

# 第四部

## 個別の指導計画を 生かした実践事例



小学部の実践

# 目 次

I 個別の指導計画を生かした実践事例を進めるに当たって	119
-----------------------------	-----

## II 実践事例

### 事例A

#### 目標の明確化を目指して

—単語獲得期から会話期にあるA児の言語獲得に向けた  
支援の在り方を通して—

120

- 1 対象児について
- 2 指導経過
- 3 結果と考察
  - (1) A児の言語獲得の変容について(結果)
  - (2) I期(単語獲得期)の取組
  - (3) II期(構文獲得期)の取組

### 事例B

#### 支援の共有化を目指して

—B児の余暇の生活と自己選択について—

130

- 1 対象児について
- 2 指導経過
- 3 結果と考察
  - (1) 結果:B児の変容
  - (2) 教師間の支援の共有化について
  - (3) 家庭との情報の共有化について

### 事例C

#### 指導の継続性を目指して

—C児のコミュニケーションの課題へのアプローチから—

137

- 1 対象児について
- 2 指導経過
- 3 結果と考察
  - (1) 取組を通してのC児の変容
  - (2) 指導を継続するに当たって得られたこと

III まとめ	143
---------	-----

- 1 個別の指導計画の作成と活用から得た知見
- 2 機能的で実用的なシステムづくりのための改善点

## I

## 個別の指導計画を生かした実践事例を進めるに当たって

個別の指導計画に基づく実践は、複数教師による多面的な実態把握、課題分析や目標設定を通して、一人一人に応じた最適な支援と継続した取組を可能にすると考えます。また、保護者との相互理解と協力の下で個別の指導計画を作成し、実践することにより、家庭をも含めた総合的な情報収集ができるとともに、学校と家庭とが連携した効果的な取組が実現できると考えます。

そこで、小学部では、個別の指導計画の実践を進める上で、①教師間で共有できる個別の指導計画であること、②家庭と連携して取り組める個別指導計画であることを重視しました。

このことを踏まえて、現行の個別の指導計画のシステムを試行する上で、以下の取組を共通理解し、学部における体制作りや情報交換の在り方などを充実させていくことにしました。

## 【教師間で情報を共有するために】

- ・ 学部ミーティングを通して、教育的ニーズの集約、重点目標設定、支援の手立ての確認、評価作業を行う。
- ・ 子供の変容、支援の手立ての改善に関しては、学部会（週1回）で報告・確認し合う。

## 【家庭と連携した取組をするために】

- ・ 教育的ニーズや目標の設定に関しては、教育的ニーズを語る会や教育相談を中心に、保護者の思い、意見を十分に聞き、取組に反映することに努める。
- ・ 学期末の評価については、教育相談で学校と家庭が相互主体的に評価し合う。
- ・ 日常的な情報交換を大切にし、子供の変容、支援の手立ての在り方について、相互に確認できるようにする。

以上の考え方を踏まえるとともに、重点目標の取組のスパンが1年間であること、また、学校と家庭が連携するためには相互に取り組みやすいものにする必要があることから、実践事例の考察の視点として「目標の明確化・焦点化」「支援の手立ての具体性」「評価基準の明確化」を取り上げることにしました。加えて、小学部の特徴である学級担任制や6年間の継続指導であることも念頭に置き考察する。

今次研究における実践事例の位置付けは、個別の指導計画のシステムの検証である。したがって、実践事例ABCの考察においては、上記に述べた視点を反映しつつ、教師間の情報の集約・共有・引継ぎはどうであったか、家庭と連携した取組はどうであったか、指導の継続性はどうかなどについて、各事例を通して検証する。

	事例の概要	考察の視点
事例A	新入児で継続指導の事例、家庭と連携した取組 言語獲得を目指した取組	目標の明確化、焦点化 (評価基準の明確化も含む)
事例B	前年度の取組を発展させた事例、家庭と連携した取組 自己選択、決定を踏まえた余暇の過ごし方を考えた取組	支援の共通化
事例C	担任が替わって引き継いだ事例、家庭と連携した取組	指導の継続性

このように、3事例の実践の中で学校、担任教師はどのように考えて家庭に情報を提供したか、保護者の思いをどのように反映させたかなどの両者の関係についても経過を追って見ていきたい。

(文責：木戸)

## II 実践事例

事例A 目標の明確化を目指して  
 ー 単語獲得期から会話期にあるA児の言語獲得に向けた支援の在り方を通してー

### 1 対象児について

本校小学部1年生、女兒。

身辺処理の能力が高いことに比して、‘意思交換’‘移動’の項目で発達上の課題が感じられる。

‘意思交換’に関して、単語獲得期にあるが、コミュニケーション意欲が高く、自分なりに語頭や語尾の1音節を表出することで気持ちや見たこと、経験したことを伝える。また、自然な文脈の中で表出した音声言語（1語文）には、呼び掛け、報告、拒否、応答などの機能が見られる。しかし、聞き手に伝わりにくい、言語理解と言語表出の差が大きいなどの課題がある。

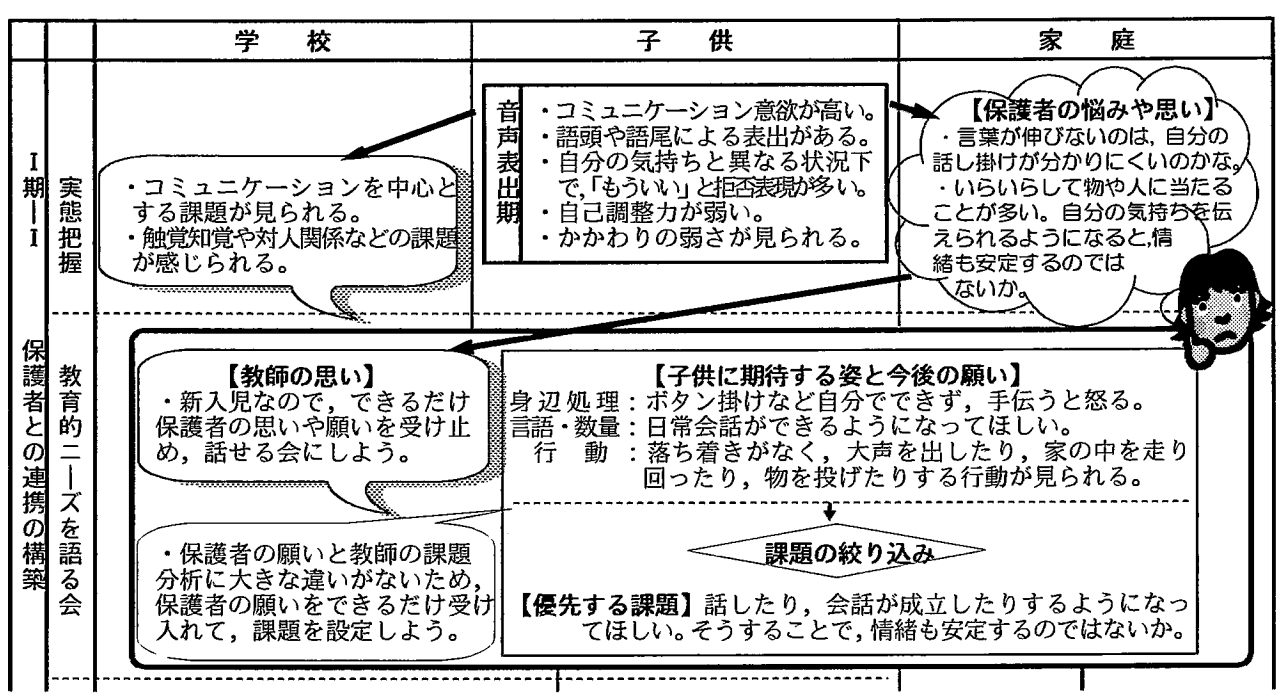
強い触覚防衛が見られ、触感覚を中心に、多様な感覚刺激に過敏に反応する。このことが、手指を使う経験の不足や不器用さを招いていると考える。また、身体運動に関しても同様に協調運動などでの不器用さやぎこちなさが見られる。さらに、落ち着きのない行動や他者の誘いを受け入れる力が弱いことも、これらの触覚的な課題が影響していると思われる。

自立心が育ち、生活の流れに沿って大まかな見通しを持ち、主体的に行動できているが、周りからの働き掛けを受け入れたり、自己調整したりすることに課題が見られる。

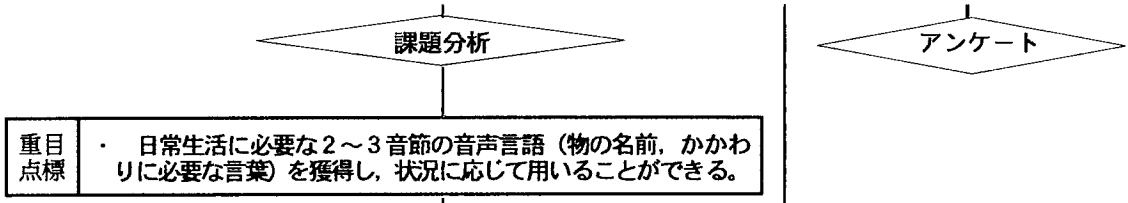
### 2 指導経過

指導経過を指導時期、指導の流れ、指導のステップの点から以下のように区分して整理する。

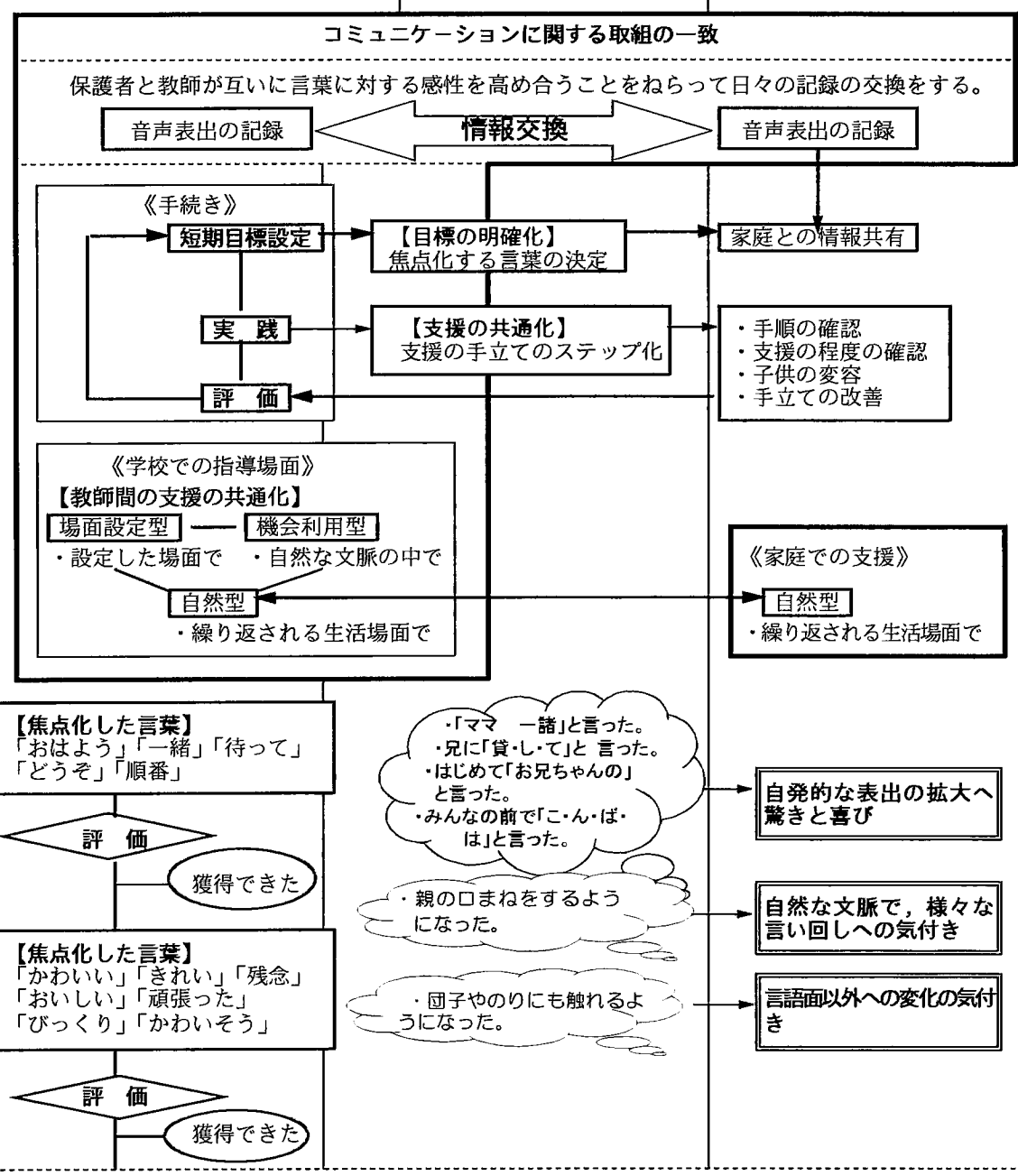
I期（平成13年9月～平成14年3月）			II期（平成14年4月～10月）	
I	II	III	I	II
H13・9～11	H13・12	H14・1～3	H14・4～8	H14・9～10



