

「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究

—特別支援学校における現状調査と連携事例—

半澤 彰子(21039)

1. はじめに

「個別の教育支援計画」は、子ども一人一人のニーズを把握し、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために策定されることになっている。しかし、計画が有効活用されていないといった課題が指摘されてきた¹⁾。

特別支援教育を支える仕組みの特徴は、チームワークとネットワークによる教育・支援といわれている²⁾。そして、支援における重要な視点として、子どもや家族等の苦悩や願い、想いに対する共感的な理解を保持する感受性と、「子どもを中心にした連携」の環を築き上げていく主体的な姿勢が挙げられている³⁾。

以上から、教師が子どもと係わり合いながら、〈この子はどんな子なのか〉を捉えて個別の教育支援計画に反映すること、そして計画を子ども本人や家族、支援者と共有することによって、個別の教育支援計画を活用した連携と、子ども一人一人のニーズと実態に合う教育・支援が可能となるのではないかと考えた。

2. 研究の目的

本研究では、特別支援学校における個別の教育支援計画の作成・活用に着目し、校内外の連携に関する現状と課題を明らかにする。また、教師がどのように子どもの実態を捉え、連携ネットワークに働きかけるのか、教師の捉えや係わりがどのように変容するのかを分析する。これらを通して、子ども一人一人のニーズに基づいた個別の教育支援計画の作成、計画を活用した切れ目のない支援に必要な連携について、検討することを目的とする。

3. 研究 I -現状調査

3.1. 対象と方法

A県立特別支援学校全校(19校)に協力を依頼し、管理職、特別支援教育コーディネーター(以下、Co.)、進路指導主事を対象として質問紙調査を実施した(2021

年7月~9月)。調査内容は【校内体制】【「個別の教育支援計画」作成スケジュール】【「個別の教育支援計画」作成・活用において関係者に意識してほしいこと】の観点から構成し、選択肢・一部自由記述にて回答を求めた。

質問紙調査の結果を踏まえ、個別の教育支援計画作成・活用、校内外における連携の特徴等について、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した(2021年8月~12月)。表1は、回答者の概要である。データの分析にはKJ法を採用し、質的な検討を行った。

表1 インタビュー調査回答者の概要

対象者	立場	経験年数(経過年数)				進路指導主事
		教職	特別支援学校	Co.		
a	Co.	25年以上30年未満	10年以上15年未満	5年以上10年未満		なし
b	Co.	25年以上30年未満	15年以上20年未満	2年以上5年未満		なし
c	Co.	20年以上25年未満	20年以上25年未満	10年以上15年未満		なし
d	Co.	30年以上	30年以上	10年以上15年未満		なし
e	管理職	30年以上	30年以上	5年以上10年未満		なし
f	管理職	30年以上	30年以上	5年以上10年未満		なし
g	管理職	30年以上	20年以上25年未満	2年以上5年未満		なし
h	進路	25年以上30年未満	15年以上20年未満	なし		2年以上5年未満
i	進路	25年以上30年未満	15年以上20年未満	なし		10年以上15年未満

3.2. 質問紙調査

15校44名分の回答を回収した(回収率:77.2%)。「計画作成時に意識してほしいこと」について、自由記述の内容を分析した結果、【多角的・長期的な視点】【子ども・保護者の想いに寄り添うこと】に分類された。

3.3. インタビュー調査

KJ法による分析から、以下のカテゴリーが抽出された。

1)多様な活用イメージ

【関係機関と共有する】【「積み重ね」を知る】【「背景」を感じ取る】【修正する】【「個別の移行支援計画」に盛り込む】といった多様な活用イメージが示された。特に「情報共有」の場での活用を期待した回答が多かった。

2)「対話」による連携

子どもと係わる教師・保護者・支援者の対話により、「みんなで観る」意識をもつことができ、子どもの状態に合わせた支援や、係わる教師や保護者への支援に繋がること示された。

