

実践研究 特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する 脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成：センター的機能を活用して

著者	池田 彩乃, 安藤 隆男
著者別名	Ikeda Ayano, ANDOU Takao
雑誌名	障害科学研究
巻	41
ページ	209-219
発行年	2017-03-31
その他のタイトル	Practical Reports Designing Individual Teaching Plans for a Child with Cerebral Palsy in a Regular Elementary School based on Collaboration with Special Needs School: Utilization of Function as a Resource Center
URL	http://hdl.handle.net/2241/00146120

実践研究

特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する
脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成

— センターの機能を活用して —

池田 彩乃^{* **}・安藤 隆男^{***}

本研究は、小学校通常学級に在籍する脳性まひ児および担任教師、センター的機能として対象校を支援している特別支援学校教師を対象に、協働に基づく個別の指導計画作成の効果と課題について検証することを目的とした。児童の実態を正確に把握するための1つの方法として、課題関連図を活用し、個別の指導計画を作成した。作成に慣れていなかった担任教師にとって、本研究の手続きは課題を視覚的に把握、整理し、指導の見通しを持つことにつながった。また、障害のある児童を指導する上での担任教師の負担感が軽減された。それぞれの専門性を生かし、協働することの有効性が示され、特別支援学校におけるセンター的機能の充実に資する成果が得られた。しかし一方で、作成にかかる時間や作業を行う上での負担感等、課題が見えた。各学校において個別の指導計画の作成が浸透するためには今後も本研究と同様の実践や関連する研究を続けていく必要がある。

キー・ワード：個別の指導計画 協働 センターの機能

I. 問題の所在と目的

文部科学省(2012)は、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のために、特別支援教育を推進する必要性を掲げた。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を

用意しておくことが必要である、とした(文部科学省, 2012)。先に述べた報告を受け、今後は通常の学級に在籍する障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズに応じた指導を具現化するため、個別の指導計画の作成と活用が求められる。

特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実に図ることが求められている(文部科学省, 2007)。「特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること(文部科学省, 2007)」と示されている。

個別の指導計画は、1999年の盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領に

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

*** 筑波大学人間系

において、重複障害者の指導及び自立活動の指導に当たって作成を規定し、現在に至るまで特別支援学校に在籍する障害のある児童生徒に対して作成されてきた。個別の指導計画は、個々の教育的ニーズから指導目標や指導内容・方法、配慮事項を決定する個に応じた指導の計画であり、一人ひとりの教育的ニーズを実現するための不可欠なツールである。その作成の意義について、安藤(2001)は、①保護者等へのアカウントビリティ(説明責任)、②対象児童生徒の指導に関する教師間の共通理解、③教師集団の自己教育力の向上を挙げている。特別支援教育の推進により多様化する教育的ニーズに応じた適切な指導を展開する上で、個別の指導計画の果たす役割は大きい。

2008年に告示された小学校学習指導要領総則では、個別の指導計画作成が規定された。以来、公立小学校において個別の指導計画は徐々に作成されるようになり、2015年の作成率は94.1%¹⁾であった(文部科学省, 2016)。このことは、特別支援学校を中心に作成、活用されてきた個別の指導計画が、通常の学級の指導においてもその作成が周知されつつあることを示すものであろう。

「個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が幼児の障害の状態や発達の段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えるべきもの(文部科学省, 2009)」である。そのため、各学校において作成者や作成手順、内容は異なる。特別支援学校においては、これまで対象となる児童生徒の学級担任を中心とし、複数の教師により個別の指導計画が作成されてきた。通常学級においても対象となる子どもの指導に直接携わる教師が果たす役割は極めて大きいといえる。しかし、通常学級教師が主体的に関与し、個別の指導計画を作成、活用するためには課題が多い(池田・安藤, 2012)。そのため、実際に通常学級において効果的な活用がなされているかどうかについては、今後更なる検討が必要であろう。また、特別支援学校が個別の指導計画の作成とその活用のために地域の