重点目標設定

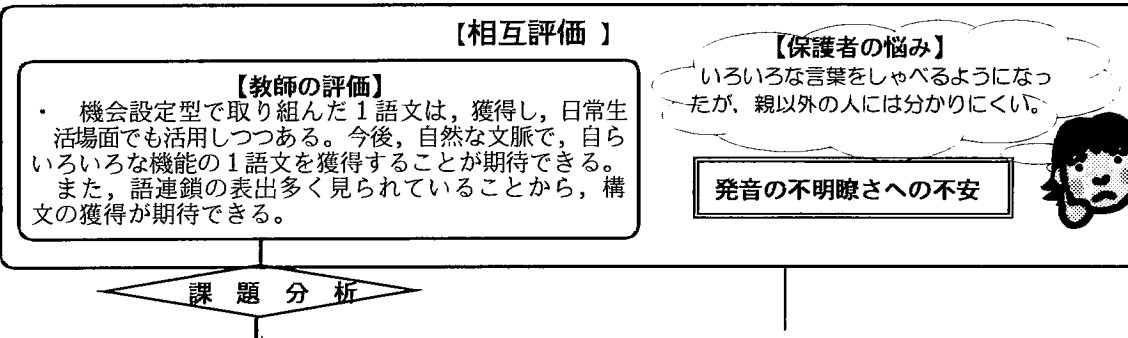


2学期の短期目標設定と実践



I期Ⅱ

2学期の教育相談



I 期 III

3 学期の目標設定と実際

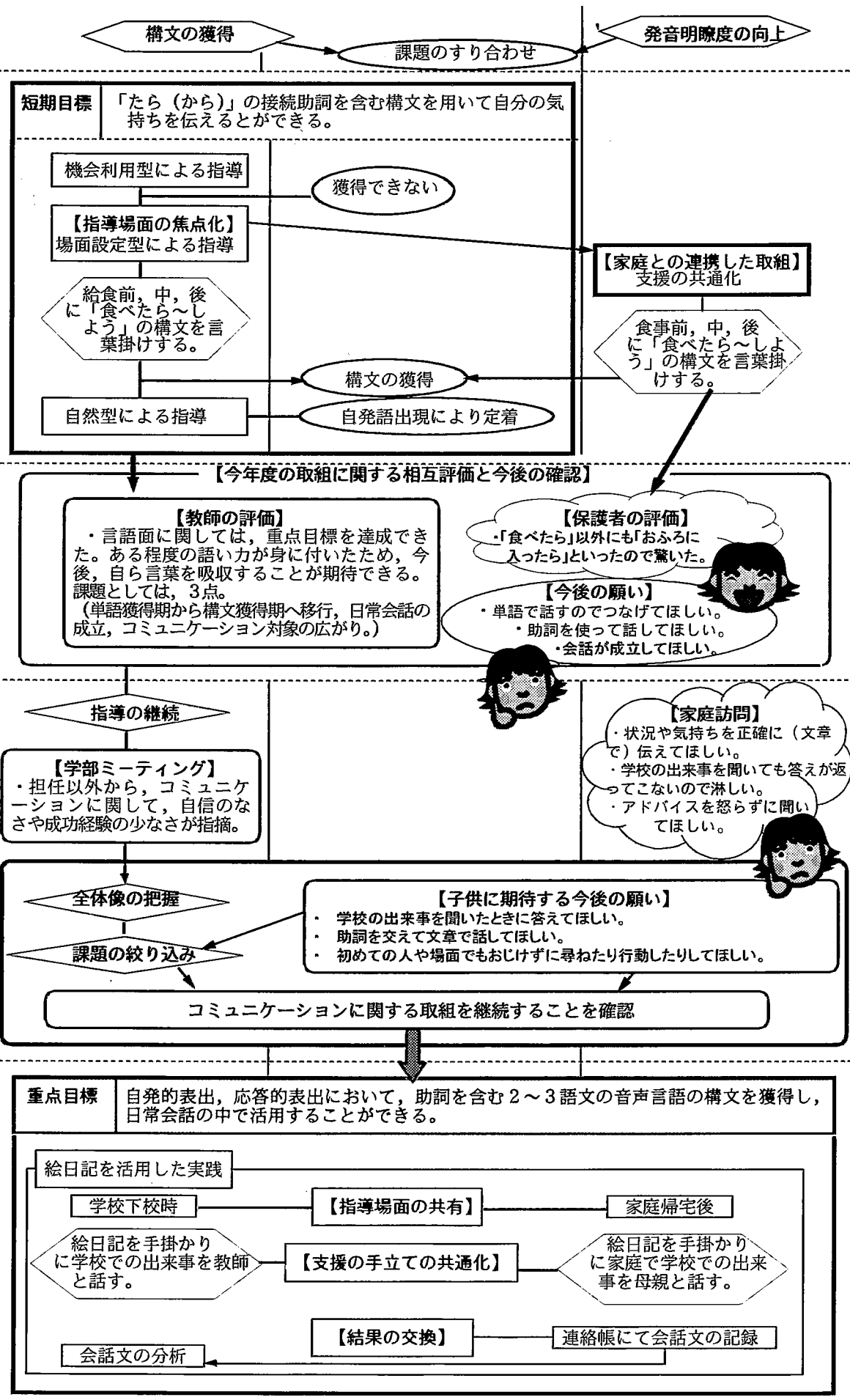
3 学期の教育相談

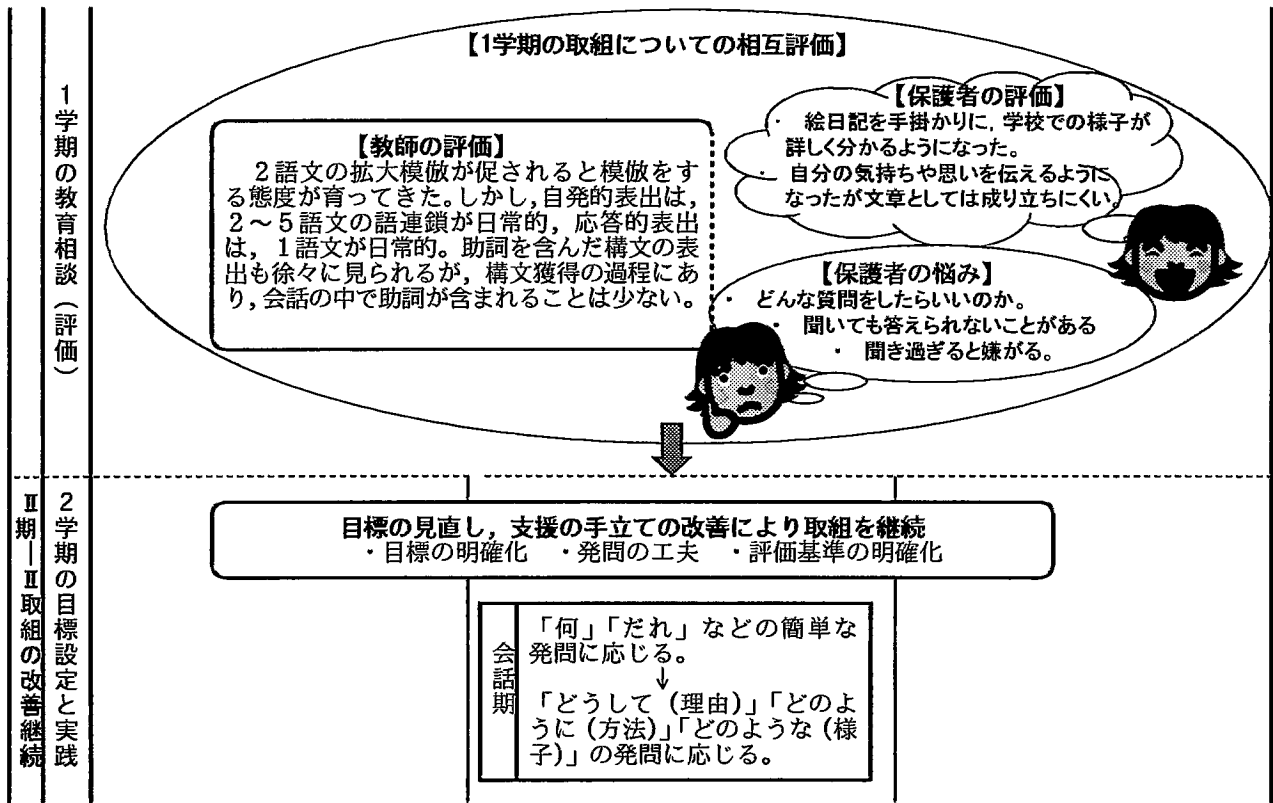
II 期 I (学校と家庭の共通した取組開始)

教育的二ーズの把握

教育的二ーズを語る会

重点目標設定と1学期の実際





### 3 結果と考察

#### (1) A児の言語獲得の変容について(結果)

A児の自発的表出は、I期からII期にかけて1語文表出から多語文表出へと変容してきた。その結果を指導時期ごとに整理し表1に示す。

表1 自発的表出の変容と目標との関連

	I 期 (平成13年9月～平成14年3月)			II 期 (平成14年4月～10月)	
	I 期—I	I 期—II	I 期—III	II 期—I	II 期—II
	単語獲得期			構文獲得期	
自発的表出(記録)	(物・人の名前)	1語文表出 (疑問詞)	(2～3語連鎖)	構文表出 語連鎖表出 (3～4語連鎖)	語文表出
重点目標	日常生活に必要な2～3音節の音声言語の獲得			2～3語文の音声言語の獲得と会話成立	
短期目標	かかわり合いに必要な言葉	気持ちや様子の言葉	「から」「たら」接続助詞を含む構文	2語文の音声模倣	会話の成立

