

平成 29 年度博士論文

通常の学級における個別の指導計画作成に関わる
協働モデルの構築と実践
- 脳性まひ児の障害特性に着目して -

Construction of the Collaboration Model of Developing the Individual Teaching Plans
for Children with Cerebral Palsy in Regular Class

筑波大学大学院人間総合科学研究科

障害科学専攻

池田彩乃

序論部	
第一章 通常の学級における特別支援教育の現状と課題	2
第一節 特別支援教育の制度的背景	
第二節 通常の学級における特別支援教育の現状と課題	
第三節 通常の学級に対する支援	
第四節 特別支援学校におけるセンター的機能	
第二章 個別の指導計画の歴史的背景及び意義	14
第一節 個別の指導計画とは	
第二節 個別の指導計画の意義と課題	
第三節 個別の指導計画作成における教師組織の二重構造	
第三章 通常の学級に在籍する肢体不自由児	21
第一節 肢体不自由とは	
第二節 肢体不自由児の学びの場	
第三節 通常の学級に在籍する肢体不自由児が抱える学習上の困難	
第四章 研究の目的と構成	31
第一節 研究の目的	
第二節 研究の構成及び倫理的配慮	
本論部	
第五章 小学校における個別の指導計画作成に関わる協働モデルの構築	39
研究1 小学校における個別の指導計画作成の現状と通常学級教師が個別の指導計画に主体的に関与するための課題の抽出	40
第一節 目的	
第二節 方法	
第三節 結果	
第四節 考察	
研究2 小学校教師の個別の指導計画に対する意識	58
第一節 目的	
第二節 予備調査	

第三節 本調査	
第四節 本調査の結果	
第五節 考察	
研究3 通常学級教師の個別の指導計画作成に対する意識に影響を及ぼす要因の 検討	8 1
第一節 目的	
第二節 方法	
第三節 結果	
第四節 考察	
第五章の総括	9 7
第六章 構築した協働モデルの実践-脳性まひ児の障害特性に着目して-	1 0 5
研究4 脳性まひ児に対する個別の指導計画作成における協働モデルの実践と課 題の抽出	1 0 6
第一節 目的	
第二節 方法	
第三節 結果	
第四節 考察	
第七章 総合考察	1 3 0
結論部	
第八章 結論	1 3 5
第一節 本研究の要約と意義	
第二節 本研究の限界と今後の課題	
引用文献	1 4 2
Appendix	

序論部

第一章

通常の学級における特別支援教育の現状と課題

第一節 特別支援教育の制度的背景

我が国では、2006年の国連総会において採択された障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）について、2007年に署名し、2014年に批准した。この条約は障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるというインクルーシブ教育システム（inclusive education system）構築の理念を掲げており、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について検討を行っている。インクルーシブ教育システムとは、障害のある子どもと障害のない子どもが互いの個性を尊重し合い、共に学び合う教育のことであり、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の「共生社会」の実現に向けた、重要な課題である（文部科学省，2010a）。特定の子どもが排除されず、すべての子どもがその多様性やニーズを尊重され、豊かな人格発達に向けて学習活動への参加の保障を目指すインクルーシブ教育は、先進国・発展途上国問わず国際社会において学校教育を発展させるための基準（standard）となる教育政策である（Dyson，2004）。

インクルーシブ教育を実現させるために日本では、学校教育法の一部改正を受け、2007年から特別支援教育が制度化された。特別支援教育とは、障害のある子どもを特別なニーズをもつ子ども（children with special needs）としてとらえ、本人の主体的な自立や社会参加を支援する教育である。そのため特別支援教育の対象は、知的な遅れのない子ども（学習障害児や高機能自閉症児等）も含めたすべての子どもであり、それぞれが異なる、多様な教育的ニーズを持っていると

考える。そうした多様な教育的ニーズをもつ子ども一人ひとりに適した教育を提供するのが特別支援教育である。

第二節 通常の学級における特別支援教育の現状と課題

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においては、教育における障害者の権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮 (reasonable accommodation) が提供されること」を位置付けている (文部科学省, 2010a)。「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。小・中学校における「合理的配慮」の例としては、教員、支援員等の確保、施設・設備の整備、個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮等が考えられる (文部科学省, 2010a)。

文部科学省 (2012a) の調査によると、学習障害 (Learning Disability, LD)、注意欠陥多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒について調査し、約 6.5% の児童生徒が通常の学級に在籍している可能性を示した。今後はますます、通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒が増加することが予想される。

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子どもに対して、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する必要がある。つまり、単に学びの場を同じにするだけではインクルーシブ教育は実現せず、同じ場を提供しながらも、一人

ひとりの教育的ニーズに対応した適切な教育を実現しなければならない。このように、インクルーシブ教育は、すべての子どもを排除せずに平等に扱う理念であると同時に個々の教育的ニーズを尊重するという点で矛盾した側面をもち (Dyson, 2004)、その実現には課題が多い。工藤 (2016) は、通常の学級は「一斉指導が可能である」という前提の下に人的にも物的にも環境設定がなされており、その既存の枠組みをほとんど (あるいは全く) 変更することなく、児童生徒等の一人ひとりの教育的ニーズにこれまで以上に手厚く対応していくことは、多くの学校にとって難易度の高い課題であると述べている。

個々の児童生徒の障害の状態や教育的ニーズ、学校や地域の実情等を十分に考慮することなく、すべての児童生徒に対して同じ場での教育を行おうとすることは、同じ場で学ぶという意味では平等である。しかし、実際に学習活動に参加できていなければ、児童生徒には、健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにはならず、そのことが、将来、その子どもが社会参加することを難しくする可能性が指摘されている (文部科学省, 2012b)。特に、その教育的ニーズが多様化を極めていっている今日においては、インクルーシブ教育理念の真の実現にはいまだ多くの課題が残っていると見え、インクルーシブ教育を実現するためには、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である (文部科学省, 2012b)。

特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組として、文部科学省 (2007) は、(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置、(2)

実態把握、(3) 特別支援教育コーディネーターの指名、(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、(5) 「個別の指導計画」の作成、(6) 教員の専門性の向上を挙げている。

「特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省，2017a）」によると、公立小学校における「校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」、「巡回相談の活用」、「特別支援教育に関する教員研修の受講」はそれぞれ85%以上の学校で行われている。「専門家チームの活用」に関しては、特別支援教育制度が実施された2007年当初の41.1%からは大きく増加しているものの（文部科学省，2017a）、未だ62.4%と体制整備がやや遅れている現状がある。

第三節 通常の学級に対する支援

多様で複雑な教育的ニーズへの適切な対応が求められる通常の学級において、様々な支援の在り方が模索されている。

学校心理学立場から援助サービスのモデルを紹介した石隈（1999）によると、一次的援助サービスの対象は全ての子どもであり、子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行するうえでもつ援助ニーズに対応する。二次的援助サービスは登校しぶりや学習意欲の低下した一部の子どもが対象であり、三次的援助サービスは、不登校やいじめ、LDや非行等の特定の子どもの対象としている。こうした教育援助モデルの基本的な視点として、石隈（1999）は、以下の3点を挙げている。

- ①心理教育的援助サービスにおいて、子どもをユニークなひとつの人格として、そして個人差のあるひとりの児童生徒（学習者）として尊重する。そして子供が今を充実して生きること、そして将来に向かって成長することに、価値があるとする。
- ②子供が課題に取り組み成長していく過程で、葛藤や問題が生じるのは避けられないことであり、子どもはそれを解決することを通して成長する。
- ③子どもは、自分の能力や性格（自助資源）と周りのさまざまな援助資源を活用しながら、自分のペースで成長していく。

海津・田沼・平木・伊藤・Sharon（2008）は、米国において用いられている Response to Intervention/Instruction（RTI）を基にした、通常の学級における多層指導モデル（Multilayer Instruction Model：MIM〔ミム〕）の開発と実践を行った。“指導に対する子どもの反応の有無

に着目する”モデルであり、LDの判定に主眼をおいている RTI とは異なり、MIMは、通常の学級における学習のつまずきへの早期支援及び予防的支援を中心に据えている。このモデルにおいても、指導する対象の子どもを三段階に整理している。1st ステージは全ての子どもを対象とし、通常の学級内での効果的な指導を行い、2nd ステージは課題となるスキルの習得が安定しない子どもを対象とし、通常の学級内での補足的な指導を、3rd ステージでは、課題となるスキルの習得が難しく困難で 1st ステージ、2nd ステージでは伸びが乏しい子どもを対象に、さらに補足的に、集中的に、柔軟な形態で行われる特化した指導を行うモデルである。

青山・川角・坂井・菅野・鈴木・塚越・林・宮城・岸谷・松尾（2010）は、東京学芸大学附属高等学校の取り組みとして、予防科学分野を参考に、三段階の予防の概念を示した。一次予防は、全ての生徒を対象として、問題の発生自体を予防するもの。二次予防は、今後問題を抱える危険性の高い生徒への予防的な関わりであり、欠席や、欠課に焦点を当てるもの。三次予防は、既に（深刻な）問題を抱えてしまった生徒への悪化、再発予防であり、支援チームを形成し、長期に欠席している生徒の登校支援や復学の支援を行うものである（青山ら、2010）。

また、浜谷（2006）は、巡回相談の支援モデルとして、以下の 5 点を挙げている。

- ①間接支援の形式をとる。相談員（コンサルタント）は、教師（コンサルティ）の機能を改善することを媒介にして、児童（クライアント）の状態を改善する。
- ②相談員と教師は対等で共同的な関係である。相談員と教師は異な

る専門性を有し、対等にお互いの専門性を尊重し、問題の解決に向けて共同して取り組む。

- ③アセスメントを重視する。児童の行動と学級環境との相互作用について生態学的妥当性をもったアセスメント（浜谷，2005）を行うと同時に、児童の発達と障害の状態についてアセスメントを行う。
- ④児童の環境の資源を有効に活用する。学校、家庭、地域などの環境の中で児童が生活していることを重視し、環境資源の活用によって事態の改善をめざす。
- ⑤教師が主体的に相談に関与し、実行可能な介入を重視する。教師は自発的に相談に参加し、相談員は教師の問題意識を尊重し、教師が実際に実行可能な介入案を相談員は提示し、教師の主体的な判断で児童へ介入を行う。

これらの研究は、立場や支援の考え方が異なるものの、子どもの教育的ニーズに着目し、教師や専門家等が連携し、協力し、支援を行っていくという点で共通した提案を行っているといえよう。

第四節 特別支援学校におけるセンター的機能

2007年に施行された学校教育法第74条において、「特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする」と規定された。これは、特別支援学校の「センター的機能」の規定であり、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を図ることが求められている（文部科学省，2007）。

センター的機能に関して、「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，2005）において、「1. 小・中学校等の教員への支援機能」「2. 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」「3. 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」「4. 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能」「5. 小・中学校等の教員に対する研修協力機能」「6. 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能」が6つの機能として例示された。さらに、「1. 小・中学校等の教員への支援機能」については、個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談のほか、個別の教育支援計画の策定に当たっての支援など、「2. 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」については、地域の小・中学校等に在籍する幼児児童生徒や保護者への相談・情報提供のほか、幼稚園等における障害のある幼児への教育相談、「3. 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」については、小・

中学校の児童生徒を対象とする通級による指導^{*1}や『いわゆる「巡回による指導」』のほか、盲・聾学校を中心に就学前の幼児や乳幼児に対して行われてきた指導及び支援、「4. 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能」については、個別の教育支援計画の策定に当たり、福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整を行うことなどを具体的内容として挙げた（文部科学省，2005）。

現在、センター的機能を主として担当する分掌・組織を設けている特別支援学校は9割^{*2}を超えている（文部科学省，2015）。しかし、センター的機能の取り組みに関する検討は十分ではないとの指摘もある（田中・奥住・池田，2013）。文部科学省（2015）の調査によると、センター的機能に関する特別支援学校の課題として、「地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」、「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」等、センター的機能を推進する人材に関するものを挙げた。また、小・中学校等の課題としては、「全ての教員が特別支援教育の重要性について理解していること」「特別支援教育実施のための校内体制を構築すること」「特別支援教育コーディネーターの専門性の向上を図ること」が課題とされている（文部科学省，2015）。

特別支援学校のセンター的機能においては、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も求められている。文部科学省（2007）は、「特別支援教育の推進について（通知）」において、「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

¹ 通級による指導は、通常の学級に在籍している比較的軽度の障害のある児童に対して、主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら、当該児童の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である（文部科学省，2008）。

² 公立の特別支援学校における調査結果。

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」を示した。個別の指導計画や個別の教育支援計画は、多様な教育的ニーズを持つ幼児児童生徒の一人ひとりに適した教育を提供するために重要なツールであり、その作成や策定においても、特別支援学校のセンター的機能の取り組みは重要であるといえる。

第二章

個別の指導計画の歴史的背景及び意義

第一節 個別の指導計画とは

1. 個別の指導計画の歴史的背景

個別の指導計画とは、障害のある児童一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画である（文部科学省，2008）。個別の指導計画は、学校全体の教育計画のもとに個々の児童生徒の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものであり、学校でのきめ細かな指導を行うために有意義なものと考えられている（文部科学省，2003a）。

その作成が学習指導要領によって義務づけられたのは 1999 年の改訂であった（文部省，1999）。文言としては、第 1 章総則における重複障害者の指導及び自立活動の指導において作成するものと記載された。しかし、それ以前から、養護・訓練の指導計画の作成にあたり「個々の児童又は生徒の心身の障害の状態，発達段階及び経験の程度に応じて，それぞれに必要とする第 2 の内容を相互に関連づけて具体的な事項を選定し，個別にその指導の方法を適切に定めるものとする」と学習指導要領に明記され（文部省，1980）、個に応じた指導計画の必要性が示されていた。実際、特別支援学校（当時の盲・聾・養護学校）では、児童生徒の障害の重度・重複化を背景に、養護・訓練の指導において個別に指導計画を作成してきた（柳本・藤田・西川・山本・河合，1991）。つまり、自立活動という名称に代わる以前から、学校現場では、個々の児童生徒に即し内容を具体化して指導計画を作成してきた（村田，2000）。そして、2007 年の特別支援教育制度への転換を受け、2008 年に告示された小学校学習指導要領には、障害のある児童などについ

て特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、指導についての計画を個別に作成し、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが示された。この時点では、「個別の指導計画」という文言は示されなかったが、2020年度から全面実施される小学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）では、「障害のある児童などについては、(中略)各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」と明記された（文部科学省，2017b）。

これまで主として特殊学級等において行われてきた障害のある児童生徒の教育について、学校全体の課題として取り組むことが求められている（文部科学省，2005）。このことは、一人一人に応じた教育を進めることの重要性を指摘するものであり、今後は特別支援学校のみならず、小・中学校等の通常の学級においても個別の指導計画が重要な役割を果たすと考えられる。

2. 個別の指導計画と IEP

特別支援学校（当時の盲・聾・養護学校）は、個別の指導計画作成が義務づけられる以前から、養護・訓練を中心に個別に指導計画を作成してきた（大川原・瀬尾・香川，1989）。その後、アメリカの IEP（Individualized Education Program）が紹介されてからは、IEP を参考にした指導計画の立案が模索された。

IEP は、1975 年の全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act: P. L. 94-142）、1997 年の障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act: IDEA）によって作成が義務づけら

れ、各地方教育学区が障害のある子ども一人一人に対して作成している。IEP は、「適切な無償教育 (free appropriate education)」が障害児に保障されているか否かをモニターする道具であり、各地方教育学区の障害児に対する教育保障の具体的内容を明示した保護者の同意をもとに発効する同意書である (清水, 1998)。従って、個々の児童生徒を対象として作成する教育計画というより、就学指導に関わる判定資料に近い (長澤, 2007)。個別の指導計画は学習指導要領に規定されており、各学校の教師が作成するもので、教育措置を含まない。その点で、IEP とは大きな違いがある (宮崎・藤田・山中・齊藤, 2000)。

第二節 個別の指導計画の意義と課題

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（2001a）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。

個別の指導計画における課題について、これまで多くの指摘がなされてきた。例えば、個別の指導計画作成における知識や技術の課題、個別の指導計画を授業や評価に活用する上での課題、個別の指導計画を作成・実施・評価するための校内体制に関する課題などである。個別の指導計画はともすると作成ばかりに関心が向き、多大な労力をかけるわりには実践的なものではないとの指摘や（皆川，2000；小倉，2003）、いったん作成されると学期末などの評価時期までほとんどかえりみられなくなることも多いといった指摘（今井・水野，2001）もみられる。今井・水野（2001）は、このように個別の指導計画が形骸化する原因として、日々の授業に生かせていないことをあげている。個別の指導計画は、作成することが目的ではない。個別の指導計画は授業で生かされ、授業も個別の指導計画によって生かされるべきである（安藤，2001a）。長沢・富永（2004）が実施した調査において、特別支援学校における個別の指導計画作成自体は充実してきているが、授

業等への活用については様々な課題を抱えている実態が明らかにされた。例えば、単に自立活動の個別の指導計画を作成すればよいととらえてしまうと、書式の検討が中心になってしまうことが懸念される。個別の指導計画を個に応じた指導を実現するための具体的な指導計画であるにとらえた場合は、学校の教育活動全体との関連を考えて作成しなければならないので、個別の教育課題及び目標、学級編制、学習形態、教師の配置、評価の方法、教育課程の編成等ということまで含めて検討することが必要となる（藤井，2001）。

このように、長年に渡って個別の指導計画を作成し、活用してきた特別支援学校においても、未だ課題を抱えている現状がある。

第三節 個別の指導計画作成における教師組織の二重構造

学習指導要領に個別の指導計画作成について明示されているものの、どのような内容を盛り込んだ個別の指導計画作成を行うべきかについての規定はとくに示されていない（西川，2000）。つまり、国は個別の指導計画について、その作成を明示するが、構成概念や具体的な作成の方法については、示さないとの立場をとっているのである（安藤，2000）。そのため、どのような様式や手順で作成するのかについては多様となり、各学校に作成の主体性及び責任が求められる（藤井，2001）。しかし、各学校が主体であるといっても、学校組織そのものには意思決定力があるわけではないので、実質的には個々の児童生徒の実態を把握する立場にある教師が作成者となる（安藤，2001a）。

個別の指導計画作成をめぐるのは、教師の組織構造の特性として「作成の二重構造」が指摘されている（安藤，2001b）。第一の層は、書式や手続き等大枠を決定する教師群であり、第二の層はそれに基づいて個別の指導計画を作成し、実際に児童生徒の指導にあたることで個別の指導計画を運用していく教師群である（安藤，2001b）。安藤（2001b）は、この二重構造に着目し、個別の指導計画作成を本格的に実施するための移行期間である構想期には第一の層の教師群が、授業への運用・実践を通じた個別の指導計画作成の見直し・修正が行われる修正期には第二の層の教師群の役割が大きいことを指摘した。さらに安藤（2001b）は、この修正期における各学校の取組みが、個別の指導計画作成を形骸化させるかどうかの鍵を握っているとし、その重要性を強調している。

第三章

通常の学級に在籍する肢体不自由児

第一節 肢体不自由とは

医学的な観点からみると、肢体不自由とは、「発生原因のいかんを問わず、四肢体幹に永続的な障害があるもの」をいう(文部科学省, 2013)。学校教育の観点からみると、肢体不自由とは、「身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態」をいう(文部科学省, 2013)。特別支援学校の対象とする障害の程度を示している学校教育法施行令第22条の3によると、肢体不自由者とは、「1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの」「2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの」と定められている。

肢体不自由の起因疾患は、化学療法や予防的対応、早期発見等の医学の飛躍的な進歩によって年々変化しているが、近年の肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の大半は脳性まひ等の脳原性疾患である(文部科学省, 2013)。その他の起因疾患としては、筋原性疾患、脊椎脊髄疾患、骨関節疾患、骨系統疾患、代謝性疾患等がある。

脳性まひとは、厚生労働省では「受胎から新生児期までに非進行性の病変が脳に発生し、その結果、永続的なしかし変化しうる運動及び姿勢の異常である。ただ、その症状は2歳までに発現する。進行性疾患や一過性運動障害又は将来正常化するであろう運動発達遅延は除外する」と定義されている。その神経症状により、「痙直型」「アテトーゼ型」「失調型」「固縮型」等に分類される。また、部位別には「四肢麻痺」「両麻痺」「片麻痺」「対麻痺」に分類される(米山, 2008)。脳性

まひ等の脳原性疾患の場合、肢体不自由の他に知的障害やてんかん、言語障害などの様々な障害を伴うことがあり、随伴障害についても留意する必要がある。

第二節 肢体不自由児^{*3}の学びの場

1. 就学基準に関する制度の改定

第一節で述べたように、肢体不自由特別支援学校の対象とする障害の程度は、「1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの」「2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの」と定められている（就学基準）。しかし、近年のインクルーシブ教育促進の流れを受け、「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，2012b）において、就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改めた。同報告では、「障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当」であると示された。就学先の決定に際しては、「市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定する」こととなった。

また、障害者の権利に関する条約において示された合理的配慮^{*4}を受け、文部科学省（2012b）では、合理的配慮を、「障害のある子ども

³ 本論文では、肢体不自由のある児童生徒を肢体不自由児と表記する。

⁴ 第一章第二節において説明した。

が、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義した。合理的配慮の否定は差別に含まれ、障害のある児童生徒は通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合等に特別支援学校に就学することができる制度へと改められた。

以上のように、就学基準に関する制度が改められ、障害のある児童生徒は、特別支援学校だけではなく、小・中学校の特別支援学級、通級による指導、通常の学級等、多様な場所で学んでいる。特に今後、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒はより一層増加することが予想される。また、地域の小・中学校で学んでいる肢体不自由児の中には、従来の特別支援学校の対象となるような障害程度の者の数が増加傾向にあることも指摘されている（分藤，2016）。平成28年度においては、公立小・中学校に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する肢体不自由児は、通常の学級で575名（小学校359名，中学校216名）、特別支援学級で1,032名（小学校783名，中学校249名）であった（文部科学省，2017c）。

2. 肢体不自由児における通級による指導の現状

小・中学校に在籍する障害のある児童生徒は、通常の学級や特別支援学級に在籍するか、通級による指導を受け、個々の教育的ニーズに

合った適切な教育を受けることが必要である。通常の学級に比べて少人数による指導を受けることができる特別支援学級や通級による指導は、障害のある児童生徒にとって非常に重要である。しかし、肢体不自由児に着目してみると、特別支援学級に在籍する肢体不自由児は平成 28 年度において 4,418 名（小学校 3,302 名，中学校 1,116 名）であり、特別支援学級に在籍する児童生徒全体（217,789 名）の 2.0%である（文部科学省，2017c）。また、通級による指導を受けている肢体不自由児は 92 名（小学校 69 名，中学校 23 名）で、通級による指導を受けている児童生徒全体（98,311 名）の 0.09%である（文部科学省，2017c）。特別支援学級に在籍する肢体不自由児や通級指導を受ける肢体不自由児の数は年々増加しているものの、これらの取り組みは緒に就いたばかりである。

