

# 琉球大学学術リポジトリ

知的障害教育校における教育課程に関する実践的研究：

「個別の教育支援計画」の目標設定からみえる課題

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2019-03-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐和田, 聡, Sawada, Akira メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/44013">http://hdl.handle.net/20.500.12000/44013</a>

# 知的障害教育校における教育課程に関する実践的研究

- 「個別の教育支援計画」の目標設定からみえる課題 -

佐和田 聡

(沖縄県立宮古特別支援学校)

## Practical Study for Educational Curriculum in Special Schools for Mental Disabilities : Problems Seen from “Individual Education Support Plan” Aiming

Akira Sawada

(Miyako special needs education school)

### 抄 録

本研究では、まず特別支援学校における知的障害児の「個別の教育支援計画」を対象に、子ども本人・保護者のニーズやそれに基づいた長期目標、短期目標の設定内容について学部毎に調査しその作成過程における課題を探った。得られた所見に基づき、特別支援学校においてこれまで行われてきた、個別の教育支援計画と個別の指導計画の活用に向けた実践的な取り組みについて再吟味し、特別支援教育への移行期に生じた混乱とその原因、あるいはそれに対する改善策等について整理した。これら過去の特別支援教育への移行期に特別支援学校で生じた混乱が、インクルーシブ教育が提唱されている今の普通学校において同様に生じている可能性がある。これまで特別支援学校で培われてきたノウハウを、現在の普通学校において積極的に取り込むことが有効な手段のひとつであることを指摘した。個々の子どもに対して「個別の教育支援計画」が適切に作成・活用されることで、はじめて子どもが本来在籍して最も効果的な教育が受けられる教育環境を十分に保障することが可能となる。今後の実践に当たっては、目的（目標）と方法を明確にした計画に基づいて、子どもの成長を願う情緒を合わせ持ちながら教育実践に取り組むことが肝要であろう。

#### 1. はじめに

知的障害児に対する教育の歴史をみると、大正期に知能検査の導入や精神薄弱児教育論など障害児への教育の土台が築かれ、その後昭和期に入ってから特別学級が精神薄弱児教育の中心となっていった。さらに指導にあたる教員の実践力にも深まりが見られ、この点について戸崎(2000)<sup>5)</sup>は「当時の教員は、学級の対象を『精神薄弱児』とし、しかも精神薄弱者の社会で生きる力を肯定的に捉え、そうした力を育成することに教育の課題があると捉えている」としている。さらに戸崎は精神薄弱児教育の指導法に

関する特徴として、長沼幸一と横山(後藤)綾子の実践を挙げながら、2人の基本的理念は、「第一に実践が子どもに学び、子どもから出発している」、「第二は子どもの主体的学習を育てることに力を注いでいることであり、実際の教育において子どもの意欲や要求を大事にしていること」、「第三に生活と教育の結合、教育内容や教材の生活科の重視である」とし、さらに「生活という視点の中に『基礎的なもの』を『系統的に』という考えが貫かれている」と評している。これらの考え方は、子どもを教育の主体としてとらえていることから、本人の将来のビジョンを

描きながらをそれに基づいて展開することが求められている特別支援教育の基本的、本質的な考え方と同一であると筆者は考える。

現在盛んに言われているインクルーシブ教育の前段階として、2001年に「21世紀の特殊教育の在り方」という報告で特別支援教育が新たに提案された<sup>4)</sup>。歴史的に見るとその中で特に「特別なニーズ教育」がクローズアップされた。真城(2003)<sup>2)</sup>は、当時日本において急速に広がったニーズ教育について『特別なニーズ教育』あるいはその概念である『特別な教育的ニーズ』が特別なニーズ教育の本質とは違った使われ方をしている」と指摘し、その原因として『特別な教育的ニーズ』論及び『特別なニーズ教育』についての議論が十分ではないことをあげている。さらに真城は「今後の『特別な教育的ニーズ』論の発展のために基本概念や定義の統一を図る理論面での議論が求められる。」ともしている。例えば当時の特別支援学校では、新たに「個別の教育支援計画」の策定が求められた。これは特別支援教育に移行・推進するための重要な仕組みの一つであった。しかしその作成時において多くの教員が、上述した「教育的ニーズ」という言葉に戸惑ったことは事実である。教育的ニーズとは何か、教育的ニーズをどのように引き出すのかなどについて、それぞれの教員がそれぞれの捉え方をしていたと言わざるをえない。この個別の教育支援計画における「教育的ニーズ」という用語の定義についての曖昧さは、上述したような教員の戸惑いにつながり、結果的に「個別の教育支援計画」の策定が形式的なものになりがちな状況が生じたものと考えられる。現在ではこの「個別の教育支援計画」の策定は、特別支援学校のみならずインクルーシブ教育の推進を進める普通学校でも求められるようになってきている。当時特別支援学校で生じた混乱が、現在ではさらに規模を広げて普通学校における混乱となっているものと考えられる。

ここで個別の教育支援計画の内容には、「教育的ニーズを明らかにする」、「適切な教育的支援の目標と内容を明らかにする」「教育的支援を行う者・機関を明らかにする」などがある(藤井2004)<sup>1)</sup>。これらの内容を含みながら、適切な支

援計画を作成するには、まず「個別の教育支援計画」の概念を正確に把握する必要がある。特に先の「教育的ニーズ」については、従来の特殊教育の概念にはなかったことであり、このことについての成り立ちの背景や定義についての整理が移行期には必要であったものと考えられる。このように、特別支援教育の概念や基本用語の解釈が曖昧なままになっていたことが、特別支援教育の移行期にその推進を阻害していた一因である可能性がある。現在に目を向けると、インクルーシブ教育が提唱され、基礎的環境整備や合理的配慮の必要性が叫ばれる中、普通学校ではどのようにそれらを理解し、どのように対応していけば良いのかに苦慮しているケースが少なくない。このように特別支援教育への移行期に特別支援学校で生じた混乱が、今の普通学校で生じているとすれば、過去の特別支援学校における取り組みの内容を再吟味し、それに基づいて今後のインクルーシブ教育へ応用しようとすることは意味のあることであろう。以上のことから本研究では、すでに様々な経験を有する特別支援学校において、これまでに行われてきた教師が主体的に考える「個別の教育支援計画」策定の実践的な取り組みについて再吟味する。そのことによって改めてインクルーシブ教育における「個別の教育支援計画」の重要性についてもまた考察する。

