

特別支援学校の「個別の指導計画」にみられる知的障害児童の 指導目標に関する検討

—— 教育課程と保護者の希望, 心理機能別, 長期・短期からの分析を通して ——

山口 遼*・橋本 創一**・柘植 康宏**・井上 剛***・安永 啓司****
小泉 浩一***・李 受眞*・日下 虎太郎*・田中 里実*

(2020年11月25日受理)

YAMAGUCHI, R., HASHIMOTO, S., TUGE, Y., INOUE, G., YASUNAGA, H., KOIZUMI, K., LEE, S., KUSAKA, K. and TANAKA, S.; Examination of Guidance Goals for Children with Intellectual Disabilities in “Individual Guidance Plans” of Special Needs Schools ISSN 1349-9580

We investigated the characteristics of long- and short-term goal sets in instruction plans for individual elementary school students in special needs schools and how these goals reflected their parents' requests. Participants were 34 children (16 with Down syndrome and 18 with autism spectrum disorders) enrolled in a special needs school for intellectually disabled children and 34 parents. Results indicated that long- and short-term goal sets in individual instruction plans could be broadly classified as “cognitive” and “adaptive” skills from the perspective of psychological functions. The ratio of goals related to “adaptive skills” was approximately 80%, including much content related to movement, communication, and fine-movement. Moreover, long- and short-term goals could be broadly classified as “life,” “learning,” “behavior,” emotions,” and “interpersonal relationships” from the perspective of activities and settings. Approximately 40% of goals concerned “life,” including much content related to movement, putting-on, and taking-off clothes, role behaviors, and meals. Furthermore, approximately 30% of goals concerned “learning,” including much content related to Japanese- and math. Moreover, approximately 50% of the long- and short-term goals sets in individual instruction plans reflected parents' wishes. Furthermore, this ratio increased as the grade increased, possibly because parents' requests more closely reflected the children's situation, and the coordination between teachers and parents increased at higher grade levels.

KEY WORDS : Intellectual disability, Special needs school, Individual teaching plan

* *The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*

** *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

*** *Affiliated Special Support School for Children with Disability, Tokyo Gakugei University*

**** *Nayoro City University*

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
** 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
*** 東京学芸大学附属特別支援学校
**** 名寄市立大学

1. はじめに

2002年度より完全実施された学習指導要領（文部科学省，1999¹⁾）にて，特別支援学校の「自立活動」でその作成が義務化されたのが「個別の指導計画」である。文部科学省によると，個別の指導計画は，児童一人ひとりの教育的ニーズに対して指導目標やその方法などを盛り込んだものであり，単元ごとや学期・学年ごとに作成される。以降，2007年に特殊教育から特別支援教育へ転換が図られるとともに，個別の指導計画も「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省，2007²⁾）の「特別支援教育を行うための体制整備及び必要な取組」の1つとして取り上げられ，特別支援学校のみならず小・中学校等においても必要に応じて作成されることが望まれるようになった。具体的には，種々のアセスメントから得られた児童の実態と保護者の願いや要望を擦り合わせ，①実態把握，②指導目標，③指導場面，④指導の手立て，⑤指導記録，⑥評価の観点から担任教師がそれぞれを立案・記入する。平成29年度特別支援教育体制整備状況結果（文部科学省，2018³⁾）によると，個別の指導計画の作成率は幼小中高全体で92.7%（H29）であった。同調査による64.9%（H20），70.5%（H25）と比較して格段に上昇しており，一人ひとりの個別のニーズに応じた教育が展開されつつあると考えられる。