通級による指導には、在籍する学校内にある通級指導教室に通う自校通級、他校の教室に通う他校通級、通級担当教師や特別支援学校教師等が児童生徒の学校に出向く巡回指導の三種類がある。肢体不自由児は「身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態」(文部科学省, 2013)であるため、移動面において多くの困難を抱えている。そのため、自校通級や巡回指導の充実が望まれるが、肢体不自由児に対する通級による指導の取り組みは始まったばかりで、通常学校の教室や教材、教員等の資源に頼る自校通級が活用されるためには時間を有する。実際に、通級による指導を受けている肢体不自由児 92 名のうち、自校通級は 12 名、他校通級は 32 名、巡回指導は 48 名である（文部科学省，2017c）。

このような現状の中、千葉県では平成 25 年度から特別支援学校によ

る通常学校に在籍する肢体不自由児に対する通級による指導を推進しており、平成 28 年度では全国 92 名中 70 名の肢体不自由児が千葉県で通級による指導を受けている（文部科学省，2017c）。千葉県の取り組みもあり、92 名の中で、特別支援学校の教師から通級による指導を受けている肢体不自由児は 70 名であり、大半を占めている（文部科学省，2017a）。言語障害や自閉症等の障害のある児童における通級による指導では、通級指導担当教師から指導を受けている児童生徒が大半であるのに対し、肢体不自由児においては、特別支援学校教師の役割が非常に大きいことがわかる。

第三節 通常の学級に在籍する肢体不自由児が抱える学習上の困難

肢体不自由児は、運動・動作の障害のため、学校生活において移動や書字、食事、排泄など、日常生活や学習上の運動・動作の全部又は一部に困難が生じる。肢体不自由児の運動・動作の困難の程度は、一人一人異なるため、その把握に当たっては、個々の姿勢や身体の動かし方、バランス感覚やボディイメージなど運動を円滑に行う際に基礎となる能力の特徴を知る必要がある（文部科学省，2013）。

肢体不自由による学校生活上の運動・動作の困難は、座位保持椅子や作業に適した机、歩行器等の補助具の活用や、廊下や階段の手すりやスロープ、エレベーターの設置等、校内の環境整備により軽減されることが少なくない。しかし、適切な補助具の活用や、校内の環境整備は十分とは言えず、特にエレベーターの設置には財政的な側面での課題は大きく、通常学校における施設設備面の充実が今後にも必要になると指摘されている（三嶋・安藤，2015）。

また、肢体不自由児は、運動・動作における困難に加え、コミュニケーションや認知面における学習上の困難を抱えている場合も多い。特に、肢体不自由児の起因疾患の大半を占めている脳性まひでは、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（一木，2008）。

安藤・野戸谷・任・小山・丹野・原・松本・森・渡邊（2006）は、肢体不自由児の中でも、脳性まひ児の教科指導では、特に国語の読み書き、算数の図形、長さなどの学習の困難さがあることを明らかにした。また、算数の2けたの繰り下がりがある引き算は正しく計算でき

る一方、2けたの繰り上がりのある足し算が難しいことから、概念の形成の不安定さ、または計算のパターンを暗記によって理解している可能性を指摘している（安藤ら、2006）。こうした肢体不自由児の教科指導における困難さに対する教師の気づきには個人差があり（安藤ら、2006）、通常の学級に在籍する脳性まひ児においては、障害の部位に関わりなく肢体不自由があることが教科指導の困難さを招来するととらえる傾向があることが指摘されている（安藤、1995）。つまり、教科指導の困難さを運動・動作における困難に帰属させる傾向があり、教科指導等における認知面の困難さが見落とされる危険性があるといえる。

こうした現状を踏まえ、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）は、肢体不自由児の学習面における実技教科の困難さや視覚情報に対する「見えにくさ」や「情報処理の難しさ」に基づいた各教科の困難さおよび困難さに配慮した指導についての実践研究を行ってきた。例えば、文字の形をとらえて書くことが苦手な児童生徒の指導の手立てとして、線の長さや配置、バランスなどを音やことばで伝える指導の工夫を提案している。また、三角形の形が正しく描けない児童生徒の指導の手立てとして、三辺の色をそれぞれ変え、辺を指でなぞったり、頂点のみを示し、頂点をつないだりする指導を行うことで図形を習得する指導方法を示している（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2008）。

また、三嶋・安藤（2015）は、小学校の通常の学級に在籍する肢体不自由児の担任教師に着目し、その指導上の負担感を調査した。その結果、肢体不自由児を通常の学級において担任する教師は「保護者の要望」「コミュニケーション」「食事の自立」に何らかの負担感を感じていることを明らかにした。

通常の学級に在籍する肢体不自由児は、移動や運動面はもちろん、教科等における認知面、友人関係等のコミュニケーション面、給食等の日常生活面等、学校生活全体における様々な側面において困難さを抱えている。

第四章

研究の目的と構成

第一節 研究の目的

2008年に告示された小学校学習指導要領総則では、障害のある児童生徒に対しては、個別に指導計画を作成することが規定され、文部科学省（2010b）において、通常の学級を含めた障害のある児童生徒等全てに個別の指導計画の作成を拡大していくことが望ましいとの方針が示された。新学習指導要領では、「障害のある児童などについては、（中略）各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」と明記された（文部科学省，2017b）。

公立小学校における個別の指導計画の作成率は、2007年の67.5%から2016年の94.7%^{*5}と大幅に増加している（文部科学省，2017a）。これまで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は、通常学校においても広く作成されるようになった。

ところで、「個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が児童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。通常の学級においても対象児童生徒の指導に直接携わる教師、つまり通常の学級を担任する教師（以下、通常学級教師）が果たす役割は極めて大きいといえる。しかし、このことは一方で、新たな職務の付与を意味し、通常学級教師

⁵ 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98.9%。

は負担感や不安感を抱くことが想定される。そして、その事態が常態化することによって、個別の指導計画は書式をどう埋めるか、どのように簡略化できるかに関心が向けられることが懸念され、効果的な作成及び活用は困難になると危惧される。

そこで、通常の学級における効果的な個別の指導計画作成に関わる新たなモデルの構築が求められる。モデル構築の重要な要素として、協働⁶という概念を提案する。協働とは、「取り組むべき問題を相互に理解して共有し、その問題の解決や改善に向けて互いに関与しながら協力していくこと（淵上，2005）」である。佐古（2006）は、教師が協働する理由について、①組織目標（教育目標）の曖昧さ・多義性、②教育活動を効果的に遂行しうる技術の多様性・不確実性、③教育活動の流動性・非構造化性、④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。特に個別の指導計画作成において複数教師が協働することは、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，2001a）。佐藤・八幡（2006）も、教師が協働意識をもつ必要性を指摘し、その上で個別の指導計画の作成、実践の有効性を述べている。通常学級教師にとって、個別の指導計画の作成は新たな職務として取り組むものであり、その遂行において、協働は重要な要素となると考えられる。

そこで本研究は、小学校の通常の学級における個別の指導計画の効果的な作成に関わる協働モデルを構築することを目的とする。具体的には、以下の2点について調査する。

⁶ 協働（collaboration）には様々な定義がある（例えば Hargreaves, 1994；今津，2000；牧，2011）が、本研究では淵上（2005）の定義を用いる。

- ①通常の学級における個別の指導計画作成に関わる課題を抽出し、協働モデルの理論的構築を図る（第五章）。
- ②①で構築した協働モデルを実践、検証し、現場への適用可能性と課題に関して考察する（第六章）。

第二節 研究の構成及び倫理的配慮

1. 研究の構成

本研究の構成を Fig. 1 に示した。本研究は通常の学級における個別の指導計画に関わる協働モデルの構築（第五章）と、協働モデルの実践（第六章）で構成した。

具体的には、協働モデルを構築するための研究として研究 1～研究 3、協働モデルを実践するための研究として研究 4 を実施した。研究 1 では、小学校における個別の指導計画作成の現状と通常学級教師が個別の指導計画に主体的に関与するための課題を明らかにすることを目的とした面接調査を実施した。研究 2 では、研究 1 で挙げられた課題を踏まえ、通常学級教師の個別の指導計画に対する意識を明らかにすることを目的とし、イメージに着目した質問紙調査を実施した。研究 3 では、研究 1 及び研究 2 を踏まえ、通常学級教師が抱く個別の指導計画に対する意識の背景要因を明らかにすることを目的とした質問紙調査を実施し、個別の指導計画の課題間の関連性を考察した。以上の 3 つの研究結果を踏まえ、通常の学級における個別の指導計画に関わる協働モデルを構築した（第五章）。続いて、研究 4 では、構築した協働モデルを実践、検証し、学校現場における協働モデルの適用可能性や課題を検証した（第六章）。なお、研究 1～4 の関連を Fig. 2 に示した。

2. 倫理的配慮

本論文に関わる研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けて実施した（筑 24-45）。

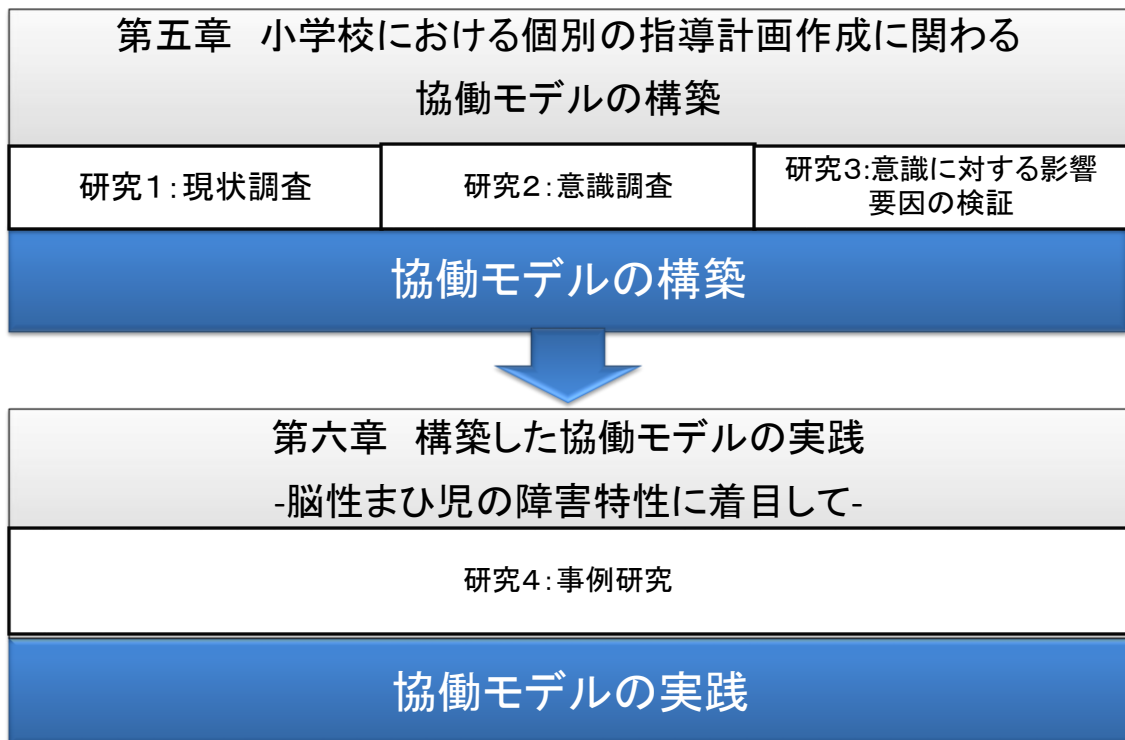


Fig. 1 本研究の構成

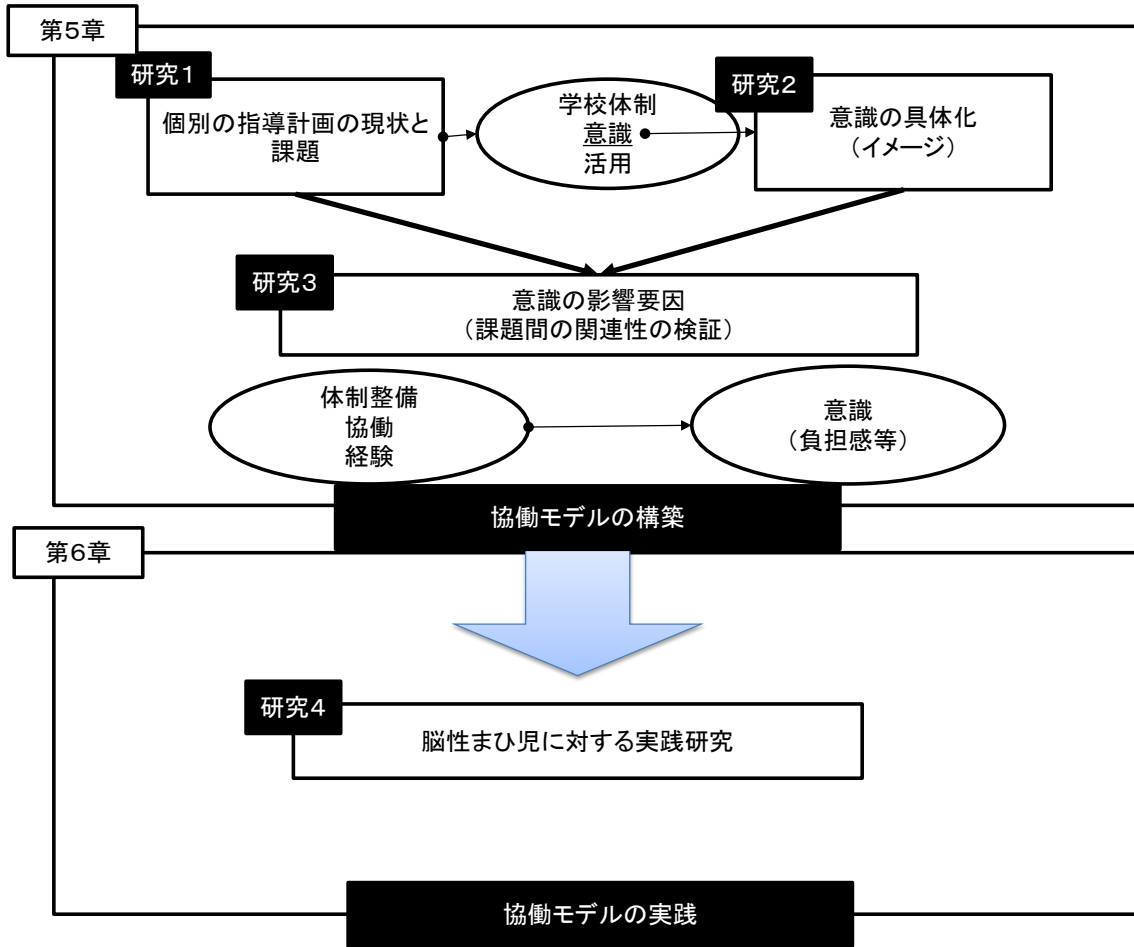


Fig. 2 研究1～研究4の関連

本論部

第五章

小学校における個別の指導計画作成に関わる 協働モデルの構築

第五章は、協働モデルを構築するための基礎的研究として、小学校における個別の指導計画に関する現状と課題及びその背景要因を明らかにすることを目的とした。具体的には、小学校における個別の指導計画作成の現状と通常学級教師が個別の指導計画に主体的に関与するための課題を明らかにし（研究1）、通常学級教師の個別の指導計画に対する意識をイメージとしてとらえ、具体的に検証した（研究2）。また、研究1及び研究2を踏まえ、通常学級教師が抱く個別の指導計画に対する意識の背景要因を明らかにすることで、通常の学級における個別の指導計画作成に関わる課題間の関連性を考察した（研究3）。

研究1 小学校における個別の指導計画作成の現状と通常学級教師が個別の指導計画に主体的に関与するための課題の抽出

第一節 目的

個別の指導計画はその作成について学習指導要領に明示されているものの、誰がどのような方法で作成するのかについては定められていない。作成の意義について、安藤（2001a）は、①保護者等へのアカウンタビリティ（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。このことを考慮すると、対象児童生徒の指導に直接携わる教師、つまり、通常学級教師が個別の指導計画を作成することでその意義を果たすことができるといえる。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ころである。

平成28年特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省，2017a）によると、学校としての個別の指導計画作成は進んでいるといえる。しかし、通常学級教師がどのような役割のもとで作成に関与しているかについては明らかになっていない。

そこで本研究では、小学校の通常の学級における個別の指導計画作成の実態や通常学級教師の関与の現状を明らかにする。その上で、通常学級教師が主体的に関与していくための課題を抽出することを目的とした。

第二節 方法

1. 対象

関東地方の小学校 7 校の教師 10 名を対象とした (Table 5-1-1)。対象校の選定にあたっては、特別支援学級や通級指導教室 (以下、特別支援学級等) の設置の有無を基準とした。特別支援学級等の設置の有無により、個別の指導計画作成の実態や通常学級教師の関与に差があることが想定されるためである。

選定基準により、特別支援学級等が設置されている小学校 4 校 (S1～S4)、設置されていない小学校 3 校 (U1～U3) の計 7 校を選定した。

対象者は、通常の学級における個別の指導計画作成について校内全体の内情を把握している特別支援教育コーディネーター (以下、コーディネーター) を中心に 10 名を選定した。なお、コーディネーターが赴任したばかりである等の理由から、個別の指導計画作成に対する学校体制について詳しく把握していなかった S1 及び S3 においては、これまでの取組みについても聴取するために、特別支援学級担任及び前コーディネーター (S1)、学校長 (S3) を対象に加えた。

2. 手続き

対象者には予め基本属性に関する項目 (教職経験年数, 特別支援教育経験年数, 現在の担当学級) を用紙に記入してもらい、その後 1 人につき 30 分から 90 分の半構造化面接を行った。調査は 2010 年 5 月から 9 月にかけて実施した。

Table 5-1-1 対象者の属性

対象者	所属校	教職 経験年数	特別支援教育 経験年数	現在の担当学級	役職
1	S1	35	33	特別支援学級	
2	S1	24	16	特別支援学級	Co
3	S1	30	15		巡回相談員（前Co）
4	S2	24	16	特別支援学級	Co
5	S3	30	0		学校長
6	S3	28	16	特別支援学級	Co
7	S4	27	9	特別支援学級	Co
8	U1	27	0	養護教諭	Co
9	U2	30	0	通常学級	Co
10	U3	25	0	通常学級	Co

Coは特別支援教育コーディネーターを示す

3. 質問項目

学校としての作成の実態や通常学級教師の関与の現状として、「個別の指導計画の作成の有無」「個別の指導計画作成のきっかけ」「対象児童の基準」「作成の手順や方法」を尋ねた。その後、「今後通常学級教師が主体的に個別の指導計画の作成及び活用に関与していくための課題」について尋ねた。

4. 分析方法

面接調査で得られた逐語録をグラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，1999）を参考に以下の手順で分析した。

- ①逐語録の中で「通常学級教師が主体的に関与していく上での課題」について語られている部分を抜き出し、直接得られる解釈内容としての「概念」を生成し、サブカテゴリーとして命名した。
- ②概念を精緻化し、類似の概念をまとめてカテゴリーを生成した。
- ③概念の生成と精緻化の作業をカテゴリーがこれ以上生成できない状態（理論的飽和）まで繰り返した。

概念及びカテゴリーへの分類及び修正は、大学院生3名と研究者の4名で行った。評定が一致しなかったデータについては評定者間の協議を重ね、分類した。なお、本稿では、コアカテゴリーを《 》、サブカテゴリーを< >で表記し、面接データの一部を挿入する際には『 』で示した。

第三節 結果

1. 作成の実態や通常学級教師の関与の現状

(1) 個別の指導計画作成の実態

通常の学級における個別の指導計画は、対象校 7 校のうち、S1 校を除く 6 校で作成されていた。作成校では、特別支援学級等の設置の有無に関わらず、2004 年度以降に作成していた (Table 5-1-2)。作成のきっかけは、特別支援教育に関する校内体制が整備されたこと (S2, U3) や、教育委員会から個別の指導計画作成のソフトウェアが配布されたこと (U1)、文部科学省委嘱の「特別支援教育推進体制モデル事業 (以下、モデル事業)」(S3, S4, U2) であった。モデル事業は、文部科学省が 2003 年度より小・中学校を対象に実施した事業である (文部科学省, 2004)。モデル事業の委託に伴い、学校として通常の学級における個別の指導計画作成を開始していた。

個別の指導計画を作成する対象児童の基準を Table 5-1-3 に示した。6 校中 S2 を除く 5 校に共通してみられた基準は、通常学級教師やコーディネーター等、対象児童と日頃から関わりのある教師が特別な支援が必要だと判断するという点である。その後、対象児童について校内委員会やケース会議を通して学校全体で検討し、学校として個別の指導計画を作成することが必要だと判断された児童に対し作成していた。また、3 校 (S3, S4, U1) では、特別な支援が必要かどうか判断をする際の 1 つの基準として文部科学省が公開している「児童生徒理解に関するチェック・リスト (以下、チェック・リスト)」等のスクリーニングテストを実施していた。チェック・リストは、文部科学省が 2002

年に実施した「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(文部科学省, 2003b) で作成されたものである。

Table 5-1-2 個別の指導計画の作成の概要

	S1	S2	S3	S4	U1	U2	U3
作成の有無	無	有	有	有	有	有	有
開始時期		2010年度	2005年度	2006年度	2006年度	2004年度	2008年度以前 (詳細不明)
きっかけ		体制整備	モデル事業	モデル事業	ソフトウェア の配布	モデル事業	体制整備

Table 5-1-3 対象児童の基準

対象校	基準
S2	・通常学級教師（担任）やCoの判断
S3	・スクリーニングテストのチェックのポイント
S4	・通常学級教師（担任）やCoの判断 ・スクリーニングテストのチェックのポイント
U1	・通常学級教師（担任）やCoの判断 ・スクリーニングテストのチェックのポイント
U2	・通常学級教師（担任）の判断
U3	・通常学級教師（担任）が特別支援教育支援員や巡回相談員と協議し判断

