

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

村中智彦*・笠原芳隆**・藤井和子**・安藤隆男*

(平成12年11月29日受理)

要 旨

本研究は、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を因子分析によって探索することを目的とした。因子分析の結果、「優先性」と「既知性」の2つの因子が抽出され、知的障害養護学校教員は個別の指導計画作成を優先的・中核的な職務として捉え、その概要を既知にしていると感じる意識構造にあることが示唆された。さらに、2つの因子の因子得点を用いて、教員の属性が個別の指導計画作成に対する捉えに及ぼす影響についての検討を行った。その結果、主事・主任を担当している教員は、担当していない教員よりも、個別の指導計画作成を優先的・中核的な職務として、かつその概要を既知にしていると強く意識していた。また、中学部教員は、小学部教員よりも、個別の指導計画作成を優先的・中核的な職務として強く意識していた。

KEY WORDS

Individualized Teaching Program

Teacher of Special School for Children with Intellectual Disabilities

Teacher Attributes

個別の指導計画

知的障害養護学校教員

教員の属性

問 題

平成11年3月、盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領（以下、「新学習指導要領」とする）が告示された。特殊教育のみに設けられた教育課程編成の領域である「養護・訓練」は、自立を目指した主体的な学習活動であることを明確にする観点から、「自立活動」へと名称を変更し、目標及び内容も改められた。自立活動の指導に当たっては、新たに個別の指導計画作成することが明記された。自立活動の指導で個別の指導計画作成が明記されたことは、特殊教育を受ける全ての子どもたちに個別の指導計画作成が義務づけられたことを意味する。

特殊教育の現場では、従来より、「個に応じた指導」に強い関心が寄せられていた（太田, 1997）。個に応じた指導は特殊教育の本質であり（金子, 1999）、その実践は1950年代より行われてきた（宮崎, 1997）。ただし、個に応じた指導を具現化する指導計画の作成は、現行制度上で規定されているわけではない。個に応じた指導を志向しながらも、多くの教師にとって実際にそれを実現することは容易なことではなく、如何にそれを実現するかが、特殊教育における大きな課題として残されている（金子, 2000）。このような背景のもとに、個別の指導計画作成が義務づ

* 学校教育学部附属障害児教育実践センター

** 障害児教育講座

けられたことは、一人ひとりの個性的な児童生徒の存在に依拠した指導をより鮮明にする意図が包含されている(安藤, 2000)。個別の指導計画は、児童生徒一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズに応じた対応を実現する手だてとして、大きく期待されるものであり、個に応じた指導を本質とする特殊教育の今後の方向性を示唆するものと考えられる。

新学習指導要領で自立活動における個別の指導計画作成は義務づけられたが、個別の指導計画をどのように押さえ、どのような手順で作成し、どのようにして授業に生かすのか等については具体的に言及されていない。それらは作成の主体である各学校に任されている。本来、自立活動の指導では、何をどのように教えるかのマニュアルは存在しない(細村, 1998; 安藤, 2000)。マニュアルのない自立活動における個別の指導計画作成においては、各学校が在籍する児童生徒の実態にもとづいて検討を行わなければならない。一般に、特殊教育諸学校では、各クラスや各学部単位において、複数の教員がチームを組んで児童生徒の教育にあたる教授組織であるティームティーチングが採用され(大野, 1995)、個別の指導計画においても、多くの学校が複数の教員によって作成されている(橋本・菅野・池田・林・大伴, 1999; 宮崎・藤田・山中・斎藤, 2000)。以上のことから、個別の指導計画を複数の教員が関与して作成する事態は、何をどのように教えるかについての唯一の絶対解は存在しない事態での解の析出という不確実性の状況下での集団意思決定を行うことと理解できる(安藤, 2000)。そして、個別の指導計画作成という集団意思決定事態において、集団の組織成員である教員一人ひとりが個別の指導計画をどう理解し意味づけているかの捉えは、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要因と考えられる。

