、予算面・運営面でのサポートが不可欠となる。

4. 保護者との協力関係を促す要因について考察した論文

保護者との協力関係を促す要因としては、コンサルタントの対人コミュニケーションスキル、アプローチの方法の2点が強調されていた。

(1) コンサルタントのコミュニケーションスキル

Dinnebeil, Hale & Rule (1996) は、1400名に及ぶ保護者とサービスコーディネーターを対象としたアンケート調査を質的に分析し、早期介入における親と専門家の協力関係に影響を及ぼす要因を明らかにしている。調査では、協力関係に影響を及ぼす保護者とサービスコーディネーターの性格特性に関する質問紙および協力関係を促したり妨げたりする早期介入プログラムについて自由記述による回答を求めたアンケートを実施している。調査の結果、協力関係に影響を及ぼす要因として以下の5点があげられた。すなわち、保護者およびサービスコーディネーターのパーソナリティとデモグラフィック要因、価値観と態度、信念を実践に生かす行動力、知識と専門性、対人コミュニケーションとソーシャルスキルである。これらの要因の中でも、サービスコーディネーターの対人的コミュニケーションスキルは保護者との協力関係を築くための基盤として重視されている。さらに、サービスコーディネーターにこれらのスキルを習得させるためには、カウンセラー教育で実施されている対人スキル獲得に焦点をあてた訓練が参考になるとし、行動的コンサルテーションやマイクロカウンセリングのモデルによる研修が有効だと指摘している。

Elliott & Sheridan (1992) は、コンサルテーションの活用と効果に関する研究を以下の3つに大別している。コンサルテーションの結果に関する研究、プロセスに関する研究、実践家のトレーニングと有

効性に関する研究である。プロセスに関する研究からは、コンサルテーションの最も重要なプロセスが問題の特定であること、コンサルティがコンサルタントのコミュニケーションスキルをどのようにとらえているかがコンサルテーションに影響を及ぼすことが示された。具体的には、コンサルティは、自己一致、共感、傾聴等をコンサルタントの望ましいコミュニケーションとしてとらえていると考察している。

(2) アプローチの方法

Elliott & Sheridan (1992) は、学校で困難さを抱える子どもに対して心理教育的援助サービスを提供するために有効なコンサルテーションと学校内チームの特性、および有効なアプローチの方法について文献研究により検討するとともに、学校現場で広く使われているコンサルテーションとして行動モデルの有効性を検討している。コンサルテーションの行動モデルとは、①子どもの学習、行動上の問題を変化させるための方法を提示する、②コンサルティが他の子どもの問題や類似した問題に効果的に対応、あるいは予防することができるようなスキルを高めることを目的とする問題解決的なアプローチである。

Shriver, Kramer & Garnett (1993) は、早期特殊教育における保護者の参加に関する文献をレビューし、スクールサイコジストの役割を明確にしている。早期特殊教育への保護者の参加のレベルは、個々の家族の特性により多様であることを認めるとともに、保護者を子どもの教育に効果的に参加させるためには生態学的モデルを用いるべきだと示している。生態学的モデルとは、問題を個人には帰属せず、システムに帰属してとらえようとする考え方である。さらに、スクールサイコジストがコンサルテーション的モデルによる問題解決スキルを用いることで、教師や保護者が子どもや家族のニーズに合った IFSP を作成するのを支援することができるとしている。

Miner & Bates (1997) は、IEP および移行計画プロセスにおけるパーソンセンタードプランニング活動の有効性を検討している。パーソンセンタードプランニング活動は以下の4つのステップで構成されるアプローチである。①個人的なプロフィールを作成する、②子どもの望ましい生活スタイルの将来像を作成する、③この将来像を実現するためのステップを行動レベルで明確化する、④現在のサービスシステムを変える必要がある部分を明確化するというステップである。IEP 会議の前にパーソンセンタードプランニング活動を行った実験群と行わなかった

統制群について IEP 会議の観察および IEP 会議の参加者を対象とした質問紙による調査を行った結果、会議において保護者が発言する割合は統制群よりも実験群の方が明らかに多いことが示された。また、フォローアップとして行われた質問紙調査の結果から、統制群に比べ実験群で昨年の IEP 会議よりもパーソンセンタードプランニング活動を行った IEP 会議が強く印象に残っていることが示された。

