



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

スウェーデンの個別教育プログラムに関する研究：
「個別発達支援計画」の実践と評価に関する調査から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-06-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松本,直巳, 佐藤,のり子, 高橋,智 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/127927

スウェーデンの個別教育プログラムに関する研究

——「個別発達支援計画」の実践と評価に関する調査から——

松本 直巳*・佐藤 のり子**・高橋 智***

特別支援科学講座****

(2011年9月30日受理)

1. はじめに

現代のスウェーデンの教育の特徴は、民主主義社会の市民形成という教育理念のもとに、全ての子どもに「個のニーズに応じた教育」を保障することを基本原則にしている点にある。現在の学校教育の基本指針となっている「1994年版基礎学校学習指導要領」には、学校は「多様な理由により困難をもつ子どもに特に責任をもたなければならない」として、障害や多様な困難・ニーズを有している子どもを「特別な支援が必要な子ども」として捉え、彼らに適した教育環境と発達の保障をめざしている（是永・高橋：2004）。

そうした理念のもとに「1994年版基礎学校学習指導要領」においては、5学年と9学年の終わりに最低到達すべき目標の達成が困難な子どもには「対応プログラム」の保障が不可欠であるとして、「基礎学校令（1994：1194）」において「対応プログラム」の策定と子ども・保護者の参加が定められた（佐藤：2008）。対応プログラムの策定は2001年に義務づけられている。

さらに1998年度全国実態調査から、コミュニンの教育計画策定と全体性、就学前学校・基礎学校1年生支援の充実、分離教育への傾斜と対策プログラムの不活性化といった課題が指摘され、結成された専門委員会の報告書「生徒の成就～学校の責任／Elevers framgång-Skolans ansvar（2001）」において、「全ての子どもの＜学習へのアクセス＞という権利保障を具体化する重要な、基本となる手立て」が「個別発達支援計画」であり、その責任は国一地方自治体一学校が三位一体となつてとるべきものであるという提言がなされた（加瀬：2010）。

個別発達支援計画の作成とともに、「学習指導要領」や「コース計画」にもとづいて子どもの知的能力と社会性の発達に関して教師・子ども・保護者が毎学期話し合う「発達支援会議」が「基礎学校令（1994：1194）」において定められた。個別発達支援計画は、発達支援会議で話し合われた今学期の目標に対する評価と来学期の目標、そしてその目標を達成するために学校・子ども・保護者が行うべきことを記録するもので、2006年には全ての子どもに個別発達支援計画を策定することが義務付けられた（佐藤：2008）。つまり通常学級においても、教師が子ども一人ひとりのニーズに応じて全ての子どもに個別発達支援計画を策定しなければならないことを意味している。

現在では個別発達支援計画とともに、さらに特別な支援が必要な場合は対応プログラムが個別に作成されている。このようにスウェーデンでは、全ての子どもの発達を支援するために個別の教育プログラムの作成に取り組んでいる。

さて周知のように、日本では2003年の中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方につ

* 東京学芸大学附属特別支援学校
** 東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程修了
*** 東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座・連合学校教育学研究科発達支援講座
**** 東京学芸大学（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

いて(最終報告)」において、障害のある子ども一人ひとりのニーズに応じて「個別の教育支援計画」を策定することが提言された。また2009年3月の「特別支援学校学習指導要領」の改訂では、全ての幼児児童生徒に個別の教育支援計画を作成することが義務づけられた。

特別支援教育の中心として推進されている「個別の教育支援計画」であるが、策定のための専門性・人材・時間・予算が不足し、目標の立て方や評価の仕方が不明瞭であり、年度間や卒業後への引継ぎ、教育実践への活用が不十分であるといった多くの課題が明らかになっている(池田：2009)。

また通常学級に目を向けると、今里・小島(2008)が明らかにしているように専門性・人材・時間の不足から、学級担任が個別の教育支援計画を作成するための基盤が整っておらず、作成に至らない現状が多いことが予想される。さらに通常学級での特別支援教育の推進にあたって「保護者との連携」「校内委員会の整備」「関連機関との連絡調整」を課題として挙げているにもかかわらず、それらを実現していく基盤になる個別の教育支援計画の有効な活用に関する研究は少ない。とくに特別支援教育コーディネーターを兼務していない通常学級担任に焦点を当てた個別の教育支援計画の作成・活用についての研究はほとんどない状態にある。

このように日本における個別の教育支援計画の策定はまだスタート地点にあり、とくに通常学級に在籍する特別支援を必要とする子どもへの個別の教育支援計画の作成は義務化されたにもかかわらず、多くの場合は基盤も整っていないといえる。

加瀬(2010)が指摘するように、日本はスウェーデンに比して教育・福祉・医療の各分野における「個別の支援計画」の基盤整備と相互協働の面で遅れていることなど、前提が大きく異なる。しかしながら個別の教育プログラムの施策・システム・実践において先行しているスウェーデンについて検討する意味は大きいと考える。また佐藤(2008)はスウェーデンの特定の自治体や学校における個別教育プログラムの取り組みや実践に関して検討を行っているが、個別発達支援計画が2006年に制度化されて歴史が浅いこともあり、個別発達支援計画の取り組みの評価に関する研究は日本においてはごくわずかである。

前述のように、スウェーデンでは全ての子どもに個別発達支援計画の策定が義務づけられている。全ての子どもの学習へのアクセスの権利を保障する個別発達支援計画がどのような機能・役割をもつのかを検討し、教師が個別発達支援計画の作成・活用においていかなる困難・ニーズを有しているのかを明らかにすることは、日本の個別の教育支援計画の改善と有効な活用を示唆を得ることが期待される。

そこで本研究では、個別教育プログラムの施策・システム・実践において先行しているスウェーデンを対象に、個別教育プログラム、とくに全ての子どもへの策定が義務づけられた「個別発達支援計画」に焦点を当て、教師が「個別発達支援計画」をどのように評価し、またその作成・活用においていかなる困難・ニーズを有しているのかを明らかにすることを研究の目的とする。

2. 研究の方法

最初に、スウェーデンの個別教育プログラムに関するレビューを行い、個別教育プログラムの活用における教師の困難・ニーズを明らかにする。それをふまえてスウェーデン・クンゲルブコミュニティのノルドマンナ基礎学校を訪問調査したが(調査期間：2009年2月～3月)、同校教師の個別教育プログラム実践の参与観察と面接法調査から、個別教育プログラムの作成・活用において教師が有する困難・ニーズを明らかにする。

3. スウェーデンにおける個別教育プログラムの動向

3.1 対応プログラム

1974年に「SIA(学校内部活動)委員会(Utredningen om skolans inre arbete)」によって特別な支援を必要とする「対応プログラム」の概念が創り出され、「Lgr80(1980年版基礎学校学習指導要領)」にそのようなプログラムを作成する必要性が記載された(skolverket: 2004)。

対応プログラムの目的は、個人、グループそして組織としての学校の発達を促進することであり、子どもの支援は、子どもの学習や知識の発達のみならず、教育内容や活動形態、活動方法、クラスでの関係や教職員との関係、学校の活動組織といった包括的な視点から行われるべきとされている。

またSIA委員会によって提案された対応プログラムの概念は、「通常の枠組みにとられない対応」「チームによる対応の計画」「プログラムへの目標、実施方法、結果の記述」を求め(SOU 1974: 53)、子どもや保護者の積極的参加の重要性も強調されている。現在の基礎学校令(1994: 1194)等には対応プログラムの作成が規定されており、2001年には対応プログラムが「就学前クラス」と成人教育を除くすべての学校で策定されることが義務づけられている。

学校職員、子ども、保護者もしくは他の方法により、当該の子どもに特別支援の対応が必要との訴えがあった場合、校長は調査を行うように指示しなければならない(基礎学校令、特別学校令、養護学校令)。その調査および会議は多くの学校では校長、「特別教育家」(高橋・是永: 2004, 是永・高橋: 2004, 高橋: 2005)もしくは「特別教師 (special lärare)」, 学校看護師や学校心理士などからなる「子ども専門家チーム (elev hälso team)」といった専門家チームによって行われ、特別な支援が必要と認められた場合、校長の指示によって対応プログラムが作成される。

対応プログラムが作成される際には、さらに詳しい状況調査や分析が行われ、担当教師、保護者と子ども、および特別教育家による会議がもたれる。この会議において状況調査や分析の結果として目標が設定され、目標達成のための支援内容が決定される。以降、その目標への取り組みと追跡調査、評価が行われ、新たな対応プログラムが作成されるが、この過程に要する期間は数週間から学期間を通して行われるものまで状況によって様々である。目標が達成されて特別支援の必要がなくなった場合、対応プログラムの作成は終了する(佐藤: 2008)。

3. 2 個別発達支援計画

個別発達支援計画は「発達支援会議 (utvecklingssamtal)」と連動して作成される。基礎学校令(1994: 1194)等には、発達支援会議について「少なくとも各学期に1度、教師、子どもとその保護者によって、子どもの知識や社会性の発達をどのように支援することができるかについて話し合わなければならない」と規定されている。またその中では「教師は発達支援会議において、子どもが目標を達成するために必要な支援を要約し、個別発達支援計画に記述しなければならない」とされている。個別発達支援計画は前述のように、2006年1月よりすべての子どもに作成することが義務付けられている(佐藤: 2008)。

個別発達支援計画には「学習指導要領 (läroplan)」や「コース計画 (kursplan)」の目標と関連した知識及び社会性の発達に関する目標が立てられる。発達支援会議の前にはこの目標とその取り組みに関して、子どもの追跡調査と評価が行われる。これらをもとに発達支援会議では、目標の立て直しと目標達成のために学校、子どもとその保護者が行うべきことの話し合いが行われ、それらを記述した個別発達支援計画が作成される。

さらに1994年版学習指導要領は個々の子どもが到達を目指して努力する目標(以下、「努力目標」と)、到達すべき目標(以下、「到達目標」)をもつことを定めた(skolverket: 1994)。「到達目標」は5学年及び9学年の終わりに最低到達すべき目標(skolverket: 2001)に関して立てられるものである。

2005年度に学校教育庁(skolverket)によって示された個別発達支援計画に関する「一般方針 (allmänna råd)」には個別発達支援計画の実施を容易にするために、個別発達支援計画の目的や内容が示された。目的と含まれるべき内容は以下の通りである。

<目標>

- ・子どもが自身の学習や発達に関する知識と影響を増すこと。
- ・子どもが自身の学習に対する責任と効力の可能性を増すこと。
- ・子どもが目標に向かって発達するために行われるべき支援が具体的に記述されること。
- ・個別化された計画の中に、子どもや保護者の参加を強めること。
- ・教師や学習集団、学校が変わる際の継続性をつくること。

<含まれるべき内容>

- ・子どものできることや関心のあること、得意なことから始めること。
- ・子どもへの肯定的な期待を表すこと。
- ・学校が発達支援会議に向けて行うことは、学習指導要領やコース計画とのつながりの中で、子どもの知識

と社会性の発達についての追跡調査と評価に基づいていること。

- ・子どもが短期的に、また長期的に到達を目指す目標が含まれること。
- ・教師と子ども、保護者の間でできることの取り決めが含まれること。
- ・機密に属する情報は含まれないように作ること。

(出典：Den individuella utvecklingsplanen: allmänna råd och kommentarer)

個別発達支援計画では個人の発達に焦点が向けられているが、対応プログラムでは個人とクラスや学校といった組織の発達の両方がめざされる。個別発達支援計画は対応プログラムの作成の基礎となる(佐藤：2008)。

3. 3 個別発達支援計画の作成・活用における教師の困難・ニーズ

3. 3. 1 目標

個別発達支援計画はその学期の末に行われる発達支援会議に向けて更新される。先学期の発達支援会議で立てて今学期取り組んだ目標と、その目標を達成するための活動を振り返り、さらに来学期に向けての計画作成を行う。

この段階で最も焦点があてられるのは、来学期に向けてどのような目標を立てるのかということである。前述のとおり、個別発達支援計画は子ども自身に学習や発達への責任をもたせることを大切にしているため、子どもの興味・関心を重視して目標を立てさせている教師が多い。

Ejelid (2007) の調査では、発達支援会議において子どもが目標を立てることに積極的に参加をしていると考えている教師がいる一方で、子どもは無関心であり、多くは面倒で早く終わらせることに意識を集中させていると考える教師もいる。自分の目標を立てることに對して、どのように子どもの主体性を引き出すかはとても難しい問題であり、子どもの年齢が自分の学習を長期的な観点で見つめるには十分ではないと考える教師もいる。