現在、学校現場では、平成14年度からの新学習指導要領の全面実施が円滑に実施されるための移行措置の期間であり、個別の指導計画作成における具体的な対応が迫られている局面にある。既に、個別の指導計画作成が形骸化することを危惧する指摘もなされている(安藤, 2000; 太田, 2000; 宮崎ら, 2000)。多くの学校では、学部主事や研究主任などで構成される検討委員会などの組織が中心となって、個別の指導計画作成についての検討をすすめていると考えられる。このような検討委員会に属する教員は、職務として、個別の指導計画の意義やそれにもとづく作成手順についての議論を重ね、最終的な過程として書式を提示する役割を担っている。一方で、それ以外の大部分の教員は、個別の指導計画についての議論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であろう。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員においては、書式をどう埋めるかに関心が向けられると予測される。これまで個別の指導計画を作成しなくても、日々の授業は実践されてきたのであり、教員という職務の多忙な状況で、どうしてもよい面倒な仕事が入り込んだという中心的な職務ではないとして捉えられれば、職務上の多忙感は増大し、また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(安藤, 2000)。

以上のような、個別の指導計画作成の検討過程における教員の役割の違いは、個別の指導計画作成に対する捉えの相違を導くであろう。個別の指導計画作成に対する捉えの相違は、学校現場において、個別の指導計画作成に取り組んでいく上での混乱を招くと考えられる。さらに、知的障害養護学校では、これまで養護・訓練の指導を教育課程上に明確に位置づけ、積極的に実施してきたとは言い難い(大南, 1991; 村中・笠原・安藤・藤井, 2000)。知的障害養護学校における養護・訓練の指導は、「時間の指導」を特に設けず、教育活動全体を通した指導、いわ

ゆる「関する指導」での対応を行う特徴が指摘されている（大野，1992）。養護・訓練の指導を特に設けない学校も少なくない（井田・宮本・早川・野村・武蔵，1989）。知的障害養護学校では、自立活動における個別の指導計画をどのように作成すればよいのか、あるいは自立活動の指導そのものをどう押さえるのかについての混乱も生じていると推測される。

そこで、本研究は、個別の指導計画作成が義務づけられ、各学校が早急な対応を迫られている現状において、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を因子分析によって探索することを目的とした。加えて、所属学部や特殊教育教諭免許状の保有などの教員の属性が、個別の指導計画作成に対する捉えに及ぼす影響についての検討を行った。

方 法

1. 調査対象

全国知的障害養護学校の中から、小・中・高等部の設置されている学校を選び、地域や学校規模に偏りのないように15校をランダムに選出した。1校ごとに27名の教員、405名の教員を対象とした。

2. 時期

平成12年2月下旬～3月上旬

3. 質問紙の作成

まず、地域の養護学校教員及び現職の大学院生約15名を対象に、以下の(a)～(d)について、どのように思っているか、感じているかを質問し、自由に発言してもらって面接調査を行った。

- (a)個別の指導計画作成が義務づけられたこと
- (b)個別の指導計画を作成することのメリットやデメリット
- (c)個別の指導計画作成に期待すること
- (d)個別の指導計画を作成するにあたっての課題や疑問

なお、面接時のやりとりはテープレコーダーに全て記録し、面接後に対象者の発言を起こして文章化を行った。そして、得られた発言や回答を意味内容で整理し、「義務感」「不安感」「多忙感・負担感」「職務中心性」の4つのカテゴリーに分類を行った。それぞれのカテゴリーについて3つ以上の項目を設け、19個の暫定項目を作成した。質問紙は、19項目をランダムに配置し、また逆転項目を含めて作成された。評定は、「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5件法を用いた。そして、現職の大学院生17名を対象に予備調査を行い、回答に偏りのあった項目の修正を行った。以上の手続きを経て、個別の指導計画作成に対する捉えについての19項目を作成した（表1）

また、フェイスシートには、教員の属性（性別、年齢、所属学部、特殊教育教諭免許状の保有の有無、特殊教育経験年数、主事主任等の役割担当の有無など）を記入してもらった。

4. 調査の実施

学校長宛に質問紙を郵送し、小・中・高の学部ごとに9名、各学部とも特殊教育経験年数が10年未満、10～20年未満、20年以上の教員がそれぞれ3名で構成されるように回答を依頼した。