3)係わりを通じた実態把握

日常の係わりを通して子どもの想いや実態を捉えることの重要性が示された一方で、教師の「子ども本人に聞く」意識の薄さや、アセスメントに関連する課題(アセスメント方法が熟知されていない等)も明らかになった。

3.4. 現状調査の考察

回答者の経験年数の違いによる目立った回答の違いは見られず、計画の多様な活用イメージが示されたことから、これまで活用の「必要性」が強調され、学校ごとや教師それぞれで形成されたイメージに基づいて活用されてきたものの、「多様性」については十分に共有されていないことが示唆された。

4. 研究Ⅱ-参与観察

4.1. 対象と方法

A県内の特別支援学校2校(実習校, B校)において、教師と子どもの係わり、子どもをめぐる教師間のやり取りを観察し、エピソード記述式で記録した(実習校: X年10月~X+1年1月, B校: X年6月~X+1年12月)。記録を基にメタ分析を行い、個別の教育支援計画の策定や、教師間での情報共有に活用した。

なお、本稿で取り上げた事例は、個人情報に配慮し、本質を損なわない範囲で加工したものである。

4.2. 連携事例

C児は、ASDと診断されている。前籍校では、疼痛等の身体症状を示して学校生活を送ることが難しかった。

本稿では、Cをめぐる校内連携を中心に報告する。

<第1期>

転入前に実施された教育相談の記録や、前籍校から引き継がれた個別の教育支援計画の内容から、Cの感覚の敏感さや二極化した捉え方が示唆された。

Cは、〈比較的安定した状態〉〈興奮した状態〉〈応答しない状態〉が頻繁に入れ替わった。対人関係への不安が背景にあると考えられたため、Cの気持ちの言語化を通して、心理的な安定を図ることを支援目標とした。

初期の校内連携ネットワーク(図1)では、Cが示す言動の理解や支援について、エピソード記述による記録やそのメタ分析、教師間のやり取りから得られた内容を素材に、〈そこで何が起きているのか〉⁴⁾に着目した検討を

目指した。しかし、教師間の関係性によっては、捉えや支援方針の共有が困難となる場合も少なくなかった。

<第2期>

Cは疼痛等の身体症状で保健室を利用することが増えた。教師間ではCに対する捉えや支援方針の共有の困難さが常態化し、前籍校への情報照会やケース会実施の見通しも立たなかった。そこで、担任Dは連携ネットワークを見直す必要があると考え、「コア援助チーム」⁵⁾の概念を参考に、担任D-担任E-養護教諭による「コア・ネットワーク」の形成を試みた(図2)。

Cの保健室利用に関するコア・ネットワークのやり取りでは、担任Dの投げ掛けから、関連するエピソードが共有され、支援方針の検討・共有へと発展した(Ep.1)。

Episode 1 「Cにとっての保健室」

担任Dは「Cは保健室に入るとき「行きます」「ただいま」と言っていた」ことを共有し、「〈保健室に戻る安心感〉があるから、保健室の外での活動に取り組めるのではないかと」投げ掛けてみた。すると、養護教諭から「Cが『保健室から出たら戻っちゃダメなの?』と訊いてきて、『そんなことはないよ。大丈夫だよ』と応えた」やり取りが語られた。担任Eは「今のペースに乗せる」方針を示し、担任Dと養護教諭も同意した。

しかし、コア・ネットワーク外の教師とは支援方針の統一が難しく、インシデントが生じた。Cが強い不安感を示して登校できなくなったことから、管理職も含めた拡大連携ネットワーク(図3)でのケース会開催を試みた。

ケース会では、Cの言動の問題点を挙げる発言や、議論が「散漫」になる場面が続いた。担任Dは、個別の教育支援計画の支援目標と、エピソードから理解されたCの実態を示し、「(インシデントは)Cにとって自分そのものを破壊されるような体験だったのではないかと」投げ掛けた。すると、出席者の一人から「Cにとっては傷付く体験だった」と発言があった。さらに、担任Dの「Cの身だしなみに、Cの不安の度合いが表れているのではないかと」という捉えに、養護教諭から関連するエピソードが示され、「注意して見てみよう」といった声が上がった。