子どもに目標を立てさせる場合、その目標が現実的なものであるか判断することは難しい (Ejelid: 2007)。この場合、教師は子どもの主体性を尊重しつつも「学習指導要領」や「コース計画」に示される目標との兼ね合い、その子どもにとって到達が可能であるかどうかといった様々な配慮を求められる。子どもの立てる目標に制限を加えなければならないとする教師もいる (Carlsson・Andersson: 2007)。

また Carlsson・Andersson (2007) の調査で、ある教師は子どもにとって良く機能していることを記述するには、子どもが到達できるだろう目標と発達できるだろう取り組みを絞る必要があり、全て記述しようとするならば膨大な時間を要することを指摘している。目標を立てる段階で十分に子どもの状況や興味・関心を理解し、発達を見据えて計画することが大切であり、それによって目に見える評価につながると考えられる。

さらに到達を目指して努力すべき「努力目標」は到達すること自体を目標としないため、目標を見えるようにすることが難しく、十分に到達するように強制することはできないと考えている (Ejelid: 2007)。これは「努力目標」が努力することに重きを置いているため、到達したかどうかの評価ができないのと同様に、努力自体を強制することができないと解釈でき、子どもの「努力目標」に対して、教師や保護者、そして本人がどのように取り組むかを明確にすることも難しいと考えられる。

また子どもにとって、自分の目標を学習指導要領に示されている「努力目標」に結びつけることが難しいことも挙げられている。子どもが主体的に目標を立てて取り組んでいくためには、学習指導要領に定められている目標と自分自身の目標とのつながりを子どもにどのように意識させていくかが重要な課題となる (Lundebring・Karlsson: 2007)。

学習指導要領には評価の基準となる「到達目標」と「努力目標」が定められているが、現在は3・5・9学年にのみ最低限到達すべき目標が定められている¹⁾。各学年に目標が定められていないことから、正確での射た評価ができないといった困難も挙げられている (Lundebring・Karlsson: 2007)。これは2008年から開始された「記述判定 (skriftliga omdömena)」に関わって、今後注目していくべき動向であるといえる。

個別発達支援計画には、知識の発達だけでなく、社会性の発達に関しても目標が立てられる。Ejelid (2007) は社会性の発達に関する目標は例えば、良い振る舞いをすることや思いやりをもつこと、遅刻をしないことや

忘れ物をしないことなど、表面的なものになりがちであると考えられる教師が多いとしている。それは子どもによっては単純なことで、それ以上深めることのできない目標になってしまう。また子どもも自分の社会性の発達について目標を立てることを不快に感じていると考えられる教師が多い。それは子どもの社会性の発達に関する記録は、短所に焦点が当てられやすいことが原因であることは簡単に推測される。

目標への取り組みとして、子どもが自分の学校活動における全体的な視野をもつためにも、「目標の時間」といった特別な時間を設定して目標に取り組むべきではないという考えもある (Lundebring・Karlsson: 2007)。つまり、あえて目標に取り組むための時間を設定することで、その時間に取り組むための目標となってしまう、学校生活全体に亘ってその目標を適応させていくことができなくなることが懸念されるのである。

目標を立てることに多くの教師が感じていることのもう 1 点は、「賢い」子どもに対して目標を立てることの難しさである (Ejelid: 2007)。多くの教師が、「賢い」子どもの目標やその取り組みを個別発達支援計画にただ記述するだけになってしまう経験をしている。ある教師が、テストで満点に 2 点足りなかったことと、子どもが自分の結果に満足しているかどうかや、満足するように努力することは全く異なるものであると述べているように、「賢い」子どもにとっても目標達成感を味わうことが大切である。

3. 3. 2 書式・形式

次に個別発達支援計画の形式や書式に関する困難について検討する。Ejelid (2007) は個別発達支援計画が形式化され、紙面上のものになっていると感じている教師が多く、とくに長い経験をもつ教師は、その形式を埋めるように書くことを強制されているように感じているとしている。また Carlsson・Andersson (2007) の調査では、同様の記録を以前から発達支援会議において用いていたために「個別発達支援計画」の導入による目標・評価・計画においてそれほど大きな変化はなかったとする教師や、学校が形式化した記録はたくさんの希望を集約した妥協案であるという批評をする教師もいる。

さらに「個別発達支援計画」の多くにコミュニケーションや学校で作られた書式が用いられるが、「個別発達支援計画」には積極的なところ、つまり子どもの自信を高めたり、良く機能していることを明らかにする内容に対してのスペースが与えられていないと述べている教師がいる (Carlsson・Andersson: 2007)。コミュニケーションで設定された書式に対して Burning・Versén (2009) の調査では、コミュニケーションの指定だからといって良いと思えない書式を用いたくない、作成に現場の教師の希望を反映すべきであるといった不満の声も挙げられており、コミュニケーション共通の書式・形式についての見直しが求められている様である。

前述のように、2008 年からの「記述判定」の導入によって、評価の仕方にも大きな変化が起こっている。Burning・Versén (2009) の調査では、それに伴った個別発達支援計画の困難・ニーズとして、単純なチェックによって評価する書式・形式に対する不満と子どもと保護者に伝わるように文章で記述していくことの必要性が挙げられており、ここでもコミュニケーション共通の書式・形式の見直しが求められていると考えられる。

3. 3. 3 内容の明確化

Burning・Versén (2009) の調査において、個別発達支援計画への参加者全員にとって明確な内容にすることが最も難しい問題であると述べられている。まず学習指導要領で用いられている用語、個別発達支援計画に記入される文章、発達支援会議で話される言葉は子どもにとって難しい専門的な言葉であり、参加者全員が子どもの理解できる言葉を用いるということはとても難しい。子どもに理解できるように努めることは大切であり、より簡単な言葉を用いる必要があると述べる教師もいる。

また保護者にとって明確になるように、つまり教師の意図していることが理解されるように作成することが難しい (Burning・Versén: 2009)。保護者にとっても教師が用いる専門的な言葉が難しく、保護者が理解できる共通の言葉を用いていく必要がある。また個別発達支援計画はスウェーデン語で書かれていることから、移民の背景をもつ子どもとその保護者にとっては個別発達支援計画が取り組みにくいものになってしまう可能性がある。Ejelid (2007) の調査において、ある教師は、子どもやその保護者がスウェーデン語を理解できない場合、子どもの学習について話し合うことがとても難しくなると指摘している。こういった話し合いに通訳支援を得ることも難しいことは明らかになっており、保護者や子どもが教師の意味するところをしっかりと理解しているかどうかを把握することも難しくなる。

3. 3. 4 教師の負担

Carlsson・Andersson (2007) の調査では、教師全員が子どもの必要としている支援を個別発達支援計画の導入以前と同じ方法で記録しているとしている。例えば試験やテストの結果を記録したり、子どもがどのように活動し、取り組み、発達したのかを記録するためのノートを用いている。また子どもも学校についての振り返りや教師の選んだ内容について記述するノートなどを持っていることもある。

さらに学校教育庁は記録することが構造をつくり、子どもの学習をフォローアップすることや子ども自身に学習を見えるようにするとしており (skolverket: 2005)、個別教育プログラムとは別にログブック²⁾やポートフォリオ³⁾などの記録を用いている学校が一般的である。Ejelid (2007) の調査では、調査対象のどちらの学校においても記録方法の一種を適応しており、学習を短くまとめた、各自の評価報告書と呼んでいる。多くの教師は現在の状況の報告や発達の領域についてまとめたその記録を発達支援会議の前に家庭に渡し、子どもと保護者の発達支援会議に向けた基礎資料として活用している。教師全員が活動に関する記述を振り返ることや、子どもが行ったことに関する情報をもとに評価を行っていた。

このように多くの教師は、個別発達支援計画の義務化以前から子どもの発達を記録するための様々な手段を用いてきており、個別発達支援計画の導入後も使い慣れたそれらの方法で日々の学校活動を記録している。つまり評価段階にあたっては、個別発達支援計画そのものからは子どもの発達の振り返りはできないため、その他の方法で記述や情報を収集しておかなければならないのである。教師が日常的に用いているそれらの記録方法と個別発達支援計画の連携がとれないとすると、日々の膨大な記録に加えて、個別発達支援計画に同じ内容をまとめるという二度手間になってしまうことが懸念される。

また特別支援を必要とする子どもの場合は対応プログラムを頻繁に用い、その方がより活用されていることを指摘する教師がいる (Ejelid: 2007)。特別支援を必要とする子どもに対応プログラムを作成しており、この場合、個別発達支援計画をもとにさらに具体的な状況や必要な支援を記述していく対応プログラムの方がより活用されるのは明らかである。対応プログラムを作成する子どもにとって、個別発達支援計画の果たす役割が明確でない場合、二つの個別教育プログラムの併用は教師にとって作成時間と労力の大きな負担になってしまう。

個別発達支援計画を書くには時間がかかることに多くの教師が困難を有しており、その力を授業に費やすべきであると述べる教師もいる。とくに専科の教師が様々な学級のたくさんの子どものを担当している場合、全員の個別発達支援計画を活かし続けていくことは難しい (Ejelid: 2007)。また Burning・Versén (2009) の調査においても、満足のいく方法で個別発達支援計画を書くためには時間が不十分であることが挙げられ、より多くの時間があれば教師達がよりよい取り組みをするであろうと述べられている。

3. 3. 5 活用

個別発達支援計画を導入したことで、教師が子どもの力や要求をもとに以前とは異なる方法で教育を行えるということではない (Ejelid: 2007)。Carlsson・Andersson (2007) の調査においては、回答した教師全員が実践的な活動の基礎として計画を記述していないこと、また個別発達支援計画がまだ新しい概念であり、日常的に完全な実践として用いる方法を見つけていないとしている。またある教師は個別発達支援計画は活かし続けられるものではないが、発達支援会議において話し合うときには役立つとしている (Ejelid: 2007)。さらに多くの教師は個別発達支援計画という言葉が、ただ発達支援会議に結びついているだけだと感じている (Carlsson・Andersson: 2007)。つまり教師たちは個別発達支援計画を日々の学校活動の中で活用していくことに困難を有しており、個別発達支援計画が発達支援会議での話し合いの基盤としてのみ用いられている状態であることがわかる。

また特別支援を必要としない子どもにとっての個別発達支援計画の有効性にも指摘がある。MSU (学校発展の根拠) の調査「基礎学校における個別の計画と記録」(Dnr2003: 251)⁴⁾ においては、特別支援を必要とする子どもの個別発達支援計画は入念に取り組みられるが、それ以外の子どもの個別発達支援計画は発達支援会議に向けてのみ更新されることが明らかになっている (Carlsson・Andersson: 2007)。「よくできる」子どもや「問題のない」子どもは放置されてしまうことが予想でき、特別支援を必要とする子どももいる中で、そういった子どもの個別発達支援計画を有効に活用していくことに困難があるといえる。

Lundebring・Karlsson (2007) の調査において学校で共通した方針の必要性が挙げられている。個別発達支援計画の学校としての取り組みに学校長の参加が不可欠であること、学校で共通した方針がないと、それぞれの教師がそれぞれの取り組みをし、それぞれに困難を抱えてしまうことが挙げられている。調査対象となった学校では定期的な話し合いを重ねて学校としての方針をまとめてきたが、とても難しいことが述べられている。

3. 3. 6 保護者の参加

Burning・Versén (2009) の調査では、目標に到達するための取り組みの中で保護者が子どもを支援することの重要性について挙げられている。そのためには保護者が個別発達支援計画に対して積極的であること、子どもの発達について保護者も子ども自身も知ることが大切であると述べられている。保護者は個別発達支援計画に関する情報から、何が含まれるのかについては知っているが、個別発達支援計画の取り組みに対する関心は改善されるべきであるとしている。実際には保護者は発達支援会議への参加は積極的であるが、それ以外の責任感は弱いこと、新しい目標を立てることは積極的だが資料作成にはあまり参加していないことが課題として挙げられている。Burning・Versén (2009) は教師と保護者の間のコミュニケーション不足が、個別発達支援計画への参加の不徹底につながるものであるとしている。

さらにここでも、言語の問題によって個別発達支援計画の含まれる意味を理解できない保護者が出てくるという課題がある (Burning・Versén: 2009)。移民の背景による言語の困難、個別発達支援計画や発達支援会議、関連する資料に用いられる専門的な用語や難しい言葉によって、保護者の個別発達支援計画への参加が難しくなっているという現状が伺える。

