

## 小学校特別支援学級での児童参画型作成ツールを活用した個別の指導計画に関する研究 －知的障害児の実践における効果と課題の検討－

### Study on Individualized Education Plans Using the Tool for Creating Children's Participation Plan in Special Needs Classes at Elementary School: Examination of the Effects and Challenges in the Practice of Children with Intellectual Disabilities

小倉 早織\* 井澤 信三\*\*  
OGURA Saori ISAWA Shinzo

本研究は、小学校特別支援学級（知的障害）に在籍している5年生と3年生の児童とその担任教師に対して、個別の指導計画の作成にあたり、児童本人の思いや願い、考え等を「なりたい姿」として整理し、個別の指導計画の目標設定を含めた一連の流れに参画することの有効性を検討し、「児童参画型作成ツール」を活用した実践を行った。

評価として①児童と担任教師による目標設定、②児童本人による自己評価、③児童が参画した目標の妥当性、④事後に児童と担任教師に対しアンケートを行った。

参加児と担任教師の対話と、目標を明確化するツールを活用することで、知的障害のある児童でも、自身の思いや願い、考え等を表現でき、日常的に目標を意識した行動をする姿が見られた。

知的障害のある児童生徒にとって、目標を選択・決定することは、自主性・主体性を育むうえで重要であり、本研究で実施した「児童参画型作成ツール」を活用した目標設定は意義があり、児童が参画し個別の指導計画の短期目標を作成することへの効果がみられた。

キーワード：個別の指導計画、知的障害児、特別支援学級、児童参画

Key words : individualized education plan, children with intellectual disabilities, special needs class, child participation

#### I 問題と目的

個別の指導計画は、児童生徒の実態を把握した上で作成されたものであり、計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）のサイクルにおいて、適宜評価を行い、指導目標や指導内容、指導方法を改善し、より効果的な指導を行う必要がある（文部科学省, 2018）。

主体的な学習を実践するには、児童生徒本人が目標を自分事として捉えることが重要であり、できないことをできるようにする目標設定ではなく、児童生徒の「こうなりたい」という願いをまず出発点にする必要がある（特別支援教育総合研究所, 2021）。

特別支援学校学習指導要領の「自立活動」では、「障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服することを目指す」と示されており、「自己選択・自己決定の機会を設けること、自立活動の学習の意味理解を促す指導内容を取り上げること」などが平成30年度の改訂で示されている（文部科学省, 2018）。

井上・井澤（2016）は、小学校知的障害特別支援学級を対象に、自立活動の時間割の位置づけの状況について調査を行った結果、半数以上の学校で自立活動の指導が時間割に位置づけられていること、コミュニケーション、人間関係の形成、身体の動きに関する内容が多くの学校で実施されていたことが明らかになった。自立活動

の時間を位置づける効果について、「個に応じた指導への効果」「コミュニケーション能力の向上」「集団適応力・社会性の向上」があげられ、課題として、「指導内容の設定」と「個に応じた指導の実施」の内容があげられていた。また、小学校知的障害特別支援学級での自立活動の教育について、「個に応じた指導」に関する意見が一番多くあげられていたことから、知的障害特別支援学級においては、個に応じた指導が重要であり、自立活動の個別の時間の指導の設定が求められると考えられる。

個別の指導計画での長期・短期目標は、「〇〇場面で（具体的な言動）ができる」や「〇〇な状況でも、（具体的な言動）をする」等、複数ある課題から優先的な課題をまとめて表現するため、抽象的な表現になりやすい傾向がある。知的障害児自身にとっては、場面や言動が不明確であるため理解しにくく、目標達成の基準も曖昧になってしまう。したがって、設定された目標に対し、子ども自身が自分事として認識し評価するためには、配慮すべき点がある。国立特別支援教育総合研究所（2018）の「第5章 小・中学校における個別の指導計画」によると、目標設定のポイントとなる観点を示している。

知的障害児自身が参画した個別の指導計画に関する先行研究では、子どもが課題や活動に意欲的に取り組むことができ、指導の見直しや指導の実施形態を検討する

\* 千葉県立特別支援学校流山高等学園

令和5年7月13日受理

\*\* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻障害科学コース 教授

ためには有効であると示されている。

個別の指導計画の目標を決める手がかりとして、先行研究ではいくつかの事例がある。小川（2012）は、知的障害特別支援学級在籍の小学6年生と中学3年生を対象に、自身の目標意識を反映させるための手続き・方法として、実際の・具体的エピソードとしてイラスト画化して提示し、各目標画について子どもに目標として自分にとっての重み付けを行わせる手続きを実施している。また、志鎌（2021）は、知的障害特別支援学校高等部3年生を対象に、子どもが記入する「自立活動の個別の指導計画（手書き）」を活用し、個別の指導計画の目標立案から実施、評価を行っている。

知的障害児の場合、知的発達の程度が様々であるため、子どもの認識に合わせて、具体的な目標を決められるような、「児童参画型の個別の指導計画作成ツール」が必要であると考えられる。

本研究では、小学校特別支援学級在籍の児童とその担任を対象に、個別の指導計画の作成にあたり、「児童参画型作成ツール」を活用した支援を実践し、そのプロセスから効果と改善点等を検討することを目的とした。

