

[特別支援教育]

チームティーチングにおける個別の指導計画の作成と活用

— 一貫した指導・支援を行うための実態把握・課題抽出・評価の工夫 —

南 誠*

1 問題の所在

平成11年の盲・聾・養護学校学習指導要領の告示により、特に自立活動について、また、重複障害者の指導において「個別の指導計画」を作成することが義務付けられた。さらに、平成20年2月の幼稚園教育要領と小・中学校学習指導要領等の告示、同年12月の高等学校と特別支援学校学習指導要領の告示により、障害のある児童などについて「個別の指導計画」の作成の必要性が示されるとともに、特別支援学校ではすべての幼児児童生徒に「個別の指導計画」の作成が義務付けられた。このことにより、特別支援学校だけではなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校においても「個別の指導計画」の作成手順や活用の仕方について研修し、全校体制で共通理解を図っていくことが必要不可欠となった。

このような中、個別の指導計画について太田(2000)は、「個別の指導計画に関わって指摘される問題の一つは、計画の作成が目的化されてしまうということである。学校では教師が一定の形式のもとに個別の指導計画を作成することに一生懸命になってしまい、それを実践に生かすところまでいっていないという問題である」と述べている。

また、海津ら(2005)は、「個別の指導計画作成における教師の意識調査の結果では、『つまりの実態把握』には意識が向きやすいが、『評価の仕方』『他者との話し合い』については意識が向きにくい」と述べている。

さらに、個別の指導計画の評価の現状について三浦ら(2000)は、「個別の指導計画において、特に論議されるのは『評価』の問題である。指導計画の作成の際に多くの時間が費やされるが、それに比べると、『評価』に時間をかけることはあまり多くはない。これは、個別の指導計画の作成が要求され、そのために教師の労力の多くが割かれるからであろう。本来、指導計画は『評価』をも見据えた上で作成されるべきであるが、従来の方法では、評価項目自体が存在しなかったり、経過報告で終わったりするケースが多かった」と述べている。

これらの観点から当校の現状を検討した場合、次の5点が課題として挙げられる。

- ①実態把握よりは個別の指導計画を作成しなければならないということに意識が向きやすく、作成が目的化している。
- ②目標設定をする時に、自立活動の6区分の観点からのみ児童生徒の実態を見ていることが多く、全実態をとらえきれていない。そのため、実態把握としての情報が不足している。
- ③個別の指導計画の作成は担当者一人で行い、すべて出来上がった完成形の状態での話し合いになるため、他の人の意見が反映されにくかったり、修正が困難だったりする。
- ④目標の達成度についての評価や話し合いは各学期末しか行われておらず、定期的に目標における達成度の評価、目標や手立ての修正についての話し合いが行われていない。
- ⑤学級の中には訪問担当を兼任している者がいたり、多くの場合分担して授業を行ったりしている。

以上のことを受け、実態把握や目標設定は担当者が一人で作成するのではなく、「チーム」で情報交換や話し合いを行っていき、実態把握の段階からチームによる情報共有や支援体制作りを構築していく必要があると考える。また、評価においても学期末だけではなく、定期的にチームによる評価を行い、その評価を目標や手立ての修正に役立てていく必要がある。つまり、計画、実践、評価、改善が定期的に繰り返し実施されるPlan-Do-Check-Actionサイクルによる取組を行い、チームによる評価の仕方や目標、手立ての修正をどのような方法や手順で行っていくかを明確にしておくことは、教育的に意義のあることであると考える。特に実態把握や評価に焦点をあてて本研究を進めることとした。

* 新潟県立上越特別支援学校

2 研究の目的

個別の指導計画作成・活用過程においてチームで行う実態把握、課題抽出、評価の方法や手順について検討し、チームで一貫した指導・支援を行うための資料を得ることを目的とする。

