

論説2 個別の指導計画の作成とそれを支えるためのシステム

干川 隆
(熊本大学教育学部)

I. はじめに

平成11年3月に発表された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領では、自立活動の指導や重複障害者の教育にあたって、個別の指導計画の作成が求められている。現在、多くの知的障害養護学校や特殊学級において、自立活動の領域だけでなく全教科や領域と教科を合わせた授業形態についても個別の指導計画が作成されるようになってきている。その一方で、いまなぜ個別の指導計画を作成しなければならないか、またどのように実態を把握して授業に生かすかなどの論議がなされている。このような状況を踏まえて、本稿では1)これまで著者が国立特殊教育総合研究所の短期研修で講義した内容と議論を踏まえて、個別の指導計画の作成について、また2)米国の取り組みからみた個別の指導計画を支えるためのシステムの重要性について述べることにした。

II. 個別の指導計画の作成

1. 個別の指導計画作成の意義

個別の指導計画の意義として学習指導要領やこれまでの個別の指導計画の流れから、干川(2002)は次の2点をあげている。それは、1)支援の個別化と2)支援のネットワーク化である。1)の支援の個別化として意義は、①個々の実態を的確に把握し、それぞれに応じてきめ細かな指導を行えること、②継続的、発展的な指導を一貫して行えること、③将来の地域での生活を見据えた指導を行えること、④具体的な目標を設定してその成果を重視できること、であろう。2)の支援のネットワーク化の意義は以下の通りである。①教師間の連携：一人の教師の目だけでなく専門性の異なる複数の教師がその作成にかかわることにより、お互いの教師の知識や経験が生かされること、②他の専門家との連携：重複障害等の場合に他の専門家との連携協力が可能であること、③保護者との連携：個々の児童生徒の指導目標にかかわる具体的な指導計画を保護者に提示し同意を得ることにより、保護者の願いを指導計画に生かすことができること、④記録だけでなく協議のための記述の工夫：担任だけだと独りよがりの発達論でごまかすことができるが、協議を前提とすると客観的な事実を記述する方法が必要となる。

2. 個別の指導計画作成をめぐる課題

1) 個別の指導計画の様式

個別の指導計画の様式については、どのような内容を盛り込むべきかについて文部科学省からは特に示されていないのが実状である。個別の指導計画として学習指導要領やその解説に基づいてその要件を考えると、①個々の幼児児童生徒の実態の的確な把握に基づくこと、②長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定すること、③目標を達成するために必要な指導内容を段階的に取りあげること、をあげることができる。さらに、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間の指導と密接な関連を保つこと、全教師の協力の下に効果的に行われるようにすることなどの指摘がある。

したがって上記の3点を満たせばどのような様式であっても個別の指導計画として考えることができる。本稿ではこれまで行われている個別の指導計画の様式を授業形態中心型と目標中心型の2つに分けて考えたい。授業形態中心型とは、表1に示すように教科や授業形態を縦軸にして実態、長期目標などを横に並べたものである。一方、目標中心型は表2で示すようにコミュニケーションなどの項目を縦軸に並べたものである。どちらの様式を用いるかに関

表1. 授業形態中心型

	実態	長期 目標	短期 目標	内容 手だて	評価
日常生活指導					
生活単元学習					
国語					
算数					
体育					
音楽					

表2. 目標中心型

	実態	長期 目標	短期 目標	内容 手だて	評価
コミュニケーション					
社会性					
知識・理解					
身辺自立					
余暇					

しては、それぞれの様式がメリットとデメリットをもつことに留意する必要がある。

まず、授業形態中心型のメリットは、授業形態と関連しやすく授業につなげやすい点である。一方デメリットは、教科・領域間（表1の縦軸）の関連がわかりにくくモザイク的になりやすい点である。また、教科ごとに指導計画を作成するために項目数が多くなりがちであり、さらに児童生徒の重点課題がわかりにくいという問題もある。一方、目標中心型のメリットは、対象児にとって重点課題がわかりやすく、優先順位をつけやすい点である。その反面、目標中心型は授業につなげるためには授業ごとにさらに個別目標や指導計画を作成する必要がある。

