

特別支援教育における個別の教育支援計画の在り方

－小学校から中学校へのスムーズな移行－

指導主事 中 村 英 子

Nakamura Eiko

要 旨

個別の教育支援計画は、特別支援教育を支える具体的な仕組みの一つである。本研究では特に小学校から中学校へのスムーズな移行を図るため、個別の教育支援計画と個別の指導計画の関連とその在り方、形式、作成について考察する。

キーワード： 特別支援教育推進体制、個別の指導計画、小学校と中学校の連携

1 はじめに

「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）が平成15年3月に出されてからすでに2年が過ぎた。この中に盛り込まれた基本的な考え方の一つである個別の教育支援計画の必要性について、市町村立の小・中学校すべてに浸透しているとは言えない。しかし、形式は整っていないながらも、個別の指導計画を立てている学校は徐々に増えてきており、それを個別の教育支援計画に発展できるよう基本的な形式等を整える必要があると考える。

2 研究目的

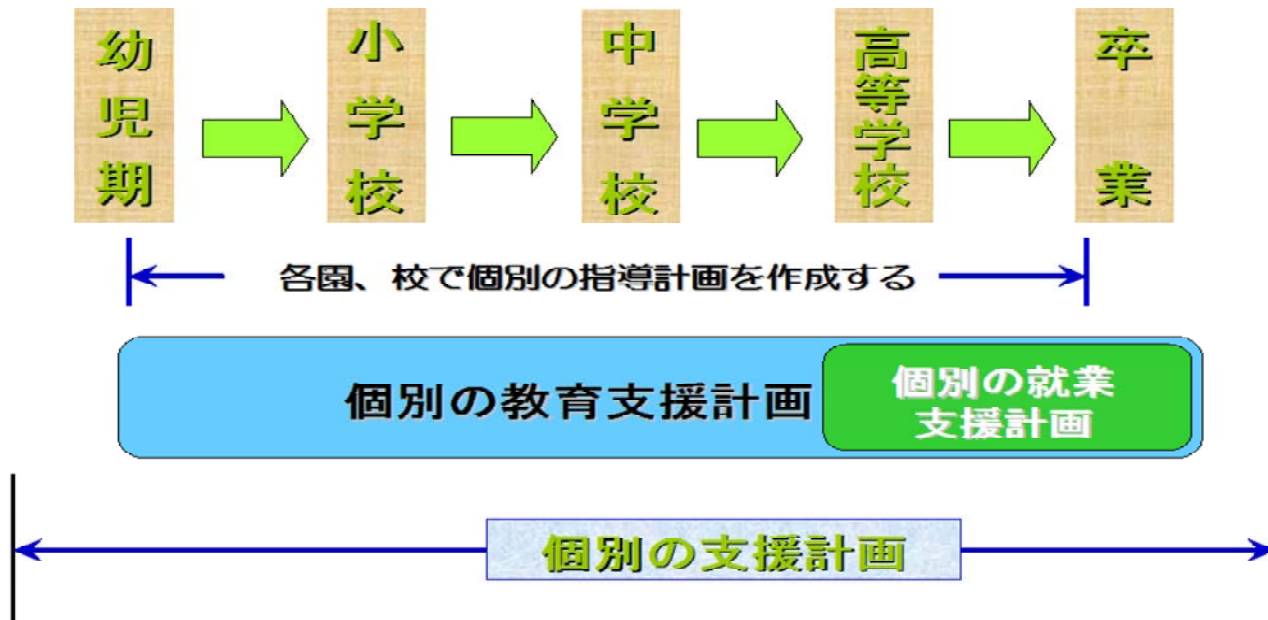


図1 個別の教育支援教育と個別の指導計画の関係とその流れ

幼稚園、小・中学校、高等学校において、個別の指導計画と個別の教育支援計画との関係と流れは、図1のようになる。本研究では、担当者任せである場合が多い小・中学校間での交流会や連絡会において、個別の指導計画を利用し、それを個別の教育支援計画に発展させ、小・中学校間のスムーズな移行のためにどのような個別の教育支援計画で在るべきかを考察する。