小、中の通常学校との連携をどのように進めるのかは、そのセンター的な役割の効果を問うためにも重要と考えられる。

Ikedo and Ando (2016)では、小学校の通常学級教師を対象とし、通常学級教師の個別の指導計画作成に対する意識の構造とこれに影響を及ぼす要因について検証した。その結果、個別の指導計画の作成に対する負担感の軽減や自信の増加、自らの職務としてとらえる職務意識の構造に影響を与える要因として「学校組織体制の整備」「協働的な雰囲気」「個別の指導計画の作成経験」があることが明らかとなった。

そこで、学校組織体制の整備として、個別の指導計画の様式及び、作成過程を統一した上で、個別の指導計画の作成経験が豊富な特別支援学校教師と作成経験がない小学校の通常学級教師との協働的な個別の支援計画の作成の実践を試みることにした。なお、本研究では個別の指導計画作成の対象児童を、脳性まひのある児童(以下、脳性まひ児)とした。脳性まひ児は運動障害を主訴とするため、実技教科や教室移動等の困難さやその背景が比較的わかりやすく、個別の指導計画が作成しやすいと考えたためである。一方で、脳性まひは、視力の弱さや視野の狭さといった機能的な障害や、図形や図と地の判別、空間把握等の視覚認知などの障害を随伴する場合も少なくない(一木, 2008)。すなわち、運動障害から来る指導の困難は、指導経験が少ない教員でも比較的把握しやすいが、認知面の障害の把握は、専門知識や指導経験が問われることとなる。このことによって専門知識と経験が豊富な教師と専門知識と経験が不足している教師が協働的に個別の指導計画を作成する過程が明確になると考えられた。また、本研究は、個別の指導計画を通じた特別支援学校のセンター的機能を検証するための基礎的知見を得ることにもつながると考えられる。

II. 方法

1. 対象

(1) 対象教師²⁾: 首都圏の小学校通常学級(1

年生)に在籍する脳性まひ児を担当する教師1名(以下、担任教師)と同校の支援に携わっている特別支援学校教師1名の計2名を対象とした。また、小学校の特別支援教育コーディネーター1名(以下、コーディネーター)も作成の場に立ち会ってもらった。

担任教師は、教職経験年数5年の男性教諭(内、講師経験4年)であり、特別支援教育経験は無かった。個別の指導計画の作成経験がなく、対象児童に対する個別の指導計画もこれまで作成していなかった。対象児童の指導において、以下の4点の指導について困難を抱えていた。

1) 書字：書いた字のバランスが悪い。書字の際の手のつき方が安定しない。

2) 移動：給食当番や授業準備等に他の児童よりも時間がかかってしまい、学級内活動が十分にできないことがある。教室内で物を取りに行く時や教室移動の際に危険な時がある。

3) 体育：参加できる種目(走の運動遊びに関わること、ボールゲーム等)はあるが、できない活動(跳の運動遊び等)も多く、その際は見学になってしまう。現在は、保護者がついて、体操やストレッチ等を補助しながら行っているが、保護者の負担が大きく、困っている。

4) 姿勢：座っていると姿勢が崩れる。

特別支援学校教師は、教職経験年数29年(特別支援教育経験年数29年)の男性教諭であった。特別支援教育コーディネーター兼自立活動専科として地域支援を担当していた。研究実施以前からセンター的機能の一環として対象校に教育相談や通級指導を実施してきた教師であり、通常学級教師および同校の特別支援教育コーディネーター(以下、コーディネーター)との信頼関係が築けていた。

(2) 対象児童：脳性まひによる下肢運動障害を有する小学校1年男児。移動は独歩(クラッチおよび両足器具使用)であった。学校生活では介助員はついておらず、介助が必要な階段の昇り降り等には担任教師、保護者(母親)または特別支援学級を担当する教員があたっていた。入学当初は毎日一日中保護者が付き添って

