

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

栗原 順子・霜田 浩信

群馬大学教育実践研究 別刷

第28号 203～217頁 2011

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

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

栗原 順子¹⁾・霜田 浩信²⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科障害児教育専修

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

Teacher Support for Making Individualized Education Plans in Elementary School

Junko KURIBARA¹⁾ and Hironobu SHIMODA²⁾

1) Handicapped Children Education Course, the Graduate School of Education at Gunma University

2) Department of Education of Handicapped Children, Faculty of Education, Gunma University

キーワード：個別の指導計画、書式の改善、教師支援

Keywords: Individualized Education Plans, Improvement of format Teacher Support

(2010年10月29日受理)

I 問題と目的

小学校学習指導要領の改訂（文部科学省, 2008）に伴い、通常学級においても個に応じたきめ細やかな支援を求められるようになった。そのための手段の一つとして、通常学級の担任が個別の指導計画の作成をすることが小学校学習指導要領に示された。そこでは、「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」と個別の指導計画を作成するための目的が明記されている。

個別の指導計画は、児童の障害の状態や発達の段階等を考慮し、一人一人の指導目的や指導内容・方法が明確になることが大切である。そのための作成手順は、児童一人一人について、「実態把握」→「目標」→「手立て」→「評価」の順に進められる。また、作成された計画が適切であったかどうかは、「計画（Plan）」→「実践（Do）」→「評価（Check）」→「改善（Action）」のPDCAサイクルに沿って検討することが重要である（文部科学省, 2008）。

しかしながら、一人一人の児童の実態に応じて指導

目的や指導内容・方法を明確にしなが個別の指導計画を作成できるようになることは、特に通常の小中学校においては課題になっている。それは、通常の小中学校では、個別の指導計画を作成してきた歴史はまだ浅く、作成のためのノウハウが十分に蓄積されていないことが理由の一つとして考えられる。同時に、通常の小中学校で個別の指導計画を作成するにあたっては、地域の特別支援学校におけるノウハウを活用することが謳われているが、特別支援学校においても「個別の指導計画作成を支援すること」そのものは始まったばかりで課題となっている。

竹林地・肥後（2003）は、個別の指導計画の作成を支援する側がどのような問題点を感じているかについて特殊教育センター（当時）等71カ所を対象としてアンケートを取っている。その結果、個別の指導計画作成の問題点として、次の3点が述べられている。①個別の指導計画の様式と作成手順に関すること：担任教師が、ニーズを把握する、目標を設定する、作成した個別の指導計画を見直す、評価することを適切に実施することの難しさがある。②教師の資質向上に関する

こと：担任教師の実践力と課題意識の認識の弱さがあること。③実践と個別の指導計画の遊離に関すること：担任教師の教育実践における個別の指導計画の活用、日々の授業に生かす個別の指導計画作りの乖離がある。

これらのことから通常学級における個別の指導計画作成のために、作成する担任教師を支援する方法を明らかにすることがまず取り組むべき課題であることがわかった。

そこで本研究は、2つの方向性から個別の指導計画作成の支援方法の検討をする。その1つとしては、個別の指導計画の書式そのものを整えるという「間接的支援」を試みることで、2つ目としては、個別の指導計画を作成する担任教師自身への書き方支援を行うという「直接的支援」を試みることにする。この2つの方向性から、個別の指導計画作成に対する教師支援を行い、その有効性を検討することを目的とする。

教師支援の具体策として、「間接的支援」として、①個別の指導計画の書式の統一、②「個別の指導計画の書き方例」や「個別の指導計画のマニュアル」の提示、「直接的支援」として③担任と特別支援教育コーディネーターと二者で定期的に個別の指導計画をPDCAサイクルに沿って検討することである。

II 方法

1. 対象

1) 対象となる児童（平成X年度の学年）

公立小学校に在籍する以下の9名について個別の指導計画を作成することとなった（表1参照）。

2) 支援対象となる教師

個別の指導計画の作成者は、児童9名のそれぞれの担任であった。平成X年度と平成X+1年度にかけて担任は変わった。しかし、児童Iの担任は2年続けて担当をしたため、児童Iの個別の指導計画は同じ担任が作成した。また、児童Aは特例とし、平成X年度の担任が2年間続けて個別の指導計画を書いた。

平成X年度は1人の担任が2人の対象児を受け持っていたので、支援対象の担任は8名であった。その担任のうち、個別の指導計画を作成した経験がある者は2名であった。

平成X+1年度においては、2人の対象児を受け持

表1 対象児

児童	学年	診断の有無	児童の様子
児童 A	1年	有 アスペルガー ADHD	情緒障害 自己コントロールが難しく、自分の失敗や負けを受け入れない。自分自身の判断基準があり、暴れる、暴力を振るうなどが頻繁に見られた。
児童 B	1年	無	情緒障害と知的な疑い 不適応行動が多く、注意を受けても同じことを繰り返した。学力不振。
児童 C	1年	無	知的障害 生活面の問題はない。語彙が少なく、質問されると答えられないことが多かった。学力不振。学習が定着しにくかった。
児童 D	1年	無	言語障害と知的障害の疑い 周囲の動きを見て生活の流れを理解。吃音、置換が見られた。学力不振。
児童 E	2年	無	場面緘黙と身体に軽い麻痺 学校ではほとんど声を出さなかった。友達から孤立。学力不振。
児童 F	2年	有 先天性白内障 右半身に麻痺	身体障害 眼球を動かすのが難しく、視野が狭い。拡大鏡を使用。細かい作業をしようとする手が震えた。思いやりにできないと大泣き、反抗的態度が見られた。
児童 G	5年	有	身体障害 骨形成不全症骨折しやすいので、安全面の配慮を要した。ストレスを感じやすかった。
児童 H	5年	有 半身に麻痺 発達障害	身体障害と発達障害 尖足歩行。性格は穏やかだが、友達との係わり方がわからず、友達から孤立。学力不振。
児童 I	5年	有 LD	学習障害 自分自身の診断を知っており、何をしても諦めている節がうかがえた。形を認識したり、線の向きを捉えたりすることを苦手とした。

っていた担任が2名いた。よって、支援対象の担任は7名であった。その担任のうち、個別の指導計画を作成した経験がある者は2名であった。

3) 特別支援教育コーディネーター

平成X年度の特別支援教育コーディネーターは平成X+1年度の特別支援教育コーディネーターにはならず、平成X+1年度から特別支援教育コーディネーターが新しく変わることになった。

なお、第一筆者は平成X+1年度における特別支援教育コーディネーターであった。

2. 手続き

1) 平成X年度の個別の指導計画作成の流れ

(1) 特別支援教育の校内委員会の開催（5月）

特別支援教育の校内委員会で個別の指導計画を作成する児童が確認された。その委員会に参加したのは、管理職2名、教務、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、各学年から代表者1名であった。対象児のいる担任の参加は、2名だけであった。その他の対象児の担任には、各学年の代表者から、個別の指導計画の作成について伝えられた。個別の指導計画の書式は平成X-1年度に使用したのと同じものであった。特に書き方についての話し合いはなかった。

(2) 各学期の評価について（7月、12月、3月）

各学期末に、個別の指導計画に評価を記入するよう

に、特別支援教育コーディネーターから各担任に伝えられた。特に提出期日はなく、個別の指導計画を集めることもなかった。また、書きあがったものを確認する人は特にいなかった。平成X年度の個別の指導計画書式を表2に示した。

表2 平成X年度の個別の指導計画の書式

平成X年度個別の指導計画
記入者名 ()
作成日 ()
更新日 ()

児童名	男	女	平成 年 月 日生	年 組
課題				
取り組み	<指導のねらい>			
	<指導の手立て>			
結果と評価	<1学期>			
	<2学期>			
	<3学期>			

2) 平成X+1年度の個別の指導計画作成の流れおよび個別の指導計画作成の支援方法

平成X+1年度の個別の指導計画作成の流れを表3に示した。

(1) 個別の指導計画書式の変更に向けて (3月)

特別支援教育コーディネーターが4月から変わることを受け、また個別の指導計画作成の支援としての「間接的支援」を行うために、個別の指導計画の書式

表3 平成X+1年度の個別の指導計画作成の流れ

担任	特別支援教育コーディネーター
	(1) 個別の指導計画書式変更に向けて(3月)
(2) 新しい書式の個別の指導計画検討(4月上旬)	
	(3) 個別の指導計画マニュアルと個別の指導計画の書き方の提示と書き方説明会「間接的支援」(4月下旬)
(4) 個別の指導計画作成(5月上旬)	
	(5) クラス参観(5月中旬)
	(6) 個別の指導計画の書き方検討I(5月下旬)「直接的支援」
(7) 1学期の個別の指導計画提出(7月下旬)	
	(8) 個別の指導計画の書き方検討II「直接的支援」(7月下旬～8月上旬)
(9) 2学期の個別の指導計画提出(12月下旬)	
	(10) 個別の指導計画の書き方検討III「直接的支援」(12月下旬～1月上旬)
(11) 3学期の個別の指導計画提出(3月中旬)	
	(12) 個別の指導計画の書き方検討IV「直接的支援」(3月下旬)

