

新潟県公立小学校の通常学級における個別の指導計画の作成と活用状況に関する調査研究

楠 淳

I 問題と目的

平成29年3月公示の新小学校学習指導要領で個別の指導計画という言葉が明記された。池田・安藤(2012)は、「対象児童生徒の指導に直接関わる、通常学級教師が主体的に関与し、個別の指導計画を作成することが望まれる」と述べている。最初の義務教育段階である小学校で、個別の指導計画の作成における一連のプロセスの具体的内容及びその活用状況の実態を調査することは意義があると考えられる。

本研究では、新潟県公立小学校の通常学級を対象に、就学してから個別の指導計画を作成された児童に対して「個別の指導計画を作成すべき児童がどのような実態把握から見出され、計画のPDCAの一連の流れがあり、そのためにどの機関と連携しているのか」など個別の指導計画の作成における一連のプロセスの具体的内容及びその活用状況を明らかにし、円滑に個別の指導計画の作成から活用を進める手順を考える手掛かりを得ることを目的とした。そのため、研究1では、「新潟県公立小学校の通常学級における個別の指導計画の作成における一連のプロセスの具体的内容及びその活用状況」、研究2では、「特別なニーズのある児童の個別の指導計画を作成することになるまでの過程」、「個別の指導計画の書式及びそれを用いたPDCAサイクルの流れ」、「個別の指導計画が円滑に運用されるための校内及び校外の体制の特別支援教育コーディネーターの考え」を明らかにすることとした。

II 研究1

1 方法

表1 特別支援教育に関する教職経験年数

属性	特別支援学校	特別支援学級	通級指導教室	特別支援教育 コーディネーター
1～3年	28 (25%)	33 (30%)	4 (4%)	50 (48%)
4～6年	9 (8%)	29 (26%)	3 (3%)	33 (32%)
7年以上	11 (10%)	35 (32%)	10 (9%)	21 (20%)
なし	63 (57%)	13 (12%)	93 (84%)	

1) 対象及び期間

新潟県公立小学校 461 校に調査協力の依頼を行い、調査協力可能との回答が得られた 138 校の特別支援教育コーディネーターを対象に平成 29 年 7 月～8 月に調査を実施した。なお、本研究の実施にあたり、上越教育大学研究倫理審査の承認(承認番号：2017-8)を受けた。

2) 調査項目

金・園山(2008)、鴨井(2014)、高橋(2014)等を参考に作成した「新潟県公立小学校の通常の学級における個別の指導計画における一連のプロセスの具体的内容及びその活用状況」に関する 47 項目について郵送による質問紙調査を実施した。

2 結果及び考察

調査可能と返信のあった学校 138 校に質問用紙を送付しそのうち 113 校から回答を得た。113 校のうち通常学級に在籍する児童の個別の指導計画が作成されていた小学校は 95 校で、そのうち小学校に入学後、個別の指導計画が作成された児童がいた小学校は 85 校であった。

特別支援教育コーディネーターの特別支援教育に関する教職年数であるが表1の通りである。特に特別支援学校の経験年数「なし」が 57%であった。特別支援学校では個別の指導計画も含めチー

ムで特別支援教育に取り組んでおり、この場で個別の指導計画の作成や活用のスキルが高まると考えられるが、57.5%と半数以上特別支援学校を経験していなかった。この実態は、そこで習得した個別の指導計画の作成や活用のスキルが通常の学校に伝わらないことを意味すると思われる。

個別の指導計画の目標や手立てを考えると図1から「観察記録」89.5%、「チェックリスト」75.8%、「前担任からの報告資料」72.6%、「標準化された検査」69.5%、「保護者との面談」67.4%のアセスメントをもとに図2より「通常の学級担任の願い」96.8%、「保護者の願い」81.1%、「本人の願い」64.2%を基準に考えていた。特に「本人の願い」は、自立活動の「1 健康の保持」に「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」という項目が加わり、本人の障害の特性と理解という視点からも「本人の願い」は、大切だと思われる。評価は、「学期ごと」に「通常の学級担任」を中心に「特別支援教育コーディネーター」が関わっていた。目標の修正も同様で、「特別支