Co はコーディネーターを示す

個別の指導計画の様式は、全作成校 6 校において学校内で統一した様式を用いていた。様式の作成者は U1 を除く 5 校がコーディネーターであり、書籍や教育委員会が提案している様式を参考に各学校の実態に即した形式に改良して使用していた。U1 においては、教育委員会が作成した個別の指導計画を作成するソフトウェアを用いていた。

特別支援学級等が設置されている対象校 3 校 (S2, S3, S4) においては、特別支援学級で使用されていた様式を参考にしていたが、『特別支援学級の様式は細かすぎて使えない』等、通常の学級の実態に沿った様式を新たに作成する必要があることを語った。各対象校のコーディネーターは、様式は児童の実態を詳細に把握できるものが望ましいと考える一方で、書類の文章量は極力少なくしたいという気持ちがあり、そのバランスの難しさを指摘した。

(2) 通常学級教師の関与

個別の指導計画の主な作成者は、4 校 (S3, U1, U2, U3) が通常学級教師であり、2 校 (S2, S4) がコーディネーターであった。

通常学級教師が主体となって作成していた 4 校では、基本的に通常学級教師が一人で作成し、何かわからないことがあれば随時コーディネーターや養護教諭に相談する体制をとっていた。また、通常学級教師一人では作成が難しいケースにおいては、校内委員会やケース会議を開き、校内の関係教師で具体的な指導目標や内容を決めていた。

コーディネーターが作成していた 2 校 (S2, S4) では、コーディネーターが対象児童の授業を参観した上で、通常学級教師に対象児童の「活かしたい特性と留意すべき特性 (S2)」や「今困っている事や直したいところ (S4)」を聞き、対象児童の実態を把握していた。その後、

対象児童の課題と考えられる点を通常学級教師と協議しながら指導目標や内容を決めていた。

2. 通常学級教師が主体的に関与していくための課題

対象校における個別の指導計画作成の主体となる教師は、通常学級教師やコーディネーターであった。コーディネーターが作成する場合であっても、対象児童の通常学級教師が全く関与しない対象校はなく、通常学級教師の役割の重要性が示唆された。そこで、「今後通常学級教師が主体的に関与していくための課題」について聴取した。

分析の結果、〈多忙感・負担感〉〈職務周辺性^{*7}〉〈不安感〉〈抵抗感〉が生成され、これらは《意識》に分類された。続いて、〈授業への活用〉〈保護者との共通理解〉は《活用》に分類された。また、同様に《学校体制》が生成された。各カテゴリー及びサブカテゴリーの定義を Table 5-1-4 に示した。

《意識》に関する対象者の具体的な発言内容を Table 5-1-5 に示した。《意識》には、個別の指導計画を作成する際の通常学級教師の意識に関する課題が分類された。S1 は、通常の学級における個別の指導計画を作成していなかったが、その理由として通常学級教師の職務多忙や作成への不安感、特別支援教育への抵抗感を挙げた。

《活用》に関する具体的な発言内容を Table 5-1-6 に示した。特に、〈授業への活用〉に関して課題を感じる対象者が多く、個別の指導計

⁷ 高木（2001）は、教育活動とは直接関係のない業務を「周辺の職務」とし、教師の多忙の要因であると述べている。本研究においては、高木（2001）を参考に、教師が教育活動とは直接関係のない業務と見なすことを「職務周辺性」とする。

画を作成したものの、授業や引き継ぎに『つながらない』という発言が得られた。

また、個別の指導計画を作成することで学校全体の共通理解を図り、児童の対応にあたりたいと考えていても、『保護者の同意が得られない』ため個別の指導計画を作成できない児童がいる等、＜保護者との共通理解＞が指摘された。

《学校体制》に関する具体的な発言内容を Table 5-1-7 に示した。《学校体制》には、個別の指導計画を誰がどのように作成するのかが明確でないことへの課題が挙げられた。対象校の中で通常の学級における個別の指導計画を作成している 6 校では、各学校で共通の様式があり作成の主体となる教師も決められていた。しかし、作成手順や内容等においては、作成する教師個人の裁量に委ねられる部分が大きく、『最終的にその先生の熱意にかかってしまう（略）担任の先生 1 人になってしまうので、そういう部分の学校としての支援をどうするかが大変』といった、学校内の体制整備の不十分さが指摘された。

Table 5-1-4 カテゴリー及びサブカテゴリーの定義

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
意識	多忙感・負担感	時間がない等の多忙感に関する発言 作成に対する負担感に関する発言
	職務周辺性	自分の仕事ではないという発言
	不安感	作成上の不安に関する発言
	抵抗感	個別に作成することへの抵抗感に関する発言
活用	授業への活用	授業への活用に関する発言 引き継ぎに関する発言
	保護者との共通理解	「機密文書」として作成することに関する発言

Table 5-1-5 《意識》の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容【発言者】
多忙感・負担感	<ul style="list-style-type: none"> ・（学級担任が）忙しいとかものすごく良くわかるので、私たちの方からなかなか言えないのが現状【1】 ・日々の職務に追われているので作成者の負担を重くしてはいけない【2】 ・事務処理量の多さや日常の膨大な仕事の中にそれをやらねばならないものにはできかねた【3】 ・一番は時間ですね、忙しさ【4】 ・抱えている仕事が多【7】 ・作ってくださいと言っても、忙しくてできないんだって当然ある【8】 ・ソフトで簡単にできるって言っても大変は大変【8】 ・ちゃんと作るとなるとすごく大変。深く考えなくてはいけないから【8】 ・考えて書くのも面倒でしょ、担任にしたって億劫になる【8】
職務周辺性	<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任に特別支援教育は自分の仕事ではないという意識はないとは言えない【1】 ・（個別の指導計画の作成は）特別支援に任せておけば大丈夫だと思っている【3】
不安感	<ul style="list-style-type: none"> ・ある様式みたいなものに当てはめた上で明文化していくっていうのは、難しい【3】 ・具体的にデータを取るわけにはいけないので、授業をしながら実態を書くしかないの。苦勞する【6】 ・いくら研修していても、数をこなして担任している先生がいないので（略）それが迷うところ【10】
抵抗感	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援に対する嫌悪感をもたれたら困るなという懸念もあって言えない【1】 ・（学級担任は）トップダウンの考え方だから個別に計画っていうのは考えづらいかも【3】 ・個別に対応していたら、他の児童がほったらかしになると取られる場合もある【4】 ・特別支援って言葉がまた重いかもしれない【4】

【 】内の数字はTable 5-1-1で示した対象者を表す

Table 5-1-6 《活用》の具体的な発言内容

サブカテゴリー	具体的な発言内容【発言者】
授業への活用	<ul style="list-style-type: none"> ・作ったとしても有効活用されているかどうか机上プランだったら何の意味もない【1】 ・書式を作るだけでなく、それが機能するシステムを作らねばならないがそこが難しい【2】 ・機能しているかしていないか、ただ書面や提出物ってなったら、仕事が増えるだけなので【2】 ・ただ作ればいいってなりそうだなと思ひまして、枠があったら埋めることができると思う。それだと負担になるだけで授業は変わらない【3】 ・手立てで解決できるのであれば文面にしなくてもいいかなと思うこともある【4】 ・全体指導の中で個別指導ってことはなかなかプラスにいかないのが現状【6】 ・目標や手立てに関してマイナスな部分が出てきたら修正しなくてはいけませんがなかなかできない【6】 ・なかなか評価とか次年度への引継に関しては難しい【5】 ・いくら計画立てて、やったからって改善なんてそんな目に見えて起こるものじゃない【8】 ・文章がすごくできていても実践していなければ意味がない(略)すごく有効だと思って先生はいないかもしれない【8】 ・作ってない時よりもこんなに違えますって少なくともうちの学校ではない【8】 ・書いていつも手元に置いておいてっていうのがなかなかできない【9】
保護者との共通理解	<ul style="list-style-type: none"> ・作った文書は全てを公開しなくてはいけないうのがあります。そこで見せられませんっていうのはどうかな【2】 ・保護者の理解がないところで計画だけが一人歩きしてるのは決していけない(略)作るのはいいけども、どういうふうに了解して機能させていくのかに壁がある【2】 ・保護者の方にも見せなくてはならないし、書き方によっては表現一つで傷つけることもあるので、文言を選ぶのにいろいろ考えているうちに書けなくなってしまう、それが一番大きい【4】 ・親御さんとの関係が難しい【6】

【 】内の数字はTable 5-1-1で示した対象者を表す

Table 5-1-7 《学校体制》の具体的な発言内容

具体的な発言内容【発言者】

- ・誰のを作るの？という原点に立ち返らなくてはいけないので、その線引きは各学校でするしかない（略）制度化する上でクリアしなきゃいけない問題がある【3】
- ・最終的にその先生の熱意にかかってしまう（略）担任の先生1人になってしまうので、そういう部分の学校としての支援をどうするかが大変【5】
- ・学校組織としてそういう子ども達をどう支援していくかっていうのが難しい【5】

【 】内の数字はTable 5-1-1で示した対象者を表す

第四節 考察

本調査の対象7校中6校において個別の指導計画を作成しており、文部科学省（2017a）の調査通り、小学校における個別の指導計画作成は浸透していることが窺えた。個別の指導計画は学習指導要領に作成が明示されているものの、具体的な作成方法や内容については示されておらず、各学校に作成の主体性と責任がある（藤井，2001）。そのため、作成校においては作成の主体となる教師や対象児童の基準等、各学校の実態に即した形で取り組んでいた。また、個別の指導計画作成の際には、程度の差はあれ、通常学級教師が関与していることが明らかとなった。

通常学級教師が主体的に個別の指導計画に関与していくための課題として、通常学級教師の《意識》《活用》《学校体制》が挙げられた。個別の指導計画に対する教師の《意識》に関して村中・笠原・藤井・安藤（2001）は、知的障害養護学校教師が義務的な職務として個別の指導計画を捉えたり、作成に対しての不安を感じていたり、義務感に基づく多忙感や負担感を抱いていることを報告している。本研究の対象者はコーディネーター等であり、本研究の結果をもって、通常学級教師が個別の指導計画に対して＜多忙感・負担感＞＜不安感＞＜職務周辺性＞＜抵抗感＞を抱いているとは言えない。しかし、通常の学級における個別の指導計画作成に重要な役割を果たす教師（コーディネーター等）が通常学級教師の《意識》について懸念する事態は把握できた。このことは、今後、通常学級教師が主体的に関与した個別の指導計画の在り方を考究する際に重要な知見となる。

ところで、個別の指導計画を作成するためのソフトウェアに沿って個別の指導計画を作成していたU1ではソフトウェアによって作成は簡略化され、教師の負担感は低減されたとの発言は得られた。しかし、一方で『文章がすごくできていても実践していなければ意味がない（略）すごく有効だって思っている先生はいないかもしれない』『作ってない時よりもこんなに違えますって少なくともうちの学校ではない』といった学校や対象児童の実態に沿わないことや成果を実感できないことに対する《活用》についての課題が挙げられた。本来、国は個別の指導計画についてその作成を明示するが、構成概念や具体的な作成の方法については示していない（安藤，2000）。個別の指導計画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、そうでなければ授業への活用は困難であるといえる。

本研究で得られた課題は、これまでに特別支援学校においても指摘されてきたものである（例えば竹林地・肥後，2003）。したがって、特別支援学校がこれまでどのように課題を克服し、研究、実践を積み重ねてきたのかが、今後の通常の学級における個別の指導計画のあり方を考究する際に重要な知見となると考えられる。

また、分類されなかった課題として、『コーディネーターの他に校務分掌が色々あるので仕事が大変』といった、コーディネーターの多忙感も指摘された。個別の指導計画を作成する際には、児童生徒の障害の状態や発達段階等の適切な把握や、指導につなげる目標や課題設定等、専門的知識や技術が要求される（藤井，2001）。そのため、通常学級教師一人に任せるのではなく、これまでに個別の指導計画を作成してきたコーディネーターや特別支援学級等の専門的知識を有する教師

や外部専門家との協働の重要性が強調されている（渥美，2003；海津・佐藤・涌井，2005）。しかし、通常の学校におけるコーディネーターは通常学級教師や特別支援学級担任、養護教諭である場合も多い（和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム，2008）。こうした現状から、通常学級教師が主体的に関与して個別の指導計画を作成するためには、通常学級教師を支える立場であるコーディネーターの多忙感も大きな課題といえる。

研究 2 小学校教師の個別の指導計画に対する意識

第一節 目的

個別の指導計画作成をめぐっては、教師の組織構造の特性として「作成の二重構造」が指摘されている（安藤，2001b）。第一の層は、書式や手続き等大枠を決定する教師群であり、第二の層はそれに基づいて個別の指導計画を作成し、実際に児童生徒の指導にあたることで個別の指導計画を運用していく教師群である。通常の学級における個別の指導計画は、安藤（2001b）の指摘する第一の層の教師群が書式や手続き等大枠を整える「構想期」から、第二の層の教師群が個別の指導計画の作成や活用を主体的に行う「修正期」への転換を迎えている。この時期における各学校の取組みが個別の指導計画の作成を形骸化させるかどうかの鍵を握っており（安藤，2001b）、通常学級教師一人一人が個別の指導計画の作成及び活用を始めとする特別支援教育に果たす役割は非常に大きいと考えられる。

研究 1 において、通常学級教師が主体的に個別の指導計画作成に関与するためには、通常学級教師の意識が重要であるという知見が得られた。教師一人一人が個別の指導計画をどう理解し、意味づけているかは、個別の指導計画作成という職務の遂行に大きな影響を及ぼすことが指摘されている（村中ら，2001）。

そこで、本研究では通常学級教師が個別の指導計画に対して抱く意識を明らかにすることを目的とした。意識を明らかにする方法として、本研究では SD（Semantic Differential）法を用いたイメージ調査を

実施する。SD法とは、Osgood, Suci, and Tannenbaum (1957) が開発し、言葉の内包的意味の測定を目的とし、形容詞対の7段階尺度を用いて評定させる技法であり、今日では幅広い対象や分野で利用されている(北尾・瀧野・川原・杉村・岡本, 1991)。様々な刺激対象を提示し、そこから個人が受け取る感情的特性やイメージ、すなわち情緒的意味の構造と相互の関連を検討するために用いられる(岩下, 1983)。

意識とイメージは同一の概念ではないが、イメージは個人の行動の底にある態度の認知的側面と深い関係をもち、より深い意味で、行動の導き手となる価値や信念の原型をなすものである(菊池, 1962)。鮑戸(1970)は、イメージを「行動への準備状態変数のうちの1つであり、態度と異なり安定性に乏しく、短期的なものでもよく、また意識と異なり一貫性に欠け、きわめてあいまいで、漠然とした情緒的なものも含まれる」と定義した。イメージをとらえることを通じて、個人のもつ意識の一側面を推測することが可能となると考えた。

第二節 予備調査

1. 目的

本研究で実施する SD 法は、あるコンセプトに対して Semantic Differential Scale（以下、SD 尺度）を用いてイメージを調査する方法である。そこで、コンセプトの選定及び尺度の作成を目的とした調査を実施した。

2. 方法

(1) 対象

X 市の小学校 3 校の通常学級教師及び特別支援学級教師計 57 名を対象とした。X 市は平成 16・17 年度に県の教育委員会から特別支援教育推進体制モデル事業推進地域として指定を受けた地域である。そのため、モデル事業を通して、通常の学級に在籍する児童に対する校内支援体制の整備や個別の指導計画作成に関する取り組みが推進されている X 市を対象とした。

(2) 手続き

SD 法の手続きは以下の通りである。①さまざまな形容語の対を以て構成された複数の SD 尺度を用い、②複数者（対象者）に、③コンセプトに対しての評定を求める（岩下，1983）。

本研究で用いたコンセプトは、以下の 2 つの基準から選定した。基準 1 は小学校の教育課程の編成との関連、基準 2 は個別の指導計画との関連である。

基準 1 より各教科の中で、用具教科から「国語」、内容教科から「理

科」を選定した。また、各教科とは異なる領域として、「総合的な学習の時間」を選定した。総合的な学習の時間は、小学校の教育課程編成の中で、2002年度より小・中学校で本格的に導入され、学校現場においては比較的新しい用語である一方で、すでに約10年間取り組まれている領域である。

基準2より「個別の指導計画」、「自立活動」及び「実態把握」を選定した。「実態把握」は、99.5%の小学校で実施されていると報告されており（文部科学省，2017a）、個別の指導計画作成の有無に関わらず、学級運営上不可欠な要素であると考えられるためコンセプトとして選定した。

SD尺度の作成にあたり、郵送による自由回答式の質問紙調査を実施した。なお、調査の実施にあたっては、X市の教育委員会を通じて各対象校に調査の依頼をした。対象者に上記の6つのコンセプトのうち3つのコンセプトを提示し、「次の言葉から連想される形容詞をできるだけたくさんあげてください。その他の品詞のうち形容詞に準ずる用法のもの（『名詞+な』など）でも構いません。」という指示で自由に記述してもらった。質問紙はそれぞれコンセプトの異なる2種類を作成し、対象校においてランダムに対象者に配布してもらった。

3. 結果

発送部数3校57名、回収部数3校45名（回収率78.9%）であった。質問紙①（コンセプト；「理科」，「個別の指導計画」，「実態把握」）は24名、質問紙②（コンセプト；「国語」，「総合的な学習の時間」，「自立活動」）は21名の回答が得られた。各コンセプトに対して3名以上

が挙げた形容語（40語）を抽出した（「理科」10語、「国語」8語、「総合的な学習の時間」5語、「個別の指導計画」6語、「自立活動」5語、「実態把握」6語）。その後、重複する形容語を削除し、22語の形容語を使用した。次に、特別支援学校（肢体不自由）教師3名に22語の形容語を提示し、反対語を自由に挙げてもらった。その際、正解や不正解はなく、学校生活を思い浮かべたときに自然に思い浮かぶ形容語で構わない旨を伝えた。挙げられた語句の中から、辞書の意味と相違しない範囲であり、複数名が挙げた形容語を反対語として選定した。なお、回答が分かれた形容語に関しては、辞書及び先行研究（長島・藤原・原野・斎藤・堀，1966）を参考に研究者が反対語を選定した。作成されたSD尺度は、“細かい—おおざっぱな”“おとなしい—活動的な”“苦手な—得意な”“楽な—面倒な”“集団的な—個別的な”“おもしろい—つまらない”“基本的な—発展的な”“自主的な—受動的な”“無感動な—感動的な”“不要な—必要な”“粗雑な—綿密な”“具体的な—抽象的な”“あきらめやすい—根気強い”“おおまかな—詳しい”“身近な—疎遠な”“大切な—粗末な”“大変な—簡単な”“雑な—丁寧な”“むずかしい—やさしい”“楽しい—苦しい”“計画的な—無計画な”“不自由な—自由な”の22個であった。

第三節 本調査

1. 目的

小学校教師が個別の指導計画に対して抱くイメージを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

X市の小学校12校の通常学級教師164名及び特別支援学級教師18名を対象とした。調査の実施にあたっては、X市の教育委員会を通じて各対象校に調査の依頼をした。

(2) 手続き

郵送による質問紙調査を実施した。調査時期は2010年11月上旬から12月上旬であった。

(3) 質問紙の構成

質問紙はフェイスシート、個別の指導計画に対する認知及び関与を測る質問項目、コンセプトについてのSD尺度で構成した。SD法の評定は7件法とした。対象者の負担を考え、コンセプトを変えた質問紙を作成し、対象者1人あたり3つのコンセプトに回答してもらった。なお、「個別の指導計画」に関しては全対象者に答えてもらった。SD尺度は両極性の形容詞対であるため、評定の偏りが考えられる。従って、安藤（1989）の手続きを参考にPositive-Negativeが一方に偏らないように、乱数表を用いてランダム配列とした。SD尺度の配列順に関しても主観性を排除するために、同様の手続きを踏んだ。

(4) 分析方法

各コンセプトについて、SD 尺度に対する回答が 1 つでも欠落している場合は、分析の対象から除外した。各 SD 尺度に対して中央値を 4 点とし、左端から右端にかけて 1 点から 7 点までの得点を与えた。「個別の指導計画」というコンセプトに関する得点は因子分析（主因子法・promax 回転）を実施した。次に、6 つのコンセプトに対するイメージの関連を探索的に調べるためにコレスポンドンス分析

（correspondence analysis）を実施した。コレスポンドンス分析は対応分析とも呼ばれ、2 つの変数を構成するカテゴリーを多次元空間の点として表し、その空間における点間の距離によってカテゴリー間の関連の強さを表現するものである（山田，2002）。点の相対的位置関係の検討によってカテゴリー間の関連を整理するもので、分析結果をわかりやすい形で示すことができるという意味で有用であるといわれている（山田，2002）。

イメージ研究に関する先行研究においてもコレスポンドンス分析が使用されている。河内（2001）は、障害学生に対する情緒的意味の意味構造を明らかにするために、自由記述による連想テストを実施し、6 つコンセプトに対する記述語の各出現頻数に対して数量化Ⅲ類の相対尺度法を適用している。本調査では、河内（2001）や土屋（1996）の手続きを参考にコレスポンドンス分析を実施した。

第四節 本調査の結果

発送部数 12 校 182 部、回収部数 12 校 169 部（回収率 92.9%）であった。

1. 回答者のプロフィール

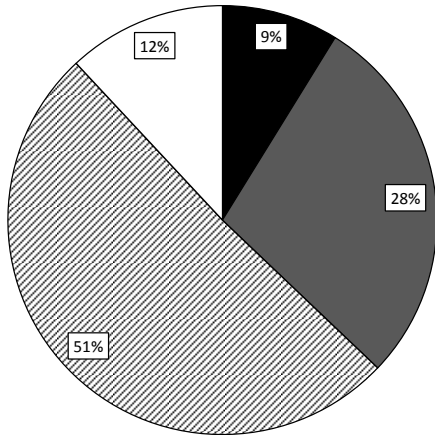
回答者は、女性 121 名（71.6%）、男性 48 名（28.4%）であり、平均年齢は 44.5 歳（ $SD=8.5$ ）、教職経験年数の平均は 20.0 年（ $SD=9.3$ ）であった。通常学級教師が 150 名（88.8%）、特別支援学級教師が 15 名（8.9%）、未回答 4 名であった。また、特別支援学級等の特別支援教育担当経験がある者は 22 名（13.0%）、ない者は 147 名（87.0%）であった。