を新しく作り直した。その際に、平成X年度の児童Aの担任に協力をしてもらい、平成X年度の対象児で、新しい書式を使って個別の指導計画を書いてもらい、旧書式と比べて、書きやすさ、まとめやすさ、見やすさ等の観点から検討した。また、児童理解や引き継ぎの観点から、必要とされる項目について検討した。

平成X年度の個別の指導計画の書式とそれに伴う記述における問題点を以下に述べる。

平成X年度の個別の指導計画は、A:「課題」 B:「取り組み」 C:「結果と評価」という大きな3つの枠から構成されていた。

A:「課題」における問題点は、①「実態把握」を記述している場合と「ねらい」を記述している場合の2パターンが見られた。②箇条書きにするか、文章化にするかの統一がなく、そこに手立てが入っているものも見られた。③客観的な記述と主観的な記述が併用されていた。④不適応行動や状況が書かれていることが多く、得意とすることなどの記述は見られなかった。⑤担任が、対象児の特に気になることのみを記述するので、対象児の全体像がつかみにくく、次年度の担任が取りあげた課題との関係性が見られなくなる場合があった。

B:「取り組み」には<指導のねらい><指導の手立て>という欄が設けられていた。<指導のねらい>における問題点としては、①長期目標と短期目標に分かれていないため、かなり目標設定が高く、生涯に渡るような目標になり、達成されずに毎年同じ目標が繰り返される傾向にあった。②実態に則した目標もあったが、実態に則さない目標が記述されていることがあり、実態との関連が問われた。③対象児の目標が書かれているものは少なく、担任の目標、手立てが記述されていた。<指導の手立て>における問題点としては、①抽象的な手立てが多かった。②目標があるのに関連する手立てがないものがあつた。③学期ごとに分かれていないので手立ての見直しがされることがなかった。④手立てが有効であったかどうか評価との関連性が見られなかった。

C:「結果と評価」における問題点としては、①目標に関係のない評価が多い反面、肝心な目標の評価が入っていないことが目立った。②手立てを行ったのかわからぬ記述が多かった。何もしないで「できなかった」と思われる内容のものも見られた。③記

述量が多く、日々の記録のようなものが多かった。逆に記述が簡潔すぎて、1年間でどう変容したのかわからないものもあった。④学期ごとに分けてあるものがないのが見られた。3学期末に1学期からの評価をまとめて書いていると思われるものも少なくなかった。

そこでこれらの課題を考慮し、平成X+1年度の新しい書式は、旧書式の問題点の改善を目指し作成することにした(表4-1 4-2参照)。

平成X+1年度の個別の指導計画は、a:「現在の実態」(以下、「実態把握」と記す) b:「今年度の目標・長期目標」(以下、「長期目標」と記す) c:「短期目標」 d:「具体的手立て」 e:「変容と課題」という大きな5つの枠から構成するようにした。

前年度の書式A:「課題」に代わるものとしてa:「現在の実態」という枠を作った。その枠は「学習面」と「行動面」の2つの枠組みから成り立たせた。「学習面」は<聞く>、<話す>、<読む>、<書く>、<計算する>、<推論する>、「行動面」は<注意集中>、<集団参加>、<興味関心>、<生活>、<運動>、<その他>と各々6つに分けた。これにより①実態を表記することを明確にし、箇条書きにすることの統一を目指した。②得意なことも表記上に表れるようにした。③対象児の実態を全体像でつかめるように配慮した。

前年度の書式B:「取り組み」のうちの1つである<指導のねらい>に代わるものとしては、b:「今年度の目標・長期目標」とc:「短期目標」とした。「長期目標」の枠は「実態把握」の枠と関連させ、「学習面」と「行動面」の2つの枠を作成した。これにより実態に基づいた長期目標になることを目指した。また「短期目標」も同様に「学習面」と「行動面」の枠を各々3学期分、作成したので、6つの枠に分割された。「短期目標」を設定することで、大きすぎる目標を防ぎ、各学期で達成できそうな目標にできるようにした。もう一方の<指導の手立て>に代わるものとしては、d:「具体的手立て」とし、学期ごとに記述できるようにした。これにより①「短期目標」に対する手立てを落とさずに書けるようにした。②手立ての有効性を見直す機会を作った。

前年度の書式C:「結果と評価」に代わるものとしては、e:「変容と課題」とし、これも「短期目標」と「具体的手立て」と関連するように、学期ごとに枠

を作った。これにより①「短期目標」に関する評価が簡潔に書けるようにした。②手立ての有効性についての記述も書けるようにした。③変容が一目でわかるような見やすさを目指した。④学期ごとの評価ができるようにした。

(2) 新しい書式の検討 (4月上旬)

個別の指導計画の書式変更に伴い、新しい書式を職員全員で検討する会議をもった。検討するための資料として、平成X年度の児童Aの担任が作成した個別の指導計画の旧書式と新しい書式の2つを提示した。検討するポイントは、書きやすさ、まとめやすさ、見やすさとした。書きやすさであった。まとめやすさについては、実際に児童Aの担任に作ってもらった感想を述べてもらった。見やすさについては、児童Aを引き継ぐとしたらどちらの個別の指導計画があると役に立つかということをおき、職員全員にその場で読んでもらい判断してもらった。大きな変更はなく、新しい書式が平成X+1年度の個別の指導計画となることの同意を得た。

(3) 「個別の指導計画マニュアル」と「個別の指導計画の書き方例」の提示および書き方説明会 <間接的支援> (4月下旬)

個別の指導計画作成の間接的支援として、職員全員が共通理解できるように、「個別の指導計画書き方マニュアル」と「個別の指導計画の書き方例」(表4-1 4-2)を配布し説明会を行った。

「個別の指導計画書き方マニュアル」では、①個別の指導計画を立てるメリット、②個別の指導計画の作成の流れ、③実態把握でのポイント、④目標設定でのポイント、⑤目標として取り上げる領域、⑥長期目標の設定の仕方、⑦長期目標の例、⑧短期目標の設定の仕方、⑨短期目標の例、⑩長期目標と短期目標の関係、⑪評価のポイント、⑫評価の例を中心に提示した。

また「個別の指導計画の書き方例」は、新しい書式の個別の指導計画で架空の児童を取り上げ、具体的な表記の仕方を提示した。

まず、「現在の実態」は、①箇条書きに統一すること。②客観的な記述にすること。③課題となる点、または得意とする点をつかむため、全体像を入れること。④特に特記事項がない場合は空欄にすること。以上4点の共通理解をした。さらに、「今年度の目標・長期目標」は、①1年間でねらう目標を設定すること。②

表4-1 平成X+1年度の個別の指導計画の書式における書き方例

個別の指導計画の書き方(例)

担任名()

児童名	生年月日	平成	年	月	日	学年・組	年	組
検査・診断結果等	知能検査名	IQ		実施日				
身体状況	主な特徴を書く							
現在の 実態	(例) 目立った実態がない項目は空欄でもよい							
	学習面	聞く：個別に話すことで理解できるが、集団の中では聞きもらしが目立つ。 話す：場の状況に合っていないことを好き勝手に話す。大人びた話し方をする。 読む：音読練習ですらすら読んでいるが、とぼし読みが多い。 書く：漢字が苦手。枠からはみ出して文字を書く。ひらがなで表記することが多い。 テストで漢字の問題がほとんどできない。漢字の宿題に抵抗がある。 計算する：計算ミスが目立つ。指を使って計算する。文章題が解けない。 100マス計算になると意欲をなくす。 推論する：決まりきったことを繰り返すことはできるが、作文を書く、要点をまとめることに困難を見せる。						
		行動面	注意集中：授業に集中できず、机に伏せたり、周囲の友達を邪魔をしたりする。 集団参加：好きな活動(ドッチボール)には取り組むが、鉄棒、持久走には参加したがらず、大きな声を出して怒る。 興味関心：本を読むことが好き。昆虫について詳しい。 生活：机やロッカーの整理整頓が苦手。自分の物が落ちていても気にしない。 運動：物を使う運動において不器用さが目立つ。 その他：気持ちのコントロールをすることが困難。思い通りにできないこといららする。					
	生育歴・家庭環境							
保護者の願い								
今年度の目標・長期目標								
学習面	ここには1年で達成できるであろう目標を入れる 主語は対象児 ～する ～できる ☆何から下ろしたか記入する。 (例) ○漢字学習において、学年相当の漢字8割を覚え、問題に答える。(書く) ○50問問題で45問正答をし、問題を最後まで解く。(計算する)							
行動面	(例) ○大きな声を出さずに苦手を活動にも参加する。(集団参加) ○思い通りにならないこともいららせず言葉で説明する。(その他)							