## II 方法

### 1. 対象

対象は、X市立Y小学校特別支援学級（知的障害）に在籍する5年生女児（以下、参加児A）と3年生男児（以下、参加児B）、その担任教師1名であった。参加児は、音声や文字でのコミュニケーションが可能であった。担任教師の質問に対して、自分の思いを話したり、難しいことは「分からない」と伝えたりすることができた。担任教師は、病弱特別支援学級担任の経験はあるが、知的障害特別支援学級担任は初めてであった。

### 2. 期間及び場所

期間は、20XX年4月～8月であった。実施は、X市立Y小学校特別支援学級（知的障害）にて行った。研究期間中は、支援手続きの提案から特別支援学級での実行に関して、研究実施者が週に1回程度訪問した。

### 3. 手続き

#### (1) 「児童参画型作成ツール」（研究実施者作成）の概要

千葉県立特別支援学校流山高等学園（2019）での取り組みを基に、研究実施者が作成した。千葉県立特別支援学校流山高等学園では、「作業能力」や「コミュニケーション力」、「生活力」や「自己実現力」、「自己調整力」を育成すべき「資質・能力」として整理し、ルーブリック評価を作成し、生徒と教師が、目標や評価等において、「資質・能力」の達成度評価を可能とするため、自立へのステージアップ表として活用されていた。

本研究で活用する「児童参画型作成ツール」は、育成すべき「資質・能力」をあらかじめ決めておくのではなく、学校目標や学校の目指す児童像を念頭に、児童と教師との対話から決定し、個別の指導計画の目標として取

り組んだ。

3種類の「児童参画型作成ツール」はA4用紙に印刷された。これらは、個別の指導計画を作成する際に、児童が参画し、児童の思いや願い、考え等を取り入れて作成する指導ツールであった。児童本人が自身の「なりたい姿」を捉え、目標や目標へのスモールステップを担任教師と考え、それらを実際の個別の指導計画を作成する際に取り入れた。目標達成に向け、毎日「実行」し児童が自身の学習達成度を「評価」し、週に1度担任教師と「改善」することで、児童が参画した個別の指導計画が「活用」しやすくなることを意図した。

個別の指導計画を作成する際に、児童が参画し、学校目標や学校のめざす児童像を念頭に、児童が「自身のなりたい姿」として児童の思いや願い、考え等を取り入れて作成する指導ツールである。

#### (2) 手続き

「児童参画型作成ツール」を活用した一連の手続きプロセスを Fig. 1 に示した。

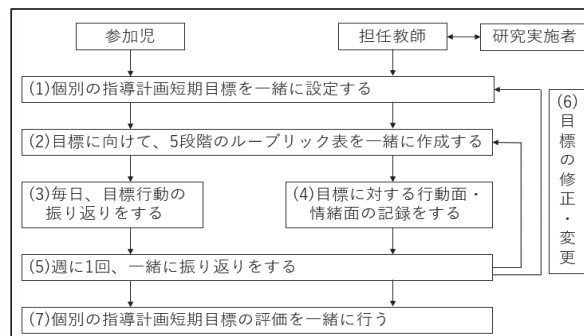


Fig. 1 「児童参画型作成ツール」を活用した指導のプロセス

以下に、(1) から (7) のプロセスについて説明を加えた。

(1) 参加児・担任教師が「児童参画型作成ツール (1)」を使用し、学校目標やめざす児童像から、参加児が自身の「なりたい姿」として捉えた個別の指導計画の短期目標を設定する。

(2) 参加児・担任教師は、「児童参画型作成ツール (2)」を使用し、目標に向けてステップアップしながら取り組むための5段階のルーブリック表を作成する。

(3) 毎日、参加児は、目標を意識した行動の振り返り、自己評価をする。

(4) 担任教師は、参加児の目標に対する行動面や情緒面の記録をする。

(5) 週に1回、参加児・担任教師は、「児童参画型作成ツール (3)」の振り返りを行う。

(6) 担任教師は、参加児の意思を尊重しながら、適宜目標の修正や変更を行う。

(7) 参加児・担任教師は、学期末に個別の指導計画の短期目標の評価を行う。

#### (3) 「自立活動の時間（個別）」の設定

週に一度、個別の時間を設定し、目標を決めたり (Fig.

1の(1)と(2)), 目標に関する日々の実践を振り返ったりする時間 (Fig.1の(5)と(6))とした。

(4) 研究実施者の担任教師へのかかわり

週に一度「自立活動の時間(個別)」の前に、研究実施者は担任教師と「児童参画型作成ツール」に関する打ち合わせを毎回行った。目標を決める際や日々の実践を振り返る際に、担任教師から出た相談事から、支援方法やかかわり方を一緒に考えた。それ以外は観察と記録に従事した。

4. 評価方法

(1) 児童と担任教師による目標設定

「児童参画型作成ツール」の記入内容や担任教師との対話から児童が目標をどのように考え、捉えているかという観点から分析した。

(2) 参加児本人による自己評価

毎日の目標行動に対する活動を参加児による自己評価での評価シールの種類を記録した。

(3) 児童が参画した目標の妥当性

日々の実行・自己評価を基に、目標と達成基準の修正や変更を行うことで目標の妥当性を分析した。

(4) 社会的妥当性(アンケート, インタビュー)