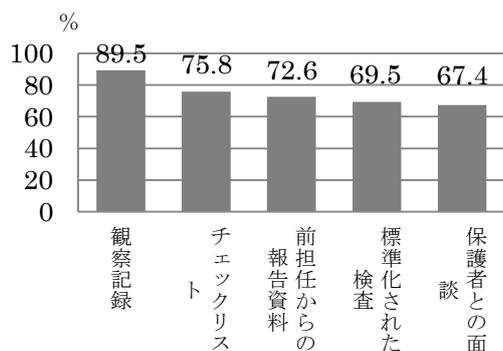


図1 目標を設定する基準の項目別の数の割合 (複数回答 n = 95)

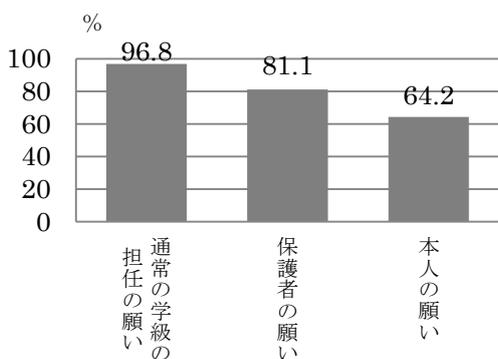


図2 目標を設定する基準の項目別の数の割合 (複数回答 n = 95)

援教育コーディネーター」の割合が評価のときより少し増えた。学期ごとの評価が一番多い理由として新潟県の小学校は「自立活動タイプ」の書式が6割であることが挙げられる。三浦・川村(2003)は、個別目標が学期で設定される「自立活動タイプ」は学期ごとに評価されることが多いと述べている。

個別の指導計画作成の立案に関する研修は図3より23.4%で、池田・三嶋・安藤(2013)は、個別の指導計画を進めるためには、研修等での作成経験を提供する場合も重要であると述べているが少ない割合であった。

連携している機関として図4より「小学校・中学校(通級指導教室)」74.3%、「市の教育委員会」61.9%が多かった。自由記述には「個別の指導計画を作成する際、リードしてくれるので非常に助

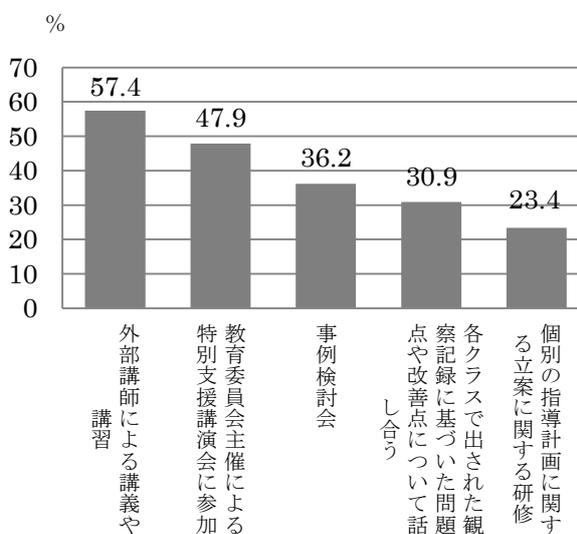


図3 校内で行われている研修別の数の割合 (複数回答 n = 94)

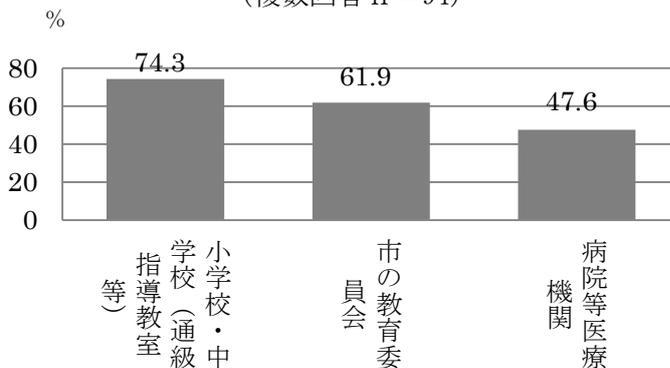


図4 連携している機関別の数の割合 (複数回答 n = 105)