まず、I期においては、1語文の表出が中心であるが、名詞、疑問詞、気持ちや様子、動きを表す言葉など変容が見られ、量的にも質的にも大きな変化が認められた。I期—IIに特徴的なことは、語連鎖の出現である。語いの獲得とともに、徐々に語連鎖が広がっている。このことから、I期—IIIに「接続助詞を含む構文の獲得」に取り組んだことは、言語獲得についての実態把握が適切だった。



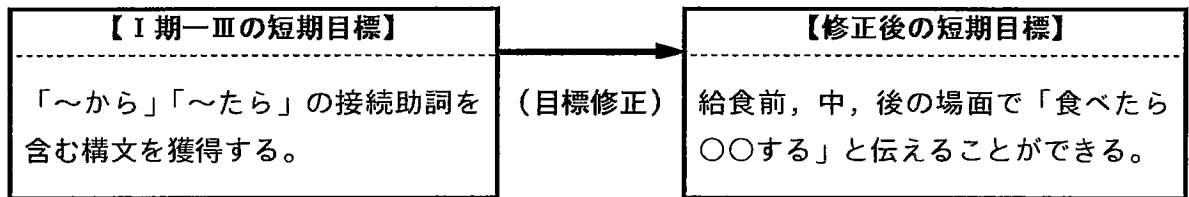


ア 「目標の明確化」という視点からの考察（Ⅰ期－Ⅲにおける目標の修正から学ぶこと）

目標設定では、「いつ」「どこで」「だれが」「何を」という視点を明確にすることが重要である。

Ⅰ期－Ⅲが目標達成に至らなかった要因は、課題の焦点化ができず、指導場面が明らかにされていない点にあった。

そこで、次の2点で目標の修正を行った。①使用頻度が高く、継続して取り扱う「食べたら〇〇する」の構文に焦点化した。②本児にとって表出する意味が明確になるように指導場면을給食前、中、後に設定した。



その結果、3月には目標達成に至り、教師との会話で「食べたらブランコする」と自ら遊びの提案をするようになった。

このことから、目標設定に当たっては、「いつ」「どこで」「だれが」「何を」という視点が、教師にも子供にも明確であることが重要であるといえる。

イ 「教師間の課題の明確化、共有化」という視点からの考察

言語獲得初期において、自然な文脈の中で言語指導を行うには、以下の問題点が挙げられる。

- ① 教師、子供の両者にとって課題が明確になりにくい。
- ② 複数教師で指導する場合は、課題の共有化が図りにくい。

そこで、これらの問題点を解決するために、指導場面の明確化（表3）と支援の手立ての具体化（表4）に努めた。

(ア) 指導場面を日常生活に位置付ける

表3において、焦点化した言葉をどのような場面で取り扱ったかを示した。

表3 焦点化した言葉の指導の型と指導場面

	「おはよう」	「一緒」	「待って」	「どうぞ」	「順番」	気持ちを表す言葉	様子を表す言葉	
型	自然型	機会利用型	自然型 ↓ 機会利用型	場面設定型 ↓ 機会利用型	自然型 ↓ 機会利用型	機会利用型	機会利用型	
指導場面	朝の登校場面、朝起きたとき	教師や友達と活動と一緒に行う場面	やりたい気持ち優先し、友達との調整が必要な場面	友達に連絡帳を渡す場面	友達にクッキーを配る場面	遊具や教材を友達と共有したり、活動の順番を決める場面	本児の状況が言葉と一致したと考えられるとき（気持ちの言語化）	生活単元学習でツリーや飾りを見たとき

指導場面を日常生活の中に確実に位置付け、教師間での課題の共有化を図る。

言葉の機能を考慮し、「自然型」「場面設定型」「機会利用型」のタイプによってプログラムを作成した。「自然型」は、繰り返される生活様式の中で継続して指導するタイプである。「場面設定型」は、意図的に場面を設定して焦点化した言葉を指導するタイプである。「機会利用型」は、

自然な文脈の中で、自発語の機会を利用して指導するタイプである。

上記の3タイプによる指導を日常生活の中に位置付けたことにより、教師間の課題の共有化が図られ、一貫性のある指導が可能になった。その結果、焦点化した言葉が確実に定着したといえる。以下に、指導場面と指導の型に関する知見を述べる。

**指導場面と3つの型による言語指導から得られた知見**

- ・ 3つの指導の型は、単独に進めるのではなく相互補完的に関連付けることで有効に機能する。
- ・ 言葉を焦点化する際は、単元や題材に関連付けると集中的、意図的に取り扱うことができ定着しやすい。
- ・ 「場面設定型」の指導で焦点化した言葉が獲得された後は、引き続き「機会利用型」の指導により生活の中で生かす段階を踏む必要がある。
- ・ 「気持ちや様子を表す言葉」の多くは、機会を利用したプログラムになるため、教師の意識に左右される。従って、学級、学部ミーティングで課題の確認を行い、多くの教師が、不自然にならないように機会をとらえて気持ちの言語化を図ることが言語獲得に有効である。

**(イ) 教師間の支援の共通化を目指す**

**支援の手立ての具体化により、教師間での支援の共通化を図る。**

支援の手立ての具体化については、I期-Iで取り組んだかかわり合いに必要な言葉（「どうぞ」）の指導を例を表4に示す。

**表4 支援の手立てのステップ（「どうぞ」）**

[導入期]・[誘導期]			[定着期]			[活用期]
○ 音声模倣により導入を行い、モデル、身振り提示により音声表出を誘導する。			○ 前条件を提示し、自発的表出を見守る、待つ。			<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況に応じて柔軟に対応できる。（友達が着席しているときといないとき）</li> <li>・ 他の物の受け渡しをする場面でも、獲得した構文を適用できる。</li> <li>・ クラスの友達以外にも、同様に接することができる。</li> </ul>
II-1	II-2	II-3	III-1	III-2	III-3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が後方から本児の手を支える。渡す行動を伴いながら「○○君どうぞ」の音声模倣を誘う。模倣したら称賛する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が友達を指差し、「○○君」の表出が聞かれたら、「どうぞ」の音声模倣を促す。模倣したら称賛する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達を指差し、応答したら、どうぞの身振り提示で音声表出を誘う。自分の連絡帳を受け取る時、「ありがとう」の音声模倣を促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 連絡帳を1冊ずつ手渡しし、自発的表出を待つ。自発的表出がなかった時は、「どうぞは？」あるいは「なんていうの？」と再び促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が「どうぞって配ってね」と全員分の連絡帳を手渡し、見守る。本児の連絡帳を差し出し、「ありがとう」の音声表出を待つ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が「連絡帳を配ってね」と全員分を手渡し、離れた所から見守る。本児の連絡帳を差し出し、音声表出を待つ。</li> </ul>	

支援の手立てのステップ化を図ったことで、教師間の支援の共通化が可能になった。このことにより、一貫した指導を行うための条件が整い、焦点化した言葉の獲得につながったといえる。以下に、支援の手立ての具体化によって得られた知見を述べる。

### 支援の手立てを具体化したことによって得られた知見（コミュニケーションに関して）

- ・ 指導のステップは、おおまかには導入，誘導，定着，活用に区分する。  
（導入期）音声模倣をする  
（誘導期）サイン，指差し，語頭提示による発語を誘導する。  
（定着期）表情や視線による誘導を行い，自発語を待つ。  
（活用期）物や対象を変えて生活の中で般化を図る。
- ・ 定着が図られたら，場面を変えたり対象を変えたりするなど般化する段階が必要である。
- ・ 誘導期や定着期においては，教師の表情や視線などノンバーバルな手立ても重要であった。
- ・ 定着期には，時間的，空間的距離を考慮し，自発的表出を待つ必要がある。

### (3) II期(構文獲得期)における取組 ～家庭との連携した絵日記の取組を通して～

#### ア 目標設定段階において

目標設定は，指導の継続性を踏まえるとともに，保護者の思いを反映させる。

単語獲得期にあるI期は，課題を焦点化・明確化することで日常生活に必要な2～3音節の1語文を確実に獲得することができた。そのことで，本児のコミュニケーション意欲は一段と高まり，自発的表出が著しく増加したといえる。しかし，この時期のA児の自発的表出は，1語文と語連鎖（2～3語）に止まっていた。また，助詞の省略・置換が見られ構文に関する課題があった。さらに，「助詞を交えて文章で話してほしい」「学校の出来事を伝えてほしい」などコミュニケーションに関する保護者の願いが強かった。以上のことから，II期においても引き続きのコミュニケーションの課題に取り組むことにした。

II期の重点目標を，「助詞を含む2～3語文の音声言語の構文を獲得し，日常会話の中で活用することができる」ことに設定した。

#### イ 実践段階において

家庭と共通の取組をするためには五つの視点が重要である。

コミュニケーション場面は，学校に限らず生活全般に及ぶ。従って，コミュニケーションに関する指導は，学校と家庭とが連携しながら進めていくことが重要だと考えた。そこで，I期の「関係の構築」を踏まえ，II期では，学校と家庭との相互協力により「共通の課題」に取り組むことにした。その際，以下の5つの視点が重要だと考えた。

#### 家庭と共通の取組をするために得られた5つの視点

- ① 子供が変容し，目指す姿が具体的にイメージできること（指導目標・指導内容の共有）
- ② 学校での指導場面が明らかに関連して家庭でも取り組む場面があること（指導場面の共有）
- ③ 支援の手立てに関しては，手続きが分かりやすく示されていること（指導方法の共有）

- ④ 情報交換や提供を行いながらその結果を確認できること（指導経過の共有）
- ⑤ 評価基準が明確になっていること（評価方法の共有）

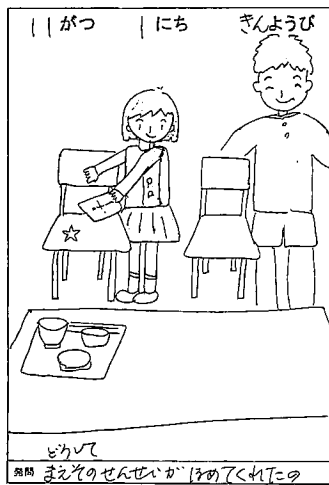
上記の視点を踏まえ、本事例では視覚情報（絵日記）を用いた取組を行った。

視覚情報（絵日記）は、話し手と聞き手の話題の共有に役立ち、コミュニケーションと会話の成立を促す。そのため、会話期に課題がある本児にとって、視覚情報（絵日記）は、豊かな言語発達を促す有効な手段であると考えた。