指導終了後、参加児と担任教師を対象に10項目の4件法で回答するアンケートと、半構造化面接を行った。

(5) 「個別の指導計画の意識に関するチェックリスト」による評価

指導終了後、海津ら(2005)を参考に作成した「個別の指導計画の意識に関するチェックリスト」を担任教師に実施し、個別の指導計画作成に関する意識の変化を分析した。チェックリストは、『実態把握について』が9項目、『目標の設定について』が8項目、『指導計画の作成について』が10項目、『指導の展開について』が11項目、『総合評価について』が4項目であった。担任教師が個別の指導計画を作成する際、どのような点を意識しているかを回答するものであり、まだ「していない」、「したことがない」場合は、「するとしたら」という視点で回答するよう指示した。

チェックリストの項目について、「とても意識する」と回答した場合には4点、「わりに意識する」には3点、「あまり意識しない」には2点、「ほとんど意識しない」には1点をあて得点化し分析した。

III 結果

1. 事例1(参加児A)

参加児Aの実践について、Table 1にまとめた。(1)個別の指導計画の短期目標の設定、(2)目標に向けて、ループリック表の作成、(7)個別の指導計画の短期目標の評価をそれぞれ1日ずつ、(3)目標行動の振り返りを14日間、(5)担任教師との振り返りを2日間実施した。

Table 1 参加児Aの実践の経過

手続き	日間	日付
(1)個別の指導計画の短期目標を一緒に設定する	1	4月20日
(2)目標に向けて、5段階のループリック表を一緒に作成する	1	5月11日
(3)毎日、目標行動の振り返りをする(運動会に向けての取組週間が設定され、その時間の行動を振り返ることとした)	14	5月11日~13日 5月16日~20日 5月23日~28日
(5)週に1回、一緒に振り返りをする	2	5月17日, 25日
(7)個別の指導計画の短期目標の評価を一緒に行う	1	6月1日

(1) 児童と担任教師による目標設定

1) 「児童参画型作成ツール(1)」の記入内容と発話(4月20日)

参加児・担任教師が「児童参画型作成ツール(1)」を使用し、学校目標やめざす児童像から、参加児が自身の「なりたい姿」として捉えた目標行動を記入することを目的とした。記入に際しては、担任教師と参加児Aが対話して進めた。担任教師が文章を読み上げ、参加児の思いを引き出す質問をし、それに参加児が答えていく形で進んだ。ワークシートは参加児Aが記入した(Fig2)。参加児Aは、担任教師が「なりたい姿」や頑張りたいことを質問する際、「漢字を頑張りたい」「本をたくさん読みたい」等の例えを伝えると、「それは先生が決めた目標でしょ。それは違う。」と自分の意思とは異なると発言し、目標に対する自己選択・自己決定を表したと言える。



Fig. 2 参加児Aの「児童参画型作成ツール(1)」の記入内容

2) 「児童参画型作成ツール(2)」の記入内容と発話(5月11日)

「児童参画型作成ツール(1)」の中から、優先順位の高い一つを児童が選択し、目標を「達成するためにどんなことができるか」を担任教師と共に考え、「なりたい姿」にステップアップしながら近づいていけるよう、5段階のループリック表を作成し評価基準を明確に示すことを目的とし進めた。

参加児Aは、前回考えた目標ではなく、運動会に向

けてソーラン節を覚えたいことを担任教師に伝えた。5月の連休明けに運動会についての説明があり、日時と出場種目の発表があった。5年生は徒競走と玉入れ、ソーラン節を行うとのことであり、中でもソーラン節を頑張りたい気持ちがあるようだった。担任教師はその発言を受け、本人の一番頑張りたいことを目標にすることを認めた。また、前回のワークシートの記入よりも記入速度が速く、内容も具体的であった。

個別の指導計画の短期目標は、「学校で、5-1・5-2のみんなとソーラン節を覚えたい。ソーラン節を運動会でがんばる」とした。この目標を達成するためにどんなことができるかでは、参加児Aは「練習をする」と発言し記入した。目標達成に向けてステップアップしながら取り組めるよう、5段階のループリック表を作成した (Fig.3)。

Fig. 3 参加児Aの「児童参画型作成ツール (2)」の記入内容

## (2) 参加児本人による自己評価

「児童参画型作成ツール (3)」で運動会の参加児Aの自己評価の結果を Fig. 4 に示した。実行期間までの見通しが持てることと、行ってきたことの振り返りをしやすくするため、14日間をA4サイズ一枚のワークシートで示し自己評価をできるようにした。14日間のうち、レベル1達成が1日、レベル2達成が3日、レベル3達成が2日、レベル4達成が3日、レベル5達成が3日、欠席が2日であった。

11日から19日まで、学年の全体練習に参加できず、担任教師が全体練習に促すが、「まだ全部覚えてない」や「できない、いやだ」、「場所がわからへん」などと発言し、全体練習への不安を表した。担任教師は、全体練習が見える離れた位置や、特別支援学級で練習することを提案し実行した。練習を重ねることで毎日練習に取り組む、難しい動きも自分なりにできてきたと自己評価をしているが、レベル5に関しては、本人が5年生全員の中で行うことと決めていたため、レベル5の自己評価をすることはなかった。23日から28日では、レベル5達成の自己評価が3日あった。それは、24日予行練習、27日前日練習、28日当日の3日であった。参加児Aは、特別支援学級での練習や全体練習を離れた位置から見ていたこと、担任教師と一緒に場所の確認をしたことに