3 研究の方法

- (1) **対象生徒** 特別支援学校の「自立活動を主とする教育課程」に在籍する脳原性運動機能障害の中学部1年2名(生徒A, 生徒B)を抽出
- (2) **担当チーム構成** 教師A B C Dの4名。全員が訪問担当を兼任。教師A, 教師Bは週4日, 教師C, 教師Dは週1日A, Bの学級を担当。それ以外は訪問を担当。
- (3) **手続き**
 - ①安藤(2001)を参考に、実態把握、課題抽出の手続きを踏んで、担当チームで自立活動の個別の指導計画を作成する。
 - ②個別の指導計画に沿って実践する。
 - ③①の個別の指導計画の学習内容や手立てを参考にしながら評価規準を作成し、1週間に1回教師が評価をそれぞれ行う。
 - ④1カ月分の評価をまとめる。
 - ⑤担当チームで評価のすり合わせを行う。評価者の差が顕著な部分を中心に行い、なぜそのような評価にしたか話し合いをする。その際、以下のような内容を検討する。
 - ア 個の目標に対する達成度はどれくらいか。(目標の達成状況)
 - イ どのような手立てを講じてきたか。(手立ての確認)
 - ウ 目標や手立て以外の実態についてどのような情報が得られたか。(実態の情報共有)
 - エ 指導で困っている点(指導や手立ての方向性)
 - オ 評価項目で加除訂正はないか。(評価項目の妥当性)
 - カ 設定した目標は適切だったか。(目標の妥当性)

4 結果

(1) 自立活動の個別の指導計画の作成(実態把握と課題抽出)

安藤(2001)を参考に担当チームで対象生徒の実態把握と中心課題の抽出を行い、それをもとに実態を分析し、個別の指導計画を作成した。1回目のプロセスにおいて表1に示す問題点が見られた(表1-1)ことから、その問題点に対する改善策を方法に加え、改めて2回目の実態把握と課題抽出を実施した(表1-2)。

表1-1 実態把握、中心課題の抽出(1回目)

作業内容	方法	問題点
生徒Aについての実態把握図作成、課題抽出	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭による実態情報の確認(表2) ・予め行った付箋への実態情報の書き出しは1人10枚ずつ合計40枚程度 	<ul style="list-style-type: none"> ・手順や方法の共通理解が図られていなかったことが影響し、中心課題抽出まで3時間を要した。 ・付箋の書き方に対する共通理解が図られていないため、書き方がばらばらであった。長文で読むのに時間がかかったり、複数の事実が同じ付箋に書かれ、分類することができないために付箋を切って分けなくてはならなかったりして作業がなかなか進まなかった。 ・課題抽出の話し合いでは、課題に対する手立てや解決策がたくさん出された。しかし、それらはただ音声としてのみ流れて消え、事後に役立てられなかった。

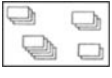
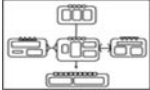
表1-2 実態把握、中心課題の抽出(2回目)

作業内容	改善策	問題点
生徒Bについての実態把握図作成、課題抽出	<ul style="list-style-type: none"> ・実態把握の手順と時間の明示(表3に示す内容を事前に確認。さらに各作業時間を明示。) ・付箋の書き方の明示と枚数制限(1人5枚以内で合計20枚程度) ・ファシリテート役の人選と事前打ち合わせ(話し合いを軌道修正し、効率よく課題抽出まで導いていくファシリテート役を選出。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・数回経験し、慣れていく必要がある。 ・時間制限があるので、じっくり時間をかけて話し合いをしたことがあっても短時間のうちに結論を出さなければならない大変さがある。 ・付箋の枚数制限があり、実態における情報が不足している。手順に慣れてから実態把握図を再検討する必要がある。 ・ファシリテート役の人が実態把握の手順や時間を十分理解しておく必要がある。