4. ノルドマンナ基礎学校における個別教育プログラムの実践と課題

ここではスウェーデン・クンゲルブコミューンのノルドマンナ基礎学校における個別教育プログラムの実践と、その取り組みにおける教師の困難・ニーズについて、調査から明らかにしていく。スウェーデン第二の都市ヨーテボリから北に20kmの所に位置するクンゲルブコミューン (Kungälv kommun) の中心地、クンゲルブにノルドマンナ基礎学校がある⁵⁾。2009年2月から3月にかけての1ヶ月間、ノルドマンナ基礎学校に参与観察を行い、個別の教育プログラムに関する資料収集と教師への面接法調査を行った。通常学級6学年と知的障害特別学校「ふくろう」学級の授業や学校活動に参加させてもらう中で、子どもを観察し、その子どものもつ個別教育プログラムと照らし合わせて、個別教育プログラムの実践を観察した。

2009年3月時点で、ノルドマンナ基礎学校に在籍する児童数は231名、そのうち知的障害特別学校在籍児童は40名である。学校全体で通常学級数は9学級^{vi)}、各学級の児童数は16～27名である。特別学級は3学級あり、発話障害学級とスウェーデンに移住してきたばかりでスウェーデン語が話せない子どものための学級である。知的障害特別学校は4学級設置されており、就学前から3学年までの「白鳥」学級、1学年から4学年までの「ふくろう」学級、4学年から7学年までの自閉症児の「ハヤブサ」学級、5・6学年の「5-6」学級である。

ノルドマンナ基礎学校では、クンゲルブコミューン西地区規定の個別発達支援計画や対応プログラム、その他、個別教育プログラムに関わる資料の様式を用いている。クンゲルブコミューン西地区で用いている個別発達支援計画の様式は、学校教育庁が「個別発達支援計画」一般方針 (skolverket: 2005) の中で示している、個別発達支援計画の目的と内容に準じている。ノルドマンナ基礎学校では個別発達支援計画には2006年の義務化以前から取り組んでいる。

まず「前回の発達目標の評価」に、先学期の発達支援会議で立てた目標に対する振り返りを記述する。次に「現在の状況の概要」において、その子どもの現在の状況をまとめる。「新しい発達目標」には子どもの関心や得意とすることを重視して目標を立てる。知識的な発達の目標は、主に基礎の3教科である国語 (スウェーデン語)、数学、英語に関するものが立てられる。また社会性の目標を立てることも多く、目標の個数や領域に関して厳密に定められてはいない。目標が決まるとその目標を達成するために何をするかを決め、「どのように取り組みますか」に記述する。そして取り組みに対して責任をもつ人を「誰が何を行いますか」に明記す

る。これらは全て教師・子ども・保護者による話し合いによって、全員の承諾を得て記述されていく。

個別発達支援計画を作成するにあたって、作成の仕方やそれぞれの項目にどのような内容を記述していくべきなのかといった教師のためのガイドラインを表1に示す。また発達支援会議に向けて「個別発達支援計画」の基礎資料を作成することもあり、クンゲルブコミュン西地区規定の基礎資料の様式を資料1に示す。

対応プログラムもクンゲルブコミュン西地区規定のもので、ノルドマンナ基礎学校でもこの様式を用いている。対応プログラムは個別発達支援計画を基礎にして、さらに特別な支援を必要とする子どもにつくられている。ノルドマンナ基礎学校では、通常学級の場合、5学年と9学年で達成すべき「到達目標」に達成していない子どもに対して対応プログラムを作成している。

ここではノルドマンナ基礎学校での個別発達支援計画と対応プログラムの実践を、通常学級と知的障害特別学校における実践例を挙げながら検討していく。

表1 「個別発達支援計画」作成における教師のためのガイドライン

個別発達支援計画における教師のためのガイドライン		
<p>前回の発達目標の評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 個人の情報を集めて準備する。 ・ 子ども/児童、保護者どちらにも聞くことが大切です。 ・ 子ども/児童は目標に到達しましたか？ ・ どのようにそれを見ることが出来ますか？ ・ どのように、どの方法で、子ども/児童は目標に取り組みましたか？ ・ もし到達できていないのであれば、それはどのような理由ですか？ 	<p>現在の状況の概要</p> <p>知識/学習 と 性格/社会性の発達 発達支援会議の基礎となる話し合いを基に、ここでは子ども/児童の自分に対する見方と、保護者や教師の見方を簡潔に分析します。 焦点は積極的な面、発達した部分に当てましょう！</p> <p>知識/学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ カリキュラム、シラバスに向かった子ども/児童の発達と、子ども/児童の聞く、計画する、組織する、実行する、話し合う、議論する、考えを説明する、問題を明確にする、試験する、評価する力の発達。 ・ 子ども/児童の自分の学習方法の振り返り。子ども/児童にとってどの学び方が良かったか？ <p>性格/社会性の発達</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 友達や大人との関係、動機、協調性、共同活動の力、責任の持ち方、根気強さ、集中力など。 	
<p>新しい発達目標 知識/学習 と 性格/社会性の発達 新しい発達目標を設定する基礎として、子ども/児童も保護者も、カリキュラムとシラバスについてよく知っておかなければならない。</p> <p>以下のことを考えましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども/児童と保護者、教師が新しい発達目標を設定するために協力すること。 ・ 発達目標は学習指導要領の目標に基づくこと。 ・ 子ども/児童がその目標に向かって活動することに動機付けられていること。 ・ その目標が子ども/児童の個人の状態から到達することが可能であること。 ・ その目標が評価可能であること。 ・ どのように目標に到達できたことを示せるか子ども/児童と話し合うこと。 	<p>どのように取り組みますか？ 個人、グループ、組織</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標達成のために、子ども/児童はどのような策略を用いますか？ ・ 保護者は子ども/児童をどのようにサポートできますか？ ・ 子ども/児童の目標達成のために、プレスクール学校は何をする必要がありますか？ 	<p>誰が何を行いますか？ プレスクール/学校、子ども/児童、保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プレスクール/学校、子ども/児童と家庭間の協力について。 ・ 責任の分配を明らかにします。 ・ 目標に向かった取り組みを評価するために、責任(役割)を分配することが大切です。

4. 1 通常学級における個別教育プログラムの実際

ノルドマンナ基礎学校の通常学級 6 学年での個別教育プログラムの実践例を紹介する。6 学年はアンブリット先生を担任とする 14 名の学級である。この学級のヨアンナ、シクステン、マルクス、バイダの 4 名の「個別発達支援計画」とバイダの「対応プログラム」の実践例を紹介する。

ノルドマンナ基礎学校では子ども全員が ku-bok (クーブック) と呼ばれる、日本の「連絡帳」のようなノートをもっている。「連絡帳」と違う点は子どもが主体であり、子どもはこれをスケジュール帳として用いている。もちろん保護者との連絡手段としても用いられる。

通常学級 6 学年のクーブックには、週の子定や目標、今日の反省、教師と保護者間の連絡等が書かれており、最後のページには一人ひとりの「個別発達支援計画」が貼られている。

アンブリット先生は学期の始めに子どもと知識発達の目標について話し合う時間を設けており、そこで「学習指導要領」や「コース計画」を簡略化した、クングルブコミュン規定の「目標ポートフォリオ (målportfolio)」（資料 3、資料 4）を参照しながら、今学期子どもがそれぞれどんなことを勉強するのか、何ができるようになるのかを把握させる。さらにアンブリット先生は 2 週間単位で子どもに目標を立てさせ、その取り組みを時間割と組み合わせながらクーブックの中に記入させていく。したがってクーブックの毎日の学習計画の中には「E1 (英語 1)」や「M5 (数学 5)」といった「目標ポートフォリオ」の到達目標をメモしている。これは個別発達支援計画の中でも同様に扱われている (表 2、表 4)。

4. 1. 1 ヨアンナの個別発達支援計画

表 2、表 3、表 4、表 5、表 6、表 7、表 8 はヨアンナの個別発達支援計画である。現在 6 学年のヨアンナが 3 学年からどのような個別発達支援計画を作成していたかを示す。

ヨアンナはとても賢く、社会性の問題もない。英語のレベルはとても高く、本人も英語を得意としており、難しい聞き取りもこなせる。英語の時間には英語の得意な 3 人でテキストの内容を読み込み、他のクラスメイトがイントロダクションに取り組んでいる間に、内容を要約してクラスメイトに紹介するという課題をもっている。数学では自分の学年のレベルよりもさらに進んだレベルに取り組んでいる。知識的なレベルの高さから、本人に合った本や教材、課題を見つけることが難しいという問題が生じている。

ヨアンナの個別発達支援計画から、彼女が知識の発達においても社会性の発達においても、とても積極的であることが分かる。3 学年、4 学年では国語 (スウェーデン語)、数学、英語の基礎教科のうち 1 つの教科で具体的な目標を立て、その他に社会性の発達目標も立てている。5 学年、6 学年になると英語に関する目標が必ず入っており、ヨアンナが英語を得意分野として積極的に伸ばそうとしていることや、本や新聞、インターネット等を活用して、彼女自身で取り組みを先に進めていることがわかる。また 5 学年、6 学年での取り組みには、父親と母親で役割を分担して明記するなど、両親の積極的な参加があることがわかる。

表 2 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ 3 学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前: ヨアンナ 生年月日: 1996年〇月〇日 学年: 3 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2005年12月8日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 英語をたくさん学びました。自分で取り組むことができます。	現在の状況の概要 学校活動において野心を持っていて、賢いです。友達や大人との関係における社会性も、とても高くなってきました。	
新しい発達目標 * 学校活動と関係において、責任を持つように続ける。(社会 4) * - の数字配列を学ぶ (数学 1 + 2 + 3)	どのように取り組みますか 練習をする、計算する、問題を解決する	誰が何を行いますか 大人のサポートで、ヨアンナが取り組む ヨアンナ と 教師 一緒に取り組む

表3 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ3学年春学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:3 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2006年3月16日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 知識発達目標は達成されました。数学、マイナスの配列。 社会性の関係は上手くいっています。これに取り組んでいるところです。	現在の状況の概要 ヨアンナは学校で楽しんでいます。ヨアンナは多くのことで野心があり、賢いです。友達との関係で問題はありません。彼女の発達は私たちにははっきりと見えます。	
新しい発達目標 目標 * 英語を伸ばす 宿題で * コンフリクトを全て解決しようとしな。	どのように取り組みますか 家庭や学校でヨアンナと会話することを続ける。	誰が何を行いますか 教師 教師 ヨアンナ 両親

表4 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ4学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:4 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2006年11月16日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 目標は達成されました。	現在の状況の概要 ヨアンナは学校でとても賢く、創造力があり素晴らしいです。とても真面目です。全ての教科において強く関心を持っています。学級には友達がたくさんいます。素晴らしい物語を書きます。	
新しい発達目標 (スウェーデン語2) 目標:良い文章、正しい文章の書き方を伸ばす	どのように取り組みますか ヨアンナは文章を正しく書くこと、間違いを直すことを練習する。 もう一度書く。(ダブルライティング)	誰が何を行いますか ヨアンナ 教師

表5 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ4学年春学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:4 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2007年5月10日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 目標は達成されました。	現在の状況の概要 ヨアンナはとてもしっかりしていて、落ち着いています。クラスにも良い影響を与えています。興味や学ぼうとする意欲があります。活動に慎重です。積極的、社会的、礼儀正しいです。物語を読むことが好きで、上手に書くこともできます。	
新しい発達目標 数学: かけ算表(九九表) 社会性: 休み時間、他の人の考えを聞く(時々)	どのように取り組みますか 家と学校で練習する。“私はできる”と思う。 他の人の提案を遊びに取り入れる。	誰が何を行いますか

表6 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ5学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:5 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2007年10月19日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 掛け算表を家でも学校でも練習しています。		現在の状況の概要 前回の発達支援計画を見直しています。とても素晴らしく調和しています。
新しい発達目標 ① 宿題にストレスを感じないようにする ② 英語の本を読む	どのように取り組みますか ① セシリア(母)とヨアンナは音読の宿題と一緒に取り組み、1週間の計画を立てる。 ② 読める本をたくさん見つける。	誰が何を行いますか ① ヨアンナ 両親 ② ヨアンナ 両親 アンブリット(先生)

表7 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ5学年春学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:5 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年5月15日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 音読の宿題は良くなっています。ヨアンナもストレスを感じなくなりました。 ヨアンナは本を探すことに難しさを感じています。読んできたものはとても良かったです。		現在の状況の概要
新しい発達目標 ① 数学 数のパターン、相関関係、上から見た図や側面の空間認知 ② 英語を読む	どのように取り組みますか ① ヨアンナとヘンリック(父)がワットを用いて取り組む。 ② 本 / 新聞	誰が何を行いますか ① ヨアンナ ヘンリック(父) ② ヨアンナ ヘンリック(父) セシリア(母) アンブリット(先生)