表1 質問紙の暫定項目

カテゴリ	No.	項目
義務感	1	個別の指導計画をつくらなければならないというプレッシャーは感じない。
	17	学校から作成の方針が示されれば、個別の指導計画は作成しなければならない。
	19	個別の指導計画は作成しなくてもよいのであれば、作成したくない。
不安感	4	私は、個別の指導計画はどのように作成すればよいか分かっている。
	7	個別の指導計画は、これまでの指導計画と変わらない。
	15	個別の指導計画を作成することに不安がある。
	18	私は、どういうものが個別の指導計画であるかが分かる。
多忙感	2	私は、放課後教材を準備する時間がない。
負担感	5	私は、勤務時間内に、指導のことを考えるゆとりがある。
	6	私は、職務を遂行する上で、いつも時間に追われている。
職務 中心性	3	私にとって、個別の指導計画よりも毎日の指導について考えることの方が重要である。
	7	自分の指導のあり方を見直す機会として、個別の指導計画がある。
	9	個別の指導計画作成が明示されたことは、私にとってインパクトが強い。
	10	個別の指導計画作成は、当然のことである。
	11	個別の指導計画作成では、教師の力量・専門性が問われる。
	12	私の学校では、個別の指導計画をどう作成したらよいかとまどっている。
	13	私にとって、個別の指導計画作成は最優先課題である。
	14	私の学校にとって、個別の指導計画作成は最優先課題である。
	16	個別の指導計画作成は、私にとって職務の中核をなす。

また、各学校の教務主任に対して、当該学校における個別の指導計画作成状況について、「完成している」「準備している」「準備していない」の3者択一で回答を依頼した。

5. 分析

個別の指導計画作成に対する捉えを構成する因子を抽出するために、回答に50%以上の偏りのなかった項目を対象として因子分析を行った。分析はパーソナルコンピュータで行い、統計分析プログラムの“HALWIN”（高木・統計数理研究所，1998）を使用した。

結 果

1. 回収率・有効回答

9校の知的障害養護学校，228名の教員から回答を得た。回収率は56.3%であった。誤記入，未記入のある回答を除いて，219名を有効とした。

2. 教員の属性

主な教員の属性として，年齢では，24～30歳が50，31～40歳が77，41～50歳が66，51～60歳が26名であった。特殊教育諸学校教諭免許状では，養護学校教諭免許状が133名で圧倒的に多い（図1）。その保有率は60.7%であり，全国の国・公・私立養護学校教員の保有率50.9%（文部

省, 1995) よりも高い。所属学部では, 小学部が74名, 中学部が71名, 高等部が73名であった(図2)。特殊教育経験年数では, 5年未満が最も多く80名であった(図3)。担当している主事・主任では, 何らかの主事・主任を担当している教員は60名で, 何も担当していない教員が159名であった(図4)。何も担当していない教員は全体の72.6%を占めていた。

3. 個別の指導計画の作成状況

各学校の教務主任に回答を求めた個別の指導計画作成状況では, 9校のうちの3校が「完成している」, 4校が「準備している」, 2校が「準備していない」であった。この結果を, 教員個々の作成状況として割り当てると, 「完成している」学校に所属する教員が74名, 「準備している」が99名, 「準備していない」が46名であった。

4. 個別の指導計画作成に対する捉えの構造

19項目のうち, 評定1, 2もしくは評定4, 5に50%以上の回答の偏りがあった6項目を分析対象から除き, 残った13項目について因子分析を行った。

因子分析(主因子法, 斜交回転)の結果を表2に示した。個別の指導計画作成に対する捉えを構成する因子として, 固有値が1.0以上であった2つの因子を抽出した。

因子1に大きな因子負荷をもつ13, 14, 16項目の内容から, 因子1は個別の指導計画作成が職務を遂行する上で重要または優先課題であり, 職務の中核をなすものと捉えられていること

