



中学校特別支援学級担任を対象とした個別の指導計画作成に関する研修プログラムの効果

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 池田, 千穂, 半田, 健, Ikeda, Chiho メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6947

中学校特別支援学級担任を対象とした個別の指導計画作成に関する研修プログラムの効果

池田千穂¹・半田 健²

The Effect of Training Program for Designing Individual Teaching Plans to Special Needs Classroom Teachers in Junior High School

Chiho IKEDA¹ and Ken HANDA²

I 問題と目的

個別の指導計画は、トータルプランとしての個別の教育支援計画を踏まえながら、学校教育において子ども一人ひとりの教育的ニーズに対応した指導を具体化するために作成されるものである（小坂・姉崎, 2011）。個別の指導計画の作成は、盲・聾・養護学校の重複障害者の指導と自立活動で義務付けられ（文部省, 1999）、さらに各教科へと広がった（文部科学省, 2009a）。今回の中学校学習指導要領（文部科学省, 2017a）の改訂で、特別支援学級に在籍する生徒や通級による指導を受ける生徒について個別の指導計画を作成し、効果的に活用することが明示された。海津（2017）は、今後ますます個別の指導計画が、特別な教育的ニーズのある子どもへのきめ細やかな指導支援の実現のツールとなることを示唆している。

義務教育が終わる中学校において、進路指導は重要な職務の1つである。進級時や進学時に、個別の指導計画を活用し、次に受けもつ教師や進学先の学校に具体的な支援内容を丁寧に引き継ぐことが望まれている（文部科学省, 2017b）。これに関し、中学校は個別の指導計画に基づく指導・支援を積み重ね、その生徒の実態や課題、具体的な支援に基づく生徒の発達的变化の過程などが記録された生徒個人の説明書のような資料を用意することが求められている（小木曾・都築, 2016）。

文部科学省は、国公私立の幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校及び中等教育学校を対象に特別支援教育体制整備状況調査を行っている。公立中学校における個別の指導計画の作成率は、2008年で83.1%（文部科学省, 2009b）、2012年で86.1%（文部科学省, 2013）、2017年で92.5%（文部科学省, 2018）と年々高まっている。

個別の指導計画の作成率が年々高まる一方で、作成及び活用の現状については課題も見られる。小坂・姉崎（2011）は、個別の指導計画等に対する理解が進み意識が向上してきているものの、作成に対する不安や計画が支援に生かしきれていないことを報告している。これに関し、個別の指導計画を作成するための知識・技能を現職教師が身に付け連携・体制を改善していくため

¹ 宮崎市立木花中学校 ² 宮崎大学教育学部

に、研修プログラムの開発が求められている（八木，2015）。佐藤（2015）は、小中学校の教師の職務多忙感や、中学校教師の夏季休業中の業務に部活動が集中していることから、教師の力量向上に向けた自主研修の時間が十分確保できていないことを指摘している。そのような現状に反し、個別の指導計画に関する先行研究では回数や時間を多く必要とするの研修プログラムが報告されている。例えば、猪子（2012）は7回の研修に計4時間30分、樋口・名越（2011）は5ステップによる研修を計6時間30分、登・西・井上（2011）は2日間の研修に計8時間を要している。このことから、回数や時間を多く必要としない研修プログラムの検討が必要であると考えられる。そのためには、学校の実態に応じて研修内容を精選することが有効であると推測される。

海津・佐藤（2004）は、個別の指導計画を作成したことのない小学校教師に対し、短期目標を具体的に設定することを助言している。具体的な短期目標には、「どういう条件のもとで」、「誰が」、「どういう行動を」、「どれぐらいの基準で」ということの記述が必要であることが報告されている。また、島宗（2003）は、短期目標を設定する際は場面を限定することでどこまで目標が達成されたか評価できることや、教師が行う手立てについては他の教師が個別の指導計画を見れば同じ手立てをとれるぐらいの具体性が必要であることを指摘している。このような海津・佐藤（2004）と島宗（2003）の知見を基に個別の指導計画を作成することは、教師間の連携だけではなく移行支援を考える際にも重要な情報源になると考えられる。