表4-2 平成X+1年度の個別の指導計画の書式における書き方例

項目	今学期の目標(短期目標)	具体的手立て(支援体制)	容容と課題
学習面	一学期 長期目標を受けて段階的な目標を立てる。 ☆何から下ろしたか記入する。 主語は対象児 ～する ～できる ☆目標はあまりあげすぎない。	具体的手立てを記入する。 主語は担任 ～支援する ～指導する ～配慮する	客観的な評価をする。 ただ「できた」とするのではなく ～するとできた・ ～が有効であった 7割できた
	二学期 (例) (計算する) かけ算問題30問中25問正しく計算する。 10問を最後までやり遂げる。	・問題を10問ずつ提示して抵抗をなくし、「おわり」の見通しを持ちやすくする。 ・間違えやすいかけ算問題を取り出し、何が間違えやすいのか本児に示す。 ・意欲がないときは教師と共に最後までできるようにする。	10問にすることで意欲的に取り組めた。10問を3回繰り返すことが可能になった。3×8、7×8が間違えやすい。6×7は正しく答えられるようになった。教師がいなくても問題をできることが増えてきた。
	三学期 (例) (計算する) かけ算問題50問中45問正しく計算する。 25問を最後まで一人でやり遂げる。	・20問、25問……というように少しずつ問題を増やす ・一人でやりきったときは、プリントにゴールを貼ってがんばったことを認め、次回への意欲につながるようにする。	10回の50問中45問以上の正解が8回あった。 3×8はできるようになったが、7×8はときどき間違える。プリントに付けておくと間違えないでできる。
行動面	一学期 長期目標を受けて並列的な目標を立てることも可。		
	二学期 (例) (集団参加・その他) 持久走においていららしながらも最後まで練習に取り組む。		
	三学期 (例) (集団参加・その他) 鉄棒において怒らずに最後まで練習に取り組む。		

目標は実態に則して記述をし、関連させること。③目標は担任の目標ではなく、対象児の目標にすること。以上3点の共通理解した。「短期目標」は、①各学期でねらう目標を設定すること。②並列あるいは段階的な目標にし、結果的に、「長期目標」達成へと導けること。③目標は担任の目標ではなく、対象児の目標とすること。以上3点の共通理解をした。目標に関しては、文末表現を「～する」「～できる」とした。また、客観的な評価と具体的な評価になるように説明をした。

(4) 個別の指導計画作成依頼 (5月上旬)

対象児のいる担任に「実態把握」「長期目標」「1学期の短期目標」「1学期の手立て」の記入を依頼した。1学期における支援が十分にできるよう、早めの個別の指導計画作りを試みた。

(5) 特別支援教育コーディネーターのクラス参観 (5月中旬)

担任との書き方検討を実施するにあたり、対象児の様子を知る必要があるために、作成された個別の指導計画を基に、対象児のいるクラスを参観した。参観時

間は約1時間とした。特に課題となることが多い時間帯を参観することとした。参観方法は、担任の授業の様子と対象児の様子を客観的に捉えるため「教師の様子(発問)」「児童の様子」「備考」に分け、記録を付けた。

(6) 個別の指導計画の書き方検討I

<直接的支援> (5月下旬)

集めた個別の指導計画と参観記録を基に、特別支援教育コーディネーターが各担任と個別の指導計画が適切に書かれているかを検討するといった直接的支援を行った。以下に検討した内容を記す。

①日頃の児童の様子を担任から聞き取りをした。②その聞き取りと「実態把握」の適合性を確認した。③記入の漏れと記述内容のずれを確認し、朱書きしていった。④「長期目標」が、「実態把握」と関連しているか、1年間で達成できるものかを確認した。⑤大きすぎる目標に関しては、いくつかの具体例を出し、実践できると思えるものを担任に選んでもらった。目標に修正が生じた場合は、その場で朱書きをした。⑥協議で一致しなかった場合は、「短期目標」の具体性を

目指し、そのままにした。⑦「長期目標」が決定したところで、「短期目標」の妥当性を検討した。⑧「長期目標」に変更がない場合は、「短期目標」が、段階的あるいは並列的になりうるものか、具体性があるかを確認した。⑨「短期目標」に変更があった場合は、「長期目標」と同様にいくつかの具体例を出し、手立てを立てて支援できると思えるものを選んでもらった。修正が生じた場合は、その場で朱書きをした。⑩協議で一致しなかった場合は、担任の意思を尊重し、1学期の様子を見てもらうことにした。⑪「手立て」については、「短期目標」と関連しているか、記述が具体的なものかという点で検討した。手立てについては、支援するのは担任なので、担任の意思を尊重し、支援できるものを採用した。有効性については、あまり問わなかった。検討して決まったことを全て朱書きに書いておき、そのまま書き直せばよいものを担任に渡し、再提出を依頼した。

(7) 1学期の個別の指導計画提出 (7月下旬)

「1学期の評価」「2学期の目標」「2学期の手立て」の記入を依頼した。期限を夏休み前とし、忘れないうちに記述できるようにした。

(8) 個別の指導計画の書き方検討Ⅱ

<直接的支援> (7月下旬～8月上旬)

1学期の評価については、簡潔に書かれているか、短期目標に対する評価が入っているか、手立ては有効であったかなどの観点から担任と確認した。2学期の目標と手立て作成の支援については「個別の指導計画の書き方検討Ⅰ」と同様の手続きをとった。

(9) 2学期の個別の指導計画提出 (12月下旬)

「2学期の評価」「3学期の目標」「3学期の手立て」の記入を依頼した。期限を冬休み前とし、冬休みをまたがないで記述できるようにした。

(10) 個別の指導計画の書き方検討Ⅲ

<直接的支援> (12月下旬～1月上旬)

上記の(8)と同様の手続きをとった。

(11) 3学期の個別の指導計画提出 (3月中旬)

「3学期の評価」「来年度の方向性」の記述を依頼した。訂正も含めて3月下旬に完成できるようにした。

(12) 個別の指導計画の書き方検討Ⅳ

<直接的支援> (3月下旬)

評価については(8)と同様の手続きをとった。

「来年度の方向性」には、課題として残されていることや有効であった手立ての記述を残せるようにした。

3) 結果の出し方と分析方法

個別の指導計画作成における教師支援の効果を明らかにするために、個別の指導計画の「実態把握」「目標」「手立て」「評価」「一貫性」について次のように結果を出し分析した。

(1) 「実態把握」の記述内容

① 「必要な実態記述数」

2年間(平成X年度と平成X+1年度)における「必要な実態記述数」を次のように算出した。

「必要な実態記述数」

$$= \text{「全体の実態記述数」} - \text{「余分な実態記述数」}$$

「余分な実態記述」の定義としては、対象児の実態に関するのではなく、担任の主観的見方のものや「目標」「手立て」などの記述とした。また、重複するものも余分な記述とした。なお、1つの内容を1記述とした。

② 実態記述における「余分な実態記述数」と「必要な実態記述数」の割合

2年間における「余分な実態記述数」と「必要な実態記述数」の割合を次のように算出した。

「余分な実態記述数」の割合

$$= \text{「余分な実態記述数」} / \text{「全体の実態記述数」} \times 100$$

「必要な実態記述数」の割合

$$= \text{「必要な実態記述数」} / \text{「全体の実態記述数」} \times 100$$

③ 「必要な実態記述」の項目別分類

必要な実態が本来書いてあってほしい項目に書かれているか、どの項目の実態が書かれにくいかを捉えるために、記述された実態を項目別に分類した。該当する項目として、学習面は「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」とし、行動面は「注意集中」「集団参加」「興味関心」「生活」「運動」「その他」の項目の観点から記述の内容数を数えた。書かれてほしい実態については、特別支援教育コーディネーターが授業参観と担任との検討等から判断した。

④ 対象児が得意とする情報

対象児が得意とする情報の記述数を調べた。対象児が得意とする情報の定義としては、〇〇するとできているという表記とした。なお、1つの内容を1記述とした。

(2) 「目標」の適切性

目標の記述が適切であるかを判断し、2年間における全体の目標数に対して適切な目標で記述できている割合を以下のように算出した。

「適切な目標数」の割合

$$= \frac{\text{「適切な目標」}}{\text{「全体の目標数」}} \times 100$$

なお、目標が適切として判断する基準としては、以下の3つの項目を設定した。

① 具体的と判断する目標の基準

具体的な目標と判断するために3つ観点から捉えることにした。

- i) その学習を実際にするために場や時間が指導の中で確保されている内容であること。
- ii) その目標に対する手立てが実際に行える内容であること（担任に係わる期間を考えての目標。担任が働きかける要素が見えている内容。）。
- iii) 目標に対して評価が書ける内容であること。

