

# 授業改善につながる「個別の指導計画」の在り方

## 第1章 研究に当たって

平成19年度の特別支援教育開始から5年が経過、その間、幼稚園から高等学校までの各校園において特別支援教育に関する体制整備が進められてきた。加えて、学習指導要領(文部科学省、平成21年)では、各校種ともに障害のある幼児児童生徒に対する特別支援教育の必要性が示され、個々の幼児児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが記されている。しかし、高等学校における特別支援教育の推進は他の校種に比べて遅れていることが指摘されている。これは、高等学校が入学者選抜試験制度をとっていることや、教科担任制であること、小中学校の特別支援学級のような場(以下、特別な場と表記)がないことなど、様々な要因が複雑に絡んでいることが理由として考えられる。大学入試センター試験においても、平成23年度入試より受験特別措置(発達障害)が開始され、その条件として高等学校での教育的措置の内容と成果を明記した個別の指導計画が求められるようになるなど、個別の指導計画の作成は高等学校での特別支援教育推進にとって欠かせないものとなりつつある。しかしながら、個別の指導計画及び個別の教育支援計画(以下、個別の指導計画等と表記)の作成率は体制整備の中でも特に伸び悩んでいるのが実情である。(図1)

障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。  
『高等学校学習指導要領』(平成21年3月告示)より抜粋

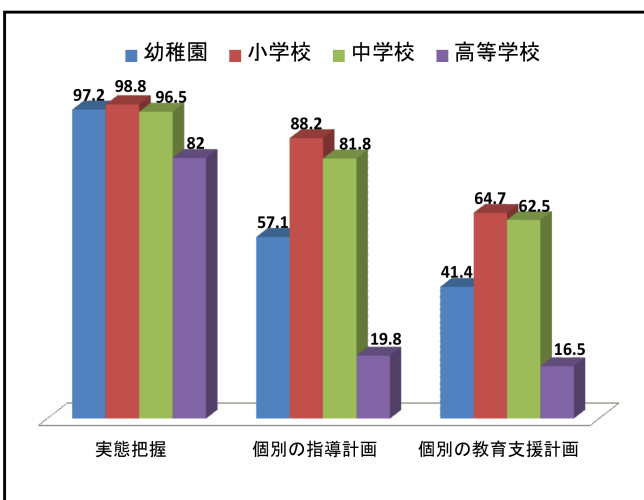


図1 特別支援教育体制整備状況調査(文部科学省、平成22年度)より抜粋(単位は%)

一方、特別支援学校においては、平成11年に告示された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領で自立活動の指導や重複障害者の教育に当たって個別の指導計画の作成が義務付けられており、一定の成果を上げてきた。しかし、作成そのものが目標となってしまう、それが授業改善のツールとして活用されているとは言い難い状況もある。今回の『特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)』(文部科学省、平成21年)において「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、授業の改善に努めること」が示され、各教科等全ての指導に当たって個別の指導計画を作成するとともに、学習評価や授業改善の必要性についても明記された。このことにより、「個別の指導計

画」の見直しに加え、一人一人の学習状況を丁寧に把握する工夫や指導目標及び指導内容の妥当性の向上、そして学習評価を授業改善にどうつなげていくのかといった研究が今、求められている。

以上のことから、今回は個別の指導計画を切り口に、高等学校と特別支援学校における研究を行うことにした。

高等学校における個別の指導計画の作成の意義を、

- ① 適切な実態把握と手立ての明確化
- ② 学校としての組織的な特別支援教育の展開
- ③ 高等学校卒業後も見据えた支援の継続性、発展性

の3点とし、高等学校における個別の指導計画の作成を積極的に推進したいと考える。そのために、既に、この課題に先進的に取り組んでいる特別支援学校のノウハウに学ぶとともに特別な場のない高等学校において、必要最小限の情報を盛り込むことができる個別の指導計画とはどのようなものかを検討し、高等学校のモデルとなりうる様式を提案したいと考えている。

また、特別支援学校においては、個別の指導計画を作成し、活用する中から明らかになってきた課題より、

- ① 各授業の目標や指導内容の明確化
- ② 各教科等にわたる個別の指導計画の様式の検討
- ③ 個別の指導計画を授業改善につなげていくための方法の明確化

を研究の目的とし、実践に活用できる個別の指導計画の在り方を検討したいと考えた。

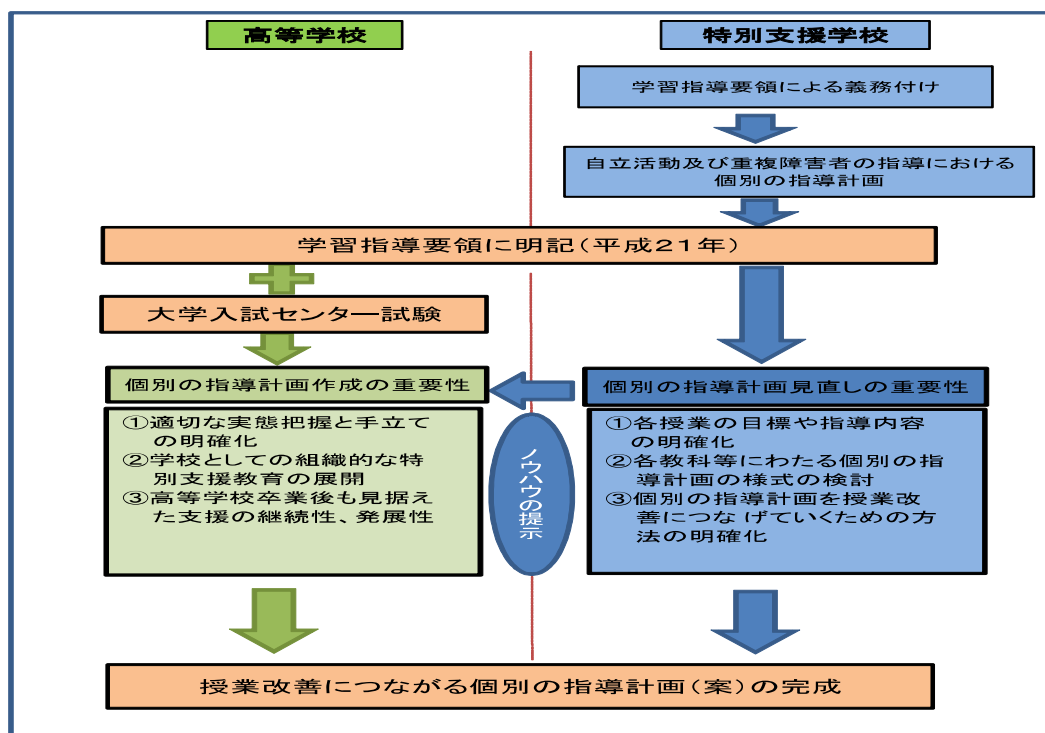


図2 プロジェクト研究の流れ

## 第2章 研究内容と考察

### 第1節 A高等学校の事例

#### 1 はじめに

平成19年度の特別支援教育開始から5年が経過、その間、幼稚園から高等学校までの各校園において特別支援教育に関する体制の整備が進められてきた。しかしながら、高等学校における特別支援教育の推進は他の校種に比べて遅れていることが指摘されている。特に、文部科学省が毎年行う特別支援教育体制整備状況調査を見ると、第1章でも述べたように、個別の指導計画及び個別の教育支援計画等の作成率が伸び悩んでいることが分かる。これらは、高等学校が入学者選抜試験制度をとっていることや、教科担任制であったり特別な場がないことなど、様々な要因が複雑に絡んでいることが理由として想像される。しかしながら、高等学校における特別支援教育のニーズは年々高まっており、個別の指導計画を作成し、個に応じた指導が求められるケースが増えている。そこで、特別な場をもたない高等学校において、特別支援教育を一層推進していくためのツールとして、適切な個別の指導計画（様式案）を作成したいと考えた。

#### 2 研究目的

特別な場をもたない高等学校において、必要最小限の情報を盛り込み、学校として取り組む特別支援教育へとつながる個別の指導計画とはどのようなものかを検討し、その様式例を作成する。

#### 3 研究方法

##### (1) アンケート調査

奈良県の高等学校における特別支援教育の現状と課題の把握を行い、個別の指導計画の作成状況を明らかにする。

##### (2) 個別の指導計画（様式案）の作成

A高等学校の事例について、実態把握を行いながら再検討を加え、より活用度の高い個別の指導計画（様式案）を作成する。

#### 4 研究内容

##### (1) 個別の指導計画についての現状と分析

###### ア アンケート調査結果より

各校における特別支援教育の進捗状況及び個別の指導計画の作成状況とその作成に関わって各校が抱える問題点等を明らかにするため、県内公立高等学校39校（定時制・通信制・分校を含む）の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと表記）を対象に質問紙郵送法によるアンケート調査を実施、回収率は100%であった。

個別の指導計画の作成状況について、「作成している」と回答した高等学校は7校（18%）であった。この7校に、主な作成者と作成時の主な相談相手を問う（ともに複数回答可）と、

作成者として最も多い回答は「コーディネーター (Co)」であり、続いて「学級担任」であった。この他、作成者として挙げられたのは「管理職」、「教務主任」、「学年主任」、「教育相談担当」であり (図3)、作成時の主な相談相手として最も多い回答は「管理職」、「人権教育担当」、「学級担任」、「教育相談担当」であった。(図4) 高等学校での特別支援教育は、人権教育や教育相談と密接に連携していることがうかがえる。また、「作成していない」と回答した32校 (82%) にその理由を問う (複数回答可) と、「(作成の) 必要性を感じない。」との回答が11校 (35.5%) を占めた。その他、「該当する生徒はいない。」との回答は6校 (18.8%)、「作成方法が分からない。」という回答は4校 (12.5%) であった。(図5) なお、「その他」の回答に関しては自由記述欄を設けたところ、「現在作成中である。」との回答が3校、「今までに作成がなかった。」、「必要を十分理解し作成するつもりでいるが、具体的に進まないまま時間が過ぎている。」、「必要性を感じているので様式 (フォーム) を検討中。」、「生徒支援特別委員会で必要と判断された場合に作成する。」、「必要性は感じているが、時間的余裕がない。」、「その都度、特別支援教育委員会で対応を協議する。」等の記述が見られた。