3 研究方法

現在、特別支援教育の校内体制整備を推進・実施している小・中学校10校に実施訪問による調査をし、学校間での連絡会等の内容や実施方法、指導計画の様式等を事例として検証し、徐々に実践されてきた個別の指導計画との関連を探る。

4 研究内容

(1) 特別支援教育への転換に向けた小・中学校での実践

ア 個別の指導計画の作成

現在、小・中学校の障害児学級においては、個別の指導計画について様々な研究が進められている。実態把握として将来の生活（学校卒業後）、現在の学校における生活面、学習面、また、家庭における生活、医療機関との関係、福祉施設の利用等多くの項目について保護者との連携により調査され、それを反映した指導計画が作成されている。

イ 個別の指導計画の活用

これまで、障害児学級での個別の指導計画は、児童生徒の実態を基に、担任が中心に作成してきたが、今後、特別支援教育における個別の指導計画は校内委員会で検討された内容を含め、担任と特別支援教育コーディネーターがともに作成していくことになる。個別の支援計画における教育機関としての小・中学校では、担任だけではなく学年や学校全体の教員がかかわらなければならない。計画を活用することで、課題にのっとって授業を進めることができ、担任以外の教員の対応が明確化される。また、作成時には、保護者と担任が子どもの実態について確認し、互いに要望などを出し、課題確認の話合いの場をもつようになっている。さらに、計画、実施、評価（Plan-Do-See）の過程で個々の課題を保護者も含めた関係者間で確認することができ、計画を変更することも可能である。このようにして作成された計画が、幼稚園－小学校－中学校－高等学校間で有効に引き継がれていくことが個別の教育支援計画になり、さらに、その年齢枠をもう少し拡大したものが個別の移行支援計画である。

しかし、実際には学年ごとや学校間の引継が確実に実施されていないところが多く、せっかくの指導計画が生かされていないのではないかと推測される。

ウ 小・中学校における個別の指導計画の実際

現在、小・中学校において個別の指導計画は障害児学級を中心に実施されている。調査実施校での事例（表2）をみると、児童生徒の実態により異なるが、フォーマットとしてはおおよそ、家族のニーズ、生育歴、検査結果、身辺自立（生活面、身体面）、当番活動、教科（学習）・認知、意思交換、社会性、行事での活動等が項目としてあげられ、それぞれについて実態、長期計画、短期計画（学期ごとに見直す）、手だて、評価の欄が設定されている。

実態調査の方法は、小・中学校とも担任や教科担任が児童生徒についてチェックリストを基に児童生徒が困っていると思われる部分や支援が必要だということをチェックする。保護者に対しても調査票記入を依頼する。また、本人に対して、チェック表で調査するところもある。なお、チェックリスト、調査票、チェック表等の名称は様々である。

また、中学校の通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒についてコーディネーターが中心になって作成した個別の指導計画（表3）では、教科について各教科担任が生徒の実態を考慮し、その課題に沿って目標を設定（年間を通じて）しているところが特徴である。このような生徒の場合、特に支援を要する教科とそうでない教科があるので、項目は支援を要する教科や特別活動の場面についてのみである。また、教科の特性に関係なく、基本的生活での支援が必要

な場合は、生活、行動面の項目があり、目標が立てられるのである。

表1 小学校の個別の指導計画例（肢体不自由児学級）

| | | 現在の様子 | 長期目標 | 短期目標（1学期） | 手だて | 評価 |
|-----|--------|--|---|---------------------------------------|------------------------|----|
| 生活面 | 身体面 | ・給食で食べたいものを指さす。ちぎったパンを手で取り食べる。 | ・残さず食べる。できる範囲で自分で口に運ぶ。 | ・食べたいものを手で合図する。 ・パンを鏡で見て、手で取って食べる。 | ・食器の置く位置を固定する。鏡で確認させる。 | ○ |
| | 社会性 | ・受け身の姿勢で自らあいさつができない。 | ・身近な人に自ら大きな声であいさつをする。 | ・担任の先生に大きな声であいさつする。 | ・随時言葉をかけ、できたことを褒める。 | △ |
| 教科 | 国語 | ・漢字は得意で新出漢字もすぐ覚える。 ・文章表現は苦手だが、読解力はある。 | ・経験したことを大まかに話す。 ・簡単な文章を書く。 | ・経験したことに対する質問に答える。 | ・PC使用で日記による文章づくりをさせる。 | ◎ |
| | 家族のニーズ | | ・あいさつをする。・電動車椅子での安全な移動。・自信をもち積極的な友達関係をつくる。・文字をていねいに書く。・様々なコミュニケーションを利用する。 | | | |

