

特別支援学校における「個別の指導計画」の運用及び活用実態と課題

佐々木全*, 杉本まゆき・熊谷佳展・立花文子・

田村典子・福田博美・遠藤寿明**, 名古屋恒彦***

*岩手大学教職大学院設置準備室, **岩手大学教育学部附属特別支援学校, ***岩手大学教育学部

(平成28年3月2日受理)

1. はじめに

1999年に告示された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領において、自立活動の指導や重複障害の教育にあたり、個別の指導計画の作成が義務付けられ、2009年告示の特別支援学校学習指導要領においては、すべての各教科等についての作成が義務付けられた。岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）を含む岩手県内の特別支援学校では現在までに、在籍する幼児児童生徒に対して、その教育課程全てにおいて個別の指導計画を作成し、通知表を兼ねて運用している。

そもそも、個別の指導計画は、次の5つの視点に基づいた教育指導を実現するための道具である。すなわち、①個別化、目標や手立て・評価がその子どもに応じたものになっていること、②集団化、手立てにかかわる場面や活用の場が集団での活動を意識したものであること、③一貫性、目標や手立て等について、職員相互の共通理解が図られていること、④継続性、教育の成果等について引継ぎや説明が行われ、発展的に継続されていること、⑤連携、保護者や医療関係者等、子どもにかかわる人と共通理解が図られること（岩手県立総合教育センター特別支援教育担当、2009）。しかし、⑤については、近年、個別の教育支援計画や個別の移行支援計画などが特化した機能をもって開発、活用されるようになり、それらと個別の指導計画には内容や作成作業などの重複が生じることもある。

また一般的に、特別支援学校における個別の指導計画は、導入期及びその直後に当時の主題として研究されたが（例えば、全国知的障害養護学校校長会、2000）、近年は、通常学校、通常学級における特別支援を要する児童生徒を対象とした個別の指導

計画が主題となっている（例えば、海津、佐藤、涌井、2005；河村、2008）。これは、特別支援学校における個別の指導計画の運用及び活用が定着した証と解釈するが、その内実はどうであろうか。ここでいう内実を問う視点として、筆者らは次の二つを想定している。第一に、個別の指導計画の運用として、作成から評価までの一連の手続きが円滑かつ実効的であるか。ここには、個別の教育支援計画等との関係性の整理も含む。第二に、個別の指導計画の活用として、授業場面での指導状況やそれに資する教員同士での共通理解が実効的であるか。

そこで、本稿では、個別の指導計画の活用及び運用実態について、その一端を明らかにし、併せてその課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 個別の指導計画の運用実態の把握

個別の指導計画の運用実態として、作成から評価までの一連の手続きが円滑かつ実効性あるものかを把握するために、本校における実際の手続きに関する規定や慣習について、担任、副担任、教務主任、研究主任、副校長からの聴取を実施した。

(2) 個別の指導計画の活用実態の把握

個別の指導計画の活用実態として、授業場面での指導状況やそれに資する教員同士での共通理解が実効性あるものかを把握するために、本校において作成された個別の指導計画の内容と、授業場面での指導状況を対照した。

具体的には、本校小学部在籍児童、星矢君（仮名、小学部3年）への個別の指導計画を事例とし、第一筆者が学級の授業に参加しながら調査を実施した。日程は2015年9月8日、14日～18日（6日間）、

対象とした授業は、「日常生活の指導」,「生活単元学習」,「体育」等だった。

学級には6名の児童が在籍しており,担任,副担任計3名によるTTがなされていた。第一筆者は,第4授業者として,主に星矢君とのかかわりを中心に授業に加わった。この際,指導内容,方法の詳細はOJTをもって担任,副担任から適宜の説明と指示を受けた。実施された指導内容及び方法,その結果としての星矢君の活動の様子は,第一筆者が記録を作成した。併せて,第一筆者が担任,副担任から受けた説明や指示内容も記録した。

3. 結果

(1) 個別の指導計画の運用実態

個別の指導計画は,学期の始めに授業担当教師によって作成され,起案,決裁の運用手続きを経て内容が確定され,保護者にも提示される(この段階で記載された内容を「初期記載内容」と称する)。その上で,実際の授業場面での指導の根拠として活用される。この実態については後述する。さらに,学期末に,評価等を追記し,起案,決裁の運用手続きを経て内容を確定し,保護者への通知表として提供される。また,年度末には指導要録作成資料として参照されつつ,次年度の担任等への引継ぎ資料となる。