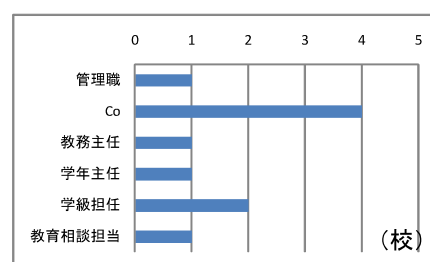


図3 主な作成者

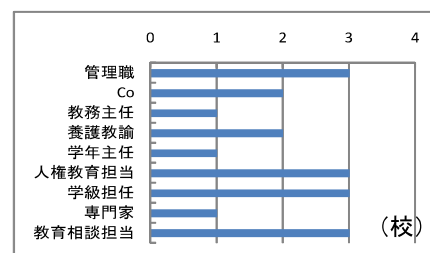


図4 作成時の主な相談相手

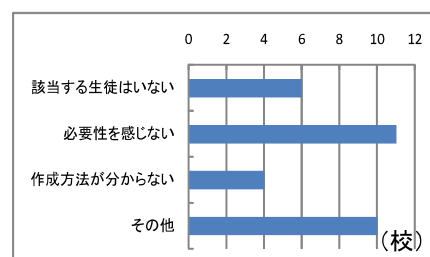


図5 作成していない理由

第1章でも述べたように、学習指導要領の中でもその作成が位置付けられ、大学入試センター試験での受験特別措置 (発達障害) でもその提出が条件とされている。しかし、現場の教員にとっては、ただでさえ多忙な校務の中で時間を割いてまで作成する必要があるのか、という個別の指導計画の作成意義に関する疑問が払拭できていないのではないかとも思われる結果であった。

## イ 個別の指導計画作成の様式等の現状と分析

### (7) 分析対象の抽出

個別の指導計画の作成に先立ち、前述の調査で「個別の指導計画を作成している」とした7校に現在作成している様式を提出してもらい、その項目を分析した。提出を受けた5校うち、4校は「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」と題されたシートであったため今回の分析対象とすることにし、残りの1校は相談室登校の生徒に対して作成した個別の時間割や相談カードであったため、対象からは除外した。

### (イ) 個別の指導計画とは

その名称を見ると、「個別の指導計画」とされているものが2校、「個別の支援計画」とされているものが1校、「支援計画」とされているものが1校であった。「個別の指導計画」はそれと類似した名称がありしばしば混同しがちであるが、その役割はそれぞれ異なっている。今回作成しようとしているものは、「個別の指導計画」であるが、現在在籍している生徒のほとんどは「個別の教育支援計画」をもたないため、それらも視

野に入れて作成を考えていくこととしたい。

**(ウ) 項目の分析**

4校の個別の指導計画の項目を分析したものが表1である。まず、各項目を「①基本的事項」、「②経過」、「③現状」、「④支援内容」、「⑤願い・目標」、「⑥評価」及び「⑦その他」の7区分に分けて整理することを試みた。概観すると、「③現状」に関してはどの高等学校も「学習面」、「対人関係・社会面」及び「生活・行動面」に分類して項目を設けていることが分かる。個別の指導計画を作成する上で、「①基本的事項」、「③現状」、「④支援内容」、「⑤願い・目標」、「⑥評価」はP-D-C-Aサイクルを踏まえた展開として必要な項目であると考え。以上を踏まえ第1案を作成することとした。

**(2) 個別の指導計画第1案の作成**

第1案は、記入事項が最小限となるように基本的事項は極力抑え、また、主な作成者としてコーディネーター及び担任を想定し、教員間の連携シートとすべく作成を試みたため、タイトルを「個別の指導計画」としながら「配慮事項共有シート」とした。

(表2)

「(担任として) 配慮して欲しいこと」の欄を設けたのは、このシートを作成したコーディネーター(又は担任)が教科担当教員やクラブ担当教員等に「このような実態と希望の中でどのような支援もしくは配慮を考え得るか」という視点で意見を求め、「実施した支援・評価・課題」に最小限の内容を記入するためであり、「実施した」としたのは、節目節目でまとめて記入する形がよいのではな

**表1 個別の指導計画の項目の分析**

	A	B	C	D	個別の指導計画(第1案)
基本的事項	記入者	○			○
	記入日	○			○
	入学年度		○	○	
	氏名	○	○		
	生年月日	○			○
	年齢				○
	性別				○
	国籍				○
	保護者氏名	○			
	自宅電話	○			
	携帯電話	○			
	家族構成	○		○	
経過	生育歴	○		○	
	他機関との相談結果	○			
現状	特別な教育的支援を必要とする状況	○		○	○ ※喫緊の課題と課題設定の理由
	学習面の現状	○	○	○ 基礎的な学力	○
	対人関係・社会面の現状	○	○	○ 行動の特徴や社会性	○
	生活・行動面の現状	○	○	○ 日常生活動作	○
支援内容				○ 全体としての記述	
願い・目標	本人の願い	○		○	
	保護者の願い	○		○	
	長期目標(指導期間) 短期目標(指導期間)				○ ○
評価	本人に対するもの		○		○
	指導に対するもの				○
その他	基本的生活習慣				
	学習障害				
	発達障害				
	指導の形態・体制等				○
	支援内容		○	○	
	授業時数				○
	学習方法				○
	指導方法				○
評価の基準				○	

※1 喫緊の課題と課題設定の理由 ※2 基礎的な学力 ※3 行動の特徴や社会性 ※4 日常生活動作 ※5 全体としての記述

**表2 個別の指導計画第1案**

【案】

個別の指導計画(配慮事項共有シート)

生徒氏名		男・女	生年月日	・	記入者氏名	( 年 月 日記入)
本人の願い・進路希望等						
保護者の願い						
目 標						
	実態(主に関係する教科)	配慮してほしいこと	実施した支援・評価・課題			
学習面						
生活面						
社会性						
関係機関との連携(就労・進学に向けての支援等)	-----					出身中学校( )中学校 ( 進路先 )

いかと考えたからである。

### (3) アンケート調査結果より、実態把握に関する現状と分析

個別の指導計画を作成し活かすためには、生徒の実態把握を適切に行う必要がある。実態把握に関しては、先述の調査にもその項目を設け、県内公立高等学校の現状を探っている。「実態把握を行っている」と回答している学校は35校（89.7%）に上っている。加えて、その方法を問う（複数回答可）と、「中学校からの引き継ぎ」との回答が26校（74.3%）、以下、「定期的に情報を交換（18校、51.4%）」、「気づきを集積（15校、42.9%）」、「教育相談を受けた生徒に着目（9校、25.7%）」、「欠席日数に着目（9校、25.7%）」と続いている。（図6）

実態把握を行っていない4校（10.3%）に関しては、「校内の他の委員会等で行った実態把握を共有しているから。」及び「方法が分からない。」が3校、「思いはあるが多忙のため手が回らない。」及び「必要性がない。」が1校見られた（複数回答可）。（図7）

これらのことから、実態把握に関しては高い割合で実施されている一方で、どう実施していいのかわからないことに加え、多忙のため見送られている事例を今後どのようにしていくか、また、他の委員会等との情報の共有や重複等を整理し、無駄のない業務体系にすることが、今後の特別支援教育推進のためのポイントの一つになるのではないかとと思われる。

#### (4) 事例検討～A高等学校の事例を通して～

当該校の特別支援教育は、主に不登校生徒に対する支援を目的とする「教育相談委員会」という従来の機能を活用する形でスタートした。発達障害のある生徒についての支援は、中学校や保護者からの要請に応える形で始まり、学級担任が中心となって当該生徒の実態把握並びに支援を行ってきた。他の教員は、職員研修でそれらの報告を受ける形になっており、学校として組織的、継続的な支援を行っているとは言い難い状態であった。

今回、このプロジェクト研究を契機に、全教職員が一定の方向性をもって支援にあたりといった取組の充実につなげていきたいと考えている。具体には、個別の事例を通して学級担任や学年集団による実態把握を行い、障害特性に応じた配慮の在り方を盛り込んだ「個別の指導計画」を作成し、それに基づいて適切な支援・授業改善につなげていくとともに、校内研修及び校外研修を積極的に計画し、「特別支援教育」に対する全教員の理解を深めることにより、当該校での特別支援教育体制を確立したいと考えた。

#### ア 生徒の実態把握

##### (7) 中学校からの聞き取り

入学式前、中学校の特別支援学級担任に、中学校時代の本人の様子について尋ねた。

##### (イ) 学校生活の観察

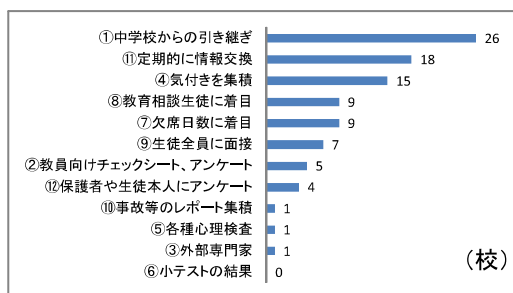


図6 実態把握の方法（複数回答可）

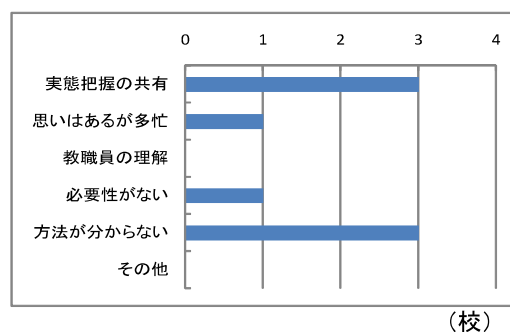


図7 実態把握を行っていない理由（複数可回答）

### a 国語総合の個別指導を通して

1学期中間考査前の放課後、「国語総合」の補習を行った。これは、授業で扱っている文章の理解度を見ようと考えたのだが、やや時間を要しながらも着実に解答を進めていく様子が見られた。間違った問題に対しても、少しアドバイスすると正しく答え直すことができたので、テストの結果が期待された。しかし、当日の答案用紙は古典からの出題に関しては記入されているものの、現代文に関しては白紙に近いという状態であった。限られた時間内に、問われたことに対し適切に解答することが難しいのではないかと考えられる。問題は時間なのか、理解力なのか、表現力なのか、その見極めが難しい。

### b 考査時の観察を通して

考査の時間延長は必要なのかどうかを探るため、1学期中間考査において、考査時の様子を試験監督員に観察・記録してもらうこととした。(表3)

紙面の都合で2科目を記すだけにすが、その他の科目についてはさほど他の生徒との違いは見られなかった。「生物」のみ、他の生徒よりやや遅く、図を書く必要のある問題は解答しないといった特徴が見られたが、その他の科目についてはどちらかという他の生徒よりも速いペースで解答し、特に得意とする「数学」は早々と解き終わっている様子が見受けられた。しかし、現代文の記述問題については解けない様子で、「現代社会」の記述については解こうとさえしなかった。このことから、記述問題が苦手であることが窺<sup>うかが</sup>えた。これらのことから、考査の時間延長を考慮するのであれば「国語総合」であり、「国語総合」以外の科目の解答時間は他の生徒と同じでも問題は無いと思われた。ただし、(イ)のaでも述べたように時間が十分にあれば解けるのかどうか、その見極めが難しい。