2. 個別の指導計画の認知及び関与について

「個別の指導計画という言葉を知ったことがありますか」という問いに対して、あると回答した者が 159 名（94.1%）、ないと回答した者が 10 名（5.9%）であった。個別の指導計画という言葉を知ったことがある者の中で、「個別の指導計画の内容についてどの程度周りの人に説明できますか」という質問に、全くできないと答えたものが 14 名（8.8%）、ほとんどできない 45 名（28.3%）、多少はできる 81 名（50.9%）、十分できる 19 名（11.9%）であった（Fig. 5-2-1）。また、「これまでにどの程度個別の指導計画の作成に関わったことがありますか」という問いに対しては、全く関わらなかったと回答した者が 49 名（30.8%）、ほとんど関わらなかったが 32 名（20.1%）、多少は関わ

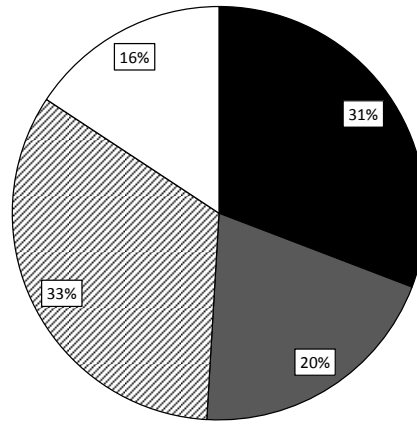
ったが 53 名 (33.3%)、十分関わったが 25 名 (15.7%) であった (Fig. 5-2-1)。

- 全くできない
- ほとんどできない
- ▨ 多少はできる
- 十分出来る



個別の指導計画の説明がどの程度できるか

- 全く関わらなかった
- ほとんど関わらなかった
- ▨ 多少は関わった
- 十分関わった



個別の指導計画の作成にどの程度関わったか

Fig. 5-2-1 個別の指導計画の認知及び関与について

3. 個別の指導計画に対する通常学級教師のイメージ

(1) 因子分析結果

22 の SD 尺度の平均値及び標準偏差を Table 5-2-1 に示した。個別の指導計画に対するイメージを明らかにするため、個別の指導計画という用語を聞いたことがないと回答した者（10 名）及び SD 尺度に対する回答が 1 つでも欠落している場合は分析の対象から除外した。その結果、最終的に 149 名が有効回答者となった（有効回答率 88.2%）。個別の指導計画に対する全 22 項目について因子分析（主因子法・promax 回転）を行った。固有値の衰退状況（5.54, 3.70, 1.45, 1.19, 1.09, 0.957…）及び因子の解釈可能性から 3 因子が妥当であると判断し、因子数を 3 に固定した。天井効果の見られた項目（項目 5）、因子負荷量が 0.45 に満たない項目（項目 7, 項目 13, 項目 15）を削除し、18 項目の SD 尺度において再度因子分析（主因子法・promax 回転）を行った。3 因子の累積寄与率は 54.1%であった（Table 5-2-2）。

第 1 因子は、「おおまかなー詳しい」「雑なー丁寧な」「不要なー必要な」「粗雑なー綿密な」「大切なー粗末な」「具体的なー抽象的な」「計画的なー無計画な」「細かいーおおざっぱな」の 8 項目が高い負荷量を示し、これらは個別の指導計画の意義や本質に関する形容語であることから、第 1 因子を「意義・本質因子」と命名した。

第 2 因子は、「無感動なー感動的」「不自由なー自由な」「楽しいー苦しい」「苦手なー得意な」「自主的なー受動的な」「おとなしいー活動的な」「むずかしいーやさしい」「おもしろいーつまらない」の 8 項目が高い負荷量を示し、これらは個別の指導計画を作成し、その後の授業に期待されることを表していると考えられるため、第 2 因子を「作成

後の期待因子」と命名した。

第3因子は「大変な—簡単な」「楽な—面倒な」の2項目が高い負荷量を示し、これらは個別の指導計画作成の手続きへの評価と解釈でき、第3因子を「手続きへの評価因子」と命名した。

内的整合性を検討するために Cronbach の α 信頼性係数を算出した結果、第1因子で 0.88、第2因子で 0.77、第3因子で 0.70 であった。基準を 0.75 に設定するとき、第3因子に関しては内的整合性について十分とはいえないが、因子の解釈可能性から許容の範囲であると判断した。

3つの下位尺度のうち、「意義・本質」と「手続きへの評価」($r=-.357$) は負の相関が、「作成後の期待」と「手続きへの評価」($r=.280$) は正の相関が見られた。

Table 5-2-1 個別の指導計画に対する得点

	SD尺度	平均値	SD
1	細かい—おおざっぱな	2.40	1.04
2	おとなしい—活動的な	4.30	1.06
3	苦手な—得意な	3.74	0.97
4	楽な—面倒な	5.03	1.00
5	集団的な—個別的な	6.05	1.13
6	おもしろい—つまらない	3.87	0.93
7	基本的な—発展的な	3.26	1.36
8	自主的な—受動的な	3.52	1.15
9	無感動な—感動的な	4.37	0.94
10	不要な—必要な	5.88	1.00
11	粗雑な—綿密な	5.83	1.01
12	具体的な—抽象的な	2.25	1.22
13	あきらめやすい—根気強い	5.06	1.14
14	おおまかな—詳しい	5.72	1.17
15	身近な—疎遠な	3.21	1.37
16	大切な—粗末な	2.13	0.91
17	大変な—簡単な	2.64	1.14
18	雑な—丁寧な	5.64	1.12
19	むずかしい—やさしい	3.15	1.32
20	楽しい—苦しい	4.19	1.09
21	計画的な—無計画な	2.08	1.00
22	不自由な—自由な	4.03	0.96

Table 5-2-2 因子分析結果

	I	II	III
I 意義・本質 ($\alpha = .88$)			
14 おおまかな—詳しい	.837	-.015	-.015
18 雑な—丁寧な	.783	-.194	.029
10 不要な—必要な	.722	.117	.153
11 粗雑な—綿密な	.714	.072	-.154
16 大切な—粗末な	-.705	-.081	-.058
12 具体的な—抽象的な	-.641	.05	-.081
21 計画的な—無計画な	-.617	-.086	-.028
1 細かい—おおざっぱな	-.492	.062	.298
II 作成後の期待 ($\alpha = .77$)			
9 無感動な—感動的な	.079	.732	-.159
22 不自由な—自由な	.065	.653	.077
20 楽しい—苦しい	.051	-.542	-.158
3 苦手な—得意な	-.009	.539	.176
8 自主的な—受動的な	-.058	-.526	.153
2 おとなしい—活動的な	-.066	.496	-.245
19 むずかしい—やさしい	-.072	.467	.339
6 おもしろい—つまらない	.003	-.403	.001
III 手続きへの評価 ($\alpha = .70$)			
17 大変な—簡単な	.061	-.182	.891
4 楽な—面倒な	-.036	-.047	-.722
因子間相関			
		II .108	
		III -.449	.372

(2) 個別の指導計画に対するイメージと個人属性との関連

個別の指導計画に対するイメージが教師の個人属性とどのように関係しているかを検討した。個人属性は、特別支援教育経験（有り，無し）、個別の指導計画の説明の程度（全くできない，ほとんどできない，多少はできる，十分できる）、個別の指導計画作成への関与の程度（全く関わらなかった，ほとんど関わらなかった，多少は関わった，十分関わった）において分析を行った。各個人的属性を独立変数、個別の指導計画に対するイメージの各下位尺度得点を従属変数とする一元配置分散分析を行った。個別の指導計画の関与の程度において、「手続きへの評価」得点に有意差 ($F(3, 145)=2.687, p<.05$) がみられたため、Tukey 法の多重比較を行った。その結果、ほとんど関わらなかった教師群よりも多少は関わった教師群が「手続きへの評価」得点が有意に高かった。なお、特別支援教育経験及び説明の程度では有意差は認められなかった。

4. 6つのコンセプトに対するイメージの関係

対極の意味を持つ 22 の SD 尺度を、6つのコンセプトに対する 44 の形容語とみなし、回答者を二値化した。すなわち、7段階の尺度において 1点～3点にあたる回答は左側の形容語を選んだものとし、5点～7点にあたる回答は右側の形容語を選んだものとした。どちらでもないにあたる 4点の回答は分析の対象から除外した。6つのコンセプト別に 44 の形容語の出現頻数及び出現頻数に対する割合（以下，出現頻度）を求めた。本調査では、各コンセプトによって回答者数が異なるため、山田（2002）を参考に出現頻数ではなく出現頻度を重みづけ係

数として用いた。その中で、いずれか1つのコンセプトに対して出現頻度が20%以上を示した32の形容語を分析の対象とし採用した(Table 5-2-3)。従って、本研究では[コンセプト6] × [形容語32]のクロス集計表にコレスポネンス分析を実施した。

Table 5-2-3 コレスポネンス分析に使用した形容語

1	細かい
2	おおざっぱな
3	おとなしい
4	活動的な
5	苦手な
6	得意な
7	面倒な
8	集団的な
9	個別的な
10	おもしろい
11	基本的な
12	発展的な
13	自主的な
14	受動的な
15	感動的な
16	不要な
17	必要な
18	綿密な
19	具体的な
20	抽象的な
21	根気強い
22	おおまかな
23	詳しい
24	身近な
25	大切な
26	大変な
27	丁寧な
28	むずかしい
29	楽しい
30	苦しい
31	計画的な
32	自由な

コレスポネンス分析を行った結果、コンセプトと形容語に対する5次元の得点が得られた。各次元の寄与率は60.8%、19.4%、11.5%、5.9%、2.4%であり、第2次元までで累積寄与率が80.2%であることから、第2次元までを採用した（Fig. 5-2-2）。

また、各コンセプト間の類似度からそれらを類型化するために、コレスポネンス分析で得られた各次元の得点を変数としたクラスター分析（平方ユークリッド距離，Ward法）を行い、主要な6つのクラスターを抽出した（Fig. 5-2-3）。国語と同じクラスターに分類された形容語は、「おとなしい」「受動的な」「抽象的な」であった。理科と同じクラスターに分類されたのは「苦手な」「得意な」「おもしろい」「感動的な」「身近な」「むずかしい」「楽しい」「自由な」であった。総合的な学習の時間と同じクラスターに分類されたのは、「活動的な」「面倒な」「自主的な」であった。個別の指導計画、自立活動、実態把握と同じクラスターに分類された形容語は、「細かい」「個別的な」「基本的な」「必要な」「綿密な」「具体的な」「根気強い」「詳しい」「大切な」「大変な」「丁寧な」「苦しい」「計画的な」であった。

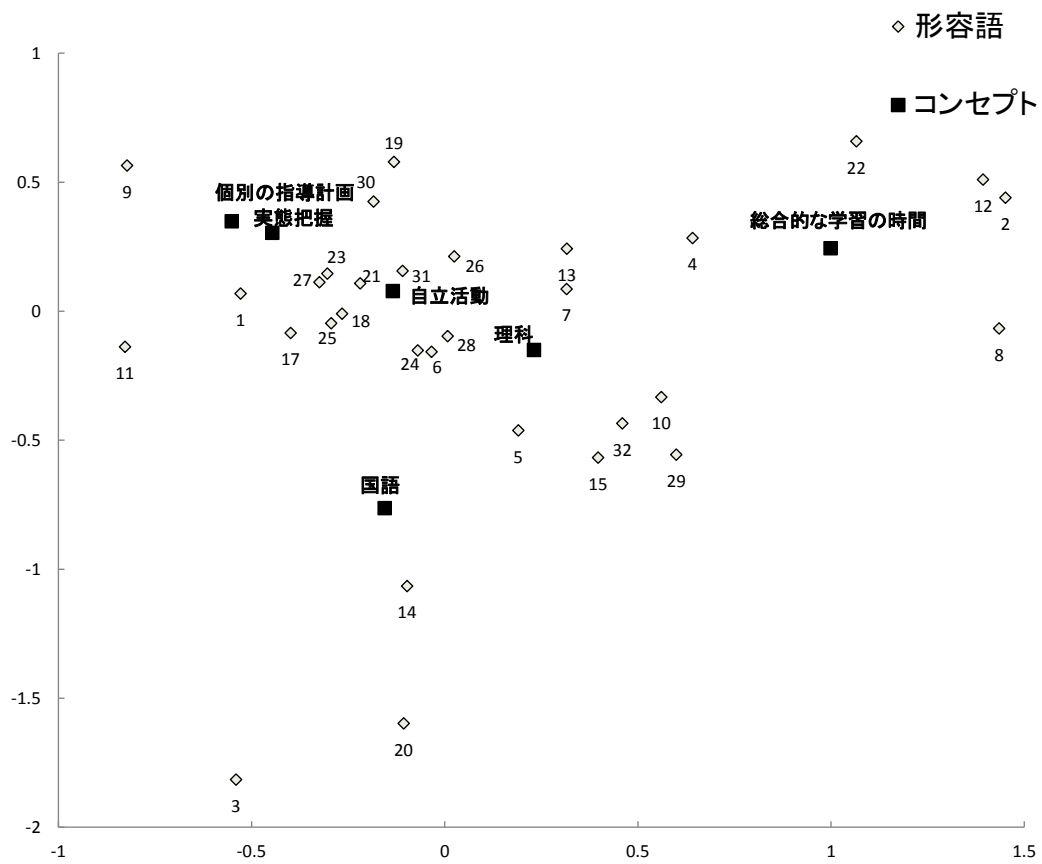


Fig. 5-2-2 コレスポネンデンス分析の結果

Dendrogram using Ward's Method

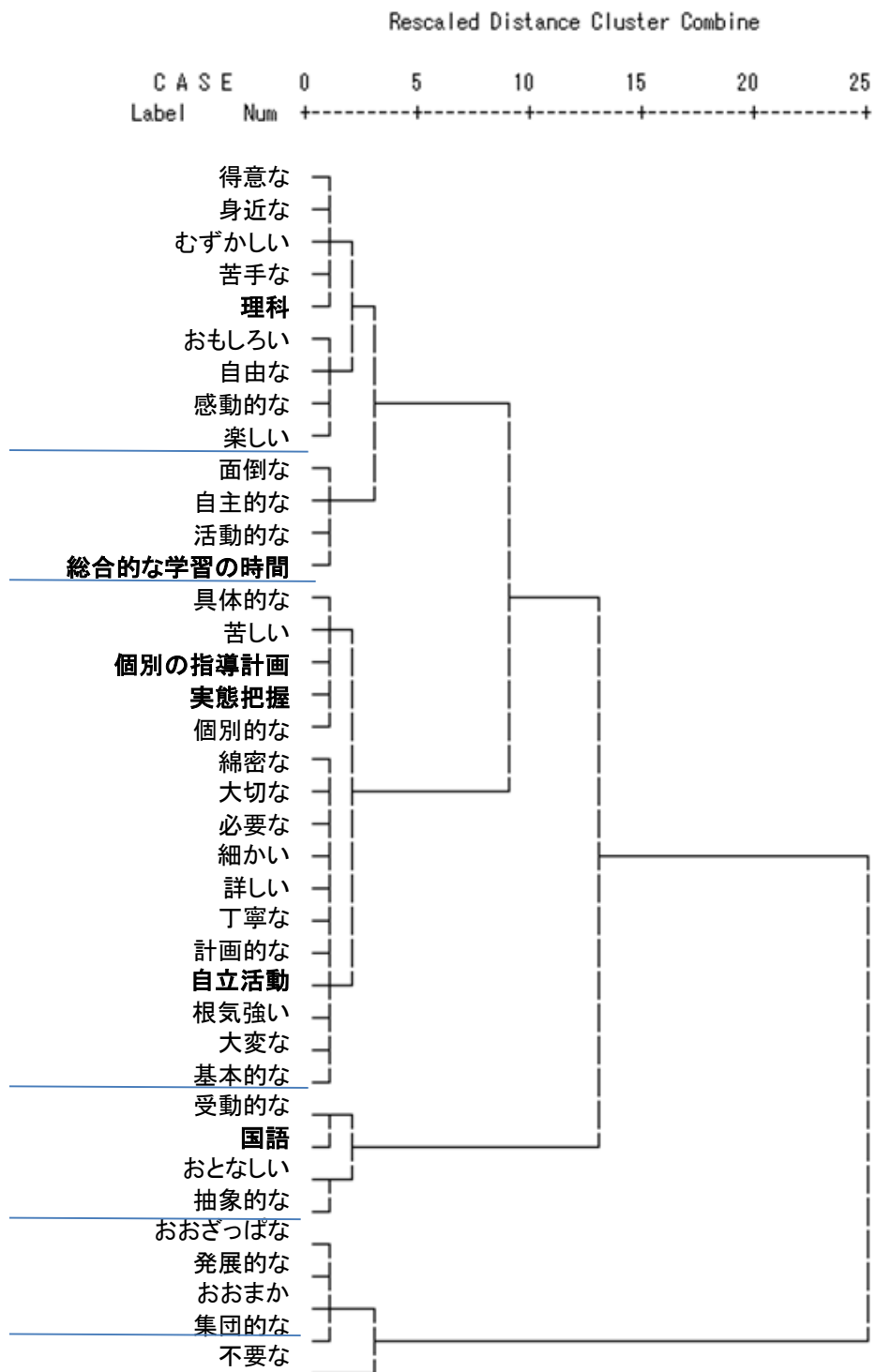


Fig. 5-2-3 クラスター分析結果

第五節 考察

1. 個別の指導計画に対するイメージ

本調査の結果、対象者の94.1%において個別の指導計画という言葉聞いたことがあり、その中の62.8%が個別の指導計画を他者にある程度説明できると答えた。また、個別の指導計画の関与に関しても、約半数の教師がこれまでに個別の指導計画作成に何らかの形で関与した経験があると答えており、小学校教師において個別の指導計画が浸透しつつある現状がうかがえた。

個別の指導計画に対するイメージを因子分析によって明らかにしたところ、「意義・本質因子」「作成後の期待因子」「手続きへの評価因子」の3因子が抽出された。個別の指導計画は、学校全体の教育計画のもとに個々の児童生徒の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものであり、学校でのきめ細かな指導を行うために有意義なものと考えられている（文部科学省，2003a）。各学校は創意工夫して「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと」が求められている。このような個別の指導計画の意義や本質は、小学校教師の個別の指導計画に対するイメージに現れていた。また、個人属性ごとの分析では、個別の指導計画作成にこれまでほとんど関わらなかった教師群よりも多少は関わった教師群が「手続きへの評価」得点が有意に高かった。個別の指導計画作成に関しては、コーディネーターを中心になるべく作成者の負担を軽減するように意識して様式を作成する、手続きを明確にする等、各学校で工夫がなされている（和歌山県教育センター学びの丘特別支援教

育研究チーム，2008)。各学校の取組みが、小学校教師のイメージに影響していることが推測された。

2. コンセプトにおけるイメージ間の関連

6つのコンセプトにおけるイメージ間の関連を調査した結果、個別の指導計画と自立活動、実態把握が同様の類型に分類された。理科や国語、総合的な学習の時間がそれぞれ別々の類型に分類された一方で、個別の指導計画、自立活動、実態把握といった特別支援教育に関する用語は類似したイメージを抱く用語であることが明らかとなった。これらの結果から、理科や国語、総合的な学習の時間が小学校教師にとってそれぞれのイメージが確立しているのに対し、個別の指導計画、自立活動、実態把握に関しては漠然としたイメージを抱いていることが示唆された。村中ら（2001）が実施した調査によると、知的障害養護学校教師は、その作成が義務づけられた2年後には既に個別の指導計画を既知的で優先的な職務としてとらえていた。一方で、質問紙を作成するにあたって実施した面接調査では、義務的な職務として個別の指導計画をとらえたり、作成に対しての不安を感じていたり、義務感に基づく多忙感や負担感などの教師のネガティブな発言が多く認められた。本研究においても、個別の指導計画、自立活動、実態把握に対して、「基本的な」「必要な」「詳しい」「計画的な」といった「本質・意義因子」に関わる形容語が分類された。一方で、「大変な」「苦しい」といった小学校教師の負担感を表わす形容語も布置された。安藤

（2001b）が指摘するように、多くの教師は個別の指導計画について校内で検討を重ねるプロセスには直接携わらず、検討委員会によって試

案された書式を提示されてはじめて実質的に作成過程に参加することになる。このような個別の指導計画作成の意義を検討する過程に携わらない教師においては、書式をどう埋めるかに関心が向けられると想定される。個別の指導計画を作成することは担当者にとってある程度の負担となることはやむを得ないが、その中で重要なことは何のために個別の指導計画を作成するのかということについて目的を明確にし、教師間で共通理解を図ることである（河村，2008）。

個別の指導計画は、授業やカリキュラムを改善・活性化する媒体となることが重要であり、日々の授業実践や授業改善に生かされなければならない。職務多忙やバーンアウト等の教師を取り巻く現状を鑑みると、個別の指導計画の作成と授業への活用との乖離は、通常学級教師の多忙感や負担感の増大を招くことが想定される。そして、その事態の常態化は書式をどう埋めるかに関心が向けられると予測され、義務感に起因する個別の指導計画の形骸化が懸念される。

研究3 通常学級教師の個別の指導計画作成に対する意識に影響を及ぼす要因の検討

第一節 目的

研究1及び研究2において、小学校の通常学級教師が個別の指導計画作成に対して主体的に関与するための現状及び課題について調査した。研究1において、小学校における個別の指導計画作成は徐々に浸透しつつあり、作成に通常学級教師が少なからず関与している現状があった。同時に、今後通常学級教師が主体的に個別の指導計画に関与していくためには、通常学級教師の意識や、個別の指導計画の活用の問題、個別の指導計画に関わる学校体制の整備が重要であることが明らかとなった。通常学級教師が個別の指導計画作成に対して否定的な意識を示すことは、効果的な個別の指導計画の作成及び活用につながらないことが予想できる。そこで、研究2において、通常学級教師の個別の指導計画に対する意識の一側面をイメージを用いて推測した。その結果、個別の指導計画に対しては、その意義や本質を重要視しつつ、負担となるイメージを抱いていることが明らかとなった。

そこで研究3では、これまでの研究を踏まえ、通常学級教師が個別の指導計画作成に対してどのような意識を抱いているかをより具体的に明らかにするとともに、意識に影響を及ぼす要因について因果モデル (Fig. 5-3-1) を仮定し、そのモデルを検証することを目的とした。