そこで、本研究では、中学校の特別支援学級担任を対象に、学校の実態に即した個別の指導計画作成に関する研修プログラムの有効性について検証することを目的とする。

II 方法

1. 研究期間

研究期間は、201X年7月から10月までであった。

2. 参加者

参加者は、A市内のB中学校の特別支援学級担任3名（以下、参加者とする）であった。

3. 研究実施者

研究実施者は、B中学校に所属する教諭であり、大学に1年間派遣され研究を行っていた。研究実施者は、特別支援教育を専門とする大学教員からスーパービジョンを受けた。

4. 倫理的配慮

研究実施者が、校長と参加者に対し口頭と書面で、①研究の目的と方法、②守秘義務の遵守、③研究結果の公表、④研究途中での棄権に関する説明を行った。これらの説明を行った上で校長と参加者より研究参加に対する同意を書面で得た。

5. 手続き

（1）個別の指導計画の書式及び研究対象の項目：A市内の公立小中学校では、統一した様式（宮崎県教育研修センター，2015）を使い、個別の指導計画を作成している。項目は、長期目標、

短期目標（学習面、生活・行動面、対人面）、手立て・留意点、評価である。ただし、本研究では長期目標と評価について取り扱わないこととした。その理由として、長期目標は年度当初に設定するため研究期間外であることが挙げられた。また、後期の評価は年度末に行うため、研究期間内に前期の評価と比較できないことが挙げられた。

（2）評価基準の設定：A市が使用している個別の指導計画の項目（宮崎県教育研修センター, 2015）を考慮し、短期目標と手立てに関する評価基準の検討を行った。海津・佐藤（2004）は、目標の分析項目として、①子ども主体の目標である、②目標が1つである、③実態から得られた目標である、④観察可能で評価可能な目標である、⑤条件が記述されている、⑥基準が記述されている、を挙げている。また手立ての分析項目として、①目標と関連した手立てである、②得意（不得意）なことを考慮した手立てである、③用いる課題・教具・教示・セッティングについていずれかの記述がある、を挙げている。海津・佐藤（2004）が挙げているこれらの項目は、学習障害児の学習面についての個別の指導計画の分析項目であった。今回の研究では、学習面だけではなく生活・行動面、対人面の項目もあるため、短期目標の⑥と手立ての②の分析項目については、個別の指導計画を作成する上で必ずしも必要ではないと判断した。また、短期目標の③については、作成された個別の指導計画から評価が困難であるため、分析項目から省いた。

1) 短期目標の評価基準：短期目標の評価基準を以下の4つに整理した（Table 1）。

1つ目は、「主語は生徒」である。この定義は「〇〇する」、「〇〇できる」といった生徒主体の目標が立てられているとした。〇〇させるは教師視点の目標であり、短期目標としては不適切であるとした。

2つ目は、「目標は1つ」である。この定義は「図を描くことができる」など1つの文に1

Table 1 短期目標の評価基準

項目	内容
①主語は生徒	定義：生徒主体の目標である 例：「〇〇する」「〇〇できる」 悪い例：「〇〇させたい」「〇〇させる」は教師の目標となる
②目標は1つ	定義：1つの文に1つの目標が記述されている 例：「図を描くことができる」 悪い例：「図を書き、立式し・・・」等、2つ以上の活動が同時に記述されているため、目標が複数入っていることになる 例外：「教師の指示を聞いて、〇〇できる」や「手順書を見て、〇〇できる」といった項目④に当てはまるものは例外で、目標は1文に1つとする
③観察可能で評価可能な目標	定義：観察可能な誰から見ても一致する行動を記述し、評価ができる目標である 例：「計算する」「発言する」等、観察可能な動詞で記述されている 悪い例：「考える」「理解する」「〇〇しない」などは評価が困難である
④条件が記述されている	定義①：応用範囲が広い行動の指導目標に関しては、どこまで達成されたか評価するために場面をいくつか限定する 例：朝の運動の時間に、小グループでの話し合いの時間 校外学習の際 定義②：自立性に関することが記述されている。 例：一人で、声掛けして、指差して、口頭でのルール説明で黒板に書かれた指示を見て、教師が声掛けをしたとき隣で教師が教科書の内容を読むのを聞いて