表2 B中学校の個別の指導計画（LDと診断されている通常の学級在籍生）

| | | 指導領域 | 生徒の様子 | 今年度の目標 | 2学期の手だて | 評価 |
|-----|-----|-------------------------------------|--|--|--|----|
| 基本的 | 生活面 | ・身辺自立 ・家事（家庭生活） ・健康 ・移動 | ・物忘れしやすい。 ・空想の世界に入りやすい。 | ・先生の指示を注意深く聞く。 | ・提出物、準備物は板書等で常に見えるようにする。 ・注目できているか確認する。 | |
| | 行動面 | ・コミュニケーション ・社会性 ・余暇活動 | ・友人関係が作りにくい。 ・ソーシャルスキルトレーニングを受けている。 | ・注意や指示されたことを聞いて、行動する。 ・学習したスキルを実際に使う。 | ・机間巡視等をし、ゆっくり、ていねいに説明し、内容が理解できたか確認する。 | |
| 教科 | 国語 | ・読解力に弱さが見られる。 | ・分からないことを質問して確かめる。 | ・分からないことを質問して確かめる。 | ・ていねいな説明をし、質問の意図が理解できたかを確かめる。 | |
| | 社会 | ・間違いを気にして、消極的になっている。 | ・公共施設を利用できる。 ・身近な場所を覚える。 | ・公共施設を利用できる。 ・身近な場所を覚える。 | ・住所や電話番号などを覚えるための資料を用意する。 | |
| | 数学 | ・計算方法はよく分かっている。 ・数量と数の関係が理解できない。 | ・途中であきらめず、質問をする。 | ・途中であきらめず、質問をする。 | ・例を提示し、個別のプリントを用意する。 | |

(2) 小・中学校における全校的な支援体制

以前から小・中学校では、障害児教育の研修は様々な形でなされ、障害児教育推進委員会といった組織もつくられてきた。しかし、平成15年度からは特別支援教育への移行を推進するために校内委員会等の校内支援体制の整備が求められ、その組織づくりは、既成の運営委員会を校内委員会（名称は学校独自のもの）に再編成したり、校内就学指導委員会を移行させてつくったという学校もある。

校内委員会の構成メンバーは校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、養護教諭、障害児学級担任、生活（生徒）指導部長等である。その他、場合により学年主任や児童生徒にかかわっている教員も加わる。校務分掌は、重複して受け持っていることが多く、委員会開催の日程を

調節することが難しい。校内委員会で話し合いに出されるのは、障害児学級の児童生徒だけではなく、通常の学級の児童生徒についても全学級担任がリストアップする。学年会議で専科や教科担任の意見を聞くために、事前に話し合ったり、他の委員会と合同させて、会議開催時間の確保に工夫をしているところもある。

特に通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対して、校内委員会という形はあっても、それが継続して開催されないと担任や教科担任一人一人の特別支援教育の実践について、どう支援するのか、支援してみたが成果はどうか、全職員に共通理解されないし、積み上げられないのである。

(3) 小・中学校間における「個別の教育支援計画」の利用

ア 小・中連絡会

奈良県では、例年3月末に「小・中連絡会」という小学校から中学校への連絡会は行われているが、その中に障害児学級や通常の学級にいる特別支援の必要な児童についてどのような連絡がされているのだろうか。小学校でつくられた個別の指導計画はそのまま指導の記録（指導要録の付記）として、あるいは、通知票の学習内容の部分として校内で活用される例は多い。しかし、それが地域の中学校に進学した場合、どのように引き継がれているのだろうか。障害児学級の担任同士が連絡し合うということはあるだろうが、それだけでは伝えきれないところが多いのである。残念ながら今回調査した学校において、引き継がれた個別の指導計画はない。これは、小・中学校の担当教員の認識の違いによるもので、その必要性をどのようにとらえ、活用しようとしているかにより、作成されていなかったり、引き継がれないということが起こっているのである。