以下に、取組の経過を述べる（表5）。

表5 目標の明確化に向けて支援の手立ての見直しを行った経過

【重点目標】	● 自発的表出、応答的表出において、助詞を含む2～3語文の音声言語の構文を獲得し、日常会話の中で活用することができる。	
短期目標	Ⅱ期-I ○ 視覚的情報を手掛かりにして、経験を2語文で伝えることができる。	Ⅱ期-II 【目標の修正】 ○ 絵日記を見ながら、簡単な発問に答えることができる。
評価	<<目標到達度>> B <<目標の妥当性>> 評価基準が明確になっていないので、評価しにくい。 <<手立ての有効性>> 保護者にとって支援の手立てが分かりにくい。	
指導場面	場面設定型（学校下校時、家庭）	
学校	家庭	
一日の出来事の中で印象に残った出来事を教師が絵にかく。 下校時、絵を手掛かりに教師と会話をする。	持帰る 絵と文字を手掛かりに、保護者に一日の出来事を伝える。 絵を見ながら会話をする。 自発的表出や応答的表出を連絡帳に記録する。	【保護者から】 学校の様子が分かるようになった。会話が楽しくなった。 【保護者の悩み】 いろいろ聞き過ぎると嫌がる。聞いても答えられないことがある。どんな発問をしたいのだろう。チェック表があったら分かりやすいのに。 <<指導場面の共有>> 指導場面は、はっきりしているため、指導は継続している。 <<手立ての共有>> 取組に意味を感じてはいるが、方法が分からず迷いが感じられる。 <<評価の共有>> 保護者なりに評価方法に困っている様子。
記録を見る。	分析する。	



## ウ 評価段階において

1 学期末の教育相談で、「絵日記を手掛かりに学校の様子が詳しく分かるようになった」「会話が楽しくなった」など、保護者から成果が報告された。しかし、「会話を続けるためにはどうしたらいいのか」「あまりいろいろ聞き過ぎると嫌がる」「聞いても答えられないことがある」「チェック表があつたらいいのに」などの反省や疑問点が出された。その背景として、手続き（方法）と評価基準が明確になっていないことが考えられた。そこで、以下の改善を行った。

### ① 保護者が取り組みやすい支援の手立てに改善する。

絵日記に言語発達を考慮した発問（中心となる発問）を書き添えて保護者に渡す。保護者は中心となる発問を含めて会話をする。発問への応答に関して連絡帳に記録し、担任に情報を伝える。担任は、その応答結果を分析し、次に生かす。

➡「どのような発問をすればいいのか」という保護者の悩みが解決された。もちろん、会話内容は、「中心となる発問」に限定するわけではないので、取組の流れは従来通りであるが、発問が意図されることによって、会話の深まりにつながった。

### ② 評価内容を応答的表出に焦点化する。

「どこ」「だれ」「何」「どうしたの（理由）」「どのように（方法）」「どのような（様子）」などの疑問詞を含む発問に答えられたか、どのように応じたかについて評価する。

➡ 評価内容を応答的表出に焦点化することで、評価基準を明確にすることができた。つまり、記録のしやすさ、結果の判断、変容の分かりやすさにより、取組における評価結果を共有することができたといえる。このことにより、保護者は教師の意図を理解し、取り組めたことへの満足感を感じることもできた。

学校と家庭とが相互主体的に評価できることが重要である。

・ 取組について、学校と家庭とが相互主体的に評価できるようにするために、学期末の教育相談では、それぞれの評価を交換し、すり合わせを行いながら、最終的な評価を行うようにする。

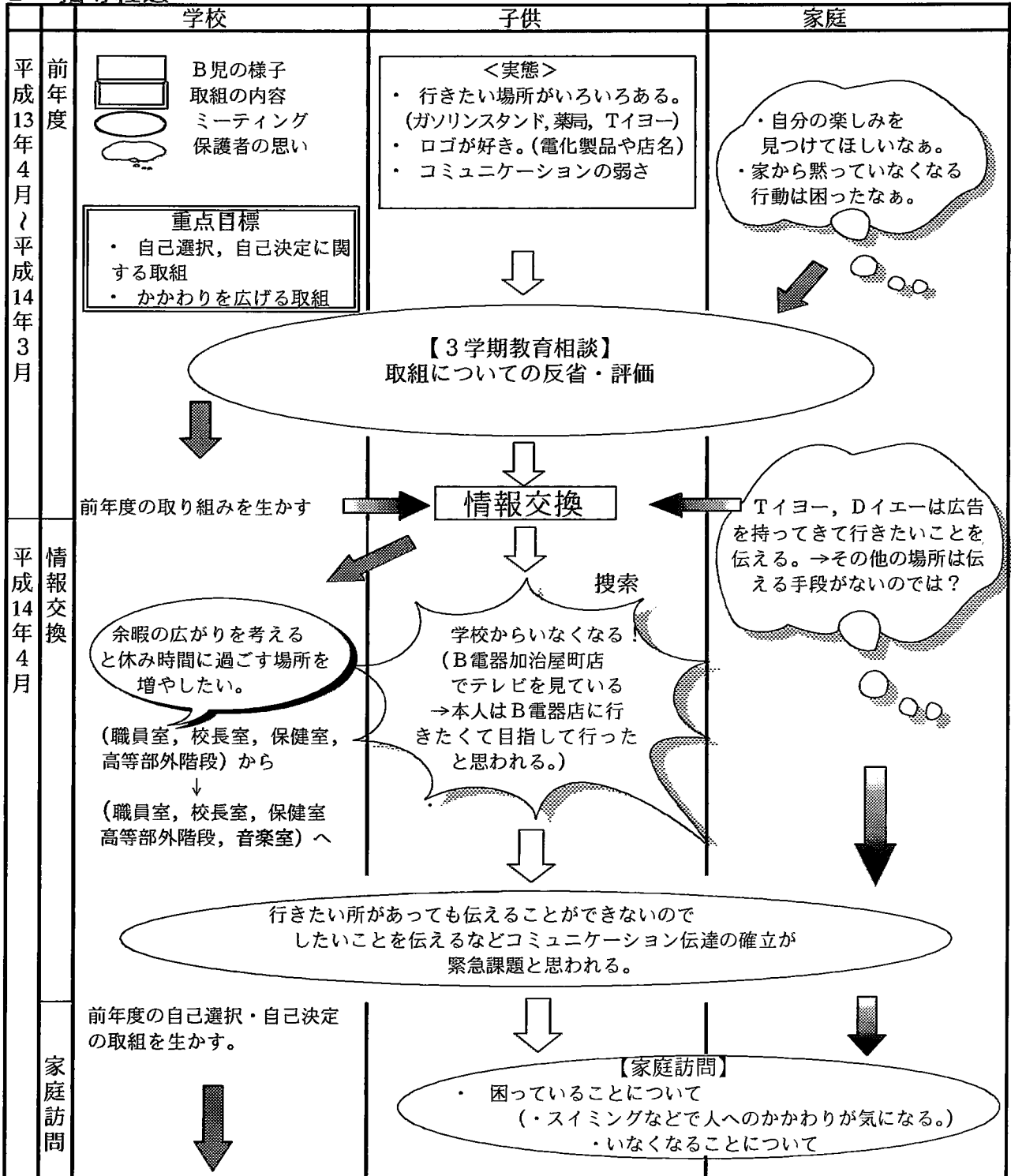
（文責：木戸）

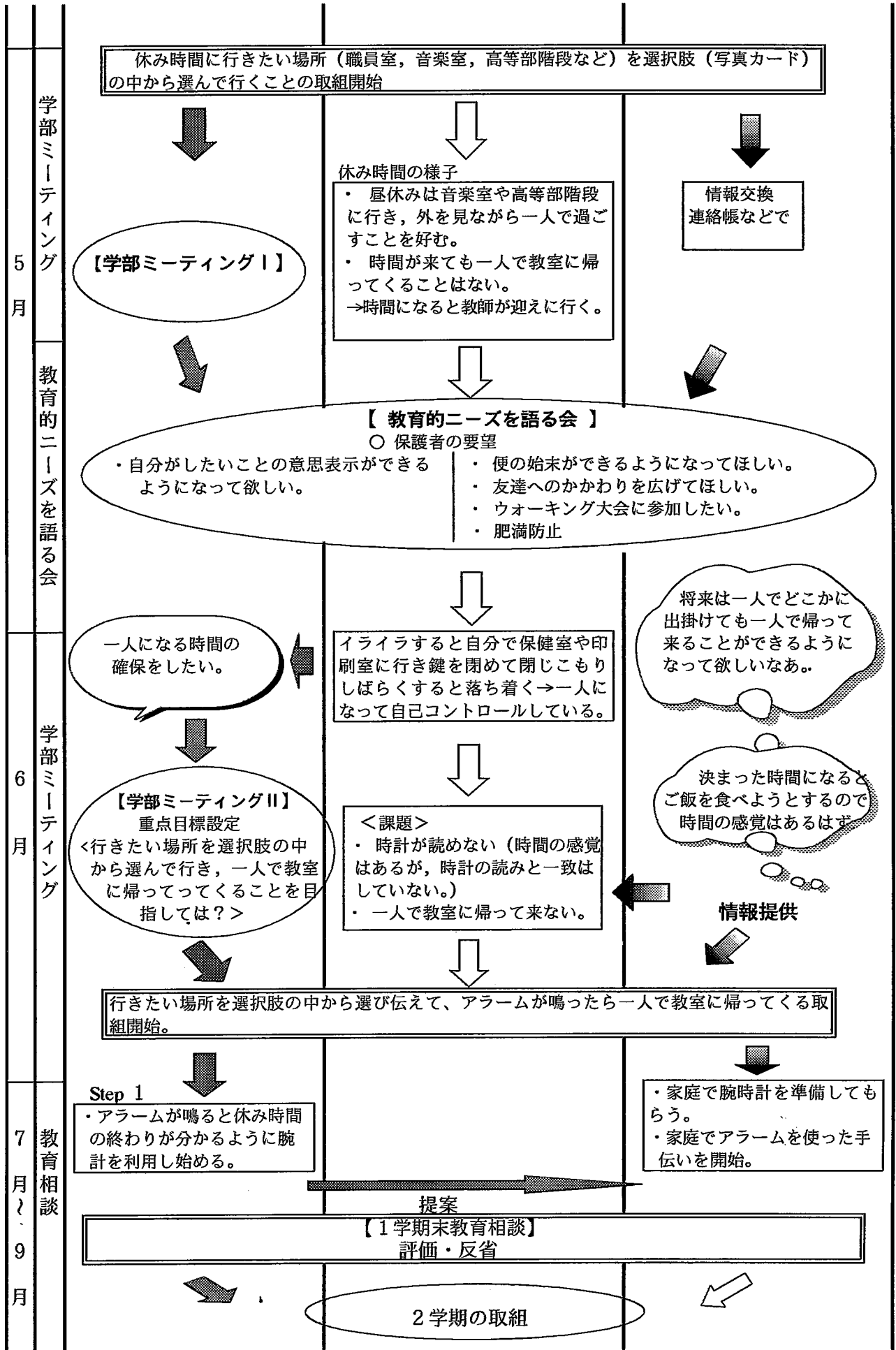
**事例B 支援の共有化を目指して**  
 ～B児の余暇の生活と自己選択について～

**1 対象児について**

- ・ 小学部6年生，男児，自閉症
- ・ 身のまわりのことはほとんど一人でできる。
- ・ 簡単な指示を理解し行動することができるが，日常経験の少ないことや，指示が多くなることで見通しが持てずに混乱することがある。
- ・ 電化製品や店名のロゴ，洗剤や薬品が好きで，新聞広告や看板などよく見ている。