つの目標が記述されていることとした。「図を描き、立式し、・・・」といった1つの文の中に目標が複数含まれる短期目標は、どこを評価すればよいか分からないため悪い例とした。ただし、「教師の指示を聞いて、〇〇できる」や「手順書を見て、〇〇できる」は、短期目標の評価基準の4つ目に該当するため例外とした。

3つ目は、「観察可能で評価可能な目標」である。この定義は観察可能な誰から見ても一致する行動であり、評価ができることとした。そのため、「計算する」、「発言する」等、観察可能な動詞で記述されていることとした。「考える」、「理解する」、「〇〇しない」など評価が困難な動詞は悪い例とした。

4つ目は、「条件について記述されている」である。この定義は2つ設定した。定義①は応用範囲が広い行動の指導目標に関しては、どこまで達成されたか評価するために場面をいくつか限定する(島宗, 2003)とした。例は「朝の運動の時間に」、「小グループでの話し合いの時」、「校外学習の際」とした。また、定義②は自立性に関する言語や視覚、モデリングに関する記述(海津, 2017)があるとした。例は「一人で」、「声掛けして」、「指差しで」、「口頭でのルール説明で」、「黒板に書かれた指示を見て」、「隣で教師が教科書の内容を読むのを聞いて」、「教師が声掛けをしたとき」とした。

2) 手立ての評価基準：手立ての評価基準を以下の4つに整理した (Table 2)。

1つ目は、「主語は教師」(徳島県立総合教育センター, 2008)である。この定義は、教師が行う手立てを記述しているとした。

Table 2 手立ての評価基準

項目	内容
①主語は教師	定義：教師が行う手立てを記述している
②短期目標と関連した手立て	定義：短期目標を達成するための方法である 例：短期目標と手立てに関連が見られる 短期目標：時間いっぱい清掃活動に取り組む ⇒手立て：一緒に手順表を見て、清掃作業の内容の確認をする 悪い例：短期目標と手立てに関連が見られない 短期目標：時間いっぱい清掃活動に取り組む ⇒手立て：無言で清掃させる
③自立性に関する手立て	定義①：言語に関わる手立て 例：短い言葉で言う、番号をつけて指示を伝える、指示を出す 定義②：視覚に関わる手立て 例：板書の量を少なくする、文章題の説明を視覚的に行う カードを指さす、写真カード付の手順書を置いておく 定義③モデリングに関わる手立て 例：ワークシートへの記入の仕方を実際に見せる 長さの比べ方を実際に見せる
④課題・教具・教示・セッティングに関する手立て	定義：用いる課題・教具・教示・セッティングについていずれかの記述がある 例：下学年の計算問題を準備する 課題の難易度や量の調節をする 興味関心のある課題を取り入れる 大きなマス目のノートを利用する、ルビをふる 辞書の使用を認める、座席の位置を工夫する ペア学習をする、グループ編成に留意する

2つ目は、「短期目標と関連する手立て」である。この定義は、短期目標を達成するための方法を記述しているとし、短期目標と手立ての一貫性を見るものである。「時間いっぱい清掃活動に取り組む」という短期目標に対して「無言で清掃させる」の手立てには一貫性がないとした。

3つ目は、「自立性に関する手立て」である。この定義は、①自立性に関する言語、②視覚、③モデリングについて記述があることとした。言語に関わる手立てとして「短い言葉で言う」、「番号を付けて指示を伝える」、「指示を出す」、視覚に関わる手立てとして「板書の量を少なくする」、「カードを指さす」、「写真カード付の手順書を置いておく」、モデリングに関わる手立てとして「ワークシートへの記入の仕方を実際に見せる」、「長さの比べ方を実際に見せる」を例に挙げた。

4つ目は、「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」である。この定義は、用いる課題・教具・環境・セッティングについていずれかの記述があるとした。「下学年の計算問題を準備する」、「興味関心のある課題を取り入れる」といった課題に関すること、「大きなマス目のノートを利用する」、「辞書の使用を認める」といった教具に関すること、「ルビをふる」といった教示に関すること、「グループ編成に留意する」、「座席の位置を工夫する」といったセッティングに関することとした。

