

資料

アメリカ合衆国のITPプロセスにおけるPerson-centered planning
—カリフォルニア州での作成方法に焦点を当てて—

水谷由美*・石田祥代**・柳本雄次***

本稿ではPCP (Person-centered planning; 本人主体の計画作成) を用いたITP (Individualized Transition Plans; 個別移行計画) を推進するカリフォルニア州の実践について概観した。1) 生徒の卒後のビジョンの確認、2) 現在のレベルのアセスメント、3) 移行サービスのニーズの記述、4) 移行サービスのデザイン、5) 長期・短期目標の設定、という5つのステップがカリフォルニア州教育局によって提案されていた。また、1) 教師主導型の従来のITPと異なり、生徒と親の主体的な役割が明確であること、2) ニーズのアセスメントから開始した従来のITPと異なり、生徒の将来の夢やビジョンの確認から開始すること、3) 生徒の長所を大切に、ポジティブな言語を使用すること、が考察された。養護学校高等部で試行中の個別移行支援計画について、PCPを参考にした作成が示唆された。

キー・ワード: PCP (Person-centered planning; 本人主体の計画作成)、ITP (Individualized Transition Plans; 個別移行計画)、カリフォルニア州、Locus of control、個別移行支援計画

I. はじめに

アメリカ合衆国のITP (Individualized Transition Plans; 個別移行計画) はIEP (Individualized Educational Programs; 個別教育プログラム) の中の「移行サービスを記載したページ」として、1990年の障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act; PL 101-476) より16歳以上 (1997年修正法により現在は14歳以上) の障害生徒全員に実施することが義務づけられている (Everson, Zhang, & Guillory, 2001)。IEP作成時における親の参加は、既に1975年の全障害児教育法 (PL 94-142) によって義務付けられてきた。しかしながら、本人の参加に関

しては連邦法による取り決めは当初はなく、1997年の修正法によって、成人年齢 (各州によって異なるが、おおよそ18歳) に達した障害生徒本人はIEPの参加を含めたそれまで親の権利だったものが本人に移されるとの条項が加わり、重要性が認められたところである (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, § 614 & § 615)。2001年のカウンシル・フォー・エクセプションナル・チルドレン (The Council for Exceptional Children; CEC) 「キャリア開発と移行」部会 (Division on Career Development and Transition; DCDT) の大会では、計210の発表演題のうち26演題が「生徒の自己決定 (self-determination)」をテーマとしており (DCDT, 2001)、アメリカ合衆国の特殊教育の現状で自己決定を含む生徒本人の主体的な参加が大きな課題とされているこ

*筑波大学心身障害学研究科

**東京成徳大学

***筑波大学心身障害学系

とは明らかであったが（水谷・柳本, 2002）、その演題のいくつかは Person-centered planning（本人主体の計画作成, 以下 PCP と略す）の実際の取り組みに関する発表であった。

そこで、本稿では、アメリカ合衆国の中でも PCP を発達障害者のためのサービス調整機関 Regional Centers における IPP (Individual Program Plans; 個別プログラム計画) 作成に使用し (California Department of Developmental Services, 1994; 2000)、また ITP 作成方法としても PCP を取り入れようとマニュアル作成をした (California Department of Education, 2001) カリフォルニア州における実践について概観した。また、日本においても「21世紀の特殊教育のあり方について」(文部科学省, 2001) での個別就業支援計画 (あるいは個別移行支援計画) 作成への提言を受け、東京都では平成 14 年度から個別移行支援計画の取り組みが実験的に行われている。アメリカ合衆国の ITP と比較して、高等部在学中の個別移行支援計画 (1) は主に進路指導のための教育活動の記録で、個別の指導計画との関連よりも学習指導要領による教育課程を踏まえたものであり、卒業後 3 年間のアフターケアのために作成する個別移行支援計画 (2) という別のフォームを在学中に作成し、アフターケアを制度化する点に特徴がある。しかし、個別移行支援計画は ITP と同様学校と関連機関が連携して、本人と保護者の同意を得た作成という概念的には ITP と共通したものとなっており、ITP に関する研究はその導入にあたり参考となることも多いと思われる (全国特殊学校長会, 2002 a; 2002 b; 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会, in press)。そこで本稿では、ITP プロセスにおける PCP の概観と照らし合わせ、従来の ITP と PCP を使用した ITP 作成プロセスの相違点、PCP を用いた計画作成の特色を明らかにし、日本の個別移行支援計画 における生徒参加について考察することを目的とした。