表2 実態把握のための付箋の書き方

(例)	体育館で音楽に合わせて歩く時、後ろを何回も振り向き、足が引っ掛かって転倒した。㊦㊧
	自立活動の時、隣のA子がやる動作を模倣し、同じ動作を選んでしていた。㊦㊧
1	気になる事例を書く。
2	1事例1枚
3	事実のみ（書き手の解釈を入れず行動）を書く。 (例)「つらそうだった」→「頭をうなだれていた」 「悲しそうだった」→「涙を流した」
4	2～3行程度で書く。
5	最後に記述者の名前を書く。（話し合いの時に分かるように）

表3 実態把握の手順と時間

1	付箋への情報の書き出し	【個人作業】
2	付箋の情報への質問とわからない表現の修正 *話しやすい雰囲気を作るため内容の批判は絶対しない。	【10分】
3	付箋の分類 内容によってグループ化する。 グループごとにタイトルを書く。	 【10分】
4	似た内容は付箋同士を近くに置き、互いの関係を線で結ぶ。 —— 関係あり ← 因果関係 >< 相対する	 【20分】
5	中心課題の抽出（いくつかのグループに影響している内容を選定）	【15分】

具体的には表2や表3の内容を明示したり、付箋の枚数制限やファシリテート役による進行を実施したりしたことにより、対象生徒の実態の共通理解のもとで2回目はよりスムーズに話し合いを実施することができた(表4)。1回目は、付箋の書き方が筆者が意図しているものとは違い、実態把握の時に書き直してもらったり、話し合いの途中で次に何をするのかの確認を一つずつ行ったりしていた。

しかし、事前に共通理解を図ったことで、話し合いが途中で中断されることなく、実態把握だけに集中することができた。

また、時間設定をすることで、どんどん発言していかないと終わらないという意識が働き、それぞれが発言して話し合いに参加しようという意識が高まったため、活発な話し合いが行われた。

表4 実施方法改善後の中心課題抽出までの所要時間とその利点

各作業内容と所要時間	
各作業内容と所要時間	1 付箋の実態情報への質問とわからない表現の修正 【14分】
	2 付箋の内容の分類 【18分】
	3 似た内容は付箋同士を近くに置き、互いの関係を線で結ぶ。 【23分】
	4 中心課題の抽出 【18分】
	計 73分
事前に共通理解を図っていたことに対する利点	<ul style="list-style-type: none"> ・ファシリテート役がタイムキーパーとなりながら、上記の作業内容を指示し、どんどん話し合いを進めていった。話が途切れた時にも、それまでの話をまとめ、次の話へとつなげていった。 (例)「次は付箋を分類していきますよ。」 「ちょっと時間が過ぎているので、今出た意見をもとにそろそろ中心課題を決めていきましょう。」 「中心課題は、その課題を引き上げると他の課題も一緒に影響を受けてベースアップしていくようなものにするといいです。だから、皆さんの話に出ていた『○○○』はそういう課題になっていますか？」 ・付箋の分類をしている時に出された言葉を拾いながら、グループのタイトルになりそうなキーワードを自主的に違う色の付箋に書き留め、貼る人が出てきた。 ・付箋の分類をしている時に関係性の話が出ているのを聞き、次の作業である付箋同士を近くに置くのを同時にやってくれる人がいた。

その他、第1回目の実態把握では、中心課題を抽出する話し合いの中では、「この課題には～したらよいのでは」という手だてや課題解決の糸口が出てきたため、それらの言葉を活用しながら自立活動の個別の指導計画を作成した。ただ、そこで話し合われている中に実態分析や手立て、課題に対する解決策の内容がたくさん出てきており、それらの内容は話し合いだけではただ音声として流れて消えていってしまうことに問題を感じた。そこで、2回目の実態把握では、中心課題を抽出していく場面において、話し合われていることをファシリテーション・グラフィック（以下FGと表記）を使って視覚的に確認しながら話し合いを進めることができるようにした。その結果が図1である。