なお,近年の本校では,個別の指導計画及び個別の教育支援計画との関係性に着眼し,整理・検討し,現行の書式に至っている。そもそも「個別の指導計画が既に『個別の教育支援計画』の内容を包含するなど,同様の機能を果たすことが期待される場合には,その学校の個別の指導計画を『個別の教育支援計画』として扱うことが可能である(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議,2003)」とされている。本校では,個別の教育支援計画の意味づけを学校が保護者や関係機関と連携していくための「連携ツール」とした。その上で児童生徒にとって,学校を含む社会生活の場が,現在から将来に至るまで最適であることを目指して個別の教育支援計画を作成する意義を確認し,

連携の側面を以下の2つに整理した。

①学校が家庭や医療・福祉等の機関から情報を得る。学校で個別の指導計画を作成し,授業を行っていくに当たって,例えば,「保護者の方の願いを反映できるところはないだろうか」「医師から活動制限などを受けていないか」等を確認することでより効果的な指導が可能となる。「この内容は家庭ではどう支援しているのだろうか」など具体的な内容は,ケースバイケースであり,これらを網羅すると膨大な記述量になる。これらは当初から個別の教育支援計画に無理には反映せずにその都度個別に確認していく,あるいはその情報を個別の教育指導計画に随時加筆していくのが適切と考えた。

②学校が家庭や医療・福祉等の機関に情報を提供する。学校での支援内容に関する情報は家庭や関連機関でも必要とされ,そのニーズに応えられる内容の整理が必要になる。なお,この場合も各家庭や機関によって多様なニーズの指摘があると予想されるため,個別の教育支援計画では,共通ニーズを記すか,随時の加筆をするか,あるいは個別の案件は別途記録することにした。

このように,個別の教育支援計画の意味づけを明確にした上で,従来これに盛り込まれていた,授業における具体的な目標等は,個別の指導計画にて一元的に扱うこととし,個別の指導計画と個別の教育支援計画との書式及び作成作業上の重複を解消し,本校の個別の指導計画の機能を「授業における実際的な指導計画」として明確化した。

(2) 個別の指導計画の活用実態

指導の形態ごと(「日常生活の指導」,「生活単元学習」,「体育」)における,個別指導計画の内容(初期記載内容)と授業場面での指導状況を対照的に記し,かつ,把握した内容を記す。

a. 「日常生活の指導」について

「日常生活の指導」は,領域・教科を合わせた指導の一つである。1時間目の授業として,恒常的に実施されているものである。また,登校時からの日課として,時間を区切らずに実施されている。つまり,厳密な意味での1時間目の授業開始時刻から

指導が始まるのではなく、登校時から一続きで指導が実施される。具体的には、8時30分過ぎに登校した児童を教師が迎え、日課としての荷物の扱いや着替え、排せつ、学級の係活動が個別的に進められる。その後、9時30分頃から朝の会と称して、児童、教師が一堂に会してスケジュールを確認したり、歌をうたったりするような共同活動をもって、この授業が終わる。これは、知的障害特別支援学校における一般的な内容、展開である。

さて、個別の指導計画の内容として、2つの目標と支援方法が併記されていた。①「着替え後や排泄後に、シャツをズボンに入れることができる」という目標と「手や腕の使い方がわかるように、教師が手を添えて一緒にシャツを入れる動作を行ったり、手本を示したりする」という支援方法である。

②「お尻を出さないで排尿することができる」という目標と「ズボンの前部分をもって下げるように声をかけたり手本を示したりする」という支援方法である。

授業場面での指導状況では、個別の指導計画の内容が実施されている。ただし、支援方法については、具体的な声掛けや動作の促しのタイミング、更衣場における物の配置や動作の補助など、実に多くの配慮事項があった。書面以上の精度で、担任、副担任からの口頭での伝達、指示事項があった。

また、荷物の扱いや更衣動作の詳細、さらには、情緒的なコンディションの不調に対するかかわり方などについて、担任、副担任は実に詳細にかつ的確に対応する。その様子を第一筆者は、目にすることで支援方法を理解したり、口頭での伝達、指示を仰いだりした。