II. PCP とは

1. PCP の概念

PCP は、障害生徒本人を中心に本人や家族の持つ夢や可能性、具体的な将来像にできる限り近づけるために現実的な計画作成するアプローチの総称である (Everson, 1998)。PCP では、生徒の短所や課題の実態把握をしてそれを伸ばすための目標設定を行う伝統的な IEP 作成の手續きとは異なり、あくまでも本人の長所や興味、好みを中心に、できる限り生徒本人の希望に近い将来像を設定する。そして、本人の課題や取り囲む環境、地域社会でのリソース、公的・非公的支援やサービスを図示することによって生徒本人の実態と取り巻く環境についての情報を整理し、それらを基礎データとして将来像実現のための「活動計画」を作成している (水谷・柳本, 2002)。その将来像を ITP の長期目標に、活動計画を短期目標に置き換えることができるかとされている (Kregel, 1998; Miner & Bates, 1997; Morningstar, 1995; Whitney-Thomas, Shaw, Honey, & Butterworth, 1998)。Student-centered planning (Bassett & Lehman, 2002), Personal future planning (Mount & Zwernik, 1988), The McGill action planning system (MAPS; Vandercook, York, & Forest, 1989), Essential Lifestyle Planning (Smull & Harrison, 1991) など、様々な名称の下実施されている (Everson, 1998)。PCP は、障害のある高校生らにドロップアウトが多くスムーズな社会への移行が難しいという縦断的研究の結果から (Wagner, 1989)、その要因の一つである と考察された自己決定を促進するために活用され始めたものである。伝統的な個別計画の作成方法、すなわちニーズのアセスメントに基づき教師主導でミーティングを行いフォームに記入する方法に代わる形として展開され、とりわけ移行期の障害生徒の ITP の作成プロセスにおいて推奨されている (Bassett & Lehman, 2002)。

2. ITP において PCP の用いられる所以

生徒の自己決定に基づく ITP を作成するた

めには、生徒参加型である PCP のアプローチを用いた計画作成が望ましい。PCP はカリフォルニア州の発達障害児・者とその家族を対象とした個別プログラム計画 (Individual Program Plans; 以下 IPP と略す) 作成において、ITP に先行して 1993 年より実施されてきた。発達サービス局が 1997 年から 1998 年に実施した調査によると、PCP のアプローチ活用後の IPP ミーティングに関する利用者側の満足度は高く (95%)、作成プロセスで情報を得ようになった利用者側の自己選択、自己擁護が高まったことからサービスやサポートの内容が変化した (78%) という結果が報告されている (California Department of Developmental Services, 1998)。

次に、理論的裏付けとされる Locus of control についてふれておきたい。Locus of control は、人間の行動とその結果の関係についての主観的認知に関する Rotter (1966) の提唱した理論である。外的な Locus of control 傾向の人は自分の行動とその結果の間関係は確実ではなく予測がつかない、と感じるのに対し、内的な Locus of control 傾向の人は自分の行動とその結果の関係は安定しており予測できる (Dember, Jenkins, & Teyler, 1984)、すなわち内的な Locus of control 傾向の人は自分の結果は自分自身がコントロールしていると捉えるのに対し、外的な Locus of control 傾向の人は他人や運命、チャンスの有無により自分自身は操られ、結果が生じていると捉える (Wehmeyer & Lawrence, 1995)。国内の Locus of control に関する先行研究には知的障害児・者を対象としたものは見あたらないが、病弱児の Locus of control の研究では外的な Locus of control 傾向の子どもほど無気力、無関心といった問題のある回避行動をとる傾向が報告された (小畑・三澤, 1986)。また、前田・庄司 (1992) は看護婦の Burnout と外的な Locus of control は正の相関関係にあったと報告しており、すなわち内的な Locus of control によって人はより適切な対処行動をとることができると考えられ

た。カリフォルニア州の ITP 紹介ビデオの中でプレイサー郡教育委員会の理事 Ted Catada 氏は、PCP のアプローチを用いた計画作成は自分の運命を自分でコントロールするという意味を持ち、その場合、内的な Locus of control により生徒の自尊心が高まるとともに生徒の主体性を尊重し支援する家族の達成感も高まり、計画成功の可能性は大きくなると説明している (California Department of Developmental Services, 1998)。また、障害者は自分の計画プロセスを自らコントロールすべきであり、経験・サービスの制約によってのみ本人がコントロールできない結果が生じる、と PCP 提案者たちは考える (Kregel, 1998)。すなわち、計画作成以前の障害生徒本人の Locus of control の内的あるいは外的な傾向に関わらず、計画作成時に本人の内的な Locus of control を促しまた活用し、本人が最大限自分自身の計画プロセスをコントロールする方法が PCP であると考えられる。

III. PCP のアプローチを取り入れたカリフォルニア州における ITP

1. 作成方法 (5つのステップ)

カリフォルニア州教育局の作成した後期中等教育向けマニュアルでは、ITP 作成のために PCP のアプローチを取り入れた 5つのステップを提唱しており、その作成例を2人の生徒について示している (California Department of Education, 2001)。以下ステップ毎の作成手順について、生徒 (仮称: マリア、ジョン)、親、教師の役割とともに示す。

1) ステップ1: 生徒の卒後の目標や将来像を明確にする

(生徒の夢、目標、興味、好みを明確にする)