## Ⅱ．特別支援学校における「個別の教育支援計画」に関する実態調査

### 1. 調査の目的

特別支援学校における「個別の教育支援計画」作成のより良い在り方を探るために、特別支援学校において実際に作成された「個別の教育支援計画」を基に、まず平成18年に実態調査を行った。具体的には知的障害児の「個別の教育支援計画」を対象に、子ども本人・保護者のニーズやそれに基づいた長期目標、短期目標の設定内容及び達成に向けた課題の内容について学部毎に調査する。それに基づいて「個別の教育支援計画」の作成過程における課題を探る。



## 2. 調査対象

沖縄県の都市部にある知的障害養護（特別支援）学校において作成された、全児童生徒の「個別の教育支援計画」を対象として、小学部、中学部、高等部の学部毎に資料を分析し集計を行った。

## 3. 調査方法と内容

- 1) 「個別の教育支援計画」の中にある本人・保護者の願いを本人・保護者のニーズとして捉え直し、学部別にその傾向を探る。
- 2) 長期目標・短期目標の設定内容を内容別に分類し、本人・保護者のニーズとの関連性について、学部別にその傾向を探る。
- 3) 「生活」、「就労」、「余暇」の視点で設定さ

れた課題を内容別に分類し、長期目標・短期目標との関連性を探る。

- 4) 上記3つの調査項目から得た所見を基に、「個別の教育支援計画」の作成過程に関わる課題を探る。

ここでは、例えばひとつのニーズや目標に関わって複数の内容が含まれている場合には、原則として複数カウントを行うこととした。

## 4. 結果と考察

得られた調査結果について、ここでは特に「子ども本人・保護者のニーズ」と、それに基づいた「長期目標、短期目標の設定内容」とそれら相互の関係性について重点的に述べる。

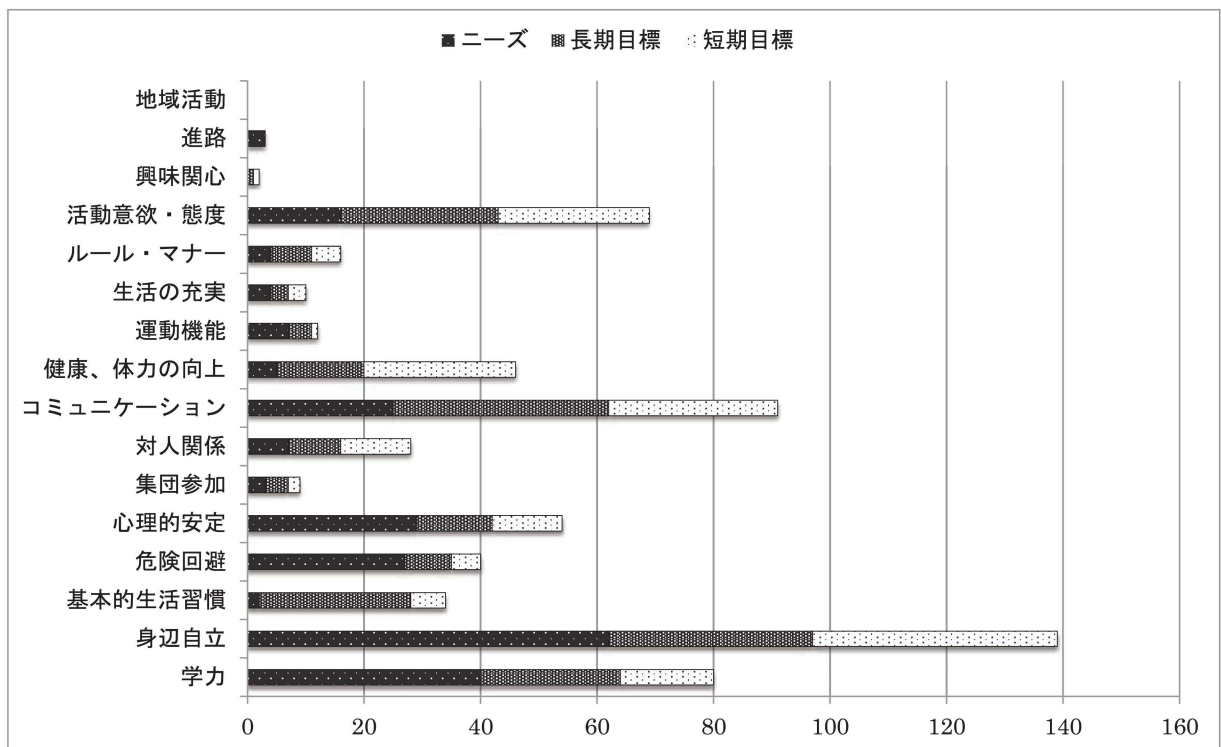


図1. ニーズ、長期・短期目標、課題の総数（小学部：単位 人）

ニーズの内容については、「身辺自立」が圧倒的に多く、次いで「学力」、「情緒（心理的）安定」、「危険回避」、「コミュニケーション」、「活動意欲・態度」等に関心が集まっていた。その一方で「基本的な生活習慣」については、ほとんど意識が向けられていなかった。また、「集団参加」、「対人関係」、「ルール・マナー」、「健康、体力の向上」、「運動機能」、「生活の充実」、「進路」といった内容に対する意識も低い傾向がみられた。さらに

「興味関心」、「地域（社会）活動」に対する意識に至っては皆無であった。

長期目標・短期目標設定に関しては、「コミュニケーション」、「身辺自立」、「活動意欲・態度」、「基本的な生活習慣」が長期目標として設定されることが多かった。一方、「学力」、「情緒（心理的）安定」、「危険回避」については、保護者のニーズの多さと比較すると長期目標・短期目標として設定されることが少なかった。「基本的な生活習慣」



については、保護者のニーズとしてほとんど意識が向けられていなかったにも関わらず、長期目標として設定されることが少なくなかった。

以上のことから、保護者の関心は「身辺自立」といった日常の生活における基本動作（ADL）にむけられる場合が圧倒的に多いことが明らかとなった。小学部段階における重要課題として、保護者説明会等では「身辺自立（特に身辺処理）」を挙げて意識付けを行ってきたことがその要因として考えられる。しかし一方で、もう一つの重要な側面である「基本的生活習慣」についてはむしろ関心が低かったことから、先の「身辺自立」と関連付けた取り組みが今後求められるものと考えられる。また「情緒（心理的）安定」、「危険回避」については、保護者からのニーズが

