

「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を通して —

* 半澤 彰子, ** 菅井 裕行

Research on the Development and Use of Individualized Educational Support Plan and
Collaboration: Survey of the Current Situation at Special Schools

HANZAWA Akiko and SUGAI Hiroyuki

要 旨

「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、その作成・活用については様々な課題が指摘されてきた。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、校内外の連携に関する現状と課題を明らかにすることを目的として、管理職、特別支援教育コーディネーター、進路指導主事を対象に質問紙調査とインタビュー調査を実施した。調査の結果、個別の教育支援計画の多様な活用イメージが示された。個別の教育支援計画は、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、活用の多様性が十分に共有されていないことが推察された。活用イメージの共有や、教師と子どもの係わり合いを通じた活用イメージの創出により、子どものニーズに合わせた個別の教育支援計画の活用と教育・支援に繋がると考えられた。

Key words : 特別支援学校, 個別の教育支援計画, 活用, 連携

1. 問題と目的

障害のある子どもが社会や地域の中で生活していくためには、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められており、子ども一人一人のニーズを把握して関係者・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、「個別の教育支援計画」が策定されることになっている(文部科学省, 2003)。

特別支援学校においては、個別の教育支援計画の作成が義務付けられて10年以上が経過しており、平

成29年告示の学習指導要領(文部科学省, 2017)では、特別支援学級や通級指導教室で教育・支援を受けている子どもに対しても作成が義務付けられた。しかし、子どもや保護者は学校が作成した個別の教育支援計画を了解するのみとなっている状況(城間・緒方, 2020)や、個別の教育支援計画を活用した連携が低調(丸山, 2018)であること、就労に関する資料としては活用されていない可能性(藤井・高田屋, 2017)が指摘されてきた。

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(文部科学省, 2021a)では、個別の教育

* 宮城教育大学教職大学院/宮城県立山元支援学校

** 宮城教育大学教職大学院

支援計画が校内外で適切に共有されない原因として、関係機関との連携が不十分であることの他に、「特別支援教育に配慮したシステム」の未整備が挙げられ、システム開発の促進や個別の教育支援計画の項目標準化に向けた参考資料の提示が必要であるとした。これを受けて、文部科学省(2021b)は、個別の教育支援計画の参考様式や作成・活用プロセスを提示した。参考様式では、障害名や検査結果といった「障害の状態」に関する項目、子ども・保護者の「願い」に関する項目、子どもの学校・家庭での様子といった「実態」に関する項目が示されている。

一方で、城間・緒方(2020)は、特別支援学校における校務支援システムを介した活用や様式の統一は、個別の教育支援計画の作成・活用を促進するための有効的な手立てとは言い難いと指摘している。また、村上(2019)は「目の前の状態像の記述」や「障害構造の記述」は実態把握ではないと述べており、勝浦(2021)は、支援を必要とする子どもの行動の理由づけが、障害特性や発達特性、環境面への言及に留まっているとしている。

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(植木田, 2019)。また、個別の教育支援計画の活用や連携には、子ども本人のニーズを把握して個別の教育支援計画に反映する教師の姿勢と資質を高めることが課題とされている(和田ら, 2015)。今井ら(2012)は、支援において教師に求められる重要な資質として、子どもや家族の思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を挙げている。

そこで、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・活用と連携の現状と課題を調査し、子ども一人一人の実態とニーズに基づいた個別の教育支援計画の作成、個別の教育支援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した。¹

2. 方法

2.1. 質問紙調査

A県立特別支援学校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、郵送法で実施した。調査期間は、2021年7月下旬～9月上旬であった。

質問内容は、【校内体制(役割分担や担当者の人数等)】【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。なお、進路指導主事に対しては、【個別の移行支援計画】作成スケジュール【個別の移行支援計画】作成・活用において関係者に意識してほしいこと】について回答を求めた。「個別の移行支援計画」は、個別の教育支援計画の一部として位置づけられており(尾崎, 2004)、高等部卒業時の学校から社会への移行にあたって個別の教育支援計画から切り替える学校もあるため、質問項目に加えた。

