

<実践報告>

特別支援学校の個別の指導計画における「長期的な目標」の検討

－A県特別支援学校を対象とした調査結果から－

尾沼 志郎 長野県上田養護学校

上村恵津子 信州大学教育学部附属教育実践総合センター

A Review of Long-Term Goal Setting for Individual Education Plan in a
Special Needs Education School

ONUMA Shiro: Ueda Special Needs Education School, Nagano Prefecture

KAMIMURA Etsuko: Center for Educational Research and Training

Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	特別支援学校の個別の指導計画における「長期的な目標」の望ましいあり方を検討する。
キーワード	長期的な目標 個別の指導計画 特別支援学校 特別支援教育
実践の目的	望ましい「長期的な目標」のあり方に基づいた目標作成
実践者名	第一著者と同じ
対象者	A県特別支援学校小学部教師31名
実践期間	2009年4月～2010年1月
実践研究の方法と経過	文献研究により、「長期的な目標」の望ましいあり方、および記述のあり方を検討した。次にA県特別支援学校3校を対象に調査紙による調査を実施し、小学部担任31名より目標80文を得た。得た目標を、先に検討した望ましい記述の観点から分析し、現状を明らかにした。
実践から得られた知見・提言	「長期的な目標」の作成にあたっては、目標に含める内容面に加え、記述面にも着目する必要がある。記述面では、具体的かつ明確に述べるのが、チーム支援における目標の共有や評価に役立つ。実際に特別支援学校で作成された目標では、具体的かつ明確な記述が課題となっていた。「長期的な目標」の役割や記述方法を校内で検討して共通理解することが、より質の高い目標の作成につながる。

1. はじめに

平成 21 年に告示された特別支援学校学習指導要領では、特別支援学校において、従来自立活動の指導と重複障害者の指導に際して作成が義務付けられた個別の指導計画を、教育活動全体に対して作成することとした。また、通常の学級においても、特別な教育的ニーズがある子どもに対する支援が進んでおり、それに対応した個別の指導計画の研究が積み重ねられ、個別の指導計画を活用した学習の必要性が指摘されている（海津，2007a）。個別の指導計画は、障害の重度重複化への対応や個々の教育的ニーズに応じた教育を実践する上でますます重要となっている。

個別の指導計画の作成について、文部科学省（2000；2009a；2009b）は、各学校で創意工夫を活かして作成することとし、具体的な作成方法を示さず手順の一例を示すという立場をとってきた。このことから、創意工夫された計画の作成が期待される一方、各学校で個別の指導計画に対する考え方が十分に確立されていなければ、計画作成に困難が生じることも予想される。

個別の指導計画の中でも、一人一人の子どもの目標設定は非常に重要である（北海道立特殊教育センター，1998）。個別の指導計画における目標は、実態把握に基づいて長期的及び短期的な観点から設定され（文部科学省，2009b）、長期的な目標は、約 1 年間、短期的な目標は、学期、単元ごと、3 ヶ月程度の期間で設定されることが多い（大阪府教育センター，2003；東京都教育委員会，1999；全国知的障害養護学校長会，2000）。

個別の指導計画における目標のあり方については、平成 11 年度の学習指導要領改定前後に取り組まれた、各都道府県教育委員会等による個別の指導計画作成に関する研究（長野県特殊教育研究会，2002；大阪府教育センター，2003；東京都教育委員会，1999；全国知的障害養護学校長会，2000）で述べられている。また、特別支援教育が本格化した平成 20 年前後の研究には、海津（2007a，2007b）、竹林地（2008）等がある。