意識を規定する要因として本研究では、環境要因と個人要因に着目した。環境要因として学校の組織風土と個別の指導計画に対する学校

組織体制の充実度が挙げられる。学校組織の構造及び雰囲気などの学校の組織風土（組織特性）が教師の職務の遂行や意識に影響を与えることが指摘されている（Cooper, Cooper, & Earker, 1988）。西山・淵上・迫田（2009）は、協働的風土と同調的風土の2要因からなる学校の組織風土を挙げ、中でも協働的風土が学校の取り組みの定着に肯定的な影響を与えているとした。また、佐古（2006）も、個業化、統制化、協働化の3要因からなる学校の組織化傾向を挙げ、協働化は教師の職務遂行の困難さを低減し、学校改善に対する教師の関与意義の形成を高め、教師の教職観の形成に肯定的な影響を与えているとしている。個別の指導計画の作成においても、校外関係者との協働の重要性が挙げられている（文部科学省，2009）。

また、研究1において、通常学級教師が個別の指導計画を主体的に作成する際の課題の1つとして学校組織体制の充実度が挙げられた。個別の指導計画をだれがどのように作成するのか、といった校内の組織体制が整備されていないことが、通常学級教師の負担感や不安感を増大させることが予想される。そこで、学校の組織風土及び個別の指導計画に対する学校組織体制の充実度から個別の指導計画作成に対する意識に影響を与えるパスを設定した。

次に、個人要因として、教職経験年数、特別支援教育経験の有無、個別の指導計画の作成経験の有無を挙げた。

以上の点を反映した仮説モデルを Fig. 5-3-1 に示した。

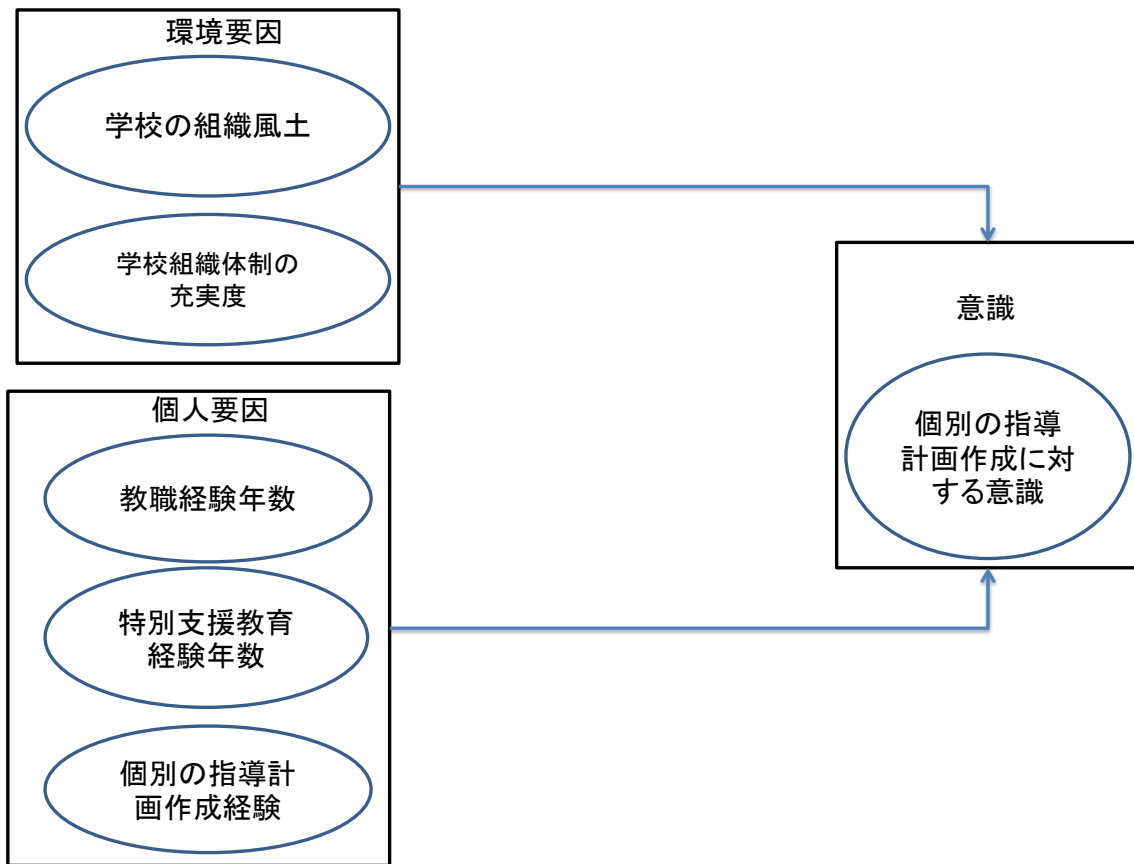


Fig. 5-3-1 仮説モデル

第二節 方法

1. 対象

首都圏にある県内 5 市の小学校 64 校の通常学級教師 384 名。1 校あたり各学年 1 名ずつの計 6 名とした。

2. 手続き

郵送による質問紙調査を実施した。各市の教育委員会を通して学校長あてに依頼書を送付した。各学年 1 名の通常学級教師を選んでもらい、回答してもらった。回答者の選定は各学校に一任した。

3. 調査内容

(1) プロフィール項目

年齢、性別、教職経験年数、特別支援教育経験の有無、個別の指導計画作成経験の有無をたずねた。

(2) 個別の指導計画作成に対する意識を測る尺度

個別の指導計画に対する先行研究（例えば、肥後・小塩，2002；干川，2002；池田・井坂，2001；小坂・姉崎，2011；栗原・霜田，2011）から、個別の指導計画作成に対する教師の意識に関する項目を抜き出し、18 項目を作成した。

(3) 学校の組織風土を測る尺度

佐古（2006）及び西山ら（2009）で用いられた質問項目、及び池田・安藤（2012）を参考に、16 項目を選定した。

(4) 個別の指導計画に対する学校組織体制の充実度を測る尺度

先行研究（例えば、竹林地・肥後，2003；岡嶋・藤田，2002；大沼，2009；佐藤・八幡，2006）から、個別の指導計画に対する学校組織体制の充実度に関する項目を抜き出し6項目を作成した。

なお、すべての項目において、設問数に関して他の項目との調整を行い、相互に近いと思われる設問を割愛して、調査に合うように一部表現を修正した。修正作業は個別の指導計画作成経験が豊富な特別支援学校の教師と共に行った。

4. 得点の与え方と分析

プロフィール項目に関しては記述及び選択での回答を求めた。各尺度に関する回答は、「全く思わない（1点）」から「非常にそう思う（5点）」の5件法で求めた。

構成した因果モデル（Fig. 5-3-1）を検証し、意識に影響を与える要因を明らかにするため、各項目に対して探索的因子分析を行った。その後、モデルの検証のため構造方程式モデリングを用いた分析を実施した。

なお、本調査はすべての質問項目に対して逆転処理をした上で分析を実施した。また、モデルの検証においても、逆転処理した質問項目を用いた。

第三節 結果

発送部数 64 校 384 名、回収部数 64 校 378 名（回収率 98.4%）であった。調査によって得られた回答から、すべての尺度及び個別の指導計画作成経験の有無に欠損や不備のあったものを削除し、354 名を分析対象とした（有効回答率 93.7%）。

1. 回答者のプロフィール及び各尺度の因子構造の検討

(1) 回答者のプロフィール

回答者は、男性 115 名（32.5%）、女性 239 名（67.5%）であった。教職経験年数の平均は 19.43 年（SD=12.7）であった。また、特別支援教育経験がある者は 305 名（86.2%）、ない者は 49 名（13.8%）であった。これまでに個別の指導計画作成経験がある者は 272 名（76.8%）、ない者は 82 名（23.2%）であった。

プロフィール項目のうち、教職経験年数、特別支援教育経験の有無、個別の指導計画作成経験の有無をその後の分析に使用した。なお、特別支援教育経験の有無、個別の指導計画作成経験の有無は二値データを分析に使用した。

(2) 個別の指導計画作成に対する意識

個別の指導計画作成に対する意識に関する 18 項目について因子分析（最尤法・promax 回転）を行った。因子負荷量の絶対値が 0.45 に満たない 5 項目を削除し、再度 13 項目による因子分析を実施した。その結果を Table 5-3-1 に示す。

Table 5-3-1 個別の指導計画作成に対する意識に関する因子分析

	因子		
	1	2	3
1 非負担感 ($\alpha = .79$)			
作成することは負担に感じる	.882	-.007	.060
作成することは面倒だと感じる	.708	-.01	.057
作成するための時間がない	.616	.029	.043
作成しなければならないというプレッシャーを感じ	.582	.036	-.071
2 自信 ($\alpha = .77$)			
作成や活用方法がわからない	.048	.771	-.016
作成は不安である	.037	.664	-.018
個別の指導計画とは何かがわからない	-.059	.641	.152
作成したとしてもこれで良いのかどうか不安である	.099	.575	-.339
誰が作成したら良いのかわからない	-.121	.543	.298
3 職務中心性 ($\alpha = .75$)			
必要だとは感じていない	.005	-.056	.819
個別の指導計画に対する関心がある	.043	-.168	.636
作成は当然のことだと思う	-.016	.083	.616
役に立つか疑問に感じる	.094	.136	.479
因子間相関	1	.387	—
	2	.354	.436
			—

第1因子は、「作成することは負担に感じる」「作成することは面倒だと感じる」「作成するための時間がない」「作成しなければならないというプレッシャーを感じる」の4項目に高い負荷量を示した。本調査はすべての質問項目に対して逆転処理し分析したため、これらの個別の指導計画に対する負担感を示す質問項目に対して、「非負担感」と命名した。

第2因子は、「作成や活用方法がわからない」「作成は不安である」「個別の指導計画とは何かがわからない」「作成したとしてもこれで良いのかどうか不安である」「誰が作成したら良いのかわからない」の5項目に高い負荷量を示した。本調査はすべての質問項目に対して逆転処理し分析したため、これらの個別の指導計画作成に対する不安を表す質問項目に対して、「自信」と命名した。

第3因子は、「必要だとは感じていない」「個別の指導計画に対する関心がある（逆転項目）」「作成は当然のことだと思う（逆転項目）」「役に立つか疑問に感じる」の4項目に高い負荷量を示した。本調査はすべての質問項目に対して逆転処理し分析したため、これらの個別の指導計画を自らの職務として捉えていない意識の項目を「職務中心性」と命名した。

なお、内的整合性を検討するために Cronbach の α 信頼性係数を算出した結果、第1因子で $\alpha = .79$ 、第2因子で $\alpha = .77$ 、第3因子で $\alpha = .75$ であり、因子の解釈可能性から許容の範囲であると判断した。因子得点をその後の分析に使用した。

Table 5-3-2 学校組織特性要因に関する因子分析

		因子	
		1	2
1	協働 ($\alpha = .79$)		
	教育実践や校務分掌に関する多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気である	.774	.046
	皆が協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意識を持つことが出来る	.654	.000
	何か困ったときには、同僚から援助や助言を受けることが出来る	.649	.092
	校内の指揮・監督系統が確立していて、それに沿った指導や監督がなされている	.611	-.04
	保護者との信頼関係が作られている	.487	.046
	職員会議は、一部の意見に従うかたちでまとまることが多い	-.487	.067
	教師集団の和を大切にするあまり、自分の考えや主張が通りにくい職場である	-.483	.12
2	個業 ($\alpha = .69$)		
	学校の教育目標や課題を具体的にどう受け止めるかについては、個々の教師に委ねられている	.024	.731
	指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している	.099	.637
	各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の先生の力を借りるよりも、できるだけ自分の力で解決していくようにしている	-.166	.557
因子間相関		-.424	—

(3) 学校組織特性要因

(2) と同様に、最尤法・promax 回転による因子分析を行った。その結果、天井効果の見られた 1 項目及び因子負荷量の絶対値が 0.45 に満たない 5 項目を削除した。再度 10 項目による因子分析を実施した。その結果を Table 5-3-2 に示す。

第 1 因子は「教育実践や校務分掌に関する多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気である」「皆が協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意識を持つことが出来る」「何か困ったときには、同僚から援助や助言を受けることが出来る」「校内の指揮・監督系統が確立していて、それに沿った指導や監督がなされている」「保護者との信頼関係が作られている」「職員会議は、一部の意見に従うかたちでまとまることが多い」「教師集団の和を大切にすあまり、自分の考えや主張が通りにくい職場である（逆転項目）」の 7 項目で構成された。佐古（2006）や西山ら（2009）における学校の協働性を表す項目が多くを占めていたため、「協働」と命名した。

第 2 因子は、「学校の教育目標や課題を具体的にどう受け止めるかについては、個々の教師に委ねられている」「指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している」「各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の先生の力を借りるよりも、できるだけ自分の力で解決していくようにしている」の 3 項目で構成された。これらは、佐古（2006）による学校の個業化を表す項目であったため、「個業」と命名した。

なお、内的整合性を検討するために Cronbach の α 信頼性係数を算出した結果、第 1 因子で $\alpha = .74$ 、第 2 因子で $\alpha = .68$ であり、第 2 因子

において十分な信頼性が確保できなかったため、今後の分析から除外した。因子得点をその後の分析に使用した。

(4) 個別の指導計画に対する学校組織体制の充実度

(2) と同様に、最尤法・promax 回転による因子分析を行った。因子負荷量の絶対値が 0.45 に満たない 2 項目を削除し、再度 4 項目による因子分析を実施した結果、一因子が抽出された。その結果を Table 5-3-3 に示す。

『作成するための学校としての専門性がないと感じる』『個別の指導計画に関する専門家による相談・助言の機会がすくない』『作成する教員が足りない』『書式の検討が不十分だと感じる』の 4 項目で構成され、「学校組織体制の充実度」と命名した。なお、内的整合性を検討するために Cronbach の α 信頼性係数を算出した結果、 $\alpha = .70$ であった。因子得点をその後の分析に使用した。

Table 5-3-3 学校組織特性要因に関する因子分析

	因子 1
1 組織体制の充実度 ($\alpha = .70$)	
作成するための学校としての専門性がないと感じる	.729
個別の指導計画に関する専門家による相談・助言の機会がすくない	.582
作成する教員が足りない	.577
書式の検討が不十分だと感じる	.559

2. 構造モデルの検証

パス解析を用いて個別の指導計画作成に対する意識に影響を与える要因の検証を行った。分析には Amos17 を使用し、修正指数や各適合度指標をもとにモデルの修正を行い最終的なモデルを導出した。最終的なモデルで有意となったパスを Fig. 5-3-2 に示す。各適合度指標の値は高く ($\chi^2(4) = 5.877$, $p = .209$, CFI = .995, AIC = 39.877, RMSEA = .036) モデルはデータに対して高い適合度を示したといえる。

個別の指導計画に対する「非負担感」に対して、環境要因である「学校組織体制の充実度」が有意な正のパスを示した。また、「自信」に対しては「協働」「学校組織体制の充実度」「作成経験」、「職務中心性」に対しては環境要因である「協働」及び「学校組織体制の充実度」、個人要因である「作成経験」が、それぞれ有意な正のパスが認められた。個人要因である「教職経験年数」及び「特別支援教育経験の有無」は個別の指導計画の意識に有意な影響を与えなかった。

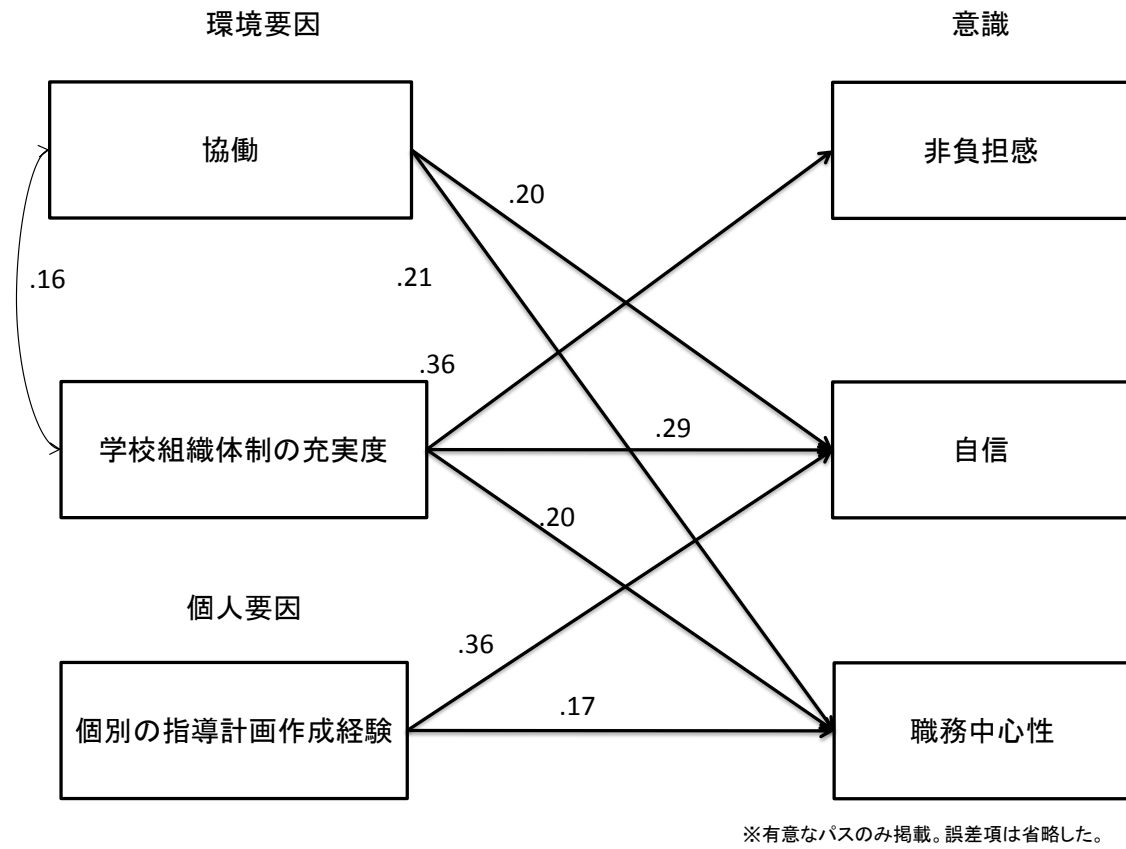


Fig. 5-3-2 因果モデル

第四節 考察

1. 各尺度の構造

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を探索した結果、「非負担感」「自信」「職務中心性」の3因子が得られた。研究1においては、通常学級教師の個別の指導計画に対する意識として＜多忙感・負担感＞＜不安感＞＜職務周辺性＞＜抵抗感＞が挙げられた。また、研究2において個別の指導計画に対する負担的なイメージが抽出された。因子名自体は反語となっているが、内容として本結果は先の2つの研究を概ね支持する結果となった。学校の組織風土の関しては先行研究（佐古，2006）と同様に「協働」と「個業」の2因子が抽出されたものの、「個業」の信頼性係数が低かった。「協働」とは、「取り組むべき問題を相互に理解して共有し、その問題の解決や改善に向けて互いに関与しながら協力していくこと（淵上，2005）」であり、学校現場において「協働」の重要性は古くから指摘されてきた。特に近年は学校内外における「協働」への注目度は高い。

2. 個別の指導計画作成に対する意識に影響を与える要因

意識に影響を与える要因として、環境要因として「学校の組織風土」と「学校組織体制の充実度」、個人要因として「教職経験年数」「特別支援教育経験」「作成経験」を挙げた。中でも、「学校組織体制の充実度」を整えることは、通常学級教師の個別の指導計画に対する負担感を軽減し、自信をつけ、自らの職務としてとらえることにつながる結果が示された（Fig. 5-3-2）。個別の指導計画は、構成概念や具体的な

方法については示されておらず（安藤，2000）、各学校にとって適した方法や手順で作成することとなっている。誰がどのように個別の指導計画を作成するのかは各学校に一任されているため、学校として個別の指導計画を作成するための体制を整える必要がある。

また、学校の「協働」的な雰囲気は通常学級教師の「非負担感」にはつながらないが、「自信」と「職務中心性」につながることを示された（Fig. 5-3-2）。「協働」は、ストレスに満ちた教師のサポート体制としても捉えられており（今津，2000）、教師が困った時に気軽に相談し合える雰囲気を学校が持っていることは、個別の指導計画作成に対する教師の支援において重要な要因となる。

次に、個別の指導計画の「作成経験」は自信と職務中心性につながるということが明らかとなった。個別の指導計画は、2008年に告示された小学校学習指導要領において作成が明示され、学校としての作成率は上昇しているものの（文部科学省，2017a）、教師個人においては、作成した経験のない教師も多い（Ikeda & Ando，2012）。学級担任を任されて初めて個別の指導計画を作成するのではなく、今後は研修等での作成経験を提供する場も重要であるといえる。

本論文で検証した環境要因である「協働」と「学校組織体制の充実度」は、相関の関係が示された。協働的な雰囲気の学校は、個別の指導計画に対する体制も整備されているということがわかった。本論文において、両要因はそれぞれ重要なものである点や、両要因を含めた構造モデルの適合度の高さから、本研究では両者を分析の対象として扱ったが、多重共線性の問題は課題として残る。

第五章の総括

個別の指導計画の意義や本質から考えると、対象児童生徒の指導に直接携わる教師が個別の指導計画を作成することが重要である。小学校に在籍する障害のある児童に対する個別の指導計画作成を考えた際には、通常学級教師が果たす役割は極めて大きい。通常学級教師が主体的に関与し、個別の指導計画を作成していくことが必要である。

研究1において、通常学級教師が主体的に関与するためには、通常学級教師の《意識》《活用》《学校体制》が重要であるとわかった。また、研究2では、通常学級教師は少なからず負担感を抱いていることが示唆され、義務感に起因する個別の指導計画の形骸化が懸念される結果となった。そこで、研究3において、そうした通常学級教師の意識に影響を与える要因を検討した結果、Fig. 5-3-2の因果モデル（第五章研究3参照）に示した通り、環境要因として「学校の組織風土（協働）」と「学校組織体制の充実度」、個人要因として「作成経験」が重要であることが明らかとなった。通常学級教師本人が個別の指導計画の作成経験があるとは限らない。そこで、協働する教師の中に作成経験を有する教師がいることが、通常学級教師の個別の指導計画作成に対する自信や職務中心性につながると考えられる（Fig. 5-3-2）。その役目を小学校において担っているのはコーディネーターや特別支援学級教師である。しかし、このような教師が必ずしも個別の指導計画の作成経験があるとは限らない上に、研究1で示したように、通常の学級における個別の指導計画作成に関する学校体制が十分とは言えないのが現状である。

そこで、本研究においては、学習指導要領（文部科学省，2008）において、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつと示されるように、特別支援学校でこれまで蓄積されてきた方法や知識を活用することを提案したい。