表3 考査時の観察・記録

科目	経過時間	本人の様子	主な生徒の様子
国語総合	10分経過	【一】の間四に入りが飛ばし、【二】に入る。	【一】を解き終える。
	20分経過	【一】の間四～間十を埋めずに【二】の間三終える。	【二】に取組始める。
	30分経過	【一】の空いている所を埋めようとするが時間がかかる。	早い者が解き終わる。
	40分経過	全体の四分の三を解き終える。5分前にはほぼ完了	
現代社会	10分経過	左側中程	同じ
	20分経過	【4】の1に時間をかけるが解けず、右側へ	【4】の1、大半の生徒、空白。
	30分経過	担当教員入室。指示を聞き、直す。右側2分の1まで進む。	
	40分経過	右側2分の1まで進んだ後、4の1に戻る。記述問題より先、書こうとしない。	大半の生徒、終了。

### c 体育の授業見学を通して

実技科目の様子を観察したいと考え体育科担当教員に依頼し、このプロジェクト研究とともに進めている特別支援学校教諭外3名と共に、マット運動の授業を見学することになった。この日は伸膝後転や逆立ち等難易度の高い技が多く、大半の生徒が教員の指示通りに技を演じることができない様子であった。したがって、他の生徒と何ら変わるところが見られなかった。体の向きを変えてしっかりと指示を聞き、指示通りに行動することができていた。

ただ、少し気になったのがうまくできなかった後の態度だった。1～2度練習した後にできないことに対する苛立ち<sup>いらだ</sup>を見せ、その後はマットの脇で体育座りをして見学に回ってしまった。悔しそうな顔をしながら、マットを拳でたたく本人の姿が、今も鮮明に思い出される。

### d 二者面談の実施

本人の思いを聴きたいときは、その都度話をする機会を設けるようにした。しかし、本人の言葉で明確な答えを返してくれるということではなく、結局こちらが用意した選択肢の中から思いが一番近いものを選ぶという状況が多く見られた。

最初のうちはそれすらも難しく、本人の思いを汲み取れない状況が続いた。例えば、宿題として漢字の練習とコラム学習の添削を行っているが、1学期の中間考査の前にその学習を中断したいかどうか聞いてみたことがあった。しかし、どうしたいのか、全く言葉にできず、結局うやむやになってしまった。また、1学期の期末テストの前には、保護者から時間延長の希望が出されたので、本人の意思を確認した。しかし、やはりはっきりしなかったため、結局、こちらから今回は様子を見ることにしようとする提案することとなった。

ところが、2学期頃から本人の意思を感じる場面が、わずかではあるが出てきた。例えば1学期の期末考査前に聞いた時間延長の件について再度質問すると、「微妙だ。」と返答したのである。「微妙」の意味を聞くと、「時間延長はしてもらいたいが、別室で受験すると人にどう思われるかが気になる。」ということであった。個別の漢字の練習等についてもテスト前には出してこなくなった。主治医の前でも自分の意思を述べたという報告を保護者から受けた。最近では、他の生徒ほど素早くはないものの、こちらの質問に対して何らかの言葉が聞かれるようになったと思う。

#### (ウ) 実態把握から見た「困り感」

以上のことから、本人が困っていると感じられた点をまとめてみた。教員側から見た実態ではあるが、その多くが言語表現力に関する点であり、言葉を巧みに使うなど人とコミュニケーションを図るのが難しいように感じる。特に、口頭の場合には咄嗟に言葉が出てこないようである。自分の字が読みにくいものであると感じているのか、自分のノートを友人に見せたがらない。

- ・「どう思う?」「どんなものがある?」といった、漠然とした質問に対して、何と返答していいかわからない。
- ・人前で発言すると、極度に緊張する。(例えば、教科書の音読を代表ですると、声が震える。)
- ・早口で話しかけられると返答できない。
- ・授業中に無駄な話をしかけられると困ってしまう。うまくかわせない。
- ・困っていることについて訴えたいのだが、表現する言葉が浮かんでこない。
- ・文化祭の準備に居残ることはできるが、何をすればいいかわからない。
- ・現代文の記述問題には答えられない。
- ・アンケートに回答するのに、時間がかかる。
- ・きちんと提出しなければならないと思っているのに、時々出すのを忘れてしまう。
- ・自分の字が、人に読んでもらいにくいものだと感じる。

#### イ 教員間の連携～各教科担当者との打合せ～

担当する各教科担当教員による打合せは、12月末までに3回行った。1回目は1学期の全授業終了時、2回目は2学期の中間考査中、3回目は期末考査中であった。1回目は授業時における本人の様子についての情報交換、2回目は実施可能な支援についての話し合いを行った。3回目は、1～2学期に実施した手立てについて、それらが有効であったかどうかの意見交換を行った。

特別支援教育における校内委員会は、コーディネーターや各分掌の主任、管理職等で構成されることが多いが、本事例の場合、本人に関係する教員(主に学年集団)が参集し、意見交換する会議になった。実際に日々本人と関わりのある教員なので、話し合いがより具体的になったと感じる。また、気付いたことがあれば些細なことであっても報告・連絡・相談するというつながりが生まれ、相互の絆が深まったと感じられた。このような学年集団を基盤として打合せと校内委員会との連携を探ることが今後の課題であろう。



## ウ 校内研修

学校長の提案により、教育研究所特別支援教育部に依頼し、「高等学校における特別支援教育とは」と題し、連続3回の研修を開催することとなった。

第1回は夏期休業中の8月22日に行われ、「特別支援教育推進の必要性」やその「理念」、発達障害それぞれの障害特性と支援について、また、第2回は10月21日に、「特別な支援を必要とする生徒の実態把握の方法や校内支援体制を整備する方法」等、より具体的な話を聴いた。最終回の第3回は、「ケース会議の持ち方」や「心理アセスメント」について、1月31日に実施した。

## エ 校外研修（高等学校特別支援教育コーディネーター研修講座）

6月24日と10月27日の2回連続講座として、教育研究所主催の標記講座が行われた。

第1回目には、教育研究所特別支援教育部による「高等学校における特別支援教育の現状と課題」と題しての講義、並びに、国立特別支援教育総合研究所で特別支援教育専門研修を受けて来られた大淀養護学校教員の研修報告を聴いた。その後、実践交流として各校のコーディネーターから、実践されている取組について話を聞いた。なお、高等学校での特別支援教育を進めていくに当たっての問題点としてよく議論に上がっていたのが、「具体的な配慮が本人の成長の妨げにならないのだろうか。」という点であった。

### 〔D高校の取組〕

入学時に申入れがあった特別支援を必要とする生徒と個別に面談を行う。その後、職員会議で具体的な手立てを報告する。

### 〔E高校の取組〕

特別支援を必要とする生徒を対象に家庭訪問を行い、そこで知り得たことを集約する。

### 〔F高校の取組〕

中学時代の情報を集め、二者面談及び家庭訪問を5月までに行い、<sup>つか</sup>掴んだ内容を全職員に報告する。

## (5) 個別の指導計画の作成

### ア 第1案の試行

これら実態把握と学年会での議論をもとに、個別の指導計画として簡条書きで記入したものが表4である。学習面に関しては、主に関係する教科名を記入した。実態に対して、担任として「配慮して欲しいこと」を加え、ここまで記入した用紙を教科担

表4 個別の指導計画第1案の試行

個別の指導計画(配慮事項共有シート)

生徒氏名	男女	生年月日	記入者氏名	(年 月 日 記入)
本人の願い・進路希望等	保護者や教員の手を借りながら、快適で充実した高校生活を営みたいと願っている。			
保護者の願い	自己をよき認識し、自己の適性と進路希望を見極め進路実現を果たし、将来は自立した生活を営んでほしいと願っている。			
目標	自分の思いを相手に伝えられるよう努力する。自己の進路について考える姿勢を培う。自分の思いを持ち、それにしたがって選択する力を習得する。			
	実態(主に関係する教科)	配慮してほしいこと	実施可能な支援と評価・課題	
学習面	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文章で叙述されている内容を、理解するのに時間がかかる。(国語及び全)</li> <li>○イメージする力に乏しいので、小説の読解が苦手である。(国語)</li> <li>○図形やグラフの読み取り並びに作図が苦手である。(数学及び理科)</li> <li>○口頭で質問された事柄を理解するのに時間がかかる。あるいは、理解できない場合がある。(全)</li> <li>○授業で使用するプリントや体操服等を忘れることがある。(全)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文章読解に時間がかかることを把握しておく。また、待つ場合は待つ。</li> <li>○情報をイメージさせられるように説明する。可能であれば、絵を描いて説明する。</li> <li>○同じような問題を何度も解答させて、解くパターンを習得させる。</li> <li>○授業における発問の場合は、本人に理解できない場合があることを心に留めておく。</li> <li>○使用するページを予めコピーして持参する。また、授業に必要なものを忘れた場合の対処の仕方を、具体的に指示しておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○新聞コラムに見出しをつける練習をさせる。</li> <li>○現代文の補充授業を必要に応じて行う。</li> <li>○図形やグラフを本人とともに描く機会を設け、本人の能力を回す。</li> <li>○本人が答えられない場合は他の生徒に答えさせ、本人にはもう一度質問することを予め伝えておく。また、答えやすいようにヒントを与える。</li> <li>○体操服や教科書を忘れた場合は、他のクラスの知り合いに借りかきいよう指示する。</li> </ul>	
生活面	<ul style="list-style-type: none"> <li>○口頭で指示されたことを忘れやすい。</li> <li>○口頭で質問された事柄を理解するのに時間がかかる。あるいは、理解できない場合がある。</li> <li>○自分の意志を言葉にできない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○指示されたことをメモしているかどうか確認する。</li> <li>○事務的な連絡の場合は、伝達内容を紙に書いて提示しておく。</li> <li>○自分の意志を表明する練習をさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○指示されたことをメモしていない場合は、注意を促す。</li> <li>○連絡事項が理解できたかどうか、声をかけて確認する。</li> <li>○定期的に面談を行い、話をさせる機会を設ける。</li> </ul>	
社会面	<ul style="list-style-type: none"> <li>○人間関係が固定的である。</li> <li>○クラスメートに話しかけられても、すぐに反応できない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○行事等で本人が孤立しないように配慮する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○一人一人の違いや良さを認め合うクラスづくりを目指す。</li> </ul>	
関係機関との連携 (就労・進学に向けての支援等)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 県リハビリセンター</li> <li>○ X×クリニック (学期毎に診察)</li> <li>○ 県立教育研究所 (現在はかかっていない)</li> </ul>		出身中学校 ( )中学校 3年担任 ( )先生	

