

# 個別の指導計画作成を支援する校内研修のあり方

## —個別の指導計画の評価を通して—

An In-house Teacher Training Program for Making Individualized Education Plans.  
-Conclusions From an Evaluation of Individualized Education Plans-

樋口 普美子\*  
Fumiko HIGUCHI

名越 斉子\*\*  
Naoko NAGOSHI

### 1 はじめに

特別支援教育は従来の特殊教育の対象だけでなく、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症など発達障害を対象として法制度が整備され、2007年4月に本格実施となった。これにより通常学級の担任も、個に応じた対応を行うことが法的に義務づけられた。

斉指導を中心とした学習形態がとられる通常学級において、一人ひとりのニーズを的確にとらえた支援の継続的な提供を担保する一つの手立てとして、個別の指導計画の作成が挙げられる。個別の指導計画は、障害のある子どもの状態に応じ、的確な指導・支援の提供が実現できるよう、学校における教育課程を踏まえ、目標、指導・支援内容、評価などの観点を含んだものである（海津, 2007）。しかし、その作成は簡単ではなく、従来は経験でその力を養っていくものとされ（海津, 2007）、通常学級担任には作成の経験がないだけでなく、必要な基本的な知識や技能が不足していることが推察される。

これまで教員を対象とした特別支援教育に関する研修は、特別支援教育コーディネーター等を対象として各県の教育総合センターや特別支援教育への関心の高い者に対して大学で多く実施されてきた。このため、通常学級担任の研修機会は不足している上、支援の継続に効果的な研修内容や方法は見出されていない。通常学級において、個に応じた支援が実施・継続されるためには、通常学級担任の研修機会を保障する校内研修の時間を活用した個別の指導計画作成と活用に必要な事柄を効率よく提供できる研修プログラムの提案と検討が必要である。

### 2 校内研修プログラムの立案

筆者は、研修プログラムの立案のために、まず教員にとって有効な研修内容と研修方法について先行研究の調査を実施した。次に、A市の小学校・中学校の特別支援教育コーディネーター（11名）と小学校教員（66名）を

対象に、個別の指導計画作成や特別支援教育に関する研修の実施状況と通常学級における支援の実態について調査し現場のニーズを把握した。これらの予備調査を経て、研修プログラムを立案し、その内容の一部をA市の3つの小学校で試行し、研修効果を①受講者の反応、②受講者の個別の指導計画の作成技能、③通常学級担任の支援、④受講した通常学級担任の支援と児童の変容、⑤特別支援教育コーディネーター、教員らの本研修プログラム活用意欲の5観点から測定した。これらの測定の結果を基に現段階でニーズや実態に合った研修効果の高いと推定される研修プログラム『多面的アプローチによる個別の指導計画の作成と活用のための校内研修プログラム』を立案した。その概要を表1に示す。

表1 『多面的アプローチによる個別の指導計画の作成と活用のための校内研修プログラム』の構成

| ステップ名                     | 内 容                         | 時間   |
|---------------------------|-----------------------------|------|
| ステップ1<br>「こんな子にも目を向けよう」   | 支援が必要な子に気付く、問題行動への対応、記録の取り方 | 90分  |
| ステップ2<br>「これなら書ける個別の指導計画」 | 実態把握の仕方、個別の指導計画作成実習（簡易版）    | 90分  |
| ステップ3<br>「明日につなげる個別の指導計画」 | 個別の指導計画の評価・見直し              | 80分  |
| ステップ4「これで解決事例研修」          | 事例の支援方法の検討・校内体制の整備          | 10分  |
| ステップ5<br>「みんなで作ろう個別の指導計画」 | 実態把握実習、個別の指導計画作成（レベルアップ版）   | 180分 |

\* 埼玉県和光市立第五小学校

\*\* 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

### 3 目的

校内研修の効果の測定の指標として、何を以て用いるのが妥当であろうか。研修参加者の反応、教授・支援方法の変容、校内支援体制の整備などが考えられる。そして、最終的に研修参加者である教師の変容がもたらす児童の好ましい変容が求められるのが校内研修の特徴である。このように校内研修の効果の測定の指標は多岐にわたるが、ここでは、研修による個別の指導計画の変化に焦点を当てたい。上述したように個別の指導計画は、一人ひとりのニーズを的確にとらえた支援の継続的な提供を担保する手立ての一つであり、児童観と指導観の二つが表記され、児童の望ましい変容をもたらす教師の変容を推察する指標として有効であるからである。