(3) 研修内容の検討：B中学校の実態に即した研修内容を検討するため、在籍している全生徒の個別の指導計画の分析を研究実施者が行った。評価基準を基に、短期目標及び手立てについて、項目ごとに記述率（評価基準に該当する記述数÷全体の記述数×100）を算出した。

前期の分析として、短期目標の各項目の記述率は、「主語は生徒である」が81.7%、「目標は1つ」が69.0%、「観察可能で評価可能な目標」が52.1%、「条件が記述されている」が36.6%であった。手立ての各項目の記述率は、「主語は教師」が100%、「短期目標と関連した手立て」が67.4%、「自立性に関する手立て」が21.3%、「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」が41.6%であった。これらの分析より、短期目標は「観察可能で評価可能な目標」と「条件が記述されている」の記述が低かった。手立ては「自立性に関する手立て」、「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」の項目の記述率が低かった。

以上より、短期目標では「観察可能で評価可能な目標」と「条件が記述されている」が、手立てでは「自立性に関する手立て」、「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」がB中学校の課題であることが分かった。したがってこれらを重点的に研修することにした。

(4) 研修の実施：研修場所はB中学校、時間は1時間程度であった。研修はパワーポイントを用いTable 3に示した内容について講義と演習を中心に進めた。

具体的には、個別の指導計画の作成手順として、実態把握、目標の設定、手立て、評価の流れで行うことを確認した。長期目標と短期目標の関連については、長期目標を基に短期目標は並列的、もしくは段階的に設定することを説明した。短期目標の作成及び手立てのポイントについては、評価基準を基に説明を行った。特に前期の記述率が少なかった短期目標のポイント③「観察可能で評価可能な目標」と④「条件が記されている」は演習の時間を設定した。また、手立てのポイント②「短期目標と関連のある手立て」については、個別の指導計画の記入例（宮崎県教育研修センター，2015）を示し、短期目標と手立てに同じ番号を振ることで、対応させた記述ができることを確認した。手立てのポイント③「自立性に関する手立て」においては、言語、視覚、モデリングの順番により手厚い手立てになること、過剰な手立てや手立て不足にならないよう考慮することを確認した。手立てのポイント③「自立性に関する手立て」と④「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」は演習の時間を設定した。

Table 3 研修の内容

個別の指導計画の作成の手順
長期目標と短期目標の関連
短期目標の作成のポイント
①短期目標の主語
②短期目標は1つ
③観察可能で評価可能な目標
④条件が記述されている
手立てのポイント
①手立ての主語
②短期目標と関連のある手立て
③自立性に関する手立て
④課題・教具・教示・セッティングに関する手立て

6. 研修効果の評価

(1) 個別の指導計画の分析：個別の指導計画の記述内容の変化を評価するため、個別の指導計画の分析を行った。前期と後期の個別の指導計画の分析は研究実施者が一人で行った。評価基準を基に、短期目標及び手立てについて、項目ごとに記述率（評価基準に該当する記述数 ÷ 全体の記述数 × 100）を算出した。

B 中学校長の許可を得て、特別支援教育を専攻する学部3年生1名に一致率の分析を依頼した。分析の実施に当たり、学部生に対し個人情報守秘義務と分析方法の説明を行った。学部生による分析時間は約1時間であった。作成した教師や生徒が偏らないようにカウンターバランスを取り、全体の33%となるように短期目標と手立てを抽出して行った。研究実施者と学部生それぞれが分析した後、一致率を求めた。一致率は、「分析者間の一致率 ÷ (分析者間の一致数 + 不一致数) × 100」の式によって算出した。その結果、一致率は前期の短期目標が80.6%、手立てが82.8%、後期の短期目標が83.0%、手立てが82.1%であったことから、分析データの信頼性が確認された。