個別の指導計画の作成におけるメリットやデメリットはすでに多く報告されている。例えば，メリットとして海津（2007）⁴⁾は①どういった点をさらにアセスメントすべきかが明確になる，②指導の方向性が明確になる，③評価の視点が明確になる，④指導で意図することが他の人へ伝えやすくなる，⑤子ども自身が自分の学習の方向性を理解しやすくなる，⑥クラス全体への相乗効果をもたらす，⑦作成者のスキルアップにつながる，と整理している。一方で，デメリットとして三浦（2000）⁵⁾は①教師の負担増加，②指導の準備時間の喪失，③個を誇張し集団内で学ぶことの意義の喪失，と報告している。他には，菊田・宮木・木船（2014）⁶⁾によると，幼稚園教諭が抱く作成上の困難感として「具体的な指導内容の設定」や「評価」を挙げている。また，小坂・姉崎（2011）⁷⁾によると，小学校の特別支援教育コーディネーターへのインタビューから個別の指導計画の作成上の課題として，PDCAサイクルの構築と校内支援体制づくり，本人・保護者の参加の保障の3点を挙げている。保田・姉崎（2012）⁸⁾によると，中学校の特別支援教育コーディネーターへのインタビュー調査から同様にして，幼少中といった縦の連携と，医療・福祉等関係機関との横の連携を挙げている。

知的障害A特別支援学校（以下A校）では従来か

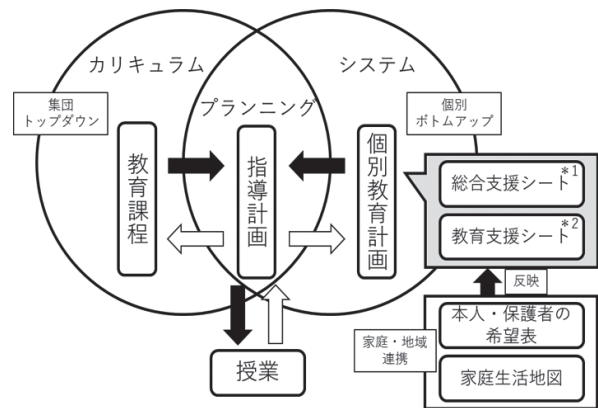


図1 個別の教育的ニーズ支援システム（SIEN）モデル図

*1：個別の教育支援計画と対応する

*2：個別の指導計画と対応する

ら，独自の「個別の教育的ニーズ支援システム（SIEN: Support system for Individualized Educational Needs）（図1）」に則った授業づくりを行ってきた。このシステムでは，集団（学校・学年・クラス等）の目標の根拠となり教育課程にあたる，「学習支援内容配列表」と，個別の目標の根拠となり個別の教育支援計画・指導計画にあたる，「個別教育計画」とをすり合わせて，指導計画を立てて授業を実践していく。その後，授業の評価や改善を通じて，学習支援内容配列表や，個別教育計画の評価・改善を行っている。「個別教育計画」は，「総合支援シート」と「教育支援シート」の2つから構成されるものである。それぞれ学習指導要領で定めるところの，「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に対応するもので，「本人・保護者の希望表（本人が学校生活の中でどのようなことができるようになってほしいか）」や「家庭生活地図（家庭を基点として）」を基にして策定し実践している。「教育支援シート」は教育課程ではカバーしきれない個別のニーズに対応するものであり，一人ひとりの子どもの多様な学びを支え個々に応じた支援方法を充実させている。また，その特徴として，個人の目標に対して学校だけでなく家庭においても支援場面が設定されている。さらに，その評価についても教員のみでなく保護者も行うことから，家庭と学校が相互に情報交換をし，子どもへの理解や将来への指針を共有し，協働的に取り組む契機となっている。

本研究では，特別支援学校小学部段階において個別の指導計画にて設定される長期・短期目標の特徴と保護者の希望がどの程度反映されているのかを明らかにする。

2. 方法

2. 1 調査期間・対象

200X年から200X+12年の期間で、東京都にあるA知的障害特別支援学校小学部に在籍する児童34名（ダウン症児16名，自閉症スペクトラム児18名）とその保護者34名を対象とした。分析にあたっては，小学部1年～6年までの個別の指導計画（長期目標・短期目標）と保護者の希望表の記述内容を対象とした。各年度によって調査協力の了解手続きやデータとして不備のある場合は分析手続きに応じて除外した。