そこで、本報告の目的は二つとする。

第一に、通常学級担任が個別の指導計画を作成する際に必要とする研修内容として立案したステップ5「みんなで作ろう個別の指導計画」(以下ステップ5)の有効性を考察することである。

第二に、個別の指導計画作成の研修効果に影響を及ぼす要件について事例を用いて考察することである。

### 4 方法

#### (1) ステップ5有効性の検討

支援が必要な子どもへの気づきを促すステップ1と実際に個別の指導計画を作成するステップ5を受講した通常学級担任が作成した個別の指導計画の比較を行う。

#### ① 調査対象と期間

2008年に埼玉県内のB小学校でステップ1を受講した通常学級担任10名が作成した個別の指導計画と2009年に同じくB小学校でステップ5を受講した通常学級担任9名が作成した個別の指導計画を調査対象とした。2008年と2009年の対象者は、後述する通常学級担任C、D、Eの3名を除いて重ならない。

#### ② 個別の指導計画評価基準の作成

個別の指導計画は、アセスメント(実態把握)が実施され、対象児が1年をかけて達成する目標、学期ごとの短期目標、手立ての設定、手立てと目標の評価、アセスメント(実態把握)という連の流れを繰り返して作成され、次の担任や指導場面に引き継がれていくものである。個別の指導計画作成技能の向上について検討するためには、個別の指導計画に必要なとされる内容を吟味し、評価基準を作成する必要がある。

そこで、海津・佐藤・涌井(2005)の個別の指導計画作成に関する教師の意識についての因子分析と高橋・加藤(2007)の個別の指導計画採点基準、海津(2007)の個別の指導計画を作成する教員のセルフチェックリストを個別の指導計画作成手順に沿って整理し、3つの先行研究で重複する部分を抽出した。また、重複が見られな

くとも作成したステップ1とステップ5で研修される内容と一致する内容は、基準として抽出することにした。次に、各採点基準を得点化した。ここでは、高橋・加藤(2007)を参考に、A市の個別の指導計画の様式に沿って採点することが可能なように、「記述なし:0点」、「採点基準に1%~50%達している:1点」、「採点基準に51%~70%達している:2点」、「採点基準に71%~100%達している:3点」として設定した。この個別の指導計画採点基準をシート化した「個別の指導計画評価シート」を資料1、資料2に示す。

これによって、A市の個別の指導計画の様式1(生履歴、家族構成、医療機関における診断、治療・検査結果、相談歴、本人・家族の願い、現在の様子として国語・算数・その他・社会性・情緒面)が、21の評価基準に照らして「アセスメント得点(満点63点)」として算出された。また、様式2(学習面、生活面、社会性、対人関係の目標と手立て、専門機関との連携、校内委員会、来年度の指導の方向)が、35の評価基準に照らして「目標得点(満点81点)」として算出された。なお、「目標得点」のうち、★で示された「今年度の成果が客観的に記入されている」と「来年度の課題が明確に記入されている」は、年度末にならないと書けないものであるで、本研究では取り扱わない。

#### ③ 個別の指導計画作成基準の妥当性と採点者

個別の指導計画採点基準の妥当性を検討するため、2008年に個別の指導計画を作成した担任のうち2007年にもB校に勤務した6名が作成した個別の指導計画について第一筆者(採点者1)と長期研修中の特別支援学校の教員(採点者2)の2名で採点を行った。

採点者1と2の採点はアセスメント得点について、125項目を4段階で評価することになっていたが、70項目(56.0%)が致、39項目が1段階のずれ(31.2%)、16項目が2段階のずれ(12.8%)に収まった。目標得点については、144項目について4段階の評価をしたが、53項目(36.8%)が致、73項目(56.0%)が1段階のずれ、18項目(12.5%)が2段階のずれであった。このため、採点者1である筆者が一人で採点を行っても一定の妥当性があるものとして、第一筆者が一人で採点を行うこととした。

#### ④ 結果の処理

今回、研修プログラムの有効性は、受講者一人ひとりが作成する個別の指導計画に基づいて評価することし、1名で複数の児童の個別の指導計画を作成している場合には、全ての個別の指導計画を採点し、アセスメント得点と目標得点の平均値を用いた。なお、採点後は、各群の算出されたアセスメント得点と目標得点に有意差があるかエクセル統計2008を用いて統計処理を行った。