当教員等に見てもらい、考え得る支援を集めた。集めた支援方法を「実施可能な支援と評価・課題」と改正した欄に簡条書きにまとめ記入した(第1案では「実施した支援・評価・課題」としていたが、やはり過去形ではすぐわないということになったため)。関係機関との連携に関しても、その履歴を簡条書きで記入した。

## イ 第2案の作成

実際に記入するといくつかの課題が見られた。一つは、自由度の高い箇条書きであるため、特に学習面に関して、どの教科に関係するのか等が分かりづらいこと。もう一つは、関係機関との連携に関して、卒業後のことを考えると分野別に記載する方がいいのではないかということである。どの分野と連携があり、どの分野と連携していく必要があるのかをはっきりさせるためである。また、実態把握をする中で、小学校、中学校の児童生徒とは異なり、高等学校段階の生徒にとって何が最も大切なのか、個別の指導計画の項目は「学習面」、「生活面」、「社会面」とされるのが大半であるが、これのみでよいのかという見直しも行った。そこで出た結論は、この先、社会人として自立していくために自らの強みと弱みを含めて「自己」を理解することが必要なのではないかということであった。以上3点を踏まえ、修正した第2案が表5である。同様の実態については、まとめてできるだけ簡略化して要点を記するとともに、「実施可能な支援・評価・課題」の欄は「手立て」と「手立てに対する評価」として項目化することとした。

さらに、関係機関との連携に関しても、これまでの連携先を長期に渡って記すものであるから「個別の教育支援計画」と名付け、連携先を分類し、別立てとすることにした。(表6) 連携先を分類したことで、現在までに連携があった機関とこれまで全く連携のない機関がはっきりし、今後どの分野の関係機関とのパイプを築くべきかが明らかになった。ま

表5 個別の指導計画第2案

生徒氏名	男女	生年月日	記入者氏名	(年 月 日記入)
長期目標(3年間)	自分の思いを的確に表現して、他のコミュニケーションを図る力をつける。自己の希望・能力・適性を見極めて、進路目標を立て、それを実現させる。			
短期目標(1年間)	家庭での学習を定着させる。苦手な科目に力を入れて取組む。自分が進みたいと思う方向を見極める。			
実態(住に關係する教科)	担任として配慮してほしいこと	手立て	手立てに対する評価 学期 2学期 3学期	
学習面	○文章読解・時間がかかることを把握していき、待てる場合は待つて欲しい。 ○問題をイメージさせられるよう社○に説明して欲しい。可能であれば、絵を描いて説明して欲しい。 ○説明やグラフの読み取り並ぶ・作図が苦手。 ○忘れ物がある。	○授業だけでは理解できていないと判断した場合は、個別に指導する。 ○問題をイメージさせられるよう社○に説明して欲しい。可能であれば、絵を描いて説明して欲しい。 ○同じような問題を出して、解かせて欲しい。 ○忘れた場合は、その場で見直しをして欲しい。	手立てに対する評価 (本人の成長を評価するものではない)	
生活面	○口頭での指示、質問は苦手。忘れやすい。理解するのにも時間がかかる。 ○自分の意志を言葉にするのが苦手。	○メモしているかどうかの確認をして欲しい。 ○事務的な連絡の場合は、伝言内容を紙に書いて掲示して欲しい。 ○意志を伝える練習をさせて欲しい。	○話をしながら、本人の様子を確認する。聴いていない様子であれば、注意を促す。 ○伝言内容をホワイトボードに記しておく。 ○二者面談を定期的な補助体に行ふ。	
社会面	○人間関係が苦手。 ○自己理解が苦手。	○面談の際には、仲の良いクラスメイトと一緒にグループ化する。 ○面談の際には、仲の良いクラスメイトと一緒にグループ化する。	○講演会や懇話会等様々な体験のために、感じたことや考えたことを書き出す機会を与える。 ○この学習において、コラムを読んだ感想を書き出す機会を設ける。 ○二者面談を実施して、進路について考える機会を作る。	
自己理解	○自分の進みたい方向がわからない。		○講演会や懇話会等様々な体験のために、感じたことや考えたことを書き出す機会を与える。 ○この学習において、コラムを読んだ感想を書き出す機会を設ける。 ○二者面談を実施して、進路について考える機会を作る。	

表6 個別の教育支援計画(案)

生徒氏名	男女	生年月日	記入者氏名	(年 月 日記入)
本人の願い・進路希望等	保護者や教員の手を借りながら、自分に求められている課題を克服したい様々な体験や学習を通して、自分の得意な分野を見つけ、それを進路につなげたい。			
保護者の願い	達成感が感じられる体験や成功体験を積み重ねる中で自分に自信を持たせたい。発言することで問題を解決する力を身に付けてほしい。本人の長所を伸ばしていき、必要な時に必要な支援を学校とともに受けたい。本人を卒業させたい。			
目 標	本人の長所を探り、本人の適性や能力に応じた進路について考える。自分の思いを持ち、それを実現する力を育てる。また、それによって選択する力を培う。			
◎関係機関との連携(就労・進学に向けての支援等)				
教育機関	福祉機関	医療機関	労働機関	その他(地域)
【機関名】 県立教育研究所 【担当連絡先】	【機関名】 【担当連絡先】	【機関名】 県リハビリセンター 【担当連絡先】	【機関名】 【担当連絡先】	【機関名】 【担当連絡先】
【連携支援内容】 中学1年生に検査を受ける。	【連携支援内容】	【連携支援内容】	【連携支援内容】	【連携支援内容】
		【機関名】 ××クリニック 【担当連絡先】 ○先生 【連携支援内容】 小学1年生から学期毎に診察を受ける。(現在も受診中)		
◎中学校からの引き継ぎ事項				
◎指導の記録等				
1年次	記入者又は教科	特記事項		
2年次				
3年次				

た、支援後の今後の課題等は、指導の記録として個別の教育支援計画にまとめることで、個別の指導計画は単年度用として記載することとした。

なお、評価に関しては「手立てに関する評価」とした。高等学校での特別支援教育の場合、「生徒がどう変わったのか。」よりも「その手立ては有効であったか。」を評価するべきではないかと考えた。これは、一つには、高等学校段階の生徒にとって、ある支援がもたらす成長・変化を短期的に認めることは難しいのではないかということと、もう一つには、この支援を「自分はこのような支援があれば大丈夫。」という生徒本人の自己理解に結びつけたという思いからである。また、新規に採用した項目が、「中学校からの引き継ぎ事項」である。先述の図6によると、実態把握の際に最も重視されている事項であり、入学後の指導上参考されるものであると考え、記入欄を設けた。

## ウ 「手立てに対する評価に関する連携シート」の試行

評価に関しては課題が残った。複数の授業でそれぞれの教科担当教員が同様の支援を実施した場合、それらの評価をまとめて記さなければならないという点である。そこで、表7のような連携シートを作成してみた。縦軸には、個別の指導計画に記載した実態とその支援を記入、横軸には関係教科名を記入した。それらのコメントを見ながら担任が最終評価をまとめ、個別

表7 手立てに対する評価に関する連携シート

2学期 手立てに対する評価 (補助シート)

		国語総合	現代社会	数学ⅠA	理科総合A	生物Ⅰ	体育	保健	音楽	OCⅠ	英語Ⅰ	家庭基礎	情報A
【実態】 返答に時間がかかる	○指名の差別性(優等生や進級生など)を考へた点	-	○	△	-	-	-	○	◎	○	-	△	-
	○質問内容が理解できていないと思われる場合は、さらに分かり易い表現にして言い換えたか、ヒントを与えたか、本人が回答に落ちるよう促める。	○	○	○	○	-	◎	◎	◎	○	-	△	-
	○教科書や資料集を見れば答えが分かるものなど、答えがはきけているものについて質問するよう促す。	○	○	-	○	-	-	△	◎	○	-	△	-
	○返答がない場合は、待つ時間を持たせ、答えられるかどうかを確認する。	○	○	○	○	-	-	△	◎	○	-	△	-
【実態】忘れ物がある	○プリント等の教員側で用意できるものについては、授業前までに指定品をまとめてそれを受け取るよう促す。他のクラスの生徒に借りられるものについては、授業が始まる前に担任に預けておくなど、具体的な指示を添える。	○	-	-	-	-	◎	-	○	-	-	○	-

◎)とても有効な支援 「○」有効な支援 「△」やや効果有り 「×」効果はなかった 「-」未実施

の指導計画に転記するという方法をとる。このシートを個別の指導計画と共に保存しておけば、各教科から見た評価の詳細及び生徒の様子等が記されており、補助簿となり得ると考える。

## (6) 個別の指導計画(様式案)の完成

このような改訂を加え、最終案として作成されたものが、表8の最終案である。第2案からさらに改訂を加え、生活面、社会面及び自己理解の分野では、「担任として配慮して欲しいこと」と「各教科担当の手立て」を分けず、「学級担任としての配慮」のみとした。高等学校では、学習面こそ様々な教員が関わるが、生活面、社会面及び自己理解の分野で主に関わるのは学級担任であると考えられるからである。その他特記事項は全て表6の指導の記録等に記すこととした。

なお、これら計画に関しては、個人情報保護の観点から取扱いに関して慎重を要するが、その点がある程度クリアするために、できあがったものを保護者や本人に確認し押印をお願いするという方法がとられることがある。今回作成したこれら計画に関しても、各高等学校の実情及び個別の事例に応じ、そのような欄を設けて使用することも可能ではないかと考える。

## 5 研究結果と考察

今回、記載項目の分析を行った後に個別の指導計画（様式案）を作成したことで、現場で必要とされている項目を盛り込み、必要最小限の内容を記載できる個別の指導計画及び個別の教育支援計画ができあがったのではないかと思います。ただし、生徒の抱える問題によっては、生活態度（出席状況等）及び成績（得意教科・不得意教科等）についても記載する必要があるのではないかと考えており、微調整は必要であろう。

加えて、A高等学校担当教員集団による実態把握に関する成果も大きい。多忙な業務の中で綿密な実態把握を行い、会議を開催し教員間の共有事項として取り組んだことは大きな成果であると考えている。生徒C以外の生徒についても、これまでにない連携ができていると感じることが増え、特

別な支援を共通理解のもとで行うという取組を通じて、他の生徒についても同じような方向性が生まれたことは特筆すべきことである。人は成長していく存在であり、それに応じて配慮すべき内容も変化する。今後も生徒の日々の変化をよく観察し、生きた支援に努めていかねばならない。

表8 個別の指導計画（最終案）

個別の指導計画( 年度)						
生徒氏名	( )年 月 日 入学	男女	生年月日	・	・	記入者氏名 ( 年 月 日 記入)
長期目標 (3年間)						
短期目標 (1年間)						
学 習 面	実態	担任として配慮して頂くこと	各教科担当の手立て			手立てに対する評価
						1学期 2学期 3学期
生 活 面	実態	学級担任としての配慮				
社 会 面	実態	学級担任としての配慮				
自 己 理 解	実態	学級担任としての配慮				