本稿では、【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】【個別の移行支援計画】作成・活用において関係者に意識してほしいこと】に関する質問項目で得られた回答を整理し、分析・検討した。自由記述については、記述内容により回答を観点別に分類し、一つの回答に複数の内容が含まれている場合は複数回答として扱った。

2.2. インタビュー調査

質問紙調査の結果を踏まえ、調査協力を得られた回答者に、所要時間1時間～1時間半程度の半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。回答者の概要は、表1に示す通りである。調査期間は、2021年8月中旬～12月上旬であった。

調査内容は、個別の教育支援計画の作成・活用の実態、校内外における連携の特徴、その他関連要素についてであった。インタビューは回答者の承諾を得た上でボイスレコーダーに録音し、得られた内容を逐語録

1 特別支援学校においては、個々の実態やニーズに対応した教育・支援のために「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」が策定される。「個別の指導計画」は、「個別の教育支援計画」を踏まえ、子ども一人一人の支援目標・指導内容を示すものである。さらに、近年は学校から社会への移行期を支援するための「個別の移行支援計画」も策定されるようになっている。本稿では、特に「個別の教育支援計画」について調査・報告する。

に起こした。分析にはKJ法を採用し、質的な検討を行った。

3. 結果

3.1. 質問紙調査

15校44名分の回答を回収し、回収率は77.2%であった。回答者の内訳は、管理職14名(校長1名, 教頭13名), Co.15名, 進路指導主事15名であった。

3.1.1. 作成時に意識してほしいこと

自由記述の内容を分析した結果、大きく2つのカテゴリーに分類された(表2)。

(1) 多角的・長期的な視点での実態把握と教育・支援他機関の支援者にとって活用しやすい内容として、「学校での支援内容や本人の成長の様子などを明確に記す」ことや、支援目標達成のための「具体的な手立て」「合理的配慮」の記録、「簡潔に、誰が見てもわかる表現で」記入することなどが挙げられた。

長期的な視点では、「将来の一人一人の姿をイメージ」することや、「過去の姿と支援との関係を理解すること」など、子どもの過去・現在・未来を見通した計画の作成が求められていた。

多角的な実態の把握と検証では、「複数の教員が丁寧に観察」することや、「関係機関から情報を得た」際の計画の変更が挙げられた。

(2) 子ども・保護者の想いに寄り添うこと

子ども・保護者との合意形成では、子ども・保護者とのやり取りを通して「児童生徒や保護者の願いを丁寧に聞き取り」、「寄り添う姿勢を常に意識」することなどが求められていた。また、子ども本人のニーズを把握するために、子どもとの「やり取りのなかに意味を見出す」ことを重視する意見もあった。

3.1.2. 活用場面

Co.と進路指導主事を対象とした調査では、(1)担任 (2)保護者 (3)関係機関 それぞれに対して支援計画を活用してほしい場面について尋ねた。質問については4件法(「とてもそう思う」「そう思う」「あまり思わない」「思わない」)を用い、さらに自由記述による回答を求めた。なお、Co.に対しては「個別の教育支援計画」、進路指導主事に対しては「個別の移行支援計画」に関して回答を求めた。

(1) 担任に活用してほしい場面

「進級時・進学時の情報共有」場面での活用を期待

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)			
		教職	特別支援学校	Co.	進路指導主事
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

表2 「個別の教育支援計画」作成時に意識してほしいこと(複数回答)

(1) 多角的・長期的な視点(16)
・他機関の支援者にとって活用しやすい内容(6)
・長期的な視点(5)
・多角的な実態の把握と検証(5)
(2) 子ども・保護者の想いに寄り添うこと(7)
・子ども・保護者との合意形成(4)
・子ども本人のニーズの把握(3)