このように教科の観点から計画を立てるか、目標を中心に計画を立てるかは、制度や外部から規定されたものではなく、教師が児童生徒をどのような観点からとらえるかの問題に過ぎない。このことは、教師が同じ児童生徒を例えば自立活動の5区分でとらえるか教科別の指導の観点からとらえるかなど様々な角度からとらえることが大切ということになる。したがって、その学校に在籍している児童生徒の実態と、その学校での活用のしやすさ、教師の活用のしやすさなどから利用する様式を決定する必要がある。このためには、学校としての積み重ねが重要であり、これまで以上に校内分掌としての研究部の果たす役割は大きい。

2) 実態把握の問題

次に、どこまで実態把握に時間を費やすべきか、あるいはどの程度標準的な検査等を用いたらよいかなどの実態把握の問題がある。この問題について、まず何のために実態把握をするのかについて再認識する必要がある。実態把握のもつ意義は、①授業に生かすため、②教師間や保護者との間での共通理解を得るための2点である。①について詳細な実態把握をしたとしてもそれが授業とまったく関係なくては、教師の自己満足だけで実態把握の結果が生かされないままに終わってしまう。そうならないためには、授業を前提とした実態把握が必要となろう。②について個別の指導計画の中で、ミーティングにおいて意見が食い違うのは児童生徒の実態のとらえかたの違いに起因する。例えば保護者は、自分の子どもの能力を高く（〇〇はできると）評価しているのに、教師が低く（〇〇はできないと）評価している点である。このようなときに、標準化された発達テストや心理テストあるいは簡単なチェックリストを用いることで、どこまでできているか否かが明らかになり、把握された実態について意見が食い違うことは少なくなるであろう。

実態把握の問題に対して中川（2001）による取り

組みは一つの解決策を提示している。中川はこれまで実態把握が多くの資料を集めてから教育的ニーズを決定していた手順を入替えて、①一人一人のねがいから「教育的ニーズを決定する」→②教育的ニーズに対する現在の状態を明らかにする→③「教育的ニーズ」に至るプロセスを明らかにする→④日々の授業を具体化する、の4つのステップを提案している。この手続きでは、まず教師間あるいは保護者も含めて教育的ニーズを決定する作業から開始することになる。そうすることにより、無駄な実態把握に時間を費やす必要はなくなるであろう。

3) 各教科・領域との関連

知的障害者を教育する養護学校では自立活動の時間を設けている学校もあるが、自立活動の時間を設けていない学校もある。自立活動の時間を設けていないため、個別の指導計画を作成する必要があるのではとの意見を聞くこともあった。しかし、知的障害教育の特色に基づけば、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部または一部について、合わせて授業を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導の目標や指導内容を明記する必要がある。このときに学校の教育課程と個別の指導計画との関連の中でどのように指導計画を作成しその結果を授業に生かすかについては、一定した結論が得られないまま、今後とも検討され続ける課題であり、学校や担任が検討していくべき問題であろう。

文献や研究授業の資料から見る限りにおいて、個別の指導計画から授業までの道筋を明確に提示している報告は、個別の指導計画を授業に生かしていると判断することができる。また、個別の指導計画から授業までの道筋をどこまで文章化する必要があるかとの議論を聞くことも多い。専門家としての教師は個別の指導計画の長期目標や短期目標を見ただけで、それを授業に展開することができるのであれば、細かな文章を記す必要は無いのかも知れない。つまり目的地向かって歩いていくときに細かな地図を描くことよりも実際に行ってしまった方が早いということにもなりかねないのである。

4) 保護者の思いをどう生かすか

個別の指導計画を保護者に提示している教師や学校の数には、ここ数年で非常に多くなってきているのではない。その背景には、教師にも説明責任が求められる時代になっているからであろう。個別の指導計画の意義で述べたように、保護者も個別の指導計画の作成過程にかかわることにより、これまでのように教師が問題をすべて保護者のせいにしたり、保護者からの声を無視したりすることはなくなるであろう。そのためには、教師が障害のある人たちの