## 第2節 大淀養護学校の事例

### 1 はじめに

平成21年の『特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領』（以下、学習指導要領と表記）改訂に伴い、自立活動や重複障害者の指導のみならず、全ての幼児児童生徒に対して、各教科等全ての指導に当たって個別の指導計画の作成が義務付けられた。また学習の状況や結果を適切に評価し、授業の改善に努めることと明記された。

大淀養護学校（知的障害特別支援学校）（以下、本校と表記）小学部の従来の個別の指導計画は、教育活動全てにおいて自立活動からの観点で目標を立てることになっていた。そのため、教科の目標や指導内容、自立活動と教科との関連性が曖昧になり、運営についても、学期末に児童の様子を個別の指導計画にまとめるだけのものになっていた。つまり日々の授業における児童の目標や手立て及び評価についての振り返りが不十分であり、個別の指導計画を授業に活用したり、学習評価との関連性をもたせたりすることが難しかった。また本校小学部では学級担任がどの授業にも入ってはいるが、ティームティーチングであるため、教員間で児童の目標や指導・支援が共有化されにくく、引き継がれにくいなど様々な課題があるのが現状である。

### 2 研究目的

学習指導要領を踏まえた、新しい個別の指導計画の様式を作成し、授業改善につながる個別の指導計画の在り方について検討する。

### 3 研究方法

- (1) 個別の指導計画の改訂に向けての研究
  - ア 各授業の指導目標、指導内容の明確化
  - イ 個別の指導計画の様式の検討
- (2) 個別の指導計画を授業改善につなげる方法の研究
  - ア 評価表の作成とその意義
  - イ 評価表を用いた授業改善の取組
  - ウ 評価表に関するアンケートの実施

### 4 研究内容

- (1) 個別の指導計画の改訂に向けての研究
  - ア 各授業の指導目標、指導内容の明確化

小学部の教育課程は、様々な実践を重ねて作られてきたものである。しかし、各授業において教育課程上の位置付けはされているが、指導目標や指導内容が曖昧になってきている授業があった。また、今回の個別の指導計画の検討に伴い、自立活動だけではなく、教科についても個々の目標を明確にし、指導・評価することが必要となってきている。そこで、学習指導要領を読み込みながら、教科別の指導、各教科等を合わせた指導、自立活動の指導等における指導目標や指導内容に検討を加え、各授業の教育課程上の位置付けを再度、小学部全体で確認した。（表9）

表9 小学部 週時程表

	月		火		水		木		金	
	低	高	低	高	低	高	低	高	低	高
1	着替え・おはようひろば・個別の課題に取り組む時間・朝の会									
2	【日常生活の指導】									
3			グループ別学習 【国・算】	グループ別学習 【国・算】	ななかよし 【遊びの指導】	図工	図工	体育 【体育】	グループ別学習 【国・算】	グループ別学習 【国・算】
4	【生活】	学級活動 【生活】	【生活】			【図工】		学級活動 【生活】	【生活】	
5	日常生活指導・給食準備・給食・片付け・あそび									
6	【日常生活の指導】									
7	生活 (着替え・帰りの会) 13:10下校	音	て 【図工】	音	ときめきタイム	生活 (着替え・帰りの会) 13:20下校	音	て 【図工】	音	生活 (着替え・帰りの会) 13:10下校
8		楽	楽	楽	ときめきタイム		楽	楽	楽	生活 (着替え・帰りの会) 13:10下校
9		生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	【生活】		生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	生活 (着替え・帰りの会) 【生活】	生活 (着替え・帰りの会) 【生活】
下校時刻	15:10下校		15:10下校			15:10下校			15:10下校	

(7) 教科別の指導の検討

学習指導要領に基づき指導目標や指導内容を再度検討して共通理解を図った。検討の結果、教科別に取り扱うことになった授業は以下のとおりである。

- 「グループ別学習」→国語科・算数科
- 「て」「図工」→図画工作科
- 「体育」→体育科
- 「音楽」→音楽科
- 「いってみようやってみよう」→生活科
- 「ときめきタイム」→生活科

(イ) 各教科等を合わせた指導の検討

登校後の「おはようひろば」や「給食」前後の指導については、生活科の内容を中心に取扱い、児童の実態から個々の障害特性によるつまづきに対応する自立活動の指導を合わせて取り扱うことから「日常生活の指導」と捉えた。また、低学年の「ななかよし」の授業は生活科の内容を中心にしながらも、題材によっては他の教科や自立活動の指導も含まれた内容であることから「遊びの指導」と捉えることとした。高学年の「きらきらひろば」は、年度当初は特別活動として位置付けていた。しかし活動内容を確認すると、行事の事前事後学習、生活科の基本的な生活習慣や健康・安全などの内容、自立活動の指導、国語科、算数科の補完となる個別課題学習などであった。以上のことから「きらきらひろば」は「各教科等を合わせた指導」と捉えるのがよいのではないかと、引き続き検討中である。

(ウ) 自立活動の指導の検討

知的障害教育において、知的障害そのものへの対応については、知的障害の各教科の内容

が設定されており、自立活動の指導の必要性は曖昧になっていた。また、障害が重くなると、教科で取り扱う内容なのか、自立活動で取り扱う内容なのか曖昧になってくるという声も聞かれた。そこで小学部を中心に、自立活動の指導について研修を行った。

『特別支援学校学習指導要領解説（幼稚部・小学部・中学部・高等部）自立活動編』において、知的障害のある幼児児童生徒における自立活動は「全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。」と述べられている。

このことから、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、特に見られるつまづきや困難に対応していく指導を自立活動として捉えることとした。例えば、「言語理解の程度に比較して、表出言語が少ないので言葉やサインなどを獲得する。」や「心理状態が不安定になりパニックになりやすいので、見通しをもち気持ちを切り替えて次の活動に向かうことができる。」などの指導である。また、障害の状態が重い児童であっても、知的障害の教科の指導目標や指導内容と照らし合わせ、教科での目標設定は可能なのか、自立活動の指導として捉えた方がいいのかなどの検討が必要であることが分かった。

また、知的障害教育における自立活動の指導の場は「学校の教育活動全体を通して」行う、という考え方が一般的であった。しかし、教科別の指導においては、その教科の目的を達成するために、一人一人に必要な配慮事項を明らかにするとともに、それらへの対応を検討することが自立活動として重要であることが分かった。また「各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・遊びの指導・生活単元学習・作業学習）」においては、指導体制が集団であっても個々の自立活動の課題を明確にして、どの学習内容で、どの活動場面で、どのような指導が必要であるかを検討することが重要であることが分かった。

## イ 個別の指導計画の様式の検討

各授業の教育課程上の位置付けを明確にしたことや自立活動の指導について研修したことにより、改めて学習指導要領に基づいた指導目標や具体的な指導内容を考える機会となった。次にそれらを計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)の過程で進められるような個別の指導計画の様式について検討することにした。(表10) 改訂のポイントと小学部で共通理解した点は以下のとおりである。

- ・自立活動の欄を設け、年間目標と手立てを明確にする。
- ・各教科等にわたり指導計画を立てる。
- ・一年間で達成したい目標を「年間重点目標」とする。児童の実態によっては自立活動の目標が中心になっている児童もいれば、教科の目標が中心になっている児童もいる。

表10 新個別の指導計画 (一部抜粋)

奈良県立大淀養護学校 小学部 個別の指導計画

1年 ( Aさん )

記入者 ( )

年間重点目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーション手段を豊かにする</li> <li>活動の見通しをもち自分から行動することを増やす</li> <li>基本的生活習慣では一人でできることを増やす</li> </ul>	諸検査	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの行動を止めるのではなく次の行動につながるような支援をする。</li> <li>できた感、達成感を感じることができるように、様々な場面において活動内容を工夫する(成功経験の積み上げ、子どもがもっている力+少し難しい課題)。また、本児が「できた」「がんばった」ことに対して、タイミングよくフィードバックし自己肯定感を高められるようにする。</li> </ul>
--------	---	-----	---

1 学期

	年間目標	項目	手立て	評価
自立活動 (数活動表をもちし)	①言葉やサインなどを獲得する。  ②気持ちの切り替えをし、次の活動にむかうことができる。	3 (1) 6 (1)  2 (2)	① 本児が直接行動などで気持ちを伝えてきたとき言葉とサインでフィードバックする。担任、家庭とのサイン等の共有を図る。  ② 具体物、歌などで次の活動を伝える。また実際の量などを提示して活動量を伝える。こちらから伝える量は一つずつ伝える。	① 「給食」もぐもぐと食べる「交代」手をグーにして両手を回転「自転車」人差し指を立て他はグーにして両手を回転「ブランコ」両手を揺らす等、様々なサインができた。また「お」とお願いと伝えたり、友達の名前の一部分を言ったりするようになった。 ② 朝の学習やでの授業など、具体的な量を見せて伝えると、最後まで取り組むことができるようになってきた。具体的な量を提示していない他の授業では、離席がみられた。

1 学期

	目標	手立て	評価
日常生活面	① 教師と一緒に荷物整理をする。  ② 自分から着替えに取りかかる。  ③ 給食の準備 (エプロン、手洗い、おしぼり) をする。	① 荷物を片付ける場所が分かるように環境設定を行う。荷物を一つずつ手渡し、活動に見通しをもつことができるようにする。  ② まずは着替えに気持ちがむくように、活動のきっかけは教員がつくる。  ③ 一つずつ具体物を提示したり、動作見本をしたりして次の行動を伝える。	① 活動を始めるきっかけづくりは必要だが、何をどこに片付けるのかは分かっている。周りが気になり活動が途切れることもあるが、荷物を渡すと活動に戻ることができた。 ② 脱衣カゴを渡すと、着替えコーナーに向かうことができる。着ている服を触りながら「脱ぐよ」と伝えると自分から脱ぎ始めるようになってきた。 ③ スモック型のエプロンは一人で着ることができる。お絞りは、教員の言葉がけがなくても自分から取り組み始めることができた。