以上から、「日常生活の指導」に関する、個別の指導計画と授業場面での指導状況について、次の3つを把握した。①個別の指導計画に記載された事項は、恒常的に、かつ中長期的に取組まれるものだった。②記載内容を補う実践的な知識技能の伝達内容があった。③記載のない事柄についても、目標と支援方法があり、一定の質量をもって実施されていた。

b. 生活単元学習

「生活単元学習」は、領域・教科を合わせた指導の一つである。一定期間、一定のテーマで活動に取り組むような単元計画をもって計画、実施する。単元期間と観察期間が不一致であったために、第一筆者は、複数の単元を部分的に観察することになった。具体的には①「フラッグアートをつくろう」と称する、大判の布に図案を描く創作活動である、②「粘土で遊ぼう、作品を作ろう」と称する、粘土を題材とした創作活動である、③「畑活動」と称する、栽培収穫の活動である。

これらは、毎日3時間目を固定的に授業時間とする帯日課として位置付けていた。ただし、「畑活動」については天候や時期に応じて、柔軟な時間設定がなされ、時間割上単発的に実施された。

さて、個別の指導計画の内容として、2つの目標と支援方法が併記されていた。①「その日の活動がわかり、自分から取り組むことができる」という目標と「活動の始まりに、取り組む内容や流れを伝える」、「活動が止まっているときは、「次は何をしますか」と声をかけ、活動に戻ることができるよう促す」という支援方法である。②「作るメニューがわかり、進んで調理することができる」という目標と「使う材料や道具の名前を確認しながら進め、手順を少しずつ覚えて自分で取組めるようにする」という支援方法である。

授業場面での指導状況では、個別の指導計画の内容の実施が必ずしも対応してはいなかった。個別の指導計画の内容①については、あらゆる単元内容で共通する、いわば最大公約数的で、共通的な内容といえた。それゆえにどの単元内容の授業でも実施されていた。しかし、当然ながらこれは単元の活動内容に特化した目標と支援方法ではなかった。また、個別の指導計画の内容②については、単元の活動内容に特化した目標と支援方法であるがすでに終了した単元の計画であった。つまり、現在進行中の単元内容に特化した事項は、個別の指導計画に記載されていない。しかし、授業場面での指導状況としては、授業者たる担任、副担任と第一筆

者の間において授業計画や児童に必要な個別の指導内容や方法が計画、実施されていた。それは、授業時間外での打ち合わせや、授業中の修正、調整によるものだった。また、児童の取組状況や支援方法とその成果などは、連絡帳や学級通信などに記載され、随時保護者へも伝達されていた。

以上から、「生活単元学習」に関する、個別の指導計画と授業場面での指導状況について、次の3つを把握した。①個別の指導計画に記載された事項は、単元内容に特化しない共通的内容と、単元活動に特化した具体的な内容があった。②個別の指導計画には、現在進行中の単元内容に関する事項がなかった。③現在進行中の単元内容に関する事項は、授業時間外での打ち合わせなどによって計画された。つまり、個別の指導計画への記載以外の方法が指導に寄与していた。

c. 体育

「体育」は、教科別指導の形態で実施されていた。観察期間においては、屋外での「蝶ヶ森まで歩こう」と称する持続的な歩行と、屋内での「いろいろな動きをしよう」と称するサーキットトレーニングが計画され、天候等諸条件に応じて実施された。

さて、個別の指導計画の内容として、3つの目標と支援方法が併記されていた。①「笛などの合図で集合したり、整列、行進したりすることができる」という目標と「近くにいる教師が補助的に合図を出し、全体の合図に気付いたり合わせたりできるようにする」という支援方法である。②「ラジオ体操でできる動作が増える」という目標と「正面で体操して模倣できるようにしたり、手を添えて体を補助したり動きを意識できるようにする」という支援方法である。③「水中に沈んでいるボールや器具を拾ったりできる」と「小プールから始めることで、ボールなどを拾いやすくし、安心して運動できるようにする」という支援方法である。

授業場面での指導状況では、個別の指導計画の内容の実施が必ずしも対応してはなかった。個別の指導計画の内容①については、あらゆる単元内容で共通する、いわば最大公約数的、共通的な内