イ 次年度を見据えた交流会

小・中学校の障害児学級担任が次年度の進路を踏まえて、児童生徒と保護者がともに小・中学校の交流を適切に行うように計画する。例えば小学校では、中学校の障害児学級を招いてクリスマス会を開催したり、中学校では、小学校の障害児学級を文化祭に招き、展示をともに参観したり、市町村単位で行われる合同の交流会等で、中学校区別に班づくりし、昼食と休憩時間を過ごしたりする等である。このような場面を通じて、児童生徒は、少しずつ互いの顔や名前を覚え、友達という意識を育てていくのであるが、児童の情報はどうであろうか。対象児童を目の前にして口頭での説明を受けると、よく分かることは多い。しかし、記録しておかなければすぐ消えてしまうのである。現在多くの校区内小・中学校間においては、何らかの形で子どもの実態把握のための交流は行われている。障害児にかかわっての小・中連絡会として、学期に1回開催しているところもある。

中学校ではどのようにして実態把握をしているのか、実践例をあげる（表4）。

表4 中学校主催の交流会や聞き取りの内容

| | |
|---|---|
| A 中学校 [小・中連絡会—小学6年生障害児にかかわって—] | |
| 1 学期「実態交流会」 | (対象) 校区の小学校の障害児学級担任と中学校の障害児学級担任 (内容) 各校児童生徒の実態交流。中学校から障害児学級の教育課程、学級独自の行事等の説明 |
| 2 学期「中学校障害児学級入級について相談会」 | (対象) 障害児学級に入級を考えている児童とその保護者 (内容) 授業参観、体験学習、学校長・障害児学級担任との懇談 [小学校での教育相談もあり] |
| 3 学期「入級希望者の情報を引き継ぐ」 [入級が決定した後、児童の保護者の承諾を得て] | ○住所、家族構成等、○障害について [あれば検査結果も]、○学校生活の様子、基本的な生活習慣、学習の様子 [授業形態等を含む]、○社会性、運動面、○家庭生活の様子、○保護者の希望 「1日体験入学」 (対象) 入級決定の児童と保護者 (内容) 児童は中学生とともに調理実習や販売学習を体験し、保護者は入学後の学校生活について相談する。 |

このように、連絡会等での引継事項をみると、すでに保護者や医療機関、放課後の福祉施設での

活動等個別の教育支援計画として計画される内容が盛り込まれているものが多い。個別の指導計画をうまく利用し、それを明文化することによって、その連絡内容が充実し、よりの確な情報が引き継がれると予測される。更に通常の学級に在籍する特別支援の必要な児童について、まだ、個別の指導計画が未作成であっても、児童の実態把握が一定の書式にのっとりなされるなら、それが中学校生活に生かせるものになり、また、学校間でよりよい連携をつくり上げていく基となるのではないかと考える。

5 考察とまとめ

以上のように小・中学校では、個別の指導計画が作成され、全校体制で取り組まれようとしている。しかも、その計画作成に当たっては保護者に調査をし、関係機関や学校以外の場面等もその情報に加えられて、評価もされている。これは個別の教育支援計画としてもよいのではないと思われるものである。しかし、反対に校内委員会が設置されたばかりで、児童生徒の実態調査はなされたが、今後どのように支援していくのかその形態や方法が模索中の学校もある。

次に、個別の指導計画と個別の教育支援計画を合わせたモデル書式を示す。

(1) 児童生徒の実態把握のためのワークシート（項目のみ示す）

○本人や保護者の希望、○診断結果や検査結果等、○学校・家庭生活の中で困っているところや支援が必要だと思われるところ、○生活地図、○具体的な支援の場面と内容

(2) 個別の教育支援計画（表5、表6）

表5 実態把握の結果

| 保護者・本人の希望 | 検査結果等 | 支援 福祉・医療等 | 支援 家庭 | 支援 教室以外の場で |
|-----------|-------|--------------|----------|---------------|
| | | 担当 | 担当 | 担当 |
| | | 方法 | 方法 | 方法 |