「短期的な目標」については、「長期的な目標」と関連させる、スモールステップ化した目標として具体的に示す（北海道立特殊教育センター，1998；海津，2007a；東京都教育委員会，1999）など、考え方は概ね一致している。一方「長期的な目標」は、主に目標の性質について述べているもの（全国知的障害養護学校長会，2000）、主に目標の内容決定の考え方について述べているもの（長野県特殊教育研究会，2002）、記述に関して触れているもの（大阪府教育センター，2003）など様々な形で示されている。さらに、これらでは目標の役割から記述方法まで具体的に述べられてはいない。また、長沢・富永（2004）は、盲・聾・養護学校教員免許法認定講習を受講した教師を対象に、個別の指導計画の作成と活用について調査を行った。その結果、「個別の指導計画の基礎となる実態把握や目標設定に課題意識がみられた」と述べている。しかしここでは個別の指導計画全体を研究対象としており、目標設定の課題については具体的に示されていない。さらに、いずれの研究においても実際に作成された目標については検討されていない。以上の点から、「長期的な目標」の役割から記述までを含めたあり方や、目標の現状把握には課題が残されていると言えよう。

そこで本研究では、特別支援学校における個別の指導計画の「長期的な目標」に着目し、文献研究により、望ましい「長期的な目標」のあり方を検討する。次に、特別支援学校で作成された「長期的な目標」を収集して、先に検討した望ましい「長期的な目標」のあり方に基づいて、「長期的な目標」の現状を明らかにする。なお、本研究で扱う「長期的な目標」は、全国知的障害養護学校長会（2000）に従い、1年間をめどとする目標とする。

2. 研究1

2.1 目的 文献研究により、望ましい「長期的な目標」のあり方を検討する。

2.2 方法

国立情報学研究所 NII 論文情報ナビゲータ CiNii, Google Scholar, yahoo によりキーワード「個別の指導計画」「長期的な目標」「長期目標」「教育目標」を基にした文献検索を行うとともに、大学や教育センターの図書館において資料を収集した。

2.3 結果

(1) 「長期的な目標」のあり方について

「長期的な目標」について、全国知的障害養護学校長会（2000）は、「長期目標は、年間の目標等、一人一人の児童生徒にとって中心となるような、大きな目標である。近い将来への見通しが大切である」と述べている。長野県特殊教育研究会（2002）は、実態把握をもとに、将来の自立に向けた課題を、子どもの意欲を考慮して作成するとしている。東京都教育委員会（1999）は、実態把握、課題の重点化、将来の生活へのつながりについて考慮して作成すると述べている。文部科学省（2009a）は、長期的な観点に立った指導目標を達成するために、子どもの将来の可能性を見通して指導目標と内容を選定して重点的に指導することが大切であると述べている。つまり「長期的な目標」については、実態把握に基づいて作られること、子どもの将来の生活につながる課題を含む、重点化された目標であることが、共通して示されていることが分かる。

また、海津（2007a）が、「長期的な目標」を「大まかな目標の方向性」と述べるように、「長期的な目標」には、指導の方向性を示す役割がある。学習指導要領との関連という観点からは、文部科学省（2009b）が、自立活動の指導における指導計画の作成手順の例で述べているように、目標は学習指導要領と関連づけられ、指導内容選定の手がかりとして活用される。このことから、「長期的な目標」には、学習指導要領を基に指導内容を選定するための手がかりが含まれている必要がある。

特別支援学校で行われているチーム支援の観点からは、関係者間で目標が共通理解されることが重要である（東京都教育委員会，1999）。また、教育の効果を確かめて修正を加えるためには、評価が必要になる（北海道立特殊教育センター，1998）。竹林地（2008）は「指導にかかわる複数の教師が指導目標や手立てを理解するためにも、また、指導後に指導目標や手立てを評価し、改善を図っていくためにも、明確で具体的な指導目標、具体的な指導の手立てを設定するようにしたい」と、チーム支援や評価の観点から目標は明確で具体的であるべきとしている。海津（2007b）は、指導の具体化を進めるため、指導にかかわる教師間の評価や見

解が得られることなく適切に行われるためにも、目標の具体化が重要であると述べている。関係者間の目標の共通理解を促し評価に役立てるという観点から、「長期的な目標」は、具体的かつ明確に記述されることが求められる。以上の点から、長期的な目標のあり方を表1のように整理した。