容といえた。それゆえにどの単元内容の授業でも実施されていた。しかし、当然ながらこれは単元の活動内容に特化した目標と支援方法ではなかった。また、個別の指導計画の内容②については、「体育」の授業時間ではなく、「日常生活の指導」における朝の会の活動内容の一つとしてラジオ体操とそれに関する指導が実施されていた。なお、「日常生活の指導」は、領域・教科を合わせた指導であることから、このように「体育」の内容を含みこんで実施することもある。さらに、個別の指導計画の内容③については、すでに終了した単元の計画であった。つまり、現在進行中の単元内容に特化した事項は、個別の指導計画に記載されていない。しかし、授業場面での指導状況としては、授業者たる担任、副担任と第一筆者の間において授業計画や児童に必要な個別の指導内容や方法が計画、実施されていた。それは、授業時間外での打ち合わせや、授業中の修正、調整によるものだった。また、児童の取組状況や支援方法とその成果などは、連絡帳や学級通信などに記載され、随時保護者へも伝達されていた。

以上から、「体育」に関する、個別の指導計画と授業場面での指導状況について、次の4つを把握した。①個別の指導計画に記載された事項は、単元内容に特化しない共通的内容と、単元活動に特化した具体的な内容の二通りのものがあった。②個別の指導計画には、現在進行中の単元内容に関する事項がなかった。③現在進行中の単元内容に関する事項は、授業時間外での打ち合わせなどによって計画された。つまり、個別の指導計画への記載以外の方法によって、授業場面での指導状況が成立していた。④個別の指導計画に記載された事項で、「体育」の授業以外の授業で取り扱われているものがあった。

4. 考察

(1) 初期記載内容と指導状況の関係

本稿では、個別の指導計画の運用及び活用の実態として、初期記載内容と、授業場面での指導状況を対照させた。その結果、両者は、必ずしも一致す

るものではなく、むしろ、記載内容以外の取組には、個別の指導計画に実効性を担保し適合させる意味があり極めて重要だった（以下では、「不一致性」と記す）。これらの内容は、個別の指導計画の学期末に追記されるものである。換言すれば、初期記載内容は、学期始めにおいて想定した内容であり、それ以外の取組に関する内容は、その都度計画し、評価の際に追記するということが本校教師の経験則の集合として慣例化されている。

このことについて、拙速な価値判断（特に善悪の二元論的価値判断）を牽制するために敢えて言及するが、本稿では、不一致性を敢えて許容しておく。それは、次の2つの考えを根拠とした。すなわち、①個別の指導計画が極めて多様な姿を示す児童生徒一人一人を対象として作成されるということによる。つまり、実施場面での対応には、即時性が伴い、かつ内容には変動性も伴うことが必然かつ自然である。精度の高い教師の見立てに基づく計画であったにせよ、あるいは、むしろ精度の高い見立てには、即時性や変動性をも織り込んでいることも多いだろう。また、個別の指導計画の内容を規定する大きな要因でもある年間の指導計画についても同様である。大まかな単元の構想はあるものの、単元計画の詳細、さらには個別の指導計画の内容については、単元期間を間近にして具体的に検討されることが通例である。間近な時期の児童生徒の姿を見立て、それを根拠とした計画立案こそが重要である。

②不一致性とは、記載なしや、記載の不足を意味するが、これらは、学期末の追記を前提としている。また、不一致性は、日常的な教師同士の打ち合わせにおいて口頭、または指導案等によって検討、明確化され、共有されることで補完され、実効的な機能を担保される。これらは、担当教師による任意かつ非公式・非定型の手立てといえた（以下、「活用のための実質的手立て」と記す）。

さらに、ここでの指導計画や形成的評価及び総括的評価は、保護者との交換ノート「連絡帳」や学級通信、教師個人のノートなどによって逸話的に

記録伝達されることも多い。また、授業記録動画や静止画として記録されることもある。これらが、学期末の追記内容として、個別の指導計画の書式によって一元化されていると解釈する。

（2）初期記載内容の特徴と傾向

「日常生活の指導」は、そこでの取組内容が日常生活全般に及び、日常生活動作に関するものであり、児童の発達段階を考慮すれば、記載内容としての選択肢は非常に多い。それゆえ、複数の内容の記載が可能であり、そうされやすいのだろう。一方で記載しきれない内容であっても、授業場面での指導内容として実施すべき内容も多いだろう。

「生活単元学習」は、その単元計画によって個別の指導計画の内容を規定する。それゆえ、学期始めで個別の指導計画の内容を具体的に記しにくい。結果的に、単元内容を問わずおおむね共通的に取り組める内容が記される。または直近の単元に関する内容が記されやすいだろう。