する回答がCo.13名、進路指導主事9名、計22名と最も多かった。次いで多かったのは、「保護者の想いを把握するとき」「支援会議・担当者会議の資料として」の活用を期待する回答であった。「保護者の想いを把握するとき」の活用を期待する回答は、Co.11名、進路指導主事6名の計17名、「支援会議・担当者会議の資料として」の活用を期待する回答は、Co.8名、進路指導主事9名、計17名であった。しかし、「支援会議・担当者会議の資料として」の活用については、Co.2名、進路指導主事1名の計3名が「あまり思わない」と回答していた。

他に、進路指導主事から、個別の移行支援計画の活用場面として、「関係機関に連絡を取るとき」の活用を期待する回答も比較的多く、9名から回答があった。

また、自由記述において、Co. から「やり取りの中に意味を見出してほしい」、進路指導主事から「記録に残す」ことを念頭に記載内容を吟味してほしい」とする意見もあった。

(2) 保護者に活用してほしい場面

「進学時の情報共有」場面での活用を期待する回答がCo.11名、進路指導主事9名、計20名と最も多かった。次いで多かったのは、「関係機関に保護者の想いを伝えるとき」の活用を期待する回答であり、Co.9名、進路指導主事8名、計17名であった。

一方で、個別の教育支援計画と個別の移行支援計画で、差が見られた回答もあった。個別の教育支援計画の活用場面として、Co.10名から「関係機関に子どもの実態を伝えるとき」の活用を期待する回答があったものの、個別の移行支援計画の活用場面としては進路指導主事から否定的な回答（あまり思わない）があった。個別の移行支援計画の活用場面として進路指導主事からの回答が比較的多かったのは、「関係機関に連絡を取るとき」（10名）、「支援会議・担当者会議の資料として」（9名）であった。

(3) 関係機関に活用してほしい場面

「子ども・保護者の想い」や「子どもの実態」を把握する際に活用することを期待する回答が比較的多く、「子ども・保護者の想い」に関してはCo.8名、進路指導主事8名、計16名、「子どもの実態」に関してはCo.8名、進路指導主事7名、計15名から回答があった。

個別の教育支援計画と個別の移行支援計画で回答に差が見られたのは、「他の関係機関に連絡を取るとき」に関するもので、個別の教育支援計画についてはCo.2名の回答に留まったのに対し、個別の移行支援計画については進路指導主事11名から回答があった。

3.1.3.「個別の教育支援計画」と「個別の移行支援計画」の繋がり

回答のあった15校のうち、個別の移行支援計画を作成しているのは13校であった。そのうち、10校は高等部3年時、3校は高等部1年時から作成を始めると回答があった。さらに、高等部3年時に作成を始めると回答の10校のうち、一般就労の場合のみ作成すると回答した学校が1校あった。

「作成していない」と回答した2校のうち1校は、個別の教育支援計画の一部を個別の移行支援計画にあてており、一般就労の場合は地域の障害者就業・生活支援センターの様式を活用しているが、今後は「教務支援システム導入に伴い、移行支援計画を作成・活用予定」と回答した。もう1校は、高等部を設置していないことを理由に挙げていた。

3.2. インタビュー調査

次に、インタビュー調査から得られた、「個別の教育支援計画」作成・活用および連携に関する回答の分析結果を示す。KJ法による分析の結果として、以下に記載するカテゴリが抽出された。

1) 多様な「活用」イメージ

【関係機関と共有する】

支援会議や保護者面談の際に、学校から資料として提示・共有し、学校での支援目標や内容、目標設定の経緯等を「見て」「聞いて」もらうことが大切であると回答があった。具体的な事例として、支援会議の際に、保護者が子どもの生育歴や医療情報、ニーズ情報を記入する〈シート1～3〉、担任が学校の支援内容を記入する〈シート4〉で構成された個別の教育支援計画を提示したところ、関係機関の担当者から具体的な活用場面が挙げられたという回答があった。