いたが、六月以降は体育の時間や教室移動の際のみ保護者が対応していた。上肢の障害は無く、補助教材等の使用は無かった。

2. 学校組織体制の整備について

対象校には、学校独自の個別の指導計画の様式はあったものの、作成に関しては各教師に一任されており、作成時期や作成方法についての取決めはなされていなかった。実際に、学校内にある特別支援学級に在籍する児童に関する個別の指導計画は作成されていたが、通常学級に在籍する児童に対する個別の指導計画は作成されていなかった。そこで、対象校の学校長、担任教師及び同校のコーディネーターと相談の上、個別の指導計画の様式は、対象校で利用されていたものを使用することとした。また、個別の指導計画の作成の手続きは、長田(2008)を参考に、KJ法(川喜田,1967)を採り入れた手続きで行うこととした。この方法は、個人の全体像を視覚的に把握するための方法として有効と考えられている(長田,2008)。

3. 研究の手続き

(1) 課題関連図の作成：対象児童の実態を整理し、課題や課題間の関係性を整理するために、①情報カードの作成、②仲間分け、③表札作り、④関係性の整理、の手順で作成した。①の情報カードの作成は担任と特別支援学校教師が、児童の様子を思い浮かべながら、「児童の様子で気づいたこと(良いことも困っていることも両方)」を自由に付箋紙に書き出す。その際、1つの情報は1枚の付箋紙に書く。②の仲間分けは①で書いた付箋紙に書かれている内容で似たもの同士を集める。その際にまとまらなかった付箋紙は残しておいて良い。③の表札作りはまとめた付箋紙の内容を統合・要約するような単語を別色の付箋紙で作成し、②と③の作業を繰り返す。④の関係性の整理は表札同士の関係性を考え、付箋紙を貼った模造紙に記入していく(関係性の例；関連あり、因果関係、矛盾・反対、影響等)。

(2) 個別の指導計画の作成：(1)で作成した課題関連図を基に、対象校で作成していた学校

独自の個別の指導計画の様式を使用し、個別の指導計画を作成した。

(3) 聞き取り調査：作成した後に担任教師に対し、作成の感想等を研究者が聞き取り調査を行った。

個別の指導計画に関する作業は全て対象教師および特別支援学校教師が行い、コーディネーターは調査に立ち会い作業を見学した。

Ⅲ. 結果

1. 課題関連図作成の結果

担任教師と特別支援学校教師が挙げた情報カードの総数は30枚（内、担任教師12枚、特別支援学校教師18枚）であり、以下の7つのグループに統合された（Table 1）。

(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さ：授業中の姿勢や机上での作業、給食の配膳等、対象児童の運動面における困難からくる学校生活上の課題が挙げられた。

(2) 身体の使い方：対象児童の身体面における機能上の課題について挙げられた。

(3) 友達関係・意欲：対象児童の授業態度や学級内での様子が挙げられた。

(4) 教室環境の改善：対象児童が集団行動をする際の環境整備に関する困難が挙げられた。

(5) 教師の手立て：授業中や生活指導場面における教師の手立てに関する困難や疑問が挙げられた。

(6) 書いたり見たりするなど学習上の課題：運動機能面以外での対象児童の学習における困難が挙げられた。主に、視覚認知面の課題であった。

(7) 学級として全体指導するための負担感：特別支援学校教師から挙げられた情報カードであり、担任教師の指導全体における負担感に関する情報カードが挙げられた。他のグループと特色が異なっていたため、情報カード1枚でグループを構成した。

担任教師は、(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さや (3) 友達関係・意欲、(4) 教室環境の改善、(5) 教師の手立てに関する情報

カードを挙げた。一方、特別支援学校教師は、全てのグループに関する情報カードを挙げた。特に、(2) 身体の使い方、(6) 書いたり見たりするなど学習上の課題、(7) 学級として全体指導するための負担感に関しては、特別支援学校教師のみが情報カードを出した。