## (2) 事例検討

ステップ1修了時とステップ5修了時の2回にわたって個別の指導計画を作成した通常学級担任3名を比較する。

### ① 調査対象と期間

2008年にステップ1と2009年にステップ5を受講したB校の通常学級担任C、D、EとC、D、Eによって作成された個別の指導計画を対象とする。調査期間は2008年10月と2009年10月である。

### ② 調査項目

C、D、Eが2008年と2009年に作成した全ての個別の指導計画は上述した採点基準に基づいて採点する。その上、個別の指導計画で記述された児童の学年と特徴について把握する。

また、C、D、Eには、2009年ステップ5前半、ステップ5後半の研修直後に、それぞれアンケートをとり、4件法にて研修内容について「関心度(関心が持てたか)」「分かりやすさ(分かりやすいか)」「有益性(役に立つか)」のそれぞれをアてはまるものを選択の上、「感想(自由記述)」を記入してもらい、研修直後の反応を調査した。

その他C、Eには、2008年10月にA市の個別の指導計画の様式とステップ5で用いたA市の様式よりもアセスメント項目が詳細に分かれた筆者が作成した個別の指導計画の書式について、どちらが使いやすいと感じるか調査し、個別の指導計画についての捉えを調査した。

### ③ 結果の処理

C、D、Eが2008年と2009年に作成したすべての個別の指導計画についてアセスメント得点、目標得点を算出し、それぞれの平均値を算出する。この平均値がステップ1修了群とステップ5修了群との相対的な比較により、ステップ5受講前と受講後の変化を捉えることとした。また、アンケート結果と個別の指導計画から捉えた児童の学年、特徴については、個別の指導計画の変化と合わせて検討することとする。

## 5 結果と考察

### (1) ステップ5有効性の検討

#### ① 各群のアセスメント得点と目標得点

ステップ5は、前半(30分)と後半(180分)の2回に分けて実施され、前半では、アセスメントの取り方について、後半は具体的な事例を元に個別の指導計画の作成4、5名のグループで実施された。

ステップ1修了者群10名、ステップ5前半修了者群4名、ステップ5全体修了者群は5名のアセスメント得点の結果を表2、目標得点の結果を表3に示す。

表2 各修了者群のアセスメント得点

| 修了者群    | 平均値  | 標準偏差 |
|---------|------|------|
| ステップ1   | 21.9 | 7.1  |
| ステップ5前半 | 22.5 | 4.9  |
| ステップ5全体 | 34.7 | 5.5  |

表3 各修了者群の目標得点

| 修了者群    | 平均値  | 標準偏差 |
|---------|------|------|
| ステップ1   | 17.4 | 7.9  |
| ステップ5前半 | 28.2 | 9.5  |
| ステップ5全体 | 26.2 | 5.7  |

ステップ1修了者群、ステップ5前半修了者群、ステップ5全体修了者群のアセスメント得点と目標得点の分布を調べたところ、アセスメント得点と目標得点の分布が正規分布を示さなかった。そこで、各群によるアセスメント得点及び目標得点の有意差の検討には、Kruskal Wallisの検定を用いた。その結果、各群によるアセスメント得点の差は有意であった( $\chi^2(2) = 12.6, p < .01$ )。また、各群による目標得点に有意差は認められなかった( $\chi^2(2) = 5.5, p > .05$ )。

このため、アセスメント得点についてScheffeを用いて各群の多重比較を行った。結果、ステップ1修了者群とステップ5全体修了者群に有意差が認められた( $\chi^2(2) = 7.0, p < .05$ )。

#### ② ステップ5の有効性に関する考察

ステップ1修了者群ステップ5全体修了者群には、アセスメント得点に有意差が認められたことから、個別の指導計画の作成技能の向上に、校内研修プログラムステップ5が有効であると考えられる。

アセスメントの仕方や個別の指導計画の作成手順などの講義を中心とした前半だけに参加したステップ5前半修了者群とステップ1修了者群には、有意差が見られなかった。また、同じくステップ5前半修了者群とステップ5全体修了者群にも有意差はみられなかった。このことから、個別の指導計画作成の技能向上のためには、ステップ5後半で実施したように、事例を用いて、実際にアセスメントの取り方や解釈を聞き、実際に個別の指導計画をグループワークで作成する研修の積み重ねが必要であることが推察される。