(2) 社会的妥当性：研修の効果に対する社会的妥当性を評価するため、参加者に対してアンケート調査を行った。社会的妥当性の評価は、研修終了直後に実施された。参加者に対する質問項目は全4項目であった。研修内容の社会的重要性として「個別の指導計画に関する研修は、重要なものであると思いますか」、研修手続きの適切性として「研修時間は適切でしたか」、研修成果の社会的重要性として「研修内容は分かりやすいものでしたか」、「今回の研修は、より良い個別の指導計画作成に導くものであると思いますか」を質問項目とした。

これらの質問項目に対し、4件法（非常にそう思う：4、少し思う：3、あまり思わない：2、全く思わない：1）で回答を求めた。また、研修の感想を自由記述で求めた。

III 結果

1. 個別の指導計画の分析

前期及び後期の短期目標の分析結果を Fig. 1 に示す。「主語は生徒」の項目として前期が81.7%、後期が98.6%であった。「目標は1つ」の項目として前期が69.0%、後期が76.4%であった。「観察可能で評価可能な目標」として前期が52.1%、後期が86.1%であった。「条件が記述されている」の項目として前期が36.6%、後期が47.2%であった。これらより、4つの項目に

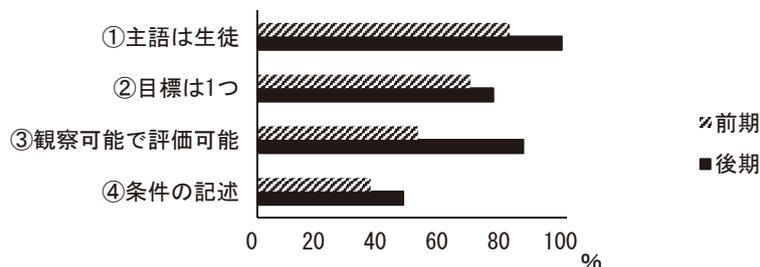


Fig. 1 短期目標の分析結果

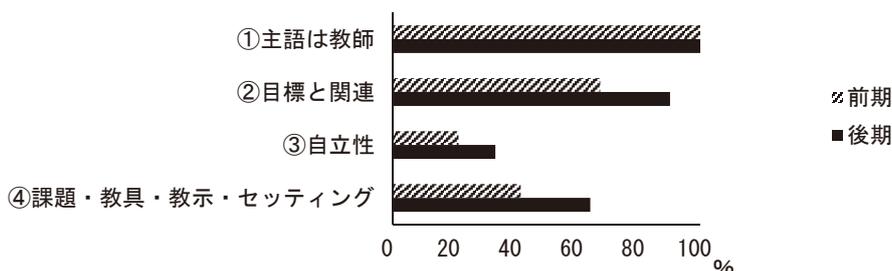


Fig. 2 手立ての分析結果

ついて記述率がいずれも上昇していた。

前期及び後期の手立ての分析結果を Fig. 2 に示す。「主語は教師」の項目は、前期・後期ともに100%の記述率であった。「短期目標と関連した手立て」の項目として前期が67.4%、後期が90.1%であった。「自立性に関する手立て」の項目として前期が21.3%、後期が33.3%であった。「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」の項目として前期が41.6%、後期が64.2%であった。これらより、「短期目標と関連した手立て」、「自立性に関する手立て」、「課題・教具・教示・セッティングに関する手立て」の項目について記述率が上昇していた。

2. 社会的妥当性

参加者による社会的妥当性の回答はすべての項目に4（非常に思う）と回答され、肯定的に評価された。自由記述による研修の感想を Table 4 に示す。自由記述では、「これから書く時のポイントが解ったので、内容は具体的に変わると思う」、「これまで作成していた指導計画が評価が難しいということがとても良く理解できました」、「全てが分からないことばかりなので、本日の内容は具体的で、ピンポイントで分かりやすかったです」と回答され、肯定的に評価された。

Table 4 自由記述による研修の感想

記述
書き方の研修は初めて受けた。これから書く時のポイントが解ったので、内容は具体的に変わると思う。目標をもう少し具体的に絞ろうと思った。手立ての引き出しをたくさんもってほしいと思った。見直しを何度も行うことで、手立ての工夫も広がると思った。
これまで作成していた指導計画が特に評価が難しいということがとても良く理解できました。目標も1つで良いことも気持ち的に楽になりました。こうなってほしい保護者の願いや本人の困り感を考えて、目標を設定していきたいと再度思いました。
全てわからない事ばかりなので、本日の内容は具体的でピンポイントで分かりやすかったです。少しずつ研修していただくとありがたいです。