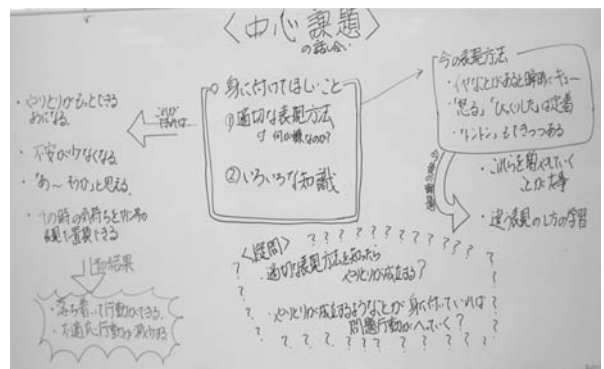


図1 中心課題の話し合いの内容を表記したFG

(2) 担当チームでの評価方法

チームで自立活動の個別の指導計画の作成を行った後は、個別の指導計画を活用しながら生徒に関わる職員が共通理解のもと、一貫した指導や支援を行っていく必要がある。その基になるのは個別の指導計画であるが、実態把握から課題抽出、個別の指導計画作成までチーム全員が関わっていたとしても、実践を進めていく中でそれぞれにズレが生じてくる。そのため、そのズレを修正し、一貫した指導や支援を行っていくための根拠となる評価規準を作成した。これは、個別の指導計画に書かれてある「学習内容」や「手立て」を基に表5に示すような規準をチームで作成し、定期的に評価と評価者同士の評価のすり合わせの話し合いを表6に示す手順で行った。しかし、途中で問題点が出てきたため改善策を基に実施方法を修正していった。

評価のすり合わせでは表7に示すような内容が検討、確認された。

表5 生徒Aに対する目標及び評価規準と教師に対する評価規準

評価規準		評価日()年()月()日		評価者()	
長期目標	支援を受けながら外的刺激に対して自分の気持ちをコントロールすることにより、身近な人との簡単なやりとりを進んでしたり、注意を持続して活動を続けたりすることができる。				
短期目標	①自分で決めた目標の回数を目指し、あいさつをしたり、やりとりを進んでしたりすることができる。 ②支援を受けながら善替えのスキルを身に付け自信をもって善替えをしたり、注意を持続して善替えを続けたりすることができる。				
指導内容	生徒に対する評価規準 教師A、教師B (◎ほぼ毎回できた ○7~8割できた △時々できた ×できない) 教師C、教師D (○できた、△少しできた、×できなかった)	評価	教師に対する評価規準 教師A、教師B (◎ほぼ毎回できた ○7~8割できた △時々できた ×できない) 教師C、教師D (○できた、△少しできた、×できなかった)	評価	①朝の会で前日のあいさつやりとりの取組の確認と賞賛を行ったり、その日の目標回数を本人との相談の上で決めたりしたか。
○気持ちの準備と準備	①教師とのやりとりであいさつをする人を決めることができたか。		②あいさつする人が近くに来るまでにあいさつをするかどうかを決められるような声掛けができたか。		③掛けで生徒は止まったか?どんな声掛けをしたか
	②「あー」「おはよう」「バイバイ」など自分の使えることばやサインであいさつできたか。		④心的緊張が伴わないようにするため、発声のやり直しをやらないようにしたか。		⑤なるべく自ら発声するのを30秒待ったか。
	③待つとあいさつができたか。(秒くらい)		⑤スムーズにあいさつできた時には賞賛したか。		⑥なかなか発声できない場合は一緒に言ったり、「どうぞ」等と言ったりしながら発声のきっかけ作りをしたか。
	④自分から先にあいさつをすることができたか。				
○やりとりの仕方	⑤やりとりできない場合、最初の文字だけ教師がいうとその後に続いて言うことができたか。				⑦本人の身振りやサイン、発声等でのやりとりを褒めたり認めたりしたか。
	⑥声をかけられたら自分の知っている方法で返せたか。(うなずき、サイン、発声等)				⑧どのように言えばよいか困っている場合には教師が先にモデルを示して模倣できるような支援を行う。
	・相手とどんなやりとりをしたか。	下A記入			
	⑧声掛けに対して教師の支援があったら、それを模倣することができたか。				
	・以前教えてもらったやりとりを使ってコミュニケーションをしていることがあったか。	随時記入			