マリア

- ・家族の近くで支援を受けながらアパート暮らしをしたい。
- ・地域で働き、楽しく暮らしたい。

ジョン

- ・大学へ行く。

- ・芸術関連の仕事に就く。
- ・一人暮らしをする。
- ・運動をする。

①生徒の役割：ITP 作成に備え、生徒は自分の夢、目標、興味、好きなこと嫌いなことを明確にしておく必要がある。高校生になった段階では、卒業のための必須科目に加え、自分の選択したキャリアに関連した教科を選択したり、卒業試験の準備や職業体験をなるべく早くからしたり、自分の目標実現を促す課外活動やクラブに参加したりすることが重要である。

②親の役割：自分の息子や娘が自分の夢、目標、興味、好みを明確にできるよう手助けをする。具体的には、目標について何度も話し合ったり、個人的な将来像をイメージできるよう手伝ってやったり、目標を実現するために役立つ活動を確認したり、得意なことやできそうなことを確立する手助けをしてやる。また、必要な支援を選択することや社交や地域活動、レクリエーション、職場体験のようなイベントの中で楽しく参加できるものが何か探求するのを助けてやったり、友人や親戚を含む地域の人たち多くから意見を聞いてみたりすることがあげられる。

③教師の役割：生徒の将来の可能性について考慮し、話し合うことを促すための様々な活動や経験を提供する。具体的に高校卒業後は何をしたいか（高等教育へ進学したいか、就職したいか、軍隊に入隊したいか等）質問したり、どこに住みたいか（大学の宿舎、アパート、実家、グループホーム、一人暮らし、支援を受けながらの一人暮らし）、地域での移動をどうしたいか（公共交通機関を利用するか自分の足で動くか）、参加したい地域活動は何か（レクリエーション、クラブ、イベント等）生徒に尋ねたりする。生徒の障害が重度である場合やコミュニケーションに障害がある場合、生徒の家族、他のサービス提供者ら、同級生、学校のスタッフら、生徒をよく知っている人たち全てに同じようなことを質問することが望ましい。また、学校の教科をどう生徒の興味に結びつけるかとい

うことも重要な教師の役割である。

2) ステップ2：生徒が現在できることを記述する

生徒が現在できることは学校のスタッフ（普通学級の教師、特殊教育教師、スピーチ・言語療法士、スクール・サイコロジスト等）によって決められてしまいがちだが、このステップに本人と親が参加することが重要である。

マリアの現在のレベル

口頭でのコミュニケーションは難しいが、興味や好みははっきりしており、家族と移行チームが彼女の代わりに説明できる。マリアの障害は中度の知的障害である。マリアは社会的で人々の周りにいるのが好きである。

(1) 仕事の経験：マリアは事務仕事や学内リサイクリングのプロジェクトに参加している。課題が明確な時、彼女は30分間一人で仕事することができる。

(2) 余暇活動：マリアは家族と一緒に教会で多くの活動をしている。YMCAのダンスの授業や映画、歌を楽しんでいる。

(3) 家庭・自立的生活：マリアは家では日常的な役割は何もない。

(4) 地域参加：マリアは家族と一緒にレストランや買い物へ出かける。週一回地域活動のクラスに参加している。

(5) 高等教育への進学：マリアは大人向けサービスによって提供されているトレーニングプログラムに参加する予定である。

(6) 関連サービス：マリアはスピーチ・セラピーと特殊体育のサービスを受けている。リージョナル・センターのサービスを受けている。

ジョンの現在のレベル

WISC-IIIの結果、知能は平均で、視覚的記憶、プランニング、問題解決は得意である。主に書き言葉と集中力に困難のある学習障害をもっている。中学3年時、成績はBとCであった。

(1) 仕事の経験：おじのビデオショップを時々手伝っている。おじは、客商売に向いていると言ってくれている。アート・スタジオでア

アルバイトしてみたいと希望している。

(2) 余暇活動：地域の野球チームで活躍している。家族とキャンプに行くのが好きである。

(3) 家庭・自立的な生活：家庭では自立しており、家事は毎日行っている。

(4) 地域参加：自転車地域で行き来している。来年自動車の免許を取りたいと希望している。

(5) 高等教育への進学：コミュニティ・カレッジへ行って、アート・スクールへ編入したい。

(6) 関連サービス：6年生までスピーチ・セラピーを受けていた。就職後スピーチに関して何らかの支援が必要となる可能性がある。

①生徒の役割：家族に助けてもらいながら、自分自身の現在のレベルについての情報を提供する。自分自身の障害(マリアは中度知的障害、ジョンは主に書き言葉と集中力に困難のある学習障害)について理解する。自分の興味や長所、得意なことについて話せる。以下はその例であり、本人の考える長所を本人の言葉そのまま記述する。

マリア 私の興味・長所・得意なこと

- ・私は身ぎれいにしている。
- ・私は協力的で頼りになる。
- ・黒板に書いてあることをノートに写すことができる。
- ・規則や習慣を守ることができる。
- ・歌や踊りが好きである。
- ・他の人たちと仲良くできる。