このように、保護者との協力関係を促すコンサルテーションに関する研究においては、コンサルタントのカウンセリグ的なコミュニケーションスキルや問題解決的アプローチの有効性が指摘されていることが特徴であった。

総合考察

本研究では、指導計画作成におけるプロセスをより有意義なものとするために、保護者の参加に対する具体的方法を構築する研究の方向性を探ることを目的として、米国における、IEP 会議への保護者の参加に関する研究をレビューした。その結果、米国における保護者への配慮は、共感、傾聴などのコミュニケーションスキルが基盤となっていること、この基盤の上に問題解決的アプローチ、生態学的モデルによる分析といった方法の有効性が指摘されていること、さらに保護者の参加を促す具体的な工夫が豊富に構築されていることが示された。なお、具体的工夫の中に文化・民族的な特性に対する配慮が多く見受けられたことは、多民族国家である米国の特徴と言えるだろう。

日本においても、保護者への対応としてカウンセリグ的な対応が重視されてきている。教職員を対象にした研修でカウンセリグを取り上げ、傾聴や共感のトレーニングを行う機会が増えており、保護者の立場に寄り添って話を聴くというスタンスが、保護者との関係を構築するための基盤としてとらえられている（平岡，1993；金子，1992）。しかし、保護者との関係の基盤となるコミュニケーションスキルの上に構築するべきアプローチ方法や会議における具体的な配慮に関する研究はほとんどなされていない。このため、IEP 作成過程への保護者の参加を支える方法については、実践している学校がそれぞれに模索している状態と言える。

この点で、問題解決的アプローチや生態学的モデルが会議やコンサルテーションを有効に進めるといった米国での知見は、IEP 会議の方向性を示すものとして日本においても重要な意味があると思われる。また、保護者に対する具体的な配慮として、

Pre-IEP 会議を行い保護者が情報提供しやすい場面を設定すること、メンバーや開催場所に対する安心感を保護者に持たせること、保護者と情報を共有するために図や表を用いて情報提供すること、保護者にわかりにくい用語をチェックする役割を他のメンバーが担うことなど、日本においても有効と思われるものも少なくない。中でも、文化的な特性に応じグループ形式の会議を導入したり、IEP に詳しい友人の同伴を認めたりする工夫は、日本の文化的特性にも対応する可能性がある。

さらに、IEP 作成過程への保護者の参加を促す配慮を具体的に論じることは、養護学校における個別の指導計画作成場面のみならず、様々な場面における保護者との連携を促すことに通じる。21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告（2001）では、ノーマライゼーションなどの社会状況の変化を踏まえ、障害のある子どもに対する乳幼児期から学校卒業後までの一貫した相談支援体制の整備、学習障害児、注意欠陥／多動性障害児、高機能自閉症児等への教育的対応など特殊教育の施策の充実に向けて具体的提言を行っている。いずれの提言においても、学校内外のメンバーによる援助チームを構成し相談体制や指導体制の充実を図ることが強調されている。今後、学校心理学（石隈，1999）で強調されているように、特別な教育ニーズを持つ子どもの支援にあたっては、あらゆる場面で保護者を含めたチームで対応することが期待されることになろう。このような取り組みを十分機能させるには、所属も専門性も異なるメンバーにより構成されたチームを、メンバー一人ひとりが専門性を発揮しやすいチームに作り上げていくプロセスが鍵となる。保護者の参加を促進する配慮を論じ、その方法を豊富に蓄積することは、十分に機能するチーム作りのプロセスにおけるアプローチを具体化することにもなると考える。

しかし、米国で蓄積された研究の成果は、米国に特有な社会的背景を反映していることもあり、全てを日本に当てはめて考えるわけにはいかない。保護者との連携を基盤とした IEP の意義は、① IEP 会議が、職員と保護者のコミュニケーションの場となり、職員と保護者が子どもの教育に関する意思決定を協力して行う対等なパートナーとなることを可能にする場となること、② IEP プロセスが子どものニーズに関する保護者と関連機関の食い違いを解決する機会を提供することである（Simpson, 1995）。このような意義が十分発揮されるような個別の指導計画としていくために、指導計画作成のプロセスに焦点をあて、日本の社会に合った方法論や具体的工夫