各教科等 1 学期 低学年

教科等	学習内容	目標	手立て	評価
グループ別学習者	(国語科・算数科) 絵本 「ももたろう」「おむすびころりん」 ゲーム 「色分け」「形分け」 個別の課題学習	① 絵本を見たり聞いたりして楽しむ。音や身振りを模倣する。 ② 形・色・大きさなどで分類する。身近なものを用途で分類する。	① 児童が表現できそうな身近にある簡単な言葉や身振りなどを繰り返して使う。 ② かずは2種類のものから分類し、数を増やしていく。	① 犬は「ワンワン」、ネズミは「チュウチュウ」と言い、鳥やサルなどジェスチャーで表現できた。 ② 色では 4 種類でも間違えずに分類することができた。
おんがく	(音楽科) ・手遊び (こながりケーキ) ・歌唱 (カエルの歌、やまびこ) ・楽器(タンバリン) ・身体表現 (KARA、ダンスカバン)	① 曲に合わせて自分から手遊びする。 ② 旋律の一部を発声できる。 ③ 教師の見本を見てリズム打ちができる。 ④ 大まかな動きの模倣をすることができる。	① ④ 初めは傍で動きの見本を見せる。 ② 繰り返しの簡単なフレーズから練習する。 ③ 初めは傍でリズムの見本を見せる。	① ロウソクやナイフで切るなどのジェスチャーを表現できた。 ② 「ケロケロ」の部分に曲に合わせて発声することができた。 ③ 教師の見本を見ながら叩き続けることができた。 ④ 両手を合わせる、ジャンプなどの模倣ができた。
て	(図画・工作) 「ぬたくり」(絵の具) 「粘土あそび」(粘土)	① やりたい気持ちを持ち活動する。 ② 自分が作りたい・やりたいことを表現する。 ③ 道具を使って活動する。	① 興味関心のある素材をつかう。 ② 何を作るのかイメージを持ってるように、視覚的な支援をする(見本や完成図)。 ③ 筆、ハサミ、のり、など様々な道具に触れる機会をつくる。	① ぬたくりでは、絵の具がなくなるまで集中して活動に取り組むことができた。粘土は型抜きを使いながら形づくることができた。 ② 大きい段ボールを塗るときは刷毛を選んで塗っていた。粘土を型抜きから上手に外すことができた。
なかよし	(遊遊の指導) 「マットにどぼん」 「集合ゲームⅠ・Ⅱ」 「バラバルーンⅠ・Ⅱ」	① ルールを理解し主体的に活動に参加する。 ② 学習に興味を持ち集団参加することができる。 ③ 決められた物を片付ける。	① 指さしやゴールからの呼びかけをする(伝える情報は一つずつ)。 ② 「～したら…できる」と見通しを持つことができるようにする。 ③ 初めは教師と一緒に遊ぶ練習をし、支援を減らしていく。	① 一人で合図を聞いてマットに飛び込むことができるようになった。 ② 友達から名前を呼ばれるのを期待しながらマットに集まることができた。 ③ 授業教室から教室まで一人でプラカードを運ぶことができるようになった。

(2) 個別の指導計画を授業改善につなげる方法の研究

ア 評価表の作成とその意義

個別の指導計画の作成について『特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部)』(文部科学省、平成21年)に「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」と記されている。しかし実際には「授業に個別の指導計画をどのように反映させるかは、難しい問題である。」と太田 (2011) が指摘しているように、実態把握を的確に行い、個別の指導計画を充



実させそれらを踏まえた適切な目標を設定したとしても、日々の授業に反映させ、授業改善につなげることはとても難しいことである。

そこで本研究では、個別の指導計画の作成及び見直しのためのツールとなる評価表の作成を試みた。特に、日々の授業における児童の目標や手立てを明確にし、それら进行评估できるようにした。このような評価表を作成することにより「何がどこまでできたのか」という児童の学習評価を毎日積み重ねることがの授業力の向上につながっていくのではないかと考えた。

同じく太田（2011）は、児童生徒の学習評価について「児童生徒がどのように学習するのか、その結果児童生徒が何を学ぶのか、ということは、教師の意図的な働きかけや学習環境の設定に大きく影響を受ける」と述べ、教員自身の振り返りが重要であるともしている。そこで評価表を授業改善につなげるため、「目標は適切であったか」、「授業内容は適切であったか」、「児童の目標達成のために教師の指導言・手立ては適切であったか」等、授業内容や教員側の支援の在り方について振り返る項目を設けることにした。評価表は、日々の児童の目標及び評価、そして教員の支援方法や学習内容等を振り返ることができるツールでもあり、個別の指導計画はこれらを集約したものではないかと考えた。（図8）

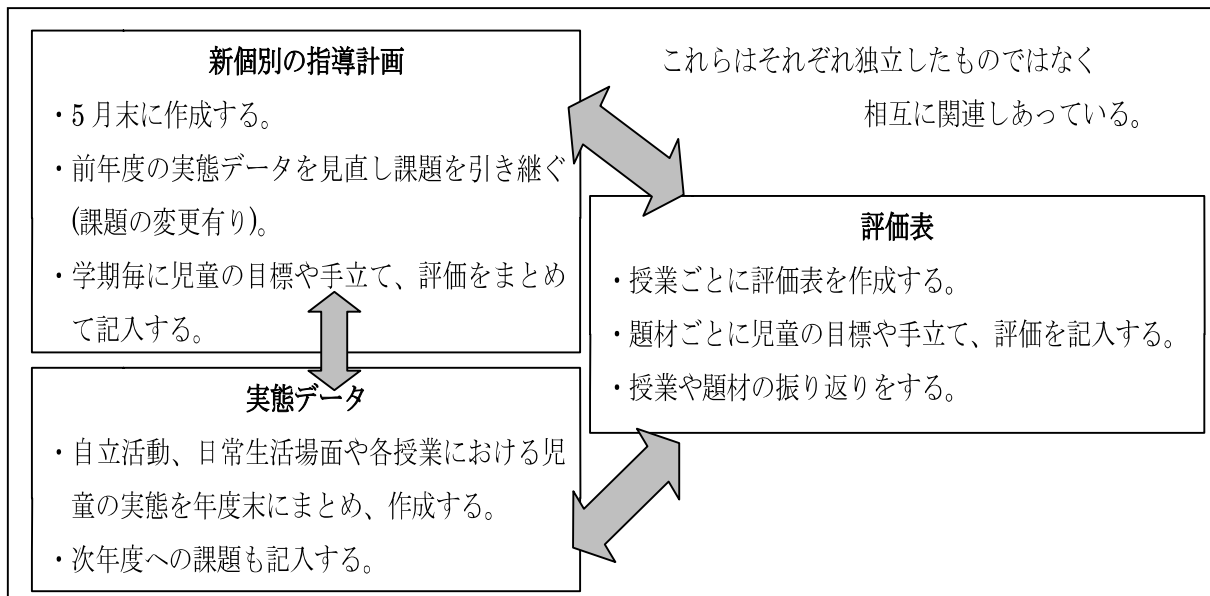


図8 新個別の指導計画、評価表、実態データの関連性

## イ 評価表を用いた授業改善の取組

### (7) 「なかよし」の評価表の作成

「なかよし」は小学部低学年で毎週水曜日の10時35分～11時15分に行い、教育課程上の位置付けを「各教科等を合わせた指導(遊びの指導)」とした生活科を中心とする授業である。授業の目標については、知的障害の特別支援学校小学部の生活科の指導内容の観点から「ルール」、「集団参加」、「集団の役割」、「準備片付け」を選択し、指導内容を明確にした。

評価表にはこの4つの指導内容の観点から、個々に応じたねらいを記入し、ねらいの到達度を「一人でできる。(自分から気付き行動できる)」、「教師の部分的な支援があるとできる」、「教師と一緒に取り組む。」の3段階とした。また、「自立活動」の欄を設け、自立活動の個々の目標や手立てを明確にした。そして、教員側の振り返りのために「子どもにとっ

て学習内容・教材教具はどうであったか。」「個々のねらいの達成度はどうであったか。」「子どもが分かって動くための指導言・手立てはどうであったか。」の評価・反省の項目を設けた。(表11)

表11 なかよし評価表例

		9月16日	9月23日		評価・反省
ルール	ねらい	プールまで水を運ぶ(行き来する)ことができる。			子どもにとって学習内容・教材教具は？
	段階	ひとりでする	プールにははまらなくなった。		1 2 ③ 4
	部分的な支援が必要 言葉がけ 指差し 等	プールに入ろうとするので、プール側の教師は「まだ入らない」と伝えスタート側の教師に視線を向ける。	スタートが「こっ」伝えるようになった。		～の学習内容があったらなあ 「～したら…できる」ような明確な流れでルールが簡単なものがよい。
教師と一緒に取り組む					
集団参加	ねらい	先生と水風船遊びを共有する。	〃		どこまでできればOK? ひとりでする? 言葉がけがあるとできる?
	段階	自分から気づき行動する	〇 自ら水風船を取りに行き割って遊ぶ。また教師が水風船を割っている様子をよく見るようになった。		個々のねらいの達成度は? 1 ② 3 4
	部分的な支援が必要 言葉がけ 指差し 等	〇 見ただけでは水風船を触らない。実際に割ってみせると自分から水風船を取りにいくようになった。			次のねらいは?
教師と一緒に取り組む					「いってもどる」ねらいは次回も継続。今回は水という素材のため興味がありすぎ行動をコントロールすることが難しかったのでは?
集団の役割	ねらい				具体的な支援は? 言葉がけのタイミングは? 子どもの様子は?
	段階	自分から気づき行動する			先生の支援は適切だったか?
	部分的な支援が必要 言葉がけ 指差し 等				次への課題
教師と一緒に取り組む					子どもが分かって動くための指導言・手立ては? 1 2 ③ 4
準備・片付け	ねらい	水運びで使ったパケツを箱に片付ける。	〃		次への課題
	段階	自分から気づき行動する	〇 活動が終わった後「かたづけ」と伝えるだけで、箱の中にパケツを片付けることができた。		興味がありすぎる素材のときは、子どもの動線が明確になるような環境設定が必要。ルールの理解ができるように具体的にどのようにすればよいのかを見本を見せ伝える。少しずつ支援を減らす。
	部分的な支援が必要 言葉がけ 指差し 等	〇 箱を触りながら「ここだよ」と伝え、箱の中にパケツを片付けることができた。			
教師と一緒に取り組む					
自立活動	自立活動 指導・配慮すべき点は?	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動量は具体的に提示する。</li> <li>・伝えるときは、具体物・指差し・ゴールからの呼びかけ・短い言葉がけなど、確実に伝わる方法で。</li> </ul>			自立活動のねらいも明確に

(イ) 題材：「プールをつくって遊ぼう」の授業を通して

2学期の「なかよし」では、ダイナミックな遊びができるように、「プールをつくって遊ぼう」を行うこととした。なお、教員で振り返りができるよう2回の授業をビデオに撮り記録した。

a 指導略案の共有

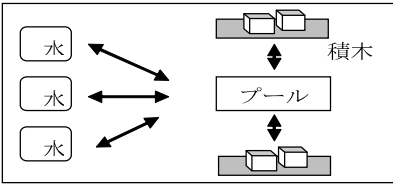
授業を行う前に、低学年全体で児童の目標やそのための支援方法を記載した指導略案(表12)を提示した。生活科の指導内容の観点「ルール」、「集団参加」、「集団の役割」、「準備片付け」に沿った活動「運ぼう」と「水遊びをしよう」の大きく二つの活動の提案を行い、さらに「運ぼう」の中では①積木を運ぶ、②友達と協力してたらいを運ぶ、③水を運ぶ、④パケツを片付けるなどの活動を考えた。次に、活動に対する児童の動きを予想し、目標を立て、それについての支援方法を提案した。例えば、活動内容③「水を運ぶ」につ