② 平成X+1年度の「短期目標」の並列、段階に対する基準

i) 並列になっている目標の定義

3つもしくはそれ以上（学期ごとにあるので）目標の全てを達成すると「長期目標」が達成されたときみなせる目標。よって、「短期目標」は縦への段階を踏んでいなくてもよく、難易度は同等でも適切な目標であるとした。

ii) 段階になっている目標の定義

1学期から2学期、3学期に進むにつれてステップが踏まれている目標。なかには3学期の「短期目標」が「長期目標」になっている場合も考えられる。課題の内容が同じものもあれば、内容は異なり難易度が上がることもあるとした。

③ 平成X年度の「長期目標」と平成X+1年度の「長期目標」「短期目標」の適正性

長期目標が適切に書かれているか調べるために、判断基準として4つの項目を定めた。

- i) 上記に記した具体的に値する。
- ii) 対象児の目標である。
- iii) 評価が出せる。
- iv) コンパクトにまとめられている。

これらの4項目に当てはまるか長期目標を1つ1つ調べ、1つでも当てはまれば適切であるとした。

また平成X+1年度の短期目標においては、判断基

準としてさらに2項目を追加し6項目とした。追加した項目は、v) 段階踏んでいる。vi) 並列な目標であるとした。

なお、この目標の適正性については、年度によって同じ対象児の目標の記載の仕方がどのように変化したかについても、前記に記した6つの観点で判断し、分類を行った。1つの目標記述であっても6つの項目のうち、該当する項目は重複する形で「適切な目標」として数えた（○印項目で分類）。また6つの観点に当てはまらない目標は、「不適切な目標」とした（●印項目で分類）。

(3) 「手立て」の具体性

「手立て」が具体的に記述されているかを判断し、2年間における手立て数を出した。

具体的な手立てとして判断するためには、以下の「具体的な手立ての基準」（2観点）および、「具体的にないと判断する手立ての基準」（6観点）を設定し、それに基づき判断した。

<具体的と判断する手立ての基準>（2観点）

- ① 教師が目標に対して有効に働きかける行為。
- ② そのためにどうするのかがわかる手立て。

<具体的にないと判断する手立ての基準>（6観点）

- ① 声かけ、促す、増やす、覚える、伝えるというのみ
の手立て。
- ② 「目標+～させる」という手立て。
- ③ 子どもの動作そのものをさせるという手立て。
- ④ そのためにどうするのかがわからない手立て。
- ⑤ 何をするのか見通せない手立て。
- ⑥ その他：目標に関連性がない手立て。

なお同じ手立てについては数える対象から省いた。

(4) 「評価」の記述内容

① 平成X年度と平成X+1年度の「評価」の比較

2年間における評価の記述を比較するため、i) 年度によって担任が同一人物でない例、ii) 担任が同一人物の例をあげ、次の観点によって記述を取りあげた。

観点1：i) は平成X年度の典型的である「振り返った評価の仕方」、平成X+1年度では評価から次学期への目標が立てられた記述を例として取りあげた。

観点2：ii) では、手立てが取られないまま、評価されている記述を例として取りあげた。

また「目標」「手立て」に関する本来の「評価」がど

れくらいあるのか特別支援教育コーディネーターが判断し表記した。

なお、対象児のプライバシー保護のため、表現方法は変えずに、内容を多少修正した。

②「余分な評価数」の算出

2年間における評価の「余分な評価数」を以下のように算出した。

「余分な評価数」

$$= \text{「全体の評価記述数」} - \text{「必要な 実態記述数」}$$

なお、「必要な評価記述」の定義としては、目標に合った評価、手立てに合った評価の記述とした。

③評価記述における「余分な評価記述数」と「必要な評価記述数」の割合

2年間における評価の「余分な評価記述数」と「必要な評価記述数」の割合を以下のように算出した。

「余分な評価記述数」の割合

$$= \text{「余分な評価記述数」} / \text{「全体の評価記述数」} \times 100$$

「必要な評価記述数」の割合

$$= \text{「必要な評価記述数」} / \text{「全体の評価記述数」} \times 100$$

(5)「目標」「手立て」「評価」の一貫性

「目標」「手立て」「評価」の記述における一貫性の有無を以下の手続きで分析した。

①一貫性の記述例の抽出

「目標」「手立て」「評価」の記述で、一貫性のある記述例を抽出した。一貫性のある記述の定義としては、「目標」(長期目標、短期目標)「手立て」「評価」の記述が前記した有効と見なせる記述になっていること、「目標」(長期目標、短期目標)を軸として、「手立て」と「評価」が関連して記述されていることとした。

なお対象児のプライバシー保護のため、表現方法は変えずに、内容を多少修正した。

②一貫性の記述量の算出

2年間における9名分の個別の指導計画について「目標」(長期目標、短期目標)「手立て」「評価」の一貫性を調べた。

一貫性の割合を以下のように算出した。

一貫性の割合

$$= \text{「一貫性のある記述」} / \text{「全体の流れをおった記述」} \times 100$$

(6)直接的支援におけるコーディネーターとしての取り組み

個別の指導計画直接的支援「実態把握」「目標」「手立て」「評価」の検討における支援からわかったこと

を表記した。

Ⅲ 結果

1. 実態把握の表記の変化

<間接的支援>

図1の実態の記述数の合計結果より、全対象児において、平成X+1年度の方が「実態記述数」が増えていることがわかった。また表5の平成X+1年度の実態の記述数からわかるように、必要な実態記述が1つもないという対象児が一人もいなかった。記述数が増えたため「実態余分数」の数も数値的には増えているが、図2で示した各年度における「実態余分数」と「実態必要数」の割合を見ると平成X+1年においては、「実態余分数」が37%から18%減り、「実態必要数」が63%から82%に増えたことがわかった。さらに、表7の対象児の良い面の情報数の結果より平成X年度では全員において良い情報がなかったが、平成X+1年度においては7名の対象児に良い情報も書かれていたということがわかった。

<直接的支援>

児童の実態を把握するために特別支援教育コーディネーターが聞き取りにより、必要な記述を加えていったが、それでもなお、表6の実態記述数を見ると、本来記述してほしい情報が3つ以上未記入の児童が4名いた(児童C、児童E、児童F、児童H)。

2. 目標の表記の変化

<間接的支援>

表8の目標の記述数の結果より、長期目標の記述数をみると平成X年から平成X+1年では、記述数そのものは変化しなかった。また、図3の適切な目標数の割合の結果より「長期目標」において平成X+1年度は平成X年度より約3倍の適切な記述量の割合となったことがわかった。だがこの結果は、表8の平成X+1年度の長期目標の適切性からわかるように、児童Aの担任が適切な長期目標を書けるようになったための変化であり、その他の児童にはあまり変化がなかった。しかし、平成X+1年度において、適切な記述が「長期目標」の32%に対し、「短期目標」が82%となり、「短期目標」がより適切に書かれていることがわかった。

また、表8の目標の適切記述数を見ると、平成X年

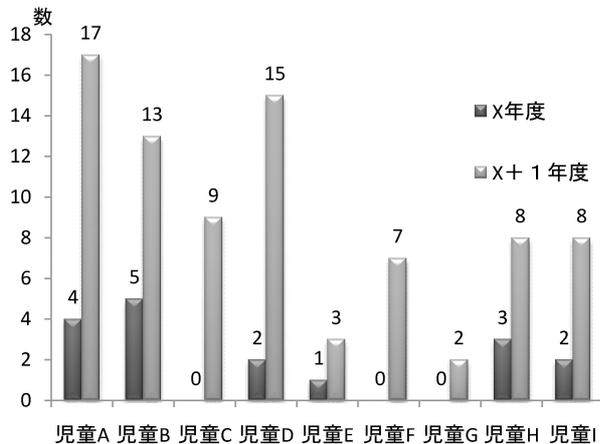


図1 「学習面」「行動面」に該当する実態の記述数の合計

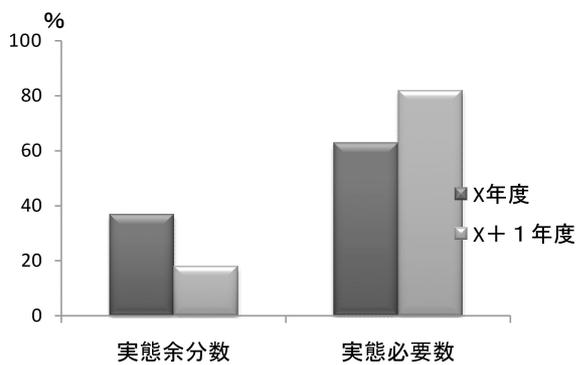


図2 実態記述における「余分数」と「必要数」の割合

表5 「実態記述数」「実態余分数」「実態必要数」の結果

	平成X年度			平成X+1年度		
	記述数	余分数	必要数	記述数	余分数	必要数
児童A	6	2	4	18	1	17
児童B	8	3	5	15	2	13
児童C	0	0	0	9	0	9
児童D	2	0	2	23	8	15
児童E	2	1	1	4	1	3
児童F	0	0	0	7	0	7
児童G	0	0	0	4	2	2
児童H	5	2	3	10	2	8
児童I	4	2	2	10	2	8
合計	27	10	17	100	18	82