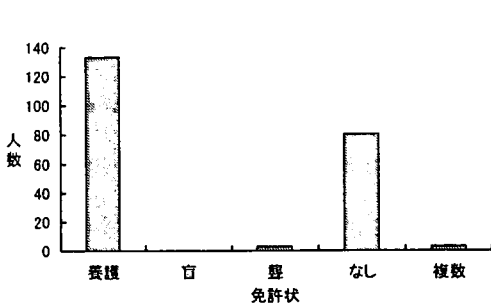


図1 特殊教育教諭免許状

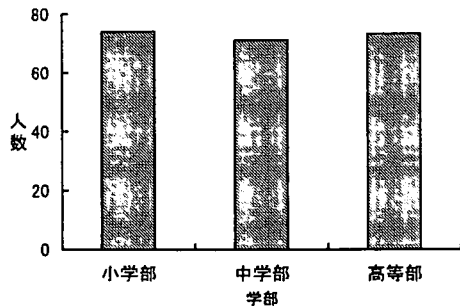


図2 所属学部

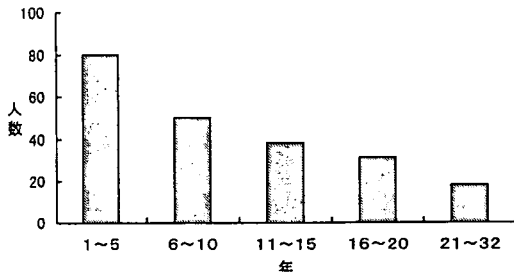


図3 特殊教育経験年数

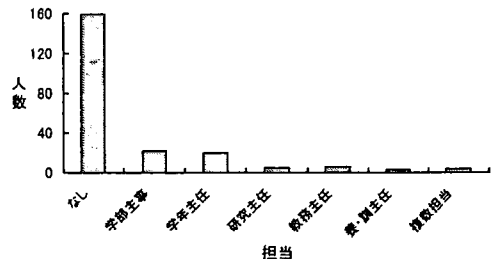


図4 担当する主事・主任

を意味している。因子1を「優先性」($\alpha = .74$)と命名した。

因子2に大きな因子負荷をもつ4, 18, 15の項目の内容から、因子2は個別の指導計画作成はどのように作成すればよいか、どういうものかを既に分かっており、作成への不安を特に感じていないことを意味している。因子2を「既知性」($\alpha = .64$)と命名した。

5. 教員の属性が個別の指導計画作成に対する捉えに及ぼす影響

教員の属性が個別の指導計画作成に対する捉えに及ぼす影響を検討するために、2つの因子の因子得点を算出し、それらを基準変数として、以下の(a)~(e)に示した教員の属性を説明変数として数量化理論I類による分析を行った。

(a)所属学部

(b)特殊教育教諭免許保有状況

(c)特殊教育経験年数

(d)担当している主事・主任

(e)作成状況

数量化理論I類による分析の結果、因子1「優先性」と因子2「既知性」のいずれにおいても、2つの属性、つまり(a)所属学部と(d)担当している主事・主任の偏相関係数が相対的に高い値を示した。一方、(b)特殊教育教諭免許保有状況、(c)特殊教育経験年数、(e)作成状況の3つの属性の偏相関係数は低い値であった。以上の結果をもとに、(a)所属学部と(d)担当している主事・主任の2つの属性を説明変数とする二元配置分散分析を行った。(a)所属学部では、得られた回答をもとに、対象とした教員を小学部、中学部、高等部の3群に分け、(d)担当している主事・主任では、担当している主事・主任のあり、なしの2群に分けて分析を行った。

表2 回転後因子負荷量(コバリミン法-規準化)

項目	因子1	因子2
13	.87	.00
14	.67	-.00
16	.58	.08
4	.23	.63
18	.28	.60
15	.09	-.55
1	-.03	.21
7	-.25	.18
2	-.04	.12
5	.08	.19
9	.44	-.03
12	.19	-.41
3	-.30	-.02

も、2つの属性、つまり(a)所属学部と(d)担当している主事・主任の偏相関係数が相対的に高い値を示した。一方、(b)特殊教育教諭免許保有状況、(c)特殊教育経験年数、(e)作成状況の3つの属性の偏相関係数は低い値であった。以上の結果をもとに、(a)所属学部と(d)担当している主事・主任の2つの属性を説明変数とする二元配置分散分析を行った。(a)所属学部では、得られた回答をもとに、対象とした教員を小学部、中学部、高等部の3群に分け、(d)担当している主事・主任では、担当している主事・主任のあり、なしの2群に分けて分析を行った。

表3は各群における人数、因子得点の平均値及び標準偏差を示したものである。二

表3 「所属学部」「担当している主事・主任」の人数及び因子得点の平均と標準偏差

		所属学部			主事・主任	
		小	中	高	あり	なし
	N	74	71	73	158	60
優先性	Mean	-.203	.186	.034	.088	-.221
	SD	.917	.942	.865	.906	.920
既知性	Mean	.157	-.134	-.032	.141	-.374
	SD	.927	.752	.774	.819	.735