特別支援学校^{*8}においては、個別の指導計画は対象児童生徒に関わる複数の教師によって作成されている（藤田・柳本・石部・河合・山本・西川・川間，1990；柳本ら，1991）。このことについて、笠原（2001）はティーム・ティーチング（以下，TT）を一つの要因として挙げている。昭和54年の養護学校教育の義務制施行以降、特別支援学校では在籍児童生徒の障害の重度・重複化が一層進行し、今日のようなTTによる指導が一般化している。複数教師が関与する授業においては、指導内容等についての共通理解が重要であり、このことが指導計画^{*9}を複数教師で作成していることに結びついていると考えられる（笠原，2001）。ところで、小学校、とりわけ通常の学級に関しては、特別支援学校とは異なり、TTによる指導が常態化しているわけではない。日本の学校組織は、個々の教師による個別の裁量で動く疎結合の構造を持ち、協働に対して消極的であるという指摘もあり（瀬戸，2006；紅林，2007）、複数教師による協働に関する課題も多い。

また、近年では校内の教師のみならず、校外の専門家等との協働も重要となっている。教師が外部専門家と協働する際の課題として、中井・高野（2011）は、協働が単なる情報交換としてとらえられることが多く、指導上の効果的な連携には至っていないことを指摘している。佐藤・藤井・武田（2015）も、外部専門家からの助言をそのまま学校

⁸ 当時は養護学校。

⁹ 養護・訓練の指導計画のことを指す。

の指導に取り入れてしまうことの危険性を課題として挙げた。課題への対応として、徳永（2004）は、協働する関係者各々の役割の明確化、視覚的に情報を理解しやすい形での話し合いの効率化、話し合いをしながら関係者が作業を共有することを提案している。加藤・里見・浅沼・千田・柳本（2005）も、学校教員の専門性を生かして担う役割の明確化及び指導の共通理解や成果につながる手続きのシステム化が重要であると述べている。また、山田（2015）や佐藤ら（2015）は、外部専門家との仲立ちとなるコーディネーターの重要性を指摘している。

そこで、本研究における個別の指導計画作成に関わる協働モデルを以下の通り定義する。定義の一覧及び各定義に関する根拠を Table 5-1 に示す。

【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること

これまでの研究から、通常学級教師が関与する必要があるものの（研究 1）、通常学級教師は個別の指導計画に対して負担となるイメージを抱いており（研究 2）、主体的に個別の指導計画を作成しているとは言い難かった。通常学級教師の自信や職務中心性には、個別の指導計画の作成経験や複数教師による協働が重要である（研究 3）。協働に関しては、外部専門家である特別支援学校教師が重要となるが、通常学級教師と特別支援学校教師の仲立ちとなるコーディネーターは必要不可欠な存在である（山田，2015；佐藤ら，2015）。そのため、本研究における個別の指導計画作成に関わる協働モデルの定義として、「【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ち

となるコーディネーターによるものであること」とした。

【2】各教師の役割が明確であること

協働にあたっては、関係者各々の役割の明確化が必要である（徳永，2004；加藤ら，2005）。具体的には、通常学級教師は対象児童及び教室内の環境、指導方針等に関する情報提供をし、個別の指導計画を作成する役割を、特別支援学校教師は個別の指導計画作成の手続きに関して提案し、通常学級教師が作成する個別の指導計画を支援する役割を、コーディネーターは同校における個別の指導計画の様式や作成の手続き等に関する情報提供及び作成に関して同校の他教師に対して継承、展開する役割及び特別支援学校教師との協働における日程調整や場所の提供等の仲立ちとなる役割とした。

研究1の結果より、通常学級教師が対象児童を選定している小学校が多く、コーディネーターが、個別の指導計画に対する学校体制（様式や手続き等）の整備を行っていることが明らかとなった。作成経験を有する教師との協働が通常学級教師の個別の指導計画に対する自信や職務中心性につながる（研究3）ことから、各教師の役割を上記のように設定した。

【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること

障害に対する専門的知識が少ない通常学級教師と専門的知識が豊富な特別支援学校教師による話し合いでは、特別支援学校教師の「助言をそのまま学校の指導に取り入れてしまうことの危険性（佐藤ら，

2015) 」が出てくる。その事態は、対象教師が対等な立場で話し合いができるとは言えず、協働の定義である「取り組むべき問題を相互に理解して共有し、その問題の解決や改善に向けて互いに関与しながら協力していくこと（淵上，2005）」をふまえると、協働的な話し合いであるとは言えない。そこで、「【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること」とした。

本章において構築した協働モデルを、研究4において、実践する。なお、協働モデルのイメージ図を Fig. 5-1 に示した。

研究4において個別の指導計画作成は、必ずしも障害の診断を受けている児童に限らないが、その際には保護者の同意等での課題があることがわかった（研究1）。そのため、通常の学級に在籍する児童の中で、障害の診断を受けている児童を研究4における対象とする。また、研究4において、特別支援学校教師とは、同校に対してセンター的機能の一環として通級による指導（巡回指導）に携わる肢体不自由特別支援学校教師を選定した。これは日常的に学校間、教師間において信頼関係が築けており、対象となる児童に関しても特別支援学校教師が知っている必要があるためである。また、第三章第二節において述べたように、通常の学級に在籍する肢体不自由児においては、巡回による通級による指導の取り組みが始まっており、その取り組みに着目する意義は大きい。通級による指導は、『障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」の内容を取り入れるなどして、個々の児童の障害の状態等に応じた具体的な目標や内容を定め、学習活動を行う』ことが示されている（文部科学省，

2008)。その際には「教師間の連携に努め、効果的な指導を行う」必要があり、「通級による指導の担当教師だけでなく、他の教師との連携協力の下、効果的な指導を行う」ことが重要である（文部科学省，2008）。

Table 5-1 定義の一覧及び各定義に関する根拠

【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること

- ・通常学級教師が関与する必要がある（研究1）が、個別の指導計画に対して負担となるイメージを抱いている（研究2）。
 - ・個別の指導計画の作成経験や複数教師による協働が重要（研究3）。
 - ・通常学級教師と特別支援学校教師の仲立ちとなるコーディネーターが必要（山田，2015；佐藤ら，2015）。
-

【2】各教師の役割が明確であること

- ・協働する関係者各々の役割の明確化が必要（徳永，2004；加藤ら，2005）。
 - ・通常学級教師が対象児童を選定している小学校が多い（研究1）。
 - ・コーディネーターが、学校体制の整備を行っている（研究1）。
 - ・作成経験を有する教師との協働が通常学級教師の個別の指導計画に対する自信や職務中心性につながる（研究3）。
-

【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること

- ・障害の診断を受けていない児童に対しては、保護者の同意等での課題がある（研究1）。
 - ・協働の定義（淵上，2005）。
 - ・外部専門家からの助言をそのまま学校の指導に取り入れてしまうことの危険性（佐藤ら，2015）。
-

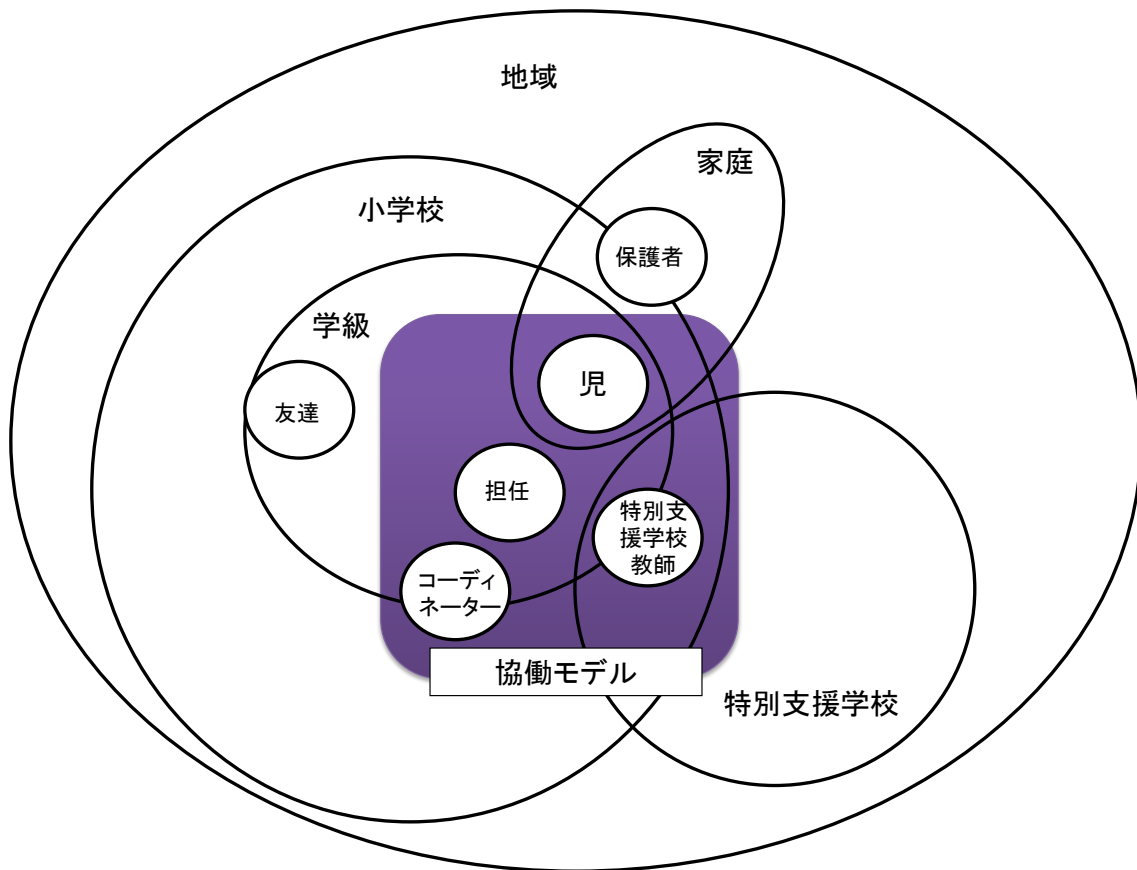


Fig. 5-1 協働モデルのイメージ図

第六章

構築した協働モデルの実践 -脳性まひ児の障害特性に着目して-

第六章では、第五章で構築した協働モデルを実践し、協働モデルの適用可能性について考究した。

研究 4 脳性まひ児に対する個別の指導計画作成における協働モデル の実践と課題の抽出

第一節 目的

第五章において、小学校における個別の指導計画作成に関わる協働モデルを以下のように構築した。

【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること

【2】各教師の役割が明確であること

【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること

研究 4 では、構築した協働モデルを実践、検証し、現場への適用可能性と課題に関して考察することを目的とした。

第二節 方法

1. 対象

(1) 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年男児とした。対象児童は、「**【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること**」をふまえ、選定した。

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い。その一方で、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）。認知面の障害は、一見して困難として表れにくく、困難さが表れたとしてもその背景の理解には、専門的知識が必要とされる。脳性まひ児特有の困難さやその背景については、「わかりやすさ」と「わかりにくさ」の両面を持つといわれる。特別支援教育に関しての専門的知識が少ない通常学級教師と専門的知識が豊富な特別支援学校教師とが協働的な関係で話し合いができ、特別支援学校教師の専門性が不可欠な話し合いが可能であると考えた。

対象児童の学校生活における移動は独歩（クラッチ及び両足装具使用）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通常学級教師、保護者（母親）または特別支援学級を担当する教師があたっていた。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) 対象教師^{※10}

「**【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること**」をふまえ、首都圏の小学校の通常の学級（1年生）に在籍する脳性まひ児を担当する教師1名（以下、通常学級教師）と同校のコーディネーター及び通級による指導（巡回指導）として同校の教育支援に携わっている特別支援学校教師1名の計3名を対象とした。

通常学級教師は、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作成していなかった。

コーディネーターは、同校の特別支援学級担任も兼ねており、特別支援学級に在籍する児童に対する個別の指導計画は作成していたが、通常の学級に在籍する児童に対する個別の指導計画作成に関しては各担任の判断に委ねており、特に働きかけをしていなかった。

特別支援学校教師は、教職経験年数29年の男性教諭であり、特別支援教育経験年数は29年であった。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。

第五章の協働モデル「**【2】各教師の役割が明確であること**」をふまえ、各教師の役割について以下に示した。

- 1) 通常学級教師：対象児童及び教室内の環境、指導方針等に関する情報提供をし、個別の指導計画を作成する。
- 2) 特別支援学校教師：個別の指導計画作成の手続きに関して提案し、

¹⁰ 年齢や経験年数等は調査当時のもの。

通常学級教師が作成する個別の指導計画を支援する。

- 3) コーディネーター：同校における個別の指導計画の様式や作成の
手続き等に関する情報提供及び作成に関して同校の他教師に
対して継承、展開する。

協働モデルに基づいて、通常の学級における個別の指導計画作成を
検証するに当たっては、安藤（2001b）が指摘するように、実際に児童
生徒の指導にあたることで個別の指導計画を運用していく教師群に着
目することに意義がある。教師間の協働関係を基盤にしながら、通級
による指導（巡回指導）を展開しており、第五章で構築した協働モデ
ルを実践し、検証する対象とした。

2. 通常学級教師の指導上の困難点

通常学級教師は、対象児童の指導において、以下の点で困難を抱え
ていた。

- 1) 書字：書いた字のバランスが悪い。書字の際の手の付き方が安定
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。

3. 個別の指導計画の実態

対象校には、学校独自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、通常の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。

4. 研究の手続き

管理職及びコーディネーターの協力により、対象校における個別の指導計画の様式や資料を入手した。その後、特別支援学校教師が提案する個別の指導計画作成の手続きを通常学級教師、コーディネーターに説明し、同意を得た上で個別の指導計画を作成した。作成した後に通常学級教師及びコーディネーターに対し、作成の感想等を研究者が聞き取った。個別の指導計画に関する作業は全て通常学級教師及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。研究者は作業の記録及び作業後の聞き取り調査を行った。

(1) 個別の指導計画作成の手続き

個別の指導計画作成は、特別支援学校教師が手続きについて対象となる教師や学校の状況を踏まえて提案し、対象校の学校長、通常学級教師及び同校のコーディネーターと相談の上実施した。個別の指導計画作成の手続きは、長田（2008）を参考に、KJ法（川喜田，1967）を

採り入れたものである。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）。具体的には、以下の手順と各自の関与で実施した。

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通常学級教師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り、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、対象校の様式を使用し、個別の指導計画を作成した。

なお、課題関連図の作成にあたっては、通常学級教師と特別支援学校教師が対等な立場で作業を行った。個別の指導計画作成に関しては、通常学級教師が主となり作成し、わからないことがあった時に、特別支援学校教師に聞く形で作成した。

第三節 結果

1. 個別の指導計画の作成

(1) 課題関連図作成の詳細

通常学級教師と特別支援学校教師が対象児童についての情報をそれぞれ付箋紙に書き、出し合った。その後、類似する情報カードや関連する情報カードをまとめ、グループ化し、グループの内容を表す表札を作成した。作成した結果、情報カードの総数は30枚（内、通常学級教師12枚、特別支援学校教師18枚）であり、7個のグループに統合された（Table 6-4-1）。

- 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、通常学級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。

Table 6-4-1 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、一人のできるか不安
- 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。返事もしっかりできる）
- 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

通常学級教師は、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. 6-4-1）。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. 6-4-1）。

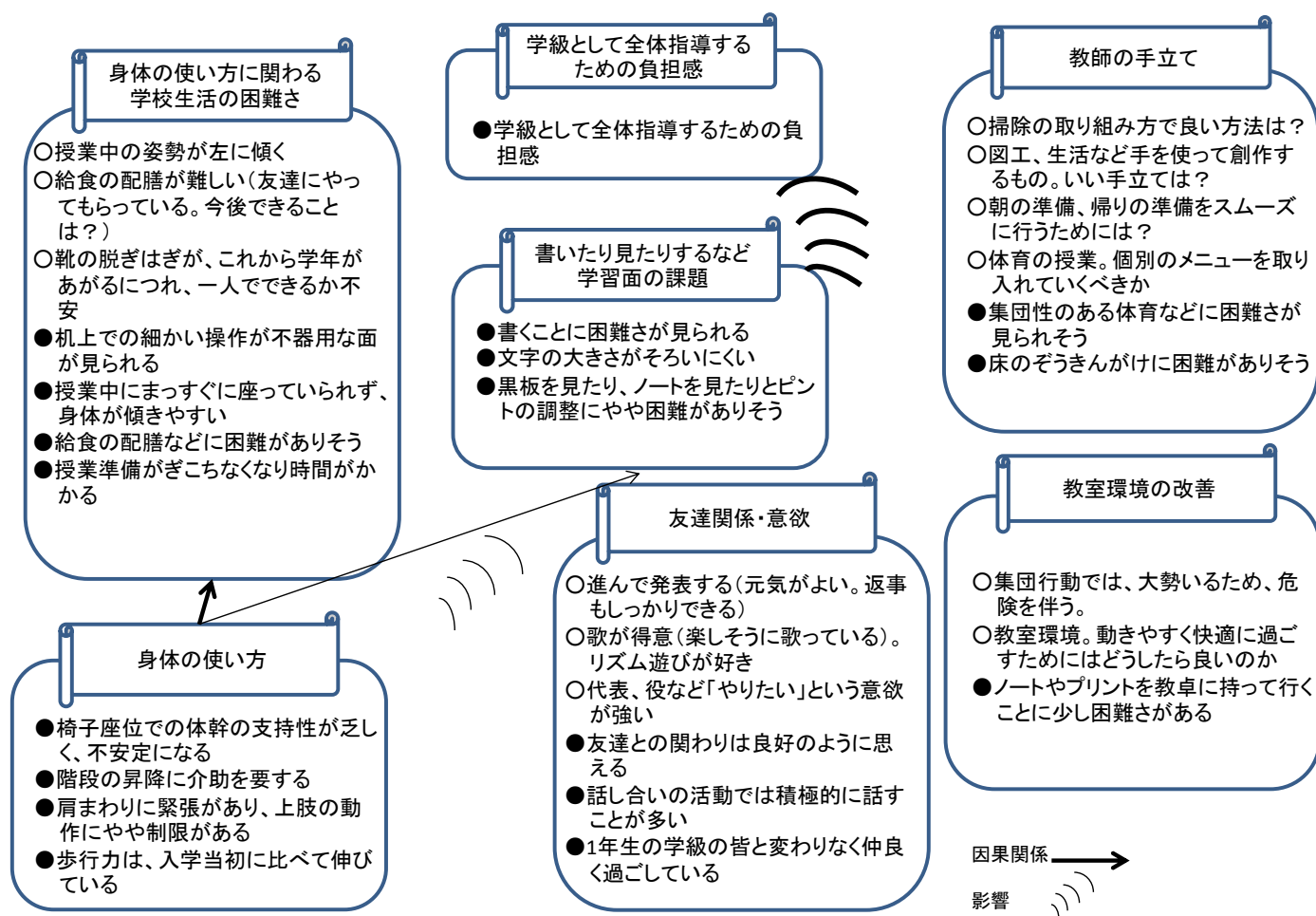


Fig. 6-4-1 課題関連図

(2) 個別の指導計画作成の詳細

作成した課題関連図を基に、対象校の様式を使用し、通常学級教師及び特別支援学校教師が個別の指導計画を作成した (Table 6-4-2)。

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、(1) で作成した課題関連図の 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及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]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通常学級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による指導(通級指導教室)にて専門的な指導を行うことで整理された。なお、実態の分析に関しては、課題関連

図において児童の実態及び関連性を検討したため、文書としての表記は省略した。

Table 6-4-2 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）
	学習 算数	操作することが難しい。（数え棒を使って数える） 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

2. 通常学級教師に対する聞き取りの結果

(1) 課題関連図の作成について

通常学級教師は、“いきなり一人で（個別の指導計画を^{※11}）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課題関連図の利点として挙げた。

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^{※12}）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) 個別の指導計画の作成について

通常学級教師は、“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持てた。”と、課題関連図を作成し、

¹¹ 筆者補足。

¹² 筆者補足。

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、本人も少しは気かけたり、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^{※13}）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。” と、児童の対応について課題を残した。

3. 特別支援学校教師に対する聞き取りの結果

特別支援学校教師は、“学習の部分においては他にもっと課題のあるお子さんもいると思うので、全体的に授業に集中できるような授業改善じゃないけど、何かの提案をできればと思いますね。” “他のお子さんが落ち着いてできるようになればそういった操作的なこととか先生もできやすいと思うので、そういったところなんかも良いアイデアを一緒に考えて行ければなと思いますね。” と述べた。通常学級教師に対しても、“気付きは多少あるんだけど、その気付きをどうやったらできるようになるとか、その子どもに合わせてやれるかっていう、その

¹³ 筆者補足。

方略のところはわからないので、それは結局他のお子さんにも展開できるといふこと、それ自体がはげみになってくる、そういう風にもっていければいいかなと思いますよね。”と述べ、対象児童に対する直接的な支援だけではなく、学級全体を視野に入れた支援を考えながら取り組んでいた。

本研究の取り組みに関して、特別支援学校教師は、“気付きもその先生の背景なり、経験の度合いによって違ふだろうし、良い気付きというものを一緒に共有するという部分において、個別の指導計画やそういう観点から一緒に見えていければいいな。”と、通常学級教師を支援していく際の個別の指導計画への期待感を述べた。また、“コーディネーターの先生に入っていたら、教員への普及ができればいい。”と、コーディネーターの重要性を語った。

4. コーディネーターに対する聞き取りの結果

コーディネーターは、“通常の先生方だととても全体の中で、ここ（個別の指導計画^{*14}）に取り組むのがすごく難しい。こうなんか色々忙しいって言われる中で、私もなんかあんまりこうちょっと言えない部分があって、それでなんとなくこうやむやになっちゃって、すごく必要なんだと思うんだけど、そこがすごく悩みの種です。”と語った。個別の指導計画作成において、多忙な通常学級教師に作成をお願いすることの困難さを抱えていたコーディネーターにおいても、“すごくわかりやすく整理するための方法として。”と、課題関連図の作成の有効性を述べた。また、“専門的にこういうことができる先生がいらっしゃ

¹⁴ 筆者補足。

るとすごくありがたいなど。私自身は校内で、こういうことを進めていけるスキルをもった方がいるのといないのではきっと大違いだろうしなと思います。”と述べ、個別の指導計画作成における専門家との協働の重要性を述べた。

一方で、課題として、“多分この先生だったらと思える先生とだったらやりやすいと思うんですけど。正直こういうのやめてほしいといわれる方もいるくらいなので”“なかなかその取りかかりが難しいっていうのが現状なんです。これを活かせるって言うか、どうやって利用して皆さんを説得できるのか。”と、校内で普及させることの難しさを挙げた。