ジョン ぼくの興味・長所・得意なこと

- ・読むことと数学は得意である。
- ・手先が器用である。
- ・音楽や芸術において創造性を発揮する。
- ・非常に注意深い。
- ・コンピューターを操作できる。
- ・問題解決ができる。

②親の役割：アセスメントは息子や娘の現在できることを明らかにするのを助けるためにデザインされていることを理解する。息子や娘の移行の領域(進学、就職、自立的な生活、余暇活動等)における興味、長所、能力に関する情報

をできるかぎり教師らに提供する。子どもに必要な配慮について確認する。

③教師の役割：生徒・家族と一緒にあって、生徒の夢、目標、興味、好み、長所、能力等の移行のためのアセスメントのデータについて話し合う。特別な器具の使用など支援や配慮について話し合う。他の教師らと生徒の現在のレベルについて話し合う。生徒の長期的な目標達成のために必要なステップを考える。

3) ステップ3：移行サービスのニーズを記述する

移行サービスのニーズは本人が記述できる場合は本人が、本人による記述が難しい場合は家族や教師を含む第三者らが記述する。この部分が特に、連邦法(障害者教育法 PL 105-17, 1997)によって14歳以上の障害生徒全員に必須とされる部分である。詳細は上記に述べた通りである。

マリアの移行サービスのニーズ

- ・マリアには機能的スキルのカリキュラムと地域ベースの指導が必要である。
- ・マリアと家族は地域サービスにアクセスするための支援が必要である。
- ・マリアには健全生徒たちとの授業や活動に参加する機会が必要である。
- ・マリアの高校レベルの特殊教育カリキュラムの教育的達成を認める証明書を受け取ることができる。

ジョンの移行サービスのニーズ

- ・高等教育へ進学を希望しているので(現在のレベル参照)、普通学級で学習するための方略を指導してほしい。
- ・自分の障害について説明したり、教師や雇用主に必要な配慮を説明したりするためのセルフ・アドボカシーを指導してほしい。
- ・キャリア選択を助けるようなキャリア探索のための活動が必要である。
- ・カレッジへ進学するために必要な授業を受ける必要がある。

4) ステップ4：必要な移行サービスをデザインする

このステップは、生徒が卒業後の夢や目標を実現するために役立つと考えられる移行サービス、人材、リソース確認のプロセスである。IEPチームによって考慮されなければならないカテゴリーは主に指導、教室外での地域での経験、就労あるいは他の卒後の生活目標、関連サービス、連携、そして日常生活スキルや職業評価などである。

マリアの必要な移行サービス

(1) 指導：マリアは、社会性や地域生活に基づいた、日常生活における諸機能のスキルの育成に重点の置かれたカリキュラムで指導を受ける。

(2) 地域：マリアが毎週、自分の興味が活かされた地域サービスにアクセスできるようにする。

(3) 就労：マリアは毎学期、少なくとも一つ、学内のボランティアの仕事に参加する。

(4) 日常生活：マリアは家庭と学校で、日常生活スキルを練習する。

ジョンの必要な移行サービス

(1) 指導：学習スキルのクラスと作文を指導するチューターがいるプログラムに登録する。

(2) 地域：学習障害のティーンエイジャーのためのサポートグループへの参加について主体的に考える。

(3) 就労：高校で実施されている職業体験プログラムに登録する。

5) ステップ5：年間目標と短期目標を設定する

ITPの年間目標と短期目標は生徒の表現する卒後の目標やビジョンをサポートするもので、生徒の現在のレベルに基づいており、また必要な移行サービスの記述を反映するものとなる。

マリアの年間目標と短期目標

年間目標：1月2日までに、マリアは雑貨店で買い物をできるようになる。

短期目標：

- ・5月1日までに、マリアはコンピューターのテンプレートをうい、新聞広告から選んだ3

つの品物のリストを作る。

- ・10月1日までに、マリアは実際の金額より多めのドル紙幣を出して買い物をする方法を練習する。
- ・1月2日までに、マリアは雑貨店にある品物から買い物リストのものをを見つけ、一人で買い物ができる。

ジョンの年間目標と短期目標

年間目標：1月2日までに、書き言葉の障害に対してどのように配慮したらよいかを普通学級の教師に尋ねられた時100%正確に回答できる。

短期目標：

- ・5月1日までに、小グループの中で100%正確に自分の学習障害について、また必要な配慮について話し合いをすることができる。
- ・10月1日までに、100%の正確さでリソースルームの教師に聞かれた時に、必要な配慮を自分でリストアップすることができる。
- ・1月2日までに、IEPミーティングで教師らと一緒に自分の障害や必要な配慮について話し合うことができる。

2. ミーティング中と前後の生徒・親・教師の役割

以上の5つのステップがITPミーティングで行うことの手順である。これらの記録を書き並べたものがITPの書類となる。以下はミーティング中とその前後での、生徒、親、教師の役割として期待される事柄である。