元配置分散分析の結果、因子1「優先性」では、(a)所属学部の主効果($F(2,218) = 3.24, p < .05$)、(d)担当している主事・主任の主効果($F(1,218) = 4.74, p < .05$)が認められ、交互作用は有意でなかった。また、3群を設けた(a)所属学部的主効果について、各群の対比較を行った結果、小学部と中学部間の平均値に有意差($t(212) = 2.52, p < .05$)が認められた。また、因子2「既知性」では、(d)担当している主事・主任の主効果($F(1,218) = 18.93, p < .01$)が認められ、交互作用は有意でなかった。

考 察

本研究では、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を構成する因子を因子分析によって探索することを試みた。

その結果、個別の指導計画作成に対する捉えを構成する2つの因子が抽出され、因子I「優先性」、因子II「既知性」のように解釈・命名を行った。この結果より、知的障害養護学校教員は、個別の指導計画作成に対して、優先的・中核的な職務として捉え、その概要を既に知っていると感じる捉えの構造にあると考えられる。

現在、知的障害養護学校では、平成14年度からの個別の指導計画作成の全面実施が円滑に実施されるための移行措置の期間であり、個別の指導計画作成についての具体的な対応が迫られている状況にある。個別の指導計画作成に対する捉えを構成する因子として、因子I「優先性」が抽出されたことは、教員が個別の指導計画作成という職務を重視し、また高い関心を寄せている表れと考えられる。また、「優先性」に加えて因子II「既知性」も抽出された。橋本ら(1999)は、首都圏の知的障害養護学校を対象に調査を行い、様式や項目を問わず児童一人ひとりの教育計画を作成している学校が全体の63.6%を占める結果を報告している。東京都教育委員会のように、個別の指導計画作成にいち早く取り組み、実践を推進している都道府県もある(池田, 1998)。これらのように、個別の指導計画作成が義務づけられる以前から、児童生徒一人ひとりに応じた指導計画を作成してきた学校は少なくない。実際、本研究で対象とした9校のうちの3校の学校が、個別の指導計画を既に完成しており、4校の学校が準備している段階であった。既に完成しているか、準備しているという作成状況にある教員は173名(全体の79.0%)を占めていた。既に完成している3校では、既に作成を実施していると予測される。個別の指導計画を既に作成している実績が、個別の指導計画作成の概要を既に知っているという「既知性」の捉えを導いたのかもしれない。しかしながら、因子得点を用いた数量化理論I類による分析結果で述べたように、作成状況の違いが「既知性」の捉えに及ぼす影響は小さく、個別の指導計画を既に完成させている学校に所属する教員が「既知性」を強く意識するなどの関連は認められなかった。本研究で見出された「既知性」の捉えが意味するものは何であろうか。今後の検討課題である。

以上のように、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として、「優先性」「既知性」の2つの因子が抽出されたが、このような捉えは筆者らの予測したものと異なる点もあった。質問紙を作成するに当たって現職教員約15名を対象に行った面接調査では、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、義務感にもとづく多忙感や負担感などの教員のネガティブな発言が多く認められた。先行研究では、学校現場における個別の指導計画作成の形骸化が危惧されている(安藤, 2000; 宮崎ら, 2000; 太

田, 2000)。さらに, 知的障害養護学校では, 従来の養護・訓練の指導に対する積極的とはいえない関与の現状 (大南, 1991; 村中ら, 2000) から, 個別の指導計画作成に対する義務感や不安感などのネガティブな捉えを予測していた。にもかかわらず, 義務感や不安感などの捉えは見出されなかった。