人権を守るアドボケイトとしての意識を持つことが必要である。そのことが最終的に教師自身を守ることにもつながっていく。具体的な方法は、保護者も含めたミーティングを実施することであろう。米国のIEPミーティングに参加した感想として、わが国でこのようなミーティングを実施するためには、指導計画の内容をわかりやすく説明し、保護者の思いを確認し発言する人を設定することが必要である。また、PATHなどのアクションプランを活用することなども保護者との意見の食い違いを防ぐ方法である。また、ミーティングにおいては優先順位を確認すること、これからの指導方法を確認すること、さらに成果の見通しを確認することなどを通じて、親も含めてメンバーの意向が反映されるであろう。

保護者に個別の指導計画を提示していくことは、一つには保護者が子育てに対する見通しと評価のもののさしを持てることにつながる。また、結果的に保護者とのトラブルを減らすことができ、このことは教師間のトラブルを減らすことにも通じる。しかし、人間である以上は問題が生じることも充分考えられる。そこで苦情を処理するために第三者的に保護者の意見を聞く教育相談を充実することは重要である。例えば佐賀大学文化教育学部附属養護学校（2000）は前年度の成果としてIEPミーティングを実施した成果を以下の様にまとめている。①指導の目標がはっきりし、学校も保護者も安心して自信をもって教育を進めることができた、②低・中・高学年それぞれの時期の教育の方向性を明確に打ち出すことができた、③IEPシートによる記録を行うことで、次の課題への見通しがもちやすくなり、引き継ぎがしやすかった、④その子にとっての学校の役割・課程の役割を明確にできた、⑤保護者が子どもの療育について自分たちが主体者であることを確認することができた、⑥関係機関とのネットワークが広がり、つながりも強まってきた。また福祉・行政サービスの情報を適時受けることができた。

このような保護者も含めたミーティングの実施は各地の養護学校でも実践されており、大きな成果を生みつつある。

Ⅲ. 個別の指導計画を支えるためのシステム

1. システムの重要性

筆者はこれまで個別の指導計画の作成の意義として支援の個別化だけでなく、支援のネットワーク化の重要性について論じてきた。しかし、米国と比較したときにわが国の特殊教育においては個別の指導計画を支えるためのシステムの欠如を指摘せざるを得ない。ここでは通常の学校で実施されている米国

の問題解決モデルを例にして、再度個別の指導計画を作成することの意味について論じる。

2. 米国における問題解決モデル

現在、米国の学校心理士の中で問題解決モデルに関する研究が紹介されるようになってきた。このモデルは、通常教育から特殊教育への照会前の過程である。つまり、問題解決モデルにおいては、校内委員会で定期的に気になる子どもについて相談され、特殊教育に照会することが適切かどうか議論されている。

ミネアポリス市における問題解決モデルの例として、まず通常の学級において担任や保護者の心配となる児童生徒、あるいは全校学力テストで点数の低い児童生徒は、教育的ニーズのあるものとしてステージ1で検討される。

ステージ1（学級での介入）：ここでは気になる児童生徒がいたときにその学級担任がどう対応するかについて、学級担任、学校心理士、特殊教育教師などを含めた小グループでのミーティングが実施される。ミーティングではブレインストーミングのように各人がその児童生徒への支援について学級の中でできることを出し合う。また、追加の情報収集が求められる。例えば、学級担任が座席の位置を配慮する、課題を修正したものをその児童には与えるなどである。これを2,3週間実施してうまくいけばステージ1の段階で止まることになる。それでも対応が難しい場合にはステージ2の段階に進む。

ステージ2（チームによる介入）：この段階ではチームティーチングによる介入が試みられる。例えば、対象となる児童生徒の学習面のつまづきがあったときに、授業の中でその児童生徒にはチームティーチングが実施され、集中的に介入したときに問題が解決されるかについての情報を集め報告する。ミーティングではどのような介入が可能なのか（加配の教師が介入するか、ボランティアの学生が介入するか）について論議される。この段階での介入でも問題が解決されない場合に次の段階に進む。