次に、各グループ間の関連性を因果関係（矢印）と影響（波形）で示した（Fig.1）。

対象児童は脳性まひ児であり、運動障害を持っている。そのため、(2) 身体の使い方が原因となり、(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さや (6) 書いたり見たりするなど学習上の課題に繋がっていると考えた。また、そのような学習上の困難さや課題が (7) 学級として全体指導するための負担感に影響を与えており、(2) 身体の使い方は (4) 教室環境の改善や (5) 教師の手立て等の対象児童にかかわる全体的な課題に影響を与えているとして課題関連図を整理した（Fig.1）。

2. 個別の指導計画作成の結果

作成した課題関連図を基に、対象校の様式使用し、個別の指導計画を作成した（Table 2）。

対象校の個別の指導計画の様式には、大項目として「保護者・子どもの願い」「現在の実態」「実態の分析と指導の方向性」があり、「現在の実態」の中には「健康面・運動・手先」「学習態度」「学習」「社会性・情緒面」がある。さらに、「学習」には（国語）（算数）（その他）として各教科に関する内容を記載する欄があった。

「健康面・運動・手先」には、課題関連図の(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さや (2) 身体の使い方に関する項目を、「学習態度」には、(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さの一部の内容や (3) 友達関係・意欲に関する項目を記入した。「学習」には、(1) 身体の使い方に関する学校生活の困難さ、(5) 教師の手立てに関する一部の内容および具体的な授業場面での様子を記載した。「社会性・情緒面」には、主に (3) 友達関係・意欲に関する項目を記した。

最後に、「保護者・子どもの願い」「現在の実態」をふまえ、「実態の分析と指導の方向性」

Table 1 グループ名および情報カード

①身体の使い方に関わる学校生活の困難さ
○授業中の姿勢が左に傾く
○給食の配膳が難しい（友達にやってもらっている．今後できることは？）
○靴の脱ぎはぎが、これから学年があがるにつれ、一人でできるか不安
●机上での細かい操作が不器用な面が見られる
●授業中にまっすぐに座ってられず、身体が傾きやすい
●給食の配膳などに困難がありそう
●授業準備がごちかくなり時間がかかる
②身体の使い方
●椅子座位での体幹の支持性が乏しく、不安定になる
●階段の昇降に介助を要する
●肩まわりに緊張があり、上肢の動作にやや制限がある
●歩行力は、入学当初に比べて伸びている
③友達関係・意欲
○進んで発表する（元気がよい．返事もしつかりできる）
○歌が得意（楽しそうに歌っている）．リズム遊びが好き
○代表、役など「やりたい」という意欲が強い
●友達との関わりは良好のように思える
●話し合いの活動では積極的に話すことが多い
●学級の皆と変わりなく仲良く過ごしている
④教室環境の改善
○集団行動では、大勢いるため、危険を伴う．
○教室環境、動きやすく快適に過ごすためにはどうしたら良いのか
●ノートやプリントを教卓に持って行くことに少し困難さがある
⑤教師の手立て
○掃除の取り組み方で良い方法は？
○図工、生活など手を使って創作するもの．いい手立ては？
○朝の準備、帰りの準備をスムーズに行うためには？
○体育の授業．個別のメニューを取り入れていくべきか
●集団性のある体育などに困難さが見られそう
●床のぞうきがけに困難がありそう
⑥書いたり見たりするなど学習面の課題
●書くことに困難さが見られる
●文字の大きさがそろいにくい
●黒板を見たり、ノートを見たりとピントの調整にやや困難がありそう
⑦学級として全体指導するための負担感
●学級として全体指導するための負担感

※○：担任教師が挙げた情報カード ●：特別支援学校教師が挙げた情報カード

について整理し、書字に関すること、日常生活動作に関すること、身体の実操作性に関することの三点に方向性を絞り、それぞれについて、指導の中心となる場所を明確にした。その結果、