2. 2 調査手続き

本研究の対象であるA学校では，個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成のために年1回4～5月期に，アンケート調査により保護者から主観的ニーズ（我が子に学校で教育支援して欲しい教育内容）を聴取している。その聴取内容と子どもの生活技能や学力のレベル（担任による行動観察，アセスメントの実施により把握）をふまえ，保護者面談のもとに個別の指導計画が作成される。本研究では，学校関係者並びに保護者から調査協力と研究発表に関する許可を得て，アンケートと個別の指導計画を開示してもらった。

2. 3 分析手続き

本研究では，個別の指導計画にて設定される長期・短期目標の特徴を明らかにするために，個別の指導計画を収集できているもの（保護者の希望表の収集可否は問わない）に関して，横断的・縦断的観点から検討する。具体的には，最も多くそろっていた小学部2年のデータ34名（ダウン症児16名，自閉症スペクトラム児18名）の長期目標（212項目）と短期目標（253項目）を抽出し，大学教員1名と特別支援教育を専門とする大学院生5名により，指導目標についてKJ法によるカテゴリー分類を行い，長期・短期目標間で比較した。なお，分類においてはVineland-II適応行動尺度，KIDS乳幼児発達スケール，ASA旭出式社会適応スキル検査，S-M社会生活能力検査第3版の項目を参考にした。そして，小学部1年～6年までデータが揃っていた，18名（ダウン症児6名，自閉症スペクトラム児12名）の長期目標（594項目）と短期目標（675項目）を抽出し，再度KJ法による検討をふまえ，各カテゴリーで収集数の年次による変化量を算出し，障害種間で比較した。

保護者の希望がどの程度個別の指導目標に反映されているかを明らかにするために，個別の指導計画と保護者の希望表が揃って収集できているものに関して，横断

的・縦断的観点から検討する。具体的には，学年を問わず両者が揃っていたデータから，長期目標（713項目）と短期目標（810項目），保護者の希望（1450項目）を抽出し，大学教員1名と特別支援教育を専門とする大学院生5名により，それらの対応（内容が同一と考えられるもの，その一部を達成しようとしているもの）について検討した。例えば，「駅のホームでうろうろするのが怖いです」という保護者の希望と，「駅のホームでは，待つ場所を決めて止まって待てるようにする」という指導目標については，同一内容としてカウントした。そして，小学部1年～6年において3学年以上データが揃っていた13名分について，同様の手続きで両者の対応について検討した。

2. 4 倫理的配慮

調査の依頼文において，本研究の目的や方法，個人情報保護について学校関係者並びに保護者に書面にて説明した。同意の拒否・撤回は随時可能であること，対象者に不利益は生じないこと，得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと，個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本調査協力及び発表は，学校関係者並びに保護者から書面にて同意を得ている。

3. 結果と考察

3. 1 個別の指導計画における長期目標の特徴

小学部2年における個別の指導計画34名（ダウン症児16名，自閉症スペクトラム児18名）の長期目標212項目（ダウン症児100項目，自閉症スペクトラム児112項目）について「心理機能別」「活動・場面別」の観点からKJ法によるカテゴリー分類を行った。

3. 1. 1 心理機能別による分類

長期目標212項目を「心理機能別」観点からKJ法によりカテゴリー分類を行った。その結果を表1で示す。中カテゴリーとして，「認知スキル」と「適応スキル」に分けられた。それぞれ認知スキルが47項目（22%），適応スキルが165項目（78%）であった。さらに小カテゴリーとして，認知スキルからは7カテゴリー，適応スキルからは11カテゴリーに分類された。認知スキルの小カテゴリーでは，「言語理解（13）」「数（9）」「読み書き（8）」「表出言語（7）」「動機づけ（4）」「注意（3）」「状況判断（3）」と示された。適応スキルの小カテゴリーでは，「移動（28）」「コミュニケーション（23）」「微細運動（20）」「生活習慣（20）」「着脱（17）」「行動コントロール（11）」「食事（10）」「集団参加（10）」「役割行動（10）」