IV 考察

本研究は、学校の実態に即した個別の指導計画作成に関する研修プログラムを検討し、その有効性について検証した。本研究では海津・佐藤（2004）等の知見より、評価基準の設定と個別の指導計画作成のポイントを整理した。本研究ではそれらを基に前期の個別の指導計画を分析し、B 中学校の課題を明らかにした上で、それに重点を置いて研修の演習時間を設定した。その結果、研修時間は1時間程度であったが、短期目標・手立ての評価基準に関する記述率が全体的に上昇した。以上の結果から、学校の実態に応じて研修内容を精選したことで、短時間の研修でも効果が得られたと考えられる。今後、参加者が作成した次年度の個別の指導計画の記述や、参加者が作成した個別の指導計画を引き継いだ教師の記述についても追って分析していく必要があると考える。

本研究では、参加者による研修の社会的妥当性も高く評価された。自由記述では、「これまで作成していた指導計画が特に評価が難しいことがとても良く理解できました」と回答された。このことより、参加者がこれまで作成した個別の指導計画を振り返り、作成のポイントと照らし合わせながら研修を受けていたと考えられる。本研究は前期の個別の指導計画作成後に研修を行ったが、事前に個別の指導計画を作成していたことが研修内容の理解に役立ったと考えられる。しかし、今回の研修で個別の指導計画の作成に関する不安や課題がすべて解消されたわけではない。参加者の一人は「少しずつ研修していただけるとありがたい」と今後の研修についての感想を記述していた。猪子（2012）は、短期目標を具体的に記述することを習得するためには、比較的長い経験年数が必要であることを指摘している。今後、個別の指導計画の作成回数を重ねることや、巡回相談による支援などを研修と合わせて行っていく必要があると考えられる。

短期目標について、研修後のアンケート結果によると、目標を具体的に書くことや1文に1つの目標で良いことを肯定的に評価されていた。しかし、短期目標の「目標は1つ」の項目は記述率の上昇があまり見られず、後期も目標が1つの文に複数個含まれているものがあった。また、「観察可能で評価可能な目標」の項目について、マナーや習慣を身に付けるといった、誰から見ても一致する行動とは判断できない短期目標が後期においても見られた。海津・佐藤（2004）は個別の指導計画の作成における重要なポイントを記したカードを準備し、作成者自身が確認できるよう工夫している。重要なポイントに「目標は1つにしぼられていますか」や、「評価（○か×）できるような具体的な目標になっていますか」等が挙げられていた。短時間の研修だけでは十分でない面については、記述例や作成マニュアル等を手元に置き、自分が立てた目標が適切であるか確認しながら作成することも必要であると考えられる。

手立てについて、「自立性に関する手立て」の項目は、前期が21.3%と低かったため、研修で重点的に演習の時間を設定したが、後期の記述率が33.3%と低いままであった。記述率が低かった要因として、「自立性に関する手立て」の考案の難しさがあると考えられる。研修前後で「自立性に関する手立て」の記述率は低いながらも、そのほとんどは言語による手立てであった。西出・布本（2006）は、学校現場では学習面も行動面も、声掛けやゆっくり話すなど言語による支援が多いことを報告している。言語による支援は事前の準備を有しないことが多く、その場で必要に応じて行いやすい（西出・布本，2006）。このことが視覚やモデリングによる手立てより、言語による手立てが多く見られた要因の1つとも考えられる。また、この項目に

該当しない手立てに、「〇〇させる」という記述が研修前後で目立った。このような記述も「自立性に関する手立て」の考案の困難さによるものではないかと考えられる。以上のことから、「自立性に関する手立て」の考案には困難さが見られ、今後、先行研究や本研究で得られた知見を基に手立てを中心とした研修プログラムを検討する必要があると考えられる。