一方、別の回答者から、担当者会議（支援会議）の際には相談支援事業所から「サービス等利用計画案」が提示されるため、学校が個別の教育支援計画を提示

する必要は感じないとする意見も挙げられた。

【積み重ねを知る】

「本人・保護者の願い」「支援内容」の他、学校での学習や、企業・事業所等での実習において取り組んだ内容や評価、課題となる点といった、子どもの「積み重ね」が見える計画であると、引き継ぐ側が支援目標を立てやすくなると回答があった。

【背景を感じ取る】

子どもの状態や取り巻く環境といった「背景」を感じ取ることが必要であると回答があった。個別の教育支援計画に記載された家庭環境や生育歴等の情報から、教師が子どもの状態や取り巻く環境といった「背景」を感じ取ることで、「将来的に何を目標しているのか」、「今、学校では何が必要なのか」を意識して係わることに繋がるという考えを示す回答者もいた。

一方で、担任の特別支援教育経験年数は様々であり、計画を作成するだけで精一杯の担任もいると回答があった。支援計画に記載された内容や子どもの言動の「意味」、子どもを取り巻く環境といった「背景」を捉えるためには、経験のある教師による助言が必要であると述べる回答者もいた。また、担任の作成した計画の記載内容について、子どもの実態や進路先の状況等を鑑みて修正を求めることもあったと回答があった。さらに、担任の作成した計画を学部内で十分に検討するよう働きかけを続けたところ、各学部内で教師同士がやり取りを積み重ねるようになってきたとする回答もあった。

【修正する】

個別の教育支援計画に記載された内容の修正は、学期末や年度末に行われることが多い。しかし、一年のなかで子どもの状態や取り巻く環境が変化することもあるので、変化したタイミングで適宜修正して「子どもの実態を残す」よう担任に働きかけていると回答があった。

また、子どもの実態の伝わりやすさを意識し、様式の検討を繰り返すことも必要であるという考えを示す回答者もいた。

【「個別の移行支援計画」に盛り込む】

高等部3年時に個別の教育支援計画から個別の移行支援計画へ切り替わる学校と、卒業時まで並存する学校があった。

個別の移行支援計画のみでは子どもの実態等が「伝

わりきらない」という意見が長年出ていると回答があった。移行支援会議の際に、個別の教育支援計画も資料として提示するか、移行支援計画に盛り込むことができれば、企業や事業所にとっても「ありがたいのではないか」と述べる回答者もいた。

2) 「人から人へ」伝える連携

【「顔が見える」校外連携】

特に、Co.や進路指導主事と関係機関の担当者が、日常的なやり取りを通して「顔が見える」関係にあることで、関係機関の迅速な対応に繋がった事例が挙げられた。また、「顔が見える」関係にあることで、Co.や進路指導主事が関係機関の担当者と情報を交換しやすくなったという回答や、担任による個別の教育支援計画の活用に関する可能性について言及する意見があった。

【「言葉にする」校内連携】

係わりにおいて気付いたことを、教師同士が日常的に言葉にして伝え合い、共有することによって、子どもを観るときの新たな視点や、「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、主に係わる教師や保護者を支えることに繋がると回答があった。

【「みんなで考える」支援会議】

支援計画を使いながら、子どもと係わる教師・保護者・支援者が実際に話し合い、一緒に考えることが重要であると回答があった。「子どもを真ん中にして、それぞれの立場で」「その子にとって、どんな支援が必要なのか、そのためにどんなサービスが必要なのかを話し合う」ことのできる連携が構築されていることにより、互いの支援を知り、子どもにとって「良い支援」や、切れ目のない支援に繋がるとする意見もあった。

3) 「係わり」による実態把握

【子どもの「想い」を見出す】

「特別支援学校では『本人に聞く』という意識が薄い」と回答があった。理由として、教師が保護者の意向を主として聞いていること、保護者が「手厚さ」に対して高いニーズを有していることや、子どもの将来への不安を抱えていることが挙げられた。