より、不安が少しずつ減り、全体練習に参加することができ、レベル5達成と自己評価をすることができた。

目標に対する評価として、6月1日に担任教師と振り返りを記入した。記入内容は「かぞくでみてもらったのがうれしいよ。ときょうそうとソーランをがんばったよ。」また、担任教師との対話では「(ソーラン節を) 家族に見てもらえたことが良かった。がんばった。いっぱい褒めてもらえてうれしかった。」と発言した。

Fig. 4 参加児Aの「児童参画型作成ツール (3)」の記入内容

## (3) 児童が参画した目標の妥当性

事前の担任教師への聞き取りでは、目標は決めることはできるが、続けることへの課題があることを話していた。「児童参画型作成ツール (1)」で、目標の自己選択・自己決定の意志を表し、「児童参画型作成ツール (2)」において、「ソーラン節をがんばりたい」という自分の思いを伝え目標とした。自分で決めた目標に対して12日間続けて取り組むことができた。5月17日に行った自立活動の時間の振り返りでは、担任教師から、全体練習は難しいなら、離れた場所での練習や特別支援学級での練習を提案し、目標に向けての実行を続けることができた。

今回、取組期間が短かったことや、ループリック表の評価基準が本人にとって理解しやすかったことから、目標の修正・変更は行っていなかった。目標達成に向けて適宜担任教師と相談したり、実行する場所や規模を変更したりすることで参加児Aに合った目標となった。

## 2. 事例2 (参加児B)

参加児Bの実践について、Table 2にまとめた。(1) 個別の指導計画の短期目標の設定を1日、(2) 目標に向けて、ループリック表の作成を2日間、(3) 目標行動の振り返りを20日間、(5) 担任教師との振り返りを3日間、(6) 目標の修正・変更、(7) 個別の指導計画の短期目標の評価をそれぞれ1日ずつ実施した。

### (1) 児童と担任教師による目標設定

1) 「児童参画型作成ツール (1)」の記入内容と発話 (6月17日)

事例1と同様の手続きで行った。記入に際しては、担

Table 2 参加児 B の実践の経過

手続き	日間	日付
(1)個別の指導計画の短期目標を一緒に設定する	1	6月17日
(2)目標に向けて、5段階のルーブリック表を一緒に作成する	2	6月17日,20日
(3)毎日、目標行動の振り返りをする (特別支援学級での学習時間や休み時間に設定され、その時間の行動を振り返ることとした)	20	6月20日～24日 6月27日～7月1日 7月4日～8日 7月11日～15日
(5)週に1回、一緒に振り返りをする	3	6月24日,7月1日 7月8日
(6)目標の修正・変更	1	6月29日
(7)個別の指導計画の短期目標の評価を一緒に行う	1	7月15日



めざす児童像	どこで	だれと	なにしたい・どうしたい
かがやくひとみ (自ら考える子)	家	かがく	工さく
きれいなところ (明るくやさしい子)	公園	ともだち	ながよくしたい
みんなげんき (健やかでたくましい子)	学木交	ともだち	なりよくおどろけい おまつりにいんじ

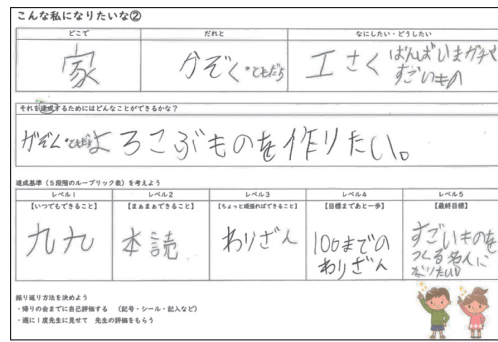
Fig. 5 参加児 B の「児童参画型作成ツール (1)」の記入内容

任教師と参加児 B が対話して進め、担任教師が文章を読み上げ、参加児の思いを引き出す質問をし、それに参加児が答えていく形で進んだ。ワークシートは参加児 B が記入した (Fig.5)。

参加児 B は、「やりたいことはあるが、本当にやってよいのか、やり方が分からないからできない」などのやりたい気持ちと難しさへの不安を表し、自分の思いを伝えることへの抵抗感が見られたが、担任教師が「一緒にやってみよう」と声をかけたことで、目標として挙げる事ができたと考える。

参加児 B は、家族や友だちと一緒に工作をしたいのではなく、自分が作った作品で家族や友だちを喜ばせたい気持ちがあるようだった。担任教師は、家で工作を進めるのではなく、学校で作ったものを家に持ち帰り、家族で遊べるようにしたらどうかと提案し、参加児 B は納得してダンボール販売機作りの構想を担任教師に伝えていた。

個別の指導計画の短期目標は、「家族・友だちによるこんでもらいたい」とした。この目標の達成に向けて、5段階のルーブリック表を考える際、担任教師が「いつでもできることは？」と質問すると『九九』と記入した。参加児 B は、「レベルアップするんやな」と発言しながら、レベル2に『本読み』、レベル3に『わりざん』、レベル4に『100までのわりざん』、レベル5に『すごいものをつくる名人になりたい』と記入した (Fig.6)。