第四節 考察

1. 現場への適用可能性

本研究は、第五章において構築した協働モデルを実践、検証し、現場への適用可能性と課題に関して考察することを目的とした実践研究である。

協働モデルは、

【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること

【2】各教師の役割が明確であること

【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること

とした。

以下、協働モデルの3条件に沿って学校現場への適用可能性について考察する。

【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること

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、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，2001a）。本研究においても、通常学級教師が“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。”と述べ、コーディネーターが“専門的にこういうことができる先生がいらっしやるとすごくありがたいなと”と述べたように、特別支援学校教師との協働が有益であったといえる。

【2】各教師の役割が明確であること

協働モデルに基づき、通常学級教師は対象児童及び教室内の環境、指導方針等に関する情報提供をし、個別の指導計画作成する役割を、特別支援学校教師は個別の指導計画作成の手続きに関して提案し、通常学級教師と共に個別の指導計画作成する役割を、コーディネーターは同校における個別の指導計画の様式や作成の手続き等に関する情報提供及び作成に関して同校の他教師に対して継承、展開する役割を担った。

課題関連図の作成場面において通常学級教師は、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。通常学級教師の役割である対象児童及び教室内の環境、指導方針等に関する情報提供は個別の指導計画作成において必要不可欠である。一方で、特別支援学校教師が通常学級教師について、“気付きは多少あるんだけど、その気付きをどうやったらできるようになるとか、その

子どもに合わせてやれるかっていう、その方略のところはわからない”と述べたように、通常学級教師は、児童の様子や、学習上の困難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の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、通常学級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、専門的知識の豊富な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、教室内で通常学級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通常学級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。通常学級教師も、“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。実際に、通常学級教師は、“いきなり一人で（個別の指導計画を

※¹⁵）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

¹⁵ 筆者補足。

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。”と、その有益性を述べた。特別支援学校教師も、“良い気付きというものを一緒に共有するという部分において、個別の指導計画やそういう観点から一緒に見ていければいい”と述べ、個別の指導計画作成を通じた通常学級教師への支援の可能性に言及した。

また、各学校の実態に合わせた方法で個別の指導計画を作成し、効果的な授業実践につなげていくためには、コーディネーターを始めとする、各学校内の特別支援教育担当教師の働きが大きい。特別支援学校教師も、“教員への普及ができればいい。”と、コーディネーターの重要性を語っていた。本研究の対象となったコーディネーター自身は、個別の指導計画を作成したことがあるものの、多忙な通常学級教師にどのように伝え、作成していくことが良いのかわからないと語っていた。本研究では、コーディネーターに個別の指導計画の作成場面に立ち会ってもらい、個別の指導計画について専門的知識が豊富な教師と専門的知識が少ない教師の協働に基づく個別の指導計画の作成場面を見学してもらった。今後、コーディネーターを中心に、各学校の実態に即した形での個別の指導計画作成の展開、浸透が期待される。

【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであること

本研究の対象教師は、特別支援学校のセンター的機能の一環として、通常の学級に在籍する児童に対する通級による指導（巡回指導）を研究実施以前から継続しており、通常学級教師、コーディネーター、特別支援学校教師の3名による信頼関係が十分に取れていたものと判断

した。また、障害に対する専門性の有無に関わらず、対象教師が対等な立場で話し合いができる児童として脳性まひ児に着目した。脳性まひ児を対象としたことで、特別支援教育に関する専門的知識が少ない通常学級教師でも、児童の情報提供という点では特別支援学校教師と対等に話し合いができた。その一方で、通常学級教師が気付かなかった視点に関して特別支援学校教師の専門性が生かされる結果となった。通常学級教師も、“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、その時に色んな場合があるので、難しいかもしれない。”と語り、脳性まひ児を対象としたことの意義が示された。

2. 現場への適用における課題

協働モデルが各学校に浸透し、システムとして機能し始めるためには、小学校の内部で主体的に働きかける役割を果たす教師が必要不可欠であろう。本研究で取り組んだように、専門性の異なる関係者間の協働における課題への対応として、山田(2015)や佐藤ら(2015)は、コーディネーターの重要性を挙げている。コーディネーターは、関係者による話し合いの時間や場所の確保等のハード面はもちろん、話し合いが一方的な知識の押しつけにならないための進行調整等のソフト面での働きも必要である。小学校の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に関わる様々な関係諸機関の協働を考える際、コーディネーター役を果たすのは小学校のコーディネーターであると考えられ、本研究においてもコーディネーターは作成場面に立ち会ってもらったが、今回の研究ではその成果や研究実施後の対象校の実践等について検証

することができなかった。

また、協働モデルの 3 条件の要素ではないが、本研究において取り入れた長田（2008）を参考とした個別の指導計画作成における手続きは、課題関連図作成、個別の指導計画作成には約 1 時間ずつかかっている。通常の業務で多忙な通常学級教師にとって、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。通常学級教師が“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、今後は、個別の指導計画作成に関する手続きを含めて、協働モデルをシステムとして機能させていくための研究を続けていく必要がある。

第七章

総合考察

第七章では、第五章（研究 1～3）及び第六章（研究 4）を総括し、本研究全体の考察を行う。

特別支援教育が制度化され、特別支援学校はもちろん、特別支援学級、通級による指導、通常の学級等、障害のある児童生徒の学びの場は多様化している。また、インクルーシブ教育の促進が求められる近年において、今や障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ場で共に学ぶことは当然のこととなっている。こうした中で、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を図ることが求められている（文部科学省，2007）。今後は、学校内の教育の充実だけでなく、地域全体における障害児教育の専門家としての役割が強く求められている。

障害のある児童生徒の個々の教育的ニーズを把握し、適切な教育を提供するためには、個別の指導計画が必要不可欠である。障害のある児童生徒の多様な学び場を考えると、通常の学級における個別の指導計画作成は今後重要な課題となることが予想される。特別支援学校が、通常の学級における個別の指導計画の作成や普及の支援に努めることが重要となる。

本研究では、研究1において通常の学級における個別の指導計画に関わる現状や課題を明らかにし、研究2では研究1で明らかとなった課題で挙げられた通常学級教師の意識を詳細に分析するために、イメージ調査を実施した。そして、研究3において通常学級教師の意識及びその意識に影響を与える要因を検証した。これら3つの研究を踏まえ、通常の学級における個別の指導計画作成に関わる協働モデルとして【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること、【2】各教師の

役割が明確であること、【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであることを協働モデルの条件とし、構築した。最後に、研究4において協働モデルの実践事例を検証した。

個別の指導計画は、学校全体の教育計画のもとに個々の児童生徒の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものである。インクルーシブ教育の推進により、多様な教育的ニーズのある児童生徒が通常の学級で共に学んでいる近年においては、個別の指導計画を活用し、授業力の向上をはかることは重要であるといえる。また、安藤（2001a）が指摘するように、個別の指導計画は対象児童生徒の指導に関する教師間の共通理解や教師集団の自己教育力の向上としても意義がある。小・中学校においては、習熟度別小人数指導での授業やTTによる授業が活発に行われており（文部科学省，2016）、通常の学級に在籍していても通常学級教師だけではなく、複数教師により指導を受ける可能性は高い。また、障害のある児童生徒は医療関係者はもちろん、学校関係においても通常の学級で学びながら通級による指導を受ける等、校内外の様々な関係者と関わりながら学習している。そうした複数の関係者間の共通理解や集団の自己教育力の向上としての側面からも個別の指導計画が果たす役割は大きいといえる。

研究4において示したように、本研究において構築した協働モデルは、通常の学級における個別の指導計画作成において有効性を示した。

しかし、本研究において構築した協働モデルが通常の学級に在籍する障害のある全ての児童生徒において有効であるかは明らかとなっていない。浜谷（2006）は巡回相談において、あるタイプの専門性によ

る巡回相談はあるタイプの相談ケースには有効であるが、別の相談ケースには有効ではないということを指摘している。また、佐々木・名古屋（2013）も、自身の研究において提起した支援モデルにおいて、今、この現場（フィールド）では「成解」かもしれないが、他の現場では「成解」たりえない可能性はあるし、同時に、同じ現場においても、過去あるいは将来においては別の「成解」が成立するかもしれないことを述べている。その上で、重要なことは、それら自体の一般化、普遍化を追究するというよりも自らとその関連の実践における制度と実現度を高めようとする努力の方向性であるとし、「よりよい支援モデル」を追究することを求めている（佐々木・名古屋，2013）。本研究における協働モデルにおいても、協働モデルの修正や深化を含めて研究を続けていく必要があるといえる。

結論部

第八章

結論

第八章では、本研究を振り返り、最終的な結論について記述する。第一節では、本研究で行われた4つの研究をそれぞれ要約した上で、本研究の意義を記述する。第二節では、本研究の限界についてまとめ、今後の研究の課題や方向性について記述する。

第一節 本研究の要約と意義

1. 本研究の要約

特別支援教育が制度化されて以降、障害のある児童生徒は特別支援学校を始め、特別支援学級、通級による指導、通常の学級等多様な場で学んでいる。すべての学びの場において、一人ひとりの多様な教育的ニーズを適切に把握し、ニーズに対応した指導方法や内容を明確にする必要がある。その理念を具現化したものが個別の指導計画である。本研究は、小学校の通常の学級における個別の指導計画の効果的な作成に関わる協働モデルを構築することを目的とする。具体的には、以下の2点について調査する。

- ①通常の学級における個別の指導計画作成に関わる課題を抽出し、協働モデルの理論的構築を図る（第五章）。
- ②①で構築した協働モデルを実践、検証し、現場への適用可能性と課題に関して考察する（第六章）。

協働モデルの理論的構築を図るための研究として研究1～研究3、協働モデルの授業実践への適用可能性と課題に関する研究として研究4を実施した。

研究1では、小学校における個別の指導計画作成の現状と通常学級教師が個別の指導計画に主体的に関与するための課題を明らかにすることを目的とした。通常の学級における個別の指導計画作成について校内全体の内情を把握しているコーディネーターを中心に関東地方の小学校7校の教師10名を対象とした面接調査を実施した。その結果、小学校の通常の学級の個別の指導計画作成の際には、程度の差はあれ、

通常学級教師が何らかの形で関与していることが明らかとなった。また、通常学級教師が主体的に個別の指導計画に関与していくための課題として、通常学級教師の《意識》《活用》《学校体制》が挙げられた。通常の学級における個別の指導計画作成に重要な役割を果たす教師が通常学級教師の《意識》について懸念する事態が把握できた。

研究2は、研究1で挙げられた課題を踏まえ、通常学級教師の個別の指導計画に対する意識をイメージとしてとらえ、具体的に検証することを目的とした。小学校12校の通常学級教師164名を対象とし、SD法を用いた質問紙調査を実施した。小学校教師は、個別の指導計画、自立活動、実態把握に関しては漠然としたイメージを抱いていることが示唆され、「基本的な」「必要な」「詳しい」「計画的な」といったイメージを抱いていることが分かった。一方で、「大変な」「苦しい」といった小学校教師の負担感を表わすイメージも抱いていた。

研究3では、研究1及び研究2を踏まえ、通常学級教師が抱く個別の指導計画に対する意識の背景要因を明らかにすることを目的とした。小学校64校の通常学級教師384名を対象に質問紙調査を実施した。個別の指導計画に対する意識に影響を与える要因として、「学校組織体制の充実度」、「協働」、「作成経験」が挙げられた。「学校組織体制の充実度」を整えることは、通常学級教師の個別の指導計画に対する負担感を軽減し、自信をつけ、自らの職務としてとらえることにつながる結果となった。学校の「協働」的な雰囲気は通常学級教師の「非負担感」にはつながらないが、「自信」と「職務中心性」につながることを示された。個別の指導計画の「作成経験」は自信と職務中心性につながることを明らかとなった。

以上の3つの研究結果を踏まえ、本研究における個別の指導計画作成に関わる協働モデルは、【1】通常学級教師が主体となり、それを支援する特別支援学校教師、仲立ちとなるコーディネーターによるものであること、【2】各教師の役割が明確であること、【3】学校間、対象者間の連携が取れており、対象教師が対等な立場で話し合いができるものであることを条件とし、構築した（第五章）。

続いて、研究4において、小学校の通常の学級と肢体不自由特別支援学校の協働に焦点を当て、協働モデルを学校現場で実践し、その適用可能性と今後の課題に関する基礎的資料を得ることを目的とした。本研究では、児童の実態を正確に把握するための1つの方法として、長田（2008）を参考に、課題関連図を作成し、課題間の関係を整理した上で個別の指導計画を作成した。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。それぞれの専門性を生かし、協働することで多くの成果が得られた。一方で、学校現場でこのような取り組みが浸透するには課題もあり、今後関連する研究や実践を積み重ねる必要があることが示唆された。

2. 本研究の意義

本研究の意義として、以下の4点を挙げる。

第一に、今後のインクルーシブ教育の促進に寄与する点を挙げる。通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の教育的ニーズに対応することは近年特に強く求められているものの、個別の指導計画に焦点を

当てた研究は多くない。このような状況において通常の学級における個別の指導計画作成や特別支援学校との協働に基づくモデルの実践を検証し、その有効性を示すことができたことは、今後のインクルーシブ教育の促進に寄与する知見となるだろう。

第二に、本研究において、個別の指導計画作成を通して、障害のある児童の担任である通常学級教師に焦点を当てた点を挙げる。特別支援教育が制度化される以前には、担当することがなかったであろう障害のある児童に対して、指導上の負担や不安、自らの職務ではないと感じる通常学級教師も少なくない。こうした教師が個別の指導計画に主体的に関与し、指導を見直すことで、通常の学級に在籍する障害のある児童に対する教育は一層充実したものになるであろう。

第三に、個別の指導計画の形骸化を防ぐ一助となる点を挙げる。個別の指導計画は、通常学級教師にとって、新たな職務の付与であり、ともすると作成することが目的となり形骸化することが危惧される。本研究において教師の意識（負担感や不安感、職務周辺性）に焦点を当てたことで、通常の学級の個別の指導計画の有効な活用につながると考えられた。

第四に、特別支援学校の新たな役割に関する点を挙げる。現在、特別支援学校は校内の教育の充実はもちろん、地域の小・中学校への支援を行うことが求められている。本研究の結果から、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の有効性が示唆された。特に、肢体不自由特別支援学校は長年に渡って校内外の関係諸機関と協働しており、在籍児童生徒の障害の重度・重複化・多様化に対応してきた。個別の指導計画作成に関しても、作成が学習指導要領に明文化される

以前から個々の児童生徒に即し内容を具体化して指導計画を作成していた（村田，2000）。また、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）、今後は通常の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される。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。

第二節 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について、以下の3点を挙げる。

第一に、協働モデルの実践に関する研究の事例が一例であった点である。研究4の対象者においてはその手続きの有効性が示されたものの、障害種は肢体不自由に限定しており、本研究の成果をもって協働モデルの有効性が示されたとは言い難い。今後は、対象児童の障害種の検討を含めた幅広い検証が必要である。

第二に、学校現場への普及に関する点である。本研究における実践では、対象となった学校の協力体制のもと、個別の指導計画の作成が行われ、一定の成果をあげることができた。しかし、実際に対象教師が“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、研究の場ではなく、日常において今回のような取り組みが行われるようになるためには課題が残されている。

第三に、特別支援学校の教師側の視点に関する点である。本研究は小学校の通常学級教師と特別支援学校教師の協働に着目した個別の指導計画の作成を検証した。通常学級教師の視点に立ち、成果と課題について検証したが、特別支援学校教師側の視点については検討できなかった。協働とは、「取り組むべき問題を相互に理解して共有し、その問題の解決や改善に向けて互いに関与しながら協力していくこと（淵上, 2005)」であり、特別支援学校教師においても、小学校の通常学級教師と協働することで得られる成果は大きいと考えられる。今後は、双方向の学び合いの視点に立った研究が必要であると考えられる。

引用文献

鮑戸弘（1970）イメージの心理学．潮出版社．

安藤隆男（1989）養護学校在籍が肢体不自由児の態度変容に及ぼす効果．特殊教育学研究，27（1），29-36．

安藤隆男（1995）運動障害児の教科選択性の分析．特殊教育学研究，33（1），1-8．

安藤隆男（2000）養護・訓練における個別の指導計画作成に関わる基礎的研究．上越教育大学研究紀要，19（2），653-664．

安藤隆男（2001a）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（2001b）いま，あらためて自立活動を考える-個別の指導計画作成の実践現場の声に焦点をあてて-．養護学校の教育と展望，121，2-7．

安藤隆男・野戸谷睦・任龍在・小山信博・丹野傑史・原優里乃・松本美穂子・森まゆ・渡邊憲幸（2006）通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解．心身障害学研究，30，139-151．

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．

青山久美子・川角博・坂井英夫・菅野晃・鈴木孝・塚越潤・林正太・宮城政昭・岸谷正彦・松尾直博（2010）高等学校における「発達障害支援」の具体的な取り組み：個々のニーズに即した支援．研究紀要，47，67-88．

渥美義賢（2003）通常学級担任からみた特別支援教育-LD、ADHD、高機

- 能自閉症のある児童生徒の支援に向けて. 特別支援教育, 11, 58-61.
- 分藤賢之 (2016) インクルーシブ教育システム構築における肢体不自由教育の進展. 肢体不自由教育, 227, 4-9.
- 竹林地毅・肥後祥治 (2003) 特殊教育センター等での個別の指導計画作成に関連する研修等の問題点と今後の展望. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 30, 115-130.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. H. (1988) *Living with Stress*. Penguin Books Ltd, London.
- Dyson, Alan. (2004) Inclusive Education: A Global Agenda? 特殊教育学研究, 41 (6), 613-625.
- 淵上克義 (2005) 学校組織の心理学. 日本文化科学社.
- 藤井和子 (2001) 個別の指導計画とは. 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, 37-51.
- 藤田和弘・柳本雄次・石部元雄・河合康・山本政邦・西川公司・川間健之介 (1990) 肢体不自由養護学校・病弱養護学校における養護・訓練の現状-実態調査による養護・訓練の実施・運営に関する分析-. 養護・訓練研究, 3, 107-116.
- 浜谷直人 (2005) 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか: 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. 発達心理学研究, 16(3), 300-310.
- 浜谷直人 (2006) 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル. 教育心理学研究, 54(3), 395-407.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. Teachers college press, Cassell, London.

肥後祥治・小塩允護（2002）知的障害児の指導に関与する教師に望まれる専門的知識と技術の構造に関する研究-個別の指導計画（IEP含む）の作成に焦点をあてて-．小塩允護『知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究』国立特殊教育総合研究所 平成10年度～平成13年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）．

干川隆（2002）個別の指導計画：考え方と枠組み．熊本大学教育学部紀要 人文科学，51，233-244．

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. (2012) Teachers' Attitudes Toward Individual Teaching Plans in Elementary School: Semantic Differential. *The Japanese Journal of Special Education*, 49 (6), 685-699.

池田かおり・井坂行男（2001）聾学校小・中学部における「個別の指導計画」の作成・活用に関する一考察．障害児教育研究紀要，24，71-84．

今井基・水野陽子（2001）個別の指導計画を授業に生かす．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，147-159．

- 今津孝次郎（2000）学校の協働文化-日本と欧米の比較-. 藤田英典・志水宏吉（編）変動社会のなかの教育・知識・権力：問題としての教育改革・教師・学校文化，300-321.
- 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.
- 岩下豊彦（1983）SD法によるイメージの測定：その理解と実施の手引.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討-教師を対象とした調査結果から-. 特殊教育学研究，43（3），159-171.
- 海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon, V.（2008）通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果：小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて. 教育心理学研究，56（4），534-547.
- 笠原芳隆（2001）個別の指導計画作成の現状と課題. 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，53-69.
- 加藤晃代・里見達也・浅沼秋穂・千田捷熙・柳本雄次（2005）作業療法士と教員とのチームアプローチに関する研究-給食指導場面における評価表の作成と活用-. 心身障害学研究，29，207-217.
- 川喜田二郎（1967）発想法-創造性開発のために-. 中央公論社.
- 河村久（2008）小・中学校学習指導要領の改訂と個別の教育的ニーズに応じた指導・支援の充実. 特別支援教育，30，4-7.
- 河内清彦（2001）視覚障害学生及び聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造-性及び専攻学科との関連-. 教育心理学研究，49，81-90.

- 菊池章夫 (1962) S・D 法による児童・生徒の学校に対する態度の分析.
福島大学学芸学部論集, 13 (3), 11-21.
- 木下康仁 (1999) グラウンデッド・セオリー・アプローチの再生. 弘文堂.
- 北尾倫彦・瀧野揚三・川原賢敏・杉村智子・岡本真彦 (1991) SD 法と連想法による道徳的心情の分析的研究. 大阪教育大学紀要第 V 部, 39 (2), 141-147.
- 小坂みゆき・姉崎弘 (2011) 小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用-有機的な支援の連携をめざして-. 三重大学教育学部研究紀要, 62, 153-159.
- 工藤浩二 (2016) 我が国におけるインクルーシブ教育の進捗状況と課題. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 67 (1), 197-206.
- 紅林伸幸 (2007) 協働の同僚性としての《チーム》-学校臨床社会学から-. 教育學研究, 74, 2, 174-188.
- 栗原順子・霜田浩信 (2011) 小学校における個別の指導計画作成に対する教師支援の効果. 群馬大学教育実践研究, 28, 203-217.
- 牧郁子 (2011) 学校の雰囲気と教師の協働-チーム援助の土台として(学校におけるチーム援助の進め方) -. 児童心理, 65 (3), 27-34.
- 皆川春雄 (2000) 自立活動. 大南英明 (編) 改訂盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領の展開. 明治図書, 160-166.
- 三嶋和也・安藤隆男 (2015) 肢体不自由児を担任する通常学級教師の負担感と関連要因. 障害科学研究, 39, 113-124.
- 宮崎昭・藤田和弘・山中克夫・齊藤博之 (2000) 自立活動の個別の指導計画の理念とその実際. 筑波自立活動研究, 12, 9-18.

文部科学省(2003a)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成 15 年 3 月,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm (2016 年 11 月 7 日閲覧)

文部科学省(2003b)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)

参考 2「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 調査結果. 平成 15 年 3 月,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm (2016 年 11 月 16 日閲覧)

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)資料 2「特別支援教育推進体制モデル事業」の概要. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成 16 年 1 月,

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298209.htm (2016 年 11 月 16 日閲覧)

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 7 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 (2017 年 9

月 24 日閲覧)

文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説.