を構築する研究が今後展開されることが必要である。

引用文献

- Coben, S. S., Thomas, C.C., Sattler, R.O. & Morsink, C.V. 1997 Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, **30** (4), 427-432.
- Dinnebeil, L.A., Hale, L.M. & Rule, S. 1996 A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, **16** (3), 322-347.
- Elliott, S.N. & Sheridan, S.M. 1992 Consultation and teaming: Problem solving among educators, parents, and support personnel. *The Elementary School Journal*, **92** (3), 315-338.
- Goldstein, S. 1993 The IEP conference: Little things mean a lot. *Teaching Exceptional Children*, **26** (1), 60-61.
- 平岡 蕃 1993 養護学校教育における地域福祉との連携—地域でのより充実した自立生活を求めて— ソーシャルワーク研究, **19**, 32-37.
- House, J.S. 1983 *Work stress and social support*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石隈利紀・上村恵津子 2001 障害児を持つ親に関する研究の動向—教師からの有効な支援の方法を探る視点から— 筑波大学心理学研究, **23**, 187-199.
- 上村恵津子・石隈利紀・永松裕希 印刷中 養護学校における「個別の指導計画」の作成に関する研究 教育相談研究(筑波大学)
- 金子 健 1992 学齢期における家族サポート—学童保育所での障害児受け入れ— 発達障害研究, **14**, 98-104.
- 北川憲明・七木田敦・今塩屋隼男 1995 障害幼児を育てる母親へのソーシャルサポートの影響 特殊教育学研究, **33** (1), 35-44.
- 松尾久枝・石川道子・二村眞秀・内藤敬子・清水桂子・渡辺勸持 1992 未熟児をもつ母親の育児の心配事と相手—郵送による追跡調査の予後別分析—小児の精神と神経, **32**, 49-58.
- 松尾久枝・石川道子・二村眞秀・内藤敬子・清水桂子・渡辺勸持 1993 ハイリスク児をもつ母親の医療・社会資源へのニーズ—未熟児の母親へのサポートのために— 小児の精神と神経, **33**, 53-60.
- 松尾久枝・石川道子・二村眞秀・渡辺勸持 1995 社会資源ストレスに対するソーシャルサポートネットワークの効果—未熟児の母親のフォローにおける専門家の役割を考える— 発達障害研究, **17**, 208-217.
- Miner, G.A. & Bates, P.E. 1997 The effect of person centered planning activities on the IEP/transition planning process. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, **32** (2), 105-112.
- 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
- 永松裕希・上村恵津子・今田里佳 2001 学習指導要領改訂に伴う「個別の指導計画」作成に関する一考察—K県内における養護学校の作成プロセスの分析— 信州大学教育学部紀要, **103**, 199-208.
- 新美明夫・植村勝彦 1984 学齢期心身障害児をもつ父母のストレス—ストレスの構造— 特殊教育研究, **22** (2), 1-11.
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001 21世紀の特殊教育の在り方について—一人ひとりのニーズに応じた特別な支援のあり方について—(最終報告) 文部省
- 落合俊郎監修 1997 世界の特殊教育の新動向 社団法人 日本精神薄弱者福祉連盟
- Rhodes, R.L. 1996 Beyond our borders: Spanish-dominant migrant parents and the IEP process. *Rural Special Education Quarterly*, **15** (2), 19-22.
- Rock, M.L. 2000 Parents as equal partners: Balancing the scales in IEP development. *The Council for Exceptional Children*, **32** (6), 30-37.
- Shriver, M.D., Kramer, J.J. & Garnett, M. 1993 Parent involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the Schools*, **30** (3), 264-273.
- Simpson, R.L. 1995 Individualized education programs for students with autism: Including parents in the process. *Focus on Autistic Behavior*, **10** (4), 11-15.
- 東京都教育庁指導部心身障害教育指導課 2000 障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q & A 東京都政策報道室都民の声部情報公開課
- 植村勝彦・新美明夫 1983 学齢期心身障害児をも

- つ父母のストレス-「母親用」「父親用」ストレス
尺度の構成- 社会福祉学部研究報告, **8**, 19-
51. (愛知県心身障害者コロニー・発達障害研究
所)
- 植村勝彦・新美明夫 1985 発達障害児の加齢に伴
う母親のストレスの推移-横断的資料による精神
遅滞児と自閉症児の比較をとおして- 心理学研
究, **56** (4), 233-237.
- 浦 光博 1992 セレクション社会心理学8 支え
あう人と人-ソーシャル・サポートの社会心理学
- サイエンス社

- 2001. 9. 28 受稿 -