高かったにも関わらず、長期・短期目標にあまり反映されていなかった。その理由として、これらの項目を直接的な達成目標とせず、他の項目と関連付けて長期・短期の目標としていた可能性も考えられる。いずれにせよ、今後担任は保護者のニーズを目標設定に反映させていない根拠を明確に記述する必要がある。最後に短期目標は、長期目標を達成するための「段階的目標」と、生活において優先的に取り組むべき「優先目標」の2つの側面をもっている。このことを踏まえれば、「基本的生活習慣」にみられるように、短期目標と長期目標との数的な差異はあってしかるべきであろう。この点については今後さらに詳細な検討が必要である。

ニーズの内容について中学部では、全般的に

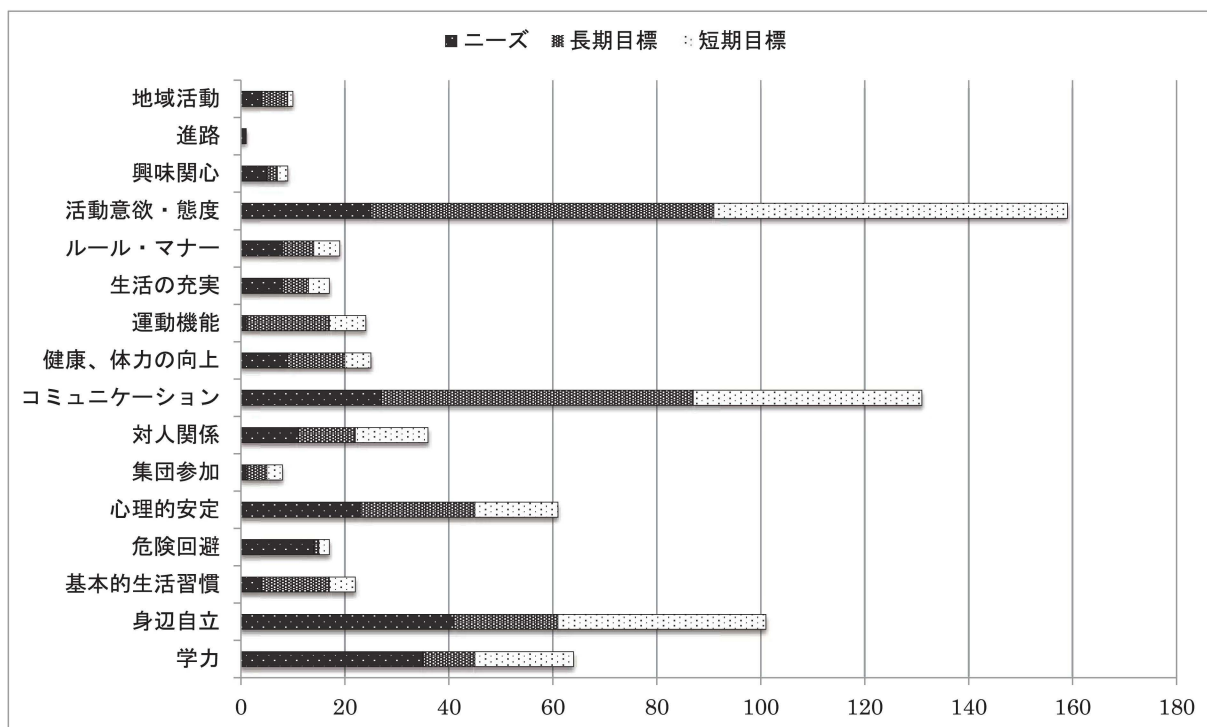


図2. ニーズ、長期・短期目標、課題の総数（中学部：単位 人）

見て小学部と大きな相違はみられなかったが、「活動意欲・態度」についての関心が高い傾向があった。また若干ではあるが「興味関心」、「地域（社会）活動」に対して関心が向けられており、一方で「進路」に関する関心は低い傾向があった。また、小学部と比較して「保護者の願い」の内容がやや多様化する傾向がみられた。長期目標・短期目標設定に関しては、先の保護者のニーズと比較して「コミュニケーション」、「活動意欲・

態度」に関する目標が数多く挙げられていた。一方で、「集団参加」、「進路」、「興味関心」、「地域（社会）活動」についての目標設定は少なかった。保護者のニーズと比較して目標設定がより多くされていたのは「運動機能」であり、逆に少なくされていたのは「学力」、「危険回避」であった。

以上のことから、例えば中学部における「進路」に関するニーズの低さは、保護者がライフステージの主眼を次の高等部における学校生活に置き

ている可能性を示唆していると考えられる。しかし、高等部の在学期間が3年間しかないことを考慮すれば中学部段階から高等部卒業後の生活についての関心を高めておくことも必要なのではないかと考える。中学部主事からの聞き取りでは「そのことについては中学部としても保護者の意識啓発に向けた取り組みを行っている」とのことであったが、未だその効果は現れておらず、今後も取り組みの継続と工夫が必要とのことだった。保護者のニーズと長期目標・短期

目標設定とのずれが「学力」、「危険回避」、「コミュニケーション」、「活動意欲・態度」、「基本的な生活習慣」等にみられた。中学部の場合にも小学部と同様に支援方針に関して具体的な記述が無く、今回の調査の範囲内では明確な理由は不明であった。しかし、「個別の教育支援計画」の特徴として、「一貫性」、「連携」が挙げられることを踏まえれば、保護者と教員、教員間といった支援者間の共通理解を図るために支援方針の明確化は今後必要不可欠であろう。