かる」と個別の指導計画の通級との連携について書かれていた。

加配教員は8割の小学校で配属しておらず、特別な支援として必要なことは図5より「加配教員や非常勤講師、介助員・教育支援員等による人的支援」77.0%と項目で一番多かった。

III 研究2

1 方法

1) 対象及び期間

研究1の質問紙調査において、インタビュー可能との返答のあった18校のうち、地区や特別支援教育コーディネーター経験年数等のバランスを考慮しながら、就学後に特別なニーズのある児童として個別の指導計画を作成することになった児童がいる学校の特別支援教育コーディネーター8名を対象に平成29年8月～9月に半構造化面接を行った。なお、本研究の実施にあたり、上越教育大学研究倫理審査の承認(承認番号:2017-8)を受けた。

2) 調査項目

「特別なニーズのある児童の個別の指導計画を作成することになるまでの過程」、「個別の指導計画の書式及びそれを用いたPDCAサイクルの流れ」、「個別の指導計画が円滑に運用されるための校内及び校外の体制の特別支援教育コーディネーターの考え」の3項目で実施した。

3) 分析の視点

分析は、佐藤(2008)の定性的コーディングを

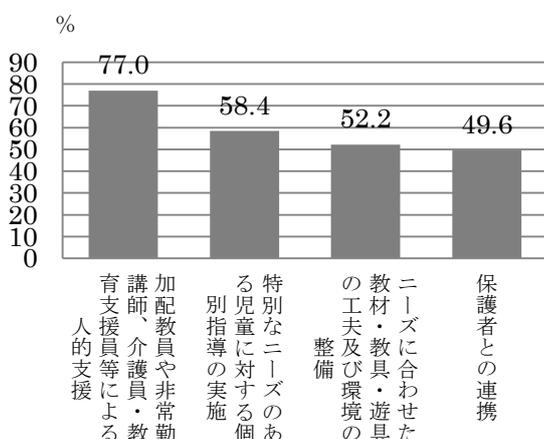


図5 通常の学級で特別なニーズのある児童に対して特別な支援として必要と感じている項目別の数の割合(複数回答 n=113)

参考に行った。

2 結果及び考察

「特別なニーズのある児童の個別の指導計画を作成することになるまでの過程」について具体的な語りをまとめたところ、18のオープンコードとその組み合わせからなる6の概念が抽出された。概念として、【保育園からの支援や情報の連続性】【観察による実態把握】【特別なニーズを必要とする児童を見出す学校体制】【標準化された検査を児童に行う学校体制】【特別なニーズを必要とする児童に対する支援】【情報交換】が見出された。【観察による実態把握】という概念では、学習面で「1年生とかも6か月かけてもその項目自体が、(中略)分からない、未実施みたいな所があるんですね」という語りがあり、教師が指導困難と感じる低学年児童の調査を行った結果、行動面の問題を示さないLD児を見落としやすいという伊藤・川崎・土田・円城寺・草野(2001)の示唆と一致していた。

【特別なニーズを必要とする児童を見出す学校体制】という概念では「支援計画を立てている人には指導計画は作ってないんで」という語りがあり、個別の指導計画は保護者の同意なく学校独自で特別なニーズが必要と思われる児童に作成している学校があった。また、保護者に同意をとらずに作成する理由として「担任の先生から言われるってことって(中略)そういうふうに思われてたのみたのもってやっぱりあると思うんですね」という語りがあった。【標準化された検査を児童に行う学校体制】では、「うちの子そんなもの必要ないと思う方もいるみたいでなかなかその個別の支援計画っという名前を出しづらいとか」という語りがあり、片桐・小泉・田近・長谷川・寺尾・室橋(2009)が、保護者の連携が取りづらい事例(発達障害の存在を拒否したり、個別の指導計画に対して関心を示したりしてもらえない)が存在すると述べていることと一致した。

「個別の指導計画の書式及びそれを用いたPDCAサイクルの流れ」について具体的な語りをまとめたところ、32のオープンコードとその組み合わせからなる10の概念が抽出された。概念として、