1) ミーティング前

①生徒の役割：ミーティングの間に何が起きるかを理解し、不確かな場合は教師に説明してもらうよう求める。ミーティングに誰を招くか考える。自分を知っていて、価値を認めてくれて、支えてくれる人をミーティングに招く。夢や目標を概観する。自分の選べる選択肢を探る。ミーティング中に質問したいことを、必要であれば他の人に手伝ってもらいながら書き出しておく。ミーティングを主導することを学習する。移行のための情報を集めたファイルを作成する（中味：テストやアセスメントの結果、職歴、

推薦状、雇用主の評価、個人情報)。

②親の役割：教師と互いに都合のよい時間にミーティングを設定する。話し合いの予定表を作成する手伝いをする。友人、家族、地域の人などをミーティングに招く。必要であれば息子あるいは娘の将来像を書き出す。息子や娘の長所やニーズについて話し合うための準備をする。息子や娘の家庭や地域での参加の状況について、情報を提供する。質問したり質問に答えたりするなど、ミーティングに積極的に参加する。息子や娘が自分の夢、目標、好みや興味を明確に示す情報を提供できるよう練習させ、ミーティングに積極的に参加するよう息子や娘を支援する。息子や娘の意見、目標、ニーズを表現する能力を誉める。息子や娘が活動を最後までやり遂げるといように責任を果たすことを奨励する。活動がどのように自分の目標を助けているか評価するのを手伝う時間を定期的にとる。

③教師の役割：教師は生徒の夢が現実的でない、と考える傾向があるが、授業がどのように将来の職業と結びつくか生徒に知らせたり、生徒のユニークな能力と将来のキャリアを結びつける手伝いをしたり、生徒自身が自分のできることできないことを発見する機会を学校での授業や課外活動を通して生徒に繰り返し時間をかけて丁寧に与えたりすることによって、夢と現実を近づけてやることのできる（この部分は特に重要と考えられる）。文化や言語の異なる家庭の子どものためには、彼らの文化や言語の専門家等に学び準備し、木肌細かく配慮する。

2) ミーティング中

①生徒の役割：移行のための情報を集めた個人ファイルやノートを参考に利用する。自分の考え、感情、将来の夢をはっきりと話す。他の人たちの意見に耳を傾ける。自分の目標や将来の夢を達成するために、提案された活動が役に立つかを自分なりに検討する。わからないことはいつもきちんと質問する。

②親の役割：第一に移行の問題について話し合うよう、リクエストする。ミーティングのメ

ンバーが親ではなく本人に向かって話すよう確認する。ミーティングが息子や娘の将来の目標に焦点を当てているか常に確認する。効果的なコミュニケーション、礼儀、協力的姿勢などにおいて息子や娘のモデルになる。ITPに必要な構成要素がきちんと話し合われているかを確認する。

③教師の役割：生徒の卒後の夢、目標、興味や好みを紹介し、それらの移行の達成を促進するような長期計画を話し合う。年間目標をデザインするために現在の生徒のレベルを確認する。年間目標を支える短期目標を作成する。生徒の目標、興味、好みを支えるような指導、地域や職場経験のための活動のリストを作る。生徒の年間目標に一番マッチする活動を生徒に選ばせる。生徒の夢、目標、興味、好みが正確にITPに書かれたかを生徒や家族とともにチェックする。

3) ミーティングの後

①生徒の役割：移行計画について教師、リハビリテーション・カウンセラーやガイダンス・カウンセラー等移行に関するカウンセラー、家族、地域の機関といつも話し合うようにする。自分ができると言ったことに対して、最善を尽くす。支援することに同意した人々と定期的に会う。支援者と連絡がとれない時には教師に助けを求める。ITPにある活動が実行されているか確認する。自分の成長やキャリアにおける興味の変化に伴いプランを修正する。リスクを恐れないようにする。

②親の役割：提供することを約束した移行の活動、サービス、支援についてフォローする。同意の上で移行サービスを受けているかどうかを息子や娘に判断させ、確認する。定期的に計画に変更が必要かをチェックする。教師らと定期的にコミュニケーションをとる。移行支援やリソースについて、他の親たちと連絡を取り合う。

③教師の役割：自分の責任下にあるITPの一部を実行する。教師、サービス提供者、サービス機関、家族との連携をとる。ITPの目標、

短期目標達成のための生徒の進歩の評価を継続的に行う。生徒とキャリア追求についての会話を継続し、それらが卒後の目標とどのように関連するかを話し合う。地域や専門機関との連絡を取り合う。

3. カリフォルニア州のITP作成の特色

以上、カリフォルニア州における、PCPを用いたITPの5つのステップに従って進める作成例では、上記ステップ1で卒後の目標や将来像を明確にしていた(生徒の夢、目標、興味、好みを明確にする)。しかし、PCPの手法をとらない従来のITP作成手順では上記ステップ2にあるアセスメントによる現在のレベルの実態把握、あるいはニーズの確認から始まる(Clark & Patton, 1997)。従って、ここに両者の大きな違いがあり、カリフォルニア州の特殊教育においては早期より自己理解・自己評価をふまえた自己決定スキルを指導しているため、ITP作成のステップ1から実現可能と思われる範囲内で生徒が夢や目標を述べることで、ある程度可能となっていることが確認された。