めざす児童像	どこで	だれと	なにしたい・どうしたい
かがやくひとみ (自ら考える子)	家	かがく	工さく ほんばいしまかやま だいのめい
きれいなところ (明るくやさしい子)	公園	ともだち	ながよくしたい
みんなげんき (健やかでたくましい子)	学木交	ともだち	なりよくおどろけい おまつりにいんじ

Fig. 6 参加児 B の「児童参画型作成ツール (2)」の記入内容

毎日の取組状況を児童が自己評価をするため、評価基準にしたがって、5色の丸いシールを貼っていくこととした。

ルーブリック表の作成後、担任教師より研究実施者に「最終目標とルーブリック表の内容が合っていないが、どうしたらよいか」と相談があった。参加児 B にとって、やりたいことと達成に向けて何をするべきかを考えることは困難であることが分かった。後日、本人が作成したレベル1～4を【学習】の目標としレベル5を再検討することと、レベル5を【工作】の目標とし、レベル1～4を再検討するようにした。

2) 「児童参画型作成ツール (2)」の再検討内容と発話 (6月20日)

最終目標とルーブリック表のレベル内容を再検討することを本人に伝え、担任教師から工作のレベルを一緒に考えようと提案した。工作のレベルを参加児 B が一人で考えることは困難であったため、担任教師が【いつでもできること】【まあまあできること】【ちょっと頑張ればできること】【目標まであと一歩】に合わせた選択肢をいくつか提示し、その中から本人ができることを考え、レベル1～4を選択し決定した (Table 3 参加児 B のルーブリック表【工作】)。

Table 3 参加児 B のルーブリック表【工作】

レベル	評価シール	評価基準
5	金	すごいものをつくる名人になりたい
4	緑	もうちょっとで完成
3	黄	ちょっとずつ作る
2	赤	材料を集める。S君に聞く
1	青	作り方をパソコンで調べる

学習のルーブリック表のレベル5は、すぐに『100までのわりざん』と記入した。なぜその内容にしたかを質問すると、「100から1000になるとレベルが上がるから。」と答えた。数字の桁数が増えることでレベルが上がると考えているようだった (Table 4 参加児 B のルーブリック表【学習】)。

Table 4 参加児 B のルーブリック表【学習】

レベル	評価シール	評価基準
5	金	1000 までのわりざん
4	緑	100 までのわりざん
3	黄	わりざん
2	赤	本読み
1	青	九九

(2) 参加児本人による自己評価

1) 「児童参画型作成ツール (3)」での自己評価【工作】

目標達成に向けて、およそ1週間取り組むことや、参加児 B が理解しやすいように、振り返りシートは A4 サイズの用紙に1週間ごとに自己評価ができるものを使用した。「児童参画型作成ツール (3)」で参加児 B の自己評価【工作】を Fig. 7 に示した。

第1週は、念願だったダンボール販売機作りに着手し、必要な材料や作り方を調べ、少しずつ作り始めることができた。担任教師との振り返りでは、「早く作りたい」や「カッターを使うのが難しい」など工作への意欲を見せた。

第2週では、ダンボール販売機を作るために、隣の学級の S 君 (5 年生) に作り方のアドバイスをもらいに行った際、S 君からのアドバイスは、「以前 S 君が作った段ボール自動販売機があるからそれを使ったらどうか」というものであった。自分が思っていた方法とは異なる方法を聞き、自分の意見と S 君の意見のどちらで進めたらよいか分からなくなってしまい、「やる気が出ない」と発言した。担任教師は、「やる気が出ない」と自分の気持ちを正直に記入したり発言したりすることを賞賛し、目標を諦めるのではなくどの方法がよいかを一緒に考えるようにした。

第3週は、ダンボール販売機作りには、まだ気持ちが向かない様子が見られたので、参加児 B が視点を変えて工作に取り組めるよう、壁面装飾作りを担任教師が提案をし、内容を変更して工作に取り組む機会を設定した。振り返りでは、「七夕飾りを作った」や「2学期に向けて (ダンボール販売機について) 調べる」と発言し、次につなげようとする意識が見られた。

第4週は、担任教師がペットボトルや牛乳パック、トレーなどを用意し、学級活動の一環としてクラス全員で

レベル	ルーブリックの内容	6月20日	21日	22日	23日	24日	27日	28日	29日	30日	7月1日
5	すごいものを作る名人						×	×	×	×	×
4	もうちょっとで完成						×	×	×	×	×
3	ちょっとずつ作る				○	○	×	×	×	×	×
2	材料集め/S君に聞く						×	×	×	×	×
1	作り方をパソコンで調べる	○	○				×	×	×	×	×

※○は達成したことを表す。×は「やる気がでない」と自己評価したことを表す。

Fig. 7 参加児 B の自己評価【工作】の結果

工作をする機会を設定した。クラスでは、作り方を調べたり、アイデアを出したりし、工作に取り組むことができた。振り返りでは、「最近、工作 (ダンボール販売機) はやってないけど、他の工作ができて楽しかった」と発言した。