さらに, 抽出された2つの因子の因子得点を算出し, 個別の指導計画作成に対する捉えが教員の属性からどのように説明できるかの分析を行った。「優先性」「既知性」の因子得点を基準変数, 教員の属性を説明変数として数量化理論Ⅰ類による分析を行った結果, 「所属学部」と「担当している主事・主任」という2つの教員の属性の2つの因子に及ぼす影響の比較的大きいことが認められた。そして, 「所属学部」と「担当している主事・主任」を説明変数とする2要因の分散分析を行った結果, 因子Ⅰ「優先性」では, 「所属学部」と「担当している主事・主任」の主効果が認められ, 交互作用は認められなかった。小, 中, 高等部の3群の対比較の結果より, 小学部と中学部間の平均値に有意差が認められた。また, 因子Ⅱ「既知性」では, 「担当している主事・主任」の主効果が認められ, 交互作用は認められなかった。以上の結果より, 「担当している主事・主任」と「所属学部」が, それぞれ独立に, 「優先性」「既知性」の捉えに有意な差をもたらしていたといえる。具体的には, 主事・主任を担当している教員は, 担当していない教員よりも, 個別の指導計画作成を優先的・中核的な職務として, またその概要を既に知っているとして強く意識していた。また, 中学部の教員は, 小学部の教員よりも, 個別の指導計画作成を優先的・中核的な職務として強く意識していた。多くの学校では, 学部主事や研究主任などで構成される検討委員会などの組織が中心となって, 個別の指導計画作成についての検討をすすめていると考えられる。個別の指導計画作成についての検討段階において, 直接的に検討に携わっている職務の実績が「優先性」と「既知性」を強く意識する結果を導いたと考えられる。また, 個別の指導計画の作成主体は各学校にあるが, 実質的に検討を行う組織単位は学部であることが多い。実質的に検討をすすめる所属組織の違いが, 教員個人の個別の指導計画作成に対する捉えの相違を導いたのかもしれない。今後に残された課題である。

文 献

- 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), 654-663.
- 橋本創一・菅野敦・池田一成・林安紀子・大伴潔(1999)知的障害養護学校における個別の教育計画および体育の授業の実状に関する調査研究. 発達障害研究, 21(3), 63-70.
- 細村迪夫(1998)養護・訓練の改善の方向を考える: 肢体不自由教育を中心に. 養護学校の教育と展望, 109, 2-7.
- 井田範美・宮本文雄・早川博(1989)精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究(その1): 養護・訓練の時間の指導における指導並びに養護・訓練に関する指導の実態について. 筑波大学養護・訓練研究, 2, 181-187.
- 池田敬史(1998)東京都における個別の指導計画の実際. 肢体不自由教育, 136, 24-33
- 金子健(2000)知的障害児教育と個別の指導計画. IEP JAPAN, 2, 8-11.
- 金子健(1999)なぜ今, 個別の指導計画なのか. 発達の遅れと教育, 502, 4-6
- 宮崎昭・藤田和弘・山中克夫・斎藤博之(2000)自立活動の個別の指導計画の理念とその実際.

- 筑波大学自立活動研究, 13, 9-18.
- 宮崎直男(1997)日本における「個に応じた指導」の歴史的概観. 発達障害研究, 19(2), 1-11.
- 文部省大臣官房調査統計企画課(1995)学校教員統計調査報告書. 文部省
- 村中智彦・笠原芳隆・安藤隆男・藤井和子(2000)知的障害及び情緒障害特殊学級における養護・訓練の「時間の指導」の実施に関わる要因. 上越教育大学研究紀要, 19(2), 688-695.
- 大南英明(1991)精神薄弱教育における養護・訓練の問題点を探る. 発達の遅れと教育, 407, 9-11.
- 大野由三(1992)精神遅滞児の教育：教育課程の編成と指導. めいけい出版.
- 大野由三(1995)障害児教育にチャレンジ14障害児指導のためのチームティーチング. 明治図書.
- 太田正巳(2000)新学習指導要領を考える：授業に生きる個別の指導計画. 発達の遅れと教育, 516, Pp.31
- 太田俊己(1997)「個に応じた指導」の今日的動向と課題. 発達障害研究, 19(2), 24-35.
- 高木廣文・統計数理研究所(1998) HALWIN によるデータ解析. 現代数学社.

Structure of Consciousness for Individualized Teaching Program in Teachers of Special Schools for Children with Intellectual Disabilities

Tomohiko MURANAKA*, Yoshitaka KASAHARA**, Kazuko FUJII**,
Takao ANDO*

ABSTRACT

This study was designed to explore the factors that compose the consciousness for individualized teaching programs. Four hundred and five teachers from special schools for children with intellectual disabilities were interviewed by questionnaire. The questionnaire focused on questions concerning the consciousness of individualized teaching programs and teacher attributes. The data was analyzed using "factor analysis." As a result, two factors were found: "Priority" and "Known." Through "analysis of variance" with the factor score, teachers with management roles were highly conscious of "Priority" and "Known." Junior high school teachers were highly conscious of "Priority."

* Demonstration and Reserch Center for the Handicapped

** Division of Special Education