表1 本研究における長期的な目標のあり方

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1) 実態把握に基づいて作成される。2) 子どもの将来の生活につながる課題を含む、特に重点化された目標。3) 学習指導要領に基づく指導内容の選定の手がかりが含まれている。4) 関係者間の目標の共通理解を促すために、具体的かつ明確に記述されている。5) 評価に役立てるために、具体的かつ明確に記述されている。 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(2) 「長期的な目標」の記述について

これらの研究の中には「長期的な目標」の例が述べられているものもあったが、行動を述べるもの、意欲や感情を述べるもの、教師が文の主体となっているもの、幾つもの文が1文に含まれるものなど様々な記述がみられた。「長期的な目標」は、具体的にどのように記述することが望ましいだろうか。そこで次に「長期的な目標」の望ましい記述のあり方を検討した。検討にあたり、記述面に触れている9件の研究を参考にした。その結果、望ましい記述のあり方を検討する観点とは1) 指導内容選定の手がかりとなる記述をする、2) 具体的な記述をする、3) 子ども主体の文にする、4) 1文に1目標を述べる、の4点に整理された。以下、それぞれについて詳細を述べる。

1) 指導内容選定の手がかりとなる記述をする。

「長期的な目標」は、学習指導要領に基づく指導内容選定の手がかりとなる。そのためには、文中に手がかりとなる記述が含まれる必要がある。例えば「自分の気持ちを言葉で教師に伝えることができる」は、「気持ちを言葉で教師に伝える」という記述から学習指導要領における自立活動の「コミュニケーション」「人間関係の形成」の内容として選定することが考えられる。教科では国語に重点を置くことが予想される。一方、「安定した生活を送ることができる」では、情緒面の安定なのか体調面の安定なのかを判断するための記述が無く、自立活動における「心理的な安定」「健康の保持」のいずれを意図した目標なのかを判断することが難しい。このように、複数の解釈ができる広い意味の言葉のみで記述されている場合、指導内容の選定が難しくなることが予想される。

2) 具体的な記述をする。

具体的な記述をするとは、目標の共有や評価に際して関係者間で一致した目標の理解ができるように記述することである。徳永（1991）によれば、アメリカ合衆国における個別教育計画（individualized education program, 以下 IEP）の長期目標では、目標を記述する際に抽象語を用いず、具体的な行動を表す言葉で表現することが求められている。

目標の具体的な記述の方法は、行動目標の作成において述べられている（Paul & Troutman, 2004）。行動目標は、観察可能な行動、行動時の状況、評価基準を含むとされている。観察可能な表現をするために、Paul & Troutman（2004）は行動を記述する動詞には、客観的で正確

な動詞を使うとして例を述べている。行動時の状況について Paul & Troutman (2004) は、「目標記述のこの部分は、一貫した学習環境が整えられることを主張する」とし、指示、教材、環境、援助の仕方などを述べている。基準とは達成基準を意味する。具体的には、「80%できる」「10 問中 7 問以上できる」といったものであり、反応の正確さや出現頻度、持続時間 (Paul & Troutman, 2004) を指す。行動目標は、短期的な目標の記述に用いられるが、具体的な記述をするという観点から、これらの方法を取り入れて目標の具体化を図ることが考えられる。

しかし、このように具体化を進めた場合に、目標としての意図を表現できなくなるとの指摘もある。北海道立特殊教育センター (1998) は IEP の短所として「担当者は担当する子どもの行動変容に責任をもって対応するため情緒や道徳性など全てを豊かにする教育本来の持つ機能に比べ、狭い範囲での指導になりやすい」と述べている。

梶田 (2007) は、行動目標の考え方と教育目標の関係について、「その目標の真に意味するところを損なわない限りにおいて、最大限の明確化を目指す」と述べている。そして、ある方向へ向かっての向上や深まりが要求される目標を「向上目標」とし、「ある段階に達したときに示されるであろう態度や行動の外的特性について詳細な記述を準備しておくことが、目標に対する到達性をかなりの程度の明確さをもって確認できる」としている。「長期的な目標」の内容によっては、梶田 (2007) が述べるように行動の例示を記述して具体化を図る方法も考えられる。