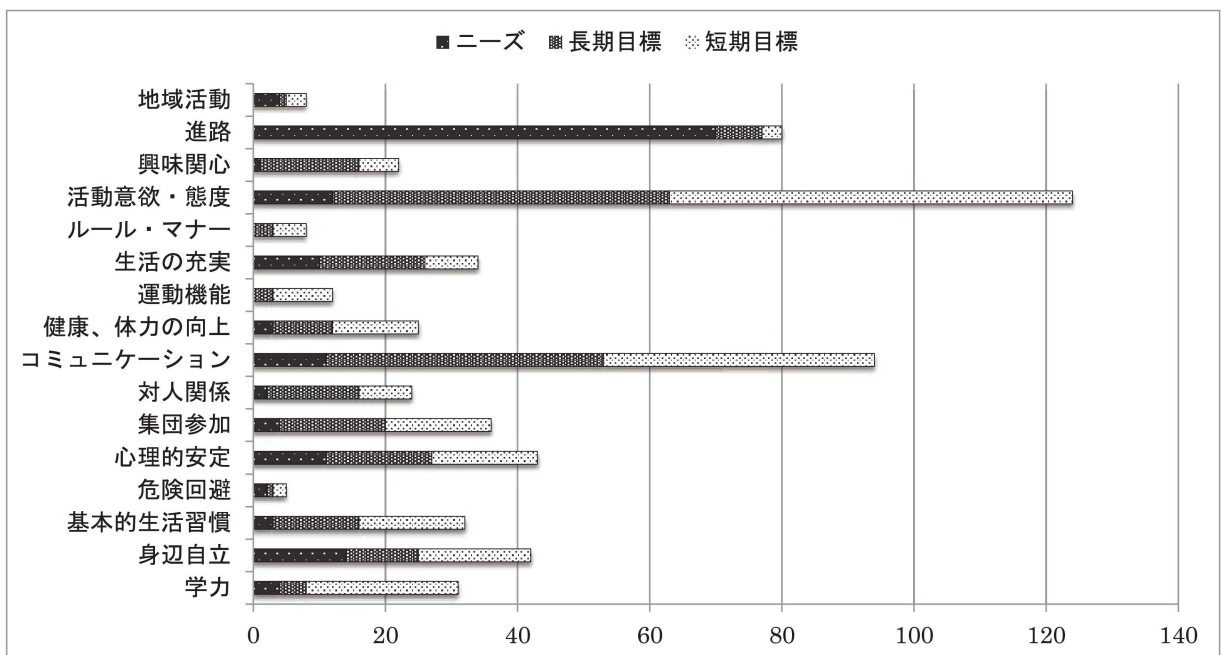


図3. ニーズ、長期・短期目標、課題の総数 (高等部：単位 人)

高等部では「進路」に関するニーズが圧倒的に多くみられた。その内容は、例えば「〇〇授産施設で働きたい」といった目的的なものが多く、例えばその環境でどのように生活するのかといった具体的なイメージに関する記録はほとんどみられなかった。「進路」以外にニーズとして比較的多く挙げられた項目は「身辺自立」、「情緒(心理的)安定」、「コミュニケーション」、「活動意欲・態度」等であった。高等部では生徒本人の希望も記述されていた。その中には一部ではあるが、生徒本人の希望と保護者の願いにギャップがみられる例もあった。長期目標・短期目標として挙げられた項目では「コミュニケーション」、「活動意欲・態度」が突出していた。一方、先のニーズと長期・短期の目標設定との間にギャップがみられた項目は「学力」、「基本

的な生活習慣」、「集団参加」、「コミュニケーション」、「健康、体力の向上」、「活動意欲・態度」、「進路」、「興味関心」等であった。

高等部では保護者のニーズとして「進路」に関するものが圧倒的に多くみられた。保護者は卒業後の生活という目前に迫っている現実の高い関心を示していることは明らかである。しかし一方で、教員側では卒業後の生活を視野に入れながらも、その前段階として「基礎的能力」の習得に焦点を当てている場合も少なくない。今後はこれらの保護者と教員の考え方のギャップを摺り合わせる取り組みが必要であり、生徒本人や保護者が「卒業後はどのような生活を送りたいのか」といった「将来の生活の姿」に関するイメージ作りが重要である。例えば単に「〇〇授産施設で働きたい」という希望に留まら



ず、「〇〇授産施設への通所をしながら一日をどのように過ごすのか」といった具体的なライフスタイルをイメージし、そのイメージされた生活の中から「今取り組むべき課題を明らかにする」といった一連の流れを意識した話し合いが必要であろう。このことは、「個別の教育支援計画」のみならず、「個別移行支援計画」の趣旨や内容までを含んだ教育が必要な高等部では特に不可欠な取り組みの方策である。最後に課題設定の欄に実態は記述されていたが具体的な課題については明示されていない例が多くみられた。生徒本人の希望と保護者の願いとのギャップがあった場合でも、担任からの記述がみられない事例もあった。これらのことは「個別の教育支援計画」の目的のひとつである「児童生徒の課題を明確にする」という観点からすれば不十分なことであり、今後に向けた改善点のひとつであろう。

### Ⅲ．特別支援学校における教育課程編成に関わる実践的取り組み

#### 1. 学習会発足の趣旨

特殊教育から特別支援教育への転換がなされた当初、学校現場では「個別の教育支援計画」、「特別支援教育コーディネーター」、「関係機関との連携」、「教育的ニーズ」等々、様々な目新しい言葉が飛び交うようになり、教育センター研修や校内研修等においても、新たに特別支援教育に関する調査・研究が進められるようになった。例えば筆者の勤務校（以下本校）においても校内研修等で特別支援教育の内容が取り上げられるようになり、教員は新たな取り組みに関する研修を積み重ねていた。しかしその一方で、上述したような新しいキーワードについて教員間で共通認識がなされ、知識として定着するまでには多くの時間を要した。特にそのことが顕著に表れていたのが「個別の教育支援計画」に関わるものであった。具体的な例としては、「ニーズ」や「支援」等の基本的な用語や、「具体的な手立て」等の捉え方について、教員一人一人がそれぞれの感覚で受け止めていたことから、共通理解には至らず、それらの言葉を使用することでかえって混乱や戸惑いを招いたことは否め

ない事実であった。

当時、このような「教員の混乱や戸惑い」といった状況を打破する手立てとして考えたのが、「研修の在り方」についての再考であった。さらに正確に表現するならば、「校内研修後の在り方」についての再考であったといえる。すなわち、これまでの校内研修の方法は、そのほとんどが講師を依頼して講話を聞き、わずかな時間で質疑応答をするという流れになっていた。いうまでもなく、基本的な情報を収集するという意味でこのような研修の方法であっても意義はある。しかし大切なことは、むしろ研修を受けた後にいかに得られた情報を実践に活かしていくかという部分にあり、当時数多く行われた「個別の教育支援計画」の研修結果が、実際の計画・活用の定着になかなか繋がらなかったというのはその典型的な例であったものと考えられる。その背景には、講師の情報提供を主とした一方的な研修が続くと、教員が受け身の姿勢になりがちになるということもあるかもしれない。

以上述べてきたことを基に、ここからは「校内研修後の在り方」についての再考を行った特別支援学校における実践的な事例を報告する。この取り組みは、教員が主体となって行ったものであり、これまでに得た情報やそれに基づいた各々の所見を持ち寄って討議し、それらを教員自らが実践で活用できるように変換しようとするものであった。ここで紹介する学習会の取り組みは、「個別の教育支援計画」に関する基本的な情報を基に、それらを自分たちの勤務校に特化した形で、実践に活用できるよう整理していこうとするものであった。さらに、特別支援教育を推進するために具体的な方策については、各々の学校の状況等に応じて定めることが可能であることを活かし、本校における特別支援教育に関するいわば「基本軸」を、トップダウンではなく教員レベルからのボトムアップの形で確立することを目指した。