**2 指導経過**





### 3 結果と考察

本事例では、指導経過に述べた取り組みを行い、学校の休み時間における「行きたい場所を伝えて過ごす」という余暇の過ごし方につながる方法を獲得させることができた。以下に、どのような手順や支援を段階的に行ったかを、本児の変容とともに述べ、支援の共通化という観点で、学校の教師間及び家庭とに分けて考察していきたい。

(1) **結果：B児の変容**

「余暇の広がりについては選択する場所が増え、活動内容も広がった！」

**ア 手順と主な取組**

- ・ 行きたい場所（ソファがあったり、クーラーがあったりする職員室や校長室や、静かな保健室など）がいろいろとあり、休み時間などに行くが、伝えることはないため、教師が時間になって探し回ることが多い。また、どこに行くか分からないため、付いて行くことが多く、一人の時間を確保することができない。

【重点目標】

行きたい場所の写真カードを選んで伝えて行きアラームが鳴ったら教室に帰って来ることができる。

< 前年度の取り組みを生かす >



【手順1】

ロッカーに写真カードを全部見えるように設置する。

<手順1について>

- ・ 休み時間に行きたい場所（職員室、保健室、高等部外階段、）の写真カードをロッカーに見えるように掲示する。

【手順2 選ぶ】【手順3 行く】

「どこに行くの？」と質問する。  
→ カードを選んで「〇〇しつにいきます」と報告してカードの場所に行って好きな活動をする。

<手順2・3について>

休み時間（昼休み時間だけでなく）に教師が写真カードが掲示してある場所で「どこに行くの？」と質問する。B児は行きたい場所のカードを選ぶ。選べない場合は二枚の写真カードを提示して「どっち？」と聞く。選んだ写真カードをB児と一緒に指差し、「〇〇しつにいきます」と言う。その後、写真カードの場所に行くまで見守る。

【手順4 帰る・報告】

4 一人でアラームが鳴ったら教室に帰って来て報告する。

<手順4>

- ・ アラームを帰ってくる時刻に設定しておき、アラームが鳴ったら「教室に帰ろうか？」の誘い掛けで教室に教師と一緒に移動する。教室に帰ってきたらカードを片付けたことを報告とする。



イ B児の変容

写真カードと場所が一致しない、カード選択が難しい時期

実態	子供の変容
<p>行きたい場所はあるが伝えることができない。</p>	<p><b>【B児がよく行く場所と過ごし方】</b></p> <p>&lt;職員室&gt;新聞に入っている広告で好きな店（薬局、電気店、スーパーなど）のものを探して眺める。帰るときにはその広告をもらって帰ってくる。</p> <p>&lt;保健室&gt;ベットに座って窓から外の景色を眺める。トラックやバスなどの様子を見ている。気持ちが高ぶって一人になりたいときに自分から行くことが多い。</p> <p>&lt;高等部階段&gt;昼休みに行くことが多い、高いところからの景色を楽しむ。隣の自動車学校を雨の日でも濡れながら指をパチパチならして跳びながら見ている。</p>
<p>↓</p> <p>目標設定</p>	
<p>行きたい場所の写真カードを選んで伝えて行き、アラームが鳴ったら教師と一緒に帰ってくる。（職員室、保健室、高等部外階段の3カ所）</p>	
<p>↓</p>	
<p>&lt;手順及び支援&gt;</p>	<p><b>【選ぶ・行く】</b>始めは写真カードと場所が一致しないようで、カードを1枚選ぶが、保健室のカードを持って職員室や事務室に行くなどの行動が見られた。しかし、高等部外階段については、場所とカードが一致しているようで、行くまではいろいろな場所を経由していくこともあるが、他の場所に目的を持って行くことはなかった。2枚のカードの提示の中から選択することは難しい（昨年度の取組で同質の選択に課題がある）と思われたが、選んだカードの場所と一緒にいくという経験を通して、どちらか選んだ方に行ってもいいことが分かってきた。</p>
<p>1 休み時間になると「どこにいくの？」と質問する。</p> <p>2 <b>【選ぶ】</b>写真カードが掲示しているロッカーの前で2枚カードを提示し「どっち？（に行く）」と質問する。2枚の中から選んだカードを指差し「〇〇に行くの？」と確認する。</p> <p>3 <b>【行く】</b>選んだカードを持ってその場所に教師と一緒にいき、行き先を確認する。</p> <p>4 <b>【帰る・報告】</b>時間がになったら一緒に教室に帰り、カードを片付けて報告とする。</p>	<p><b>【帰る・報告】</b>時間になって「時間がきたから（〇〇が始まるから）帰ろうか？」の誘い掛けで立ち上がるが、直接教室に帰ることなく、走って別の場所に行き、教室にたどり着くまで時間が掛かる。教室に帰るとカードを片付けることはできるようになった。</p>

音楽室に行くようになり、場所の広がりが見られるようになった時期

<手順及び支援>	子供の変容
<p>1 休み時間になると「どこにいくの？」と質問する。</p> <p>2 <b>【選ぶ】</b>写真カードが掲示しているロッカーの前に4枚のカードを提示し「どこにいく？」と質問する。選んだカー</p>	<p>・ 休み時間になると自分からロッカーの所に行き、カードを選んで出掛けようとするが増えた。</p> <p><b>【選ぶ】</b>休み時間に本児が行きたい場所（職員室、校長室、事務室、保健室、高等部外階段）と教師が過ごせる場所の1つになってほしいと思っている</p>

ドを指差しながら「〇〇に行くの？」と確認する。

3【伝える、行く】選んだカードを指差しながら「〇〇にいきます」と一緒に言って出掛ける。目的の場所までは一緒に行く。

※場所の広がり（3カ所→5カ所）

4【帰る・報告】アラームの鳴る時間に迎えに行き、アラームが鳴ったら一緒に教室に帰って写真カードを片付けて報告とする。

（音楽室）の写真カードを掲示してあるロッカーの前で質問すると行きたい場所をその時々で考えて選ぶ様子が見られた。→意志がはっきりしてきた。

【伝える・行く】選んだカードの場所に確実に行くことができるようになってきた。また、目的の場所では一人で過ごすことを好んでいたが、音楽室などでは教師と一緒に過ごすことを好む様子が見られた（活動内容の質の違いからか？）また、「どこに行くの？」とカードを指差すと「しょくいんしつにいきます」と伝えることもできるようになってきた。朝の時間は、保健室か職員室、昼休みは音楽室か高等部外階段のカードを選ぶ傾向があった。

【帰る・報告】アラームは、始めはタイマーなどを使ったり、教師の腕時計で取り組んだが、自分のものではないためにその場所に置いたり、タイマーをあらかじめ止めていて、なかなかアラームが終了のサインにならなかった。そこで、保護者に相談して自分の時計だと分かるように一緒に腕時計を買いに行ってもらい毎日着けるようにしたところ、外すことはしなくなった。アラームが鳴ると教室に帰るということは分かっているようだが、直接教室に帰れず途中で他の教室を経由する。

選択肢が増えても選べるようになった時期（選択肢が5ヶ所→9ヶ所へ）

#### <手順及び支援>

1 休み時間になると「どこに行くの？」と質問する。

2【選ぶ】写真カードが掲示しているロッカーの前に9枚のカードを提示し「どこに行くの？」と質問する。選んだカードを指さしながら「〇〇に行くの？」と確認する。

3【伝える、行く】選んだカードを指差しながら「〇〇にいきます」と言って出掛ける。目的の場所に一人で行く。

#### 子供の変容

- ・ 質問する前に自分でカードを取って「〇〇しつに行ってきます」と報告をすることが増えた。
- ・ それぞれの場所での活動の内容も変化がある。音楽室での活動の広がりがあり、マイクを自分で準備して（コンセントなどを入れて）声を出しながら、ピアノを弾いて過ごす。（30分ほど）音楽室から外の景色を見ることも好む。

【帰る】腕時計のアラームが鳴ると、気付いて自分で止める。「教室に帰ろうか？」の誘い掛けで移動するが、直接教室に帰ってくることは難しかった。そこで、帰り道のルートを変えて、外階段から給食室前を通るようにすると、他の場所に行くことなく教室まで一緒に帰ってくるようになる。

※場所の広がり（5カ所→9カ所）

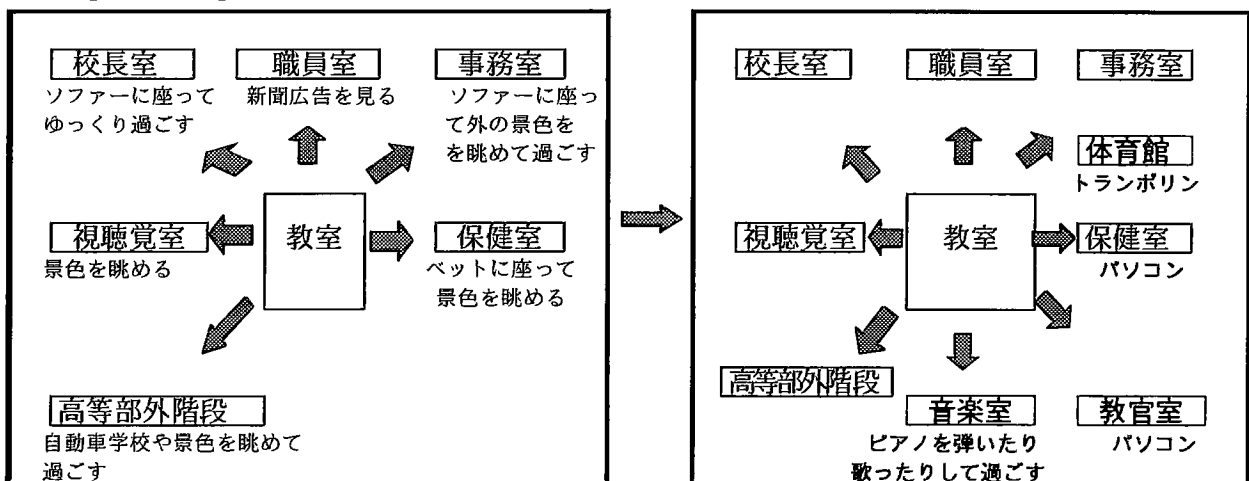
4【帰る・報告】アラームの時間に迎へに行きアラームが鳴ったら一緒に教室に帰って写真カードを片付けて報告とする。

・ 家庭から準備してもらった腕時計のアラームの音が小さく、周りが騒がしいところでは本人が気付かないことがあったので、とりあえず音の大きな首から掛ける時計に変えてもらった。しかし、腕時計の方が動きやすさや見やすさがあるので、再度検討してもらう。

<子供の変容と成果>

・ 行きたい場所はたくさんあるのに伝えることができなかったB児は、始めは写真カードと場所が一致しなかったり、2枚のカードを提示しなければ選択できなかった。それが、休み時間に自分の行きたい場所のカードを選び、伝えることで好きな所に行く活動が確保されることが分かると、選択することができるようになった。また、教師側としても授業時間になっても帰ってこない場合も、居場所が分かるのでいろいろと探しに行くことも少なくなった。さらに、余暇の時間の過ごす場所も3ヶ所から9ヶ所と増え、そこで過ごす内容もパソコンをする、音楽室でピアノを弾くなどの場所と活動の広がりも見られるようになった。また、昼休み時間だけでなく、時間があるときにはカードを自分で選んで持ってきて、「保健室でパソコンをしたい」という意思表示ができるようになり、余暇の時間を以前よりも楽しめるようになった。この取組から言えることは、写真カードを使つての自己選択は本児にとって有効な意思伝達の手段であったということである、また、目標設定の際に、取り組む場面を余暇の時間にしたこと、本児の自己実現できる余暇の時間の過ごし方と活動内容の広がりにつながったことが効果的であったことが分かった。