いては

- ・ A児「水を運ぶことが分かり一人で動くことができる。」
- ・ E児「注意が他に向いたときにも、ゴールからの呼びかけがあればできる。」
- ・ F児「水に飛び込みそうになったときにも、スタートへ意識が向くような言葉がけや指差しがあるとできる。」
- ・ G児「教員が児童の傍らで、何をどのようにすべきか一つずつ伝えるとできる。」

である。

表12 なかよし学習指導略案

活動内容	指導上の留意点(☆) 評価の観点( ) 等	準備物
題材名 「プールをつくって遊ぼう」 目標 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ スタートゴールを意識して活動に取り組む。</li> <li>・ 水遊びを通して先生や友達と関わる。</li> </ul>		
1. 歌・あいさつ 今日の予定  2. 運ぼう ①積木(ルール)  ②友達とのたらい運び (集団の役割) A児B児とC児D児のペア  ③水(ルール) ④バケツの片付け (準備片付け)  3. 水遊びをしよう (集団参加)  4. 終わりのあいさつ	 <p>☆集合場所が分かるようにセラピーマットを敷く。 ☆予定を視覚的に分かるようにする。</p> <p>☆積み木を2カ所に分け、児童が動きやすい環境設定をする。 ☆具体物やカード提示で運ぶ回数を分かりやすく伝える。</p> <p>・一人で積み木を運ぶことができる。 ・部分的な支援(スタートゴールからの呼びかけ等)があるとできる。 ・先生と一緒に運ぶことができる。</p> <p>☆たらいを運ぶ児童にカード(〇〇さんと たらいを運びます)を渡す。</p> <p>・自分から気付いてたらいを運ぶことができる。 ・相手の動きに合わせて運ぶことができる。 ・誰と一緒に運ぶのが分かる。</p> <p>☆児童が混雑しないように水置き場を3カ所にする。</p> <p>・一人で水をプールまで運ぶことができる。 ・部分的な支援(スタートゴールからの呼びかけ等)があるとできる。 ・先生と一緒に運ぶことができる。</p> <p>☆タイムタイマーを使用し時間の見通しをもちやすくする。 ☆おもちゃを用意し、道具を通して先生や友達と関わるようにする。 ☆終わりの3分前にオルゴール曲を流し意識付ける。</p> <p>・主体的な水や遊具への関わりは? ・友達と遊びの共有は? 道具の貸し借りは? 遊びの発見や工夫は? ・先生と遊びの共有は?</p>	セラピーマット 予定ボード ブルーシート ベンチ  カード たらい 積み木 バケツ  水鉄砲 水風船 ボール  タイムタイマー C D (オルゴール)

児童の目標及び、予想される児童の動き(水運びの場合)

一人でできる?	部分的な支援?	先生と一緒に?
A児 B児 C児 D児  いずれは一人でできるように。 言葉がけを減らし児童の動きを見守る。	E児(それぞれの地点からの呼び込みがあればOK?) F児(水の中に入ろうとする? 「戻るよ」とスタートへ戻す)  いずれは部分的な支援でできるように。 必要最小限の支援を心がける。	G児(初めは傍らでルールを理解を! 少しずつ支援を減らす)

## b 授業の評価

授業の評価を行うにあたり、2回の授業の様子をビデオを通して共有し、小学部低学年全体で検討を行った。課題やその対応として分かったことは以下のとおりである。(図9)

- ・児童の目標設定や教員の支援の在り方を見直す必要がある。
  - 言葉がけや指差しなどをし続ける教員が少なくなり、児童の動きを見守るようになった。
  - 児童の主體的な動きがよく分かるようになり、教員の動きが目立たなくなった。
  - 目標を達成するための支援を意識できるようになった。
- ・児童の目標を共有し、教員の役割分担を考える必要がある。
  - ゴールから呼び込む役割、水に入ろうとする児童を止める役割などを意識できるようになった。
- ・児童が分かって動くことができる環境設定を見直す必要がある。
  - 教員の立ち位置、道具の種類や児童の待機場所などを見直すことになった。

図9 授業ビデオ研究から分かったこと

このように、授業を考える上で、児童の目標や支援の在り方、教員の役割分担、環境設定などが重要な視点であること、そして、これらの視点を評価表の記入に生かしていくことで評価表をステップアップさせることにつながったと考える。また、確認したことを常に意識できるように図式化したもの(図10)を職員室に掲示し、教員全体で共有できる工夫も行った。

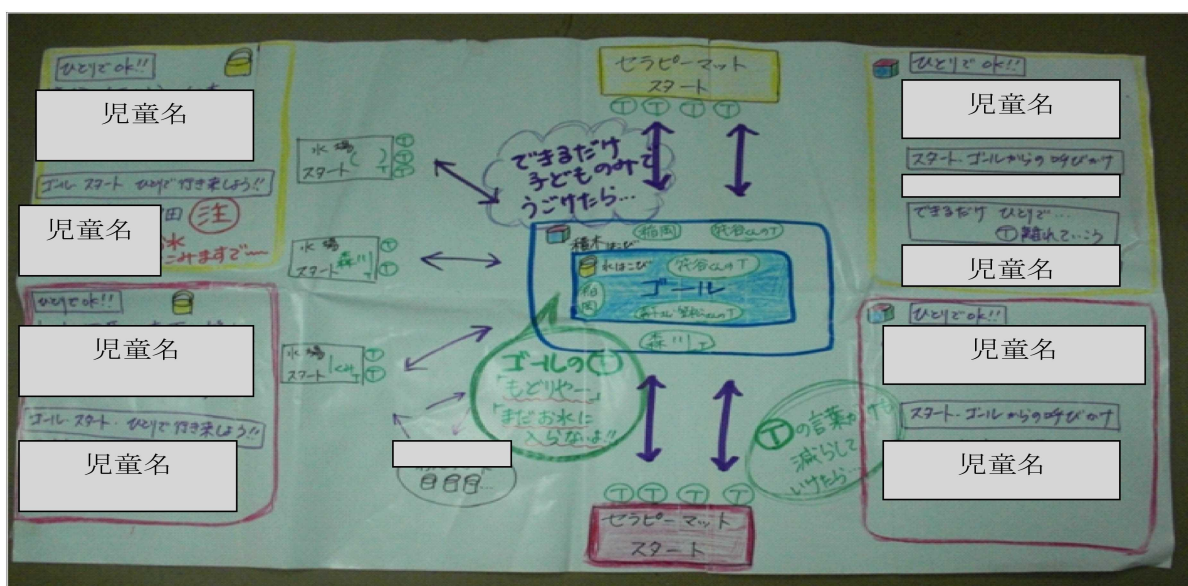


図10 児童の目標及び教師の役割分担

## ウ 評価の在り方に関するアンケートの実施

今回の評価表の導入について小学部低学年担当の全教員に対してアンケートを実施した。結果は図11のとおりである。

アンケート結果より、「評価表があることにより児童の目標を明確にすることができた。」、「教員間で児童の目標を共有することができた。」、「教員自身の指導・支援方法を見直すことができた。」等、よい点が多数挙げられていた。また授業改善については、「目標が明確

になることで授業を組み立てる方向性が定まり、次につなげやすい。」「目標と達成度が明らかになるので次の改善点が見えやすい。」等の意見があった。その一方、「現時点では授業改善につながるとはあまり思わない。」という意見も出ていたが、その理由は「評価表が単なる記録で終わらないようにするために、評価したことを教員間で伝え合うことが大切である。」とし、活用方法について積極的な改善点が挙げられていた。

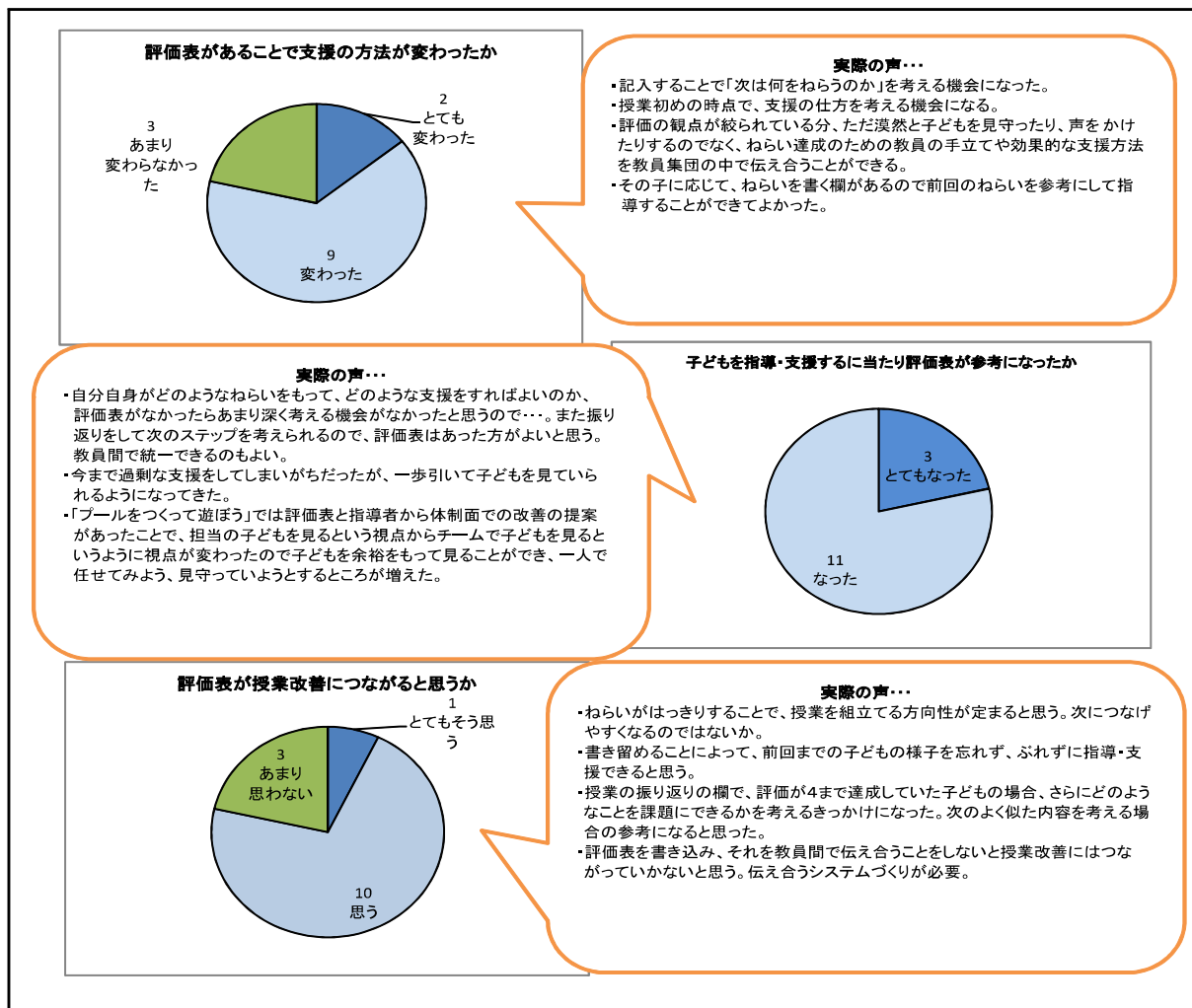


図11 評価表アンケート

## 5 研究結果と考察

今回、学習指導要領の改訂に伴った個別の指導計画の作成を通して、各授業における教育課程上の位置付けを再確認することになった。このことは必然的に学習指導要領を読み込んでいく作業が重要となり、各授業の指導目標・指導内容等について改めて研修する機会となった。