ステップ5の後半では、事例の児童の個別の指導計画の作成を行った。目標得点に有意差が見られなかったのは、自分の担任する児童の個別の指導計画が研修会の中で作成できなかったことが影響していると考えられる。また、事例のアセスメントは筆者が2回にわたる児童観察や担任との面談などを経てまとめたものである。研修会では、アセスメントの材料とした対象児のノートやテストを提示したが、目標や手立ては例を示さなかった。例を示した場合の目標得点の変化は今後検討したい。また、個別

の指導計画は作成して、支援を実施し、支援を評価する連の流れを持って完成する。目標得点の向上には、個別の指導計画を基に支援を実施し、支援を評価する連の流れを必要とする事も考えられる。

これらのことから、ステップ5については、個別の指導計画の例を示すことや、実際に担任する児童の個別の指導計画の作成ができるよう検討が必要である。また、個別の指導計画の採点を通して、1年間の目標を書く所に、教師の指導目標を記入している例が多く見られ、課題を児童主体で記入することへの理解不足がうかがえた。個別の指導計画作成時にその場でセルフチェックを実施することが有効であると推察する。

## (2) 事例検討(個別の指導計画作成技能の変化)

### ① C, D, Eの3名の個別の指導計画評価得点

Cはアセスメント得点が25(平均域)から26(-1SD域)、目標得点が24(平均域)から22(-1SD域)へと変化した(図1)。Dはアセスメント得点が20(平均域)から27(-1SD域)、目標得点が16(平均域)から35.6(+1SD域)へと変化した(図2)。Eはアセスメント得点が27(平均域)から35.5(平均域)、目標得点が29(+1SD域)から35.6(+1SD域)へと変化した(図3)。

Cはアセスメント得点で2点と伸びも少なく、全体から見ると、アセスメント得点も目標得点も平均域から-1SD域へと下がっている。一方、Dはアセスメント得点で7点と目標得点で19.5点と得点の伸びが大きく、アセスメント得点は平均域から-1SD域と落ち込んでいるものの、目標得点が平均域から+1SD域へと上昇している。Eもアセスメント得点では、8点の伸びが見られ、+1SD域を保っている。3名の教員のアセスメント得点と目標得点の変化から、DとEの個別の指導計画作成得点の向上について、研修は一定の効果があったと考えられるが、Cには研修の効果が見られなかったと考える。C、Dは教員歴30年以上のベテラン教師であり、Eは教員歴5年未満の教員である。

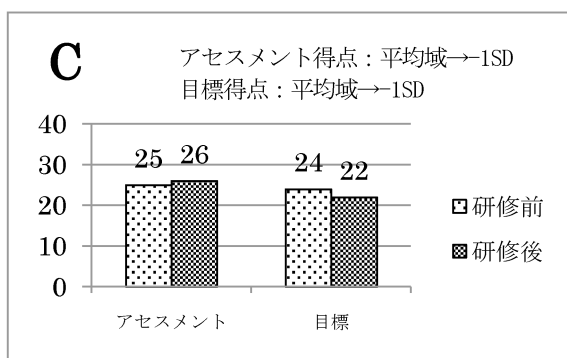


図1 Cのアセスメント・目標得点の推移

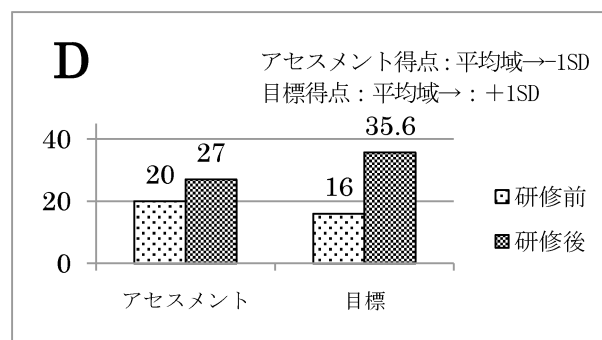


図2 Dのアセスメント・目標得点の推移

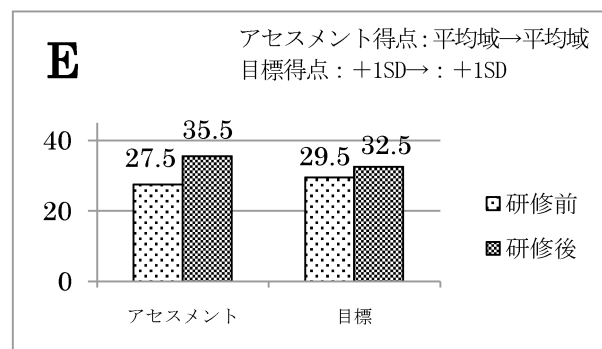


図3 Eのアセスメント・目標得点の推移

### ② C, D, Eのステップ5に対する反応

ステップ5研修直後のアンケートの結果について前半を表4、後半を表5に示す。これらの結果から分かるように、関心や理解、有益性については、C、D、Eはほぼ同じような傾向を示していた。