また、学校で使用するアセスメントツールに関して、

研修してもアセスメントを正しく実施できる教師が少ないことや、数値を得るのみとなっている状況があり、「活用されていない」と回答があった。さらに、個別の教育支援計画に学校外の機関で行われた検査結果を記入する欄を設けている学校もあれば、保護者に対して検査結果の開示を促していない学校もあった。

診断名や検査で示される数値のみではなく、日常の係わりを通して子どもの実態を捉えることが重要であると回答があった。係わりにおいては、教師から一方的に伝える、あるいは保護者からの情報をそのまま受け取るのではなく、教師と子どもが「やり取り」を繰り返すことを通して、子ども本人が納得することや、教師が子どもの「想い」を見出すことが大切であるとする意見もあった。

3.3. 調査全体のまとめ

個別の教育支援計画を作成する際、担任に意識してほしいこととして、子ども・保護者の想いや願いに「寄り添う」姿勢、子ども・保護者との「合意形成」が重視されていた。回答者の経験年数の違いによって目立った回答の違いは見られなかった。また、多角的・長期的な視点での実態把握や支援が求められていた。さらに、日常の「係わり」を通して子どもの想いや実態を把握することを重視する回答もあった。一方で、子ども本人に聞くという意識の薄さや、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）も指摘された。

個別の教育支援計画の活用については、多様なイメージが示された。特に「情報共有」の場での活用を期待する回答は多かったが、「誰が」「どのように」活用するか、教師の受け止めが分かれる部分もあった。

連携に関しては、子どもの言動の「意味」や「背景」の理解には、他の教師による支えが必要とされていること、また、教師や支援者が対話によってそれぞれの捉えを共有することにより、子どもを観るときの新たな視点を得ることや、係わる教師・保護者を支えることに繋がること示された。加えて、子どもにとって「良い支援」や切れ目のない支援に繋げるために、「子どもを真ん中にして」「どんな支援が必要なのか」「一緒に考える」ことが求められていた。

4. 考察

4.1. 子ども本人のニーズ

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も明らかになった。

村上(2019)は実態把握について、子どもの具体的な行動とその解釈、問題点や指導課題等の大枠を教師が認識し、「子どものアウトラインを描き出す」ことが必要であり、アウトラインに基づいて障害構造と状態像との「関係」を総合的に判断することでの確かなアセスメント・実態把握が可能になると述べている。鯨岡(2011, 2015)は「教育的ニーズ」について、子どもの想いや心の動きから生じる「子ども本人のニーズ」が考慮されず、「保護者や教師の目から見た子どもの将来のための教育的ニーズ」に置き換えられていると指摘している。

子どもの診断名や行動の特徴、生育歴等は、子どもの実態やニーズを把握し、必要な教育・支援を行う上で有用な情報となる。しかし、たとえ同じ診断名や似たような行動の特徴を示す子どもであっても、成長の様相や他者との関係性、子ども自身がどのような想いを抱いているかといったことも含めた「在り様」は、その子ども固有のものである。また、子ども自身や係わる大人も気付いていないニーズが存在している可能性も否定できない。したがって、実態把握においては、診断名や行動の特徴、生育歴等の情報だけではなく、教師が子どもとの係わりを通して、“どのような体験をしてきた子なのだろうか？”“この子は、どのような想いでいるのか？”と思い巡らしたり、子どもと一緒にニーズを見出したりすることが必要になると、筆者は考えている。

今回の調査では、子どもとの係わりを通じた実態・ニーズの把握が教師に求められていることが示された。今後、教師が係わりから子どもの実態・ニーズを捉えていく過程を明らかにし、その捉えがどのようにして教育・支援に繋がっていくのか、検討する必要がある。