書字に関することは学習、授業の中でより丁寧に担任教師が指導すること、日常生活動作に関することは学校はもちろん、家庭での協力を要請すること、身体の実操作性に関することは、特

別支援学校が中心となって行っている通級指導教室³⁾にて専門的な指導を行うことで整理された。

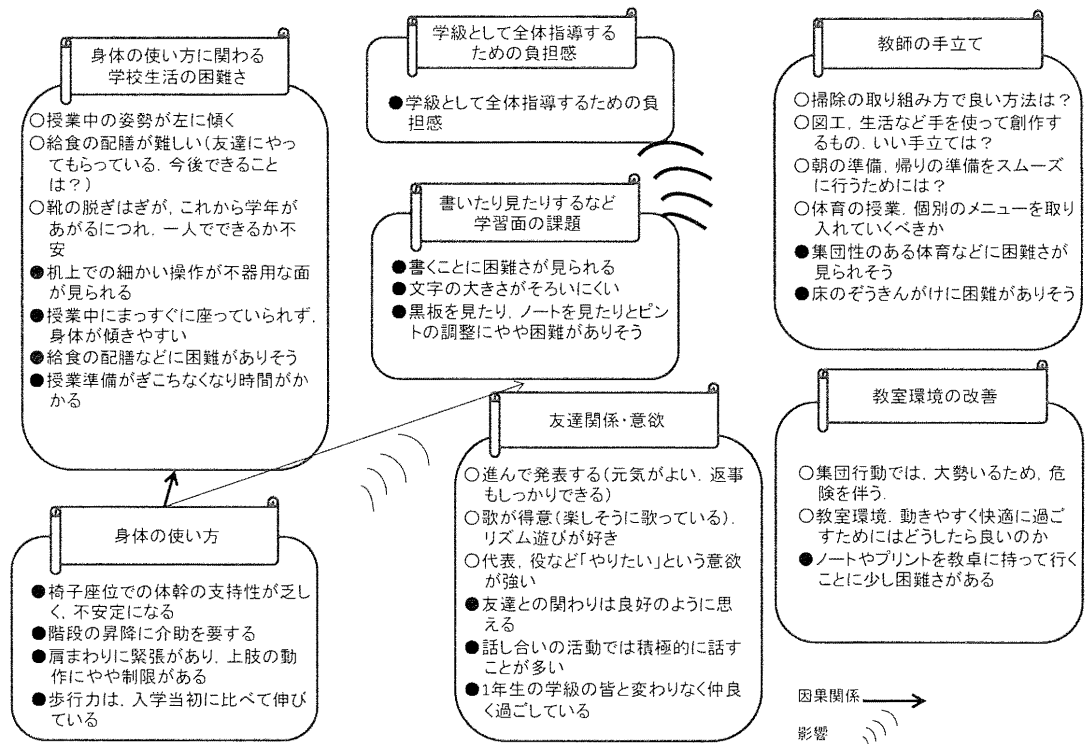
3. 個別の指導計画作成に対する担任教師の感想

(1) 課題関連図作成に対する感想：担任教師は課題関連図を作成した利点として、“いきなり一人で（個別の指導計画を⁴⁾）書くのは難しいが、付箋の使い方やポイントを絞って対象児童の課題を挙げて、それを観点別に分けることによって、確かにわかりやすいし、課題が他のことにもつながっていくことがとても勉強になった。”“こうやって話し合いを通じて一緒に考えていくというのはすごい勉強になった。”と、課題関連図を作成する作業自体が自身の勉強になったと述べた。また、“この後も継続できると思った。”と、継続して取り組む意欲を見せた。さらに、“児童のお母さんにもこうい

うことは自分の口からでも言えるので、良い経験になった。”と、保護者とのやり取りに活用できる点を利点として挙げた。

一方で、課題としては、“作業に時間がかかるため、教材研究との兼ね合いでなかなか難しい。”“このような機会（研究協力⁴⁾）がないと、自分から取り組むのは難しいかもしれない。”と、日常的に取り組む難しさを挙げた。また、“今回の児童は比較的動きや難しさが見えやすく、やりやすかったが、他の子の問題だと、その時に色々な場合があるので、難しいかもしれない。”と対象児童の実態による違いを挙げた。