【特別なニーズが必要な児童かの判断】【目標設定】【手立て】【活用】【評価】【目標の修正】【学校体制】【連携】【本人の障害理解】【個別の指導計画の書式】が見出された。【目標設定】では、通級の先生が大きな役割を果たしている学校があった。【手立て】では、「全くどうしたらいいでしょうかという方は、あまりいないかな」という語りがあり、池田・安藤（2012）の小学校の通常の学級で「対象児童生徒の指導に直接関わる通常の学級教師が主体的に関与し、個別の指導計画を作成することが望まれる」と述べられている姿の例だと思われる。一方【連携】では「もしかしたら個別の指導計画も少しずつ変遷してるのかもしれないですけどそこはすいません、ちょっと私、確認とれてません」という語りがあった。通級指導教室の職員が個別の指導計画を作成し現場の小学校の職員がどのようになっているのか分からないという現状もあった。

「個別の指導計画が円滑に運用されるための校内及び校外の体制の特別支援教育コーディネーターの考え」について具体的な語りをまとめたところ、27のオープンコードとその組み合わせからなる8の概念が抽出された。概念として、【早期療育】【指導への活用】【職員の専門性】【地域の障害理解】【連携】【校内体制】【書式】【職員の意識】が見出された。【指導への活用】では、「日々のリズムの中にこれを入れてこうなるようにすれば（よい）」という語りがあり、金・園山（2008）が「個別の指導計画が日常の保育活動に埋め込まれるように計画し実践していくための書式の開発が重要である」と述べていることと一致した。【連携】では、「特別支援のことをみんなでもっと頑張ろうよと言いつらいですね」という、担任への遠慮や「担任の先生の話をつくり聞かせる体制を作る必要があると思いますね」と担任への支援に対する語りもあった。

IV 総合考察

「特別なニーズのある児童の個別の指導計画を作成することになるまでの過程」では、就学してから、新たに特別なニーズがある児童を見出し個

別の指導計画を作成するのに、通常の学級の担任よりも、発達障害通級指導教室担当が大きな役割を果たしている学校が多く存在することが示された。

「個別の指導計画の書式及びそれを用いたPDCAサイクルの流れ」では、目標設定の段階で「本人の願い」の大切さの重要性が示された。

「個別の指導計画が円滑に運用されるための校内及び校外の体制の特別支援教育コーディネーターの考え」では、特別支援教育コーディネーターが、忙しい中で個別の指導計画作成を依頼することに心苦しいと思いつながら行っている様子が窺えた。

V 結論

通級指導教室の職員が個別の指導計画を作成し小学校の職員が作成過程を把握していないという現状があり、通常の学級担任の主体的な個別の指導計画の作成に関わる必要性が示された。

保護者との関係性を崩さずにアカウントビリティを果たすことが難しい現場の状況があることが示された。

文献

- 安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践。川島書店、23-33。
- 池田彩乃・安藤隆男（2012）個別の計画書の作成及び活用に小学校の通常教師が主体的に関わるための研究。障害科学研究、36、135-143。
- 池田彩乃・三島和也・安藤隆男（2013）小学校通常教師の個別の指導計画作成に対する認知と要因。日本特殊教育学会大会論文集、51。
- 伊藤斉子・川崎千里・土田玲子・円城寺しづか・草野美根子（2001）教師からみた児童の教育指導困難性と神経学的・神経心理学的背景に関する研究。小児の精神と神経、41、157-168。
- 片桐正敏・小泉雅彦・田近健太・長谷川真優・寺尾敦・室橋春光（2009）特別な教育的ニーズのある子どもたちへの IEP 実践の検討 —北海道大学における IEP システムに基づく指導法の課題と可能性—。子ども発達臨床、3、9-28。
- 金珍熙・園山繁樹（2008）公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査—「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査法—。障害科学研究、32、139-149。
- 三浦光哉・川村秀忠（2003）個別の指導計画における書式やモデルの類型化と活用のための改善策—全国知的障害附属養護学校の調査を通して—。発達障害研究、24、392-402。
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領。
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf>（2017年8月3日）