また、担任・C・保護者との話し合いを経て、Cの状態に合わせた保健室の利用が合理的配慮として個別の教育支援計画に明記された。

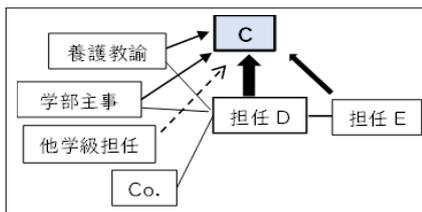


図1 初期の校内連携ネットワーク

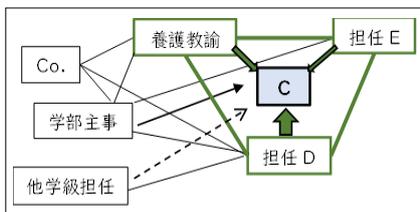


図2 「コア・ネットワーク」の形成

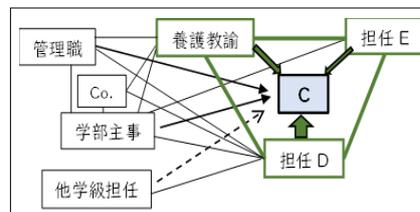


図3 拡大連携ネットワーク

———情報共有の関係
 ———支援関係:線の太さは係わりの程度を示す

<第3期>

保健室の一面を〈Cのスペース〉とし、教師と一対一で係わる自立活動を中心にしたところ、Cは少しずつ登校するようになった。コア・ネットワークでは、Cの言動や係わり合いから考えられたことが相互に確認された(Ep.2)。

Episode 2 「消えたアイシャドウ」

担任Dが〈Cのスペース〉を訪ねると、Cは毛布に包まっていた。…顔を覗かせたCの目の周りは濃い色のアイシャドウでぐるりと囲むように塗られ、表情も硬かった。不安はかなり強いのだろうと考えられた。…制作課題の続きを提示すると、Cはハサミを手に取り、選んだ折り紙を切り始めた。小さな花が出来上がり、担任Dが“いいね”と感想を述べると、Cは特に言葉を返さなかったが、同じように花を作っていた。…担任Dが再び保健室を訪ねると、Cは既に起きていた。目の周りのアイシャドウは消えていた。

…担任Dが“Cのアイシャドウが消えている”と伝えると、担任Eは“Cが朝と全然違う”と言葉にした。担任D・Eは“保健室で過ごしているうちに落ち着いてきたのかもしれない”という捉えを共有した。

Cは、〈Cのスペース〉から出てくることが増えた。係わり合いでは、担任DがCの言動の背景にあると感じられた想いを伝えるうちに、Cが自ら想いを言葉にするようになってきた(Ep.3-1~2)。また、担任Dや養護教諭と一緒に他の教師と係わることもあった。コア・ネットワークでは“担任や養護教諭を基点として大人との係わりを拡げる”方針が確認され、連携ネットワークにも共有した。やがて、他の教師が保健室を訪ねた際に、制作等の活動を通して担任Dまたは養護教諭を含めた3~4名での係わり合いが展開される場面も見られるようになった。

Episode 3-1 「持って帰りたい」

担任Dが“片付けだね”と伝えると、Cは両腕で包み込むようにボールを抱えて歩きながら、“このボール、持って帰りたいなあ”と数回呟いた。担任Dは“Cが「持って帰りたい」のは、一緒に過ごしたときの気持ちなのではないか”と感じ、“楽しかったね”と言葉にしてみた。するとCは“うん”と柔らかな声で応え、ボールを片付けた。

Episode 3-2 「嬉しかった」

Cは布を縫い合わせながら、“家にもこの裁縫セットがあると良いんだけどなあ…”と、幾度か呟いた。担任Dには“Cのなかで、大事に持っていたい気持ちがあるのかもしれない”と感じられた。…Cは達成感と安堵の入り混じったような表情を浮かべながら、出来上がったマスコットを見つめ、“マスコットを作れて、嬉しかった”と言葉にした。