以上のように、具体的な記述をするためには、観察可能な行動、行動時の状況、基準、行動例示などを用いて記述することが必要である。

3) 子ども主体の文にする

子ども主体の文として記述するとは、子どもがする行動や身につける学力を記述するということである。Paul & Troutman (2004) は、対象者を明示することで個別化が進み、教師の意図を介入プログラムに携わる人々に伝えることに役立つと述べている。目標を子どもの観点に立って設定する (海津, 2007a)、子どもが主体 (主語) となるようにする (大阪府教育センター, 2003) ことで、子どもが身に付ける力を明確に示すことができる。大阪府教育センター (2003) は、語尾を体言止めを避けて「する」「～できる」と記述するとして、明確化を図っている。

4) 1 文に 1 目標を記述する

明確な目標にするためには、一つの文に複数の目標を入れずに、一つだけの目標を述べるようにする。目標文の中に盛り込む要素の量について、海津 (2007a) は「一つの目標に対して、2, 3 の要素 (結果・成果) を盛り込まずに、一つのことにについて述べる」ことが目標の明確さにつながると述べている。例えば「決められた仕事を最後までやり遂げる」という目標は、「A 児は仕事をやり遂げる」というように子どもの行動を一つ述べた単文である。一方、「教師とやりたいことを考え、学習に取り組んだり、経験の幅を広げたりする」という目標の中には「A 児は教師とやりたいことを考える。」「A 児は学習に取り組む。」「A 児は経験の幅を広げる。」と、子どもの行動を示す動詞を三つ含む複文となっている。

以上により、本研究における「長期的な目標」の望ましい記述は表2に示す4点でとらえることができた。これらに留意して目標を記述することが、学習指導要領における指導内容選択の手がかりとなり、目標の共有や評価に役立つ「長期的な目標」の作成につながると考える。

表2 本研究における「長期的な目標」の望ましい記述

- 1) 指導内容の選定の手がかりとなる記述をする。
- 2) 観察可能な表現、行動時の状況、基準、行動例示などにより具体的な記述をする。
- 3) 子ども主体の文にする。
- 4) 1文に1目標を記述する。

2.4 考察

目標の内容に関する考え方は、各研究で概ね一致していた。一方、記述面については、IEPや応用行動分析では述べられていたが、平成11年の学習指導要領改正前後に取り組みれた各都道府県の研究で言及されたものは少なかった。このことから、記述面では具体化や明確化のための手法があるにもかかわらず、特別支援学校の実践の場では意識されていない可能性があると考えられた。そこで、次には「長期的な目標」の記述面の実態を把握し課題を明らかにする。

3. 研究2

3.1 目的

各特別支援学校で作成された「長期的な目標」の現状を、記述面の観点から明らかにする。

3.2 調査の対象 A 県特別支援学校（知的障害）3校の小学部担任教師 計31名

3.3 調査の期間及び回収期日 平成21年10月29日～11月13日

3.4 調査の手続き

(1) 目標の収集

担任教師に、調査紙により担任する児童1名分の目標および各目標が意図する教科領域の回答を依頼した。その結果、児童31名分、計80文の「長期的な目標」を得た。

(2) 目標の分析

筆者が、表2に挙げた4つの観点を基に作成した分析のためのチェック表（表3）を用いて分析した。さらに、障害児教育を専攻する大学4年生1名により全目標についてチェックを受けた。次に、分析の信頼性を確認するために、任意の21文（1校7文）を、心理学専攻で養護学校免許取得見込みの大学4年生2名が分析した。

表3「分析のためのチェック表」

目標	指導内容選定の手がかり	具体的な記述をする	子ども主体の文	1文1目標
例 自分の気持ちを言葉で教師に伝えることができる。	・有り 生活 国語 算数 音楽 図工 体育 道徳 特活 健康 心理 人間 環境 身体 コミュ ・無し	・観察可能 有り 無し ・行動例示 有り 無し ・行動時の状況 有り 無し ・基準 有り 無し	・子ども主体 ・子ども主体でない ・判別困難	・1文に1目標 ・複数の目標（ ） 目標数