#### 2. 学習会活動の流れ

上述した趣旨に基づいて、ここでは学習会活動の流れを以下に示す三段階に分けて考えた。

##### 1) スタンダードな情報を得る



- 2) オリジナリティーを加えた特別支援教育
- 3) 本校独自の個別の教育支援計画の作成・活用について、基本的な考えの整理

ここで1) は個別の教育支援計画等について捉え方の確認、2) は本校独自の個別の教育支援計画についての基本的な考えの確立を目指すものである。これらの段階を踏んだ上で、3) の具体的な計画の作成と活用につなげていく。

### 3. 学習会の具体的な活動状況

ここでは具体的な学習会の活動状況について述べる。

日時は毎月第2、第4土曜日、参加人数は小学部3名、中学部3名、高等部5名、寄宿舎1名の合計11名であった。本校には幼稚部は設置されていないことから、寄宿舎を含めた全学部からの参加があったことになる。

#### 3-1. 「個別の教育支援計画」について

ここからは、学習会の場で実際に討議された内容について、「個別の教育支援計画」を中心として個々に整理していくこととする。

まず「個別の教育支援計画」作成の経緯について述べる。これまで本校では、「個別の教育支援計画」の作成・活用に向けて取り組みを進めてきた。しかし学校全体を通してみると保護者への説明だけでなく、全職員による共通理解も十分とはいえず、「個別の教育支援計画」の作成・活用を推進することに困難があった。その原因として以下の三点を考えた。

- 1) 「個別の教育支援計画」の作成・活用についてその目的が明確にされていない
- 2) 作成・活用することによる効果や成果が明確にイメージされていない
- 3) 目的達成に向けての取り組みの手順が、曖昧なまま進められている

次に、これらの点を踏まえて、「個別の教育支援計画」の基本構想を描く上で必要な要件を整理しながら「個別の教育支援計画の基本的な考え」を整理する手順についてその一例を以下に示す。

- 1) 目的:何を目的として「個別の教育支援計画」を作成し活用するのか

例：児童生徒が現在及び将来にわたって、よりよい生活を送ることを目指し、必要に応じて関係諸機関が連携するためのツール

- 2) 目標:「目的達成」のために目指す指標(いつまでに何を)

例1：長期目標(2-3年)：小・中・高の一貫した支援体制を確立

学習活動の阻害要因を改善もしくは軽減し、よりスムーズな学習活動を展開

例2：短期目標(半年-1年)：児童生徒一人一人の教育的ニーズを明確化

小・中・高等部のそれぞれの役割を再認識し、全職員による共通理解を図る

- 3) 手段・方法:「目標達成」のための具体的な方法とその手順

例1：教育的ニーズの定義づけとそれを引き出す手順を明確に示し、全職員で共通理解する

例2：児童生徒の発達の系統性を整理し、その成長を時系列で捉え、生活背景の変化に応じて、各学部・学年段階の指導内容や支援内容の重点化を明確にする

#### 3-2. 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」との関連

##### 3-2-1. 特別支援教育における「個別の教育支援計画」

「個別の教育支援計画」は、特別支援教育を推進・展開する上で最初に提起された3つの仕組み、すなわち、1)「個別の教育支援計画」の策定、2) 特別支援教育コーディネーターの配置、3) 広域特別支援連携協議会の設置のひとつである。これら3つの仕組みが、相互に関連しながら機能することによって初めて特別支援教育の展開を望むことができる。障害のある児童生徒の教育的ニーズに応じて適切な支援を関係諸機関との連携の下に行うための基本的なツールとして「個別の教育支援計画」はあるといえよう。その適切な作成に向けての関係諸機関との連携促進の役割をコーディネーターが果たし、さらに関係諸機関の円滑な連携促進のために広域特別支援連携協議会が存在する。これらのことから、3つの仕組みの中核をなすものが個別の教育支援

計画であるといっても過言ではない。

### 3-2-2. 「個別の指導計画」

「個別の指導計画」とは教育課程を具体化したものであり、児童生徒一人一人の指導目標や指導内容・方法を明確にしたものである。一方、「個別の教育支援計画」とは、教育、福祉・保健、医療、労働等の関係諸機関が連携して一人一人のニ

ズに応じた支援を効果的に実施するための計画である。端的に言えば、学習を効果的に進めるのが「個別の指導計画」であり、教育の主体である児童生徒の活動を支えていく支援ツールが「個別の教育支援計画」といえる。以下に「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の関係性について整理する。