知的障害のある幼児児童生徒における自立活動については、その意義や指導等が不明瞭な点があった。しかし、今回の研究を通して、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、特に見られるつまずきや困難に対応していく指導を自立活動として押さえることができた。また自立活動と教科との関連性については、自立活動の視点で配慮を行えば教科での目標設定が可能なのか、それともやはり、自立活動の指導として捉えた方がいいのかなどの検討が大切であることが分かり、自立活動や各教科にわたる新個別の指導計画の様式を作成することができた。

次に個別の指導計画を授業改善につなげる方法として評価表の作成を行ってきた。個別の指導計画は、個々の児童の実態を的確に把握し計画を立てているが、それが日々の授業改善に直結しているかと考えると難しい問題である。そこで日々の授業における児童の指導目標や指導内容、支援方法を評価できる評価表を作成し、それを用いて授業改善を行ってきた。その結果、評価表があることにより、

- ・学習指導要領に基づいた観点で授業構成ができ、次の授業にもつなげやすくなった。
- ・授業の観点が整理されたことにより、児童の目標を明確にすることができた。
- ・児童の目標が明確になると、それに基づいた教員の適切な支援を導くことができた。
- ・評価表という共通したツールを利用して教員間で情報共有することができた。
- ・評価表を用いて振り返ることにより、児童の次の目標を継続することができた。

等の利点が挙げられた。このように評価表の活用が個別の指導計画を見直し、ひいては日々の授業改善につなげていくために有効であることが明らかになった。

しかし、評価表の信頼性・妥当性については、今後も検討・改善を行う必要がある。また評価表を日々の授業に活用していくためには、効率のよいものでなければ定着しにくい現実がある。よりよい評価や授業改善につながる評価表を目指して、今後も評価表の在り方、活用について、検討していきたい。

## 6 おわりに

今回の研究を通して、児童にどのような力をつけたいのか、どのような授業が必要なのか、適切な支援方法とは何か、どのような評価表がよいのか等、学部で話し合いを重ね共有してきた。これらの観点は、今回の「プールをつくって遊ぼう」だけでなく、その後の「玉入れゲーム」「やきいも」といった題材に、また、「なかよし」の授業だけでなく、他の授業にも反映されるようになり、教員の意識の向上につながっている。

教育課程や個別の指導計画については、小学部だけでなく学部を超えて学校組織として検討を始めている。児童生徒一人一人が自立した豊かな社会生活を送るために、今後も本校の教育課程や個別の指導計画について話し合いを重ねていきたい。

### 第3章 まとめ

今回、高等学校と特別支援学校それぞれにおいて、授業改善につながる「個別の指導計画」の在り方について研究を進めてきた。

高等学校の研究では、現状を踏まえて研究を行うため、アンケート調査を実施した。このことにより、現時点における県内公立高等学校での個別の指導計画の作成状況と各校における様式の分析が可能になった。また、A高等学校において、個のケースに基づいた実態把握を進めたことにより、特別支援教育の視点からの実態把握を行うことができた。さらに、作成された個別の指導計画を教職員間で共有したことにより、担任個々の実践になりがちな支援を学年集団としての支援にまで高めることができたのではないかと思われる。しかし一方では、高等学校における校内委員会の在り方について、課題が明らかになった。今回の事例でも、「まず共通理解を図りたい。」「可能な支援を探っていきたい。」と考えるのは、実際にその生徒に関わっている学年集団であり教科担当者であり、いわゆる校内委員会とは若干違う組織集団であった。ここに校内委員会のメンバーを合わせるとすればかなりの人数となり、今度はそのネットワークに難が生じる可能性がある。学年集団としての支援を、今後は学校としての支援に高めるためには、更なる工夫が必要であると感じられた。管理職やコーディネーターが異動しても、学校として継承できる特別支援教育を推進していくために、是非、今回作成した個別の指導計画を参考に、各高等学校での校内体制の構築を目指していただきたいと考える。

一方、特別支援学校の研究では、各教科等にわたる個別の指導計画の様式を検討する中で、指導目標、指導内容を明らかにすることができた。知的障害のある児童生徒に対する指導は一人一人の障害の状態や経験に応じて行うことが大切とされ、弾力的に教育課程を編成することが可能である。しかし、反面、それぞれの授業で「どのような力をつけるのか。」「何によってその力をつけるのか。」「どのような集団で行うことがいいのか。」等、曖昧になっていた現状がある。今回の研究を通して、教育課程との整合性や指導目標の妥当性を教員間で確認できたことが、今後一層一貫性や系統性のある指導につながっていくと思われる。

また、個別の指導計画における評価表の活用は、児童の実態把握の視点や目標設定の視点を変え、教員の支援の在り方、授業の内容や組立てなどの振り返りにつながり、授業改善の手がかりとなった。評価表の活用と並行して行ったビデオ分析により、児童の活動や教員の支援の様子、環境設定の状況についての振り返りが行えた。評価表の活用とともに映像を通して授業の様子を共有できたことで、授業改善の視点が確かになったのではないだろうか。このように、一人一人実態の異なる児童の適切な評価や目標の修正、授業や支援の見直しは、まさしく授業改善につながるものである。本研究で授業改善のための一つのツールとして評価表を作成してきたが、作成することが目的ではなく、活用する中で教員間の共通理解、一貫性のある指導が確認できたことの意義は大きい。チームで授業を行う機会が多い特別支援学校においては特に、教員が様々な情報を伝え合うシステムづくりも合わせて大切にしていきたいところである。

個別の指導計画には長期目標と短期目標が示されている。多くの学校が長期目標は1年間の目標とし、短期目標は学期ごとの目標として設定をしている。短期目標を達成するために、さらに、日々の授業やそれぞれの題材においてスモールステップで、指導の目標を設定していくことになる。障害のある児童にとっては、一日一日の取組がとても重要である。日々の評価、題材ごとの評価を適切に行うことが個別の指導計画に反映されていくはずである。個別の指導

計画における「計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)」が大切であるように、一つの授業においても「計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)」を意識しながら授業づくりを進めていくことが重要ではないだろうか。

特別支援教育が始まって5年が経過する中で、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校それぞれにおいて個別の指導計画の作成とその活用の重要性に対する意識は高まってきているが、各ステージごとに個別の指導計画の役割や意義、課題となるところは異なる。しかしながら、作成する過程において幼児児童生徒の実態を的確に把握することができ、実践においても教職員間の共通理解を図ることが可能になるツールであるとともに、客観的な評価が可能になり、それに伴う指導・支援方法の改善を図ることができるといったメリットも明らかである。

個別の指導計画を作成することは、一人一人の教育的ニーズに応じた指導や支援を一層充実させ、教育の質の向上を図るものである。それぞれのステージに応じて、実践に活用できる個別の指導計画の在り方を今後も引き続き模索していきたい。

## 参考・引用文献

- (1) 文部科学省（平成21年）『高等学校学習指導要領』東山書房 pp. 22～23
- (2) 文部科学省（平成21年）『特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領』
- (3) 文部科学省（平成21年）『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部)』教育出版 p. 420
- (4) 文部科学省（平成21年）『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』海文堂出版 pp. 14-15
- (5) 文部科学省（平成16年）『小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm)
- (6) 中央教育審議会（2005. 12. 8）『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm)
- (7) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ（2009. 8. 27）『高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキング・グループ報告』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/\\_\\_\\_icsFiles/afiefieldfile/2009/08/31/1283675\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/___icsFiles/afiefieldfile/2009/08/31/1283675_3.pdf)
- (8) 岩手県教育研究発表会資料（2008）『中学校・高等学校における特別支援教育校内体制の確立に関する研究—既存の校内体制の活用・発展を通して—』  
[http://www.iwate-ed.jp/db/db1/ken\\_data/center/h18\\_ken/h18\\_19b4.pdf](http://www.iwate-ed.jp/db/db1/ken_data/center/h18_ken/h18_19b4.pdf)
- (9) 栃木県総合教育センター（2010. 3）『調査研究報告書「高等学校における支援が必要な生徒の指導」』  
<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/cyosa/cyosa-h21-koko.htm>
- (10) 大阪府教育センター（2005）『盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」の作成』  
<http://www.osaka-c.ed.jp/kak/tokushiken/kyouikushienkeikaku/hyoushi1.htm>



- (11) 大阪府教育センター(2003)『個別の指導計画に関する研究』  
<http://www.osaka-c.ed.jp/tokushiken/kobetushidoukekikaku/mokuji.html>
- (12) 鹿児島県総合教育センター(2005)『個別の指導計画に基づく授業の在り方に関する研究』  
<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/kiyou/nennjibetu/h16/h16-tokusi/top.html>
- (13) 太田正己(2011)「学校評価Q&A20」(全国特別支援学校知的障害教育校長会編)『知的障害教育における学習評価の方法と実際』株式会社ジアース教育新社 p.10、p.17
- (14) 全日本特別支援教育研究連盟(2011)『特別支援教育研究』第648号 東洋館出版社
- (15) 太田正己(2008)『授業案作成と授業実践に役立つ特別支援学校の授業づくり基本用語集』黎明書房 p.69

### プロジェクト研究3

#### プロジェクトチーム

県立高等学校教諭	指定研究員
県立大淀養護学校教諭	稲岡 真佐代
特別支援教育部特別支援教育係長	吉崎 純子
特別支援教育部研究指導主事	中井 和代
特別支援教育部研究指導主事	森 由香