表6 評価方法とその問題点、改善策

手続き	問題点と改善策
①評価者 教師A~教師Dの4人 ②評価日 1週間に1回 ③評価内容 ア生徒に対する評価規準(生徒の目標達成度を評価) イ教師に対する評価規準(教師の手立ての遂行を評価) ④評価方法 「◎ほぼ毎回できた、○できないことが時々あるが7、8割はできた、△時々できた、×できない」の4段階評価 ⑤評価のすり合わせ ア時期 1カ月1回月末に実施。 イ方法 ◎○△×等、各項目でそれぞれの評価が明らかに違っているところに網かけをし、その部分についてなぜそのような評価にしたのか評価者同士で評価のすり合わせをするための話し合いを行った。 ウ話し合いの時間 およそ1時間	④の評価方法では4人が同じように行っていたが、週1回しか学級で指導しない教師Cと教師Dは4段階評価では評価がしにくいいため、以下のように途中から変更した。 ・週4日学級で指導する教師Aと教師B 「◎ほぼ毎回できた、○できないことが時々あるが7、8割はできた、△時々できた、×できない」の4段階評価 ・週1日学級で指導する教師Cと教師D 「○できた、△少しできた、×できない」の3段階評価 ④の評価のすり合わせでは、最初の月は評価が1回分だったため◎○△×により評価者同士の評価の違いを示していた。しかし、2回目以降は1カ月分、つまり、4回ないし5回分の評価の平均を算出しなくてはなかった。例えば「◎◎◎◎」であれば平均が「◎」と判断できるが、「◎△◎×」だと平均が表示しにくい。そのため、次のように得点化することで比較するよう変更した。4段階評価では◎4点、○3点、△2点、×1点。3段階評価では○4点、△2.5点、×1点。

表7 評価のすり合わせで検討された内容例

話し合われたこと	
①	<p>評価項目；生徒Aに対する評価規準（表8）の「あいさつをする時に立ち止まれたか」 評価；教師A（4点） 教師B（4点） 教師C（2.5点） 教師D（1点）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師Dはあいさつの直前に声掛けをしていたため、通り過ぎてから慌てて呼び止めるといった結果になってしまった。 ・他の教師は相手が近づくだいぶ前から「もうすぐ来るよ」「あいさつする人の前で止まれるかな」と声掛けをしていた。 <支援の変更と個別の指導計画の修正> ・教師Dは他の教師のように事前に声掛けをすればよいことが分かり、翌日からの支援を変更。と同時に、個別の指導計画には手立ての欄に「生徒があいさつする人の前で止まれるようゆとりをもって声掛けをする」という文章を追加。
②	<p>評価項目；生徒Aに対する評価規準（表8）の「待つとあいさつしたか」 評価；教師A（4点） 教師B（3点） 教師C（2.5点） 教師D（1点）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれが評価だけでなく文章での記述を残しており、それを見ながら話し合いを行った。 ・教師Aは「すぐにあいさつできる時もあったが、30秒くらいかかることもあった」、3点の教師Bは「20秒くらい」、1点の教師Dは「10秒くらい」と記述。話し合いではこの時間に着目し、教師Dは10秒しか待たず、その後は自発的にあいさつができないものとして次の支援に移っていることが明らかになった。それに対し、教師Aは30秒程度は待っていることも明らかになり、「30秒程度待てば生徒が自発的にあいさつできる」という結論が出された。 <手立ての変更点> ・今後の手立てとして30秒程度は待ち、それでもあいさつができなければ次の支援である「一緒に言う」を行う。 <疑問点と今後の対応> ・その後、「30秒をどう待つか？」の話し合いになる。評価の高い教師Aに支援方法を聞くと、「まずは生徒の後ろに行き、生徒とあいさつする人の2人の関係を作る。後ろの教師を頼ってきたら、あいさつする人の後ろに回り、視線があいさつする人に向かうようにするとすぐにあいさつできることが多かった」と述べる。 <評価項目、個別の指導計画の修正> ・上記の内容を受け、評価項目の「自ら発声するのを待ったか」は、「自ら発声するのを30秒待ったか」に修正。また、指導計画の手だてに「30秒」を追加。よくできたと評価した教師の手立てを参考に、他の教師も話し合いの翌日から手立てを変更していった。
③	<p>評価項目；生徒Aに対する評価規準（表8）の「自分からあいさつをすることができたか」</p> <p><確認事項></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師Aが「これは支援なしでという意味か？それとも自分から先にとという意味か？」という疑問があったため、全員で「自分から先に」という意味であることを確認し合った。 <p><評価と評価項目の修正></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自分から先」ということを受け、教師Aの評価は「○」から「×」に変更され、全員同じ評価となる。また、評価項目は「自分からあいさつをすることができたか」から「自分から先にあいさつをすることができたか」と修正した。