表1 心理機能別による長期目標の分類 (KJ法)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	全体	DS児	ASD児
心理機能別分類 212 (100%)	認知スキル 47 (22%)	言語理解	13	6	7
		数	9	4	5
		読み書き	8	6	2
		表出言語	7	4	3
		動機づけ	4	3	1
		注意	3	0	3
		状況判断	3	1	3
	適応スキル 165 (78%)	移動	28	13	15
		コミュニケーション	23	10	13
		微細運動	20	12	8
		生活習慣	20	8	12
		着脱	17	8	9
		行動コントロール	11	7	4
		食事	10	6	4
		集団参加	10	4	6
		役割行動	10	4	6
		粗大運動	9	2	7
		排せつ	7	2	5

「粗大運動 (9)」「排せつ (7)」と示された。障害種別による各カテゴリーの内訳も表1で示す。

心理機能別の視点から踏まえると、特別支援学校の小学部段階において、認知スキルと適応スキルの獲得を長期目標としたものがおよそ1:4の割合で抽出された。これは、多くの児童において適応スキルの獲得を重視して目標が設定しているものと考えられる。具体的には、認知スキルでは言葉や数に関するものが、適応スキルでは移動やコミュニケーションなどに関するものが、保護者の要望や教師が必要と考える目標として設定されているものと考えられる。

3. 1. 2 活動・場面別による分類

長期目標212項目を「活動・場面別」観点からKJ法によりカテゴリー分類を行った。その結果を表2で示す。中カテゴリーとして、「生活」と「学習」、「行動・情緒」、「対人関係」に分けられた。それぞれ生活が93項目 (44%)、学習が58項目 (27%)、行動・情緒が27項目 (13%)、対人関係が33項目 (16%)であった。さらに小カテゴリーとして、生活からは8カテゴリー、学習からは6カテゴリー、行動・情緒からは5カテゴリー、対人関係からは2カテゴリーに分類された。生活の小カテゴリーでは、「移動 (26)」「着脱 (18)」「食事 (11)」「役割行動 (11)」「生活習慣 (10)」「排せつ (8)」「身だしなみ (7)」「操作 (2)」と示された。学習の小カテゴリー

では、「国語 (28)」「算数 (10)」「微細運動 (8)」「余暇 (8)」「体育 (3)」「生活 (1)」と示された。行動・情緒の小カテゴリーでは、「適切な行動の選択 (14)」「切り替え (6)」「意欲 (3)」「行動コントロール (3)」「多動の抑制 (1)」と示された。対人関係の小カテゴリーでは、「コミュニケーション (26)」「集団参加 (8)」と示された。障害種別による各カテゴリーの内訳も表2で示す。

活動・場面別の視点から踏まえると、特別支援学校の小学部段階において、生活に関わる内容を長期目標としたものがおよそ4割と一番多く抽出された。これは、多くの児童において、生活場面に課題があり、その克服や改善を重視して目標が設定しているものと考えられる。具体的には、生活では移動に関するものが、学習では国語に関するものが、行動・情緒では適切な行動の選択に関するものが、対人関係ではコミュニケーションに関するものが、保護者の要望や教師が必要と考える目標として設定されているものと考えられる。

3. 2 個別の指導計画における短期目標の特徴

長期目標と同様にして、短期目標253項目 (ダウン症児125項目、自閉症スペクトラム児128項目)について「心理機能別」「活動・場面別」の観点からKJ法によるカテゴリー分類を行った。