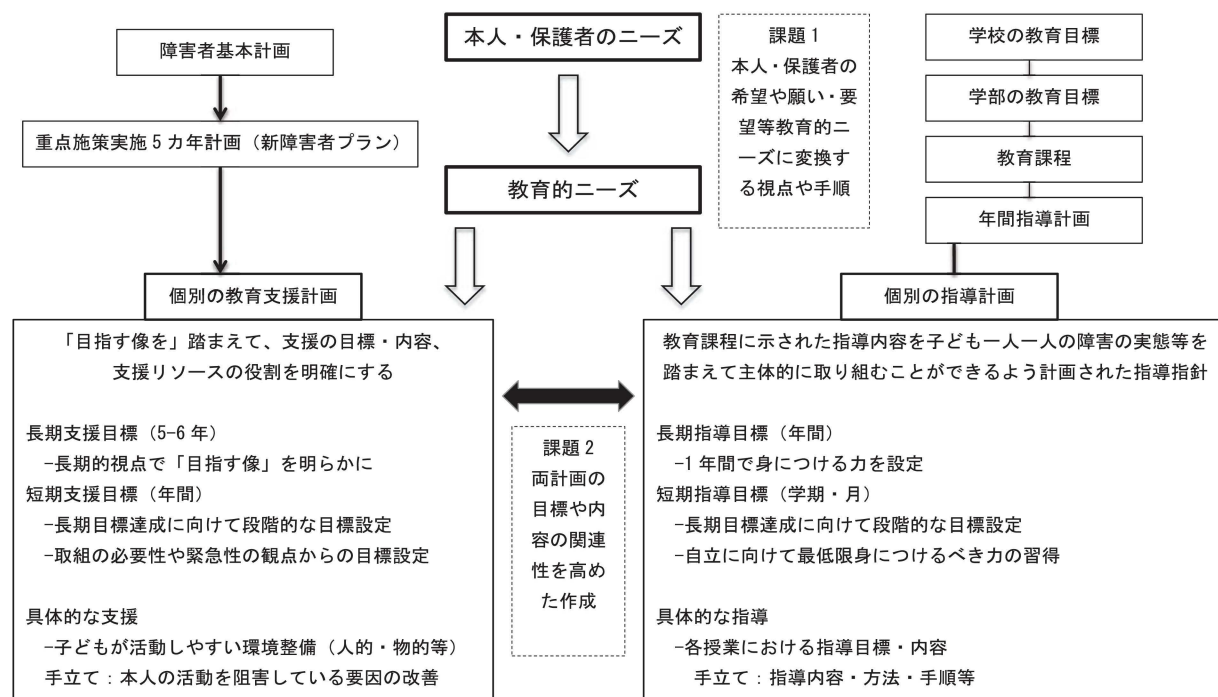


図4. 個別の教育支援計画と個別の指導計画との関連 (Aタイプ)

### 3-2-3. 「個別の教育支援計画」を基点にした考え方 (図4、Aタイプ)

まず、基本型である「個別の教育支援計画」を基点として考えたものを図4に示す。この関係図は「個別の教育支援計画」を中心として学校現場で行われる具体的な指導と当事者である児童生徒の生活そのものを向上させていこうとする構図である。以下にその手順を示す。

- 1) 本人・保護者の希望や要望等を教育的視点で捉え教育的ニーズに変換する
- 2) 変換された教育的ニーズを踏まえて長期的視点から5-6年程度のスパンで長期の支援目標を設定する。
- 3) 長期の支援目標を達成するための段階的目標、あるいは緊急に必要な支援内容に基づいて1-2年の短期の支援目標を設定する。

- 4) 短期の支援目標が達成されるための具体的な支援の手立てを明記する。この際には、どの関係諸機関(者)がどのような支援を行うかを明記することが重要である。
- 5) 「個別の教育支援計画」で明らかとなった本人の目指す像に向けて「必要な力」を個別の指導計画を通して身につける指導を行う。

以上述べてきたような手順によって、「個別の教育支援計画」作成から「個別の指導計画」の展開へと繋がっていく。これが従来言われている、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の関係である。

### 3-2-4. 「個別の指導計画」を基点とした考え方 (図5、Bタイプ)

「個別の指導計画」は2000(平成12)年の学

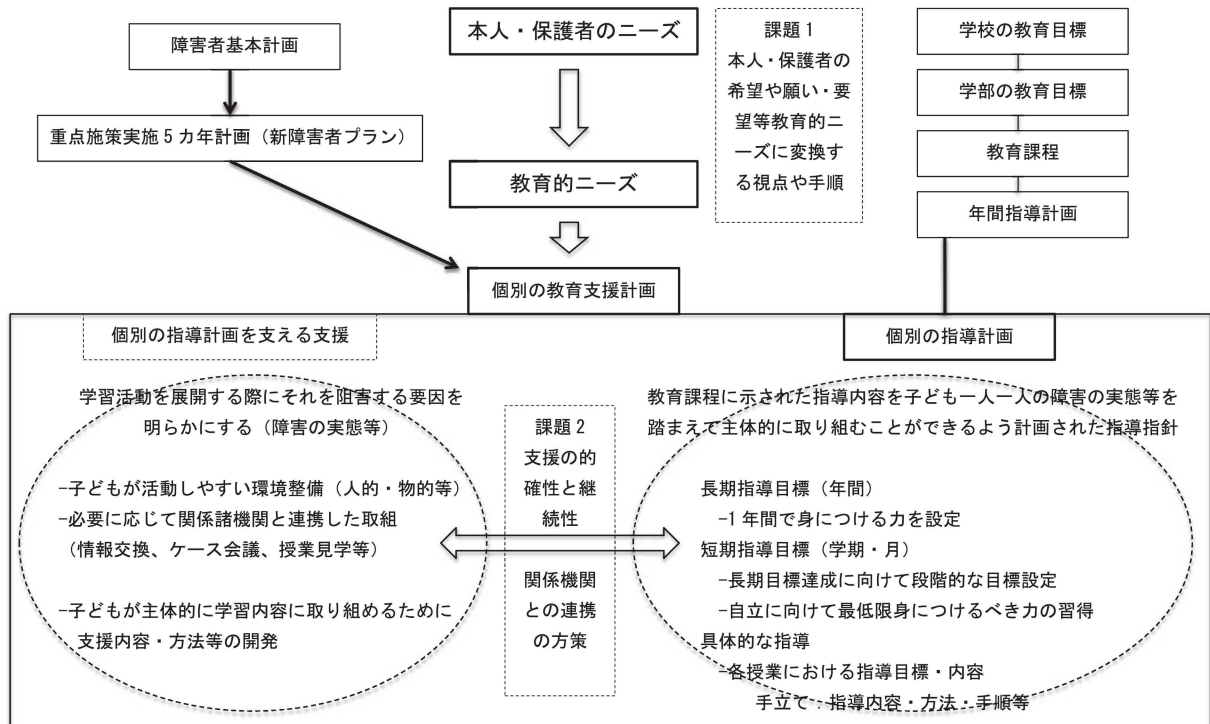


図5. 個別の教育支援計画と個別の指導計画との関連 (Bタイプ)

習指導要領に明示され、作成が義務づけられた。その後、特別支援学校においては自立活動を中心に作成され、実践場面で活用されている。このことを踏まえて「個別の教育支援計画」との関係性について改めて考えると、図5に示したようにすでに作成・活用が定着している「個別の指導計画」を基点とした方が学校現場への浸透はスムーズであろう。以下にその手順を示す。

- 1) 「個別の指導計画」の作成を通して、児童生徒一人一人の指導目標を設定し、「身につけさせる力」を明確にする。
- 2) 目標を踏まえて具体的な指導内容・指導方法を明記する。
- 3) 指導場面における具体的配慮事項等を明記する。
- 4) 学習活動場面において障害等に由来する困難性を把握し、その改善・軽減の手立てを必要に応じて関係諸機関と連携して考える。その際にどの機関がどのような支援を行うのかについて具体的に明記する。

以上の流れで「個別の指導計画」を作成し、支援の性質（関係機関の関与）の点も含めて「個別の教育支援計画」とする考え方である。このアプローチは先行している「個別の指導計画」