また、ステップ2からステップ5までにおいては、マリアはコミュニケーション障害があるので家族や周りの人がチームとなり、代弁をしているが、自分で文章を記入することのできるジョンは自分の長所や自分の移行サービスのニーズ、必要な移行サービス、そして目標を全て一人称の形で(～することができる。～がしたい。～が必要である。など)語っていた。このようにPCPでは、重度なコミュニケーション障害がない限り生徒本人、あるいは代弁者があくまでも本人に焦点を当てて本人についての計画の中心となることにも、専門家チームが中心となって生徒についての計画を立てる従来のITPと異なる特色があると思われる。ステップ1において生徒本人が夢、目標、興味、好みを明確にすること、そしてステップ2において自分の興味や長所、得意なことできることについて自分の言葉で述べることで、ステップ3において移行サービスのニーズを自分の希望として一人称の形で述べることは内的なLocus of control

を利用することであり、また内的なLocus of controlを促す作用があると考えられる。

更に、ミーティング中とその前後の生徒と親の役割ははっきりと示されており、中心は生徒で教師と保護者はあくまでも生徒の支援者であり、とりわけ教師は連携をとるためのコーディネーター的な役割のように示されている。その点が伝統的な教師主導型のITPと異なる点であると考えられる。PCPを用いたITPの特色として他にも挙げられることは、カリフォルニア州の作成方法でも示されている通り、全ての表現や記述にはポジティブ(肯定的)な言語が用いられ(Everson, 1998)、生徒の長所の記述(ステップ2)が大切にされていることである。

IV. PCPを用いたITPと従来のITPとの比較

PCPアプローチによるITP作成ミーティングと従来のITP作成ミーティングの違いはTable1の通りにまとめられる(Bassett & Lehmann, 2002)。表の中でも、生徒と教師の役割がPCPと従来の手法のITPでは異なることは明らかであり、PCPにおいては自己決定やリーダーシップ、自立が促され、意見を述べ、ミーティングを主導するという内的なLocus of controlのもたらす特徴と考えられる事柄が生徒の役割と捉えられている。PCPでは、生徒がミーティングの主導をするリーダーあるいはそうでない場合も皆の注意の中心となり、生徒自身の夢、そして生徒の持つ力に基づいて、慎重に話し合いが進められ、計画作成をすすめる。

生徒の夢はいつもその力に即したものは限らず、時には突拍子もない夢が語られることもある。他の参加者全員がある生徒の地域生活への移行支援を考えるために集まったPCPミーティングで、「フランスのパリに行きたい」と自らの夢を語る生徒の例が、Bassett and Lehmann (2002)には示されている。生徒の話に耳を傾け、生徒を中心にじっくりと皆で話し合いをした結果、生徒にとって「パリ」という概念は単に海外旅行や海外生活を意味するのではなく、大人としての自立を象徴していたこと

Table 1 PCPと従来のITPミーティングの比較
(Bassett & Lehmann, 2002 に準拠)

	PCP	従来の ITP
方向性	将来	現在
促される価値観	生徒の主導（生徒がミーティングを誘導する形をとる） 生徒の持つ力に基づく	教師の主導 生徒の持つニーズに基づく
参加者	自己決定、インクルージョン、リーダーシップ、自立、自信	ヒエラルキー（生徒は周りの大人たちに従う）
機能レベル	参加者が生徒の長所を語る	アセスメントスコアに基づく
記録	記録者が会議録を参加者の見える場所に提示する	教師が計画書に記録する
生徒の役割	リーダー	消極的なサービスの受け手
教師の役割	注目的 生徒の計画作成の支援、焦点を維持する、活動計画のフォロー、生徒の目標達成の支援、進行役	ミーティングをスケジュールし、運営する、進行役
参加者の関係	親や友人、地域住民は専門家と同等である	教員らのチームが主導をとる
コミュニケーション	生徒が意見を述べる	専門家が親と他の専門家を相手に意見を述べる
ミーティングの進行	ミーティングの目的と参加者のアイデアに基づく	IEP, ITP 等必要なフォームに基づく
ミーティングの場所	参加者の都合のよい場所、居心地の良さを考慮する	学校で、テーブルを囲んで行う
目標の設定	望ましい将来の夢に基づく	1年の期間に基づく
フォローアップ	活動計画をリストアップする、参加者の支援	教師が行う

をミーティング参加者は理解し、生徒の「パリへの旅行」の夢はきちんと記録され、将来の生活形態の計画の中で大切な要素として分析されたという。

また、PCP では教師は自らが中心となり計画を作成するのではなく、あくまでも支援者の役割を担う。Table 1 にある「生徒の計画作成の支援」とは、教師が主導して作成するのではなく、支援の立場であることを強調することをさし、「焦点を維持する」とはあくまでも生徒を中心として生徒の目標を作成することからミーティングの話題の焦点がはずれないように注意する役割であることをさす。また、「活動計画のフォロー」とは、目標達成のためのステップが達成されているかどうか様子を普段の学校生活の中