表2 活動・場面別による長期目標の分類 (KJ法)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	全体	DS児	ASD児
活動・場面別分類 212 (100%)	生活 93 (44%)	移動	26	12	14
		着脱	18	8	10
		食事	11	6	5
		役割行動	11	5	6
		生活習慣	10	4	6
		排せつ	8	3	5
		身だしなみ	7	3	4
		操作	2	1	1
	学習 58 (27%)	国語	28	17	11
		算数	10	4	6
		微細運動	8	4	4
		余暇	8	4	4
		体育	3	1	2
		生活	1	1	0
	行動・情緒 27 (13%)	適切な行動の選択	14	8	6
		切り替え	6	3	3
		意欲	3	2	1
		行動コントロール	3	1	2
		多動の抑制	1	0	1
	対人関係 34 (16%)	コミュニケーション	26	10	16
		集団参加	8	3	5

表3 心理機能別による短期目標の分類 (KJ法)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	全体	DS児	ASD児
心理機能別分類 253 (100%)	認知スキル 54 (21%)	言語理解	14	5	9
		数	12	7	5
		読み書き	9	7	2
		表出言語	6	3	3
		動機づけ	4	2	2
		記憶	1	0	1
		状況判断	8	4	4
		適応スキル 199 (79%)	移動	28	12
	コミュニケーション		36	21	15
	微細運動		39	18	21
	生活習慣		3	1	2
	着脱		24	13	11
	行動コントロール		13	9	4
	食事		14	7	7
	集団参加		5	1	4
	役割行動		17	8	9
	粗大運動		9	3	6
	排せつ		11	4	7

表4 活動・場面別による短期目標の分類 (KJ法)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	全体	DS児	ASD児
活動・場面別分類 253 (100%)	生活 109 (43%)	移動	28	12	16
		着脱	23	12	11
		食事	14	7	7
		役割行動	21	9	12
		生活習慣	10	5	5
		排せつ	12	5	7
		操作	1	0	1
	学習 85 (34%)	国語	24	13	11
		算数	15	7	8
		微細運動	27	15	12
		余暇	4	1	3
		体育	2	2	0
		生活	1	1	0
		図工	3	3	0
行動・情緒 23 (9%)	粗大運動	9	2	7	
	適切な行動の選択	12	6	6	
	切り替え	8	4	4	
対人関係 34 (14%)	多動の抑制	3	2	1	
	コミュニケーション	29	18	11	
その他	社会性	5	1	4	
		2	0	2	

3. 2. 1 心理機能別による分類

短期目標253項目を「心理機能別」観点からKJ法によりカテゴリー分類を行った。その結果を表3で示す。中カテゴリーは長期目標と同様にカテゴリー分類され、それぞれ認知スキルが54項目(21%)、適応スキルが199項目(79%)であった。しかし、小カテゴリーではカテゴリー数、名称で異なるものもみられた。認知スキルの小カテゴリーでは、「言語理解(14)」「数(12)」「読み書き(9)」「表出言語(6)」「動機づけ(4)」「記憶(1)」「状況判断(8)」と示された。適応スキルの小カテゴリーでは、「移動(28)」「コミュニケーション(36)」「微細運動(39)」「生活習慣(3)」「着脱(24)」「行動コントロール(13)」「食事(14)」「集団参加(5)」「役割行動(17)」「粗大運動(9)」「排せつ(11)」と示された。障害種別による各カテゴリーの内訳も表3で示す。短期目標では認知スキルにて、「注意」がみられず「記憶」がみられた。

長期目標と同様に、短期目標においても適応スキルの獲得を重視して目標が設定しているものと考えられる。一方で、長期目標を踏まえた短期目標の設定が必ずしも行われているとは限らなかった。具体的には、生活習慣に関する長期目標は20あったのに対して、短期目標では

3しかみられなかった。また、長期目標よりその数が増えた「コミュニケーション」や「微細運動」に関する短期目標については、長期目標を細分化し、スモールステップによる目標設定が影響しているものと考えられる。