を効果的に活用・発展させることから、教員が受け入れやすいという利点がある。しかし、そこには学校において「個別の指導計画」と実践が密接に繋がっていることが前提となることから、「個別の指導計画」が曖昧な状態ではその利点を活かすことはできない。さらにこのアプローチはあくまで「個別の教育支援計画」の導入をスムーズにするためのものであり、本来は前述した「個別の教育支援計画」を基点としたアプローチが望ましいと考える。

### 3-2-5. 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」を関連付けた作成に伴う課題

今のところ、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の双方を関連付けた計画の立案・実施には以下の2つの課題が考えられている。まず、本人・保護者が描く将来のビジョンに基づきながら、教育的視点からのニーズすなわち教育的ニーズをどのような手順で明確化するかが大きな課題である。その解決のためには、ニーズから教育的ニーズへの具体的な変換手順の作成が不可欠である。次に、「個別の教育支援計画」を踏まえた「個別の指導計画」の作成という基本的な関係から、双方の関連性を十分に考慮し



た計画が求められることも大きな課題であろう。上述したように、「個別の教育支援計画」あるいは「個別の指導計画」のどちらを基点としたアプローチであっても、双方の内容に整合性が無いと実質的な効果は期待できない。それぞれの学校において、「教育支援計画」作成・活用の基本マニュアル（仮称）の用意が必要となろう。

### 3-3. 学習会の成果と課題

教員レベルで、本校における特別支援教育についての基本理念確立を目指すという高い目標を掲げてスタートした学習会であった。しかし、毎月2回程度の取り組みが精一杯で全員が揃うことも困難であるという厳しい現実の中、結果的にやや下方修正せざるを得ない結果となった。ここでは活動の成果と課題についてまとめる。

まず学習会の成果として、参加者全員からの声をまとめる。

- 1) 研修の必要性を感じていたものの、独りで取り組みに躊躇していたのできっかけができた（3名）
- 2) 学部によって「個別の教育支援計画」の考え方や捉え方に差があることを知り、参考になった（4名）
- 3) 目的と方法の違いをはっきりと見極めた取り組み方は、今後の研修や指導計画に生かせる（6名）
- 4) 基本的な用語に打ち手、これまで何となく見過ごしてきたことを感じた。この学習会で言葉の定義づけの重要性を知ることができた（5名）
- 5) これまで漠然としていた「個別の教育支援計画」についてのイメージが、少しではあるができつつあることを実感している（2名）

次に今後の課題として、以下の3点を考えた。

- 1) 場所と時間の確保
- 2) 参加者の増加を図る方策
- 3) 具体的な事例に偏りがちであったことから論点の整理が必要

これらのことは今後の改善点として捉え、その後の研修計画に活かすこととした。

### 3-4. 考察

ここまで個別の教育支援計画に関する調査や教員の自発的な学習会の取り組み等についてまとめてみた。それらを通して、解決・改善しなければいけない課題が明らかになり、今後の取り組みの方向性が見えてきた。個別の教育支援計画の実態調査からは、個別の教育支援計画の概念等の理解や活用することの意義の再確認について全教職員による共有が挙げられる。また、何より、活用が伴わないことには「絵にかいた餅」の状態となることは自明である。今回の調査では「作成」に関する課題を追求する形となったが、当然のことながら「活用」を前提した作成が求められてくる。それについては、本研究の今後の課題としていくが、現段階で言えることは「活用」についての具体的なイメージを関係者で共有すること。そして「いつまで、何を、どの程度」といった具体的な目標の設定が必要不可欠であろうということである。

他方、教師が主体となって行ったこの学習会が、1) 研修の必要性を感じていた教員にとってきっかけとなった、2) 目的と方法が混同していたことを自覚し修正できた、3) 主体的な行動の経験から創造的な実践に繋がりとつあるといった成果があった。これらのことから、学習会への参加という行動が別の教育実践に波及効果をもたらした可能性は十分に考えられる。その理由として、1) 討議のテーマを共有したこと、2) 参加人数が10名前後で比較的意見が出やすい環境が醸成されていたこと、3) 勤務校の実態に即することで具体的な意見が出やすかったこと、4) 同校勤務であっても異なる視点（学部）からの意見があり、新鮮さを常に保てたことなどが挙げられる。

例えば、討議のテーマの共有は、討議がテーマから外れた場合にテーマ設定に立ち戻り、そこから再スタートするやり方で達成可能であった。討議を積み重ねる中で、次第に各人の思いが強く反映し、それが個別の事例に投影され、討議が違う方向にそれることが少なからずあった。この点を修正するために、テーマをその都度再確認しながら進めることは効果的であったと考える。参加者の人数や全員が同校勤務という特殊性については、一方で意見を出しやすい

環境要因を作るために効果的であり、そのことが忌憚のない意見交換に繋がったものと考えられる。さらにテーマについても勤務校に特化したものであり、具体的な実態を十分に把握できていたことも活発な意見交換に繋がったと考えている。これらのことは当初予測しなかった効果であった。さらに、目的と手段の整理をしながら進めたことで、新たな課題に自ら取り組むアプローチの方法を習得しつつある教員も増えてきた。教員の中には課題意識を強く持って取り組みの必要性を感じているものの、具体的なアプローチの方法が分からない場合も少なくなかった。具体的にどこから、どのようにアプローチしたらよいのか、その「動き方」に戸惑ったり、迷ったり、混乱したりしている教員も多く見られた。このような状況の中で、教員が自発的に学習会に参加し、アプローチの手順について触れることができたことは、結果的に見て大いに収穫があったと考えている。

最後に今回の学習会の取り組みは、従来トップダウンの形で動くことが多かった学校組織の中で、教員レベルからのボトムアップの動きが芽生えつつあることを示したものであった。このことはその後の学校組織の活性化に向けた大きな礎が、この学習会を通じて、まさにできつつあったことを示唆していると考えられる。

#### IV. 総合考察

二学期も半ばを過ぎると特別支援学校では、ほとんどの学校で次年度に向けて教育課程の編成作業が本格化してくる。これは、これまでの実践の評価を踏まえて次年度の編成作業に取り組む基本的な流れである。従って教育課程編成の方向性は、校長の挙げる教育目標や方針が変わらない限りにおいて、これまでの実践の評価の在り方によってかなり異なってくるものである。その手順や方法については、ここでは特に触れないが、教師の主観だけによる評価（反省）等、全職員での共通理解、或いは共通理解できていたかを確認するという点について筆者は、改善の余地が十分にあると考えている。具体的にいうと、今年度の実践評価等の基準や観点は何か、それに基づいた反省点や次年度に向けて