度は児童C 1名しか適切な目標が立てられていなかったが、平成X+1年度では「短期目標」において7名の児童が適切な目標が立てられるようになったことがわかった。さらに平成X+1年度に適切な目標が立てられていた7名について表9における目標の分類を見てみると、①7名とも「対象児の目標」になっていたこと、②「具体的な目標」、「評価の出せる目標」「コンパクトな目標」「段階的な目標」が書けていた児童が5名いたこと、③「段階的な目標」が書けていた児童が3名いたことがわかった。また不適切な目標が平

表6 「学習面」「行動面」に該当する実態記述数

	X X+1 X X+1		X X+1 X X+1		X X+1 X X+1		X X+1 X X+1		X X+1 X X+1	
	判断	児童A	判断	児童B	判断	児童C	判断	児童D	判断	児童E
学習面										
開く	●:○	0:3	●:○	0:2	●:○	0:2	●:○	0:2	△:△	0:0
話す	●:○	0:2	●:○	0:2	●:○	0:1	●:○	0:3	○:○	1:1
読む	●:○	0:2	●:○	0:1	●:○	0:2	●:○	0:0	●:○	0:0
書く	●:○	0:3	●:○	0:2	●:○	0:2	●:○	0:2	●:○	0:0
計算する	●:○	0:1	●:○	0:1	●:○	0:1	○:○	1:2	●:○	0:0
推論する	△:△	0:1	△:△	0:0	△:△	0:1	△:△	0:1	●:○	0:0
行動面										
注意集中	●:○	0:1	○:○	1:1	△:△	0:0	●:○	0:1	●:○	0:0
集団参加	○:○	1:1	○:○	1:1	△:△	0:0	●:○	0:1	△:△	0:0
興味関心	○:○	0:0	△:△	0:0	○:○	0:0	△:△	0:1	△:△	0:0
生活	○:○	3:1	○:○	2:2	●:○	0:0	○:○	1:1	●:○	0:0
運動	●:○	0:1	○:○	1:1	●:○	0:0	●:○	0:1	△:△	0:0
その他	●:○	0:1	×:×	0:0	●:○	0:0	△:△	0:0	●:○	0:2

	X X+1 X X+1		X X+1 X X+1		X X+1 X X+1		X X+1 X X+1	
	判断	児童F	判断	児童G	判断	児童H	判断	児童I
学習面								
開く	△:△	0:0	△:△	0:0	●:○	0:1	●:○	0:1
話す	●:○	0:1	△:△	0:0	△:△	0:0	●:○	0:1
読む	●:○	0:0	△:△	0:0	●:○	0:0	●:○	0:1
書く	●:○	0:2	△:△	0:0	●:○	0:0	●:○	0:2
計算する	△:△	0:0	△:△	0:0	●:○	0:1	●:○	0:1
推論する	△:△	0:0	△:△	0:0	△:△	0:0	△:△	0:0
行動面								
注意集中	●:○	0:1	△:△	0:0	●:○	0:0	○:○	1:1
集団参加	●:○	0:0	●:○	0:1	●:○	0:1	●:○	0:0
興味関心	△:△	0:0	△:△	0:0	△:△	0:1	△:△	0:0
生活	●:○	0:1	●:○	0:1	○:○	1:2	●:○	0:1
運動	●:○	0:2	●:○	0:0	○:○	2:1	△:△	0:0
その他	●:○	0:0	●:○	0:0	●:○	0:1	△:△	1:0

(判断) ○……必要であって記入あり
 △……あってもよいもの
 △……必要でないもの
 ●……必要であり記入無し

表7 対象児の良い面の情報数

	X年度	X+1年度
	良い情報	
児童A	0	8
児童B	0	5
児童C	0	5
児童D	0	8
児童E	0	0
児童F	0	0
児童G	0	2
児童H	0	2
児童I	0	3
合計	0	33

成X年度は9名中8名いたが、平成X+1年度では、9名中4名と半数に減っていた。

<直接的支援>

特別支援教育コーディネーターの直接的支援では「長期目標」よりも「短期目標」の方が修正をしやすかった。検討の中で、個別の指導計画を作成したことのない担任であっても、「段階的な目標」はイメージしやすく、各学期につなげやすいことがわかった。反面、「並列的な目標」の記述は、慣れていないと「長期目標」からイメージできないこともわかった。

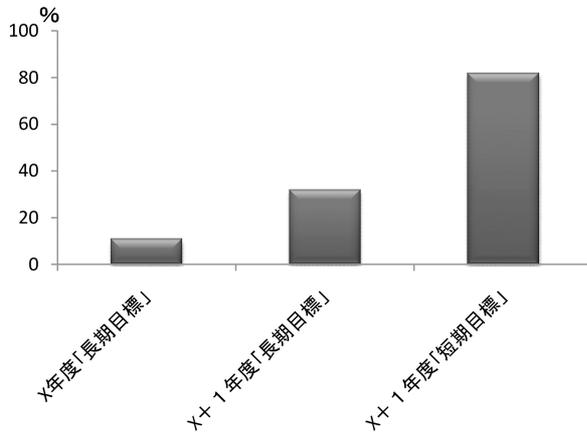


図3 適切な目標数の割合

表8 目標の「記述数」と「適切記述数」

	X		X + 1			
	「長期目標」		「長期目標」		「短期目標」	
	記述数	適切数	記述数	適切数	記述数	適切数
児童A	2	0	4	3	8	8
児童B	3	0	5	1	3	3
児童C	2	2	1	0	1	1
児童D	2	0	1	0	6	3
児童E	1	0	1	1	1	1
児童F	1	0	1	1	2	1
児童G	1	0	1	0	1	1
児童H	4	0	3	0	0	0
児童I	3	0	2	0	0	0
合計	19	2	19	6	22	18

表9 目標の分類

	平成X年度							平成X + 1年度						
	i	ii	iii	iv	v	vi	vii	i	ii	iii	iv	v	vi	vii
児童A							●	○	○	○	○	○	○	
児童B							●	○	○	○	○	○		
児童C	○	○	○	○					○			○		
児童D							●	○	○	○	○	○	○	●
児童E							●	○	○	○	○	○		
児童F							●	○	○	○	○			●
児童G							●		○				○	
児童H							●							●
児童I							●							●

i : 具体的な目標 ii : 対象児の目標 iii : 評価の出せる目標
 iv : コンパクトな目標 v : 段階的な目標 vi : 並列的な目標
 vii : 不適切な目標

3. 手立ての表記の変化

<間接的支援>

表10を見ると、具体的な手立て数が平成X年度より平成X + 1年度の方が増えているが、対象児別に見ると児童Aの担任が具体的な手立てが具体的に書いているだけで、他の児童においてはあまり差が表れてい

なかった。つまり平成X + 1年度においても具体的な手立てが書けていないという結果となった。

<直接的支援>

手立ては実際に担任が対象児童に働きかけるため、担任ができるものを選択することが重要である。そのため、手立てを検討するといった担任への直接的支援の際に、特別支援教育コーディネーターが必要と思われる手立てをそのまま担任に伝えることができず、合理的な支援を検討することが必要であった。

表10 具体的な手立て数

	X	X + 1
児童A	3	14
児童B	2	3
児童C	0	1
児童D	1	0
児童E	0	0
児童F	0	2
児童G	0	1
児童H	0	0
児童I	0	4
合計	6	25

4. 評価の表記の変化

<間接的支援>

表11は評価の記述の変化を見るために、平成X年度と平成X + 1年度で異なる担任による評価を分析した表である。平成X年度は目標や手立てを観点として評価した記述ではなく、対象児の様子の記述であることがわかった。記述量としては大量であったが、特別支援教育コーディネーターが分析した有効な評価記述は、一文しかなかった。さらに、目標に対して評価がされていないものもあった。また手立てに関する評価は1つも書かれていなかった。一方、平成X + 1年度は、目標や手立てを観点として評価されていた。

表12は評価の記述の変化を見るために、平成X年度と平成X + 1年度で同じ担任による評価を分析した表である。2年間においてほぼ同じ目標に対し、評価は「できなかった」という記述ですまされている。「できない」という結果に対し、手立ての変更や目標のステップがなされずに続けられていることがわかった。手立てが立てられていても、働きかけずに、児童の評価が出されていることもわかった。