で観察し、達成のための指導や支援を行うことを意味する。「生徒の目標達成の支援」とは、上の生徒の「パリ旅行」のような夢であっても非現実的であると批判したり簡単に否定してしまったりするのではなく、まずは支持的立場をとりその象徴的意味を検討しつつ、目標達成のための支援を行うことが一例として考えられる。そして、「進行役」とはミーティングの開始を告げ、議事通りに進めて時間通りに終え閉会を告げることを意味する (Bassett & Lehman, 2002)。

V. まとめと実践への示唆

以上 PCP とは何か、その概念等についてふれ、カリフォルニア州における PCP のアプ

Table 2 個別移行支援計画の作成手順
(全国特殊学校長会, 2002 に準拠)

4月：個別の指導計画、個別移行支援計画(1) についての面談 学習計画及び実習計画について、本人・保護者の希望にそって立案 個別移行支援計画(2) についての説明と同意 (現場実習)
7月：進路相談 (3者面談) 実習計画の評価と修正、個別移行支援計画(2)に向けて本人・保護者が希望する具体的な支援とそれらに関する情報提供 (現場実習)
12月：進路相談 (3者面談) 進路先の決定及び雇用条件・入所条件等の確認 個別移行支援計画(2) について本人・保護者とともに作成 (関連機関との連絡・調整)
2～3月：個別移行支援計画(2)に関する相談会議

ローチを使った ITP について、5つのステップをふまえた作成方法とそのプロセスの中での生徒本人、親、教師の役割について概観した。そして、PCP を使った場合の ITP と従来の ITP 作成との比較を検討した。

平成 13 年度より、東京都立知的障害養護学校高等部でアメリカ合衆国の ITP を参考とした、個別移行支援計画の作成と実施が開始されている。その報告書によると、個別移行支援計画作成にあたっては、進路相談において本人、保護者との合意形成を図るのが望ましいとされている(全国特殊学校長会, 2002)。また、個別移行支援計画は新たなプロジェクトとして導入するのではなく、養護学校高等部でこれまで行われてきた進路指導担当教諭が中心となり進路学習・現場実習・進路相談の三本柱で実践のなされてきた進路指導の中に、効果的に組み入れられるものとされている(東京都就業促進研究協議会, in press)。Table 2 は個別移行支援計画作成手順の流れを示すものだが、カリフォルニア州の PCP アプローチを用いた ITP 作成の 5つのステップをあてはめると、ステップ 1 を 4月の面談で、ステップ 2 を 7月の進路相談で、ステップ 3 と 4 を 12月の進路相談で、ステップ 5 を 2～3月の相談会議で、というようにあてはめてみることも可能ではないかと思わ

れる。その際、PCP の特色を取り入れポジティブに生徒本人の夢や希望を第一に大切に考えることからスタートすること、また、面談時に生徒と親の役割を教師の役割とともに明確にした上で主体的な参加を促進することが、生徒自身の目標達成のために望ましいと推察される。

しかし、PCP と従来の ITP の比較研究は Bassett & Lehmann (2002) の他に先行研究が少なく、PCP の効果を実証できるデータも未だ少ない。今後の課題として PCP を取り入れた ITP の評価的研究や、その効果を明らかにするための縦断的研究が実施されることが望まれる。また、実際現場における教師らは生徒参加型の PCP を取り入れた計画作成についてどのような意識を持っているか、また親、そして生徒本人らは生徒参加、あるいは第一の擁護者である親の参加に関してどのような意識を持っているかは未だ明らかではない。そこで、教師、親、生徒本人の個別移行支援計画への生徒と親の参加に関する意識をまず究明した上でアメリカ合衆国の PCP アプローチを参考に、個別移行支援計画を実践の場のニーズに即してモデル化していくことは、今後の課題であると考えられる。更に、内的な Locus of control は自己決定の力と結びつき PCP を有利に進めることが可能とされるが、外的な Locus of control 傾向

の強いかもしれない生徒の計画作成への主体的参加のためには指導が可能な自己決定を早期から促進する必要がある (Field, Hoffman, & Spezia, 1998)。早期より障害生徒の自己決定を促進するための指導法や方略についての実践的研究が、今後必要とされるであろうと思われる。