表6 具体的な学習における指導計画

| 指導領域 | 生徒の様子 | 長期目標 | 短期目標（1学期） | 手だて | 評価 |
|--------------|-------|------|-----------|-----|----|
| 教科・領域を合わせた指導 | 生活面 | | | | |
| | 行動面 | | | | |
| 教科 | | | | | |
| | | | | | |

評価…できる◎（85%以上）、ほぼできる○（60%以上）、まだできない△（60%未満）

まず、上記の項目を盛り込んだワークシートにより、実態を把握する。次に、実態把握の結果と

幼稚園や小学校からの引継事項を合わせて、長期計画（年間）、短期計画（学期単位程度）、手だて、評価等、児童生徒の実態に応じて項目を設定する。表5が個別の教育支援計画の要素をもつ部分で、表6が学校での個別の指導計画である。短期目標については、できるだけ具体的で日常的なものにし、できるようになった時点で変更をしていく。評価の後大切なことは、「評価の結果、次期指導がどう修正されて引き継がれていったか」である。作成に当たって、課題設定については保護者とよく確認しながら進め、評価については保護者、指導者の共通理解をしておく必要もある。

6 今後の課題

小・中学校の特別支援教育において、スムーズな連携を図るには、個別の指導計画を引き継ぐだけでなく、渡す側と受け取る側に同じ視点が必要となる。個別の指導計画の立て方、あるいは、学校の指導内容やシステムに大きな違いはあっても、支援の方法にそれほど大きな違いはないと考えると、この計画を基にすることによって該当児についての共通理解がしやすくなると考える。引き継がれた個別の指導計画は中学校で再度校内委員会に諮られ、教育課程や教育的ニーズに対応した個別の指導計画につくり替えられ、全職員で共通理解されるというような流れがあって初めて、個別の教育支援計画となる。

今回、個別の指導計画を実施している小・中学校において、特別支援教育の推進を担い、指導計画を作成した教員の立場を調べると、障害児学級担任、特別支援教育コーディネーターの障害児学級担任及び養護教諭であった。このことは、特別支援教育推進の校内体制を整える上で、障害児学級担任の活用や特別支援教育コーディネーターの役割が重要であるとともに、全教員が支援し合っていかなければならないことを強く感じるものであった。

小・中学校間の児童生徒を取り巻く環境は大きく変わり、その中で支援の必要な子どもたちは、大きな不安と少しの期待をもって進学する。特に、LD・ADHD・高機能自閉症等の中学卒業生に聞くと、「中学校生活はいやな思い出が多い、とても辛かった」と言う場合が多い。その不安を少しでも早く取り除き、中学校生活を楽しく意義深いものにするために、更に個別の指導計画、個別の教育支援計画を実践しやすく、充実したものにし、きめ細かな交流と確実な引継を実現するシステムづくりを研究していかなければならない。

参考・引用文献

- (1) 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 文部科学省 2004
- (2) 「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）」 中央教育審議会 文部科学省 2005
- (3) 「個別の教育支援計画に基づく個別の移行支援計画の展開－特別な教育的ニーズを持つ子どもへの支援－」 宮崎英憲 ジアース教育新社 2004
- (4) 「一人ひとりの子どもの力と援助ニーズに応じる学校教育をめざして」 平成16年度奈良県教育委員会指定教育研究グループ研究紀要 香芝市LD教育研究グループ 2005
- (5) 「校務分掌における特別支援教育校内委員会の在り方と教頭の役割」～特別支援教育完全実施に向けて～ 広陵町立真美ヶ丘中学校 瀧崎由昭 2005
- (6) 平成17年度奈良県立教育研究所特別支援教育コーディネーター養成講座「個別の教育支援計画の作成」 筑波大学 西川公司 2005