しかしながら、感想の自由記述を見ると、研修効果の認められたDとEと認められないCには違いが認められる。

Cは、前半に「それぞれのケースに対する事例を教えてほしい」と研修会への要望と後半に「研修お世話様でした。とてもよい勉強になりました」と講師への感謝を記述している。しかし、Cには、DとEのような実践の中で研修内容を活かそうとする「ただ気になる子との関係を深め、少しでも力を引き出していけたら」や「子ども理解のためのアンケートをとることで深い理解につながり、それが指導に活かればよい」、「実践記録はできる事なら一人ひとりの子に対応できるといい」といった記述は見られない。

また、研修効果のあったDとEは、「子どもの課題が多様化している中で、今までの事例との共通点を探ることで、手立てを見つけていけるのではないかと思います」、「文章化することで、指導する側にも課題が見えてくるからでしょう。1日1日の積み重ねが大切なのだと、しみじみ感じます」、「計画を立てることで、その子のことをより深く理解することができ、その子だけでなく、クラス全体のためになることも分かりました」など、研修内容から得たことを自分なりの言葉で表現している。

研修内容が受講者によって、それぞれの実践において

有効に活用されていくためには、研修中に研修内容をそれぞれの実践をイメージさせることや自分なりの言葉で表現されることが必要だと推測する。

表4 ステップ5前半直後のC、D、Eの反応

|   | 関心度    | 分かりやすさ    | 有益性    | 感想自由記述   |
|---|--------|-----------|--------|--|
| C | 関心をもてた | とても分かりやすい | とても役立つ | それぞれのケースに対する事例を教えてほしい                              |
| D | 関心をもてた | 分かりやすい    | とても役立つ | 日々の生徒指導でよれよれです、ただ気になる子との関係を深め、少しでも力を引き出していけたらと思います |
| E | 関心をもてた | 分かりやすい    | 役立つ    | 子ども理解のためのアンケートをとることで深い理解につながり、それが指導に活かされればよいと思います  |

表5 ステップ5後半直後のC、D、Eの反応

|   | 関心度       | 分かりやすさ    | 有益性    | 感想自由記述   |
|---|-----------|-----------|--------|--|
| C | とても関心をもてた | とても分かりやすい | とても役立つ | 研修お世話様でした。とてもよい勉強になりました。   |
| D | とても関心をもてた | 分かりやすい    | 役立つ    | 子どもの課題が多様化している中で、今までの事例との共通点を探ることで、手立てを見つけていけるのではないかと思う。実践記録はできる事なら一人ひとりの子に対応できるとよい。文章化することで、指導する側にも課題が見えてくるからでしょう。1日1日の積み重ねが大切だと感じる |
| E | とても関心をもてた | とても分かりやすい | とても役立つ | 計画を立てることで、その子のことをより深く理解することができ、その子だけでなく、クラス全体のためになることも分かりました   |

### ③ 個別の指導計画作成対象児の違い

Cは個別の指導計画をステップ1修了時に1名分、ステップ5修了時に1名分作成している。Dは、ステップ1修了時に1名分、ステップ5修了時に3名分作成している。Eは、ステップ1修了時とステップ5修了時にそれぞれ2名分作成している。CはDやEに比べると、作成してきた人数が少ない。しかしそれ以上に、作成する対象児に違いがある。

ステップ5の修了時の対象児はCとEは中学年、Dは高学年の担任である。個別の指導計画の記述によるとCの作成対象児は、全般的な知的発達に遅れが見られ、言語指示が入りにくい。Dの作成対象は、知的水準は高いものの 斉学習や集団活動が困難な児童、不安が強く情

緒不安定で個別指導でないとう学習ができない児童2名である。Eの作成対象は、全般的な知的発達に遅れが見られクラスでの集団適応に問題が見られる児童、興味関心に偏りがあり集団活動が困難な児童、注意・集中に課題が見られ個別の指示が必要な児童の3名である。