表8 通常学級の「個別発達支援計画」(ヨアンナ6学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:ヨアンナ 生年月日:1996年〇月〇日 学年:6 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年10月16日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 家庭での数学の学習に到達していない所があります。学校でもう少し取り組みたいと思います。インターネットを利用して英語を読むことが好きです。		現在の状況の概要 社会的な行動
新しい発達目標 ① 数のパターンと相関関係 ② 英語にもっと挑戦する	どのように取り組みますか ① ヘンリック(父)とヨアンナが家庭と一緒に取り組み、アンブリット(先生)が教材を準備する。	誰が何を行いますか ①ヨアンナ ヘンリック(父) アンブリット(先生) ② ヨアンナ アンブリット(先生)

4. 1. 2 シクステンの個別発達支援計画

表9, 表10, 表11はシクステンの5・6学年の個別発達支援計画である。シクステンは明るく責任感があり、隣の席の移民の男の子を上手にサポートしている。現在の数学の目標「7の段と8の段の掛け算」は自分で立てた目標であり、取り組みを始めて1ヶ月で、90問を3分で解けるまでに力を伸ばしている。このようにシクステンは自分で目標を立てることや、立てた目標に対して取り組むことに積極的である。

表9 通常学級の「個別発達支援計画」(シクステン5学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:シクステン 生年月日:1996年〇月〇日 学年:5 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2007年11月15日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 英語を話す取り組みを続けています。		現在の状況の概要 マルクスが転入して来たことに嬉しく感じます。注意深く、熱心ですが、着席中に混乱していることがあります。
新しい発達目標 英語! ① 話す練習をする ② 字幕なしで映画を見る	どのように取り組みますか 	誰が何を行いますか ① シクステン 保護者 アンブリット(先生) ② シクステン

表10 通常学級の「個別発達支援計画」(シクステン5学年春学期)

個別発達支援計画		
名前:シクステン 生年月日:1996年〇月〇日 学年:5 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年4月25日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 学級内で英語を話すようになりました。スウェーデン語の字幕なしで映画を見ます。		現在の状況の概要 学級内でも休み時間でも、ユーモアがあり、たくさん話します。授業も楽しんでいきます。
新しい発達目標 1、スウェーデン語読解 2、側面の見方、上からの見方	どのように取り組みますか 1、アンブリット(先生)が家庭と学校で行う読解問題を準備する。 2、学校で取り組む	誰が何を行いますか 1、アンブリット(先生) シクステン 保護者 2、シクステン アンブリット(先生)

表11 通常学級の「個別発達支援計画」(シクステン6学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:シクステン 生年月日:1996年〇月〇日 学年:6 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年11月10日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 読解力は伸びており、特に問題はありません。学校では“見方”について取り組みませんでした。		現在の状況の概要 学校での自分の活動に責任を持っています。
新しい発達目標 ① 英語 ② 7の段と8の段掛け算表(九九表) ③ 英語	どのように取り組みますか ① 読解力の訓練 ② 練習をたくさんする ③ 文章の難しさのレベルを上げる	誰が何を行いますか ① シクステン (アンブリット(先生)) ② シクステン ③ シクステン

4. 1. 3 マルクスの個別発達支援計画

表12, 表13, 表14にマルクスの5・6学年の個別発達支援計画を示す。マルクスは5学年のときにこの学級に転入してきている。マルクス自身は実技系教科(美術, 縫い物, 体育等)が好きな教科である。しかしマルクスの保護者は数学者のため, 数学や理科を得意にさせたいという強い思いをもっており, マルクスにとってはプレッシャーになっている。発達目標には必ず数学に関する目標を立て, その目標に対する取り組みに, 保護者が積極的に参加していることが伺える。保護者から, 家庭学習に数学の課題の要求も出されている。

表12 通常学級の「個別発達支援計画」(マルクス5学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前: マルクス 生年月日: 1996年〇月〇日 学年: 5 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2007年10月4日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価	現在の状況の概要 マルクスはこの学級に転入してきました。彼は理解できないときは質問します。	
新しい発達目標	どのように取り組みますか	誰が何を行いますか
1、掛け算表(九九表) 2、自分に対して自身をもつ		1、マルクス 保護者 教師 2、マルクス 保護者 教師

表13 通常学級の「個別発達支援計画」(マルクス5学年春学期)

個別発達支援計画		
名前: マルクス 生年月日: 1996年〇月〇日 学年: 5 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2008年 月 日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 全体を理解できていないものはほとんどありません。	現在の状況の概要 マルクスは学級で, また休み時間により多くのことを学びました。いたずらをすることもあります。とても思いやりがあります。	
新しい発達目標	どのように取り組みますか	誰が何を行いますか
1、数学: 数のパターン (増える数, 減る数)	1、マルクスは本を家へ持ち帰り, 家で特別な数学課題に取り組む。	1、マルクス アンブリット(先生) 保護者

表14 通常学級の「個別発達支援計画」(マルクス6学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前:マルクス 生年月日:1996年〇月〇日 学年:6 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年11月11日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 学級で数のパターン(増える数、減る数)を扱わなかったで、マルクスはこれに取り組んでいません。	現在の状況の概要 マルクスは休み時間が楽しいようです。美術と縫い物、体育の時間が好きです。理論的な教科では地理と数学です。学級での活動の休憩が好きです。授業中のお喋りはしないようになってきています。	
新しい発達目標 ① 英語 ② 数学	どのように取り組みますか ① 難しい聴解(リスニング)の練習 英語の読解の練習 ② 数のパターン(増える数、減る数)	誰が何を行いますか ① マルクス アンブリット(先生) ② マルクス アンブリット(先生) 保護者

4. 1. 4 バイダの個別発達支援計画と対応プログラム

表15, 表16にバイダの5学年春学期と6学年秋学期の個別発達支援計画, 表17, 表18にバイダの5学年春学期と6学年秋学期の対応プログラムを示す。

バイダは同じ学年の子どもよりも2歳年上であり, 移民の背景をもつ子どもである。とくに国語(スウェーデン語)と英語に関して遅れが目立ち, これらが5学年の到達目標に到達していないために対応プログラムを作成している。英語では小さいグループに分かれての授業形態をとっており, 国語(スウェーデン語)も特別指導を受けている。対応プログラムではとくに国語(スウェーデン語)と英語を重視した計画を立てており, 5学年の対応プログラムでは, 文章をアラビア語に訳すといったような支援を行うことを明記している。

しかし対応プログラムを作成するにあたって, バイダの保護者がスウェーデン語を書けないことから, より具体的な保護者の記述ができず, 空欄の多い対応プログラムになっている。

表15 通常学級の「個別発達支援計画」(バイダ5学年春学期)

個別の発達支援計画		
名前:バイダ 生年月日:1994年〇月〇日 学年:6 学校:ノルドマンナ基礎学校 記入日:2008年5月6日 (春学期)		
前回の発達目標の評価 喜んで質問したり参加したりしています。全ての授業において、このようになると良いです。	現在の状況の概要 バイダは友達がいる、休み時間はたくさん遊びます。学級全体の中にいると、時々静かになります。	
新しい発達目標 ① 読みの宿題 家で10分/日 ② 英語 ③ 毎回数学の訓練	どのように取り組みますか ① 本についてアンブリット(先生)に説明する。 ② バイダは英語の小さいグループに参加する。	誰が何を行いますか ① アンブリット(先生) バイダ ② バイダ アンブリット(先生) ③ バイダ

表16 通常学級の「個別発達支援計画」(バイダ6学年秋学期)

個別発達支援計画		
名前: バイダ 生年月日: 1994年〇月〇日 学年: 6 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2008年10月16日 (秋学期)		
前回の発達目標の評価 バイダは掛け算表(九九表)を正しく学習してきませんでした。	現在の状況の概要 バイダはとても勤勉な生徒です。学習することが好きですし、関心を持っています。全ての宿題に慎重に取り組み、提出期限を守っています。バイダは自分自身に満足しています。	
新しい発達目標 ① スウェーデン語 ② 数学 ③ スウェーデン語の文章 ④ 英語	どのように取り組みますか ① 読みの宿題 最低10分/日。語彙集に取り組み。彼女のわからない単語とその意味を書く。 ② 掛け算表(九九表)に家と学校で取り組む。アラビア語でも同様に。 ③ マインドマップの助けを借りて自分の言葉で簡単な文章を作ってみる。話の中の筋道。 ④ 目標に到達する。バイダは毎週木曜日に小さなグループでの英語の時間を持ちます。選択言語で英語を選択します。	誰が何を行いますか ① バイダ ② バイダ 保護者、教師 ③ バイダ 教師 ④ バイダ 教師

表17 通常学級の「対応プログラム」(バイダ5学年春学期)

対応プログラム		
子ども児童の名前: <u>バイダ</u> 日付: <u>2008年5月6日</u> (春学期) 学年/学級: <u>5M</u> プレスクール学校: <u>ノルドマンナ基礎学校</u> 参加者: <u>バイダ、バイダの父親、アンブリット(担任)、エバ(副担任)</u>		
現在の状況の記述: 積極的なことは何ですか? 子ども: _____ 保護者: _____ 教師: <u>バイダは学校にすることが好きです。新しいことを学ぶことが好きです。</u>		
部分的な目標: 子ども児童は、発達改善のために何の助けを必要としていますか? (組織的に、グループで、個人で) 子ども: _____ 保護者: _____ 教師: <u>バイダがスウェーデン語で書いた文章を用いて取り組む。</u>		
目指す目標: 私たちが達成したいことは 子ども: _____ 保護者: _____ 教師: <u>英語とスウェーデン語の5学年の目標を達成する。</u>		
何をどのように行いますか? バイダはアラビア語で概観する必要があります。したがって、文章がどのように成り立っているのかを理解するために、彼女の文章をアラビア語に訳すという支援を、彼女は得るべきです。		誰が何に責任を持ちますか?
参加者のサイン _____		
フォローアップ: なにがどのようにになりましたか? _____ 日付: _____		
目標達成とともに、どのように成功しましたか? 結果の要因は何ですか? さらにどのように進めますか?		

表18 通常学級の「対応プログラム」(バイダ6学年秋学期)

対応プログラム	
子ども児童の名前: <u>バイダ</u> 日付: <u>2008年10月16日(秋学期)</u>	
学年学級: <u>6M</u> プレスクール学校: <u>ノルドマンナ基礎学校</u>	
参加者: <u>バイダ、バイダの父親、アンブリット(担任)、エバ(副担任)</u>	
現在の状況の記述: 積極的なことは何ですか?	
子ども:	保護者:
	教師:
	<ul style="list-style-type: none"> ・ バイダは学校を楽しんでいる ・ 勤勉で注意深い ・ 学校と自分自身に満足している
部分的な目標: 子ども児童は、発達改善のために何の助けを必要としていますか? (組織的に、グループで、個人で)	
子ども:	保護者:
	教師:
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級での手助けが必要 ・ 話の筋道によるスウェーデン語の助け ・ マインドマップの助けを借りて自分の言葉で簡単な文章を書く ・ 英語 会話の力をもっと伸ばす
目指す目標: 私たちが達成したいことは	
子ども:	保護者:
	教師:
	スウェーデン語と英語において目標を達成すること
何をどのように行いますか?	
①マインドマップを使った、スウェーデン語の練習	①バイダ、教師
②話の流れにおけるフィクションのテキスト(赤い筋道)	②バイダ、教師
③木曜日に小さなグループで行う英語 選択言語では英語を選択する	③バイダ、教師
誰が何に責任を持ちますか?	
参加者のサイン _____	
フォローアップ: なにがどのようにになりましたか? _____ 日付: _____	
目標達成とともに、どのように成功しましたか?	
結果の要因は何ですか?	
さらにどのように進めますか?	