3. 2. 2 活動・場面別による分類

短期目標253項目を「活動・場面別」観点からKJ法によりカテゴリー分類を行った。その結果を表4で示す。中カテゴリーは長期目標と同様にカテゴリー分類され、それぞれ生活が109項目(43%)、学習が85項目(34%)、行動・情緒が23項目(9%)、対人関係が34項目(14%)、その他2項目であった。しかし、小カテゴリーではカテゴリー数、名称で異なるものもみられた。生活の小カテゴリーでは、「移動(28)」「着脱(23)」「食事(14)」「役割行動(21)」「生活習慣(10)」「排せつ(12)」「操作(1)」と示された。学習の小カテゴリーでは、「国語(24)」「算数(15)」「微細運動(27)」「余暇(4)」「体育(2)」「生活(1)」「図工(3)」「粗大運動(9)」と示された。行動・情緒の小カテゴリーでは、「適切な行動の選択(12)」「切り替え(8)」「多動の抑制(3)」と示された。対人関係の小カテゴリーでは、「コミュニケーション(29)」「社会性(5)」と示された。障害種別による各

表5 学年上昇による長期目標の変化量の平均値

	認知スキル	適応スキル	生活	学習	行動・情緒	対人関係
全体平均	4.1	4.2	4.2	4.3	2.5	2.1
DS	4.0	3.3	5.0	5.2	1.5	2.0
ASD	4.2	4.6	3.8	3.9	3.0	2.2

DS:ダウン症児, ASD:自閉症スペクトラム児

表6 学年上昇による短期目標の変化量の平均値

	認知スキル	適応スキル	生活	学習	行動・情緒	対人関係
全体平均	4.2	5.5	5.9	4.9	2.8	3.3
DS	5.0	6.0	7.2	4.2	1.7	2.8
ASD	3.8	5.3	5.3	5.3	3.3	3.5

DS:ダウン症児, ASD:自閉症スペクトラム児

カテゴリーの内訳も表4で示す。短期目標では「身だしなみ」「行動のコントロール」「意欲」「集団参加」がみられず、「図工」「粗大運動」「社会性」がみられた。

長期目標と同様に、短期目標においても生活に関わる内容を重視して目標として設定しているものと考えられる。一方で、長期目標を踏まえた短期目標の設定が必ずしも行われているとは限らなかった。具体的には、行動・情緒における「意欲」や「行動コントロール」に関する目標は短期目標では設定されていなかった。また、長期目標よりその数が増えた「着脱」や「役割行動」、「微細運動」などに関する短期目標については、長期目標を細分化し、スモールステップによる目標設定が影響しているものと考えられる。スモールステップにより、「見だしなみ」から「着脱」レベルへ、「集団参加」から「社会性」レベルへと内容が変更されたことにより項目数が変化していることも考えられる。

3. 3 指導目標の設定における経年変化

小学部1年～6年までデータが揃っていた、18名（ダウン症児6名、自閉症スペクトラム児12名）の長期目標、短期目標について、KJ法によって示された中カテゴリーを用いて、各項目数の変化について調べた。具体的には、各個人の前年度との項目数の差を調べ、その絶対値による平均値を算出した。これにより、小学部1年～6年までにおいてそれぞれの目標個数の増減量が分かる。その結果を表5・6に示す。

長期目標と短期目標のそれぞれにおいて、認知スキルや適応スキル、生活、学習に関する目標はその数の増減は比較的大きく、行動・情緒や対人関係に関する目標は比較的小さかった。これは、前者が頻繁に新しい目標の

設定や前年度の目標の修正を行っており、後者が比較的固定的に目標の設定を行っていることを示唆する。中でも、短期目標にてダウン症児の生活に関する目標の増減が大きかった。どの児童に対してもスモールステップによる目標設定を行っているが、ダウン症児にとっては自閉症スペクトラム児と比較して、短い期間で目標を容易に達成できるのかもしれない。この増減量については、保護者の要望や児童本人の知的発達にも関連するだろう。より詳細な検討が必要と考える。