「体育」は、「日常生活の指導」と「生活単元学習」の特徴を合わせ有する。すなわち、指導場面や活動内容を問わずおおむね共通的に取り組める内容が記されることがある。また、季節に規定される活動については、年度始めでも記されやすい。

以上から、4つの傾向が仮説として得られた。①授業が単元化されていない場合、恒常的かつ日常的に取り組める内容が選択、記載されやすい。②授業が単元化されている場合、それが学期始において確定的であるならば、それに特化した内容が記載されやすい。③授業が単元化される予定の場合でも、それが学期始において確定的でなければ、単元内容に特化しない共通的な内容が記載されやすい。④授業が単元化される予定の場合でも、それが学期始において確定的でなければ、随時の計画作成と事後の追記作業を想定し、初期段階では記載しない。

（3）課題

a. 運用上の課題としての、初期記載内容の選択・記載方針の明確化

初期記載の4つの傾向は、経験則によって慣習

化したものだが、必ずしも積極的な選択行動ではない。学期始めの作成義務を遂行するために記載しやすい内容が選択されているかもしれない。裏を返せば、記載しにくい内容があるためかもしれない。記載方針の不明確さゆえに生じる教師の任意による対応とそこでの迷いや不安を除去し、円滑な作成作業としたい。そもそも個別の指導計画には、常識的な範囲での分量制限があり、全指導内容の記載は不可能である。何を記載するかを選択が問われる。優先順位が低い内容は、連絡帳や学級通信等への記載でもよいだろう。また、最終的な追記を前提としての、最小限かつ簡素な内容とすることもよいだろう。また、対象児童生徒への支援方針を掲げ、後の授業計画段階における個別の指導計画内容を従えるような構造にすることもよいだろう。例えば、「自分から行動する場面を増やしてほしい」を支援方針として掲げ、これに基づき日常生活の指導では「手順表に従って清掃活動に取り組む」や、体育では「準備運動では、BGMの変化に合わせて種目を切り替えて行う」などを目標として記載する。

b. 活用上の課題としての、「活用のための実質的手立て」の公式・定型化

「活用のための実質的手立て」とそのプロセスはこれまで担当教師の任意に委ねられ、その手立ても非公式・非定型であり、不透明さがあった。

しかし、折しも授業づくりを追求した今年度の校内研究によって、日常の授業改善に資する「指導案検討」と称する指導計画のための授業者打ち合わせや、「事例記録表」「生単ノート」と称する指導記録システムなどの手立てが開発、実施された(岩手大学教育学部附属特別支援学校,2015)。この取組は、「活用のための実質的手立て」として、これまで分散していた手立てを中間的に集約することに有効であろう。また、担任教師による任意性を最小化・明確化し、校内での公式・定型化された運用及び活用方法の明確化にもなる。これによって最終的な追記内容としての質が担保されつつ、個別の指導計画の書式に一元化される。

5. まとめ

本校における個別の指導計画の意味づけは「授業における実際的な指導計画」であった。この機能の発揮には、「活用のための実質的手立て」が寄与している。また、個別の指導計画の書式に一元化されたものは通知表等としての記録・報告資料としての意味づけを有する。

これら個別の指導計画に関する2つの意味づけを基調として、初期記載内容の質・量を規定し記載方針を定めれば、個別の指導計画の運用として、作成から評価までの一連の手続きが円滑かつ実効的なものとして明確になるだろう。

最後に、本稿執筆にかかわりご理解とご支援をいただいた皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2015): IFT23 研究紀要 児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり―「授業づくりの視点」に基づく全校での実践を通して―。
- 岩手県立総合教育センター特別支援教育担当(2009): 個別の指導計画の作成と活用, http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/text/h21_202.pdf (2015. 11. 11 閲覧)。
- 海津亜希子, 佐藤克敏, 涌井恵(2005): 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討―教師を対象とした調査結果から―, 特殊教育学研究, 43 (3), 159-171.
- 河村久(2008): 通常の学級における「個別の指導計画」の作成と活用, 特別支援教育研究, 日本文化科学社, 609, 12-165.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003): 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告), 文部科学省。
- 全国知的障害養護学校校長会(2000): 個別の指導計画と指導の実際, 東洋館出版社。