最後に、本研究では評価まで分析できていない。栗原・霜田（2011）は、目標があるのに評価されていないこと、手立てを行っていないのに評価されていることなどの課題を指摘している。特別支援学級担任が担当する生徒の様子を始終観察することはできないため、参加者の感想からも評価に対する不安の声が聞かれた。そのためにも、目標や手立てが具体的なものによって、交流学級の担任や教科担任との共通理解にどのような効果があるか、また生徒の変容が促されるか、について今後検証していく必要があるだろう。

付記

本研究は、第1筆者が宮崎大学に提出した平成30年度後期派遣研究報告書を加筆・修正したものである。

引用文献

- 樋口普美子・名越齊子（2011）個別の指導計画作成を支援する校内研修のあり方．埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，10，111-118.
- 猪子秀太郎（2012）小学校教員に対する「個別の指導計画」立案研修の効果測定－短期目標の具体性に着目した予備的研究－．法政大学大学院紀要，68，11-20.
- 海津亜希子・佐藤克敏（2004）LD 児の個別の指導計画の作成に対する教師支援プログラムの有効性－通常の学級の教師の変容を通じて－．教育心理学研究，52，458-471.
- 海津亜希子（2017）個別の指導計画作成と評価ハンドブック．学研教育みらい．
- 小坂みゆき・姉崎 弘（2011）小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用－有機的な支援の連携をめざして－．三重大学教育学部研究紀要，62，153-159.
- 栗原順子・霜田浩信（2011）小学校における個別の指導計画作成に対する教師支援の効果．群馬大学教育実践研究，28，203-217.
- 宮崎県教育研修センター（2015）個別の教育支援計画・個別の指導計画．宮崎県教育研修センター，2015年3月，https://cms.miyazaki-c.ed.jp/ssc007/htdocs/index.php?page_id=47（2019年11月12日閲覧）.
- 文部科学省（2009a）特別支援学校学習指導要領．
- 文部科学省（2009b）平成20年度特別支援教育体制整備状況調査．文部科学省，2009年4月27日，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm（2019年11月12日閲覧）.
- 文部科学省（2013）平成24年度特別支援教育体制整備状況調査．文部科学省，2013年5月14日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334899.htm（2019年11月12日閲覧）.
- 文部科学省（2017a）中学校学習指導要領解説総則編．
- 文部科学省（2017b）発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～．文部科学省，2017年3月，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm（2019年11月12日閲覧）.
- 文部科学省（2018）平成29年度特別支援教育体制整備状況調査．文部科学省，2018年3月29日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm（2019年11月12日閲覧）.
- 文部省（1989）盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領．文部科学省，1989年10月24日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322580.htm（2019年11月12日閲覧）．
- 西出弓枝・布本 肇（2006）特別支援教育に関わる教師の意識および児童の実態とニーズに対する支援に

- について－特別支援教育に関わる実態調査から－．三重大学教育実践総合センター紀要，26, 7-12.
- 登 逸子・西 直子・井上とも子（2011）小学校教員の個別の指導計画の作成力と活用力向上のための研修プログラムの検討－附属特別支援学校のセンター的機能を活用して－．鳴門教育大学学校教育研究紀要，26, 85-94.
- 小木曾誉・都築繁幸（2016）高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察．障害者教育・福祉学研究，12, 165-172.
- 佐藤裕紀子（2015）生活時間と時間葛藤からみる中学校教員の多忙と今後の課題．日本家政学会誌，66（2），54-64.
- 島宗 理（2003）個別の指導計画を応用行動分析的に書くためのマニュアル Ver.2003.
<http://www.workitout.jp/simamune/contents/IEP-manual.pdf>（2019年11月12日閲覧）.
- 徳島県立総合教育センター（2008）個別の指導計画を作成するために－特別な支援を必要とする児童生徒への対応－．徳島県立総合教育センター，2008年3月，<http://www.tokushima-ec.ed.jp/> 特別支援 / 特別支援教育に関する資料（ダウンロード） /（2019年11月12日閲覧）．
- 八木成和（2015）現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題．四天王寺大学紀要，60, 233-243.