<第4期>

Cは、教師から注意を受けたことをきっかけに、“Cは悪くない”“怒られる”と訴えて校舎を飛び出した。コア・ネットワークでは、“Cと一緒にルールを事前確認する”とともに、“Cの話を聴く”必要があることが共有された。Cは、係わり合いを通して想いを言葉にするようになるにつれ、飛び出すことは減少した。

やがて、Cの登校は月1回程度になった。担任D・Eは家庭訪問(隔週1回/30分程度)を通してCとの係わりを維持することにした。ところが、次第に担任Eから“訪問する必要はあるのか?”等の言葉が出てくるようになった。担任Dと担任Eの連携やCとの係わり合いは不全状況に陥ったが、養護教諭の働きかけにより、Cの想いや支援について検討することが可能となった(Ep.4-1~3)。

Episode 4-1 「無力感」

《校外学習にCが参加することについて話し合っていた》担任Eは“参加するなら、Cには教室で皆と事前学習を受けさせる”と主張した。担任Dが難色を示すと、担任Eは“Cが前みたいに飛び出して、『脱走』したらどうするのか”“責任をとれない”と口にした。担任Dは“Cの行動と、Cの行動に対する大人の不安は、分けて考える必要がある”“Cも変化している部分がある”と伝えるが、担任Eは“どこが変化したのか?”“D先生の考え方と自分の考え方は違う”と返して出ていった。担任Dは“無力感”を覚えた。

Episode 4-2 「居て良い」

《担任Eから“Cを教室に連れて行くように”言われていた》担任Dが〈Cのスペース〉で毛布に包まっているCに“身体を起こせる?”と尋ねると、Cは“帰りたい”と呟いた。担任Dは“早退する?”と返したが、Cの応答は途絶えた。担任Dには、“Cを無理に教室へ連れて行きたくない”という想いと、“皆と同じことをさせるのがCのため”という担任Eの方針の間で、“挟まれて身動きが取れない”感覚が募った。…養護教諭に事情を説明すると、養護教諭は“保健室に居て良い”と応えた。担任Dは安堵を覚え、“Cさん、今すぐ決める話ではなかったね”と言葉にすると、Cは毛布の中で微かに声を出した。…担任Dが“校外学習で何を買おうかなあ”と呟くように投げ掛けると、Cはまるで“息を吹き返した”かのように起き上がり、“〇〇が欲しい!”“昨日、自分で調べたよ!”と、目を輝かせて語り出した。“Cは校外学習に行きたいのだな”と担任Dは強く感じた。

Episode 4-3 「もどかしい」

養護教諭が“『Cが教室に行く』のは難しい”と口にする、担任Dは“Cを無理に教室へ連れて行きたくない”と応えた。…担任Eは、“Cに参加してほしい気持ちは担任間で同じだったと思う”“どうすれば良いかわからない、もどかしさがあった”と明かした。担任Dは“担任間で話し合う段階で躓くから、もどかしさがあった”と言葉にした。…担任Eの“Cはすぐ行動に出すから困る”“集団で動くことを教えるために、教室で皆と授業を受けさせたかった”という発言に、担任DはCの支援目標やエピソードを挙げ、“Cが行動に出すのは、〈嫌だ〉〈不快だ〉という気持ちに突き動かされてしまうからでは”“少しずつ気持ちを言葉にするようになってきている”と捉えを示した。しかし、話は打ち切れ、担任Dは“不全感”“もどかしさ”を覚えた。

4.3. 連携事例の考察

本事例は、校内連携を中心に取り上げたものである。Cをめぐる連携ネットワークは、担任の一人がネットワーク内の橋渡しとなっていた段階から、担任-養護教諭が核となり、互いの視点・捉えを共有し、協働してCを支援するネットワークの形成へと発展した。また、個別の教育支援計画は、Cの「背景」「積み重ね」を捉えるといった、現状調査に示されたような活用イメージに加え、Cへの理解や支援を考える際の【対話の軸】として活用された。