表8 生徒Aに対する評価規準における評価の集計結果

生徒に対する評価規準

長期目標	支援を受けながら外的刺激に対して自分の気持ちをコントロールすることにより、身近な人との簡単なやりとりを進んでしたり注意を継続して活動が続けたりすることができる。				
短期目標	①自分で決めた目標の回数を目指し、あいさつをしたり、やりとりを進んでしたりすることができる。 ②支援を受けながら着替えのスキルを身に付け自信をもって着替えをしたり、注意を継続して着替えを続けたりすることができる。				
指導内容	評価項目	評価			
		教師A	教師B	教師C	教師D
○気持ちの準備と体の準備	①教師とのやりとりであいさつをする人を決めることができたか。	4	4	4	4
	②あいさつをする人の前で止まることができたか。	4	4	2.5	1
○身近な人とのあいさつ	③「あー」「おはよう」「バイバイ」など自分の使えることはやサインであいさつできたか。	4	4	4	4
	④待つとあいさつができたか。（ 秒くらい）	4 30秒くらい すぐの時もあった	3 早い人はすぐ 遅い人は20秒位	2.5	1 10秒位
	⑤自分からあいさつをすることができたか。	これは、支援なしで？ 自分から先に？	1	1	1
①やりとりの方	⑥自分からあいさつができない場合、一緒に言うとかあいさつができたか。	3	4	4	4
	⑦やりとりできない場合、最初の文字だけ教師がいようとその後が続いて言うことができたか。	3	3	4	4
	⑧声をかけられたら自分の知っている方法で返せたか（うなずき、サイン、発声等）	3	3	4	4
	・相手とどんなやりとりをしたか。	下A記入			
	⑨声掛けに対して教師の気配があったら、それを模倣することができたか。	4	3	4	4
①	・以前教えてもらったやりとりを使ってコミュニケーションをしていることがあったか。	随時記入			
	⑩求められた後向か反応があったり、その後の行動に変化があったりしたが。（記述にしたら？）	4 キヤ～	3 うなずく	4	4

評価規準による話し合いでも図2のようなFGをホワイトボードに示し、話し合われていることが視覚的に理解できるようにした。また、話し合い後にはFGをデジカメで撮影し、参加者に配布することで話し合いの記録となると同時に、今後の確認事項として必要に応じて参考にするための資料となった。