表13の余分な評価の記述数を見ると平成X + 1年度では「全体の評価記述数」が減っていた。しかし、目

標に合った評価や手立てに合った評価数の数は多くなっていた。図4より、平成X+1年度は「余分な評価数」が63%から34%に減り、「必要な評価数」が36%から66%に増えたことがわかった。

＜直接的支援＞

実際に担任が児童に対して支援をした目標に関する評価は特別支援教育コーディネーターによる直接的支援をしなくても評価が書けていることがわかった。一方で、目標に対し、担任が児童に対し支援しなかった場合には、直接的支援によって次学期への見直しをするまでにとどまった。

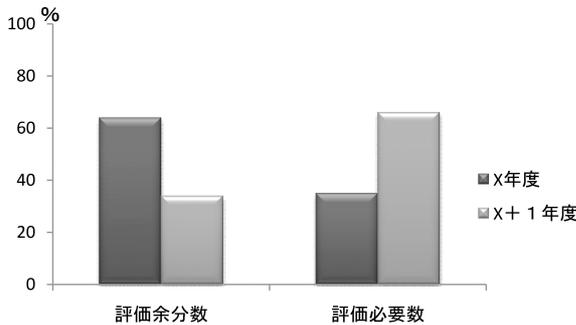


図4 「評価余分数」「評価必要数」の割合

表11 評価例と本来であればよい評価の抜粋

<p>①自分の気持ちをコントロールしながら、 ②充実感や満足感を味わわせる。</p>	<p>(1学期) 困った場面で、泣かずに担任にいうことができる。 (2学期) 自分に必要な援助を、先生や周りの友達に頼むことができる。</p>
<p>・まずは教えることは教え、自分から取り組みませる。 ・取り組みを見守り、支援し、体験させる。 ・やりたい気持ちを大切にしながらも、危険が予測される場合には、本人と相談して進める。 ・すべき課題について、充実感や達成感を味わわせるために、最後まで仕上げさせることをねらう。</p>	<p>(1学期) ①泣いて済ますことは良くないことだということ伝えておく。 ②仮想の周を設定し、ロールプレイにより、どのように対処したら良いかを考えさせる。 ③実際にそのような場面に直面した時は「泣かないこと」「すべきこと」を想起させ、行動させる。</p>
<p>児童○ 平成X年度</p> <p>(1学期より) 文字を書くのに時間がかかるため、時間が限られている学習や問題が多く出される学習の時には、途中で大きく泣きだしていた。漢字のテストになると、緊張して手が震えて書けなくなってしまった。線引きで点と点を結んで線を引く作業などは、手が震えてしまうために、介助者が援助した。本読みも毎日やってきて、30回読んだ後のテストも全部合格した。進上りは上手にでき、できないうんていをがんばろうと休み時間に友達と練習中に怪我をしてしまった。鍵盤ハーモニカも家のピアノ等で練習できるようになった。プールでも船が水の中に入られるようになった。本人の努力と家の人の協力で、できるようになった喜びをたくさん味わうことができた。</p>	<p>児童○ 平成X+1年度</p> <p>(1学期より) 7月には給食当番を手伝ってほしいときには「だれか手伝ってください」と自分で声をかけるよう促したところ、実行できた。時とタイミングで周囲の状況を考えてなく、人にやってもらって当たり前という様子も見られたので、感謝の気持ちを言葉に表すことや自分自身を必要以上に特別視することのないようにさせ周囲との協調性を養いたい。</p> <p>(2学期より) ・「すみません」や「ありがとう」の言葉が少しずつ言えるようになってきた。 ・みんなと同じように何でもやろうと努力していたが、できなかったときには涙をこぼしていた。自分の思い通りの介助や支援が得られないと泣いたり苛立つ様子も見られた。 ・できることでできないこと、また目標をどう設定するか、諦めることについてよく考えさせていきたい。</p>

＜特別支援教育コーディネーターによる有効な評価記述の分析＞

<p>＜目標に対する評価＞ ①時間が限られている学習や問題が多く出される学習の時には、途中で大きく泣きだしていた。 ②なし ＜手立てに対する評価＞ なし</p>	<p>＜目標に対する評価＞(1学期) 「だれか手伝ってください」よ自分で声をかけるよう促したところ、実行できた。 ②なし ③手伝ってほしいときには「だれか手伝ってください」と自分で声をかけるよう促した。 ＜目標に対する評価＞(2学期) みんなと同じように何でもやろうと努力していたが、できなかったときには涙をこぼしていた。自分の思い通りの介助や支援が得られないと泣いたり苛立つ様子も見られた。 ＜課題とした評価＞ 「すみません」や「ありがとう」の言葉が少しずつ言えるようになってきた。</p>
--	--

表12 評価例と本来であればよい評価の抜粋 (同じ担任)

<p>①国語と算数の基礎・基本の定着を図る。 ②自主的な学習意欲を喚起する。 ③家庭での学習習慣を身に付けさせる。</p>	<p>「長期目標」 ①国語と算数の基礎・基本を身に付ける。 ②家庭での学習習慣を身に付ける。 (1、2、3学期) ①宿題を忘れずにする。 ②自分の意見をはっきり述べる。</p>
<p>①国語と算数の基礎・基本問題を個別指導していく。 ②授業中の声かけを多くするとともに、級友との協力学習の機会を増やす。 ③保護者と協力し、宿題等の家庭学習の実行を促す。</p>	<p>①前日に連絡帳の記載を確認する。 ②保護者と連携を図る。 ③宿題を忘れたら学校で補習する。 ④授業中の個別指導を工夫し、発表機会を多く設定する。</p>
<p>児童△ 平成X年度</p> <p>(1学期より) 物事に対してまじめに取り組もうとしていたため、学習した内容を概ね理解できている。しかし、宿題忘れが多かったり、継続して努力することができなかったりして、学力が十分に身につけているとは言えない状況である。学習中における声かけなどの支援を引き続き行うとともに宿題内容を本人の学力の実態に応じて工夫することで、基本的な学習習慣を目指したい。また1学期に引き続き保護者と協力し、宿題等の家庭学習の実行をさらに促していきたい。</p> <p>(2学期より) 今学期も物事に対してまじめに取り組む、学習した内容を概ね理解できている。特に国語の音読では、とても上手にでき、学級全体の前で賞賛した。また家庭科のエプロン作りでは、作業時間はかかったが、常に意欲的に取り組み、最後まで自力で仕上げた。宿題においては、1学期同様、忘れが多かったり、継続的に努力ができなかったりした。2学期も学習中における声かけをさらに多くするとともに、級友と協力して、取り組み機会を多く持つことで、基本的な学習習慣の確立を目指したい。また、2学期に引き続き保護者と協力し、宿題等の家庭学習の実行をさらに促していきたい。</p>	<p>児童△ 平成X+1年度</p> <p>(1学期より) ・宿題はなかなか継続してできなかったが、漢字書き取りの補習は、少しだけの時間だが、取ることができた。 ・保護者と連絡をもう少し取って、目標の実現に近づけた。 (2学期) ・1学期同様、宿題や漢字練習の継続については、なかなか実行に移せなかったが、テストでは、得点力の向上が見られた。 ・自分の考えにおいては、学習面においては、なかなか自分から言い出せないが、生活面では、必要に応じてできている。 ・保護者と連携をさらに深めたい。 (3学期) ・2学期同様、宿題や漢字練習の継続については、なかなか実行に移せなかったが、計算問題では、自分からやろうとする行動が見られた。 ・自分の考えにおいては、学習面においては、なかなか自分から言い出せないが、生活面では、さらに必要に応じてできている。 ・中学校に行っても保護者と連携をさらに深めてもらいたい。</p>

＜特別支援教育コーディネーターによる有効な評価記述の分析＞

<p>＜目標に対する評価＞ ①学習した内容を概ね理解できている。学力が十分に身につけているとは言えない。 (表記の矛盾) 国語の音読は、とても上手にできる。 ②継続して努力することができない。 家庭科のエプロン作りでは、作業時間はかかったが、常に意欲的に取り組み、最後まで自力で仕上げた。 ③宿題忘れが多い。</p>	<p>＜目標に対する評価＞ ①宿題はなかなか継続してできなかった。 ②自分の考えにおいては、学習面においては、なかなか自分から言い出せないが、生活面では、必要に応じてできている。</p>
<p>＜手立てに対する評価＞ ①なし ②保護者と連携をさらに深めたい。 ③少しだけの時間だが、取ることができた。 ④学習面においては、なかなか自分から言い出せない。</p>	<p>＜手立てに対する評価＞ ①なし ②保護者と連携をさらに深めたい。 ③少しだけの時間だが、取ることができた。 ④学習面においては、なかなか自分から言い出せない。</p>