一方で、教師間の関係性や捉えの相違、子どもの示す言動に対する教師自身の不安や困惑が支援や校外連携の障壁となり、計画の活用を停滞させることが示唆された。

5. 総合考察

5.1 「個別の教育支援計画」の活用の多様性

本研究では、個別の教育支援計画の活用における【関係機関と共有する】【「積み重ね」を知る】【「背景」を感じ取る】【修正する】【「個別の移行支援計画」に盛り込む】【対話の軸】といった多様性、連携における対話や係わりを通じた実態把握の重要性が示された。

個別の教育支援計画は、多くが障害の状態像や子ども・保護者のニーズ、関係機関等の情報が記される様式となっているが、子どもの成長の様相や他者との関係性、子ども自身の想いも含めた在り様は、その子ども固

有のものである。連携における対話は、計画を「呼び水」として教師等や保護者が〈この子はどんな子なのか〉を描き出して共有する過程であり、この過程が個別の教育支援計画の多様な活用イメージの根幹と考えられた。

5.2. エピソード記述を持ち込む意義

現状調査の結果、個別の教育支援計画の作成に求められる意識として【多角的・長期的な視点】【子ども・保護者の想いに寄り添うこと】が挙げられた。しかし、子どもの実態やニーズの把握に関して、能力・行動面の「できる-できない」で評価する枠組みが見直されず、子どもの「心の動き」が考慮されていないとの指摘がある⁶⁾⁷⁾。

エピソード記述は、心の動きを伴う動的関係性のなかに生じた出来事を描写するものであり、その活用は子どもの心の理解や教師の姿勢を協議する方法として有効とされる⁸⁾。本稿で取り上げたエピソード記述は、【教師と子どもの係わり合い(Ep.2・3-1-2・4-2)】【教師間のやり取り(Ep.1・2・4-1-3)】に位置付けられる。前者は教師が子どもの言動の背景にあると感じられた想いに着目して実態を捉える過程や係わりの変容を示している。後者は、前者のエピソード記述が活用される場面であるとともに、教師と子どもまたは教師間の関係性に生じた揺れ動きを描き出している。このことから、連携も動的関係性のなかに生じ、関係性によって変容することが示唆された。

個別の教育支援計画は、「どの機関と繋がっているのか(ネットワーク)」を構造的に示す機能をもつが、「係わる人がどのように繋がっているのか(チームワーク)」を示すには充分ではない。本事例が示すように、〈この子はどんな子なのか〉を描き出す過程は、動的(ダイナミック)な営みである。エピソード記述は、子どもの心の理解に基づくニーズや実態の把握のみならず、動的関係性のなかで展開される連携や支援の在り様を記録し、分析・検討する際にも有用であると考えられた。

5.3. 連携・支援における(相互主体性)

現状調査の結果、係わりを通して子どもの想いや実態を把握することが重視されていた。特別支援教育では、子どもの気持ちを受けとめて応える教師の在り様が問われるとされる⁷⁾。特に、発達障害のある子どもへの支援では、子どもにとって実感することの難しい情緒体験を教師が感じ取りながら意味づけし、子どもと共有していく過程の重要性が挙げられている⁹⁾。また、子ども

の心の理解を深めるための対話は、新たな理解をもたらし、丁寧な観察や積極的な係わりを促すとされる¹⁰⁾。本事例は、教師が係わり合いを通して感じ取った子どもの情緒体験を子どもだけでなく連携ネットワークにおいても共有することで、子どもの心の理解に依ってニーズや実態を把握し、支援に繋げようとする営みであった。

これまで、個別の教育支援計画の活用が進まない要因として、保護者や関係機関との連携における課題が挙げられてきた¹⁾。加えて本事例から、教師間の関係性や捉えの相違、教師自身の負の情動に起因する連携・支援の滞りやつまづきが計画の活用を停滞させること、連携の不全状況を脱することで支援の立ち直りを導くことが示唆された。これは、子どもの情動と教師(チーム)の状態の相互作用⁶⁾¹⁰⁾や、教師の同僚関係の在り方が連携に与える影響¹¹⁾を裏付けるものと考えられる。