の本校（学部）の課題は何かといったことがまず明確に示され、共通理解されているのか等、教育課程編成を進める際に最も基本的なことについての共通確認がされていない場合が少なからず見られたということである。これらの問題点は、適切な教育課程編成の大きな障害要因となり、児童生徒の教育的ニーズや学校の教育目標に対応しきれず、課題を先送りにした形の教育課程の編成につながっていく恐れがある。

また、新学習指導要領の改訂に伴う教育課程の見直し等も喫緊の課題と言えよう。ここで新学習指導要領について少し触れてみる。平成30年4月に告示された、学習指導要領の改定の基本方針の一つに「育成を目指す資質・能力の明確化」が挙げられている。（H 30, 3 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編）これは「生きる力」をより具体化し、教育課程全般を通して育成を目指す資質・能力を「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に整理し、教育の目指す方向性をより明確にしたものである。個別的教育支援計画の内容は、①教育的ニーズの明確化、②適切な教育的支援の目標と内容の明確化、③教育的支援を行う者・機関の明確化、が挙げられている。これを本研究との関連でみると、この二つに共通することは、「明確化」あるいは「具体化」である。実はこの「明確化・具体化」が学校現場の効果的な教育実践を進める上での課題の一つである。先に述べた、個別的教育支援計画の導入時期における、基本的用語の曖昧さや教育目標や指導目標等のそれぞれのとらえ方など、全体で確認すべきことが、十分ではないことが散見されることでも認識されるのではないだろうか。更に言えば、この課題の存在は学校経営におけるマネジメントの機能化にも影響することだと推察していて、筆者はこれらの課題について学校経営の研究課題として追求していきたいと考えている。

学校における教育活動とは、「人」である教師が児童生徒という「人」の成長・発達に寄与することである。そこには、指導の「ねらい」、「目標」を踏まえてその達成に向けた「方法」を論理的に考え、実践する要素に加えて、子どもの心理



的狀態や教師の思いといった、論理を飛び越えた非論理的な要素も多く存在する。実は、教育（指導）場面においては、そういった情緒的な面が優先される場合がむしろ多いものである。そのような状況の中で、教員の思考の中に次第に「筋道を立てての指導」と「理屈抜きの指導」の混同が起き、結果的に論理的思考が低下する状況を生み出している可能性も否めない。このことは学校行事や指導計画といった教育活動計画の立案・実践・反省でもみられることであるが、とりわけ教育課程編成作業において顕著に見られる現象である。例えば、次年度の教育課程編成に関する検討会議で、論点が定まらないまま議論を続けているというような状況である。編成会議において提案者は、教育目標に関する教育課程の根本的な点について提案説明を行っているにもかかわらず、議論の中心が次第に個別の事例といった、具体的な細かい点に集中していくというような状況が多々見られる。これらは、生徒の成長・発達を切に願う担当教員の願いや思いといった情緒的な面が優先されている結果であろう。さらにいえば、教育目標や編成方針といった教育課程編成の根幹をなす事項について共通認識がされているか否かが疑問である。実は目標等に関する捉え方については、会議の場できちんとした確認がされていない場合も多々見られる。具体的な例でいうと「自立し、社会参加する」と特別支援学校の教育目標の文言に見られる。しかし「自立」とはどのような状態なのか、あるいは「社会参加する」とはどのようなことなのかといった点について、確認する場面をあまり目にすることがない。しかし、編成会議に参加している教員は、この言葉についてよく耳にすることで理解しているという錯覚に陥ってしまっているケースが少なからず見られる。このようにいわゆる「日常モード」化された（道田 2003）<sup>3)</sup> 教育課程編成作業は、いつの間にか目標や編成方針と剥離した内容につながる可能性を高めてしまうことになる。こうした情緒的な面の優先やいわゆる「日常モード」による思考での編成作業は、前述したような論点が定まらない議論となり、時間をかけた割には適切な教育課程の編成がおぼつかなくなる可

能性が高くなる。そのため教員には、目的をしつかりと踏まえてその達成に向けての具体的な手段・方法を関連させながら進めるといったいわばマネジメントの能力が求められる。このことは本研究で指摘した「個別の教育支援計画」の策定に当たっても同様である。

本稿では、特別支援学校において行われてきた、教師が主体的に考える個別の教育支援計画と個別の指導計画策定の実践的な取り組みについて再吟味してきた。特別支援教育へ移行してやがて10年がたとうとしている現在、移行当初の混乱は収まったものの、インクルーシブ教育推進という新しい観点からすれば移行時と類似した課題も少なくない。本稿で述べた特別支援学校における過去の取り組みは、今も参考になりうる内容を少なからず含んでいると考えられる。特に「個別の教育支援計画」とそれに基づいた「個別の指導計画」の策定と実施は、普通学校におけるインクルーシブ教育推進の重要な根幹となることはいまでもない。近年沖縄県では、特別支援学級や通級指導教室の積極的な設置が行われているが、個々の子どもに対して「個別の教育支援計画」が正しく策定・実施されることで、はじめて子どもが本来在籍して最も効果的な教育が受けられる教育環境を十分に保障することが可能となる。以上のことから、これまで特別支援学校で培われてきたノウハウを、今後の普通学校におけるインクルーシブ教育において積極的に取り込むことは有効な手段であると考えられる。今後の実践に当たっては、目的と方法を明確にした計画に基づいて、子どもの成長を願う情緒を合わせ持ちながら教育実践に取り組むことが肝要と言えよう。

本研究は平成19年度琉球大学大学院教育学研究科修士論文の内容を基に加筆、改編したものである。

## 参考文献

1. 藤井聰尚 「特別支援教育とこれからの養護学校」、ミネルヴァ書房、34-35頁、2004
2. 真城知己 「特別な教育的ニーズ論」、文理閣、第1章、10頁、2003



3. 道田泰司 「論理的思考とは何か?」、琉球大学教育学部紀要、第 63 号、181-193 頁、2003
4. 文部科学省 「21 世紀の特殊教育の在り方」、21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議最終報告、2001
5. 戸崎敬子 「新特別支援学級史研究 - 特別学級の成り立ち・展開過程とその実態 -」、多賀出版、第 2 章第 6 節 138-154 頁、第 7 節 p .162-178、題 3 章第 3 節 211-233 頁、第 4 章 257-270 頁、2000