2) 「児童参画型作成ツール (3)」での自己評価【学習】

「児童参画型作成ツール (3)」で参加児 B の自己評価【学習】を Fig. 8 に示した。【工作】同様、1週間ごとに自己評価と振り返りができる用紙を使用した。

第1週は、かけ算の復習と割り算の学習に取り組み、レベル1が1日、レベル3が3日であった。振り返りでは、「100 までの割り算を頑張りたい」と発言した。

第2週は、割り算の学習に取り組んでいるが、レベル4になることはなかった。レベル4と5の内容が適切ではないと担任教師から研究実施者に相談があった。割り算の学習内容は、一桁の割り算から始まり、次は答えが10を越える割り算であった。担任教師と研究実施者で話し合い、担任教師は算数の教科書を参加児 B に提示し、これからの学習内容を一緒に確認した。レベル4の「100 までの割り算」ではなく、「答えが10を越える割り算」にすることを提案し、本人も納得してレベル4の修正を行った。また、レベル5に関して、「1000 までの割り算」ではなく、「レベル1~4ができた」とした (6月29日)。ルーブリック表のレベルを修正したことにより、レベル4を達成したと自己評価をする日があった。

第3週は、引き続き割り算の学習に取り組んだが、学習内容の難しさから進まない様子が見られた。振り返りでは「10を越える割り算が難しい」と発言している。担任教師は、難しい内容でもあきらめずにこつこつ続けていることを賞賛していた。

第4週は、答えが10を越える割り算への苦手意識が強くなり、一桁の割り算の学習に取り組む様子が見られた。振り返りでは、「割り算は、だんだん九九をつかえば簡単だと思って、できるようになってうれしい」と発言した。レベル5が達成される日は一度もなかった。しかし、取組を通して、割り算と九九の関係性を理解したようだった。

レベル	ルーブリックの内容	6月20日	21日	22日	23日	24日	27日	28日	29日	30日	7月1日
5	1000 までの割り算										
4	100 までの割り算										○
3	割り算		○		○	○	○		○		
2	本読み							○			○
1	九九	○									

※○は達成したことを表す。

Fig. 8 参加児 B の自己評価【学習】の結果

### (3) 児童が参画した目標の妥当性

事前の担任教師への聞き取りでは、できないことや間違えることに対して苦手意識があり、自分の意見を伝えることは少ないとのことであった。「児童参画型作成ツール (1)」で、目標として取り組みたい気持ちと実際にできるかの不安を表し、「児童参画型作成ツール (2)」において、「工作をしたい」「家族、友だちによるこんでもらいたい」という自分の思いを伝え、目標とした。

【工作】では、目標やループリック表の修正・変更は行わなかったが、参加児のやりたい気持ちとできない気持ちを担任教師が読み取り、無理に続けなかったり、別の工作内容を提示したりすることで、少しずつ行えるようになり、次回への意欲を発言することができた。

【学習】では、割り算の学習内容とループリック表のレベルが不一致だったため、レベル4と5の修正を行った。目標を決める際は、100や1000など数字の位が増えることでレベルアップしていると考えていたが、実際にやってみてレベルが上がらないことに気づくことができた。ループリック表の内容を修正したことでレベル4を達成したと自己評価をすることができ、参加児Bに合った目標となった。

## 3. 社会的妥当性

### (1) 社会的妥当性 (アンケート, インタビュー)

指導終了後、参加児と担任教師を対象に半構造化面接を実施した。参加児Aは、大変だったことやしんどかったこと、日々の振り返り方法に対して「大変ではない」と回答した。2学期に行いたいことを質問すると、4月20日に記入した「クラスのみならず仲良くしたい」という目標をあげた。5月に運動会があり、今回はソーラン節について、目標として取り組んだが、参加児Aには、「クラスのみならず仲良くしたい」という思いが常にあることが分かった。また、「ミシンで何か作ってみたい」とも発言した。これは参加児Bが工作の内容で取り組んでいる様子を見て、自分も制作物に取り組んでみたかったからではないかと考える。この取組で嬉しかったことを質問すると、「運動会当日に母親と祖母に見てもらえたこと」と発言した。運動会で頑張る姿を見て欲しい気持ちが強く、「がんばったね」と褒めてもらえることが参加児Aの意欲につながっていたと言える。

参加児Bは、大変だったことやしんどかったことに対して、「家族に体調不良があり、自分も欠席しなければならなかったから、取り組めないことがあった」と発言していた。日々の振り返り方法についても「大変じゃない。楽しい。」と発言した。2学期に行いたいことを聞くと、「工作ができなかったから、2学期やれたらいいな」と答えた。工作への思いが強くあり、もう一度挑戦したいという思いを聞くことができた。また、この取組で嬉しかったことを質問すると、「S君に(工作の)アドバイスもらったことがうれしかった」と発言した。アンケートの質問項目9「なりたいために近づきましたか」で評定1「全く思わない」を選んだことについ

て質問すると、「自分の思う『なりたいた姿』にはなっていないから。すごいものを作りたいかった。」と発言した。目標を立てる際の理想と、それができなかった現実との差について自己評価をしていた。

担任教師に、「児童参画型作成ツール」を用いた方法や手続きに関して質問すると、ワークシートの色合いや記入のしやすさの工夫点の良さと、シールを使って子どもが自分で振り返りができることが有効であると発言した。また、参加児Bが【工作】の中で意欲が低減しそうなときに、すぐに対応できたら良かったと自身の支援方法についても振り返る様子が見られた。目標を決めたり、振り返りを行ったりすることへの負担感では、シールを貼ることへの負担感はないが、時間割の都合上、振り返りの時間が取れず、翌日に行うことがあったとのこと、「振り返りの内容が曖昧になってしまうことがあった」と発言していた。「目標を決める→実践する→振り返る」の流れはイメージしているが、実際には実践してもその日に振り返ることへの難しさが見られた。個別の指導計画に子どもが参画することについては、「(参画することは) 大きい」と発言した。教師が一方的に決めるのではなく、子どもと一緒に本人の願いを聞きながら目標を立てることの重要性が分かったと言える。