3. 4 指導目標と保護者の希望との対応

長期目標（713項目）や短期目標（810項目）について保護者の希望が反映されていたものは、長期目標で387項目（54.3%）、短期目標で399項目（49.3%）であった。両者とも、個別の指導計画における目標の半分は保護者の希望を反映して設定されたものと考えられる。

小学部1年～6年において3学年以上データが揃っていた13名分について、保護者の希望の反映率を算出し学年上昇による変化について調べた。その結果、1年次39.7%、2年次55.3%、3年次57.5%、4年次75.9%、5年次55.1%、6年次62.0%であった。学年上昇に伴いその割合は上昇傾向にあった。これは、保護者の要望が児童の実態からかけ離れたものではなくなったこと、教師と保護者との面談等によるすり合わせが機能したこと等が要因として考えられる。信頼関係や協力体制の構築が浅い低学年における個人目標の設定では、担任教師は児童の実態をもとになぜこのような目標設定に至ったかを根拠を示しながら丁寧に説明を行うことが必要であろう。また、そのやり取りを通じて保護者との関係を構築していく必要があると考える。

4. おわりに

文 献

本研究では、個別の指導計画にて設定される、児童の長期・短期目標の特徴を明らかにした。その結果、長期・短期目標の特徴として、児童が基礎的な日常生活を送るためのスキル（適応スキル・生活など）の獲得を目指した目標が設定されていた。一方で、対象校独自の特徴とも捉えられる目標もあった。それは「移動」に関する目標である。これについては、対象校であるA特別支援学校がスクールバスではなく、自力通学を求めており、結果として示されたと考える。ダウン症と自閉症スペクトラムといった障害種による目標設定の違いは、本研究からは特徴づけることはできなかった。また、目標の設定には、①児童やその障害種の特性、②保護者の希望や期待感、③教師の主観や学校のカリキュラム、といった様々な要因が関連していると示唆された。

学校教育では、担任教師が主導となって保護者等と連携を図り、児童の自立・成長に寄与する目標を設定し、「個に応じた教育」をつくりあげていかなければならない。さらなる検討を深めるために、今後の課題として、全国の特別支援学校（都道府県立など）や、公立の小中学校の特別支援学級における個別の指導計画・個別の教育支援計画についても分析を行い、長期・短期目標にどのような特徴がみられるかを調べる必要がある。一般性のある結果を得ることで、より個別の指導計画を立てる方法や意義、効果について検討が深まると考えられる。また、それぞれの校種・学級種での特徴を捉えて、その学校・学級に求められている役割や、児童・生徒の特徴について捉えられていくと考えられる。

さらに、アセスメントの結果に照らし合わせた研究も行い、比較的・包括的な検討ではなく、個人一人ひとりを抽出した研究が行われると、さらに個別の目標の妥当性についても明らかになると考えられる。

- 1) 文部科学省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領
- 2) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)
- 3) 文部科学省 (2018) 平成29年度特別支援教育体制整備状況結果について
- 4) 海津亜希子 (2007) 個別の指導計画作成ハンドブックLD等、学習のつまずきへのハイクオリティな支援. 日本文化科学社
- 5) 三浦光哉編 (2000) 新・個別の指導計画と個別アプローチプラン～日本型IEPの実現を目指して～. 学苑社
- 6) 菊田真代・宮木秀雄・木船憲幸 (2014) 幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 59-67
- 7) 小坂みゆき・姉崎弘 (2011) 小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用—有機的な支援の連携をめざして—. 三重大学教育学部研究紀要, 62, 153-159
- 8) 保田英代・姉崎弘 (2012) 中学校における特別支援教育体制のあり方について: 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して. 三重大学教育学部研究紀要, 63, 79-86