DとEは、学級経営や学習指導の困難を訴え、校内委員会での話し合いや筆者による児童観察や保護者との面談をステップ5後半実施までの間に行っている。

方、Cの対象児は個別的な支援を多く必要とするものの、クラス全体への影響は少なく、授業内容の工夫や子ども同士の関係調整を行う必要性はあまりなかったものとする。

DとEにとって個別の指導計画の作成によって、対象児への関わりの指針を持つことは、学級の在り方そのものに関わることであり、Cに比べて大きな必要感があつたことが、研修中に実践のイメージ化や学びの表現ができることにつながつたのだと推察する。

### ④ 個別の指導計画の捉え

Dは筆者の示した個別の指導計画の書式に対して「健康面に関わることの記入欄もあった方がよい。社会性の部分は、本人と共に、周りの人に望むことも記入する場合もあると思う」と使いやすい書式の提案を自由記述に書いており、個別の指導計画を作成することに意欲を見せている。

方、Cは「担任の仕事が多すぎて、個別の指導計画の作成が必要なことは分かっている、十分にできない現状にあります。個性豊かな児童や保護者を毎日相手にして、授業を行うだけで、教員は疲れ切っています」と個別の指導計画によって、作業量が増えることへの不安を記述し、さらに「A市のものよりもすぐれたものを提案しているのは分かるが、書く項目を細かくしない方が担任にとっては書きやすい」とまとめている。この記述の結果から、研修の開始時からCとDには、個別の指導計画への捉え方には違いがあり、研修後もその捉えに変化がなかったと考える。

今回のステップ5では、研修の開始時点でどのように個別の指導計画を捉えているかは把握せず個別の指導計画に対する教師の負担感に配慮した内容の工夫は取り入れていない。しかしながら、教師の本音を引き出し、不安を解消しなければ、実践への意欲やイメージを持つことや研修で学んだことを表現することにはつながりにくい。

## 6 総合考察

### (1) 個別の指導計画作成時に必要とされる研修内容

個別の指導計画作成の技能向上のためには、ステップ5後半で実施したように、事例を用いて、実際にアセスメントの取り方や解釈を聞き、実際に個別の指導計画をグループワークで作成する研修の積み重ねが必要である。

なお、校内研修会においては、1事例について個別の指導計画作成することが多く、これは対象児の実態の把握には一定の効果があると推察する。しかし、対象児にあった目標や手立ての設定には、実際に担任する児童について作成することや具体的な事例での目標設定や評価などについて研修がなされることが効果をあげるために必要である。

## (2) 研修効果をあげるための方法

C、D、Eの個別の指導計画作成得点の変化を比較することで、研修効果についての三つの示唆が得られた。

一つ目は、個別の指導計画の捉えが個別の指導計画作成を目的とする研修の効果に影響するということである。二つ目に個別の指導計画作成の必要感の対象となる児童への支援がクラス全体に関わるものであると高く、作成の必要感の高い教員は、研修の効果が出やすいことである。よって、研修において個別の指導計画作成の対象児は、発達障害のある児童にとどまらず、クラス全体への影響の高い問題行動を示す児童を対象にするのがよい。三つ目に、研修の効果の測定の指標になるのは、感想の自由記述の中に、自らの実践のイメージ化と学びの表現があるかということである。佐藤(2009)は、『教師は『職人(craftsman)』であり同時に『専門家(professional)』である。専門家としての教師の能力は『省察(reflection)』と『判断(judgment)』とそれを支える『専門的見識(professional wisdom)』にある。『専門的見識』は経験と理論の省察によって形成される。『専門家』としての学びの基本は、実践的経験と科学的知識の結合、理論と実践の統合にある」と教師の力量は新たな理論を実践と結びつけることで高まることを指摘している。佐藤の指摘は、実践のイメージ化や学んだことを自分なりの言葉で表す学びの表現がなければ、研修の効果が期待できないことを端的に示しているのではないだろうか。

これら研修効果についての三つの示唆から、研修効果をあげるために必要な事柄を推察すると、受講者の経験や研修内容への捉えを研修企画者が把握し、配慮すること、研修の中で理論が的確に伝わること、受講者が実践へのイメージを持てる研修方法の工夫が重要な要件であると考えられる。