ステージ3（特殊教育によるIEPのプロセス）：この段階では、保護者の了承を受けてIEPの作成過程へと進む。ここでは特殊教育教師が中心となり実態把握を行いそれに基づいた指導計画が作成されて実施されることとなる。

3. 問題解決モデルのもつ意味

1) わが国における特殊教育までの問題

これまでわが国では、その児童生徒に障害があるかないかは、病院や施設などの学校の外で決定されてきた。一方、米国においては特別なサービスを受

けることが必要な児童生徒かどうかは学校（教育）が決定を行ってきた。この違いからわが国の個別の指導計画はどうしても特殊教育に措置された児童生徒が前提であり、なぜその児童生徒が特別なサポートを受ける必要があるのかについてはあまり議論されないできた。しかし、特殊教育から特別支援教育への転換がすすみ、知能テストの正規分布から判断すると特殊教育を受けていない約2%の知的障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していることを考えると、通常教育の延長線上に個別の指導計画を位置づける必要がある。

2) 教師のもつ知識を生かすこと

問題解決モデルは、ミーティングにおいて担任教師の配慮や工夫していることに焦点を当てて、他の教師の提案を受けてさらに配慮をし、どのくらいの援助が必要なのかを決定する過程である。その中には、単に標準的なテストではつかめない形成的な評価が含まれることになる。問題解決モデルは、通常教育のものであるが、例えばわが国の養護学校や特殊学級で行われている実践の中に教師による形成的評価の部分がどのように生かされているかは疑問である。日常、教室の活動の中での配慮に焦点を当てて、どのような配慮がさらに可能なのか、またチームでその児童生徒を援助したときにどのような成果が得られるかなどの形成的評価に基づく実態把握は、その後の指導に役立つであろう。問題解決モデルは、専門家以上に教師がその子を知っており、教師が3人よれば解決策を見いだせるという教師の能力に信頼を置くものである。

3) 一人一人に焦点を当てたミーティング

問題解決モデルミーティングでは、一人一人の児童生徒に焦点を当てて、具体的な対応を協議することである。わが国でもケース会議などで児童生徒のことが報告されるが、共通理解にとどまっており、具体的にどうするかまで論議されていない。問題解決モデルの意義は、役職にかかわらず一人の児童生徒について参加者が最善の方法についてブレインス

トーミングを通じて協議する点にある。個別の指導計画のミーティングは実施されつつあるが、参加者がお互いに最善の方法を見いだすことにまでつながっていないのが現状であろう。

4. 個別の指導計画の作成とコーディネーター

平成15年3月に発表された「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告書において特別支援教育コーディネーターの役割が強調されている。今後、個別の指導計画の作成においてもコーディネーターが重要な役割を果たすようになるであろう。しかし、現在のところ個別の指導計画は、担任教師が中心に作成しミーティング等を実施しているか、校内分掌でミーティング（事例会議）を実施するようになっているのが実情であろう。今後、コーディネーターとして各学校に配置するためには、本稿では問題解決モデルに見られるようなそれを支えるためのシステムを明確に位置づけないと、結局コーディネーターが一人で抱え込むことになり、うまくいかないときにはその人自身の能力のなさが追求されることとなる。一方、通常学校に限らず、養護学校においても問題解決モデルのような校内委員会がうまく機能することができれば、特別なコーディネーターは必要ない。システムがあれば、学級担任であろうとも学部主任であろうともコーディネーターとしての役割を果たすことが可能である。

引用文献

- 干川 隆（2002）個別の指導計画：考え方と枠組み 熊本大学教育学部紀要，51，233－244.
- 中川修一（2001）個別の指導計画と授業との接続をシステム化する 安藤隆男編著 自立活動における個別の指導計画の理念と実践，川島書店，121－132.
- 佐賀大学文化教育学部附属養護学校（2000）研究紀要第10集.