一方で、子どもと一緒に作成することへの困難さについて質問すると、子どもの思いと教師の思いをどの程度合わせていくかや、子ども自身が曖昧な目標を出したときに、どの程度の助言をしたらよいかという点で悩んだとのことであった。児童と担任教師との対話から目標設定や振り返りを行うため、児童の思いや発言だけでは成立しないこともあった。また、曖昧さが出てしまったときの修正方法や助言の仕方が求められることが分かった。

### (2) 「個別の指導計画の意識に関するチェックリスト」による評価

指導終了後、担任教師を対象に「個別の指導計画に関するチェックリスト」を実施した結果から、「指導計画の作成について」は、10項目で18点、平均値は1.8であり、5項目の中で意識が最も低い結果となった。これは、海津ら(2005)の結果から、「評価(○×)できるような目標になっているか」や「子どもの強い力を利用してきているか」では、指導歴の長短に関わらず、意識の向きにくさがみられたと述べており、本回答と一致した。

## IV 考察

### 1. 個別の指導計画に対する「児童参画型作成ツール」の効果

個別の指導計画の作成に児童が参画し、本人の思いや願い、考え等から目標設定するための手段として、「児童参画型作成ツール」を作成し活用することによる効果を検証した。小学校知的障害特別支援学級に在籍する児童2名(5年生、3年生)に実施し、その方法の有効

性や個別の指導計画への児童の参画について検討した。知的障害児が目標や課題を意識して考えられるようにするうえで本研究において以下の3点を重視した。

### (1) 「児童参画型作成ツール」の活用

個別の指導計画に知的障害児が参画するにあたり、児童の思いや願い、考え等を取り入れて作成できるよう、指導ツールを活用し実践した。小川(2012)は、子ども自身を個別の指導計画の場に参加させることについては、子どもの発達状況からも難しいという予想と、参加して子どもがどの程度そのような場で発言できるか予想がつかないと述べている。そのため、「児童参画型作成ツール(1)」では、学校目標や学校のめざす児童像を念頭に、児童が自身の「なりたい姿」を考え明確にするために作成され、「知」「徳」「体」の三観点からなり、「どこで」「だれと」「どうなりたい、なにをしたい」かを自身の「なりたい姿」として記入できるようにした。児童生徒の「こうなりたい」という願いをまず出発点にする必要がある(国立特別支援教育総合研究所, 2021)ことから、個別の指導計画の短期目標を自身の「なりたい姿」として表現できるようにした。さらにイメージしやすいようなイラストを用いて示したり、担任教師による具体例を出した対話を行ったりしながら説明することで、子どもにとっても理解しやすいものであることが2事例を通して示唆された。

「児童参画型作成ツール(2)」では、「児童参画型作成ツール(1)」の中から、優先順位の高い一つを選択し、目標を「達成するためにどんなことができるか」を担任教師と共に考え、「なりたい姿」にステップアップしながら近づいていけるよう、5段階のループリック表を作成し評価基準を明確に示すものであった。児童と作成した指導計画の目標と日々の実践記録をシートに示すことで、目標行動を確認し、実践をもとに自己評価として振り返り、適宜修正や変更をしていくことで、ステップアップしながら目標に向けて取り組む指標となったと言える。

文部科学省(2018)の特別支援学校学習指導要領総則編では、児童生徒の興味・関心を生かすことは、児童生徒の学習意欲を喚起するうえで有効であり、また、それは自主的、自発的な学習を促すことにつながると考えられるからであると示されており、児童生徒自身が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことが重要であることから、「個々の児童又は生徒に対し、自己選択及び自己決定する機会を設けることによって、思考したり、判断したりすることができるような指導内容を取り上げること。」も新たに示されている。このことから、知的障害のある児童生徒にとって、目標を選択・決定することは、自主性・主体性を育むうえで重要であり、本研究で実施した「児童参画型作成ツール」を活用した目標設定は意義があると考えられる。

「児童参画型作成ツール(3)」では、「児童参画型作成ツール(2)」で作成したループリック表の項目内容と、

児童が日々実行・自己評価ができるシートである。ループリック表のどの段階を達成したかが分かるよう、5色の丸いシールを使用し、自己評価をした。また、週に1度、記述での振り返りと担任教師との振り返りを設定し、目標が適切かどうかを検討し、修正や変更ができるものであった。小川(2012)は、個別の指導計画諸目標に関する二種のイラスト画(目標達成上状態、未達成状態)を対提示し、自分がどの状態に近いかについて自己評価をさせた結果、半数の目標関連エピソードにおいて、現在の状態とは必ずしも適合しない、望ましいと他者からも評価される目標に対応する画を選択していた。このような結果を導いた要因の一つとして、用いた対提示画・ストーリーの「できている-いない」状態の対比の顕著性が示唆された。そのため、本研究では、5段階のループリック表で示し、レベル1を【いつでもできること】とした。その日の都合や気持ちの変化があっても変わらずにできる内容をレベル1に設定することにより、「できた一できなかった」の自己評価にならないよう意図した。そうしたことから、目標に対する具体的な行動や思いについて自己評価が可能となったと言える。