【生活地図】



※学校での過ごし方は、選択する場所が3ヶ所から9ヶ所へ、活動の内容については4ヶ所で広がりが見られた。

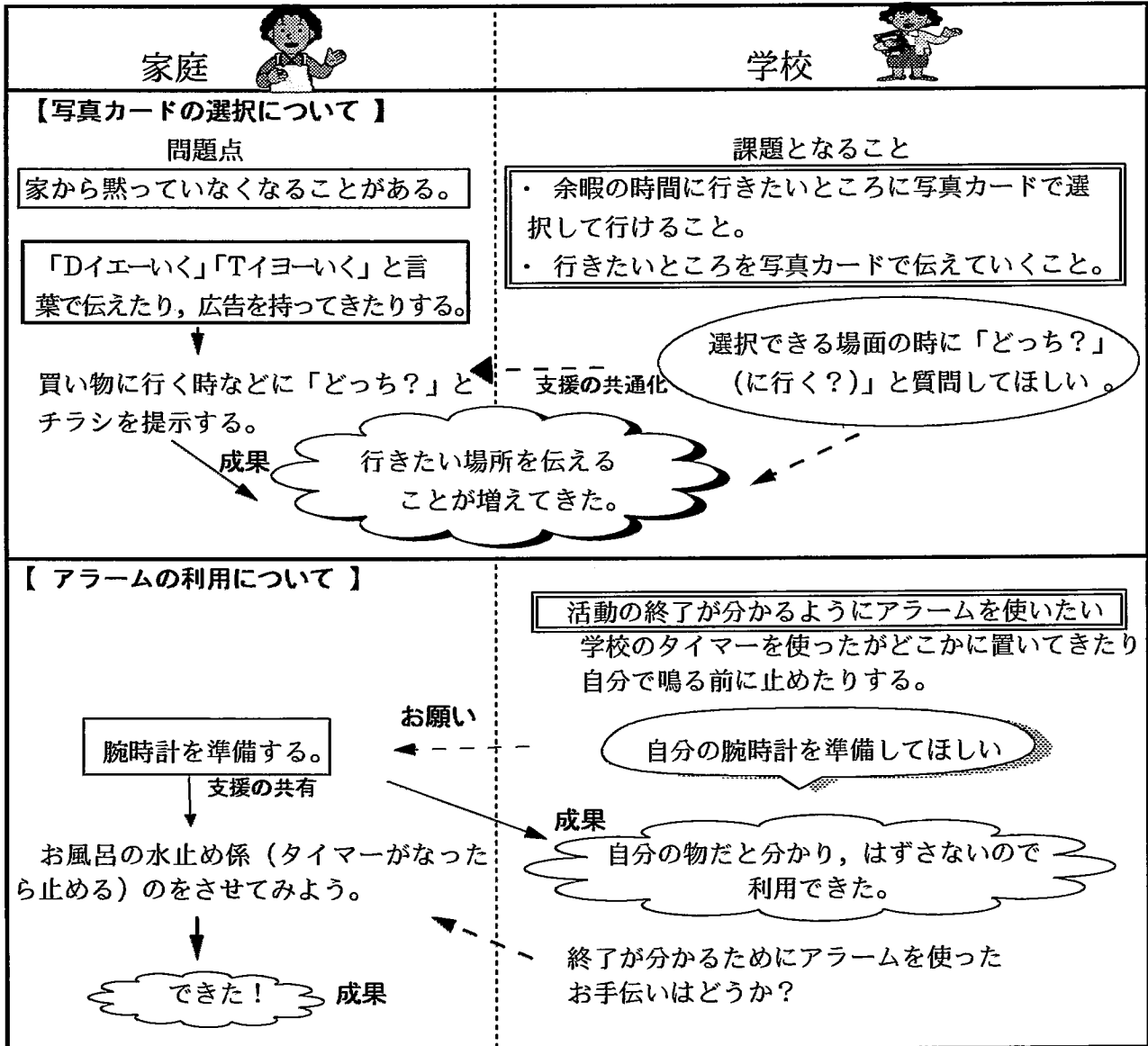
(2) 考察：教師間の支援の共有化について

「取組についての話し合いは有効！」

前年度からの引継ぎにおいては、重点目標の確認や前年度の取組の手続き（カードを使って二者選択で意思表示をする）を確認するなど、情報の共有が行われた。また、『教師の支援の共有化』については、学部ミーティングで共通理解した『写真カードを使った取組』を他の授業や縦割りのグループ活動にも広げた。その結果、本児の意思伝達場面は写真カードを用いるなど重点目標の取組場面以外にも生かす場面が設定できた。一方、『支援の共通化』については、言葉掛

けや手順に関しての詳細な情報を学部会で確認し、紙面で伝えるだけではイメージしにくく、共通した支援に高まるまでにはいたらなかった。『支援の共通化』を目指すには、事例研究などで日々の取組の様子をビデオや実際の場面を見ることが必要であることが分かった。

家庭との情報の共有化について  
 (3) 「話して伝えることと、実際の場面を見てもらうことが有効！」



『保護者との情報の共有化』については、問題となることは伝わりやすいが、具体的な支援については口頭や連絡帳などの紙面で伝えるのが難しいので、実際の場面を見てもらったり、ビデオに撮りながら教育相談の時などに説明をしたりなどの工夫が必要であった。しかし、学校での取組や支援の仕方を共有できたこと(選択場面で「どっち?」と二者選択で質問する、アラームが終了の合図となる取組)などについては家庭でも成果として現れた。

今後の課題としては、家庭での休日の過ごし方を学校とどのように連携して、場所や活動内容を広げていくことができるか、また、支援の方法や手立てなどについて具体的な情報として共有していけるかが課題である。  
 (文責：佐藤)