校内研修では、経験の浅い教師も長い教師も一緒に同じ研修を受ける。全職員が同じ研修を受けることで、共通認識を持ち、共通した目的意識を持って行動することが期待されるからである。しかし、経験も、特別支援教育や個別の指導計画などの研修内容への捉えも受講者ごとに大きく異なる中で、通常教師が実施するような授業や教科の校内研修のように、受講者全員を一つのねらいに到達させようとするのは、無理があり、研修効果も低いと思われる。受講者のこれまでの経験や実践に裏打ちされた特別支援教育への捉えを無視した研修内容や進め

方は、実践につながりにくいからである。

むしろ、研修内容が的確に伝わるように、受講者の特別支援教育に対する知識やこれまでの経験をふまえて内容を分かりやすくまとめ、ゆるやかなねらいを設定することが必要である。その上で、受講者それぞれに研修効果をもたらすために、個別の指導計画に対する受講者自身の捉えや、対象児に対する支援方法などについて受講者同士が自由に交流する中で、受講者自身が他の受講者との考えの違いや、自己の捉えや考えに気づき、確かめる場面の設定が必要である。こうした交流の場面の中で、受講者自身が、特別支援教育や個別の指導計画について積極的な捉えを持っている他の受講者の考えに触れ、変容していくことが期待される。また、研修内容の実践のイメージ化を促すために、研修の最後に、受講者が、研修内容の中から、自身の指導場面の中で実践できそうなことや応用すれば用いることができそうなことについて振り返り、言語化する場面を設定することが研修効果をあげるために有効である。

## (3) 今後の課題

本研究では、個別の指導計画の評価を用いて、通常学級担任が実施する継続的な支援の実施に必要な校内研修プログラムのあり方について考察を行った。しかし、校内研修の効果は本来子どもより望ましい変容に資することが求められる。研修が教師の教授・支援の変容を起こし、子どもの変容に寄与したかについては追って報告することとする。

## 7 参考文献

- ・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。
- ・海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵(2005):個別の指導計画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, 43(3), 159~171。
- ・佐藤学(2009):教師花伝書—専門家として成長するために—。小学館。
- ・高橋保・加藤哲文(2007):個別の指導計画作成を主体とした研修プログラムが特別支援教育コーディネーターの行動に及ぼす効果, LD研究, 第16巻号, 164-180。

## 8 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力とご理解をいただいたA市およびB校の教職員の皆様に感謝申し上げます。

なお、本報告は、第 筆者による平成21年度修士論文「個別の指導計画作成を中心に据えた校内研修プログラムの研究」を基に作成された。詳細については、そちらを参照されたい。

資料1 個別の指導計画評価基準（アセスメント得点算出用）

|                               |  | 評 価 基 準 |   |   |   |
|-------------------------------|--|---------|---|---|---|
|                               |  | 0       | 1 | 2 | 3 |
| 生 育 歴                         | ☆出生時の体重・分娩の異常・言葉や運動の発達（始歩・始語・人見知り・後追い）について記述されている。 |         |   |   |   |
| 家族構成・<br>家族の状況                | ☆家族の対象児の関わりの様子から、資源として活用方法を見出すことができる書き方がされている。     |         |   |   |   |
| 医療機関に<br>おける診<br>断・治療         | ☆医療機関についての情報がないことを明記している。                          | 6       |   |   |   |
|                               | ☆連携先が明記されている。                                      |         |   |   |   |
|                               | ☆どんな時にどんな対応が必要か具体的に書かれている。                         |         |   |   |   |
| 検 査 結 果                       | ☆検査について情報がないことを明記している。                             | 3       |   |   |   |
|                               | ☆検査名、検査時期、検査者、検査結果、対応方法が書かれている。                    |         |   |   |   |
| 相談歴・保<br>護者の願<br>い・本人の<br>願 望 | ☆家族のニーズを把握している。                                    |         |   |   |   |
|                               | ☆本人のニーズを把握している。                                    |         |   |   |   |
|                               | ☆相談機関についての情報がないことを明記している。                          | 6       |   |   |   |
|                               | ☆連携先が明記されている。                                      |         |   |   |   |
| 国 語                           | ☆子どものつまずきを明確に記入している。                               |         |   |   |   |
|                               | ☆話す、聞く、読む、書くに分けて、特徴をとらえて書かれている。                    |         |   |   |   |
| 算 数                           | ☆子どものつまずきを明確に記入している。                               |         |   |   |   |
|                               | ☆数と計算、量と測定、図形、数量関係に分けて、特徴をとらえて書かれている。              |         |   |   |   |
| そ の 他                         | ☆運動面の子どものつまずきを明確に記入している。                           |         |   |   |   |
|                               | ☆粗大運動、微細運動に分けて、子どもの特徴をとらえて書かれている。                  |         |   |   |   |
|                               | ☆本人の得意なこと、好きなことを把握している。                            |         |   |   |   |
| 社 会 性 ・<br>情 緒                | ☆子どものつまずきを明確に記入している。                               |         |   |   |   |
|                               | ☆コミュニケーション能力について子どもの特徴をとらえて書かれている。                 |         |   |   |   |
|                               | ☆友達との関係について子どもの特徴をとらえて書かれている。                      |         |   |   |   |
|                               | ☆集団参加についての子どもの特徴をとらえて書かれている。                       |         |   |   |   |
|                               | ☆身の自立・整理整頓について子どもの特徴をとらえて書かれている。                   |         |   |   |   |