文部科学省(2018)の特別支援学校学習指導要領総則編では、「自立活動の学習に取り組む自分について振り返る機会を適宜設定して、がんばっている自分を確認したり、過去と比較して成長していることを実感できるようにしたりすることが考えられる」と示されており、本研究において、児童が自身の行動を振り返り、自己評価ができたのは、5段階のループリック表が児童にとってイメージしやすい具体的な行動として理解しやすかったことや、シールを貼ったり、担任教師との振り返りをしたりする中で、目標達成に向けて頑張っている自分を確認できたからだと考えられる。

### (2) 自立活動(個別)の時間の設定

特別支援学校学習指導要領では、「障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服する」ことを目指すと示されており、「自己理解・自己決定の機会を設けること、自立活動の学習の意味理解を促す指導内容を取り上げること」などが改訂で示されている(文部科学省, 2018)。自立活動(個別)の時間を設定し、週に一度、参加児と担任教師が一对一でやりとりができる個別の時間とすることで、目標を決めたり、目標に関する日々の実践を振り返ったりする時間を確保することができた。児童と担任教師が一对一でやり取りすることで、子どもの思いや願い、考えを引き出したり、目標に対する行動の振り返りや修正・変更を適宜行ったりすることができると考える。Fig. 1「児童参画型作成ツール」を活用したプロセスで示しているように、目標を決め実践し、振り返りの中で改善することを「児童参画型作成ツール」を用いることで、日常的に個別の指導計画を活用することが可能となると言える。



### (3) 個別の指導計画の活用

本研究の対象となった小学校特別支援学級（知的障害）において、個別の指導計画の作成率は100%であった。作成方法は、前年度の担任教師が作成し、新年度に引き継ぎをしていた。個別の指導計画には個人情報も記載されているため、漏洩防止の観点から、耐火金庫での保管がされていた。そのため、児童の個別の指導計画の目標や指導計画をいつでも確認することは難しいことが分かった。しかし、個別の指導計画を作成することにより、担任教師は、児童一人一人への支援を意識し、明確化することで、児童が参画し目標や課題を自身の「なりたい姿」として見つめ、担任教師と共有し実践していくことは、個別の指導計画の目標や指導計画を日常的に「活用」していくことに効果があると言える。

### 2. 今後の課題

本研究の取組と検証は、本稿Ⅱの(3)で示した手続きプロセスをもとに、個別の指導計画の作成に児童が参画する取組を2事例行った。すなわち、特定の児童に対する目標の設定と実践であったと言える。また、児童が参画したものは、個別の指導計画の短期目標であり、本来の個別の指導計画は、児童の長期的な目標達成に向けた、現在の必要な目標として設定されるものである。学校目標や学校のめざす児童像を念頭に目標を考えられるようにしたが、実際には、数週間や一月間など短期間の目標設定になりがちである。これは、一年後や三年後という時間軸において、自身の姿をイメージすることが難しいことや、目の前のことや興味関心のあることに向き合いやすいことも理由としてあげられるだろう。そこで、短期から中期、長期へといかに段階的に目標を設定し、実現していくかが求められると考える。文部科学省（2018）では、個々の児童生徒本人に可能な手段でコミュニケーションを図り、本人の思いや願い、将来に向けた希望などに耳を傾けながら、長期的な視点に立って指導に当たることの重要性が述べられている。子どもの示す実態や課題は様々であり、教材やアプローチ方法も個別化が高いことが考えられるため、児童と教師が対話しながら一緒に考えた目標や達成基準であったも、立てた目標が実際の学習場面に沿わないことも考えられる。そのため、立てた目標を実践する中で、より児童生徒の実態に合った目標や達成基準に擦り合わせていくことが必要である。担任教師が児童の実践や自己評価から、目標や達成基準を継続するか、修正や変更をしていくかを提案し、「なりたい姿」に向けて、よりよい学びにつながる力が求められると考える。

今後は、個々の実態に即して教材や手立てを工夫しながら、個別の指導計画に児童生徒本人が参画できるような学びの場づくりが期待される。

### 文献

千葉県立特別支援学校流山高等学園（2019）平成30年度研究紀要。

井上和久・井澤信三（2016）小学校知的障害特別支援学級の教育課程に関する実態調査—自立活動の時間割への位置づけとその効果から—。大和大学研究紀要, 2, 73-78.

海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—。特殊教育研究, 43（3）, 159-171.

国立特別支援教育総合研究所（2021）基幹研究（発達・情緒班）社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究—発達障害等の特性および発達段階を踏まえての通級による指導の在り方に焦点を当てて—。

国立特別支援教育総合研究所（2018）小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導画に関する研究—LD,ADHD等の指導法を中心に—。

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導画要領総則解説編, 開隆堂。

小川巖（2012）知的障害児の個別の指導計画参画方法に関する探索的研究—目標対応画の選択と重み付け手続きの開発—。島根大学教育学部紀要, 46, 1-13.

志鎌知弘（2021）知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」—本人参画型の作成・活用の効果—。山形大学大学院教育実践研究科年報, 12, 180-187.