5 考察

表8に示す評価項目「待つとあいさつできたか」の話し合いをする前の評価は4点、3点、2.5点、1点だった。話し合いをし、高い評価をしている教師の支援方法を聞いてそれを他の教師も参考にし、教師全体で一貫した支援方法で取り組んでいくことを確認した。その結果、次の評価日のそれぞれの評価は4点、4点、4点、4点であった。これは、評価規準による評価のすり合わせをしたことで、手立ての修正につながり、共通理解したことをそれぞれが取り組み、生徒が目標を達成することができたからである。このように1つでも目標が達成されたということは、今後、短期目標の修正へとつながっていく。

もし、このような評価や話し合いをせずに一人一人が別々に実践していたとしたら、しばらく待てばあいさつできる力を生徒がもっているにも関わらず教師が先に支援をしてしまい、いつまでも低い評価になっていたと考えられる。

今回作成した評価規準は、互いに顔を突き合わせ、情報交換をすることで個別の指導計画の手立てや目標の修正につながり、一貫した支援体制作りを構築するきっかけとして有効に働いたと考える。

どんなに時間をかけて実態把握や指導計画の作成をしても、実践してみればうまくいかなかったり、新たに見えてきたりすることがある。実態把握や指導計画の作成に時間をかけることはとても大切なことではあるが、たとえ短い時間であっても一度チームで作成し、その後定期的に振り返ることがもっと大切であると考ええる。

では、短時間で終わらせた実態把握や目標設定、またそれらの話し合いをもとにした個別の指導計画の妥当性はどのようなのだろうか。妥当性を確かめるには、その立案した計画に基づいて実践し、振り返りを行わなければ判断することはできない。そのため、研究の目的にあるように評価規準を設定し、各自の評価結果を確認するための話し合いを通して、個別の指導計画の手立てや目標の修正につながり、それが個別の指導計画の妥当性を高めていることにもつながっていったと考える。

6 おわりに

チームで一貫した支援体制作りをしていくためには、評価規準による評価から始めていくのではなく、実態把握の段階からチームが生徒の情報を共有していくことが不可欠である。実態把握により、様々な視点からの実態や課題同士の関連、長期目標や短期目標が設定されるまでの経過を理解していることで対象生徒の課題がはっきりと一人一人の中で構造化されると考える。そのため、今回取り組んだ「評価規準」の活用に行き着くまで遠回りとなったが、実はチーム全員で実態把握をしたことがベースとなり、評価規準の話し合いでも、その後の指導・支援でも役立つことが大きかったと考える。

今後は、学級の担当者以外で話し合いに参加してくれた人が実感できた「チームでの実態把握のよさ」や「評価規準を活用したPDCAサイクルの取組のよさ」をどのようにして全校に広げていくかが課題である。

引用参考文献

- 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：あすの授業を創造する試み。川島書店。Pp87-105。
 堀公俊・加藤彰 (2006) ファシリテーション・グラフィック：議論を「見える化」する技法。日本経済新聞出版社。
 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。特殊教育学研究, 43(3), 159-171。
 海津亜希子 (2007) 個別の指導計画作成ハンドブック：LD等、学習のつまづきへのハイクオリティーな支援。日本文化科学社。
 宮城教育大学附属養護学校ITP研究会 (2000) 新・個別の指導計画と個別アプローチプラン。三浦光哉編。学苑社。Pp274-275。
 太田正巳 (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。黎明書房。Pp5-11

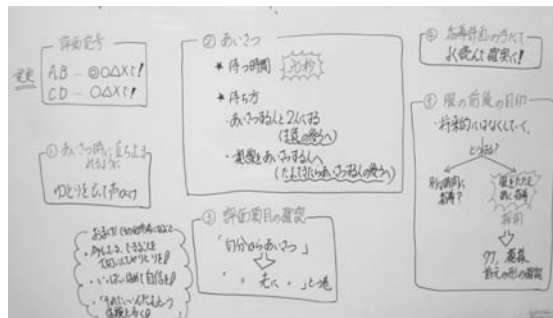


図2 評価規準による話し合いの内容を表記したFG