4.2. チームワークとネットワークによる教育・支援における対話

連携には、進学や就労といったステージに応じた切

れ目のない支援を指す「縦の連携」、現時点での子どもを支援している機関（教育・医療・福祉・就労支援等）との連携を指す「横の連携」がある。さらに、校内における教師同士の連携も含まれる。上村（2011）は、特別支援教育におけるチーム援助について、複数のメンバーが専門性と役割を活かし、補い合って支援を展開するものであるとしている。また、植村（2012）は、ネットワークづくりの効果的な方法は、サポートを求めている当事者と支援者が実際に係わることであり、当事者をネットワークの中心に位置づけ、本当に必要なことを考えながら共通認識をつくるよう考慮すべきであると述べている。

インタビュー調査の結果から、チームワークとネットワークによる教育・支援には、「対話」が鍵となっていることが示唆された。しかし、日常的な教師間のやり取りは記録として残されにくいことや、学校規模や職員室の位置といった物理的な問題、教師間や教師・支援者の関係性によっては、日常的なやり取りそのものに困難が生じていることが懸念される。

水野（2011）は、子どもを共感的に考えていくことを基本とし、学校や地域の関係者が直接話し合うことを通して、子どもを取り巻く環境や子どもの過去の状態等、立体的にケースが浮かび上がるとしている。また、鈴木（2016）は事例検討について、事例に関する客観的事実や情報の質疑、責任や原因の追及に議論が終始するといった機能不全に陥ってしまう事態があることを指摘し、検討の場が子どもの「心の理解」を深めるための対話の場となることで、新たな理解をもたらし、子どもへの丁寧な観察や積極的な係わりが促されることを示唆している。

これらから、子どもをネットワークの中心に位置づけること、そして教師同士、あるいは教師・保護者・支援者が日常的に対話し、捉えを共有する過程で、子どもの言動の意味や背景への理解を深めていくことが必要であると考えられる。教師や支援者の日常的なやり取りをどのようにして残すのか、また、やり取りの積み重ねがどのようにして個別の教育支援計画の作成・活用および連携に作用するのか、検討する必要がある。

4.3. 「個別の教育支援計画」活用の多様性

結果でも述べたように、個別の教育支援計画の活用

については、【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、多様なイメージが示された。このことから、個別の教育支援計画は、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ことが推察された。

これまで、個別の教育支援計画の活用に向けて、様式の検討（文部科学省，2021a, 2021b）、ツールの開発（大崎，2011;和田ら，2015;平生ら，2021）、策定会議・支援会議の充実（絹見・寺川，2012;西原ら，2018）、システムの構築（東海林ら，2010;吉岡，2020）等が挙げられてきた。しかし、活用イメージが曖昧なままであったり、特定の活用イメージに基づく実践であったりした。

インタビュー調査の結果から、個別の教育支援計画の活用について、「必要性」は強調されてきたものの、「多様性」が十分に共有されていない状況にあると考えられた。そもそも、子どもの実態・ニーズは極めて多様であることから、個別の教育支援計画の活用も子どもに応じて多様な用途があるものと考えられる。したがって、個別の教育支援計画が子どもに合わせて多様に活用し得るものであるという認識を広めることが課題となってくる。校内や関係機関のみならず、特別支援学校間でも多様な活用イメージが共有されることで、子ども一人一人のニーズや実態に合わせた教育・支援が可能になると考える。

4.4. 今後の課題

本研究では、個別の教育支援計画の作成・活用と校内外の連携について、現状と課題を分析・考察した。特別支援学校の教師を対象とした調査であったため、保護者や関係機関の声を聞き取ることはできていない。今後、子ども本人や家族、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。

また、今回の調査では、教師が子どもとの係わりから想いや実態を捉えていく過程や具体的な捉えまでは明らかにすることができなかった。加えて、調査対象が決して多くはないにもかかわらず、多様な活用イメージが示されたことから、他にも活用イメージが潜在している可能性がある。さらに、管理職からの回答のなかに、子どもと関係機関を機械的に繋ぐのではなく、教師が「子どもを思い浮かべて」「繋がりを開