4. 2 知的障害特別学校における個別教育プログラムの実際

ノルドマンナ基礎学校に併設の知的障害特別学校での個別教育プログラムの実践例を紹介する。スウェーデンの知的障害特別学校は、建物として通常学校の敷地内に併設されているものと、学級形態として通常学校の中に併設されているものがある。ノルドマンナ基礎学校には知的障害特別学校が4学級、学級として併設されており、この知的障害特別学校は1～4学年の「ふくろう」学級である。担任と副担任はどちらも特別教育家(special pedagog)⁷⁾であり、7名(9・10歳6名, 12歳1名)の子どもが在籍している。

7名の子どもには「ふくろう」学級で個別教育プログラムを作成している。その中からフィリップの「個別発達支援計画」の実践を紹介する。

なお「ふくろう」学級でも一人ひとりの子どもがクーブックをもっている。子どもは週の予定とその日の反省を書いて活用しているが、通常学級と比べて教師と保護者間の連絡手段としての活用がより多い。保護者はその日の子どもの体調等を教師に伝え、教師もその日子どもがしっかり給食を食べられたのか、体調を崩さずに活動に参加できたのかなどを細かく毎日記入する。また教師はクーブックに「ふくろう」学級での活動の様子についてお便りを作って、貼り付けている。クーブックの後ろのページには通常学級と同様に個別発達支援計画を貼り付け、教師・子ども・保護者の目に触れるようにしている。

また通常学級と同様にクンゲルブコミュニオン規定の目標ポートフォリオを用いているが、知的障害特別学校のための目標ポートフォリオがある(資料5, 資料6)。通常学級の目標ポートフォリオの到達目標は到達すべき目標であるのに対して、知的障害特別学校の目標ポートフォリオの到達目標は「もし可能であれば」到達すべき目標という記述があり、その目標への到達を最低の基準としていない。「ふくろう」学級の教師は、通常学級の目標ポートフォリオが学習を継続するに必要な能力を主とするのに対し、知的障害特別学校の目標ポートフォリオは生活する能力を主としていると理解している。「ふくろう」学級の個別発達支援計画の中でも「M3(数学3)」や「S1(国語1)」といった記述をして(表19)、この目標ポートフォリオの目標を用いている。

知的障害特別学校では国語(スウェーデン語)・数学を中心に、そのほかは実技教科で時間割が構成されているため、「ふくろう」学級では毎日、国語(スウェーデン語)・数学の授業がある。国語(スウェーデン語)・数学は、子どもがそれぞれ自分のペースで自分の課題に取り組むような授業になっており、個別発達支援計画の「すらすらと音読する」や「20までの足し算」といった国語(スウェーデン語)・数学の具体的な知識発達目標が日々の学習に直結している。

なお通常学級の5学年と9学年で到達すべき目標が、知的障害特別学校では可能であれば到達をめざす目標とされているため、知識発達での対応プログラムの作成はほとんどなく、社会性の発達において対応プログラムが作成されることが多い。「ふくろう」学級では対応プログラムを作成している子どもはいない。

表19, 表20, 表21, 表22はフィリップの2学年春学期から4学年秋学期までの個別発達支援計画である。フィリップは集中して長時間取り組むことに大きな困難を有しているため、先生方は順番を説明して見通しをもたせたり、簡潔な課題を用意したりして、集中できる環境づくりをしている。国語(スウェーデン語)においても数学においても着実に知的発達をしていることが、各学期の発達目標と発達目標の評価から読み取れる。

フィリップはよく発言し、友達との関係も良いが、友達の発言に対して必要のない言葉を発してしまったり、学級で間違った発言をしてしまうことを恐れたりという状況があり、先生方はフィリップを褒めたり励ましたりして自信をもたせようと取り組んできた。またフィリップは家庭学習に取り組めないという問題があり、担任は保護者に協力を求めている。

表19 知的障害児特別学校の「個別発達支援計画」(フィリップ2学年春学期)

個別の発達支援計画		
名前: フィリップ 学年: 2 学級: ふくろう 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2007年5月28日(春学期) 生年月日: 1998年〇月〇日		
前回の発達目標の評価	現在の状況の概要	
	フィリップは2007年2月からこのクラスでスタートしました。他の場所でも2:a(このクラス)にとってもまっています。彼はクラスでもとても落ち着いてきています。フィリップはそれぞれの教材に短い時間の区切りを必要とします。数学に取り組むのが大好きで、特に読書で問題がある場合は、動機を高める支援が必要です。活動の短い区切りの中で、大人の支援が必要です。	
新しい発達目標 数学目標(数学3): 20までの足し算と引き算を成し遂げる 国語目標(国語1): 簡単な文章を読むこと、理解することができる 社会性目標: クラスメイトがしたこと、言ったことに対してあれこれ言わないようにする	どのように取り組みますか? フィリップには構造化した、簡潔な活動課題を提供します。彼が自由に選ぶ前に、何をどれくらいすれば良いのか見ることができるよう、彼がすること(活動本の課題)を簡単にスケジュールにします。フィリップは、自分ができると思うために、たくさんの励ましを必要とします。彼は指導のもとで可能性を得る必要があります。	誰が何をを行いますか? 学校+家庭 学校+家庭 学校+家庭

表20 知的障害児特別学校の「個別発達支援計画」(フィリップ3学年秋学期)

個別の発達支援計画		
名前：フィリップ 学年：3 学級：ふくろう 学校：ノルドマンナスコーラン 記入日：2007年11月22日(秋学期) 生年月日：1998年○月○日		
前回の発達目標の評価 フィリップの読む力はとてつと発達しました。彼は簡単な文章をとてつと上手に読むことができます。アルファベットの印刷にもう少し練習が必要です。数学ではとてつと速く考えることができ、1~20の数を正確に数えることもできます。クラスの友達が何をして、何を話したかを長くなく、まとめて話すことができます。	現在の状況の概要 秋学期にフィリップはとてつと成長しました。とりわけ音読についてです。今、最も楽しんでるのは“音読列車”を用いた活動です。もしたまに彼が「できない」と考え始めてしまったとしても、自分ができるとに気付いたとき、自信を高めることができます。彼の支援をする仕組みと活動の動機が必要です。よく疲れるので休憩をとったり何か食べたりします。クラスには友達がたくさんいて、一緒に遊びます。ボール遊びが好きです。	
新しい発達目標 数学目標：自動的に、“数え上げる” 国語目標：アルファベットを確実にすること。スラスラ音読すること。 社会性目標：「クラスで間違えたことを言うてはいけない」と思わないようにする。	どのように取り組みますか？ 数学ファイルの構造が、フィリップにとって良いです。彼は特に実験教材や、ゲームが好きです。 簡単な文の本を読む。彼が動機を高めるために、様々な方法でそれぞれのアルファベットを練習できる教材を提供する。 話し合い、フィリップへの支援を通して、彼にとって良い策を見つめる。	誰が何をを行いますか？ 学校+家庭 学校+家庭 学校+家庭

表21 知的障害児特別学校の「個別発達支援計画」(フィリップ3学年春学期)

個別の発達支援計画		
名前：フィリップ 学年：3 学級：ふくろう 学校：ノルドマンナスコーラン 記入日：2008年5月7日(春学期) 生年月日：1998年○月○日		
前回の発達目標の評価 フィリップは数学でとてつと前進しました。数学は彼の得意な教科です。音読も上達しており、小文字の文を読むことも書くこともできるようになりました。フィリップは“違う”と言わないように挑戦して、それがクラスメイトにとって良いことだと気付いています。	現在の状況の概要 フィリップは前進しています。彼は学校生活での自分の積極的な発達に気付き、自信を持つとともに、楽しんでます。生活面でもまた、とてつと良くなっています。しかし、彼が集中できる仕組みと穏やかな環境が必要です。知識と社会性の獲得、どちらにおいても大人の支援が必要です。	
新しい発達目標 数学目標：正しい掛け算お金 国語目標：音読をスラスラとできるように 社会性目標：様々な状況での自分の振る舞いを見つめる	どのように取り組みますか？ フィリップは明確で構造化された教材が必要です。彼は動機を高めるために、カードや異なるミッションが必要です。 “音読列車”と簡単な文章の小さな本 話し合い、EQ(emotional capacity)ゲーム、練習	誰が何をを行いますか？ 学校+家庭 学校+家庭 学校+家庭

4. 3 ノルドマンナ基礎学校の個別教育プログラム実践における教師の困難

4. 3. 1 通常級担任教師の有する困難

通常学級6学年の担任であるアンブリット先生に、個別教育プログラムの実践における困難を聞き取りした。先に紹介した子どもの個別教育プログラムを参照しながら、アンブリット先生の感じている個別教育プログラム実践における困難を挙げる。

ヨアンナの個別発達支援計画では5年生以降、英語を得意科目とし、本やインターネットを用いて、学校よりもさらに進んだレベルの英語学習を進めようとしていることがわかる5学年春学期の個別発達支援計画(図2-7)の「前回の発達目標の評価」に、本人が本を探すことに難しさを感じていると書かれているように、学年よりも進んだレベルの子どもの課題を探すことは教師にとてつと困難である。

表22 知的障害児特別学校の「個別発達支援計画」(フィリップ4学年秋学期)

個別の発達支援計画		
名前: フィリップ 学年: 4 学級: ふくろう 学校: ノルドマンナ基礎学校 記入日: 2008年11月13日(秋学期) 生年月日: 1998年〇月〇日		
前回の発達目標の評面 フィリップは良く考えることができ、お金を替えたり、数えたりすることができます。掛け算も正しくでき始めていて、引き続き目標とします。音読は楽しんでスラスラとできるようになりました。フィリップは時々、異なる状況で自分が見えなくなってしまうことがありますが、彼はそれに気付くことができますし、彼や私たちがどうすればよくなるのか、話し合うことができます。	現在の状況の概要 フィリップは今学期、とても疲れていました。お母さんによると、彼は夜なかなか寝付けないようです。それのためにかれはきちんと集中することができません。私たちはフィリップとお母さんに“ideas”を見せて、眠る時間と起きる時間を改善することを話し合いました。これはすでに良くなってきています。“クラブ”のような大きなグループでの行動も、彼にとっては難しいようです。それにもかかわらず、彼は今学期、とても成長しました。知識と社会性の獲得、どちらにおいても大人の支援が必要です。	
新しい発達目標 数学目標: 100までの数を数えること。 正しい掛け算。 国語目標: 簡単な文章が書ける。 社会性目標: 時間通りに学校へ来る。	どのように取り組みますか? 新しい数学教材、数学の土台、数学の成功に取り組む。 文章を書くこと。書くトレーニング。正確に書くよう気をつける。	誰が何をを行いますか? 学校+家庭 学校+家庭 家庭

英語の授業では、あるテキストのイントロダクションを読解することを課題として扱う時に、ヨアンナと英語の得意な子どもの3名はグループになってそのテキストの内容まで読み込む。その内容をまとめて学級全体に発表することまでが、ヨアンナを含む英語の得意なグループの課題である。授業ではこのような方法でヨアンナに合うレベルの課題を設定しようと試みているが、ヨアンナにとってはそれでも簡単な課題になってしまい、最近ではもっと難しいことに取り組みたいという要望も出ている。

アンブリット先生は授業以外の取り組みとして、ヨアンナの英語レベルに合った本を探そうとしている。また英字新聞を扱ったり、インターネットでの課題などにも取り組んだりしている。英語がヨアンナの自信につながる取り組みであり、驚くほどレベルの高いヨアンナに英語の力をどんどん伸ばしてほしいが、目標においても、その取り組みにおいても、ヨアンナにぴったりのものを設定することに困難を有している状態である。

次にマルクスの個別発達支援計画を見てみると、発達目標として数学の目標を中心的に立てていることがわかる。マルクスの父親は数学者であり、マルクスに数学や理科の力を伸ばして欲しいという思いが強い。保護者は宿題のほかに数学の家庭学習課題を出すように要求し、家庭での教育に積極的である(表13)。

アンブリット先生としては、保護者が子どもに期待することや教育に積極的であることは嬉しいが、それがマルクス本人にプレッシャーになっていることを懸念している。マルクスは美術、縫い物、体育など実技教科が好きであり、それらに積極的に取り組んでいるため、実技教科に対しても目標を立てて力を伸ばして欲しいとアンブリット先生は願っている。個別発達支援計画は全てにおいて教師・子ども・保護者の同意が必要であり、全員が子どもの発達のためにできる支援を考え、実行することが大切であるが、その協力体制にも学校と家庭両方の理解とバランスが必要であることがわかる。アンブリット先生はマルクスの例のような場合、時には保護者が介入しないことも必要ではないかと考えており、保護者との協力における困難を挙げている。

バイダの個別発達支援計画と対応プログラムからは移民の背景によって生じる困難が挙げられる。まず個別教育プログラムを作成するにあたって、言語の問題がある。発達支援会議に向けて、限られた会議時間に有効な話し合いをするために個別発達支援計画の基礎資料に子どもの発達について教師・子ども・保護者の考えを記入しておくが、バイダの保護者はスウェーデン語を書くことができないため、基礎資料を家庭で書いてもらうことができない。対応プログラム(表17, 表18)も同様である。バイダ自身もまだスウェーデン語を習得していないので、自力で記入することができない。

したがってアンブリット先生は、基礎資料を作るために発達支援会議の前に面談をして、保護者の考えを聞き取ってまとめる作業をしなければならない。またバイダ本人とも、特別に時間をとって話し合いが必要であ

る。記述できないという問題は、個別教育プログラム作成時だけではなく、日常的に連絡を取り合うときにも生じてくるため、普段から家庭と学校の思いを共有させることが困難である。それにより個別発達支援計画や対応プログラムで決めた取り組みを、実行していくことにも困難が生じる。