(2) 個別の指導計画作成に対する感想：担任教師は、“関連図で項目毎に整理し、つながりもまとまったので、それを今回計画に落とすのは書きやすくて、これからどういうふうにすればいいのかなという方向性まで見えてきた。”“通級でお願いするところがわかって見通しが



※○：担任教師が挙げた情報カード ●：特別支援学校教師が挙げた情報カード

Fig. 1 課題関連図

Table 2 作成した個別の指導計画

		保護者・子どもの願い	歩行力の向上 (杖がなくて歩けるように)
現在の 実態	健康面 運動・手先		健康状態は良好である。 移動するときには階段の昇降がまだ困難である。入学当初に比べて歩行はよくなった。 姿勢もよくなった。 くつの脱ぎはぎ、体操服の着替え、給食の配膳は難しい。 姿勢が崩れる。
		学習態度	学習態度は、よく話を聞いていて、何事にも意欲をもって取り組んでいる。 自分の意見を積極的に発表できる。 授業準備、片付けでは、時間がかかってしまうことや教科書、ノートなどをうまくお道具箱に入れることが難しい。
	国語	書くことに困難がある。(幹事のため、はね、はらい、マス目を入れることができない→姿勢や座り方にも関係があると思う)	
	算数	操作することが難しい。(数え棒を使って教える)理解はある	
	その他	体育においてできる活動とできない活動がある。(なわとび、サッカー、うんてい、タイヤとび、ブランコ) 図工では、準備、色塗り、工作に困難さがある。	
	社会性・情緒面	友達関係は良好である。行動範囲に限度がある。(二階に行きたいがなかなか行けない) 情緒面は落ち着いている。	
	実態の分析 ^{※1} と 指導の方向性	書く質を高めていく[学校] ^{※2} 身の回りの日常生活動作[学校、家庭] 身体操作性を高める[特別支援学校(通級)]	

※1：課題関連図が「実態の分析」を兼ねているため、文書としては省略された

※2：[]内は主に指導を行う場所

持てた。”と、課題関連図を作成し、その後個別の指導計画を作成する手順によって指導の見通しを持つことができた」と述べた。また、“授業中、机間指導する中で、姿勢がたまにこうずれていることがあったので、気付いたとき対応した。そうすると、児童の姿勢が変わるので、良かった。ずっとは続かないが、本人も少しは気にかけてたり、サポートの教員にお願いして、こういうところ意識させてほしいというのは伝えることができた。”“できることは少しでもやらせたいな”という思いは日々あって、掃除でも、ゆっ

くりでもいいから端の方を拭かせてあげたりとか、そういうところは前回から意識してちょっと考えたりした。教室でできること(書くことや姿勢³⁾)はこれからも注意してやっていきたい。”と、個別の指導計画を授業実践に反映させたことを語った。ただ、“体育等の活動自体を変える必要のある活動は、担任1人では対応が難しく、これからの課題である。”と、児童の対応について課題を残した。

4. 対象児童の変化

個別の指導計画を作成し、その後担任教師、

コーディネーター、特別支援学校教師の丁寧な取り組みを続けた結果、対象児童は、自力で階段の昇り降りが可能となり、保護者が学校に待機しなくても学校生活をスムーズに送れるようになった。本人もこれまで苦手としていた運動に対して意欲的になり、様々なスポーツに積極的に参加している様子が見られるようになった。また、これまでは教室内移動が難しかったことから、対象児童の座席は、荷物を置くロッカーに近い、教室の一番後ろの座席であった。対象児童だけがいつも一番後ろの席に座り、担任教師は、なかなか学習面についてフォローできないことを悩んでいたが、教室内でクラッチ操作が向上したことにより、座席を一番前の席にできるようになった。そのため、今は担任教師が授業中に学習や姿勢について随時チェックすることができるようになった。