文 献

- Bassett, D. S. & Lehmann, J. (2002) Student-focused conferencing and planning. Pro-Ed, Austin, TX.
- California Department of Developmental Services (2000) Individual program plan resource manual: A person-centered approach (Rev. ed.). Sacramento, Author.
- California Department of Developmental Services (1998) Transition planning: School to work (video). Sacramento, Author.
- California Department of Developmental Services, Community Services Division (1998) Person-centered planning survey report 1997-1998. Sacramento, Author.
- California Department of Developmental Services (1994) Person-centered planning (video). Sacramento, Author.
- California Department of Education (2001) Transition to adult living: A guide for secondary education. Sacramento, Author.
- Clark, G. M. & Patton, J. R. (1997) Transition planning inventory: Assessing transition needs. Pro-Ed, Austin, TX.
- Dember, W. N., Jenkins, J. J., & Teyler, T. J. (1984) General psychology. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Division on Career Development and Transition, The Council for Exceptional Children (2001) Transition: Exploring new frontiers. The 11th DCDDT International Conference in Denver, CO.
- Everson, J. (1998) Using person-centered planning concepts to enhance school-to-adult life transition planning. In P. Wehman (Ed.), Developing transition planning. Pro-Ed, Austin, TX, 25-32.
- Everson, J., Zhang, D., & Guillory, J. (2001) A statewide investigation of individualized transition plans in Louisiana. Career Development for Exceptional Individuals, 24(1), 37-49.
- Field, S., Hoffman, A., & Spezia, S. (1998) Can self-determination be taught? In Self-determination strategies for adolescents in transition. Pro-Ed, Austin, TX, 8-10.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, Pub. L. No. 105-17, § 614 & § 615, 50-71.
- Kregel, J. (1998) Developing a career path: Application of person-centered planning. In P. Wehman & J. Kregel (Eds.), More than a job: Securing satisfying careers for people with disabilities. Paul H. Brookes, Baltimore, 71-92.
- 前田基成・庄司一子(1992) 看護婦の Burnout に及ぼす Locus of Control の影響. 教育相談研究, 30, 43-47.
- Miner, C. A. & Bates, P. E. (1997) Person-centered transition planning. Teaching Exceptional Children, 30(1), 66-69.
- 水谷由美・柳本雄次(2002) アメリカ合衆国における ITP の発展経緯と現状. 心身障害学研究, 26, 179-194.
- 文部科学省, 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 —一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について 最終報告—. 文部科学省.
- Morningstar, M. E. (1995) Planning for the future: An example of a person-centered planning procedure. In G. M. Clark (Ed.), Assessment for transition planning. Pro-Ed, Austin, TX, 99-105.
- Mount, B. & Zwernik, K. (1988) It's never too early. It's never too late: A booklet about personal futures planning. Governor's planning council on developmental disabilities, St. Paul, MN.
- 小畑文也・三澤義一(1986) 病弱児の疾病対処行動と統制の位置(Locus of Control)の関係. 心身障害学研究, 10(2), 117-125.
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, (1, Whole No. 609).

- Smull, M. & Harrison, S. (1991) Supporting people with severe reputations in the community: A handbook for trainers. John Hopkins University, Department of Pediatrics, Baltimore.
- 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会(in press)就業支援に関する実践研究. 東京都.
- Vandercook, T., York, J., & Forest, M. (1989) The McGill action planning system (MAPS): A strategy for building the vision. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 205-215.
- Wagner, M. (1989) Youth with disabilities during transition: An overview of descriptive findings from the National Longitudinal Transition Study. SRI International, Menlo Park, CA.
- Wehmeyer, M. & Lawrence, M. (1995) Whose future is it anyway?: Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18(2), 69-83.
- Whitney-Thomas, J., Shaw, D., Honey, K., & Butterworth, J. (1998) Building a future: A study of student participation in person-centered planning. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 119-133.
- 全国特殊学校長会(2002a) 平成13年度文部科学省委嘱事業 就業支援に関する調査研究 ―教育・労働関係機関等が連携した就業支援のあり方に関する調査研究報告書―. 全国特殊学校長会.
- 全国特殊学校長会(2002b) 障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画. 教育新社.

Person-Centered Individualized Transition Planning : Five Steps for Developing Person-Centered ITP in the State of California

Yumi Mizutani, Sachiyo Ishida, and Yuji Yanagimoto

The purpose of this article is to examine the process of developing ITP (individualized transition plans) specifically by adapting a person-centered planning approach in the State of California. We examined references, resource manuals, introductory videos, and previous studies. Five steps for planning are recommended by the California Department of Education : 1) Identification of the student's post-school vision ; 2) Assessment of the present level ; 3) Description of transition service needs ; 4) Design of transition services ; 5) Identification of goals and objectives. From this review, we find that 1) the roles of student and parent were clarified in the person-centered ITP process compared with the traditional ITP process which was predominantly teacher-directed ; 2) the person-centered ITP process begins by identifying the student's dreams and future vision while the traditional ITP process begins from transition assessment which mainly focuses on the needs ; 3) the student's strengths were respected and positive languages were consistently used throughout the person-centered ITP process. We discuss the possibility of applying the person-centered planning approach to development of individualized transition support plans in Japanese special high schools, and recommend their adoption.

Key Words : Person-centered planning, ITP (Individualized Transition Plans), State of California, Locus of control, Individualized Transition Support Plans