表13 余分な評価の記述数

	平成X年度の評価				平成X+1年度の評価			
	全体の評価数	目標に合った評価数	手立てに合った評価数	余分な評価数	全体の評価数	目標に合った評価数	手立てに合った評価数	余分な評価数
児童A	42	17	5	20	22	18	3	1
児童B	33	12	1	20	17	9	2	6
児童C	9	3	2	4	6	4	2	0
児童D	10	4	1	5	16	7	0	9
児童E	4	1	1	2	13	4	2	7
児童F	20	3	0	17	11	5	2	4
児童G	15	3	0	12	12	6	0	6
児童H	20	2	0	18	11	9	0	2
児童I	10	4	0	6	10	5	0	5
合計	163	49	10	104	118	67	11	40

5. 「目標」「手立て」「評価」の一貫性

表14は「短期目標」「手立て」「評価」が関連している記述例をまとめたものである。具体的な「短期目標」の記載があれば、「具体的な手立て」「有効な評価」が書かれていた例である。「短期目標」が段階的に書かれているので、「手立て」も段階が踏まれているもの

が含まれていた。評価においてはコンパクトにまとめられ、客観的な記述がされていた。

一方、「目標」「手立て」「評価」の一貫性を見るために9名の記述内容の分析結果である表15を見ると、「短期目標」に対し、「有効な手立て」がほとんど書かれていないことがわかった。9名中、有効な手立てが書かれている児童は3名と少なかった。「手立ての有効性数」は少なかったが、「有効な評価」がされていた児童は6名と比較的高かった。また図5より有効な手立てが書けていないので一貫性にあっても50%という数値となった。

表14 児童○目標、手立て、評価が一環している例

	1学期	2学期	3学期
目標	文字を上手く書けなかったときに紙を変えて取り組む。	文字を上手く書けなかったときに紙を変えるか意思表示し、取り組む。	文字を上手く書けなかったときに紙を変えずに取り組む。
手立て	・不安定な様子が見られたら声をかけて新しい紙を渡す。 ・できなかった課題はできるものから渡す。	・不安定な様子が見られたら、新しい紙が必要か聞き、紙を渡す。 ・字の形にこだわっているときは、なぞれるようにお手本を書く。 ・できなそうなどにはあらかじめ補助に入る。	・不安定になってキーキー言ったときには聞く。 ・不安定な様子が見られたら、側につく。 ・意思表示されたらつく。
評価	紙を変えたり、できる課題に変えたりすることで取り組むことができた。	紙を変えたいか自分でいうことができた。 ・紙を変えて取り組むことができた。 ・お手本なぞりができた。	納得できない字にいらいらしながらも紙を変えずに取り組めた。 ・できるようになるまで時間を取ってついでに不安定にならなくなった。
	1学期	2学期	3学期
目標	気持ちが落ち着かないときには、教師と一緒にクールダウンの部屋に行くことがわかる。	クールダウンの部屋を利用し、30分以内で気持ちを沈めることができる。	・自分からクールダウンの部屋に行くことを伝える。 ・クールダウンの部屋で10分以内で平静に戻る。
手立て	・落ち着かずに着席できない様子になったらクールダウンの部屋に行くように促す。 ・落ち着くまでは安全面に配慮し、黙って見守る。 ・穏やか表情になったら、振り返らせる言葉かけを静かに行う。	・早く平静に戻すために、担任が付き添う。 ・平静に戻ったら、振り返りの活動を行い、伝え方を考えさせ、相手に伝えるように促す。	・早めに「気持ちを表す5段階表」を使用する。 ・手が出なかつたら養める。
評価	・クールダウンの部屋に教師に連れられて行き、1時間程度で落ち着くことができた。 ・原因を担当に伝え、伝え方を考えて話すことができた。	・担任が声をかけずに見守ることで10分くらいで平静に戻る。 ・部屋の刺激となるものを排除し、ガラスを板で覆った。	・時には自分からクールダウンの部屋に向かうことがあった。 ・担任と一緒にいる時には、5分くらいで平静に戻る。

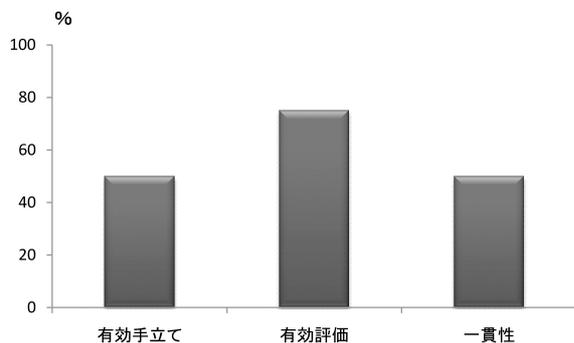


図5 平成X+1年度の一貫性の割合

表15 平成X+1年度の一貫性

	平成X+1年度の一貫性			一貫性
	短期目標	手立ての有効性	評価の有効性	
児童A	①	○	○	○
	②	○	○	○
	③	○	○	○
	④	○	○	○
	⑤	○	○	○
	⑥	○	○	○
	⑦	○	○	○
	⑧	○	○	○
児童B	①	○	○	○
	②	×	○	×
	③	×	○	×
児童C	①	×	○	×
児童D	①	×	○	×
	②	×	○	×
	③	×	×	×
児童E	①	×	○	×
児童F	①	○	○	○
児童G	①	×	×	×
児童H	なし	×	×	×
児童I	なし	×	×	×

Ⅳ 考察

1. 平成X年度と平成X+1年度の書き方の変化

(1) 実態把握の書き方の変化

実態把握の記述数が①平成X+1年度において実態記述数が増え、さらに②余分な記述が減り、必要とされる記述が増えた結果となった。平成X+1年度では、＜間接的支援＞として個別の指導計画の書式の改善を行い、実態把握の記述項目を「学習面」と「行動面」の合計12項目に分けた。これにより、担任がそれぞれの項目に対する児童の実態を考えるきっかけとなったと推察される。

しかし、実態において、本来記述してほしい項目が個別の指導計画に記述してあったかを判断した結果、平成X+1年度においても実態の記述のない項目が3つ以上あった児童が児童C、児童E、児童F、児童Hと4名いた。その4名の児童について以下に考察してみる。

児童Cにおいては知的障害の疑いがある児童であるため、実態把握として主に学習面における課題に目が行きがちである。しかし、対象児が語彙の少なさに起因するコミュニケーションの問題を抱えているという実態を考慮すると、生活場面での実態を記述する必要性がある。

児童Eにおいては緘黙傾向のため、各年度とも「話す」と「その他」にしか実態の記述がされなかった。し

かし、話さないという情報しかない、対象児童の全体像が捉えられなくなり、さらに支援の手立てを考える際に、どう働きかけていけば有効なのかの検討が難しくなってしまう。また、次年度への引き継ぎがうまくいかないという問題点が出てくる。全般的な実態の記述や支援方法をさぐるための得意とすることなども踏まえた実態の記述が必要である。

児童F、児童Hにおいては肢体不自由があるため、どのような点を配慮しなければならないか情報を必要とする。そのためには、児童のさまざまな側面の実態記述が必要であり、また、問題点だけでなく「○○するとできる」という情報が必要である。

これら4名の実態の記述から特定の障害や困難さが明確な場合、その障害や困難さを中心に実態を記述してしまう傾向があることがわかる。しかしながら、児童が抱える課題の要因を捉えるために、また、手立てを考案するために、さらには次年度への引き継ぎを円滑に行うためには、全般的な実態把握が必要となる。

一方で、特別支援教育コーディネーターによる個別の指導計画作成の〈直接的支援〉から、担任は対象児の実態そのものは把握していると考えられた。つまり、担任は対象児童の実態は捉えているものの、個別の指導計画の中には記述しきれていないことがわかる。

したがって、個別の指導計画の書式で実態を記述する項目を設定するだけでなく、実態を記述する目的として「実態によって対象児の課題そのものが分かり、また実態から課題の要因をさぐることができ、さらには手立てを考える際の情報になる」ということを担任に伝えたいと、多くの項目で実態を記述してもらうことを伝えることが必要であると考えられる。

(2) 目標の書き方の変化

「長期目標」の記述数そのものは、2年間での変化は見られなかった。しかし、平成X年度の目標（長期目標を分析）では目標が適切に記述されていなかったが、平成X+1年度では「長期目標」「短期目標」とともに、適切な記述の割合が増加した。この変化は、平成X+1年度で、〈間接的支援〉としての①平成X年度の書式では「取り組み」の中に〈指導のねらい〉〈指導の手立て〉としていたものを、平成X+1年度では、長期目標・短期目標と手立てを記述する枠を別々に設けるようにしたこと、②「短期目標」の枠組みを実態把握と枠と一致させ「学習面」「行動面」での目標を記

述するような書式にしたこと、さらには、〈直接的支援〉として③「大きすぎる目標に関しては、いくつかの具体例を出し、実践できると思えるものを担任に選んでもらう」ことを行ったことが要因になったと考えることはできる。