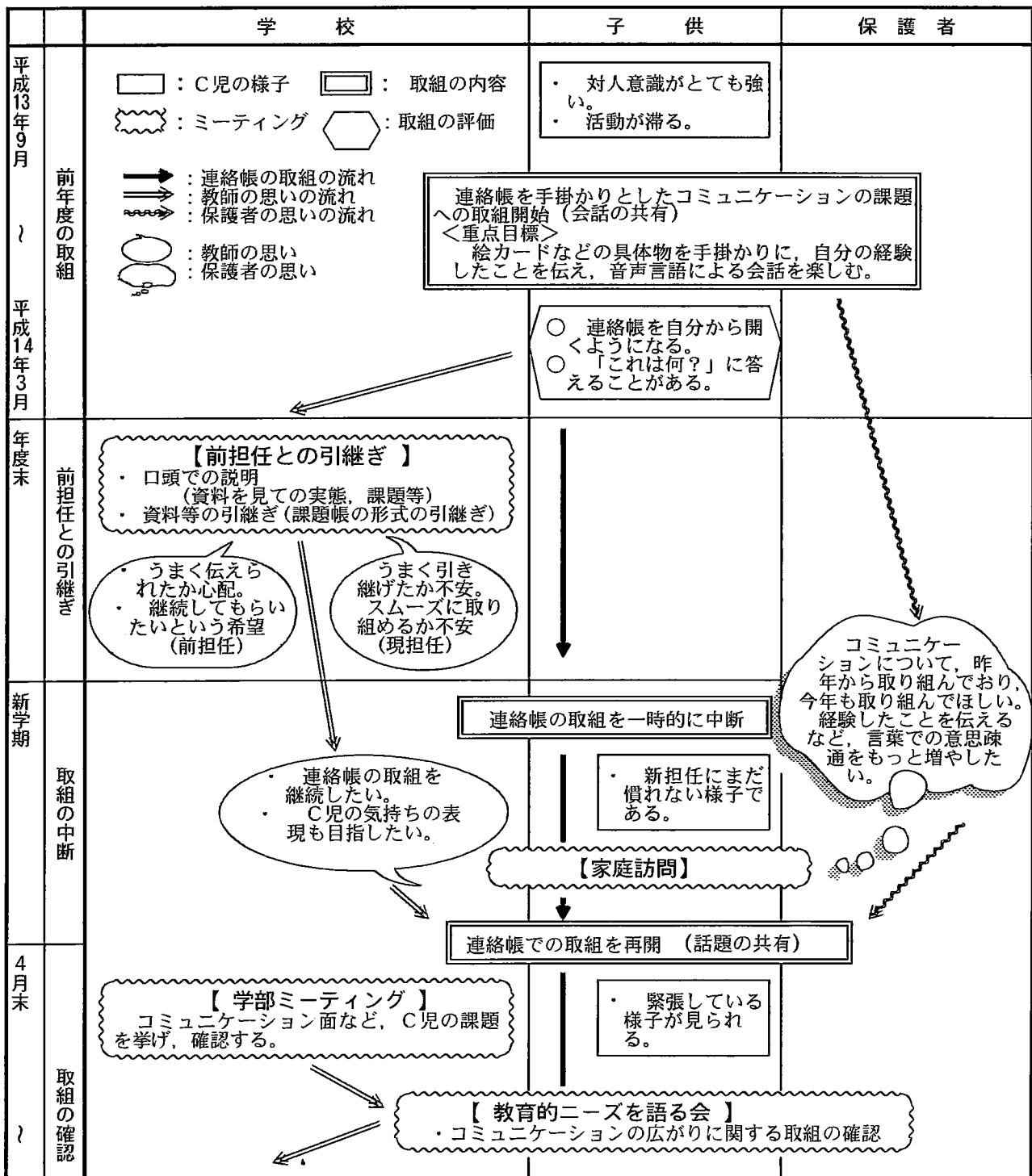
## 事例C 指導の継続を目指して

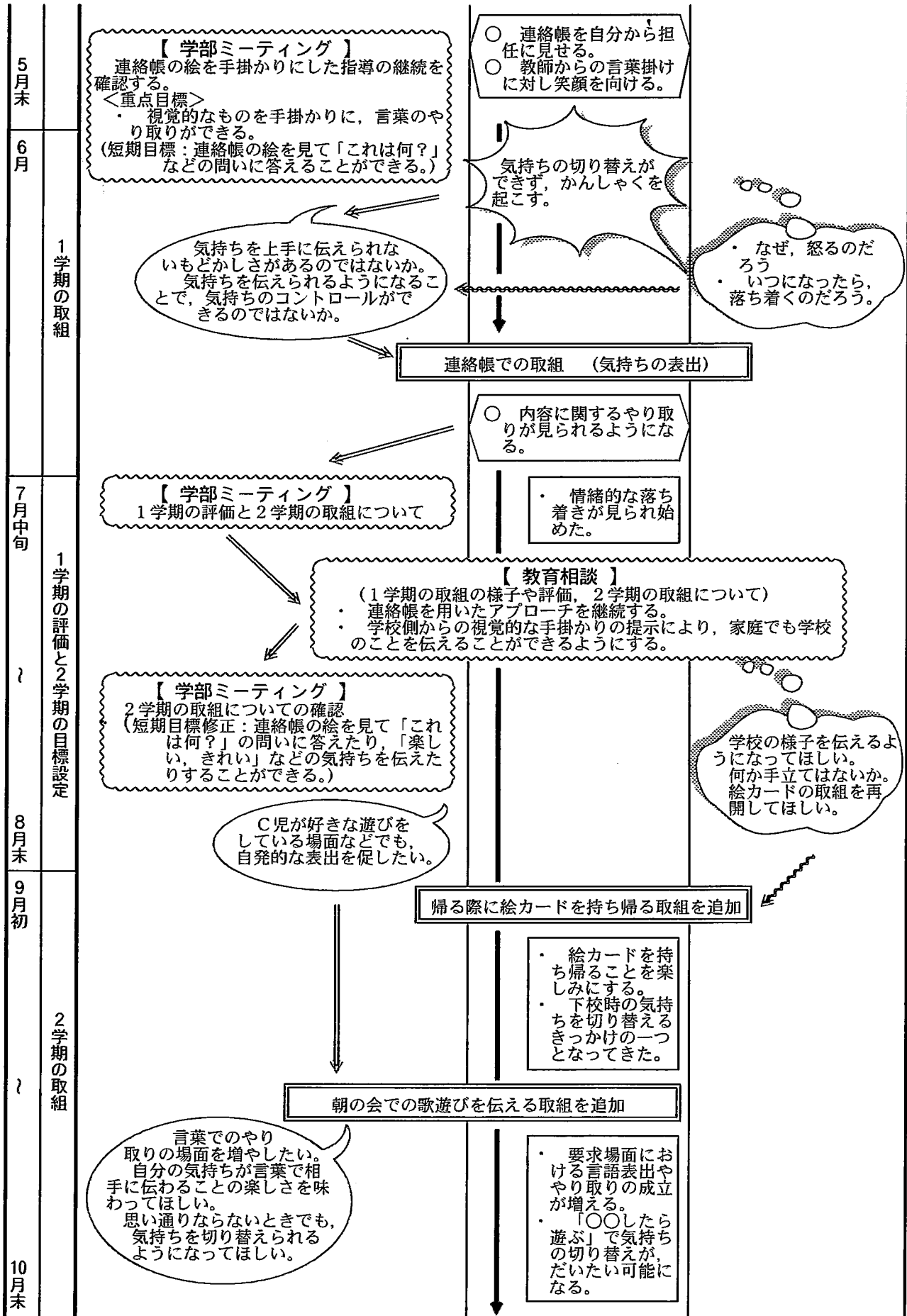
— C児のコミュニケーションの課題へのアプローチから —

### 1 対象児について

- ・ 男児，ダウン症候群，家族構成は，両親，兄，本人，弟の5人家族
- ・ 取組開始時：小学部2年生。発音は明瞭で，1語文から2語文の表出が見られる。語いは豊富だが，コミュニケーション手段としては十分に機能していない。遊び場面での音声表出（独り言）は多い。登下校時など緊張や活動の滞りが見られる。
- ・ 現在：小学部3年生。

### 2 指導経過





### 3 結果と考察 ～指導の継続性という視点から～

#### (1) 取組を通してのC児の変容

連絡帳の絵を見ながら話題を共有する楽しさを感じることを目指す (前年度)

「音声言語が豊富であるのに、状況に応じて使うことが難しい」、「自分の気持ちをうまく伝えられず、活動が滞る」というC児の課題は、対人意識が強すぎることによるものと考えられた。そこで、媒介となるものが存在することで対人意識を緩和し、自ら伝える喜びや聞いてもらえる安心感といったコミュニケーションの楽しさに触れることができるように、話題を共有し楽しむ時間を持続することを目指して、連絡帳によるアプローチを開始した。

主 な 取 組	C 児 の 変 容
<p>&lt;重点目標&gt; 連絡帳の絵を見ながら、教師と話題を共有し、その時間を楽しむ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 連絡帳を開いて教師と見る。</li> <li>・ 連絡帳を見て自由に話す。</li> <li>・ 教師の発問に答える。 (様子を見ながら「これは何?」「〇〇はどれ?」など問い掛けを試みる。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>対人意識が強く</u>、教室での朝の活動が滞る。</li> <li style="text-align: center;">↓</li> <li>・ 連絡帳を自分から取り出し、ページをめくったり、教師と並んでページを見たりする。</li> <li style="text-align: center;">↓</li> <li>・ 絵の意味や発問には、まだ答えられない。</li> <li style="text-align: center;">↓</li> <li>・ 絵の名前が分かり、「これは何?」などの発問に応じて、<u>ポイントしたものの名前を言うことがある。</u></li> <li>・ 担任の誘いを受けて、<u>絵を使って動作などを楽しむ。</u></li> </ul>

【 前担任からの引継ぎ 】

- ・ 取り組み始めて半年であること、成果が見られつつあること、C児が楽しみにしていることから、連絡帳による取組を継続してほしいと伝えられる。
- ・ 連絡帳の形式のサンプルを提示される。
- ・ 取組の内容についての資料の引き継ぎと、口答での説明を受ける。  
(発問の投げ掛け方、ポイント)

連絡帳の取組を中断する (新学期スタート時)

連絡帳によるコミュニケーションの課題へのアプローチを前担任から引き継いだ。新学期のスタートに際し、新しい学級の雰囲気になれることや新担任との関係作りなど、連絡帳の取組を行うための体制作りが先決であると考え、学期始めからの取組は少し見送ることにした。

主 な 取 組	C 児 の 変 容
<p>&lt;新学期の取組&gt; 連絡帳の取組の中断</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ C児と担任との関係作り</li> <li>・ 新学級の雰囲気への慣れ</li> <li>・ 朝の活動の流れの確認 (取組のペース作り)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新担任の顔をじっと見つめた後そらす、発声や発語が見られない、教室外に遊びに行くことが多いなど、<u>新担任に慣れない様子</u>が見られる。</li> <li>・ 教師からのかかわりや誘いに対し、顔をそらす、小声で答える、発語までの間があるなど、<u>反応が弱い。</u></li> </ul>

連絡帳の取組を再開する (4月下旬)



家庭訪問や登下校時における保護者との話などから、連絡帳の取組を早く始めてほしいという願いが感じられたこと、学級の朝の活動のペースができてきたことから、4月23日より再開した。なお、取組に際しては、C児の取り組みやすさを考え、連絡帳の形式は前年度と同じものとし、発問についても、前年度の記録を参考にして、はっきりと短く伝えるようにした。

主 な 取 組	C 児 の 変 容
<p>&lt;重点目標&gt; 連絡帳の絵を見ながら、教師と話題を共有し、その時間を楽しむ。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 連絡帳を開いて教師と見る。</li> <li>・ 連絡帳を見て自由に話す。</li> <li>・ 教師の発問に答える。 (「何してるの?」「これは何?」「〇〇はどれ?」など)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「連絡帳を見せて」と担任が誘うと、連絡帳を出して見せる。</li> <li>・ 内容について話す新担任の顔を見る。</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>自分から連絡帳を出して</u>ページを開き、のぞき込んだり、<u>担任に見せたり</u>するようになる。</li> <li>・ 内容を尋ねると、<u>笑顔を向ける</u>。</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「これは何?」とポインティングしたものの<u>名前を答えるようになる</u>。</li> </ul>

連絡帳での取組は、担任との関係が深まるにつれ、前年度末の評価の記述と同じような様子が見られるようになってきた。しかし、C児の成長に伴う自己主張の高まりと、自分の気持ちがうまく伝えられないもどかしさから、活動の切り替え時にかんしゃくを起こすことが増えてきた。また、気持ちの切り替え手段としておんぶなどを求めるが、体の成長を考えると、別の方法での気持ちの切り替えが必要であると思われた。

5月中旬から6月初旬頃のC児の様子
<p>※ 情緒的に不安定な状態が続く。(特に活動の切替えのとき)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 帰る際に、「帰らない」と大声を上げる、怒る、泣くなどのかんしゃくを起こす。</li> <li>・ 休み時間と授業時間の気持ちの切り替えが難しく、かんしゃくを起こしたり、行動が滞ったりする。</li> <li>・ 気持ちを切り替える方法として、母親や教師におんぶやだっこを求める。</li> </ul>

そこで、言葉による意思伝達と自己コントロールを目指すことで、気持ちの切り替えができるようになるのではないかと考え、連絡帳の取組で目指す内容を「話題を共有する時間を楽しむこと」から、「気持ちを伝える言葉の表出を促すこと」に変更した。

気持ちを伝える言葉の表出を促す (6月下旬)



C児が気持ちを伝えられることができることを目指し、日ごろからC児がよく聞いたり感じたりしているであろう言葉である「楽しかったね」「おいしいね」などを、連絡帳の内容に触れる際に伝えるようにした。また、遊びの場面では、自発語は多いものの独り言であることから、人とのやり取りの手段として生かせないかと考え、C児が好きな遊びの中で、表出される言葉を繰り返したり、必要に応じて言葉を補ったりした。C児からの人への働き掛けが増えるにつれ、気持ちが伝わらないときに、友達に対して攻撃的になることが多くなった。そこで、気持ちを伝えることと同時に、うまく伝わらなかったときに、気持ちをコントロールする経験を増やした方がいいのではないかと考えた。

主 な 取 組	C 児 の 変 容 (「」: C児, 『』: 教師や保護者)
<p>&lt;重点目標&gt; 連絡帳の絵を手掛かりに経験したことを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 絵を見て自由に話す。 (教師は、C児の言葉を繰り返したり、言葉を補ったりする。)</li> <li>・ 教師の発問に応じる。</li> <li>・ 伝わる喜びを感じる。 (自発語に対し、教師は大きめの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>連絡帳の内容についてよく話すようになる</u>。 ex: (連絡帳)「焼き芋」「焼き芋、おいしかったね」、「花火きれい」「きれいだね」など</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ いろいろな場面で、<u>言葉でのやり取りが増える</u>。 ex: (家庭で) 宿泊学習後、『花火したの?』『花火したよ』『お買い物行ったの?』『行ったよ。お弁当食べた』・・・など</li> <li>・ 「<u>遊ぼう</u>」と<u>伝えてくる</u>が増える。</li> <li>・ <u>教師や友達と遊ぶ</u>ことが増え、<u>よく話すようになる</u>。</li> </ul>



<p>リアクションをする。)</p> <p>&lt;指導場面の拡大&gt;</p> <p>教師や友達と遊んだり話したりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師や友達と遊ぶ。</li> <li>・ 遊ぶ中で、言葉を言う。</li> </ul> <p>(教師は、C児の言葉を繰り返したり、言葉を補ったりする。)</p>	<p>ex: 「発見 (探検遊び) するよ」「(怪物になって) ガオー」など</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ したくない活動があったとき「<u>〇〇したら遊んでもいいよ</u>」<u>と言うようになる。</u></li> <li>・ <u>情緒が安定し、行動の滞りが減る。</u></li> </ul> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 使いたいおもちゃを<u>友達から取り上げる。</u></li> <li>・ 思い通りにならないと、<u>友達をたたいたり押したりする。</u></li> </ul>
--	--

気持ちの伝達とコントロールを目指す (2学期の取組)



連絡帳での取組において、話題を共有したり気持ちを伝えたりする場面を設定することはできたが、人とのかかわりが増える中で課題となってきた、気持ちのコントロールへのアプローチについては、場面設定の難しさがあった。そこで、C児が楽しみにしている朝の会での歌遊びの中で、心的葛藤が生じた際の気持ちの切り替えを経験できる場面を設け、「〇〇してから△△しよう」というフレーズを用いながら、取り組むことにした。

また、家庭でも学校での出来事についてC児と話したいという保護者の思いがあり、話題の手掛かりとして絵カードを持ち帰るようにした。前年度も取り組んでいたが、手掛かりである写真カードを作成する時間の確保の難しさや機器の不備から中断されていた。しかし、C児の絵の理解が進み、写真カードではなくても良くなったこと、絵カードを作成する時間ができつつあることから、機会をとらえて取り組むようにした。

主 な 取 組	C児の変容 (「」: C児, 『』: 教師や保護者, []: 学級の友達)
<p>&lt;重点目標&gt;</p> <p>連絡帳の絵を手掛かりに、経験したことを伝える。</p> <p>(6月中旬からの取組に同じ)</p> <p>&lt;家庭での取組&gt;</p> <p>絵カードを手掛かりに、家庭で学校のことを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師が描く絵を見たり、言ったり、発問に答えたりする。</li> </ul> <p>(教師は、絵の内容に触れながらC児の前でカードを描く。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 保護者と絵を見ながら話す。</li> </ul> <p>&lt;指導場面の拡大&gt;</p> <p>朝の会でしたい歌遊びを伝えたり、楽しんだりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の誘いに対し、したい歌遊びを伝える。</li> <li>・ 歌遊びを楽しむ。</li> </ul> <p>(教師は、C児の伝えた歌遊びとそれ以外を組み合わせで行う。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 連絡帳の内容で、<u>感情や状態を表す言葉を含めたやり取りが見られるようになる。</u></li> </ul> <p>ex: 「掃除したよ」「掃除したんだ」「きれいになったよ」「きれいになったんだ、頑張ったね。」「うん (うなずき)」</p> <p>ex: 「ポテト食べた」「ポテト食べたの、どうだった?」「おいしかった」「おいしかったの。良かったね」「うん (笑顔)」など</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 保護者と、<u>絵カードを見ながらやり取りをする。</u></li> </ul> <p>ex: (保護者と)『これなあに』『財布、はらったの』『パスも描いてあるね』『バスに乗って、ダイエーに行った』</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 《〇〇してから△△する》が分かるようになり、<u>自分のしたいことを少し待てるようになりつつある。</u></li> </ul> <p>ex: 『今日の歌遊び何しようかな』『〇〇が良い][△△がいい][△△しようか』『だめだめ、〇〇が良い』『じゃあ、△△してから〇〇する?』『しよう、しよう』など</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 気持ちを整えることができつつあり、<u>大きなかんしゃくが少なくなる。</u></li> </ul>

連絡帳でのアプローチを前年度から継続して行う中で、C児の成長に伴って新たな課題が生じてきたために、目指す内容を少し変更して取り組んだ。同じ連絡帳を使いながらも、手立てや短期目標を変えたり、場面を広げたりしてアプローチするうちに、取組を開始した当初の「音声言語を状況に応じて使うことが難しい」「気持ちをうまく伝えられず活動が滞る」というC児の課題は、解決されつつある。

(2) 指導を継続するにあたって得られたこと

ア 教師間での情報交換はどのように行われるとよいか

具体的支援の手立ては、スモールステップでの表記が理解しやすい。

担任や学級が変わった場合は、個別の指導計画に課題へのアプローチが述べられていると、取組そのものや子供の変容について理解しやすい上に、具体的な支援については、重点目標の「具体的支援の手立て」の中にスモールステップで述べてあると、引き継いだ側が理解するのに有用であることが明らかになった。また、教師間で言葉の解釈や子供の様子の受け止め方に違いがあるため、文書だけではなく、VTRの使用や具体的な指導場面の観察などを行うと取組がより分かりやすいことも明らかになった。

学部ミーティングは、様々な視点や新たな手立てを知る情報交換の場である。

保護者のニーズにどうこたえていくかという点で、教師間での話し合いにおいて、多方面からの意見を聞いて検討できることや、お互いに共通理解をすることは、取組を行う際のよりどころとなることが分かった。また、共通理解の程度に対して、引き継ぐ双方の教育観等の異なりやずれがある場合、それらをうまく埋め合わせるための話し合いや情報交換の場ともなることが明らかになった。さらに、これらの情報交換により、様々な手立てや方法を知ることとなり、新たな課題が生じた際に生かせる可能性があることも明らかになった。

情報交換を十分に行うためには、普段からの情報交換が必要である。

子供の様子や支援の手立ての工夫などが週1回の学部会において報告されることは、引継ぎの際に取組をイメージしやすいことから、有効であることが分かる。また、重点目標の取組をよりよいものにするために、子供の変容を確認し合ったり、今後の手立てについてアドバイスをもらったりすることができることは、取組を継続するにあたり、情報交換の場として機能していることが分かった。

イ 保護者との連携はどのように行われたらよいか

新学年になり担任や学級が変わるという状況を考慮すると、新学級での指導体制を整える期間を要する場合があります。保護者とは、年度末の教育相談時に、次年度の取組の方向性やどう扱うかまで確認する必要がある（例えば、本事例のように学級に慣れる4月末ぐらいの開始程度で共通理解するなど）。それらの確認は、保護者が安心して取組の再開を待てることにつながるのではないかとということが分かった。

また、教育的ニーズを語る会や教育相談などで情報交換をしたり、新たな取組について話し合ったりできることは、取組を継続するに当たり、有効であった。

本事例では、システムの大まかな流れや手続きという点では、特に問題は見られなかったが、個別の指導計画の内容をいかに共有できるかで指導の継続に大きく影響することが分かった。

(文責:宮脇)

### Ⅲ

## まとめ

### 1 個別の指導計画の作成と活用から得た知見

#### (1) 計画段階（実態把握～目標設定まで）において

- 教師間の情報の集約・共有に関して…複数教師で個別の指導計画の作成・活用に関与することで、多面的な視点から目標設定ができた。また、担任教師が一人で決めるなどの心理的な負担感や偏りが軽減された。
- 家庭からの情報収集に関して…教師の知らない情報を得ることが多数あり、子供の全体像を捉える上で必要だった。
- 目標設定に当たって…保護者の願いや思いを十分に受け止めることが、その後の連携に大きく影響した。特に、新入児の保護者は、子供の将来、学校教育に対して大きな不安感や期待感を持っており、まずは保護者との信頼関係を構築することが重要であった。教師と保護者の願いに若干のずれが生じた場合は、話合いの中で意見を出し合い、お互いの考えを理解することに努めた。また、教師は、専門的な立場から適切な情報の整理と課題分析を行い、保護者に説明できる力を持つことが求められた。
- 目標の焦点化、明確化に向けて…KJ法的手法や保護者とのすり合わせ作業は有効であった。明確化には、「いつ」「どこで」「だれが」「何を」という視点が必要である。
- 指導の継続性について…具体的指導の手立てが、スモールステップで表記されていると指導経過が分かりやすく、継続しやすかった。また、「支援の程度」は、個別の指導計画の文書、口頭による説明のみでは不十分で、VTRを活用するなど引継ぎの方法に工夫が必要である。

#### (2) 実践段階（実際の指導）において

- 目標の明確化、焦点化により、学校と家庭とが常に目標を意識できるとともに、必要な内容に絞り込んで情報交換することで、継続的に子供の変容を確認し合うことができた。
- 支援の手立ては、「いつ」「だれが」「どこで」「どのような手順で・方法で」など、具体的に記入してあると教師間での情報の共有化、支援の共通化が図れるだけでなく、評価のしやすさや手立ての改善・工夫につながった。
- 教師間の情報の共有化のために、週1回の学部会で重点目標に関する子供変容、変更した支援の手立てについて報告した。重点目標に関する意識の継続と日々の取組の充実につながった。
- 保護者と情報を共有するためには、教育的ニーズを語る会、教育相談等の話合いの充実だけでなく日常的な家庭との連携に努めることが重要である。
  - ・ 教師と保護者が日常的に記録を取ることは、自らの子供の観察力を高めることに役立った。また、蓄積した記録を次の目標設定で生かすことができた。
  - ・ 保護者と支援を共通化するためには、ビデオや実際の場面を見てもらうこと、教材・教具を同じアイテムにすることが有効であった。
- 家庭と共通の取組をするために5つの視点を得た（指導目標、指導場面、指導方法、指導経過、評価方法）。

### (3) 評価段階（教師間の評価、教育相談における評価作業）において

- 目標の明確化と支援の手立ての具体化に努めた結果、教師間で評価作業が容易になった。
- 学期末の教育相談では、学校と家庭とがそれぞれに評価をし、交換し合うことで保護者も主体的に評価に参加できるようになった。
- 年度末の評価の際は、目標に関して来年度は「継続か、目標の修正・変更が必要か」など、現時点での担任の考えを記入する。また、支援の手立てに関しては、改善の方法を明記するなどして指導の継続性を目指したい。

## 2 機能的で実用的なシステムづくりのための改善点

### 話し合いの充実と効率化

個別の指導計画を学部の教師間、学校と家庭で共有のものにするために、話し合いの充実が必要だと考えた。その結果、「共有」という視点では、一定の成果を得ることができたが、学部ミーティングの在り方に問題があり、時間が長時間に及んだ。小学部では、学級集団が基盤であり、学部の教師間で情報を共有する以前に担任間での十分な話し合いが必要になる。そのため、内容の重複と非効率性を招いた。また、話し合い自体への不慣れ、「担任ではないから意見をしにくい」など教師の意識の問題も指摘できる。今後、効率化に向けて運営面の工夫が必要である。

### 指導の継続に向けて

「指導の継続性」に関するアンケート結果は、「思う（継続されている）」と答えた教師は28.6%、保護者は50%であり、他学部と比較すると極端に低い。昨年度も個別の指導計画は作成、活用しているので、「情報の蓄積」ではなく「引継ぎ」に問題があったと考えられる。また、引き継がれた情報を活用する体制が整っていないことも問題として挙げられる。さらに、今年度は様式を変更するために、保護者は「指導が引き継がれていない」という感想を持ったと推測できる。今後、個別の指導計画のシステムを機能させるためにも、指導の継続に対する教師の意識を高めるとともに、引継ぎの在り方を工夫したい。

(文責：木戸)

#### [参考文献]

- 安藤隆男(2001)：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
- 太田正巳編(2000)：障害児教育&遊びシリーズ⑤「障害児のための授業づくりの技法」個別の指導計画から授業研究まで 黎明書房
- 国立久里浜養護学校(2000)：教育実践研究報告17
- 国立久里浜養護学校(2001)：教育実践研究報告18
- 小寺富子(2000)：言語発達遅滞の言語治療 診断と治療者
- 長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀 編著(1998)：スクリプトによるコミュニケーション指導 川島書店
- 三重大学教育学部附属養護学校(2000)：研究紀要第17集「重点課題に基づく個に応じた指導」—システムの整備と指導方法の追求—