Ⅳ. 考察

本研究の意義について、以下の三点から考察する。

第一に、個別の指導計画作成に関わる学校組織体制の整備に関する成果を挙げる。個別の指導計画の作成は各学校が創意工夫をして児童の実態に沿って作成するものであり、各学校の实情に沿った形での実践が望ましい。そこで、本研究では、対象校で既に使用されていた個別の指導計画の様式を活用した。また、個別の指導計画の作成に関する手続きにおいては、対象校では特に取決めがなされていなかった。そのため、本研究では、長田(2008)を参考にした手続きを提案し、実施した。これまでに個別の指導計画を作成した経験のなかった通常学級の担任教師にとって、本手続きは児童の学習上・生活上の課題を視覚的に把握、整理し、指導の見通しを持つことにつながったといえる。“計画に落とすのは書きやすくて、これからどういうふうにすればいいのかなという方向性まで見えてきた。”とその有効性を語っていた。

第二に、協働に基づく個別の指導計画の作成に関する成果について述べる。本研究は、小学

校の担任教師と外部専門家としての特別支援学校教師を対象に、それぞれの立場、役割に基づいた個別の指導計画作成の新たな協働体制を提案するための実践研究である。課題関連図の作成場面において担任教師は、児童の様子についてとても丁寧に見ていて、情報カードを書く際も、多くの情報を挙げた。しかし、その背景や関連性については整理できておらず、何から取り組んでよいか悩んでいる状況であった。本研究において、専門的な知識を有する特別支援学校教師と対話をしながら課題間の関連を整理したり、指導の方針を検討したりすることで、具体的にどのような課題があり、どのように指導していくことが望ましいのかについて話し合うことができた。また、担任教師が気付かなかった視点(本研究では、「身体の使い方」「書いたり見たりするなど学習上の課題」「学級として全体指導するための負担感」のグループに分類された)に関して特別支援学校教師が情報を出す等、外部専門家との協働による成果が表れたといえる。その結果、教室内で担任教師一人が抱え込むのではなく、例えば個別的な身体の学習(階段の昇り降りや杖を使用した歩行等)については専門的な知識、技術を要する特別支援学校教師が行う「通級指導教室」で学習し、教科学習や学級の友達との関わり、授業中の姿勢保持の意識づけ等については担任教師を中心に所属校で行う等、対象児童の困難さに対して誰がどのように指導するのかについての役割を明確にすることができた。担任教師も、“通級でお願いするところがわかって見通しが持てた。”と障害のある児童を指導する上での負担感が軽減されたと思われる発言が見られた。佐古(2006)は、教師が協働する理由について、組織目標(教育目標)の曖昧さ・多義性、教育活動を効果的に遂行しうる技術の多様性・不確実性、教育活動の流動性・非構造化性、教育の対象者である児童生徒の多様性といった教職の特性を挙げている。2008年に告示された小学校学習指導要領総則により新たに規定された個別の指導計画の作成は、小学校教師にとって不確実

性が高く、不安感や負担感が大きいものであると想像できる。複数教師が協働して作成することは、個人の予断・独断を排除するとともに、作成者個人の心理的な負担感、不安感を低減させることが期待できる(安藤, 2001)。本研究においても、“こうやって話し合いを通じて一緒に考えていくというのはすごい勉強になった。”と特別支援学校教師との協働が担任教師にとって有益であったと述べられた。

最後に、特別支援学校のセンター的機能に関する成果について考察する。肢体不自由特別支援学校のセンター的機能の内容については、従来の身体の動きに着目した支援に加えて、認知特性や学習の困難さを考慮した支援も行われるようになり、支援内容が多岐にわたっていることが報告されている(安藤・池田・甲賀・大木, 2013)。センター的機能に関して、個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談などが特別支援学校に求められており(文部科学省, 2005)、今後は通常学級における個別の指導計画作成や活用に関する支援も重要となることが予想できる。これまで述べてきた本研究の成果は、これからの特別支援学校におけるセンター的機能の充実に資するものとなるだろう。