3.5 結果

(1) 一致率

一致率は「指導内容選定の手がかりとなる記述をする」が 86%, 「具体的な記述をする」が 89%, 「子ども主体の文にする」が 90%, 「1 文に 1 目標を述べる」が 71%であった。

(2) 全体的な傾向

結果を図 1 に示した。約 8 割の目標に指導内容選定の手がかりとなる記述が有り、子ども主体の文として記述されていた。「目標の具体的な記述をする」「1 文に 1 目標を述べる」については、条件を満たした目標は全体の 3 割程度に留まった。

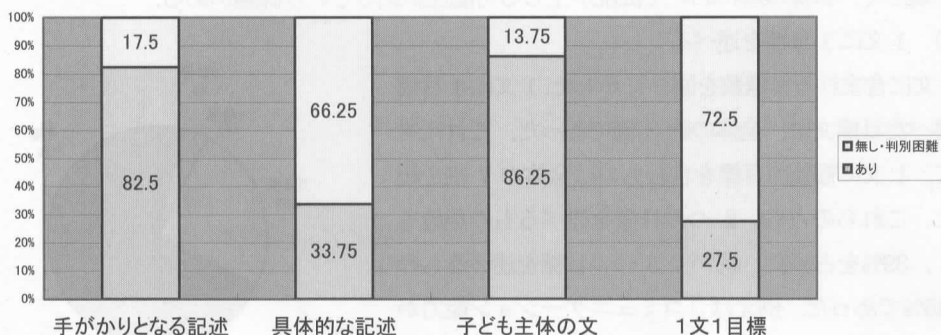


図 1 「長期的な目標の全体的な傾向」 n = 80

(3) 指導内容選定の手がかりとなる記述をする

文部科学省 (2009a, 2009b) と照らし合わせて検討した結果, 82.5%の目標文には, 指導内容選定の手がかりとなる記述が含まれていた。指導内容選定の手がかりとなる記述が無かった目標は, 全体の 17.5%であった。例えば「生活の中でいろいろなことを自分でやる」のような文の中には, 文部科学省 (2009a, 2009b) の各教科領域の内容を選定する手がかりとなる記述が無く, 内容の選定が難しかった。このことから, 指導内容選定の手がかりが無い目標は, 学習指導要領における指導内容の選定が困難になるという課題があると考えられた。

(4) 具体的な記述をする

「具体的な記述有り」の 33.75%の目標の内訳 (観察可能な表現, 行動例示, 行動時の状況, 基準) を図 2 に示した。目標の具体化には行動例示を用いる傾向がみられた。具体的記述が無い 66.25%の目標では, 例えば「楽しい学校生活を送れる」「生活の中で興味関心を高める」のように観察困難と思われる言葉で記述されていた。また, 全 80 文の 50%は「～が増える」型の目標であるが, そのうち 72.5%に具体的な記述がされていなかった。例えば「楽しめることを増やせる」のように, 具体的な事象についての増減を扱う目標であった。このことから具体的な記述が無い目標では, 関係者間で目標を共有することが難

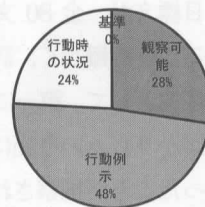


図 2 「具体的な記述の内訳」
n = 29 複数回答

しく、評価も困難になると予想された。

(5) 子ども主体の文にする

子ども主体として記述された目標は全体の 86.25%であった。子ども主体でないと判断された 13.75%の目標の内訳は、教師の行動として記述されたものが 1 文、判別困難なものが 10 文であった。判別困難の内訳は例えば「集中できる場を作り、いろいろなことができるようになる」など、教師の行動と子どもの行動が入り混じっている目標が 3 文、「興味関心を広げる」など、主体がどちらともとれる語尾の文が 7 文であった。判別困難な目標では、述べられていることが、教師自身が指導内容として行うことなのか、子どもが行うことなのかを文から推察することが難しく、目標理解において混乱が生じる可能性があるという課題がある。