さらに対応プログラムを作成する場合、その内容が個別発達支援計画とそれほど変わらないことからわかるように、対応プログラムを作ることが二度手間になってしまうことがある。多くの場合、学級担任が個別発達支援計画、対応プログラムともに記述しているため、計画することや記入してまとめることなどに倍の時間を要してしまうことが問題である。アンブリット先生も対応プログラムとの併用の意義に疑問を感じており、内容に大差のない二つの個別教育プログラムを作成するために時間がかかってしまうことに困難を抱えている。

個別教育プログラム全体を通して、社会性の発達について目標を立てることに困難を感じている。アンブリット先生は社会性の基準を教師や保護者が決めてしまうことで、その子どもの個性や子どもらしさを壊してしまうことを懸念している。例えば「外で遊ぶべき」「口を閉じるべき」といった内容は、あくまでも教師や保護者からみた良い社会性であり、子ども本人にとっては積極的に伸ばしたいと思えるものとは限らない。このような考えからアンブリット先生は社会性の発達よりも、知識発達に焦点を当てて目標を立てるように取り組んでいる。

またこの学級でも子ども全員がポートフォリオをもっているが、個別発達支援計画の他に、合わせて全員のポートフォリオに記録し、管理することはとても難しいと述べている。

4. 3. 2 知的障害特別学校担任教師の有する困難

知的障害児特別学校「ふくろう」学級で、担任のアニカ先生と副担任のコルネイラ先生の間で感じている個別教育プログラム実践における困難を挙げる。アニカ先生とコルネイラ先生はこの「ふくろう」学級の子ども7名の個別教育プログラムのみを作成しており、学級外の子どもの個別教育プログラムには携わっていないが、それでも個別教育プログラムを作成する子どもの人数が多くて大変であることを述べている。

フィリップの例では、保護者との協力の難しさが挙げられている。フィリップは家庭での生活において、時間にけじめをつけられないという問題がある。主な原因はテレビゲームで、宿題をする前にゲームを始めてしまつて宿題に取り組まなかったり、夜遅くまでゲームをして翌日の学校生活に支障をきたすことが多い。アニカ先生とコルネイラ先生は保護者との話し合いの中で、家庭での生活時間にけじめをつけることに取り組もうとしているが、なかなか良い方向に進まない状態である。子どもの生活の半分以上は家庭であり、子どもの良い発達には家庭での協力が不可欠である。保護者が同意して個別発達支援計画に支援を明記したとしても、実際にその支援ができるかどうか、また支援が良い方向へ導いていくかどうかはわからない。どちらの先生もフィリップの保護者が家庭での支援に積極的に取り組んでいるとは感じていない状態であった。

また、子ども本人に個別教育プログラムにどのように参加させていくのかという点に困難を抱えている。教師としては「ふくろう」学級の7名の子どもの発達目標を念頭において日々の学習活動を進めており、クーブックの最後に個別発達支援計画を貼って、子どもや保護者が目にしやすいようにしているが、子ども自身に目標を意識させることにはまだまだ課題があると述べている。実際に子どもがクーブックや教室に保管している個人のファイルを開いて、個別発達支援計画や目標ポートフォリオを見返すことは滅多にない。自分の学習に目標をもったり、計画したりすることはもちろん、字を書くことや週の予定を把握することも難しい子どもにとって、個別教育プログラムに主体的に取り組ませることはとても難しい。

さらに知的障害特別学校の場合、目標ポートフォリオの目標を基準としてしまうと、評価が大変難しいことについても述べている。知的障害特別学校の子どもの場合は通常学級の子どもに比べて、より長期的な目標で子どもの発達をとらえる必要がある。子どもはその目標に来学期到達するかもしれないし、6学年になつても達成できないかもしれない。またその目標がいつ、どの瞬間に達成されたのかははっきりと目に見えてわかるものではない。したがってゆっくりとしたペースで学習している子どもにとっては、段階に分けてははっきりと示された目標では、発達が見えなくなってしまうことがある。そして同時に教師にとっても、目標ポートフォリオの目標とのつながりの中で子どもの発達を評価することは難しいことである。

5. 考察

5. 1 個別教育プログラムにおける教師の困難・ニーズ

スウェーデンの個別発達支援計画は、子ども自身が主体的に参加する点で、日本の「個別の教育支援計画」とは大きく違った性格のものであるといえる。子ども自身の「できるようになりたいこと」「得意だから伸ばしたいこと」などの積極的な面が重視される。したがって計画の段階で教師・子ども・保護者の話し合いがあるとはいえ、子ども自身にどのような目標を立てさせるかが重要になる。

教師にとって、子どもを主体的に参加させることはとても難しい問題であろう。「こうしなければならない」「ここをなおさなければならない」といった消極的な見方になってしまえば、子どもが主体的に自分の発達に目標をもつことが難しくなることは容易に想像できる。したがって教師は、子どもが常に自身の発達に積極的な見方をもてるように支援する必要がある。

一方で、子どもが立てる目標が現実的なものか判断することも必要になる。それによって目標達成のための取り組みや支援を明確にすることができる。また子どもが達成できると予想される目標と、発達の期待がもてる取り組みを絞ることによって、明確な評価が可能になると考えられる。

「努力目標」の扱いが難しい理由としては、努力目標があるラインへの到達を目指すものではないため、目標達成のための見通しと評価が明確に出来ないことが考えられる。「できるようになった」「頑張った」という積極的な評価は、次のステップに向けて子どもの積極性を伸ばす原動力になる。その子どもにとって良い目標を立てることが、明確な取り組みと評価を可能にし、次の良い目標へとつながると考えられる。

さらに子どもにとって、自分の目標を学習指導要領の目標と結びつけることが難しいことは容易に想像でき、子どもの主体性を尊重する個別発達支援計画の性格を活かしながらも、学習指導要領に定められた目標と関連させなければならないというところに困難が生じている。目標を立てようとしている子どもに対して、その子どもが目指すべき方向を子どもが理解できるように示さなければならないのである。これは子どもの年齢が低かったり、言語に関して支援を必要としていたりする場合には、より難しくなることは明らかである。

また学習指導要領に定められている目標は、3・5・9学年において最低限到達すべき目標であるため、各学年での的を射た評価を行うことが難しいという現状が見えてきた。2008年7月1日より個別発達支援計画において、各教科で「記述判定」を行うという改定がなされ、よりいっそう明確な評価の形態が必要となっている。したがって教師にとっては基準となる目標がない中で明確な評価を求められるという、困難な状況であると理解できる。

社会性の発達に関する目標を立てることについての困難も多く挙げられているが、これも取り組みや評価を明確にしにくいものである。何が良い振る舞いなのか、どうすれば思いやりをもっているのかという判断基準が曖昧なものであり、見る人によって様々な捉え方が予想される。子ども本人が良い評価をしたとしても、教師や保護者にはそのように見えなかったり、逆に教師や保護者には「よくできた」と感じられても、子ども本人に達成感が伴わなかったりと評価も難しくなると考えられる。

「できた」という目標達成感とは、すべての子どもにとって必要であり、「賢い」子どもにとっても同様である。しかし同じ学級の中で見れば、どうしても遅れがちな子どもに目が向けられ、「賢い」子どものさらなる発達のための支援にはなかなか手がかけられないのが現状のようである。そういった「賢い」子どもの個別発達支援計画が、本人にとっての目標達成感を伴わないまま、ただ記述されて終わってしまうという経験を多くの教師がしていることがわかる。

次に個別発達支援計画の形式・書式に関する困難・ニーズである。個別発達支援計画の導入以前から同様の記録を用いていた教師が多く、とくに長い経験をもつ教師は個別発達支援計画が義務化される過程で、その形式が強制的になっているように感じている。多くの場合はコミュニケーションや学校でつくられた個別発達支援計画の形式や書式を用いているが、子どもの積極的な面を詳しく記述するためのスペースがないという意見や、有効だと考える書き方ができないという困難が挙げられ、現場の教師の希望を反映させた書式・形式の検討というニーズが明らかになっている。どのような形式・書式が有効であるかは、学校環境や子ども、教師などによってそれぞれであると考えられる。

また「記述判定」の導入によって変化し始めている個別発達支援計画の評価の書き方についても不満の声が

挙げられており、「よい」「普通」「もう少し」といったような単純なチェックによる評価の記入方法に対して反発があることがわかる。こういった評価の書式・形式はコミュニケーションや学校でつくり、現場の個別発達支援計画の評価に大きく影響を与えるものであることから、共通の書式・形式についても十分な見直しが求められる。

参加者全員にとって明確な個別発達支援計画を作成することに対する教師の困難が明らかになった。その大きな原因は個別発達支援計画に含まれる、もしくは発達支援会議で用いられる言葉が子どもにとって、もしくは保護者にとって難しいことであると考えられる。

子どもが理解できる言葉を用いることや、子どもが理解できるように説明することは、子どもを主体的に参加させるためには欠かせないことである。子どもにとって自分の目標を学習指導要領の目標と関連させることが難しいことと同様に、子どもにわかるように内容を噛み砕いて提示するような、教師や保護者による支援が求められるだろう。

同じように教育に関する専門的な言葉は保護者にとっても難しいものであり、とくに移民の背景をもつ保護者にとっては個別発達支援計画は取り組みにくいものとなってしまふことが容易に考えられる。個別発達支援計画やこれに関わる資料を書くことができないだけでなく、個別発達支援計画の内容の理解や保護者が子どもに行うべき支援も困難な状況になる。担任教師はこういった問題を抱える保護者にどのように対応していくのか、またどうすれば協力して子どもを支援していけるのかという大きな困難を有していることが明らかになった。

学校教育庁(2005)は個別発達支援計画に取り組む時に子どもも保護者も使える言葉を用いることが大切であり、なぜなら誤解や重要な情報の損失を招くことにつながるからであるとしている。参加者全員が理解できる明確な個別発達支援計画を作成し、活用していくことは大きな課題であると考えられる。

次に個別発達支援計画の作成や活用における教師の負担に関する困難・ニーズを考察する。多くの教師が子どもの発達を記述し、情報を収集するための方法としてログブックやポートフォリオ等の記録を用いている。これらは個別発達支援計画の導入以前から日々の学校生活の記録として用いられており、こういった記録をもとに個別発達支援計画が作成されていると考えられる。したがって教師は日々の膨大な記録に加えて個別発達支援計画を作成しなければならない状態であり、さらなる負担になってしまうことが懸念される。こういった日々の記録と個別発達支援計画をうまく連携させて活用する必要があるといえる。

さらに個別発達支援計画を基礎として特別支援が必要な子どもに作成される対応プログラムとの併用にも困難が生じている。特別支援が必要な子どもにとって、より具体的にその支援や責任者を記述していく対応プログラムのほうが実用的であることは明らかであり、その場合個別発達支援計画を作成する意味があるのかどうか、教師にとってさらに時間と労力を費やすだけになってしまうのではないかと考えられる。このように義務化以前から教師たちが取り組んできた様々な記録方法や、特別な支援を必要とする子どもにとっての対応プログラムとの有効な連携の方法に、教師たちが課題を有していることがわかる。

個別発達支援計画を作成するにあたって、その形式・書式に沿ってすべて記述していくことに大変な時間を要することにも困難がある。発達支援会議や会議のための事前の話し合い、基礎資料作成等の過程を踏まえて個別発達支援計画を作成するには相当の時間と労力が必要となる。この取り組みが学級の子ども全員に対して行われるとすると、個別発達支援計画を中心となって作成する学級担任教師の要する時間は膨大である。また学年が上がるにつれて、個別発達支援計画に専科の教師も関係してくる。専科の教師の場合、担当している子どもは様々な学年、学級のたくさんの子どもであることから、一人ひとりの個別発達支援計画を把握して取り組むことがとても難しくなる。

次に個別発達支援計画を日々の学校活動の中で活用していくことに関する困難が多く挙げられている。個別発達支援計画が義務化されて以降、それほど実践を積んでいないことから個別発達支援計画をまだ新しい概念として捉えている教師も多い。個別発達支援計画が発達支援会議での話し合いの基盤としてのみ用いられている状態であることがわかる。個別発達支援計画は目標や目標達成のための支援を記述する紙であり、実際に行う支援内容や、計画と活動をどのようにつなげていくのかという部分は教師の専門性によるものである。目標を立てることは子ども自身の主体性が尊重されるが、その取り組み方、支援の仕方をどう提案し、組み立てていくのかについては、教師の専門性の高さが求められるといえる。