しかし、児童H、児童Iは「短期目標」でも目標が適切に書かれなかった。その理由としては「長期目標」が具体的でなく、大きすぎるのが原因だと推察される。「長期目標」が大きすぎてしまうと、何をねらいにするのか支援する側にある担任にもあいまいで、適切な「短期目標」が書けない結果となった。「適切な短期目標」を立てるためには「長期目標」から具体的に書く必要性がわかった。目標の記述のための〈間接的支援〉として、書式の変更だけでなく「個別の指導計画書き方マニュアル」を担任に提示している。そのなかでは、「目標設定でのポイント」「目標として取り上げる領域」「長期目標の設定の仕方」「長期目標の例」「短期目標の設定の仕方」「短期目標の例」「長期目標と短期目標の関係」について提示されている。あわせて、書き方例の配布によつての書き方の説明も行っている。しかし、それらの担任支援のみでは、目標設定に具体性を持たせきれないことがわかる。〈間接的支援〉〈直接的支援〉ともに今後の工夫が必要である。

(3) 手立ての書き方の変化

手立てにおいては、各年度間に具体的な記述数の変化はあまり見られない結果であった。手立て記述に対する〈間接的支援〉では、個別の指導計画書式において、学期ごとの「短期目標」に並列して「手立て」を記述する枠を設定し、さらに「個別の指導計画書き方(例)」によって手立ての書き方の例を示した。しかし、担任による手立ての記述では、具体性に欠くものが多かった。

そこで、〈直接的支援〉として担任との個別の指導計画作成検討のなかで、①手立てが「短期目標」と関連しているか、②記述が具体的なものかを確認した。しかし、実際には具体的な記述にいたらないことが多かった。

その理由としては、支援するのは担任なので、特別支援教育コーディネーターは、担任の意思を尊重し、現状のなかでできる支援にしていくことにとどまってしまうことがあげられる。同時に担任における課題として、①担任が個別に働きかけることへの負担感が

強いこと②具体的な手立てが考えられないことが推察される。したがって、対象児に個別に対応する支援の内容として、声かけ、注意にとどまってしまう、その手立てが対象児に有効に働くものとは言えないものになっていた。手立てが具体的に記述されていることは対象児への支援そのものの適切性に関わってくることであるため、個別の指導計画作成においては大変重要なことであるが、担任側の気持ちを考慮しながらも、現状において実現可能な具体的な手立てを考案していくことが課題となる。

(4) 評価の書き方の変化

平成X年における評価の記述は、量的には多いものの単に対象児の様子を記述するのみであることが多かった。一方、平成X+1年度において目標に対する評価が記述されることが60%以上になった。また、手立てが有効であったかどうかという「手立てへの評価」もみられるようになった。また、目標との関連を見ると、目標が具体的であればある程、評価が適切に書けていることがわかった。この評価の記述への＜間接的支援＞としては、個別の指導計画書式として、平成X+1年度の書式において、短期目標と手立ての枠に並列して「評価」の枠を設定し、「個別の指導計画書き方マニュアル」において目標達成の基準や評価の記述例を提示した。また＜直接的支援＞において、①評価が簡潔に書かれているか、②短期目標に対する評価が入っているか、③手立ては有効であったかなどの観点で評価の記述を担任と確認した。これらの書き方への支援によって、平成X+1年度で余分な評価の余分な記述数が減り、手立てへの評価も記述されるようになったと考えられる。

しかし、各年度の評価の記述内容の変化を見るために取り上げた例（各年度、同じ担任が記述）は目標が具体的に書けていないために、評価記述もあいまい記述になっていることがわかった。例えば、評価において「学力が身に付かなかった」と表記されていたが、この評価は、①手立てを働きかけた結果なのか、②手立てを働きかけなかった結果か、がわからないところがある。また、単なる声かけが有効な手立てでないにもかかわらず次々学期にその手立てを継続していることがあった。さらに、保護者との連携のみでは宿題忘れが減っていないことを受けずに3学期に持ち越しとなっている。このことから、評価を出した後の

「改善」がされずに同じことを繰り返していることがわかる。

もう一方の各年度の記述の変化を見るために取り上げた違う担任例を見ると、平成X+1年度では記述する枠がコンパクトになったため、簡潔に書かれるようになった。目標が適切であるため評価が書きやすかったことが推察される。しかし手立てが具体的でないため、手立てに対する評価はできないことがわかった。

つまり、「目標」「手立て」が具体的であれば「評価」も必然的に適切に書けることがわかった。

(5) 「目標」「手立て」「評価」の一貫性

「目標」「手立て」「評価」の一貫性の結果より、目標に対して、適切な評価はできているものがあることがわかった。しかし、具体的な目標、その目標に対する有効的な手立てが書けないために一貫性となると数値は50%となっている。この数値は有効な手立ての割合と一致している。つまり、具体的な「目標」が記述され、それに対する「有効な手立て」を書けることが、目標や手立てに対する「評価」につながり、「一貫性のある指導計画作成につながる」ことがわかった。

この記述内容の一貫性においては「実態把握」「目標」「手立て」「評価」のそれぞれにおける＜間接的支援＞＜直接的支援＞は行っているが、＜間接的支援＞＜直接的支援＞のいずれでも「一貫性のための支援」そのものは行っていない。したがって、個別の指導計画の記述内容に一貫性を持たせるためには、まずは個別の指導計画の各項目に対する支援を充実させることが重要であることがわかる。さらには、「目標」「手立て」「評価」が関連している例として挙げた児童Aの担任は、子どもへの支援を行っていくなかで、有効な手立てと有効ではない手立てということを常に意識しており、毎日記録を取り続けていたことから、PDCAサイクルに沿って個別の指導計画を活用していくことが重要であることが考えられた。

2. 間接的支援の有効性

平成X+1年度において個別の指導計画の書式を変更し、担任への＜間接的支援＞を試みた。書式を整えたことで、「実態」「目標」「手立て」「評価」の適切な記述が増えたと言える。しかし、書式の変更だけでは不十分であり、課題も多く残された。その課題としては、①本来必要な実態記述が未記入になっている児童

が、②「短期目標」と比べてみると「長期目標」また大きすぎて具体的に書けていないこと、③有効な手立てが書けない、もしくは書けたとしても働きかけられずに評価されてしまうこと、④「目標」が立てられているのに「評価」が記述されない例があること、⑤「評価」のみで終わってしまい、「改善」にまで至らないこと⑥「目標」「手立て」「評価」の一貫性が徹底されないことである。

これらの課題点を改善することとしては次のように考える。①実態の記述においては、個別の指導計画作成における共通理解として、実態把握の項目に、「特に必要な項目のみ記述」としていたが、「全項目に記述」とすることを担任に伝えていくことが必要である。②具体的な目標の記述においては、「個別の指導計画マニュアル」に適切でない例として大きすぎる目標をあげ、そのような目標では成立しないことを共通理解する必要がある。また、具体的な「目標」設定が、有効な手立て考案や実際の支援、そして次の課題設定にも結びつくということをPDCAサイクルの概念に沿って担任に伝えていくことが必要である。③有効な手立てにおいては、「個別の指導計画作成マニュアル」に「具体的な手立て例」を提示し、それを参考に担任が手立てを考案できるようにする必要がある。④⑤⑥に関連して「目標」「手立て」「評価」の一貫性を持たせることにおいては、個別の指導計画の書式の「目標」「手立て」「評価」の項目にそれぞれに対応する同番号をつけ、「目標」に対する「評価」の未記入を防ぐこと、「目標」に対する「手立て」「評価」の関連性を明らかにすることが必要であると考えられる。

3. 直接的支援の有効性

平成X+1年度は「直接的支援」として担任と特別支援教育コーディネーターが個別の指導計画を共に検討する時間を設けた。特別支援教育コーディネーターの支援は、個別の指導計画を書き慣れていない担任にとって、対象児童の特性をどのように捉えたらよいか、個別の指導計画作成手順・方法はどのようにしたらよいかを知る上で有効であったと推察される。しかし、実際に対象児に支援するのは担任であるので、特に「手立て」考案に課題があった。そのため「有効な手立て」で対象児に支援できなかつたり、実際に働きかけずに終わってしまつたりした。

本研究から適切な「実態把握」に基づき、具体的な「目標」が設定されることが、有効な「手立て」につながることも明らかにされたことから、具体的な「目標」設定、さらには担任が負担感を感じずに、継続して働きかけることのできる支援方法をさぐることが今後の課題であると思われる。それは個別の指導計画の作成だけにとどまらず、個別の指導計画の活用によって、対象児童の理解と適切な支援、さらには担任と対象児童との関わりを支援することにつながると思われる。

文献

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，第30巻，115～130．

文部科学省（2008）小学校学習指導要領，東京書籍．

（くりばら じゅんこ・しもだ ひろのぶ）