(6) 1 文に 1 目標を述べる

1 文に含まれる目標数を図 3 に示した。1 文に 1 目標を述べた目標文は、全体の約 3 割であった。これに対して、1 文に複数の目標を含むものは全体の 7 割を超えた。これらのうち、2 つの目標を述べるものが最も多く、39%を占めた。続いて 3 つの目標を述べるものが 25%であった。例えば「コミュニケーション能力が身につく、教師と会話をしたり遊びを楽しんだりして、人とかわり落ち着いた気持ちで生活できる」のように 1 文に 4、5 の目標を述べるものもみられた。1 文に複数目標を述べた場合、複数の目標の関係を理解することが難しく、評価も困難になると考えられる。

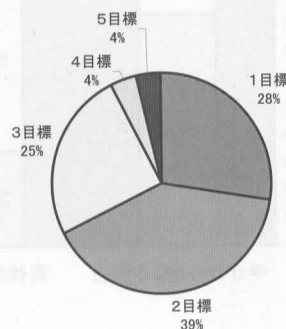


図 3 「1 文に含まれる目標数」

n = 80

3.6 考察

研究 2 では A 県特別支援学校小学部で作成された目標を収集し、これらを望ましい記述に関する 4 つの観点から分析した。その結果、実際に作成された「長期的な目標」には、指導内容選定の手がかりが含まれ、子ども主体として記述される一方、具体的に記述されておらず、幾つもの目標を 1 文に記述する傾向があることが分かった。例えば「新しいことに挑戦したり、できることを増やして自信を高めたりする」のように具体的な記述が無く、かつ複数の目標を述べる目標文が、全 80 文中 51%を占めていた。このような傾向は、関係者間で目標の意図を共有することが難しく、評価も困難になると考えられる。

この理由として、第一に目標を作成した教師が「長期的な目標」の「大きな目標」「指導内容選定の手がかり」という面に着目する一方、目標の共有や評価に役立てるための記述面には着目しなかったことが推察される。第二に、教師など関係者が子どもに願う姿に対して、子どもの実態把握を基にした検討が十分でないことから、個々に応じた具体的な内容でなく一般的な内容でそのまま目標化されていることが考えられる。これらの理由により、教師が子どもに望む教育内容を漏れなく幾つもの目標に盛り込もうとしたり、具体的でない記述をしたりするのはないだろうか。そこで「長期的な目標」の作成においては、目標の共有や評価に役立てるため

の記述方法を検討して職員間で共通理解することが望まれる。

4. 総合考察

本研究では、「長期的な目標」のあり方を検討し、それを基に、実際に特別支援学校で作成された「長期的な目標」の現状を、記述面の観点から検討した。

4.1 より質の高い「長期的な目標」作成にむけて

平成11年の学習指導要領改定前後に、各都道府県等で個別の指導計画作成のための研究が行われた。個別の指導計画作成の義務化間もないこともあり、これらの研究では「長期的な目標」は「将来の生活につながる学習を含んだ、重点化された目標」等内容面にかかわる共通認識がみられたが、記述面に言及したものは少なかった。実際に作成された「長期的な目標」において、具体的かつ明確な記述が約3割に留まったのは、このような背景によると推察される。

その後、特別支援教育の考え方が確立し、障害の重度重複化、多様化への対応、一人一人に応じた指導の充実、連携による支援がますます求められるようになった。こうした流れの中で個別の指導計画の必要性が高まり、「長期的な目標」に対しても、他者と共有可能であり評価の規準となり得るより高い質の目標作りが求められるようになってきた。今後、各学校で創意工夫をするにあたっては「長期的な目標」の記述面にも目を向ける必要がある。本研究では、研究1において目標の共有や評価に役立てるための具体的かつ明確な目標の記述が必要であることが示唆され、研究2において課題であることが示された。

4.2 具体的な「長期的な目標」が示すもの

徳永(1991)や北海道立特殊教育センター(1998)が述べるように、IEPのように目標を具体的に記述することは、狭い範囲の技能や能力のみを扱うと捉えられる可能性がある。目標の内容によっては、具体的に記述することにより目標の意図が表現できなくなると感じられることもあるだろう。実際に作成された「長期的な目標」では、幾つもの具体的な目標を1文に記述するといった工夫で、目標の大きさと具体性の両立を図ろうとするものも見られたが、複雑で理解が難しい目標になった。このように「長期的な目標」を単に大きい目標と捉えようと、具体的な記述と両立させることが難しくなる。