また「賢い」子どもに目標を立てることが難しいことと関連して、特別な支援を必要としない子どもの個別発達支援計画の有効な活用に関する困難が挙げられている。「賢い」子どもや「問題のない」子どもに比べて、特別支援を必要とする子どもが注目され、より丁寧な対応が行われるのは自然なことである。教師の時間や労力から考えても、特別支援をする子どもに十分な支援を行いながら、その他の子どもも十分な目標達成感を得られるように取り組むことはとても難しいことであると考えられる。しかしながら、「賢い」子どももより発達していくための支援を必要としていると捉えられ、その支援を充実させていくために個別発達支援計画が活用されるべきである。その有効な活用の仕方に多くの教師が困難を抱えており、特別支援を必要とする子どもへの対応に精一杯で、「賢い」子どものさらなる発達への支援に手が回らないこと、そもそも「賢い」子どもへの支援自体が難しいものであることなどが考えられる。

個別発達支援計画の実践において最も重要な参加者である保護者に対して、もっと積極的な参加を求めている教師がいることが明らかになった。個別発達支援計画の取り組みには子ども・保護者・教師の三者による積極的な参加が不可欠である。保護者に積極的な参加を求める場合、保護者が参加しやすい取り組み方を整備する必要がある。つまり保護者と学校とコミュニケーションが大切であり、保護者が個別発達支援計画の実践に理解をもって取り組めるような保護者に対する支援も求められると考える。

また、多くの移民を受け入れているスウェーデンでは、学校にも移民の背景をもち、同じ年齢の子どもよりもスウェーデン語の能力に遅れが目立つ子どもが多い。さらにそういった子どもの保護者もスウェーデン語が読めない、書けないといった問題がある場合がある。子どもは学校教育においてスウェーデン語の習得のためにたくさんの支援を受けるが、その支援には保護者の理解と協力が必要である。しかし保護者との話し合い、個別発達支援計画の作成、それに関わる資料の作成もすべてスウェーデン語であることから、保護者のスウェーデン語の能力によっては、学校との協力が困難が生じることが予想できる。

5. 2 ノルドマンナ基礎学校の個別教育プログラムからみた教師の有する困難・ニーズ

ノルドマンナ基礎学校における個別発達支援計画の実践において明らかになった教師が有する困難・ニーズについて考察する。

通常学級6学年のヨアンナの実践から、「賢い」子どもに目標を立て、課題を設定することに教師が困難を有していることがわかる。ヨアンナにとって英語は得意とする教科であり、高いレベルの英語の課題をこなして評価されることで、彼女は学習に対する自信を高めている。したがって教師は彼女が目標達成感を味わえるような目標を立てられるように、またそれに対する取り組みについて考えなければならない。アンブリット先生によると、先生自身も英語を得意としていることから、日々の学習の中でヨアンナに課題を設定することに積極的に取り組めるが、自分が専門性をもっていない教科に優れた子どもを担任した場合に、その子どもの能力を伸ばせるかは不安であるということであった。

このように通常の子どもの教育的ニーズをも支援することを意図して全員に義務化されたスウェーデンの個別発達支援計画は、高い能力をもつ子どもに対しても有効な活用が行われるべきであるという点で、より高い専門性が求められる教師にとってはとても難しいものであることがわかる。日本の個別の教育支援計画は、こういった高い能力を有する子どもを対象としていないが、「特別なニーズを有する」ことの一種の解釈として、新しい見方を与えるものである。

通常学級6学年のマルクスの実践や知的障害特別学校「ふくろう」学級のフィリップの実践から、保護者との協力における教師の困難が明らかになっている。マルクスの場合、子ども本人や教師の希望と保護者の希望が一致しないことに問題がある。得意とする実技系教科においてもっと積極的な目標を立てて取り組むことによって、マルクスは目標達成感を味わい、さらなる発達をめざすことができるであろう。アンブリット先生はマルクスが保護者の期待に応えようと無理に取り組むことで、学習が嫌いになったり、実技系教科において彼がもっている可能性を潰してしまったりすることがあるのではないかと心配している。

フィリップの場合は保護者による家庭での取り組みが良い方向に向かっていない。時間にけじめをつけることは社会性の問題であり、改善されたかを判断することも難しいのだが、担任教師は保護者が積極的に支援しているとは思っていない状態である。保護者との話し合いで決めた支援であっても、実際にその支援ができているのか、その支援が良い方向へ導いているのかは保護者からの積極的な情報提供等がなければ見えにくい。

このように個別発達支援計画の計画・応用・評価のどの段階においても保護者の理解と協力を得ることが大切であり、それなしでは個別発達支援計画の活用には大きな困難が生じるといえる。

日本の個別の教育支援計画に関するニーズにおいても、保護者とともに評価し、共通理解することの重要性が示されているように(池田:2009)、今後の個別の教育支援計画の活用において保護者の理解と協力は重要なテーマとなっていくと考えられる。

通常学級6学年のバイダの実践からは、移民の背景をもつ子どもとその保護者の言語の問題による困難が明らかになっている。バイダ本人も保護者も個別発達支援計画を自力でスウェーデン語で記述することができないため、教師は通常よりも多く話し合いの時間を設けて、本人・保護者の考えを聞き取っている。また書くことや読むことに問題があると、日常的な家庭との情報交換にも困難が生じる。この学級に移民の背景によってスウェーデン語の特別な支援を受けている子どもはバイダを含めて4人在籍しているため、本人・保護者へのスウェーデン語の支援は、程度の差はあるが全員に行われ、担任教師はより多くの時間と労力を費やすことになる。そういった移民の背景をもつ子どもと保護者への言語の面での支援も大きな課題であることが明らかになった。

さらにバイダの実践では個別発達支援計画と対応プログラムとの併用が難しいことが明らかになっている。このノルドマンナ基礎学校で用いているコミュニン規定の対応プログラムは個別発達支援計画と同様の項目を具体化したものであり、2つの内容に大きな差はない。アンブリット先生は個別発達支援計画の書式を工夫すれば対応プログラムは必要なくなるだろうと考えている。プログラムを実際に活用していくのは現場の教師であり、教師がその活用の意義にしっかりと理解をもてていない場合、有効な活用が難しいことは確かである。

「ふくろう」学級の実践からは個別発達支援計画への子どもの主体的な参加に関する困難や評価に関する困難が明らかになっている。子どもが主体となって取り組むべき個別発達支援計画は日本の個別の教育支援計画とは異なる性格のため、直接比較することはできないが、子ども自身が積極的に目標をもって取り組むことが子どもの発達には必要であることについては考えなければならない。

6. おわりに

本研究では、個別教育プログラムの施策・システム・実践において先行しているスウェーデンを対象に、個別教育プログラム、とくに全ての子どもへの策定が義務づけられた「個別発達支援計画」に焦点を当て、教師が「個別発達支援計画」をどのように評価し、またその作成・活用においていかなる困難・ニーズを有しているのかを考察した。

目標に関する困難・ニーズからは、子どもにとって良い目標を立てることが、明確な取り組みと評価を可能にし、次の良い目標へとつながると考えられる。また「賢い」子どもの個別発達支援計画を有効に活用していくことが難しいという現状からは、「賢い」子どもにとっても目標達成感を得ることが大切であるという新しい視点を与えてくれるものである。

書式・形式の困難・ニーズからは、現場の教師にとってより使いやすい形式・書式が求められている。また個別発達支援計画の有効活用には、保護者との協力はとても重要なテーマであり、計画、応用、評価のどの段階においても、保護者の理解と協力を得ることが不可欠であるといえる。個別発達支援計画のみではなく、これまでに取り組んできた対応プログラムやそのほかの記録を、どのように併用することが有効であるのか、現場の教師がその活用の意義にしっかりと理解を持つ必要があるといえる。

さらにスウェーデンでは移民の背景による言語の問題が大きく、教師への負担増加や家庭との協力困難が生じることは明らかであるため、個別発達支援計画の有効な活用にあたって、子どもや保護者への言語の支援も求められているといえよう。

さて今後の課題であるが、スウェーデンはコミュニンや学校独自の取り組みが多く、地域や学校の独自性が個別教育プログラム実践にも色濃く反映されることから、今回わずか1校にとどまった調査を、範囲を広げて行っていく必要があると考える。さらに子ども・保護者を対象に個別教育プログラムのニーズを検討することが求められている。

文 献

- Amelie Tham: Om Öjersjö Brunn i Partille, http://test.skolutveckling.se/digitalAssets/12334_ojersjo.pdf (2009年12月21日アクセス)
- Amelie Tham: sbackaskolan i Gnesta, http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/24/89/12368_asbacka.pdf (2009年12月21日アクセス)
- Carlsson, Maria・Andersson, Eva (2008) Individualisering och individuell utvecklingsplan: ur ett lärar- och elevperspektiv. Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Ejelid Häggström (2007) Lärarens arbete med IUP. Institutionen för pedagogik och lärande, Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Elisabet Rudhe (1999) Vara tydlig, http://test.skolutveckling.se/digitalAssets/47715_tre_larare.pdf (2009年12月21日アクセス)
- Eva-Lotta Eriksson : Föräldraträffar – en väg till ökat inflytande, http://test.skolutveckling.se/digitalAssets/12320_bredbyskolan.pdf (2009年12月21日アクセス)
- 林寛平・是永かな子・伏木久始 (2005) スウェーデンの基礎学校における「学習計画能力」指導の評価—ログブック指導についての実態調査の分析を中心に—, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』(6), 21-31。
- 池田敦子 (2009) 個別の教育支援計画の作成・遂行における困難・ニーズに関する調査研究, 東京学芸大学大学院教育学研究科特別支援教育専攻修士論文。
- 今里順一・小島道生 (2008) 長崎県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題—特別支援教育コーディネーターが認識する機能度からの検討—, 『兵庫教育大学特別支援コーディネーター研究』3, pp.1-6。
- 加瀬進 (2010) スウェーデンにおける〈個別発達支援計画〉全員策定の論理—2001年専門委員会報告書〈生徒の成就・学校の責任〉を手がかりに—, 『東京学芸大学紀要総合教育科学系 I』61, pp.271-280。
- 是永かな子・高橋智 (2004) スウェーデンの特別ニーズ教育と「特別教育家 (specialpedagog)」の役割—1990年の特別教育家の制度化を中心に—, 『SNEジャーナル』10 (1), pp.6-21, 日本特別ニーズ教育学会。
- Lars Göran Börjesson(1998) Portfolio för elevens kunskapsutveckling, http://skolar.skagafjordur.is/sfs/dig_portfolio.pdf (2009年12月21日にアクセス)
- Lundebring Anna, Karlsson Asha (2007) ”IUP - inte bara en pappersprodukt” En studie om vad lärare och föräldrar vet om de individuella utvecklingsplanerna. Göteborg Universitet, Sociologiska institutionen.
- Roger Ellmin (2004) 『Portfolio sätt att arbetat tänka och lära』GLEERUPS UTBILDNING AB.
- 佐藤のり子 (2008) スウェーデンの個別教育プログラムの成立と実践に関する研究—「対応プログラム (åtgärdsprogram)」と「個別発達支援計画 (individuell utvecklingsplan)」を中心に—, 東京学芸大学大学院教育学研究科特別支援教育専攻修士論文。
- Skolverket (2005) Den individuella utvecklingsplanen: almäna råd och kommentarer.
- Skolverket (2009) Att skriva skriftliga omdömen.
- 高橋智・是永かな子 (2004) スウェーデンの特別ニーズ教育と「特別教育家 (specialpedagog)」の研究—「特別教育家」制度の成立前史の検討を中心に—, 『学校教育学研究論集』10, pp.155-165, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。
- 高橋智 (2005) 『スウェーデンの特別ニーズ教育専門職のシステムに関する研究—「特別教育家 (specialpedagog)」を中心に—』東京学芸大学高橋智研究室。
- Verésn Julia, Burning Ramona (2009) Arbetet med de individuella utvecklingsplanerna: Några lärares uppfattningar i grundskolans tidiga skolår. Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation.