一方で、本研究を通して今後の課題も見えた。課題関連図作成、個別の指導計画作成とそれぞれで約1時間がかかっている。通常の業務で多忙な教師にとって、計画を立てる時間自体が大きな負担になると考えられる。担任教師が“このような機会がないと、自分から取り組むのは難しいかもしれない。”と述べたように、各学校において個別の指導計画の作成が浸透するためには今後も実践や関連する研究を続けていく必要がある。

付記

本研究の一部は公益財団法人博報児童教育振興会の支援を受け実施されました。本調査にご協力くださった関係者の方々に心より感謝いたします。

註

- 1) 作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率は98.5%。
- 2) 経験年数は調査当時
- 3) 通常の学級に在籍する、比較的軽度の障害がある児童生徒に対して、障害の状態に応じて特別な指導を行うための教室
- 4) 筆者補足

引用文献

- 安藤隆男(2001) 個別の指導計画作成の目的論, 安藤隆男(編) 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, 73-84.
- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典(2013) 特別支援学校(肢体不自由)における地域支援体制の現状-特別支援教育制度施行以前との比較から-. 障害科学研究, 37, 57-64.
- 一木薫(2008) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校の研究成果を特別支援教育に生かす. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(編) 肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A(特別支援教育における肢体不自由教育の創造と展開). ジアース教育新社, 4-7.
- 池田彩乃・安藤隆男(2012) 個別の指導計画の作成及び活用に小学校の通常学級教師が主体的に関わるための研究. 障害科学研究, 36, 135-143.
- IKEDA, A., & ANDO, T. (2016) Awareness of Importance and Related Factors for Designing Individual Teaching Plans at Regular Elementary Schools in Japan. *Journal of special education research*, 4 (2), 21-28.
- 川喜田二郎(1967) 発想法-創造性開発のために-. 中央公論社.
- 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). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課中央教育審議会, 平成17年12月8日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (2016年11月24日閲覧)
- 文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成19年4月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2016年8月8日閲覧)

- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説
自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部).
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). 文部科学省初等中等教育分科会, 平成24年7月23日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2016年8月8日閲覧)
- 文部科学省 (2016) 平成27年度特別支援教育に関する調査の結果について. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成28年4月28日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1370505.htm (2016年8月8日閲覧)
- 文部省 (1999) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
- 長田実 (2008) 「個別の指導計画」の作成と実践. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (編) 肢体不自由教育の理念と実践. ジアース教育新社, 97-104.
- 佐古秀一 (2006) 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—. 鳴門教育大学研究紀要, 21, 41-54.
- 2016.8.23 受稿, 2016.12.6 受理 ——

Designing Individual Teaching Plans for a Child with Cerebral Palsy in a Regular Elementary School based on Collaboration with Special Needs School: Utilization of Function as a Resource Center

Ayano IKEDA*** and Takao ANDO**

The objective of this study is to investigate the effects and issues on designing Individual Teaching Plans (ITP) for a child with Cerebral Palsy in a regular elementary school by the collaboration of the teachers in both elementary school and special needs school. In this study, association chart of the issues is used to provide ITP to evaluate child's actual condition. This method is shown to be very effective for the elementary school teacher who is not familiar with designing ITP to visualize and organize issues, then to get the direction for teaching. More over, the burden of the elementary school teacher in charge of children with disabilities has been reduced. It is shown that the collaboration of normal and special school teachers are so important and this could be a main stream in the central organization of the special school. However, time consumption to provide ITP and negative feeling the teacher has to provide ITP are the main problems to be solved in the future. To enhance ITP in each elementary school, more studies are needed.

Key words: individual teaching plans, collaboration, function as a resource center of special needs school

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

*** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba