

特別支援学校における発達の視点を軸にした事例検討会の実践 —質の高い「個別の指導計画」の作成を目指して—

高尾 政 代 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]・山之口 和 孝 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]
新 條 嘉 一 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]・脇 博 美 [鹿児島大学教育学部附属特別支援学校]

A report of case meetings focusing on children's development in special needs education school—To make a high quality “Individual educational plan”

TAKAO Masayo・YAMANOKUCHI Kazutaka・SHINJO Yoshikazu・WAKI Hiromi

キーワード：発達の視点、個別の指導計画、事例検討会、特別支援教育

1. はじめに

本校は、知的障害のある児童生徒が学ぶ特別支援学校である。小学部、中学部、高等部の三つの学部からなり、59人の児童生徒が学んでいる。特別支援教育は児童生徒一人一人に応じた教育であり、その実践に当たっては、児童生徒の実態を的確に把握し、それに合わせた指導内容・方法を工夫し、実践し、そして評価・改善が必要である。そのツールとして、「個別の指導計画」が作成される。

そこで、本稿では、教師が発達の視点を軸とし、児童生徒について話し合う方法を通して、質の高い「個別の指導計画」の作成や一人一人の児童生徒に応じた指導の実践に生かされた事例とその成果及び課題について報告する。

1.1 「個別の指導計画」の質

どの特別支援学校においても、児童生徒一人一人に「個別の指導計画」が作成されている。「個別の指導計画」は、計画することだけを指すのではなく、P（計画）－D（実践）－C（評価）－A（改善）の一連のサイクルを有することが大切である。「個別の指導計画」の質はPDCAの質とともに、より具体的な内容面から捉えることもできる。その主な内容には、

- ・児童生徒の実態
- ・長期及び短期の目標
- ・指導内容
- ・指導及び支援の方法
- ・評価や今後の課題

が挙げられる。

これら一つ一つの内容を設定する根拠や妥当性を問うことは、その質を問うことであると言える。また、特別支援学校においては、複数の教師で授業を行う場合が多く、共通理解するために使うこともあり、その役目を果たすツールになっているか、という点も質を問うことになる。さらに、P-D-C-Aのサイクルが滞りなく流れているか、つながりに整合性があるか、なども質を考える側面である。

しかし、最も問われることは、一人一人の児童生徒が成長・発達するために、有用なものであるかということである。一人一人の児童生徒のために、教師が責任をもって作成することから、当然、教師の専門性や指導力も問われることとなる。

1.2 児童生徒の実態把握

「個別の指導計画」作成のスタートは、まず児童生徒のことをよく知ることである。児童生徒の実態を把握するためには、様々な視点や方法があり、それによって得られる情報は異なる。教師が実際に児童生徒と関わったり、日頃の様子を見たりしながら、情報を得ることが中心であるが、保護者から家庭や地域での様子を聞き取って得ることも重要である。日々の様子だけではなく、障害や疾病の診断の時期を知り、治療歴や療育歴などの過去の情報も児童生徒をより知るために役立つ。

また、知能検査や発達検査など、決められた道具を使い、定められた手続き通りに行って得られる情報もある。これらは、何のためにどのような情報が欲しいかによって、どの検査をするかが決

まる。

本校では、平成19年度から、新版K式発達検査2001（以下、新K式検査2001と示す。）を実施している。この検査は、0歳児から成人までを対象とした検査である。本校小学部の児童を対象に、発達の状況や課題を知ることを目的として始めたが、全校教師が、発達の視点をもち指導に当たること、児童生徒においては、小・中・高一貫し、長期に渡るアセスメントが指導上重要であることから、年次計画的に全校児童生徒に実施したいと考えた。現在では、小学部1・4年、中学部1年、高等部1年の児童生徒に定期的に実施し、事例検討会も行ってきた（片岡ほか、2012）。

1.3 発達の視点の有効性

現在の発達の状況や課題を詳しく知ることは、「個別の指導計画」における目標の設定や指導内容・方法を導き出すために大きな手掛かりとなる。

また、教師が児童生徒の発達という長期的な視点をもち、段階性やつながりを考えながら、ある時期の指導や支援を計画し実践していくことは、大事なことである。「個別の指導計画」は、毎年作成されるが、担任教師が替わることによって、児童生徒の見方や指導・支援の設定が変わる場合がある。前任の教師と児童生徒の見方が全く異なったり、急に指導や支援の仕方が変わったりすると、児童生徒は大きく戸惑うことになる。指導や支援の方法が多少変わる場合も、変わっていく段階やその根拠も、「個別の指導計画」に反映をしなければならない。作成する教師は替わっても、児童生徒を中心として継続することが、個に応じた教育として重要である。このようなことから、教師が発達という共通の視点をもって、「個別の指導計画」を作成することは、教師間の有効な引継ぎ資料として役割を果たし、年々引き継がれることで、長期的な教育の質を維持するために有効であると言える。

新K式検査2001の結果は、「姿勢－運動」、「認知－適応」、「言語－社会」の各領域と、これら三つを合わせた「全領域」の発達年齢、発達指数が算出される。各項目は、その発達年齢の50%の通過率で設定されており、通過、不通過と表現する。

検査項目を通過又は不通過だったという結果だけでなく、検査に取り組む様子を丁寧に見て、児童生徒の内面の質的分析を行うことが大切である。検査に向かう姿や意欲、取り組み方を分析し、そのことを通して、児童生徒の内面や発達状況を明らかにしたいと考えた。

それぞれの教師の「発達」という概念の認識や知識は様々でも、「発達の視点」で考えることは、児童生徒の内面を含めた全体の姿を、言語面、行動面、情緒面、認知や知的の発達面など多面的な方向から、包括的に細かく成長を見ることと捉えたい。

1.4 事例検討会の意義

私たちは、一つの検査から、児童生徒の全てを把握できるとは考えていない。検査を通して、児童生徒のある時期のある側面を知り、その結果を学習や生活の様子に照らし合わせて、発達の状況や課題、配慮する事柄を導き出していきたい。藤本（1989）は、「たとえば、発達診断から体を使っている遊びが必要という所見が、発達段階的に必要という結果が出た場合、教師が考えることは、体を使った遊びの中身として、その文化性、スポーツについての吟味をして、実践を組み立てることです。そこで、教師本来の専門性が出てくるべきです。教育学のフィルターをとおして、発達診断の結果を教育実践に生かしてほしいと思います。」と述べている。

発達検査の結果を指導や支援に生かしていくための内容や方法を見出さなければいけない。つまり、活用される検査結果でなければ、現場では意味がない。日々児童生徒に関わる教師が集まり、学校において実現可能で具体的な指導内容・方法、配慮すべき事項などを考え導き出していくことが事例検討会の意義である。そこで、検査後すぐに、全ての児童生徒について、指導のための事例検討会を行った。本校の全教師が検査に精通し、検査の結果を正しく分析する力を十分に備えているわけではない。しかし、それぞれの教師が、日頃関わっている児童生徒について、意見を出し合い、話し合いを行った。

2 事例検討会の実践

方法及び成果と課題について、報告する。

2.1 発達検査の実施と対象

表1のとおり、平成26年5～6月に小学部4年生3件、中学部1年生7件、高等部1年生8件、計18件の新K式検査2001を実施し事例検討会を行った。

表1 検査を実施した児童生徒

| | 児童生徒(学年) | 障害等名 |
|----|-----------|-----------|
| 1 | A (小学部4年) | 知的障害 |
| 2 | B (小学部4年) | 知的障害、自閉症 |
| 3 | C (小学部4年) | 知的障害、自閉症 |
| 4 | D (中学部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 5 | E (中学部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 6 | F (中学部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 7 | G (中学部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 8 | H (中学部1年) | 知的障害 |
| 9 | I (中学部1年) | 知的障害、ダウン症 |
| 10 | J (中学部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 11 | K (高等部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 12 | L (高等部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 13 | M (高等部1年) | 知的障害、自閉症 |
| 14 | N (高等部1年) | 知的障害 |
| 15 | O (高等部1年) | 知的障害、ダウン症 |
| 16 | P (高等部1年) | 知的障害 |
| 17 | Q (高等部1年) | 知的障害、ダウン症 |
| 18 | R (高等部1年) | 知的障害、てんかん |

2.2 事例検討会の方法

検査の結果を基に、当該学部の全教師と検査者が集まり、以下のような方法で一人一人の児童生徒について話し合いを行った。どの学部も同じ手順で実施した。

- ① 検査者が、検査の結果や様子について報告する。
 - ・ 検査全般で見られた児童生徒の様子
(検査に取り組む姿勢や意欲、注意力、持続の仕方や疲れ方、掛かった時間など)
 - ・ 「姿勢-運動」、「認知-適応」、「言語-社会」の各領域及び全領域の発達年齢と発達指数
 - ・ 検査項目ごとの結果と取り組む様子

- ② 担任から、日頃の様子について説明したり、検査の内容等について質問したりする。

- ・ 児童生徒の日頃の様子や家庭での様子
- ・ 検査の結果から、児童生徒について理解できたこと
- ・ 学習や生活上で困っていることについて、検査から手掛かりになることはないか等の質問

- ③ 全員で検査の結果と児童生徒のエピソードから、発達の状況や行動の背景、思考の特性などについて仮説を立てる。

- ④ ③を基に、これからの指導や支援に生かせること、配慮すべき事項について協議する。指導内容や支援の手立ての工夫を導き出しまとめる。

2.3 小学部の事例検討会

小学部では、4年生3人について行った。小学部の教師は、算出された発達年齢や発達指数から、児童の発達の状況を想像し、児童の具体的な目標や指導内容を設定しやすかったと感じている。特に、年間を通して身に付けさせたい力、つまり「個別の指導計画」における長期の目標を設定する際の根拠になった。小学部の学習活動は、学級を中心にして行われるが、基本的には小学部全体での学習活動の時間が多く、休み時間はプレイルームや校庭などで、各学年の枠を超えて、どの学年の担任教師とも関わりながら遊んでいる。このような学校生活のスタイルで、小学部の教師全員が、児童と深く関わった経験を通して、実態を把握した上で、事例検討会に参加している。このような理由から発達年齢等から児童の発達の状況を考えやすかったのだと思われる。また、事例検討会で導き出された指導内容や配慮事項を、遊びの時間や学部全体の活動の時間を通して、どの教師もすぐ実践できる利点がある。

中学部・高等部は、入学時の実態把握を大きな目的として検査を実施しているのに対し、今回検査を実施した小学部の児童は4年生であり、すでに本校で3年間学んでいる。したがって、教師には児童の育ちや発達と現在の状況とそのつながりがある程度分かった上で、事例検討会に参加している者が多い。

以上のようなことから、児童の生活全般におけるエピソードを、発達の視点で捉えて、議論することがスムーズであった。今年赴任してきた教師は最近のエピソードを出したり、以前からいる教師は、過去の様子と照らし合わせたりして意見を出すなど、どの立場の教師も意見を出しやすい雰囲気であった。以下に4年生の事例を通して、小学部の事例検討会の特徴を述べる。

【小学部4年生の事例】

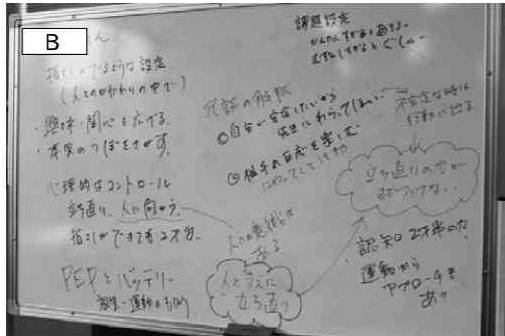


写真1 B児の話し合いの記録

写真1はB児の話し合いの記録である。「(気持ちの)立て直しの力がまだついていない。」「不安なときは(何かの)行動で表す。」など、発達段階を想像し、学習や生活全般で取り組むべき課題はたくさん出てきた。またA児、C児も同じように、生活全般で取り組むべき課題や、「学習課題を提示するときの位置や大きさ、色などに配慮する。」など配慮すべき事項なども、どの学習においても生かせる内容が導き出された。しかし、どの教科やどの単元で、どのように指導していけばよいかということまでには、話し合いは至らなかった。児童の姿を生活全体で包括的に捉えて話し合うことは、小学部という時期において妥当であると考えられる。しかし、高学年での教科指導や中学部への移行支援、引継ぎを考える上では、教科に特化した具体的な指導内容を段階的に考えていく必要があると思われる。また、話し合いの中で、もっと知り得たい情報も挙がり、他のテストバッテリーでの検査を実施することになった。

2.4 中学部の事例検討会

本校の小学部から入学した3人、地域の小学校

から入学した4人、合わせて7人について実施した。一般的に、生徒一人一人の実態は異なるというものの、発達の視点からだけでも、様々な実態が明らかになった。ここでは、小学校から入学した生徒Fの事例を通して、中学部の事例検討会の特徴を述べる。

【中学部Fの事例】

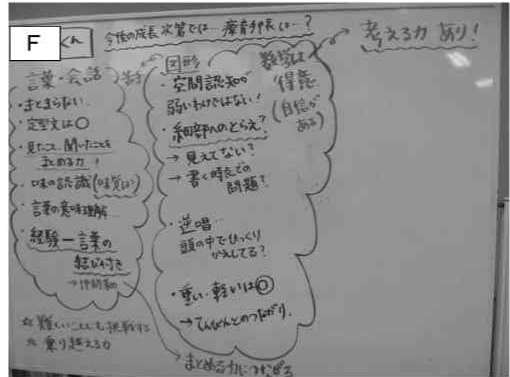


写真2 中学部生Fの話し合いの記録

Fは、「言語・社会」領域が「認知・適応」よりも高く、項目によっては生活年齢同等、それ以上の課題に挑戦しようとする意欲もあった。日常の会話はジェスチャーや表情などを使って支障なくできており、言語面についての課題が特にあると感じていなかった。しかし、三つの単語を聞いて、一つの文章にする「三語一文」の検査項目(以下、項目と略す。)では、「あるところに…」で始まり、指示された三つの単語を含むものの長々と話をし、話を終えることができなかった。また、項目「理解(I)」の「食べ物を長く保存するには、どうしたらよいと思いますか。あなたが考えたことをできるだけ詳しく話してください。」という検査者の問いに対して、「肉は冷蔵庫の下から二番目の引き出しに入れ、魚は…」と自分の家のことを詳しく長々と話し出した。項目「語の差異」での「砂糖と塩はどう違いますか。」問いに対して「砂糖は甘くて、塩はすっぱい。」と答えた。どの質問に対しても、意欲的に回答した。これに対して、Fの日ごろの様子を照らし合わせた。写真2は、中学部生徒Fについての話し合いの記録である。生徒がどのような考え方をし、問題を解決しようとしているのかを想像していくつもの仮説を立て、

それに対してどのように指導・支援をしていくかを考えた。そして三つの身に付けたい力を導き出した。1文章をまとめる力、2自分の経験を一般化して話をしたり、一般常識を答えたりする力、3味覚について表現する力。特に、3については、Fが、味をどう感じているのかを確認した上で、毎日の給食や調理の活動を通して、指導していきたいと考えた。Fは、人と関わるのが好きである。その気持ちを大切に、学校生活の文脈の中であらゆる機会を見付けて表現する力を育てたい。また、日常の会話や宿題の中にFに応じた指導内容を盛り込むようにして、学級や学習グループで取り扱わない内容について、個別に対応することにした。

さて、中学部では、国語や数学は学習の習熟度に応じたグループごとに学習している。また、作業学習も始まり、一人一人の生徒の興味・関心や経験を考慮した上で、学年を均等に分けてグループを編成している。検査を実施した7人についても、それぞれのグループで4月から学習を行っていたが、この事例検討会を経て、学習グループの再編成を行い、学習の習熟度からだけでなく、個別や集団など、生徒に合わせた対応ができやすい体制に変更した。

さらに、検査と事例検討会を例年よりも早い時期に行ったことにより、結果を踏まえた上で、「個別の指導計画」を介して、教育相談ができた。新入生に対して初めて行う教育相談では、保護者からこれまでの生徒の様子を聞くことが多い。しかし、今回は、発達状況や課題の見点を共有しながら話し合いができ、具体的な情報交換をしたことで、よりよい連携や信頼関係が築くことができた。

2.5 高等部の事例検討会

高等部では、本校中学部から入学した6人、地域の中学校から入学した2人、合わせて8人の生徒について実施した。高等部では、教科等や生徒の課題に応じて、様々なグループを編成して授業を行っている。こうしたことから、教師によっては、関わる機会が少ない生徒もいる。

このようなことから、事例検討会を小・中学部と同じような方法で実施したものの、結果として、指導内容・方法を導き出すための議論は何段階か

の手続きが必要であった。この手続きについて、以下の二人の事例で説明をする。

【事例1 K 地域の小学校→本校中学部→高等部】

項目「絵の名称」は、検査者が絵カードを提示して「これは何ですか。」と尋ね、それに答える検査である。Kは、見えた瞬間に絵の名称を言い、検査者の質問は聞いていなかった。「絵の名称Ⅰ」、「Ⅱ」ともに6問ずつあるが、「靴」の絵を「靴下」と答えた以外正解であった。カードを使って線の長短を比較する項目や円の大小比較する項目では、誤答であっても「かんたん。かんたん。」と言っており、絵カードを見て答えることには、自信があったと推測された。「3数復唱」には一つの数だけ答え、「短文復唱」では、検査者の「犬はよく走ります。」に対して「走る」と答え、「夏になると暑い。」は「なつ」と答えた。

学級では、自分から人との関わりをもとうとする姿がほとんど見られない。中学部から一緒に入学してきた友達がずっと声を掛けて、それを聞いて集団の活動に参加していることが多い。作業学習など自分の作業が終わると「できました。」と言うが、物が完成したときも、自分が止めたいときも、「できました。」と言っている。家庭では、好きな場所がありそこで落ち着いて過ごすことが多く、自分から母親に要求を出すような状況はほとんどない。その姿から、自ら人との関わり楽しんで欲しい、そのためにはどうしたらいいかと段階的に考えた(図1)。

Kの事例検討会は、校内実習の期間中に行われた。校内実習とは、本校を職場に見立てて、一日中の作業を2週間行うことである。そこで早速、友達に、「Pさん。」「(材料を)ください。」の言葉を図1④の方法で指導することにした。以前は、友達の名前や難しい材料名、「ください。」「分かりました。」「お願いします。」などの動詞なども言うように指導をしていたが、友達の名前と「ください。」の動詞だけに絞り込み、早速指導を始めた。最初は、Pの顔も見ず、材料を取りながら「ください。」と言っていたが、写真やホワイトボードを見ながら理解を深めることで、Pに向かって言えるようになってきた。Pが嬉しそうに「はい。わかりました。」「ぼくは、ここにいますよ。」と言うのが

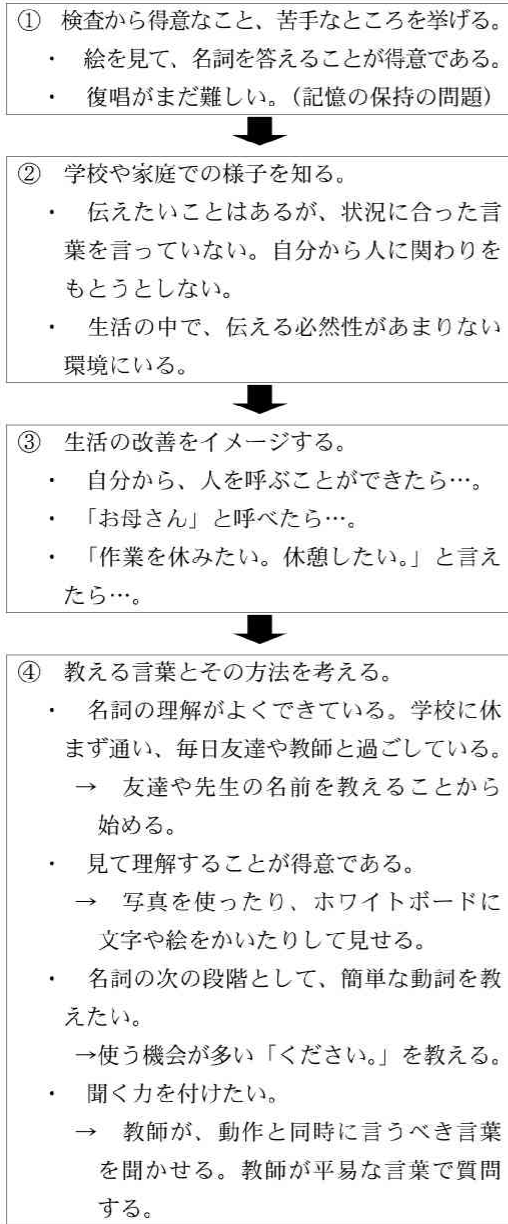


図1 Kの検討における段階的な手続き

とても印象的であり、そのような環境を作れたことも大きな成果である。

【事例2 M 小学校→中学校→本校高等部】

Mは、本年度4月に中学校から入学した。小学校の高学年からこれまで学校では声を発してない。家庭では、学校での様子などを保護者に話して伝えている。本校に入学してからも話さないが、人から話し掛けると恥ずかしそうに微笑みながら

目線をそらしたり、分かったときはうなずいたりして意思表示をする。徐々に慣れてきて、自分がおもしろいと思うことを黒板に書いたり、伝えたいことがあると文字で書いたりするようになってきた。

検査では、「言語・社会」の領域の指さしをして答える項目までは通過したが、言葉で答える項目は回答せず、笑顔で体を小刻みに上下に揺らしていた。

そこで、「言語・社会」領域と「全領域」の発達年齢や発達指数は算出せず、Mの書き言葉や人との関わり方など、日頃の様子から課題を洗い出し、それを「認知-適応」の領域の結果と合わせて、Mの指導内容や配慮事項などを考えた。

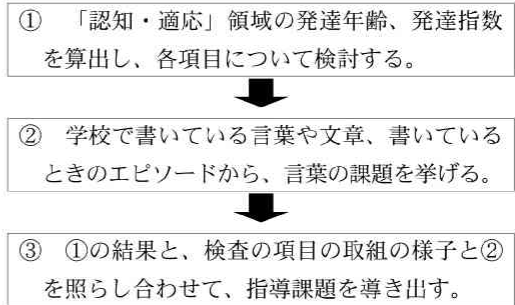


図2 Mの検討における段階的な手続き

エピソードや導き出された具体的な指導課題については省略するが、指導内容・方法が導き出され、すぐに指導に生かし始めることができた。

3. 考察

写真3は、高等部Nの事例である。国語、数学、体育など、どの教科で何を教えていくかを考えながら検討した。例えば、国語では書字の力が獲得するのに時間が掛かっているのはなぜか。原因の一つは、中学部での欠席が多く、学習の積み上げが十分ではなかったのではないかとという仮説を立てた。

どの児童生徒においても、このように教師の意見をボードに書き、「これができないのは、この力が十分でないからか。」「この指さしには、もっと違う意味があるのではないか。」など、仮説を立てながら、話を進めていった。結果として、

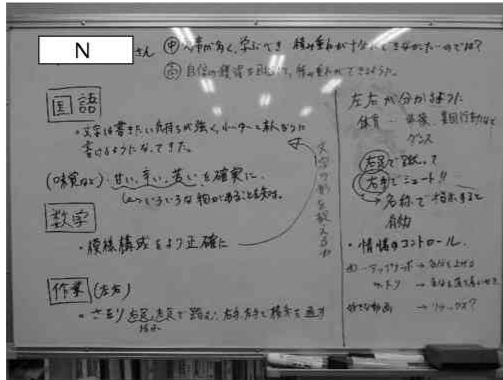


写真3 高等部生Nの話し合いの記録

指導内容が多く出された生徒、配慮する事柄が話し合いの中心になった児童、関わり方の工夫が中心になった生徒、教科ごとに指導内容が出された生徒など一人一人によって導き出された内容も異なった。そこで、各学部の事例検討会の結果について、全校職員で共通理解する時間を設けた。

さて、事例検討会の方法であるが、まず検査者が、検査結果の何に注目し、それがどのような意味をもつのかを事前に考えたり、調べたりするなどの準備をした。そのために、担任等に聞き取りの時間を設定しないまでも、検査から何を知りたいか、学習や生活上で知りたい情報は何かなど事前に聞いた。また、これまでの学習や生活の様子を「個別の指導計画」等の資料を通して情報収集し、過去の検査等の結果も知ることができた。検査の対象となる児童生徒と日頃から直接関わったり、学習や生活の様子を見たりできることは、検査の実施や事例検討会をスムーズに進行していく上では大きく役立った。これは、教師が学校現場で検査や事例検討会をする利点であると言える。

また、検査者が事前に得た情報を一方的に提供してから、話し合いを始めるのではなく、参加している教師と共に検査の結果を生活全般に照らし合わせ、おおまかに児童生徒の全体の姿を共通理解した上で進めた。このことで、教師の経験年数や児童生徒の関わり方、関わった時間等に関係なく、意見を出すことができ、有意義な議論ができたと考える。児童生徒について共に考え、具体的で実現可能な指導内容や方法を導き出し、実践することは、学校の日常場面において教師同士で評価が

しやすくなり、また、児童生徒の成長を共に喜ぶことができる。このことは、日常的に実態把握をする力や評価をする力を高めることができ、学校全体の組織力にもつながると推測される。

新K式検査2001は、年齢が上がっても検査ができることから、指導の一貫性のための有効な手立てになるのではないかと考え取り組んできた。しかし、同じ検査を実施することが一貫性につながるのではなく、発達の見点を軸にして、各学部の児童生徒や学部の体制の特徴に応じた事例検討会を進め、その成果を蓄積していくことが、小・中・高における指導の一貫性につながるのではないかと考え始めている。

事例検討会后、教師自身が「個別の指導計画」の作成において、「目標設定の根拠を明確できた。」「これまで以上に様々な指導内容を考えられた。」「学部教師で生徒に合った方法を考え出せた。」という実感をもてた意味は大きい。結果を、具体的かつ实际的に、児童生徒の関わり方の改善・工夫、学習グループの編成や指導内容・方法の改善に結び付けることができたのもこの実感が大きかったからだと思われる。また、「個別の指導計画」の作成において、しばしば課題となる教科間の関連性、指導の段階性や指導目標の重点化（優先順位）を考える上での有効な手掛かりが、議論から導き出せた児童生徒の事例もあった。

今年度の事例検討会を終えて、私たちは、発達の状況を十分理解した上で、検査の結果を指導に生かすための議論が十分にできたとは考えていない。今後、児童生徒がどれだけ成長したかが、事例検討会や「個別の指導計画」の評価であり、これからそれを追求しなければならない。また、日々の教育実践や研修等を通して、児童生徒を見る力、発達を理解する力を高め続けていかなければならないと考えている。

4. まとめ

「個別の指導計画」は、教師一人一人が責任をもって作成するものである。それは、一人で抱え込んで作成するものでも、複数の教師の話し合いによって、作成の責任を分散させるものでもない。

児童生徒について真剣に語り、伸ばしていくた

めに創意工夫し続ける教師集団こそが、質の高い「個別の指導計画」を作ることができると思う。

謝辞

本実践報告の基礎となる新K式発達検査 2001を本校に取り入れてくださり、これまでも子どもの発達やその理解について御教示くださいました鹿児島大学教育学部障害児学科片岡美華先生に深く感謝いたします。

参考文献

- 生澤雅夫、岩知道志郎、大上律子、大久保純一郎、大東美智子、郷間英世、清水里美、中瀬惇、西尾博、松下裕、山本良平 (2002) 新版 K 式発達検査 2001 実施手引書. 京都国際社会福祉センター、京都 高
- 片岡美華、白玉暢之、内倉廣大、尾政代 (2012) 発達の視点に基づくこども理解と特別支援学校の学部間連携. 鹿児島大学教育学部教育実践紀要第22巻、PP. 91-100
- 藤本文朗、竹下秀子、白石正久、高城寛志、白石恵理子、荒木穂積、別府哲、浅野武男、藤井克美 (1989) 発達診断と障害児教育. 青木書店、東京 pp.6-8