資料1 「個別発達支援計画」の基礎資料

サポート質問	子ども/児童	保護者	教師
前回の発達目標の評価 ・設定した目標に到達しましたか？ ・どのように到達しましたか？ ・もし到達できていないとしたら、何ができますか？ 性格/社会性の発達 ・子ども/私はどのように感じていますか？（食べること、活動すること、休むこと） ・子ども/私はどのコミュニティーに所属していますか？（関係、協調性） ・社会性のスキルはどのように発達しましたか？（動機、共同活動の力、責任の持ち方、集中力など） ・新しい目標への見通し 学習/知識 ・どのスキル/知識が発達しましたか？ ・どのように発達しましたか？ ・新しい目標への見通し			

資料2 「目標ポートフォリオ」 基礎学校5学年 表紙

目標ポートフォリオとは何か？

学校教育は学習指導要領（Lpo-94）によって定められています。目標には努力したい目標、「努力目標」と、学校がすべての子どもに到達する可能性を与えるべき「到達目標」があります。目標ポートフォリオはそれらの目標を、子どもとその保護者のために簡潔に行います。それらは基礎学校過程を通して行われます。これにより、子どもとその保護者は子どもそれぞれの知識の発達に気付くことができます。

ポートフォリオという言葉の定義

“ポートフォリオとは教育学的証拠資料の形態のことであり、教師の指導による、子どもの活動を積極的に捉える意味のあるものである。これは子どもが何を、どのように学び、その目標がどのように達成され、必要とされる支援は何か、子どもが自身の学習と発達をどのように考えるのかという発達の見通しを書き表し、簡潔に行い、与えるものである。”

Ellmin, R 1997. Ellmin, B&Ellmin, R 2001

なぜ目標ポートフォリオなのか？

“子ども個人にとって5学年の目標はコントロールステーションであり、子どもが9学年の目標に到達するためにどんな支援を必要とするかについての指針を、学校に与えるものである。そして目標ポートフォリオは子どもの成果と発達について、学校と子ども、保護者がコミュニケーションを図るための手段でもある。”

“Kommentarer till Korsplaner och betygskriterier år 2000” “教師は断続的に子どもの学校での状況、知識発達について保護者に伝えるべきである。…” Lpo-94

資料3 通常学級5学年「目標ポートフォリオ」 英語 到達目標

英語					
5学年で到達すべき目標					
	目標	日付			
英語1	子どもが慣れた環境において、はっきりとしたテンポの良い会話の中で、簡単な説明・解説の本質を理解できる。				
英語2	毎日の、または慣れた教科の簡単な話し合いに参加できる。				
英語3	自分について、または誰かについて簡単に話すことができる。				
英語4	簡単な説明・解説において、最も重要な内容を読んで理解することができる。				
英語5	何かを知らせるためのたくさんの簡単な形式の記述を理解することができる。				
英語6	英語が使われているどこかの国の日常生活について知ることができる。				
英語7	例えば単語や慣用句についての自分の学習を振り返ることができる。				
英語8	誰かと一緒に、もしくは自分自身で短くて簡単な、口頭もしくは記述での課題に取り組むことができる。				

* 「到達目標」と「努力目標」が各教科に設定されており、「目標ポートフォリオ」と題する冊子になっている。5学年「目標ポートフォリオ」は5学年までに到達すべき目標であり、同様に目標が設定された9学年「目標ポートフォリオ」もある。知的障害特別学校用の「目標ポートフォリオ」も同様である。

資料4 通常学級5学年「目標ポートフォリオ」 英語 努力目標

英語	
努力目標	
<ul style="list-style-type: none"> —話したり書いたりするコミュニケーションのために、英語を用いる能力を発達させる。 —様々な状況とつながりの中で、話される英語の理解を深める。 —話し合いや記述式のコミュニケーションの中で活動に参加する能力を発達させ、英語で自分の考えを説明し、他者の見方や経験を理解する。 —自分の見方を話し、解説し、説明し、動機付けるために、様々なつながりの中で口頭の英語を用いる能力を発達させる。 —経験と情報、知識のために、様々な種類の文章を読む能力を発達させる。 —自分の見方を話し、解説し、説明し、動機付けるために記述で多様性と信頼性を説明する能力を発達させる。 —より大きな多様性と信頼性に向かって、言語を分析し、取り組み、改善する能力を発達させる。 —支援方法を用いる能力と、情報の出所を批判的に見る能力を発達させる。 —英語が話される国での生活様式や文化を考え、自分の経験と比較する能力を発達させる。 —自分の英語の学習について考え、責任をとる能力と、自分の学習を進める活動方法を用いることに気づく能力を発達させる。 —自分自身で、または誰かと一緒に、課題を計画、実行、評価する能力を発達させる。 	

資料5 知的障害特別学校「目標ポートフォリオ」 英語 到達目標

英語				
学校を修了するまでに到達すべき目標 (知的障害児特別学校)				
もし可能であれば…				
	目標	日付		
英語1	スウェーデンの日常生活において起こることの簡単な英語での説明を理解することができる。			
英語2	簡単な英語での口頭もしくは記述のメッセージと説明を理解することができる。			
英語3	子どもが知っている教科に関する話し合いに参加することができる。			
英語4	口頭で何かを説明することができる。			
英語5	簡単なメッセージを書くことができる。			
英語6	誰かと一緒に、もしくは自分自身で簡単な口頭での課題に取り組むことができる。			
英語7	英語が話される国の文化について知る。			

資料6 知的障害特別学校「目標ポートフォリオ」 英語 努力目標

英語	
努力目標	
学校は教育によって子どもたちが以下のようなことをめざします。	
<ul style="list-style-type: none"> — 様々な状況で話される英語の理解を発達させる。 — 話し合いや記述でのコミュニケーションによる活動に参加する能力を発達させる。 — 様々な関係の中で話される簡単な英語を理解する能力を発達させる。 — 説明や情報のために英語を読む能力を発達させる。 — 説明したり知らせたりするために英語を書く能力を発達させる。 — 学習したり理解したりするための支援方法を用いる能力を発達させる。 — 英語が話される国の人々がどのような生活をしているのかについての知識を発達させる。 — 媒介物の影響について知る。 — 自身の英語の学習方法と学習に対する責任を発達させる。 — 自分自身でもしくは誰かと一緒に課題に取り組む能力を発達させる。 	

注

- 1) 加瀬 (2009) は2008年7月1日付で個別発達支援計画に関する規定が改定されたことについてまとめているが、最も大きな改正は教科ごとに「記述判定 skriftliga omdömena」を明記することが義務づけられた点である。
- 2) 林・是永・伏木 (2006) はログブックを①学習成果のまとめの機能, ②子ども・家庭・学校・教員間の連絡手段としての機能, ③学習計画の機能, ④教員間の情報共有の機能, ⑤スケジュール管理の機能といった5つの主要な役割をもつ学習ツールであるとしている。
- 3) ポートフォリオは言語的には「ファイル」という意味であるが、教育現場では子どもが実際に何を学び、何を学びたいと考えているのかの記録であり、どのように考え、疑問をもち、検討し、まとめ、創作し、自分の知識としたのかを集めるものであると Roger Ellmin は定義している。
- 4) Carlsson・Andersson (2007) による。
- 5) ノルドマンナ基礎学校 (Nordmannaskolan) はヴィキング基礎学校 (Vikingaskolan) と2009年秋に統合し、サンドバック基礎学校 (Sandbackaskolan) になった。
- 6) 通常学級の内訳

F-1 (6・7歳児学級)	2学級
2学年	1学級
3学年	1学級
4学年	2学級
5学年	1学級
6学年	2学級

- 7) 特別教育家とは、①教師の基礎免許状と②3年の実務経験を入学資格として、大学で1年から1年半の養成課程を経て取得できる資格であり (高橋・是永: 2004, 是永・高橋: 2004, 高橋: 2005), 特別ニーズ教育に対応する知識と能力を有する教育専門職である。

スウェーデンの個別教育プログラムに関する研究

——「個別発達支援計画」の実践と評価に関する調査から——

Study on the Individual Educational Program in Sweden: Through Investigation and Evaluation Concerning the Practice of the “Individual Developmental Support Plan”

松本 直巳*・佐藤 のり子**・高橋 智***

Naomi MATSUMOTO, Noriko SATO and Satoru TAKAHASHI

特別支援教育科学講座

Abstract

The study aims to clarify the character of the “Individual Developmental Support Plan” in Sweden which was designed to support the development of all kinds of children, as well as to examine what difficulties and needs there are for teachers when putting it into practice. The difficulties and needs for teachers in their actual practice was investigated 1) by evaluating Swedish research reviews on the concerning topic, and 2) by interviewing teachers at the Nordmanna elementary school.

The investigation of the research reviews made clear that teachers encounter several difficulties in applying the Individual Developmental Support Plan in the everyday school activities in general, as well as concerning the following aspects: “Let the child participate independently in setting up the goal” and “The goal is set up in a smart child”; the usage of forms that “do not offer enough (fill out) space”; preparation which requires long time; language difficulties when dealing with children and parents with migrant background.

In the interviews with teachers of the elementary school, following difficulties were mentioned: “Setting up goals and methods suited for children on a high level”, “creating a well balanced relationship that allows to cooperate with the parents”, “language difficulties which make it hard to receive the parents’ cooperation”, “using the additional arrangement program.”

From the interviews with teachers of the special education section, difficulties concerning the following aspects were revealed: “Cooperation with the parents”, “letting the children participate independently in the Individual Developmental Support Plan” and “Evaluating children who learn at a slow pace.”

Key words: Sweden, Individual Educational Program, Individual Developmental Support Plan

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、個別教育プログラムの施策・システム・実践において先行しているスウェーデンを対象に、個別教育プログラム、とくに全ての子どもへの策定が義務づけられた「個別発達支援計画」に焦点を当て、教師が「個別発達支援計画」をどのように評価し、またその作成・活用においていかなる困難・ニーズを有しているのか

* Teacher of Special Support School attached to National University Corporation Tokyo Gakugei University

** School of Education, National University Corporation Tokyo Gakugei University

*** Ph.D., Professor of Department of Special Needs Education, School of Special Needs Education, School of Education, National University Corporation Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

を明らかにすることを研究の目的とした。

最初に、スウェーデンの個別教育プログラムに関するレビューを行い、個別教育プログラムの活用における教師の困難・ニーズを明らかにした。それをふまえてスウェーデン・クンゲルブコミュニティのノルドマンナ基礎学校を訪問調査し、同校教師の個別教育プログラム実践の参与観察と面接法調査から、個別教育プログラムの作成・活用において教師が有する困難・ニーズを検討した。

レビューでは、個別発達支援計画において「目標を立てることに子どもを主体的に参加させること」「賢い子どもに目標を立てること」などの目標に関する困難、「書式に必要なスペースが不足している」といった書式に関する困難、作成に大変な時間を要することの困難、移民の背景をもつ子どもと保護者の言語の困難、個別発達支援計画を日々の学校活動の中で活用していくことの困難等が明らかになった。

ノルドマンナ基礎学校の通常学級と知的障害特別学校の担任教師に行った面接法調査からは、通常学級においては「レベルの高い子どもに合った目標や取り組みを設定すること」「保護者とのバランスのよい協力体制をつくること」「移民の背景をもつ子どもと保護者の言語の問題」や「言語の問題によって保護者の協力が得にくいこと」「対応プログラムとの併用」などの困難が挙げられ、知的障害特別学校では「保護者との協力」「子ども達を主体的に参加させること」「ゆっくりとしたペースで学ぶ子どもの評価」等の困難が明らかになった。

キーワード: スウェーデン, 個別教育プログラム, 個別発達支援計画

Forskning om Sveriges individuella utbildningsplan

— Genom undersökning och utvärdering av den individuella utvecklingsplanen —

Naomi MATSUMOTO*, Noriko SATO** and Satoru TAKAHASHI***

Sammanfattning

Denna studie har som mål att klargöra Sveriges “individuella utvecklingsplan” egenskaper, vilken var tänkt att kunna stödja alla olika slags barns utveckling, samt att undersöka vilka behov och svårigheter lärare har haft med att verkställa planen.

Lärares svårigheter och behov undersöktes genom 1) att undersöka sammanfattningar av tidigare studier inom ämnet, och 2) vid en intervju av lärarna på Nordmanna folkskola.

Undersökningen av sammanfattningar av tidigare studier visade att lärarna har haft flera svårigheter med att använda planen i vardagliga skolaktiviteter i stort, samt när det gäller följande aspekter: “Låt barnet sätta upp sitt eget mål självständigt”, “Ge smarta barn mål att sträva efter”, metoder som “inte tillåter utfyllnadsutrymme”, förberedelser som tar för lång tid, och kommunikationssvårigheter med barn och föräldrar med invandrarbakgrund.

Under intervjun med lärarna på Nordmanna folkskola togs följande problem upp: “Sätta upp mål för högpresterande elever”, “Skapa en välbalanserad relation som tillåter samarbete med föräldern”, “kommunikationssvårigheter som gör det svårt att låta föräldern samarbeta” och “användandet av den kompletterande åtgärdsplanen.”

Från intervjuerna med lärarna från specialundervisningsavdelningen blev följande svårigheter diskuterade: “Samarbete med föräldrarna”, “låta barnen delta självständigt i den individuella utbildningsplanen”, och “utvärdering av barn som arbetar i ett långsamt tempo.”

Nyckelorden: Sverige, individuella utbildningsplan, individuella utvecklingsplan