さらに、コミュニケーションは自らが主体として生きつつ、相手も同様に主体であることを認め合う相互主体性のなかに生じるとされる⁶⁾⁷⁾。個別の教育支援計画の多様な活用イメージの根幹が対話であり、連携が動的関係性のなかに生じることを踏まえると、子どものニーズに基づいた計画の作成と、計画を活用した切れ目のない支援に重要なことは、相互主体性であると考えられる。相互主体性が保証される連携・支援を築くためには、対話を通して子どもの心の理解を深め、〈この子はどんな子なのか〉を捉えていく、教師の在り様が鍵となるだろう。

5.4. 今後の課題

本研究では、個別の教育支援計画の作成・活用と連携について、特別支援学校を対象に調査し、考察した。切れ目のない連携・支援に繋がる個別の教育支援計画の作成・活用のためには、子ども本人・家族・関係機関等からの視点を加えた現状把握と検討が必要である。

引用文献

- 1) 藤井慶博・高田屋陽子: 個別の教育支援計画の作成と活用に関する現状と今後の方策—特別支援学校教員に対する質問紙調査から—。秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 72:93-101. (2017)
- 2) 植木田潤: 特別支援教育の原理。宮城教育大学特別支援教育講座(編) 特別支援教育への招待 改訂版。教育出版, pp.2-24. (2019)
- 3) 今井昭子・小野彰久・植木田潤: 「子どもを中心にした」支援と連携の取り組み—通級指導教室の支援事例を通して—。国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 創刊号:2-9.(2012)
- 4) 菅井裕行: 特別支援学校におけるコンサルテーション。久田満・丹羽郁夫(編) コンサルテーションとコラボレーション。金子書房, pp.124-136. (2022)
- 5) 石隈利紀・田村節子: 新版 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編—。図書文化社。 (2018)
- 6) 鯨岡峻: ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性。ミネルヴァ書房。 (2006)
- 7) 鯨岡峻: 子どもは育てられて育つ 関係発達の世界を循環を考へる。慶應義塾出版会。 (2011)
- 8) 鯨岡峻: 子どもの心を育てる新保育論のために—「保育する」営みをエピソードに綴る—。ミネルヴァ書房。 (2018)
- 9) 植木田潤: 発達障害の子どもへの内的体験世界を理解するために。育療, 60:29-35. (2017)
- 10) 鈴木誠: 教職員チームへの支援—ワークディスカッションという方法。平井正三・上田順一(編) 学校臨床に役立つ精神分析。誠信書房, pp.188-206. (2016)
- 11) 菅井裕行: 学校コンサルテーションによる特殊教育教師の専門性支援—視覚聴覚二重障害教育を担当する教師を支援した事例—。コミュニティ心理学研究, 9(2):134-148. (2006)

「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究

—特別支援学校における現状調査と連携事例—

半澤 彰子(21039)

要旨 本研究では、子ども一人一人のニーズに基づいた個別の教育支援計画の作成、計画を活用した切れ目のない支援に必要な連携について、特別支援学校における現状と課題を分析・検討した。質問紙・面接調査および参与観察の結果、個別の教育支援計画の活用の多様性、対話による連携や係わりを通じた実態把握の重要性が示された。また、連携は動的関係性のなかで展開され、関係性や情動に起因する不全状況が個別の教育支援計画の活用を停滞させることが示唆された。加えて、動的な営みである連携の在り様を記録するものとしてエピソード記述が有用であった。個別の教育支援計画の多様な活用イメージの根幹が〈対話〉であり、連携が動的関係性のなかに生じることから、子どものニーズに基づいた個別の教育支援計画の作成・活用と連携には、〈相互主体性〉が重要であると考えられた。

キーワード: 個別の教育支援計画, 作成・活用, 連携, エピソード記述, 相互主体性

ユニット指導教員(◎ユニット長)

◎菅井裕行, 植木田潤, 永井伸幸