拓しようとする」ことを求める意見があった。今後、教師と子どもの係わり合いを通した新たな活用イメージの創出も期待される。

筆者は現在、エピソード記述の活用を通して、子どもの「想い」に着目してニーズや実態を捉え、子ども一人一人の実態とニーズに合う教育・支援に繋げることを試み、その有効性を検討している。係わり合いを通した教師の捉えと、捉えの共有が、どのように個別の教育支援計画の作成・活用および連携に作用し、子ども一人一人の実態とニーズに合う教育・支援に繋がっていくのかを明らかにしたいと考えている。

付記

本論文について、開示すべき利益相反関連事項はない。

<引用・参考文献>

- 藤井慶博・高田屋陽子(2017) 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.
- 平生尚之・平生綾乃・井澤信三(2021) 発達障害児者のための行政サポートファイルの有用性に関する研究.LD研究, 30(4):362-373.
- 今井昭子・小野彰久・植木田潤(2012) 「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.
- 上村恵津子(2011) 特別支援教育とチーム援助.児童心理, 65(3):79-84.
- 勝浦真仁(2021) 接面から考える特別支援教育のかたち-「共に生きる構え」を通して「あなた」と分かち合えたこと-.鯨岡峻・大倉得史(編) 接面を生きる人間学 「共に生きる」とはどのようなことか.ミネルヴァ書房, pp.69-102.
- 絹見睦美・寺川志奈子(2012) 特別支援学校における「個別の教育支援計画」の有効活用-保護者への質問紙調査より-.鳥取大学地域学部紀要地域学論集, 9(2):25-51.
- 鯨岡峻(2011) 子どもは育てられて育つ 関係発達の世代間循環を考える.慶應義塾大学出版会.
- 鯨岡峻(2015) 保育の場で子どもの心をどのように育むのか「接面」での心の動きをエピソードに綴る.ミネルヴァ書房.
- 丸山啓史(2018) 障害者福祉と学校教育の連携-放課後等デイサービスに焦点を当てて-.社会保障研究, 2(4):512-524.
- 水野治久(2011) 教師を支え、学校を変えるチーム援助-みんなで子どもを援助するシステムづくり.児童心理, 65(3):1-10.
- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/attach/1361204.htm (2022年9月23日現在)
- 文部科学省(2017) 【総則編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (2022年9月23日現在)
- 文部科学省(2021a) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告 https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf (2022年9月23日現在)
- 文部科学省(2021b) 個別の教育支援計画の参考様式について https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00005.htm (2022年9月23日現在)
- 村上由則(2019) 個別の教育支援計画・指導計画 “個別の計画”の作成と活用.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.136-141.
- 西原教馬・阿部崇・小曾根和子・柘植雅義(2018) 千葉県内知的障害特別支援学校における放課後等デイサービスとの情報交換・連携の取組に関する研究.筑波大学特別支援教育研究, 12:95-104.
- 尾崎祐三(2004) 「個別の教育支援計画」の開発.宮崎英憲・「個別の教育支援計画」研究会(編) 個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開.ジアース教育新社, pp.16-26.
- 東海林夏希・橋本創一・伊藤良子・田口悦津子・安永啓司(2010) 発達障害児に対する就学移行支援のための支援ツール開発の試み-グループ指導プログラムにおける適用の検討-.東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6:1-8.
- 城間園子・緒方茂樹(2020) 個別の教育支援計画の活用促進の一考察-システム教育学の観点から-.琉球大学高度教職実践専攻(教職大学院)紀要, 4:11-24.
- 鈴木誠(2016) 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.
- 植木田潤(2019) 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.
- 植村勝彦(2012) 現代コミュニティ心理学 理論と展開.東京大学出版会.
- 和田充紀・栗林睦美・池田弘紀(2015) 特別支援学校における「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の活用に関する一考察.富山大学人間発達科学部紀要, 10(1):203-216.
- 吉岡恒夫(2020) 特別支援教育教員の放課後等デイサービスとの連携-質問紙調査を用いて-.愛知教育大学研究報告教育科学編, 69:19-27.