文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2010a) 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). 初等中等教育局特別支援教育課,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (平成 28 年 12 月 31 日閲覧)

文部科学省 (2010b) 論点整理. 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 平成 22 年 12 月 24 日,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm (平成 28 年 11 月 8 日閲覧)

文部科学省 (2012a) 「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成 24 年 12 月 5 日,

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (平成 28 年 11 月 4 日閲覧)

文部科学省 (2012b) 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 11 月 7 日閲覧)

文部科学省 (2013) 教育支援資料-障害のある子供の就学手続と早期か

らの一貫した支援の充実-。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成 25 年 10 月，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm (2016 年 11 月 6 日閲覧)

文部科学省 (2015) 平成 25 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成 27 年 2 月 4 日，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1354780.htm (2016 年 11 月 6 日閲覧)

文部科学省 (2016) 次世代の学校指導体制の在り方について (最終まとめ)。初等中等教育局財務課，平成 28 年 7 月 29 日，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/1375107.htm (2016 年 11 月 2 日閲覧)

文部科学省 (2017a) 平成 28 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 29 年 4 月 7 日，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383567.htm (2017 年 9 月 24 日閲覧)

文部科学省 (2017b) 小学校学習指導要領。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/03/31/1383995_2_1.pdf (2017 年 4 月 7 日閲覧)

文部科学省 (2017c) 特別支援教育資料 (平成 28 年度)。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成 29 年 6 月 29 日，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.

htm (2017年9月24日閲覧)

文部省 (1980) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

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.

村田茂 (2000) 養護・訓練の歴史的変遷とその意義. 肢体不自由教育, 147, 4-11.

村中智彦・笠原芳隆・藤井和子・安藤隆男 (2001) 知的障害養護学校教員の個別の指導計画作成に対する捉えの構造. 上越教育大学研究紀要, 20 (2), 433-442.

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.

長沢洋信・富永光昭 (2004) 個別の指導計画の作成と活用に関する研究: 大阪府盲・聾・養護学校教員免許法認定講習 (養護学校教諭) 受講者への質問紙調査を通して. 大阪教育大学紀要, IV, 教育科学, 53 (1), 37-48.

長澤正樹 (2007) 発達障害のある子どもの教育を保障する道具: 特別支援教育における個別の教育支援計画と個別の指導計画の在り方. 新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編, 9 (2), 191-206.

長島貞夫・藤原喜悦・原野広太郎・斎藤耕二・堀洋道 (1966) 自我と適応の関係についての研究 (1) -Self-Differential 作製の試み-. 東京教育大学教育学部紀要, 12, 85-106.

中井滋・高野清 (2011) 特別支援学校 (肢体不自由) における自立活

- 動の現状と課題 (1). 宮城教育大学紀要, 46, 173-183.
- 西川公司 (2000) 二十一世紀の特殊教育における自立活動の意義. 肢体不自由教育, 147, 12-25.
- 西山久子・淵上克義・迫田裕子 (2009) 学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究. 教育心理学研究, 57 (1), 99-110.
- 小倉靖範 (2003) 評価にむすびつく個別の指導計画の作成をめざして: 「主体的に学ぶ力」を支える個別の指導計画と評価のあり方. 情緒障害教育研究紀要, 22, 129-136.
- 岡嶋賢治・藤田裕司 (2002) 障害児教育における「個別の指導計画」- 実態調査を通して見たその今日的課題-大阪教育大学紀要第 4 部門 教育科学, 50 (2), 293-306.
- 大川原潔・瀬尾政雄・香川邦生 (1989) 盲学校における「養護・訓練」指導の現状と問題点 (その 1). 養護・訓練研究, 2, 175-179.
- 大沼直樹 (2009) 「個別の指導計画」の意義と今後の課題-教員の個人と組織の専門性という視点から-シリーズ:特集 もっと活用できる「個別の指導計画」. 肢体不自由教育, 191, 6-11.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957) The measurement of meaning. *University of Illinois Press, Chicago.*
- 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.
- 佐々木全・名古屋恒彦 (2013) 高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告 (第 16 報) インタージェネレーション

- ョンとインターローカリティを視点とした,「よりよい支援モデル」の検討. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 291-297.
- 佐藤公子・八幡ゆかり (2006) 校内の連携・支援体制づくりを目指すコーディネーターの役割-個別の指導計画の作成と実践をとおして. 特殊教育学研究, 44 (1), 55-65.
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015) 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討-全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査-. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学, 70, 85-96.
- 瀬戸健一 (2006) 協働性にもとづく学校カウンセリングの構築-高校における学校組織特性に着目して-. 風間書店.
- 清水貞夫 (1998) 海外動向インクルージョンに向かって一歩踏み出すか- 合衆国の全障害者教育法 (IDEA) の改訂-. SNE ジャーナル, 3 (1), 137-148.
- 高木亮 (2001) 教師の職務ストレスから見た学校改善に関する研究. 日本教育経営学会紀要, 43, 66-78.
- 田中雅子・奥住秀之・池田吉史 (2013) 特別支援学校の学校組織におけるセンター的機能のシステムのあり方: 全国 30 の特別支援学校・教育センターの訪問調査から. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 64 (2), 7-17.
- 徳永亜希雄 (2004) 多職種間連携のツールとしての ICF (国際生活機能分類) 実用化の試み: 「個別の教育支援計画」への適用を視野に入れて. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 31, 15-5.

- 土屋隆裕（1996）2つの質的変数群において関連する変数を見出すための探索的等質性分析．教育心理学研究，44（1），44-54．
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）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．
- 和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム（2008）通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究．研究紀要 2008 年度，1-27．
- 山田文康（2002）質的データの構造を探る-対応分析-．渡部洋（編）心理統計の技法（シリーズ・心理学の技法），福村出版，230-245．
- 山田景子（2015）実践編 特別支援学校（肢体不自由）に勤務する養護教諭と看護師の連携（特集 肢体不自由教育における現状と課題）．発達障害研究：日本発達障害学会機関誌，37（2），136-139．
- 柳本雄次・藤田和弘・西川公司・山本昌邦・河合康（1991）肢体不自由養護学校及び病弱養護学校における養護・訓練の現状-実態調査による指導内容・方法等に関する分析-．養護・訓練研究，4，67-75．
- 米山明（2008）肢体不自由という障害の理解．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，57-80．

Appendix

研究2 予備調査

この度はご多用の中、研究へのご協力誠にありがとうございます。現在、修士論文として「小学校の先生が個別の指導計画に関してどのようなイメージを抱いているか」という研究に取り組んでおります。

つきましては、次の言葉から連想される形容詞をできるだけたくさんあげてください。形容詞に準ずる用法のもの（「名詞+な」など）でも構いません。

深く考えずに直感でお書きいただきますようよろしくお願いいたします。

年齢（ ）平均年齢を出すためにのみ使用させていただきます。

性別（ 男性 女性 ）男女比を出すためにのみ使用させていただきます。

記入例：運動会

忙しい、暑い、にぎやかな、有意義な、つらい、身近な

①国語

②総合的な学習の時間

③自立活動

ご協力ありがとうございました。

ご回答いただいた結果は、個人が特定できないように統計的に処理いたしますとともに、本研究以外の目的では決して使用しないことをお約束いたします。

筑波大学大学院教育研究科
特別支援教育専攻二年 池田彩乃
指導教員 安藤隆男

この度はご多用の中、研究へのご協力誠にありがとうございます。現在、修士論文として「小学校の先生が個別の指導計画に関してどのようなイメージを抱いているか」という研究に取り組んでおります。

つきましては、次の言葉から連想される**形容詞**をできるだけたくさんあげてください。**形容詞に準ずる用法のもの**（「名詞+な」など）でも構いません。

深く考えずに直感でお書きいただきますようよろしくお願いいたします。

年齢（ ）平均年齢を出すためにのみ使用させていただきます。

性別（ 男性 女性 ）男女比を出すためにのみ使用させていただきます。

記入例：運動会

忙しい、暑い、にぎやかな、有意義な、つらい、身近な

①理科

②個別の指導計画

③実態把握

ご協力ありがとうございました。

ご回答いただいた結果は、個人が特定できないように統計的に処理いたしますとともに、本研究以外の目的では決して使用しないことをお約束いたします。

筑波大学大学院教育研究科
特別支援教育専攻二年 池田彩乃
指導教員 安藤隆男

小学校における個別の指導計画に関する調査用紙

時下ますますご清祥の段、お慶び申し上げます。平素より、筑波大学の教育・研究にご理解とご協力をいただいておりますことにあらためて感謝申し上げます。

現在、研究室指導学生池田彩乃については、下記の目的で論文作成を行っているところです。つきましては、たいへんご多用なところ恐縮ではありますが、趣旨をご理解の上、何卒研究の協力に関してご高配賜りますようお願い申し上げます。

目的：小学校の先生方が個別の指導計画に対してどのように感じていらっしゃるかについて調査します。これは今後、小学校における特別支援教育の充実をはかるために重要とされる個別の指導計画のあり方を考えるための基礎的な資料を得るための調査です。

内容：質問用紙は全部で **4 枚** で、15 分程度でお答えいただければと思います。調査は匿名で実施し、いただいた回答は統計的な分析に使用し、学校や回答者が特定できないように十分配慮いたします。

この調査に関してのご質問・ご意見がありましたら、下記までお問い合わせください。なお、結果については、まとまり次第学校宛に送付させていただきます。

【問い合わせ先】

〒 305-8577 茨城県つくば市天王台 1-1-1 障害科学系 B204
筑波大学大学院人間総合科学研究科（障害科学系）
教授 安藤隆男
指導学生 筑波大学大学院教育研究科 池田彩乃

【始めに先生ご自身のこと及び学級についておたずねします】

性別	a 女性 b 男性
年齢	(歳)
現在の担当学級	a 通常の学級 b 特別支援学級 (知的・情緒・その他())
教職経験年数	(年) ※その内、特別支援学級(または特別支援学校)の勤務経験が有る方は年数をお書き下さい。→ (年)

【以下の質問について当てはまる番号に○印をつけてください】

1. 個別の指導計画という言葉聞いたことがありますか。
①ある ②ない

2. 1で「①ある」とお答えの方にお聞きします。個別の指導計画の内容についてどの程度周りの人に説明できますか。
①全くできない ②ほとんどできない ③多少はできる ④十分できる

3. 全員にお聞きします。これまで勤務したつくば市以外の小学校では個別の指導計画を作成しましたか。
①作成していた ②作成していなかった

4. 現在の勤務校では個別の指導計画を作成していますか。
①作成している ②作成していない

5. 先生ご自身がこれまでにどの程度個別の指導計画の作成に関わったことがありますか。
①全く関わらなかった ②ほとんど関わらなかった ③多少は関わった ④十分関わった

【質問紙 p2 ～ p4 までの回答の仕方】

- お示した3つの用語に対する直感的な印象が、示された各形容語の対尺度の7段階のどこにあたるかを判断し、例のように区切りの上に○印を書き入れてください。
- この○印を記入する判断は、正しいとかあやまっているとかいうものではありませんので、深く考えこまないで、感じたままにご記入くださるようお願い致します。
- 例えば、「通知表」という用語に対して「かなりおもしろい」という印象を抱いておられる場合、例のように○を書き入れて下さい。

例：通知表								
	非常に	かなり	やや	もない	どちらで	やや	かなり	非常に
(1) おもしろい		<input checked="" type="radio"/>						
								つまらない

理科

		非常に	かなり	やや	もない	どちらで	やや	かなり	非常に	
(1)	細かい	-----								おおざっぱな
(2)	おとなしい	-----								活動的な
(3)	苦手な	-----								得意な
(4)	楽な	-----								面倒な
(5)	集団的な	-----								個別的な
(6)	おもしろい	-----								つまらない
(7)	基本的な	-----								発展的な
(8)	自主的な	-----								受動的な
(9)	無感動な	-----								感動的な
(10)	不要な	-----								必要な
(11)	粗雑な	-----								綿密な
(12)	具体的な	-----								抽象的な
(13)	あきらめやすい	-----								根気強い
(14)	おおまかな	-----								詳しい
(15)	身近な	-----								疎遠な
(16)	大切な	-----								粗末な
(17)	大変な	-----								簡単な
(18)	雑な	-----								丁寧な
(19)	むずかしい	-----								やさしい
(20)	楽しい	-----								苦しい
(21)	計画的な	-----								無計画な
(22)	不自由な	-----								自由な

国語

		非常に	かなり	やや	もない	どちらで	やや	かなり	非常に	
(1)	細かい	-----								おおざっぱな
(2)	おとなしい	-----								活動的な
(3)	苦手な	-----								得意な
(4)	楽な	-----								面倒な
(5)	集団的な	-----								個別的な
(6)	おもしろい	-----								つまらない
(7)	基本的な	-----								発展的な
(8)	自主的な	-----								受動的な
(9)	無感動な	-----								感動的な
(10)	不要な	-----								必要な
(11)	粗雑な	-----								綿密な
(12)	具体的な	-----								抽象的な
(13)	あきらめやすい	-----								根気強い
(14)	おおまかな	-----								詳しい
(15)	身近な	-----								疎遠な
(16)	大切な	-----								粗末な
(17)	大変な	-----								簡単な
(18)	雑な	-----								丁寧な
(19)	むずかしい	-----								やさしい
(20)	楽しい	-----								苦しい
(21)	計画的な	-----								無計画な
(22)	不自由な	-----								自由な

総合的な学習の時間

		非常に	かなり	やや	もない	どちらでも	やや	かなり	非常に	
(1)	細かい	----- ----- ----- ----- ----- -----								おおざっぱな
(2)	おとなしい	----- ----- ----- ----- ----- -----								活動的な
(3)	苦手な	----- ----- ----- ----- ----- -----								得意な
(4)	楽な	----- ----- ----- ----- ----- -----								面倒な
(5)	集団的な	----- ----- ----- ----- ----- -----								個別的な
(6)	おもしろい	----- ----- ----- ----- ----- -----								つまらない
(7)	基本的な	----- ----- ----- ----- ----- -----								発展的な
(8)	自主的な	----- ----- ----- ----- ----- -----								受動的な
(9)	無感動な	----- ----- ----- ----- ----- -----								感動的な
(10)	不要な	----- ----- ----- ----- ----- -----								必要な
(11)	粗雑な	----- ----- ----- ----- ----- -----								綿密な
(12)	具体的な	----- ----- ----- ----- ----- -----								抽象的な
(13)	あきらめやすい	----- ----- ----- ----- ----- -----								根気強い
(14)	おおまかな	----- ----- ----- ----- ----- -----								詳しい
(15)	身近な	----- ----- ----- ----- ----- -----								疎遠な
(16)	大切な	----- ----- ----- ----- ----- -----								粗末な
(17)	大変な	----- ----- ----- ----- ----- -----								簡単な
(18)	雑な	----- ----- ----- ----- ----- -----								丁寧な
(19)	むずかしい	----- ----- ----- ----- ----- -----								やさしい
(20)	楽しい	----- ----- ----- ----- ----- -----								苦しい
(21)	計画的な	----- ----- ----- ----- ----- -----								無計画な
(22)	不自由な	----- ----- ----- ----- ----- -----								自由な

個別の指導計画

		非常に	かなり	やや	もない	どちらでも	やや	かなり	非常に	
(1)	細かい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							おおざっぱな	
(2)	おとなしい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							活動的な	
(3)	苦手な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							得意な	
(4)	楽な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							面倒な	
(5)	集団的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							個別的な	
(6)	おもしろい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							つまらない	
(7)	基本的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							発展的な	
(8)	自主的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							受動的な	
(9)	無感動な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							感動的な	
(10)	不要な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							必要な	
(11)	粗雑な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							綿密な	
(12)	具体的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							抽象的な	
(13)	あきらめやすい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							根気強い	
(14)	おおまかな	_ _ _ _ _ _ _ _ _							詳しい	
(15)	身近な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							疎遠な	
(16)	大切な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							粗末な	
(17)	大変な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							簡単な	
(18)	雑な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							丁寧な	
(19)	むずかしい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							やさしい	
(20)	楽しい	_ _ _ _ _ _ _ _ _							苦しい	
(21)	計画的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							無計画な	
(22)	不自由な	_ _ _ _ _ _ _ _ _							自由な	

実態把握

		非常に	かなり	やや	もない	どちらかで	やや	かなり	非常に	
(1)	細かい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								おおざっぱな
(2)	おとなしい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								活動的な
(3)	苦手な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								得意な
(4)	楽な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								面倒な
(5)	集団的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								個別的な
(6)	おもしろい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								つまらない
(7)	基本的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								発展的な
(8)	自主的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								受動的な
(9)	無感動な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								感動的な
(10)	不要な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								必要な
(11)	粗雑な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								綿密な
(12)	具体的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								抽象的な
(13)	あきらめやすい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								根気強い
(14)	おおまかな	_ _ _ _ _ _ _ _ _								詳しい
(15)	身近な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								疎遠な
(16)	大切な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								粗末な
(17)	大変な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								簡単な
(18)	雑な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								丁寧な
(19)	むずかしい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								やさしい
(20)	楽しい	_ _ _ _ _ _ _ _ _								苦しい
(21)	計画的な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								無計画な
(22)	不自由な	_ _ _ _ _ _ _ _ _								自由な

小学校における特別支援教育に関する調査

通常学級の担任をされている先生方に

お答えいただくアンケート用紙

本アンケート用紙は貴校の通常学級の担任をされている先生にご記入いただくものです。1～6年生の学級担任各1名、計6名の先生方にご記入いただき、同封の返信用封筒にてご返送いただきますようよろしくお願いいたします。

なお、本調査でご回答いただいた結果は統計的に処理され、学術的な目的以外に使用いたしません。プライバシーに関する事柄が外部に漏れることは一切ありません。調査へのご協力は、自由に判断することができます。また、いつでも調査協力者となることを撤回することができます。調査協力を断ったとしても、ご本人および貴校の不利益になることは一切ございません。

★あてはまる番号に○をおつけください。また、_____にはあてはまる数字や言葉をご記入ください。なお本アンケートは、先生方の率直なご意見をおうかがいするものであり、学校としての判断ではなく、先生方の主観でお答えください。

1. 教職年数 : _____年（平成24年4月1日現在）
2. 性別 : ①男性 ②女性
3. 現在の所属
①小学校（_____年生担任） ②中学校（_____年生担任）
4. 特別支援教育経験について

(1) これまでに障害のある子どもを担当したことがありますか。	①はい ②いいえ
(2) (1)で「①はい」と答えた方に伺います。これまでに肢体不自由のある子どもを担当したことがありますか。（特別支援学級等も含む）	①はい ②いいえ

5. 個別の指導計画についておうかがいします。

(1) これまでに個別の指導計画を作成したことはありますか。（特別支援学級等も含む）	①はい ②いいえ
--	----------

★以下の設問は個別の指導計画についておうかがいするものです。

「全くあてあまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「少しあてはまる」「よくあてはまる」の5段階で○をつけて下さい。なお、先生方の率直なご意見をお聞きするものであり、学校としての判断ではなく、先生方の主観でお答えください。

<u>個別の指導計画について</u>		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	少しあてはまる	よくあてはまる
(1)	作成しなければならないというプレッシャーを感じる	1	2	3	4	5
(2)	作成は当然のことだと思う	1	2	3	4	5
(3)	作成することは面倒だと感じる	1	2	3	4	5
(4)	作成するための時間がない	1	2	3	4	5
(5)	作成することは負担を感じる	1	2	3	4	5
(6)	作成することで、ほかの児童への対応が軽視されると思う	1	2	3	4	5
(7)	立てた目標にとらわれてしまうと感じる	1	2	3	4	5
(8)	作成することに抵抗を感じる	1	2	3	4	5
(9)	作成や活用方法がわからない	1	2	3	4	5
(10)	作成することに不安を感じる	1	2	3	4	5
(11)	作成したとしてもこれで良いのかどうか不安である	1	2	3	4	5
(12)	個別の指導計画に対する関心がある	1	2	3	4	5
(13)	役に立つか疑問を感じる	1	2	3	4	5
(14)	作成は私の仕事だと思う	1	2	3	4	5
(15)	必要だとは感じていない	1	2	3	4	5
(16)	個別の指導計画に関する校内支援体制は整っている	1	2	3	4	5
(17)	個別の指導計画に関する専門家による相談・助言の機会がすくない	1	2	3	4	5

(18)	書式の検討が不十分だと感じる	1	2	3	4	5
(19)	作成する教員が足りない	1	2	3	4	5
(20)	作成するための学校としての専門性がないと感じる	1	2	3	4	5
(21)	個人情報なので取り扱いが難しい	1	2	3	4	5
(22)	マニュアルがあれば作成できる	1	2	3	4	5
(23)	個別の指導計画とは何かがわからない	1	2	3	4	5
(24)	誰が作成したら良いのかわからない	1	2	3	4	5

★以下の設問は貴校について、おうかがいするものです。

「よくあてはまる」「少しあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「全くあてあまらない」の5段階で○をつけて下さい。なお、先生方の率直なご意見をお聞きするものであり、学校としての判断ではなく、先生方の主観でお答えください。

<u>貴校</u> について		全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	少しあてはまる	よくあてはまる
(1)	指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している	1	2	3	4	5
(2)	各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の先生の力を借りるよりも、できるだけ自分の力で解決していくようにしている	1	2	3	4	5
(3)	学校の教育目標や課題を具体的にどう受け止めるかについては、個々の教師に委ねられている	1	2	3	4	5
(4)	他の教師の授業を気軽に参観できる	1	2	3	4	5
(5)	皆が協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意識を持つことが出来る	1	2	3	4	5
(6)	教育実践や校務分掌に関する多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気である	1	2	3	4	5
(7)	何か困ったときには、同僚から援助や助言を受けることが出来る	1	2	3	4	5
(8)	校内の指揮・監督系統が確立していて、それに沿った指導や監督がなされている	1	2	3	4	5

(9)	自分の学級に困難な問題があったときには、まず管理職や係に連絡して、指示を受けたり助言を受けて対応している	1	2	3	4	5
(10)	学校の教育目標や課題は、主に管理職がそのビジョンや考え方に基づいて設定している	1	2	3	4	5
(11)	教師集団の和を大切にすゝあまり、自分の考えや主張が通りにくい職場である	1	2	3	4	5
(12)	職員会議は、一部の意見に従うかたちでまとまることが多い	1	2	3	4	5
(13)	他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地がよい職場である	1	2	3	4	5
(14)	校外の関係機関との連携不足を感じる	1	2	3	4	5
(15)	小中高の一貫した連携体制が取れている	1	2	3	4	5
(16)	保護者との信頼関係が作られている	1	2	3	4	5

※質問は以上になります。ご協力ありがとうございました。