\*医療機関における診断・治療や検査結果、相談歴について情報がないことを明記している場合に、6点、3点、6点が与えられるようにしているのは、児童によって専門機関へ受診や相談に先行して、学校内での対応が始まっていることが考えられる。そのような場合に得点が低くならないよう配慮したためである。

資料2 個別の指導計画目標の評価基準（目標得点算出用）

|                    |  | 評 価 基 準                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
|--------------------|--|--|---|---|---|---|
| 学 習 面              |  | <今年度の課題><br>☆子どもが主体の目標になっている。              |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実態把握に対応した目標が設定されている。                      |   |   |   |   |
|                    |  | ☆簡潔で具体的に焦点を絞った書き方をしている。                    |   |   |   |   |
|                    |  | <1学期・指導の評価><br>☆目標を達成するための具体的な手続きが書かれている。  |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実行可能な内容である。                               |   |   |   |   |
|                    |  | ☆観察および評価できる客観的で具体性のある手立てになっている。            |   |   |   |   |
|                    |  | ☆子どもの強い力を効果的に利用できている。                      |   |   |   |   |
|                    |  | ☆手立ての量が目標達成のために適切である。                      |   |   |   |   |
| 生 活 面              |  | <今年度の課題><br>☆子どもが主体の目標になっている。              |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実態把握に対応した目標が設定されている。                      |   |   |   |   |
|                    |  | ☆簡潔で具体的に焦点を絞った書き方をしている。                    |   |   |   |   |
|                    |  | <1学期・指導の評価><br>☆目標を達成するための具体的な手続きが書かれている。  |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実行可能な内容である。                               |   |   |   |   |
|                    |  | ☆観察および評価できる客観的で具体性のある手立てになっている。            |   |   |   |   |
|                    |  | ☆子どもの強い力を効果的に利用できている。                      |   |   |   |   |
|                    |  | ☆手立ての量が目標達成のために適切である。                      |   |   |   |   |
| 社 会 性・<br>対 人 関 係  |  | <今年度の課題><br>☆子どもが主体の目標になっている。              |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実態把握に対応した目標が設定されている。                      |   |   |   |   |
|                    |  | ☆簡潔で具体的に焦点を絞った書き方をしている。                    |   |   |   |   |
|                    |  | <1学期・指導の評価><br>☆目標を達成するための具体的な手続きが書かれているか。 |   |   |   |   |
|                    |  | ☆実行可能な内容であるか。                              |   |   |   |   |
|                    |  | ☆観察および評価できる客観的で具体性のある手立てになっている。            |   |   |   |   |
| 専 門 機 関 と の<br>連 携 |  | <今年度の課題><br>☆校内委員会に協力を得たい内容が具体的に記入されている。   |   |   |   |   |
|                    |  | <指導の評価><br>★今年度の成果が客観的に記入されている。            |   |   |   |   |
|                    |  | ★来年度の課題が明確に記入されている。                        |   |   |   |   |
| 校 内 委 員 会          |  | ★課題と手立てを適切に評価している。                         |   |   |   |   |
|                    |  | ★来年度の課題が明確に記入されている。                        |   |   |   |   |
| 来 年 度 の 指 導 の 方 向  |  | ★課題と手立てを適切に評価している。                         |   |   |   |   |
|                    |  | ★来年度の課題が明確に記入されている。                        |   |   |   |   |

資料1・資料2の採点基準

採点基準 記述なし＝0点、採点基準に1%から50%達している＝1点、51%から70%達している＝2点、71%から100%達している＝3点