そこで、研究1で明らかになった、「長期的な目標」は実態把握に基づいて作成される重点化された目標であるという点に改めて着目したい。個別の指導計画の「長期的な目標」は、子どもの学習の全てを示す目標ではない。学習には、学校生活全体を通してその子なりに学ぶものや、教師が予想し得ないものなど様々なものがある。その中で「長期的な目標」が示すのは、個々の障害の状態などの実態把握や、予想される将来の生活などの情報に裏付けられた、個々の教育的ニーズに応じた学習である。重点化されているという点も合わせて考えると、限定された目標と言える。従って目標は具体的に表現されるが、その内容は単に狭い範囲の技能や能力を示すのではなく、子どもの実態把握、予想される将来の生活、学習指導要領に関連付けられた内容で、特に重点化されたものであることが本研究で明らかになった。「長期的な目標」の作成にあたっては、「長期的な目標」の役割や記述方法について職員間で共通理解を図ることで、具体的かつ明確な目標作りに取り組みやすくなると考えられる。

4.3 本研究の限界

本研究の限界と課題を述べる。第1に本研究では、特別支援学校（知的障害）小学部を対象とした調査を行った。重い障害があるなどの理由で行動を手がかりにすることが難しい子どもに対する「長期的な目標」についての検討が今後必要である。第2に、本研究では、信頼性の検討にあたり目標に対する先入観が入らないようにするために、大学生に協力を得た。特別支援教育に携わる教師に検討を依頼することで、異なる結果がでる可能性がある。例えば経験による先入観により、文の記述から離れた幅広い解釈がされる可能性がある。第3に、子どもの実態把握と「長期的な目標」の整合性など、記述面以外の研究が課題として残されている。

5. 引用文献

- 北海道立特殊教育センター, 1998, 個別の指導計画の作成と活用—子どもが変わる, 授業が変わる— pp.14-20 <http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/06siryou/index.html>
- 海津亜希子, 2007a, 効果的な個別の指導計画の作成, 指導と評価, 53-12 (636), pp.14-17
- 海津亜希子, 2007b, 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な支援, 日本文化科学社, pp.37-51
- 梶田叡一, 2007, 教育評価, 有斐閣双書, pp.71-83
- 文部省, 2000, 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説—自立活動編一, 海文堂出版
- 文部科学省, 2009a, 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), 教育出版
- 文部科学省, 2009b, 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編, 海文堂出版
- 長沢洋信・富永光昭, 2004, 個別の指導計画の作成と活用に関する研究—大阪府盲・聾・養護教員免許法講習 (養護学校教諭) 受講者への質問紙調査を通して—, 大阪教育大学紀要, 53 (1) pp.37-48
- 長野県特殊教育研究会, 2002, 特殊教育課程学習指導手引書 基本方針, pp.138-139
- 大阪府教育センター, 2003, 個に応じた指導に役立つ個別の指導計画に関する研究 作成の手順・システム・指導の実際 個別の指導計画【様式2】について <http://www.osaka-c.ed.jp/tokushiken/kobetushidoukekikaku/mokuji.html>
- Paul, A.A. & Troutman, A.C., 2004, はじめての応用行動分析 日本語版第2版, 二瓶社
- 竹林地毅, 2008, 作って元気になる「個別の指導計画」をめざして, 特別支援教育研究, 609, pp.6-11
- 徳永みな子, 1991, 障害児教育と個別教育計画—アメリカ・コロラド州を中心に—, 障害児教育科学, 22, pp.7-16
- 東京都教育庁指導部心身障害教育指導課編, 1999, 障害のある児童・生徒のための個別の指導計画 Q&A, 東京都政策報道室都民の声部情報公開課
- 全国知的障害養護学校長会, 2000, 個別の指導計画と指導の実際, 東洋館出版社

(2010 年 6 月 11 日 受付)